



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

«Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και διαμεσολάβηση: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ:

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ**

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΜΕΛΙΔΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ

Τριμελής Επιτροπή:

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2019

Περίληψη

Η σχολική μονάδα, ως εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μια αυτορυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών, όπου το περιβάλλον είναι περίπλοκο και έτσι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Το σχολείο αποτελεί, συνεπαγωγικά εύφορο έδαφος για συγκρούσεις.

Καθότι οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες δεν είναι πάντα καλά ανεπτυγμένες, η σύγκρουση ανάμεσα σε μαθητές, εκδηλώνεται με βίαιη και προβληματική συμπεριφορά (Μαυροσκούφης, 2007). Όταν το παιδί δεν είναι εξοπλισμένο με τις δεξιότητες που χρειάζεται για να επιλύσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει στη ζωή του, είναι ευάλωτο να καταφύγει στη βία, είτε προς τους άλλους είτε προς τον εαυτό του, παρουσιάζοντας διαβαθμισμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι απόψεις του σχετικά τόσο με τη διαχείριση των συγκρούσεων όσο και με περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς, είναι κομβικής σημασίας καθώς η αποτελεσματική διαχείριση τους, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένας ειρηνικός τρόπος επίλυσης των διαφορών είναι η διαμεσολάβηση η οποία αν εφαρμοστεί στο σχολικό χώρο είναι πιθανό να συνδράμει καταλυτικά στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στις μεταξύ τους συγκρούσεις. Επίσης στοχεύει στη σκιαγράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης ως ένα από τους τρόπους επίλυσης των διαφορών μεταξύ των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, διαμεσολάβηση, εκπαιδευτικοί

Abstract

The school unit as an educational organization is a self-regulating community including diverse groups, interests and values, where the environment is complex and thus conflicts are inevitable. School is a fertile ground for conflict.

As conflict resolution skills in both children and adults are not always well developed, conflicts between students can be manifested in violent and problematic behavior (Mavroskoufis, 2007). When a child is not equipped with the skills he or she needs to effectively deal with the conflicts he or she faces in life, he or she is vulnerable to resorting to violence, either to others or to himself or herself, with graded behavioral problems.

Teacher's role and attitude on both conflict management and problematic behaviour are crucial as the effective management of conflicts and problematic behavior, is a key factor in the proper functioning of the educational process.

A peaceful way of resolving disputes is school mediation, which in case is implemented in the school environment, is likely to act as a catalyst in the improvement and management of children's behavioral problems.

The present work aims to highlight the strategies teachers use to deal with students' behavioural problems. It also aims to outline teachers' views on the effectiveness of mediation as one of the ways to resolve student conflicts.

Keywords: behaviour problems, mediation, teachers

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	10
1.1 Ορισμός των συγκρούσεων στο σχολείο	10
1.1.1. Παράγοντες συγκρούσεων.....	11
1.1.2. Διαχείριση συγκρούσεων.....	12
1.3 Αίτια προβλημάτων συμπεριφοράς.....	15
1.3.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες	16
1.3.3. Κοινωνικοί παράγοντες - Σύγχρονη Κοινωνική πραγματικότητα.....	17
1.3.4. Σύγχρονο Σχολικό περιβάλλον	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	19
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	19
2.1 Διαχείριση της σχολικής τάξης.....	19
2.1.2 Προκλήσεις στη διαχείριση σχολικής τάξης.....	20
2.2 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς.....	21
2.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	26
Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΩΣ ΕΝΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	26
3.1.1. Διαδικασία σχολικής διαμεσολάβησης.....	27
3.1.2 Οφέλη διαμεσολάβησης.....	28
3.2 Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της διαμεσολάβησης	29
3.3 Περιορισμοί Εφαρμογών Διαμεσολάβησης	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	33
4.1 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα	33
4.2 Ποσοτική έρευνα	35
4.3 Η δειγματοληπτική έρευνα.....	36
4.4. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας.....	36
4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων-Ερωτηματολόγιο	37
4.6 Λειτουργικοί ορισμοί	38
4.7 Πληθυσμός, Δείγμα	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	40
5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	40
5.2 Αποτελέσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα	43
5.3 Αποτελέσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:	52
5.4 Αποτελέσματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
6.1 Συμπεράσματα σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα	71
6.2 Συμπεράσματα σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	72
6.3 Συμπεράσματα σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα	74
6.4. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις	75
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	77
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	80

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1	41
Γράφημα 2.....	42
Γράφημα 3.....	42
Γράφημα 4.....	46
Γράφημα 5.....	47
Γράφημα 6.....	50
Γράφημα 7.....	51
Γράφημα 8.....	54
Γράφημα 9.....	56
Γράφημα 10.....	59
Γράφημα 11.....	61
Γράφημα 12.....	65
Γράφημα 13.....	66
Γράφημα 14.....	67
Γράφημα 15.....	68
Γράφημα 16.....	70

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1.....	43
Πίνακας 2.....	44
Πίνακας 3.....	45
Πίνακας 4.....	46
Πίνακας 5.....	47
Πίνακας 6.....	48
Πίνακας 7.....	49
Πίνακας 8.....	49
Πίνακας 9.....	50
Πίνακας 10.....	51
Πίνακας 11.....	53
Πίνακας 12.....	55
Πίνακας 13.....	56
Πίνακας 14.....	57
Πίνακας 15.....	58
Πίνακας 16.....	58
Πίνακας 17.....	60
Πίνακας 18.....	60
Πίνακας 19.....	62
Πίνακας 20.....	62
Πίνακας 21.....	63
Πίνακας 22.....	64
Πίνακας 23.....	64
Πίνακας 24.....	65
Πίνακας 25.....	66
Πίνακας 26.....	67
Πίνακας 27.....	68
Πίνακας 28.....	69
Πίνακας 29.....	70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα, αν και δεν έχει την ίδια ένταση και έκταση με αυτή που εμφανίζεται σε άλλες χώρες (Μανιάτης, 2010· Νικολάου, 2013), είναι υπαρκτό. Μάλιστα παρουσιάζει μια αυξητική τάση και συνεπώς χρήζει συντονισμένης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010).

Οι μαθητές στο σχολείο αξιολογούνται τόσο ως προς την επίδοσή τους η οποία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους. Ενώ όμως η επίδοση των μαθητών (αίτια και παράγοντες αποτυχίας ή επιτυχίας) έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα, δεν συμβαίνει το ίδιο με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών παρόλο που προβλήματα συμπεριφοράς εντοπίζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Νικολάου, 2007). Η προβληματική συμπεριφορά αναφέρεται στην επανάληψη και επιμονή διασπαστικών και εναντιωματικών συμπεριφορών ορισμένων μαθητών, οι οποίες διαταράσσουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Marzano, 2003).

Η προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο απειλεί την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος στην τάξη ενώ παράλληλα αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών και σημαντική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Närhi et al 2017). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι καθοριστικής σημασίας για την τήρηση του χρονοδιάγραμματος της ύλης, την επίβλεψη της προόδου των μαθητών, την καλλιέργεια υγιούς κλίματος συνεργασίας και την πρόληψη ανεξέλεγκτων συγκρούσεων (Πουρσανίδου, 2016· Närhi et al., 2017).

Η παρούσα μελέτη αφορά την διερεύνηση των απόψεων 55 εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τις συγκρούσεις, τον ρόλο των συγκρούσεων, τις στρατηγικές διαχείρισής τους καθώς και τις απόψεις τους για τον θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης ως ένα διαφορετικό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία εστιάζει στα κύρια χαρακτηριστικά των συγκρούσεων εντός του σχολικού πλαισίου, στον ορισμό της σχολικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς καθώς και στη διαδικασία της διαμεσολάβησης ως έναν εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Ειδικότερα στο πρώτο κεφάλαιο της

βιβλιογραφίας παρουσιάζονται οι διάφοροι ορισμοί των συγκρούσεων και της σχολικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς καθώς και τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να αποδοθούν τόσο σε ενδογενείς όσο και σε περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία αναλυτικότερη περιγραφή των στρατηγικών διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και συγκρούσεων εντός της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς . Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης, ως ένας εναλλακτικός τρόπος επίλυσης των διαφορών καθώς και τα οφέλη και οι περιορισμοί στην εφαρμογή της διαμεσολάβησης εντός του σχολικού πλαισίου.

Στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται η μεθοδολογία, το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο καθώς και η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας ακολουθούν τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1 Ορισμός των συγκρούσεων στο σχολείο

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα η σύγκρουση αποτελεί ένα αναπόφευκτο γεγονός που εντοπίζεται τόσο στις ανθρώπινες σχέσεις όσο κι γενικότερα στην καθημερινότητα τόσο των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αποτελώντας ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ενδοσχολικής ρουτίνας.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η σύγκρουση μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για τη διαδικασία ανάπτυξης της μάθησης και να συμβάλλει στη δημιουργία νέων πιο υγιών ισορροπιών στις σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών (Shantz & Hartup, 1992). Σύμφωνα μάλιστα με τους Şahin et al.(2011) οι συγκρούσεις υπάρχουν όπου υπάρχουν και άνθρωποι, αποτελώντας αναφαίρετο μέρος της εξέλιξης των παιδιών. Παρόμοιες απόψεις υποστηρίχθηκαν παλαιότερα και από τους Johnson & Johnson (1996) σύμφωνα με τους οποίους η σύγκρουση δεν είναι πάντα κάτι κακό, αντιθέτως θεωρείται απαραίτητη για την εξέλιξη του ατόμου και τις σχέσεις του. Συνεπώς, κάθε προσπάθεια αποσιώπησης ή αποτροπής της σύγκρουσης μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την ανάπτυξη και την εύρεση νέων ισορροπιών στις σχέσεις των ατόμων.

Ωστόσο οι κυρίαρχοι ορισμοί των συγκρούσεων προσανατολίζονται σε όρους αναμέτρησης δυνάμεων σε περιβάλλοντα έντασης, με τελική κατάληξη την επικράτηση της μίας εκ των δυο αντικρουόμενων δυνάμεων. Στο γεγονός αυτό συμβάλλουν καταλυτικά οι φτωχές ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων που διδάσκονται και που διαθέτουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της σύγκρουσης. Ωστόσο στη βιβλιογραφία εντοπίζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά στους ορισμούς των συγκρούσεων όπως:

- Η ύπαρξη διαφορετικών, ασυμβίβαστων μεταξύ τους απόψεων, οι οποίες εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά αλληλεπιδρώντα άτομα και προκαλούν διαμάχες-αντιπαραθέσεις.

- Οι αντιπαραθέσεις αυτές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τη δομή των σχέσεων των μελών ενός οργανισμού (Rahim, 2002) και στην προκειμένη περίπτωση της σχολικής μονάδας.

Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των συγκρούσεων διατύπωσαν οι de Wit et al. (2012) , σύμφωνα με τους οποίους, η σύγκρουση είναι μία διαδικασία αμφίδρομη , όπου οι στόχοι και οι ενέργειες της μίας πλευράς παρεμποδίζουν τους στόχους και τις ενέργειες της άλλης .

Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί πως η σύγκρουση εμφανίζεται όταν δεν έχει βρεθεί μια λύση κοινώς αποδεκτή που να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές (H.R. Edu Services Human Rights and Education Network , 2007).

1.1.1. Παράγοντες συγκρούσεων

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας σύγκρουσης στο σχολείο. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η έλλειψη ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας (Shahmohammadi, 2014). Ο Μαυροσκούφης (2007) μάλιστα επεκτείνει την παραπάνω σκέψη και για τις συγκρούσεις μεταξύ των ενηλίκων διατυπώνοντας ότι οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες και για όσους ενήλικες δεν έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες για την επίλυση τους.

Άλλοι παράγοντες που ευνοούν τη δημιουργία συγκρούσεων μπορεί να είναι οι διαφορετικές προτεραιότητες των ατόμων, οι παρανοήσεις η έλλειψη πόρων και αντικειμένων, χρημάτων και χρόνου στα σχολεία καθώς και τα ανταγωνιστικά συναισθήματα (Human Rights and Education Network, 2007)

Από την άλλη πλευρά, οι Οι Di Paola & Hoy (2001) συσχετίζουν την ύπαρξη συγκρούσεων και διαφωνιών λιγότερο με την συναισθηματική φόρτιση των ατόμων και περισσότερο με τα αλληλοσυγκρουόμενα καθήκοντα και τους ρόλους του κάθε ατόμου.

Τέλος η προσωπικότητα και η ιδιοσυγκρασία κάθε ατόμου είναι επίσης πολύ σημαντικές για την εκδήλωση και τον τρόπο διαχείρισης κάθε σύγκρουσης. Κάθε άτομο αντιδρά με διαφορετικό

τρόπο σε μία σύγκρουση. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν άτομα που επιλέγουν την επικράτηση, κάποια άλλα προτιμούν τη διαπραγμάτευση και άλλα το συμβιβασμό με στόχο να λυθεί η σύγκρουση. Επίσης συχνά σε συγκρούσεις τα άτομα μπορεί να επιδιώκουν την αποφυγή ή την αποσιώπηση της (Βακόλα και Νικολάου, 2012).

1.1.2. Διαχείριση συγκρούσεων

Με απώτερο στόχο την εύρεση κατάλληλων λύσεων, οι Milofsky και Berdan, (2011) θεωρούν πολύ σημαντική την ανάλυσή της κάθε σύγκρουσης στα επιμέρους στάδιά της καθώς και τις κατηγοριοποιήσεις του τρόπου αντίδρασης των ατόμων σε αυτές.

Οι Johnson & Johnson (1996:463) εντόπισαν τέσσερις διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης των ατόμων σε μια σύγκρουση:

- η επίλυση
- ο συμβιβασμός
- η εξομάλυνση, και
- η απόσυρση

Ο κάθε τρόπος αντίδρασης μπορεί αντίστοιχα να οδηγήσει σε διαφορετικά συνεπακόλουθα μετά τη σύγκρουση. Ειδικότερα μετά τη σύγκρουση μπορεί να επέλθει:

- ο η αποδοχή της επιθετικότητας του άλλου και η υποταγή,
- ο η αποφυγή της αντιμετώπισης,
- ο η πυροδότηση επιθετικής αντίδρασης,
- ο η αναζήτηση ενός «δικαστή» για να ρυθμίσει τη σύγκρουση,
- ο η ανάλυση των αιτιών και των περιστάσεων.

Οι Johnson & Johnson (1996:470) σημείωσαν την μεγάλη σημασία της ικανοποίησης και των δύο μερών για την πραγματική επίλυση μιας διαφωνίας. Σύμφωνα με τους ίδιους, η αμοιβαία

ικανοποίηση των δύο μερών, μπορεί να συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους όσο και στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την μελλοντική αντιμετώπιση αντίστοιχων καταστάσεων.

Σύμφωνα με νεότερα ευρήματα (Baginsky, 2004), όταν μια σύγκρουση διαχειριστεί με εποικοδομητικό τρόπο, μπορεί να δώσει στα άτομα την ευκαιρία για αυτοβελτίωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και εύρεσης αποδεκτών λύσεων.

1.2. Ορισμός της σχολικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Ενώ ήδη από τις αρχές του 1970 οι διευθυντές των σχολείων, οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ενδιαφέρονται για την επίλυση των συγκρούσεων και να κατανοούν τη σημασία του εσωτερικού κέντρου ελέγχου και της αυτορρύθμισης (Travers, 1980) τα προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία παρουσιάζουν αυξητική τάση και ο αριθμός των περιπτώσεων βίας στα σχολεία συνεχώς αυξάνεται. Σωματική και λεκτική βία, κακοποίηση, περιπτώσεις κλοπής, επιθέσεις, αποτελούν καθημερινότητα τόσο για το σχολείο όσο και για τη σύγχρονη κοινωνία.

Δεν έχει αποδοθεί ένας καθολικός και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τη σχολικά αποκλίνουσα συμπεριφορά καθώς δεν υπάρχουν κοινώς αποδεκτά κριτήρια, για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά προβληματική ή σχολικά αποκλίνουσα.

Σε αυτό το γεγονός συμβάλλει πλήθος παραγόντων. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί δεν προσδιορίζουν και δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τα προβλήματα συμπεριφοράς και την εμφάνιση της σχολικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ειδικότερα για κάποιους εκπαιδευτικούς προβλήματα όπως η παραβίαση των κανόνων της τάξης όπως για παράδειγμα «δεν μιλάμε ταυτόχρονα» θεωρούνται λογικά και δεν αντιμετωπίζονται σαν προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο κάποιοι άλλοι, υποστηρίζουν ότι εκλαμβάνουν ως προβλήματα συμπεριφοράς μικρο κουβεντούλες, «γέλια», ψιθύρους, κ.α

Οι Κόκκινος, Παναγιώτου και Δαβάζογλου (2004) εξέτασαν τις αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σοβαρότητα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των παιδιών και

διαπίστωσαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως αντι-κοινωνική συμπεριφορά, την κλοπή και τον εκφοβισμό και ως πιο σοβαρές την ονειροπόληση και τη γενικότερη ανησυχία- διάσπαση των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον όρο «αταξία» για να δηλώσουν κάθε μορφή συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες ελέγχου και διοίκησης της τάξης. Συνεπαγωγικά το πλαίσιο και η γενικότερη ιδεολογία του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην θεώρηση και τον καθορισμό μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής. Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη η κατανόηση της φύσης της προβληματικής συμπεριφοράς και η αναζήτηση των αιτιών της, με κριτήρια επιστημονικά και τεκμηριωμένα και σε καμία περίπτωση με βάση τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού.

