



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα
συμπεριφοράς και επιθετικότητα**

υπό

Γιώρα Αμαλία

Μεταπτυχιακή Εργασία

Υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής»

του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιβλέπων,

Ανδρέας Μπούζος

2021

© Γιώρα Αμαλία

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό της εργασίας, αξίζει να αφιερώσω λίγο χρόνο για να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου σε όσους και όσες συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Μπούζο Ανδρέα, ο οποίος στάθηκε συμπαρστάτης στο εγχείρημα αυτό, με συμβούλευε για κάθε προβληματισμό μου και ενθάρρυνε την προσπάθειά μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω σε όλες και όλους τους συναδέλφους και συναδέλφισσες που αφιέρωσαν χρόνο για να στηρίξουν και να ενισχύσουν την προσπάθειά μου αυτή. Χωρίς την δική τους συμμετοχή, η προσπάθειά μου αυτή θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου, οι οποίοι στάθηκαν στο πλευρό μου, με στήριζαν και ήταν σημαντικοί συνοδοιπόροι μου στο έργο αυτό!

Περιεχόμενα

Περύληψη.....	5
Εισαγωγή.....	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	
1. Παιδική (Σχολική) και Εφηβική Ηλικία.....	9
1.1. Σύγχρονα δεδομένα για τη νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα.....	11
1.2. Δεδομένα ερευνών για τα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας παιδιών, εφήβων.....	13
2. Επιθετικότητα.....	16
2.1. Ερμηνείες επιθετικής συμπεριφοράς.....	17
2.2. Προβλήματα συμπεριφοράς: Αποσαφήνιση όρου.....	18
2.2.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.....	19
2.2.2. Προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου.....	21
2.2.3. Αίτια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών.....	22
2.2.4. Ταξινομικά μοντέλα προβλημάτων συμπεριφοράς.....	25
2.3. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.....	28
2.4. Ηθική πράξη και συμπεριφορά.....	29
2.4.1. Το γνωστικό- εξελικτικό μοντέλο ηθικής ανάπτυξης.....	29
2.4.2. Θετική κοινωνική συμπεριφορά.....	30
3. Ο ρόλος του σχολείου.....	31
4. Πρόληψη προβληματικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας.....	35
4.1. Πρακτικές πρόληψης της βίας στα σχολεία σε ευρωπαϊκές χώρες.....	40
4.1.1. Χαρακτηριστικά προγραμμάτων παρέμβασης.....	42
4.1.2. Απόψεις έναντι των προγραμμάτων παρέμβασης.....	44

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5. Ερευνητική επισκόπηση.....	47
6. Μέθοδος.....	48
6.1. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	49
6.1.1. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	49
6.2. Το δείγμα.....	50
6.3. Μέσο Συλλογής Δεδομένων.....	52
6.3.1. Ζήτημα Δεοντολογίας.....	54
7. Αξιοπιστία Έρευνας.....	54
8. Αποτελέσματα.....	58
8.1. Περιγραφική Ανάλυση των απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.....	58
8.2. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης.....	61
8.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο.....	65
8.4. Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	66
8.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον σκοπό των σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης.....	68
8.6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος-συντονιστής ενός προγράμματος παρέμβασης.....	70
8.7. Στάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο.....	71
8.8. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης.....	72
9. Συζήτηση.....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	84

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας. Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο ως τον Αύγουστο του 2020, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το συνολικό δείγμα ανήλθε σε 128 υποκείμενα (N=128). Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στις σχολικές τάξεις, το ποσοστό αυτών που τάσσονται υπέρ της εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης αλλά και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν προβεί στην εφαρμογή αυτών στην τάξη. Επιπλέον, διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών έναντι των τεχνικών παρέμβασης αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι αξιολογούν τις ικανότητές τους, ως προς την εφαρμογή αυτών. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε αν παράγοντες όπως το φύλο, επηρεάζουν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των προγραμμάτων παρέμβασης ή και την απόφασή τους να προβούν στην εφαρμογή τους στην τάξη. Ακόμη, διερευνήθηκε αν υπάρχουν διαφορές στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που προτιμούνται να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει τις στοιχειώδεις γνώσεις για τα προγράμματα παρέμβασης. Επιπλέον, το δείγμα φάνηκε να έχει θετική αντίληψη και στάση έναντι των προγραμμάτων παρέμβασης και η πλειοψηφία επιθυμεί την εφαρμογή τους στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν ήδη εφαρμόσει πρόγραμμα παρέμβασης. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά φάνηκε να μην επηρεάζουν τις απαντήσεις του δείγματος.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις, στάσεις, προγράμματα παρέμβασης, επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς

Summary

The purpose of this study was to investigate the knowledge, attitudes and perceptions of primary and secondary school teachers about school intervention programs for children with behavioral and aggression problems. The research was conducted from May to August 2020, in primary and secondary school teachers and the total sample amounted to 128 subjects (N = 128). More specifically, the knowledge of Greek teachers about the implementation of intervention programs in school classrooms, the percentage of those who are in favor of the implementation of intervention programs and the percentage of teachers who have implemented intervention programs in the classroom were investigated. In addition, the attitude of the teachers towards the intervention techniques was investigated, as well as the way in which they evaluate their abilities. In addition, it was examined whether factors such as gender influence teachers' knowledge, perceptions and attitudes towards intervention programs or their decision to implement them in the classroom. It was also investigated whether there are differences in the characteristics of teachers who intend to implement intervention programs. The findings of the present study showed that the majority of teachers have a basic knowledge of intervention programs. In addition, the sample seemed to have a positive attitude towards intervention programs and the majority wants their implementation in the classroom. Nevertheless, just a few have already implemented an intervention program. Demographic and occupational characteristics did not appear to affect sample responses.

Keywords: perceptions, attitudes, intervention programs, aggression, behavioral problems

Εισαγωγή

Τα ζητήματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, φαίνεται όλο και συχνότερα να γίνονται αιτία για έντονο προβληματισμό και ανησυχία. Η κοινωνία φαίνεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς, καθώς δεν είναι πλήρως καταρτισμένη και δεν διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια και το σχολείο που αποτελούν και την πιο άμεση και σημαντική πηγή για την ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών, δεν δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για την διαχείριση των ιδιαίτερων προβλημάτων, χωρίς εξειδικευμένη υποστήριξη (βλ. Dryfoos, 1994. 1997 Heller, 2000. Smith, 2001 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Το παραπάνω γεγονός συνετέλεσε στην επιλογή της διερεύνησης των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τα προγράμματα που απευθύνονται στην πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία.

Τα διεθνή στοιχεία παρουσιάζουν ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 3% έως 25% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, να χρήζει ιδιαίτερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ενώ στην Ελλάδα συγκεκριμένα, ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παραπέμπεται στις ειδικές σχολικές υπηρεσίες για ζητήματα που αφορούν μαθησιακές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Κουρκούτας, 2011).

Τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, οι διαταραχές συμπεριφοράς, καθώς και οι συμπεριφορές περιθωριοποίησης και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές, συνδέονται άμεσα με την σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου (Kracher, 2004. Osborne, 2004. Richman, Bowen & Woolley, 2004 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Αναγκαία προτεραιότητα αποτελεί η λήψη μέτρων πρόληψης της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την παιδική κιόλας ηλικία. Το σχολείο είναι ένας χώρος που ο μαθητής περνά πολύ χρόνο και μαθαίνει να αλληλεπιδρά, να κοινωνικοποιείται και να αναπτύσσει πρότυπα συμπεριφοράς. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως ο χώρος του σχολείου είναι πλέον κατάλληλος χώρος για την έγκαιρη εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, που στοχεύουν στην καταπολέμηση συγκεκριμένων φαινομένων. Η εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης έχει χαρακτηριστεί αποτελεσματική για αρκετά σχολεία και κρίνεται επίσης αναγκαία. Ο μαθητής, μέσα από αυτά τα προγράμματα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, αναπτύσσει

την αυτοεκτίμησή του και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, ανακαλύπτει στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων θυμού/κρίσεως/άγχους, καθώς και δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και αποπλίζεται με όλα εκείνα τα στοιχεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Cole & Cole, 2011).

Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, τεκμηριώνουν την θετική επίδραση των προγραμμάτων πρόληψης στη σχολική κοινότητα. Αναφέρουν, ως θετικά των προγραμμάτων αυτών, την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης των παιδιών και παράλληλα, τη μείωση της συχνότητας προβλημάτων διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς και σχολικής προσαρμογής (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, προβλήματα διαγωγής, διαταρακτική συμπεριφορά, επιθετικότητα, εκφοβισμός), αλλά και προβλημάτων που σχετίζονται με παραβατική συμπεριφορά, χρήση ουσιών και σεξουαλική κακοποίηση (Derzon, 2006. Mytton et al., 2002. Tobler et al., 2000. Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Επομένως, διαπιστώνεται από τα παραπάνω, η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων παρέμβασης για την κάλυψη των διαφορετικών και ιδιαίτερων αναγκών που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να καταγράψει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στη πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Έτσι, θα καταστεί δυνατή η διερεύνηση του κατά πόσο οι θεωρητικές προσεγγίσεις για το θέμα αυτό είναι αποδεκτές από το πραγματικό σχολικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την προσπάθεια προσέγγισης του υπό μελέτη θέματος, η εργασία κινείται στους εξής βασικούς άξονες. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι βασικοί όροι που χρησιμοποιούνται στην εργασία (επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, αντιλήψεις, στάσεις). Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα κύρια στοιχεία των θεωριών που πλαισιώνουν τις βασικές αυτές έννοιες, με σκοπό να επιτευχθεί μια «εις βάθος» αντίληψη του υπό μελέτη θέματος. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις και η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται αναλυτική παρουσίαση και συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. Παιδική (Σχολική) και Εφηβική Ηλικία

Η παιδική (ή σχολική) ηλικία εκτείνεται από το έκτο έως το δωδέκατο έτος της ηλικίας του παιδιού.

Κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας, οι βιολογικές αλλαγές των παιδιών και η εισαγωγή της κοινωνικής ομάδας στη ζωή τους, συνθέτουν τη βάση στην οποία αναπτύσσονται οι αλλαγές στον γνωστικό τομέα, στην κοινωνικότητα και την αίσθηση του εαυτού. Όσον αφορά την γνωστική ανάπτυξη, τα παιδιά στην σχολική ηλικία αρχίζουν να καλλιεργούν την ικανότητα για την κατάκτηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, να ταξινομούν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να σκέφτονται λογικά και να αναπτύσσουν τη μνημονική και σχολική τους ικανότητα. Όσον αφορά τη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, παρατηρείται η μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς», το παιδί κοινωνικοποιείται, μαθαίνει να συνεργάζεται και να εντάσσεται σε ομάδες, αρχίζει να ετεροπροσδιορίζεται και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από την σύγκρισή του με τους συνομηλίκους του. Μια σπουδαία πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών στην παιδική ηλικία, είναι η ικανότητά τους να συμπεριφέρονται σωστά, όταν συνομιλούν με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τον θυμό τους, ώστε να γίνουν αποδεκτά ως μέλος της κοινωνικής τους ομάδας. Η μάθηση του ελέγχου της επιθετικότητας και της παροχής βοήθειας σε άλλους είναι δύο από τα βασικότερα θέματα της κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών (Cole&Cole, 2011).

Η εφηβεία είναι η φάση της μετάβασης από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, η οποία εκτείνεται από την ηλικία των 12 έως την ηλικία των 19 ετών.

Κατά την περίοδο αυτή, οι έφηβοι βιώνουν ραγδαίες βιοσωματικές αλλαγές, τόσο στις νοητικές ικανότητες όσο και στη σεξουαλικότητά τους. Όπως αναφέρει ο Hebert (1994) ο όρος εφηβεία αφορά την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία σχετίζεται με τις βιοσωματικές αναπτυξιακές διαδικασίες, με αυτό δηλαδή που ορίζουμε ως «ήβη». Ανάγκη των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η ανάπτυξη της ταυτότητας του εγώ, κρίνεται σημαντική προϋπόθεση για να μπορέσει το άτομο να διαμορφώσει ουσιαστικές και σε βάθος

διαπροσωπικές σχέσεις. Το άτομο αρχίζει να ανακαλύπτει τη φύση του εαυτού του και τελειώνει όταν πλέον έχει έννοια του εαυτού ως ένα ενιαίο σύνολο και την προσωπική του ταυτότητα. Έτσι, ο έφηβος διαμορφώνει αυτό που ονομάζουμε αυτεπίγνωση, δηλαδή μια συνειδητή εικόνα του εαυτού του.

Οι έφηβοι παρουσιάζουν διάφορα αισθήματα και στάσεις για το σώμα τους. Πολλές φορές εμφανίζουν μεταπτώσεις- από τον ακραίο ναρκισσισμό ως την εχθρότητα και την υποτίμηση προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Όταν υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία ανάμεσα στην ιδέα που έχει ο έφηβος για τον εαυτό του και στην ιδέα που έχει για τον ιδανικό εαυτό του είναι πιθανό να του δημιουργηθεί άγχος και υπερευαίσθησία (Χατζηχρήστου, 2011). Τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τους βλέπουν οι άλλοι, αλλά και από το πώς οι ίδιοι νομίζουν ότι τους βλέπουν οι άλλοι. Ακόμη, στην εικόνα που έχουν σχηματίζει για τον εαυτό τους, υιοθετούν και την εικόνα που νομίζουν πως έχουν σχηματίζει γι' αυτά οι γονείς τους και τέτοιου είδους ιδέες έχουν επιπτώσεις μακροπρόθεσμα στη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ενώ συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής. Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου ορίζεται από την κοινωνική επάρκεια, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ο έφηβος έχει κατακτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις και να αλληλεπιδρά κοινωνικά με τους συνομηλίκους του (Χατζηχρήστου, 2011).

Η συναισθηματική ανάπτυξη, αναφέρεται στα συναισθήματα του ατόμου όπως τα βιώνει κατά τη διάρκεια της ζωής του και στην αποτελεσματική τους αυτορρύθμιση, την ικανότητά του δηλαδή να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματά του ανάλογα με τις συνθήκες, χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2011).

Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι η κοινωνική και πολιτική αγωγή των παιδιών και των εφήβων πρέπει να περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα ενισχύουν την ικανότητα κριτικής σκέψης, την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης τόσο των δικών τους συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, αλλά και τις επικοινωνιακές, συνεργατικές ικανότητες. Η εκπαίδευση και η μάθηση τέτοιων ικανοτήτων προωθεί τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, που εργάζονται και συνεργάζονται για το κοινό καλό και βελτιώνουν την

ποιότητα της ζωής τους και της κοινωνίας (Fanti, 2013). Προκειμένου να σχεδιάσουμε κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για τους παραβατικούς μαθητές είναι σημαντικό να γνωρίζουμε και το μέγεθος του προβλήματος, για αυτό παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στατιστικά στοιχεία που παρουσιάζουν τα ποσοστά νεανικής παραβατικότητας στην Ελλάδα και κατ' επέκταση στο ελληνικό σχολείο.

1.1. Σύγχρονα δεδομένα για τη νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ραγδαία αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων στην Ευρώπη. Από την επιστημονική κοινότητα διαπιστώθηκε μείωση του μέσου όρου ηλικίας πρώτης εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Altschuler, 1999 όπ. αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013), ενώ σημειώθηκε συστηματική αύξηση του αριθμού των κοριτσιών που διαπράττουν αξιόποινες πράξεις (Stahl, 2008 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Ως παραβατική χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά που παρεκκλίνει από τους κοινωνικούς κανόνες και δημιουργεί προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο (Πανούσης, 1998 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Όπως αναφέρουν οι Γιαννοπούλου και Τσομπάνογλου (2003), η παραβατική συμπεριφορά έχει ποικίλες συνιστώσες και διαφορετικούς βαθμούς εκδήλωσης. Επιπλέον, ο όρος παραβατικότητα είναι κοινωνικο-νομικός όρος, που αντικατοπτρίζει μια μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ άλλων, η οποία όμως συνιστά παράβαση νομικού κανόνα. Τα νεαρά άτομα με παραβατική συμπεριφορά, κατά κύριο λόγο, ανήκουν στην υποομάδα των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής (ΔΔ). Ο όρος ΔΔ είναι ψυχιατρικός και αναφέρεται σε άτομα που εκδηλώνουν επαναλαμβανόμενη και επίμονη αντικοινωνική συμπεριφορά (π.χ επιθετικότητα, φυγές από το σπίτι, αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, βασανισμό ζώων) και παραβατικές δράσεις (π.χ. χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, χρήση όπλων, κλοπές, εμπρησμούς) (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Η Ελλάδα σε σχέση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες εμφανίζει το πιο χαμηλό ποσοστό ανήλικης παραβατικότητας. Παρ' όλα αυτά, η συμμετοχή των ανηλίκων στη συνολική εγκληματικότητα, δηλαδή σε σχέση με την εγκληματικότητα όλων των ηλικιακών ομάδων κάθε έτους, εμφανίζει σταθερά ανοδική τάση. Από το 2,8% το 1980, φτάνουμε στο 4,8% το 1990 και στο 6,4% το 1999 (Κουράκης, 2006 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Ωστόσο, σε έρευνες αυτό-ομολογούμενης παραβατικότητας, το

ποσοστό των νέων ηλικίας 14-21 ετών στην Αθήνα, που ομολογεί ότι έστω μια φορά έχει τελέσει αξιόποινη παράβαση κατά της ιδιοκτησίας, αγγίζει το 65,3 % (Spinellisetal., 1994 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης, ενώ το 2005 υπήρχε μηδενικός αριθμός ανθρωποκτονιών από ανηλίκους, κατά το 2006 σημειώθηκαν 16 ανθρωποκτονίες από ανηλίκους. Ανάλογη αύξηση παρουσιάζουν και οι περιπτώσεις βιασμών και αδικημάτων σχετικών με τα ναρκωτικά (Καρανάτση, 2006 όπ.αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους νέες μορφές παραβατικότητας που δεν υπήρχαν στο παρελθόν, όπως η ενδοσχολική και εξωσχολική βία και τα φαινόμενα συμμοριών. Σύμφωνα με μια σύντομη ανάλυση στοιχείων την Ελληνικής Αστυνομίας (Σκότης, 2005 όπ.αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013) η συντριπτική πλειονότητα των συλληφθέντων ανηλίκων σε όλα τα εγκλήματα, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 13-17 ετών. Ωστόσο, τα έτη 2002 και 2003, αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των δραστών με ηλικία μικρότερη των 12 ετών (Γιαννοπούλου & Τσομπάνογλου, 2005 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Πρώτο σε συχνότητα είδος παράβασης αποτελούν οι παραβάσεις τους ΚΟΚ, ακολουθούν οι κλοπές, τα ναρκωτικά και η επαιτεία. Ειδικά στις κλοπές, το 10% περίπου των συλληφθέντων δραστών είναι ανήλικοι, ενώ στις συλλήψεις για κατοχή και διακίνηση ναρκωτικών ουσιών, οι ανήλικοι συμμετέχουν με ποσοστό 1%. Σε μια συστηματική επισκόπηση των στατιστικών στοιχείων από το 1984 έως το 1995 για την ηλικιακή ομάδα των 13-17 ετών, σημειώνεται μια ελαφρώς ανοδική τάση στο ποσοστό πρόκλησης σωματικών βλαβών, καθώς και στο ποσοστό φθοράς ή ιδιοποίησης ξένης ιδιοκτησίας (Κουράκης, 2000 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Τέλος, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνεια και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, το 2003 οι ανήλικοι κρατούμενοι στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης ανέρχονταν στους 449. Ο αριθμός αυτός είχε μειωθεί στους 376 το 2007, ενώ το 2010 ανήλθε στους 510 (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Μια σημαντική έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα είναι αυτή της Μπελογιάννη (2009), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Πειραματικών Γυμνασίων την Αττικής. Η επιλογή έγινε προκειμένου το δείγμα να προέρχεται από διαφορετικούς δήμους της Αθήνας αλλά και από διαφορετική κοινωνικοοικονομική καταγωγή. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπώσει φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, σε μια εποχή που ο όρος «bullying»

έκανε την δειλή εμφάνισή του στην ελληνική σχολική κοινότητα, ως θέμα συζήτησης και ως πρόβλημα με πολυπαραγοντικές αιτίες και αποτελέσματα. Τα ευρήματα ήταν χαρακτηριστικά και απέδειξαν γλαφυρά την ελληνική σχολική πραγματικότητα, που μέχρι τότε κάλυπτε το πρόβλημα επιμελώς. Η πλειονότητα των μαθητών, είχαν υπάρξει μάρτυρες ή θύματα σχολικής βίας (σωματική ή λεκτική κακοποίηση), ακόμα και σεξουαλικής (σχόλια κ.λπ). Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα ήταν πως τα θύματα βίωναν άγχος, θυμό και εκνευρισμό, ενώ πολλές φορές έπαιρναν τον ρόλο του θύτη, καθώς βίωναν αισθήματα εκδίκησης για τους θύτες. Ακόμα αξίζει να αναφερθεί πως ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών δήλωνε πως επιθυμούσε να ενταχτεί σε προγράμματα πρόληψης, αφού θεωρούσε την ενδοσχολική βία σοβαρή υπόθεση που τους αφορούσε άμεσα. (Μπελογιάννη, 2009).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά προκαλεί σημαντικές ατομικές και κοινωνικές βλάβες, επομένως είναι σημαντικό να παρέχονται εφόδια για την πρόληψη και τη θεραπεία (David, Paloma, Jose, Celestino, & Rebeca, 2019).

