



ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ & ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Διερεύνηση της διαχείρισης των μαθητών
που εκδηλώνουν Διαταραχές Διαγωγής
από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ

Κωνσταντίνος Νικολάου (Α.Μ.471/2017)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Δρ. Ελένη Στάμου

Θεσσαλονίκη 2020

Ευχαριστίες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινώς την επιβλέπουσα Καθηγήτρια μου κα Στάμου Ελένη, για την πολύτιμη βοήθεια της. Με τις καίριες και ουσιαστικές επισημάνσεις, διορθώσεις και παρατηρήσεις της, κατέστη εφικτή αυτή η τόσο κοπιαστική και χρονοβόρα διαδικασία εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές για τον χρόνο που διέθεσαν αναφορικά με τις συνεντεύξεις που μου παραχώρησαν, καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην ποσοτική έρευνα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Παράλληλα οφείλω και ένα μεγάλο ευχαριστώ στην σύζυγό μου για την υπομονή που επέδειξε και την συμπαράσταση της, για τα δύο αυτά χρόνια που διήρκησαν οι μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	10
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	10
1. Η έννοια της συμπεριφοράς.....	10
2. Οι επιστημολογικές προσεγγίσεις του όρου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς...	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	18
Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	18
1. Κατηγοριοποίηση διαταραχών συμπεριφοράς.....	18
1.1 Τα διαγνωστικά εργαλεία	18
1.2 Οι μορφές διαταραχών συμπεριφοράς.....	21
2. Αναλυτική προσέγγιση των χαρακτηριστικών της Διαταραχής Διαγωγής.....	25
2.1 Η Διαταραχή Διαγωγής με βάση το IDC-10.....	25
2.2 Η Διαταραχή Διαγωγής με βάση το DSM-IV.....	26
3. Αιτιολογικοί παράγοντες της Διαταραχής Διαγωγής.....	29
3.1 Γενική θεώρηση	29
3.2 Γενεσιουργά αίτια της Διαταραχής Διαγωγής.....	30
α) Γενετικοί παράγοντες.....	30
β) Νευροψυχολογικοί παράγοντες.....	30
δ) Παράγοντες που σχετίζονται με το αναπτυξιακό στάδιο	33
ε). Παράγοντες που σχετίζονται με τον Μιμητισμό και την Συντελεστική Μάθηση.....	33
στ. Γνωστικές Διεργασίες	34
ζ. Κοινωνικοί Παράγοντες	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	36
ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ	36
1. Οι βασικές λειτουργίες του σχολείου.....	38
2. Οι ιδιομορφίες του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού.....	40

3. Το νομοθετικό πλαίσιο για τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών.	44
4. Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	52
5. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	67
Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	67
1. Το φαινόμενο της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολικό περιβάλλον.	67
2. Η Διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν Διαταραχές Διαγωγής.	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	82
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	82
1. Η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.	82
2. Ο σκοπός της έρευνας	83
3. Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.	85
3.1 Τα είδη των ερευνών	85
3.2 Η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα	85
3.3 Η προσωπική συνέντευξη	86
3.4 Το ερωτηματολόγιο	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	91
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	91
1. Προσωπικές συνεντεύξεις	91
α) Δημογραφικά και υπηρεσιακά δεδομένα	91
β) Ανάλυση περιεχομένου	93
2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας.	104
2.1 Τα Δημογραφικά Στοιχεία της Έρευνας.....	104
2.2 Η εμπειρία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.	112
2.3 Η διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.	140
2.4 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα διαταραχών συμπεριφοράς	162
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	185
3.1 Συμπεράσματα ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής	185

3.2 Συμπεράσματα ως προς την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.	189
3.3 Συμπεράσματα ως προς την συνεργασία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.....	195
3.4 Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.	201
3.5 Προτάσεις.....	203
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	205
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	217
1. Προσωπικές Συνεντεύξεις.....	217
2. Ερωτηματολόγιο.....	254

Περίληψη

Μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, εκδηλώνονται συχνά από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτή είναι μια πραγματικότητα η οποία μπορεί να επιφέρει σημαντικά προβλήματα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Μια από τις πιο ακραίες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς αποτελεί η Διαταραχή Διαγωγής. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η εμπειρία και τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου αναφορικά με την εκδήλωση συμπτωμάτων που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, ενώ παράλληλα να διερευνηθούν οι τρόποι διαχείρισης των εκπαιδευτικών και οι συνεργασίες που αναπτύσσουν με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με την διαχείριση μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εργασίας, προβήκαμε κατά αρχάς στην διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων από 10 εκπαιδευτικούς. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να εντοπιστούν επί πλέον μεταβλητές πέραν αυτών που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 102 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα 16 Ημερήσια Γυμνάσια του νομού Άρτας με την χρήση των Google forms αλλά και έντυπων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμπεριφορές των μαθητών του Γυμνασίου που σχετίζονται με απειλές, με εκφοβισμό με σωματικούς καβγάδες και με την εξαπάτηση άλλων ανθρώπων λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα, να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση, είναι οι πιο συχνές και χαρακτηριστικές παραβατικές συμπεριφορές από το σύνολο των σοβαρών παραβατικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι μαθητές και που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Τα κυρίαρχα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής είναι η Λύπη, η Συμπόνια, το Άγχος η Αμηχανία και ο Θυμός, ενώ σπανιότερα αισθάνονται Αδιαφορία, Αδεξιότητα, Φόβο και Αποτροπιασμό. Παράλληλα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να επιδεικνύει την δέουσα κατανόηση και παιδαγωγική ευαισθησία απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, ενώ ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα φαίνεται να δυσχεραίνει την Διαχείριση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Επιπλέον το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός φαίνεται ότι αποτελεί μια μεταβλητή που θα μπορούσε να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντίστοιχα

την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές. Η έρευνα κατέδειξε επίσης ότι οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν για τον εκπαιδευτικό ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή του σχολική ζωή, ενώ η κακή ψυχολογική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, εξαιτίας των προβλημάτων που προκαλεί η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές, μπορεί να επηρεάσει τους τρόπους διαχείρισης αυτών των μαθητών. Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων έχουν την τάση να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους στον σύλλογο διδασκόντων, με το Διευθυντή και το οικογενειακό περιβάλλον προκειμένου να διερευνηθούν συγκεκριμένοι τρόποι για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα προέκυψε και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής.

Λέξεις – κλειδιά: Διαταραχή Διαγωγής, παραβατική συμπεριφορά, σχολικό περιβάλλον, νομοθετικό πλαίσιο, σύλλογος διδασκόντων, οικογενειακό περιβάλλον, συναισθήματα, συνεργασία, διαχείριση, παιδαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση.

Abstract

In the context of the school environment, primary and secondary education students often display abusive behaviors. This is a reality that can cause significant problems in everyday school reality. One of the most extreme forms of abusive behavior is Contact Disorder. The purpose of the present study was to explore the experiences and feelings experienced by Gymnasium teachers regarding the manifestation of symptoms related to Contact Disorder, while exploring ways of managing teachers and developing collaborations with their teachers, School management and family environment, regarding the management of students with symptoms associated with conduct disorder. In order to achieve the goals of the project. First, semi-structured interviews were conducted with the with the participation of 10 teachers. The purpose of the interviews was to identify variables other than those that emerged from the literature review. Subsequently the quantitative research was carried out on 102 teachers who serve in 16 Daily Gymnasiums of Arta County using Google forms and printed questionnaires. The results of the survey showed that high school students' behaviors related to threats, intimidation with physical squabbles, and cheating on other people through lying in order to have tasks carried out, please other students, or avoid an obligation, are the most common and characteristic offending behaviors displayed by the students and are associated with conduct disorder. In addition, according to the research results, the most dominant emotions of teachers when dealing with students with conduct disorder are Sadness, Sympathy, Anxiety, Embarrassment and Anger, while they rarely feel Indifference, Inexperience, Fear and Shame. At the same time, the majority of teachers who participated in the study appeared to display appropriate understanding and pedagogical sensitivity towards students who exhibit abusive behaviors related to conduct disorder, while a large number of students in a school unit seems to be having difficulty managing Conduct Disorder. In addition, the subject matter taught by each teacher seems to be a variable that could make either difficult or appropriate to manage students' symptoms of conduct disorder. Research has also shown that manifestations of student maltreatment and conduct disorder constitute a particularly important problem for teachers in their daily school life, while the poor psychological disposition of a teacher due to problems caused by the misconduct behavior of students, can affect how these students are managed. At the same time, it was found that high school teachers tend to take the initiative, collaborate with their colleagues in the teachers' association, with the Principal and the family environment in order to explore specific ways of managing students with Contact Disorder.

Finally, the present study revealed the necessity of teacher training in the management of students with symptoms of Conduct Disorder.

Key words: Conduct disorder, offensive behavior, school environment, legislative framework, teachers' family environment, feelings, cooperation, management, pedagogical training, retraining.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρατίθεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ορισμών που αφορούν την έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα, καταγράφονται οι επιστημολογικές διαφοροποιήσεις που αφορούν τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς του ανωτέρω όρου.

1. Η έννοια της συμπεριφοράς

Η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα πεδίο μελέτης και ερευνών, στον οποίο εμπλέκονται πολλοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως η φιλοσοφία, η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η ψυχιατρική, η κοινωνιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, η βιολογία, η χημεία, η γενετική η εγκληματολογία και η νομική επιστήμη.

Σύμφωνα με το definitions.net, η ανθρώπινη συμπεριφορά αναφέρεται σε μια σειρά συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι άνθρωποι και οι οποίες επηρεάζονται από τον πολιτισμό, τη στάση, τα συναισθήματα, τις αξίες, την ηθική, την εξουσία, την αναφορά, την ύπωση, την πειθώ, τον εξαναγκασμό και τη γενετική. Η συμπεριφορά των ανθρώπων προσδιορίζεται από ένα εύρος, μέσα στο οποίο κάποιες συμπεριφορές είναι κοινές, κάποιες ασυνήθιστες, και κάποιες άλλες αποδεκτές.

Η αποδοχή της συμπεριφοράς αξιολογείται σε σχέση με τα κοινωνικά πρότυπα και ρυθμίζεται από τα διάφορα μέσα κοινωνικού ελέγχου. Η συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελεί αντικείμενο μελέτης από τους επιστημονικούς κλάδους της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της οικονομίας και της ανθρωπολογίας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά βιώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι άνθρωποι με βάση διάφορους παράγοντες, όπως είναι η γενετική, τα κοινωνικά πρότυπα, τα προσωπικά τους πιστεύω και τις στάσεις τους.

Σύμφωνα με τον Ταμιχτσή (2016), με τον όρο συμπεριφορά αποδεχόμαστε τη διττή σημασία της έννοιας, αυτή που περιλαμβάνει τόσο τη γνωστική διαδικασία στο νου του υποκειμένου που δεν είναι εμφανής και αποτελεί μια εσωτερική ψυχονοητική διεργασία (οτιδήποτε σκέφτεται ή αισθάνεται ή σχεδιάζει) όσο και την εξωτερική της (ως δράση και πράξη) που κατευθύνεται στον επικοινωνιακό άλλο, ανεξάρτητα αν αυτός την προκαλεί ή όχι στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας

Όπως αναφέρει η Νικολάου (2004), η συμπεριφορά του κάθε ανθρώπου είναι θέμα αγωγής. Η αγωγή αφορά μια διαδικασία που εισάγει τον άνθρωπο στον τομέα των ηθικών και κοινωνικών κανόνων και του προσφέρει μια βοήθεια στη διεξαγωγή της ζωής του, έτσι ώστε να τη διαμορφώσει ανθρώπινα και να γίνει ικανός για τη συμβίωση με τους ομοίους του μέσα στην κοινωνία, ενώ ο Χρηστάκης (2012), σημειώνει ότι συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση... η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του.

2. Οι επιστημολογικές προσεγγίσεις του όρου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρει η Δροσινού (2007), οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνιολόγοι, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι γιατροί και οι ενεργοί πολίτες ανησυχούν ιδιαίτερα ως προς τις εκδηλώσεις φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό καταβάλλονται προσπάθειες, ώστε να ερμηνευθούν και να αποκαλυφθούν οι αιτιολογικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωσή τους καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό.

Σύμφωνα με τον Δήμου (1998), προκειμένου να προσδιορισθεί εννοιολογικά ο όρος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, διαπιστώνεται ότι σε βιβλιογραφικό επίπεδο έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφοροι όροι, όπως απόκλιση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παράβαση, παρεκτροπή, παρέκκλιση, παρανομία ή εγκληματική πράξη. Οι ανωτέρω όροι, σύμφωνα πάντα με τον Δήμου (1998), παραπέμπουν κυρίως σε τυπικές διαφοροποιήσεις και δεν ταυτίζονται μεταξύ τους.

Διερευνώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία με στόχο να προσδιορισθεί εννοιολογικά η αποκλίνουσα συμπεριφορά, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν τρεις γενικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες προσδιορίζεται επιστημολογικά ο όρος αποκλίνουσα συμπεριφορά.

- Η εγκληματολογική ή κανονιστική προσέγγιση, η οποία, βασιζόμενη στην ύπαρξη ενός δεοντολογικού –κανονιστικού πλαισίου συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών, χαρακτηρίζει εκείνες τις συμπεριφορές ως αποκλίνουσες, αυτές που παραβιάζουν τις θεσμισμένες κοινωνικές συμπεριφορές βάση της ισχύουσας ποινικής νομοθεσίας.

Ο Reinhold (1991), υποστήριξε ότι για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά αποκλίνουσα θα πρέπει αυτή να συνιστά παράβαση του τυπικού νόμου, σε αντιδιαστολή με εκείνες τις συμπεριφορές, που ενώ μεν δεν συμβαδίζουν με τους άγραφους κοινωνικούς κανόνες, εντούτοις δεν προσδιορίζονται ως ποινικά αδικήματα, ενώ ο Mucchielli (2005), ορίζει την παραβατική συμπεριφορά ως μια σύνθετη απόκλιση ψυχοκοινωνικού τύπου, η οποία οδηγεί και εκθέτει τα ανήλικα άτομα στο να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες του νόμου.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση, η οποία μελετά και προσεγγίζει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, υπό το πρίσμα της απόκλισης αυτών από τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς, που έχουν οριστεί από την κοινωνία ως σύνολο.

Ο Γκότοβος (1988), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η κοινωνιολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μελετάται και εξετάζεται «ανεξάρτητα από την επίσημη κατοχύρωση των κανόνων οι παραβιάσεις των οποίων συνιστούν την απόκλιση».

Σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO (1972), η αποκλίνουσα συμπεριφορά προσδιορίζεται ως : « η συμπεριφορά η οποία αποκρούεται ή συγκρούεται με τους γνώμονες που είναι κοινωνικώς και πολιτιστικώς αποδεκτοί από μια κοινωνική ομάδα ή ένα κοινωνικό σύστημα.»

Επιπλέον σύμφωνα πάντα με το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO, πλήθος μελετών έχουν αποδείξει ότι υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες, σχετικά με τον προσδιορισμό μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας, ενώ παράλληλα, «ποικίλλει και η σημασία που αποδίδεται σε διάφορες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ανάλογα με τους κοινωνικούς δεοντολογικούς κανόνες της ομάδας.»

Εξάλλου όπως σημειώνει ο Giddens (1989), η φύση και το περιεχόμενο μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς, διαφοροποιείται και ως προς το σκέλος του παρόντος σε σχέση με το παρελθόν, όσο και ως προς το σκέλος που αφορούν τους κανόνες που εφαρμόζονται ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες, πολιτισμούς, αλλά ακόμα και ανάμεσα σε διαφορετικές υποπολιτισμικές ομάδες μέσα στην ίδια την κοινωνία στην οποία υφίστανται αυτές οι ομάδες.

Η Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (1988), αναφέρει ότι ο όρος παρέκκλιση «εκφράζει την συμπεριφορά που δεν τηρεί ή παραβαίνει κάποιους κοινωνικούς κανόνες που ορισμένη κοινωνική ομάδα θεωρεί ότι πρέπει να τηρούνται από τα μέλη της. Μια τέτοια συμπεριφορά προκαλεί αντιδράσεις αποδοκιμασίας». Παράλληλα ο Τσαούσης (1987), σημειώνει αναφορικά με την έννοια της εκτροπής ή παρέκκλισης, ότι το είδος ή η φύση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς , προσδιορίζεται με βάση τις αντιδράσεις που αυτή επιφέρει στο κοινωνικό σύνολο, και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «...αυτό που σήμερα θεωρείται εκτροπή ενδέχεται αύριο να μην θεωρείται ή να μην επισύρει το ίδιο έντονες μορφές κοινωνικού ελέγχου».

Σε έρευνα που εκπονήθηκε από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στα πλαίσια του ΟΕΠΕΚ (2006), σημειώνεται ότι «στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί όροι για τον προσδιορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή της απόκλισης, όπως: απόκλιση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παρέκκλιση, παρεκτροπή, παράβαση, παρανομία, έγκλημα, εγκληματική πράξη κλπ., όροι οι οποίοι παραπέμπουν σε τυπικές διαφοροποιήσεις.»

Συμπερασματικά, η έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2006), καταλήγει στο συμπέρασμα σε σχέση με την εννοιολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ότι 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). Αλλά και η Νόβα – Καλτσούνη (2001), επίσης σημειώνει, ότι «η δυσκολία προσδιορισμού της απόκλισης εντοπίζεται από όλους τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι δεν είναι εύκολο να συμφωνήσουν σε έναν γενικά αποδεκτό ορισμό της απόκλισης με αποτέλεσμα η απόκλιση να είναι ένα βασικό πεδίο στο οποίο εκφράζονται οι περισσότερες διαφωνίες τους.»

- Η ψυχιατρική-ψυχολογική προσέγγιση.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπίκος (2013), «Ο S. Freud ορίζει πως τα αίτια της παραβατικότητας είναι έμφυτα και ενδογενή. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Freud: «Αυτό που δεν ποθεί η ψυχή κάποιου ανθρώπου δεν χρειάζεται να απαγορευτεί, αποκλείεται από μόνο του.»

Σύμφωνα με τον Τσαούση (1987), «Τα φαινόμενα της ψυχικής διαταραχής είναι μορφές εκτροπής που αποδίδονται σε διανοητική αναπηρία ή σε μόνιμη ή πρόσκαιρη συνειδησιακή διαταραχή του δρώντος προσώπου.»

Σύμφωνα με τους Emerson, Toogood, Massell, Barrett, Bell, Cummings και McColl (1987), η προβληματική συμπεριφορά «είναι η συμπεριφορά εκείνη που έχει τέτοια ένταση, συχνότητα ή διάρκεια, με αποτέλεσμα η φυσική ασφάλεια του ίδιου του ατόμου ή

των άλλων να βρίσκεται σε κίνδυνο, ή η συμπεριφορά που μπορεί να περιορίσει ή να παρεμποδίσει τη χρήση καθημερινών πρακτικών ζωής».

Ο Νέστορος (1993), αναφέρει ότι : «προκειμένου να προσδιοριστεί μια συμπεριφορά αν είναι φυσιολογική ή μη φυσιολογική, δηλαδή αποκλίνουσα, πρέπει μέσα από μια πολυσύνθετη διαδικασία, να ληφθούν υπόψη και να αξιολογηθούν μια σειρά από παράγοντες.», ενώ παράλληλα ο ανωτέρω σημειώνει ότι, « κάποιος θεωρείται διαταραγμένος όταν η συμπεριφορά του διαφέρει από το μέσο όρο του πληθυσμού. Αυτό σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο είναι αποκλίνουσα συμπεριφορά.»

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 Παρασκευόπουλος (1988), σημειώνει ότι η έννοια του στατιστικού κριτηρίου χρησιμοποιείται στην Ψυχιατρική και στην Κλινική Ψυχολογία με σκοπό τον εντοπισμό της διάκρισης μεταξύ παθολογικής (προβληματικής) και φυσιολογικής συμπεριφοράς στον γενικό πληθυσμό. Συνεπώς κάθε μορφή συμπεριφοράς η οποία δεν διαφέρει σημαντικά από τη μέση τυπική συμπεριφορά θεωρείται φυσιολογική, ενώ συμπεριφορές οι οποίες παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση από το μέσο όρο θεωρούνται παθολογικές.

Σύμφωνα με τον Cooper (2005), πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι οι συναισθηματικές ματαιώσεις, επιφέρουν διαταραχές συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Τσόπελα και Αρμένακα (2012), η ψυχοπαθητικότητα είναι μια κατάσταση που ελάχιστα απασχολεί στην καθημερινή πρακτική τους ειδικούς της ψυχικής υγείας. Οι ψυχίατροι, οι παιδοψυχίατροι, οι ψυχολόγοι σπάνια αναγνωρίζουν και ακόμη σπανιότερα ασχολούνται με την ψυχοπαθητικότητα. Συνήθως οι ειδικοί της Ψυχιατροδικαστικής εμπλέκονται λόγω της παραβατικότητας των ατόμων αυτών, της

σοβαρής εγκληματικής συμπεριφοράς τους και της εμπλοκής τους με τον νόμο. Η επικράτηση της ψυχοπαθητικής προσωπικότητας στον γενικό πληθυσμό υπολογίζεται στο 1% με την αναλογία ανδρών-γυναικών να είναι 3 προς 1. Οι άνθρωποι με ψυχοπαθητική προσωπικότητα κάποτε υπήρξαν παιδιά αλλά η ψυχοπαθητικότητα δεν διαγιγνώσκεται στην παιδική ή στην εφηβική ηλικία. Παρόλ' αυτά, ψυχοπαθητικές/αντικοινωνικές τάσεις μερικές φορές αναγνωρίζονται στην παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία. Τέτοιες συμπεριφορές οδηγούν στη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής ή της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής ή της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε νεαρή ηλικία, και αυξάνουν τις πιθανότητες της διάγνωσης της αντικοινωνικής διαταραχής προσωπικότητας ή της ψυχοπαθητικής προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή.

Η Κατσένου (2007), αναφέρει, ότι υπάρχουν διαφωνίες ανάμεσα στους ειδικούς και αρκετές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί, σε ότι αφορά τον ορισμό των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Γι' αυτό και είναι εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ένας ευρέως αποδεκτός και κατανοητός ορισμός για τον παραπάνω όρο. Ο κάθε ορισμός συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς ανταποκρίνεται στα εξής κριτήρια: ένταση, συχνότητα, διάρκεια και περιεχόμενο υπό την σημειολογική έννοια (context) της διαταραγμένης συμπεριφοράς και επιπλέον σημειώνει ότι κατά τον Cooper (1996), δεν υπάρχει ένα σαφές σύστημα ταξινόμησης για τις συμπεριφορές αυτού του είδους. Ο όρος συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποιείται ως όρος «ομπρέλα», για να συμπεριλάβει μια ποικιλία δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Παράλληλα η Κατσένου (2007), επισημαίνει ότι : Η συχνότητα εμφάνισης προβληματικών μορφών συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία ποικίλλει στις διάφορες χώρες και εξαρτάται από τον ορισμό που υιοθετείται κατά τόπους και τα διαγνωστικά κριτήρια των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς, καθώς επίσης και από τις μεθόδους αξιολόγησης της συγκεκριμένης

συμπεριφοράς, από τα εκάστοτε ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια των εκπαιδευτικών, από τα επιμέρους υποκειμενικά κριτήρια των γονέων και από πλήθος άλλους πολιτισμικούς παράγοντες (Τζουριάδου, 1995).

Στην παρούσα εργασία, ο όρος αποκλίνουσα συμπεριφορά, προσεγγίζεται εννοιολογικά από την οπτική της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας, σύμφωνα με τα συστήματα ταξινόμησης που αναφέρονται σε θέματα ψυχικής υγείας . Είναι θεμιτό όμως να διευκρινιστεί, ότι ο λόγος της υιοθέτησης αυτής της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου, υπαγορεύεται ρητά από το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα διπλωματική εργασία και τα ερευνητικά ζητήματα που αυτή θέτει και που σχετίζονται, με την διαχείριση των μαθητών του Γυμνασίου που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, από τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

1. Κατηγοριοποίηση διαταραχών συμπεριφοράς

1.1 Τα διαγνωστικά εργαλεία

Όπως είναι ευρέως γνωστό, υπάρχουν δύο παγκοσμίως αναγνωρισμένα συστήματα ταξινόμησης που σχετίζονται με τα θέματα της ψυχικής υγείας των ανθρώπων, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), (DSM-V) και η Διεθνής Ταξινόμηση των Νοσημάτων (International Classification of Diseases), (ICD-10). Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την ταξινόμηση και διάγνωση των ψυχιατρικών ασθενειών και έχει δημιουργηθεί και ανανεώνεται κάθε πέντε χρόνια από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία. Το DSM-IV χρησιμοποιείται από ψυχιάτρους, από ψυχολόγους, από ερευνητές, από ασφαλιστικές εταιρείες, από φαρμακευτικές εταιρείες, και από πολλούς άλλους φορείς. Όπως σημειώνει ο Νέστορος(2002), «Η ορολογία του DSM αντανακλά τις διάφορες σύγχρονες προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι κλινικοί και οι ερευνητές της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Δηλαδή υπάρχουν όροι βιολογικοί, ψυχοδυναμικοί, γνωστικοί, συμπεριφοριστικοί, διαπροσωπικοί, κ.λπ».

Η Διεθνής Ταξινόμηση των Νοσημάτων (International Classification of Diseases) (ICD-10), παράγεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και αποτελεί το επίσημο σύστημα για τις ΗΠΑ. Διακρίνεται από το DSM στο μέτρο που καλύπτει την υγεία ως σύνολο. Ενώ το DSM είναι το πιο δημοφιλές διαγνωστικό σύστημα για τις ψυχικές διαταραχές στις ΗΠΑ, το ICD-10 χρησιμοποιείται ευρύτερα και στην Ευρώπη, αλλά και σε άλλες χώρες.

Όπως αναφέρει ο Νέστορος (2002), « Τα σύγχρονα συστήματα ταξινόμησης είναι πολυαξονικά και συνεκτιμούν τους διάφορους ψυχολογικούς, βιολογικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην αποκλίνουσα συμπεριφορά».

Το DSM έχει δεχθεί κατά καιρούς πλήθος αρνητικών κριτικών σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

Όπως αναφέρει ο Μπελόπουλος (2016), Οι Στιούαρτ Κερκ (Stuart Kirk) και Χερμπ Κούτσινς (Herb Kutchins) -καθηγητές κοινωνικών επιστημών, ο πρώτος στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια και ο δεύτερος στο πανεπιστήμιο του Σακραμέντο- στο βιβλίο τους "Η πώληση του DSM και η επιστημονική ρητορική στη σύγχρονη ψυχιατρική" παρουσιάζουν τις κοινωνικές και ιδεολογικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε το "Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών" (DSM-III), το οποίο δημοσιεύτηκε το 1980 από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (ΑΨΕ) και σηματοδότησε τη στροφή της σύγχρονης ψυχιατρικής προς τη βιολογία και την εγκατάλειψη των ψυχοδυναμικών θέσεων. Μελετώντας τις διαδικασίες προπαρασκευής, τα πρακτικά των επιτροπών και την εσωτερική αλληλογραφία της ΑΨΕ, καταδεικνύουν ότι το DSM είναι περισσότερο προϊόν γραφειοκρατικών, οικονομικών και πολιτικών πιέσεων και συμβιβασμών και λιγότερο αποτέλεσμα επιστημονικών ερευνών ή αδιαμφισβήτητων αντικειμενικών δεδομένων, απομυθοποιώντας έτσι την κυρίαρχη αφήγηση για τον δήθεν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η κριτική που ασκείται για το DSM από το Αγγλικό τμήμα του Δικτύου Hearing Voices (2013), όπου αναφέρει μεταξύ άλλων, ότι

Ο τέως πρόεδρος του μεγαλύτερου οργανισμού των Ηνωμένων Πολιτειών για την έρευνα στο χώρο της ψυχικής υγείας, του NIMH (Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας), πρόσφατα περιέγραψε το DSM ως "τελείως λανθασμένο", έναν "απόλυτο εφιάλτη". Ο πρόεδρος της επιτροπής του DSM 5 παραδέχθηκε ότι "λέμε εδώ και δεκαετίες στους ασθενείς πως τα βιολογικά αίτια της ψυχικής δυσφορίας πρόκειται σύντομα να ανακαλυφθούν, αλλά ακόμα περιμένουμε". Ένας άλλος υψηλόβαθμος ψυχίατρος είπε "Οι ασθενείς αξίζουν κάτι καλύτερο". Στη Βρετανία, οι κλινικοί ψυχολόγοι έχουν αμφισβητήσει τη χρήση της διάγνωσης και του νοσολογικού μοντέλου.

Παράλληλα το Αγγλικό τμήμα του Δικτύου Hearing Voices (2013), έχει υποστηρίξει ότι :

- «Σε αντίθεση με τις περισσότερες ειδικότητες της ιατρικής, στην ψυχιατρική οι διαγνώσεις δεν δίνονται βάσει αντικειμενικών εξετάσεων ή μετρήσεων».
- «Υπάρχουν αποχρώντα στοιχεία ότι οι διαγνώσεις δεν αντιπροσωπεύουν στην ουσία ομάδες προβλημάτων, ούτε συνδέονται με γνωστές βιολογικές ανωμαλίες. Οι διαγνώσεις αποκτούν υπόσταση από τη στιγμή που ψηφίζονται από μια επιτροπή και αντιπροσωπεύουν γνώμες, παρά επιστημονικά στοιχεία.»
- «Υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία ότι νέες διαγνώσεις προτείνονται και διαμορφώνονται (ξεκινούν) από έρευνες και ενδιαφέροντα που χρηματοδοτούνται από φαρμακευτικές εταιρείες».

Ανεξάρτητα των κριτικών που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με το DSM, η περιγραφή και η ανάλυση του όρου Διαταραχή Διαγωγής που ακολουθεί, παρουσιάζεται υπό το πρίσμα και των δυο διαγνωστικών εργαλείων, του DSM και του ICD-10, ώστε να υπάρχει μια όσο τον δυνατόν πληρέστερη και ολοκληρωμένη προσέγγιση των συμπτωμάτων αυτής της διαταραχής. Εξάλλου δυνητικά, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ξεχωριστό πεδίο επιστημονικής έρευνας, η αξιολόγηση και η εγκυρότητα των ανωτέρω διαγνωστικών εργαλείων ταξινόμησης, όμως κρίνεται σκόπιμο να μην γίνει περαιτέρω αναφορά σε αυτό το θέμα, διότι ξεφεύγει από τους στόχους και το πλαίσιο της συγκεκριμένης διπλωματικής.

1.2 Οι μορφές διαταραχών συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το ICD-10 οι βασικές μορφές διαταραχών της συμπεριφοράς ταξινομούνται ως ακολούθως :

Διαταραχές υπερκινητικού τύπου

Ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από πρόωμη έναρξη (συνήθως μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής), έλλειψη επιμονής σε δραστηριότητες που απαιτούν γνωσιακή συμμετοχή, και από μια τάση μετακίνησης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς τελικά να ολοκληρώνεται καμιά. Συνυπάρχει μια ανοργάνωτη, δύσκολα αναχαιτιζόμενη, και υπερβολική δραστηριότητα. Μπορεί να υπάρχει σχέση και με πολλές άλλες ανωμαλίες. Τα υπερκινητικά παιδιά είναι απερίσκεπτα και παρορμητικά, είναι επιρρεπή σε ατυχήματα, και εμφανίζουν προβλήματα πειθαρχίας λόγω παραβίασης κανονισμών μάλλον από απερισκεψία παρά από σκόπιμη περιφρόνησή τους. Οι σχέσεις τους με τους ενήλικες χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών αναστολών, τυπικότητας και συστολής. Δεν είναι δημοφιλή στα άλλα παιδιά και μπορεί να οδηγηθούν σε απομόνωση. Συχνή είναι και η διαταραχή των γνωστικών λειτουργιών, ενώ είναι δυσανάλογα συνήθεις ορισμένες ειδικές καθυστερήσεις της κινητικής ανάπτυξης και της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι δευτερογενείς επιπλοκές περιλαμβάνουν την αντικοινωνική συμπεριφορά και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής

Ελλειμματική προσοχή:

- διαταραχή με υπερδραστηριότητα
- υπερκινητική διαταραχή
- σύνδρομο με υπερδραστηριότητα

Διαταραχή διαγωγής υπερκινητικού τύπου

Διαταραχή υπερκινητικού τύπου συνδεδεμένη με διαταραχή της διαγωγής

Διαταραχές της διαγωγής

Διαταραχές που χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενο και επίμονο τύπο δυσκοινωνικής, επιθετικής, ή προκλητικής συμπεριφοράς. Τέτοια συμπεριφορά πρέπει να ανέρχεται σε μείζονες παραβιάσεις των κατάλληλων για την ηλικία αυτή κοινωνικών αναμενόμενων ορίων· συνεπώς, πρόκειται για κάτι πιο σοβαρό από τη συνήθη παιδική αταξία ή την επαναστατικότητα της εφηβείας και πρέπει να αποτελεί παρατεταμένο τύπο συμπεριφοράς (διάρκειας 6 μηνών ή περισσότερο). Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής της διαγωγής μπορεί να αποτελούν επίσης συμπτώματα άλλων ψυχιατρικών καταστάσεων. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να προτιμάται η διάγνωση της υποκείμενης ψυχικής διαταραχής. Παραδείγματα συμπεριφορών στις οποίες βασίζεται η διάγνωση περιλαμβάνουν υπερβολική εμπλοκή του παιδιού σε διαμάχες ή εκφοβισμό, σκληρή συμπεριφορά απέναντι σε άλλους ανθρώπους ή σε ζώα, σοβαρή καταστροφικότητα της περιουσίας, εμπρησμός, κλοπές, επανειλημμένα ψεύδη, σκασιαρχείο από το σχολείο και φυγή από το σπίτι, ασυνήθιστα συχνές και σοβαρές εκρήξεις οργής, και ανυπακοή. Οποιαδήποτε από αυτές τις συμπεριφορές, αν είναι σοβαρή, επαρκεί για τη διάγνωση, όχι όμως και οι μεμονωμένες αντικοινωνικές πράξεις από μόνες τους.

Διαταραχή της διαγωγής που περιορίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο

Διαταραχή της διαγωγής που αφορά δυσκοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά (και όχι απλώς η αντιθετική, προκλητική, ή απορρυθμιστική συμπεριφορά). Η συμπεριφορά αυτή περιορίζεται εξ ολοκλήρου, ή σχεδόν εξ ολοκλήρου, στο σπίτι και στις σχέσεις με τα μέλη της άμεσης οικογένειας και του άμεσου περιβάλλοντός της

Διαταραχή της διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση (ακοινωνικού τύπου)

Διαταραχή που χαρακτηρίζεται από το συνδυασμό επίμονης δυσκοινωνικής ή επιθετικής συμπεριφοράς και δεν πρόκειται απλώς για αντιθετική, προκλητική, ή απορρυθμιστική συμπεριφορά) με έντονα διάχυτες διαταραχές στις σχέσεις του ατόμου με τα άλλα παιδιά.

Διαταραχή διαγωγής, μονήρους επιθετικού τύπου Αντικοινωνική επιθετική διαταραχή

Διαταραχή της διαγωγής με ομαλή κοινωνικοποίηση (κοινωνικού τύπου)

Διαταραχή που αφορά επίμονη δυσκοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά και δεν πρόκειται απλά για αντιθετική, προκλητική, ή απορρυθμιστική συμπεριφορά, που παρατηρείται σε άτομα τα οποία γενικά γίνονται καλά αποδεκτά μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

Διαταραχή της διαγωγής, στο πλαίσιο ομάδας

Παραπτωματικότητα ομάδας

Παραπτωματικότητα μέσα στο πλαίσιο συμμετοχής σε συμμορία

Κλοπές μαζί με άλλα άτομα

Αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο

Διαταραχή προκλητικής εναντίωσης

Διαταραχή της διαγωγής που απαντάται συνήθως σε μικρότερα παιδιά, και χαρακτηρίζεται κυρίως από σημαντικά προκλητική, ανυπάκουη και απορρυθμιστική συμπεριφορά η οποία δεν περιλαμβάνει παραβατικές πράξεις ή τις πιο ακραίες μορφές επιθετικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Πρέπει να προσέχει κανείς πριν χρησιμοποιήσει αυτή την κατηγορία, ειδικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, διότι κλινικά σημαντική διαταραχή της διαγωγής συχνά συνοδεύεται από δυσκοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά, που ξεφεύγει από τα όρια της απλής πρόκλησης της ανυπακοής, ή της αναστάτωσης.

Μεικτές διαταραχές της διαγωγής και του συναισθήματος

Ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζεται από το συνδυασμό επίμονα επιθετικής, αντικοινωνικής ή προκλητικής συμπεριφοράς με έντονα και έκδηλα συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους ή άλλης συναισθηματικής διαταραχής.

Διαταραχή της διαγωγής, καταθλιπτικού τύπου

Η κατηγορία αυτή απαιτεί το συνδυασμό μιας διαταραχής της διαγωγής με επίμονο και έντονο καταθλιπτικό συναίσθημα . Εκδηλώνεται με συμπτώματα όπως υπερβολική ζήλια, απώλεια του ενδιαφέροντος και της ευχαρίστησης στις συνήθεις δραστηριότητες, αυτομομφή, και απελπισία· διαταραχές του ύπνου ή της όρεξης μπορεί επίσης να υπάρχουν.

Άλλες μεικτές διαταραχές της διαγωγής και του συναισθήματος

Η κατηγορία αυτή απαιτεί το συνδυασμό κάποιας διαταραχής της διαγωγής με επίμονα και έντονα συναισθηματικά συμπτώματα όπως άγχος, έμμονες ιδέες ή ψυχαναγκασμούς, αποπροσωποποίηση ή αποπραγματοπισμό, φοβίες ή υποχονδρίαση.

2 . Αναλυτική προσέγγιση των χαρακτηριστικών της Διαταραχής Διαγωγής

2.1 Η Διαταραχή Διαγωγής με βάση το IDC-10

Όπως περιγράφεται στο IDC-10, η επαναλαμβανόμενη, επίμονη, αντικοινωνική προκλητική και επιθετική διαγωγή, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαταραχής. Οι ακραίες εκφράσεις και μορφές της συγκεκριμένης διαταραχής, εκδηλώνονται με πιο βίαιο τρόπο από αυτόν που θα αναμενόταν σε σχέση αφενός με την ηλικία του παιδιού που εμφανίζει συμπτώματα διαταραχής διαγωγής και αφετέρου με τα κοινωνικά αποδεκτά όρια. Πρόκειται δηλαδή για μια διαταραχή ή οποία ξεπερνά τα όρια μιας απλής παραβατικής συμπεριφοράς ή την τάση των εφήβων για επαναστατικότητα . Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά δύναται να αποτελούν συμπτώματα άλλων ψυχιατρικών ασθενειών, ενώ παράλληλα υπάρχει η πιθανότητα της μετεξέλιξης της διαταραχής διαγωγής σε δυσκοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας. Η διαταραχή διαγωγής εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια . Το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, η σχολική αποτυχία και το γενικό ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο που είναι ενταγμένο ένα παιδί, μπορεί συχνά να αποτελέσουν παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση συμπεριφορών που σχετίζονται με την διαταραχή διαγωγής.

Η εκδήλωση συμπεριφορών με βάση τις οποίες μπορεί να διαγνωσθεί διαταραχή διαγωγής, μπορεί να περιλαμβάνουν :

- Υπερβολικές διενέξεις και εκφοβισμοί.
- Επίδειξη σκληρότητας απέναντι τους ανθρώπους ή στα ζώα.
- Καταστροφικές ενέργειες.
- Εμπρησμός.
- Κλοπή.
- Συχνά ψέματα.
- Συχνές απουσίες από το σχολείο και απομάκρυνση από το σπίτι.
- Συχνές και έντονες εκρήξεις θυμού.
- Προκλητική συμπεριφορά.
- Επίμονη και σοβαρή ανυπακοή.

2.2 Η Διαταραχή Διαγωγής με βάση το DSM-IV

Σύμφωνα με τον Μάνου (1997), η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από συμπεριφορά που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων, όπως ψέματα, κλοπές ή απάτες. Η Διαταραχή της Διαγωγής μπορεί να θεωρηθεί ως προοίμιο της Αντικοινωνικής Διαταραχής της Προσωπικότητας των ενήλικων, γιατί χαρακτηρίζεται από παρόμοια αντικοινωνική συμπεριφορά. Όμως κάθε παιδί με τη διαταραχή αυτή δεν αναπτύσσει Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας όταν μεγαλώσει και σ αυτό μπορεί, επίσης, να βοηθήσει η έγκαιρη θεραπευτική αντιμετώπιση. Η Διαταραχή Διαγωγής είναι ένας επαναλαμβανόμενος και επίμονος τύπος συμπεριφοράς στον οποίο τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή μείζονες κοινωνικές σταθερές ή κανόνες που ταιριάζουν στην ηλικία παραβιάζονται, όπως εκδηλώνεται με την παρουσία τριών (ή περισσότερων) από τα παρακάτω κριτήρια στους τελευταίους 12 μήνες, με τουλάχιστον ένα κριτήριο παρόν στους τελευταίους 6 μήνες.

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την Διαταραχή Διαγωγής που περιγράφονται στην συνέχεια, ομαδοποιούν τις συμπεριφορές των ατόμων που παρουσιάζουν την συγκεκριμένη διαταραχή, σε τέσσερις βασικές κατηγορίες.

- Την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς τα ζώα και τους ανθρώπους.
Χαρακτηριστικά αυτής της συμπεριφοράς είναι :
 - i. η συχνή άσκηση φόβου, απειλής και τρόμου προς άλλους ανθρώπους.
 - ii. η έναρξη σωματικών καβγάδων
 - iii. η χρήση αντικειμένων όπως ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι ή πιστόλι, τα οποία μπορούν να προξενήσουν βαριές σωματικές βλάβες σε άλλους ανθρώπους.
 - iv. η σωματική κακοποίηση προς τους ανθρώπους.
 - v. η σωματική κακοποίηση προς τα ζώα .
 - vi. η κλοπή σε συνδυασμό με επίθεση προς το θύμα.

- vii. ο εξαναγκασμός κάποιου ανθρώπου σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του.
- Την καταστροφή περιουσίας.
Χαρακτηριστικά αυτής της συμπεριφοράς είναι :
 - i. η εσκεμμένη πρόκληση φωτιάς με σκοπό την πρόκληση σοβαρών ζημιών.
 - ii. η εσκεμμένη καταστροφή της περιουσίας άλλων ανθρώπων.
- Την απάτη ή την κλοπή.
Χαρακτηριστικά αυτής της συμπεριφοράς είναι :
 - i. η διάρρηξη σπιτιού, κτηρίου ή αυτοκινήτου που ανήκει σε κάποιον άλλον.
 - ii. η εξαπάτηση άλλων ανθρώπων λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσει πράγματα , να του ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγει μια υποχρέωση.
 - iii. η κλοπή αντικειμένων χωρίς την ύπαρξη επίθεσης στο θύμα, όπως για παράδειγμα η κλοπή από κατάστημα χωρίς να έχει προηγηθεί διάρρηξη και η πλαστογραφία.
- Την σοβαρή παραβίαση κανόνων,
Χαρακτηριστικά αυτής της συμπεριφοράς είναι :
 - i. η παραμονή την νύχτα έξω από τι σπίτι παρά τη απαγόρευση των γονιών πριν την ηλικία των 13 ετών.
 - ii. η διανυκτέρευση εκτός σπιτιού για τουλάχιστον δύο φορές ή μια διανυκτέρευση εκτός σπιτιού και επιστροφή μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα.

Όπως σημειώνει ο Μάνου (1997), « η διαταραχή της συμπεριφοράς προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.»

Επιπλέον αναφέρει ότι διακρίνονται δύο τύποι Διαταραχής Διαγωγής , αυτός που έχει έναρξη στην παιδική ηλικία (πριν τα 10 έτη) και αυτός που αρχίζει στην εφηβική ηλικία (μετά τα 10 έτη). Στον πρώτο τύπο, η διαταραχή εμφανίζεται κυρίως σε αγόρια τα οποία εκδηλώνουν επιθετικότητα και η σχέση με τους συνομήλικούς τους είναι προβληματική. Στον δεύτερο τύπο δεν είναι συχνή η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, οι σχέσεις με τους συνομήλικούς τους είναι πιο φυσιολογική και τα συμπτώματα που παρουσιάζουν δεν

είναι επίμονα. Επίσης κατά τον Μάνου (1997), οι σχέσεις των ατόμων που εκδηλώνουν διαταραχή διαγωγής, είναι επιφανειακές, δεν διακατέχονται από αισθήματα ενοχής, είναι πιθανόν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα είναι ευερέθιστα, απρόσεκτα και έχουν εκρήξεις οργής. Ο Μάνου (1997), σημειώνει επίσης ότι: Συχνά τα άτομα αυτά αρχίζουν την σεξουαλική τους ζωή νωρίς, πίνουν, καπνίζουν, κάνουν χρήση ουσιών, διώχνονται από το σχολείο ή τη δουλειά τους, δημιουργούν προβλήματα με το νόμο, έχουν απρογραμμάτιστες εγκυμοσύνες, τραυματίζονται ή τραυματίζουν σε καβγάδες, κάνουν απόπειρες αυτοκτονίας, συχνά επιτυχημένες.

Σύμφωνα με τις Γιαννοπούλου και Τσομπάνογλου (2004), :

Η διαταραχή διαγωγής (Δ.Δ.) στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας λόγω της χρονιότητας, της σχετικά αυξημένης συχνότητας στον πληθυσμό και των σοβαρών επιπτώσεών της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην οικογένειά του, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και στην οικονομία.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η πρόωμη έναρξη της Δ.Δ. (προ της ηλικίας των 10 ετών) είναι προγνωστικός παράγων ιδιαίτερα δυσμενής για την έκβαση της διαταραχής

Παράλληλα οι Γιαννοπούλου και Τσομπάνογλου (2003), αναφέρουν ότι «Οι παραβατικοί νέοι, ως επί το πλείστον, ανήκουν στην υπό-ομάδα των παιδιών με σοβαρή Διαταραχή Διαγωγής».

3 . Αιτιολογικοί παράγοντες της Διαταραχής Διαγωγής

3.1 Γενική θεώρηση

Σύμφωνα με τους Davison και Neale (1993), τα αίτια της Διαταραχής Διαγωγής είναι πολυπαραγοντικά.

Ο Μάνου (1997), θεωρεί ότι : Η αιτιολογία της διαταραχής, αν και βασικά άγνωστη, οπωσδήποτε είναι πολυπαραγοντική. Ο κίνδυνος για Διαταραχή της Διαγωγής αυξάνει σε παιδιά που έχουν είτε βιολογικό είτε θετό γονιό με Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας ή αδελφό με Διαταραχή της Διαγωγής. Η Διαταραχή της Διαγωγής είναι πιο συχνή σε παιδιά που οι βιολογικοί τους γονείς έχουν Εξάρτηση από Αλκοόλ, Διαταραχές της Διάθεσης ή Σχιζοφρένεια ή έχουν ιστορικό Διαταραχής Ελαττωματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας ή Διαταραχής της Διαγωγής. Τα παραπάνω προτείνουν τόσο γενετική συμμετοχή, όσο και περιβαλλοντική.

Ακόμα μελέτες έχουν δείξει ότι και άλλοι παράγοντες προδιαθέτουν για την εμφάνιση της διαταραχής: προβληματική («δύσκολη») ιδιοσυγκρασία του παιδιού, σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, απόρριψη, εγκατάλειψη ή παραμέληση από τους γονείς, έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης ή σκληρή διαπαιδαγώγηση, μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, παρέα με συνομηλίκους παραπρωματίες, πρώτα χρόνια της ζωής σε ίδρυμα, χωρισμός ή διαζύγιο της γονιών κ.ά.

Σύμφωνα με τους Χριστοδούλου και συν (2004), η επικρατούσα άποψη θέλει την παρουσία και τη διαπλοκή περισσοτέρων του ενός παραγόντων να ευθύνεται για την εκδήλωση της συγκεκριμένης διαταραχής, μιας και η παραπρωματικότητα θεωρείται φαινόμενο βιοψυχοκοινωνικό. Γενικά οι παράγοντες οι ποίοι είναι υπεύθυνοι και αποτελούν γενεσιουργά αίτια της Διαταραχής Διαγωγής, μπορούν να ταξινομηθούν σε :

- Ιδιοσυγκρασιακούς, νευροφυσιολογικούς και ορμονικούς
- Γενετικούς
- Περιβαλλοντικούς
- Ψυχοκοινωνικούς
- Ατομικούς και ενδοψυχικούς

3.2 Γενεσιουργά αίτια της Διαταραχής Διαγωγής

α) Γενετικοί παράγοντες

Σε έρευνα των Lahey et al (1988), διαπιστώθηκε, ότι γενετικοί και κληρονομικοί παράγοντες είναι πιθανόν να ευθύνονται για την εκδήλωση Διαταραχής Διαγωγής σε παιδιά, οι γονείς των οποίων παρουσίαζαν Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας.

β) Νευροψυχολογικοί παράγοντες.

Σύμφωνα με την Moffitt (1993), παιδιά που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές Διαγωγής παρουσιάζουν νευροψυχολογικές ανεπάρκειες. Οι ανεπάρκειες αυτές όπως αναφέρουν οι Davison και Neale (1993), σχετίζονται με περιορισμένες λεκτικές δεξιότητες, με προβλήματα σε διεργασίες που σχετίζονται με την λειτουργία της μνήμης, καθώς επίσης και με δυσκολίες που αναφέρονται στην επίλυση προβλημάτων και σε θέματα οργάνωσης, υπομονής και αυτοελέγχου.

γ) Οικογενειακοί παράγοντες.

Όπως αναφέρουν οι Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008) , « Το άμεσο περιβάλλον των παιδιών μπορεί να είναι φτωχό σε ερεθίσματα και συναισθήματα ή να προσφέρει κακές συνθήκες διαβίωσης (Smith, 2000)».

Σύμφωνα με τους Χριστοδούλου και συν (2004), τα αίτια που επιφέρουν την διατάραξη τους υγιούς δεσμού μεταξύ γονέων και παιδιού έχουν παθογνωμονική σημασία. Η επίτευξη ισορροπημένης ψυχοπνευματικής ανάπτυξης των παιδιών και η μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον, πρέπει να έχει ως προϋπόθεση μια σειρά παραγόντων που σχετίζονται με την έμπρακτη εκδήλωση αγάπης των γονέων προς τα παιδιά τους, το αίσθημα ασφάλειας που αυτά πρέπει να βιώνουν, ένα πλέγμα ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, την εκμάθηση της υποχρέωσης των παιδιών να υπακούν και να

συμμορφώνονται στους νόμους και στους κανόνες που αυτοί έχουν θεσπιστεί και την ανάπτυξη ηθικών αξιών που προσδιορίζουν του τι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό. Εξάλλου όπως αναφέρουν Davison και Neale (1993), τα αισθήματα ενοχής παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην αποτροπή των ανθρώπων από το να βλάψουν κάποιον άλλον άνθρωπο, πέραν του γεγονότος ότι αυτό θα αποτελούσε μια πιθανόν παράνομη ενέργεια.

Παράλληλα οι Davison και Neale (1993), επισημαίνουν την συχνή απουσία ηθικής συνείδησης στα παιδιά εκείνα που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενώ η αυτοαντίληψή τους αναφορικά με τον χαρακτήρα των αντικοινωνικών τους συμπεριφορών, τους οδηγεί να θεωρούν τις ανωτέρω συμπεριφορές, ως ενέργειες που επιφέρουν σε αυτούς ανταμοιβή και ενθουσιασμό.

Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι οι κατά καιρούς έρευνες που έχουν διεξαχθεί και που αφορούν το ιστορικό των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Διαγωγής, διαπιστώνουν την απουσία στοιχείων από το οικογενειακό περιβάλλον που είναι σημαντικά για την διαμόρφωση ηθικής συνείδησης.

Όπως αναφέρουν οι Davison και Neale (1993), οι γονείς που ανατρέφουν παιδιά τα οποία δεν έχουν πιθανότητες να αναπτύξουν Διαταραχή Διαγωγής, είναι οι γονείς εκείνοι οι οποίοι εκδηλώνουν ένα μοτίβο συμπεριφορών και στάσεων που περιλαμβάνει :

- την εκδήλωση τρυφερότητας προς τα παιδιά τους
- το σαφές πλαίσιο των ηθικών αρχών που θέτουν προς αυτά
- την απαίτησή τους να γίνουν αποδεχτές οι ηθικές αυτές αρχές από τα παιδιά τους
- την δίκαιη τιμωρία και την διατύπωση ξεκάθαρων και αποσαφηνισμένων λόγων για τους οποίους οι γονείς την επιβάλλουν
- την επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν προς τα παιδιά τους, προκειμένου να αιτιολογήσουν τους λόγους που σχετίζονται με τις ιδέες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις που υιοθετούν και τις αποφάσεις που λαμβάνουν .

Οι Χριστοδούλου και συν (2004), αναφορικά με την αύξηση της πιθανότητας για εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, επισημαίνουν ως παράγοντες που συντελούν σε αυτό και που μπορεί να είναι :

- η απουσία οικογενειακής σταθερότητας,
- η διαφοροποιημένη ιδιοσυγκρασία που ενδεχομένως να υφίσταται ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά τους,

- η ανατροφή των παιδιών μέσα σε ιδρύματα.

Παράλληλα οι Χριστοδούλου και συν (2004), επισημαίνουν το πόσο καθοριστικός – ειδικότερα για τα αγόρια – είναι ο ρόλος του πατέρα. Ο αλκοολισμός, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η απουσία ουσιαστικής συμμετοχής του πατέρα στη ζωή του γιού του, είναι στοιχεία που μπορεί να συντελέσουν στην εκδήλωση παραπτωματικής συμπεριφοράς.

Θα πρέπει εξάλλου να τονιστεί, ότι σύμφωνα με τον Muldwarf (1977),

.....η εικόνα του πατέρα, μορφή πατριαρχική και αυταρχική των συμβατικών κλισέ, είναι εντελώς παρωχημένη. Σε όλα τα στρώματα του πληθυσμού, σε σχέση με τις σύγχρονες κοινωνικο-επαγγελματικές συνθήκες, ο πατέρας είναι ένα πρόσωπο φάντασμα που η παρουσία του είναι μάλλον τυπική και άδηλη. Αν υπάρχει «κρίση» της πατρότητας, είναι ακριβώς αυτή: δεν δημιουργεί η, θεωρούμενη σαν συμπίεστική, παρουσία του πατέρα προβλήματα, αλλά μάλλον η απουσία του.

Επιπλέον και οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα σε ένα ζευγάρι μπορεί να αποτελέσουν έναν ακόμα παράγοντα που συντελεί στην εκδήλωση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής, ενώ σύμφωνα με έρευνες των Emery και O' Leary (1979), παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχή Διαγωγής, έχουν βιώσει μια στρεσογόνο κατάσταση που προκλήθηκε από τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις ανάμεσα στους δύο γονείς του ή από την ψυχοφθόρα διαδικασία ενός διαζυγίου.

Θα πρέπει πάντως να σημειωθεί, ότι όπως αναφέρει η Κατσένου (2007) : Εξαιτίας των ευρημάτων μιας έρευνας (McCord, 1990) για τη σχέση μεταξύ των πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς στην ανατροφή του παιδιού και των προβλημάτων συμπεριφοράς του, πολλοί ειδικοί σε θέματα ψυχικής υγείας έχουν σπεύσει να 'κατηγορήσουν' τους γονείς για τα προβλήματα των παιδιών. Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι η συσχέτιση της στάσης των γονιών και της συμπεριφοράς των παιδιών έχει μια δυναμική και αμφίδρομη πορεία (Patterson, 1980. Sameroff & Chalder, 1975), καθώς φαίνεται πως είναι αναπόφευκτο η μια πλευρά να επηρεάζει την άλλη και μάλιστα με τρόπο δραματικό. Αλλά

κατά κανέναν τρόπο δεν είναι δυνατή μια ξεκάθαρη διαπίστωση μιας κάποιας ίσως ακριβούς ποσόστωσης της ‘υπευθυνότητας’ των δύο αυτών πλευρών, και συνεπώς κάθε απόπειρα οριστικής απόδοσης ευθυνών θα έπεφτε στο κενό, ιδίως εάν κανείς συνυπολόγιζε το μεγάλο πλήθος των αστάθμητων και γενικά άδηλων παραμέτρων που μπορεί κατά περίπτωση να επενεργούν στην εικόνα που προκύπτει κάθε φορά.

δ) Παράγοντες που σχετίζονται με το αναπτυξιακό στάδιο

Οι Χριστοδούλου και συν (2004), αναφέρουν ότι η Διαταραχή Διαγωγής διαπιστώνεται πιο συχνά κατά την διάρκεια της εφηβείας, φαινόμενο που αποδίδεται σε βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά αίτια. Οι βιολογικές αιτιάσεις σχετίζονται με τις σωματικές και τις ορμονικές αλλαγές που συμβαίνουν στους εφήβους. Τα ψυχολογικά αίτια αναφέρονται στην διαφοροποίηση των σχέσεων του εφήβου με το οικογενειακό του περιβάλλον, ενώ οι αυξανόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες που εκδηλώνονται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο είναι ενταγμένοι οι έφηβοι, αποτελούν κοινωνικούς παράγοντες που δύνανται να συντελέσουν και αυτοί στην εκδήλωση Διαταραχής Διαγωγής.

ε). Παράγοντες που σχετίζονται με τον Μιμητισμό και την Συντελεστική Μάθηση.

Οι Davison και Neale (1993), αναφέρουν, ότι τόσο από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, όσο και από την συμπεριφορική θεωρία, προκύπτει ότι ο μιμητισμός και η συντελεστική μάθηση, είναι παράγοντες που μπορεί να ερμηνεύσουν την εμφάνιση Διαταραχής Διαγωγής. Οι Bandura και Walters (1963), υποστήριξαν ότι μια συμπεριφορά επιθετική και βίαιη εκ μέρους των γονέων, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα εκμάθησης της επιθετικότητας στα παιδιά τους, ενώ σύμφωνα με τους Huesmann και Miller (1994), τα παιχνίδια στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, ο κινηματογράφος και η τηλεόραση δύνανται να προκαλέσουν στα παιδιά έναν μιμητισμό επιθετικής συμπεριφοράς. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε, ότι με την παγκόσμια εξάπλωση και την ευρεία χρήση του Διαδικτύου, οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook και το Instagram αποτελούν πλέον σημαντικούς παράγοντες που δύνανται να συμβάλλουν στην υιοθέτηση και στον μιμητισμό επιθετικών συμπεριφορών. Είναι πιθανόν, η αποτελεσματικότητα της επιθετικής συμπεριφοράς σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί, να συμβάλει στη

ενίσχυση και στην παγίωση της εκδήλωσης της επιθετικότητας.

Όπως σημειώνει η Moffitt (1993), υπάρχουν έφηβοι που οδηγούνται στο να μιμηθούν αντικοινωνικές συμπεριφορές κάποιων άλλων παιδιών, που είναι στην ίδια ηλικία με αυτούς, λόγω της αποδοχής που απολαμβάνουν τα τελευταία μέσα σε μια ομάδα και έτσι τους ηρωοποιούν, τους έχουν ως πρότυπα και αυτό τους οδηγεί σε μια περεταίρω ενίσχυση και υιοθέτηση αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Παράλληλα οι Φωτιάδου, Πρίφτης, και Κυπριανός (2005), σημειώνουν ότι : «Η πρόωμη έκθεση του παιδιού σε πράξεις βίας (στο οικογενειακό, κυρίως, περιβάλλον) πιστεύεται ότι προσφέρει ένα μοντέλο επίλυσης των συγκρουσιακών καταστάσεων μέσω βίαιων συμπεριφορών, το οποίο και υιοθετείται αργότερα».

στ. Γνωστικές Διεργασίες

Σε έρευνες των Crick και Dodge (1994), που σχετίζονταν με τις γνωστικές διεργασίες των παιδιών εκείνων που παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά, διέκριναν στοιχεία μεροληψίας σε παιδιά που είχαν ερμηνεύσει λανθασμένα τις προθέσεις και τις ενέργειες κάποιων άλλων παιδιών, και που τις εξέλαβαν ως αποδείξεις επιθετικής προδιάθεσης προς αυτά. Αυτό είχε ως συνέπεια, τα παιδιά που είχαν αυτή την μεροληπτική στάση να φερθούν βίαια ως απάντηση στην επιθετικότητα που νόμιζαν ότι είχαν εισπράξει, προκαλώντας έτσι την αντίδραση των άλλων παιδιών και με αυτόν τρόπο να δημιουργείται ένας φαύλος και αέναος κύκλος επιθετικότητας.

