

2024-01

$\beta \ddot{y} \ddot{Y}^1 \pm \hat{A} \hat{I} \hat{E} \mu^1 \hat{A} \ddot{A} \acute{E} \frac{1}{2} \mu^0 \hat{A} \pm^1 \mu \hat{A} \ddot{A}^1 \hat{I}^1$
 $\beta \ddot{y} \ddot{A} \hat{I} \frac{1}{2} \hat{A} \hat{I} \gg \hat{I} \ddot{A} \hat{I} \hat{A} \ddot{A} \hat{C} \hat{I} \gg^1 \hat{I}^0 \hat{I} \hat{I}^0 \gg^{-1} \frac{1}{4} \pm$
 $\beta \ddot{y} \ddot{A} \ddot{A} \cdot \frac{1}{2} \pm \frac{1}{2} \ddot{A}^1 \frac{1}{4} \mu \ddot{A} \hat{I} \hat{A}^1 \ddot{A} \cdot \ddot{A} \cdot \hat{A}$
 $\beta \ddot{y} \pm \hat{A} \hat{I}^0 \gg^{-1} \frac{1}{2} \hat{I} \hat{A} \ddot{A} \pm \hat{A} \ddot{A} \hat{A} \frac{1}{4} \hat{A} \mu \hat{A}^1 \hat{A} \hat{E} \hat{I} \hat{A} \rightarrow$
 $\beta \ddot{y} \hat{I} \cdot \frac{1}{4} \hat{I} \ddot{A}^1 \hat{I}^0 \rightarrow \ddot{A} \hat{C} \hat{I} \gg \mu^{-1} \pm \hat{A} \acute{E} \ddot{A} \hat{I}^2 \rightarrow, \frac{1}{4} \pm$
 $\beta \ddot{y} \cdot^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \ddot{A} \cdot \hat{A} \ddot{A} \hat{I} \hat{A} \frac{1}{2} \hat{I} \frac{1}{4} \hat{I} \hat{I} \dagger \hat{A} \ddot{A} \pm$

$\beta \ddot{y} \hat{I}^{-1} \hat{I} \hat{I} \hat{A}, \sim \mu \hat{I} \hat{I} \hat{A} \pm$

$\beta \ddot{y} \hat{I} \mu \ddot{A} \pm \hat{A} \ddot{A} \hat{A} \hat{C}^1 \pm \hat{I} \hat{I} \hat{A} \hat{I}^3 \hat{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \hat{I} \cdot \frac{1}{4} \hat{I} \hat{A}^1 \pm \hat{I}^1 \hat{I}^{-0} \cdot \hat{A} \cdot, \hat{I} \hat{C} \hat{I} \gg \hat{I} \hat{I}^1 \hat{I}^0 \hat{I} \frac{1}{2} \hat{I} \frac{1}{4} \hat{I}^0 \hat{I}^1 \frac{1}{2} \cdot \hat{A}^1 \ddot{A} \ddot{A} \cdot \frac{1}{4}$
 $\beta \ddot{y} \hat{I}^1 \hat{I}^{-0} \cdot \hat{A} \cdot \hat{A}, \pm \frac{1}{2} \mu \hat{A}^1 \ddot{A} \ddot{A} \hat{I}^1 \hat{I} \hat{I} \cdot \mu \rightarrow \hat{A} \hat{I} \gg^1 \hat{A} \rightarrow \hat{A} \hat{E} \hat{I}$

<http://hdl.handle.net/11728/12685>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΘΕΟΔΩΡΑ ΡΙΖΟΥ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας.

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ
αποστάσεως Μεταπτυχιακού τίτλου**

**Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση Εκπαιδευτική
Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΘΕΟΔΩΡΑ ΡΙΖΟΥ

AM 1223803281

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Θεοδώρα Ρίζου, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει
απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Θεοδώρα Ρίζου

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος) Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα καθηγήτρια

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Χρήστος Γούλας μέλος ΔΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Κων/να Σκλάβου επικ. καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑΔΑ)

Η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η συγγραφέας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας.**», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Θεοδώρα Ρίζου

Πρόλογος

Ο όρκος του Σωκράτη

Ως εκπαιδευτικός και παιδαγωγός δεσμεύομαι για κάθε παιδί:

- να σέβομαι την ιδιαιτερότητά του και να την υπερασπίζομαι.
- να εγγυώμαι τη σωματική και ψυχική του ακεραιότητα.
- να προσέχω τις συναισθηματικές του ανησυχίες, να το αφουγκράζομαι και να το ακούω προσεκτικά.
- να αναζητώ τη συναίνεσή του για όσα κάνω για εκείνο.
- να ερμηνεύω την εξέλιξή του και να του δίνω την δυνατότητα να την αποδεχθεί.
- να αναδεικνύω τις δυνάμεις του.
- να του παρέχω προστασία και να συμπαράσταση να αντιμετωπίσει τους φόβους, τις ενοχές, την κακία, το ψέμα, την αμφιβολία, τη δυσπιστία, όταν το έχει ανάγκη.
- να μην περιορίζω την θέλησή του, αλλά να του διδάσκω υπεύθυνα τη χρήση της λογικής, της αμφίρροπης επικοινωνίας και της αμοιβαίας κατανόησης
- να του διδάσκω την ανάληψη ευθύνης στην κοινότητα και για την κοινότητα
- να του προσφέρω την ευκαιρία να βιώνει τον κόσμο ως είναι, χωρίς να το υποτάσσω σε αυτόν.
- να του παρέχω ένα όραμα για έναν καλύτερο κόσμο ,με την πεποίθηση ότι το όραμα είναι εφικτό.

Δεσμεύομαι επίσης:

- να παρουσιάζομαι το καλύτερο δυνατό πρότυπο, ώστε να δύναται να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες, οι πειρασμοί και οι ευκαιρίες του δικού μας κόσμου.
- να φροντίζω βάσει των δυνάμεών μου η ερχόμενη γενιά να βρει έναν κόσμο στον οποίο αξίζει να ζει, χωρίς τα κληροδοτημένα βάρη να καταπνίγουν τις ιδέες και δυνατότητές τους.
- να αιτιολογώ δημοσίως τις πεποιθήσεις και τις πράξεις μου και να προτίθεμαι σε κριτική των ειδημόνων και να εξετάζω με ευσυνειδησία τις κρίσεις μου.
- να εναντιώνομαι στην πίεση της κοινής γνώμης, στα συντεχνιακά συμφέροντα και τις υπηρεσιακές εντολές, όταν εμποδίζουν τις εδώ ομολογούμενες προθέσεις μου.

Ενισχύω τις ως άνω δεσμεύσεις μου και είμαι πρόθυμος να κριθώ με βάση τα κριτήρια που περιλαμβάνονται στον παρόντα όρκο.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής της Μεταπτυχιακής μου Διατριβής, επιθυμώ να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσους ήταν δίπλα μου σε αυτή μου την προσπάθεια.

Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ευχαριστώ στη Δρα. Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα, επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, που μέσω της επικοινωνίας μας μου παρείχε υποστήριξη και καθοδήγηση.

Ευχαριστώ όσους αφιέρωσαν τον πολύτιμό τους χρόνο συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου που είναι πάντα στο πλάι μου. Ιδιαίτερα τις αδερφές μου που ήταν δίπλα μου και με βοήθησαν όταν το χρειαζόμουν στη διαδρομή αυτή.

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Άρτας σχετικά με τον ρόλο του σχολικού κλίματος με τις συμπεριφορές που χρησιμοποιούν, ώστε να αντιμετωπίσουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών τους. Επίσης, διερευνάται η επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της προϋπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών στις συμπεριφορές τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 107 εκπαιδευτικούς και επιλέχτηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος. Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη. Για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Revised School Climate Teacher Survey, ενώ για τη διερεύνηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε μια αυτοσχέδια κλίμακα με 15 δηλώσεις.

Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι το σχολικό κλίμα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Άρτας χαρακτηρίζεται από μέτριο ως καλό. Οι επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος φαίνεται να είναι ικανοποιητικές, με υποστήριξη από τη διεύθυνση, καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έμφαση στην προκοινωνική ανάπτυξη, καλή συμπεριφορά των μαθητών και υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, διαπιστώθηκε υψηλή απόλαυση της διδασκαλίας και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φάνηκε ότι υιοθετούν ποικίλες προσεγγίσεις στον χειρισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ η χρήση απειλών, αυστηρών προειδοποιήσεων, η υπενθύμιση των κανόνων του σχολείου και η εφαρμογή κυρώσεων είναι σπάνιες. Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και του φύλου των εκπαιδευτικών. Όμως, προέκυψε συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και με το επίπεδο σπουδών τους.

Λέξεις – κλειδιά: αποκλίνουσα συμπεριφορά, σχολικό κλίμα, τεχνικές αντιμετώπισης, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

The main purpose of this research is to investigate the opinions of the primary education teachers of the municipality of Arta regarding the school climate and the behaviors they use to deal with the deviant behaviors of their students. Also, the effect of the variables of gender, seniority and level of education of teachers on their behaviors is investigated. The research sample consists of 107 teachers and the quantitative research method was chosen. The research instrument of the survey is a questionnaire consisting of three parts. To investigate school climate, the Revised School Climate Teacher Survey scale was used, while to investigate deviant behavior, an improvised scale with 15 statements was used.

The results of the research found that the school climate in the primary education schools of the municipality of Arta is characterized by moderate to good. The individual dimensions of the school climate appear to be satisfactory, with support from the principal, good cooperation between teachers, an emphasis on prosocial development, good student behavior and high teacher effectiveness. Also, high enjoyment of teaching and involvement of parents in the educational process was found. It was found that they take a variety of approaches to handling deviant behavior, while the use of threats, stern warnings, reminders of school rules and the application of sanctions are rare. From the correlations carried out, it did not appear that there are statistically significant correlations between the behaviors of dealing with delinquent behaviors and the gender of the teachers. However, there was a correlation between the coping behaviors of the delinquent behaviors with the teachers' years of service and with their level of education.

Keywords: deviant behavior, school climate, coping techniques, primary school teachers

Περιεχόμενα	
<u>Περίληψη</u>	vi
<u>Abstract</u>	vii
<u>Κατάλογος Πινάκων- Διαγραμμάτων</u>	ix
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:Εισαγωγή</u>	1
<u>1.1 Παρουσίαση Προβληματικής</u>	1
<u>1.2 Σκοπός και στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας</u>	2
<u>1.3 Ερευνητικά ερωτήματα</u>	3
<u>1.4 Επισκόπηση Μεθοδολογίας</u>	3
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση</u>	4
<u>2.1 Το σχολικό κλίμα</u>	4
<u>2.2 Η έννοια της συμπεριφοράς</u>	6
<u>2.3 Η έννοια των κοινωνικών κανόνων</u>	8
<u>2.4 Η έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς</u>	8
<u>2.5 Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών</u>	11
<u>2.6 Αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς</u>	12
<u>2.7 Σχολικό κλίμα και αποκλίνουσα συμπεριφορά</u>	13
<u>2.8 Σχέση σχολικού κλίματος και αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς</u>	16
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία</u>	21
<u>3.1 Στόχοι Έρευνας</u>	21
<u>3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα</u>	21
<u>3.3 Σχεδιασμός έρευνας</u>	21
<u>3.4 Ερευνητικό εργαλείο</u>	22
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση και αποτελέσματα</u>	24
<u>4.1 Μεθοδολογία επεξεργασίας δεδομένων</u>	24
<u>4.2 Δημογραφικά στοιχεία</u>	24
<u>4.3 Σχολικό Κλίμα</u>	28
<u>4.4 Τρόποι Αντιμετώπισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς</u>	29
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση αποτελεσμάτων</u>	46
<u>5.1 Σχολικό Κλίμα στα Δημοτικά Σχολεία της Άρτας</u>	46
<u>5.2 Συμπεριφορές Εκπαιδευτικών για την Αντιμετώπιση της Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς</u>	46
<u>5.3 Επίδραση των Μεταβλητών (Φύλο, Προϋπηρεσία, Επίπεδο Σπουδών)</u>	47
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση- Συμπεράσματα</u>	48
<u>6.1. Συμπεράσματα έρευνας</u>	48
<u>6.2. Περιορισμοί της έρευνας</u>	51
<u>6.3. Ζητήματα για περαιτέρω έρευνα</u>	51
<u>Βιβλιογραφία</u>	53

Κατάλογος Πινάκων- Διαγραμμάτων

Πίνακες

<u>Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων</u>	24
<u>Πίνακας 2: Ηλικία των συμμετεχόντων</u>	27
<u>Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του σχολικού κλίματος και των επιμέρους υποκλιμάκων του</u>	28
<u>Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των συμπεριφορών διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς</u>	29
<u>Πίνακας 5: Σύσχετιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με το φύλο των εκπαιδευτικών</u>	35
<u>Πίνακας 6: Σύσχετιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών</u>	42
<u>Πίνακας 7: Σύσχετιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με το ανώτερο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών</u> ...	44

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1:Φύλο	26
Διάγραμμα 2:Επίπεδο σπουδών	26
Διάγραμμα 3:Εκπαιδευτική πείρα σε έτη	27
Διάγραμμα 4:Ηλικία συμμετεχόντων	28
Διάγραμμα 5: Επιβολή ποινών	31
Διάγραμμα 6: Αυστηρές προειδοποιήσεις	31
Διάγραμμα 7:Χρήση απειλών	32
Διάγραμμα 8:Ενημέρωση Διευθυντή	32
Διάγραμμα 9:Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια	32
Διάγραμμα 10:Αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς	32
Διάγραμμα 11;Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)	33
Διάγραμμα 12:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύτη	33
Διάγραμμα 13:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα	33
Διάγραμμα 14:Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα	33
Διάγραμμα 15:Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών	34
Διάγραμμα 16:Αγνόηση περιστατικού	34
Διάγραμμα 17:Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος	34
Διάγραμμα 18:Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου	34
Διάγραμμα 19:Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους λύση	35
Διάγραμμα 20:Επιβολή ποινών- Άνδρας εκπ/κός	37
Διάγραμμα 21:Επιβολή ποινών- Γυναίκα εκπ/κός	37
Διάγραμμα 22:Χρήση απειλών – Άνδρας εκπ/κός	37
Διάγραμμα 23:Χρήση απειλών – Γυναίκα εκπ/κός	37
Διάγραμμα 24:Αυστηρές προειδοποιήσεις-Άνδρας εκπ/κός	37
Διάγραμμα 25:Αυστηρές προειδοποιήσεις-Γυναίκα εκπ/κός	37
Διάγραμμα 26:Επιβολή ποινών-Άνδρας εκπ/κός	38
Διάγραμμα 27:Επιβολή ποινών-Γυναίκα εκπ/κός	38
Διάγραμμα 28:Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια-Άνδρας εκπ/κός	38
Διάγραμμα 29:Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια-Γυναίκα εκπ/κός	38
Διάγραμμα 30:Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς-Άνδρας εκπ/κός	38
Διάγραμμα 31:Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς-Γυναίκα εκπ/κός	38
Διάγραμμα 32:Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό(κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) – Άνδρας εκπ/κός	39
Διάγραμμα 33:Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό(κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) – Γυναίκα εκπ/κός	39
Διάγραμμα 34:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύτη – Άνδρας εκπ/κός	39
Διάγραμμα 35:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύτη-Γυναίκα εκπ/κός	39

<u>Διάγραμμα 36:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα-Άνδρας εκπ/κός</u>	39
<u>Διάγραμμα 37:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα-Γυναίκα εκπ/κός</u>	39
<u>Διάγραμμα 38:Συζήτηση με το θύτη και το θύμα – Άνδρας εκπ/κός</u>	40
<u>Διάγραμμα 39:Συζήτηση με το θύτη και το θύμα – Γυναίκα εκπ/κός</u>	40
<u>Διάγραμμα 40:: Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών-Άνδρας εκπ/κός</u>	41
<u>Διάγραμμα 41:: Αγνόηση περιστατικού-Άνδρας εκπ/κός</u>	41
<u>Διάγραμμα 42:: Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών-Γυναίκα εκπ/κός</u>	41
<u>Διάγραμμα 43:: Αγνόηση περιστατικού-Γυναίκα εκπ/κός</u>	41
<u>Διάγραμμα 44:: Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος- Άνδρας εκπ/κός</u>	41
<u>Διάγραμμα 45:: Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος- Γυναίκα εκπ/κός</u>	41
<u>Διάγραμμα 46:Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου-Άνδρας εκπ/κός</u>	42
<u>Διάγραμμα 47:Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου-Γυναίκα εκπ/κός</u>	42
<u>Διάγραμμα 48:Παρακίνηση των μαθητών για να βρουν μεταξύ τους μια λύση-Άνδρας εκπ/κός</u>	42
<u>Διάγραμμα 49:Παρακίνηση των μαθητών για να βρουν μεταξύ τους μια λύση-Γυναίκα εκπ/κός</u>	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:Εισαγωγή

1.1 Παρουσίαση Προβληματικής

Η αυγή του αιώνα έχει επιφέρει τεράστιες κοινωνικές μεταβολές. Χαρακτηριστικά στοιχεία του σύγχρονου κόσμου αποτελούν οι εν συνεχεία αυξανόμενες εξελίξεις στους τομείς της οικονομίας, της κοινωνίας και της επιστήμης, οι οποίες προκαλούν αλλαγές στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Οι μεταβολές αυτές στον χώρο της κοινωνίας ασκούν επιρροή και στον χώρο του σχολείου (Μπρούζος, 2009). Το σχολείο είναι ο καθρέπτης της κοινωνίας μας.

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, είναι προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες και έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με κοινωνικές καταστάσεις στις τάξεις και μέσα στο σχολείο, στο σύνολό του (Thapaetal., 2013). Αντικατοπτρίζει κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές (Cohenetal.,2009).Η επίδραση του σχολικού κλίματος στη συμπεριφορά των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών (Adelman, 2011). Το σχολικό κλίμα φαίνεται να είναι ένας εξέχων παράγοντας για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους ότι υπάρχει εμπιστοσύνη, συνεργασία και ειλικρίνεια μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και των διοικητικών υπαλλήλων τείνουν να βλέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους πιο θετικά (Thapaetal., 2013).

Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), το κοινωνικό κλίμα της τάξης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές. Το κλίμα της τάξης είναι μια συλλογή παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, των συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προσδοκιών, καθώς και του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης (Mainhardetal., 2011). Η βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι συχνά ένας στόχος των σχολικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς (Adelman&Taylor, 2010).

Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με τους διάφορους τρόπους αντιμετώπισης αποκλινουσών συμπεριφορών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και κατά πόσο συμβάλλουν σε αυτό το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την εισαγωγή και παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις έννοιες του σχολικού κλίματος, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών κανόνων, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Γίνεται αναφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αναφορικά με το θέμα. Γίνεται λόγος για τη σχέση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και του σχολικού κλίματος και τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές σε παραβατική συμπεριφορά καθώς και τους τρόπους εφαρμογής των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των εν λόγω συμπεριφορών.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια παρατίθεται η διεξαγωγή ποσοτικής μεθόδου για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας και για την εξαγωγή γενικεύσεων από τα αποτελέσματα της έρευνας. Παρουσιάζεται το είδος του ερευνητικού εργαλείου και η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Παρακάτω στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων αναλυτικά για το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της και τα ζητήματα για περαιτέρω έρευνα.

1.2 Σκοπός και στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας, καθώς και οι συμπεριφορές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Επιπλέον, διερευνάται η επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της προϋπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα οι επιμέρους στόχοι που απορρέουν από τον συγκεκριμένο σκοπό είναι οι ακόλουθοι.