1.2. Δεδομένα ερευνών για τα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας παιδιών και εφήβων

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες ένας μεγάλος αριθμός παιδιών εμφανίζουν σημαντικές ακαδημαϊκές δυσκολίες, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, ή και τα δύο. Σύμφωνα με μια έκθεση που διεξήχθη στις αρχές του 2001 από το Surgeon General (1999), 10,3% των παιδιών ηλικίας 9-17 ετών στις ΗΠΑ παρουσιάζει κάποια μορφή δυσλειτουργικής ή αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς (Hill & Maughan, 2001 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα σε σχολεία της Αγγλίας, το 1/3 του συνόλου 523 μαθητών δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα επιθετικών προσβολών και σκόπιμου στιγματισμού (Miller-Johnsonetal., 2002 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Οι διαταραχές συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα επιθετικότητας και παρορμητικότητας αντιπροσωπεύουν τις πιο επίμονες και κοινές μορφές διαπροσωπικών δυσλειτουργιών, οι οποίες καταλήγουν να δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στο σχολείο (Institute of Medicine, 1994. McMahon & Kotler, 2006.

NIMH, 2011. Sheridan & Kratochwill, 2007. Wilmshurst, 2009 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Ως προς τον ελληνικό πληθυσμό δεν υπάρχουν ευρείες επιδημιολογικές έρευνες που να δίνουν σαφή εικόνα της κατάστασης στα ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα φαινόμενα άσκησης βίας είναι αρκετά αυξημένα στα ελληνικά σχολεία (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001. Psalti et al., 2005 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν υψηλά ποσοστά επιθετικών συμπεριφορών από τους Έλληνες γονείς για τη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο κίνδυνος των παιδιών αυτών να αναπτύξουν κάποια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς. Μία μελέτη του Πανεπιστημίου Αθηνών για τον εφηβικό πληθυσμό στα ελληνικά σχολεία κατέδειξε ότι ένα ποσοστό γύρω στο 16% των προ εφήβων και των εφήβων παρουσιάζει εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες δυσκολίες (Κουρκούτας, 2011).

Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά με αποδιοργανωμένες ή διαταρακτικές συμπεριφορές που εισέρχονται στο σχολείο διατρέχουν επιπρόσθετους κινδύνους εκδήλωσης «προβληματικών» ή ακόμη και «παθολογικών» προτύπων αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς, καθώς απορρίπτονται από τους συνομήλικους ή ακόμη και τους δασκάλους τους. Η απόρριψη αυτή έχει αρνητικές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων του, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι παρεκκλίνουσες, επιθετικές και αντικοινωνικές τάσεις τους (Richmanetal., 2004. Thompson et al., 2010. Tolbin & Sprague, 2000 όπ.ανάφ στο Κουρκούτας, 2011).

Άτομα που έχουν αναπτύξει έντονα αρνητικά συναισθήματα και βρίσκονται σε χαμηλό περιορισμό, είναι επιρρεπή σε επιθετικές συμπεριφορές. Μελέτες δείχνουν πως η θετική γονική μέριμνα, η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και ευαισθησίας, μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών (Shayne, Joshua, & Donald, 2011).

Ο Rigby (2008), αναφέρει ότι από το δημοτικό τα παιδιά εμφανίζουν επιθετικότητα και κυρίως, λεκτική επιθετικότητα. Τα αγόρια συχνότερα χρησιμοποιούν τη σωματική βία και πέφτουν πιο συχνά θύματα σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια βιώνουν πιο

έμμεσες μορφές. Επιπλέον, ο ίδιος ανακάλυψε πως τα περισσότερα επεισόδια επιθετικής συμπεριφοράς λαμβάνουν χώρα στην αυλή του σχολείου, την ώρα του διαλείμματος.

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), πολλές προσπάθειες και έρευνες έχουν γίνει προκειμένου να βρεθεί κάποια αιτιολογική σχέση της εμφάνισης της επιθετικότητας σε ένα σύνολο. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν έχει καταστεί εφικτό, καθώς δεν μπορεί να αποδειχθεί η εγκυρότητα αυτών των ερευνών. Τα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα δεν το παραδέχονται εύκολα, ενώ οι θύτες πιθανότατα να αποκρύψουν την εμπλοκή τους (Rigby, 2008).

Έρευνα στην οποία συμμετείχαν 130.000 παιδιά, στη Νορβηγία, αποκάλυψε ότι το 15% μαθητών ηλικίας 7 έως 16 ετών, έχουν εμπλακεί είτε ως θύματα είτε ως θύτες σε περιστατικό εκφοβισμού. Σε άλλη έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία παρατηρήθηκε ανησυχητική αύξηση της επιθετικότητας μεταξύ των κοριτσιών (Craig, Pepler & Blais, 2007). Σύμφωνα με τον Hazzler, το 1991, το 75% των παιδιών έχουν πέσει θύματα επιθετικότητας (Carney & Merrell, 2001).

Σύμφωνα με την έρευνα του World Health Organization Health Behavior in School – Aged Children (2004), στον Καναδά παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα ποσοστά επιθετικότητας, ενώ παρατηρήθηκε ότι υστερούσε αρκετά στην λήψη μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου (Χτενέλη, 2009).

Στη χώρα μας, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τη μελέτη του σχετικού φαινομένου, ωστόσο, σύμφωνα με την Χτενέλη (2009), τα θύματα παιδιών δημοτικού στην Αθήνα αγγίζουν το 8%.

Στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η λεκτική βία εμφανίζεται σε ποσοστό 45%, ενώ 1 στα 4 παιδιά αντιμετωπίζει λεκτική διάκριση (Κοντογιαννίδης, 2009). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μπεζέ (1998), η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στη μορφή της επιθετικότητας, καθώς όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο πολύ χρησιμοποιεί τη λεκτική βία.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Κωνσταντίνου και Ψάλτη (2007), αναδεικνύεται πως η πρόληψη του φαινομένου είναι έργο του δασκάλου και ότι επιπλέον, οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν περιστατικά επιθετικότητας.

2. Επιθετικότητα

Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2011), τα παιδιά αρχίζουν να εκδηλώνουν στοιχεία τόσο της επιθετικότητας όσο και της κοινωνικής συμπεριφοράς σύντομα μετά την γέννηση. Οι πρόδρομοι της επιθετικότητας είναι οι θυμωμένες κραυγές και οι απότομες κινήσεις των νεογέννητων, όταν διακοπεί το ρυθμικό τους πιπίλισμα. Ακόμη, οι πρώτες ενδείξεις κοινωνικής συμπεριφοράς εκδηλώνονται εξίσου νωρίς, όταν το μωρό αντιδρά στο κλάμα ενός άλλου μωρού.

Σύμφωνα με τους Parke και Slaby (1983), για να θεωρηθεί επιθετική μια συμπεριφορά πρέπει να έχει την πρόθεση να κάνει κακό σε κάποιον (όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2011). Η Maccoby (1980), υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα αρχίζει μόνο όταν τα παιδιά καταλάβουν ότι μπορούν να είναι η αιτία της στενοχώριας κάποιου άλλου και ότι μπορούν να αναγκάσουν τους άλλους να κάνουν ό,τι αυτά θέλουν, προκαλώντας τους στενοχώρια (όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2011).

Η Hartup (1974) αναφέρει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν δύο μορφές επιθετικότητας, τη συντελεστική και την εχθρική επιθετικότητα.

Η συντελεστική επιθετικότητα έχει στόχο το παιδί να αποκτήσει κάτι το οποίο επιθυμεί. Για παράδειγμα θα χτυπήσει ή θα απειλήσει ένα άλλο παιδί για να αποκτήσει ένα παιχνίδι.

Η εχθρική επιθετικότητα έχει στόχο να πληγώσει ένα πρόσωπο, είτε για να εκδικηθεί είτε για να δείξει κυριαρχία. Επίσης, ο Stop (1979, όπ. αναφ. στο Γκονέλα, 2004) αναφέρει ότι «*επιθετικότητα είναι η απόκριση που ακολουθεί τη ματαίωση της επιθυμίας ή μια πράξη που ο στόχος της απόκρισης βλάβης σε έναν οργανισμό*». Ο Brain (1994) μετά από τον συνδυασμό όλων των παραμέτρων των ορισμών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια συμπεριφορά θεωρείται επιθετική όταν μπορεί να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της (Καλαντζή – Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

Πολλές μελέτες για την επιθετικότητα αναφέρουν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Μια ποιοτική ανάλυση των Crick και Grotpeter (1995), έδειξε ότι και τα δύο φύλα εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, ωστόσο, οι μορφές της επιθετικότητάς τους διαφέρουν (όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2011). Για παράδειγμα, τα κορίτσια είναι πιθανότερο να αποκλείσουν κάποιον από την ομάδα τους ή να πληγώσουν τη φιλική

διάθεση ενός άλλου παιδιού. Αυτή η μορφή επιθετικότητας ονομάζεται επιθετικότητα σχέσεων.

Ο Freud (1950, όπ. αναφ. στο Χήνας & Χρυσσαφίδης, 2000) αναφέρει την επιθετικότητα ως μια αναπόφευκτη εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι Krebs και Miller (1986, όπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010) όρισαν ως επιθετικότητα «κάθε συμπεριφορά που φαίνεται να αποσκοπεί στη μείωση της ευεξίας ενός άλλου ατόμου είτε καταστρέφοντας τις βιολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις που την εξασφαλίζουν είτε αδιαφορώντας για αυτές». Ο Τσαρδάκης (1987, όπ. αναφ. στο Κιτσάκη, 2010) ένα χρόνο αργότερα, αναφέρει ότι «η επιθετικότητα ορίζεται ως μια λανθάνουσα επιθετική τάση του ατόμου που, υπό ορισμένες συνθήκες, εκδηλώνεται προς τα αντικείμενα του περιβάλλοντος σαν επίθεση, σαν συγκεκριμένη καταστροφική πράξη». Ο Martin Herbert (1998) υποστήριξε ότι υπάρχουν και θετικές έννοιες της επιθετικότητας που αφορούν την επιβίωσή του, όπως λόγου χάρη, τα βήματα που κάνουν τα παιδιά για να ανεξαρτητοποιηθούν.

2.1.Ερμηνείες επιθετικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2011), η ανάπτυξη της επιθετικότητας μπορεί να οφείλεται στους εξελικτικούς προγόνους του είδους μας, στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνίες μας ανταμείβουν την επιθετική συμπεριφορά και στην τάση των παιδιών να μιμούνται τη συμπεριφορά του ρόλου των ενήλικων προτύπων.

Όσον αφορά το επιχείρημα της εξέλιξης, πολλοί μελετητές υποστήριξαν ότι η επιθετικότητα είναι μια σημαντική δύναμη στην εξέλιξη των ζώων. Σύμφωνα με την θεωρία του Δαρβίνου, ότι κάθε μέλος ανταγωνίζεται ένα άλλο μέλος προκειμένου να επιβιώσει και να αναπαραχθεί, η επιθετικότητα είναι φυσική και αναγκαία.

Μια άλλη εξήγηση που συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, είναι ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά επειδή συχνά ανταμείβονται όταν το κάνουν. Για παράδειγμα η επιθετικότητα ορισμένων παιδιών ενισχύεται από τους γονείς τους γιατί τους παρέχουν θετική ενίσχυση (περισσότερη προσοχή, γελούν ή τους επιδοκιμάζουν). Ο Patterson και οι συνεργάτες τους (1989) παρατηρούν ότι σε πιεστικές οικογένειες η επιθετική συμπεριφορά είναι λειτουργική, γιατί δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να επιζήσει σε τιμωρητικές κοινωνικές συνθήκες (Cole & Cole, 2011). Πολλοί θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης πιστεύουν ότι οι γονείς τιμωρώντας τα

παιδιά τους, μπορεί άθελά τους, να τα διδάσκουν πώς να συμπεριφέρονται επιθετικά, αφού τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές που έχουν δει (Fanti, 2013).

2.2. Προβλήματα συμπεριφοράς: Αποσαφήνιση όρου

Όσον αφορά την ορολογία των διαταραχών συμπεριφοράς, έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφοροι όροι (π.χ., εναντιωτικές, αντιδραστικές, αντικοινωνικές, διασπαστικές, διαταρακτικές, διαταραγμένες επιθετικές συμπεριφορές, διαταραχές αγωγής), για να περιγράψουν το ευρύ φάσμα των προβληματικών συμπεριφορικών καταστάσεων που παρατηρούνται στην παιδική και την εφηβική ηλικία (Hinsaw & Lee, 2003. McMahon & Kotler, 2006. Tremblay, 2000. Walker, Ramsey & Gresham, 2004. Waschbusch, 2002. Wilmschurst, 2009 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Οι διασπαστικές συμπεριφορές στη πρώτη σχολική ηλικία περιλαμβάνουν τα συμπεριφορικά προβλήματα και τα προβλήματα διαγωγής, την εναντιωτική/προκλητική διαταραχή και την υπερκινητικότητα ή το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ (Κουρκούτας, 2011).

Η χρήση του όρου «διαταραχές διαγωγής» με βάση τη ταξινόμηση του DSM παραπέμπει στις πιο σοβαρές μορφές διαταραχών συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, διαταραχές διαγωγής θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του και αναφέρονται σε σταθερά στον χρόνο πρότυπα αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (Burke, Loeber & Birmaher, 2002. Frick, 1998. Hinshaw & Anderson, 1996 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Οι σοβαρές αντικοινωνικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν επιθετικές ενέργειες εναντίον φυσικών προσώπων, βανδαλισμούς, παραβατικές συμπεριφορές, χρήση ουσιών στην εφηβεία, και γενικότερα σοβαρά διαπροσωπικά και κοινωνικά προβλήματα. Η εναντιωτική/προκλητική διαταραχή στην παιδική ηλικία συνήθως εκφράζεται με ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο αρνητικής, προκλητικής ανυπακοής και εχθρικής συμπεριφοράς προς τους δασκάλους και τους άλλους ενηλίκους και ειδικότερα τους εκπροσώπους μιας αρχής (American Psychiatric Association, 2000 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Ο Campbell (2002), υποστηρίζει ότι οι προβληματικές συμπεριφορές έχουν εξελικτικό χαρακτήρα, καθώς, σε μικρές ηλικίες συναντώνται συνήθως οι πιο ήπιες μορφές, που χαρακτηρίζονται από «δυσλειτουργικότητα» στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και από αδυναμία ελέγχου της επιθετικότητας και των παρορμήσεων. Όσο το παιδί μεγαλώνει και εφόσον αυτές οι δυσλειτουργίες δεν αντιμετωπίζονται, μπορεί να πάρουν πιο σοβαρή και επίμονη μορφή και να καταλήξουν στις ακραίες αντικοινωνικές ή παραβατικές συμπεριφορές που συναντάμε στην εφηβεία (Κουρκούτας, 2011)

Η εγκληματικότητα είναι ίσως μία από τις πιο συχνά εμφανιζόμενες εκδηλώσεις της εφηβείας, η οποία φτάνει στο αποκορύφωμά της στο 15^ο έτος της ηλικίας για τα αγόρια και στο 14^ο έτος της ηλικίας για τα κορίτσια (Herbert, 1999).

2.2.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς

Οι ενήλικες ενδιαφέρονται κυρίως για τις «εξωτερικευμένες» διαταραχές, ενώ τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τις «εσωτερικευμένες διαταραχές» (άγχος, φόβο, κατάθλιψη, μοναξιά).

Οι ενήλικοι προβληματίζονται κυρίως με τα παιδιά που δείχνουν να μην μπορούν να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους: δηλαδή με εκείνα τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετικότητα, ανυπακοή, υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα (Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000).

Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείψεις στις δεξιότητες αυτοελέγχου, χαρακτηρίζονται από έναν παρορμητικό τρόπο σκέψης και δράσης και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση και την «καθυστερημένη» αμοιβή. Επίσης, δυσκολεύονται να εστιάσουν τη προσοχή τους σε ένα στόχο ή να χρησιμοποιήσουν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει παιδιά που εμφανίζουν υπερβολικά ελεγχόμενη συμπεριφορά: δηλαδή παιδιά με σημάδια άγχους, φόβου και σωματικών ενοχλήσεων. Τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν συμπεριφορές αποφυγής οι οποίες προκαλούνται από τον φόβο των καινούριων εμπειριών. Συνήθως δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην απόδοσή τους θέτοντας πολύ υψηλούς στόχους, με αποτέλεσμα να υποτιμούν τις δυνατότητές τους (Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000).

Όλα τα ερευνητικά δεδομένα (Fiese, Wilder & Bichham, 2000. Frick, 1998. Kazdin, 1997. Loeber et al., 1998. Maguin & Loeber, 1996. Walkeretal., 2004. Wilmshurst, 2009 όπ.αναφ στο Κουρκούτας, 2011), δείχνουν ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς στα παιδιά οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται και αποκτούν μόνιμο χαρακτήρα συνδέονται μεταξύ άλλων με:

- Πολύ χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις (και δυσκολίες μάθησης).
- Υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης.
- Φτωχές έως ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις.
- Υψηλά ποσοστά συναισθηματικών δυσκολιών.
- Συγκρούσεις με τους γονείς και τους δασκάλους.
- Κοινωνική απόρριψη ή απομόνωση

Σύμφωνα με τους Kauffman (2001), Mash και Wolfe (1999), Rutter, Giller και Hagell (1998), Schmidt Neven (2010) Young et al (2004), τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς επιδεικνύουν συνήθως:

- Αποκλειστικά επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συμπεριφοράς.
- Χαμηλή ή αντίθετα διογκωμένη αυτοεκτίμηση.
- Διαστρεβλωμένη αίσθηση/αντίληψη εαυτού.
- Μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι.
- Χρήση εχθρικού/αντικοινωνικού λεξιλογίου.
- Ανασφαλή λειτουργικά κοινωνικά πρότυπα.
- Αμφιθυμικά συναισθήματα.
- Περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες.
- Φτωχές ακαδημαϊκές ικανότητες.
- Έλλειψη διάθεσης για κοινωνική προσέγγιση και θετική συνδιαλλαγή με άλλους συνομηλίκους και ενηλίκους (Κουρκούτας, 2011).

Επιπλέον σε σχέση με τα μη επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν περισσότερα εκδικητικά και αρνητικά συναισθήματα, αυξημένη ροπή σε παρορμητικές συμπεριφορές, άγχος και καταθλιπτικές τάσεις, περιορισμένες ικανότητες στην έκφραση και στη λεκτικοποίηση συναισθημάτων και συγκινήσεων, αδυναμία που στη συνέχεια μπορεί να περιορίσει και τις ικανότητες χειρισμού και επίλυσης των διαπροσωπικών δυσκολιών με τους άλλους (Behan&Carr, 2000. Carr, 2001. Caspi&Moffit, 1995.

Frick, 1998. Garber, Braafladt&Zerman, 1991. Loeber&Hay, 1997. Quiggleetal., 1992
όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από αυτήν τη συμπεριφορά, ειδικά εάν διατηρηθεί με την πάροδο του χρόνου, μπορεί να έχει μειωμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης ή εργασίας. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει σε ακατάλληλη συμπεριφορά στην ενηλικίωση (κατάχρηση ουσιών, εγκληματικές δραστηριότητες), καθώς και ζητήματα ψυχικής υγείας και μπορεί να οδηγήσει σε νομικές συνέπειες (David, Paloma, Jose, Celestino, &Rebeca, 2019).

2.2.2. Προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου

Σύμφωνα με τους Farrington και Olweus (όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011) στο πλαίσιο του σχολείου παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν ήπιες ή πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας, μεταξύ των οποίων και οι ακόλουθες :

- Επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση συμμαθητών.
- Άμεσες ή έμμεσες απειλές και συστηματικοί εκφοβισμοί.
- Σωματικές παρενοχλήσεις (σπρωξίματα, τραβήγματα μαλλιών κλπ)
- Απόρριψη από παρέες και διαπροσωπικές σχέσεις (έμμεση μορφή επιθετικότητας).
- Διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς στοιχεία επιθετικότητας.
- Προκλητικές στάσεις και αντιδραστικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς.
- Παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία.
- Χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων ή αντικειμένων χωρίς εμφανή λόγο.
- Επιθετικά ξεσπάσματα.
- Συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα.

Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές εκδηλώνονται συνήθως από τα αγόρια (Farrington, 1993 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011) και πολλές από αυτές εμφανίζονται στο πλαίσιο των παιχνιδιών και των συνηθισμένων ανταγωνισμών μεταξύ των αγοριών. Σε αυτές τις περιπτώσεις η επιθετικότητα έχει αναπτυξιακό, συγκυριακό και επεισοδιακό

χαρακτήρα, ενώ στη περίπτωση παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς αυτές θεωρείται ότι έχουν επίμονο, συστηματικό χαρακτήρα.

Τα κορίτσια στο δημοτικό αλλά και οι έφηβες μαθήτριες, αντίθετα, τείνουν να επιδεικνύουν έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως είναι η επιθετικότητα στο πλαίσιο των σχέσεων, που περιλαμβάνει τη τάση εξοστρακισμού και αποπομπής από την ομάδα, χρησιμοποιώντας κυρίως αρνητικά σχόλια και υπονομεύοντας το κύρος του άλλου (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Σύμφωνα με τους Frick και Kimonis (2008), οι διαταρακτικές συμπεριφορές μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα ευρύ φάσμα, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκονται οι πιο σοβαρές και συχνές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. βανδαλισμοί, φυσική βία) και στο άλλο άκρο οι πιο ήπιες και σποραδικές (π.χ. παρενοχλήσεις των άλλων, καβγάδες κατά το παιχνίδι, αρνητικότητα, αντιδραστικότητα, κ.α.) (Κουρκούτας, 2011).

Επιπλέον, στο σχολείο παρατηρείται έντονα το φαινόμενο του εκφοβισμού. Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, ένα ποσοστό παιδιών που θυματοποιούν έχουν υπάρξει τα ίδια στο παρελθόν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο (Salmonetal, 2000 όπ αναφ.στο Κουρκούτας, 2011).

2.2.3. Αίτια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών

Η Webster-Stratton (όπ.αναφ.στο Κουρκούτας 2011) και κάποιοι άλλοι ερευνητές και κλινικοί θεωρούν ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να χρησιμοποιείται από το παιδί μεταξύ άλλων:

- Για να τραβήξει την προσοχή του άλλου (γονέα, δασκάλου, συμμαθητή).
- Για να αποτρέπει τις συγκρούσεις των γονέων.
- Ως διέξοδο/αντίδραση για κάποιο είδος ματαίωσης που έχει υποστεί (από δάσκαλο, γονέα, φίλο, αδελφό).
- Ως εκδίκηση σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή πρόσωπα που του έχουν δημιουργήσει αρνητικά ή τραυματικά βιώματα.
- Για να εκτονώσει/εκδραματίσει αρνητικά συναισθήματα (άγχος, λύπη, οργή).
- Ως άμυνα ενάντια σε φόβους και ανασφάλειες ή αισθήματα αδυναμίας.

- Για να αποφύγει επίπονες, επώδυνες, πληκτικές δοκιμασίες/υποχρεώσεις.
- Για να ελέγξει τις προθέσεις των άλλων (την καλοσύνη τους, την υπομονή τους, τις προθέσεις τους).
- Ως άμυνα κατά της αναζωπύρωσης τραυματικών εμπειριών και του φόβου απόρριψης.

Από την άλλη, στο Κουρκούτας (2011) αναφέρεται πως μπορεί οι προβληματικές συμπεριφορές να συσχετίζονται με μια σειρά από ψυχικές ή κοινωνικές παραμέτρους που συνδέονται με τα βιώματα, την ψυχική οργάνωση και το πλαίσιο ζωής του παιδιού. Οι προβληματικές συμπεριφορές μπορεί συνεπώς:

- Να πηγάζουν από την ταύτιση του παιδιού με το πρότυπο ενός επιθετικού γονέα/μεγαλύτερου αδελφού/φίλου.
- Να σχετίζονται με έντονα ανταγωνιστικά συναισθήματα απέναντι σε ένα μεγαλύτερο/μικρότερο αδελφό, τα οποία οι γονείς αδυνατούν να καταλάβουν και να διαχειριστούν κατάλληλα.
- Να σχετίζονται με την αντίληψη του παιδιού ότι με αυτές τις συμπεριφορές μπορεί να επιτύχει πολλά.
- Να χρησιμοποιούνται για να αποκτήσει κύρος/εξουσία το παιδί πάνω στους άλλους ή επειδή βρίσκει διασκεδαστικό να επιβάλλεται και να φοβίζει τους μαθητές και να προκαλεί κάποιο είδος αναταραχής στη τάξη.
- Να σχετίζονται με το γεγονός ότι το παιδί δεν έχει μάθει να εμπιστεύεται τους άλλους.
- Να εκφράζουν τις αδυναμίες του, τα αισθήματα ανεπάρκειας, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση, την αδυναμία του παιδιού να διαχειριστεί έντονα συναισθήματα, αλλά και να αποτελούν αντίδραση στις μαθησιακές ανεπάρκειες, στη σχολική αποτυχία, στις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής/σχολικής προσαρμογής κ.ο.κ.
- Να εκφράζουν ένα συγκεκριμένο οικογενειακό πρόβλημα ή γενικότερα μια αναταραχή, μια συγκρουσιακή και αγχογόνο κατάσταση στην οικογένεια.

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι εμφανείς και συγκεκριμένες αντικοινωνικές πράξεις- με την προϋπόθεση ότι αποτελούν μόνιμο χαρακτηριστικό της παιδικής/εφηβικής συμπεριφοράς- αντανακλούν την αποτυχία των παιδιών/εφήβων να επιλύσουν με δημιουργικό τρόπο τα διάφορα αναπτυξιακά διλήμματα, να επιτύχουν

τους αναπτυξιακούς στόχους και κυρίως να διανύσουν με επιτυχία τις διάφορες μεταβατικές/ εξελικτικές φάσεις (Loeber & Stouthamer - Loeber, 1998. Wolfe, Wekerle & Scott, 1997, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Τα μονίμως επιθετικά παιδιά και τα παιδιά που εκδηλώνουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, φαίνονται να έχουν αποτύχει στη διαμόρφωση συνεκτικών εσωτερικών λειτουργικών προτύπων που στηρίζουν τη θετική συμπεριφορά και τους επιτρέπουν να δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς με άλλα πρόσωπα και κυρίως να παίρνουν ικανοποίηση από αυτούς τους δεσμούς (Fiese, Wilder&Bichham, 2000. Fonagy & Target, 1998. Schmidt Neven, 2010. Sroufeetal., 2000. VanIjzendoorn, Juffer & Duyvesteyn, 1995. Wolfe, Wekerle & Scott, 1997 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Οι εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι, σε ορισμένες ομάδες παιδιών με ιδιαιτερότητες, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες μπορούν να προκαλέσουν συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού και επιθετικότητας, που σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, μπορούν με τη σειρά τους να οδηγήσουν στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και αντικοινωνικών στάσεων μέσα και έξω από το σχολείο (Bloomquist&Scnell, 2002. Campbell, 2002. Conduct Problems Prevention Research Group, 2011. Osborne, 2004. Richman, Bowen & Wooley, 2004. Roeser & Eccles, 2000 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι φτωχές μαθησιακές επιδόσεις στις πρώτες τάξεις του σχολείου συνδέονται με επιθετικές και διαταρακτικές συμπεριφορές στις επόμενες τάξεις (Miles&Stipek, 2006). Η σχολική αποτυχία είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας εμφάνισης πρώιμων ψυχολογικών διαταραχών, παραβατικότητας, κατάχρησης ουσιών και εγκατάλειψης του σχολείου στην εφηβεία.

Όσον αφορά τη σχέση δασκάλου- παιδιών, φαίνεται ότι τα παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά σπάνια δέχονται την ενθάρρυνση των δασκάλων για την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών και έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να υποστούν τιμωρίες για αρνητικές πράξεις από τα παιδιά που θεωρείται ότι συμπεριφέρονται γενικά με καλό τρόπο (Mcevoy & Welker, 2000. Walker & Buckley, 1973).

Μελέτες που εξέτασαν τη σχέση της επιθετικότητας με το λεγόμενο «μοντέλο των πέντε παραγόντων», κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, χαρακτηριστικά συμπεριφοράς όπως, ευγένεια, συμπάθεια, συνειδητότητα και νευρωτισμός, συνδέονται με την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά (Shayne, Joshua & Donald, 2011).

Χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια, η συμμόρφωση και κυρίως η συνειδητότητα, η συνειδητοποίηση δηλαδή των πράξεων, φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα μείωσης της επιθετικότητας. Επομένως, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου φαίνεται να αποτελούν σημαντικά γνωρίσματα για την επιθετική συμπεριφορά, καθώς, οποιαδήποτε διαταραχή συμπεριφοράς μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα επιθετικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. ((Shayne, Joshua & Donald, 2011).

Σε πρόσφατη έρευνα, φάνηκε ότι οι «αντικοινωνικές φιλίες» αποτελούσαν παράγοντα κινδύνου για αντικοινωνική συμπεριφορά στην εφηβεία. Επιπλέον, η εφηβική παρορμητικότητα και η χαμηλή ενσυναίσθηση, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδραση της συμπεριφοράς του ατόμου (David, Paloma, Jose, Celestino, &Rebeca, 2019).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά χρησιμοποιείται περιστασιακά από τους εφήβους για να γίνουν αποδεκτοί ή για να βελτιώσουν την «εικόνω» τους μέσα σε μια ομάδα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί σημαντική προσωπική και κοινωνική βλάβη (David, Paloma, Jose, Celestino, &Rebeca, 2019). Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η γονική επιρροή μειώνεται, ενώ η επιρροή από τους φίλους αυξάνεται. Αυτά τα δύο πλαίσια (οικογένεια και φίλοι) μπορούν να επηρεάσουν την αντικοινωνική συμπεριφορά των εφήβων άμεσα. Επιπλέον, ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η παρορμητικότητα και η έλλειψη ενσυναίσθησης, αυξάνουν την πιθανότητα συμπεριφοράς με αντικοινωνικό τρόπο. Η παρορμητικότητα αναφέρεται στη δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεων, ενεργώντας χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις συνέπειες της δράσης για τον εαυτό ή τους άλλους. Υπάρχουν άφθονα στοιχεία ότι η έλλειψη ενσυναίσθησης είναι ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για αντικοινωνική συμπεριφορά (David, Paloma, Jose, Celestino, &Rebeca, 2019).

2.2.4. Ταξινομικά μοντέλα προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι έρευνες του Lynam και των συνεργατών του για τους παράγοντες κινδύνου στην παιδική ηλικία υποδεικνύουν ότι το χαμηλό εισόδημα/ η φτώχεια συνιστά σταθερό παράδειγμα κινδύνου συνδεδεμένο με παραβατικότητα στην εφηβεία, υπό την επίδραση και άλλων εξωγενών παραγόντων (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Συνολικά, οι πλέον ισχυροί παράγοντες για την εκδήλωση έντονων κοινωνικών παρεκκλίσεων

και υψηλών επιδόσεων στις κλίμακες παραβατικότητας-κοινωνικής ανευθυνότητας φαίνεται να είναι τα εξής: γονικές συγκρούσεις, ακραία δυσλειτουργικές ή διαλυμένες οικογένειες, παρουσία καταθλιπτικής ή πολύ νεαρής μητέρας (η οποία όντας συναισθηματικά απρόσιτη ή συναισθηματικά ανώριμη και ανεπαρκής, δημιουργεί έντονη ανασφάλεια και ψυχική ένταση στο παιδί), πολυμελής οικογένεια, φτωχός γονικός έλεγχος και εποπτεία (Lynameta., 2008 στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Η κοινωνικοποίηση των εφήβων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δίνει πολλά περιθώρια εξέλιξης των ατομικών ικανοτήτων. Η ολοκληρωτική αποτυχία της κοινωνικοποίησης είναι δυνατό να δημιουργήσει πολίτες ελάχιστα προσαρμοσμένους στην κοινωνία. Οι νέοι που δεν έχουν επαρκώς κοινωνικοποιηθεί, που συχνά ονομάζονται «απροσάρμοστοι», και μερικές φορές δρουν χωρίς ίχνος συνείδησης, είναι αυτοί που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά (Herbert, 1999).

Σύμφωνα με την έρευνα των Gluek (1968), αποδείχθηκε η ύπαρξη μεγαλύτερης διαταραχής στις οικογένειες των αγοριών που διέπραξαν αδικήματα, καθώς επίσης ότι κι άλλα μέλη των οικογενειών αυτών παρουσίαζαν στοιχεία συμπεριφοράς, όπως αλκοολισμός και εγκληματικότητα. Ακόμη, στις οικογένειες των παραβατών του νόμου υπήρχαν περισσότερες περιπτώσεις διαζυγίων, χαμηλή επίβλεψη των παιδιών και απουσία κανόνων. Οι Glueck θεώρησαν την αποδιοργάνωση της οικογένειας ως συνυπεύθυνη για τη δημιουργία μιας «καριέρας παραβάτη του νόμου» (Herbert, 1999).

Ο ορισμός των αντικοινωνικών συμπεριφορών προϋποθέτει την εξέταση όλων των διαθέσιμων μοντέλων, τα οποία συνήθως δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πλευρές του φαινομένου και στηρίζονται σε διαφορετικές πηγές δεδομένων. Όσον αφορά τις αντικοινωνικές και παραβατικές διαταραχές, τα διαγνωστικά και ταξινομητικά κριτήρια, αλλάζουν ανάλογα με την επιστημονική προσέγγιση (κοινωνιολογική, νομική, ψυχολογική, παιδαγωγική), καθώς και την οπτική που ο ερευνητής ή το συγκεκριμένο μοντέλο προσέγγισης υιοθετεί (ψυχιατρικό, εξελικτικό ψυχοπαθολογικό, ψυχαναλυτικό, ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο κλπ). Στην παιδαγωγική προσέγγιση ορίζονται ως αντικοινωνικές οι συμπεριφορές των παιδιών που αντιβαίνουν στη λειτουργία της τάξης. Αντίθετα, με τους όρους «παραβατικότητα» και «αντικοινωνικότητα» στην ψυχολογία νοούνται συνήθως οι σοβαρές διαταρακτικές συμπεριφορές που βρίσκονται στα όρια του παθολογικού, ενώ συγχρόνως, ενέχουν χαρακτήρα βίας και ανοιχτής ή συγκαλυμμένης επιθετικότητας. Σύμφωνα με την

ψυχαναλυτική προσέγγιση, πολλές από τις αντικοινωνικές συμπεριφορές ανάγονται σε διαταραχές προσωπικότητας (ψυχοπαθητική/αντικοινωνική προσωπικότητα), ενώ άλλες συμπεριφορές εξετάζονται ως έκφραση είτε ενδοψυχικών προβλημάτων, τα οποία δεν είναι δυνατόν να επεξεργαστεί ο έφηβος και εκδραματοποιούνται, είτε εξωτερικών συγκρούσεων με τους γονείς στην εφηβεία, οπότε κατά συνέπεια κατηγοριοποιούνται με διαφορετικό τρόπο (Kernberg & Chazan, 1991, όπ.αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Από νομικής/εγκληματολογικής πλευράς, οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στην παιδική και εφηβική ηλικία ορίζονται ως παραβατικές και στην ενήλικη ζωή ως εγκληματικές (Hinsaw & Lee, 2003. Φαρσεδάκης, 1986, όπ.αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι πολλά αντικοινωνικά άτομα διακατέχονται και από εσωτερικευμένες διαταραχές (π.χ κατάθλιψη) (Hinshaw&Lee, 2003. Mash & Wolfe, 2010. Wenar & Kerig, 2008, όπ.αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Σύμφωνα με τους Κουρκούτας και Θάνος, 2013, στο DSM-IV (APA, 1994) αναφέρονται οι Διαταραχές Διαγωγής (CD) και η Εναντιωματική Προκλητική διαταραχή (ODD) ως οι βασικές διαγνωστικές κατηγορίες των διασπαστικών συμπεριφορικών διαταραχών. Οι διαταραχές διαγωγής αναφέρονται σε μια σειρά σοβαρών και επιθετικών πράξεων που περιλαμβάνουν την πρόκληση πόνου στους άλλους, τη συνεχή εμπλοκή σε καβγάδες, την άρνηση των δικαιωμάτων των άλλων (κλοπή, παραβίαση κατοικίας), τη φυγή από το σπίτι. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι έφηβοι με σταθερά αντικοινωνικά και επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Wilmschurst, 2009, όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Το Παιδαγωγικό ταξινόμικό Σύστημα από τις ΗΠΑ και την Αγγλία κάνει αναφορές για Συναισθηματικές Διαταραχές. Οι συναισθηματικές διαταραχές εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους, όπως είναι η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και η προβληματική συμπεριφορά ενάντια στους άλλους (Κουρκούτας& Θάνος, 2013).

Μελέτη που διερεύνησε τα προβλήματα συμπεριφοράς έδειξε ότι τα αγόρια ανήκουν στις ομάδες υψηλότερου κινδύνου, παρόλα αυτά, κατά την πρώιμη εφηβεία, τα αγόρια και τα κορίτσια δεν διαφοροποιήθηκαν (Fanti, 2013). Τα υψηλά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς, συσχετίστηκαν με υψηλές βαθμολογίες άγχους, κατάθλιψης και με προβλήματα εσωτερικοποίησης (Fanti, 2013).

2.3.Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συνήθως έχουν μάθει να λειτουργούν στο πλαίσιο της οικογένειάς τους με βάση αντικοινωνικά ή επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς και αυτές οι συμπεριφορές τείνουν να αναπαράγονται στο σχολείο όταν προκύπτουν διάφορα προβλήματα με τους συμμαθητές και τους δασκάλους (Christenson, Hirsh & Hurley, 1997. McMahon & Forehand, 2003 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Τα παιδιά αυτά δεν έχουν καλλιεργήσει εναλλακτικές μορφές διαχείρισης των προβλημάτων τους. Η χρήση επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά του παιδιού προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις στους δασκάλους και στους συνομηλίκους. Δεδομένα από διεθνείς έρευνες (Alvarez, 2004. Borg, 1990. Hanko, 2001. Kourkoutas et al., 2011. Kyriacou, 1996. Saltzman, 1993, όπ. αναφ.στο Κουρκούτας, 2011) δείχνουν ότι οι αποκλίσεις και οι διαταραχές της συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο αποτελούν βασικές πηγές άγχους και ανησυχίας για τους δασκάλους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και σε χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, δεν νιώθουν έτοιμοι ή επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ακόμη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά δέχονται λιγότερη επανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους δασκάλους τους σε σχέση με τους μαθητές που θεωρείται ότι συμπεριφέρονται «σωστά». Οι δάσκαλοι που έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι πολύ πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν σωφρονιστικές/τιμωρητικές τεχνικές παρά θετικές τεχνικές για την αντιμετώπιση αυτών (Alvarez, 2004. Bear, 1998. McEvoy & Welker, 2000, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Ορισμένοι δάσκαλοι έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας στρατηγικές όπως οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι επιπλήξεις, η αποπομπή τους ή η παραπομπή τους στη διεύθυνση (Bloomquist & Schnell, 2002). Η χρήση των αρνητικών συνεπειών είναι μια τακτική που χρησιμοποιείται συχνά για τη διαχείριση της τάξης, όμως μπορεί να κριθεί λιγότερο αποτελεσματική, όταν χρησιμοποιείται ως αποκλειστική στρατηγική αντιμετώπισης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Bloomquist & Schnell, 2002). Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει

επαρκώς για την αντιμετώπιση δύσκολων συνθηκών στο πλαίσιο της τάξης. Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αισθάνονται αδυναμία σχετικά με τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιούν, ώστε να διαχειρίζονται διαταρακτικές συμπεριφορές στη τάξη (Νιανιούρης, 2004. Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006 όπ. ανφ. Στο Κουρκούτας, 2011). Επιπλέον, οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι όταν έχουν να κάνουν με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Θεοδώρου, 2003. Kourkoutas , 2004. Kourkoutas et al., 2011. Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006 όπ.αναφ.στο Κουρκούτας, 2011).

2.4.Ηθική πράξη και συμπεριφορά

2.4.1. Το γνωστικό-εξελεγκτικό μοντέλο ηθικής ανάπτυξης

Τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας έχουν διαμορφωμένες ηθικές πεποιθήσεις και συχνά συμπεριφέρονται με τρόπους που ο κοινωνικός τους περίγυρος χαρακτηρίζει ηθικούς ή μη ηθικούς. Επιπλέον, η αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που το άτομο θεωρεί ηθικό και στον τρόπο που συμπεριφέρεται αποτελεί χαρακτηριστικό της ατομικής ηθικής υπόστασης. Ο Wright (1981) ορίζει την ηθική συμπεριφορά ως «το σύνολο των επιμέρους εκδηλώσεων της συμπεριφοράς η οποία ορίζεται με ηθικούς κανόνες» (στο Παπαδοπούλου & Μάρκουλης, 1999).

Σύμφωνα με τον Herbert (1999), οι έφηβοι πρέπει να μάθουν να σέβονται τους ηθικούς κανόνες της κάθε κοινωνίας. Οι ηθικοί κανόνες αποτελούν το μέτρο σύγκρισης, μέσω του οποίου εκτιμούμε και αξιολογούμε τους κανόνες που διέπουν κάθε συγκεκριμένη κοινωνική δραστηριότητα.

