ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

ΛΥΣΣΑΡΙΔΟΥ ΜΑΡΙΝΑ
Α.Μ. lll21021

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος στη

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε σ τα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

"Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης"

ΛΥΣΣΑΡΙΔΟΥ ΜΑΡΙΝΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων
Νεοφώτιστος Βασίλειος, Διδάκτορας

Συν επιβλέποντες Καθηγητές
Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2023

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Έπειτα από τη περάτωση των μαθημάτων και της διπλωματικής μου εργασίας νιώθω ιδιαιτέρως ευγνώμων για αυτά που έλαβα από την υλοποίηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού. Με χαρά, μπορώ να παραδεχτώ ότι αποκόμισα ωραίες εμπειρίες και βελτίωσα αρκετά τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου. Το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό καλύπτει μεγάλο φάσμα επιστημονικών πεδίων και είναι αυτό που το κάνει ακόμα πιο ενδιαφέρον.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον α΄ επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας κ. Νεοφώτιστο Βασίλειο για την ανεκτίμητη βοήθεια και καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας, αλλά και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στη πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Ακόμη, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές, οι οποίοι βοήθησαν με ποικίλους τρόπους να εμπλουτιστούμε με γνώσεις και να βελτιώσουμε τις δεξιότητές μας, αξιοποιώντας εκτενώς την προσωπικότητά μας.

Περίληψη

Αποτελεί διαχρονικό ζήτημα στον εκπαιδευτικό κόσμο, ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται συνεχώς να διαχειριστούν συμπεριφορές μαθητών που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Ακόμη, χρειάζεται να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με αυτό το ζήτημα, για να σχεδιαστούν αποτελεσματικά τα επιμορφωτικά προγράμματα. Η ανάγκη πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας είναι επειδή συμπεριλαμβάνει ποικίλες μορφές προβληματικών συμπεριφορών μαθητών καθώς και η αύξουσα εμφάνιση τους στο πέρασμα των χρόνων. Επίσης, υπάρχει μειωμένος αριθμός από έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε συνάρτηση αποκλειστικά με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ποσοτική προσέγγιση κατά τη διαδικασία της έρευνας και για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, το οποίο ολοκλήρωσαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής στην Ελλάδα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική κι επαγωγική στατιστική. Τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αποδείχνουν ότι, ενώ είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, πιστεύουν πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση τους, διότι δεν τους έχει βοηθήσει επαρκώς οι βασικές σπουδές τους σχετικά με αυτό. Όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς, παρατηρείται μεγάλη συγκέντρωση των αποκρίσεων κυρίως στους μέσους όρους τόσο στις εσωτερικευμένες όσο και στις εξωτερικευμένες μορφές. Ειδικότερα, τα πιο συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, είναι η ομιλία χωρίς άδεια και η μη προσοχή κατά τη διάρκεια της παράδοσης. Αναφορικά, με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, συνεπάγεται ότι τα αντικείμενα που επιθυμούν περισσότερο ιεραρχικά είναι η διαχείριση επιθετικότητας μαθητών, η διαχείριση σχολικής τάξης και η επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, με ελάχιστη διάρκεια και μεικτό μοντέλο μάθησης.

Λέξεις – Κλειδιά: Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών

Abstract

It's a common and eternal issue in education, that the educators manage constantly student's behavioral problems, which make difficult their educate role. It needs to be exploring the teacher's educational needs regarding to this theme for the design of successful educating programs. The necessity of accomplishing this research is because includes a variety of student's behavioral problems and the increasing development of them. Moreover, there is a reduced quantity of research, which focus on investigation of teacher's educational needs of Primary Education regarding exclusively with the student's behavioral problems. The existing study explores the teacher's educational needs of Primary Education regarding the successful management of students' behavioral problems in the classroom. Through the investigation method, was decided the quantitative approach and was used an electronic questionnaire with closed questions to collect the data from 120 educators of Primary Education in Greece. The data was analyzed by descriptive and inductive statistics. The conclusions, matching to their considers, show that, despite their satisfaction from their management of student's behavioral problems, they believe it is required to get a specific training, caused by insufficiency of their elementary studies on this theme. Observing the regularity of several external and internal types of problems, there is a high intensity of replies in the median rates. Particularly, the most common student's behavioral problems inside the classroom are the speaking without permission and the inattentive attitude during teaching time. Regarding the educational needs of educators, the highest in hierarchy are the management of student's aggressiveness, the management of classroom and the communicated management of conflicts inside the school environment. In conclusion, the educators are preferring the obligated training with minimum time and mix model of learning.

Keywords: Student's behavioral problems, Teacher's educational needs, Managing behavioral problems, Primary Education

Περιεχόμενα

Σελ.

Περιεχόμενα

Πρόλογος-Ευχαριστίες iv
Περίληψη v
Abstract vii
Περιεχόμενα viii
Κατάλογος Πινάκων x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια xi
Εισαγωγή 1
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο 4
Κεφάλαιο 1ο: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 5
1.1 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης 6
1.2 Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών 8
1.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων 10
1.4 Σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες 11
Κεφάλαιο 2ο: Το καθήκον του εκπαιδευτικού σε μια σχολική τάξη 13
2.1 Διαχείριση μιας σχολικής τάξης 16
Κεφάλαιο 3ο: Προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές 18
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών 18
3.2 Διαταραχές της συμπεριφοράς 19
3.3 Αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών 21
3.4 Αρχές αντιμετώπισης προβλημάτων στη τάξη 21
3.5 Τεχνικές Παρέμβασης 22
3.6 Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς 23
Κεφάλαιο 4: Βιβλιογραφική ανασκόπηση 26
4.1 Ανασκόπηση ερευνών 26
Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Πλαίσιο 30
Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της 31
5.1 Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας 31
5.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα 32
5.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση 32
5.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων: ερωτηματολόγιο 34
5.4.1 Κριτήρια επιλογής ερωτηματολογίου 34
5.4.2 Περιγραφή ερωτηματολογίου 35

5.5 Πληθυσμός–στόχος, είδος δειγματοληψίας & δείγμα 36
5.6 Εξασφάλιση εγκυρότητας κι αξιοπιστίας 36
Κεφάλαιο 6ο: Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων 40
6.1 Στατιστική ανάλυση 40
6.2 Αποτελέσματα ανάλυσης ευρημάτων 40
6.2.1 Περιγραφική Ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου 41
6.2.2 Επαγωγική Στατιστική 61
Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση & Συμπεράσματα 69
7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων 69
7.2 Συμπεράσματα 77
7.3 Περιορισμοί έρευνας 80
7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 80
Βιβλιογραφικές Αναφορές 82
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας 90
Παράρτημα Β: Αποτελέσματα από Jamovi 101

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των 120 εκπαιδευτικών..... 42
Πίνακας 2. Κατανομή πολλαπλών ερωτήσεων για την ερώτηση Α1.α «Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζετε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (Εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);». 46
Πίνακας 3. Κατανομή πολλαπλών αποκρίσεων για την ερώτηση Α1.β «Σε ποιο βαθμό συναντάτε ταπαρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (Εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);». 49
Πίνακας 4. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση Α5 «Σε επίπεδο διαχείρισης και σε σχέση με τους μαθητές/τριες, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στην τάξη». 52
Πίνακας 5. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση Α6 «Σε επίπεδο διαχείρισης και σε σχέση με άλλους (γονείς, διεύθυνση, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες), σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη;». 56
Πίνακας 6. Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σεαντικείμενα σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. 59
Πίνακας 7. Συσχετίσεις κύριων μεταβλητών μεταξύ τους..... 67

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.Ε.Ι. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Η/Υ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

Ο.ΕΠ.ΕΚ. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

OECD Organization for Economic Cooperation and Development

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Π.Ε.Κ. Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Τ.Α. Τυπική Απόκλιση

Εισαγωγή

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει γίνει πολυδιάστατος στον σύγχρονο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, γι' αυτό είναι υποχρέωσή τους να πολλαπλασιάζουν διαρκώς τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους (Sywelem & Witte, 2013, σελ. 881). Βεβαίως, αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της επιμόρφωσης (Νάσαινας, 2010, σελ. 60). Αναμφίβολα, η περίπτωση της επιμόρφωσης είναι ιδιαιτέρως σημαντική για το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την πρόοδο μιας χώρας στην ολότητά της (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 13). Πρωταρχικά, χρειάζεται να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και έπειτα να σχεδιαστούν και να οργανωθούν προγράμματα καθώς η επιμόρφωσή τους υπάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Καραλής, 2013, σελ. 15).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν καθημερινά προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών μέσα σε μία σχολική αίθουσα. Τα πιο συνήθης είναι μικροπροβλήματα (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α, σελ. 41, 43), τα οποία όμως καθίστανται ικανά για τη διαταραχή της ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας μιας σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν αίσθημα ανεπάρκειας, ανικανότητας και έντονου επαγγελματικού άγχους, λόγω της διαταραχής του εκπαιδευτικού κλίματος (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014· Croom & Moore, 2003· Glock, 2016).

Υπάρχουν δύο παράγοντες ώστε να εκδηλωθεί μια προβληματική συμπεριφορά α) ενδογενείς, η οποία αφορά τον μαθητή που την εκδηλώνει (Charlton & David, 2013· Πουρσανίδου, 2016) και β) εξωγενείς όπου συνδέονται με την οικογένεια, την κοινωνία (Stavrou & Kourkoutas, 2017), αλλά και με το εκπαιδευτικό σύστημα (Κυρίδης, 2006).

Πολλές μελέτες (Δούκα, 2008· Μουστακλή, 2009), αποδεικνύουν την τακτική εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο, ενώ ακόμη εμφανίζουν αυξητική ροπή με το πέρασμα των ετών (Βουλγαράκη, 2019· Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014· Δρούλια, 2015). Πάντως, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι δεν έχουν προετοιμαστεί ικανοποιητικώς ώστε να ανταπεξέλθουν σε προβληματικές συμπεριφορές από τις προπτυχιακές σπουδές τους (Βουλγαράκη, 2019· Δούκα, 2008·Δρούλια, 2015· Σαγρή, 2007), καθώς επίσης και η ελλιπής συστηματική επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης τους (Μουστακλή, 2009), κάτι που τους κατευθύνει στις προσωπικές τους στάσεις και αντιλήψεις ή στην

προσωπική εμπειρία ώστε να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο (Δρούλια, 2015· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σαγρή, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κατηγορηματικά ότι χρήζουν επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών (ΕΚΚΕ, 2008· ΟΕΠΕΚ, 2008β· Π.Ι., 2010). Πιο συγκεκριμένα, χρήζει ανάγκης για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, την επικοινωνία σχολείου με γονέα αλλά και για να αποκτήσουν γνώσεις σε θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, συλλογικής δραστηριότητας και σχολικής συμβουλευτικής (Βουλγαράκη, 2019· ΕΚΚΕ, 2008· Μουστακλή, 2009· ΟΕΠΕΚ, 2008β).

Παράγοντες που οδηγούν στην επιτακτική διερεύνηση των αναγκών είναι οι συνεχώς νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις, οι απαιτήσεις της Πολιτείας και του εκπαιδευτικού συστήματος που έχουν από τον εκπαιδευτικό (Καρράς & Οικονομίδης, 2015), τα ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017) και οι ραγδαίες μεταβολές στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο τα τελευταία έτη (OECD, 2019b). Είναι απόλυτα σαφές ότι, χρειάζεται να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι επιμορφωτικές ανάγκες για την ορθή αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης ενήλικων (Βεργίδης, 2008), εφόσον τα προγράμματα σχεδιασμένα χωρίς την κατανόηση των αναγκών των επιμορφωμένων δεν οδηγούν στα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Reed & Vakola, 2006).

Καταλυτικά, το θέμα της διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκε επειδή είναι κάτι που απασχολεί τη δημόσια εκπαίδευση διαχρονικά. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των προβλημάτων;
4. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

Ωστόσο, λόγω της μικρής δειγματοληψίας, δεν είναι εφικτό τα ευρήματα να αποτυπώσουν γενικά το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αρχίζει με το θεωρητικό πλαίσιο, όπου παρουσιάζει βασικές έννοιες του θέματος συμπεριλαμβάνοντας ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Έπειτα συνεχίζει με το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει την παρουσίαση και την ανάλυση των δεδομένων και τέλος ολοκληρώνει με συζήτηση συν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αποτυπώνεται η έννοια και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη τωρινή εποχή. Έπειτα, αναφέρεται ο ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στα κύρια γνωρίσματα των εκπαιδευομένων και στα στάδια σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων της. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το καθήκον του εκπαιδευτικού και η σύνδεσή του με τη διαχείριση μιας σχολικής τάξης. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες «συμπεριφορά» και «προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών», αιτίες και τρόποι εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς και τέλος παρουσιάζονται οι τρόποι διαχείρισης τους από τους εκπαιδευτικούς. Το τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνει βιβλιογραφικές αναφορές από σχετικές έρευνες που διεξήλθαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Έπειτα στο πέμπτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρος παρουσιάζεται εκτενέστερα η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Ειδικότερα αποτυπώνεται η σημασία, η πρωτοτυπία, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Σαφώς, υπάρχει αιτιολόγηση για την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και διατυπώνεται πλήρως το ερευνητικό εργαλείο (κριτήρια, περιγραφή), το δείγμα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η διασφάλιση εγκυρότητας κι αξιοπιστίας. Το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει λεπτομερώς τα περιγραφικά κι επαγωγικά ευρήματα της μελέτης. Στο έβδομο κεφάλαιο προκύπτουν η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1ο: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, με στόχο την επιτυχία της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Bolam et al., 2005). Ακόμη, υπάγεται στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και υποχρεούται να διαθέτει πλήρης οργάνωση με μοναδικό στόχο τη μάθηση (Σακκούλης, Ασημάκη, & Βεργίδης, 2017). Ο Μαυρογιώργος (1999, οπ. αναφ. Δουλκερίδου, 2015) υποστηρίζει ότι μέσα από οργανωμένα προγράμματα κατά την επαγγελματική τους πορεία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών βελτιώνονται και αναπτύσσονται οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους. Για να λειτουργήσει όμως εποικοδομητικά και να οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού καθήκοντος, χρειάζεται να ακολουθήσει ρητά το πλάνο από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπανούμ, 2008).

Αναμφισβήτητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνεισφέρει στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Επομένως, γίνονται ικανοί ώστε να ανταποκριθούν απέναντι στις κοινωνικές περιστάσεις, στον διδακτικό τους ρόλο και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις όταν αυτές μεταβάλλονται (Γιαβρίμης, 2010). Ακόμη επίσης και στις μεταβολές που ανακύπτουν λόγω των γρήγορων κοινωνικών και επιστημονικών προόδων (Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014).

Γίνεται σαφές, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ο βασικός πυρήνας της εκπαιδευτικής διεργασίας (OECD, 1989, σελ. 31). Αποτελούν λοιπόν εκείνους που, διαμορφώνοντας μαζί με τους αρμόδιους τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζουν και εκτελούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές στη σχολική αίθουσα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σελ. 8· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σελ. 1). Ακόμη βέβαια, η συνολική τους συμπεριφορά συν τη προσωπικότητα, η διδακτική επάρκεια και η παιδαγωγική στάση επιδρούν άμεσα στους μαθητές όσον αφορά την άποψή τους για το σχολείο (Παπαναούμ, 2008, σελ. 55). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντικρίζονται ως μια πολύτιμη επένδυση από την Πολιτεία, προσφέροντάς τους μία αξιόλογη πρωταρχική εκπαίδευση αλλά και μία πολύπλευρη ατομική κι επαγγελματική εξέλιξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σελ. 1). Καθίσταται αναγκαίο να είναι μια αδιάληπτη διαδικασία, καθώς η σύγχρονη κοινωνία, τα δεδομένα και οι ανάγκες της, συνεχώς θα μετατρέπονται.

Συνοπτικά, σε αυτό το εξελισσόμενο και απαιτητικό χώρο γίνεται φανερό το πολυδιάστατο καθήκον των εκπαιδευτικών, γι' αυτό οι ίδιοι πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε τους ευκαιρία, ώστε να εξελίσσουν διαρκώς τις γνώσεις, να μεγεθύνουν τις δεξιότητες και να εκσυγχρονίζουν τις στάσεις τους με πολλούς τρόπους (Sywelem & Witte, 2013, σελ. 881), όπως μέσω της επιμόρφωσης.

Αναλυτικά, η Πολιτεία είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπου ύστερα από την ολοκλήρωσή τους οι εκπαιδευτικοί θα είναι εφικτό να αξιοποιούν τις επιστημονικές και παιδαγωγικές προόδους, να κάνουν αναστοχασμό πάνω στο εκπαιδευτικό τους έργο, να κατανοούν και να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις μαθητικές ανάγκες αλλά και στις προκλήσεις της τωρινής κοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σελ. 1).

1.1 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρκετά με την επαναπροσδιόριση του καθήκοντος τους και την εκσυγχρόνιση των εκπαιδευτικών μεθόδων (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 13). Εν ολίγης, δεν είναι πολιτικά και κοινωνικά αμέτοχη, αλλά σταθερά συνδεδεμένη με τις επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους, τις κοινωνικές μεταβολές, τις πολιτισμικές περιστάσεις και τους οικονομικούς όρους που υπερτερούν σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 102).

Όντως, οι ταχείς μετατροπές σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δράσης που πραγματοποιήθηκαν στο διεθνές φάσμα έως και σήμερα, έχουν γενικά επιδράσει την εκπαίδευση και ειδικά το καθήκον των εκπαιδευτικών (Νάσαινας, 2010, σελ 60· Ξωχέλλης, 2011, σελ. 594-595). Ως ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη κοινωνία δε μπορούν απλά να μεταδίδουν γνώσεις στους μαθητές ούτε να είναι όργανα της κρατικής εξουσίας αλλά κριτικοί ή (ανα) στοχαζόμενοι επαγγελματίες (Τίγκα – Μερτίκα, 2011, σελ. 113· Χατζηδήμου, 2012, σελ. 97).

Αναλυτικότερα, η γρήγορη παλαίωση κι απαξίωση της γνώσης, η βαρύτητα των επιστημονικών και τεχνολογικών προόδων καθώς επίσης η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση αντανακλώνται στη σχολική ζωή. Επομένως, απαιτείται

από τους εκπαιδευτικούς να είναι απαραίτητα προετοιμασμένοι, ώστε να διευθύνουν επιτυχώς όλα τα παραπάνω (Καρράς & Οικονομίδης, 2015, σελ. 115· Νάσαινας, 2010, σελ. 60).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει να ανταπεξέλθει στις νέες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. διαθεματικότητα, μέθοδος Project), πρωτοπόρες ιδέες (π.χ. Περιβαλλοντική και Αειφόρος Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας κ.ά.), πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς επίσης στη χρήση των Τ.Π.Ε., στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στην εισαγωγή των καινούργιων επιστημονικών στοιχείων στη διδακτέα ύλη (Καρράς & Οικονομίδης, 2015, σελ. 115· Νικολάου, 2011, σελ. 125). Ακόμη μεγάλη επιρροή στη σχολική πραγματικότητα έχει, η σχετικά αποσυνδεμένη γνώση που αποκτάται στο σχολείο από την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων, η σημαντική αμφισβήτηση της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, η οικονομική κρίση, η ανεργία, οι μεγάλες απαιτήσεις αναφορικά με τον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό και της αγοράς εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διευθύνουν ακόμη σημαντικά προσωπικά ζητήματα των μαθητών (π.χ. φτώχεια, οικογενειακά ζητήματα κ.ά.) αλλά και πολύπλευρα παιδαγωγικά θέματα (επίδοση, παράβαση κανόνων κ.ά.) (Αλμπάνη κ.συν., 2018· Καρράς & Οικονομίδης, 2015, σελ. 112, 115). Με την υλοποίηση συστηματικών και άριστα οργανωμένων επιμορφωτικών διαδικασιών οι εκπαιδευτικοί θα εμπλουτιστούν με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ώστε να διαχειριστούν κατάλληλα τη σχολική καθημερινότητα (Ανδρής, 2015, σελ. 157· Χατζηδήμου, 2012, σελ. 96-97). Άρα, πρέπει να μην καθησυχάζονται στη στοιχειώδης εκπαίδευση αλλά συνεχώς να επενδύουν στην επιμόρφωσή τους και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη (Νάσαινας, 2010, σελ. 60· Ξωχέλλης, 2011, σελ. 593). Είναι σαφές πως, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πως η αληθινή σχολική καθημερινότητα είναι κάτι αρκετά διαφορετικό απ' αυτό που σκεφτόντουσαν μονάχα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Fullan, 1982, σελ. 257).

Ωστόσο, ένα ακόμα μειονέκτημα που επικρατεί στην Ελλάδα είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια, η οποία μεσολαβεί από την αποφοίτηση του εκπαιδευτικού έως τον διορισμό του σε σχολείο, όπου ενδεχομένως η εκπαίδευση που έλαβε πρωταρχικά να μετατραπεί σε παρωχημένη. Άρα, η επιμόρφωση αποτελεί πέρα από την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 102-103), συμπλήρωση

της βασικής εκπαίδευσης, εμβαθύνοντας σε γνωστικά πεδία και εκσυγχρονίζοντας αρκετές φορές τα περιεχόμενά της (Γιαβρίμης, 2010, σελ. 291).
Επίσης, η επιμόρφωση καλείται να καλύψει όπου υπάρχουν αδυναμίες στην παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και την παιδαγωγική άσκηση των φοιτητών (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 31· Χατζηδήμου, 2012, σελ. 81-82). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται τακτικώς να αλλάζουν τα προγράμματα της τάξης, τη μέθοδο διδακτικής, τη διεξαγωγή αξιολόγησης των μαθητών ή σε ζητήματα όπως τη χρήση των Τ.Π.Ε., την Αειφόρο Εκπαίδευση, τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας εκπαιδευτικών-μαθητών και ενώσεων σχολείων, τη διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τη συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά. Οι αρμόδιοι πληροφορούν λοιπόν για το πλάνο της εκπαιδευτικής πολιτικής με επίσημο και μεθοδικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς για τις διάφορες μετατροπές και τους υποδεικνύουν τον τρόπο εκτέλεσής τους (Νάσαινας, 2010, σελ. 59-60).

Η επιμόρφωση κατατάσσεται ακόμη ως αναγκαία επειδή ο κόσμος σήμερα απαξιώνει γενικότερα το δημόσιο σχολείο. Αναλυτικώς, οι μαθητές, οι γονείς και η κοινωνία στο σύνολο της έχουν σοβαρές επιφυλάξεις και γενικότερα μια αρνητική ή και χωρίς ενδιαφέρον τοποθέτηση έναντι του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Δημητρακοπούλου, 2017, σελ. 3). Κατ' ακολουθίαν, οι εκπαιδευτικοί προσάπτουν τις ευθύνες στην Πολιτεία (Δημητρακοπούλου, 2017, σελ. 3), ενώ ταυτόχρονα προσφεύγουν στην αποξένωση και απομακρύνονται από τα σχολικά δρώμενα (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017, σελ. 148). Αναμφίβολα, αυτή η έκβαση μπορεί να μην συμβεί μέσα από τη συνεχής επιμόρφωση, όπου οι εκπαιδευτικοί με τη δια βίου μάθηση (Δούκας κ.ά., 2007, σελ. 115) θα εντείνουν την παραγωγικότητά τους και θα βελτιώσουν το ποιόν της διδασκαλίας τους, ελαττώνοντας την άρνηση της κοινωνίας έναντι αυτών (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 16). Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε παιδαγωγικά, επιστημονικά, και διδακτικά περιεχόμενα είναι επιτακτική ανάγκη για την αναβάθμιση του δασκαλικού τους καθήκοντος καθώς και γενικότερα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται.

1.2 Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Η έννοια «επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευομένων» αφορά σε μέγιστο βαθμό τον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εφόσον η έρευνα αποτελεί την αρχή ώστε να σχεδιαστούν

εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεσματικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β, σελ. 10). Κατ' αυτόν τον τρόπο υπάρχει εξασφάλιση των ουσιαστικών αναγκών για τους εκπαιδευομένους, ακολουθώντας τον σκοπό και τους λοιπούς στόχους των προγραμμάτων (Κόκκος, 2005, σελ. 94).

Ο Rogers (1999, σελ. 97-100) κάνει λόγο για «σύνολο προθέσεων», το οποίο κατευθύνει τους ενήλικες σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ειδικότερα, κάνει λόγο για εκείνους που διαθέτουν κάποιον σκοπό. Αναλυτικότερα, τους διαχωρίζει σε εκείνους που τους ενδιαφέρει ως εκπαιδευτική δράση, όπου μέσα απ' αυτή καλύπτονται προσωπικές ή/και κοινωνικές ανάγκες, και σε εκείνους που διαθέτουν ως σκοπό κυρίως τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Καψάλη & Παπασταμάτη (2000, σελ. 29) ορίζεται ως μια διαδικασία, όπου συγκεντρώνονται κι αναλύονται πληροφορίες ώστε να προσδιοριστούν οι ατομικές ή/και ομαδικές μαθησιακές ανάγκες.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, λόγω της ανομοιογένειας των επιμορφωμένων (π.χ. βασική εκπαίδευση, κίνητρα, ανάγκες, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας κ.ά.) αλλά και της διαφοροποίησης των σκοπών που θέτονται από τους φορείς που χρηματοδοτούν και πραγματοποιούν τα προγράμματα (Βεργίδης, 2008, σελ. 43-44). Επιπλέον, μέσα απ' αυτή τη διαδικασία γίνεται η ιεράρχησή τους με αποτέλεσμα να επιλέγονται οι πιο αναγκαίες από τους διοργανωτές των προγραμμάτων (Kauffman & Mayer, 1993).

Ομολογουμένως, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική αίθουσα είναι κύρια αιτία άγχους των εκπαιδευτικών (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018, σελ. 126). Παρ' όλ' αυτά δε πραγματοποιούνται πολλά επιμορφωτικά προγράμματα στην Ελλάδα (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017, σελ. 167).

Καταλυτικά, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών αποτελεί βαρυσήμαντο συντελεστή στη σχεδίαση και πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης αποτελεσματικά. Όμως, η χώρα μας υστερεί πάνω σ' αυτό το ζήτημα, κάτι που χρήζει προσπάθειας αλλαγής, διότι μέσω των αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων αποκτώνται γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στα ζητήματα του σχολείου σήμερα (Γιαβρίμης, 2010).

1.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων όντας στις Επιστήμες της Αγωγής (Κόκκος, 2008, σελ. 35) έχει γνώμονα τον σχεδιασμό, την οργάνωση και πραγμάτωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία αφορούν άτομα που δεν ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσφέροντάς τους γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα ωφελήσουν γενικότερα τη καθημερινότητα τους. Αναμφισβήτητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπάγεται στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εφόσον αποτελούν μεθοδικές εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν ενήλικα άτομα (Καραλής, 2013, σελ. 15).

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι σημαντικό να προσεχθούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, διότι επιδρούν καθοριστικά στη μάθηση τους και στη διδασκαλία των εκπαιδευτών (Κόκκος, 2008, σελ. 81). Σαφώς, οι ενήλικοι αξιοποιούν αυτή τη μαθησιακή διαδικασία οικειοθελώς, έχοντας καθορισμένους στόχους, οι οποίοι είναι σχετικοί με τις τωρινές ανάγκες τους (Κόκκος, 2008, σελ. 81-82). Επιπλέον, δεν ενδιαφέρονται για γενικές και αόριστες έννοιες, αλλά θέλουν να ξέρουν την αιτία όπου τους ζητείτε να αποκτήσουν γνώσεις κι επιζητούν την άμεση εφαρμογή του στη προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Κόκκος, 2008, σελ. 63-64).

Επιπρόσθετα, έχουν γενικότερα ήδη διάφορες εμπειρίες, αξίες και στάσεις, κάτι που τους ευνοεί ή τους δυσχεραίνει στην απόκτηση καινούργιων γνώσεων (Κόκκος, 2008, σελ. 82, 85). Ασφαλώς, με το πέρασμα των καιρών η μνήμη ελαττώνεται, έτσι δε καθησυχάζονται σ' αυτήν, εφόσον φυσικά επιθυμούν να εξελίξουν τις γνώσεις τους (Cercone, 2008, σελ. 139). Επιπλέον, ενδεχομένως βρήκαν τις ιδανικότερες για τους ίδιους μεθόδους μάθησης και κατά κανόνα επιζητούν να έχουν ενεργητική συμμετοχή στις μαθησιακές δράσεις (Κόκκος, 2008, σελ. 83).

Αντιθέτως, ενώ διαθέτουν σταθερές εντυπώσεις για την εκπαίδευση και καθορισμένες προσμονές απ' αυτήν, ορισμένοι επηρεασμένοι από τα σχολικά χρόνια, παραμένουν σε έναν παθητικό ρόλο, ενώ άλλοι προσμένουν ένα εκπαιδευτικό πρότυπο που θα εμψυχώσει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Rogers, 1999, σελ. 101-103).

