ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

από την
Κωνσταντίνα Μαυρογιάννη
(4262016022)

ΘΕΜΑ: «Η επικοινωνιακή αντιμετώπιση μαθητών δημοτικού με αποκλίνουσα
συμπεριφορά από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και από τη σκοπιά των ειδικών. Μια
συγκριτική μελέτη.»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Επιβλέπων
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ
Καθηγητής
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
Επίκουρος Καθηγητής
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2017

Σελίδα 1 από 190
Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.
Στην μπεμπούλα μου και τον σύζυγό μου...
<table>
<thead>
<tr>
<th>Πίνακας Περιεχομένων</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Περίληψη</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Abstract</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Ευχαριστίες</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΕΡΟΣ Α΄</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Κεφάλαιο 1: Οριοθέτηση, μοντέλα και μορφές επικοινωνίας</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1 Οριοθέτηση της έννοιας</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2 Μοντέλα επικοινωνία</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3 Μορφές επικοινωνία</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.1 Λεκτική επικοινωνία (Verbal communication)</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.2 Μη λεκτική επικοινωνία (Non verbal communication)</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.3 Ενδοπροσωπική επικοινωνία (Intrapersonal communication)</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.4 Διαπροσωπική επικοινωνία (Interpersonal communication/ Face-to face communication)</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.5 Ομαδική και μαζική επικοινωνία (Group/Mass communication)</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.6 Διαπολιτισμική επικοινωνία (Intercultural communication)</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.7 Υποστηρικτική ή εναλλακτική επικοινωνία (Augmentative/ Alternative/ Adaptive/ Supportive communication)</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.8 Μη βίαιη ή συμπονετική επικοινωνία (Non violent/ Compassionate/ Life-alienating communication)</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.9 Περιβαλλοντική επικοινωνία (Environmental communication)</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.10 Παγκόσμια επικοινωνία (International/ Global communication)</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.11 Συναισθηματική επικοινωνία (Emotional communication)</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.12 Πολιτική επικοινωνία (Political communication)</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Κεφάλαιο 2: Τρόποι επικοινωνίας εκπαιδευτικών- μαθητών</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1 Μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2.1. Στρατηγικές επικοινωνίας</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2.2. Στιλ επικοινωνίας</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3 Ερευνητικά δεδομένα για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών</td>
<td>54</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Σελίδα 4 από 190
Κεφάλαιο 3: Οριοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς ................................................................. 58

3.1 Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις ................................ 58
3.2 Κριτήρια καθορισμού προβλημάτων συμπεριφοράς ............................................................... 58
   A. Στατιστικά κριτήρια ......................................................................................................... 59
   B. Η συστημική προσέγγιση ................................................................................................. 59
   C. Λειτουργικά κριτήρια ..................................................................................................... 60
3.3 Βασικές επισημάνσεις ....................................................................................................... 62
3.4 Μορφές αποκλίνουσας /μη επιθυμητής /προβληματικής συμπεριφοράς ................................ 64
   3.4.1 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση την κλινική προσέγγιση .......... 65
   3.4.2 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση την εμπειρική προσέγγιση ....... 65
3.5 Πότε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς είναι σοβαρό; ............................................................. 70

Κεφάλαιο 4: Τεχνικές αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς ............................................ 72

4.1 Συμπεριφοριστικές τεχνικές: Το πρόγραμμα της Λειτουργικής Ανάλυσης και Διαμόρφωσης της Συμπεριφοράς ........................................................................................................ 72
   Τα βασικά στάδια του προγράμματος ............................................................................... 73
4.2 Γνωστικο-Συμπεριφοριστικές τεχνικές ................................................................................. 75
   4.2.1 Η τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης .................................................................. 76
   4.2.2 Η τεχνική της επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων .......................................... 77
   4.2.3 Τεχνικές Ελέγχου του Θυμού ................................................................................. 78
   Το πρόγραμμα του R.W. Novaco .................................................................................... 78
   Το πρόγραμμα της Feindler και των συνεργατών της ...................................................... 79
   Το πρόγραμμα των Goldstein & Glick ........................................................................... 80
4.3. Η Οικοσυστημική Προσέγγιση ......................................................................................... 81
   4.3.1 Τεχνική της Αναπλασίωσης ..................................................................................... 82
   4.3.2 Τεχνική της Κερκόπορτας ....................................................................................... 83
   4.3.3 Τεχνική της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς .......... 83
4.4 Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση ......................................................................................... 84
   4.4.1 Αποσαφήνιση αξιών .................................................................................................. 86
   4.4.2 Παιχνίδι ρόλων – Προσομοίωση .............................................................................. 86

Σελίδα 5 από 190
4.4.3 Λήψη αποφάσεων σε προβληματικές καταστάσεις .......................................................... 86
4.4.4 Ασκήσεις επικοινωνίας ......................................................................................... 87
4.4.5 Συνεργατική μάθηση ............................................................................................. 87
4.5 Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας ...................................................................... 87
4.6 Η Συστημική Προσέγγιση ......................................................................................... 90
ΜΕΡΟΣ Β΄ ......................................................................................................................... 93
Η ΕΡΕΥΝΑ ......................................................................................................................... 93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία έρευνας ........................................................................ 94
  5.1 Προβληματική, πρωτοτυπία, σημαντικότητα της έρευνας............................................ 94
  5.2 Δεοντολογία εκπαιδευτικής έρευνας ...................................................................... 95
  5.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας ......................................................................... 96
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ......................................................................................... 96
  5.4 Συμμετέχοντες ......................................................................................................... 98
  5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων ......................................................................... 99
  5.6 Περιορισμοί της έρευνας ...................................................................................... 99
  5.7 Ερευνητικά εργαλεία .............................................................................................. 99
      5.7.1 Το ερωτηματολόγιο ....................................................................................... 101
      5.7.2 Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου ......................................................... 103
      5.7.3 Η μελέτη περίπτωσης ............................................................................... 105
  5.8 Στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ................. 109
  5.9. Αποτελέσματα ....................................................................................................... 110
      1. Ερώτηση Q1 που αφορά τη συχνότητα των αποκλίνουσων συμπεριφορών ....... 110
      2. Ερώτηση Q2 που αφορά τη συχνότητα των αποκλίνουσων συμπεριφορών (υποερωτήσεις Q2α - Q2ια) .............................................................. 112
      3. Ερώτηση Q3 που αφορά τη συχνότητα των μη επιθυμητών συμπεριφορών (υποερωτήσεις Q3α – Q3ια) ................................................................. 116
      4. Ερώτηση Q4 που αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά (υποερωτήσεις Q4α - Q4ιτ) ........................................ 120
5. Ερώτηση Q5 που αφορά τον τρόπο συνήθους αντιμετώπισης όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας (επιλογές απαντήσεων Q5α - Q5γ).......................................................................................... 123

6. Ερώτηση Q6 που αφορά την συνηθέστερη πρακτική των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών (υποερωτήσεις Q6α - Q6η). .................................................................................................................. 124

7. Ερώτηση Q7 που αφορά την συνηθέστερη πρακτική των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν να εμπλέκονται και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών (υποερωτήσεις Q7α - Q7η). .................................................................................................................. 128

8. Ερώτηση Q8 που αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις οποίες στηρίζονται όταν σχεδιάζουν την παρέμβαση τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς (υποερωτήσεις Q8α - Q8στ). .................................................................................................................. 132

9. Ερώτηση Q9 που αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την απόδοση των εκπαιδευτικών προς την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο (υποερωτήσεις Q9α - Q9στ). .................................................................................................................. 135

10. Εξέταση της συσχέτισης των δημογραφικών μεταβλητών .................................................................................................................. 138

10α. Εξέταση της συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις: .................................................................................................................. 138

10β. Εξέταση της συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις: .................................................................................................................. 140

10γ. Εξέταση της συσχέτισης των σπουδών των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις: .................................................................................................................. 144

10δ. Εξέταση της συσχέτισης των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις: .................................................................................................................. 148

11. Εξέταση της συσχέτισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις: .................................................................................................................. 150

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα .................................................................................................................. 152

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ .................................................. 154

A) ΕΠΙΘΕΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ .................................................. 154

Συμπτώματα Διαταραχής της αγωγής .................................................. 154

Συμπτώματα της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής .................................................. 155

Η περίπτωση του Πάτροκλου .................................................. 155

Μεθοδολογία .................................................................................................................. 156

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ .................................................................................................................. 156

ΕΚΒΑΣΗ .................................................................................................................. 157

Σελίδα 7 από 190
Πίνακας Σχημάτων και Πινάκων με σειρά εμφάνισης εντός της εργασίας

Σχήμα 1: Αναπαράσταση της επικοινωνίας (J. de Rosnay, 1975:99) .................................................. 19

Σχήμα 2: Η φόρμουλα του Lasswell με τα αντίστοιχα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας ........................................................................................................................................... 23

Σχήμα 3: Η επέκταση του Braddock στη φόρμουλα του Lasswell ........................................................................... 24

Σχήμα 4: Το γραμμικό μοντέλο του Shannon και Weaver ......................................................................................... 25

Σχήμα 5: Η ανάπτυξη του μοντέλου των Shannon και Weaver από τον DeFleur που επιτρέπει την ανάδραση ........................................................................................................................................ 26

Σχήμα 6: Το κυκλικό μοντέλο επικοινωνίας των Osgood και Schramm ............................................................ 27

Σχήμα 7: Το ελικοειδές μοντέλο του Dance ............................................................................................................ 28

Σχήμα 8: Ο δέκτης και ο επικοινωνών στο μοντέλο των Riley Riley συνδέονται με πρωτογενείς ομάδες και δρουν μέσα σε ευρύτερες κοινωνικές δομές ......................................................................................... 29

Σχήμα 9: Το μοντέλο ολιστικής προσέγγισης της επικοινωνίας ................................................................................. 34

Σχήμα 10: Το μοντέλο της διαπροσωπικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Den Brok et al., 2002) ......................................................................................................................................................... 52

Σχήμα 11: Το μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Den Brok et al., 2002) .................................................................................................................................................. 53

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία ............................................................................................................................ 98

Σχήμα 12: Ποσοστιαία % κατανομή των Δημογραφικών στοιχείων ........................................................................ 98

Πίνακας 2: Εσωτερική αξιοπιστία Υποκλιμάκων – παραγόντων στους οποίους συγκροτούνται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και του συνολικού ερωτηματολογίου ........................................................................................................ 104

Πίνακας 3: Συγχώνητες και σχετικές συγχώνητες % των αποκλίνουσων συμπεριφορών που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους .................................................................................. 110

Σχήμα 13: Συγχώνητες % των αποκλίνουσων συμπεριφορών που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους .................................................................................................................. 111

Σελίδα 9 από 190
Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αποκλίνουσων συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q2

Σχήμα 14: Μέσες τιμές των αποκλίνουσων συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q2

Πίνακας 5: Υποερωτήσεις του ερωτήματος Q2

Πίνακας 6: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 11 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q2

Πίνακας 7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των μη επιθυμητών συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q3

Σχήμα 15: Μέσες τιμές των μη επιθυμητών συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q3

Πίνακας 8: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q3

Πίνακας 9: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 11 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q3

Πίνακας 10: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q4

Σχήμα 16: Μέσες τιμές των στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q4

Πίνακας 11: Υποερωτήσεις ερώτησης Q4

Πίνακας 12: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q4

Πίνακας 13: Αριθμός απαντήσεων και ποσοστά των ατόμων του δείγματος που αντιστοιχούν στις απαντήσεις της ερώτησης Q5

Σχήμα 17: Ποσοστά των ατόμων του δείγματος που αντιστοιχούν στις απαντήσεις της ερώτησης Q5

Πίνακας 14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε...

Σελίδα 10 από 190
άλλους. στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q6................................................................. 125

Σχήμα 18: Μέσες τιμές των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q6................................................................. 126

Πίνακας 15: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q6........................................................................... 127

Πίνακας 16: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 8 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q6 ................................................................................................................................. 127

Πίνακας 17: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών, όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q7 ........... 128

Σχήμα 19: Μέσες τιμές των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών, όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q7................................................................. 129

Πίνακας 18: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q7........................................................................... 130

Πίνακας 19: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 8 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q7 ................................................................................................................................. 131

Πίνακας 20: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις οποίες στηρίζονται, όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q8................................................................. 132

Σχήμα 20: Μέσες τιμές που αφορούν στις ανεξέλεγκτες ενέργειες των εκπαιδευτικών στις οποίες στηρίζονται, όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q8................................................................. 133

Πίνακας 21: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q8........................................................................... 134

Σελίδα 11 από 190
Πίνακας 22: Ανά 2 συσχέτισες μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q8 .......................................................... 134

Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q9 .......................................................... 135

Σχήμα 21: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q9 .......................................................... 135

Πίνακας 24: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q9 .......................................................... 137

Πίνακας 25: Ανά 2 συσχέτισες μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q9 .......................................................... 138

Πίνακας 26: Αριθμός ατόμων, μέσης τιμής, τυπικής αποκλίσεις, τιμές του μεσαίου, βαθμού ελευθερίας df και επίπεδου σημαντικότητας sig των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στο φύλο .......................................................... 139

Πίνακας 27: Αριθμός ατόμων, μέσης τιμής, τυπικής αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες .......................................................... 141

Πίνακας 28: Τιμές του μεσαίου, βαθμού ελευθερίας df και επίπεδου σημαντικότητας sig των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες .......................................................... 142

Πίνακας 29: Post - hoc tests ανά 2 συγκρίσεων των ηλικιακών κατηγοριών με τη διόρθωση Bonferroni .......................................................... 142

Σχήμα 22: Μέσες τιμές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την Μέσης ημέραμη Q9 .......................................................... 143

Πίνακας 30: Αριθμός ατόμων, μέσης τιμής, τυπικής απόκλισης, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των σπουδών .......................................................... 144
Πίνακας 31: Τιμές του στατιστικού $F$, βαθμοί ελευθερίας $df$, επίπεδο σημαντικότητας $sig$ των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q2$, $Q3$, $Q8$, $Q9$, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των σπουδών................................. 145

Πίνακας 32: Post – hoc tests ανά 2 συγκρίσεων των κατηγοριών των σπουδών με τη διόρθωση Bonferroni................................................................. 146

Σχήμα 23: Μέσες τιμές των κατηγοριών σπουδών ως προς την Μέση τιμή $Q2$............... 147

Σχήμα 24: Μέσες τιμές των κατηγοριών σπουδών ως προς την Μέση τιμή $Q3$............... 147

Πίνακας 33: Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q2$, $Q3$, $Q8$, $Q9$, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας............. 148

Πίνακας 34: Τιμές του στατιστικού $F$, βαθμοί ελευθερίας $df$, επίπεδο σημαντικότητας $sig$ των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q2$, $Q3$, $Q8$, $Q9$, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας................................. 149

Πίνακας 35: Post – hoc tests ανά 2 συγκρίσεων των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ...... 150

με τη διόρθωση Bonferroni ................................................................................ 150

Σχήμα 25: Μέσες τιμές των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ως προς την Μέση τιμή $Q8$.150

Πίνακας 36: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού $t$, βαθμοί ελευθερίας $df$ και επίπεδο σημαντικότητας $sig$ των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q2$, $Q3$, $Q8$, $Q9$, που αντιστοιχούν στην επιμόρφωση.151
Περίληψη
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους και αναζητούν τον πιο αποδοτικό τρόπο επικοινωνίας μαζί τους, ώστε να μην παραπλακεί η ομαλή λειτουργία της τάξης τους. Η μελέτη της επικοινωνίας είναι σημαντική, επειδή εξυπηρετεί λειτουργίες κάθε πτυχής της ζωής μας. Επικοινωνούμε για να καλύψουμε ανάγκες, για να ενισχύσουμε και να διατηρήσουμε την αίσθηση του εαυτού μας, για να αναπτύξουμε σχέσεις, για να ανταλλάξουμε μηνύματα, για να επηρεάσουμε τους άλλους, για να επιλύσουμε προβλήματα.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο που επικοινωνούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί με μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την περιοχή των νομών Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί-ειδικοί) χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/παιδιών, είναι δηλαδή διαφορετικός ο τρόπος επικοινωνίας τους. Επίσης, ο βαθμός ικανοποίησης που αισθάνονται ύστερα από κάθε παρέμβαση διαφέρει σημαντικά. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της Επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Abstract
Most teachers deal with behavioural problems of students on a daily basis and seek the most effective way to communicate with them so as not to obstruct the smooth functioning in their classroom. The study of communication is important, as communication serves many functions in all aspects of our life. We communicate to fulfil needs, enhance and maintain our sense of self, develop relationships, exchange messages, influence others and solve problems.

This project studies the way with which we, both teachers and specialists, communicate with student that present a deviant /undesirable behaviour. This research involved 120 teachers of primary education in the prefectures of Achaia, Ilia, Aitolokarnania and Corinthis. The findings from the research demonstrated that the two groups (teachers-specialists) use different techniques in order to deal with the problematic behaviour of students/children; meaning that they communicate in a different way. Additionally, their degree of satisfaction after each intervention varies significantly. The results could prove useful for further research in the field of Communication between teachers and students presenting deviant behaviour.
Ευχαριστίες

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που συνέβαλαν καθοριστικά στην υλοποίησή της. Κατ’ αρχάς οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στον καθηγητή μου κύριο Σταμάτη Παναγιώτη, επίκουρο καθηγητή του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, για όλη την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε, την καθοδήγηση και την υποστήριξή του. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Κοντάκο Αναστάσιο, Καθηγητή, και τον κύριο Παπαβασιλείου Βασίλειο, Επίκουρο Καθηγητή στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού για την προθυμία τους να αναλάβουν το έργο της συνεποπτείας της παρούσας εργασίας.

Θα ήταν τεράστια παράλειψη να μην ευχαριστήσω φυσικά την οικογένειά μου, καθώς και το σύζυγό μου, Γεώργιο, για την απεριόριστη υπομονή και τη συμπαράστασή τους όλο αυτό τον καιρό. Επίσης θα μπορούσα να μην αναγνωρίσω τη σημαντική συμβολή των αδερφού μου, Κωνσταντίνου, που μου πρόσφερε τη χειροτεχνία του στη γλωσσική επιμέλεια της εργασίας. Κλείνοντας ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους στάλθηκε ηλεκτρονικά και τους δύο παιδοψυχίατρους που υπήρξαν οι βασικοί συντελεστές, ώστε να μπορέσω να διεξάγω την έρευνά μου.
ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ
ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ
Κεφάλαιο 1: Οριοθέτηση, μοντέλα και μορφές επικοινωνίας

1.1 Οριοθέτηση της έννοιας


Πρόσφατες έρευνες αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως ένα δυναμικό σύστημα, κοινό σε δύο ή περισσότερα άτομα, τα οποία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία που λαμβάνει χώρα, ακόμα και στην περίπτωση που δεν εκπέμπουν μηνύματα, αλλά τα δέχονται ή τα επεξεργάζονται. Έτσι, η επικοινωνία παρουσιάζεται ως μια αδιάλειπτη κοινωνική διεργασία που ενοποιεί πολλαπλούς τρόπους συμπεριφοράς: το λόγο, τις κινήσεις, το βλέμμα, το διαπροσωπικό χώρο (Winkin, 1993).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ο όρος επικοινωνία εμφανίζεται μια εξελικτική πορεία: στην αρχαία ελληνική σκέψη εμφανίζεται σε σωζόμενα κείμενα Ελλήνων φιλοσόφων. Σύμφωνα με το λεξικό των Λιέλελ-Σκοτ (1907), στο Σοφιστή του Πλάτωνα (252D) συναντάται με τη σημερινή περίπου έννοια, ενώ στα Αναλυτικά Ύστερα του Αριστοτέλη (77a26) καθώς και στο Γοργία του Πλάτωνα (464C), έχει την έννοια του «έχω κάτι και έχω σχέση με κάτι άλλο». Τον 4ο αι. μ.Χ. συναντάται με την έννοια του «συναλλάσσομαι» ή «έχω εμπορικές σχέσεις», ενώ σε άλλες γλώσσες ο όρος επικοινωνία συναντάται πολύ αργότερα. Σύμφωνα με τον Δημητράκο (1964), στο Μεσαίωνα ο όρος επικοινώνει είχε πάρει τις έννοιες «συγκοινωνώ» και «συνεισφέρω οικονομικώ», ή «έρχομαι σε προσωπική επαφή, μιλώ με κάποιον». Στην αγγλική γλώσσα οι όροι επικοινωνία (communication) και επικοινωνώ (communicate), έχουν την έννοια του μοιράζομαι, εμφανίζονται το 15ου οι εμφανίζονται το 15οι οι εμφανίζονται το 15ου αι. με εμφανή την επίδραση της λατινικής ρίζας communicare (κοινωνώ= μοιράζομαι, σχετίζομαι, Winkin, 1993). Τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι. στις ΗΠΑ, προστίθεται στον όρο και η σημασία της οδικής επικοινωνίας, ενώ γύρω στα 1950 στη Βρετανία ο όρος περιλαμβάνει και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Ωστόσο, ενώ αρχικά ο όρος επικοινωνία είχε την έννοια του «μοιράζομαι», κατά την εξέλιξή του κυρίαρχησε η έννοια του «μεταδίδω». 
Μόλις το 1928 διατυπώθηκε από τον Richards ο πρώτος γενικός ορισμός της επικοινωνίας ως μιας ιδιαίτερης πλευράς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο οποίος έκανε σαφή διάκριση του περιεχομένου των μηνυμάτων και των διαδικασιών μέσω των οποίων εκπέμπονται: «Επικοινωνία υφίσταται μεταξύ δύο προσώπων, όταν ο ένας επενεργεί επί του περιβάλλοντός του με τέτοιο τρόπο, ώστε ο άλλος που βρίσκεται στο ίδιο περιβάλλον να επηρεάζεται, αποκτώντας την εμπειρία που προκαλείται εν μέρει από το ερέθισμα του πρώτου» (Richards, E.P.L.B.).


Στα πλαίσια του παραδείγματος της Κυβερνητικής ο Wiener αποδίδει ένα νέο ορισμό στον όρο επικοινωνία: «Είναι κάθε δυναμική σχέση που παρεμβαίνει σε μια λειτουργία» (Wiener, 1948). Σύμφωνα με την Κυβερνητική, η επικοινωνία αντιμετωπίζεται ως ανταλλαγή πληροφοριών στο εκάστοτε κοινωνικό σύστημα, η οποία γίνεται μέσω λεκτικών μηνυμάτων και μη λεκτικών συμβόλων με ταυτόχρονη εναλλαγή των ρόλων του πομπού και του δέκτη (Wiener).

Κεντρική έννοια της θεωρίας αυτής είναι η ανατροφοδότηση (feedback), ενώ οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων λαμβάνονται ως πολύπλοκες κυκλικές σχέσεις που δεν αναφέρονται μόνο στη συμπεριφορά αλλά και στην αλληλεπίδραση. Κι ενώ σε μια οποιαδήποτε επικοινωνιακή κατάσταση η επικοινωνία εκλαμβάνονταν μέσω της επίδρασης που ασκούνταν, και η οποία ήταν μονόπλευρη και μονόδρομης κατεύθυνσης, με την εισαγωγή του όρου της ανατροφοδότησης (feedback), η άλλη επικοινωνιακή διαδικασία τίθεται σε διαφορετική βάση (βλ. Σχ.1).

Η επικοινωνία από μονόδρομη διαδικασία μετατρέπεται σε αμφίδρομη και η έννοια της αλληλεπίδρασης φαίνεται να ανταποκρίνεται στο κυκλικό σχήμα ανάλυσης της επικοινωνίας.
Σχηματικά ο de Rosnay (1975) αναπαριστά τις άνευς της επικοινωνίας ως εξής:

Σχήμα 1: Αναπαράσταση της επικοινωνίας (J. de Rosnay, 1975:99)

Ο Ray Birdwhistel εξάλλου και ο Albert Scheflen, ως γνήσιοι εκπρόσωποι της Κυβερνητικής και της θεωρίας των συστημάτων, προτείνουν επίσης μια ανάλυση περιβάλλοντος της επικοινωνίας, διότι η σημασία των μηνυμάτων σε μια επικοινωνιακή διαδικασία σχετίζεται με το περιβάλλον της αλληλεπίδρασης. Οι Birdwhistell (1952) και Hall (1959) εισάγουν στο παραδοσιακό πεδίο της επικοινωνίας, ο μεν τη μελέτη των κινήσεων και των νευμάτων (κινησιακή - kinesics), ο δε το διαπροσωπικό χώρο (γειτνιαστική - proxemics). Σε αυτό το πλαίσιο, η επικοινωνία λαμβάνεται ως μια συνεχόμενη πολυπλοκή διαδικασία μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Η έρευνα συνεπώς της επικοινωνίας επικεντρώνεται στους όρους επιπέδου πολυπλοκότητας, πολλαπλών περιβαλλόντων και κυκλικών συστημάτων.

Ο Osgood σε μια άλλη προσπάθεια ορισμού της επικοινωνίας επιχειρεί να εισάγει την έννοια της αλληλεπίδρασης: «Σε γενικές γραμμές έχουμε επικοινωνία όταν ένα σύστημα, μια ηπηγή, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός, και ο προσανατολισμός, για παράδειγμα ο μαθητής, αλληλεπιδρούν μέσα από τη χρήση κοινών εναλλακτικών συμβόλων, τα οποία μπορούν να μεταδίδονται μέσω ενός καναλιού που τα συνδέει, π.χ. την οπτική επαφή ή την κίνηση του σώματος» (Osgood, 1960).
Σύμφωνα με τη θεωρία που διατύπωσε ο Scheflen (1964) για τα συστήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας, υπάρχουν πολλοί τρόποι να καταγραφεί η δομή της συμπεριφοράς στη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης. Ένας από αυτούς είναι να υποτεθεί πως κάθε αλληλεπίδραση έχει ένα οργανόγραμμα ή ένα πολιτισμικό πρόγραμμα που έχει εσωτερικευτεί ο κάθενας που συμμετέχει στην κάθε μορφή συμπεριφοράς, όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και τη φωνητική, την κινησιακή, την οπτική, τη γειτνιαστική, την οσμική. Τα προγράμματα αυτά έχουν πολιτισμικό υπόβαθρο και διαμορφώνουν την κοινωνική δομή της ομάδας που επικοινωνεί, δηλαδή το σύνθετο και τη φύση των ανθρώπων σχέσεων κατά την εκτέλεση και τον καθορισμό των ρόλων εκείνων που επικοινωνούν. Αφού η επικοινωνία γίνεται αντίληπτη, ο συγγραφέας μιλά για διαύλους επικοινωνίας, όπως παραδείγματος χάριν, ο οπτικοακουστικός.

Υπάρχουν και άλλες επιστήμες οι οποίες συνέβαλαν στην πρόοδο της μελέτης της ανθρώπινης επικοινωνίας:

Σύμφωνα με την ψυχολογία της μορφής η επικοινωνία είναι διάστικτη. Δεν αντιλαμβάνομαι την ύπαρξη ενός αισθητηριακού συνεχούς, αλλά η αντίληψή μας κατακερματίζεται ανάμεσα στα νοούμενα ως συμβάντα και ως αντικείμενα. Αυτή η ιδέα είναι το θεμέλιο της θεωρίας της μορφής και τον βάθος. Η θεωρία της μορφής υποστηρίζει ότι η επικοινωνία έχει χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαδικασίας της αντίληψης.

Τη στιγμή δηλαδή που δεχόμαστε κάποιο ερέθισμα, κατασκευάζουμε εικόνες αναγνωρίσιμων στοιχείων, τα οποία ενσωματώνονται σε ευρύτερα σύνολα που έχουν κάποιο νόημα. Τότε μπορούμε να περάσουμε στο επόμενο στάδιο της αντίληψης: την επικοινωνία (Bateson, 1971).

Ενώ κατά την ψυχολογία της μορφής, η επικοινωνία είναι διάστικτη, κατά την ψυχαναλυτική θεωρία (Φρούδικη άποψη) η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται τόσο από το άτομο, όσο και από την ιδια την επικοινωνία: α) οι μετέχοντες σε μια επικοινωνιακή διαδικασία δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν παρά ορισμένες μόνο πτυχές της, δεν υπάρχει δηλαδή πλήρης συνείδηση τόσο των εκπεμπόμενων όσο και των λαμβανόμενων μηνυμάτων. β) Ο, τιδήποτε συμβαίνει έχει κάποια σημασία, υπό την έννοια ότι κάθε γεγονός αποτελεί πτυχή μιας ανταλλαγής. Δύο άτομα δεν μπορούν απλά να συμφωνούν ή να καυχαδίζουν χωρίς λόγο. γ) Η επεξεργασία των μηνυμάτων γίνεται μέσω των πρωτογενών διαδικασιών, συνεπώς τα μηνύματα προσιδίζουν στο όνειρο και στη φαντασία. Επομένως, η λεπτομερής ανάλυση ομιλίας και χειρονομιών, μπορεί να αποκαλύψει μεγάλη ποσότητα ασυνείδητου υλικού. δ) Σύμφωνα με την έννοια της γενικευμένης μετάθεσης, ο πομπός υποθέτει πως ο αποδέκτης θα κατανοήσει τα μηνύματα «σωστά». ε) Η έννοια της προβολής είναι συνδεδεμένη με την έννοια της μετάθεσης, διότι το άτομο που εκπέμπει μηνύματα θεωρεί πως ο αποδέκτης που
λαμβάνει τα μηνύματά του, λειτουργεί με συστήματα κώδικοποίησης παρόμοια με τα δικά του, ή περιμένει πως το άτομο που επικοινωνεί θα συμπεριφερθεί με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες καταστάσεις. στ) Τέλος, η ταύτιση αναφέρεται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου, έτσι ώστε να ταυτιστεί με τη συμπεριφορά του άλλου ατόμου που επικοινωνεί.

Οι ερευνητές του Palo Alto προχωρούν σε μια άλλη διάσταση ανάλυσης της επικοινωνίας και διακρίνουν δύο κατηγορίες επικοινωνίας ως προς το είδος του μηνύματος:

α. Την ψηφιακή επικοινωνία, η οποία συνίσταται στην ενδεικτική διάσταση που παρέχει το μήνυμα, η κύρια λειτουργία του οποίου είναι η μετάδοση μιας πληροφορίας. Στην ψηφιακή επικοινωνία χρησιμοποιείται η κοινωνική σύμβαση του γλωσσικού κώδικα.

β. Την αναλογική επικοινωνία, η οποία έχει άμεση σχέση με τα αντικείμενα που αναφέρεται, έχει δηλαδή πραγματομορφικά χαρακτηριστικά, ακριβώς όπως και οι περισσότερες μηνύματα. Αντιπροσωπεύει τις όψεις καθενός που εμπεριέχει, αντικείμενα, παρακλήσεις, ή διατάξεις, και που προσπαθούν να μεταβάλλουν την πραγματικότητα ή να ασκήσουν έλεγχο πάνω στην. Αυτό το αναλογικό επίπεδο επικοινωνίας υποδεικνύει τον τρόπο χρήσης των σημείων και αποτελεί μια «μεταεπικοινωνία», μια επικοινωνία δηλαδή που ενσωματώνει την προηγούμενη και που επιτρέπει τη σωστή ερμηνεία και χρησιμοποίηση του μηνύματος (Σακαλάκη, 1994). Η αναλογική επικοινωνία χρησιμοποιεί την ακριβή λογική, ενώ η αναλογική είναι πολύ πιο διφορούμενη και αμφίβολη, με το να εκφράζει το μήνυμά της κατά προσέγγισι. Ετσι, στην επικοινωνία δύο ατόμων ή ομάδων η επικοινωνία παραπέμπει στη μεταξύ τους σχέση.

Παρόλο που οι ερευνητές του αόρατου κολεγίου ανήκουν σε διαφορετικό επιστημονικό κλάδο ο καθένας, προσεγγίζουν και αναλύουν το φαινόμενο της επικοινωνίας με εποικοδομητικό τρόπο. Εισάγουν μάλιστα μια διαδικασία σχέση με τις προερχόμενες γραμμικές προσεγγίσεις που κυριάριχθηκαν μέχρι τότε στις επιστήμες της επικοινωνίας. Ειδικότερα, η σχολή αυτή εκφράζει την ακριβή λογική, ενώ η αναλογική είναι πολύ πιο διφορούμενη και αμφίβολη, με το να εκφράζει το μήνυμά της κατά προσέγγισι. Ετσι, στην επικοινωνία δύο ατόμων ή ομάδων η επικοινωνία παραπέμπει στη μεταξύ τους σχέση.

Μαζί με τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, οι Επιστήμες της Λογικής, όπως ήταν αναπόφευκτο, εστίασαν τον ενδιαφέρον τους στην επικοινωνία, εξετάζοντας την αναλογική και την επικοινωνία, η οποία αποσκοπεί...
στην αντιμετώπιση προβλημάτων σε παιδιά που χρειάζονται Ειδική Αγωγή και η Εκπαιδευτική Επικοινωνία (communication education) η οποία αποτελείται από τρία επιστημονικά πεδία που συνιστούν δημιουργικό, δομικά της συστατικά. Τα πεδία αυτά είναι η Παιδαγωγική Επικοινωνία, η Αναπτυξιακή Επικοινωνία και η Διδακτική Επικοινωνία, όπως περιγράφονται από τις Simonds & Coopar (2011).

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία εστιάζει στη συστηματική διαδικασία του γνωστικού αντικειμένου της επικοινωνίας, αναδεικνύοντας παραμέτρους, οι οποίες ενδέχεται να την επηρεάσουν, σε προσωπικό ή ομαδικό επίπεδο. Επικεντρώνεται, επίσης, σε ζητήματα επικοινωνίας, τα οποία αποτελούν παραγόντες ανάπτυξης ή υποβάθμισης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, όπως π.χ. οι μέθοδοι αποτελεσματικής, διαπροσωπικής, ομαδικής ή δημόσιας επικοινωνίας, η διαχείριση του επικοινωνιακούς όγχους των μαθητών, η επιλογή του καταλληλότερου εγχειριδίου επικοινωνίας κ.ά.

Η Αναπτυξιακή Επικοινωνία προσανατολίζεται στην αναπτυξιακή διάσταση της επικοινωνίας, δηλαδή στην εξελικτική πορεία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κάθε ανθρώπου. Ο μηχανισμός πρόσκτησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ο ρυθμός βελτίωσης ή υποβάθμισης τους, αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης των επιστημόνων που εργάζονταν στον τομέα της αναπτυξιακής επικοινωνίας. Δίνει βάση ουσιαστικά στο «επικοινωνιαγράφημα» κάθε ανθρώπου, δηλαδή στη διαχρονική πορεία πρόσκτησης, ανάπτυξης, εξέλιξης και επάρκειας των επικοινωνιακών ικανοτήτων. Χωρίς τη γνώση αυτή το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών καθίσταται εξαιρετικά δυσχερές.

Η Διδακτική Επικοινωνία διερευνά στους τρόπους αξιοποίησης αρχών και μεθόδων επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία. Εστιάζει στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που τους καθιστούν διδακτικά πιο αποτελεσματικούς στην τάξη, ανεξαρτήτως του διδακτικού τους αντικειμένου. Υπογραμμίζει, επίσης, τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η επικοινωνία στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να διαθέτουν, σε ικανοποιητικό επίπεδο, δεξιότητες επικοινωνίας, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη. Η διδακτική επικοινωνία αποκαλείται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης επικοινωνιακών τεχνικών στη διδακτική πράξη, όπως π.χ. πώς να χειρίζονται το λόγο τους, πώς να καθοδηγούν τη συζήτηση μέσα στην τάξη, πώς να χρησιμοποιούν την επικοινωνία προκειμένου να επιτύχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και παιδαγωγική ατμόσφαιρα κ.λ.π. Θέματα που εμπίπτουν στον ενδιαφέρον των ερευνητών της διδακτικής επικοινωνίας αποτελούν οι επιδράσεις της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία, η σαφήνεια των εκπαιδευτικών, της αμετάβαλτης ικανότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή πόσο διαθέσιμοι, φιλικοί ή προσηνείς είναι, η αξιοπιστία των εκπαιδευτικών, οι τεχνικές των μαθητικών ερωτήσεων κ.ά. (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006).
Κατά συνέπεια η επικοινωνία αποτελεί για κάθε σχολική μονάδα τον καταλύτη δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της, τη θεμελιώδη διαδικασία διαμόρφωσης αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τη δύναμη ανάπτυξης ψυχοσυναισθηματικών και αντιληπτικών μηχανισμών, απαραίτητη για την ένταξη των παιδιών στις σχολικές ομάδες και των ενήλικων μελών της σχολικής κοινότητας στις συνεργατικές διαδικασίες αγογής με όρους ενεργούς συμμετοχικότητας.

1.2 Μοντέλα επικοινωνίας

Τα μοντέλα επικοινωνίας, στο μεγαλύτερο μέρος τους, έχουν αναπτυχθεί με σκοπό να σκιαγραφήσουν ή να επεξηγήσουν τη διαδικασία της επικοινωνίας. Αν και έχουν παρουσιαστεί διάφορες προσεγγίσεις στη μελέτη της επικοινωνίας με ελάχιστα κοινά σημεία τόσο στη θεωρία όσο και στη μέθοδο, η επικοινωνία δεν παύει να αποτελεί μια συνδετική δύναμη των κοινωνικών σχέσεων, χωρίς συγχρόνως να είναι ορατή ή να έχει μια απλή και μόνιμη μορφή (McQuail-Windahl, 1981).

Αφού το μεγαλύτερο μέρος της εμπειρικής έρευνας στο πεδίο της επικοινωνίας υπήρξε σε μεγάλο βαθμό ένα αμερικανικό φαινόμενο, οι Η.Π.Α. ήταν η χώρα που πρόσφερε στην επιστήμη της επικοινωνίας τη δυνατότητα των πρώτων μελετών. Η δεκαετία του ’50, στα πλαίσια της επιμονής έρευνας της ψυχολογίας για το μοντέλο ερεθίσματος - αντίδρασης του συμπεριφορικού ελέγχου και της μάθησης, υπήρξε ιδιαίτερα παραγωγική στη δημιουργία μοντέλων.

Μοντέλα που περιγράφουν την επικοινωνιακή διαδικασία στο πλαίσιο της κυβερνητικής προσέγγισης διατυπώθηκαν στα μέσα του 20ου αιώνα όπως η θεωρία του Lasswell και η επέκταση της από τον Braddock, το γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας από τους Shannon και Weaver.


![Σχήμα 2: Η φόρμουλα του Lasswell με τα αντίστοιχα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας](image)
Η Φόρμουλα θεωρεί ότι ο επικοινωνητής έχει κάποια πρόθεση να επηρεάσει το δέκτη και επομένως, η επικοινωνία θα πρέπει να θεωρείται ως διαδικασία πειθούς. Υποτίθεται, ακόμα, ότι τα μηνύματα έχουν πάντα κάποια αποτελέσματα (Παπαθανασόπουλος, 1993, Σταμάτης, 2005).

Το μοντέλο του Lasswell εδραιώθηκε λόγω του γεγονότος ότι ήταν χρήσιμο και στη συνέχεια κάποιοι ερευνητές – και κυρίως ο Braddock - το ανέπτυξαν περισσότερο. Ο Braddock (1958) υποστήριξε ότι υπάρχουν περισσότερες θεωρήσεις προς επεξεργασία από τις πέντε που παρουσίασε ο Lasswell και έτσι πρόσθεσε δύο ακόμα τμήματα της επικοινωνιακής πράξης, τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες στέλνεται ένα μήνυμα και για ποιο σκοπό ο επικοινωνητής λέει κάτι. (Παπαθανασόπουλος, 1993) [σχ.3]

Σχήμα 3: Η επέκταση του Braddock στη φόρμουλα του Lasswell
Ο μαθηματικός Claude Shannon στα τέλη της δεκαετίας του '40, παρακίνησε πρώτος τους κοινωνικούς επιστήμονες να διατυπώσουν τη σκέψη τους για την επικοινωνία με μορφή μοντέλου. Ο ίδιος, σε συνεργασία με τον Warren Weaver (1949), διατυπώνει το γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας ή αλλιώς «στηλεγραφικό μοντέλο», που στην αρχή του σύλληψη περιλαμβάνει τη πηγή πληροφοριών, έναν πομπό, έναν αγωγό εκπομπής, το δέκτη και τον προορισμό. Οι μεταβλητές που εισάγει το μοντέλο αυτό, αναφέρονται αρχικά στη φύση της πηγής, στο μήνυμα και στο δέκτη, ενώ αργότερα προστίθενται ο κωδικοποιητής, ο αγωγός και ο αποκωδικοποιητής. Το γραμμικό μοντέλο περιγράφει την επικοινωνία ως μια γραμμική, μονόδρομη διαδικασία, της οποίας τα κύρια κριτήρια μιας επιτυχούς επικοινωνίας προέρχονται από τις προθέσεις του πομπού (McQuail - Windahl, 1981).

Μια πρώτη τροποποίηση αφορά στην ανάγκη ενσωμάτωσης του γεγονότος της αλληλεπίδρασης, με τρόπο πληρέστερο και πιο ουσιαστικό. Μια δεύτερη βασική τροποποίηση σχετίζεται με την επιλεκτικότητα της πρόσληψης, της αντίληψης και της ερμηνείας των μηνυμάτων από τους δέκτες. Η πιθανή αναποτελεσματικότητα ενός επικοινωνιακού συνδετικού κρίκου είχε καταχωρηθεί στο γραμμικό μοντέλο με τον όρο «πηγή θορύβου», με τον οποίο ο Shannon προσπάθησε να προσδιορίσει το ρόλο του εξωτερικού παράγοντος που εξασθενεί τη συνοχή της επικοινωνίας. Όμως, και πάλι το γραμμικό μοντέλο παραμένει στατικό, διότι αφορά κατά βάση μηνύματα που στέλνονται από σημείο σε σημείο και όχι αποτελέσματα ή επιδράσεις στον πομπό και στο δέκτη. Ο Shannon εντάσσει στο παραπάνω μοντέλο ορισμένα μόνο είδη επικοινωνίας, χωρίς να εξηγεί τους λόγους για τους οποίους κάποια άλλα δεν εντάσσονται σ’ αυτό.

Σχήμα 4: Το γραμμικό μοντέλο του Shannon και Weaver

To 1966, o DeFleur ανέπτυξε σε σημαντικό βαθμό το μοντέλο των Shannon και Weaver, σημειώνοντας ότι στην επικοινωνιακή διαδικασία το «νόημα» μετατρέπεται σε «μήνυμα». O DeFleur περιέγραψε ακόμη την διαδικασία με την οποία ο αναμεταδότης μετατρέπει το «μήνυμα» σε «πληροφορία», η οποία μεταδίδεται μέσω ενός καναλιού. Ο δέκτης

Σελίδα 25 από 190
«αποκωδικοποιεί» την πληροφορία σε «μήνυμα» το οποίο στο στάδιο του προορισμού μετατρέπεται σε «νόημα». Όταν υπάρχει ανταπόκριση ανάμεσα στα δύο μηνύματα το αποτέλεσμα είναι η επικοινωνία. Αλλά, σύμφωνα με τον DeFleur, σπάνια αυτή η ανταπόκριση είναι τέλεια. (Σταμάτης, 2005)

Ο DeFleur προσθέτει στο αρχικό μοντέλο των Shannon και Weaver μια σειρά συστατικών στοιχείων για να δείξει πως η πηγή λαμβάνει την ανάδρασή της, με αποτέλεσμα να παρέχει στη πηγή τη δυνατότητα να προσαρμόσει αποτελέσματα την πορεία της επικοινωνίας προς τον προορισμό. Αυτό ανεξάρτητα την πιθανότητα επίτευξης αντιστοιχίας των νοημάτων (ισομορφισμός). (Παπαθανασόπουλος, 1993)

Σχήμα 5: Η ανάπτυξη του μοντέλου των Shannon και Weaver από τον DeFleur που επιτρέπει την ανάδραση

Ο Schramm (1954) διατυπώνει τη δική του άποψη ως εξής: «Στην πράξη είναι αποπροσανατολιστικό να θεωρεί κανείς ότι η διαδικασία της επικοινωνίας αρχίζει από ένα σημείο και καταλήγει σ’ ένα άλλο. Στην πραγματικότητα είναι διηνεκής. Είμαστε σαν μικροί διακόπτες, σε έναν ηλεκτρικό πίνακα, που παρακρατούν και αναδιανέμουν την αδιάκοπη ροή των πληροφοριών...». Η προσέγγιση αυτή προκάλεσε ρήγμα στην παραδοσιακή γραμμική – μονόδρομη απεικόνιση της επικοινωνίας. Έκτοτε, η βαρύτητα δίνεται στη συμπεριφορά των ατόμων που μετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας. Το μοντέλο κυκλικής ανάλυσης

Το κυκλικό μοντέλο επικοινωνίας των Osgood και Schramm εστιάζει στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν κυρίως στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Σχήμα 6: Το κυκλικό μοντέλο επικοινωνίας των Osgood και Schramm

Το μοντέλο των Osgood και Schramm θα μπορούσε να ενταχθεί στην Ψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας. Η επικοινωνία στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι «κάθε αναγνωρίση, συνειδήτη ή ασυνειδήτη, σκόπιμη ή μη σκόπιμη αλλαγή της συμπεριφοράς, μέσω της οποίας ένας άνθρωπος επηρεάζεται με πρόθεση ή χωρίς πρόθεση την αντίληψη, τα αισθήματα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή τις πράξεις των άλλων» (Spitz, 1968 στο Σταμάτης, 2005).
Το ελικοειδές μοντέλο του Dance (1967), ανταποκρίνεται στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες ο κύκλος της επικοινωνίας δεν λειτουργεί και δηλώνει την κίνηση της επικοινωνιακής διαδικασίας προς τα εμπρός, γεγονός που σημαίνει πως το μήνυμα θα επηρεάσει τη δομή και το περιεχόμενο της επικοινωνίας που θ’ ακολουθήσει. Η αξία του μοντέλου αυτού έρχεται στο ότι αναφέρεται στη δυναμική φόση της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα η έννοια του «επικοινωνούντος ανθρώπου», είναι θετικότερη και πιο ενεργητική (Mc Quail, 1981).