Αν και οι συγκρούσεις είναι μέρος της σχολικής ζωής, μπορεί να θεωρηθεί ότι ένα δημοκρατικό, ανθρωπιστικό και ειρηνικό σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Καθώς η βία αυξάνεται, η πίεση για ασφαλή και αποτελεσματικά σχολεία αυξάνεται επίσης.

Σε μια ειρηνική τάξη κυριαρχούν πέντε χαρακτηριστικά (Kreidler, 1984): η συνεργασία, η επικοινωνία, η ανεκτικότητα-υπομονή η θετική συναισθηματική έκφραση και η δυνατότητα επίλυσης των συγκρούσεων Όλες αυτές οι συνιστώσες αλληλοσυνδέονται και με βάση αυτά τα στοιχεία μπορούν να μειωθούν οι συγκρούσεις στην τάξη.

Δεδομένου ότι οι μαθητές, δεν έχουν εκπαιδευτεί σε τρόπους για την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων τους και συχνά αναζητούν βοήθεια από τους δασκάλους τους, πολλοί δάσκαλοι ξοδεύουν πολύ χρόνο και ενέργεια για τη διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη τους (Sadalla 1987). Σε περιπτώσεις που οι μαθητές διαχειρίζονται ανεπαρκώς ή με ακατάλληλες συμπεριφορές τις συγκρούσεις τους η συμπεριφορά συνήθως τιμωρείται με φωνές, αποβολές από το μάθημα ή ακόμα και εκβιασμούς από τους εκπαιδευτικούς (Ray, Kestner, και Freedman, 1986).

Όλα αυτά συνηγορούν στην παρατηρούμενη έξαρση των διαφόρων περιστατικών βίας στα σχολεία και στην κοινωνία καθώς και των επιρροών τους ενώ ταυτόχρονα συμβάλουν στην αναγκαιότητα διδασκαλίας μεθόδων ώστε να επιλύσουν οι μαθητές τις μεταξύ τους συγκρούσεις χρησιμοποιώντας εποικοδομητικούς τρόπους (Johnson & Johnson, 1997).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει άμεση σχέση με την ψυχική υγεία των μαθητών, την αυτοεκτίμησή τους και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Με άλλα λόγια παιδί που δεν αισθάνεται χαρούμενο και ασφαλές δεν μπορεί να μάθει.

1.3 Αίτια προβλημάτων συμπεριφοράς

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία, τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά διατρέχουν τον κίνδυνο πολλών αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως η εγκληματικότητα, η ανεργία, η κατάθλιψη, το άγχος και άλλα ψυχιατρικά προβλήματα (Bradshaw et.al, 2010), ο προσδιορισμός των παραγόντων που συντελούν στην εκδήλωση αντικοινωνικών και επιθετικών συμπεριφορών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για λόγους πρόληψης και αντιμετώπισης.

Υπάρχουν αρκετές υποθέσεις για τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς, χωρίς να υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις προς το παρόν (Webb, κ.α., 2000 & Shaffer, κ.α., 2006). Μερικοί ερευνητές (Eaves, κ.α., 2000) πιστεύουν ότι μπορεί να αποδοθεί σε γενετική προδιάθεση ή κληρονομικότητα και άλλοι (Baving, κ.α., 2000) προτείνουν ότι οφείλεται στο σύνδρομο του μετωπιαίου λοβού. Σε άλλες πηγές αναφέρεται (Dodge, 1993) ότι η επιθετικότητα συνδέεται περισσότερο με γνωστικές διαταραχές (διαταραχές στη συγκέντρωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση).

Αρκετές έρευνες αποδίδουν την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς περισσότερο σε περιβαλλοντικούς παρά σε γενετικούς παράγοντες (Webb, κ.α., 2000). Η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, η ποιότητα της σχέσης τους και το είδος του δεσμού που δημιουργείται μεταξύ τους μπορεί να αποτελέσουν αιτία εμφάνισης επιθετικής και προκλητικής συμπεριφοράς.

1.3.1. Ενδογενείς παράγοντες

Στους ενδογενείς παράγοντες ανήκουν τα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η ιδιοσυγκρασία, η υπερδραστικότητα, η επιθετικότητα και η ικανότητα αυτορρύθμισης τα οποία επιδρούν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Male, 2003).

Η ρύθμιση συναισθήματος μπορεί να οριστεί ως «οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επηρεάζουν τα συναισθήματα που έχουν, όταν τα έχουν και ο τρόπος που τα βιώνουν» (Gross, 1998), ενώ η μειωμένη ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος μπορεί να οριστεί ως η έλλειψη ελέγχου της ψυχραιμίας, η συναισθηματική αστάθεια και υπερβολική αντίδραση σε ένα ερέθισμα (Reimherr et al., 2005).

Σε έρευνά τους οι Rydell Berlin και Bohlin(2003) βρήκαν ότι τα παιδιά που έχουν επαρκή ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους είναι πιο επιτυχημένα κοινωνικά με πολύ θετικά αποτελέσματα στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής. Ειδικότερα σε καταστάσεις που μπορούν να προκαλέσουν έντονη αρνητική συναισθηματικότητα , όπως για παράδειγμα θυμός, ματαιώση , αίσθηση απειλής, , τα παιδιά με χαμηλή ρύθμιση συναισθήματος παρουσιάζουν χαμηλή κοινωνική προσαρμογή και κλιμάκωση διασπαστικών συμπεριφορών

1.3.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια είναι πιθανόν να επηρεάζουν την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών (Cnric κα., 2004; Quinn, κα., 2000). Η παραμέληση και κακοποίηση έχουν συσχετισθεί με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Quinn, κα., 2000).

Ακόμη, στους οικογενειακούς παράγοντες περιλαμβάνεται ο τρόπος επικοινωνίας των γονέων με το παιδί. Συγκεκριμένα οι γονείς που χρησιμοποιούν πιο έντονους τρόπους έκφρασης και επιβολής της γνώμης τους μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη χρόνιων διαφωνιών με τα παιδιά τους και αυτό το πρότυπο να επαναλαμβάνεται και στη συνέχεια με άλλα άτομα εξουσίας. Επιπλέον γονείς που χρησιμοποιούν συχνά απειλητικό ύφος και δίνουν στα παιδιά τους περισσότερες εντολές και οδηγίες χωρίς μάλιστα να τους αφήνουν τον απαραίτητο χρόνο για να συμμορφωθούν με αυτές, πιθανόν να συμβάλουν στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών (Forehand, 2013). Οι εντολές που βοηθούν το παιδί να τις ακολουθήσει, είναι οι εντολές, οι οποίες είναι σύντομες, σαφείς και ξεκάθαρες.

Τέλος, σημαντικό στοιχείο στη συμπεριφορά της μητέρας φαίνεται να είναι κατά πόσο συγχρονίζει τη συμπεριφορά της με τη συμπεριφορά του παιδιού της και προσαρμόζει τις οδηγίες της στη συμπεριφορά αυτή. Ερευνητικά στοιχεία έχουν καταδείξει ότι ενώ οι μητέρες των παιδιών χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς έδιναν πιο σαφείς οδηγίες στα παιδιά τους όταν αποτύγχαναν σε μια δραστηριότητα και λιγότερο σαφείς όταν αυτά επιτύγχαναν, οι μητέρες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς δεν τροποποιούσαν την συμπεριφοράς τους ανάλογα με το αν τα παιδιά τους πετύχαιναν ή αποτύγχαναν (Westerman, 1990). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στρεσογόνα γεγονότα της καθημερινότητας όπως: η σύγκρουση της μητέρας σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, η κοινωνική απομόνωση, και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Crnic κα., 2004; Neary & Eyberg, 2002) μπορεί να αποτελέσουν αιτιώδεις παράγοντες για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφορών των παιδιών.

1.3.3. Κοινωνικοί παράγοντες - Σύγχρονη Κοινωνική πραγματικότητα

Οι κοινωνιολόγοι αποδίδουν το φαινόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών, στο αποσταθεροποιητικό κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. περιορισμένος χρόνος με πατέρα, διαζύγιο, έλλειψη κοινωνικών υποστηρικτικών δομών) που δημιουργεί μεγάλα κενά στη κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Μαυραγάννης, 2006).

1.3.4. Σύγχρονο Σχολικό περιβάλλον

Μια άλλη υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών θα μπορούσε να είναι η έλλειψη θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση.

Το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι ένα περιβάλλον με υψηλούς δείκτες αρνητικής ενέργειας και πολλά συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών.

Σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

που έγινε σε μεγάλο πανελλαδικό συνολικό δείγμα (N=4164) , φάνηκε ότι οι μαθητές κυρίως βίωναν αρνητικά συναισθήματα στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις όπως «Πως νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;» το 68% των μαθητών απάντησε ότι νιώθει «Κούραση», το 58% ότι νιώθει «Πίεση», το 53% ότι νιώθει «Πλήξη», το 32% ότι νιώθει «απογοήτευση». Έπειτα ακολουθούν σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, πιο θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση, χαρά, αισιοδοξία και ασφάλεια κ.α.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι στα ελληνικά σχολεία απουσιάζει η χαρά της μάθησης και της συνεργατικότητας,. Τα θετικά συναισθήματα στα σχολεία είναι λίγα και περιορισμένα καθώς, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργούνται συστηματικά βαθύτερες ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ γονέων και δασκάλων και αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά την όλη διαδικασία της μάθησης. (Rogers, 1969,1980)

Όσον αφορά ειδικότερα, τους λόγους προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, σε έρευνα του Dreikurs (1979) φάνηκε να είναι η επιδίωξη της προσοχής , η επιδίωξη της δύναμης , η επιθυμία για εκδίκηση , η επίδειξη ανεπάρκειας-ανικανότητας των μαθητών. Η συμπεριφορά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζεται από ανυπακοή, τάση για επιβολή, λογομαχίες, τσακωμούς και εκρήξεις θυμού. Από την άλλη, οι Cohen, Manion και Morrison (1996) επισημαίνουν ως συνηθέστερους λόγους ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη, την άγνοια κανονισμών από τους μαθητές, καθώς επίσης και το αυταρχικό διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού.

Σε γενικές γραμμές είναι αδύνατον να θεωρήσουμε ένα μεμονωμένο παράγοντα ή γεγονός ως καθοριστικό αίτιο της συμπεριφορικής διαταραχής ενός παιδιού. Τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της έκθεσης σε μία ποικιλία παραγόντων κινδύνων που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού, οικογένεια , γειτονία σχολείο κοινωνία. Η επίγνωση των παραγόντων κινδύνου παρέχει πληροφορίες απαραίτητες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης (Dwyer , Osher & Hoffman , 2000) καθώς και για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και διαχείρισή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

2.1 Διαχείριση της σχολικής τάξης

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένας ευρύς όρος που περιγράφει τις δράσεις του εκπαιδευτικού για συντονισμό των δραστηριοτήτων των ενεργειών μέσα στην τάξη οι οποίες στοχεύουν στη μάθηση, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Συνήθως, ο όρος διαχείριση της τάξης, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως απάντηση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και της εμπλοκής των παιδιών σε συγκρούσεις.

Στον ευρύτερο όρο όμως της διαχείρισης της τάξης συμπεριλαμβάνονται οι προσπάθειες προώθησης της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και της συναισθηματικής τους αυτορρύθμισης. Σύμφωνα μάλιστα με τους Evertson και Weinstein (2006), οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση τόσο της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών τους, όσο και της οργάνωσης της διδασκαλίας με σκοπό την πρόσβαση όλων των παιδιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Συμπερασματικά η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τόσο το μαθησιακό όσο και το συναισθηματικό και ψυχολογικό κομμάτι των σχέσεων των παιδιών, έτσι ο Richards (2015) υποστηρίζει ότι στη διαχείριση τάξης, συμπεριλαμβάνονται δύο διαστάσεις: η φυσική και η συναισθηματική. Ο διαχωρισμός αυτός υποδηλώνει ότι η διαχείριση της τάξης δεν περιλαμβάνει μόνο τα συστηματικά βήματα σχεδιασμού που πρέπει να ακολουθηθούν για τη διεξαγωγή του μαθήματος, αλλά και τις συναισθηματικές συνέπειες της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο σχολείο.

Ο Burden (2003) προσθέτει μια θετική διάσταση στην διαχείριση της τάξης, ιδίως όσον αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, υποστηρίζοντας ότι η διαχείριση της τάξης πρέπει να ενθαρρύνει τη «θετική» την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή στην

μάθηση. Οι Charles και Senter (2008), σε απόλυτη συνέχεια, υπογραμμίζουν τη μεγάλη σημασία ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος σπουδών στη διαχείριση της τάξης.

Πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια εμπλέκουν τόσο το συναισθηματικό όσο και τον πρακτικό παράγοντα σαν προαπαιτούμενα στη διαχείριση της τάξης. Ορίζουν τη διαχείριση της τάξης ως δραστηριότητα στην οποία απαιτείται η προσοχή των δασκάλων στους ψυχολογικούς, προσωπικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που εμπλέκονται κατά τη διδασκαλία,

2.1.2 Προκλήσεις στη διαχείριση σχολικής τάξης

Η σπουδαιότητα της διαχείρισης της τάξης ενισχύεται καθώς οι ποιοτικοί παράγοντες, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους επηρεάζει τόσο την μαθησιακή όσο και την κοινωνική τους πρόοδο.

Οι ενέργειες οργάνωσης της τάξης μπορεί να συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα από τη διδασκαλία τρόπων διαπροσωπικής επικοινωνίας, στάσεων και κοινωνικών αξιών (Ματσαγγούρας, 1988).

Εκτός από τη σπουδαιότητα της διαχείρισης της τάξης πρέπει να υπογραμμιστεί και η δυσκολία που παρουσιάζει το έργο της οργάνωσης της τάξης. Έρευνα των Canter et al. (2009) επεσήμανε ότι πολλοί δάσκαλοι δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη τους. Το κύριο πρόβλημά τους ήταν η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Σε συνέχεια με τα παραπάνω, η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει το περιβάλλον της σχολικής τάξης αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τη δυσκολία του έργου των εκπαιδευτικών καθώς τόσο οι ανάγκες όσο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών διαφοροποιούνται μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό λοιπόν ο δάσκαλος να είναι σε θέση να κατανοήσει τους διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας των μαθητών και να προσαρμόσει τις στρατηγικές που βοηθούν συγκεκριμένα τους μαθητές του. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης απαιτεί κατανόηση της

δυναμικής της ομάδας. Η πίεση μεταξύ των παιδιών μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στο περιβάλλον εκμάθησης.

Οι σαφώς ορισμένες διαδικασίες, οι ξεκάθαροι κανόνες της τάξης, η κατανόηση και γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ειδικών μαθησιακών αναγκών των παιδιών, η ενημέρωση σχετικά με τα προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών είναι βασικά συστατικά για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν με σιγουριά και με αμεσότητα για να διαχειριστούν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους. Η αμεσότητα και η συνέπεια είναι χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης με στόχο την εφαρμογή ορισμένων συμφωνημένων κανόνων και την αποφυγή συγκρούσεων (Canters, 2009).

Ένα θετικό σύστημα διαχείρισης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μία θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, στην οποία επιθυμητές και κατάλληλες συμπεριφορές ενισχύονται και εμφανίζονται πιο συχνά.

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης συμβάλλει σημαντικά στη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Ormrod, 2003) ενώ θεωρείται από τους διευθυντές και τους δασκάλους ως μια από τις σημαντικές δεξιότητες που πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν (Stoughton, 2007).

2.2 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς

Παρά το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικής σημασίας ρόλο κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο με τη δύναμη της επιρροής του (Νικολάου, 2013), πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η βασική τους εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει κατάλληλα εφόδια ώστε να προετοιμαστούν επαρκώς για την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (George, Gersten & Grosenick, 1995).

Ταυτόχρονα, η διαχείριση της τάξης είναι η μεγαλύτερη και πιο σημαντική αιτία ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς (Bromfield, 2006), ενώ για κάποιους υπήρξε αποτρεπτικό στοιχείο για την ένταξη τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Priyadharshini & Robinson-Point, 2003). Ενώ υπάρχουν ελάχιστες ολοκληρωμένες έρευνες που υπογραμμίζουν την σπουδαιότητα των στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών, η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει και απαιτεί σημαντικές δεξιότητες στη διαχείριση καθημερινών καταστάσεων στην τάξη (Baker, 2005).

Για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές, δεξιότητες και τεχνικές ώστε να παραμείνουν οι μαθητές οργανωμένοι ενώ εμπλέκονται ενεργά στα δρώμενα της τάξης. Όταν οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης εφαρμόζονται αποτελεσματικά, οι εκπαιδευτικοί ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες να εμφανιστούν συμπεριφορές που δυσχεραίνουν τη μάθηση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Οι Mahvar et al. (2018) κατηγοριοποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στις μεταξύ τους συγκρούσεις σε τρεις υποομάδες:

- τις στρατηγικές συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων,
- τις στρατηγικές αποφυγής και
- τις στρατηγικές τιμωρίας.