Επιπροσθέτως, μπορεί να έχουν ενδιαφέροντα που ανταγωνίζονται ή πολυμερείς υποχρεώσεις και καθήκοντα που συγκρούονται. Συνεπώς, μερικές φορές τα εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω των απαιτήσεων τους, βαίνουν εκτός πλαισίου της καθημερινότητάς τους (Rogers, 1999, σελ. 103). Ακόμη, έχουν να επιλύσουν εξωτερικούς περιορισμούς, όπως είναι η μη πετυχημένη οργάνωση ενός προγράμματος, αλλά και εσωτερικούς όπως οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, στερεότυπα και άγχος, όπου συνήθως οδηγούνται σε στάση άμυνας ή/και παραίτησης (Κόκκος, 2008, σελ. 83-86). Καταληκτικά, εάν οι εκπαιδευτές των επιμορφωτικών προγραμμάτων κατέχουν όλα τα στοιχεία που διατυπώθηκαν, τότε μπορούν να επισημαίνουν με ευκολία τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και με βάση αυτά να παράγουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα εποικοδομητικά (Κόκκος, 2008, σελ. 81· Rogers, 1999, σελ. 81).

1.4 Σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες ορίζεται ως η μεθοδική λήψη αποφάσεων και οι δράσεις που θα βοηθήσουν στην εύρεση των χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Houle, 1996· Sork & Caffarella, 1989). Γίνεται λόγος για μια μη τυπική διαδικασία, η οποία έχει πολλές απαιτήσεις και χρειάζεται αρκετό χρόνο περνώντας από ορισμένα στάδια, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει φαντασία κι ευελιξία (Βεργίδης, 2008, σελ. 17). Στην αρχή λοιπόν γίνεται η μελέτη και η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης μαζί με τις σοβαρότερες δυσκολίες τους, καθώς συγχρόνως γίνεται ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού για το πρόγραμμα. Έπειτα, υλοποιείται η καταγραφή των στοιχείων και των βασικότερων γνωρίσματων (π.χ. κοινωνικών, επαγγελματικών, οικονομικών, πολιτιστικών κ.ά.) του πληθυσμού. Μετέπειτα, πραγματοποιείται έρευνα στις εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού και τελειωτικά, γίνεται αναζήτηση των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων και των υλικών που θα χρειαστούν (Βεργίδης, 2008, σελ. 17).

Εφόσον έχουν συγκεντρωθεί τα ανωτέρω δεδομένα, επακολουθεί η αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού σκοπού και των αποτελεσμάτων που περιμένουν από την υλοποίηση του προγράμματος. Έπειτα, υλοποιείται ο προγραμματισμός, δομώντας κατάλληλα το περιεχόμενο και αποφασίζοντας τις παιδαγωγικές/διδακτικές μεθόδους και τα εκπαιδευτικά μέσα. Επιπλέον, δίνεται προσοχή σε σημαντικές παραμέτρους, όπως προϋπολογισμός, προθεσμία χρόνου, κτιριακή/υλικοτεχνική υποδομή,

επιστημονικό/εκπαιδευτικό/διοικητικό προσωπικό κ.ά. και στο τέλος, πραγματώνεται η διεργασία της αξιολόγησης (Βεργίδης, 2008, σελ. 17).

Κεφάλαιο 2ο: Το καθήκον του εκπαιδευτικού σε μια σχολική τάξη

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλουτίσει τους μαθητές με δεξιότητες για τον έλεγχο του εαυτού και της συμπεριφοράς τους χωρίς να ασκεί τη θέση της εξουσίας του. Πέρα από το γνήσιο ενδιαφέρον γι' αυτά χρειάζεται να μπαίνει στη θέση και την ψυχοσύνθεση τους, εντοπίζοντας και κατανοώντας ότι φέρνουν προβλήματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή αποκτούν στο σχολικό χώρο. Φυσικά, είναι εξίσου σημαντικό να προσέξει ο ίδιος τις αντιδράσεις του απέναντι σε προβλήματα διότι πολλές φορές αποτελούν την αιτία κακής διαχείρισης μιας σχολικής τάξης. Έτσι, έχοντας αυτογνωσία, αυτοκριτική και αντίληψη των πραγμάτων ο εκπαιδευτικός αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του αποτελεσματικά. Χρησιμοποιώντας το πρότυπο της δημοκρατίας, στη συνέχεια οφείλει να προσαρμόσει την τάξη στις ανάγκες των παιδιών. Η επιτυχία στη διαχείριση μιας τάξης επέρχεται από την ανάπτυξη ενός θετικού περιβάλλοντος, όπου ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με τους μαθητές του και τους προτρέπει να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν ιδέες και να δημιουργούν. Στόχος του είναι να διαμορφώσει θετικές προσωπικότητες, να είναι πλήρως ικανοποιημένοι από τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε μετέπειτα να καταλήγουν σε υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Ματσαγγούρας, 2007).

Σημειώνεται πως ο χειρισμός όλων των μαθητών ως παραλλαγές του ιδίου παιδιού, δηλαδή να διδάσκονται όλοι τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο, θεωρείται λανθασμένη. Η κάθε περίπτωση δεν είναι ίδια αλλά διαφορετική και τοιουτοτρόπως αρμόζει να διερευνάται και να επιλύεται. Ο δάσκαλος κατανοεί τον τύπο του κοινού του και προσαρμόζει τη διδασκαλία και τις αντιδράσεις του απέναντι στον καθένα ξεχωριστά με το καταλληλότερο τρόπο χωρίς να γίνονται όμως διακρίσεις. Περπατώντας πάνω σ' αυτή τη λεπτή γραμμή, καθορίζει και εφαρμόζει κανόνες και διαδικασίες στη τάξη. Σχεδιάζει και οργανώνει το μαθησιακό του περιβάλλον, κάνοντας χρήση των επικοινωνιακών του ικανοτήτων. Η σωστή διαχείριση των συγκρούσεων και η ανάπτυξη πειθαρχίας, ισορροπίας και προσαρμογής συμβάλλουν σίγουρα σ' ένα ευχάριστο περιβάλλον. Ένα σημαντικό σημείο που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι οι επιρροές από τον οικογενειακό περίγυρο του μαθητή κατ' επέκταση μεταφέρονται στη διαδικασία διαχείρισης μίας σχολικής τάξης. Ενδεικτικά αναφέρονται: η μόρφωση των γονέων, η επαγγελματική τους ιδιότητα και γενικότερα η οικονομική τους κατάσταση, η υποδομή της οικογένειας, οι προσδοκίες του μαθητή αλλά και της οικογένειας από αυτόν και οι πραγματικές προοπτικές όσον αφορά την επίδοση του (Κολιάδης, 1995).

Διαπιστώνεται πως ο δάσκαλος είναι ο βασικός συντελεστής στην εκπαίδευση με κύριο στόχο να καθοδηγεί, εμπνέει και να υλοποιεί τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, δίνει προσοχή στη θετική μαθησιακή πορεία και τη συνολική πρόοδο των μαθητών του ως προσωπικότητες καθώς και να φροντίζει για την αγωγή τους. Μερικά από τα αναγκαία προσόντα για την επιτυχής έκβαση του παραπάνω σκοπού είναι η επιστημονική, η εκπαιδευτική του κατάρτιση αλλά και η επιθυμία του να αναζητάει συνεχώς καινοτόμες μεθόδους (Walker, 2009).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μια ηγετική προσωπικότητα αποτελείται από πολλά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ταξινομούνται σε: α) Πηγές εξουσίας, αναφέρονται στον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών του και σε β) Δεξιότητες και στάσεις του εκπαιδευτικού που έχουν σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία. Οι πηγές εξουσίας του δασκάλου είναι: α) Η αγάπη και η αποδοχή των μαθητών, β) Οι γνώσεις και οι κινητικές του δεξιότητες, γ) Η υπηρεσιακή του θέση και δ) Η νομοθετική και εκτελεστική εξουσία. Το στιλ εξουσίας που επιλέγει αντανακλά τη γενικότερη θεωρία του, διαμορφώνοντας τις μεθόδους διδασκαλίας και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Διακρίνονται τρία στιλ άσκησης εξουσίας: το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το ελευθεριάζον (απόλυτη αυτονομία των παιδιών). Το σύνολο των δασκάλων κινείται συνεχώς στα στιλ ηγεσίας ανάλογα με τη περίσταση που αντιμετωπίζουν (Χατζόπουλος, 2012)

Παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν τη διδασκαλία σε μια σχολική τάξη είναι (Παπαθεμελής, 2005):

1. Ελλιπής συγκέντρωση
2. Ποικίλο μορφωτικό επίπεδο
3. Συναισθηματική στάση (κυρίως η αρνητική)
4. Ανισότιμη συμμετοχή στην επικοινωνία και το διάλογο
5. Διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις
6. Προκατάληψη
7. Ελλιπής σεβασμός
8. Ελλιπής λεκτική ακολουθία

Συμβουλές αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης προς τους εκπαιδευτικούς (Παπαθεμελής, 2005):

1.Να είστε ακριβείς, συνεπείς και καλά οργανωμένοι.

2.Να είστε καλά προετοιμασμένοι, προκαλέστε την προσοχή.

3.Ξεκινήστε αμέσως το μάθημα, κινήστε το ενδιαφέρον της τάξης.

4.Να επιμένετε στη συνεργασία.

5.Να έχετε χιούμορ και ενθουσιασμό.

6.Να γνωρίζετε τα γεγονότα της τάξης.

7.Αναλύστε τα γεγονότα της τάξης.

8.Αντιμετωπίστε τις κρίσεις με σαφείς στρατηγικές.

9.Να είστε αμερόληπτοι.

10.Αποφύγετε τις συγκρίσεις, διατηρήστε τον αυτοέλεγχο.

11.Αποφεύγετε τον θυμό και την υπερβολική οικειότητα.

12.Εξασφαλίστε τις κατάλληλες ευκαιρίες για πρακτικές δραστηριότητες.

13.Δώστε ευκαιρίες για υπευθυνότητα.

14.Οργανώστε αποτελεσματικά την τάξη.

15.Προτείνετε λύσεις στα προβλήματα τους.

16.Διδάξτε ευχάριστα το μάθημα.

17.Επιβραβεύστε και επαινέστε τους μαθητές όταν χρειάζεται.

18.Δημιουργήστε καλές σχέσεις με τους μαθητές και φροντίστε για το καλό περιβάλλον της τάξης.

19.Εκφράστε θετικές προσδοκίες.

Επιδίωξη λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι να ελαχιστοποιήσει τον έλεγχο του στους μαθητές και όχι να επιδεικνύει κυριαρχία πάνω τους. Θα ισχύουν κάποιοι κανόνες πειθαρχίας οι οποίοι θα ενισχύσουν το συνολικό πλαίσιο της λειτουργίας του. Στη συνέχεια οι μαθητές θα αντιληφθούν πόσο απαραίτητη είναι η οργάνωση και η συλλογική δραστηριότητα, όταν μετριάζουν τη προσωπικότητα τους. Η ορθή ενημέρωση, η κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς και ψυχολογίας από τον δάσκαλο έχει τη βάση της σ’ αυτή τη μορφή πειθαρχίας.

2.1 Διαχείριση μιας σχολικής τάξης

Ο τρόπος διευθέτησης των πολύπλοκων σχέσεων και καταστάσεων από τον δάσκαλο, οι οποίες δημιουργούνται κατά τη διάρκεια και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ορίζεται ως η διαχείριση μιας σχολικής τάξης. Η ατμόσφαιρα της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται από τη μορφή και την ένταση των σχέσεων και των καταστάσεων που βιώνουν τα μέλη της. Ένα θετικό κλίμα έχει άμεση συνάφεια με την αυτορρύθμιση του μαθητή και την ανταπόκριση του στις σχολικές προϋποθέσεις. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ακολουθήσει κάποιες στρατηγικές διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα, κάτι που σημαίνει ότι εκτός από τη διδασκαλία εφαρμόζει και διαδικασίες οι οποίες ενδυναμώνουν τη λειτουργία της τάξης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών τους σχέσεων. Συνεπώς, είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη διαφύλαξη θετικού κλίματος μέσα στη τάξη και ο τρόπος που το χειρίζεται επιδρά στιγμιαία άμεσα αλλά και διαχρονικά. Ο τρόπος που χρησιμοποιεί έχει τη δύναμη να ενισχύσει θετικές υπολανθάνουσες καταστάσεις αλλά και υποβόσκουσες αρνητικές (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι βασικές αρχές διαχείρισης μια σχολικής τάξης είναι οι εξής: παιδαγωγικό κλίμα, διερεύνηση προφίλ μαθητών και μαθησιακών αναγκών, κλίμα σχολικής μονάδας, στάση εκπαιδευτικού και διαμόρφωση χώρου. Είναι ολοφάνερος ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού για να γίνεται λόγος για μια αποτελεσματική διαχείριση. Με σκοπό οι μαθητές να υποστηρίζονται καταλλήλως και να πετυχαίνουν τους μαθησιακούς τους στόχους χρειάζεται να συνδυαστούν αρμονικά οι παιδαγωγικές και οι διδακτικές διαδικασίες ώστε να γίνεται λόγος για μια αποτελεσματική διαχείριση σχολικής τάξης (Levin & Nolan, 1991). Συνεπώς, οι βασικότεροι στόχοι στη διαχείριση μιας σχολικής τάξης είναι:

1. Η ανάπτυξη τεχνικών σχεδιασμού διδακτικών προσεγγίσεων που να υποστηρίζουν διάφορους τρόπους μάθησης, ικανές να προσφέρουν στους μαθητές πρόσβαση στη γνώση.
2. Η έγνοια του εκπαιδευτικού για συνεχόμενη ανάπτυξη καλών κοινωνικών σχέσεων μέσα στη τάξη προκειμένου αυτές να συμβάλλουν στη καλύτερη διαχείριση της.
3. Η εφαρμογή προγραμμάτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης προς και για τους μαθητές.

Διαχειριστής της σχολικής τάξης ουσιαστικά είναι ο εκπαιδευτικός, του οποίου του έχει επιτραπεί από τη Πολιτεία να οργανώνει κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, μεταφέρει στους μαθητές ηθικές, εθνικές, κοινωνικές αξίες καθώς και συνδέεται με τη διδασκαλία, τη κοινωνικοποίησή, την αγωγή, αλλά και την αξιολόγησή τους. Ωστόσο, για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίο να εξασφαλίσει τις πρέπουσες συνθήκες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Επομένως ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει το τμήμα του έτσι ώστε να (Παπαθεμελής, 2005· Τριλιανός, 2004· Miller, 2002):

1. Ελαχιστοποιεί την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς.
2. Βρίσκει τρόπους και μέσα προσφοράς του διδακτικού αντικειμένου.
3. Παρακολουθεί τη πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. ασκήσεις, δραστηριότητές).
4. Διατηρεί τη ψυχραιμία και τον αυτοέλεγχο του (έτσι θα είναι πρότυπο για τους μαθητές).
5. Διαθέτει αυτογνωσία, αυτοβελτίωση και ολοκληρωμένη προσωπικότητα σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής.
6. Προσπαθεί να κατανοήσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (βαθαίνοντας στο τι ψυχολογικό κλίμα επικρατεί στο σπίτι).
7. Καλλιεργεί τον σεβασμό και τη δικαιοσύνη μέσα στη τάξη, αποφεύγοντας τη δημόσια κριτική ή τη μείωση του μαθητή.
8. Χρησιμοποιεί μη λεκτικές παρεμβάσεις (π.χ. κοίταγμα, εγγύτητα, νεύμα κ.α. όπου συγκροτούν μορφές πρόληψης/παρέμβασης χωρίς τη διακοπή του μαθήματος).
9. Περιορίζει μια μη αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή με τη χρήση της επιβράβευσης, όταν ο μαθητής επιδεικνύει ορθή συμπεριφορά.
10. Παροτρύνει προς τη θετική συμπεριφορά με λεκτική υπόμνηση του παιδιού όταν παρεκτρέπεται.
11. Τοποθετεί τα «δύσκολα» παιδιών στα μπροστινά θρανία.
12. Αναθέτει καθήκοντα στα «δύσκολα» παιδιά, στις οποίες μπορούν να έχουν ευκαιρίες επιτυχίας.
13. «Ανίχνευση» ιδιαίτερων ταλέντων των «δύσκολων» παιδιών για ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.
14. Συνεργάζεται με την οικογένεια.

Κεφάλαιο 3ο: Προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές

3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών

«*Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του*» (Χρηστάκης, 2012, σελ. 153). Η προβληματική και μη πειθαρχημένη συμπεριφορά των μαθητών ορίζεται ως μία στρατηγική όπου οι ίδιοι αντιδρούν στις περιστάσεις της τάξης και των συμπεριφορών του εκπαιδευτικού, φανερώνοντας τη θέλησή τους για μια πιο ουσιώδης διαπροσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό (Estrela, 1986).

«*Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους*» (Χρηστάκης, 2012, σελ. 154). Οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές αποτελούν πολύ σημαντικό ζήτημα στη σύγχρονη παιδαγωγική αλλά και για τους εκπαιδευτικούς ως δυσκολίες της επαγγελματικής τους καθημερινότητας. Πιο συγκεκριμένα, στη διδασκαλία καθημερινώς εμφανίζονται ποικίλες προβληματικές συμπεριφορές όπως επιθετικότητα, ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία κ.ά. Επομένως, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να έχουν εξειδικευμένη γνώση και ειδικό χειρισμό απέναντι στις περιστάσεις.

Οι παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς ενδεχομένως είναι παθολογικοί (οργανικής προέλευσης) όπως συναισθηματικές διαταραχές, υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη κ.ά. Ή ακόμη μπορεί να είναι κοινωνικοί παράγοντες (περιβαλλοντικής φύσης) όπως ένα έκρυθμο οικογενειακό περιβάλλον (οικονομικά ζητήματα, βία, σχέση γονέα-παιδιού κ.ά.) αλλά και ένα μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (διαφορετικό πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο, άλλης καταγωγής κ.ά.) (Miller, 2002).

Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα που έχουν να ανταπεξέρθουν οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη παιδαγωγική. Καθημερινά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εμφανίζονται ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς όπως: απειθαρχία, επιθετικότητα, ανυπακοή, βία, λογομαχίες κ.ά. Συμπερασματικά, χρήζει εξειδικευμένης γνώσης και ειδικής αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς. Οι παθολογικοί παράγοντες

μπορεί να είναι κάποιες από τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς δηλαδή α) οργανικής προέλευσης (συναισθηματικές διαταραχές, υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη κ.α.) αλλά και οι κοινωνικοί παράγοντες δηλαδή β) περιβαλλοντικής φύσης όπως σε σχέση με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Ένα έκρυθμο οικογενειακό περιβάλλον (κακή σχέση γονέα-παιδιού, οικογενειακή βία και ποικίλα προβλήματα κ.ά.) αλλά και ένα δύσβατο σχολικό περιβάλλον (μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό και πνευματικού επίπεδο, άλλη κοινωνική προέλευση και ενδιαφέροντα κ.ά.) είναι δυνατόν να συμβάλουν στις παραπάνω αιτίες (Παπαθεμελής, 2005).

3.2 Διαταραχές της συμπεριφοράς

Η σύγκρουση με τη κοινωνία, η αρνητικά συναισθηματική προσωπικότητα και η αρνητική σχολική επίδοση προέρχεται από μια σημαντική, επίμονη και χωρίς συνέπεια με την ηλικία συμπεριφορά του ατόμου και αυτό ορίζεται ως διαταραχή της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2012).

Διακρίνονται σε δύο είδη:

1. Ελαττωματική – εξωτερικευμένη προσοχή, εχθρικότητα, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, εναντιωτική προκλητική διαταραχή και αδυναμία συνεργασίας.

2. Εσωτερικευμένη - απόσυρση, κατάθλιψη, ενοχή, στρες και μελαγχολία. Είναι ολοφάνερο πως τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στον έλεγχο και στο χειρισμό της συμπεριφοράς τους. Επομένως, κάθε εκπαιδευτικός δύναται να βοηθήσει τους μαθητές του κάνοντας εφαρμογή τα παρακάτω:

- Στρατηγικές ελέγχου της συμπεριφοράς: Ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και προκαλεί ευκαιρίες, διατυπώνει κανόνες και προσδοκίες με σαφήνεια, αναγνωρίζει και επιβραβεύει.

Π.χ. Προκαλεί εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης της οργής, εντοπίζει και δίνει βαρύτητα στο επιθυμητό τμήμα κατά τη διάρκεια της προσπάθειας και αγνοεί την ενοχλητική συμπεριφορά.

- Δεξιότητες αυτοελέγχου: Βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν και να αποφασίσουν τη συμπεριφορά που επιθυμούν να έχουν. Έπειτα, τους βοηθάει να αξιολογήσουν τη

συμπεριφορά που εκδηλώνουν. Συνεργάζεται στενά μαζί τους ώστε να δίνει ανατροφοδότηση και να επαναπροσδιορίζει νέους στόχους.

- Εκπαιδεύει τους μαθητές να είναι ευέλικτοι και ευαίσθητοι στον χειρισμό των κρίσεων (Burden, 1995).

Τρόποι εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς στη τάξη είναι:

1. Ελλιπής προσοχή στο μάθημα και αδιαφορία
2. Μη τήρηση στις οδηγίες, συμβουλές και παραινέσεις του δασκάλου
3. Δεν πραγματοποιεί τις ασκήσεις του βιβλίου και τις οικιακές εργασίες
4. Μη προσέλευση με τα απαραίτητα βιβλία
5. Μιλάει συνεχώς στη τάξη
6. Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης
7. Παίρνει μόνος του το λόγο στη τάξη
8. Ενοχλεί τους διπλανούς του και γενικότερα τους συμμαθητές του με κάθε δυνατό τρόπο
9. Ανταλλάσσει σημειώματα
10. Διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν
11. Εμπλέκεται σε λεκτικές διαμάχες ή ακόμη ασκεί σωματική βία
12. Εισέρχεται στη τάξη καθυστερημένα
13. Δεν επιδιώκει τη συνεργασία και την ένταξη του σε ομάδες
14. Απουσιάζει αδικαιολογήτως

Η ταξινόμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς γίνεται με τις παρακάτω κατηγορίες. Προβλήματα:

1. Εξωστρεφή συμπτώματα: διαταράσσεται το πρόγραμμα της τάξης.
2. Ανασφάλειας, απόσυρσης και αναστολής: δε χρειάζεται παραπομπή για θεραπεία συμπεριφοράς σε εξειδικευμένα κέντρα ή πρόσωπα.
3. Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά κ.α.
4. Συναισθηματικές διαταραχές: χρειάζεται συνεργασία του εκπαιδευτικού ή του γονέα με ειδήμονες ώστε να αντιμετωπιστούν (π.χ. ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, παιδοψυχίατρους κ.α.) (Παπαθεμελής, 2005).

3.3 Αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών

Είναι το άθροισμα των μεθοδολογιών όπου οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα η σχολική μονάδα μεταχειρίζονται ώστε να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα. Ωστόσο, ο όρος αντιμετώπιση δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς απέναντι σε παραπτώματα των μαθητών αλλά περιλαμβάνει ακόμη στρατηγικές – πρακτικές, οι οποίες επιδιώκουν τόσο στον μετριασμό των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και στη πρόληψη τους. Επίσης, χρειάζεται να κατανοηθούν ορισμένα θέματα πριν από τη προσπάθεια εξάλειψης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Θεωρείται πως είναι προϊόν μάθησης οι περισσότερες ανθρώπινες συμπεριφορές, συνεπώς χρειάζεται να βοηθηθούν τα άτομα που τις παρουσιάζουν ώστε να μάθουν το σωστό τρόπο (Walker, 2009).

3.4 Αρχές αντιμετώπισης προβλημάτων στη τάξη

Ολοφάνερα ο δάσκαλος συμβάλλει εκτεταμένα στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στη τάξη. Επίσης, λόγω της ένταξής του σε διεπιστημονική ομάδα και με την απαραίτητη εκπαιδευτική κατάρτιση έχει την ικανότητα να βοηθήσει τους ειδικούς στην αποτελεσματική προσέγγιση του παιδιού. Άρα, για να θεωρηθεί αποτελεσματική μια παρέμβαση χρειάζεται αρχικά να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι, οι οποίοι είναι η εδραίωση μίας θετικής ατμόσφαιρας μέσα στη τάξη, η οποία εστιάζει στην ένταξη και τη στήριξη όλων των μαθητών, ανεπηρέαστα από τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της μαθησιακής ικανότητάς τους. Επιπρόσθετα, είναι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τα «ατίθασα» παιδιά και η αποφυγή στιγματισμού τους. Βασικοί παράμετροι για αποτελεσματικότερη μακροπρόθεσμα παρέμβαση αποτελούν η οριοθέτηση και η αδιάληπτη αναφορά στους κανόνες, οι επιβραβεύσεις, η συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων, η ευελιξία στη διαχείριση μεθόδων συμπεριφοράς, η προβολή των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η από-δραματοποίηση, η χρήση χιούμορ, η πλήρης ενημέρωση των ζητημάτων του μαθητή στην οικογένεια, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των μαθητών, η σταθερή επαφή με τους γονείς και η δυνατότητα χρήσης συμβουλευτικής εποπτείας (Ματσαγγούρας, 2007).

Για να θεωρηθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση χρειάζεται να λαμβάνει υπόψιν της όλες τους παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, αλλά και την

αξιολόγηση της εσωτερικής δυναμικής, όπως και τα γνωρίσματα του ευρύτερου πλαισίου (οικογένεια, σχολείο). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατανοήσει όλες τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή με προβληματική συμπεριφορά, διότι αυτό είναι το θεμέλιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης, η οποία πρέπει να είναι εξειδικευμένη/εξατομικευμένη στη προσωπικότητα του. Συνοπτικά, ενδογενείς και εξωγενείς παράμετροι συντελούν στην εξέλιξη και τη μετάλλαξη των παιδιών. Επιπλέον, παίζουν καθοριστικό ρόλο η απουσία εξειδικευμένης παρέμβασης, αλλά και οι εσφαλμένοι τρόποι διαχείρισής τους από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Τα «επιθετικά παιδιά» οικειοποιούνται αρνητικές και επιθετικές αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς τους ως συνέπεια να κλιμακώνονται σε διαταρακτικές συμπεριφορές και να αναπαράγουν αρνητικά «πρότυπα» που έχουν αναπτυχθεί από την οικογένεια. Για να θεωρηθεί λοιπόν αποτελεσματική μια παρέμβαση ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να συμβουλεύει τους μαθητές για τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και στάσεων τους, αλλά και να αναπτύσσει εξατομικευμένες εναλλακτικές στρατηγικές (Φωτειάδου, 2017).

3.5 Τεχνικές Παρέμβασης

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στη τάξη αντιμετωπίζονται με δύο τρόπους, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη πρόληψη (τεχνικές πρόληψης) και την παρέμβαση (τεχνικές παρέμβασης). Παρακάτω θα αναλυθούν μόνο οι τεχνικές παρέμβασης.

Τροποποίηση της συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό:

1. Εντοπίζει το πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσει, δηλαδή τη συμπεριφορά και τη συχνότητα εμφάνισής της.
2. Μελετάει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ποιες συνθήκες εμφανίζουν τη συμπεριφορά αυτή.
3. Καθορίζει τον επιδιωκόμενο στόχο, δηλαδή με ποια μορφή συμπεριφοράς επιζητάει να αντικατασταθεί η μη επιθυμητή συμπεριφορά.
4. Επιλέγει τον τρόπο παρέμβασης, όπως αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, το σύστημα αμοιβών κ.α.
5. Παρακολουθεί το σχέδιο παρέμβασης που υλοποιεί και το αναπροσαρμόζει ανάλογα με τα αποτελέσματα (Φωτειάδου, 2017).

3.6 Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

- **Επίλυση μικρών προβλημάτων**

- Μη λεκτικές παρεμβάσεις: παραγλωσσική υπόδειξη, αγνόηση, απτική επαφή και ο έλεγχος δια της εγγύτητος προσέγγιση (Levin & Nolan, 1991).

1. Προγραμματισμένη αγνόηση: εσκεμμένα αγνόηση σε κάποια μορφή μαθητικής αταξίας, χωρίς πιθανότητα κινδύνου ή προβλήματος στο μάθημα (Ματσαγγούρας, 1982).

2. Παραγλωσσική επιτίμηση: είναι μη γλωσσική και γίνεται σιωπηλά με μια δυνατή ματιά ή την αποτρεπτική κίνηση του χεριού, κεφαλής (Stage & Quiroz, 1997).

3. Έλεγχος δια της εγγύτητος: με αποφασιστικό βλέμμα και σταθερά βήματα προς το θρανίο του ατακτούντος, τερματίζεται άμεσα το συμβάν χωρίς άλλες διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 2007).

4. Έλεγχος δια του αγγίγματος: άγγιγμα του μαθητή στο κεφάλι ή στη πλάτη, κάτι που συμβαίνει για προτροπή στην επαναφορά της τάξης, εφόσον είναι σε θέση να το δεχτεί (Ματσαγγούρας, 2007).