Οι ερευνητές έχουν αποδείξει ότι υπάρχουν στάδια ανάπτυξης της ηθικότητας. Τα στάδια αυτά σχετίζονται με το επίπεδο γνωστικής (δηλαδή νοητικής) ανάπτυξης του νέου ανθρώπου. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά εξετάζουν τα θέματα ηθικής από την άποψη των φυσικών επιπτώσεων προς τα ίδια. Ακόμη, οι περισσότεροι άνθρωποι λειτουργούν παίρνοντας υπόψη τις διάφορες κοινωνικές συμβάσεις: τα θέματα ηθικής εξετάζονται στα πλαίσια των συμβατικών κανόνων, όπως είναι οι κοινωνικά αποδεκτοί

κώδικες συμπεριφοράς, οι θρησκευτικές αρχές ή οι νόμοι της κάθε κοινωνίας (Herbert, 1999).

Στην εφηβική ηλικία ο άνθρωπος αποκτά αυτή τη διανοητική ικανότητα που είναι η προϋπόθεση για τη δημιουργία της ανώτερης ηθικότητας. Ωστόσο, αυτή η ικανότητα δεν θεωρείται αρκετή για να αποκτήσει ο έφηβος έναν κώδικα ηθικών αρχών. Η πραγματική ικανότητα ηθικών αποφάσεων γίνεται εφικτή όταν ο έφηβος διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα, η διαμόρφωση της οποίας προϋποθέτει την παραδοχή ορισμένων βασικών ηθικών αρχών (Herbert, 1999).

Η μελέτη της ηθικής ανάπτυξης, από σκοπιά ψυχολογικής έρευνας, εντοπίστηκε σε δύο κυρίως πλαίσια: τη θεωρία της συμπεριφοράς και το Γ-εξελικτικό μοντέλο. Αρχικά, ο Piaget ενδιαφέρθηκε για τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οικοδομείται η γνώση του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η κατανόηση από μέρους του παιδιού και η επίδραση που ασκούν πάνω του, σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη της ηθικής του κρίσης. Η μετάβαση από τη μια φάση στην άλλη καθορίζεται από τις επιδράσεις της ομάδας των συνομηλίκων και από την παράλληλη γνωστική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με την Γ-Ε προσέγγιση της ηθικής πράξης και ειδικότερα τη θεωρία του Piaget, η γνώση διαδραματίζει διττό ρόλο: καθορίζει το ηθικό νόημα της πράξης και αποτελεί κίνητρο για το άτομο να συμπεριφερθεί ανάλογα (Παπαδοπούλου & Μάρκουλης, 1999).

Η Γ-εξελικτική προσέγγιση του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στηρίζεται σε υποθέσεις οι οποίες απορρίπτουν τη θεώρηση της παραβατικής συμπεριφοράς ως αποκλειστικού παράγωγου της κοινωνικής επίδρασης (μίμηση προτύπων, ταύτιση, εξαρτημένη μάθηση).

2.4.2. Θετική κοινωνική συμπεριφορά

Σύμφωνα με τον Staub (1978), η θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά που γίνεται προς όφελος των άλλων. Για να συμπεριφερθεί κανείς με τον τρόπο αυτό πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες, τις επιθυμίες ή τους στόχους του άλλου ατόμου και να ενεργεί έτσι ώστε να τους ικανοποιεί (Παπαδοπούλου & Μάρκουλης, 1999). Ο Wispe (1972) αναφέρει ότι: « συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται θετική κοινωνική και εφόσον γενικεύεται σε πολλές κοινωνικές συνθήκες, θα πρέπει να προκαλεί ή να

διατηρεί τη φυσική και ψυχολογική ευπραγία και την ακεραιότητα άλλων ατόμων. Αυτό το είδος συμπεριφοράς αποβλέπει όχι μόνο στην ευπραγία ενός άλλου ατόμου αλλά και στη συμμετοχή στους στόχους του, καθώς επίσης και στον πόνο, στις διαψεύσεις ή τη λύπη του άλλου. Και όσο αυτό επιτυγχάνεται, το άτομο διακρίνει με τρόπο σαφή τον εαυτό του από τον άλλον. Αντίθετα, το είδος της συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται αρνητικά κοινωνικά, ελέγχει ή καταστρέφει την ελευθερία, την έκφραση, την ακεραιότητα και τη φυσική ή ψυχολογική ευημερία του άλλου ατόμου. Οι μορφές αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς είναι προσανατολισμένες προς το ίδιο το άτομο και δεν αποσκοπούν ούτε στην ευχαρίστηση ούτε στην ευπραγία των άλλων ατόμων» (Παπαδοπούλου & Μάρκουλης, 1999). Επιπλέον, γίνεται διάκριση των προθέσεων σε δύο επίπεδα: όταν ένα άτομο συμπεριφέρεται θετικά κοινωνικά με τη θέλησή του και η βοήθεια που προσφέρει δεν είναι τυχαία, τότε μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι το άτομο αυτό είχε τη πρόθεση να βοηθήσει τον άλλον. Ωστόσο, στο ερώτημα «γιατί είχε αυτή την πρόθεση;», σε αυτό το δεύτερο επίπεδο των προθέσεων μπορεί να υπάρχουν ποικίλες απαντήσεις: οι λόγοι που κάνουν ένα άτομο να θέλει να βοηθήσει μπορεί να εκτείνονται σε ένα φάσμα που περιλαμβάνει τη προσδοκία εξωτερικών αμοιβών, την προσήλωση σε κάποιες ηθικές αρχές, την επιθυμία να κερδίσει ο δότης ποικίλες εσωτερικές ενισχύσεις. Δεν μπορούμε να διαπιστώσουμε με ακρίβεια τις προθέσεις (Παπαδοπούλου & Μάρκουλης, 1999).

3. Ο ρόλος του σχολείου

Η εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για την εξέλιξη και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, που πιθανόν συμβάλλουν με τον τρόπο τους στη διατήρηση ή στην ανάπτυξη των επιμέρους κοινωνικών και διαπροσωπικών προβλημάτων που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο (Marshall & Watt, 1999. Morrison, Furlong, & Morrison, 1998, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Ακόμη, το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα παιδιά με λιγότερο ή περισσότερο συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Η διάγνωση των διαταραχών συμπεριφοράς είναι πλήρης όταν αναζητούνται πληροφορίες για τη λειτουργία του παιδιού από το σχολείο και τον δάσκαλο (Tipp & Sutherland, 1999, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των ψυχικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού (Κουρκούτας, 2011). Τα σχολεία μπορούν να παρέχουν ένα σημαντικό

περιβάλλον για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση ψυχολογικών αναγκών (Van Loon, Creemers, Vogelaar, Saab, Miers, Westenberg, Asscher, 2019).

Το σχολείο αποτελεί πεδίο σημαντικών συναισθηματικών, γνωστικών και διαπροσωπικών συνδιαλλαγών για τα παιδιά, διευκολύνοντας την ένταξή τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό. Το σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την οικογένεια, για την ανάπτυξη και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του παιδιού. Όλο το σχολικό πλαίσιο, με το ανθρώπινο και συμβολικό δυναμικό, οι ακαδημαϊκοί και επιμέρους διδακτικοί στόχοι, οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη τάξη, οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις και στάσεις των δασκάλων, και οι επιμέρους διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνδέονται με παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Weare, 2000, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), τα βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα σπουδών και να περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να αποτραπούν οι κίνδυνοι που σχετίζονται με την ανάπτυξη προβλημάτων στα παιδιά και γενικότερα καταστάσεων κρίσης στο σχολείο είναι τα ακόλουθα:

- Πρόγραμμα σπουδών σχετικό και άμεσα συνδεδεμένο με την εμπειρία ζωής των παιδιών.
- Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στο ύψος και στις δυνατότητες μάθησης, αλλά και στην προηγούμενη εμπειρία των παιδιών.
- Ευκαιρίες ανάπτυξης της αναστοχαστικής/κριτικής σκέψης.
- Εισαγωγή ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα, με σκοπό την ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά και ιδιαίτερα στα παιδιά με προβλήματα (Webster-Stratton, 1999)
- Δυνατότητες εφαρμογής προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων με τη συμμετοχή και των εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά αποτελούν ένα πληθυσμό υψηλού κινδύνου για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών. Εξετάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, διαπιστώνεται ότι α) τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους και ενεργοποιούν λιγότερες εναλλακτικές λύσεις όταν

αντιμετωπίζουν διαπροσωπικά προβλήματα, β) εστιάζουν την προσοχή τους στο αποτέλεσμα ή στους στόχους και όχι στις ενδιάμεσες προσπάθειες, γ) δεν αναγνωρίζουν τις «επιπτώσεις» ως αποτέλεσμα της δικής τους συμπεριφοράς, δ) δεν κατανοούν τα κίνητρα στη συμπεριφορά των άλλων και ε) φαίνεται να έχουν μειωμένη συναισθηματική εμπλοκή στις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000).

Όταν παρεμβαίνουμε στο περιβάλλον του παιδιού μπορούμε να επιτύχουμε αλλαγές, ιδιαίτερα στις εξωτερικευμένες διαταραχές.

Η διαχείριση στο σχολείο των προβλημάτων συμπεριφοράς απέκτησε μεγαλύτερη σημασία. Συγχρόνως, τα χαρακτηριστικά και οι παράμετροι (ατομικές, οικογενειακές, εκπαιδευτικές, σχολικές, κοινωνικές) που τις προσδιορίζουν συνιστούν μεγάλη πρόκληση και για τους ειδικούς (ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κλπ) αλλά και για τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών. Τα προβλήματα αυτά γίνονται κυρίως εμφανή στο σχολείο, ενώ οι σχολικές δομές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν μεγάλο μέρος της ευθύνης διαχείρισής τους, ειδικά στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, όπου εκλείπουν τα οργανωμένα (ψυχοπαιδαγωγικά) προγράμματα παρέμβασης (Kourkoutas et al., 2011. Κουρκούτας, 2011. Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011. Pianta, 2006, όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Μελέτες δείχνουν ότι η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή και ειδικότερα ο βαθμός εγγύτητας και εμπιστοσύνης και η ύπαρξη ή όχι συγκρούσεων στις σχέσεις μεταξύ τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να προβλέψουν σημαντικά την επιτυχή προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Breslau et. Al., 2008, όπ.αναφ στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Η σχέση με ένα δάσκαλο, που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, εμπιστοσύνη και χαμηλό βαθμό σύγκρουσης, συνιστά προστατευτικό παράγοντα με θετικά αποτελέσματα στη σχολική πορεία, σε όλα τα επίπεδα (Baker et al., 2008, όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Τα σχολεία αποτελούν τον πλέον κατάλληλο χώρο για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, καθώς σε αυτά συγκεντρώνεται η πλειοψηφία των παιδιών. Ακόμη, το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την κατάλληλη υποδομή για την προσέγγιση μεγάλου αριθμού παιδιών, και μάλιστα σε ηλικίες που μπορεί να διαμορφωθεί ο χαρακτήρας

τους και να αλλάξει η συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει τους μαθητές στα εξής: «να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου, να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».

Ωστόσο, στην πραγματικότητα τα παιδιά στα Ελληνικά σχολεία δεν συναντούν προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας ή εκτίθενται σε παρεμβάσεις με αμφίβολη αποτελεσματικότητα, ενώ σπάνια τα προγράμματα παρεμβαίνουν ολιστικά στη σχολική κοινότητα (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς), παρόλο που οι μαθητές βιώνουν στην σχολική τους ζωή κυρίως δυσάρεστα συναισθήματα. Για παράδειγμα σε έρευνα σε μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο οι απαντήσεις ήταν: Κούραση 68%, Πίεση 58%, Πλήξη 53%, Άγχος 52%, Απογοήτευση 32%, Απαισιοδοξία 27%, Οργή 23%, Χαρά 22%, Αισιοδοξία 22%, Δημιουργικότητα 18%, Ασφάλεια 17%, Συλλογικότητα 16%, Ηρεμία 15%, Μοναξιά 15% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Μια αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον θα είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου, και στις στάσεις των γονέων, καθώς θα αποτελούσε πηγή έμπνευσης και κίνητρο ενίσχυσης νέων και περισσότερο δημοκρατικών και παιδαγωγικών πρακτικών.

Ένα περιβάλλον ιδιαίτερα κατάλληλο για να βοηθήσει τα ευάλωτα άτομα είναι το σχολικό περιβάλλον. Είναι ζωτικής σημασίας το σχολικό περιβάλλον να παρέχει στους μαθητές αποτελεσματικά, προγράμματα παρέμβασης για την προώθηση της καθημερινής λειτουργίας και ευεξίας των εφήβων και την πρόληψη της εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας που επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις. Η

αντιμετώπιση ψυχολογικών αναγκών σε πρώιμο στάδιο, για παράδειγμα, η αντιμετώπιση του άγχους και των παραγόντων που προκαλούν άγχος, είναι ζωτικής σημασίας για την πρόληψη της ανάπτυξης προβλημάτων ψυχικής υγείας, της εγκατάλειψης του σχολείου και της δυσλειτουργίας αργότερα στη ζωή (Van Loon, Creemers, Vogelaar, Saab, Miers, Westenberg, Asscher, 2019).

4. Πρόληψη προβληματικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας

Η πρόληψη, στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας, αναφέρεται σε ένα ευρύ πλάνο προγραμμάτων μέσα από τον συντονισμό ενεργειών σε πολλαπλά επίπεδα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, διάφοροι κοινωνικοί φορείς και η κρατική παρέμβαση (Ιωαννίδη, 2004, όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Η έγκαιρη αναγνώριση των ψυχικών διαταραχών και των ψυχοκοινωνικών αναγκών γενικότερα, που μπορεί να επιδρούν στη λειτουργικότητα και τη συμπεριφορά των ανηλίκων, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση κοινωνικών, μορφωτικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Παρ' όλο που η νομοθεσία στην Ελλάδα δίνει τη δυνατότητα να προσφερθούν τα μέτρα μέριμνας, υπάρχει τεράστια έλλειψη στις υπηρεσίες πρωτοβάθμιας περίθαλψης σε σχέση με τη πρόληψη σε θέματα ψυχοκοινωνικών διαταραχών (Τσοποτός, 2010, όπ.αναφ. στο Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Η πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων, σύμφωνα με την Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, συναρτάται ευθέως προς την άσκηση συγκεκριμένης πολιτικής, διακρινόμενη σε τρία επίπεδα, που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον χρόνο, τις ομάδες του πληθυσμού και τα άτομα στα οποία απευθύνεται, και ως προς το είδος των παρεμβάσεων της πολιτείας (Κουρκούτας, 2013).

Η παρέμβαση σε πρώτο επίπεδο απευθύνεται σε όλους τους ανηλίκους και τις οικογένειές τους, και στοχεύει στην ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών, δηλαδή στην εξασφάλιση στέγης, διατροφής, εκπαίδευσης, εργασίας, περίθαλψης, ασφάλισης κλπ. Είναι η παρέμβαση με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Η παρέμβαση στο δεύτερο επίπεδο απευθύνεται σε ομάδες ανηλίκων ή και σε μεμονωμένα άτομα που μειονεκτούν (π.χ. ομάδες τσιγγάνων, μεταναστών κλπ), και σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Πέραν της ικανοποίησης των βασικών τους αναγκών, η

παρέμβαση στοχεύει στην κάλυψη της απόστασης που τους χωρίζει από εκείνους που δεν έχουν τα ιδιαίτερα δικά τους προβλήματα. Η παρέμβαση αυτή κρίνεται πως έχει μικρότερη αποτελεσματικότητα από την προηγούμενη, κυρίως λόγω της εμπλοκής της γραφειοκρατίας στην περίπτωση τους, καθώς και κάποιων παρενεργειών διοικητικής φύσεως.

Και οι δύο αυτές παρεμβάσεις αναφέρονται σε ανηλίκους που δεν έχουν ακόμα ακόμη παραβεί το νόμο. Αντιθέτως, η παρέμβαση στο τρίτο επίπεδο αφορά ήδη ανήλικους παραβάτες του νόμου, με στόχο την υποτροπή τους. Αυτή η τελευταία παρέμβαση έχει πολύ μικρή αποτελεσματικότητα (Κουρκούτας, 2013).

Όπως αναφέρεται στον Κουρκούτα (2013), δεν εφαρμόστηκαν από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών, όσα η Έκθεση αναφέρει και η αναγκαιότητα της κοινωνικής πρόληψης αποδεικνύεται από την συνεχώς αυξανόμενη παραβατικότητα των ανηλίκων.

Το σχολείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ζωής του παιδιού γι' αυτό και η εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης στα πλαίσια του σχολικού χώρου είναι ύψιστης σημασίας. Τα παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς παρέμβασης έχουν σκοπό την ψυχοκοινωνική, μαθησιακή και συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και τη προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, διευκολύνοντας τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2015)

Με τα προγράμματα αγωγής υγείας και πρόωθησης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης δυνάμει αναζητούμε να εκπαιδεύσουμε τους φόβους, τις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες και τις στάσεις των παιδιών (Μπίμπου–Νάκου, 2006).

Με τον όρο ψυχική υγεία αναφερόμαστε στη δυνατότητα των παιδιών να λειτουργήσουν ατομικά και κοινωνικά με επάρκεια. Αυτό σημαίνει ότι τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους, συνομηλίκους και μεγάλους, συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές και άλλες κοινωνικές δραστηριότητες και εκτιμούν τον εαυτό τους. Η ψυχική υγεία, ακόμη, αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της ενηλικίωσης. Δεν πρόκειται για κάτι που περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική

στιγμή, αλλά φαίνεται ότι προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Μπίμπου–Νάκου, 2006). Ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς, ως κοινωνικός θεσμός και βασικός φορέας κοινωνικοποίησης επηρεάζει την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και την ψυχική του υγεία. Επομένως, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στα σχολεία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προλαμβάνει ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Ως πρόγραμμα πρόληψης ορίζουμε το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων στόχων και εξυπηρετούν έναν γενικό σκοπό. Οι στόχοι ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με τον σκοπό. Με τα προγράμματα πρόληψης επιδιόκουμε να βελτιώσουμε το κλίμα που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση έξω από αυτή.

Η πρόληψη ψυχοκοινωνικής υγείας αναφέρεται στο σύνολο των μέτρων που λαμβάνονται πριν την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς και αφορά την αντιμετώπιση των παραγόντων που κάνουν το άτομο ευάλωτο (παράγοντες κινδύνου) και την ενίσχυση των παραγόντων που το ενδυναμώνουν και το προστατεύουν (προστατευτικοί παράγοντες) (Botvin & Griffin, 2007). Η πρόληψη δεν εξαντλείται στην παροχή πληροφοριών και αξιοποιεί εκπαιδευτικές διαδικασίες ενεργού μάθησης με στόχο την ενδυνάμωση την υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων, ώστε να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής και να αναπτύξουν δεξιότητες (ατομικές και κοινωνικές) που θα λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες. Εκτός δράσεων που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ατόμων, η πρόληψη περιλαμβάνει στρατηγικές που στοχεύουν στην τροποποίηση του άμεσα σχετιζόμενου οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού, φυσικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου, συνυπολογίζοντας ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων (Botvin & Griffin, 2007). Η πρόληψη ψυχοκοινωνικής υγείας αξιοποιεί εκπαιδευτικές διαδικασίες με μεθόδους αλληλεπίδρασης χρησιμοποιεί πολυσύνθετες στρατηγικές παρέμβασης με στόχο την ενδυνάμωση την υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων, ώστε να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής και να αναπτύξουν δεξιότητες (ατομικές και κοινωνικές) που θα λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες (Botvin & Griffin, 2007).

Οι στενές σχέσεις, η υποστήριξη, η επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά, καθώς και ο καθορισμός ορίων συμπεριφοράς, είναι θετικά για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών. Η γονική ζεστασιά και ο έλεγχος συμπεριφοράς είναι προστατευτικοί παράγοντες για

την εξωτερική συμπεριφορά, την επιθετικότητα, την παραβατικότητα. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η γονική επιρροή μειώνεται, ενώ η επιρροή από τους φίλους αυξάνεται. Αυτά τα δύο πλαίσια (οικογένεια και φίλοι) μπορούν να επηρεάσουν την αντικοινωνική συμπεριφορά των εφήβων άμεσα (David, Paloma, Jose, Celestino, &Rebeca, 2019).

Οι νέοι με υψηλά ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά ανταποκρίνονται λιγότερο στις παραδοσιακές παρεμβάσεις. Οι κοινωνικές-γνωστικές παρεμβάσεις που προωθούν τις κοινωνικές δεξιότητες, την εκτελεστική λειτουργία και την ενσυναισθητική απόκριση μπορεί να είναι επιτυχείς για τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Fanti, 2013). Άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη εντατικών παρεμβάσεων λόγω των χρόνιων και σοβαρών μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Fanti, 2013).

