

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ: ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ  
ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ- ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ**

**Θέμα:**

***«Οι δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών ειδικής αγωγής που τους ωθούν σε συγκρούσεις και ο ρόλος της διαμεσολάβησης. Η περίπτωση των ειδικών σχολείων του Νομού Φλώρινας».***

**Όνομα μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Μίσιου Μαρία**

**A.M.: 1026**

**Επόπτης Καθηγητής : Λαζαρίδης Θεμιστοκλής**

**Φλώρινα**

**2019**

**Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.**

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ .

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοήθιά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 18/12/2019

Ο/η δηλών/ούσα: Μαρία Μίσιου

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ/ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες και τη προσωπική μου εκτίμηση και σεβασμό στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Κυρία Τριαντάρη, για τη πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση, συμβουλές και στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής μου ερευνητικής εργασίας.

Ταυτόχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου, καθώς χωρίς τη πολύτιμη ηθική και οικονομική στήριξή της, την ενθάρρυνση, τη κατανόηση και το σεβασμό που μου παρείχε, θα ήταν ενδεχομένως ανέφικτη η ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Αφιερώνω, τέλος το πόνημα αυτό στους συναδέλφους κοινωνικούς λειτουργούς της Ελλάδας, που με προσωπικό μόχθο και πολλές καθημερινές θυσίες, προσπαθούν να φέρουν σε ισορροπία, κατά το δοκούν, κοινωνικές δομές και φαινόμενα των συνανθρώπων μας, στα πλαίσια ενός διαρκούς σε κόπτο, σωματική καταπόνηση, ψυχική αναστάτωση και πνευματική επιμόρφωση αγώνα.

Εύχομαι, λοιπόν, η εργασία αυτή να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό οδηγό για κάθε κοινωνικό λειτουργό, αλλά και αφορμή για περαιτέρω μελλοντικές έρευνες στο τομέα των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στο τομέα της διαχείρισής τους μέσω της διαμεσολάβησης.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ/ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	7
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ .....	10
2.1. Η έννοια της σύγκρουσης .....	10
2.2. Μαθητές με ιδιαιτερότητες.....	11
2.3. Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μαθητών με ειδικές ανάγκες .....	12
2.4. Η ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	17
3. Ο ρόλος της Ψυχαναλυτικής Διαμεσολάβησης στα Ειδικά σχολεία.....	21
3.1. προσεγγίζοντας την έννοια της ψυχοκοινωνικής διαμεσολάβησης .....	21
3.2. Η πρακτική της διαμεσολάβησης σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.....	23
3.3. Η λειτουργικότητα του διαμεσολαβητικού μοντέλου στη ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία και τη σύγχρονη ψυχοδυναμική θεωρία και πράξη στο σχολικό περιβάλλον .....	26
3.4. Οι βασικές αρχές του ψυχοδυναμικού διαμεσολαβητικού μοντέλου.....	28
3.5. Οι βασικές αρχές συνεργασίας μεταξύ ειδικού παιδαγωγού και επαγγελματιών.....	31
3.6. Τεχνικές εφαρμογής της ψυχοδυναμικής διαμεσολαβητικής παρέμβασης .....	32
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	34
4.1. Το είδος της έρευνας.....	34

4.2. Ο σκοπός.....	34
4.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	35
4.4. Ερευνητικό εργαλείο .....	35
4.5. Το δείγμα της έρευνας .....	37
4.6. Η ερευνητική διαδικασία.....	38
4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	39
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	40
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	74
Α. Ελληνόγλωσση.....	74
Β. Ξενόγλωσση.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	81

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται το ζήτημα των συγκρούσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε μαθητές ειδικής αγωγής και στο ρόλο και την ισχύ της διαμεσολάβησης για την εξάλειψή τους. Απώτερος στόχος της έρευνας αυτής είναι να διαφανούν οι αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις και τη δυσκολία της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, παιδιών και εφήβων, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αναπηρία. Επίσης, αποσκοπείται να διερευνηθεί ο ρόλος και οι δράσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων αυτών μεταξύ των μαθητών τους.

Για το σκοπό αυτό, διεξήχθη βιβλιογραφική επισκόπηση και ανασκόπηση ερευνών και βιβλιογραφικών πληροφοριών θεωρητικού περιεχομένου για το ζήτημα, αλλά και προσωπική ποσοτική έρευνα, σε 30 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε Δημοτικά και Γυμνάσια στο Νομό Φλώρινας. Από την έρευνα αυτή, με τη χρήση ερωτηματολογίων των 25 συνολικά ερωτήσεων, λοιπόν, προέκυψε ότι όντως υφίστανται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ότι βασικές αιτίες προέρχονται από τη φύση των δυσκολιών, συμπεριφορικών, συναισθηματικών και κοινωνικών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά και ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμεσολάβηση είναι μεν ενεργός, αλλά ότι αποτελεσματικός, καθώς ουσιαστικά χρήζουν επιμόρφωσης και κατάρτισης στη τεχνική της διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων των μαθητών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** συγκρούσεις, ειδική αγωγή, εκπαιδευτικοί, αντιμετώπιση, τεχνικές, ρόλος, αποτελεσματικότητα, κατάρτιση

## ABSTRACT

This paper explores the issue of conflicts between special education students and the role and power of mediation to eliminate them. The ultimate goal of this research is to identify the causes that cause conflicts and the difficulty of communication between students, children and adolescents with primary and secondary education with disabilities. It also aims to explore the role and actions of modern day special education teachers in addressing these conflicts among their students.

To this end, a literature review and review of theoretical content research and bibliographic information on the issue, as well as personal quantitative research, was conducted on 30 special education teachers teaching in Primary and Secondary Schools in the Prefecture of Florina. This survey, using questionnaires of 25 questions in total, therefore revealed that there are indeed conflicts between students with special educational needs, that the underlying causes stem from the nature of the behavioral, emotional, and social difficulties that these children face, and that the role of teachers in mediation is active, but effective, as they essentially require training and training in mediation techniques to deal with conflict.

**Keywords:** conflict, special education, teachers, coping, techniques, role, effectiveness, training

## 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ιδανικό σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές δεν είναι μία ουτοπία, αλλά μπορεί να υπάρχει, εφόσον καταβληθεί κόπος, υπάρχει ευρύ πνεύμα, φαντασία, όραμα και φυσικά ειδικές γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να έχουν ειδικές γνώσεις για τη διαφύλαξη της ομαλής λειτουργίας κάθε σχολείου, χωρίς να εκδηλώνονται ανισορροπίες ή ακόμη και περιστατικά βίας ή επιθετικότητας στα σχολεία. Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε σχολεία, από ακαδημαϊκούς φοιτητές και στα πλαίσια των ερευνητικών κέντρων και μόνο. Συνεπώς, είναι ένα ζήτημα σχολικό που απαιτεί παρέμβαση με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης και έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών αυτών προγραμμάτων, ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο αποτελεσματικά είναι.

Τα προβλήματα στην επικοινωνία είναι μία βασική αιτία που μπορεί να ωθήσουν σε συγκρούσεις. Κατά τους συγγραφείς, τα επικοινωνιακά προβλήματα μπορεί να αφορούν στη κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων ή στις κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.(Σαϊτης,2002)

Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής γενικότερα και κυρίως της αναπτυξιακής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας (Μπεζέ, 1998) που αφορά στους νέους. Δεν μπορούν να αποφευχθούν, αλλά μπορούν να τις διαχειριστούν ειδικοί με ορθό τρόπο. Προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν, με παρεμβατικά προγράμματα να αναζητούνται εδώ και χρόνια και να εφαρμόζονται από ποικίλες ευρωπαϊκές χώρες (Αρτινοπούλου, 2001). Ένα πρόγραμμα, λοιπόν, είναι αυτό της διαμεσολάβησης. Η εφαρμογή της μπορεί να δώσει λύση, χωρίς να υπάρχουν κυρίαρχοι και κυριαρχούμενοι ή και χαμένοι (Κόζυβα, 2008). Βέβαια, στο ζήτημα των συγκρούσεων μεταξύ των



μαθητών και τις παρεμβάσεις που υφίστανται, οι μαθητές θα λάβουν το ρόλο του μαθητή- διαμεσολαβητή, αφού λάβουν πρωτίστως την ορθή εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς τους (Κουρκούτας, 2011).

Γενικότερα, για μία αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα, θα πρέπει με ομαλό τρόπο να συνυπάρχουν τα επιμέρους μέλη της μονάδας. Είναι σημαντικό να υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεχής και υγιής επικοινωνία μεταξύ τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, άλλωστε, διασφαλίζεται η μάθηση, η αυτοβελτίωση, αλλά και οι γνωστικοί, μορφωτικοί και κοινωνικοποιητικοί στόχοι του σχολείου. Σε αυτό, βασικό ρόλο μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός, που στη προκειμένη περίπτωση οφείλει να γνωρίζει για το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών του, για τη σοβαρότητα του προβλήματος αυτού γενικά και φυσικά για τη συμβολή της παρέμβασης μέσω της διαμεσολάβησης για την εξάλειψη των συγκρούσεών τους.

Στη συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, αρχικά θα γίνει άντληση βιβλιογραφικών πληροφοριών σχετικά με το ζήτημα των δυσκολιών επικοινωνίας στα ειδικά σχολεία του Νομού Φλώρινας και συγκεκριμένα σε ειδικά δημοτικά και γυμνάσια του νομού. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται κατανοητό το πόσο σοβαρό πρόβλημα υπάρχει και πόσο σημαντική είναι η παρέμβαση και κυρίως η αποτελεσματική παρέμβαση της διαμεσολάβησης για την επίλυση του προβλήματος αυτού. Ουσιαστικά, τα ερωτήματα προς τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής θα αφορούν σε ζητήματα σχετικά με το κατά πόσο αντιληπτές είναι οι επικοινωνιακές αυτές συγκρούσεις των μαθητών τους, πόσο συχνές είναι, ποιες οι συνέπειες που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και ποιες οι στρατηγικές που εφαρμόζουν και κατά πόσο αποτελεσματικές είναι αυτές. Με τον τρόπο αυτό, θα προταθεί η εφαρμογή της διαμεσολάβησης, ως βέλτιστη τακτική επίλυσης των φαινομένων αυτών. Ουσιαστικά, θα είναι εφικτό να διαφανεί το κατά πόσο ενημερωμένοι είναι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις επικοινωνιακές αυτές συγκρούσεις των μαθητών τους, θα διαφανεί η επιμορφωτική τους ανάγκη, αλλά και η αναγκαιότητα της εκπαίδευσής τους σχετικά με την εφαρμογή της διαμεσολάβησης.

## **2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

### **2.1. Η έννοια της σύγκρουσης**

Η σχολική σύγκρουση αφορά στη διαφωνία που έχουν άτομα μεταξύ τους, σε περιπτώσεις που γνωρίζουν και υπερασπίζονται τις ανάγκες, τα συμφέροντά και τα ενδιαφέροντα τους, ωστόσο αισθάνονται ότι αυτά απειλούνται. Τα αποτελέσματα των συγκρούσεων εξαρτώνται από τον τρόπο εκδήλωσης των συγκρούσεων. Σε περίπτωση, επίσης, ύπαρξης απειλών, τότε η ένταση της σύγκρουσης είναι μεγαλύτερη, αλλά και οι σχέσεις των εμπλεκομένων εντείνονται και επιδεινώνονται, οπότε και γίνονται εχθρικές. Κατά τη διαφωνία των ατόμων, η αρχική τους σχέση εμμένει σταθερή. Ακόμη, στις συγκρούσεις, υπάρχει έντονη η υποκειμενικότητα, καθώς το άτομο από τη δική του προσωπική σκοπιά βλέπει τα πράγματα και το ίδιο νιώθει ότι απειλείται, ενώ αυτό μπορεί να μην ισχύει στη πραγματικότητα (Κολιάδης, 2010).

Διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση της σύγκρουσης εστιάζει στην επιδίωξη ασύμβατων ή φαινομενικά ασύμβατων στόχων, έτσι ώστε τα οφέλη της μίας πλευράς να επιβαρύνουν την άλλη πλευρά. Στη περίπτωση του εν λόγω ορισμού, επικεντρώνεται η κατάσταση της σύγκρουσης στο ζήτημα των συμφερόντων και την επίτευξη των ατομικών στόχων, ενώ δε δίδεται βαρύτητα στο γεγονός των οφελών της άλλης πλευράς. Η σύγκρουση, λοιπόν, εδώ, είναι η διαφορετική γνώμη και απόψεις που έχει ένα άτομο και εκδηλώνονται αυτά υπό μορφή φθόνου και εχθρικότητας, οπότε και συνεχίζεται το γεγονός αυτών των συναισθημάτων υπό μορφή διαφωνιών στη σχολική μονάδα (Σαϊτίης, 2002).

## 2.2. Μαθητές με ιδιαιτερότητες

Κατά τον Slavin (2007), κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό ως προς τον τρόπο μάθησης, ως προς τη συμπεριφορά του, τις δραστηριότητές του, τα ενδιαφέροντά τους, τις δεξιότητες και τα κίνητρα. Τα σύγχρονα σχολεία δεν καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Συχνά, λοιπόν, οι μαθητές με ιδιαιτερότητες συγχωνεύονται σε ομάδες, με στόχο την αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία και για να ενσωματωθούν επιτυχώς στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, η τακτική και η νοοτροπία αυτή δεν φαίνεται να αποδίδει, καθώς μαθητές με σωματικές αναπηρίες, με αισθητηριακές ανεπάρκειες, με ορθοπεδικές δυσλειτουργίες, με νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μετέχουν στη πολιτική και τη κατάσταση της γενικής σχολικής τάξης, ενώ στη πολιτική αυτή δυσκολεύεται ακόμη και ο εκπαιδευτικός των γενικών τάξεων να τους διαχειριστεί.

Γενικότερα, οι μαθητές με ιδιαιτερότητες είναι οι μαθητές, των οποίων η φυσική, νοητική ή σωματική διάπλαση φέρει απόκλιση εκ του φυσιολογικού, οπότε χρήζουν ιδιαίτερης εξατομικευμένης προσοχής και διαχείρισης, για την κάλυψη των ξεχωριστών και ατομικών τους αναγκών και δυσκολιών (Slavin, 2007). Η εξατομικευμένη αυτή ενασχόληση αφορά στην ειδική αγωγή, σε επίπεδο σχολικό και εκπαιδευτικό. Η ειδική αγωγή, λοιπόν, είναι η παροχή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όπου υπάρχει εξίσου ειδικά σχεδιασμένη, ειδική, εντατική και στοχοκατευθυνόμενη διδασκαλία. Θεωρείται αποτελεσματικότερη από τη γενική στις περιπτώσεις ύπαρξης παιδιών με ιδιαιτερότητες, καθώς κάνει χρήση διδακτικών μεθόδων που στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, ενώ επίσης

κατευθύνεται η διδασκαλία από άμεσες και έμμεσες μετρήσεις της μαθητικής επίδοσης (Heward, 2011).

Σύμφωνα με την Ενιαία Εθνική Επιτροπή (1990), οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε ορισμένη ομάδα μαθητών, που διακρίνονται για τις διαταραχές τους, που αποτελούν βασικό εμπόδιο στην απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων ακοής, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και υπολογισμού των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός παιδιού. Κάποια, μάλιστα, προβλήματα είναι κυρίως συμπεριφορικά προβλήματα, προβλήματα στη διαπροσωπική τους αντίληψη, στις κοινωνικές τους σχέσεις και αυτά συνδυάζονται με τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Τριανταφύλλου, 2010).

### **2.3. Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μαθητών με ειδικές ανάγκες**

Παραπάνω διευκρινίστηκε το ζήτημα της ιδιαιτερότητας των παιδιών, οπότε θεωρείται ότι κατέστη σαφές και κατανοητό το ποια παιδιά και με ποια γνωρίσματα θεωρούνται παιδιά με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες/ ικανότητες. Το ζήτημα στη περίπτωση των μαθητών αυτών, λοιπόν, είναι τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα ωθούν σε εκδηλώσεις συγκρούσεων, επιθετικότητας και άσκησης βίας προς τους συμμαθητές τους.

Τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, λοιπόν, συχνά νιώθουν απογοητευμένα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Μάλιστα, πολλές φορές οι συνομήλικοί τους τους αντιμετωπίζουν με λύπηση και επιφυλακτικότητα (Omolayo, 2009). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι τρεις βασικές στάσεις που υιοθετούν τα παιδιά με αναπηρία απέναντι στην αναπηρία τους είναι οι εξής. Καταρχάς, υπάρχει η ενταγμένη στάση τους, όπου επεξεργάζονται συναισθηματικά και ορθολογικά την αναπηρία και την αποδέχονται. Η αμφιθυμική στάση τους είναι αυτή, όπου έχουν ανάμεικτα

συναισθήματα για την αναπηρία τους. Τέλος, είναι η μη ενταγμένη, κατά την οποία δεν μπορούν να αποδεχτούν την αναπηρία τους οπότε καλλιεργούν αρνητικά συναισθήματα για αυτή (Hull, 1952).

Είναι ένα σύνηθες φαινόμενο το να προσδίδει το κάθε άτομο προς τον συνάνθρωπό του ταμπέλα, με ορισμένο χαρακτηριστικό συνδεόμενο και αυτό ισχύει για τα άτομα με αναπηρία. Φυσικά και οι αποδέκτες των ταμπελών αυτών άνθρωποι με αναπηρία κάθε ηλικίας δεν μπορεί να μη δεν επηρεαστούν από τους χαρακτηρισμούς αυτούς. Ακόμη πιο προσβλητικά το εκλαμβάνουν αποδέκτες που είναι ήδη ανασφαλείς. Μάλιστα, υπάρχει και η περίπτωση, τα άτομα με αναπηρία να νιώσουν ακόμη περισσότερο την ιδιαιτερότητά τους, τη κατάστασή τους και να αποκτήσουν εκ των υστέρων την νοοτροπία του ανάπηρου. Η αλληλεπίδραση γενικότερα του παιδιού με αναπηρία με αυτό χωρίς αναπηρία είναι καθοριστική, με το παιδί με αναπηρία να έχει τη προσδοκία από τα άλλα παιδιά χωρίς αναπηρία να είναι αποδεκτό. Ωστόσο, συνηθίζεται άτομα χωρίς αναπηρία να το συμπεριφέρονται κυνικά και σαρκαστικά (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Οι ταμπέλες που αποδίδονται στα παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν τόσο τους αποδέκτες, που συνήθως καταβάλλονται από την ιδέα και θεωρούν το χαρακτηριστικό αυτό ως το βασικό της ταυτοποίησης και αναγνώρισης τους από τους άλλους συνανθρώπους τους. Φυσικά και υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία που δεν περνούν οι ταμπέλες αυτές στη συνείδησή τους, αν και αυτό είναι σύνηθες σε άτομα χωρίς ορατές αναπηρίες. Τα άτομα με σοβαρότερες αναπηρίες υιοθετούν βέβαια την στάση αυτή. Η στάση των ατόμων με αναπηρία ως προς την ίδια τους την αναπηρία καθορίζεται από τη προσωπικότητά τους, από τη κοινωνική στάση των άλλων και κυρίως των μελών της οικογένειάς τους και τη σημασία που δίνει το ίδιο το άτομο στην αναπηρία του (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Τα συναισθήματα που τρέφει το άτομο για την αναπηρία του εξαρτώνται από τις αντιδράσεις των άλλων προς την αναπηρία τους. Υπάρχουν, λοιπόν, άτομα που αισθάνονται ενοχές λόγω της αδυναμίας, της ανικανότητας, της αναπηρίας τους, οπότε πιστεύουν ότι η αναπηρία τους τους είναι κάτι το τιμωρητικό. Οι ενοχές που

αισθάνονται είναι εξαιτίας των προβλημάτων και της λύπησης που νιώθουν οι άλλοι όταν το βλέπουν και κυρίως της λύπησης των μελών της οικογένειάς τους. Η βασική συναισθηματική αντίδραση που έχουν είναι ο θυμός ως προς τους λόγους που οδήγησαν στην εκδήλωση της αναπηρίας τους. Ακόμη, συνειδητοποιώντας τους περιορισμούς που έχουν στη καθημερινότητά τους, υπάρχει σοβαρή επίπτωση στην αυτοεκτίμησή τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002).

Γίνεται λόγος, λοιπόν, για τη συμβολική αλληλεπίδραση (Μπάρμπας, 2007). Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι τρεις βασικοί άξονες είναι ο πρώτος, που σχετίζεται με το άτομο στο οποίο απευθύνεται κανείς και του ζητά κάτι να πράξει• ο δεύτερος, που σχετίζεται με το αντικείμενο σχεδιασμού του ατόμου στο τι να πράξει• ο τρίτος άξονας, που αφορά στη σύγχυση ή την παρερμηνεία των τριών αξόνων με την επικοινωνία να μην είναι αποτελεσματική και να εμποδίζεται η αλληλεπίδραση και η κοινή τους δράση τελικά να μην υφίσταται (Blumer, 1986).

Κατά τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι πράξεις των ατόμων καθορίζονται από τις έννοιες που έχουν τα άτομα για τα αντικείμενα. Οι έννοιες και η σημασία που αποδίδεται σε κάθε αντικείμενο εξαρτάται από τη κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει το άτομο με άλλα άτομα. Κάθε άτομο, βέβαια, αποδίδει διαφορετική σημασία στα αντικείμενα. Συνεπώς, είναι καθοριστικός ο ρόλος της κοινωνικής διάδρασης και η σημασία αυτή και εννοιοδότηση αποτελούν κοινωνικά κατασκευάσματα. Η κοινή δράση εξαρτάται από τα συστήματα νοημάτων που είχαν δοθεί ήδη, όπως είναι η κουλτούρα, η κοινωνική ευταξία κτλ. Η δόμηση της δράσης των ανθρώπων πραγματοποιείται στα πλαίσια προγενέστερων εμπειριών του ατόμου και ερμηνειών που πηγάζουν και έχουν οικοδομηθεί κατά το παρελθόν (Blumer, 1986).

Κρίνεται αναγκαία η παρέμβαση συμβουλευτικής στη περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών αυτών. Τα παιδιά αυτά ενδεχομένως να εκδηλώσουν προβλήματα κοινωνικά και συναισθηματικά, λόγω της αναπηρίας τους ή λόγω των μαθησιακών

τους δυσκολιών. Τα εν λόγω προβλήματα αφορούν στο άγχος, στην εξάρτηση από οικείους, στη μειωμένη κοινωνική αντίληψη, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, στις ανεπαρκείς κοινωνικές τους δεξιότητες και την μη αποτελεσματική διαχείριση του θυμού που νιώθουν. Μπορεί να εκδηλώσουν ακόμη και κατάθλιψη (Frye-Myers, 2005).

Τα παιδιά με τύφλωση και με περιορισμένη δυνατότητα όρασης μπορεί να είναι απομονωμένα, να έχουν έντονα συναισθήματα αγανάκτησης και εχθρότητας σε άλλα παιδιά που έχουν τυπική ανάπτυξη. Ακόμη, μπορεί να εκδηλώσουν παθολογικό εγωισμό, να έχουν συχνές γκρίνιες και τάσεις διεκδίκησης και να θεωρούν ότι οι άλλοι πρέπει να τους εξυπηρετούν να τους φροντίζουν και να τους αγαπούν, επειδή έχουν μειονεκτήματα. Μπορεί να μην ενδιαφέρονται για ατομικές ή κοινωνικές δραστηριότητες και να εξαρτώνται σε σημείο έντονης προσκόλλησης από τους γονείς τους. Από την άλλη, ίσως δείχνουν έντονη ανεξαρτητοποίηση και αυτονομία και να ωθούν σε ριψοκίνδυνες δραστηριότητες, θέτοντας τον εαυτό τους σε κίνδυνο, δοκιμάζοντας τις αντοχές και τις δυνατότητές τους. Εν ολίγοις, είναι σαν να χάνουν τον έλεγχο της πραγματικότητας και να κάνουν χρήση μηχανισμών άρνησης για επώδυνα συναισθήματα που προέρχονται από την αναπηρία τους (Keil & Clunies-Ross, 2003).

Άλλο παράδειγμα είναι τα κωφά παιδιά. Εδώ διακρίνονται οι αντιδραστικές τους συμπεριφορές που είναι απόρροια της επίδρασης του προβλήματος της ακοής τους και τη σχέση που έχουν με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, από τις συμπεριφορές που έχουν λόγω της προσωπικότητάς τους και δεν αποδίδονται στις αδυναμίες τους. Τα παιδιά αυτά ενδέχεται συχνότερα να εκδηλώσουν ψυχικές διαταραχές κάθε τύπου, να έχουν άγχος, κατάθλιψη, αντικοινωνικότητα και άλλες ψυχικές διαταραχές. Ακόμη, μπορεί να είναι δειλά, να είναι μοναχικά και να νιώθουν αγανάκτηση και εχθρότητα. Συνήθως κρύβουν το πρόβλημά τους από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987).

Ακόμη μία περίπτωση είναι αυτοί των παιδιών με δυσκολία στην επικοινωνία τους. Σε αυτή τη περίπτωση, συνήθως δεν ελέγχουν τις πράξεις τους, έχουν ενστικτώδη θυμό και εγωκεντρισμό, ενώ απομονώνονται και δεν μπορούν να κατανοήσουν τους άλλους ανθρώπους. Νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια και είναι απεγνωσμένα, νιώθουν ότι βιώνουν σε ένα κόσμο ακατανόητο και προσπαθούν να επιβεβαιώσουν τον εαυτό τους. Είναι συναισθηματικά ανώριμα και έχουν έντονη και χρόνια κατάθλιψη, αλλά και υπερ- δραστηριότητα (Freeman et al, 1975).

Ως προς τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, πρόκειται για περιπτώσεις παιδιών που βιώνουν εμπειρίες που ασκούν έντονη επιρροή στη διάθεση, τη ψυχοσύνθεση και φυσικά και στη προσωπικότητά τους. Έτσι, είναι επιθετικά, απαθή, αδιάφορα και δεν είναι αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ακόμη, οι ιδιαιτερότητες των ατόμων αυτών δεν συνάδουν με τα κοινωνικά πρότυπα για την σωματική ομορφιά. Βέβαια, να σημειωθεί ότι ανεπιθύμητες καταστάσεις, όπως είναι η ακράτεια, η σιελόρροια και άλλα αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη της θετικής τους εικόνας εκ μέρους τους. Συνεπώς, έχουν δυσκολία εδραίωσης θετικών σχέσεων και στάσεων, οπότε και απορρίπτονται από τους άλλους. Βάσει ερευνών, μάλιστα, η μειωμένη αυτοεκτίμηση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες είναι ανησυχητικό φαινόμενο και σύμπτωμα, όπως και το γεγονός ότι συνήθως δεν είναι κοινωνικά αποδεκτά, λόγω της εξωτερικής τους εικόνας και της αθλητικής τους δυσκολίας και επίδοσης (Shields et al., 2006).

Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια εμφανίζουν τις μέγιστες συμπεριφορικές ιδιοτροπίες και δυσκολίες, συγκριτικά με άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έτσι, παρουσιάζουν έντονη επιθετικότητα, υψηλό άγχος σε ένταση και περιορισμένο αυτοσυναίσθημα. Τα συμπτώματα αυτά είναι απόρροια των αρνητικών τους βιωμάτων. Η αποτυχία που βιώνουν συνεχώς στο σχολείο και οι μαθησιακές τους δυσκολίες δυσχεραίνουν τη ψυχολογία τους μάλιστα. Έτσι, έχουν περιορισμένα επίπεδα αυτοπεποίθησης, δεν έχουν πίστη στις δυνατότητές τους και έτσι ζητούν βοήθεια από άλλους επειδή δεν ανταπεξέρχονται τελικά (Πολυχρονοπούλου, 2003). Φυσικά, βασικό εμπόδιο στη λειτουργικότητά τους, σύμφωνα με τους (Peci



& Alesi,2005) δεν είναι τόσο οι γνωστική τους ανεπάρκεια, όσο τα περιορισμένα κίνητρα που τους δίδονται από το περιβάλλον τους.

Τα παιδιά με αυτισμό είναι αυτά που εκδηλώνουν δυσκολία στη λεκτική και μη λεκτική τους επικοινωνία. Δεν συναλλάσσονται κοινωνικά, δεν μπορούν να κατανοήσουν τις αντιδράσεις των άλλων και έτσι έχουν δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Ακόμη, εμφανίζουν έντονες διαταραχές διάθεσης, άγχος, αποθαρρύνονται εύκολα, έχουν κατάθλιψη και έντονη επιθετικότητα προς τους άλλους (Πανοπούλου - Μαράτου, 2004). Η αμοιβαιότητα και συμμετοχή σε δραστηριότητες με άλλους προϋποθέτει την ύπαρξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των οποίων στερούνται τα παιδιά με αυτισμό (Ozonoff et al., 2002).

Ως προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζουν συνήθως περιορισμένη αυτοεκτίμηση και η γενική ικανότητά τους αξιολογείται αρνητικά. Εμφανίζουν έντονο άγχος, λόγω της πίεσης που έχουν από τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς τους για να προσπαθούν περισσότερο στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Τέλος, χαρακτηρίζονται από έντονη υπερευαισθησία, από αναξιότητα, νιώθουν φόβο αποτυχίας, κατάθλιψη και εχθρική συνήθως διάθεση προς τους άλλους (Δοϊκού - Αυλίδου, 2002). Παράλληλα, επιλέγουν τη μοναξιά και τη παθητική λύπη, δηλαδή κλαίνει συνεχώς, δεν κάνουν τίποτα, βλέπουν συνεχώς τηλεόραση κτλ (Wiener 2004).

## **2.4. Η ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες**

Ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνουν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες συμβάλλουν στην απορρύθμιση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης.

Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) έχουν δυσκολία διατήρησης της προσοχής τους για πολύ ώρα και επίσης, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν (Slavin, 2006).

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές είναι ενεργητικοί, εκδηλώνουν έντονη ανησυχία, διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης και έχουν έντονες εκρήξεις θυμού και οργής. Τα ξεσπάσματά τους αυτά συνάδουν με το πώς αντιλαμβάνονται καταστάσεις και γεγονότα καθημερινά, καθώς λόγω χάρη ένας μαθητής με συναισθηματικές διαταραχές μπορεί αν ενοχληθεί ακόμη και από το έντονο φως που υπάρχει στη τάξη προερχόμενο από τον ήλιο και αυτό να του προκαλεί φόβο και τρομοκρατία (Elliott et al., 2008).

Οι μαθητές με αυτισμό έχουν δυσκολία αλληλεπίδρασης λεκτικής ή μη λεκτικής. Η διαταραχή τους ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία και εκδηλώνεται με υπερδιέγερση και περίεργες κινήσεις του σώματος. Συνήθως, ευθύνεται κάποια εγκεφαλική βλάβη στη διαταραχή αυτή (Slavin, 2006).

Η δυσαριθμησία είναι μία γλωσσική διαταραχή ή εγκεφαλική βλάβη που ασκεί έντονη επίδραση στην οπτική αναπαράσταση, με τον μαθητή τελικά να μην μπορεί να αναγνώσει τους αριθμούς, ούτε να εφαρμόζει υπολογιστικές μεθόδους (Ζαφειροπούλου & Καλατζή-Αζίζι, 2011). Βασικές αιτίες που προκαλούν την εμφάνιση της εν λόγω διαταραχής είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι περιβαλλοντικοί ή κληρονομικοί λόγοι. Περιβαλλοντικοί παράγοντες που ευθύνονται στη διαταραχή αυτή είναι η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Οι κληρονομικοί παράγοντες είναι οι οργανικοί, οι ψυχοπαθολογικοί και οι νευρωτικοί. Στους νευρωτικούς παράγοντες ανήκουν αιφνίδια γεγονότα που έχουν συμβεί στη διάρκεια της μαθητικής ζωής του παιδιού. Έτσι, λόγω χάρη μία εγκεφαλική διάσειση έπειτα από ένα ατύχημα μπορεί να ωθήσει σε πρόβλημα στο παιδί και να καθορίσει την υπόλοιπη ζωή του. Ακόμη, οι σωματικές και ψυχικές διαταραχές των μαθητών με ιδιαιτερότητες μπορεί να είναι απόρροια του σχολικού, περιβαλλοντικού, οικιακού ή εξωγενούς περιβάλλοντος του παιδιού, αλλά και λόγω της προσωπικότητάς του. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί

να μην εσωκλείουν κάποιο ενδιαφέρον ή κίνητρο για μάθημα, να μην υπάρχει η απαραίτητη οικογενειακή στήριξη και οι μαθητές έτσι να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις, να μην μπορούν να συγκρατούν γνώσεις που έχουν και ταυτόχρονα να έχουν και δυσκολίες στη κοινωνικοποίηση και την ατομική τους εξέλιξη (Χατζηδήμου, 2013).