Σχήμα 7: Το ελικοειδές μοντέλο του Dance

Το ελικοειδές μοντέλο του Dance θα μπορούσε να ενταχθεί στην ανθρωπολογική και πολιτιστική προσέγγιση της επικοινωνίας. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση, η επικοινωνία είναι μια λειτουργία διασφάλισης της ανθρώπινης ύπαρξης, της διατήρησης του είδους, της ανάπτυξης και διατήρησης των πολιτισμών και του βιοτικού επιπέδου. Η επικοινωνία παίρνει τη μορφή μιας διαδικασίας διατήρησης και μετάδοσης τόσο των γνώσεων και των τεχνικών υπαρχόντων όσο και των πολιτισμών και των πνευματικών αξιών με στόχο τη διατήρηση και εξέλιξη των πολιτισμικών και κοινωνικών συστημάτων (Σταμάτης, 2005).

Το μοντέλο επικοινωνίας των Riley και Riley, αποτελεί παράδειγμα που σχηματίζεται με την κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Κατά αυτή την προσέγγιση η επικοινωνία νοείται ως η διανθρώπινη μεταφορά μηνυμάτων με σφάξη εννοιολογικό περιεχόμενο που έχει άμεσο σκοπό τη συνεννόηση και απώτερο στόχο την κοινωνική συμβίωση. Η παρούσα προσέγγιση δίνει βαρύτητα στις σχέσεις των ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους, στο βαθμό συμμετρίας που τις διέπει καθώς επίσης και στις προσδοκίες των επικοινωνιακών συντρόφων. Η επικοινωνία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση του ατόμου και για κάθε κοινωνική του δραστηριότητα (Σταμάτης, 2005).
Σύμφωνα με τον John W. Riley και τη Mathilda White Riley (1959), ο επικοινωνών φαίνεται να έχει πάντα την πρόθεση να επηρεάσει τους δέκτες, κυρίως με το να αναμεταδίδει προκατασκευασμένα μηνύματα που θα πρέπει να θεωρούνται κύρια ερεθίσματα. Ο δέκτης είναι απομονωμένος μέσα σε μια «ανοργάνωτη» μάζα και αποφασίζει, συνήθως με ορθολογικά κριτήρια, το πώς θα αντιδράσει στο μήνυμα που θα λάβει. Οι Riley και Riley, τονίζουν τον ρόλο που διαδραματίζουν οι πρωτογενείς ομάδες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από θρησκεία στις σχέσεις ανάμεσα στη μέλη τους στη διαδικασία της επικοινωνίας. Οι πρωτογενείς ομάδες δεν λειτουργούν μέσα σε ένα κοινωνικό κενό αλλά αποτελούν μέρη της ευρύτερης κοινωνικής δομής. Για παράδειγμα, η μαθητής ένα σχολείο συνδέεται με μια παρέα-πρωτογενής ομάδα- η οποία με τη σειρά της ανυπολογίζει της τάξης του σχολείου ως συνόλον (ευρύτερη κοινωνική δομή). Στην κοινωνική δομή υπάρχουν οι δευτερογενείς ομάδες, π.χ. ενότητες, πολιτικές οργανώσεις κλπ., οι οποίες λειτουργούν σαν νομοθέτες, σαν καθοδηγητές όπως ακριβώς λειτουργούν οι πρωτογενείς ομάδες. (Riley και Riley, 1959 στο Σταμάτης, 2005)

Ο επικοινωνών και ο δέκτης αποτελούν στοιχεία ευρύτερων δομών που αλληλοεπηρεάζονται μέσα από τους μηχανισμούς ανάδρασης. Τα επικοινωνιακά συστήματα τοποθετούνται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, στην κοινωνία δηλαδή που βρίσκονται οι φορείς επικοινωνίας, οι περιβάλλουσες ομάδες και οι ευρύτερες δομές.

Σχήμα 8: Ο δέκτης και ο επικοινωνών στο μοντέλο των Riley Riley συνδέονται με πρωτογενείς ομάδες και δρουν μέσα σε ευρύτερες κοινωνικές δομές

Το 1986, o Habermas, παρουσίασε το μοντέλο επιτυχούς επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτόν, για να είναι επιτυχής η επικοινωνιακή διαδικασία θα πρέπει να υπάρχει κατά τη διάρκεια της, αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή. Υποστηρίζει, ότι η επικοινωνιακή πράξη ευοδώνεται, όταν ο ακροατής αποδέχεται το «λεχθέν» και κατανοεί σε αυτό την ύπαρξη κάποιας πρόθεσης. Όταν αυτή η ομιλητική πράξη γίνει αποδεκτή, τότε αναπτύσσεται μια άλλη σχέση ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή,
ποι συνεπάγεται υποχρέωσεις που ρυθμίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Σταμάτης, 2005).

Με βάση το μοντέλο επιτυχούς επικοινωνίας του Habermas, ο ομιλητής πραγματοποιεί μέσα σ’ ένα γλωσσικό περιβάλλον μια ομιλητική πράξη, που εκφράζεται ως μήνυμα και έχει κάποια επικοινωνιακή πρόθεση, η οποία θα δημιουργήσει κάποια δρώσια σχέση με τον ακροατή. Η επιτυχία της επικοινωνιακής πράξης εξαρτάται από το εάν ο ακροατής κατανοεί και φυσικά αποδέχεται όλα όσα λέει ο ομιλητής. Ο ακροατής κατανοεί την ομιλητική πράξη, όταν γνωρίζει κάτω από ποιες συνθήκες γίνεται αυτή αποδεκτή. Ο ακροατής έχει την δυνατότητα και να ελέγχει αλλά και να αξιολογεί την ομιλητική πράξη, βασισμένος στο ότι υφίσταται η κατανόηση, η αλήθεια, η ευλογία, η ορθότητα. Σύμφωνα με τον Habermas (1986), ο ομιλητής μπορεί να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες σε μια συζήτηση και να δώσει μια εγγύηση πώς θα μπορούσε να παραθέσει τα κατάλληλα πειστήρια όταν είναι απαραίτητο. Ταυτόχρονα υποστηρίζει ότι, για να είναι επιτυχημένες οι ομιλητικές πράξεις, θα πρέπει η επικοινωνιακή σχέση να πραγματοποιείται χωρίς κάποια πρόθεση, πράγμα που σημαίνει πως η επικοινωνιακή σχέση μπορεί να στηρίζεται στη γνώση κοινών εννοιών των επικοινωνούντων και σε μια μεταξύ τους επικοινωνιακή σχέση που συντονίζεται μεταγενέστερες δράσεις (Σταμάτης, 2005).

Το μοντέλο του Habermas θα μπορούσε να ενταχθεί στην γλωσσολογική πραγματολογική προσέγγιση της επικοινωνίας κατά την οποία η επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται μέσω της νοητικής σύλληψης και της εκφραστικής διατύπωσης ομιλητικών πράξεων, όπου οι συντακτικές δομές και οι εννοιολογικές σημασίες αποτελούν καθολικά ισχύουσες «συμφωνίες» κάθε γλωσσικής ομάδας (Σταμάτης, 2005).

Η επαναστατική άποψη του «αόρατου κολεγίου» ήταν η αντίληψη του όρου «επικοινωνία» ως συμπεριφορά και αλληλεπίδραση (Χαρίτου, 1990). Μέσω αυτής της προσέγγισης αποκαθίσταται μια ισοτιμία μεταξύ της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας. Σεβασμός στην οπτική των συστημάτων, οι ερευνητές του «αόρατου κολεγίου» προσέγγιζαν την επικοινωνία από την πλευρά των σχέσεων και όχι των επιμέρους χαρακτηριστικών που τη συνιστούν. Δέχονται το αξίωμα της ύπαρξης συμπεριφοράς που οργανώνει την προσωπική και διαπροσωπική συμπεριφορά και ρυθμίζουν την καταλλήλωτη της ανάλογα με το περιβάλλον και τη σημασία της. Οι κώδικες αυτοί αποτελούν ένα σύνολο κανόνων, ενώ ως επικοινωνία νοείται κάθε είδους χρήση των κανόνων αυτών. Η θεωρία των μελών του «αόρατου κολεγίου» αποτέλεσε την πλέον ολοκληρωμένη προσέγγιση, ενώ παράλληλα έδωσε το έναυσμα σε άλλες έρευνες, ιδιαίτερα της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής (Σακαλάκη, 1994).

Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης επιχειρείται μια συστηματική παρουσίαση της επικοινωνίας από τον Watzlawick (1969, βλ. επίσης, Γκότοβου, 1985, Κοσσυβάκη, 1998,
Κων/νου, 1998) και τους συνεργάτες του με την επεξεργασία ενός μοντέλου που αναφέρεται στη διατύπωση πέντε βασικών αξιώματών. Με βάση τη θεωρία της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τα αξίωμα αυτά ενέχουν τη θέση των πέντε γενικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της επικοινωνίας. Αναλυτικότερα:

1ο αξίωμα: Καταρχήν, «η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη» (Man kann nicht nicht kommunizieren). Σε κάθε περίπτωση διαπροσωπικής σχέσης υφίσταται το αναπόφευκτο της επικοινωνίας, το οποίο δεν εξαρτάται απαραίτητα από το γλωσσικό κώδικα, αλλά αναφέρεται σε οποιαδήποτε λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά.

2ο αξίωμα: «Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μεταεπικοινωνία». Σε κάθε περίπτωση, η σχέση των υποκειμένων καθορίζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας, το οποίο αποκτά το συγκεκριμένο του νόημα, όταν ενταχθεί στην κοινωνική σχέση απ’ όπου αναδύθηκε. ΄Ετσι, αφού η διάσταση της σχέσης αποτελεί ένα epípedo μεταεπικοινωνίας αναφορικά με το περιεχόμενο, προσδιορίζοντας το νόημα ή τη σημασία του (Γκότοβου, 1985), σε επίπεδο διδασκαλίας, όπου η επικοινωνία είναι σκόπιμη και με συγκεκριμένο περιεχόμενο, το περιεχόμενο μπορεί να λειτουργήσει θετικά και αρνητικά, είτε προς μια γενικότερη εξομάλυνση της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή είτε προς την κατεύθυνση της επιδείνωσής της (Κοσσυβάκη, 1998). Το περιεχόμενο δηλαδή της επικοινωνίας δεν είναι αυτόνομη οντότητα, αλλά συνάρτηση της σχέσης του εκπαιδευτικού με το μαθητή, ενώ τη σχέση του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την τύχη αυτής της σχέσης (Γκότοβου, 1985.).

3ο αξίωμα: «Το είδος μιας επικοινωνιακής σχέσης προσδιορίζεται από την οπτική γωνία σύμφωνα με την οποία οι μετέχοντες στην επικοινωνία αντιλαμβάνονται την ακολουθία των επιμέρους επικοινωνιακών στιγμών». Η επιλεκτική αντίληψη της σειράς των επιμέρους γεγονότων που απαρτίζουν μια επικοινωνία, επηρεάζει την οπτική γωνία μέσω της οποίας οι μετέχοντες βλέπουν τη σχέση τους (Γκότοβου, 1985). Σε μια διαφωνία για παράδειγμα, αν οι επικοινωνούντες εμμένουν στη δική τους οπτική γωνία ο καθένας, δημιουργείται μια αλυσίδα παρεξηγήσεων, της οποίας είναι μεν κατανοητή η πραγματικότητα των εναλλασσόμενων αντιπαραθέσεων, αλλά όχι και η φαινομενική τους αρχή.

5ο άξονα: «Η επικοινωνία ανάλογα με το είδος της σχέσης διακρίνεται σε συμμετρική και σε συμπληρωματική». Συμμετρική επικοινωνία είναι εκείνη στην οποία συμμετέχουν άτομα ίδιας κοινωνικής σταυροτήτας, για παράδειγμα όταν η συμπεριφορά θεμελίωνεται σε μια προοδευτικά αυξανόμενη διεύρυνση και έμφαση της ίδιας της συμπεριφοράς, όπως η βία. Σε ένα μήνυμα βίαιο απαντά ένα βιαιότερο και ούτω καθ’ εξής. Η συμμετρική επικοινωνία αποκαθιστά μια σχέση αμοιβαιότητας. Αντίθετα, η συμπληρωματική επικοινωνία θεμελιώνεται σ’ ένα είδος διπολικής ενότητας, όπου τα μέλη δεν επιζητούν την ενότητα αλλά τη διαφορά, λόγω χάρη το ένα εκφράζει την εξουσία και το άλλο την υποταγή. Η σχέση για παράδειγμα εκπαιδευτικού και μαθητή στην αίθουσα διδασκαλίας σηματοδοτεί τη συμπληρωματική και όχι τη συμμετρική επικοινωνία (Σακαλάκη, 1994). Βέβαια, η μεταξύ των ανθρώπων επικοινωνία είναι ούτως ή άλλως συμμετρική ή συμπληρωματική, αφού η σχέση μεταξύ των συνδαιτυμόνων στηρίζεται στην ισότητα ή στη διαφορά (Watzlawick, 1969).

Τελικά η επικοινωνία είναι μια απλή, καθημερινή διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων ή πληροφοριών ποικίλου περιεχομένου και ταυτόχρονα μια σύνθετη διαδικασία επιθυμητής μετάδοσης συναισθημάτων, σκέψεων, αποφάσεων, εμπειριών, στάσεων και ενδιαφερόντων με καθορισμένη δομή, συγκεκριμένο σκοπό και σαφές περιεχόμενο με δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα. Είναι μια πράξη αλληλεπίδρασης, αβίαστη και ελεύθερη, ενώ η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, της τεχνολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης, της συνεύρεσης και της δημιουργικότητας των ανθρώπων σε όλους ανεξαίρετα τους τομείς. Είναι τόσο καθημερινή, αναγκαία και αναπόφευκτη, ότσε τευτείται με τη ζωή. (Σταμάτης, 2005)

Θα ολοκληρώσουμε αυτήν την ενότητα με την ολιστική προσέγγιση, όπου η επικοινωνία αποτελεί μια αμφίδρομη επαναλαμβανόμενη διαδικασία για την πραγματοποίηση της οποίας απαραίτητη είναι η ύπαρξη δυο τουλάχιστον προσώπων-διαπροσωπική επικοινωνία-που προβαίνουν σε ομοφωνία επικοινωνιακή πράξη. Αυτή η επικοινωνιακή πράξη περιλαμβάνει ισχυρά, ένα νοητικό επικοινωνιακό σχεδιασμό, που προβαίνει σε συνεχεία και διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, και εν συνεχεία την εξωτερίκευση. (Σταμάτης, 2005).

Κατά το νοητικό επικοινωνιακό σχεδιασμό πραγματοποιείται ένας εσωτερικός μονόλογος ή άλλος μια εσωτερική διαδικασία για την πραγματοποίηση της οποίας απαραίτητη είναι η ύπαρξη δυο τουλάχιστον προσώπων-διαπροσωπική επικοινωνία-που προβαίνουν σε ομοφωνία επικοινωνιακή πράξη. Αυτή η επικοινωνιακή πράξη περιλαμβάνει ισχυρά, ένα νοητικό επικοινωνιακό σχεδιασμό, που προβαίνει σε συνεχεία και διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, και εν συνεχεία την εξωτερίκευση. (Σταμάτης, 2005).

1. Η συναισθηματική διαδικασία που αναφέρεται σε προσωπικά στοιχεία που έχουν να κάνουν με την αυτοεικόνα, την αυτοπεποίθηση και γενικότερα την αυτοαντίληψη του αποστολέα ως επικοινωνιακή αφετηρία (αυτογνώσια). Με λίγα λόγια, ο αποστολέας γνωρίζει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, τις οποίες ελέγχει και αξιολογεί ή και το αντίθετο ανάλογα με την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση.
2. Η ενσυναισθητική διαδικασία ή διαδικασία αναγνώρισης αναφέρεται στην προσπάθεια κατανόησης ενός μηνύματος από τον παραλήπτη. Ο αποστολέας δηλαδή, προσπαθεί να κατανοήσει τις επικοινωνιακές ικανότητες του παραλήπτη καθώς και τις προσδοκίες του για να αναπτύξει μαζί του μια συμμετρική επικοινωνία ή να μην αναπτύξει κάποια επικοινωνιακή σχέση με τον παραλήπτη.

3. Ακολουθεί η αισθησιονοητική διαδικασία, όπου ολοκληρώνεται η κωδικοποίηση του μηνύματος. Σε αυτή την διαδικασία, ο αποστολέας συναρτά την επιλογή κάποιου επικοινωνιακού αντικειμένου με την επικοινωνιακή του πρόθεση - σκοπό. Στη συνέχεια, ο αποστολέας αποφασίζει πότε θα εξωτερικεύει την επιλογή του, λεκτικά ή μη λεκτικά, ανάλογα με το ποια μορφή επικοινωνίας κρίνεται η καλύτερη.

4. Τέλος, πραγματοποιείται η διαδικασία αξιολόγησης, όπου γίνεται μια ολική αποτίμηση της επικοινωνιακής διαδικασίας, περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση και οδηγεί στη διαδικασία της αναπροσαρμογής. Κατά την αυτοαξιολόγηση, ο αποστολέας εκτιμά την υλοποίηση της αλγοριθμικής ακολουθίας κωδικοποίησης του μηνύματος του σε σχέση με αυτό που εμφανίζεται στο στάδιο της ετεροαξιολόγησης, στο οποίο ο αποστολέας επιδιώκει να εκτιμήσει αν ο παραλήπτης κατανόησε και αποδέχτηκε το μήνυμα του. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της κωδικοποίησης του μηνύματος, ο αποστολέας εξωτερικεύει το μήνυμα ψηφιακά στον παραλήπτη απόδοσα σε όσο το δυνατόν λιγότερους θορύβους για να γίνει κατανοητό. Αντίστοιχες φάσες επικοινωνιακών πράξεων και επικοινωνιακών διαδικασιών αναπτύσσει και ο παραλήπτης, ο οποίος τώρα πια γίνεται αποστολέας καθώς οι ρόλοι διαρκώς εναλλάσσονται κατά την επικοινωνιακή διαδικασία.

(Σταμάτης, 2005)
1.3 Μορφές επικοινωνίας

Ο όρος "επικοινωνία" συνοδεύεται, σχεδόν πάντα, από επίθετα τα οποία επιχειρούν να προσδιορίσουν τη μορφή, το σκοπό ή το πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας που κάθε φορά πραγματοποιείται. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στην πολλαπλή διάσταση του επικοινωνιακού φαινομένου, αναφορικά με το σκοπό που επιτελείται σε κάθε περίπτωση.

Είναι προφανές ότι οι άνθρωποι επηρεαζόμενοι από παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό, το οικονομικό επίπεδο, το κοινωνικό - πολιτισμικό - επίπεδο επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο, αλληλεπιδρούν με διάφορα πρόσωπα κάθε φορά, προσπαθώντας να επιτύχουν διαφορετικούς πληροφοριακούς ή γνωστικούς στόχους. Έτσι, διαμορφώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας. Αυτές προσδιορίζονται στη βιβλιογραφία με τους προσδιορισμούς λεκτική, μη λεκτική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, ομαδική, μαζική, διαπολιτισμική και υποστηρικτική - εναλλακτική επικοινωνία. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι κυριότερες αυτές μορφές. (Σταμάτης 2011).

1.3.1 Λεκτική επικοινωνία (Verbal communication)

Πρόκειται για την πλέον αναπτυγμένη μορφή επικοινωνίας, η οποία συνίσταται στη χρήση ενός γλωσσικού κώδικα. Η γλώσσα, το κορυφαίο επίτευγμα της ανθρώπινης διάνοιας, που αποτελείται από ένα δυναμικό σύνολο χιλιάδων λέξεων, οι οποίες υπακούουν σε γραμματικούς, συντακτικούς και πραγματολογικούς κανόνες, προσφέρει το υπόβαθρο ανάπτυξης της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας μέσω της ομιλίας. Έννοιες και συναισθήματα εκφράζονται με την ομιλία, καταστάσεις και πράγματα περιγράφονται, μεγέθη ταξινομούνται μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Η έντεχνη ομιλία υπήρξε πάντοτε μια αξιοθαύμαστη ικανότητα του ανθρώπου, η οποία καλλιεργείται συστηματικά από την αρχαιότητα έως σήμερα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η γλώσσα αποτελεί ένα ζωντανό κώδικα, ο οποίος εμπλουτίζεται με το πέρασμα των χρόνων από νέα στοιχεία, δάνεια ή νέες λέξεις και παράλληλα επιτρέπει την αναξιόπιστη παλαιοτέρων. Συνεπώς, το λεξιλόγιο κάθε εποχής μεταβάλλεται, διότι κάθε φορά ο κύριος στόχος στον προφορικό λόγο είναι η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής
διαδικασίας, ανεξάρτητα από την προσήλωση σε λεξιλογικά στοιχεία, η οποία θεωρείται πιο επίσημη και γι' αυτό, υιοθετείται από το γραπτό λόγο.

Η ικανότητα ανάπτυξης λεκτικής επικοινωνίας, μολονότι θεωρείται αυτονόητη, φυσιολογική και έμφυτη, συναντά ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς πρέπει να πληρούνται μια σειρά προϋποθέσεων, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με νευροβιολογικά χαρακτηριστικά αλλά και από ψυχολογικούς ή ακόμα και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες. (Pinker, 2000). Η αποτελεσματικότητα της λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί τόσο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στις κοινωνικές σχέσεις, μείζον κριτήριο ικανότητας και συνεπώς, διάκρισης του ατόμου. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ιδιαιτερότητα της λεκτικής επικοινωνίας και την προσπάθεια του ανθρώπου να την επιτύχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό αποτελεσματικότητας.

1.3.2 Μη λεκτική επικοινωνία (Non verbal communication)

Κάθε άνθρωπος μπορεί να επικοινωνήσει μη λεκτικά αξιοποιώντας το πρόσωπο, τα χέρια, ολόκληρο το σώμα ή ορισμένα μέλη του, ως διαύλους εξωτερικής -έκφρασης μηνυμάτων, ακούσιων και εκούσιων. Έτσι, διαμορφώνεται ο κώδικας της μη λεκτικής επικοινωνίας, ο οποίος εκτιμά ότι προϋπήρχε της ομιλίας και πως ουσιαστικά δίνει νόημα σ' αυτήν, δεδομένου ότι η αποστερημένη από μη λεκτικά στοιχεία ομιλία, μοιάζει με στερεότυπη και ψυχρή γλώσσα υπολογιστικής μηχανής. (Pease & Pease, 2004).

Τα νεύματα, οι μορφασμοί, οι χειρονομίες, τα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φωνής, διαμορφώνουν έναν περιεκτικό σε νοήματα κώδικα επικοινωνίας. (Goldstein et al., 2001). Αναφέρεται και με τον όρο “αυτοεπικοινωνία” (selfcommunication). Ο εγκέφαλος κάθε ανθρώπου είναι συνεχώς απασχολημένος με σκέψεις, οι οποίες αποτελούν είτε προϊόντα επεξεργασίας περιβαλλοντικών ερεθισμάτων είτε αποτελέσματα επιλογών για λήψη
αποφάσεων. Για παράδειγμα, καθώς περπατάμε, βλέπουμε, παρατηρούμε ή εκτιμούμε αποστάσεις, όταν πίνουμε μόνοι τον καφέ μας σκεπτόμαστε, υποβάλλοντας ερωτήματα στον εαυτό μας για επαγγελματικές αποφάσεις ή ζητήματα της καθημερινής μας ζωής, επιζητώντας και λαμβάνοντας απαντήσεις για την ανάπτυξη συμπεριφορών ή τα μελλοντικά μας σχέδια.

Αυτή, λοιπόν, η επικοινωνία με τον εαυτό μας, ο πολύπλοκος, εσωτερικοποιημένος λόγος που συχνά εκδηλώνεται ως φανταστικός διάλογος με τον εαυτό μας, δεν εκλαμβάνεται ως γνήσια μορφή επικοινωνίας, επειδή θεωρείται ότι η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη δύο τουλάχιστον ατόμων, τα οποία ανταλλάσσουν μηνύματα με συγκεκριμένη πρόθεση, δομή ή μορφή και περιεχόμενο και για συγκεκριμένο σκοπό. Ωστόσο, η μελέτη της ενδοπροσωπικής επικοινωνίας αποτελεί σπουδαίο αντικείμενο έρευνας, δεδομένου ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Lederman, 2002).

1.3.4 Διαπροσωπική επικοινωνία (Interpersonal communication/ Face-to face communication)

Όταν μεταξύ δύο προσώπων ανταλλάσσονται μηνύματα λεκτικά ή μη λεκτικά, τότε γίνεται λόγος για διαπροσωπική ή πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Delamater, 2006). Η επικοινωνία αυτής της μορφής θεωρείται γνήσια καθώς υφίσταται ο αποστολέας, ο παραλήπτης και το μήνυμα, στοιχεία τα οποία θεωρούνται θεμελιωδή για την ανάπτυξη μιας στοιχειώδους μορφής διαπροσωπικής επικοινωνίας. Για τη μορφή αυτή της επικοινωνίας έχουν αναπτυχθεί τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης του επικοινωνιακού φαινομένου (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002) και έχουν διατυπωθεί όροι και έννοιες που προσδιορίζουν το επίπεδο της επικοινωνιακής σχέσης, όπως π.χ. οι ανοιχτές επικοινωνίες, όταν ο παραλήπτης δεν υποχρεούται να απαντήσει στο μηνύμα, όπως στη συμμετρική επικοινωνία, όπου οι επικοινωνιακοί συντροφοί θεωρούνται ισότιμοι συνομιλητές, η διερμηνευτική επικοινωνία, όπου οι επικοινωνιακοί συντροφοί θεωρούνται μη ισότιμοι συνομιλητές, δηλαδή ο ένας έχει πάντα τον πρώτο λόγο, η δελεαστική επικοινωνία, όπως στις κυριότερες σχέσεις, όπως στις κυριότερες σχέσεις (Watzlawick et al., 2005).

Βασισμένος στις δύο αυτές καταστάσεις, ο Habermas κάνει λόγο για επικοινωνιακές δράσεις, όταν σε μια επικοινωνιακή διαδικασία υπερισχύει η πειθώ και για στρατηγικές δράσεις, όταν υπερισχύουν η άσκηση κάθε μορφής βίας για την επιβολή μιας άποψης ή την εκτέλεση μιας πράξης καθώς και δελεαστικά κίνητρα (χρήμα, εξουσία κ.ά.) (Σταμάτης, 2009).

Στο χώρο διοίκησης γίνεται λόγος για επικοινωνία οριζόντια, όταν θεωρούνται ισότιμοι οι συνομιλητές, για ανοδική επικοινωνία, όταν ο κατώτερος αναφέρεται στον ανώτερό του και τέλος για καθοδική επικοινωνία, όταν ο προϊστάμενος απευθύνεται στον υφιστάμενο (Montana & Charnow, 2004).
Στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύσσονται όλες αυτές οι υπομορφές επικοινωνίας δεδομένου ότι οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν ποτέ με τον ίδιο τρόπο. Επιλέγουν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τα πρόσωπα, το χώρο, το χρόνο ή τις ιδιαίτερες συνθήκες ανάπτυξης κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να ονομαστεί επικοινωνιακή προσαρμοστικότητα του ανθρώπου και εξυπηρετεί την ανάγκη κατανόησης του λόγου κάθε επικοινωνιακού συντρόφου, επενδύοντας παράλληλα και σε στοιχεία της κοινωνικής επιρροής.

Ως μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας, με την ευρύτερη έννοια, θα μπορούσε να θεωρηθεί και η τηλεπάθεια. Πρόκειται για φαινόμενο εκούσιας ή ακούσιας μεταβίβασης συναισθημάτων ή σκέψεων, μεταξύ δύο ατόμων που βρίσκονται σε μικρή ή μεγάλη απόσταση μεταξύ τους. Το φαινόμενο της τηλεπάθειας αποδίδεται σε πνευματική επικοινωνία μεταξύ ενός πομπού και ενός δεκτή (π.χ. τη μετάδοση ειδικών ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων μεταξύ τους (Luckhurst, 2002).

1.3.5 Ομαδική και μαζική επικοινωνία (Group/Mass communication)


Ενώ στην περίπτωση της ομαδικής επικοινωνίας υπάρχει δυνατότητα διαλόγου, στην περίπτωση της μαζικής επικοινωνίας η δυνατότητα αυτή είναι πολύ περιορισμένη ή αδύνατη, ενώ επικρατεί κυρίως ο συνθηματικό-κηρυγματικός λόγος, ο οποίος αποσκοπεί στη διαμόρφωση κοινής συνείδησης για ένα θέμα.

1.3.6 Διαπολιτισμική επικοινωνία (Intercultural communication)

Ο όρος “διαπολιτισμική επικοινωνία” αναφέρεται στη μορφή επικοινωνίας, η οποία αποβλέπει στη γεφύρωση διαφορών που εμφανίζονται μεταξύ λαών και πολιτισμών που διακρίνονται από διαφορές κουλτούρας, γλώσσας, ηθών, εθίμων κλπ. Στοχεύει, συνεπώς, στην αντάλλαγη αμοιβαίας πληροφόρησης μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου να επιτευχθεί μεταξύ τους αλληλοσυνεργασία, ώστε να μειωθεί ο ανταγωνισμός, η μισαλλοδοξία και οι συγκρούσεις σε διάφορα επίπεδα.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς “διεθνοποίησης”, η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει αναδειχθεί απαραίτητο εργαλείο και αναγκαία προγνωστική για την αρμονική, ειρηνική συνύπαρξη των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο και την κοινωνική ειρήνη σε κρατικό.
Σήμερα υπάρχουν δύο παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Dana, 2005). Ο πρώτος είναι η μείωση των αποστάσεων που επιτυγχάνεται με τη βελτίωση των δικτύων ηλεκτρονικής τηλεπικοινωνίας και με την ανάπτυξη των αερομεταφορών. Ο δεύτερος είναι η πολύ κοινή αντίληψη ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει μειώσει την πολιτισμική διαφορετικότητα και συνεπώς, τις “παρεξήγησες” θεωρώντας όλους τους ανθρώπους σαν μια ομογενοποιημένη αγορά. Οι παραπάνω παράγοντες καταδεικνύουν τη σύγχρονη ανάγκη ανάπτυξης δικτύων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία μπορεί να εισχωρήσει σε όλους ανεξαρτήτως τους τομείς των ανθρώπων και ανθρώπων και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις υφίστανται με όρους κοινωνικής δικτύωσης (Christakis & Fowler, 2010). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμική επικοινωνία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής.

1.3.7 Υποστηρικτική ή εναλλακτική επικοινωνία (Augmentative/ Alternative/ Adaptive/ Supportive communication)

Οι όροι “υποστηρικτική”, “εναλλακτική” ή “προσαρμοστική” επικοινωνία αναφέρονται σε τρόπους, εκτός της ομιλίας και σε τεχνικά μέσα που αξιοποιούνται στην παραγωγή και αποστολή ενός μηνύματος, από ένα άτομο το οποίο αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα ομιλίας και γενικότερα γλωσσικής ικανότητας, συνήθως εξαιτίας εγκεφαλικής βλάβης (Beukelman & Mirenda, 1995). Γενικότερα, αναφέρονται σε τεχνικές και μέσα επικοινωνίας ιδιαίτερως χρήσιμα σε ανθρώπους που αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τον προφορικό λόγο, εξαιτίας γενετικών ανωμαλιών, νευρολογικών παθήσεων, εγκεφαλικών ή άλλων τραυματισμών κ.λ.π.

Οι δυνατότητες επικοινωνίας βελτιώνονται εντυπωσιακά κάθε μέρα. Οι χρήστες των μέσων υποστηρικτικής επικοινωνίας δε σταματούν να χρησιμοποιούν το λόγο. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο αναβαθμίζονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα πολλαπλασιάζονται και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η σχολική επίδοση, το συναίσθημα αυτοεκτίμησης του ατόμου και οι ευκαιρίες εργασίας.

1.3.8 Μη βίαιη ή συμπονετική επικοινωνία (Non violent/ Compassionate/ Life-alienating communication)

Μη βίαιη ή συμπονετική επικοινωνία ονομάζεται μια στρατηγική της επικοινωνικής διαδικασίας, η οποία αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ από τον Marshall Rosenberg, τις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Η στρατηγική αυτή λειτουργεί συχνά ως μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, προάγοντας την κοινωνικότητα. Η θεωρία της επικεντρώνεται σε δύο επικοινωνιακές παραμέτρους, στην αυτοαποκάλυψη (self disclosure) σκέψεων και συναισθημάτων, κάτι που είναι πιθανό να εμπνεύσει συμπόνοια στους άλλους και στην ενσυναίσθηση (empathy), η οποία σημαίνει την πλήρη κατανόηση και αποδοχή του άλλου.
Η θεωρία της μη βίαιης επικοινωνίας εστιάζει στην ικανοποίηση των ανθρώπων αναγκών χωρίς συγκρούσεις, η οποία μπορεί να επέλθει μόνο όταν οι άνθρωποι κατανοούν ουσιαστικά τις ανάγκες των άλλων και τα αισθήματα που συνοδεύουν τις προσπάθειες για ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Εδράζεται στην αποφυγή της αρνητικής, κριτικής αξιολόγησης, στην ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων, στην προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης των λόγων και των ενεργειών του συνομιλητή και τέλος στη σαφήνεια των αιτημάτων προς τον συνομιλητή και στη διατύπωσή τους με τρόπο παρακλητικό και όχι επιτακτικό (Rosenberg, 2003).

1.3.9 Περιβαλλοντική επικοινωνία (Environmental communication)

Ο όρος “περιβαλλοντική επικοινωνία” παραπέμπει στη μελέτη και εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών με τις οποίες άτομα, ιδρύματα, οργανώσεις ή κοινωνίες αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν πληροφορίες που απορρέουν από διεθνή περιβαλλοντικά δεδομένα, προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την προστασία του περιβάλλοντος (Cox, 2009).

Στην περιβαλλοντική επικοινωνία αξιοποιείται το σύνολο των αρχών, των στρατηγικών και των τεχνικών επικοινωνίας με στόχο την αποδοτικότερη διαχείριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την εξέυρεση λύσεων διασφάλισης της αειφορίας του. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, περιβαλλοντική επικοινωνία συνιστά η συνδυαστική εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγισεων, των αρχών, των στρατηγικών και των τεχνικών της επικοινωνίας για τη διαχείριση και την προστασία του περιβάλλοντος (Flor, 2004). Συνεπώς, περιβαλλοντική επικοινωνία αποτελεί η συλλογή των διαφόρων μορφών επικοινωνίας (διαπροσωπικός, ομαδικός, δημόσιος, οργανωτικός, μη βίαιος) που συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικού διαλόγου για το περιβάλλον (Blum, 2012).

Σε επίπεδο σχολικών μονάδων, η περιβαλλοντική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω προγραμμάτων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης του μαθητή, με τη συμμετοχή του σε ζητήματα που αφορούν το τοπικό του περιβάλλον (Blum, 2012).

1.3.10 Παγκόσμια επικοινωνία (International/ Global communication)

1.3.11 Συναισθηματική επικοινωνία (Emotional communication)

Οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν μόνο με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών αλλά και για την ανταλλαγή συναισθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η συναισθηματική επικοινωνία γίνεται αντίληπτη ως διαδικασία αμοιβαίας ανταλλαγής συναισθημάτων μεταξύ των επικοινωνιακών συντρόφων (Planalp, 1999). Η συναισθηματική επικοινωνία μπορεί να είναι αυθόρμητη, όπως συμβαίνει συνήθως στα εξωστρεφή άτομα τα οποία, διαθέτοντας εκφραστικότητα, εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς ενδοιασμούς, δηλαδή αυτοεκφράζονται και αυτοαποκαλύπτονται, αδιαφορώντας για τις συνέπειες. Ωστόσο, η συναισθηματική επικοινωνία μπορεί να είναι και επιτηδευμένη. Συχνά, οι άνθρωποι υπακούονται σε ηθικούς, κοινωνικούς ή πολιτισμικούς κανόνες, αισθάνονται την ανάγκη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, όπως επιβάλλει η περίσταση. Σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις, οι άνθρωποι προσποιούνται συναίσθητα θέλοντας να δείξουν ότι συμμετέχουν στα συναισθήματα των επικοινωνιακών τους συντρόφων. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν επικοινωνιακούς δεσμούς αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την προαγωγή και την επιτυχία της επικοινωνιακής διαδικασίας.

1.3.12 Πολιτική επικοινωνία (Political communication)

Η πολιτική επικοινωνία αποτελεί πεδίο μελέτης των πολιτικών μηνυμάτων, προκειμένου αυτά να βελτιωθούν και να καταστούν ικανά να επηρεάσουν ή ακόμη και να διαμορφώσουν ένα πολιτικό πλαίσιο (Denton & Woodward, 1998), το οποίο θα μπορεί να επιδράσει θετικά και τελικά, να πείσει την κοινή γνώμη (Swanson & Nimmo, 1990). Σύμφωνα με τον McNair (2003), η πολιτική επικοινωνία αποτελεί σκόπιμη επικοινωνία που σχετίζεται με την επίτευξη πολιτικών στόχων. Αποβλέπει στο να κερδίζει ο πολιτικός κάθε θετική εντύπωση, με κάθε τρόπο, όχι μόνο μέσω ομιλιών ή γραπτών κειμένων αλλά και κατά την εμφάνισή του, το ντύσιμο, το χτένισμα και κάθε καλλωπιστικό μέσο που θα βελτιώσει την πολιτική του εικόνα (image).
Κεφάλαιο 2: Τρόποι επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών

2.1 Μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσεται γύρω από τις συλλογικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Το πεδίο της αλληλεπίδρασης δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, επειδή ο καθένας επαναπροσανατολίζει τις θέσεις του συνεχώς, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάθε φορά τις ενέργειες των άλλων μελών. Αρχές και αξίες αναδύονται, αναιρούνται και οικοδομούνται εκ νέου, προκειμένου να υπηρετήσουν το πνεύμα της μεταξύ τους επικοινωνίας (Μιχαλακόπουλος, 1990).


Στο επικοινωνιακό πλαίσιο συμμετέχουν οι στάσεις και οι διαθέσεις των συνομιλητών, καθώς και το περιεχόμενο της συνομίλιας. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των παραγλωσσικών και μη λεκτικών στοιχείων, στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Ο M. Argyle χρησιμοποιεί τον όρο «κοινωνικές τεχνικές» για τη μη λεκτική και τη λεκτική συμπεριφορά ενός ατόμου, η οποία σκόπιμα ή ασυναισθητά επηρεάζει τους άλλους, κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Περιγράφει 7 είδη επικοινωνιακών ενεργειών, τις εξής: εκφράσεις προσώπου, εκφράσεις ματιών, χειρονομίες, σωματική επαφή (π.χ. σφίξιμο χεριού), φυσική προσέγγιση και θέση, άτυπος λόγος, λόγος (Argyle, 1972).

Ο λόγος αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης και καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται. Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ο βαθμός οριμότητας των μαθητών, η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων, είναι τα στοιχεία που συνθέτουν τη μορφή της (Cortis, 1977. Κωνσταντίνου, 2000). Η ομαδική συζήτηση εξασκεί τους μαθητές σε επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύει τη συνοχή της ομάδας της τάξης και δημιουργεί ατμόσφαιρα αμοιβαίας συμπάθειας και αποδοχής. (Ντράικωρς, 1984). Βασικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές εκπέμπουν. Προκειμένου να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές είναι σημαντικό με τα λόγια του να...
εκφράζει το ενδιαφέρον του. Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για τους μαθητές, τους ενισχύει με εμπλουτισμένες εκφράσεις του τύπου «μπράβο, τα καταφέρνεις σπουδαία, συνέχισε να προσπαθείς», αντί να χρησιμοποιούσε απλές, κοινότυπες, τυπικές εκφράσεις, όπως «καλά» ή «μπράβο» (Good, Brothy, 1978).

Το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας είναι ένα ρεπερτόριο από κινητικά σήματα και νεύματα, που προκαλούν τη συμπεριφορά του «άλλου» και την επηρεάζουν. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές χρησιμοποιούν τα μη λεκτικά μηνύματα στις επαφές τους, μέσω των οποίων διαχέονται στην τάξη οι μεταπτώσεις της συγκίνησης και της παρώθησης του καθενός, ώστε να γίνεται πιο έντονη η επικοινωνία τους, με άμεση αντανάκλαση στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα σήματα που εκτίθεται το πρόσωπο συνοδεύουν το λόγο, υπογραμμίζουν συγκεκριμένα σημεία του ή αντικαθιστούν ορισμένα νόημα σηματοδοτικά, και μεταφέρουν πληροφορίες. Ένα θετικό στοιχείο του προσώπου είναι το χαμόγελο. Αποτελεί εξωτερική εκφράση εικαστικής, δημιουργεί οικειότητα και προωθεί τις διαπροσωπικές επαφές (Neil/Caswell, 1993. Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1998). Σύμφωνα με δεδομένα έρευνας, η εσωτερική θέρμη που εκπέμπει το χαμόγελο του εκπαιδευτικού ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντι στο περιεχόμενο διδακτικής. Αντίθετα, η συνοφρύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαισθησίες και διαταράσσουν τις διαπροσωπικές ισχύ. Οι μαθητές που γνωρίζουν την επιμονή τους και την συνεργασία των κοινών συνεργασιών, καταλαμβάνουν και αποδίδουν ειρήνη και ευαισθησία στο εκπαιδευτικό. Εξελίσσοντας την εμπειρία αυτή, στο τοπίο της επικοινωνίας, οι μαθητές κατανοούν την συμπεριφορά τους και επεξεργάζονται την στάση τους, αντιμετώπιζοντας τις δυσαισθησίες και τις διαταράσεις (Bayes, 1970).

Ένα ακόμη στοιχείο, που παίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, είναι η θέση που θα πάρει ο καθένας σε σχέση με τους άλλους, στη σχολική αίθουσα. Αρκετοί μελετητές διαπίστωσαν ότι στις περισσότερες τάξεις υπάρχει ένα πεδίο ονομαζόμενο «ζώνη δράσης», όπου διαδραματίζονται το μεγαλύτερο μέρος της γλωσσικής επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Πρόκειται για τις πρώτες και τις κεντρικές θέσεις της μεσαίας σειράς, στην παραδοσιακή διάταξη των θρανίων. Οι μαθητές στην περιοχή αυτή είναι πολύ ενεργητικοί, απαντούν συχνά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ο λόγος τους κυριαρχεί στις συζητήσεις. Αντίθετα, οι μαθητές που κάθονται στα τελευταία θρανία, κυρίως των ακριανών σειρών, δεν τυγχάνουν της ιδιαίτερης προσοχής του εκπαιδευτικού, αποκλείοντας την επικοινωνία μαζί τους. Οι μαθητές που προτιμούν να είναι θαμπού, κάθονται πίσω, ή στα πλευρικά θρανία (Τσουκαλά, 2000). Επίσης, η θέση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα καθόσο και ο τρόπος που είναι τακτοποιημένα τα θρανία ασκούν επίδραση στο επικοινωνιακό δίκτυο της τάξης. Είναι στατιστικά πιθανότερο ο εκπαιδευτικός να πλησιάζει εκλεκτικά εικαστικές, δημιουργώντας ενισχυτικές συγκινήσεις και ισχυρίζοντας την ισχύ της προσωπικής ισχύς.
τα παιδιά που κάθονται στα μπροστινά θρανία ή στους διαδρόμους. Είναι λοιπόν αποδεκτό, ότι όσο πιο πολύ πλησιάζει ο εκπαιδευτικός στο χώρο των μαθητών, τόσο περισσότερο τους επηρεάζει. Αυτή τη δυνατότητα προσφέρει η διάταξη των θρανίων σε ημικύκλιο ή σχήμα «Π». Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στους μαθητές ευέλικτα, χωρίς να εμποδίζεται από τον όγκο των θρανίων, όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι βρίσκονται κοντά του και οι δυνατότητες ποιοτικής επικοινωνίας μεγιστοποιούνται (Lambert, 1995, Βασιλακάκη, 1995).

Το επαγγελματικό καθήκον των εκπαιδευτικών υπαγορεύει αμερόληπτη στάση προς όλους τους μαθητές, ωστόσο, οι προσωπικές τους προτιμήσεις πιστεύεται ότι εμπλέκουν και διατράπουν στην αρχή της ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών. Ορισμένοι από τους παράγοντες που είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και κατά συνέπεια τις προσδοκίες που διαμορφώνουν γι' αυτούς είναι η φυσική εμφάνιση των μαθητών, η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, η εθνική τους ταυτότητα, η πληροφόρηση που έχουν γι' αυτούς από άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά και η επίδοση και η συμπεριφορά που εκδηλώνουν στη σχολική τάξη (Brookover/Erikson, 1996).

Οι πιο γνωστές μελέτες που αναφέρονται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το μαθητή είναι των R. Rosenthal / L. Jacobson. Οι αναφερόμενοι ερευνητές επιχείρησαν, με την έρευνά τους, να επιβεβαιώσουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, ο εκπαιδευτικός αναμένει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από ορισμένους μαθητές και φέρεται σ' αυτούς ανάλογα με το προσδοκόμωμενο αποτέλεσμα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και συμπεριφέρονται έτσι, ώστε να ανταποκριθούν σ' αυτές (Rosenthal / Jacobson, 1968).


Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τους μαθητές, σύμφωνα με τις προσωπικές του αξίες και τον τρόπο ερμηνείας των πληροφοριών που προσλαμβάνει, σχετικά μ’ αυτούς. Ο εκπαιδευτικός που θεωρεί τη διαφορετική κοινωνική προέλευση ως ατέλεια, ίσως να καταλήξει σε κοινωνικές διακρίσεις στη σχολική τάξη, με τη συστηματική αγνόηση ή τη συστηματική παρενόχληση των μαθητών.
που ανήκουν σε ανεπιθύμητες κοινωνικές κατηγορίες (Γκότοβος, 1998). Ο εκπαιδευτικός που είναι προκατειλημμένος απέναντι στη φυλετική προέλευση, θα διαγνώσει πιθανή προβληματική συμπεριφορά για ένα νέγρο μαθητή, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό που δεν επηρεάζεται από φυλετικά χαρακτηριστικά, ο οποίος δεν θα κάνει καμία πρόβλεψη. Ο εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες μαθησιακές ικανότητες από τ' αγόρια, ασυνείδητα θα προσδοκά απ' αυτά καλύτερες επιδόσεις ή σκόπιμα θα επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στ' αγόρια, ώστε να ισοσταθμίσει τη διαφορά. Ο εκπαιδευτικός οίμως που δέχεται ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις του μηχανισμού μάθησης σε αγόρια και κορίτσια, θα αναμένει τα ίδια γνωστικά αποτελέσματα και από τα δύο φύλα και ανάλογα θα ενεργεί (Rogers, 1982). Οι στερεότυπες στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι σε ορισμένους μαθητές μπορεί να δημιουργηθούν και από πληροφορίες που παρέχουν πρόσωπα του περιβάλλοντος, όπως οι συνάδελφοι, που τους είχαν μαθητές σε προηγούμενα έτη. Η αντίληψη που αποκτά ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο αυτό ενδέχεται να τον οδηγήσει σε ανάλογη συμπεριφορά. Στο εξής δηλαδή, όσες ενέργειες των μαθητών συμφωνούν με την προσχηματισμένη εικόνα, να ενισχύσουν περισσότερο αυτή την εικόνα, ενώ οι αντίθετες ενέργειες των μαθητών, που τείνουν να ανατρέψουν την παγιωμένη αντίληψη, να υποτιμούνται ή να αγνοούνται από τον εκπαιδευτικό (Πυργιωτάκη, 1999).


Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν όχι μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, αλλά και το ψυχολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας μαζί τους και κατά συνέπεια
τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όταν για παράδειγμα, οι θετικές προσδοκίες του για ορισμένους μαθητές τον οδηγούν να ασχολείται μαζί τους περισσότερο και όταν οι συγκεκριμένοι μαθητές σε ανταπόκριση, επιδεικνύουν τη συμπάθεια και την αφοσίωσή τους σ’ αυτών, δημιουργείται μια διαστρωματωμένη κοινωνική οργάνωση των μαθητών στη σχολική τάξη που οδηγεί σε αντιπαλότητες μεταξύ τους. Βέβαια, ο βαθμός επίδρασης που ασκούν οι προσδοκίες στους μαθητές εξαρτάται και από το πόσο οι ίδιοι οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές αποχρώσεις των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός και πόσο ευάλωτοι είναι σ’ αυτά (Postic, 1995).


μαθητών της τάξης είναι μεγάλη στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της στάσης κάθε παιδιού απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Για να κατανοήσει τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται να γνωρίζει πώς λειτουργεί η ομάδα της τάξης, πώς τα μέλη της αλληλεπιδρούν και ποια είναι η θέση του καθενός σ' αυτή. Θεωρείται όμως ότι οι εκπαιδευτικοί δύσκολα καταφέρνουν να προσεγγίσουν την κοινοομετρική διάρθρωση της τάξης τους. Οι εκτιμήσεις τους βασίζονται στις ικανότητες των μαθητών να ανταποκρίνονται στον προσδοκώμενο ρόλο τους, δηλαδή τις καλές επιδόσεις και την καλή συμπεριφορά. Συχνά όμως, μεταξύ των μαθητών επικρατούν διαφορετικά από τον εκπαιδευτικό πρότυπα και αξίες, που προσδιορίζουν και τη θέση του καθενός στην ομάδα (Hargreaves, 1975. Dreikurs, 1998). Ο εκπαιδευτικός που καταφέρνει να έχει την υποστήριξη της ομάδας, αποκτά έναν ισχυρό σύμμαχο, όταν ένας μαθητής εναντιώνεται. Ο εκπαιδευτικός που δεν καταφέρνει να αντιληφθεί την ιδιαίτερη ψυχολογία της ομάδας - τάξης και το δυναμικό της περιεχόμενο, πιθανόν να δημιουργήσει σχέσεις διχασμένες με μεμονωμένους μαθητές ή με υποομάδες μαθητών, πράγμα που δυσκολεύει τη διαδικασία μάθησης, την επικοινωνία, την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών.

Οι καταστάσεις που προκαλούνται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στο δυναμικό πεδίο της σχολικής τάξης και οι συνθήκες που δημιουργούνται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων δεν είναι εύκολα να κατηγοριοποιηθούν και να περιγραφούν συνολικά, ωστόσο για ορισμένες απ' αυτές οι μελετητές κάνουν αναλύσεις και οι ερευνητές εξάγουν διαπίστωσεις, όπως στις εξής περιπτώσεις:

a) Συμμόρφωση, συναίνεση, διαπραγμάτευση

Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός σχεδιάζουν τον τρόπο δράσης τους ανάλογα με τις εκτιμήσεις που κάνουν, ως προς το κέρδος ή τη ζημία που αυτή επιφέρει. Ετσι, η συμμόρφωση, η συναίνεση, η διαπραγμάτευση είναι συχνά σχόλια επιλεγμένες συμπεριφορές. Η συμμόρφωση αναφέρεται στη διαμόρφωση της γνώμης, των διαθέσεων και γενικά της συμπεριφοράς του ατόμου, ώστε αυτές να τείνουν προς τη γνώμη, τις διαθέσεις, τη συμπεριφορά ενός προτύπου ή μιας ομάδας. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συμμόρφωση είναι το λεγόμενο «κοινωνικά επιθυμητό». Ο μαθητής που συμμορφώνεται στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού επιθυμεί και επιδιώκει να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του (Γεώργα, 1986). Η συναίνεση είναι μια «οικονομική λειτουργία», με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές με τις προσωπικές τους ανταλλαγές (συμπεριφορά, αλληλεπιδράσεις) αποβλέπουν στην αποκόμιση αμοιβαίως ωφέλειας. Οι διαπροσωπικές αντιπαραθέσεις, οι αμοιβαίες διεκδικήσεις, οι παραχωρήσεις δικαιωμάτων και καθηκόντων, αποσκοπούν σε ένα τελικό σημείο ισορροπίας, δίκαιο για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η
λειτουργία του μηχανισμού της συναίνεσης βασίζεται στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Η εμφανής επιθυμία όλων να αποφεύγουν καταστάσεις δύναμης και επιβολής, το δικαίωμα των μαθητών να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, η παραδοχή της κοινής συμμετοχής και η αναγνώριση των αμοιβαίων δυνατοτήτων για την κατάκτηση των στόχων, δημιουργούν τις προϋποθέσεις που οδηγούν στη συναίνεση. Στο πλαίσιο της συναίνεσης, η διαπραγμάτευση παίζει ένα θεμελιακό ρόλο. Είναι μια στρατηγική που χαρακτηρίζεται από συζήτησεις, εκπομπή μηνυμάτων, προσπάθεια προσέγγισης των απόψεων. Αποβλέπει στην ικανοποίηση των συμφερόντων ορισμένων μελών μιας ομάδας και στην επίτευξη των στόχων τους, λαμβάνοντας υπόψη συγχρόνως τα συμφέροντα και τους στόχους των άλλων μελών. Το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης στη σχολική τάξη είναι η σύναψη συμφωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι όροι της οποίας ικανοποιούν τις επιδιώξεις κάθε πλευράς και γίνονται απ' όλους αποδεκτοί (Pollard, 1985. Postic, 1995).

β) Συγκρούσεις εκπαιδευτικού – μαθητών.


Κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει διαφορετικά τις προκλήσεις των μαθητών για σύγκρουση. Άλλος αντεπιθέτεται, άλλος είναι ήρεμος και συγκρατημένος, άλλος υποχωρεί, άλλος αναζητά να διορθώσει τη δική του συμπεριφορά, ελπίζοντας ότι έτσι θα μεταβληθεί την κατάσταση ( Hurt/Scott/McCroskey, 1978). Οι συγκρούσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, το βαθμό που είναι επιδεκτικοί στην επιρροή του εκπαιδευτικού, τη διάθεσή τους να ενεργοποιήσουν το μηχανισμό μάθησης. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανοποίηση που εισπράττουν απ' αυτές αποτελεί θετική ενίσχυση στην προσπάθεια τους για
αποτροπή των συγκρούσεων. Ανακαλύπτονται και από τις δύο πλευρές στρατηγικές εξομάλυνσης της έντασης, η ανταλλαγή «πληγμάτων» αντικαθίσταται με την ανταλλαγή επιχειρήματος και την ορθολογική διαπραγμάτευση των διαφορετικών αντιλήψεων, ώστε να μη διαταραχθεί η καλή ατμόσφαιρα της τάξης.

γ) Κλίκες μαθητών.

Η σχολική τάξη δεν είναι πάντα ενοποιημένη. Μερικές φορές διαχωρίζεται σε κλίκες, δηλαδή υποομάδες κλειστές, με εσωτερική συνοχή, αποκομμένες από τη συλλογική ζωή της τάξης, τα μέλη των οποίων χαρακτηρίζει η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, τα κοινά ενδιαφέροντα και τα κοινά, προθέσεις. Οι μαθητές που αποτελούν την κλίκα διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους με έναν ειδικό μηχανισμό, την αμοιβαία ταυτότητα. Η τάση των μαθητών να συνθέτουν κλίκες είναι μια φυσική συνέπεια των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο και στην τάξη. Η ελάχιστη ανάμειξη τους στις δραστηριότητες της τάξης, η πίεση για συμπεριφορά, η ελλείψη ελευθερίας, η εντύπωση ότι «απειλούνται» από άλλους μαθητές ή παράγοντες του σχολείου (Διευθυντής, σύστημα ποινών κ.λ.π.), η αμοιβαία ταυτότητα τους λόγω χαμηλών επιδόσεων, η περιθωριοποίηση τους λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης, είναι διαφορετικές από τις αιτίες που τους ωθούν να περιχαρακώνονται σε μικρές ομάδες. Μέσα σ' αυτές αναζητούν τον αυτοπροσδιορισμό και την προσωπική τους ανεξαρτησία και μέσω αυτών προβάλλουν την αντίθεσή τους στα σχολικά πρότυπα, τα οποία και ενίοτε επιδιώκουν να διαβρωθούν (Μακρυνιώτη, 1995). Ορισμένες φορές τα προβλήματα της τάξης πηγάζουν από τη συμπεριφορά των υποομάδων και όχι από τη συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. Το κάθε παιδί ξεχωριστά μπορεί να φέρεται υπάκουα και φιλικά, ενταγμένο όμως σε μια κλίκα να μεταμορφώνεται. Αν η τάξη είναι διασπασμένη σε κλίκες, τότε δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως ένα ενότατο σύνολο. Οι εκτός κλίκες μαθητές δύσκολα έρχονται σε επαφή με τα μέλη της κλίκας και το εκπαιδευτικό είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις αξίες και τα πρότυπα της κλίκας, τα κοινώς αναγνωρίζοντα σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης (Fontana, 1995). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να κατανοήσει τη δυναμική που συνδέει τους μαθητές κάθε υποομάδας ή κλίκας, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις αξίες τους και τις προθέσεις τους. Εάν η τάξη είναι διασπασμένη σε κλίκες, τότε δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, ενταγμένο όμως σε μια κλίκα να μεταμορφώνεται. Αν η τάξη είναι διασπασμένη σε κλίκες, τότε δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως ένα ενότατο σύνολο. Οι εκτός κλίκες μαθητές δύσκολα έρχονται σε επαφή με τα μέλη της κλίκας και το εκπαιδευτικό είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις αξίες και τα πρότυπα της κλίκας, τα κοινώς αναγνωρίζοντα σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης.
υπόλοιπους μαθητές. Οι δυνατότητες αυτές δίνονται επιπλέον σε κάθε μαθητή και από τους συμμαθητές του, όταν μεταξύ τους υπάρχει συνοχή. Συνοχή είναι η συνισταμένη των επιμέρους δυνάμεων που εκπέμπει κάθε μέλος της ομάδας και η σύγκλιση αυτών των δυνάμεων προς το εσωτερικό της ομάδας. Όροι όπως αλληλεγγύη, αφοσίωση, αμοιβαία έλξη και καλή ατμόσφαιρα χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις ιδιότητες της συνοχής των μαθητών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές μιας συνεκτικής ομάδας τείνουν να είναι μαζί, να συμφωνούν στους στόχους, τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. Νιώθουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση που ανήκουν στην ομάδα, έχουν την αίσθηση ότι είναι αρεστοί και σεβαστοί από τους συμμαθητές τους, καθώς και την αίσθηση ασφάλειας απέναντι στις προκύπτουσες δυσκολίες στη σχολική τάξη (Μπέλλα, 1985. Blanchet, 1997). Η συνοχή της ομάδας της τάξης δεν μπορεί να προκύψει από την απλή συνύπαρξη των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εφαρμόσει διάφορες τεχνικές, ώστε ο κάθε μαθητής να δει τον εαυτό του ως έναν αναγκαίο συστατικό μιας ελκυστικής γι’ αυτόν ομάδας. Η συνοχή της λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τη συνοχή τους και προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός, ενθαρρύνοντας τους να συζητούν για τα προβλήματα που τους ενδιαφέρουν ή τους απασχολούν. Άλλος τρόπος για να αποκτήσουν οι μαθητές συνοχή είναι η ενασχόλησή τους με πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Επίσης, ο εκπαιδευτικός που θέλει να συνιστά καθε μεταξύ των μαθητών, απευθύνει τους επαίνους και τις επιδοκιμασίες όχι στον ίδιο μαθητή, αλλά στο σύνολο της τάξης. Εκφράζεις όπως «τα πήγατε όλοι πολύ καλά», δημιουργούν στους μαθητές την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα και ενδυναμώνουν τη συνοχή της. Εκφράσεις όμως όπως «η εργασία σου ξεχωρίζει», «είναι η πιο καλή», υπαινίσσονται ότι οι εργασίες των υπόλοιπων μαθητών δεν είναι αρκετά καλές, με αποτέλεσμα να δημιουργήσει κλίμα ανταγωνισμού, το οποίο συντελεί στη διάλυση της ομάδας και ενδυναμώνει τη συνοχή της. Η ανάθεση συνεργατικών δραστηριοτήτων, η αλλαγή της θέσης τους στο χώρο της τάξης και άλλες επινοήσεις, θα καταφέρουν να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης τους. Οι παιδαγωγικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού είναι σκόπιμα να στοχεύουν και στην ένταξη των απομονωμένων μαθητών στη σχολική τάξη, ώστε να αντικαταστήσουν αυτού το αίσθημα της αποδοχής με την αίσθηση της αποδοχής. Η ανάθεση συνεργατικών δραστηριοτήτων, η αλλαγή της θέσης τους στο χώρο της τάξης και άλλες επινοήσεις, θα καταφέρουν να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης τους. Οταν δεν υπάρχει συνοχή στην ομάδα, οι μαθητές εύκολα ρέπουν προς την επιθετικότητα, τις φιλονικίες, τη διάσπαση σε κλίκες (Μπέλλα, 1985). Αντίθετα, μια συνεκτική ομάδα ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι κατόπιν ενεργοποιούνται και ομαδικά θετικά με τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

2.2.1. Στρατηγικές επικοινωνίας

Ανάλογα με τον τρόπο που συνήθως επιλέγει να επικοινωνήσει κάθε άνθρωπος, διαμορφώνεται ένας ιδιότυπος τρόπος ή στιλ επικοινωνίας (communication style). Η δύναμη
της συνήθειας μετατρέπει αυτό το στιλ σε παγιοποίηση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σταδιακά μια στρατηγική επικοινωνίας για κάθε άτομο (Hofner, 2005. Hynes, 2007). Μια προσάθεια κατηγοριοποίησης των στρατηγικών επικοινωνιάς, θα μπορούσε να αναδείξει τα ανάλογα χαρακτηριστικά στιλ ή επικοινωνιακούς τύπους, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

α) Επιθετική στρατηγική επικοινωνίας (aggressive communication).
   Χαρακτηρίζεται από αυταρχική συμπεριφορά ελέγχου, έλλειψης σεβασμού, υποτίμησης και επιπλήξης του επικοινωνιακού συντρόφου. Σ’ αυτή τη στρατηγική επικοινωνίας αποδίδονται αρνητικά στοιχεία συμπεριφοράς, όπως ο σαδισμός, ο κυνισμός, ο σαρκασμός, η επίκρηση, η προσβολή του επικοινωνιακού συντρόφου και άλλα παρεξήγητα. Ατόμα που υιοθετούν αυτή τη στρατηγική διακατέχουν αρνητικά στοιχεία συμπεριφοράς, όπως ο σαδισμός, ο κυνισμός, ο σαρκασμός, η επίκρηση, η προσβολή του επικοινωνιακού συντρόφου και άλλα παρεξήγητα: Άτομα που υιοθετούν αυτήν τη στρατηγική διακατέχουν αρνητικά στοιχεία συμπεριφοράς, όπως ο σαδισμός, ο κυνισμός, ο σαρκασμός, η επίκρηση, η προσβολή του επικοινωνιακού συντρόφου και άλλα παρεξήγητα.

β) Παθητική στρατηγική επικοινωνίας (passive communication).
   Χαρακτηρίζεται από ντροπαλότητα, υποχωρητικότητα, ατολμία και δειλία. Τα άτομα που αποδέχονται και υιοθετούν αυτή τη στρατηγική, εμφανίζουν υποτάκτικη στην επικοινωνιακή συμπεριφορά. Τα άτομα που αποδέχονται και υιοθετούν αυτή τη στρατηγική, εμφανίζουν υποτάκτικη στην επικοινωνιακή συμπεριφορά. Τα άτομα που αποδέχονται και υιοθετούν αυτή τη στρατηγική, εμφανίζουν υποτάκτικη στην επικοινωνιακή συμπεριφορά.

γ) Διεκδικητική στρατηγική επικοινωνίας (assertive communication).
   Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί εκφράζοντας τις απόψεις τους ως οι ανάγκες τους με αποφασιστικότητα, ενώ παράλληλα απαιτεί να γίνουν σεβαστές από τους επικοινωνιακούς τους συντρόφους, χωρίς να φοβάται τυχόν αρνητικές αντιδράσεις τους, όπως θυμό, εκνευρισμό, άρνηση και απόρρηψη. Τα άτομα που υιοθετούν αυτή τη στρατηγική, αναπτύζουν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης, ενώ με τη σταθερή επικοινωνιακή στάση τους, θέτουν διακριτικά τα όρια του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου, χωρίς αυταρχισμό και συγκρούσεις. Η διεκδικητική στρατηγική επικοινωνίας θεωρείται ως η πλέον αποτελεσματική στην οικοδόμηση και διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων.

δ) Αδιαφοροποίητη στρατηγική επικοινωνίας (passive – aggressive communication).
   Χαρακτηρίζεται από τυχαία επιλογή της επιθετικής και της παθητικής στρατηγικής επικοινωνίας. Τα άτομα που επιλέγουν αυτή τη στρατηγική εκφράζουν κυκλοφορική συμπεριφορά, δηλαδή πότε χαίρονται να επικοινωνούν και πότε δείχνουν απορθωμία ή ακόμη και εκνευρισμό για την εμπλοκή τους σε μια επικοινωνιακή διαδικασία, ανάλογα με τη διάθεση τους σε δεδομένη στιγμή. Η επιλογή της αδιαφοροποίητης στρατηγικής οδηγεί συχνά σε ισχυρές συγκρούσεις (Σταμάτης, 2013).

2.2.2. Στιλ επικοινωνίας
Κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία εκτός από την στρατηγική που υιοθετούν οι επικοινωνιακοί σύντροφοι αναπτύσσουν και διαφορετικά στιλ επικοινωνίας, τα οποία κατηγοριοποιούνται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν.

Σύμφωνα με τον K. Jung (1971), οι άνθρωποι θα μπορούσαν να ενταχθούν σε δύο κύρια στιλ επικοινωνίας με κριτήριο την αντιληπτική τους ικανότητα, η οποία εξαρτάται από την κυριαρχία του δεξιού ή αριστερού ημισφαιρίου στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους συμπεριφοράς. Ο Jung επισημαίνει ότι υπάρχει ο αισθητηριακός (sensor) τύπος ανθρώπου, ο οποίος συνήθως είναι πρακτικός, λογικός, οργανωτικός, του αρέσει η τάξη, υπολογίζει τα πάντα, είναι συνήθως υπερόπτης, ρεαλιστής, έχει συγκεκριμένη σκέψη και έφεση στις θετικές επιστήμες. Στον αντίποδα βρίσκεται ο διαισθητικός (intuitive) τύπος, ο οποίος είναι συνήθως θεωρητικός, συναισθηματικός, μη οργανωτικός, είναι αυθόρμητος και παρορμητικός, κοινωνικός, έχει αφηρημένη σκέψη και έφεση στις θεωρητικές επιστήμες και στις τέχνες. Πολλοί άνθρωποι εμφανίζουν ταυτόχρονα και τις δύο παραπάνω ομάδες χαρακτηριστικών (Σταμάτης, 2013).


Τα άτομα που χρησιμοποιούν κυρίως την κυριαρχική διάσταση αναλαμβάνουν την ευθύνη της επικοινωνίας και κυριαρχούν σ' αυτήν, ενώ τα άτομα που κάνουν χρήση της δραματικής διάστασης χρησιμοποιούν υπερβολές, φαντασιώσεις, ιστορίες, μεταφορές, ρυθμού, τη φωνή τους και οτιδήποτε άλλο μπορούν ώστε να τονίσουν ή να υποβαθμίσουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας.

Η φιλόνικη διάσταση, η οποία δηλώνει εριστική διάθεση του επικοινωνούντος, όταν υιοθετείται έχει ως αποτέλεσμα ανησυχίας συνέπειες στην επικοινωνία. Η ύπαρξη της κινητικής διάστασης φανερώνει ότι το άτομο εκφράζει μέσω φυσικών, μη λεκτικών κινητικών μέσων, όπως επιμόνα οπτική επαφή, χειρονομίες, νεύματα, έκφραση του προσώπου.

Η διάσταση που δημιουργεί εντυπώσεις πραγματοποιεί όταν το άτομο που επικοινωνεί καταφέρνει να το δημιουργεί φέρνει κατά την επικοινωνιακή επαφή. Η διάσταση του χαλαρού στιλ επικοινωνίας, που έχει να κάνει με το αν το άτομο επιδεικνύει ή όχι άγχος και ένταση κατά την επικοινωνιακή πράξη, έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του ατόμου.

Η διάσταση της προσεκτικής επικοινωνίας είναι γνωστή και ως ενσυναίσθηση ή προσεκτική ορίζεται από το άτομο το οποίο κατά την επικοινωνία δίνει

Σελίδα 51 από 190


Σχήμα 10: Το μοντέλο της διαπροσωπικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Den Brok et al., 2002)
Στη συνέχεια οι Wubbels, Creton και Hooymayers (1985, 1987), μετέφεραν το παραπάνω μοντέλο στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών χωρίζοντας τις τέσσερις διαστάσεις σε οκτώ υποκατηγορίες, όπως φαίνεται στο Σχήμα 12 που χρησιμοποίησαν για να παραστήσουν το καινούριο μοντέλο.

Σχήμα 11: Το μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Den Brok et al., 2002)

Οι υποκατηγορίες ονομάζονται ΚΣ, ΣΚ κλπ. ανάλογα με τη θέση τους στο σύστημα συντεταγμένων. Για παράδειγμα οι υποκατηγορίες ΚΣ και ΣΚ υποδεικνύουν και τα δύο την ύπαρξη κυριαρχίας και συνεργασίας. Στο ΚΣ όμως η κυριαρχία υπερισχύει της συνεργασίας και στην περίπτωση ο εκπαιδευτικός διδάσκει οργανώνοντας ομάδες, κάνοντας αναθέσεις κλπ. Στην υποκατηγορία ΣΚ υπερισχύει η συνεργασία και ο εκπαιδευτικός που ανήκει σε αυτήν την υποκατηγορία ενεργεί πιο φιλικά και διακριτικά και βοηθάει περισσότερο τους μαθητές. Οι υποκατηγορίες που βρίσκονται απέναντι στο σχήμα δηλώνουν και εντελώς αντίθετη συμπεριφορά.

Σελίδα 53 από 190
2.3 Ερευνητικά δεδομένα για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υποχρεώνει το άτομο που το ακολουθήσει σε μια σειρά από δραστηριότητες επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί περνούν τον περισσότερο από το χρόνο εργασίας τους μιλώντας και επικοινωνώντας με την τάξη, μεταδίδοντας γνώσεις, μιλώντας και ακούγοντας τους μαθητές, επικοινωνώντας με συναδέλφους, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και απόψεις με γονείς, συζητώντας με τους διευθυντές για τη στάση που θα υιοθετήσουν και τη γραμμή πλεύσης που θα κρατήσουν ως σχολική μονάδα, χωρίς να υπολογίσουμε τις προσωπικές τους επαφές και το χρόνο επικοινωνίας έξω απ' το σχολικό χώρο. Επόμενο είναι λοιπόν η επικοινωνία των εκπαιδευτικών να έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας.

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την επίδραση του στιλ επικοινωνίας στην επιτυχία της διδασκαλίας. Ο Norton (1977) βρήκε ότι πέντε στιλ επικοινωνίας (το προσεκτικό, αυτό που κάνει εντύπωση, το ακριβές, και αυτό της επικοινωνιακής εικόνας) εξηγούν το 50% της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην τάξη. Οi Nussbaum και Scott (1979, 1980) βρήκαν σημαντική επιρροή των στιλ επικοινωνίας στη μάθηση των διδασκομένων και σημαντική επιρροή στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας, σχετιζόμενη με την αυτοαποκάλυψη του εκπαιδευτικού, ενώ οι Andersen, Norton και Nussbaum (1981) κάνοντας ανάλυση έρευνας συμπλήρωσαν και τη σημαντική επιρροή της μη λεκτικής εκφραστικότητας. Στην τελευταία αυτή έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στιλ επικοινωνίας ανοιχτό, δραματικό, αυτό που δημιουργεί εντύπωση, χαλαρό και φιλικό έχουν καλότερα αποτελέσματα ως προς τη μάθηση μέσα στη τάξη. Τέλος οι Wubbels, Brekelmans και Hooymayers (1991) βρήκαν πως το στιλ επικοινωνίας των καθηγητών φυσικής είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που εξηγεί την κατανόηση ή όχι του αντικειμένου από τους μαθητές.

Σε όλα τα παραπάνω εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως τα άτομα που παίρνουν συνειδητές αποφάσεις σχετικά με τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν στην τάξη. Οι Popkewitzand και Wehlage (1977) συμπληρώνουν ότι χρήζει συμπεριφορά στην αίθουσα, αλλά και τα συναισθήματα αυτών που παίρνουν μέρος στην επικοινωνιακή διαδικασία είναι πολύ σημαντικά. Έτσι, συναντάμε έρευνες που αναφέρονται στην οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία, που ερευνούν πώς βλέπουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους ως παράγοντες επικοινωνίας, αν αντιμετωπίζουν την επικοινωνία τους ως καθήκον και πώς αντιμετωπίζουν τις συνέπειες της επικοινωνιακής τους πράξης. Μια έρευνα που ακολουθεί το παραπάνω σκεπτικό καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αντικείμενο έρευνας που παίρνουν συνειδητές αποφάσεις σχετικά με τη συμπεριφορά τους στην επικοινωνία (Book και Eisenberg, 1979).
Οι Yusof και Halim (2014) μελέτησαν τα επικοινωνιακά στίλ των εκπαιδευτικών και την επικοινωνιακή τους προσέγγιση μέσα στην τάξη. Διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους μαθητές καθώς συνεργάζονται μαζί τους, τους κατευθύνουν και τους δίνουν οδηγίες. Ενώ η επικοινωνιακή πράξη είναι σημαντικότερη όταν τους εξηγούν, τους θέτουν ερωτήσεις και προσπαθούν να εκμαιεύσουν από αυτούς απαντήσεις. Σημαντική φαίνεται να είναι και η μη λεκτική επικοινωνία της οποίας μέσα από την οποία συνήθως επιτυγχάνεται η προσοχή των μαθητών και η ενθάρρυνσή προς αυτούς. Σημαντική αποδεικνύεται και η έκφραση του προσώπου όπως ένα χαμόγελο αναγνώρισης ή επιβεβαίωσης. Η Pop (2014) παρατηρεί και δείχνει μετά από έρευνά της πως οι σωματικές-αθλητικές δραστηριότητες των φοιτητών με την παράλληλη παρουσία και συμμετοχή των δασκάλων τους βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων και μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των δασκάλων τους και αυξάνουν το ενδιαφέρον των φοιτητών για τα αντικείμενα διδακτικά.


Τέλος, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες σύνδεσης της αποτελεσματικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στην τάξη, στη σχέση με το ίδιο το περιβάλλον της τάξης. Εξετάστηκε η επίδραση του δομικού περιβάλλοντος, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένο το σχολείο, των κανόνων που υπάρχουν στην τάξη, του στίλ του εκπαιδευτικού, δασκαλοκεντρικό ή μαθητοκεντρικό, ακόμα και του αναλυτικού προγράμματος (Taylor, Fraser, & Fischer, 1997), η επίδραση στα αποτελέσματα μάθησης της τάξης με τη μορφή επιστημονικού εργαστηρίου (Fraser, Giddings, & McRobbie, 1995). Όλες οι έρευνες παρουσιάζουν πειστικές αποδείξεις ότι το περιβάλλον της τάξης και ο εξοπλισμός που υπάρχει στην τάξη, στην επικοινωνία με τα μαθήματα και στην επικοινωνία με τους γονείς, ως τις γενικές και σχολικές συνθήκες, αναδεικνύουν πως το περιβάλλον της τάξης και ο εξοπλισμός που υπάρχει στην τάξη, διαδικτυακά και στα μαθήματα, επηρεάζουν την επικοινωνία με τους μαθητές.

Η έρευνα στον ελληνικό χώρο σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών είτε γενικώς είτε επικεντρωμένη στην τάξη είναι ιδιαίτερα φτωχή. Αξίζει να αναφερθούμε...
στη διδακτορική διατριβή της Γιάννου (2013), που ερευνά την επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο τους, προς τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης κατά τη διδακτική διάδικσια. Οι υπόλοιπες έρευνες που παρατίθενται στη συνέχεια ασχολούνται με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών περιορισμένα είτε σε σχέση με τους γονείς είτε σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Οι Ανδρουλάκης και Σταμάτης (2009) με μελέτη περίπτωσης ερευνήσαν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τις συγκεντρώσεις του συλλόγου διδασκόντων όπου συζητούνται θέματα και προβλήματα του σχολείου. Μεγάλο ρόλο φάνηκε να παίζει στο αποτέλεσμα της επικοινωνίας η ηγετική ομάδα, που μπορεί να είναι είτε η ομάδα του διευθυντή με τους υποδιευθυντές είτε μια ομάδα εκπαιδευτικών που έχει κατακτήσει να επιβληθεί και να επηρεάζει σημαντικά το σύλλογο. Επίσης, ο τρόπος ακρόασης του κάθε εκπαιδευτικού, αν είναι αντικειμενικός ακροατής ή αν συνδέει τα πάντα με τον ίδιο, αν θεωρεί ότι μπορεί να προβλέψει τις σκέψεις του ομιλητή με αποτέλεσμα να μην τον προσέχει και διάφορες άλλες στάσεις που έχουν να κάνουν με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του, παίζουν σημαντικό ρόλο.

Μια σημαντική μελέτη για την επικοινωνία στους χώρους της εκπαίδευσης έχει διεξαχθεί από τους Μερκούρη και Σταμάτη (2009) και αφορά στην επικοινωνία του διευθυντή κυρίως με τους γονείς αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τα προβλήματα που εμφανίζονται σε αυτήν. Τα προβλήματα που κυρίως διαπιστώνονται είναι η εριστική συμπεριφορά των γονέων ή το εύκολο συμπέρασμα των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, προβλήματα όμως που τελικά αποδίδονται στην ελλιπή επικοινωνία. Τονίζεται η ανάγκη περισσότερης και πιο ουσιαστικής επικοινωνίας, όπως επίσης και η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Η παρούσα έρευνα θα εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές δημοτικού που εμφανίζουν αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά. Θα μας απασχολήσει η αντιμετώπιση τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που χρησιμοποιούν, η επικοινωνία που μπορεί να αναπτύσσουν με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και η επικοινωνία που μπορεί να αναπτύσσουν με τους γονείς και διάφορους ειδικούς, για να αντιμετωπίσουν τη συγκεκριμένη κατάσταση πιο αποτελεσματικά και για τους ίδιους και για τους μαθητές. Αν στηριχτούμε στην άποψη ότι τα περισσότερα προβλήματα στη συμπεριφορά αποτελούν αποτέλεσμα διάθεσης, τότε αυτά αφορούν τον εκπαιδευτικό της τάξης και μπορεί να ανταποκριθεί μέσω της θεωρίας και της επικοινωνίας, οπλίζοντας τη φαρέτρα του με παιδαγωγικές στρατηγικές που θα δίνουν εμφάση στη στήριξη της πνευματικής ανθεκτικότητας και της πρωτογενούς πρόληψης των παιδιών της τάξης τους. Στόχος δεν αποτελεί το σχολείο ως αποκλειστικό πομπό της
γνώσης, αλλά «το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», δίνοντας έμφαση στη
ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του παιδιού (Χατζηχρήστου & συν., 2008).
Κεφάλαιο 3: Οριοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς

3.1. Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις

Θεωρείται αναμφίσβητο γεγονός ότι το σημερινό σχολείο έχει ως σκοπό την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη του παιδιού σε ψυχοσωματικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Fullan, & Stiegelbauer, 1991. Lieberman, Hargreaves, Fullan, & Hopkins, 2005). Λαμβάνοντας όμως υπόψη τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας, μπορούν να γίνουν οι παρακάτω επισημάνσεις:

α. Το σχολείο μοιάζει να αδυνατεί να προσφέρει τη γνώση που οι καιροί απαιτούν, με αποτέλεσμα τη διαρκώς αυξανόμενη υποκατάστασή του από άλλους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς (φροντιστήρια, δραστηριότητες κτλ.).

β. Όσον αφορά τη ψυχοσυναισθηματική υγεία των παιδιών, όλο και πιο συχνά, οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για συνεχή αύξηση σε ένταση και σε συχνότητα των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς. Μάλιστα, λόγω αυτών, σε πολλές περιπτώσεις, αισθάνονται αδύναμοι να ανταπεξέλθουν.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές) αναρωτιούνται τι μπορούν να κάνουν, για να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους και έτσι να μπορέσουν απεριόριστα να εστιάσουν στο διδακτικό έργο τους. Η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα απαιτεί πρώτα απ' όλα την προσπάθεια να οριστούν τα προβλήματα στη συμπεριφορά, καθώς και τη στήριξη αυτού του ορισμού μέσω κριτηρίων και τον προσδιορισμό της συστημικής θεωρίας και πράξης.

Ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά αφορά σε μια συγκεκριμένη δράση την οποία εμφανίζει ένας σχετικά μικρός αριθμός ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με υψηλή ένταση. Παρότι το πρόβλημα είναι μετρήσιμο, ταυτόχρονα θεωρείται υποκειμενικό και εξετάζεται πάντα σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισής του. Τέλος, έχει ως συνέπεια την έκπτωση στη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή και των συστημάτων στα οποία λειτουργεί.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαμόρφωση ενός ορισμού για τα προβλήματα στη συμπεριφορά μοιάζει να αποτελεί ιδιαίτερα προκλητικό και συνάμα δύσκολο εγχείρημα, κυρίως λόγω του εύρους της πολυπαραγοντικότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

3.2 Κριτήρια καθορισμού προβλήματος συμπεριφοράς

Παρακάτω καταγράφονται τρία βασικά κριτήρια, τα οποία καθορίζουν αντικειμενικά τη διαμόρφωση ανάμεσα στη φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου.
Α. Στατιστικά κριτήρια

Η ικανότητα καταγραφής και μέτρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς στηρίζεται στην Ψυχομετρία και διαμορφώνεται με βάση στατιστικά κριτήρια που σκοπό έχουν την αξιολόγηση – διάγνωση ενός προβλήματος στη συμπεριφοράς ως εξής (Παρασκευόπουλος 1993α, 1993β):

- Ερωτηματολόγια προς τους σημαντικούς άλλους (γονείς, συμμαθητές, φίλους, εκπαιδευτικούς), ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σχετικά με το είδος της συμπεριφοράς.
- Συνέντευξη των σημαντικών άλλων και του ίδιου του παιδιού.
- Παρατήρηση του παιδιού και της συμπεριφοράς του μέσα σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. στο διάλειμμα, στην τάξη, στο φροντιστήριο, στο σπίτι).

Το βασικό όμως ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον ένας στατιστικός δείκτης, ένας αριθμός, μπορεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των παιδιών, αν τελικά παρέχει στον εκπαιδευτικό δυνατότητες να αντιμετωπίσει την κατάσταση μιας προβληματικής μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Η αλήθεια είναι ότι αυτός ο τρόπος, της καταγραφής της συμπεριφοράς, αν και δεν λύνει από μόνος του προβλήματα, παρέχει εύχρηστα εργαλεία στον εκπαιδευτικό, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν τη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων.

Β. Η συστημική προσέγγιση

Μια συμπεριφορά μπορεί να κατανοηθεί μόνο εντός του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού πλαίσιο στο οποίο ζει και δρα το παιδί. Άρα, σε κάθε περίπτωση, ελέγχουμε το πλαίσιο εμφάνισης της συμπεριφοράς, το σύστημα, σύμφωνα με τις αρχές της συστημικής θεωρίας. Η Γενική Θεωρία Συστημάτων (Bertalanffy, 1968) υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των συστημάτων και την αλληλεπίδρασή της (Δεκλερής 1986). Έτσι, για παράδειγμα, στην περίπτωση μιας ομαδικής κίνησης διαφυγής και έντασης, όπως στην περίπτωση ενός σεισμού, πρόβλημα στη συμπεριφορά έχει αυτός ο άνθρωπος που στέκει ακίνητος και βουβός, κοκαλωμένος, ενώ οι άλλοι τρέχουν να σωθούν φωνάζοντας. Η ίδια συμπεριφορά, δηλαδή αυτή της διαφυγής και της έντασης που με άλλο πλαίσιο αναφοράς (π.χ. σε μια ηρεμη σχολική τάξη) θα χαρακτηριζόταν η ίδια ως πρόβλημα. Αλλιώς αξιολογείται μια επιθετική συμπεριφορά σε ένα πεδίο μάχης και αλλιώς σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Μάλιστα, ο Fontana (1996), θέλοντας ίσως, να υπογραμμίσει τη σημασία του συστήματος της τάξης στην αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς, θεωρεί ως προβληματική, αυτή τη συμπεριφορά που κρίνεται απαράδεκτη από τον εκπαιδευτικό. Ως προφανώς αποτέλεσμα μιας τέτοιας άποψης, είναι η τυχόν διαφορετική άποψη των κριτών-εκπαιδευτικών, απέναντι στη συγκεκριμένη συμπεριφορά παιδιού. Έτσι, αρκετοί από εμάς, έχουμε αναρωτηθεί πώς είναι δυνατόν ο συνάδερφος μας εκπαιδευτικός να θεωρεί μια συμπεριφορά ενός παιδιού προβληματική, την ίδια ώρα που εμείς θεωρούμε ότι είναι φυσιολογική και δεν προκαλεί κανένα πρόβλημα. Διαφορετικοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν διαφορετικά επίπεδα ανοχής.
μπροστά σε μια συμπεριφορά ενός παιδιού. Συνάμα, και ένα παιδί, συχνά συμπεριφέρεται διαφορετικά (π.χ. πιο ήπια ή πιο έντονα) ανάλογα με τους ανθρώπους, με τους οποίους συναντάται. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, μια συμπεριφορά προβληματίζει, όταν εμφανίζεται σε περισσότερα από ένα συστήματα λειτουργίας του παιδιού. Αντίθετα, αν η συμπεριφορά του εμφανίζεται σε ένα και μόνο σύστημα (π.χ. στην τάξη του) ισώς θα πρέπει να εξεταστεί η λειτουργία του συγκεκριμένου συστήματος σε σχέση με το παιδί και να διερευνηθούν οι προσδοκίες, οι απαιτήσεις και η λειτουργία των εκπαιδευτικών και της ομάδας των συνομηλίκων της τάξης και του σχολείου γενικότερα.

Επεκτείνοντας με αντίστοιχο τρόπο αιτιολογείται, γιατί δεν πρέπει να ανησυχούν παροδικές συμπεριφορές που συχνά σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού (αναπτυξιακές οδινές ή αναπτυξιακές κρίσεις), όπως για παράδειγμα η αντιδραστική αντιδραστικότητα του εφήβου ή η τάση των παιδιών της νηπιακής ηλικίας για προσκόλληση, αν πρώτα δεν εξεταστεί το πλαίσιο εμφάνισης.

Μια συστημικού τύπου προσέγγιση είναι ιδιαίτερα φιλική και απονομοποιεί το ίδιο το παιδί, χαρακτηρίζεται επίσης, από μια ολική προσέγγιση των ζητημάτων (Τσαμπαρλή, 2004). Η εξέταση του συστήματος λειτουργίας του παιδιού, πολλές φορές, διευκολύνει την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, οι υψηλές προσδοκίες της οικογένειας ενός παιδιού, ίσως να αποτελούν ένα βασικό στοιχείο πρόκλησης του άγχους του. Ταυτόχρονα και η παρέμβαση, για να περιορίσει την αποσπασματικότητα και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της, απαιτεί μια συστημικού τύπου προσέγγιση, δηλαδή την εμπλοκή σε αυτήν όσο το δυνατόν περισσότερων συστημάτων αναφοράς του παιδιού.

Ανακεφαλαιώνοντας, σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση και η παρέμβαση σχετικά με μια συμπεριφορά προτείνεται να γίνεται πολυεπίπεδα, με συστημικό τρόπο, εμπλέκοντας το σύνολο των συστημάτων λειτουργίας του παιδιού. Σε αυτές τις διαδικασίες είναι ανάγκη να γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στις ερωτήσεις: ποιοι, τι, πώς, πού, πότε, πόσο, ποιοι άλλοι, τι άλλο.

Γ. Λειτουργικά κριτήρια

Τα στατιστικά κριτήρια αποτελούν μια επιστημονική προσέγγιση η οποία μας διευκολύνει να κατανοήσουμε και να προσεγγίσουμε έννοιες σχετικές με τα προβλήματα στη συμπεριφορά. Απ’ την άλλη, όμως, απαιτείται ειδική γνώση από μέρους του ερευνητή προκειμένου να υπάρξει έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση. Κατ’ αυτό τον τρόπο, τα στατιστικά κριτήρια είναι μάλλον δύσχρηστα στον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος στην πραγματικότητα πέρα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ζητά εργαλεία για την καθημερινή σχολική πράξη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως προσφορότερη λύση προτείνονται τα λειτουργικά κριτήρια.
Τα λειτουργικά κριτήρια αφορούν σε επιπτώσεις που έχει μια μορφή συμπεριφοράς στη λειτουργικότητα και προσαρμογή του παιδιού, χωρίς να εξετάζονται η συχνότητα ή η ένταση εμφάνισης της (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας 1999). Μας ενδιαφέρει, δηλαδή η συνολική εικόνα του παιδιού και η πιθανή εξέλιξή του στο μέλλον. Αυτή η εικόνα εξετάζεται σε σχέση με δύο επίπεδα, το ενδοπροσωπικό και το διαπροσωπικό. Συγκεκριμένα, η λειτουργικότητα και προσαρμογή στο ενδοπροσωπικό επίπεδο αφορά στο σύντομο ευχαριστημένο είναι το παιδί με τον εαυτό του, πόσο ευτυχισμένος συνδέεται με τη συνολική εικόνα του παιδιού και στο μέλλον. Αυτή η εικόνα εξετάζεται σε σχέση με τον εαυτό του, πόσο ευτυχισμένος αισθάνεται. Σε διαπροσωπικό επίπεδο συνδέεται με την επάρκεια του σε σχέση με το περιβάλλον και κυρίως με τους σημαντικούς άλλους (γονείς, οικογένεια, φίλους, δασκάλους).

Πιο συγκεκριμένα, το διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο συσχετίζονται με τομείς των γνωστικών ικανοτήτων, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσαρμογής του, αυτοεκπλήρωσης, της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης, του συναισθήματος και των γνωστικών διαδικασιών (αντίληψη, προσοχή, κωδικοποίηση, οργάνωση, συγκράτηση και ανάσυρση). Με τα λειτουργικά κριτήρια, για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως τέτοια που να ενέχει πρόβλημα, εξετάζεται αν δυσχεραίνει τες παραπάνω τομείς, άρα αν εμποδίζει την αρμονική εξελικτική πορεία του παιδιού. Οι παραπάνω τομείς είναι προσβάσιμοι στην παρατήρηση του εκπαιδευτικού και αυτοί θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Όταν οι νοητικές ικανότητες δεν αναπτύσσονται σύμφωνα με τις πραγματικές δυνάμεις του παιδιού, πιθανώς να εμποδίζονται από κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά του. Από τη θεωρία του Μοντέλου Επεξεργασία Πληροφοριών (Μ.Ε.Π., βλ. Κολλιάδης, 2002) γνωρίζουμε πως οτιδήποτε παρεμβαίνει επηρεάζει αρνητικά τα δομικά μέρη της μνήμης (Αισθητήρια, Βραχύχρονη και Μακρόχρονη) και τις γνωστικές διαδικασίες ελέγχου (αντίληψη, προσοχή, κωδικοποίηση, οργάνωση, συγκράτηση και ανάσυρση) εμποδίζει στην αποκόμιση των δυνατοτήτων της νοημοσύνης.

Στην παιδική και εφηβική ηλικία, η άποψη του συνόλου των ανθρώπων του περιβάλλοντος και κυρίως των σημαντικών άλλων έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσοφυγικότητας. Συχνά, η εικόνα που προβάλλουν στο παιδί με τα λόγια τους, με τις πράξεις τους, με τη στάση τους ενεργεί ως αυτοεκπλήρωση, εκτίμηση και κοινωνική προσαρμογή και δημιουργεί την εικόνα του παιδιού. Αυτή η άποψη εχει καθοδηγήσει το παιδί σε εντάξει τη συνομήλικη, προκαταλείποντας την ανάγκη για ένταξη στην ομάδα, για δημιουργία φιλικών σχέσεων και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσαρμογή, με αποτέλεσμα, το παιδί να δυσκολεύεται να δημιουργήσει και να διατηρήσει διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που να χαρακτηρίζονται από ικανοποιητική ποιότητα και βαθμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτελεί κυρίαρχο θέμα προς μελέτη την απουσία ή η μειωμένη ποιότητα αλληλεπίδρασης με την ομάδα των συνομηλίκων. Και αυτή μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή από τον εκπαιδευτικό – παρατηρήστε μέσα από την μορφή του παιχνιδιού. Το γεγονός ότι ένα παιδί δεν παίζει ή το παιχνίδι του είναι
μοναχικό ή δυσκολεύεται στην κατανόηση των όρων και κανόνων, υποδηλώνει την ύπαρξη ενός έντονου παράγοντα που ίσως να σχετίζεται με προβλήματα στη συμπεριφορά.

Η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς του παιδιού σχετίζεται άμεσα με τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα, δηλαδή, που διαθέτει το παιδί να ελέγχει να εκφράζεται ικανοποιητικά μέσω της συμπεριφοράς του χωρίς να δημιουργεί πρόβλημα στους γύρω του ή στον εαυτό του. Τυχόν απουσία αυτοέλεγχου προκαλεί προβλήματα στους ανθρώπους που βρίσκονται στο περιβάλλον του και σχετίζεται με παρορμητική συμπεριφορά. Αντίθετα, ο υπερβολικός αυτοέλεγχος, με αντίστοιχα ενδοπροσωπικά προβλήματα, συναρτάται με εσωστρέφεια του παιδιού.

Τα παραπάνω ερμηνεύουν ίσως γιατί εκπαιδευτικοί και γονείς προβληματίζονται πιο συχνά και εντονότερα από ένα παιδί που το χαρακτηρίζει απουσία αυτοέλεγχου και λιγότερο από ένα παιδί με υψηλό αυτοέλεγχο. Η συμπεριφορά του τελευταίου δεν αξιολογείται ως σοβαρή και αλλάζει αντίστοιχα αναστολή της συμπεριφοράς με αναστολή της επιτυχίας προς αναγείρηση μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και οικογενειακών inserts. Αυτές οι δυσαρεστήριες αναγκάσεις από την απειλή των ανθρώπων παραπέμπουν στην αναλυτική αναθεώρηση της επικαιρότητας και της αναλυτικής ανεπαρκείας στην αναπαράσταση της συμπεριφοράς του παιδιού. Αυτές οι δυσαρεστήριες αναγκάσεις αποτελούν τον τρόπο της αναθεώρησης και της ανακοίνωσης της επιτυχίας της συμπεριφοράς του παιδιού με αντικατάσταση της αναπαράστασης της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς και την αναθεώρηση της αναπαράστασης της επιτυχίας της συμπεριφοράς του παιδιού.

3.3 Βασικές επισημάνσεις

Είναι αλήθεια ότι όλο και πιο συχνά εκπαιδευτικοί και ειδικοί παραπονιούνται για μια διαφορική αύξηση στην εντάση και στη συχνότητα των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις, δηλώνουν αδυναμία να αντιμετωπίσουν τόσο σε προβλήματα συμπεριφοράς που αφορούν σε επίπεδο διαρκούς και μικροενόχλησης ενός τάξης που αφορούν σε επίπεδο διαρκούς και μικροενόχλησης ενός τάξης (π.χ. ψίθυροι, θόρυβος) όσο και σε πιο σοβαρά (π.χ.
βιαιοπραγίες, σύσταση συμμοριών), που παλαιότερα δεν εμφανίζονταν στο σχολείο. Πλήθος λόγω έχουν κατά καιρό, διατυπωθεί στην προσπάθεια να ερμηνευτεί το φαινόμενο της εξάρσεως των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως:

- Η οικογένεια όπως λειτουργεί σήμερα, με τους πολυάσχολους γονείς, με τη μειωμένη ψυχική διάθεση και με τον περιορισμένο χρόνο για ενασχόληση με τα παιδά τους.
- Ο περιορισμός του ρόλου της εκτεταμένης οικογένειας, που κάποτε κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές ανάγκες των μελών της και κυρίως των παιδιών.
- Η σχετική ανωνυμία του αστικού τρόπου ζωής και ως συνέπεια, ο μειωμένος έλεγχος από το κοινωνικό σύνολο.
- Ο επιθυμητός περιορισμός των κατασταλτικών τρόπων και μεθόδων διαπαιδαγώγησης.
- Η ηθική θέση των σύγχρονων κοινωνιών για την υποχρεωτική παιδεία, η οποία όμως μοιάζει να μην ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Ίσως πάλι να μην αποτελεί μόνο αύξηση των πράξεων, σε τόσο δραματικά επίπεδα, αλλά αύξηση της δημοσιοποίησης τους. Δηλαδή αρκετά γεγονότα παλαιότερα δεν γίνονταν σε τέτοιο βαθμό γιατί η τηλεόραση ήθελε να μας πείσει ενάντια στις ανάγκες τους και να μας πείσει να πραγματοποιήσουμε αυτές τις δράσεις.

Είναι αλήθεια ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολύπαραγοντική και αφορά τον εκπαιδευτικό σε συνοχή με το παιδί. Ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά παιδιών, επεκτείνεται και χαρακτηρίζει πολλά επίπεδα και συστήματα.

Στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς η βιβλιογραφία αναφέρεται κυρίως στις ιδιαιτερά έντονες, ψυχοπαθολογικές μορφές και λιγότερο σε εκείνες τις συμπεριφορές που αντιμετωπίζει καθημερινά ο εκπαιδευτικός στην κοινή τάξη. Αυτό συμβαίνει ίσως, γιατί οι παιδαγωγικές μορφές συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι πιο έντονες από τις ψυχοπαθολογικές. Βεβαίως, οι ιδιαιτερά έντονες συμπεριφορές που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι πιο έντονες από τις ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές, και πολλές ομάδες και συμμαθητές αυτών των παιδιών αντιμετωπίζουν αυτές τις ιδιαιτερά έντονες συμπεριφορές.

Στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, η βιβλιογραφία αναφέρεται κυρίως στις ιδιαιτερά έντονες, ψυχοπαθολογικές μορφές και λιγότερο σε εκείνες τις συμπεριφορές που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην κοινή τάξη. Αυτό συμβαίνει ίσως, γιατί οι παιδαγωγικές μορφές συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι πιο έντονες από τις ψυχοπαθολογικές. Βεβαίως, οι ιδιαιτερά έντονες συμπεριφορές που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι πιο έντονες από τις ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές, και πολλές ομάδες και συμμαθητές αυτών των παιδιών αντιμετωπίζουν αυτές τις ιδιαιτερά έντονες συμπεριφορές.
Ανάγκη υποβοήθησης έχει ταυτόχρονα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με εργαλεία όχι απλώς θεωρητικά και αίολα, αλλά βγαλμένα από την τάξη, τα οποία θα έχουν σκοπό να διευκολύνουν την καθημερινή, παιδαγωγική και διδακτική πράξη (Σαλβαράς, 2000). Οι θεσμοί της διεπιστημονικής ομάδας (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), του σχολικού συμβουλίου, καθώς και του σχολικού ψυχολόγου μπορούν, αν ενισχυθούν, να πλαισιώνουν, να καθοδηγήσουν και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική παρέμβαση, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά της και μειώνοντας το ύψος του εκπαιδευτικού.

3.4 Μορφές αποκλίνουσας / μη επιθυμητής / προβληματικής συμπεριφοράς


Σε σύγκρηση με την κλινική προσέγγιση, η εμπειρική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και εύχρηστη στο σχολικό πλαίσιο, καθώς επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτικό αφενός να αναγνωρίσει και αφετέρου να διαπιστώσει την ύπαρξη στοιχείων προβληματικής συμπεριφοράς μέσω μιας προσιτής και «οικονομικής» (από άποψη χρόνου) διαδικασίας.
3.4.1 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση την κλινική προσέγγιση

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών (DSM), το οποίο δημιουργήθηκε στις Η.Π.Α., αποτελεί ένα κατηγορικό σύστημα ταξινόμησης που χρησιμοποιείται ευρύτερα σε όλο τον κόσμο. Στην τελευταία έκδοσή του το DSM-IV (American Psychiatric Association – APA, 1994) ταξινομεί τις ψυχικές διαταραχές σε 16 βασικές κατηγορίες. Στην πολυ-αξονική ταξινόμηση του DSM-IV περιλαμβάνονται οι παρακάτω (5) άξονες:

Άξονας Ι Κλινικές διαταραχές
Άλλες καταστάσεις που μπορεί να αποτελέσουν εστία κλινικής προσοχής
Άξονας II Διαταραχές της προσωπικότητας
Νοητική Καθυστέρηση
Άξονας ΙΙΙ Γενικές Σωματικές καταστάσεις
Άξονας IV Ψυχοκοινωνικά και Περιβαλλοντικά προβλήματα
Άξονας ΙV Σφαιρική Εκτίμηση της Λειτουργικότητας (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004).

Το DSM είναι ανεφάρμοστο στο σχολικό πλαίσιο λόγω της ελλιπούς πληροφόρησης ως προς την αιτιολογία της εμφάνισης των ψυχικών διαταραχών, λόγω των υψηλών ποσοτών αλληλοεπικάλυψης των διαφόρων αναπτυξιακών διαταραχών (συννοσηρότητα) και λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας των ατόμων που εμπίπτουν στην ίδια διαγνωστική κατηγορία (ετερογένεια).

3.4.2 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση την εμπειρική προσέγγιση.


Το ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση), (Achenbach, 1998, Achenbach & Rescorla, 2001) περιλαμβάνει τρία ερωτηματολόγια, τρία ερωτηματολόγια, ένα για γονείς, ένα για εφήβους και ένα για εκπαιδευτικούς. Αυτά τα τρία (3) ερωτηματολόγια αναδεικνύουν οκτώ κλίμακες συνδρόμων οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία προβλημάτων που τείνουν να συνυπάρχουν. Αυτές είναι:

1. Άγχος / Κατάθλιψη
2. Συμπεριφορική / Κατάθλιψη

Σελίδα 65 από 190
3. Σωματικά Ενοχλήματα
4. Κοινωνικά Προβλήματα
5. Προβλήματα Σκέψης
6. Προβλήματα Προσοχής με υποκλίμακες για την Απροσεξία και την Υπερκινητικότητα-
Παρορμητικότητα
7. Παράβαση Κανόνων
8. Επιθετική συμπεριφορά. [Achenbach & Rescorla, (επιμ. Ρούσσου), 2003]


Η ομάδα των Εσωτερικευμένων προβλημάτων αντιπροσωπεύει κυρίως ενδογενή προβλήματα, δηλαδή προβλήματα τα οποία εντοπίζονται κυρίως μέσα στο ίδιο το άτομο, χωρίς γνωστά βιοπαθολογικά αίτια και απόσυρση από κοινωνικές επαφές. Αντίθετα, η ομάδα των Εξωτερικευμένων προβλημάτων αντανακλά συγκρούσεις με άλλους ανθρώπους και τις προσδοκίες που έχουν αυτοί από το παιδί. Αυτές οι σφαιρικές ομαδοποιήσεις φαίνονται αξιοποιήσιμες κατά την διαχείριση παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε από τη μία είτε από την άλλη ομάδα, αν και πολλά παιδιά εμφανίζουν προβλήματα που ανήκουν και στις δύο ομάδες [Achenbach & Rescorla, (επιμ. Ρούσσου), 2003].

Στην ομάδα των Εσωτερικευμένων Προβλημάτων ανήκουν τα ακόλουθα τρία σύνδρομα:

1. Άγχος / Κατάθλιψη (Anxious / Depressed): Το παιδί κλαίει πολύ, έχει διάφορους φόβους, είναι νευρικό, φοβισμένο, ανήσυχο, αμήχανο, πιστεύει ότι πρέπει να είναι τέλειο, αισθάνεται ότι δεν αγαπείται, ότι είναι ανάξιο, αισθάνεται πολύ ένοχο, μιλά για αυτοκτονία.

2. Απόσυρση / Κατάθλιψη (Withdrawn / Depressed): Το παιδί χαίρεται λίγο, προτιμά να είναι μόνο, δεν μιλά, είναι μυστικοπαθές, ντροπαλό, δειλό, δυστυχισμένο, απομονωμένο, αισθάνεται πολύ κουρασμένο.


Στην ομάδα των Εξωτερικευμένων προβλημάτων ανήκουν τα ακόλουθα δύο σύνδρομα:

1. Παράβαση Κανόνων (Rule-Breaking Behavior): Το παιδί πίνει άλκοολ, καπνίζει και κάνει χρήση ουσιών, παραβιάζει κανόνες, βρίζει, λέει ψέματα, εξαπατά, βάζει φωτιές, κλέβει απ’ το σπίτι και από άλλα μέρη, φεύγει απ’ το σπίτι, κάνει έγκλημα, δεν αισθάνεται τύψεις, κάνει κακές συναναστροφές, προτιμά την παρέα με μεγαλύτερα παιδιά, παραβιάζει σε βανδαλισμούς, σκέφτεται το σεζάρι πάρο και είχε σεξουαλικά προβλήματα.
2. Επιθετική συμπεριφορά (Aggressive Behavior): Το παιδί αντιμιλά, είναι ανυπάκουο στο σπίτι και στο σχολείο, μπλέκει σε καυγάδες, επιτίθεται στους άλλους. Είναι σκληρό και μοχθηρό με τους άλλους και καταστρέφει τα δικά του πράγματα ή και των άλλων. Απαιτεί την προσοχή των άλλων, κάνει πολλή φασαρία, φωνάζει, ουρλιάζει, είναι πεισματάρικο, δύσθυμο, προκλητικό και εκρηκτικό. Εμφανίζει αλλαγές διάθεσης και συναισθημάτων, βιώνει εύκολα αισθήματα ματαίωσης, είναι μουτρωμένο, καχύποπτο, εκνευρίζεται εύκολα και απειλεί τους άλλους. [Achenbach & Rescorla, (επιμ. Ρουσσού), 2003, Wicks-Nelson & Israel, 2003]...

Υπάρχουν και τρία σύνδρομα τα οποία δεν περιλαμβάνονται σε καμιά από τις προαναφερθείσες ομάδες. Αυτά είναι:

1. Κοινωνικά Προβλήματα (Social Problems): Το παιδί είναι εξαρτημένο, αισθάνεται μόνο, δεν τα πάει καλά με τους άλλους, τον πειράζουν οι άλλοι και έχει προβλήματα λόγου. Είναι μη αγαπητό, αδέξιο, παθαίνει συχνά ατυχήματα, ζηλεύει, αισθάνεται ότι οι άλλοι είναι εναντίον του και προτιμά την παρέα με μικρότερα παιδιά.

2. Προβλήματα Σκέψης (Thought Problems): Το παιδί δεν μπορεί να βγάλει απ’ το μυαλό του ορισμένες σκέψεις και έμμονες ιδέες, αυτοτραυματίζεται, ακούει ήχους ή φωνές που δεν υπάρχουν και βλέπει πράγματα που δεν υπάρχουν. Κάνει νευρικές κινήσεις (συσπάσεις), τσίμπα το δέρμα του, παίζει με τα γεννητικά του όργανα πάρα πολύ και δημόσια, επαναλαμβάνεται συνεχώς πράξεις και μαζεύει πράγματα που του είναι άρρητα. Έχει παράξενη συμπεριφορά και παράξενες ιδέες, υπνοβατεί, παραμιλά και δυσκολεύεται να κοιμηθεί.


Στην υποκλίμακα Αποσεξία: Το παιδί φέρεται ανώριμα, δεν τελειώνει ό, τι αρχίζει, δεν συγκεντρώνεται, βρίσκεται σε σύγχυση, ονειροπολεί, κοιτάζει με κενό βλέμμα. Δυσκολεύεται να κοιμηθεί, υποκείται σε εισβολές και διαφθορές.

Στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα – Παρορμητικότητα: Το παιδί δεν μπορεί να σταθεί ακίνητο, είναι ανεύθυνο και παρορμητικό. Ακούει παράξενους θορύβους, κουνιέται συνεχώς, υποκείται σε διαφθορές.

Το Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ) (Παρασκευόπουλος-Γιαννίτσας, 1999) περιλαμβάνει έναν κατάλογο από 110 μορφές συμπεριφοράς του παιδιού, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικές μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια.
Η ενδο-προσωπική προσαρμογή αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο τον εαυτό. Η δια-προσωπική προσαρμογή αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους.

Το άτομο, για να θεωρηθεί ότι έχει ικανοποιητική ενδο-προσωπική προσαρμογή, θα πρέπει να νιώθει ευχαριστημένο με τον εαυτό του, να πιστεύει ότι αξίζει, να έχει θετική στάση απέναντι στη ζωή, να νιώθει ενυπηρεσίμονο-καταξιωμένο, να έχει ενισχυμένο αυτοσυναισθήμα, να είναι αισιοδοξικό. Δηλαδή, να τα έχει «καλά» με τον εαυτό του και να βιώνει μια εσωτερική κανονικότητα και ηρεμία.

Το άτομο, για να θεωρηθεί ότι έχει ικανοποιητική δια-προσωπική προσαρμογή, θα πρέπει να έχει αποκτήσει δεξιότητες, που το βοηθούν να αντικατορπίζεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους ενηλίκους και τους συνομήλικους του, να έχει αναπτύξει συναισθήματα συναντήσεων και συναλλαγών με τους άλλους, να ελέγχει τις παρομοιώσεις του και τις οργίλες αντιδράσεις του.

Η ενδο-προσωπική προσαρμογή περιλαμβάνει μορφές εσωστρεφούς συμπεριφοράς και υπερβολικής αναστολής που ταλαιπωρούν, εσωτερικά, το ίδιο το άτομο, παρεμποδίζοντας την ομαλή ενεργοποίηση και εκδίπλωση των δυνατοτήτων του και την αυτοπραγμάτωσή του.

Την ενδο-προσωπική προσαρμογή απαρτίζουν τρία σύνδρομα:

Α) Άγχος – Λυσθυμία – Ψυχαναγκασμός με κύρια συστατικά στοιχεία την εσωτερική ανασφάλεια, την αμηχανία, τον διάχυτο-γενικευμένο φόβο, την υπερευαισθησία, την κατήφεια, τις πολλές ενοχές, το συναίσθημα μειονεξίας, την υπερεξάρτηση, τη μελαγχολική διάθεση. Το παιδί νιώθει μοναξιά, πλήξη, ανία, πάντα κουρασμένο και δεν ξέρει να παίζει και να χαίρεται. Βρίσκεται σε υπερένταση, κλαίει εύκολα και πολύ, τρώει τα νύχια του, βυζαίνει τα δάχτυλα και υποφέρει από έλλειψη αυτοπεποίθησης. Εμφανίζεται σχολαστικό στην καθαρότητα, τάξη και εκτέλεση εργασιών, είναι τελειομανής, και αγωνιά μήπως δεν απγριαστήσει όλους. Έχει έμμονες ιδέες, νομίζει ότι είναι άσχημο, ότι οι άλλοι το κοροϊδεύουν, το ειρωνεύονται και θέλουν το κακό του. Νομίζει ότι είναι ανεπιθύμητο, ότι δεν το αγαπάνε. Είναι διελό, άτολμο, πάντα σκεπτικό σαν να το απασχολεί κάτι , καχύποπτο, φοβάται απέναντι σε κάθε άλλο ανθρώπινο, και απαθές.

Β) Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός με κύρια συστατικά στοιχεία την κοινωνική απόσυρση -απομόνωση, την επιφυλακτικότητα, το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, την απομονωμένη κοινωνική απόσυρση, την κοινωνική απόμονωση, την αποφυγή του ατόμου από τη συστολή. Εμφανίζεται σοβαρός συναισθηματικός τόνος, την καρδιά να σπάνει, να τραχυπνεύει, να έχει ανεπιθύμητα συναισθήματα. Το παιδί δεν έχει παρέες, προτιμά να είναι μόνο του, να μένει αμέτοχο, απόμακρο και αποφεύγει τις ομαδικές εκδηλώσεις (εκδρομές, πάρτι). Είναι ολιγομίλητο, απαθές, νωθρό, αθόρυβο, περνά απαρατήρητο, ονειροπολεί, έχει απλανές βλέμματα και ζει σε δικό του κόσμο. Χαζεύει συνεχώς, τεμπελιάζει, είναι υπερβολικά υποχωρητικό, ανέκφραστο, άτομο, νυσταλέο και το χαρακτηρίζει μυστικοπάθεια και κρυψίνοια.
Γ) Ψυχοσωματικές Διαταραχές, οι οποίες αναφέρονται σε βιοσωματικές ενοχλήσεις που δεν έχουν οργανική αιτιολογία, αλλά οφείλονται σε ψυχολογικά αίτια. Πρόκειται δηλαδή για μορφές «συμπτωματοποίησης» εσωτερικών εντάσεων και εκδήλωσης τους σε οργανική διαταραχή. Το παιδί παρουσιάζει συχνά δερματική αλλεργία, αλλεργικό συνάχι, σπαστικές-ακούσιες κινήσεις (τικ), τραυλισμό, διαταραχές ύπνου (εφιάλτες, νυχτοβασία, αϋπνία), διαταραχές διατροφής (ανορεξία, βουλιμία, αποστροφή για ορισμένα εδέσματα), διαταραχές απέκκρισης (ενούρηση, εγκόπριση). Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, ζαλάδες και ιλίγγους, κοιλόπονους και στομαχόπονους. Επίσης παραπονείται ότι νιώθει ναυτία και κάνει συχνά εμετό.

Η διαπροσωπική προσαρμογή περιλαμβάνει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς που βλάπτουν τους άλλους και προκαλούν προβλήματα στη σχέση του παιδιού με τους συνομήλικους και τους ενηλίκους, παρεμποδίζοντας έτσι την ομαλή ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Τη διαπροσωπική προσαρμογή αποτελούν δύο σύνδρομα:

Α) Επιθετικότητα με κύρια συστατικά στοιχεία την ανυπακοή, την παρορμητική συμπεριφορά, την καταστροφική διάθεση, την ευεργεσία, την ευερεθισμό, πεισματάρικο, μεμψίμοιρο, γκρινιάρικο, απρόβλεπτο, αλλάζει απότομα-ξαφνικά διάθεση και δείχνει αδιαφορία για την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των «μεγαλυτέρων». Επιμένει φορτικά να μονοπωλεί την προσοχή των άλλων, ζηλεύει τα άλλα παιδιά, καυχιέται, κομπάζει και δεν συνεργάζεται σε ομαδικές δραστηριότητες. Είχε εκκρηκτική συμπεριφορά, παλεύει με τα άλλα παιδιά, τα κτυπάει, η επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των «μεγαλυτέρων»

Β) Παραβατικότητα με κύρια συστατικά στοιχεία μορφές παραπτωματικής και «προ- 

συμπεριφοράς που μπορεί να οδηγήσουν, τόσο το παιδί όσο και τους 

γονείς του, σε μπλεξίματα με τις διωκτικές και δικαστικές αρχές. Μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς αυτού του συνδρόμου είναι η κλοπή, το σκασιαρχείο από το σχολείο και το τσίπι, η συμμετοχή στην καταστροφική διάθεση και δείχνει αδιαφορία για την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των «μεγαλυτέρων». Επιμένει φορτικά να μονοπωλεί την προσοχή των άλλων, ζηλεύει τα άλλα παιδιά, καυχιέται, κομπάζει και δεν συνεργάζεται σε ομαδικές δραστηριότητες. Είχε εκκρηκτική συμπεριφορά, παλεύει με τα άλλα παιδιά, τα κτυπάει, τα επιτίθεται, δείχνει αδιαφορία για την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των «μεγαλυτέρων».
Το ΕΔΕΠ περιλαμβάνει ακόμα 14 συμπτώματα, τα οποία δεν εντάσσονται σε κανένα σύνδρομο ενδο-προσωπικής ή διαπροσωπικής προσαρμογής και αναφέρονται σε σημαντικά θέματα της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, εικόνα του σώματος (παχύσαρκο-χοντρό, σωματικό ελάττωμα-δυσμορφία), προβλήματα ταυτότητας του ρόλου του φύλου, έλλειψη συντονισμού κινήσεων. Το παιδί αφήνει «στη μέση» ό, τι αναλαμβάνει, είναι ανεύθυνο, παρορμητικό και παρασύρεται εύκολα από τους άλλους. Είναι αδέξιο, ζημιάρικο, επιρρεπές στα ατυχήματα, αυτοτραυματίζεται σκόπιμα και αυτοκτονήσει. Εμφανίζει υπερβολική εξάρτηση-προσκόλληση στους μεγάλους, συμπεριφέρεται σαν να είναι μικρότερης ηλικίας και προτιμά να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά. Υπερασχολείται με τα θέματα της ερωτικής ορμής (πρόωμος αυνανισμός).

Η εμπειρική προσέγγιση στηρίζεται στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά (τι κάνει συγκεκριμένα ένα παιδί) και γι' αυτό είναι πολύ χρησιτική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας με το παιδί και, επομένως, έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά του σε φυσικό χώρο και υπό πραγματικές και όχι εργαστηριακές ή πειραματικές συνθήκες, όπως συμβαίνει στην κλινική προσέγγιση.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα της εμπειρικής προσέγγισης είναι ότι μπορεί να γίνει προληπτική χρήση των ερωτηματολογίων και να διαπιστωθούν μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που δεν είναι άμεσα ορατές στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δεν δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα για το σύνολο της τάξης, όπως για παράδειγμα, αυτές που ανήκουν στην ομάδα των εσωτερικευμένων προβλημάτων.

Επίσης, πολύ πιο έγκαιρα μπορεί να διαπιστωθεί ένα πρόβλημα συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς μέσω της ημερήσιας συμπεριφοράς, όπως η ακολουθία συντομων παρεμβάσεων, παρά μέσω της κλινικής προσέγγισης, όπως συμβαίνει στην επικουρική προσέγγιση. Είναι δύσκολο να επιλεγεί από τους εκπαιδευτικούς και ένας συνδυασμός των δύο προσεγγισμένων προβλημάτων. Εάν δύνατον, οπότε να επιλεγεί από τους εκπαιδευτικούς και ένας συνδυασμός των δύο προσεγγισμένων. Να αναγνωρίζουν ή να διαπιστώσουν, δηλαδή, οι ίδιοι, μέσω της εμπειρικής προσέγγισης, τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς και να παρατηρέψουν το παιδί για κλινικό έλεγχο, συνεργάζονται με τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες, εφαρμόζοντας στο μεσοδιάστημα των δύο προσεγγισμένων προβλημάτων, αυτής της συμπεριφοράς, μέχρι να καταρτιστεί – σε συνεργασία πάντα με τους ειδικούς επιστήμονες – το κατάλληλο για την περίπτωση πρόγραμμα παρέμβασης.

3.5 Πότε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς είναι σοβαρό;

Ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να αντιληφθεί ότι ένας μαθητής παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, είναι δύσκολο όμως να προσδιορίσει αν το πρόβλημα αυτό είναι
η σοβαρότητα ενός συμπτώματος προοδευόταν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:


5) Ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος: Όσο εντονότερο είναι το συναίσθημα που συνοδεύει το σύμπτωμα, τόσο σοβαρότερο θεωρείται το σύμπτωμα. Μπορούμε να κάνουμε λήμνη και άγνωστο (π.χ. καινούριο σχολείο, αλλαγή εκπαιδευτικού), είναι φυσικό το παιδί να χρειάζεται κάποιο χρονικό διάστημα για να προσαρμοστεί και να ανακτήσει την αυτοπεποίθησή του. Όταν όμως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η άρνηση ενός παιδιού να αναλάβει κάποιες εργασίες συνοδεύονται από έντονο φόβο και άγχος που καταλήγουν σε κλάματα και ταραχή, τότε πρέπει να προβληματιστούμε (Herbert, 1998, Paraskevopoulos, 1988).


9) Πιθανότητα να έρθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο: Αν η τάση ενός παιδιού να κλέβει και να καταστρέψει προχωρήσει πέρα από τα αποδεκτά όρια, τότε μπορεί να φέρει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο (Παρασκευόπουλος, 1988).


Κεφάλαιο 4: Τεχνικές αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς
4.1 Συμπεριφοριστικές τεχνικές: Το πρόγραμμα της Λειτουργικής Ανάλυσης και Διαμόρφωσης της Συμπεριφοράς

Ο όρος θεραπεία της συμπεριφοράς (Behavior Therapy) θεωρείται από πολλούς ερευνητές ταυτόσημος με τον όρο τροποποίηση της συμπεριφοράς (Behavior Modification), σχετίζεται με μια συστηματική ψυχολογική μέθοδο και στηρίζεται στις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες υιοθετούν τη θέση ότι τόσο η φυσιολογική συμπεριφορά όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς (παθολογική συμπεριφορά) είναι προϊόν-αποτέλεσμα των διάφορων μορφών μάθησης.
Η θεραπεία της συμπεριφοράς στηρίζεται κυρίως στις αρχές της κλασικής εξαρτημένης μάθησης και αφορά μια κλινικά διαπιστωμένη παθολογική συμπεριφορά, ενώ για την εφαρμογή της απαιτείται «ειδικός» ψυχοθεραπευτής. Αντίθετα, η τροποποίηση της συμπεριφοράς, την οποία εμείς στο εξής θα αποκαλούμε Λειτουργική Ανάλυση και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς, εφαρμόζεται από μη ειδικούς και ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς ύστερα από σχετική εκπαίδευση, στηρίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης και αφορά μια συμπεριφορά που είναι, κατά κύριο λόγο ανεπιθύμητη, αλλά δεν ανταποκρίνεται στα κριτήρια μιας παθολογικής συμπεριφοράς. Η εκπαιδευτικό-διδακτική διεργασία περιλαμβάνει τη διδασκαλία-απομάθηση ανεπιθύμητων και τη διδασκαλία-εκμάθηση νέων επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς.

Τα βασικά στάδια του προγράμματος είναι:
1. Παρουσίαση και καθορισμός προβλήματος.
2. Ιστορικό: Άμεση και έμμεση συλλογή πληροφοριών.
3. Λειτουργική περίγραφη της συμπεριφοράς που προβληματίζει.
4. Ανάλυση των συνθηκών εμφάνισης της συμπεριφοράς που προβληματίζει.
5. Καταγραφή των θετικών στοιχείων της συμπεριφοράς.
6. Επιλογή προβλήματος πρώτης προτεραιότητας.
7. Καθορισμός του στόχου παρέμβασης: Δόμηση νέας επιθυμητής ή μείωση της υπάρχουσας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.
8. Σχεδιασμός εκπαιδευτικό-διδακτικού προγράμματος:
   8.1 Οργανωτικές-διοικητικές παρεμβάσεις
      * Αναζήτηση στήριξης και συνεργασίας (διευθυντές-εκπαιδευτικοί-ειδικοί επαγγελματίες).
      * Αλλαγή και τροποποίηση συνθηκών του φυσικο-κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης.
      * Διατύπωση υποστόχων.
      * Επιλογή ενισχυτών.
      * Επιλογή τρόπου καταγραφής προόδου.
      * Συμμετοχή τρίτων
8.2 Χρήση ψυχοπαιδαγωγικών-εκπαιδευτικών εκπαιδευτικών συμπεριφορών και τεχνικών
   8.2.1. Δόμηση επιθυμήτης συμπεριφοράς
      * Συστηματική θετική και αρνητική ενίσχυση
      * Σταδιακή-προσεγγιστική διαμόρφωση και αλληλοσύνδεση των επιμέρους συμπεριφορών.
      * Παροχή τηματικής βοήθειας
      * Καλλέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων
      * Συμβόλαιο – Επιβράβευση – Έπαινος.

Σελίδα 73 από 190
8.2.2 Μείωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

- Απόσβεση-σκόπιμη αγνόηση.
- Έμμεση τιμωρία: αφαίρεση προνομίων, διακοπή ευχάριστης κατάστασης, μείωση ανταλλάξιμων αμοιβών, απομάκρυνση από την κατάσταση-πρόβλημα
- Επιλεκτική ενίσχυση.
- Ενίσχυση της ασυμβίβαστης συμπεριφοράς
- Επίλυση συγκρούσεων.
- Άμεση τιμωρία: επιβολή ποινών-συνεπειών (κόστος της αντίδρασης)

9. Αξιολόγηση του προγράμματος.

Στο παραπάνω πρόγραμμα καταγράφαμε αναλυτικά όλα τα πιθανά στάδια και τις ανάλογες εκπαιδευτικο-διδακτικές ενέργειες. Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την περίπτωση του προβλήματος του παιδιού, μπορεί μερικά στάδια να τα αναλύσει περισσότερο, άλλα να τα συντομεύσει ή και να τα παραλείψει, στοχεύοντας πάντα στην ανεξαρτητοποίηση του παιδιού, αφόγοντας χώρο στην αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς του.

Οι μέθοδοι και τεχνικές που προτείνει εκφράζει η Λειτουργική Ανάλυση και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς δεν είναι φυσικά ούτε νέες ούτε άγνωστες στους εκπαιδευτικούς. Όλοι, παραδείγματος χάρη, γνωρίζουν τη βασική αρχή της συντελεστικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι επιθυμητές συμπεριφορές πρέπει να ενισχύονται, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες να επαναληφθούν, ενώ οι ανεπιθυμητές μορφές να αγνοούνται ή να τιμωρούνται έμμεσα, για να μειώνονται οι πιθανότητες να επαναληφθούν. Όμως εκείνο που προσφέρει η Λειτουργική Ανάλυση και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς είναι η συστηματική και συνεπής οργάνωση όλων των γνωστών ψυχοπαιδαγωγικών και εκπαιδευτικο-διδακτικών αρχών σε επάλληλα βήματα και η χρησιμοποίηση τους υπό όρους και κάτω από συγκεκριμένες σχολικές συνθήκες.

Προγράμματα, όπως το παραπάνω, στοχεύουν να εξοπλίσουν τον εκπαιδευτικό της κοινής τάξης, ο οποίος ουσιαστικά έχει το παιδί για το σύνολο σχεδόν της σχολικής του πορείας και αξιοποιεί σε καθημερινή βάση τις εμπειρίες και τα βιώματα του, με δημιουργικές ιδέες και ευέλικτα προγράμματα παρέμβασης. Ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν προβλήματα μεταφοράς και γενίκευσης της μαθημένης επιθυμητής συμπεριφοράς, π.χ. απόκτηση και ασκηση κοινωνικών δεξιοτήτων, όταν αυτές πραγματοποιούνται έξω από το χώρο της σχολικής τάξης. Πιο αποτελεσματικές και μακροπρόθεσμα ανθεκτικές φαίνεται να είναι οι αλλαγές που υλοποιούνται και εξελίσσονται από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη (Knapeczyk et Rodes, 1996).

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα, για να είναι αποτελεσματικές, πρόσφορες και με λιγότερους λανθασμούς ψυχοπαιδαγωγικούς χειρισμούς αυτές οι παρεμβάσεις, είναι η οικοσυστημική διάσταση της συμπεριφοράς, η δημιουργία θετικού κλίματος και η διατήρηση της καλής ισορροπίας της τάξης. Η καλή συζήτηση και τα προγράμματα που ενισχύουν την
ιδέα της ομάδας και της φιλίας (Χατζηχρήστου, 2003) αναπτύσσουν και καλλιεργούν την έννοια της διαφορετικότητας και των διαφορετικών αναγκών που αυτή συνεπάγεται. Η θέση αυτή εδράζεται στο βασικό σύνθημα μιας ανθρωποκεντρικής θέασης: «Δίνουμε ίσες ευκαιρίες αλλά όχι ίδιες».

Τέλος να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχουν «θαυματουργές συνταγές». Η ευελιξία, το ανοιχτό και δημιουργικό πνεύμα του εκπαιδευτικού, η εμπειρία του, η συνεχής επιμόρφωσή του και η καλή ψυχοσωματική του υγεία να αξιοποιήσουν με τον κατάλληλο τρόπο παρόμοια προγράμματα, τα οποία θα επιφέρουν αποτελεσματικές και μακροπρόθεσμες σταθερές και κοινωνικά επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού.

4.2 Γνωστικό-Συμπεριφοριστικές τεχνικές

Στη δεκαετία του 50 πραγματοποιείται η «γνωστική στροφή» και «γνωστική επανάσταση» στον χώρο της ψυχολογικής έρευνας για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι νέοι ερευνητές ψυχολόγοι απομακρύνονται από το πρότυπο του ακραίου συμπεριφορισμού, που υποστήριζε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα εξωτερικών δεσμών μεταξύ των εξωτερικών-εσωτερικών ερεθισμάτων και επιδράσεων αφενός και της εκδήλης συμπεριφοράς αφετέρου, και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις διαδικασίες της ανθρώπινης σκέψης, δηλαδή στις γνωστικές λειτουργίες και διαδικασίες που παρεμβάλλονταν ανάμεσα στα ερεθισμάτα και τις αντιδράσεις. Το ύφος δεν παραμένει παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά με βάση τις γνωστικές λειτουργίες του προσλαμβάνει, οργανώνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες, δημιουργώντας γνωστικές δομές και γνωστικά σχήματα και όχι απομονωμένες περιβαλλοντικές συνεξαρτήσεις.


- Η συμπεριφορά και λειτουργία του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των ενδοτροποποιημένων, φυσικά ή λογικά, περιβάλλοντος και της εκδήλης πραξικής συμπεριφοράς του (Αμοιβαία Τριαδική Αιτιοκρατία).
- Η ψυχική διαταραχή ή τα προβλήματα συμπεριφοράς ή η δυσλειτουργική συμπεριφορά του ανθρώπου αναπαραστά τις κυρίαρχες γνωστικές συνεξαρτήσεις (π.χ. περιβάλλοντας, δυσλειτουργικάς σκέψεις, γνωστικές παραποιήσεις) που αναπτύσσει το άτομο.
Στόχος της γνωστικο-συμπεριφοριστικής / γνωσιακής θεραπείας είναι η παροχή βοήθειας σε παιδιά και εφήβους που θα τα διευκολύνει να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και εμπειρίες για την αλλαγή των «παράλογων» γνωσιακών σχημάτων.

Η αλλαγή αυτή, δηλαδή ο έλεγχος και η αντικατάσταση των «λανθασμένων» ή δυσλειτουργικών σχημάτων, επιτυγχάνεται με τη διαδικασία που ονομάζεται «γνωστική αναδόμηση», δηλαδή αλλαγή στις σκέψεις του ατόμου, η οποία αναμένεται να επιφέρει, επίσης, αλλαγές και τροποποιήσεις στην εξωτερική έκδηλη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αρχές του Γνωστικού ή Κοινωνικού Συμπεριφορισμού, το άτομο έχει δυνατότητα από μόνο του να παρατηρεί, να εντοπίζει, να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, δηλαδή, το άτομο το ίδιο συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος αντιμετώπισης και θεραπείας μιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.

Οι γνωσιακές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις στην ουσία αποτελούν οργανωμένες ψυχοπαιδαγωγικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τις οποίες ο θεραπευτής «διδάσκει» στο άτομο όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ξεπεράσει στη συνέχεια και από μόνο του τις δυσκολίες και τα προβλήματά του.

Μολονότι οι γνωστικές / συμπεριφοριστικές τεχνικές και γενικά οι τεχνικές της κλασικής θεραπείας της συμπεριφοράς έχουν εφαρμογή στην κλινική πράξη, τα τελευταία χρόνια ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι και ο εκπαιδευτικός, ύστερα από σχετική κατάλληλη εκπαίδευση, μπορεί να εφαρμόζει τις τυπικές τεχνικές και τα αντίστοιχα προγράμματα σε απλοποιημένη και εξειδικευμένη μορφή στη σχολική τάξη με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα (Hughes, J.N. & Hall, R.J., 1989, Καλαντζή-Αζίζι, Α., 1999).

Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά προγράμματα γνωσιακής παρέμβασης τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου ύστερα από σχετική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

4.2.1 Η τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης

Ο D. Meichenbaum ύστερα από πολλές ερευνητικές κλινικές μελέτες επεσήμανε ότι το άτομο στις πολλά εσωτερικά διάλογα και εξωτερικά διάλογα βρίσκει τις επιθυμητές λύσεις στη συγκρούσεις και διαμάχες πολλές φορές βρίσκει τις επιθυμητές λύσεις στην κλινική πράξη, τα τελευταία χρόνια ερευνητικές μελέτες επεσήμαναν ότι και ο εκπαιδευτικός, ύστερα από σχετική κατάλληλη εκπαίδευση, μπορεί να εφαρμόσει τις τυπικές τεχνικές και τα αντίστοιχα προγράμματα σε απλοποιημένη και εξειδικευμένη μορφή στη σχολική τάξη με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα (Hughes, J.N. & Hall, R.J., 1989, Καλαντζή-Αζίζι, Α., 1999).

Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά προγράμματα γνωσιακής θεραπείας τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου ύστερα από σχετική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.
Ο εσωτερικός λόγος, που αποτελεί το τρίτο στάδιο της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, σύμφωνα με τους Ρώσους ψυχολόγους Luria και Vygotsky, αποτέλεσε το βασικό θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης.

Στην τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης σύμφωνα με την οποία ο μαθητής μαθαίνει να δίνει ο ίδιος οδηγίες στον εαυτό του, να καθοδηγεί και να ρυθμίζει ο ίδιος ενσυνείδητα τη σκέψη και τη συμπεριφορά του, μειώνεται βαθμιαία η αρχική ετεροκαθοδήγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και βαθμιαία αυξάνεται η αυτοκαθοδήγηση του ίδιου του μαθητή στην εκμάθηση μιας σχετικής δεξιότητας. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός από το προσκήνιο αποσύρεται στο παρασκήνιο και τελικά παραμένει αμέτοχος και παρακολουθεί. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε με επιτυχία σε υπερκινητικά και παρορμητικά παιδιά και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Κολιάδης, 2006).

Η τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης πραγματοποιείται σε πέντε διαδοχικά στάδια:

1ο Στάδιο: Ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως πρότυπο μάθησης.
2ο Στάδιο: Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον μαθητή (ετεροκαθοδήγηση)
3ο Στάδιο: Ο μαθητής καθοδηγεί τον εαυτό του φωναχτά (λεκτική αυτοκαθοδήγηση).
4ο Στάδιο: Ο μαθητής καθοδηγεί τον εαυτό του ψιθυρίζοντας (σιωπηρή αυτοκαθοδήγηση).
5ο Στάδιο: Ο μαθητής καθοδηγεί τον εαυτό του εσωτερικά (εσωτερική αυτοκαθοδήγηση).

4.2.2 Η τεχνική της επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων

Με την τεχνική της επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, όπως επισημαίνουν οι ερευνητικές μελέτες, το άτομο μπορεί να εξασκηθεί με τη χρήση της αυτοκαθοδήγησης στην εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών, ώστε να αντιμετωπίζει πιο αποτελεσματικά συγκρούσεις και διλήμματα, να μάθει πώς να σκέπτεται και όχι τι να σκέπτεται και να επιλέγει ανάμεσα σε πολλούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης την καλύτερη λύση.


Τα έξι βασικά στάδια επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων είναι:

1. Γενική αναφορά στο πρόβλημα.
2. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος.
3. Καθορισμός στόχων.
4. Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων.
5. Λήψη αποφάσεων.
6. Εφαρμογή της λύσης και επαλήθευση

Βασικές επισημάνσεις.

➢ Η τεχνική της επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων προσανατολίζεται περισσότερο στην παρούσα και μελλοντική κατάσταση-πρόβλημα και δεν ασχολείται με παρελθόν του παιδιού και του εφήβου (Herbert, 1999).

➢ Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει άμεσα στο παιδί τις βασικές έννοιες και τη φόσα της επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, όχι μόνο με μίμηση προτύπου, αλλά μέσω διαλέξεων, συζητήσεων, παραδειγμάτων, παιχνιδιών ρόλων, έτσι ώστε να ενισχύει τη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης.

➢ Οι καταστάσεις-προβλήματα των παιδιών και των εφήβων είναι αναμενόμενο ότι προέρχονται από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής τους και ανταποκρίνονται στην ηλικία και στην κοινωνική ζωή των παιδιών και των εφήβων. Ένα «ημερολόγιο προβλημάτων» ενός παιδιού μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για συζήτηση στη σχολική τάξη.

➢ Το παιδί πρέπει να τηρεί με ακρίβεια τα βήματα της στρατηγικής, όπως περιγράφονται πιο πάνω.

➢ Πρέπει να δίνονται πολλές ευκαιρίες εξάσκησης των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων, μέσα και έξω από το σχολείο.

➢ Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί ο τύποι πρότυπο κατά την επίλυση προβλημάτων και ταυτόχρονα να ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων.

4.2.3 Τεχνικές Ελέγχου του Θυμού

Στο πλαίσιο της γνωστικο-συμπεριφοριστικής προσέγγισης εντάσσονται διάφορα προγράμματα με τα οποία τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν να ελέγχουν την οξύθυμη και επιθετική συμπεριφορά τους.


Το πρόγραμμα του R.W. Novaco.

Ο Novaco (1975) όρισε το έστρωμα του θυμού ως συνασθηματική αντίδραση στο άγχος και επισήμανε τη σημασία που έχουν οι αυτοανακοινώσεις και οι εκτιμήσεις που κάνει.
το άτομο για το γεγονότα. Πίστευε ότι οι αυτοανακοινώσεις προκαλούν, διατηρούν και αυξάνουν την ένταση του θυμού, γι’ αυτό σχεδίασε ένα πρόγραμμα ελέγχου του θυμού βάσει του προγράμματος Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης του Meichenbaum.

Το πρόγραμμα παρέμβασης για τον έλεγχο του θυμού περιλαμβάνει τρία στάδια:

1. Γνωστική προετοιμασία: Τα άτομα εκπαιδεύονται σε θέματα που αφορούν το ξέσπασμα του θυμού και τους παράγοντες που το καθορίζουν, την αναγνώριση των καταστάσεων που πυροδοτούν το θυμό, τις θετικές και αρνητικές λειτουργίες του θυμού και τις τεχνικές ελέγχου του θυμού στο πλαίσιο μιας ευρύτερης στρατηγικής αντιμετώπισης.

2. Απόκτηση δεξιοτήτων: Τα εκπαιδευόμενα άτομα μαθαίνουν γνωστικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες αντιμετώπισης. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τον θυμό και να χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές αντιμετώπισης του. Στο στάδιο αυτό η έμφαση δίνεται στην τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης.

3. Εκπαίδευση στην εφαρμογή: Οι εκπαιδευόμενοι εξασκούν τις δεξιότητες μέσα από παιχνίδια ρόλων και κατ’ οίκον εργασίες.

Η τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης σε αυτή την παρέμβαση αποτελείται από αυτοαναφορές και εκτιμήσεις που σχετίζονται άμεσα με την πρόκληση και αναπτύσσονται σε τέσσερα διαδοχικά στάδια (provocation sequence):

- προετοιμασία για την αντιμετώπιση της πρόκλησης,
- αντίδραση κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης,
- αντιμετώπιση του ξεσπάσματος του θυμού και της έντασής του,
- επιπτώσεις της πρόκλησης.

Το πρόγραμμα της Feindler και των συνεργατών της.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 η Feindler και οι συνεργάτες της ερεύνησαν και τελειοποίησαν τις τεχνικές της άσκησης Ελέγχου του θυμού, συμπεριλαμβάνοντας στα τρία στάδια του προγράμματος παρέμβασης Ελέγχου του θυμού του Novaco, τη διδασκαλία πέντε (5) διαδοχικών βημάτων που πρέπει να διδαχτούν στους μαθητές:

1. Σήματα (Cues): Οι σωματικές ενδείξεις του ξεσπάσματος του θυμού.
2. Πυροδοτητές (Triggers): Τα γεγονότα και οι εσωτερικές εκτιμήσεις (που κάνει το άτομο) εκείνων των γεγονότων που λειτουργούν ως προκλητικές καταστάσεις.
3. Υπενθυμητές (Reminders): Οι οδηγίες λεκτικής αυτοκαθοδήγησης του Novaco που χρησιμοποιούνται για να μειώσουν το ξέσπασμα του θυμού.
4. Περιοριστές (Reduces): Τεχνικές, όπως βαθιές αναπνοές και ευχάριστες εικόνες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιούνται μαζί με τους υπενθυμητές για να μειώσουν το ξέσπασμα του θυμού.
5. Αυτοαξιολόγηση (Self-evaluation): Ευκαιρίες για αυτοενίσχυση και αυτοδιόρθωση.
Το πρόγραμμα των Goldstein & Glick

Οι Golstein και Glick (1987) επεξέτειναν τις ερευνητικές μελέτες και τα προγράμματα των Meichenbaum, Novaco και Feindler, αναπτύσσοντας το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ελέγχου Θυμού (Anger Control Training). Οι στόχοι του προγράμματος ήταν να βοηθήσουν τα παιδιά και τους ερήμους να κατανοήσουν τις ευθύνες να θυμώνουν και να γίνονταν επιθετικοί και στη συνέχεια να τους διδάξουν αποτελεσματικές τεχνικές μέιωσης του θυμού.

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ελέγχου του Θυμού αποτελείται από τρία στάδια:

1. Μίμηση προτύπου (Modeling): Ο εκπαιδευτής της ομάδας περιγράφει και επιδεικνύει τις τεχνικές ελέγχου θυμού και τις συγκρουσιακές καταστάσεις στις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήθουν αποτελεσματικά αυτές τις τεχνικές.

2. Παιχνίδι ρόλων (Role playing): Οι μαθητές συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων στα οποία εξασκούν τις τεχνικές που οι επιδιορθώντας διδάσκουν. Τα παιχνίδια ρόλων βασίζονται σε πραγματικές προκλητικές καταστάσεις μέσα από την εμπειρία των παιδιών. Μετά από κάθε παιχνίδι ρόλων ακολουθεί μια σύντομη σειρά ανατροφοδότησης της επίδοσης.

3. Ανατροφοδότηση της επίδοσης (Performance feedback): Ο εκπαιδευτής της ομάδας επισημαίνει τις βελτιώσεις και αναφέρει τις τεχνικές που δεν είναι ακόμα μιγμένες στο παιχνίδι ρόλων. Βεβαίως το παιδί να συνειδητοποιήσει τις καταστάσεις που το θυμώνουν και να μάθει ότι θα πρέπει να χειρίζεται αποτελεσματικά.

Το «Ημερολόγιο του Θυμού» αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προγράμματος και χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις παιχνιδιού ρόλων. Βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει τις καταστάσεις που το θυμώνουν και να μάθει να τις χειρίζεται αποτελεσματικά.

Στις προηγούμενες ενότητες παρουσιάσαμε μερικές από τις αντιπροσωπευτικές τεχνικές και διαδικασίες οι οποίες στηρίζονται θεωρητικά στις γνωσιακές-συμπεριφοριστικές θέσεις και στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά και τους ερήμους να μάθουν να χειρίζονται μόνοι τους, χωρίς εξωτερική παρέμβαση, τη συμπεριφορά τους να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική συμπεριφορά τους.

Οι τεχνικές αυτές μαθαίνουν στα παιδιά και στους ερήμους ποικίλες δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, δηλαδή ο μαθητής δύναται να είναι βαθμιαία όλο και λιγότερο εξαρτώμενος από τις εξωτερικές ενισχύσεις του εκπαιδευτικού, να συνδέει τη συμπεριφορά του με τις συνέπειές της, να σκέφτεται και γενικά να ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά του και να είναι υπεύθυνος.

Ένα καλά προετοιμασμένο και ολοκληρωμένο γνωστικό-συμπεριφοριστικό πρόγραμμα αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι μόνο το γνωστικό επίπεδο και τις γνωσιακές δεξιότητες, αλλά και τη θημικό-συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Τόσο οι βραχυπρόθεσμοι όσο και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι
αλλαγής της συμπεριφοράς, αλλά και οι συνολικές διαδικασίες υλοποίησης ενός γνωστικο-συμπεριφοριστικού προγράμματος πρέπει να είναι προσαρμοσμένα κατά κύριο λόγο στη γνωστική και αναπτυξιακή πορεία και στους ιδιαίτερους ρυθμούς μάθησης του κάθε παιδιού.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος για την επίτευξη της αυξημένης αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων είναι το να συνυπολογίζεται απαραίτητα ότι κάθε παιδί ή έφηβος αποτελεί ένα οργανικό μέλος μικρών και ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων αλληλεπίδρασης, π.χ. του σχολείου, της οικογένειας κ.ά. Μέσα σ’ αυτά τα συστήματα και υποσύστημα το παιδί δέχεται και ασκεί σημαντικές επιδράσεις, οι οποίες καθορίζουν κάθε μορφή συμπεριφοράς, επίθετη ή ανεπίθετη. Επομένως, η συστημική θεώρηση είναι επιστημονικά επιβεβλημένη και αναγκαία για την επίλυση των κοινωνικών και αναπτυξιακών προβλημάτων.

4.3. Η Οικοσυστημική Προσέγγιση

Στις θεωρίες που πραγματεύονται την ανθρώπινη ανάπτυξη και συμπεριφορά κυρίαρχη θέση κατέχουν από τα μέσα του 20ού αιώνα και μετά οι λεγόμενες «πλαισιακές ή συστημικές προσεγγίσεις», οι οποίες προτείνονται είτε αυτόνομα είτε συμπληρωματικά προς τις άλλες θεωρήσεις για την ερμηνεία και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, ο ερευνητής εστιάζει μεν σε μια κεντρική μονάδα, π.χ. το παιδί και τη συμπεριφορά του, αλλά ταυτόχρονα αναζητά τους συνδέσμους μεταξύ της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και παραγόντων του συστήματος μέσα στο οποίο αυτή εκδηλώνεται.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εμφανίζεται και δεν είναι άσχετη με αυτόν. Για τον λόγο αυτό μιλάμε συνήθως για προβληματικές καταστάσεις και όχι για προβληματικά παιδιά. Τα παιδιά προβληματικά παιδιά είναι μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εμφανίζονται και δεν είναι άσχετα με αυτόν. Αυτόνομα στις περισσότερες περιπτώσεις, σχετίζεται με την κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια, στη σχολική μονάδα ή στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο κοινωνικό περίβλημα. Η σχολική μονάδα και η σχολική τάξη αποτελούν τα πιο συνήθη παραδείγματα οικοσυστημάτων. Αυτά αποτελούνται αφενός από μαθητές, εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό, καθώς και από τις ιδέες και τις συμπεριφορές τους, οι οποίες αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπίδρον, αφετέρου από τον διάκοσμο και από τα αντικείμενα, τα οποία επηρεάζουν την ατμόσφαιρα και το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα.

Η οικοσυστημική προσέγγιση για την αντιμετώπιση προβλημάτων στη συμπεριφορά στηρίζεται στην άποψη ότι η εν λόγω συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελεί μέρος του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται και όχι κάτι που δεν σχετίζεται με αυτό. Εφαρμόζεται συνήθως σε χρόνιες προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες δε στάθηκε δυνατό
να επιλυθούν αποτελεσματικά, παρά τις επιστημονικά τεκμηριωμένες διαγνώσεις ή τη συνεχή χρήση της «κοινής λογικής».

Όταν κάποιος εκπαιδευτικός χειρίζεται μια προβληματική συμπεριφορά με τον ίδιο συνεχώς τρόπο, επί μεγάλο χρονικό διάστημα, χωρίς να καταφέρει να την τροποποιήσει αποτελεσματικά, τότε αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη αντίδραση έχει γίνει πλέον ανυπόσταστο μέρος της προβληματικής κατάστασης, την οποία πιθανότατα και επιδεινώνει. Σ' αυτή την περίπτωση, σύμφωνα με την οικοσυστημική θεώρηση της προβληματικής συμπεριφοράς, προτείνονται δύο δυνατοί τρόποι δράσης:

- Να βρεθούν καινούριες, πιθανές ερμηνείες της συμπεριφοράς που μας προβληματίζουν.
- Να αλλάξει, βάσει αυτών, η μέχρι πρόσφατα αντίδραση μας στην προβληματική συμπεριφορά.

Η δημιουργική επανεξέταση της ερμηνείας που αποδίδεται σε μια προβληματική συμπεριφορά είναι εξαιρετικά σημαντική και επαβεβλημένη, εφόσον η αντίδρασή στη συγκεκριμένη κατάσταση εξαρτάται όχι μόνο από την ίδια την κατάσταση, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο εμείς την αναλύουμε ή από την οπτική γωνία υπό την οποία τη βλέπουμε. Κατά συνέπεια, αν αλλάξει η ερμηνεία ή η οπτική γωνία από την οποία ένα άτομο προσεγγίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, θα επηρεαστεί η προσέγγιση και οπτική γωνία όπου άλλου ατόμου που βρίσκεται στο ίδιο οικοσύστημα. Σημειώνεται ότι η αναζήτηση εναλλακτικών οπτικών και ερμηνειών θα πρέπει να γίνεται χωρίς το δισταγμό και το φόβο από τον εκπαιδευτικό μήπως απομακρυνθεί από την αλήθεια. Κάθε προβληματική συμπεριφορά επιδέχεται περισσότερες από μία ερμηνεία, οι οποίες είναι δυνατόν να είναι ταυτόχρονα αληθινές. Επειδή, καθενό που είναι σημαντικό δεν είναι τόσο το αν η προσέγγιση που υιοθετείται ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα, αλλά το αν η αντίδραση που απορρέει από αυτή βοηθά αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος.

Η οικοσυστημική θεωρία περιλαμβάνει διάφορες επιμέρους οικοσυστημικές μεθόδους, καθεμιά από τις οποίες εστιάζει σε διαφορετικά σημεία της συμπεριφοράς του μαθητή, τα οποία και αξιοποιεί. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά οι βασικότερες οικοσυστημικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ως αποκλειστικές μέθοδοι διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη είτε εναλλακτικά ή συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους που έχουν αποδειχθεί στο παρελθόν αποτελεσματικές για την αλλαγή προβληματικών καταστάσεων.

4.3.1 Τεχνική της Αναπλαισίωσης

Η οικοσυστημική αυτή τεχνική προτάσει μια θετική εναλλακτική ερμηνεία για την κατανόηση και την προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η εφαρμογή της
προϋποθέτει την αποδοχή δύο βασικών προτάσεων (Molnar & Lindquist, 1993, Γαλανάκη, 1997):

- Κάθε προβληματική συμπεριφορά επιδείκνυται πολλές ερμηνείες, από τις οποίες κάποιες μπορεί να είναι ταυτόχρονα αληθινές.
- Η συμπεριφορά κάθε ατόμου, ακόμα κι αντι που εμείς θεωρούμε δυσπροσαρμοστική, είναι για το ίδιο η πιο κατάλληλη αντίδραση, υπό τις δεδομένες συνθήκες.

4.3.2. Τεχνική της Κερκόπορτας

Σύμφωνα με την τεχνική αυτή (Molnar, & Lindquist, 1993), το πρόβλημα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας «τοίχος» που παρεμπόλεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή και εμποδίζει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Μα «εύλογη» όσο και αμέση λύση στο πρόβλημα θα ήταν να πάρει κανείς ένα πολυλογικό κριό και να καταστρέψει τον τοίχο-εμπόδιο. Όμως, σε μία τέτοια περίπτωση θα υπήρχε ο κίνδυνος να καταστραφούν και πολλά υγιή στοιχεία της σχέσης τους. Για το λόγο αυτό είναι ανάγκη να ψάξει κανείς για την «κερκόπορτα», δηλαδή τη μισάνοιχτη κρυφή πόρτα του κάθε μαθητή. Ως τέτοια θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα θετικό στοιχείο ή χαρακτηριστικό του, το οποίο μπορεί να σχολιαστεί από τον εκπαιδευτικό θετικά και σχετικά εύκολα και αυθόρμητα και το οποίο θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υπογραμμίζει και να ενισχύει για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, χωρίς όμως να κάνει καμία αναφορά τη συγκεκριμένη περίοδο στη συμπεριφορά που προκαλεί το πρόβλημα. Εκείνο που αναμένεται είναι η απόσβεση της μη λειτουργικής συμπεριφοράς.

4.3.3 Τεχνική της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς

Η εφαρμογή αυτής της τεχνικής (Molnar, & Lindquist, 1993) προϋποθέτει καταρχήν την από μέρους του εκπαιδευτικού θέση ότι η προβληματική συμπεριφορά θεωρείται φυσική, χρήσιμη και λογική από το άτομο που την εκδηλώνει. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ζητάμε από τον μαθητή να συνεχίσει την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αλλά κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, π.χ. σε άλλο χρόνο ή τόπο, με διαφορετικό ίσως τρόπο. Όταν ζητάμε από ένα άτομο να επαναλάβει μεν τη συμπεριφορά του αλλά με διαφορετικό τρόπο, του αναγνωρίζουμε, έστω και έμμεσα, ότι είναι κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους συμπεριφέρεται με τον συγκεκριμένο τρόπο (για το λόγο αυτό παρατηρείται από την προσπάθεια να μας πείσει για το δίκιο του), και παράλληλα του περνάμε το μήνυμα ότι η σχολική ζωή «ανθεί» πάνω στη διαπραγμάτευση και στην αμοιβαία αποδοχή των εκάστοτε συμπεριφορών.

Τα σημαντικότερα σημεία της παραπάνω τεχνικής είναι:

Σελίδα 83 από 190
Η αναγνώριση ότι οι μέχρι εκείνη τη στιγμή απόπειρες για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς ήταν αναποτελεσματικές. Αυτό μας καταδεικνύει την ανάγκη να επιχειρηθεί μια άλλη προσέγγιση.

Η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε να συνεχίσει η προβληματική συμπεριφορά.

Η επιλογή της προσφορότερης λύσης, δηλαδή της περισσότερο, αποδεκτής από εκπαιδευτικό, σχολική τάξη και μαθητή.

Η παρακίνηση του μαθητή να συνεχίσει τη συμπεριφορά του με κάποια από τις θετικά τροποποιημένες διεξόδους.

Επισημαίνεται ότι πολύ σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία οποιασδήποτε τεχνικής είναι η οικειοποίηση του ιδιαίτερου γλωσσικού κώδικα (όπως είναι για παράδειγμα η εφηβική αργκό) του ατόμου στο οποίο απευθύνεται, η ικανότητα του εκπαιδευτικού για ενσυναίσθηση, δηλαδή η απόπειρα να βλέπει την κατάσταση με το βλέμμα του παιδιού και η πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι απαραίτητη, μπορεί δηλαδή να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος.

4.4 Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, η ανθρωπιστική φιλοσοφία προτάθηκε ως εναλλακτική προσέγγιση έναντι της επικρατούσας τότε συμπεριφοριστικής, αλλά και της γνωσιακής και της ψυχαναλυτικής προσέγγισης τόσο στην κλινική όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Συγχρόνως, ορισμένοι ψυχολόγοι και θεωρητικοί της εκπαίδευσης έκριναν ότι οι προσεγγίσεις αυτές παρέλειπαν την ανθρώπινη διάσταση της μάθησης και εισήχθηκαν η εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη της και τα συναισθήματα των παιδιών. Ετσι, σύμφωνα με την ανθρωπιστική εκπαίδευση, όχι μόνη η νόηση αλλά ολόκληρο το άτομο συμμετέχει στη διαδικασία της ανάπτυξης, και αυτό είναι που αποτελεί προοπόθεση αληθινής μάθησης. Τα συναισθήματα και οι κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες αποτελούν όλα αντικείμενο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Παρόλο που η ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης έκανε την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του 60, μέχρι τη δεκαετία του 70 δεν είχαν σχεδιαστεί ειδικά σχολικά προγράμματα που να προβλέπουν την ολόκληρη αντιμετώπιση της παιδικής προσωπικότητας. Το παλιό μοντέλο ζητούσε από τους μαθητές να ανταποκρίνονται σε σχολικές απαιτήσεις για τις οποίες ήταν απαραίτητο ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοημοσύνης. Στη δεκαετία του 70, όμως, αναπτύσσεται το νέο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο είναι μοναδικό. Κάθε παιδί και κάθε ενήλικος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, έχει διαφορετικές ανάγκες και αναπτύσσει διαφορετικές στρατηγικές για μάθηση. Ο μαθητής πλέον αντιμετωπίζεται ολιστικά, και δεν υφίσταται η απαίτηση να προσαρμόζεται στον
εκπαιδευτικό ή σε μια συγκεκριμένη διδασκαλία. Αν ένα παιδί δεν μαθαίνει, το πρόβλημα θα μπορούσε εύλογα να οφείλεται στον τρόπο διδασκαλίας και όχι στο παιδί.

Οι κυρίωτεροι εκπρόσωποι της Ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης και οι θέσεις τους είναι:

Ο Abraham Maslow θεωρεί σκοπό της εκπαίδευσης την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Τονίζει τη σημασία της ελευθερίας επιλογών και πιστεύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν συνολικά. Κεντρική θέση του ήταν ότι κάθε άτομο γεννιέται με μια βασική εσωτερική φύση, η οποία μορφοποιείται από τις εμπειρίες και από τις ασυνείδητες σκέψεις, αλλά δεν κυριαρχείται από αυτές τις δυνάμεις. Ο άνθρωπος σε μεγάλο βαθμό ελέγχει τη συμπεριφορά του (Maslow, 1967). Πίστευε ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν μόνα τους επιλογές σχετικά με την ανάπτυξή τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στο να προετοιμάσουν τα παιδιά να κάνουν εύστοχες επιλογές.

Ο Carl Rogers εισήγαγε την έννοια της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης. Πιστεύει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αυθεντικός και να έχει εμπιστοσύνη στο μαθητή. Επίσης πρέπει να αναγνωρίζει και να επανειλαμβάνει τις μαθητές για τις σκέψεις τους, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, καθώς και να μπορεί να κατανοεί τις αντιδράσεις τους εκ των έσω, δηλαδή να διαθέτει ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνει πώς ο μαθητής αντιμετωπίζει την εκπαίδευση και τη μάθηση. (Rogers, 1969)

Ο Arthur Comps χρησιμοποίησε ως σημείο εκκίνησης τη γνωσιακή προσέγγιση και την υπόθεση ότι «όλη η συμπεριφορά του ατόμου είναι το άμεσο αποτέλεσμα των αντιλήψεών του κατά τη στιγμή της εκδήλωσης της συμπεριφοράς» (Comps, 1962). Έτσι, έδινε περισσότερη έμφαση στις προσωπικές αντιλήψεις του μαθητή. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να βλέπει τη μαθησιακή διαδικασία απ’ την πλευρά του μαθητή. Επίσης, θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους σε ικανότερες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής, βοηθός, υποστηρικτής και φίλος του μαθητή.

Ο C.H. Patterson πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν πιο ανθρώπινες μεθόδους, για να διευκολύνουν τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου, και να δίνουν προσοχή στις συναισθηματικές πλευρές της μάθησης (Patterson, 1973).

Ο George Isaac Brown προτείνει την «εκπαίδευση της συμπλέυσης» συναισθηματικών και γνωσιακών στοιχείων κατά ατομική και ομαδική μάθηση. Θεωρεί ότι δεν υπάρχει διανοητική μάθηση χωρίς ένα είδος συναισθήματος και δεν υπάρχει συναίσθημα χωρίς να εμπλέκεται και η διανόηση κατά κάποιον τρόπο. (Brown, 1971).

Ο Thomas Gordon τόνισε τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Gordon, 1970). Η βασική τεχνική που προτείνει ο Gordon είναι η ανακάλυψη του «ποιος έχει το..."
πρόβλημα». Ένα πρόβλημα μπορεί να είναι του μαθητή ή του εκπαιδευτικού ή να αφορά και τους δύο. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ακατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας, για να λύσουν τα προβλήματα των μαθητών, ενώ θα έπρεπε να τους δείχνουν ότι τους αποδέχονται όπως είναι, με στρατηγικές που ακολουθούν την πορεία αποδέχομαι – καθρεφτίζω – διευκρινίζω.

Τέλος ο William W. Purkey τόνισε τη σημασία της θετικής αυτοαντίληψης. Συμπέρανε ότι το πώς οι μαθητές ανταποκρίνονται στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στους μαθητές επηρεάζει την αυτοαντίληψη των μαθητών. Έτσι, για να μπορέσουν οι μαθητές να βιώσουν συναισθήματα αυτοαξίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετήσει απευθείας τους μια στάση που ο Purkey ονόμασε «πρόσκληση για μάθηση» (Purkey, 1970).

Προκειμένου να πετύχει τους στόχους της, η Ανθρωπιστική Εκπαίδευση χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές όπως:

4.4.1 Αποσαφήνιση αξιών

Μια ιδιαίτερα διαδεδομένη τεχνική είναι αυτή της αποσαφήνισης αξιών. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ένα σύνολο αξιών που θα τους βοηθήσει να νιώσουν αυτοπεποίθηση, να κάνουν σωστές επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις με σιγουριά, αν ακολουθήσουν τα εξής βήματα (Raths, Harmin, & Simon, 1978 Simon, Howe, & Kirschenbaum, 1978):

1. να επιλέγουν τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές τους, αφού πρώτα τις εξετάσουν και κατάπιν τις ενστερνιστούς μέσα από άλλες εναλλακτικές.
2. να τιμούν τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές τους με το να τις επιβεβαιώνουν και να τις επιδεικνύουν δημόσια.
3. να ενεργούν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους επανειλημμένα και με συνέπεια.

4.4.2 Παιχνίδι ρόλων – Προσομοίωση

Αξιοποιείται κάθε ευκαιρία που δίνεται από την πραγματική ζωή, π.χ. μια ειδήση της επικαιρότητας, ένα επεισόδιο στην αυλή του σχολείου ή και μια υποθετική κατάσταση, ώστε να δημιουργηθεί απ’ τα παιδιά ένα σενάριο για δραματοποίηση. Φαντάζονται τον εαυτό τους ως μέρος της κατάστασης, αντιδρούν ανάλογα και αναζητούν για το πρόβλημα, τις συνέπειες, τις προβλέψεις τους, τα συναισθήματά τους.

4.4.3 Λήψη αποφάσεων σε προβληματικές καταστάσεις

Μια πραγματική ή φανταστική κατάσταση μπορεί να αποτελέσει αφορμή, για να μάθουν τα παιδιά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Ο σκοπός είναι να κατανοήσει ο μαθητής ότι ένα πρόβλημα μπορεί να επιδείχεται πολλές διαφορετικές λύσεις, ότι κάποιες λύσεις είναι καταλληλότερες από άλλες και ότι μπορούμε να αναθεωρήσουμε τις αποφάσεις μας, αν αποδειχτούν αναπτελεσματικές (Fisher, Ury, & Patton, 1991).
4.4.4 Ασκήσεις επικοινωνίας

Η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές με συγκεκριμένες ασκήσεις, αλλά ουσιαστικά κάθε στιγμή μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια τέτοια διδακτική δράση, και όλες οι ενέργειες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελούν παράδειγμα καλής επικοινωνίας (Gordon, 1955, 1980). Τονίζονται ιδιαίτερα η ικανότητα για ενεργητική ακρόαση, η επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουμε και δέχομαι, η επαναδιατύπωση των λόγων του άλλου, ώστε να μην υπάρχει παρανόηση, οι πολλές διευκρινιστικές ερωτήσεις, η αντανάκλαση των συναισθημάτων του άλλου, η διευκρίνιση του ποιος έχει το πρόβλημα, τα εγώ-μηνύματα, το παιχνίδι ρόλων, τα ομαδικά παιχνίδια.

4.4.5 Συνεργατική μάθηση


4.5 Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας

Τα παιδιά αναπτύσσονται και εξελίσσονται μέσα από τη σχέση τους με τούς άνθρωπους που τους αντιμετωπίζουν στα διάφορα στάδια της ζωής τους. Επομένως, η επικοινωνία με τον παιδαγωγό, τον εκπαιδευτικό, τον σημαντικό άλλο, αλλά και με τους άλλους μέλη της οικογένειας, επικάλεση είναι απαραίτητη για την εκμάθηση μεταβλητών, την επικοινωνία μεταξύ των άλλων μέλων της οικογένειας και του υπόλοιπου περιβάλλοντος, την επικοινωνία με τους άνθρωπους της σχολικής τάξης και των μεταλληλούντας με τους μαθητές (Χουντουμάδη, 1998).

Στην οικογένεια επικεφαλής, η επικοινωνία μεταξύ των μεταξύ τους είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την επίλυση των προβλημάτων που αναφέρονται στο παιδί, οι γονείς θα πρέπει να διατηρήσουν ευνοϊκές συνθήκες για την εκμάθηση μεταβλητών και συμπεριφοριών. Οι γονείς είναι οι πρώτοι «σημαντικοί άνθρωποι» και αναπτύσσονται συνεχώς την επικοινωνία με το παιδί. Οι γονείς πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την κατανόηση και την επιλυσία των προβλημάτων που αναφέρονται στο παιδί, να διατηρούν την επικοινωνία με το παιδί και της σχολικής τάξης και των μεταλληλούντας με τους μαθητές.
μάθησης μέσα από τις διαδικασίες της μίμησης και της ταύτισης και τους μηχανισμούς της ενίσχυσης (Τριλιανός, Καράμηνας, 2004).

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι η αρμονική συνεργασία των δύο βασικότερων και σημαντικότερων για το άτομο, του σχολείου και της οικογένειας είναι η αρμονία, εφόσον αφενός μεν διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, αφετέρου δε δημιουργεί στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας. Η αρμονία και η επικοινωνία του παιδιού είναι υπόθεση συμμετοχική, μια υπόθεση στην οποία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινός στόχος και προτεραιότητες και διαδραματίζουν διακριτούς και συμπληρωματικούς ρόλους.

Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που έχουν στη διάθεσή τους ένα πλήθος από εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς για κάθε ανυπνιακή φάση του παιδιού. Από την άλλη μεριά οι γονείς έχουν την αποκλειστικότητα στη γνώση της μοναδικότητας της προσωπικότητας του παιδιού τους. Επομένως η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, που συνιστά επιφυσιονομική συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών συμπεριφορών, ενσωματώνει τον βασικό άξονα της επιτυχημένης πορείας προς τη μόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η συνεργασία με τους γονείς καλό είναι να αρχίζει πριν από την εμφάνιση ιδιαίτερων προβλημάτων. Αν αυτό συμβεί αργότερα και έχει προηγηθεί η επιβολή στέρησης προνομίων ή τιμωριών και η παραπομπή του μαθητή στο διευθυντικό για επίπληξη, τότε έχουμε ήδη δώσει έμφαση στην αρνητική συμπεριφορά, ενώ οι διοικητικές ομάδες ενδέχεται να «ηρωοποιήσουν» και ενισχύσουν τον δικό της τρόπο το παιδί με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Ο καλύτερος τρόπος γνωριμίας με τους γονείς περιλαμβάνει τακτές ατομικές και ομαδικές συνεργασίες με συζήτησης είτε πάνω σε γενικά θέματα εξελικτικής ψυχολογίας του παιδιού και του ερήμου είτε σε ειδικότερα θέματα που δημιουργούν συχνά έντονους προβληματισμούς. Οι συνεργασίες αυτές αποβλέπουν στο να δημιουργηθεί κλίμα αμφίπλευρης παραδοχής, να περιοριστούν οι εσφαλμένοι αυτοσχεδιασμοί εκ μέρους των γονέων, να μειωθούν οι αδικαιολόγητες ανησυχίες ή οι παράλογες απαιτήσεις τους από το παιδί, να αξιοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό η παιδαγωγική δύναμη της οικογένειας, να απομυθοποιηθεί η αντίληψη περί τέλειας διαπαιδαγώγησης και, το κυριότερο, να απολάμβανε την τόσο σημαντική σχέση τους και μαθαίνουν από τα αναπόφευκτα λάθη τους (Καλαντζή-Αζίζου, 1994).

Ο εκπαιδευτικός στη συνεργασία με τους γονείς πρέπει να συνυπολογίζει δύο βασικές θέσεις που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επιθυμητή και αποτελεσματική επικοινωνία. Η οικογένεια είναι δυνατόν να:

Σελίδα 88 από 190
Προκαλεί τυχόν προβλήματα στη μάθηση και τη συμπεριφορά του παιδιού είτε απλά
dιατρέχοντας «τον κύκλο της ζωής της» (π.χ. κάθε μέλος-ανάγκες, υπερβολικός σε κάθε
δεδομένη χρονική στιγμή έχει τις δικές του εξωρικές ανάγκες που
επιθυμεί να ικανοποιήσει και τα δικά του εξωρικά προβλήματα που πρέπει να διαχειριστεί)
eίτε δυσλειτουργώντας (π.χ. σχηματίζοντας μη λειτουργικά οικογενειακά σχήματα όπως είναι
οι μονογονείς οικογένειες, η ανεργία και οικονομική δυσπραγία, η πολιτισμική
αποστέρηση, η ανωριμότητα των γονέων, η ασθένεια ή η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, η
αιτιολόγηση των έργων, η αντιπολιτιστική μεταχείριση
των παιδιών από τους δύο γονείς, οι εκμετάλλευσης τρίτων προσόπων στην
λειτουργία της οικογένειας και την αγωγή των παιδιών, η χρήση εθιστικών ουσιών).

Συντηρεί το όποιο πρόβλημα, είτε επειδή κάποιος απ’ τους γονείς έχει συνηθίσει να
επαναλαμβάνει απλά τις οδηγίες του στο παιδί, χωρίς να επικοινωνήσει και να προβάλει ανταπόκριση, είτε επειδή
συνήθως υποχωρεί, διότι είναι πιο εύκολο να επαναλάβει, αφήνοντας το παιδί να κάνει το «δικό του», είτε επειδή
του επιτρέπει να τον «εκνευρίσει»

Η αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου οικογένειας προϋποθέτει εκ μέρους των
εκπαιδευτικών:

- Γνώση του διαφορετικού τρόπου που έχει ο καθένας μας να επικοινωνεί ανάλογα με
ην εθνικότητα, την κοινωνικό-μορφωτικό του επίπεδο, την οικογενειακή του κατάσταση και
ην ιδιαίτερη φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.
- Κατανόηση και σεβασμό της διαφορετικότητας σε όποιο επίπεδο αυτή εκδηλώνεται
(εθνικότητα, σχολική επίδοση, συμπεριφορά, εμφάνιση).
- Ειλικρινές ενδιαφέρον για τη διαχείριση του όποιου προβλήματος παρουσιάζεται.
- Διάθεση προσοχής οποιουσδήποτε σχετικής πληροφόρησης που θα μπορούσε να
βοηθήσει στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή του και
- Δυνατότητα παροχής συγκεκριμένων λύσεων, γεγονός που προϋποθέτει την γνώση
του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή, των ιατρικών και
ψυχολογικών προβλημάτων που εκδηλώνει, του ψυχολογικού περιβάλλοντος της
εκπαίδευσης, των διαφορετικών εκπαιδευτικών, διοικητικών, ιατρικών, ψυχολογικών
δυνατοτήτων επίλυσης των συγκεκριμένων προβλημάτων, εναλλακτικών τρόπων
μεθοδολογικής και παιδαγωγικής μεταχείρισης (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία ή
οικοσυστημική προσέγγιση), των αρμοδίων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των αναγνωρισμένων από το
ΥΠ.Ε.Π.Θ. δημόσιων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων της περιφέρειάς.

Καθώς το διάμετρο της υστήρησης ο εκπαιδευτικός δεν ξεχνά ότι ο γονέας είναι εκείνος
που βιώνει καθημερινά το πρόβλημα, ότι νιώθει αδύναμος, αμήχανος, ανασφαλής και
οργισμένος, γιατί αφενός μεν δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες αναγκάζεται να
αντιμετωπίσει τη μηδενική ανοχή και τον ρατσισμό του ευρύτερου κοινωνικού

Σελίδα 89 από 190
περιβάλλοντος, αφετέρου δε απαιτεί ως φορολογούμενος πολίτης, τη βοήθεια που δικαιούται από τις αρμόδιες υπηρεσίες, αλλά δεν την έχει. Επιπλέον, να σημειωθεί ότι οι γονείς δεν έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο, δεν γνωρίζουν την έκταση και τις συνιστώσες του εκάστοτε προβλήματος και για τους λόγους αυτούς συχνά φέρονται με οξύτητα και αγένεια. Καλό είναι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να μην παραλείψει να δηλώνει την εκτίμησή του για τις όποιες προσπάθειες του γονέα, ακόμη κι αν αυτές δεν έχουν τελικά αποδώσει και να φροντίζει να κλείσει η συνάντηση με τον τρόπο ώστε ο τελευταίος να μην αισθανθεί στιγματισμένος, μετέωρος και απειλημένος. Αυτό δεν θα συμβεί αν του εξηγήσει με απλότητα και σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να εργαστούν, τις πιθανές εναλλακτικές προσεγγίσεις του προβλήματος, τις δημόσιες υπηρεσίες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπισή του και, φυσικά, την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

4.6 Η Συστημική Προσέγγιση

Η συστημική προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων ακολουθείται τα τελευταία χρόνια σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Η συστημική θεωρία έχει τις ρίζες της στον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο. Βασίστηκε στη Γενική Θεωρία των Συστημάτων. Αρχικά αναπτύχθηκε στο χώρο της Μηχανικής, για να βρει εφαρμογές στη Βιολογία, στην Πληροφορική, στην Οικονομία, στη Ρομποτική και σε όλες σχεδόν τις σύγχρονες επιστήμες. Στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ο T. Parson είναι ο πρώτος που ασχολήθηκε με την κοινωνική πραγματικότητα ως σύστημα (Παπαδημητρίου, 1989).

Σήμερα ως κύριος εκπρόσωπος της συστημικής θεωρίας θεωρείται ο N. Luhman. Η συστημική θεωρία αναλύει την κοινωνική πραγματικότητα σε επιμέρους συστήματα, με στόχο να αναλύσει και να κατανοήσει καλύτερα την εσωτερική οργάνωσή και λειτουργία τους, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον.

Οι ιδιότητες των μερών δεν είναι εγγενείς. Μπορούν να κατανοηθούν, μόνο αν τις εντάξουμε στο γενικότερο πλαίσιο ενός ευρύτερου όλου. Βλέπουμε λοιπόν, ότι η σχέση μεταξύ των μερών και του συνόλου αντιστράφηκε: κατά τη συστημική προσέγγιση, οι ιδιότητες των μερών μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσω της μελέτης της οργάνωσής του όλου. Γίνεται φανερό ότι η συστημική συλλογιστική σημαίνει εστίαση της προσοχής σε βασικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας τους, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον.

Οι ιδιότητες των μερών δεν είναι εγγενείς. Μπορούν να κατανοηθούν, κάθε μόνο αν τις εντάξουμε στο γενικότερο πλαίσιο ενός ευρύτερου όλου.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι η σχέση μεταξύ των μερών και του συνόλου αντιστράφηκε: κατά τη συστημική προσέγγιση, οι ιδιότητες των μερών μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσω της μελέτης της οργάνωσής του όλου. Γίνεται φανερό ότι η συστημική συλλογιστική σημαίνει εστίαση της προσοχής σε βασικές αρχές οργάνωσης, παρά στα βασικά δομικά μέρη.

Η συστημική επιστήμη διακρίνεται εξάλλου για το προσανατολισμό της στην επίλυση προβλημάτων (problem solving orientation). Η περιγραφή και η προσδιορισμός του προβλήματος γίνονται με γνώμονα τη λύση του, δίνοντας έτσι στην προσέγγιση αυτή πρόσθετες δυνατότητες.

Η Συστημική Παιδαγωγική, αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής επιστήμης ο οποίος εξετάζει την εκπαιδευτική διαδικασία (αγωγή και μάθηση) μέσα από το συστημικό πρίσμα.

Σελίδα 90 από 190
Η συστημική θεωρία προσεγγίζει αυτό το είδος των προβλημάτων με το «άνοιγμα των ορίων» των ορίων του σχολείου και της οικογένειας με στόχο την ανταλλαγή των αναγκαίων πληροφοριών που θα αλλάξουν τους παγιωμένους και δυσλειτουργικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και θα πετύχουν δυναμική ισορροπία.

Ο Papp (1983), αναφέρει σχετικά: οι βασικές έννοιες της θεωρίας συστημάτων σχετίζονται με το «όλο», με την οργάνωσή και με τη χρήση προτύπων. Τα γεγονότα μελετώνται μέσα στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν, και η προσοχή του ερευνητή επικεντρώνεται περισσότερο σε σχέσεις και συνδέσεις παρά σε ατομικά χαρακτηριστικά.

Η αλλαγή της ψυχοθεραπευτικής έμφασης από το άτομο στα συστήματα που αλληλεπιδρούν γίνεται παράλληλα με μια σημαντική επιστημολογική μετάβαση, τη μετατόπιση των επιστημών του ανθρώπου από το ιατροκεντρικό στο ολιστικό μοντέλο αντιμετώπισης της ψυχοσοματικής υγείας.

Ένα Πρόγραμμα Συστημικής Παρέμβασης για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων στο σχολείο στηρίζεται στη γενική εκτίμηση-ολιστική προσέγγιση και ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Η διεπιστημονική ομάδα, η οποία συνήθως αποτελείται από εκπαιδευτικό, παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή και από επαγγελματίες επιμέρους επικοινωνιακά, όπως γνώστη νοηματικής, φυσικοθεραπευτή, ειδικό κινητικότητας τυφλών, αναλύει την υπάρχουσα κατάσταση σφαιρικά.

- Τα μέλη εναλλάσσουν ρόλους και ανταλλάσσουν τόσο τις επιστημονικές γνώσεις τους, όσο και το «κλίμα» που εισέπραξαν κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας από όλα τα μέλη της οικογένειας και από το σχολείο. Οι ειδικοί από διαφορετικές επιστήμες συνεργάζονται, για να επιτύχουν κοινός προορισμός για το παιδί και την οικογένεια του. Η εκτίμηση του προβλήματος, η διδακτικοθεραπευτική παρέμβαση και η αξιολόγηση πραγματοποιούνται από όλα τα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια και ανάλογα με το είδος του περιστατικού και της παρέμβασης που υιοθετείται, εξουσιοδοτείται κάποιο μέλος ως σύνδεσμος ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο.

- Αρχίζοντας από τα επιμέρους προβλήματα το μέλος της ομάδας επισημαίνει τα σημεία δυσλειτουργίας του ευρύτερου συστήματος, παρατηρεί τα αλληλένδετα φαινόμενα, δημιουργώντας ένα δίκτυο πληροφοριών που αντικατοπτρίζει την εικόνα της κατάστασης συνολικά. Κάθε αλλαγή σε κάποιο στοιχείο, μπορεί να φέρει αλλαγή σε ολόκληρο το σύστημα.

- Το μέλος επικοινωνεί με το σχολείο, ζητάει λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς του παιδιού στην τάξη και μεταφέρει στα άλλα μέλη της ομάδας το «κλίμα» που έχει διαμορφωθεί στη σχολική κοινότητα. Δεν δίνεται έμφαση στην αιτία του προβλήματος (σχέση αιτίας-αποτελέσματος που πηγάζει από τον θετικισμό) αλλά στο πώς διαμορφώνεται (διαδικασία) το πρόβλημα και ποιες είναι οι συνέπειες του για τα αλληλεπιδρόντα μέλη.
Συζητά με την οικογένεια, προτείνοντας κοινά αποδεκτές συμπεριφορές με στόχο τις θετικές αλλαγές ως προς τη λειτουργικότητα του συστήματος. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός παιδιού με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, σύμφωνα με την ιατρικοκεντρική προσέγγιση, η συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως ενδογενής, εντοπίζεται στο άτομο και «θεραπεύεται» με χρήση φαρμάκων. Αντίθετα, σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της δε λαμβάνονται υπόψη.

❖ Τέλος τίθενται οι μακροπρόθεσμοι στόχοι μέσα από μικρότερα προγράμματα. Αναφέρεται ότι είναι σημαντική η ισότιμη συμμετοχή τόσο του συστήματος του σχολείου όσο και της οικογένειας για την υλοποίηση των στόχων (Dowling, 2001).

Σύγχρονοι εκπρόσωποι του χώρου της επικοινωνιακής οικογενειακής θεραπείας, παραθέτουν μερικές από τις βασικές αρχές στις οποίες αυτή βασίζεται:

➢ Οι γονείς κάνουν το καλύτερο που μπορούν σε κάθε δεδομένη στιγμή.
➢ Όλοι έχουμε τα εσωτερικά εφόδια για να ανταπεξέλθουμε επιτυχώς και να αναπτυχθούμε.
➢ Το πρόγραμμα χρειάζεται να προσανατολιστεί στο υγιές και όχι στην παθολογία.
➢ Η ελπίδα είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την αλλαγή.
➢ Οι άνθρωποι συνδέονται με βάση τις ομοιότητές τους και αναπτύσσουν με βάση τις διαφορές τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, & Σοφτά-Nall, Λ., 2006).

Σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση, οι όποιες δυσκολίες δεν θεωρούνται ελλείψεις ή ανεπάρκειες του παιδιού αλλά μέρος συγκεκριμένων μορφών αλληλεπίδρασης.

Η διαδικασία δεν κατευθύνεται στη διάγνωση, αλλά στην αλλαγή στην «κατάσταση-πρόβλημα», το οποίο είναι ένα σύμπλεγμα αλληλοεπηρεαζομένων και αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων.

Οι «κρίσεις» που συμβαίνουν απενοχοποιούνται και θεωρούνται ευκαιρία «αλλαγής» και «ανανέωσης» στις δυναμικές σχέσεις των ανθρώπων. Το πρόσωπο που ζητά βοήθεια φεύγει από τον ρόλο του προβληματικού, μια και η κατάσταση στην οποία βρίσκεται συναρτάται με τις στάσεις και την εξελικτική φάση του ευρύτερου περιβάλλοντος όπου ανήκει. Παράλληλα δίνεται έμφαση στην προσωπική ευθύνη και στην ενεργοποίηση των ατομικών χαρακτηριστικών για την προσωπική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICD, 2001) … η λειτουργία ενός ατόμου σε έναν ειδικό τομέα είναι η αλληλεπίδραση ή η πολύπλοκη σχέση μεταξύ των συνθηκών υγείας και των παραγόντων του πλαίσιου (περιβαλλοντικοί και προσωπικοί παράγοντες). Υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων: οι παρεμβάσεις σε έναν τομέα έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν έναν ή περισσότερους από τους άλλους.
ΜΕΡΟΣ Β' Η ΕΡΕΥΝΑ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Προβληματική, προτοτυπία, σημαντικότητα της Έρευνας

Όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους έχουν σίγουρα κάποιο σκόπο. Ο σκοπός μιας συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης μπορεί να είναι σοβαρός ή ασήμαντος, αλλά ένας τρόπος να αξιολογήσουμε την επιτυχία της επικοινωνίας είναι να αναρωτηθούμε αν έχει επιτύχει το σκοπό της.

Επειδή η επικοινωνία είναι μια φυσιολογική, γενετήσια ικανότητα, οι περισσότεροι άνθρωποι δεν δίνουν προσοχή στις συγκεκριμένες συμπεριφορές που υποδηλώνουν τον τύπο της επικοινωνιακής τους ταυτότητας και τον τόπο που μαθέψηκε αυτή. Ο καθένας από εμάς σκέφτεται: «Είμαι αυτός που είμαι». Ωστόσο, ο τύπος της επικοινωνιακής μας συμπεριφοράς βασίζεται μερικώς σε κάποιες ικανότητες που έχουμε αποκτήσει μέσω εκμάθησης. Επειδή λοιπόν, οι επικοινωνιακές ικανότητες είναι προϊόντα εξάσκησης, μπορούμε να τις αξιολογήσουμε και να τις βελτιώσουμε μέσω συνειδητής προσπάθειας.

Με οικοσυστημικούς όρους θα λέγαμε ότι ο δάσκαλος και οι μαθητές του αποτελούν μονάδες μιας τάξης-οικοσυστήματος και συνεπώς επηρεάζονται από τις σχέσεις μέσα σε αυτή την τάξη. Οι αντιλήψεις του δασκάλου και ο τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές του μέσα στην τάξη, συνιστούν στοιχεία ενός συνόλου αντιλήψεων και συμπεριφορών που αλληλεπίδρον με τις αντιλήψεις και συμπεριφορές οποιουδήποτε άλλου μέλους της τάξης, αλλά δεν τις προκαλούν.

Επομένως, αν δεχτούμε ότι οι τάξεις και τα σχολεία είναι οικοσυστήματα που συγκροτούνται από στάσεις και συμπεριφορές - τρόπους επικοινωνίας - μαθητών και εκπαιδευτικών οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται τότε δεν χρειάζεται να αναζητήσουμε μία αιτία για να ερμηνεύσουμε την προβληματική συμπεριφορά. Είναι αρκετό να ξέρουμε ότι μια αλλαγή στις ιδέες ή στη συμπεριφορά οποιουδήποτε άτομου μέσα στην τάξη ή στο σχολείο θα επηρεάσει οποιουδήποτε άλλο άτομο στην τάξη ή στο σχολείο.

Όταν ένας εκπαιδευτικός φτάσει στο σημείο να αντιληφθεί ότι αντιδρά συνεχώς με τον ίδιο τρόπο επικοινωνίας χωρίς αυτό να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, αυτό σημαίνει ότι η αντίδραση του έχει γίνει πλέον έναν θετικό και επικοινωνιακό τρόπο επικοινωνίας, μπορεί να χρησιμοποιείται στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Σε αυτό το σημείο έρχεται να συνεισφέρει η παρούσα έρευνα εξετάζοντας α) τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, β) τις επικοινωνιακές ικανότητες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί και εφαρμόζουν στην τάξη για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, γ) τις τεχνικές που χρησιμοποιούν, δ) τη συνεργασία που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, τις τεχνικές που χρησιμοποιούν, ε) τη συνεργασία με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί με ειδικούς για εκπαιδευτικούς.

Σελίδα 94 από 190
την αντιμετώπιση μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών τους και e) τον βαθμό ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το επικοινωνιακό στιλ που υιοθετούν.

Όπως είδαμε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπάρχει ελλιπές ερευνητικό πεδίο σχετικά με την ικανότητα της επικοινωνίας είτε γενικώς είτε επικεντρωμένη στην τάξη. Θεωρούμε λοιπόν ότι αυτή η έρευνα θα βοηθήσει να αναδειχθούν τάσεις του επικοινωνιακού ύφους των εκπαιδευτικών και των ειδικών σε μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, καθώς και η συνεξέταση αυτών των δύο ομάδων ίσως οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς.

5.2 Δεοντολογία εκπαιδευτικής έρευνας

Στην παρούσα έρευνα σεβαστήκαμε τις αρχές της δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο πρώτος τρόπος προστασίας του δικαιώματος της προσωπικής ζωής του συμμετέχοντος είναι η υπόσχεση για ανωνυμία. Η ουσία της ανωνυμίας είναι ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες με κανέναν τρόπο δεν αποκαλύπτουν στοιχεία της ταυτότητά τους τέτοια, όπου κανείς να μπορεί να αναγνωρίσει ποιος είναι αυτός που απαντά.

Όπως λένε οι Frankfort και Nachmias: «Η υποχρέωση να προστατευτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε μία έρευνα και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστική. Πρέπει να εξασφαλίζεται με κάθε κόστος, εκτός αν γίνουν ρυθμίσεις περί του αντιθέτου και εκ των προτέρων με τους συμμετέχοντες» (Frankfort-Nachmias και Nachmias, 1992).

Ο δεύτερος τρόπος προστασίας του δικαιώματος της προσωπικής ζωής ενός συμμετέχοντος είναι η υπόσχεση για εμπιστευτικότητα. Αυτό σημαίνει ότι, παρότι ο ερευνητής γνωρίζει ποιος παρέχει τις πληροφορίες ή μπορεί να αναγνωρίσει τους συμμετέχοντες από τα στοιχεία που δίνονται, σε καμία περίπτωση δεν θα κάνει δημοσίως γνωστή τη συσχέτιση. Τα όρια που περικλείουν το κοινό μυστικό θα προστατεύεται.

Στην περιγραφή του για την εμπιστευτικότητα και το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή, ο Kimmel (1988) σημειώνει ότι το γενικό εύρημα της εμπειρικής βιβλιογραφίας είναι ότι μερικοί που θα μπορούσαν να πάρουν μέρος στην έρευνα θα αρνηθούν να συνεργαστούν σε ευαίσθητα θέματα, εάν η διαβεβαίωση για εμπιστευτικότητα είναι ασθενής ή ασαφής ή μη κατανοητή ή θεωρείται εύκολα να παραβιάσει. Καταλήγει τονίζοντας ότι η χρησιμότητα των δεδομένων σε έρευνα ευαίσθητων περιοχών μπορεί να επηρεαστεί σοβαρά από την ανικανότητα του ερευνητή να παράσχει αξιόπιστη υπόσχεση εμπιστευτικότητας.

Τέλος, ζούμε σ'ένα σχετικό σύμπαν και έχει ειπωθεί ότι η σχετικότητα επιζητεί προσαρμογή, η προσαρμογή είναι τέχνη, και η τέχνη της ζωής έγκειται στη συνεχή επαναπροσαρμογή στο περιβάλλον μας (Okakura, 1991). Υπάρχει καλύτερη δεοντολογική αρχή για την τέχνη του ηθικού ερευνητή;
5.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο επικοινωνιακός τρόπος/στάσεις που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά.

Το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται στο σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στις στάσεις (επικοινωνιακή αντιμετώπιση) των εκπαιδευτικών ως προς του μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Ειδικότερα, η έρευνα θα αποπειράθει να απαντήσει αναλυτικά και διεξοδικά στα παρακάτω και συγκεκριμένα, κρίσιμα ερωτήματα, τα οποία συνθέτουν και τους επιμέρους στόχους της έρευνας:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Ποια είναι η κυρίαρχη αποκλίνουσα συμπεριφορά που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας;
2. Ποια είναι η κυρίαρχη μη επιθυμητή συμπεριφορά που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας;
3. Ποια είναι η πιο συνήθης στρατηγική αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη σας;
4. Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης;
5. Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών;
6. Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν εμπλέκετε κι άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών;
7. Ποια θεωρείτε ως πιο πρόσφορη ενέργεια όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς;
8. Ποια στρατηγική σας δίνει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση όσον αφορά την απόδοση των προσπαθειών σας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό σάς χώρο (την τάξη σας);
9. Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση, χρόνια υπηρεσία) με τους τρόπους που αξιολογούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη συχνότητα των ενεργειών που σχεδιάζουν, όσον αφορά στην παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς; Επίσης με το μέγεθος
της ικανοποίησης από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο;
5.4 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Α/θμια εκπαίδευση, των οποίων τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Category</th>
<th>Count</th>
<th>N %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Φύλο</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Άνδρας</td>
<td>46</td>
<td>38,33</td>
</tr>
<tr>
<td>Γυναίκα</td>
<td>74</td>
<td>61,67</td>
</tr>
<tr>
<td>Ηλικία</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22-40</td>
<td>53</td>
<td>44,17</td>
</tr>
<tr>
<td>41-50</td>
<td>33</td>
<td>27,50</td>
</tr>
<tr>
<td>51-65</td>
<td>34</td>
<td>28,33</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>120</td>
<td>100,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Σπουδές</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ακαδημία/Εξομοίωση</td>
<td>29</td>
<td>24,17</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΤΔΕ</td>
<td>47</td>
<td>39,17</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>44</td>
<td>36,67</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>120</td>
<td>100,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Επιμόρφωση</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΕΚ/Σεμινάριο</td>
<td>81</td>
<td>67,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο</td>
<td>39</td>
<td>32,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>120</td>
<td>100,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Χρόνια υπηρεσίας</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1-10</td>
<td>35</td>
<td>29,17</td>
</tr>
<tr>
<td>11-20</td>
<td>40</td>
<td>33,33</td>
</tr>
<tr>
<td>21+</td>
<td>45</td>
<td>37,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>120</td>
<td>100,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία

Σχήμα 12: Ποσοστιαία % κατανομή των Δημογραφικών στοιχείων.
5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά μέσα σε ένα διάστημα δύο μηνών (Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2017).

Προηγήθηκε η ψηφιοποίηση των ερευνητικών εργαλείων με χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά, μέσω e-mail, σε σχολεία των Δ/νσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαίας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας και Κορινθίας.

Η ηλεκτρονική αποστολή καθιστά τη διαδικασία πιο γρήγορη, ανέξοδη και χρονικά άμεση σε αντίθεση με την ταχυδρομική αποστολή ή την επί τόπου παρουσία του ερευνητή. Επιπλέον, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο παρέχει έναν περιβάλλον ευτυχισμένου χρήστη, καθώς έχει μεγάλες δυνατότητες όσον αφορά στη γραφική του σχεδίαση, αλλά και έναν δυναμικό και διαδραστικό χαρακτήρα στη συμπλήρωσή του (Hunter, 2012).

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Εξαιτίας της μη αντιπροσωπευτικότητας και του περιορισμένου αριθμού του δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Επομένως τα αποτελέσματα θα θεωρηθούν ως τάσεις στο συγκεκριμένο δείγμα και προφανώς χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα.

5.7 Ερευνητικά εργαλεία

Η μεθοδολογία και η τεχνική που θα εφαρμοστεί κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι άμεσα συναρτώμενη με τη φύση του προβλήματος και το σκοπό της έρευνας (Βάμβουκας, 2002). Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας είναι αμέσα συναρτώμενη με τη φύση του προβλήματος και το σκοπό της έρευνας (Βάμβουκας, 2002). Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων μιας μελέτης και τη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων, η επιλογή των εργαλείων αυτών θα επιδιωχθεί η αποφυγή της εξαγωγής μονομερών ή παραπλανητικών συμπερασμάτων στην έρευνα. Η συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές άντλησης πληροφοριών (Hussein, 2015).

1 Η ολοκληρωμένη περιγραφή και κατανόηση των υπό διερεύνηση θεμάτων απαιτούν τόσο πολλαπλές μεθόδους συλλογής υλικού και ανάλυσης όσο και πολλαπλές πηγές άντλησης πληροφοριών (Hussein, 2015).
πηγές και με διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, παρέχει τη δυνατότητα να εκτιμηθούν
πολυδιάστατα και σε βάθος τα υπό διερεύνηση ζητήματα.
5.7.1 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι συχνά, το πρώτο εργαλείο, που εξετάζουν οι άνθρωποι κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού προγράμματος.

Ένα ερωτηματολόγιο είναι απλά ένα «εργαλείο» για τη συλλογή και την καταγραφή πληροφοριών για ένα ιδιαίτερο ζήτημα ενδιαφέροντος. Αποτελείται κυρίως, από έναν κατάλογο ερωτήσεων, αλλά πρέπει επίσης να περιλαμβάνει και σαφείς οδηγίες, όπως και χώρο για απαντήσεις ή άλλες λεπτομέρειες. Τα ερωτηματολόγια πρέπει πάντα να έχουν έναν καθορισμένο σκοπό, που συσχετίζεται με τους στόχους της έρευνας και πρέπει να είναι σαφές εξαρχής, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα συμπεράσματα (CRAC, 2006).

Τα ερωτηματολόγια, πέραν των άλλων, χρησιμοποιούνται, συνήθως, για να καταγράψουν, να εξετάσουν και να μελετήσουν τις βασικές στάσεις, τοποθετήσεις και απόψεις μιας ομάδας ανθρώπων σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα.


- Μπορεί να συμπληρωθεί από μεγάλο αριθμό ανθρώπων, που ζουν ακόμα και σε μακρινές-απομακρυσμένες περιοχές, με σχετικά χαμηλό κόστος. Η συλλογή των πληροφοριών, αν και γίνεται με τους προσωπικούς ρυθμούς του υποκειμένου, γενικά είναι γρήγορη.
- Το ερωτηματολόγιο προσφέρεται για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με αντιλήψεις, απόψεις υποκειμένων κι άλλα χαρακτηριστικά.
- Τα ερωτηματολόγια είναι αυτόνομα στους περισσότερους ανθρώπους.
- Τα ερωτηματολόγια είναι περισσότερα αντικειμενικά και τα δεδομένα αναλύονται ευκολότερα, αφού οι απαντήσεις συγκεντρώνονται με έναν τυποποιημένο τρόπο. Έτσι προωθούνται οι συγκρίσεις και η ποσοτικοποίηση των δεδομένων, χαρακτηριστικά λίκων θετικά, κατά την επικείμενη στατιστική ανάλυση. Είναι δυνατό να συγκριθούν τα αποτελέσματα με αυτά παρόμοιων, προηγούμενων ερευνών.
- Οι ερωτώμενοι μπορούν να απαντήσουν ανώνυμα, γεγονός που μπορεί να διασφαλίζει τιμιότερες και ειλικρινέστερες απαντήσεις.
- Διεγείρει το ενδιαφέρον και αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των ερωτώμενων.
- Ένα άτομο μπορεί να διαχειριστεί ολόκληρη τη διαδικασία εάν έχει, βέβαια, τις απαραίτητες δεξιότητες.
Προκειμένου να συγκεντρωθούν χρήσιμες και σχετικές πληροφορίες είναι ουσιαστικό να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο σχεδιασμό του ερωτηματολόγιο. Ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο απαιτεί σκέψη και προσπάθεια και πρέπει να προγραμματιστεί ώστε να αναπτυχθεί σε διάφορα στάδια (CRAC, 2006), όπως:

- Αρχικές εκτιμήσεις-θεωρήσεις. Αρχικά, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές το είδος και η φύση των πληροφοριών, που πρέπει να συλλέξουν, αλλά και να καθοριστεί ποιος είναι ο πληθυσμός – στόχος.
- Περιεχόμενο ερωτήσεων, διατύπωση και διαμόρφωση απαντήσεων. Κάθε ερώτηση πρέπει να προσθέτει αξία, να είναι σαφής και κατανοητή και να μην προκαλεί σύγχυση.
- Ακολουθία ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις πρέπει να αριθμούνται και να διατάσσονται με έναν τρόπο που είναι λογικός στον ερωτώμενο. Επίσης κρίνεται επιβεβλημένο οι ομοειδείς ερωτήσεις να ομαδοποιούνται.
- Πιλοτική προέρευνα και αναθεώρηση.
- Τελικό ερωτηματολόγιο.

Παρακάτω περιγράφεται η διαδικασία σύνταξης του ερωτηματολόγιο, η οποία στηρίχθηκε κυρίως στα παραπάνω στάδια, καθώς και η περιγραφή του τελικού ερωτηματολόγίου που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων 5 σημείων (1. Σπάνια, 2. Μερικές φορές, 3. Συχνά, 4. Πολύ συχνά, 5. Καθημερινά) τύπου Likert (Γουδήρας και συνεργάτες 2008). Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση των αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς μαθητών.

Η δομή του ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις εξής θεματικές ενότητες:

I. Δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση, χρόνια υπηρεσίας),

II. Συχνότητες και τύποι αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς μαθητών,

III. Στρατηγικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς και

IV. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον τρόπο αντιμετώπισης

Επίσης το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 8 υποκλίματα – διαστάσεις (βλ. πίνακα 2)
Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε 20 με 30 λεπτά. Οι συμμετέχοντες είχαν στην διάθεσή τους αρκετό χρόνο για την συμπλήρωσή του, εφόσον το έλαβαν ηλεκτρονικά. Καθώς το ερωτηματολόγιο απαιτούσε την απάντηση σε μεγάλο αριθμό δηλώσεων, συλλέχθηκε αρκετά ικανός όγκος πληροφοριών.

Η χορήγηση του τελικού ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως και τον Νοέμβριο του 2017. Η πιλοτική, δοκιμαστική εφαρμογή του εφαρμόστηκε σε ένα μικρό αριθμό δασκάλων, ώστε να ελεγχθεί η διάρθρωση του ερωτηματολογίου, η διάταξη, η ομαδοποίηση και η ποιότητα των ερωτήσεων, η κατανόηση και η δυνατότητα των ανθρώπων να απαντήσουν στις ερωτήσεις, οι ελλείψεις και ασάφειες, αλλά και να υπολογισθεί ο μέσος χρόνος ολοκλήρωσής του (Βάμβουκας, Bell, 2005).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε 6 εκπαιδευτικούς και μέσω της ανατροφοδότησης που επακολούθησε διαφοροποιήθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό μερικές από τις ερωτήσεις, ενώ μερικές απαλείφθηκαν από το ερωτηματολόγιο. Ακόμα, μεταβλήθηκε η ομαδοποίηση των ερωτήσεων, αφού στην τελική έκδοση προτιμήθηκαν λιγότερες ομάδες.

5.7.2 Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Πριν την οποιαδήποτε ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, κρίνεται απαραίτητο να μετρηθεί η αξιοπιστία του δείγματος. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου δείχνει το κατά πόσο είναι πιθανό να παραχθούν παρόμοια αποτελέσματα ακόμα και αν το πείραμα ξαναγινόταν με άλλα δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό. Η εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου μετρήθηκε με το δείκτη αλφα του Cronbach (Cronbach’ς α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Αριθμός ερωτήσεως</th>
<th>Αξιοπιστία (αλφα)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q2. Συχνότητα των αποκλίνουσων συμπεριφορών (11 ερωτήσεις)</td>
<td>0,891</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3. Συχνότητα των μη επιθυμητών συμπεριφορών (11 ερωτήσεις)</td>
<td>0,940</td>
</tr>
<tr>
<td>Q4. Πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη σας; (6 ερωτήσεις)</td>
<td>0,622</td>
</tr>
<tr>
<td>Q5. Όταν ανακάπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως; (3 ερωτήσεις)</td>
<td>0,831</td>
</tr>
<tr>
<td>Q6. Όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, τότε: (8 ερωτήσεις)</td>
<td>0,749</td>
</tr>
<tr>
<td>Q7. Όταν προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, τότε: (8 ερωτήσεις)</td>
<td>0,612</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Q8. Όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς σε ποιες ενέργειες στηρίζεστε; (6 ερωτήσεις), 0,819
Q9. Πόσος ικανοποιημένος/ή aισθάνεστε από την απόδοσή των προσπαθειών σας για τη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό σας χώρο (την τάξη σας;) (6 ερωτήσεις), 0,857
Σύνολο, 0,932

Πίνακας 2: Εσωτερική αξιοπιστία Υποκλιμάκων – παραγόντων στους οποίους συγκροτούνται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και του συνολικού ερωτηματολογίου

Η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, μετρήθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach’ς α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Σύμφωνα με τους George and Mallery (2003) τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας αλφα του Cronbach (Cronbach’ς α) μεγαλύτερες ή ίσες του 0,9 θεωρείται υπέροχες, τιμές μεταξύ 0,8 και 0,9 θεωρούνται καλές, τιμές μεταξύ 0,7 και 0,8 θεωρούνται αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρούνται οριακά αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,5 και 0,6 θεωρούνται φτωχές και τιμές κάτω από 0,5 θεωρούνται απαράδεκτες. Αρα το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε εν γένει παρουσιάζει από οριακή έως υπέροχη αξιοπιστία.
5.7.3 Η μελέτη περίπτωσης


Πράγματι ένα από τα πλεονεκτήματα τους είναι ότι παρατηρούν τους παράγοντες που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζοντας ότι το πλαίσιο είναι μια καθοριστική παράμετρος τόσο των αιτιών όσο και των αποτελεσμάτων. Όπως επισημαίνουν οι Nisbet και Watt το «όλο» είναι πολλά περισσότερα από ένα απλό σύνολο των μερών του. Επιπλέον, τα περιβάλλοντα είναι μοναδικά και δυναμικά, γι' αυτό και οι μελέτες περίπτωσης ερευνούν και αποτυπώνουν τις περιπλοκές, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρώπων, συχέων και άλλων παραμέτρων σε μια μοναδική περίπτωση. Οι Hitchcock και Hughes (1995) υποστηρίζουν ότι η μελέτη περίπτωσης είναι πολύτιμη ιδιαίτερα όταν ο ερευνητής έχει περιορισμένο έλεγχο των γεγονότων. Ψιστεύουν ότι μια μελέτη περίπτωσης έχει αρκετά πλεονεκτήματα:

- Συλλέγει πλούσιες και γλαφυρές περιγραφές γεγονότων σχετικών με την εκάστοτε περίπτωση.
- Παρέχει ένα χρονολόγιο των γεγονότων που σχετίζονται με την υπόθεση.
- Αναμειγνύει την περιγραφή των γεγονότων με την ανάλυσή τους.
- Επικεντρώνεται σε ατομικά δρώντα υποκείμενα ή σε ομάδες δρώντων υποκειμένων και προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα.
- Τονίζει συγκεκριμένα γεγονότα που είναι σχετικά με την περίπτωση.
- Εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή στο γεγονός υπό μελέτη.
- Συνιστά μια απόπειρα σκιαγράφησης του πλούτου της περίπτωσης κατά τη διάρκεια σύνταξης της τελικής αναφοράς.
- Εκτός όμως από αρκετά πλεονεκτήματα έχει και μειονέκτημα, όπως:
  - Τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα εκτός από το σημείο στο οποίο οι αναγνώμενες/ ερευνητές δουν την εφαρμογή τους.
  - Δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο και ως εκ τούτου μπορεί να είναι επιλεκτικές, προκατελημμένες, προσωπικές και υποκειμενικές.
  - Είναι επιρρεπείς σε προβλήματα ή σε προκαταλήψεις των ερευνητών παρά τις απόπειρες που γίνονται για να αναδεχτεί η αναστοχαστικότητα.

Οι μελέτες περίπτωσης προσπαθούν να σκιαγραφήσουν το «πώς είναι να βρίσκεται κανείς» σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, να συλλάβουν την πραγματικότητα σε πρώτο πλάνο, να παραγάγουν μια «γενική περιγραφή» (Geertz, 1973) των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων.
Αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι μελέτες περίπτωσης είναι μη συστηματικές ή είναι απλά εικονογραφικές, αντίθετα τα δεδομένα μελέτης περίπτωσης συλλέγονται συστηματικά και με αυστηρότητα.

Ο Yin (2009) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτης περίπτωσης: α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγράφες. Πρόκειται για την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτήματων. Για τον εν λόγω ερευνητή η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί.

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική ερευνητική στρατηγική. Αν θέλει ο αξιολογητής να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο χρόνο, να υπερβεί τις δυσκολίες και φυσικά την κριτική που της ασκείται (Yin, 1994), θα πρέπει να λειτουργήσει πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα, σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης.

Θα βοηθηθεί σημαντικά στο έργο του αν εντοπίσει τα όρια της μελέτης, τα ενδεχόμενα προβλήματα, τα ενδεχόμενα προβλήματα, τα ακροατήρια, τα ηθικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη περίπτωσή του. Πολύτιμη βοήθεια θα έχει εάν μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία -η προσεκτική ανάγνωσή της οποίας αποτελεί την ειδοποιώ διαφορά μεταξύ μελέτης περίπτωσης και εθνογραφίας (Yin, 1994)- και εντοπίσει τη θεωρία στη βάση της οποίας εδράζεται η λειτουργία της περίπτωσης. Η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου είναι απαραίτητη. Αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο φακό για τον ερευνητή.


σχολείου εξαιτίας κάποιων απρόσωπων και εξαιρετικά κρίσιμων περιστάτικών (π.χ. ποινικά κολάσιμα, ενέργειες στο σχολικό χώρο από εξωσχολικά πρόσωπα), τότε το σχολείο αυτό αποτελεί μια ιδανική περίπτωση όταν η αξιολόγηση επιχειρεί να μελετήσει και να κατανοήσει τη λειτουργία, τις αποφάσεις και τις δράσεις της διεύθυνσης και των συλλογικών οργάνων σε ακραίες συνθήκες. Ο Yin προτείνει ότι η περίπτωση να είναι ασυνήθιστη και ενδιαφέρουσα.

Η αξιολόγηση, εξ' άλλου, αποκτά προστιθέμενη αξία όταν εμπλουτίζει τη σχετική συζήτηση, προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού, γόνιμου προβληματισμού και γιατί όχι επέκταση της σχετικής θεωρίας.

Σημαντικές αποφάσεις καλείται να λάβει ο αξιολογητής σε σχέση με τα «θέματα» που θα εξετάσει και τις ερωτήσεις που θα θέσει. Θέματα αποτελούν τα προβλήματα, οι ανησυχίες ή ακόμη και οι υποθέσεις που αναδύονται από το σκοπό της αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις είτε αντλούνται από τη σχετική βιβλιογραφία είτε είναι δημιουργία του ερευνητή είτε αναδύονται από τα ενδιαφέροντα των δρόντων. Οι ερωτήσεις κατευθύνουν τις ενέργειες του αξιολογητή, θέτουν την ατζέντα της μελέτης, διαμορφώνουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της. Η δημιουργία και διαβολή της θεωρίας και καθορίζουν τα χρονικά όρια της.

Οι επιστημολογικές και φιλοσοφικές προτεραιότητες του αξιολογητή, οι ικανότητες και εμπειρίες του, καθώς και η επίσης ο σκοπός της αξιολόγησης, η φύση των ερωτήσεων, οι σχέσεις με τους δρόντες, αλλά και η συνεργασία πρακτικής υψης φαίνεται ότι διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην επιλογή των μεθόδων.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στην αξιολόγηση προγραμμάτων δεν υιοθετείται αποκλειστικά και μόνο μία συγκεκριμένη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων. Ο αξιολογητής καλό είναι να λειτουργεί καινοτόμα, δημιουργικά, μεθοδευμένα και συστηματικά αναπτύσσοντας ένα σύστημα καταγραφής και αναθήκης των δεδομένων. Να συλλέγει τόσες πληροφορίες όσες τον χρόνο και η ενέργεια του επιτρέπουν να επεξεργαστεί. Να προτιμά ως πηγές δεδομένων εκείνες που τον βοηθούν να κατανοήσει σε βάθος την περιπτώση. Η δημιουργία ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου λειτουργεί επικουρικά. Πολύτιμη βοήθεια θα του προσφέρει επίσης η καθημερινός έλεγχος αναφορικά με την πρόοδο της μελέτης του. Κάποιοι καταγράφουν σε προσωπικό ημερολόγιο τις σημαντικές εκδημομηνίες, τα έξοδα, τις συνεργασίες, τις πληροφορίες ή τις παρατηρήσεις που θεωρούν σημαντικές και άλλα συναφή (Stake, 1995).

Η συλλογή δεδομένων στη μελέτη περιπτώσεις καθίσταται εφικτή με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών. Ενδεικτικά αναφέρονται η παρατήρηση, η επικοινωνία, η μελέτη αρχειακού υλικού, οι ομάδες εστίασης, η φωνητική διαφόρων ειδών δοκιμασιών, το ερωτηματολόγιο, η εξέταση πολιτιστικών αντικειμένων που εμφανίζονται στο φυσικό περιβάλλον της περιπτώσης. Την τελευταία περίοδο, μάλιστα, αυξάνεται ο αριθμός των

Η επιτυχής ολοκλήρωση κάθε αξιολόγησης έχει ανάγκη από μια στρατηγική ανάλυση των δεδομένων που θα επιτρέψει τη διαχείριση, τη δίκαιη αντιμετώπιση και το μετασχηματισμό τους σε νοήματα, συμπεράσματα και ισχυρισμούς (Bassey, 1999).


Η δεύτερη σημαντική εργασία αφορά στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων. Πρόκειται για διαδικασία όπου ο αξιολογητής καλείται να εντοπίσει τις θεματικές κατηγορίες των δεδομένων του. Δύο είναι οι κύριες κατηγορίες οι δομικές και οι λειτουργικές. Οι δομικές αφορούν στο «τι» και περιγράφουν βασικά στοιχεία της υπό εξέταση περίπτωσης, όπως ο χώρος, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα γεγονότα και άλλα συναφή. Οι λειτουργικές αφορούν στο «πώς» υπάρχει αυτό που υπάρχει, κάτω από ποιες προϋποθέσεις, για ποιον και πώς λειτουργεί (Πηγιάκη, 2004).

Ashworth et. al., 2004). Ο αξιολογητής αλλά και οι βασικοί συμμετέχοντες θέλουν να γνωρίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μελέτης. Θέλουν να γνωρίζουν, δηλαδή, εάν η αξιολόγηση υλοποιήθηκε υπό τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις. Η αγωνία ή ανησυχία που εκδηλώνεται είναι δικαιολογημένη αν αναλογιστούμε πως στη βάση των ευρημάτων της αξιολόγησης εδράζεται η λήψη σημαντικών και συχνά κρίσιμων αποφάσεων.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι αντίθετα από εκείνον που εκτελεί πειράματα και που χειρίζεται μεταβλητές, προκειμένου να καθορίσει την αιτιατική τους σημασία ή από αυτόν που διενεργεί επισκοπής και υποβάλλει τυποποιημένες ερωτήσεις σε μεγάλα, ανταποκροσπευτικά δείγματα ατόμων, ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας – ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα.

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιήσουμε το μεθοδολογικό εργαλείο της μελέτης περίπτωσης, όπου δύο ειδικοί (παιδοψυχίατροι) θα συλλέξουν δεδομένα, κατά τη διάρκεια δέκα συνεδριών, από τέσσερις μαθητές δημοτικού που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε πώς οι ειδικοί αντιμετωπίζουν επικοινωνιακά μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και αν ο τρόπος τους διαφέρει σημαντικά από τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

5.8 Στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα SPSS 20 και μετρήσαμε την εσωτερική αξιοπιστία μέσω του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach’s a.

Πραγματοποιήσαμε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε οι απολύτες συχνότητες και τα ποσοστά %. Για τη σύγκριση μέσω τιμών δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test).

Για τη σύγκριση μέσω τιμών πάνω από δύο ανεξάρτητων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) και στη συνέχεια, όπως προαναφέρθηκε, για τη σύγκριση των μεσών τιμών πάνω από δύο ανεξάρτητων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος Βοντερ. (Bonferroni).
Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5 (Laerd Statistics, 2013).

Για την ανάλυση των πολλαπλών απαντήσεων, στις ερωτήσεις που επιδέχονται παραπάνω από μία απάντηση, χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία του SPSS που αφορά την ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων με τη βοήθεια πινάκων (Analyze / Tables / Multi responses sets).

Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

Ακόμη θεωρούμε ότι σε αρκετό βαθμό οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή, καθώς όλες οι κατηγορίες στις οποίες χωρίσθηκε το αρχικό δείγμα από τις κατηγορικές μεταβλητές, περιέχουν περισσότερα από 30 άτομα και σύμφωνα με το ΚΟΘ (Κεντρικό Οριακό Θεώρημα): εάν από έναν πληθυσμό που ακολουθεί οποιαδήποτε κατανομή επιλέξουμε τυχαία μεγάλα δείγματα (n>30) και υπολογίσουμε τους μέσους τους, τότε η κατανομή των δειγματικών μέσων είναι κατά προσέγγιση κανονική (Rouaud, 2013).

Ακόμη σύμφωνα με τη Norusis (1993) εάν το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μεγάλο (N>30) είναι σχεδόν αδύνατο να καταλήξουν τα αντίστοιχα στατιστικά κριτήρια στην αποδοχή της κανονικής κατανομής.

5.9. Αποτελέσματα

1. Ερώτηση Q1 που αφορά τη συχνότητα των αποκλίνουσσων συμπεριφορών

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων %, καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων %

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Frequency</th>
<th>Percent</th>
<th>Valid Percent</th>
<th>Cumulative Percent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Σπάνια</td>
<td>12</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Μερικές φορές</td>
<td>48</td>
<td>40,0</td>
<td>40,0</td>
<td>50,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Συχνά</td>
<td>36</td>
<td>30,0</td>
<td>30,0</td>
<td>80,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Πολύ συχνά</td>
<td>13</td>
<td>10,8</td>
<td>10,8</td>
<td>90,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Καθημερινά</td>
<td>11</td>
<td>9,2</td>
<td>9,2</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Total</strong></td>
<td><strong>120</strong></td>
<td><strong>100,0</strong></td>
<td><strong>100,0</strong></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 3: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % των αποκλίνουσσων συμπεριφορών που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους

Σελίδα 110 από 190
Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των αποκλίνουσιν συμπεριφορών εμφανίζεται στις τάξεις τους μερικές φορές (40%) ή συχνά (30%). Οι επιλογές σπάνια, πολύ συχνά και καθημερινά ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά (περίπου 10% ή κάθε μία).

Επομένως το φαινόμενο των αποκλίνουσιν συμπεριφορών κυμαίνεται κυρίως ανάμεσα στο μερικές φορές και στο συχνά.

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τον υπολογισμό της μέσης τιμής της ερώτησης Q1 που αφορά τη συχνότητα των αποκλίνουσιν συμπεριφορών, η οποία είναι 2,69, δηλαδή κυμαίνεται μεταξύ του 2 (Μερικές φορές) και του 3 (Συχνά). Υπενθυμίζεται ότι οι κωδικοί των απαντήσεων στην ερώτηση Q1, όπως και στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, είναι: 1=Σπάνια 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πολύ συχνά, 5=Καθημερινά.
2. Ερώτηση Q2 που αφορά τη συχνότητα των αποκλίνουσων συμπεριφορών (υποερωτήσεις Q2a - Q2ω).

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πινάκας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσων τιμών

| • Q2α Απειλούν με λόγια και πράξεις τους συμμαθητές τους. | 120 | 2.14 | .955 |
| • Q2β Αρνούνται να μοιραστούν πράγματα με άλλους και δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες. | 120 | 2.18 | .950 |
| • Q2γ Απορρίπτουν το έργο των άλλων συμμαθητών τους. | 118 | 2.06 | .890 |
| • Q2δ Είναι απρόθυμοι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στους άλλους. | 119 | 2.34 | .848 |
| • Q2ε Απορρίπτουν το έργο των άλλων συμμαθητών τους. | 120 | 1.72 | .832 |
| • Q2ζ Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους. | 120 | 2.42 | 1.050 |
| • Q2η Χρησιμοποιούν σκατάλλες λεκτικές εκφράσεις προς τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. | 120 | 2.38 | .989 |
| • Q2θ Κινούνται διαρκώς στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο επιζητούν την προσοχή των άλλων. | 120 | 2.09 | .996 |
| • Q2ι Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων. | 119 | 2.34 | .847 |
| • Q2ω Παρουσιάζουν συχνά εκρήξεις θυμού. | 119 | 2.34 | 1.084 |
| • Q2α Νιώθουν δυστυχίας, ξεσπούν σε κλάματα. | 119 | 1.76 | .920 |

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αποκλίνουσων συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q2

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 1 που είναι «Ποια είναι η κυρίαρχη αποκλίνουσα συμπεριφορά που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας?» Εάν θεωρηθεί ως κυρίαρχη αποκλίνουσα συμπεριφορά αυτή που εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, τότε η συμπεριφορά αυτή είναι εξής: Q2στ «Κινούνται διαρκώς στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο επιζητούν την προσοχή των άλλων», η οποία παρουσιάζει μέση τιμή 2,42. Με ελαφρά μικρότερους μέσους όρους ακολουθούν οι συμπεριφορές: Q2ζ Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους, μέση τιμή 2,42. Με ελαφρά μικρότερους μέσους όρους ακολουθούν οι συμπεριφορές: Q2ζ Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους, μέση τιμή 2,38. Q2θ Με ελαφρά μικρότερους μέσους όρους ακολουθούν οι συμπεριφορές: Q2ω Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων, μέση τιμή 2,34. Q2ι Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων, μέση τιμή 2,34. Q2ω Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων, μέση τιμή 2,34. Q2ι Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων, μέση τιμή 2,34.
Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 14: Μέσες τιμές των αποκλίνουσων συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q2

Συσχέτισης ανά 2 μεταξύ των 11 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q2

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 11 υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q2

- Q2a Απειλούν με λόγια και πράξεις τους συμμαθητές τους.
- Q2b Αρνούνται να μοιραστούν πράγματα με άλλους και δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες.
- Q2γ Απορρίπτουν το έργο των άλλων συμμαθητών τους.
- Q2δ Είναι απρόθυμοι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στους άλλους.
- Q2ε Τραυματίζουν σωματικά τους συμμαθητές τους.
- Q2στ Κινούνται διαρκώς στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο επιζητούν την προσοχή των άλλων.
- Q2ζ Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους.
- Q2η Χρησιμοποιούν ακατάλληλες λεκτικές εκφράσεις προς τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους.
- Q2θ Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων.
- Q2ι Παρουσιάζουν συχνά εκρήξεις θυμού.
- Q2ια Νιώθουν δυστυχισμένοι, ξεσπούν σε κλάματα.

Πίνακας 5: Υποερωτήσεις του ερωτήματος Q2

Σελίδα 113 από 190
Για τον έλεγχο της συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r), ο οποίος παίρνει τιμές από -1 έως 1. Η συσχέτιση θεωρείται ανόπλακτη όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) είναι μικρότερος από το 0,1, χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5 (Laerd Statistics, 2013).

Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson (r), που αντιστοιχούν σε επίπεδα σημαντικότητας (sig) μικρότερα του 0,05, δηλώνονται στον αντίστοιχο πίνακα με την τοποθέτηση αστερίσκου (*) δεξιά της τιμής. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson (r), που αντιστοιχούν σε επίπεδα σημαντικότητας (sig) μικρότερα του 0,01, δηλώνονται στον αντίστοιχο πίνακα με την τοποθέτηση 2 αστερίσκων (**) δεξιά της τιμής.

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι σχεδόν όλες (εκτός από 4) οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q2ζ «Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους» και Q2η «Χρησιμοποιούν ακατάλληλες λεκτικές εκφράσεις προς τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους» (Pearson r = 0,698). Ελαφρά μικρότερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q2ζ «Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους» και Q2θ «Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων» (Pearson r = 0,641).
Γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν τη μια συμπεριφορά αντιστοιχεί σε ένα ζεύγος ερωτήσεων που εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση, τότε με μεγάλη πιθανότητα εμφανίζουν και την άλλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Q2α</th>
<th>Q2β</th>
<th>Q2γ</th>
<th>Q2δ</th>
<th>Q2ε</th>
<th>Q2στ</th>
<th>Q2ζ</th>
<th>Q2η</th>
<th>Q2θ</th>
<th>Q2ι</th>
<th>Q2αα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q2α</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2β</td>
<td>.612∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2γ</td>
<td>.539∗∗</td>
<td>.630∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2δ</td>
<td>.179</td>
<td>.312∗∗</td>
<td>.413∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2ε</td>
<td>.336∗∗</td>
<td>.170</td>
<td>.149</td>
<td>.220∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2στ</td>
<td>.427∗∗</td>
<td>.373∗∗</td>
<td>.402∗∗</td>
<td>.244∗∗</td>
<td>.406∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2ζ</td>
<td>.431∗∗</td>
<td>.393∗∗</td>
<td>.527∗∗</td>
<td>.354∗∗</td>
<td>.245∗∗</td>
<td>.598∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2η</td>
<td>.348∗∗</td>
<td>.338∗∗</td>
<td>.418∗∗</td>
<td>.330∗∗</td>
<td>.427∗∗</td>
<td>.598∗∗</td>
<td>.698∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2θ</td>
<td>.441∗∗</td>
<td>.503∗∗</td>
<td>.505∗∗</td>
<td>.286∗∗</td>
<td>.278∗∗</td>
<td>.562∗∗</td>
<td>.641∗∗</td>
<td>.603∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2ι</td>
<td>.532∗∗</td>
<td>.508∗∗</td>
<td>.432∗∗</td>
<td>.263∗∗</td>
<td>.500∗∗</td>
<td>.543∗∗</td>
<td>.580∗∗</td>
<td>.612∗∗</td>
<td>.531∗∗</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q2αα</td>
<td>.366∗∗</td>
<td>.329∗∗</td>
<td>.477∗∗</td>
<td>.066</td>
<td>.254∗∗</td>
<td>.453∗∗</td>
<td>.528∗∗</td>
<td>.444∗∗</td>
<td>.416∗∗</td>
<td>.557∗∗</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 11 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q2

Σελίδα 115 από 190
3. Ερώτηση Q3 που αφορά τη συχνότητα των μη επιθυμητών συμπεριφορών (υποερωτήσεις Q3α – Q3ια)

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πινάκας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσων τιμών

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ερωτήσεις</th>
<th>Μέση Τιμή</th>
<th>Τυπική Αποκλίσεις</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q3α</td>
<td>1,84</td>
<td>.953</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3β</td>
<td>2,21</td>
<td>1,007</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3γ</td>
<td>2,31</td>
<td>1,118</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3δ</td>
<td>2,17</td>
<td>1,125</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ε</td>
<td>2,24</td>
<td>1,155</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ζ</td>
<td>2,77</td>
<td>1,156</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3η</td>
<td>2,88</td>
<td>1,214</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3θ</td>
<td>2,85</td>
<td>1,234</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ι</td>
<td>2,78</td>
<td>1,222</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ια</td>
<td>2,05</td>
<td>1,126</td>
</tr>
<tr>
<td>Q3α</td>
<td>2,88</td>
<td>1,142</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των μη επιθυμητών συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q3

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 2 που είναι «Ποιες είναι η κυρίαρχη μη επιθυμητή συμπεριφορά που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας;» Εάν, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, θεωρηθεί ως κυρίαρχη μη επιθυμητή συμπεριφορά αυτή που εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, τότε η συμπεριφορά αυτή είναι η εξής: «Q3ζ Προκαλούν θορύβους», η οποία παρουσιάζει μέση τιμή 2,88, καθώς και η συμπεριφορά «Q3ια Διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης», η οποία παρουσιάζει επίσης μέση τιμή 2,88. Με ελαφρά μικρότερο μέσο όρο ακολουθεί η συμπεριφορά: Q3η Λένε ψέματα, μέση τιμή 2,85.

Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα.
Σχήμα 15: Μέσες τιμές των μη επιθυμητών συμπεριφορών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q3

Συσχετίσεις ανά 2 μεταξύ των 11 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q3

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 11 υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q3

- Q3α Απουσιάζουν αδικαιολόγητα ή καθυστερούν να έρθουν το πρωί.
- Q3β Αδυνατούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δράσεις.
- Q3γ Εμφανίζουν απότομες αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.
- Q3δ Εμφανίζουν συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελούν ή φωνάζουν χωρίς λόγο).
- Q3ε Βρίζουν άλλα άτομα χωρίς δυσκολία.
- Q3η Λένε ψέματα.
- Q3θ Ενεργούν παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.
- Q3ι Καταστρέφουν αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, μολύβια).
- Q3ια Διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Πίνακας 8: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q3

Σελίδα 117 από 190
Για τον έλεγχο της συσχέτισης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r), ο οποίος παίρνει τιμές από -1 έως 1. Η συσχέτιση θεωρείται ανάπορτη όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) είναι μικρότερος από το 0,1, χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5 (Laerd Statistics, 2013).

Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson (r), που αντιστοιχούν σε επίπεδα σημαντικότητας (sig) μικρότερα του 0,05, δηλώνονται στον αντίστοιχο πίνακα με την τοποθέτηση αστερίσκου (*) δεξιά της τιμής. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson (r), που αντιστοιχούν σε επίπεδα σημαντικότητας (sig) μικρότερα του 0,01, δηλώνονται στον αντίστοιχο πίνακα με την τοποθέτηση 2 αστερίσκων (**) δεξιά της τιμής.

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης). Όλες σχεδόν οι συσχετίσεις, εκτός από 2 που είναι χαμηλές αλλά επίσης σημαντικές, κυμαίνονται από μέτριες έως υψηλές.

Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q3ζ «Προκαλούν θορύβους» και Q3ια «Διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης» (Pearson r = 0,816). Ελαφρά μικρότερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q3θ «Ενεργούν παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο» και Q3ια «Διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης» (Pearson r = 0,763).
Γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν τη μια συμπεριφορά που αντιστοιχεί σε ένα ζεύγος ερωτήσεων που εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση, τότε με μεγάλη πιθανότητα εμφανίζουν και την άλλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Q3α</th>
<th>Q3β</th>
<th>Q3γ</th>
<th>Q3δ</th>
<th>Q3ε</th>
<th>Q3στ</th>
<th>Q3ζ</th>
<th>Q3η</th>
<th>Q3θ</th>
<th>Q3ι</th>
<th>Q3ια</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q3α</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3β</td>
<td>.448**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3γ</td>
<td>.529**</td>
<td>.574**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3δ</td>
<td>.362**</td>
<td>.438**</td>
<td>.656**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ε</td>
<td>.325**</td>
<td>.503**</td>
<td>.547**</td>
<td>.593**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3στ</td>
<td>.357**</td>
<td>.570**</td>
<td>.576**</td>
<td>.682**</td>
<td>.755**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ζ</td>
<td>.227**</td>
<td>.490**</td>
<td>.519**</td>
<td>.558**</td>
<td>.701**</td>
<td>.714**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3η</td>
<td>.437**</td>
<td>.431**</td>
<td>.641**</td>
<td>.629**</td>
<td>.640**</td>
<td>.680**</td>
<td>.757**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3θ</td>
<td>.270**</td>
<td>.430**</td>
<td>.559**</td>
<td>.671**</td>
<td>.631**</td>
<td>.732**</td>
<td>.696**</td>
<td>.748**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ι</td>
<td>.378**</td>
<td>.409**</td>
<td>.593**</td>
<td>.639**</td>
<td>.688**</td>
<td>.645**</td>
<td>.649**</td>
<td>.633**</td>
<td>.710**</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q3ια</td>
<td>.298**</td>
<td>.411**</td>
<td>.519**</td>
<td>.612**</td>
<td>.624**</td>
<td>.756**</td>
<td>.816**</td>
<td>.717**</td>
<td>.763**</td>
<td>.676**</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 9: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 11 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q3
4. Ερώτηση Q4 που αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά (υποερωτήσεις Q4a - Q4στ)

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πινάκας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσω τιμών.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ν</th>
<th>Mean</th>
<th>Std. Deviation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>120</td>
<td>2.81</td>
<td>.964</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>2.12</td>
<td>.989</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>2.77</td>
<td>1.184</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>2.80</td>
<td>1.105</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>3.94</td>
<td>.946</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>1.17</td>
<td>.473</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 10: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q4

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 3 που είναι «Ποια είναι η πιο συνήθης στρατηγική αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη σας;» Η στρατηγική που εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η εξής: «Q4e Μιλάτε με τον μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και προσπαθείτε μέσα από τον διάλογο μαζί του να βελτιώσετε τη συμπεριφορά του», με μέση τιμή 3,94.
Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 16: Μέσες τιμές των στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q4

Συσχετίσεις ανά 2 μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q4

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 6 υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q4

- Q4a Καλέστε τους γονείς του μαθητή στο σχολείο, για να τους ενημερώσετε και να συζητήσετε.
- Q4b Προσπαθείτε να αγνοείτε ή να μη δίνετε προσοχή στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών σας, όσπου αυτή να ατονήσει.
- Q4γ Συμβουλεύεστε ειδικούς επαγγελματίες και θεσμικούς π.χ. σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο.
- Q4δ Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ως σχολείο ή ως σύλλογο διδασκόντων.
- Q4ε Μιλάτε με τον μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και προσπαθείτε μέσα από τον διάλογο μαζί του να βοηθήσετε τον μαθητή να βελτιώσει τη συμπεριφορά του.
- Q4τ Παραιτείστε ή αμελείτε τους μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, μιας και η διαχείριση δεν μπορεί να γίνει από εσάς, χρειάζεται βοήθεια ειδικού.

Πίνακας 11: Υποερωτήσεις ερώτησης Q4
Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετές συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q4γ «Συμβουλεύεστε ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς π.χ. σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο» και Q4δ «Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή ως σύλλογος διδασκόντων» (Pearson r = 0,518). Ελαφρά μικρότερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q4δ «Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή ως σύλλογος διδασκόντων» και Q4ε «Μιλάτε με τον μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και προσπαθείτε μέσα από τον διάλογο μαζί του να βοηθήσετε τον μαθητή να βελτιώσει τη συμπεριφορά του» (Pearson r = 0,495).

Γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν τη μια συμπεριφορά που αντίστοιχει σε ένα ζεύγος ερωτήσεων που εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση, τότε με μεγάλη πιθανότητα εμφανίζουν και την άλλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Q4α</th>
<th>Q4β</th>
<th>Q4γ</th>
<th>Q4δ</th>
<th>Q4ε</th>
<th>Q4στ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q4α</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q4β</td>
<td>.147</td>
<td>1</td>
<td>.396*</td>
<td>-.035</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q4γ</td>
<td>.185*</td>
<td>.052</td>
<td>.518**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q4δ</td>
<td>.292**</td>
<td>.214</td>
<td>.416**</td>
<td>.495**</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q4ε</td>
<td>.034</td>
<td>.209*</td>
<td>-.022</td>
<td>-.048</td>
<td>.078</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Q4στ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 12: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q4
5. Ερώτηση Q5 που αφορά τον τρόπο συνήθους αντιμετώπισης όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας (επιλογές απαντήσεων Q5α - Q5γ).

Στην ερώτηση Q5 δίνεται η δυνατότητα παραπάνω από μιας επιλογών (πολλαπλές απαντήσεις). Για την ανάλυση των πολλαπλών απαντήσεων (στις ερωτήσεις που επιδέχονται παραπάνω από μία απάντηση), χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία του SPSS που αφορά την ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων με τη βοήθεια πινάκων (Analyze / Tables /Multi responses sets).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Responses</th>
<th>Response %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q5α Προτιμάτε να αντιμετωπίζετε το ζήτημα μέσα στην τάξη σας και να μην το κοινοποιείτε στους άλλους συνάδελφους.</td>
<td>44,00 47,31</td>
</tr>
<tr>
<td>Q5β Προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους (συνάδελφους, διευθυντής, επαγγελματίες, γονείς).</td>
<td>57,00 61,29</td>
</tr>
<tr>
<td>Q5γ Αγνοείτε το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει.</td>
<td>8,00 8,60</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>109,00 117,20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 13: Αριθμός απαντήσεων και ποσοστά των ατόμων του δείγματος που αντιστοιχούν στις απαντήσεις της ερώτησης Q5

Στον παραπάνω πίνακα η 1η στήλη περιέχει τον αριθμό των απαντήσεων (responses) και η 2η στήλη περιέχει τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που συμφωνούν με την κάθε απάντηση.

Το άθροισμα των ποσοτήτων των ατόμων του δείγματος που αντιστοιχούν σε κάθε απάντηση υπερβαίνει το 100%, εφόσον κάθε άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει τη συμφωνία έως και 3 φορές, δηλαδή να δώσει μέχρι και 3 απαντήσεις (πολλαπλές απαντήσεις).

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 4 που είναι «Πώς είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης;» Σύμφωνα με τα ποσοστά που περιέχονται στον παραπάνω πίνακα η πλέον συνήθης πρακτική των ατόμων του δείγματος, η οποία εξασκείται σε ποσοστό 61,29%, όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι η εμπλοκή στο θέμα και άλλον (συνάδελφοι, διευθυντής, επαγγελματίες, γονείς).
Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 17: Ποσοστά των ατόμων του δείγματος που αντιστοιχούν στις απαντήσεις της ερώτησης Q5

6. Ερώτηση Q6 που αφορά την συνηθέστερη πρακτική των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών (υποερωτήσεις Q6α - Q6η).

Άμεσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πινάκας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσων τιμών.
Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 5 που είναι «Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q6;»

Πίνακας 14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q6.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Κωδικός</th>
<th>Ερώτηση</th>
<th>Ν</th>
<th>Μέση</th>
<th>Προοπτική</th>
<th>Προσωπική</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q6a</td>
<td>Αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και προτεραιότητα για την αντιμετώπιση του προβλήματος.</td>
<td>118</td>
<td>3,34</td>
<td>1,156</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6b</td>
<td>Επιχειρείτε να αντιμετωπίζετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία.</td>
<td>118</td>
<td>3,47</td>
<td>0,967</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6c</td>
<td>Προτιμάτε να αγονιστείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, προκειμένου να ατονήσει.</td>
<td>119</td>
<td>1,59</td>
<td>0,807</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6d</td>
<td>Προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα.</td>
<td>119</td>
<td>1,77</td>
<td>0,934</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6e</td>
<td>Επιδιώκετε να δημιουργήσετε μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητάτε ευκαιρίες για να συζητήσετε το ζήτημα μαζί τους.</td>
<td>119</td>
<td>3,84</td>
<td>1,008</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6f</td>
<td>Διέρχετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές. Προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχική τους κατάσταση.</td>
<td>119</td>
<td>3,67</td>
<td>0,983</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6g</td>
<td>Προσπαθείτε να διαδίκτυστε στους μαθητές τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους.</td>
<td>119</td>
<td>3,55</td>
<td>0,981</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6h</td>
<td>Προσπαθείτε να διαδίκτυστε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεων τους.</td>
<td>119</td>
<td>3,75</td>
<td>0,985</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Σελίδα 125 από 190
Σχήμα 18: Μέσες τιμές των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους. Στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q6.

Συσχέτισες ανά 2 μετάξυ των 8 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q6

Πραγματοποίησε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 8 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q6

Q6α Αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και προτοβουλία για την αντιμετώπιση του προβλήματος.
Q6β Επιχειρείτε να αντιμετωπίσετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία.
Q6γ Προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, προκειμένου να ατονήσει.
Q6δ Προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα.
Q6ζ Προσπαθείτε να δημιουργήσετε μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητάτε ευκαιρίες για να συζητήσετε το ζήτημα μαζί τους.
Q6η Προσπαθείτε να συναπαθειάσετε την ψυχολογική τους κατάσταση.
Q6θ Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους.
Q6η Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζουν τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεων τους.

Σελίδα 126 από 190
Πίνακας 15: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q6

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετές συσχέτισεις στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q6α «Αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του προβλήματος» και Q6β «Επιχειρείτε να αντιμετωπίζετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία» (Pearson r = 0,760). Ελαφρά μικρότερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q6η «Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεων τους» και Q6ζ «Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους» (Pearson r = 0,758).

Γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν τη μια συμπεριφορά που αντιστοιχεί σε ένα ζεύγος ερωτήσεων που εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση, τότε με μεγάλη πιθανότητα εμφανίζουν και την άλλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Q6α</th>
<th>Q6β</th>
<th>Q6γ</th>
<th>Q6δ</th>
<th>Q6ε</th>
<th>Q6ζ</th>
<th>Q6η</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q6α</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6β</td>
<td></td>
<td>0,760*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6γ</td>
<td></td>
<td>0,161</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6δ</td>
<td></td>
<td>0,206*</td>
<td>0,241*</td>
<td>0,010</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6ε</td>
<td></td>
<td>0,412*</td>
<td>0,383*</td>
<td>0,165</td>
<td>0,096</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6ζ</td>
<td></td>
<td>0,406*</td>
<td>0,431*</td>
<td>0,011</td>
<td>0,109</td>
<td>0,485*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q6η</td>
<td></td>
<td>0,240*</td>
<td>0,330*</td>
<td>0,120</td>
<td>0,049</td>
<td>0,389*</td>
<td>0,582*</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0,315*</td>
<td>0,393*</td>
<td>0,110</td>
<td>0,020</td>
<td>0,522*</td>
<td>0,465*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 16: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 8 ερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q6
7. Ερώτηση Q7 που αφορά την συνηθέστερη πρακτική των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών (υποερωτήσεις Q7α - Q7η).

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πινάκας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσων τιμών:

| Q7α Συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεσθε. | 119 | 2,76 | 1,148 |
| Q7β Συζητάτε το ζήτημα μόνο με συναδέλφους που νομίζετε ότι θα επωφεληθείτε από την εμπειρία τους. | 120 | 3,00 | 1,167 |
| Q7γ Μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος. | 120 | 2,48 | 1,188 |
| Q7δ Επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή. | 120 | 2,33 | 1,118 |
| Q7ε Επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή. | 119 | 3,50 | .956 |
| Q7ζ Αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. | 119 | 1,28 | .581 |
| Q7η Συζητάτε το ζήτημα στην οικογένειά σας ή στον κύκλο των φίλων σας για να έχετε μια άλλη άποψη για τις ενέργειές σας. | 118 | 2,09 | 1,226 |

Πίνακας 17: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q7
Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 6 που είναι «Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών;» Η πλέον συνήθης πρακτική είναι αυτή που εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, δηλαδή η πρακτική που προσδιορίζεται από την υποερώτηση «Q7ε: Επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή», με μέση τιμή 3,50.

Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 19: Μέσες τιμές των πιο συνήθων πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q7.
Συσχέτισες ανά 2 μεταξύ των 8 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q7

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 8 υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q7

- Q7α Συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεστε.
- Q7β Συζητάτε το ζήτημα μόνο με συναδέλφους που νομίζετε ότι θα επωφεληθείτε από την εμπειρία τους.
- Q7γ Μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος.
- Q7δ Μεταφέρετε το ζήτημα στον σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να παρθεί συλλογική απόφαση.
- Q7ε Επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειάς του μαθητή.
- Q7η Συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που νομίζετε ότι θα επωφεληθείτε από την εμπειρία τους.
- Q7ζ Αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.
- Q7η Συζητάτε το ζήτημα στην οικογένειά σας ή στον κύκλο των φίλων σας για να έχετε μια άλλη άποψη για τις ενέργειές σας.

Πίνακας 18: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q7

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετές συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης).
Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q7α «Συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεσθε» και Q7β «Συζητάτε το ζήτημα μόνο με συναδέλφους που νομίζετε ότι θα επωφεληθείτε από την εμπειρία τους» (Pearson r = 0,656). Γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη μια πρακτική, τότε με μεγάλη πιθανότητα εφαρμόζουν και την άλλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Q7α</th>
<th>Q7β</th>
<th>Q7γ</th>
<th>Q7δ</th>
<th>Q7ε</th>
<th>Q7στ</th>
<th>Q7ζ</th>
<th>Q7η</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q7α</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7β</td>
<td>.656**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7γ</td>
<td>.100</td>
<td>.243**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7δ</td>
<td>-.022</td>
<td>.039</td>
<td>.481**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7ε</td>
<td>-.033</td>
<td>.087</td>
<td>.024</td>
<td>.167</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7στ</td>
<td>-.031</td>
<td>.128</td>
<td>.216*</td>
<td>.327**</td>
<td>.563**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7ζ</td>
<td>.001</td>
<td>-.096</td>
<td>.120</td>
<td>.137</td>
<td>-.279**</td>
<td>-.154</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q7η</td>
<td>.315**</td>
<td>.379**</td>
<td>.203*</td>
<td>.275**</td>
<td>.017</td>
<td>.150</td>
<td>.104</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 19: Ανά 2 συσχετίσεις μεταξύ των 8 επιερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q7
8. Ερώτηση Q8 που αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις οποίες στηρίζονται όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς (υποερωτήσεις Q8α - Q8στ).

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πίνακας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσων τιμών.

| Πίνακας 20: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις οποίες στηρίζονται όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q8 |
|-----------------|--------|-----------------|
| N               | Mean   | Std. Deviation |
| Q8α Λαμβάνετε υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. | 120 | 3,88 | .881 |
| Q8β Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια την παρέμβαση (στόχοι, μέθοδος, τεχνικές παρέμβασης, αναμενόμενα αποτελέσματα). | 120 | 3,16 | 1,061 |
| Q8γ Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες επιδιώκοντας σύμπαραξη και συνεργασία. (σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νέατης, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο). | 120 | 2,81 | 1,183 |
| Q8δ Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία της παρέμβασής σας. | 120 | 3,32 | 1,078 |
| Q8ε Επιδιώκετε τη συνεργασία και σύμπαραξη των γονέων του μαθητή. | 120 | 3,53 | .898 |
| Q8στ Σχεδιάζετε τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής σας. | 119 | 3,11 | 1,170 |

Σελίδα 132 από 190
Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 7 που είναι «Ποια θεωρείτε ως πιο πρόσφορη ενέργεια όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών;» Η πλέον πρόσφορη κατά τους εκπαιδευτικούς ενέργεια είναι αυτή που εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, δηλαδή η ενέργεια που προσδιορίζεται από την υποερώτηση «Q8α Λαμβάνετε υπόψη τις δυνατότητες και τα άτομα/χαρακτηριστικά του μαθητή» με μέση τιμή 3,88. Με ελαφρά μικρότερη μέση όρο ακολουθεί η ενέργεια: Q8ε Επιδιώκετε τη συνεργασία και σύμπραξη των γονέων του μαθητή, μέση τιμή 3,53.

Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 20: Μέσες τιμές που αφορούν στις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις οποίες στηρίζονται όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ιδρύτης Q8
Συσχέτισεις ανά 2 μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q8

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 6 υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q8

- Q8α Λαμβάνετε υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.
- Q8β Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια την παρέμβαση (στόχοι, μέθοδος, τεχνικές παρέμβασης, αναμενόμενα αποτελέσματα).
- Q8γ Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες επιδιόκοντας σύμπραξη και συνεργασία. (σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο).
- Q8δ Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία της παρέμβασης σας.
- Q8e Επιδιόκετε τη συνεργασία και σύμπραξη των γονέων του μαθητή.
- Q8στ Σχεδιάζετε τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης σας.

Πίνακας 21: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q8

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όλες οι συσχέτισες είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q8β «Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια την παρέμβαση (στόχοι, μέθοδος, τεχνικές παρέμβασης, αναμενόμενα αποτελέσματα)» και Q8στ «Σχεδιάζετε τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης σας» (Pearson r = 0,759). Γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη μια πρακτική, τότε με μεγάλη πιθανότητα εφαρμόζουν και την άλλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Q8α</th>
<th>Q8β</th>
<th>Q8γ</th>
<th>Q8δ</th>
<th>Q8ε</th>
<th>Q8στ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q8α</td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q8β</td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>.433</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q8γ</td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>.341</td>
<td>.526</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Q8δ</td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>.491</td>
<td>.447</td>
<td>.221</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Q8ε</td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>.407</td>
<td>.388</td>
<td>.459</td>
<td>.343</td>
</tr>
<tr>
<td>Q8στ</td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>.332</td>
<td>.759</td>
<td>.577</td>
<td>.348</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 22: Ανά 2 συσχέτισες μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q8

Σελίδα 134 από 190
9. Ερώτηση Q9 που αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο (υποερωτήσεις Q9α - Q9στ).

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται ο πίνακας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα μέσων τιμών

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ινδικατήρας</th>
<th>Μέση Τιμή</th>
<th>Υποερώτηση</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Q9α Είμαι ικανοποιημένος/ή με τον επαγγελματικό χώρο.</td>
<td>3,29</td>
<td>Q9α Είμαι ικανοποιημένος/ή με τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη δουλειά μου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Q9β Είμαι ικανοποιημένος/ή με τον χρόνο που διαθέτω σε κάθε μαθήτη που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και με τον τρόπο που επικοινωνώ μαζί του.</td>
<td>3,05</td>
<td>Q9β Είμαι ικανοποιημένος/ή με τον χρόνο που διαθέτω σε κάθε μαθήτη που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και με τον τρόπο που επικοινωνώ μαζί του.</td>
</tr>
<tr>
<td>Q9γ Είμαι ικανοποιημένος/ή από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μη επιθυμητές συμπεριφορές.</td>
<td>3,08</td>
<td>Q9γ Είμαι ικανοποιημένος/ή από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μη επιθυμητές συμπεριφορές.</td>
</tr>
<tr>
<td>Q9δ Διαθέτω τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να επικοινωνήσω με τους μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.</td>
<td>2,84</td>
<td>Q9δ Διαθέτω τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να επικοινωνήσω με τους μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.</td>
</tr>
<tr>
<td>Q9ε Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίσω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη μου.</td>
<td>3,33</td>
<td>Q9ε Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίσω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη μου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Q9στ Οι γονείς αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου.</td>
<td>3,31</td>
<td>Q9στ Οι γονείς αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q9

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα δίνουν την απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 8 που είναι «Πόσος ικανοποιημένος/ή αισθάνεστε από την απόδοση των προσπαθειών σας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό σας χώρο (την τάξη σας);». Η πρακτική που εκφράζει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση είναι προφανώς αυτή που εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, δηλαδή η πρακτική που προσδιορίζεται από την υποερώτηση «Q9α Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίσω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη μου.», με μέση τιμή 3,33.
Με ελαφρά μικρότερο μέσο όρο ακολουθούν οι πρακτικές: Q9στ Οι γονείς αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου, με μέση τιμή 3,31. Q9α Είμαι ικανοποιημένος/ή με τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη δουλειά μου, με μέση τιμή 3,29.

Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από το παρακάτω διάγραμμα

Σχήμα 21: Μέσες τιμές που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, που αντιστοιχούν στις υποερωτήσεις της ερώτησης Q9
Συσχέτισεις ανά 2 μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q9

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω 6 υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q9

- Q9α: Είμαι ικανοποιημένος/η με τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη δουλειά μου.
- Q9β: Είμαι ικανοποιημένος/η με τον χρόνο που διαθέτω σε κάθε μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και με τον τρόπο που επικοινωνώ μαζί του.
- Q9γ: Είμαι ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς.
- Q9δ: Διαθέτω τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να επικοινωνήσω με τους μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.
- Q9ε: Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίσω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη μου.
- Q9στ: Οι γονείς αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου.

Πίνακας 24: Υποερωτήσεις ερωτήματος Q9

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όλες συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές (δηλαδή για κάθε ζεύγος συσχετίσεων η αύξηση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και αύξηση της άλλης και η μείωση της μιας μεταβλητής συνεπάγεται και μείωση της άλλης).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων Q9β «Είμαι ικανοποιημένος/η με τον χρόνο που διαθέτω σε κάθε μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και με τον τρόπο που επικοινωνώ μαζί του» και Q9γ «Είμαι ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς» (Pearson r = 0,747). Γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη μια πρακτική, τότε με μεγάλη πιθανότητα εφαρμόζουν και την άλλη.
Πίνακας 25: Ανά 2 συσχέτισες μεταξύ των 6 υποερωτήσεων - κατηγοριών που συγκροτούν την ερώτηση Q9

10. Εξέταση της συσχέτισης των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση, χρόνια υπηρεσίας) με τους τρόπους που αξιολογούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη συχνότητα των ενεργειών που σχεδιάζουν, όσον αφορά στην παρέμβαση τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, επίσης με το μέγεθος της ικανοποίησης από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο.

10α. Εξέταση της συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις:

- Q2, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q2 και που αφορούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q2),
- Q3, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q3 και που αφορούν τη συχνότητα της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q3),
- Q8, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q8 και που αφορούν τη συχνότητα των ενεργειών στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q8),
- Q9, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q9 και που αφορούν το μέγεθος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, (Μέση τιμή Q9).

Σελίδα 138 από 190
Για τη σύγκριση μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκε ο παρακάτω πίνακας.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Δ1</th>
<th>Αριθμός ατόμων</th>
<th>Μέση τιμή</th>
<th>Τυπική απόκλιση</th>
<th>t</th>
<th>df</th>
<th>Sig. (2-tailed)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q2</td>
<td>Άνδρας</td>
<td>46</td>
<td>2,1395</td>
<td>.58542</td>
<td></td>
<td>.235</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Γυναίκα</td>
<td>74</td>
<td>2,1685</td>
<td>.69926</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q3</td>
<td>Άνδρας</td>
<td>46</td>
<td>2,4576</td>
<td>.83654</td>
<td>.102</td>
<td>.919</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Γυναίκα</td>
<td>74</td>
<td>2,4405</td>
<td>.93098</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q8</td>
<td>Άνδρας</td>
<td>46</td>
<td>3,4058</td>
<td>.77830</td>
<td>1.196</td>
<td>.234</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Γυναίκα</td>
<td>74</td>
<td>3,2342</td>
<td>.75546</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q9</td>
<td>Άνδρας</td>
<td>46</td>
<td>3,1007</td>
<td>.62145</td>
<td>-.603</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Γυναίκα</td>
<td>74</td>
<td>3,1779</td>
<td>.71741</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 26: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας σίγ των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στο φύλο.

Από τον πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Γεγονός που σημαίνει ότι οι άνδρες και οι γυναίκες του δείγματος δεν διαφέρουν στους τρόπους που αξιολογούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Επίσης δεν διαφέρουν στη συχνότητα των ενεργειών που σχεδιάζουν, όσον αφορά στην παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και στο μέγεθος της ικανοποίησης από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο.
10β. Εξέταση της συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις:

- Q2, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q2 και που αφορούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q2),
- Q3, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q3 και που αφορούν τη συχνότητα της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q3),
- Q8, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q8 και που αφορούν τη συχνότητα των ενεργειών στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q8),
- Q9 μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q9 και που αφορούν το μέγεθος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, (Μέση τιμή Q9).

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των ηλικιωμένων κατηγοριών εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατηγορίας (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράγηκαν οι παρακάτω πίνακες.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>N</th>
<th>Mean</th>
<th>Std. Deviation</th>
<th>Std. Error</th>
<th>95% Confidence Interval for Mean</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lower Bound</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q2</td>
<td>22-40</td>
<td>53</td>
<td>2.2281</td>
<td>.09752</td>
<td>2.0324</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>41-50</td>
<td>33</td>
<td>2.0768</td>
<td>.10375</td>
<td>1.8655</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51-65</td>
<td>34</td>
<td>2.1254</td>
<td>.10785</td>
<td>1.9060</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td>2.1574</td>
<td>.05984</td>
<td>2.0389</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q3</td>
<td>22-40</td>
<td>53</td>
<td>2.5768</td>
<td>.13277</td>
<td>2.3103</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>41-50</td>
<td>33</td>
<td>2.3882</td>
<td>.16319</td>
<td>2.0558</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51-65</td>
<td>34</td>
<td>2.3021</td>
<td>.12069</td>
<td>2.0566</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td>2.4471</td>
<td>.08146</td>
<td>2.2858</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q8</td>
<td>22-40</td>
<td>53</td>
<td>3.1792</td>
<td>.10821</td>
<td>2.9621</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>41-50</td>
<td>33</td>
<td>3.2475</td>
<td>.14216</td>
<td>2.9579</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51-65</td>
<td>34</td>
<td>3.5392</td>
<td>.10903</td>
<td>3.3174</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td>3.3000</td>
<td>.06989</td>
<td>3.1616</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q9</td>
<td>22-40</td>
<td>53</td>
<td>3.1855</td>
<td>.09054</td>
<td>3.0039</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>41-50</td>
<td>33</td>
<td>2.8535</td>
<td>.13071</td>
<td>2.5873</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51-65</td>
<td>34</td>
<td>3.3765</td>
<td>.09335</td>
<td>3.1866</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td>3.1483</td>
<td>.06213</td>
<td>3.0253</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Πίνακας 27: Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες.
Πίνακας 28: Τιμές του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας υπάρχουν μόνο στη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την Q9 (Μέση τιμή Q9).

Προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την Q9 (Μέση τιμή Q9) θα χρησιμοποιηθούν τα post – hoc tests ανά 2 συγκρίσεων με τη διόρθωση Bonferroni (πίνακας)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Πίνακας 29: Post – hoc tests ανά 2 συγκρίσεων των ηλικιακών κατηγοριών με τη διόρθωση Bonferroni</th>
<th>Mean Difference</th>
<th>Std. Error</th>
<th>Sig.</th>
<th>95% Confidence Interval Lower Bound</th>
<th>95% Confidence Interval Upper Bound</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΜέσητιμΗQ9 22-40 41-50 ..........................</td>
<td>.33200</td>
<td>.14555</td>
<td>.024</td>
<td>.0437</td>
<td>.6203</td>
</tr>
<tr>
<td>.......................... 51-65</td>
<td>-.19094*</td>
<td>.14423</td>
<td>.049</td>
<td>-.4766</td>
<td>.0947</td>
</tr>
<tr>
<td>.......................... 41-50 22-40</td>
<td>-.33200*</td>
<td>.14555</td>
<td>.049</td>
<td>-.6203</td>
<td>-.0437</td>
</tr>
<tr>
<td>.......................... 51-65</td>
<td>-.52294*</td>
<td>.16040</td>
<td>.011</td>
<td>-.8406</td>
<td>-.2053</td>
</tr>
<tr>
<td>.......................... 51-65 22-40</td>
<td>.19094*</td>
<td>.14423</td>
<td>.048</td>
<td>-.0947</td>
<td>.4766</td>
</tr>
<tr>
<td>.......................... 41-50</td>
<td>.52294*</td>
<td>.16040</td>
<td>.001</td>
<td>.2053</td>
<td>.8406</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.
Η 2η στήλη του παραπάνω πίνακα (Mean Difference (I-J)) εμφανίζει τις ανά 2 διαφορές των μέσων τιμών των ηλικιακών κατηγοριών. Η 3η στήλη (Std. Error) εμφανίζει το τυπικό σφάλμα και η 4η (και σημαντικότερη) στήλη, εμφανίζει το επίπεδο σημαντικότητας (Sig) των διαφορών και στην περίπτωση που το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 0,05, σημαίνει ότι η διαφορά μεταξύ των 2 αντιστοίχων ηλικιακών κατηγοριών είναι αστατικά σημαντική.

Παρατήρηση: οι στατιστικά σημαντικές διαφορές δηλώνονται και με την τοποθέτηση αστερίσκων (*) στη 2η στήλη.

Από τον παραπάνω παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 - 65 έχουν σημαντικά μεγαλύτερη ικανοποίηση από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22 – 40 έχουν σημαντικά μεγαλύτερη ικανοποίηση από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 42 - 50.

Παρακάτω παρουσιάζεται το γράφημα που εμφανίζει τις μέσες τιμές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την Μέση τιμή Q9.

Σχήμα 22: Μέσες τιμές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την Μέση τιμή Q9.
107. Εξέταση της συσχέτισης των σπουδών των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις:

- **Q2**, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q2 και που αφορούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q2),
- **Q3**, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q3 και που αφορούν τη συχνότητα της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q3),
- **Q8**, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q8 και που αφορούν τη συχνότητα των ενεργειών στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν την παρέμβαση τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q8),
- **Q9** μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q9 και που αφορούν το μέγεθος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την απόδοσή τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο, (Μέση τιμή Q9).

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγοριών των σπουδών εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράγονταν οι παρακάτω πίνακες.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Μέσητιμή</th>
<th>Κατηγορία των σπουδών</th>
<th>N</th>
<th>Mean</th>
<th>Std. Deviation</th>
<th>Std. Error</th>
<th>95% Confidence Interval for Mean</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Ακαδημία/Εξομοίωση</td>
<td>29</td>
<td>2.0024</td>
<td>.57618</td>
<td>.10699</td>
<td>1.7833, 2.2216</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΠΤΔΕ</td>
<td>47</td>
<td>2.0445</td>
<td>.64474</td>
<td>.09405</td>
<td>1.8552, 2.2338</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>44</td>
<td>2.3802</td>
<td>.66898</td>
<td>.10085</td>
<td>2.1768, 2.5836</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Total</strong></td>
<td>120</td>
<td>2.1574</td>
<td>.65556</td>
<td>.05984</td>
<td>2.0389, 2.2759</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ακαδημία/Εξομοίωση</td>
<td>29</td>
<td>2.2840</td>
<td>.75736</td>
<td>.14064</td>
<td>1.9959, 2.5721</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΠΤΔΕ</td>
<td>47</td>
<td>2.2293</td>
<td>.82573</td>
<td>.12045</td>
<td>1.9869, 2.4718</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>44</td>
<td>2.7872</td>
<td>.95546</td>
<td>.14404</td>
<td>2.4967, 3.0777</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Total</strong></td>
<td>120</td>
<td>2.4471</td>
<td>.89240</td>
<td>.08146</td>
<td>2.2858, 2.6084</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ακαδημία/Εξομοίωση</td>
<td>29</td>
<td>3.4713</td>
<td>.69446</td>
<td>.12896</td>
<td>3.2071, 3.7354</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΠΤΔΕ</td>
<td>47</td>
<td>3.0957</td>
<td>.75561</td>
<td>.11022</td>
<td>2.8739, 3.3176</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>44</td>
<td>3.4053</td>
<td>.78783</td>
<td>.11877</td>
<td>3.1658, 3.6448</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Total</strong></td>
<td>120</td>
<td>3.3000</td>
<td>.76562</td>
<td>.06989</td>
<td>3.1616, 3.4384</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ακαδημία/Εξομοίωση</td>
<td>29</td>
<td>3.2931</td>
<td>.60036</td>
<td>.11148</td>
<td>3.0647, 3.5215</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΠΤΔΕ</td>
<td>47</td>
<td>3.0475</td>
<td>.64624</td>
<td>.09426</td>
<td>2.8578, 3.2373</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>44</td>
<td>3.1606</td>
<td>.75829</td>
<td>.11432</td>
<td>2.9301, 3.3911</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Total</strong></td>
<td>120</td>
<td>3.1483</td>
<td>.68058</td>
<td>.06213</td>
<td>3.0253, 3.2714</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 30: Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των σπουδών.
Πίνακας 31: Τιμές του στατιστικού $F$, βαθμοί ελευθερίας $df$, επίπεδο σημαντικότητας sig των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q_2$, $Q_3$, $Q_8$, $Q_9$, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των σπουδών

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>df</th>
<th>Mean Square</th>
<th>$F$</th>
<th>Sig.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μέσητιμή $Q_2$ Between Groups</td>
<td>3,479</td>
<td>2</td>
<td>1,740</td>
<td>4.270</td>
<td>.016</td>
</tr>
<tr>
<td>Within Groups</td>
<td>47,661</td>
<td>117</td>
<td>.407</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>51,141</td>
<td>119</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέσητιμή $Q_3$ Between Groups</td>
<td>8,090</td>
<td>2</td>
<td>4,045</td>
<td>5.460</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Within Groups</td>
<td>86,680</td>
<td>117</td>
<td>.741</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>94,770</td>
<td>119</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέσητιμή $Q_8$ Between Groups</td>
<td>3,299</td>
<td>2</td>
<td>1,650</td>
<td>2.904</td>
<td>.089</td>
</tr>
<tr>
<td>Within Groups</td>
<td>66,456</td>
<td>117</td>
<td>.568</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>69,756</td>
<td>119</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέσητιμή $Q_9$ Between Groups</td>
<td>1,092</td>
<td>2</td>
<td>.546</td>
<td>1.183</td>
<td>.310</td>
</tr>
<tr>
<td>Within Groups</td>
<td>54,028</td>
<td>117</td>
<td>.462</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>55,120</td>
<td>119</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των σπουδών υπάρχουν στη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q_2$ (Μέση τιμή $Q_2$) και $Q_3$ (Μέση τιμή $Q_3$).

Προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των σπουδών ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q_2$ (Μέση τιμή $Q_2$) και $Q_3$ (Μέση τιμή $Q_3$), θα χρησιμοποιηθούν τα post – hoc tests με τη διόρθωση Bonferroni (πίνακας)
<table>
<thead>
<tr>
<th>Dependent Variable (I) Σπουδές (J) Σπουδές</th>
<th>Mean Difference (I-J)</th>
<th>Std. Error</th>
<th>Sig.</th>
<th>95% Confidence Interval Lower Bound</th>
<th>95% Confidence Interval Upper Bound</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΜέσητιμήQ2 Ακαδημία/Εξομοίωση ΠΤΔΕ</td>
<td>-0.04206</td>
<td>0.15071</td>
<td>0.781</td>
<td>-0.3405</td>
<td>-0.2564</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>-0.37774*</td>
<td>0.15266</td>
<td>0.015</td>
<td>-0.6801</td>
<td>-0.0754</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΤΔΕ Ακαδημία/Εξομοίωση Ππαθηματικό ή Διδακτορικό</td>
<td>0.04206</td>
<td>0.15071</td>
<td>0.781</td>
<td>-0.2564</td>
<td>0.3405</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>-0.33568*</td>
<td>0.13389</td>
<td>0.014</td>
<td>-0.6008</td>
<td>-0.0705</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜέσητιμήQ3 Ακαδημία/Εξομοίωση ΠΤΔΕ</td>
<td>0.05470</td>
<td>0.20325</td>
<td>0.788</td>
<td>-0.3478</td>
<td>0.4572</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>-0.50318*</td>
<td>0.20587</td>
<td>0.016</td>
<td>-0.9109</td>
<td>-0.0955</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΤΔΕ Ακαδημία/Εξομοίωση Ππαθηματικό ή Διδακτορικό</td>
<td>-0.05470</td>
<td>0.20325</td>
<td>0.788</td>
<td>-0.4572</td>
<td>0.3478</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>-0.55788*</td>
<td>0.18056</td>
<td>0.003</td>
<td>-0.9155</td>
<td>-0.2003</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό</td>
<td>0.50318*</td>
<td>0.20587</td>
<td>0.016</td>
<td>0.0955</td>
<td>0.9109</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 32: Post – hoc tests ανά 2 συγκρίσεις των κατηγοριών των σπουδών με τη διόρθωση Bonferroni

Η 2η στήλη του παραπάνω πίνακα (Mean Difference (I-J)), όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως εμφανίζει τις ανά 2 διαφορές των μέσων τιμών των ηλικιακών κατηγοριών. Η 3η στήλη (Std. Error) εμφανίζει το τυπικό σφάλμα και η 4η (και σημαντικότητα) στήλη, εμφανίζει το επίπεδο σημαντικότητας (Sig) των διαφορών και στην περίπτωση που το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 0,05 σημαίνει ότι η διαφορά μεταξύ των 2 αντιστοίχων ηλικιακών κατηγοριών είναι στατιστικά σημαντική. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές δηλώνονται και με την τοποθέτηση αστερίσκου (*) στη 2η στήλη.

Από τον παραπάνω παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό θεωρούν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν αποκλίνουσα (Μέση τιμή Q2) ή μη επιθυμητή (Μέση τιμή Q3) συμπεριφορά σε σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν τίτλους Ακαδημίας/Εξομοίωσης ή ΠΤΔΕ.

Σελίδα 146 από 190
Παρακάτω παρουσιάζονται τα γραφήματα που εμφανίζουν τις μέσες τιμές των κατηγοριών σπουδών ως προς τις Μέση τιμή Q2 και Μέση τιμή Q3.

Σχήμα 23: Μέσες τιμές των κατηγοριών σπουδών ως προς την Μέση τιμή Q2.

Σχήμα 24: Μέσες τιμές των κατηγοριών σπουδών ως προς την Μέση τιμή Q3.
10δ. Εξέταση της συσχέτισης των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις:

- Q2, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q2 και που αφορούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q2),
- Q3, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q3 και που αφορούν τη συχνότητα της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q3),
- Q8, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q8 και που αφορούν τη συχνότητα των ενεργειών στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q8),
- Q9 μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q9 και που αφορούν το μέγεθος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q9).

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Πίνακας 33: Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, τυπικό σφάλμα και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας</th>
<th>N</th>
<th>Mean</th>
<th>Std. Deviation</th>
<th>Std. Error</th>
<th>Lower Bound</th>
<th>Upper Bound</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q2</td>
<td>1-10</td>
<td>35</td>
<td>2.1766</td>
<td>.74769</td>
<td>1.9198</td>
<td>2.4335</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11-20</td>
<td>40</td>
<td>2.1614</td>
<td>.66086</td>
<td>1.9500</td>
<td>2.3727</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>21+</td>
<td>45</td>
<td>2.1389</td>
<td>.58526</td>
<td>1.9631</td>
<td>2.3148</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td></td>
<td>2.1574</td>
<td>.65556</td>
<td>2.0389</td>
<td>2.2759</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q3</td>
<td>1-10</td>
<td>35</td>
<td>2.5461</td>
<td>1.00087</td>
<td>2.2023</td>
<td>2.8899</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11-20</td>
<td>40</td>
<td>2.4189</td>
<td>.94864</td>
<td>2.1155</td>
<td>2.7223</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>21+</td>
<td>45</td>
<td>2.3952</td>
<td>.75554</td>
<td>2.1682</td>
<td>2.6221</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td></td>
<td>2.4471</td>
<td>.89240</td>
<td>2.2858</td>
<td>2.6084</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q8</td>
<td>1-10</td>
<td>35</td>
<td>3.1286</td>
<td>.80854</td>
<td>2.8508</td>
<td>3.4063</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11-20</td>
<td>40</td>
<td>3.1708</td>
<td>.77118</td>
<td>2.9242</td>
<td>3.4175</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>21+</td>
<td>45</td>
<td>3.5481</td>
<td>.67197</td>
<td>3.3463</td>
<td>3.7500</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td></td>
<td>3.3000</td>
<td>.76562</td>
<td>3.1616</td>
<td>3.4384</td>
</tr>
<tr>
<td>Μέση τιμή Q9</td>
<td>1-10</td>
<td>35</td>
<td>3.1781</td>
<td>.63657</td>
<td>2.9594</td>
<td>3.3968</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11-20</td>
<td>40</td>
<td>3.2958</td>
<td>.74615</td>
<td>2.7472</td>
<td>3.2245</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>21+</td>
<td>45</td>
<td>3.2696</td>
<td>.63746</td>
<td>3.0781</td>
<td>3.4611</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td></td>
<td>3.1483</td>
<td>.68058</td>
<td>3.0253</td>
<td>3.2714</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Πίνακας 34: Τιμές του στατιστικού $F$, βαθμοί ελευθερίας $df$, επίπεδο σημαντικότητας $sig$ των διαφορών των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι συγκροτούν τις ερωτήσεις $Q_2$, $Q_3$, $Q_8$, $Q_9$, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας υπάρχουν στη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση $Q_8$ (Μέση τιμή $Q_8$).

Προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση $Q_8$ (Μέση τιμή $Q_8$) θα χρησιμοποιηθούν τα post – hoc tests με τη διόρθωση Bonferroni (πίνακας 35).

---

![Table](image-url)

* The mean difference is significant at the 0.05 level.
Πίνακας 35: Post – hoc tests ανά 2 συγκρίσεων των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας με τη διόρθωση Bonferroni

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας ασκούν με μεγαλύτερη συχνότητα τις ενδεδειγμένες ενέργειες όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας.

Παρακάτω παρουσιάζεται το γράφημα που εμφανίζει τις μέσες τιμές των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ως προς τη Μέση τιμή Q8.

Σχήμα 25: Μέσες τιμές των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ως προς την Μέση τιμή Q8.

11. Εξέταση της συσχέτισης της επιμόρφωσής των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις:

- Q2, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q2 και που αφορούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q2),
- Q3, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q3 και που αφορούν τη συχνότητα της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q3),
- Q8, μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q8 και που αφορούν τη συχνότητα των ενεργειών στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, (Μέση τιμή Q8),
• Q9 μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν την ερώτηση Q9 και που αφορούν το μέγεθος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο. (Μέση τιμή Q9).

Για τη σύγκριση των κατηγοριών της επιμόρφωσης ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκε ο παρακάτω πίνακας.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Δ4R Επιμόρφωση2</th>
<th>N</th>
<th>Mean</th>
<th>Std. Deviation</th>
<th>t</th>
<th>df</th>
<th>Sig. (2-tailed)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μέσητιμή Q2</td>
<td>81</td>
<td>2.0928</td>
<td>.66251</td>
<td>-1.566</td>
<td>118</td>
<td>,120</td>
</tr>
<tr>
<td>Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο</td>
<td>39</td>
<td>2.2916</td>
<td>.62844</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέσητιμή Q3</td>
<td>81</td>
<td>2.3851</td>
<td>.91401</td>
<td>-1.097</td>
<td>118</td>
<td>,275</td>
</tr>
<tr>
<td>Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο</td>
<td>39</td>
<td>2.5758</td>
<td>.84263</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέσητιμή Q8</td>
<td>81</td>
<td>3.2305</td>
<td>.75992</td>
<td>-1.441</td>
<td>118</td>
<td>,152</td>
</tr>
<tr>
<td>Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο</td>
<td>39</td>
<td>3.4444</td>
<td>.76695</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μέσητιμή Q9</td>
<td>81</td>
<td>3.1716</td>
<td>.68010</td>
<td>.538</td>
<td>118</td>
<td>,591</td>
</tr>
<tr>
<td>Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο</td>
<td>39</td>
<td>3.1000</td>
<td>.68791</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Πίνακας 36: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig των μέσων τιμών των υποερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, που αντιστοιχούν στην επιμόρφωσή του.

Από τον πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ του είδους της επιμόρφωσης ως προς τη μέση τιμή των υποερωτήσεων που συγκροτούν τις ερωτήσεις Q2, Q3, Q8, Q9, εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Γεγονός που σημαίνει ότι τα άτομα του δείγματος δεν διαφέρουν, ανάλογα με το είδος της επιμόρφωσης, στον τρόπο που αξιολογούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Επίσης δεν διαφέρουν στη συχνότητα των ενεργειών που σχεδιάζουν, όσον αφορά στην παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και στο μέγεθος της ικανοποίησης από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο.
Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η κυρίαρχη αποκλίνουσα συμπεριφορά που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας;

Κινούνται (τα παιδιά) διαρκώς στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο επιζητούν την προσοχή των άλλων.

2. Ποια είναι η κυρίαρχη μη επιθυμητή συμπεριφορά που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας;

Προκαλούν θορύβους και διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.

3. Ποια είναι η πιο συνήθης στρατηγική αντιμετώπισης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη σας;

Συνομιλία με τον μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και προσπάθεια μέσα από τον διάλογο μαζί του να βοηθηθεί ο μαθητής για να βελτιώσει τη συμπεριφορά του.

4. Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης;

Η πλέον συνήθης πρακτική όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι η εμπλοκή στο θέμα και άλλων (συνάδελφοι, διευθυντής, επαγγελματίες, γονείς).

5. Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών;

Επιδίωξη δημιουργίας μιας γέφυρας επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζήτηση ευκαιριών για να συζητηθεί το ζήτημα μαζί τους.

6. Ποια είναι η πιο συνήθης πρακτική σας όταν εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, στην περίπτωση που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών;

Επιδίωξη επικοινωνίας και σύμπραξης της οικογένειας του μαθητή.

7. Ποια θεωρείτε ως πιο πρόσφορη ενέργεια όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς.

Λήψη υπόψη των δυνατοτήτων και των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή.

8. Ποια στρατηγική σας δίνει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση όσον αφορά την απόδοση των προσπαθειών σας για την αντιμετώπιση των μη επιθυμητών συμπεριφορών στην τάξη σας;

Η αποδοχή από τους μαθητές μου των γεγονότων και των ατυχιών χαρακτηριστικών του μαθητή.

9. Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση, χρόνια υπηρεσίας) με τους τρόπους που αξιολογούν τη συχνότητα της αποκλίνουσας και μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη συχνότητα των ενεργειών που

Σελίδα 152 από 190
σχεδιάζουν, όσον αφορά στην παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Επίσης με το μέγεθος της ικανοποίησης από την απόδοση των προσπαθειών τους για τη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο:

- Δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

- Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 - 65 έχουν σημαντικά μεγαλύτερη ικανοποίηση από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22 – 40 έχουν σημαντικά μεγαλύτερη ικανοποίηση από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό τους χώρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 42 - 50.

- Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό θεωρεί ότι οι μαθητές παρουσιάζουν αποκλίνουσα ή μη επιθυμητή συμπεριφορά σε σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν τίτλους Ακαδημίας/Εξομοίωσης ή ΠΤΔΕ.

- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας ασκούν με μεγαλύτερη συχνότητα τις ενδεδειγμένες ενέργειες όταν σχεδιάζουν την παρέμβασή τους για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας.

- Δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ του είδους της επιμόρφωσης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μελέτες Περίπτωσης

Α) ΕΠΙΘΕΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ

Τα προβλήματα διαγωγής είναι συχνή μορφή προβλημάτων της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Η κατανόηση των πρώιμων εκδηλώσεων των αιτιολογικών παραγόντων και η αποτελεσματικότητα της θεραπείας στη μακροχρόνια έκβαση των προβλημάτων διαγωγής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη σοβαρών αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών αργότερα στη ζωή (Lahey et al. 1999). Σύμφωνα με το DSM – IV διακρίνονται δύο τύποι: η διαταραχή διαγωγής και εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Η διαταραχή διαγωγής χαρακτηρίζεται από παραβίαση των δικαιωμάτων των άλλων και αντικοινωνική συμπεριφορά. Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται από συνδυασμό αρνητικών προκλητικών και εχθρικών συμπεριφορών προς άτομα εξουσίας. Τα διαγνωστικά κριτήρια των διαταραχών είναι τα εξής:

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

(τρία ή περισσότερα τους τελευταίους 12 μήνες)

ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΚΑΙ ΖΩΑ

- Συχνά φοβηρίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί άλλους.
- Συχνά ξεκινά σωματικούς και συναισθηματικούς καυγάδες.
- Έχει χρησιμοποιήσει κάποιο όπλο που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους.
- Έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ανθρώπους ή ζώα.
- Έχει επιτεθεί σε άνθρωπο για να τον κλέψει.
- Έχει εξαναγκάσει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του.

ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑΣ

- Έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημία.
- Έχει εσκεμμένα καταστρέψει περιουσία άλλων.

ΑΠΑΤΗ Ή ΚΛΟΠΗ

- Έχει διαρρήξει σπίτι, αυτοκίνητο ή κτίριο άλλου ατόμου.
- Συχνά λέει ψέματα για να αποκτήσει χάρες ή για να αποφύγει υποχρεώσεις.
- Έχει κλέψει αντικείμενα μη ευτελούς αξίας χωρίς να επιτεθεί σε κάποιο θύμα.

ΣΟΒΑΡΕΣ ΠΑΡΑΒΑΣΕΙΣ ΚΑΝΟΝΩΝ

- Συχνά μένει έξω τη νύχτα παρά τις γονείς απαγορεύσεις (με αρχή πριν από τα 13 έτη).
- Έχει φύγει από το σπίτι και διανυκτερεύει εκτός σπιτιού τουλάχιστον δύο φορές, ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι.
- Συχνά κάνει σκασιαρχείο από το σχολείο (με αρχή πριν από τα 13 έτη).

**ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΑΤΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ**

(τέσσερα ή περισσότερα τους τελευταίους 6 μήνες)
- Συχνά ξεσπάσματα θυμού.
- Συχνοί καυγάδες με ενηλίκους.
- Συχνά αψηφά ενεργά ή αρνείται να συμμορφωθεί με αιτήματα ή κανόνες των ενηλίκων.
- Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα ανθρώπους.
- Συχνά κατηγορεί τους άλλους για δικά του σφάλματα ή κακή διαγωγή.
- Συχνά είναι εύθικτος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους.
- Συχνά είναι θυμωμένος ή μνησίκακος.

**Η περίπτωση του Πάτροκλου**

Ο Πάτροκλος (6 1/2 ετών) φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Αδιαφορεί για τη μαθησιακή διαδικασία, δε συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης και οι επιδόσεις του δεν είναι καλές, ενώ αναφέρεται ότι δημιουργεί συνεχώς προβλήματα με την επιθετική συμπεριφορά του προς τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα ασκεί σωματική βία, όταν τα πράγματα δεν γίνονται ακριβώς με τον τρόπο που επιθυμεί εκείνος. Λόγω αυτής της συμπεριφοράς του τα παιδιά αποφεύγουν να παίζουν μαζί του γεγονός που τον εξαγριώνει ακόμα περισσότερο και εμφανίζει εκ νέου επιθετική συμπεριφορά εναντίον τους. Ο Πάτροκλος είναι το πρώτο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Ζει σε επαρχιακή πόλη της Ελλάδας μαζί με τους γονείς του και το μικρό αδελφό του. Ο πατέρας του είναι άνεργος, ενώ η μητέρα του εργάζεται περιστασιακά. Τα τελευταία δύο χρόνια αναφέρεται ότι ο πατέρας του κάνει μεγάλη χρήση αλκοόλ. Η μητέρα του Πάτροκλου δεν εμπιστεύεται τον σύζυγό της στη φροντίδα του μικρού της παιδιού και έτσι ο Πάτροκλος έχει επιφορτιστεί και με ένα μέρος αυτού του ρόλου, όταν η μητέρα του λείπει από το σπίτι. Ο πατέρας του Πάτροκλου συχνά χτυπά τον αδελφό του, συνήθως για να προσεγγίσει αλκοόλ. Ο πατέρας του Πάτροκλου συχνά ζητάει χρήματα από τη σύζυγό του, συνήθως για να προμηθεύει αλκοόλ. Ο πατέρας του Πάτροκλου συχνά ζητάει χρήματα από τη σύζυγό του, συνήθως για να προμηθεύει αλκοόλ. Ο πατέρας του Πάτροκλου ασκεί σωματική βία και τον ανάγκαζε να τον δώσει χρήματα, ο πατέρας γίνεται επιθετικός και τα παιδιά γίνονται μάρτυρες σκηνών λεκτικής – κυρίως βιας ενίοτε όμως και σωματικής. Ο πατέρας του Πάτροκλου κατάγεται από αγροτική οικογένεια. Ο πατέρας του Πάτροκλου κατάγεται από αγροτική οικογένεια. Η μητέρα του Πάτροκλου κατάγεται επίσης από αγροτική οικογένεια. Δεν της άρεσε η «ζωή του αγρότη» κι έτσι παντρεύτηκε το σύζυγό της περισσότερο για να μπορέσει να «αλλάξει ζωή» παρά επειδή ήθελε να παντρευτεί και να δημιουργήσει οικογένεια.
Μεθοδολογία
Η συλλογή των πληροφοριών έγινε μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων των γονιών του παιδιού, τηλεφωνικής επικοινωνίας με τη δασκάλα και παιδοψυχιατρικής εξέτασης του Πάτροκλου.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
Α) στην οικογένεια.
Συναντήσεις με τους γονείς με στόχο να διακριβωθεί αν αυτά που τους ενώνουν υπερτερούν των δυσκολιών τους. Προσπάθεια εστίασης στα θετικά σημεία αμφοτέρων. Αλληλοκατανόηση, αλληλοβοήθεια, κοινή πορεία προς κοινό στόχο.
Προτάθηκε στον πατέρα, μέχρι να βρεθεί αμειβόμενη εργασία, να εργαστεί εθελοντικά σε Μ.Κ.Ο. που βοηθά ευπαθείς ομάδες, με σκοπό:
- Την κινητοποίησή του.
- Να μειωθεί ο χρόνος «πρόσβασης» στο αλκοόλ.
- να ελαττωθεί το αίσθημα του ότι «δεν αξίζει τίποτα».
- να γίνει υγιές πρότυπο για τα παιδιά του.

Δόθηκαν οδηγίες στη μητέρα να ενθαρρύνει την προσπάθεια του συζύγου της για διακοπή του αλκοόλ.

Οδηγίες στους γονείς:
- Να διαθέτουν αποκλειστικό χρόνο στον Πάτροκλο (έστω και λίγα λεπτά) κάθε μέρα.
- Εκμάθηση τρόπων οριοθέτησης της συμπεριφοράς του παιδιού.
- Εκμάθηση και εφαρμογή συστήματος ανταμοιβών-ποινών στο σπίτι.

Β) Στο σχολείο
- Ενεργητική ακρόαση – ενσυναίσθηση.
- Ανάθεση πρωτοβουλιών, εργασιών, βοηθός κλπ με στόχο να κερδίζει ο Πάτροκλος την προσοχή των άλλων με θετικό τρόπο.
- Σύστημα ανταμοιβών-ποινών.
- Συμπεριφορικό συμβόλαιο.

Γ) στο παιδί
- Ενεργητική ακρόαση, αναγνώριση συναισθημάτων του παιδιού.
- Εκμάθηση μεθόδων επίλυσης προβλημάτων.
- Συμπεριφορικού τύπου παρεμβάσεις.

Σελίδα 156 από 190
ΕΚΒΑΣΗ

Δύο μήνες μετά από την αρχική παρέμβαση η βελτίωση που παρατηρείται είναι μικρότερη του αναμενόμενου. Αυτό φαίνεται να οφείλεται κυρίως στη δυσκολία των γονιών του παιδιού να τηρήσουν συνεπή στάση στην οριοθέτηση του Πάτροκλου και ειδικότερα στον πατέρα του που εξακολουθεί να έχει προβλήματα με τη χρήση του αλκοόλ.

Β) ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται κατά την παιδική ηλικία. Χαρακτηρίζεται από υπερβολική κινητική δραστηριότητα, δυσκολία στη συγκέντρωση και την προσοχή και παρορμητικότητα, είτε σε δομημένες συνθήκες που απαιτούν προσοχή και έλεγχο των παρορμήσεων όπως η σχολική τάξη, όσο και σε μη δομημένες όπως το διάλειμμα. Οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι συμβατές με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και παρεμποδίζουν σημαντικά τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή (Schachar et al. 2002).

Με τον όρο υπερκινητικότητα εννοούμε υπερβολική δραστηριότητα κινητική ή λεκτική, η οποία συχνά φαίνεται να μην εξυπηρετεί κάποιο σκοπό.

Η παρορμητικότητα, αδυναμία ελέγχου ή αναστολή της συμπεριφοράς, εξαιτίας της οποίας το άτομο δεν μπορεί να λάβει υπόψη τις συνέπειες των πράξεων, είναι η κεντρική διαταραχή του συνδρόμου. Το παιδί δεν περιμένει οδηγίες, δεν αξιολογεί την κατάσταση, δεν λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων, συμπεριφέρεται ως ανεύθυνο, ανόριμο και απότομο. Αντιμετωπίζει σοβαρή δυσκολία να ελέγχει τις αντιδράσεις του σε άσχετα ερεθίσματα ή γεγονότα και αδύνατε να συγκρατηθεί και να αγνοήσει πιο ενδιαφέροντα ερεθίσματα και συγκεκριμένη στιγμή (Schachar et al. 2002).

Ο όρος ελλειμματική προσοχή αναφέρεται σε δυσκολίες εξαιτίας της μικρής έκτασης της προσοχής και δυσκολίες στη συγκέντρωση. Εκδηλώνεται σε ακαδημαϊκές και άλλες δραστηριότητες, πρακτικές και κινητικές, καθώς και στην επικοινωνία διαμέσου της συζήτησης. Τα παιδιά με ελλειμματική προσοχή δεν διαστούνται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά από τα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά επιμένουν λιγότερο στις δραστηριότητες που δεν είναι ενδιαφέρουσες για να περάσουν σε άλλες που έχουν άμεσες συνέπειες ικανοποίησης (Barkley 1990).
Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ κατά το DSM-IV-TR είναι τα εξής:

Συμπτώματα απροσεξίας

Απροσεξία.

- Συχνά αποτυχάνει να επικεντρώσει την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, στο χώρο εργασίας ή σε άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι.
- Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν.
- Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυχάνει να ολοκληρώσει σχολικές εργασίες, εργασίες που του ανατίθενται ή καθήκοντα στο χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία κατανόησης των οδηγιών).
- Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες και δραστηριότητες.
- Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε εργασίες που απαιτούν αδιάλεπτη ανακοίνωση (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι).
- Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία, εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι).
- Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

Συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας

Υπερκινητικότητα.

- Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του.
- Συχνά αφήνει τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος.
- Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας).
- Συχνά δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα.
Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή».

Συχνά μιλάει υπερβολικά.

Παρορμητικότητα.
- Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
- Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του(της) τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει σε συζήτησης ή παιχνίδια).

Για να τεθεί η διάγνωση της ΔΕΠΥ απαιτείται η παρουσία τουλάχιστον έξι από τα συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας τους τελευταίους 6 μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και μη αναμενόμενο από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Τα συμπτώματα αυτά πρέπει να είναι παρόντα πριν από την ηλικία των 7 ετών. Στη διάγνωση ανάλογα με τον αριθμό των συμπτωμάτων που πληρούνται για κάθε κατηγορία έχουμε τρεις τύπους ΔΕΠΥ:

ΔΕΠΥ με προεξέχοντα τον Υπερκινητικό - Παρορμητικό τύπο.
ΔΕΠΥ με προεξέχοντα τον Απρόσεκτο τύπο.
ΔΕΠΥ συνδυασμένος τύπος.

Η περίπτωση του Α.

Ο Α. είναι μαθητής της Α τάξης του δημοτικού σχολείου. Περιγράφεται ως ένα υπερκινητικό και παρορμητικό παιδί. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι δυσκολεύεται να μείνει καθιστός σε μια καρέκλα για πάνω από 2-3 λεπτά της ώρας. Στη σχολική αίθουσα σηκώνεται διαρκώς είτε χωρίς κανένα λόγο είτε με κάποια πρόφαση π.χ. να πετάξει ένα χαρτί στο καλάθι της τάξης, και δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Σε ό, τι αφορά στις σχολικές εργασίες αναφέρεται ότι δυσκολεύεται πάρα πολύ να τις διεκπεραίωσει από τη σχολική αίθουσα είτε κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι. Η μητέρα του αναφέρει ότι πολύ συχνά για να διεκπεραίωσει μία εργασία που θα έπαρνε φυσιολογικά 5 με 10 λεπτά απαιτούνται τρεις έως τέσσερις ώρες. Πολύ συχνά παρεμβαίνει σε συζήτησεις τρίτων και διακόπτει χωρίς στην πραγματικότητα να έχει κάτι ουσιώδες να πει ή λέει πράγματα που είναι άσχετα με τη συζήτηση. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις εκ μέρους του Α. παρατηρούνται και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος από την εκπαιδευτικό με σκοπό να παρεμποδίζει τη διαδικασία. Ο Α. λόγω των δυσκολιών του, θεωρεί ότι είναι «άχρηστος» και ότι δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα. Η μόνη δραστηριότητα πάντως που περιγράφεται ότι συμμετέχει χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες είναι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ο πατέρας του Α. φαίνεται να είχε παρόμοιες δυσκολίες κατά τη διάρκεια των μαθητικών του χρόνων, ενώ ακόμα και σήμερα περιγράφεται ως ένα άτομο «διαρκώς αφηρημένο».
Μεθοδολογία
Η συλλογή των πληροφοριών έγινε μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων των γονιών του παιδιού, τηλεφωνικής επικοινωνίας με τη δασκάλα και παιδοψυχιατρικής εξέτασής του Α.

Παρεμβάσεις
- Ψυχοεκπαίδευση γονέων (ψυχολογική υποστήριξη, εκπαίδευση στην αναγνώριση και κατανόηση των δυσκολιών του παιδιού, στρατηγικές αντιμετώπισης των δύσκολων συμπεριφορών, με στόχο την βελτίωση της ενδοοικογενειακής λειτουργίας).
- Επικοινωνία με τη δασκάλα του παιδιού για ανταλλαγή πληροφοριών και ενημέρωση για τη ΔΕΠΥ με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών του παιδιού.
- Στρατηγικές μελέτης με όσο το δυνατό λιγότερους διασπαστές.
- Αίτηση φαρμακευτικής αγωγής λόγω της έντασης των συμπτώματων. (Ο χρόνος που το παιδί δύναται να παραμείνει ακίνητο και συγκεντρωμένο προσδιορίζεται σε 2-3 λεπτά της ώρας). Η φαρμακευτική αγωγή θα βοηθήσει το παιδί να καταφέρει να διεκπεραίωνε τις υποχρεώσεις του κι αυτό θα επιφέρει βελτίωση στην αυτοεκτίμησή του.

ΕΚΒΑΣΗ
Αμέσως μόλις το παιδί ετέθη υπό φαρμακευτική αγωγή η βελτίωσή του ήταν, όπως αναμενόταν, σημαντική.

Γ) ΕΚΛΕΚΤΙΚΗ ΑΛΑΛΙΑ
Η εκλεκτική αλαλία (επιλεκτική βοβότητα) είναι μια διαταραχή κατά την οποία ένα παιδί με φυσιολογική κατανόηση και χρήση του λόγου νωρίς στη ζωή, χωρίς νευρολογικές ή δομικές ανωμαλίες, δεν μιλά, πάρα μόνο σε πολύ περιορισμένες καταστάσεις, όπως π.χ. στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. Η διάγνωση περιπλέκεται συχνά εξαιτίας της συχνής συνάπτησης αναιτιωτικών διαταραχών λόγου (Kristenssen 2000). Η εκλεκτική αλαλία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως διαταραχή άρχουσα παρά λόγου εξαιτίας της υψηλής συνάπτησης αγχώδους και φοβικής διαταραχής τόσο στο παιδί όσο και στους συγγενείς πρώτου βαθμού (Dummit et.al. 1997). Η αιτιολογία είναι άγνωστη. Θεωρείται ότι πρόκειται για ακραία εκδήλωση βιολογικά καθορισμένου συνεχούς ιδιοσυγκρασιακών και κοινωνικών συμπεριφορών (Dummit et.al. 1997).

Τα παιδιά που έχουν λάβει τη συγκεκριμένη διάγνωση συνήθως περιγράφονται ως πολύ συνεσταλμένα και ντροπαλά. Κάποιες φορές μπορεί να μην μιλάνε καθόλου και να αποφεύγουν ακόμα και τη βλεμματική επαφή, ενώ άλλες φορές μπορεί να μιλούν σε κάποιο
άτομο, αλλά ψιθυριστά. Όταν τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον συμπεριφέρονται φυσιολογικά, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Κατά την εισαγωγή των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο η διαταραχή γίνεται περισσότερο εμφανής. Το παιδί συνήθως δεν συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία.

Είναι πολύ σημαντικό η διαταραχή να διαγνωστεί νωρίς και να ενημερωθούν οι γονείς και οι δάσκαλοι ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν οφείλεται σε κάπου «πείσμα» του παιδιού, δεν είναι εμπρόθετη, αλλά οφείλεται στην συγκεκριμένη διαταραχή. Πρέπει λοιπόν να αποφευχθούν συμπεριφορές από την πλευρά των ενηλίκων που θα κάνουν το πρόβλημα πιο έντονο (υπερβολική πίεση στο παιδί, τιμωρίες κλπ).

Τα Διαγνωστικά κριτήρια για την εκλεκτική αλαλία κατά DSM-IV-TR είναι τα εξής:

1. Σταθερή αποτυχία να μιλήσει σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (όπου υπάρχει η προσδοκία της ομιλίας π.χ. στο σχολείο) παρότι μιλάει σε άλλες καταστάσεις.
2. Η απόκλιση εμποδίζει την εκπαιδευτική ή επαγγελματική επιτυχία ή την κοινωνική επικοινωνία.
3. Η διάρκεια της διαταραχής είναι τουλάχιστον ένας μήνας (μη περιοριζόμενη στον πρώτο μήνα του σχολείου).
4. Η αποτυχία παραγωγής ομιλίας δεν οφείλεται σε έλλειψη γνώσης-ή άνεσης-με την ομιλούμενη γλώσσα η χρήση της οποίας απαιτείται στις κοινωνικές περιστάσεις.
5. Η διαταραχή δεν καλύπτεται πληρέστερα από μία διαταραχή επικοινωνίας (λ.χ. τραυλισμός) ήτοι συμβαίνει στην πορεία μίας διάρκειας αναπτυξιακής διαταραχής, σχιζοφρένειας ή άλλης ψυχικής διαταραχής. Με την εκλεκτική αλαλία συνήθως συνυπάρχουν η ντροπαλότητα, ο φόβος της κοινωνικής έκθεσης, η κοινωνική απομόνωση, εκρήξεις θυμού, αντιδραστική συμπεριφορά.

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ Σ.

Η Σ. 68/12 ετών, αρνείται να πάει στο σχολείο της (Α Δημοτικού) και αντιδρά έντονα (κλάμα) κάθε πρωί. Εντούτοις, οι γονείς της την πηγαίνουν «με το ζόρι». Η Σ. παραμένει στην αίθουσα χωρίς να μιλάει σε κανέναν. Δεν έχει ούτε καν βλεμματική επαφή με τη δασκάλα ή τους συμμαθητές της. Αποκλιστικά μελέτης επικοινωνίας της, την οποία γνωρίζει καλά, επειδή μόνον στην ίδια γειτονιά. Όταν όμως παρίσταται πρόβλημα, αρνείται να μιλήσει ακόμα και στη φίλη της. Τις περισσότερες ημέρες η δασκάλα καλεί τους γονείς να πάρουν το παιδί πριν την ολοκλήρωση του σχολικού ωραρίου, αφού η Σ. δείχνει ότι «βασανίζεται» κατά την εκεί παραμονή της και πολύ συχνά αρνείται να ξαναμπεί στη σχολική αίθουσα μετά από κάποιο διάλειμμα.

Η Σ. εμφανίζει παρόμοια συμπεριφορά και σε άλλες - μη οικείες- κοινωνικές καταστάσεις. Όταν βρίσκεται στο σπίτι της με τους γονείς και τα αδέλφια της η συμπεριφορά της φαίνεται πως είναι εντελώς διαφορετική. Περιγράφεται ως ένα «φυσιολογικό» και
μάλιστα «λαλίστατο» παιδί. Δεν έχει ιδιαίτερη δυσκολία να διεκπεραιώσει τις εργασίες που της ανατίθενται στο σχολείο και το γνωστικό της επίπεδο φαινεται να είναι εντός φυσιολογικών ορίων σχετικά με την ηλικία της και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαβιέ. Την προηγούμενη χρονιά, στο νηπιαγωγείο, αναφέρεται ότι, μιλούσε στα παιδιά και στη νηπιαγωγό της, πλην όμως, πάντα και μόνον ψιθυριστά.

Από το οικογενειακό ιστορικό αναφέρεται ότι η μητέρα της έπασχε από βαριά μορφή κατάθλιψης πριν από 3 χρόνια. Η συμπτωματολογία της μητέρας ήταν έντονη και η Σ. ήταν παρόντσα και βίωσε καθήμεραν την κατάσταση. Επίσης αναφέρεται ότι εκείνη την περίοδο οι γονείς της τσακώνονταν έντονα, κυρίως επειδή ο πατέρας της Σ. δε μπορούσε να εξηγήσει την αλλαγή της κλινικής εικόνας της συζύγου του και θεωρούσε τις συμπεριφορές της εμπρόθετες.

Μεθοδολογία

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων των γονιών του παιδιού, τηλεφωνικής επικοινωνίας με τη δασκάλα και παιδοψυχιατρικής εξέτασης της Σ.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αφού έγινε λήψη κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού από τους γονείς και μετά από 2 συναντήσεις του παιδοψυχιάτρου με τη Σ. κατά τις οποίες το παιδί δε μίλησε καθόλου, ο σχεδιασμός της αντιμετώπισης της κατάστασης περιλαμβάνει τα εξής:

- Επικοινωνία με γονείς.
- Επικοινωνία με δασκάλους.
- Τεχνικές θετικής ενίσχυσης και απευαισθητοποίησης.
- Τεχνικές προώθησης αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης.

ΕΚΒΑΣΗ

Τρεις μήνες μετά από την αρχική παρέμβαση η εικόνα της Σ. βαίνει διαρκώς βελτιώμενη, πλην όμως, απαιτείται χρόνος ακόμα, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.
Α) ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η χρήση βίας (σωματικής, συναισθηματικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής) που ασκείται επανειλημμένα από ένα ή περισσότερα παιδιά προς ένα άλλο με σκοπό να προκαλέσει πόνο και αναστάτωση (Olweus D. 1993). Ο εκφοβισμός συμβαίνει σε χώρους τακτικής και πολύωρης συνάθροισης μεγάλου αριθμού παιδιών.

Το bullying εκδηλώνεται με:

- Σωματική βία
- Συναισθηματική βία
- Λεκτική βία
- Σεξουαλική βία
- Ηλεκτρονική βία
- Θάνατο

Στην Ελλάδα: 30% έχουν δεχτεί απειλές, 17% έχουν δεχτεί επίθεση, 12% έχουν απουσιάσει 1-10 μέρες επειδή δεν αισθάνονταν ασφαλείς (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών).

Τα συνηθέστερα αίτια του σχολικού εκφοβισμού είναι: η ανοχή της βίας από την κοινωνία, μίμηση γονέων ή άλλων ενηλίκων, μίμηση τηλεοπτικών προτύπων, γονεϊκή παραμέληση, ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες.

Χαρακτηριστικά των εκφοβιστών:

- Επιθετικότητα
- Χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση/ανασφάλεια/δειλία
- Συναισθηματική ανωριμότητα
- Ανάγκη για προσοχή
- Έλλειψη ενσυναίσθησης
- Χαμηλή σχολική επίδοση
- Συχνή ψευδολογία

Σελίδα 163 από 190
Ζηλοφθονία.

Συνήθως προέρχονται από δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον.

Μαζεύουν γύρω τους “θαυμαστές” οι οποίοι στην ουσία τους φοβούνται.

Χαρακτηριστικά των παιδιών-στόχων
- Αποστροφή προς τη βία
- Ευαισθησία/συμπόνια
- Υψηλές ηθικές αρχές
- Υπευθυνότητα
- Ανεκτικότητα
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Ανάγκη για έγκριση και αποδοχή
- Εσωστρέφεια
- Ευαλωτότητα
- Συγχωρούν εύκολα
- Συνήθως έχουν υπερπροστατευτικούς γονείς

Αντιμετώπιση

Για την όσο το δυνατό καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού απαιτούνται παρεμβάσεις σε πολλά πλαίσια (Σχολείο, γονείς μαθητών-θυμάτων, μαθητές-θύματα, γονείς μαθητών-θυτών, θύτες).

Η περίπτωση του Σ.

Ο Σ. φοιτά στην Ε’ δημοτικού. Οι ακαδημαϊκές του επιδόσεις είναι πολύ άσχημες. Δε συμμετέχει στην τάξη, ενώ φαίνεται ότι δεν ασχολείται καθόλου με τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι του. Επιδεικνύει πολύ άσχημη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του, αφού είναι ιδιαίτερα επιθετικός λεκτικά και σωματικά. Θέλει να γίνεται πάντα το δικό του, ενώ φαίνεται να απολαμβάνει την προσοχή που αποσπά από κάποιους συμμαθητές του, όταν κοροϊδεύει κάποιο παιδί. Όταν κάποιος συμμαθητής του διαφωνήσει μαζί του, ο Σ. δεν δυσκολεύεται να ασκήσει και σωματική βία εναντίον του, με σκοπό να τον αναγκάσει να συμφωνήσει μαζί του. Κάποιοι από τους συμμαθητές του τον έχουν σαν αρχηγό, είναι

Σελίδα 164 από 190
συνέχεια δίπλα του, διότι φαίνεται πως νιώθουν ασφάλεια όταν είναι κοντά του, αν και πιθανώτατα, τον φοβούνται. Ο δάσκαλος του τον επιπλήττει συνεχώς μπροστά στους συμμαθητές του με σκοπό να τον συνετίσει. Επίσης του αφαιρεί διαρκώς προνόμια όταν εμφανίζει μη επιθυμητές συμπεριφορές. Όλα αυτά όμως δεν φαίνεται να έχουν κανένα αποτέλεσμα. Ωστόσο και οι συγγείς «επισκέψεις» του Σ στο διευθυντή δεν καταφέρνουν να αλλάξουν την κατάσταση. Ο πατέρας του Σ. όσες φορές έχει καλέσει στο σχολείο δεν φαίνεται να κατανοεί το μέγεθος του προβλήματος, αφού στις αιτιάσεις του δάσκαλου και του διευθυντή απαντάει με φράσεις όπως «παιδιά είναι», «συμβαίνουν αυτά», «βρείτε εσείς τρόπο να τον ηρεμήσετε» κλπ. Ο πατέρας του Σ. είναι εργάτης και απουσιάζει πολλές ώρες από το σπίτι. Δε μπορεί να αγοράσει πολύ χρόνο στο παιδί του. Εξάλλου δεν πιστεύει πολύ στην αξία της μόρφωσης. Ο Σ. περνάει πολλές ώρες με τον παππού και τη γιαγιά, οι οποίοι αφέναν αντικείμενα και αφετέρου δε μπορούν να τον ηρεμήσουν στη μελέτη λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Η μητέρα του Σ. πριν από ένα χρόνο αναγκάστηκε να φύγει από την περιοχή που ζούσαν λόγω εργασίας. Πριν από αυτό έμενε μαζί με τον Σ. και αφιέρωνε στην μελέτη της. Μέχρι τότε ο Σ. είναι καλής μαθητής και είχε πολύ καλήτερη συμπεριφορά. Οι γονείς επέλεξαν να μην ακολουθήσει ο Σ. τη μητέρα και για να μην αλλάξει το παιδί γειτονιά, σχολείο, φίλους κλπ. και επειδή δεν υπήρχε κάποιος που να μπορεί να είναι με το παιδί, όταν η μητέρα θα απουσίαζε από το σπίτι.

Μέθοδολογία

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων του πατέρα του παιδιού, τηλεφωνικής επικοινωνίας και μη δομημένης συνέντευξης με τη μητέρα, τηλεφωνικής επικοινωνίας με τον δάσκαλο και τον διευθυντή του σχολείου και παιδοψυχιατρικής εξέτασης του Α.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Α) στην οικογένεια.
Ψυχοεκπαίδευση γονέων (Ενημέρωση για τη σοβαρότητα και εκπαίδευση στην κατανόηση του φαινομένου. Εκπαίδευση στην αναγνώριση των δυσκολιών του παιδιού, στρατηγικές αντιμετώπισης των δύσκολων συμπεριφορών.)

Β) στο σχολείο.
Επικοινωνία με το δάσκαλο του παιδιού για ανταλλαγή πληροφοριών και προτροπή να:

- Καθησυχάσει/ενημερώσει τους γονείς των παιδιών-θυμάτων ότι το θέμα αντιμετωπίζεται.

- Συζητήσει με τα παιδιά για τους κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ τους.

Σελίδα 165 από 190
• Διδάξει στα παιδιά ότι οι «άπραγοι παρατηρητές» δεν είναι αθώοι και ότι αν χαθεί το "ακροατήριο" του εκφοβιστή, θα απομονωθεί και αυτό ίσως οδηγήσει σε αλλαγή της συμπεριφοράς του.

• Επαινεί τον Σ. κάθε φορά που επιδεικνύει συνεργατικές και φιλικές συμπεριφορές προς άλλα παιδιά.

• Αναλάβει ευθύνες και πρωτοβουλίες ο Σ. ώστε να κερδίσει την προσοχή των άλλων και να νιώσει σημαντικός και χρήσιμος με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

• Αποφεύγεται η αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του, διότι πλήττεται η ήδη χαμηλή αυτοεκτίμησή του Σ.

Γ) στο παιδί

• Ενεργητική ακρόαση, αναγνώριση συναισθημάτων του παιδιού

• Εκμάθηση μεθόδων επίλυσης προβλημάτων που δεν περιλαμβάνουν βία

• Εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων

• Τόνωση αυτοεκτίμησης

ΕΚΒΑΣΗ

Δύο μήνες μετά από την αρχική παρέμβαση η κατάσταση παρουσιάζει ικανοποιητική βελτίωση. Αυτό φαίνεται να οφείλεται κυρίως στην καλή συνεργασία σχολείου-γονιών-παιδοψυχιατρού που έχει ως αποτέλεσμα την «κοινή γραμμή» στην αντιμετώπιση των μη επιθυμητών συμπεριφορών του Σ.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Γενικά Συμπεράσματα – Προτάσεις

7.1 Γενικά Συμπεράσματα

Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο θα εκτεθούν και θα περιγραφούν, με έναν ευσύνοπτο τρόπο, τα τελικά, γενικά συμπεράσματα και τα πορίσματα, τα οποία αντλήθηκαν μέσα από την εξέταση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Η έρευνα αφορούσε στον τρόπο επικοινωνίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ειδικών στην αντιμετώπιση μαθητών-παιδιών που εμφανίζουν αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά.

1) Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν παιδιά με προβληματική συμπεριφορά στην τάξη τους «συχνά» κι έτσι ο τρόπος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προς αυτούς τους μαθητές είναι καταλυτικός για την ομαλή λειτουργία της τάξης τους και την τόνωση της αυτοεκτίμησή τους.

2) Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η κυρίαρχη αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά που συναντούν στα παιδιά της τάξης τους είναι ότι διαρκώς κινούνται και προκαλούν θορύβους, αναστατώνοντας την ομαλή λειτουργία της τάξης. Αυτή η συμπεριφορά σύμφωνα με τους ειδικούς εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη διαγνωσία (π.χ. διαταραχή διαγωγής, εναντιωματική προκλητική διαταραχή). Η πιο συνήθης στρατηγική αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών είναι ο διάλογος με τους μαθητές αυτούς, σε αντίθεση με τους ειδικούς οι οποίοι επικοινωνούν με όλο το περιβάλλον του παιδιού: οικογένεια, σχολείο, το ίδιο το παιδί.

3) Η συνήθης τακτική που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές, είναι η επιδίωξη μιας γέφυρα επικοινωνίας με τον ίδιο το μαθητή που εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Όταν χρειαστεί να εμπλέξουν κι άλλους τότε επιδιώκουν τη σύμπραξη των γονέων του μαθητή. Οι ειδικοί από την άλλη πλευρά εμπλέκουν ενεργά την οικογένεια κάνοντας εκπαίδευση πρώτη αυτήν, ύστερα είναι σε επικοινωνία με τον δάσκαλο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και σχεδιάζοντας από κοινού προγράμματα παρέμβασης, που αρμόζουν στο κάθε μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και τέλος επικοινωνούν ενεργά με τον ίδιο τον μαθητή, ακούγοντας τον ενεργητικά και τονώνοντας πάντα το αυτοσυναίσθημα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή του.

4) Οι εκπαιδευτικοί από τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν εφαρμόζουν περισσότερο γνωστικο-συμπεριφοριστικές τεχνικές, καθώς επίσης έχουν και επικοινωνία με την οικογένεια του μαθητή. Από την άλλη πλευρά οι ειδικοί εφαρμόζουν τη συστημική προσέγγιση. Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, οι γνωσιακές-συμπεριφοριστικές τεχνικές μαθαίνουν στα παιδιά δεξιότητες αυτοδιαχείρισης. Το άτομο έχει δυνατότητες από μόνο του να παρατηρεί και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, δηλαδή συμμετέχει ενεργητικά στην αντιμετώπιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (γέφυρα...
5) Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση, όταν οι μαθητές αποδέχονται τις μεθόδους και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν, ενώ οι ειδικοί ενδιαφέρονται για την εκβάση της προβληματικής συμπεριφοράς ενός παιδιού και η ικανοποίησή ερχεται μέσα από την επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς-δασκάλους-παιδί). Η επιτυχία της εκβάσης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο επικοινωνίας.

6) Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν περισσότερο προγράμματα που έχουν σχεδιάσει από την αρχή με κάθε λεπτομέρεια, θέτοντας στόχους και αξιολογώντας το πρόγραμμα στο σύνολό του για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς ενός μαθητή, ενώ οι ειδικοί διαμορφώνουν και αναπροσαρμόζουν το πρόγραμμα συνεχώς ανάλογα με τις δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά, εξετάζοντας όλες τις πλευρές και επικοινωνώντας διαρκώς μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τον ίδιο τον μαθητή και έπειτα ζητούν τη συνδρομή και των άλλων πλευρών (οικογένειας-παιδί), ενώ οι ειδικοί από την αρχή επικοινωνούν με περισσότερα πλαίσια (συνήθως γονείς-εκπαιδευτικοί-παιδί).

7) Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την απόδοση των προσπαθειών τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία. Η εμπειρία τους ίσως τους βοηθά να επικοινωνούν πιο αποδοτικά με τους μαθητές τους και να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία καταστάσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους.

8) Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας και μεγαλύτερη εμπειρία έχουν την ανάγκη δομημένων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας που φαίνεται να είναι περισσότερο ευέλικτοι.
7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κλείνοντας την εργασία είναι σκόπιμο να αναφερθούν οι βασικοί περιορισμοί της. Ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος όσο και ο περιορισμός της τοπικής εμβέλειας της έρευνας καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Επιπρόσθετα, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού των ειδικών (δύο παιδοψυχiatροι) δεν είναι δυνατόν να γενικευτεί ο τρόπος που επικοινωνούν οι ειδικοί με παιδιά που εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Έτσι η διεξαγωγή ανάλογης έρευνας με εκπαιδευτικούς από όλους τους νομούς της Ελλάδας και τη συμμετοχή περισσότερων ειδικών θα βοηθούσε στην de profundis διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και κατ’ επέκταση στη βελτίωση του τρόπου επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά.
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία
Brettou, Γ. (1996). «Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου», άρθρο στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 24, σσ. 103 - 123.
Γεώργα, Δ. (1986). Κοινωνική Ψυχολογία, τόμ. Α΄, και Β΄, Αθήνα.


Πυργιωτάκη, Ι. (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.


Richards: ΕΝC/DIA PAPYROUS LAROUSSE BRITANNICA, εκδ. Πάπυρος, τ.24, σ.24-45.


Σelitea 173 apó 190


Winkin, Y. (1993). Επικοινωνία. Θεσσαλονίκη, εκδ. Μάγια, μτφρ. Διάφα, Μ.& Παπαδάκη, Γ.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία


Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style.
Teaching and Teacher Education, 18, 447–467.
36:653-660.
D. Meichenbaum & M.E. Jaremko (Eds.), Stress reduction and prevention (pp. 434-462).
New York: Plenum.
delinquents. Cognitive Therapy and Research, 8, 299-311.
Communication Applied to Environmental Management. Diliman, Quezon City, Philippines:
University of the Philippinews-Open University.
Edward Arnold.
of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. Journal of
Research in Science Teaching, 32, 399–422.
Effectiveness and School Improvement, 2,4, 336-343.
for aggressive youth. Champaign, IL: Research Press.
Champaign, IL: Research Press.
Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence. USA: Paul H Brookes
Pub. Co.


Yin, R. (2009). Case Study Research: Design and Methods, Sage Publications, California,
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Αγαπητέ συνάδελφε / αγαπητή συναδέλφισσά μου

Η παρούσα έρευνα, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Δίπλωματικής μου Εργασίας, στοχεύει να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν επικοινωνιακά μαθητές Δημοτικού με αποκλίνουσα-προβληματική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο.

Για την ολοκλήρωση της έρευνας θεωρείται αναγκαία η δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση αυτού του Ερωτηματολογίου.

Εφόσον δεχτείτε να συμμετάσχετε, σας παρακαλώ να δώσετε απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις, με όση ειλικρίνεια διαθέτετε, προκειμένου να είναι έγκυρα τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

Οφείλω να διευκρινίσω ότι το Ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Εκείνο που έχει σημασία είναι να καταθέσετε την προσωπική σας άποψη και όχι τα στοιχεία της ταυτότητάς σας.

Όπου υπάρχει η ένδειξη «ιεραρχήστε τις επιλογές σας» θα βάλετε στο τετραγωνάκι έναν μόνο αριθμό από το 1 έως το 5.

Ελπίζοντας ότι θα υποστηρίξετε την προσπάθειά μου, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά εκ των προτέρων, για τη συνεργασία σας.

Κωνσταντίνα Μαυρογιάννη

Δασκάλα του Δημ. Σχολείου Ερυμάνθειας – Αχαΐας
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Βιογραφικά Στοιχεία

Δ1. Φύλο: Άνδρας ❑ Γυναίκα ❑

Δ2. Ηλικία:  ❑ 2-30,  ❑ 31-40,  ❑ 41-50,  ❑ 51-65

Δ3. Σπουδές: (Σημειώστε το ανώτερο από τα πτυχία σας – μία επιλογή)
❑ Ακαδημία
❑ Εξομοίωση
❑ Πτυχίο ΠΤΔΕ
❑ Μεταπτυχιακός τίτλος
❑ Διδακτορικός τίτλος

Δ4. Επιμόρφωση: (Σημειώστε το ανώτερο επίπεδο επιμόρφωσης – μία επιλογή)
❑ ΠΕΚ / Επιμορφωτικά Σεμινάρια
❑ ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ
❑ Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο

Δ5. Χρόνια Υπηρεσίας: ❑ μήνες,    ❑ 1-10,    ❑ 11-15,    ❑ 16-20,
❑ 1-25,    ❑ πάνω από 25

Σελίδα 183 από 190
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Συχνότητα αποκλίνουσών και μη επιθυμητών συμπεριφορών

Q1. Παρατηρείτε αποκλίνουσες συμπεριφορές στην τάξη σας:
(Βάλτε X σε μία μόνο επιλογή)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>α.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>β.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>γ.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>δ.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ε.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>στ.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ζ.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>η.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>θ.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ι.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ια.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Q2. Παρακάτω καταγράφονται αποκλίνουσες συμπεριφορές που παρατηρούνται στα σχολεία. Παρακαλείστε να σημειώσετε τη συχνότητα των αποκλινούσων συμπεριφορών που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας.

(Βάλτε X σε μία μόνο επιλογή, σημειώνοντας 1=Σπάνια, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πολύ συχνά, 5=Καθημερινά).

α. Απειλούν με λόγια και πράξεις τους συμμαθητές τους.
β. Αρνούνται να μοιραστούν πράγματα με άλλους και δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες.
γ. Απορρίπτουν το έργο των άλλων συμμαθητών τους.
δ. Είναι απρόθυμοι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στους άλλους.
ε. Τραυματίζουν σωματικά τους συμμαθητές τους.
στ. Κινούνται διαρκώς στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο επιθυμούν να αλληλεπιδράσουν μαζί τους.
ζ. Κάνουν επικριτικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους.
η. Χρησιμοποιούν ακατάλληλες λεκτικές εκφράσεις προς τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους.
θ. Αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων.
ι. Παρουσιάζουν συχνά εκρήξεις θυμού.
ια. Νιώθουν δυστυχισμένοι, ξεσπούν σε κλάματα.
Q3. Παρακάτω καταγράφονται μη επιθυμητές συμπεριφορές που παρατηρούνται στα σχολεία. Παρακαλείστε να σημειώσετε τη συχνότητα των μη επιθυμητών συμπεριφορών που συναντάτε στα παιδιά της τάξης σας.

Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Πολύ συχνά 5. Καθημερινά

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Απουσιάζουν αδικαιολόγητα ή καθυστερούν να έρθουν το πρωί.</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Αδυνατούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δράσεις.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Εμφανίζουν απότομες αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Εμφανίζουν συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελούν ή φοινάζουν χωρίς λόγο).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Βρίζουν άλλα άτομα χωρίς δυσκολία.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Δεν ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ζ. Προκαλούν θορύβους.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>η. Λένε ψέματα.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>θ. Ενεργούν παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ι. Καταστρέφουν αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, μολύβια).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ια. Διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Τρόποι αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Q4. Πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη σας;

Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Πολύ συχνά 5. Καθημερινά

<table>
<thead>
<tr>
<th>α. Καλείτε τους γονείς του μαθητή στο σχολείο, για να τους ενημερώσετε και να συζητήσετε.</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>β. Προσπαθείτε να αγνοείτε ή να μη δίνετε προσοχή στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών σας, ώσπου αυτή να ατονήσει.</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>γ. Συμβουλεύστε ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς π.χ. σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο.</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>δ. Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγωγήσης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή ως σύλλογος διδασκόντων.</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>ε. Μιλάτε με τον μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και προσπαθείτε μέσα από τον διάλογο μαζί του να βοηθήσετε τον μαθητή να βελτιώσει τη συμπεριφορά του.</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>στ. Παρατείνετε ή αμελείτε τους μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, μιας και η διαχείριση δεν μπορεί να γίνει από εσάς, χρειάζεται βοήθεια ειδικού.</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Q5. Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;

(Βάλτε X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας. Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές).

☐ α. Προτιμάτε να αντιμετωπίζετε το ζήτημα μέσα στην τάξη σας και να μην το κοινοποιείτε στους άλλους συναδέλφους.

☐ β. Προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους (συναδέλφους, διευθυντής, επαγγελματίες, γονείς).

☐ γ. Αγνοείτε το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει.

Q6. Όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει σε άλλους, τότε: Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Πολύ συχνά 5. Καθημερινά

| α. Αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του προβλήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| β. Επιχειρείτε να αντιμετωπίζετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| γ. Προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, προκειμένου να ατονήσει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| δ. Προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ε. Επιδιώκετε να δημιουργήσετε μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητάτε ευκαιρίες για να συζητήσετε το ζήτημα μαζί τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| στ. Δείχνετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές. Προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχολογική τους κατάσταση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ζ. Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| η. Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεων τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
Q7. Όταν προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται με συλλογική ευθύνη η απόφαση για το ζήτημα, τότε:

Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Πολύ συχνά 5. Καθημερινά

| α. Συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεσθε. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| β. Συζητάτε το ζήτημα μόνο με συναδέλφους που νομίζετε ότι θα επωφεληθείτε από την εμπειρία τους. | | | | | |
| γ. Μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος. | | | | | |
| δ. Μεταφέρετε το ζήτημα στον σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να παρθεί συλλογική απόφαση. | | | | | |
| ε. Επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή. | | | | | |
| στ. Καταφέρετε σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς επιδιώκοντας εξειδικευμένη στήριξη: σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. | | | | | |
| ζ. Αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. | | | | | |
| η. Συζητάτε το ζήτημα στην οικογένεια σας ή στον κύκλο των φίλων σας για να έχετε μια άλλη άποψη για τις ενέργειές σας. | | | | | |
Σχεδιασμός παρεμβάσεων και ικανοποίηση εκπαιδευτικού

Q8. Όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς σε ποιες ενέργειες στηρίζεστε;

Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

<table>
<thead>
<tr>
<th>1. Σπάνια</th>
<th>2. Μερικές φορές</th>
<th>3. Συχνά</th>
<th>4. Πολύ συχνά</th>
<th>5. Καθημερινά</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>α. Λαμβάνετε υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>β. Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια την παρέμβαση (στόχοι, μέθοδος, τεχνικές παρέμβασης, αναμενόμενα αποτελέσματα).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>γ. Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες επιδιώκοντας σύμπραξη και συνεργασία (σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατρο-παιδαγωγικό Κέντρο).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>δ. Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία της παρέμβασής σας.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ε. Επιδιώκετε τη συνεργασία και σύμπραξη των γονέων του μαθητή.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>στ. Σχεδιάζετε τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής σας.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Q9. Πόσος ικανοποιημένος/η αισθάνεστε από την απόδοση των προσπαθειών σας για τη
αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό σας χώρο (την τάξη
σας):
Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά  4. Πολύ συχνά  5. Καθημερινά

| α. Είμαι ικανοποιημένος/η με τους τρόπους επικοινωνίας που
  χρησιμοποιώ για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς
  στη δουλειά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| β. Είμαι ικανοποιημένος/η με τον χρόνο που διαθέτω σε κάθε
  μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και με τον
  τρόπο που επικοινωνώ μαζί του. |
| γ. Είμαι ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα των
  προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας
  συμπεριφοράς. |
| δ. Διαθέτω τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να
  επικοινωνήσω με τους μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσα
  συμπεριφορά |
| ε. Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τους τρόπους
  επικοινωνίας που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίσω τις μη
  επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη μου. |
| στ. Οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία των προσπαθειών μου
  στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου. |

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!