1. Ποιο το σχολικό κλίμα στα Δημοτικά σχολεία της Άρτας με βάση τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες συμπεριφορές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων στην Άρτα για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών;
3. Οι συμπεριφορές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών;

1.4 Επισκόπηση Μεθοδολογίας

Εργαλεία διερεύνησης

Το ερευνητικό εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί στην παρούσα μελέτη είναι ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο και διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες με πενήντα επτά (57) ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, το δεύτερο μέρος περιελάμβανε την κλίμακα διερεύνησης του σχολικού κλίματος και το τρίτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις διερεύνησης των τρόπων αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Περαιτέρω ανάλυση παρέχεται στο κεφάλαιο 3.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1 Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, είναι προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες και έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με κοινωνικές καταστάσεις στις τάξεις και μέσα στο σχολείο, στο σύνολό του (Thapaetal., 2013). Αντικατοπτρίζει κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές (Cohenetal.,2009).Είναι ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνει ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών του. Είναι τόσο ένα ψυχοκοινωνικό φαινόμενο όσο και μία φυσική κατάσταση (VanHoutte, 2005). Είναι προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες και έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με κοινωνικές καταστάσεις μέσα στις τάξεις και με το σχολείο στο σύνολό του. Εκτός από τις αντιλήψεις των ενδιαφερομένων για τις φυσικές πτυχές των σχολικών εγκαταστάσεων και τα προγράμματα και τους πόρους που διατίθενται στους μαθητές και το προσωπικό, η αντίληψή τους για το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τη φύση της εκπαιδευτικής διαχείρισης, την αντιληπτή υποστήριξη των γονέων και των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και της κοινότητας (Taylor, West & Smith, 2006). Το σχολικό κλίμα, όπως γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές, αποτελείται από τρεις παράγοντες: α) έγκυρη δομή, αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο, που διατηρεί μια αίσθηση ασφάλειας, υποστήριξης, προβλεψιμότητας και τάξης, β) ενέργειες των μαθητών και υποστήριξη των μαθητών. Οι μαθητές θεωρούν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο η διατήρηση της τάξης, θεσπίζοντας και επιβάλλοντας σαφείς, δίκαιους και συνεπείς κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα έχουν έννοια για την ευημερία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και ότι η ύπαρξη παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα του μη θετικού σχολικού κλίματος (Hung,, Luebbe & Flaspohler, 2014).

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι το σχολικό κλίμα είναι ένα κρίσιμο στοιχείο ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Pritchard, Morrow & Marshall, 2005. (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003)), καθώς αυτό επηρεάζει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διοικητικούς υπαλλήλους, ακόμη και τους κύριους

ενδιαφερόμενους (Deal&Peterson, 2009). Έτσι, έχουν συνδεθεί οι θετικές επιδράσεις ενός υγιούς σχολικού κλίματος με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη θετική ανάπτυξη των μαθητών (Taskin &Canlı, 2021), τη σχολική τους προσαρμογή (Brandetal., 2008)της αίσθησης του ανήκειν (Waters, Cross & Runions, 2009), ικανοποίησης από τη ζωή (Suldoetal., 2013) και λιγότερη επιθετικότητα (Elsaesser, Gorman-Smith&Henry, 2013). Ωστόσο, το σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με τον εκφοβισμό (Lowetal., 2014), το άγχος (Rigby, 2000), την κατάθλιψη (Loukas, Suzuki&Horton, 2006) και έχει συσχετιστεί με περιστατικά κακής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως η επιθετικότητα, η αντικοινωνική συμπεριφορά, οι απουσίες, η σχολική βία, τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης συμπεριφοράς και η παραβατικότητα των μαθητών (Brandetal., 2008. Shochetal., 2006.Wilson, 2004. Aveyardetal., 2004), με ανάρμοστη συμπεριφορά (Wilson, 2004) και προβλήματα προσαρμογής. Το σχολικό κλίμα έχει επίσης επηρεάσει συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, όπως οι προσδοκίες των μαθητών, η ψυχολογική ευημερία και η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (Brandetal., 2008).Οι κακές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα έχουν επίσης συνδεθεί με χαμηλή συμμετοχή των μαθητών, απουσίες, εγκατάλειψη του σχολείου, παραβατικότητα και συμπεριφορές εκφοβισμού (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009. Bradshaw et al., 2008. Wilson, 2004).

Ενώ η πλειοψηφία των ερευνών για το σχολικό κλίμα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των μαθητών, ορισμένες μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία των θετικών αντιλήψεων του προσωπικού για το σχολικό περιβάλλον, για την υψηλή παραγωγικότητα της εργασίας, την αποτελεσματικότητα του προσωπικού και την εστίαση στην επιτυχία των μαθητών (Pasetal., 2010. Bevansetal., 2007). Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης ή αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι και μη ικανοποιημένοι, επηρεάζεται οι σχέσεις τους με τους μαθητές και η ποιότητα της διδασκαλίας τους (Grayson&Alvarez, 2008).Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα ή αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητά τους να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, επιδεικνύουν λιγότερο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες οδηγούν σε φτωχότερες επιδόσεις των μαθητών και αυξημένη πιθανότητα για διασπαστική συμπεριφορά (Reinkeetal., 2013).

2.2 Η έννοια της συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το λεξικό του Τεγόπουλου-Φυτράκη (1997) ο όρος συμπεριφορά δηλώνει τη δραστηριότητα κάποιου που αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον. Έτσι, ο όρος αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες και στο σύνολο των προσαρμοστικών αποκρίσεων που εκτελεί ένα σώμα εξοπλισμένο με το νευρικό σύστημα ως απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που είναι επίσης αντικειμενικά παρατηρήσιμα. Ο όρος συνδέεται ιστορικά με τον επαναπροσδιορισμό του αντικειμένου ψυχολογίας που προτείνεται από την ψυχολογία του συμπεριφορισμού (Χρηστάκη, 2011).

Η συμπεριφορά ορίζεται ως μια συνολική αντίδραση ενός οργανισμού, ως απάντηση στις συνθήκες διαβίωσης, ανάλογα με την περιβαλλοντική διέγερση και την εσωτερική του ένταση διαδοχικών κινήσεων που προσανατολίζονται με σημαντικό τρόπο. Η συμπεριφορά ορίζει τον τρόπο κάποιου να είναι και να ενεργεί μέσω των παρατηρήσιμων εκδηλώσεων. Με τη στενή έννοια, η έννοια της συμπεριφοράς περιορίζεται σε άμεσα παρατηρήσιμες δραστηριότητες του σώματος, οι οποίες αποκλείουν τουλάχιστον με την πρώτη ματιά, καταστάσεις συνείδησης, σκέψεις, συναισθήματα, αναπαραστάσεις και άλλες εσωτερικές δραστηριότητες. Η συμπεριφορά είναι επομένως η πιο προφανής πτυχή της προσωπικότητας, η πιο εύκολα παρατηρήσιμη και ταυτόχρονα, πιο πιθανό να υπόκειται σε ερμηνεία (Popescu, 2014).

Με την ευρεία έννοια, η έννοια της συμπεριφοράς επεκτείνεται στις εσωτερικές δραστηριότητες και ανταποκρίνεται στην έννοια της συμπεριφοράς, δηλαδή τη δραστηριότητα ή τη δράση σε όλες τις μορφές της: εσωτερική-υποκειμενική και εξωτερική-κινητική και πάντα λαμβάνοντας υπόψη την ενότητα των ψυχικών και συμπεριφορικών γεγονότων. Επομένως, ο όρος συμπεριφορά περιλαμβάνει τόσο την εξωτερική όσο και την εσωτερική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά είναι η δράση ή η δραστηριότητα σε όλες τις μορφές της, ο διανοητικά και κινητικός τρόπος να οδηγήσει μια ενέργεια του θέματος σε μια δεδομένη κατάσταση ή σε μια τυπική. Σύμφωνα με τον Baum (2013), ο ορισμός της συμπεριφοράς αλλάζει καθώς αλλάζει η κατανόησή μας για τη συμπεριφορά και κατά συνέπεια είναι αδύνατο να δοθεί ένας τελικός ορισμός. Μπορεί, ωστόσο, κανείς να αποκλείσει κάποιες πιθανότητες και να προτείνει κάποιες άλλες με βάση αυτά που γνωρίζουμε σήμερα. Η συμπεριφορά δεν είναι απλώς κίνηση, αλλά πρέπει να ορίζεται από τη λειτουργία της. Επίσης, η κατανόησή μας για τη συμπεριφορά πρέπει να συμφωνεί με την εξελικτική θεωρία. Έτσι, ο Baum (2013), τονίζει ότι συμπεριφέρονται μόνο ολόκληροι οργανισμοί, η συμπεριφορά είναι σκόπιμη, απαιτεί χρόνο και είναι μια επιλογή.

Η συμπεριφορά είναι σκόπιμη στο ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται από τις συνέπειές της, μέσω της ζωής ενός οργανισμού ή μέσω αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον σε πολλές γενιές φυσικής επιλογής. Η συμπεριφορά απαιτεί χρόνο στο ότι η συμπεριφορά είναι αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που δεν μπορεί να λάβει χώρα σε μια στιγμή. Επιπλέον, σε μια χρονική στιγμή, δεν μπορεί κανείς να προσδιορίσει με βεβαιότητα τη λειτουργία της συμπεριφοράς. Ο προσδιορισμός μιας δραστηριότητας απαιτεί ένα χρονικό διάστημα. Η συμπεριφορά είναι επιλογή με την έννοια ότι ένα κατάλληλο χρονικό διάστημα περιλαμβάνει πάντα το χρόνο που δαπανάται σε περισσότερες από μία δραστηριότητες. Ένα λογιστικό πρόβλημα προκύπτει κάθε φορά που οποιαδήποτε συμπεριφορά αποδίδεται σε πολλαπλές συνέπειες.

Η έννοια της συμπεριφοράς περιλαμβάνει ένα σύνολο «ενεργημάτων», δηλαδή ορατών και παρατηρήσιμων δράσεων που μπορούν να ταξινομηθούν στις κατηγορίες του κανονικού ή μη κανονικού μέσω της ένταξής τους σε μία νοηματική μήτρα-κώδικα και σε σχέση με τον ρόλο του ενεργούντος προσώπου και την περίσταση στα πλαίσια της οποίας λαμβάνουν χώρα οι ενέργειες του ατόμου (Γκότοβος, 1988). Ωστόσο, ενώ η συμπεριφορά περιορίζεται στις αντικειμενικές και παρατηρήσιμες αντιδράσεις, περιλαμβάνει επίσης αντικειμενικά και υποκειμενικά, εσωτερικά φαινόμενα, που αντιπροσωπεύουν την ενότητα των ψυχικών και συμπεριφορικών γεγονότων. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά δεν περιορίζεται ούτε σε αντικειμενικά δεδομένα, όπως κινητικές και εκκριτικές αποκρίσεις, όπως τις κατανοούν οι συμπεριφοριστές, ούτε στις απλές απαντήσεις του εξεταζόμενου σώματος στο περιβάλλον του. Έτσι η συμπεριφορά είναι μια απάντηση σε ένα κίνητρο, θέτοντας σε εφαρμογή τις ψυχολογικές, κινητικές και φυσιολογικές συνιστώσες. Σε αυτή την τελευταία προοπτική, το άμεσο παρατηρήσιμο δεν λαμβάνεται ως σημαντικό κριτήριο, η ψυχολογία αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το καθήκον να ξεπεράσει τις συνθήκες άμεσης παρατήρησης, καθιστώντας τα γεγονότα προσβάσιμα, που μέχρι τότε ήταν δυσδιάκριτα. Σε αντίθεση με τη συμπεριφορά που περιορίζεται στη σφαίρα των αντικειμενικών και παρατηρήσιμων αντιδράσεων, η συμπεριφορά περιλαμβάνει εσωτερικά υποκειμενικά φαινόμενα, συγκεντρώνοντας οργανικά τα ψυχικά και τα γεγονότα συμπεριφοράς. Έτσι, οι ψυχικές, αισθητηριακές, διανοητικές και συναισθηματικές διαδικασίες σχεδιάζονται ως ένα είδος εσωτερικής συμπεριφοράς (Popescu, 2014).

2.3 Η έννοια των κοινωνικών κανόνων

Οι κοινωνικοί κανόνες είναι οι αντιληπτοί ανεπίσημοι, ως επί το πλείστον άγραφοι, κανόνες που καθορίζουν αποδεκτές και κατάλληλες ενέργειες μέσα σε μια δεδομένη ομάδα ή κοινότητα, καθοδηγώντας έτσι την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αποτελούνται από αυτό που κάνει ο άνθρωπος, αυτό που πιστεύει ότι κάνουν οι άλλοι και αυτό που πιστεύει ότι οι άλλοι εγκρίνουν και περιμένουν από αυτόν να πράξει. Επομένως, οι κοινωνικοί κανόνες βρίσκονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και προσδοκιών (Suruchietal., 2020). Έτσι, οι κοινωνικοί κανόνες βοηθούν στην ομαλή διατήρηση των κοινωνιών (Aitchison, 2012).

Γίνονται αντιληπτοί ως μηνύματα που εκπέμπονται από συγκεκριμένα σημεία προς συγκεκριμένους αποδέκτες αυτών των μηνυμάτων. Έχουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και κάνουν αντιληπτό τα αποτελέσματα της μη προσαρμογής σε αυτούς (Κυρίδης, 2006). Οι κοινωνικοί κανόνες μαθαίνονται και γίνονται αποδεκτοί από νεαρή ηλικία, συχνά από τη βρεφική ηλικία (Institute for Reproductive Health, 2019) και διατηρούνται σε ισχύ με κοινωνικές κυρώσεις, «τιμωρίες» για τη μη τήρηση του κανόνα και κοινωνικές παροχές, «ανταμοιβές» για την προσκόλληση. Εάν οι άνθρωποι συμμορφώνονται με τον κανόνα, αναμένουν να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί ή να ανταμειφθούν. Εάν δεν συμμορφώνονται, αναμένουν να τιμωρηθούν κοινωνικά ή να αποκλειστούν (Suruchietal., 2020).

Η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων συνήθως, έχουν άνθρωποι ή ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι έχουν την απαιτούμενη εκπαίδευση (Δήμου, 2003). Ένας κοινωνικός κανόνας υπάρχει, όταν τα άτομα ασκούν μια συμπεριφορά, επειδή πιστεύουν ότι άλλοι σαν αυτά ή στην κοινότητά τους εφαρμόζουν τη συμπεριφορά (περιγραφικοί κανόνες) ή επειδή πιστεύουν ότι εκείνοι που έχουν σημασία για αυτούς, εγκρίνουν την άσκηση της συμπεριφοράς τους (ασφαλιστικός κανόνας).

2.4 Η έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους Lapinski and Rimal (2005), η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να αποκλίνει είτε θετικά είτε αρνητικά από τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες. Η θετική απόκλιση συμβαίνει όταν η συμπεριφορά κάποιου δεν βλάπτει κανέναν και εμφανίζεται ως συμμόρφωση. Σχετίζεται με τη δημιουργικότητα που φέρνει θετικές αλλαγές σε μια

κοινωνία, ενώ η αρνητική απόκλιση είναι καταστροφική και δεν φέρνει τίποτα θετικό σε μια κοινωνία (Steinberg&Morris, 2001).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται από ανορθόδοξα χαρακτηριστικά που δεν συμμορφώνονται με επίσημα καθιερωμένους γενικά αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες. Οι αποκλίσεις χαρακτηρίζονται από παραβίαση κοινωνικών κανόνων, ηθικών κανόνων, πολιτιστικών αξιών, διαδικασίας αφομοίωσης και αναπαραγωγής αξιών και κανόνων. Μπορεί να προέρχεται από μία μόνο ενέργεια ενός ατόμου που δεν πληροί καθορισμένους κοινωνικούς κανόνες (Shaffer, 2009). Οι Hastuti et al (2017) όρισαν την απόκλιση ως οποιαδήποτε συμπεριφορά που δεν ακολουθεί τους αναμενόμενους κανόνες, πεποιθήσεις και αξίες σύμφωνα με το καθιερωμένο πρότυπο της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, υπάρχουν ορισμένες πράξεις που θεωρούνται αποκλίνουσες σε ορισμένους πολιτισμούς και όχι σε άλλους. Έτσι, η κατηγοριοποίηση του τι είναι αποκλίνουσα συμπεριφορά βασίζεται πάντα στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία βλέπει, λαμβάνει ή περιγράφει την αποκλίνουσα δράση. Επιπλέον, οι Torrente and Vazsonyi (2012) όρισαν την απόκλιση ως μια δομή συμπεριφοράς που είναι αντίθετη με τους αποδεκτούς κανόνες και εμφανίζεται ως μη ισορροπημένες διαδικασίες, παραβιάζοντας την αυτοπραγμάτωση και αποφεύγοντας τη δική τους ηθική συμπεριφορά και έλεγχο ταυτότητας. Δηλαδή, εφαρμόζοντας απαράδεκτη συμπεριφορά και μη επιτρέποντας σε ένα άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά με άλλους ως καλό μέλος της κοινωνίας.

Ο Pornpauw (2005) τονίζει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι σχετική, δηλαδή δεν είναι εντελώς κακή και απαράδεκτη, είναι ακούσια καθώς προκαλείται από σωματικά ελαττώματα, ψυχική ασθένεια κ.λπ., είναι διαφορετική, με διαφορετική σοβαρότητα, υποκειμενική και καθολική, καθώς είναι ένα φαινόμενο που αναπόφευκτα συμβαίνει μέσα στην κοινωνία. Ο Hangsheng (2009) επεσήμανε ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει δύο χαρακτηριστικά: α), είναι ιστορική, δηλαδή θα υπάρχουν διαφορετικοί κοινωνικοί κανόνες σε διαφορετικά στάδια και οι κοινωνικοί κανόνες αυτής της περιόδου μπορεί να μην είναι κατάλληλοι για άλλη προγενέστερη ή μεταγενέστερη περίοδο και β) η αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει ταξικό χαρακτήρα καθώς υπάρχουν διαφορές στους κοινωνικούς κανόνες μεταξύ διαφορετικών τάξεων. Επιπλέον, τονίζει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι αναπόφευκτη σε οποιαδήποτε κοινωνία. Ο Guoan (1994) τονίζει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αναφέρεται σε κοινωνικές ομάδες ή άτομα που αποκλίνουν ή παραβιάζουν τους κοινωνικούς κανόνες. Με βάση την αναστολή ή την προώθηση των κοινωνικών κανόνων για την κοινωνική πρόοδο εκείνη την εποχή, χώρισε την αποκλίνουσα συμπεριφορά σε καταστροφική αποκλίνουσα συμπεριφορά και δημιουργική αποκλίνουσα

συμπεριφορά και πρότεινε ότι η αιτία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι η «θεωρία συσσωμάτωσης», δηλαδή το κοινωνικό περιβάλλον, οι φυσικές συνθήκες και η ατομική ψυχολογία, η φυσιολογία και η ατομική αποκλίνουσα ψυχολογία σε συγκεκριμένα κοινωνικά πράγματα (Gong, Wu & Cong, 2021).