Η εφηβεία είναι μια περίοδος αυξημένης ευαισθησίας στο στρες, η οποία θέτει τους εφήβους σε αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως εξάντληση, κατάθλιψη, άγχος και προβλήματα εξωτερικοποίησης. Η έγκαιρη πρόληψη αυτών των ψυχολογικών αναγκών, μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη μελλοντικών δυσλειτουργιών (Van Loon, Creemers, Vogelaar, Saab, Miers, Westenberg, Asscher, 2019).

Σε μελέτη που έγινε (Van Loon, Creemers, Vogelaar, Saab, Miers, Westenberg, Asscher, 2019) σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης δεξιοτήτων που βασίζονται στο σχολείο, τα αποτελέσματα φάνηκε να είναι θετικά. Η παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τα σχολεία, καθώς η ψυχική υγεία έχει συσχετιστεί θετικά με την ακαδημαϊκή λειτουργία. Σε ελέγχους που έγιναν σε μαθητές, μελέτες έδειξαν αυξημένη θετική κοινωνική συμπεριφορά και βελτιωμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μετά από προσεκτική παρέμβαση (Van Loon, Creemers, Vogelaar, Saab, Miers, Westenberg, Asscher, 2019).

Σε μελέτη που έγινε (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Γεωργουλέας, & Λαμπροπούλου, 2016) από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, διαπιστώθηκε ότι, οι μαθητές μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, συνειδητοποίησαν διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας (μη

λεκτική επικοινωνία, φραγμούς και δεξιότητες επικοινωνίας, διπλά μηνύματα κ.ά). Επιπλέον, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους, αναγνώρισαν ποικίλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης, ανακάλυψαν περισσότερα χαρακτηριστικά του εαυτού τους, εμφάνισαν βελτίωση στη σχολική τους επίδοση και στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής τους επάρκειας (κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων). Επιπλέον, οι μαθητές φάνηκε να αποκομίζουν οφέλη από την παρέμβαση, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Για παράδειγμα, οι λιγότερο δημοφιλείς μαθητές φάνηκε να ωφελούνται σημαντικά στον τομέα της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, ιδιαίτερα των δυσάρεστων. Ομοίως, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, πριν την έναρξη του προγράμματος βρέθηκε ότι υστερούσαν των συμμαθητών τους με μέση - υψηλή επίδοση σε όλους τους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και σε όλες τις μελετώμενες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές αυτοί σημείωσαν βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας και οριακά, σημαντική βελτίωση στην ικανότητα αυτοελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Διαφορές εντοπίστηκαν και μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα. Πριν την παρέμβαση τα κορίτσια υπερτερούσαν των αγοριών στους περισσότερους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ενώ παρατηρήθηκε και καλύτερη σχέση με τον / την εκπαιδευτικό της τάξης. Μετά την παρέμβαση, τα αγόρια παρουσίασαν βελτίωση στη διαπροσωπική επικοινωνία, στη διαχείριση του στρες, στις δεξιότητες συνεργασίας και αυτοελέγχου και προσέφευγαν συχνότερα στην ενθάρρυνση των γονέων για να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση. Απ' την άλλη, τα κορίτσια σημείωσαν βελτίωση στον ενδοπροσωπικό τομέα, σε ορισμένες στρατηγικές ενεργητικής αντιμετώπισης προβλημάτων και ενεργοποιήθηκε η τάση βελτίωσης της αντίληψης του εαυτού τους. Έτσι, μετά το τέλος του προγράμματος πολλές από τις αρχικές διαφορές των δύο φύλων εξαλείφθηκαν (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Γεωργουλέας, & Λαμπροπούλου, 2016).

Έχει διαπιστωθεί ότι προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης /καθολικής παρέμβασης συμβάλλουν σημαντικά στη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, σχέση με ομηλικούς και ενήλικες, ενίσχυση της αυτοαντίληψης), στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (διαγωγή, απουσίες από το σχολείο, χρήση ουσιών, επιθετικότητα) και

τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Catalano et al., 2002. Durlak & Wells, 1997. Tobler et al., 2000. Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001. Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Γεωργουλέας, & Λαμπροπούλου, 2016).

4.1.Πρακτικές πρόληψης της βίας στα σχολεία σε ευρωπαϊκές χώρες

Στον Κουρκούτα (2013), αναφέρονται κάποιες πρακτικές που εφαρμόζονται σε ευρωπαϊκές χώρες. Οι περισσότερες ανάγονται στο σχολικό πλαίσιο καθότι αυτό θεωρείται ιδανικό για την ανάπτυξη δομών που θα παρεμβαίνουν με μια ψυχοπαιδαγωγική ενταξιακή οπτική για την επίλυση των προβλημάτων/κρίσεων που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι.

➤ Σε θεσμικό επίπεδο αναφέρονται:

- ✚ Θέσπιση «Κώδικα για την αντιμετώπιση του bullying» (ή γραπτός κώδικας συμπεριφοράς στο σχολείο), ο οποίος ενδεικτικά θα προβλέπει
 - Τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μαθητών και καθηγητών.
 - Την προώθηση κλίματος συνεργασίας.
 - Δημοκρατικές αρχές μέσα στο σχολικό περιβάλλον.
 - Την υποβολή γραπτών αναφορών σχετικά με περιστατικά bullying και την επίσημη καταγραφή αυτών των περιστατικών.
 - Την υιοθέτηση εσωτερικού κανονισμού σε κάθε σχολείο για τη θέσπιση συστημάτων επιτήρησης των μαθητών, δραστηριοτήτων σε ομάδες, κανόνων κατά του bullying σε επίπεδο τάξης, συναντήσεων με τους γονείς, ενεργού συμμετοχής των μαθητικών κοινοτήτων στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική ζωή.
- ✚ Λειτουργία Επιθεώρησης Σχολικής Ασφάλειας για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία θα καταγράφει τα περιστατικά bullying στο σχολείο και θα φροντίζει για την πολιτική αντιμετώπισή τους.
- ✚ Εισαγωγή στο διδακτέο πρόγραμμα μαθήματος με θέμα την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, με έμφαση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την καταπολέμηση ομοφοβικών

συμπεριφορών και τη χρήση νέων τεχνολογιών για την καταπολέμηση του cyberbullying.

➤ Σε πρακτικό επίπεδο

Δημιουργία ενός πρότυπου Κέντρου Σχολικής Ασφάλειας, το οποίο θα βοηθά το έργο της Επιθεώρησης στην καταγραφή φαινομένων βίας και θα εξειδικεύεται στην παροχή τρόπων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με τη λειτουργία συμβουλευτικής τηλεφωνικής γραμμής και ιστοσελίδας. Η τηλεφωνική γραμμή θα στελεχώνεται από ειδικευμένους επιστήμονες που θα έχουν συμβουλευτικό ρόλο παρέχοντας πληροφορίες σε μαθητές και γονείς.

Αναφορικά με τον ρόλο των Εκπαιδευτικών σημαντική κρίνεται η υπηρεσιακή εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού για την κατάρτισή τους σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των ανηλίκων στα σχολεία. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη θέσπιση μιας σειράς μαθημάτων στις σχετικές πανεπιστημιακές σχολές καθώς και μέσα από επιμορφωτικές δραστηριότητες. Ακόμη, σκόπιμη είναι η διεξαγωγή συζητήσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών σε περίπτωση αναφοράς περιστατικού bullying, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Τέλος, ωφέλιμη θα ήταν η δημιουργία οδηγού ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας ή από Συνομοσπονδία Δασκάλων και Καθηγητών με τη βοήθεια και Οργανώσεων για το Παιδί, με στόχο την πρόληψη της παραβατικότητας ανηλίκων και τη διοχέτευση της ενέργειας των εφήβων σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα της Νορβηγίας, όπου βάση νόμου εφαρμόζονται στα σχολεία προγράμματα πρόληψης, όπως αυτό του καθηγητή Dan Olweus. Ένα άλλο παράδειγμα σχετικού νόμου, είναι αυτό του 67/2006 στη Σουηδία, «Νόμος Απαγορευτικός των Διακρίσεων και Άλλων Ταπεινωτικών Συμπεριφορών απέναντι στα Παιδιά και στους Μαθητές», στο άρθρο 15 του οποίου προβλέπεται χαρακτηριστικά ακόμη και η επιδίκαση αποζημίωσης σε παιδί ή μαθητή για την ταπεινωτική συμπεριφορά που υπέστη, και η εν λόγω αγωγή στρέφεται κατά του διοργανωτή ή κάθε υπεύθυνου της δραστηριότητας κατά την οποία έλαβε χώρα η ως άνω ταπεινωτική συμπεριφορά (Κουρκούτας, 2013).

4.1.1. Χαρακτηριστικά προγραμμάτων παρέμβασης

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης εφαρμόζονται σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης σχολικής πολιτικής-πρακτικής πρόληψης και αντιμετώπισης, την οποία εφαρμόζουν με συνέπεια όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και απευθύνεται σε όλους ανεξαφρέτως τους μαθητές, β) σε επίπεδο τάξης, μέσα από τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αλλαγή των στάσεων, των δυναμικών και της συμπεριφοράς των ομάδων, και γ) σε ατομικό επίπεδο, μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων που απευθύνονται στους μαθητές υψηλού κινδύνου (Ανδρέου, 2011).

Οι παρεμβάσεις σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου προϋποθέτουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διοίκηση) στο σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, ενώ δίνουν έμφαση στη διεπιστημονική προσέγγιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές στο χώρο του σχολείου (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, περιλαμβάνουν προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, τροποποίησης της συμπεριφοράς, καθώς και συμβουλευτικής υποστήριξης, τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική ενδυνάμωση και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών μέσα από την εκμάθηση αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης προβλημάτων και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Τα παρεμβατικά προγράμματα με ερευνητικό χαρακτήρα χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, τις συμπεριφορικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των εξωτερικευμένων προβλημάτων, στο πλαίσιο τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου. Αυτά περιλαμβάνουν μια ποικιλία συμπεριφοριστικών τεχνικών, εστιασμένων στο παιδί, καθώς και προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων (π.χ. parent-child interaction therapy: Brinkmeyer & Eyberg, 2003. The Incredible Years: Webster-Stratton & Reid, 2003), τεχνικές εστιασμένες στην οικογένεια, παράλληλα με παρεμβάσεις στον έφηβο και το σχολικό και κοινωνικό του πλαίσιο, αλλά και ομαδικές και ατομικές τεχνικές εστιασμένες στα παιδιά και τους εφήβους, με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

επίλυσης προβλημάτων (π.χ. problem-solving skills training: Kazdin, 2003) (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους των παιδιών και των εφήβων που διατρέχουν τον κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς ή αντικοινωνικές τάσεις, είναι ένας ιδιαίτερα προστατευτικός παράγοντας για το συγκεκριμένο πληθυσμό (Crissetal., 2002 στο Κουρκούτας, 2011). Η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και η αυτοεπιβεβαίωση που παίρνουν τα παιδιά από αυτές τις σχέσεις, όπως και η δυνατότητα για να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, είναι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη σχολική πορεία και να μειώσουν τις αντικοινωνικές ή τις επιθετικές συμπεριφορές τους (Dowling & Osbourn, 1994, όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Το ισορροπημένο κλίμα μέσα στην τάξη, που μεταφράζεται με απουσία σοβαρών συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων, φαίνεται να είναι ένας θετικός παράγοντας για την ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων. Ο Kasen και οι συνεργάτες του (1990), διαπίστωσαν ότι τα χαμηλά επίπεδα σχολικής σύγκρουσης μέσα στην τάξη που πέτυχαν μερικοί εκπαιδευτικοί (πχ δάσκαλοι που δεν φωνάζουν συχνά στους μαθητές και δεν δημιουργούν εντάσεις ή που μπορούν να χειριστούν αποκλίνουσες συμπεριφορές με αποφασιστικό αλλά όχι επιθετικό τρόπο) συνδέθηκαν με μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και με αύξηση της αυτοσυγκέντρωσης των έφηβων μαθητών (Κουρκούτας, 2011).

Σύμφωνα με τον Χατζηχρήστου (2011), τα προγράμματα πρόληψης εφαρμόζονται σε α) επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, β) επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης, γ) επίπεδο τριτογενούς πρόληψης και δ) επίπεδο συστήματος.

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης αποτελούν μια καθολική παρέμβαση και αφορούν όλο τον μαθητικό πληθυσμό. Σκοπός τους είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη και στο σχολείο.

Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης αποτελούν μια επιλεκτική ή έγκαιρη παρέμβαση και σκοπός τους είναι η υποστήριξη των μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την

εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων λόγω της ύπαρξης ποικίλων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων επικινδυνότητας (Durlak, 2009, όπ.αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν μαθητές που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές ή ειδικές ανάγκες και σκοπός τους είναι η κατάλληλη υποστήριξη αυτών των μαθητών σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2011).

Η παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος αποσκοπεί στη δημιουργία θετικού κλίματος, την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του μαθητικού πληθυσμού αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργασία σχολείων, οικογενειών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας και στην εμπλοκή των «σημαντικών άλλων» στην ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, τονίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης όλου του προσωπικού του σχολείου (Carter, 2000. Haynes & Comer, 1996. Rutter & Manghan, 2002, όπ.αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

4.1.2. Απόψεις έναντι των προγραμμάτων πρόληψης

Τα σχολεία αποτελούν πολυάσχολες και ενεργητικές κοινότητες, με πρωταρχικό τους καθήκον το εκπαιδευτικό και κοινωνικό και μόνο περιστασιακά το θεραπευτικό έργο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο ρόλος τους είναι κατεξοχήν να διδάσκουν και να αξιολογούν τους μαθητές διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο την ισορροπία και την σταθερότητα εντός του σχολικού πλαισίου. Έτσι, οποιαδήποτε προσπάθεια που στοχεύει στο να αλλάξει κάτι, υποτιμάται και απορρίπτεται. Από την άλλη, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Jay Haley (1976), οποιαδήποτε αναγνώριση ενός προβλήματος υποδηλώνει την αδυναμία κάποιου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός συνήθως διακατέχεται από επιφυλακτικότητα και δεν επιδιώκει την εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης μέσα στη σχολική τάξη, εξαιτίας του περιεχομένου του, που παρεκκλίνει από τους διδακτικούς στόχους (Dowling & Osborne, 2001).

Παλιότερα, υπήρχε η αντίληψη ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών θα έπρεπε να απασχολούν αποκλειστικά τους ειδικούς ψυχικής υγείας. Ωστόσο, τα

τελευταία χρόνια έχει αποδειχθεί ότι οι παρεμβάσεις απ' το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σύνολο του σχολείου βοηθούν σημαντικά τα παιδιά, ιδιαίτερα όσα παιδιά δεν θα είχαν πρόσβαση σε καμιά βοήθεια. Είναι, πλέον γεγονός ότι τα σχολεία μπορούν τόσο να προωθήσουν την ψυχική υγεία των παιδιών, όσο και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά με όσα από τα παιδιά συναντούν δυσκολίες και προβλήματα. Οι στρατηγικές για την προώθηση της ψυχικής υγείας από την πλευρά του σχολείου επηρεάζουν τόσο την μάθηση και την συμπεριφορά των παιδιών, όσο και την ικανοποίηση του προσωπικού και την γενική κουλτούρα και το ήθος των σχολείων (Μπίμπου, 2006). Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης αποτελεί προνομακική οδό παρέμβασης στο σχολείο, επενδύεται από τα παιδιά με πολύ δυνατά συναισθήματα γεγονός που κάνει τη σχέση δασκάλου – μαθητή πολύ σημαντική. Η σχέση των μαθητών και οι εμπειρίες τους από το σχολείο θα γίνουν μέρος του εσωτερικού τους κόσμου και της προσωπικής τους ιστορίας (Κωτσάκης, Μουρελή, Μπίμπου, Μπουτουλούση, Αλεξανδρή, Γκέσσογλου, Καραμανώλη, Καρπούζα, & Σπανοπούλου, 2010). Οι γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει κάθε εν δυνάμει εκπαιδευτικός δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο, αντίθετα, να έχουν πρακτική σημασία για να αντιμετωπίζει ευκολότερα προβλήματα στο σχολικό χώρο. Η αναζήτηση λύσεων που εμπεριέχουν τις ανησυχίες και τον προβληματισμό όλων όσων συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη συνθήκη και η προσπάθεια για κατανόηση των πιθανών εναλλακτικών ερμηνειών μπορούν να αποτελέσουν καίριες επιλογές για την επίλυση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος (Ζουγκός, 2013. Dowling & Osborne, 2003). Η συμμετοχή της δασκάλας στην ανάλυση των σχέσεων που συγκροτούν την προβληματική κατάσταση, προκαλεί αλλαγές στον τρόπο που την κατανοεί και η ίδια. Άλλωστε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ικανοί και πρόθυμοι να δημιουργούν στη σχολική τάξη συνθήκες μάθησης και παιχνιδιού για τους μαθητές τους. Χρειάζεται να είναι διατεθειμένοι να παρατηρούν τι συμβαίνει στην τάξη τους και να επιχειρούν παιδαγωγικές παρεμβάσεις προσανατολισμένες στους μαθητές τους.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναγνώρισε τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τα ονόμασε Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής. Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. η Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής πρέπει να αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση των παιδιών, γιατί επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που καθιστούν τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της

καθημερινής ζωής (WHO, 1993). Παράλληλα όρισε ως πιο βασικές τις παρακάτω δεξιότητες: την ικανότητα δημιουργικής σκέψης, την ικανότητα κριτικής σκέψης, την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, την ικανότητα δημιουργίας αλλά και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, την αυτοεκτίμηση σε συνδυασμό με γνώση του εαυτού, την ικανότητα για ενσυναίσθηση, την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, την ικανότητα διαχείρισης της έντασης και του stress, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (WHO, 1993). Εκτός των δομημένων δράσεων που στοχεύουν στην υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων, η πρόληψη περιλαμβάνει επίσης τα μέτρα και τις στρατηγικές που στοχεύουν στην τροποποίηση του άμεσα σχετιζόμενου οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού, φυσικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου, (περιβαλλοντικές στρατηγικές πρόληψης), συνυπολογίζοντας ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων (EMCCDA, 2010). Είναι σημαντικό η πρόληψη να μην απευθύνεται αποκλειστικά και να μην περιορίζεται στα άτομα προκειμένου να αλλάξουν την ατομική τους στάση και συμπεριφορά, αλλά να επιδιώκει και την αλλαγή του περιβάλλοντος που ζουν (WHO, 1998). Οι παρεμβάσεις πρόληψης είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως η ηλικία, η κουλτούρα, οι πολιτισμικές συνήθειες και άλλα ψυχοκοινωνικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους, ενώ παράλληλα να ανταποκρίνονται και στις ανάγκες τους (NIDA, 2003).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5. Ερευνητική Επισκόπηση

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας αποτελούν ένα φλέγον ζήτημα. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμες τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις και κατά πόσο επιθυμούν να τις εφαρμόσουν. Ακόμη, κρίσιμο ρόλο φαίνεται να κατέχουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή τους, καθώς ενδέχεται να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, λόγω της πολυπλοκότητας ορισμένων προγραμμάτων παρέμβασης και του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, μπορεί να προβούν σε τροποποιήσεις και συντομεύσεις, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η αποδοτικότητα του προγράμματος. (Cunningham et. al., 2013. Maound & Tattersall, 2010, οπ. αναφ στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο).

Σύμφωνα με τους Blain-Arcaro και τους συνεργάτες τους (2012), οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του προγράμματος παρέμβασης που ταιριάζουν στις αντιλήψεις και στάσεις τους, απορρίπτοντας τα τμήματα που δεν αισθάνονται ότι θα βοηθούσαν (Cunningham et. al., 2013. Maound & Tattersall, 2010 οπ. αναφ στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο). Σε περίπτωση που διαπιστωθεί πως οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, τότε προτείνεται περαιτέρω κατάρτισή τους στο συγκεκριμένο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συζητούν και να εκφράζουν τις ανησυχίες τους στους διευθυντές/ντριες, όσον αφορά την έλλειψη γνώσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών. Επιπλέον, χρειάζεται να καθορίζονται σαφώς οι ρόλοι και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τα περιστατικά βίας στο σχολείο, από τη σχολική διοίκηση, για να τους βοηθήσει να είναι αποτελεσματικότεροι στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Charmaraman et al., 2013. Maound & Tattersall, 2010, όπ. αναφ. στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο).

Οι απόψεις των δασκάλων και των διευθυντών/ντριών για το πώς αντιλαμβάνονται τα επιθετικά περιστατικά και τα προβλήματα συμπεριφοράς παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς μπορούν να δώσουν μια σημαντική προοπτική στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσής τους που να βασίζεται στις ανάγκες τους, καθώς είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα που δεν πιστεύουν ότι είναι βοηθητικό (Robertsetal., 2013), αλλά και να το εφαρμόσουν πιστά (De Ornellas & Spurgin, 2017, όπ. αναφ στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο).