- Αποκατάσταση της τάξης με Λεκτικές παρεμβάσεις: επιπλήξεις, επιτιμήσεις και υποδείξεις για επαναφορά στην τάξη (Παγιατάκης, 1960).

1. Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου: σχολιάζονται θετικά οι μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο και όχι αρνητικά η συμπεριφορά του παρεκτρεπόμενου (Κολλιάδης, 1995).

2. Αναφορά του ονόματος του άτακτου μαθητή: γνωστοποιείται στο μαθητή ότι ο δάσκαλος είναι γνώστης της αταξίας του και προσμένει την επαναφορά στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2007).

3. Υποβολή ερώτησης στον άτακτο μαθητή: υποβάλλεται μια ερώτηση σχετική με το περιεχόμενο του μαθήματος ατίθασο παιδί (Ματσαγγούρας, 2007).

4. Χιούμορ: αποτελεί φυσικό χαρίσμα της προσωπικότητας του δασκάλου και είναι στο χέρι του πως θα το χειριστεί.

5. Ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας: υπενθυμίζεται στον ατακτούντα οι επιπτώσεις και το καθήκον του να μη βλάπτει τους άλλους (Gordon, 1974, 1991).

6. Παρουσίαση των θετικών επακόλουθων μιας αποδεκτής συμπεριφοράς: τονίζονται οι θετικές επιδράσεις, εάν παύσουν την αταξία και προαγάγουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά και όχι οι αρνητικές επιπτώσεις της παρεκτροπής (Ματσαγγούρας, 2007).
7. Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της παρεκτροπής: ζητείται με θετικό τόνο και με αποφασιστικότητα στον παρεκτρεπόμενο να επιστρέψει στη τάξη (Ματσαγγούρας, 2007).
8. Παρατήρηση της κακής χρήσης των υλικών (Ματσαγγούρας, 2007).
9. Υπενθύμιση των οδηγιών/κανόνων (Ματσαγγούρας, 2007).
10. Επίπληξη και κέλευσμα για επαναφορά στη τάξη: χαρακτηρίζεται από αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου. Χρησιμοποιούνται σύντομες επιπλήξεις, οι οποίες στηρίζονται στην οπτική επαφή και άλλα παραγλωσσικά μηνύματα εκφράζοντας την ενόχληση και την αποφασιστικότητα (συνήθως για μικροαταξίες) (Ανδρέου, 1998).

- **Επίλυση επίμονων προβλημάτων**

Χρησιμοποιούνται παρεμβάσεις που αυξάνουν τον έλεγχο του εξωτερικού περιβάλλοντος επί των μαθητών, χωρίς όμως να αναιρείται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2007).
1. Κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών: επισημαίνονται οι φυσικές συνέπειες στο παιδί με σύντομο και πρακτικό τρόπο. Με αυτό τον τρόπο κατανοεί πως αυτές προκλήθηκαν από τον ίδιο και δεν προήλθαν από τη θυμωμένη κρίση του εκπαιδευτικού.
2. Κυρώσεις από λογικές συνέπειες: π.χ. να αποκατασταθούν φθορές και ακαταστασίες που προκλήθηκαν, να στερηθούν προνόμια κ.α.
3. Τιμωρητικές κυρώσεις ενέργειες (γλωσσικές και έμπρακτες): χρησιμοποιούνται ως χειρισμοί για την εξασφάλιση της πειθαρχίας. Οι ποινές διακρίνονται σε ψυχολογικές (κοινωνική απομόνωση και τη συναισθηματική αποστέρηση) και σε σωματικές (ορθοστασία, επιπλέον σχολική εργασία και σωματικός πόνος).

- **Επίλυση προβλημάτων ομαδικής συμπεριφοράς**

Προβλήματα συμπεριφορών από ορισμένες ομάδες και όχι από κάποια ατομική συμπεριφορά. Εξακολουθούν οι αρχές και οι διαδικασίες να παραμένουν οι ίδιες όπως και στις περιπτώσεις των μεμονωμένων παιδιών. Ο εκπαιδευτικός αρχικά μελετάει τη συμπεριφορά που χρήζει τροποποίησης στην ομάδα ή σε ολόκληρη τη τάξη, έπειτα τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς και τέλος το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται.

Έτσι, εντοπίζει τι κάνει έκρυθμη τη κατάσταση και προχωράει σε πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης, ακολουθώντας κάποιες γενικές στρατηγικές. Συνεπώς, εντοπίζει τα μέλη της ομάδας που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή και θα συγκεντρωθεί σ' αυτά, εφαρμόζοντας τεχνικές που ειπώθηκαν παραπάνω. Γνωρίζει πως αν τα πάρει με το μέρος του θα ακολουθήσει και η υπόλοιπη ομάδα. Συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τα παρακάτω (Fontana, 1996β):

1. Χωρίζει την ομάδα που ατακτεί ώστε να μειωθεί η τριβή μεταξύ τους. Π.χ. Κάθονται χωριστά στην τάξη, διαφορετικές ομάδες εργασίας.
2. Αλληλοεπιδρά με τα παιδιά ατομικά. Δημιουργεί προσωπική σχέση με τα παιδιά κάτι που ενισχύει στη διάσπαση της σύνδεσης μιας ομάδας.
3. Παρακάμπτει την άμεση ρήξη με μέλη της ομάδας μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα.
4. Συζητάει το πρόβλημα με το παιδί στο τέλος του μαθήματος.

- **Περίπτωση υποτροπής**

Όταν επανεμφανίζονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές ενώ οι στρατηγικές που ακολούθησε ένας εκπαιδευτικός είχαν πετύχει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δάσκαλος χρειάζεται να επανεκτιμήσει τη κατάσταση, παρατηρώντας τι πήγε λάθος και έπειτα να επαναπροσδιορίσει νέους στόχους και να χρησιμοποιήσει πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις ανάλογα πάντα με τη περίπτωση που αντιμετωπίζει (Molnar-Lindquist, 1993, 1999˙ McNamara-Moreton, 1999). Συμπερασματικά χωρίς άγχος και πανικό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ακολουθήσει κάποια βήματα:

1. Αρχικά κάνει υπομονή, διότι πολλές φορές οι στρατηγικές χρειάζονται περισσότερο χρόνο, ώστε να προκύψουν τα ικανοποιητικά αποτελέσματα.
2. Παρακολουθεί τη πρόοδο του μαθητή και ελέγχει τις στρατηγικές που εφάρμοσε.
3. Διαπιστώνει αν οι στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν με τον σωστό ή όχι τρόπο.
4. Διορθώνει τις διαδικασίες, τα μέτρα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν και κατ' επέκταση βελτιώνονται τα αποτελέσματα.

Εάν πάλι δεν διαπιστωθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, τότε οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν δεν είναι για τον συγκεκριμένο μαθητή. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να τον προσεγγίσει με κάποιον άλλο τρόπο, ώστε να αντιληφθεί πλήρως τις ανάγκες του και να κάνει επιλογή τεχνικών που ταιριάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό με το πρόβλημα και στο ίδιο το παιδί.

Κεφάλαιο 4: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

4.1 Ανασκόπηση ερευνών

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα ελληνικών αλλά και ξενόγλωσσων εμπειρικών ερευνών, τα οποία σχετίζονται με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων.

Έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α, σελ. 35, 38) κατέγραψε τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ως ακολουθία, διακρίνονται δύο αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών. Πρώτον αυτές που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και δεύτερον οι μη επιθυμητές χωρίς όμως να σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α, σελ. 39).

Σχετικά με τη πρώτη κατηγορία προσδιορίστηκαν οι συχνότερες, οι μεγαλύτερες σε δυσκολία αντιμετώπισης και οι τρεις συνηθέστερες κατά σειρά προτεραιότητας (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α, σελ. 39-41). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι η ανησυχία, υπερδραστηριότητα και η δυσκολία να διαμείνουν ακίνητοι για μεγάλο διάστημα (55,2%), η αδιάληπτη διεκδίκηση της προσοχής των άλλων (40,2%) και οι διενέξεις με συμμαθητές και παιδιά στο σχολικό περιβάλλον (36,5%), με τη συγκεκριμένη επιλογή να έχει ιδιαιτέρως απήχηση στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α, σελ. 41). Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία που αφορά τους τύπους μη επιθυμητής συμπεριφοράς μαθητών, προσδιορίστηκαν οι τρεις συνηθέστερες κατά σειρά προτεραιότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι η διάσπαση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης (42%), η άρνηση να ακολουθήσει τις οδηγίες/υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή τους κανόνες της τάξης (35%) και η διάθεση να ομιλεί σε μη κατάλληλο χρόνο ή να εκφράζει ανούσια σχόλια (32,5%) (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α, σελ. 42-43).

Άλλη μια πανελλαδική έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008β) με δείγμα 326 εκπαιδευτικούς κατέγραψε τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και τεχνικές διαχείρισης τους στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κύρια προβλήματα συμπεριφοράς προσδιορίστηκαν η δυσκολία των μαθητών να μείνουν ήσυχοι για αρκετή ώρα (82,8%),

η αναζήτηση προσοχής των άλλων (73,6%), οι συνεχείς διενέξεις (61,3%) και οι εκρήξεις θυμού (47,9%). Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη όπως η παύση της ομαλής διαδικασίας του μαθήματος (70,2%), η μη ακολουθία στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού (63,8%), η ομιλία σε μη κατάλληλο χρόνο (58,6%) και η διαρκής ενόχληση των άλλων μαθητών (53,9%).

Μέσω της παραπάνω έρευνας φανερώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε γνωστικά αντικείμενα, τα οποία εντάσσονται στη Παιδαγωγική και τη Σχολική Ψυχολογία. Αναλυτικότερα, δίνεται προσοχή σε θεωρίες μάθησης και στη διαχείριση της σχολικής τάξης ώστε να ανταπεξέλθουν σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Επιπλέον, φανερώνεται η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα πρακτικής εξάσκησης διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Ακόμη, δε προτιμήθηκαν τόσο αντικείμενα που εντάσσονται στην Αναπτυξιακή και τη Γνωστική Ψυχολογία, καθώς και σε αντικείμενα της Κλινικής Ψυχολογίας και της Νευροφυσιολογίας/Ψυχοθεραπείας. Όσον αφορά τη μορφή επιμόρφωσης στηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αρχικά τους έξι μήνες επιμόρφωση και έπειτα τους δώδεκα μήνες με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και στις δύο περιπτώσεις, ενώ έπεται η μορφή επαναλαμβανόμενων ταχύρρυθμων προγραμμάτων. Όσον αφορά τους φορείς επιμόρφωσης επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αρχικά τα συνυφασμένα με τα αντικείμενα επιμόρφωσης Πανεπιστήμια και τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας (ΟΕΠΕΚ και ΠΕΚ). Τέλος, έπονται τα Ινστιτούτα Διαρκούς Επιμόρφωσης, ενώ δεν προτιμώνται τόσο τα σχολεία καθώς και οι εξωσχολικοί-ιδιωτικοί φορείς.

Έρευνα του Glock (2016) στην Γερμανία με δείγμα 101 εκπαιδευτικούς παρουσίασε ότι συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι η λεκτική και σωματική επιθετικότητα, η ομιλία των μαθητών δίχως άδεια και η χρήση κινητού τηλεφώνου. Επιπλέον, αναφέρθηκαν και σε συμπεριφορές μαθητών όπου ομιλούν χωρίς να είναι η δική τους σειρά, στη μετακίνηση χωρίς άδεια μέσα στη τάξη και στην απουσία από το μάθημα χωρίς δικαιολογία.

Αντιστοίχως, έρευνα της Little (2005) στην Αυστραλία με δείγμα 148 εκπαιδευτικούς κατέγραψε τις απόψεις αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. Το 68% γνωστοποίησε ότι καταναλώνει παραπάνω χρόνο απ' όσο αρμόζει σε ζητήματα πειθαρχίας και ελέγχου μέσα στη σχολική τάξη. Το 34,6% εκδηλώνει ότι πρωταρχικό πρόβλημα είναι η ομιλία των μαθητών δίχως την άδεια και περαιτέρω είναι ότι δε

διαμένουν ακίνητοι για μεγάλο χρονικό διάστημα (21,7%) και πειράζουν/κοροϊδεύουν άλλους συμμαθητές τους (16,5%). Επιπλέον, σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς επαληθεύονται η ανυπακοή, η γενικότερη ανησυχία των μαθητών και οι ενοχλητικοί θόρυβοι.

Έρευνα του Özben (2010, σελ. 589) με δείγμα 869 εκπαιδευτικούς κατέγραψε τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών στη τάξη και τις στρατηγικές διαχείρισης τους στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη περιοχή της Σμύρνης (Τουρκία). Δόθηκε έμφαση στη σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και τις συνηθέστερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, όπου και φάνηκε ότι οι μαθητές επιδεικνύουν λιγότερο σεβασμό απέναντι στις γυναίκες, κάτι που συνδέεται με το πατριαρχικό μοντέλο της κοινωνίας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζουν τακτικότερα λεκτική και σωματική επιθετικότητα απέναντι τους και συνήθως δεν ακολουθούν τις υποδείξεις τους, αλλά μιλάνε μεταξύ τους. Ενώ οι άνδρες έρχονται αντιμέτωποι συχνότερα με συμπεριφορές όπως η αποφυγή της ανάληψης ευθυνών και η ασχολία με άλλα πράγματα εκτός μαθήματος (Özben, 2010, σελ. 592).

Έρευνα του Sezer (2018, σελ. 380) με δείγμα 188 εκπαιδευτικούς στη Τουρκία κατέγραψε τη συσχέτιση στα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και στην επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι συνηθέστερες προβληματικές συμπεριφορές μαθητών στη τάξη αποτελούν η ομιλία και οι διάφοροι ήχοι, η αδιαφορία και η ελάχιστη μελέτη για τα μαθήματά τους, η μη προσέλευση με αντικείμενα/υλικά απαιτούμενα για τη διεξαγωγή του μαθήματος, σωματική επιθετικότητα, η μετακίνηση στη τάξη χωρίς να ζητάει άδεια και η μη ακολουθία στους κανόνες της τάξης και του σχολείου (Sezer, 2018, σελ. 386-387).

Παρεμφερή έρευνα των Κάμτσιο και Λώλη (2016, σελ. 40) με δείγμα 1.447 εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα κατέγραψε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις καθημερινές αιτίες άγχους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μαθητών είναι βασικός προνοητικός παράγοντας για τη συναισθηματική εξουθένωση και ιδιαιτέρως για την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σελ. 65-66).

Η Palapaidou (2016) πραγματοποίησε μια έρευνα σχετικά με την επιρροή που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών. Αναλυτικότερα, πρωταρχικά έγινε καταγραφή των συνηθέστερων προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών, όπου παρουσιάστηκε ότι είναι ο θόρυβος μέσα στη τάξη, η απειθαρχία στους κανόνες της τάξης, η αδιαφορία για το μάθημα και η διακοπή του μαθήματος. Έπειτα το δείγμα διασπάστηκε σε ομάδα ελέγχου και σε πειραματική ομάδα. Σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών επιμορφώθηκε μόνο η πειραματική ομάδα εκπαιδευτικών. Μετέπειτα με τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας αποδείχθηκε ελάττωση της οξύτητας των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη τάξη, καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην ομάδα ελέγχου έμειναν τα ίδια. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκε αξιοσημείωτη πρόοδος στις συμπεριφορές όπως ο θόρυβος μέσα στη τάξη, η παύση του μαθήματος, η αφοσίωση των μαθητών ενώπιον των εκπαιδευτικών, η πειθαρχία στους κανόνες της τάξης και η απόκτηση συνήθειας από τους μαθητές να σηκώνουν το χέρι τους πριν την ομιλία τους.

Έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ, 2008) κατέγραψε ότι χρήζει αναγκαίας επιμόρφωσης η συνεργασία σχολείου και γονέων για επίλυση ζητημάτων των μαθητών, η διαχείριση κρίσεων και προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, καθώς επίσης ακολουθούν τα προβλήματα που οφείλονται σε φυλετικές ή εθνικές ετερότητες μαθητών. Όσον αφορά τη μορφή παρακολούθησης το 68% του δείγματος θέλει πρόγραμμα έως 6 μήνες διάρκεια, ενώ κρίνει αξιόλογο κίνητρο τη μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, καθώς και τη πραγματοποίηση της επιμόρφωσης κοντά στο περιβάλλον εργασίας.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010α, σελ. 6-7), στο πλαίσιο του Μ.Π.Ε. (2010-2013) διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με δείγμα 27.785 εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα ευρήματα παρουσίασαν κατηγορηματικά ως κύριο θέμα επιμόρφωσης τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και τη σχέση σχολείου οικογένειας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β, σελ. 27). Αναφορικά με τη μορφή επιμόρφωσης το 44% διαλέγει το μεικτό μοντέλο μάθησης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως). Επιπλέον το 56,6% θέλει επιμόρφωση το πρωί με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά του καθήκοντα.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της

5.1 Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που χρειάζεται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι προβληματικές συμπεριφορές μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη (Παναγάκος, 2014, σελ. 350· Okunola & Ocheho, 2017, σελ. 54). Επιπλέον, αποτελούν από τις κυριότερες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, όπως συνεπάγεται από τα αποτελέσματα πολλαπλών ερευνών (Κάντας, 2001· Kyriacou, 2001). Η Πουρσανίδου (2016) θεωρεί ότι η μη αρμόζουσα διαχείριση προβληματικών συμπεριφοράς καθοδηγεί τους μαθητές στη περιθωριοποίηση και το σχολείο στην αποτυχία του ρόλου του.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ελλιπής παροχή γνώσεων αναφορικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών (Βράκα, 2017· Μουστακλή, 2009· Σαγρή, 2007), αλλά και στην επιμόρφωσή τους (Φιλοκώστα, 2010), προκαλεί την ανάγκη για επισήμανση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (Βουλγαράκη, 2019· Δρούλια, 2009· Ζαπαντιώτη 2007· Μουστακλή, 2009) και η ανοδική κλίση εμφάνισης που αυτά επιδεικνύουν (Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014· Δούκα, 2008) προκαλούν την ανάγκη για την παρούσα έρευνα.

Πάντως, περιορισμένες έρευνες επικεντρώνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών αναφορικά με προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, εφόσον η πλειονότητα διερευνά τα βασικότερα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, τους παράγοντες τους, την εποικοδομητική διαχείρισή τους μέσα στη σχολική αίθουσα ή ακόμη προβάλλουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών γενικότερα (Πουρσανίδου, 2016˙ Παναγάκος, 2016).

Άρα, διεξάγοντας έρευνα στις πεποιθήσεις κι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το ζήτημα αυτό, επίκειται να παρουσιαστούν αξιόλογα αποτελέσματα, τα οποία θα συμπληρώσουν την υπόλοιπη βιβλιογραφία και πιθανόν οι αρμόδιοι να πειστούν και να σχεδιάσουν/πραγματοποιήσουν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπλέον, στόχος είναι να συνεισφέρει με τα αποτελέσματα της στην οργάνωση προγραμμάτων, τα οποία έχουν ανταπόκριση στις

ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να εμπλουτίζουν σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που έχουν έλλειψη από τις βασικές σπουδές.

Καταλυτικά, η παρούσα έρευνα έχει ως προσδοκία να συμβάλλει στην επικαιροποίηση της καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, να συντελέσει στον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, εφόσον η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών είναι βασικός πυλώνας για τη σχεδίαση και την οργάνωση αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στους ενήλικες (Βεργίδης, 2008).

5.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;
3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των προβλημάτων;
4. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

5.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Για τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών στους ενήλικες προτείνεται μία πολυμερής ερευνητική διεργασία (Βεργίδης, 2008, σελ. 57), όπου προϋποθέτει αρμόζουσα προσέγγιση και τεχνικές, οι οποίες σχετίζονται με το επίπεδο αντίληψης των αναγκών.

Επομένως, η παρούσα έρευνα θα υλοποιηθεί χρησιμοποιώντας ποσοτική προσέγγιση, όπως συνεπάγεται και από τη βιβλιογραφία, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι κατά κόρον συνειδητές και ρητές. Ακόμη, γίνεται χρήση δομημένων εργαλείων μέτρησης, δηλαδή αξιοποίηση ερωτηματολογίου και στατιστικών μεθόδων ανάλυσης (Βεργίδης, 2008, σελ. 33).

Μέσω της ποσοτικής προσέγγισης η έρευνα κατευθύνεται στη περιγραφή/αποσαφήνιση (Creswell, 2011, σελ. 72), επιχειρείται η εύρεση και η ερμηνεία στις πεποιθήσεις και στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εντοπίζονται δεδομένα σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ώστε να περιγράφονται οι συνθήκες που επικρατούν τη στιγμή αυτή ή να καθοριστούν οι σταθερές και να συγκριθούν με τις υπάρχουσες συνθήκες ή ακόμη να εντοπιστούν οι συνδέσεις με ορισμένα γεγονότα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 290).

Πρόκειται λοιπόν για μία οικονομική κι αποδοτική μέθοδο συγκέντρωσης στοιχείων, ενώ συχνά προσφεύγει σε έναν γενικό πληθυσμιακό στόχο. Ακόμη, προσφέρει αριθμητικά στοιχεία, καθώς κι περιγραφικές, συμπερασματικές κι επεξηγηματικές πληροφορίες, συλλέγει τυποποιημένες πληροφορίες, επεκτείνεται σε συσχετισμούς, προμηθεύεται δεδομένα από ερωτήσεις κλειστού τύπου ή ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και συλλέγει πληροφορίες που επεξεργάζονται στατιστικά (Cohen et al., 2008, σελ. 292).

Επιπροσθέτως, η ποσοτική προσέγγιση έχει βάση σε προκαθορισμένα σχέδια και προσφέρει άμεση συσχέτιση της έρευνας με τη θεωρία, επιτυγχάνοντας μια αξιόλογη κατανόηση εννοιών του θέματος που ερευνάται (Robson, 2010). Οι Cassel και Symon (2004), θωρούν ότι μέσω της ποσοτικής έρευνας κατορθώνεται η αντικειμενικότητα μέσω της ανάλυσης ορισμένων εννοιών και συνεπάγονται ευρήματα δίχως τις προσωπικές αξίες, καταργώντας την υποκειμενικότητα (Matveev, 2002).

Γενικότερα, η ποσοτική προσέγγιση είναι η πλέον αρμόζουσα για την ερμηνεία ευρημάτων μέσω της σύγκρισης τους με αποτελέσματα σε αντίστοιχες έρευνες (Creswell, 2016). Ακόμη, μπορεί να συγκεντρώσει μεγάλη ποσότητα δεδομένων, όπου κωδικοποιούνται εύκολα σε αριθμητικά στοιχεία και στη συνέχεια αναλύονται (Sheard, 2018).

5.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων: ερωτηματολόγιο

5.4.1 Κριτήρια επιλογής ερωτηματολογίου

Μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α), το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί με βάση άλλα δύο ερωτηματολόγια, τα οποία δημιουργήθηκαν από τους Βουλγαράκη (2019), η οποία διερεύνησε τις απόψεις κι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηρακλείου αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και Σκυβαλίδα (2020), ο οποίος διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον. Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με κριτήριο τον σκοπό της έρευνας και την ανταπόκριση των ερευνητικών ερωτημάτων της (Cohen et al., 2008, σελ. 417).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν με ηλεκτρονική μορφή «Google Forms» και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους λογαριασμούς των σχολείων. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες το συμπληρώνουν εθελοντικά, ενώ ταυτόχρονα πληροφορούνται για το περιεχόμενο, τους στόχους της έρευνας και για τη τήρηση της ανωνυμίας.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε επιλογή του ερωτηματολόγιου, εφόσον είναι το πιο γνωστό και χρηστικό εργαλείο για τις έρευνες (Cohen et al., 2008, σελ. 414). Αρχικά, συλλέγονται πολλά τυποποιημένα αριθμητικά δεδομένα άμεσα κάτι που ευνοεί την κωδικοποίηση κι ανάλυσή τους (Robson, 2010, σελ. 275). Επιπλέον, διατηρεί την ανωνυμία, συμβάλλοντας περισσότερο για την ειλικρίνεια στις απαντήσεις, γεγονός που εντείνει την αξιοπιστία της έρευνας (Robson, 2010, σελ. 275).

Καταλυτικά, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει σημαντική ποσότητα δεδομένων χωρίς πολύ κόπο και επιτρέπει τη παροχή του σε γεωγραφικά διάσπαρτο δείγμα. Επιπλέον, συμβάλλει στην οικονομική, εύκολη και γρήγορη συγκέντρωση των

δεδομένων, κάτι που είναι πολύ σημαντικό λόγω του καθορισμένου χρονικού περιθωρίου της έρευνας (Creswell, 2011, σελ. 433).

5.4.2 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αρχίζει με ένα μικρό κείμενο για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ενημερώνονται συνοπτικά για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, τον χρόνο συμπλήρωσης του, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και τη χρήση των αποκρίσεων τους μόνο για τους σκοπούς της μελέτης. Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε τρεις πυλώνες: τις απόψεις των εκπαιδευτικών για προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, τη διαχείριση τους μέσα στη σχολική αίθουσα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τους ανωτέρω άξονες το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε τρία τμήματα. Στο Α΄ Μέρος (Α1.α & Α1.β) διατυπώνονται συνολικά 27 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα και αντιπροσωπεύουν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια του Α΄ Μέρους (Α5 & Α6) υπάγονται συνολικά 26 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα και αντιπροσωπεύουν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Στο Β΄ Μέρος (Β3) διατυπώνονται 14 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών και αντιστοιχούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Στο Γ΄ Μέρος υπάγονται 6 γενικές ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τη μορφή επιμόρφωσης σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων (τόπος, τρόπος παρακολούθησης, διάρκεια, υποχρέωση συμμετοχής, εκπαιδευτικές τεχνικές και φορέας επιμόρφωσης). Στο Δ΄ Μέρος εντάσσονται 8 γενικές ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ειδικότητα κ.α.) και αντιπροσωπεύουν το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Τα μέρη Α και Β περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με τιμές 1.Καθόλου, 2.Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5.Πάρα πολύ. Ενώ τα μέρη Γ και Δ περιλαμβάνουν ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες επιλέγουν αποκλειστικά μία απάντηση. Χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο η κλίμακα τύπου Likert, επειδή οι τιμές επιδεικνύουν μια κλιμάκωση

από το ελάχιστο έως το μέγιστο και είναι αρμόζουσες ώστε να εξετάσουν τη σημαντικότητα ή συχνότητα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επίσης, έγινε επιλογή ερωτήσεων κλειστού τύπου, διότι είναι κατάλληλες για δομημένο ερωτηματολόγιο και δεν θα ήταν δυνατή η επικοινωνία μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων (Ζαφειρόπουλος, 2005).

5.5 Πληθυσμός–στόχος, είδος δειγματοληψίας & δείγμα

Ο πληθυσμός–στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η έρευνα έχοντας ως στόχο τη μεγαλύτερη συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών από όλη την επικράτεια της χώρας ακολουθεί τη μέθοδο της πολυσταδιακής δειγματοληψίας και ειδικότερα της στρωματοποιημένης ως προς τον τύπο των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της τυχαίας επιλογής σχολείων διαμέσου των καταλόγων των Περιφερειών και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ανά νομό και δήμο. Ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας έχει τη δυνατότητα να παραθέσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε μικρογραφία του συνολικού πληθυσμού στόχου. Επίσης επιτυγχάνει τη μείωση του σφάλματος εκτίμησης με την ύπαρξη ικανού αριθμού συμμετεχόντων από υποπληθυσμούς (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Παρ’ όλ’ αυτά, τα ευρήματα δε γενικεύονται σε όλο τον πληθυσμό-στόχο, αλλά γίνεται αναφορά σε απόψεις και τοποθετήσεις των συμμετεχόντων του δείγματος. Τέλος, το δείγμα της μελέτης συγκροτείται από 120 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

5.6 Εξασφάλιση εγκυρότητας κι αξιοπιστίας

Σε μία ερευνητική μελέτη είναι απαραίτητο να τηρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα κατά το σχεδιασμό της, την υλοποίηση της και τη διεργασία συγκέντρωσης πληροφοριών (Bell, 1999). Η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου βασίζεται στο εάν αυτό υπολογίζει τη μεταβλητή που ισχυρίζεται ότι μετρά, ενώ η αξιοπιστία του βασίζεται εάν η σταθερότητα με την οποία υπολογίζει τη μεταβλητή που ισχυρίζεται ότι μετρά, γίνοντας αναφορά

σαφώς στις αποκρίσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2013, σελ. 98, 104). Οι παραπάνω έννοιες λοιπόν σχετίζονται με πολλούς και πολύπλευρους τρόπους (Creswell, 2011, σελ. 197). Επομένως, η αξιοπιστία σχετίζεται με τη μεθοδολογία, ενώ η εγκυρότητα συνδέεται με τα ευρήματα που αναφύονται από εργαλεία και τρόπους συλλογής δεδομένων (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016). Οι Cohen, Manion και Morrison (2007) θεωρούν πως όταν υπάρχει εγκυρότητα στην έρευνα τότε αναμφισβήτητα υφίσταται και η αξιοπιστία, ενώ η ύπαρξη της αξιοπιστίας δεν επιτυγχάνει και την εγκυρότητα.