Στην ιατρική, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται με την απόκλιση από τους γενικά αποδεκτούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Στο πλαίσιο της ψυχικής υγείας, αυτές οι ενέργειες, οι πράξεις και οι δηλώσεις περιγράφουν μορφές νευροψυχιατρικής παθολογίας (Goode, 2016). Στην ψυχολογία, η αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται ως απόκλιση από τους κοινωνικο-ψυχολογικούς και ηθικούς κανόνες (Goode, 2016). Οι αποκλίσεις χαρακτηρίζονται από παραβίαση κοινωνικά αποδεκτών κανόνων που προκαλούν ζημιά στα ίδια τα άτομα, τη δημόσια ευημερία και το περιβάλλον τους. Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως επιλογή μεταξύ κοινωνικά αποδεκτών και αποκλίνοντων τρόπων επίτευξης καθορισμένων στόχων (Sherif, 2005).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει καταστροφικό ή αυτοκαταστροφικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζεται από επιμονή και επανάληψη. Τα σημάδια αποκλίνουσας συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον αυτοπροσδιορισμό ως αποκλίνοντα όσον αφορά την ηλικία και το φύλο. Είναι πολύ σημαντικό να διαφοροποιήσουμε την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (παράνομη και ανήθικη) από χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η παραξενιά, η εκκεντρότητα, η διαθέσιμη ατομικότητα, τα οποία δεν είναι επιβλαβή (Goode, 2016). Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί όχι μόνο να οδηγήσει σε προβλήματα που περιλαμβάνουν πίεση από τους συνομηλικούς, εκφοβισμό και βία μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, αλλά και σε πιο σοβαρές συνέπειες, όπως η κοινωνική κακή προσαρμογή και το έγκλημα (Rodger, 2008). Σύμφωνα με τον Merton (2008), η αποκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία δεν συμμορφώνεται με τα γενικά αποδεκτά πρότυπα στην κοινωνία, προκύπτει ως αποτέλεσμα του χάσματος μεταξύ πολιτιστικών στόχων και κοινωνικά εγκεκριμένων μέσων επίτευξης.

2.5 Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών

Η έρευνα των Ibebuike, Nkwocha & Arunsi (2021), είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και πώς εμποδίζουν την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών για βασική εκπαίδευση χωρίς διαφθορά στη ζώνη εκπαίδευσης Owerri. Τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα καθοδήγησαν τη μελέτη. Η μελέτη υιοθέτησε τον σχεδιασμό της περιγραφικής έρευνας, με δείγμα 600 ατόμων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς αντίστοιχα. Το εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους ερευνητές με το όνομα Ερωτηματολόγιο Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς Μαθητών (SDBQ). Η μέση στατιστική και η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση δεδομένων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτήσεων. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών ήταν ο εκφοβισμός, οι απουσίες, η κλοπή, η επιθετικότητα, η κακή πρακτική των εξετάσεων μεταξύ άλλων, οι οποίες ήταν ανασταλτικοί παράγοντες της εφαρμογής του προγράμματος σπουδών για μια βασική εκπαίδευση χωρίς διαφθορά. Μεταξύ των συστάσεων ήταν ότι, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με καλή γνώση των κοινωνικών κανόνων και αξιών που θα απορροφήσουν καλά πρότυπα συμπεριφοράς για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, την αυτοεκπλήρωση και την προσαρμογή στην κοινωνία.

Στην έρευνα των Chiwature, Oyedele and Ganyani (2016), οι πιο συνηθισμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές στο δημοτικό σχολείο ήταν ο εκφοβισμός και η δημιουργία θορύβου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κλοπή ήταν πολύ διαδεδομένη στα σχολεία τους, το ψέμα, η χρήση ναρκωτικών και η εξαπάτηση, που ήταν αρκετά συχνές, οι μάχες μεταξύ των παιδιών. Δεν ήταν τόσο συνηθισμένες στο δημοτικό σχολείο η χρήση χυδαίας γλώσσας, ο χλευασμός των άλλων και ο βανδαλισμός ενώ η λιγότερο συνηθισμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ήταν η συμμετοχή σε ερωτικές σχέσεις.

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως επιλογή μεταξύ κοινωνικά αποδεκτών και αποκλίνοντων τρόπων επίτευξης καθορισμένων στόχων (Sherif, 2005). Μπορεί επίσης να είναι ένας τρόπος ανυπακοής, διαμαρτυρίας, απόρριψης ευρέων αποδεκτών κοινωνικών αξιών, συμπεριλαμβανομένων των ηθικών και νομικών νόμων, τρόποι που οδηγούν τον συμμετέχοντα να ενσωματωθεί σε διάφορες εγκληματικές, τρομοκρατικές ή άλλες εξτρεμιστικές ομάδες. Ως εκ τούτου, τα άτομα επιλέγουν να καταπολεμήσουν την κοινωνία στην οποία ζουν αντί να προσπαθήσουν να ενταχθούν (Graham, 1988; Hall & Hayden, 2007; Λευκός, 2016). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, η

εκτροπή προκύπτει από μια πλήρη ή σχετική αποτυχία κοινωνικοποίησης, δηλαδή την αδυναμία ή την απροθυμία των ατόμων να προσαρμοστούν στην κοινωνία και τις απαιτήσεις της. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των εφήβων περιλαμβάνει αντικοινωνικές, παραβατικές, άδικες, επιθετικές, αυτοκαταστροφικές και αυτοκτονικές πράξεις. Συχνά αυτές οι αποκλίσεις περιλαμβάνουν τις αντιδράσεις των παιδιών στις δύσκολες συνθήκες της ζωής (Wolfe, Marcum, Higgins & Ricketts, 2014).

2.6 Αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Οι αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς σχετίζονται με τις συνθήκες ανατροφής, τις ιδιαιτερότητες της σωματικής ανάπτυξης και του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Το παιδί, αξιολογώντας το σώμα του, λαμβάνει υπόψη τον κανόνα, τη φυσική ανωτερότητα ή κατωτερότητά του και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα σχετικά με την κοινωνική του σημασία και αξία (Berdibayeva et al., 2016). Ένα παιδί μπορεί είτε να έχει μια παθητική στάση απέναντι στη σωματική του αδυναμία, είτε μια επιθυμία να αντισταθμίσει τις ελλείψεις, είτε μια προθυμία να τις εξαλείψει με σωματική άσκηση. Μερικές φορές οι καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της νευρομυϊκής λειτουργίας διαταράσσουν το συντονισμό των κινήσεων και εκδηλώνονται ως αδεξιότητα.

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών έχει συχνά κοινωνικές αιτίες, όπως μειονεκτήματα στην εκπαίδευση και την ανατροφή. Οι πρώτες εκφάνσεις της απόκλισης πραγματοποιούνται λόγω φόβου τιμωρίας ή ως διαμαρτυρία, η οποία στη συνέχεια μετατρέπεται σε ένα αντανακλαστικό στερεότυπο (Denzin, 2010). Οι αιτίες της αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς προέρχονται από την έλλειψη εποπτείας, την έλλειψη προσοχής από τους οικείους, τον φόβο της τιμωρίας, την ονειροπόληση, την επιθυμία εξάλειψης της κηδεμονίας των φροντιστών ή των γονέων, την κακομεταχείριση από συντρόφους και σε μια μη κινητοποιημένη ώθηση για αλλαγή του status quo. Η πρόωμη κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών μεταξύ των εφήβων υποκινείται από την επιθυμία να αισθάνονται ώριμοι, να ικανοποιούν την περιέργεια ή να αλλάξουν την επικρατούσα ψυχική κατάσταση (Berdibayeva et al., 2016).

Τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά στην κοινωνία, στις περισσότερες περιπτώσεις, κατοικούν σε οικογένειες όπου είτε δεν υπάρχει δεύτερος γονέας, είτε αυτό το

κοινωνικό κύτταρο είναι δυσλειτουργικό, επομένως, χρειάζονται ειδική βοήθεια για να συντονίσουν τη συμπεριφορά τους. Αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν σωματικά ή ψυχολογικά τα προβλήματά τους (Wilson&Deane, 2010). Εάν ένα παιδί στερείται γονικής φροντίδας και ζεστασιάς, επιλέγει μια προστατευτική αντίδραση με τη μορφή αποξένωσης, απομόνωση, αντικοινωνικότητα, ψυχρότητα, παραμέληση, συναισθηματική αστάθεια κ.λπ. Οι κοινωνικοί παράγοντες που εκδηλώνονται στις ελλείψεις των σχολείων, του κοινού ή της οικογένειας είναι επίσης υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά των παιδιών. Σε οικογένειες με δυσμενές περιβάλλον τα παιδιά υποβάλλονται σε κακομεταχείριση ή βία στο σπίτι, στο σχολείο και σε εξωτερικούς χώρους (Jones, 2016). Η κακομεταχείριση δεν είναι πάντα σωματική. Μπορεί επίσης να παρουσιαστεί ως συναισθηματική βία που δεν προκαλεί λιγότερη βλάβη στην ψυχική και σωματική υγεία του παιδιού από άλλες μορφές βίας (Swann&Bosson, 2010).

2.7 Σχολικό κλίμα και αποκλίνουσα συμπεριφορά

Η επίδραση του σχολικού κλίματος στη συμπεριφορά των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών (Adelman, 2011). Το σχολικό κλίμα φαίνεται να είναι ένας εξέχων παράγοντας για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους ότι υπάρχει εμπιστοσύνη, συνεργασία και ειλικρίνεια μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και των διοικητικών υπαλλήλων τείνουν να βλέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους πιο θετικά (Thapaetal., 2013). Οι Wangetal (2010) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την εκπαιδευτική υποστήριξη που δέχονται, τη διαχείριση συμπεριφοράς, την κοινωνική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνική υποστήριξη από τους ομοτίμους, συνδέονται στενά με την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους. Η ακαδημαϊκή υποστήριξη αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το σχολείο δίνει έμφαση και δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον με υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και πολλές ευκαιρίες ενίσχυσης (Crone&Horner, 2003). Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ισχυρή ακαδημαϊκή υποστήριξη στο σχολείο είναι πιο πιθανό να έχουν ακαδημαϊκά κίνητρα και να έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι μαθητές που βιώνουν επαναλαμβανόμενες αποτυχίες στα μαθήματά τους είναι λιγότερο διατεθειμένοι να αντιληφθούν το σχολείο τους ως ακαδημαϊκά υποστηρικτικό και μπορεί να μειώσουν τη δέσμευσή τους στους ρόλους των μαθητών και το κίνητρό τους να αποδώσουν

καλά και να αυξήσουν τη σχολική προβληματική συμπεριφορά (McEvoy&Welker, 2000). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει πολύ επιζήμια επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία ως μέσο διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ενώ οι διευθυντές χρησιμοποιούν τον αποκλεισμό ως έσχατη λύση σε μαθητές που έχουν χρόνια αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η χρήση της συνεργατικής μεθόδου για τον περιορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς συζητήθηκε από ορισμένους από τους ερωτηθέντες σε μεγάλο βάθος ως πιθανή θεραπεία για την αποκλίνουσα συμπεριφορά στα σχολεία (Clikwature, Oyedele & Canyanni, 2016).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού και των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί, ανταποκρίνονται και νοιάζονται για αυτούς, έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Loukas&Robinson, 2004).

Πολλές έρευνες έχουν ανακαλύψει συσχετισμούς μεταξύ του θετικού σχολικού κλίματος και της μείωσης της κατάχρησης ουσιών, των προβλημάτων ψυχικής υγείας (LaRusso, Bates, & Selman, 2008), του εκφοβισμού από συνομηλίκους και των βίαιων συμπεριφορών στα σχολεία (Gregory, 2010). Το μη θετικό σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών (Suleiman et al., 2018). Η ποσοτική έρευνα της Ανδρεοπούλου (2020) διερεύνησε την αλληλεπίδραση του σχολικού κλίματος της τάξης και των διδακτικών δεξιοτήτων 134 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Λαμιέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τις σχέσεις και συγκεκριμένα από τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους, από τις ικανότητες ενσυναίσθησης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, από τις μεθόδους διδασκαλίας, από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλύουν τις συγκρούσεις, από την τήρηση των κανόνων από μέρους των μαθητών και της αισθητικής της τάξης. Σχετικά με τις πηγές των συγκρουσιακών προβλημάτων διαπιστώθηκε ότι είναι η δυσχερής επικοινωνία, ο τρόπος διαχείρισης των προηγούμενων συγκρούσεων και η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, οι τεχνικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο εφαρμόζουν για να επιλύσουν τα προβλήματα των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν επικεντρώνονται στις τεχνικές της συνεργασίας και προτεινόμενων εναλλακτικών τρόπων δράσης καθώς και της επιδίωξης του συμβιβασμού. Επίσης, υιοθετούν επικοινωνιακές δεξιότητες αφού συζητούν προσωπικά με το μαθητή που

προκάλεσε το πρόβλημα τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος και στη συνέχεια με ολόκληρη την τάξη. Σπάνια οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παραπέμπουν τον μαθητή στον διευθυντή αλλά η πιο συχνή ποινή που επιβάλουν είναι η προειδοποίηση. Μεταξύ άλλων, η έρευνα της Καρτσώνη (2020) διερεύνησε τις απόψεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης σχετικά με τον εκπαιδευτικό ηγέτη της τάξης και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σήμερα διευρυμένος ενώ τα κυριότερα χαρακτηριστικά του είναι η ενθάρρυνση των μαθητών του και η ενσυναίσθηση. Επίσης διαπιστώθηκε ότι το στυλ διδασκαλίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο δημιουργείται και μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας και συνεργασίας των μελών του σχολείου. Η αίσθηση ικανότητας του μαθητή προκύπτει συχνά σε ένα περιβάλλον που είναι δίκαιο και συνεπές και που παρέχει την κατάλληλη ακαδημαϊκή υποστήριξη και προσδοκίες. Για να υποστηριχθεί η αίσθηση του ανήκειν, το σχολικό κλίμα ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές (Wang&Eccles, 2011).

Ομοίως, η ποιότητα των φιλιών μπορεί να προωθήσει ή να υπονομεύσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Way&Greene, 2006). Η αποδοχή από τους συνομηλίκους και οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων έχουν συσχετιστεί αρνητικά με τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών (Stewart, 2003). Η εμπλοκή με παραβατικές ομάδες συνομηλίκων είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας μιας ποικιλίας προβληματικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Bullock, Deater-Deckard&Leve, 2006). Η προβληματική συμπεριφορά μέσα στο σχολείο συνδέεται με την απόρριψη από τους συνομηλίκους και η απόρριψη από τους συνομηλίκους προβλέπει προβληματική συμπεριφορά και στο μέλλον (Nelson&Dishion, 2004). Η έρευνα των Dishion, BullockandGranic (2002) διαπίστωσε ότι η σχέση μεταξύ αποκλίνοντων συνομηλίκων και προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να αλληλοεπιδράσει με την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Έτσι, εκπαιδευτικοί και το προσωπικό που εμπλέκονται στενά με τους μαθητές και παρακολουθούν ενεργά το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να αποτελούν σημαντικό στοιχείο για την αποτροπή της επιρροής των αποκλίνοντων ομάδων συνομηλίκων. Επίσης, οι κακές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή αυξάνουν την πιθανότητα οι μαθητές να συνδεθούν με αποκλίνοντες συνομηλίκους και ότι περισσότερες συσχετίσεις με αποκλίνοντες συνομηλίκους, με τη σειρά τους, θα οδηγήσουν σε εξωτερίκευση προβλημάτων (Cleveland&Wiebe, 2003).

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι τα σχολεία μπορούν να διαμορφώσουν θετική διαπροσωπική συμπεριφορά ενθαρρύνοντας το προσωπικό να σχηματίσει θετικές σχέσεις μεταξύ τους, οι οποίες, με τη σειρά τους, μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, το ενδιαφέρον για τους άλλους και τις εκδηλώσεις κοινωνικής συμπεριφοράς (Pasetal., 2010). Η έρευνα των Sun, ShekandSiu (2008) διαπίστωσε ότι ένα βασικό συστατικό της επιτυχημένης εφαρμογής του σχολικού προγράμματος ήταν η ικανότητα των εκπαιδευτικών να σφυρηλατήσουν σχέσεις φροντίδας, σεβασμού και υποστήριξης με τη σχολική διοίκηση. Επιπλέον, άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι θετικές σχέσεις προσωπικού φαίνεται να είναι ακόμη πιο εμφανείς μεταξύ των σχολείων με χαμηλού εισοδήματος, μειονοτικούς πληθυσμούς (Brown &Medway, 2007).

Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), το κοινωνικό κλίμα της τάξης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές. Το κλίμα της τάξης είναι μια συλλογή παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, των συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προσδοκιών, καθώς και του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης (Mainhardetal., 2011). Η εστίαση των μαθητών στα μαθήματά τους μπορεί να καταπνιγεί εάν τοποθετηθούν σε αίθουσες διδασκαλίας που αποτελούνται κυρίως από μαθητές που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και χαμηλή ακαδημαϊκή επίτευξη (Barthetal., 2004). Η αποδοχή της προβληματικής συμπεριφοράς από τους μαθητές τείνει να ποικίλλει ανάλογα με τη συμπεριφορά που κυριαρχεί μέσα στην τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά μπορούν να αξιολογούνται από τους συνομηλίκους τους πιο ευνοϊκά όταν βρίσκονται σε τάξεις όπου η επιθετική συμπεριφορά είναι ο κανόνας (Stormshaketal., 1999).

2.8 Σχέση σχολικού κλίματος και αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Η βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι συχνά ένας στόχος των σχολικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς (Adelman&Taylor, 2010). Η μελέτη των Shim, Kiefer&Wang (2013) διαπίστωσε ότι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συνεργατική μάθηση και δεξιότητες σχετίζεται άμεσα με τη βοήθεια των μαθητών στην αναζήτηση συμπεριφοράς και θετικών αλληλεπιδράσεων

με τους συνομηλίκους τους. Η συμπεριφορά των μαθητών εξελίσσεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος.

Η χρήση στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς μπορεί επίσης να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, που δημιουργούν σαφείς προσδοκίες για τους μαθητές και ενσωματώνουν τη χρήση ενός θετικού συστήματος ενίσχυσης, όπως ο έπαινος, η αναγνώριση ή τα ειδικά προνόμια, συνδέονται με αυξημένη κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών (Koth, Bradshaw&Leaf, 2008). Όπως αναφέρουν οι Reinke, Herman and Stormont (2013), εκτός από την ύπαρξη κανόνων και προσδοκιών σαφώς καθορισμένων μέσα στην τάξη, η χρήση του γενικού επαίνου από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους με τη διαχείριση της τάξης, καθώς αποσκοπεί στην παροχή θετικής ανατροφοδότησης στους μαθητές ή στην αναγνώριση και ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών (Social and Character Development Research Consortium, 2010). Οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή που έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά και αναζητάνε ευκαιρίες για να συζητήσουν το ζήτημα μαζί του. Επίσης, προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεών τους (Μαυρογιάννη 2017).