Οι περισσότερες μελέτες (Fecho, 2011· Theberge & Karan, 2004) τονίζουν κυρίως τη χρήση ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ως τις πιο αποτελεσματικές οι οποίες συντελούν στην αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ των μαθητών καθώς και στη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Έχουν διατυπωθεί τέσσερις πρακτικές για την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς. (Dustova & Cotton, 2015)

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν τις αρνητικές προσδοκίες για τους μαθητές. Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν την αξία των θετικών και δυναμικών ενισχύσεων ή των κινήτρων.

- Ένα δεύτερο βήμα είναι η άσκηση δυναμικών τρόπων απόκρισης οι οποίες ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες για αντιπαράθεση. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να δημιουργούν εχθρικές συνθήκες περιβάλλοντος, αλλά να εμπνέουν σιγουριά στον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Ένα τρίτο βήμα είναι ο ορισμός των ορίων . Είναι σημαντικό να οριοθετηθεί με σαφήνεια η κατάλληλη συμπεριφορά μέσα και έξω από την τάξη,
- Το τέταρτο βήμα είναι να ακολουθούνται οι συμφωνημένοι κανόνες της τάξης καθώς και να τηρούνται οι προβλεπόμενες συνέπειες, σε περιπτώσεις παραβίασης των κανόνων.

Σύμφωνα με τους Lubbers και Martin (2015) "Αν μειωθεί η εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς τόσο η εργασία όσο και η συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία θα προωθηθούν καθώς η ανάγκη του δασκάλου να αφιερώσει χρόνο για τροποποιήσεις συμπεριφοράς, και επίλυση συγκρούσεων θα ελαχιστοποιηθεί "(Lubbers & Martin, 2015).

2.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς

Η έννοια των απόψεων έχει οριστεί ως μια «αποθήκη» πληροφοριών, από την οποία μπορεί να ανακτηθούν «λύσεις» για την διαχείριση προβλημάτων σε παρόμοια περιβάλλοντα (Pajares, 2002). Ωστόσο, μια διαφορετική άποψη υποστηρίζει ότι οι απόψεις και οι πεποιθήσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σύνολο προκαθορισμένων σχημάτων που αποθηκεύονται στους εγκεφάλους μας, αλλά ως αυθόρμητο αποτέλεσμα αντιδράσεων απέναντι σε κρίσιμα γεγονότα.

Ο Thomas (2013) δηλώνει ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν μια «αντίδραση -πρότυπο» για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους . Αντίθετα, αναπτύσσουν τις δικές τους λύσεις με βάση την προσωπική τους κατανόηση της πραγματικότητας. Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των εκπαιδευτικών ανακατασκευάζονται συνεχώς

καθώς είναι αδύνατον να βρεθούν οι ίδιες δυσκολίες που επαναλαμβάνονται σε διαφορετικά πλαίσια, λόγω μοναδικότητας κάθε παιδιού και εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι Kandakai και ο King (2002) διερεύνησαν πάνω από 800 απόψεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη της βίας (π.χ διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων) και διαπίστωσαν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν ήταν σίγουροι για την ικανότητά τους να διδάξουν στους μαθητές πώς να επιλύσουν τις συγκρούσεις χρησιμοποιώντας μη βίαια μέσα.

Χρησιμοποιώντας υποθετικές μελέτες περιπτώσεων, οι Kher, Lacina-Gifford και Yandell (2000) διαπίστωσαν ότι όταν υποθετικά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζαν μια απρόσμενη προκλητική συμπεριφορά, θα στείλουν τον μαθητή στο γραφείο, παρέχοντας λεκτικές οδηγίες για να σταματήσει η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ή θα μιλήσουν με τον μαθητή σε προσωπικό επίπεδο και θα ειδοποιήσουν το διευθυντή και τους γονείς του παιδιού. Σύμφωνα με ευρήματα της ίδιας έρευνας οι νεότεροι δάσκαλοι πίστευαν ότι το να φωνάζουν ή να απειλούν τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά είναι ατελέσφορο σαν πρακτική.

Άλλες μελέτες έχουν εξετάσει γενικότερα τους νέους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Σε μια μελέτη μικρής κλίμακας, η Atici (2007) έπειτα από συνεντεύξεις με εννέα δασκάλους στην Τουρκία διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να χρησιμοποιούν λιγότερο παρεμβατικές μεθόδους, όπως μη λεκτικά μηνύματα και προειδοποιήσεις για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Η Bromfield (2006) υπογράμμισε την ανάγκη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για «έλεγχο» με πολλούς τρόπους. Υπογραμμίζει την ύπαρξη επιτακτικής ανάγκης να προχωρήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από την παραδοσιακή τροποποίηση συμπεριφοράς σε νεότερες προσεγγίσεις που υπογραμμίζουν τη σχέση μεταξύ μάθησης και συμπεριφοράς.

Οι Tulley και Chiu (1995) ανέλυσαν τις γραπτές αφηγήσεις 135 καθηγητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που περιγράφουν την αποτελεσματική και τη μη αποτελεσματική διαχείριση ενός περιστατικού σχετικού με προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους. Η ανάλυση περιεχομένου αποκάλυψε επτά διαφορετικές στρατηγικές με τις πιο αποτελεσματικές είναι οι πιο ανθρωπιστικές στρατηγικές, όπως ο έπαινος και η αποδοχή και το λιγότερο

αποτελεσματικό είναι το πιο αυταρχικό στιλ , συμπεριλαμβανομένης της χρήσης απειλών και προειδοποιήσεων.

Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω μελετών είναι το γεγονός ότι, ο εκπαιδευτικός αποτελεί ζωτικό παράγοντα της εκπαίδευσης και της ευρύτερης ανάπτυξης των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ίδιος είναι αναγκαίο να κατανοήσει πως ο ρόλος του είναι κάτι παραπάνω από αυτόν που μεταδίδει απλόχερα τις γνώσεις του (Ρουλου, 2005). Η ανάπτυξη μιας σχέσης που βασίζεται στο σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην ειλικρίνεια επιτρέπει την ανάπτυξη μιας θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνει τη μάθηση και την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Armstrong, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΩΣ ΕΝΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Ο θεσμός της διαμεσολάβησης

Κάποιες από τις πιο συνηθισμένες αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο είναι η λεκτική βία, η γελοιοποίηση, οι προσωπικές διαφωνίες και οι συγκρούσεις που έχουν ως βάση πολιτιστικές διαφορές.

Η διαμεσολάβηση είναι μια άλλη εναλλακτική προσέγγιση που μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να ανταποκριθεί σε τέτοιου είδους καταστάσεις καθώς προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών και εκπαιδεύει σε τεχνικές όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, ο αμοιβαίος διάλογος κ.λπ. (García-Raga, Grau, & López-Martín, 2017).

Ο όρος διαμεσολάβηση περιγράφει έναν εναλλακτικό ειρηνικό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής με τη βοήθεια ουδέτερων μαθητών, των διαμεσολαβητών, μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των αντικρουόμενων μερών. Η διαμεσολάβηση αποτελεί έναν καινοτόμο τρόπο διαχείρισης των ενδοσχολικών διαφορών «μέσα σε ένα πλαίσιο φιλελεύθερο και δημοκρατικό (Αρτινοπούλου, 2011). Ανώτερος στόχος της διαμεσολάβησης είναι να δώσει στους μαθητές τα εφόδια να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (Σαπουνά, 2009).

Η σχολική διαμεσολάβηση σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα επίλυσης συγκρούσεων που συχνά καταλήγει σε απόδοση ευθυνών και τιμωριών από ενήλικους είναι μια μέθοδος συνεργατικής επίλυσης συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές (Association for Conflict Resolution, 2007).

3.1.1. Διαδικασία σχολικής διαμεσολάβησης

Κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, οι μαθητές ή σε κάποιες περιπτώσεις και ο δάσκαλος σε μικρότερες ηλικίες, αφού εκπαιδευτούν, διαμεσολαβούν για την επίλυση συγκρούσεων και διαφορών ανάμεσα στους μαθητές τους. Με τη μέθοδο αυτή, τα ίδια τα εμπλεκόμενα μέρη ερευνούν τα αίτια της σύγκρουσης τους, συμφωνούν στη λύση της και δεσμεύονται να τηρήσουν μία αμοιβαία συμφωνία. (Association for Conflict Resolution, 2007).

Η διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα. Πιο συγκεκριμένα αρχικά γίνονται οι απαραίτητες συστάσεις και το καλωσόρισμα των αντικρουόμενων μερών, στη συνέχεια διατυπώνονται οι κανόνες, έπειτα επιχειρείται η ταυτοποίηση του προβλήματος καθώς και η ανίχνευση της θέσης του καθενός (γεγονότα, σκέψεις, συναισθήματα). Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές στην αφήγηση των γεγονότων ενώ αποτυπώνονται τα αιτήματα της κάθε πλευράς ώστε να βρεθούν διάφορες λύσεις στο πρόβλημα και να συζητηθούν οι συνέπειές τους. Στο τελικό στάδιο της διαμεσολάβησης οι δύο πλευρές καταλήγουν σε μια αμοιβαία και κοινώς αποδεκτή λύση και επισημαίνονται τα πεδία της συμφωνίας (Αρτινοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010) οι στόχοι της διαμεσολάβησης είναι πολλοί μεταξύ των οποίων βρίσκονται οι εξής:

- Μείωση των ποινών
- Απελευθέρωση του εκπαιδευτικού από το ρόλο της «αστυνόμευσης»
- Μείωση της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς
- Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και εποικοδομητικού διαλόγου
- Κοινές και αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα
- Ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων
- Βελτίωση της καθημερινότητας μαθητών και εκπαιδευτικών

3.1.2 Οφέλη διαμεσολάβησης

Έχει αποδειχθεί, (Fecho, 2011· Theberge & Karan, 2004· Thanos & Dalakas, 2014) ότι οι μέθοδοι επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων, που βασίζονται στον διάλογο, στην ενσυναίσθηση και στην ενεργητική ακρόαση, συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων (μέσα και έξω από το σχολείο), στη βελτίωση των σχέσεων και γενικότερα στη δημιουργία ενός υγιούς, θετικού, ασφαλούς και πιο δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τους Crawford & Bodine, (1996) ως αποτέλεσμα της κατάρτισης για την επίλυση συγκρούσεων, οι μαθητές φάνηκε να αποκτούν «μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης. Όσο για τους αποδέκτες, η βοήθεια από συνομηλίκους βοηθά στη μείωση του άγχους, της επιθετικότητας και γενικά αποτελεί σημαντική στήριξη σε συναισθηματικό επίπεδο.

Σε μεγαλύτερη κλίμακα η πρακτική της διαμεσολάβησης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με ευρήματα της Msila (2015), η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση και εξάσκηση σε στρατηγικές διαμεσολάβησης και διαπραγμάτευσης φαίνεται να επηρεάζει και να μετασχηματίζει θετικά το προφίλ όχι μόνο της τάξης αλλά και ολόκληρων σχολικών μονάδων. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς μαθαίνουν να αποκτούν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και να μπορούν να αξιολογούν τις εκάστοτε καταστάσεις. Επομένως το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης μπορεί να προωθήσει κατά κάποιο τρόπο την κοινωνική αρμονία.

Είναι γεγονός πως μια από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου είναι η ασφάλεια που ταυτόχρονα αποτελεί καθοριστικό στοιχείο στην εξέλιξή του. Εάν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν ανταποκρίνεται στο απαιτούμενο επίπεδο της ασφάλειας, ενδέχεται να εμφανιστούν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές με αναπόφευκτη αύξηση των συγκρούσεων και της βίας.

Τα σχολεία δεν είναι απλώς εκπαιδευτικά ιδρύματα σχεδιασμένα για παροχή γνώσεων και ακαδημαϊκή βελτίωση αλλά αποτελούν, ως πρωτογενές κοινωνικό περιβάλλον, το μέσο για κοινωνικοποίηση, κοινωνική ένταξη και εξέλιξη των παιδιών. Η βελτίωση και ανάπτυξη

κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να ενσωματωθούν στην παιδαγωγική διαδικασία, η οποία θα βασίζεται σε αρχές συνεργασίας, αποδοχής και δημοκρατίας.

Η ύπαρξη ενός στέρεου προγράμματος διαμεσολάβησης βοηθά στην αλλαγή του κλίματος του σχολείου, μετατρέποντας το σε ένα περιβάλλον ασφαλές, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν ενεργή εμπλοκή .

Σύμφωνα με την Hollombe (2013), η σχολική διαμεσολάβηση αναπτύσσει υγιή θεμέλια φιλίας και στηρίζει τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών. Συγκρούσεις διαφορετικής έντασης είναι μια καθημερινή πραγματικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους. Όταν οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές δεν γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν ανοιχτά και με ειλικρίνεια, η διένεξη τείνει να γιγαντώνεται.

Η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα υιοθετεί προγράμματα, τα οποία έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς και στηρίζονται στην «επιμόρφωση – ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία». (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Τη δύναμη επιρροής των συνομηλίκων θεωρούν πολύ σημαντική και οι Paluck, Shepherd και Aronow (2016), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι πρέπει να αξιοποιηθούν ανάλογα προς αυτή την κατεύθυνση.

3.2 Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της διαμεσολάβησης

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), η σχολική διαμεσολάβηση είναι μία «ασφαλιστική δικλείδα για την περιστολή της σχολικής βίας» καθώς όλα τα μέλη συμμετέχουν στη διαδικασία ισότιμα εκφράζοντας ελεύθερα τη γνώμη τους, τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους. Επίκεντρο της διαδικασίας της διαμεσολάβησης είναι η προσπάθεια να βρεθεί λύση στο πρόβλημα που θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές και θα είναι από όλους αποδεκτή. Ωστόσο καθώς η διαμεσολάβηση είναι μία σχετικά νέα μέθοδος επίλυσης των διαφορών και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, η έρευνα είναι περιορισμένη σχετικά με το θέμα, και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι για τα οφέλη της.

Σε έρευνά τους, οι Turnuklu et al. (2009) αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στις τάξεις τους προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων και διαμεσολάβησης συνομηλίκων, πιστεύουν πως οι

τιμωρητικές πρακτικές όχι μόνο παρέχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, αλλά απαιτούν χρόνο και ενέργεια από τους ίδιους (Johnson & Jonson, 1996:459) που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά και δημιουργικά. Τα προγράμματα αυτά, φαίνεται να μειώνουν το άγχος των εκπαιδευτικών και να αυξάνουν τη διαθέσιμη ώρα για διδασκαλία (Johnson & Johnson, 1996) .

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Γρηγοριάδου και Τέλλιου (2016), οι προσπάθειες διαχείρισης των συγκρούσεων, έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα. Είναι γεγονός ότι όσον αφορά τη σχολική διαμεσολάβηση δεν υπάρχει μια «ολοκληρωμένη πρόταση» έτσι ώστε να εφαρμοστεί ενιαία στο σύνολο των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.3 Περιορισμοί Εφαρμογών Διαμεσολάβησης

Η αξιολόγηση προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα, είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Επίσης, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να επικεντρώνεται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις τους, ούτε ερευνητικά δεδομένα για το αν αυτές μεταβάλλονται μετά από εκπαίδευση στις τεχνικές διαμεσολάβησης. Δεν έχει επίσης ερευνηθεί η συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση.

Πρέπει να επισημανθεί ότι παρά τη μεγάλη σημασία αυτών των προγραμμάτων είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν στα σχολεία, επειδή χρειάζονται χρήματα, χρόνο, ενέργεια και μια γενικότερη αλλαγή στη στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στις συγκρούσεις.

Τέλος επισημαίνεται η έλλειψη συστηματικής χρηματοδότησης των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης έχει ως αποτέλεσμα τα προγράμματα διαμεσολάβησης να λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου από εθελοντές εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν μέρος του ελεύθερου χρόνου τους (Ρουμπέα, 2010).

Σύμφωνα με τους Tjosvold, Poon, & Yu (2005) υπάρχουν όρια ως προς το τις δυνατότητες που έχει η διαμεσολάβηση. Τα θετικά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μόνο υπό την προϋπόθεση ότι και οι δύο πλευρές είναι ανοικτές και δεκτικές στο ενδεχόμενο επίλυσης των διαφορών τους.

Άλλος ένας περιορισμός είναι η ολιστική προσέγγιση που απαιτείται για τη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς σε έρευνα των Ayas, Deniz, Kagan και Kenc, (2010) μελέτησαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων 430 μαθητών και μαθητριών και διαπίστωσαν ότι η σχολική διαμεσολάβηση έχει σοβαρά αποτελέσματα αν εφαρμοστεί όχι μόνο σε όλη τη μαθητική κοινότητα αλλά και στις οικογένειές των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Υπό το ίδιο πρίσμα κινήθηκαν και τα αποτελέσματα έρευνας των Cowie et.al (2007) οι οποίοι συμπεραίνουν ότι για να αντιμετωπιστεί η σχολική βία, απαιτείται μια συνολική προσέγγιση από όλους τους εμπλεκόμενους: σχολική κοινότητα, γονείς και κοινωνία.