Σύμφωνα επίσης με τη θεωρία που διατύπωσαν οι Crick και Dodge (1994), η επεξεργασία των πληροφοριών που τα μικρά παιδιά λαμβάνουν από τη κοινωνία και οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν βάση της επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών επηρεάζουν αργότερα την συμπεριφορά τους.

ζ. Κοινωνικοί Παράγοντες

Όπως υποστήριξαν οι Davison και Neale (1993), η συμβολή της επιστήμης της Κοινωνιολογίας παίζει σημαντικό ρόλο στην μελέτη φαινομένων που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής και γενικότερα με την παραβατική συμπεριφορά επισημαίνοντας την σύνδεση της εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς με την κοινωνική τάξη που ανήκει το άτομο που εκδηλώνει αυτές τις μορφές συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Gibbons (1975), η ανεργία, το χαμηλό επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το προβληματικό και διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον και η

υιοθέτηση μιας υποκουλτούρας η οποία αποδέχεται και υιοθετεί ως θεμιτή στάση ζωής την παραβατικότητα, αποτελούν παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση φαινομένων αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό οι Davison και Neale (1993), θεωρούν ότι όλα τα ανωτέρω κοινωνιολογικά δεδομένα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από όλες τις θεωρίες που μελετούν και αναλύουν την παραβατικότητα και τη Διαταραχή Διαγωγής. Εξάλλου τα αποτελέσματα έρευνας των Patterson, Crosby και Vuchinich (1992), έδειξαν ότι είναι δυνατόν να προβλεφθούν εγκληματικές ενέργειες, βάση του συνδυασμού αντικοινωνικής συμπεριφοράς ενός παιδιού και του υποβαθμισμένου κοινωνικά και οικονομικά, οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο δύναται να εκδηλωθούν φαινόμενα όχι μόνο παραβατικής συμπεριφοράς, - κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σύννηθες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- αλλά και συμπεριφορές μαθητών που σχετίζονται ιδιαίτερα με την Διαταραχή Διαγωγής.

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2000), « η ψυχική υγεία κάθε παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης από βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Μεταξύ αυτών η οικογένεια και το σχολείο, κατά γενική ομοφωνία, ασκούν την πιο σπουδαία επίδραση στη ζωή του παιδιού.» Παράλληλα, σύμφωνα με τους Walker και Buckley (1973), οι διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, είναι δυνατόν να συντηρούνται και να ενδυναμώνονται από τα διάφορα γεγονότα που μπορεί να συμβαίνουν μέσα σε μια τάξη. Εξάλλου όπως αναφέρει η Δροσινού (2004), «Η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της παιδικής παραβατικότητας βασίζεται σε στην υλοποίηση εξατομικευμένων ψυχοπαιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων και απαιτεί την συνεργασία γονέων –εκπαιδευτικών».

Θεωρούμε λοιπόν, ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, σημαντική και καθοριστική η στάση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των καθηγητών που υπηρετούν στα Γυμνάσια, αναφορικά με τη διαχείριση των μαθητών που μπορεί να εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής και που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Είναι λοιπόν αναγκαίο και επιβεβλημένο, προτού τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της παρούσας έρευνας, να προηγηθεί μια ανάλυση του σχολικού περιβάλλοντος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξάλλου όπως αναφέρει ο Ταμιχτσής (2016), «το σχολικό κλίμα είναι μια πολύπλευρη έννοια που περιλαμβάνει τις παρακάτω ουσιώδεις μεταβλητές της σχολικής μονάδας : την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, την επικοινωνία και συνεργασία των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικολογικό και μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου».

Οι άξονες εκείνοι οι οποίο είναι ιδιαίτερα καθοριστικοί και κατέχουν έναν εξέχοντα και πρωταρχικό ρόλο ως παράγοντες που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία, σχετίζονται με :

- Τις βασικές λειτουργίες του σχολείου.
- Τις ιδιομορφίες του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με το οποίο αντιμετωπίζονταν γενικά και συνολικά μέχρι πριν λίγο καιρό, οι εν γένει παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους συλλόγους διδασκόντων και τον Διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας, καθώς και τις πρόσφατες αλλαγές που νομοθετήθηκαν και ισχύουν για τα ανωτέρω θέματα, από το σχολικό έτος 2017-2018.
- Τις νέες υποστηρικτικές δομές και διαδικασίες που προβλέπονται για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς και που τέθηκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2018-2019.
- Την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Τους τρόπους διαχείρισης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα της εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

1. Οι βασικές λειτουργίες του σχολείου

Σύμφωνα με το Τσαούση (1987), η εκπαίδευση είναι μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικοποίησης, η οποία κατέχει εξέχουσα θέση ως ένας επιμέρους θεσμικός φορέας εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης, σε αντιδιαστολή με την οικογένεια η οποία αποτελεί φορέα γενικής κοινωνικοποίησης.

Όπως αναφέρει ο Ταμιχτσής (2016), «Σύμφωνα με τον Ρεϊμερ Ε το σχολείο είναι ο θεσμός εκείνος που απαιτεί πλήρη παρακολούθηση από ομάδες συγκεκριμένης ηλικίας μέσα σε τάξεις που διευθύνονται από δασκάλους και που σκοπό έχει τη μελέτη προγραμματισμένων βαθμίδων μάθησης».

Παράλληλα ο ανωτέρω επισημαίνει ότι ορισμένες από τις βασικές λειτουργίες του σχολείου τόσο στις δυτικές κοινωνίες όσο και στη χώρα μας περιλαμβάνουν :

- Την φύλαξη και την προστασία των παιδιών, η οποία σχετίζεται με την υποχρέωση που οφείλει να έχει η κάθε σχολική μονάδα, αναφορικά με την προστασία της σωματικής και της ψυχικής υγείας και ακεραιότητας των μαθητών.
- Την λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης, η οποία σχετίζεται με την υποχρέωση του σχολείου να προσφέρει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν σε γνωστικό και νοητικό επίπεδο.
- Την ιδεολογική και νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με αυτήν, το σχολείο αποτελεί έναν από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους το οποίο συμβάλλει στην αναπαραγωγή και μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας που θέλει να επιβάλλει η αστική τάξη. Προκειμένου να διασφαλιστεί η διατήρηση, η συνοχή και η ενότητα του κοινωνικού σχηματισμού, το σχολείο κοινωνικοποιεί τους μαθητές με τις αξίες, τις αρχές και τους κανόνες της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. Η λειτουργία αυτή έχει δηλαδή ως στόχο, να γίνει αποδεκτό το υφιστάμενο ιδεολογικοπολιτικό σύστημα αξιών από τις ατομικές συνειδήσεις των μαθητών.
- Την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου.

Μέσα από τους μηχανισμούς αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών οι οποίοι περιλαμβάνουν ένα πλέγμα προφορικών και γραπτών εξετάσεων, -ιδιαίτερα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-, οι μαθητές κατευθύνονται είτε στην συνέχιση των σπουδών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε σε δομές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που

σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση ή προσπαθούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Οι μηχανισμοί αξιολόγησης μέσω της αξιολογικής κλίμακας που εμπεριέχουν, συντελούν στην ταξινόμηση και στην κατηγοριοποίηση των μαθητών σε κακούς, μέτριους, καλούς, πολύ καλούς και άριστους. Αυτή η διάκριση μπορεί εν δυνάμει να συντελέσει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και να ενισχύσει τα ταξικά χαρακτηριστικά, που η κυρίαρχη ιδεολογία επιβάλλει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Οι ιδιομορφίες του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παρουσιάζουν μια ιδιομορφία η οποία οφείλεται στον διφυή τους χαρακτήρα. Αυτός ο διφυής χαρακτήρας οφείλεται : α) σε γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του σχολείου, η λειτουργία του οποίου είναι σαφώς προσδιορισμένη από την εκπαιδευτική νομοθεσία , και στο γεγονός ότι «...η οργάνωσή του ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο και στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων και στη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένα καθήκοντα».

β) Το σχολείο παράλληλα , και κατά πολλούς πρώτιστα, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό με έντονη παρουσία στο επίπεδο της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, του οποίου η δράση και οι σχέσεις με άλλους θεσμούς διαμορφώνονται από τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, αλλά και την επίδραση ιδιαίτερων τοπικά προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης. Κατσαρός (2008).

Επίσης όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), αρκετοί μελετητές έχουν προσδιορίσει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμπεριέχει το σχολείο ως οργανωτικός σχηματισμός και που αυτά σχετίζονται με :

- Την δυσκολία να προσδιοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός του σχολείου, διότι ο εννοιολογικός προσδιορισμός της παιδείας, της εκπαίδευσης και της μόρφωσης είναι συνάρτηση αξιολογικών κρίσεων και πολιτικών επιλογών.
- Την απουσία διοικητικής αυτονομίας του σχολείου εξαιτίας του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- Την αντίφαση που παρατηρείται ανάμεσα στις εξουσιαστικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οργανωτικό σχήμα ενός ιεραρχικά δομημένου συστήματος και των εννοιών της συμμετοχικότητας και της δημοκρατίας που θεωρούνται βασικές συνιστώσες του θεσμικού ρόλου του σχολείου.

Ενδιαφέρον δε, παρουσιάζει και η προσέγγιση του Ανδρέου (1998), αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, όπου θεωρεί ότι οι βασικές αρχές που διέπουν το

management θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι να μεταφέρονται αυτούσιες. Όμως εδώ και αρκετά χρόνια υπάρχει μια κυρίαρχη τάση αναφορικά με τον τρόπο που εκλαμβάνεται η έννοια της Διοίκησης και που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μακρυδημήτρης (2003), «αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε αξίες και κριτήρια όπως , π.χ., η οικονομία, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα, παραμερίζοντας αναλόγως έννοιες, όπως είναι νομιμότητα, η δημοκρατικότητα , η κοινωνική ευαισθησία και λογοδοσία, η ακεραιότητα και η ηθική.»

Θα πρέπει παράλληλα να σημειωθεί, ότι τα τελευταία χρόνια αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και έννοιες όπως το *marketing στην εκπαίδευση*, επιχειρώντας μια προσέγγιση στην ανάλυση των εκπαιδευτικών οργανισμών με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια. Χαρακτηριστική είναι δε, η υιοθέτηση όρων όπως το *marketing plan* ενός σχολείου και η ανάλυση *swat* , όροι οι οποίοι προσφάτως έχουν χρησιμοποιηθεί για να εννοιοδοτήσουν ως ένα σημείο και χωρίς να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στους παραπάνω όρους, το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και που περιγράφεται στην υπ' αριθμ 1816 /ΓΔ4 Υπουργική απόφαση, Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.(ΦΕΚ 16/τ.Β/11-1-19.)

Θεωρούμε ότι παρόλο που μια εκπαιδευτική μονάδα οφείλει να ακολουθεί τις βασικές διαδικασίες και αρχές του management που σχετίζονται με τη οργάνωση, τον προγραμματισμό, την διεύθυνση τον συντονισμό και τον έλεγχο, εντούτοις μια φιλοσοφία διοίκησης (management) που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της οργάνωσης της παραγωγικής διαδικασίας, της οικονομίας και της διοίκησης των επιχειρήσεων, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με πολύ ιδιαίτερο και προσεκτικό τρόπο και να αποφεύγεται η πλήρης υιοθέτηση και εφαρμογή της μέσα στο ιδιαίτερο και ιδιόμορφο σχολικό περιβάλλον.

Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), στην έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Λονδίνου, παρουσιάζονται επιχειρήματα όπου υποστηρίζεται η άποψη ότι τα σχολεία δεν πρέπει να διοικούνται από παντοδύναμα στελέχη, αλλά να είναι αυτοδιοικούμενες κοινότητες με την εξουσία ισομερώς κατανεμημένη στο προσωπικό. Μεταξύ των άλλων επιχειρημάτων αναφέρονται τα εξής ;

- Η εφαρμογή των αρχών του management συγκρούεται με τις αξίες και τους σκοπούς του σχολείου.
- Η εφαρμογή της ιεραρχίας στο σχολείο αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την ανάπτυξη δημιουργικής εκπαιδευτικής σκέψης.
- Η εισαγωγή σχέσεων εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει αντιπαιδαγωγική επίδραση στους μαθητές.
- Η θεωρία του management είναι μια ψευδοθεωρία επηρεασμένη από τις θεωρίες της συμπεριφοράς, η οποία παρέχει κάλυψη στις πρακτικές των διευθυντών στην κατεύθυνση της χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.
- Οι διευθυντές δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «manager», αλλά ως επαγγελματικά πρώτοι μεταξύ ίσων.

Εξάλλου σε έρευνα της Κούλα (2011), προέκυψαν μεταξύ άλλων και τα κάτωθι συμπεράσματα :

α) «Οι σχέσεις των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερο υπηρεσιακές και τυπικές παρά φιλικές, παρά το ότι επικοινωνούν σχεδόν σε καθημερινή βάση με τον σύλλογο διδασκόντων και συνεργάζονται με αυτόν».

β) «Η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών και η αργοπορία και ασυνέπεια των εκπαιδευτικών ως προς το ωράριό τους δημιουργούν προβλήματα στην ανάπτυξη των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό»

γ) Η επίπληξη των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, ο εκνευρισμός, η δυσθυμία και η τυπική στάση του διευθυντή, η άσκηση κριτικής στο έργο του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς, η ανυπακοή των εκπαιδευτικών στις εντολές του διευθυντή, εφόσον έχουν αντίθετη γνώμη, η εκδήλωση θυμού και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά του διευθυντή, το να μην αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εργασία πέραν του διδακτικού ωραρίου και η άσκηση πίεσης από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς

για θέματα εργασίας συμβάλλουν αρνητικά στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

δ) «Η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μην νιώθουν άνετα στη σχολική τους μονάδα και να μην αποδίδουν αποτελεσματικά»

Οι ανωτέρω ιδιομορφίες του σχολείου όπως είναι :

- Ο γραφειοκρατικός τρόπος λειτουργίας του.
- Η τυπολατρική προσέγγιση της λειτουργίας του.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον Διευθυντή του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς τους συλλόγου διδασκόντων.
- Οι σχέσεις εξουσίας που αναπαράγονται μέσω των μορφών πειθαρχικού ελέγχου των μαθητών, σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς εκ μέρους τους,

θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες αντιπαιδαγωγικής επίδρασης στους μαθητές.

Κατά τη άποψή μας, η τιμωρητική προσέγγιση του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας κατά τις περασμένες δεκαετίες, αφορούσε αποκλειστικά και μόνο στον περιορισμό των συμπτωμάτων εκδήλωσης μιας παραβατικής συμπεριφοράς, χωρίς να υπεισέρχεται στα βαθύτερα και ουσιαστικά αίτια των συμπεριφορών αυτών. Αυτό μακροχρόνια, είχε ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις, όχι μόνο την υποτροπή εκ μέρους των μαθητών σε παραβατικές συμπεριφορές, αλλά και την περαιτέρω επιδείνωση των διαταραχών συμπεριφοράς ή συναισθήματος που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Όπως σημειώνουν δε και οι Γαλιώτου και Ανδρέου (2014) :

Στο παρελθόν, η προκλητική συμπεριφορά των μαθητών με συναισθηματικές και κυρίως συμπεριφορικές δυσκολίες αντιμετωπιζόταν με πειθαρχικές πρακτικές και με περιοριστικές ρυθμίσεις, που είχαν σκοπό την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς, μέσα από την τιμωρία και συχνά κατέληγαν στην αναστολή της φοίτησης των μαθητών (Poulou, 2005. Hudson-Baker, 2005. Goodman & Burton, 2010). Οι απωθητικές αυτές στρατηγικές, όχι μόνο δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες, αλλά αντίθετα προάγουν την αντίδραση, την

απέχθεια, την αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Koundourou, 2012. Lannie & McCurdy, 2007. Roache & Lewis, 2011) και την περιθωριοποίησή τους (Hudson-Baker, 2005. Roache & Lewis, 2011), δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

Εξάλλου όπως προκύπτει και από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου που ακολουθεί, αναφορικά με τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών, παρατηρείται η υιοθέτηση μιας αντιτιμωρητικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας, η οποία εστιάζει πλέον στην διερεύνηση των ουσιαστικών αιτιών που είναι υπεύθυνες για την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων.

3. Το νομοθετικό πλαίσιο για τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών.

Σύμφωνα με το Π.Δ 294/ 4-7-1979 Κεφ. ΣΤ, άρθρο 29 (ΦΕΚ 87/Α/28-4-1979), οι εκδηλώσεις συμπεριφοράς των μαθητών και ειδικότερα οι πράξεις τους ή οι παραλείψεις τους εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας, συνιστούσαν την διαγωγή τους. Ειδικότερα, με βάση το ανωτέρω άρθρο, ως προσήκουσα διαγωγή θεωρούνταν η έμπρακτη συμμόρφωση προς τους κανόνες που διέπουν την σχολική ζωή και στις ηθικές αρχές του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο διαβιούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο προαναφερθέν Π.Δ, δεν διατυπωνόταν καμία αναφορά ούτε προσδιορίζονταν οι κανόνες που διέπουν την σχολική ζωή. Παράλληλα, η αναφορά και η επίκληση για τις ηθικές αρχές του κοινωνικού περιβάλλοντος, αποτελούσε κατά τη γνώμη μας μια γενική προσέγγιση του νομοθέτη περί ηθικής, η οποία τύγχανε κατά καιρούς, πολλών διαφορετικών διασταλτικών ερμηνειών εκ μέρους του συλλόγου διδασκόντων και του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, με διαφορετικές κάθε φορά συνέπειες για τον εκάστοτε μαθητή που είχε υποπέσει σε κάποιο παράπτωμα. Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, έχρηζε ανάγκης παιδαγωγικού ελέγχου με την επιβολή κυρώσεων, όπως προέβλεπε το άρθρο 30 του Π.Δ.294 και τα οποία ήταν :

- 1) Η προφορική παρατήρηση.
- 2) Η επίπληξη .
- 3) Η ωριαία αποβολή από την τάξη το και η παράλληλη καταγραφή του συμβάντος από τον εκπαιδευτικό που απέβαλλε τον μαθητή στο βιβλίο πράξεων ποινών.
- 4) Η αποβολή μέχρι από μια έως και τρεις μέρες Αυτή την ποινή, μπορούσε να την επιβάλλει μόνον ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.
- 5) Η πενταήμερη αποβολή η οποία δινόταν μετά από απόφαση του συλλόγου

διδασκόντων.

6) Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος .

Επιπλέον στο άρθρο 29 του Π.Δ 294, αναφερόταν ότι : «η διαγωγή εκάστου μαθητού χαρακτηρίζεται κοσμιωτάτη, κοσμία, επίμεμπτη, αναλόγως των συνιστώντων αυτήν χαρακτηριστικών στοιχείων...»

Το ανωτέρω Προεδρικό Διάταγμα , τα κύρια σημεία του οποία αναφέρθηκαν, αποτελούσε μέχρι και το σχολικό έτος 2017-2018 το νομικό πλαίσιο με το οποίο αντιμετωπίζονταν από την Διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, οι κάθε είδους παραβατικές και αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διακρινόταν από ένα πλαίσιο που είχε κατεξοχήν τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά ορισμένες μικρές αλλαγές που θεσμοθετήθηκαν κατά καιρούς με την έκδοση εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων για μια πιο ιδιαίτερη συστηματική και παιδαγωγική αντιμετώπιση των φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα με την αρωγή των σχολικών συμβούλων ως επιστημονικών και παιδαγωγικών υπεύθυνων για τις σχολικές μονάδες, βελτίωσαν ως ένα σημείο τον περιορισμό της αυταρχικής κουλτούρας ως γενικής και κυρίαρχης στάσης της Διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων. Βέβαια στον μετασχηματισμό αυτό κατά την προσωπική μας άποψη, συνετέλεσε και ο εκδημοκρατισμός της ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια, καθώς και η αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας που συντελέστηκε εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως η παγκοσμιοποίηση, η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων, η ευρεία διάδοση και γενίκευση της χρήσης του Internet, κ.λ.π.

Με την Υ.Α. 10645/ΓΔ4/2018 επιχειρήθηκε μια αλλαγή στην προσέγγιση, στην αντιμετώπιση και στην διαχείριση των θεμάτων που άπτονται της διαπαιδαγώγησης των μαθητών. Συγκεκριμένα στο άρθρο 31 περί παιδαγωγικών μέτρων και ενεργειών παιδαγωγικού χαρακτήρα αναφέρονται τα εξής :

1. Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών έτσι, ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους

διαθέσιμους τρόπους (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Στις περιπτώσεις των μαθητών/τριών που δε βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους ο Σύλλογος Διδασκόντων/ ουσών προβαίνει στη λήψη μέτρων, τα οποία είναι: α) προφορική παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) αποβολή από τα μαθήματα μίας (1) ημέρας, δ) αποβολή από τα μαθήματα δύο (2) ημερών, ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

2. Τα παιδαγωγικά μέτρα γ' και δ' επιβάλλονται εφόσον κρίνεται ότι τα παιδαγωγικά μέτρα που έχουν ήδη εφαρμοστεί στο σχολείο δεν έχουν φέρει αλλαγή της στάσης του/της μαθητή/τριας ή εφόσον πρόκειται για σοβαρή παρέκκλιση, έστω και μεμονωμένη. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται μόνο εάν επιπλέον κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος.

3. Τα παιδαγωγικά αυτά μέτρα αξιοποιούνται ως εξής: α) Κάθε διδάσκων/ουσα καθηγητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α και β. β) Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β και γ. γ) Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β, γ, δ και ε. δ) Την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να την επιβάλει μόνο ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών με απόφαση στην οποία πρέπει να αιτιολογείται ειδικά ο λόγος για τον οποίο κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος και με τη σύμφωνη γνώμη ειδικού των υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δομών. Στη συνεδρίαση έχουν δικαίωμα να παρίστανται ο κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας, καθώς και το προεδρείο της Μαθητικής Κοινότητας του τμήματος του/της και το προεδρείο του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου, οι οποίοι αποχωρούν την ώρα της ψηφοφορίας. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος ισχύει για το σχολικό έτος εντός του οποίου ελήφθη, από δε το επόμενο σχολικό έτος ο/η

μαθητής/τρια έχει δικαίωμα να επανέλθει στο σχολείο με τη διαδικασία της μετεγγραφής.

4. Επιπλέον για τα παιδαγωγικά μέτρα ισχύουν τα εξής: α) Η παρατήρηση έχει σκοπό να προειδοποιήσει τον/ τη μαθητή/τρια ότι η συμπεριφορά του/της παρεκκλίνει από τα προβλεπόμενα από το Πλαίσιο Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής και δεν καταχωρίζεται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας. β) Τα υπόλοιπα παιδαγωγικά μέτρα καταχωρίζονται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας.

5. Οι μαθητές/τριες που αποβάλλονται παραμένουν τις ημέρες της αποβολής στο σχολείο, οι ώρες απουσίας τους από την τάξη καταχωρίζονται και απασχολούνται με ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου. Η μορφή της απασχόλησης εντός του σχολείου καθορίζεται από το όργανο που αποφάσισε το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μέτρο.

6. Εάν μαθητής/τρια παρακωλύει τη διεξαγωγή μαθήματος, είναι δυνατόν να του/της επιβληθεί προφορική παρατήρηση και να απομακρυνθεί από την αίθουσα διδασκαλίας, οπότε απασχολείται με την ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου, λαμβάνοντας απουσία. Σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων ωριαίων απομακρύνσεων και πάντως μετά από τρεις απομακρύνσεις από τον/την ίδιο/α διδάσκοντα/ουσα ή πέντε συνολικά, το Συμβούλιο του Τμήματος εξετάζει τους ενδεδειγμένους χειρισμούς

Στην ανωτέρω Υπουργική Απόφαση, παρατηρείται ότι για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία, περιορίζεται δραστικά η τιμωρητική προσέγγιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μειώνοντας τον αριθμό των αποβολών και προτάσσοντας την παιδαγωγική αντιμετώπιση. Όπως αναφέρεται δε χαρακτηριστικά στην 13963/ΓΔ4/ 26-1-2018 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας :

Καταργείται το μέτρο της αποβολής από τα μαθήματα πέραν των δυο ημερών, δεδομένου ότι η παιδαγωγική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς εντός του σχολικού

περιβάλλοντος καθιστά περιττή την, ούτως ή άλλως αναποτελεσματική, κλιμάκωση των ημερών απομάκρυνσης από τα μαθήματα. Επισημαίνεται ότι το μέτρο της αποβολής σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιβάλλεται με φειδώ, καθώς επιβαρύνει την παιδαγωγική σχέση και δεν συμβάλλει στην αποκατάσταση θετικού κλίματος στην τάξη/σχολείο.

Ενώ στην ίδια εγκύκλιο επισημαίνεται ότι :

Το σχολείο (Υπεύθυνοι τμημάτων, συμβούλια τμημάτων, Δ/ντής/ντρια, Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών), πριν προχωρήσει στη λήψη παιδαγωγικών μέτρων, πρέπει να εξαντλεί όλες τις δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και συγκρούσεων που αναφέρονται εντός της σχολικής κοινότητας, στοχεύοντας οι μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους και να αλλάξουν στάση/συμπεριφορά. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα για τον έγκαιρο εντοπισμό των μαθησιακών, οικογενειακών, οικονομικών και συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών/τριών, την ομαλή ένταξη των νέων μαθητών/τριών στο σχολείο, την ψυχοσυναισθηματική τους υποστήριξη, σε συνεργασία, όπου υπάρχει ανάγκη, με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή και κοινωνικούς φορείς συμβουλευτικής και υποστήριξης, την επίλυση προβλημάτων και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών και τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, ώστε το σχολείο να αποτελεί κοινότητα όχι μόνο μάθησης, αλλά και προσωπικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η εισαγωγή του «Πλαισίου Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής» και των «παιδαγωγικού χαρακτήρα ενεργειών» αποσκοπεί στην οργάνωση της σχολικής ζωής με τρόπο που τα παιδαγωγικά μέτρα (αντίστοιχα των «πειθαρχικών ποινών» των παλαιότερων διατάξεων) να χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν λιγότερο.

Εξάλλου με τον Νόμο 4547 του 2018 δημιουργήθηκε ένα νέο θεσμικό πλαίσιο το οποίο άρχισε να υλοποιείται από το σχολικό έτος 2018-19.

Το νέο αυτό θεσμικό πλαίσιο, τοποθετεί τη σχολική μονάδα και τον οικείο κάθε φορά Σύλλογο Διδασκόντων στο κέντρο των πρωτοβουλιών, των ενεργειών και των αποφάσεων, και θέτει στη διάθεση και υπηρεσία τους τα θεσμικά όργανα του Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (στο εξής: ΠΕΚΕΣ) προκειμένου, σε αμοιβαία συνεργασία, να σχεδιάζουν, οργανώνουν και αναπτύσσουν το κατάλληλο πλαίσιο δράσης σε κάθε περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός ή/και μέλη του ΣΔ συλλέξει/ξουν ενδείξεις ότι, κάποιος μαθητής είτε εμφανίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε αντιμετωπίζει άλλες ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολίες, οι οποίες δυσχεραίνουν ή παρεμποδίζουν τη μάθησή του και την ομαλή συμμετοχή του στη σχολική ζωή.»

Παράλληλα με τον ίδιο νόμο, θεσμοθετήθηκε και η Ίδρυση των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα οποία αντικατέστησαν τα ΚΕΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης).

Τα ΚΕΣΥ έχουν ως αποστολή την υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των ΕΚ της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα ΚΕΣΥ δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των ΕΚ, της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου, Ορισμένες από τις βασικές αρμοδιότητες των ΚΕΣΥ σε επίπεδο διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών είναι :

- Η διερεύνηση ατομικών ή και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, καθώς και του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες,
- η αξιολόγηση και η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ή άλλων δυσκολιών και αναγκών των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης γνωμάτευσης,

Επιπλέον κατά την περίπτωση που η σχολική μονάδα δεν υποστηρίζεται από ΕΔΕΑΥ- {Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης} - (γιατί δεν υπάρχει συγκροτημένη ή γιατί δεν λειτουργεί), ο Σύλλογος Διδασκόντων οφείλει να λάβει την απόφαση συγκρότησης Ομάδας Εκπαιδευτικής Υποστήριξης, στο εξής: ΟΜΕΥ, η οποία και θα αποτελείται από: (i) τον Διευθυντή ή τον Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, (ii) έναν εκπαιδευτικό, κατά προτίμηση Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης που πιθανόν υπηρετεί στη σχολική μονάδα (σε περίπτωση που στη σχολική μονάδα λειτουργεί Τμήμα Ένταξης ή υπηρετεί εκεί εκπαιδευτικός με ειδίκευση ή επιμόρφωση στην ΕΑΕ), ο οποίος θα έχει αναλάβει και την ευθύνη της επικοινωνίας με τα αρμόδια θεσμικά όργανα (ΠΕΚΕΣ, ΚΕΣΥ, κλπ. κατά περίπτωση και (iii) τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του Τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής (όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Κατά την περίπτωση λοιπόν που συγκροτείται η ΟΜΕΥ, από τη στιγμή που συλλέγονται ενδείξεις προς την κατεύθυνση μιας ιδιαίτερης μέριμνας που πρέπει να ληφθεί

αναφορικά με κάποιο μαθητή, ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας καλείται να ακολουθήσει την παρακάτω διαδικασία:

1) συγκαλεί την ΟΜΕΥ, η οποία συλλέγει και καταγράφει κατά πεδίο τα στοιχεία της παρατήρησης και τις διαπιστώσεις που αφορούν το μαθητή

2) καταγράφει σύντομα και περιεκτικά σε πρακτικό το περιεχόμενο της όλης διαδικασίας ήτοι: (i) που εντοπίζεται το πρόβλημα, (ii) ποιες παρεμβάσεις θα γίνουν και από ποια μέλη του ΣΔ και (iii) ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι των συγκεκριμένων παρεμβάσεων. Προκειμένου τόσο για τη σύνταξη όσο και για την εφαρμογή τέτοιων βραχυχρόνιων προγραμμάτων, η ΟΜΕΥ έχει τη δυνατότητα να απευθύνεται στα αρμόδια θεσμικά όργανα (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Γενικής αλλά και Ειδικής Αγωγής, διεπιστημονική ομάδα ΚΕΣΥ, κλπ.), προκειμένου να υποστηρίζεται και εποπτεύεται επιστημονικά η όλη διαδικασία.

3) Μετά την πάροδο εφαρμογής των παρεμβάσεων για ικανό χρονικό διάστημα, διάρκειας από 1 έως 3 μηνών, και κατά την περίπτωση που οι επιδιωκόμενοι στόχοι επιτευχθούν, αυτό καταγράφεται από τον ΣΔ σε σχετικό πρακτικό και η διαδικασία σταματά ή διακόπτεται έως την πιθανή επανεμφάνιση κάποιου προβλήματος. Κατά την περίπτωση που οι προσδοκώμενοι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν, η ΟΜΕΥ καλείται: (i) να έχει μια ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς/κηδεμόνες του μαθητή, και (ii) δια του υπευθύνου επικοινωνίας, να απευθυνθεί στον αντίστοιχα υπεύθυνο επικοινωνίας του ΚΕΣΥ, προκειμένου να σχεδιαστεί και οργανωθεί ένα πλαίσιο εξειδικευμένης, πλέον, υποστήριξης-παρέμβασης, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει-αφορά αξιολόγηση του μαθητή, προτάσεις για ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα, κλπ.»

Θεωρούμε ότι το θεσμικό πλαίσιο του Νόμου 2547/2018, αποτελεί ένα ιδιαίτερα θετικό βήμα για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή των ψυχοκοινωνικών τύπου δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής. Εξάλλου

όπως αναφέρει η Κατσένου (2007), : « Οι Kauffman et al. (1991), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους να χειριστούν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς τη βοήθεια των ειδικών».

Παράλληλα όμως καταδεικνύει και τον σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο που πρόκειται να επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής μονάδας κατά την εφαρμογή του ανωτέρω νομοθετικού πλαισίου, ρόλος που όπως προκύπτει από την ενότητα που ακολουθεί, είναι ιδιαίτερα δύσκολος, και απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις .

4. Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Όπως σημειώνει ο Ξωχέλλης (1991), είναι κοινός τόπος, για τους επιστήμονες και τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες, ότι ο εκπαιδευτικός για την εκπλήρωση της αποστολής του δεν αρκεί να είναι μόνο καλά καταρτισμένος στην ειδικότητά του, αλλά πρέπει να είναι ταυτόχρονα και καλός δάσκαλος. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εφοδιάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών του με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και πρακτικές διδακτικές εμπειρίες και δεξιότητες για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο διδακτικό και κοινωνικο-ποιοτικό έργο του στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Παναγάκο (2014), το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι ένα σοβαρό θέμα στη σύγχρονη παιδαγωγική και ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Στην καθημερινή διδακτική πράξη παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς: ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία, επιθετικότητα κ.ά. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια, τα προβλήματα αυτά αυξάνονται και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένη γνώση και κατά συνέπεια ειδική αντιμετώπιση.

Σύμφωνα με τους Little και McLaughlin (1993), οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταπεξέλθουν επαγγελματικά, θα πρέπει πέρα από την επάρκεια των αρχικών τους

σπουδών, να επιμορφώνονται, να διεξάγουν έρευνες και να έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ όπως αναφέρει Ανδρουλάκης (1999) : «όλες οι πρόσφατες εργασίες στη Διδακτική, Παιδαγωγική και Ψυχολογία υπενθυμίζουν ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αισθάνονται καλά και να προοδεύουν στο σχολείο, παιδιά και έφηβοι».

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν διαχρονικά καταγραφεί έρευνες, οι οποίες επισημαίνουν ελλείμματα από πλευράς των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επιστημονική τους κατάρτιση και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα προβλήματα ψυχολογικής φύσης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Όπως αναφέρει η Μόρφη (2017), : Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές *“Ο εκπαιδευτικός είναι το κατεξοχήν πρόσωπο, που επιφορτίζεται με τη διαχείριση της ομάδας των μαθητών, ακόμη κι αν οι μαθητές προβαίνουν σε πρωτοβουλίες και στην ανάληψη της αυτονομίας τους. Παρ’ όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζεται πάντα κατά τις σπουδές του έτσι, ώστε να διαχειριστεί την παιδαγωγική σχέση. Αυτό είναι καταστροφικό, εφόσον «οι μεταβλητές της κατάστασης αφορούν τόσο την ψυχολογία του εκπαιδευτικού όσο και την κοινωνικότητά του γενικά”* (Martinez, 1998).

Οι Reinke et al. (2011), σε έρευνά τους, διαπίστωσαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιπλέον εκπαίδευση και κατάρτιση σε θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε και η έρευνα των Nuytu και Bertel (2012), όπου σύμφωνα με τα ευρήματά τους, διαπιστώθηκε και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσον αφορά στα θέματα πρόληψης και πρακτικών διαχείρισης της ψυχικής υγείας των μαθητών. Αλλά και σε έρευνα του Headley (2013), διαπιστώθηκε ότι είναι ελάχιστη ή μηδενική, η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών. Σε έρευνα των Graham et al. (2011), διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των ελλείψεων που παρουσιάζουν σε γνώσεις και δεξιότητες, αισθάνονται ανίσχυροι και δεν έχουν ιδιαίτερα μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, αναφορικά με τα θέματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών, ενώ και τα αποτελέσματα της έρευνας των

Rothi et al. (2008), κατέδειξαν την αίσθηση μη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ως προς την διαχείριση μαθητών σε θέματα που άπτονται της ψυχικής τους υγείας.

Η ιδιαιτερότητα λοιπόν του ρόλου του εκπαιδευτικού, συνίσταται ακριβώς στο γεγονός, ότι πέρα από την επιστημονική επάρκεια των γνωστικών αντικειμένων που καλείται να διδάξει, οφείλει να κατέχει μια σειρά από δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και γνώσεις παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Reynolds (1992), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν :

- Την δυνατότητα να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών για την μελέτη συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.
- Την ικανότητα διερεύνησης της αυτοαντίληψης των μαθητών, σε σχέση με το πόσο ικανοί ή όχι είναι, στο να επιτύχουν στα μαθήματά τους.
- Τις δεξιότητες και τις απαραίτητες γνώσεις, οι οποίες θα τους επιτρέπουν να διερευνούν και να ερμηνεύουν το διανοητικό, το συναισθηματικό, το γλωσσικό, το κοινωνικοοικονομικό και το πολιτισμικό προφίλ των μαθητών.
- Τις ικανότητες για διερεύνηση και κατανόηση των επιδράσεων που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στους μαθητές.

Επιπλέον η Μόρφη (2017), σημειώνει ότι : «οι δεξιότητες της συμβουλευτικής και της συμβουλευτικής Ψυχολογίας είναι βοηθητικές σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.» και επιπλέον αναφέρει ότι : « το προφίλ του εκπαιδευτικού σήμερα διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας.»

Όμως, όπως αναφέρει η Λιακοπούλου (2009), : « Το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών στην Ελλάδα καθορίζεται αποκλειστικά από τα ιδρύματα που αναλαμβάνουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς έχουν την ευθύνη να καταρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών ...».

Για πάρα πολλές δεκαετίες οι λεγόμενες 'καθηγητικές σχολές', περιελάμβαναν στο πρόγραμμα σπουδών τους ελάχιστα μαθήματα παιδαγωγικών και διδακτικής, τα οποία συχνά ήταν μάλιστα και επιλογής αλλά επίσης σε κάποιες περιπτώσεις, δεν υπήρχε ούτε ένα μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών που να σχετίζεται με τις παιδαγωγικές επιστήμες. Οι

μοναδικές ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διορίζονταν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και που είχαν μια σχετική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, ήταν :

- Ο κλάδος των Φιλολόγων που είχαν αποφοιτήσει από τα τμήματα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (ΦΠΨ),
- Οι Κοινωνιολόγοι οι Οικονομολόγοι και οι Πληροφορικοί, οι οποίοι προκειμένου να διοριστούν έπρεπε να έχουν πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών από την ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, και
- Οι πτυχιούχοι τεχνικών ειδικοτήτων που είχαν αποφοιτήσει από την ΣΕΛΕΤΕ και στελέχωναν την επαγγελματική εκπαίδευση.
- Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Τμήματα Ένταξης και στην Ειδική Αγωγή.

Την προηγούμενη δεκαετία, στους τρεις διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ που έγιναν για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι υποψήφιοι καλούνταν να διαγωνιστούν πέραν του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς τους, και σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής. Αυτό ώθησε τους υποψηφίους όλων των ειδικοτήτων να μελετήσουν τα συγκεκριμένα γνωστικά πεδία, προκειμένου να συμμετάσχουν με επιτυχία στις εξετάσεις. Έτσι ήρθαν σε επαφή με αντικείμενα που αρκετοί από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς δεν είχαν στο παρελθόν εντρυφήσει και αυτό κατά τη γνώμη μας βοήθησε ως ένα σημείο να σχηματίσουν ένα αρχικό σώμα γνώσης.

Με τον Νόμο 3848/2010 (ΦΕΚ Α΄/71) άρθρο 2 παρ. 2, θεσμοθετήθηκε η *Βεβαίωση Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας*, ως αναγκαία προϋπόθεση για τη συμμετοχή στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, των αποφοίτων που θα επιθυμούσαν να προσληφθούν στην δημόσια εκπαίδευση . Λόγω όμως του παγώματος των προσλήψεων στο Δημόσιο, εξαιτίας της ένταξης της χώρας μας σε πρόγραμμα Δημοσιονομικής Προσαρμογής, δεν πραγματοποιήθηκε έκτοτε γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για πρόσληψη μονίμου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί, ότι τα τελευταία χρόνια, όλες σχεδόν οι λεγόμενες καθηγητικές σχολές , περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα τους μαθήματα διδακτικής, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, με τα οποία οι απόφοιτοί τους κατοχυρώνουν και τυπικά, την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια.

Επιπλέον η πλειοψηφία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται την τελευταία δεκαετία για να διδάξουν στα Τμήματα Ένταξης και στην Ειδική Αγωγή, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων κυρίως επιπέδου Master's, ή επιμορφωτικών σεμιναρίων, σε γνωστικές περιοχές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ψυχολογία και την ειδική αγωγή. Αυτό έχει δημιουργήσει μια κρίσιμη μάζα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι πιθανόν να μπορούν να συμβάλλουν ως έναν βαθμό με τις επιστημονικές τους γνώσεις, στην αντιμετώπιση προβλημάτων παιδαγωγικής φύσης μέσα στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν. Όμως, σύμφωνα με την Μόρφη (2017), σε έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 210 εκπαιδευτικών διαπίστωσε ότι το 66,2% έχει λίγη παιδαγωγική κατάρτιση και το 7,1% καθόλου. Αναφέρει δε χαρακτηριστικά, ότι : «Οι περισσότεροι διαθέτουν πολύ καλή επιστημονική κατάρτιση αλλά λιγότερη παιδαγωγική κατάρτιση», και επίσης αναφέρει ότι «...για να μπορέσει να ολοκληρώσει το έργο και να πετύχει στο ρόλο του ο εκπαιδευτικός σήμερα θα πρέπει να διακρίνεται τόσο από επιστημονική πολύπλευρη κατάρτιση όσο και από πιο συγκεκριμένη και σε βάθος παιδαγωγική γνώση». Επιπλέον η ανωτέρω σημειώνει ότι :

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει στήριξη από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτική πολιτικής ώστε σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του διαδρομής να επιμορφώνεται και αποκτά γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες παιδαγωγικής και συμβουλευτικής, μέσα από ειδικές παιδαγωγικές ενημερώσεις και μέσα από τον προγραμματισμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Εξάλλου, όπως αναφέρει η Μπουκόρου (2018) :

Ο σύλλογος των διδασκόντων έχει αφηθεί χωρίς καμία κατάρτιση πάνω σε θέματα που άπτονται της ψυχολογίας, της ψυχικής υγείας και της γενικότερης συγκρότησης της προσωπικότητας των μαθητών. Η πολιτεία αδιαφορεί κι αδρανεύει απέναντι στην υποχρέωση του σχολείου να αντιμετωπίσει ουσιαστικά, σωστά κι ολοκληρωμένα τα προβλήματα των παιδιών. Δεν καταρτίζει προγράμματα, μετεκπαιδεύσεις, σεμινάρια. Αφήνει την αντιμετώπισή τους στην εμπειρία, την τύχη, την έμπνευση,

τους πειραματισμούς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενίοτε κάνουν, άθελά τους, περισσότερο κακό απ ότι καλό.

Με βάση την εμπειρική σχολική πραγματικότητα, αλλά και τις βιβλιογραφικές αναφορές που παρατέθηκαν, σημαντικό μέρος των Ελλήνων Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αντιμετωπίζει έλλειμμα αναφορικά με τις γνώσεις τους σε θέματα που άπτονται της παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Αυτό κατά την άποψή μας οφείλεται κυρίως στις περιορισμένες γνώσεις που απέκτησαν κατά την διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, αλλά και στην χρόνια απουσία συστηματικής και συνεχούς επιμόρφωσής τους.

Εξάλλου όπως αναφέρουν και οι Walker, Colvin και Ramsey (1995), οι μαθητές που εμφανίζουν διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, δεν χρήζουν συχνά έγκαιρης αντιμετώπισης στα πρώιμα σχολικά χρόνια. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται δυσκολότερη η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Είναι δε χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποίησε η Δροσινού (2004), όπου διαπιστώθηκε η διαγνωστική δυσκολία αποτύπωσης του προβλήματος της παιδικής παραβατικότητας από τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανωτέρω έρευνας, «...9, (23%) από τους 31, (77%) μαθητές με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, δεν έχουν "επίσημη" αποτύπωση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς και ως εκ τούτου καμία γνώμη για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους».

Με βάση τα ανωτέρω θεωρούμε ότι το έλλειμμα της παιδαγωγικής επάρκειας, αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή που θα πρέπει γενικά να λαμβάνεται υπόψη κατά την προσέγγιση των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, από τους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων

5. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πέρα από τα επιστημονικά προσόντα των εκπαιδευτικών που είναι αναγκαία και που συνδιαμορφώνουν μαζί με άλλους παράγοντες την διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως που σχετίζονται με την διαχείριση αυτών των συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1982), αντίληψη είναι η πολλαπλή ενέργεια με την οποία η συνείδηση επεξεργάζεται τα δεδομένα των αισθήσεων (τα συναρμολογεί, τα συμπληρώνει με παραστάσεις, τα διευκρινίζει) και αναφέρει τις εντυπώσεις της σε ορισμένο (ανάμεσα σε άλλα) αντικείμενο που το ξεχωρίζει από τον εαυτό της σαν κάτι αυθυπόστατο («πραγματικό»).

Η Κατσένου (2007), σημειώνει ότι : Ο όρος “αντίληψη”, στο χώρο της Ψυχολογίας, αναφέρεται στην γνωστική λειτουργία που απορρέει από την αισθητηριακή εμπειρία του ατόμου, έτσι όπως αυτή βιώνεται και προοδευτικά συντίθεται σε ‘μαθήσεις’, οι οποίες, με τη σειρά τους, τείνουν να συνδυαστούν με ένα ή περισσότερα νοήματα, ώστε το ίδιο, ή συναφή βιώματα να προσλαμβάνουν σημασία, ενώ παράλληλα επισημαίνει ότι :

«...αντίληψη νοείται το αποτέλεσμα της αισθητηριακής εμπειρίας εμπλουτισμένης με νόημα, ενώ αντιλήψεις νοούνται τα συνδυασμένα νοήματα, τα συχνά εκφραζόμενα μέσα από σκέψεις και συμπεριφορές, που αντανακλούν εκτεταμένη, ‘εμπεδωμένη’ αντίληψη.»

Οι Sutherland και Oswald (2005), τόνισαν την ανάγκη της εξέτασης από τους ερευνητές της σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, που μπορεί να επηρεάσουν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους μαθητές που εκδηλώνουν διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς. Αυτή είναι μια ουσιαστική προσέγγιση στο προς διερεύνηση θέμα της εργασίας μας, διότι προσεγγίζει ολιστικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ζητήματα διαχείρισης των παραβατικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τους Scanlon & Barnes (2013), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τις ενέργειες που αυτοί προβαίνουν προκειμένου να διαχειριστούν μαθητές που εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές, αποτελούν μια μεταβλητή που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την προσαρμογή και την ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον αυτών των μαθητών. Από τα ανωτέρω εξάγεται το συμπέρασμα ότι είναι καθοριστικός ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών αναφορικά με την διαχείρισή τους. Εξάλλου, όπως σημειώνουν οι Scanlon & Barnes (2013), αλλά και οι Goodman & Burton (2010), οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία των πολιτικών ένταξης των παραβατικών μαθητών.. Στην διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχει μεγάλος αριθμός μελετών που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Γαλιώτου και Ανδρέου (2014) :

Οι μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν και εστιάζουν κυρίως στη διδακτική εμπειρία και στην αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Andreou & Rapti, 2010), στην έλλειψη οικονομικών πόρων για τις κατάλληλες προσαρμογές (Koundourou, 2012. Gal, Schreur & Engel – Yeger, 2010. Scanlon & Barnes, 2013), στην απουσία δια-υπηρεσιακής συνεργασίας (Goodman & Burton, 2010. Lastrapes, 2013. Oliver & Reschly, 2010), στην ανεπάρκεια κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς (Anderson & Hendrickson, 2007. Goodman & Burton, 2010. Maggin, Fallon, Hagermoser Sanetti & Ruberto, 2012. Oliver & Reschly, 2010. Scanlon & Barnes, 2013) καθώς και στη μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα εξαιτίας του άγχους ή της εξουθένωσης τους (Scanlon & Barnes, 2013. Hudson-Baker, 2005).

Όπως αναφέρει η Παναγοπούλου (2014), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητα αναγνώρισης και αντιμετώπισης των ζητημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών, αποτελούν παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο την σχολική επίδοση ενός μαθητή αλλά και την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, επισημαίνοντας ότι : «Ελάχιστες μελέτες έχουν ερευνήσει, αξιολογήσει ή

εκτιμήσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών γενικά, σχετικά με την ετοιμότητά τους, την προετοιμασία τους από τις σπουδές τους, τις γνώσεις τους και τις ανάγκες ψυχικής υγείας των μαθητών που υφίστανται στα σχολεία.». Παράλληλα η Παναγοπούλου (2014), αναφέρει τις επισημάνσεις της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, για την σημαντική ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα θέματα ψυχικής υγείας που αναφέρονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ όπως τονίζει η Μόρφη (2017), οι κυρίαρχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διαταραχές του συναισθήματος ή της συμπεριφοράς, διαφοροποιούνται ανά χρονικές περιόδους και συναρτώνται από παράγοντες όπως ο πολιτισμός και η ποιότητα της ζωής.

Σύμφωνα με την Κατσένου (2007), : Ο Wickman (1928), ήταν ο πρώτος, που διερεύνησε συστηματικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα δεδομένα του βασίστηκαν στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, για το πόσο σοβαρά είναι 50 διαφορετικά είδη συμπεριφοράς, που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο. Με τον όρο “σοβαρότητα”, ο ερευνητής εννοούσε την μη – επιθυμία, για τα ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς, την απόδειξη της μη – προσαρμογής του παιδιού και τη δυσκολία του να συνεργαστεί. Τόνισε δε, ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν πιο πολύ για την επιθετική συμπεριφορά και την ανυπακοή των παιδιών. Με άλλα λόγια, ανησυχούσαν περισσότερο για την έκδηλη προβληματική συμπεριφορά των παιδιών και λιγότερο για την προσωπικότητά τους και τα συναισθηματικά τους προβλήματα.

Η Κατσένου (2007), αναφέρει ότι: Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001), οι εκπαιδευτικοί δεν μπαίνουν στην τάξη με «άδεια μυαλά», απαλλαγμένοι από τις προσωπικές τους απόψεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, μπαίνουν στην τάξη με γνωστικά σχήματα εμπλουτισμένα από την προσωπική τους εμπειρία και από την εκπαίδευσή τους. Αυτά τα γνωστικά σχήματα αντιπροσωπεύουν τις αποθηκευμένες

γνώσεις των εκπαιδευτικών, λειτουργούν ως βοηθητικά σχήματα στις πολύπλοκες συνθήκες της τάξης και καθοδηγούν το σχεδιασμό και τις αποφάσεις τους.

Η τελευταία αυτή παρατήρηση αναφορικά με τα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικής σημασίας για την διαχείριση εκ μέρους τους, των παραβατικών συμπεριφορών. Διότι είναι πολύ πιθανόν τα σχήματα αυτά, να βασίζονται σε ελλιπή γνώση και σε περιορισμένες εμπειρίες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν μια ανεπάρκεια αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών σε ένα δυναμικό περιβάλλον, όπως είναι αυτό του σχολείου, που διαρκώς αλλάζει.

Όπως αναφέρει ο Ταμιχτσής (2016), :

Αποκλίνουσες συμπεριφορές είναι πολύ πιθανόν να προκύπτουν ακόμα εξαιτίας προβλημάτων τα οποία ανακύπτουν σε θέματα που αφορούν είτε την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είτε το μοντέλο της παιδαγωγικής σχέσης όταν αυτό κατευθύνεται σε ακραίες θέσεις, ανταρχικές ή υπέρμετρα ελαστικές.

Εξάλλου, όπως σημειώνει η Κατσένου (2007), « Η Πολυχρονοπούλου (1995) σε έρευνά της βρήκε ότι μετά τις μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ανησυχούν ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών», επισημαίνοντας παράλληλα ότι « η μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα παιδιά φαίνεται να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, όχι μόνο για την αποτελεσματική άσκηση του διδακτικού τους ρόλου στην τάξη, αλλά και για τη διασφάλιση της ψυχικής ευημερίας των μαθητών». Επιπλέον η Κατσένου (2007), αναφέρει ότι :

Ταυτόχρονα, μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς ανησυχούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τείνουν έως και να ‘απειλούν’ κάποτε και αυτό, το διδακτικό τους κύρος (Farrell et al., 1998.

Πολυχρονοπούλου, 1995). Η αντιμετώπισή τους θεωρείται δύσκολο έργο από το

σύγχρονο εκπαιδευτικό και του δημιουργεί αισθήματα αναποτελεσματικότητας και ψυχικής εξουθένωσης (burnout), πράγμα που παρατηρείται όλο και πιο συχνά στους εκπαιδευτικούς.

Όπως υποστήριξαν οι Sutherland και Oswald (2005), το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα πρωταρχικό αναπτυξιακό πλαίσιο για τους νέους, μια πηγή επιρροών που καθοδηγεί την εξέλιξη της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα, έχουν την ευθύνη να βοηθήσουν τους μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών που εκδηλώνουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρούν ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τις επιδράσεις των αναπτυξιακών επιπτώσεων που τους οδηγούν σε αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με έρευνες των Cooper (1996), και των Semmel et al.(1992), πλήθος εκπαιδευτικών εμφανίζει ένα περιορισμένο επίπεδο ανοχής, αναφορικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ οι Kauffman et al.(1993), υποστήριξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δεν επιθυμούν να έχουν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας τους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν μια προβληματική συμπεριφορά και ιδιαίτερα δε όταν αυτή η συμπεριφορά είναι επιθετική. Εξάλλου σε έρευνα των Reinke et al. (2011), διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που σχετίζονται με την αναστάτωση που προκαλούν, την προκλητική επιθετική συμπεριφορά, αλλά και τα προβλήματα σε θέματα διαγωγής, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς, τα πιο σημαντικά και τα πιο ανησυχητικά σε σχέση με την ψυχική υγεία των μαθητών.

Οι Bloomquist και Schnell (2002), αναφέρουν ότι με βάση τις διεθνείς έρευνες, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, είναι ανομοιογενής και κυμαίνεται σε ένα φάσμα που στο ένα άκρο είναι η πλήρης ανεκτικότητα και στο άλλο άκρο είναι η αυταρχική αντίδραση.

Κατά τον Rogers (2003), το πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό μιας συμπεριφοράς των μαθητών ως προβληματικής.

Σύμφωνα με τους Borg και Falzon (1990), η πολυετής εμπειρία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και είναι αντιστρόφως ανάλογη του άγχους που προκύπτει κατά την αντιμετώπιση των συμπεριφορών των μαθητών. Όπως, η άποψη αυτή δεν συμβαδίζει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών και όπως αναφέρει η Κατσένου (2007), :

Αποτελέσματα της έρευνας των Avramidis et al (2000) έδειξαν, ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και αυτοί που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, είναι πιο θετικά διατεθειμένοι απέναντι στην ενσωμάτωση των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Το ίδιο υποστήριξαν και παλιότερα οι Center και Ward (1987), οι Clough και Lindsay (1991), αλλά και οι Bochner και Pietrese (1989). Αντίθετα οι Stephens και Braun (1980), βρήκαν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται σημαντικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο αφορά την ενσωμάτωση με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη

Ο Κουρκούτας (2004), σημειώνει αναφορικά με την στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά που εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, ότι είναι ανεκτικοί, υπερβολικά ευαίσθητοι και αδυνατούν να αντιδράσουν, ενώ παράλληλα διαπιστώνει, χωρίς όμως να αναφέρεται σε ποσοστά, ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έλλειμμα γνώσης, αδυνατούν να εφαρμόσουν συγκροτημένες στρατηγικές και συχνά εκδηλώνουν μια συμπεριφορά η οποία είναι αντιπαιδαγωγική ή λανθασμένη, με αποτέλεσμα την επιβάρυνση και την επιδείνωση της ψυχολογίας του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Ματσόπουλος (2009), : « Η προβληματική συμπεριφορά κατανοείται καλύτερα μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που συντηρούν αυτή την προβληματική συμπεριφορά.», επισημαίνοντας ότι : « Ενθαρρύνουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με κάποιες από τις δικές τους συμπεριφορές». Σύμφωνα πάντα με τον Ματσόπουλο (2009), :

« Η προβληματική συμπεριφορά συνήθως συνεχίζει να υφίσταται γιατί οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά, και χωρίς να το επιδιώκουν, συμβάλλουν στη διατήρηση του

προβλήματος.». Από τα ανωτέρω προκύπτει , ότι δημιουργείται ένα φαύλος κύκλος ό οποίος συντηρείται, αναπαράγεται και ανατροφοδοτεί τις αρνητικές συμπεριφορές

Όπως αναφέρει ο Brophy (1985), η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν, ειδικά με εκείνους τους μαθητές που χαρακτηρίζονται δύσκολοι, προσδιορίζονται από τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι, ενώ και σύμφωνα με τον Rutter (1989), ο τρόπος με τον οποίο χειρίζονται και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους και συναισθηματικές διαταραχές, προσδιορίζεται από τις αντιλήψεις τους. Επιπλέον ο Nespor (1987), ισχυρίστηκε ότι οι πρακτικές που ασκούν οι εκπαιδευτικοί, προσδιορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται, ενώ ο Ainscow (1998), υποστήριξε ότι ο σχεδιασμός, η επιλογή και η χρήση στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, σχετίζεται με τις αντιλήψεις που αυτοί έχουν αναφορικά με τους μαθητές και την μαθησιακή διαδικασία.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των διεθνών ερευνών που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί, καταδεικνύει ότι τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εξωτερικοί παράγοντες ευθύνονται για τις διαταραχές του συναισθήματος ή τις διαταραχές της συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές. Αυτού τους είδους η θεώρηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποτελέσει έναν ανασταλτικό παράγοντα για την ενεργό συμμετοχή τους στην διαχείριση μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Διότι όπως αναφέρει και Ματσαγγούρας (2006), οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά αποποιούνται των ευθυνών τους αναφορικά με την διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτό να επιφέρει μια αποστασιοποίηση από τις όποιες προσπάθειες θα μπορούσαν οι ίδιοι να καταβάλλουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τέτοιου είδους φαινόμενα. Ο λόγος δε που αυτό συμβαίνει, είναι διότι θεωρούν ότι οι ίδιοι οι μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον ευθύνονται αποκλειστικά και μόνον για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν, παραβλέποντας ότι είναι πιθανόν το σχολικό περιβάλλον αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ευθύνονται ως έναν βαθμό για την εκδήλωση αυτών των προβληματικών συμπεριφορών.

Σε έρευνα της Τεμπρίδου που διεξήχθη το 2006 σε δείγμα 186 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στην οποία καταγράφηκαν σε φθίνουσα κατάταξη οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αίτια των διαταραχών του συναισθήματος και

της συμπεριφοράς, το 75,1% απέδωσε ως αιτία το οικογενειακό περιβάλλον, το 28,6% σε βιολογικούς, γενετικούς, κληρονομικούς και σωματικούς παράγοντες, το 20,6% στο στενό κοινωνικό περιβάλλον και στον περίγυρο, το 18% στο σχολείο, το 16,9% σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και το 15,9% στην προσωπικότητα και σε ψυχολογικούς λόγους. Με βάση τα ανωτέρω ερευνητικά ευρήματα η Τεμπρίδου (2013), σημειώνει ότι «... η άποψη ότι τα προβλήματα προέρχονται από ένα σύνολο παραγόντων (βιολογικών, περιβαλλοντικών, ψυχολογικών), από ICD-10 δεν επιβεβαιώνεται. Τα υποκείμενα της έρευνας στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν κύριο υπαίτιο για την εμφάνισή των ΔΣΣ το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών».

Σε έρευνα όμως της Κατσένου το 2007, σε δείγμα 350 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, διαπιστώθηκε ότι ένα 60,6 % των εκπαιδευτικών αισθάνονται συμπάθεια για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα το 57,4 % των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διακατέχεται από ένα αίσθημα ευθύνης και υποχρέωσης απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, θεωρώντας παράλληλα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική ευθύνη αναφορικά με την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, ενώ ταυτόχρονα όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ανωτέρω έρευνα, « οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλήφθηκαν ένα μεμονωμένο αιτιολογικό παράγοντα των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών, αλλά αντιλήφθηκαν την αλληλεπίδραση των αιτίων, που είναι σχετικές με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το παιδί και την οικογένεια». Παράλληλα στην ανωτέρω έρευνα διαπιστώθηκε ότι :

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση ανταμοιβών και θετικών κινήτρων και η χρήση των συμβουλών τους προς τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, λειτουργεί θετικά για αυτά τα παιδιά. Ακόμη, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς (σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), αλλά και τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών συμβάλλουν και αυτά θετικά στην αντιμετώπιση των παραπάνω μαθητών. Επιπλέον όπως αναφέρει η Κατσένου (2007), :
Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους ειδικούς επαγγελματίες να μην θεωρούν απαραίτητως τα παιδιά ως τα θύματα συγκεκριμένων κοινωνικών και

οικογενειακών καταστάσεων και να μην είναι έτοιμοι να επιρρίπτουν την ευθύνη στους γονείς. Οι γονείς μπορεί να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να συνεργαστούν με το παιδί τους στις πιο δύσκολες καταστάσεις, και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το πιθανό αρνητικό αποτέλεσμα μιας συμπεριφορικής διαταραχής του παιδιού στη λειτουργία της οικογένειας (Blanz et al., 1991).