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική διαχείριση των τάξεων συνδέεται με θετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Arbuckle& Little, 2004). Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τόσο τη διατήρηση του ελέγχου των μαθητών μέσω της χρήσης πειθαρχίας όσο και την προώθηση θετικών περιβαλλόντων που προωθούν την ακαδημαϊκή μάθηση και την κατάλληλη συμπεριφορά (Little&Akin-Little, 2008). Η διαχείριση της τάξης είναι ένας κοινός στόχος για προγράμματα που βασίζονται στην τάξη με στόχο την αύξηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, αλλά μπορεί επίσης να βελτιώσει τις αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα. Μια στρατηγική που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς είναι η χρήση θετικών, προληπτικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, όπως η καθιέρωση συνεπών προσδοκιών συμπεριφοράς και η ενίσχυση αυτών των προσδοκιών (Epsteinetal., 2008). Οι στρατηγικές που βασίζονται στην τάξη και διδάσκουν ενεργά και ανταμείβουν τις θετικές προσδοκίες συμπεριφοράς έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και, με τη σειρά τους, μπορούν να βελτιώσουν το κλίμα στην τάξη. Η

υπομονή και η ενσυναίσθηση είναι τα κυριότερα εφόδια για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν με μεγαλύτερη κατανόηση και εμπιστοσύνη το μαθητή με το πρόβλημα. Ως άμεσες ενέργειες τροποποίησης της συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τις πιο υπαινικτικές και έμμεσες, όπως το χιούμορ και τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό την αποβολή από την τάξη και λεκτικά σκληρούς χαρακτηρισμούς. Χρησιμοποιούν επίσης τις συμπεριφορικές τεχνικές, όπως τον έπαινο και όχι την τιμωρία, για να τροποποιήσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές και να αντιμετωπίσουν τις αποκλίνοσες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν πολύ συχνά έως καθημερινά να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας με τον μαθητή, να του διδάξουν στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς αλλά και τρόπους να αναστοχάζεται την εκδήλωση των ανεπιθύμητων πράξεων του ή να λαμβάνει υπόψη του τις συνέπειες της συμπεριφοράς του στους άλλους και στον ίδιο (Δρούλια, 2015).

Μία άλλη στρατηγική είναι οι τιμωρητικές συνέπειες, οι οποίες αποσκοπούν στην παύση ή τη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και κυμαίνονται από λεκτική επίπληξη ή δυσάρεστη έκφραση του προσώπου ενός εκπαιδευτικού έως σκληρότερες πρακτικές, όπως φωνές στους μαθητές ή απομάκρυνσή τους από την τάξη ή το σχολείο (π.χ. ενδοσχολική ή εξωσχολική αναστολή). Η έμφαση στη χρήση τιμωρητικών συνεπειών, και ιδιαίτερα στην αποβολή από το σχολείο και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες που περιβάλλουν τη συμπεριφορά του μαθητή, είναι ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης μηδενικής ανοχής στη σχολική πειθαρχία (American Psychological Association ZeroToleranceTask Force, 2008). Οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και σχολεία θεσπίζουν και επιβάλλουν σαφείς κανόνες και δίκαιες συνέπειες για την παραβίασή τους (Bear, 2014). Σε σχολικό επίπεδο, οι σαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς και οι δίκαιοι κανόνες και συνέπειες βρίσκονται επίσης να αποτελούν πρωταρχικό χαρακτηριστικό ενός θετικού σχολικού κλίματος. Όταν οι μαθητές θεωρούν ότι οι τιμωρητικές συνέπειες χρησιμοποιούνται πολύ συχνά ή άδικα, δηλαδή επιβάλλονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι περιστάσεις ή είναι πολύ σκληρές, είναι πιθανό να βλέπουν δυσμενώς τη σχολική πειθαρχία, καθώς και το συνολικό σχολικό. Παρά την αποτελεσματικότητά τους, οι περιορισμοί των τιμωρητικών συνεπειών είναι ευρέως γνωστοί. Μεταξύ αυτών είναι ότι τα αποτελέσματα συχνά είναι μόνο βραχύβια και είναι πιθανό να προκαλέσουν ανεπιθύμητες παρενέργειες μεταξύ των μαθητών, όπως θυμό, αντίποινα, αντιπάθεια προς τον εκπαιδευτικό ή το σχολείο και κοινωνική απόσυρση (Bear,

2010). Η έρευνα της Γούγου (2022) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των αποκλινουσών συμπεριφορών των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των στρατηγικών διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 193 εκπαιδευτικούς των νομών Θεσσαλονίκης, Ξάνθης, Κοζάνης, Κιλκίς, Πέλλας και Αττικής ενώ χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων ότι για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των αναπτυξιακών παρεμβατικών και προληπτικών στρατηγικών κυρίως, όπως η συζήτηση, η ανάθεση εργασιών και η θέσπιση σαφών κανόνων, ενώ αποφεύγουν τις κυρώσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν καταφεύγουν στις κυρώσεις, καθώς θεωρούν ότι οι αναπτυξιακές, οι προληπτικές και οι συνεργατικές τεχνικές είναι αποδοτικότερες από τις τιμωρητικές. Ιδιαίτερα αποδοτικές θεωρούνται η επίδειξη συμπάθειας προς τους αποκλίνοντες, η θέσπιση σαφών κανόνων και η συνεργασία με συναδέλφους. Επίσης, εντοπίζονται διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Έτσι, οι πιο άπειροι και οι καθηγητές επαγγελματικών λυκείων συναντούν συχνότερα την απόκλιση. Οι γυναίκες εφαρμόζουν συχνότερα και θεωρούν αποδοτικότερες τις προληπτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές ενώ οι άνδρες τις τιμωρητικές.

Υπό το πρίσμα της γενικής αποτελεσματικότητάς τους, ο έπαινος και οι ανταμοιβές για την καλή συμπεριφορά βρίσκονται σχεδόν σε όλες τις προσεγγίσεις της διαχείρισης της τάξης και της σχολικής πειθαρχίας. Για παράδειγμα, η συχνή και συστηματική χρήση επαίνων και ανταμοιβών για επιθυμητές στοχευμένες συμπεριφορές είναι συνήθως ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των συμπεριφορικά προσανατολισμένων προσεγγίσεων στη σχολική πειθαρχία και τη διαχείριση της τάξης, όπως η δημοφιλής προσέγγιση School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) (Sugai & Horner, 2009). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ο έπαινος, οι ανταμοιβές και άλλες μορφές επιδιωκόμενης θετικής ενίσχυσης τονίζονται προκειμένου να διδάσκονται συστηματικά συμπεριφορές που ακολουθούν κανόνες σε κάθε σχολική ρουτίνα και ρύθμιση και επομένως να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί και σχολεία χρησιμοποιούν πρακτικές εκτός από επαίνους, ανταμοιβές και τιμωρητικές συνέπειες για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών (Social and Character Development Research Consortium, 2010). Σύμφωνα με το Collaborative for Academic,

Social and Emotional Learning (CASEL, 2012), συνήθως στοχεύουν σε πέντε τομείς κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας: υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, δεξιότητες σχέσεων, αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία. Οι προσπάθειες για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων συμβαίνουν συχνά μέσω επίσημων προγραμμάτων σπουδών που διδάσκουν άμεσα κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές. Αν και τα επίσημα προγράμματα σπουδών κοινωνικό-συναισθηματικών ικανοτήτων είναι αρκετά κοινά στα σχολεία, υπάρχουν πολλές άλλες μέθοδοι και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία για να αναπτύξουν τις κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών (Zins et al., 2004). Μελέτες δείχνουν ότι η χρήση επίσημων προγραμμάτων κοινωνικό-συναισθηματικών ικανοτήτων συνδέεται με πιο θετικές αντιλήψεις των μαθητών για την τάξη και το σχολικό κλίμα (Brown et al., 2011), μεγαλύτερη σχολική σύνδεση με βαθμολογία μαθητών και πιο θετικές στάσεις για το σχολείο (Durlak et al., 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία

3.1 Στόχοι Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Άρτας, καθώς και οι συμπεριφορές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των μεταβλητών του φύλου, της προϋπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών στις συμπεριφορές τους.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον συγκεκριμένο σκοπό είναι τα ακόλουθα.

1. Ποιο είναι το σχολικό κλίμα στα δημοτικά σχολεία της Άρτας με βάση τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες συμπεριφορές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων της Άρτας για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους;
3. Οι συμπεριφορές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών;

3.3 Σχεδιασμός έρευνας

Στην έρευνα αυτή θα γίνει χρήση της ποσοτικής μεθόδου έρευνας καθώς κρίθηκε κατάλληλη, επειδή επιτρέπει τη μέτρηση και αξιολόγηση της συσχέτισης μεταξύ του σχολικού κλίματος και των συμπεριφορών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και των δημογραφικών παραγόντων. Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει τη χρήση αντικειμενικών μέτρων και στατιστικής ανάλυσης για να αξιολογηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές (Creswell, 2015). Με τον τρόπο αυτό γίνεται ανάλυση των στατιστικών συσχετίσεων και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος και των συμπεριφορών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς στους δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών. Επίσης, η χρήση της ποσοτικής μεθόδου επιτρέπει τη συγκέντρωση

δεδομένων και την στατιστική τους ανάλυση, η οποία επιτρέπει τη γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό.

Με τη συλλογή τυποποιημένων δεδομένων και τη χρήση μαθηματικών μοντέλων, περιγράφεται αναλυτικά το σχολικό κλίμα και οι συμπεριφορές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, η στατιστική ανάλυση επιτρέπει την εξέταση των σχέσεων μεταξύ δημογραφικών παραγόντων και του σχολικού κλίματος και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η ποσοτική μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι κατάλληλη για την επίτευξη του σκοπού και στόχου της παρούσας έρευνας και για την εξαγωγή γενικεύσεων από τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη είναι ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο και διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες με πενήντα επτά (57) ερωτήσεις.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τους δημογραφικούς παράγοντες και περιέχει τέσσερις ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και το ανώτερο επίπεδο βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία θεωρούνται αναγκαία ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις με αυτά και με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Revised School Climate Teacher Survey, η οποία περιλαμβάνει συνολικά 42 στοιχεία (Liu et al., 2014). Η κλίμακα αξιολογεί τις ακόλουθες διαστάσεις: α) την υποστήριξη της διεύθυνσης και την επάρκεια, β) τη συνεργασία των συναδέλφων γ) την προκοινωνική ανάπτυξη, δ) τη συμπεριφορά των μαθητών, ε) την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ζ) την απόλαυση της διδασκαλίας και η) την εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν μία απάντηση σε μία 5 βαθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα παρουσιάζει υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας τόσο στο σύνολό της (Cronbach's $\alpha=0,91$), όσο και στις επιμέρους διαστάσεις του.

Για τη διερεύνηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε μια αυτοσχέδια κλίμακα με 15 δηλώσεις-στοιχεία που αξιολογούν συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν σε κάθε μία δήλωση μία απάντηση σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου έως 5 = πάρα πολύ).

Εκτός των δημογραφικών στοιχείων, στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους χρησιμοποιούνται μεταβλητές κατάταξης με τιμές της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, Διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Στις ερωτήσεις του τρίτου μέρους χρησιμοποιούνται μεταβλητές κατάταξης με τιμές της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση και αποτελέσματα

4.1 Μεθοδολογία επεξεργασίας δεδομένων

Ως προς τις αναλύσεις, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις συχνοτήτων και μέτρων κεντρικής θέσης και διασποράς. Επίσης πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μέσω του στατιστικού κριτηρίου Chi-Square test.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.2 Δημογραφικά στοιχεία

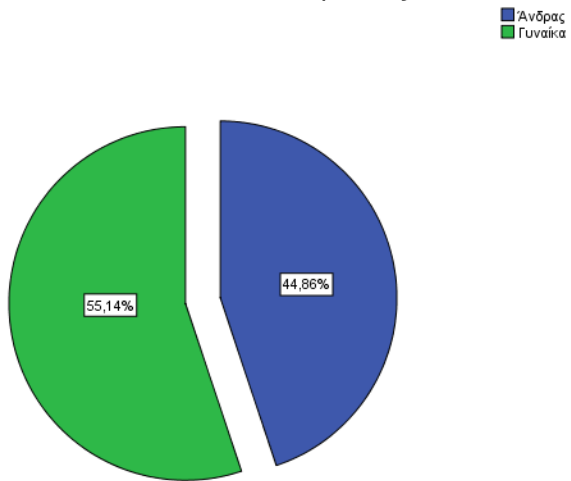
Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

		<i>Συχνότητες (N=107)</i>	<i>Ποσοστά (%)</i>
<i>Φύλο</i>	Άνδρας	48	44,9%
	Γυναίκα	59	55,1%
<i>Εκπαιδευτικά έτη προϋπηρεσίας</i>	0-4 έτη	30	28,0%
	5-7 έτη	20	18,7%
	8-10 έτη	5	4,7%
	11-14 έτη	16	15,0%
	15 έτη και άνω	36	33,6%
<i>Ανώτερο επίπεδο βασικών σπουδών</i>	ΑΕΙ	44	41,1%
	ΤΕΙ	6	5,6%
	Μεταπτυχιακό	42	39,3%
	2ο Μεταπτυχιακό	11	10,3%
	Διδακτορικό	4	3,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των 107 συμμετεχόντων στην έρευνα (N=107). Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων προκύπτει πως το 54,7% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, ενώ οι άνδρες ανέρχονται στο 45,3%. Στον τομέα του φύλου, υπάρχει μια ελαφρά υπο-αντιπροσώπευση των ανδρών στο συγκεκριμένο δείγμα αλλά αυτό οφείλεται και στο γεγονός πως ο εκπαιδευτικός κλάδος αποτελείται κυρίως από άτομα γυναικείου φύλου. Σε σχέση με τα εκπαιδευτικά έτη

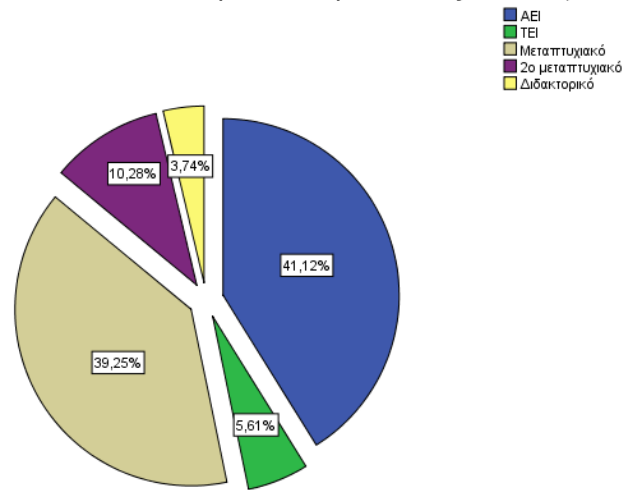
προϋπηρεσίας, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες (54,7%) έχουν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας. Αντιθέτως, εκείνοι με 8-10 έτη και 5-7 έτη προϋπηρεσίας αντιστοιχούν σε 1,9% και 9,4% του δείγματος αντίστοιχα. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει ένα επίπεδο εκπαιδευτικής εμπειρίας. Σε ό,τι αφορά το ανώτερο επίπεδο βασικών σπουδών, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει σπουδές ΑΕΙ (34,0%) ή Μεταπτυχιακές σπουδές. (37,7%). Μάλιστα το 11,3% του δείγματος δηλώνει ότι έχει ολοκληρώσει 2ο Μεταπτυχιακό. Τέλος, το 5% είναι απόφοιτοι ΤΕΙ και 7,5% κατέχουν διδακτορικό. Ενώ υπάρχει μια κατανομή σε διάφορα επίπεδα σπουδών, η πλειοψηφία έχει επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, προτιμώντας ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται και οπτικά στα παρακάτω διαγράμματα.

Ποιο είναι το φύλο σας



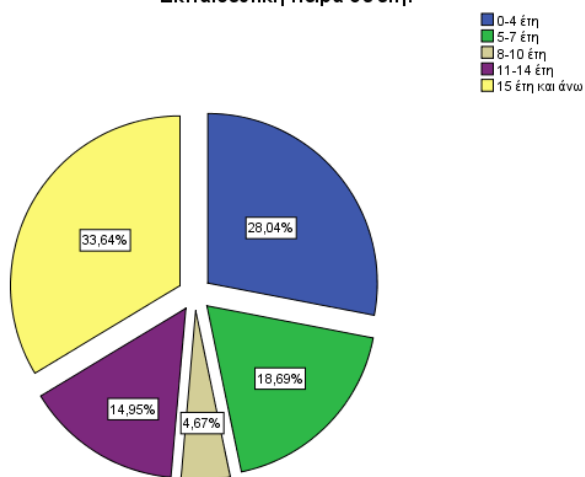
Διάγραμμα 1: Φύλο

Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο βασικών σας σπουδών;



Διάγραμμα 2: Επίπεδο σπουδών

Εκπαιδευτική πείρα σε έτη:

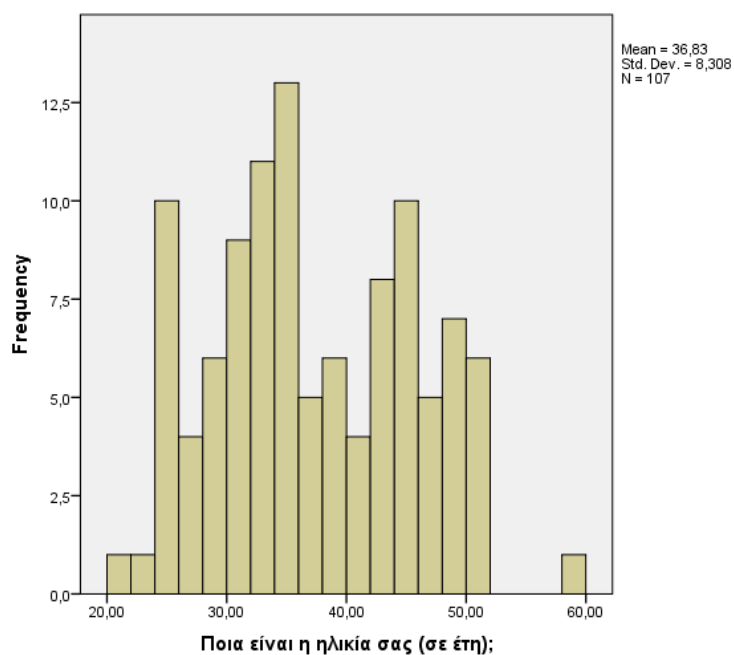


Διάγραμμα 3: Εκπαιδευτική πείρα σε έτη

Πίνακας 2: Ηλικία των συμμετεχόντων

	N	Ελάχ.	Μέγ.	Μ.ο	Τ.α
Ποια είναι η ηλικία σας (σε έτη);	107	21,00	59,00	36,83	8,31

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τον πίνακα 2 αυτή ήταν κατά μέσο όρο 36 έτη (μ.ο =36,83 τ.α.=8,31) με μικρότερη ηλικία τα 21 έτη και μεγαλύτερη τα 59 έτη.



Διάγραμμα 4: Ηλικία συμμετεχόντων

4.3 Σχολικό Κλίμα

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του σχολικού κλίματος και των επιμέρους υποκλιμάκων του

	N	Ελάχ.	Μέγ.	M.O	T.A
1. Σχολικό κλίμα	107	2,17	4,60	3,63	,44
2. Υποστήριξη της διεύθυνσης και επάρκεια	107	1,00	5,00	3,45	,73
3. Συνεργασία των συναδέλφων	107	1,00	5,00	3,75	,88
4. Προκοινωνική ανάπτυξη	107	1,00	5,00	3,78	,83
5. Συμπεριφορά των μαθητών	107	1,43	4,86	3,37	,66
6. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	107	2,00	5,00	3,38	,61
7. Απόλαυση της διδασκαλίας	107	2,40	5,00	3,92	,56
8. Εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα	107	2,00	5,00	3,76	,69

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του σχολικού κλίματος και των υποκλιμάκων του. Με βάση τα αποτελέσματα, η μέση τιμή του σχολικού κλίματος είναι 3,63 (M.O=3,63, T.A=0,44) το οποίο υποδηλώνει πως το

σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας, είναι μέτριο προς καλό. Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος, προκύπτει πως η υποστήριξη της διεύθυνσης και η επάρκειά της κρίνονται ικανοποιητικές (Μ.Ο=3,45, Τ.Α=0,73). Επίσης, υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων (Μ.Ο=3,75, Τ.Α=0,88), σχετικά υψηλή έμφαση στη προκοινωνική ανάπτυξη (Μ.Ο=3,78, Τ.Α=0,83), μέτρια προς καλή συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Ο=3,37, Τ.Α=0,66), και μέτρια προς υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Μ.Ο=3,38, Τ.Α=0,61). Τέλος, η απόλαυση της διδασκαλίας και η εμπλοκή των γονέων φαίνεται να είναι υψηλή με μέσες τιμές 3,92 (Μ.Ο=3,92, Τ.Α=0,56) και 3,76 αντίστοιχα (Μ.Ο=3,76, Τ.Α=0,69).