Η ανάρμοστη συμπεριφορά και τα πειθαρχικής φύσεως προβλήματα είναι απόρροια γεγονότων που εξελίσσονται και εκδηλώνονται στη καθημερινότητα του ατόμου και τα επηρεάζουν αρνητικά (Woolfolk, 2007). Το πολυδιάστατο του όρου, λοιπόν, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη βάσει των γνωρισμάτων των προβλημάτων αυτών. Μάλιστα, αποτελούν σημαντικό τροχοπέδη στη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου και του συστήματος που ανήκει και κινείται καθημερινά (Κολιάδης, 2010).

Μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα και προβλήματα πειθαρχίας διακρίνονται για την αταξία που επιφέρουν στο χώρο που κινούνται και τις συνεχόμενες συγκρούσεις που προκαλούν. Σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, προκαλούν εντάσεις, με τρόπο όπως υψηλή ένταση φωνής, προσβλητικές ή απειλητικές διατυπώσεις και άλλα. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, δεν κατονομάζουν αυθαίρετα μία συμπεριφορά ως αταξία, αλλά στηρίζονται σε κριτήρια. Έτσι, η αταξία είναι η συμπεριφορά ενός παιδιού σε ορισμένη χρονική στιγμή που αποτελεί εμπόδιο στη διεκπεραίωση της διδακτικής διαδικασίας, στη διαδικασία της μάθησης του ίδιου και των συμμαθητών του και αυτό θεωρείται ψυχολογικά επικίνδυνο για τους υπολοίπους συμμαθητές του και καταστροφικό για τη σχολική παρουσία. Η πλειοψηφία των συμπεριφορών αταξίας σχετίζονται με τη σχολική προσαρμοστικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπίκος, 2004).

Παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση μαθητών που έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά, οπότε και διαταράσσουν τη τάξη στην ώρα του μαθήματος, έρχονται σε διενέξεις με τους συμμαθητές τους, συζητούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και η συμπεριφορά τους γενικά είναι εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία

της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, υπάρχουν άλλες παραδειγματικές περιπτώσεις μαθητών με ιδιαιτερότητες και ταυτόχρονη ανάρμοστη συμπεριφορά, που προκαλούν αταξία στη τάξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία και φέρουν άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές, με λεκτικές ύβρεις, με άσκηση βίαιας συμπεριφοράς, απροθυμία προσαρμογής και συνετισμού και αποπροσανατολισμό από το μάθημα και τους σχολικούς κανόνες (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, η βία και επιθετικότητα αποτελούν ένα εγγενές ένστικτο της ανθρώπινης φύσης. Κάθε άτομο παράγει ενέργεια, που είναι συσσωρευμένη και εμφανίζεται μέσω των επιθετικών συμπεριφορών. Κατά τους ερευνητές, η επιθετικότητα αποσκοπεί στη προσβολή, στη πρόκληση βίας ή τραυματισμού του άλλου. Η επιθετικότητα, επίσης, διακρίνεται σε θυματοποίηση και σε συντελεστική πράξη επίθεσης.

Η θυματοποίηση αφορά σε επιθετικές πράξεις, με σκοπό να υποταγεί ο μαθητής που είναι το υποψήφιο θύμα του θύτη. Η δεύτερη σχετίζεται με επιθετικές πράξεις, με στόχο να πραγματοποιηθούν μη επιθετικοί στόχοι, αλλά πχ να αποκτηθεί ένα αντικείμενο από τον συντελεστή (Ζαφειροπούλου & Καλατζή - Αζίζι, 2011).

Ορισμένοι παράγοντες συνάδουν ώστε να εκδηλωθεί η βία στα σχολεία και η επιθετικότητα. Η αύξηση της βίας στη σχολική τάξη μπορεί να είναι απόρροια γενικής δυσλειτουργίας του σχολείου, ως προς την οργάνωσή του, ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μπορεί επίσης να συντρέχουν λόγοι πολιτιστικής διάστασης, μπορεί να είναι συνέπεια του στερεοτυπικού χαρακτήρα των σχολικών προγραμμάτων, να είναι λόγω του ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει έξω από τη σχολική τάξη ή να υπακούει και συνετίζεται από τα λάθος πρότυπα που έχει στο περιβάλλον του. Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, συγκεκριμένα, ορισμένες φορές υφίσταται να μην είναι εφοδιασμένο με την κατάλληλη και επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τα φαινόμενα της σχολικής βίας (Courtecuisse et al., 1998).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικά είναι να μεταδίδουν στους μαθητές αξίες και κανόνες, που κάποιες φορές μπορεί αν αντιτίθενται με τις αξίες και κανόνες των μαθητών, ανάλογα με την κοινωνική τάξη που ανήκει ο κάθε μαθητής. Επίσης, οι γνώσεις τους που μεταφέρουν στους μαθητές απαιτούν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και γνωστικό, που δεν έχουν οι μαθητές όλοι. Οπότε η γνώση αυτή να φαίνεται στους μαθητές ότι δεν ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα. Όλα αυτά τα γεγονότα μπορεί αν προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές και να την εκτονώσουν με βίαιη συμπεριφορά (Courtecuisse et al., 1998).

### **3. Ο ρόλος της Ψυχαναλυτικής Διαμεσολάβησης στα Ειδικά σχολεία**

#### **3.1. προσεγγίζοντας την έννοια της ψυχοκοινωνικής διαμεσολάβησης**

Παραπάνω διερευνήθηκε το ζήτημα των μαθητών των Ειδικών σχολείων. Συνεπώς, η εστίαση γίνεται σε μαθητές, με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες, που ερευνητικά τεκμηριώθηκε ότι υφίσταται σε παιδιά με αναπηρία πάσης φύσεως, τα οποία έχουν προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ τους. Έτσι, μελετώνται μοντέλα παρέμβασης με βασική συνιστώσα βέβαια τη διαμεσολάβηση. Πρόκειται για το μοντέλο της ψυχοπαιδαγωγικής, ψυχοκοινωνικής και ψυχοθεραπευτικής στήριξης των μαθητών αυτών, που

αποτελεί μέρος της διαδικασίας της διαμεσολάβησης, για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των ειδικών σχολείων.

Η πρακτική της ψυχοκοινωνικής διαμεσολάβησης και των θεωρητικών και τεχνικών ρυθμίσεων του μοντέλου αυτού, ανάλογα με το χώρο, το πεδίο, τους εμπλεκόμενους και τους στόχους της παρέμβασης, μπορεί να εφαρμοστεί στα εξής πεδία:

- στο ζευγάρι
- στην οικογένεια
- στο σχολείο
- στη κοινωνία- διαπολιτισμική διαμεσολάβηση (Κουρκουτάς, 2015, σελ. 114).

Στο σύνολο των περιπτώσεων, λοιπόν, που προαναφέρθηκαν, η ψυχοκοινωνική διαμεσολάβηση είναι η διαδικασία εκείνη, κατά την οποία δημιουργείται και αποκαθίσταται ένας κοινωνικός δεσμός, μία διαπροσωπική σχέση, που έχει υπάρξει υπό ρήξη, λόγω των καθημερινών συγκρούσεων. Στη διαδικασία αυτή, επίσης, υπάρχει η συμμετοχή ενός ουδέτερου, των δύο εν σύγκρουση ατόμων, προσώπου, ένα τρίτο πρόσωπο, το οποίο διατηρεί μία αντικειμενική και επίσης ουδέτερη στάση απέναντι στους εμπλεκόμενους, με μοναδικό στόχο της εμπλοκής του τρίτου την επανασύνδεση. Συνεπώς, υπάρχει διακίνηση και εποπτεία από ένα τρίτο πρόσωπο, που είναι ειδικά εκπαιδευμένο και δεν διαθέτει εξουσία λήψης αποφάσεων, αλλά κάνει εστίαση στην υπευθυνότητα και την αυτονομία των εμπλεκόμενων της σύγκρουσης. Μάλιστα, με τους εμπλεκόμενους αρχικά πραγματοποιεί συνέντευξη. Στόχος του τρίτου προσώπου στη παρέμβαση είναι η προαγωγή της επικοινωνίας σε κάθε ζήτημα που σχετίζεται με την οικογενειακή τους ζωή (Guillaume- Hofnung, 2005).

### 3.2. Η πρακτική της διαμεσολάβησης σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο

Η ψυχοκοινωνική διαμεσολάβηση σε οικογένειες και ζευγάρια είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που αφορά σε ανθρώπινες συνδιαλλαγές και καταστάσεις. Η βασική νοοτροπία και φιλοσοφία της παρέμβασης είναι η εμπλοκή ενός τρίτου προσώπου, που είναι ορθά εκπαιδευμένο και διαθέτει τόσο αυτόνομη σκέψη, όσο και είναι ουδέτερο. Η εμπλοκή του συναισθηματικά είναι μη άμεση και αυτό συμβάλλει στην επανασύνδεση. Ωστόσο, η ψυχαναλυτική και ψυχοδυναμική θεωρία αναφέρει ότι η ουδετερότητα δεν μπορεί πάντα να υφίσταται και αυτός κυρίως σε περιπτώσεις που υπάρχουν έντονα συναισθηματικές συγκρούσεις και ανθρώπινες ιστορίες, όπου τίθεται ζήτημα επιμέλειας παιδιών και άλλα οικογενειακής φύσεως ζητήματα και κυρίως σε ζητήματα που υπάρχει περίπτωση απώλειας, πένθους, πόνου και αρνητικών συναισθηματικών φορτίων, όπως είναι η ύπαρξη θυμού, οργής, μίσους κτλ (Κουρκουτάς, 2015).

Αναφορικά με το ζήτημα της ουδετερότητας, γενικότερα, υπάρχει ο κίνδυνος να υπάρχουν «αντιμεταβιβαστικές» αντιδράσεις του εμπλεκόμενου ειδικού (Kaes, 2002). Η περίπτωση να υπάρχουν οι αντιδράσεις αυτές υφίσταται όταν δεν είναι συνειδητές και όταν ο ειδικός τρίτος που μεσολαβεί δεν έχει επίγνωση, εντός των πλαισίων της καταλληλότητας της εκπαίδευσής του, των συναισθημάτων του, οπότε δημιουργούνται έτσι καινούρια μέτωπα και συγκρούσεις. Σε αυτή τη κατάσταση, η διαμεσολάβηση δεν αποτελεί πλέον μία τυπική διαδικασία διαχείρισης της διαφωνίας ή της σύγκρουσης, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε μία ψυχοθεραπευτικού τύπου διαδικασία, όπου λαμβάνονται υπόψη πολύπλοκα τεχνικά θέματα που αφορούν κατά κόρον σε συναισθηματικές αντιδράσεις των εμπλεκόμενων προσώπων ή φορέων (Κουρκουτάς, 2015).

Ακριβώς το ίδιο, λοιπόν, μπορεί να συμβεί ακόμη και σε περιπτώσεις σύγκρουσης ανάμεσα σε παιδιά και σε εφήβους, που προκαλούν δυσκολίες στις οικογένειες ή ακόμη και πόνο στους άλλους ή στους εαυτούς τους ή υποφέρουν

από εσωτερικές ή εξωτερικές συγκρούσεις. Και στις περιπτώσεις αυτές που εντοπίζονται οι δυσκολίες αυτές ως βασική υπαιτιότητα για τη πρόκληση συγκρούσεων με άλλους, υπάρχει ενδεχόμενο να υπάρχει συναισθηματική αντίδραση και φόρτιση και στους τρίτους. Τα παιδιά και οι έφηβοι είναι σύνηθες να νιώθουν τον άμεσο ή τον έμμεσο αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Η δυνατότητα της διαμεσολάβησης παρέχει την ευκαιρία να βελτιωθεί η ένταξή τους και να ρυθμιστεί η ψυχοκοινωνική τους πορεία ως μαθητές, κυρίως στις περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία. Μάλιστα, πρόκειται για μία παρεμβατική πορεία πλήρως ευθυγραμμισμένη και βατή (Κουρκουτάς, 2015).

Κατά τη ψυχοδυναμική διαμεσολάβηση εντός του σχολικού περιβάλλοντος, υπάρχει ένας συνδυασμός παρεμβάσεων σε ατομικό, σχολικό και οικογενειακό επίπεδο, σε περιπτώσεις παιδιών με ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες, με επιθετικότητα, με εκδήλωση παραβατικότητας κτλ. Η παρέμβαση, λοιπόν, της διαμεσολάβησης, στις περιπτώσεις αυτές με μαθητές με αναπηρία, γίνεται μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού, μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου. Ο ειδικά εκπαιδευμένος τρίτος που παρεμβαίνει και είναι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακατέχεται από ειδική και μακρόχρονη εκπαίδευση, για να καταφέρει να πραγματοποιήσει μία αποτελεσματική διαχείριση των εκδηλωμένων συναισθηματικών φορτίων και των αντικρουόμενων αντιλήψεων και στάσεων που θα συναντήσει κατά τη παρέμβαση. Μόνο μέσω της καταλληλότητας της εκπαίδευσης αυτής, θα καταφέρει να στηρίξει τους μαθητές που δημιουργούν πρόβλημα και να διαχειριστεί και όποιοι αντιδρά αρνητικά με απόρριψη ή επιθετικότητα και έτσι να συμβάλλει στη προαγωγή, μέσω της προσωπικής του γνώσης, της αμοιβαίας κατανόησης των βαθύτερων αιτιών, ώστε να ακολουθηθεί μία αποτελεσματική διαδικασία διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους (Κουρκουτάς, 2007. Korff- Sausse, 2007).

Η ψυχοκοινωνική διαμεσολάβηση σε περιπτώσεις, λοιπόν, μαθητών με ειδικές αναπηρίες και δυσκολίες, που έχουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ταυτόχρονα, αποτελεί μία διαδικασία διαλόγου, μία διαδικασία κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση ανοίγουν τους εαυτούς τους. Ωστόσο, η διαδικασία



διαλόγου μπορεί να είναι η βασική αφορμή ώστε να ξεκινήσουν νέοι τρόποι διαχείρισης των αποτυχιών, των συγκρούσεων, των αμοιβαίων ματαιώσεων και των τραυματικών εμπειριών, που δεν σπανίζουν στις σχέσεις και αλληλεπίδρασης στα σχολικά περιβάλλοντα, ανάμεσα σε σχολείο, σε οικογένειες και σε μαθητές με αναπηρία (Κουρκουτάς, 2015).

Αναφορικά με τους μαθητές, που είναι τα βασικά υποκείμενα που έχουν προκαλέσει τη σύγκρουση και στα οποία απευθύνεται η παρέμβαση της ψυχοδυναμικής/ ψυχοκοινωνικής διαμεσολάβησης, γίνεται ουσιαστικά αναφορά σε ομάδες παιδιών με σοβαρά προβλήματα ένταξης και αυτό που ευθύνεται μπορεί να είναι οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους δυσκολίες, λόγω της μειονεξίας τους και της υστέρησης τους σε ορισμένο ή ορισμένους τομείς. Άλλωστε, γίνεται λόγος για μαθητές με ειδικές αναπηρίες και ικανότητες, οπότε ανάλογα αναφέρονται και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, σε ειδικά σχολεία και με περίπτωση ανάλογη της ειδικής παρεμβατικής τεχνικής που οφείλεται να υπάρχει σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή δυσκολιών της επικοινωνίας τους. Στις περιπτώσεις, λοιπόν, μαθητών με αναπηρία, η διαμεσολαβητική παρέμβαση είναι μία τεχνική κατευναστική επί της ουσίας και υποστηρικτική, ενώ επίσης παρέχεται και η ευκαιρία σε άλλους, όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές κτλ να μεταβάλλουν τη στάση τους, έπειτα από τη παρέμβαση του διαμεσολαβητή εκπαιδευτικού, και να γίνουν πιο δεκτικοί και θετικοί προς τους μαθητές αυτούς και αυτό σημαίνει ότι θα υπάρξουν έτσι άμεσες συνέπειες στην ακαδημαϊκή και τη ψυχοκοινωνική τους κατάσταση (Κουρκουτάς, 2015).