Συνεπώς, η εμπάθυνση στο συγκεκριμένο θέμα κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη και ουσιώδης. Επιχειρείται λοιπόν, μια ολοκληρωμένη μελέτη που να επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, τις γνώσεις και αντιλήψεις του σε όσα συζητήθηκαν παραπάνω και η λεπτομερέστερη διερεύνηση αυτών κρίνεται αναγκαία. Το τελευταίο ενισχύει ιδιαίτερα τη σημασία διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

6. Μέθοδος

Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας, οι οποίες αφορούν την μεθοδολογική προσέγγιση, τη μέθοδο, την τεχνική, τα μέσα, τα υλικά και τη διαδικασία που θα επιλέξει ο ερευνητής για την διεξαγωγή της έρευνάς του (Δημητρόπουλος, 2009).

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ποσοτική αφού οι αντιλήψεις των υποκειμένων που εκφράζονται ως απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα- ως επί το πλείστον «κλειστού τύπου»- αντιμετωπίζονται συγκεντρωτικά και εκφράζονται με ποσοτικούς-αριθμητικούς όρους κατά τη στατιστική ανάλυση. Ωστόσο, περιέχει και ορισμένες ερωτήσεις που αξιολογούνται ως ποιοτικές μεταβλητές και πραγματοποιήθηκε γι' αυτές θεματική ανάλυση.

Αναφορικά με τον αριθμό των εξεταζόμενων ατόμων, πρόκειται για μια έρευνα που ακολουθεί το δειγματοληπτικό σχέδιο του δείγματος μη-πιθανότητας και πιο συγκεκριμένα αυτό του δείγματος ευκολίας. Για την αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος στις ερωτήσεις διερεύνησης των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων, έγινε περιγραφική ανάλυση και ανάλυση συσχέτισης παραγόντων, για την οποία χρησιμοποιήθηκαν κάποια σκορς. Για την αποτύπωση των δεδομένων, οι ποιοτικές μεταβλητές περιγράφονται ως απόλυτη συχνότητα (f) και ποσοστό επί του συνόλου

(%) και οι ποσοτικές ως μέση τιμή (M) και τυπική απόκλιση (SD). Όλα τα δεδομένα παρουσιάζονται με στρογγυλοποίηση στο πρώτο δεκαδικό ψηφίο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητα.

6.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στις σχολικές τάξεις;
2. Σε ποιο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά με επιθετική ή προβληματική συμπεριφορά;
3. Σε ποιο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σχετικό πρόγραμμα παρέμβασης;
4. Ποια είναι η στάση τους απέναντι στις τεχνικές αντιμετώπισης της επιθετικής ή προβληματικής συμπεριφοράς, όπως προτείνονται από τα αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης;
5. Πώς οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται σχετικά με τις ικανότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά με επιθετική ή προβληματική συμπεριφορά;

6.1.1. Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διερευνήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1. Το φύλο αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών είτε να εφαρμόσουν, είτε όχι προγράμματα παρέμβασης .

Με σχόλια [AM1]: ορθογραφία

2. Υπάρχουν διαφορές στα χαρακτηριστικά μεταξύ των εκπαιδευτικών που προτίθενται να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης και αυτών που δεν έχουν τη διάθεση να εξασκήσουν αυτές τις πρακτικές.
3. Το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα που πραγματεύεται η έρευνα.

6.2. Το δείγμα

Ανάλογα με τον μηχανισμό επιλογής των μονάδων του πληθυσμού στο δείγμα, ο οποίος ονομάζεται και δειγματοληπτικό σχέδιο, τα δείγματα χωρίζονται αρχικά σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Τα δείγματα πιθανότητας και τα δείγματα μη-πιθανότητας. Αντίστοιχα, η δειγματοληψία ονομάζεται δειγματοληψία πιθανότητας και δειγματοληψία μη-πιθανότητας. (Blair, 2013)

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το δειγματοληπτικό σχέδιο του δείγματος μη-πιθανότητας και πιο συγκεκριμένα αυτό του δείγματος ευκολίας.

Στα δείγματα μη πιθανότητας, η μέθοδος επιλογής των μονάδων του δείγματος δεν διέπεται από τους νόμους της πιθανότητας, αλλά βασίζεται σε κριτήρια όπως η ευκολία, η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα, ο σύντομος χρόνος συλλογής των δεδομένων και άλλα. Τα κριτήρια αυτά δεν εξασφαλίζουν μια θετική και προκαθορισμένη πιθανότητα επιλογής στο δείγμα για το κάθε μέλος του πληθυσμού. Αντίθετα, η επιλογή ή μη των μελών του πληθυσμού στο δείγμα γίνεται με βεβαιότητα. (Blair, 2013. Fink, 2013. Groves, 2009)

Πιο συγκεκριμένα, τα δείγματα ευκολίας είναι τα δείγματα όπου οι δειγματοληπτικές μονάδες επιλέγονται από τον πληθυσμό με κριτήριο την ευκολία, και όχι την τυχαιότητα ή την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού (Groves, 2009. Floyd, 2001. Henry, 1990). Σε αυτό τον τύπο κατατάσσεται η συλλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας, καθώς, η συλλογή του δείγματος έγινε μέσα από την αποστολή του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολικών μονάδων διαφόρων νομών της χώρας (Ηπείρου, Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Σάμου) και μέσω της δημοσίευσής του σε ιστοσελίδες εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο του 2020 ως τον Αύγουστο του 2020 και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 128 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορικά με το φύλο ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα μόνο 11 άτομα (8,6%) ήταν άνδρες και τα υπόλοιπα 117 (91,4%) ήταν γυναίκες. Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ηλικίας το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες, μέχρι 30 ετών δήλωσαν πώς ήταν 54 άτομα (42,2%), 31-40 ετών 41 άτομα (32%), 41-50 ποσοστό 25 άτομα (19,5%) και > 51 ετών δήλωσαν 8 άτομα (6%). Κατ' αντιστοιχία,

ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας το δείγμα χωρίστηκε στις ακόλουθες κατηγορίες, από 1-5 έτη δήλωσαν πώς έχουν εργασιακή εμπειρία 67 άτομα (52,3%), από 6-10 έτη 15 άτομα (11,7%), από 11-20 32 άτομα (25%) και >21 έτη εμπειρίας είχαν 14 άτομα (10,9%). Επιπλέον, αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση, το δείγμα χωρίστηκε σε αναπληρωτές, οι οποίοι ήταν με βάση τις απαντήσεις ήταν 53 άτομα(41,4%), σε ωρομίσθιους, οι οποίοι ήταν 34 (26,6%) και σε μόνιμους, οι οποίοι ήταν 41 άτομα (32%).Όσον αφορά την κατάρτισή τους, 67 (52,34%) συμμετέχοντες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, 50 (52,3%) άτομα δεν έχουν καμία περεταίρω κατάρτιση και ένα πολύ μικρό ποσοστό κατέχει δεύτερο πτυχίο (7 άτομα – 5,5%) ή διδακτορικό δίπλωμα (4 άτομα – 3,1%).Τέλος, σε σχέση με την ειδικότητα, το δείγμα αποτελείται από φιλόλογους, δασκάλους, νηπιαγωγούς, μαθηματικούς, φυσικούς, εκπαιδευτικούς πληροφορικής, εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, χημικούς, θεολόγους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

6.3.Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα), το οποίο απαρτιζόταν από μια εισαγωγική σελίδα- ανοικτή επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς και το κυρίως μέρος χωρισμένο σε τμήματα.

Η εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου ενημερώνει το υπό μελέτη πληθυσμό για τον σκοπό της διεξαγωγής της έρευνας, υπογραμμίζει την ανωνυμία που θα τηρηθεί για λόγους δεοντολογίας της έρευνας και τέλος, τονίζει την συνεισφορά των υποκειμένων στην επιτυχή έκβαση της έρευνας.

Στο κυρίως μέρος, το πρώτο τμήμα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες επιδιώκεται η αναγνώριση του κοινωνικού προφίλ των υποκειμένων. Σε αυτό, αναφέρονται οι εξής παράμετροι:

- Το φύλο, το οποίο χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες (άνδρες-γυναίκες).
- Η ηλικία, η οποία διαιρέθηκε σε τέσσερις κατηγορίες (μέχρι 30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, >51 ετών).
- Η ειδικότητα, στην οποία ανέφεραν γραπτώς την ειδικότητά τους.
- Τα έτη υπηρεσίας, τα οποία χωρίστηκαν σε κατηγορίες (1-5, 6-10, 11-20, >21).

- Εργασιακή κατάσταση, η οποία χωρίστηκε σε αναπληρωτές, ωρομίσθιους και μόνιμους.
- Τα πρόσθετα πτυχία (μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτορικό δίπλωμα, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, κανένα από τα παραπάνω).

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης και η επάρκειά τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας των παιδιών και των εφήβων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις και μετά από εφαρμογή κατάλληλης ανάλυσης μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τις αντιλήψεις και τις στάσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε η διαβαθμιστική κλίμακα μέτρησης στάσεων και αντιλήψεων τύπου Likert. (Likert, 1932). Η κλίμακα αποτελούνταν από τέσσερα διαβαθμισμένα επίπεδα ώστε, τα υποκείμενα να έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν αφενός τη συμφωνία ή διαφωνία τους, και αφετέρου τον ακριβή βαθμό αυτής. Τα επίπεδα διαβάθμισης ήταν τα εξής:

- Δεν συμφωνώ
- Συμφωνώ μερικώς
- Συμφωνώ απόλυτα
- Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 11 προτάσεις τέτοιου τύπου.

Για τέσσερις ακόμα προτάσεις επιλέχθηκε η κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5, από μικρή σε μεγάλη επάρκεια.

- 1 καθόλου
- 2 πολύ λίγο
- 3 λίγο
- 4 πολύ
- 5 πάρα πολύ

Επιπλέον, περιλάμβανε 3 ερωτήσεις επιλογής Ναι/Όχι και τέλος, και 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα, διατυπώνοντας τη γνώμη τους ή να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Η επιλογή της κλίμακας Likert, κρίθηκε ως η καταλληλότερη, καθώς είναι η πιο διαδεδομένη στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα. Δημιουργήθηκε για τη μέτρηση στάσεων και αντιλήψεων, είναι εύκολη στην κατασκευή της και στη συμπλήρωσή της, ενώ παράλληλα είναι ευέλικτη κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

6.3.1. Ζητήματα Δεοντολογίας

Κατά την έναρξη του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου παρατίθεται αναλυτικό κείμενο που πληροφορεί τους συμμετέχοντες για το περιεχόμενο και τον σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώνονται ότι η συμμετοχή είναι απολύτως εθελοντική και ανώνυμη και ότι μπορεί να διακοπεί οποιαδήποτε στιγμή με το να κλείσουν το παράθυρο της οθόνης τους. Ακόμη, οι συμμετέχοντες δήλωσαν τη συναίνεσή τους για τη συλλογή και την επεξεργασία των πληροφοριών, καθώς και την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα.

7. Αξιοπιστία έρευνας

Στις επιστημονικές έρευνες ποσοτικού τύπου, στενά συνυφασμένη με την αξιοπιστία μιας μέτρησης είναι η έννοια της συνέπειας, οριζόμενη με τη σειρά της μέσω της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγισιμότητας του αποτελέσματος της μέτρησης και της αναπαραγωγής αποτελεσμάτων με μικρή μεταβλητότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι έρευνες ποιοτικού τύπου, αν και δεν είναι υποχρεωμένες να ακολουθήσουν τους κανόνες ελέγχου αξιοπιστίας των ποσοτικών ερευνών, δεν σημαίνει πως δεν πρέπει να παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά τα οποία να διασφαλίζουν τη φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας προκύπτει είτε από τον τύπο KR-20 (Kuder-Richardson) για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας με μοναδική διαφορά τη μη χρήση συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων διχοτομικού τύπου ενός ερωτηματολογίου (Cronbach, 1951). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας μπορεί να

χρησιμοποιηθεί όταν τα ερωτήματα επιδέχονται μόνο δύο απαντήσεις, τα στοιχεία δηλαδή που αναλύονται είναι διωνυμικού τύπου (δίτιμες μετρήσεις), είτε μέσω του τύπου Cronbach's A, που το A είναι ο δείκτης αξιοπιστίας, όταν τα ερωτήματα μιας κλίμακας επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951). Μια επιπλέον προϋπόθεση είναι ότι τα ερωτήματα της κλίμακας πρέπει να είναι τουλάχιστον τρία σε αριθμό (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013). Ο τύπος αναφέρεται σε διακυμάνσεις τιμών και σε αθροίσματα διακυμάνσεων, και κατ' ουσίαν βασίζεται στον πίνακα διακυμάνσεων μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών των ερωτημάτων μιας κλίμακας μέτρησης. Οι δείκτες συνάφειας πρέπει να είναι ομοιογενώς υψηλοί, αλλά ταυτόχρονα ο πίνακας συναφειών δεν θα πρέπει έχει πολύ υψηλές συνάφειας σε όλο του το εύρος, αλλιώς τα ερωτήματα σημαίνει πως αλληλεπικαλύπτονται και συνεπώς δεν χρειάζονται όλα, ενώ ο δείκτης θα καταλήξει να είναι υπερβολικά υψηλός ή εκτός ορίων (-1 έως +1).

Όσο μεγαλύτερο το πλήθος του δείγματος (N), τόσο μικρότερο το τυπικό σφάλμα για κάθε ερώτημα, επομένως τόσο μικρότερη και η διασπορά του. Μικρότερο το N μεγιστοποιεί το τυπικό σφάλμα μέτρησης και ελαχιστοποιεί τον τελικό δείκτη. Ο μεγάλος αριθμός ερωτημάτων, επίσης, επιφέρει συνολικά μεγάλη διασπορά τιμών. Ο κανόνας είναι να χρησιμοποιούμε τόσα ερωτήματα και τόσους συμμετέχοντες, όσα και όσους θα χρησιμοποιούσαμε, αν το αντικείμενό μας ήταν μια ερευνητική διαδικασία μέσω του εργαλείου αυτού και όχι η προσπάθεια ανεύρεσης της αξιοπιστίας του. Να πληρούμε δηλαδή τις μεθοδολογικές και στατιστικές απαιτήσεις και παραδοχές.

Πριν υπολογισθεί ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a, εάν υπάρχουν ερωτήματα με αρνητική βαθμολογία αυτά θα πρέπει να αντιστραφούν (Field, 2009), ώστε η εξ αυτών προκληθείσα αρνητική συνδιακύμανση να μην επιφέρει μείωση του συνολικού δείκτη, αφού ο αριθμητής της εξίσωσης του Cronbach's a ενσωματώνει τον μέσο όρο όλων των συνδιακυμάνσεων μεταξύ των ερωτημάτων. (Miller, 1955).

Για να χαρακτηρίσουμε ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a, να είναι μεγαλύτερος του 0,70, ενώ άλλοι μελετητές υποστηρίζουν πως για τα αρχικά στάδια κάποιας μελέτης αρκεί ένας συντελεστής Cronbach's a μεταξύ του 0,5 και 0,6 αφού αποδίδει αξιοπιστία στο υλικό αλλά οπωσδήποτε για την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό θα πρέπει το a να είναι τουλάχιστον $\alpha = 0,9$ ή

βέλτιστα=0,95 (Nunnally & Bernstein, 1994; Tavakol & Dennick, 2011; Vaske, Beaman & Sponarski, n.d.; Pallant, 2005). Επειδή μεταξύ της συνολικής τιμής του συντελεστή α αξιοπιστίας Cronbach's του ερωτηματολογίου και των επιμέρους συντελεστών Cronbach's των παραγόντων του υπάρχει υψηλή συνάφεια θα πρέπει να εξεταστούν αρχικά οι δείκτες αξιοπιστίας των επιμέρους διαστάσεων και στη συνέχεια ο συνολικός δείκτης.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας εμπίπτει στα κριτήρια εφαρμογής του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και έτσι ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του με τον πιο διαδεδομένο τρόπο εκτίμησης της αξιοπιστίας, τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) alpha (α) του Cronbach. (Πίνακας 1). Επιλέχθηκε ως οριακή τιμή για ένδειξη αξιοπιστίας η τιμή $\alpha = 0,5$ και εξετάστηκαν τόσο οι δείκτες των επιμέρους εννοιών του ερωτηματολογίου όσο και ο συνολικός δείκτης αυτού.

Την πρώτη ομάδα ερωτήσεων, που αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης, συνιστούν έξι (6) ερωτήσεις ήτοι οι ερωτήσεις 8, 9, 10, 11, 12, 13. Όλες οι προαναφερθείσες ερωτήσεις είχαν πάνω από 2 απαντήσεις σύμφωνα με την τροποποιημένη κλίμακα του Likert, όπως αυτή περιεγράφηκε παραπάνω. Επιπλέον δεν χρειάστηκε να αντιστραφεί καμία από τις παραπάνω ερωτήσεις αφού καμία δεν ήταν ερώτηση άρνησης. Για την αξιολόγηση αυτών οι μεταβλητές αυτές τροποποιήθηκαν στην αυξητική κλίμακα 1 έως 4.

Αναφορικά με τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αυτή αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα πρόληψης και την επάρκεια αυτών. Αυτή την ομάδα αποτελούν οι ερωτήσεις 17, 18, 19, 20 και 21, των οποίων τα ερωτήματα δέχονταν απάντηση με κλίμακα με πάνω από δύο απαντήσεις σύμφωνα με την τροποποιημένη κλίμακα του Likert. Όλες οι ερωτήσεις είναι ερωτήσεις συμφωνίας και αξιολογήθηκαν με τη μετατροπή στην κλίμακα 1 έως 4.

Οι δίτιμες ερωτήσεις 14, 15 και 16 συνιστούν την τρίτη ομάδα, η οποία άπτεται των στάσεων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης και για την αξιολόγηση έγινε αντιστοιχία του «Όχι» με τη μηδενική τιμή και το «Ναι» με τη μονάδα. Τέλος, οι πεντάτιμες με βάση την κλίμακα Likert ερωτήσεις 23, 24, 25 και 26 συνιστούν την τέταρτη και τελευταία κατηγορία που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους σε ικανότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή των προγραμμάτων

παρέμβασης. Όλες είναι ερωτήσεις κατάφασης που απαντώνται με την κλίμακα πολλαπλών απαντήσεων Likert και χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση όπως ήταν διατυπωμένες οι απαντήσεις και στο ερωτηματολόγιο (1 έως 5).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας (reliability coefficient) της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε (Cronbach's alpha) βρέθηκε για την πρώτη ομάδα ερωτήσεων με τιμή .6, για τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων με τιμή .748, την τρίτη ομάδα ερωτήσεων με τιμή .599 και την τέταρτη .846. Για το σύνολο των ερωτήσεων, η ανάλυση εσωτερικής συνέπειας είχε τιμή .777, επομένως, η προσαρμογή του ερωτηματολογίου είναι αποδεκτή σύμφωνα με την οριακή τιμή που τέθηκε και επιπλέον να αναφερθεί ο συνολικός δείκτης αγγίζει το 0,7 κάτι που τον κατατάσσει αποδεκτό και για τον αρχικό ορισμό αξιολόγησης αξιοπιστίας για τον δείκτη Cronbach's alpha.

	Cronbach's Alpa	N of Items
1. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης	.6	6
2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης και την επάρκειά τους	.748	6
3. Στάσεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης	.599	3
4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους σε δεξιότητες	.846	4
Συνολικά	.777	18

*τιμές αξιοπιστίας μεγαλύτερες του 0,5 είναι αποδεκτές

8. Αποτελέσματα

8.1.Περιγραφική Ανάλυση των απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Η περιγραφική ανάλυση των 18 ερωτήσεων κλειστού τύπου φαίνονται στους Πίνακες 2 , 3 και 4, χωρισμένες ανάλογα με τον τύπο των απαντήσεων (διαβαθμιστικής επιλογής κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5, δίτιμες).