4.4 Τρόποι Αντιμετώπισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς

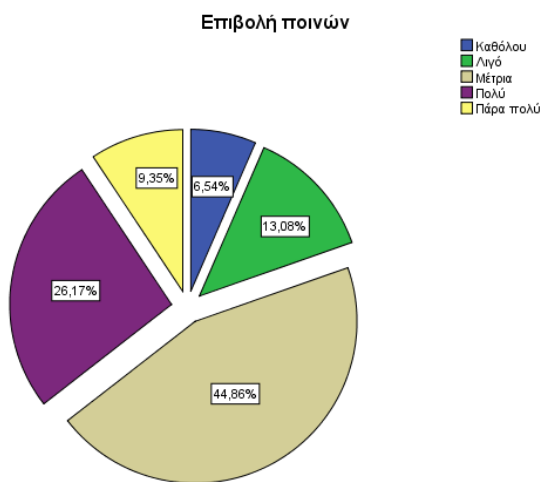
Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των συμπεριφορών διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

	N	Ελάχ.	Μέγ.	Μ.Ο	Μ.Ο
1. Επιβολή ποινών	107	1,00	5,00	3,19	1,00
2. Χρήση απειλών	107	1,00	4,00	1,89	,91
3. Αυστηρές προειδοποιήσεις στους μαθητές	107	1,00	4,00	1,42	,79
4. Ενημέρωση διευθυντή	107	1,00	5,00	2,48	1,19
5. Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια	107	1,00	5,00	3,36	1,04
6. Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	107	1,00	5,00	3,79	1,15
7. Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)	107	1,00	5,00	3,68	1,06
8. Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύτη	107	1,00	5,00	3,53	1,25
9. Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύμα	107	1,00	5,00	4,00	1,07
10. Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα	107	1,00	5,00	4,02	1,11
11. Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών	107	1,00	5,00	4,03	1,07
12. Αγνόηση του περιστατικού	107	1,00	5,00	3,98	1,08
13. Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος	107	1,00	5,00	1,42	,85

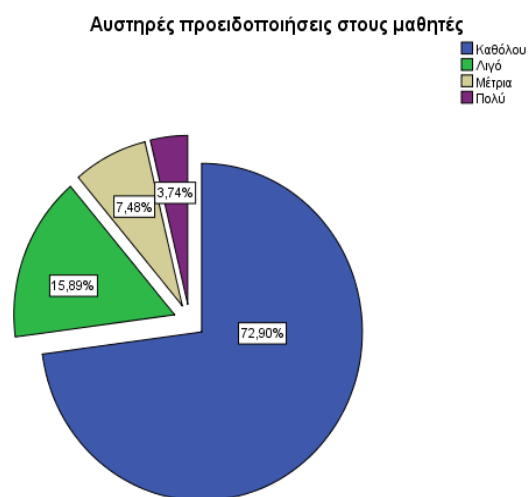
14. Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου	107	1,00	5,00	1,65	,89
15. Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση	107	1,00	5,00	3,87	1,06

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας των συμπεριφορών διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας. Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί συχνά κάνουν συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών (M.O=4,03, T.A=1,07) συζήτηση με το θύτη και με το θύμα (M.O=4,02, T.A=1,11) και παρακινούν τους μαθητές να βρουν μεταξύ τους μια λύση (M.O=3,87, T.A=1,06). Επίσης, συχνά επιδιώκουν συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα (M.O=4,00, T.A=1,07), αλλά και συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα (M.O=4,00, T.A=1,07). Ακόμα, συχνά προβαίνουν στην αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (M.O=3,79, T.A=1,15) και αναζητούν βοήθεια από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) (M.O=3,68, T.A=1,06).

Μερικές φορές καταφεύγουν στην ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια για την επίλυση θεμάτων (M.O=3,36, T.A=1,04), ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου (M.O=2,48, T.A=1,19). και επιβάλλουν ποινές στους μαθητές (M.O=3,19, T.A=1,00). Από τη άλλη, σπάνια χρησιμοποιούν απειλές (M.O=1,89, T.A=0,91), κάνουν αυστηρές προειδοποιήσεις στους μαθητές (M.O=1,42, T.A=0,79) και τους υπενθυμίζουν τους κανόνες του σχολείου (M.O=1,65, T.A=0,89). Τέλος, πολύ σπάνια θα κάνουν κάποια ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος (M.O=1,42, T.A=0,85).

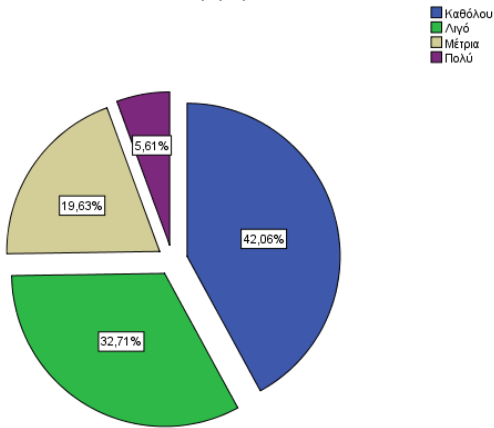


Διάγραμμα 5: Επιβολή ποινών



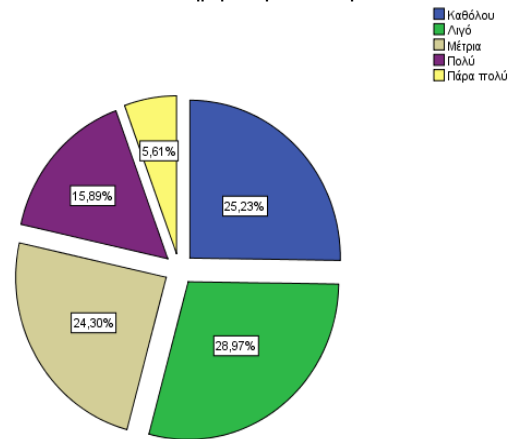
Διάγραμμα 6: Αυστηρές προειδοποιήσεις

Χρήση απειλών



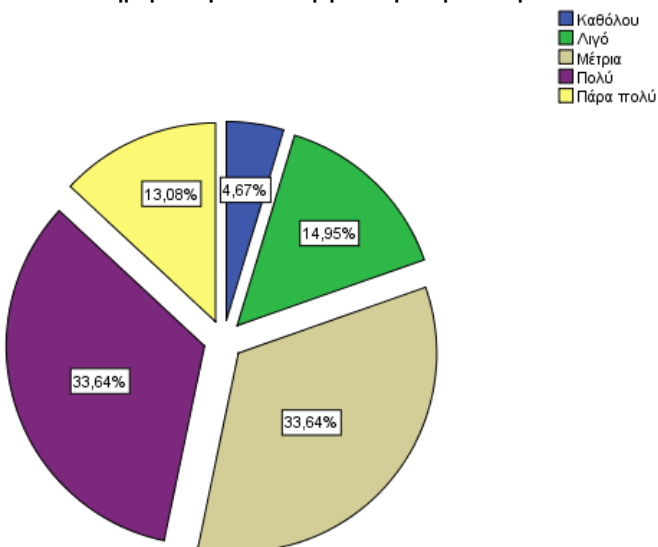
Διάγραμμα 7:Χρήση απειλών

Ενημέρωση διευθυντή



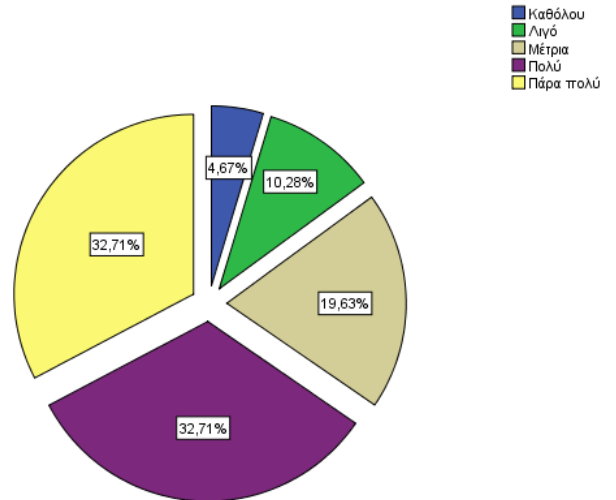
Διάγραμμα 8:Ενημέρωση Διευθυντή

Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια



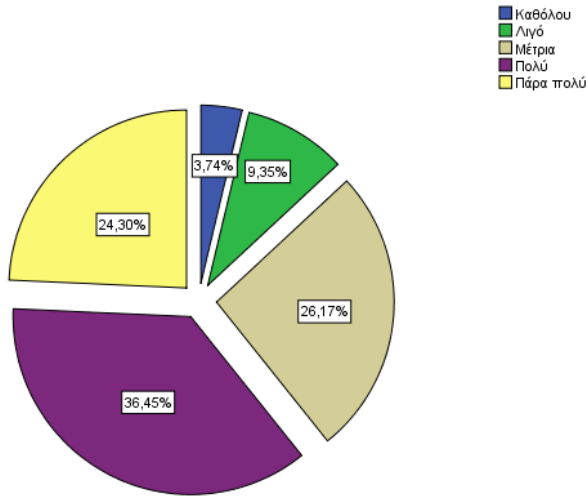
Διάγραμμα 9:Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια

Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς



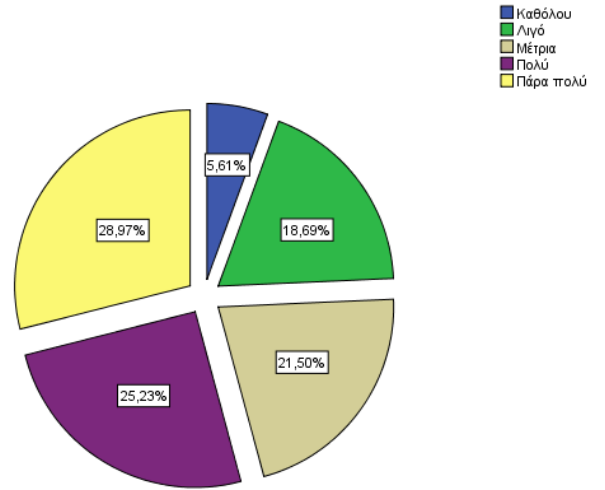
Διάγραμμα 10:Αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς

Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)



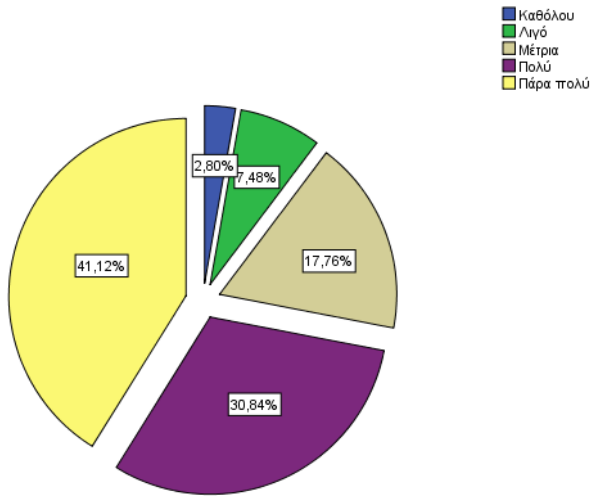
Διάγραμμα 11:Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)

Συζήτηση ιδιαίτερας με το θύτη



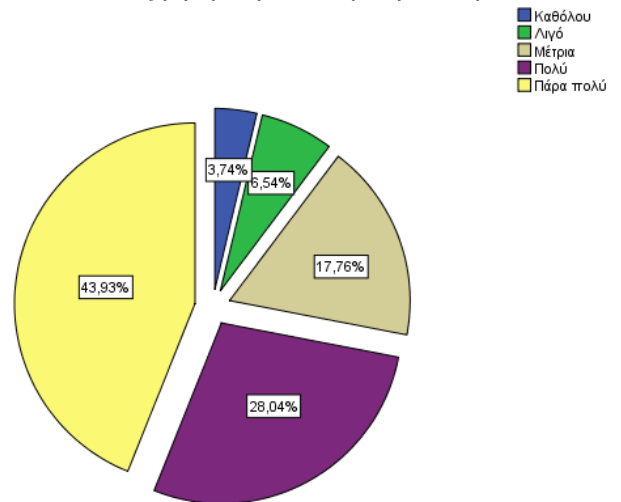
Διάγραμμα 12:Συζήτηση ιδιαίτερας με το θύτη

Συζήτηση ιδιαίτερας με το θύμα



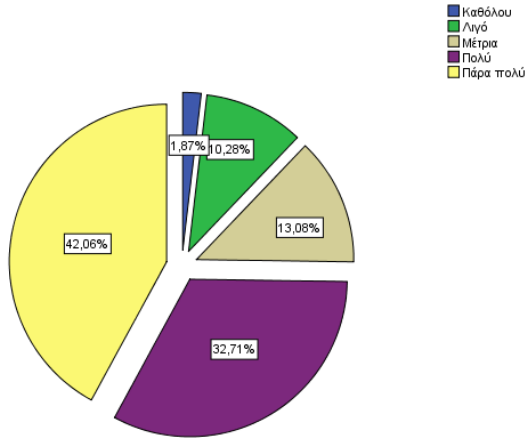
Διάγραμμα 13:Συζήτηση ιδιαίτερας με το θύμα

Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα



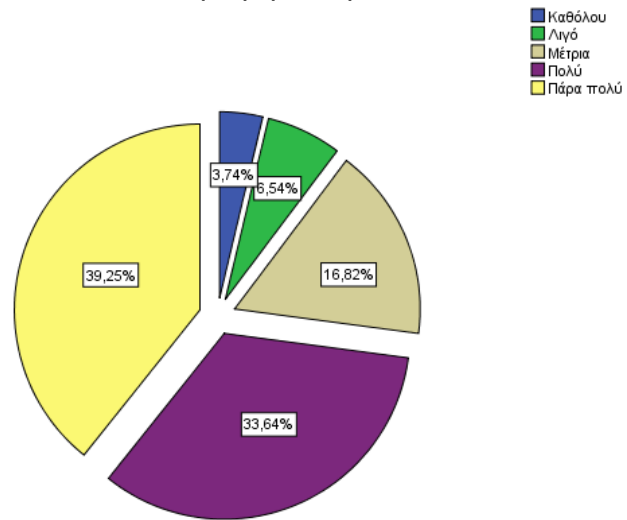
Διάγραμμα 14:Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα

Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών



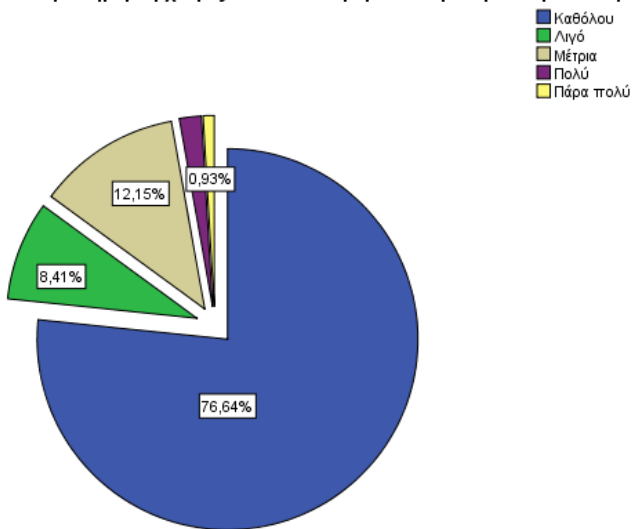
Διάγραμμα 15: Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών

Αγνόηση του περιστατικού



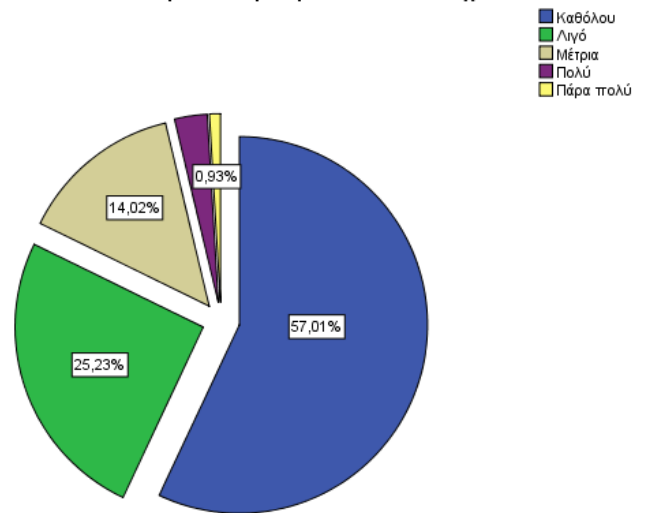
Διάγραμμα 16: Αγνόηση περιστατικού

Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος



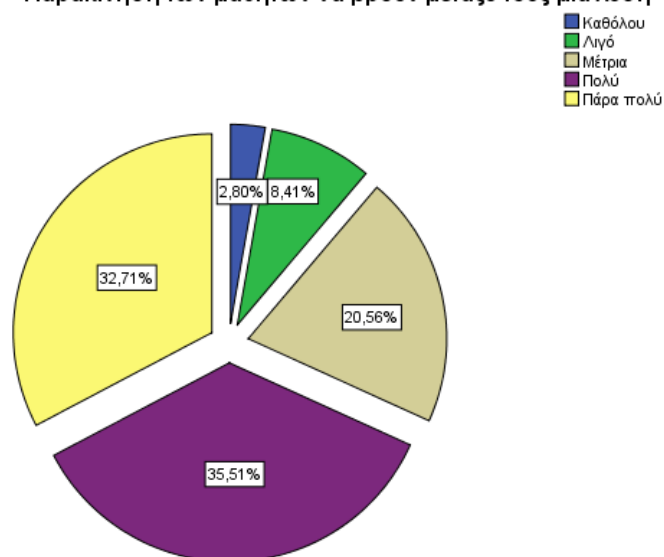
Διάγραμμα 17: Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος

Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου



Διάγραμμα 18: Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου

Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση



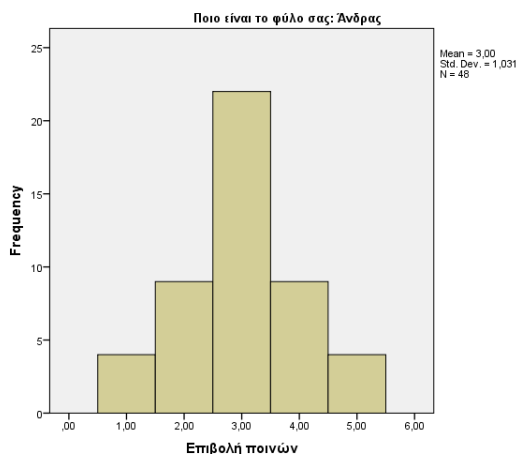
Διάγραμμα 19: Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους λύση

Πίνακας 5: Σύγκριση των συμπεριφορών αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με το φύλο των εκπαιδευτικών

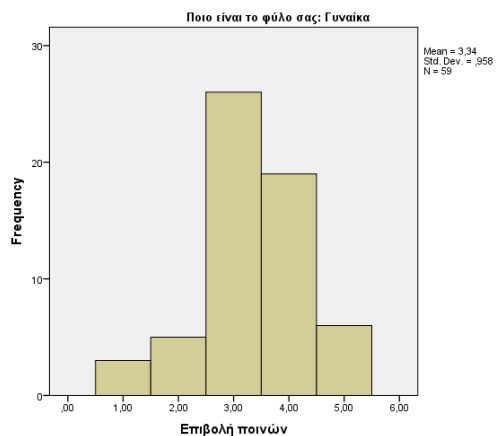
	Pearson Chi-Square.	df.	Sig
Επιβολή ποινών	4,507	4	,342
Χρήση απειλών	4,116	3	,249
Αυστηρές προειδοποιήσεις στους μαθητές	2,467	3	,481
Ενημέρωση διευθυντή	3,071	4	,546
Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια	6,178	4	,186
Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	6,082	4	,193
Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)	2,059	4	,725
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύτη	2,662	4	,616
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύμα	2,815	4	,589
Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα	3,420	4	,490

Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών	5,145	4 ,273
Αγνόηση του περιστατικού	3,574	4 ,467
Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος	3,096	4 ,542
Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου	4,337	4 ,362
Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση	6,645	4 ,156

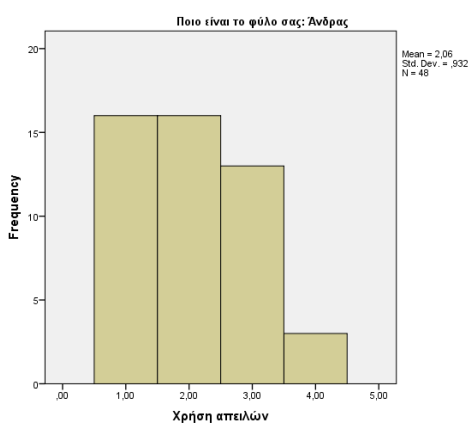
Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τη συσχέτιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με το φύλο των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson Chi-Square και παρέχοντας τις τιμές των βαθμών ελευθερίας και του επιπέδου σημαντικότητας (Sig). Οι προσδοκώμενες συχνότητες σε κάθε κελί του πίνακα συγκρίνονται με τις πραγματικές συχνότητες, και ο δείκτης Pearson Chi-Square υπολογίζει εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Με βάση τα αποτελέσματα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και του φύλου των εκπαιδευτικών καθώς όλες οι στατιστικές τιμές είναι μικρότερες από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($<0,05$). Επομένως, οι συμπεριφορές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά και τα ιστογράμματα που απεικονίζουν τις συμπεριφορές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφορά με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.