### **3.3. Η λειτουργικότητα του διαμεσολαβητικού μοντέλου στη ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία και τη σύγχρονη ψυχοδυναμική θεωρία και πράξη στο σχολικό περιβάλλον**

Οι βασικές διαστάσεις και λειτουργίες της ψυχοδυναμικής διαμεσολαβητικής παρέμβασης σε περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία είναι οι εξής:

- στόχος της διαμεσολάβησης είναι η ανάπτυξη μίας σχέσης, μίας σύνδεσης- δεσμού (lien) ανάμεσα σε ένα εσωτερικό κόσμο, όταν υπάρχουν εσωτερικές παρορμήσεις και δυσλειτουργίες που ωθούν σε βίαιες ή αποδιοργανωτικές συμπεριφορές και σε αναπαράστασεις ή μπορεί να συμβούν ως συνέχεια. Στόχος της διαμεσολάβησης, λοιπόν, είναι να ανοιχτεί ο δρόμος στην αναπαράσταση του εσωτερικού κόσμου και να αρθρωθεί ο λόγος που αποτελεί σύμβολο και μέρος έκφρασης του προσωπικού λόγου και της αφήγησης μίας εσωτερικής δυσκολίας, μίας εσωτερικής διαταραχής και κυρίως του πόνου, με έκφραση έντονα αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να φέρουν το παιδί ή τον έφηβο σε διαταρακτικές συμπεριφορές και καταστάσεις κρίσης ή σε απόσυρση και από- ένταξη και να αποκλειστεί το παιδί. έφηβος από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του.
- προϋπόθεση της διαμεσολάβησης είναι να υπάρχει εμπλοκή ενός εξωτερικού, τρίτου προσώπου, το οποίο θα εφαρμόσει κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους, στα πλαίσια της παρέμβασής του, με στόχο να βοηθήσει τα άτομα που ενεπλάκησαν, να μετατρέψουν τον εσωτερικό,

ανέκφραστο, ανείπωτο και διαταραγμένο επικοινωνιακό τους λόγο σε μία θετική σχέση και δεσμό. Ο διαμεσολαβητής μπορεί να είναι ο θεραπευτής,, ο ειδικός παιδαγωγός, ο δάσκαλος, ο ειδικός επαγγελματίας κτλ. Συνεπώς, πρόκειται για τη δημιουργία μίας δι-υποκειμενικής σχέσης, στην οποία το παιδί ή ο έφηβος συχνά έχει δυσκολίες και κυρίως το παιδί με αναπηρία, καθώς αδυνατεί ή δεν μπορεί να δημιουργήσει, ενώ αφορά και σε παιδιά που έχουν αρνητική στάση απέναντι σε ένα παιδί με αναπηρία.

- στόχος της παρέμβασης είναι η κινητοποίηση των ανασταλτικών δυνάμεων του παιδιού ή του εφήβου, ώστε να πραγματοποιηθεί η διαπραγμάτευση με ποικίλους όρους σχέσεων με άλλους και με το κοινωνικό και ακαδημαϊκό ιστό του σχολείου.
- προσφέρεται ένας σταθερός χώρος και χρόνος, αλλά και συναισθηματικό πλαίσιο, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί ή τον έφηβο με δυσκολίες να ξεπεράσει τις τραυματικές του εμπειρίες και να προκύψει η επανασύνδεσή τους με τους άλλους.
- ο ειδικός στο ψυχαναλυτικό και ψυχοδυναμικό πλαίσιο της εργασίας παρέχει ένα προστατευμένο και προστατευτικό χώρο, που δρα κατευναστικά και αναδημιουργεί τις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους, όταν το παιδί αυτό αντιμετωπίζει απόρριψη ή δεν μπορεί να αυτονομηθεί με επάρκεια στο περιβάλλον (Kaes, 2002. Κουρκουτάς, 2001, 2007)

### **3.4. Οι βασικές αρχές του ψυχοδυναμικού διαμεσολαβητικού μοντέλου**

Πρόσφατα διεθνή δεδομένα αναδεικνύουν ένα καινούριο εναλλακτικό από τα παραδοσιακά δεδομένα μοντέλο παρέμβασης που μπορεί να εφαρμοστεί στον εκπαιδευτικό χώρο (Weare, 2000). Υπάρχει διεθνής αμφισβήτηση των παλαιότερων μοντέλων, καθώς ακολουθούσαν τα πρότυπα της παραδοσιακής ψυχιατρικής προσέγγισης (Elias et al., 2003). Τα νέα μοντέλα ψυχικής υγείας, λοιπόν, προέκυψαν στα πλαίσια των δυνατοτήτων και των επιδράσεων των ατομικών παρεμβάσεων, για τη στήριξη των ευάλωτων ομάδων των μαθητών στα σχολεία (Weist et al., 2003). Έτσι, έχει προκύψει πλήθος από προγράμματα, ως απόρροια της αναθεώρησης των παραδοσιακών σχολικών και ψυχοπαιδαγωγικών μοντέλων (Kourkoutas et al., 2010. Kourkoutas & Raul Xavier, 2010. Kourkoutas & Georgiadi, 2009. Kourkoutas & Θάνος, 2009).

Ακολουθεί η αναφορά στις αρχές της πρακτικής της ψυχοδυναμικής διαμεσολάβησης, έτσι όπως θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε σχολεία, με διαμεσολαβητή τον εκπαιδευτικό. Η παρέμβασή του στηρίζεται στις αρχές της ψυχαναλυτικής θεωρίας και στοχεύει στην επεξεργασία των αρνητικών και δυσλειτουργικών τάσεων και συμπεριφορών, όπως επίσης και στο να προάγει καινούριες δεξιότητες και ικανότητες, που θα μπορούν να εφαρμόζονται στη πραγματικότητα και καθημερινότητα του παιδιού. Επίσης, ο διαμεσολαβητικός ρόλος αφορά σε παρέμβαση σε περιπτώσεις συγκρούσεων, σε περιπτώσεις προβλημάτων των παιδιών με συμμαθητές, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και γονέων με τα παιδιά τους (Kourkoutas, 2015). Οι αρχές, λοιπόν, της υποστηρικτικής διαμεσολάβησης είναι οι ακόλουθες:

- ενσωμάτωση των γονέων στη διαδικασία παρέμβασης και υποστηρικτική διαμεσολάβηση, ώστε οι γονείς να καταλάβουν τη ψυχολογία των παιδιών τους και να διαχειριστούν τις αντιδράσεις τους

- ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση κάθε ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης και συνεχή διαβούλευση και διαμεσολάβηση, για την αποφυγή εντάσεων που ωθούν σε κρίσεις ανάμεσα σε παιδιά με προβλήματα και των εκπαιδευτικών τους ή των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών
- συνδυασμός ατομικών και ομαδικών συνεδριών και συναντήσεων με άλλους εμπλεκόμενων για τη βέλτιστη διαχείριση των κρίσεων
- σύνθεση συμβουλευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών που εστιάζουν στις ανάγκες και τα εξελικτικά στάδια του παιδιού, ώστε να εκφραστούν τα συναισθήματα και οι δεξιότητες τους.
- θετική και ενδυναμωτική προοπτική παρέμβαση και ενίσχυση του δυναμικού του παιδιού, μέσω της αξιολόγησης και της κατανόησης των ελλειμμάτων τους, σε επίπεδο ενδοατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό
- σχέσεις αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ του παιδιού με τον ειδικό παιδαγωγό/ σχολικό σύμβουλο/ ψυχολόγο/ θεραπευτή, για τον τερματισμό των κρίσεων, ανεξαρτήτως των αιτιών και τους είδους της σύγκρουσης ή του προβλήματος
- προσφορά ενδοατομικού και μεταβατικού χώρου στη σχέση μεταξύ τους (διαμεσολαβητική λειτουργία του συγκεκριμένου μοντέλου) (Κουρκουτάς, 2015, σελ. 121- 123)
- μέσω της διαμεσολαβητικής συμβουλευτικής με γονείς και εκπαιδευτικούς, προκύπτουν ευκαιρίες συνεργασίας βοηθώντας στη καταστολή της εξέλιξης της οποιαδήποτε αρνητικές συμπεριφοράς του παιδιού
- χρήση διαθέσιμων πληροφοριών και γνώσης που αντλούνται από γονείς και το σχολείο για το παιδί, που σε συνδυασμό με τα κλινικά και

ψυχομετρικά στοιχεία, χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό της παρέμβασης

- παιδιά και έφηβοι να κάνουν επεξεργασία των συναισθηματικών, γνωστικών ή τραυματικών οικογενειακών τους βιωμάτων
- η αδυναμία αυτή συνάδει με την αδυναμία τους να ξεπεράσουν τα αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές αναπαραστάσεις που συνάδουν με αρνητικά τραυματικά βιώματα
- η ακαταλληλότητα της στάσης και της συμπεριφοράς και η ανεπάρκεια της διαχείρισης των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών από γονείς και δασκάλους δυσχεραίνουν την εξελικτική πορεία και διογκώνουν τις προβληματικές αντιδράσεις και δυσκολίες
- συχνά τα παιδιά τίθενται σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών συναισθημάτων και αντιδράσεων που δεν μπορούν να διαχειριστούν εσωτερικά, οπότε και επιδεινώνονται οι δυσλειτουργίες τους
- οι θετικές σχέσεις, εκτός από τεχνικές αποτελούν τη κινητήρια δύναμη για μεταβολές σε κάθε επίπεδο
- η συμβολή του διαμεσολαβητή είναι σπουδαία σε επίπεδο ενδοατομικό και σε σχολικό και οικογενειακό, που επιφέρει θετικές μεταβολές και αυτό επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις και τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Kourkoutas & Georgiadi, 2009. Kourkoutάς, 2007).

### **3.5. Οι βασικές αρχές συνεργασίας μεταξύ ειδικού παιδαγωγού και επαγγελματιών**

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των επαγγελματιών. Οι βασικές αρχές της μεταξύ τους συνεργασίας είναι οι εξής:

- να παρέχεται στο παιδί ή στον έφηβο ένα ενδιάμεσο δεκτικό μέρος ανακούφισης από τα συναισθήματα που το πονούν, καθώς μπορεί να υπάρχουν επαναλαμβανόμενες τραυματικές εμπειρίες απόρριψης και ένα μέρος υποδοχής των αρνητικών συναισθημάτων του κατά των γονέων του, των δασκάλων, των συμμαθητών του, χωρίς να υπάρχουν επικρίσεις ή τιμωρίες
- να υπάρχει συνεργασία τους και με το παιδί και τον έφηβο, δείχνοντας σεβασμό στις αδυναμίες, τις δυσλειτουργίες και τα ελλείμματά του, παρέχοντας του ένα προστατευτικό περιβάλλον ψυχικά (Anzieu, 2003), οπότε και να δοθεί έτσι η δυνατότητα σύνδεσής του με τα αρνητικά του συναισθήματα και τάσεις, όπως είναι ο θυμός που νιώθει (Ferro, 2006).
- να επιδεικνύεται αποδοχή στο παιδί ή τον έφηβο σαν να είναι μία ολοκληρωμένη οντότητα και όχι ως άτομο που έχει ελλείμματα. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύονται οι θετικές λειτουργίες και υποστηρίζονται οι παραγωγικές του δεξιότητες.
- να προχωρούν στη διερεύνηση των εξωτερικών παραγόντων κινδύνου, μέσω της διαμεσολάβησης και ενημέρωσης των γονέων και του σχολείου
- να διασφαλίζουν μία υπεύθυνη σχέση ανάμεσα στον ενήλικα και το παιδί ή έφηβο, ώστε έτσι να επιτυγχάνεται η προαγωγή ενός

καινούριου προτύπου παραδειγματικού σχέσης και λειτουργίας, που να διαφοροποιείται από εκείνο που έχει το παιδί ή ο έφηβος με τα καθημερινά του προβλήματα

- να μεριμνούν για τη διαχείριση των καταστάσεων κρίσης με τρόπο που να μην απορρίπτει και να μην τιμωρεί το παιδί ή έφηβο, να μην εστιάζουν στα λάθη του, αλλά στο να διευρύνουν τις αιτίες, που μπορεί να είναι τα γεγονότα, τα βιώματα και οι σχέσεις. Ακόμη, μέσω της συνεργασίας τους, να μεριμνούν να στηρίζουν το παιδί, ώστε να έχει αυτό επίγνωση και έλεγχο των συναισθημάτων του, των πράξεων και της ζωής του.
- να φροντίζουν για την ενθάρρυνση της συμμετοχής του παιδιού ή εφήβου σε κοινωνικές δραστηριότητες και ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, που θα συμβάλλουν στη κοινωνική του επανένταξη, να αναλαμβάνει ευθύνες και νέους ρόλους και ταυτότητες και να απεγκλωβιστούν από αρνητικές ταυτίσεις. Με τον τρόπο αυτό, θα διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή του ένταξη, ενώ έμμεσα θα στηρίζεται και μαθησιακά το παιδί ή ο έφηβος (Κουρκουτάς & Raul Xavier, 2010. Κουρκουτάς & Θάνος, 2009. Κουρκουτάς, 2001. McEvoy & Walker, 2000)

### **3.6. Τεχνικές εφαρμογής της ψυχοδυναμικής διαμεσολαβητικής παρέμβασης**

Βασική αρχή ως προς τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές και εργαλεία στη ψυχοδυναμική διαμεσολάβηση είναι η χρήση των μεταβατικών ή διαμεσολαβητικών αντικειμένων, όταν πρόκειται για παιδιά ή εφήβους με αναπηρία (Chouvier, 2002).



Τα διαμεσολαβητικά αντικείμενα είναι πχ το παιχνίδι ή οι ζωγραφιές, που δίνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ένας ουσιαστικός διάλογος με εστίαση στα βαθύτερα βιώματα των παιδιών ή εφήβων μεταξύ του ειδικού και του παιδιού ή εφήβου. Αυτό βοηθά τα παιδιά που έχουν πρόβλημα ή δυσκολία στο να επικοινωνήσουν τα βιώματά τους, να εκφραστούν με τις τεχνικές αυτές (Κουρκουτάς, 2009. Minazio, 2003. Rubin & Rubin, 2005).

Όλοι οι ειδικοί θεωρούν ότι η χρήση των διαμεσολαβητικών εργαλείων είναι ο παραγωγικός τρόπος προσέγγισης των παιδιών ή εφήβων με αναπηρία, οπότε θα είναι εφικτή η επεξεργασία των αρνητικών τους συναισθημάτων και η απόκτηση της θετικής αυτοεικόνας (Rubin & Rubin, 2005. Minazio, 2003. Gardner, 2001).

Τα διαμεσολαβητικά αντικείμενα ή διαμεσολαβητικές δραστηριότητες μπορεί να είναι θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, τα εικαστικά, οι κατασκευές, παζλ, σχέδιο, ζωγραφιές, φανταστικές ιστορίες και παραμύθια, μουσική, παιχνίδια με σώμα, χοροί, ομαδικές συναντήσεις αυτοέκφρασης και ομαδικά παιχνίδια, ζώα, ηλεκτρονικά παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες, αυτοσχεδιαστικές ή προσχεδιασμένες (Rubin & Rubin, 2005. Reid, 2001). Τα εν λόγω εναλλακτικά εργαλεία στηρίζουν σημαντικά τα παιδιά με αναπηρία και με ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Κουρκουτάς, 2008, 2009).

Οι ομάδες των παιδιών, όπου εφαρμόζονται οι εν λόγω δραστηριότητες και τεχνικές είναι πολλές και αφορούν σε παιδιά και εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται διαμεσολαβητικές τεχνικές και δραστηριότητες στις ακόλουθες ομάδες παιδιών: αυτισμό, μειωμένη νοημοσύνη, σύνδρομο DOWN, επιθετικότητα, ιατρικά προβλήματα, χρόνια νοσήματα, συναισθηματικές και διαπροσωπικές δυσκολίες και διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, αντικοινωνικές σχέσεις κτλ. (Κουρκουτάς, 2015).

Το ψυχοδυναμικό διαμεσολαβητικό μοντέλο, βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι διαθέτει οικοσυστημική προσέγγιση, καθώς γίνεται χρήση ποικίλων διαμεσολαβητικών τεχνικών και δραστηριοτήτων. Επίσης, υπάρχει και η διαμεσολαβητική συμβουλευτική σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όπου με τον τρόπο

αυτό στηρίζονται περαιτέρω και με ολιστικό τρόπο τα παιδιά και οι έφηβοι με αναπηρία (Κουρκουτάς, 2008).

## **4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1. Το είδος της έρευνας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε να εφαρμοστεί η ποσοτική μέθοδος, με απώτερο στόχο να αναβαθμιστεί η ποιότητα της προκειμένης εργασίας. Βασικά στοιχεία κάθε ποσοτικής έρευνας είναι να προσεγγιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα να ελεγχθούν οι αιτιώδεις θεωρητικές υποθέσεις και η σχέση τους με το κοινωνικό φαινόμενο της διαμεσολάβησης στο γεγονός της σύγκρουσης. Μέσω της ποσοτικής έρευνας, επίσης, γίνεται συλλογή και τυποποίηση στοιχείων, από τις απαντήσεις ενός μεγάλου αριθμητικά δείγματος, συγκριτικά με τον αριθμό του δείγματος που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μία ποιοτική έρευνα. Επομένως, ένα ακόμη πλεονέκτημα της έρευνας της ποσοτικής μεθοδολογίας που επιλέχτηκε είναι η χρήση αντιπροσωπευτικού δείγματος. Τέλος, με χρήση στατιστικών μεθόδων, όπως και έγινε, πρόκειται για τη πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας που χρησιμοποιείται ευρέως για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002).

Παράλληλα, για την λήψη έγκυρων και επιστημονικών αποτελεσμάτων, τα καίρια σημεία της διαδικασίας της ποσοτικής έρευνας είναι τα εξής:

- συλλέγονται απαντήσεις ενός μεγάλου αριθμητικά δείγματος, άρα και αντιπροσωπευτικού του ευρύτερου πληθυσμού
- διαμορφώνεται κατάλληλο και εύστοχο ερωτηματολόγιο που ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα και τις ανάγκες της έρευνας, όπως είναι ο σκοπός και οι θεωρητικές υποθέσεις όπως αυτές προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση/ ανασκόπηση πληροφοριών

## **4.2. Ο σκοπός**

Απώτερος στόχος της έρευνας αυτής είναι να διαφανούν οι αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις και τη δυσκολία της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, παιδιών και εφήβων, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αναπηρία. Επίσης, αποσκοπείται να διερευνηθεί ο ρόλος και οι δράσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων αυτών μεταξύ των μαθητών τους.

## **4.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα**

- 1. Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες;*
- 2. Ποιες είναι οι αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες;*
- 3. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες;*

## **4.4. Ερευνητικό εργαλείο**

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι το έγκυρο, δομημένο και αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, έτσι όπως προέκυψε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, οπότε και δομήθηκαν ανάλογα τρεις κεντρικές θεματικές των ερωτήσεων: 1. ύπαρξη συγκρούσεων στο σχολικό χώρο μεταξύ μαθητών με ιδιαιτερότητες, 2. οι αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 3. ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των υφιστάμενων συγκρούσεων στο σχολικό χώρο.

Το περιεχόμενο του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου της έρευνας αποτελείται από 25 συνολικά ερωτήσεις, με το βασικό περιεχόμενο αυτού να είναι το εξής:

- Α. ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, 5 ερωτήσεις (φύλο [άνδρας, γυναίκα], ηλικία, οικογενειακή κατάσταση [έγγαμος/η, άγαμος/η], μορφωτικό επίπεδο [ ΤΕΙ, ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό], έτη προϋπηρεσίας)
- Β ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ, με κεντρικές θεματικές των ερωτήσεων τις εξής →

1. ύπαρξη συγκρούσεων στο σχολικό χώρο μεταξύ μαθητών με ιδιαιτερότητες, 1 ερώτηση
2. οι αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 11 ερωτήσεις
3. ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των υφιστάμενων συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, 8 ερωτήσεις

Λεπτομερώς και πλήρως και αυτούσιο το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ, στο τέλος της συγκεκριμένης εργασίας.

Πρόκειται για ερωτήσεις κλειστού τύπου, πρωτοβάθμιας κλίμακας Likert. Έτσι, ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να δώσει μία εκ των διαθέσιμων πέντε επιλογών που του δίδονται για τη δική του σωστή απάντηση που τον αντιπροσωπεύει εκ των εξής διαθέσιμων επιλογών:

- διαφωνών απόλυτα
- διαφωνώ
- ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, η πενταβάθμια κλίμακα Likert 1-5 που κατά τη μονοδιάστατη κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg, παρέχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα (Robins et al, 2001. Gray-Little et al, 1997).

#### **4.5. Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που εργάζονται σε ειδικά σχολεία του Νομού Φλώρινας. Πρόκειται για ένα δείγμα που πληρεί τις προϋποθέσεις που έθεσε αρχικά η ερευνήτρια, δηλαδή έπρεπε να είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που διδάσκουν σε Δημοτικά και Γυμνάσια, μόνο στο Νομό Φλώρινας. Η επιλογή αυτή, αφενός καλύπτει τις ανάγκες του θέματος της εργασίας, που αφορά στις συγκρούσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε μαθητές ειδικής αγωγής και στο ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή τους. Αφετέρου, πρόκειται για μία περιοχή, στην οποία η ερευνήτρια λόγω και του επαγγέλματός της (κοινωνική λειτουργός) είχε πρόσβαση, αλλά και δυνατότητα να απευθυνθεί στα σχολεία αυτά από άποψη χρόνου και χιλιομετρικής απόστασης, ώστε να μην δαπανηθεί άσκοπος χρόνος στην αναζήτηση δείγματος που να επιθυμεί να συμμετέχει στην έρευνα. Συνεπώς, η δειγματοληψία είναι σκοπιμότητας και εύκολης πρόσβασης (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Τέλος, ο αριθμός του δείγματος που τελικά συμφώνησε και δέχτηκε να μετέχει στην προσωπική έρευνα ( $n= 30$ ) είναι αρκετά μεγάλος, γεγονός που κατοχυρώνει και το θέμα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος επομένως δίδεται η δυνατότητα γενίκευσης των τελικών συμπερασμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen & Manion, 1992).

## 4.6. Η ερευνητική διαδικασία

Η ερευνήτρια, αφού εκτύπωσε τα αυτοσχέδια ερωτηματολόγια της, απευθύνθηκε στα διαθέσιμα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια Ειδικής Αγωγής που υπάρχουν στο Νομό Φλώρινας. Αφού ενημέρωσε τους διευθυντές των σχολείων για το λόγο προσέγγισης των σχολείων τους και έλαβε έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνάς της στο χώρο της σχολικής μονάδας, σε ώρα διαλείμματος για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με εστίαση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που θα αποτελούσε το ερευνητικό δείγμα, ακολούθως, απευθύνθηκε στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αφού, λοιπόν, ενημερώθηκαν και οι ίδιοι για το θέμα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το σκοπό της και τη διαδικασία της συμμετοχής τους, κατόπιν της έγκρισης της συμμετοχής τους, ξεκίνησε η διαδικασία της διανομής των ερωτηματολογίων.

Η ενημέρωση και διανομή έγινε επί τόπου, στα γραφεία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Επειδή μάλιστα τα διαλείμματα είναι μικρής χρονικής διάρκειας (10-15 λεπτά της ώρας), για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια χρειάστηκε να παραμείνει σε κάθε σχολείο σχεδόν ολόκληρη την ημέρα της διδακτικής προκαθορισμένης διάρκειας, δηλαδή σχεδόν μέχρι τη 1 το μεσημέρι. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν αποσπασματικά δυστυχώς, λόγω μη διαθέσιμου χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ωστόσο, εντός μίας διδακτικής σχολικής ημέρας συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, οπότε και η ερευνήτρια τα παρέλαβε αυθημερόν.

Μετά τη συλλογή τους, έγινε η καταγραφή τους κωδικοποιημένα σε αρχείο excel και έπειτα η εισαγωγή αυτού στο πρόγραμμα spss. Για τη παράθεση των αποτελεσμάτων, έγινε χρήση πινάκων ποσοστιαίας μορφής, αλλά και συσχετίσεων. Έτσι και προέκυψαν βάσει αυτών τα τελικά συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας.

## 4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Είναι σημαντικό να υπάρχει μέριμνα κάθε ερευνητή ως προς τη προστασία των προσωπικών δεδομένων του ερευνητικού του δείγματος. Υπάρχει φυσικά ανάλογη νομική κατεύθυνση για την ερευνητική προσέγγιση ως προς την εν λόγω προστασία. Άλλωστε, στόχος δεν είναι να φωτογραφηθεί το δείγμα και να αποκαλυφθούν στοιχεία της ταυτότητάς του, αλλά να αποσπαστούν οι απαντήσεις συγκεκριμένου επιλεγμένου δείγματος, ώστε να προκύψουν τα τελικά συμπεράσματα που θα δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητή. Έτσι, για τη συγκεκριμένη προστασία προσωπικών στοιχείων του, η ερευνήτρια αρχικά οφείλει –όπως και έπραξε άλλωστε- να δηλώσει ρητά στο δείγμα ότι προστατεύονται τα στοιχεία τους και δεν πρόκειται να εκτεθούν δημοσίως. Επίσης, εκτός από αυτό, η ερευνήτρια ενημέρωσε το υποψήφιο δείγμα της σχετικά με το θέμα, το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαδικασία και τα πλαίσια της έρευνας που κλήθηκαν να μετέχουν. Έπειτα από την λεπτομερή ενημέρωσή τους, και αφού δώσουν την συναίνεσή τους, μπορεί να ξεκινήσει η διαδικασία της έρευνας με τη συμμετοχή τους (Δημητρόπουλος, 2001).

Ταυτόχρονα, η ερευνήτρια διασφάλισε για το ότι δεν πρόκειται να προκληθεί οποιαδήποτε βλάβη στο δείγμα με την συμμετοχή του αυτή. Ακόμη, ενημερώθηκαν και για το γεγονός ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρίσουν από τη συμμετοχή τους αυτή οποιαδήποτε στιγμή της διαδικασίας οι ίδιοι οι συμμετέχοντες το επιθυμήσουν, ως καθορίζεται άλλωστε και στα πλαίσια της ελευθερίας και των δικαιωμάτων τους ευρύτερα (Creswell, 1998).

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με τις δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ μαθητών ειδικής αγωγής που ωθούν σε συγκρούσεις και τον ρόλο της διαμεσολάβησης, στην περίπτωση των ειδικών σχολείων του Νομού Φλώρινας. Το δείγμα αποτελούταν από 30 συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς μαθητών με ιδιαιτερότητες. Εξετάστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: η ύπαρξη συγκρούσεων στον σχολικό χώρο με μαθητές με ιδιαιτερότητες (Ερευνητικό Ερώτημα 1), οι αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές (Ερευνητικό Ερώτημα 2), ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες (Ερευνητικό Ερώτημα 3), καθώς και η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στα κυρίως ερωτήματα της μελέτης.

Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της μελέτης (N=30). Στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα για τα κυρίως ερωτήματα της μελέτης. Τέλος παρέχονται συμπεράσματα από τη μελέτη.

### 5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Το δείγμα κατά μεγάλη πλειοψηφία αποτελούταν από γυναίκες (83%), με τους άνδρες να αποτελούν το υπολειπόμενο 17%. Οι ηλικίες των ερωτηθέντων ποίκιλαν μεταξύ των 22 έως 35 ετών (33%), 35 έως 50 ετών (43%) και 50 έως 65 ετών (23%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν παντρεμένοι (60%), με το 40% να είναι ανύπαντροι. Ένας στους δύο συμμετέχοντες διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο (50%) και το 33% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ. Το 13% είχαν αποφοιτήσει από ΤΕΙ, ενώ ένας συμμετέχων διέθετε διδακτορικό τίτλο (3%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διέθεταν μέχρι 10 έτη προϋπηρεσίας (57%). Το 27%



διέθετε από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και το 17% είχε από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=30)**

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρες	5	16.7
	Γυναίκες	25	83.3
Ηλικία	22-35 ετών	10	33.3
	35-50 ετών	13	43.3
	50-65 ετών	7	23.3
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμοι	18	60.0
	Άγαμοι	12	40.0
Μορφωτικό επίπεδο	ΤΕΙ	4	13.3
	ΑΕΙ	10	33.3
	Μεταπτυχιακό	15	50.0
	Διδακτορικό	1	3.3

Έτη προϋπηρεσίας	0-10	17	56.7
	11-20	8	26.7
	21-30	5	16.7

## 5.2. Κύρια ερωτήματα της μελέτης

### 5.2.1. Ύπαρξη συγκρούσεων στον σχολικό χώρο με μαθητές με ιδιαιτερότητες

Στο Ερώτημα 1 «Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών;», η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος συμφωνούσε (76,6%). Αναλυτικά, το 53,3% συμφωνούσε και το 23,3% συμφωνούσε απόλυτα ότι υπάρχουν συγκρούσεις στον σχολικό χώρο ανάμεσα στους μαθητές. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες και ποσοστά.

**Πίνακας 2. Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών;**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	4	13.3

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	10.0
Συμφωνώ	16	53.3
Συμφωνώ απόλυτα	7	23.3
Σύνολο	30	100.0

Κατά μέσο όρο, το δείγμα συμφωνούσε ότι υπάρχουν συγκρούσεις στον σχολικό χώρο ανάμεσα σε μαθητές με ιδιαιτερότητες. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και άλλες περιγραφικές μετρήσεις για αυτό το ερώτημα.

**Πίνακας 3. Ύπαρξη συγκρούσεων στον σχολικό χώρο με μαθητές με ιδιαιτερότητες**

	N	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Διακύμανση
1. Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών	330	3.87	4	.937	.878

### **5.2.2. Οι αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές**

Στις αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών περιλαμβάνονται 11 ερωτήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής. Στο Ερώτημα 2 «Ο ανταγωνισμός ωθεί τους μαθητές σε συγκρούσεις;», συνολικά το 53,4% του

δείγματος συμφωνούσε («συμφωνώ» 46,7%, «συμφωνώ απόλυτα» 6,7%). Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

**Πίνακας 4. Ο ανταγωνισμός ωθεί τους μαθητές σε συγκρούσεις**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4	13.3
Διαφωνώ	1	3.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	9	30.0
Συμφωνώ	14	46.7
Συμφωνώ απόλυτα	2	6.7
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 3 «Η απειλή συμφερόντων ωθεί σε συγκρούσεις;», συνολικά το 53,3% του δείγματος συμφωνούσε («συμφωνώ» 50%, «συμφωνώ απόλυτα» 3,3%). Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα.

**Πίνακας 5. Η απειλή συμφερόντων ωθεί σε συγκρούσεις**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3
Διαφωνώ	7	23.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	6	20.0
Συμφωνώ	15	50.0
Συμφωνώ απόλυτα	1	3.3
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 4 «Κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες φέρει ταυτόχρονα και προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορικά προβλήματα, εκτός από μαθησιακές δυσκολίες», συνολικά το 60% συμφωνούσε («συμφωνώ» 36,7%, «συμφωνώ απόλυτα» 23,3%). Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα.

**Πίνακας 6. Κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες φέρει ταυτόχρονα και προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορικά προβλήματα, εκτός από μαθησιακές δυσκολίες**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3
Διαφωνώ	5	16.7
Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	6	20.0
Συμφωνώ	11	36.7
Συμφωνώ απόλυτα	7	23.3
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 5 «Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες εκδηλώνουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και αυτό αποτελεί βασική αιτία να ξεσηκώσουν εντάσεις και να συγκρουστούν μεταξύ τους», συνολικά το 43,3% του δείγματος συμφωνούσε («συμφωνώ» 33,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 10%, Πίνακας 7).

**Πίνακας 7. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες εκδηλώνουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και αυτό αποτελεί βασική αιτία να ξεσηκώσουν εντάσεις και να συγκρουστούν μεταξύ τους**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	6	20.0
Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	11	36.7
Συμφωνώ	10	33.3
Συμφωνώ απόλυτα	3	10.0
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 6 «Το σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην εκδήλωση συμπεριφορών βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, ως προς το επίπεδο της οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εσφαλμένων προτύπων που εκθειάζει και του εκπαιδευτικού προσωπικού», συνολικά το 63,3% των ερωτηθέντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 43,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 20%, Πίνακας 8).

**Πίνακας 8. Το σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην εκδήλωση συμπεριφορών βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, ως προς το επίπεδο της οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εσφαλμένων προτύπων που εκθειάζει και του εκπαιδευτικού προσωπικού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	6.7
Διαφωνώ	6	20.0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	10.0
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	6	20.0
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 7 «Οι γονείς και το πόσο ενημερωμένοι, υποστηρικτικοί και δίπλα στα παιδιά τους είναι, ενθαρρύνουν την άσκηση της σχολικής βίας ανάλογα», συνολικά το 46,3% των ερωτηθέντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 43,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 3,3%, Πίνακας 9).

**Πίνακας 9. Οι γονείς και το πόσο ενημερωμένοι, υποστηρικτικοί και δίπλα στα παιδιά τους είναι, ενθαρρύνουν την άσκηση της σχολικής βίας ανάλογα**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	6.7
Διαφωνώ	7	23.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	7	23.3
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	1	3.3
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 8 «Οι συγκρούσεις είναι φυσιολογικό και μη επικίνδυνο φαινόμενο και σύμπτωμα της εφηβείας των παιδιών», συνολικά μόνο το 26,7% του δείγματος συμφωνούσε («συμφωνώ» 20%, «συμφωνώ απόλυτα» 6,7%). Συνολικά το 56,6% των ερωτηθέντων διαφωνούσαν με αυτή τη δήλωση («διαφωνώ» 43,3%, «διαφωνώ απόλυτα» 13,3%, Πίνακας 10).

**Πίνακας 10. Οι συγκρούσεις είναι φυσιολογικό και μη επικίνδυνο φαινόμενο και σύμπτωμα της εφηβείας των παιδιών**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4	13.3
Διαφωνώ	13	43.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5	16.7
Συμφωνώ	6	20.0
Συμφωνώ απόλυτα	2	6.7
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 9 «Οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων από κάθε μαθητή ως προς τις επιδόσεις του μπορεί να εντείνουν το πρόβλημα της εκδήλωσης συγκρούσεων και βίας», συνολικά το 53,4% των συμμετεχόντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 46,7%, «συμφωνώ απόλυτα» 6,7%, Πίνακας 11).

**Πίνακας 11. Οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων από κάθε μαθητή ως προς τις επιδόσεις του μπορεί να εντείνουν το πρόβλημα της εκδήλωσης συγκρούσεων και βίας**

	Συχνότητα	Ποσοστό



Διαφωνώ	7	23.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	7	23.3
Συμφωνώ	14	46.7
Συμφωνώ απόλυτα	2	6.7
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 10 «Το φύλο είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές», μόνο το 30% του δείγματος συμφωνούσε. Συνολικά, το 70% του δείγματος διαφωνούσε με αυτό το ερώτημα («διαφωνώ» 36,7%, «διαφωνώ απόλυτα» 33,3%, Πίνακας 12).

**Πίνακας 12. Το φύλο είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	10	33.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	11	36.7
Συμφωνώ	9	30.0
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 11 «Η εθνικότητα είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές», μόνο το 30% των συμμετεχόντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 23,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 6,7%). Συνολικά, το 43,3% των ερωτηθέντων διαφωνούσαν με αυτή τη δήλωση («διαφωνώ» 30%, «διαφωνώ απόλυτα» 13,3%, Πίνακας 13).

**Πίνακας 13. Η εθνικότητα είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4	13.3
Διαφωνώ	9	30.0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	8	26.7
Συμφωνώ	7	23.3
Συμφωνώ απόλυτα	2	6.7
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 12 «Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές», συνολικά το 63,3% του δείγματος συμφωνούσε («συμφωνώ» 43,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 20%, Πίνακας 14).

**Πίνακας 14. Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3

Διαφωνώ	2	6.7
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	8	26.7
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	6	20.0
Σύνολο	30	100.0

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα ερωτήματα που σχετίζονται με τα αίτια πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές. Κατά μέσο όρο, το δείγμα συμφωνούσε ότι η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές (μέσος όρος M.O.=3,70), καθώς και ότι κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες φέρει ταυτόχρονα και προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορικά προβλήματα, εκτός από μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3,60). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες οριακά συμφωνούσαν ότι το σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην εκδήλωση συμπεριφορών βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, ως προς το επίπεδο της οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εσφαλμένων προτύπων που εκθειάζει και του εκπαιδευτικού προσωπικού (M.O.=3,50). Στα υπόλοιπα ερωτήματα, οι μέσοι όροι του δείγματος κυμαίνονταν από M.O.=2,63 έως M.O.=3,37 και παραπέμπουν σε ουδέτερη απάντηση («ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ»).

**Πίνακας 15. Οι αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές**

	N	Μέσο όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Διακύμανση
2. Ο ανταγωνισμός ωθεί τους μαθητές σε συγκρούσεις	30	3.30	4	1.119	1.252
3. Η απειλή συμφερόντων ωθεί σε συγκρούσεις	30	3.27	4	.980	.961
4. Κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες φέρει ταυτόχρονα και προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορικά προβλήματα, εκτός από μαθησιακές δυσκολίες	30	3.60	4	1.133	1.283
5. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες εκδηλώνουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και αυτό αποτελεί βασική αιτία να ξεσηκώσουν εντάσεις και να συγκρουστούν	30	3.33	3	.922	.851

6. Το σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην εκδήλωση συμπεριφορών βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, ως προς το επίπεδο της οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εσφαλμένων προτύπων που εκθειάζει και του εκπαιδευτικού προσωπικού	30	3.50	4	1.225	1.500
7. Οι γονείς και το πόσο ενημερωμένοι, υποστηρικτικοί και δίπλα στα παιδιά τους είναι, ενθαρρύνουν την άσκηση της σχολικής βίας ανάλογα	30	3.13	3	1.042	1.085
8. Οι συγκρούσεις είναι φυσιολογικό και μη επικίνδυνο φαινόμενο και σύμπτωμα της εφηβείας των παιδιών	30	2.63	2	1.159	1.344
9. Οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων από κάθε	30	3.37	4	.928	.861

μαθητή ως προς τις επιδόσεις του μπορεί να εντείνουν το πρόβλημα της εκδήλωσης συγκρούσεων και βίας					
10. Το φύλο είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές	30	2.97	3	.809	.654
11. Η εθνικότητα είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές	30	2.80	3	1.157	1.338
12. Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές	30	3.70	4	.988	.976

### 5.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των υφιστάμενων συγκρούσεων στον σχολικό χώρο

Σε ό, τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των υφιστάμενων συγκρούσεων στον σχολικό χώρο, τα αποτελέσματα για τα 8 σχετικά ερωτήματα

είναι τα εξής. Στο Ερώτημα 13 «Δεν μπορούν να δοθούν επαρκή κίνητρα για να προσπαθήσουν, να ανταπεξέρχονται και να κινητοποιούνται παρά τις δυσκολίες και ανεπάρκειές τους στη καθημερινότητά τους», συνολικά το 63,3% των συμμετεχόντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 43,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 20%, Πίνακας 16).

**Πίνακας 16. Δεν μπορούν να δοθούν επαρκή κίνητρα για να προσπαθήσουν, να ανταπεξέρχονται και να κινητοποιούνται παρά τις δυσκολίες και ανεπάρκειές τους στη καθημερινότητά τους**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3
Διαφωνώ	3	10.0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	7	23.3
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	6	20.0
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 14 «Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί τους μαθητές γενικών τάξεων, καθώς κάθε παιδί έχει διαφορετικότητα, ξεχωριστές, ιδιαίτερες ανάγκες», συνολικά το 46,3% των συμμετεχόντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 43,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 3,3%), ενώ το 40% διαφωνούσε με αυτό το ερώτημα («διαφωνώ» 30%, «διαφωνώ απόλυτα» 10%, Πίνακας 17).

**Πίνακας 17. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί τους μαθητές γενικών τάξεων, καθώς κάθε παιδί έχει διαφορετικότητα, ξεχωριστές ανάγκες**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	10.0
Διαφωνώ	9	30.0

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	4	13.3
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	1	3.3
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 15 «Η συμπεριφορά των παιδιών είναι προγνωστικός δείκτης για το πόσο δεκτικά ή παθητικά θα είναι σε στιγμές σύγκρουσης και πώς θα εξελιχθεί η σύγκρουση», το 60% του δείγματος συμφωνούσε, ενώ το 33,3% ούτε διαφωνούσε ούτε και συμφωνούσε (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18. Η συμπεριφορά των παιδιών είναι προγνωστικός δείκτης για το πόσο δεκτικά ή παθητικά θα είναι σε στιγμές σύγκρουσης και πώς θα εξελιχθεί η σύγκρουση**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3
Διαφωνώ	1	3.3
Ούτε διαφωνώ ,ούτε συμφωνώ	10	33.3
Συμφωνώ	18	60.0
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 16 «Ο εκπαιδευτικός δρα ως τρίτο πρόσωπο και παρόλο που οφείλει να είναι ουδέτερο σε επίπεδο στάσης, πολλές φορές υπάρχει συναισθηματική φόρτιση, επιρροή και κλίση προς μία εκ των δύο περιπτώσεων που συγκρούστηκαν», συνολικά το 43,3% των συμμετεχόντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 40%, «συμφωνώ απόλυτα» 3,3%), ενώ το 33,3% ούτε διαφωνούσε ούτε και συμφωνούσε (Πίνακας 19).



**Πίνακας 19.** Ο εκπαιδευτικός δρα ως τρίτο πρόσωπο και παρόλο που οφείλει να είναι ουδέτερο σε επίπεδο στάσης, πολλές φορές υπάρχει συναισθηματική φόρτιση, επιρροή και κλίση προς μία εκ των δύο περιπτώσεων που συγκρούστηκαν

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	10.0
Διαφωνώ	4	13.3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	33.3
Συμφωνώ	12	40.0
Συμφωνώ απόλυτα	1	3.3
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 17 «Θεωρείτε ότι έχετε γνώση και εκπαίδευση για να διαχειριστείτε πρωτίστως συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα παιδιά και κυρίως οποιαδήποτε αντικρουόμενη αντίδραση στην παρέμβασή σας;», συνολικά το 50% των ερωτηθέντων συμφωνούσαν («συμφωνώ» 33,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 16,7%), ενώ το 33,3% ούτε διαφωνούσε ούτε συμφωνούσε (Πίνακας 20).

**Πίνακας 20.** Θεωρείτε ότι έχετε γνώση και εκπαίδευση για να διαχειριστείτε συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα παιδιά και αντικρουόμενες αντιδράσεις στην παρέμβασή σας;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3
Διαφωνώ	3	10.0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	11	36.7
Συμφωνώ	10	33.3
Συμφωνώ απόλυτα	5	16.7
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 18 «Κατά την παρέμβαση που εφαρμόζεται, κινείστε σε επίπεδο ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ταυτόχρονα», συνολικά το 66,6% των συμμετεχόντων συμφωνούσε («συμφωνώ» 43,3%, «συμφωνώ απόλυτα» 23,3%, Πίνακας 21).

**Πίνακας 21. Κατά την παρέμβαση που εφαρμόζεται, κινείστε σε επίπεδο ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ταυτόχρονα**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	3	10.0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	7	23.3
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	7	23.3
Σύνολο	30	100.0

Στο Ερώτημα 19 «Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες, όπως κοινωνικούς λειτουργούς ή συμβούλους, για περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών;», συνολικά το 86,7% του δείγματος συμφωνούσε, εκ των οποίων οι περισσότεροι συμφωνούσαν απόλυτα («συμφωνώ

απόλυτα» 56,7%, «συμφωνώ» 30%). Το 30% των ερωτηθέντων ούτε διαφωνούσαν ούτε και συμφωνούσαν με αυτό το ερώτημα (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22. Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες για περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών;**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	3.3
Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	3	10.0
Συμφωνώ	9	30.0
Συμφωνώ απόλυτα	17	56.7
Σύνολο	30	100.0

Τέλος, στο Ερώτημα 20 «Εφαρμόζετε δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, δραματοποίηση, χοροί και άλλες δραστηριότητες, προσχεδιασμένες ή αυτοσχέδιες, ως πρόληψη ή μέσο αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων παιδιών ή εφήβων με αναπηρία;», συνολικά το 90% των ερωτηθέντων συμφωνούσαν, και οι περισσότεροι μάλιστα συμφωνούσαν απόλυτα («συμφωνώ απόλυτα» 46,7%, «συμφωνώ» 43,3%, Πίνακας 23).

**Πίνακας 23. Εφαρμόζετε δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ή η δραματοποίηση ως πρόληψη ή μέσο αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων παιδιών ή εφήβων με αναπηρία;**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	1	3.3
Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	2	6.7
Συμφωνώ	13	43.3
Συμφωνώ απόλυτα	14	46.7
Σύνολο	30	100.0

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτημα που αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των υφιστάμενων συγκρούσεων στον σχολικό χώρο. Κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν ότι συνεργάζονται με ειδικούς επαγγελματίες για περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών; (Μ.Ο.=4,37), ότι εφαρμόζουν δραστηριότητες ως πρόληψη ή μέσο αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων παιδιών ή εφήβων με αναπηρία (Μ.Ο.=4,33), ότι κατά την παρέμβαση, κινούνται σε επίπεδο ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ταυτόχρονα (Μ.Ο.=3,80), καθώς και ότι δεν μπορούν να δοθούν επαρκή κίνητρα για να προσπαθήσουν, να ανταπεξέρχονται και να κινητοποιούνται παρά τις δυσκολίες και ανεπάρκειές τους στη καθημερινότητά τους (Μ.Ο.=3,67).

Επιπλέον, κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες οριακά συμφωνούσαν πως η συμπεριφορά των παιδιών είναι προγνωστικός δείκτης για το πόσο δεκτικά ή παθητικά θα είναι σε στιγμές σύγκρουσης και για το πώς θα εξελιχθεί η σύγκρουση (Μ.Ο.=3,50), όπως και ότι θεωρούν πως διαθέτουν την κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση προκειμένου να διαχειριστούν συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα παιδιά και αντικρουόμενες αντιδράσεις στην παρέμβασή τους (Μ.Ο.=3,50). Στα άλλα 2 ερωτήματα (ερωτήματα 14 και 16), κατά μέσο όρο το δείγμα ούτε συμφωνούσε ούτε και διαφωνούσε, με μέσους όρους από Μ.Ο.=3,00 έως Μ.Ο.=3,13).

**Πίνακας 24. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των υφιστάμενων συγκρούσεων στον σχολικό χώρο**

	N	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Διακύμανση
13. Δεν μπορούν να δοθούν επαρκή κίνητρα για να προσπαθήσουν, να ανταπεξέρχονται και να κινητοποιούνται παρά τις δυσκολίες και ανεπάρκειές τους στη καθημερινότητά τους	30	3.67	4	1.028	1.057
14. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί τους μαθητές γενικών τάξεων, καθώς κάθε παιδί έχει διαφορετικότητα, ξεχωριστές ανάγκες	30	3.00	3	1.145	1.310
15. Η συμπεριφορά των παιδιών είναι προγνωστικός δείκτης για το πόσο δεκτικά ή παθητικά θα είναι σε στιγμές σύγκρουσης και πώς θα εξελιχθεί η σύγκρουση	30	3.50	4	.731	.534

16. Ο εκπαιδευτικός δρα ως τρίτο πρόσωπο και παρόλο που οφείλει να είναι ουδέτερο σε επίπεδο στάσης, πολλές φορές υπάρχει συναισθηματική φόρτιση, επιρροή και κλίση προς μία εκ των δύο περιπτώσεων που συγκρούστηκαν	30	3.13	3	1.042	1.085
17. Θεωρείτε ότι έχετε γνώση και εκπαίδευση για να διαχειριστείτε συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα παιδιά και αντικρουόμενες αντιδράσεις στην παρέμβασή σας;	30	3.50	3.5	1.009	1.017
18. Κατά την παρέμβαση, κινείστε σε επίπεδο ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ταυτόχρονα	30	3.80	4	.925	.855
19. Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες για περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών;	30	4.37	5	.928	.861
20. Εφαρμόζετε δραστηριότητες ως πρόληψη ή μέσο αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων παιδιών ή εφήβων με αναπηρία	30	4.33	4	.758	.575

### **5.3. Επίδραση δημογραφικών στοιχείων στα κυρίως ερωτήματα της μελέτης**

Σε ό,τι αφορά την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στα κυρίως ερωτήματα της μελέτης βρέθηκαν τα εξής. Πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι  $\chi^2$  (chi square) και υπολογίστηκαν πίνακες διπλής εισόδου μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των κυρίως ερωτημάτων της μελέτης. Σε γενικές γραμμές, τα δημογραφικά στοιχεία του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, των ετών προϋπηρεσίας και του μορφωτικού επιπέδου δεν αποτελούσαν παράγοντες διαφοροποίησης των απαντήσεων στα κυρίως ερωτήματα της μελέτης.

Ωστόσο υπήρχαν δύο στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού και το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού βρέθηκαν να επιδρούν στατιστικά σημαντικά στις απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα 12, «Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές».

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 25, η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού διαφοροποιούσε τις απαντήσεις στο ερώτημα 12 ( $\chi^2=10,93$ ,  $df=4$ ,  $p=0,027$ ).

**Πίνακας 25. Έλεγχοι  $\chi^2$  για τη μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ως αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές, ανά οικογενειακή κατάσταση**

	Δείκτες	df	p
Pearson $\chi^2$	10.929	4	.027
Likelihood Ratio	14.060	4	.007
Linear-by-Linear Association	.820	1	.365
Συχνότητα	30		

Οι περισσότεροι παντρεμένοι και ανύπαντροι συμμετέχοντες συμφωνούσαν με αυτό το ερώτημα, ωστόσο ένας στους τρεις έγγαμους συμμετέχοντες συμφωνούσαν απόλυτα, ενώ κανένας από τους άγαμους συμμετέχοντες δεν εξέφρασε απόλυτη συμφωνία (Πίνακας 26). Επιπλέον, ένας στους τρεις έγγαμους ερωτηθέντες παρέμεινε ουδέτερος σε αυτό το ερώτημα, ενώ μόνο ένας στους έξι άγαμους συμμετέχοντες έδωσε ουδέτερη απάντηση.

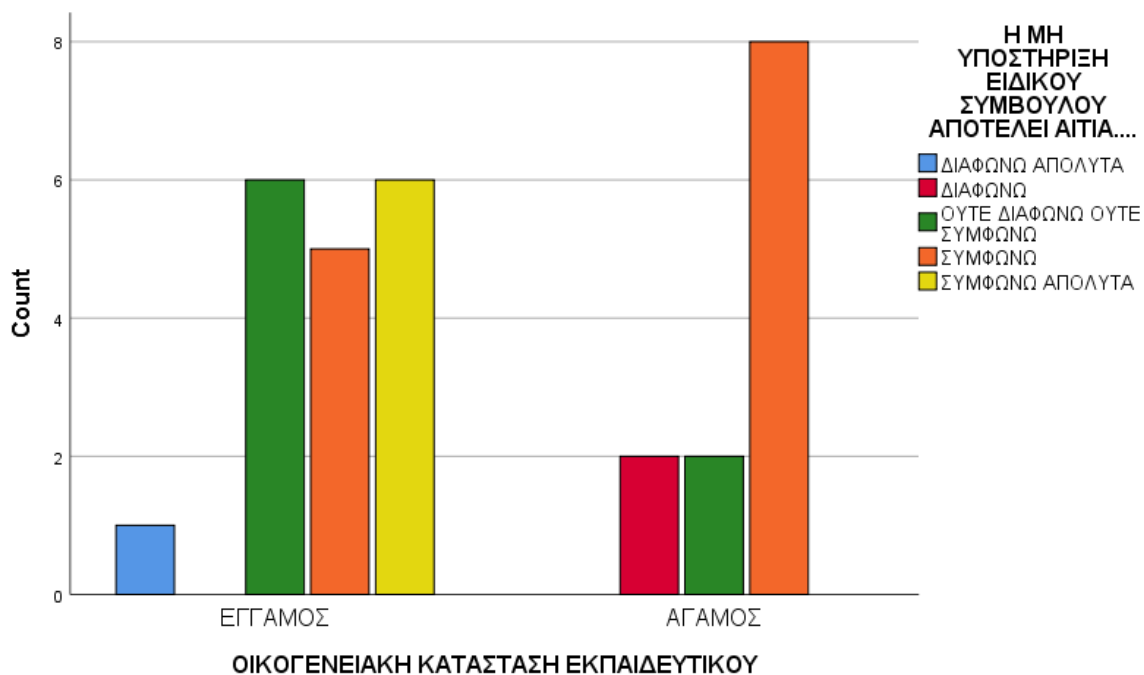
**Πίνακας 26. Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ως αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές, ανά οικογενειακή κατάσταση**

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	λο
Οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού	Έγγαμοι	1	0	6	5	6	18
	Άγαμοι	0	2	2	8	0	12



Σύνολο	1	2	8	13	6	30
--------	---	---	---	----	---	----

Το Γράφημα 1 απεικονίζει τις απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα 12 ανά οικογενειακή κατάσταση. Στο γράφημα διακρίνεται ότι οι απαντήσεις των έγγαμων μοιράζονταν μεταξύ της ουδέτερης, της σύμφωνης και της απόλυτα σύμφωνης στάσης, ενώ οι περισσότεροι άγαμοι του δείγματος συμφωνούσαν ότι η έλλειψη υποστήριξης από ειδικό σύμβουλο για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές.



**Γράφημα 1. Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ως αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές, ανά οικογενειακή κατάσταση**

Το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού επίσης διαφοροποιούσε τις απαντήσεις στο ίδιο ερώτημα 12 ( $\chi^2=21,57$ ,  $df=12$ ,  $p=0,043$ , Πίνακας 27).

**Πίνακας 27. Έλεγχος  $\chi^2$  για τη μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ως αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές, ανά εκπαιδευτικό επίπεδο**

	Δείκτες	df	p
Pearson $\chi^2$	21.569	12	.043
Likelihood Ratio	16.002	12	.191
Linear-by-Linear Association	.992	1	.319
Συχνότητα	30		

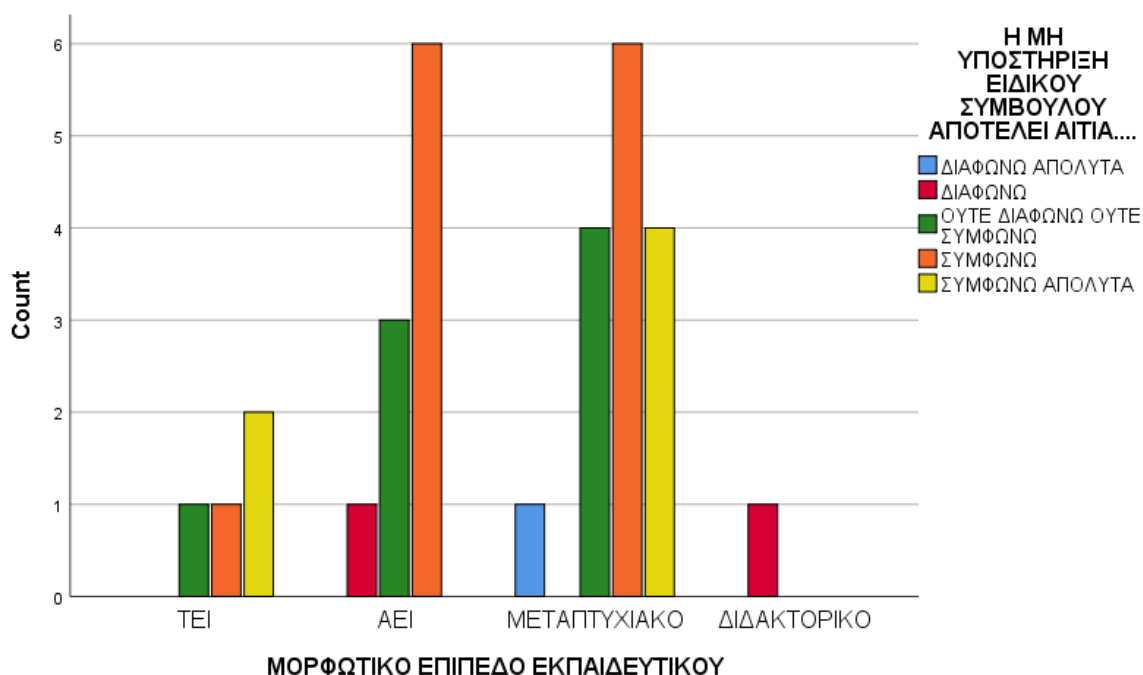
Οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είχαν σε μεγάλο βαθμό παρόμοιες απαντήσεις, ωστόσο σχεδόν ένας στους τέσσερεις κατόχους μεταπτυχιακού συμφωνούσαν απόλυτα, ενώ κανένας από τους κατόχους τίτλου ΑΕΙ δεν εξέφρασε απόλυτη συμφωνία (Πίνακας 28). Επιπλέον, ο μοναδικός συμμετέχων που διέθετε διδακτορικό τίτλο διαφωνούσε, ενώ οι τρεις από τους τέσσερεις κατόχους τίτλου ΤΕΙ συμφωνούσαν ότι η απουσία υποστήριξης ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών αποτελεί αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές.

**Πίνακας 28. Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ως αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές, ανά εκπαιδευτικό επίπεδο**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο

Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικού	ΤΕΙ	0	0	1	1	2	4
	ΑΕΙ	0	1	3	6	0	10
	Μεταπτυχιακό	1	0	4	6	4	15
	Διδακτορικό	0	1	0	0	0	1
Σύνολο		1	2	8	13	6	30

Το Γράφημα 2 απεικονίζει τις απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα 12 ανά εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε αυτό φαίνεται ότι οι περισσότεροι κάτοχοι τίτλου ΑΕΙ συμφωνούσαν με το ερώτημα, ενώ οι απαντήσεις των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου ήταν μοιρασμένες μεταξύ της ουδέτερης, της σύμφωνης και της απόλυτα σύμφωνης στάσης.



**Γράφημα 1. Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ως αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές, ανά εκπαιδευτικό επίπεδο**

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τρία ευρήματα προσέγγιζαν τη στατιστική σημαντικότητα, χωρίς ωστόσο να τη φθάσουν. Αυτά ήταν η επίδραση του φύλου στο ερώτημα 19, «Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί ή οι Σύμβουλοι για τα περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών σας» ( $\chi^2=7,41$ ,  $df=3$ ,  $p=0,060$ ), η επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου στο ερώτημα 1, «Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών;» ( $\chi^2=15,51$ ,  $df=9$ ,  $p=0,078$ ), και η επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου στο ερώτημα 17, «Θεωρείτε ότι έχετε την κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση για να μπορέσετε να διαχειριστείτε πρωτίστως συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα παιδιά και κυρίως οποιαδήποτε αντικρουόμενη αντίδραση στη παρέμβασή σας;» ( $\chi^2=19,55$ ,  $df=12$ ,  $p=0,076$ ).

#### 5.4. Απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης

Στο παρόν υποκεφάλαιο απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης που σχετίζονται με τις δυσκολίες επικοινωνίας και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών της ειδικής αγωγής καθώς και με τον ρόλο της διαμεσολάβησης στον Νομό Φλώρινας. Το δείγμα αποτελούταν από τριάντα (30) εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, κατά μεγάλη πλειοψηφία γυναίκες (83%),

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «**EE1: Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες;**», όπως είδαμε νωρίτερα, το 77% του δείγματος συμφώνησε ότι πράγματι υφίστανται συγκρούσεις στον σχολικό χώρο ανάμεσα σε μαθητές με ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται θετικά.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «**EE2: Ποιες είναι οι αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες;**», οι απαντήσεις του δείγματος έδειξαν ότι, κατά σειρά προτεραιότητας, οι θεωρούμενες αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στους μαθητές είναι το σχολείο σε ό,τι αφορά το επίπεδο

της οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εσφαλμένων προτύπων που εκθειάζει και του εκπαιδευτικού προσωπικού (63%), η απουσία υποστήριξης ειδικού συμβούλου για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών (63%), και οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού που δημιουργούν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθώς και συμπεριφορικά προβλήματα (60%).

Στην τέταρτη θέση ήταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις επιδόσεις των μαθητών, που μπορεί να εντείνουν το πρόβλημα της εκδήλωσης συγκρούσεων και βίας (53%). Ακολουθούσε ο ανταγωνισμός (53%) και η απειλή συμφερόντων (53%) που μπορεί να ωθήσουν τους μαθητές σε συγκρούσεις, η στάση των γονέων που πιθανόν να ενθαρρύνουν την άσκηση της σχολικής βίας (46%), και τέλος οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών που μπορεί να τους οδηγήσουν σε εντάσεις και συγκρούσεις (43%).

Από την άλλη πλευρά, το 70% των εκπαιδευτικών διαφωνούσαν πως το φύλο αποτελεί βασικό προγνωστικό δείκτη αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές, και το 57% διαφωνούσε ότι οι συγκρούσεις είναι ένα φυσιολογικό, όχι επικίνδυνο φαινόμενο και σύμπτωμα της εφηβείας και των παιδιών, ενώ το 43% διαφωνούσε ότι η εθνικότητα αποτελεί έναν βασικό προγνωστικό δείκτη αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, «**EE3: Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες;**», η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εφαρμόζαν δραστηριότητες όπως παιχνίδια, δραματοποίηση, χορό, είτε προσχεδιασμένες είτε αυτοσχέδιες, ως πρόληψη ή μέσο αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων παιδιών ή εφήβων με αναπηρία (90%). Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος συνεργαζόταν με ειδικούς επαγγελματίες, όπως κοινωνικούς λειτουργούς ή συμβούλους, για περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών (87%). Περαιτέρω, οι περισσότεροι

συμμετέχοντες κινούνταν ταυτόχρονα σε ατομικό, σχολικό και οικογενειακό επίπεδο κατά την παρέμβαση που εφαρμόζεται (67%), και παράλληλα θεωρούσαν ότι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να δοθούν επαρκή κίνητρα προκειμένου να προσπαθήσουν, να ανταπεξέρχονται και να κινητοποιούνται παρά τις δυσκολίες και ανεπάρκειες στη καθημερινότητά τους (63%).

Η πλειοψηφία του δείγματος επίσης συμφωνούσε ότι η συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί προγνωστικό δείκτη για το πόσο δεκτικά ή παθητικά θα είναι σε στιγμές σύγκρουσης και για το πώς θα εξελιχθεί η σύγκρουση (60%), ενώ ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρούσε ότι έχει την κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση για να διαχειριστεί, πρωτίστως συναισθηματικά, τα εμπλεκόμενα παιδιά και, κυρίως, οποιαδήποτε αντικρουόμενη αντίδραση στην παρέμβασή τους (50%). Ακόμη, μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφωνούσε πως ο εκπαιδευτικός, αν και ως τρίτο πρόσωπο οφείλει να διατηρεί μία ουδέτερη στάση, εντούτοις πολλές φορές βιώνει συναισθηματική φόρτιση, επιρροή και κλίση προς μία εκ των δύο περιπτώσεων των μαθητών που συγκρούστηκαν (43%). Οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες στο ερώτημα κατά πόσο ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί τους μαθητές των γενικών τάξεων αφού κάθε παιδί έχει διαφορετικότητα και ξεχωριστές ανάγκες, με το 46% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί αλλά το 40% να διαφωνεί με αυτή την ερώτηση.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα δημογραφικά στοιχεία δεν διαδραμάτιζαν στατιστικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απαντήσεων στα ερωτήματα της μελέτης σχετικά με την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ μαθητών με ιδιαιτερότητες, τις αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες, και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Εξαίρεση αποτελούσε η στατιστικά σημαντική επίδραση που ασκούσε το εκπαιδευτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού και η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού στο ερώτημα 12, «Η μη-υποστήριξη ειδικού συμβούλου για τις

ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές». Στις απαντήσεις αυτού του ερωτήματος, οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί είχαν μοιρασμένες απαντήσεις μεταξύ της ουδέτερης, της σύμφωνης και της απόλυτα σύμφωνης στάσης, ενώ οι περισσότεροι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν πως η απουσία υποστήριξης από ειδικό σύμβουλο για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες αποτελεί αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμη, οι περισσότεροι απόφοιτοι ΑΕΙ συμφωνούσαν ότι η έλλειψη υποστήριξης από ειδικό σύμβουλο για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών αποτελεί μία αιτία πρόκλησης συγκρούσεων ανάμεσά τους, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού έδωσαν περισσότερο μοιρασμένες απαντήσεις που περιλάμβαναν την ουδέτερη, τη σύμφωνη και την απόλυτα σύμφωνη στάση.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παραπάνω παρουσιάστηκαν λεπτομερώς τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων των απαντήσεων των 30 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του Νομού Φλώρινας.

Αναφορικά με την **ύπαρξη των συγκρούσεων** (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), λοιπόν, ανάμεσα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώνεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι υπάρχουν (76,6%).

Ως προς τις **αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις** αυτές (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), διαπιστώνεται ότι επιβεβαιώνουν βιβλιογραφικά δεδομένα και είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους (53,4%), η απειλή ατομικών συμφερόντων από άλλους (53,3%), είναι λόγω δυσκολιών των μαθητών αυτών στις διαπροσωπικές του σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά κυρίως λόγω των συμπεριφορικών προβλημάτων που έχουν (60%), επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία (Τριανταφύλλου, 2010), λόγω ψυχοκοινωνικών τους δυσκολιών (43,3%), με την ευθύνη να φέρουν κατά βάσει και η στάση των γονέων τους δίπλα

τους (46,3%), οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων από αυτούς τους μαθητές που τα γεμίζουν με επιπλέον άγχος και στρες για να καλύψουν τις επιθυμίες τους αυτές, αλλά και με επιπλέον ψυχολογικής φύσεως πίεση και καταπίεση ενδεχομένως (53,4%), επιβεβαιώνοντας για μία ακόμη φορά τη βιβλιογραφία (Βεγγιάννη, 2011), ενώ βασικός αιτιογενής παράγοντας δηλώνεται να είναι η απουσία ειδικού σχολικού συμβούλου από τα σημερινά ειδικά σχολεία (63,3%), παρόλο που βιβλιογραφικά, υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Frye-Myers, 2005).

Τα δεδομένα διαφωνούν με τη βιβλιογραφία (Βεγγιάννη, 2011) ως προς την αιτία της εφηβείας και των συμπτωμάτων της στην έξαρση της σχολικής βίας μεταξύ των μαθητών με αναπηρία. Επίσης, διαψεύδεται η βιβλιογραφία (Βεγγιάννη, 2011) ως προς τη συνάρτηση του φύλου στην εκδήλωση συγκρούσεων σε μαθητές με αναπηρία, αλλά και το παράγοντα της εθνικότητας του παιδιού στην πρόκληση συγκρούσεων.

Τέλος, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το **ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών του με αναπηρία**, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν επαρκή κίνητρα ώστε να ανταπεξέρχονται καθημερινά (63,3%). Βιβλιογραφικά, η έλλειψη κινήτρων ωθεί σε δυσκολία λειτουργικότητας και περιορισμένη αυτοπεποίθηση (Peci & Alesi, 2005). Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το ρόλο τους στις συγκρούσεις των μαθητών τους.

Θεωρούν ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού είναι δείκτης για το ρόλο του στη σύγκρουση και την εξέλιξη της σύγκρουσης αυτής (60%) (Στέφου, 2015), ο εκπαιδευτικός είναι ο τρίτο/ διαμεσολαβητής και πολύ συχνά μη αντικειμενικός ως οφείλει βιβλιογραφικά (Κουρκουτάς, 2015. Kaes, 2002), αλλά έντονα συναισθηματικά φορτισμένος και επηρεασμένος (43,3%), γεγονός που αναδεικνύει τη μη προετοιμασία του και τη μη κατάλληλη και επαρκή του κατάρτιση στο ζήτημα της διαχείρισης των τάξεών του ((Κουρκουτάς, 2007. Korff- Sausse, 2007).

Θεωρούν ότι είναι πλήρως και επαρκώς καταρτισμένοι στη διαχείριση των συγκρούσεων (50%), ανέφεραν ότι κινούνται σε ατομικό, σχολικό και οικογενειακό



επίπεδο κατά τη παρέμβαση στη σύγκρουση (66,6%) (Κουρκουτάς, 2007. Korff-Sausse, 2007), λαμβάνουν τη στήριξη και συνεργάζονται με άλλες ειδικότητες όπως αυτή του κοινωνικού λειτουργού (86,7%) (Κουρκουτάς & Raul Xavier, 2010), ενώ βασική τεχνική πρόληψης και αντιμετώπισης συγκρούσεων και επιθέσεων είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων (90%), όπως και βιβλιογραφικά και ερευνητικά θεωρείται μία αποτελεσματική μέθοδος στο τομέα αυτό (Κουρκουτάς, 2008, 2009).

Δεν υπάρχει ομοφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσκολία τους στο να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, διαψεύδοντας τη βιβλιογραφία (Slavin, 2006. Courtecuisse et al., 1998. Βεγγιάννη, 2011).

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, στοιχείο που δεν μπορεί να μελετηθεί ως προς τις συγκριτικές στο φύλο του εκπαιδευτικού στάσεις. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι κατά κόρον γυναικοκρατούμενο, επομένως δεν υπήρχε και άλλη επιλογή ή δυνατότητα εκ μέρους της ερευνήτριας.

Τέλος, προτείνεται να γίνει μελλοντική έρευνα ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη πρόληψη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών τους και το κατά πόσο αποτελεσματικές είναι αυτές τελικά. μέσα από αυτό, θα είναι απόλυτα σαφές το επίπεδο της κατάρτισής τους και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A. Ελληνόγλωσση**

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και επιλογές στην Ευρώπη*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Δημητρόπουλος, Γ.Ε.(2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, Ένα συστηματικό Δυναμικό Μοντέλο*. Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: εκδ. Έλλην.

Δοΐκου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή – Αζίζι, Α. (Επιστ. Επιμ.) (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόζυβα, Π. (2008). *Γίνομαι διαμεσολαβητής του εαυτού μου, διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις*. Αγωγή Υγείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας.

Κολιάδης, Ε.Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε τις δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Κολιάδης.

Κουρκούτας, Η. (2001). *Η Ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης»: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 1, 79-120

- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρκούτας, Η. (2009). «Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή», στο Μ. Πουρκός (επιστ. επιμ.), *Τέχνη-Ψυχολογία-Εκπαίδευση. Ο ψυχο-παιδαγωγικός ρόλος της τέχνης*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 481-521.
- Κουρκουτάς, Η.Ε. & Θάνος, Θ.Β. (2009). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές διαστάσεις- Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2011). «Η διαμεσολάβηση ως θεωρητικό και πρακτικό εργαλείο στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και της Σχολικής Ψυχολογίας: Προτάσεις για ένα Ψυχοδυναμικό Ψυχοπαιδαγωγικό και Ενταξιακό Μοντέλο». Στο: *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Επανορθωτική δικαιοσύνη, σχολική διαμεσολάβηση, ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: εκδ. Πεδίο.
- Κουρκουτάς, Η.Ε. (2015). Η «διαμεσολάβηση» ως θεωρητικό και πρακτικό εργαλείο στο χώρο της ειδικής αγωγής και της σχολικής ψυχολογίας: Προτάσεις για ένα ψυχοδυναμικό ψυχοπαιδαγωγικό και ενταξιακό μοντέλο. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Επανορθωτική Δικαιοσύνη, Σχολική Διαμεσολάβηση, Ποινική Συνδιαλλαγή* (σ. 113-139). Αθήνα: Πεδίο
- Κυριαζή, Ν. (2002). *«Η Κοινωνιολογική Έρευνα», Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ., (2002). Εφαρμογές της συμβουλευτικής ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες. Στο: Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., & Καλαβάσης, Φ., (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους* (Τόμος Α, σελ. 342-365). Αθήνα: Άτραπος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μπάρμπας, Γ. (2007). Ειδική εκπαίδευση και οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτήν. Στο: *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. (σσ. 1-27). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπεζέ, Λ. (1998). Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανοπούλου – Μαράτου Ο. (2004). Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και «ένταξη». Στο: Ζώνιου – Σιδέρη Α. (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Α, σελ. 77-87. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής*. Α τόμος., Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτίης, Χ.Αθ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα [χ.ο.].
- Τριανταφύλλου, Ε. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιάντης, Γ., & Μανωλόπουλος Σ. (1987). *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής* (τόμ. Α', μέρος Γ'). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2013). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών* (11<sup>η</sup> έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ψαρού, Κ.Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: εκδόσεις Πολιτεία.

## **B. Ξενόγλωσση**

- Anzieu, D. (2003). *Το εγώ-δέρμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. London: University of California Press.
- Chouvier, B. (2002). Le medium symbolique. Στο: *Les processus psychiques de la mediation* (σσ. 1-4). Paris: Dunod.
- Courteciusse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J. & Selosse, J. (1998). (Επιστ. Επιμ.: Μπεζέ, Λ.). *Βία στο σχολείο - Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Elias, M.F., Elias, P.K., Sullivan, L.M., Wolf, P.A., & D'Agostino, R.B. (2003). Lower cognitive function in the presence of obesity and hypertension: the Framingham heart study. *Int J Obes Relat Metab Disord.*, 27(2), 260-8.
- Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματική μάθηση* (Επιστ. Επιμ. & Μετ.: Λεονταρή Α., & Συγγολίτου Ε.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ferro, A. (2006). Clinical implications of Bion's thought. *The International Journal of Psychoanalysis*, 87(4)
- Freeman, R., Malkin, M.S.W & Hastings, J. (1975). Psychosocial problems of Deaf children and their families. *American Annals of the Deaf*, 120(4), pp. 391-405.
- Frye-Myers, H. N. (2005). How elementary schools counselors can meet the needs of students with disabilities. *Professional School Counseling*, 8(5), 442-454.

- Gardner, R. (2001). *Language learning motivation: The student, the teacher and the researcher. Key-note address to the Texas Foreign Language Education Conference*. University of Texas, Austin.
- Guillaume-Hofnung, M. (2005). 'La médiation en santé'. In: Prof. Hureau; Prof. Poitout. Masson (eds.), *L'Expertise médicale en responsabilité médicale*. Belgique, pp. 13-18.
- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιστ. Επιμ.: Διαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. Μετάφραση: Λυμπεροπούλου, Χ.). Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Hull, C.L. (1952). *A behavior system*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Kaes, R. (2002). "Naissance et évolution des pratiques psychanalytiques de groupe en France". in: A. de Mijolla (ss. la dir. de –), *Evolution de la clinique psychanalytique*. Bordeaux, L'esprit du temps, pp. 155-166.
- Keil, S. & Clunies-Ross, L. (2003). *Survey of Education Provision for Blind and Partially Sighted Children in Britain in 2002*. RNIB.
- Korff- Sausse, S. (2007). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Paris: ERES.
- Kourkoutas, E. & Xavier Raul, M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Social & Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Kourkoutas, E., Plexousakis, S. & Georgiadi, M. (2010). An ecosystemic interventon in the context of a special education setting. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 4773-4779
- Kourkoutas, E. & Georgiadi, M. (2009). Pratiques inclusives pour des enfants à des problèmes socio-émotionnels et troubles de conduite. In: I. Gomes & R.

L. Maia (Eds), *Special education: From theory to practice* (pp. 147-158).  
Porto: University Fernando Pessoa Editions.

Mcevoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140

Minazio, N. (2003), «Le travail du jeu», στοC. Geissmann & D. Houzel (επιμ.), *Psychothérapies de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Bayard, σσ. 435-448

Omolayo, B. (2009). Self-Esteem and Self-Motivational Needs of Disabled and Non-Disabled: A Comparative Analysis. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 1(2), 449-458.

Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2002). *A parent's guide to Asperger Syndrome and Autism*. New York: The Guilford Press.

Peci, A., Alesi, M., (2005). Attribution style in adolescents with Down's syndrome. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 419-432.

Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative Interviewing The Art of Hearing Data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA Sage.

Shields, N., Murdoch, A., Loy, Y., Dodd, K.J., & Taylor, N.F. (2006). A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy compared with children without disability. *Dev. Med Child Neurol.*, 48(2), 151-7.

Slavin, R.E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge

Weist, M.D., Goldstein, A., Morris, L., & Bryant, T. (2003). Integrating expanded school mental health programs and school-based health centers. *Psychology in the Schools*, 40(3).

- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral Adjustment in children with learning disabilities? *In Learning disability quarterly*, 27(1), 21-30.
- Woolfolk, A. (Επιστ. Επιμ.: Μάκρη - Μπότσαρη Ε.) (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, του Τμήματος Νηπιαγωγών, με τίτλο «Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού - Διαμεσολάβηση».

Απώτερος στόχος της έρευνας αυτής είναι να διαφανούν οι αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις και τη δυσκολία της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, παιδιών και εφήβων, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αναπηρία. Επίσης, αποσκοπείται να διερευνηθεί ο ρόλος και οι δράσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων αυτών μεταξύ των μαθητών τους.

Για τους παραπάνω λόγους η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και το ερωτηματολόγιο ανώνυμο. Αυτό που καλείστε να κάνετε είναι να δώσετε την σωστή κατά την εμπειρία και γνώμη σας απάντηση στις 20 ερωτήσεις που ακολουθούν, σημειώνοντας με ένα Χ σε ένα από τα δοσμένα πλαίσια ανά ερώτηση «συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «διαφωνώ», «διαφωνώ απόλυτα»

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας εκ των προτέρων

Μίσιου Μαρία

Φοιτήτρια ΠΜΣ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## Α' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Παρακαλώ όπως σημειώσετε με «X» στο πλαίσιο που σας δίδεται   
ή συμπληρώστε με αριθμό στα κενά <...> )

**ΦΥΛΟ:** άνδρας  γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:** .....

**ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:** έγγαμος/η  άγαμος/η

**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:** ΤΕΙ  ΑΕΙ   
Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

**ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** .....

## Β' ΜΕΡΟΣ: ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Παρακαλώ όπως σημειώσετε με ένα «X» στην σωστή για εσάς επιλογή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
<b>A. ΥΠΑΡΞΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ</b>					
1. Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών					
<b>B. ΟΙ ΑΙΤΙΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</b>					
2. Ο ανταγωνισμός ωθεί τους μαθητές σε συγκρούσεις					
3. Η απειλή συμφερόντων ωθεί σε συγκρούσεις					
4. Κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες φέρει ταυτόχρονα και προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορικά προβλήματα, εκτός από μαθησιακές δυσκολίες					
5. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες εκδηλώνουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και αυτό αποτελεί βασική αιτία να ξεσηκώσουν εντάσεις και να συγκρουστούν μεταξύ τους					
6. Το σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην εκδήλωση συμπεριφορών βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, ως προς το επίπεδο της οργάνωσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των εσφαλμένων					

προτύπων που εκθειάζει και του εκπαιδευτικού προσωπικού					
7. Οι γονείς ανάλογα πόσο ενημερωμένοι, υποστηρικτικοί και δίπλα στα παιδιά τους είναι, ενθαρρύνουν την άσκηση της σχολικής βίας					
8. Οι συγκρούσεις είναι ένα φυσιολογικό και μη επικίνδυνο φαινόμενο και σύμπτωμα της εφηβείας των παιδιών					
9. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων από κάθε μαθητή ως προς τις επιδόσεις του μπορεί να εντείνουν το πρόβλημα της εκδήλωσης συγκρούσεων και βίας					
10. Το φύλο είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές					
11. Η εθνικότητα είναι βασικός προγνωστικός δείκτης αναμενόμενης έξαρσης συγκρούσεων με συμμαθητές					
12. Η μη υποστήριξη ειδικού συμβούλου αποτελεί αιτία για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες					
<b>Γ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ</b>					
13. Δεν μπορούν να δοθούν επαρκή κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να προσπαθήσουν, να ανταπεξέρχονται και να κινητοποιούνται παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο χώρο εργασίας τους					

14. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί τους μαθητές, καθώς κάθε παιδί έχει τη διαφορετικότητα, τις ξεχωριστές και ιδιαίτερες ανάγκες του					
15. Η συμπεριφορά των παιδιών είναι προγνωστικός δείκτης για το πόσο δεκτικά ή παθητικά θα είναι σε στιγμές σύγκρουσης και πως θα εξελιχτεί η σύγκρουση αυτή					
16. Ο εκπαιδευτικός δρα ως τρίτο πρόσωπο, που παρόλο που οφείλει να είναι ουδέτερο σε επίπεδο στάσης, υπάρχει ωστόσο πολλές φορές συναισθηματική φόρτιση, επιρροή και ανάλογη κλίση προς τη μία εκ των δύο περιπτώσεων που συγκρούστηκαν					
17. Θεωρείτε ότι έχετε την κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση για να μπορέσετε να διαχειριστείτε πρωτίστως συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα παιδιά και κυρίως οποιαδήποτε αντικρουόμενη αντίδραση στη παρέμβασή σας					
18. Κατά την παρέμβαση που εφαρμόζεται, κινείστε σε επίπεδο ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ταυτόχρονα					
19. Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες, όπως είναι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ή οι Σύμβουλοι για τα περιστατικά δυσκολιών επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών σας					
20. Εφαρμόζετε δραστηριότητες, όπως είναι τα παιχνίδια, η δραματοποίηση, οι χοροί και άλλες δραστηριότητες προσχεδιασμένες ή αυτοσχέδιες ως προληπτικό μέσο ή μέσο αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών ή εφήβων με αναπηρία					