Σύμφωνα με τις ανωτέρω βιβλιογραφικές αναφορές και μελέτες, διαπιστώνεται ότι ένα πλήθος από ετερογενείς μεταβλητές προσδιορίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αντιλήψεις οι οποίες με την σειρά τους επηρεάζουν και διαμορφώνουν την διαχείριση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά. Υφίσταται δηλαδή μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον τρόπο διαχείρισης των παραβατικών συμπεριφορών και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Λόγω δε των δυσκολιών που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς οι εκδηλώσεις ακραίων παραβατικών συμπεριφορών, αυτό μπορεί να έχει και ως συνέπεια την δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς, ειδικά σε περιπτώσεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εξουσιαστικό και κυρίαρχο απέναντι στους μαθητές. Για αυτό και οι αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με Διαταραχή Διαγωγής, πρέπει να έχουν ως προϋπόθεση, την αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσωπικές τους ενέργειες, τις στάσεις τους και τα συναισθήματά τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Το φαινόμενο της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολικό περιβάλλον.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα από τα βασικά πλαίσια εκδήλωσης του κάθε είδους συμπεριφοράς των μαθητών και αποτελείται :

- Από την σχολική τάξη που όπως σημειώνει η Μόρφη (2017), : « ... το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση του μαθητή, την ψυχική και ευρύτερη συναισθηματική του κατάσταση, τόσο εντός του σχολείου όσο και ευρύτερα, καθώς και με την εν γένει συμπεριφορά του μαθητή...».
- Τον προαύλιο, όπου αποτελεί και έναν από τους κατεξοχήν χώρους στον οποίο εκδηλώνονται από τους μαθητές βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές.
- Το γυμναστήριο και τα αποδυτήρια, ενώ επιπλέον, εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς εκδηλώνονται και κατά την μετάβαση και επιστροφή των μαθητών στο σχολείο.

Όπως αναφέρουν οι Roeser και Eccles (2000), το σχολείο αποτελεί τον βασικό παράγοντα όπου μέσα σε αυτό εκδηλώνονται διατηρούνται ή επιλύονται τα προβλήματα των παιδιών.

Σύμφωνα με τους Μόττη και Τσέργα (2000), : Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μας επιτρέπουν να προβλέψουμε εάν σε ένα σχολείο διαπράττονται περισσότερες ή λιγότερες επιθετικές πράξεις από μαθητές. Έτσι σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν μεταξύ άλλων : το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων. Όσο πιο πολλοί είναι οι μαθητές στο σχολείο και όσο πιο πολλά είναι τα συστεγαζόμενα σχολεία, τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών πράξεων που εκδηλώνονται από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Στασινό (2000), αν μεταφερθεί το ελάχιστο διεθνές ποσοστό συχνότητας (5%) των διαταραχών συμπεριφοράς στο ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, το

αντίστοιχο ποσοτικό μέγεθος, στο τέλος της προηγούμενης δεκαετίας θα ήταν 95000 περίπου παιδιά σχολικής ηλικίας π.χ. παρουσίαζαν κάποια διαταραχή συμπεριφοράς ελαφράς ή βαριάς μορφής.(Κατσένου, 2007).

Σύμφωνα με τους Νικολάου και Χριστοφή (2014) : Η γενική εκτίμηση που προκύπτει από την ερευνητική βιβλιογραφία είναι πως το φαινόμενο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα, αν και δεν έχει την ίδια ένταση και έκταση με αυτή που εμφανίζει σε άλλες χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου (Μανιάτης, 2010· Νικολάου, 2013), εντούτοις είναι υπαρκτό, έχει μια αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010).

Όπως σημειώνει ο Ταμιχτσής (2016), σε πανελλήνια έρευνα που διενεργήθηκε το 2013 από το παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, σε δείγμα 41.220 μαθητών και μαθητριών, προέκυψε ότι το 34,69% ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού, ενώ το 34,01% έχει ασκήσει βία. Παράλληλα η έρευνα έδειξε ότι το 56,08% των περιστατικών έλαβε χώρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τις Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008), το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το παρελθόν, σημειώνοντας ότι αποτελεί πλέον μύθο, κατά ένα μεγάλο βαθμό, η ιδέα περί παιδικής αθωότητας, ενώ οι Durlak et al. (1997), αναφέρουν, ότι με βάση διαχρονικές μελέτες που έχουν γίνει, τα παιδιά που εμφανίζουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, είναι επιρρεπή στην εκδήλωση ψυχολογικών προβλημάτων όταν ενηλικιωθούν. Εξάλλου όπως διαπιστώθηκε και από τους Collishaw et al. (2004), μεταξύ της περιόδου 1974και 1999, ο αριθμός των εφήβων που παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς, υπερδιπλασιάστηκε.

Κατά τους Scott και Shearer- Lingo (2002), οι μαθητές που δεν συμμορφώνονται σε κανόνες, που είναι επιθετικοί, καταστρέφουν ιδιοκτησίες, αυτοτραυματίζονται και που εκδηλώνουν γενικά αντικοινωνικές συμπεριφορές, οδηγούνται σε αποκλεισμό από τα κανονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Ταμιχτή (2016), « οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο μπορεί να αφορούν τόσο διαταραχές της μάθησης όσο και διαταραχές της συμπεριφοράς που αφορούν στην τήρηση των σχολικών κανόνων αλλά και των κοινωνικών κανόνων.» Εξάλλου, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Διαταραχής Διαγωγής, όπως είναι η συχνή άσκηση φόβου, απειλής και τρόμου προς άλλους, η κλοπή αντικειμένων χωρίς την ύπαρξη επίθεσης στο θύμα, οι σωματικοί καβγάδες, η σωματική κακοποίηση ή ο εξαναγκασμός κάποιου παιδιού σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του, εκδηλώνονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως αναφέρουν οι Keenan και Shaw (2003), η εκδήλωση της Διαταραχής Διαγωγής, είναι συχνότερη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, εξαιτίας της μεγαλύτερης επίδρασης παραγόντων που αναφέρονται προσωπικότητά τους και στην νευροαναπτυξιακή τους καθυστέρηση, ενώ σύμφωνα με τον Chiasson (2014), η Διαταραχή Διαγωγής αποτελεί μια από τις πιο κοινές ψυχιατρικές διαταραχές στην παιδική ηλικία και την εφηβεία. Οι Kauffman και Landrum (2013), εκτιμούν ότι σε ηλικίες κάτω των 18 ετών, το ποσοστό των αγοριών με Διαταραχή Διαγωγής κυμαίνεται από 6% έως 16% και των κοριτσιών από 2% έως 9%, ενώ παράλληλα αναφέρουν ότι η σοβαρότητα και η επικράτηση της Διαταραχής Διαγωγής θεωρείται ότι αυξάνεται.

Σύμφωνα με τον Ματσόπουλο (2009), εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι θεωρούν ότι αρκετοί μαθητές λόγω της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν, θα μπορούσαν να πληρούν τα κλινικά κριτήρια της Εναντιωματικής Προκλητικής Συμπεριφοράς και της Διαταραχής Διαγωγής, επισημαίνοντας παράλληλα ότι :

Δυστυχώς οι περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις δεν προχωρούν στο στάδιο της διάγνωσης και φυσικά ούτε στο στάδιο της παρέμβασης. Τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά. Μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών είναι ότι τα προβλήματα αυτά υπάρχουν και αυξάνονται περαιτέρω λόγω της έλλειψης θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση. Επίσης υπάρχει περιορισμένη καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο που υποβοηθά την ουσιαστική μάθηση και

αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Κατά την άποψη μας, μια βαθύτερη αιτία πολλών δεινών, άρα και των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορούν να εξελιχθούν και σε παραβατική συμπεριφορά είναι ότι το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι ένα περιβάλλον με υψηλούς δείκτες αρνητικής ενέργειας και πολλά συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το υψηλό άγχος είναι καθημερινή πραγματικότητα για σχεδόν όλους τους μαθητές.

Όπως αναφέρει η Παναγάκου (2014), : Οι διαταραχές διαγωγής αναφέρονται σε πράξεις και στάσεις των παιδιών που δεν είναι σύμφωνες με την ηλικία τους και εκδηλώνονται με πρότυπα/μορφές αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς σε συμμαθητές και δασκάλους. Στο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνται διάφορες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς που κυμαίνονται από σοβαρές μορφές επιθετικών, αντικοινωνικών και προβληματικών συμπεριφορών/διαταραχών δυσκολιών έως πιο ήπιες μορφές επιθετικών και προβληματικών συμπεριφορών/διαταραχών/δυσκολιών. (Κουρκούτας, 2011).

Σύμφωνα με τον Coie (2004), οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που εμφανίζουν Διαταραχή Διαγωγής, συγκρινόμενες με τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που δεν έχουν Διαταραχή Διαγωγής, είναι χειρότερες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής αναπτύσσουν περισσότερες σχέσεις με τα παιδιά εκείνα που εκδηλώνουν παρόμοιες συμπεριφορές, με συνέπεια να απορρίπτονται από τα παιδιά εκείνα που δεν εμφανίζουν αποκλίνοσα συμπεριφορά. Εξάλλου όπως αναφέρουν οι Boivin και Vitaro (1995), η αντικοινωνική συμπεριφορά ανάμεσα σε νέους που εκδηλώνουν παρόμοιες επιθετικές συμπεριφορές, ενισχύεται. Σύμφωνα δε με τον Scott (2012), η φαινομενολογία της προβλεψιμότητας της Διαταραχής Διαγωγής στους νέους, συνίσταται από μια ποικιλία έντονων και συχνών αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Η Μπουκόρου (2018), σημειώνει ότι : «Στοιχείο της Διαταραχής Διαγωγής είναι η βία και η επιθετικότητα, που εκδηλώνονται μεταξύ παιδιών κι εφήβων και σε άλλα μέρη,

κυρίως όμως στο σχολείο (Παπάζογλου, 2014) και στις παρυφές του, τις γειτονιές.» ενώ παράλληλα αναφέρει ότι :

Στο σχολείο συνήθως οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις δεν είναι καλές, συχνά αποβάλλονται και κάποτε σταματούν το σχολείο (Nelson, 2006). Πολλές φορές έχουν στάσιμη σκέψη και κάποτε δυσκολεύονται να βρουν λύση σε προβλήματα που τους απασχολούν. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις δεν είναι ούτε πλούσιες ούτε καλής ποιότητας, δεν φαίνονται να εμπιστεύονται τους ανθρώπους, κρατούν καχύποπτη ή εχθρική στάση απέναντι στους άλλους· ενίοτε η κακή τους συμπεριφορά και φήμη τους οδηγεί στο περιθώριο είτε από προσωπική πρωτοβουλία είτε από τους συμμαθητές τους (Kazdin, 1997).

Σε έρευνα των Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου και Καναβού, που διεξήχθη πανελλαδικά το 2010 σε δείγμα 4.944 μαθητών, διαπιστώθηκαν μεταξύ άλλων και τα εξής :

Με τη χρήση της Κλίμακας Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and difficulties scale) αξιολογήθηκαν συμπτώματα διαταραχής διαγωγής (οι έφηβοι ρωτήθηκαν, για παράδειγμα, εάν θυμώνουν συχνά και χάνουν την ψυχραιμία τους, εάν συχνά οι άλλοι τους κατηγορούν ότι λένε ψέματα και εξαπατούν). Από τις απαντήσεις των εφήβων προκύπτει ότι 1 στους 4 (28,5%) παρουσιάζει συμπτώματα διαταραχής διαγωγής. Με την ηλικία να αυξάνεται το ποσοστό των εφήβων που αναφέρουν συμπτώματα διαταραχής διαγωγής (από 20,1% στους 11χρονους, σε 30,8% στους 13χρονους και 35,2% στους 15χρονους), ενώ δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Παράλληλα, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το 30,1 % των εφήβων οι οποίοι ασκούσαν εκφοβισμό, παρουσίαζαν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής. Παρατηρούμε ότι το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα υψηλό, συγκρινόμενο με τα ποσοστά που εμφανίζουν οι έφηβοι που ασκούν εκφοβισμό και που παρουσιάζουν άλλα συμπτώματα ψυχολογικών διαταραχών. Αναλυτικότερα, από τους εφήβους που ασκούσαν εκφοβισμό, το 9% παρουσίαζε ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, το 8,7% διαταραχή ελλειμματικής

προσοχής/υπερκινητικότητας, το 5,2% διαταραχή συναισθήματος και το 5,1% διαταραχή στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους. Παράλληλα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 23,3% των μαθητών που δεχόντουσαν εκφοβισμό παρουσίαζαν και αυτοί συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, όμως και σε αυτή τη περίπτωση, το ποσοστό αυτό, είναι και πάλι υψηλότερο συγκρινόμενο με τα άλλα συμπτώματα ψυχολογικών διαταραχών που παρουσίαζαν οι έφηβοι που δεχόντουσαν εκφοβισμό. Συγκεκριμένα το 14,7% % παρουσίαζε ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, το 13,6% % διαταραχή στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους, το 11,5% διαταραχή συναισθήματος και το 9,2% διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας.

Επιπλέον σε έρευνα που εκπόνησε η Μπουκόρου (2018), διαπιστώθηκε ότι :

...τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής έχουν μεγαλύτερη ροπή για συμμετοχή σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, θυματοποίησης και βίας στις γειτονιές σε σχέση με τους μάρτυρες. Φυσικά, αυτό δεν μπορεί να αποτελέσει κανόνα ούτε να λειτουργήσει ως στοιχείο καθοριστικό της μεταξύ των δύο μελών της σχέσης. Ωστόσο, δεν είναι ακραίο να μιλήσουμε για προδιάθεση των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής προς τη βίαιη έκφραση των θέσεων, απόψεων, πεποιθήσεων, επιθυμιών τους από τη μια ή την αποκοινωνικοποίηση, την ένταξή τους στο περιθώριο με προσωπική πρωτοβουλία ή επιθυμία των συμμαθητών και τη θυματοποίησή τους από την άλλη.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν διαπιστώνουμε ότι το φαινόμενο της Διαταραχής Διαγωγής που εκδηλώνεται από μαθητές, μπορεί να αποσυντονίσει και να διαταράξει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν οι ήπιες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών προκαλούν πολύ συχνά αναστάτωση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να διαμορφώσει τις απαραίτητες συνθήκες για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού του έργου, (παρατηρήσεις, επιπλήξεις, κ.λ.π.), θα πρέπει να αναλογιστούμε πόσο πιο δύσκολη και εξουθενωτική καθίσταται η μαθησιακή διαδικασία, όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μαθητές που εκδηλώνουν πολύ πιο ακραίες συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Συμπεριφορές, οι οποίες ακριβώς επειδή είναι ιδιαίτερες και ακραίες, απαιτούν και ιδιαίτερες δεξιότητες και

χειρισμούς. Η εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών έχει συχνά αρνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται :

- Με την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών λόγω της αδυναμίας τους να διαχειριστούν αυτό το φαινόμενο το οποίο φυσικά όπως ήδη προαναφέρθηκε, δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά εκδηλώνεται και στο προαύλιο του σχολείου, αλλά και έξω από την σχολική μονάδα.
- Με την παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό του έργο.
- Με την δημιουργία ενός αρνητικού κλίματος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας το οποίο επιδρά αρνητικά και αποσυντονίζει τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

2. Η Διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν Διαταραχές Διαγωγής.

Όπως αναφέρει ο Wragg (2001), : « Τρεις Αμερικανοί ερευνητές, οι Wang, Haertel και Walberg (1993), ύστερα από συγκριτική μελέτη εκατοντάδων ερευνών με θέμα το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση της τάξης είναι ο σημαντικότερος.» Λαμβάνοντας υπόψη τον μορφωτικό ρόλο του σχολείου, δεν είναι δύσκολο να αναληφθούμε πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν Διαταραχές Διαγωγής. Όπως αναφέρουν οι Lane et al. (2009), πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά, ένα σύνολο από διαφορετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές μέσα στην τάξη.

Είναι κοινός τόπος ότι η διαχείριση γενικά όλων των παραβατικών συμπεριφορών από το σχολείο, εστιαζόταν σχεδόν πάντα μόνο στην τιμωρία των μαθητών που τις εκδήλωναν. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, το νομοθετικό πλαίσιο αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών στην Ελλάδα, χαρακτηριζόταν μέχρι και πριν από δύο χρόνια κυρίως από μια τιμωρητική προσέγγιση. Όπως δε χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Γαλιώτου και Ανδρέου (2014) :

Στο παρελθόν, η προκλητική συμπεριφορά των μαθητών με συναισθηματικές και κυρίως συμπεριφορικές δυσκολίες αντιμετωπιζόταν με πειθαρχικές πρακτικές και με περιοριστικές ρυθμίσεις, που είχαν σκοπό την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς, μέσα από την τιμωρία και συχνά κατέληγαν στην αναστολή της φοίτησης των μαθητών (Poulou, 2005. Hudson-Baker, 2005. Goodman & Burton, 2010). Επιπλέον οι Γαλιώτου και Ανδρέου (2014), σημειώνουν ότι : Οι απωθητικές αυτές στρατηγικές, όχι μόνο δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες, αλλά αντίθετα προάγουν την αντίδραση, την απέχθεια, την αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Koundourou, 2012. Lannie & McCurdy, 2007. Roache & Lewis, 2011) και την περιθωριοποίησή τους (Hudson-Baker, 2005. Roache & Lewis, 2011), δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

Σύμφωνα με τον Regan (2009), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη στην οποία διδάσκει, θα πρέπει να επιδεικνύει ένα αυθεντικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, να έχει ενημερωθεί και να έχει κατανοήσει την συμπεριφορά τους, αλλά επιπλέον να έχει κατανοήσει και τον τρόπο με τον οποίο αυτός συμπεριφέρεται.

Οι Γαλιώτου και Ανδρέου (2014), αναφέρουν σχετικά ότι : Η σωστή οργάνωση της τάξης αποτελεί επιτακτική ανάγκη, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στις πολλαπλές προκλήσεις των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Hudson-Baker, 2005. Jull, 2008. Kaufman 2005. Koundourou, 2012. Oliver & Reschly, 2010. Plotts, 2012. Roache & Lewis, 2011). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, το φαινόμενο της αύξησης των μαθητών αυτών (Poulou, 2005. Lane, 2011), η ποικιλία εκδήλωσης των συμπεριφορικών προβλημάτων σε συνδυασμό με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών λόγω της ανεπαρκούς ειδικείυσής τους (Andreou & Rapti, 2010. Hudson-Baker, 2005. Scanlon&Barnes, 2013), της χαμηλής αυτο-εκτίμησής τους (Andreou & Rapti, 2010) καθώς και της ελλιπούς συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (Goodman & Burton, 2010. Lastrapes, 2013. Oliver & Reschly, 2010) υπαγορεύει την ανάγκη για εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Όπως αναφέρει δε ο Ματσόπουλος (2009), σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που έγινε το 2007 σε πανελλαδικό δείγμα 4.164 μαθητών και που αφορούσε την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές βιώνουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα μέσα στο σχολείο. Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ο Ματσόπουλος (2009), σημειώνει χαρακτηριστικά ότι :

Αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύουν περαιτέρω ότι στα ελληνικά σχολεία απουσιάζει η χαρά της μάθησης, της συνεργατικότητας, της ανακάλυψης νέων οριζόντων. Τα θετικά συναισθήματα στα σχολεία είναι λίγα και περιορισμένα και αυτό γιατί ανάμεσα στα άλλα, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργούνται συστηματικά βαθύτερες ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ γονέων και δασκάλων και αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά την όλη διαδικασία της μάθησης.

Με βάση την ανωτέρω έρευνα δεν είναι δύσκολο να αντιληφθούμε το δυσμενές σχολικό πλαίσιο στο οποίο καλείται ο Έλληνας εκπαιδευτικός να διαχειριστεί μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής.

Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Κουρκούτας (2007), η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει κινδύνους «...οι οποίοι σχετίζονται με τις αρνητικές επιρροές του σχολείου στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με προσωπικά προβλήματα...».

Τέτοιοι κίνδυνοι σύμφωνα πάντα με τον Κουρκούτα, είναι η :

- ανάπτυξη μη δεκτικών στάσεων (π.χ. έλλειψη ανταπόκρισης, ακατάλληλη μεταχείριση, συναισθηματική απόρριψη κ.λ.π.) από την πλευρά του εκπαιδευτικού της τάξης απέναντι σε μαθητές με συμπεριφορικές δυσλειτουργίες , με αποτέλεσμα την επιδείνωση των κοινωνικών τους δυσκολιών και την ενίσχυση των αρνητικών συναισθημάτων και σε σχέση με τον εαυτό και σε σχέση με τον άλλο.
- ενεργητική/ανοιχτή συναισθηματική απόρριψη και ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση των μαθητών με ψυχοκοινωνικές/μαθησιακές δυσκολίες και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές από τον δάσκαλό της τάξης, αλλά και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των αντικοινωνικών στάσεων.
- αρνητικές τιμωρητικές στάσεις και επιθετικές αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στα επιθετικά παιδιά, τα παιδιά με έντονα προβλήματα προσαρμογής (π.χ. υπερκινητικότητα) και διαταρακτικές συμπεριφορές, στάσεις

που συνήθως επιδεινώνουν τα προβλήματά τους και οδηγούν σε σχολική και κοινωνική περιθωριοποίηση, στην αύξηση της πιθανότητας για εγκατάλειψη του σχολείου στην εφηβεία και σε μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές.

- αρνητική συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, ακραίες τιμωρητικές στάσεις ή συγκάλυψη των προβλημάτων από τους γονείς, απορριπτικές στάσεις από την πλευρά του σχολείου και απόδοση ευθυνών αποκλειστικά στους γονείς.
- τραυματικές εμπειρίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην επαφή/συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και αδυναμία διαχείρισης με δημιουργικό τρόπο των παρεκκλιουσών συμπεριφορών λόγω έντονων συναισθηματικών φορτίσεων.
- ανυπαρξία πολιτικής ένταξης, ισχυρά κοινωνικά στερεότυπα από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα οποία συμβάλλουν σε μια επιθετική αντιμετώπιση των προβληματικών φαινομένων με αποτέλεσμα την επιδείνωση των αντικοινωνικών τάσεων.
- αδυναμία αναγνώρισης των ψυχολογικών προβλημάτων/διαταραχών των παιδιών με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη μη ανταπόκριση στις βαθύτερες ανάγκες τους και τον εγκλωβισμό γονέων, εκπαιδευτικών σε αντιπαιδαγωγικές και αντιθεραπευτικές μεθόδους.
- μικρή ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων διαχείρισης προβληματικών φαινομένων, διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων, προγραμμάτων ενίσχυσης της συνεργασίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων.
- αδυναμία εφαρμογής δραστηριοτήτων εκτός αναλυτικού προγράμματος, δραστηριότητες που συμβάλλουν ουσιαστικά στην μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής συνήθως απομακρύνονται από την τάξη ή αποβάλλονται, ενώ δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παράλληλα είναι προκλητικοί, συχνά απουσιάζουν από το σχολείο και δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, ενώ αντιδρούν άσχημα σε άμεσες απαιτήσεις. Ενδέχεται να αμφισβητούν τους κανόνες της τάξης, να αρνούνται να εκτελέσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται, και να παλεύουν με άλλα παιδιά. Όλα τα ανωτέρω έχουν συχνά ως αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτή η δυσκολία του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί μαθητές που εκδηλώνουν ακραίες συμπεριφορές που σχετίζονται με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, όταν έτσι κι αλλιώς οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), πολύ συχνά δεν είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης, ειλικρίνειας, συνεργασίας και ουσιαστικής ανθρώπινης επικοινωνίας.

Όπως αναφέρεται στο difficultstudents.com, έρευνες που έχουν διεξαχθεί ανάμεσα σε αποφοίτους καθηγητικών σχολών στις Ηνωμένες Πολιτείες, δείχνουν ότι η αίσθηση ανεπάρκειας των νέων εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη τους αποτελεί για αυτούς το πεδίο που τους ανησυχεί περισσότερο, επισημαίνοντας παράλληλα ότι η διαχείριση της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς, είναι δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και βελτιώνουν με την πάροδο του χρόνου. Δεξιότητες όπως αυτή της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης είναι βασικές για τη διδασκαλία και απαιτούν «κοινή λογική», συνέπεια, αίσθηση αμεροληψίας και θάρρος. Επιπλέον αυτές οι δεξιότητες απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να μπορούν να κατανοούν τα ψυχολογικά και αναπτυξιακά επίπεδα των μαθητών που εμφανίζουν διαταραχές συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποκτώνται μόνο με την πρακτική, την ανατροφοδότηση και την προθυμία να μάθουν από τα λάθη τους.

Σύμφωνα με τον οργανισμό Individuals with Disabilities Education Act που αποτελεί επίσημο φορέα του Υπουργείου Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, οι μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής πρέπει συνήθως να φοιτούν σε τμήματα ειδικής αγωγής ή σε ξεχωριστά σχολεία, μέχρις ότου η συμπεριφορά τους βελτιωθεί αρκετά ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη τους στον γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι αν και υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται από τις αναπτυγμένες χώρες, εντούτοις είναι πολύ σημαντική η αναφορά στους τρόπους διαχείρισης μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής που έχουν υιοθετηθεί από πολλά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, όπως για παράδειγμα το “The Gateway school” στο New Jersey. Σχολεία όπως το προαναφερθέν, θεωρούν ότι τα σχολεία δεν είναι νοσοκομεία και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γιατροί ώστε να μπορέσουν να «θεραπεύσουν» αυτές τις διαταραχές. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα συχνά υποβάλλονται σε θεραπεία και λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή. Η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με μη αναμενόμενους τρόπους και, επειδή οι ιατρικές πληροφορίες είναι εμπιστευτικές, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην γνωρίζουν γιατί οι μαθητές ενεργούν έτσι όπως ενεργούν, ενώ επιπλέον συχνά οι γονείς αποφεύγουν να ενημερώσουν την Διεύθυνση του σχολείου, για να αποφύγουν όπως λανθασμένα θεωρούν, τον στιγματισμό του παιδιού τους. Τα σχολεία αυτά, προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν αυτούς τους μαθητές, διαμορφώνουν ένα θετικό, δομημένο περιβάλλον, το οποίο στηρίζει την ανάπτυξη, προωθεί την αυτοεκτίμηση και επιβραβεύει την επιθυμητή συμπεριφορά. Εφαρμόζουν μια σειρά από κανόνες και διαδικασίες που δημιουργούνται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και οι οποίοι περιγράφονται με απλούς και κατανοητούς όρους, ενώ ταυτόχρονα διατυπώνονται και οι συνέπειες για την παραβίαση των κανόνων. Η εφαρμογή των κανόνων γίνεται με συνέπεια και σταθερότητα. Βασικό συστατικό της διαχείρισης αυτών των παιδιών αποτελεί η προώθηση και η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς τους, ενώ η παιδαγωγική φιλοσοφία που διέπει αυτούς τους είδους την προσέγγιση, αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών με συμπεριφορικές διαταραχές, είναι ότι το τελευταίο πράγμα που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός είναι ένας αγώνας εξουσίας και επιβολής κυριαρχίας, στον οποίο συχνά οδηγούν οι τιμωρίες και οι αρνητικές συνέπειες που επέρχονται από αυτές. Τονίζουν δε την σημαντικότητα της επιρροής που μπορεί να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση.

Σύμφωνα με τους Austin & Sciarra (2010), και τους Kauffman & Landrum (2013), οι τρόποι που προτείνονται αναφορικά με την διαχείριση μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής είναι οι εξής:

- Περιορισμός της κλιμάκωσης της σύγκρουσης με αυτά τα παιδιά, αποφεύγοντας τις φωνές και χωρίς ποτέ να τα αγγίζουν, ειδικά όταν είναι θυμωμένα, διότι αυτό ενδέχεται να το εκλάβουν ως προσωπική απειλή, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραμένουν ήρεμοι, λογικοί και ψύχραιμοι κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης ειδικά αν η συμπεριφορά των παιδιών αυτών αρχίζει να κλιμακώνεται σε ένταση. Για αυτό και είναι σημαντικό να παρεμβαίνουν από την αρχή άμεσα σε μια σύγκρουση πριν αυτή πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις.
- Επειδή υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν ασυνείδητα και να εκφράζουν συμπεριφορικά, αρνητικές εντυπώσεις για τους μαθητές αυτούς, πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να αναπτύσσουν μια θετική επικοινωνία με αυτά και να μην τα αντιμετωπίζουν με μνησικακία.
- Δεν πρέπει να επικρίνουν με κραυγαλέο και σκληρό τρόπο αυτά τα παιδιά, αποφεύγοντας έτσι την δημιουργία ενός φαύλου κύκλου θυμού και οργής.
- Είναι θεμιτό να προβαίνουν σε συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με τις καταστροφικές συνέπειες που επιφέρουν οι επιθετικές συμπεριφορές, όπως αυτές προβάλλονται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.
- Να υιοθετούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών, επειδή οι μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής έχουν την τάση να ανταποκρίνονται θετικά στην χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.
- Πρέπει να προβαίνουν στην διατύπωση και καθιέρωση σαφών κανόνων που αφορούν την τάξη. Οι κανόνες που θεσπίζονται να είναι λίγοι, δίκαιοι, σαφείς, και να επιβάλλονται με συνέπεια, ενώ παράλληλα πρέπει να τίθενται και όρια αναφορικά με το τι είναι διαπραγματεύσιμο και τι όχι και να αποφεύγονται οι άμεσες απαιτήσεις ή δηλώσεις του τύπου : "Πρέπει να ..." ή "πρέπει ...".
- Μέσω της χρήσης εξατομικευμένων οδηγιών, συμβουλών, προτροπής, καθοδήγησης και παροχής θετικών κινήτρων πρέπει να γίνεται προσπάθεια για βελτίωση και της συμπεριφοράς τους και της σχολικής τους επίδοσης.
- Πρέπει να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς για την διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος μέσα στην τάξη, διότι αυτό έχει θετική επίδραση σε αυτά τα παιδιά, ενώ παράλληλα πρέπει να τα επαινούν με ειλικρίνεια όταν επιτυγχάνουν τους στόχους που τους είχαν τεθεί.

- Όταν τα παιδιά αυτά είναι ήρεμα, πρέπει να συζητούν μαζί τους για τους τρόπους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα ίδια, ώστε να ηρεμούν όταν αυτά αισθάνονται ότι η οργή τους κλιμακώνεται.
- Είναι πολύ θετικό οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν σε αυτά τα παιδιά τρόπους δημιουργικής απασχόλησης εκτός του σχολικού ωραρίου.

Σύμφωνα επίσης με τους Austin & Sciarra (2010), Evans et al. (2012), Hoff & Ervin (2012), Kauffman & Landrum (2013), και Walker (1995), είναι πολύ σημαντικό για αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν μέσω μιας συστηματικής διδασκαλίας, κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να αναπτύξουν φιλίες και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το κοινωνικό περιβάλλον που τα περιστοιχίζει. Οι ανωτέρω επισημαίνουν επίσης την ανάγκη σύνταξης ενός γραπτού συμφωνητικού ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, το οποίο θα καθορίζει τους ρόλους, τις προσδοκίες αλλά και τις συνέπειες που θα επέρχονται στον μαθητή σε περιπτώσεις μη τήρησης των συμφωνηθέντων. Παράλληλα δε αναφέρουν, ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν και να δίνουν έμφαση στις θετικές συμπεριφορές των παιδιών αυτών και να αγνοούν τις ανεπιθύμητες.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι η διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής αποτελεί μια πολύ δύσκολη υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς. Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η Διαταραχή Διαγωγής είναι μια πολύ σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς η οποία επιφέρει μεγάλη ψυχική αναστάτωση όχι μόνο στο παιδί που την εκδηλώνει, αλλά και στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Για αυτό και η διαχείρισή των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την αντιμετώπιση και την εξέλιξη αυτού του φαινομένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά έρχονται αντιμέτωποι με τις σύνθετες προκλήσεις και απαιτήσεις ενός πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος που διέπεται από μια συνεχόμενη δυναμική αλλαγής, για αυτό και η διερεύνηση των γενικών αντιλήψεων που έχουν για τα διάφορα ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι διαχρονικά σημαντική και αναγκαία. Κατ' αρχάς, όπως επεσήμαναν οι Shavelson και Stern (1981), αναφορικά με την αναγκαιότητα διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών : «...η έρευνα, που συνδέει τις προθέσεις των εκπαιδευτικών με τη διασφάλιση της συμπεριφοράς τους, παρέχει μια σταθερή βάση για την εκπαίδευσή τους, καθώς και για την ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών»,(Κατσένου 2007). Επιπλέον, ο Dawson (1987), υποστήριξε, ότι μελετώντας τις αντιλήψεις και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, είναι πολύ πιθανό να οδηγηθούμε σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την αλλαγή της συμπεριφοράς τους και την βελτίωση τους τρόπου διδασκαλίας τους. Σύμφωνα δε με τους Cohen και Manion (2000), η ιδιαίτερη αξία της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση δίνει την ικανότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης η οποία χαρακτηρίζει τα άλλα επιστημονικά πεδία, μια ικανότητα η οποία θα διασφαλίσει για την εκπαίδευση μία ωριμότητα και μία αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός, που προς το παρόν της λείπουν.

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, ότι έχει διερευνηθεί αρκετά ο ιδιαίτερα πολύπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού. Το έργο του εκπαιδευτικού που καλείται αυτός να εκπληρώσει, κρίνεται πάρα πολύ σημαντικό και δεν εξαντλείται στην υλοποίηση του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος που αφορά αποκλειστικά και μόνο την μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων προς τους μαθητές. Όπως σημειώνει η Μόρφη (2017), το έργο του εκπαιδευτικού αφορά επιπλέον : «... στην ανάπτυξη ψυχολογικής, κοινωνικής, διαπολιτισμικής, μαθησιακής ολοκλήρωσης του μαθητή καθώς και στην διατήρηση της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας μέσα στη σχολική τάξη.»

Παράλληλα διαπιστώθηκε από την ελληνική βιβλιογραφική επισκόπηση, ότι δεν υπάρχουν επιστημονικές μελέτες και έρευνες που συγκεκριμένα να αναφέρονται και να εστιάζουν στο πως διαχειρίζονται οι καθηγητές των Γυμνασίων τους μαθητές που

εμφανίζουν Διαταραχή Διαγωγής. Οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί, αφορούν κυρίως στην συχνότητα εμφάνισης της Διαταραχής Διαγωγής και στις κυριότερες μορφές με την οποία αυτή εκδηλώνεται, όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός. Επιπλέον, οι έρευνες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης που αυτοί προβαίνουν, αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, εστιάζουν κυρίως στην διαχείριση και στις αντιλήψεις τους σχετικά με :

- τις μαθησιακές δυσκολίες,
- τις διαταραχές της συμπεριφοράς γενικά, όπως για παράδειγμα τις παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, και τις εκδηλώσεις εξωτερικευμένης επιθετικότητας,
- την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠΥ), και
- έρευνες που αφορούν τις διαταραχές του συναισθήματος όπως είναι η κατάθλιψη.

Με βάση τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι αυτό ακριβώς το ερευνητικό κενό προτίθεται να καλύψει η παρούσα εργασία. Να ερευνήσει την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγή, από τους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων. Ένα φαινόμενο που όπως έχει ήδη επισημανθεί, απασχολεί ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες του αναπτυγμένου κόσμου.

2. Ο σκοπός της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, το νέο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα συμπεριφοράς, προσδιορίζει με σαφήνεια τις συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες οφείλουν να προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί της κάθε σχολικής μονάδας στα πλαίσια των υπηρεσιακών τους καθηκόντων. Εξάλλου είναι γεγονός, ότι εξαιτίας της συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται στη χώρα μας, κάθε φορά που υφίσταται αλλαγή της Κυβέρνησης, αυτή συμπαρασύρει και την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική ιδιαίτερα στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό έχει ως συχνό επακόλουθο, εκτός των άλλων πιθανών επιπτώσεων – θετικών ή αρνητικών - και αλλαγές στις διάφορες υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης. Προκειμένου λοιπόν να μην καταστεί ανεπίκαιρη η παρούσα έρευνα, ο προσανατολισμός και ο σχεδιασμός της, είναι εστιασμένος στους προσωπικούς τρόπους διαχείρισης που

εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με συμπτώματα Διαταραχή Διαγωγής, ανεξαρτήτως του νομοθετικού πλαισίου που έτσι κι αλλιώς είναι υποχρεωμένοι εκ του νόμου να εφαρμόζουν. Διότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που βρίσκεται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές και είναι αυτός που συχνά θα προβεί ή όχι στο εντοπισμό μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, εκτός κι αν έχει βέβαια προηγηθεί μια σχετική ενημέρωση από τον γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή. Επιπλέον, είναι αυτός που θα εκφράσει και θα εκδηλώσει μέσα από την εμπειρική του παρατήρηση, τις όποιες επιστημονικές και θα κληθεί να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί μαθητές που εκδηλώνουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, όπως είναι αυτή της Διαταραχής Διαγωγής

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα που παρατέθηκαν στην βιβλιογραφική επισκόπηση και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν και που επισυνάπτονται στο Παράρτημα, προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα στα οποία καλείται να διερευνήσει η παρούσα εργασία :

- 1) Τι εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής;
- 2) Πως αντιδρούν και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;
- 3) Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής;
- 4) Με ποιους τρόπους και σε τι συχνότητα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου με τον σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή προκειμένου να διαχειριστούν μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ;
- 5) Συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τα συμπτώματα της Διαταραχής Διαγωγής ;

3. Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.

3.1 Τα είδη των ερευνών

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004), «η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνας του» .

Σύμφωνα με την Λ Τσακίρη (2008), : Ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκεται, μπορούμε να διακρίνουμε τις επιστημονικές έρευνες σε τρεις βασικές κατηγορίες, τις διερευνητικές, τις περιγραφικές και τις πειραματικές.

Η κατηγορία που επιλέχτηκε στην παρούσα εργασία είναι η πρωτογενής διερευνητική έρευνα. Ο λόγος για την επιλογή της συγκεκριμένης κατηγορίας έρευνας είναι ότι κατά την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (δευτερογενής έρευνα), διαφάνηκαν και εντοπίστηκαν ερευνητικά κενά αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

3.2 Η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα

Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2011), «Στην κοινωνική εμπειρική έρευνα έχει επικρατήσει να αναφερόμαστε σε δύο διακριτές μεταξύ τους προσεγγίσεις: την «ποσοτική» και την «ποιοτική», και σημειώνει ότι : « Η ποσοτική προσέγγιση βρίσκει κατά κύριο λόγο την εφαρμογή της στις δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες."

Επιπλέον, αναφορικά με την ποιοτική έρευνα ο Τσιώλης (2011), επισημαίνει ότι :

Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές που υιοθετούν την ποιοτική προσέγγιση αντιλαμβάνονται την κοινωνική ζωή ως μια ρέουσα πραγματικότητα και προσπαθούν να την κατανοήσουν στη δυναμική της διάσταση

Σύμφωνα με τον Denzin (1994), η εφαρμογή και ο συνδυασμός διαφορετικών μεθοδολογιών έρευνας προκειμένου να διερευνηθεί το ίδιο φαινόμενο ονομάζεται «τριγωνοποίηση». Κατά τον Denzin (1978), χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους

ερευνών, επιτυγχάνονται ακριβέστερες αναγνώσεις και μετρήσεις των φαινομένων που διερευνούνται. Με αυτόν τον τρόπο ο μεθοδολογικός τριγωνισμός μεγιστοποιεί την εγκυρότητα των ερευνών.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί αποκλειστικά και μόνον για λόγους επιστημονικής πληρότητας της παρούσας διπλωματικής εργασίας και χωρίς να επεκταθούμε σε περισσότερη εμβάθυνση και ανάλυση, γιατί θα απομακρυνόμασταν τότε από το πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ότι όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2011), στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν υπάρξει δύο βασικές ενστάσεις σε σχέση με το αν η μέθοδος της τριγωνοποίησης διασφαλίζει την εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων. Όπως σημειώνει ο Τσιώλης (2011), «Η πρώτη ένσταση υποβάλλεται από εκείνους που δεν αποδέχονται μια σαφή διάκριση μεταξύ παρατηρητή, εργαλείων παρατήρησης και παρατηρούμενου κόσμου», ενώ «Η δεύτερη ένσταση υποστηρίζει πως οι διαφορετικές μέθοδοι προέρχονται από και συνδέονται με διαφορετικές θεωρητικές και επιστημολογικές παραδόσεις («παραδείγματα») και ως εκ τούτου προσεγγίζουν εξ ορισμού με διαφορετικό τρόπο τα ερευνώμενα φαινόμενα».

Με βάση τα ανωτέρω, για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, υιοθετήθηκε μια μεικτή ερευνητική μεθοδολογία, που περιελάμβανε όχι μόνο συλλογή ποσοτικών δεδομένων, αλλά και ποιοτικών. Συγκεκριμένα, προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, χρησιμοποιήθηκαν η προσωπική συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Τα ανωτέρω ερευνητικά εργαλεία, χαρακτηρίζονται όπως σημειώνει η Καραγιάννη (2015), ως μέθοδοι αυτοαναφοράς.

3.3 Η προσωπική συνέντευξη

Όπως αναφέρει ο Μπούρας (2010), η συνέντευξη είναι η : «Οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας για συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής αλληλεπίδρασης ερευνητή και συμμετέχοντος στην έρευνα. Η συνέντευξη, σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο, δίνει τη δυνατότητα υποβολής διευκρινιστικών ερωτήσεων-ευκαιρίες για εμβάθυνση στο νόημα των απαντήσεων».

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται ως προς τον βαθμό με τον οποίο δομούνται σε : Δομημένες, Ημιδομημένες και σε μη Δομημένες. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι στις ημιδομημένες συνεντεύξεις όπως σημειώνει ο Μπούρας (2010), : «...μόνο τα προς διερεύνηση θέματα ή οι περιοχές είναι

προκαθορισμένα αλλά το περιεχόμενο, η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων επαφίεται στον ερευνητή». Γενικά η ημιδομημένη συνέντευξη εμπεριέχει μια ευελιξία και μια ελευθερία σε αντιδιαστολή με την δομημένη συνέντευξη την οποία την διακρίνει ένα περιοριστικό πλαίσιο, λόγω του προκαθορισμένου πλαισίου των ερωτήσεων, πλαίσιο το οποίο προσομοιάζει αυτό του ερωτηματολογίου

Ο σκοπός των προσωπικών αυτών συνεντεύξεων, ήταν η άντληση πληροφοριών και η αναζήτηση τυχόν επιπλέον μεταβλητών που αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας, μέσω των προσωπικών περιγραφών και ερμηνειών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην συνέντευξη επιλέχθηκαν με Επιλεγμένη ή Σκόπιμη δειγματοληψία (purposive), διότι σύμφωνα με τον Robson (2007), :
...η Επιλεγμένη ή Σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται στις ποιοτικές προσεγγίσεις και βασίζεται στην κρίση του ερευνητή για το τι είναι ενδιαφέρον και θα πρέπει να περιληφθεί στο δείγμα. Είναι δυνατόν ο ερευνητής να στοχεύει είτε στην αυξημένη ετερογένεια του δείγματος (μέθοδος των ακραίων περιπτώσεων) είτε στο να περιλάβει τις τυπικές περιπτώσεις ως προς όλες τις ενδιαφέρουσες διαστάσεις

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, το δείγμα να περιελάμβανε συγκεκριμένα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με :

- Την περιοχή των σχολικών μονάδων, δηλαδή αν ήταν σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή
- Την υπηρεσιακή σχέση των καθηγητών, αν ήταν δηλαδή μόνιμοι ή αναπληρωτές
- Την ειδικότητά τους.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ισάριθμα Γυμνάσια του Νομού Άρτας, κατά το χρονικό διάστημα από 2 έως 13 Σεπτεμβρίου 2019, στον χώρο της κάθε σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης που είχε προηγηθεί με τον Διευθυντή για την ημέρα της συνέντευξης. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 15 έως 20 λεπτά. Πρέπει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί, ότι κατά την χρονική περίοδο που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις και ειδικότερα στο διάστημα από 2 έως 11 Σεπτεμβρίου δεν είχε ξεκινήσει ακόμα η διδασκαλία των μαθημάτων και για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί

που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, είχαν τον απαραίτητο διαθέσιμο χρόνο, διότι τα καθήκοντά τους εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο αφορούσαν μόνο κάποιες εργασίες διοικητικής φύσης.

Το πλαίσιο των ερωτήσεων στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της συνέντευξης σχετίζονταν με :

- τις βιωμένες εμπειρίες τους, τις αντιλήψεις τους, και τους τρόπους διαχείρισης αναφορικά με τους μαθητές που εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές και συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής.
- τις συνεργασίες που αναπτύσσουν τους με την Διεύθυνση του σχολείου, τον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και το οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με περιπτώσεις μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχή Διαγωγής,

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την συγκατάθεση των εκπαιδευτικών, διαβεβαιώνοντας τους για την απόλυτη τήρηση της ανωνυμίας, της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων, των πληροφοριών και των απόψεών τους και στην συνέχεια καταχωρίστηκαν γραπτώς σε ξεχωριστό απόσπασμα, το οποίο παρατίθεται όπως προαναφέραμε στο Παράρτημα της εργασίας αυτής. Παράλληλα, τονίστηκε ότι όλα όσα επρόκειτο να καταγραφούν κατά την διάρκεια της συνέντευξης, θα αποδίδονταν πιστά και με ακρίβεια και ότι σε καμία περίπτωση δεν επρόκειτο να αλλοιωθούν, να παραποιηθούν ή να παραφραστούν.

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί, ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, είχε περισσότερο την μορφή μιας ελεύθερης διαλογικής συζήτησης, παρά το που αυτό δεν αποδίδεται πλήρως με την μετέπειτα καταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο. Για τον λόγο αυτό υπήρξαν και ερωτήματα που προέκυψαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων.

Στη συνέχεια προβήκαμε στην επεξεργασία των δεδομένων όπως αυτά καταγράφηκαν από τις συνεντεύξεις, με την μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Weber (1990), «Μία κεντρική ιδέα στην ανάλυση περιεχομένου είναι ότι πολλές λέξεις του κειμένου κατηγοριοποιούνται σε πολύ λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου».

Όπως σημειώνει η Τζάνη (2005), η Ανάλυση Περιεχομένου έχει ως στόχο την «ανακάλυψη αναγνωρίσιμων ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν τις νοηματικές ορίζουσες του υλικού με σκοπό την εξαγωγή ειδικών και έγκυρων συμπερασμάτων».

Ως μονάδα μέτρησης των σημασιολογικών στοιχείων του περιεχομένου των συνεντεύξεων, επιλέχθηκε η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων. Το τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας των συνεντεύξεων περιελάμβανε την δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών, διότι σύμφωνα με την Τζάνη (2005), : Η φάση αυτή ακολουθεί την φάση καθορισμού της ενότητας ανάλυσης και εκείνη της επιλογής μονάδος μέτρησης και είναι αναγκαία για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου και του υλικού της επικοινωνίας και την ποσοτικοποίησή του.

3.4 Το ερωτηματολόγιο

Σύμφωνα με τον Κορρέ (2015), : Οι ποσοτικές μέθοδοι που βασίζονται σε δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, προσφέρουν την δυνατότητα στο ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο των συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων.

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της Πρωτογενούς έρευνας ή Έρευνας Πεδίου, με την χρήση ανώνυμου δομημένου ερωτηματολογίου.

Για την εξάλειψη του πιθανού ενδεχόμενου παρανοήσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις ερωτήσεις που καλούνταν να απαντήσουν, κατά την διαδικασία δημιουργίας του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν ερωτήσεις οι οποίες ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια, πληρότητα, ακρίβεια και συντακτικά ορθές. Παράλληλα οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με τρόπο που να αποκλείει την πιθανότητα καθοδηγούμενων απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τέσσερεις ενότητες οι οποίες περιελάμβαναν συνολικά 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου από τις οποίες δημιουργήθηκαν πενήντα τέσσερεις (54) μεταβλητές (variables) και που σχετίζονταν με :

- Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
- Στην διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκδήλωση συμπτωμάτων που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

- Στην αξιολόγηση των συναισθημάτων που έχουν βιώσει ή που θα βίωναν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές που εμφανίζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.
- Τους τρόπους διαχείρισης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.
- Τις συνεργασίες που αναπτύσσουν τους με τον σύλλογο διδασκόντων την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με την διαχείριση μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

Για την σύνταξη του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διχοτομικές κλίμακες, κλίμακες απλής επιλογής και κλίμακες τύπου Likert ή κλίμακες διάταξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 9 Δεκεμβρίου 2019 έως 24 Ιανουαρίου 2020 και συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί από το σύνολο και των 16 Ημερησίων Γυμνασίων του Νομού Άρτας. Για την συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση έντυπων ερωτηματολογίων τα οποία δόθηκαν στους Διευθυντές της κάθε σχολικής μονάδας την οποία επισκεφτήκαμε. Κατά την διάρκεια των επισκέψεών μας στις σχολικές μονάδες, ενημερώθηκε ο κάθε Διευθυντής για τον σκοπό της έρευνας και δόθηκαν διευκρινήσεις για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στη συνέχεια οι Διευθυντές τα διένειμαν στους εκπαιδευτικούς του κάθε συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα το ερωτηματολόγιο στάλθηκε και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω των Google forms, σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, οι οποίοι ήταν εξοικειωμένοι με την χρήση των νέων τεχνολογιών. Μόλις ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία τους και η ανάλυσή τους με την χρήση του προγράμματος SPSS ver. 19. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των συγκεντρωθέντων δεδομένων και η ανάλυσή τους παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Προσωπικές συνεντεύξεις

α) Δημογραφικά και υπηρεσιακά δεδομένα

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Ανάλυσης Περιεχομένου των συνεντεύξεων, παρατίθενται τα δημογραφικά και υπηρεσιακά δεδομένα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην προσωπική συνέντευξη.

Πίνακας 1. Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και την ηλικία τους

	ΗΛΙΚΙΕΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ			
	31-40	41-50	51-60	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΕΣ	2	1	3	6
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	1	2	1	4
ΣΥΝΟΛΟ	3	3	4	10

Όπως προκύπτει από τον ανωτέρω Πίνακα 1, οι άνδρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην συνέντευξη ήταν έξι (6), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τέσσερις (4). Αναφορικά δε με την ηλικία των υποκειμένων, τέσσερα (4) υποκείμενα έχουν ηλικία 51-60 ετών, ενώ από τρία (3) υποκείμενα ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 31-40 και 41-50.

Πίνακας 2. Κατανομή των Εκπαιδευτικών με βάση τα ακαδημαϊκά τους προσόντα

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ
ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ	10
ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ	1
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ	5

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι το σύνολο των υποκειμένων διαθέτει Πτυχίο Πανεπιστημίου. Πέντε (5) εξ αυτών κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Ένα (1) υποκείμενο διαθέτει επιπλέον και Πτυχίο ΤΕΙ, πέραν του Πανεπιστημιακού πτυχίου και του Μεταπτυχιακού Διπλώματος που κατέχει.

Πίνακας 3. Κατανομή των Εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη μαθημάτων σχετικών με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την διάρκεια των σπουδών τους .

ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ
ΝΑΙ	4
ΟΧΙ	6

Με βάση τον Πίνακα 3, τέσσερα (4) υποκείμενα έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ψυχολογία και την παιδαγωγική επιστήμη. Από τα τέσσερα (4) υποκείμενα, τα τρία (3) είχαν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα και σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ενώ μόνο ένα (1) υποκείμενο δήλωσε ότι είχε συνολικά τέσσερα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών της σχολής του.

Πίνακας 4. Κατανομή των Εκπαιδευτικών με βάση τις σπουδές επιμόρφωσης κατά την διάρκεια της θητείας τους.

ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ
Ετήσια επιμόρφωση στην Συμβουλευτική	1
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 ωρών	1
Επιμορφωτικό σεμινάριο	2

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, τέσσερα (4) υποκείμενα έχουν επιμορφωθεί κατά την διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 5. Κατανομή των Εκπαιδευτικών με βάση την υπηρεσιακή τους σχέση με την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Υπηρεσιακή Σχέση	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ
Μόνιμος	9
Αναπληρωτής	1

Από τον ανωτέρω Πίνακα 5, προκύπτει ότι τα εννέα (9) υποκείμενα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και ένα (1) υποκείμενο είναι αναπληρωτής.

Πίνακας 6. Κατανομή των Εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ ΠΕ-11	1
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΕ-03	1
ΧΗΜΙΚΟΙ ΠΕ-04.02	1
ΦΥΣΚΟΙ ΠΕ-04.01	1
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΠΕ-02	1
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	1
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	2
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	1

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην συνέντευξη ήταν όλα διαφορετικής ειδικότητας, εκτός από την ειδικότητα των Φιλολόγων στην οποία συμμετείχαν δύο υποκείμενα εκ των οποίων το ένα ήταν αναπληρώτρια Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής που διδάσκει σε τμήματα ένταξης.

β) Ανάλυση περιεχομένου

Η μέθοδος με την οποία έγινε η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων που μας παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί, είναι η ανάλυση περιεχομένου. Βασική μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το θέμα της παρούσας εργασία. Με βάση τις αρχικές ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν και που αρχικά τέθηκαν στα υποκείμενα, αλλά και από τα δεδομένα που προέκυψαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων ορίστηκαν οι παρακάτω επτά (7) θεματικές κατηγορίες ως αναγκαίο πλαίσιο για την ανάλυση του συγκεντρωθέντος υλικού :

1η Κατηγορία: Οι εμπειρίες των υποκειμένων με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα που μπορεί να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

2^η Κατηγορία: Τα συναισθήματα που προκαλούνται στα υποκείμενα όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα, Διαταραχή Διαγωγής.

3^η Κατηγορία: Οι ενέργειες που εφαρμόζουν τα υποκείμενα αναφορικά με την διαχείριση μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα, Διαταραχή Διαγωγής.

4^η Κατηγορία: Η εκτίμηση των υποκειμένων αναφορικά με το αν οι προσωπικές ενέργειες διαχείρισης στις οποίες προβαίνουν, μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα, Διαταραχή Διαγωγής

5^η Κατηγορία: Η συνεργασία των υποκειμένων με τον Διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα, Διαταραχή Διαγωγής.

6^η Κατηγορία: Η συνεργασία των υποκειμένων με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής.

7^η Κατηγορία: Η επίδραση που ασκούν οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, στη διαχείριση αυτών των φαινομένων από τα υποκείμενα.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται και αναλύεται ξεχωριστά η κάθε κατηγορία.

1η Κατηγορία: Οι εμπειρίες των υποκειμένων με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα που μπορεί να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

Εννέα (9) από τα δέκα (10) υποκείμενα δηλώνουν, ότι έχουν κατά καιρούς συναντήσει μαθητές που οι συμπεριφορές τους να σχετίζονται με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής. Συγκεκριμένα, έξι (6) υποκείμενα δηλώνουν με την λέξη «Ναι», ότι έχουν συναντήσει μαθητές με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής. Ένα (1) υποκείμενο δήλωσε χαρακτηριστικά : *« Εννοείται, εννοείται. Και παλαιότερα σε άλλο σχολείο που ήμουνα κάθε χρόνο είχαμε τέτοιους μαθητές. Ειδικά πέρσι σε ένα τμήμα που είχα, φυσικά. »*. Επιπλέον, δύο (2) υποκείμενα δήλωσαν ότι έχουν συναντήσει πολλές περιπτώσεις στα διάφορα σχολεία που έχει υπηρετήσει. Ένα (1) υποκείμενο, που υπηρετεί σε Γυμνάσιο που φοιτούν τριάντα ένα (31) μαθητές, δήλωσε ότι έχει συναντήσει *«διάφορες περιπτώσεις»*, επισημαίνοντας όμως ότι : *«Αλλά γενικά όλες αυτές τις ακραίες συμπεριφορές, τις έχω συναντήσει παλιότερα, όχι, όχι σε αυτό το σχολείο που είμαι τα τελευταία δυο χρόνια.»*, ενώ μόνο ένα (1) υποκείμενο απάντησε αρνητικά λέγοντας : *« Όχι ιδιαίτερα. Μόνο ας πούμε*

όταν δούλενα στο φροντιστήριο, υπήρχε μια περίπτωση έτσι διενέξεων. Μου έχει τύχη μια φορά μόνον.». Πρέπει να σημειωθεί, ότι το ανωτέρω υποκείμενο υπηρετεί συνεχώς τα τελευταία δεκατέσσερα (14) χρόνια σε μια πολύ μικρή σχολική μονάδα όπου φοιτούν φέτος 21 μαθητές και που όπως χαρακτηριστικά δηλώνει : «Εδώ δεν έχουμε θέματα με τα παιδιά. Είναι πολύ οικογενειακό το κλίμα θα έλεγα. Τα παιδιά σε αυτό το σχολείο είναι πάρα πολύ καλά. Έχω ακούσει ιστορίες που συμβαίνουν αλλού. Εμείς εδώ δεν έχουμε καμία σχέση με τέτοιου είδους φαινόμενα παραβατικότητας.». Τα δύο υποκείμενα που δηλώνουν ότι δεν έχουν παρατηρήσει στα Γυμνάσια που υπηρετούν τώρα, συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε ορεινές περιοχές του Νομού Άρτας, ενώ και οι δύο αυτές σχολικές μονάδες έχουν ως ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό τον μικρό αριθμό μαθητικού δυναμικού. Με βάση τα ανωτέρω, θεωρούμε ότι το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού μας σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελεί μια μεταβλητή, αναφορικά με την διαχείριση συμπεριφορών που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη περίπτωση, εστιάζεται στο κατά πόσο η διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές, εμφανίζεται να είναι πιο δυσχερής σε σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό μαθητών.

2^η Κατηγορία: Τα συναισθήματα που προκαλούνται στα υποκείμενα όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής.

Τέσσερα (4) υποκείμενα αισθάνονται λύπη για αυτούς τους μαθητές ενώ δύο (2) υποκείμενα εξ αυτών, δηλώνουν ότι : «μου έρχονται κρίμα.». Τέσσερα (4) υποκείμενα βιώνουν αισθήματα θυμού, οργής και αγανάκτησης. Ένα (1) υποκείμενο δήλωσε ότι εκτός από οργή, έχει αισθανθεί και φόβο λέγοντας ότι : «: Όσο νεώτερη ήμουν μάλλον φόβο μου προκαλούσαν. Στην αρχή. Φόβο και οργή. Εξαρτάται.». Ένα (1) υποκείμενο εκφράζει αισθήματα κατανόησης , απαντώντας : « Αισθήματα κατανόησης και ευθύνης για να συμβάλλω στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.». Δύο (2) υποκείμενα απαντούν μεταξύ άλλων ότι αισθάνονται άγχος, ενώ ένα (1) υποκείμενο, απάντησε ότι αισθάνεται λύπη και συμπάθεια, αναφέροντας : « Μου έβγαζε, όχι λύπης ακριβώς, δηλαδή λυπόμουν μεν που έβλεπα ένα παιδί με τόση οργή να σφυρηλατεί κατά των συμμαθητών του, αλλά μπορούσα να πω ότι κατά μια άποψη τον συμπαθούσα έτσι κατά κάποιο τρόπο και προσπαθούσα να τον ηρεμώ όσο γίνεται για τον ίδιο στην ουσία,...». Παρατηρήθηκε επίσης

ότι με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων στην συγκεκριμένη ερώτηση, διαπιστώνεται ότι και τα δέκα (10) υποκείμενα εκφράζουν πάνω από ένα συναίσθημα που αισθάνονται όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός (1) υποκειμένου όπου δηλώνει ότι : *«Ανάλογα με το γεγονός και την έντασή του, από αιφνιδιασμό, από ανησυχία, θυμό και ίσως και ένα άγχος αντιμετώπισης, λόγω μη γνώσεων απαραίτητων του πως έπρεπε να αντιμετωπιστεί αυτό.»* Με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων διαπιστώνεται μια ποικιλία των συναισθηματικών αντιδράσεών τους η οποία εκτείνεται από την συμπάθεια, μέχρι τον θυμό, την οργή και την αγανάκτηση.