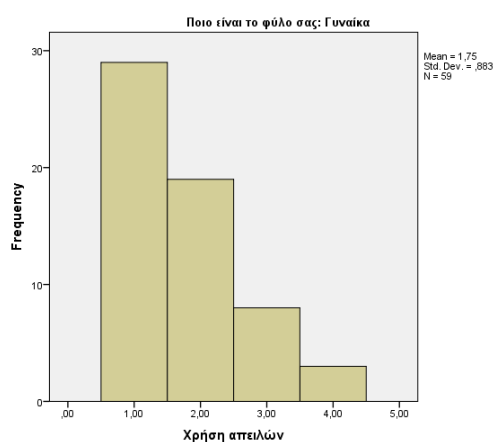
Διάγραμμα 20:Επιβολή ποινών- Άνδρας εκπ/κός



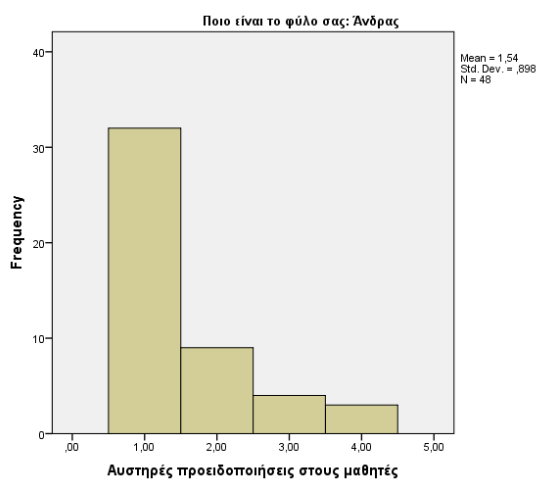
Διάγραμμα 21:Επιβολή ποινών- Γυναίκα εκπ/κός



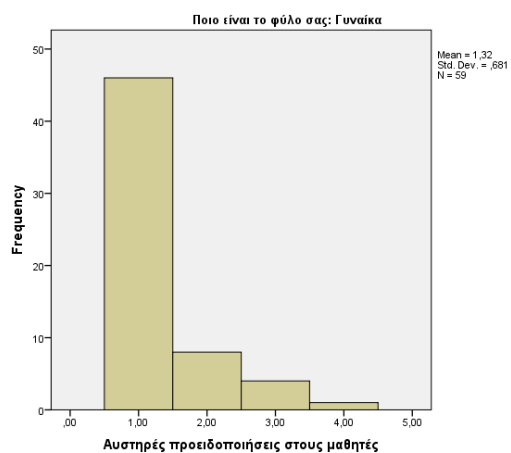
Διάγραμμα 22:Χρήση απειλών – Άνδρας εκπ/κός



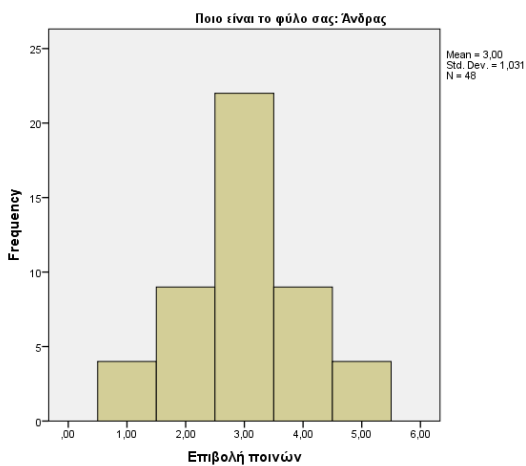
Διάγραμμα 23:Χρήση απειλών – Γυναίκα εκπ/κός



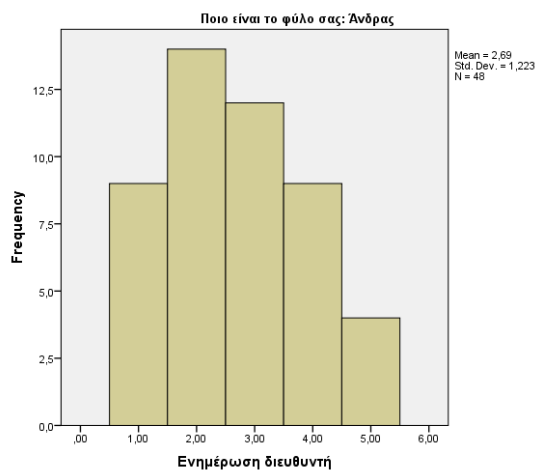
Διάγραμμα 24:Αυστηρές προειδοποιήσεις -Άνδρας εκπ/κός



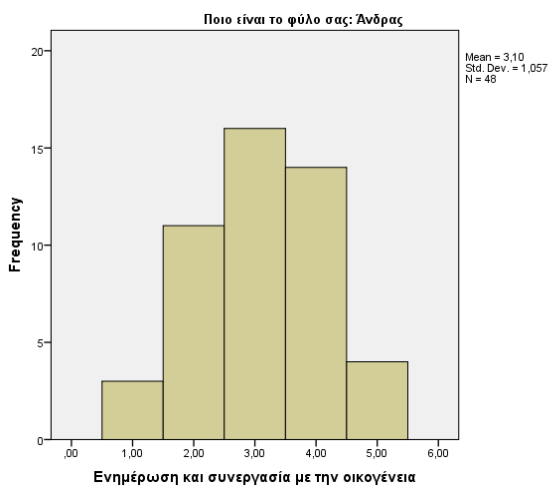
Διάγραμμα 25:Αυστηρές προειδοποιήσεις -Γυναίκα εκπ/κός



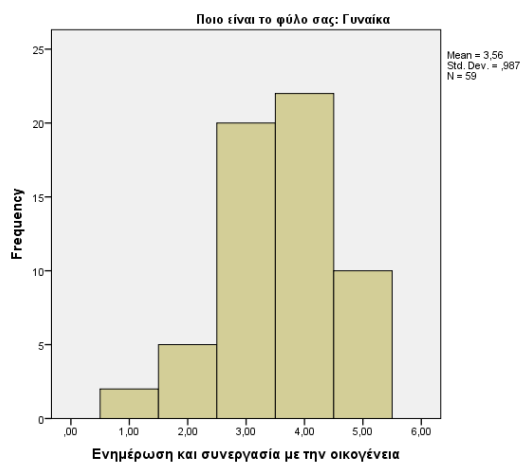
Διάγραμμα 26:Επιβολή ποινών -Άνδρας εκπ/κός



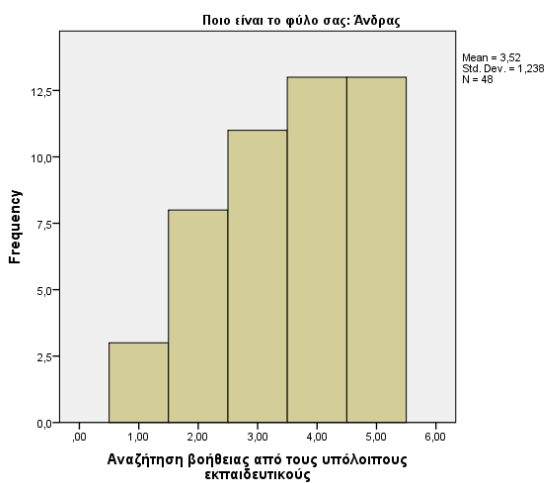
Διάγραμμα 27:Επιβολή ποινών -Γυναίκα εκπ/κός



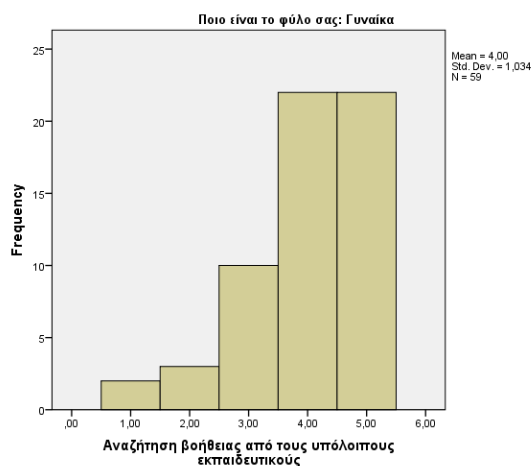
Διάγραμμα 28:Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια -Άνδρας εκπ/κός



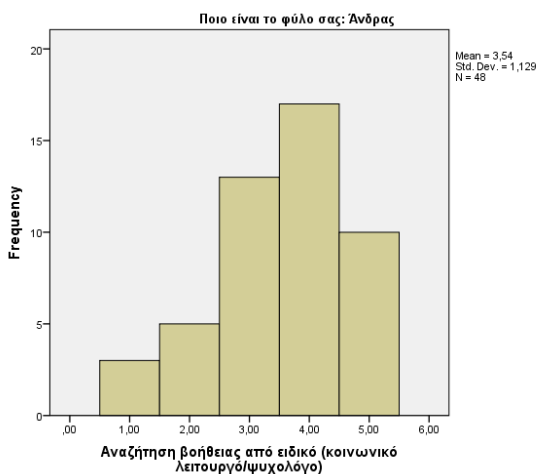
Διάγραμμα 29:Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια -Γυναίκα εκπ/κός



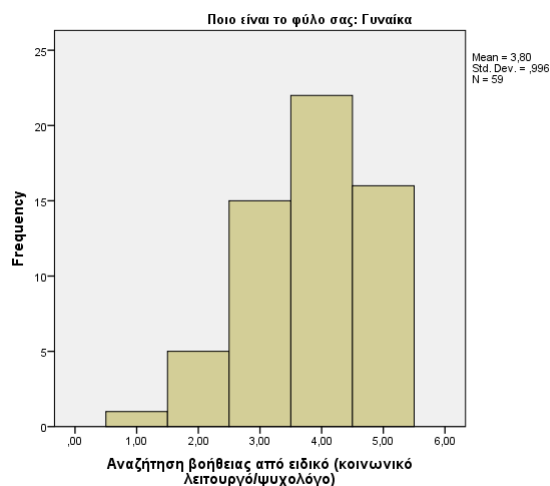
Διάγραμμα 30:Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς -Άνδρας εκπ/κός



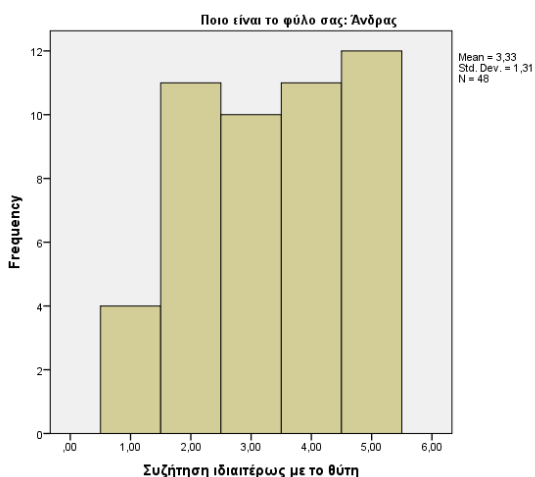
Διάγραμμα 31:Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς -Γυναίκα εκπ/κός



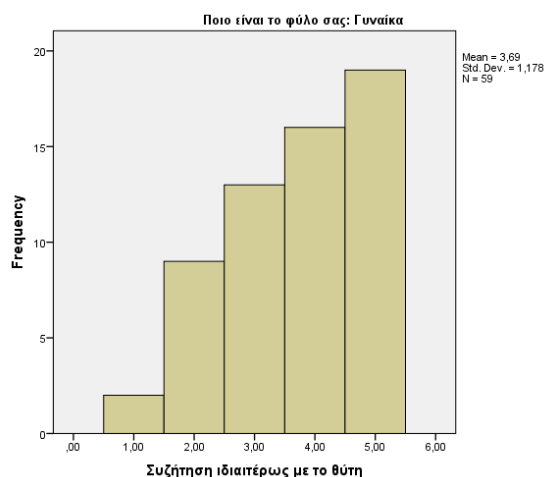
Διάγραμμα 32:Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό(κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) – Άνδρας εκπ/κός



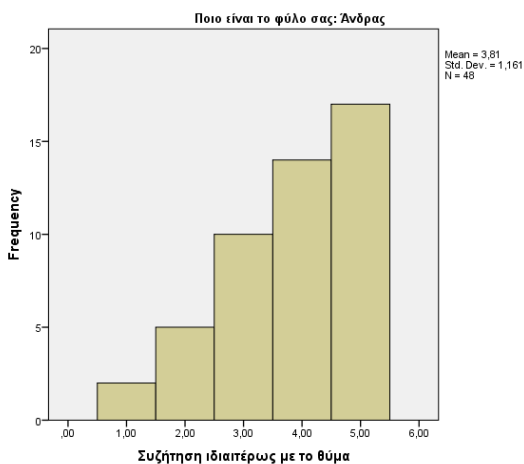
Διάγραμμα 33:Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό(κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο) – Γυναίκα εκπ/κός



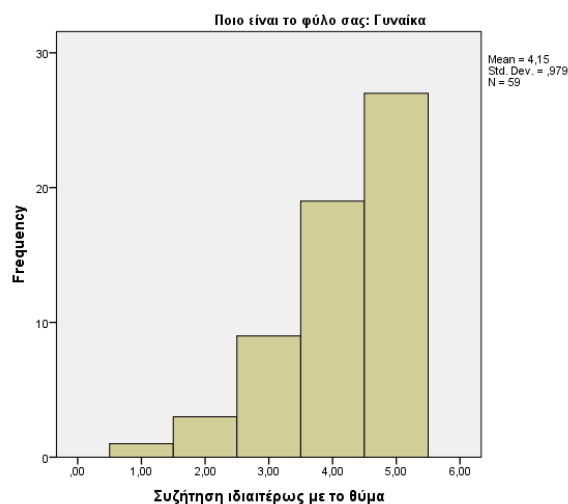
Διάγραμμα 34:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύτη – Άνδρας εκπ/κός



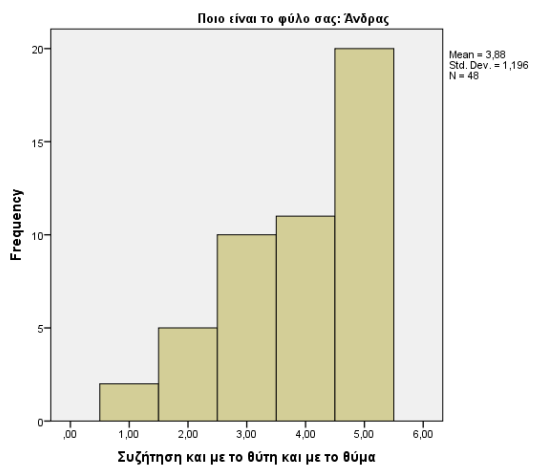
Διάγραμμα 35:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύτη -Γυναίκα εκπ/κός



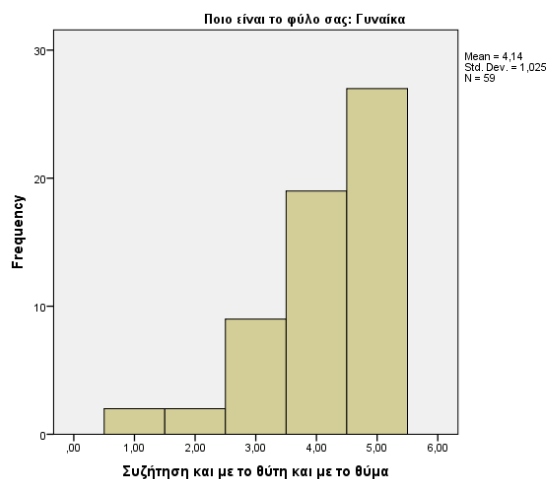
Διάγραμμα 36:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα - Άνδρας εκπ/κός



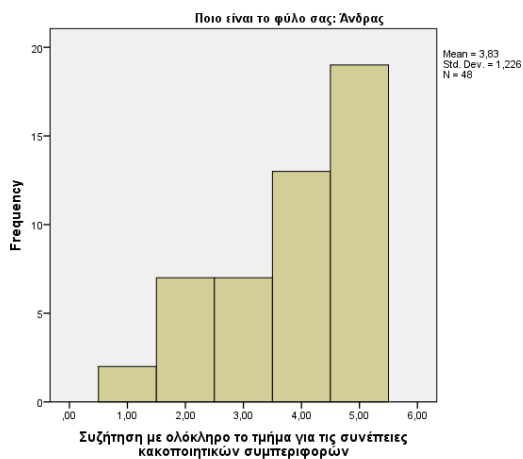
Διάγραμμα 37:Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα -Γυναίκα εκπ/κός