3.3.1 Εναλλακτικές Πρακτικές Διαχείρισης Των Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι άμεσες κυρώσεις σε άτομα που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά, δεν έχουν ούτε μόνιμα ούτε τα επιθυμητά αποτελέσματα και είναι προτιμότερο να εφαρμόζονται εναλλακτικές στρατηγικές όπως επανορθωτική δικαιοσύνη, διαμεσολάβηση ομοτίμων, μέθοδος «ομάδα υποστήριξης», η μέθοδος της «μεριστής έγνοιας» (Rigby, 2014). Για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, υπάρχουν πολλά είδη στήριξης ομηλίκων εκτός της διαμεσολάβησης όπως οι εξής:

- Οι κύκλοι των φίλων (circles of friends), όπου μια ομάδα μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, βοηθούν ένα άτομο το οποίο έχει απομονωθεί και δεν εντάσσεται στην κοινωνική ζωή του σχολείου.
- Τα συστήματα φιλίας (buddying systems), όπου οι εκπαιδευμένοι μαθητές κάνουν παρέα σε παιδιά που είναι μόνα, στα διαλείμματα.
- Οι μέντορες (buddying systems), στηρίζουν μαθητές μικρότερης ηλικίας και τους παρέχουν κάθε είδους βοήθεια, από θέματα ακαδημαϊκά έως θέματα κοινωνικότητας και διαχείρισης συγκρούσεων.
- Οι συνήγοροι συνομηλίκων (peer advocates) είναι μαθητές που στηρίζουν τους συμμαθητές τους σε επίπεδο συμβουλευτικής και τους επιτρέπει να μιλήσουν για ανάλογα ζητήματα σε σχολικά συμβούλια.

· Οι ψυχολογικοί σύμβουλοι (peer counsellors) βοηθούν τους συμμαθητές τους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να τον αποδεχτούν.

· Οι βοηθοί σε μαθησιακά ή επαγγελματικά ζητήματα (peer tutors) βοηθούν τους συνομηλίκους να κατανοήσουν έννοιες και να μάθουν καλύτερα τα αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (Ε.ΣΥ.ΟΜ, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε πως η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς καθώς και της διαχείρισης των συγκρούσεων παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών. Παρόλο που συγκεκριμένες παρεμβάσεις αποδεικνύονται αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα η σχολική διαμεσολάβηση, ωστόσο η διαχείρισή της εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών (Ducharme & Shecter, 2011; Westling 2010).

Αρκετές ανησυχίες έχουν εκφραστεί αναφορικά με την έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στις αποτελεσματικές πρακτικές που προτείνει η ερευνητική γνώση και σε αυτές που τελικά χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη (Dunlap, κα., 2006; Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Αποδεικνύεται η ύπαρξη περιορισμένης κατανόησης της έννοιας της προβληματικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικής αντιμετώπισής της (Dunlap, κα., 2006), με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (Farell & Polat, 2003).

Καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση και την ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, μια βαθύτερη κατανόηση του πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται αυτές τις συμπεριφορές μπορεί να επηρεάσει το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσής του, τον τρόπο διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς και γενικότερα τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά που την εμφανίζουν (Armstrong, 2014; Westling, 2010).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με το ρόλο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον καθώς και με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και τις αντιλήψεις τους για το θεσμό της διαμεσολάβησης

Ειδικότερα, επιδιώκεται η παρούσα έρευνα στοχεύει στη σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με

- 1) τις αιτίες εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς,
- 2) την ικανότητα αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών αποτελεσματικά,
- 3) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή της,
- 4) το ρόλο της διαμεσολάβησης για την ειρηνική επίλυση διαφορών στο σχολείο
- 5) το ρόλο των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι μέσω των απόψεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αφενός να διερευνήσει τις στρατηγικές και τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους και να σκιαγραφήσει την αποτελεσματικότητά τους, ενώ αφετέρου να διερευνήσει τις απόψεις τους για το θεσμό της διαμεσολάβησης και τα πιθανά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή του στα σχολικά πλαίσια.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών:

- Να αναζητήσει τους παράγοντες που προκαλούν τις συγκρούσεις μεταξύ των συμμαθητών στο σχολείο
- Να σκιαγραφήσει τις στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς.
- Να εντοπίσει τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς από την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης, ως μέθοδο επίλυσης των διαφορών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν που διερευνά η έρευνα αυτή, διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και ποιες είναι οι στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς;

2. Ποιά είναι τα αίτια εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο

3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της διαμεσολάβησης;

4.2 Ποσοτική έρευνα

Η ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται κυρίως όταν ο ερευνητής επιδιώκει να συγκρίνει τα εμπειρικά δεδομένα προηγούμενων ερευνών με τα δικά του αποτελέσματα και να τα επιβεβαιώσει (Κυριαζή, 1999). Προϋποθέτει δηλαδή την ύπαρξη συγκεκριμένης θεωρίας, όπου θέτονται συγκεκριμένα ερωτήματα, με σκοπό την αποδοχή ή απόρριψή τους (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Συνεπώς, οι ερευνητικές πρακτικές που επιδιώκουν τον έλεγχο των θεωρητικών εννοιών χαρακτηρίζονται κυρίως ποσοτικές, καθιστώντας τες σε έννοιες μετρήσιμες, με δυνατότητα ταξινόμησης. Η μέτρηση αυτών των εννοιών επιτυγχάνεται με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 1999).

Τα αποτελέσματά της παρουσιάζονται με τη μορφή μέσων όρων της ομάδας και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά. Στόχος του ερευνητή στην ποσοτική έρευνα είναι να προβλέψει και να ανακαλύψει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζει, μέσα σε ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Αναζητά την ύπαρξη σταθερών σχέσεων μεταξύ τους, ώστε να αναπτύξει καθολικές αιτιακές σχέσεις ανάμεσά τους. Καθώς η ποσοτική έρευνα αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία διαφοροποιούνται σε κάθε άτομο που συμμετέχει σε αυτήν, είναι σημαντικό ο ερευνητής να κάνει συσχετίσεις μεταξύ αυτών, ώστε να καταλήγει στη διαπίστωση γενικών τάσεων (Κυριαζή, 1999; Robson, 2010).

Η επιλογή μιας ερευνητικής μεθοδολογίας για τη διερεύνηση και κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά κρίθηκε αναγκαία. Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η άμεση καταγραφή των αντιλήψεων της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων καθώς και η απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων που στοχεύουν στην περιγραφή αυτών των συμπεριφορών.

4.3 Η δειγματοληπτική έρευνα

Η δειγματοληπτική έρευνα συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές για τη σύγκριση αυτών των συνθηκών, ή ακόμη και να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων (Cohen & Manion, 1994). Η μεγάλη διάδοση των δειγματοληπτικών ερευνών και η χρήση τους με διάφορες μορφές, όπως η χρήση γραπτών ερωτηματολογίων, το αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο διά του ταχυδρομείου και η «ηλεκτρονική» δημοσκόπηση ή η χρήση συνεντεύξεων, με την πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, και την τηλεφωνική συνέντευξη (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006), δυσχεραίνουν την απόδοση της σημασίας της και την επικράτηση ενός ορισμού.

Καθώς διαπιστώνεται έλλειψη στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά (Male, 2003), η παρούσα έρευνα με τη μορφή δειγματοληψίας, κρίθηκε η πιο κατάλληλη για το σκοπό αυτό.

4.4. Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας

Στην παρούσα εργασία, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικούς νομούς της επικράτειας και συγκεκριμένα στους νομούς: Λέσβου, Θεσσαλονίκης, Ηρακλείου, Χανίων, Αττικής, Καβάλας, Κυκλάδων και της περιφέρειας Ιονίων νήσων. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιοχών προέκυψε καθώς ήταν πιο εύκολη η εύρεση δείγματος από γνωστούς συναδέλφους που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αυτών των περιοχών. Στους περισσότερους νομούς η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε χωρίς την φυσική παρουσία της ερευνήτριας αφού απεστάλησαν ηλεκτρονικά στις σχολικές μονάδες λόγω της χιλιομετρικής απόστασης. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν πενήντα πέντε (55) εκπαιδευτικοί. Η διαδικασία

συλλογής των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στις 17 Νοεμβρίου και το τελευταίο ερωτηματολόγιο συλλέχθηκε την 1^η Δεκεμβρίου του 2019.

4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων-Ερωτηματολόγιο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια μετά από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν βασίζονταν σε κλίμακα Likert , (1-5, διαφωνώ απόλυτα-συμφωνώ απόλυτα & 1-5 , ποτέ-πάντα).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν επτά (7) ερωτήσεις που σκιαγραφούσαν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως, το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας καθώς και το σχολείο εργασίας του δείγματος.

Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τριάντα τέσσερις (34) ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εστίαζαν στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, για το ρόλο των συγκρούσεων , των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών καθώς και της διαμεσολάβησης, ως τρόπο επίλυσης τους.

Πιο συγκεκριμένα το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δέκα (10) ερωτήσεις οι οποίες επιχειρούσαν να σκιαγραφήσουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις συγκρούσεων μέσα στην τάξη, ενώ υπήρχαν και δύο ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται γενικότερα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των συγκρούσεων και τα συναισθήματα που τους προκαλούν.

Στο τρίτο μέρος μελετήθηκαν τα πιθανά αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών βάσει βιβλιογραφικής ανασκόπησης όπως: έλλειψη χρόνου, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψη επιμόρφωσης, προβολή βίαιων προτύπων κλπ. (14 ερωτήσεις).

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης (10 ερωτήσεις).

Το σύνολο λοιπόν των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αναφέρονταν κυρίως στις έννοιες: συγκρούσεις, αίτια, στρατηγικές επίλυσης και διαμεσολάβηση. Ενώ τέλος υπήρχε μια προαιρετική ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα την άποψη τους για τις συγκρούσεις και τη διαμεσολάβηση, εντός του σχολικού πλαισίου.

Τέλος, στην εισαγωγή των ερωτηματολογίων υπήρχε μία συνοδευτική επιστολή η οποία ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, διασφάλιζε την ανωνυμία τους και περιείχε τα στοιχεία της ερευνήτριας σε περίπτωση που θελήσουν να επικοινωνήσουν μαζί της.

Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα βάσει της διαχείρισής τους, να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και τη στάση τους απέναντι σε έναν εναλλακτικό τρόπο επίλυσης των διαφορών όπως η σχολική διαμεσολάβηση.

4.6 Λειτουργικοί ορισμοί

Για τις απαντήσεις των δηλώσεων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert και συγκεκριμένα η μορφή του είχε ως εξής: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ 5=Συμφωνώ απόλυτα. Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου η διατύπωση της κλίμακας ήταν με όρους συχνότητας : 1=Ποτέ, 2=Σπάνια 3=Μερικές φορές , 4= Συχνά 5= Πάντα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να επιλέξουν από 1 έως το 5 ανάλογα με το κατά πόσο εκφράζονται με τις παραπάνω δηλώσεις.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics με το οποίο έγινε αρχικά η καταγραφή των απαντήσεων, ο υπολογισμός του μέσου όρου, η εκτίμηση της τυπικής απόκλισης και σε ορισμένες περιπτώσεις ο έλεγχος μέγιστης και ελάχιστης τιμής . Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τους παραπάνω στατιστικούς δείκτες καθώς και με τους πίνακες συχνοτήτων.

4.7 Πληθυσμός, Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν είκοσι (55) εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της επικράτειας. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες χωρίς τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας. Όλα τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν συμπληρωμένα. Όλοι ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης εκτός από δύο απαντήσεις που προήλθαν από αποφοίτους αγγλικής φιλολογίας καθώς και μια από το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Εφόσον το δείγμα δεν είναι προήλθε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό, και ως εκ τούτου δεν μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας για τον αντίστοιχο πληθυσμό.

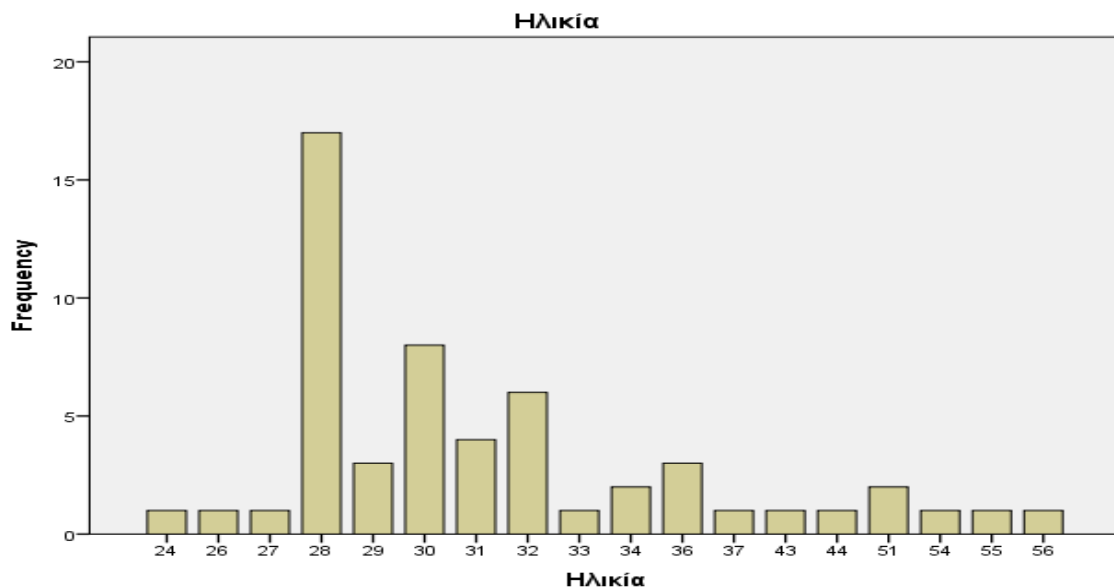
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα ποσοστά και οι τάσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε επιλεγμένες θέσεις του ερωτηματολογίου με έμφαση στις δηλώσεις που είχαν ιδιαίτερα υψηλό ή χαμηλό μέσο όρο και τυπική απόκλιση.

5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 83,6 % (46 από τις 55 απαντήσεις) αντιπροσωπεύεται από γυναίκες και το 16,4 % (9 από τους 55 συμμετέχοντες) από άνδρες εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες λόγω της υπεροχής τους στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

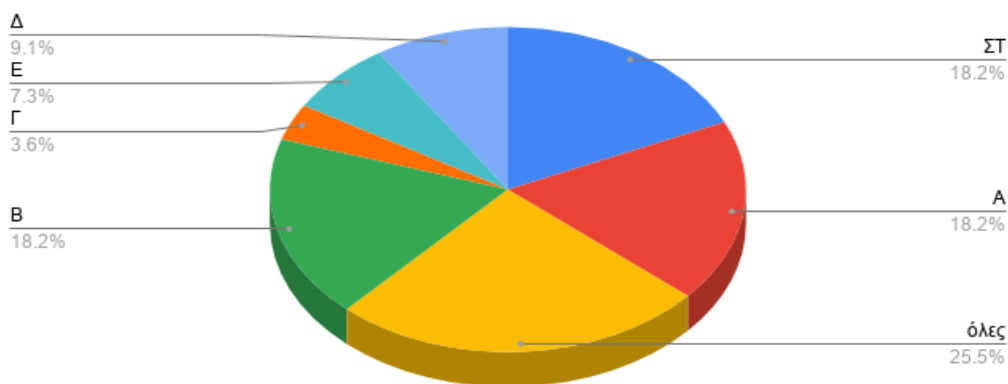
Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων, από τους 55 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 17 ποσοστό δηλαδή 30.9% ήταν 28 χρονών. Η αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα ήταν 30-32 ετών στην οποία ανήκαν 18 από τα 55 άτομα (32,7%). Ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 43-56 ετών ανήκε το 12% των ερωτηθέντων (7/55). Σε απόλυτη συνέχεια με την υπεροχή των μικρών ηλικιών καταγράφεται και το μεγαλύτερο ποσοστό (61,8%) των εκπαιδευτικών του δείγματος να έχουν από 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας.



Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος , οι 30 από τους 55 (54,5%) διαθέτουν μεταπτυχιακό .

Σχετικά με την κατανομή του δείγματος στις τάξεις διδασκαλίας παρατηρούνται σχεδόν μοιρασμένα ποσοστά τόσο στις μικρές όσο και στις μεγάλες τάξεις με αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών 14 από τους 55, (25,5%) να διδάσκουν και σε όλες τις τάξεις (εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής, τμημάτων ένταξης και αγγλικών)

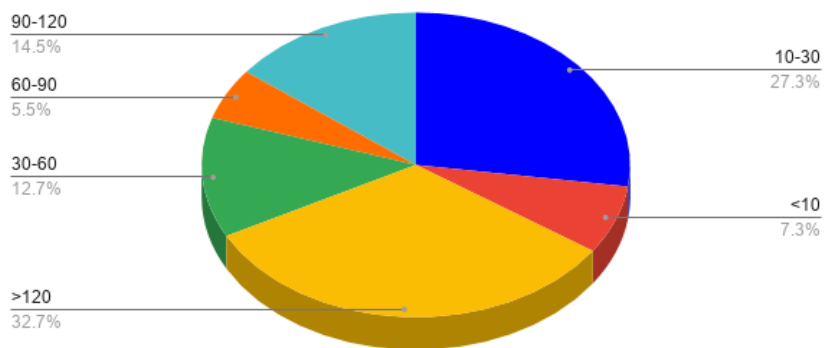
Τάξη διδασκαλίας



Γράφημα 1

Τέλος ο αριθμός των μαθητών των σχολείων καθώς και οι περιοχές τους φαίνεται επίσης να είναι ισομοιρασμένες. Πιο συγκεκριμένα 25 από τους 55 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 47,2% εργάζονται σε σχολεία με περισσότερα από 90 παιδιά, ενώ 26 (47,2%) δηλώνουν ότι εργάζονται σε σχολεία με συνολικό αριθμό παιδιών μικρότερο του 60.