Πίνακας 2: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου για τις ερωτήσεις με τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert				
Ερώτηση	Απαντήσεις			
	Δεν συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ απόλυτα	Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ
8.Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό;	11 (8.6%)	41 (32%)	72 (56.3%)	4 (3.1%)
9.Τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να εφαρμοστούν από εκπαιδευτικούς;	3 (2.3%)	76 (59.4%)	47 (36.7%)	2 (1.6%)
10.Τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στη προώθηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος;	0 (0%)	18 (14.1%)	108 (84.4%)	2 (1.6%)
11.Τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής παιδιών και εφήβων;	0 (0%)	31 (24.2%)	91 (71.1%)	6 (4.7%)
12.Τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην	1 (0.8%)	32 (25%)	90 (70.3%)	5 (3.9%)

προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών;				
13.Ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας των παιδιών;	0 (0%)	43 (3.6%)	85 (66.4%)	0 (0%)
17.Πώς αξιολογείτε την στρατηγική ενίσχυσης των θετικών συμπεριφορών για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων;	1 (0.8%)	41 (32%)	83 (64.8%)	3 (2.3%)
18.Πώς αξιολογείτε την στρατηγική προώθησης της ενσυναίσθησης για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων;	0 (0%)	23 (18%)	103 (80.5%)	2 (1.6%)
19.Πώς αξιολογείτε την στρατηγική ανάπτυξης κοινωνικών συμπεριφορών για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων;	0 (0%)	36 (28.1%)	90 (70.3%)	2 (1.6%)
20.Πώς αξιολογείτε την χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (π.χ παιχνίδια ρόλων) για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων;	0 (0%)	28 (21.9%)	100 (78.1%)	0 (0%)

21.Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοεκπαίδευσης;	0 (0%)	12 (9.8%)	115 (89.8%)	1 (0.8%)
--	--------	-----------	-------------	----------

Πίνακας 3: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου για τις ερωτήσεις μελίμακα Likert με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5

Ερώτηση	Απαντήσεις				
	1	2	3	4	5
23.Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην παρατήρηση ενδείξεων μιας επιθετικής συμπεριφοράς;	1 (0.8%)	7 (5.5%)	43 (33.6%)	59 (46.1%)	18 (14.1%)
24.Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην ενεργητική ακρόαση;	3 (2.3%)	2 (1.6%)	30 (23.4%)	64 (50%)	29 (22.7%)
25.Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην κατανόηση των συναισθημάτων;	0 (0%)	3 (2.3%)	25 (19.5%)	72 (56.3%)	28 (21.9%)
26.Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην επικοινωνιακή	1 (0.8%)	12 (9.4%)	55 (43%)	48 (37.5%)	12 (9.4%)

παρέμβαση και την υιοθέτηση μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς;					
---	--	--	--	--	--

Πίνακας 4: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου για τις ερωτήσεις με δίτιμες απαντήσεις

Ερώτηση	Απάντηση	
	Όχι	Ναι
14.Θα εφαρμόζατε ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη τάξη σας με στόχο την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας;	4 (3.1%)	124 (96.9%)
15.Θεωρείτε πως θα ήταν αποτελεσματική η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας στη τάξη σας;	6 (4.7%)	122 (95.3%)
16.Έχετε εφαρμόσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης στη τάξη σας;	90 (70.3%)	38 (29.7%)

8.2. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης

Για να αξιολογηθεί ευρύτερα η γνώση των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης δημιουργήθηκε ένα σκορ με ελάχιστο το 6, το οποίο υποδηλώνει το ελάχιστο επίπεδο γνώσης και μέγιστο το 24, το οποίο υποδηλώνει το μέγιστο επίπεδο γνώσης, ενώ το 0 υποδηλώνει την πλήρη άγνοια. Όλες οι ερωτήσεις αξιολογήθηκαν με την παρακάτω βαθμολογία (Πίνακας 5):

Πίνακας 5: Βαθμολόγηση ερωτήσεων με απαντήσεις 4βαθμης κλίμακας τύπου Likert	
Απάντηση	Βαθμολογία
Δεν συμφωνώ	1
Συμφωνώ μερικώς	2
Συμφωνώ απόλυτα	3
Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ	0

Η μεταβλητή «Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης», είχε μέσο όρο για το δείγμα μας 15.89 (SD=1.7), κάτι που καταδεικνύει πολύ καλό επίπεδο γνώσεων για τους συμμετέχοντες στη παρούσα μελέτη. Η κατανομή της μεταβλητής σύμφωνα με το Kolmogorov–Smirnov equality-of-distribution test διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική αφού βρέθηκε ότι το $p\text{-value}=0.05$. Συνεπώς σε όλες τις παρακάτω συγκρίσεις χρησιμοποιούνται μη παραμετρικές δοκιμασίες.

Οι άνδρες είχαν μέσο όρο για την μεταβλητή «Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης», το 15.7 (SD=2.2) και οι γυναίκες είχαν αντίστοιχα μέσο όρο 15.9 (SD=1.6). Η διαφορά αυτή δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική όταν εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney) test για ανεξάρτητες μεταβλητές ($p\text{-value}=0.9$). Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμέρους ομάδων δεν παρατηρήθηκε για τα έτη υπηρεσίας ή την εργασιακή κατάσταση αλλά παρατηρήθηκε για την ηλικιακή ομάδα και το πρόσθετο πτυχίο. Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα όσο αυτή αυξάνεται τόσο το σκορ μειώνεται ενώ για την κατοχή ακαδημαϊκού τίτλου πέραν του πρώτου πτυχίου υπάρχει μια αυξητική τάση των γνώσεων όσο ανεβαίνει κανείς την κλίμακα της ακαδημαϊκής εξέλιξης. Για την αξιολόγηση αυτών εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν κάθε φορά παράγοντα (ηλικιακή ομάδα, πρόσθετο πτυχίο, έτη υπηρεσίας και εργασιακή κατάσταση ξεχωριστά) με τη δοκιμασία Kruskal-Wallis Test. Οι μέσες τιμές ανά υποομάδα απεικονίζονται στον Πίνακα 6 και οι τιμές chi-squared και $p\text{-value}$ από έκαστη Kruskal-Wallis Test απεικονίζονται στο Πίνακα 7.

Πίνακας 6: «Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης», ανά υποομάδα δημογραφικών κ εργασιακών στοιχείων
--

Κατηγορία		«Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης» (Mean, SD)
Φύλο:	Γυναίκα	15.9 (1.6)
	Άντρας	15.7 (2.2)
Ηλικιακή ομάδα	Μέχρι 30 ετών	16.3 (1.4)
	31 – 40	15.8 (1.8)
	41 – 50	15.7 (1.7)
	> 51	14.3 (1.8)
Έτη εργασίας	1 – 5	16.2 (1.5)
	6 – 10	16.5 (1.4)
	11 – 20	15.3 (1.9)
	> 21	15.1 (1.8)
Εργασιακή κατάσταση	Αναπληρωτής/τρια	16.3 (1.6)
	Ωρομίσθιος/α	15.8 (1.6)
	Μόνιμος/η	15.4 (1.8)
Πρόσθετο πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	15 (1.8)
	Διδακτορικό δίπλωμα	16.7 (1.2)
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	16 (1.6)
	Κανένα	15.8 (1.8)

Πίνακας 7: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis Test για «Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης» ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά		
Κατηγορία	Αποτελέσματα Kruskal-Wallis Test	
	Chi-square-test	P-value
Ηλικιακή ομάδα	8.5	0.03
Εργασιακά Έτη	9.1	0.03
Εργασιακή κατάσταση	5.7	0.06
Πρόσθετο πτυχίο	2.4	0.5

8.3.Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο

Για να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε γενικό πλαίσιο, για τα προγράμματα παρέμβασης δημιουργήθηκε ένα δεύτερο σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο», το οποίο διαμορφωνόταν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 17, 18, 19, 20 και 21 και είχε κλίμακα με ελάχιστο το 5 και μέγιστο το 20, ενώ το 0 υποδηλώνει την άγνοια ή άρνηση απάντησης σε μία ερώτηση. Όλες οι ερωτήσεις αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τον πίνακα 5.

Το σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο» είχε μέση τιμή στο συνολικό δείγμα 13,7 (SD=1,8), συνεπώς μία μέτρια αξιολόγηση των αντιλήψεων του συνόλου διαφαίνεται. Η κατανομή της μεταβλητής σύμφωνα με το Kolmogorov-Smirnov equality-of-distribution test διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική αφού βρέθηκε ότι το $p\text{-value} < 0.05$. Συνεπώς, σε όλες τις παρακάτω συγκρίσεις χρησιμοποιούνται μη παραμετρικές δοκιμασίες. Στη δοκιμασία Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney test) για τα δύο φύλα βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντική μικρή ποσοτικά διαφορά στο σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο» μεταξύ ανδρών και γυναικών ($p\text{-value} = 0.06 < 0.1$). Οι γυναίκες είχαν βαθμολογηθεί κατά μέσο όρο με 13,7 (SD=1,9) και οι άνδρες με 13,3 (SD=1,2).

Στα επιμέρους Kruskal-Wallis Tests που έγιναν για την ηλικιακή ομάδα, την εργασιακή κατάσταση, τα εργασιακά έτη και το επιπλέον πτυχίο δεν κρίθηκε καμία διαφορά μεταξύ των επιμέρους ομάδων στατιστικά σημαντική. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εργασιακά έτη βρέθηκαν πλήρως ανεξάρτητα του σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο» με $p\text{-value} = 1$. Αναλυτικά οι τιμές και οι στατιστικές δοκιμασίες περιγράφονται στους πίνακες 8 και 9.

Πίνακας 8: «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο» ανά υποομάδα δημογραφικών κ εργασιακών στοιχείων	
Κατηγορία	«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο» (Mean, (SD))

Ηλικιακή ομάδα	Μέχρι 30 ετών	13,8 (1,4)
	31 – 40	13,5 (2,5)
	41 – 50	13,9 (1,3)
	> 51	13,4 (1,4)
Έτη εργασίας	1 – 5	13,7 (1,8)
	6 – 10	13,9 (1,3)
	11 – 20	13,6 (2,3)
	> 21	13,9 (1,2)
Εργασιακή κατάσταση	Αναπληρωτής/τρια	13,9 (1,8)
	Ωρομίσθιος/α	13,6 (1,5)
	Μόνιμος/η	13,5 (2,1)
Πρόσθετο πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	13,9 (1,1)
	Διδακτορικό δίπλωμα	10,3 (4,3)
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	13,7 (1,8)
	Κανένα	13,9 (1,4)

Πίνακας 9: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis Test για «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης σε γενικό πλαίσιο» ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Κατηγορία	Αποτελέσματα Kruskal-Wallis Test	
	Chi-square-test	P-value
Ηλικιακή ομάδα	1,5	0,7
Εργασιακά Έτη	0,3	1
Εργασιακή κατάσταση	2	0,4
Πρόσθετο πτυχίο	5,7	0,1

8.4.Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς

Για την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε το σκορ «Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς». το οποίο συνέστησαν οι δίτιμες μεταβλητές 14, 15 και 16. Για το σκορ αυτό η απάντηση «Ναι» βαθμολογούνταν με ένα βαθμό και η απάντηση «όχι» με 0 βαθμούς. Συνεπώς, το ελάχιστο σκορ που δηλώνει υιοθέτηση αρνητική στάση ήταν το 0 και το μέγιστο σκορ το 3, που αξιολογείται ως η υψηλότερη θετική στάση απέναντι τις στρατηγικές και τα προγράμματα παρέμβασης της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Το σκορ «Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς» είχε μέση τιμή επί του συνόλου 2.2 (SD=0.6), που δείχνει πως το δείγμα μας υιοθετεί ορθές στάσεις ως προς τις στρατηγικές και τα προγράμματα παρέμβασης της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η κατανομή της μεταβλητής σύμφωνα με το Kolmogorov-Smirnov-test διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική, αφού βρέθηκε ότι το p -value <0.05. Συνεπώς σε όλες τις παρακάτω συγκρίσεις χρησιμοποιούνται μη παραμετρικές δοκιμασίες.

Στη δοκιμασία Wilcoxonrank-sum (MannWhitneytest) για τα δύο φύλα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο σκορ «Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς» μεταξύ ανδρών και γυναικών (p -value=0.2). Οι γυναίκες είχαν βαθμολογηθεί κατά μέσο όρο με 2,2 (SD=0,5) και οι άνδρες με 1,9 (SD=0,8).

Στα επιμέρους Kruskal-WallisTests που έγιναν για την ηλικιακή ομάδα, την εργασιακή κατάσταση, τα εργασιακά έτη και το επιπλέον πτυχίο δεν κρίθηκε καμία διαφορά μεταξύ των επιμέρους ομάδων στατιστικά σημαντική. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εργασιακή κατάσταση βρέθηκε πλήρως ανεξάρτητη του σκορ «Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς» με p -value=1. Αναλυτικά οι τιμές και οι στατιστικές δοκιμασίες περιγράφονται στους πίνακες 10 και 11.

Πίνακας 10: «Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς» ανά υποομάδα δημογραφικών κ εργασιακών στοιχείων		
Κατηγορία		«Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς» (Mean, (SD))
Ηλικιακή ομάδα	Μέχρι 30 ετών	2,2 (0,5)
	31 – 40	2,3 (0,6)
	41 – 50	2,3 (0,5)
	> 51	1,8 (0,7)
Έτη εργασίας	1 – 5	2,2 (0,5)
	6 – 10	2,3 (0,6)
	11 – 20	2,3 (0,6)
	> 21	2 (0,7)
Εργασιακή κατάσταση	Αναπληρωτής/τρια	2,3 (0,6)
	Ωρομίσθιος/α	2,1 (0,6)
	Μόνιμος/η	2,2 (0,6)
Πρόσθετο πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,1 (0,4)
	Διδακτορικό δίπλωμα	2,5 (0,6)
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	2,3 (0,6)
	Κανένα	2,1 (0,6)

Πίνακας 11: Αποτελέσματα Kruskal-WallisTest για το «Στάσεις εκπαιδευτικών έναντι στρατηγικών παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς» ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά		
Κατηγορία	Αποτελέσματα Kruskal-WallisTest	
	Chi-square-test	P-value

Ηλικιακή ομάδα	3,4	0,3
Εργασιακά Έτη	2	0,6
Εργασιακή κατάσταση	1,7	0,4
Πρόσθετο πτυχίο	2	0,6

8.5.Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον σκοπό των σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με το σκοπό των σχολικών προγραμμάτων έγινε αξιολόγηση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου στις οποίες εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση.

Συγκεκριμένα, ζητήθηκε οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν αναλυτικά ποιος θεωρούν ότι είναι ο σκοπός των σχολικών προγραμμάτων.

Μετά από θεματική ανάλυση παρουσιάζονται στον πίνακα 12 τα θέματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες ως σκοπό των προγραμμάτων καθώς και οι αρχικές κωδικοποιήσεις των απαντήσεων, από τις οποίες έγινε εξαγωγή των θεμάτων.

Πίνακας 12: Θεματική ανάλυση του σκοπού που εξυπηρετούν τα προγράμματα παρέμβασης	
Θέμα	Αρχική κωδικοποίηση
Βελτίωση της κοινωνικότητας των παιδιών-μαθητών	Να βοηθηθούν αρχικά τα παιδιά που φαίνεται να έχουν δυσκολίες στη διαχείριση της συμπεριφοράς.
	Καλλιέργεια των δυνατοτήτων των παιδιών
	Ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών
	Αυτογνωσία των παιδιών
	Υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών
	Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας
	Διόρθωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών
	Η άμβλυνση των μαθησιακών, συναισθηματικών, κοινωνικών δυσκολιών
	Η συνέτιση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά.

		Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη
		Η κοινωνικοποίηση
Βελτίωση της διαχείρισης των μαθητών μέσα στην τάξη		Η επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών.
		Η βελτίωση συμπεριφορών που διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος
		Η δημιουργία κινήτρων στα παιδιά.
		Η συστηματική αντιμετώπιση ενός θέματος
		Η συνέτιση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά.
		Η καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος.
		Η άμβλυνση των μαθησιακών, συναισθηματικών, κοινωνικών δυσκολιών.
		Η παροχή γνώσεων και εργαλείων για την αντιμετώπιση προβλημάτων.
		Η διάγνωση μαθησιακών αδυναμιών των παιδιών.
		Η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο ατόμων που χρήζουν βοήθειας.
		Η βελτίωση του σχολικού κλίματος.
		Η αντιμετώπιση της επιθετικότητας.
		Η μείωση της παραβατικότητας.
Βελτίωση των γνώσεων γονέων, παιδιών και δασκάλων		Η ενίσχυση των γνώσεων.
		Η ενημέρωση γονέων-εκπαιδευτικών.
		Η καλλιέργεια των δυνατοτήτων των παιδιών.
		Η γνωστική συμπεριφορική ανάπτυξη.
		Η ενημέρωση, πρόληψη και ευαισθητοποίηση.
		Η ενισχυτική εκπαίδευση.
		Η πρόοδος των μαθητών.

8.6.Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος-συντονιστής ενός προγράμματος παρέμβασης.

Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν έως και 3 χαρακτηριστικά που θεωρούν πώς πρέπει να κατέχει ο συντονιστής ενός προγράμματος παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς

Τα προσόντα του χαρακτήρα που εξάχθηκαν μετά τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13: Θεματική ανάλυση των χαρακτηριστικών του συντονιστή στα προγράμματα παρέμβασης	
Θέμα	Αρχική κωδικοποίηση
Χαρακτηριστικά που δημιουργούν θετικό κλίμα	Θετική στάση
	Χιούμορ
Χαρακτηριστικά απέναντι στους μαθητές	Ενσυναίσθηση
	Υπομονή
	Διάθεση για συζήτηση
	Ενεργητική ακρόαση
	Αγάπη για τα παιδιά
	Αποδοχή
	Σεβασμός για τους μαθητές
	Κατανόηση
Οργάνωση	Να οριοθετεί
	Μεθοδικότητα
	Να είναι οργανωτικός
	Σταθερός
Υψηλές ηθικές αξίες	Δημοκρατικός
	Αφοσίωση
	Ειλικρίνεια
	Αμεροληψία
	Αντικειμενικότητα
	Ακεραιότητα

	Να είναι έμπιστος
	Υπευθυνότητα
Καλή σχέση με τον εαυτό του	Αυτοέλεγχος
	Αυτοπεποίθηση
	Αυτογνωσία
Υψηλό γνωσιακό επίπεδο	Γνωστική κατάρτιση
	Ψυχοεκπαιδευτική κατάρτιση
Άλλες δεξιότητες	Μεταδοτικότητα
	Εφευρετικότητα
	Διερευνητικός
	Αμεσότητα
	Ψυχραιμία
	Αφοσίωση
	Συνεργασία

8.7.Στάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο

Για την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή χρησιμοποιήθηκαν δύο δίτιμες ερωτήσεις. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 για τις ερωτήσεις 14 και 16 φαίνεται ότι το 96% έχει τη διάθεση να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο μέλλον αλλά μόλις το 29% έχει κάνει κάτι τέτοιο στο παρελθόν.

Αναφορικά με το φύλο μόλις το 18% των ανδρών απαντά πως έχει εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα στο παρελθόν και το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες είναι 31%. Ωστόσο, πρόθεση για εφαρμογή στο μέλλον δηλώνει το 90% των ανδρών συμμετεχόντων και το 97% των γυναικών. Καμία από τις ανωτέρω διαφορές δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική όταν εφαρμόζεται η δοκιμασία χ^2 (χ^2 -square=1.4, p-value=0.2).

Για να διερευνηθεί εάν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που ορίζονται από τους μελετώμενους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες εφαρμόστηκε η δοκιμασία χ^2 . Ωστόσο, για κανέναν παράγοντα (φύλο, ηλικιακή ομάδα, εργασιακά έτη, εργασιακή κατάσταση, πρόσθετο πτυχίο) δεν

εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων που ορίζουν τα ανωτέρα χαρακτηριστικά.

Τέλος, ο πίνακας 4*4 για τη συσχέτιση των ερωτήσεων 14 και 16 δείχνει ότι μόλις 1 άτομο που έχει εφαρμόσει πρόγραμμα παρέμβασης δεν θα εφαρμόζε πρόγραμμα στο μέλλον και το 97% των ατόμων που δεν έχουν εφαρμόσει πρόγραμμα στο παρελθόν είναι διατεθειμένα να εφαρμόσουν στο μέλλον. Ωστόσο η παρατήρηση αυτή δε κρίνεται στατιστικά σημαντικά όταν εφαρμόζεται η δοκιμασία χ^2 .

8.8.Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης

Η αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους για τα προγράμματα παρέμβασης έγινε με τη χρήση των 4 ερωτήσεων για την απάντηση στις οποίες χρησιμοποιήθηκε με κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5 (Πίνακας 3)

Η άθροιση των απαντήσεων στις 4 ερωτήσεις δημιουργεί το σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης», με ελάχιστη τιμή το 4 που δηλώνει ελάχιστη επάρκεια και μέγιστο το 20 που δηλώνει μέγιστη επάρκεια.

Ο μέσος όρος του σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης», συνολικά είναι 15 με τυπική απόκλιση 2,7, που σημαίνει ότι το δείγμα μας φαίνεται να θεωρεί πως έχει υψηλή επάρκεια αλλά όχι μέγιστη. Η κατανομή της μεταβλητής σύμφωνα με το Kolmogorov–Smirnov equality-of-distributions test διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική αφού βρέθηκε ότι το p -value < 0.05 . Συνεπώς σε όλες τις παρακάτω συγκρίσεις χρησιμοποιούνται μη παραμετρικές δοκιμασίες.

Στη δοκιμασία Wilcoxon rank-sum (MannWhitneytest) για τα δύο φύλα βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντική μικρή ποσοτικά διαφορά στο σκορ «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης», μεταξύ ανδρών και γυναικών (p -value=0,06 <0.1). Οι γυναίκες είχαν βαθμολογηθεί κατά μέσο όρο με 14,9 (SD=2,7) και οι άνδρες με 16,3 (SD=2).

Στα επιμέρους Kruskal-Wallis Tests που έγιναν για την ηλικιακή ομάδα, την εργασιακή κατάσταση, τα εργασιακά έτη και το επιπλέον πτυχίο δεν κρίθηκε καμία διαφορά μεταξύ των επιμέρους κάθε φορά ομάδων στατιστικά σημαντική. Αναλυτικά οι τιμές και οι στατιστικές δοκιμασίες περιγράφονται στους πίνακες 14 και 15.

Πίνακας 14: «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης», ανά υποομάδα δημογραφικών κ εργασιακών στοιχείων

Κατηγορία		«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης» (Mean, SD)
Ηλικιακή ομάδα	Μέχρι 30 ετών	15.2, 2.2
	31 – 40	14.8, 2.9
	41 – 50	14.5, 3.3
	> 51	16.1, 2.4
Έτη εργασίας	1 – 5	15.1, 2.2
	6 – 10	14.9, 2.8
	11 – 20	14.6, 3.5
	> 21	15.4, 2.5
Εργασιακή κατάσταση	Αναπληρωτής/τρια	15.1, 2.6
	Ωρομίσθιος/α	14.8, 3
	Μόνιμος/η	15.1, 2.6
Πρόσθετο πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14.1, 1.5
	Διδακτορικό δίπλωμα	14.3, 3.6
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	15.3, 2.8
	Κανένα	14.8, 2.5

Πίνακας 15: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis Test για το «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της επάρκειάς τους για τα προγράμματα παρέμβασης», ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Κατηγορία	Αποτελέσματα Kruskal-Wallis Test	
	Chi-square-test	P-value
Ηλικιακή ομάδα	1.5	0.7

Εργασιακά Έτη	0.7	0.9
Εργασιακή κατάσταση	0.4	0.8
Πρόσθετο πτυχίο	3	0.4

9. Συζήτηση

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά βίας στον σχολικό χώρο, γεγονός που προκαλεί ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, καθώς διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία της τάξης. Με αφορμή το παραπάνω γεγονός, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις στρατηγικές και τα προγράμματα πρόληψης της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία. Οι ερευνητικές υποθέσεις αναλύονται ως εξής: α) το φύλο αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών είτε να εφαρμόσουν, είτε όχι προγράμματα παρέμβασης, β) υπάρχουν διαφορές στα χαρακτηριστικά μεταξύ των εκπαιδευτικών που προτίθενται να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης και αυτών που δεν έχουν τη διάθεση να εξασκήσουν αυτές τις πρακτικές, γ) το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα που πραγματεύεται η έρευνα.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι παραπάνω υποθέσεις σχεδιάστηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου και δημιουργήθηκαν σκορ, τα οποία συνέβαλαν στην ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι οι αποκλίσεις και οι διαταραχές της συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο αποτελούν βασικές πηγές άγχους και ανησυχίας για τους δασκάλους και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανήμποροι να αντιμετωπίσουν τις διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών τους. (Alvarez, 2004. Borg, 1990. Hanko, 2001. Kourkoutas et al., 2011. Kyriacou, 1996. Saltzman, 1993 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για την αντιμετώπιση δύσκολων συνθηκών στο πλαίσιο της τάξης και δηλώνουν έλλειψη σχετικά με τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιούν, ώστε να διαχειρίζονται διαταρακτικές συμπεριφορές στη τάξη (Νιανιούρης, 2004. Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας, 2011). Επιπλέον, οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι όταν έχουν να κάνουν με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά

προβλήματα (Θεοδώρου, 2003. Kourkoutas, 2004a. Kourkoutas et al., 2011. Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006 όπ.αναφ. στο Κουρκούτας, 2011).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα φαίνεται το δείγμα μας να μη συμερίζεται τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, καθώς στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έτοιμοι και επιθυμούν να εφαρμόσουν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης που να απευθύνεται σε παιδιά με επιθετικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς, ανεξάρτητα του φύλου, των ετών υπηρεσίας και της κατάρτισής τους. Όσον αφορά τις γνώσεις τους, οι νεότεροι και όσοι έχουν περαιτέρω ακαδημαϊκές σπουδές του βασικού τίτλου πρώτου πτυχίου φαίνεται να έχουν ένα ανώτερο επίπεδο από τις υπόλοιπες ομάδες που οριοθετεί έκαστος άξονας. Σχετικά με τη γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα, φαίνεται να υπάρχει μία μέτρια κατανόηση των χρησιμοποιούμενων πρακτικών και ίσως το φύλο να έχει κάποιο ρόλο σε αυτό. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση έναντι των προγραμμάτων παρέμβασης και στοιχειώδεις γνώσεις γι' αυτά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μόνο ανέφεραν ότι η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη κατάρτισής τους πάνω σε θέματα ψυχοεκπαίδευσης θα λειτουργούσε ανασταλτικά για την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης. Επιπλέον, ανεξάρτητα των ετών υπηρεσίας, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν πως έχουν αρκετά καλή επάρκεια για διάφορες ικανότητες που απαιτείται να έχουν, όπως η επάρκεια στην ένδειξη φαινομένων επιθετικότητας, η επάρκεια στην ενεργητική ακρόαση και την κατανόηση συναισθημάτων και η επάρκεια στην υιοθέτηση μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς και παρέμβασης.

Τα δεδομένα είναι αρκετά ενθαρρυντικά για τους εκπαιδευτικούς, καθώς υιοθετούν μια θετική αντίληψη και στάση έναντι των προγραμμάτων παρέμβασης, γεγονός που προκαλεί ελπίδες για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολικού περιβάλλοντος, που θα συμβάλλει στην προαγωγή τόσο των γνωστικών ικανοτήτων, όσο και των ψυχοκοινωνικών. Αποθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι παρά την θετική στάση που υπάρχει, λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει προγράμματα παρέμβασης στη τάξη τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Η συνειδητοποίηση αυτή, προκαλεί την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεπεράσει ακόμα την ανασφάλεια και τον φόβο να δοκιμάσουν κάτι που ξεφεύγει απ' τον βασικό τους ρόλο, τον ρόλο του να διδάσκουν και να αξιολογούν. Ένας από τους στόχους λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει αυτή την σημαντική διαφορά μεταξύ της

επιθυμίας των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης και της πραγματικότητας, που φαίνεται να μην αντιστοιχεί με την επιθυμία. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν έναν τόσο σπουδαίο ρόλο στη ζωή των μαθητών, να μη στοχεύουν μόνο στη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά να επιδιώκουν επίσης, την ενίσχυση και την ενδυνάμωση της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Όπως έχουμε αναφέρει, όταν ενδυναμώνεται και προφυλάσσεται η ψυχική υγεία του παιδιού, βελτιώνεται και η καθημερινότητά του σε πολλά επίπεδα. Το παιδί κοινωνικοποιείται σωστά, παρουσιάζει θετική συμπεριφορά, μειώνεται η επιθετικότητά του, βελτιώνεται η σχολική του επίδοση αλλά και η εικόνα του εαυτού του.

Το φύλο στην παρούσα έρευνα δε φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη στάση, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού έναντι των προγραμμάτων πρόληψης. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο σύνολο του δείγματος μας δεν υπήρχε ομοιόμορφη κατανομή των δύο φύλων και μάλιστα οι γυναίκες υπερτερούν κατά πολύ τον αριθμό των ανδρών συμμετεχόντων.

Σε γενικό πλαίσιο δε φάνηκε στην έρευνά μας τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν να επηρεάζουν τις απαντήσεις του δείγματος. Συνεπώς, το δείγμα μας στο σύνολό του και ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, ετών εργασίας, εργασιακής κατάστασης και κτίσης επιπρόσθετου ακαδημαϊκού τίτλου πέραν του βασικού πτυχίου, έχει καλή γνώση, υιοθετεί ορθές στάσεις και δείχνει αρκετά έτοιμο να εφαρμόσει προγράμματα παρέμβασης για την πρόληψη της επιθετικότητας.

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι λόγω του τρόπου με τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα μας (δειγματοληψία ευκολίας) δε δύναται τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης να γενικευτούν για το γενικό πληθυσμό. Στην ίδια κατεύθυνση μας οδηγεί και ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος αλλά και το γεγονός ότι η ανάλυση έγινε με μη παραμετρικές δοκιμασίες λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων μας. Τέλος, ο συντελεστής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε το 0,9 και προσθέτοντας σε αυτό ότι το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο, δημιουργήθηκε δηλαδή από τον ίδιο τον ερευνητή για τις ανάγκες της έρευνας, πιθανότατα το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα χρειάζεται βελτίωση για να εξαχθούν συμπεράσματα για τον γενικό πληθυσμό.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά εκφράζουν την άποψη ενός ποσοστού εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, επιτεύχθηκε ο σκοπός της έρευνας, που ήταν η ανάδειξη των πιο σημαντικών πτυχών που αφορούν τα προγράμματα παρέμβασης. Βέβαια, το θέμα επιδέχεται βαθύτερης διερεύνησης, γι' αυτό θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες, προκειμένου να φωτιστούν και άλλες πλευρές του ζητήματος, όπως για παράδειγμα οι διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ επαρχίας και αστικών κέντρων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους-Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπούζος, Α., & Μπαούρδα Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Blair, J., Czaja, R. F. & Blair, E. (2013). *Designing Surveys: A Guide to Decisions and Procedures*. (3rd Edition). Sage Publications
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Botvin, G.J. & Griffin, K.W. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *Int. Rev. Psychiatry*, 19 (6), 607-615.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12 – 29.
- Carney, A., & Merrell, K., (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem, *School Psychology International*, 22, 364 –382.
- Cohen. L., Manion. L., & Morrison. K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, R. S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works? *School Psychology International*, 28, 465 – 477.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16 (3), 297-334.

- Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin* 52, 281-302
- Δεληγιάννη – Κουιμπτζί, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου. Εθνικές ταυτότητες και Σχολική Βία – Ερευνώντας τη Βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση Έκθεση του Προγράμματος Πυθαγόρας. 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα.
- Δημητρόπουλος, Σ. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- David, A. G., Paloma, G. C., Jose, G. N., Celestino, R., & Rebeca, C. (2019). Impact of family and friends on Antisocial Adolescent Behavior: The Mediating Role of Impulsivity and Empathy. *Frontiers in Psychology*, 10, 2071.
- Dowling E. & Osborne E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο. Μία συστηματική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, Αθήνα: Gutenberg
- Dunn Judy (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durlac, J. (1995). *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. California: Sage Publications.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. t., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown. *International journal of public health*, 58(4), 637–642.
- European Monitoring Centre For Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), (2010). Prevention and Evaluation Resources Kit. EMCDDA Manuals No 4, Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Fanti, K. A. (2013). Individual, Social and Behavioral Factors Associated with Co-Occurring Conduct Problems and Callous-Unemotional Traits. *J Abnorm Child Psychol*. 41. 811-824.
- Fink, A. (2013). *How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide*. 5th Edition. Sage Publications

- Floyd, J. & Fowler, Jr. (2001). *Survey Research Methods (Applied Social Research Methods)*. 3rd Edition. Sage Publications.
- Freud, S. (1950), Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση. Στο Χήνας, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Freud, S. (1970). Στο Κιτσάκη, Β. (2010) *Η βία στην σχολική ζωή*.
- Freud, A. (1965). Normality and Pathology in Childhood. Assessments of Development. Στο Μιλαντίνοβιτς, Α. *Διερεύνηση της σχέσης μεταξυγονεϊκής τυπολογίας και σφαίρας ελέγχου στην εφηβική ηλικία*. Ανακτήθηκε από: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1747/1/Milanovic_Ana.pdf
- Groves, R.M. Floyd, J., Fower, Jr., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. 2nd Edition, Wiley-Blackwell.
- Ζουγκός Μ. (2013). *Κάθε μέρα και πιο κοντά. Προγράμματα πρόληψης και κουλτούρα συνεργασίας ψυχολόγων και σχολείων. Καλές πρακτικές για εκπαιδευτικούς & επαγγελματίες ψυχικής υγείας*. Θεσσαλονίκη: City Publish
- Hebert, M. (1994). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Επιμέλεια: Καλαντζή-Αζίζι, Α.
- Hebert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Επιμέλεια Παρασκευόπουλος Ι.Ν.
- Hebert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά*. (μτφ. Β. Παπαδιώτη -Αθανασίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood. Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- Henry, G. T. (1990). *Practical Sampling*. Sage Publications(CA)

- Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ., (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεξεβέγης, Η (2000). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννίδης, Ρ. (2009). *Μαθητές στα σχολεία αντιμέτωποι με το λεκτικό εκφοβισμό*. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κουρκούτας Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος
- Κουρκούτας, Η. Ε.& Θάνος, Θ. Β. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία, 14*, 329-345.
- Κωτσάκης Δ., Μουρελή Ε., Μπίμπου Ι., Μπουτουλούση Ε., Αλεξανδρή Χ., Γκέσογλου Ε., Καραμανώλη Κ., Καρπούζα Α., & Σπανοπούλου Ε. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology, 140*, 1–55.
- Mcevoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 130-140.
- Miles, S. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low - income elementary school children. *Child development, 77*, 103-117.

- Miller, G. (1955). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two, Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review* 101 (2), 343-352.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπελογιάννη, Μ. (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τομ. 128.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής-προσανατολισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA), (2003). Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A Research – Based Guide for Parents, Educators, and Community Leaders (2nd ed.), Bethesda, MD: National Institute on Health.
- Νόμος 1566/1985. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf
- Nunnaly, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Plummer M. Deborah (2009). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη
- Παπαδόπουλος Μ. (2011). *Θεραπεύοντας το σχολείο*. Αθήνα: Νήσος
- Παπαδοπούλου, Δ. & Μάρκουλης, Δ. (1999). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Κυριακίδη Α.Ε.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defte_kp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf

2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Θεσσαλονίκη, 2019. *Επιθετικότητα και Βία στο σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση.* Ανακτήθηκε από:
<http://www.synedrio2bullying.kmaked.eu/praktika2.pdf>

Pallant, J. (2005). *Spss Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin

Payton J., Wardlaw D., Graczyk P., Bloodworth M., Tompsett C., Weissberg R. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*. 70, 179-185.

Rigby, K, (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.

Roberts, A. L., Rosario, M., Slopen, N., Calzo, J. P., & Austin, S. B. (2013) *Childhood Gender Nonconformity, Bullying Victimization, and Depressive*

Shayne, E. J., Joshua, D. M., & Donald, R. L. (2011). Personality, antisocial behavior, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39, 329-337.

Symptoms Across Adolescence and Early Adulthood: An 11-Year Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(2), 143- 152.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education* 2, 53-55.

Τσιάντης, Γ. (1988). *Η Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσαρδάκης, Δ. (1987). *Η γέννηση του κοινωνικού ανθρώπου*. Στο Κιτσάκη, Β. (2010) *Η βία στην σχολική ζωή*.

Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, C. A., Westenberg, P. M., Asscher, J. (2019). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: a study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health*. 19. 712.

- Vaske, J., Beaman, J., & Sponarski, C. (n.d.). *Rethinking Internal Consistency in Cronbach's alpha*. Ανακτήθηκε από: http://warnercnr.colostate.edu/~jerryv/Cronbach/consistency_in_alpha.pdf
- Walker, H. M., Buckley, N. K. (1973). Teacher attention to appropriate and inappropriate classroom behavior: an individual case study. *Focus on Exceptional Children*, 5, 5-11.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.
- World Health Organization (1993). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. MNH/PSF/93.7 A Rev.2
- World Health Organization, (1998). The Health Promotion Glossary. Switzerland.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.
- Χτενέλη, Κ. (2009). *Η αυλή των θυμάτων*. Ανακτήθηκε από: <https://sites.google.com/site/latochess/diaphores-eideseis/arthrogiatenbiastascholeia>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

<u>Γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητα</u>
<p>Αγαπητή/έ συνεδέλφισσα/συνάδελφε, το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, που πραγματοποιείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.</p> <p>Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητα.</p> <p>Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες.</p> <p>Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν καθαρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Παρακαλείσθε να απαντήσετε αυθόρμητα σε όλες τις ερωτήσεις.</p> <p>Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.</p> <p>Με εκτίμηση,</p> <p>Γιώργα Αμαλία (amaliagiorga@hotmail.com)</p> <p>* Απαιτείται</p>
Δήλωση συναίνεσης * <p>Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και συμφωνώ για τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι απολύτως εθελοντική και ανώνυμη και ότι μπορώ να διακόψω οποιαδήποτε στιγμή με το να κλείσω το παράθυρο της οθόνης μου.</p>

Συμφωνώ να συμμετάσχω στην έρευνα	<input type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
1. Φύλο *		
<input type="checkbox"/> Γυναίκα	<input type="checkbox"/> Άνδρας	
2. Ηλικία *		
<input type="checkbox"/> Μέχρι 30 ετών		
<input type="checkbox"/> 31-40		
<input type="checkbox"/> 41-50		
<input type="checkbox"/> >51		
3. Ειδικότητα *: _____		
4. Έτη υπηρεσίας *		
<input type="checkbox"/> 1-5		
<input type="checkbox"/> 6-10		
<input type="checkbox"/> 11-20		
<input type="checkbox"/> >21		
5. Εργασιακή κατάσταση *		
<input type="checkbox"/> Αναπληρωτής/ρια		
<input type="checkbox"/> Ωρομίσθιος/α		
<input type="checkbox"/> Μόνιμος/η		
6. Πρόσθετα πτυχία *		
<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό δίπλωμα		
<input type="checkbox"/> Διδακτορικό δίπλωμα		
<input type="checkbox"/> Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		

<input type="checkbox"/> Κανένα από τα παραπάνω
7. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σκοπός των σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης; *
8. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό; *
<input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ
9. Τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να εφαρμοστούν από εκπαιδευτικούς; *
<input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ
10. Τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στη προώθηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος; *
<input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ

<p>11. Τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής παιδιών και εφήβων; *</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ</p> <p><input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς</p> <p><input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ</p>
<p>12. Τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών; *</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ</p> <p><input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς</p> <p><input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ</p>
<p>13. Ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας των παιδιών; *</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ</p> <p><input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς</p> <p><input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ</p>
<p>14. Θα εφαρμόζατε ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη τάξη σας με στόχο την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας; *</p> <p><input type="checkbox"/> Ναι</p> <p><input type="checkbox"/> Όχι</p>
<p>Αν προηγουμένως απαντήσατε ναι, αναφέρετε σύντομα, ποια πλεονεκτήματα θεωρείτε πως προσφέρει η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος παρέμβασης;</p>

Αν προηγουμένως απαντήσατε όχι, αναφέρετε σύντομα, ποια μειονεκτήματα θεωρείτε πως έχει η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος παρέμβασης;
15.Θεωρείτε πως θα ήταν αποτελεσματική η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας στη τάξη σας; *
<input type="checkbox"/> Ναι
<input type="checkbox"/> Όχι
16.Έχετε εφαρμόσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης στη τάξη σας; *
<input type="checkbox"/> Ναι
<input type="checkbox"/> Όχι
17.Πώς αξιολογείτε την στρατηγική ενίσχυσης των θετικών συμπεριφορών για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων; *
<input type="checkbox"/> Δεν συμφωνώ
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μερικώς
<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

18. Πώς αξιολογείτε την στρατηγική προώθησης της ενσυναίσθησης για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων; *

- Δεν συμφωνώ
- Συμφωνώ μερικώς
- Συμφωνώ απόλυτα
- Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

19. Πώς αξιολογείτε την στρατηγική ανάπτυξης κοινωνικών συμπεριφορών για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων; *

- Δεν συμφωνώ
- Συμφωνώ μερικώς
- Συμφωνώ απόλυτα
- Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

20. Πώς αξιολογείτε την χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (π.χ παιχνίδια ρόλων) για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας παιδιών και εφήβων; *

- Δεν συμφωνώ
- Συμφωνώ μερικώς
- Συμφωνώ απόλυτα
- Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

21. Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοεκπαίδευσης; *

- Δεν συμφωνώ
- Συμφωνώ μερικώς

<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ
22. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε πως πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος-συντονιστής ενός προγράμματος παρέμβασης ; (αναφέρετε έως 3) *
1) _____
2) _____
3) _____
23. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην παρατήρηση ενδείξεων μιας επιθετικής συμπεριφοράς; *
<input type="checkbox"/> 1 (Μικρή επάρκεια)
<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5 (Μεγάλη επάρκεια)
24. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην ενεργητική ακρόαση; *
<input type="checkbox"/> 1 (Μικρή επάρκεια)
<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5 (Μεγάλη επάρκεια)
25. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην κατανόηση των συναισθημάτων; *
<input type="checkbox"/> 1 (Μικρή επάρκεια)
<input type="checkbox"/> 2

3

4

5 (Μεγάλη επάρκεια)

26. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επάρκειά σας στην εποικοδομητική παρέμβαση και την υιοθέτηση μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς; *

1 (Μικρή επάρκεια)

2

3

4

5 (Μεγάλη επάρκεια)

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!