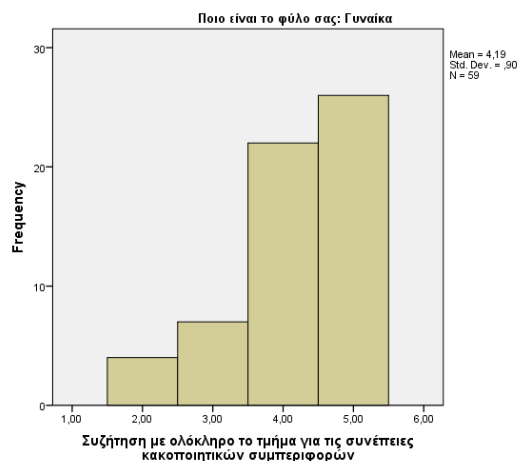
Διάγραμμα 38: Συζήτηση με το θύτη και το θύμα – Άνδρας εκπ/κός



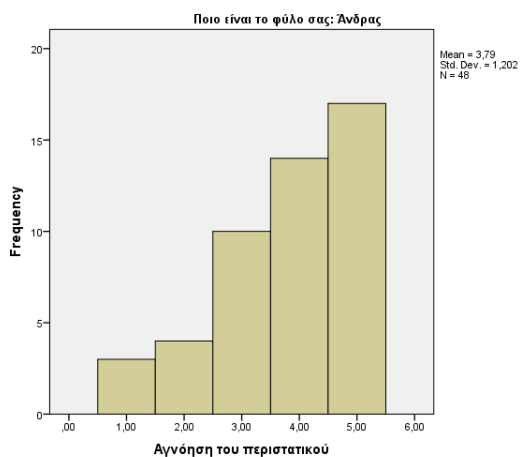
Διάγραμμα 39: Συζήτηση με το θύτη και το θύμα – Γυναίκα εκπ/κός



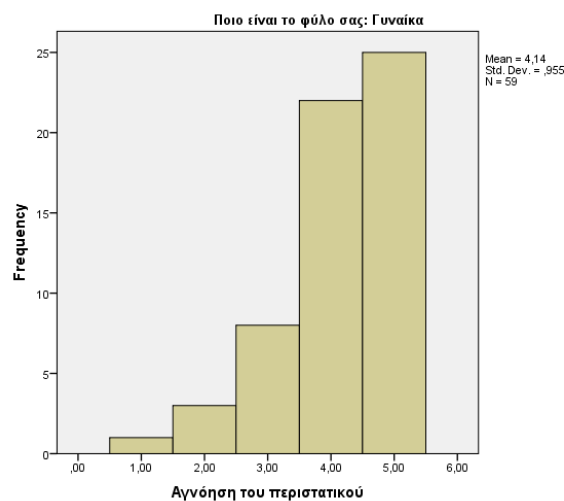
Διάγραμμα 40:: Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών -Άνδρας εκπ/κός



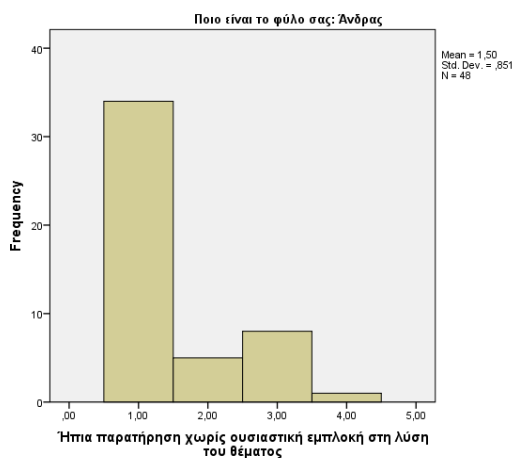
Διάγραμμα 42:: Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών -Γυναίκα εκπ/κός



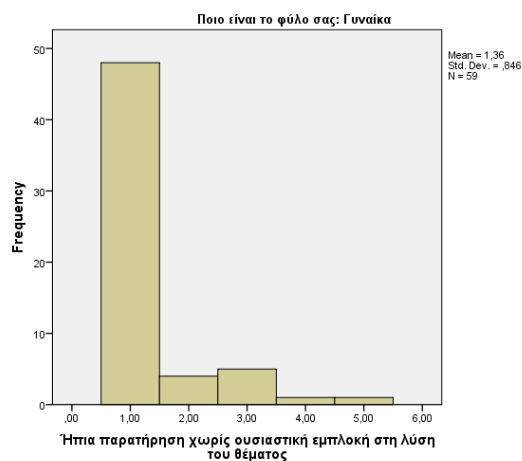
Διάγραμμα 41:: Αγνότητα περιστατικού -Άνδρας εκπ/κός



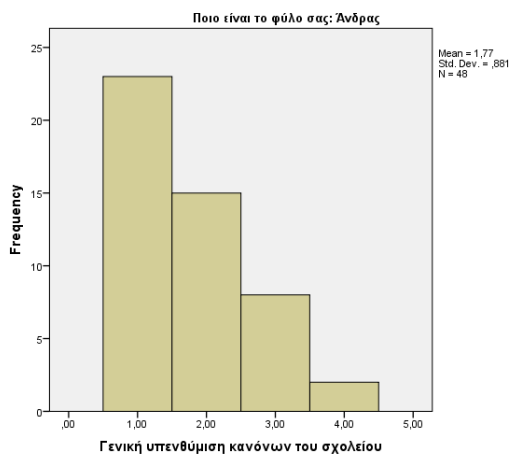
Διάγραμμα 43:: Αγνότητα περιστατικού -Γυναίκα εκπ/κός



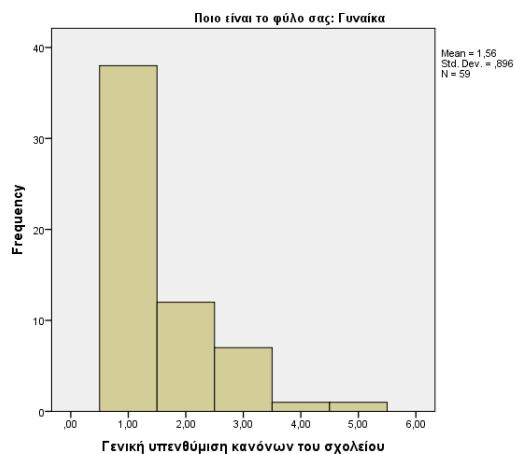
Διάγραμμα 44:: Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος- Άνδρας εκπ/κός



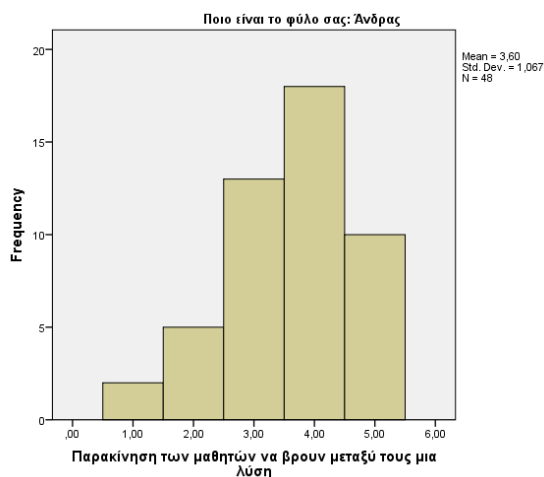
Διάγραμμα 45:: Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος -Γυναίκα εκπ/κός



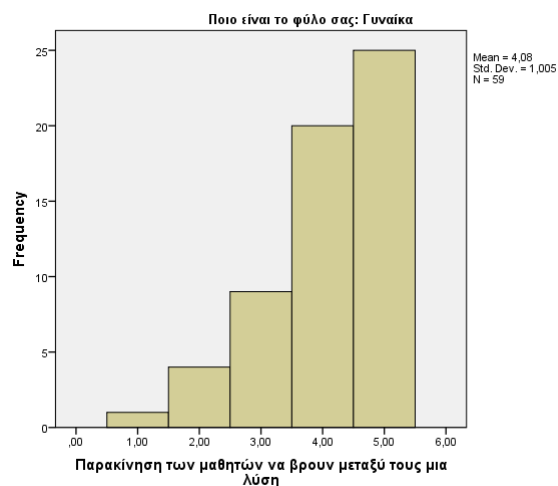
Διάγραμμα 46:Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου -Ανδρας εκπ/κός



Διάγραμμα 47:Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου -Γυναίκα εκπ/κός



Διάγραμμα 48:Παρακίνηση των μαθητών για να βρουν μεταξύ τους μια λύση -Ανδρας εκπ/κός



Διάγραμμα 49:Παρακίνηση των μαθητών για να βρουν μεταξύ τους μια λύση -Γυναίκα εκπ/κός

Πίνακας 6: Συσχέτιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Pearson Chi-Square.	df.	Sig.	R
Επιβολή ποινών	32,75	16	,008	,244
Χρήση απειλών	22,69	12	,030	-,277
Αυστηρές προειδοποιήσεις στους μαθητές	11,10	12	,520	-,259
Ενημέρωση διευθυντή	21,98	16	,144	-,235

Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια	40,37	16	,001	,276
Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	38,62	16	,001	,380
Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)	39,55	16	,001	,326
Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύτη	45,81	16	,000	,413
Συζήτηση ιδιαιτέρως με το θύμα	35,41	16	,003	,398
Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα	38,02	16	,002	,349
Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών	35,92	16	,003	,393
Αγνόηση του περιστατικού	36,57	16	,002	,359
Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος	21,86	16	,148	-,274
Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου	13,89	16	,606	-,146
Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση	31,89	16	,010	,309

Στον πίνακα 6 εξετάζεται η συσχέτιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson Chi-Square και τον συντελεστή συσχέτισης (R). Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στην επιβολή ποινών ($R=0,244$ Sig= $0,008$) την ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια ($R=0,276$ Sig= $0,001$), την αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ($R=0,380$, Sig= $0,001$), συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών ($R=0,393$, Sig= $0,003$), την παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση και ($R=0,309$, Sig= $0,010$) τα έτη προϋπηρεσίας.

Συνεπώς όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας αυξάνεται και η συχνότητα επιβολής ποινών, η ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια, η αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών και η παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση.

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ($R=-0,277$ Sig= $0,030$) ανάμεσα στη συχνότητα χρήσης απειλών και στα έτη προϋπηρεσίας. Επομένως, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, μειώνεται η συχνότητα χρήσης απειλών ως μέθοδος για την αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 7: Συσχέτιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με το ανώτερο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

	Pearson Chi-Square	df.	Sig	R
Επιβολή ποινών	25,05	16	,069	-,108
Χρήση απειλών	23,95	12	,021	,158
Αυστηρές προειδοποιήσεις στους μαθητές	10,75	12	,550	-,073
Ενημέρωση διευθυντή	49,23	16	,000	-,304
Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια	23,75	16	,094	-,257
Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	27,34	16	,038	-,041
Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)	16,05	16	,449	-,065
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύτη	25,04	16	,069	-,081
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύμα	29,69	16	,020	-,036
Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα	27,85	16	,033	-,025
Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών	29,42	16	,021	-,007
Αγνόηση του περιστατικού	36,57	16	,002	,359
Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος	9,40	16	,896	-,087
Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου	19,18	16	,259	-,087
Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση	26,99	16	,042	-,102

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τη συσχέτιση των συμπεριφορών αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με το ανώτερο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson Chi-Square και του συντελεστή συσχέτισης (R). Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και την ενημέρωση του

διευθυντή ($R=-0,304$ $Sig=0,000$) την αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ($R=-0,041$ $Sig=0,038$), τη συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών ($R=-0,007$ $Sig=0,021$), και τη παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση ($R=-0,102$ $Sig=0,042$).

Επομένως, φαίνεται πως, όσο αυξάνεται το ανώτερο επίπεδο σπουδών, μειώνεται η ενημέρωση του διευθυντή, η αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών και η παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση αποτελεσμάτων

5.1 Σχολικό Κλίμα στα Δημοτικά Σχολεία της Άρτας

Βάσει των παρεχόμενων πληροφοριών, το σχολικό κλίμα στα δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας χαρακτηρίζεται ως μέτριο προς καλό. Επιπλέον, οι επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος φαίνεται να είναι ικανοποιητικές, με υποστήριξη από τη διεύθυνση, καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έμφαση στην προκοινωνική ανάπτυξη, καλή συμπεριφορά των μαθητών, και υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρατηρείται υψηλή απόλαυση της διδασκαλίας και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνεργάζονται αρμονικά, ενώ οι διάφορες πτυχές του σχολείου, όπως η διοίκηση, η συμπεριφορά των μαθητών και η εμπλοκή των γονέων, αξιολογούνται θετικά.

5.2 Συμπεριφορές Εκπαιδευτικών για την Αντιμετώπιση της Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς

Οι εκπαιδευτικοί στον νομό Άρτας φαίνεται ότι υιοθετούν ποικίλες προσεγγίσεις στον χειρισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ειδικότερα:

- Συχνά πραγματοποιούν συζητήσεις με ολόκληρο το τμήμα, προωθώντας τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την επίλυση των θεμάτων.
- Επιδιώκουν ενεργά τη συζήτηση, είτε ιδιαιτέρως με το θύμα είτε με το θύτη, ενθαρρύνοντας την επίλυση των διαφορών.
- Καταφεύγουν συχνά στην αναζήτηση βοήθειας από συναδέλφους και ειδικούς, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους.
- Σε περιπτώσεις που είναι απαραίτητο, επικοινωνούν με τις οικογένειες των μαθητών και συνεργάζονται μαζί τους για την επίλυση των ζητημάτων.
- Ενημερώνουν τον διευθυντή του σχολείου και, αν απαιτείται, λαμβάνουν μέτρα και επιβάλλουν ποινές στους μαθητές.

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι η χρήση απειλών, αυστηρών προειδοποιήσεων, η υπενθύμιση των κανόνων του σχολείου και η εφαρμογή κυρώσεων είναι σπάνιες,

υποδηλώνοντας μια προτίμηση για πιο εποικοδομητικές και συνεργατικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Τέλος, πολύ σπάνια θα κάνουν κάποια ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος.

5.3 Επίδραση των Μεταβλητών (Φύλο, Προϋπηρεσία, Επίπεδο Σπουδών)

Βάσει των αποτελεσμάτων δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και του φύλου των εκπαιδευτικών, Επομένως, οι τρόποι αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών δεν εξαρτώνται σημαντικά από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Προέκυψε συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα φάνηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας αυξάνεται και η συχνότητα επιβολής ποινών, η ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια, η αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών και η παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση. Τέλος προέκυψε πως, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, μειώνεται η συχνότητα χρήσης απειλών ως μέθοδος για την αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς.

Προέκυψε συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, φαίνεται πως, όσο αυξάνεται το ανώτερο επίπεδο σπουδών, μειώνεται η ενημέρωση του διευθυντή, η αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών και η παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση- Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 107 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Άρτας. Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τους ίδιους ώστε να αντιμετωπίσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το σχολικό κλίμα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Άρτας χαρακτηρίζεται από μέτριο ως καλό. Οι επιμέρους διαστάσεις του σχολικού κλίματος φαίνεται να είναι ικανοποιητικές, με υποστήριξη από τη διεύθυνση, καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έμφαση στην προκοινωνική ανάπτυξη, καλή συμπεριφορά των μαθητών και υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, διαπιστώθηκε υψηλή απόλαυση της διδασκαλίας και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνεργάζονται αρμονικά, ενώ οι διάφορες πτυχές του σχολείου, όπως η διοίκηση, η συμπεριφορά των μαθητών και η εμπλοκή των γονέων, αξιολογούνται θετικά. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι έρευνες της Ανδρεοπούλου (2020) και Καρτσώνη (2020) όπου διαπιστώθηκε ότι το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζεται κατά πολύ από τις σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους, από την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και από την επικοινωνία και συνεργασία των μελών του σχολείου. Επίσης, συμφωνούν και οι έρευνες των Suleiman et al. (2018) και Hung, Luebbe & Flaspholer (2014) στις οποίες διαπιστώθηκε ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα είναι παράγοντας εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών ενώ η παροχή ηθικής ηγεσίας και εκπαίδευσης, η θετική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή είναι μέτρο μείωσης του φαινομένου.

Οι εκπαιδευτικοί στον δήμο Άρτας φαίνεται ότι υιοθετούν ποικίλες προσεγγίσεις στον χειρισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι συχνά πραγματοποιούν συζητήσεις με ολόκληρο το τμήμα, προωθώντας τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την επίλυση των θεμάτων. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Ανδρεοπούλου (2020), όπου οι πηγές των συγκρούσεων διαπιστώθηκε ότι είναι η δυσχερής επικοινωνία, ο τρόπος διαχείρισης των προηγούμενων

συγκρούσεων και η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιλύουν το πρόβλημα χρησιμοποιώντας επικοινωνιακές δεξιότητες και το συζητούν με ολόκληρη την τάξη.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δήμου Άρτας επιδιώκουν ενεργά τη συζήτηση, είτε ιδιαιτέρως με το θύμα είτε με το θύτη, ενθαρρύνοντας την επίλυση των διαφορών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι έρευνες της Γούγου (2022), Ανδρεοπούλου (2020), της Μαυρογιάννη (2017) και της Δρούλια (2015), όπου οι τεχνικές για την επίλυση των προβλημάτων είναι η συνεργασία και η πρόταξη εναλλακτικών τρόπων δράσης καθώς και οι αναπτυξιακές-παρεμβατικές και προληπτικές στρατηγικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί συζητούν προσωπικά με το μαθητή που προκάλεσε το πρόβλημα τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Επιπλέον στις έρευνες της Μαυρογιάννη (2017) και Δρούλια (2015), οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις των πράξεών τους ή τις συνέπειες που αυτές έχουν. Συγκεκριμένα στην έρευνα της Δρούλια (2015), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις άμεσες ενέργειες τροποποίησης της συμπεριφοράς, όπως το χιούμορ και τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας και συμπεριφορικές τεχνικές, όπως τον έπαινο, για να τροποποιήσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δήμου Άρτας καταφεύγουν συχνά στην αναζήτηση βοήθειας από συναδέλφους και ειδικούς, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, σε περιπτώσεις που είναι απαραίτητο, επικοινωνούν με τις οικογένειες των μαθητών και συνεργάζονται μαζί τους για την επίλυση των ζητημάτων και ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και, αν απαιτείται, λαμβάνουν μέτρα και επιβάλλουν ποινές στους μαθητές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ανδρεοπούλου (2020), όπου σπάνια παραπέμπεται ο μαθητής που δημιουργεί πρόβλημα στον διευθυντή του σχολείου.

Επίσης, από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δήμου Άρτας δεν καταφεύγουν στη χρήση απειλών, αυστηρών προειδοποιήσεων, υπενθύμιση των κανόνων του σχολείου και εφαρμογή κυρώσεων, καθώς αυτές είναι σπάνιες, υποδηλώνοντας μια προτίμηση για πιο εποικοδομητικές και συνεργατικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν οι έρευνες της Γούγου (2022) και της Δρούλια (2015), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν καταφεύγουν στις κυρώσεις, καθώς στην έρευνα της Γούγου (2022) θεωρούν ότι οι αναπτυξιακές, οι προληπτικές και οι συνεργατικές τεχνικές είναι αποδοτικότερες από τις τιμωρητικές. Το εύρημα όμως αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Ανδρεοπούλου (2020) όπου οι εκπαιδευτικοί ναι μεν δεν χρησιμοποιούν απειλές, αλλά η πιο συχνή ποινή που εφαρμόζουν είναι η προειδοποίηση. Σε αντίθετο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των

Clikwature, Oyedele & Canyanni (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία ως μέσο διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ενώ οι διευθυντές χρησιμοποιούν τον αποκλεισμό ως έσχατη λύση σε μαθητές που έχουν χρόνια αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ σπάνια θα κάνουν κάποια ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος. Τα ευρήματα αυτά έρχονται συμφωνούν με την έρευνα της Ανδρεοπούλου (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να βρουν λύση μαζί με τους μαθητές.