Αναλυτικότερα, η εγκυρότητα κάνει αναφορά στην ορθότητα ενός αποτελέσματος και σε τι βαθμό η εξέταση ενός θέματος ισοδυναμεί και κατοπτρίζει τη πραγματικότητα (Robson, 2010). Είναι υποχρέωση του ερευνητή να διασφαλίσει την εγκυρότητα, έχοντας υπόψιν, τον τρόπο δειγματοληψίας κατά τον σχεδιασμό, τη διαλογή αρμόδιων εργαλείων μέτρησης κατά τη συλλογή δεδομένων και την απαραίτητη μεθοδολογία κατά την ανάλυση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Μια έρευνα χρειάζεται αρχικά να ελεγχθεί για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της και έπειτα για την αξιοπιστία του. Το ερωτηματολόγιο που θα εμφανίσει αποδεκτά αποτελέσματα στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία τότε σαφώς θα αξιοποιηθεί σε έρευνα (Γαλάνης, 2013, σελ. 109). Ακόμη σημειώνεται ότι είναι αδύνατον να επιτευχθεί η απόλυτη εγκυρότητα (Cohen et al., 2008, σελ.176). Επομένως, για την ενίσχυση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου στη παρούσα έρευνα θα υλοποιηθούν τα παρακάτω.

1. Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου: ικανοποιητικό πλήθος σε πηγές, αρμόζουσα μεθοδολογία και δομημένο εργαλείο συλλογής δεδομένων με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα, ευανάγνωστο και ικανοποιητικό σε έκταση ερωτηματολόγιο.

2. Για τη συλλογή των δεδομένων: αποφυγή περίπτωσης μη συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, εφόσον ο συμμετέχων δε μπορεί να το υποβάλει εάν δεν έχει απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

3. Για την ανάλυση των δεδομένων: αρμόζουσα στατιστική επεξεργασία αντίστοιχα με το επίπεδο των δεδομένων.

4. Για τη παρουσίαση των δεδομένων: εμπεριστατωμένη μεταχείριση των δεδομένων σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απαντήθηκαν με προσοχή.

Από την άλλη, η αξιοπιστία συνδέεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια με την οποία επιδιώκεται να υπολογιστεί ένα θέμα (Robson, 2010). Συντελεστές που μπορεί να επιφέρουν μη αξιόπιστα δεδομένα είναι τα αμφιλεγόμενα και ασαφή ερωτήματα και οι

μη συμβατικές διεργασίες παροχής των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, αιτίες μη αξιόπιστων δεδομένων μπορούν να συνδέονται με τη προκατάληψη, τη νευρικότητα ή τη κόπωση των ερωτηθέντων (Creswell, 2016), αλλά και την ελλιπής διασφάλιση της ανωνυμίας (Cohen & Manion, & Morrison, 2007).

Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της συγκεκριμένης μελέτης προτίθεται να επιτευχθεί με τη τήρηση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες να δοθούν απαντήσεις με ειλικρίνεια (Cohen et al., 2008, σελ. 219). Επίσης, γνωστοποιείται ότι η ερευνήτρια ήταν απούσα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εφόσον διανεμήθηκε αποκλειστικά μέσα από τις ψηφιακές φόρμες. Ακόμη, έγινε προσπάθεια για την επιλογή όσον δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικού δείγματος για να ενταθεί η αξιοπιστία (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999, σελ. 79). Καταλυτικά, ελέγχθηκαν οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha), διότι είναι ένας σημαντικός δείκτης αξιοπιστίας των τιμών ενός εργαλείου μεταξύ των στοιχείων του ερωτηματολογίου (Creswell, 2016).

Αναλυτικά, υπολογίστηκε η συνέπεια των απαντήσεων στο Α΄ μέρος και συγκεκριμένα για το Α1(α), το οποίο περιλαμβάνει τις εξωτερικευμένες μορφές προβληματικών συμπεριφορών, εντοπίστηκε Cronbach α=0,962, καθώς για το Α1(β), το οποίο περιλαμβάνει τις εσωτερικευμένες μορφές προβληματικών συμπεριφορών, εντοπίστηκε α=0,891. Επίσης, η συνέπεια για τη μεταβλητή Α1 (α) και (β) τμήμα, η οποία αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών συνολικά, βρέθηκε Cronbach α=0,966.

Στη συνέχεια του Α΄ μέρους υπολογίστηκε το Α5, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τους μαθητές και βρέθηκε Cronbach α=0,843. Ενώ στο Α6, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τους άλλους, βρέθηκε Cronbach α=0,799. Επίσης, η συνέπεια για τη μεταβλητή Α5 και Α6, οι οποίες αφορούν τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών συνολικά, βρέθηκε Cronbach α=0,889. Έπειτα, υπολογίστηκε η συνέπεια των απαντήσεων στο Β΄ μέρος και συγκεκριμένα για το Β3, το οποίο αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και βρέθηκε Cronbach α=0,924.

Ο δείκτης αξιοπιστίας κυμαίνεται από 0 έως 1, ενώ ως αποδεκτή αξιοπιστία αποτελεί η τιμή μεγαλύτερη από 0,7 (α>0,7) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Επομένως, συνεπάγεται

συνέπεια στις τιμές των παραπάνω μεταβλητών, όπου γενικότερα οι δείκτες δείχνουν άριστη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ενώ η μεταβλητή Α6 δείχνει καλή αξιοπιστία.

Κεφάλαιο 6ο: Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

6.1 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων, η οποία υλοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα The jamovi project (2022, Version 2.3) και η παροχή των απαντήσεων για τα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε με τη περιγραφική και την επαγωγική στατιστική. Κατά τη περιγραφική στατιστική μετρήθηκαν η κατανομή συχνοτήτων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Κατά την επαγωγική στατιστική και τη προβολή ενδεχομένων διαφοροποιήσεων, επειδή τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney U test για μεταβλητές με δύο κατηγορίες. Για μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal- Wallis. Ακόμη, το επίπεδο σημαντικότητας για τους ανωτέρω ελέγχους ορίστηκε σε 0,05 (p level=0,05).

6.2 Αποτελέσματα ανάλυσης ευρημάτων

Στο τμήμα αυτό προβάλλονται τα ευρήματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Αναλυτικότερα, στη πρώτη υποενότητα (6.2.1), όπου πραγματοποιείται η περιγραφική ανάλυση: (α) παρουσιάζονται τα προσωπικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των 120 εκπαιδευτικών του δείγματος (φύλο, ειδικότητα κ.α.), (β) καταχωρίζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις τους για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και τη διαχείριση τους μέσα στη σχολική αίθουσα, (γ) εμφανίζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις επιθυμητές επιμορφωτικές ανάγκες τους για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών και (δ) καταγράφεται η επιθυμητή μορφή επιμόρφωσης (τόπος, τρόπος, διάρκεια κ.α.). Στη δεύτερη υποενότητα (6.2.2), όπου γίνεται η επαγωγική στατιστική: (α) εμφανίζονται τα ευρήματα από τις συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων εξαρτημένων μεταβλητών και των δημογραφικών στοιχείων (ανεξάρτητων μεταβλητών) των συμμετεχόντων, (β) πραγματοποιείται έλεγχος συντελεστής συσχέτισης (Spearman) μεταξύ όλων των κύριων μεταβλητών και (γ) εφαρμόστηκε μοντέλο για τον έλεγχο πρόβλεψης της εξαρτημένης μεταβλητής

«Επιμορφωτικές ανάγκες» με τις υπόλοιπες κύριες μεταβλητές. Επιπλέον, οι πίνακες από τη διεξαγωγή της στατιστικής ανάλυσης, αποτυπώνονται στο Παράρτημα Β.

6.2.1 Περιγραφική Ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου

(α) Προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Ο παρακάτω Πίνακας 1 διατυπώνει τα δημογραφικά στοιχεία από 120 εκπαιδευτικούς. Το 58,3% (N= 70) είναι γυναίκες και το 41,7% (N= 50) άνδρες. Αναφορικά με την ηλιακή ομάδα, μεγάλο ποσοστό 34,2% (N=41) υπάγεται στη κατηγορία 51-60 ετών, ενώ ακολουθούν οι ηλιακές κατηγορίες 31-40 ετών και 41-50 ετών με ποσοστό 25% (N=30) και τέλος η ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών με ποσοστό 15,8% (N=19). Καμία συμμετοχή για την ομάδα άνω των 60 ετών. Όσον αφορά τις ειδικότητες εμφανίζεται ένα φάσμα τεσσάρων ειδικοτήτων. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία υπάγεται στην ειδικότητα των Δασκάλων (ΠΕ70), η οποία παρουσιάζεται σε ποσοστό 43,3% (N=52), ενώ ακολουθεί η ειδικότητα εκπαιδευτικών της Φυσικής αγωγής (ΠΕ11) με ποσοστό 20% (N=24) και οι Νηπιαγωγοί (ΠΕ60) με ποσοστό 19,2% (N=23). Τέλος, είναι οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας με ποσοστό 17,5% (N=21).

Στη δήλωση ανώτατου επιπέδου εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει, οι περισσότεροι (50,8%, N=61) δήλωσαν ότι διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Έπειτα, ακολουθεί με ποσοστό 43,3% (N=52) ο Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, ενώ το Διδακτορικό με 5,8% (N=7). Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι (34,2%, N=41) εργάζονται 1-10 έτη. Συνεχίζοντας, το 30,8 % (N=37) ανέφερε ότι έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, το 27,5% (N=33) έχει 21-30 έτη, ενώ 31 και άνω έτη έχει ποσοστό 7,5% (N=9). Συμπερασματικά, το 49,1% έχει πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές, εκτός από τις βασικές.

Σχετικά με τον τύπο του σχολείου, το 75% (N=90) εργάζεται σε Δημοτικά σχολεία, ενώ το 25% (N=30) σε Νηπιαγωγεία. Ως προς τη περιοχή έδρας του σχολείου, οι περισσότεροι με ποσοστό 45,8% (N=55) εργάζονται σε αστική περιοχή, το 33,3% (N=40) σε ημιαστική και το 20,8 % (N=25) σε αγροτική. Τέλος, σχετικά με την προ-υπάρχουσα επιμορφωτική εμπειρία σε Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα/Σχολική Ψυχολογία με ποσοστό 48,3% (N=58) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια/ημερίδες, ενώ

ακολουθούν όσοι έχουν παρακολουθήσει Σχολικών Συμβούλων με ποσοστό 20% (N=24), σχετικά προγράμματα στα Π.Ε.Κ. με 16,7% (N=20) και αυτοί που δεν έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία με 15% (N=18).

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των 120 εκπαιδευτικών

	Πλήθος (N)	**Ποσοστό (%)**
Φύλο		
Άνδρας	50	41,7
Γυναίκα	70	58,3
Ηλικία		
22-30	19	15,8
31-40	30	25
41-50	30	25
51-60	41	34,2
Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης		
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	61	50,8
Μεταπτυχιακό	52	43,3
Διδακτορικό	7	5,8
Έτη προϋπηρεσίας		
1-10	41	34,2
11-20	37	30,8
21-30	33	27,5
>31	9	7,5
Τύπος Σχολείου		
Νηπιαγωγείο	30	25
Δημοτικό	90	75
Περιοχή έδρας σχολείου		
Αστική	55	45,8
Ημιαστική	40	33,3
Αγροτική	25	20,8
Ειδικότητα		
ΠΕ60 Νηπιαγωγοί	23	19,2

ΠΕ70 Δάσκαλοι	52	43,3
ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	24	20
ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας	21	17,5

(β) Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα

Εδώ αναφέρονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στη τάξη. Επομένως, διερευνήθηκε η ποσότητα εμφάνισης σε ποικίλες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη καθημερινότητα του σχολείου (Πίνακας 2 & 3).

Όσον αφορά τις εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς (Α1.α), συνεπάγεται ότι το 34,2% δήλωσε ότι «ένας μαθητής "πετάγεται" και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν» πάρα πολύ, το 31,7% πολύ, το 25% αρκετά και το 9,2% λίγο. Κανένας όμως δε σημείωσε την επιλογή «καθόλου». Κατ' ακολουθίαν, διακρίνεται τάση στην επιλογή «πολύ» (Μ.Ο.=3,91 - Τ.Α.=0,979), φανερώνοντας ότι είναι η συμπεριφορά με την υψηλότερη απήχηση. Επίσης, αρκετά (Μ.Ο.=3,28 - Τ.Α.=1,05) αναφέρεται ότι ο μαθητής «δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού». Αναλυτικά, σε ποσοστό 29,2% περιγράφονται οι δύο επιλογές αρκετά και λίγο, πολύ κατά το 25,8% και πάρα πολύ κατά το 15,8%, με μηδενική συχνότητα στην επιλογή «καθόλου». Όσον αφορά τη συμπεριφορά «ενοχλούν τους διπλανούς τους» το 29,2% δήλωσε πολύ, το 27,5% αρκετά, το 22,5% λίγο και το 20,8% πάρα πολύ. Κανένας όμως δε σημείωσε την επιλογή «καθόλου». Κατ' επέκταση, διακρίνεται τάση στην επιλογή «αρκετά» (Μ.Ο.=3,48 - Τ.Α.=1,061) (Πίνακας 2).

Ίδιο βαθμό κύμανσης έχουν οι συμπεριφορές του τύπου «δε φέρνουν ότι είναι απαραίτητο για το μάθημα» και «μετακινείται μέσα στην αίθουσα, χωρίς να ζητούν άδεια» (Μ.Ο.=2,94 - Τ.Α.=1,117 και Μ.Ο.=2,98 - Τ.Α.=1,202 αντίστοιχα). Η πρώτη περίπτωση συναντά το λίγο 38,3%, το αρκετά 30,1%, ενώ πολύ το 19,2%, πάρα πολύ το 11,7% και καθόλου μόνο το 0,5%. Η δεύτερη περίπτωση συναντά το λίγο 35,8%, το αρκετά 21,7%, πολύ το 20,8%, πάρα πολύ το 14,2% και το 7,5% καθόλου (Πίνακας 2).

Μαθητές που «διακρίνονται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαισθησία, προκαλώντας αναστάτωση» στη τάξη, φανερώνεται το αρκετά με 28,3%, ενώ μικρότερα εμφανίζονται τα ποσοστά στις υπόλοιπες επιλογές, το λίγο 27,5%, το πολύ 25% και το πάρα πολύ 19,2%, με Μ.Ο.=3,36 - Τ.Α.=1,083. Ενώ, κανένας δεν επέλεξε το «καθόλου». Επιπλέον, περιπτώσεις μαθητών που «παριστάνουν τους "γελωτοποιούς" ή κάνουν μη λεκτικούς θορύβους» συναντά με 28,3% το λίγο και το αρκετά, ενώ το πολύ 25% και το πάρα πολύ 18,3% (Μ.Ο.=3,33 - Τ.Α.=1,079). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις η τάση φαίνεται να συγκεντρώνεται στην επιλογή «αρκετά» (Πίνακας 2).

Κατά τη περίπτωση μαθητών που «τρώνε, πίνουν (καφέ, αναψυκτικό κ.ά.), χρησιμοποιούν ή κοιτάζουν το κινητό τηλέφωνό τους» φαίνεται γενικά να συναντάται σε μικρή συχνότητα (Μ.Ο.=2,06 - Τ.Α.=1,292), καθώς οι περισσότερες απαντήσεις επικεντρώθηκαν στις επιλογές «καθόλου» (44,7%) και «λίγο» (25,8%). Αρκετά μικρότερα ακολουθούν τα ποσοστά στις άλλες απαντήσεις (10,8% αρκετά, από 8,3% πολύ και πάρα πολύ). Ανεβαίνοντας σε τάση (Μ.Ο.=2,44 - Τ.Α.=1,222) περιγράφεται «η αργοπορημένη προσέλευση στην αίθουσα», καθώς το 39,2% τη συναντά λίγο, το 23,3% καθόλου, το 15,8% αρκετά, το 13,3% πολύ και το 8,3% πάρα πολύ. Αναφορικά με τα αποτελέσματα για μαθητές που «προσπαθούν να απομονώσουν συμμαθητή τους, σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουν δική τους "κλίκα"» (Μ.Ο.=2,52 - Τ.Α.=1,159), οι περισσότεροι (40,8%) τη συναντούν λίγο, ενώ αρκετά το 21,7%, καθόλου το 17,5% και πολύ το 11,7% και το πάρα πολύ 8,3% (Πίνακας 2).

Σύμφωνα με την ερώτηση εάν πετάει μικροαντικείμενα την ώρα του μαθήματος, το 33,3% απάντησε λίγο, το 24,2% καθόλου, το 23,3% αρκετά, το 10% πολύ και το 9,2% πάρα πολύ με (Μ.Ο.=2,47 - Τ.Α.=1,223). Σχετικά με την ερώτηση «μιλάει σε συμμαθητές με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος» συναντά λίγο το 40%, αρκετά το 25%, πολύ το 15,8%, 6,9%, πάρα πολύ 11,7% και καθόλου το 7,5% με Μ.Ο.=2,84 (Τ.Α.=1,145). Επιπλέον, το 44,2% δήλωσε ότι καλείται να διαχειριστεί λίγο τη περίπτωση μαθητή που μιλάει στους εκπαιδευτικούς με ίδιο τρόπο/ύφος, καθόλου το 16,7%, το 15% πολύ, το 14,2% αρκετά και το 10% πάρα πολύ (Μ.Ο.=2,58 - Τ.Α.=1,221). Συνεπώς, μαθητές με αγενή συμπεριφορά ή/και προσβλητικό/υπεροπτικό/εριστικό ύφος προς συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς παρατηρείται λίγο έως προς αρκετά (Πίνακας 2).

Αντιθέτως, έχουν υψηλή τάση οι συμπεριφορές μαθητών που «επιδιώκουν υπερβολικά να κερδίσουν τη προσοχή συμμαθητών ή/και εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,27 - Τ.Α.=1,179)

και «γκρινιάζουν υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος» (Μ.Ο.=3,18 - Τ.Α.=1,174). Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται από το 27,5% σε συχνότητα «λίγο», από το 25% «αρκετά», από το 24,2% «πολύ», ενώ από το 19,2% «πάρα πολύ» και το 4,2% «καθόλου». Στη δεύτερη περίπτωση καλείται να διαχειριστεί πολύ το 28,3%, αρκετά το 27,5%, λίγο το 21,7%, πάρα πολύ το 14,2% και 8,3% καθόλου (Πίνακας 2).

Η περίπτωση που ο μαθητής «απαιτεί επανειλημμένα έξοδο από την τάξη (π.χ. τουαλέτα, νερό κλπ.), προκαλώντας διακοπή του μαθήματος» έχει Μ.Ο.=3 - Τ.Α.=1,237. Αναλυτικά, το 34,2% επιλέγει το λίγο, 23,3% το αρκετά, 17,5% το πολύ, 16,7% το πάρα πολύ και καθόλου το 8.3%. Καταλυτικά με τη περίπτωση που ο μαθητής «δημιουργεί ενοχλητικούς θορύβους (π.χ. ψίθυροι, φασαρία κλπ.)» έχει Μ.Ο.=3,38 - Τ.Α.=1,146. Πιο συγκεκριμένα, από 27,5% επιλέγει το αρκετά και το πολύ, 20,8% το λίγο, 20% το πάρα πολύ και καθόλου το 4,2%.

Επιγραμματικά, παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε μέση συχνότητα «αρκετά» ή «πολύ» τις περισσότερες εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Έτσι, τον ανώτερο Μ.Ο. (3,91) συνάθροισε η εξωτερικευμένη μορφή συμπεριφοράς «“πετάγεται” και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν», η οποία στρογγυλοποιείται στην επιλογή «πολύ», ενώ ακολουθούν συμπεριφορές όπως «ενοχλεί τους διπλανούς του» και «δημιουργεί ενοχλητικούς θορύβους (π.χ. ψίθυροι, φασαρία κλπ.)» με Μ.Ο.=3,48 και Μ.Ο.=3,38 αντίστοιχα, τα οποία στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «αρκετά» (Πίνακας 2).

Επιπλέον, υψηλοί Μ.Ο. παρατηρήθηκαν σε μορφές όπως «διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαισθησία, προκαλώντας αναστάτωση» (Μ.Ο.= 3,36), «παριστάνει τον «γελωτοποιό» ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους» (Μ.Ο.=3,33), «δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού» (Μ.Ο.=3,28), «επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,27), «γκρινιάζει υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος (Μ.Ο.=3,18) και «απαιτεί επανειλημμένα έξοδο από τη τάξη (π.χ. τουαλέτα, νερό κλπ.), προκαλώντας διακοπή του μαθήματος» (Μ.Ο.=3). Ακολουθώντας οι περιπτώσεις «μετακινούνται μέσα στην αίθουσα, χωρίς να ζητούν άδεια» (Μ.Ο.=2,98), «δε φέρνουν ότι είναι απαραίτητο για το μάθημα» (Μ.Ο.=2,94), «μιλάει σε συμμαθητές με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος» (Μ.Ο.=2,84), «μιλάει στους εκπαιδευτικούς με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος» (Μ.Ο.=2,58) και «προσπαθούν να απομονώσουν

συμμαθητή τους, σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουν δική τους "κλίκα"» (Μ.Ο.=2,52). Όλες οι παραπάνω στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «αρκετά». Σχετικά με τις υπόλοιπες εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς οι Μ.Ο. κυμάνθηκαν από 2,06-2,47, οι οποίοι στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «λίγο» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή πολλαπλών ερωτήσεων για την ερώτηση Α1.α «Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζετε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (Εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);».

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
			%				
1.Ομιλία χωρίς άδεια	0,0	9,2	25	31,7	34,2	3,91	0,979
2. Πείραγμα/κοροϊδία συμμαθητών	0,0	22,5	27,5	29,2	20,8	3,48	1,061
3. Ενοχλητικοί θόρυβοι (π.χ. ψίθυροι, φασαρία κλπ)	4,2	20,8	27,5	27,5	20	3,38	1,146
4. Διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαισθησία, προκαλώντας αναστάτωση	0,0	27,5	28,3	25	19,2	3,36	1,083
5. Παριστάνει τον «γελωτοποιό» ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους.	0,0	28,3	28,3	25	18,3	3,33	1,079
6. Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.	0,0	29,2	29,2	25,8	15,8	3,28	1,055
7. Επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών.	4,2	27,5	25	24,2	19,2	3,27	1,179
8. Συνεχής γκρίνια για το μάθημα (π.χ. για τη διαδικασία του μαθήματος , για πλήθος εργασιών κλπ)	8,3	21,7	27,5	28,3	14,2	3,18	1,174
9. Επανειλημμένη απαίτηση εξόδου από την τάξη (π.χ. τουαλέτα,νερό κλπ) προκαλώντας διακοπή του μαθήματος	8,3	34,2	23,3	17,5	16,7	3	1,237
10. Άσκοπη περιφορά μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος	7,5	35,8	21,7	20,8	14,2	2,98	1,202
11. Προσέλευση στο μάθημα με ελλιπή σχολικό εξοπλισμό (π.χ.βιβλία, τετράδια κλπ)	5	38,3	25,8	19,2	11,7	2,94	1,117

12. Απαξιωτικά σχόλια/αυθάδειααπέναντι στους συμμαθητές	7,5	40	25	15,8	11,7	2,84	1,145
13. Απαξιωτικά σχόλια/αυθάδειααπέναντι στον εκπαιδευτικό	16,7	44,2	14,2	15	10	2,58	1,221
14. Προσπάθεια δημιουργίας 'κλίκας'	17,5	40,8	21,7	11,7	8,3	2,52	1,159
15. Ρίψη μικροαντικειμένων την ώρα του μαθήματος	24,2	33,3	23,3	10	9,2	2,47	1,223
16. Καθυστερημένη προσέλευση στο μάθημα	23,3	39,2	15,8	13,3	8,3	2,44	1,222
17. Κατανάλωση φαγητού/ροφήματος-Χρήση του κινητού τηλεφώνου	46,7	25,8	10,8	8,3	8,3	2,06	1,292

Αντίστοιχα, παρακάτω αναλύονται τα ευρήματα των απαντήσεων που προκύπτουν από τις εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς (Α1.β). Ως συνηθέστερη συμπεριφορά με συχνότητα που τείνει στο «πολύ» (Μ.Ο.=3,63 - Τ.Α.=1,09), παρουσιάζεται ότι οι μαθητές «δε προσέχουν την ώρα του μαθήματος, αλλά "χαζεύουν"», όπου το 30,8% το αντιμετωπίζουν πολύ, 26,7% πάρα πολύ, 21,7% αρκετά και 20,8% λίγο, ενώ στην επιλογή καθόλου δεν υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα. Όμοια συχνό είναι ότι οι μαθητές «επιδεικνύουν υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (Μ.Ο.=3,36 - Τ.Α.=1,12). Λεπτομερώς, το 27,5% δήλωσαν ότι το αντιμετωπίζουν αρκετά, ενώ λίγο το 29,2%, από 21,7% πολύ και πάρα πολύ, ενώ στην επιλογή καθόλου δεν υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα (Πίνακας 3).

Συνεχίζοντας με την ίδια τάση (Μ.Ο.=2,87 - Τ.Α.=1,08) παρατηρείται στην περίπτωση «δυστοκία στη συνεργασία με συμμαθητές/εκπαιδευτικούς» Πιο συγκεκριμένα, λίγο τη συναντά το 40,8% και αρκετά το 26,7%. Επιπλέον, πολύ το 17,5%, πάρα πολύ το 10% και καθόλου το 5%. Έπειτα, η ερώτηση σχετικά με «μαθητές με στάση απαξίας για μάθημα/εκπαιδευτικό/σχολείο/εκπαιδευτικό σύστημα» έχει (Μ.Ο.=2,65 - Τ.Α.=1,22). Το 30% δηλώνει λίγο, το 22,5% αρκετά, από 20% καθόλου και πολύ και 7,5% πάρα πολύ. Αντιστοίχως, η περίπτωση μαθητή που «κοιμάται» στο μάθημα έχει (Μ.Ο.=2,64 - Τ.Α.=1,35). Το 33,3% δηλώνει λίγο, το 22,5% καθόλου, το 15,8% αρκετά και από 14,2%

πολύ και πάρα πολύ. Ομοίως, μαθητές που «παρουσιάζουν συγκαλυμμένη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές τους (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπές κ.ά.)» συναντά λίγο το 45,8%, αρκετά το 25%, πολύ το 12,5%, καθόλου το 10,8% και πάρα πολύ το 5,8% (Μ.Ο.=2,57 - Τ.Α.=1,03) (Πίνακας 3).

Ακόμη, μαθητές «με υπερβολικό άγχος για την επίδοση τους» συναντά λίγο το 34,2% και αρκετά το 26,7%, καθόλου το 19,2%, πολύ το 15,8% και πάρα πολύ το 4,2% με Μ.Ο.=2,52 (Τ.Α.=1,10) που τείνει στο «αρκετά. Επιπρόσθετα, στο «λίγο» επικεντρώνεται η πλειονότητα των απαντήσεων για μαθητές «με υπερβολική ντροπή» (Μ.Ο.=2,37 - Τ.Α.=1,10). Αναλυτικότερα, το 37,5% τη συναντούν λίγο, 23,3% καθόλου, το 22,5% αρκετά, το 12,5% πολύ και το 4,2% πάρα πολύ. Χαμηλά τείνουν να είναι τα ποσοστά εμφάνισης της «κοπάνας» (Μ.Ο.=2,35 - Τ.Α.=1,20). Το 32,5% δηλώνουν ότι συναντούν λίγο μαθητές που «απουσιάζουν αδικαιολόγητα, το 29,2% καθόλου, το 17,5% αρκετά, το 15,8% πολύ και το 5% πάρα πολύ. Τέλος, η πλειονότητα σημείωσε «λίγο» (44,2%) για την περίπτωση μαθητή «με τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση», το 26,7% καθόλου, το 15%, αρκετά, το 9,2% πολύ και το 5% πάρα πολύ (Μ.Ο.=2,22 - Τ.Α.=1,09) (Πίνακας 3).

Επιγραμματικά, διακρίνεται ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν «λίγο» έως «αρκετά» τις εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, την υψηλότερη Μ.Ο. (3,63) συγκέντρωσε η εσωτερικευμένη μορφή συμπεριφοράς «δε προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά "χαζεύει"», η οποία στρογγυλοποιείται στην επιλογή «πολύ», ενώ ακολουθούν συμπεριφορές όπως «επιδεικνύουν υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (Μ.Ο.=3,36), «δυσκολία στη συνεργασία με συμμαθητές/εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.=2,87), «τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα» (Μ.Ο.=2,65), «κοιμάται» στο μάθημα (Μ.Ο.=2,64), «παρουσιάζουν συγκαλυμμένη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές τους (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπές κ.ά.)» (Μ.Ο.=2,57) και «έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της» (Μ.Ο.=2,52), οι οποίες επίσης στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «αρκετά». Σχετικά με τις υπόλοιπες εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς οι Μ.Ο. κυμαίνονται από 2,22-2,37, οι οποίοι στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «λίγο» (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή πολλαπλών αποκρίσεων για την ερώτηση Α1.β «Σε ποιο βαθμό συναντάτε ταπαρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (Εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);».