3^η Κατηγορία: Οι ενέργειες που εφαρμόζουν τα υποκείμενα αναφορικά με την διαχείριση μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα, Διαταραχή Διαγωγής.

Οκτώ (8) υποκείμενα ανέφεραν ότι θα προέβαιναν σε κάποιες προσωπικές ενέργειες αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που θα εμφάνιζαν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής. Οι ενέργειες αυτές αναφέρονται είτε σε διάλογο με τους μαθητές, είτε σε πρωτοβουλίες θετικής και δημιουργικής διαχείρισης της προβληματικής κατάστασης που έχει δημιουργηθεί, είτε σε ενέργειες επιπλήξεων και παρατηρήσεων. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τριών υποκειμένων που προβαίνουν στις ενέργειες που μόλις αναφέρθηκαν :

«Προσπαθώ να του μιλήσω, να του πω δεν είναι σωστό αυτό που κάνεις, δεν ντρέπεσαι λίγο, μην πειράξεις τους συμμαθητές σου, δεν είναι ωραίο... Αν κάνουν κάτι πολύ ακραίο και δεν ακούσουνε μετά και συνεχίσουνε, να έχει τύχει να πάω στον Διευθυντή και να του πω, ότι ο τάδε πειράζει τους άλλους, κάνει ράνει, του μιλάω, δεν ακούει.»

«... Οπότε έβρισκα ένα τρόπο προσέγγισης φιλικό με τον διάλογο και με λίγα λόγια έτσι, ήρεμα , για να μπορέσω να τον κάνω να ξεφύγει από την όποια μανία του ας πούμε. Και να τον βάλω σε έναν άλλο κόσμο να ξεχαστεί. Με τον διάλογο ή με κάποια δραστηριότητα ειδικού ενδιαφέροντος»

«Λοιπόν ήταν κάποιοι μαθητές που με εξόργιζαν, όμως τα κατεύθυνα στον Διευθυντή. Κατ ευθείαν. Δηλαδή φώναζα αλλά όταν έβλεπα ότι δεν υπήρχε ανταπόκριση.. Έκανα υπομονή μια, δύο, τρείς, αλλά μετά αδιαφορία. Πόσο να τα νουθετήσεις ;»

Από τα οκτώ (8) υποκείμενα όμως, μόνον δύο (2) υποκείμενα ανέφεραν ότι θα δρούσαν αποκλειστικά μόνα τους και δεν θα παρέπεμπαν τον μαθητή στον Διευθυντή του σχολείου. Όπως ανέφερε ένα (1) υποκείμενο : *« Με τους μαθητές ναι, ίσως και σε ευρύτερο πλαίσιο, όχι μόνο δηλαδή με αυτούς τους δύο τρεις που συνήθως θα ήταν οι πιο παραβατικοί ας πούμε, αλλά ενώπιον όλων. Σε ομάδα μαθητές δηλαδή, σε μια τάξη. Μια ανάλυση μπροστά σε όλους. »*. Τα υπόλοιπα έξι (6) υποκείμενα ανέφεραν ότι πέρα από τις δικές τους ενέργειες θα ενημέρωναν τον Διευθυντή και θα παρέπεμπαν τον μαθητή σε αυτόν.

Δύο (2) υποκείμενα ανέφεραν ότι θα παρέπεμπαν κατευθείαν τον μαθητή στον Διευθυντή του σχολείου, χωρίς να προβούν οι ίδιοι σε κάποια προσωπική ενέργεια ή πρωτοβουλία. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός υποκειμένου : *« Ενημερώνω τον Διευθυντή και τον σύλλογο. Συζητώ, όχι ενημερώνω. Αν ας πούμε αυτή η συμπεριφορά μπορεί να παρουσιάζεται σε μένα, δηλαδή στο μάθημα το δικό μου, ή αν είναι κάτι το οποίο, είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται γενικά στη σχολική κοινότητα, σε όλα τα μαθήματα. Τώρα μέσα στην τάξη, εξαρτάται σε τι βαθμό... αυτή η παραβατικότητα ας πούμε μέχρι που φτάνει. »*. Στην συγκεκριμένη ανωτέρω απάντηση διαπιστώνεται επιπλέον όμως, ότι γίνεται αναφορά –έστω και έμμεσα-σε πιθανόν προσωπικές ευθύνες που μπορεί να έχει το υποκείμενο, αναφορικά με αποκλίνουσες συμπεριφορές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Παρατηρείται εξάλλου ότι δύο (2) υποκείμενα με ειδικότητες της Πληροφορικής και των Καλλιτεχνικών αντίστοιχα, χρησιμοποιούν αυτό καθεαυτό το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, ως εργαλείο διαχείρισης μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς ή Διαταραχής Διαγωγής. Συγκεκριμένα τα δύο (2) υποκείμενα αναφέρουν : *« Κοιτάζτε, επειδή το μάθημα που κάνω είναι στο εργαστήριο Πληροφορικής, πηγαίνω εκεί πέρα μπροστά του, του λέω κάθισε λίγο στον υπολογιστή, αυτό που κάνουμε είναι ωραίο, θα σου αρέσει, έλα λίγο να το δούμε μαζί, ασχολούμαι λίγο μαζί του για να εκεί πέρα ηρεμήσει, για να ασχολείται κι αυτός, ε άμα ασχοληθεί λίγο και αυτός, μετά εντάξει θα του περάσει λίγο, θα ηρεμήσει, θα σταματήσει και θα ασχοληθεί λίγο με το μάθημα. Είναι τέτοιο το αντικείμενο που εντάξει, άμα τον βάλεις λίγο μπροστά στον υπολογιστή, του δείξεις λίγο στην αρχή, τον καθοδηγήσεις, του πεις κάνε τώρα εσύ αυτό, λίγο παρακάτω, όλο και κάτι θα κάνει. »*

«... Κάποια δραστηριότητα εξωτερίκευσης κάποιων συναισθημάτων. Δεν ξέρω αν είναι σωστό, αλλά επειδή το έχω δοκιμάσει και βλέπω ότι λειτουργεί ανασταλτικά, δηλαδή το παιδί αυτό παύει να ασχολείται με τους γύρω του και να τους επιτίθεται και ηρεμεί κατά κάποιο

τρόπο, βρίσκοντας έναν νέο τρόπο να εκφραστεί δημιουργώντας κάποια εικόνα, άσχετα το τι εικόνα. ...να μπορεί με κάποιον τρόπο να συμμετέχει στο σύνολο έτσι και μέσα στο μάθημα ως πούμε, ηρεμώντας έστω και μέσα από την τέχνη, γιατί ο μόνος τρόπος, το μόνο εργαλείο που είχα εγώ ήταν να τον ηρεμώ μέσα απ την ζωγραφική. Και κατάφερα σχεδόν πάντα να τον απασχολώ. Όταν δηλαδή ζωγράφιζε, παρόλο που ζωγράφιζε ως πούμε και κάποιες φορές, αν όχι τις περισσότερες, θέματα περίεργα. Κατάφερε όμως και ηρεμούσε και νομίζω ότι του έκανε καλό αυτό. Γιατί έπαυε να είναι απειλητικός προς του γύρω του.»

Είναι γεγονός, ότι τα γνωστικά αντικείμενα της Πληροφορικής και της Αισθητικής Αγωγής, είναι κατά κύριο λόγο εργαστηριακά μαθήματα και εμπεριέχουν πολύ συχνά, μεγάλο βαθμό αυτενέργειας, διαδραστικότητας, και άμεσης συμμετοχής των μαθητών, όπως εξάλλου συμβαίνει και με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και με το μάθημα της Μουσικής ως ένα βαθμό, σε αντίθεση με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, στα οποία οι μαθητές είναι συνήθως αμέτοχοι και παθητικοί ακροατές. Εξαιρέση βέβαια σε αυτό, αποτελεί η χρήση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών), η χρήση όμως των οποίων δεν υιοθετείται συχνά από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, λόγω έλλειψης γνώσεων που σχετίζονται με την παιδαγωγική αξιοποίηση των μέσων αυτών, απροθυμίας, ή έλλειψης υποδομών. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι θα πρέπει να διερευνηθεί το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό καθεαυτό το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει την διαχείριση και την αντιμετώπιση μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Παράλληλα χρήζει διερεύνησης και η συχνότητα με την οποία επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να αναφερθούν στον Διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπίσουν συμπεριφορές μαθητών που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

4η Κατηγορία: Η εκτίμηση των υποκειμένων αναφορικά με το αν οι προσωπικές ενέργειες διαχείρισης στις οποίες προβαίνουν, μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με συμπτώματα παραβατικής συμπεριφορά και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής

Αναλύοντας τις απαντήσεις των υποκειμένων σε αυτό το ερώτημα διακρίναμε μια σχετική ανομοιογένεια στον τρόπο με το οποίο το προσεγγίζουν, ειδικότερα από τα υποκείμενα τα οποία με τον έναν ή το με τον άλλον τρόπο, δηλώνουν άμεσα ή έμμεσα την αδυναμία τους ή την δυσκολία στο να μπορέσουν να επηρεάσουν με τις ενέργειές τους αυτούς τους μαθητές. Πέντε (5) υποκείμενα με τις απαντήσεις που δίνουν, υποδηλώνουν

αυτό ακριβώς και είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις δύο (2) υποκειμένων, όπου δηλώνουν : *« Εγώ όταν βλέπω κάτι τέτοιες συμπεριφορές, προσπαθώ να κάνω ότι δεν το είδα, για να ξεφύγει λίγο το πράγμα, να ηρεμήσουν τα πνεύματα»*, *«Δεν νομίζω, λίγο εκείνη τη στιγμή, μετά δεν αλλάζει η συμπεριφορά τους από εμένα. Εκείνη την ώρα μπορεί λίγο ξέρω γω να τους βάλεις για λίγο στο φιλότιμο, να σταματήσουν, αλλά γενικά να αλλάξει η συμπεριφορά τους και να γίνουν καλύτεροι δεν νομίζω. Όχι, από μένα δηλαδή όχι.»*

Αντιθέτως τα υπόλοιπα πέντε (5) υποκείμενα θεωρούν ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά με τους τρόπους διαχείρισης που εφαρμόζουν, την συμπεριφορά αυτών των μαθητών. Τέσσερα (4) από τα υποκείμενα επισημαίνουν εκτός των άλλων και την χρησιμότητα του διαλόγου με τους μαθητές αυτούς. Όπως ανέφεραν δύο (2) υποκείμενα : *«Θεωρώ ότι μπορεί να τους επηρεάσει θετικά. Γιατί ενώ μέσα από την δράση τους έχουν αντιμετωπίσει μια αντίδραση, δηλαδή προκαλώντας βία αντιμετωπίζουν βία, κι έχουν συνηθίσει σε ένα τέτοιο τρόπο πάλης και μόνο αυτόν ξέρουν, θεωρώ ότι είναι για αυτούς κάτι που δεν το περιμένουν, το να τους προσεγγίσει κάποιος φιλικά, Δηλαδή όταν μιλάνε επιθετικά και τους μιλάς φιλικά, κάπου εκεί βραχυκυκλώνεται το μυαλό τους και κάπου βλέπουν έναν άλλο κόσμο, διαφορετικό ως προς τον γνωστό τους δηλαδή. Κι έτσι κερδίζουν από αυτό. Θεωρώ ότι πρώτον τους ηρεμεί. Δηλαδή δεν μπορούν να είναι άλλο επιθετικοί απέναντι σε μια φιλική προσέγγιση. Άρα ο πρώτος στόχος έχει επιτευχθεί. Δηλαδή το παιδί παύει να είναι επιθετικό. Τουλάχιστον απέναντι προς τον εκπαιδευτικό. Και μετά όταν γίνει μια βαθύτερη προσέγγιση διαλόγου και προσπαθεί να βγάλει από μέσα τους κάποια πράγματα, να ξεφύγει από τα τετριμμένα, να ξεφορτώσει δηλαδή τις όποιες έγνοιες του, θεωρώ ότι βοηθάει γενικότερα. Δηλαδή το παιδί μπορεί να ενσωματωθεί πιο εύκολα, να κατανοήσει και κάποια πράγματα που δεν τα έχει σκεφτεί.»*. *«Εγώ πέρσι τους επηρέασα αυτούς τους μαθητές. Άλλου συνάδελφοι είχαν συνεχώς διενέξεις μαζί τους. Εγώ μέχρι να με αποδεχθούν έκανα υπομονή. Υπήρχε ένα χρονικό διάστημα δύο μηνών στην αρχή που έκανα υπομονή για αυτούς τους μαθητές. Και τελικά αυτή η υπομονή μου, μου βγήκε σε καλό, γιατί τους έκανα να κάθονται καλά στην τάξη. Δεν τους πήγαινα στο γραφείο, δηλαδή τους έπιανα στο διάλλειμα, τους ρώταγα αν έχουν τίποτα μαζί μου....»*. Επιπλέον, το ένα (1) από τα πέντε (5) υποκείμενα που δήλωσαν ότι με τις ενέργειές τους μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές εκείνους που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά και εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, αναφέρθηκε στον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι : *«Βεβαίως πιστεύω ότι μπορεί να τους επηρεάσει. Και γενικότερα η όποια μας συμπεριφορά, επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά τους μαθητές. Θεωρώ ότι*

είμαστε πρότυπα για αυτούς και η διαχείριση έχει να κάνει με το πόσο θα τους οδηγήσουμε σε αυτή την συμπεριφορά, στην κατανόηση δηλαδή, στον σεβασμό και στην πρόοδο θα έλεγα γενικότερα. Είναι πολύ βασικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα αλλά και έξω από την τάξη.»

5^η Κατηγορία: Η συνεργασία των υποκειμένων με τον Διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής.

Πέντε (5) υποκείμενα δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τον σύλλογο διδασκόντων και με τον Διευθυντή. Τα υπόλοιπα πέντε (5) υποκείμενα δεν θεωρούν ουσιαστική την συνεργασία τους, ούτε με τον σύλλογο διδασκόντων, ούτε με τον Διευθυντή. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των απαντήσεων που δίνουν τέσσερα (4) υποκείμενα : «Δεν βρίσκω ανταπόκριση και συμπαράσταση.», «Δεν κάναμε και πολλά πράγματα πέρσι. Λέγαμε τον πόνο μας με τους συναδέλφους. Μόνος σου προσπαθείς να βγάλεις άκρη.», «Δεν υπάρχει μια καλή διάθεση από όλο τον σύλλογο, γενικώς απ όσα σχολεία έχω βρεθεί να γίνει το καλύτερο δυνατόν για το παιδί.», «Εγώ θεωρώ ότι δεν υπάρχει συνεργασία σε κανέναν σύλλογο. Δηλαδή είναι μια τυπική διαδικασία και ιδίως όποιος είναι αυτός, ο οποίος προσπαθεί να φέρει κάτι καινούργιο, σε ένα μικρό ή μεγάλο κομμάτι του συλλόγου, είτε γίνεται κουραστικός ή γραφικός, ή εντάζει, μπορεί να μην μιλάει ο καθένας, αλλά μέσα του θεωρώ ότι λέει : Ωχ γιατί μας κουράζεις τώρα;». Επιπλέον ένα (1) υποκείμενο σημειώνει ότι : «Εκεί πάλι υπάρχει ένα θέμα, αν ο Διευθυντής δεν καλύπτει τους εκπαιδευτικούς, νομίζω ότι όλοι, όχι όλοι, η πλειοψηφία τείνει να συμβαδίζει με την απραξία. Είναι λίγοι οι επαναστάτες», τονίζοντας ότι η προσέγγιση του Διευθυντή σε αυτά τα θέματα, δεν επηρεάζει απλώς αντίστοιχα την στάση του συλλόγου, και τις αντίστοιχες ενέργειες που αυτός προβαίνει, αλλά την καθορίζει. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων διαφαίνεται από τη μια μεριά η ύπαρξη θετικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου και του Διευθυντή, και από την άλλη μια απογοήτευση αναφορικά με την ύπαρξη ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου. Παράλληλα επισημαίνεται ο αρνητικός ρόλος που μπορεί να παίζει ο Διευθυντής στην ανάπτυξη συνεργασιών για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών. Με βάση τα ανωτέρω προκύπτει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε κάθε σχολική μονάδα αναφορικά με τις συνεργασίες που αναπτύσσονται σε θέματα που αφορούν την διαχείριση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά. Η ανομοιογένεια αυτή ότι οφείλεται κατά τη προσωπική μας

άποψη , αλλά και με βάση προγενέστερες μελέτες, κυρίως στο συλλήγεσας του εκάστοτε Διευθυντή, ο οποίος διαμορφώνει το κλίμα της σχολικής μονάδας στη οποία προΐσταιται.

6^η Κατηγορία: Η συνεργασία των υποκειμένων με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και ειδικότερα Διαταραχή Διαγωγής.

Από τα δέκα (10) υποκείμενα, μόνον τρία (3) δηλώνουν ότι αναπτύσσουν συνεργασίες με τις οικογένειες αυτών των μαθητών. Επτά (7) υποκείμενα επικαλούνται και διαφορετικές αλλά και παρόμοιες αιτιάσεις, προκειμένου να εξηγήσουν προσωπικά τα ίδια, την έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια. Ένα (1) υποκείμενο θεωρεί ότι είναι πιο σύνθηες, την ευθύνη για την κακή ή μέτρια συνεργασία με τους γονείς να την φέρουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέροντας ότι : *«Από κακή έως μέτρια θα έλεγα. Κι αυτό έχει να κάνει με το πόσο ο καθηγητής είναι εξοικειωμένος στο να δέχεται παρεμβάσεις, να πιστεύει ότι πρέπει να έχει γνώμη κι ο γονέας, ή θεωρεί ότι είναι ο απόλυτος άρχοντας και κάνει ότι γουστάρει. Συνήθως δηλαδή θέλουνε έναν γονέα ο οποίος θα είναι υποτακτικός και θα πει : Ναι ναι έχεις δίκιο, σπάνια θεωρώ ότι μπαίνουν στην διερεύνηση προβλημάτων και να μουν στην θέση του άλλου, σε μια μεγάλη μερίδα καθηγητών, δεν είναι απόλυτο αυτό. Η συνεργασία του σχολείου λοιπόν με την οικογένεια είτε είναι ανύπαρκτη έως μικρή ή και όταν υπάρχει είναι κυρίως για την επίδοση των βαθμών γιατί έτσι συνηθίζεται. Οι γονείς να έρχονται μια φορά στο τετράμηνο, άλλη μια στο τέλος για τους βαθμούς, δύο φορές, οι οποίοι να βλέπουν τον βαθμό και ανάλογα να συζητάνε αν είναι ευχαριστημένοι ή όχι και οι καθηγητές παρομοίως. Όταν καλούνται για τα διάφορα θέματα, είτε συμπεριφοράς είτε πειθαρχίας και τα λοιπά, συνήθως και οι δύο πλευρές είναι αντιμαχόμενες. Λίγες είναι οι φορές που είναι συνεργαζόμενες»*. Δύο (2) υποκείμενα αναφέρονται στην ευθύνη των γονέων για την μη θετική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς λέγοντας : *« Κοιτάζτε, από ότι έχω καταλάβει εγώ, οι γονείς δεν δέχονται ότι το παιδί έχει πρόβλημα. Προσπαθούν για παράδειγμα να ρίζουν το βάρος στον άλλον τον μαθητή και δεν δέχονται ότι το δικό τους παιδί έχει πρόβλημα.»*. *«Υπήρχαν όμως άλλοι γονείς που θεωρούσαν ότι είναι εντάξει τα παιδιά τους, ότι εμείς είμαστε αυστηροί. Ότι εμείς φταίμε δηλαδή. Κάποιοι γονείς καταλάβαιναν και όντως έλεγαν ότι έχουνε θέμα. Τύχαιναν όμως και άλλοι που έλεγαν ότι δεν έφταιγαν τα παιδιά τους.»*

Επιπλέον γίνεται αναφορά από δύο (2) υποκείμενα για την τάση των γονέων να επικοινωνούν αποκλειστικά με τον Διευθυντή και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν :

«Ερχόντουσαν κατά καιρούς γονείς στο γραφείο και μιλούσαν με τον Διευθυντή ώρες ατέλειωτες. Σε σημείο δηλαδή που δεν μπορούσες να μπεις μέσα να απασχολήσεις τον Διευθυντή γιατί ήταν οι γονείς μέσα και κουβέντιαζαν», «Με την εμπειρία και την επαφή που έχω, οι οικογένειες των μαθητών μιλάνε πιο πολύ με τους Διευθυντές παρά με τους συναδέλφους. Γιατί δεν ήρθε να με ρωτήσει ποτέ κάποιος πατέρας, μάνα ή κηδεμόνας τέλος πάντων ενός μαθητή με τέτοια συμπεριφορά, να μου πει πως είναι το παιδί αυτό σε ένα μάθημα διαφορετικό από τα άλλα. Γιατί θα μπορούσα να του πω κάποια πράγματα διαφορετικά απ τους άλλους συναδέλφους. Γιατί το μάθημα των εικαστικών ας πούμε, είναι και ένα μάθημα που γίνεται κυρίως κατ'ιδίαν. Δηλαδή πας και βλέπεις το παιδί τι κάνει, τον ρωτάς περί αυτού τον ίδιο. Δεν μιλάς στον αέρα, σε όλους δηλαδή και πρέπει όλοι να καταλάβουν. Πας και μιλάς κατ'ιδίαν. Άρα εκεί θα δεις κι άλλα πράγματα που δεν φαίνονται»

Θεωρούμε ότι η διαφοροποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων, αναφορικά με την συνεργασία τους με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά ή συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, καταδεικνύει ως έναν βαθμό, ένα έλλειμμα συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις οικογένειες των μαθητών αυτών.

7^η Κατηγορία: Η επίδραση που ασκούν οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, στην ψυχολογική διάθεση των υποκειμένων.

Κατά την διάρκεια της 4^{ης} συνέντευξης, προέκυψε ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο σχετίζεται επίδραση της ψυχολογικής διάθεσης των υποκειμένων στην διαχείριση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση του υποκειμένου, όπου ανέφερε τα εξής : «...Θα ήθελα επίσης να προσθέσω ότι υπάρχουν συναδέλφισες που παίρνουν χαπάκια όταν έχουν τέτοιους μαθητές. Έχουν άγχος για το πώς θα πάνε την άλλη μέρα στο σχολείο. Όταν έχουν τέτοιους μαθητές μέσα με ακραία συμπεριφορά και ειδικά ας πούμε στις γυναίκες. Εγώ βλέπω δηλαδή συναδέλφισες που κατά καιρούς σε σχολεία δεν μπορούσαν να επιβληθούν μέσα στην τάξη, γιατί αυτά τα τρία τέσσερα παιδιά τελικά γινόντουσαν οι αρχηγοί των συμμοριών μέσα στην τάξη και ξεσήκωναν και τα υπόλοιπα. Τώρα η άλλη πως θα μπει μέσα στην τάξη να μην την χαμπαριάζει κανένας ; Δηλαδή για βάλτε αυτό να γίνεται τέσσερεις φορές κάθε μέρα, πέντε. Δηλαδή τραβάνε Γολγοθά πάρα πολύ συνάδελφοι. Δεν μπορούν να επιβληθούν. Θέλουν να κάνουν μάθημα, αλλά δεν μπορούν να επιβληθούν και χάνουν τον έλεγχο όταν έχουν παιδιά τέτοια μέσα.». Με αφορμή την ανωτέρω επισήμανση που διατύπωσε το υποκείμενο της 4^{ης} συνέντευξης,

διατυπώθηκε το σχετικό ερώτημα σε τέσσερα (4) υποκείμενα κατά την διάρκεια των επόμενων συνεντεύξεων. Διαπιστώθηκε ότι τρία (3) από τα τέσσερα (4) υποκείμενα εξέφρασαν απερίφραστα την συμφωνία τους για την ψυχικά καταπόνηση και δυσφορία που αισθάνονται όταν αντιμετωπίζουν παραβατικές συμπεριφορές. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση ενός (1) υποκειμένου, όπου δηλώνει ότι : « *Νομίζω ότι είναι το μεγαλύτερο ζήτημα. Όταν υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές νομίζω ότι επισκιάζουν όλα τα υπόλοιπα.*», ενώ όπως επεσήμαναν δύο (2) ακόμα υποκείμενα : « *Θυμώνουν να. Βγαίνει ένας θυμός, δηλαδή πιο πολύ γιατί βιώνουν την όλη συμπεριφορά του παιδιού. Βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση και όλο αυτό φυσιολογικό είναι να τους προκαλεί θυμό. Και το κουβαλάνε και στο σπίτι και στο επόμενο μάθημα. Και στο επόμενο μάθημα το κουβαλάει ένας συνάδελφος άμα δεν είναι καλά από την προηγούμενη ώρα δεν μπορεί να αποδώσει στο επόμενο τμήμα. Τις επόμενες ώρες. Δηλαδή ένα τέτοιο τραγικό γεγονός. Τι εννοώ τραγικό γεγονός. Δηλαδή όταν έχει φτάσει ένας συνάδελφος να υψώσει τον τόνο της φωνής του ή να απειλήσει με αποβολή έναν μαθητή ή να έχει κάνει υπομονή μέχρι εκεί που δε πάει. Δεν είναι και ότι καλύτερο. Δεν μπορεί να κάνει και μάθημα δηλαδή εν ηρεμία. Οπότε θεωρώ ότι το κουβαλάει και τις επόμενες ώρες ίσως δε ξέρω πόσο μπορεί να του κρατήσει ο θυμός ή όχι. Εμείς βέβαια έχουμε πάθει κι ανοσία από αυτά. Ανάλογα και με την εμπειρία. Σίγουρα το κουβαλάει και στο σπίτι του. Και έξω. Δηλαδή εγώ κάποιες φορές που θεωρώ ότι έτσι έζησα ως πούμε μια δύσκολη μέρα στο σχολείο από κάποια περιστατικά ή από κάποια αναστάτωση, ή απλά κουράστηκα από κάποια μέρα που είχε περισσότερη βαβούρα ως το πούμε έτσι, πολλές φορές θέλω να πάω να πιω έναν καφέ έξω παρά να γυρίσω στο σπίτι. Κάπως να εκτονωθώ. Καταλάβατε ; Δηλαδή είναι κάτι που αυτή η συμπεριφορά προκαλεί μια αναστάτωση, θυμό στον σύλλογο. Και στον καθένα προσωπικά». Το τέταρτο υποκείμενο επισημαίνει την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων από πλευράς των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαχειριστούν τέτοιου είδους συμπεριφορές.*

Με βάση τα ανωτέρω, θεωρούμε ότι πρέπει να διερευνηθεί στο κατά πόσο επιδρούν και επηρεάζουν οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών την ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αυτά τα παιδιά.

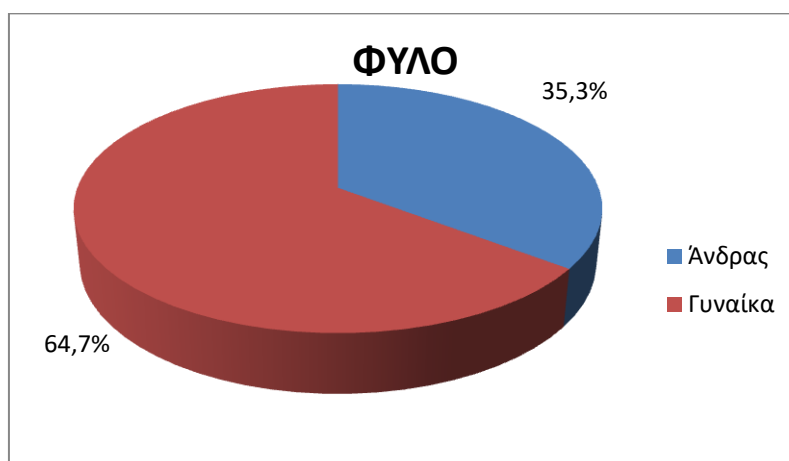
2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την στατιστική επεξεργασία των συγκεντρωθέντων δεδομένων παρουσιάζονται με βάση τις ενότητες των ερωτημάτων που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο.

2.1 Τα Δημογραφικά Στοιχεία της Έρευνας.

Στην πρώτη ενότητα της έρευνας παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την επιμόρφωση, την σχέση εργασίας, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και την περιοχή της σχολικής μονάδας.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	36	35,3	35,3	35,3
Γυναίκα	66	64,7	64,7	100,0
Total	102	100,0	100,0	

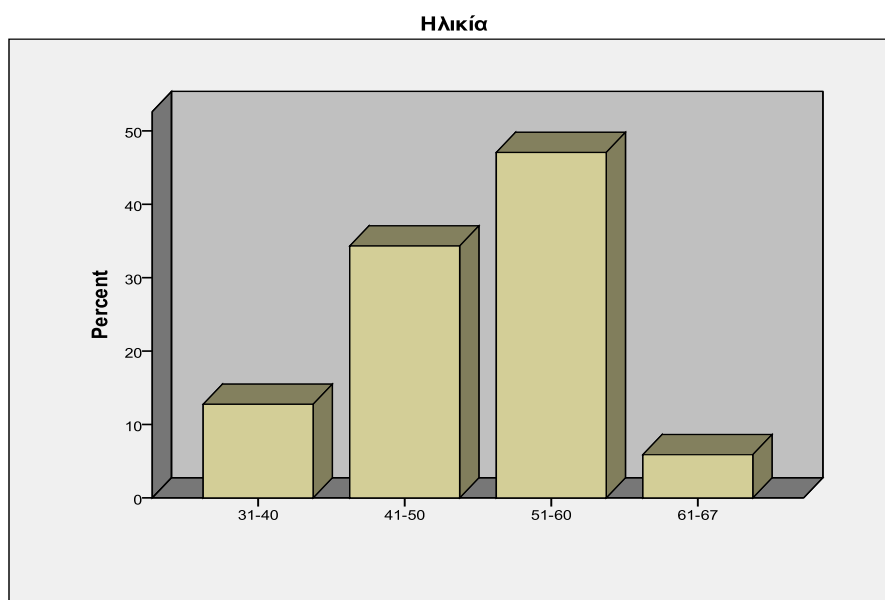
Σύμφωνα με τον ΠΙΝΑΚΑ 1, στην έρευνα συμμετείχαν 102 Εκπαιδευτικοί, 36 άντρες (35.3%) και 66 γυναίκες (64,7 %). Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (64,7%). Το ποσοστό αυτό είναι σχετικά μεγαλύτερο από την αναλογία του γενικού πληθυσμού, όπου οι γυναίκες είναι το 51% του συνολικού πληθυσμού στην Ελλάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40	13	12,7	12,7	12,7
	41-50	35	34,3	34,3	47,1
	51-60	48	47,1	47,1	94,1
	61-67	6	5,9	5,9	100,0
Total		102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον ΠΙΝΑΚΑ 2, μόλις το 12,7% των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 31-40 ετών. Το 34,3% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών, το 47,1% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, και το 5,9 % στην ηλικιακή ομάδα 61-67ετών. Θεωρούμε ότι ποσοστά αυτά προκύπτουν κυρίως εξαιτίας του παγώματος των μονίμων προσλήψεων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εδώ και μια δεκαετία, αλλά και στον μικρό σχετικά αριθμό συνταξιοδοτήσεων τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3^α. Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές Msc * Εργασιακή σχέση Crosstabulation

			Εργασιακή σχέση			Total
			Μόνιμος	Αναπληρωτής Πλήρους Ωραρίου	Αναπληρωτής Μειωμένου Ωραρίου	
Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές Msc	Ναι	Count	27	7	1	35
		% within Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές Msc	77,1%	20,0%	2,9%	100,0%
		% within Εργασιακή σχέση	30,0%	70,0%	50,0%	34,3%
		% of Total	26,5%	6,9%	1,0%	34,3%
	Όχι	Count	63	3	1	67
		% within Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές Msc	94,0%	4,5%	1,5%	100,0%
		% within Εργασιακή σχέση	70,0%	30,0%	50,0%	65,7%
		% of Total	61,8%	2,9%	1,0%	65,7%
Total	Count	90	10	2	102	
	% within Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές Msc	88,2%	9,8%	2,0%	100,0%	
	% within Εργασιακή σχέση	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	88,2%	9,8%	2,0%	100,0%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3^β. Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές Phd

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	3	2,9	2,9	2,9
	Όχι	99	97,1	97,1	100,0
Total		102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 3^α, οι 35 (34,3%), από τους 102 εκπαιδευτικούς, που μετείχαν στην έρευνα, διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ οι 67 (65,7%), δεν διαθέτουν. Ειδικότερα δε όσον αφορά τους μονίμους εκπαιδευτικούς το ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου είναι 30%. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα χαμηλό συγκρινόμενα με τα στατιστικά δεδομένα άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θα πρέπει όμως να

σημειώσουμε, ότι 8 από τους 12 συνολικά αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια προσφέρονται από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας, πολύ περισσότερα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών σε σχέση με το παρελθόν, ενώ παράλληλα ο ανταγωνισμός που υφίσταται ανάμεσα σε πτυχιούχους καθηγητικών σχολών αναφορικά με την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας στην Δημόσια Εκπαίδευση-έστω και προσωρινής - είναι τόσο μεγάλος που οδηγεί τους νέους αδιόριστους πτυχιούχους, στην απόκτηση επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων. Αναφορικά δε με τους κατόχους Διδακτορικού Διπλώματος, σύμφωνα με τον πίνακα 3β, μόνο τρεις μόνιμοι εκπαιδευτικοί (2,9%), από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. ήταν Διδάκτορες.

Επιμόρφωση

ΠΙΝΑΚΑΣ 4α. Πτυχίο Παιδαγωγικών Σπουδών (ΣΕΛΕΤΕ / ΑΣΠΑΙΤΕ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	13	12,7	12,7	12,7
Όχι	89	87,3	87,3	100,0
Total	102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 4α που παρατίθενται μόλις το 12,7 % διαθέτει Πτυχίο Παιδαγωγικών Σπουδών της ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ ή της ΑΣΠΑΙΤΕ (όπως μετονομάστηκε πριν μερικά χρόνια). Κύρια αιτία για αυτό είναι, ότι στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε αντίθεση με την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, δεν απαιτείται πτυχίο Παιδαγωγικών Σπουδών. Η απαραίτητη προϋπόθεση της Παιδαγωγικής Επάρκειας προκειμένου να εργαστεί ένας πτυχιούχος στην Δημόσια Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τεκμαίρονταν από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που σχετίζονταν με την εκπαίδευση, θεωρούνται ως καθηγητικές σχολές, με εξαίρεση τις ειδικότητες των Κοινωνιολόγων, των Οικονομολόγων, των Πληροφορικών και των Τεχνολόγων. Αυτές οι ειδικότητες θα έπρεπε υποχρεωτικά να έχουν φοιτήσει στην ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ για να μπορέσουν να διδάξουν είτε στην Γενική είτε στην Τεχνική – Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4β. ΠΕΚ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	57	55,9	55,9	55,9
Όχι	45	44,1	44,1	100,0
Total	102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4β, το 55,9 % έχει παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα , ενώ το 44,1% δεν έχει μετάσχει στην εισαγωγική επιμόρφωση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4γ. Επιμορφωτικά σεμινάρια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	76	74,5	74,5	74,5
Όχι	26	25,5	25,5	100,0
Total	102	100,0	100,0	

Στον Πίνακα 4γ, εμφανίζεται ένα ποσοστό της τάξης του 74,5% να έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα μεγάλο σε σχέση με το 25,5% που δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο. Σε αυτήν έρευνα δεν καταγράφηκαν τα αντικείμενα των επιμορφώσεων, όμως το αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, οφείλεται κατά την άποψή μας στην Πανελλαδικής εμβέλειας επιμόρφωση που έγινε την δεκαετία του 2000 και που αφορούσε τις δεξιότητες στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Εργασιακή σχέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	90	88,2	88,2	88,2
	Αναπληρωτής Πλήρους Ωραρίου	10	9,8	9,8	98,0
	Αναπληρωτής Μειωμένου Ωραρίου	2	2,0	2,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον ΠΙΝΑΚΑ 5, Το 88,2% των υποκειμένων που μετείχαν στην έρευνα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 9,8 % αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και το 2,0 % αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, όπως φαίνεται εξάλλου και στον Διάγραμμα 3.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.

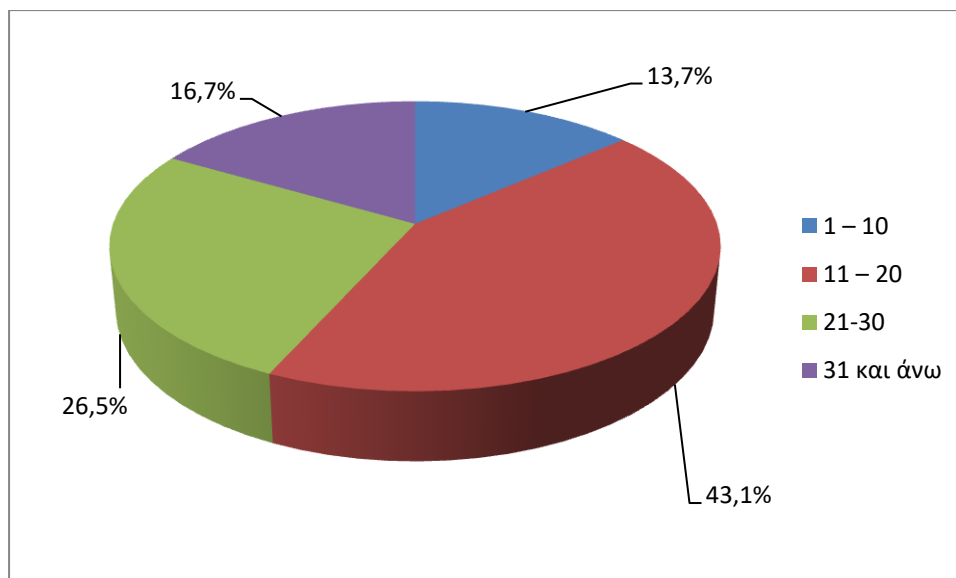


ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Συνολικά έτη υπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 – 10	14	13,7	13,7	13,7
11 – 20	44	43,1	43,1	56,9
21-30	27	26,5	26,5	83,3
31 και άνω	17	16,7	16,7	100,0
Total	102	100,0	100,0	

Από τον Πίνακα 6 διαπιστώνουμε, ότι το 13,7% των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 1- 10 έτη, το 43,1% έχει από 11-20 έτη, το 26,5% από 21-30 έτη και το 16,7% έχει πάνω από 31 έτη υπηρεσία, όπως φαίνεται εξάλλου και στο Διάγραμμα 4.

Διάγραμμα 4.

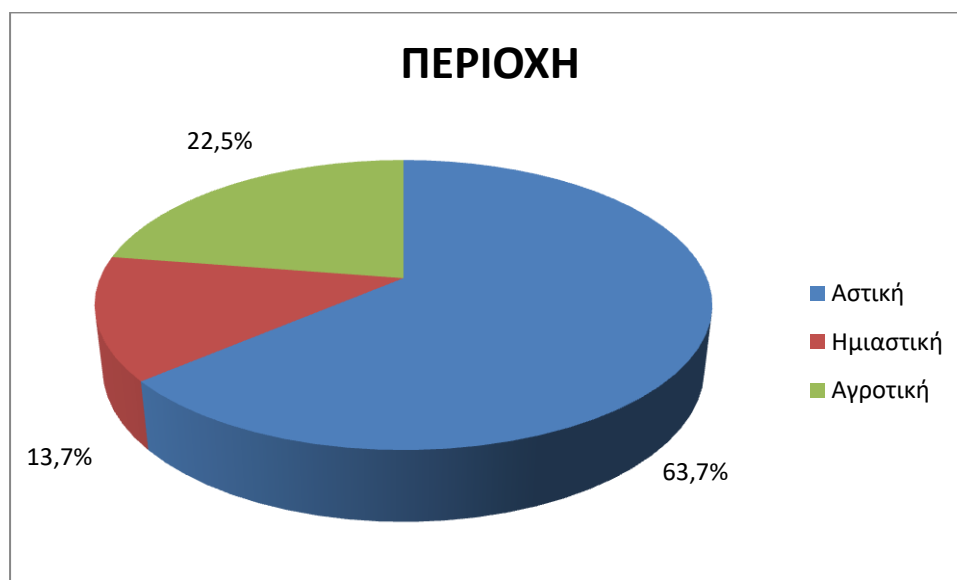


ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	65	63,7	63,7	63,7
	Ημιαστική	14	13,7	13,7	77,5
	Αγροτική	23	22,5	22,5	100,0
Total		102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον ΠΙΝΑΚΑ 7, το 63,7 % των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολικές μονάδες που εδρεύουν σε αστική περιοχή, το 13,7 % σε ημιαστική και το 22,65% σε αγροτική, όπως φαίνεται εξάλλου και στο ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.



2.2 Η εμπειρία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

Στην δεύτερη ενότητα της έρευνας και συγκεκριμένα στους πίνακες 8 – 15, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα που αναφέρονται στην διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκδήλωση συμπτωμάτων που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Στους πίνακες 16α-16θ, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα αναφορικά με την αξιολόγηση των συναισθημάτων που έχουν βιώσει ή που θα βίωναν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές που εμφανίζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συχνές απειλές, και εκφοβισμό απέναντι σε άλλους ;

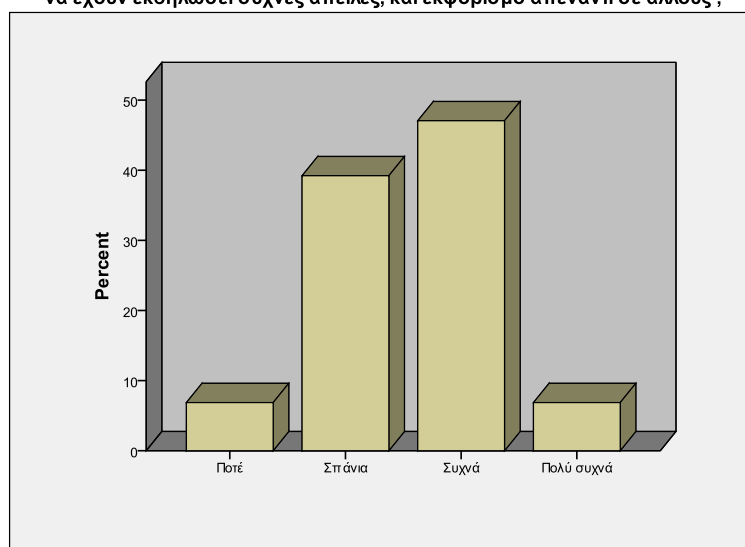
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	7	6,9	6,9	6,9
	Σπάνια	40	39,2	39,2	46,1
	Συχνά	48	47,1	47,1	93,1
	Πολύ συχνά	7	6,9	6,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			2,5392		
Median			3,0000		
Mode			3,00		
Std. Deviation			,72674		
Variance			,528		
Skewness			-,139		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-,202		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			3,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 8, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 47.1 % των υποκειμένων έχει συναντήσει Συχνά μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συχνές απειλές, και εκφοβισμό απέναντι σε άλλους και το 6,9% Πολύ Συχνά. Το 39,2% των

υποκειμένων δηλώνει Σπάνια και το 6,9% Ποτέ. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness) είναι -0,139, για τον λόγο αυτό έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,202 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων προκύπτει ότι το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 46,1%. Το 50% που είναι η Διάμεσος, καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 93,1 %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6.

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συχνές απειλές, και εκφοβισμό απέναντι σε άλλους ;

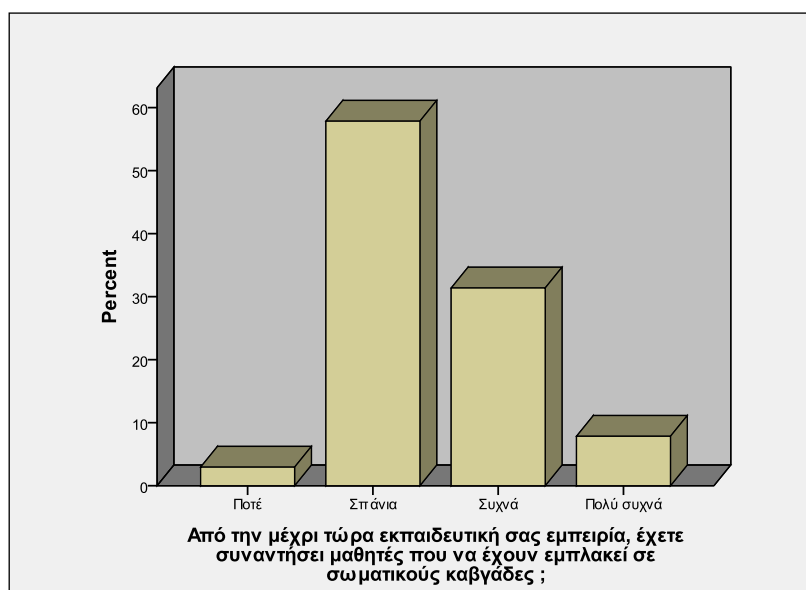


ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εμπλακεί σε σωματικούς καβγάδες ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	2,9	2,9	.2,9
	Σπάνια	59	57,8	57,8	60,8
	Συχνά	32	31,4	31,4	92,2
	Πολύ συχνά	8	7,8	7,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				2,4412	
Median				2,0000	
Mode				2,00	
Std. Deviation				,68323	
Variance				,467	
Skewness				,692	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				,069	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			2,0000	
	75			3,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 9, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 57,8 % των εκπαιδευτικών Σπανίως έχει συναντήσει μαθητές που να έχουν εμπλακεί σε σωματικούς καβγάδες, το 31,4 % Συχνά, το 7,8 % Πολύ Συχνά, ενώ το 2,9 % απαντά Ποτέ. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness) είναι 0,692, για τον λόγο αυτό έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,069 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτόκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων προκύπτει ότι το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπως φαίνεται και από την τελευταία στήλη του πίνακα, όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 60,8 %. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 92,2 %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7.

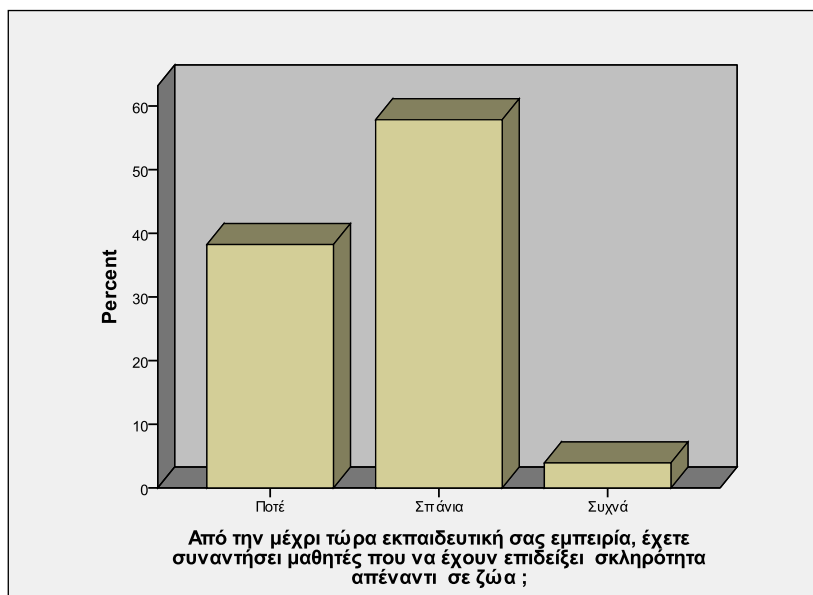


ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν επιδείξει σκληρότητα απέναντι σε ζώα ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	39	38,2	38,2	38,2
	Σπάνια	59	57,8	57,8	96,1
	Συχνά	4	3,9	3,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				1,6569	
Median				2,0000	
Mode				2,00	
Std. Deviation				,55393	
Variance				,307	
Skewness				,061	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,737	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			1,0000	
	50			2,0000	
	75			2,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 10, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 57,8 % των υποκειμένων Σπανίως έχει συναντήσει μαθητές που να έχουν επιδείξει σκληρότητα σε ζώα, το 38,2% Ποτέ, ενώ μόλις το 3,6 % απαντά Συχνά. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness) είναι 0,61 και επειδή έχει θετικό πρόσημο έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,737 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο εντοπίζεται στην κατηγορία 1 όπως φαίνεται και από την τελευταία στήλη του πίνακα, όπου η μεταβλητή Ποτέ έχει ποσοστό 38,2%. Το 50 % που είναι η Διάμεσος καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 2, καθώς η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 96,1%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8



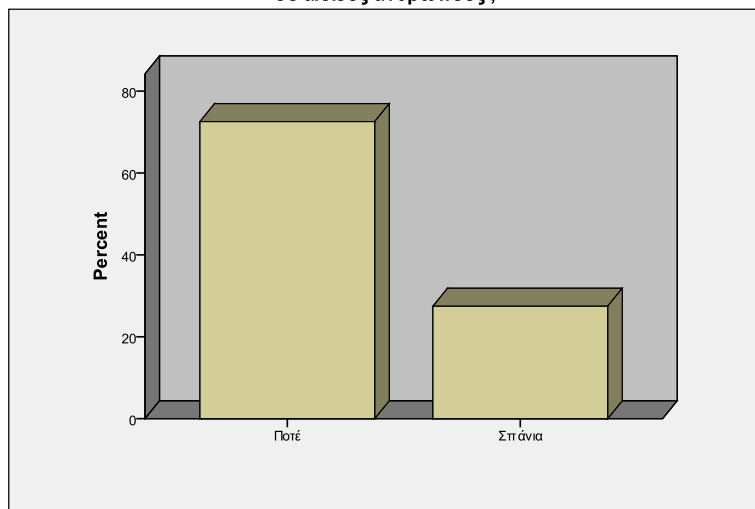
ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν χρησιμοποιήσει αντικείμενα όπως ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, τα οποία μπορούν να προξενήσουν βαριές σωματικές βλάβες σε άλλους ανθρώπους ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	74	72,5	72,5	72,5
	Σπάνια	28	27,5	27,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				1,2745	
Median				1,0000	
Mode				1,00	
Std. Deviation				,44847	
Variance				,201	
Skewness				1,026	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,967	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			1,0000	
	50			1,0000	
	75			2,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 11, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 72,5 % των υποκειμένων Ποτέ δεν έχει συναντήσει μαθητές που να έχουν χρησιμοποιήσει αντικείμενα όπως ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, τα οποία μπορούν να προξενήσουν βαριές σωματικές βλάβες σε άλλους ανθρώπους, ενώ το 27,5 % Σπάνια. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Ποτέ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 1,026 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9). Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness) είναι 1,026 για τον λόγο αυτό έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής. Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,967 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το 50 % που είναι η Διάμεσος, εντοπίζονται στην κατηγορία 1, καθώς η μεταβλητή Ποτέ έχει ποσοστό 72,5%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν χρησιμοποιήσει αντικείμενα όπως ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, τα οποία μπορούν να προξενήσουν βαριές σωματικές βλάβες σε άλλους ανθρώπους ;



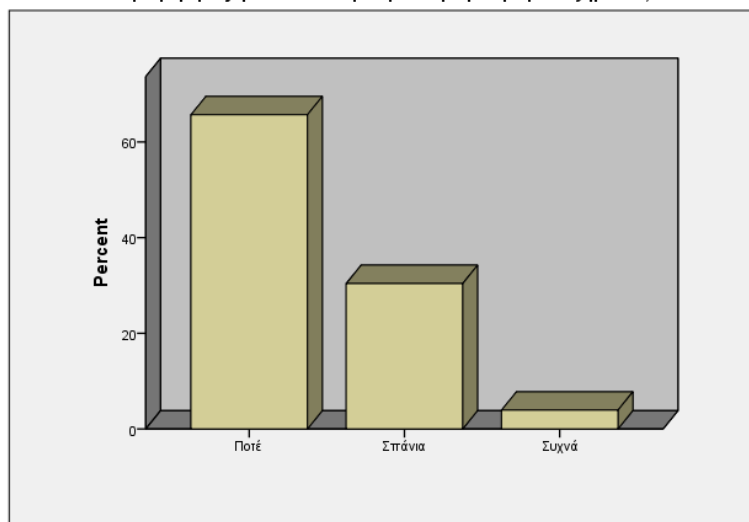
ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε καταστροφικές ενέργειες όπως είναι ο εσκεμμένος εμπρησμός με σκοπό την πρόκληση σοβαρών ζημιών ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	67	65,7	65,7	65,7
	Σπάνια	31	30,4	30,4	96,1
	Συχνά	4	3,9	3,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				1,3824	
Median				1,0000	
Mode				1,00	
Std. Deviation				,56365	
Variance				,318	
Skewness				1,156	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				,379	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			1,0000	
	50			1,0000	
	75			2,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 12, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 65,7% των υποκειμένων Ποτέ δεν έχει συναντήσει μαθητές, που να έχουν προβεί σε καταστροφικές ενέργειες όπως είναι ο εσκεμμένος εμπρησμός με σκοπό την πρόκληση σοβαρών ζημιών ενώ το 30,4% Σπάνια. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Ποτέ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 1,156 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10).. Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,379 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο καθώς και το 50 % που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 1, καθώς η μεταβλητή Ποτέ έχει ποσοστό 65,7%. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια λαμβάνει 96,1%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε καταστροφικές ενέργειες όπως είναι ο εσκεμμένος εμπρησμός με σκοπό την πρόκληση σοβαρών ζημιών ;



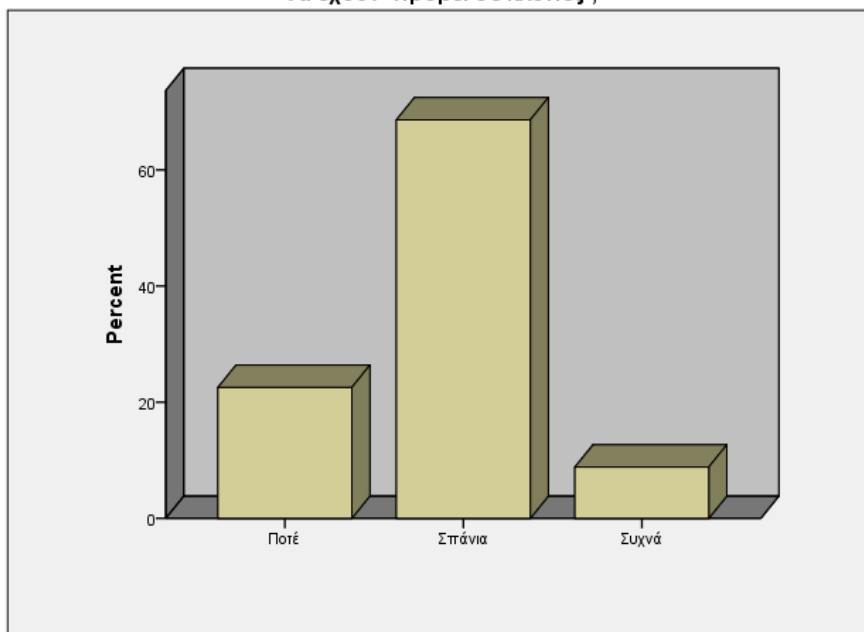
ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε κλοπές ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	23	22,5	22,5	22,5
	Σπάνια	70	68,6	68,6	91,2
	Συχνά	9	8,8	8,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			1,8627		
Median			2,0000		
Mode			2,00		
Std. Deviation			,54572		
Variance			,298		
Skewness			-,084		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			,205		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			2,0000	
	50			2,0000	
	75			2,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 13, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 68,6% των υποκειμένων Σπάνια έχει συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε κλοπές, το 22,5% Ποτέ, ενώ το 8,8% Συχνά. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,84 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία, με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,205 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, το 50% που είναι η Διάμεσος καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 2, καθώς η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 91,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε κλοπές ;



ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εξαπατήσει άλλους ανθρώπους λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα , να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	10	9,8	9,8	9,8
Σπάνια	54	52,9	52,9	62,7
Συχνά	29	28,4	28,4	91,2
Πολύ συχνά	9	8,8	8,8	100,0
Total	102	100,0	100,0	

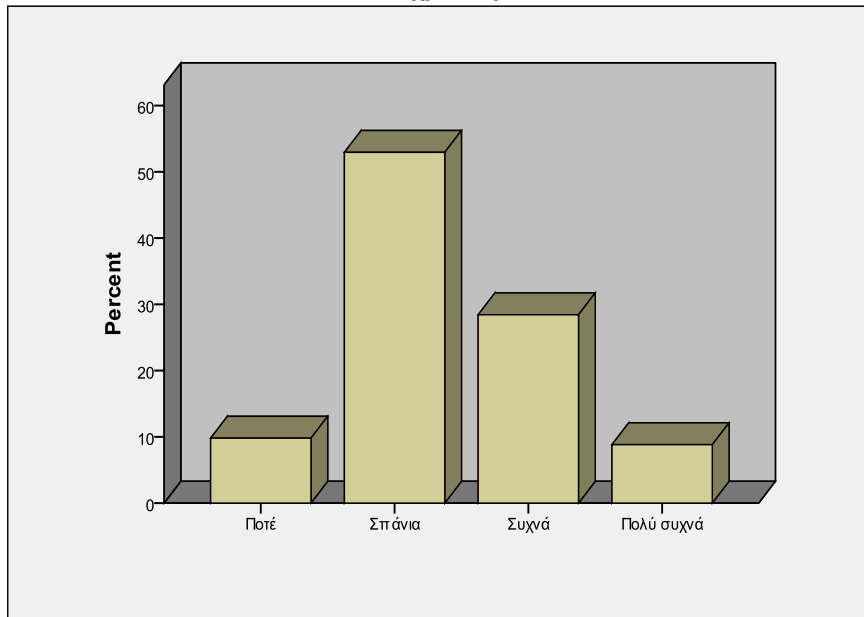
N	Valid	102
	Missing	0
Mean		2,3627
Median		2,0000
Mode		2,00
Std. Deviation		,78082
Variance		,610
Skewness		,406
Std. Error of Skewness		,239
Kurtosis		-,127
Std. Error of Kurtosis		,474
Percentiles	25	2,0000
	50	2,0000
	75	3,0000

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 14, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 52,9% των υποκειμένων Σπάνια έχει συναντήσει μαθητές, που να έχουν εξαπατήσει άλλους ανθρώπους λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα , να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση το 28,4 % Συχνά, το 8,8% Πολύ Συχνά, ενώ Ποτέ απαντά το 9,8% . Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2 καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,406, άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,127 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο καθώς και το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2,

όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 62,7 %. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 91,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εξαπατήσει άλλους ανθρώπους λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα, να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση;



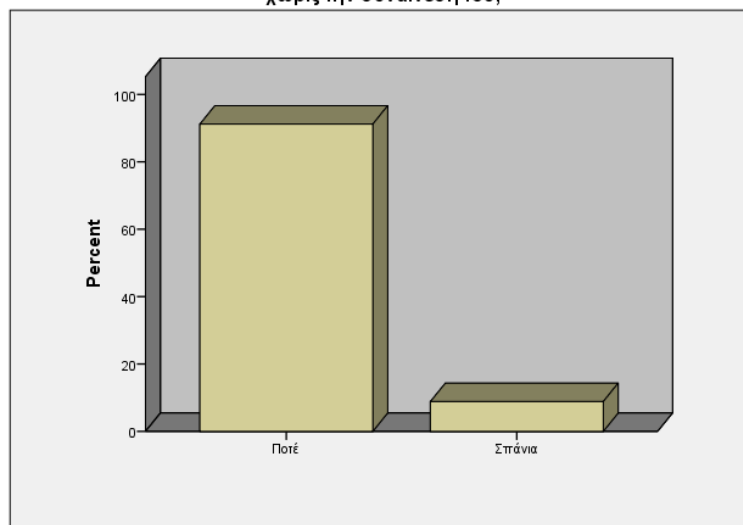
ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε εξαναγκασμό κάποιου ανθρώπου σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	93	91,2	91,2	91,2
	Σπάνια	9	8,8	8,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			1,0882		
Median			1,0000		
Mode			1,00		
Std. Deviation			,28504		
Variance			,081		
Skewness			2,947		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			6,818		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			1,0000	
	50			1,0000	
	75			1,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 15, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 91,2 % των υποκειμένων δεν έχει ποτέ συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε εξαναγκασμό κάποιου ανθρώπου σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του, ενώ σπάνια δηλώνει το 8,8%. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1 καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Ποτέ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 2,947 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 6,818 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, το 50% που είναι η Διάμεσος καθώς και το υπόλοιπο 75% που αντιπροσωπεύει το τρίτο τεταρτημόριο εντοπίζονται στην κατηγορία 1, όπου η μεταβλητή Ποτέ έχει ποσοστό 91,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε εξαναγκασμό κάποιου ανθρώπου σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του;

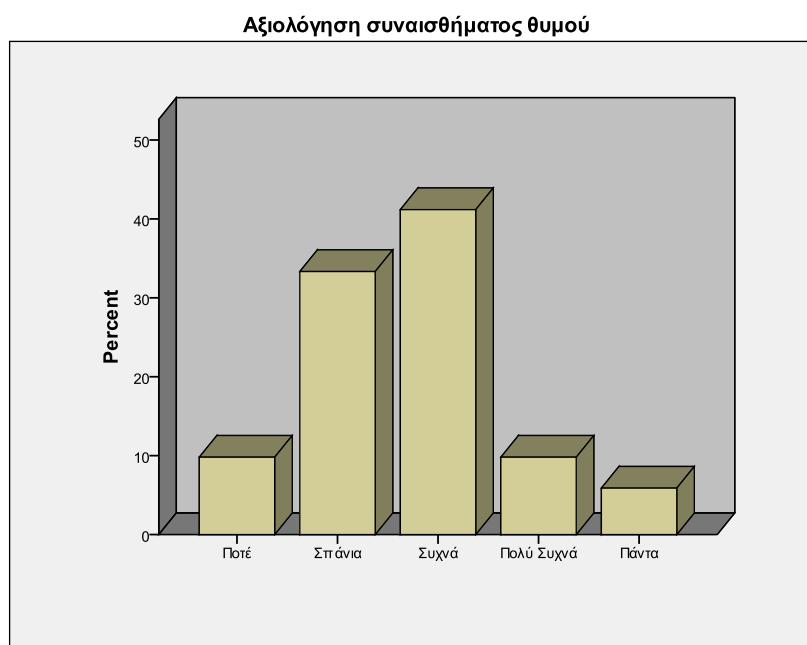


ΠΙΝΑΚΑΣ 16α. Αξιολόγηση συναισθήματος θυμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	10	9,8	9,8	9,8
	Σπάνια	34	33,3	33,3	43,1
	Συχνά	42	41,2	41,2	84,3
	Πολύ Συχνά	10	9,8	9,8	94,1
	Πάντα	6	5,9	5,9	100,0
Total		102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				2,6863	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				,98484	
Variance				,970	
Skewness				,416	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				,154	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			3,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16α, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 41,2% των υποκειμένων δηλώνει ότι έχει αισθανθεί ή θα αισθανόταν Συχνά θυμό απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, το 9,8% Πολύ Συχνά και το 5,9% Πάντα. Το 33,8% δηλώνει Σπάνια και το 9,8 % Ποτέ. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,416 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής. (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,154 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 43,1% . Το 50% που είναι η Διάμεσος καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 84,3% %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14.

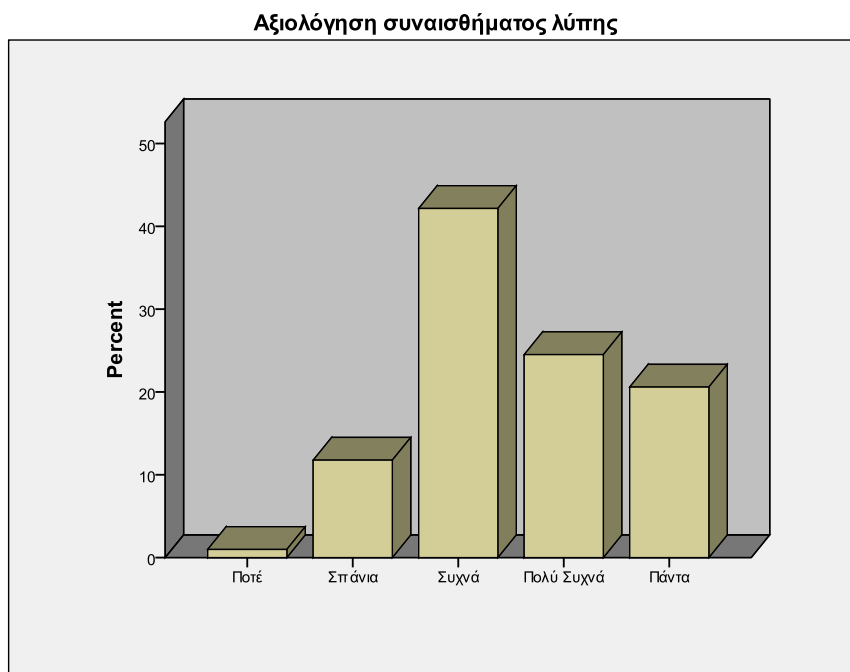


ΠΙΝΑΚΑΣ 16β. Αξιολόγηση συναισθήματος λύπης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	1,0	1,0	1,0
	Σπάνια	12	11,8	11,8	12,7
	Συχνά	43	42,2	42,2	54,9
	Πολύ Συχνά	25	24,5	24,5	79,4
	Πάντα	21	20,6	20,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			3,5196		
Median			3,0000		
Mode			3,00		
Std. Deviation			,98232		
Variance			,965		
Skewness			,072		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-,726		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			3,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16β, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 42,2 % των υποκειμένων δηλώνει ότι έχει αισθανθεί ή θα αισθανόταν Συχνά λύπη απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, το 24,5% Πολύ Συχνά, και το 20,6% δηλώνει Πάντα. Σπάνια δηλώνει το 11,8%, ενώ ένα υποκείμενο δήλωσε Ποτέ. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3 η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,072 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,726 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 54,9% , ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 79,4%..

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15.



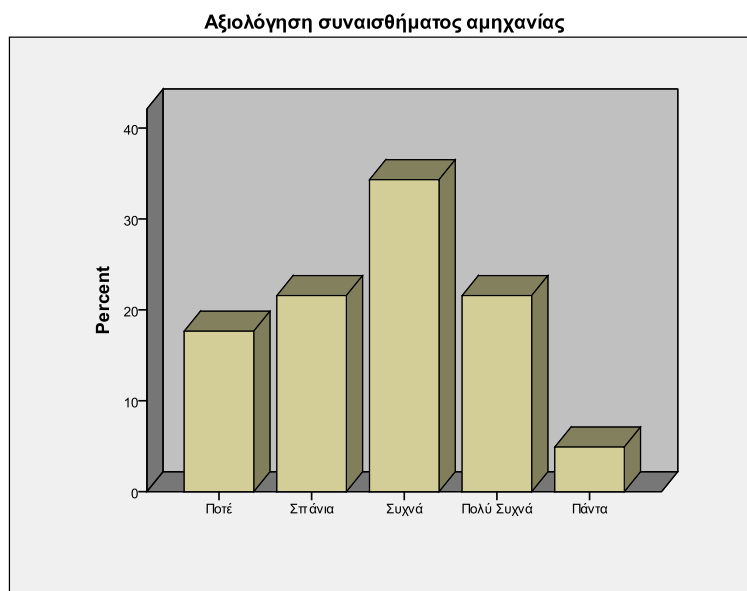
ΠΙΝΑΚΑΣ 16γ. Αξιολόγηση συναισθήματος αμηχανίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	18	17,6	17,6	17,6
	Σπάνια	22	21,6	21,6	39,2
	Συχνά	35	34,3	34,3	73,5
	Πολύ Συχνά	22	21,6	21,6	95,1
	Πάντα	5	4,9	4,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			2,7451		
Median			3,0000		
Mode			3,00		
Std. Deviation			1,13178		
Variance			1,281		
Skewness			-,024		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-,801		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16γ, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 34.3% των υποκειμένων δηλώνει ότι έχει νιώσει ή θα ένιωθε Συχνά αμηχανία απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, το 21,6% Πολύ Συχνά και το 4,9% Πάντα. Το 21,6% δηλώνει Σπάνια ενώ Ποτέ δηλώνει το 17,6%. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,024 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,801 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 39,2% . Το 50% που είναι η

Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3 με ποσοστό 73,5%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 95,1%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16.

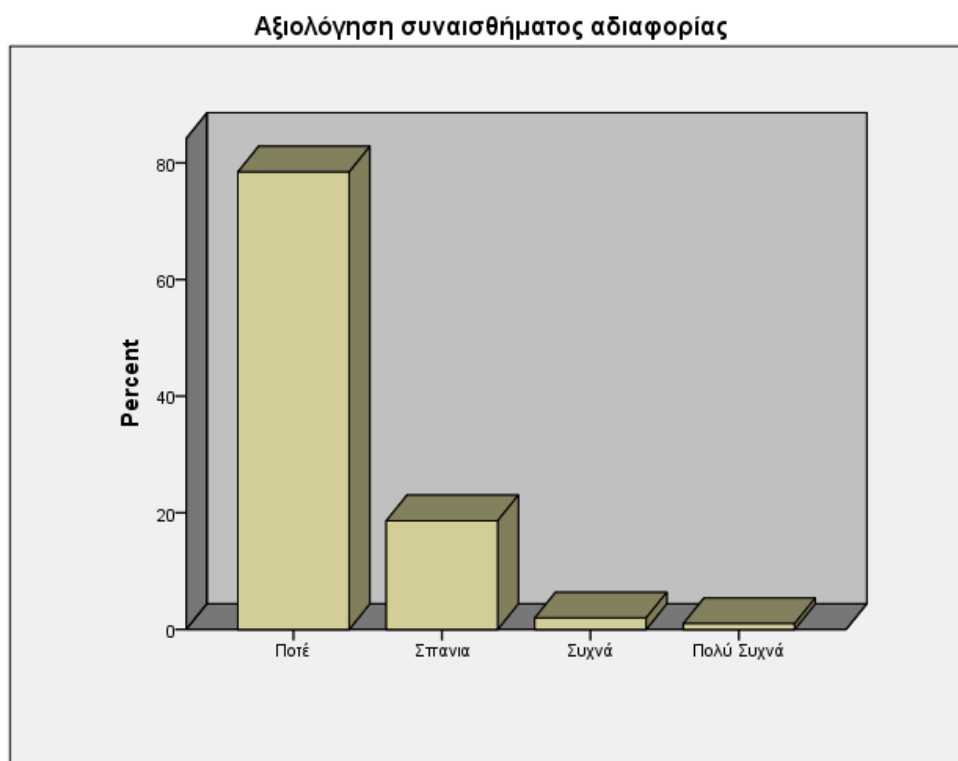


ΠΙΝΑΚΑΣ 16δ. Αξιολόγηση συναισθήματος αδιαφορίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	80	78,4	78,4	78,4
	Σπάνια	19	18,6	18,6	97,1
	Συχνά	2	2,0	2,0	99,0
	Πολύ Συχνά	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				1,2549	
Median				1,0000	
Mode				1,00	
Std. Deviation				,53927	
Variance				,291	
Skewness				2,437	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				7,037	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			1,0000	
	50			1,0000	
	75			1,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16δ, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 78,4 % των υποκειμένων δηλώνει ότι δεν έχει νιώσει ή δεν θα ένιωθε Ποτέ συναισθήματα αδιαφορίας απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής και Σπάνια το 18,6%. Συχνά δηλώνουν δύο υποκείμενα και Πολύ Συχνά ένα υποκείμενο. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1 η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Ποτέ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 2,4374 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 7,037 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτόκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, το 50% που είναι η Διάμεσος, καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 1 όπου η μεταβλητή Ποτέ έχει ποσοστό 78,4%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17.



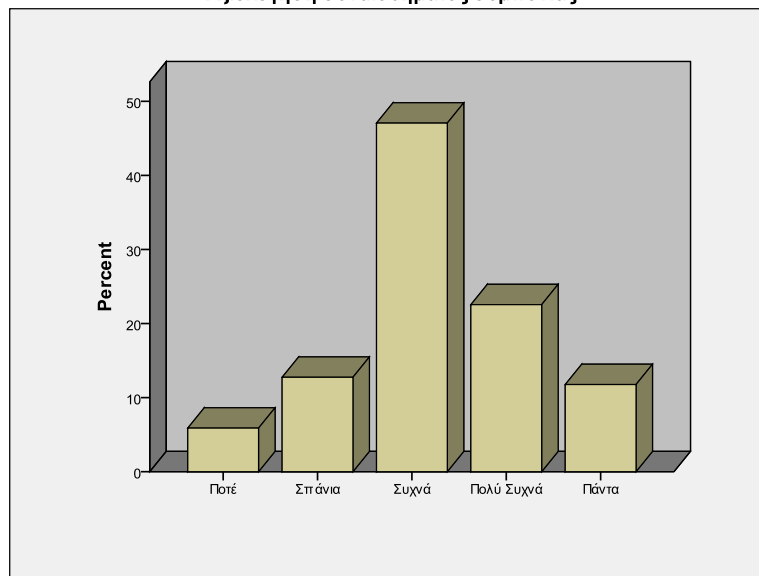
ΠΙΝΑΚΑΣ 16ε. Αξιολόγηση συναισθήματος συμπόνιας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	6	5,9	5,9	5,9
	Σπάνια	13	12,7	12,7	18,6
	Συχνά	48	47,1	47,1	65,7
	Πολύ Συχνά	23	22,5	22,5	88,2
	Πάντα	12	11,8	11,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,2157	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				1,01110	
Skewness				-,096	
Variance				1,022	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,041	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			3,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16ε, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 47,1 % των υποκειμένων δηλώνει ότι έχει νιώσει ή θα ένιωθε Συχνά συμπόνια απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 22,5 % Πολύ Συχνά. Το 11,8% δηλώνει Πάντα, Σπάνια το 12,7% και Ποτέ το 5,9%. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,096 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,041 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 65,7% , ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 88,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18

Αξιολόγηση συναισθήματος συμπόνιας

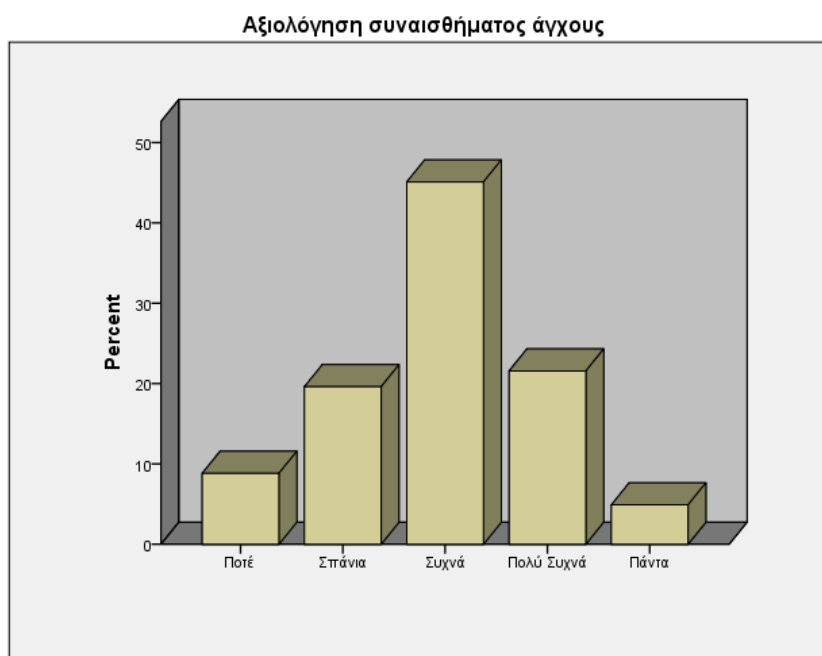


ΠΙΝΑΚΑΣ 16 στ. Αξιολόγηση συναισθήματος άγχους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	9	8,8	8,8	8,8
	Σπάνια	20	19,6	19,6	28,4
	Συχνά	46	45,1	45,1	73,5
	Πολύ Συχνά	22	21,6	21,6	95,1
	Πάντα	5	4,9	4,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				2,9412	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				,98326	
Variance				,967	
Skewness				-,135	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,158	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16στ, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 45,1% των υποκειμένων δηλώνει ότι έχει νιώσει ή θα ένιωθε Συχνά Άγχος απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 21,6 % Πολύ Συχνά και το 4,9% Πάντα. Το 19,6% δηλώνει Σπάνια και Ποτέ το 8,8% Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,135, άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,158 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 28,4%. Το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 73,5%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 95,1%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19

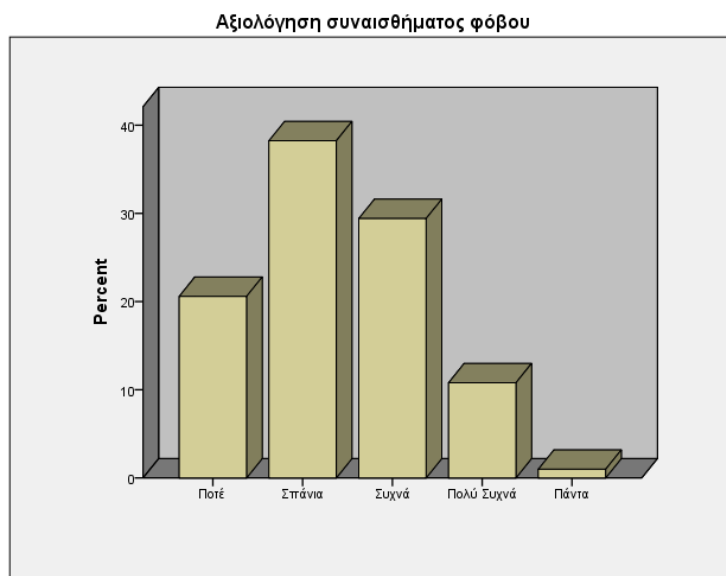


ΠΙΝΑΚΑΣ 16ζ. Αξιολόγηση συναισθήματος φόβου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	21	20,6	20,6	20,6
	Σπάνια	39	38,2	38,2	58,8
	Συχνά	30	29,4	29,4	88,2
	Πολύ Συχνά	11	10,8	10,8	99,0
	Πάντα	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				2,3333	
Median				2,0000	
Mode				2,00	
Std. Deviation				,95786	
Variance				,917	
Skewness				,317	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,492	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			2,0000	
	75			3,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16ζ, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 29,4 % των υποκειμένων δηλώνει ότι έχει νιώσει ή θα ένιωθε Συχνά φόβο απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 10,8% Πολύ Συχνά. Το 38,2 % δηλώνει Σπάνια, Ποτέ το 20% , ενώ ένα υποκείμενο δήλωσε Πάντα. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,317 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,492 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 58,8%. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 88,2 %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20



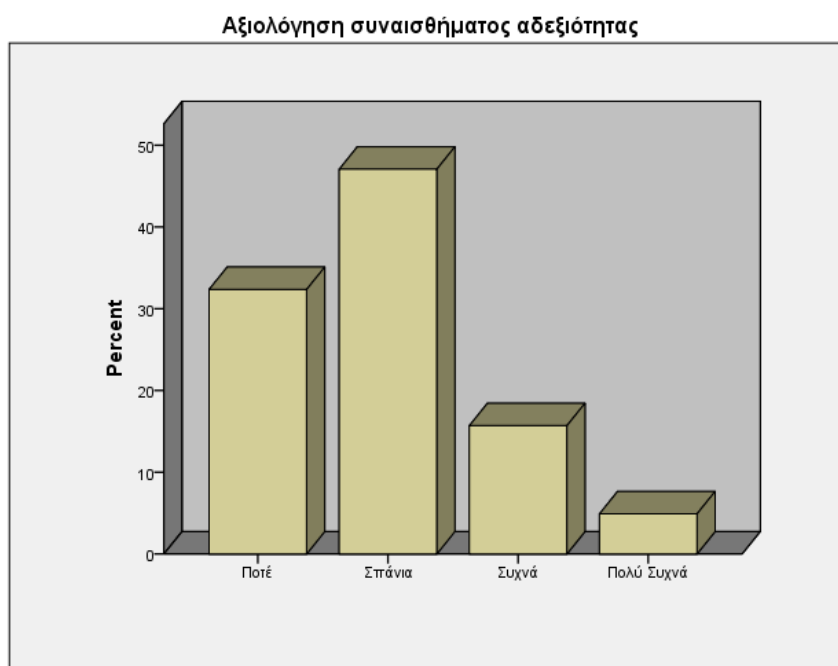
ΠΙΝΑΚΛΑΣ 160. Αξιολόγηση συναισθήματος αδεξιότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	33	32,4	32,4	32,4
	Σπάνια	48	47,1	47,1	79,4
	Συχνά	16	15,7	15,7	95,1
	Πολύ Συχνά	5	4,9	4,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				1,9314	
Median				2,0000	
Mode				2,00	
Std. Deviation				,82366	
Variance				,678	
Skewness				,671	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				,042	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			1,0000	
	50			2,0000	
	75			2,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 160, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 47,1 % των υποκειμένων δηλώνει ότι Σπάνια έχει νιώσει ή θα ένιωθε αδεξιότητα.

απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 32,4% Ποτέ. Το 15,7 % δηλώνει Συχνά και το 4,9% Πολύ Συχνά. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,82366, άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,474 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 1 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 32,4%. Το 50% που είναι η Διάμεσος καθώς το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 2, καθώς η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 79,4%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21



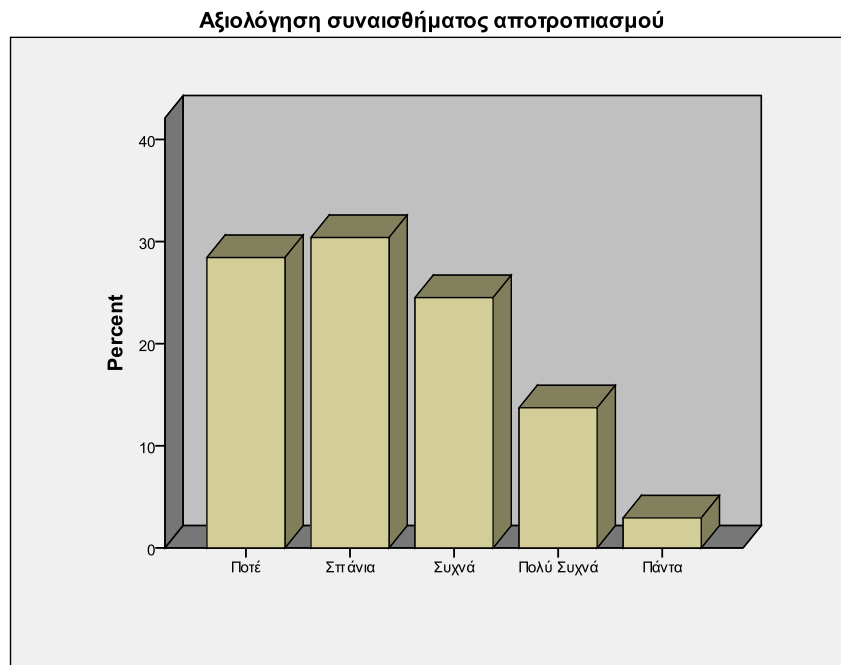
ΠΙΝΑΚΑΣ 16η. Αξιολόγηση συναισθήματος αποτροπιασμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	29	28,4	28,4	28,4
	Σπάνια	31	30,4	30,4	58,8
	Συχνά	25	24,5	24,5	83,3
	Πολύ Συχνά	14	13,7	13,7	97,1
	Πάντα	3	2,9	2,9	100,0
	Total		102	100,0	100,0
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			2,3235		
Median			2,0000		
Mode			2,00		
Std. Deviation			1,11836		
Variance			,1251		
Skewness			,454		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-,679		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			1,0000	
	50			2,0000	
	75			3,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 16η, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 30,4% των υποκειμένων δηλώνει ότι Σπάνια έχει νιώσει ή θα ένιωθε αποτροπιασμό απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 28,4% Ποτέ. Το 24,5% δηλώνει Συχνά, το 13,7 % Πολύ Συχνά και Πάντα το 2,9 %. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,454 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0.679 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 1 όπου η μεταβλητή Ποτέ έχει ποσοστό 28,4 %. Το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 2 καθώς η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό

58,8%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 83,3 %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22



2.3 Η διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

Στην δεύτερη ενότητα της έρευνας και συγκεκριμένα στους πίνακες 17 – 29, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα που αναφέρονται στη διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα διαταραχής διαγωγής, από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

Πίνακας 17. Καταβάλετε προσπάθεια για την διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος μέσα σε μια τάξη όπου υπάρχει μαθητής που εκδηλώνει συμπεριφορά που σχετίζεται με Διαταραχή Διαγωγής ;

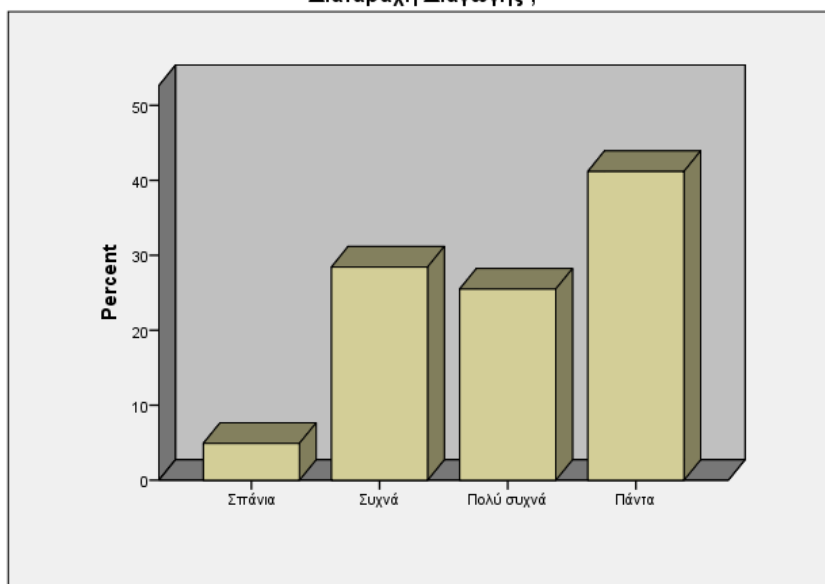
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	5	4,9	4,9	4,9
	Συχνά	29	28,4	28,4	33,3
	Πολύ συχνά	26	25,5	25,5	58,8
	Πάντα	42	41,2	41,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			4,0294		
Median			4,0000		
Mode			5,00		
Std. Deviation			,94874		
Variance			,900		
Skewness			-,414		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-1,086		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			3,0000	
	50			4,0000	
	75			5,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 17, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 41,2 % των υποκειμένων δηλώνει ότι Πάντα καταβάλλει προσπάθεια για την διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος μέσα σε μια τάξη όπου υπάρχει μαθητής που εκδηλώνει συμπεριφορά που σχετίζεται με Διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 25,5% Πολύ Συχνά. Το 28,4 % δηλώνει Συχνά και το 4,9% Σπάνια . Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 5, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πάντα. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness),

είναι $-0,414$ άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι $-1,086$ και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο εντοπίζεται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 33,3 %. Το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία με 4 καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 58,8%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23

Καταβάλετε προσπάθεια για την διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος μέσα σε μια τάξη όπου υπάρχει μαθητής που εκδηλώνει συμπεριφορά που σχετίζεται με Διαταραχή Διαγωγής ;



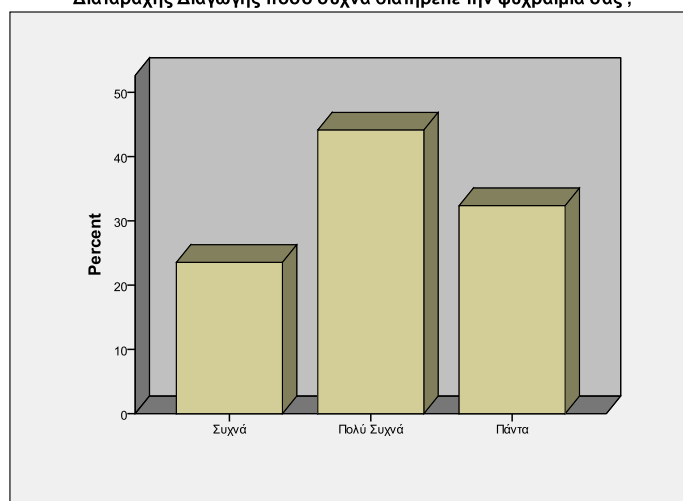
ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Σε περίπτωση σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής πόσο συχνά διατηρείτε την ψυχραιμία σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	24	23,5	23,5	23,5
	Πολύ Συχνά	45	44,1	44,1	67,6
	Πάντα	33	32,4	32,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				4,0882	
Median				4,0000	
Mode				4,00	
Std. Deviation				,74599	
Variance				,556	
Skewness				-,145	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-1,175	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			4,0000	
	50			4,0000	
	75			5,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 18, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι σε περίπτωση σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, το 43,1% των υποκειμένων διατηρούν Πολύ Συχνά την ψυχραιμία τους, το 32,4% Πάντα και το 23,5 % Συχνά. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 4, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πολύ Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,145 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -1,175 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 4 όπου η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 67,6 %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24

Σε περίπτωση σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής πόσο συχνά διατηρείτε την ψυχραιμία σας ;



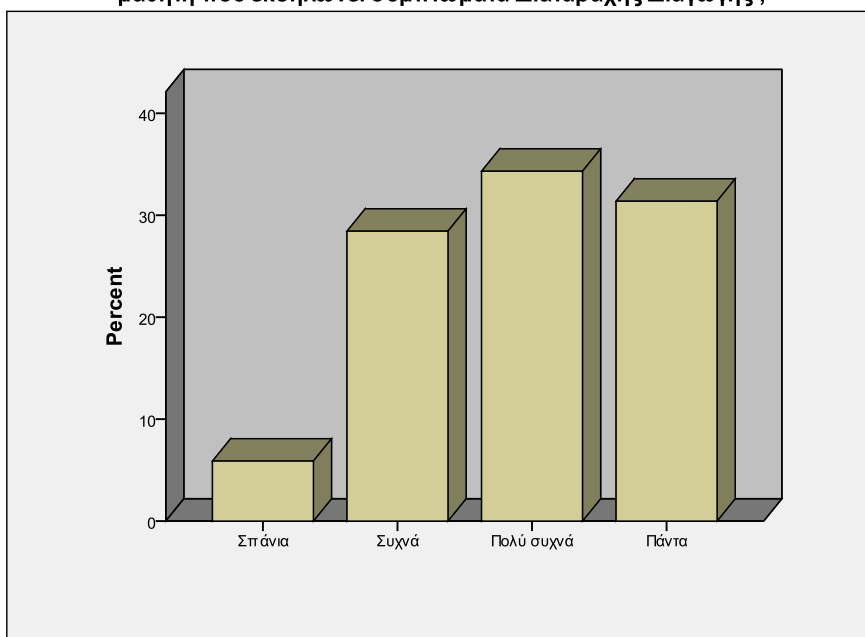
ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Προβαίνετε σε ενέργειες περιορισμού κλιμάκωσης της σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	6	5,9	5,9	5,9
	Συχνά	29	28,4	28,4	34,3
	Πολύ συχνά	35	34,3	34,3	68,6
	Πάντα	32	31,4	31,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,9118	
Median				4,0000	
Mode				4,00	
Std. Deviation				,91308	
Variance				,834	
Skewness				-,300	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,898	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			3,0000	
	50			4,0000	
	75			5,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 19, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 34,3% των υποκειμένων προβαίνει Πολύ Συχνά σε ενέργειες περιορισμού κλιμάκωσης της σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής και το 31,4% Πάντα. Το 28,4 % προβαίνει Συχνά και το 5,9% Σπάνια. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 4, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πολύ Συχνά.. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,300, άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25). . Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,898 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 34,3%, ενώ το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 4 όπου η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 68,6 %.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25

Προβαίνετε σε ενέργειες περιορισμού κλιμάκωσης της σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;



Προβαίνετε σε ενέργειες ώστε να αναπτύξετε μια θετική επικοινωνία με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής :

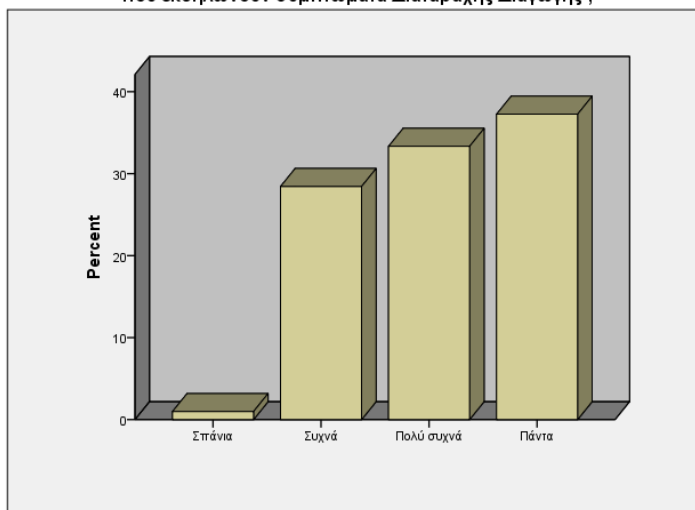
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σπάνια	1	1,0	1,0	1,0
Συχνά	29	28,4	28,4	29,4
Πολύ συχνά	34	33,3	33,3	62,7
Πάντα	38	37,3	37,3	100,0
Total	102	100,0	100,0	

N	Valid	102
	Missing	0
Mean		4,0686
Median		4,0000
Mode		5,00
Std. Deviation		,83559
Variance		,698
Skewness		-,235
Std. Error of Skewness		,239
Kurtosis		-1,265
Std. Error of Kurtosis		,474
Percentiles	25	3,0000
	50	4,0000
	75	5,0000

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 20, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 37,3% των υποκειμένων προβαίνει Πάντα σε ενέργειες ώστε να αναπτύξει μια θετική επικοινωνία με μαθητές και το 33,3% Πολύ Συχνά. Το 28,4% προβαίνει Συχνά, και μόλις ένα υποκείμενο προβαίνει Σπάνια. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 5, καθώς εκεί διαπιστώνεται ότι βρίσκεται η μέγιστη απόλυτη και σχετική συχνότητα και η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πάντα. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,235, άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -1,265 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 29,4%. Το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 4, όπου η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 62,7%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26

Προβαίνετε σε ενέργειες ώστε να αναπτύξετε μια θετική επικοινωνία με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

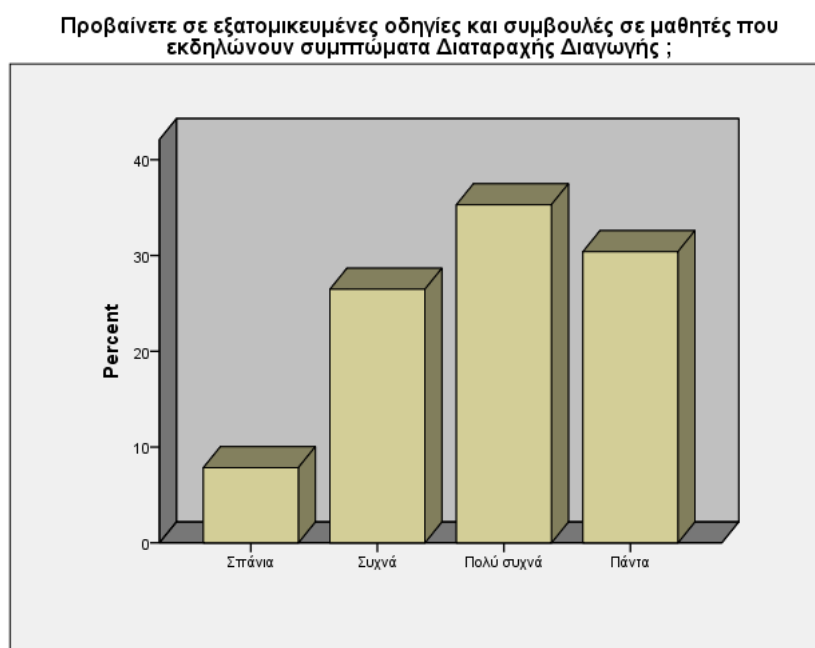


ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Προβαίνετε σε εξατομικευμένες οδηγίες και συμβουλές σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	8	7,8	7,8	7,8
	Συχνά	27	26,5	26,5	34,3
	Πολύ συχνά	36	35,3	35,3	69,6
	Πάντα	31	30,4	30,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,8824	
Median				4,0000	
Mode				4,00	
Std. Deviation				,93654	
Variance				,877	
Skewness				-,351	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,835	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			3,0000	
	50			4,0000	
	75			5,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 21, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 35,3 % των υποκειμένων προβαίνει Πολύ Συχνά σε εξατομικευμένες οδηγίες και συμβουλές σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής και το 30 % Πάντα. Το 26,5 % προβαίνει Συχνά, ενώ το 7,8 % Σπάνια. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 4, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πολύ Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,351, άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,835 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 34,3%. Το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 69,6%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27



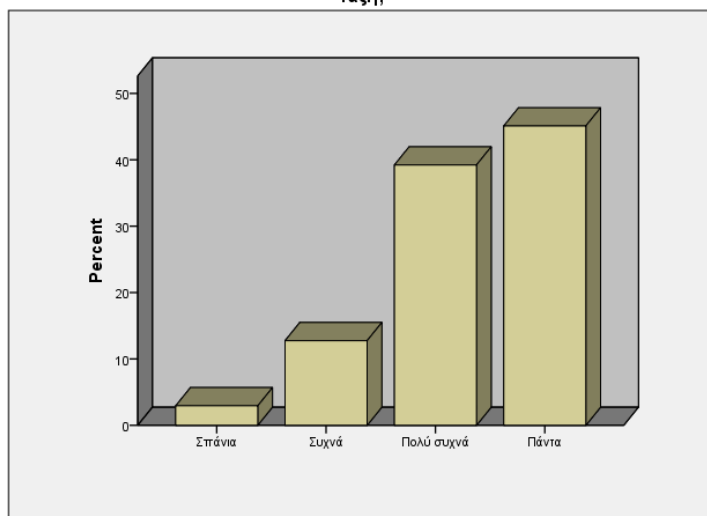
ΠΙΝΑΚΑΣ 22. Προβαίνετε στην διατύπωση και καθιέρωση σαφών κανόνων που αφορούν την τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	3	2,9	2,9	2,9
	Συχνά	13	12,7	12,7	15,7
	Πολύ συχνά	40	39,2	39,2	54,9
	Πάντα	46	45,1	45,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			4,2647		
Median			4,0000		
Mode			5,00		
Std. Deviation			,79511		
Variance			,632		
Skewness			-,876		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			,216		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			4,0000	
	50			4,0000	
	75			5,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 22, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 45,1% των υποκειμένων προβαίνει Πάντα στην διατύπωση και καθιέρωση σαφών κανόνων που αφορούν την τάξη και το 39,2 % Πολύ συχνά. Το 12,7 % προβαίνει Συχνά, και το 2,9 % Σπάνια. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 5, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πάντα. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,876 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,216 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 4 καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 54,9%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28

Προβαίνετε στην διατύπωση και καθιέρωση σαφών κανόνων που αφορούν την τάξη;



ΠΙΝΑΚΑΣ 23. Προβαίνετε στην δημιουργία ενός δικού σας σχεδίου δράσης, ώστε να είστε προετοιμασμένοι να διαχειριστείτε εσείς αρχικά, έναν μαθητή με

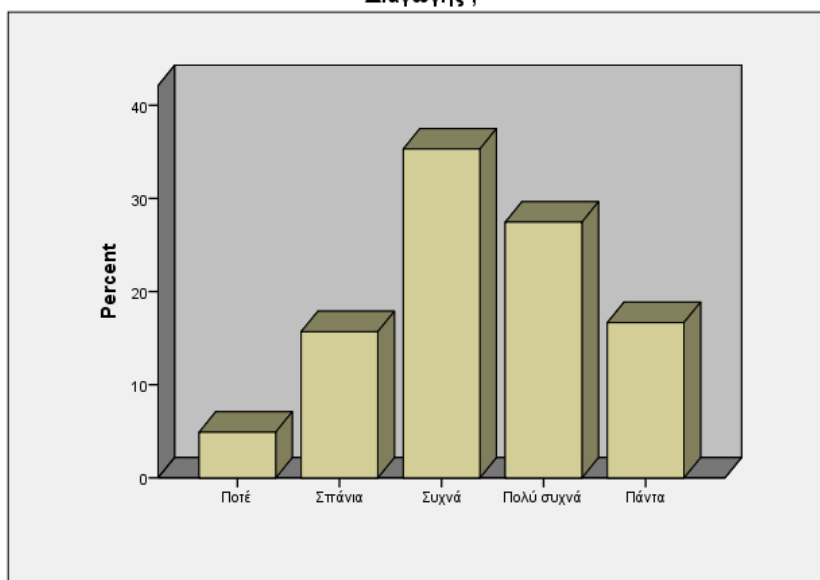
Διαταραχή Διαγωγής ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	5	4,9	4,9	4,9
	Σπάνια	16	15,7	15,7	20,6
	Συχνά	36	35,3	35,3	55,9
	Πολύ συχνά	28	27,5	27,5	83,3
	Πάντα	17	16,7	16,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		3,3529			
Median		3,0000			
Mode		3,00			
Std. Deviation		1,08680			
Variance		1,181			
Skewness		-,179			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		-,550			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	3,0000			
	50	3,0000			
	75	4,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 23, από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 35,3% των υποκειμένων προβαίνει Συχνά στην δημιουργία ενός σχεδίου δράσης, ώστε να είστε προετοιμασμένοι να διαχειριστούν αυτοί αρχικά, έναν μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής, το 27,5 % Πολύ Συχνά και το 16.7% Πάντα. Το 15,7% προβαίνει Σπάνια ενώ το 4,9% Ποτέ. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness) είναι -0,179. άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,550 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το 50% που είναι η Διάμεσος, εντοπίζονται στην κατηγορία 3 καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 55,9%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά έχει ποσοστό 83,3%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29

Προβαίνετε στην δημιουργία ενός δικού σας σχεδίου δράσης, ώστε να είστε προετοιμασμένοι να διαχειριστείτε εσείς αρχικά, έναν μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής ;



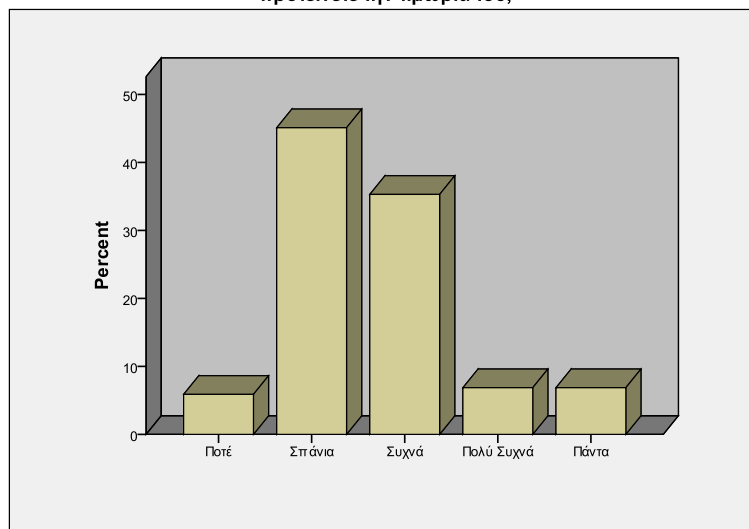
ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Πόσο πιθανό είναι να παραπέμψετε έναν μαθητή που εκδηλώνει ακραία παραβατική συμπεριφορά στον Διευθυντή του σχολείου προκειμένου να προτείνετε την τιμωρία του;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	6	5,9	5,9	5,9
	Σπάνια	46	45,1	45,1	51,0
	Συχνά	36	35,3	35,3	86,3
	Πολύ Συχνά	7	6,9	6,9	93,1
	Πάντα	7	6,9	6,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				2,6373	
Median				2,0000	
Mode				2,00	
Std. Deviation				,95222	
Variance				,907	
Skewness				,860	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				,661	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			2,0000	
	75			3,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 24 από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το 45,1 % των υποκειμένων Σπάνια θα παραπέμψει έναν μαθητή που εκδηλώνει ακραία παραβατική συμπεριφορά στον Διευθυντή του σχολείου προκειμένου να προτείνει την τιμωρία του, ενώ το 35,3% Συχνά. Πολύ Συχνά δηλώνει το 6,9%, Πάντα δηλώνει επίσης το 6,9% των υποκειμένων, ενώ Ποτέ το 5,9% . Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Σπάνια. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,860, άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 30). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,661 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, όπως και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 51%. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 86,3% .

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 30

Πόσο πιθανό είναι να παραπέμψετε έναν μαθητή που εκδηλώνει ακραία παραβατική συμπεριφορά στον Διευθυντή του σχολείου προκειμένου να προτείνετε την τιμωρία του;



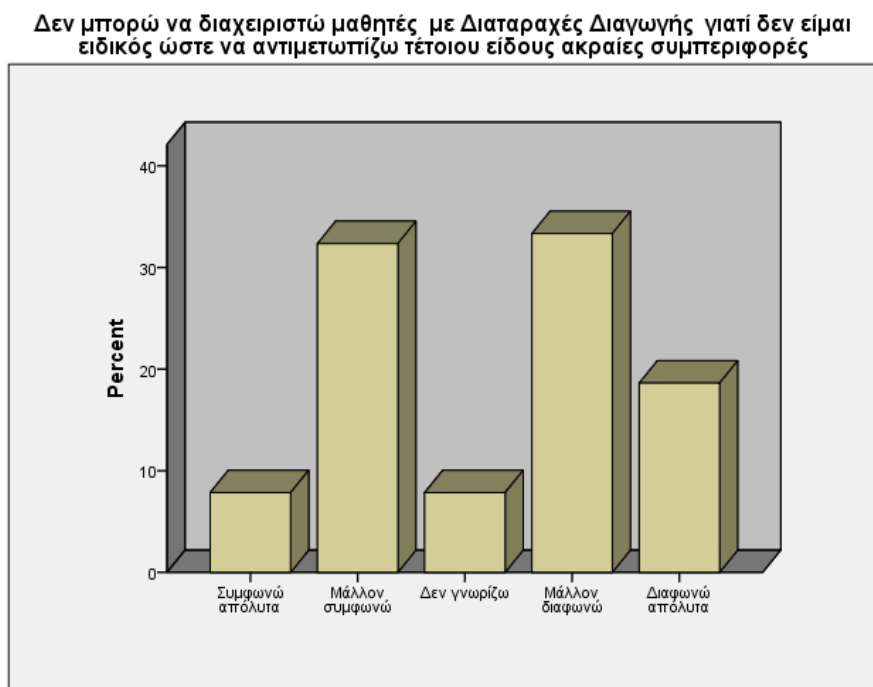
ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Δεν μπορώ να διαχειριστώ μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής γιατί δεν είμαι ειδικός ώστε να αντιμετωπίζω τέτοιου είδους ακραίες συμπεριφορές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,8	7,8	7,8
	Μάλλον συμφωνώ	33	32,4	32,4	40,2
	Δεν γνωρίζω	8	7,8	7,8	48,0
	Μάλλον διαφωνώ	34	33,3	33,3	81,4
	Διαφωνώ απόλυτα	19	18,6	18,6	100,0
Total		102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		3,2255			
Median		4,0000			
Mode		4,00			
Std. Deviation		1,29666			
Variance		1,681			
Skewness		-,125			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		-1,339			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	2,0000			
	50	4,0000			
	75	4,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 25 από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνει ότι Μάλλον Διαφωνεί με την πρόταση : «Δεν μπορώ να διαχειριστώ μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής γιατί δεν είμαι ειδικός ώστε να αντιμετωπίζω τέτοιου είδους ακραίες συμπεριφορές», είναι 33,3%, ενώ το 32,4%, δηλώνει ότι Μάλλον Διαφωνεί με την ανωτέρω πρόταση. Το 18,6% Διαφωνεί Απόλυτα, το 7,8% Συμφωνεί Απόλυτα, ενώ ένα επίσης 7,8% των υποκειμένων ότι Δεν Γνωρίζει.

Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 4, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Μάλλον Διαφωνώ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,125 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 31). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -1,339 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Μάλλον Συμφωνώ έχει ποσοστό 40,2%. Το 50% που είναι η Διάμεσος όπως και το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Μάλλον Διαφωνώ έχει ποσοστό 81,4% .

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 31



ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα δυσχεραίνει την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής

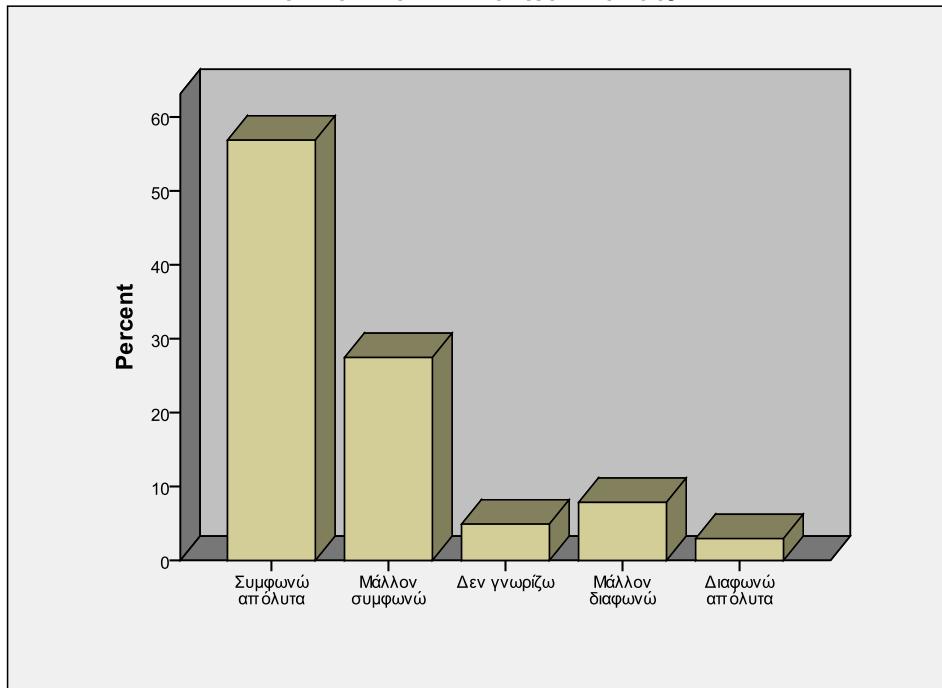
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	58	56,9	56,9	56,9
	Μάλλον συμφωνώ	28	27,5	27,5	84,3
	Δεν γνωρίζω	5	4,9	4,9	89,2
	Μάλλον διαφωνώ	8	7,8	7,8	97,1
	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean	1,7255				
Median	1,0000				
Mode	1,00				
Std. Deviation	1,06387				
Variance	1,132				
Skewness	1,579				
Std. Error of Skewness	,239				
Kurtosis	1,735				
Std. Error of Kurtosis	,474				
Percentiles	25	1,0000			
	50	1,0000			
	75	2,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 26 από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνει ότι Συμφωνούν Απόλυτα ότι «Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα δυσχεραίνει την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής», είναι 56,9%, ενώ το 27,5%, δηλώνει ότι Μάλλον Συμφωνεί. Το 7,8% Μάλλον Διαφωνεί, το 2,9% Διαφωνεί Απόλυτα και το 4,9% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συμφωνώ Απόλυτα. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 1,579 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 32). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 1,735 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, όπως και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 1, όπου η μεταβλητή

Σπάνια έχει ποσοστό 84,3%. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 2, καθώς η μεταβλητή Μάλλον Συμφωνώ, έχει ποσοστό 84,3% .

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 32

Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα δυσχεραίνει την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής



ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντίστοιχα την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής

Διαγωγής σε μαθητές

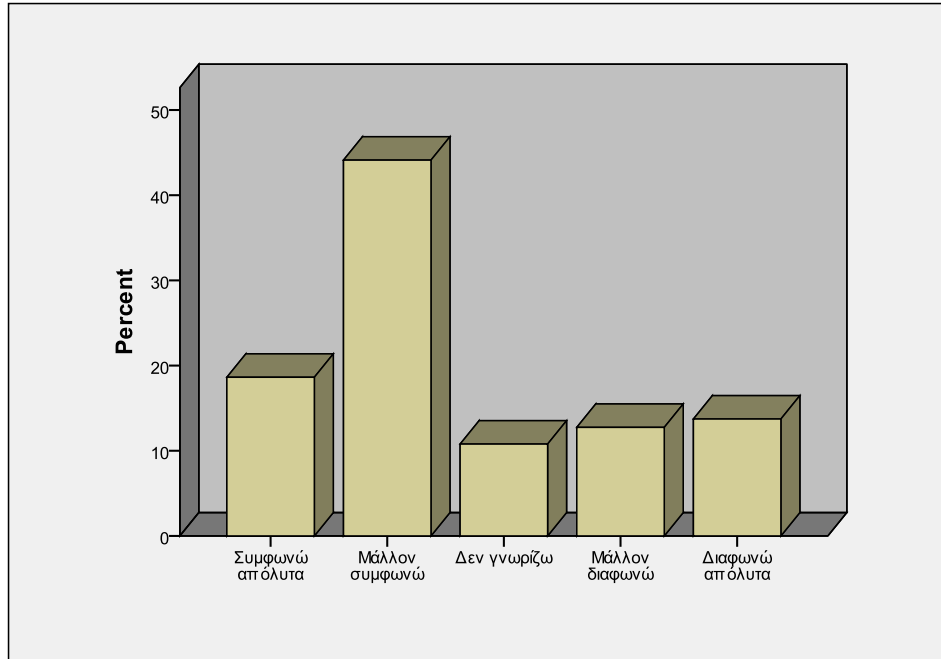
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	19	18,6	18,6	18,6
	Μάλλον συμφωνώ	45	44,1	44,1	62,7
	Δεν γνωρίζω	11	10,8	10,8	73,5
	Μάλλον διαφωνώ	13	12,7	12,7	86,3
	Διαφωνώ απόλυτα	14	13,7	13,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		2,5882			
Median		2,0000			
Mode		2,00			
Std. Deviation		1,30765			
Variance		1,710			
Skewness		,671			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		-,749			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	2,0000			
	50	2,0000			
	75	4,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 27 από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι το ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνει ότι Μάλλον Συμφωνούν ότι με την πρόταση ότι : «Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντίστοιχα την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές», είναι 44,1%, ενώ το 18,6%, δηλώνει ότι Συμφωνεί Απόλυτα. Το 12,7% Μάλλον Διαφωνεί, το 13,7 Διαφωνεί Απόλυτα, ενώ το 10,8% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει . Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Μάλλον Συμφωνώ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,671 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 33). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,749 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, όπως και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή

Μάλλον Συμφωνώ έχει ποσοστό 62,7%. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Μάλλον Διαφωνώ, έχει ποσοστό 86,3% .

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 34

Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντιστοίχα την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές



ΠΙΝΑΚΑΣ 28. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν για εσάς τους ίδιους, ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή σας σχολική ζωή

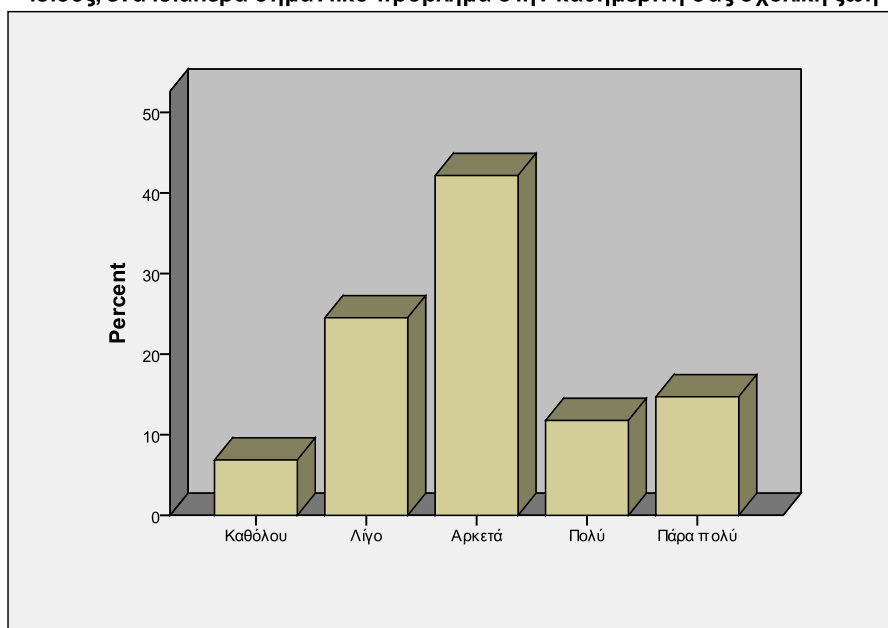
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	6,9	6,9	6,9
	Λίγο	25	24,5	24,5	31,4
	Αρκετά	43	42,2	42,2	73,5
	Πολύ	12	11,8	11,8	85,3
	Πάρα πολύ	15	14,7	14,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,0294	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				1,11209	
Variance				1,237	
Skewness				,294	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,456	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 28 από τις σχετικές συχνότητες παρατηρούμε ότι στο ερώτημα αν οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή σχολική ζωή, το 42,2% των υποκειμένων δηλώνει Αρκετά, το 11,8% Πολύ και το 14,7% Πάρα Πολύ. Το 24,5% των υποκειμένων δηλώνει Λίγο και το 6,9% Καθόλου. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Αρκετά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,294 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 35). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,456 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο εντοπίζεται στην κατηγορία 2, καθώς η μεταβλητή Λίγο έχει ποσοστό 31,4%. Το 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3,

όπου η μεταβλητή Αρκετά έχει ποσοστό 73,5% και το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, όπου η μεταβλητή Πολύ λαμβάνει ποσοστό 85,3%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 35

Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν για εσάς τους ίδιους, ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή σας σχολική ζωή



ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, η κακή ψυχολογική διάθεση ενός εκπαιδευτικού εξαιτίας των προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές, επηρεάζει αρνητικά τους τρόπους διαχείρισης αυτών των μαθητών;

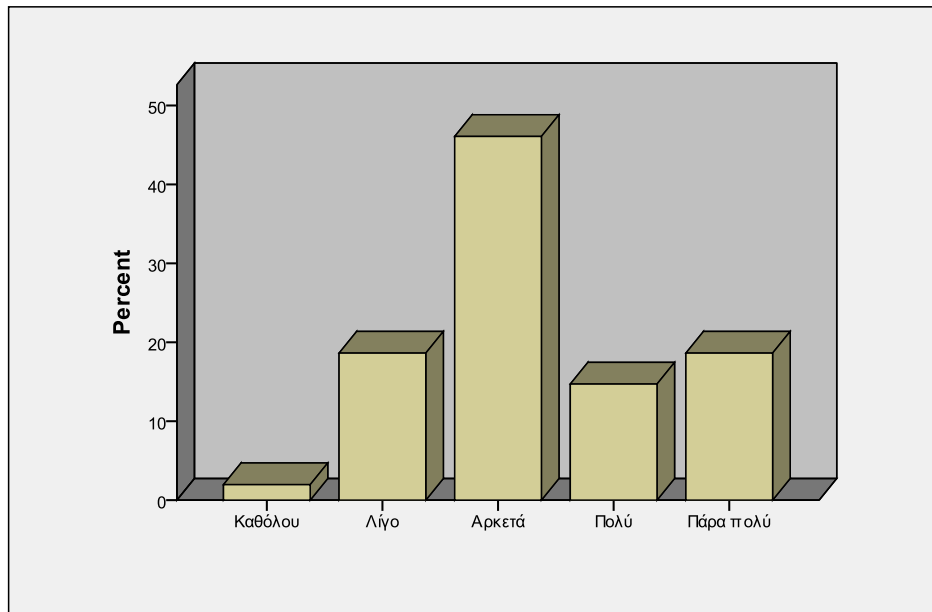
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	19	18,6	18,6	20,6
	Αρκετά	47	46,1	46,1	66,7
	Πολύ	15	14,7	14,7	81,4
	Πάρα πολύ	19	18,6	18,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			3,2941		
Median			3,0000		
Mode			3,00		
Std. Deviation			1,03969		
Variance			1,081		
Skewness			,297		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-,630		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			3,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 29 από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 46,1% των υποκειμένων δηλώνει ότι επηρεάζεται Αρκετά η ψυχολογική τους διάθεση εξαιτίας των προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές, Πολύ το 14,7% και Πάρα Πολύ το 18,6%. Λίγο δηλώνει το 18,6% και Καθόλου το 2,0%. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Αρκετά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,297 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,630 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, όπως και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή

Αρκετά έχει ποσοστό 66,7 %. Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ, έχει ποσοστό 81,4% .

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36

Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, η κακή ψυχολογική διάθεση ενός εκπαιδευτικού εξαιτίας των προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές, επηρεάζει αρνητικά τους τρόπους διαχείρισης αυτών των μαθητών ;



2.4 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα διαταραχών συμπεριφοράς .

Στην τρίτη ενότητα της έρευνας και συγκεκριμένα στους πίνακες 30 – 54, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα των ερωτημάτων που τέθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας και που αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου να διαχειριστούν τους μαθητές που εκδηλώνουν διαταραχές συμπεριφορές που σχετίζονται με συμπτώματα της Διαταραχής Διαγωγής.

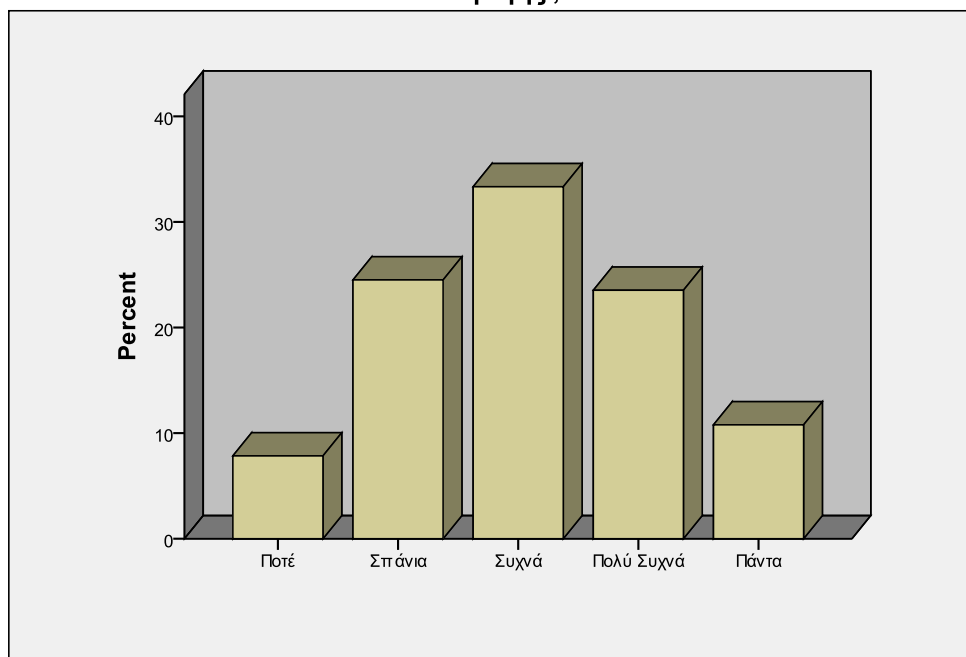
ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστείτε με τον σύλλογο διδασκόντων για να διερευνήσετε συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής :

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	8	7,8	7,8	7,8
	Σπάνια	25	24,5	24,5	32,4
	Συχνά	34	33,3	33,3	65,7
	Πολύ Συχνά	24	23,5	23,5	89,2
	Πάντα	11	10,8	10,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,0490	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				1,11139	
Variance				1,235	
Skewness				,034	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,679	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 30, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 33,3% των υποκειμένων αναλαμβάνει Συχνά την πρωτοβουλία να συνεργαστεί με τον σύλλογο διδασκόντων για να διερευνήσει συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, Πολύ Συχνά το 23,5% και Πάντα το 10,8%. Σπάνια αναλαμβάνει πρωτοβουλία το 24,5% και Ποτέ το 7,8% των υποκειμένων. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness) είναι 0,034 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 37). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,679 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 32,4% . Το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 65,7%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4 καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά λαμβάνει ποσοστό 89,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 37

Ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστείτε με τον σύλλογο διδασκόντων για να διερευνήσετε συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;



ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, ο σύλλογος διδασκόντων αφιερώνει επαρκή χρόνο για την διερεύνηση και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;

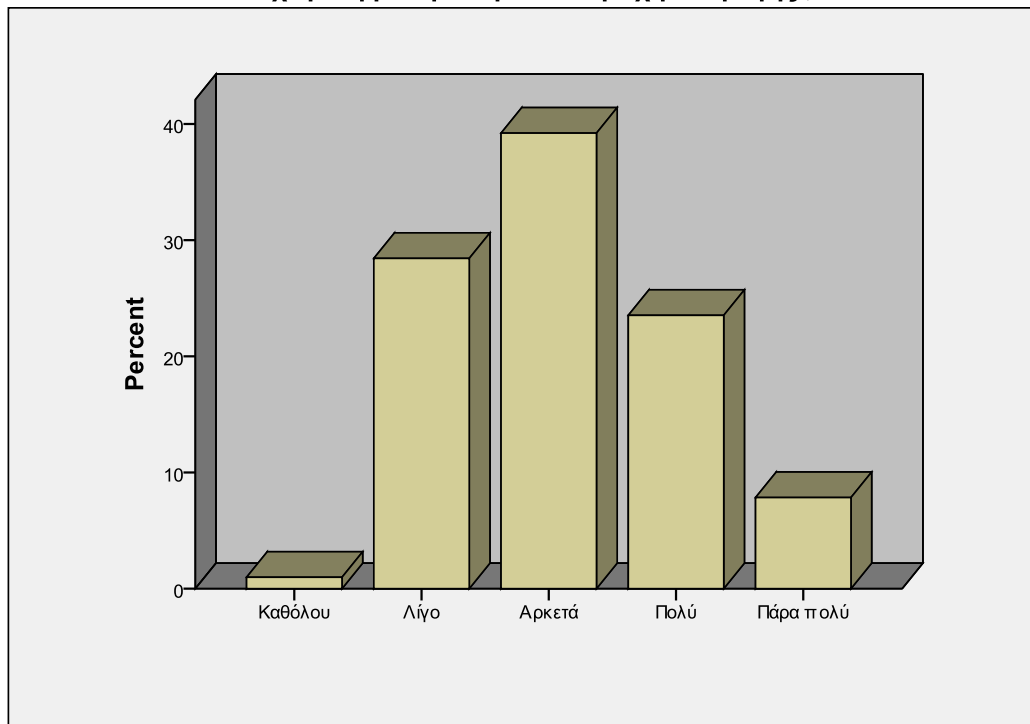
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	29	28,4	28,4	29,4
	Αρκετά	40	39,2	39,2	68,6
	Πολύ	24	23,5	23,5	92,2
	Πάρα πολύ	8	7,8	7,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean			3,0882		
Median			3,0000		
Mode			3,00		
Std. Deviation			,93452		
Variance			,873		
Skewness			,341		
Std. Error of Skewness			,239		
Kurtosis			-,568		
Std. Error of Kurtosis			,474		
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 31, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 39,2% των υποκειμένων θεωρεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων αφιερώνει Αρκετό χρόνο για την διερεύνηση και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ,το 23,5% Πολύ, το 21,6% και το 7,8% Πάρα Πολύ. Λίγο δηλώνει το 28,4% των υποκειμένων, ενώ ένα υποκείμενο δηλώνει καθόλου. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Αρκετά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,341 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,568 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Λίγο έχει ποσοστό 29,4% . Το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται

στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Αρκετά έχει ποσοστό 68,6%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4 καθώς η μεταβλητή Πολύ λαμβάνει ποσοστό 92,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38

Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, ο σύλλογος διδασκόντων αφιερώνει επαρκή χρόνο για την διερεύνηση και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;



ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, συνεισφέρουν και βοηθούν αποτελεσματικά στη θετική διαχείριση αυτών των μαθητών;

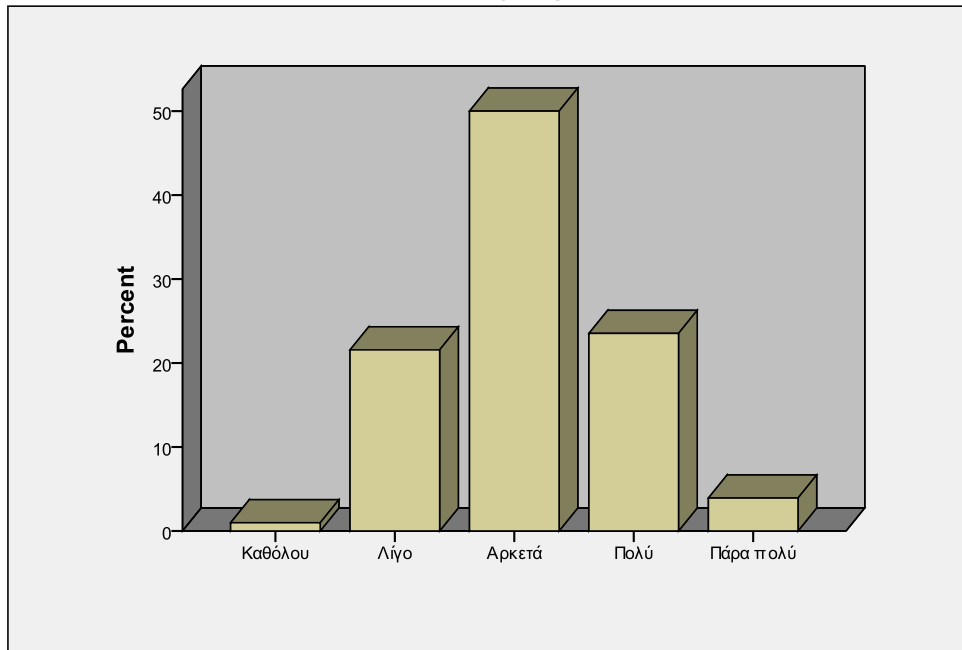
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	22	21,6	21,6	22,5
	Αρκετά	51	50,0	50,0	72,5
	Πολύ	24	23,5	23,5	96,1
	Πάρα πολύ	4	3,9	3,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,0784	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				,80452	
Variance				,647	
Skewness				,205	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,075	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			3,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 32, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 50% των υποκειμένων θεωρεί ότι οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, συνεισφέρουν και βοηθούν Αρκετά στη θετική διαχείριση αυτών των μαθητών, το 23,5% Πολύ και το 3,9% Πάρα Πολύ. Το 21,6% των υποκειμένων δηλώνει Λίγο, ενώ ένα υποκείμενο δηλώνει καθόλου. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Αρκετά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,205 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,075 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή

Αρκετά έχει ποσοστό 72,5% . Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ, έχει ποσοστό 96,1% .

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39

Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, συνεισφέρουν και βοηθούν αποτελεσματικά στη θετική διαχείριση αυτών των μαθητών;



ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστείτε με τον Διευθυντή του σχολείου για να διερευνήσετε συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;

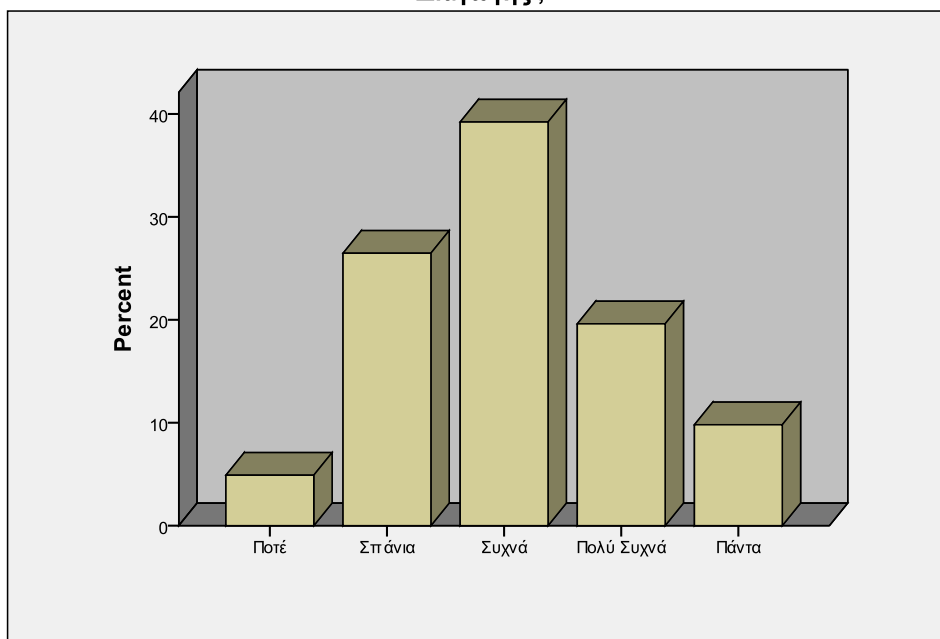
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	5	4,9	4,9	4,9
	Σπάνια	27	26,5	26,5	31,4
	Συχνά	40	39,2	39,2	70,6
	Πολύ Συχνά	20	19,6	19,6	90,2
	Πάντα	10	9,8	9,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				3,0294	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				1,02885	
Variance				1,059	
Skewness				,219	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,431	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 33, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 39,2% των υποκειμένων αναλαμβάνει Συχνά την πρωτοβουλία να συνεργαστεί με τον Διευθυντή του σχολείου για να διερευνήσει συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, το 19,6% Πολύ Συχνά και το 9,8% Πάντα. Το 26,5% των υποκειμένων δηλώνει Σπάνια, ενώ το 4,9% δηλώνει Ποτέ. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,219 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 40). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,431 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η

μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 31,4% . Το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 70,6%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4 καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά λαμβάνει ποσοστό 90,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 40

Ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστείτε με τον Διευθυντή του σχολείου για να διερευνήσετε συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;



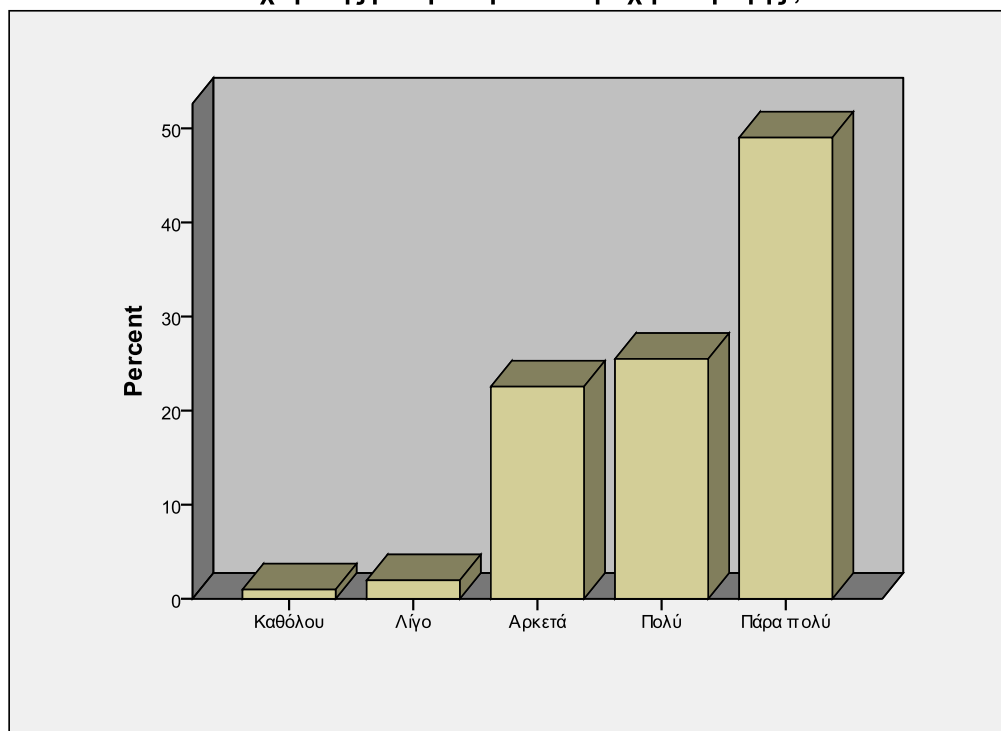
ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Είναι σημαντικός για εσάς ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής, σε θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Λίγο	2	2,0	2,0	2,9
Αρκετά	23	22,5	22,5	25,5
Πολύ	26	25,5	25,5	51,0
Πάρα πολύ	50	49,0	49,0	100,0
Total	102	100,0	100,0	
N	Valid		102	
	Missing		0	
Mean			4,1961	
Median			4,0000	
Mode			5,00	
Std. Deviation			,92318	
Variance			,852	
Skewness			-,865	
Std. Error of Skewness			,239	
Kurtosis			,075	
Std. Error of Kurtosis			,474	
Percentiles	25		3,0000	
	50		4,0000	
	75		5,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 34, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 49% των υποκειμένων θεωρεί Πάρα Πολύ σημαντικό τον ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής, σε θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, το 25,5% Πολύ Σημαντικό και .Αρκετά Σημαντικό το 22,5 %. Λίγο δηλώνουν δύο υποκείμενα και καθόλου ένα υποκείμενο. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 5, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Πάρα Πολύ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι -0,865 άρα έχουμε αρνητική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα δεξιά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 41). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,075 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 3 όπου η μεταβλητή Αρκετά έχει ποσοστό 25,5% . Το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή Πολύ έχει ποσοστό 51%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 41

Είναι σημαντικό για εσάς ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής, σε θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;



ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να επικοινωνήσετε με το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ώστε να διερευνήσετε από κοινού συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση του ;

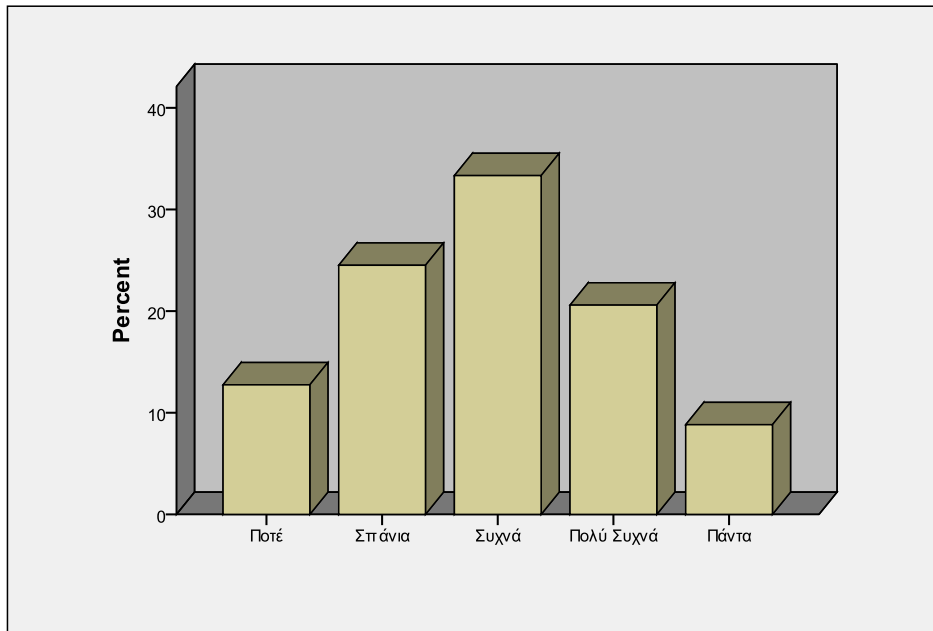
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	13	12,7	12,7	12,7
	Σπάνια	25	24,5	24,5	37,3
	Συχνά	34	33,3	33,3	70,6
	Πολύ Συχνά	21	20,6	20,6	91,2
	Πάντα	9	8,8	8,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid			102	
	Missing			0	
Mean				2,8824	
Median				3,0000	
Mode				3,00	
Std. Deviation				1,14576	
Variance				1,313	
Skewness				,074	
Std. Error of Skewness				,239	
Kurtosis				-,700	
Std. Error of Kurtosis				,474	
Percentiles	25			2,0000	
	50			3,0000	
	75			4,0000	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 35, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 33,3 % των υποκειμένων, αναλαμβάνουν Συχνά την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ώστε να διερευνήσουν από κοινού συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση του, το 20,6% Πολύ Συχνά και το 8,8% Πάντα. Σπάνια δηλώνει το 24,5% των υποκειμένων και Ποτέ το 12,7%. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συχνά. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,074 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 42). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,700 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, εντοπίζεται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Σπάνια έχει ποσοστό 37,3%. Το υπόλοιπο 50% που

είναι η Διάμεσος εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Συχνά έχει ποσοστό 70,6%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 4 καθώς η μεταβλητή Πολύ Συχνά λαμβάνει ποσοστό 91,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 42

Αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να επικοινωνήσετε με το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ώστε να διερευνήσετε από κοινού συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση του ;



ΠΙΝΑΚΑΣ 36. Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενδιαφέρεται και συνεργάζεται στενά και ουσιαστικά με τον σύλλογο διδασκόντων σε θέματα αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των μαθητών

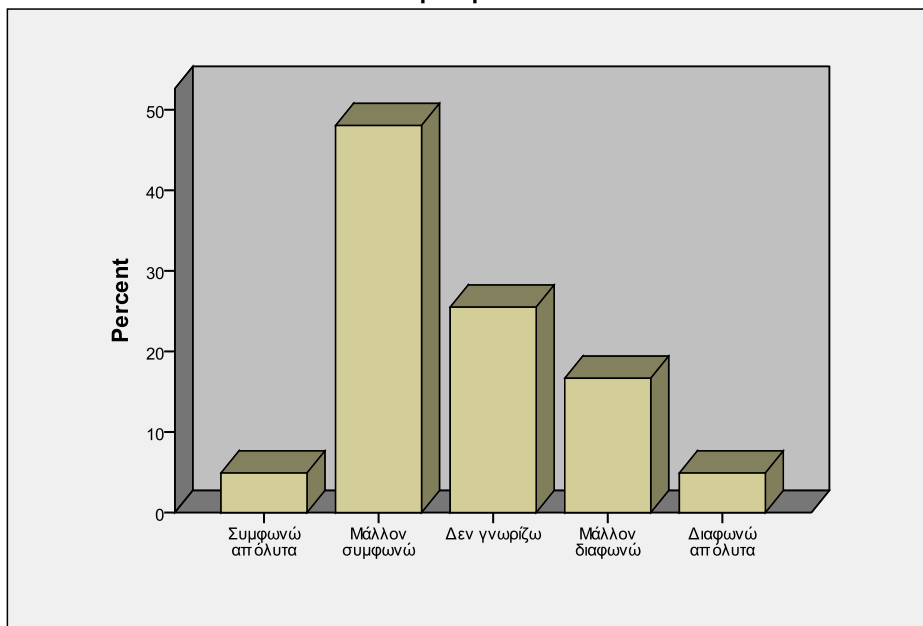
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,9	4,9	4,9
	Μάλλον συμφωνώ	49	48,0	48,0	52,9
	Δεν γνωρίζω	26	25,5	25,5	78,4
	Μάλλον διαφωνώ	17	16,7	16,7	95,1
	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,9	4,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		2,6863			
Median		2,0000			
Mode		2,00			
Std. Deviation		,97473			
Variance		,950			
Skewness		,670			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		-,234			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	2,0000			
	50	2,0000			
	75	3,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 36, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 48 % των υποκειμένων Μάλλον Συμφωνεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενδιαφέρεται και συνεργάζεται στενά και ουσιαστικά με τον σύλλογο διδασκόντων σε θέματα αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των μαθητών και το 4.9% Συμφωνεί Απόλυτα. Το 16,7% των υποκειμένων Μάλλον Διαφωνεί, το 4,7% Διαφωνεί Απόλυτα, ενώ το 25,5% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Μάλλον Συμφωνώ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,670 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 43). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,234 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο

τεταρτημόριο, καθώς και 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Μάλλον Συμφωνώ έχει ποσοστό 52,9% . Το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Δεν γνωρίζω έχει ποσοστό 78,4%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 43

Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενδιαφέρεται και συνεργάζεται στενά και ουσιαστικά με τον σύλλογο διδασκόντων σε θέματα αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των μαθητών



ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, αναγνωρίζει και σέβεται τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση αυτών των μαθητών

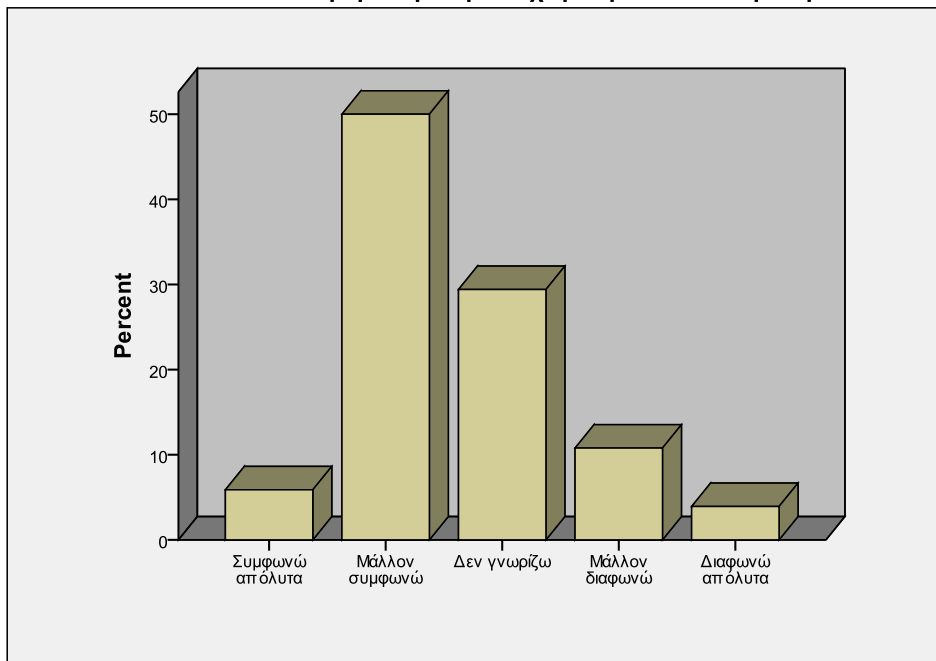
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,9	5,9	5,9
	Μάλλον συμφωνώ	51	50,0	50,0	55,9
	Δεν γνωρίζω	30	29,4	29,4	85,3
	Μάλλον διαφωνώ	11	10,8	10,8	96,1
	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,9	3,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		2,5686			
Median		2,0000			
Mode		2,00			
Std. Deviation		,90663			
Variance		,822			
Skewness		,808			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		,465			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	2,0000			
	50	2,0000			
	75	3,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 37, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 50 % των υποκειμένων, Μάλλον Συμφωνεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, αναγνωρίζει και σέβεται τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση αυτών των μαθητών , και το 5,9% Συμφωνεί Απόλυτα. Το 10,8% δηλώνει ότι Μάλλον Διαφωνεί, το 3,9 % ότι Διαφωνεί Απόλυτα, ενώ το 29,4% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Μάλλον Συμφωνώ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,808 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 44). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 0,465 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Μάλλον Συμφωνώ έχει

ποσοστό 55,9%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Δεν γνωρίζω έχει ποσοστό 85,3%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 44.

Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, αναγνωρίζει και σέβεται τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση αυτών των μαθητών



ΠΙΝΑΚΑΣ 38. Για μια αποτελεσματική διαχείριση μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, απαιτείται η ουσιαστική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του συλλόγου

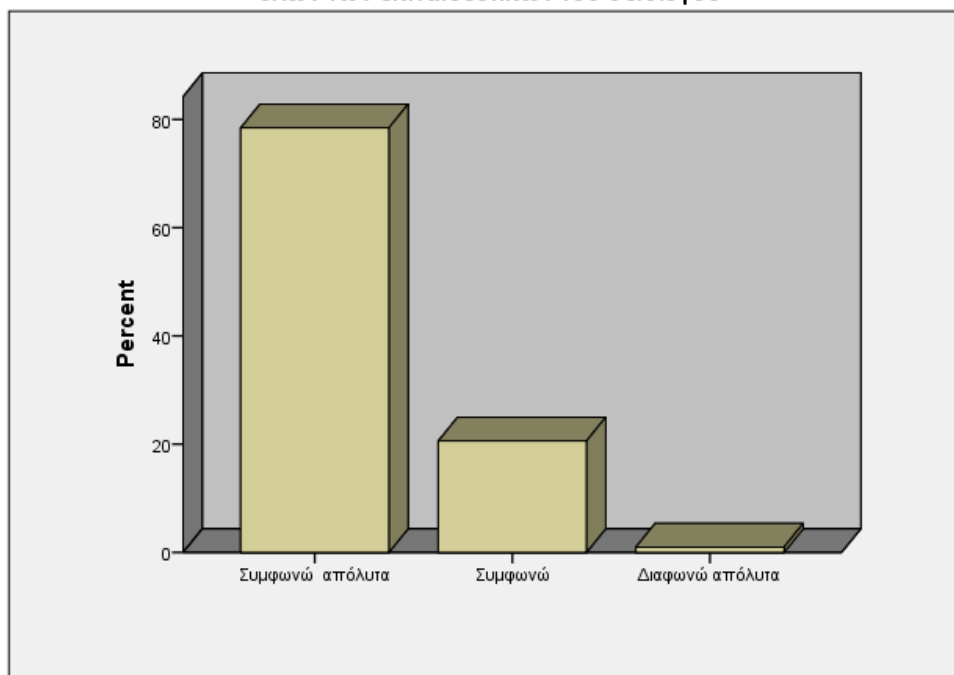
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	80	78,4	78,4	78,4
	Συμφωνώ	21	20,6	20,6	99,0
	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		1,2451			
Median		1,0000			
Mode		1,00			
Std. Deviation		,55287			
Variance		,306			
Skewness		3,633			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		20,063			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	1,0000			
	50	1,0000			
	75	1,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 38, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 78,4 % των υποκειμένων Συμφωνεί Απόλυτα ότι για μια αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, απαιτείται η ουσιαστική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του συλλόγου και το 20,6% δηλώνει ότι Μάλλον Συμφωνεί, ενώ μόνο ένα υποκείμενο Διαφωνεί Απόλυτα.

Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συμφωνώ Απόλυτα. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 3,633 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 45). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι 20,063 και επειδή λαμβάνει θετική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, το 50% που είναι η Διάμεσος καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 1, όπου η μεταβλητή Συμφωνώ Απόλυτα έχει ποσοστό 78,4%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 45.

Για μια αποτελεσματική διαχείριση μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, απαιτείται η ουσιαστική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του συλλόγου



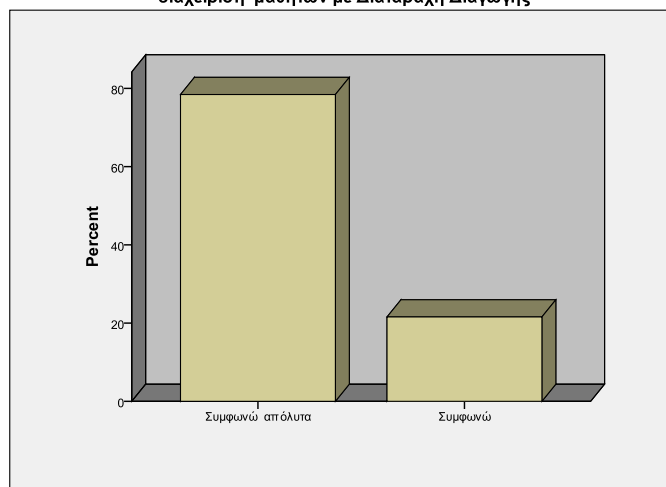
ΠΙΝΑΚΑΣ 39. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	80	78,4	78,4	78,4
	Συμφωνώ	22	21,6	21,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		1,2157			
Median		1,0000			
Mode		1,00			
Std. Deviation		,41333			
Variance		,171			
Skewness		1,403			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		-,032			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	1,0000			
	50	1,0000			
	75	1,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 39, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 78,4% των υποκειμένων Συμφωνεί Απόλυτα ότι η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής και το 21,6% Μάλλον Συμφωνεί. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 1, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Συμφωνώ Απόλυτα. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 1,403 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 46). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,032 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι λεπτύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, το 50% που είναι η Διάμεσος, καθώς και το υπόλοιπο 75% εντοπίζονται στην κατηγορία 1 όπου η μεταβλητή Συμφωνώ Απόλυτα έχει ποσοστό 74,1%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 46.

Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής



ΠΙΝΑΚΑΣ 40. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής

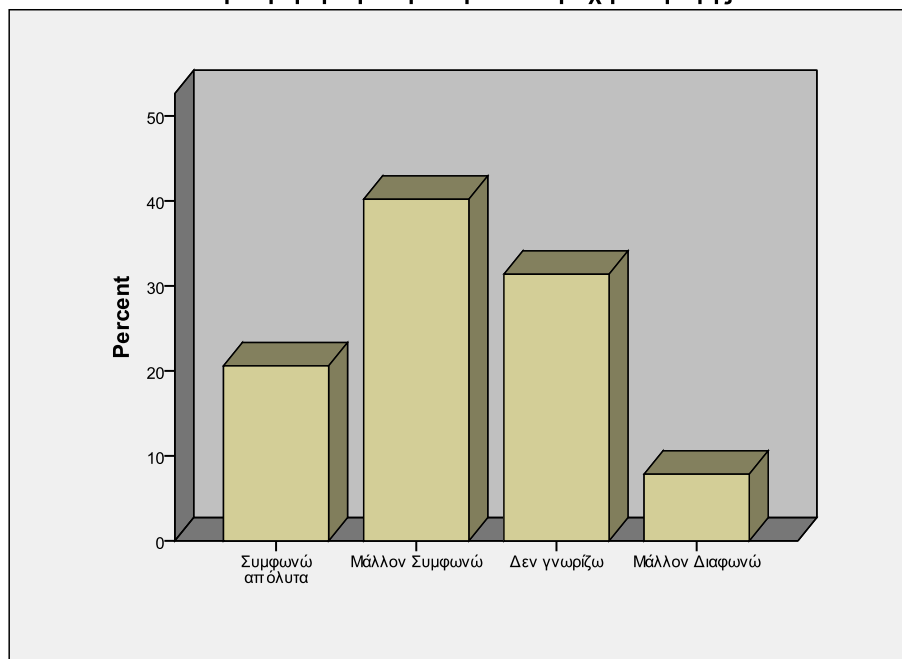
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	21	20,6	20,6	20,6
	Μάλλον Συμφωνώ	41	40,2	40,2	60,8
	Δεν γνωρίζω	32	31,4	31,4	92,2
	Μάλλον Διαφωνώ	8	7,8	7,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	
N	Valid	102			
	Missing	0			
Mean		2,2647			
Median		2,0000			
Mode		2,00			
Std. Deviation		,87796			
Variance		,771			
Skewness		,168			
Std. Error of Skewness		,239			
Kurtosis		-,689			
Std. Error of Kurtosis		,474			
Percentiles	25	2,0000			
	50	2,0000			
	75	3,0000			

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 40, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 40,2% των υποκειμένων Μάλλον Συμφωνεί ότι χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής

και το 20,6% Συμφωνεί Απόλυτα. Το 31,4% των υποκειμένων δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει και το 7,8% ότι Μάλλον Διαφωνεί. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Μάλλον Συμφωνώ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,771 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 47). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,689 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Μάλλον Συμφωνώ έχει ποσοστό 60,8%, ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Δεν γνωρίζω έχει ποσοστό 92,2%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 47.

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής



ΠΙΝΑΚΑΣ 41. Οι υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ) συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	16	15,7	15,7	15,7
Μάλλον Συμφωνώ	43	42,2	42,2	57,8
Δεν γνωρίζω	23	22,5	22,5	80,4
Μάλλον Διαφωνώ	17	16,7	16,7	97,1
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	100,0
Total	102	100,0	100,0	

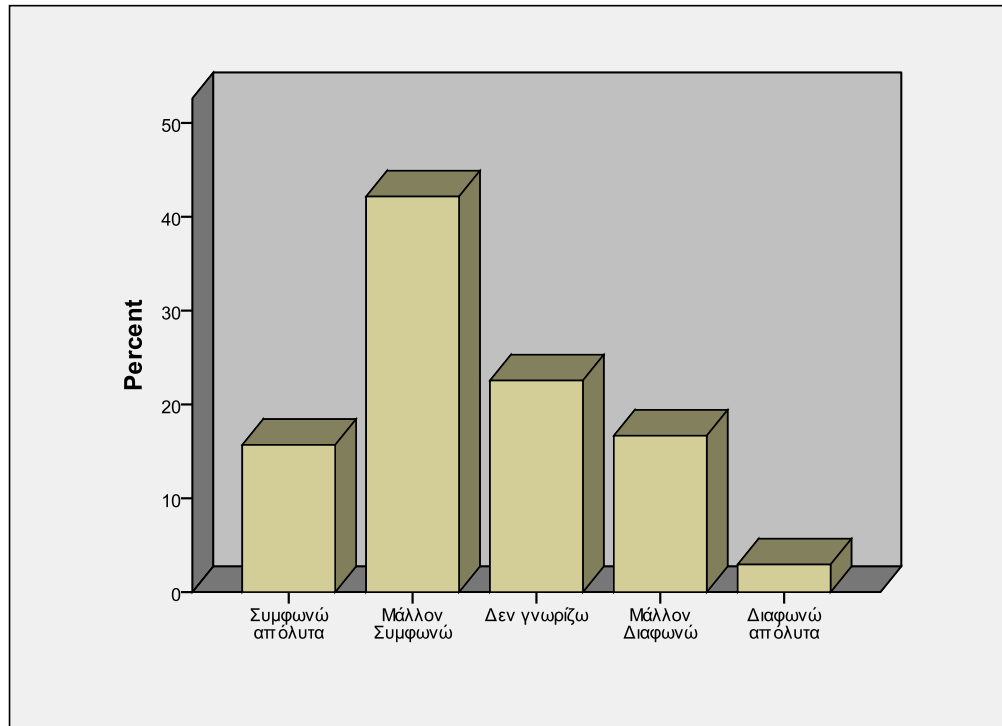
N	Valid	102
	Missing	0
Mean		2,4902
Median		2,0000
Mode		2,00
Std. Deviation		1,04118
Variance		1,084
Skewness		,456
Std. Error of Skewness		,239
Kurtosis		-,496
Std. Error of Kurtosis		,474
Percentiles	25	2,0000
	50	2,0000
	75	3,0000

Σύμφωνα με τον ανωτέρω Πίνακα 41, από τις σχετικές συχνότητες, παρατηρούμε ότι το 42,2 % των υποκειμένων, Μάλλον Συμφωνεί ότι οι υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές (Κέντρα Συμβουλευτικής) συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής και το 15,7% Συμφωνεί Απόλυτα. Το 16,7% δηλώνει ότι Μάλλον Διαφωνεί, το 2,9 % ότι Διαφωνεί Απόλυτα ενώ το 22,5% των υποκειμένων δηλώνει ότι Δεν γνωρίζει. Επικρατούσα τιμή (Mode) είναι η τιμή 2, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή Μάλλον Συμφωνώ. Η τιμή του συντελεστή ασυμμετρίας (Skewness), είναι 0,456 άρα έχουμε θετική ασυμμετρία με τις παρατηρήσεις να συγκεντρώνονται προς τα αριστερά της κατανομής (βλ. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 48). Ο συντελεστής κυρτότητας είναι -0,496 και επειδή λαμβάνει αρνητική τιμή, η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Από την στήλη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς και το υπόλοιπο 50% που είναι η Διάμεσος εντοπίζονται στην κατηγορία 2 όπου η μεταβλητή Μάλλον Συμφωνώ έχει ποσοστό 57,8%,

ενώ το υπόλοιπο 75% εντοπίζεται στην κατηγορία 3, όπου η μεταβλητή Δεν γνωρίζω έχει ποσοστό 80,4%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 48.

Οι υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ) συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής.



3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν έπειτα από την ανάλυση και την μελέτη των στατιστικών αποτελεσμάτων της 1ης, 2^{ης} και 3^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου. Θα πρέπει ιδιαίτερα να επισημανθεί, για λόγους επιστημονικής και ερευνητικής δεοντολογίας, ότι ο σχολιασμός και τα συμπεράσματα που ακολουθούν, αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο τα ευρήματα της παρούσας ποσοτικής έρευνας και σε ουδεμία περίπτωση δεν μπορούν να εκληφθούν ως γενικές παρατηρήσεις που αφορούν συνολικά το εκπαιδευτικό δυναμικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3.1 Συμπεράσματα ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής

Οι ερωτήσεις 8-15, τέθηκαν με στόχο να διερευνηθεί κατ' αρχάς, η εμπειρία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Γυμνάσια της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με συγκεκριμένες εκδηλώσεις παραβατικών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών, συμπεριφορών που σύμφωνα και με την βιβλιογραφική επισκόπηση που παρατέθηκε στο Δεύτερο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα εκδήλωσης της Διαταραχής Διαγωγής.

Στο 8^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συχνές απειλές, και εκφοβισμό απέναντι σε άλλους**, παρατηρούμε ότι με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων, αθροίζοντας τα ποσοστά των κατηγοριών Συχνά (47,1%) και Πολύ Συχνά (6,9%), διαπιστώνουμε ότι το 54% των εκπαιδευτικών έχει συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συχνές απειλές και εκφοβισμό, ενώ το αντίστοιχο αθροιστικό ποσοστό των κατηγοριών Σπάνια (39,2%) και Ποτέ (6,9%), ανέρχεται σε 46,1%.

Στο 9^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εμπλακεί σε σωματικούς καβγάδες**, διαπιστώνουμε ότι αν και το αθροιστικό ποσοστό των κατηγοριών Σπάνια (57,8%) και Ποτέ (2,9%), ανέρχεται σε 60,7%, εντούτοις το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων Συχνά (31,4%) και Πολύ Συχνά (7,8%) ανέρχεται σε 39,2%.

Τα ανωτέρω ποσοστά που λαμβάνουν αθροιστικά οι κατηγορίες Συχνά και Πολύ Συχνά σε καθένα από τα αντίστοιχα ερωτήματα 8 και 9, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι όντως υφίστανται εκδηλώσεις απειλών, εκφοβισμού και βίας στο σχολικό περιβάλλον, όπως εξάλλου αναδείχθηκε και από τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρατέθηκαν στις

βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας εργασίας και που όπως αναφέρει ο Ταμιχτσής (2016), το 34,69% μαθητών έχει πέσει θύμα εκφοβισμού, ενώ το 34,01% έχει ασκήσει βία, ενώ και σύμφωνα με την έρευνα Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου και Καναβού (2010), το 30,1 % των εφήβων οι οποίοι ασκούσαν εκφοβισμό, παρουσίαζαν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής.

Στο 10^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν επιδείξει σκληρότητα απέναντι σε ζώα**, διαπιστώνουμε ότι μόλις το 3,9 % απαντά Συχνά, ενώ αντιθέτως οι απαντήσεις των υποκειμένων Σπάνια και Ποτέ λαμβάνουν 57,8 % και 38,2% αντίστοιχα.

Στο 11^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν χρησιμοποιήσει αντικείμενα όπως ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, τα οποία μπορούν να προξενήσουν βαριές σωματικές βλάβες σε άλλους ανθρώπους**, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων με ποσοστό 72,5% απαντά Ποτέ, ενώ το 27,5% απαντά Σπάνια.

Στο 12^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε καταστροφικές ενέργειες όπως είναι ο εσκεμμένος εμπρησμός με σκοπό την πρόκληση σοβαρών ζημιών**, διαπιστώνουμε και εδώ η ότι πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας με ποσοστό 65,7% απαντά Ποτέ, Σπάνια απαντά το 30,6%, και Συχνά μόλις το 3,9%.

Στο 13^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε κλοπές**, παρατηρούμε ότι το 68,6% των υποκειμένων απαντά Σπάνια, το 22,5% Ποτέ, ενώ Συχνά το 8,8%.

Στο 14^ο ερώτημα, **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εξαπατήσει άλλους ανθρώπους λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα, να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση**, διαπιστώνουμε ότι, το 52,9% των υποκειμένων απαντά Σπάνια και το 9,8% Ποτέ, ενώ οι κατηγορίες των απαντήσεων Συχνά και Πολύ Συχνά λαμβάνουν 28,4% και 8,8% αντίστοιχα.

Στο 15^ο ερώτημα **έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε εξαναγκασμό κάποιου άλλου μαθητή ή μαθήτριας σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του/της**, το 91,2% των υποκειμένων απαντά Ποτέ και το 8,8% Σπάνια. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, είναι αυτή που εκδηλώνεται πολύ σπανιότερα σε σχέση με τις προηγούμενες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι στα ερωτήματα 10,12,13 καταγράφηκαν μηδενικά ποσοστά στην κατηγορία Πολύ Συχνά. Εξάλλου τα ποσοστά που λαμβάνει η κατηγορία Συχνά στα ερωτήματα 10 (3,9%), 12 (3,9%) και 13(8,8%) είναι μικρότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά που έλαβαν τα ερωτήματα 8(47,1%), 9(31,4%) και 14(28,4%), και που αφορούν τις απειλές, τον εκφοβισμό, τους σωματικούς καβγάδες και την εξαπάτηση άλλων ανθρώπων με ψέματα. Επιπλέον, τα ερωτήματα 11 και 15 που αναφέρονται στην χρήση αντικειμένων για πρόκληση βαρέων σωματικών βλαβών και στον εξαναγκασμό ανθρώπων σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς τη συναίνεσή τους, λαμβάνουν μηδενικά ποσοστά και στις δύο κατηγορίες απαντήσεων Συχνά και Πολύ Συχνά.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι συμπεριφορές των μαθητών του Γυμνασίου που σχετίζονται με απειλές και εκφοβισμό, με σωματικούς καβγάδες και με την εξαπάτηση άλλων ανθρώπων λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα, να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση, είναι οι πιο συχνές και χαρακτηριστικές παραβατικές συμπεριφορές από το σύνολο των σοβαρών παραβατικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι μαθητές και που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Αξιολογώντας δε συνολικά τις απαντήσεις των υποκειμένων, που προέκυψαν από τα ερωτήματα της δεύτερης ενότητας, αναφορικά με τις συγκεκριμένες εκδηλώσεις παραβατικών-αποκλίνουσων συμπεριφορών που σχετίζονται με την συμπτωματολογία της Διαταραχής Διαγωγής εκ μέρους των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα εκδήλωσής αυτών των συμπεριφορών είναι σχετικά περιορισμένη. Το γεγονός αυτό συμβαδίζει με τις εκτιμήσεις των Kauffman και Landrum (2013), όπου σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές που παρατέθηκαν, σε ηλικίες κάτω των 18 ετών, το ποσοστό των αγοριών με Διαταραχή Διαγωγής κυμαίνεται από 6% έως 16% και των κοριτσιών από 2% έως 9%. Παρόλα αυτά μορφές επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς παρατηρούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Κουρκούτας 2011) και δεν μπορούν να αγνοηθούν και που όπως αναφέρουν οι Νικολάου και Χριστοφή (2014), το φαινόμενο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς υφίσταται και πρέπει να αντιμετωπίζεται, (βλ. Μανιάτης 2010). Επιπλέον οι εκδηλώσεις αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία και που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, καταδεικνύουν ότι η Διαταραχή Διαγωγής είναι μια πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων, όπου σύμφωνα και με την Μπουκόρου (2018), οι εκδηλώσεις βίας και

επιθετικότητας ως στοιχεία της Διαταραχής Διαγωγής εκδηλώνονται κυρίως στο σχολικό περιβάλλον.

Το 16ο ερώτημα τέθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει ή θα βίωναν συγκεκριμένα συναισθήματα, σε σχέση με τους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν ακραίες συμπεριφορές που σχετίζονται με τα συμπτώματα της Διαταραχής Διαγωγής. Με βάση την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των υποκειμένων, διαπιστώσαμε ότι τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συχνότερα, (αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων Συχνά, Πολύ Συχνά και Πάντα), είναι :

- η Λύπη (87,3%),
- η Συμπόνια (81,4%),
- το Άγχος (71,6%),
- η Αμηχανία (60,8%) και
- ο Θυμός (56,9%).

Αντιθέτως τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σπανιότερα (αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων Σπάνια και Ποτέ), είναι :

- η Αδιαφορία (97%),
- η Αδεξιότητα (79,5%),
- ο Φόβος (58,8%) και
- ο Αποτροπιασμός (58,8%).

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνουν την έρευνα της Πολυχρονοπούλου (1995), όπου διαπίστωσε ότι «μετά τις μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ανησυχούν ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών». Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τις απαντήσεις τους, δηλώνουν ότι δεν μένουν αδιάφοροι απέναντι σε αυτές τις συμπεριφορές, ούτε αισθάνονται αδέξιοι. Τα κυρίαρχα συναισθήματα που βιώνουν, είναι η Λύπη και η Συμπόνια, ευρήματα που σύμφωνα και με την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, επιβεβαιώνουν την έρευνα της Κατσένου (2007), όπου διαπίστωσε ότι το 60,6 % των εκπαιδευτικών αισθάνονται συμπάθεια για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ το 57,4 % των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάντα με την έρευνα της ανωτέρω, δήλωσε ότι διακατέχεται από ένα αίσθημα ευθύνης και

υποχρέωσης απέναντι σε αυτούς τους μαθητές. Παράλληλα όμως, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται Άγχος, Αμηχανία αλλά και Θυμό, απαντήσεις οι οποίες και αυτές συμβαδίζουν ως ένα σημείο με την προσέγγιση της Κατσένου (2007), σύμφωνα με την οποία η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αναποτελεσματικότητας και ψυχικής εξουθένωσης (burnout).

Εξάλλου και ο Κουρκούτας (2004), αναφέρει ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι σε παιδιά που εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, είναι ανεκτικοί, και υπερβολικά ευαίσθητοι και αδυνατούν να αντιδράσουν. Η τελευταία παρατήρηση του Κουρκούτα περί αδυναμίας αντίδρασης των εκπαιδευτικών δεν επιβεβαιώνεται, εφόσον με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων μόλις το 18% αισθάνεται ή θα αισθανόταν αδεξιότητα, απέναντι σε αυτές τις συμπεριφορές.

3.2 Συμπεράσματα ως προς την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

Οι ερωτήσεις 17-29, τέθηκαν με στόχο να διερευνηθούν οι συγκεκριμένες ενέργειες και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίου προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Με βάση την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι :

- Η πλειονότητα των υποκειμένων σε ποσοστό 95,1%, προσπαθεί να διατηρήσει ένα ήρεμο κλίμα μέσα σε μια τάξη στην οποία υπάρχει μαθητής που εκδηλώνει συμπεριφορά που σχετίζεται με την Διαταραχή Διαγωγής και μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 4,9% δηλώνει ότι το κάνει Σπάνια.
- Η απόλυτη πλειοψηφία των υποκειμένων (100%), διατηρεί την ψυχραιμία της σε περίπτωση σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής.
- Η πλειονότητα των υποκειμένων σε ποσοστό 94,1%, προβαίνει σε ενέργειες περιορισμού κλιμάκωσης της σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής και μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 5,9% δηλώνει ότι το κάνει Σπάνια.

- Το 99% των υποκειμένων προβαίνει σε ενέργειες προκειμένου να αναπτυχθεί μια θετική επικοινωνία με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής και μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 1% δηλώνει ότι το κάνει Σπάνια.
- Το 92,2% των υποκειμένων προβαίνει σε εξατομικευμένες οδηγίες και συμβουλές σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενώ το 7,8% προβαίνει Σπάνια.
- Το 97% των υποκειμένων προβαίνει στην διατύπωση και καθιέρωση σαφών κανόνων που αφορούν την τάξη ενώ μόνο το 2,9% δηλώνει ότι προβαίνει Σπάνια.
- Το 79,5% των υποκειμένων προβαίνει στην δημιουργία ενός σχεδίου δράσης ώστε να είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν αρχικά οι ίδιοι έναν μαθητή που εκδηλώνει Διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 15,7% δηλώνει Σπάνια και το 4,9% Ποτέ.
- Στο ερώτημα που αναφέρεται στην παραπομπή ενός μαθητή που εκδηλώνει ακραία παραβατική συμπεριφορά στον Διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να τιμωρηθεί, διαπιστώθηκε ότι το 51% των υποκειμένων προβαίνει Σπάνια ή Ποτέ σε αυτήν την ενέργεια. Όμως, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 49,1% διαφαίνεται ότι έχει την τάση να παραπέμπει μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής στον Διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να τιμωρηθεί.
- Το 51,9% των υποκειμένων δηλώνει ότι Διαφωνεί με την πρόταση : *«Δεν μπορώ να διαχειριστώ μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής γιατί δεν είμαι ειδικός ώστε να αντιμετωπίζω τέτοιου είδους ακραίες συμπεριφορές »*. Αντιθέτως το 40,8% των υποκειμένων δηλώνει ότι συμφωνεί με την ανωτέρω πρόταση , ενώ ένα 7,8% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει.
- Η πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 84,4%, συμφωνεί ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα δυσχεραίνει την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής και μόλις το 10,9% διαφωνεί, ενώ σε ποσοστό 10,8% τα υποκείμενα δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν.
- Το 62,7% των υποκειμένων δηλώνει ότι Συμφωνεί με την πρόταση : *« Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός, μπορεί να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντίστοιχα την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές»*, το 26,4% Διαφωνεί, ενώ και σε αυτήν την πρόταση, όπως και στην αμέσως προηγούμενη που τέθηκε, το 10,8% των υποκειμένων δηλώνει ότι δεν γνωρίζει.

- Το 68,7% των υποκειμένων δηλώνει ότι οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν όντως για τον εκπαιδευτικό ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή του σχολική ζωή, ενώ το 24,5% δηλώνει Λίγο και μόλις το 6,9% Καθόλου.
- Η πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 79,4%, δηλώνει ότι η κακή ψυχολογική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, εξαιτίας των προβλημάτων που προκαλεί η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές, μπορεί να επηρεάσει από Αρκετά έως Πάρα Πολύ τους τρόπους διαχείρισης αυτών των μαθητών, σε αντίθεση με το 18,6% που δηλώνει Λίγο, ενώ μόλις το 2% δηλώνει Καθόλου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω στατιστικά στοιχεία της δεύτερης ενότητας των ερωτημάτων καθώς και την βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρατέθηκε, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα :

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα βάση των απαντήσεων της, φαίνεται να επιδεικνύει την δέουσα κατανόηση και παιδαγωγική ευαισθησία απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, αφού καταβάλλει προσπάθειες για την διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος μέσα στην τάξη, διατηρεί της ψυχραιμία της και προβαίνει σε ενέργειες περιορισμού της κλιμάκωσης της σύγκρουσης, προσπαθώντας παράλληλα να αναπτύξει μια θετική επικοινωνία με αυτούς τους μαθητές. Οι συγκεκριμένες διαχειριστικές προσεγγίσεις που δηλώνουν ότι υιοθετούν τα υποκείμενα της έρευνας, θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα θετικές, αφού και σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999) : «όλες οι πρόσφατες εργασίες στη Διδακτική, Παιδαγωγική και Ψυχολογία υπενθυμίζουν ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αισθάνονται καλά και να προοδεύουν στο σχολείο, παιδιά και έφηβοι». Όμως θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν συμβαδίζουν με τις έρευνες των Cooper (1996), και των Semmel et al.(1992), όπου πλήθος εκπαιδευτικών εμφανίζει ένα περιορισμένο επίπεδο ανοχής, όπως επίσης δεν επιβεβαιώνουν και την άποψη των Kauffman et al.(1993), σύμφωνα με την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δεν επιθυμούν να έχουν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας τους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν μια προβληματική συμπεριφορά και ιδιαίτερα δε όταν αυτή η συμπεριφορά είναι επιθετική. Παράλληλα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου, έχουν την τάση να προβαίνουν σε εξατομικευμένες οδηγίες και συμβουλές, να καθιερώνουν κανόνες μέσα στην σχολική τάξη και να προβαίνουν οι ίδιοι αρχικά στην δημιουργία ενός αρχικού

σχεδίου δράσης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους μαθητές εκείνους που μπορεί να εκδηλώσουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής. Οι συγκεκριμένες αυτές ενέργειες που δηλώνει ότι προβαίνει ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας, αποτελούν μέρος μιας σειράς ενεργειών, που όπως αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, προτείνονται από τους Austin & Sciarra (2010), και τους Kauffman & Landrum (2013). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό και ελπιδοφόρο. Διότι παρόλο που υφίσταται ένα σημαντικό έλλειμμα στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως παρατέθηκε εκτενώς στο Τρίτο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αναφορικά με την παιδαγωγική τους κατάρτιση, εντούτοις με βάση τα στοιχεία της έρευνας φαίνεται να υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που αποκλειστικά και μόνο βάση της εμπειρίας του, επιλέγει να διαχειριστεί τους μαθητές αυτούς με ενέργειες που κινούνται προς την θετική κατεύθυνση. Κάποιες επιφυλάξεις που έχουμε για ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας και που σχετίζονται με τα συμπεράσματα που μόλις παρατέθηκαν, παρατίθενται στο υποκεφάλαιο 3.4.

Με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου δεν υιοθετούν μια κοινή στάση αναφορικά με την παραπομπή ενός μαθητή που εκδηλώνει ακραία παραβατική συμπεριφορά, στον Διευθυντή του σχολείου προκειμένου να τιμωρηθεί. Αυτή η διαφοροποίηση φαίνεται ότι επιβεβαιώνει τους Bloomquist και Schnell (2002), οι οποίοι αναφέρουν ότι με βάση τις διεθνείς έρευνες, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, είναι ανομοιογενής και κυμαίνεται σε ένα φάσμα που στο ένα άκρο είναι η πλήρης ανεκτικότητα και στο άλλο άκρο είναι η αυταρχική αντίδραση. Ενώ και σύμφωνα με τον Ταμιχτσή (2016), οι αποκλίνοσες συμπεριφορές των μαθητών μπορεί να οφείλονται συχνά σε αιτίες που σχετίζονται με την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ή στο μοντέλο της παιδαγωγικής προσέγγισης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και που μπορεί να κυμαίνεται ανάμεσα στην αυταρχικότητα ή στην υπέρμετρη ελαστικότητα.

Αν και η οριακή πλειοψηφία των υποκειμένων (51,9%), διαφαίνεται ότι έχει την τάση να μπορεί να Διαχειριστεί μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής αν και δεν είναι ειδικοί, παρόλα αυτά το 40,8% των υποκειμένων δηλώνουν ότι συμφωνούν με την πρόταση που τους τέθηκε. Αυτή η αδυναμία διαχείρισης ενός σημαντικού ποσοστού των υποκειμένων που μετείχαν στην παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνει την έρευνα των Graham et al. (2011),

όπου διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των ελλείψεων που παρουσιάζουν σε γνώσεις και δεξιότητες, αισθάνονται ανίσχυροι και δεν έχουν ιδιαίτερα μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, αναφορικά με τα θέματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών. Επιπλέον και τα αποτελέσματα της έρευνας των Rothi et al. (2008), κατέδειξαν την αίσθηση μη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ως προς την διαχείριση μαθητών σε θέματα που άπτονται της ψυχικής τους υγείας.

Για την συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα φαίνεται να δυσχεραίνει την Διαχείριση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Αυτό η δυσχέρεια αντιμετώπισης είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στην αναλογική σχέση που υφίσταται ανάμεσα στο πλήθος των μαθητών μιας σχολικής μονάδας και στο αριθμό των παραβατικών πράξεων των μαθητών. Εξάλλου σύμφωνα και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Μόττη και Τσέργα (2000), υποστήριξαν ότι «όσο πιο πολλοί είναι οι μαθητές στο σχολείο και όσο πιο πολλά είναι τα συστεγαζόμενα σχολεία, τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών πράξεων που εκδηλώνονται από τους μαθητές».

Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός φαίνεται ότι αποτελεί μια μεταβλητή που θα μπορούσε να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντίστοιχα την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές. Αυτό τουλάχιστον καταδεικνύεται από το 62,7% των υποκειμένων της έρευνας που δηλώνει ότι Συμφωνεί με την πρόταση που τους τέθηκε. Θεωρούμε, ότι τα γνωστικά αντικείμενα που παρέχουν την δυνατότητα στους μαθητές να έχουν μεγαλύτερη αυτενέργεια και συμμετοχή μέσω μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα τα μαθήματα της Πληροφορικής, της Τεχνολογίας, της Μουσικής της Αισθητικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής, είναι αντικείμενα που μπορεί να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην διαχείριση μαθητών που εκδηλώνουν Διαταραχή Διαγωγής. Εξάλλου σύμφωνα και με τους Austin & Sciarra (2010), και τους Kauffman & Landrum (2013), ένας από τους τρόπους που προτείνουν αναφορικά με την διαχείριση μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, είναι και η υιοθέτηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών, επειδή οι μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής έχουν την τάση να ανταποκρίνονται θετικά στην χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Τέλος, αναφορικά με τα δύο τελευταία ερωτήματα της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων προκύπτουν δύο πολύ

σημαντικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν πράγματι για τον εκπαιδευτικό ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή του σχολική ζωή, όπου σύμφωνα και με τον Παναγάκο (2014), το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι ένα σοβαρό θέμα στη σύγχρονη παιδαγωγική και ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η κακή ψυχολογική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, εξαιτίας των προβλημάτων που προκαλεί η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές, μπορεί να επηρεάσει τους τρόπους διαχείρισης αυτών των μαθητών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την έρευνα των Reinke et al. (2011), όπου διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που σχετίζονται με την αναστάτωση που προκαλούν, την προκλητική επιθετική συμπεριφορά, αλλά και τα προβλήματα σε θέματα διαγωγής, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς, τα πιο σημαντικά και τα πιο ανησυχητικά σε σχέση με την ψυχική υγεία των μαθητών, μας οδηγεί στο να θεωρήσουμε ότι αν και η συχνότητα εκδήλωσης της Διαταραχής Διαγωγής που εκδηλώνεται σε μαθητές δεν είναι και πολύ συχνή, εντούτοις όταν υφίσταται, δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες και πάρα πολύ δυσάρεστες καταστάσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Καταστάσεις οι οποίες αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά, δυνητικά μπορεί να οδηγήσουν κατά την άποψή μας σε έναν φαύλο κύκλο. Σε αυτόν τον φαύλο κύκλο, οι ακραίες παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, προκαλούν σοβαρά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογική τους διάθεση. Αυτή με την σειρά της, μπορεί να λειτουργήσει ως ανασχετικός παράγοντας στην ορθή διαχείριση αυτών των μαθητών ή και στην περαιτέρω επιδείνωση της συμπεριφοράς τους, ανατροφοδοτώντας έτσι την κακή ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών.

3.3 Συμπεράσματα ως προς την συνεργασία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής.

Οι ερωτήσεις 30-38, τέθηκαν με στόχο να διερευνηθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών Γυμνασίου με τον σύλλογο διδασκόντων, την Διεύθυνση του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου να διαχειριστούν τους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής. Με βάση την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι :

- Το 56,8% των υποκειμένων αναλαμβάνει Συχνά έως Πολύ Συχνά την πρωτοβουλία, ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, να συνεργαστεί με τον σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να διερευνηθούν συγκεκριμένοι τρόποι για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 10,8% δηλώνει Πάντα. Το 24,5% Σπάνια αναλαμβάνει αυτήν την πρωτοβουλία, ενώ το 7,8% των υποκειμένων δηλώνει Ποτέ.
- Τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 70,5% εκτιμούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων αφιερώνει από Αρκετό έως Πολύ Χρόνο για την διερεύνηση και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, ενώ το 28,4% δηλώνει Λίγο και μόλις ένα υποκείμενο δηλώνει Καθόλου.
- Το 77,4% των υποκειμένων εκτιμά ότι οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, συνεισφέρουν και βοηθούν Αρκετά έως Πάρα Πολύ στη θετική διαχείριση αυτών των μαθητών, το 21,6% δηλώνει Λίγο, ενώ ένα υποκείμενο δηλώνει Καθόλου.
- Το 58,8% των υποκειμένων αναλαμβάνει Συχνά έως Πολύ Συχνά, προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστεί με τον Διευθυντή του σχολείου για να διερευνήσει συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, και το 9,8% Πάντα. Σπάνια δηλώνει το 26,5 % και Ποτέ το 4,9%.
- Τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 97%, δηλώνουν ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής του σχολείου σε θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής είναι από Αρκετά έως Πολύ σημαντικός, με μόλις δύο υποκείμενα να δηλώνουν Λίγο και ένα υποκείμενο να δηλώνει Καθόλου.

- Το 53,9 % των υποκειμένων αναλαμβάνει Συχνά έως Πολύ συχνά την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ώστε να διερευνήσει από κοινού συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση του, το 8,8% Πάντα, ενώ Σπάνια δηλώνει το 24,5% και Ποτέ το 12,7%.
- Το 52,9% των υποκειμένων Συμφωνεί γενικά με την Πρόταση : *« Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενδιαφέρεται και συνεργάζεται στενά και ουσιαστικά με τον σύλλογο διδασκόντων σε θέματα αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των μαθητών »*. Το 21,6% των υποκειμένων Διαφωνεί, ενώ το 25,5% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει.
- Το 55,9% των υποκειμένων Συμφωνεί γενικά με την Πρόταση : *« Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, αναγνωρίζει και σέβεται τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση αυτών των μαθητών »*. Το 14,7 % των υποκειμένων Διαφωνεί, ενώ το 29,4% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει.
- Σχεδόν η απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 99%, Συμφωνεί ότι με την πρόταση : *« Για μια αποτελεσματική διαχείριση μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, απαιτείται η ουσιαστική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του συλλόγου »* με εξαίρεση ένα μόλις υποκείμενο που δηλώνει ότι Διαφωνεί Απόλυτα με αυτή την πρόταση.
- Η απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι Συμφωνεί με την πρόταση : *« Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής »*.
- Το 60,8% των υποκειμένων Συμφωνεί γενικά με την πρόταση : *« Οι εκπαιδευτικοί χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής »*, το 7,8% Μάλλον Διαφωνεί, ενώ το 31,4% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει.
- Το 57,9% των υποκειμένων Συμφωνεί γενικά με την πρόταση : *« Οι υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ) συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. »*, το 19,6% Διαφωνεί, ενώ το 22,5% δηλώνει ότι Δεν Γνωρίζει.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω στατιστικά στοιχεία της τρίτης ενότητας των ερωτημάτων καθώς και την βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρατέθηκε, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα :

Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 67,6%, έχουν την τάση να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους στον σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να διερευνηθούν συγκεκριμένοι τρόποι για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Αυτό με βάση την εμπειρία μας, συμβαίνει κυρίως κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων του διδακτικού ωραρίου και έχει συνήθως την μορφή μιας άτυπης και μη δομημένης συζήτησης, όπου μέσα απ αυτήν περιγράφονται συγκεκριμένα συμβάντα και αναπτύσσονται σκέψεις, απόψεις αι προβληματισμοί σχετικά με την μελλοντική τους διαχείριση. Όμως λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, αλλά και της συχνής εναλλαγής των συναδέλφων στην διάρκεια του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος, αυτές οι συζητήσεις δεν γίνονται πάντοτε άμεσα ευρέως γνωστές στον σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μια σχολική μονάδα. Όμως όταν λαμβάνουν χώρα οι προβλεπόμενες ή έκτακτες παιδαγωγικές συνεδριάσεις, το 70,5% των υποκειμένων, θεωρεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων αφιερώνει από Αρκετό έως Πολύ Χρόνο για την διερεύνηση και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. ενώ το 62,7% των υποκειμένων έχει την τάση να αναλαμβάνει συχνά την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ώστε να διερευνήσει από κοινού συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση του. Επιπλέον το 77,4% των υποκειμένων εκτιμά ότι οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, συνεισφέρουν και βοηθούν Αρκετά έως Πάρα Πολύ στη θετική διαχείριση αυτών των μαθητών.

Τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται σε πρώτη ανάγνωση, σε αντίθεση με την προσέγγιση του Ματσαγγούρα (2006), όπου σύμφωνα με αυτήν, οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά αποποιούνται των ευθυνών τους αναφορικά με την διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτό να επιφέρει μια αποστασιοποίηση από τις όποιες προσπάθειες θα μπορούσαν οι ίδιοι να καταβάλλουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τέτοιου είδους φαινόμενα. Όμως δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν με λανθασμένο τρόπο την διαχείριση αυτών των μαθητών, θεωρώντας το οικογενειακό περιβάλλον, ως τον

αποκλειστικό αιτιολογικό παράγοντα για αυτού του είδους τις συμπεριφορές, όπου και σύμφωνα με την έρευνα της Τεμπρίδου (2006), (που διεξήχθη όμως σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), το 75,1% εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αίτια των διαταραχών του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, απέδωσε ως αιτία το οικογενειακό περιβάλλον. Με βάση τα ανωτέρω επιβεβαιώνεται η προσέγγιση του Ματσαγγούρα (2006), όπου σύμφωνα πάντα με αυτόν, είναι πιθανόν το σχολικό περιβάλλον αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ευθύνονται ως έναν βαθμό για την εκδήλωση αυτών των προβληματικών συμπεριφορών.

Το 65,6% των υποκειμένων έχει την τάση να αναλαμβάνει προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστεί με τον Διευθυντή του σχολείου για να διερευνήσει συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων θεωρεί ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής του σχολείου σε θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Τα ανωτέρω ευρήματα βέβαια, δεν αποτελούν απόδειξη ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους Διευθυντές είναι πάντοτε εποικοδομητική, ούτε φυσικά και ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής αναφορικά με τα θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής κινείται πάντα προς την σωστή κατεύθυνση. Διότι όπως αναφέρθηκε και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε έρευνα της Κούλα (2011), προέκυψαν μεταξύ άλλων ότι : «Οι σχέσεις των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερο υπηρεσιακές και τυπικές παρά φιλικές, παρά το ότι επικοινωνούν σχεδόν σε καθημερινή βάση με τον σύλλογο διδασκόντων και συνεργάζονται με αυτόν και επίσης η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μην νιώθουν άνετα στη σχολική τους μονάδα και να μην αποδίδουν αποτελεσματικά». Παρόλα αυτά, το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι, ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την συνεργασία τους με τον Διευθυντή, καθώς και τον ρόλο που αυτός διαδραματίζει, επιβεβαιώνουν αυτό που αναφέρεται τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία και που σχετίζεται με την σημαντικότερη ευθύνη που έχει ο Διευθυντής στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην διευθέτηση και αντιμετώπιση όλων των ζητημάτων που προκύπτουν μέσα σε μια σχολική μονάδα, συμπεριλαμβανομένης βεβαίως και της ακραίας παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά την συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος με τον σύλλογο διδασκόντων, καθώς και στο ερώτημα σχετικά για την αναγνώριση και τον σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς για τον σημαντικό τους ρόλο, αναφορικά με την

διαχείριση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής εκ μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος αυτών των μαθητών, οι απαντήσεις των υποκειμένων οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υφίσταται μια θετική προσέγγιση του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως αυτή να είναι σε ποσοστό που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν. Εξάλλου, συχνά ο εμπειρικός επιστημονισμός των γονέων καθώς και ή υπέρ του δέοντος παρεμβατικότητα τους, δημιουργεί προσκόμματα στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όπως καταδεικνύεται και από την μέχρι τώρα εμπειρία μας. Όμως παρόλα αυτά, η απόλυτη πλειοψηφία των υποκειμένων είναι απόλυτα πεπεισμένη ότι η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, εύρημα που επιβεβαιώνει την έρευνα της Κατσένου (2007), σύμφωνα με την οποία η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον, συμβάλλει θετικά στην διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν διαταραχές συναισθηματικού ή συμπεριφορικού τύπου. Παράλληλα, η απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, θεωρεί την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, ως πολύ σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Από τα ανωτέρω συμπεραίνουμε, ότι διαφαίνεται έντονη η επιθυμία των υποκειμένων για άμεση και ειλικρινή συνεργασία τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, όσο και μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Τέλος, αναφορικά με τα δύο τελευταία ερωτήματα της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων, προκύπτει ως βασικό συμπέρασμα η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής. Διότι ναι μεν μπορεί το 60,8% των υποκειμένων να συμφωνεί γενικά, ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, ωστόσο το 31,4% αδυνατεί να απαντήσει. Επιπλέον το 57,9% των υποκειμένων αν και συμφωνεί ότι οι υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές του Κέντρου Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, εντούτοις ένα ποσοστό της τάξης του 22,5% των υποκειμένων δηλώνει ότι δεν γνωρίζει σχετικά, ενώ το 19,6% Διαφωνεί. Εξάλλου σύμφωνα και με τις βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας εργασίας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, όπου σύμφωνα και με τις έρευνες των Reinke et al. (2011), Nuytu και Bertel (2012) και Headley (2013), διαπιστώθηκε ότι είναι ελλιπής,

ελάχιστη, ή ακόμα και μηδενική η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την πρόληψη και την διαχείριση της ψυχικής υγείας των μαθητών.

3.4 Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως παρατέθηκε και στο Πέμπτο κεφάλαιο, ήταν η διερεύνηση των εμπειριών, των τρόπων διαχείρισης και των συνεργασιών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου αναφορικά με τους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν ακραίες παραβατικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, καλύπτοντας έτσι το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε έπειτα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στην συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι αντιδράσεις, τα συναισθήματα, οι ενέργειες, οι πρωτοβουλίες και η συχνότητα των συνεργασιών, στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με το φαινόμενο της εκδήλωσης της Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές των Γυμνασίων. Το ανωτέρω εγχείρημα, υλοποιήθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 10 εκπαιδευτικούς, και ποσοτικής έρευνας σε 102 εκπαιδευτικούς, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Ο στόχος ήταν να συμμετάσχουν όσον το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί από όλα τα Ημερήσια Γυμνάσια του Νομού Άρτας. Κατά την διάρκεια της συλλογής των ερωτηματολογίων, παρατηρήθηκε μεγάλη χρονική καθυστέρηση, ωστόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν η αναμενόμενη και για αυτό κατέστη εφικτό να έχουμε ένα ικανοποιητικό αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες τις σχολικές μονάδες του νομού. Η γενική διαπίστωση όσον αφορά πάντως την συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ήταν ότι μεγαλύτερη προθυμία για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων επέδειξαν οι σχετικά νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, όλοι ανεξαιρέτως οι αναπληρωτές, καθώς επίσης και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, γεγονός που μας επιτρέπει να υποθέσουμε, ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, κυρίως των μονίμων, δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιστημονική έρευνα, με εξαίρεση όμως εκείνους οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, δεν ζητήθηκε από τα υποκείμενα να δηλώσουν την ειδικότητά τους. Αυτό έγινε με στόχο να προστατευθεί η απόλυτη ανωνυμία των υποκειμένων, διότι υπάρχουν σχολικές μονάδες με μικρό αριθμό μαθητικού δυναμικού και κατά αντιστοιχία σε αυτές τις μονάδες υπηρετεί μικρός αριθμός εκπαιδευτικών. Έτσι θα ήταν πολύ εύκολο με βάση την καταγραφή της ειδικότητάς τους, να διαπιστωθεί η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αν παρόλα αυτά, καταγραφόταν η ειδικότητα των υποκειμένων, θεωρούμε ότι θα προέκυπτε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το ποιες ακριβώς ειδικότητες των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν ή όχι δυσχέρειες στην διαχείριση αυτών των μαθητών,

αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Για τους λόγους αυτούς πιστεύουμε ότι σε μια πιθανή μελλοντική έρευνα σε μεγαλύτερο πληθυσμιακό δείγμα, όπως για παράδειγμα σε επίπεδο Περιφέρειας ή ακόμα και Πανελλαδικά, θα συνεισέφερε στην διερεύνηση της συγκεκριμένης μεταβλητής.

Θα πρέπει να επισημανθεί, ότι αναφορικά με τα ευρήματα της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα για τις ερωτήσεις 17 – 23, που αφορούσαν την συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, είναι πιθανόν να παρουσιάζουν στρεβλώσεις. Οι λόγοι για τους οποίους διατυπώνουμε αυτήν την υπόθεση είναι ότι κατά αρχάς τα υποκείμενα, είναι πιθανόν να απάντησαν με τρόπο που να προσεγγίζει το δέον. Να επέλεξαν δηλαδή τις απαντήσεις εκείνες που να συνάδουν με έναν επιστημονικά ορθό και αποδεκτό παιδαγωγικό ρόλο. Επιπλέον, να έδωσαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις με βάση τις εμπειρίες τους στην διαχείριση απλών και συνηθισμένων εκδηλώσεων παραβατικών συμπεριφορών, όπως λόγου χάρη είναι η συνομιλία ανάμεσα σε μαθητές την ώρα της διδασκαλίας, η καθυστερημένη άφιξη κάποιου μαθητή στην αίθουσα διδασκαλίας, κ.λ.π, και όχι οι ακραίες μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την Διαταραχή Διαγωγής. Εξάλλου σύμφωνα και με τους Rothi et al. (2008), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ως έναν βαθμό να μην έχουν μια ξεκάθαρη γνώση αναφορικά με τους όρους που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των εφήβων. Επίσης τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται και ως ένα σημείο σε αντίθεση με τα ποσοστά που καταγράφηκαν αναφορικά με τα συγκεκριμένα συναισθήματα Άγχους (71,6%), Αμηχανίας (60,8%) και Θυμού (56,9%), που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής.

3.5 Προτάσεις.

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, επισημάνθηκε η σοβαρότητα του φαινομένου της Διαταραχής Διαγωγής, όπου και σύμφωνα και με τους Scott και Shearer-Lingo (2002), οι μαθητές που δεν συμμορφώνονται σε κανόνες, που είναι επιθετικοί, καταστρέφουν ιδιοκτησίες, αυτοτραυματίζονται και που εκδηλώνουν γενικά αντικοινωνικές συμπεριφορές, οδηγούνται σε αποκλεισμό από τα κανονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι ο αντίκτυπος των συνεπειών από τις εκδηλώσεις συμπεριφορών που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, είναι αντιστρόφως ανάλογη με την συχνότητα εμφάνισής της. Όταν εκδηλώνονται φαινόμενα αυτού του είδους, προκαλούν μεγάλη αναστάτωση στον τοπικό κοινωνικό περίγυρο ενώ όταν δημοσιοποιούνται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, προβληματίζουν και αναστατώνουν όχι μόνον την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά ολόκληρη την Ελληνική κοινωνία. Η επιστημονική έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει ιδιαίτερη συμβολή, όπου σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), συντελεί στην ανάπτυξη ισχυρής γνωστικής βάσης στους εκπαιδευτικούς. Γι αυτό θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και να ανασχεδιαστεί, ώστε να επισημανθούν έτσι πιθανές ελλείψεις της και να μελετηθεί ακόμα πιο συστηματικά το φαινόμενο της Διαταραχής Διαγωγής και μάλιστα σε μεγάλο στατιστικό δείγμα που δεν θα περιλαμβάνει μόνον εκπαιδευτικούς, αλλά και μαθητές. Αυτό θα είχε σαν αποτέλεσμα την δημιουργία μιας πληρέστερης αντίληψης και εικόνας αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης, αντιμετώπισης και διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής.

Θα πρέπει να επισημανθεί για πολλοστή φορά, η απόλυτη αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα επιστημονικά πεδία της Παιδαγωγικής, της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής. Όπως επίσης είναι απολύτως αναγκαίο να δημιουργηθούν σε όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, μόνιμες οργανικές θέσεις Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών, οι οποίες θα είναι σε πλήθος ανάλογες με το μαθητικό δυναμικό του κάθε Νομού. Επιπλέον θα πρέπει να θεσμοθετηθεί μια συστηματική και διαρκή ψυχολογική αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών, με χρήση ψυχομετρικών τεστ, αφού όμως έχουν προηγηθεί διεξοδικές και ειλικρινείς συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να μην εκδηλωθούν αντιδράσεις. Θεωρούμε ότι είναι εφικτό όχι μόνο να αντιμετωπιστούν,

αλλά και να προληφθούν ως έναν βαθμό οι ακραίες παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, αρκεί να υπάρξει μια μεθοδευμένη επιστημονική προσέγγιση του φαινομένου αυτού. Μιας προσέγγισης όμως, που θα στηρίζεται όχι μόνο στην ενίσχυση σε ανθρώπινο δυναμικό των δομών που ήδη υπάρχουν, αλλά και στην επιστημονική ενδυνάμωση των μελλοντικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών καθώς και των στελεχών της εκπαίδευσης, με την βοήθεια των μελών του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού της Πανεπιστημιακής κοινότητας, και των επιστημόνων που διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ainscow, M. (1998). «Would it Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorizing in the Special Needs Field». In Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds), *Theorising Special Education*. Routledge: London.

American Psychiatric Association, (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Fourth Edition.

Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2010). Children and adolescents with emotional and behavioural disorders. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Avramidis, E., Bayliss, Ph., Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963) *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blanz, B., Schmidt, M.H. and Esser, G. (1991). Familiar adversities and child psychiatric disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 32 (6), 939-950.

Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. Guilford Press.

Bochner, S., Pietrese, M. (1989). Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in south Wales. *International Journal of Disability, Development and Education*. 36 (2), 133-150.

Boivin N. & Vitaro F., (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: inhibition through coercion or promotion through peer support. *Cambridge, UK: Cambridge University Press*, pp183-197

Brophy, J. (1985). Teacher Expectations, Motives and Goals for Working with Problem Students, in C. Ames (eds), *Research on Motivation in Education*. Vol. 2, Academic Press, U.S.A.

Borg, M.G., Falzon, J.M. (1989). Primary school teachers' attitudes perception of pupils undesirable behaviours. *Educational Studies*, 15, 3, 251-261

Center, Y. and Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular schools. *The Exceptional Child*, 31 (1), 41-56.

Chiasson, P. (2014). Conduct Disorder: A handbook for elementary school educators. Ανακτήθηκε 5/7/2019 από : <https://pdfs.semanticscholar.org/c2e2/def705f2ebbc4fc80ed2a4a3994cceb92dd.pdf>

- Coie J.D., (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In JB Kupersmidt, KA Dodge (eds). *Children's Peer Relations: From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, pp243-267
- Clough, P. and Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. London: Fulton.
- Cohen, L. M., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, 5.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 45(8), 1350-1362.
- Cooper, P. (1996). Giving it a name: the value of perspective categories in educational approaches to emotional and behavioral difficulties, *Support for Learning*, 3 (1): 37-43.
- Cooper, P. (2005). Biology and Behaviour: The Educational Relevance of a Biopsychosocial Perspective. In Clough, P., Garner, Ph., Pardeck, J. T. & Yuen, F. (Eds) *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*, Sage Publications.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74 –101
- Dawson, R. (1987). What concerns teachers about their pupils. In N.J. Hastings & J. Schwieso (Eds), *New directions in educational psychology* (pp. 23-26). London: Falmer Press.
- Evans, C., Weiss, S. L., & Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioural strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56 (2),82-90.
- Gibbons, D.C. (1975). *Delinquent Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Giddens, A. (1989). *Sociology*, Y.Σ., Polity Press
- Goodman, R. and Scott, S. (1997). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- Goodman, R.L. & Burton, D.M., (2010).The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17:4, 479-496.
- Davison, G.C. & Neale, J.M. (1993). *Abnormal Psychology*. USA: John Wiley & Sons Inc
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

- Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 500-515). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: *American journal of community psychology*, 26, 775-802.
- Emery, R.E. & O' Leary, K.D. (1979). Children's perceptions of marital discord and behaviour problems of boys and girls. Paper presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behaviour Therapy, San Francisco
- Emerson, E., Tooodood, A., Massell, J., Barrett, S., Bell, C., Cummings, R. & McCool, C. (1987). Challenging Behaviour and Community Services: 1 Introduction and Overview. *Mental Handicap*, 15, 166-169.
- Headley, C., & Campbell, M. A. (2013). Teachers' Knowledge of Anxiety and Identification of Excessive Anxiety in Children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), n5.
- Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoff, K. E., & Ervin, R., A. (2013). Extending self-management strategies: the use of a classwide approach. *Psychology in the Schools*, 50 (2), 151-164.
- Huesmann, L. R., & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In *Aggressive behavior*. Springer, Boston, MA.
- <https://www.definitions.net/definition/human+behavior>. Ανακτήθηκε 18/3/ 2019.
- <https://www.difficultstudents.com/2010/09/classroom-management-strategies-for.html>. Ανακτήθηκε 20/8/2019
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Ανακτήθηκε 25/7/2019 από <https://sites.ed.gov/idea/>
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kauffman, J., and others. (1993). Adaptive and Maladaptive Behaviour: Teachers' Attitudes and Their Technical Assistance Needs. *Journal of Special Education*, 23 (2), 185-200.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristic of emotional and behavioural disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 38(2), 161-178.

- Keenan K. & Shaw DS., (2003). Starting at the beginning: Exploring the etiology of antisocial behaviour in the first years of life. In B Lahey, TE Moffitt, A Caspi (eds), *Causes of Conduct Disorder and Delinquency*, New York, NY: Guilford Press, pp153-181.
- Kokkinos, K. M., & Karagianni, K. (2017). Bullying and victimization: Review of Greek research evidence. *Preschool and Primary Education*, 5(1), 2-45. Ανακτήθηκε 25/6/2019 από : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/10630/12620.pdf>
- Kourkoutas, I. (2004). Conduct Disorders and Aggressive Behaviors in School Age Children : Holistic Dynamic Psychoeducational Interventions. Paper presented at the British Psychological Society : *Educational and Child Psychology Annual Conference*, January, 4-7, Paris 2004.
- Lahey, B.B., Piacentini, J.C., McBurnett, K., Stone, P., Hartdagen, S. & Hynd, G. (1988). Psychopathology in the parents of children with conduct disorder and hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Menzies, H. M. (2009). *Developing school-wide programs to prevent and manage problem behaviors: A –step by step- approach*. New York, N.Y.; Guilford Press
- Little, J. W. & M.W. McLaughlin (1993), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York: Teachers College Press
- Martinez, P. (1998). *La didactique des langues étrangères*, Paris: PUF.
- Maslach, C. & Jackson. S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *The Journal of Occupational Behaviour* (2), 99-113.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701
- Mucchielli, L. (2004). Délinquance juvénile: le cas des viols collectifs. *Sciences humaines. Hors série*, (47), 50-53.
- Nelson, A. L. (2006). *Conduct Disorders: A practitioner's guide to comparative treatments*. Springer Publishing Company.
- Nespor, J. (1987). The Construction of School Knowledge: a case study. *Journal of Education*, 169 (2), 34-54.
- Nyutu, P. N. & Bertel, J.M (2012). Perceptions of teacher preparation and attitudes regarding students' mental health in Kenya. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5:1, 63-74
- Patterson, G.R., Crosby, L. & Vuchinich, S. (1992). Predicting risk for early police arrest. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 335-355
- Reinke, W. M, M. Stormont, K. C. Herman, R. Puri, and N. Goel, (2011) Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*, Vol. 26, No. 1, 1–13 American Psychological Association University of Missouri

- Reinold, G. (1991). *SociologieLexikon*. Munc en: Wien.
- Regan, K.S., (2009). Improving the way we think about students with emotional and/or behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41 (5), 60-65.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of educational research*, 62(1), 1-35.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). Springer, Boston, MA.
- Rogers, R. (2003). Standardising DSM-IV Diagnoses: The Clinical Applications of Structured Interviews. *Journal of Personality*, 81 (3), 220-225.
- Roth, D. M., Leaveyb, G., Bestd, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education* 24, 1217–1231
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications, *Child Development*, 54 (1), 1-29.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (1), 23-51
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y.(2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.
- Scott S., (2012). *Conduct disorders : e- textbook of child and adolescent mental health*. International Association for Child and Adolescent Psychiatry, Γελεχε 2012.
- Scott, T. M., & Shearer-Lingo, A. (2002). The effects of reading fluency instruction on the academic and behavioral success of middle school students in a self-contained EBD classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(4), 167-173.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. and Lesar, S. (1992). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative, *Exceptional Children*, 58 (1), 9-24
- Shavelson, R., Stern., P. (1981). *The Relationship between Teachers' Grouping Decisions and Instructional Behaviours: An Ethnographic Study of Reading Instruction*
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14(4), 294-303.
- Stephens, T. M and Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes towards handicapped children. *Exceptional Children*. 46 (4), 292-294.

Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14. Ανακτήθηκε 5/7/2019 από : https://www.researchgate.net/publication/225830898_The_Relationship_Between_Teacher_and_Student_Behavior_in_Classrooms_for_Students_with_Emotional_and_Behavioral_Disorders_Transactional_Processes

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Walker, H. M. & Buckley, N. K. (1973). Teacher attention to appropriate and inappropriate classroom behaviour: An individual case study. *Focus on Exceptional Children*, 5, 11

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behaviour in school: strategies and best practices*. Albany, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications, Newbury Park – London – New Delhi, 1990, 12.

Wickman, E. K. (1928). *Children's behaviour and Teachers' attitudes*. New York: ΣΣ

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge

Wragg, E. C. (2003). Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Αθήνα: Σαββάλας*.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ανδρέου, Α. (1998). Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης. *Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιογονία.*

Ανδρουλάκης, Γ. (1999). Axes déterminant la conception, planification du cours de FLE, b (Unité 3). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying).* Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 2/8/2019 από <http://hdl.handle.net/10889/5026>

Γαλιώτου, Α., & Ανδρέου, Ε. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Ανακτήθηκε 25/6/2019 από : <http://olympias.lib.uoi.gr/jsrui/handle/123456789/5838>

Γιαννοπούλου, Ι. Γ., & Τσομπάνογλου, Γ. Ο. (2003). Νεανική Παραβατικότητα στην Ελλάδα. *Προφορική Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρική, Αθήνα 8-11 Μαΐου 2003.* Ανακτήθηκε 25/6/2019 από : http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena/neaniki_parabatikotita.pdf

Γιαννοπούλου, Ι., & Τσομπάνογλου, Γ. Λέξεις-κλειδιά: πρόληψη, Διαταραχή διαγωγής, Προσχολική ηλικία, Εκπαίδευση γονέων, Παραβατική συμπεριφορά ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ, 17 (3), 224-236, 2006-Ανασκόπηση. Ανακτήθηκε 2/7/2019 από : <http://www.psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/17.3-GR-2006-224.pdf>

Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου Α, *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας, Μέρος Α' Εισαγωγικά- Το έγκλημα-Η Εγκληματολογία*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1988 , σελ 36

Γκότοβος, Α. (1988). Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση. *Το παράδειγμα του καπνίσματος.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Δασκαλάκη, Γ. (2017). Οι σχέσεις δασκάλου/ας και μαθητή/τριας και οι επιδράσεις τους στη σχολική επίδοση μαθητών/τριών. Ανακτήθηκε 30/8/2019 από : <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18284/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20.PDF?sequence=1>

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην.

Δήμου, Γ. (1998). Απόκλιση-Στιγματισμός, αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο. *Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.*

Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών. Μια πολεμική μηχανή στην υπηρεσία της φαρμακευτικής βιομηχανίας. Ανακτήθηκε 12/3/2019 από : <https://belopoulos.blogspot.com/2016/04/the-selling-of-DSM.html#1>

Δροσινού, Μ. (2004). Απόπειρες κατανόησης και ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. 4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, 2004

Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις σε Παιδιά με Προβλήματα Παραβατικής Συμπεριφοράς. Η Μελέτη Περίπτωσης Μαθητή – Θύμα της Ενδοοικογενειακής Βίας. 5^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, 2007

Ενημέρωση σχολικών μονάδων σχετικά με την με αρ. πρωτ. 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (Β' 120) Υ.Α.» Ανακτήθηκε 24/5/19 από : https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/allages_gymnasio_lykeio.pdf

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). ΔΟΜΗΜΕΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΛΙΜΑΚΕΣ. Ανακτήθηκε 5/6/2019 από : kritiki.gr/wp-content/uploads/2015/09/Zafeiropoulos-apospasma.pdf.

Καραγιάννη, Β. (2015). Μεθοδολογία της έρευνας. Ανακτήθηκε 4/8/2019 από : <http://www.teiath.gr/userfiles/kodelez/karag117215.pdf>

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης . Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Κατερέλος, Ι. Δ. (1997). *Κατά συνθήκη συμπεριφορά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις: μια μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης της εκπαιδευτικής σχέσης στους δασκάλους. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 91(91), 123-143.*

Κατσένου, Κ. (2007). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική ενσωμάτωση εφήβων με διαταραχές στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας).

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2010). Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. *Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχική Υγείας*. Ανακτήθηκε 2/7/2019 από : <http://www.iator.gr/wp-content/uploads/2012/02/psychokoinonikiygeia.pdf>

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα*. Ανακτήθηκε 2/7/2019 από <http://www.iator.gr/wp-content/uploads/2012/02/efivoibia.pdf>

Κορρές, Κ. (2015). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ Π.Μ.Σ. «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Αθήνα 2015. Ανακτήθηκε 1/8/2019 από : [http://kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20Educ%20Sciences/Korres%20K.%20\(2015\).%20Research%20methods%20in%20Education%20sciences.20Education%20Sciences.%20ASPETE.pdf](http://kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20Educ%20Sciences/Korres%20K.%20(2015).%20Research%20methods%20in%20Education%20sciences.20Education%20Sciences.%20ASPETE.pdf)

Κούλα, Β. Ε. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών* (No. GRI-2011-6304). Aristotle University of Thessaloniki.

Κουρκούτας, Η. (2007). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. Θέματα Ειδικής Αγωγής. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α . Α' Μέρος.

Κουρκούτας, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. *Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα : Τόπος

Κυριαζή Ν.(2003). Η κοινωνιολογική Έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. στ' εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Πραγματικότητας*. Gutenberg, Αθήνα.

Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών(1972) υπό την αιγίδα της UNESCO. Αθήνα : Ελληνική Παιδεία Α.Ε.

Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.

Μάνου, Ν., & Ψυχιατρικής, Β. Σ. Κ. (1997). University Studio Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. Ανακτήθηκε 20/7/2019 από <https://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>

Μεθοδολογία έρευνας. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΚΟΠΟΣ/ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΑ. Ανακτήθηκε 26/6/ 2019 από : http://www.lib.unipi.gr/files/Stratigikes_Anazitisis_Pliroforiakon_Pigon/1.%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf

Μόρφη, Α. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο: έρευνα* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., & Τσέργας, Ν. (2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν.

Μπίκας, Κ. (2013). Η παιδαγωγική σχέση: αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ανοικτά Παιδαγωγικά Μαθήματα. ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 12/3/2019 από : <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS157/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82/04%CE%BF%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CE%91%CE%9C.pdf>

Μπουκόρου, Α. (2018). Η διαταραχή διαγωγής και οι συνέπειές της στο σχολείο (bullying) και τη γειτονιά. Ανακτήθηκε 9/7/2019 από : https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-_uoa_dl_object_uoad1%3A2838630.

- Μπούρας, Α. (2010). Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακτήθηκε 30/7/2019 από <http://users.sch.gr/abouras/mee.pdf>
- Μυλντόρφ, Μ. (1977). *Ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια*. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Νέστορος, Ι. (1993). *Στον Κόσμο της Ψύχωσης. Η Οδύσσεια του Eric και άλλες περιπτώσεις*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νέστορος, Ι. (2002). ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ Ανακτήθηκε 4/4/19 από <ftp://ftp.soc.uoc.gr/students/KLIPS108/KEFALAI04.doc>
- Νικολάου, Γ., & Χριστοφή, Μ. (2014). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή σχολικό χώρο. . Ανακτήθηκε 27/6/19 από https://www.researchgate.net/publication/283296390_E_Apoklinousa_Sympereiphora_ston_Ethnopolitismika_Eterogene_Scholiko_Choro
- Νικολάου, Σ. (2004). Η Βία, η Επιθετική Συμπεριφορά και η Τηλεοπτική επίδραση. Ανακτήθηκε 4/4/19 από : <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/pdf/nikolaou.pdf>
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. *Αθήνα: Τυπωθήτω*.
- Ν. 4547/ ΦΕΚ 102/τ.Α/12-6-18 Ανακτήθηκε 24/5/19 από : https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, (64), 84-97. Ανακτήθηκε 3/6/2019 από <http://ejournals.lib.auth.gr/1107-5392/article/view/2253>
- Παγκόσμιο Δίκτυο Ακούγοντας Φωνές (Hearing Voices) . Το Hearing Voices Network ξεκινά δημόσιο διάλογο για το DSM 5 και τις ψυχιατρικές διαγνώσεις. Ανακτήθηκε 17/4/19 από : <http://www.hearingvoices.gr/index.php/el/2012-07-18-10-28-50/2012-07-18-10-30-37>
- Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 350-365. Ανακτήθηκε 30/5/2019 από : <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/155/122>
- Παναγοπούλου, Ε. (2014). *Οι αντιλήψεις των δασκάλων ως προς την ετοιμότητά τους να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών*. Ανακτήθηκε 10/7/2019 από : <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8618/1/%ce%a0%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%93%ce%9f%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%9b%ce%9f%ce%a5%20%ce%95.%202014%20%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91.pdf>
- Παπάζογλου, Ε. (2014). *Εθνική στρατηγική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας*
- Παπανούτσος, Π. (1982). Ψυχολογία Β Λυκείου. *ΙΕΠ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ*. Ανακτήθηκε 15/7/2019 από : <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?tab=01&code=03-20556991>

ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ, Φ., & ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τ.Α')*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1988). *Κλινική Ψυχολογία, Διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία των ψυχικών διαταραχών*, Αθήνα, σσ 10-11.

Π.Δ 294/79 ΦΕΚ 87/τ.Α/28-4-1979. Ανακτήθηκε 23/5/19 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-294-1979-phek-87a-28-4-1979.html>

Ταμιχτσής, Ι. (2016). *Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών-μαθητριών γυμνασίων και λυκείων της Αθήνας: ο ρόλος του σχολείου* (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών & Ψυχολογίας. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Τομέας Εγκληματολογίας).

Τεμπρίδου, Α. Ε. (2013). Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ορισμό και τα αίτια των δυσκολιών συμπεριφοράς και συναισθήματος (ΔΣΣ). *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 80-91. Ανακτήθηκε 10/7/2019 από : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18035>

Τζάνη, Μ. (2005). ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ». *ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* Ανακτήθηκε 5/8/2019 από : <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Τσακίρη, Α. (2008) Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας. Διαθέσιμο σε <http://dpms.csd.auth.gr/stuff/eis-meth-er.pdf>. (Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2018).

Τσαούσης, Δ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα : Gutenberg.

Τσόπελας, Χ., & Αρμενάκα, Μ. (2012). Από τη διαταραχή διαγωγής της παιδικής ηλικίας στην ψυχοπαθητικότητα στην ενήλικη ζωή. Ανακτήθηκε 20/5/2019 από : <http://www.iatrotek.org/ioArt.asp?id=19759>.

Τσιάντης, Γ. (2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Εκδόσεις: Καστανιώτη, Αθήνα.*

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ.Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης, Σ.Χιωτάκης (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Εκδόσεις Πεδίο.2011. Σελ. 56-84. Ανακτήθηκε 2/8/2019 από https://www.researchgate.net/publication/283497743_G_Tsiolis_E_schese_poiotikes_kai_posotike

s_ereunas_stis_koinonikes_epistemes_apo_ten_polemike_ton_paradeigmaton_stis_synthetikes_pro
sengiseis_Sto_MDaphermos_MSamatias_MKoukouritakes_SChiotakes_epim_Oi_

Υ.Α.1816 /ΓΔ4/ ΦΕΚ 16/τ.Β/11-1-19. Ανακτήθηκε 20/5/2019 από : <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-1816-gd4-2019.html>

Υ.Α 10645/ΓΔ4/ΦΕΚ 120/τ. Β/23-1-18. Ανακτήθηκε 25/5/2019 από
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CF%85%CE%B1_%CF%86%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_24_01_18.pdf

Φουτσιτζή, Ε. (2017). Η σιωπηρή γνώση ως θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Doctoral dissertation Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 15/9/2019 από
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28855?mode=full>

ΦΩΤΙΑΔΟΥ, Α., ΠΡΙΦΤΗΣ, Φ., & ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ, Σ. (2005). Απαντήσεις και συσχετισμοί των ψυχικών διαταραχών και της κοινωνικής βίας Βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Βιβλιογραφική ανασκόπηση. Εγκέφαλος*, 42, 57-61. Ανακτήθηκε 2/5/19 από : <http://www.encephalos.gr/full/42-2-03g.htm>

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χριστοδούλου, Γ.Ν. & συνεργάτες. (2004). *Ψυχιατρική*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Προσωπικές Συνεντεύξεις

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά την διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης που μας παραχώρησαν, αφού προηγουμένως ενημερώθηκαν για τον σκοπό της συνέντευξης και την συναίνεσή τους για την μαγνητοφώνηση της, είναι οι εξής :

1^η Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

2^η Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

3^η Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

4^η Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

5^η Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

6^η Ερώτηση : Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

7^η Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

8^η Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

9^η Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

1^η Συνέντευξη :

Φύλο : Άνδρας

Ηλικία : 55

Ειδικότητα : Κοινωνιολόγος.

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 26

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Απόφοιτος τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Όχι

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Σεμινάρια ; Όχι, όχι.

Ερώτηση : Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι, Απουσίες, προβλήματα με το σπίτι κ.λ.π, ψέματα, ανυπακοή. Αλλά γενικά ακραίες συμπεριφορές, έχω συναντήσει παλιότερα, όχι, όχι σε αυτό το σχολείο που είμαι τα τελευταία δυο χρόνια.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Αισθήματα κατανόησης και ευθύνης για να συμβάλλω στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Διάλογος, συζήτηση, ενημέρωση, πληροφόρηση για το περιβάλλον του μαθητή και ενδεχομένως συζήτηση με συναδέλφους, με ειδικούς για το πώς θα αντιμετωπίσω καλύτερα την κατάσταση αυτή.

Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Ναι, θεωρώ ότι αν υπάρξει η κατάλληλη προσέγγιση, το ενδιαφέρον και έτσι με έναν ανθρωπιστικό τρόπο προσέγγισης, θεωρώ ότι μπορεί να συμβάλει στο να επηρεάσει τους μαθητές στο να αναγνωρίσουν το λάθος τους και με συνεχή και με συνεχή, όχι με περιπτώσιολογική αντιμετώπιση, με συνεχή διάλογο και παροτρύνσεις και επιβραβεύσεις κάποια φορά αν θέλετε, θα μπορούσε να συμβάλει.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι φυσικά, όταν προκύπτει κάποιο θέμα σχετικό, το συζητάμε πάντα.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Με τις οικογένειες των μαθητών έχουμε πολύ καλή συνεργασία, αλλά με το ΚΕΣΥ όχι κάτι το ιδιαίτερο, δεν έχουμε συνεργαστεί σε κάτι εξ όσων γνωρίζω.

2^η Συνέντευξη :

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία : 54

Ειδικότητα : Μαθηματικός

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 18

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Είμαι πτυχιούχος του Μαθηματικού Αθήνας.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Όχι.

Ερώτηση: Μαθήματα επιλογής σχετικά με τα παιδαγωγικά ή την εκπαιδευτική ψυχολογία υπήρχαν στο πρόγραμμα σπουδών της σχολής σας ;

Απάντηση : Υπήρχαν μαθήματα επιλογής, είχα πάρει κάποιο, αλλά δεν θυμάμαι σε τι αναφερόταν, έχουν περάσει και τόσα χρόνια...

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που να αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Σεμινάρια ; Όχι, γιατί τότε έγινε ;

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι, έχω συναντήσει. Κλοπή ή όπως για παράδειγμα, όταν κάνουν καταλήψεις, σπάνε...., αυτά είναι παραβατικές συμπεριφορές. Αλλά γενικά όχι σε υπερβολικό βαθμό, σε λογικά πλαίσια.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Αισθάνομαι ότι δεν έχουν αγωγή από το σπίτι. Πως τον έχουν διαμορφώσει τον μαθητή να φέρεται έτσι ;

Ερώτηση: Αυτό που μου αναφέρεται θα μπορούσε να αποτελεί αίτιο μιας συμπεριφοράς. Εγώ σας ρωτάω να μου πείτε εσείς τι αισθάνεστε.

Απάντηση: Πικρία. Γιατί να είναι έτσι ; Πως πάει έτσι η κοινωνία ; Μου έρχονται και κρίμα που φέρονται έτσι.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Θα προσπαθούσα να επέμβω, αλλά θα φώναζα τον Διευθυντή να επέμβει αυτός.

Ερώτηση: Θα προσπαθούσατε να επέμβετε; Θα κάνατε κάτι και μετά θα φωνάζατε τον Διευθυντή ;

Απάντηση: Ναι

Ερώτηση: Θα πηγαίνατε να τον ενημερώνατε ;

Απάντηση: Ναι

Ερώτηση: Δεν θα παίρνατε δηλαδή μια πρωτοβουλία από μόνη σας να μιλήσετε μαζί του ;

Απάντηση: Θα καθόμουνα, αλλά το τελικό συμπέρασμα θα προσπαθούσα να το δώσει κάποιος άλλος.

Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Εγώ όταν βλέπω κάτι τέτοιες συμπεριφορές, προσπαθώ να κάνω ότι δεν το είδα, για να ξεφύγει λίγο το πράγμα, να ηρεμήσουν τα πνεύματα.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Δεν έχουμε εμείς κάτι τέτοιο... Έτυχε ας πούμε στο προηγούμενο Γυμνάσιο που υπηρετούσα παλιότερα, που ήταν ένας μαθητής υπερκινητικός κ.λ.π. και δημιουργούσε προβλήματα στη τάξη και η Διευθύντρια προσπαθούσε με το καλό να τον καθησυχάσει, του έδινε το απουσιολόγιο, προσπαθούσε με χίλιους τρόπους να τον ηρεμήσει.

Ερώτηση : Γενικά, πιστεύετε ότι υπάρχει καλή συνεργασία με τον σύλλογο και τον Διευθυντή του σχολείου για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων ;

Απάντηση : Όταν πάει ο καθηγητής έναν μαθητή στον Διευθυντή και ο Διευθυντής το δικαιολογεί λέγοντας : *Παιδάκια είναι* και λέει στο μαθητή να γυρίσει στην τάξη να ζητήσει συγγνώμη, ο καθηγητής ας πούμε αισθάνεται άσχημα, γιατί για να το βγάλει το παιδί από την τάξη πάει να πει ότι έκανε υπομονή, έκανε υπομονή και για το φτάσει σε αυτό το σημείο σημαίνει ότι κάτι άσχημο έκανε το παιδί.

Ερώτηση : Αισθάνεστε δηλαδή ότι ;

Απάντηση : Δεν βρίσκω ανταπόκριση και συμπαράσταση.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Κοιτάζτε, από ότι έχω καταλάβει εγώ, οι γονείς δεν δέχονται ότι το παιδί έχει πρόβλημα. Προσπαθούν για παράδειγμα να ρίξουν το βάρος στον άλλον τον μαθητή και δεν δέχονται ότι το δικό τους παιδί έχει πρόβλημα.

Ερώτηση: Με τις άλλες υποστηρικτικές δομές όπως το ΚΕΣΥ ;

Απάντηση : Δεν έχω δει εγώ κάποια ιδιαίτερη συνεργασία.

3^η Συνέντευξη :

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία : 48

Ειδικότητα : Χημικός

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 11

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Έχω πτυχίο του τμήματος Χημείας από την σχολή Θετικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιου του Kent

πάνω στη Βιοχημεία και στην κλινική Χημεία και μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Οργανισμών από το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Σε προπτυχιακό επίπεδο δεν είχα κάποιο σχετικό μάθημα, αλλά υπήρχε στο πρόγραμμα σπουδών του δεύτερου μεταπτυχιακού μου, μάθημα εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι έχω παρακολουθήσει ένα τρίμηνο βιωματικό σεμινάριο σχετικά με προβληματική συμπεριφορά εφήβων .

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι έχω συναντήσει, απλά δεν έτυχε να τους έχω σαν δικούς μου μαθητές, ήταν στο σχολείο μου όμως.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Καταρχάς θυμό και σε δεύτερη φάση την διάθεση για συνέτιση του μαθητή, ίσως και την διάθεση διερεύνησης των αιτιών.

Ερώτηση: Το πρώτο όμως συναίσθημα που σας δημιουργείται είναι θυμός ;

Απάντηση : Ναι , ναι.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Θα προσπαθήσω με κάποιο τρόπο να διακόψω την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς του μαθητή και στην συνέχεια να τον απομονώσω και να προσπαθήσω.....

βασικά να το αναφέρω στην Διεύθυνση του σχολείου και να προσπαθήσουμε να έρθουμε σε μια επικοινωνία με τον μαθητή, ιδιαίτερος εννοώ, για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε το τι ακριβώς είχε συμβεί και τι προκάλεσε όλο αυτό το περιστατικό κ.λ.π. Στη συνέχεια πιθανόν να ενημερώσουμε φυσικά και το σπίτι του.

Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Ναι θα μπορούσε, αλλά ίσως και δράσεις ή προγράμματα τα οποία θα μπορούσαν να υπάρχουν μέσα στο σχολείο, βιωματικές , συζητήσεις μέσα στην τάξη, ίσως κάποια βιωματικά μέσα στην τάξη. Πιστεύω ότι θα μπορούσε φυσικά να επηρεάσει.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Στο σχολείο που υπηρετώ τα τελευταία δύο χρόνια συνεργαζόμαστε πολύ καλά. Δηλαδή υπάρχει μια κοινή γραμμή πάνω στην οποία έχει προηγηθεί πρώτα ένας διάλογος και μια κοινή απόφαση. Οι περισσότεροι το τηρούν, είναι σύμφωνοι δηλαδή με αυτό και το τηρούν και έχουμε νομίζω αρκετά καλά αποτελέσματα.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Εμείς ως σύλλογος κάνουμε ότι μπορούμε αλλά δυστυχώς αυτό δεν έχει πάντα τα ίδια αποτελέσματα. Εξαρτάται και από την οικογένεια του μαθητή.

Ερώτηση: Η συνεργασία του σχολείου με το ΚΕΣΥ ;

Απάντηση : Υπάρχει μια συνεργασία από όσο γνωρίζω φυσικά, γιατί γίνεται, αν δεν κάνω λάθος από την Διεύθυνση η επικοινωνία, αλλά απ όσο γνωρίζω υπάρχει συνεργασία. Δηλαδή μια μέτρια ως καλή θα έλεγα. Μέτρια ως καλή.

4^η Συνέντευξη

Φύλο : Άνδρας

Ηλικία : 58

Ειδικότητα : Φυσικός

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 24

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Έχω τελειώσει το Φυσικό, αρχιτεκτονική τοπίου στο ΤΕΙ Ηπείρου και έχω μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική αγροχημεία από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση :Όχι

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που να αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Όχι. Απλούστατα όλα αυτά, λόγω εμπειρίας που αποκτούσα κάθε χρόνο, μπορώ και τα αντιλαμβάνομαι.

Ερώτηση: Εννοείτε ότι αντιλαμβάνεστε λόγω εμπειρίας τα συμπτώματα ;

Απάντηση : Ναι.

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Έχω συναντήσει μια πολύ μεγάλη γκάμα από τέτοιου είδους συμπεριφορές στα διάφορα σχολεία από τα οποία έχω διδάξει κατά καιρούς. Υπήρχαν πέρσι δύο παιδάκια που μέσα στην τάξη, είχαν μια τάση να καταστρέφουν. Μάλιστα το ένα παιδί έπαιρνε την τσάντα του και έβγαζε όλες τις ραφές και κάθε μέρα αγόραζε καινούργια τσάντα. Δεν μπορούσε να κάτσει στο μάθημα και κατέστρεφε την τσάντα του. Ταυτόχρονα θα μπορούσε να έχει εκρήξεις ανυπακοής, δηλαδή να μη σε αφήνει να κάνεις μάθημα, εκτός

του ότι κατέστρεφε το βιβλίο του ή την τσάντα του. Θυμάμαι ειδικά σε κάποια γιορτή πέρσι, της 28^{ης} Οκτωβρίου, ήταν τόσα πολλά τα περιστατικά ανυπακοής κ.λ.π. κατά την διάρκεια της γιορτής από τα παιδιά αυτά, που ένας συνάδελφος μου, δηλαδή που ήρθε για πρώτη φορά στο σχολείο αυτό, με πλησίασε και μου λέει ότι πρώτη φορά βλέπει τόσο βαρεμένα παιδιά να είναι όλα μαζί....

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Το πρώτο συναίσθημα είναι ότι νιώθω ένα κρίμα για τα παιδιά αυτά.

Ερώτηση: Λύπη δηλαδή ;

Απάντηση: Ναι μια λύπη. Προσπαθούσα να τους πάω με τα νερά. Κι έτσι τα κέρδιζα.

Ερώτηση: Με τα νερά τους.

Απάντηση: Με τα νερά τους, με το φιλότιμο. Είχαμε πολλά παιδιά τέτοια. Τελικά στο τέλος απέκτησα την αγάπη τους και μου έκανε μεγάλη εντύπωση αυτό. Όταν προς τα μέσα της περσινής σχολικής χρονιάς έφυγα από το σχολείο, γιατί αποσπάστηκα σε μια δομή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πήγα ξανά μετά από δεκαπέντε μέρες στο σχολείο για να τα αποχαιρετήσω γιατί έφυγα ξαφνικά και δεν τα χαιρέτησα, ένα παιδί με τέτοιου είδους προβλήματα, που έπαιρνε κατασταλτικά και είχε τέτοια συμπεριφορά ας πούμε που κλώτσαγε στα διαλλείματα παιδιά, με το που μπήκα μέσα στην τάξη σηκώθηκε από το θρανίο και με αγκάλιασε λες και ήμουνα Πρωθυπουργός. Δηλαδή δεν το περίμενα αυτό το πράγμα. Ή τα παιδιά αυτά να τα βλέπω στο δρόμο και να με χαιρετάνε. Δεν το περίμενα εγώ αυτό από τέτοια παιδιά. Έχουνε μέσα φιλότιμο, αρκεί να τους βρεις το κουμπί τους.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Να σας πω ένα παράδειγμα για να δείτε τι κάνω εγώ συνήθως. Είχα παιδί που μέσα στην τάξη χτύπαγε τα θρανία, δεν σε άφηνε να κάνεις μάθημα και λοιπά. Το να του φωνάξεις ήταν μάταιο. Χτύπαγε τα κλειδιά.... Σταματάω το μάθημα, και του λέω πάμε.

- Που θα πάμε; (ρώτησε ο μαθητής)

- Πάμε του λέω, θα πάμε μια βολτούλα έξω. Και τον πήγα στο γραφείο των καθηγητών και του Διευθυντή και τον άφησα να κάτσει εκεί μέχρι να εκτονωθεί. Και είπα εκεί στο αυτί των συναδέλφων και του Διευθυντή όταν ησυχάσει ας έρθει κάτω για μάθημα. Και επειδή ένιωθε περιορισμένος εκεί στο γραφείο, δεν μπορούσε να κάνει αυτά που έκανε στην τάξη, δεν το ξανάκανε μέσα, γιατί φοβόταν ότι θα τον πάω πάλι εκεί πέρα, και θα ένιωθε φυλακισμένος.

Ερώτηση: Δηλαδή συνηθίζετε σε τέτοιες ακραίες περιπτώσεις να τον πηγαίνετε κατευθείαν στον Διευθυντή ;

Απάντηση : Όχι για να τιμωρηθεί. Ή να κάτσει στο μάθημα, που κάνει μάθημα ο Διευθυντής. Και του έχω εξηγήσει του Διευθυντή ότι σε καμία περίπτωση δεν ενεργοποιώ διαδικασία τιμωρίας. Απλώς απασχόληση.

Ερώτηση : Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Εγώ πέρσι τους επηρέασα αυτούς τους μαθητές. Άλλου συνάδελφοι είχαν συνεχώς διενέξεις μαζί τους. Εγώ μέχρι να με αποδεχθούν έκανα υπομονή. Υπήρχε ένα χρονικό διάστημα δύο μηνών στην αρχή που έκανα υπομονή για αυτούς τους μαθητές. Και τελικά αυτή η υπομονή μου, μου βγήκε σε καλό, γιατί τους έκανα να κάθονται καλά στην τάξη. Δεν τους πήγαινα στο γραφείο, δηλαδή τους έπιανα στο διάλλειμα, τους ρώταγα αν έχουν τίποτα μαζί μου....

Ερώτηση: Είπατε ότι κάνατε υπομονή. Δηλαδή κάποιοι άλλοι συνάδελφοι δεν είχαν υπομονή ;

Απάντηση : Όχι, όχι.

Ερώτηση: Ήταν ψυχοφθόρο για αυτούς δηλαδή; Τους κούραζε αυτή η κατάσταση ; Βλέπατε ότι μήπως τελικά είχαν πρόβλημα και οι ίδιοι ;

Απάντηση : Ναι, ναι, δηλαδή λίγο νερό στο κρασί τους δεν μπορούσαν να βάλουν, με τίποτα...

Ερώτηση: Και τους απασχολούσε αυτό το πρόβλημα με τις συμπεριφορές των μαθητών ;

Απάντηση : Ναι, δηλαδή ίσως να το παίρνανε και στο σπίτι τους το πρόβλημα. Ίσως να σκεφτόντουσαν μετά, που θα πάω στο σχολείο να βρω πάλι αυτούς ; Εγώ τέτοιο πράγμα δεν το σκεφτόμουνα.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Εγώ φέτος δεν είμαι σε σχολείο γιατί έχω αποσπαστεί σε δομή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δεν διδάσκω. Αλλά πέρσι συνεργαζόμασταν στο Γυμνάσιο που υπηρετούσα με όλα τα μέλη του συλλόγου και αυτό ήταν κάτι πάρα πού θετικό. Γιατί υπήρξαν και σχολεία που όταν γινόταν κάτι υπήρχαν δύο φατρίες. Οι υπέρ και οι κατά. Στο περσινό σχολείο υπήρχε μια ομοφωνία στις αποφάσεις.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Ερχόντουσαν κατά καιρούς γονείς στο γραφείο και μιλούσαν με τον Διευθυντή ώρες ατέλειωτες. Σε σημείο δηλαδή που δεν μπορούσες να μπεις μέσα να απασχολήσεις τον Διευθυντή γιατί ήταν οι γονείς μέσα και κουβέντιαζαν.

Ερώτηση: Με το ΚΕΣΥ ;

Απάντηση : Αργούσαν. Γενικά ας πούμε ,υπήρχαν προτάσεις καθηγητών ότι το παιδί αυτό δεν μπορεί να ανταποκριθεί άρα υπάρχει κάποιο πρόβλημα, εμείς θέλαμε να απευθυνθούμε με ήπιο τρόπο στους γονείς ότι πάτε και λίγο πάρα πέρα, πάτε και εκεί.... αλλά το ΚΕΣΥ αργεί να πάρει τα παιδιά δύο χρόνια και καταλαβαίνετε ότι αυτό είναι πρόβλημα.

Ερώτηση: Το ΚΕΣΥ αργεί όχι μόνο για μαθησιακές δυσκολίες.

Απάντηση: Και για οτιδήποτε άλλο. Είναι πρόβλημα η μεγάλη καθυστέρηση. Θα ήθελα επίσης να προσθέσω ότι υπάρχουν συναδέλφισες που παίρνουν χαπάκια όταν έχουν τέτοιους μαθητές.

Ερώτηση: Σοβαρά ;

Απάντηση : Έχουν άγχος για το πώς θα πάνε την άλλη μέρα στο σχολείο. Όταν έχουν τέτοιους μαθητές μέσα με ακραία συμπεριφορά.

Ερώτηση: Ξέρετε, τι έχω καταλάβει τελικά ; Ότι γενικά η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών πρέπει να είναι από τα πολύ σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι. Συμφωνείτε ;

Απάντηση : Ναι, και ειδικά ας πούμε στις γυναίκες.

Ερώτηση: Στις γυναίκες ;

Απάντηση : Ναι. Εγώ βλέπω δηλαδή συναδέλφισες που κατά καιρούς σε σχολεία δεν μπορούσαν να επιβληθούν μέσα στην τάξη, γιατί αυτά τα τρία τέσσερα παιδιά τελικά γινόντουσαν οι αρχηγοί των συμμοριών μέσα στην τάξη και ξεσήκωναν και τα υπόλοιπα. Τώρα η άλλη πως θα μπει μέσα στην τάξη να μην την χαμπαριάζει κανένας ; Δηλαδή για βάλτε αυτό να γίνεται τέσσερεις φορές κάθε μέρα, πέντε. Δηλαδή τραβάνε Γολγοθά πάρα πολύ συνάδελφοι. Δεν μπορούν να επιβληθούν. Θέλουν να κάνουν μάθημα, αλλά δεν μπορούν να επιβληθούν και χάνουν τον έλεγχο όταν έχουν παιδιά τέτοια μέσα.

Ερώτηση: Εσείς όμως δεν τον χάνετε τον έλεγχο . Έτσι δεν είναι ;

Απάντηση : Όχι γιατί ξέρετε τι γίνεται ; Εμείς παλιά καθόμασταν στα φροντιστήρια εννιά δέκα χρόνια κι όταν μπαίναμε στην εκπαίδευση ήμασταν πεπειραμένοι καθηγητές. Στα φροντιστήρια σε πλήρωνε ο άλλος. Κι έπρεπε να κάνεις αυτά με έναν διπλωματικό τρόπο. Συν του ότι, εκεί δούλευες εννιά δώδεκα, τρεις με έντεκα, τριπλάσιο ωράριο και με πιο μεγάλη ευθύνη. Επομένως λοιπόν το καλό εκείνων των εποχών ήταν ότι διοριζόσουν και ήσουν έτοιμος καθηγητής. Ήσουν ψημένος. Τώρα αυτοί που διορίζονται είναι άψητοι. Και δημιουργούνται πολλά τέτοιου είδους προβλήματα από τους άψητους στα σχολεία. Η πείρα παίζει πάρα πολύ μεγάλη σημασία.

5^η Συνέντευξη:

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία : 42

Ειδικότητα : Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής

Σχέση Εργασίας : Αναπληρώτρια

Έτη Υπηρεσίας : 8

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Έχω τελειώσει το Ιστορικό και Αρχαιολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και έχω μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή από το Πανεπιστήμιου Κύπρου.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Σε προπτυχιακό επίπεδο όχι. Είχαμε όμως σχετικά μαθήματα στο μεταπτυχιακό, όπως και στο σεμινάριο ειδικής αγωγής 400 ωρών που έκανα στην Β΄ Παιδιατρική κλινική Αθηνών του ΕΚΠΑ.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Όχι.

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Έχω συναντήσει επιθετικούς μαθητές, βίαιους, που απειλούσαν κάποια άλλα παιδιάκια μικρότερων τάξεων και τους εκβίαζαν για διάφορα πράγματα. Παραδείγματος χάριν να μην πούνε πουθενά για αυτό το πράγμα.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Λοιπόν ήταν κάποιοι μαθητές που με εξόργιζαν, όμως τα κατεύθυνα στον Διευθυντή. Κατ ευθείαν. Δηλαδή φώναζα αλλά όταν έβλεπα ότι δεν υπήρχε ανταπόκριση.. Έκανα υπομονή μια, δύο, τρεις, αλλά μετά αδιαφορία. Πόσο να τα νουθετήσεις ;

Ερώτηση : Το κύριο συναίσθημα δηλαδή ήταν οργή ; Θυμός ;

Απάντηση: Όχι μόνο θυμός. Αλλά και αγανάκτηση. Δηλαδή όταν προσπαθείς να τον πάρεις πρώτα με το καλό, να τον συμβουλεύσεις και μετά βλέπεις ότι δεν υπάρχει καμία ανταπόκριση, και ότι γίνονται πάλι τα ίδια, τον πιάς στον Διευθυντή, δεν ακούει τίποτα, μετά αγανακτείς.

Ερώτηση : Αυτή η κατάσταση λοιπόν κουράζει τον εκπαιδευτικό ; Τι πιστεύετε ;

Απάντηση: Ε, κουράζει ναι. Είναι ψυχοφθόρο. Εννοείται.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Αυτό που εγώ συνήθως κάνω είναι να τον συμβουλευτώ, με το καλό, και όταν δεν συμμορφώνεται τον παραπέμπω στο Διευθυντή. Και ο Διευθυντής μετά αποφασίζει,

Ερώτηση: Δηλαδή κατά τη γνώμη σας θα έπρεπε το σύστημα να ήταν πιο αυστηρό;

Απάντηση : Ε ναι. Έπρεπε να ήταν λίγο πιο αυστηρό.

Ερώτηση : Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Εν μέρει , αλλά όχι εξ ολοκλήρου. Θεωρώ ότι ένας ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός θα μπορούσε να βοηθήσει καλύτερα. Έχουν δεξιότητες και ξέρουν πώς να αντιμετωπίζουν αυτούς τους μαθητές. Που δεν υπάρχουν στα σχολεία.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Εγώ είμαι αναπληρώτρια και κάθε χρόνο συνήθως αλλάζω και σχολείο και πόλη. Αλλά φέτος έτυχε πάλι να είμαι στο ίδιο σχολείο που ήμουν και πέρσι και έχουμε όπως και πέρσι πολύ καλή συνεργασία και με τον Διευθυντή και με τον σύλλογο. Είναι μια χαρά συνάδελφοι, συνεννοήσιμοι.... Γιατί έχω τύχει και σε κάτι συλλόγους... Ειδικά όταν είσαι και αναπληρωτής, δεν έχεις και την καλύτερη αντιμετώπιση από τους μόνιμους.....

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Συνεργαζόμαστε, ειδικά εγώ που είμαι της ειδικής αγωγής, πάρα πολύ. Είχαμε πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Γενικώς στο σχολείο που είμαι και πέρσι και φέτος , είναι ένα σχολείο πολύ παραδοσιακό, αυστηρό, κρατά τους τύπους. Όσο

για το ΚΕΣΥ που με ρωτήσατε, η προϊσταμένη του ΚΕΣΥ ήταν μια που ήταν αυστηρή. Μετά, όταν άλλαξε και ήρθε ένας άλλος, ήταν καλύτερη η συνεργασία. Η προηγούμενη ήταν κάπως, είχε ένα υφάκι.

6^η Συνέντευξη:

Φύλο : Άνδρας

Ηλικία : 48

Ειδικότητα : Φιλολόγος

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 14

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Έχω τελειώσει Φιλολογία, το κλασικό τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχω μεταπτυχιακό από το Πανεπιστήμιο Κύπρου με αντικείμενο Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου στο Διαδίκτυο.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Δεν είχαμε κανένα μάθημα.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Όχι. Σεμινάρια με θέματα διαχείρισης της τάξης και συμπεριφοράς όχι.

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές να που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Όχι ιδιαίτερα. Μόνο ας πούμε όταν δούλευα στο φροντιστήριο, υπήρχε μια περίπτωση έτσι διενέξεων. Μου έχει τύχη μια φορά μόνον.

Ερώτηση: Εσείς όλα τα χρόνια που υπηρετείτε στην Δημόσια Εκπαίδευση, υπηρετείτε σε αυτό το σχολείο ;

Απάντηση : Ναι, από νεοδιόριστος, εδώ είμαι.

Ερώτηση: Είναι γεγονός ότι σε τόσο μικρά σχολεία, είναι κάπως πιο ήρεμα τα πράγματα γενικά. Γιατί στα μεγάλα σχολεία της πόλης συμβαίνουν κατά καιρούς διάφορα. Έτσι δεν είναι.

Απάντηση : Ναι, ναι. Εδώ δεν έχουμε θέματα με τα παιδιά. Είναι πολύ οικογενειακό το κλίμα θα έλεγα. Τα παιδιά σε αυτό το σχολείο είναι πάρα πολύ καλά. Έχω ακούσει ιστορίες που συμβαίνουν αλλού. Εμείς εδώ δεν έχουμε καμία σχέση με τέτοιου είδους φαινόμενα παραβατικότητας.

Ερώτηση: Καταλαβαίνω. Όμως παρόλα αυτά υποθετικά, τι συναισθήματα θεωρείτε ότι θα σας προκαλούσαν αν τυχόν αντιμετωπίζατε κάποια στιγμή μαθητές που θα εκδήλωναν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Τώρα από την μια μεριά θα αισθανόμουν, έτσι μια λύπη για το κατόντημα που έχουμε φτάσει, και το δεύτερο θα προσπαθούσα λίγο να δω γιατί συμβαίνει ας πούμε. Δεν θα θύμωνα γιατί σαν άνθρωπος δεν μου θα μου ταίριαζε.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Ε νομίζω πολύ κουβέντα. Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους.

Ερώτηση: Με τους μαθητές δηλαδή ;

Απάντηση : Με τους μαθητές ναι, ίσως και σε ευρύτερο πλαίσιο, όχι μόνο δηλαδή με αυτούς τους δύο τρείς που συνήθως θα ήταν οι πιο παραβατικοί ας πούμε, αλλά ενώπιον όλων. Σε ομάδα μαθητές δηλαδή, σε μια τάξη. Μια ανάλυση μπροστά σε όλους.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Δύσκολο, αλλά πρέπει να προσπαθήσεις ας πούμε. Δηλαδή θεωρώ ότι είναι βαθύτερα τα αίτια, αλλά απ την άλλη πρέπει να προσπαθήσεις όσο μπορείς.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Αν και δεν έχουμε τέτοιους μαθητές στο σχολείο μας, ναι ειδικά με τον Διευθυντή πάρα πολύ. Ο τωρινός Διευθυντής είναι γενικά πολύ κοντά στα παιδιά. Συζητάει με τα παιδιά, να δει γιατί συμβαίνει, να βρει μια λύση, που αυτό είναι καλό. Πιστεύω ότι αυτό πρέπει να γίνεται. Αλλά θεωρώ ότι όλα αυτά πρέπει να συζητούνται με όλη την ομάδα των μαθητών, ο καθένας να πει αυτά που έχει να πει ενώπιον όλων. Αυτό θα έλεγα σαν δική μου παρατήρηση.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Έχουμε πολύ μικρή επαφή. Σχεδόν ανύπαρκτη θα έλεγα. Τώρα είναι και δύσκολο αυτό να αλλάξει βέβαια.

Ερώτηση: Ευθύνεται η μεγάλη απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής των οικογενειών; Η Διεύθυνση του σχολείου ; Η αδιαφορία των γονέων ;

Απάντηση : Φταίνε όλοι μάλλον λίγο. Δεν είναι κι εύκολο. Δεν νομίζω ότι μπορείς να συνεργαστείς με όλους τους ανθρώπους. Οι καθηγητές φορτώνονται με πολλά πράγματα και δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να τα διαχειριστούμε και όλα δηλαδή. Όσο για το ΚΕΣΥ, δεν έχουμε καμία συνεργασία, προφανώς γιατί δεν έχουμε και προβλήματα με μαθητές.

7^η Συνέντευξη:

Φύλο : Άνδρας

Ηλικία : 40

Ειδικότητα : Πληροφορικός.

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 17

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Εφαρμοσμένη Πληροφορική στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Όχι. Είχαμε μόνο ένα μάθημα ειδικής διδακτικής. Δεν είχαμε τίποτα από ψυχολογία εκπαιδευτική.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Όχι.

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Εννοείται, εννοείται. Και παλαιότερα σε άλλο σχολείο που ήμουνα κάθε χρόνο είχαμε τέτοιους μαθητές. Ειδικά πέρσι σε ένα τμήμα που είχα, φυσικά.

Ερώτηση: Τι κάνανε αυτοί οι μαθητές ;

Απάντηση : Αντιμιλούσαν, τσακωνόντουσαν μεταξύ τους, πήγαινε να πει κάποιος κάτι και σηκωνόντουσαν οι άλλοι και τον κορόιδευαν....

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση : Εκείνη την ώρα πολύ άσχημα, πολύ άσχημα.

Ερώτηση: Μπορείτε να προσδιορίσετε τι συναισθήματα που αισθάνεστε εκείνη τη στιγμή;

Απάντηση : Ε, στεναχώρια.

Ερώτηση: Λύπη ;

Απάντηση : Λύπη ναι. Και άγχος, ξέρω γω, τι να τον κάνω, πώς να του μιλήσω.

Ερώτηση : Δυσάρεστη κατάσταση ;

Απάντηση : Δυσάρεστη, πολύ δυσάρεστη, εννοείται. Τώρα, εντάξει δεν έχουμε τις δομές...., δεν έχουμε και τη γνώση. Εγώ δηλαδή. Για να τον βοηθήσω. Δεν ξέρω τι να τον κάνω αυτόν τον μαθητή. Και ξέρετε πως είναι. Όταν έχεις μια φορά την εβδομάδα μάθημα Πληροφορικής, πώς να τον κάνεις πόσο να ασχοληθείς μαζί του ; Μια φορά την εβδομάδα είναι. Τι θα τον κάνεις ; Θα ασχοληθείς μόνο με αυτόν :

Ερώτηση : Αισθάνεστε και απελπισία ας πούμε κάποια στιγμή ;

Απάντηση : Ε, βέβαια, βέβαια.

Ερώτηση : Και αναφέρεστε στο μάθημα που διδάσκετε, στην Πληροφορική, που αν μην τι άλλο υποτίθεται ότι είναι ευχάριστο για τους μαθητές. Έτσι δεν είναι ;

Απάντηση : Ναι, έχει τον υπολογιστή μπροστά του, που δεν θα έπρεπε να έχει πρόβλημα. Δεν είναι μέσα στην αίθουσα, όπως στα άλλα μαθήματα.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Κοιτάζτε, έτυχε να έχω ένα τμήμα πέρσι που ήταν και τα τρία χρόνια, αυτό το πράγμα κάνανε. Δηλαδή όλοι οι συνάδελφοι που είχαμε αυτό το τμήμα, είχαμε θέμα. Μονίμως δηλαδή μιλούσαμε για αυτά τα παιδιά. Συνέχεια, όσοι κάναμε μάθημα είχαμε απηυδήσει. Λέγαμε τι γίνεται με αυτό το τμήμα.

Ερώτηση: Εσείς προσωπικά τι κάνετε σε τέτοιους είδους περιπτώσεις ;

Απάντηση : Κοιτάζτε, επειδή το μάθημα που κάνω είναι στο εργαστήριο Πληροφορικής, πηγαίνω εκεί πέρα μπροστά του, του λέω κάθισε λίγο στον υπολογιστή, αυτό που κάνουμε είναι ωραίο, θα σου αρέσει, έλα λίγο να το δούμε μαζί, ασχολούμαι λίγο μαζί του για να

εκεί πέρα ηρεμήσει, για να ασχολείται κι αυτός, ε άμα ασχοληθεί λίγο και αυτός, μετά εντάξει θα του περάσει λίγο, θα ηρεμήσει, θα σταματήσει και θα ασχοληθεί λίγο με το μάθημα. Είναι τέτοιο το αντικείμενο που εντάξει, άμα τον βάλεις λίγο μπροστά στον υπολογιστή, του δείξεις λίγο στην αρχή, τον καθοδηγήσεις, του πεις κάνε τώρα εσύ αυτό, λίγο παρακάτω, όλο και κάτι θα κάνει.

Ερώτηση: Εκτός της τάξης, αν σας τύχει ένα περιστατικό την ώρα του διαλλείματος τι θα κάνετε ;

Απάντηση : Προσπαθώ να του μιλήσω, να του πω δεν είναι σωστό αυτό που κάνεις, δεν ντρέπεσαι λίγο, μην πειράζεις τους συμμαθητές σου, δεν είναι ωραίο...

Ερώτηση: Θα τους παραπέμπατε στον Διευθυντή ;

Απάντηση : Αν κάνουν κάτι πολύ ακραίο και δεν ακούσουνε μετά και συνεχίσουνε, ναι έχει τύχει να πάω στον Διευθυντή και να του πω, ότι ο τάδε πειράζει τους άλλους, κάνει ράνει, του μιλάω, δεν ακούει. Μου έχει τύχει.

Ερώτηση : Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Δεν νομίζω, λίγο εκείνη τη στιγμή, μετά δεν αλλάζει η συμπεριφορά τους από εμένα. Εκείνη την ώρα μπορεί λίγο ξέρω γω να τους βάλεις για λίγο στο φιλότιμο, να σταματήσουν, αλλά γενικά να αλλάξει η συμπεριφορά τους και να γίνουν καλύτεροι δεν νομίζω. Όχι, από μένα δηλαδή όχι.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Δεν κάναμε και πολλά πράγματα πέρσι. Λέγαμε τον πόνο μας με τους συναδέλφους. Μόνος σου προσπαθείς να βγάλεις άκρη.

Ερώτηση: Δηλαδή πιστεύετε ότι αυτές οι καταστάσεις είναι καταστάσεις δύσκολες προβληματικές; Τους απασχολεί τους συναδέλφους ;

Απάντηση : Φυσικά, πάρα πολύ, πάρα πολύ. Βέβαια. Οι συνάδελφοι που έκαναν μάθημα σε αυτό το τμήμα, έλεγαν πέρσι: Πω πω που να πάω τώρα ; έχω το τμήμα αυτό. Από το

Σαββατοκύριακο σκεφτόντουσαν ότι έρχεται η εβδομάδα και θα μουν εκεί. Κι εγώ είχα μία ώρα έτσι. Εγώ εντάξει κάπως τα έφερνα βόλτα. Αλλά οι άλλοι είχαν θέμα.

Ερώτηση: Εννοείται τους συναδέλφους σας που δίδασκαν περισσότερες ώρες στο συγκεκριμένο τμήμα ;

Απάντηση : Βέβαια, βέβαια.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Κοιτάζτε, δεν ήταν όλοι συνεργάσιμοι. Μερικοί εντάξει, καταλάβαιναν ότι έχουν ζωηρά παιδιά, ότι έχουν θέμα, υπήρχε πέρσι μια μητέρα που είχε χάσει τον άντρα της και είχε πει ότι όντως από τότε που έχασα τον άντρα μου, το παιδί έχει αλλάξει, δεν μπορώ να το... δεν ξέρω τι να τον κάνω. Υπήρχαν όμως άλλοι γονείς που θεωρούσαν ότι είναι εντάξει τα παιδιά τους, ότι εμείς είμαστε αυστηροί. Ότι εμείς φταίμε δηλαδή. Κάποιοι γονείς καταλάβαιναν και όντως έλεγαν ότι έχουνε θέμα. Τύχαιναν όμως και άλλοι που έλεγαν ότι δεν έφταιγαν τα παιδιά τους.

Ερώτηση: Η συνεργασία του σχολείου με το ΚΕΣΥ ;

Απάντηση : Εγώ δεν είδα κάτι τέτοιο εκεί. Δεν είδα κάτι τέτοιο.

Ερώτηση: Είναι μια κατάσταση ψυχοφθόρα η αντιμετώπιση και η διαχείριση μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς ; Εσείς τι πιστεύετε ;

Απάντηση : Πάρα πολύ, πάρα πολύ. Δεν μπορεί τώρα να σκέφτεσαι ότι έρχεται η αυριανή μέρα και θα χρειαστεί να πας εκεί να κάνεις μάθημα. Στην δουλειά σου πάς. Δεν μπορεί να το σκέφτεσαι, πω πω που θα πάω τώρα.... Θυμάμαι στο άλλο σχολείο που ήμουν δέκα χρόνια, δεν υπήρχε χρονιά που να μην έχουμε δύσκολα παιδιά και αποβολές δινόντουσαν εκεί πέρα, χαμός....

Ερώτηση: Έχετε διαπιστώσει το αν υπήρχαν συνάδελφοι που ζητούσαν επιτακτικά ας πούμε την τιμωρία των μαθητών ;

Απάντηση : Υπήρχαν, βέβαια, ναι ναι.

8^η Συνέντευξη:

Φύλο : Άνδρας

Ηλικία : 35

Ειδικότητα : Καλλιτεχνικών

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 13

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Είμαι απόφοιτος της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Κάναμε τέσσερα μαθήματα σημαντικά θεωρώ. Ήτανε το ένα μάθημα ψυχολογία της εκπαίδευσης. Είχαμε παιδαγωγικά μαθήματα στην ουσία, παιδαγωγικά προσχολική αγωγής, είχαμε διδακτική της τέχνης, υπήρχαν δηλαδή μαθήματα που βοήθησαν πάρα πολύ. Βέβαια, και η προετοιμασία για τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ήταν ένα μεγάλο εφόδιο. Δηλαδή ότι πέρασα απ τον ΑΣΕΠ και πέρασα από μια διαδικασία μελέτης πολλών συγγραμμάτων διδακτικής και παιδαγωγικών, ήταν μια διαδικασία πολύπλοκη και έπρεπε να μελετήσεις κάποια πράγματα και σίγουρα όλα αυτά βοηθάν. Έπρεπε να τα έχεις μελετήσει όλα αυτά για να απαντήσεις στα θέματα των εξετάσεων, κάποιους συγγραφείς όπως τον Piaget, Montessori και τα λοιπά. Οπότε όλα αυτά, μπορώ να πω ότι με βάλαν έτσι να έχω μια ιδέα.

Ερώτηση: Να είστε υποψιασμένος ;

Απάντηση : Μπράβο. Τι μπορεί να αντιμετωπίσω. Θεωρώ ότι βοηθάει αυτό. Από το τίποτα.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι, συμμετείχα κάποια στιγμή στη Θεσσαλονίκη το 2008 ή το 2009 κάπου τότε ήταν για τα προβλήματα και κυρίως για τα λάθη των μαθητών, αλλά είχε και κάποιες σχετικές αναφορές σε τέτοιες περιπτώσεις.

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Ναι, κάποιους λίγους. Μιλώ για λίγες περιπτώσεις. Έχω έναν συγκεκριμένο μαθητή στο μυαλό μου που ήταν ακριβώς τέτοια περίπτωση.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση: Θεωρώ ότι, εμένα τουλάχιστον κατά την προσέγγιση του συγκεκριμένου μαθητή που προανέφερα , σε φάση διαλλείματος ας το πούμε, αντιλήφτηκα ότι όποτε ήθελα να μάθω γι αυτόν γιατί συμπεριφέρεται έτσι, άλλο τόσο ήθελε να μιλήσει κι αυτός σε κάποιον. Οπότε αντιλήφτηκα εκεί, ότι ήταν ένα παιδί που είχε κάποια οργή μέσα του και ήθελε κάπως να ξεθυμάνει και όταν μιλούσαμε μαζί ένιωθα ότι το παιδί αυτό μπορεί από μια άποψη να γίνεται απειλητικός για τους γύρω του για τους άλλους. Όταν τον ρωτούσα πως συμβιώνεις με τα υπόλοιπα παιδιά, ή τον έβλεπα μοναχικό κάπως, μου έλεγε : «*Ηθελα να τα βαράω*». Ξέρετε, όλο αυτό αποδείκνυε το πόσο απειλητικός είναι απέναντί τους και ήταν απειλητικός. Οπότε ένιωθα ότι ο μόνος τρόπος που μπορούσα να τον βοηθήσω ήταν να του μιλάω ήρεμα.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας έβγαξε εκείνη την ώρα;

Απάντηση: Μου έβγαζε, όχι λύπης ακριβώς, δηλαδή λυπόμουν μεν που έβλεπα ένα παιδί με τόση οργή να σφυρηλατεί κατά των συμμαθητών του, αλλά μπορούσα να πω ότι κατά μια άποψη τον συμπαθούσα έτσι κατά κάποιο τρόπο και προσπαθούσα να τον ηρεμώ όσο γίνεται για τον ίδιο στην ουσία, να ηρεμεί και να μπορεί με κάποιον τρόπο να συμμετέχει στο σύνολο έτσι και μέσα στο μάθημα ας πούμε, ηρεμώντας έστω και μέσα από την τέχνη, γιατί ο μόνος τρόπος, το μόνο εργαλείο που είχα εγώ ήταν να τον ηρεμώ μέσα απ την ζωγραφική. Και κατάφερνα σχεδόν πάντα να τον απασχολώ. Όταν δηλαδή ζωγράφιζε, παρόλο που ζωγράφιζε ας πούμε και κάποιες φορές, αν όχι τις περισσότερες, θέματα

περίεργα. Κατάφερνε όμως και ηρεμούσε και νομίζω ότι του έκανε καλό αυτό. Γιατί έπαυε να είναι απειλητικός προς του γύρω του.

Ερώτηση: Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Σίγουρα δεν θα ήταν η αποβολή. Σε καμία περίπτωση.

Ερώτηση: Δεν θα τον πηγαίνατε δηλαδή στον Διευθυντή για να προτείνετε την αποβολή του ;

Απάντηση : Όχι δεν το έχω κάνει για τον μαθητή που αναφέρθηκα πριν, συγκεκριμένα ποτέ. Ήξερα ότι ήταν ένα παιδί που επιζητούσε κάτι τέτοιο. Το είχε συνηθίσει, δεν τον πείραζε. Θεωρώ δηλαδή ότι θα ήταν ένα λάθος τρόπος αντιμετώπισης, η τιμωρία. Οπότε έβρισκα ένα τρόπο προσέγγισης φιλικό με τον διάλογο και με λίγα λόγια έτσι, ήρεμα , για να μπορέσω να τον κάνω να ξεφύγει από την όποια μανία του ας πούμε. Και να τον βάλω σε έναν άλλο κόσμο να ξεχαστεί. Με τον διάλογο ή με κάποια δραστηριότητα ειδικού ενδιαφέροντος. Κάποια δραστηριότητα εξωτερίκευσης κάποιων συναισθημάτων.

Ερώτηση: Γενικά, σε έναν μαθητή με τέτοιου είδους συμπεριφορά αυτόν τον τρόπο ακολουθείτε ;

Απάντηση : Δεν ξέρω αν είναι σωστό, αλλά επειδή το έχω δοκιμάσει και βλέπω ότι λειτουργεί ανασταλτικά, δηλαδή το παιδί αυτό παύει να ασχολείται με τους γύρω του και να τους επιτίθεται και ηρεμεί κατά κάποιο τρόπο, βρίσκοντας έναν νέο τρόπο να εκφραστεί δημιουργώντας κάποια εικόνα, άσχετα το τι εικόνα.

Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Θεωρώ ότι μπορεί να τους επηρεάσει θετικά. Γιατί ενώ μέσα από την δράση τους έχουν αντιμετωπίσει μια αντίδραση, δηλαδή προκαλώντας βία αντιμετωπίζουν βία, κι έχουν συνηθίσει σε ένα τέτοιο τρόπο πάλης και μόνο αυτόν ξέρουν, θεωρώ ότι είναι για αυτούς κάτι που δεν το περιμένουν, το να τους προσεγγίσει κάποιος φιλικά, Δηλαδή όταν μιλάνε επιθετικά και τους μιλάς φιλικά, κάπου εκεί βραχυκυκλώνεται το μυαλό τους και κάπου βλέπουν έναν άλλο κόσμο, διαφορετικό ως προς τον γνωστό τους δηλαδή. Κι έτσι κερδίζουν από αυτό. Θεωρώ ότι πρώτον τους ηρεμεί. Δηλαδή δεν μπορούν να είναι άλλο

επιθετικοί απέναντι σε μια φιλική προσέγγιση. Άρα ο πρώτος στόχος έχει επιτευχτεί. Δηλαδή το παιδί παύει να είναι επιθετικό. Τουλάχιστον απέναντι προς τον εκπαιδευτικό. Και μετά όταν γίνει μια βαθύτερη προσέγγιση διαλόγου και προσπαθεί να βγάλει από μέσα τους κάποια πράγματα, να ξεφύγει από τα τετριμμένα, να ξεφορτώσει δηλαδή τις όποιες έγνοιες του, θεωρώ ότι βοηθάει γενικότερα. Δηλαδή το παιδί μπορεί να ενσωματωθεί πιο εύκολα, να κατανοήσει και κάποια πράγματα που δεν τα έχει σκεφτεί.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Δεν υπάρχει μια καλή διάθεση από όλο τον σύλλογο, γενικώς απ όσα σχολεία έχω βρεθεί να γίνει το καλύτερο δυνατόν για το παιδί. Όσο μπορούμε να το βοηθήσουμε παρά την μη εξειδίκευσή μας πάνω σε τέτοια θέματα. Οπότε προσπαθούμε να κάνουμε ότι καλύτερο γίνεται για το παιδί, αλλά ο τρόπος ίσως του καθενός να είναι λίγο διαφορετικός ανάλογα και με τις εμπειρίες του, με τις ηλικίες που υπάρχουν. Δεν έχουμε όλοι την ίδια υπομονή ούτε τα ίδια βιώματα. Η κάθε ηλικία έχει την αντίληψή της, οπότε θεωρώ ότι ενώ όλοι προσπαθούμε για το καλό του παιδιού, κάποιοι έχουν τον άλφα τρόπο, κάποιοι έχουν τον βήτα τρόπο. Αν κάποιοι θεωρούν ότι με την πίεση μπορούν να τον κάνουν καλύτερο, άλλοι θεωρούν ότι με την διαλλακτικότητα μπορεί να φέρουν καλύτερο αποτέλεσμα.

Ερώτηση: Άρα θα μπορούσατε να πείτε ότι κρίνετε μάλλον αρνητική την συνεργασία σας ;

Απάντηση : Το θετικό πιστεύω ότι είναι ότι όλοι προσπαθούν να βρουν μια καλή λύση για το παιδί. Το αν είναι θετική ή αρνητική η συνεργασία είναι ένα ζήτημα.

Ερώτηση: Θυμώνουν όμως ε;

Απάντηση : Θυμώνουν ναι. Βγαίνει ένας θυμός, δηλαδή πιο πολύ γιατί βιώνουν την όλη συμπεριφορά του παιδιού. Βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση και όλο αυτό φυσιολογικό είναι να τους προκαλεί θυμό.

Ερώτηση: Μου φαίνεται ότι ίσως αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι συνάδελφοι. Εσείς τι λέτε ;

Απάντηση : Σωστό. Και ότι δεν μπορούν να κάνουνε το μάθημα τους όπως θέλουν.

Ερώτηση: Και το κουβαλάνε και στο σπίτι ;

Απάντηση : Και το κουβαλάνε και στο σπίτι και στο επόμενο μάθημα. Και στο επόμενο μάθημα το κουβαλάει ένας συνάδελφος άμα δεν είναι καλά από την προηγούμενη ώρα δεν μπορεί να αποδώσει στο επόμενο τμήμα.

Ερώτηση: Συμπαράσύρει δηλαδή και τις επόμενες διδακτικές ώρες δηλαδή ;

Απάντηση : Τις επόμενες ώρες. Δηλαδή ένα τέτοιο τραγικό γεγονός. Τι εννοώ τραγικό γεγονός. Δηλαδή όταν έχει φτάσει ένας συνάδελφος να υψώσει τον τόνο της φωνής του ή να απειλήσει με αποβολή έναν μαθητή ή να έχει κάνει υπομονή μέχρι εκεί που δε πάει. Δεν είναι και ότι καλύτερο. Δεν μπορεί να κάνει και μάθημα δηλαδή εν ηρεμία. Οπότε θεωρώ ότι το κουβαλάει και τις επόμενες ώρες ίσως δε ξέρω πόσο μπορεί να του κρατήσει ο θυμός ή όχι. Εμείς βέβαια έχουμε πάθει κι ανοσία από αυτά. Ανάλογα και με την εμπειρία. Σίγουρα το κουβαλάει και στο σπίτι του. Και έξω. Δηλαδή εγώ κάποιες φορές που θεωρώ ότι έτσι έζησα ας πούμε μια δύσκολη μέρα στο σχολείο από κάποια περιστατικά ή από κάποια αναστάτωση, ή απλά κουράστηκα από κάποια μέρα που είχε περισσότερη βαβούρα ας το πούμε έτσι, πολλές φορές θέλω να πάω να πω έναν καφέ έξω παρά να γυρίσω στο σπίτι. Κάπως να εκτονωθώ. Καταλάβατε ; Δηλαδή είναι κάτι που αυτή η συμπεριφορά προκαλεί μια αναστάτωση, θυμό στον σύλλογο.

Ερώτηση: Και στον καθένα προσωπικά ;

Απάντηση : Και στον καθένα προσωπικά. Ναι. Από κει και ύστερα ο καθένας έχει τον δικό του τρόπο αντιμετώπισης τέτοιων συνθηκών. Άλλοι είναι ας πούμε χοντρόπετσοι, άλλοι προσπαθούν να βρουν μια λύση έτσι ώστε να μην ξανασυμβεί.

Ερώτηση : Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Με την εμπειρία και την επαφή που έχω, οι οικογένειες των μαθητών μιλάνε πιο πολύ με τους Διευθυντές παρά με τους συναδέλφους. Γιατί δεν ήρθε να με ρωτήσει ποτέ κάποιος πατέρας, μάνα ή κηδεμόνας τέλος πάντων ενός μαθητή με τέτοια συμπεριφορά, να μου πει πως είναι το παιδί αυτό σε ένα μάθημα διαφορετικό από τα άλλα. Γιατί θα μπορούσα να του πω κάποια πράγματα διαφορετικά απ τους άλλους συναδέλφους. Γιατί το μάθημα των εικαστικών ας πούμε, είναι και ένα μάθημα που γίνεται κυρίως

κατ'ιδίαν. Δηλαδή πας και βλέπεις το παιδί τι κάνει, τον ρωτάς περί αυτού τον ίδιο. Δεν μιλάς στον αέρα, σε όλους δηλαδή και πρέπει όλοι να καταλάβουν. Πας και μιλάς κατ'ιδίαν. Άρα εκεί θα δεις κι άλλα πράγματα που δεν φαίνονται.

Ερώτηση: Λόγω της προσωπικής επαφής πλέον που έχετε ;

Απάντηση : Λόγω της προσωπικής επαφής. Ναι, μιας κατ'ιδίαν επαφής. Οπότε εκεί θα φανούν και άλλα πράγματα, οπότε ίσως να είχα να πω περισσότερα πράγματα σε έναν κηδεμόνα για το παιδί αυτό. Αλλά συνήθως οι κηδεμόνες δεν έρχονται να ρωτήσουν, δεν μου έχει τύχει ποτέ για μια τέτοια περίπτωση. Πιο πολύ συζητάνε με τον Διευθυντή περί τιμωριών, περί αποβολών.

Ερώτηση: Η συνεργασία με το ΚΕΣΥ ;

Απάντηση : Δεν έχω επαφή, δεν γνωρίζω.

9^η Συνέντευξη:

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία : 40

Ειδικότητα : Γερμανική Φιλολογία

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 13

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Έχω τελειώσει το τμήμα Γερμανικής Φιλολογίας στην Αθήνα, στο Καποδιστριακό. Και έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση στο ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Όχι, ένα επιλογής από το ΦΠΨ είχα παρακολουθήσει θεωρητικό, ειδικής αγωγής. Στο μεταπτυχιακό είχα πάρει ένα μάθημα εξελικτικής ψυχολογίας.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές

με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Όχι.

Ερώτηση: Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Έχω συναντήσει κατά καιρούς πολλά περιστατικά. Λόγω ειδικότητας, πηγαίνω σε πολλά σχολεία για να συμπληρώσω το υποχρεωτικό μου ωράριο. Πέρσι πήγαίνα σε τέσσερα. Οπότε κατά την διάρκεια της θητείας μου στα διάφορα σχολεία, έχω έρθει αντιμέτωπη με ποικίλα και ακραία φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση : Όσο νεώτερη ήμουν μάλλον φόβο μου προκαλούσαν. Στην αρχή. Φόβο και οργή. Εξαρτάται.

Ερώτηση: Εννοείται όταν είχατε λίγα χρόνια υπηρεσίας ;

Απάντηση : Ναι ναι.

Ερώτηση: Τώρα ; Αν συναντούσατε τέτοιους μαθητές που έχετε πλέον μεγαλύτερη εμπειρία ;

Απάντηση : Τώρα θα το διαχειριζόμουν διαφορετικά.

Ερώτηση: Όπως;

Απάντηση : Νομίζω ότι θα ήμουν πιο ψύχραιμη. Δεν ξέρω δεν νομίζω να φοβόμουν, δηλαδή αυτό τον φόβο που ... Τώρα εξαρτάται από το περιστατικό. Δηλαδή και ποιοι θα εμπλέκονταν και πόσο βαρύ θα ήταν. Δηλαδή θα αφορούσε εμένα προσωπικά, θα εμπλέκονταν άλλοι μαθητές. Αν αφορούσε και άλλους μαθητές, πιστεύω θα ήμουν πιο αυστηρή. Αν ήταν απέναντί μου κάτι, δεν νομίζω ότι θα το έπαιρνα και τόσο σοβαρά, εφόσον δεν κινδύνευε η σωματική μου ακεραιότητα.

Ερώτηση Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Ενημερώνω τον Διευθυντή και τον σύλλογο. Συζητώ, όχι ενημερώνω. Αν ας πούμε αυτή η συμπεριφορά μπορεί να παρουσιάζεται σε μένα, δηλαδή στο μάθημα το δικό μου, ή αν είναι κάτι το οποίο, είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται γενικά στη σχολική κοινότητα, σε όλα τα μαθήματα. Τώρα μέσα στην τάξη, εξαρτάται σε τι βαθμό... αυτή η παραβατικότητα ας πούμε μέχρι που φτάνει.

Ερώτηση: Έχετε κάποια όρια δηλαδή και εσείς που ανέχεστε ας πούμε ;

Απάντηση : Ναι. Εμένα με νοιάζει να μην προσβάλλει τους συμμαθητές του κυρίως. Προσπαθώ να κρατάω κάποια ας το πούμε εντος εισαγωγικών ισορροπία.

Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Εξαρτάται τώρα. Λόγω της ιδιαιτερότητα του μαθήματος μου, εγώ δεν έχω δυστυχώς πολύ επαφή με τα παιδιά, όπως έχει ένας φιλόλογος παράδειγμα ή ένας μαθηματικός. Την συχνή την επαφή με τα παιδιά. Οπότε, αυτό από μόνο του θεωρώ ότι είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας. Δηλαδή ούτε να βοηθήσεις μπορείς, ούτε να γνωρίσεις τους μαθητές. Δηλαδή είναι πολύ σύντομο το διάστημα με το οποίο έρχομαι σε επαφή με τα παιδιά. Δύο ώρες την εβδομάδα δεν είναι και πολλές ώρες.

Ερώτηση: Δηλαδή ένας φιλόλογος που διδάσκει περισσότερες ώρες σε ένα τμήμα θα μπορούσε να παρέμβει περισσότερο ;

Απάντηση : Θα μπορούσε να έχει μια καλύτερη εικόνα σίγουρα. Και θα μπορούσε να κερδίσει και την εμπιστοσύνη των παιδιών ίσως περισσότερο, λόγω της συχνότερης παρουσίας του.

Ερώτηση: Αν βλέπατε όμως ένα φαινόμενο τέτοιας έντονης συμπεριφοράς, σοβαρής παραβατικότητας, στο διάλειμμα, κατά την διάρκεια που κάνατε εφημερία. Θα μπορούσατε τότε ;

Απάντηση : Εκεί είναι η παρέμβαση άμεση, να γίνει εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή είναι στιγμιαίο πάλι. Το θέμα είναι ότι αυτά τα φαινόμενα δεν είναι στιγμιαία ούτε τους ενός μαθήματος ας το πούμε. Είναι γενικό, οπότε πρέπει να αντιμετωπίζονται και συλλογικά και από διαφορετικούς φορείς.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Εξαρτάται από τον σύλλογο. Όπως σας είπα και πριν, πηγαίνω σε πολλά σχολεία κάθε χρόνο. Πέρσι ήμουν σε τέσσερα, φέτος είμαι σε τρία. Ειδικά στο ένα από τα τρία σχολεία που είμαι φέτος είναι αδύνατον να συνεννοηθώ με την Διευθύντρια, ακόμα και για απλά πράγματα, πόσο μάλλον δε για κάτι πιο σοβαρό.

Ερώτηση: Γενικά στους διάφορους συλλόγους που κατά καιρούς έχετε υπηρετήσει ;

Απάντηση : Έχω δει διάφορες αντιμετώπισεις. Υπάρχουν Διευθυντές που νίπτουν τας χείρας τους και υπάρχουν Διευθυντές που μπορεί να το ψάχνουν περισσότερο.

Ερώτηση: Δηλαδή υπάρχουν κάποιοι Διευθυντές που αδιαφορούν ; Δεν προβαίνουν σε κάποιες ενέργειες ;

Απάντηση : Δεν θα το ονόμαζα αδιαφορία.

Ερώτηση: Αλλά ;

Απάντηση : Δεν ξέρω πως θα το ονόμαζα. Λίγο, ωχ αδερφέ δε πειράζει ;

Ερώτηση: Απραξία όμως δεν είναι αυτό ;

Απάντηση : Απραξία. Ναι. Απραξία ναι. Ναι αυτό είναι ένα θέμα. Η όταν νιώθω ότι δεν καλύπτομαι από τον Διευθυντή σε μια απόφαση που μπορεί να πάρω... Μάλλον ευθυνοφοβία θα το ονόμαζα.

Ερώτηση: Και με τον σύλλογο η συνεργασία σας για αυτούς τους μαθητές ;

Απάντηση : Εκεί πάλι υπάρχει ένα θέμα, αν ο Διευθυντής δεν καλύπτει τους εκπαιδευτικούς, νομίζω ότι όλοι, όχι όλοι, η πλειοψηφία τείνει να συμβαδίζει με την απραξία. Είναι λίγοι οι επαναστάτες.

Ερώτηση: Επηρεάζεται δηλαδή η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου από την προσέγγιση του Διευθυντή σε αυτά τα θέματα ;

Απάντηση : Νομίζω ότι καθορίζει. Δεν επηρεάζει.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα

Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Δύσκολη. Εντάξει οι γονείς σπάνια δίνουν το παρόν γονείς μαθητών με τέτοια προβλήματα., να ενημερώσουν ή να σπάνια ή καθόλου.

Ερώτηση: Ακόμα και αν τους ενημερώσει το σχολείο για κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ;

Απάντηση : Ναι , ακόμα. Μπορεί να τύχει. Ή μπορεί και οι γονείς να ... όχι να συναινούν, πώς να το πω, ναι να αδιαφορούν. Να πουν και τι σε νοιάζει εσένα ας πούμε που το παιδί μου κάνει αυτό.

Ερώτηση: Και η συνεργασία του σχολείου με το ΚΕΣΥ :

Απάντηση : Δεν τη βλέπω. Δεν βλέπω κάτι. Ούτε έχω ενημερωθεί, ούτε έχει υποπέσει κάτι στην αντίληψή μου. Ίσως είμαι ανενημέρωτη; Δεν το ξέρω. Δεν το έχω αντιληφθεί, αλλά μπορεί να είναι δική μου η παράλειψη.

Ερώτηση: Έχετε διδάξει σε πολλά Γυμνάσια. Γενικά τι έχετε δει ; Από την εμπειρία σας, η κυρίαρχη τάση είναι να αγχώνονται οι συνάδελφοι από τις παραβατικές συμπεριφορές μαθητών ; Τους κουράζει ; Τους φθείρει ; Τους προβληματίζει ;

Απάντηση : Ναι, ναι. Εξαρτάται. Εγώ ήμουν σε ένα σχολείο ας πούμε που και κλοπές είχαν γίνει από μαθητές. Και κλομπ είχε βγάλει μέσα ο μαθητής να πάει να χτυπήσει την Διευθύντρια. Ναι είναι ένα θέμα. Υπήρχαν και σχολεία που ήταν πιο κυριλέ να τα πω έτσι. Ναι είναι πάντως ένα ζήτημα. Νομίζω ότι είναι το μεγαλύτερο ζήτημα. Όταν υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές νομίζω ότι επισκιάζουν όλα τα υπόλοιπα.

10^η Συνέντευξη :

Φύλο : Άνδρας

Ηλικία : 57

Ειδικότητα : Θεολόγος.

Σχέση Εργασίας : Μόνιμος

Έτη Υπηρεσίας : 30

Ερώτηση: Τι σπουδές έχετε κάνει ; Ποια είναι τα ακαδημαϊκά σας προσόντα ;

Απάντηση : Έχω τελειώσει Θεολογία στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ;

Απάντηση : Όχι βέβαια, δεν προβλεπόταν, ούτε υπήρχε η δυνατότητα.

Ερώτηση: Κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Στα πλαίσια της ετήσιας επιμόρφωσής μου στη Συμβουλευτική, έχω ασχοληθεί με το θέμα και έχω αγγίξει, έχω μελετήσει τα θέματα συμπεριφορών και αντιμετώπισης.

Ερώτηση: Μου αναφέρετε παράγοντες οι οποίοι κατά τη γνώμη σας μπορεί να ευθύνονται για την Διαταραχή Διαγωγής. Η Διαταραχή Διαγωγής, εσείς τι πιστεύεται ότι μπορεί να είναι ;

Απάντηση : Τι είναι ; Θεωρώ ότι είναι μια αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η οποία διαφέρει από τα συνήθη στερεότυπα, πρότυπα που μπορεί να έχουμε μέσα στην μαθησιακή διαδικασία.

Ερώτηση : Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές που να σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση: Έχω συναντήσει περιπτώσεις με διάφορες από αυτές τις συμπεριφορές. Πολλές φορές επαναλαμβανόμενες, πολλές φορές στιγμιαίες.

Ερώτηση: Τι συναισθήματα σας προκαλούνται όταν αντιμετωπίζετε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές ;

Απάντηση : Ανάλογα με το γεγονός και την έντασή του, από αιφνιδιασμό, από ανησυχία, θυμό και ίσως και ένα άγχος αντιμετώπισης, λόγω μη γνώσεων απαραίτητων του πως έπρεπε να αντιμετωπιστεί αυτό.

Ερώτηση : Ανεξάρτητα από το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εσείς προσωπικά προκειμένου να διαχειριστείτε τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής ;

Απάντηση : Η πρώτη μου ενέργεια είναι να τον προσεγγίσω να τον ηρεμήσω, ώστε σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης να μπορέσει να μου εκθέσει το πρόβλημά του. Αν είναι την ώρα του μαθήματος μπορεί να του πω ότι θέλω να μιλήσουμε τελειώνοντας το μάθημα στο διάλειμα. Και ανάλογα τι μπορεί να συμβεί, μπορεί όχι να τον αποβάλω, να τον απομακρύνω από την τάξη ώστε να μπορέσει να ηρεμήσει και να του αναθέσω μια εργασία μέχρι το διάλειμα που θα τον βρω για να συζητήσουμε.

Ερώτηση: Αυτά κάνετε ;

Απάντηση : Κατ αρχάς αυτά. Τώρα από κει και πέρα, ακούγοντας τον, προσπαθώ να ρωτήσω κάποιον πιο ειδικό από μένα, ώστε να εντοπίσουμε το πρόβλημα και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Ενημερώνω βέβαια και τον Διευθυντή και τον υπεύθυνο του τμήματος που ανήκει ο μαθητής. Ρωτώ και άλλους συναδέλφους εάν έχει παρουσιάσει και σε αυτούς κάποια παρόμοια συμπεριφορά. Αν το έχουν αντιμετωπίσει και πως , αν έφερε αποτέλεσμα. Πιο σφαιρικά θα έλεγα. Όχι από μόνος μου.

Ερώτηση: Μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά ;

Απάντηση : Βεβαίως πιστεύω ότι μπορεί να τους επηρεάσει. Και γενικότερα η όποια μας συμπεριφορά, επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά τους μαθητές. Θεωρώ ότι είμαστε πρότυπα για αυτούς και η διαχείριση έχει να κάνει με το πόσο θα τους οδηγήσουμε σε αυτή την συμπεριφορά, στην κατανόηση δηλαδή, στον σεβασμό και στην πρόοδο θα έλεγα γενικότερα. Είναι πολύ βασικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα αλλά και έξω από την τάξη.

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Εγώ θεωρώ ότι δεν υπάρχει συνεργασία σε κανέναν σύλλογο. Δηλαδή είναι μια τυπική διαδικασία και ιδίως όποιος είναι αυτός, ο οποίος προσπαθεί να φέρει κάτι καινούργιο, σε ένα μικρό ή μεγάλο κομμάτι του συλλόγου, είτε γίνεται κουραστικός ή γραφικός, ή εντάζει, μπορεί να μην μιλάει ο καθένας, αλλά μέσα του θεωρώ ότι λέει : *Ωχ γιατί μας κουράζεις τώρα;*

Ερώτηση: Τι πιστεύετε ότι φταίει γι αυτό ;

Απάντηση : Εγώ πιστεύω ότι φταίει η ανεπάρκεια γνώσης, η κούραση από το έργο και η γενικότερη κρίση. Και επειδή γενικώς θεωρώ ότι τα ελληνικά πανεπιστήμια δεν βγάζανε εκπαιδευτικούς , βγάζανε πολλαπλασιαστές γνώσης. Δεν είναι τυχαίο ότι καμία από τις καθηγητικές σχολές δεν είχε παιδαγωγικά μαθήματα. Δεν έχει διδαχθεί κανείς παιδαγωγικά μαθήματα. Μιλώ για την Δευτεροβάθμια. Μαθηματικούς, Πληροφορικούς.... Μέσα στο πρόγραμμα σπουδών δεν είχε παιδαγωγικά μαθήματα. Κανένα. Φανταστείτε οι Φιλολόγοι. Χίλια Αρχαία, πεντακόσια νέα κι άλλα τόσα ποίηση, αλλά παιδαγωγικά δεν είχε κανένα. Πράγμα που σημαίνει ότι δεν το έχουμε διδαχθεί. Πως θα το διδάξουμε κάτι που δεν έχουμε διδαχθεί ;

Ερώτηση: Πάντως, κάποιες σχολές τώρα πια περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους παιδαγωγικά μαθήματα. Είστε ενήμερος γι αυτό ;

Απάντηση : Ναι. Αλλά ακόμα κι αυτά που έχουν τώρα μπορεί να είναι είτε επιλογής, είτε ένα μικρό κομμάτι του όλου αναλυτικού προγράμματος. Δηλαδή ο Μαθηματικός είναι για βγει στην αγορά εργασίας, δεν είναι απαραίτητα για να γίνει καθηγητής. Που σημαίνει ότι δεν δίνεται η βαρύτητα εξειδικευμένα στον Δάσκαλο-Μαθηματικό, πως θα το διδάξει αυτό. Δεν είναι να μάθεις τα Μαθηματικά, αλλά πως θα το κάνει, αλλά πέρα από αυτό κι άλλα πράγματα. Ούτε καν οι θεωρητικές σχολές, οι φιλολογικές, οι οποίες ούτε αυτές δεν είχαν τέτοιο πλαίσιο μάθησης των σπουδαστών. Άρα, δεν είναι λογικό ένας άνθρωπος που έχει τριάντα χρόνια υπηρεσίας που δεν ξέρει τι είναι αυτά και να ακούει συνέχεια είτε λέγεται Tourette, που δεν έχει ακούσει ποτέ, είτε λέγεται *bulling*, να λέει : *Μας έχετε ζαλίσει με αυτό το bulling.*

Ερώτηση: Συνεργάζεστε με την οικογένεια και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ), για να αναζητήσετε τρόπους διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν συμπτώματα

Διαταραχής Διαγωγής ;

Απάντηση : Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους ιδιαίτερης συνεργασίας. Κι αυτό έχει να κάνει με το πόσο ο καθηγητής είναι εξοικειωμένος στο να δέχεται παρεμβάσεις, να πιστεύει ότι πρέπει να έχει γνώμη κι ο γονέας, ή θεωρεί ότι είναι ο απόλυτος άρχοντας και κάνει ότι γουστάρει. Συνήθως δηλαδή θέλουνε έναν γονέα ο οποίος θα είναι υποτακτικός και θα πει : *Ναι ναι έχεις δίκιο*, σπάνια θεωρώ ότι μπαίνουν στην διερεύνηση προβλημάτων και να μουν στην θέση του άλλου, σε μια μεγάλη μερίδα καθηγητών, δεν είναι απόλυτο αυτό. Η συνεργασία του σχολείου λοιπόν με την οικογένεια είτε είναι ανύπαρκτη έως μικρή ή και όταν υπάρχει είναι κυρίως για την επίδοση των βαθμών γιατί έτσι συνηθίζεται. Οι γονείς να έρχονται μια φορά στο τετράμηνο, άλλη μια στο τέλος για τους βαθμούς, δύο φορές, οι οποίοι να βλέπουν τον βαθμό και ανάλογα να συζητάνε αν είναι ευχαριστημένοι ή όχι και οι καθηγητές παρομοίως. Όταν καλούνται για τα διάφορα θέματα, είτε συμπεριφοράς είτε πειθαρχίας και τα λοιπά, συνήθως και οι δύο πλευρές είναι αντιμαχόμενες. Λίγες είναι οι φορές που είναι συνεργαζόμενες.

Ερώτηση: Και με το ΚΕΣΥ ;

Απάντηση : Συνεργαζόμαστε, ειδικά ο Διευθυντής, εξάλλου βάση νομοθετικού πλαισίου πρέπει να αναφέρει τέτοιου είδους προβλήματα στο ΚΕΣΥ. Είναι ένας καινούριος θεσμός και αναγκαστικά όταν αντιμετωπίζεται κάποιο θέμα που δεν μπορεί να λυθεί απ το σχολείο ή η εύκολη λύση για να φύγει και το βάρος από πάνω μας, πάρε ένα τηλέφωνο στο ΚΕΣΥ να έρθει να μας λύσει το πρόβλημα. “Όχι να μας δώσει βασικά κατευθύνσεις. Να λύσει το πρόβλημα. Θεωρούν ότι όλα πρέπει να γίνονται χωρίς την προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι να μπαίνει στην τάξη, να κάνει το μάθημα και να φεύγει. Τα άλλα είναι άλλων. Ψυχολόγων, ψυχιάτρων κοινωνιολόγων και δεν ξέρω τι...

Ερώτηση: Το ΚΕΣΥ θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν να ανακατεύονται δηλαδή ;

Απάντηση : Όχι δεν λέω αυτό. Η δική μου η εκτίμηση είναι ότι ο σύλλογος ή ο εκπαιδευτικός θα προσφύγει στο ΚΕΣΥ, περιμένοντας λύση του προβλήματος από το ΚΕΣΥ. Όχι κυρίως οδηγίες για να μπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην διαδικασία να λύσει το πρόβλημα, το οποίο δεν λύνεται σε μια φορά. Λύνεται σε βάθος χρόνου και

επαναλαμβανόμενα. Έλα ψυχολόγε εδώ να μου πεις. Λύσε το πρόβλημα, που μου έχει σπάσει τα νεύρα ο Δημητράκης. Έλα βάλτον εσύ σε τάξη.

Ερώτηση: Φαίνεται να απασχολεί πάντως του συναδέλφους, το πρόβλημα ειδικά των ακραίων παραβατικών συμπεριφορών . Εσείς τι πιστεύετε ;

Απάντηση : Και βέβαια τους απασχολεί. Είναι σημαντικό γιατί ουσιαστικά το να θες να κάνεις τη δουλειά σου, σε βγάζει εκτός προγράμματος. Ίσως και η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, δεν σου δίνει την ευκαιρία να μπει σε ιδιαιτερότητες και πολλές φορές θεωρώ ότι δεν έχει και την δεξιότητα και την γνώση αν θέλετε, ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει με τον αντίστοιχο τρόπο, την παραβατική συμπεριφορά. Παρά μόνο πειθαρχικά. Για αυτό και σε προηγούμενη ερώτησή, είπα ότι δεν είναι λύση οι δύο μέρες αποβολής που μειώθηκαν από τρεις ή πέντε. Αλλά δεν υπάρχει όμως το background το να μπορείς να το αντιμετωπίσεις αυτό. Δηλαδή η παραβατική συμπεριφορά μπορεί να έχει αίτια. Αυτά δεν τα θα τα ψάξει ο εκπαιδευτικός γιατί δεν έχει και τον χρόνο να τα ψάξει. Άρα λοιπόν λέω σαν πρόταση, καλό θα ήτανε να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε κάθε σχολείο.

2. Ερωτηματολόγιο.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα βασικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας που διεξάγω για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα : «Διερεύνηση της διαχείρισης των μαθητών που εκδηλώνουν Διαταραχές Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου» και η οποία υλοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Το ερωτηματολόγιο είναι απολύτως ανώνυμο και εμπιστευτικό, τα δεδομένα που θα αντληθούν από τις απαντήσεις σας θα τύχουν στατιστικής ανάλυσης και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανωτέρω διπλωματικής εργασίας.

Κωνσταντίνος Νικολάου

Καθηγητής Πληροφορικής

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σημειώστε με X τις απαντήσεις σας στα κουτάκια)

1. Φύλο: Άνδρας
Γυναίκα

2. Ηλικία: 25 - 30 ετών
31- 40 ετών
41- 50 ετών
51- 60 ετών
61 - 67 ετών

3. Επιπλέον Ακαδημαϊκές Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού σας :
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Master)
Διδακτορικό Δίπλωμα (Phd)

4. Επιμόρφωση

Πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ
ΠΕΚ
Επιμορφωτικά σεμινάρια

5. Στο σχολείο εργάζεστε ως :

Μόνιμος
Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου
Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου
Ωρομίσθιος

6. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

1 – 10 έτη
11 – 20 έτη
21 – 30 έτη
31έτη και πάνω

7. Περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδας που υπηρετείται:

Αστική Ημιαστική Αγροτική

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ. (Σημειώστε με X τις απαντήσεις σας στα κουτάκια)

8. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συχνές απειλές, και εκφοβισμό απέναντι σε άλλους ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

9. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εμπλακεί σε σωματικούς καβγάδες ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

10. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν επιδείξει σκληρότητα απέναντι σε ζώα ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

11. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν χρησιμοποιήσει αντικείμενα όπως ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, τα οποία μπορούν να προξενήσουν βαριές σωματικές βλάβες σε άλλους ανθρώπους ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

12. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε καταστροφικές ενέργειες όπως είναι ο εσκεμμένος εμπρησμός με σκοπό την πρόκληση σοβαρών ζημιών ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

13. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε κλοπές ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

14. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν εξαπατήσει άλλους ανθρώπους λέγοντας ψέματα με σκοπό να αποκτήσουν πράγματα, να τους ικανοποιηθεί κάποια χάρη, ή να αποφύγουν μια υποχρέωση ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

15. Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική σας εμπειρία, έχετε συναντήσει μαθητές που να έχουν προβεί σε εξαναγκασμό κάποιου άλλου μαθητή ή μαθήτριας σε σεξουαλικές πράξεις χωρίς την συναίνεσή του/της;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

16. Ανεξάρτητα από το αν έχετε προσωπικά συναντήσει ή όχι μαθητές που να έχουν εκδηλώσει συμπεριφορές όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, αξιολογήστε τα συναισθήματα που νιώσατε ή που θα νιώθατε για τους μαθητές αυτούς.

Συναισθήματα	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
Θυμός					
Λύπη					
Αμηχανία					
Αδιαφορία					
Συμπόνια					
Άγχος					
Φόβος					
Αδεξιότητα					
Αποτροπιασμός					

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.

17. Καταβάλλετε προσπάθεια για την διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος μέσα σε μια τάξη όπου υπάρχει μαθητής που εκδηλώνει συμπεριφορά που σχετίζεται με Διαταραχή Διαγωγής ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

18. Σε περίπτωση σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής πόσο συχνά διατηρείτε την ψυχραιμία σας ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

19. Προβαίνετε σε ενέργειες περιορισμού κλιμάκωσης της σύγκρουσης με έναν μαθητή που εκδηλώνει συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

20. Προβαίνετε σε ενέργειες ώστε να αναπτύξετε μια θετική επικοινωνία με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

21. Προβαίνετε σε εξατομικευμένες οδηγίες και συμβουλές σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

22. Προβαίνετε στην διατύπωση και καθιέρωση σαφών κανόνων που αφορούν την τάξη ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

23. Προβαίνετε στην δημιουργία ενός δικού σας σχεδίου δράσης ώστε να είστε προετοιμασμένοι να διαχειριστείτε εσείς αρχικά, έναν μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

24. Πόσο πιθανό είναι να παραπέμψετε έναν μαθητή που εκδηλώνει ακραία παραβατική συμπεριφορά στον Διευθυντή του σχολείου προκειμένου να προτείνετε την τιμωρία του ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

25. Με βάση την προσωπική σας άποψη, πόσο συμφωνείτε με την πρόταση:

« Δεν μπορώ να διαχειριστώ μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής γιατί δεν είμαι ειδικός ώστε να αντιμετωπίζω τέτοιου είδους ακραίες συμπεριφορές »

Συμφωνώ απόλυτα Μάλλον Συμφωνώ Δεν γνωρίζω Μάλλον Διαφωνώ Διαφωνώ Απόλυτα

26. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, πόσο συμφωνείτε με την πρόταση:

« Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια σχολική μονάδα δυσχεραίνει την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής.»

Συμφωνώ απόλυτα Μάλλον Συμφωνώ Δεν γνωρίζω Μάλλον Διαφωνώ Διαφωνώ Απόλυτα

27. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, πόσο συμφωνείτε με την πρόταση:

« Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δυσχεραίνει ή να διευκολύνει αντίστοιχα την διαχείριση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής σε μαθητές.»

Συμφωνώ απόλυτα Μάλλον Συμφωνώ Δεν γνωρίζω Μάλλον Διαφωνώ Διαφωνώ Απόλυτα

28. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και Διαταραχής Διαγωγής των μαθητών, αποτελούν για εσάς τους ίδιους, ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στην καθημερινή σας σχολική ζωή ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

29. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, η κακή ψυχολογική διάθεση ενός εκπαιδευτικού εξαιτίας των προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές, επηρεάζει αρνητικά τους τρόπους διαχείρισης αυτών των μαθητών ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3^η ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΑΔΚΟΝΤΩΝ ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.

(Σημειώστε με Χ τις απαντήσεις σας στα κουτάκια)

30. Ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστείτε με τον σύλλογο διδασκόντων για να διερευνήσετε συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

31. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, ο σύλλογος διδασκόντων αφιερώνει επαρκή χρόνο για την διερεύνηση και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

32. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, συνεισφέρουν και βοηθούν αποτελεσματικά στη θετική διαχείριση αυτών των μαθητών;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

33. Ανεξάρτητα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να συνεργαστείτε με τον Διευθυντή του σχολείου για να διερευνήσετε συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

34. Είναι σημαντικός για εσάς ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής, σε θέματα διαχείρισης μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

35. Αναλαμβάνετε εσείς προσωπικά την πρωτοβουλία να επικοινωνήσετε με το οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή με συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ώστε να διερευνήσετε από κοινού συγκεκριμένους τρόπους για την διαχείριση του ;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

36. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, πόσο συμφωνείτε με την πρόταση:

«Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, ενδιαφέρεται και συνεργάζεται στενά και ουσιαστικά με τον σύλλογο διδασκόντων σε θέματα αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των μαθητών.»

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

37. Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, πόσο συμφωνείτε με την πρόταση:

«Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, αναγνωρίζει και σέβεται τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση αυτών των μαθητών»

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

38. Σημειώστε με X τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις :

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Για μια αποτελεσματική διαχείριση μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Διαταραχή Διαγωγής, απαιτείται η ουσιαστική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του συλλόγου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι εκπαιδευτικοί χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να επιδεινώσουν την συμπεριφορά μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ) συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση και διαχείριση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σας ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή σας και τον χρόνο που διαθέσατε.