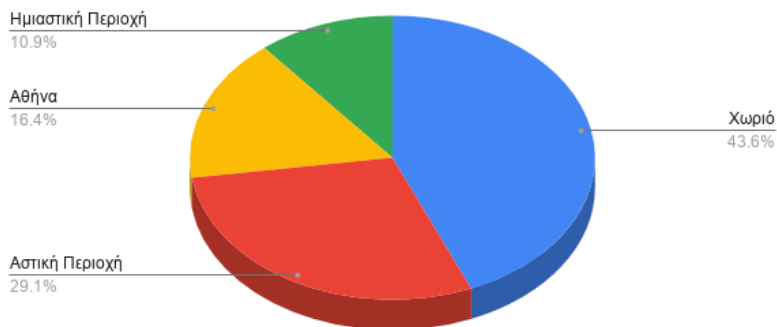
Αριθμός μαθητών σχολείου



Γράφημα 2

Αντίστοιχη είναι η εικόνα της κατανομής των περιοχών των σχολείων . Καθώς ποσοστό 45,5 % φαίνεται να βρίσκεται σε αστικές περιοχές και στην Αθήνα και το υπόλοιπό 54,5% να ανήκει σε χωριά και ημιαστικές περιοχές.

Περιοχή του σχολείου



Γράφημα 3

5.2 Αποτελέσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

1. Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και ποιες είναι οι στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς;

Στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν πόσο συχνά (από το 1= ποτέ ως το 5= πάντα) χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους σε περιπτώσεις σύγκρουσης μέσα στην τάξη

Στον πίνακα 1 ομαδοποιούνται οι παραδοσιακές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υπενθυμίζουν τους κανόνες της τάξης , απαιτούν να σταματήσουν οι μαθητές να τσακώνονται και προειδοποιούν για τις επιπτώσεις των πράξεων των μαθητών.

Πίνακας 1

Παραδοσιακές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων			
	1.Υπενθυμίζω τους κανόνες της τάξης	2.Προειδοποιώ τους μαθητές για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους	3.Απαιτώ να σταματήσουν να τσακώνονται
Μέσος όρος	4.13	4.07	4.26
Διάμεσος	4.00	4.00	5.00
T.A	.702	.797	1.013
Ελάχιστη Τιμή	2	2	1
Μέγιστη Τιμή	5	5	5

Οι μέσοι όροι των ερωτήσεων είναι μεγαλύτεροι του 4 , γεγονός που υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα αυτές τις τακτικές.

Ειδικά για την ερώτηση 1. φαίνεται ότι 33 από τους 55 συνολικά εκπαιδευτικούς (61,1,%) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την τακτική «Υπενθυμίζω τους κανόνες της τάξης» αρκετά συχνά. Η τακτική «Απαιτώ να σταματήσουν να τσακώνονται» παρ'ότι φαίνεται από το Μ.Ο= 4,26 ότι χρησιμοποιείται συχνά ή πάντα από το δείγμα , σημειώνει και την μεγάλη τυπική απόκλιση $T.A=1.013$, γεγονός που σημαίνει ότι δίχασε λίγο περισσότερο το δείγμα.

Στον πίνακα 2 αναλύονται οι απαντήσεις εκπαιδευτικών σε στρατηγικές που προσανατολίζονται στην εύρεση «λύσης» των συγκρούσεων μέσω άλλων ατόμων όπως για παράδειγμα : διεύθυνση σχολείου , γονείς παιδιών και συνάδελφοι.

Πίνακας 2

Αναζήτηση βοήθειας από «τρίτους»			
	5. Παραπέμπω τους μαθητές στη διεύθυνση του σχολείου	6. Καλώ τους γονείς των παιδιών στο σχολείο και τους ενημερώνω για το πρόβλημα	7. Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω την συμπεριφορά των μαθητών μου
Μ.Ο	2.04	2.91	3.78
Διάμεσος	2.00	3.00	4.00
Τυπική απόκλιση	.693	1.005	.738
Ελάχιστη τιμή	1	1	2
Μέγιστη Τιμή	4	5	5

Από τις τιμές των Μ.Ο όλων των ερωτήσεων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν να συζητούν με συναδέλφους τα πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών . Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω την συμπεριφορά των μαθητών μου» αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε «Ποτέ» καθώς η ελάχιστη τιμή είναι 2 (δηλ. Σπάνια) και όπως φαίνεται και στον πίνακα συχνοτήτων της συγκεκριμένης ερώτησης (Πίνακας 3) , το 69,2% του δείγματος , δηλαδή 37 από τους 55 εκπαιδευτικούς επιλέγουν αυτήν την μέθοδο συχνά ή πάντα.

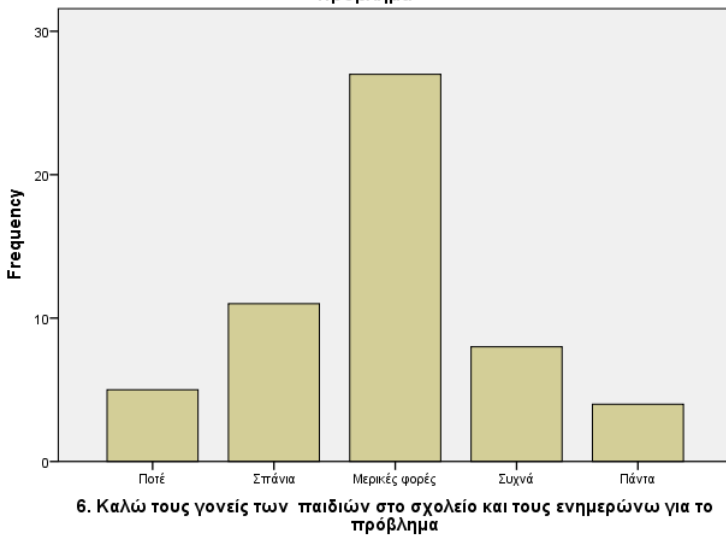
Πίνακας 3

7. Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω την συμπεριφορά των μαθητών μου			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Σπάνια	2	3.6
	Μερικές φορές	16	29.1
	Συχνά	29	52.7
	Πάντα	8	14.5
	Total	55	100.0

Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν «προτιμούν» να απευθύνονται σε περιπτώσεις συγκρούσεων ούτε στην διεύθυνση του σχολείου αλλά ούτε και στους γονείς των παιδιών γεγονός που φαίνεται από τους χαμηλούς Μ.Ο των απαντήσεων τους, καθώς και από τις διαμέσους (Πίνακας 2) . Ειδικότερα όμως αν επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των δύο ερωτήσεων σημειώνεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών να απευθύνονται στους γονείς των παιδιών (Μ.Ο=2.91) και όχι στην διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο= 2.04).

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους πίνακες συχνοτήτων των δύο ερωτήσεων όπου ενώ 27 από του 55 εκπαιδευτικούς του δείγματος (49,1%) δηλώνουν ότι καλούν τους γονείς των παιδιών μερικές φορές στην ερώτηση «παραπέμπω τους μαθητές στη διεύθυνση του σχολείου» (Πίνακας 4) οι 32 από τους 55 εκπαιδευτικούς (58,2%) απάντησαν “Σπάνια” (Πίνακας 5)

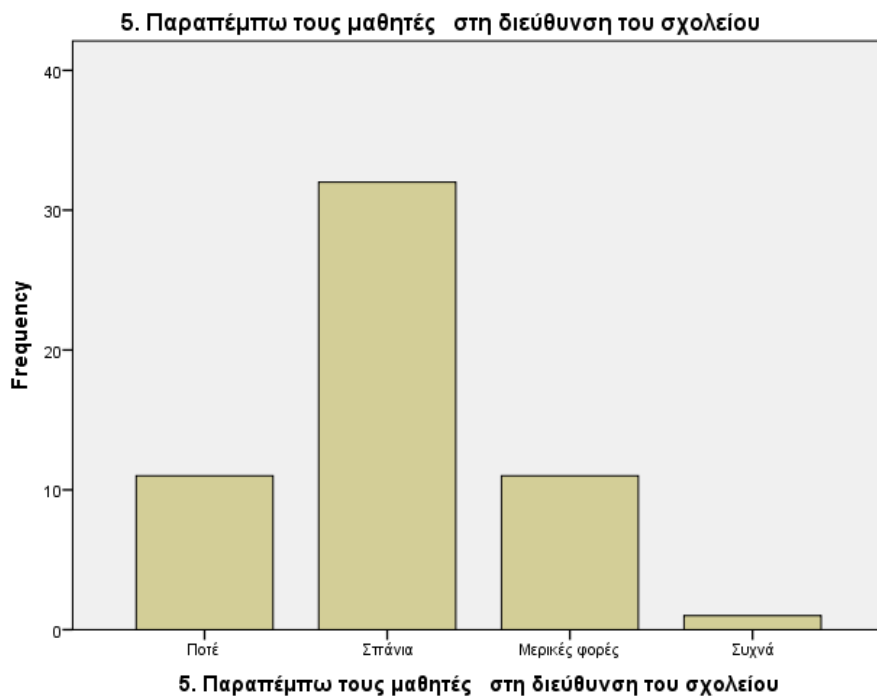
6. Καλώ τους γονείς των παιδιών στο σχολείο και τους ενημερώνω για το πρόβλημα



Γράφημα 4

Πίνακας 4

Καλώ τους γονείς των παιδιών στο σχολείο και τους ενημερώνω για το πρόβλημα			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	5	9.1
	Σπάνια	11	20.0
	Μερικές φορές	27	49.1
	Συχνά	8	14.5
	Πάντα	4	7.3
	Total	55	100.0



Γράφημα 5

Πίνακας 5

Παραπέμπω τους μαθητές στη διεύθυνση του σχολείου			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	11	20.0
	Σπάνια	32	58.2
	Μερικές φορές	11	20.0
	Συχνά	1	1.8
	Total	55	100.0

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένες οι περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις επίλυσης συγκρούσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν συζήτηση είτε με τους ίδιους τους μαθητές που εμπλέκονται στη σύγκρουση είτε με όλους τους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης. Οι τιμές των Μ.Ο υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούν πολύ συχνά τα παιδιά που συγκρούονται για να συζητήσουν μαζί τους τα αίτια και να βρουν από κοινού λύσεις.

Πίνακας 6

Αναζήτηση βοήθειας μέσω συζήτησης		
	4. Καλώ προσωπικά τους μαθητές και συζητώ μαζί τους για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος	8. Συζητώ με τους μαθητές όλης της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις
Μ.Ο	4.27	3.05
Διάμεσος	4.00	3.00
Τ.Α	.781	1.113
Ελάχιστη τιμή	2	1
Μέγιστη τιμή	5	5

Πιο συγκεκριμένα οι 48 από τους 55 εκπαιδευτικούς 87,2% φαίνεται να καλούν προσωπικά και να συζητούν το πρόβλημα με τους μαθητές συχνά ή και πάντα, ενώ μόλις 7 εκπαιδευτικοί (12,7%) δεν επιλέγουν συχνά αυτήν την μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

4.Καλώ προσωπικά τους μαθητές και συζητώ μαζί τους για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σπάνια	2	3.6
	Μερικές φορές	5	9.1
	Συχνά	24	43.6
	Πάντα	24	43.6
	Total	55	100.0

Λιγότερο δημοφιλής φαίνεται να είναι η στρατηγική της συζήτησης του προβλήματος στην ολομέλεια της τάξης, καθώς 15 από τους 55 εκπαιδευτικούς (25,3%) δήλωσαν να τη χρησιμοποιούν μερικές φορές, ενώ 20 (36,4%) δήλωσαν να τη χρησιμοποιούν συχνά (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

8. Συζητώ με τους μαθητές όλης της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Ποτέ	6	10.9
	Σπάνια	11	20.0
	Μερικές φορές	15	27.3
	Συχνά	20	36.4
	Πάντα	3	5.5
	Total	55	100.0

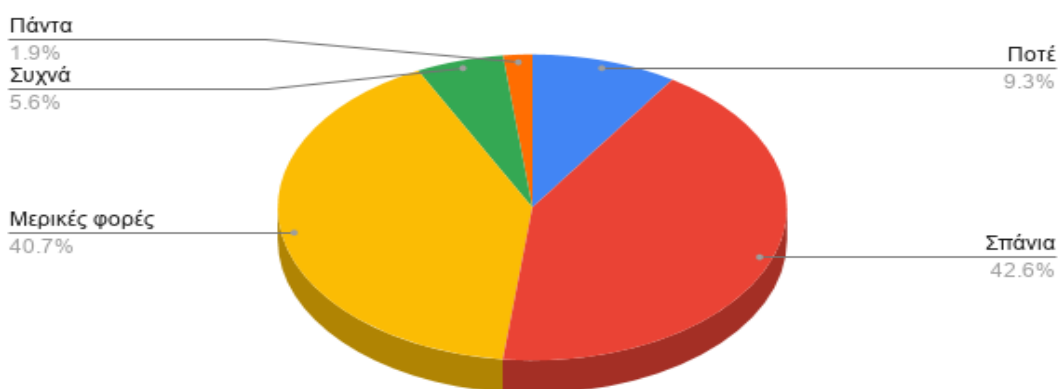
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τέλος οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα των συγκρούσεων. Η πλειονότητα (28/55) δηλώνει ότι σπάνια ή ποτέ οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα (51,9%), ενώ μόλις 4 (7,5%) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το αντίθετο

(Πίνακας 9) (Γράφημα 6). Επίσης να σημειωθεί ότι ένας εκπαιδευτικός (1,8%) επέλεξε να γράψει: «Εξαρτάται από την αιτία της σύγκρουσης.»

Πίνακας 9

9. Οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών στο σχολείο μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Va lid	Ποτέ	5	9.1
	Σπάνια	23	41.8
	Μερικές φορές	22	40.0
	Συχνά	3	5.5
	Πάντα	1	1.8
	Total	54	98.2
Mis sing	System	1	1.8
Total		55	100.0

9. Οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών στο σχολείο μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα



Γράφημα 6

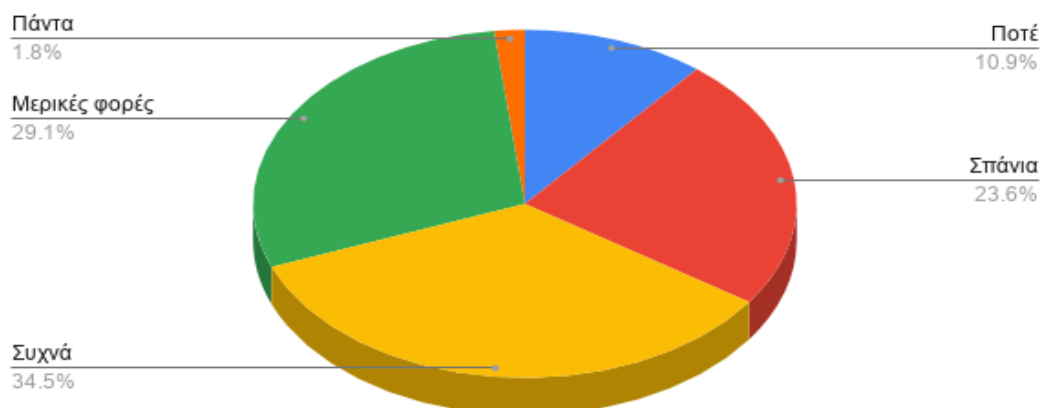
Τέλος όσον αφορά το άγχος που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, οι συγκρούσεις: 19 από τους 55 εκπαιδευτικούς του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν με ποσοστό 34,5% ότι , συχνά οι

συγκρούσεις τους προκαλούν άγχος (Πίνακας 10). Ωστόσο στη συγκεκριμένη ερώτηση η Τ.Α είναι 1.052 οπότε γενικότερα οι απαντήσεις είναι σχετικά διαμοιραζόμενες στις επιλογές , όπως φαίνεται και από το γράφημα 7.

Πίνακας 10

10. Οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών μου προκαλούν άγχος			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	6	10.9
	Σπάνια	13	23.6
	Μερικές φορές	16	29.1
	Συχνά	19	34.5
	Πάντα	1	1.8
	Total	55	100.0

10. Οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών μου προκαλούν άγχος



Γράφημα 7

5.3 Αποτελέσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορά τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συγκρούσεων στο σχολείο . Για τη διερεύνηση του δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος 11 πιθανές αιτιολογίες οι οποίες ανήκαν σε 4 ευρύτερες κατηγορίες :

- Μία κατηγορία ήταν τα ενδογενή αίτια στα οποία ανήκαν ερωτήσεις όπου το αίτιο της προβληματικής συμπεριφοράς ήταν το ίδιο το παιδί το οποίο είτε επιζητά την προσοχή, είτε δοκιμάζει τα όρια ανοχής του δασκάλου .
- Μια άλλη κατηγορία ήταν οι , οικογενειακοί παράγοντες στους οποίους συμπεριλαμβάνονται η αδιαφορία από το σπίτι, η έλλειψη ορίων, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κ.α
- Μια τρίτη κατηγορία αποτέλεσαν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο όπως οι ελλειψείς υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, καθώς και οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας
- Ενώ τέλος οι κοινωνικοί παράγοντες όπως η προβολή βίαιων προτύπων συμπεριφοράς στα ΜΜΕ εξετάστηκαν ως αίτιο προβληματικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 11

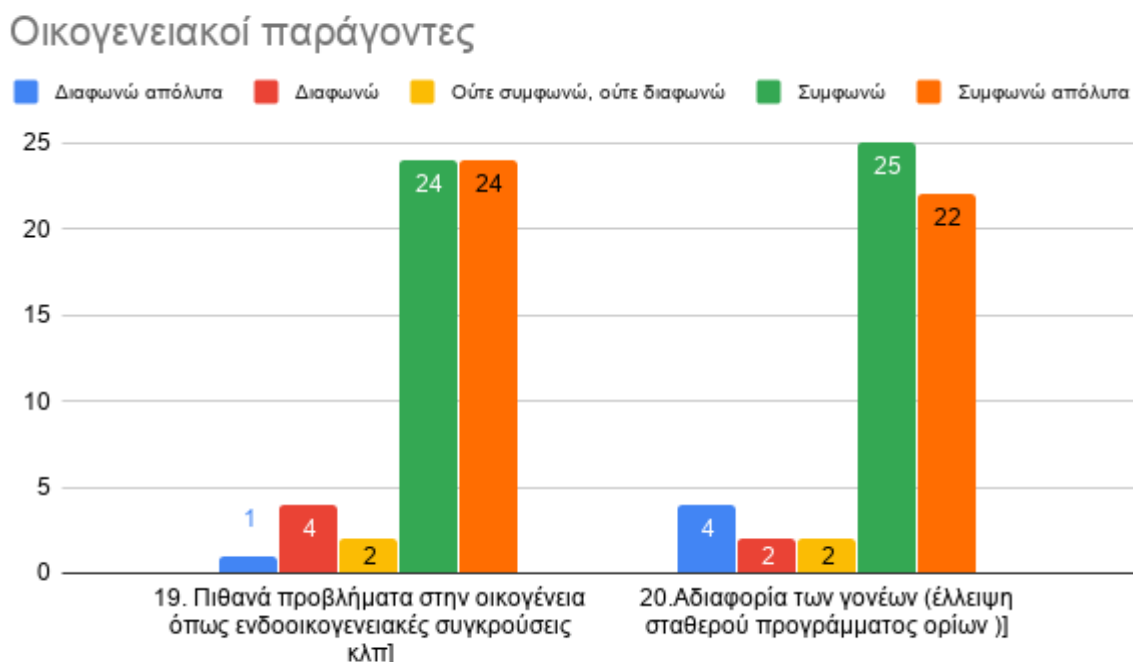
Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται:											
	14. Η έλλειψη υλικότητας εχθρικής υποδομής του σχολείου	15. Οι ίδιοι μαθητές οι οποίοι δοκιμάζονται όρια ανοχής του δασκάλου	16. Η έλλειψη τακτικής ή κοινοτικής επικοινωνίας δασκάλου γονέα	17. Διαφορές των γονέων (έλλειψη σταθερού προγράμματος ορίων	18. Η έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία]	19. Η "υποβάθμιση" του ρόλου του εκπαιδευτικού	20. Η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας	21. Οι ίδιοι μαθητές που επιζητούν προσοχή	22. Πιθανά προβλήματα στην οικογένεια όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κλπ	23. Πολιτισμικά αποστερημένο περιβάλλον (αναλφάβητοι γονείς, κακές στεγαστικές συνθήκες, γλώσσα κλπ	24. Η προβολή βίαιων προτύπων συμπεριφοράς (ΜΜΕ, ηλεκτρονικά παιχνίδια
M	2.33	2.98	3.49	4.07	3.71	3.93	2.87	3.55	4.20	3.58	4.04
O											
M	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00
e											
d											
T	1.072	1.114	1.200	1.120	.975	1.211	1.019	1.033	.951	1.212	.922
.											
A											

Από τον συγκεντρωτικό Πίνακα 11 φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς σε οικογενειακούς κατά βάση παράγοντες καθώς οι παράγοντες "Πιθανά προβλήματα στην οικογένεια όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κλπ"

σημείωσαν τον μεγαλύτερο M.O= 4,20, και η αμέσως επόμενη ερώτηση που αναφερόταν στην αδιαφορία των γονέων , την έλλειψη σταθερού προγράμματος και ορίων σημειώνεται επίσης ένας από τους μεγαλύτερους μέσους όρους M.O = 4,07.

Αντίστοιχα οι παράγοντες οι οποίες συμβάλλουν λιγότερο στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου M.O=2,33 και η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας M.O=2,85.

Ειδικότερα στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται ομαδοποιημένοι οι δύο κύριοι παράγοντες που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά των θετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος .



Γράφημα 8

Συγκεκριμένα όπως φαίνεται τόσο από το γράφημα 8 όσο και από τον πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 12) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 87,2 %, (δηλαδή 48 από τους 55

εκπαιδευτικούς του δείγματος) συμφωνούν ότι για τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς ευθύνονται πιθανά προβλήματα στην οικογένεια και ενδοοικογενειακές συγκρούσεις.

Πίνακας 12

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται Πιθανά προβλήματα στην οικογένεια όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κλπ			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	4	7.3
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	2	3.6
	Συμφωνώ	24	43.6
	Συμφωνώ απόλυτα	24	43.6
	Total	55	100.0

Στα ίδια περίπου ποσοστά κινούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αδιαφορία των γονέων ως αίτιο για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα 47 από τους 55 εκπαιδευτικούς δηλαδή το 85,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας 13), δηλώνουν ότι είτε συμφωνούν, είτε συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση σύμφωνα με την οποία: “ Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνεται η αδιαφορία των γονέων (έλλειψη σταθερού προγράμματος ορίων)”

Πίνακας 13

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: Αδιαφορία των γονέων (έλλειψη σταθερού προγράμματος ορίων)		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	4	7.3
	Διαφωνώ	2	3.6
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	2	3.6
	Συμφωνώ	25	45.5
	Συμφωνώ απόλυτα	22	40.0
	Total	55	100.0

Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο



Γράφημα 9

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν ότι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο όπως για παράδειγμα η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και η χρήση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας να επιδρούν λιγότερο με θέματα συμπεριφοράς και συγκρούσεων στο σχολείο. Ειδικότερα όπως φαίνεται τόσο γράφημα 9, όσο και από τον πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 14) η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο φαίνεται να μην αποτελεί αίτιο των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, σύμφωνα με το 63,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος (35 από τους 55). Το 18,2% φαίνεται να συμφωνεί ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής μπορεί να είναι αιτία συγκρούσεων.

Πίνακας 14

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	13	23.6
	Διαφωνώ	22	40.0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	10	18.2
	Συμφωνώ	9	16.4
	Συμφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Total	55	100.0

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα στην ερώτηση σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας όπου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αρκετά διαμοιραζόμενες στις επιλογές γεγονός που αποδεικνύεται και από την σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση στην ερώτηση, T.A= 1.019. με MO 2,87. Ωστόσο οι 22 από τους 55 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 40 % δήλωσαν είτε ότι διαφωνούν είτε ότι διαφωνούν απόλυτα με την χρήση παραδοσιακών μεθόδων ως αίτιο για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ενώ 17 από τους 55 δήλωσαν ότι είτε ότι συμφωνούν είτε ότι συμφωνούν απόλυτα (30%), επίσης αρκετά μεγάλο μέρος του δείγματος 16 από τους 55 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 29,1% επέλεξε να μείνει αμέτοχο στην ερώτηση Πίνακας (15)

Πίνακας 15

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	4	7.3
	Διαφωνώ	18	32.7
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	16	29.1
	Συμφωνώ	15	27.3
	Συμφωνώ απόλυτα	2	3.6
	Total	55	100.0

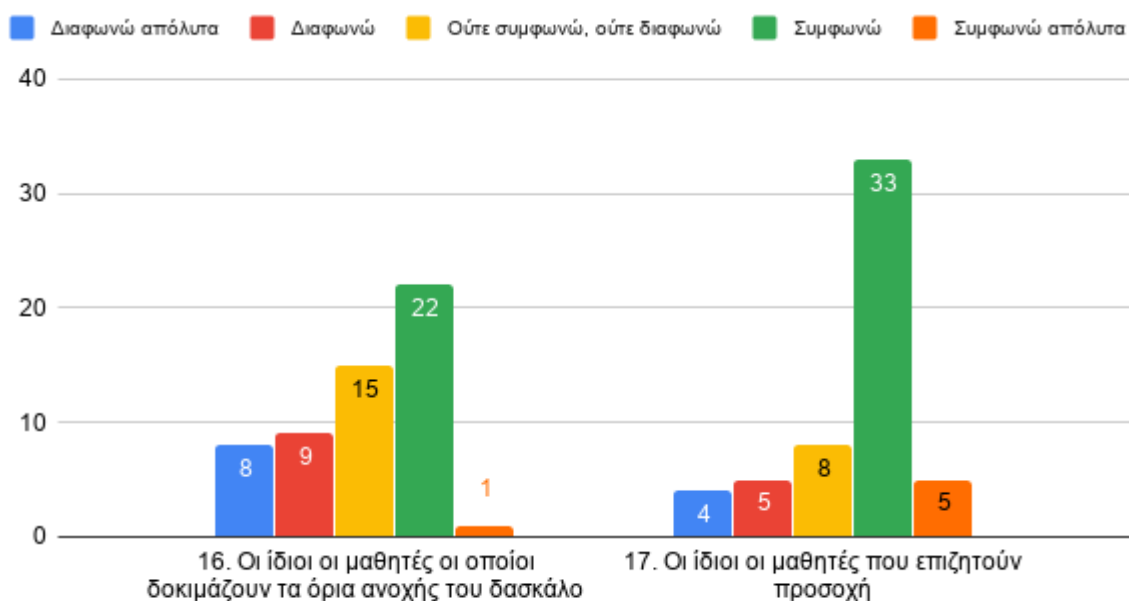
Τέλος υπήρχε και μια ερώτηση συσχέτισης των δύο ομαδοποιημένων παραγόντων: του σχολείου και της οικογένειας που αναφερόταν στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου.

Σε αυτή την ερώτηση με βάση τα δεδομένα του πίνακα 16, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν καθώς μεγάλο ποσοστό 63,7% , (35 από τους 55) , δηλώνει ότι η έλλειψη επικοινωνίας είναι αιτιολογικός παράγοντας των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πίνακας 16

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [Η έλλειψη τακτικής και ουσιαστικής επικοινωνίας δασκάλου γονέα]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	4	7.3
	Διαφωνώ	10	18.2
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	6	10.9
	Συμφωνώ	25	45.5
	Συμφωνώ απόλυτα	10	18.2
	Total	55	100.0

Ενδογενείς παράγοντες



Γράφημα 10

Όσον αφορά τους ενδογενείς παράγοντες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σχεδόν ομόφωνα στην πλειονότητα τους την συμφωνία τους (Γράφημα 10) .

Πιο συγκεκριμένα το 69,1% (38 από τους 55) δηλώνει πως θεωρεί πως τα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούνται από τους ίδιους του μαθητές οι οποίοι επιζητούν τη προσοχή (Πίνακας 17)

Πίνακας 17

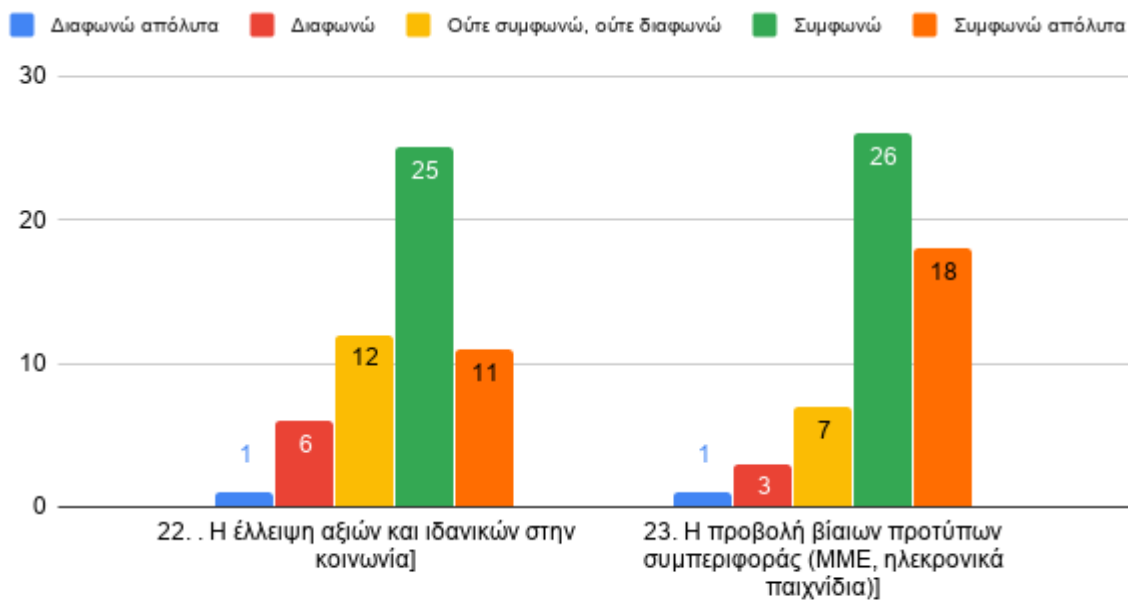
14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [Οι ίδιοι οι μαθητές που επιζητούν προσοχή]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	4	7.3
	Διαφωνώ	5	9.1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	8	14.5
	Συμφωνώ	33	60.0
	Συμφωνώ απόλυτα	5	9.1
	Total	55	100.0

Επίσης αρκετά μεγάλο ποσοστό 41,8% (23 από τους 55 εκπαιδευτικούς) δηλώνει ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών προκαλούνται επειδή οι μαθητές δοκιμάζουν τα όρια ανοχής του δασκάλου (Πίνακας 18).

Πίνακας 18

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [Οι ίδιοι οι μαθητές οι οποίοι δοκιμάζουν τα όρια ανοχής του δασκάλου]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	8	14.5
	Διαφωνώ	9	16.4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	15	27.3
	Συμφωνώ	22	40.0
	Συμφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Total	55	100.0

Κοινωνικοί παράγοντες



Γράφημα 11

Όλοι οι κοινωνικοί παράγοντες του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με υψηλά ποσοστά συσχέτισης σε σχέση τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών . Ειδικότερα μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων ήταν : Η έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία , η προβολή βίαιων προτύπων , το αποστερημένο περιβάλλον του παιδιού, και ο υποβαθμισμένος ρόλος του εκπαιδευτικού (Γράφημα 11).

Ομόφωνη σχεδόν ήταν η συμφωνία του δείγματος σχετικά με την προβολή βίαιων προτύπων συμπεριφοράς στα ΜΜΕ και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως αιτιολογικούς παράγοντες των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών . Πιο συγκεκριμένα 41 από τους 55 εκπαιδευτικούς, το 80% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Πίνακας 19).

Πίνακας 19

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [Η προβολή βίαιων προτύπων συμπεριφοράς (ΜΜΕ, ηλεκτρονικά παιχνίδια)]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid id	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	3	5.5
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	7	12.7
	Συμφωνώ	26	47.3
	Συμφωνώ απόλυτα	18	32.7
	Total	55	100.0

Σε παρόμοια ποσοστά κινούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως αιτιολογικό παράγοντα των προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε αυτή την ερώτηση 42 από τους 55 εκπαιδευτικούς δήλωσαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία (Πίνακας 20).

Πίνακας 20

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [Η "υποβάθμιση" του ρόλου του εκπαιδευτικού]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	7.3
	Διαφωνώ	4	7.3
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	5	9.1
	Συμφωνώ	21	38.2
	Συμφωνώ απόλυτα	21	38.2
Total		55	100.0

Τέλος υπήρχε μια γενικότερη ερώτηση σχετικά με την έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία όπου ενώ η τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν η συμφωνία με 36 στους 55 εκπαιδευτικούς (65,5%) να συμφωνούν , υπάρχει ταυτόχρονα αρκετά μεγάλο ποσοστό 21,8% (12 στους 55 εκπαιδευτικούς) που επέλεξαν να μείνουν ουδέτεροι (Πίνακας 21).

Πίνακας 21

14. Για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνονται: [Η έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία]			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	6	10.9
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	12	21.8
	Συμφωνώ	25	45.5
	Συμφωνώ απόλυτα	11	20.0
	Total	55	100.0

5.4 Αποτελέσματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαμεσολάβηση. Ειδικότερα οι ερωτήσεις στοχεύουν στην άποψή τους για τον ορισμό και το ρόλο της διαμεσολάβησης , στις απόψεις τους για την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση και τέλος υπήρχαν δύο ερωτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή.

Όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη σχολική διαμεσολάβηση ως έναν εναλλακτικό τρόπο επίλυσης των διαφορών οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 61, 8 % (34 από τους 55) φάνηκε να δηλώνουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία, ενώ 19 εκπαιδευτικοί (34,5%) δήλωσαν ουδέτεροι στην ερώτηση (Πίνακας 22).

Πίνακας 22

25. Με ενδιαφέρει η σχολική διαμεσολάβηση ως ένας εναλλακτικός τρόπος επίλυσης των διαφορών			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	1	1.8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	19	34.5
	Συμφωνώ	29	52.7
	Συμφωνώ απόλυτα	5	9.1
	Total	55	100.0

Όσον αφορά την ερώτηση για το αν γνωρίζουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί τι είναι η διαμεσολάβηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν διαμοιρασμένες στις επιλογές καθώς 26 εκπαιδευτικοί δηλώνουν διαφωνία (47,3%) 12 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι (27,3%) και 17 εκπαιδευτικοί δηλώνουν συμφωνία (30,9%) οπότε η ερώτηση αυτή δίχασε αρκετά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Πίνακας 23).

Πίνακας 23

26. Δεν γνωρίζω τι είναι η σχολική διαμεσολάβηση			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	8	14.5
	Διαφωνώ	18	32.7
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	12	21.8
	Συμφωνώ	15	27.3
	Συμφωνώ απόλυτα	2	3.6
	Total	55	100.0

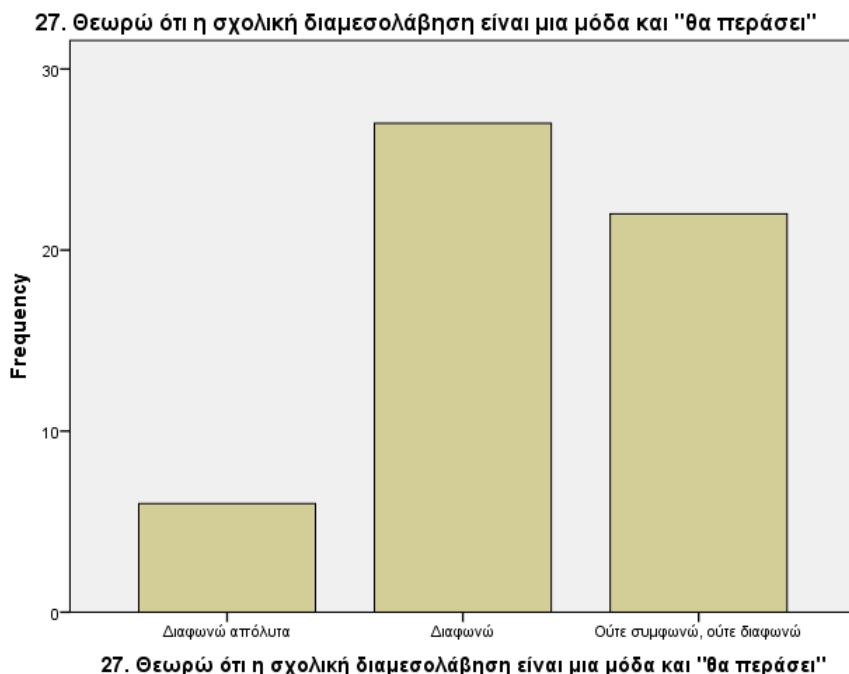


Γράφημα 12

Στην ερώτηση 27 σχετικά με τη θεώρηση της διαμεσολάβησης ως ‘μόδα που θα περάσει’ , αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε σύμφωνος. Με το 60 % (33 από τους 55 εκπαιδευτικούς) να διαφωνεί και 22 στους 55 εκπαιδευτικούς το 40% να δηλώνει ουδέτερο.

Πίνακας 24

27. Θεωρώ ότι η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια μόδα και "θα περάσει"			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	6	10.9
	Διαφωνώ	27	49.1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	22	40.0
	Total	55	100.0



Γράφημα 13

Σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εκπαιδευτούν στη διαμεσολάβηση και τις απόψεις τους για την ανάγκη συντονισμένης εκπαίδευσης όσον αφορά την διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, μεγάλο μέρος του δείγματος το 85,4% (47 από 55 εκπαιδευτικούς) δηλώνει συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία στην πρόθεση του να εκπαιδευτεί στη διαμεσολάβηση (Πίνακας 25) .

Πίνακας 25

29. Θα ήθελα να εκπαιδευτώ στη σχολική διαμεσολάβηση			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ	1	1.8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	7	12.7
	Συμφωνώ	39	70.9
	Συμφωνώ απόλυτα	8	14.5
	Total	55	100.0

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στις συγκρούσεις σε συνδυασμό με την διαμεσολάβηση, οι απαντήσεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς στην ερώτηση “ο δάσκαλος πρέπει να είναι διαμεσολαβητής” 40 από του 50 εκπαιδευτικούς του δείγματος (72,8%) δήλωσαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία ενώ 13 (23,6%) επέλεξαν να μείνουν ουδέτεροι (Πίνακας 26) (Γράφημα 14).

Πίνακας 26

31. Πιστεύω ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι διαμεσολαβητής			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Val id	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	1	1.8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	13	23.6
	Συμφωνώ	30	54.5
	Συμφωνώ απόλυτα	10	18.2
	Total	55	100.0



Γράφημα 14

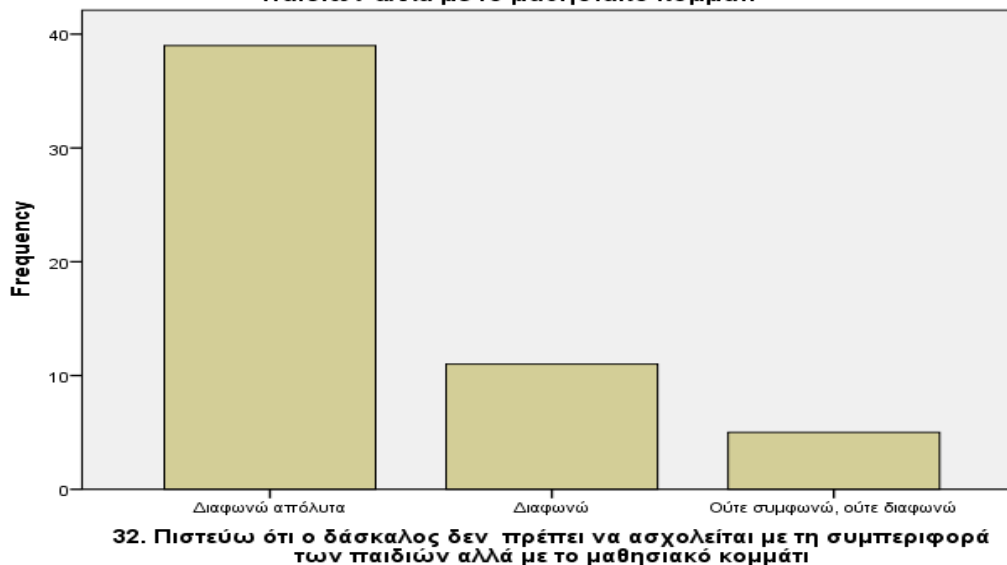
Επίσης όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν σχετική ομοφωνία, Συγκεκριμένα στην ερώτηση .

“Πιστεύω ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται με τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά με το μαθησιακό κομμάτι” το 90.9% , 50 δηλαδή από τους 55 εκπαιδευτικούς δήλωσε διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία ενώ υπήρχαν και 5 εκπαιδευτικοί 9,1% που δήλωσαν ουδέτεροι (Πίνακας 27).

Πίνακας 27

32. Πιστεύω ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται με τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά με το μαθησιακό κομμάτι			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	39	70.9
	Διαφωνώ	11	20.0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	5	9.1
	Total	55	100.0

32. Πιστεύω ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται με τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά με το μαθησιακό κομμάτι



Γράφημα 15

Τέλος όσων αφορά το ρόλο των παιδιών στη διαδικασία της διαμεσολάβησης οι 35 στους 55 (65,4%) εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το γεγονός πως τα

παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να λύνουν τις διαφορές τους χωρίς κάποιον ενήλικα (Πίνακας 28).

Πίνακας 28

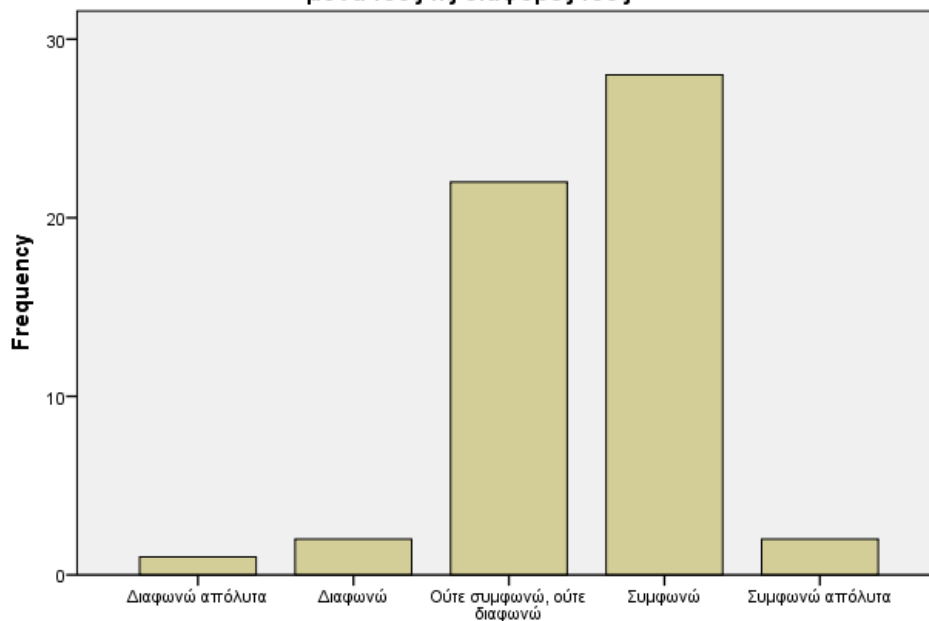
33. Πιστεύω πως τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να λύνουν τις διαφορές τους χωρίς κάποιον ενήλικα			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	5	9.1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	13	23.6
	Συμφωνώ	28	50.9
	Συμφωνώ απόλυτα	8	14.5
	Total	55	100.0

Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι ότι στην ερώτηση Πιστεύω ότι με τη διαμεσολάβηση δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να λύσουν μόνα τους τις διαφορές τους μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών 22 από τους 55 (40%) δήλωσε ουδετερότητα ενώ 30 εκπαιδευτικοί 54,5% δήλωσαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία (Πίνακας 29) (Γράφημα 16).

Πίνακας 29

28.Πιστεύω ότι με τη διαμεσολάβηση δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να λύσουν μόνο τους τις διαφορές τους		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.8
	Διαφωνώ	2	3.6
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	22	40.0
	Συμφωνώ	28	50.9
	Συμφωνώ απόλυτα	2	3.6
	Total	55	100.0

28.Πιστεύω ότι με τη διαμεσολάβηση δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να λύσουν μόνο τους τις διαφορές τους



28.Πιστεύω ότι με τη διαμεσολάβηση δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να λύσουν μόνο τους τις διαφορές τους

Γράφημα 16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συμπεράσματα σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν πως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε συχνά ή πολύ συχνά στρατηγικές αναζήτησης λύσης μέσω συζήτησης, καλώντας προσωπικά τους μαθητές και συζητώντας μαζί τους για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως το 87,2% των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις σύγκρουσης, καλούν προσωπικά και συζητούν το πρόβλημα με τους μαθητές συχνά ή και πάντα (Πίνακας 7). Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Westling, 2010).

Ταυτόχρονα, στρατηγικές επίλυσης της σύγκρουσης όπου εμπλέκονται η διεύθυνση του σχολείου, οι γονείς των παιδιών και οι συνάδελφοι, φάνηκε να μην χρησιμοποιούνται τόσο συχνά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος καθώς σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αποφεύγουν την αναζήτηση λύσης μιας σύγκρουσης σε «άλλα» άτομα.

Μεγαλύτερη προτίμηση έδειξαν στην ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους, καθώς το 69,2% του δείγματος επιλέγει αυτήν την μέθοδο συχνά ή πάντα (Πίνακας 3), ενώ η παραπομπή στη διεύθυνση και το καλέσμα των γονέων κατέλαβαν τα χαμηλότερα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του Ξωχέλλη (1990) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στο έργο τους, επιβεβαιώνεται πως η ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο με τους γονείς των μαθητών, όσο και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται γενικά ως σχέση κατανόησης και συνεργασίας, ενώ αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα, ποσοστό 51,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι σπάνια ή ποτέ οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα, ενώ μόλις 4 (7,5%) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το αντίθετο (Πίνακας 9)(Γράφημα 6). Μελετητές του θέματος (Balay, 2007, Dechurch & Marks, 2001, Wall & Callister, 1995) συγκλίνουν στην άποψη ότι, όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται με τον κατάλληλο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας, τότε μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη Somech (2008: 362), μέσω της κατάλληλης διαχείρισης των συγκρούσεων επαναξιολογούνται και διευκρινίζονται οι στόχοι μιας εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και ενδυναμώνεται το πνεύμα ομαδικότητας των

εκπαιδευτικών, στοιχεία που οδηγούν σε καλύτερες συνθήκες συνεργασίας και προάγουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε οργανισμό μάθησης. Αν η σύγκρουση επιλύεται πραγματικά και με καλή διάθεση από τα εμπλεκόμενα μέρη, τότε μπορεί να δημιουργηθεί η βάση για μια πιο συνεταιριστική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών, να φανεί «η συνεργατική ουσία της οργανωτικής ζωής» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Τέλος όσον αφορά το άγχος που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, οι συγκρούσεις: 34,5 % των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν ότι, συχνά οι συγκρούσεις τους προκαλούν άγχος (Πίνακας 10). Ωστόσο στη συγκεκριμένη ερώτηση η T.A είναι 1.052 οπότε γενικότερα οι απαντήσεις είναι σχετικά διαμοιραζόμενες στις επιλογές, όπως φαίνεται και από το γράφημα 7. Το εύρημα σχετίζεται με τα ευρήματα έρευνας του πανεπιστημίου Κρήτης, όπου σε ένα δείγμα 600 εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων δήλωνε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (89,1%), αποτελούν έναν από τους κατεξοχήν παράγοντες που προκαλούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς (Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006). Σε διεθνείς έρευνες τέλος, έχουν αναδειχθεί οι δυσκολίες που συνδέονται με τη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη και τη διδασκαλία σε μαθητές με ελλιπή κίνητρα και προβληματικές/διαταρακτικές συμπεριφορές, ως βασικούς παράγοντες πρόκλησης άγχους στους δασκάλους (Κουρκούτας, 2007).

6.2 Συμπεράσματα σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς επηρεάζουν τον τρόπο θέασης και αντιμετώπισης της (Grieve, 2009). Στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απολύτως πως η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς πιθανόν να προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον ή να οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια, εύρημα το οποίο παρατηρήθηκε και από τους Erbas, et al. (2010), καταλαμβάνοντας την πρώτη θέση στη λίστα των αιτιών.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (Πίνακας 11) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς σε οικογενειακούς κατά βάση παράγοντες καθώς οι ίδιοι, με ποσοστό 87,2 %, συμφωνούν ότι για τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς ευθύνονται πιθανά προβλήματα στην οικογένεια και ενδοοικογενειακές συγκρούσεις. Αντίστοιχα το 85,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας 13), δηλώνουν ότι για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ευθύνεται η

αδιαφορία των γονέων (έλλειψη σταθερού προγράμματος ορίων). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Grieve (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως το οικογενειακό περιβάλλον επηρέαζε τους μαθητές στην εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη.

Στην ίδια λογική έχει βρεθεί επίσης πως η ενδοοικογενειακή βία (εμπειρία βίας μέσα στην οικογένεια), η ασυμφωνία των γονέων όσον αφορά την ανατροφή των παιδιών, η έλλειψη γνώσεων για την αγωγή τους (παραμέληση, υποβιβασμός, υπερπροστασία, έλλειψη τρυφερότητας και αγάπης) μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά και να οδηγήσουν το παιδί στην υιοθέτηση της δικής του «αντικοινωνικής» στάσης, την οποία θα διατηρεί και στο σχολικό περιβάλλον (Eysenck, 2013). Επίσης, παράγοντες-κλειδί για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να αποτελούν η επιθετικότητα ή οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών (Bayer et al., 2008; Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006·Gustafsson, Barnett, Towe-Goodman, Mills-Koonce, & Cox, 2014· Nes, Hauge, Kornstad, Landolt, Irgens, Eskedal, Kristensen, & Vollrath, 2015).

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν ότι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο όπως για παράδειγμα η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και η χρήση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας επιδρούν λιγότερο με θέματα συμπεριφοράς και συγκρούσεων στο σχολείο. Σύμφωνα με το 63,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο φαίνεται να μην αποτελεί αίτιο των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Γράφημα 9, Πίνακας 14). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα στην ερώτηση σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας καθώς οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 40 % δήλωσαν είτε ότι διαφωνούν είτε ότι διαφωνούν απόλυτα με την χρήση παραδοσιακών μεθόδων ως αίτιο για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ενώ το 30% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είτε ότι συμφωνούν είτε ότι συμφωνούν απόλυτα.

Σε αντίθεση με την κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, έχει αποδειχθεί ότι παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον όπως η σχέση παιδιού-παιδαγωγού (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008) παιδιού συνομιλήκων (Keane & Calkins, 2004) και οικογένειας-σχολικής κοινότητας (Paratheodorou, 2005) επηρεάζουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς.

Οι σχολικοί παραγοντες - αίτια για προβλήματα συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνουν τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, το μέγεθος των τάξεων, τη στάση των εκπαιδευτικών. Έχει βρεθεί

επίσης ότι οι συνεργαστικές δραστηριότητες της τάξης μπορούν να συμβάλλουν στη διατήρηση της συγκέντρωσης και του ενδιαφέροντος των μαθητών, να ενισχύσουν τη μάθηση και να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (McIntyre, Copenhaver, Byrd, & Norris, 1983). Όλοι οι κοινωνικοί παράγοντες του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με υψηλά ποσοστά σε σχέση τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών . Ειδικότερα μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων ήταν : Η έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία , η προβολή βίαιων προτύπων , το αποστερημένο περιβάλλον του παιδιού, και ο υποβαθμισμένος ρόλος του εκπαιδευτικού. Ομόφωνη σχεδόν ήταν η συμφωνία του δείγματος (80%) σχετικά με την προβολή βίαιων προτύπων συμπεριφοράς στα ΜΜΕ και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως αιτιολογικούς παράγοντες των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Σύμφωνα με στοιχεία από έρευνες στην Αμερική η βία μεταξύ των μαθητών, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, οφείλεται κυρίως στην έλλειψη επίβλεψης από τους γονείς στο σπίτι (71%), στην έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο (66%) και στην έκθεση των παιδιών στη βία από τα Μ.Μ.Ε. (The American Teacher, 1993) (Νικολάου, 2007). Το ίντερνετ έχει υποκαταστήσει τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να ακούσουν, να μιλήσουν και να είναι μαθητές (Μαυροσκούφης, 2007).

6.3 Συμπεράσματα σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαμεσολάβηση. Όσον αφορά το αν γνωρίζουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί τι είναι η διαμεσολάβηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν διαμοιρασμένες στις επιλογές, το 47,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε διαφωνία και το 30,9% δήλωσε συμφωνία οπότε η ερώτηση αυτή δίχασε αρκετά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Πίνακας 23). Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι ότι στην ερώτηση «Πιστεύω ότι με τη διαμεσολάβηση δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να λύσουν μόνοι τους τις διαφορές τους» μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (40%) δήλωσε ουδετερότητα ενώ 54,5% δήλωσε συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία (Πίνακας 29) (Γράφημα 16).

Σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εκπαιδευτούν στη διαμεσολάβηση και τις απόψεις τους για την ανάγκη συντονισμένης εκπαίδευσης όσον αφορά την διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, το 85,4%, δηλώνει συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία στην πρόθεση του να εκπαιδευτεί στη διαμεσολάβηση (Πίνακας 25) .

Από τα ευρήματα αυτά, είναι φανερό η ανάγκη των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση σε στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Αυτό επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφική έρευνα, όπου έχει φανεί η ανασφάλεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στην διαχείριση και αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων στο σχολείο (Crothers, Kolbert & Barker, 2006; Αρτινοπούλου, 2010). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι ανεπαρκείς και κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας (Johnson & Johnson, 1996; Αρτινοπούλου, 2001; Σαπουνά, 2009).

Επίσης όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν σχετική ομοφωνία. Συγκεκριμένα στην ερώτηση . “Πιστεύω ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται με τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά με το μαθησιακό κομμάτι” το 90.9% , 50 δηλαδή από τους 55 εκπαιδευτικούς δήλωσε διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία (Πίνακας 27). Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα διδακτικά τους καθήκοντα είναι η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και όχι η διευθέτηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Kern,2015). Μεγάλο ωστόσο ποσοστό εκπαιδευτικών 71,1% σε έρευνα των Adera και Bullock το 2010 δήλωσε ότι μπορεί να διαχειριστεί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στις συγκρούσεις σε συνδυασμό με την διαμεσολάβηση, οι απαντήσεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς στην ερώτηση “ο δάσκαλος πρέπει να είναι διαμεσολαβητής” 40 από του 50 εκπαιδευτικούς του δείγματος (72,8%) δήλωσαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία ενώ 13 (23,6%) επέλεξαν να μείνουν ουδέτεροι (Πίνακας 26) (Γράφημα 14). Τέλος όσον αφορά το ρόλο των παιδιών στη διαδικασία της διαμεσολάβησης οι 35 στους 55 (65,4%) εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το γεγονός πως τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να λύνουν τις διαφορές τους χωρίς κάποιον ενήλικα (Πίνακας 28).

6.4. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων

της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, καλό είναι να γίνουν συμπληρωματικές έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, έτσι ώστε να μετρηθούν περισσότερες απόψεις. Παράλληλα, το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από εκπαιδευτικούς μέχρι 30 ετών και με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Σε μελλοντικές έρευνες, καλό θα ήταν το δείγμα να επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η εξέταση και αξιολόγηση και των ηλικιακών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να επαναληφθεί, αφού πρώτα εφαρμοστεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στις τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης, ή της σχολικής διαμεσολάβησης έτσι ώστε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τ. 3 σελ. 99-144). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

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

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ.

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Στο Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία (σσ. 39 - 46). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Αρτινοπούλου, Β. , Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β., (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 3/11/2019 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rossili.

Γρηγοριάδου, Ε. και Τέλλιου, Α., (2016). Σχολική διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλικούς, Αντιγόνη Κέντρο 96 Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την ειρήνη και τη Μη Βία. Ανακτήθηκε από το https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholikis_diamesolavisis_omilikon.pdf στις 22 Νοεμβρίου 2018

Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης. Προσπελάστηκε στις 10/11/2019 από: <http://dssd.ecedu.uoi.gr>

Ε.ΣΥ.ΟΜ., Συμβουλευτική Ομιλήκων. <http://www.esyom.gr> (Προσπελάστηκε στις 06/12/2019)

Εκπαιδευτική Κλίμακα. Προσπελάστηκε στις 6/12/2019 από: <http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/programmatadrasthriothtes/2390-egkyklios-ylopoihs-diktyo-sxolikh-bia.html>

Θάνος, Θ. (2011). Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Κ.Ε.Δ.Ε. Επικοινωνία δίχως βία για σχολεία δίχως βία. Προσπελάστηκε στις 21/11/2019 από: <https://www.kede.org/index3.php?do=pc&mid=2&id=5>

Κουρκούτας, Η.(2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα της Ένωση Καθηγητών Αγγλικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βόρειας Ελλάδας (ΕΚΑΔΕΒΕ), http://www.ekadeve.gr/gr/arthra_gr.html.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τ.Β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2005). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*, 51-78. Αθήνα: Τόπος.

Νικολάου Ζ.Μ.(2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης- Προβλήματα συμπεριφοράς, στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τ. Α΄, 203-221. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαυραγάννης, Δ. (2006). Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων, *Προβληματισμοί*, 36, Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Κουρκούτας, Η. και Θάνος, Θ.(επιμ.) *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1).

Ρουμπέα, Γ.(2010). Πρόληψη της ενδοσχολικής βίας μέσω εκπαίδευσης μαθητών διαμεσολαβητών. Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2019 από το www.0-18.gr/downloads/Paroyiasia-Roumpea-omotimoi-mesolabites.ppt

Σαπουνά, Μ. (2009). Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Προσπελάστηκε στις 5/12/2019 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18424#page/1/mode/2up>

Ξωχέλλης Π. Δ. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

H.R. Edu Services. (2007). Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων. Λεμεσός: Human Rights and Education Network. Προσπελάστηκε στις 26/11/2019 από: www.humanrights-education.org

ΒΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adera, B.A. & Bullock L. (2010) Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioural disorders. *Emotional and behavioural difficulties* 15 (1). 5-14

Atici, M.(2007).A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.

Ayas, T., Deniz, M., Kagan, M., & Kenc, M. F., (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 3545 - 3551

Baginsky, W. (2004). *Peer Mediation UK: a guide for schools*. London: NSPCC.

Baker,P.H.(2005).Managing student behaviour: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.

Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.

Baving L., Laucht M., Schmidt M., H., (2000). Oppositional children differ from healthy children in frontal brain activation. *J Abnorm Child Psychol* 28, 267–275.

Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 542-559. doi: 10.1016 /j.appdev.2006.08.002.

Bradshaw C.P., Schaeffer C.M., Petras H., Ialongo N.(2010). Predicting negative life outcomes from early aggressive-disruptive behaviour trajectories: gender differences in maladaptation across life domains. *J Youth Adolescent: 39(8):953–66*. doi: 10.1007/s10964-009-9442-8 pmid:19688587.

Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21, (4) 188–193.10.1111/sufl.2006.21.

Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass Education.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367-391. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.009.

Canter, L. (2009). *Assertive Discipline: Positive Behaviour Management for Today's Classroom*. New York: Canter & Associates Canter & Associates

Canter, L., & Canter, M. (1976). *Assertive Discipline: A Take Charge Approach for Today's Educator*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.

Callister, R. R., & Wall, J. A. (2004). Thai and U.S. Community Mediation. *Journal of Conflict Resolution, 48*(4), 573–598. <https://doi.org/10.1177/0022002704265947>

Charles, C. M., & Senter, G. W. (2008). *Elementary classroom management* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

Cohen, L., Manion, L., Morisson K. (1996). *A guide to teaching Practice*. Routledge: London

Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D., Myers, C.A. (2007). Taking Stock of Violence in U.K. Schools . Risk, Regulation, and Responsibility 40(4), 494-505. <https://doi.org/10.1177/0013124508316039>

Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide*. Research Press. Προσπελάστηκε στις 27/11/2019 από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7Qstua_tDegC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Schrumpf+1997&ots=Pjcea7SsgE&sig=4lcmJEXpu419FH5JVpiEUZ

Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International, 27*(4), 475-487.

DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 4-22.

de Wit, F. R. C., Greer L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict a meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 360- 390.<http://dx.doi.org/10.1037/a0024844>

DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). "Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools", *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 Issue: 5, pp.238-244, <https://doi.org/10.1108/EUM00000000005512>

Dodge K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annu Rev Psychol* 44, 559–584.

Dreikurs, R. (1967). *Psychodynamics, psychotherapy, and counselling*. Chicago, IL: Alfred Adler Institute of Chicago

Dustova, G., Cotton, S.(2015). Classroom Management Strategies *The CTE Journal* ISSN 2327-0160 (Online) 3. (2). 32-42

Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000) Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely responses. *Exceptional Children*, 66(3), 347-365.

Eaves L., Rutter M., Silberg J.L., Shillady L., Maes H., Pickles A., (2000). Genetic and environmental causes of covariation in interview assessments of disruptive behaviour in child and adolescent twins *Behav Genet* 30, 321–33.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Erbas, D., Turan, Y., Aslan, Y., G., & Dunlap, G. (2010). Attributions for Problem Behavior as Described by Turkish Teachers of Special Education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 116-125.

Evertson, C., & Emmer, E. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). New York, NY: Pearson.

Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 21–35). Athens: Diadrassi.

Fecho, B. (2011). *Teaching for the students: Habits of heart, mind, and practice in the engaged classroom*. New York: Teachers College Press

Forehand R., Jones D.J., Parent J. (2013). Behavioral parenting interventions for child disruptive behaviors and anxiety: What's different and what's the same. *Clin Psychol Rev*33:133–145.

García-Raga, L., Grau, R., & López-Martín, R. (2017). Mediation as a Process for the Management of Conflict and the Improvement of Coexistence in Educational Centres. A Study Based on the Perceptions of Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 465–470. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.091>

Gard, G.C., Berry, K.K. (1986). Oppositional children: taming tyrants. *Journal of Clinical Child Psychology* 15:148–158.

George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Grosenick, J. K. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227-236.

Grieve, A.M. (2009), Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9: 173-179. doi:[10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x)

Gross J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*. 2(3):271–99.

Gustafsson, H. C., Barnett, M. A., Towe-Goodman, N. R., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2014). Family Violence and Children's Behavior Problems: Independent Contributions of

Intimate Partner and Child-Directed Physical Aggression. *Journal of Family Violence*. doi: 10.1007/s10896-014-9628-z.

Hollombe, S., (2013) IREX Conflict prevention and peer mediation toolkit, IREX Foundation for tolerance international.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). Teaching Students To Be Peacemakers: A Meta-Analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, April 10-14, 2001 (Eric document reproduction service No. ED460178)

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the " Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into practice*, 43(1), 68-79.

Kandakai, T.L., & King, K.A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in Teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26 (5), 342.

Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423. doi: 10.1023/B:JACP.0000030294.11443.41

Kern, L. (2015) Addressing the Needs of students with social , emotional and behavioural problems Q reflections and visions *Remedial and special education* 36(1), 24-27 DOI 10.1177/0741932514554104

Kher, N., Lacina-Gifford, L.J., Yandell, S. (2000). Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: defiant behaviour. In: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444941).

Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. (2005). Correlates of teacher appraisals of students behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79–89

Kreidler, W.J. (1984). *Creative Conflict Resolution*. Glenview: Scott, Foresman & Company.

Lubbers, D. & Martin, A. (2015). The Redl & Wattenberg Model on Group Dynamics. *White Paper*, 1-5

Mahvar, T., Ashghali Farahani M., Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviours in the classroom: Systematized Review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3):102-114.

Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162–171.

Marzano, J., Marzano, S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*. 61(1):6-13.

McIntyre, D.J., Copenhaver, R.W., Byrd, D.M., & Norris, W.R. (1983). A study of engaged student behavior within classroom activities during mathematics class. *Journal of Educational Research*, 77, 55–59

Milofsky, A., & Berdan, K. (Eds.). (2011). *Peace building toolkit for educators: high school lessons*. Washington, D.C: United States Institute of Peace. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από [https://www.usip.org/sites/default/files/GPC_EducatorToolkit\(HighSchool\)_combined.pdf](https://www.usip.org/sites/default/files/GPC_EducatorToolkit(HighSchool)_combined.pdf)

Msila, V. (2015). School Leaders as Effective Negotiators and Mediators–The Art of Lessening Conflict in Schools: A Literature Review. *J Communication*, 6(2), 305 - 314

Närhi V, Kiiski T, Savolainen H.(2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*. 43(6):1186-205

Nes, R. B., Hauge, L. J., Kornstad, T., Landolt, M. A., Irgens, L., Eskedal, L., Vollrath, M. E. (2015). Maternal Work Absence: A Longitudinal Study of Language Impairment and Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Marriage and Family*. doi: 10.1111/jomf.12210.

Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Pajares, M. F. (2002). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3), 566-571.

Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years: A guide for understanding and support*. London and New York: Routledge Falmer.

Priyadharshini, E., & Robinson-Point, A. (2003). The attractions of teaching: an investigation of why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, (29), 9-112.

Rahim, M. A. (2002). "Toward a theory of managing organizational conflict", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 13 Iss: 3, pp.206 - 235.

Ray, Kestner, & Freedman, *Dispute Resolution* (1986). From Examination to Experimentation, Mich. B.J 898-899

Reimherr, F. W., Marchant, B. K., Strong, R. E., Hedges, D. W., Adler, L., Spencer, T. J., ...Soni, P. (2005). Emotional dysregulation in adult ADHD and response to atomoxetine. *Biological Psychiatry*, 58, 125-131.

Richards J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>

Rogers, Carl (1980) *A way of being*. Boston: Houghton Muffin

Rogers, Carl (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become* (1st Ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Rydell, A.M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47 <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>

Sadalla, G., Henriquez, M., & Holmberg. (1987). *Conflict resolution: An Elementary School Curriculum*, San Francisco: The Community Board Program, (ERIC Document Reproduction Service).

Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324–2328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>

Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324-2328. 146

Shaffer, R. (2006). *Difficult or Defiant: Understanding Oppositional Defiant Disorder*.

Shantz, C. U. & Hartup, W. (1992). *Conflict and child adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press, στο Hakvoort, I.(2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.

Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management among Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635.

Stoughton, E. H. (2007). “How will I get them to behave?”: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024–1037. [10.1016/j.tate.2006.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001)

Thanos, T. B., & Dalakas, C. T. (2014). Peer Mediation: Application to a Primary School. International Conference on «Enhancing the Skills and Identity of Cultural Mediators in a multicultural Europe» (ESI-CM 2014), Patra 08 & 09 January 2014

Theberge, S. K., & Karan, O. C. (2004). Six factors inhibiting the use of peer mediation in a junior high school. *Professional School Counseling*, 283-290.

Thomas, M. (2013). Teachers' beliefs about classroom teaching teachers' knowledge and teaching approaches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89(2), 31-39.

Tjosvold, D., Poon, M., & Yu, Z. (2005) "Team Effectiveness in China: Cooperative Conflict for Relationship Building", *Human Relations*, 58, (3). 341-366.

Travers, P.D. (1980). An historical view of school discipline (in the United States), *Educational Horizons*, 58(4), 184-187.

Tulley, M., & Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 630-638.

Webb, J., T., Amend, E., R., Webb, N., E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F., R., (2005). *Misdiagnosis And Dual Diagnoses Of Gifted Children And Adults: Adhd, Bipolar, Ocd, Asperger's, Depression, And Other Disorders*, Great Potential Press.

Westerman, M.A. (1990). Coordination of maternal directives with preschoolers' behavior in compliance-problem and healthy dyads. *Developmental Psychology*, 26(4), 621-630.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.621>

Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>