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
			%				
1. Δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά «χαζεύει».	0,0	20,8	21,7	30,8	26,7	**3,63**	**1,09**
2. Επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα.	0,0	29,2	27,5	21,7	21,7	**3,36**	**1,12**
3. Παρουσιάζει δυσκολίες στη συνεργασία του/της με συμμαθητές/εκπαιδευτικό.	5	40,8	26,7	17,5	10	**2,87**	**10,8**
4. Τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα,τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα.	20	30	22,5	20	7,5	**2,65**	**1,22**
5. Κοιμάται.	22,5	33,3	15,8	14,2	14,2	**2,64**	**1,35**
6. Παρουσιάζει συγκαλυμμένη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές του/της (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπέςκ.ά.).	10,8	45,8	25	12,5	5,8	**2,57**	**1,03**
7. Έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσήτου/της.	19,2	34,2	26,7	15,8	4,2	**2,52**	**1,10**
8. Έχει υπερβολική ντροπή.	23,3	37,5	22,5	12,5	4,2	**2,37**	**1,10**
9. Απουσιάζει αδικαιολόγητα (κάνει «κοπάνες»).	29,2	32,5	17,5	15,8	5	**2,35**	**1,20**
10. Εκδηλώνει τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση.	26,7	44,2	15	9,2	5	**2,22**	**1,09**

Η ερώτηση Α2 εντοπίζει τη συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική αίθουσα. Συγκεκριμένα, το 37,5% αντιμετωπίζει προβλήματα αρκετά συχνά, το 27,5% καθημερινά, το 25,8% σχεδόν καθημερινά, το 9,2% σπάνια και η επιλογή ποτέ δεν έχει δηλωθεί. Επομένως, η τάση συγκεντρώνεται στο «πολύ» (Μ.Ο.=3,72 - Τ.Α.=0,972), γεγονός που αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε υψηλό βαθμό και καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.

Η ερώτηση Α3 αφορά αποκλειστικά αυτούς που στην προηγούμενη ερώτηση (Α2) δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν «Καθημερινά» προβλήματα συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη αποσκοπεί στη ποσότητα μαθητών ανά τμήμα που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε καθημερινή βάση. Αναλυτικότερα, στο 27,5% (N=33) που απάντησαν «Καθημερινά», η επιλογή 1-2 παιδιά αντιστοιχεί στο 16,7% (N=20), ενώ η επιλογή 3-4 παιδιά αντιστοιχεί στο 21,7% (N=26) με (Μ.Ο.=1,60 - Τ.Α.=0,824).

Η ερώτηση Α4 διερευνάει την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το εάν η συχνότητα των προβλημάτων μεγεθύνεται με το πέρασμα των ετών. Όπως φανερώνεται, το 37,5% συμφωνεί ότι αυξάνεται και το 30,8% συμφωνεί απόλυτα με αυτήν. Από την άλλη, το 26,7% κρατάει στάση ουδετερότητας («ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί»), το 5% διαφωνεί, ενώ κανένας δε διαφωνεί απόλυτα. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (68,3%) ισχυρίζεται ότι η συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη τάξη αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων με (Μ.Ο.=3,94 - Τ.Α.=0,882).

Η ερώτηση Α5 διαχωρίζεται σε άλλες 19 υποερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την διαχείριση των προβλημάτων σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές. Αναλυτικά, η ερώτηση «αναφέρει το όνομα του συγκεκριμένου μαθητή με έντονο ύφος ή/και απαιτεί με αυστηρότητα να σταματήσει η προβληματική συμπεριφορά» επιλέχθηκε λίγο το 35%, αρκετά το 25,8%, ενώ το 23,3% πολύ, ένα 9,2% καθόλου και το 6,7% πάρα πολύ (Μ.Ο.=2,83 - Τ.Α.=1,095) με τάση στο «αρκετά». Επίσης, η ερώτηση «επιβάλλει αμέσως παραδειγματικές τιμωρίες σε όποιον παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της τάξης» παρουσιάζει λίγο το 45,8%, καθόλου το 40%, αρκετά το 9,2%, πολύ το 5% και πάρα πολύ έχει μηδενικό ποσοστό με Μ.Ο.=1,79 (Τ.Α.=0,809) και τη τάση να κλίνει στην επιλογή «λίγο» (Πίνακας 4).

Η στάση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται, εφόσον δήλωσαν επίσης ότι «δεν επιβάλλουν αμέσως τιμωρίες αλλά δίνουν ευκαιρίες βελτίωσης στον μαθητή» πολύ σε ποσοστό 43,3%, πολύ κατά 35,8%, πάρα πολύ το 30%, αρκετά το 22,5% και καθόλου το 4,2% (Μ.Ο.=3,99 - Τ.Α.=0,835). Η επόμενη ερώτηση, η οποία αφορά εάν χρησιμοποιούν το χιούμορ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ σε ποσοστό 42,7%, πάρα πολύ το 27,5%, αρκετά 22,5%, ενώ λίγο το 8.3% και καθόλου 0% (Μ.Ο.=3,88 - Τ.Α.=0,909). Επομένως, οι δύο παραπάνω συγκεντρώνεται στην επιλογή «πολύ». Αντιστοίχως με συχνότητα (Μ.Ο.=4,06 - Τ.Α.=0,873) το δείγμα δήλωσε ότι «συζητά κατ' ιδίαν με τον μαθητή που προκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την πιθανή αντιμετώπιση του προβλήματος» πολύ το 41,7%, πάρα πολύ το 35%, αρκετά το 17,5%, λίγο το 5,8% και 0% καθόλου. Αντιθέτως, ελάχιστα (Μ.Ο.=2,55 - Τ.Α.=1,158) φαίνεται να χρησιμοποιείται η τακτική «αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά, ώσπου να ατονήσει σταδιακά», με το 35% να δηλώνει την επιλογή «λίγο», «αρκετά» το 24,2%, «καθόλου» το 19,2%, το 15% «πολύ» και μόλις 6.7% «πάρα πολύ» (Πίνακας 4)

Όπως συνεπάγεται από την ερώτηση Α5.7 το δείγμα δε «χρησιμοποιεί επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς». Πιο συγκεκριμένα, καθόλου το 81,7%, λίγο το 13,3%, αρκετά το 5%, από 0% πολύ και πάρα πολύ, οδηγώντας σε αντιμετώπιση που τείνει στο «καθόλου» (Μ.Ο.=1,23 - Τ.Α.=0,530). Σε αντίθεση, δήλωσαν ότι «συζητούν "ανοικτά" με όλη τη τάξη το πρόβλημα και την εμπλέκουν στην αντιμετώπισή του» λίγο το 24,2%, καθόλου το 21,7%, αρκετά το 20,8%, πολύ το 20% και πάρα πολύ το 13,3% (Μ.Ο.=2,79 - Τ.Α.=1,347) («αρκετά»). Σε ακολουθία, το 35% «επιπλήττει τον μαθητή σιωπηλά (με έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού/κεφαλής κ.ά.)» πολύ, το 26,7% αρκετά, το 15,8% λίγο και το 15% πάρα πολύ, ενώ καθόλου το 67,5% (Μ.Ο.=3,34 - Τ.Α.=1,141) («αρκετά»). Επιπλέον, πολύ (Μ.Ο.=3,69 -Τ.Α.=1,044) «πλησιάζει τον μαθητή και παραμένει για λίγη ώρα κοντά του». Έτσι, στην ερώτηση αυτή απάντησε πολύ το 46,7%, πάρα πολύ το 20,8%, αρκετά το 16,7%, λίγο το 12,5% και καθόλου το 3,3%. Μετέπειτα αποτελεί η ενέργεια «πλησιάζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή και με ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη/στο κεφάλι τον επαναφέρει στην τάξη», η οποία δεν εφαρμόζεται καθόλου από το 29,2%, πολύ 23,3%, λίγο το 20,8%, αρκετά το 15,8% και πάρα πολύ το 10,8% (Μ.Ο.=2,66 - Τ.Α.=1,393). Επιπλέον, «αλλάζει θέση στον μαθητή» πολύ το 35.,8%, από 20% πολύ και λίγο, 17,5% πάρα πολύ και καθόλου 6,7% (Μ.Ο.=3,38 - Τ.Α.=1,182), δεδομένο που δηλώνει το «αρκετά» (Πίνακας 4).

Σύμφωνα με το δείγμα, επέλεξε καθόλου στις «Επιπτώσεις στη βαθμολογία του μαθητή» με ποσοστό 54,2%, όμως λίγο «μειώνει τη βαθμολογία του» το 29,2% κι ακολουθούν αρκετά 12,5%, πολύ 4,2% και 0% πάρα πολύ με Μ.Ο.=1,67 (Τ.Α.=0,853) και κύρια τάση στο «λίγο». Όσον αφορά για την «υπόδειξη προτύπων συμπεριφοράς στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς» παρουσιάστηκε το λίγο με 27,5%), καθόλου 25%, από 19,2% πολύ και αρκετά και 9,2% δήλωσε πάρα πολύ (Μ.Ο.=2,60 - Τ.Α.=1,299). Η τάση λοιπόν συγκεντρώνεται στην επιλογή «αρκετά» (Πίνακας 4).

Τη πρόταση «δείχνω κατανόηση και προσπαθώ να συναισθανθώ τη ψυχολογική κατάστασή του» επέλεξε αρκετά το 46,7%, πολύ το 24,2%, πάρα πολύ το 19,2%, λίγο το 10% και καθόλου 0% με Μ.Ο.=3,52 (Τ.Α.=0,916). Ανώτερη μέση συχνότητα (Μ.Ο.=4,33 - Τ.Α.=0,748) που τείνει στο «πολύ» φαίνεται η πρακτική όπως «επαινούν τη θετική συμπεριφορά του μαθητή», η οποία επιλέχθηκε πάρα πολύ σε ποσοστό 50%, πολύ το 33,3%, αρκετά το 16,7%, ενώ δεν επιλέχθηκε το καθόλου και λίγο. Ομοίως, η ερώτηση εάν «επαινούν κάθε θετική συμπεριφορά του μαθητή, υποδεικνύοντάς του έτσι έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς» παρουσίασε πάρα πολύ το 43,3%, πολύ

το 37,5%, αρκετά το 17,5%, ενώ μόνο το 1,7% λίγο (Μ.Ο.=4,22 -Τ.Α.=0,793) με κυρίαρχη τάση στο «πολύ» (Πίνακας 4).

Πολύ ανέφεραν ότι «προσπαθούν να τους διδάξουν στρατηγικές/τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς» το 32,5%, αρκετά το 30%, πάρα πολύ το 21,7%, λίγο το 15,8%, ενώ καθόλου 0% (Μ.Ο.=3,60 - Τ.Α.=0,999). Παρομοίως, «προσπαθούν να τους διδάξουν τρόπους αναστοχασμού των προβληματικών συμπεριφορών τους κι έγκαιρης συνειδητοποίησης των συνεπειών των επιλογών/πράξεων τους», στην οποία παρουσιάζεται αρκετά το 30%, πολύ το 27,5%, πάρα πολύ το 21,7%, λίγο το 20,8%, ενώ το 0% καθόλου (Μ.Ο.=3,50 - Τ.Α.=1,053). Επομένως, οι δύο ανωτέρω περιπτώσεις έχουν τάση στο «πολύ» (Πίνακας 4).

Συνοψίζοντας, διακρίνεται ότι οι συμμετέχοντες στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές, επιμελούνται «πολύ» να «επαινούν τη θετική στάση του συγκεκριμένου μαθητή» αλλά και «κάθε θετική στάση, υποδεικνύοντας έτσι τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς στη τάξη». Αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 4 πρέπει να επισημανθεί ότι τους υψηλότερους Μ.Ο. συγκέντρωσαν οι ενέργειες «επαινώ τη θετική συμπεριφορά του μαθητή» (Μ.Ο.=4,33), «επαινώ κάθε θετική συμπεριφορά, υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς» (Μ.Ο.=4,22), «συζητώ κατ' ιδίαν με τον μαθητή που προκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος» (Μ.Ο.=4,06), τιμές που συμπίπτουν με την επιλογή «πολύ». Ακολουθούν ενέργειες όπως «δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλά δίνω ευκαιρίες βελτίωσης» (Μ.Ο.=3,99) και «χρησιμοποιώ το χιούμορ» (Μ.Ο.=3,88) που επίσης στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «πολύ». Αναφορικά με τον χαμηλότερο Μ.Ο. βρίσκεται στην ερώτηση «χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς», το οποίο στρογγυλοποιείται στην επιλογή «καθόλου» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση Α5 «Σε επίπεδο διαχείρισης και σε σχέση με τους μαθητές/τριες, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στην τάξη».

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μ.Ο.	Τ.Α.
			%				
1. Αναφέρω το όνομα του/της συγκεκριμένου/-ησμαθητή/-τριας με έντονο ύφος ή/και απαιτώ με αυστηρότητα να σταματήσει τη συμπεριφορά αυτή.	9,2	35	25,8	23,3	6,7	**2,83**	**1,095**
2. Επιβάλλω αμέσως παραδειγματικές τιμωρίες σε όποιον/-α παραβιάζει συστηματικά τους κανόνεςτης τάξης.	35,8	38,3	17,5	8,3	0,0	**1,98**	**0,935**
3. Δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλά δίνω ευκαιρίες βελτίωσης.	0,0	4,2	22,5	43,3	30	**3,99**	**0,835**
4. Χρησιμοποιώ το χιούμορ.	0,0	8,3	22,5	41,7	27,5	**3,88**	**0,909**
5. Αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά, περιμένοντας να ατονίσει σταδιακά.	19,2	35	24,2	15	6,7	**2,55**	**1,158**
6. Συζητώ κατ' ιδίαν με τον/τη μαθητή/-τρια πουπροκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος.	0,0	5,8	17,5	41,7	35	**4,06**	**0,873**
7. Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς.	81,7	13,3	5	0,0	0,0	**1,23**	**0,530**
8. Συζητώ «ανοικτά» με όλη την τάξη το πρόβλημα και την εμπλέκω στην αντιμετώπισή του.	21,7	24,2	20,8	20	13,3	**2,79**	**1,347**
9. Επιπλήττω τον/την μαθητή/-τρια σιωπηλά (μεέντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.ά.).	7,5	15,8	26,7	35	15	**3,34**	**1,141**
10. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγη ώρα κοντά του/της.	3,3	12,5	16,7	46,7	20,8	**3,69**	**1,044**
11. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και με έναναπαλό άγγιγμα στην πλάτη ή το κεφάλι τον/την επαναφέρω στην τάξη.	29,2	20,8	15,8	23,3	10,8	**2,66**	**1,393**
12. Του/της αλλάζω θέση.	6,7	20	20	35,8	17,5	**3,38**	**1,182**
13. Μειώνω τη βαθμολογία του/της.	54,2	29,2	12,5	4,2	0,0	**1,67**	**0,853**
14. Του/της υποδεικνύω πρότυπα συμπεριφοράς.	25	27,5	19,2	19,2	9,2	**2,60**	**1,299**
15. Δείχνω κατανόηση και προσπαθώ να συναισθανθώ την ψυχολογική κατάστασή του/της.	0,0	10	46,7	24,2	19,2	**3,52**	**0,916**
16. Επαινώ τη θετική συμπεριφορά του/της.	0,0	0,0	16,7	33,3	50	**4,33**	**0,748**
17. Επαινώ κάθε θετική συμπεριφορά, υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς.	0,0	1,7	17,5	37,5	43,3	**4,22**	**0,793**
18. Προσπαθώ να του/της διδάξω στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς του/της.	0,0	15,8	30	32,5	21,7	**3,60**	**0,999**
19. Προσπαθώ να του/της διδάξω τρόπουςαναστοχασμού των προβληματικών συμπεριφορών του/της κι έγκαιρης συνειδητοποίησης των συνεπειών τωνεπιλογών/πράξεών του/της	0,0	20,8	30	27,5	21,7	**3,50**	**1,053**

Συνεχίζοντας με την ερώτηση Α6, η οποία διαχωρίζεται σε άλλες 9 υποερωτήσεις διερευνάει τις κινήσεις στις οποίες προχωρούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα σε σχέση με άλλους (διεύθυνση, γονείς, συνάδελφοι, ειδικοί επαγγελματίες).

Σε σχέση με τη Διεύθυνση, το 62,5% δεν επιλέγει καθόλου τον τρόπο του «επιβάλλω ωριαία αποβολή στον μαθητή που εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά στη τάξη, και τον παραπέμπω στη Διεύθυνση, για να αναλάβει την ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος, θεωρώντας ότι η δουλειά μου επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου». Το 29,2% επιλέγουν λίγο, 7,5% αρκετά, 0,8% πάρα πολύ και 0% πολύ), με χαμηλή μέση συχνότητα που έτεινε στο «καθόλου» (Μ.Ο.=1,48 - Τ.Α.=0,710) (Πίνακας 5).

Σε σχέση με τους γονείς του μαθητή, δήλωσαν ότι «επιλέγουν να τους ενημερώνουν για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού και φροντίζουν να τους προειδοποιούν για τις πιθανές επιπτώσεις» αρκετά το 31,7%, λίγο το 24,2%, πολύ το 22,5%, πάρα πολύ το 13,3% και καθόλου το 8,3%. Επιπλέον, ανέφεραν ότι «επιλέγουν να επικοινωνούν με τους γονείς, για να ζητήσουν την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος» αρκετά το 30%, πολύ το 25%, πάρα πολύ το 23,3%, λίγο το 21,7% και καθόλου 0%. Και στις δύο ενέργειες καταγράφεται μέση συχνότητα που τείνει στο «αρκετά» (Μ.Ο.=3,08 - Τ.Α.=1,157 και Μ.Ο.=3,50 - Τ.Α.=1,077 αντίστοιχα) (Πίνακας 5).

Η τακτική με τάση στο «λίγο» (Μ.Ο.=1,61- Τ.Α.=0,804) είναι το «να αποφεύγει ένας εκπαιδευτικός να ανακοινώνει το πρόβλημα σε άλλους, φοβούμενος μήπως θεωρηθεί αδυναμία/ανικανότητα εκ μέρους του, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να το επιλύσει μόνος». Αναλυτικά, παρουσιάζει καθόλου το 54,6%, λίγο το 33,6%, αρκετά το 7,6%, πολύ 4,2% και πάρα πολύ 0%. Αντίστροφα, σε σχέση με τους συναδέλφους, απάντησαν ότι «ανταλλάσσουν απόψεις με συναδέλφους που διδάσκουν στον συγκεκριμένο μαθητή, για να ερμηνεύσουν τη προβληματική συμπεριφορά του» πολύ το 44,2%, πάρα πολύ το 33,3%, αρκετά το 19,2% και λίγο το 3,3% (Μ.Ο.=4,08 - Τ.Α.=0,811) (Πίνακας 5).

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να «ζητούν επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου» με ποσοστά 34,2% λίγο, 24,2% αρκετά, 18,3% πολύ, 12,5% πάρα πολύ και 10,8% καθόλου (Μ.Ο.=2,88 - Τ.Α.=1,206). Το δείγμα ακόμη δηλώνει ότι δεν «ζητά επιστημονική καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης» εφόσον το 35% απάντησε καθόλου, το 29,2% λίγο, το 13,3% αρκετά, ενώ το 7,5% πάρα πολύ και το 15% πολύ με Μ.Ο.=2,31 (Τ.Α.=1,295).

Σχετικά με τη συχνότητα κατά την οποία ζητείται «επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς». Σύμφωνα με τα ευρήματα, το 30,8% καταφεύγει σε αυτούς λίγο, το 19,2% καθόλου, το 16,7% αρκετά, ενώ μόνο το 15,8% πάρα πολύ και το 17,5% πολύ (Μ.Ο.=2,80 - Τ.Α.=1,363). Αναφορικά, εάν «αναζητούν επιστημονική καθοδήγηση από το Διαδίκτυο ή τη σχετική βιβλιογραφία» απάντησε λίγο το 30,8%, πολύ το 20%, αρκετά 19,2%, καθόλου 18,3% και 11,7% πάρα πολύ με Μ.Ο.=2,76 - Τ.Α.=1,290 (Πίνακας 5).

Συνοπτικά, από τους χειρισμούς σε σχέση με τους άλλους (γονείς, διευθυντές, συναδέλφους, ειδικούς), οι συμμετέχοντες προστρέχουν «πολύ» στους συναδέλφους, ώστε να αντιληφθούν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, εκείνο που αξίζει να επισημάνει κανείς στον Πίνακα 5 είναι ότι ο υψηλότερος Μ.Ο. (4,08) συνάθροισε το «ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους που διδάσκουν στον συγκεκριμένο μαθητή, για να ερμηνεύσω την προβληματική συμπεριφορά του». Επακολουθούν ενέργειες όπως «επικοινωνώ με τους γονείς του, για να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος» (Μ.Ο.=3,50), «ενημερώνω τους γονείς για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις πιθανές επιπτώσεις» (Μ.Ο.=3,08), «ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου» (Μ.Ο.=2,88), τιμές που στρογγυλοποιούνται στην επιλογή «αρκετά» (Πίνακας 5).

Η Α7, η οποία είναι η τελευταία ερώτηση του Α΄ Μέρους του ερωτηματολογίου διερευνά το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν συνήθως τα προβλήματα αυτά. Αναλυτικά το 40,8% δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο, πολύ 35,8%, λίγο το 12,5%, πάρα πολύ το 10,8% και καθόλου 0%. Επομένως, η τάση συγκεντρώνεται στο «αρκετά» (Μ.Ο.=3,45 - Τ.Α.=0,849), γεγονός που εκδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώρια βελτίωσης σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών, ώστε να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι.

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μ.Ο.	Τ.Α.
			%				
1. Επιβάλλω ωριαία αποβολή και τον/τηνπαραπέμπω στη Διεύθυνση του σχολείου,ώστε να αναλάβει την ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος, καθώς ηδική μου δουλειά επικεντρώνεται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου μου.	62,5	29,2	7,5	0,0	0,8	**1,48**	**0,710**
2. Ενημερώνω τους γονείς του/τηςμαθητή/-τριας για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις πιθανές επιπτώσεις.	8,3	24,2	31,7	22,5	13,3	**3,08**	**1,157**
3. Επικοινωνώ με τους γονείς του/της, για να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος.	0,0	21,7	30	25	23,3	**3,50**	**1,077**
4. Ανταλλάσσω απόψεις με άλλους συναδέλφους που διδάσκουν στον/στη συγκεκριμένο/-η μαθητή/-τρια, προκειμένου να ερμηνεύσω την προβληματική συμπεριφορά του/της.	0,0	3,3	19,2	44,2	33,3	**4,08**	**0,811**
5. Δεν ανακοινώνω το πρόβλημα σε άλλους (συναδέλφους, Διεύθυνση, σχολικόσύμβουλο, γονείς, ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς), προκειμένου να μη θεωρηθεί ως αδυναμία εκ μέρους μου, και προσπαθώ να το επιλύσω μόνος/-η.	54,2	33,3	7,5	5	0,0	**1,63**	**0,829**
6. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου.	10,8	34,2	24,2	18,3	12,5	**2,88**	**1,206**
7. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.	35	29,2	13,3	15	7,5	**2,31**	**1,295**
8. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς.	19,2	30,8	16,7	17,5	15,8	**2,80**	**1,363**
9. Αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από το Διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία.	18,3	30,8	19,2	20	11,7	**2,76**	**1,290**

Πίνακας 5. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση Α6 «Σε επίπεδο διαχείρισης και σε σχέσημε άλλους (γονείς, διεύθυνση, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες), σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη;».

(γ) Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα

Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική αίθουσα. Ειδικότερα, η πρώτη ερώτηση (Β1) ερευνά κατά πόσο κρίνουν ότι οι προπτυχιακές σπουδές τους έχουν ωφελήσει να διευθύνουν αποτελεσματικά τα προβλήματα αυτά. Επομένως, παρατηρείται ότι το 34,2% δηλώνει λίγο, το 25,8% αρκετά, το 22,5% καθόλου, το 13,3% πολύ και 4,2% πάρα πολύ. Κατ' ακολουθίαν, υπάρχει μια τάση προς το «λίγο» (Μ.Ο.=2,42 - Τ.Α.=1,11), γεγονός που προβάλλει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τις προπτυχιακές τους σπουδές αναφορικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η ερώτηση Β2 διερευνά τις απόψεις για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών. Αναλυτικά, το 61,7% πιστεύει πάρα πολύ ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση, το 30,8% πολύ, το 7,5% αρκετά και τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι κανένας δεν τη προσδιορίζει λίγο/καθόλου απαραίτητη. Επομένως, η τάση συγκεντρώνεται στο «πάρα πολύ» (Μ.Ο.=4,54 - Τ.Α.=0,634), γεγονός που εκδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν εντελώς απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών.

Ακολουθεί η ερώτηση Β3, η οποία χωρίζεται σε άλλες 14 υποερωτήσεις, που αφορούν αντικείμενα και σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν αναγκαία για επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις ανάγκες για διαχείριση σχολικής τάξης (Μ.Ο.=4,58 - Τ.Α.=0,575) το 61,7% θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 34,2% πολύ, το 4,2% αρκετά και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία. Αντιστοίχως και στις άλλες κατηγορίες, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν. Αναλυτικότερα, μεγάλη αναγκαιότητα φανερώνεται στην επιμόρφωση σε θέματα συνεργασίας μελών ομάδας (Μ.Ο.=4,41 - Τ.Α.=0,680), εφόσον το 51,7% τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 37,5% πολύ, το 18,8% αρκετά αναγκαία και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία. Αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης στη διαχείριση επιθετικότητας των μαθητών, η οποία είναι και η υψηλότερη με (Μ.Ο.=4,65 - Τ.Α.=0,529), το 67,5% τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία,

το 30% πολύ, το 2,5% αρκετά και κανένας δεν δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία (Πίνακας 6).

Για τη διαχείριση απειθαρχίας μαθητών (Μ.Ο.=4,52 - Τ.Α.=0,661) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πάρα πολύ 60%, πολύ 32,5%, αρκετά 6,7%, 0,8% λίγο και 0% καθόλου αναγκαία. Αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών λόγω ετερότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής κ.λπ.) (Μ.Ο.=4,28 - Τ.Α.=0,791) το 49,2% θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 30% πολύ, το 20,8% αρκετά και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία (Πίνακας 6).

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση για τα στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης (Μ.Ο.=4,33 - Τ.Α.=0,737), αλλά και τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Μ.Ο.=4,06 - Τ.Α.=0,981). Ειδικά σε σχέση με τη συναισθηματική ανάπτυξη το 49,2% θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 35% πολύ, το 15,8% αρκετά και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία. Η επιμόρφωση σε θέματα γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών θεωρείται πάρα πολύ αναγκαία από το 40,8%, το 34,2% πολύ, το 15% αρκετά, το 10% λίγο και 0% καθόλου. Μεγάλη αναγκαιότητα όμως παρουσιάζεται στην επιμόρφωση για την αναγνώριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών (Μ.Ο.=4,33 - Τ.Α.=0,813). Ειδικότερα, το 50% τη θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία, το 38,3% (N=53) πολύ, το 6,7% αρκετά, το 5% λίγο και 0% καθόλου (Πίνακας 6).

Η επιμόρφωση στην επικοινωνιακή διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Μ.Ο.=4,56 - Τ.Α.=0,562) και οι τεχνικές κινητοποίησης/ένταξης των αδιάφορων μαθητών (Μ.Ο.=4,53 - Τ.Α.=0,549) εμφανίζουν υψηλή αναγκαιότητα. Αναλυτικά, αναφορικά με την επικοινωνιακή διαχείριση των συγκρούσεων το 59,2% τη θεωρεί πάρα πολύ, το 37,5% πολύ και το 3,3% αρκετά. Για την επιμόρφωση σε τεχνικές κινητοποίησης αδιάφορων μαθητών πάρα πολύ αναγκαία επιλέγει το 55%, το 42,5% και το 2,5% αρκετά. Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία (Πίνακας 6).

Αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο.=4,52 - Τ.Α.=0,608) το 57,5%, τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 36,7% πολύ, το 5,8% αρκετά και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία. Ομοίως μεγάλες τιμές εμφανίζουν οι

κατηγορίες επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την εφηβεία (Μ.Ο.=4,30 - Τ.Α.=0,894) και στην ερμηνεία προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών (Μ.Ο.=4,54 - Τ.Α.=0,607). Συγκεκριμένα, στη πρώτη περίπτωση το 52,5% τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 31,7% πολύ, το 9,2% αρκετά, το 6,7% λίγο και το 0% καθόλου. Στη δεύτερη περίπτωση, το 60% τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 34,2% πολύ, το 5,8% αρκετά και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία (Πίνακας 6).

Μεγάλη μέση τιμή επιδεικνύει και η τελευταία ερώτηση αυτού του θέματος, η οποία αφορά την αναγκαιότητα επιμόρφωσης στην πρακτική άσκηση που αφορά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών (Μ.Ο.=4,53 - Τ.Α.=0,608). Ειδικότερα, το 58,3%, τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, το 35,8% πολύ, το 5,8% αρκετά και κανένας δε δήλωσε ότι τη θεωρεί λίγο ή καθόλου αναγκαία. Συνοπτικά, τα αντικείμενα στα οποία δίνουν προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι η επιμόρφωση στη διαχείριση επιθετικότητας των μαθητών και της σχολικής τάξης. Ενώ τον χαμηλότερο μέσο όρο κατέχουν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης παιδιών (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σεαντικείμενα σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
			%				
1. Διαχείριση σχολικής τάξης	0,0	0,0	4,2	34,2	61,7	4,58	0,575
2. Συνεργασία μελών ομάδας	0,0	0,0	10,8	37,5	51,7	4,41	0,680
3. Διαχείριση επιθετικότητας μαθητών	0,0	0,0	2,5	30	67,5	4,65	0,529
4. Διαχείριση απειθαρχίας μαθητών	0,0	0,8	6,7	32,5	60	4,52	0,661
5. Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς λόγω ετερότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής κλπ)	0,0	0,0	20,8	30	49,2	4,28	0,791
6. Στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών	0,0	0,0	15,8	35	49,2	4,33	0,737
7. Στάδια γνωστικής ανάπτυξης παιδιών	0,0	10	15	34,2	40,8	4,06	0,981

8. Αναγνώριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών/τριών	0,0	5	6,7	38,3	50	4,33	0,813
9. Επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον	0,0	0,0	3,3	37,5	59,2	4,56	0,562
10. Τεχνικές κινητοποίησης / ένταξης αδιάφορων μαθητών	0,0	0,0	2,5	42,5	55	4,53	0,549
11. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς	0,0	0,0	5,8	36,7	57,5	4,52	0,608
12. Προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία	0,0	6,7	9,2	31,7	52,5	4,30	0,894
13. Ερμηνεία προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών	0,0	0,0	5,8	34,2	60	4,54	0,607
14. Πρακτική άσκηση σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς	0,0	0,0	5,8	35,8	58,3	4,53	0,608

(δ) Μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Το Γ΄ Μέρος διαθέτει 6 υποερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την επιθυμητή μορφή της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με το χώρο υλοποίησης της επιμόρφωσης το 62,5% (N=75) επιθυμεί εντός σχολείου και το 37,5% (N=45) επιθυμεί εκτός σχολείου. Ολοφάνερη κλίση στο μεικτό μοντέλο παρακολούθησης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) ανακύπτει αναφορικά με τον τρόπο επιμόρφωσης. Ειδικότερα, το 56,7% (N=68) επιθυμεί μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης και από 21,7 % (N=26) επιθυμεί διά ζώσης και εξ αποστάσεως. Επιπλέον, το 43,3% (N=52) επιζητεί επιμόρφωση μικρής διάρκειας (μέχρι τρεις μήνες), το 33,3% (N=40) τρίμηνη επιμόρφωση και το 23,3 % (N=28) να είναι μεγαλύτερης διάρκειας (ετήσια). Ακόμη, το 52,5% (N=63) των εκπαιδευτικών κρίνει ότι η επιμόρφωση πρέπει να έχει υποχρεωτική μορφή, ενώ το 47,5% (N=57) δήλωσε ότι επιθυμεί να έχει προαιρετική μορφή.

Όσον αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα αξιοποιούνται στα συναρτώμενα επιμορφωτικά προγράμματα το 78,3% (N=94) διαλέγει

τον συνδυασμό όλων των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών τεχνικών, το 13,3% (N=16) τη βιωματική (συμμετοχική), το 8,3% (N=10) την εκθετική επιμόρφωση-παρουσίασης και κανένας δεν επέλεξε την ευρετική. Καταλυτικά, ως οι καταλληλότεροι φορείς επιμόρφωσης παρουσιάζονται τα ΑΕΙ με ποσοστό (32,5%), ενώ ακολουθούν τα ΠΕΚΕΣ με 25% και από 14,2% οι υπόλοιπες επιλογές (διευθύνσεις εκπαίδευσης, σχολεία και ιδιωτικοί φορείς). Επιγραμματικά, οι συμμετέχοντες αναφορικά με τον τόπο επιμόρφωσης ξεχωρίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς επίσης επιθυμούν μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης. Ακόμη, η πλειοψηφία επιθυμεί μικρής διάρκειας (μέχρι τρεις μήνες) επιμόρφωση και οι καταλληλότεροι φορείς προβάλλονται τα τμήματα ΑΕΙ και το Υπουργείο Παιδείας μέσω των κατά τόπων ΠΕΚΕΣ.

6.2.2 Επαγωγική Στατιστική

Στη συγκεκριμένη ενότητα εμφανίζονται (α) τα ευρήματα από τις συσχετίσεις σε συγκεκριμένες εξαρτημένες μεταβλητές σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (ανεξάρτητες μεταβλητές) των συμμετεχόντων.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη πραγματοποιήθηκε με μη παραμετρικούς ελέγχους, εφόσον μετά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή, διότι $p < 0,05$. Ενώ, εάν υπάρχει κανονική κατανομή τότε γίνονται παραμετρικοί έλεγχοι, εφόσον $p > 0,05$. Η διεργασία που αξιοποιείται ώστε να επιλεχθεί το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο με τον έλεγχο υποθέσεων, αφήνει να μετρηθεί πόσο πάνω ή κάτω από το μηδέν αρμόζει να βρίσκεται η συσχέτιση ή η διαφορά των δύο μεταβλητών, ώστε να μην εμπίπτει σε λάθος δειγματοληψίας. Εν ολίγης παρακάμπτεται, το ενδεχόμενο να προκύψει συσχέτιση ή διαφορά λόγω συμπτωματικών συντελεστών και όχι λόγω της σχέσης που υπάρχει πράγματι ανάμεσα στις μεταβλητές που ερευνώνται (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι που υλοποιήθηκαν είναι ο έλεγχος Mann-Whitney U Test για την πιθανή ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και μίας κατηγορικής μεταβλητής, η οποία διαθέτει δύο επιλογές και αντίστοιχα, ο έλεγχος Kruskal-Wallis Test για την πιθανή ύπαρξη στατιστικά

σημαντικών διαφορών μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και μίας κατηγορικής μεταβλητής, η οποία διαθέτει παραπάνω από δύο επιλογές (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Μετέπειτα, πραγματοποιείται (β) ο έλεγχος συντελεστής συσχέτισης (Spearman) μεταξύ όλων των κύριων μεταβλητών, όπου μας προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τους πυλώνες του ερωτηματολογίου. Τέλος, εφαρμόστηκε (γ) μοντέλο για τον έλεγχο πρόβλεψης της εξαρτημένης μεταβλητής «επιμορφωτικές ανάγκες» με τις υπόλοιπες κύριες μεταβλητές.

(α) Συσχετίσεις δημογραφικών με τις κύριες μεταβλητές

1. Φύλο

Σύμφωνα με τα ευρήματα το φύλο σε συσχέτιση με όλες τις κύριες μεταβλητές, όπως εσωτερικευμένες ($p<0,001$) και εξωτερικευμένες ($p=0,037$) προβληματικές συμπεριφορές, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς με μαθητές και άλλα άτομα ($p<0,001$ αντίστοιχα) και επιμορφωτικές ανάγκες ($p<0,001$), παρουσιάζει με όλα στατιστικά σημαντικές διαφορές εφόσον όλες οι τιμές p-value είναι μικρότερες από 0,05. Αναλυτικά, οι άντρες φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερο προβληματικές συμπεριφορές τόσο εσωτερικευμένες (Μ.Ο.=3,10) όσο και εξωτερικευμένες (Μ.Ο.=3,24) μορφές από τις γυναίκες, οι οποίες έχουν (Μ.Ο.=2,44) για τις εσωτερικευμένες και (Μ.Ο.=2,82) για τις εξωτερικευμένες. Από την άλλη, οι γυναίκες φαίνεται να διαχειρίζονται καλυτέρα τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο σε σχέση με τους μαθητές (Μ.Ο.=3,31) όσο και σε σχέση με τους άλλους (Μ.Ο.=2,91) από τους άντρες, οι οποίοι έχουν (Μ.Ο.=2,93) σε σχέση με τους μαθητές και (Μ.Ο.=2,46) σε σχέση με άλλους. Τέλος, οι γυναίκες με (Μ.Ο.=4,58) θεωρούν περισσότερο αναγκαία την επιμόρφωση από τους άντρες (Μ.Ο.=4,24).

2. Ηλικιακή ομάδα

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μεταβλητής της ηλικίας των συμμετεχόντων με τη διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές ($p<0,001$). Οι συμμετέχοντες με ηλικία 22 έως 30 ετών (Μ.Ο.= 2,84) υπολείπονται στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς

των μαθητών σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες 41-50 (Μ.Ο.=3,51, W=5,99, p<0,001) και 51-60 (Μ.Ο.=3,14, W=3,76, p=0,039). Επίσης, η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (Μ.Ο.= 2,96) υστερεί της ηλικιακής ομάδας 41-50 ετών (Μ.Ο.=3,51, W=5,88, p<0,001). Τέλος, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 41-50 (Μ.Ο.=3,51) που υπερισχύει της ηλικιακής ομάδας 51-60 ετών (Μ.Ο.=3,16, W=-4,22, p=0,015).

3. Ειδικότητες

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μεταβλητής της ειδικότητας των συμμετεχόντων με τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο εσωτερικευμένα όσο και εξωτερικευμένα (p<0,001 αντίστοιχα). Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τη διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές (p=0,003) και με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών με άλλα άτομα (p=0,006).

Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί (Μ.Ο.=2,95) αντιμετωπίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους δασκάλους (Μ.Ο.=2,31, W=-4,721, p=0,005) καθώς επίσης οι νηπιαγωγοί (Μ.Ο.=3,38) αντιμετωπίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους δασκάλους (Μ.Ο.=2,62, W=-4,365, p=0,011). Ακόμη, προέκυψε ότι οι δάσκαλοι (Μ.Ο.=2,31) αντιμετωπίζουν λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας (Μ.Ο.=3,16, W=5,427, p<0,001), καθώς επίσης οι δάσκαλοι (Μ.Ο.=2,62) αντιμετωπίζουν λιγότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας (Μ.Ο.=3,47, W=4,466, p=0,009). Τέλος, ανακύπτει ότι οι δάσκαλοι (Μ.Ο.=2,31) αντιμετωπίζουν λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους γυμναστές (Μ.Ο.=2,96, W=4,662, p=0,005).

Όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές, προκύπτει ότι οι δάσκαλοι (Μ.Ο.=3,26) διαχειρίζονται καλυτέρα τις προβληματικές συμπεριφορές από τους γυμναστές (Μ.Ο.=2,94, W=-4,52524, p=0,008) και από τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας (Μ.Ο.=2,97, W=-4,09778, p=0,020). Όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών με άλλα άτομα, προκύπτει ότι οι δάσκαλοι

(Μ.Ο.=2,87) υπερισχύουν της διαχείρισης από τους γυμναστές (Μ.Ο.=2,46, W=-4,0890, p=0,020).

4. Επίπεδο εκπαίδευσης

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis δεν πρόβαλε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των ομάδων που απαρτίζουν τη μεταβλητή του επιπέδου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων σε σχέση με τις κύριες μεταβλητές.

5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μεταβλητής των χρόνων υπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση με τη διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές (p=0,014). Ειδικότερα, τα 1-10 έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,97) υπολείπονται στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τα 11-20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,33, W=4,405, p=0,010).

6.Τύπος σχολείου

Σύμφωνα με τα ευρήματα ο τύπος σχολείου σε συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο εσωτερικευμένες (p=0,028) όσο και εξωτερικευμένες μορφές (p=0,035), παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές εφόσον οι τιμές p-value είναι μικρότερες από 0,05. Αναλυτικά, το νηπιαγωγείο (Μ.Ο.=2,98) αντιμετωπίζει περισσότερο εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές από το δημοτικό σχολείο (Μ.Ο.=2,68). Ακόμη, το νηπιαγωγείο (Μ.Ο.=3,26) αντιμετωπίζει περισσότερο εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές από το δημοτικό σχολείο (Μ.Ο.=2,91).

7. Περιοχή απασχόλησης

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis αποκάλυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μεταβλητής της περιοχής απασχόλησης των συμμετεχόντων με τη διαχείριση των

μαθητών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές (p=0,005). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αστική περιοχή (Μ.Ο.= 3,30) υπερτερούν στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ημιαστική περιοχή (Μ.Ο.=2,97, W=-4,46, p=0,005).

8. Επιμορφωτική εμπειρία σε Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα (Σχολική Ψυχολογία)

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis αποκάλυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μεταβλητής της επιμορφωτικής εμπειρίας σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα σε συσχέτιση με τις κύριες μεταβλητές, όπως εσωτερικευμένες (p<0,001) και εξωτερικευμένες (p=0,036) προβληματικές συμπεριφορές, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς με μαθητές (p<0,001) και με άλλα άτομα (p=0,002) παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές εφόσον όλες οι τιμές p-value είναι μικρότερες από 0,05.

Αναλυτικότερα, αυτοί που δεν έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία (Μ.Ο.=3,29) αντιμετωπίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα από αυτούς που έκαναν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=2,36, W=-5,175, p=0,001). Ακόμη, αυτοί που δεν έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία (Μ.Ο.=3,52) αντιμετωπίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα από αυτούς που έκαναν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=2,79, W=-3,761, p=0,039). Επιπλέον, αυτοί που πραγματοποιήσαν επιμόρφωση μέσω Π.Ε.Κ. (Μ.Ο.=3,09) αντιμετωπίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα από αυτούς που έκαναν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=2,36, W=-5,016, p=0,002).

Όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές, προκύπτει ότι αυτοί που δεν έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία (Μ.Ο.=2,87) υπολείπονται της διαχείρισης στα προβλήματα των μαθητών από αυτούς που έκαναν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=3,33, W=5,02, p=0,002). Επίσης, αυτοί που πραγματοποιήσαν επιμόρφωση μέσω Π.Ε.Κ. (Μ.Ο.=2,95) υπολείπονται της διαχείρισης στα προβλήματα των μαθητών από εκείνους που έκαναν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=3,33, W=4,49, p=0,008). Όσον αφορά τη διαχείριση σε προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών με άλλα άτομα, προκύπτει ότι αυτοί που δεν έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία (Μ.Ο.=2,43) υπολείπονται της διαχείρισης στα προβλήματα των μαθητών με άλλα άτομα από εκείνους που έκαναν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=2,95, W=4,339, p=0,012). Επίσης, αυτοί που

πραγματοποιήσαν σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.=2,95) υπερτερούν της διαχείρισης από εκείνους που έκαναν Σχολικών συμβούλων (Μ.Ο.=2,54, W=-3,771, p=0,038).

(β) Έλεγχος συντελεστής συσχέτισης (Spearman)

Ο παρακάτω Πίνακας 7 παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις κύριες μεταβλητές. Ειδικότερα, ανάμεσα στη μεταβλητή εσωτερικευμένη μορφή προβληματικών συμπεριφορών και στην αντίστοιχη της εξωτερικευμένης μορφής προβλημάτων συμπεριφορών ο συντελεστής συσχέτισης (r=0,796) είναι υψηλά θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Ουσιαστικά παρατηρείται ότι, οι μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς εσωτερικευμένης μορφής αντίστοιχα παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό και εξωτερικευμένης μορφής. Δηλαδή, οι τύποι προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών είναι αλληλένδετοι.

Ακόμη, ανάμεσα στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές και στη διαχείριση των μαθητών σε προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με άλλα άτομα ο συντελεστής συσχέτισης (r=0,558) είναι υψηλά θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Συνεπώς διακρίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που δεν μπορούν να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές, ακόμη δεν μπορούν να διαχειριστούν και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με το γενικότερο περιβάλλον του μαθητή (Πίνακας 7).

Επιπλέον, ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές ο συντελεστής συσχέτισης (r=0,300) είναι υψηλά θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Επιπρόσθετα, ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με άλλα άτομα ο συντελεστής συσχέτισης (r=0,272) είναι θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Επομένως, προβάλλεται η αναγκαιότητα στην επιμόρφωση σε σχέση με τη διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές και αυτών που τους περιβάλλουν (γονείς, διεύθυνση, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες) (Πίνακας 7).

Αρνητική συσχέτιση, αν και μη στατιστικά σημαντική εφόσον p>0,05, παρατηρείται μεταξύ της εσωτερικευμένης μορφής προβλημάτων συμπεριφοράς με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές και άλλα άτομα. Ακόμη, αρνητική συσχέτιση, αν και μη στατιστικά σημαντική εφόσον p>0,05, παρατηρείται μεταξύ της εξωτερικευμένης μορφής προβλημάτων συμπεριφοράς με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση άλλα άτομα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Συσχετίσεις κύριων μεταβλητών μεταξύ τους

	Συμπ. Εξω.	**Συμπ. Εσω**	**Διαχ. Μαθ.**	**Διαχ. Άλλοι**	**Επιμ. Αναγκ.**
Συμπεριφορά Εξωτερικευμένη	—				
Συμπεριφορά Εσωτερικευμένη	**0.796 *****	—			
Διαχείριση-Μαθητές	0.045	-0.042	—		
Διαχείριση-Άλλοι	-0.028	-0.061	**0.558 *****	—	
Επιμορφωτικές Ανάγκες	0.100	0.052	**0.300 *****	**0.272** **	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

(γ) Μοντέλο πρόβλεψης

Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε μοντέλο για τον έλεγχο πρόβλεψης της εξαρτημένης μεταβλητής «Επιμορφωτικές ανάγκες» με τη συμμετοχή των ανεξάρτητων μεταβλητών «Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς», «Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς», «Διαχείριση προβλημάτων σε σχέση με τους μαθητές», «Διαχείριση

προβλημάτων σε σχέση με τους άλλους». Το μοντέλο έχει R^2=0,121 το οποίο για τις κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες συμπεριφοράς θεωρείται αποδεκτό. Το συνολικό μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό γιατί η στάθμη σημαντικότητας είναι p>0,05. Ωστόσο, στο ANOVA τεστ και στο Overall Model φαίνεται πως οι ανεξάρτητες μεταβλητές δεν επιδρούν στατιστικά σημαντικά διότι η στάθμη σημαντικότητας είναι p>0,05.

Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση & Συμπεράσματα

Τα ευρήματα από τις αναλύσεις της έρευνας παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Ο σχολιασμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία εντοπίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο. Μετέπειτα διατυπώνεται η συζήτηση, η οποία γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Ακολούθως, διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα που αναφύονται από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και μερικές τελικές εξακριβώσεις. Τέλος, ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της μελέτης και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η βιβλιογραφία (Δρούλια, 2015· Μουστακλή, 2009) αναφέρει ότι, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο σχολείο και ιδίως έχουν την εντύπωση ότι πληθαίνουν με το πέρασμα των χρόνων (Βράκα, 2017· Δούκα, 2008). Οι προβληματικές συμπεριφορές μαθητών έχουν σημαντική συνέπεια κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, εφόσον αποτελούν κύριες αιτίες παύσης της ροής του μαθήματος και σύγχυσης του συνολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014).

Οι μαθητές εκφράζουν συμπεριφορές στο σχολείο/στην τάξη, με τις οποίες φανερώνουν αντίδραση έναντι στους κανόνες του (καθυστερημένη προέλευση, κάπνισμα, αδικαιολόγητη απουσία) (Πετρόπουλος, 2014) ή έναντι στους εκπαιδευτικούς (απαξίωση για το μάθημα και τον εκπαιδευτικό, ελλιπή προετοιμασία για το μάθημα) (Μαυροσκούφης, 2007). Επιπλέον, αρκετές φορές εκφράζουν μια γενική αδιαφορία και απαξίωση για το μάθημα και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αυξήσουν του ζωτικό τους χώρου ή απλά να εναντιωθούν στην κυριαρχία του σχολείου (Mayer, 1995).

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποιες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στη τάξη, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν «αρκετά» διάφορες εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων, ενώ δεν διακρίνεται μεγάλη συγκέντρωση

απαντήσεων στις υπόλοιπες επιλογές εφόσον οι περισσότερες κυμαίνονται κοντά στο 3 «αρκετά». Ακόμη, παρουσιάζονται μεγάλες διακυμάνσεις στη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p<0,001$) και γενικότερα, συνεπάγεται ότι οι εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων είναι συνηθέστερες.

Πιο συγκεκριμένα, από τις εξωτερικευμένες μορφές η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επέλεξε «πάρα πολύ» το «"πετάγεται" ένας μαθητής, διακόπτοντας τους άλλους», ενώ αντιθέτως, η επιλογή «να τρώει/πίνει (καφέ κ.ά.), ασχολείται με το κινητό τηλέφωνο» έχει την λιγότερη εμφάνιση. Αντίστοιχες έρευνες (Βουλγαράκη, 2019· Σαγρή, 2007· Little, 2005) επιβεβαιώνουν ότι η ομιλία των μαθητών χωρίς να πάρουν άδεια και η διακοπή άλλων συμμαθητών τους παρουσιάζεται ως τα πιο συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, συμπεριφορές που συνδέονται με κατανάλωση φαγητού/νερού στη σχολική αίθουσα δε παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα, όπως απέδειξαν και άλλες έρευνες (Βουλγαράκη, 2019· Koutrouba, 2013·Ταμιχτής, 2016).

Επισημαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα εξωτερικευμένες συμπεριφορές, οι οποίες παρατηρούνται ευκολότερα (Landrum & Kauffman, 2006). Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα από μαθητές (Μ.Ο.>3) ενοχλητικούς θορύβους, αγνόηση οδηγιών του εκπαιδευτικού, το πείραγμα άλλων συμμαθητών, νευρικότητα/ανησυχία, προσπάθεια προσέλκυσης προσοχής άλλων, τεμπελιά/αδιαφορία και γρίνια μαθητών για το μάθημα, όπως συμφωνεί και η έρευνα Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α,σελ. 39-43, 2008β), Glock (2016), Palapaidou (2016) και Little (2005).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα κατατάσσουν τους ενοχλητικούς θορύβους κατά την διάρκεια του μαθήματος από τις πιο συνηθέστερες, όπως στηρίζεται ως βασικό πρόβλημα συμπεριφοράς σε πολλές δεκαετίες έως σήμερα, κάτι που φανερώνει ότι είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα (Ζαπαντιώτη, 2007· Σαγρή, 2007· Μουστακλή, 2009· Koutrouba, 2013· Δρούλια, 2015· Βουλγαράκη, 2019). Σύμφωνα με τη Pisa (OECD, 2019a) ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα αναμένει ή καταναλώνει διάρκεια από τη διδασκαλία ώστε να ησυχάσουν οι μαθητές. Βεβαίως, το συγκεκριμένο πρόβλημα συμπεριφοράς έχει υψηλή τάση και σε χώρες εκτός της Ελλάδας (Little, 2005).

Μέσης συχνότητας εμφάνισης είναι η έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα, απαξίωση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών, κατανάλωση τροφής την ώρα του μαθήματος,

απομόνωση συμμαθητών, μετακίνηση στην αίθουσα, μη κατοχή απαραίτητου εξοπλισμού, υπνηλία, άγχος για την επίδοση. Μικρής συχνότητας εμφάνισης είναι τα προβλήματα όπως η ρίψη μικροαντικειμένων, καθυστερημένη προσέλευση στην αίθουσα, αδικαιολόγητα απών και υπερβολική ντροπή.

Σύμφωνα με τους Μουστακλή (2009, σελ. 83), Δρούλια (2015, σελ. 80) και Sezer (2018, σελ. 387), οι υψηλές σε βαθμό προβληματικές συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν εμφανίζονται σε ποσοστό >60% «συχνά»/«πολύ συχνά». Ακόμη, σε πανελλαδική έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α, σελ. 41), η οποία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το >50% δηλώνει ότι δεν εμφανίζονται οι ίδιες χαμηλά σε βαθμό συμπεριφορές που αναφέρθηκαν (π.χ. χρήση κινητού, κατανάλωση καφέ), πιθανόν εξαιτίας της πολύ νεαρής ηλικίας των παιδιών. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι συναντά λίγο μαθητές που «τρώνε/πίνουν (π.χ. καφέ)/ασχολούνται με το κινητό», πετούν μικροαντικείμενα ή προσέρχονται καθυστερημένα, ίσως οι βασικοί κανόνες της σχολικής τάξης να παραμένουν ακόμα. Όμως, οι συμπεριφορές αυτές τείνουν μέσης εμφάνισης, οπότε πολύ πιθανόν να αυξηθούν στα επόμενα έτη, διασταυρώνοντας με τα ευρήματα της Δρούλιας (2015, σελ. 80).

Όσον αφορά τις εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων, συναντώνται ιδιαιτέρως «πολύ» σε μαθητές που «δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος, αλλά "χαζεύουν"», ενώ η επιλογή «εκδηλώνει τάση για απομόνωση, καταθλιπτική διάθεση» έχει τη μικρότερη απήχηση. Επομένως, η ελλιπής παρακολούθηση του μαθήματος και η επίδειξη αδιαφορίας των μαθητών παρουσιάζονται ως η συμπεριφορά με τη πρώτη και δεύτερη υψηλότερη μέση τιμή αντίστοιχα στη συγκεκριμένη μελέτη. Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες δηλώνουν ότι τα αντιμετωπίζουν «πολύ και πάρα πολύ». Πολλές έρευνες επισημαίνουν ανάλογα ευρήματα (Βουλγαράκη, 2019· Δρούλια, 2015· Koutrouba, 2013· Σαγρή, 2007) με επίσης μεγάλη συχνότητα εμφάνισης, υπονοώντας διαχρονικότητα και πιθανώς αυξητική ροπή της συμπεριφοράς. Ακόμη, άλλες συνηθέστερες εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων παρουσιάζονται «λίγο»/«αρκετά». Αυτές είναι «να παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνεργασία με συμμαθητές/εκπαιδευτικούς», «να απουσιάζουν αδικαιολόγητα ("κοπάνες")» και «να εμφανίζουν συγκαλυμμένη επιθετικότητα σε συμμαθητές (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπές κ.ά.)». Παρεμφερή αποτελέσματα επισημαίνονται στη Δρούλια (2015, σελ. 81-84).

Ιδιαίτερη αίσθηση προξενεί ότι, ενώ αυτές οι πτυχές συμπεριφοράς προκαλούν πρόβλημα στη τάξη, εφόσον πρωταρχικά δυσκολεύουν τη πρόοδο του μαθητή αλλά και παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014, σελ. 40-41), όμως δεν προτιμάται ως θέμα έρευνας στην προσεχής βιβλιογραφία. Ίσως, αυτό να οφείλεται επειδή οι εσωτερικευμένες μορφές δεν είναι εύκολα ορατές από τους εκπαιδευτικούς ως ζήτημα που χρήζει άμεσης διαχείρισης ή δύνανται να αγνοηθούν πιο εύκολα.

Επιπροσθέτως, το 27,5% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν «καθημερινά» προβλήματα συμπεριφοράς και περισσότεροι από τους μισούς «σχεδόν καθημερινά»/«αρκετά συχνά», όπως επισημαίνει και η Μουστακλή (2009, σελ. 114). Ακόμη, πολλοί περισσότεροι από τους μισούς συμφωνούν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές παρουσιάζουν αυξητική διάθεση στο πέρασμα των ετών, δεδομένο που συμβαδίζει με την βιβλιογραφία (Δρούλια, 2015, σελ. 79· Πουρσανίδου, 2016, σελ. 70· Stampoltzis, Ioannou, & Georgiou, 2016, σελ. 54).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείρισή των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σε σχέση με τους μαθητές αποσαφηνίζονται τα παρακάτω ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε σε μεγάλο ποσοστό το «αρκετά»/«πολύ» σε παιδαγωγικά αποδεκτούς τρόπους διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Αγγελή & Βλάχου, 2011, σελ. 100-135), όπως «έπαινος θετικής συμπεριφοράς, υποδεικνύοντας έμμεσα την ορθή συμπεριφορά», «κατ' ιδίαν συζήτηση του προβλήματος με τον μαθητή» και «χιούμορ». Σύμφωνα με έρευνες (Özben, 2010, σελ. 591· Πουρσανίδου, 2016, σελ. 70) τονίζεται και πάλι η ανάγκη του εκπαιδευτικού να συνομιλεί με τον ίδιο τον μαθητή και τους γονείς του. Παράλληλα, επιλέχθηκε σε μικρό ποσοστό οι χειρισμοί τύπου τιμωρίας/ποινής, όπως η «διατύπωση επιτιμητικών/προσβλητικών χαρακτηρισμών», «μείωση της βαθμολογίας» και «άμεση επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας». Παρά ταύτα, αίσθηση προξενεί το δεδομένο ότι συνολικά το 18,3% χρησιμοποιεί λίγο/αρκετά επιτιμητικούς ή/και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς σε μαθητές. Συνεπώς, αυτό παροτρύνει αδιάσειστα την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σε σχέση με άλλους (γονείς, διευθυντή, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες) αποσαφηνίζονται τα παρακάτω ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, το 77,5% του δείγματος προσφεύγει «πολύ»/«πάρα πολύ» σε συναδέλφους, ώστε να αντιληφθεί/ερμηνεύσει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή, ενώ χρειάζεται να γνωστοποιηθεί ότι ουσιαστικά όλοι το πράττουν αυτό σε ορισμένο βαθμό, κάτι που το επαληθεύει η Δρούλια (2015 σελ. 99). Επιπλέον, σχεδόν το μισό δείγμα προστρέχει «λίγο»/«αρκετά» στη Διεύθυνση του σχολείου ώστε να ζητήσουν επιστημονική καθοδήγηση ή απλά να στείλουν το μαθητή με ωριαία αποβολή, σε ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς για επιστημονική καθοδήγηση, αλλά και έρχονται σε επαφή με γονείς για ενημέρωση ή συνεργασία. Παράλληλα, λιγότερο από το μισό δείγμα αναζητά υλικό από το διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία και ακόμη μικρότερο ποσοστό καταφεύγουν στον σχολικό σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης. Η σχετική βιβλιογραφία (Özben, 2010, σελ. 591, σελ. 93-100· Sezer, 2018, σελ. 387-388) επιβεβαιώνει τα παραπάνω αποτελέσματα. Ταυτόχρονα προβληματισμό δημιουργεί το γεγονός ότι, αξιόλογο ποσοστό των ερωτηθέντων δεν προσφεύγει «καθόλου» στη διεύθυνση, τους ειδικούς, το διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία. Επομένως, αυτό μπορεί να εκφράζει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί να αποκαλύπτει τη πιθανή αδιαφορία ή παραίτηση, μη επιθυμητή συνεργασία με τις υπηρεσίες των ειδικών επαγγελματιών ή ακόμη μία αρνητική προηγούμενη εμπειρία τους. Σχετικά με τη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για την επιστημονική καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης, λαμβάνοντας γνώση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Δρούλια, 2015, σελ. 118), είναι κάτι εντελώς γνώριμο. Αναλυτικότερα, το 35% δεν επιθυμεί τη συνεργασία μαζί του «καθόλου», γεγονός που υποδηλώνει τη πιθανότητα ότι οι εκπαιδευτικοί παραβλέπουν τα οφέλη από τη συγκεκριμένη συνεργασία ή ότι δεν έχουν πειστεί από τους σχολικούς συμβούλους για τις ικανότητες τους. Σαφώς, φανερώνεται πως χρήζει βελτίωσης η μεταξύ τους συνεργασία και η ανάγκη επικοινωνίας.

Συνεπώς, επέρχεται η διαπίστωση ότι δεν επιδιώκουν εύκολα την επιστημονική καθοδήγηση κάποιου εξειδικευμένου αλλά βασίζονται προπαντός στην εμπειρία τους, κάτι που μπορεί να προξενήσει σοβαρό ζήτημα στην εκπαίδευση. Βεβαίως, η εμπειρία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο αλλά πιθανώς να βασίζεται μόνο στην αναπαραγωγή λαθεμένων μοτίβων και παλαιικών μεθόδων αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Παραδειγματικά συνιστάται ο παραγωγικός συνδυασμός εργασιακής εμπειρίας κα επιστημονικής μόρφωσης, όπου η επιμόρφωση επισημαίνεται ξανά πόσο

απαραίτητη είναι. Τέλος, η πλειοψηφία γνωστοποιεί ότι είναι «αρκετά»/«πολύ» ικανοποιημένη από τον τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, δεδομένο που επισημαίνει η Δούκα (2008, σελ. 56), ενώ οι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008α, σελ. 72) αναφέρουν μετρίως ικανοποιημένοι.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον βαθμό αναγκαιότητας επιμόρφωσης σε διάφορα αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε όλα τα αναφερόμενα αντικείμενα, όπως συμφωνεί και η βιβλιογραφία (Βουλγαράκη, 2019· Δρούλια, 2015· ΟΕΠΕΚ, 2008β) οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι πρωταρχικές σπουδές τους είναι ανεπαρκείς, για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τη σχετική αδυναμία στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών και την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς ομογνωμούν και με το γνώρισμα ότι τα προγράμματα σπουδών από τις σχολές των εκπαιδευτικών αφοσιώνονται ελάχιστα ή και καθόλου στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών (Χατζηδήμου, 2012, σελ. 81-82). Το συγκεκριμένο χάσμα προσπαθεί να συμπληρώσει η επιμόρφωση (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 31).

Ειδικότερα, υψηλότερη αναγκαιότητα συγκεντρώνεται στη διαχείριση σχολικής τάξης και επιθετικότητας των μαθητών. Όπως αναφέρουν σχετικά ευρήματα (Βουλγαράκη, 2019· Κρυώπου, 2018·ΠΙ, 2010) οι εκπαιδευτικοί (>80%) εντάσσουν αρχικά τις ανάγκες επιμόρφωσης για αντικείμενα, όπως η διαχείριση σχολικής τάξης, επιθετικότητας στο σχολείο, απειθαρχίας καθώς και η ένταξη αδιάφορων μαθητών και η διαχείριση. Επισημαίνεται ότι περισσότεροι από 90% εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι χρήζει επιμόρφωσης το αντικείμενο που αφορά τη διαχείριση σχολικής τάξης. Ακόμη, σύμφωνα με τη Koutrouba (2013), παρουσιάζει ότι οχτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης αποφέρει αποτελεσματικότερη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών.

Συνεχίζοντας, υψηλά ποσοστά συγκεντρώνονται επίσης στην επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και στην ερμηνεία προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών. Επιπλέον, το δείγμα δείχνει σημαντική ισχύ στην οικογένεια, ώστε να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών. Επίσης, αναγνωρίζεται η βαρύτητα της εφηβείας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, εφόσον παραπάνω από το

μισό δείγμα (52,5%) θεωρεί «παρά πολύ» αναγκαία την επιμόρφωση σε προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία. Το 58,3% δηλώνει υψηλή αναγκαιότητα στην πρακτική άσκηση σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Εν κατακλείδι, τα στάδια γνωστικής, συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών και η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς λόγω ετερότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής κλπ.) παρουσιάζουν τη χαμηλότερη αναγκαιότητα επιμόρφωσης.

Αξίζει να ειπωθεί ότι, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των αντικειμένων επιμόρφωσης με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, διασταυρώνοντας με σχετικά ευρήματα (Βουλγαράκη, 2019· Μουστακλή, 2009). Αυτό σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση χωρίς να υπολογίζουν τα χρόνια εμπειρίας τους, εφόσον αντιλαμβάνονται πως μόνο η επαγγελματική εμπειρία δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Αναφορικά με την μορφή επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης τους σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, εφόσον παραπάνω από το μισό δείγμα προτιμάει την υποχρεωτική παρακολούθηση. Ακολούθως συμφωνούν προγενέστερες έρευνες (Βουλγαράκη, 2019· Κρυώπου, 2018), δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και το ενδεχόμενο να αδυνατούν σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Συνεχίζοντας με τη μορφή επιμόρφωσης, φανερά προτιμάται το μεικτό μοντέλο παρακολούθησης (εξ αποστάσεως και διά ζώσης), λόγω των πλαισίων ευελιξίας που ενδεχομένως μπορεί να προσφέρει, όπως αναφέρει και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010β, σελ. 25). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος επίσης επιλέγει μικρής διάρκειας επιμόρφωση (έως τρίμηνη) συμπίπτοντας μερικώς με έρευνα του ΕΚΚΕ (2008), όπου η επιθυμητή διάρκεια είναι μέχρι έξι μήνες. Επομένως, παίζει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων ποικίλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά στην προσέλκυση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, η Κρυώπου (2018) αναφέρει ως βασικό κίνητρο παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης τη διάρκεια του και τον φόρτο εργασίας του. Είναι ακόμη σαφές ότι, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τα τμήματα ΑΕΙ και το Υπουργείο Παιδείας (ΠΕΚΕΣ) ως φορείς επιμόρφωσης, όπως αντίστοιχα άλλες έρευνες (Κρυώπου, 2018·ΟΕΠΕΚ, 2008β).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη διαφοροποίηση των απόψεων στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

τους. Η επαγωγική ανάλυση έδειξε ότι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αναγκαιότητα για επιμόρφωση σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, υπάρχει μόνο στο φύλο. Ειδικότερα, οι γυναίκες με (Μ.Ο.=4,58) θεωρούν περισσότερο αναγκαία την επιμόρφωση από τους άντρες (Μ.Ο.=4,24). Το συγκεκριμένο δεδομένο αξιολογείται κυρίως θετικά, εφόσον προκύπτει ότι όλοι, πέραν το χαρακτηριστικό του φύλου, έχουν ομόφωνη γνώμη για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Εξάλλου διακρίνεται μέσα από τα ευρήματα ότι, το πλήθος των αποκρίσεων παραδέχεται πολύ έως πάρα πολύ την αναγκαιότητά της και η διαφορά ανάμεσα στο φύλο είναι ελάχιστη. Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, συντελεστές όπως το φύλο και οι περαιτέρω σπουδές, δε δείχνουν διαφοροποίηση στη θέση των εκπαιδευτικών για την αξία της επιμόρφωσης, αλλά έρχονται σε αντιπαράθεση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, όπου οι νέοι και πιο άπειροι υποστηρίζουν παραπάνω την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε σχέση με τους ηλικιακά μεγαλύτερους και πιο πεπειραμένους (Μουστακλή, 2009, σελ. 136-137).

Επιπροσθέτως, δε προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της συχνότητας εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη τάξη με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως συμφωνεί και η Μουστακλή (2009, σελ. 133-134), σε αντιπαράθεση όμως με την έρευνα της Κοκολινάκη (2009, σελ. 124), η οποία εξακρίβωσε συσχέτισή τους με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Επιγραμματικά, η συγκεκριμένη μελέτη κυρίως επισημαίνει και συμπληρώνει ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών ως προς τις απόψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη και τη διαχείρισή τους, προβάλλοντας ωστόσο κάποιες αντιθέσεις. Επιπλέον, τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, μπορεί να οφείλονται και σε άλλους παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν παμψηφεί πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, μπορεί να οφείλεται επειδή πραγματοποιούνται σπάνια ή και καθόλου τέτοια προγράμματα, αντιμετωπίζουν καταστάσεις που παρά την προσπάθεια τους δεν μπόρεσαν να τις λύσουν ή ακόμη έζησαν κάποια σοβαρή περίσταση και δεν θα ήθελαν να βρεθούν ξανά στη θέση αυτή, πραγματοποιήσαν οι ίδιοι ή κάποιος από τον περίγυρο τους και θεωρούν ότι ωφελήθηκαν απ' αυτό, ή απλά είναι μια κοινωνικά αποδεκτή

απάντηση στην έρευνα. Ακόμη, το δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και δεν τα διαχειρίζονται όπως αυτοί που έλαβαν επιμόρφωση, μπορεί να οφείλεται επειδή έχουν μικρότερη επαγγελματική εμπειρία ή καλούνται να διαχειριστούν σοβαρότερες καταστάσεις προβληματικών συμπεριφορών.

7.2 Συμπεράσματα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, αξίζει να τονιστεί ότι, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα εξωτερικευμένες συμπεριφορές, οι οποίες παρατηρούνται ευκολότερα. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα από μαθητές (Μ.Ο.>3) ενοχλητικούς θορύβους, αγνόηση οδηγιών του εκπαιδευτικού, το πείραγμα άλλων συμμαθητών, νευρικότητα/ανησυχία, προσπάθεια προσέλκυσης προσοχής άλλων, τεμπελιά/αδιαφορία και γρίνια μαθητών για το μάθημα. Μέσης συχνότητας εμφάνισης είναι η έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα, απαξίωση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών, απομόνωση συμμαθητών, μετακίνηση στην αίθουσα, μη κατοχή απαραίτητου εξοπλισμού, υπνηλία, άγχος για την επίδοση. Αυτό γνωστοποιεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς, όπου χρειάζεται να τα διαχειριστούν άμεσα με σύνεση και ευλάβεια προς τους μαθητές. Μικρής συχνότητας εμφάνισης είναι τα προβλήματα όπως η κατανάλωση τροφίμων, ασχολία με το κινητό, ρίψη μικροαντικειμένων, καθυστερημένη προσέλευση στην αίθουσα, αδικαιολόγητα απών και υπερβολική ντροπή. Επομένως, συνεπάγεται ότι πιθανώς οι μαθητές ακολουθούν αρκετά ακόμα τους κανόνες/οδηγίες του σχολείου και της τάξης. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι σε όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο δε προκύπτουν κάποια που αναφέρονται με την επιλογή «ποτέ», γεγονός που φανερώνει ότι όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς συμβαίνουν έως ένα βαθμό και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα διαχειριστούνε καθημερινώς.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σε σχέση με τους μαθητές, το

μεγαλύτερο δείγμα αναφέρει ότι αποφεύγει τις τιμωρίες και χρησιμοποιεί ιδίως παιδαγωγικά αποδεκτούς τρόπους, όπως τον έπαινο, την κατ' ιδίαν συνομιλία και το χιούμορ. Επομένως, συνεπάγεται ότι έχει ξεπεραστεί το παλαιικό πρότυπο εκπαιδευτικού και έχει εξελιχθεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σε σχέση με άλλους (γονείς, διευθυντή, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες), οι πιο πολλοί συμμετέχοντες προσφεύγουν σε συναδέλφους τους, για να ζητήσουν την γνώμη τους και να ανταλλάξουν απόψεις με αποτέλεσμα να αντιληφθούν και να ανταπεξέλθουν σ' ένα πρόβλημα συμπεριφοράς που τους δυσχεραίνει. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στη περαιτέρω οικειότητα που διαθέτουν μεταξύ τους, στην ευκολότερη πρόσβαση γι' αυτούς, σε κάποια δυσλειτουργία με τη διοίκηση ή μη επιθυμητή συνεργασία με την διεύθυνση και φυσικά δεν εκτίθενται στη διεύθυνση ή γενικότερα σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον βαθμό αναγκαιότητας επιμόρφωσης σε διάφορα αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε όλα τα αναφερόμενα αντικείμενα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι πρωταρχικές σπουδές τους είναι ανεπαρκείς σε σχέση με το ζήτημα αυτό και ότι η τάση των προβλημάτων αυξάνεται στο πέρασμα των χρόνων. Συνεπώς, προβάλλεται η αδυναμία των προπτυχιακών σπουδών σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών, η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης τους και ενδεχομένως ότι τα προγράμματα σπουδών από τις σχολές των εκπαιδευτικών αφοσιώνονται ελάχιστα ή και καθόλου στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών. Ειδικότερα, υψηλότερη αναγκαιότητα συγκεντρώνεται στη διαχείριση σχολικής τάξης και επιθετικότητας των μαθητών. Συνεχίζοντας, υψηλά ποσοστά συγκεντρώνονται επίσης στην επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και στην ερμηνεία προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών. Με βάση αυτά τα ευρήματα, παρουσιάζεται ότι πιθανώς έχει αυξηθεί η επιθετικότητα και η βία στο σχολικό περιβάλλον ή απλά αυξανόταν σταδιακώς αλλά δεν δινόταν η απαραίτητη προσοχή.

Επιπλέον, το δείγμα δείχνει σημαντική ισχύ στην οικογένεια, ώστε να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών, που σημαίνει ότι κατανοεί πως η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς και χρειάζεται να συνεργαστεί μαζί της για την καλύτερη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς. Επίσης, αναγνωρίζεται η βαρύτητα της εφηβείας στην εμφάνιση προβλημάτων

συμπεριφοράς, εφόσον παραπάνω από το μισό δείγμα (52,5%) θεωρεί «παρά πολύ» αναγκαία την επιμόρφωση σε προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία. Προφανώς, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι η διάρκεια της εφηβείας σ' έναν μαθητή είναι ιδιαίτερη περίοδος γι' αυτόν. Ακόμη, το 58,3% δηλώνει υψηλή αναγκαιότητα στην πρακτική άσκηση σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Βεβαίως, η πρακτική άσκηση κρίνεται κατηγορηματικά αναγκαία ώστε να γίνουν πράξη όσα ειπώθηκαν στη θεωρία, διότι η επιμόρφωση δε μπορεί να αφομοιωθεί και να σταθεί μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, τα στάδια γνωστικής, συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών και η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς λόγω ετερότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής κλπ.) παρουσιάζουν τη χαμηλότερη αναγκαιότητα επιμόρφωσης, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκσυγχρονιστεί πλέον με τα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης και μιας νέας εποχής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των αντικειμένων επιμόρφωσης με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση χωρίς να υπολογίζουν τα χρόνια εμπειρίας τους, εφόσον αντιλαμβάνονται πως μόνο η επαγγελματική εμπειρία δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, αναφορικά με τη μορφή επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την υποχρεωτική μορφή επιμόρφωσης, οπότε θεωρούν ακράδαντα τη σημαντικότητά της. Προτάσσουν να είναι μικρής διάρκειας (έως τρεις μήνες), διότι πιθανώς έχουν διάφορες δεσμεύσεις και υποχρεώσεις. Να είναι εντός σχολικού χώρου για ευκολότερη πρόσβαση και περισσότερη οικειότητα με το περιβάλλον. Να έχει μεικτό μοντέλο μάθησης, ώστε να αποκομίσουν γνώσεις με ποικίλες τεχνικές. Τέλος, επιλέγουν για φορείς επιμόρφωσης τα τμήματα ΑΕΙ και το Υπουργείο Παιδείας (ΠΕΚΕΣ), διότι ενδεχομένως τα εμπιστεύονται περισσότερο.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη διαφοροποίηση των απόψεων στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η επαγωγική ανάλυση έδειξε ότι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αναγκαιότητα για επιμόρφωση σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, υπάρχει μόνο στο φύλο. Ειδικότερα, οι γυναίκες με (Μ.Ο.=4,58) θεωρούν περισσότερο αναγκαία την επιμόρφωση από τους άντρες (Μ.Ο.=4,24). Το συγκεκριμένο δεδομένο αξιολογείται κυρίως θετικά, εφόσον προκύπτει ότι όλοι, πέραν το χαρακτηριστικό του φύλου, έχουν ομόφωνη γνώμη για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Εξάλλου

διακρίνεται μέσα από τα ευρήματα ότι, το πλήθος των αποκρίσεων παραδέχεται πολύ έως πάρα πολύ την αναγκαιότητά της και η διαφορά ανάμεσα στο φύλο είναι ελάχιστη. Συνεπώς, το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται απλά στον τυχαίο τρόπο δειγματοληψίας.

Συμπερασματικά, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, σημαντική θετική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στις μορφές προβληματικών συμπεριφορών. Τέλος, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και στη διαχείριση σε σχέση με άλλους.

7.3 Περιορισμοί έρευνας

Πρωταρχικά, τα αποτελέσματά της έρευνας δεν αντιπροσωπεύουν το γενικό σύνολο των εκπαιδευτικών, διότι η έρευνα έχει μικρό μέγεθος δείγματος που συνεπάγεται σε έλλειψη της αντιπροσωπευτικότητας. Επιπλέον, η έρευνα έγινε διαδικτυακά, οπότε δεν δύναται να ελεγχθεί το περιβάλλον στο οποίο οι συμμετέχοντες αποκρίνονται στις ερωτήσεις (Matveev, 2002). Το ερωτηματολόγιο περιέχει κλειστού τύπου ερωτήσεις με δομημένη μορφή, οπότε ενδεχομένως οι ερωτηθέντες να επέλεγαν τυχαίες ή κοινωνικά επιθυμητές αποκρίσεις (Demetriou, Ozer, & Essau, 2015, σελ. 1), αλλά και δεν ενθαρρύνεται η προσεγμένη διερεύνηση του θέματος για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα ευρήματα δεν αντιπροσωπεύουν όμως το σύνολο των εκπαιδευτικών, λόγω του μικρού δείγματος. Επομένως, πρωταρχικά θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο με δείγμα που να αντιπροσωπεύει πλήρως τον πληθυσμό-στόχο, με σκοπό την γενίκευση των ευρημάτων και κατ' επέκταση αξιοποίηση τους για τη σχεδίαση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς.

Δεύτερον, η διαχείριση επιθετικότητας των μαθητών προκύπτει ως πρώτη σε συχνότητα επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών και καθώς υπάρχουν γενικότερα προβλήματα

σχολικού εκφοβισμού και λεκτικής βίας στο σχολικό περιβάλλον, ωφέλιμη θεωρείται η διερεύνηση του θέματος μελλοντικά. Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει στο δείγμα της μαθητές και γονείς πέρα από εκπαιδευτικούς, ώστε να διερευνηθεί το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού εξονυχιστικά σε όλες τις πτυχές του.

Τρίτον, για τους φορείς σχεδιασμού και πραγμάτωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων ωφέλιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και η διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εργασιακή σχέση τους στην εκπαίδευση (μόνιμοι ή αναπληρωτές/ωρομίσθιοι).

Τέταρτον, θα επιδείκνυε αξιόλογα δεδομένα η διερεύνηση της εξέλιξης των μορφών προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική αίθουσα κατά το πέρασμα του χρόνου, αλλά και η διερεύνηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες της αυξητικής τάσης του ζητήματος στη πάροδο των χρόνων.

Πέμπτων, ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν σε βάθος οι παράγοντες/αιτίες εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών. Έπειτα, θα υπήρχε μια εκτενής πληροφόρηση για τα αίτια προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την ορθότερη διαχείριση αυτής από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη σχεδίαση επιμορφωτικών αναγκών. Τέλος, ακόμη μία ενδιαφέρον πρόταση θα ήταν να διερευνηθούν οι στρατηγικές/τεχνικές πρόληψης και διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Με την περάτωση του τελευταίου κεφαλαίου της έρευνας, συνοψίζονται τα ευρήματα της και ερμηνεύονται με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατ' επέκταση, παρουσιάζονται πολλές συγκλίσεις αλλά και ορισμένες αποκλίσεις, όπου σχολιάζονται κατά τη συγγραφή της συζήτησης. Ως επακόλουθο, δημιουργούνται ορισμένα γενικά συμπεράσματα και τελικές διαπιστώσεις για τις απόψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη τάξη. Τέλος, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2011). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο: Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή – Ασίζι Α. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 90-157). Αθήνα: Πεδίο

Ανδρής, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Ανακοίνωση στο 5 Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή» (156-160). 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενήλικων. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Καραλής, Α., *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (τόμος Γ). Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ. 15-66). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βουλγαράκη, Κ. (2019). *Διερεύνηση απόψεων κι επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηρακλείου αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βράκα, Β. Α. (2017). *Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και η διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 30*(1), 97-110. Ανακτήθηκε από www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf

Γαλιώτου, Α., & Ανδρέου, Ε. (2014). *Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 26, 35-57.

Γιαβρίμης, Π. (2010). Η εκπαίδευση ως αντικείμενο δομικής αμφισημίας της δράσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου, & Γ. Ζαρίφης (επιμ.), *Δία βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητρακοπούλου, Γ. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός συναισθηματκά νοήμονος σχολικού οργανισμού και η παρέμβαση του ενάντια στην απαξίωση του σημερινού δημόσιου σχολείου. Απόψεις εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων του Βόλου* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ. Κούτρα, Χ. , & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 113- 123.

Δούκα, Μ. (2008). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: απόψεις και τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 59,* 83-98.

Δρούλια, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.

ΕΚΚΕ. (2008). Μελέτη: *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέδρος Α.Ε.

Ζαπαντιώτη, Α. (2007). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών στη σχολική τάξη: η περίπτωση των δασκάλων της πόλης του Αγρινίου* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2η έκδοση, σσ. 161-162. Εκδόσεις Κριτική.

Καλαντζή Azizi, Α., (1999). *Εφαρμοσμένη ψυχολογία στο χώρο του σχολείου-Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης.* Ελληνικά Γράμματα.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; *Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 40-87.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καρράς, Κ.Γ. , & Οικονομίδης, Β. (2015). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Στο: Κ. Γ. Καρράς & C. C. Wolhuter (Επιμ.), Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο, σελ. 112-152. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Καψάλης, Α. , & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων (Δεύτερος Τόμος). Διδακτική Ενηλίκων – Πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Α. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοκολινάκη, Ε. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης: η περίπτωση ενός Λυκείου του αστικού κέντρου της Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Κρυώπου, Α. (2018). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στο πλαίσιο της πρόκλησης για το Νέο σχολείο του 21ου αιώνα* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Λαγουδάκος, Μ., & Καραγεώργος, Ν. (2014). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης . *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 2*, 134-152.

Ματσαγγούρας Η. (2007) *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία*, μέθοδος. Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμος Β΄, σελ. 93- 135). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη» -αντί (-πάλη) – Πρόταση. Στο: Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου, & Α. Χαραλάμπους (επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο.* Πρακτικάω Συνεδρίου, (σελ. 27-41). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*, Issue 18 (Φεβρουάριος, 2008), σελ.31-51.

Μουστακλή, Α. (2009). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Άρτας για την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας στο Γυμνάσιο* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας

Νικολάου, Σ.-Μ. (2011). Η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως ζήτημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ.121-131). Αθήνα: Πεδίο

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο: Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 593 – 601). Αθήνα: Πεδίο

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*.

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008α). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Φάκελος μελέτης. Θεσσαλονίκη.

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008β). *Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. ΕΚΚΕ, Κέδρος Α.Ε.

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008γ). Μελέτη: *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΕΚΚΕ, Κέδρος Α.Ε.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010α): Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*, μέρος 1ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010β). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων, μέρος 8ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: *Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 350-365.

Παπαθεμελής, Γ. (2005) *Προβήματα συμπεριφοράς μαθητών*. (http://www.daskalos.edu.gr)

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σελ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Φ. (2014). *Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει; : ερευνητική μελέτη σε μαθητές λυκείου για τους ενδοσχολικούς παράγοντες που ευθύνονται για τη δημιουργία και εκδήλωση συμπεριφοράς απαρέσκειας των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολείο και την εκπαίδευσή τους και της επίδρασης της παιδαγωγικής σχέσης καθηγητών-μαθητών στην πρόληψη εμφάνισης της απαρέσκειας των μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

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

Πυργιωτάκης, Ι., & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σαγρή, Γ. (2007). *Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη: αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Λάρισας* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(1), 104-126.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

Ταμιχτσής, Ι. (2016). *Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών - μαθητριών γυμνασίων και λυκείων της Αθήνας: ο ρόλος του σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τρίγκα – Μερτίκα , Ε. (2011). *Σχολική βία – Σχολικός Εκφοβισμός – Θυματοποίηση –Ο ρόλος οικογένειας – σχολείου. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Τριλιανός, Θ. (2004). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. *Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη* (Β΄ Τόμος). Αθήνα

Φωτειάδου Ε. (2017) Εκπαιδευτική Ημερίδα, *Διδασκαλία και Μάθηση, Σύγχρονες Προσεγγίσεις για αποτελεσματική διαχείριση τάξης, τεχνικές πρόληψης και τεχνικές παρέμβασης*.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Χατζόπουλος Δ. (2012), *Διδακτική φυσικής αγωγής*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Ξενόγλωσση

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). *A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout*. Educational Research Review, 12, 30-44.

Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: Dfee.

Bryman, A. (2012). *Social research Methods*. NewYork: Oxford University Press Inc.

Burden, P.R. (1995) *Classroom management and discipline*. New York: Longman.

Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage.

Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design, *AACE Journal, 16*(2), 137-159.

Charlton, T., & David, K. (Eds.). (2013). *Managing misbehaviour in schools*. Routledge.

Glock, S. (2016). *Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior*. Teaching and Teacher Education, 56, 106-114.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγησης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Estrela, M. T. (1986). *Une Etude sur 1'Indiscipline en Classe*. Lisbon: Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica.

Houle, C.O. (1996). *The Design of Education.* San Francisco: Jossey-Bass

Fontana, D. (1996a). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1986)

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College

Press.

Kauffman, R., & Mayer, H., (1993). *Needs assessment. A User's Guide. Englewood Cliffs*, New Jersey: Educational Technologies Publications.

Koutrouba. K. (2013). *Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes*. Educational Review, 65(1), 1-19.

Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research*. Educational review, 53(1), 27-35.

Landrum, T.J., & Kauffman, M.J. (2006). *Behavioral Approaches to Classroom Management.* In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds,). Handbook of Classroom Management, Research, Practice, and Contemporary Issues (p. 47- 71). Routledge

Levin, J. & Nolan, J. (1991) *Principles of classroom management*. Englewood Cliffs, N.J:Prentice-Hall.

Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviors. Educational Psychology, 25(4), 369-377.

Matveev, A. V. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: Practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by American and Russian managers. *Theory of communication and applied communication, 1*(6), 59-67.

Mayer, G.R. (1995). *Preventing antisocial behavior in the schools*. Journal of applied behavior analysis 28 (4), 467-478.

Miller, B. (2002). *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη – Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ΑΒΕΕ.

Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.

OECD (1989), *Education and the Economy in a Changing Society*. OECD, Paris.

OECD. (2019a). PISA 2018 results- Greece-Country Note. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε από https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_GRC.pdf

OECD. (2019b). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.

Okunola, J.L., & Ocheho, T.U. (2017). Teachers' and Students' Attitudes Toward Disruptive Behaviour and Disciplinary Styles: A Comparative Analysis of England and Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences,7*(24), 54-66.

Oliveira, M. T., & Graça, A. (2013). *Teachers Procedures Related to Students Misbehaviour in the Physical Education Lesson*. *Millenium, 45*, 9-24.

Özben, S. (2010). *Teachers' strategies to cope with student misbehavior*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 587-594.

Palapaidou, P. (2016). *Investigating the effects of teacher training on student behavior change* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Reed, J., & Vakola, M. (2006). *What role can a training needs analysis play in organizational change?* Journal of Organizational Change Management, 19(3), 393-407.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sezer, F. (2018). *Teachers' perceptions for problematic student behaviors: examination according to teachers' burnout situations*. European Journal of Education Studies, 4(6), 378-393.

Sheard, J. (2018). Quantitative data analysis. In K. Williamson & G. Johanson. *Research Methods Information, Systems, and Contexts*, (p. 429-452). Elsevier.

Stavrou P.D., & Kourkoutas E. (2017). *School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties*: Promoting Resilience. American Journal of Educational Research, 5(2), 131-137.

Sork, T, & Caffarella, R. (1989). *Planning Programs for Adults*. Στο: Sh. Merriam, & Ph. Cunningham, (Eds), Handbook of Adult and Continuing Education (σελ. 233-245). San Francisco: Jossey-Bass

Stampoltzis, A., Ioannou, S., & Georgiou, V. (2016). *Emotional and behavioral difficulties of pupils in secondary schools: Teachers' views and perceptions*. International Society of communication and Development among universities, 52-60.

Sywelem, M.M.G., & Witte, J.E. (2013). *Continuing Professional Development: Perceptions of Elementary School Teachers in Saudi Arabia*. Journal of Modern Education Review, 3(12), 881-898.

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

Walker, J., (2009): *Authoritative classroom management: How control and nurturance work together*. Theory Into Practice, 122-129.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητοί/-ές εκπαιδευτικοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα "Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης" στο Π.Μ.Σ. "Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης" του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται τακτικά να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη τάξη, όπου πιθανώς να τους προκαλεί έντονο προβληματισμό και άγχος. Ενδεχομένως, και εσείς να έχετε βρεθεί σε δύσκολη θέση ορισμένες φορές. Επομένως, η συγκεκριμένη εμπειρία αποτελεί σημαντική συνεισφορά για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αφορά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εμπιστευτική, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία!

Με εκτίμηση,

Λυσσαρίδου Μαρίνα

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ / -ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΝ / ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Α1.α. Σε ποιο βαθμό συναντάτε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών μέσαστη σχολική τάξη (ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);

ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	**ΚΑΘΟΛΟΥ**	**ΛΙΓΟ**	**ΑΡΚΕΤΑ**	**ΠΟΛΥ**	**ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**
1. «Πετάγεται» και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν.					
2. Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.					
3. Δε φέρνει ό,τι είναι απαραίτητο για το μάθημα.					
4. Ενοχλεί τους διπλανούς του/της.					
5. Μετακινείται μέσα στην αίθουσα, χωρίς να ζητά άδεια.					
6. Διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαισθησία, προκαλώντας αναστάτωση.					
7. Παριστάνει τον «γελωτοποιό» ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους.					
8. Τρώει, πίνει (καφέ, αναψυκτικό κ.ά.), χρησιμοποιεί ή κοιτάζει το κινητό τηλέφωνό του/της.					
9. Προσέρχεται καθυστερημένα στηναίθουσα.					
10. Προσπαθεί να απομονώσει συμμαθητή/-ές του/της (δημιουργία «κλίκας»).					
11. Μιλάει σε συμμαθητές/-τριες με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος) .					

12. Μιλάει στους εκπαιδευτικούς με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος).					
13. Επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτι-κών.					
14. Γκρινιάζει υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος.					
15. Απαιτεί επανειλημμένα έξοδο από την τάξη (π.χ. τουαλέτα, νερό κλπ.), προκαλώντας διακοπή του μαθήματος.					
16. Δημιουργεί ενοχλητικούς θορύβους (π.χ. ψίθυροι, φασαρία κλπ.).					
17. Πετάει μικροαντικείμενα την ώρα του μαθήματος.					

Α1β. Σε ποιο βαθμό συναντάτε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών μέσαστη σχολική τάξη (ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	**ΚΑΘΟΛΟΥ**	**ΛΙΓΟ**	**ΑΡΚΕΤΑ**	**ΠΟΛΥ**	**ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**
1. Δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά «χαζεύει».					
2. Επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα.					
3. Κοιμάται.					
4. Απουσιάζει αδικαιολόγητα (κάνει «κοπάνες»).					
5. Τηρεί στάση απαξίαςπρος το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα.					
6. Έχει υπερβολική ντροπή.					
7. Έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοση του/της.					
8. Παρουσιάζει δυσκολίες στη συνεργασία του/της μεσυμμαθητές/εκπαιδευ-τικό.					
9. Παρουσιάζει συγκαλυμμένη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές του/της (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπές κ.ά.).					
10. Εκδηλώνει τάση για απομόνωση, καταθλιπτική διάθεση.					

Α2. Πόσο συχνά έρχεστε αντιμέτωποι/-ες με προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών μέσα στην τάξη;

Ποτέ [ ] Αρκετά συχνά [ ] Καθημερινά [ ]

Σπάνια [ ] Σχεδόν καθημερινά [ ]

Α3. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Καθημερινά», προσδιορίστε πόσοι/-ες μαθητές/-τριες εκδηλώνουν σε κάθε τμήμα προβλήματα συμπεριφοράς σε καθημερινή βάση;

Δεν απάντησα καθημερινά [ ]

1-2 [ ] Παραπάνω από τους μισούς [ ]

3-4 [ ] Όλοι [ ]

Περίπου οι μισοί [ ]

Α4. Πιστεύετε ότι η συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών/-τριών που εκδηλώνονται στην τάξη, αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων;

Α5. Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με τους μαθητές/-τριες, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στην τάξη;

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ	**ΚΑΘΟΛΟΥ**	**ΛΙΓΟ**	**ΑΡΚΕΤΑ**	**ΠΟΛΥ**	**ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**
1. Αναφέρω το όνομά του/της συγκεκριμένου/-ης μαθητή/-τριας με έντονο ύφος ή/και απαιτώ με αυστηρότητα να σταματήσει τη συμπεριφορά αυτή.					
2. Επιβάλλω αμέσως παραδειγματικές τιμωρίες σε όποιον/-α παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της τάξης.					
3. Δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλάδίνω ευκαιρίες βελτίωσης.					

4. Χρησιμοποιώ το χιούμορ.					
5. Αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά, περιμένοντας να ατονήσει σταδιακά.					
6. Συζητώ κατ' ιδίαν με τον/την μαθητή/-τρια που προκαλεί το πρόβλημα, γιατις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος.					
7. Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως καιπροσβλητικούς χαρακτηρισμούς.					
8. Συζητώ «ανοικτά» με όλη την τάξη το πρόβλημα και την εμπλέκω στην αντιμετώπισή του.					
9. Επιπλήττω τον/την μαθητή/-τρια σιωπηλά (με έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.ά.).					
10. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια καιπαραμένω για λίγη ώρα κοντά του/της.					
11. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και με ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη ή το κεφάλι τον/την επαναφέρω στην τάξη.					
12. Του/της αλλάζω θέση.					
13. Μειώνω τη βαθμολογία του/της.					
14. Του/της υποδεικνύω πρότυπα συμπεριφοράς.					
15. Δείχνω κατανόηση και προσπαθώ να συναισθανθώ την ψυχολογική κατάστασή του/της.					
16. Επαινώ τη θετική συμπεριφορά του/της.					
17. Επαινώ κάθε θετική συμπεριφορά,					

υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς.					
18. Προσπαθώ να του/της διδάξω στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς του/της.					
19. Προσπαθώ να του/της διδάξω τρόπους αναστοχασμού των προβληματικών συμπεριφορών του/της κι έγκαιρης συνειδητοποίησης των συνεπειών των επιλογών/πράξεών του/της.					

Α6. Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με ΑΛΛΟΥΣ (γονείς, διεύθυνση, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες), σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στην τάξη;

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ (ΓΟΝΕΙΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ, ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ, ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ)	**ΚΑΘΟΛΟΥ**	**ΛΙΓΟ**	**ΑΡΚΕΤΑ**	**ΠΟΛΥ**	**ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**
1. Επιβάλλω ωριαία αποβολή και τον/την παραπέμπω στη Διεύθυνση του σχολείου, ώστε να αναλάβει την ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος, καθώς η δική μου δουλειά επικεντρώνεται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου μου.					
2. Ενημερώνω τους γονείς του/της μαθητή/-τριας για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και να τους προειδοποιήσω για τις πιθανές επιπτώσεις.					
3. Επικοινωνώ με τους γονείς του/της, για να ζητήσω την ουσιαστική					

συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος.					
4. Ανταλλάσσω απόψεις με όλους τους συναδέλφους που διδάσκουν στον/στη συγκεκριμένο/-η μαθητή/-τρια, προκειμένου να ερμηνεύσω την προβληματική συμπεριφορά του/της.					
5. Δεν ανακοινώνω το πρόβλημα σε άλλους (συναδέλφους, Διεύθυνση, σχολικό σύμβουλο, γονείς, ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς), προκειμένου να μη θεωρηθεί ως αδυναμία εκ μέρους μου, και προσπαθώ να το επιλύσω μόνος/-η.					
6. Ζητώ / επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου.					
7. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση απότον σχολικό σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.					
8. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς.					
9. Αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από το Διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία.					

Α7. Είστε ικανοποιημένος/-η από τον τρόπο που αντιμετωπίζετε συνήθως τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών στην τάξη σας;

Καθόλου [ ] Αρκετά [ ] Πάρα πολύ [ ]

Λίγο [ ] Πολύ [ ]

Β΄ ΜΕΡΟΣ:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ / -ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Β1. Πόσο **σας έχουν βοηθήσει οι βασικές σπουδές σας** σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Καθόλου [ ] Αρκετά [ ] Πάρα πολύ [ ]

Λίγο [ ] Πολύ [ ]

Β2. Πιστεύετε ότι **είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών / -τριών τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Β3. Πόσο αναγκαία θεωρείται την επιμόρφωση στα παρακάτω αντικείμενα;

	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	**ΚΑΘΟΛΟΥ**	**ΛΙΓΟ**	**ΑΡΚΕΤΑ**	**ΠΟΛΥ**	**ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**
1.	Διαχείριση σχολικής τάξης					
2.	Συνεργασία μελών ομάδας					
3.	Διαχείριση επιθετικότητας μαθητών/τριών					
4.	Διαχείριση απειθαρχίας μαθητών/τριών					
5.	Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράςλόγω ετερότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής κλπ)					
6.	Στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών					
7.	Στάδια γνωστικής ανάπτυξης παιδιών					
8.	Αναγνώριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών/τριών					
9.	Επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον					
10.	Τεχνικές κινητοποίησης / ένταξης αδιάφορων μαθητών					
11.	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς					
12.	Προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία					
13.	Ερμηνεία προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών					
14.	Πρακτική άσκηση σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς					

Γ΄ΜΕΡΟΣ ΜΟΡΦΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

1.Τόπος επιμόρφωσης

☐Ενδοσχολική

☐Σε χώρους εκτός σχολείου

2.Τρόπος παρακολούθησης επιμόρφωσης

☐Εξ αποστάσεως

☐Δια ζώσης

☐Μεικτή

3.Διάρκεια επιμόρφωσης

☐ Ετήσια

☐ Τρίμηνη

☐ Μικρής διάρκειας (μικρότερη από τρεις μήνες)

4.Υποχρέωση συμμετοχής στην επιμόρφωση

☐ Υποχρεωτική

☐ Προαιρετική

5.Διδακτικά καθήκοντα κατά την παρακολούθηση επιμόρφωσης

☐ Χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

☐ Μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

☐ Ολική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

6.Φορέας επιμόρφωσης

☐ΑΕΙ (συναφή τμήματα με τα αντικείμενα επιμόρφωσης)

☐Υπουργείο Παιδείας (μέσω των κατά τόπων ΠΕΚΕΣ)

☐Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

☐Σχολεία

☐Εξωσχολικοί - Ιδιωτικοί φορείς

Δ΄ ΜΕΡΟΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Φύλο

□ Άνδρας □ Γυναίκα

2.Ηλικία

□ 22- 30 □ 31-40 □ 41-50

□ 51 -60 □ άνω των 60

3. Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ 60)

ΠΕ …..

4. Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης

□ Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ □Μεταπτυχιακό □ Διδακτορικό

5. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση μέχρι σήμερα

□ 1- 10 □11-20 □21-30 □31 και πάνω

6. Τύπος σχολείου

□Νηπιαγωγείο □Δημοτικό σχολείο

7. Περιοχή απασχόλησης

□ Αστική □ Ημιαστική □ Αγροτική

(10.001 και άνω κατοίκους) (2.001-10.000 κατοίκους) (Έως 2.000 κατοίκους)

8. Επιμορφωτική εμπειρία σε Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα (Σχολική Ψυχολογία)

□ Δεν έχω επιμορφωτική εμπειρία σε Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα

□ Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. □ Π.Ε.Κ.

□Σεμινάρια/Ημερίδες □ Σχολικών Συμβούλων □Άλλο

Παράρτημα Β: Αποτελέσματα από Jamovi

	N	Mean	SD	W	p
A1a.1	120	3.91	0.979	0.850	< .001
A1a.2	120	3.23	1.090	0.886	< .001
A1a.3	120	2.94	1.117	0.881	< .001
A1a.4	120	3.48	1.061	0.870	< .001
A1a.5	120	2.98	1.202	0.890	< .001
A1a.6	120	3.36	1.083	0.861	< .001
A1a.7	120	3.33	1.079	0.860	< .001
A1a.8	120	2.06	1.292	0.777	< .001
A1a.9	120	2.44	1.222	0.866	< .001
A1a.10	120	2.52	1.159	0.877	< .001
A1a.11	120	2.84	1.145	0.880	< .001
A1a.12	120	2.58	1.221	0.860	< .001
A1a.13	120	3.27	1.179	0.896	< .001
A1a.14	120	3.18	1.174	0.913	< .001
A1a.15	120	3.00	1.237	0.890	< .001
A1a.16	120	3.38	1.146	0.903	< .001
A1a.17	120	2.47	1.223	0.879	< .001
A1b.1	120	3.63	1.092	0.858	< .001
A1b.2	120	3.33	1.140	0.843	< .001
A1b.3	120	2.64	1.352	0.872	< .001
A1b.4	120	2.35	1.200	0.871	< .001
A1b.5	120	2.65	1.221	0.901	< .001
A1b.6	120	2.37	1.100	0.883	< .001
A1b.7	120	2.52	1.100	0.901	< .001
A1b.8	120	2.87	1.084	0.874	< .001
A1b.9	120	2.57	1.035	0.870	< .001
A1b.10	120	2.22	1.094	0.842	< .001

	N	Mean	SD	W	p
A5.1	120	2.83	1.095	0.903	< .001
A5.2	120	1.98	0.935	0.834	< .001
A5.3	120	3.99	0.835	0.847	< .001
A5.4	120	3.88	0.909	0.858	< .001
A5.5	120	2.55	1.158	0.896	< .001
A5.6	120	4.06	0.873	0.833	< .001
A5.7	120	1.23	0.530	0.487	< .001
A5.8	120	2.79	1.347	0.895	< .001
A5.9	120	3.34	1.141	0.902	< .001
A5.10	120	3.69	1.044	0.858	< .001
A5.11	120	2.66	1.393	0.871	< .001

A5.12	120	3.38	1.182	0.895	< .001
A5.13	120	1.67	0.853	0.750	< .001
A5.14	120	2.60	1.299	0.888	< .001
A5.15	120	3.52	0.916	0.850	< .001
A5.16	120	4.33	0.748	0.757	< .001
A5.17	120	4.22	0.793	0.803	< .001
A5.18	120	3.60	0.999	0.877	< .001
A5.19	120	3.50	1.053	0.871	< .001

	N	Mean	SD	W	p
A6.1	120	1.48	0.710	0.671	< .001
A6.2	120	3.08	1.157	0.915	< .001
A6.3	120	3.50	1.077	0.866	< .001
A6.4	120	4.08	0.811	0.834	< .001
A6.5	120	1.63	0.829	0.730	< .001
A6.6	120	2.88	1.206	0.900	< .001
A6.7	120	2.31	1.295	0.845	< .001
A6.8	120	2.80	1.363	0.884	< .001
A6.9	120	2.76	1.290	0.896	< .001

	N	Mean	SD	W	p
B3.1	120	4.58	0.575	0.677	< .001
B3.2	120	4.41	0.680	0.746	< .001
B3.3	120	4.65	0.529	0.632	< .001
B3.4	120	4.52	0.661	0.701	< .001
B3.5	120	4.28	0.791	0.758	< .001
B3.6	120	4.33	0.737	0.761	< .001
B3.7	120	4.06	0.981	0.814	< .001
B3.8	120	4.33	0.813	0.744	< .001
B3.9	120	4.56	0.562	0.684	< .001
B3.10	120	4.53	0.549	0.690	< .001
B3.11	120	4.52	0.608	0.706	< .001
B3.12	120	4.30	0.894	0.746	< .001
B3.13	120	4.54	0.607	0.693	< .001
B3.14	120	4.53	0.608	0.702	< .001

	D1.ΦΥΛΟ	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	p
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Άντρας	50	3.24	1.006	0.037
	Γυναίκα	70	2.82	0.800	
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Άντρας	50	3.10	0.916	<0.001
	Γυναίκα	70	2.44	0.602	
Διαχείριση Με Μαθητές	Άντρας	50	2.93	0.360	<0.001
	Γυναίκα	70	3.31	0.488	
Διαχείριση Με Άλλους	Άντρας	50	2.46	0.385	<0.001
	Γυναίκα	70	2.91	0.668	
Επιμορφωτικές Ανάγκες	Άντρας	50	4.24	0.468	<0.001
	Γυναίκα	70	4.58	0.470	

Pairwise comparisons- Διαχείριση σε σχέση με μαθητές

D5. Έτη υπηρεσίας		W	p
1-10	11-20	4.405	0.010
1-10	21-30	2.526	0.280
1-10	>31	2.364	0.339
11-20	21-30	-1.798	0.581
11-20	>31	-1.234	0.819
21-30	>31	0.174	0.999

Kruskal-Wallis

D8.Επιμορφωτική Εμπειρία Ψυχ.	χ^2	df	p
Behaviour_ext	8.55	3	0.036
Behavour_int	22.42	3	< .001
Diaxeirisi_stud	19.62	3	< .001
Diaxeirisi_others	15.09	3	0.002
Epim_anagkes	4.45	3	0.217

Linear Regression

Model Fit Measures

			Overall Model Test			
Model	**R**	**R^2**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
1	0.347	0.121	3.95	4	115	0.005

Model Coefficients - Epim_anagkes

Predictor	Estimate	SE	t	p
Behaviour_ext	0.0258	0.0832	0.310	0.757
Behavour_int	0.0105	0.0931	0.113	0.911
Diaxeirisi_stud	0.1895	0.1144	1.657	0.100
Diaxeirisi_others	0.1649	0.0885	1.864	0.065

Pairwise comparisons - Diaxeirisi_stud

D7		W	p
1	2	-4.46	0.005
1	3	-2.63	0.151
2	3	1.39	0.590

Kruskal-Wallis

D2.Ηλικία	χ^2	df	p
Behaviour_ext	1.57	3	0.665
Behavour_int	4.04	3	0.258
Diaxeirisi_stud	27.75	3	< .001
Diaxeirisi_others	6.75	3	0.080
Epim_anagkes	1.20	3	0.754

Kruskal-Wallis

D3.Ειδικότητα	χ^2	df	p
Behaviour_ext	16.37	3	< .001
Behavour_int	23.50	3	< .001
Diaxeirisi_stud	13.65	3	0.003
Diaxeirisi_others	12.51	3	0.006
Epim_anagkes	3.14	3	0.370

Kruskal-Wallis

D7.Περιοχή	χ^2	df	p
Behaviour_ext	1.297	2	0.523
Behavour_int	2.339	2	0.311
Diaxeirisi_stud	10.739	2	0.005
Diaxeirisi_others	4.466	2	0.107
Epim_anagkes	0.207	2	0.901

Kruskal-Wallis

D4.Επίπεδο εκπαίδευσης	χ^2	df	p
Behaviour_ext	0.9675	2	0.616
Behavour_int	3.9121	2	0.141
Diaxeirisi_stud	2.9597	2	0.228
Diaxeirisi_others	6.3466	2	0.042
Epim_anagkes	0.0696	2	0.966

Kruskal-Wallis

D5.Έτη υπηρεσίας	χ^2	df	p
Behaviour_ext	4.72	3	0.193
Behavour_int	6.96	3	0.073
Diaxeirisi_stud	10.66	3	0.014
Diaxeirisi_others	3.72	3	0.294
Epim_anagkes	5.96	3	0.114

Scale Reliability Statistics

A1.α&β	Cronbach's α
scale	0.966

Scale Reliability Statistics

A5	Cronbach's α
scale	0.843

Independent Samples T-Test

D6.Τύπος σχολείου	Statistic	p
Behaviour_ext	1002	0.035
Behavour_int	987	0.028
Diaxeirisi_stud	1280	0.673
Diaxeirisi_others	1272	0.636
Epim_anagkes	1074	0.090

Scale Reliability Statistics

A6	Cronbach's α
scale	0.799

Scale Reliability Statistics

B3	Cronbach's α
scale	0.924

Frequencies of D1

D1	Counts	% of Total	Cumulative %
1	50	41.7 %	41.7 %
2	70	58.3 %	100.0 %

Frequencies of D2

D2	Counts	% of Total	Cumulative %
1	19	15.8 %	15.8 %
2	30	25.0 %	40.8 %
3	30	25.0 %	65.8 %
4	41	34.2 %	100.0 %

Frequencies of D3

D3	Counts	% of Total	Cumulative %
1	23	19.2 %	19.2 %
2	52	43.3 %	62.5 %
3	24	20.0 %	82.5 %
4	21	17.5 %	100.0 %

Frequencies of D4

D4	Counts	% of Total	Cumulative %
1	61	50.8 %	50.8 %
2	52	43.3 %	94.2 %
3	7	5.8 %	100.0 %

Frequencies of D5

D5	Counts	% of Total	Cumulative %
1	41	34.2 %	34.2 %
2	37	30.8 %	65.0 %
3	33	27.5 %	92.5 %
4	9	7.5 %	100.0 %

Frequencies of D6

D6	Counts	% of Total	Cumulative %
1	30	25.0 %	25.0 %
2	90	75.0 %	100.0 %

Frequencies of D7

D7	Counts	% of Total	Cumulative %
1	55	45.8 %	45.8 %
2	40	33.3 %	79.2 %
3	25	20.8 %	100.0 %

Frequencies of D8

D8	Counts	% of Total	Cumulative %
1	18	15.0 %	15.0 %
3	20	16.7 %	31.7 %
4	58	48.3 %	80.0 %
5	24	20.0 %	100.0 %

Frequencies of G1

G1	Counts	% of Total	Cumulative %
1	75	62.5 %	62.5 %
2	45	37.5 %	100.0 %

Frequencies of G2

G2	Counts	% of Total	Cumulative %
1	26	21.7 %	21.7 %
2	26	21.7 %	43.3 %
3	68	56.7 %	100.0 %

Frequencies of G3

G3	Counts	% of Total	Cumulative %
1	28	23.3 %	23.3 %
2	40	33.3 %	56.7 %
3	52	43.3 %	100.0 %

Frequencies of G4

G4	Counts	% of Total	Cumulative %
1	63	52.5 %	52.5 %
2	57	47.5 %	100.0 %

Frequencies of G5

G5	Counts	% of Total	Cumulative %
1	10	8.3 %	8.3 %
2	16	13.3 %	21.7 %
4	94	78.3 %	100.0 %

Frequencies of G6

G6	Counts	% of Total	Cumulative %
1	39	32.5 %	32.5 %
2	30	25.0 %	57.5 %
3	17	14.2 %	71.7 %
4	17	14.2 %	85.8 %
5	17	14.2 %	100.0 %

Pairwise comparisons - Behaviour_ext

D3		W	p
1	2	-4.365	0.011
1	3	-2.080	0.455
1	4	0.366	0.994
2	3	2.966	0.154
2	4	4.466	0.009
3	4	1.920	0.526

Pairwise comparisons - Behavour_int

D3		W	p
1	2	-4.721	0.005
1	3	0.483	0.986
1	4	1.331	0.783
2	3	4.662	0.005
2	4	5.427	< .001
3	4	1.260	0.810

Pairwise comparisons - Diaxeirisi_stud

D3		W	p
1	2	0.00813	1.000
1	3	-2.56176	0.268
1	4	-2.16267	0.420
2	3	-4.52524	0.008
2	4	-4.09778	0.020
3	4	0.98395	0.899

Pairwise comparisons - Diaxeirisi_stud

D2		W	p
1	2	1.89	0.540
1	3	5.99	< .001
1	4	3.76	0.039
2	3	5.88	< .001
2	4	2.74	0.211
3	4	-4.22	0.015

Pairwise comparisons - Behaviour_ext

D8		W	p
1	3	-0.976	0.901
1	4	-3.761	0.039
1	5	-2.503	0.288
3	4	-2.550	0.272
3	5	-1.669	0.640
4	5	0.678	0.964

Pairwise comparisons - Diaxeirisi_stud

D8		W	p
1	3	1.08	0.872
1	4	5.02	0.002
1	5	2.54	0.275
3	4	4.49	0.008
3	5	1.60	0.669
4	5	-3.10	0.125

Pairwise comparisons - Behavour_int

D8		W	p
1	3	-0.892	0.922
1	4	-5.175	0.001
1	5	-2.054	0.467
3	4	-5.016	0.002
3	5	-1.755	0.601
4	5	3.545	0.059

Pairwise comparisons - Diaxeirisi_others

D8		W	p
1	3	1.664	0.642
1	4	4.339	0.012
1	5	1.030	0.886
3	4	3.324	0.087
3	5	-0.468	0.988
4	5	-3.771	0.038

Pairwise comparisons - Epim_anagkes

D8		W	p
1	3	-1.172	0.841
1	4	2.358	0.341
1	5	1.275	0.804
3	4	2.400	0.325
3	5	1.559	0.688
4	5	-0.227	0.999

Descriptives

	N	Mean	SD
A2	120	3.72	0.972
A3	120	1.60	0.824
A4	120	3.94	0.882
A7	120	3.45	0.849
B1	120	2.42	1.105
B2	120	4.54	0.634

Frequencies of A2

A2	Counts	% of Total	Cumulative %
2	11	9.2 %	9.2 %
3	45	37.5 %	46.7 %
4	31	25.8 %	72.5 %
5	33	27.5 %	100.0 %

Frequencies of A3

A3	Counts	% of Total	Cumulative %
1	74	61.7 %	61.7 %
2	20	16.7 %	78.3 %
3	26	21.7 %	100.0 %

Frequencies of A4

A4	Counts	% of Total	Cumulative %
2	6	5.0 %	5.0 %
3	32	26.7 %	31.7 %
4	45	37.5 %	69.2 %
5	37	30.8 %	100.0 %

Frequencies of A7

A7	Counts	% of Total	Cumulative %
2	15	12.5 %	12.5 %
3	49	40.8 %	53.3 %
4	43	35.8 %	89.2 %
5	13	10.8 %	100.0 %

Frequencies of B1

B1	Counts	% of Total	Cumulative %
1	27	22.5 %	22.5 %
2	41	34.2 %	56.7 %
3	31	25.8 %	82.5 %
4	16	13.3 %	95.8 %
5	5	4.2 %	100.0 %

Frequencies of B2

B2	Counts	% of Total	Cumulative %
3	9	7.5 %	7.5 %
4	37	30.8 %	38.3 %
5	74	61.7 %	100.0 %