Βάσει των αποτελεσμάτων από την παρούσα έρευνα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και του φύλου των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι τρόποι αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών δεν εξαρτώνται σημαντικά από το φύλο των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Γόγου (2022), όπου διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο και θεωρούν ότι αποδίδουν οι προληπτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν αποδοτικότερες τις τιμωρητικές.

Επίσης, από την παρούσα έρευνα προέκυψε συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα φάνηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας αυξάνεται και η συχνότητα επιβολής ποινών, η ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια, η αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών και η παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση. Τέλος προέκυψε πως, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, μειώνεται η συχνότητα χρήσης απειλών ως μέθοδος για την αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς. Προέκυψε συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, φαίνεται πως, όσο αυξάνεται το ανώτερο επίπεδο σπουδών, μειώνεται η ενημέρωση του διευθυντή, η αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών και η παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια για να διασφαλιστεί η έγκυρη και κατασταλτική φύση των αποτελεσμάτων. Είναι γνωστό ότι όσο το δείγμα είναι μεγαλύτερο, τόσο πιο αντιπροσωπευτικά είναι τα αποτελέσματα. Ωστόσο, λόγω πρακτικών αιτιών, δεν ήταν εφικτή η διεξαγωγή της μελέτης με μεγαλύτερο δείγμα, κάτι που θα είχε συμβάλει στην καλύτερη αντιπροσώπευση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος αποτελεί τον βασικό περιορισμό της τρέχουσας έρευνας.

6.3. Ζητήματα για περαιτέρω έρευνα

Θα παρουσίαζε εξαιρετικό ενδιαφέρον η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε ένα ευρύτερο δείγμα, περιλαμβάνοντας όλα τα σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου, καθώς θα προσέφερε αξιολογικές προοπτικές. Επιπλέον, η διεξαγωγή όχι μόνο ποσοτικής έρευνας, αλλά και ποιοτικής, θα προσέθετε επιπλέον εμβάθυνση και κατανόηση στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Μια τέτοια προσέγγιση θα επέτρεπε στους ερευνητές να αναδείξουν ευρύτερες πτυχές των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και να εξετάσουν πιθανές παραμέτρους που δεν λήφθηκαν υπόψη λόγω του περιορισμένου δείγματος της προηγούμενης έρευνας. Η ένταξη ποιοτικών δεδομένων θα επιτρέψει επίσης την κατανόηση του πλαισίου και του περιβάλλοντος στο οποίο διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Συνολικά, αυτή η επέκταση της έρευνας θα συνέβαλε σημαντικά στην πληρέστερη κατανόηση των θεμάτων που εξετάζονται και στη βελτίωση της εγκυρότητας και αντιπροσωπευτικότητας των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, θα ήταν σκόπιμο να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ του μαθητή, της οικογένειας και της σχολικής κοινότητας, καθώς και πώς αυτές συμβάλλουν στον προσανατολισμό προς κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. Αυτή η προσέγγιση θα επέτρεπε την περαιτέρω χαρτογράφηση των δυναμικών που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών στο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου, ενώ θα αναδείκνυε πιθανούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τέλος, η ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη διερεύνηση της επίδρασης των στερεοτύπων και των παγιωμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχολικού κλίματος και στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των

μαθητών. Αυτή η προσέγγιση θα επέτρεπε την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση την αντιμετώπιση προκαταλήψεων και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος εκπαίδευσης που προωθεί την ισότητα και την κοινωνική αποδοχή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2010). *Mental health in schools: Engaging learners, preventing problems, and improving schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. John Wiley & Sons.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852e862. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>.
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 59–70.
- Aveyard, P., Markham, W., Lancashire, E., Bullock, A., Macarthur, C., Cheng, K., & Daniels, H. (2004). The influence of school culture on smoking among pupils. *Social Science & Medicine*, 58(9), 1767–1780. Doi: 10.1016/S0277-9536(03)00396-4
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115–133. doi:10.1016/j.jsp.2003.11.004
- Baum, W.M. (2013). What counts as behavior? The molar multiscale view. *Association for Behavior Analysis International*, 36(2), 283–293. doi: 10.1007/BF03392315
- Bear, G. G. (2014). Preventive classroom management. In E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15e39). New York, NY: Routledge.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York, NY: Guilford.
- Berdibayeva, S., Garber, A., Ivanov, D., Satybaldina, N., Smatovad, K., & Yelubayeva, M. (2016). Identity crisis resolution among psychological correction of deviant

- behavior of adolescents – *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 217, 977-983.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.077>.
- Bevans, K. B., Bradshaw, C. P., Miech, R., & Leaf, P. J. (2007). Staff and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77, 294–302. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00210.x
- Brand, S., Felner, R., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507–535. Doi: 10.1016/j.jsp.2007.12.001
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100–115. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 19–32. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.226>.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school randomized controlled trial of steps to respect: *A bullying prevention program*. *School Psychology Review*, 40(3), 423e443.
- Brown, K. E., & Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 529–540. doi:10.1016/j.tate.2006.11.002.
- Bullock, B. M., Deater-Deckard, K., & Leve, L. (2006). Deviant peer affiliation and problem behavior: A test of genetic and environmental influences. *Journal of Abnormal Psychology*, 34(1), 29–41. Doi: 10.1007/s10802-005-9004-9

- Chiwature, W., Oyedele, V., & Ganyani, I. (2016). Effects of deviant behavior on academic performance in Mutare Urban primary schools in Mutare district. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 35-45.
- Cleveland, H. H., & Wiebe, R. P. (2003). The moderation of adolescent-to-peer similarity in tobacco and alcohol use by school levels of substance use. *Child Development*, 74(1), 279–291. doi: 10.1111/1467-8624.00535.
- Clikwature, W., Oyedele, V., & Canyanni, I. (2016). Effects of deviant behavior on academic performance in Mutare Urban primary schools in Mutare district. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 35-45.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Doi:10.1177/016146810911100108
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary edition*. Chicago: Author. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Creswell, J. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York, NY: Guilford.
- Deal, T., & Peterson, K. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (2010). Rules of conduct and the study of deviant behavior: Some notes on the social relationship. In M. McCall (ed.) *Friendship as a Social Institution*, 62-95. New York: Routledge.
- Dishion, T. J., Bullock, B. M., & Granic, I. (2002). Pragmatism in modeling peer influence: Dynamic, outcomes, and change processes. *Development and Psychopathology*, 14(4), 969–981. doi: 10.1017/s0954579402004169.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 405e432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 235e249. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9839-7>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., Weaver, R., & Woodbridge, M. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Institute of Education Sciences. Available at https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior_pg_092308.pdf
- Gong, X., Wu, L., & Cong, L. (2021). Analysis of factors affecting tolerance of deviant behavior based on CGSS2015 data. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 516, 142-147.
- Goode, E. (2016). *Deviant Behavior* (11th ed.). New York: Routledge.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Hastuti, D., Mdnoor, I., Osman, A., & Lubis, Z. (2017). Exploring the relationship between personality factors and workplace deviant behavior among Pekanbaru city civil service. *Performance*, 24(1), 1-12. Doi: 10.20884/1.performance.2017.24.1.309
- Hangsheng, Z. (2009). *A new introduction to sociology*. Beijing: Renmin University Press, chapter 3, 274-276.
- Hung, A.H., Luebbe, A., & Flaspohler, P.D. (2014). Measuring school climate: factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*, 7(2). Doi:10.1007/s12310-014-9131-y
- Ibebuike, U, O., Nkwocha, C., & Arunsi, G. (2021). Students' deviant behaviours: inhibitors of curriculum implementation for corruption-free basic education. *Nigerian Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 73-82.
- Jones, O. (2016). *Anger management. Controlling rage, frustration and resentment...* Owen Jones.
- Institute for Reproductive Health, (2019). The Learning collaborative to advance normative change. Social norms and AYSRH: Building a bridge from theory to program design. Washington, D.C.: Institute for Reproductive Health, Georgetown University.

- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2009). Teacher observation of classroom adaptation checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42, 15–30. doi:10.1177/0748175609333560
- Lapinski, M. R., & Rimal, R. N. (2005). An explication of social norms, ten years later. *Communication Theory*, 15(2), 127–147. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00329.x>
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20293>.
- Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 54-67.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491–502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209–233. doi: 10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: A bullying prevention program over a one-year period. *Prevention Science*, 15, 165e176. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-012-0359-1>.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 190–200. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.06.002.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Problem behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–141. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- Merton, R. (2008). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary

- discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599e610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Nelson, S. E., & Dishion, T. J. (2004). From boys to men: Predicting adult adaptation from middle childhood sociometric status. *Development and Psychopathology*, 16(2), 441–459. Doi: 10.1017/S0954579404044608
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school based service use. *School Psychology Quarterly*, 25, 13–27. doi:10.1037/a0018576.
- Popescu, G. (2014). Human behavior, from psychology to a transdisciplinary insight. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 442-446. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.185
- Pritchard, R. J., Morrow, D., & Marshall, J. (2005). School and district culture as reflected in student voices and student achievement. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(2), 153–177.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behavior supports in schools implementing SWPBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15, 39–50. doi:10.1177/1098300712459079.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57e68. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0289>
- Rodger, J. J. (2008). *Criminalising social policy. Anti-Social behavior and welfare in a de-civilised society*. Cullumpton/Devon: Willan Publishing
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and Personality Development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sherif, M. (2005). *Group conflict and cooperation. Their social Psychology*. London: Routledge.
- Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106, 290–300. doi:10.1080/00220671.2012.692733
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community

prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1

Social and Character Development Research Consortium. (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*. Available at <https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20112001/pdf/20112001.pdf>

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169–182. doi:10.1111/1467-8624.00013.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 307e326). New York: Springer Science and Business Media.

Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169e182. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>

Suleiman, Y., Suleiman, J.M., Musa, M.A., & Abubakar, Y.A. (2018). Teachers' perceived factors of deviant behavior among secondary school students in Kwara State: implication for educational managers. *International Journal of Synergy and Research*, 7, 59-79. Doi: 10.17951/ijsr.2018.7.59-79

Sun, R. C. F., Shek, D. T. L., & Siu, A. M. H. (2008). Positive school and classroom environment: Precursors of successful implementation of positive youth development programs. *Scientific World Journal*, 8, 1063–1074. doi:10.1100/tsw.2008.126

Suruchi, S., Sarah, S., Chronic, C., & Gordon, M. (2020). *The act framework package: measuring social norms around female genital mutilation. Social norms desk review*. UNICEF: Dornsife School of Public Health. Available at <https://www.unicef.org/media/100791/file/JP%202020%20ACT%20social%20norms%20desk%20review.pdf>

- Swann, W. B., & Bosson, J. K. (2010). Self and identity. In: S.T., Fiske, D.T., Gilbert, & G., Lindzey, (eds) *Handbook of Social Psychology* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 589–626. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001016>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. doi:10.3102/0034654313483907
- Taskin, C., & Canli, U. (2021). Examination of the concept of school climate from the perspective of physical education and sports teacher candidates. *World Journal of Education*, 11(1), 11-19. doi:10.5430/wje.v11n1p11
- Taylor, M., West, R., & Smith, T. (2006). *The Indicators of School Quality (ISQ) survey manual*. Logan, UT: Center for the School of the Future.
- Torrente, G., & Vazsonyi, A. T. (2012). Introduction: Adolescence and social deviance. *Anales de Psicología*, 28(3), 639–642. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.155931>
- Suruchi, S., Sarah, S., Chronic, C., & Gordon, M. (2020). The act framework package: measuring social norms around female genital mutilation. Social norms desk review. UNICEF: Dornsife School of Public Health. Available at <https://www.unicef.org/media/100791/file/JP%202020%20ACT%20social%20norms%20desk%20review.pdf>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(1), 71–89. Doi:10.1080/09243450500113977
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and problem behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 274–286. Doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. Doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Waters, S. K., Cross, D. S., & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of*

School Health, 79(11), 516e524. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x>.

- Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293–320. Doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00133.x
- Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2010). Help-negation and suicidal ideation: The role of depression, anxiety, and hopelessness. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 291–305. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9487-8>
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293–299. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3e22). New York: Teachers College Press.

Ελληνική

- Ανδρεοπούλου, Μ.Α. (2020). *Αλληλεπίδραση σχολικού κλίματος τάξης και διδακτικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λαμιέων*. Διπλωματική. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του καπνίσματος στα γυμνάσια και τα λύκεια*. Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Γόγου, Ο. (2022). *Αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στρατηγικές διαχείρισής της από τους εκπαιδευτικούς*. Διπλωματική. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Δήμου, Γ. (2003). *Απόκλιση στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Δρούλια, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους*. Διπλωματική, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Καρτσώνη, Κ. (2020). *Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης της τάξης και το σχολικό κλίμα. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης*. Διπλωματική. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Μαυρογιάννη, Κ. (2017). *Η επικοινωνιακή αντιμετώπιση μαθητών δημοτικού με αποκλίνουσα συμπεριφορά από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και από τη σκοπιά των ειδικών. Μια συγκριτική μελέτη*. Διπλωματική. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 3η συμπληρωμένη έκδοση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση - πρόληψη- καταγραφή- αντιμετώπιση*. Αθήνα, εκδόσεις Διάδραση.

Παράρτημα

Εισαγωγικό σημείωμα προς τους εκπαιδευτικούς κατά την αποστολή του ερωτηματολογίου

Αγαπητοί συνάδελφοι Εκπαιδευτικοί,

Ονομάζομαι Θεοδώρα Ρίζου και είμαι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παράλληλης ειδίκευσής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών "Δημόσιας Διοίκησης- Εκπαιδευτική Διοίκηση", εκπονώ ερευνητική μελέτη με θέμα "Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας". Ως εκ τούτου, ζητώ τη συνδρομή σας στην υλοποίηση της εν λόγω μελέτης και σας ζητώ να αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο σας για να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Σας ενημερώνω ότι δεν χρειάζεται να δηλώσετε το ονοματεπώνυμό σας κατά τη συμπλήρωσή του, ενώ δεσμεύομαι προσωπικά ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της μελέτης.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία:..... (έτη)

3. Εκπαιδευτική πείρα σε έτη:

0 έως 4 χρόνια

5 έως 7 χρόνια

8 έως 10 χρόνια

11 έως 14 χρόνια

15 χρόνια και άνω

4. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο βασικών σας σπουδών;

Α.Ε.Ι

Τ.Ε.Ι

2ο Πτυχίο Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω στο σχολείο σας; Σας παρακαλώ σημειώστε μόνο μία από τις παρακάτω απαντήσεις

1. Ο διευθυντής συνήθως συμβουλευέται τα μέλη του προσωπικού, όταν λαμβάνει αποφάσεις που μας επηρεάζουν.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

2. Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

3. Ο διευθυντής είναι προσβάσιμος στους εκπαιδευτικούς.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

4. Ο διευθυντής είναι ικανός και καλά οργανωμένος.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ

- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

5. Τα μέλη του προσωπικού δεν αναγνωρίζονται ποτέ για μια καλή δουλειά που έκαναν.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

6. Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις πιέσεις από εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να παρεμβαίνουν στη διδασκαλία μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

7. Ο διευθυντής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

8. Ο διευθυντής εργάζεται με σκοπό να βρει πόρους σε αυτό το σχολείο.

- Διαφωνώ απόλυτα

- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

9. Μπορώ να πάρω καλές συμβουλές από άλλους δασκάλους σε αυτό το σχολείο, όταν έχω πρόβλημα διδασκαλίας.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

10. Οι δάσκαλοι συχνά συμβουλευόμαστε και βοηθούν ο ένας τον άλλον.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

11. Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

12. Οι δάσκαλοι δείχνουν σεβασμό ο ένας για τον άλλον.

- Διαφωνώ απόλυτα

- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Αν προσπαθήσουν πολύ σκληρά, μπορώ να βοηθήσουν ακόμα και τους μαθητές που δεν έχουν κίνητρα.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Εάν οι δάσκαλοι έχουν υπομονή και καλή θέληση, μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να μάθουν.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Δοκιμάζοντας μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, μπορώ σημαντικά να επηρεάσω τις επιδόσεις ενός μαθητή.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. Βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τους ανθρώπους, που είναι διαφορετικοί από τον εαυτό τους, είναι ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Στην τάξη μου, μιλάω με μαθητές για τα συναισθήματα και το γιατί είναι σημαντικοί.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. Οι μαθητές δεν είναι κακοί, σκληροί ή αναισθητοί στα συναισθήματα των άλλων .

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. Οι μαθητές διορθώνουν μόνοι τους τα προβλήματά τους, αντί να περιμένουν άλλους να το κάνουν.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ

- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες ευγενούς παιχνιδιού.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

21. Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα λάθη τους.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

22. Οι μαθητές δέχονται άτομα που διαφέρουν από αυτούς.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

23. Οι μαθητές ακολουθούν κανόνες και οδηγίες που δίνονται από τα μέλη του προσωπικού.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ

- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

24. Οι μαθητές δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

25. Οι μαθητές συμπεριφέρονται στους άλλους, όπως θέλουν να τους φέρονται.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

26. Οι μαθητές τηρούν τις δεσμεύσεις, που έχουν αναληφθεί προς τους άλλους.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

27. Οι μαθητές δεν εξαπατούν, δεν παραπλανούν ή δεν ενεργούν δόλια.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

28. Οι μαθητές είναι ευγενικοί και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σε ποιο βαθμό καταφεύγετε στα παρακάτω για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Επιβολή ποινών	1	2	3	4	5
Χρήση απειλών	1	2	3	4	5
Αυστηρές προειδοποιήσεις στους μαθητές	1	2	3	4	5
Ενημέρωση διευθυντή	1	2	3	4	5
Ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια	1	2	3	4	5
Αναζήτηση βοήθειας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό (κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο)	1	2	3	4	5
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύτη	1	2	3	4	5
Συζήτηση ιδιαίτερος με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση με ολόκληρο το τμήμα για τις συνέπειες κακοποιητικών συμπεριφορών	1	2	3	4	5
Αγνόηση του περιστατικού	1	2	3	4	5

Ήπια παρατήρηση χωρίς ουσιαστική εμπλοκή στη λύση του θέματος	1	2	3	4	5
Γενική υπενθύμιση κανόνων του σχολείου	1	2	3	4	5
Παρακίνηση των μαθητών να βρουν μεταξύ τους μια λύση	1	2	3	4	5

*Professor of Educational Administration – Organizational Behaviour
Director of Distance Learning Unit (DLU)*
Deputy head of the Department of Economics and Business
Coordinator of the MPA: (Direction of Educational Administration)

✉ 2 Danais Avenue, 8042 Pafos, Cyprus.

☎ +357 26843379

✉ a.reppa@nup.ac.cy

ΕΓΚΡΙΝΕΤΑΙ



Δρ. Κλεοπάτρα Ν. Βασιλείου

Προς
Την Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Άρτας

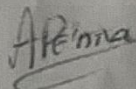
Αξιότιμη κυρία /κύριε,

Σας γράφω αυτή την επιστολή για να σας ενημερώσω και βεβαιώσω ότι η φοιτήτρια Θεοδώρα Ρίζου, εκπονεί τη διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος /Κύπρος υπό την εποπτεία μου και το θέμα της διατριβής της είναι: "Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας."

Θα σας παρακαλούσα να δώσετε την έγκρισή σας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Άρτας.

Σας ευχαριστώ θερμά και ελπίζω στη θετικής σας ανταπόκριση.

Με ιδιαίτερη εκτίμηση



Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς