



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



education-  
master.  
gr

Διοίκηση &  
Οργάνωση  
Εκπαιδευτικών  
Μονάδων

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Οι πρακτικές που αναπτύσσουν στη σχολική τάξη οι  
Εκπαιδευτικοί του Λυκείου για να διαχειριστούν τα παιδιά που  
παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής**

**ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΟΥ**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Ελένη Στάμου**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη  
διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, 2020

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δε χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 17 Ιανουαρίου 2020

Η Δηλούσα

Μαρία Καρασαββίδου

Στον πατέρα μου...

## Περίληψη

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου στη σχολική τάξη, για να διαχειριστούν παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής. Διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε η μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε εκπαιδευτικοί Λυκείων του νομού Ημαθίας που έχουν τουλάχιστον 15 έτη διδακτική εμπειρία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου δεν έχουν σαφή εικόνα των συμπεριφορών που προδίδουν την ύπαρξη διαταραχών διαγωγής, ωστόσο, είναι υποψιασμένοι και τη διακρίνουν από την εφηβική αντιδραστικότητα, την εντοπίζουν κυρίως στα αγόρια και την αποδίδουν σε ανεπάρκειες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζουν πολύ αρνητικά οι διατακτικές συμπεριφορές την ακαδημαϊκή επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους και γενικά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν ως ιδιαίτερα ψυχοφθόρα τη διαδικασία της διαχείρισης της σχολικής τάξης, γιατί δε διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και στήριξη από εξειδικευμένους φορείς με αποτέλεσμα να νιώθουν αδύναμοι και αβοήθητοι. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, για να διαχειριστούν με τον καταλληλότερο τρόπο τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Πιο συχνές πρακτικές τους είναι ο προσωπικός διάλογος με το παιδί, η επικοινωνία με τους γονείς και η συνεργασία με το διευθυντή και τους υπόλοιπους συναδέλφους. Επειδή, όμως, δε νιώθουν σίγουροι για τις τακτικές που επιλέγουν, τονίζουν την ανάγκη για υποστήριξη των σχολικών μονάδων από ειδικούς με τους οποίους θα συνεργάζονται και θα συνδιαμορφώνουν δράσεις με σκοπό την πιο αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών με διαταραχές διαγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν και από μελλοντικούς ερευνητές σε θεωρητικό επίπεδο και για τη βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.

**Λέξεις - κλειδιά:** Διαταραχή διαγωγής, παιδιά, εκπαιδευτικοί, πρακτικές, διαχείριση, Λύκειο, ποιοτική έρευνα, συνέντευξη

## **Abstract**

This postgraduate thesis discusses the practices developed by high school teachers in classroom to manage children who present conduct disorders. Qualitative research was conducted using a semi-structured interview and the methodology of the thematic analysis was applied for the export of the results. Fifteen high school teachers from the prefecture of Imathia who have at least 15 years teaching experience have participated in the research. The analysis of the research results showed that high school teachers do not have a clear picture of the behaviors that betray the existence of conduct disorders, but they are suspicious of it and distinguish it from adolescent reactivity, they mainly identify with boys and attribute it to deficiencies in the family environment. Teachers consider that the interactive behaviors have a very negative impact on children's academic performance, relationships with their classmates and teachers, and in general, the educational process and management of the classroom. Most teachers experience the process of managing the school class as particularly soul-destroying, because they do not have the required knowledge and support from specialised bodies, so that they feel weak and helpless. However, teachers make a great effort to manage children with conduct disorders in the most appropriate way. Their most common practices are personal dialogue with the child, communication with parents and cooperation with the headmaster and other colleagues. But because they do not feel confident about the methods they choose, they emphasize the need for the school units to be supported by specialists with whom they will collaborate and co-formulate actions for the more effective management of children with conduct disorders. The research results can be exploited by prospective researchers at a theoretical level and to improve the practices used in the management of children with conduct disorders.

**Keywords:** conduct disorder, children, teachers, practices, management, high school, qualitative research, interview

**Οι επτά φροντίδες ενός δάσκαλου: Υποστήριξη, Ενθάρρυνση, Προσεκτική ακρόαση, Αποδοχή, Εμπιστοσύνη, Σεβασμός, Επίλυση διαφορών.**

Glasser William

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	7
Πρόλογος.....	11
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
1. Εισαγωγή.....	12
2. Ιστορικό – σκοπιμότητα της έρευνας .....	14
3. Σημαντικότητα της έρευνας.....	15
4. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	15
4.1 Η έννοια συμπεριφορά.....	15
4.2 Προβλήματα – διαταραχές συμπεριφοράς.....	17
4.3 Διαγνωστικά πρότυπα για τα προβλήματα – διαταραχές συμπεριφοράς.....	20
4.4 Ταξινόμηση των προβλημάτων - διαταραχών συμπεριφοράς σύμφωνα με το DSM – IV και το ICD 10.....	20
4.4.1 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).....	21
4.4.2 Διαταραχές διαγωγής .....	22
4.5 Διαταραχές Συμπεριφοράς - Αλλαγές στο DSM-V.....	29
4.6 Επιδημιολογία διαταραχής διαγωγής και εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής .....	30
4.7 Σχέση μεταξύ εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, διαταραχής διαγωγής και αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (ΑΔΠ).....	32
4.8 Διαταραχές διαγωγής και φύλα.....	33
4.9 Διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική κοινότητα.....	34
4.10 Παράγοντες που σχετίζονται με τις Διαταραχές Διαγωγής.....	36

4.11 Προβλήματα συνοδά των διαταραχών διαγωγής.....	41
4.12 Επιδράσεις των διαταραχών διαγωγής στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.....	42
4.13 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς .....	46
4.14 Συχνά σφάλματα των εκπαιδευτικών σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.....	48
4.15 Βασικές αρχές για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη.....	49
4.16 Διαχείριση διαταραχών συμπεριφοράς – διαγωγής στη σχολική τάξη.....	50

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

5. Πρωτοτυπία έρευνας .....	71
6. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι.....	72
7. Επιλογή μεθοδολογίας.....	73
7.1 Πληθυσμός και δείγμα.....	74
7.2 Στρατηγική δειγματοληψίας.....	75
7.3 Εργαλείο έρευνας.....	76
7.4 Διαδικασία έρευνας και συλλογής δεδομένων.....	77
7.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	79
8. Πρόσβαση στο πεδίο.....	80
9. Δεοντολογικά θέματα.....	80
10. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	80
11. Χρονοδιάγραμμα.....	82
12. Διαθέσιμοι πόροι.....	82
13. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.....	82
13.1 «Διαταραχές διαγωγής»: Νοηματική προσέγγιση και τρόποι εκδήλωσης.....	83
13.2 Συχνότητα των διαταραχών διαγωγής στο Λύκειο.....	85
13.3 Διάκριση των διαταραχών διαγωγής από την εφηβική αντιδραστικότητα στο	



Λύκειο.....	85
13.4 Συσχέτιση διαταραχών διαγωγής με το φύλο των παιδιών.....	86
13.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής.....	88
13.6 Συνέπειες διαταραχών διαγωγής .....	90
13.6.1 Ως προς την επίδοση .....	90
13.6.2 Ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές .....	91
13.6.3 Ως προς τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς .....	92
13.6.4 Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της τάξης .....	94
13.7 Προσωπική εμπειρία διαχείρισης παιδιών με διαταραχή διαγωγής.....	96
13.8 Διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.....	97
13.8.1 Πρώτες αντιδράσεις και τρόποι διαχείρισης .....	97
13.8.2 Διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής και επαγγελματική εξουθένωση.....	101
13.8.3 Κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.....	102
13.9 Συγκεκριμένες πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.....	105
13.10 Επιμέρους συνήθειες πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.....	108
13.10.1 Προσέγγιση του μαθητή .....	108
13.10.2 Επικοινωνία με τους γονείς.....	110
13.10.3 Συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή.....	112
13.11 Κριτική των πρακτικών και προτάσεις για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη.....	114
14. Συζήτηση αποτελεσμάτων – συμπεράσματα.....	118
14.1 «Διαταραχές διαγωγής»: Νοηματική προσέγγιση και τρόποι εκδήλωσης.....	119
14.2 Συχνότητα των διαταραχών διαγωγής στο Λύκειο.....	120
14.3 Διάκριση των διαταραχών διαγωγής από την εφηβική αντιδραστικότητα στο Λύκειο.....	120

14.4	Συσχέτιση διαταραχών διαγωγής με το φύλο των παιδιών.....	120
14.5	Παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής.....	121
14.6	Συνέπειες διαταραχών διαγωγής.....	121
14.7	Προσωπική εμπειρία διαχείρισης παιδιών με διαταραχή διαγωγής.....	123
14.8	Διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.....	124
14.9	Συγκεκριμένες πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.....	125
14.10	Κριτική των πρακτικών και προτάσεις για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη.....	127
15.	Σύνοψη συμπερασμάτων.....	129
16.	Περιορισμοί έρευνας.....	130
17.	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	130
	Επίλογος.....	131
	Βιβλιογραφία.....	132
	Παράρτημα 1 – Οδηγός συνέντευξης .....	150
	Παράρτημα 2 – Συνεντεύξεις γονέων.....	151
	Παράρτημα 3 – Σύμβολα απομαγνητοφώνησης.....	210
	Παράρτημα 4 – Πίνακες δημογραφικών χαρακτηριστικών συμμετεχόντων.....	211

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι πρακτικές που αναπτύσσουν στη σχολική τάξη οι Εκπαιδευτικοί του Λυκείου για να διαχειριστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής», πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Τμήματος Θεσσαλονίκης. Η θεματική της εργασίας αντλείται από το χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της σχετίζεται τόσο με τον τομέα της εκπαιδευτικής/σχολικής όσο και με αυτόν της εξελικτικής ψυχολογίας. Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο χρονικό διάστημα δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων και πιο συγκεκριμένα μεταξύ Μαρτίου 2019 και Ιανουαρίου 2020 με επιβλέπουσα την καθηγήτρια κα Στάμου Ελένη.

Η εργασία αποτελείται βασικά από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, επισημαίνεται το ιστορικό, η σκοπιμότητα και η σημαντικότητα της έρευνας, προσεγγίζονται εννοιολογικά η συμπεριφορά, τα προβλήματα συμπεριφοράς και περιγράφεται το πλαίσιο του φαινομένου των διαταραχών διαγωγής. Συγκεκριμένα, παρατίθενται κάποιοι ορισμοί με βάση τη βιβλιογραφία, προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος κατανόησης των εννοιών που χρησιμοποιούνται στην εν λόγω μελέτη. Επίσης, αναφέρονται οι διάφορες μορφές που μπορεί να πάρουν οι διαταραχές συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα, τα αίτια, τα συνοδά προβλήματα, οι επιδράσεις τους στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτές. Τέλος, επισημαίνονται οι βασικές αρχές για την αντιμετώπιση και ο τρόπος διαχείρισης των διαταραχών συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Στο δεύτερο μέρος τονίζεται η πρωτοτυπία, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι και περιγράφεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας. Παρατίθενται λεπτομέρειες σχετικά με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων και της θεματικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυσή τους. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα βήματα και οι στρατηγικές για την

εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που προτείνονται στη βιβλιογραφία για τις ποιοτικές έρευνες, το χρονοδιάγραμμα και οι πόροι. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας η οποία συνοδεύεται από ενδεικτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή. Η εργασία ολοκληρώνεται με την επισήμανση των περιορισμών της συγκεκριμένης έρευνας, τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Τέλος, στο παράρτημα παρατίθενται ο οδηγός συνέντευξης, οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, ο πίνακας με τα σύμβολα απομαγνητοφώνησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων και οι πίνακες με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ελένη Στάμου για την κατανόηση και την πολύτιμη καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας αυτής. Επίσης, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνά μου αποτελώντας το δείγμα της και έτσι συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους δικούς μου ανθρώπους, οι οποίοι μου συμπαραστάθηκαν αμέριστα και με διευκόλυναν με όποιον τρόπο μπορούσε ο καθένας.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. Εισαγωγή**

Είναι γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή η εγκληματικότητα και οι επικίνδυνες συμπεριφορές εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο σε νεαρά άτομα ακόμα και σε εφήβους. Ένας από τους παράγοντες που οδηγεί σε τέτοιες συμπεριφορές είναι οι διαταραχές συμπεριφοράς συνήθως βέβαια σε συνδυασμό με το οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα οι διαταραχές συμπεριφοράς αποτελούν τις πιο επίπονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας στο επίπεδο των διαπροσωπικών και των κοινωνικών σχέσεων (Carr, 1999), ενώ συχνά συνοδεύονται από σοβαρές δυσκολίες

προσαρμογής του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) (Κουρκούτας, 2007).

Ειδικότερα, οι διαταραχές διαγωγής, που είναι και το αντικείμενο πραγμάτευσης της συγκεκριμένης εργασίας, εκφράζονται με ποικίλες επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν στην πρώτη παιδική ηλικία, να συνεχίσουν στη μέση παιδική ηλικία και να επιμείνουν έως την ενηλικίωση με δυσμενείς επιπτώσεις για πολλές πλευρές της ζωής των ατόμων. Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ατόμων με σοβαρά προβλήματα διαγωγής κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, θα ακολουθήσουν «εγκληματική σταδιοδρομία».

Διαταρακτικές συμπεριφορές ήπιες ή πιο σοβαρές που εκδηλώνουν μαθητές στο πλαίσιο της τάξης καλούνται να αντιμετωπίσουν πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα για τις ΗΠΑ σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς (πέρα από τις εκδηλώσεις βίας) δείχνουν ότι οι διαταραχές διαγωγής μαζί με την αντιδραστική-προκλητική διαταραχή, η οποία θεωρείται από πολλούς πρόδρομος των σοβαρών διαταραχών συμπεριφοράς, χαρακτηρίζει ένα ποσοστό μαθητών μεταξύ 2% και 16% (Eddy, Reid & Curry, 2002). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι για τις ΗΠΑ το ποσοστό των παιδιών και εφήβων μαθητών που εκδηλώνουν διαταραχές συμπεριφοράς και συναφή προβλήματα, αγγίζει το 20% του σχολικού πληθυσμού (Walker et al., 2005).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, τα δεδομένα δεν είναι επαρκή, για να έχουμε σαφή εικόνα των αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών, ως προς την έκταση, τη συχνότητα, αλλά και τη σοβαρότητα αυτών των συμπεριφορών. Βέβαια, υπάρχει καταγραφή αυξητικών τάσεων στα προβλήματα και στις διαταραχές συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο αλλά και κατά την εφηβική περίοδο. Παρόλο που τα ποσοστά αυτά δεν αγγίζουν εκείνα άλλων χωρών, σηματοδοτούν την ανάγκη παρεμβάσεων (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, Κουράκης, 1999, Thanos, Kourkoutas & Vitalaki., 2006).

Σε κάθε περίπτωση, όλοι σχεδόν οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι αντικοινωνικές πράξεις καθώς και οι βίαιες συμπεριφορές αυξάνονται και στην παιδική και στην εφηβική ηλικία, ανεξάρτητα από το πώς αυτές οι συμπεριφορές εισπράττονται και ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς και ανεξάρτητα από τις εκτιμήσεις τους για τα ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές (Carr, 2006, Kauffman, 2005, Walker et al., 2005).

Πάντως, τα προβλήματα συμπεριφοράς σε οποιαδήποτε μορφή, από τις πιο ήπιες έως τις πλέον προκλητικές, ακραίες μορφές, παραμένουν κυρίαρχα για τους εκπαιδευτικούς και η διαχείρισή τους προκαλεί άγχος (Thanos et al., 2006). Σύμφωνα μάλιστα με τον Kyriacou (1996) οι διαταρακτικές συμπεριφορές αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς βασική πηγή άγχους και ανησυχίας που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, αναμφίβολα, ήταν και παραμένει ένας από τους κυριότερους όσον αφορά τη συμβολή του στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Με τα δεδομένα αυτά η παρούσα εργασία εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις, στις εμπειρίες, στις αντιδράσεις αλλά κυρίως στις πρακτικές που ακολουθούν απέναντι στο φαινόμενο των διαταραχών διαγωγής μέσα από την εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον.

## **2. Ιστορικό – σκοπιμότητα της έρευνας**

Το ενδιαφέρον για την παρούσα έρευνα προέκυψε για την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό μέσα από την προσωπική καθημερινή εμπειρία βίωσης είτε ήπιων είτε εντονότερων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη αλλά και από την κατάθεση της αγωνίας συναδέλφων εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέμα της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Ο συγκεκριμένος προβληματισμός γεννήθηκε και με βάση στοιχεία έρευνας που δείχνουν ότι, ενώ το φαινόμενο της σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς στην Ελλάδα παρουσιάζει αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010), εξακολουθεί να παραμένει αντικείμενο των ειδικών, καθώς σε πολύ μικρό βαθμό αντιμετωπίζεται οργανωμένα και συντονισμένα σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολείου γενικότερα.

Επίσης, είναι γεγονός ότι οι μαθητές στο σχολείο αξιολογούνται τόσο ως προς την επίδοσή τους που θα συμβάλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους. Ενώ όμως η επίδοση των μαθητών, συγκεκριμένα οι παράγοντες αποτυχίας ή επιτυχίας, έχει απασχολήσει την έρευνα και τους κοινωνικούς επιστήμονες, δε συμβαίνει το ίδιο με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Νικολάου, 2007) που, όταν παρουσιάζει διαταραχές, καθοριστικό ρόλο στη διαχείρισή της διαδραματίζουν οι

παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας λοιπόν είναι να αναδειχθούν οι πρακτικές που αναπτύσσουν στη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως είναι οι διαταραχές διαγωγής.

### **3. Σημαντικότητα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν στις τάξεις τους παιδιά με διαταραχές διαγωγής και γενικά προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς θα συμβάλει στον εντοπισμό των περιπτώσεων αυτών σε περίπτωση που δεν υπάρχει επίσημη διάγνωση που συνοδεύει το μαθητή/ήτρια στο σχολείο, θα παρέχει αφορμή για προβληματισμό σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες, την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής αλλά κυρίως σημαντικές και διεξοδικές πληροφορίες για πρακτικές διαχείρισης των παιδιών που τις εμφανίζουν, σύμφωνα με το υλικό της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πρόσβαση σε μια σημαντική πηγή παρεμβάσεων σύμφωνα με τις απόψεις άλλων εκπαιδευτικών με εμπειρία σε ό,τι αφορά τη διαχείριση των παιδιών με διαταραχές διαγωγής στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων στην Ελλάδα. Έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα με ασφαλέστερο τρόπο να επιλέξουν μία ή περισσότερες πρακτικές, για να βελτιώσουν τις τακτικές που ακολουθούν στη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής και γενικά με προβλήματα συμπεριφοράς. Με το δεδομένο αυτό θα συμβάλλουν τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης αυτών και του συνόλου της τάξης όσο και στη βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και στη διασφάλιση υγιούς κλίματος στην τάξη αλλά και στη σχολική κοινότητα γενικότερα.

### **4. Βιβλιογραφική επισκόπηση**

#### **4.1 Η έννοια συμπεριφορά**

Είναι γεγονός ότι ο όρος ανθρώπινη συμπεριφορά είναι ευρύς και πολυδιάστατος, γι' αυτό και δύσκολα μπορεί να διερευνηθεί επαρκώς. Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2000)

συμπεριφορά ενός ατόμου χαρακτηρίζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά στα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται με στόχο την ικανοποίηση των βιολογικών και ψυχοκοινωνικών του αναγκών. Η συμπεριφορά του ατόμου εκδηλώνεται με τη γλωσσική και μη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Για την εκδήλωση μιας οποιασδήποτε συμπεριφοράς χρειάζεται η ανάπτυξη των πνευματικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων του ατόμου σ' ένα βαθμό αντίστοιχο με την απαιτούμενη συμπεριφορά.

Με μια άλλη διατύπωση: «Ό,τι ένα άτομο κάνει (ενεργητική συμπεριφορά) ή δεν κάνει (παθητική συμπεριφορά) σε μια δεδομένη στιγμή και ερμηνεύεται ως αντίδραση σε ερεθίσματα που προέρχονται από τον εαυτό του (εσωτερικά) ή από το περιβάλλον του (εξωτερικά) είναι συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2001).

«Η συμπεριφορά είναι ένας τρόπος επικοινωνίας των ατόμων σε γνωστά και άγνωστα περιβάλλοντα, ένας τρόπος με τον οποίο εκφράζεται μια εσωτερική ανάγκη» επισημαίνει η Καρτασίδου (2006), ενώ σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012) συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή προς το περιβάλλον.

Η συμπεριφορά μπορεί να είναι συνειδητή ή ασυνείδητη, εσωστρεφής ή εξωστρεφής και εκούσια ή ακούσια. Η πολυπλοκότητα μιας συμπεριφοράς ενός οργανισμού σχετίζεται με την πολυπλοκότητα του νευρικού του συστήματος. Γενικά, οι οργανισμοί με πολύπλοκο νευρικό σύστημα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα εκμάθησης νέων αντιδράσεων, άρα προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους (Μάνου, 2008).

Η συμπεριφορά ενός παιδιού εξαρτάται από δύο παραμέτρους, την προσωπικότητά του και το εξωτερικό περιβάλλον, φυσικό και ανθρώπινο. Φυσιολογική, «κανονική» συμπεριφορά είναι εκείνη που συμφωνεί με την κοινωνική κανονιστικότητα. Η κοινωνική κανονιστικότητα συνίσταται σε ορισμένα κριτήρια που έχουν τη συναίνεση της κοινής γνώμης, δηλαδή, της συντριπτικής πλειοψηφίας των μελών μιας ορισμένης κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή (Σταύρου, 1991).

Κάθε κοινωνία ή κοινωνική ομάδα, σύμφωνα με τις ανάγκες της, συντάσσει τους κανόνες εκείνους στους οποίους τα μέλη της οφείλουν να προσαρμοστούν για ψυχολογικούς (ενδοπροσωπικούς) και κοινωνικούς (διαπροσωπικούς) λόγους (Carr & Durand, 1985, Κανδαράκης, 2004). Με βάση τους κανόνες αυτούς μια συμπεριφορά, ατομική ή ομαδική, κρίνεται ως φυσιολογική, διαταραγμένη, προβληματική, αντικοινωνική ή παθολογική, γενικά



ως αποκλίνουσα (Σταύρου, 1991).

Ωστόσο, ο προσδιορισμός της προβληματικής ή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι μια αντιμαχόμενη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχουν πάντα κοινά αποδεκτές απόψεις για τα κριτήρια που καθορίζουν ποια συμπεριφορά είναι ανεπιθύμητη. Άλλος λόγου χάρη, θεωρεί ότι πρέπει να επικρατεί απόλυτη ησυχία μέσα σε μια σχολική τάξη, ενώ άλλος θεωρεί λογικό και μάλιστα επιθυμητό κάποιο επίπεδο θορύβου (Fondana, 1996).

Οι άνθρωποι αξιολογούν την αποδοχή μιας συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας κοινωνικές νόρμες και ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους μέσω του κοινωνικού ελέγχου. Σύμφωνα με την κοινωνιολογία, η συμπεριφορά δεν έχει από μόνη της νόημα, αν δεν κατευθύνεται σε άλλους ανθρώπους, στοιχείο που την καθιστά την πιο βασική ανθρώπινη πράξη. Δεν είναι εύκολο να οριστεί η έννοια της συμπεριφοράς αν δεν προσδιορίσουμε πρώτα το πλαίσιο μέσα στο οποίο παίρνει νόημα. Ένα πλαίσιο αποτελεί ο τομέας της Ψυχολογίας, η οποία θεωρείται ως η επιστήμη της συμπεριφοράς (Μάνου, 2008).

## **4.2 Προβλήματα – διαταραχές συμπεριφοράς**

Στη βιβλιογραφία οι μη επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά (κλινική, εμπειρική, κοινωνική, ψυχολογική, ψυχοπαθολογική) παίρνουν τους όρους «δύσκολη» ή «διαταρακτική συμπεριφορά», «ψυχοκοινωνική προσαρμογή», «διαταραχές της αγωγής», «αποκλίνουσα συμπεριφορά», «προβλήματα συμπεριφοράς», «αντικοινωνική συμπεριφορά» κ.α. Για την αποφυγή στιγματισμού αποφεύγεται η χρήση του όρου «προβληματικά παιδιά», ενώ χρησιμοποιείται ο όρος «παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής».

Ειδικότερα, πρόκειται για δυσκολίες οι οποίες συνδέονται με αξιωσημείωτη υποκειμενική ενόχληση ή δυσφορία του παιδιού ή και με έκπτωση της λειτουργικότητάς του σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής του, που δυνητικά οδηγούν σε καθυστέρηση ως προς την ανάπτυξη των αναπτυξιακών του στόχων (Herbert, 1991).

Διαταραχή συμπεριφοράς είναι η σοβαρή, επίμονη και μη συνεπής με την ηλικία του ατόμου συμπεριφορά, που έχει ως συνέπεια τη σύγκρουσή του με την κοινωνία, την προσωπική του δυστυχία και τη σχολική αποτυχία (Μάνος, 1998).

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο & Γιαννίτσα (1999) «μια συμπεριφορά που εμφανίζεται στο γενικό πληθυσμό ελάχιστα, η οποία δεν είναι αποδεκτή από το σύνολο

των συνομηλίκων και των ενηλίκων και παρεμποδίζει την κοινωνικοποίηση του ατόμου καθώς και για το περιβάλλον του, είναι πιθανόν να είναι προβληματική συμπεριφορά».

Ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν συνάδουν προς την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους κτλ.) (Mash & Wolfe, 2001). Με τον όρο προβλήματα συμπεριφοράς νοείται η ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Γαλανάκη, 2004, Δασκαλοπούλου, 2010). Με το κοινωνικό περιβάλλον συνδέει τα προβλήματα συμπεριφοράς και ο Κανδαράκης (2004) θεωρώντας τα χρόνιες ακραίες συμπεριφορές που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος που εμφανίζονται (Κανδαράκης, 2004) και μπορεί να περιλαμβάνουν την απόσυρση, τη σχολική φοβία, την αντικοινωνικότητα, την αδυναμία συνεργασίας, το θυμό, τις απειλές, τη σχολική φοβία κ.ά. (Layman, Hussey, Laing, 2002).

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2010) προβληματική συμπεριφορά θεωρείται κάποια ενέργεια, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό ατόμων, για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με μεγάλη ένταση, μπορεί να μετρηθεί με βάση το πλαίσιο εμφάνισής του και επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή του συστήματος, στο οποίο ανήκει και καλείται να δράσει.

Παρόλο που κανένας ορισμός μέχρι σήμερα δε φαίνεται να καλύπτει πλήρως όλο το φάσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι κοινά αποδεκτό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας ή προβληματικής είναι να διαφέρει σημαντικά και σε βάθος χρόνου από τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες (Heward, 2000).

Η συμπεριφορά του παιδιού υπάρχει ως ένα συνεχές και δεν υπάρχει συγκεκριμένη γραμμή που διαχωρίζει την προβληματική συμπεριφορά από ένα σοβαρό συναισθηματικό πρόβλημα. Ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μπορεί να ποικίλει από μέτριο μέχρι πολύ σοβαρό. Καλύτερη μέθοδος ανίχνευσης του προβλήματος αποτελεί μια διάγνωση βασισμένη στις συμπεριφορές του παιδιού που υπαγορεύουν ότι έχει μια συγκεκριμένη ψυχική διαταραχή και όχι ένα πρόβλημα που όλα τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους (Pacer Action Information Sheets, 2006).

Οι Farrington (1993), Olweus (1991) υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο της τάξης

παρατηρείται ένα πολύ ευρύ φάσμα προβληματικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν ήπιες ή πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας μεταξύ των οποίων είναι και οι ακόλουθες:

- Επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση
- Άμεσες ή έμμεσες απειλές και εκφοβισμοί
- Σωματικές παρενοχλήσεις
- Διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα
- Προκλητικές τάσεις και αντιδραστικότητα στον εκπαιδευτικό
- Παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία
- Χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων και αντικειμένων
- Επιθετικά ξεσπάσματα

Σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιήσουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, ο Frick και οι συνεργάτες του το 1993 πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση δεδομένων από 60 έρευνες ανάλυσης παραγόντων, οι οποίες συμπεριελάμβαναν πάνω από 28.000 παιδιά. Σύμφωνα με αυτή τη μετα-ανάλυση, η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να αναλυθεί με βάση δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση κάνει τη διάκριση μεταξύ καταστροφικής και μη καταστροφικής επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ η δεύτερη κάνει τη διάκριση μεταξύ φανεράς και συγκεκριμένης επιθετικής συμπεριφοράς.

Με βάση αυτές τις δύο διαστάσεις, οι ερευνητές διέκριναν τέσσερις κατηγορίες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς:

α) παιδιά με φανερά μη καταστροφική επιθετική συμπεριφορά (π.χ. πείσμα, αντιδραστικότητα, λεκτικοί διαπληκτισμοί).

β) παιδιά με φανερά καταστροφική συμπεριφορά (άσκηση σωματικής βίας).

γ) παιδιά με συγκεκριμένη καταστροφική συμπεριφορά (π.χ. κλοπές, ψεύδη).

δ) παιδιά με συγκεκριμένη μη καταστροφική συμπεριφορά, με την επιθετικότητά τους να εκφράζεται στον ίδιο τους τον εαυτό, μέσω της χρήσης ουσιών, της εμπλοκής τους σε μικροαπάτες, ακόμα και μέσω αυτοτραυματισμών.

Τα παιδιά που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία συνήθως εμφανίζουν εναντιωματική διαταραχή (θα αναλυθεί σε σχετικό κεφάλαιο παρακάτω), με την εναντίωσή τους να αφορά συγκεκριμένα πρόσωπα, λόγω της έντονης πίεσης, ακόμα και της βίας που μπορεί να βιώνουν από τα πρόσωπα αυτά, ενώ τα παιδιά των υπόλοιπων κατηγοριών είναι αυτά που λαμβάνουν

τη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής (θα αναλυθεί σε σχετικό κεφάλαιο παρακάτω) (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2002).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι πιστεύουν ότι μόνο ένα ποσοστό των ανθρώπων που εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά εμπίπτουν πραγματικά στο πλαίσιο της ψυχοπαθολογίας (Richters & Cicchetti, 1993 οπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002), ενώ άλλοι θεωρούν ότι αυτού του είδους η αντικοινωνική συμπεριφορά αποτελεί λειτουργική αντίδραση ορισμένων ατόμων σε περιβάλλοντα που προκαλούν την επιθετικότητα και υποθάλπουν την εγκληματικότητα (Hinshaw & Anderson, 1996 οπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

### **4.3 Διαγνωστικά πρότυπα για τα προβλήματα – διαταραχές συμπεριφοράς.**

Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης μέσω της παρατήρησης χρησιμοποιεί εμπειρική προσέγγιση των προβληματικών συμπεριφοράς που είναι πιο προσιτή στην αξιοποίησή της ως προς την αμεσότητα και την εξοικονόμηση χρόνου. Επίσης, υπάρχει η επιλογή της συνδυαστικής χρήσης τόσο της εμπειρικής όσο και της κλινικής προσέγγισης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μετά την αναγνώριση - διάγνωση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσω της παρατήρησης προχωρά στην παραπομπή του παιδιού για κλινικό έλεγχο (Φελούκα, 2010).

Η κλινική προσέγγιση βασίζεται σε διαγνωστικά εγχειρίδια. Συνήθως για τη διάγνωση των συμπεριφορικών προβλημάτων χρησιμοποιείται το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών **DSM-IV-TR** (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (A.P.A.) (American Psychiatric Association τέταρτη αναθεωρημένη έκδοση του 2000 σε σχέση με το **DSM-IV**). Πρόκειται για το επικρατέστερο διαγνωστικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως σε όλον τον κόσμο. Στις 18 Μαΐου 2013, εκδόθηκε το DSM-5 υπερισχύοντας του [DSM-IV-TR](#).

Ακόμη, η διάγνωση βασίζεται στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας Δέκατη Αναθεώρηση, Έκδοση 2008, το **ICD-10** (International Classification of Diseases, 10<sup>th</sup>) που εκδίδεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π. Ο. Υ.) στη Γενεύη και αποτελεί το κύριο διαγνωστικό εγχειρίδιο για τις αναπτυξιακές διαταραχές στις χώρες της Ευρώπης.

## **4.4 Ταξινόμηση των προβλημάτων - διαταραχών συμπεριφοράς σύμφωνα με το DSM – IV και το ICD - 10**

Από τις διαταραχές συμπεριφοράς οι πιο συνηθισμένες είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ( ΔΕΠ-Υ) και οι Διαταραχές της Διαγωγής (ΔΔ).

### **4.4.1 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ( ΔΕΠ-Υ)**

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) η διαταραχή της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που ορίζεται από ελλείμματα στην προσοχή, την αποδιοργάνωση ή και την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα. Η απροσεξία και η αποδιοργάνωση οδηγούν το άτομο στο να μην μπορεί να παραμείνει στην εργασία του, να ακούσει τους άλλους ανθρώπους, να χάνει τα υλικά της εργασίας του και τα ελλείμματα αυτά είναι αναπτυγμένα σε τέτοιο σημείο, ώστε δε συμβαδίζει με τα υπόλοιπα άτομα της ηλικίας του. Η υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα συνεπάγεται υπερδραστηριότητα, νευρικήτητα, αδυναμία να παραμείνει το άτομο καθισμένο και να συμμετέχει με άλλα άτομα σε μια δραστηριότητα. Στην παιδική ηλικία η διαταραχή αυτή συχνά παρουσιάζεται μαζί με άλλες διαταραχές που θεωρούνται ως «εξωτερικευμένες διαταραχές», όπως για παράδειγμα η διαταραχή διαγωγής. Η διαταραχή αυτή παραμένει συχνά και στην ενήλικη ζωή του ατόμου και αυτό έχει ως συνέπεια το άτομο να εντοπίζει δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του, στην ακαδημαϊκή του επίδοση, αλλά και στον επαγγελματικό τομέα του.

Για τη διάγνωση είναι απαραίτητο, ένα εμμένον μοντέλο απροσεξίας ή και υπερκινητικής/παρορμητικής συμπεριφοράς για τουλάχιστον έξι μήνες, με έξι ή περισσότερα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής ή και έξι ή περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας, ώστε να συνεπάγεται δυσκολία προσαρμογής και η λειτουργικότητα του ατόμου να μη συμβαδίζει με το στάδιο ανάπτυξης. Επιπλέον, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση, ορισμένα από τα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας που προκαλούσαν δυσλειτουργία πρέπει να ήταν παρόντα πριν την ηλικία των επτά ετών, ενώ κάποιου βαθμού δυσλειτουργία οφειλόμενη στα συμπτώματα πρέπει να υφίσταται σε δύο ή περισσότερα περιβάλλοντα π.χ. στο σχολείο, στο

σπίτι, στην κοινωνική ζωή. Ακόμη, πρέπει να υπάρχουν σαφείς ενδείξεις κλινικά σημαντικής διαταραχής της κοινωνικής, ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής λειτουργικότητας, τα συμπτώματα αυτά να μην εκδηλώνονται αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της πορείας κάποιας σοβαρής Διάχυτης Διαταραχής της Ανάπτυξης, Σχιζοφρένειας ή άλλης Ψυχωτικής Διαταραχής και να μην εξηγούνται καλύτερα αν αποδοθούν σε άλλη Ψυχική Διαταραχή, για παράδειγμα Διαταραχή της Διάθεσης, Αγχώδη Διαταραχή, Διασχιστική Διαταραχή ή Διαταραχή Προσωπικότητας.

#### **4.4.2 Διαταραχές διαγωγής**

Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη (2019) με τον όρο διαγωγή αποδίδεται ο τρόπος συμπεριφοράς υπό συγκεκριμένες συνθήκες απέναντι στους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι ο όρος διαταραχές διαγωγής παραπέμπει σε διαταραχές δηλαδή σε προβλήματα που αφορούν τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Οι διαταραχές αυτές εκφράζονται είτε με επιθετική είτε με αντικοινωνική συμπεριφορά.

Οι σοβαρές και επίμονες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς περιγράφονται στην ψυχοπαθολογία με τον όρο Διαταραχή Διαγωγής (Conduct Disorder). Ωστόσο, ο όρος αυτός καλύπτει ένα πολύ ευρύ φάσμα μορφών συμπεριφοράς. Η Διαταραχή Διαγωγής (ΔΔ) εκφράζεται με ποικίλες επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν στην πρώιμη παιδική ηλικία και να επιμείνουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, 2018).

Με βάση το DSM-IV, η Διαταραχή Διαγωγής εντάσσεται στην κατηγορία Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς. Κύριο χαρακτηριστικό ενός παιδιού ή εφήβου, για να διαγνωστεί με διαταραχή διαγωγής είναι το επαναλαμβανόμενο και σταθερό μοτίβο κάποιων συμπεριφορών, κατά τις οποίες παραβιάζονται βασικά δικαιώματα άλλων ανθρώπων ή στοιχειώδεις κοινωνικοί κανόνες. Οι συμπεριφορές αυτές περιγράφονται σε 15 κριτήρια και ομαδοποιούνται σε 4 κατηγορίες και αφορούν α) την επιθετικότητα στους ανθρώπους και στα ζώα, β) την καταστροφή της ιδιοκτησίας, γ) την απάτη και την κλοπή και τέλος δ) τις συχνές παραβιάσεις κανόνων (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Η διαταραχή στη συμπεριφορά οδηγεί σε κλινικά σημαντική έκπτωση της κοινωνικής, ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής δραστηριότητας. Η

Διαταραχή Διαγωγής είναι δυνατόν να διαγνωστεί σε άτομα, τα οποία είναι άνω των 18 ετών, αλλά μόνο στην περίπτωση που δεν πληρούνται τα κριτήρια για αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές εμφανίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου, αλλά και της κοινότητας. Για να θεωρηθεί ότι κάποιος παρουσιάζει διαταραχή διαγωγής, θα πρέπει να υπάρχουν τρεις ή περισσότερες από τις παρακάτω χαρακτηριστικές συμπεριφορές τους τελευταίους 12 μήνες με τουλάχιστον μια συμπεριφορά παρούσα τους τελευταίους 6 μήνες.

Σύμφωνα με τα κριτήρια του **DSM-IV** τα συμπτώματα της Διαταραχής της Διαγωγής είναι:

### **1. Επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα**

- Φοβερίζει συχνά, απειλεί ή τρομοκρατεί άλλους
- Ξεκινά συχνά σωματικούς καυγάδες
- Χρησιμοποιεί κάποιο όπλο (ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι ή πιστόλι) που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους
- Εκδηλώνει σωματική βία σε ανθρώπους
- Εκδηλώνει σωματική βία σε ζώα
- Επιτίθεται σε άνθρωπο, για να τον κλέψει (κάνει ληστείες, αρπάζει πορτοφόλια, εκβιάζει)
- Εξαναγκάζει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του

### **2. Καταστροφή της περιουσίας**

- Βάζει εσκεμμένα φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά
- Φθείρει ή καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία (σπάει παράθυρα αυτοκινήτων, κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο).

### **3. Απάτη ή κλοπή**

- Κάνει διαρρήξεις σπιτιών, κτιρίων ή αυτοκινήτων
- Λέει συχνά ψέματα ή δεν κρατάει τις υποσχέσεις του προκειμένου να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες ή για να αποφύγει τις υποχρεώσεις του.
- Κλέβει αντικείμενα μη ευτελούς αξίας χωρίς να επιτεθεί σε κάποιο θύμα (κλέβει καταστήματα, πλαστογραφεί)

### **4. Σοβαρές παραβάσεις κανόνων**

- Μένει συχνά έξω από το σπίτι τη νύχτα παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις (ξεκινώντας

πριν από την ηλικία των 13 ετών).

- Φεύγει από το σπίτι και διανυκτερεύει εκτός σπιτιού τουλάχιστον δύο φορές, ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι ή μία φορά χωρίς να επιστρέψει για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Συχνά πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο με έναρξη πριν από τα 13 έτη (Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Με βάση την ηλικία έναρξης η διαταραχή διαγωγής διακρίνεται σε δύο υποτύπους:

- α. τύπος έναρξης παιδικής ηλικίας, όταν εμφανίζεται τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω συμπτώματα πριν από τα 10 έτη και
- β. τύπος έναρξης εφηβικής ηλικίας, όταν απουσιάζουν τα συμπτώματα πριν από τα 10 έτη.

Με βάση το βαθμό σοβαρότητας η διαταραχή διαγωγής διακρίνεται σε τρεις υποτύπους:

- α. ήπια (περιορισμένα ή και καθόλου προβλήματα διαγωγής, τα οποία προκαλούν μικρή βλάβη στους άλλους),
- β. μέτρια (τα προβλήματα διαγωγής και η επίδρασή τους στους άλλους τοποθετούνται μεταξύ ήπιου και σοβαρού βαθμού) και
- γ. σοβαρή (παρατηρούνται πολλά προβλήματα διαγωγής ή προκαλούν σημαντική βλάβη σε άλλους).

Αν και φαινομενικά η συμπεριφορά των ατόμων με διαταραχή της διαγωγής μπορεί να είναι σκληρή, στην πραγματικότητα τα άτομα με αυτή τη διαταραχή μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η έλλειψη ενοχών για τις πράξεις τους, οι επιφανειακές σχέσεις με συνομηλίκους και ενηλίκους, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, η ευερεθιστότητα, η ανυπομονησία, οι εκρήξεις οργής, η απρόσεκτη συμπεριφορά που οδηγεί συχνά σε ατυχήματα, τα προβλήματα με το νόμο, οι τραυματισμοί, οι καβγάδες, η χρήση ουσιών και οι απόπειρες αυτοκτονίας, συχνά επιτυχημένες (Μάνος, 1997).

Η σωματική επιθετικότητα και η διαταραχή συμπεριφοράς καταδεικνύουν μια σημαντική συνέχεια για μεγάλες χρονικές περιόδους. Η επιθετική συμπεριφορά με τη μορφή της αργοπορίας, της ανυπακοής στους κανόνες και των τσακωμών, έχει επανειλημμένα επιβεβαιωθεί ότι δύναται να προβλέψει αντικοινωνική συμπεριφορά, βία, εγκληματικότητα και χρήση ουσιών - συμπεριλαμβανομένων και των ενδοφλέβιων ναρκωτικών ουσιών - από την εφηβεία έως και την ενήλικη ζωή, ειδικότερα στους άνδρες (Kellam, Rebok, Ialongo, and Mayer, 1994). Η χρήση της σωματικής δύναμης με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλεί



τραυματισμό η θάνατο, περικλείει ένα μεγάλο εύρος ενεργειών οι οποίες αφορούν χρήση όπλων για την επίλυση διαφωνιών, φόνους και επιθετικές ενέργειες, βαριά κακοποίηση, βιασμό και ληστείες. Η επιθετική συμπεριφορά αυτής της φύσης σπάνια αναπτύσσεται αυθόρμητα. Συχνά έχει τις ρίζες της στην πρώιμη παιδική ηλικία, όπου η διαταραχή συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει το σχολικό περιβάλλον με διάφορους τρόπους (Fraser, 1996).

Σύμφωνα με την ICD-10, οι Διαταραχές της Διαγωγής χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενες και επίμονες, επιθετικές, προκλητικές συμπεριφορές. Τέτοιες συμπεριφορές εκδηλώνονται με μείζονες παραβιάσεις των κατάλληλων για την ηλικία αυτή κοινωνικών αναμενόμενων ορίων. Συνεπώς, πρόκειται για περιπτώσεις πιο σοβαρές από τη συνήθη παιδική αταξία ή την επαναστατικότητα της εφηβείας που παρατείνονται για 6 μήνες ή περισσότερο. Τα χαρακτηριστικά των διαταραχών της διαγωγής μπορεί να αποτελούν επίσης συμπτώματα άλλων ψυχιατρικών καταστάσεων. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να προτιμάται η διάγνωση της υποκείμενης ψυχικής διαταραχής.

Παραδείγματα συμπεριφορών στις οποίες βασίζεται η διάγνωση περιλαμβάνουν υπερβολική εμπλοκή του παιδιού σε διαμάχες ή εκφοβισμό, σκληρή συμπεριφορά απέναντι σε άλλους ανθρώπους ή σε ζώα, σοβαρές καταστροφές περιουσίας, εμπρησμό, κλοπές, επανειλημμένα ψεύδη, σκασιαρχείο από το σχολείο και φυγή από το σπίτι, ασυνήθιστα συχνές και σοβαρές εκρήξεις οργής, και ανυπακοή. Οποιαδήποτε από αυτές τις συμπεριφορές, αν είναι σοβαρή, επαρκεί για τη διάγνωση, όχι όμως και οι μεμονωμένες αντικοινωνικές πράξεις.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η διαταραχή διαγωγής παρουσιάζει αξιοσημείωτη σταθερότητα στο πέρασμα του χρόνου (Farrington, 1992). Ωστόσο, η μορφή και οι εκδηλώσεις της διαφοροποιούνται σημαντικά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα, σε πολλές περιπτώσεις, ο έντονος αρνητισμός της προσχολικής ηλικίας ακολουθείται από ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία και από αντικοινωνική συμπεριφορά και κατάχρηση ουσιών στην εφηβεία. Θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι το πρώιμο στάδιο του συνεχούς που περιγράψαμε είναι η ευερεθιστότητα και η υπερβολική ενεργητικότητα κάποιων βρεφών, ενώ το τελικό στάδιο αποτελεί η χρόνια εγκληματικότητα του ψυχοπαθούς ενήλικα. Θα πρέπει βέβαια να υπογραμμίσουμε ότι αυτού του είδους η εξέλιξη δεν είναι ευθύγραμμη, δεν ισχύει για όλες τις περιπτώσεις και δε φτάνει υποχρεωτικά μέχρι το τελικό στάδιο (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής

προκλητικής διαταραχής, 2018).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέχρι και 50%, μπορεί σποραδικά να παρουσιάσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές χωρίς όμως να πληρούν τα κριτήρια της διαταραχής διαγωγής ή άλλης ψυχοπαθολογικής οντότητας. Ωριμάζοντας ηλικιακά και ψυχονητικά, τέτοιες συμπεριφορές περιορίζονται σημαντικά (Αντικοινωνική συμπεριφορά στους εφήβους και τρόποι αντιμετώπισής της, 2016).

Οι διαταραχές της διαγωγής κατά την **ICD-10** περιλαμβάνουν τις παρακάτω διαγνωστικές κατηγορίες:

- **Διαταραχή της διαγωγής που περιορίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο**

Πρόκειται για διαταραχή της διαγωγής που εκδηλώνεται με ιδιαίτερα επιθετική και όχι απλώς αντιθετική, προκλητική, ή απορρυθμιστική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά αυτή περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο σπίτι και στις σχέσεις με τα μέλη της άμεσης οικογένειας και του άμεσου περιβάλλοντός της. Η διαταραχή απαιτεί να πληρούνται τα συνολικά κριτήρια της διαταραχής διαγωγής. Ακόμη και οι σοβαρά διαταραγμένες σχέσεις γονέα-παιδιού δεν είναι από μόνες τους αρκετές για τη διάγνωση.

- **Διαταραχή της διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση (ακοινωνικού τύπου)**

Είναι μια διαταραχή που συνδυάζει την επίμονη δυσκοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά με έντονα διάχυτες διαταραχές στις σχέσεις του ατόμου με τα άλλα παιδιά. Πληροί τα συνολικά κριτήρια της διαταραχής της διαγωγής και δεν αποτελεί απλώς μια αντιθετική, προκλητική ή απορρυθμιστική συμπεριφορά.

- **Διαταραχή της διαγωγής με ομαλή κοινωνικοποίηση (κοινωνικού τύπου)**

Πρόκειται για διαταραχή που εκδηλώνεται με επίμονη δυσκοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά από άτομα τα οποία γενικά γίνονται καλά αποδεκτά μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Πληροί τα συνολικά κριτήρια της διαταραχής της διαγωγής και δεν αποτελεί απλώς μια αντιθετική, προκλητική ή απορρυθμιστική συμπεριφορά.

Επειδή τα άτομα με τη διαταραχή αυτή έχουν τη τάση να παρουσιάζουν τα προβλήματά τους σε πιο ήπια μορφή σε σχέση με την πραγματική τους διάσταση, ο κλινικός

είναι σκόπιμο να βασίζεται και σε επιπλέον πληροφοριοδότες. Ωστόσο, ο πληροφοριοδότης μπορεί να έχει περιορισμένη γνώση σχετικά με τα προβλήματα διαγωγής του παιδιού εξαιτίας ελλιπούς επίβλεψής του ή επειδή το παιδί δεν τα έχει αποκαλύψει στον ενήλικα (Σκαλούμπακας, 2013).

- **Διαταραχή προκλητικής εναντίωσης (ΕΠΔ)- Oppositional Defiant Disorder**

Σύμφωνα με το DSM-IV η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εντάσσεται στην ομάδα Διαταραχών Ελαττωματικής Προσοχής και Διασπαστικής συμπεριφοράς. Αποτελεί διαταραχή της διαγωγής που συναντάται συνήθως σε μικρότερα παιδιά και χαρακτηρίζεται κυρίως από σημαντικά προκλητική, ανυπάκουη και απορρυθμιστική συμπεριφορά η οποία δεν περιλαμβάνει παραβατικές πράξεις ή τις πιο ακραίες μορφές επιθετικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η διαταραχή απαιτεί να πληρούνται τα συνολικά κριτήρια της διαταραχής διαγωγής. Ακόμη και η έντονα άτακτη ή σκανδαλιάρικη συμπεριφορά από μόνη της δεν επαρκεί για τη διάγνωση. Η κύρια κλινική ένδειξη για τη διάγνωση αυτής της διαταραχής είναι να εμφανίζεται ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο αρνητικών, προκλητικών, ανυπάκουων και εχθρικών συμπεριφορών απέναντι σε μορφές εξουσίας. Οι συμπεριφορές αυτές πρέπει να είναι τουλάχιστον 4 και παρούσες για ένα χρονικό διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών, ώστε να υπάρξει διάγνωση εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής (Καλαντζή-Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004). Επίσης, σημειώνεται ότι ένα κριτήριο ισχύει, μόνο όταν η συμπεριφορά εμφανίζεται συχνότερα απ' ό,τι κατά κανόνα παρατηρείται σε άτομα ανάλογης ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου. Τέλος, για να τεθεί η διάγνωση, πρέπει η διαταραχή να προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση της κοινωνικής σχολικής και επαγγελματικής λειτουργικότητας.

Σύμφωνα με τα κριτήρια του **DSM-IV** τα συμπτώματα της προκλητικής εναντιωματικής διαταραχής είναι:

- συχνά χάνει την ψυχραιμία του, ή έχει εκρήξεις θυμού, όταν διαφωνεί με τους ενήλικες (κλάμα, γρίνια, βρισιές, φωνές, κλωτσιές, μπουνιές, χτύπημα του κεφαλιού, γρατζούνισμα, δάγκωμα και κράτημα αναπνοής)
- συχνά αντιτίθεται ή αρνείται να συμμορφωθεί με αιτήματα, κανόνες, συμβουλές, υποδείξεις των ενηλίκων
- συχνά κάνει σκοπίμως πράγματα που μπορεί να ενοχλούν άλλους ανθρώπους

- συχνά κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του σφάλματα ή για την κακή του συμπεριφορά
- συχνά είναι εύθικτος, ευέξαπτος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους
- συχνά θυμώνει και γίνεται μνησίκακος
- συχνά γίνεται κακεντρεχής και εκδικητικός

Παρόμοια είναι τα κριτήρια στην ταξινόμηση ICD-10 (Δέκατη Αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής ταξινόμησης των Νόσων και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας), για τη διάγνωση της εναντιωματικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον ορισμό της ICD-10 η ΕΠΔ είναι: «διαταραχή της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει σε μικρότερα παιδιά και χαρακτηρίζεται από εκσημασμένη αντιθετική, διασπαστική και εναντιωτική συμπεριφορά». Μια τέτοια συμπεριφορά αναιρεί τις κοινωνικές προσδοκίες για την ηλικία αυτή. Πρόκειται για κάτι πιο σοβαρό από την παιδική απειθαρχία ή τις επαναστατικές τάσεις της εφηβείας και πρέπει να αποτελεί σταθερό τύπο συμπεριφοράς με διάρκειας 6 μήνες ή περισσότερο. Τα σημαντικότερα στοιχεία που είναι αρκετά για διάγνωση είναι τα ακόλουθα:

- Υπερβολική τάση του παιδιού να μπλέκει σε καυγάδες
- Σκληρή συμπεριφορά απέναντι σε άλλα άτομα ή στα ζώα
- Επίμονη αντικοινωνική συμπεριφορά
- Καταστροφή περιουσίας, εμπρησμοί, κλοπές
- Ψεύδη, αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο
- Φυγή από το σπίτι
- Συχνές και σοβαρές εκρήξεις θυμού
- Ανυπακοή

Συμπερασματικά, τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής είναι η ανυπακοή, η αρνητική στάση, η προκλητικότητα, η εναντίωση και η εχθρικήτητα. Το άτομο με τη διαταραχή παρουσιάζεται επίμονο, ενοχλείται εύκολα, δε δέχεται συμβουλές και οδηγίες, δεν υποχωρεί, δε συμβιβάζεται, προκαλεί, θυμώνει, χάνει την ψυχραιμία του και γενικά δοκιμάζει τα όρια της υπομονής των άλλων. Εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια πριν την εφηβεία, αργότερα όμως είναι το ίδιο συχνή σε αγόρια και κορίτσια, ενώ η συχνότητά της κυμαίνεται από 2% έως 16%. Είναι εμφανής, πριν από την ηλικία των 8 ετών και μερικές φορές αποτελεί το προοίμιο της Διαταραχής Διαγωγής (Μάνος, 1997).

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης μεταξύ των ερευνητών αν η εναντιωματική προκλητική διαταραχή αποτελεί ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία εξαιτίας του γεγονότος ότι τα συμπτώματά της θα μπορούσαν να θεωρηθούν ακραίες εκδηλώσεις φυσιολογικής συμπεριφοράς. Άλλοι ερευνητές πάλι υποστηρίζουν ότι η ΕΠΔ ως διαγνωστική κατηγορία είναι αναγκαία, γιατί διευκολύνει την έγκαιρη παρέμβαση και δε χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρι την εκδήλωση των σοβαρότερων συμπτωμάτων της διαταραχής διαγωγής, η οποία ενδέχεται να εμφανιστεί πιο αργά κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία (Sadock, κ.α., 2007).

Παρόλο που οι γονείς δε θα πρέπει να προεξοφλήσουν ότι το πεισματάρικο, μερικές φορές εναντιωματικό παιδί τους παρουσιάζει Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, τα συμπτώματα θα πρέπει να αναγνωρισθούν ως τέτοια κατόπιν βέβαια επαγγελματικής αξιολόγησης. Τα παιδιά που παρουσιάζουν Εναντιωματική Διαταραχή είναι πιθανόν να παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά σε διάφορα πλαίσια μεταξύ των οποίων το σχολείο και το σπίτι, όπου οι συγκεκριμένες συμπεριφορές εμφανίζονται με μεγαλύτερη ένταση. Οι περιστασιακές συναισθηματικές εκρήξεις θεωρούνται φυσιολογικό κομμάτι της εξέλιξης στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά, αν οι γονείς παρατηρήσουν ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο των παραπάνω συμπεριφορών και ειδικότερα, αν οι πράξεις του παιδιού τους προκαλούν δυσκολίες στην καθημερινή λειτουργία, τότε χρειάζεται να προχωρήσουν σε μια ενδελεχή αξιολόγηση ( Προκλητικό σύνδρομο στην εφηβεία, 2013).

Το DSM-IV-TR παραθέτει την Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ), τη Διαταραχή Διαγωγής και την Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας ιεραρχικά και αναπτυξιακά, αφού η ΕΠΔ θεωρείται ότι σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί προοίμιο της διαταραχής διαγωγής και επισημαίνεται ότι τα νεαρά άτομα με έναρξη της διαταραχής διαγωγής στην παιδική (όχι στην εφηβική ηλικία) μπορεί να είχαν εμφανίσει ΕΠΔ στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ακόμη, η διαταραχή διαγωγής συχνά θεωρείται προοίμιο της ενήλικης Αντικοινωνικής Διαταραχής της Προσωπικότητας, καθώς εμφανίζει παρόμοια αντικοινωνική συμπεριφορά (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, 2018).

#### **4.5 Διαταραχές Συμπεριφοράς - Αλλαγές στο DSM-V**

Στο DSM-V οι διαταραχές συμπεριφοράς εντάσσονται στην κατηγορία «Διασπαστικές Διαταραχές, Διαταραχές Έλεγχου των Παρορμήσεων και Διαταραχές Διαγωγής».

Όσον αφορά την εναντιωτική-προκλητική διαταραχή, τα συμπτώματα ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: θυμωμένη/ευερέθιστη διάθεση, προκλητική συμπεριφορά και εκδικητικότητα. Η αλλαγή αυτή είναι σημαντική, διότι καταδεικνύει ότι η διαταραχή έχει τόσο συναισθηματικό όσο και συμπεριφοριστικό φαινότυπο. Επιπλέον, το κριτήριο αποκλεισμού για τη διαταραχή διαγωγής εξαλείφεται, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην απαιτούμενη συχνότητα, με την οποία θα πρέπει να παρουσιάζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά, για να θεωρηθεί συμπτωματική, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η εναντιωματικότητα μπορεί να παρατηρηθεί και σε φυσιολογικά παιδιά ή εφήβους. Τέλος, η διάχυση των συμπτωμάτων στα διάφορα πλαίσια που λειτουργεί το παιδί είναι ένας δείκτης που να πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση της σοβαρότητας της κλινικής κατάστασης.

Σχετικά με τη διαταραχή διαγωγής, τα κριτήρια παραμένουν κατά κύριο λόγο αμετάβλητα. Μόνο ένα περιγραφικό χαρακτηριστικό έχει προστεθεί, το οποίο αναφέρεται στα άτομα που παρουσιάζουν ένα σκληρό και μη-συναισθηματικό διαπροσωπικό στυλ σε διαφορετικά πλαίσια και σχέσεις. Το στοιχείο αυτό δεν περιορίζεται απλά στην παρουσία κάποιας αρνητικής συμπεριφοράς, αλλά αντανακλά ένα πρότυπο που σχετίζεται με τη συναισθηματική και τη διαπροσωπική λειτουργικότητα του ατόμου. Τα άτομα με διαταραχή διαγωγής που παρουσιάζουν αυτήν την εικόνα, έχουν περιορισμένη συναίσθηση και ανησυχία για τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και την ευεξία των άλλων (Σκαλούμπακας, 2013).

#### **4.6 Επιδημιολογία διαταραχής διαγωγής και εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής**

Η διαταραχή διαγωγής κι η εναντιωτική προκλητική διαταραχή αποτελούν τις συχνότερες διαταραχές συμπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και τις συχνότερες αιτίες παραπομπής σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, ενώ αφορούν ένα ποσοστό 4 με 10% του παιδικού και εφηβικού γενικού πληθυσμού.

Ο επιπολασμός της σοβαρού βαθμού ΕΠΔ στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει διαπιστωθεί μεταξύ 4% και 9%. Σε παιδιά σχολικής ηλικίας οι εναντιωματικές διαταραχές παρουσιάζουν ποσοστό μεταξύ 6% και 12%, ενώ οι σοβαρότερου βαθμού διαταραχές της διαγωγής είναι λιγότερο συχνές και εκδηλώνονται στο 2% με 4% των παιδιών. Στην εφηβική ηλικία οι εναντιωματικές διαταραχές παρουσιάζουν ποσοστό 15% και οι διαταραχές της διαγωγής 6% με 12%. Η συχνότητα της διαταραχής διαγωγής είναι ιδιαίτερα υψηλή στις υποβαθμισμένες αστικές περιοχές (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, 2018).

Η ηλικία έναρξης εμφάνισης της διαταραχής διαγωγής είναι στην παιδική ηλικία (πριν από τα 10 χρόνια) ή στην εφηβική ηλικία (μετά τα 10 χρόνια), όπου φαίνεται τα συμπτώματα να είναι λιγότερο έντονα και η πιθανότητα εμφάνισης της Αντικοινωνικής Διαταραχής της Προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή μικρότερη. Η διαταραχή διαγωγής μπορεί να εμφανιστεί ακόμα και από τα 5 - 6 έτη, ενώ η πορεία της ποικίλλει. Γενικά, όσο πιο νωρίς εμφανίζεται τόσο χειρότερη η πρόγνωση.

Μελέτες δείχνουν ότι ένα 15% των παιδιών 7-8 ετών πάσχουν από ΕΠΔ. Τα παιδιά εκδηλώνουν αυτά τα συμπτώματα περιστασιακά. Η ΕΠΔ φαίνεται να απασχολεί το 2 έως το 6% του γενικότερου πληθυσμού και κατανέμεται εξίσου σε αγόρια και κορίτσια (Chandler, 2009). Το 18% των παιδιών με αλκοολικούς γονείς ή πατέρα με παραβατική συμπεριφορά εμφανίζουν προκλητική διαταραχή. Περίπου 67% των παιδιών με διάγνωση ΕΠΔ μετά από 3 χρόνια φαίνεται να ξεπερνούν το πρόβλημα (Burke, κ.α., 2002), ενώ το 30% των περιπτώσεων αναπτύσσουν διαταραχές διαγωγής. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 50% των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή συνεχίζει να παρουσιάζει αυτή τη διαταραχή και στην εφηβεία, το 25% των παιδιών αναπτύσσει επιπλέον συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής, ενώ στο 25% τα συμπτώματα υποχωρούν τελείως (Tolle, κ.α., 2002).

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 1/3 των παιδιών αυτών πάσχουν παράλληλα και από κάποια άλλη ψυχιατρική διαταραχή, κυρίως συναισθηματική διαταραχή ή ΔΕΠ-Υ. Παρόλο που τα δεδομένα των ερευνών σχετικά με τον επιπολασμό της διαταραχής διαγωγής ποικίλουν, κυρίως λόγω διαφοροποιήσεων στα διαγνωστικά κριτήρια, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι η συχνότητα των διαταραχών διαγωγής στις ηλικίες 15 και 16 ετών έχουν διπλασιαστεί κατά την περίοδο 1974-1999.

Τα δεδομένα για τις ΗΠΑ για τα προβλήματα συμπεριφοράς (πέρα από τις

εκδηλώσεις βίας) δείχνουν ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μαζί με την αντιδραστική-προκλητική διαταραχή, η οποία θεωρείται πρόδρομος των σοβαρών διαταραχών συμπεριφοράς, χαρακτηρίζει ένα ποσοστό μαθητών μεταξύ 2% και 16% (Eddy, Reid & Curry, 2002). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι για τις ΗΠΑ το ποσοστό των παιδιών και εφήβων μαθητών που εκδηλώνουν διαταραχές συμπεριφοράς και συναφή προβλήματα, αγγίζει το 20% του σχολικού πληθυσμού (Walker et al., 2005). Οι μαθητές με σοβαρές αντικοινωνικές συμπεριφορές/διαταραχές υπολογίζονται στο 1% και περιλαμβάνονται σε αυτά τα ποσοστά (Walker et al., 2005).

Όσον αφορά την Ελλάδα, τα δεδομένα δεν είναι επαρκή, για να έχουμε σαφή εικόνα των αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών, όσον αφορά την έκταση και τη συχνότητα, αλλά και τη σοβαρότητα αυτών των συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, υπάρχει καταγραφή αυξητικών τάσεων σε σχέση με τα προβλήματα και τις διαταραχές συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο αλλά και κατά την εφηβική περίοδο. Παρόλο που τα ποσοστά αυτά δεν αγγίζουν εκείνα άλλων χωρών, σηματοδοτούν την ανάγκη παρεμβάσεων (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Κουράκης, 1999, Thanos, Kourkoutas & Vitalaki., 2006). Τα προβλήματα συμπεριφοράς σε οποιαδήποτε μορφή (από τις πιο ήπιες έως τις πλέον προκλητικές, ακραίες μορφές) παραμένουν κυρίαρχα για τους εκπαιδευτικούς και η διαχείριση προκαλεί άγχος (Thanos et al., 2006). Σε κάθε περίπτωση, όλοι σχεδόν οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι αντικοινωνικές πράξεις, καθώς και οι βίαιες συμπεριφορές αυξάνονται και στην παιδική και στην εφηβική ηλικία, ανεξάρτητα από το πώς αυτές οι συμπεριφορές εισπράττονται και ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς και ανεξάρτητα από τις εκτιμήσεις τους για τα ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές (Carr, 2006, Kauffman, 2005, Walker et al., 2005).

#### **4.7 Σχέση μεταξύ εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (ΕΠΔ), διαταραχής διαγωγής (ΔΔ) και αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (ΑΔΠ)**

Ένα ερώτημα που προκύπτει και τίθεται από πολλούς ερευνητές είναι το κατά πόσον οι ΕΠΔ και ΔΔ αποτελούν ξεχωριστές κατηγορίες διαταραχών ή μήπως η πρώτη είναι μια



ηπιότερη μορφή της δεύτερης. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι συνηγορούν υπέρ της διάκρισης μεταξύ αυτών των δύο διαταραχών.

Στο DSM-IV το βασικό κριτήριο διάκρισης είναι ότι η διαταραχή διαγωγής είναι «επαναλαμβανόμενο και επίμονο μοτίβο συμπεριφοράς στο οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα άλλων ή σημαντικοί κοινωνικοί κανόνες», ενώ δε συμβαίνει κάτι ανάλογο με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή η εκδήλωση αντιδραστικής συμπεριφοράς συνήθως περιορίζεται στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ στη διαταραχή διαγωγής επεκτείνεται σε άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, τα συμπτώματα αντιδραστικής συμπεριφοράς είναι ηπιότερα στην περίπτωση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

Ένας άλλος παράγοντας που διαφοροποιεί τις δύο διαταραχές είναι η ηλικία πρώτης εκδήλωσης των συμπτωμάτων. Ενώ η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται συνήθως για πρώτη φορά στην προσχολική και πρώτη σχολική περίοδο, η διαταραχή διαγωγής εμφανίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες, στην προεφηβική και εφηβική ηλικία

(Kakouros et al. 2004). Η ηλικία έναρξης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής τοποθετείται δηλαδή γύρω στα 6 χρόνια, ενώ η ηλικία έναρξης της διαταραχής διαγωγής τοποθετείται γύρω στα 9 χρόνια. Μάλιστα, η εστίαση στα συμπτώματα του προκλητικού συνδρόμου μπορούν να βοηθήσουν τον ειδικό να αποτρέψει την εκδήλωση διαταραχών διαγωγής. Εντούτοις μερικοί κλινικοί πιστεύουν ότι η σχέση ΕΠΔ και ΔΔ είναι υπερεκτιμημένη (Ehrensaft, κ.α., 2005).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα πάνω από το 90% των εφήβων με διαταραχή διαγωγής πληρούσε προηγουμένως τα κριτήρια διάγνωσης εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Ωστόσο, η πλειονότητα των παιδιών με διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής δεν προχωρά οπωσδήποτε στην εκδήλωση διαταραχής διαγωγής.

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα ερευνών όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της διαταραχής διαγωγής και της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας. Η πλειοψηφία των ενηλίκων με αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας πληρούσε νωρίτερα τα κριτήρια για τη διαταραχή της διαγωγής. Μετά τα 18, ένας νέος με εναντιωματική προκλητική διαταραχή δεν μπορεί να πάσχει συγχρόνως από ΑΔΠ (Johnson, κ.α., 2008). Ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό παιδιών και εφήβων (25-40%) με διαταραχή διαγωγής εξελίσσεται σε ενήλικες με αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας. Βέβαια, ακόμα και αν δεν πληρούνται εντελώς τα κριτήρια για τη διάγνωση της αντικοινωνικής διαταραχής

της προσωπικότητας η πλειονότητα των παιδιών και των εφήβων με διαταραχή διαγωγής παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής και κοινωνικοποίησης στην ενήλικη ζωή. (Κάκουρος, κ.α., 2004).

#### **4.8 Διαταραχές διαγωγής και φύλα**

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής διαγωγής διαφέρει ανάλογα με το φύλο και είναι δυο τρεις φορές συχνότερη στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Η διαταραχή διαγωγής εμφανίζεται σε 6% με 16% σε αγόρια και 2% με 9% σε κορίτσια. Συγκεκριμένα, στα τέσσερα αγόρια με διαταραχή διαγωγής αντιστοιχεί ένα μόνο κορίτσι (American Psychiatric Association, 1987). Ωστόσο, το εύρημα αυτό έχει αμφισβητηθεί από ορισμένους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αντιστοιχία αυτή μειώνεται εξαιρετικά, αν ληφθούν υπόψη ορισμένες ποιοτικές διαφορετικές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η έμμεση ή συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα, οι οποίες υιοθετούνται κυρίως από κορίτσια (Bjorkqvist et al., 1992). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η συνύπαρξη της διαταραχής διαγωγής με άλλες διαταραχές είναι φαινόμενο που παρατηρείται συχνότερα στα κορίτσια.

Επιπλέον, οι διαφορές αυτές μειώνονται αισθητά στην εφηβεία, περίοδο κατά την οποία η υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής δεν είναι πλέον στατιστικά σημαντική (Zoccolillo, 1993). Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται πολλαπλώς. Καταρχάς, φαίνεται ότι η έναρξη της διαταραχής στα κορίτσια γίνεται αργότερα απ' ό,τι στα αγόρια. Επιπλέον, στην εφηβεία αυξάνουν οι έμμεσες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές των κοριτσιών. Επιπλέον, επειδή τα αγόρια εμφανίζουν συνήθως τις πιο επιθετικές από τις μορφές συμπεριφοράς που περιλαμβάνει η διαταραχή, η διάγνωση κατά την παιδική ηλικία γίνεται ευκολότερα στα αγόρια.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, είναι η έκβαση της διαταραχής. Ενώ στα αγόρια η διάγνωση της διαταραχής διαγωγής αποτελεί συχνά προγνωστικό παράγοντα για εμφάνιση αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας, στα κορίτσια η πρόγνωση αναφέρεται περισσότερο σε αγχώδεις διαταραχές, διαταραχές της διάθεσης και σωματόμορφες διαταραχές (Παιδί και διαταραχή διαγωγής, 2015)

## 4.9 Διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική κοινότητα

Η διαταρακτική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι δυνατόν να λάβει διάφορες μορφές και να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Ενδεικτικά, είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιες σχετικές συμπεριφορές, οι οποίες, όταν γίνουν συστηματικές, κατατάσσονται στις προβληματικές:

- άρνηση, παθητική ανυπακοή
- προκλητικές τάσεις & αντιδραστικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς
- συστηματική απειθαρχία/ανυπακοή σε κανόνες
- προκλητικές τάσεις & επιθετικότητα απέναντι σε συμμαθητές
- άμεσες ή έμμεσες απειλές, οι εκφοβισμοί-σωματικές παρενοχλήσεις (σπρωξίματα, τραβήγματα μαλλιών, κλπ.)
- συστηματική υπονόμηση του παιγνιδιού των άλλων
- συχνή εμπλοκή σε καυγάδες με χρήση ή όχι σωματικής βίας
- χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων ή αντικειμένων, χωρίς εμφανή λόγο
- ευκαιριακές/ συστηματικές κλοπές
- βανδαλισμοί, καταστροφές αντικειμένων
- επιθετικά πειράγματα με σκοπό την πρόκληση/γελοιοποίηση /στιγματισμό των άλλων
- κοινωνική απομόνωση, κοινωνική απόρριψη, κοινωνική υπονόμηση των άλλων
- κουτσομπολιά, αρνητικά σχόλια
- συστηματικοί, κακοήθεις ανταγωνισμοί.

Το 2001 ταξινομήθηκαν οι διασπαστικές συμπεριφορές σε τέσσερις κατηγορίες: έλλειψη σεβασμού στη διαδικασία που διεξάγεται στη σχολική τάξη, τροποποίηση των δραστηριοτήτων, προκλήσεις ή αγνόηση των οδηγιών του καθηγητή, σωματική ή λεκτική επιθετικότητα (Fernandez, 2001 οπ. αναφ. στο Σκαλούμπακας, 2013).

Άλλοι ερευνητές κατέδειξαν ότι είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη μια σειρά από παράγοντες, για να καθορίσει κανείς αν μια συμπεριφορά είναι διασπαστική ή όχι. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η ηλικία. Η εκάστοτε συμπεριφορά πρέπει πάντοτε να

αξιολογείται σε σχέση με την εξελικτική νόρμα, στην οποία ανήκει το κάθε παιδί. Συνεπώς, όταν ένα παιδί δέκα ετών δε μπορεί να καθίσει στη θέση του, αυτό συνιστά μια διασπαστική συμπεριφορά. Ωστόσο, δε θα ίσχυε το ίδιο για την περίπτωση ενός παιδιού τριών ετών. Από την άλλη πλευρά, η ένταση και η σταθερότητα της συμπεριφοράς πρέπει επίσης να αξιολογηθούν. Έτσι, όταν ένα παιδί διακόπτει το δάσκαλό του την ώρα που μιλάει, αυτό μπορεί να νοηθεί ως δυσλειτουργικό και προβληματικό, μόνο εφόσον η συμπεριφορά λαμβάνει χώρα συχνά και είναι τόσο έντονη που παρεμποδίζει τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Τέλος, ένας άλλος παράγοντας είναι η επίδραση που έχουν οι συμπεριφορές αυτές στην ανάπτυξη του παιδιού, στις κοινωνικές του σχέσεις, αλλά και στο περιβάλλον του (Brioso & Sarria, 2003 οπ. αναφ. Σκαλούμπακας, 2013).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη σχετίζονται κυρίως με τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής κατάστασης: τον τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, & McDermott, 2008).

#### **4.10 Παράγοντες που σχετίζονται με τις Διαταραχές Διαγωγής**

Τα αίτια των διαταραχών διαγωγής, αν και βασικά είναι άγνωστα, οπωσδήποτε είναι πολυδιάστατα και αφορούν βιολογικούς, κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Η πλειοψηφία των ερευνών που επιχειρούν να διερευνήσουν τα αίτια εμφάνισης των διαταραχών διαγωγής έχουν εστιάσει σε παράγοντες που πυροδοτούν την έναρξη της διαταραχής και έχουν αναγνωρίσει μια σειρά παραγόντων κινδύνου που αφορούν την κληρονομικότητα και το περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν και ενισχύονται, όταν συνυπάρχουν.

##### **α. Οι βιολογικοί παράγοντες**

Έρευνες που έγιναν για την αιτία των συναισθηματικών - συμπεριφορικών διαταραχών, έδειξαν ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος δέχεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, είναι διαφορετικός σε κάποιες διαταραχές σε σχέση με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα (Pacer Action Information Sheets, 2006). Για παράδειγμα έχει υποστηριχτεί ότι τα παιδιά με πρόωμη έναρξη της διαταραχής διαγωγής παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα διέγερσης του αυτόνομου νευρικού συστήματος σε σχέση με τα

«φυσιολογικά» παιδιά ή με παιδιά που παρουσιάζουν άλλου είδους διαταραχές (Παιδί και διαταραχή διαγωγής, 2015).

Η υποδιέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη τάση αποφυγής αρνητικών εμπειριών όπως οι επιπλήξεις και η τιμωρία. Σύγχρονες νευροβιολογικές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής δυσκολεύονται να συσχετίσουν τις συμπεριφορές με αρνητικές και θετικές συνέπειες, καθώς αισθάνονται μειωμένη ευαισθησία στην τιμωρία και την ανταμοιβή (Matthys, Vanderschuren, Schutter & Lochman, 2012). Έτσι, η προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων είναι μειωμένη λόγω ελλείψεων στην αναστολή, την προσοχή, τη νοητική ευελιξία, και τη λήψη αποφάσεων. Συνεπώς, τα παιδιά και οι έφηβοι με Διαταραχή Διαγωγής μπορεί να έχουν δυσκολία να μάθουν πώς να βελτιστοποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Matthys et al, 2012).

Άλλοι ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τις διαταραχές συμπεριφοράς είναι η νευρολογική και ψυχική ευαλωτότητα, το βεβαρημένο ιατρικό ιστορικό με πολλά ατυχήματα και εγκεφαλικές βλάβες (Παραδεισιώτη, 2016).

## **β. Κοινωνικοί παράγοντες**

Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς τον ακριβή ρόλο των βιολογικών παραγόντων στην εμφάνιση της διαταραχής διαγωγής και ως προς την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και των περιβαλλοντικών παραγόντων.

Ορισμένοι ερευνητές (Moffit & Lynam, 1994) υποστηρίζουν ότι οι νευροβιολογικοί και οι νευροψυχολογικοί παράγοντες μπορεί να οδηγούν σε γενετική προδιάθεση για την εμφάνιση της διαταραχής, θεωρούν όμως ότι η διαταραχή θα εκδηλωθεί ή δε θα εκδηλωθεί τελικά, ανάλογα με την παθογένεια του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Gilmour, Hill, Place & Skuse (2004) που εστίασε στο ρόλο της κοινωνικής επικοινωνίας με τη Διαταραχή Διαγωγής η εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς σχετίζεται άμεσα και με κοινωνικούς παράγοντες, αφού εντόπισαν ότι τα άτομα με διαταραχές συμπεριφοράς είχαν προβλήματα χρήσης της γλώσσας καθώς και άλλα χαρακτηριστικά επικοινωνιακής συμπεριφοράς παρόμοιας φύσεως και βαθμού με εκείνες των παιδιών με αυτισμό, ανεξαρτήτως IQ (Παιδί και διαταραχή διαγωγής, 2015).

Οι περισσότερες έρευνες έχουν διαπιστώσει σημαντική συσχέτιση της Διαταραχής της

Διαγωγής κατά την παιδική ηλικία με την ανεργία, τη φτώχεια, τα αναποτελεσματικά σχολεία, τη σχολική αποτυχία, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Φανερή και συγκεκριμένη επιθετικότητα, 2017).

Στους περιβαλλοντικούς επιβαρυντικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται κοινωνικο-οικονομικές μεταβλητές, πολυμελείς οικογένειες, μονογονεϊκές οικογένειες, υποβαθμισμένες γειτονιές (Διαταραχές διαγωγής και παραβατικότητα, 2010), παρέα με συνομηλικούς που έχουν παραβατική συμπεριφορά (Μάνος, 1997).

Ένας άλλος παράγοντας κινδύνου αφορά το βαθμό στον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται την αξία του. Το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης αλλά και της απόρριψης από τους γονείς και τους συνομηλικούς φαίνεται ότι συνδέεται με την αυτοεκτίμηση του εφήβου. Από σχετικές έρευνες προέκυψε ότι η απόρριψη από τους συνομηλικούς και τους γονείς αποτελεί πρόδρομο των επιθετικών και εγκληματικών προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται έμμεσα, μέσα από μια μεγαλύτερη πιθανότητα απόρριψης από τους άλλους με προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία. Η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλικούς και συγκεκριμένα η αστάθεια συχνά για την επιθετική συμπεριφορά. Παιδιά τα οποία είναι ανίκανα να διαμορφώσουν σχέσεις με συνομηλικούς, δε διατρέχουν απλώς τον κίνδυνο να εκδηλώσουν στο μέλλον επιθετική συμπεριφορά, αλλά είναι επίσης πιθανό να συναναστρέφονται με άτομα που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά (Barnow, Lucht, & Freyberger, 2005). Την επίδραση της απόρριψης από συνομηλικούς στην εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς είχε επισημάνει και ο Frick (2004).

### **γ. Οικογενειακοί παράγοντες**

Σύμφωνα με μελέτες η σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, η έλλειψη γονικής επίβλεψης, η εγκατάλειψη ή παραμέληση, η σκληρή διαπαιδαγώγηση, τα κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια, είναι κάποιοι παράγοντες που έχουν ενοχοποιηθεί ενισχύοντας την άποψη της οικογενειακής συμμετοχής στην προδιάθεση και εμφάνιση των διαταραχών διαγωγής (Μάνος, 1997).

Αλλά και με βάση νέες έρευνες οι οικογενειακοί παράγοντες συντελούν στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής, αφού η ανεπαρκής γονική παρακολούθηση αναγνωρίζεται ευρέως ως παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου (Razh &

MacMahon, 2011).

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στην γονεϊκή ανατροφή, καθώς θεωρείται ότι έχει την ισχυρότερη επίδραση στην συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών. Αποτέλεσμα έρευνας αναφέρει ότι η αυταρχική ανατροφή με φτωχή επιτήρηση και ελάχιστη «ζεστασιά» ευθύνεται για το 30-40% των αντικοινωνικών συμπεριφορών στα παιδιά (Διαταραχές διαγωγής και παραβατικότητα, 2010).

Από την άλλη πλευρά και η υπερβολική ανεκτικότητα μπορεί να οδηγήσει σε εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς (Σκαλούμπακας, 2013).

Πάντως οι περισσότερες έρευνες έχουν διαπιστώσει σημαντική συσχέτιση της διαταραχής διαγωγής κατά την παιδική ηλικία με την οικογενειακή δυσλειτουργία (διάλυση οικογένειας, έλλειψη ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, βία μέσα στο σπίτι είτε μεταξύ των συζύγων είτε προς τα παιδιά), τη γονεϊκή εγκληματικότητα, τον γονεϊκό αλκοολισμό (Φανερή και συγκεκριμένη επιθετικότητα, 2017) και άλλα χαρακτηριστικά των γονέων όπως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, χρήση ουσιών, ψυχική ασθένεια (Διαταραχές διαγωγής και παραβατικότητα, 2010), φυσική ασθένεια (Παραδεισιώτη, 2015).

Ακόμη, η ύπαρξη διαταραχής διαγωγής στους γονείς αποτελεί ισχυρό γνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση αυτής και στα παιδιά (Faraone et al., 1991). Αυτή η συνάρτηση αφορά ιδιαίτερα τους πατέρες παιδιών με διαταραχή διαγωγής. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών βρίσκεται, σε υψηλή συνάφεια με την επιθετική συμπεριφορά των γονέων τους, όταν βρίσκονταν στην ίδια ηλικία με αυτά (Παιδί και διαταραχή διαγωγής, 2015).

Αν και οι συσχετιζόμενοι κοινωνικοί παράγοντες είναι πολλοί, τρεις είναι οι παράγοντες επικινδυνότητας που θεωρούνται γενεσιουργοί:

A. η αυστηρή, σκληρή και χωρίς συνέπεια γονεϊκή φροντίδα (με συχνές επικρίσεις ελάχιστη στοργή ελάχιστη ενασχόληση και ελλιπή εποπτεία)

B. Η έκθεση του παιδιού σε δυσαρμονικές σχέσεις γονέων που χαρακτηρίζονται από βία, λεκτική ή και σωματική.

Γ. Η χαμηλή σχολική επίδοση.

(Φανερή και συγκεκριμένη επιθετικότητα, 2017).

Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας οι ενδεχόμενες συζυγικές δυσκολίες, η εύρεση ακατάλληλων ανθρώπων που προσέχουν το παιδί κάποιες ώρες της ημέρας και η συχνή αλλαγή αυτών των ανθρώπων σε συνδυασμό με ένα περιβάλλον με ευμετάβλητη ανεξέλεγκτη

διαπαιδαγώγηση, αποτελούν σίγουρα παράγοντες που συμβάλλουν αρνητικά στην κατάσταση.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα άτομα που ενδεχομένως έχουν βιολογική προδιάθεση, αν εκτεθούν παράλληλα, όπως γίνεται συνήθως, σε επιθετικά πρότυπα γονεϊκής συμπεριφοράς, και γενικά σε επιβλαβή ανατροφή, είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν διαταραχές διαγωγής (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, 2018).

Οι παράγοντες δηλαδή κινδύνου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς τα βιολογικά και γενετικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου διαφοροποιούν το πόσο ευάλωτο είναι αυτό σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

#### **δ. Ατομικοί παράγοντες**

Αν και οι κοινωνικοί και οικογενειακοί παράγοντες θεωρούνται πρώτιστης σημασίας στην εκδήλωση της διαταραχής, αυτό δε σημαίνει ότι οι ατομικές διαφορές δεν είναι σημαντικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από τα παιδιά που εκτίθενται σε καταστάσεις υψηλού κινδύνου δεν εμφανίζουν τη διαταραχή.

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αγχογόνες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας μπορεί να οδηγήσουν σε εκδήλωση συμπτωμάτων της διαταραχής διαγωγής μέσω των αλλαγών που προκαλούν στη νευροψυχολογική δραστηριότητα του κάθε ατόμου, (Παιδί και διαταραχή διαγωγής, 2015), ενώ έχει διαπιστωθεί συσχέτιση των διαταραχών διαγωγής με το χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (Φανερή και συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα, 2017).

Συμπερασματικά, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και ειδικά η διαταραχή διαγωγής αναπτύσσονται συχνά σε οικογενειακά και κοινωνικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από διενέξεις και αντιξοότητες και αποτελούν συνήθως έκφραση της δυσλειτουργικότητας των σχέσεων στα πλαίσια του οικογενειακού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή η παρατήρηση, βέβαια, εύλογα γεννά το ερώτημα εάν και σε ποιο βαθμό τα συμπτώματα της διαταραχής διαγωγής αποτελούν απόκλιση από τη φυσιολογική αντίδραση συμπεριφοράς και συναισθήματος του παιδιού σε παθολογικές καταστάσεις (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, 2018).

Σε κάθε περίπτωση, για να μπορέσουν αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές να μειωθούν και σταδιακά να εκλείψουν, θα πρέπει η αντιμετώπιση να περιλαμβάνει το παιδί, τα μέλη της



οικογενείας, καθώς και όλα τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού, με στόχο την αντικατάσταση αυτών των δυσλειτουργικών μορφών επικοινωνίας, με πιο λειτουργικές (Φανερή και συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα, 2017).

#### **4.11 Προβλήματα συνοδά των διαταραχών διαγωγής**

Περισσότερα από το 50% των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, παρουσιάζουν και διαταραχή προκλητικής εναντίωσης. Είναι δύσκολο για τον ειδικό να καθορίσει ποια από τα σημεία της κλινικής εικόνας του παιδιού εξηγούνται με βάση τη διαταραχή εναντίωσης-πρόκλησης και ποια με βάση τη ΔΕΠΥ. Για παράδειγμα, η εμφανής αποτυχία ενός παιδιού να ανταποκριθεί στην καθοδήγηση των γονέων του μπορεί να είναι εξαιτίας εναντιωματικής συμπεριφοράς, αλλά είναι δυνατόν να οφείλεται και στην αδυναμία συγκέντρωσης και ελέγχου της παρορμητικότητας λόγω ΔΕΠΥ.

Οι μαθησιακές διαταραχές και οι διαταραχές επικοινωνίας εμφανίζονται, επίσης, συχνά σε παιδιά με διαταραχή προκλητικής εναντίωσης. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο να δίνει ένα παιδί την εικόνα εναντιωματικής συμπεριφοράς, ενώ στην πραγματικότητα δε διαθέτει το γνωστικό υπόβαθρο να κατανοήσει τις οδηγίες των ενηλίκων.

Καθώς η πρόωμη έναρξη της διαταραχής προκλητικής εναντίωσης αντιπροσωπεύει έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση διαταραχής διαγωγής, είναι αναμενόμενο ότι το 20-60% των παιδιών με διαταραχή εναντίωσης-πρόκλησης θα εμφανίσουν διαταραχή διαγωγής. Τονίζεται, επίσης, ότι η εναντιωματική διαταραχή της νηπιακής ηλικίας πολλές φορές συνδέεται με διαταραχές διαγωγής της λανθάνουσας περιόδου (Αναγνωστόπουλος & Λαζαράτου, 2005)

Παιδιά και έφηβοι με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να παρουσιάζουν άγχος, κατάθλιψη, αυτοτραυματική συμπεριφορά, κατάχρηση ουσιών, μετατραυματική διαταραχή στρες, διαταραχή σύνδρομο Tourette ή διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (Σκαλούμπακας, 2013).

Σχεδόν όλες οι παιδοψυχιατρικές διαταραχές όπως ψυχωτική διαταραχή, συναισθηματική διαταραχή, μαθησιακές δυσκολίες, οργανικά ψυχοσύνδρομα είναι δυνατόν να συνοδεύονται από αντικοινωνικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν παιδιά με διαταραχές

διαγωγής (Παραδεισιώτη, 2015).

Ανασκόπηση των ερευνών δείχνει ότι ο μέσος όρος των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ ΔΕΠ-Υ και διαταραχής διαγωγής είναι 60%. Λόγω αυτής της υψηλής συσχέτισης, πολλές φορές καθίσταται δύσκολη η σαφής οριοθέτηση των δύο διαταραχών και υποστηρίζεται από μερικούς μελετητές ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για την ίδια διαταραχή με διαφορετικά ονόματα. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με αναπτυξιακή καθυστέρηση σε κινητικές, γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τη διαταραχή διαγωγής. Επίσης, κλινικές μελέτες υποστηρίζουν ότι η διαταραχή διαγωγής παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με κακές ενδοοικογενειακές σχέσεις και αντικοινωνική συμπεριφορά των γονέων, η οποία δεν παρατηρείται στις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν αμιγώς ΔΕΠ-Υ.

Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι τα παιδιά στα οποία συνυπάρχουν η ΔΕΠ-Υ και η διαταραχή διαγωγής παρουσιάζουν μια πολύ σοβαρότερη μορφή ψυχοπαθολογίας απ' ό,τι τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν τη μία ή την άλλη διαταραχή ξεχωριστά.

Η διαταραχή διαγωγής συνοδεύεται επίσης συχνά από μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Στην εφηβική ηλικία, η συνάρτηση αυτή είναι περισσότερο πολύπλοκη και συχνά σχετίζεται με ιστορικό σχολικής αποτυχίας και δυσκολιών κοινωνικοποίησης σε αλληλεπίδραση με κακές ενδοοικογενειακές σχέσεις και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (Hinshaw, 1992). Οι έφηβοι που είχαν μαθησιακές δυσκολίες, και έρχονταν συχνά σε αντιπαράθεση με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν πλέον τις δευτερογενείς συνέπειες των αρχικών δυσκολιών τους. Οι έφηβοι αυτοί παρουσιάζουν συχνά μειωμένο κίνητρο για μάθηση και χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Πολλές φορές μάλιστα εντάσσονται σε ομάδες συνομηλίκων με αντικοινωνική συμπεριφορά, γεγονός που επιδεινώνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα συμπεριφοράς τους.

Συμπερασματικά, η διαταραχή διαγωγής παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές όπως η ΔΕΠ-Υ, καθώς και άλλες συναισθηματικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες και σπανιότερα με αγχώδεις διαταραχές (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

## **4.12 Επιδράσεις των διαταραχών διαγωγής στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου**

Δεν αποτελεί έκπληξη ότι οι βίαιες συμπεριφορές εμφανίζονται σχετικά σταθερές για παιδιά που γίνονται επιθετικά σε μικρή ηλικία. Η διαταραχή διαγωγής συνοδεύεται συνήθως από μια σειρά προβλημάτων, με τα οποία σχετίζεται ποικιλοτρόπως. Ορισμένα από αυτά συνυπάρχουν με τη διαταραχή διαγωγής ή αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισής της και άλλα είναι το αποτέλεσμα της εκδήλωσης διαταραχής διαγωγής (Φανερή και συγκεκριμένη επιθετικότητα, 2017).

Στη διαταραχή διαγωγής έχει δοθεί η μεγαλύτερη προσοχή από οποιαδήποτε άλλη ψυχοπαθολογική οντότητα, καθώς όχι μόνο δημιουργεί προβλήματα στη φυσιολογική ανάπτυξη ενός παιδιού, αλλά επηρεάζει και το εξωτερικό περιβάλλον του, διότι οι γύρω του γίνονται δέκτες αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς. Ένα από τα περιβάλλοντα που επηρεάζεται άμεσα και με πολλούς τρόπους από τη διαταραχή διαγωγής είναι το σχολικό περιβάλλον του παιδιού που εμφανίζει τη διαταραχή. Η συμπεριφορά ενός παιδιού με διαταραχή διαγωγής αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη, καθώς συνδέεται, σε μεγάλο βαθμό, με το κλίμα, τις σχέσεις και την κανονιστική συμπεριφορά στο σχολείο. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς διαταράσσουν το κλίμα της τάξης, εμποδίζουν την ομαδική διεξαγωγή του μαθήματος και προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους συμμαθητές και στους δασκάλους τους (Wenar, & Kerig, 2008).

Την ίδια άποψη διατύπωσε αργότερα κι ο Frick (2004), ο οποίος υποστήριξε ότι η συμπεριφορά των παιδιών με αυτή τη διαταραχή μπορεί να προκαλέσει ενοχλήσεις μέσα στην τάξη και να εμποδίσει έτσι τους άλλους μαθητές να παρακολουθήσουν το μάθημα. Ακόμα, τα παιδιά αυτά μπορεί να προκαλέσουν βανδαλισμούς και άλλες καταστροφές που δημιουργούν δύσκολες συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον και τη μαθησιακή διδασκαλία. Η συμπεριφορά των παιδιών με διαταραχή διαγωγής δηλαδή είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αποδιοργάνωση της τάξης και να στερήσει από τους υπόλοιπους μαθητές ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ομαλή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φανερή και συγκεκριμένη επιθετικότητα, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά καταναλώνουν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία,

εστιάζοντας στη διαχείριση της τάξης, στις ανάγκες πειθαρχίας και στην ασφάλεια περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες μάθησης, ενώ γενικά αφιερώνουν λιγότερο χρόνο εμπλεκόμενοι θετικά με τους μαθητές (Σκαλούμπακας, 2013). Διεθνείς έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, θεωρείται μια από τις βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών (Veeman, 1987). Κάτω από συνθήκες χαμηλής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού εμφανίζονται ως μεγαλύτερη πηγή άγχους που με τη σειρά της οδηγεί σε περισσότερες δράσεις αυστηρής πειθαρχίας (Alvarez, 2007).

Ο Nelson (1996) υποστήριξε ότι οι προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο δεν προκαλούν μόνο στρες και ψυχική δυσφορία στον εκπαιδευτικό δάσκαλο, αλλά επηρεάζουν και την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική πορεία του ατόμου, ενώ σε προσωπικό επίπεδο πλήττουν τη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο.

Στην τάξη η επιθετική συμπεριφορά επιφέρει επίσης αρνητικά αποτελέσματα σε όσους βρίσκονται στον περιβάλλοντα χώρο, συμπεριλαμβανομένων των ομηλικών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειακών μελών. Παιδιά με αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς συμβάλλουν στο υψηλό ποσοστό παραπομπών πειθαρχίας σε ετήσια βάση (Σκαλούμπακας, 2013).

Οι Lier et. al. (2005) υποστηρίζουν ότι οι αντικοινωνικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τείνουν να ενισχύονται με την αλληλεπίδραση με άλλα αντικοινωνικά παιδιά στο Δημοτικό σχολείο. Έτσι, τα αντικοινωνικά παιδιά δημιουργούν «σπείρες» που απειλούν και παρενοχλούν άλλους μαθητές. Έτσι τα μη-αντικοινωνικά παιδιά θυματοποιούνται και αρχίζουν να μην εμπιστεύονται τα αντικοινωνικά παιδιά και να τα απορρίπτουν με τη σειρά τους από τις παρέες τους.

Σχετικά με το θέμα αυτό της αντιμετώπισης των παιδιών με διαταραχές διαγωγής από τις παρέες τους, οι Kelly, Jorm & Rodgers (2005) μελέτησαν με ποιο τρόπο αντιδρούν οι έφηβοι φίλοι απέναντι στα παιδιά με διανοητικές ασθένειες ή διαταραχές συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα των ερευνών των Kelly et al. (2005) δείχνουν ότι πολλοί έφηβοι δεν παρέχουν βοήθεια στα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς, πράγμα που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την αποφόρτιση των ατόμων με διαταραχή διαγωγής.

Τις αρνητικές επιδράσεις των διαταραχών διαγωγής και της αντικοινωνικής

συμπεριφοράς στο ίδιο το άτομο, αλλά και στην οικογένειά του, στους φίλους, τη γειτονιά, τους συναδέλφους και την κοινωνία γενικότερα επεσήμαναν και οι Ialongo, Poduska, Werthamer & Kellam (2001). Μια τέτοια ένδειξη αποτελεί και η μελέτη των Gilmour, Hill, Place & Skuze (2004) που μιλούν για δυσκολίες των παιδιών με διαταραχή διαγωγής στην επικοινωνία σε επίπεδο παρόμοιο με τα παιδιά με αυτισμό.

Αν και τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, ο Δείκτης Νοημοσύνης τους είναι κατά μέσον όρο 8 μονάδες χαμηλότερος από αυτόν των συνομηλίκων τους, ενώ υστερούν κυρίως στις προφορικές δοκιμασίες (Lynam et al., 1993). Το γεγονός αυτό έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη των πιθανών γλωσσικών και γνωστικών ελλειμμάτων που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά. Σε πολλές περιπτώσεις, τα ελλείμματα στο γλωσσικό και γνωστικό τομέα καθιστούν δυσκολότερη την επικοινωνία του παιδιού με τους γονείς του, γεγονός το οποίο δημιουργεί έντονα συναισθήματα ματαιώσης και οδηγεί σε λιγότερο θετικές αλληλεπιδράσεις και περισσότερη τιμωρία. Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, αυτά τα ελλείμματα είναι αποτέλεσμα της συνύπαρξης της διαταραχής διαγωγής με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Αλλά και οι Gilmour et al. (2004) υποθέτουν ότι τα παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως παιδιά με διαταραχές διαγωγής συνήθως έχουν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας με αποτέλεσμα την εντεινόμενη αντικοινωνική συμπεριφορά.

Επίσης, τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής παρουσιάζουν συχνά ελλείμματα στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Τα παιδιά αυτά πολλές φορές αποδίδουν στους άλλους τις δικές τους επιθετικές διαθέσεις και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πραγματικές προθέσεις των άλλων απέναντι τους, με αποτέλεσμα να τις παρερμηνεύουν. Επιπλέον, πολλές φορές δυσκολεύονται να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεων τους και υποτιμούν τις συνέπειες της επιθετικής τους συμπεριφοράς. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας σε κοινωνικές καταστάσεις εμφανίζεται συχνότερα στις περιπτώσεις των παιδιών που εκτίθενται σε βία στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Dodge et al., 1995) (Φανερή και συγκεκριμένη επιθετικότητα, 2017).

Ο Nelson (1996) υποστήριξε ότι οι προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο δεν προκαλούν μόνο στρες και ψυχική δυσφορία στο δάσκαλο, αλλά επηρεάζουν και την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική πορεία του ατόμου, ενώ σε προσωπικό επίπεδο πλήττουν τη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο.

Ακόμα, η πρώιμη επιθετική συμπεριφορά έχει μια δυνατή και σημαντική σχέση με

διαχρονικές επιπτώσεις που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη εγκληματικών ενεργειών όπου η σωματική δύναμη χρησιμοποιείται συστηματικά (Fraser, 1996). Την ίδια άποψη υποστήριξαν και οι Babinski, Hartsough & Lambert (1999) που έδειξαν ότι η ΔΕΠ-Υ και η πρώιμη Διαταραχή Διαγωγής μπορούν να αποτελούν ενδείξεις για αυξημένη πιθανότητα εγκληματικών πράξεων καθώς και ότι η συνύπαρξη της πρώιμης Διαταραχής Διαγωγής και η Υπερκινητικότητα είναι σημάδια που μπορούν να προβλέψουν την εγκληματική συμπεριφορά περισσότερο από την ύπαρξη μιας μόνο διαταραχής.

Οι διαταραχές διαγωγής στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελούν σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας λόγω της χρονιότητας, της σχετικά αυξημένης συχνότητας στον πληθυσμό και των σοβαρών επιπτώσεών της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην οικογένειά του, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και στην οικονομία. Για παράδειγμα, στη Βόρεια Αμερική το μεγαλύτερο μέρος των δαπανών δημόσιας ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους αφορά τις διαταραχές διαγωγής. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Knapp και συν. υπολόγισαν ότι η ετήσια δαπάνη, για κάθε παιδί που παρουσιάζει διαταραχές διαγωγής ανέρχεται στις 15.270 λίρες Αγγλίας (Γιαννοπούλου & Τσομπάνογλου, 2006).

#### **4.13 Στάσεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς**

Η έρευνα έχει αναλύσει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς τονίζοντας ότι οι έφηβοι με υψηλά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς βιώνουν περισσότερες αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο οδηγεί σε μία προβληματική σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού (Σκαλούμπακας, 2013).

Τα παιδιά με επιθετικά ή αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και στους κανόνες της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα η όλη συμπεριφορά τους να προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις στους συμμαθητές τους και στον εκπαιδευτικό. Δυστυχώς, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που απαντούν επιθετικά σε ένα επιθετικό παιδί αγνοώντας ότι επιδεινώνουν έτσι την ήδη επιβαρυσμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Συχνά αντιμετωπίζουν εχθρικά τους μαθητές που τους προκαλούν «προβλήματα στην τάξη», χωρίς στοργή και ενθάρρυνση

χρησιμοποιώντας αρνητικές στρατηγικές, όπως τιμωρίες, αποπομπή του μαθητή από την τάξη με σκοπό την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς, οι οποίες συχνά καταλήγουν στην αναστολή της φοίτησης των μαθητών (Hudson-Baker, 2005, Goodman & Burton, 2010), προάγουν την αντίδραση, την απέχθεια, την αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Koundourou, 2012, Lannie & McCurdy, 2007, Roache & Lewis, 2011) και την περιθωριοποίησή τους (Roache & Lewis, 2011), δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις δηλαδή που βιώνουν οι μαθητές αυτοί κατά πρώτον μέσα στην οικογένειά τους και στη συνέχεια στο σχολείο, επηρεάζουν το συναισθηματικό τους κόσμο και εξαιτίας αυτών κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και των συγκεκριμένων μαθητών.

Άλλοι παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά στη διαχείριση διαταρακτικών συμπεριφορών στην τάξη είναι οι στερεοτυπικές στάσεις των δασκάλων έναντι των μαθητών που τις εκδηλώνουν. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί δηλαδή που αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές τους, έχουν σοβαρές συνέπειες στη συμπεριφορά τους.

Δεν είναι, όμως, λίγες οι φορές που οι μαθητές αυτοί αποτελούν εύκολο στόχο, ακόμη και όταν οι ίδιοι δεν ευθύνονται. Η πεποίθηση ορισμένων εκπαιδευτικών ότι ο κακός χαρακτήρας των μαθητών αυτών δεν αλλάζει και ότι οι αιτίες των συμπεριφορών τους είναι εγγενείς ή ότι ευθύνεται η οικογένεια τους κάνει να αποποιούνται κάθε ευθύνη. Γενικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, επηρεάζει την ένταξή τους (Scanlon & Barnes, 2013) και οι πολιτικές ένταξης που εφαρμόζονται συνδέονται άρρηκτα με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί (Scanlon & Barnes, 2013, Goodman & Burton, 2010).

Αυτές οι αλληλεπιδράσεις με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν και τις σχέσεις των «προβληματικών» παιδιών με τους συμμαθητές τους και οι πρώτοι να νιώθουν έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Hughes, Cavell & Jackson (1999), η απόρριψη από τους συμμαθητές συμβάλλει στη σταθεροποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μιας περισσότερο αυξητικής πορείας τους.

Σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες, οι αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, οι οποίες με τη

σειρά τους επηρεάζουν την προσαρμογή αυτών στο σχολείο (Brofenbrenner, 1979). Ως εκ τούτου οι συνομήλικοι παίζουν έναν σπουδαίο ρόλο στη σχολική, ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή αυτών των παιδιών.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους διαμορφώνουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσα στην τάξη. Η παιδαγωγική πράξη αποκτά υπόσταση μέσα από την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγουμένου. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, δεν ευνοούν μόνο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά συμβάλλουν επίσης στη μεγαλύτερη πειθαρχία μέσα στη σχολική μονάδα και στην τάξη (Lambert & McCombs, 1998). Επίσης, πρόσφατες έρευνες σημειώνουν ότι μία θετική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή μειώνει τα επίπεδα της βίας στην τάξη καθώς επίσης και τα συμπτώματα κατάθλιψης που μπορεί να εκδηλώνονται στους μαθητές (Σκαλούμπακας, 2013).

Πολλοί εκπαιδευτικοί επίσης επισημαίνουν ότι οι δεξιότητες για τη διαχείριση της τάξης είναι μείζονος σημασίας γι' αυτούς, αλλά περίπου το ένα τρίτο αισθάνεται ότι δεν έχει λάβει επαρκή ή δεν έχει καθόλου εκπαίδευση σε αυτό το πεδίο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται απροετοίμαστοι και αδύναμοι να διαχειριστούν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τονίζοντας τις ελλείψεις τόσο στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, όσο και στην έλλειψη ευκαιριών εκπαίδευσης στα πλαίσια της υπηρεσίας τους πάνω σε παιδαγωγικά θέματα. Προβλήματα πειθαρχίας αναφέρονται μάλιστα ως πρωταρχική πηγή άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης εκδηλώνουν λιγότερη ευελιξία σε σχέση με ποικίλες ανάγκες των μαθητών αλλά και προβληματικές αλληλεπιδράσεις με το γενικό σύνολο των μαθητών (Σκαλούμπακας, 2013).

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη διδακτική διαδικασία και μάθηση και θεωρούν πάρεργο την ενασχόλησή τους με τα προβλήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης (Πουρσανίδου, 2016).

#### **4.14 Συχνά σφάλματα των εκπαιδευτικών σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς**

Τα σφάλματα που κάνουν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη με τα



εναντιωματικά παιδιά δε βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους, αντίθετα τη συντηρούν ή την επιδεινώνουν (Mayer, 2000). Συχνά δεν αντιλαμβάνονται τη φύση του προβλήματος της εναντιωματικής συμπεριφοράς και θίγονται προσωπικά. Τα παιδιά εκδηλώνουν σε αυτούς την εναντιωματική τους συμπεριφορά και ορισμένοι εκπαιδευτικοί λόγω της αδυναμίας κατανόησης της συμπεριφοράς ή της αδιαφορίας τους φωνάζουν στα παιδιά με ΕΠΔ και δε δείχνουν σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Φορτώνουν ευθύνες τους μαθητές στις οποίες δεν μπορούν αυτοί να ανταπεξέλθουν δημιουργώντας τα άγχος ή κάνουν απροειδοποίητες αλλαγές στο πρόγραμμα του μαθήματος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται ανασφάλεια. Είναι προτιμότερο να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή, ώστε να εμπλέκεται οικειοθελώς στη διδακτική διαδικασία (Brown, 2002).

Ορισμένοι δάσκαλοι δεν είναι ειλικρινείς, δε συμμερίζονται τη φαντασία του παιδιού ή του εφήβου, ενώ συχνά προσπαθούν να επιβάλλουν στα παιδιά τις λύσεις τους. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς βάζουν διαρκώς κανόνες ή μιλάνε προστακτικά και κάνουν υπερβολικές επικρίσεις (Riffel, 2009). Αυτή η συμπεριφορά επιδεινώνει την εναντιωματική συμπεριφορά και έτσι συχνά παρατηρείται στα σχολεία το δίπολο αυστηροί καθηγητές – φοβεροί επαναστάτες μαθητές.

#### **4.15 Βασικές αρχές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη**

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, οικογενειακό, κοινωνικό επίπεδο. Κατά συνέπεια καθένα από αυτά χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης και παρέμβασης, ώστε να ωριμάσει ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά και να μην απορρίψει τη διαδικασία της «γνώσης» ούτε να αποκτήσει απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο λόγω των χαρακτηριστικών του, με απώτερο στόχο την ενσωμάτωσή του στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2007) βασικές αρχές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι:

- η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη
- η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς

- η αποφυγή στιγματισμού
- η οριοθέτηση κανόνων και η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωσή τους
- η συνεχής αναφορά στους κανόνες
- οι σταθερές επιβραβεύσεις
- η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων
- η αποδραματοποίηση
- η χρήση χιούμορ
- η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς
- η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών
- η επαρκής πληροφόρηση της οικογένειας αναφορικά με τα προβλήματα του παιδιού.

Εύλογα προκύπτει από τις προαναφερθείσες βασικές αρχές ότι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι καθοριστικής σημασίας, διότι ο ίδιος έρχεται σε καθημερινή επαφή με αυτούς και συνεπώς είναι σε θέση να διαχειριστεί τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Βέβαια, τα παραπάνω προϋποθέτουν την επιστημονική του κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή του (Πουρσανίδου, 2016).

#### **4.16 Διαχείριση διαταραχών συμπεριφοράς – διαγωγής στη σχολική τάξη**

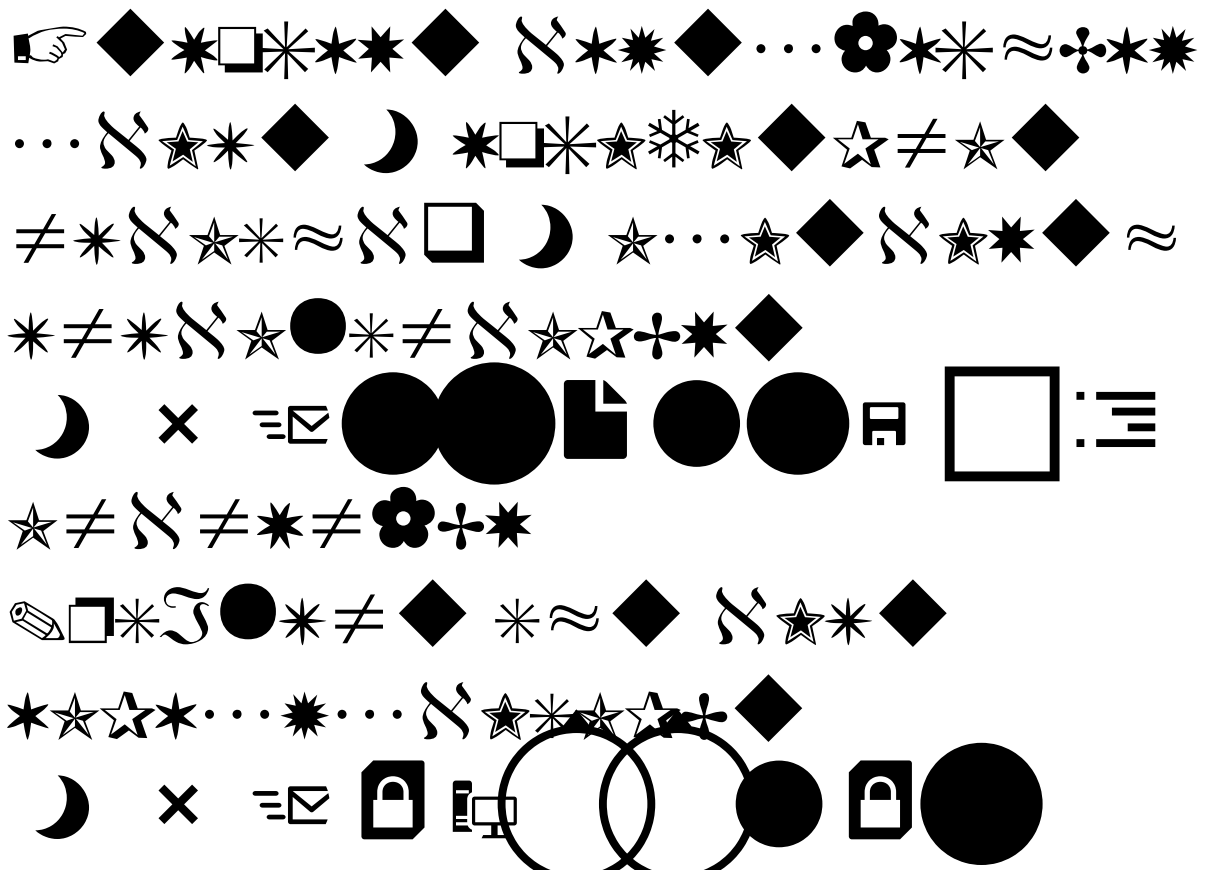
Από έρευνες (Thompson et al., 2010) έχει προκύψει πως, όταν οι μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς υποστηρίζονται ιδιαίτερα από τους καθηγητές ή από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, μειώνονται κατά πολύ οι πιθανότητες να αναπτύξουν προβλήματα ψυχικής υγείας σε άλλες περιόδους της ζωής τους. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται σε πρακτικές αναγνώρισης και διαχείρισης των διασπαστικών διαταραχών συμπεριφοράς (Σκαλούμπακας, 2013).

Κρίνεται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης άμεσων παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά να μπορέσουν να αναδείξουν τους εαυτούς τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην περιθωριοποιηθούν. Σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σωστή διαχείριση της συμπεριφοράς και στη

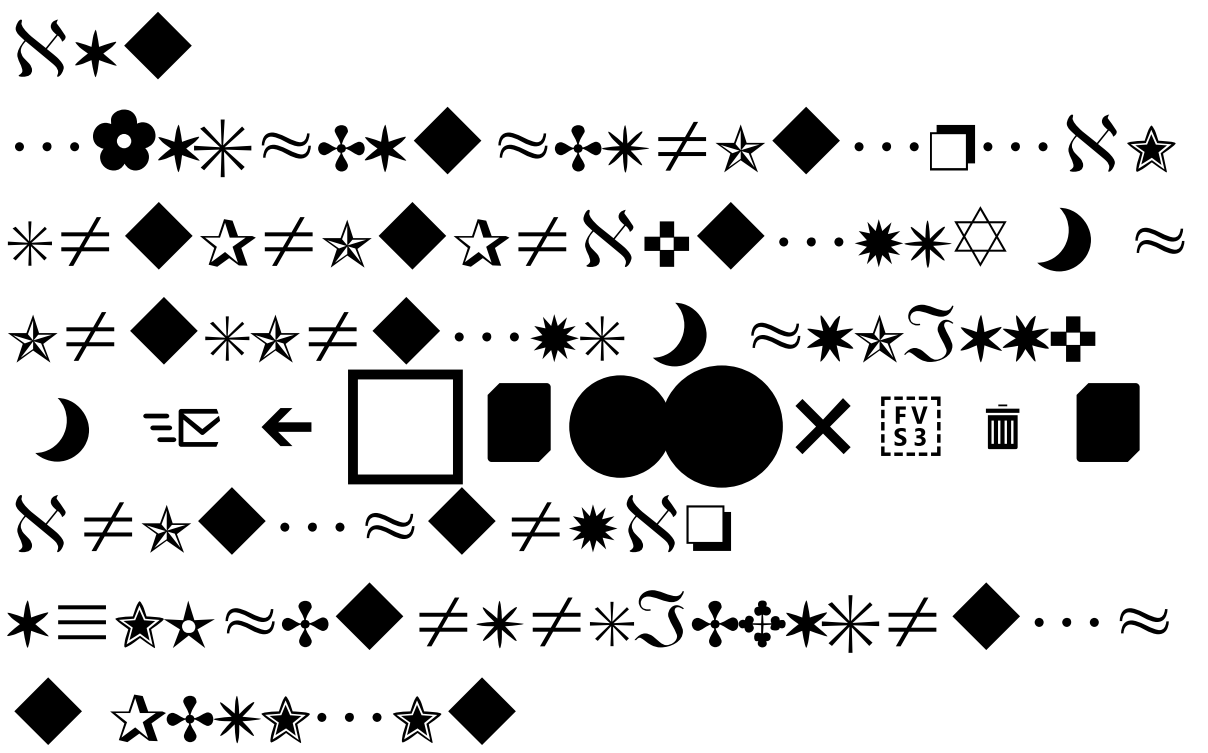
βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και γενικότερα αναβαθμίζει την ποιότητα του μαθήματος είναι η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών (Behets, 1997, Siedentop, 2002, Slavin, 2003). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα ποικιλία στρατηγικών, για να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, διαφοροποιώντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντος (Darling-Hammond, 2000, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, Protheroe, 2004). Αυτές οι στρατηγικές πρέπει να βασίζονται σε μια αληθινή σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός με τα συναισθήματά του, τις διαθέσεις του και τις στάσεις του έχει τη δυνατότητα να κάνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις φοβίες και τα άγχη τους. Η παροχή ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος αφορά τις στρατηγικές που περιλαμβάνουν όχι μόνο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, αλλά πρωτίστως την αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, τη δημιουργία ατμόσφαιρας που συντελεί στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, στην αναζήτηση της γνώσης, καθώς και την παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον νου και τη φαντασία των μαθητών (Slavin, 2007).

Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, τη διαδικασία της μάθησης και εμποδίζουν την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Πούλου, 2015). Η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόγνωσης της κοινωνικής επάρκειας (Burchinal et al., 2010). Η στάση του εκπαιδευτικού βοηθά και στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του. Του δίνεται έτσι η ευκαιρία να γνωρίσει και τις θετικές πλευρές της ζωής, την αποδοχή από τους υπολοίπους, από την παρέα, από το άλλο φύλο, περιβάλλοντα από τα οποία αποκλείονταν αυτόματα λόγω της επιθετικότητάς του και της αντιδραστικής του συμπεριφοράς (Webster-Stratton, 1999).

Εξάλλου, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η χρήση πολλών μοντέλων διδασκαλίας (Hopkins & Stern, 1996), η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών οδηγούν στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Behets, 1997, Siedentop, 2002, Slavin, 2003). Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν τον κύριο στόχο αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολικής τάξης και συμβάλλουν τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Hudson-Baker, 2005).



(Molnar & Lindquist, 2009),



☆ ≠ ☆ ◆ + \* \* ≠ ◆ \* ☆ \* \* ☆ ◆ √ \* \* \* ◆ ... \*  
... √ \* \* ≠ √ \* \* \*

+ \* \* ◆ ≈ ☆ ◆ √ \* \* □ √ \* \* \*, ☆ \* ≠ ◆ √ \* \* ◆

≡ ☆ ≠ \* \* ≈ \* \* \* \* ... ☆ ◆

☾ × ≡ □ ● ● ● ● ● □

... \* \* ☾ ≈ \* \* √ \* \* \* \* □ \* \* ◆ \* \* ◆

≈ ☆ ≡ ☆ \* \* \* \* ◆

☾ × ≡ □ ● ● ● ● ● □

☾ ⊕ × □ ● ● ● ● ● □

☆ ≠ ☆ ◆

≠ \* \* \* ≠ ☆ \* \* ◆ □ \* \* ☆ ◆ \* □ \* \* ◆

... ≈ ◆ ≠ √ \* \* \* \* ☆ □ ◆

≈ ☾ \* \* ☾ ≈ ≡ \* \* 0 ◆ ≠ \* \* \* + ◆

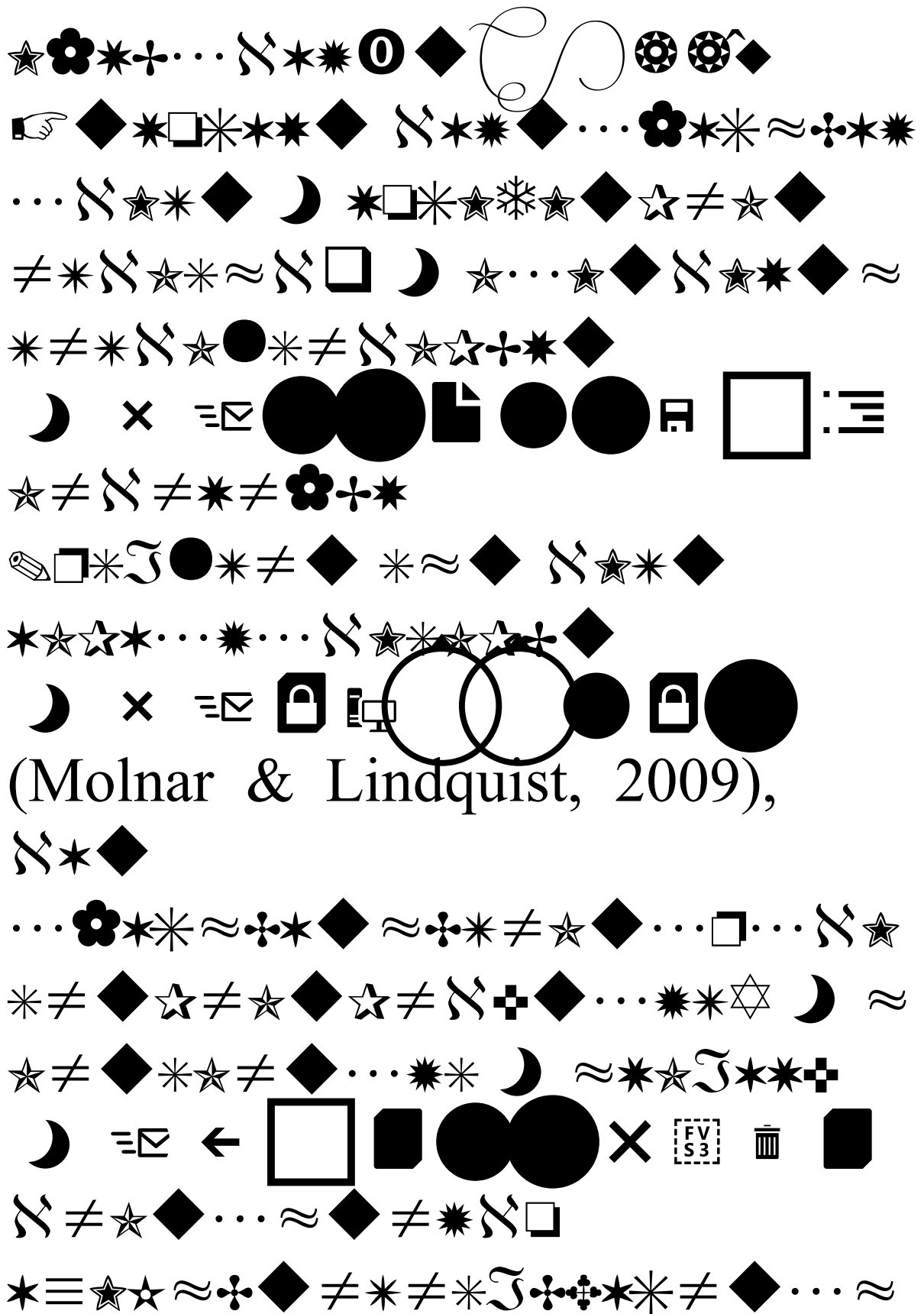
☆ ≠ ☆ ◆ ... ≈ ◆ ≈ ☾ \* \* ☾ ≈ ≡ \* ◆

... \* \* ☆ \* \* ... ≈ ● \* ◆ ≠ \* \* + \* ≈ ... ≠ ◆

... √ ≠ ◆

≡ ☆ + √ \* \* ≠ ◆ \* \* ☆ \* \* \* \* ... \* \* ... √ \* \* ≠ √

≠ ◆ √ \* \* \* ◆ ... \* \* \* \* ≈ \* \* \* \* ◆ □ × ≠ √ ☆



◆ ☆✚\*☆...☆◆  
 ☆≠☆◆✚\*\*≠◆\*☆\*☆\*☆◆✚\*☆\*◆...\*  
 ...✚\*≠✚\*\*.  
 ✚\*◆≈☆◆✚\*□✚\*\*,\*☆≠◆✚\*◆  
 ≡☆≠✚≈✚\*☆...☆◆  
 ☾ × ≡✉ ●●●●●●●●●● □  
 ...\*\* ☾ ≈\*☆J\*\*□\*◆\*\*◆  
 ≈☆≡☆☆\*✚◆  
 ☾ × ≡✉ □●▶ ☾ ≡✉ ← ☾ □  
 ☾ ⊕ × □●🔒□●💾 □  
 ☆≠☆◆  
 ≠\*\*≠☆\*☆◆ □✚\*☆◆ \*□\*\*◆  
 ...≈◆ ≠✚\*\*☆☆□◆  
 ≈☾✚☾≈≡\*①◆ ≠\*\*✚◆  
 ☆≠☆◆...≈◆≈☾✚☾≈≡\*◆  
 ...✚☆\*...≈●\*◆ ≠\*✚\*≈...≠◆  
 ...✚≠◆  
 ≡☆✚J\*\*≠◆\*☆☆\*...\*...✚\*✚\*≠✚



Στη συνέχεια εξετάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στην τάξη. Οι τρόποι αυτοί σύμφωνα με τον Παναγάκο (2016) κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες που περιλαμβάνουν την πρόληψη (τεχνικές πρόληψης) και την παρέμβαση (τεχνικές παρέμβασης).

## **A. Τεχνικές πρόληψης**

### **➤ Τεχνικές Πρόληψης κατά τον W. Glasser**

- Επικέντρωση της προσοχής του εκπαιδευτικού στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη συμπεριφορά του μαθητή.
- Καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη.
- Αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- Παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας.
- Αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους.
- Συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα (Τριλιανός, 2004).

### **➤ Τεχνικές Πρόληψης κατά τον J. Kounin**

- Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.
- Άμεση και σωστή αντίδραση του εκπαιδευτικού στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής συμπεριφοράς.
- Ικανότητα του εκπαιδευτικού για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς διακοπή της διδασκαλίας.
- Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό χωρίς διακοπές, με



άσκοπες δραστηριότητες και συζητήσεις.

- Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του εκπαιδευτικού για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.
- Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη με την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό.
- Μεταφορά στη σχολική τάξη του φαινομένου των κυματιδίων που σχηματίζονται στο νερό μετά τη ρίψη μίας πέτρας (π.χ. ο εκπαιδευτικός επιπλήττει έναν άτακτο μαθητή και την επίπληξη αισθάνεται και η υπόλοιπη τάξη) (Τριλιανός, 2004).

### ➤ Άλλες Τεχνικές Πρόληψης της Προβληματικής Συμπεριφοράς

- Ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης με το μαθητή, ώστε να γνωρίζει ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν.
- Αυτογνωσία, αυτοβελτίωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής.
- Προσπάθεια για κατανόηση της ατομικότητας του κάθε μαθητή και ειδικά του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στο σπίτι.
- Δραστηριότητες ουσιαστικές και σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα και την διαφορετική δυναμικότητα των μαθητών.
- Οργάνωση της εργασίας στην τάξη, ώστε να περιορίζει στο ελάχιστο την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς.
- Διατήρηση της ψυχραιμίας και του αυτοελέγχου του εκπαιδευτικού σε κάθε περίπτωση, αφού αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του.
- Καλλιέργεια του σεβασμού και της δικαιοσύνης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τη δημόσια κριτική στο μαθητή, τη μείωση και την ταπείνωσή του.
- Ποικιλία τρόπων και μέσων προσφοράς του διδακτικού αντικειμένου (π.χ. εποπτικού, εικαστικού, ακουστικού) προκειμένου να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών εκείνων που εύκολα πέφτουν σε αδιαφορία και απόσυρση.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στις διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητές τους.
- Χρήση μη λεκτικών νύξεων από τον εκπαιδευτικό (π.χ. βλέμμα, εγγύτητα, νεύμα

κ.λπ.). Αποτελούν έμμεσες μορφές πρόληψης / παρέμβασης χωρίς, όμως, να διακόπτεται η φυσιολογική ροή του μαθήματος.

- Περιορισμός ή εξάλειψη μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση της επιβράβευσης από τον εκπαιδευτικό, όταν ο πρώτος επιδεικνύει ορθή συμπεριφορά.
- Λεκτική υπόμνηση του καθήκοντος του μαθητή, όταν παρεκτρέπεται με τρόπο σαφή και μη εχθρικό.
- Υπενθύμιση στο μαθητή ότι θα υποστεί κυρώσεις αν δεν συμμορφωθεί στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.
- Τοποθέτηση των «δύσκολων» μαθητών στα μπροστινά θρανία.
- Ανάθεση «βοηθητικών εργασιών» στους παραβατικούς μαθητές, ώστε να εκτονώνεται η ανία τους.
- Συνεργασία με την οικογένεια (Miller, 2002, Τριλιανός, 2004, Παπαθεμελής, 2005).
- Καθιέρωση Κανόνων.

Όσον αφορά την καθιέρωση κανόνων θα πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του να συντάξουν τους κανόνες όσον αφορά τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Crawford & Bodine, 1997). Εναλλακτικά, οι κανόνες μπορεί να τεθούν από τον εκπαιδευτικό, να συζητηθούν και να γίνουν αποδεκτοί από τους μαθητές. Παράλληλα με την καθιέρωση των κανόνων θα πρέπει να καθοριστούν και οι συνέπειες παράβασης αυτών των κανόνων. Η καθιέρωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον στοχεύουν στην αυτοπειθαρχία και στην αποφυγή προβληματικών καταστάσεων. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία είναι οι κανόνες αυτοί να είναι δημοκρατικοί, δίκαιοι, σαφείς και να τηρούνται με συνέπεια. Η ενίσχυση της σωστής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από σαφείς κανόνες οι οποίοι δεν περιλαμβάνουν τιμωρίες και απειλές προτείνεται ως αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Estrela, 1986). Πολλές φορές θεωρείται αυτονόητο ότι οι μαθητές πηγαίνοντας στο Λύκειο γνωρίζουν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους από τη φοίτησή τους στις προηγούμενες βαθμίδες. Αυτό όμως μπορεί και να μην ισχύει, αν οι μαθητές δε διδάχτηκαν κανόνες συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο. Οι κανόνες συμπεριφοράς μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην περίπτωση που έχουν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο που έχει σχεδιάσει η ίδια η σχολική μονάδα. Η συναντίληψη στο Σύλλογο Διδασκόντων γι' αυτό το

θέμα και η κοινή στάση των εκπαιδευτικών μπορεί πραγματικά να κάνει τη διαφορά.

## **B. Τεχνικές παρέμβασης**

### **1. Τροποποίηση της Συμπεριφοράς**

Μια τεχνική παρέμβασης για την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς είναι και η τεχνική της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η τεχνική αυτή έχει απασχολήσει διάφορες ψυχολογικές σχολές (μπιχεβιοριστική, νεομπιχεβιοριστική, ψυχοδυναμική, κοινωνικής μάθησης, ουμανιστική). Θα επιμείνουμε στην τεχνική της τροποποίησης της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την μπιχεβιοριστική προσέγγιση, η οποία σε ερευνητικό επίπεδο έχει μελετηθεί με λεπτομέρεια και έχει εφαρμοστεί σε μεγάλη έκταση, με πολλές παραλλαγές όσο καμία άλλη προσέγγιση. Η τεχνική αυτή για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς χρησιμοποιεί τις αμοιβές, τους επαίνους και τις επιδοκιμασίες και για την αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς χρησιμοποιεί τις ποινές και τη στέρηση προνομίων. Η τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς διέρχεται από τα παρακάτω στάδια:

**1ο στάδιο:** Εντοπίζεται η προβληματική συμπεριφορά και μετά από συστηματική παρατήρηση καθορίζονται με κάθε δυνατή ακρίβεια τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη συμπεριφορά αυτή καθώς και τη συχνότητα εμφάνισής της.

**2ο στάδιο:** Μελετώνται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εντοπίσει τις επιπτώσεις που έχει στο φυσικοκοινωνικό περίγυρο.

**3ο στάδιο:** Καθορίζεται ο επιδιωκόμενος στόχος. Ο εκπαιδευτικός, αφού έχει καθορίσει ποια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί στόχο αλλαγής, στη συνέχεια θα καθορίσει με ποια μορφή συμπεριφοράς επιθυμεί να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

**4ο στάδιο:** Επιλέγεται ο τρόπος παρέμβασης. Με βάση τις συσχετίσεις και τις αποφάσεις που έχει πάρει ο εκπαιδευτικός επιφέρει αλλαγές στο χωροχρονικό περιβάλλον, το διδακτικό αντικείμενο ή τη μέθοδο διδασκαλίας, την κοινωνική οργάνωση της τάξης ή τη διδακτική του συμπεριφορά. Προκειμένου να ενισχύσει τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς κάνει χρήση των αμοιβών και των ποινών. Μετά την παρέμβαση γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

### **2. Οικοσυστημική Προσέγγιση**

Η βασική ιδέα της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι ότι μια αλλαγή σε οποιοδήποτε μέρος ενός οικοσυστήματος θα επηρεάσει οπωσδήποτε το οικοσύστημα στο σύνολό του. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω μοναδικά γνωρίσματα σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις (Molnar & Lindquist, 1998):

- Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση ατόμων με προβλήματα.
- Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που έχουν σκοπό είτε να αντικαταστήσουν είτε να συμπληρώσουν τα όσα γίνονταν μέχρι τώρα.
- Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αρχίσουν με τις πτυχές εκείνες του προβλήματος, που μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα.
- Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
- Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων, ιδίως όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει χρόνια προβλήματα.
- Είναι σχεδιασμένη για να οικοδομήσει πάνω στα θετικά στοιχεία - στις δυνάμεις του ατόμου - όχι για να υπερνικήσει αδυναμίες.
- Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμη κι όταν δε διαθέτει ειδικές γνώσεις για το θέμα αυτό. Η οικοσυστημική προσέγγιση περιλαμβάνει διάφορες επιμέρους τεχνικές. Στη συνέχεια αναφέρονται δύο βασικές από αυτές, η Τεχνική της Αναπλαισίωσης και η Τεχνική της Κερκόπορτας.

#### **α. Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης**

Η τεχνική αυτή αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς. Τα βασικά της στοιχεία είναι:

- Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς.
- Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής.
- Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς.
- Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία.
- Δράση που αντανάκλα αυτή την ερμηνεία (Εφαρμογή νέου τρόπου συμπεριφοράς)

#### **β. Η Τεχνική της Κερκόπορτας**

Η τεχνική αυτή επικεντρώνεται μόνο σε συμπεριφορές, χαρακτηριστικά ή πλευρές ενός ατόμου ή των σχέσεών του που είναι μη προβληματικές και όχι στο πρόβλημα. Είναι ένας τρόπος να επηρεάσουμε την προβληματική κατάσταση εστιάζοντας την προσοχή μας σε κάποιο μέρος του οικοσυστήματος που δε σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα. Τα βασικά της στοιχεία είναι:

- Ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά.
- Εντοπισμός μερικών πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου.
- Επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου.
- Σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά.
- Έκφραση του θετικού σχολίου.

### **3. Σύναψη Συμβολαίου με Μεμονωμένους Μαθητές**

Μια άλλη τεχνική παρέμβασης είναι η σύναψη ενός συμβολαίου. Στην περίπτωση αυτή συνάπτεται ένα γραπτό συμβόλαιο μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του μαθητή που παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά. Στο συμβόλαιο περιγράφεται η αναμενόμενη επιθυμητή συμπεριφορά καθώς και η ενίσχυση που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ακριβής στην περιγραφή των επιθυμητών συμπεριφορών, δηλαδή, να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στο τι περιμένει από το μαθητή καθώς και τι περιμένει ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό. Το συμβόλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τις υπογραφές του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η τεχνική αυτή μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην εξομάλυνση των διαπροσωπικών δυσκολιών και διαφωνιών.

### **4. Απομάκρυνση του Μαθητή**

Η απομάκρυνση είναι ένας τρόπος, για να μάθουμε στο μαθητή ότι η συμπεριφορά του είναι ανεπίτρεπτη και ότι δε μπορεί να πετύχει τους στόχους του με την προβληματική συμπεριφορά του. Η απομάκρυνση μπορεί να είναι σε ένα άλλο θρανίο της αίθουσας όπου ο

μαθητής όμως δε θα αισθάνεται απομόνωση, στενοχώρια και φόβο. Ο χώρος στον οποίο θα μετακινηθεί θα πρέπει να είναι βαρετός, να στερείται οποιουδήποτε ερεθίσματος και ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προειδοποιήσει το μαθητή ότι, εάν εξακολουθήσει να δείχνει αυτή την ανάρμοστη συμπεριφορά, θα τον απομακρύνει από το θρανίο του. Πρέπει όμως να του εξηγήσει για ποιο σκοπό τον απομακρύνει από την κανονική του θέση, πόσο θα διαρκέσει αυτή η μετακίνηση καθώς επίσης και ποια είναι η συμπεριφορά που αναμένει να επιδείξει ο μαθητής. Σε κάθε περίπτωση η επαναφορά του μαθητή από την απομάκρυνση δεν πρέπει να αποτελεί μία απλή ενέργεια η οποία περνά ασχολίαστη. Η επανένταξή του θα πρέπει να γίνεται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός, αφού παρατηρήσει ότι ο μαθητής έχει ηρεμήσει, θα πρέπει να σχολιάσει στην τάξη την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή. Η μέθοδος αυτή, βέβαια, εφαρμόζεται κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Miller, 2002).

## **5. Συνεργασία με την Οικογένεια**

Η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Όσο πληρέστερα ενημερωμένος είναι ο γονιός για τη συμπεριφορά του παιδιού του στο σχολείο τόσο καλύτερα αντιμετωπίζονται τα προβλήματα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιών, ώστε να επιτευχθεί ο κοινός στόχος, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να αναπτύξουν τα παιδιά όλες τις δυνατότητές τους. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεχή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο και την εισήγηση αποτελεσματικών μεθόδων αντιμετώπισης. Αντίστοιχα είναι εξίσου σημαντικό και για τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σπίτι (Miller, 2002). Είναι, λοιπόν, καθοριστικής σημασίας η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Συναντήσεις γνωριμίας, πριν καν εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα, και στη συνέχεια τακτική επικοινωνία με την οικογένεια για συνεργασία με ειλικρινή πρόθεση και ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ώστε να προσφέρει βοήθεια και αντίστροφα (Χατζηκαλλία, 2009). Τέτοιες ενέργειες παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην αλλαγή ή εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών. Η τεχνική αυτή, της συνεργασίας με την οικογένεια, παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, γιατί οι γονείς έχουν

στα χέρια τους πολύ περισσότερες και ενδιαφέρουσες ανταμοιβές και προνόμια από αυτά που μπορεί να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός.

## 6. Ποινές

Οι ποινές αφορούν μέτρα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αποθαρρύνει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές οι οποίες δημιουργούν δυσλειτουργία στην τάξη του. Ως ποινή ορίζεται κάθε δυσάρεστη εμπειρία την οποία ένα πρόσωπο εξουσίας (εκπαιδευτικός) επιβάλλει σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο (μαθητής), ως αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου (Ματσαγγούρας, 1998). Οι ποινές με αυτή την έννοια αλλά και οι αμοιβές χρησιμοποιήθηκαν από την μιχεβιοριστική σχολή ως αρνητικοί ενισχυτές οι πρώτες και ως θετικοί ενισχυτές οι δεύτερες προκειμένου να επιτύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά από την πλευρά του μαθητή. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις ποινές που προβλέπονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - που είναι και το περιβάλλον αναφοράς της παρούσας εργασίας - όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την ισχύουσα σχολική νομοθεσία (Προεδρικά Διατάγματα) καθώς και σε ορισμένες βασικές αρχές οι οποίες θα πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όταν καταφεύγει σε αυτό το μέτρο.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, Κ.Υ.Α. 79942/ΓΔ4/2019 – ΦΕΚ 2005/Β/31-5-2019 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προβλέπονται τα ακόλουθα μέτρα παιδαγωγικού χαρακτήρα :

1) Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών έτσι, ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) προκειμένου να αντιμετωπίζεται κάθε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Στις περιπτώσεις των μαθητών/τριών που δε βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών προβαίνει στη λήψη μέτρων, τα οποία είναι:

α) προφορική παρατήρηση

Το μέτρο αυτό έχει σκοπό να προειδοποιήσει τον/ τη μαθητή/τρια ότι η συμπεριφορά

του/της παρεκκλίνει από τα προβλεπόμενα από το Πλαίσιο Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής και είναι το μόνο που δεν καταχωρίζεται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας. Εάν μαθητής/τρια παρακωλύει τη διεξαγωγή μαθήματος, είναι δυνατόν να του/της επιβληθεί προφορική παρατήρηση και να απομακρυνθεί από την αίθουσα διδασκαλίας, οπότε απασχολείται με την ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου, λαμβάνοντας απουσία. Σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων ωριαίων απομακρύνσεων και πάντως μετά από τρεις απομακρύνσεις από τον/την ίδιο/α διδάσκοντα/ουσα ή πέντε συνολικά, το Συμβούλιο του Τμήματος εξετάζει τους ενδεδαιγμένους χειρισμούς.

β) επίπληξη

γ) αποβολή από τα μαθήματα μίας (1) ημέρας

δ) αποβολή από τα μαθήματα δύο (2) ημερών

Τα παιδαγωγικά μέτρα των περιπτώσεων γ και δ επιβάλλονται, εφόσον κρίνεται ότι τα παιδαγωγικά μέτρα που έχουν ήδη εφαρμοστεί δεν έχουν φέρει αλλαγή της στάσης του/της μαθητή/τριας ή αν πρόκειται για σοβαρή παρέκκλιση, έστω και μεμονωμένη.

ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται μόνο αν, επιπλέον των ανωτέρω, κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος. Την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να την επιβάλει μόνο ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών με αιτιολογημένη απόφαση ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Κ.Ε.Σ.Υ. , εφόσον ο/η μαθητής/τρια έχει αξιολογηθεί ή, σε διαφορετική περίπτωση, του υπεύθυνου παιδαγωγικής ευθύνης Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας.

Κάθε διδάσκων/ουσα καθηγητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α και β. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β και γ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β, γ, δ και ε.

Θα πρέπει, όμως, να έχουμε και εναλλακτικές μεθόδους τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς πολλές φορές οι παραπάνω ποινές κρίνονται αναποτελεσματικές. Αν για παράδειγμα σε μία τάξη παρατηρείται ότι ο αριθμός των ωριαίων



απομακρύνσεων αυξάνεται αντί να μειώνεται, αυτό θα πρέπει να προβληματίσει σοβαρά τον εκπαιδευτικό, γιατί έτσι πλήττεται το κύρος του.

### **Βασικές Αρχές των Ποινών**

- Από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συζητούν και συναποφασίζουν όχι μόνο για θέματα διδασκαλίας αλλά και για μέτρα και μεθόδους σχετικά με την πειθαρχία. Οι μαθητές, όταν γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την εφαρμογή της πειθαρχίας στο σχολείο, τόσο περισσότερο συμμορφώνονται.
- Όταν επιβάλλονται ποινές οι εκπαιδευτικοί να είναι ήρεμοι, συνεπείς και σταθεροί στην εφαρμογή τους. Αν δεν εφαρμόζουν τις ίδιες ποινές στους μαθητές τους, σε επίπεδο τάξης, θα πληγεί ανεπανόρθωτα το μέτρο αυτό.
- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η στάση και οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να είναι όσο το δυνατό ενιαίες. Η ύπαρξη διαφορετικών στάσεων και πρακτικών συνιστά σοβαρό παιδαγωγικό ζήτημα (Παναγάκος, 2016).

Σύμφωνα με τους Roache & Lewis, (2011), τα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι:

α/ Το προσανατολισμένο στον εκπαιδευτικό, με ανταμοιβές και τιμωρίες ως ενισχυτές των προσδοκιών του εκπαιδευτικού

β/ Το προσανατολισμένο στον μαθητή, που με την αυτορρύθμισή του ο ίδιος αναπτύσσει υπεύθυνη συμπεριφορά

γ/ Το προσανατολισμένο στην ομάδα, όπου η λήψη των αποφάσεων γίνεται από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού

Η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα συνεπάγεται τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την αυθεντία του δασκάλου και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδεθούν με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011). Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών (Cohen, 1994), δηλαδή οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Με τη συμμετοχή τους στην

ομάδα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και αποκτούν θετικά συναισθήματα, που έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξία της αποδοχής και του «ανήκειν» σε μια ομάδα είναι αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός (Gal et al., 2010) και με αυτήν την έννοια η ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως και κάθε άλλης ιδιαίτερης ομάδας, καθίσταται επιτακτική.

Πρέπει να επισημανθεί ότι μέσα στη σχολική τάξη διαμορφώνεται η προσωπικότητα και συντελείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκαίο να ενεργοποιεί μέσα στη σχολική τάξη εκείνες τις συμπεριφορές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματά τους και να επιτύχουν στον μέγιστο βαθμό την ομαλή προσαρμογή και κοινωνικοποίησή τους

Το μαθησιακό κλίμα, το οποίο περιλαμβάνει πέντε συνιστώσες: α) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, β) την αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους, γ) τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, δ) τον συναγωνισμό μεταξύ των παιδιών και ε) τη διατάραξη της τάξης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας. Όσον αφορά τις δύο πρώτες συνιστώσες, παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας κι αν χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, για να προωθήσει την αλληλεπίδραση και τη μάθηση διαφορετικών ομάδων παιδιών. Όσον αφορά τις τρεις άλλες συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρείται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους κανόνες της τάξης, παροτρύνει τα παιδιά να υπακούουν σε αυτούς και τους διατηρεί για την επίτευξη του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, λόγω του πολυσήμαντου και πολυποίκιλου ρόλου του, είναι ο πρώτος που πρέπει να τηρήσει τέτοια στάση απέναντι στον μαθητή που να λειτουργεί τονωτικά για το «εγώ» του.

Πρέπει να του δημιουργήσει το αίσθημα εμπιστοσύνης και την αίσθηση αυτοελέγχου, εφόσον αποτελεί ένα είδος προτύπου ταύτισης. Η συμπεριφορά του, τα λόγια του, το ύφος του, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί απέναντι στο «προβληματικό» παιδί είτε του προσφέρουν μια θετική ψυχολογική ώθηση που το παρακινεί να προσπαθεί είτε το ετικετοποιεί και το οδηγεί στην απόρριψη και στην αποτυχία. Σε κάθε περίπτωση, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της

παιδαγωγικής σχέσης. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αναπτύσσουν ποικίλες τακτικές και τρόπους για να επικοινωνούν. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύξει θετικό επικοινωνιακό κλίμα, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που αποστέλλει πρέπει να είναι σαφή, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, θετική ή αρνητική. Όσον αφορά τις δεξιότητες λήψης μηνυμάτων από τους μαθητές, πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης και της συναισθηματικής κατανόησης (empathy). Η πρώτη θα του επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του μαθητή, ενώ η δεύτερη θα καταστήσει δυνατή την κατανόησή της και τη θέαση των πραγμάτων από την οπτική γωνία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006).

Σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Η συνεργασία οικογένειας-σχολείου αφορά όχι μόνο την επίδοση των μαθητών και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή. Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των σχέσεων γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών και την επιτυχή αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας (Χηνάς & Χρυσαιδίδη, 2000).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών και παράλληλα, ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες προσαρμογής.

Σύμφωνα με τον Frick (2004), θα πρέπει να αναπτυχθούν αποτελεσματικά προγράμματα και υπηρεσίες, για να βοηθηθούν συγκεκριμένα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Διαταραχές Διαγωγής, ώστε να εξομαλυνθούν και τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με το Γεωργίου (2018), κλινικό ψυχολόγο, η διαχείριση των διαταραχών διαγωγής από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθες πρακτικές:

### **1. Ανίχνευση - Παρατήρηση**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην ανίχνευση τέτοιων περιστατικών

που αφορούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής, γι' αυτό απαιτείται να διερευνήσει τα παρακάτω ερωτήματα:

- Πού συμβαίνει το περιστατικό;
- Υπό ποιες προϋποθέσεις;
- Με ποια άτομα;
- Πώς συμπεριφέρεται;
- Τι είναι αυτό που ενεργοποιεί αυτή την συμπεριφορά;

## **2. Ενημέρωση**

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μια από της κυριότερες πηγές για την κατανόηση του προφίλ ενός παιδιού.

- Η ανίχνευση του περιστατικού από τον εκπαιδευτικό θα συμβάλει στην καλή ενημέρωση ειδικών υγείας και ψυχολόγων σε περίπτωση που θα κληθούν, για να επιληφθούν της κατάστασης .
- Ο εκπαιδευτικός θα συμμετέχει σε σχεδιασμό παρέμβασης σε συνεργασία με τους εκάστοτε ειδικούς.
- Θα διεξάγει συζήτηση και θα ενημερώσει τους γονείς.

## **3. Μοντελοποίηση**

Αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές συμπεριφορές, στάσεις ζωής, τόσο για γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς και βασίζεται στη λογική ότι «Μια συμπεριφορά, χίλιες λέξεις».

- Πολύ σημαντικό στοιχείο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες.
- Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές αποτελεί πρότυπο.
- Εφαρμόζει την επιθυμητή συμπεριφορά στην καθημερινότητά του.
- Βοηθά στην υιοθέτηση της συμπεριφοράς από τα παιδιά της τάξης.

## **4. Τεχνικές**

α. Επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού.

Αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την αποδοχή των συναισθημάτων του παιδιού.

- β. Συστηματική παρατήρηση του παιδιού. Είναι σημαντική η αναγνώριση της έναρξης των αρνητικών συναισθημάτων, καθώς είναι πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην αρχή.
- γ. Βοήθεια προς το παιδί να αναγνωρίσει και να εκφράσει λεκτικά τα αισθήματα του.
- δ. Η τεχνική της αναπλαισίωσης (αναλύθηκε παραπάνω)
- ε. Γραφήματα τροποποίησης της συμπεριφοράς
- στ. Οικοσυστημική προσέγγιση
- ζ. Σύναψη συμβολαίου με μεμονωμένους μαθητές
- η. Ενημέρωση για τις συνέπειες
- θ. Ενεργητική ακρόαση – με ενσυναίσθηση.

Κρίνεται σκόπιμος ο συντονισμός με τα συναισθήματα του παιδιού, η απόδοση προσοχής στη γλώσσα του σώματος, στις εκφράσεις του προσώπου και στις χειρονομίες. Η συμπεριφορά αυτή δηλώνει διάθεση να αφιερωθεί χρόνος στο παιδί ( Γεωργίου, 2018).

Είναι απίθανο βέβαια κάποιος που έχει αναπτυγμένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης να γνωρίζει τι ακριβώς αισθάνεται ένα άλλο άτομο. Ωστόσο, είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να προσπαθεί να κατανοήσει τι βιώνουν οι μαθητές του.

Για να επιτευχθεί η οικοδόμηση της ενσυναίσθησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει διαδοχικά τα παρακάτω στάδια (Χάσκου κ.α, 2007):

*1ο Στάδιο: Η επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού.* Στους εκπαιδευτικούς προτείνεται να παραμείνουν δίπλα στο παιδί, όταν βιώνει τα συναισθήματα του θυμού, της θλίψης, της μοναξιάς.

*2ο Στάδιο: Η έκφραση των συναισθημάτων ως μια ευκαιρία για οικειότητα και διδασκαλία.* Ο χειρισμός των συναισθημάτων είναι ευκολότερος όταν βρίσκονται σε χαμηλή ένταση. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα ηρεμήσουν το παιδί, αφού αποδεχτούν τα συναισθήματα που εκείνο νιώθει. Η πράξη τους αυτή θα βοηθήσει το παιδί να μάθει να διαχειρίζεται σταδιακά μόνο του τα συναισθήματά του και να μάθει να ηρεμεί μόνο του τον εαυτό του.

*3ο Στάδιο: Η ακρόαση με ενσυναίσθηση και η αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού.* Οι

εκπαιδευτικοί βοηθούν το παιδί να κατανοεί ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά τα θέματα που τον αφορούν και ότι είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο σε αυτά. Επίσης, μαθαίνουν από το μαθητή να υπολογίζουν τη γνώμη του και τη λαμβάνουν υπόψη τους.

*4ο Στάδιο: Η βοήθεια στο παιδί προκειμένου να εκφράσει λεκτικά και να προσδιορίσει τα συναισθήματά του.* Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του με ακρίβεια, ώστε κάθε φορά να ηρεμεί, να μάθει να χειρίζεται τα συναισθήματά του και σταδιακά να φτάσει στην αυτοχαλάρωση και στον αυτοέλεγχο.

*5ο Στάδιο: Ο καθορισμός ορίων παράλληλα με τη βοήθεια που προσφέρουμε στο παιδί να βρει λύσεις στα προβλήματά του.* Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν το παιδί να κατανοήσει ότι το πρόβλημα δεν είναι αυτό που νιώθει (π.χ. θυμός που δεν τον κάνουν παρέα) αλλά ο τρόπος που το εκφράζει, η συμπεριφορά του. Εξηγούν στο παιδί ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ενισχύονται με έπαινο ενθάρρυνση και ποιες συμπεριφορές είναι ανάρμοστες και έχουν ως αποτέλεσμα στέρηση προνομίων. Ο εκπαιδευτικός εγκαθιστά λογικές και ανάλογες με την ηλικία απαιτήσεις συμπεριφοράς και να είναι σταθερός στην επιβολή των φυσικών και λογικών συνεπειών της απειθαρχίας. Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται να βοηθήσουν το παιδί να φτάσει μόνο του στο στόχο του που δεν είναι «να μην χτυπά τους συμμαθητές του» αλλά «πώς θα κάνει τους συμμαθητές του να είναι φίλοι του και να συναναστρέφονται μαζί του με ευχαρίστηση».

Σύμφωνα με την εργασία της [Ζαφειριάδου Ελένης και Γαλανάκη Ευαγγελίας](#) (2017) με τίτλο «Εναντιωματική προκλητική διαταραχή (ΕΠΔ) των παιδιών: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου» μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις για επίλυση των προβλημάτων των μαθητών με ΕΠΔ.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση (Molnar & Lindquist, 2009), το σχολείο είναι σύστημα και κατά συνέπεια μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται σε αυτό οδηγεί αναμφίβολα σε κίνηση και άλλα μέρη του συστήματος. Ως εκ τούτου, για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών οι ειδικοί προτείνουν παρεμβάσεις και αλλαγές όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σχέσεων ανάμεσα στα διάφορα μικροσυστήματα του σχολείου (Χατζηγηρήστου, 2009). Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις στα παρακάτω επίπεδα:

#### **A. Στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας:**

Σύμφωνα με την Alberta Learning (2000) υπάρχουν ορισμένες τεχνικές που μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες σχολικές συνθήκες για την εκπαίδευση μαθητών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή και είναι οι εξής :

- Να αναπτύσσεται η πειθαρχία των μαθητών και οι ίδιοι να αναλαμβάνουν ευθύνες.
- Να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στρατηγικές για έγκαιρη αναγνώριση της ΕΠΔ, παραπομπή και παρέμβαση.
- Να πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.
- Να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.
- Να καταρτίζονται επαρκώς όλοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή.
- Να καταγράφονται τα περιστατικά κρίσης.
- Να ανευρίσκονται εναλλακτικές δραστηριότητες για τον μαθητή.
- Να υιοθετεί όλο το προσωπικό μια σταθερή και συνεπή συμπεριφορά ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης και τις συνέπειες που θα ακολουθούν τις αρνητικές και τις θετικές συμπεριφορές του μαθητή.
- Να επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό κάθε μικρό βήμα μάθησης του μαθητή.
- Να πραγματοποιείται ιδιωτική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον μαθητή.
- Να γίνεται χρήση του χιούμορ και των αστείων.
- Να δίνονται κατ' ιδίαν διορθωτικές ανατροφοδοτήσεις.
- Να επιδιώκεται η ηρεμία, χωρίς φωνές και απειλές.

## **B. Στο επίπεδο της τάξης**

Παρακάτω περιγράφονται στρατηγικές οργάνωσης της σχολικής τάξης που μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην προσπάθεια διαχείρισης των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Alberta Learning, 2000):

### **Οργάνωση της τάξης:**

- Επιλογή διπλανού
- Αποφυγή στοιχείων που προκαλούν έντονη διάσπαση προσοχής
- Γεινίαση με τον δάσκαλο

- Αποφυγή απομόνωσης
- Δημιουργία διαδρόμων για την εύκολη μετακίνηση του μαθητή και του δασκάλου
- Δημιουργία ήσυχης γωνιάς εργασίας
- Προσεκτική διάταξη θρανίων

#### **Πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας:**

- Ρουτίνα δραστηριοτήτων
- Καθιέρωση κανόνων
- Χρόνος μετάβασης από τη μία δραστηριότητα στην άλλη
- Σύντομες εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Ανάθεση καθηκόντων στους μαθητές
- Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και προγραμμάτων ψυχικής υγείας
- Κοινοποίηση ξεκάθαρων στόχων
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

#### **Συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές:**

- Εξοικείωση με τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί, όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με τον μαθητή με εναντιωματική προκλητική διαταραχή
- Επιβράβευση λειτουργικής συμπεριφοράς
- Αποφυγή αντιπαραθέσεων με τα παιδιά με εναντιωματική προκλητική διαταραχή
- Τεχνική αγνόησης ακατάλληλης συμπεριφοράς
- Αναζήτηση βοήθειας, όταν παρατηρείται ότι ο μαθητής αρχίζει να χάνει τον έλεγχο
- Συνεργασία μαθητών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή με μαθητές - θετικά πρότυπα
- Αλληλοδιδασκτική μέθοδος
- Υιοθέτηση ενεργού ρόλου από τους μαθητές στη ζωή της τάξης

Στην ίδια εργασία αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν ότι:

- Πρέπει να δείχνουν σεβασμό στους μαθητές τους.
- Οφείλουν να είναι καλοί ακροατές.
- Είναι απαραίτητο να αποφεύγουν τις διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές.



- Είναι καλό να αποφεύγουν τις αυθαίρετες γενικεύσεις.
- Ένα τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς είναι απαραίτητο.
- Η διαρκής διακριτική παρακολούθηση του μαθητή με εναντιωματική προκλητική διαταραχή είναι αναγκαία.
- Επικρότηση της συμπεριφοράς μπορεί να παρέχεται και με ένα νεύμα, μια ματιά, ένα χαμόγελο ή ένα άγγιγμα στον ώμο.

### **Γ. Στο επίπεδο του ατόμου**

Αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή από τους εκπαιδευτικούς ατομικά μέσα στην τάξη, μπορούν να εφαρμοστούν τα ακόλουθα:

- Η αναπλαισίωση: Μια θετική εναλλακτική ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς, η αλλαγή της οπτικής γωνίας από την οποία βλέπουμε το πρόβλημα (Molnar & Lindquist, 2009).
- Η θετική υποδήλωση των κινήτρων: Η αναγνώριση και θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά (Molnar & Lindquist, 2009).
- Η ενθάρρυνση συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς - με άλλο τρόπο: Έμφαση στην προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων με τους οποίους η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να συνεχιστεί, αλλά με τρόπο θετικό (Molnar & Lindquist, 2009).
- Η τεχνική του time out: Η διακοπή της θετικής ενίσχυσης έχει ως σκοπό την ελάττωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Herbert, 1998).
- Θετική και αρνητική ενίσχυση: Θετική ενίσχυση παρέχεται, όταν μια πράξη του παιδιού επιβραβεύεται, ενώ αρνητική ενίσχυση παρέχεται, όταν μια πράξη του παιδιού ενισχύεται με το να αποφεύγεται κάτι δυσάρεστο (Herbert, 1998).
- Ο δρόμος της ελάχιστης αντίστασης: Συνηθίζεται ο δάσκαλος να υποχωρεί συχνά στις απαιτήσεις του παιδιού. Όταν η υποχώρηση στην ανυπακοή του συμβαίνει πιο σπάνια, τότε η ανυπακοή μειώνεται (Herbert, 1998).
- Κανόνας της προσοχής, έπαινος-αγνόηση: Όταν η μη αποδεκτή συμπεριφορά ενισχύεται, τότε η εκδήλωσή της αυξάνεται, ενώ όταν δεν ενισχύεται, ελαττώνεται (Herbert, 1998).

Πρόσθετες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε ατομικό επίπεδο είναι οι

ακόλουθες (Barkley & Benton, 2013):

- Καλό είναι στα παιδιά να δίνονται οδηγίες και όχι να εκφράζονται απειλές.
- Όταν ο εκπαιδευτικός ζητά κάτι από το παιδί, να το εννοεί πραγματικά.
- Η οδηγία να μην παρουσιάζεται ως επιθυμία ή ερώτηση.
- Ο δάσκαλος να είναι βέβαιος ότι το παιδί δείχνει την απαιτούμενη προσοχή στα λεγόμενά του, όταν αυτός δίνει μια οδηγία.
- Είναι απαραίτητο το παιδί να γνωρίζει τη χρονική στιγμή που οφείλει να ακολουθήσει μια οδηγία. Να ξέρει αν είναι κάτι που πρέπει να γίνει άμεσα ή αν έχει κάποιο συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο.
- Η συμμόρφωση του παιδιού στην εντολή πρέπει να επιβραβεύεται αμέσως.
- Οι κανόνες που δίνονται πρέπει να είναι λεπτομερείς και σταθεροί και η συμμόρφωση των παιδιών σε αυτούς να παρακολουθείται και να σημειώνεται.
- Μια σχετική ευελιξία στους κανόνες είναι απαραίτητη.
- Οι συνέπειες των οδηγιών πρέπει να έχουν σημασία για τα παιδιά.
- Οι συνέπειες πρέπει να εφαρμόζονται με σταθερότητα.

Συμπληρωματικά, ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει στον μαθητή αποτελεσματικές τεχνικές για τον περιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως οι ακόλουθες (Alberta Learning, 2000):

- Τεχνικές χαλάρωσης, ώστε ο μαθητής να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα τον θυμό του
- Τεχνικές αναγνώρισης των σωματικών συμπτωμάτων του θυμού και της αγωνίας
- Τεχνικές αυτοελέγχου μέσω της αυτοπαρατήρησης της συμπεριφοράς
- Τεχνικές διαχείρισης του άγχους και του στρες
- Τεχνικές για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων
- Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων

#### **Δ. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας**

Επειδή το κάθε μικροσύστημα στο οποίο είναι μέλος το παιδί επηρεάζει την ανάπτυξή του και επηρεάζεται από αυτή, η συνεργασία των δύο κυριότερων εξ αυτών, της οικογένειας

και του σχολείου, θεωρείται καθοριστική. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν ανοιχτά και ξεκάθαρα πλαίσια επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να αποφεύγονται οι αλληλοκατηγορίες (Alberta Learning, 2000).

Βασικοί τρόποι υποστήριξης των γονέων είναι οι ακόλουθοι (Alberta Learning, 2000, Barkley & Benton, 2013, Herbert, 1998, The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2009, Χατζηχρήστου, 2015):

- Ενθάρρυνση των γονέων για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς
- Τήρηση ημερολογίου
- Υποστήριξη των γονέων και αναγνώριση προσπαθειών
- Δημιουργία ενός προγράμματος κινήτρων στο σπίτι με καθαρούς στόχους, μικρούς και εφικτές
- Δημιουργία ενός δομημένου, με κανόνες και προσδοκίες, οικιακού περιβάλλοντος
- Γονείς-ενεργοί ακροατές
- Ανακάλυψη ενδιαφερόντων του παιδιού - κοινές ασχολίες
- Επικέντρωση στα θετικά σημεία της συμπεριφοράς του παιδιού πάνω στα οποία θα βασιστούν οι ενήλικοι για οποιαδήποτε αλλαγή
- Ενθάρρυνση για οικογενειακή θεραπεία
- Ενθάρρυνση για φαρμακευτική αγωγή, αν κρίνεται αναγκαίο

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **5. Πρωτοτυπία έρευνας**

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στις παραπάνω υποενότητες, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διαταραχές διαγωγής εντάσσονται στα πολύ σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και από την πλευρά των εκπαιδευτικών απαιτούνται ειδικές πρακτικές διαχείρισης στη σχολική τάξη, προκειμένου οι μαθητές με τις εν λόγω διαταραχές, να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση και να είναι ομαλά ενταγμένοι στη σχολική κοινότητα

αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Ωστόσο, μετά από διεξοδική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες και οι μελέτες που αφορούν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις διαταραχές διαγωγής είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας αφορούν γενικά τα προβλήματα συμπεριφοράς, κι όχι ειδικά τις διαταραχές της διαγωγής, ενώ η πλειοψηφία αυτών αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από τις ειδικότερες έρευνες οι περισσότερες αναφέρονται στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Επίσης, η πλειοψηφία των ερευνών αναζητά τα συμπτώματα, τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς ή γενικά την αντιμετώπιση χωρίς να επικεντρώνονται στην παρουσίαση συγκεκριμένων πρακτικών διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στη σχολική τάξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών τους. Απουσιάζει λοιπόν από τη βιβλιογραφία μια έρευνα που αφορά συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης των διαταραχών συμπεριφοράς – διαγωγής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη.

Από όσα προαναφέρθηκαν διαφάνηκε ένα σημαντικό ερευνητικό κενό. Σε αυτό το σημείο έρχεται να συνεισφέρει η παρούσα έρευνα έχοντας ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των πρακτικών που αναπτύσσουν στη σχολική τάξη οι Εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής. Μάλιστα, μια επιπλέον πρωτοτυπία της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η έρευνα διεξάγεται όχι στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας, όπου έχει εστιάσει η πλειοψηφία της υπάρχουσας διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, αλλά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα αφορά την τελευταία βαθμίδα της, το Λύκειο.

## **6. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι**

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφηκε στο πρώτο μέρος, η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ερευνητικά το φαινόμενο των διαταραχών διαγωγής από την οπτική των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι της έρευνας εντοπίζονται στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την έννοια «διαταραχές διαγωγής», στην επισήμανση των αντιλήψεων, των εμπειριών, και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών του Λυκείου σχετικά με παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, κύριο στόχο της προκείμενης έρευνας αποτελεί η προβολή των

πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Τέλος, επιχειρείται η άσκηση κριτικής με στόχο τη διατύπωση προτάσεων για το σχεδιασμό παρεμβάσεων, ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών με διαταραχές διαγωγής αλλά και να αποτρέπονται, στο μέτρο του δυνατού, ανάλογες συμπεριφορές στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας στο μέλλον.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τρία και αφορούν:

- τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών του Λυκείου σχετικά με παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα
- τη διαχείριση των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς
- τις συγκεκριμένες πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη

Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την επίτευξη αυτών των στόχων θα αναλυθεί στη συνέχεια.

## **7. Επιλογή μεθοδολογίας**

Σε κάθε έρευνα είναι απαραίτητο ο ερευνητής να προχωρήσει αρχικά σε μια βασική μεθοδολογική επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και στην ποιοτική προσέγγιση ή και στον συνδυασμό τους, για να ερευνήσει το θέμα του. Υπενθυμίζεται ότι η ποσοτική προσέγγιση είναι εκείνη που επιτρέπει να μάθουμε «τι συμβαίνει;», ενώ η ποιοτική επιτρέπει να εξετάσουμε το «γιατί συμβαίνει;». Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird et al.,1999). Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση κι ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα πραγματοποιηθεί η συλλογή, η κατηγοριοποίηση και η αξιολόγηση των δεδομένων μας. Επιλέγεται, όταν σκοπός είναι να γίνει βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών.

Όπως ορισμένοι υποστηρίζουν, οι ποιοτικές έρευνες μέσα από τη δυνατότητα που προσφέρουν για ενσώματη εμπλοκή και σχέση των υποκειμένων έχουν ως στόχο να προκαλέσουν συναισθήματα, προβληματισμό και αναστοχασμό για σημαντικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Τα εργαλεία και οι πρακτικές των ποιοτικών ερευνών συμβάλλουν στο να αναπτυχθούν διαδικασίες και νοήματα που κινητοποιούν τη σκέψη και τη φαντασία (Bochner, 2000), ενώ μέσα από τη χρήση δημιουργικών μεθόδων που είναι βιωματικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και διαλογικές οι ποιοτικές έρευνες τείνουν εκ των πραγμάτων να διεγείρουν την περιέργεια, να προκαλούν ερωτήματα και νέες ιδέες. Η όλη ερευνητική διαδικασία μέσω των ποιοτικών μεθόδων βοηθάει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, γεγονός που δρα επίσης θετικά στις διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης και αυτογνωσίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τον Πουρκό και Δαφέρμο (2010), η ποιοτική προσέγγιση συμβάλλει στην ανάπτυξη σύνθετων και λεπτομερών περιγραφών, ενώ παράλληλα η κατανόηση ενός φαινομένου γίνεται άμεσα, μέσω της επαφής με τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα και της καταγραφής των εμπειριών τους.

Τέλος, οι συμμετέχοντες της έρευνας αποτελούν ουσιαστικά τους ερευνητικούς συνεργάτες, οι οποίοι δεν υποκινούνται από τον ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015), αλλά εκφράζοντας ο καθένας την άποψή του καλλιεργείται μια συνεργασία με στόχο τη γνώση και τη δικαιοσύνη (Kidder & Fine, 1987).

Με βάση τα παραπάνω για την κάλυψη των στόχων της συγκεκριμένης εργασίας και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν ως βασική προϋπόθεση να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, για να διαχειριστούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής, κρίθηκε καταλληλότερη η χρήση της ποιοτικής προσέγγισης όσον αφορά τη διεξαγωγή της έρευνας (Creswell, 2011).

## **7.1 Πληθυσμός και δείγμα**

Η έννοια πληθυσμός αναφέρεται στο πλήθος των περιπτώσεων που ενδιαφέρει τον ερευνητή για τη μελέτη του και αποτελείται συνήθως από ανθρώπους, ομάδες, οργανισμούς, κοινωνικές διαδικασίες και άλλα (Robson, 2007).

Για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την παρούσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία του δήμου Βέροιας και Νάουσας στην περιοχή

της Ημαθίας, οι οποίοι παραχώρησαν συνεντεύξεις στην ερευνήτρια. Δημογραφικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα περιλαμβάνονται στο Παράρτημα 4 της εργασίας.

Το μέγεθος του δείγματος κρίθηκε επαρκές, αφού εξασφαλίστηκαν οι απαιτούμενες πληροφορίες κάτι το οποίο δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με ευρύτερο ή περιορισμένο δείγμα (Creswell, 2011). Στις ποιοτικές έρευνες, εξάλλου, δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες για το μέγεθος του δείγματος και αριθμητικοί περιορισμοί (Patton, 2002). Για παράδειγμα, η δράση ενός μεγάλου ποσοτικά δείγματος μπορεί να δράσει ανασταλτικά για την έρευνα, αφού η βασικότερη επιδίωξη του ερευνητή είναι να κατανοήσει σε βάθος τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των υποκειμένων (Μαντζούκας, 2007). Το μεγάλο δείγμα χρησιμοποιείται αρκετές φορές και δεν είναι απαγορευτικό, αναλόγως από «το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα, καθώς και από τους πόρους που διαθέτουμε στην έρευνα» (Patton, 2002). Παρόλα αυτά, στις περισσότερες έρευνες υιοθετείται το μικρό δείγμα για πρακτικούς λόγους, αφού οι πόροι που χρειάζονται σε σχέση με μεγαλύτερο δείγμα είναι μικρότεροι και η διαχείρισή τους πιο εύκολη (Mason, 2009). Τέλος, ο Marshall (1996) αναφέρει πως το καταλληλότερο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική έρευνα είναι εκείνο που θα απαντήσει με επάρκεια στα ερευνητικά ερωτήματα.

## 7.2 Στρατηγική δειγματοληψίας

Η δειγματοληψία αποτελεί μια μέθοδο κατά την οποία ο ερευνητής επεξεργάζεται και επιλέγει ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων από το γενικότερο πληθυσμό με στόχο να αποτελέσουν μέρος της μελέτης. Η διαδικασία αυτή επιτελείται για πρακτικούς λόγους, αφού ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα από ολόκληρο τον πληθυσμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, η δειγματοληψία αποτελεί απαραίτητο τμήμα για την οργάνωση και το σχεδιασμό της έρευνας, αφού με την επιλογή του δείγματος κρίνεται η ποιότητα των δεδομένων και των συμπερασμάτων μιας ερευνητικής προσπάθειας.

Υπάρχουν πολλές στρατηγικές δειγματοληψίας. Οι ερευνητές που ακολουθούν το ερμηνευτικό παράδειγμα υιοθετούν στη δειγματοληψία την προσέγγιση σκοπιμότητας (Mertens, 1998). Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση

από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις. Ειδικά στη σκόπιμη δειγματοληψία ο ερευνητής επιλέγει ηθελημένα άτομα και τοποθεσίες με μοναδικό κριτήριο το αν εξασφαλίζουν «πλούτο πληροφοριών» (Patton, 2002 οπ. αναφ. στο Creswell, 2016), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε αυτού του είδους η δειγματοληψία και συγκεκριμένα η σκόπιμη δειγματοληψία κριτηρίου (Patton 2002 οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική επιλέγει τις περιπτώσεις που θα αποτελέσουν το δείγμα του σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, το οποίο καθορίζεται ανάλογα με τους στόχους της έρευνάς του. Το δείγμα στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε με κριτήριο, την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν διαμορφώσει άποψη για το βασικό θέμα της παρούσας εργασίας. Για το λόγο αυτό το δείγμα ήταν 15 εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 15 χρόνια προϋπηρεσίας από τους οποίους μάλιστα οι 2 είναι διευθυντές Λυκείων, οι 2 υποδιευθυντές, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων. Επιπλέον, ένα δεύτερο κριτήριο αποτέλεσε το σχολείο εργασίας των εκπαιδευτικών. Καταβλήθηκε προσπάθεια και τελικά κατέστη δυνατό οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν τις συνεντεύξεις να υπηρετούν σε διάφορα Λύκεια του νομού Ημαθίας και μάλιστα σε διαφορετικούς τύπους Λυκείων (Γενικό, ΕΠΑΛ, Μουσικό), ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορετικά δεδομένα και διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το σχολείο ή τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

### **7.3 Εργαλείο έρευνας**

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία σε μια ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικής, ψυχολογικής και κοινωνικής φύσεως χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη συχνότητα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Εκτιμάται ότι το 90% των κοινωνικών ερευνών χρησιμοποιούν τις συνεντεύξεις, για να συλλέξουν τα δεδομένα τους ή ένα μέρος αυτών.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007) με τον όρο «συνέντευξη» στην επιστημονική έρευνα, εννοούμε την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή - υποκειμένου, προκειμένου να συζητηθεί και να διερευνηθεί ένα θέμα ή πρόβλημα. Με τη μέθοδο αυτή



επιτυγχάνεται η διερεύνηση ενός ζητήματος σε βάθος αντλώντας δεδομένα από τους συμμετέχοντες θέτοντάς τους ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφραστούν με άνεση και ελευθερία χωρίς να επηρεάζονται από τις απόψεις του ερευνητή (Creswell, 2011).

Η χρήση συνέντευξης ως διερευνητικού εργαλείου παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα όπως η εξασφάλιση της ανωνυμίας του δείγματος, η άνεση του διαθέσιμου χρόνου που έχουν τα Υποκείμενα για να το απαντήσουν και τέλος η αποφυγή άλλων χρονοβόρων διαδικασιών έρευνας (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Σύμφωνα με τον Mishler (1996), η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Αποτελεί βασικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, το οποίο δίνει στον ερευνητή πολλές δυνατότητες διερεύνησης των θεμάτων που τον απασχολούν. Οι Kahn και Cannell (1957), όπως αναφέρει ο Mishler (1996), ορίζουν τη συνέντευξη ως ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκινά με έναν συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Αποτελεί μια ασυνήθιστη μέθοδο, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen & Manion, 1994). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η συνέντευξη ως εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές και αντιλήψεις των ερωτώμενων μέσα από τα δικά τους μάτια.

Οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν ποικιλία ως προς το περιεχόμενο και τη δομή τους. Ο τύπος συνέντευξης που επιλέχτηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, τη δυνατότητα παράθεσης διευκρινήσεων σε τυχόν παρανοήσεις, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση, όταν κρίνεται απαραίτητο (Ιωσηφίδης, 2003, Robson, 2007).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ολοκληρώθηκαν 15 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αφορούσαν την εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με μαθητές ή μαθήτριες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συγκεκριμένα διαταραχές διαγωγής. Κεντρικός στόχος αυτής της ποιοτικής έρευνας ήταν να αποτυπώσουν οι εκπαιδευτικοί τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις τους, τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση της στάσης και των ενεργειών τους απέναντι στη διαχείριση ενός σοβαρού

προβλήματος συμπεριφοράς, όπως είναι οι διαταραχές διαγωγής.

Ο οδηγός συνέντευξης στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε μετά από μελέτη ερωτηματολογίων και οδηγών συνεντεύξεων εμπειρικών ερευνών με συναφή ερευνητικά ερωτήματα και αποτελείται από 2 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) σκοπός αυτών των ερωτημάτων είναι να αναδειχθεί το προφίλ του δείγματος, να «σπάσει ο πάγος», ώστε να απαντηθούν πληρέστερα τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο μέρος, που αποτελεί και το βασικό, περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις. Αυτές είναι προκαθορισμένες ερωτήσεις που στοχεύουν σε αντικειμενικές απαντήσεις αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι απαντούν με βάση τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις επιθυμίες τους. Ο οδηγός συνέντευξης παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα 1 της εργασίας.

#### **7.4 Διαδικασία έρευνας και συλλογής δεδομένων**

Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται γενικά στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα στη σχολική τάξη. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλαμβάνει την καταγραφή μέσω συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς της κατάστασης σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε λύκεια όσον αφορά τα φαινόμενα διαταραχών διαγωγής που εκδηλώνονται από μαθητές και τις πρακτικές που εφαρμόζουν ήδη οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείρισή τους.

Αφού εκτιμήθηκε ότι η καλύτερη μέθοδος για να εκμαιευτούν οι πληροφορίες ήταν οι συνεντεύξεις κι επιλέχτηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, ξεκίνησε η κατασκευή των θεματικών αξόνων των συνεντεύξεων και του «σκελετού» των ερωτήσεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και προετοιμάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης. Στο στάδιο αυτό καθορίστηκε η σειρά των ερωτήσεων, ενώ προετοιμάστηκαν οι τρόποι παρακίνησης των ερωτώμενων για κάθε ενδεχόμενο εμπλοκής στη διαδικασία.

Ακολούθησαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του Λυκείου όπου εργάζεται η ερευνήτρια προκειμένου να διαπιστωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων της συνέντευξης και η αντιστοιχία τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες της πιλοτικής φάσης και τις παρατηρήσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας έγιναν ορισμένες διορθώσεις στον οδηγό συνέντευξης. Στις πιλοτικές εφαρμογές εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση ο απαιτούμενος χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων και έγινε η απαραίτητη

εξοικείωση με τα μέσα ηχογράφησης.

Ακολούθησε η επιλογή κατάλληλου δείγματος, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο απαιτούμενος χρόνος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν άλλοι προσωπικά άλλοι τηλεφωνικά για τον σκοπό της έρευνας, τη σημασία της, τον εθελοντικό χαρακτήρα της δικής τους συμμετοχής αλλά και για τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης. Αποφασίστηκε ο βέλτιστος χώρος (χωρίς θορύβους, διακοπές κλπ.) και χρόνος (απουσία χρονικής πίεσης για συνεντευκτή και συμμετέχοντα) για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε συνεννόηση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και έγινε εκτίμηση των δεοντολογικών κανόνων που έπρεπε να τηρηθούν (Bell, 1997). Στη συνέχεια ετοιμάστηκε ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη διενέργεια των συνεντεύξεων (κινητό τηλέφωνο).

Έπειτα πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις μετά από συνεννόηση της ερευνήτριας με τους 15 εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια διαμόρφωσης ενός «ευχάριστου κλίματος» που επέτρεπε στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα. Δόθηκε έμφαση στον τόνο και στην καθαρότητα της φωνής, στην ταχύτητα της ομιλίας, ώστε να υπάρχουν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες, ενώ δεν κρίθηκε απαραίτητο να κρατηθούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Patton, 2002).

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου ύστερα από συναίνεση των συμμετεχόντων. Η διάρκειά τους ήταν από 15 έως 34 λεπτά. Τόσο το ηχητικό όσο και το απομαγνητοφωνημένο υλικό δόθηκε στους συμμετέχοντες, για να διαπιστωθεί και να επικυρωθεί από αυτούς η ακρίβεια της απομαγνητοφώνησης. Τα υποκείμενα της έρευνας έλαβαν τη διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς χρησιμοποιήθηκαν κωδικά ονόματα για τις συνεντεύξεις (E1, E2, E3... E15).

Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης των συμμετεχόντων και μετεγγραφή σε γραπτό κείμενο με σκοπό την ανάλυσή τους. Συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, έγινε ανάλυση και σύνθεσή τους και ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις με οδηγό τους θεματικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθησε η εξαγωγή συμπερασμάτων που προέκυψαν από το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας και η διατύπωση προτάσεων.

## **7.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Αρχικά, απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις και έγινε πιστή απόδοση του λόγου σε γραπτό κείμενο. Τα δεδομένα που παράγονται από τις ποιοτικές έρευνες είναι μεγάλα σε μέγεθος και απαιτείται η οργάνωσή τους, ώστε να αποφευχθεί το χάος και η σύγχυση. Για την επεξεργασία και την αξιολόγηση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, που είναι και η πιο διαδομένη. Γενικότερα, αποτελεί μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων που προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκό, 2015). Έτσι, αφού συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν τα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε ενδεδειγμένη μελέτη του ερευνητικού υλικού, αναζήτηση και ομαδοποίηση των νοημάτων με βάση τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να δημιουργηθούν θεματικές ενότητες και ακολούθησε η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίησή τους (Patton, 2002). Τα θέματα που προέκυψαν επανεξετάστηκαν, ώστε να μην υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις αλλά και για να ελεγχθεί η εσωτερική ομοιογένεια και η νοηματική συνοχή των δεδομένων. Στη συνέχεια, έγινε ονομασία των ενοτήτων - θεμάτων με στόχο να είναι ενδιαφέρουσες και σαφείς για τον αναγνώστη.

## **8. Πρόσβαση στο πεδίο**

Στις ποιοτικές έρευνες, για να αποκτήσει ο ερευνητής πρόσβαση στο χώρο ή στα άτομα που συμμετέχουν κρίνεται απαραίτητη η εξασφάλιση αδειών σε διάφορα επίπεδα (οργανισμό, χώρο, άτομα, θεσμοθετημένα συμβούλια κ.α) (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα στην πρόσβαση πεδίου, αφού δεν απαιτήθηκε κάποια επίσημη άδεια λόγω μη εμπλοκής εργασιακού χώρου.

## **9. Δεοντολογικά θέματα**

Στις έρευνες συχνά προκύπτουν ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με την ηθική και τη δεοντολογία και πραγματεύονται τη συναίνεση των πληροφορητών και τη συνειδητή

συμμετοχή τους στην έρευνα κατόπιν πλήρους ενημέρωσής τους από τον ερευνητή (Patton, 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν λεπτομερώς για το θέμα, τη διαδικασία διεξαγωγής και το σκοπό της έρευνας όπως επίσης και για την προστασία της ανωνυμίας τους. Δόθηκαν από την ερευνήτρια διευκρινήσεις πως τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς αλλά και πως υπάρχει το δικαίωμα άρνησης συμμετοχής πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Τέλος, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας κατά την ανάλυση και περιγραφή των αποτελεσμάτων πουθενά δε χρησιμοποιήθηκε οποιοδήποτε στοιχείο του συμμετέχοντα, αφού για τον κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό δόθηκε απλώς ένας κωδικός. Στον πρώτο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό δόθηκε ο κωδικός E1, στον δεύτερο ο E2 και ούτω καθεξής μέχρι τον τελευταίο συμμετέχοντα που δόθηκε ο κωδικός E15.

## **10. Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας δεν είναι εφαρμόσιμη η «λογική» της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, που συναντάται στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Ακόμη και μέσα στο χώρο της ποιοτικής έρευνας υπάρχει μια συνεχιζόμενη συζήτηση στη βιβλιογραφία για το αν είναι δυνατόν να υπάρχουν κοινά κριτήρια ποιότητας έρευνας για όλες τις ποιοτικές προσεγγίσεις (Henwood & Pidgeon, 1994, Madill, Jordan, & Shirley, 2000, Reicher, 2000). Στην ερμηνευτική προσέγγιση από τη στιγμή που αναγνωρίζεται ότι ο ερευνητής φέρνει στην ερευνητική διαδικασία τις δικές του προκαταλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα της έρευνας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ένας διαφορετικός ερευνητής επαναλαμβάνοντας την έρευνα με τις ίδιες συνθήκες, θα έφτανε στα ίδια συμπεράσματα. Αντίθετα, αυτό που αναγνωρίζεται είναι ότι τα συμπεράσματα είναι του ερευνητή, και ότι ο καθένας μπορεί να βγάλει τα δικά του διαβάζοντας την περιγραφή της έρευνας. Σε αυτό το σημείο είναι που δίνεται και ιδιαίτερο βάρος. Ο ερευνητής θα πρέπει να πείσει ότι η περιγραφή που κάνει είναι όσο το δυνατόν πληρέστερη και ακριβέστερη. Η αξιολόγηση της έρευνας μπορεί να είναι βάσιμη στο βαθμό που ο ερευνητής μπορεί να πείσει ότι περιγράφει τα φαινόμενα με ακρίβεια τόσο από τη δική του πλευρά, όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων. (Χασσάνδρα, & Γούδας, 2003).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η εγκυρότητα μια ποιοτικής έρευνας έγκειται στο

κατά πόσο τα ευρήματα της ερευνητικής προσπάθειας είναι συναφή με τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ η αξιοπιστία προσδιορίζεται στη βάση της εσωτερικής συνέπειας της έρευνας και στο αν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μπορούν να ερμηνεύσουν παρόμοια φαινόμενα έχοντας ταυτόχρονα ερευνητική αξία και σε παρεμφερή πεδία. Η Mason (2003), όπως και οι περισσότεροι ερευνητές, δέχεται ότι η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε προσδίδει στην έρευνα αυξημένη εγκυρότητα σε σχέση με άλλες μεθόδους ποσοτικής ανάλυσης. Η εγκυρότητα της ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων διασφαλίστηκε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και την όλη διαδικασία της αναλυτικής παρουσίασης του τρόπου με τον οποίο η ερευνήτρια οδηγήθηκε στη συγκεκριμένη ερμηνεία.

Στην παρούσα έρευνα, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με στόχο την πιστή απόδοση και αποτύπωση των δεδομένων. Μετά τη διαδικασία της ηχογράφησης των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων, η ανάλυσή τους, η επεξεργασία θεμάτων που προέκυψαν και η κριτική παρουσίαση σε συνδυασμό με τη σχετική βιβλιογραφία. Τόσο το ηχητικό όσο και το απομαγνητοφωνημένο υλικό δόθηκε στους συμμετέχοντες, για να διαπιστωθεί και να επικυρωθεί από αυτούς η ακρίβεια της απομαγνητοφώνησης. Η ερευνήτρια προσπάθησε να τηρηθεί και τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας «υψηλός βαθμός εντιμότητας, ακρίβειας, συστηματικότητας και αναστοχασμού» (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

## **11. Χρονοδιάγραμμα**

Το ερευνητικό πρόβλημα επισημάνθηκε το Μάρτιο του 2019, έπειτα πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας κυρίως στο διαδίκτυο αλλά και σε πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες και στη συνέχεια αποφασίστηκε η ερευνητική μέθοδος που θα εφαρμοστεί. Τον Νοέμβριο 2019 ξεκίνησε η διαδικασία των συνεντεύξεων και της απομαγνητοφώνησης που διήρκεσε ένα μήνα. Ακολούθησε η επεξεργασία του υλικού, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η διατύπωση προτάσεων.

## **12. Διαθέσιμοι πόροι**

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με τη χρήση κινητού τηλεφώνου για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Επομένως, δεν υπήρξε οικονομική επιβάρυνση για την ερευνήτρια πέρα από τα έξοδα που απαιτούνταν για τη μετακίνηση στα μέρη όπου πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις.

Για τη συγκέντρωση του υλικού της βιβλιογραφικής επισκόπησης χρησιμοποιήθηκαν βιβλία από δανειστικές βιβλιοθήκες και από την προσωπική συλλογή της ερευνήτριας, ενώ με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και την πρόσβαση στο διαδίκτυο ηλεκτρονικά άρθρα και ηλεκτρονικά περιοδικά, πτυχιακές μελέτες, μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές. Η πρόσβαση στα βιβλιογραφικά δεδομένα έγινε κυρίως με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία εκπόνησης της εργασίας ήταν ηλεκτρονικός υπολογιστής και εκτυπωτής.

### **13. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας**

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται το υλικό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις μετά την απομαγνητοφώνησή τους θεματικά κατά αντιστοιχία με τις ερωτήσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού μελετήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα των 15 συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκαν 11 επιμέρους θέματα τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### **13.1 «Διαταραχές διαγωγής»: Νοηματική προσέγγιση και τρόποι εκδήλωσης**

Όσον αφορά τη νοηματική προσέγγιση του όρου «Διαταραχές διαγωγής» οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί (8) συνδέουν το όρο αυτό συγκεκριμένα με την ανυπακοή, την αυθάδεια, την άρνηση, την αντικοινωνική, την επιθετική συμπεριφορά κάποιων παιδιών προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους και γενικά την απώλεια ισορροπίας και τις πολύ έντονες αντιδράσεις θυμού, εκνευρισμού που εκδηλώνονται χωρίς ιδιαίτερο λόγο.

*« ...είναι ένας όρος ομπρέλα που περιλαμβάνει ένα σύνολο συμπεριφορών που δείχνουν μια αρνητική, εναντιωματική, επιθετική, αντικοινωνική πολλές φορές στάση και συμπεριφορά του παιδιού που γενικότερα απορρυθμίζει και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης» (E3).*

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (7) προσδιορίζουν τον όρο με γενικό τρόπο ως απόκλιση ή παρέκκλιση ή παρεκτροπή από τα όρια και τους κανόνες που καθορίζονται στο πλαίσιο του σχολείου ή από τη φυσιολογική, κοινωνική, τυπική συμπεριφορά που

συναντάται συνήθως στο σχολικό χώρο.

*«...Διαταραχές διαγωγής είναι κάθε απόκλιση από τη συμπεριφορά που υπαγορεύουν τα όρια και οι κανόνες που υπάρχουν σε μια σχολική κοινότητα» (E5).*

Μερικοί εκπαιδευτικοί (3) επισημαίνουν ως βασικό στοιχείο νοηματικού προσδιορισμού του όρου «Διαταραχές διαγωγής» την επαναληπτικότητα των αρνητικών συμπεριφορών, ενώ μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι διαταραχές διαγωγής συνδέονται με εσκεμμένη πρόκληση ενόχλησης.

*«Είναι μια αρνητική προκλητική συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται πολύ συχνά»(E2).*

*«Ο μαθητής δε συμμορφώνεται στις παρατηρήσεις ή κάνει διάφορα πράγματα επίτηδες, για να ενοχλεί την ώρα του μαθήματος»(E1).*

Τέλος, μία εκπαιδευτικός πέρα από όσα προαναφέρθηκαν προσθέτει ως ενδείξεις διαταραχής διαγωγής τις συχνές απουσίες από το σχολείο, τις μικροκλοπές, τα ψέματα και το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (13), όταν κλήθηκαν να περιγράψουν τους τρόπους εκδήλωσης των διαταραχών διαγωγής, αναφέρθηκε σε έντονα επιθετικές συμπεριφορές σε συμμαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς, εκδηλώσεις βίας, λεκτικής και σωματικής, προκλητική συμπεριφορά, συχνή εμπλοκή σε καβγάδες, συχνές εκρήξεις οργής, γράψιμο συνθημάτων, πρόκληση καταστροφών στο χώρο του σχολείου.

*«...Αυτά τα παιδιά μπορεί να εκδηλώνουν μια ήπια αντίδραση, δηλαδή να μην επιτρέπουν έναν καθηγητή να κάνει το μάθημά του είτε φλυαρώντας συνεχώς είτε χτυπώντας τον διπλανό τους είτε φωνάζοντας είτε σηκώνονται μέσα στην τάξη είτε δημιουργούν μια γενική αναστάτωση η οποία παρακωλύει τη διαδικασία του μαθήματος μέχρι το σημείο να κάνουν ζημιές στον περιβάλλοντα χώρο, να γράφουν συνθήματα να καταστρέφουν, να σπάνε τζάμια, να μαλώνουν με τους συμμαθητές τους, να τους χτυπάν,ε να προβαίνουν και σε χειρότερες πράξεις, να είναι πολύ επιθετικά γενικά»(E5).*

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (7) θεωρούν ως τρόπο εκδήλωσης διαταραχών διαγωγής την αγένεια, την αυθάδεια, τις ύβρεις, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε κλοπές, απάτες, ψέματα, χλευασμό, κοροϊδίες, άσκηση «bullying» στο χώρο του σχολείου.

*«... Σε άλλες περιπτώσεις επιτίθενται στοχοποιώντας ίσως κάποιον συμμαθητή τους, κοροϊδεύουν, χλευάζουν» (E4).*

*«...Με ανυπακοή και εκνευρισμό. Αντιμιλούν πολύ συχνά. Πολλές φορές εμπλέκονται σε καβγάδες με τους συμμαθητές τους. Είναι οξύθυμοι συστηματικά»(E9).*



*«...που λέει ψέματα, που διακόπτει το μάθημα,... ή ακόμα μπορεί να προβεί σε κλοπές, σε απάτες που αποτελούν πιο σοβαρές περιπτώσεις» (E3).*

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς διαχώρισαν τους τρόπους εκδήλωσης του φαινομένου σε ήπιους που αναφέρονται σε παιδιά που είναι απομονωμένα, έχουν άρνηση, δε θέλουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, μιλάνε και γενικά ενοχλούν αλλά σε μικρό σχετικά βαθμό και σε πολύ έντονους που, όπως προαναφέρθηκε, αφορούν έντονα φαινόμενα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και σε ενδιάμεσες καταστάσεις διαταραχής.

*«Εκδηλώνονται με τα δύο άκρα ο ένας να είναι πολύ επιθετικός στους άλλους, να κάνει «bullying», να ενοχλεί ή το άλλο άκρο είναι να είναι απομονωμένος και να μην μιλάει σε κανέναν, να έχει αρνητική στάση... Υπάρχουν και οι ενδιάμεσες καταστάσεις που είναι και πιο συνηθισμένες βέβαια, που ενοχλούν, ας το πούμε, λίγο. Έτσι, νομίζουν αυτοί, οι άλλοι ενοχλούνται πολύ»(E12).*

Μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι διαταραχές διαγωγής δεν εμφανίζονται ξαφνικά στην εφηβική ηλικία, αλλά είναι αποτέλεσμα της μη έγκαιρης αντιμετώπισης της βίαιης συμπεριφοράς στην ηλικία του δημοτικού.

### **13.2 Συχνότητα των διαταραχών διαγωγής στο Λύκειο**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (11) που ρωτήθηκαν συμφωνούν ότι οι διαταραχές διαγωγής είναι ένα σπάνιο φαινόμενο τουλάχιστον στη βαθμίδα του Λυκείου και προσδιορίζουν το ποσοστό ανάμεσα στο κάτω από το 1% μέχρι το 3%.

*«Θεωρώ ότι είναι σπάνιο φαινόμενο σε ποσοστό κάτω του 1%»(E1).*

Βέβαια, η εκπαιδευτικός που έδωσε και το μεγαλύτερο όριο στο ποσοστό αυτό εξέφρασε τη γνώμη ότι το φαινόμενο των διαταραχών διαγωγής παρουσιάζει αυξητική πορεία.

*«Τα τελευταία χρόνια το ποσοστό αυξάνεται, αλλά δεν είναι πάνω από το 3%»(E2).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (3) συσχετίζουν τη συχνότητα των διαταραχών με το βαθμό σοβαρότητάς τους. Θεωρούν δηλαδή ότι οι ήπιες μορφές διαταραχών διαγωγής είναι αρκετά συχνές στο Λύκειο, ενώ οι σοβαρές μορφές σπανίζουν.

*«Οι ήπιες μορφές συναντώνται πολύ συχνά, αλλά τα σοβαρά περιστατικά είναι σπάνια θα έλεγα».(E7)*

Μία εκπαιδευτικός εξηγεί το φαινόμενο αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά του λυκείου στο οποίο εργάζεται.

*«Στο δικό μας το λύκειο, που είναι ένα μικρό επαρχιακό λύκειο, όπου όλοι γνωρίζομαστε και είναι μικρός ο αριθμός των τμημάτων δεν το συναντάμε συχνά δηλαδή σίγουρα σε κάθε τμήμα θα υπάρχει κάποιο παιδί που θα παρουσιάζει κάποιο ήπιο πρόβλημα συμπεριφοράς, αλλά οι πιο σοβαρές περιπτώσεις είναι σπάνιες».(E3)*

Μία εκπαιδευτικός διατύπωσε την άποψη ότι το φαινόμενο δεν είναι ούτε συχνό ούτε σπάνιο, έχει δηλαδή μια μέση συχνότητα εμφάνισης.

### **13.3 Διάκριση των διαταραχών διαγωγής από την εφηβική αντιδραστικότητα στο**

#### **Λύκειο**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11) υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να διακρίνει ποια παιδιά εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής και ποια παρουσιάζουν αντιδραστική συμπεριφορά λόγω της εφηβικής τους ηλικίας που είναι ένα συχνό φαινόμενο και κινείται σε πλαίσια φυσιολογικά. Θεωρούν ότι αυτό που συμβάλλει στη διάκριση αυτή είναι ότι στην περίπτωση των διαταραχών διαγωγής οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν μεγάλη διάρκεια, ένταση και συχνότητα, προκαλούνται χωρίς σοβαρό λόγο και έχουν πολύ αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική κοινότητα.

*«Ναι, πιστεύω ότι μπορώ, γιατί όταν υπάρχει διαταραχή διαγωγής, η συμπεριφορά είναι πιο έντονη, με μεγάλη διάρκεια και επαναλαμβανόμενη»(E2).*

Βέβαια, οι πέντε από τους εκπαιδευτικούς αυτούς δήλωσαν ότι μπορούν ευκολότερα να διακρίνουν τις πιο σοβαρές περιπτώσεις διαταραχών διαγωγής, γιατί οι πιο ήπιες μορφές απαιτούν πολλές φορές ειδικές γνώσεις, εμπειρία και παρατηρητικότητα, ώστε να μπορεί κάποιος να τις διαχωρίσει από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα που χαρακτηρίζει συνήθως τους έφηβους.

*«Όταν πρόκειται για σοβαρές περιπτώσεις, ναι μπορώ. Οι ήπιες μορφές είναι λίγο πιο δύσκολο να διακριθούν από την εφηβική αντιδραστικότητα. Θέλει εμπειρία και παρατηρητικότητα»(E11).*

Ορισμένοι ήταν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και δήλωσαν ότι η εμπειρία τους από τα δικά τους παιδιά αλλά και από τους μαθητές, η σχετική επιμόρφωση που είχαν και η παρατηρητικότητά τους είναι τα στοιχεία που τους καθοδηγούν σωστά, όταν καλούνται να

διαπιστώσουν αν ένα παιδί στο σχολείο εμφανίζει διαταρακτική συμπεριφορά.

*«Νομίζω ότι μπορώ με την εμπειρία τόσο από τα δικά μου τα παιδιά όσο και από τα παιδιά που συναντώ στο σχολείο. Φαίνεται πώς είναι μια φυσιολογική αντίδραση ενός παιδιού σε μια κατάσταση και πώς είναι, όταν το παιδί έχει ένα θέμα. Τότε αντιδρά σε υπερθετικό βαθμό...» (E6).*

*«Μπορώ να τη διακρίνω, γιατί έχουμε ευαισθησία σε όλες αυτές τις συμπεριφορές, έχουμε σηκωμένες τις κεραίες μας, παρακολουθούμε τους μαθητές. Παρατηρούμε τις αποκλίνουσες συμπεριφορές. Επομένως, αμέσως αντιλαμβανόμαστε, όταν κάτι σοβαρό συμβαίνει.»(E5).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι θεωρούν αρκετά δύσκολη τη διάκριση παρόλη την εμπειρία τους.

*«Παρόλη την εμπειρία μου είναι δύσκολη η διάκριση. Αν το πρόβλημα είναι μεγάλο, θα σύστηνα στην οικογένεια να επισκεφτεί ένα ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για συμβουλές και πιθανόν για διάγνωση»(E15).*

Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι εντοπίζει κάποιες φορές το φαινόμενο των διαταραχών διαγωγής, όταν γνωρίζει το οικογενειακό περιβάλλον.

#### **13.4 Συσχέτιση διαταραχών διαγωγής με το φύλο των παιδιών**

Στην παρούσα έρευνα οι πιο πολλοί συμμετέχοντες (9) συνηγορούν ότι οι διαταραχές διαγωγής εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια. Η βασική εξήγηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ότι τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στη βία, ιδιαίτερα τη σωματική, και πιο επιθετικά γενικά, λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων που συνδέουν το ανδρικό φύλο με τη δύναμη, την κυριαρχία, την επιθετικότητα και της ανάλογης κατά συνέπεια αγωγής που δίνεται από την οικογένεια.

Από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι (6) θεωρούν πως οι διαταραχές διαγωγής είναι πιο συχνές στα αγόρια και λόγω της φύσης, της ιδιοσυγκρασίας τους.

*«Είναι ιδιαίτερα έντονο το πρόβλημα στα αγόρια. Ίσως λόγω του ρόλου τους, τον οποίο υπαγορεύει η κοινωνία, της φύσης τους και της ιδιοσυγκρασίας τους»(E2).*

Μάλιστα οι δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Βιολογίας στο σχολείο αναφέρονται με επιστημονικούς όρους στο γενετικό παράγοντα που δημιουργεί έμφυτη ροπή προς την επιθετικότητα στα αγόρια.

*«Ναι, νομίζω ότι είναι πιο συχνό το φαινόμενο στα αγόρια. Κοίταξε, ως βιολόγος*

μπορώ να σου πω ότι αυτό είναι και λίγο γονιδιακό. Τα αγόρια έχουνε μεγαλύτερη επιθετικότητα, είναι έμφυτο, έχει να κάνει με το χρωμόσωμα ψ. Υπάρχει δηλαδή υπόβαθρο γονιδιακό. Τουλάχιστον αυτό ξέρουμε εμείς. Ίσως, βέβαια, υπάρχουν και κοινωνικοί λόγοι άλλος ο ρόλος του άντρα άλλος της γυναίκας. Μπορεί και αυτό να επηρεάζει την επιθετικότητά τους»(E6).

Μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών (5), ωστόσο, διαφωνεί με την πλειοψηφία και θεωρεί στερεοτυπική την αντίληψη ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά και βίαια από τα κορίτσια. Πιστεύει ότι η διαφοροποίηση έγκειται μόνο στο τρόπο εκδήλωσης των επιθετικών συμπεριφορών, καθώς τα αγόρια συμπεριφέρονται πιο αυθόρμητα, ενώ τα κορίτσια πιο ύπουλα.

«Όχι. Νομίζω ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο που εκδηλώνονται. Τα αγόρια είναι πιο αυθόρμητα και ό,τι έχουν να πουν μπορεί να το πουν εκείνη τη στιγμή. Τα κορίτσια μπορεί να το κάνουνε πιο υποχθόνια...»(E11).

Μία εκπαιδευτικός εκτιμά ότι τα αγόρια δεν είναι πιο επιθετικά σε σχέση με τα κορίτσια, αλλά εκτίθενται περισσότερο, γιατί λόγω μεγαλύτερης μυϊκής δύναμης προκαλούν σοβαρότερες καταστροφές.

«Νομίζω ότι δε σχετίζονται. Δηλαδή μπορούμε να συναντήσουμε τέτοιες συμπεριφορές τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Απλώς η ένταση της εκδήλωσης παίζει ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα αγόρια επειδή έχουν μεγαλύτερη μυϊκή δύναμη, μπορούν να δημιουργήσουν μεγαλύτερες καταστροφές και έχουν πιο έντονη επιθετικότητα»(E5).

Μία άλλη εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα διατυπώνει την άποψη ότι στις εκδηλώσεις σωματικής βίας συνήθως πρωταγωνιστούν τα αγόρια, ενώ στις εκδηλώσεις της λεκτικής βίας πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν τα κορίτσια.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία από τις εκπαιδευτικούς που θεωρούν πιο επιθετικά τα αγόρια υποστηρίζει ότι ορισμένα συμπτώματα διαταραχών διαγωγής όπως για παράδειγμα τα ψέματα συναντώνται πιο έντονα στα κορίτσια.

«Θεωρώ ότι υπάρχουν διαφορές. Τα αγόρια είναι από τη φύση τους και από τον τρόπο που μεγαλώνουν πιο επιθετικά και βίαια. Πιθανόν κάποια συμπτώματα να είναι πιο έντονα στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Όπως ας πούμε τα ψέματα»(E15).

### **13.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής**

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον ως τον παράγοντα που συμβάλλει πιο καθοριστικά στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο οικογενειακό πλαίσιο τα στοιχεία που δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη διαταρακτικής συμπεριφοράς σε ένα παιδί είναι η παραμέληση, η ανάθεση της φροντίδας τους σε συγγενικά πρόσωπα, η εγκατάλειψη, απουσία πρώιμης φροντίδας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαγωγής, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις, η βία, η κακοποίηση, το διαζύγιο, μια χρόνια ασθένεια, ένα πένθος, πολυμελείς ή μονογονεϊκές οικογένειες, η αυταρχικότητα, ο άκριτος φιλελευθερισμός, η υπερπροστατευτικότητα, η έλλειψη σωστών αξιών και προτύπων, η παραβατικότητα των γονέων, η απαξίωση του σχολείου από τους γονείς.

*«Θεωρώ το οικογενειακό περιβάλλον υπεύθυνο για τέτοιου είδους συμπεριφορές. Νομίζω ότι κάτι πρέπει να υπάρχει αρνητικό μέσα στην οικογένεια. Ίσως η έλλειψη προσοχής προς το παιδί, ίσως διαζευγμένοι γονείς, γονείς που λείπουνε πολύ συχνά και έχουν αναθέσει τη φροντίδα των παιδιών στους παππούδες ή σε άλλους συγγενείς...»(E6).*

*«Πιστεύω ότι είναι η οικογενειακή κατάσταση. Τι βιώνουν δηλαδή στο σπίτι τους. Μπορεί να βιώνουν ενδοοικογενειακή βία και κακοποίηση που είναι και το χειρότερο...»(E11).*

*«...ίσως οικογένειες είτε με υπερβολικά συντηρητικές ή με αυταρχικές είτε με φιλελεύθερες στάσεις μπορεί να δημιουργούν τις προϋποθέσεις γέννησης τέτοιων συμπεριφορών. Ο άκριτος φιλελευθερισμός που δε συνοδεύεται από τη θέσπιση ορίων... ίσως να δίνει την εντύπωση στο παιδί ότι μπορεί να κάνει ό,τι θέλει να μη σέβεται κανόνες ή την προσωπικότητα του άλλου...»(E4).*

*«...Τα παιδιά θέλουν να ξέρουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται με κάποιον τρόπο. Εάν δεν ενδιαφέρονται οι γονείς δεν το γλυτώνει τίποτα το παιδί, όσα λεφτά και να έχει. Ενδιαφέρον σημαίνει αγάπη»(E12).*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (6) αποδίδουν τη γένεση των διαταραχών διαγωγής και στο σχολικό περιβάλλον και συνδέουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές με τη σχολική αποτυχία, τις μαθησιακές δυσκολίες, τη στοχοποίηση και τον εκφοβισμό ενός παιδιού λόγω κάποιας διαφορετικότητας, την περιθωριοποίηση στο χώρο του σχολείου. Μία εκπαιδευτικός μάλιστα θεωρεί ότι και ο ίδιος ο εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του λυκείου που αγχώνει τα παιδιά και οι υπερβολικές απαιτήσεις ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις μπορεί να ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής στην ηλικία που το παιδί φοιτά στο λύκειο.

*«...Επίσης, και το σχολικό περιβάλλον, παιδιά τα οποία βιώνουν σχολική αποτυχία,*

παιδιά τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες και, επειδή η έρευνά σου αφορά το λύκειο, να σταθούμε και λίγο σε αυτόν τον παράγοντα δηλαδή το γενικό λύκειο είναι ένα σχολείο με ένα σύστημα καθαρά εξεταστικοκεντρικό το οποίο αγχώνει τα παιδιά, έτσι θα πρέπει να τρέχουν με πολύ γοργούς ρυθμούς, θα πρέπει να ανταποκριθούν σε προσδοκίες των γονιών και των εκπαιδευτικών, έχουν να αντιμετωπίσουν την εφηβεία και από την άλλη θα πρέπει κάνουν σοβαρές και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και πολλά παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και το εκδηλώνουν με τέτοιου είδους συμπεριφορά»(E3).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι τα οικονομικά προβλήματα, η φτώχεια, η οικονομική κρίση είναι πιθανό να προκαλούν σε κάποια παιδιά έντονο θυμό τον οποίο εξωτερικεύουν στο χώρο του σχολείου με επιθετική συμπεριφορά.

*«Ακόμη, η κρίση, η φτώχεια... που είναι πολύ συχνά στην εποχή μας, όλα αυτά δημιουργούν ένα θυμό που πολλές φορές τα παιδιά το μεταφέρουν και στο χώρο του σχολείου»(E13).*

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (3) αναζητά τα αίτια των διαταραχών διαγωγής και στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει το παιδί. Πιστεύει δηλαδή ότι το υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, οι «κακές» παρέες, η προσήλωση στο κινητό, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η παρακολούθηση σκηνών βίας και επιθετικότητας στα ηλεκτρονικά Μέσα, η θυματοποίηση παιδιών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, τα κοινωνικά στερεότυπα για την ανδρική υπεροχή οδηγούν σε έλλειψη ομαλής κοινωνικοποίησης και κατά συνέπεια σε διαταρακτικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου.

*«...Ακόμη, κατά τη γνώμη μου τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από σκηνές βίας και επιθετικότητας που παρακολουθούν στην τηλεόραση ή το διαδίκτυο, από παρέες συνομηλίκων, αλλά επιδρά αρνητικά στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους και η προσήλωση στα κοινωνικά δίκτυα, το κινητό...»(E2).*

Επίσης, λίγοι εκπαιδευτικοί (3) θεωρούν ότι οι διαταραχές διαγωγής μπορεί να έχουν και παθολογικό αίτιο εκ γενετής.

*«Μία αιτία μπορεί να είναι το παθολογικό υπόβαθρο που μπορεί να έχει το παιδί...»(E13).*

Μία εκπαιδευτικός συνέδεσε τις διαταραχές διαγωγής με τη χρήση ουσιών, ενώ μια άλλη με τη διάσπαση προσοχής.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός διατύπωσε την άποψη ότι, αν αποκλειστούν άλλοι

παράγοντες, οικογενειακοί, παθολογικοί, ο σχολικός εκφοβισμός ή η ύπαρξη κάποιας ιδιαιτερότητας, η διαταρακτική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται στην παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διαδικασία.

*«...Αν τα αποκλείσουμε όλα αυτά, τότε πιστεύω ότι η αιτία είναι ότι δεν τον ενδιαφέρει το μάθημα. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει, μπορεί να έχει μείνει πίσω και δεν μπορεί να αντέξει ένα 45λεπτο μέσα στην τάξη παρακολουθώντας το μάθημα και εκδηλώνει διάφορες διαταρακτικές συμπεριφορές. Δεν έχει δηλαδή κάποιο κίνητρο, για να παρακολουθήσει. Δεν πείθεται, για να συμμετέχει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία»(E7).*

## **13.6 Συνέπειες διαταραχών διαγωγής**

### **13.6.1 Ως προς την επίδοση**

Σύμφωνα με τη μαρτυρία όλων των εκπαιδευτικών της έρευνας η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής επηρεάζεται αρνητικά, καθώς τα παιδιά αυτά συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, δε χαρακτηρίζονται από ηρεμία, συναισθηματική ισορροπία, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι αποστασιοποιημένα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αδιάφορα, απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, αποβάλλονται, συνεπώς έχουν «κενά» στα μαθήματα και γενικά δεν είναι ευχαριστημένα κι ευτυχημένα, ώστε να έχουν τη διάθεση να διατηρήσουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να ανταποκριθούν γενικά στις απαιτήσεις του σχολείου.

*«Σίγουρα επηρεάζουν αρνητικά, γιατί αυτοί δεν παρακολουθούν το μάθημα, έχουν αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, λείπουν συχνά γιατί αποβάλλονται, κάνουν απουσίες, οπότε δημιουργούνται κενά στα μαθήματα...»(E2).*

*«...η σχολική επίδοση και η σχολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει μια ισορροπημένη, υγιή προσωπικότητα ενός παιδιού που αναπτύσσεται φυσιολογικά και συναισθηματικά και νοητικά, αυτά πάνε μαζί» (E3).*

*«Αναμφίβολα, ο αντίκτυπος αποκλίνουσας συμπεριφοράς του παιδιού δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την επίδοσή του. Συχνά το παιδί αυτό υφίσταται ποινές όπως οι αποβολές λόγω των προβλημάτων που προκαλεί στη σχολική κοινότητα. Η απουσία από το σχολείο διαταράσσει την ομαλή του φοίτηση. Επιπλέον, τα προβλήματα που έχει το παιδί που ίσως ευθύνονται για την παραβατική του συμπεριφορά δεν το αφήνουν να δοθεί στο διάβασμα, το αποπροσανατολίζουν»(E4).*

Μάλιστα μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αποστρέφονται το σχολείο, γιατί το ταυτίζουν με την καταπίεση.

*«Καταρχάς πολλά παιδιά που συμπεριφέρονται έτσι αποστρέφονται το σχολείο, δεν έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν με τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις τους, γιατί και το σχολείο το βλέπουν ως ένα χώρο καταπίεσης»(E10).*

### **13.6.2 Ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (8) συμφωνούν ότι τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής δεν αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Οι συμμαθητές τους ενοχλούνται από τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών, κυρίως όταν αυτή επαναλαμβάνεται, και τους απομονώνουν.

*«...δεν έχουν καθόλου καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Θεωρούν ότι για όλα τους τα προβλήματα ευθύνεται το σχολείο, οι συμμαθητές τους...»(E15).*

Μία εκπαιδευτικός πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι τα διαταρακτικά παιδιά συνήθως συγκρούονται με τους καλούς μαθητές της τάξης που προφανώς θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα, αλλά δε μπορούν, όταν εκδηλώνονται στην τάξη αποκλίνουσες συμπεριφορές, ενώ μια άλλη πιστεύει ότι τα διαταρακτικά παιδιά συγκρούονται με όσους θεωρούν «αδύναμους κρίκους» της τάξης.

*«...βλέπουμε πολλές φορές ότι μέσα στην τάξη συγκρούονται και με τους καλούς μαθητές, με αυτούς που υπακούνε στους κανόνες, αυτούς που προσπαθούν να προσεγγίσουν το πρότυπο του μαθητή»(E8).*

*«Είναι συγκρουσιακή με κάποιους από αυτούς και ιδιαίτερα με τους πιο αδύναμους κρίκους. Τις περισσότερες φορές προσπαθούν να επιβληθούν σε αυτούς.»(E9).*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (5) από την καθημερινή τους εμπειρία διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ορισμένες φορές γίνονται αποδεκτοί ως ηγέτες, συσπειρώνουν γύρω τους άλλα παιδιά και δημιουργούν κλίκες, ενώ άλλες φορές περιθωριοποιούνται και απομονώνονται.

*«Εδώ τώρα, παρατηρείς διάφορα πράγματα, δηλαδή σίγουρα είναι τα παιδιά τα οποία είτε θα γίνουν αποδεκτά στην παρέα, γιατί ας πούμε ο νταής ο οποίος έχει ηγετική φυσιογνωμία και ηγετική προσωπικότητα δημιουργεί έναν πυρήνα, συσπειρώνει γύρω του κόσμο, ενώ το παιδί το οποίο θα έχει ξεσπάσματα αν θέλεις θυμού αλλά και ξεσπάσματα θλίψης, λύπης είναι το*



*παιδί το οποίο θα μείνει στο περιθώριο, θα απομονωθεί, θα περιθωριοποιηθεί. Το παιδί ή θα γίνει το επίκεντρο μιας παρέας ή ο παρίας, θα βρεθεί στο περιθώριο. Είναι δυο εντελώς αντίθετες διαφορετικές καταστάσεις»(E3).*

Μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά αναπτύσσουν καλές σχέσεις με παιδιά όμοιας συμπεριφοράς.

*«Εάν δημιουργήσουν σχέσεις, αυτές είναι με παιδιά που εμφανίζουν παρόμοια συμπεριφορά...» (E10).*

Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός εκπαιδευτικού οι όποιες φιλίες δημιουργούν τα παιδιά αυτά δεν είναι γνήσιες, αλλά προκύπτουν, επειδή κάποιοι συμμαθητές τους, επειδή τους φοβούνται, προσπαθούν να τους κολακεύσουν ή να δημιουργήσουν μαζί τους συμμαχίες «πολεμικές», για να δημιουργήσουν προβλήματα στο χώρο του σχολείου.

*«Αν έχει διαταραχές συμπεριφοράς δεν μπορεί να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Το πολύ-πολύ μπορεί να υπάρχουν άλλα παιδιά που τους φοβούνται και τους κολακεύουν ή άλλοι που είναι παρόμοιας κατάστασης με τους οποίους κάνουν κάποιες λυκοφιλίες ή συνεργάζονται, για να κάνουν διάφορες άσχημες καταστάσεις. Δεν είναι φιλίες αυτές, είναι συμμαχίες πολεμικές εναντίον των άλλων. Δεν είναι ποιοτικές σχέσεις»(E12).*

### **13.6.3 Ως προς τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (10) εκτιμά ότι οι σχέσεις των παιδιών με διαταραχές διαγωγής με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι σίγουρα αρνητικές. Η εξήγηση, κατά τη γνώμη τους, είναι ότι αυτά τα παιδιά με τη συμπεριφορά τους παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσανασχετούν, να κάνουν παρατηρήσεις στα παιδιά αυτά, να επιβάλλουν τιμωρίες κι έτσι δημιουργούνται μέσα στην τάξη εντάσεις και συγκρούσεις.

*«Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι φυσικό, δυσανασχετούν, γιατί δημιουργούνται εντάσεις και συγκρούσεις μέσα στην τάξη, δεν μπορούν να κάνουν μάθημα, έχουν αρνητικά συναισθήματα γι' αυτά τα παιδιά που αντιμιλούν και αυθαδιάζουν»(E2).*

*«Τα παιδιά αυτά συνήθως αποτελούν το «μαύρο πρόβατο» του σχολείου»(E5).*

Σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών (5) έχει τη γνώμη ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά με διαταραχές διαγωγής εξαρτώνται από τους πρώτους.

*«Εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό από το πώς δηλαδή θα διαχειριστεί το θέμα. Έχει σχέση με τη διαχείριση που θα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός, αν δηλαδή έρθει κοντά στο παιδί αυτό η σχέση μαζί του θα είναι καλή»(E6).*

Πιστεύουν δηλαδή ότι, αν οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί, πρόθυμοι να τους προσφέρουν μια «αγκαλιά», προσεγγίζουν τους μαθητές αυτούς με διάθεση συγχώρεσης, χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνούν με τους γονείς, τότε οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τα επιθετικά παιδιά μπορεί να είναι πιο ισορροπημένες.

*«Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται απίστευτα φιλική προσέγγιση. Θέλουν μια ανοιχτή στάση κατανόησης. Και πάνω στην εκδήλωση της επιθετικότητάς τους θέλουν να τα «αγκαλιάζει». Σε κάθε περίπτωση να μην τα μαλώσει και να τα κάνει να αισθανθούν άσχημα. Να τα κατανοήσει και να τα προσεγγίσει με όποιον τρόπο μπορεί»(E10).*

Ένας μάλιστα συμμετέχων πιστεύει ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός με τη φιλική του διάθεση και το ειλικρινές του ενδιαφέρον να κερδίσει τη συμπάθεια και το σεβασμό ενός παιδιού με διαταρακτική συμπεριφορά.

*«Ίσως με κάποιους καθηγητές που έχουν το ταλέντο να έρθουν πολύ κοντά τους μπορεί να τους σέβονται, να τους συμπαθούν, μπορεί να αντιλαμβάνονται το ειλικρινές ενδιαφέρον τους»(E12).*

Σε διαφορετική περίπτωση οι σχέσεις δυναμιτίζονται και οι εκπαιδευτικοί απεύχονται να διδάσκουν σε τάξεις με παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα διαγωγής, δε γνωρίζουν πώς να τα διαχειριστούν και είναι φυσικό να διαμορφώνεται ένα κλίμα αρνητικό μεταξύ τους.

*«Σχετικά με τις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς αυτές δυναμιτίζονται, αφού η συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Επομένως, δυσχεραίνεται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να χτίσει καλές σχέσεις με το συγκεκριμένο μαθητή»(E4).*

*«...πολλοί από εμάς απεύχονται να μουν σε μια τάξη όπου θα υπάρχει ένα τέτοιο παιδί, γιατί ίσως δεν ξέρουν και πώς θα το διαχειριστούν, πόσο επαρκείς θα είναι στην αντιμετώπισή του...»(E3).*

#### **13.6.4 Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της τάξης**

Κατά την άποψη όλων των εκπαιδευτικών της έρευνας τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία και καθιστούν εξαιρετικά

δυσχερή τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Θεωρούν ότι παρακωλύεται η διεξαγωγή του μαθήματος ή διακόπτεται εντελώς το μάθημα, αποσπάται η προσοχή όλων, και των εκπαιδευτικών και των μαθητών από το εκπαιδευτικό έργο, χάνεται πολύτιμος χρόνος, δεν καλύπτεται η ύλη που πρέπει και δεν υπάρχει χρονικό περιθώριο εμβάθυνσης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, χάνουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*«Αυτά τα παιδιά λειτουργούν ως μια «ωρολογιακή βόμβα», τινάζουν τα πάντα στον αέρα...»(E3).*

*«...δεν υπάρχει χρόνος ούτε να εμβαθύνεις στο μάθημα, να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με το αν κατάλαβαν τα παιδιά το μάθημα, πώς αποδίδουν. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί εξατομικευμένα με τα παιδιά...»(E7).*

*«Την εκπαιδευτική διαδικασία την επηρεάζουν στο 100%. Ένας μαθητής ο οποίος γίνεται πυρήνας και δημιουργεί μια ένταση μέσα στην τάξη και δεν επιτρέπει στον καθηγητή να κάνει με ομαλό τρόπο το μάθημά του αυτό αποβαίνει αρνητικό και για τους υπόλοιπους μαθητές. Χάνουν όλοι. Χάνει και αυτός που δεν ενδιαφέρεται αλλά και αυτοί που ενδιαφέρονται»(E5).*

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι περιέρχονται σε πολύ δύσκολη θέση, αφού καλούνται και να σταματήσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές και να διαχειριστούν σωστά το προβλήματα, ενώ μερικοί παραδέχονται ότι μπορεί να χάνουν ορισμένες φορές τον έλεγχο της κατάστασης.

*«Σίγουρα ο εκπαιδευτικός αποσπάται από το κύριο έργο του και οι μαθητές επίσης. Χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος προκειμένου να ασχοληθείς με τη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν κάθε φορά. Επιπλέον, ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο πρέπει να χειριστεί τα παιδιά αυτά ο εκπαιδευτικός τον φέρνουν σε δύσκολη θέση... Ασχολούμενος εξάλλου με το συγκεκριμένο μαθητή χάνεις τον έλεγχο της υπόλοιπης τάξης...»(E4).*

Όλα αυτά προκαλούν τη δυσαρέσκεια των υπόλοιπων μαθητών, ιδιαίτερα των «καλών», ενώ οι «κακοί» μαθητές βρίσκουν την ευκαιρία να «χάσουν μάθημα», προκαλείται ένταση, «χαλάει» η διάθεση όλων και αναστατώνεται όλη η σχολική κοινότητα, όταν τα προβλήματα συμπεριφοράς παίρνουν μεγάλες διαστάσεις.

*«Πολύ αρνητικά, παρακωλύεται το μάθημα, οι καλοί μαθητές δυσανασχετούν και αντιδρούν, οι κακοί σιγοντάρουν, για να συνεχιστεί η αναταραχή και να αποφεύγουν την εξέταση και την παράδοση, να χάσουν μάθημα»(E2).*

*«Την επηρεάζουν αρνητικά, μένει πίσω η τάξη όσον αφορά το πώς προχωράει η ύλη. Υπάρχει ένταση μέσα στην τάξη, θυμός και από την πλευρά των μαθητών και από τη μεριά των εκπαιδευτικών, και ως επακόλουθο χαλάει η διάθεση όλων»(E6).*

*«...Καταρχάς ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο να αντιμετωπίσει αυτά τα περιστατικά. Ταράζεται ο ίδιος εκπαιδευτικός και κυρίως ταράζονται οι συμμαθητές. Αναστατώνεται ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και γενικά το σχολικό κλίμα»(E10).*

Μία εκπαιδευτικός θεολόγος, ωστόσο, δήλωσε ότι, ενώ είναι απαιτητική η διαχείριση της τάξης λόγω των ελιγμών και της διπλωματικής στάσης που απαιτείται, της είναι πιο εύκολο στο δικό της μάθημα, που δε θεωρείται παραδοσιακά δύσκολο, σχετικά με τα άλλα μαθήματα να διαχειριστεί προβλήματα διαγωγής, γιατί ενσωματώνει τη διαχείρισή τους στο περιεχόμενο του μαθήματος.

*«...σίγουρα επηρεάζεται αρνητικά... πρέπει συνέχεια να ελίσσεσαι, να κινείσαι διπλωματικά, να επινοείς τρόπους να τους βάζεις σε μια τάξη, να φέρνεις ισορροπία... Κοίταξε, εγώ βέβαια διδάσκω θρησκευτικά, με βοηθάει και το μάθημα. Πολλές φορές προσαρμόζω αυτή την κατάσταση στο μάθημα. Αν είχα όμως να διδάξω μαθηματικά, αρχαία, ... μαθήματα που δίνονται πανελλαδικά, θα ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα... Εμείς οι θεολόγοι φέρνουμε στα μέτρα μας αυτές τις συμπεριφορές. Είναι η ιδιαιτερότητα του μαθήματος, περνάμε και κάποια μηνύματα μέσα από το μάθημα για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα παιδιά αυτά. Είναι λίγο πιο εύκολο για μας σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες»(E13).*

Τέλος, εκφράζεται η άποψη μιας εκπαιδευτικού ότι η κατάσταση σε μια σχολική τάξη είναι πιο δύσκολα διαχειρίσιμη, όταν πρόκειται για παιδιά με διαταραχές διαγωγής που είναι μη διεγνωσμένα.

*«Επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης τα παιδιά που δεν έχουν διαγνωστεί. Η τάξη είναι δύσκολα διαχειρίσιμη. Τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μεθόδους, που έχουν σαν αποτέλεσμα την μάθηση και την επικοινωνία και με τους υπόλοιπους μαθητές»(E15).*

### **13.7 Προσωπική εμπειρία διαχείρισης παιδιών με διαταραχή διαγωγής**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στο σύνολό τους δηλώνουν ότι έχουν αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση ενός παιδιού ή περισσότερων με διαταραχή διαγωγής και περιγράφουν άλλοι πιο ήπια και άλλοι πιο σοβαρά περιστατικά.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας περιγράφει περιστατικά με παιδιά οξύθυμα, αντιδραστικά, αντικοινωνικά, ανάγωγα, εριστικά, επιθετικά που δεν υπακούν σε κανόνες, που έχουν έντονα ξεσπάσματα οργής, που είναι απότομα.

*«Είχα μια τέτοια περίπτωση παιδιού που αφαιρούνταν στο μάθημα, αντιμιλούσε, πεταγόταν συνέχεια, ενοχλούσε τον διπλανό του, δημιουργούσε αναταραχή στην τάξη, στο διάλειμμα χτυπούσε τους συμμαθητές του, βρισκόταν σε συνεχή αντιπαράθεση με όλους και στην τάξη προσπαθούσε να προκαλέσει την αντίδρασή μου. Προσπάθησα να τον προσεγγίσω με το καλό»(E2).*

*«...δεν ήθελε να μπει σε κανόνες. Θεωρούσε ότι μπορούσε να συμπεριφέρεται όπως αυτό θέλει, να μπαίνει, να βγαίνει στην τάξη όποτε θέλει. Μιλούσε πάντα απότομα, επιθετικά»(E13).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρίες με παιδιά που ασκούσαν «bullying», έλεγαν συστηματικά ψέματα, ξεστόμιζαν ύβρεις, απουσίαζαν από το σχολείο.

*«...ήταν ισχυρότατα αλλά αυτά τα παιδιά ήταν κάπως διαταραγμένες προσωπικότητες. Πήγαιναν λοιπόν τον μαθητή αυτόν σε μια πλαγιά, τον πετούσαν κάτω και υπήρχαν συμμαθητές τους που τραβούσαν σε βίντεο τη σκηνή αυτή. Τον έριχναν κάτω και τον περιγελούσαν. Πέρα από αυτό γυρίσανε ολόκληρα βιντεάκια φορώντας τη μάσκα των «ανώνυμους»»(E5).*

*«...Δε φοβήθηκε τίποτα, είπε ψέματα μπροστά σε άλλα 20 παιδιά που γνώριζαν ότι αυτό που λέει δεν ισχύει. Τον είχα πιάσει από το χέρι, για να καθίσει στο θρανίο του... και είπε σε λίγο ότι τον έδειρα. Άρχισε να φωνάζει λέγοντας «γιατί με δέρνετε, κυρία, γιατί με χτυπάτε;». Εκείνη την ώρα δηλαδή έστησε μια ιστορία μόνος του από το μυαλό του»(E6).*

*«...Από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος είχα έναν μαθητή, ο οποίος δε συμμετείχε σχεδόν καθόλου στο μάθημα, έκανε φασαρία, ανέβαινε στο θρανίο και φώναζε, έβριζε, έλεγε ψέματα, απουσίαζε πολύ συχνά»(E15).*

Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός εκπαιδευτικού ένας μαθητής του είχε προκαλέσει πιθανότατα φθορά περιουσίας (αυτοκινήτου) και του έστειλε απειλητικό μήνυμα μέσω κινητού τηλεφώνου.

*«...έχω την εντύπωση ότι το παιδί αυτό μου είχε χαράξει και με κάποιο μεταλλικό αντικείμενο το αυτοκίνητο. Μια φορά έστειλε και ένα απειλητικό μήνυμα στο κινητό μου. Έγραφε: «από το Ρώσο θα το βρεις», γιατί ήτανε Ρώσος...»(E7).*

Τέλος, μία εκπαιδευτικός περιγράφει ένα περιστατικό με ένα παιδί βίαιο που είχε στην κατοχή του αιχμηρό αντικείμενο (μαχαίρι).

*«Πέρασε έξω από τα παράθυρα τα οποία ήταν ανοιχτά, επειδή ήταν καλοκαίρι και πέταξε μία σιδερένια μπάλα που θα μπορούσε να χτυπήσει οποιονδήποτε καθηγητή. Και όταν αποφασίσαμε όλοι μαζί να καλέσουμε τη μητέρα, αυτή μας είπε ότι και ο πατέρας είχε παραβατική συμπεριφορά και ότι συγκρούονταν κρατώντας μαχαίρι με άλλους. Και μας είπε ότι και το ίδιο το παιδί είχε μαχαίρι κάτω από το μαξιλάρι και πως η ίδια φοβόταν και δεν ήξερε πώς να το αντιμετωπίσει»(E8).*

### **13.8 Διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής**

Το θέμα της διαχείρισης παιδιών με διαταραχές διαγωγής περιλαμβάνει 3 υποθέματα:

#### **13.8.1 Πρώτες αντιδράσεις και τρόποι διαχείρισης**

Σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών (7) που συμμετείχε στην έρευνα ισχυρίζεται ότι, όταν αντιμετωπίζει διαταρακτικές συμπεριφορές στη σχολική τάξη, επιλέγει να κρατήσει ήπια στάση, τουλάχιστον σε πρώτη φάση. Αρχικά, δηλαδή αφήνουν τη συμπεριφορά να περάσει απαρατήρητη, εφόσον βέβαια δεν κινδυνεύει κάποιος άμεσα, την αγνοούν, δε δίνουν περαιτέρω έκταση διατηρώντας την ψυχραιμία τους. Μ' αυτό τον τρόπο πιστεύουν ότι το παιδί εκτονώνεται, ηρεμεί, δεν πετυχαίνεται ο στόχος του να τραβήξει με αρνητικό τρόπο την προσοχή του διδάσκοντα και των συμμαθητών του και δε διακόπτεται συνέχεια η ροή του μαθήματος.

*«Προσπαθώ να αφήνω τη συμπεριφορά τους να περνά απαρατήρητη, ώστε να τους βάζω στη λογική σιγά σιγά να σκεφτούν ότι με αυτή τη συμπεριφορά δεν κερδίζουν την προσοχή μου...»(E1).*

*«...Δεν αντιδρώ σε κάθε συμπεριφορά παρά μόνο, όταν είναι ιδιαίτερα προκλητική. Κάποια πράγματα τα αγνοώ, γιατί αλλιώς θα πρέπει να διακόπτω το μάθημα συνέχεια»(E2).*

Μία εκπαιδευτικός, όταν η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, πάλι διατηρεί την ψυχραιμία της, αλλά προσπαθεί με βλεμματική επαφή να αποθαρρύνει τη συνέχιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς του παιδιού.

*«...Στη συνέχεια, όταν δω ότι η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, προσπαθώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου και επιδιώκω οπτική επαφή με τον μαθητή, δηλαδή για λίγα δευτερόλεπτα το βλέμμα μου εστιάζει σε αυτόν»(E4).*

Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αντίδρασή τους είναι έντονη και μπορεί να φτάσει

μέχρι την αποβολή από την αίθουσα στην περίπτωση που το παιδί τους προσβάλει προσωπικά ή γενικά έχει πολύ προκλητική συμπεριφορά.

*«Αν με προσβάλει, σίγουρα θα το βγάλω έξω, αν και αυτό σπάνια συμβαίνει»(E9).*

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (4) ως πρώτη αντίδραση επιλέγουν την παρατήρηση, την υπενθύμιση των κανόνων, την προειδοποίηση για αποβολή από την αίθουσα με στόχο να σταματήσει η ενοχλητική συμπεριφορά.

*«Συνήθως προσπαθώ να τους κάνω αρχικά επίπληξη, τους προειδοποιώ, προσπαθώ να τους πω ότι στο χώρο αυτό όλοι πρέπει να τηρούν κάποιους κανόνες. Προσπαθώ να τους πείσω αρχικά. Τους προειδοποιώ ότι, αν συνεχίσουν, θα τους βγάλω έξω»(E8).*

Μία από αυτές τις εκπαιδευτικούς επιλέγει με ευγενικό τρόπο να φιλοτιμήσει το παιδί, ώστε να σταματήσει να ενοχλεί, ή του δίνει την επιλογή να απομακρυνθεί από την τάξη και να συζητήσει με τη διευθύντρια.

*«...Του λέω: «Σε παρακαλώ, προσπάθησε να κάνεις υπομονή να τελειώσει το μάθημα». Δε συνηθίζω να βγάζω μαθητές έξω από την τάξη ή μπορεί να πω σε κάποιο μαθητή: «Θέλεις να βγεις μόνος σου λίγο έξω να πας στη διευθύντρια, να μιλήσεις, σε απασχολεί κάτι;»(E13)*

Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσπαθούν να δημιουργήσουν στο παιδί από την πρώτη στιγμή κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και γι'αυτό το προσεγγίζουν άμεσα και προσπαθούν να το ηρεμήσουν, ενώ επιδιώκουν με την πρώτη ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του. Η μία από τις παραπάνω εκπαιδευτικούς εκτιμά ότι, αν καταφέρει να ανιχνεύσει και να αντιμετωπίσει το αίτιο της διαταρακτικής συμπεριφοράς, θα υπάρξει κάποια λύση και στο ζήτημα της διαταραχής διαγωγής του παιδιού.

*«Όταν έχουμε ένα τέτοιο παιδί, το πρώτο που κάνουμε είναι να το καλέσουμε να μιλήσουμε και να δημιουργήσουμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε να ανοιχτεί και να φτάσουμε στην πηγή, γιατί σίγουρα υπάρχει θέμα το οποίο προκάλεσε αυτή την αρνητική συμπεριφορά. Εάν επιλύσεις το θέμα, θα επιλύσεις και τη συμπεριφορά»(E5).*

*«Θα προσπαθήσω να τον προσεγγίσω κατευθείαν και να τον αγκαλιάσω, να τον κάνω να αισθανθεί ασφάλεια. Θα προσπαθήσω να τον ηρεμήσω και να συζητήσω μαζί του»(E10).*

Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι μέσα από την ίδια τη διαδικασία του μαθήματος προσπαθεί, ως πρώτη αντίδραση, να κατευνάσει την αντιδραστική συμπεριφορά. Δίνει το λόγο στο μαθητή και έτσι προσπαθεί να τον επαναφέρει, να τον εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία και, αν δεν υπάρχει αποτέλεσμα, προχωρά σε αλλαγή θέσης του μαθητή ή τον αποβάλλει από την αίθουσα.

*«Αρχικά, θα προσπαθήσω μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος να τον πείσω να ενταχθεί στο κλίμα της τάξης, θα του δώσω το λόγο να πει κάτι σχετικό με το μάθημα, να καταλάβει ότι μπορεί κι αυτός να γίνει μέλος της τάξης. Θα προσπαθήσω δηλαδή να τον επαναφέρω, να τον ενσωματώσω... Αν τώρα αυτό.. δε λειτουργήσει, θα επιχειρήσω να του μιλήσω στο διάλειμμα. Αν δεν πετύχει και αυτό, θα τον αλλάξω θέση και μετά θα αρχίσω να τον βγάζω έξω από το μάθημα»(E7).*

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι η αντίδρασή του εξαρτάται από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί που εμφανίζει την επιθετική συμπεριφορά. Αν το παιδί είναι σε κατάσταση μεγάλης ψυχικής έντασης, το προσεγγίζει με φιλικό, ήρεμο τρόπο, ενώ σε αντίθετη περίπτωση που μάλλον το παιδί θέλει να δημιουργήσει αναταραχή και να αποσυντονίσει την τάξη, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να του μιλήσει με πιο έντονο τρόπο και να τον επιπλήξει για τη συμπεριφορά του.

*«Το κρίνω ανάλογα, αν βλέπω ότι το παιδί είναι σε μεγάλη ψυχική ένταση προσπαθώ με ήρεμο τρόπο. Αν το παιδί δεν είναι σε ψυχική ένταση, αλλά απλώς θέλει να δημιουργήσει πρόβλημα, τότε αντιδρώ πιο έντονα, γιατί νομίζω ότι είναι πιο απλό το θέμα και απλώς βαριέται και θέλει να εκτονωθεί. Τότε κάνω παρατήρηση και εξηγώ ότι δεν είναι δικαίωμά του να κάνει αυτό το πράγμα. Είναι δικαίωμά του να συμμετέχει ή όχι στο μάθημα, αλλά δεν μπορεί να σταματά η διαδικασία και για τους άλλους»(E12).*

Την προσέγγιση κατ' ιδίαν στο διάλειμμα χρησιμοποιούν ως τρόπο διαχείρισης της διαταρακτικής συμπεριφοράς σε δεύτερη φάση σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (7) που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μέσα από το διάλογο και την ενσυναίσθηση προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του και να δείξουν στο παιδί ότι είναι εκεί, πρόθυμοι να το ακούσουν, να το κατανοήσουν, να το βοηθήσουν.

*«...να του δείξεις ότι το κατανοείς, ότι είσαι εκεί για αυτόν, ότι έχει απέναντί του «ευήκοα ότα» που μπορούν να τον ακούσουνε, να τον κατανοήσουνε... και προσπαθείς να ερμηνεύσεις την συμπεριφορά... Είναι ένας τρόπος να ζητήσουνε βοήθεια. Δε θα ξεσπάσουν σε έναν αυστηρό, απόμακρο εκπαιδευτικό, θα ξεσπάσουν σε κάποιον ή θα εκδηλώσουν αυτή τη συμπεριφορά σε έναν άνθρωπο που ενδόμυχα πιστεύουν ότι θα μπορέσει να τους ακούσει και να τους βοηθήσει. Ψυχραιμία χρειάζεται, επιείκεια και ενσυναίσθηση»(E3).*

Από το παραπάνω απόσπασμα γίνεται φανερό πως η E3 θεωρεί ότι δεν είναι τυχαίες οι διαταρακτικές συμπεριφορές σε συγκεκριμένες ώρες, σε συγκεκριμένα μαθήματα και σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.



Μία εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι κατά τη συζήτηση κατ'ιδίαν με το παιδί προσπαθεί να ρίξει το βάρος στις αρνητικές συνέπειες που έχει η συμπεριφορά του στους συμμαθητές του και να τονίσει την ανάγκη να υπάρχει σεβασμός του κάθε ανθρώπου στο σύνολο.

*«Συνήθως στη συζήτηση ρίχνω το βάρος στους συμμαθητές του, δηλαδή του λέω ότι εμένα δε με ενοχλεί, αλλά τους συμμαθητές του... Θα πρέπει να κάνεις υπομονή και να σεβαστείς έστω και τον έναν που θέλει να κάνει μάθημα μαζί μου. Πρέπει να σέβεσαι το σύνολο»(E11).*

Με την ίδια τακτική μία άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι γνωρίζει βαθύτερα τους μαθητές, τους κάνει να αισθάνονται ίσοι με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και τους δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν.

*«Επιπλέον, τους μιλώ συχνά στο διάλειμμα για διάφορα θέματα έχοντας κατά νου να τους πλησιάσω και να τους γνωρίσω περισσότερο. Με αυτό τον τρόπο κατορθώνω να τους κερδίσω στο μάθημα, γιατί νιώθουν ότι τους θεωρώ ίσους με τους άλλους και συχνά τους δίνω βήμα να εκφράσουν τη γνώμη τους»(E1).*

Σε επόμενη φάση οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να έρθουν σε επαφή με τη Διεύθυνση του σχολείου, τους γονείς, ενημερώνουν το σύλλογο διδασκόντων και προσπαθούν να συμφωνήσουν σε μια κοινή τακτική συμπεριφοράς προς το μαθητή που εμφανίζει διαταραχές διαγωγής ή σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις απευθύνονται και σε ειδικούς για την περίπτωση φορείς.

*«...σε δεύτερο στάδιο προσπαθώ να επικοινωνήσω το πρόβλημα με το σύλλογο καθηγητών, για να βρεθεί από όλους μια κοινή θέση και τακτική διαχείρισης»(E15).*

*«...από κει και πέρα μπορεί να χρειαστεί να απευθυνθεί σε κάποιο ειδικό»(E10).*

### **13.8.2 Διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής και επαγγελματική εξουθένωση**

Η συσχέτιση της διαχείρισης παιδιών με διαταραχές διαγωγής με την επαγγελματική εξουθένωση βρίσκει σύμφωνο το σύνολο σχεδόν (14) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν την άποψη ότι η διαχείριση διαταρακτικών παιδιών στη σχολική τάξη είναι μια ιδιαίτερα ψυχοφθόρα διαδικασία που καθιστά τον εκπαιδευτικό ψυχικό ράκος, έστω κι αν τα περιστατικά είναι μεμονωμένα.

*«Νομίζω ότι ισχύει, γιατί είναι πολύ δύσκολο, όταν διδάσκεις σε πολυμελή τμήματα των 25-27 μαθητών και υπάρχουν 1-2 μέσα στην τάξη με τέτοιου είδους συμπεριφορά πραγματικά*

*επέρχεται αυτή η εξουθένωση»(E1).*

*«Ναι, το πιστεύω, γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεσαι ένα ψυχικό ράκος. Η ψυχολογία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται πολύ αρνητικά»(E6).*

*«Μπορεί να εξουθενωθούμε από μια τέτοια διαδικασία που είναι πολύ ψυχοφθόρα»(E9).*

Πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι υπάρχουν διάφορα αρνητικά στοιχεία που καθιστούν τη διαχείριση των παιδιών με διαταραχές διαγωγής ιδιαίτερα δυσχερή. Αναφέρονται στα πολυμελή τμήματα στο Λύκειο, στις αυξημένες απαιτήσεις προετοιμασίας του μαθήματος που υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς στη βαθμίδα αυτή, στις συνεχείς και αιφνίδιες αλλαγές, που αφορούν τα προγράμματα σπουδών, την ύλη, τη διδακτική μεθοδολογία, στις οποίες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, αφού δεν υπάρχει αντίστοιχη επιμόρφωση, στις αυξημένες εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις και ευθύνες των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Όταν όλα τα παραπάνω συνοδεύονται από την ψυχολογική επιβάρυνση λόγω της μισθολογικής τους υποβάθμισης και γενικά της οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια, τα διάφορα προσωπικά προβλήματα, την έλλειψη ανάλογης κατάρτισης, την αύξηση των περιστατικών και την απουσία δυναμισμού σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, τότε οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε διαθέτουν το ψυχικό σθένος που απαιτείται για την επιτυχή διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής.

*«Σήμερα, ίσως περισσότερο από τότε, ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με πολλές ευθύνες. Πέρα από το καθαρά εκπαιδευτικό κομμάτι, τις συνεχείς αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει, έχει αναλάβει και δουλειά γραφείου. Επίσης, καθώς τα κοινωνικά προβλήματα έχουν διογκωθεί λόγω της οικονομικής κρίσης πληθαίνουν και τα περιστατικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ζητείται από τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως «πολυεργαλείο» δίχως όμως να έχει την υποστήριξη τη θεωρητική, ψυχολογική και συναισθηματική που χρειάζεται. Επομένως, όταν καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα διαχείρισης παιδιών με διαταραχές διαγωγής δίχως μάλιστα να έχει τα κατάλληλα όπλα, μοιραία επέρχεται και η επαγγελματική εξουθένωση»(E4).*

*«Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση και το δυναμικό χαρακτήρα, ώστε να μπορούν να σταθούν στην τάξη και να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, νιώθουν πραγματικά εξουθενωμένοι σε μια τάξη που έχει έστω κι ένα παιδί με τέτοια συμπεριφορά. Κάθε εκπαιδευτικός έχει και προσωπικά προβλήματα και δεν είναι σε θέση πάντα να αντέχει*

στην πίεση αυτών των καταστάσεων»(E2).

Μία μόνο εκπαιδευτικός θεολόγος εκφράζει την άποψη πως η διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής δεν επηρεάζει τόσο βαθειά τον εκπαιδευτικό, ώστε να του προκαλέσει επαγγελματική εξουθένωση, παρά μόνο σε περιπτώσεις πολύ έντονων φαινομένων.

*«Δε νομίζω ότι επηρεάζει σε τόσο μεγάλο βαθμό. Τώρα εγώ μπαίνω και στα τμήματα λίγες ώρες,(..) δε νομίζω ότι επηρεάζει τόσο βαθειά, δεν είναι και πολύ συχνά αυτά τα φαινόμενα, ώστε να φτάσει ένας καθηγητής στην επαγγελματική εξουθένωση για αυτό το λόγο. Τώρα, αν είναι κάποιο φαινόμενο πολύ έντονο, ίσως σ' αυτή την περίπτωση μπορεί»(E13).*

*Τέλος, μία εκπαιδευτικός, που παραδέχτηκε την ψυχολογική επιβάρυνση που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να διαχειριστούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη, διατυπώνει στο ακόλουθο απόσπασμα μια πρόταση για τους εκπαιδευτικούς.*

*«...πρέπει να είμαστε αποφασισμένοι ότι θα βρίσκουμε συχνά τέτοια παιδιά μπροστά μας και θα πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να αμυνθούμε και να μην εκνευριζόμαστε, αλλά να δείχνουμε υπομονή. Γιατί στην ουσία αυτά τα παιδιά θέλουν να κάνουν αυτό, να μας εκνευρίσουν. Όταν δεν το πετυχαίνουν, θεωρούν ότι απέτυχαν στο σκοπό τους. Πρέπει να αναπτύξουμε άμυνες και δυστυχώς να ξέρουμε ότι δεν είμαστε μόνο για τα εύκολα στο σχολείο»(E8).*

### **13.8.3 Κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής**

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (14) παραδέχονται ότι δεν έχουν από τις βασικές τους σπουδές την κατάρτιση που απαιτείται, προκειμένου να διαχειρίζονται παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη. Οι περισσότεροι δε θυμούνται να είχαν παιδαγωγικής φύσης μαθήματα στις βασικές τους σπουδές.

*«Όχι, γιατί στις βασικές μου σπουδές δεν υπήρχε σχετικό μάθημα»(E2).*

*«Δυστυχώς οι προπτυχιακές σπουδές δεν πρόσφεραν κατάρτιση που να βοηθά στην αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων»(E4).*

Μία εκπαιδευτικός με 32 χρόνια υπηρεσίας δηλώνει ότι είχε παρακολουθήσει σε προπτυχιακό επίπεδο παιδαγωγικά μαθήματα που όμως δεν τα θεωρεί επαρκή για τη σύγχρονη διαφορετική, πιο σύνθετη εποχή.

*«Όχι, θεωρώ ότι το πτυχίο δεν είναι αρκετό. Είχαμε κάποια παιδαγωγικά μαθήματα, αλλά τώρα έχουν αλλάξει και οι εποχές τα πράγματα είναι διαφορετικά, πιο σύνθετα. Δεν*

νομίζω ότι αυτά που διδαχθήκαμε τότε είναι αρκετά»(E13).

Πολλοί εκπαιδευτικοί (6) επισημαίνουν, επομένως, ότι στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν παιδιά με επιθετική συμπεριφορά βασίζονται όχι σε σχετική κατάρτιση αλλά στην επαγγελματική τους εμπειρία, στην προσωπική τους εμπειρία από τη διαπαιδαγώγηση των δικών τους παιδιών, στην αγάπη για τα παιδιά και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο προσωπικό ενδιαφέρον για αναζήτηση, στον αυτοσχεδιασμό, στο ένστικτο, στη διάθεση για προσφορά βοήθειας.

*«Δεν έχω επιστημονική κατάρτιση αλλά μόνο την εμπειρία των 26 χρόνων και την εμπειρία μέσα από την ανατροφή των δικών μου παιδιών»(E1).*

*«...Το μόνο που μπορώ να πω με σιγουριά είναι ότι έχω πολλή μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και μεγάλη αγάπη για το επάγγελμα και ότι πολλές φορές αυτοσχεδιάζω, πειραματίζομαι. Δεν έχουμε κατάρτιση, δεν είχαμε κατάρτιση μέσα στις σχολές μας τουλάχιστον. Εγώ τελείωσα κλασική φιλολογία, δεν είχα πολλά παιδαγωγικά μαθήματα. Προσπαθούμε μέσα από την εμπειρία μέσα από τα διαβάσματά μας, μέσα από διάφορα σεμινάρια... Όλα τα παιδαγωγικά πονήματα έχουν πάρα πολλές θεωρίες αλλά δεν έχουμε το χρόνο να διαβάζουμε θεωρίες. Θέλουμε πρακτικά βήματα, κάτι άμεσο και χρηστικό, εφαρμόσιμο»(E3).*

*«...σημαντικό ρόλο παίζει και το ένστικτο και η διάθεση να βοηθήσεις...»(E8).*

Δύο εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι βοηθήθηκαν σε ένα βαθμό από το είδος του πτυχίου, καθώς η πρώτη έχει πτυχίο κοινωνιολογίας και η δεύτερη μεταπτυχιακό στην Παιδαγωγική. Ωστόσο, η πρώτη εκπαιδευτικός ομολογεί ότι ποτέ οι σπουδές δε μπορεί να είναι αρκετές, για να διαχειριστεί κάποιος την ανθρώπινη συμπεριφορά.

*«Δεν έχω την απαραίτητη κατάρτιση από τις σπουδές μου... εντάξει είμαι βέβαια και κοινωνιολόγος, αλλά ποτέ δεν είναι αρκετές κάποιες σπουδές, για να διαχειριστείς τον άνθρωπο. Πιστεύω πως η ιδιοσυγκρασία κάθε ανθρώπου είναι τόσο ιδιαίτερη που δεν μπορείς να καταλάβεις ποια πτυχή του εαυτού του είναι αυτή που πρέπει να πιάσεις, για να αντιμετωπίσεις αυτό που του συμβαίνει...»(E8).*

*«...το μεταπτυχιακό μου που ήταν πάνω στην παιδαγωγική πιστεύω ότι με βοήθησαν, ώστε να μπορώ να αντιμετωπίσω και την χείριστη περίπτωση»(E5).*

Μία μόνο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι έχει την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς είναι απόφοιτος τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και είχε ακολουθήσει ειδίκευση ψυχολογίας σε συνδυασμό βέβαια με την εικοσάχρονη εμπειρία της στην εκπαίδευση.

*«Ναι, έχω και από τις βασικές μου σπουδές, γιατί τελείωσα το ψυχολογικό τμήμα, αλλά νομίζω και από τα 20 χρόνια προϋπηρεσίας που έχω. Πιστεύω ότι μπορώ να χειριστώ τέτοιες καταστάσεις...»(E11).*

Όσον αφορά επιμόρφωση σχετική με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (10) δηλώνουν ότι δεν είχαν συστηματική και πρακτική αλλά περιστασιακή και σε θεωρητικό επίπεδο με τη μορφή κυρίως ημερίδων και σεμιναρίων, την οποία δεν κρίνουν επαρκή. Μία μόνο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι παρακολούθησε και βιωματικά εργαστήρια.

*«Όχι συστηματική και σε βάθος αλλά περιστασιακή στα πλαίσια ημερίδων»(E14).*

*«...παρακολούθησα ένα σεμινάριο διάρκειας 200 ωρών “διαχείριση σχολικής τάξης” αλλά και ημερίδες, βιωματικά εργαστήρια. Ποτέ ένα σεμινάριο όμως από μόνο του δεν είναι επαρκές. Χρειάζεται συνεχής σε τακτικά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση»(E4).*

Ορισμένοι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, για να επιμορφώνονται, επιπλέον χρησιμοποιούν βιβλία και το διαδίκτυο.

*«Όποτε χρειάζεται, ανατρέχω στο διαδίκτυο ή σε βιβλία που αναφέρονται σε σχετικά θέματα»(E2).*

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία εκπαιδευτικός θεολόγος ερωτώμενη για επιμόρφωση σχετική με διαταραχές διαγωγής δηλώνει ότι βασίζεται στην τακτική των Πατέρων της εκκλησίας που προτείνουν διακριτούς ρόλους, υπομονή, προσέγγιση κατ’ ιδίαν με αγάπη και καλή προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού.

*«Όχι δεν είχα ποτέ επιμόρφωση από κάποιο φορέα. Είχα μόνο για τον σχολικό εκφοβισμό. Ακολουθώ την τακτική που προτείνουν οι Πατέρες της εκκλησίας (Μ. Βασιλείος) όσον αφορά τις σχέσεις μαθητή – δασκάλου. Δηλαδή οι ρόλοι πρέπει να είναι διακριτοί, ο εκπαιδευτικός να κρατάει τη θέση, το κύρος του, αλλά να χαρακτηρίζεται από υπομονή, να προσεγγίζει τους μαθητές σε πιο προσωπικό επίπεδο εκτός τάξης και πάντα με αγάπη. Και φυσικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος»(E1).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (3) ομολογούν ότι δεν είχαν καμία επιμόρφωση που να έχει σχέση με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

*«Όχι δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό»(E6).*

Τρεις μόνο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είχαν επιμόρφωση και πάλι όχι ακριβώς σχετική με το θέμα της παρούσας έρευνας αλλά με τη διαπολιτισμικότητα και την εφηβεία ο πρώτος και μόνο σε θεωρητική βάση, με την ειδική αγωγή η δεύτερη εκπαιδευτικός η οποία

είχε τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης, αφού εργάστηκε και σε ειδικό σχολείο, με την παιδαγωγική η τρίτη εκπαιδευτικός.

*«Κοίταξε, το μεταπτυχιακό μου είχε κάποια σχέση με τη διαπολιτισμικότητα και την ανάπτυξη του εφήβου. Βέβαια, σε θεωρητικό επίπεδο ήταν αυτή η επιμόρφωση. Δεν υπήρχε κάποια βιωματική προσέγγιση και ούτε κάτι συστηματικό»(E7).*

*«Έχω κάνει μία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή που έχει οργανώσει το πανεπιστήμιο του Βόλου. Έχω δουλέψει δύο χρόνια σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο. Συστηματικά δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση από το κράτος. Η επιμόρφωση εναπόκειται στην πρωτοβουλία και τη θέληση του καθενός»(E10).*

*«...η εμπειρία μας τόσα χρόνια στο σχολείο, το ενδιαφέρον μας και η αγάπη μας προς τον μαθητή, το μεταπτυχιακό μου που ήταν πάνω στην παιδαγωγική πιστεύω ότι με βοήθησαν, ώστε να μπορώ να αντιμετωπίσω και την χειρίστη περίπτωση»(E5).*

### **13.9 Συγκεκριμένες πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής**

Η πλειοψηφία (11) των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιεί ως πάγια τακτική διαχείρισης του προβλήματος την κατ' ιδίαν συζήτηση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχές διαγωγής στο διάλειμμα ή στο σχόλασμα ή σε όποια ευκαιρία παρουσιαστεί και μάλιστα οι επτά από αυτούς την επιλέγουν ως πρώτο βήμα. Σκοπός τους είναι μέσα από τη συζήτηση με το μαθητή να τον γνωρίσουν καλύτερα, να ερευνήσουν τι τον απασχολεί, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του και, αν είναι δυνατό, να βοηθήσουν να δοθεί λύση σε όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσπαθούν μ' αυτόν τον τρόπο αρχικά να κρατήσουν χαμηλούς τόνους, να μη φωνάζουν, να είναι υποστηρικτικοί και να μη στοχοποιούν τους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

*«Αρχικά, θα ζητήσω από το μαθητή να μείνει μέσα στο διάλειμμα, για να μιλήσουμε. Είναι σημαντικό νομίζω αυτό να μην το εκφράζω δυνατά και το ακούσει όλη η τάξη, αλλά πηγαίνω στο μαθητή και χαμηλόφωνα του το ανακοινώνω. Στο διάλειμμα σε αυτήν την κατ' ιδίαν συνάντηση με τον μαθητή εστιάζουμε στη συμπεριφορά του. Αποφεύγω να χρησιμοποιήσω χαρακτηρισμούς αρνητικούς... Πάντως είναι σημαντικό να μη στοχοποιηθεί ο μαθητής»(E4).*

*«Στην αρχή δε δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτές τις συμπεριφορές...»(E1)*

*«Αρχικά, θα το προσεγγίσω κατ' ιδίαν στο διάλειμμα και θα περιμένω να δω αποτέλεσμα, αν αποδίδει αυτό...»(E7)*

*«...προσπαθώ να είμαι γενικά υποστηρικτική. Συζητάω θέματα που τα απασχολούν προσωπικά ή οικογενειακά σε κάθε ευκαιρία, στο διάλειμμα ή στο σχόλασμα και μαζί προσπαθούμε να δώσουμε λύση, αν είναι δυνατό»(E2).*

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (7) αναφέρουν ότι απευθύνονται στο διευθυντή, στους συναδέλφους τους που έχουν στην τάξη τους το μαθητή με τη διαταρακτική συμπεριφορά, στο σύλλογο διδασκόντων, στους γονείς και στους υπεύθυνους φορείς της τοπικής κοινωνίας, αν το πρόβλημα είναι πολύ έντονο.

Μια μερίδα εκπαιδευτικών (4) ισχυρίζεται ότι θέτει όρια, κανόνες αποδεκτούς από όλους τους μαθητές, συνάπτει δηλαδή ένα είδος άτυπου συμβολαίου με τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να καθοριστούν τα πλαίσια λειτουργίας τους στη σχολική τάξη και γενικά στη σχολική κοινότητα. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μια τέτοια συμφωνία επιδιώκει με τον μαθητή που εμφανίζει την επιθετική συμπεριφορά, όταν τον προσεγγίζει κατ' ιδίαν.

*«Εξαρχής, θέτω τα όρια μου, απ' τα οποία ξέρει ότι δε μπορεί να ξεφύγει»(E3).*

*«...διαμορφώνεις ένα συμβόλαιο άτυπο πολλές φορές δηλαδή κανόνες λειτουργίας της τάξης πώς θα πρέπει να λειτουργούμε, οι οποίοι κανόνες θα πρέπει να γίνουν αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης. Αυτό το κάνεις στην αρχή της χρονιάς, όταν αρχίζουν τα παιδιά να σε γνωρίζουν και εσύ αυτά»(E3).*

*«Στο διάλειμμα σε αυτήν την κατ' ιδίαν συνάντηση με τον μαθητή εστιάζουμε στη συμπεριφορά του. Αποφεύγω να χρησιμοποιήσω χαρακτηρισμούς αρνητικούς. Τον ρωτώ γιατί εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά. Προσπαθούμε να κάνουμε ένα είδος συμβολαίου, συμφωνίας»(E4).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (4) δηλώνουν ότι προσπαθούν να ενσωματώνουν τους μαθητές που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία απευθύνοντας ερωτήσεις προς αυτούς που μπορούν να απαντήσουν, εφαρμόζοντας ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και παροτρύνοντάς τους να ενταχθούν σε προγράμματα που οργανώνει το σχολείο, ώστε να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες.

*«Είναι παιδιά, ανήκουνε μέσα στην ομάδα, στην τάξη, άρα λοιπόν εφαρμόζεις ομαδοσυνεργατική διδασκαλία...Του κάνεις ερωτήσεις με απώτερο σκοπό να του κεντρίσεις το ενδιαφέρον και την προσοχή. Ερωτήσεις που μπορεί να απαντήσει... αν το σχολείο κάνει διάφορα προγράμματα, πολιτιστικά, προγράμματα περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, προσπαθείς να το εντάξεις μέσα σε ένα πρόγραμμα, για να ανακαλύψει και το ίδιο δεξιότητες και επίσης να*

*μάθει να συνεργάζεται με την ομάδα και να μάθει τι σημαίνει συλλογικότητα. Η συλλογικότητα είναι αυτή η οποία αμβλύνει την επιθετικότητα, αμβλύνει αυτού του είδους τις διαταραχές»(E3).*

Άλλες τακτικές που χρησιμοποιούνται, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, είναι η αλλαγή θρανίου ή η μετακίνηση του παιδιού προς την έδρα, η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο μαθητή, όπως για παράδειγμα η βοήθεια του εκπαιδευτικού στη χρήση υπολογιστή, ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, η θετική επιβράβευση, η αποβολή από την αίθουσα σε ακραίες περιπτώσεις, η προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία, η παρακολούθηση των σχολικών υποχρεώσεων.

*«...Μέχρι να φτάσουμε στο τελικό στάδιο που είναι να τα βγάλεις έξω από την τάξη, συνήθως τα αλλάζω θρανίο. Πολλές φορές φέρνω στην έδρα αυτούς τους μαθητές ή τους αναθέτω μια εργασία. Για παράδειγμα, όταν βλέπουμε ένα Powerpoint, τους βάζω να χειρίζονται τον υπολογιστή»(E11).*

*«...Προσπαθώ να ενισχύσω και να επιβραβεύσω οτιδήποτε θετικό κάνουν αυτά τα παιδιά»(E2).*

*«...θα του αφήσω να καταλάβει ότι με αυτή τη συμπεριφορά θα είναι χαμηλή η βαθμολογία του»(E7).*

Μία εκπαιδευτικός εκτιμά ότι η επικοινωνία των μελών μιας τάξης και η ίδια η δυναμική της ομάδας μπορεί καμιά φορά να λύσει το πρόβλημα της διαταρακτικής συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών.

*«Η ομάδα έχει απίστευτη δύναμη, δηλαδή αυτά τα παιδιά τα οποία έχουν διαταραγμένη συμπεριφορά δεν τα απομονώνεις, τα εντάσεις μέσα στην ομάδα και πολλές φορές αφήνεις την επικοινωνία και τη δυναμική της ομάδας να λύσει το πρόβλημα»(E3).*

Μία άλλη εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψη ότι για τη διαχείριση ενός παιδιού είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει εκ των προτέρων αν ένα παιδί είναι διεγνωσμένο με διαταραχές διαγωγής ή όχι.

*«...Να επισημάνω επίσης ότι είναι διαφορετικό να γνωρίζω από πριν αν έχει διαγνωσμένη διαταραχή διαγωγής ο μαθητής και διαφορετικά να το ανακαλύψω εγώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στην πρώτη περίπτωση έχεις έτοιμα τα όπλα σου, ενδεχομένως να είσαι και πιο υποστηρικτικός και συγκαταβατικός, γιατί ξέρεις, έχεις ενημέρωση για την ιδιαιτερότητα του παιδιού. Στη δεύτερη περίπτωση ενδέχεται να γίνουν λάθη, να χάσεις την ψυχραιμία σου, ίσως να είσαι και πιο αυστηρός να έχεις απαιτήσεις στις οποίες το παιδί δεν μπορεί να*



ανταποκριθεί»(E4).

### **13.10 Επιμέρους συνήθειες πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής**

#### **13.10.1 Προσέγγιση του μαθητή**

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος (14) δηλώνει ότι προσεγγίζει ιδιαιτέρως το μαθητή με την επιθετική συμπεριφορά, παρόλο που στη γενικότερη ερώτηση για τις πρακτικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν την κατ' ιδίαν προσέγγιση την είχαν αναφέρει οι έντεκα από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πιο συγκεκριμένα ότι με την ιδιωτική συζήτηση που έχουν με το παιδί προσπαθούν να το ηρεμήσουν, να του δημιουργήσουν αίσθημα ασφάλειας, να χτίσουν σχέση εμπιστοσύνης μαζί του εκτός αλλά και εντός τάξης, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του, να δηλώσουν την πρόθεσή τους να βοηθήσουν.

*«Ο στόχος είναι να μειωθεί η αποκλίνουσα συμπεριφορά μέσα από τη σχέση που θα χτίσω με το μαθητή εντός και εκτός τάξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος»(E1).*

*«Πάντα τον προσεγγίζω με συζήτηση, κατανόηση της κατάστασης και προσπάθεια να του δώσω να καταλάβει πως δεν είμαι απέναντι, αλλά είμαι πρόθυμη να τον βοηθήσω όσο μπορώ»(E14).*

*«Εγώ στην ουσία προσπαθώ πάντοτε, όταν είμαι κοντά στα παιδιά να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους, να τους πω ότι εγώ πραγματικά δε θέλω να κάνω τίποτε που θα σας βλάψει, να σας μειώσει... Να τους περάσω αυτό, ότι ακόμη και αν με πειράζουν, δε θα τους πειράξω ποτέ. Πάντα έχω καλή πρόθεση. Πάντα υποχωρώ, ακόμη και όταν θεωρώ ότι θίγομαι. Θέλω να τους κάνω να καταλάβουν ότι εγώ ενδιαφέρομαι για αυτά και τα παιδιά θέλουν να νιώθουν ότι ενδιαφέρεσαι. Και το εισπράττουν και σου το ανταποδίδουν»(E8).*

*«Προσπαθώ αρχικά να το κάνω να του φύγει ο τρόμος, γιατί σίγουρα πρόκειται για ένα παιδί τρομαγμένο»(E10).*

*«Τους προσεγγίζω και προσπαθώ με τη συζήτηση να βρω μια λύση, για να γίνει θετική αυτή η συμπεριφορά. Τονώνω κυρίως το ηθικό τους»(E15).*

Με διαλλακτική στάση, ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση επιδιώκουν να αντιληφθούν τι είναι αυτό που δημιουργεί την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού, αν είναι

κάτι που αφορά τους ίδιους ή κάτι πιο προσωπικό.

*«Ο μαθητής ο οποίος έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω από το σχολείο εννοείται ότι τον προσεγγίζουμε μέσα από όλες αυτές τις τεχνικές... ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, διάλογο με το μαθητή... να διαμορφώσω μαζί του μια σχέση εμπιστοσύνης. Να αισθανθεί το παιδί ασφάλεια και να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε μαζί τα αίτια της συμπεριφοράς, γιατί για να λύσουμε το πρόβλημα, θα πρέπει να φτάσουν τα παιδιά στη ρίζα του»(E3).*

*«Έχει σημασία στην ιδιωτική κουβέντα μου με τον μαθητή να τον ρωτήσω αν υπάρχει και κάτι στη δική μου συμπεριφορά απέναντί του που τον ενοχλεί. Ορισμένες φορές τα παιδιά παίρνουν διαφορετικά μηνύματα. Για παράδειγμα παρερμηνεύουν ένα βλέμμα, τον τόνο της φωνής»(E4).*

Μόνο ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν επιδιώκει να προσεγγίσει κατ' ιδίαν το παιδί με την αρνητική συμπεριφορά, εκτός αν αφορά το δικό του μάθημα ή πάρει την πρωτοβουλία το ίδιο, γιατί θεωρεί πως είναι ενοχλητικό για το παιδί. Κατά την άποψή του είναι προτιμότερο το παιδί να συζητήσει με το διευθυντή.

*«Όχι, η αλήθεια είναι ότι δεν προσεγγίζω τα παιδιά εκτός αν έρθουν και μου μιλήσουν αυτά. Βέβαια, προσπαθώ πάντα να τους μιλάω με πολύ ευγενικό τρόπο. Εάν πρόκειται για κάτι που αφορά μόνο το δικό μου μάθημα, μπορεί να τον προσεγγίσω, αν και αυτό είναι σπάνιο... Όχι, δεν μπαίνω κι εγώ σε αυτή τη διαδικασία, γιατί μπορεί να ενοχλείται το παιδί, να τον ρωτάνε όλοι. Φτάνει, αρκεί ένας. Αν θέλει σε κάποιον να ανοιχτεί, θα ανοιχτεί στο διευθυντή ή στη διευθύντρια»(E12).*

### **13.10.2 Επικοινωνία με τους γονείς**

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (14) δηλώνουν ότι πάντα επιδιώκουν επικοινωνία με τους γονείς, όταν αντιμετωπίζουν παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Επικοινωνούν τηλεφωνικά μαζί τους ή συνήθως καλούν τους γονείς στο σχολείο ιδιαίτερα, όταν οι αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού είναι πολύ έντονες. Σύμφωνα με τη μαρτυρία των εκπαιδευτικών η συνεργασία τους με τους γονείς έχει κυρίως τη μορφή συζήτησης, διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν αρχικά τους γονείς για τις εκδηλώσεις αρνητικής συμπεριφοράς του παιδιού τους, για τα περιστατικά που συμβαίνουν στα πλαίσια του σχολείου και στα οποία εμπλέκεται το παιδί και ζητούν να πληροφορηθούν από τους γονείς αν υπάρχει διεγνωσμένο πρόβλημα

στο παιδί και αν οι διαταρακτικές συμπεριφορές εκδηλώνονται και έξω από το σχολικό περιβάλλον, αλλά προσπαθούν και να διαπιστώσουν την οικογενειακή κατάσταση, οικογενειακά προβλήματα ή οτιδήποτε μπορεί να επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του παιδιού. Από κει και πέρα ανταλλάσσουν απόψεις για παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν και στο σχολικό περιβάλλον αλλά και από τη μεριά της οικογένειας για την, όσο το δυνατό, πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος και παρακολουθούν την πορεία του παιδιού, παρατηρώντας βήματα προόδου, εφόσον υπάρχουν.

*«Πάντα επικοινωνούμε. Μιλάμε στο τηλέφωνο, αλλά τις περισσότερες φορές καλούμε τους γονείς να έρθουν από το σχολείο, για να ενημερωθούν. Τους ενημερώνουμε αρχικά για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ανιχνεύουμε το τι ακριβώς συμβαίνει όσο μπορούμε βέβαια»(E11).*

*«Η συνεργασία με την οικογένεια μπορεί να με βοηθήσει να αντιμετωπίσω το ζήτημα πιο αποτελεσματικά. Οι πληροφορίες που θα μου δώσει η οικογένεια είναι θεωρώ πολύ σημαντικές. Αν η οικογένεια έχει διαγνώσει το θέμα, θα με ενημερώσει και θα γνωρίζω πώς θα αντιμετωπίσω το παιδί»(E4).*

*«Επικοινωνώ μαζί τους και συζητάμε και τους ενημερώνω για το τι συμβαίνει στο σχολείο και περιμένω και αυτοί από τη μεριά τους να παρέμβουν, να μιλήσουν στο παιδί στο σπίτι, να προσπαθήσουν να το συνεισίσουν»(E7).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (4) διαπιστώνουν ότι δεν έχουν όλοι οι γονείς κοινή στάση. Άλλοι ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των εκπαιδευτικών για συνεργασία και προσπαθούν από κοινού να αντιμετωπίσουν το ζήτημα των διαταραχών διαγωγής του παιδιού τους. Ωστόσο, άλλοι είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν, κάποιες φορές γνωρίζουν το πρόβλημα αλλά το κρύβουν ή, σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό, υπάρχουν και περιπτώσεις που οι γονείς μιλάνε εριστικά και δε φαίνεται να δυσαρεστούνται με την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους.

*«Πολλοί γονείς θέλουν να κρύβουν αυτό που συμβαίνει στο σπίτι τους και δεν ανοίγονται ιδιαίτερα. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που έχουν εντοπίσει το πρόβλημα και θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου»(E6).*

*«... Ή κάποιοι από αυτούς είναι υπερβολικά προκλητικοί θα έλεγα και εριστικοί: «Και θέλουμε τα παιδιά μας να είναι έτσι, για να μπορούν να τα βγάζουν πέρα παντού σε όλες τις συνθήκες, να μην στεναχωριούνται»»(E8).*

Μία εκπαιδευτικός που δέχεται ότι υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς φαίνεται να

είναι προβληματισμένη με την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας. Διαπιστώνει δηλαδή ότι πρόκειται για μια επικοινωνία τυπική, καθώς επισημαίνει πως οι γονείς των παιδιών, όταν αυτά φοιτούν στο Λύκειο, γενικά είναι πιο αποστασιοποιημένοι από το σχολείο και δε συνηθίζουν να ζητούν βοήθεια, από τους σχολικούς παράγοντες, όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, ίσως από φόβο να μην εκτεθούν, να μην αποδειχθεί ότι απέτυχαν να διαπαιδαγωγήσουν σωστά τα παιδιά τους.

*«Ναι, επικοινωνούμε με τους γονείς, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν πρόκειται για μια γόνιμη και ουσιαστική επικοινωνία, γιατί θα έλεγα ότι είναι πιο πολύ τυπική... γιατί οι γονείς απομακρύνονται από το λύκειο. Οι γονείς εμπλέκονται, όταν το παιδί είναι μικρό, δηλαδή στο δημοτικό και στο γυμνάσιο... Είναι πολύ δύσκολο για ένα γονιό να έρθει και να παραδεχτεί ότι το παιδί του έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά και στο σπίτι, γιατί συνήθως αυτά τα παιδιά προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και ο γονιός προσέρχεται στο σχολείο με ντροπαλότητα, με δειλία, δηλαδή πολλές φορές φοβάται ότι, αν το παραδεχτεί αυτό στους καθηγητές, ή αν ζητήσει τη συμβουλή τους και την υποστήριξή τους, θα δεχτεί αρνητική κριτική. Γι' αυτό απαιτείται συνεργασία και στενή σχέση»(E3).*

Όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που οι γονείς είναι ανυποψίαστοι, οι εκπαιδευτικοί με διακριτικό τρόπο προσπαθούν να ενημερώσουν τους γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού και να τους ενεργοποιήσουν και συχνά προτείνουν αναζήτηση βοήθειας σε κάποιον ειδικό.

*«Διαφορετικά, αν οι γονείς δεν είναι ενήμεροι για την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού, τότε και αυτοί πιθανόν θα ενεργοποιηθούν προκειμένου να προσεγγιστεί το ζήτημα πιο ολοκληρωμένα. Προσέχω πώς θα διατυπώσω το ζήτημα στους γονείς. Αποφεύγω να πω στους γονείς «το παιδί σου έχει πρόβλημα». Σκιαγραφώ τη συμπεριφορά και ενδεχομένως προτείνω να στραφούν και οι γονείς σε κάποιον ειδικό...»(E4).*

Εκφράστηκε επίσης η άποψη, και μάλιστα με έμφαση, ότι είναι απαραίτητο να καλούνται στο σχολείο για συνεργασία και οι δύο γονείς του παιδιού που παρουσιάζει την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

*«Σίγουρα καλούνται και οι δύο γονείς, το τονίζω αυτό, ενημερώνονται για τη συμπεριφορά του, αντλώ πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση, τη συμπεριφορά του στο σπίτι, τα οικογενειακά προβλήματα, συζητάμε και από κοινού βρίσκουμε λύσεις. Μερικές φορές έμμεσα τους συμβουλεύω να επισκεφτούν κάποιο ειδικό»(E2).*

Βέβαια, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επικοινωνούν με τους γονείς και τους

ενημερώνουν για τη συμπεριφορά του παιδιού τους κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Η πρώτη εκπαιδευτικός, μόνο αν έχει οριστεί υπεύθυνη του τμήματος στο οποίο ανήκει το παιδί, ενώ η δεύτερη, μόνο εφόσον η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού σχετίζεται με την ίδια. Σε διαφορετική περίπτωση η δεύτερη εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι συζητά το θέμα με τους άλλους συναδέλφους και στη συνέχεια με το διευθυντή και αφήνει την πρωτοβουλία στον διευθυντή να επικοινωνήσει με τους γονείς, αν το κρίνει ο ίδιος αναγκαίο.

*«Αν πρόκειται για μαθητή τμήματος που είμαι υπεύθυνη, ναι, επικοινωνώ και συνεργάζομαι, για να βρούμε μια λύση»(E14).*

*«Συνήθως αυτό το θέμα θα το συζητήσω με άλλους συναδέλφους και μετά θα το συζητήσουμε και με το διευθυντή. Ο διευθυντής μετά, εάν δει ότι υπάρχει πρόβλημα, θα καλέσει το γονιό. Αλλά και σε περίπτωση που εγώ μόνο έχω τέτοιο πρόβλημα, θα ζητήσω να έρθει ο γονιός, για να συζητήσω μαζί του»(E9).*

Ένας μόνο εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα διατύπωσε την άποψη ότι η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών που εκδηλώνουν διαταραχές διαγωγής είναι αποκλειστικά υπόθεση του διευθυντή ενός σχολείου.

*«...( η επικοινωνία με τους γονείς) θεωρώ ότι είναι θέμα του σχολείου, του διευθυντή»(E12).*

### **13.10.3 Συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή**

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν παιδιά με διαταραχές διαγωγής με άλλους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή βρίσκει σύμφωνο το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί εκτός από τους διευθυντές δηλώνουν ότι πάγια τακτική τους είναι να μην αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα περιστατικά αρνητικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται από ορισμένα παιδιά. Αναφέρουν ότι πάντα προσεγγίζουν τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, πρώτα αυτούς που έχουν μαθητές τους τα παιδιά αυτά και ύστερα τους υπόλοιπους, συζητούν μαζί τους άτυπα, αλλά στη συνέχεια, κυρίως, όταν πρόκειται για σοβαρές περιπτώσεις, απευθύνονται στο διευθυντή και συγκαλείται σύλλογος όλων των διδασκόντων του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση ενημερώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί επίσημα για την επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίζει κάποιος μαθητής ή μαθήτρια στο σχολείο, καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους, προτείνονται τρόποι διαχείρισης της κατάστασης και αποφασίζονται από κοινού οι πρακτικές που θα ακολουθηθούν, κάτι που όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο.

*«Υπάρχει ενημέρωση του συλλόγου καθηγητών και του διευθυντή πάντα. Προσπαθούμε να ακολουθούμε κοινή πορεία στη διαχείριση τέτοιων μαθητών, αλλά είναι δύσκολο να κατορθωθεί από όλους»(E1).*

*«Πάντοτε ενημερώνεται άμεσα ο διευθυντής και συζητώ το θέμα με τους άλλους καθηγητές που έχουν στη τάξη τους το μαθητή με τη διαταρακτική συμπεριφορά. Όλοι μαζί καταθέτουμε τις απόψεις μας και προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε την κατάσταση»(E2).*

*«Βέβαια, όταν υπάρχει συμπεριφορά περίεργη, φυσικά την εντοπίζουμε, την αναφέρουμε... Για παράδειγμα λέμε στο γραφείο ότι αυτό το παιδί δημιούργησε το τάδε πρόβλημα ή έκανε κάτι ενοχλητικό μέσα στην τάξη και συζητάμε άτυπα, προτού τεθεί το θέμα στο σύλλογο των καθηγητών»(E12).*

Αλλά και από τις δύο διευθύντριες του δείγματος επισημαίνεται ότι βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους εκπαιδευτικούς, συζητάνε και άτυπα αλλά και σε επίπεδο συλλόγου για τις τεχνικές που θα εφαρμόσουν στη σχολική κοινότητα προκειμένου να αντιμετωπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής.

*«Φυσικά συνεργάζομαι, για να υπάρχει ίδια στάση απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Αν τα προβλήματα διογκώνονται, οι ενέργειες που κάνουμε είναι να συζητάμε άτυπα όλοι μαζί, ή όταν συγκαλείται ο σύλλογος, και συναποφασίζουμε την επίπληξη, την κλήση των γονέων στο σχολείο ή την αλλαγή θρανίου στο μαθητή που παρουσιάζει τα προβλήματα διαγωγής»(E15).*

Κατατέθηκε και η άποψη ότι στο σύλλογο μπορεί να συμμετέχουν εκπρόσωποι και του 15 μελούς συμβουλίου του σχολείου ή, όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός, μπορεί να συγκληθεί και συμβούλιο τμήματος στο οποίο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο τμήμα, το πενταμελές συμβούλιο του τμήματος και φυσικά ο διευθυντής του σχολείου.

*«...Κάνουμε συνέλευση του συλλόγου με τη συμμετοχή του δεκαπενταμελούς πολλές φορές στο οποίο ρωτάμε αν πιστεύουν ότι η συμπεριφορά του συμμαθητή τους ήταν σωστή. Κάποιες φορές τα ίδια τα παιδιά είναι πιο σκληρά από εμάς. Είναι πιο αυστηροί και ζητούν να τιμωρηθεί ο μαθητής με την άσχημη συμπεριφορά...»(E8).*

*«Σίγουρα ενημερώνεται ο διευθυντής και έχει τύχει να γίνει και συμβούλιο τμήματος για αυτό το πράγμα»(E11).*

Όταν οι τρόποι διαχείρισης δε φαίνεται να αποδίδουν και η επιθετική συμπεριφορά από τη μεριά του παιδιού συνεχίζεται, τότε αρκετοί εκπαιδευτικοί προτείνουν ο διευθυντής να αναζητήσει βοήθεια στους αρμόδιους φορείς, για πιο εξειδικευμένη και πιθανόν πιο αποτελεσματική διαχείριση.

*«Ο διευθυντής, αν το κρίνει απαραίτητο, μετά από την επαφή με το σύλλογο επικοινωνεί με τους αρμόδιους φορείς»(E2).*

### **13.11 Κριτική των πρακτικών και προτάσεις για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη.**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (10) αναγνωρίζει ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν, για να αντιμετωπίσουν παιδιά με διαταραχές διαγωγής σε κάποιες περιπτώσεις έχουν επιτυχία σε άλλες όμως όχι. Η εξήγηση που δίνουν οι περισσότεροι είναι ότι η επιλογή των πρακτικών που αναπτύσσουν βασίζεται στο πραγματικό ενδιαφέρον και την αγάπη για τα παιδιά, στην εμπειρία, στον αυτοσχεδιασμό, στην προσωπική αναζήτηση, στην προθυμία και όχι σε εξειδικευμένες γνώσεις.

*«Όσα εφαρμόζω πηγάζουν από τον αυτοσχεδιασμό, την αγάπη για τα παιδιά και την εμπειρία και όχι από σχετική επιμόρφωση και συνεργασία με ειδικούς...»(E3)*

*«Βασιζόμαστε σε προσωπική αναζήτηση, εμπειρία και αγάπη για τα παιδιά. Δε φτάνουν αυτά»(E4).*

*«Δεν έχουμε παιδαγωγική κατάρτιση και βασιζόμαστε στον αυτοσχεδιασμό. Άρα, τότε οι πρακτικές βοηθάνε τότε όχι...»(E6).*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (4) θεωρούν τον τρόπο που διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο αποδοτικό σε γενικές γραμμές και όχι σε ακραίες περιπτώσεις προβλημάτων.

*«Στις περισσότερες περιπτώσεις, που δεν ήταν και ακραίες, οι πρακτικές που ακολούθησα και προσωπικά και από την πλευρά του σχολείου γενικότερα απέδωσαν και η κατάσταση βελτιώθηκε...»(E1).*

Μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η βοήθεια που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αφορά την καταστολή, καθώς επιδιώκουν κυρίως να επιβάλλουν την τάξη, για να προχωρήσει το μάθημα, καθώς είναι αναγκασμένοι να υπηρετούν το γνωστικό προσανατολισμό του σχολείου και ιδιαίτερα του Λυκείου.

*«...στο Λύκειο εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης και του πιεστικού προγράμματος σπουδών οι περισσότερες πρακτικές έχουν χαρακτήρα κατασταλτικό. Δηλαδή αυτό που ενδιαφέρει τον καθηγητή του Λυκείου είναι να αποκαταστήσει γρήγορα την τάξη μέσα στη σχολική αίθουσα, για να συνεχίσει την παράδοση της ύλης. Συνήθως, δεν έχει ούτε το χρόνο*

*ούτε την ψυχική δύναμη να εμβαθύνει στη ρίζα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της»(E3).*

Σύμφωνα όμως με τη μαρτυρία όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι απαραίτητο να υπάρξουν παρεμβάσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μη νιώθουν αβοήθητοι. Αυτό που επισημαίνουν οι περισσότεροι (13) συμμετέχοντες στην έρευνα ως απολύτως αναγκαίο είναι η ύπαρξη ειδικών στα σχολεία, όπως ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, καθώς, όπως τονίζουν τα παιδιά χρειάζονται στήριξη και ειδική μεταχείριση και έτσι θα αποφεύγονται και τα λάθη από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Βέβαια, ένας εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψη ότι δε χρειάζεται μόνιμα η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία, αλλά μια συνεργασία του για κάποιες ώρες, όταν υπάρχει ανάγκη.

*«Θεωρώ ότι επιβάλλεται για την πιο ουσιαστική αντιμετώπιση παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά η ύπαρξη ειδικού ψυχολόγου σε όλα τα δημοτικά γυμνάσια και τα λύκεια της χώρας, καθώς και η παρουσία κοινωνικού λειτουργού. Ψυχολόγος δηλαδή και κοινωνικός λειτουργός. Εγώ νιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί είμαστε εντελώς αβοήθητοι, έρμια θα έλεγα, γιατί έχουμε να ανταποκριθούμε σε πολλαπλούς ρόλους και νομίζω ότι αυτό είναι αδύνατο. Τα παιδιά αυτά πραγματικά θέλουν στήριξη και ειδική μεταχείριση»(E10).*

*«...Θα μπορούσε ένας ψυχολόγος να έχει στην εποπτεία του 5-6 σχολεία κάποιες ώρες να είναι στο καθένα. Όχι μόνιμα εδώ βέβαια. Δεν είμαστε και σωφρονιστικό ίδρυμα ούτε υπάρχουν πια και τόσο ακραίες περιπτώσεις»(E7).*

Ένας μάλιστα εκπαιδευτικός προτείνει να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς σαφείς, επίσημες οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας για τον τρόπο διαχείρισης των «δύσκολων» παιδιών στο σχολείο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν κάποια έγκυρα βήματα χωρίς όμως να υπονομεύονται τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που πρέπει να φέρουν. Ας σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δεν είναι δυνατό να δίνουμε βαρύτητα και στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις παιδαγωγικές πρακτικές, χωρίς να υπονομεύεται ένας από τους δύο στόχους.

*«...Δίνουμε βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνουμε βάρος στη διαδικασία ένταξης των παιδιών αυτών; Δεν μπορούμε να τα έχουμε και τα δύο συνήθως. Όσο δίνουμε βάρος στη διαδικασία ένταξης των παιδιών αυτών τόσο πέφτει η εκπαιδευτική διαδικασία. Δε γίνεται και οι δύο στόχοι να εκπληρώνονται πλήρως»(E12).*

*«...τις οδηγίες όμως θα έπρεπε να τις δίνει το Υπουργείο και να είναι πιο επίσημες και πιο συγκεκριμένες και σαφείς. Δεν μπορεί να είναι τόσο γενικές. Γιατί θέλουν αποτέλεσμα*



*εκπαιδευτικό, ακαδημαϊκό, αλλά θέλουν και σωστή αντιμετώπιση των παιδιών...»(E12).*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (5) τονίζουν την αναγκαιότητα της αύξησης της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο και διατυπώθηκε η ιδέα της οργάνωσης σχολής γονέων και της στενής συνεργασίας των γονιών με τους εκπαιδευτικούς με πρωτοβουλία του σχολείου, ώστε να βοηθήσουν από κοινού τα διαταρακτικά παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια.

*«...Το δεύτερο είναι συνεργασία σχολείου οικογένειας... Το σχολείο θα πρέπει να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή. Υπάρχουν πολλοί τρόποι, όπως για παράδειγμα να κάνει μια σχολή γονέων που είναι ωραίο και αποτελεσματικό βήμα και εύκολο τελικά που έχει ανταπόκριση. Να βρεις εισηγητές να εμπλέξεις το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, να είναι ενεργός ο σύλλογος, να σταθεί πάνω στα προβλήματα των παιδιών και στα προβλήματα των γονέων και γενικότερα το σχολείο να βοηθήσει τους γονείς να ασκήσουν αποτελεσματικά τον γονεϊκό τους ρόλο. Να πλησιάσουν το σχολείο. Γονείς εκπαιδευτικοί μπορούν μαζί, αν θέλουν, να διαμορφώσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης για το παιδί. Το κλειδί είναι η λέξη συνεργασία... να συνειδητοποιήσουμε γονείς και εκπαιδευτικοί ότι έχουμε κοινούς στόχους. Θέλουμε το καλό του παιδιού και για το καλό του θα πρέπει να συνεργαστούμε στενά χέρι – χέρι...»(E3).*

Κατά την άποψη ορισμένων συμμετεχόντων στην έρευνα απαιτείται σοβαρότητα, οργάνωση, μεθοδικότητα και συντονισμένες δράσεις προκειμένου να βελτιωθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται και γενικά να χρησιμοποιηθούν τρόποι επιτυχούς διαχείρισης της επιθετικότητας των παιδιών στο Λύκειο.

*«...θα πρέπει να λειτουργούμε πιο οργανωμένα...»(E15).*

*«Να υπάρχει ολοκληρωμένη προσέγγιση του ζητήματος όχι σπασμωδικές κινήσεις αλλά συντονισμένες ενέργειες...»(E4).*

Ακόμη, επισημάνθηκε ότι θα βοηθούσε την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής στα παιδιά η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη γενικά ή σε τάξεις με παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, η άμεση παρέμβαση στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν υπάρχουν πυρηνές διαταρακτικών παιδιών, η οργάνωση σεμιναρίων, η πρόληψη, η θετική ενίσχυση των μαθητών, η αποφυγή στιγματισμού τους, η τήρηση προσωπικού φακέλου, για να παρακολουθείται η πορεία ενός μαθητή σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και να ενημερώνονται οι διδάσκοντες, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

*«...Χρειάζονται, όμως, και κάποιες παρεμβάσεις, για παράδειγμα, αν ήταν μικρότερος ο*

αριθμός των μαθητών ανά τάξη, σίγουρα θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε τέτοιες περιπτώσεις καλύτερα... Και νομίζω ότι θα έπρεπε να αντιδρούμε άμεσα, όταν με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς εντοπίζουμε ότι υπάρχουν πυρήνες σε κάποια τέτοια τμήματα. Να τους σπάμε...»(E11).

«...Ίσως θα βοηθούσε να οργανώνονται κάποια σεμινάρια ιδίως για μας που δεν έχουμε επαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση για τέτοια ζητήματα. Τα σεμινάρια θα πρέπει να αφορούν και εμάς αλλά και τους γονείς»(E6).

«Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ...τήρηση προσωπικού φακέλου μαθητή φυσικά με την τήρηση του απορρήτου. Αν έχει διαγνωστεί η ιδιαιτερότητα του μαθητή, είναι καίριο. Ο φάκελος αυτός να γίνει από το δημοτικό ή και το Γυμνάσιο και να συνοδεύει το μαθητή. Ο φάκελος πρέπει να ενημερώνεται προκειμένου να φανεί αν στο πέρασμά του από την μία βαθμίδα στην άλλη υπάρχει πρόοδος... πρακτικές πρόληψης και συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων... το παιδί να παίρνει θετικά μηνύματα για την αξία του... να έχουμε στο νου μας ότι δεν υπάρχουν κακά παιδιά αλλά καλά παιδιά που κάνουν καλές ή κακές πράξεις»(E4).

Αξίζει να σημειωθεί η πρόταση μιας εκπαιδευτικού για επιμόρφωση με πρακτικό προσανατολισμό, προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας, με κατάρτιση σχεδίου δράσης, καταγραφή αποτελεσμάτων, ανατροφοδότηση και επαναδιαμόρφωση του σχεδίου για καλύτερα αποτελέσματα.

«...εγώ θα έδινα πολύ μεγάλη βαρύτητα στην... ενδοσχολική επιμόρφωση... δηλαδή κάθε σχολείο να σταθμίσει τα περιστατικά που έχει, τη σοβαρότητά τους και να οργανώσει επιμόρφωση με βάση τις δικές του ανάγκες... κανονίζει η διευθύντρια μαζί με το σύλλογο διδασκόντων απογευματινά σεμινάρια ενδοσχολικά, στοχευμένα, όπου θα καλέσει τους ειδικούς οι οποίοι θα σταθούν πάνω στο πρόβλημα και θα επιμορφώσουν όχι μόνο σε ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά και πρακτικά. Θα καταστρώσουν σχέδιο δράσης το οποίο θα εφαρμόζουν οι καθηγητές στα συγκεκριμένα παιδιά και θα καταγράφουν πόσο αποτελεσματικά είναι αυτά τα βήματα, θα γίνεται ανατροφοδότηση και επαναδιαμόρφωση αυτών των βημάτων. Άρα, στοχευμένα και πολύ πρακτικά»(E3).

Τέλος, μία εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τη σημασία της αγάπης ως της μόνης σίγουρης λύσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά εκτός από τις σοβαρές περιπτώσεις ψυχοπαθολογίας.

«...Πιστεύω πάντως ότι τα παιδιά πρέπει να εισπράττουν πάντοτε αγάπη. Όσο κι αν εμείς ...εξουθενωνόμαστε... πιστεύω ότι, όταν δείχνεις αγάπη στα παιδιά, όσο δύσκολα κι αν είναι, δεν υπάρχει περίπτωση να μην την εισπράξουν και να βελτιωθούν έστω και λίγο... η

*αγάπη είναι η μόνη λύση, γιατί από κάπου προσπαθούν να πιαστούν αυτά τα παιδιά που σίγουρα έχουν κάποια θέματα δικά τους προσωπικά. Και πρέπει να είμαστε εκεί να τους απλώσουμε το χέρι εμείς ή κάποιοι ειδικοί ψυχολόγοι ας πούμε... Γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις πολύ πιο δύσκολες όπου εκεί μπορεί να υπάρχει και θέμα ψυχικό, θέμα ψυχοπαθολογίας. Εκεί δεν μπορούμε να επέμβουμε παραπάνω»(Ε8).*

## **14. Συμπεράσματα - Συζήτηση αποτελεσμάτων**

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των πρακτικών που αναπτύσσουν στη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής. Παράλληλα, αναζητήθηκαν οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών του Λυκείου σχετικά με παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και στοιχεία που αφορούν τη διαχείριση των παιδιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου στη σχολική τάξη. Καταληκτικά, επιχειρήθηκε κριτική των πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και διατύπωση προτάσεων για πιο αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής στο σχολικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια θα συζητηθούν με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και προηγούμενες σχετικές έρευνες τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

### **14.1 «Διαταραχές διαγωγής»: Νοηματική προσέγγιση και τρόποι εκδήλωσης**

Ένα βασικό εύρημα που προκύπτει από το σύνολο των δεδομένων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου έχουν περιορισμένες γνώσεις για το φαινόμενο των διαταραχών της διαγωγής. Οι περισσότεροι από αυτούς ορίζουν το φαινόμενο με γενικούς όρους όπως για παράδειγμα απόκλιση από κανόνες, επιθετικότητα, αντιδραστικότητα, δυσκολία προσαρμογής, αρνητική συμπεριφορά. Φαίνεται ότι συναντούν δυσκολίες στο να ορίσουν με ακρίβεια τον όρο και να δώσουν τα συγκεκριμένα συμπτώματα που εμφανίζουν τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής σύμφωνα, έστω και σε γενικές γραμμές, με τα διαγνωστικά εγχειρίδια

DSM – IV και ICD-10. Το παραπάνω εύρημα θεωρείται πρωτότυπο, καθώς δεν έχουν προηγηθεί έρευνες που αφορούν τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη βαθμίδα του Λυκείου.

Τα περισσότερα προβλήματα που αναφέρουν σχετίζονται με τα συμπτώματα της διαταραχής προκλητικής εναντίωσης που θεωρείται από πολλούς πρόδρομη κατάσταση της διαταραχής διαγωγής και εμφανίζεται κυρίως σε μικρότερη ηλικία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ακόμη, είναι χαρακτηριστικό ότι η επιθετικότητα σε ζώα, η απάτη, η κλοπή και οι σοβαρές παραβιάσεις κανόνων που αποτελούν χαρακτηριστικές συμπεριφορές παιδιών με διαταραχές διαγωγής δεν αναφέρθηκαν σχεδόν από κανέναν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Επίσης, αυτό που απουσιάζει από την προσπάθεια της νοηματικής προσέγγισης της διαταραχής διαγωγής από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η επισήμανση της σταθερότητας του μοτίβου των διαταρακτικών συμπεριφορών και της παρουσίας τριών ή τεσσάρων από αυτές τους τελευταίους δώδεκα μήνες ή μιας τους τελευταίους έξι μήνες σύμφωνα με τα επίσημα διαγνωστικά που προαναφέρθηκαν. Οι διαπιστώσεις αυτές επαληθεύουν τις δηλώσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχετική ερώτηση ότι δε διαθέτουν κατάρτιση και επιμόρφωση επαρκή για την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής και οι απαντήσεις τους αντλήθηκαν κυρίως από την προσωπική τους εμπειρία. Βέβαια, η δυσκολία των εκπαιδευτικών δεν είναι άσχετη με το γεγονός ότι ο προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς είναι μια αντιμαχόμενη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχουν πάντα κοινά αποδεκτές απόψεις (Fondana, 1996 ).

#### **14.2 Συχνότητα των διαταραχών διαγωγής στο Λύκειο**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της προκείμενης έρευνας επισημαίνουν τη σπανιότητα του φαινομένου των διαταραχών διαγωγής τουλάχιστον στη βαθμίδα του Λυκείου στην οποία υπηρετούν. Το ποσοστό που αναφέρουν κυμαίνεται περίπου από 1% ως 3% του μαθητικού πληθυσμού, που είναι αρκετά χαμηλότερο από το αντίστοιχο της βιβλιογραφίας –ανεπαρκούς βέβαια – από την οποία προκύπτει ότι στην εφηβική ηλικία οι διαταραχές της διαγωγής κυμαίνονται σε ποσοστό από 6% ως 12% (Η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, 2018).

Τα ποσοστά αυτά δε συμβαδίζουν με το αντίστοιχο από έρευνες για τις ΗΠΑ που αγγίζει το 20% (Walker et al, 2005).

### **14.3 Διάκριση των διαταραχών διαγωγής από την εφηβική αντιδραστικότητα στο Λύκειο**

Διαπιστώνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τις διαταραχές διαγωγής από την αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας βασιζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους αλλά και στη συχνότητα και επαναληπτικότητα των συμπεριφορών. Δηλώνουν βέβαια ότι, όταν πρόκειται για περίπτωση ήπιας διαταραχής, η διάκριση από την εφηβική αντιδραστικότητα δυσχεραίνεται και εκεί απαιτείται σχετική εμπειρία και ειδικές γνώσεις.

### **14.4 Συσχέτιση διαταραχών διαγωγής με το φύλο των παιδιών**

Αναφορικά με το ρόλο του φύλου στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν πιο συχνά διαταραχές διαγωγής λόγω γονιδίου, ιδιοσυγκρασίας και κοινωνικής αγωγής, κάτι που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (American Psychiatric Association, 1987). Ωστόσο, το συμπέρασμα αυτό αμφισβητείται από ορισμένους ερευνητές (Bjorkqvist et al., 1992), ενώ δε συγκλίνει και με την έρευνα της Παπαλαζάρου Αλεξάνδρας που αφορούσε βέβαια την επιθετικότητα μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου από την οποία προκύπτει η άποψη των εκπαιδευτικών ότι παιδιά και των δύο φύλων εμπλέκονται το ίδιο σε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς.

### **14.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής**

Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής στα παιδιά, όλοι οι συμμετέχοντες αποδίδουν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης στην οικογένεια, αλλά θεωρούν το φαινόμενο πολυπαραγοντικό, στοιχείο που αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η σύνθεση της οικογένειας, η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, η ενδοοικογενειακή βία, η παραμέληση, η απουσία αξιών, η υπερπροστατευτικότητα αλλά και τα οικονομικά προβλήματα και η κοινωνική υπόσταση της οικογένειας αποτελούν γενεσιουργά αίτια των διαταρακτικών συμπεριφορών στα παιδιά, όπως προκύπτει από τα

βιβλιογραφικά δεδομένα παλαιότερα (Μάνος 1997) αλλά και από νέες έρευνες (Razh & MacMahon, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πέρα από την οικογένεια ανέφεραν ως αιτίες βιολογικούς παράγοντες (Matthys et al, 2012) αλλά και αρνητικές καταστάσεις που συνδέονται με το σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπως χαμηλή επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες, σχολική αποτυχία, περιθωριοποίηση αλλά και τα κοινωνικά στερεότυπα της ανδρικής υπεροχής και του ανδρικού ρόλου, στοιχεία που επιβεβαιώνονται από την βιβλιογραφία (Gilmour, Hill, Place & Skuse 2004).

#### **14.6 Συνέπειες διαταραχών διαγωγής**

Ως προς τις συνέπειες των διαταραχών διαγωγής μέσα από τις συνεντεύξεις καταγράφονται κατά κύριο λόγο οι αρνητικές επιδράσεις των διαταρακτικών συμπεριφορών στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώσεις που συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Frick, 2004, Wenar & Kerig, 2008).

Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει άμεση σύνδεση συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης και ότι τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά αδυνατούν να συγκεντρωθούν στη διαδικασία του μαθήματος, είναι αποστασιοποιημένα, αδιαφορούν, νιώθουν συνήθως καταπιεσμένα μέσα στη σχολική κοινότητα.

Όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής με τους συμμαθητές τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτές δεν είναι ομαλές ή είναι και συγκρουσιακές. Συγκεκριμένα, από την καθημερινή τους εμπειρία διαπιστώνουν ότι οι συμμαθητές των διαταρακτικών παιδιών ενοχλούνται από τις συμπεριφορές τους και πολύ συχνά τους απομονώνουν, ενώ διατυπώθηκε και η άποψη ότι πολλές φορές τα παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές ηρωοποιούνται, γίνονται αρχηγοί της ομάδας και συσπειρώνουν γύρω τους άλλους συμμαθητές τους δημιουργώντας "κλίκες", απόψεις που εκφράζονται και από τους Lier, Wanner & Crijnen (2005).

Αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με διαταραχές διαγωγής με τους εκπαιδευτικούς τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι αυτές δυναμιτίζονται και δημιουργείται ένταση στη σχολική τάξη, γιατί οι διαταρακτικές συμπεριφορές παρακωλύουν την ομαλή διαδικασία του μαθήματος με αποτέλεσμα οι

εκπαιδευτικοί να δυσανασχετούν και γενικά να βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα σύμφωνα και με τα πορίσματα του ΙΕΠ (Σκαλούμπακας, 2013) αλλά και διεθνείς έρευνες (Veeman, 1987).

Κάποιοι όμως εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι από τους ίδιους εξαρτάται η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτύξουν με τους μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής. Ειδικότερα, πιστεύουν ότι όσο οι εκπαιδευτικοί «ανοίγουν την αγκαλιά τους», προσεγγίζοντας φιλικά και χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά που έχουν διαταρακτική συμπεριφορά συνήθως αναπτύσσουν καλές σχέσεις με αυτά σε αντίθεση με όσους επιλέγουν να συγκρουστούν, να τα αντιμετωπίσουν με απειλές, επίπληξη και τιμωρία. Οι απόψεις αυτές συγκλίνουν με ευρήματα παλαιότερων διεθνών ερευνών σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Lambert & McCombs, 1998) αλλά και πρόσφατων ερευνών που σημειώνουν ότι μια θετική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή μειώνει τα επίπεδα της βίας στην τάξη (Σκαλούμπακας, 2013).

Ακόμη, από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων της προκείμενης έρευνας προκύπτει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της και η διαχείριση της σχολικής τάξης επηρεάζεται αρνητικά ακόμη κι αν υπάρχει ένα μόνο παιδί με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο εκπαιδευτικός, όταν διαχειρίζεται συμπεριφορές αποσπάται από το έργο του, χάνεται πολύτιμος χρόνος, υποβαθμίζεται η ποιότητα του μαθήματος, καθυστερεί η κάλυψη της ύλης με αποτέλεσμα να δημιουργείται άγχος και αναστάτωση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, κατάσταση που μπορεί να επεκταθεί και στο διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων, αν το πρόβλημα λάβει διαστάσεις.

Εύρημα της παρούσας έρευνας συνιστά η διαπίστωση ότι η σχολική τάξη είναι πιο δύσκολα διαχειρίσιμη, όταν τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής δεν είναι διεγνωσμένα, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξαρχής ενημέρωση για το πρόβλημα, αιφνιδιάζονται και συχνά ακολουθούν λανθασμένες τακτικές διαχείρισης των επιθετικών συμπεριφορών.

Επίσης, από τις συνεντεύξεις προκύπτει το πρωτότυπο εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου που διδάσκουν μαθήματα που θεωρούνται «βασικά» και εξετάζονται πανελλαδικά βιώνουν πιο έντονα τη διατάραξη του κλίματος της σχολικής τάξης που προκαλείται από τα διαταρακτικά παιδιά και τη ματαιώση των στόχων τους από ό,τι οι συνάδελφοί τους που διδάσκουν μαθήματα που θεωρούνται «δευτερεύοντα», οι οποίοι δε νιώθουν να πιέζονται τόσο, για να πετύχουν ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

### **14.7 Προσωπική εμπειρία διαχείρισης παιδιών με διαταραχή διαγωγής**

Από το σύνολο των συνεντεύξεων προκύπτουν διηγήσεις εμπειριών από τη σχολική ζωή των εκπαιδευτικών που έχοντας αρκετή επαγγελματική εμπειρία φαίνεται ότι έχουν αντιμετωπίσει περιπτώσεις παιδιών με διαταραχές διαγωγής είτε ήπιες είτε σοβαρότερες. Τα περισσότερα περιστατικά αφορούν παιδιά που δεν υπακούν σε κανόνες, είναι οξύθυμα, αντιδραστικά, εριστικά, με τάσεις επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, που ασκούν σχολικό εκφοβισμό, προκαλούν φθορές, λένε ψέματα, ξεστομίζουν ύβρεις, απουσιάζουν από το σχολείο. Οι περιγραφές αυτές συγκλίνουν με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο που αποτυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία (Farrington, 1993, Olweus, 1991).

Από τις περιγραφές των περιστατικών διαπιστώνεται ότι οι καθηγητές πιο εύκολα αποδίδουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές διαγωγής, όταν αναφέρονται σε συμπεριφορές συγκεκριμένων παιδιών από ό,τι, όταν καλούνται θεωρητικά να δώσουν τα συμπτώματα των διαταραχών διαγωγής. Ίσως αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται συναισθηματικά στα περιστατικά που περιγράφουν τα οποία μετά από ένα διάστημα αποκτούν γι' αυτούς χαρακτήρα προσωπικών βιωμάτων αλλά και επειδή οι γνώσεις που διαθέτουν, όπως δηλώνουν οι ίδιοι σε σχετική ερώτηση, προέρχονται κυρίως από την εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον κι όχι από εξειδικευμένη κατάρτιση ή οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση.

### **14.8 Διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής**

Αναφορικά με τις πρώτες αντιδράσεις και τον τρόπο διαχείρισης των παιδιών με διαταραχές διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται μια ποικιλία τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους χειρισμούς που επιλέγουν, τουλάχιστον σε πρώτη φάση. Πολλοί επιλέγουν ήπια, ψύχραιμη στάση, ώστε να εκτονωθεί το παιδί, να ηρεμήσει και να μη διακοπεί η ροή του μαθήματος, είτε με αγνόηση είτε με βλεμματική επαφή, τακτικές που αναφέρονται και στη βιβλιογραφία (Herbert, 1998). Άλλοι αντιδρούν σε αρχική φάση λίγο πιο έντονα είτε με παρατήρηση, με υπενθύμιση κανόνων, με προειδοποίηση για αποβολή. Μερικοί εκπαιδευτικοί προτιμούν να χερίζονται το θέμα των διαταρακτικών παιδιών με συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, όπως με την ενσωμάτωση του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία



δίνοντάς του το λόγο, τακτική που προτείνεται και από άλλους ερευνητές όπως την Χάσκου (2007) και τον Χρηστάκη (2011) είτε με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως επεσήμανε ο Cohen (1994) και ο Ματσαγγούρας (2008).

Εύρημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών του Λυκείου είναι ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας αισθάνονται ήδη εξουθενωμένοι από τις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και όλοι σχεδόν δηλώνουν ότι η διαχείριση παιδιών με προβληματική συμπεριφορά επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τη θέση τους. Νιώθουν ότι πρέπει να λειτουργούν ως «πολυεργαλεία» και να ανταποκρίνονται επαρκώς σε ρόλους για τους οποίους δεν έχουν προηγουμένως εκπαιδευτεί και γι' αυτό βιώνουν τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής ως μια ιδιαίτερα ψυχοφθόρα διαδικασία. Οι απόψεις αυτές συγκλίνουν με αντίστοιχες που διατύπωσε ο Nelson (1996) και ο Alvarez (2007).

Σε άμεση συσχέτιση με την ψυχική φθορά και την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο, όταν διαχειρίζονται παιδιά με διαταραχές διαγωγής, βρίσκεται το παράπονο που εκφράζουν για το γεγονός ότι δεν υπήρχαν καθόλου ή δεν ήταν επαρκή τα παιδαγωγικά μαθήματα στα Πανεπιστημιακά τμήματα από τα οποία αποφοίτησαν. Έτσι, δε διαθέτουν από τις σπουδές τους την κατάρτιση που απαιτείται για την αντιμετώπιση παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς, ενώ δεν έχουν λάβει ούτε σχετική συστηματική επιμόρφωση που θεωρείται και απαραίτητη, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Alberta Learning, 2000). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αισθάνονται αβοήθητοι και εκφράζουν την αγωνία που βιώνουν, όταν καλούνται μέσα στη σχολική τάξη να αντιμετωπίσουν περιστατικά με παιδιά που εκδηλώνουν αντιδραστική, επιθετική συμπεριφορά, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Alvarez 2007, Craigetall 2006). Οι περισσότεροι προσπαθούν να διαχειριστούν τις καταστάσεις αυτοσχεδιάζοντας βασιζόμενοι στην αγάπη τους για τα παιδιά, το ένστικτο, την εμπειρία και την προσωπική έρευνα.

#### **14.9 Συγκεκριμένες πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής**

Όσον αφορά τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη σειρά πρακτικών που έχει καθοριστεί από κοινού στις σχολικές μονάδες που

εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές βασιζόμενοι σε προσωπικά κριτήρια που, όπως προαναφέρθηκε, διαμορφώνονται κυρίως από την εμπειρία τους, το ένστικτό τους και το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά. Επομένως, τα «βήματα» που ακολουθούν είναι περισσότερο αποτέλεσμα αυτοσχεδιασμού και δε βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν αναιρεί την καλή πρόθεση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχουν οι πρακτικές που ακολουθούν, αφού αρκετές από αυτές σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία έχουν παιδαγωγική βάση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι κυρίες πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής είναι η κατ' ιδίαν προσέγγιση του μαθητή, η επικοινωνία με τους γονείς και η συνεργασία με το διευθυντή και άλλους εκπαιδευτικούς.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την προθυμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής διακριτικά, με ενσυναίσθηση, μέσα από ήρεμη συζήτηση μαζί τους, με σκοπό να δημιουργήσουν το αίσθημα της ασφάλειας, να «χτίσουν» σχέσεις εμπιστοσύνης και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Η τακτική αυτή και ο ρόλος αυτής της προσέγγισης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς επισημάνθηκε από πολλούς ερευνητές (Κουρκούτας, 2007, Χάσκου κ.α., 2007, Πούλου, 2015).

Επίσης, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας τους με τους γονείς παιδιών με διαταρακτική συμπεριφορά και επισημαίνουν ότι επιδιώκουν επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά. Τη σημασία αυτής της συνεργασίας έχουν επισημάνει και προηγούμενοι ερευνητές (Herbert, 1998, Alberta Learning, 2000, Miller, 2002, Τριλιανός, 2004, Παπαθεμελής, 2005, The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2009, Barkley & Benton, 2013, Χατζηχρήστου, 2015), οι οποίοι αναφέρθηκαν και αναλυτικά σε τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτή να επιτευχθεί.

Ωστόσο, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι η επαφή των εκπαιδευτικών με τους γονείς έχει συνήθως το χαρακτήρα περιστασιακής συζήτησης, ενημέρωσης και από τις δύο πλευρές για τις εκδηλώσεις διαταραχών διαγωγής του παιδιού και όχι συστηματικής συνεργασίας που οδηγεί σε οργανωμένες και μεθοδικές παρεμβάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση ενός παιδιού με διαταραχές διαγωγής.

Εύρημα της προκείμενης έρευνας αποτελεί και η διαπίστωση ότι οι γονείς παιδιών

που φοιτούν στο Λύκειο και εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής δεν είναι πάντα πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς είτε επειδή αισθάνονται ενοχές, είτε επειδή γενικά είναι αποστασιοποιημένοι από το σχολείο των παιδιών τους, όταν αυτά μεγαλώνουν, είτε επειδή ορισμένοι δεν αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του παιδιού τους ως πρόβλημα.

Η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή άτυπα και τυπικά, όταν συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων, αποτελεί επίσης πάγια τακτική των εκπαιδευτικών, όταν καλούνται να διαχειριστούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συζητούν όλοι μαζί και συναποφασίζουν πρακτικές διαχείρισης, όταν όμως ρωτήθηκαν γενικά για τις πρακτικές που ακολουθούν, δεν επεσήμαναν κοινές πρακτικές που έχουν προσυμφωνηθεί. Αυτό σημαίνει ότι, όταν αναφέρονται στην υιθέτηση κοινών πρακτικών με τους άλλους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, εκφράζονται κυρίως δεοντολογικά έχοντας δηλαδή κατά νου τι θα έπρεπε να γίνεται και όχι τι πραγματικά συμβαίνει στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ο βασικός ρόλος της συνεργασίας και της εφαρμογής κοινών πρακτικών διαχείρισης διαταρακτικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε από τη σχετική βιβλιογραφία (Alberta Learning, 2000).

Πέρα από τις κύριες πρακτικές πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν, όταν τα φαινόμενα είναι έντονα, την επαφή με αρμόδιους φορείς με πρωτοβουλία βέβαια του διευθυντή, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την ενσωμάτωση του διαταρακτικού μαθητή στο μάθημα.

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως πρακτικές την αλλαγή θέσης του μαθητή στη σχολική αίθουσα, τακτική που επεσήμανε και ο Miller (2002) την προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία, την παράβλεψη της διαταρακτικής συμπεριφοράς, όταν αυτό είναι εφικτό, την ανάθεση αρμοδιοτήτων, τη θετική ενίσχυση, τη στενή παρακολούθηση των σχολικών υποχρεώσεων.

#### **14.10 Κριτική των πρακτικών και προτάσεις για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη.**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου δεν αισθάνονται πάντα σίγουροι για τον τρόπο που διαχειρίζονται και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, όταν αντιμετωπίζουν παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Ακόμα και αν κάποιες τεχνικές αποδίδουν, οι ίδιοι δε νιώθουν ότι ακολουθούν «βήματα» που

βασίζονται σε εξειδικευμένες γνώσεις και αυτό τους δημιουργεί την ανασφάλεια ότι μπορεί να μη διαχειρίζονται τα περιστατικά με τον καταλληλότερο τρόπο. Παράλληλα, εκφράζουν το παράπονο ότι δεν υπάρχει χρόνος να ασχοληθούν όσο θα ήθελαν με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά λόγω της πίεσης που υφίστανται για την κάλυψη της ύλης στις λυκειακές τάξεις και ειδικά στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.

Έτσι, προφανώς, εξηγείται και το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ανεπαρκείς και αβοήθητοι όσον αφορά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και τονίζουν την αναγκαιότητα της παρουσίας ειδικών στα σχολεία όπως επεσήμαναν και διεθνείς ερευνητές (Frick, 2004) αλλά και ο Γεωργίου (2018). Το σύνολο των εκπαιδευτικών πρότεινε και την ανάγκη εντονότερης γονεϊκής εμπλοκής σε συνεργασία με τους ίδιους για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής, συμπέρασμα το οποίο ενισχύεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Χηνάς & Χρυσ αφίνης, 2000, Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009). Πρωτότυπο εύρημα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή σε θέματα που αφορούν τους μαθητές σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον αποτελεί η πρόταση ορισμένων εκπαιδευτικών για οργάνωση σχολής γονέων στα σχολεία, ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται καλύτερα στο γονεϊκό τους ρόλο και μ' αυτόν τον τρόπο να προλαμβάνονται ή να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά διαταραχές διαγωγής των παιδιών, εφόσον παρουσιαστούν.

Ακόμη, επισημαίνεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς η ανάγκη για μεθοδικότητα, συντονισμό, οργάνωση και σοβαρότητα στην αντιμετώπιση του ζητήματος που αφορά τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής, την οποία συμμαρρίζεται και ο Μανιάτης (2010), και προδίδει την εντύπωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για πρόχειρη και ελλιπή μέχρι σήμερα αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος.

Η επιθυμία για επιμόρφωση εκφράζεται από ένα μικρό σχετικά ποσοστό των εκπαιδευτικών, παρόλο που είχε επισημανθεί από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών η απουσία κατάρτισης και συστηματικής επιμόρφωσης σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής. Στην αναγκαιότητα της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην οποία αναφέρθηκαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταλήγουν και διεθνείς ερευνητές (Thompson et al., 2010). Με δεδομένο το ενδιαφέρον όλων των εκπαιδευτικών για την επίλυση του προβλήματος η παραπάνω διαπίστωση εξηγείται πιθανόν από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένοι από τις επαγγελματικές υποχρεώσεις και δεν έχουν τον απαιτούμενο για επιμόρφωση χρόνο ή εκτιμούν ότι η

παρουσία ενός ειδικού στο σχολείο θα ήταν πιο αποτελεσματική λύση.

Τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως βασική πρακτική αντιμετώπισης παιδιών με διαταραχές διαγωγής που διατυπώνει ως πρόταση από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προτείνουν και διεθνείς ερευνητές (Alberta Learning, 2000). Σχετικά με την τελευταία πρόταση πιθανολογείται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, θεωρούν τη συνεργασία αυτή δεδομένη και πάγια τακτική τους, γι' αυτό δεν την αναφέρουν, όταν τους υποβάλλεται η σχετική ερώτηση από την ερευνήτρια. Η τήρηση προσωπικού φακέλου του μαθητή που θα ενημερώνεται, καθώς αυτός θα περνάει από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα σε άλλη και η νομοθετική παρέμβαση για μείωση των μαθητών ανά τμήμα που προτάθηκαν από ορισμένους εκπαιδευτικούς αποτελούν προτάσεις πρωτότυπες που δεν συναντώνται σε σχετική βιβλιογραφία ή έρευνα. Η ανάγκη για συναισθηματική στήριξη, ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς που εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς έχει αναφερθεί πρόσφατα και από τον Γεωργίου (2018). Η πρακτική πρόληψης των διαταρακτικών συμπεριφορών που προτάθηκε από έναν εκπαιδευτικό αναφέρεται σε σχετική βιβλιογραφία αναλυτικά ανάμεσα σε άλλες πρακτικές (Παναγάκος, 2016).

Τέλος, αξ σημειωθεί ότι οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις που μπορούν να συσχετιστούν με το φύλο τους, τον τύπο του Λυκείου όπου εργάζονται ή τη θέση ευθύνης που μπορεί να κατέχουν.

## **15. Σύνοψη συμπερασμάτων**

Καταλήγοντας διαπιστώνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν έχουν σαφή εικόνα των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών που συγκαταλέγονται στις διαταραχές διαγωγής, ίσως γιατί δε συναντούν τέτοιες περιπτώσεις συχνά και δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση και επιμόρφωση.

Παρόλα αυτά, μπορούν να τις διακρίνουν από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της ηλικίας και τις αποδίδουν κυρίως στις ανεπάρκειες του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και σε κοινωνικούς και βιολογικούς παράγοντες.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν πολύ αρνητικές τις επιπτώσεις των

διαταρακτικών συμπεριφορών στην ακαδημαϊκή επίδοση, στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους και γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Εκτιμούν, ωστόσο, ότι από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τους χειρισμούς του εξαρτάται το αν θα αναπτυχθούν και καλές σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και στο μαθητή με διαταρακτική συμπεριφορά.

Πολλοί εκπαιδευτικοί του Λυκείου αισθάνονται ήδη επαγγελματικά επιβαρυνμένοι και θεωρούν ιδιαίτερα ψυχοφθόρα διαδικασία την ανάγκη να διαχειριστούν παιδιά με διαταραχές διαγωγής κυρίως, γιατί δε διαθέτουν κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση ή συστηματική στήριξη από αρμόδιους φορείς, γεγονός που συντελεί στο να νιώθουν αδύναμοι και αβοήθητοι. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν να ενδιαφέρονται για το θέμα των παιδιών με διαταραχές διαγωγής και προσπαθούν να διαχειριστούν τα παιδιά αυτά με τον καλύτερο, κατά την άποψή τους, τρόπο. Οι πιο συχνές πρακτικές τους είναι ο προσωπικός διάλογος με το παιδί, η επικοινωνία με τους γονείς και η συνεργασία με το διευθυντή και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Βέβαια, δεν είναι σίγουροι οι εκπαιδευτικοί ότι τα βήματα αυτά είναι τα πιο ενδεδειγμένα και για αυτό τονίζουν την ανάγκη για υποστήριξη των σχολικών μονάδων από ειδικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, που θα συνεργάζονται μαζί τους στη διαμόρφωση δράσεων και παρεμβάσεων έχοντας ως στόχο την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής.

## **16. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας**

Τα παραπάνω συμπεράσματα παρουσιάζουν τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες, τις αντιδράσεις, τον τρόπο διαχείρισης και τις συγκεκριμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών του Λυκείου σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής. Οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή της προκείμενης εργασίας θεωρείται ότι εκπληρώθηκαν σε σημαντικό βαθμό, τουλάχιστον κατά την κρίση της ερευνήτριας. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί με σκοπό να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες, ώστε να προκύψουν περαιτέρω ενδιαφέροντα και ασφαλή συμπεράσματα και ευρήματα.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και αφορούσε ένα μικρό δείγμα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Εστιάστηκε στη διερεύνηση των απόψεων 15 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε λύκεια στην περιοχή της Ημαθίας με τουλάχιστον 15 χρόνια εμπειρίας στο σχολείο. Το δεδομένο αυτό

λειτουργεί περιοριστικά όσον αφορά τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε λύκεια στις σχολικές μονάδες της επικράτειας.

Επίσης, στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε μόνο η οπτική των εκπαιδευτικών στο θέμα διαχείρισης των παιδιών με διαταραχές διαγωγής και όχι η πλευρά των γονιών ή των αρμόδιων φορέων ή ακόμα και των ίδιων των μαθητών που φοιτούν στη βαθμίδα του Λυκείου.

## **17. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Με βάση τους παραπάνω περιορισμούς της παρούσας έρευνας προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε λύκεια σε διάφορες περιοχές της χώρας με σκοπό να εξαχθούν πιο αντιπροσωπευτικά και έγκυρα αποτελέσματα.

Επίσης, θα ήταν σκόπιμο σε μελλοντική έρευνα να εξεταστούν οι αντιλήψεις των γονέων και εκπροσώπων των αρμοδίων φορέων για τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής και οι απόψεις τους για το δικό τους ρόλο στη διαχείριση των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, προτείνεται σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών/τριών που φοιτούν σε διάφορα λύκεια της χώρας. Με αυτόν τον τρόπο θα προκύψουν συμπεράσματα για το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα στη σχολική κοινότητα, πώς αποτιμούν τον τρόπο διαχείρισης των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά αυτά σύμφωνα με τη δική τους άποψη.

## **Επίλογος**

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί την πρώτη που αφορά τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, για να διαχειριστούν παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής σε σχολικές μονάδες στη χώρα μας. Τα αποτελέσματά της παρά τους περιορισμούς έχουν ιδιαίτερη σημασία θεωρητικά για το μελετητή του φαινομένου των

διαταραχών διαγωγής αλλά κυρίως πρακτικά για τον εκπαιδευτικό που καλείται να διαχειριστεί παιδιά με διαταραχές διαγωγής στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι διαταραχές διαγωγής πολλές φορές είναι απλώς η κορυφή του παγόβουνου, η ένδειξη μιας δυσάρεστης κατάστασης. Πίσω από τις διαταρακτικές συμπεριφορές συνήθως βρίσκεται ένα παιδί ή ένας έφηβος που αδυνατεί να διαχειριστεί μια νοσηρή, μια στρεσογόνο κατάσταση και που έχει ανάγκη για περισσότερη προσοχή, υποστήριξη και αγάπη και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να τους τα προσφέρουν.

## Βιβλιογραφία

- Ελληνόγλωσσα

Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Ποσοτικές και Ποιοτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Εφύρα.

Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Λαζαράτου, Ε. (2005). *Η έννοια της συν-νοσηρότητας στην Παιδοψυχιατρική. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 20,(5), σελ. 463-465.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*,



Εγχειρίδιο Μελέτης, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής παιδιών και εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλατζή-Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (Δ' έκδοση) . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννοπούλου Ι, & Τσομπάνογλου Γ. (2006). *Προγράμματα εκπαίδευσης γονέων προσχολικής ηλικίας ως μέτρο πρόληψης διαταραχών της διαγωγής*. Ψυχιατρική 2006, 17:224–236 12. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.psychiatrikijournal.gr/documents/psychiatry/17.3-GR-2006-224.pdf>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ.Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (επιστ. επιμ. Χ. Τσομπματζούδης, μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων (Β' ελληνική έκδοση).
- Δασκαλοπούλου, Γ. (2010). *Το φαινόμενο της επιθετικότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην Τάξη* (μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- [Ζαφειριάδου, Ε. Γαλανάκη, Ε.](#) (2017). «Εναντιωματική προκλητική διαταραχή (ΕΠΑ) των παιδιών: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου» στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά: Βοηθώντας τους γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχή της αγωγής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.) (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρτασίδου, Λ. (2006α). *Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση αυτοτραυματικής συμπεριφοράς σε άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες. Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες*, Πρακτικά Συνεδρίου. Επιμέλεια Ετμεκτσόγλου, Ι. & Αδαμοπούλου Χρ., Αθήνα, Edition Orpheus, Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε. Μουσικός Οίκος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε.Α. (Επιμ.), (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουράκης, Ν. (1999). *Εφηβοι παραβάτες και κοινωνία: θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκουλα.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Ανακτήθηκε από <http://www.focusas.com/ConductDisorders.html>.

Μάνος Ν.(1998). *Βασικά στοιχεία κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.

Μάνου, Κ.(2008). *Η μουσική ως εναλλακτικό μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12619/2/ManouMsc.pdf>

Μαντζούκας, Σ., 2007. *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική.46 (1).

Μασάλη, Ζ., & Ταρατόρη, Ε. (2005). Ο δάσκαλος απέναντι στους «άλλους» μαθητές. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005, (σσ. 585-593). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (επιστημ. επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Miller, B. (2002). Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Θεσσαλονίκη, Κέντρο UNESCO Για Τις Γυναίκες Και Την Ειρήνη Στις Βαλκανικές Χώρες.
- Mishler, E., G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. (επιστ.επιμ. Γ. Καλομοίρης, Μτφρ. Ντ. Πώντα) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι) 7η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 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.
- Παναγάκος, Ι. (2016). *Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης* στο Πανελλήνιο Συνέδριο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: Επιστημών Εκπαίδευση  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/155/122>
- Παπαθεμελής, Γ. (2005). *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.daskalos.edu.gr>

- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη Α. (2011). *Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_5668.html](http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html) (30/12/2015)
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Β' & Γ' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πούλου, Μ.(2015). *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Hellenic Journal of Psychology, 12, 129-155.
- Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.), (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρσανίδου, Ε.(2016). *Έρευνα στην Εκπαίδευση: Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/9380/10247>, (20/7/2017).
- Προεδρικό Διάταγμα 104/79. «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως.» (Φ.Ε.Κ 23 Α / 7-2-1979) Προεδρικό Διάταγμα 201/98. «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων.» (Φ.Ε.Κ 161 Α / 13-7-1998)
- Sadock, Β. J. V. Α. & Kaplan. (2007). *Εγχειρίδιο Κλινικής Ψυχιατρικής* (επιμ.: Παπαδημητρίου μτφρ: Παπαδημητρίου). Αθήνα : Λίτσας.

- Σκαλούμπακας, Χ. (2013). Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς, Επιμόρφωση Επιμορφωτών και Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) στην Πράξη Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΙΕΠ.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός, επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Slavin, R.E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη* (επιμ. Κόκκινος, Κ- μτφρ. Εκεκάκη, Ελ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταύρου, Σ.Α.(1991). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Tolle, R., & Windgassen, K. (2002). *Ψυχιατρική και Ψυχοθεραπεία*. (μτφρ. Βαϊκούση Ε.) Αθήνα: Παρισιάνου.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Φ. Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περβολάκι.
- Φελούκα, Β. (2010). Εκφοβισμός-θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών: Εντοπισμός και Αντιμετώπιση (Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις). Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «*Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη*» Αθήνα: Γρηγόρη.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χάσκου, Σ., Κωνσταντακοπούλου, Ε., Προδρομίδης, Χ.(2007). *Μελέτη Περίπτωσης Επιθετικού Παιδιού – Προτάσεις για την Αντιμετώπιση της Επιθετικής Συμπεριφοράς*, Πρακτικά Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 1282-1289.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική –*

ερμηνευτική έρευνα. Η τελική μορφή του άρθρου δημοσιεύτηκε στην Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2003, τόμος 2, 31-48.

Χατζηκαλλία Α. Θ. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών – Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Xatzikallia.doc](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Xatzikallia.doc)

Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.

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

## • Ξενόγλωσση

Alberta Learning. (2000). *Teaching students with emotional disorders and/or mental illnesses*. Edmonton, AL: Alberta Learning, Special Programs Branch.

Alvarez, H. K. (2007). Teachers' thinking about classroom management: the explanatory role of self-reported psychosocial characteristics. *Advances in School Mental Health Promotion*, 42-54.

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., Revised (DSM-III-R))*. Washington DC: American Psychiatric Press.

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5(TM)*. Amer Psychiatric Pub Incorporated.
- Babinski, L.M., Hartsough, C.S. & Lambert, N.M. (1999). *Childhood Conduct Problems, Hyperactivity-impulsivity, and Inattention as Predictors of Adult Criminal Activity*. *Child Psychology Psychiatry*, Vol. 40,(3), pp. 347- 355.
- Barkley, R., & Benton, C. (2013). *Your defiant child: 8 steps to better behavior* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Barnow, S., Lucht, M., and Freyberger, H. J. (2005). *Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence*. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). *The Development of Direct and Indirect Aggressive Strategies in Males and Females*. In Björkqvist, K. & Niemelä, P. (Eds.), *Of Mice and Women. Aspects of Female Aggression* (pp. 51- 64). San Diego, CA: Academic Press.
- Behets, D. (1997). *Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education*. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3,77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burke, J., D., Loeber, R., Birmaher, B. (2002). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II*. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41 (11), 1275-1293.
- Brown, D., F., *Self-directed learning in an 8th grade classroom*, *Educational Leadership*, 60 (1), 54-



59, (2002).

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An Investigation of Classroom Situational Dimensions of Emotional and Behavioral Adjustment and Cognitive and Social Outcomes for Head Start Children. *Developmental Psychology*, 44(1), 139-154. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.139.
- Bochner, A. P. (2000). *Criteria Against Ourselves*. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272.
- Carr, A. (1999). *The Hand Report of Child and Adolescent Child Psychology: A Contextual Approach*. London: Routledge
- Carr, A. (2006). *Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology. A contextual approach* (2η έκδ.). New York: Kluwer Academic
- Chandler, J. (2009). *Oppositional Defiant Disorder (ODD) and Conduct Disorder (CD) in Children and Adolescents: Diagnosis and Treatment*. Retrieved from: <http://www.klis.com/chandler/pamphlet/oddc/oddcdpamphlet.htm>
- Carr, E. G., and Durand, V. M. (1985b). *The social communicative basis of severe behavior problems in children*. In Reiss, S., and Boorzin, R. (eds.). *Theoretical Issues in Behavior Therapy*. New York: Academic Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th edition). London: Routledge.
- Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (1997), *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools*, San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: *the importance of establishing a dynamic model*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: *A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Duke, D. L. (1990). *Teaching: An introduction*. New York, NY: McGraw-Hill Publishing Co.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 632-643.
- Eddy, J. M., Reid, J. B., & Curry, V. (2002). The Etiology of Youth Antisocial Behavior, Delinquency, and Violence and a Public Health Approach to Prevention. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (p. 27-51). National Association of School Psychologists.
- (Ehrensaft, M., K. 2005). Interpersonal Relationships and Sex Differences in the Development of Conduct Problems *Clinical Child and Family Psychology Review* 8 (1), 39-63, (2005).
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Estrela, M. T. (1986). *Une Etude sur l'indiscipline en Classe*. Lisbon: Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Keenan, K., & Tsuang, M. T. (1991). Separation of DSMIII attention deficit disorder and conduct disorder: Evidence from a family-genetic study of American child psychiatric patients. *Psychological Medicine*, 21, 109- 121.
- Farrington, D. P. (1992). Juvenile Delinquency. In J. C. Coleman (Ed.), *The School Years* (2nd ed.).

London Routledge.

Farrington., D. P.(1993). Understanding and preventing bullying. In M. Torny (ed.), *Crime and justice*, 17,381-458. Chicago: University of Chicago Press.

Fraser, M. W. (1996). *Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence*. *Social*, 41, 4, 347-361.

Frick, P. (2004). Developmental Path ways to Conduct: Implications for Serving Youth who Show Severe Aggressive and Antisocial Behavior. *Psychology in the Schools*, 41, (8), pp 823- 834.

Gilmour, J., Hill, B., Place, M., & Skuse, D.H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (5), pp 967–978.

Goodman, R.L. & Burton, D.M., (2010). *The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Teacher's attitude and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89- 99.

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

Hughes, J. N.& Cavell, T.A, Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2),173-184.

Herbert, M. (1991). *Clinical child psychology*. New York: Wiley.

Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, Vol. 111(1), 127-155.

- Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4, 225-238.
- Ialongo, N. Poduska, J. Warhamer, L & Kellam ( 2001). The Distal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. *Journal of Emotion and Behavioral Disorders*, 9, (3), pp 146 – 160.
- Kahn, R. L., & Cannell, C. F. (1957). *The dynamics of interviewing; theory, technique, and cases*. John Wiley & Sons.
- Kakouros, E., Maniadaki, K., & Papaeliou, Ch. (2004). *How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. Emotional and Behavioural Difficulties*, 9 (1), 41-53  
Citations: 8 ISSN 1363-2752 Online ISSN 1741-2692.
- Kauffman, J. M. (2005a). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(2), 259-281.
- Kelly, Jorm & Rodgers (2005) Kelly, C. M., Jorm, A. F., & Rodgers, B. (2006). Adolescents' responses to peers with depression or conduct disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 63–66. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1614.2006.01744.x>.
- Kyriacou, C.(1996). *Teacher stress: A review of some international comparisons*. Education Section Rview, 20,17-20.

- Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.
- Kidder, L. & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark & R. L. Shotland (Eds.), *Multiple methods in program evaluation* (pp. 57-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lannie & McCurdy, 2007, Lannie, A.L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: effects of the good behavior game on student and teacher behaviour. *Education and Treatment of Children*, 30 (1), 85-98.
- Lynam, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1993). "Explaining the relation between IQ and delinquency: Class, race, test motivation, school failure, or self-control?" Correction. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(4), 552. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.4.552>
- Lambert & McCombs, 1998 Lambert, N.M. & McCombs, B.L.(1998). *How students learn. Referring schools through learner-centered education*. Washington, DC: A.P.A.
- Lier, Wanner & Crijnen (2005) van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P. J., & Crijnen, A. A. M. (2005). Gender differences in developmental links between antisocial behavior, friends' antisocial behavior and peer rejection in childhood: Results in two cultures. *Child Development*, 76(4), 841-855. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00881.x>
- Layman, D. L., Hussey, D. L., Laing, S. J. (2002). Music Therapy for Severely Emotionally Disturbed Children: A Pilot Study. *The Journal of Music Therapy*, Vol. 39, No. 3, 164-187.
- Mash, E. & Wolfe, D. A (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.

- Madill, A., Jordan, A., & Shirley, C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91(1), 1-20. Retrieved from: <https://doi.org/10.1348/000712600161646>
- Matthys, W., Vanderschuren, L., Schutter, D. & Lochman, J. (2012). Impaired Neurocognitive Functions Affect Social Learning Processes in Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder: Implications for Interventions. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 15(3), pp. 234-246.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. R., & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mayer, G. R. (2000). *Classroom management: A California resource guide*. Los Angeles, CA: Los Angeles County Office of Education and California Department of Education, (2000)
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity quantitative & qualitative Approaches*. London: Sage.
- Moffitt, T.E., Lynam, D. R. (1994). *The neuropsychology of conduct disorder and delinquency: implications for understanding antisocial behavior*. [Prog. Exp. Pers. Psychopathol Res](#) :233-62 London: Cambridge University Press
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102–116. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*., California: Sage Publications

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pacer Action Information Sheets (2006). What Is An Emotional or Behavioral Disorder? PACER Center- Champions for Children with Disabilities, ACTION Sheet: PHP-c 81, Funded by the Minnesota Dept. of Education.
- Protheroe, N. (2004). NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.
- Razh S. & McMahon, R. (2011). The Relationship Between Parental Knowledge and Monitoring and Child and Adolescent Conduct Problems: A 10-Year Update. *Clinical Children and Family Psychology Review*, 14, pp 377 – 398.
- Reicher, S. (2000). Against methodolatry: Some comments on Elliot, Fisher, and Rennie. *British Journal of Clinical Psychology*, 39, 1-6.
- Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students* Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Riffel, L. (2009). *Writing a behavioral intervention plan using functional behavior assessment data*. Overland Park, KS: Author.
- Regan, K.S., (2009). *Improving the way we think about students with emotional and/or behavioral disorders*. *Teaching Exceptional Children*, 41 (5), 60-65.
- Roache, J.E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 233-248.
- Rothstein, P. (1990). *Educational Psychology*, McGraw Hills College, New York.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.

- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Slavin, R. E. (2003): Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon. Students as related to achievement, gender and age. *Inquirey*, 9(1). *Students journal of educational psychology*, 80(2), 210-216.
- Thanos, T., Kourkoutas, E., & Vitalaki, E. (2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings, paperPresented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th-15th July, Rethymno.
- Thompson MA, et al. (2010). Three-dimensional tracking of single mRNA particles in *Saccharomyces cerevisiae* using a double-helix point spread function. *Proc Natl Acad Sci U S A* 107(42):17864-71
- The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2009). *Oppositional defiant disorder: A guide for families. Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder*. Washington, DC: Author.  
Retrieved June 2, 2019 from:  
[http://www.aacap.org/App\\_Themes/AACAP/docs/resource\\_centers/odd/odd\\_resource\\_center\\_odd\\_guide.pdf](http://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/docs/resource_centers/odd/odd_resource_center_odd_guide.pdf)
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental engagement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104.
- Viinamäki, A., Marttunen M., Fröjd, S., Ruuska, J. & Kaltiala-Heino, R. (2013). *Subclinical Bulimia Predicts Conduct Disorder in Middle Adolescent Girls. European Eating Disorders*, 21, p.p. 38–44.
- Veeman, S. (1987). Problems as perceived by new teachers. In : N. Hastings & J. Schwieso (Eds. ), *New directions in Educational Psychology*. Vol.2 : Behavior and Motivation in Classroom. London: The Falmer Press.



Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.

Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 65–78. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004260>

## **Άρθρα από το διαδίκτυο**

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/155/122>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/9380/10247>

<https://psychologicalthoughts.webnode.gr/l/faneri-kai-syggalymmeni-epithetikotita/>  
ανακτήθηκε 14/9/2019 6:52μμ.

<https://www.healthyliving.gr/2015/09/21/paidi-diataraxh-diagoghs/>

<https://alalum.wordpress.com/2013/01/09/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%B2%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B5%CE%BD%CE%B1/>

<https://www.psychologynow.gr/arhra-psyxikis-ygeias/psyxikes-diataraxes/diataraxes-symperiforas/6193-i-diataraxi-diagogis-kai-i-diataraxi-enantiomatikis-proklitikis-diataraxis.html> ανακτήθηκε:15/9/2019 8:30πμ

<https://www.healthyliving.gr/2015/09/21/paidi-diataraxh-diagoghs/> ανακτήθηκε 13/9/2019 10:20μμ.

[http://kratoumenoi.blogspot.com/2010/04/blog-post\\_29.html](http://kratoumenoi.blogspot.com/2010/04/blog-post_29.html) ανακτήθηκε 14/9/2019 8:20μμ.

<https://docplayer.gr/amp/3798535-Antikoioniki-symperifora-stoys-efivoys-kai-tropoi-antimetopisis-tis-anna-paradeisioti.html> ανακτήθηκε 15/9/2019 11:30

[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres\\_ekp/sep2018/georgiou\\_georgios.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres_ekp/sep2018/georgiou_georgios.pdf)

## **Παράρτημα 1 : Οδηγός συνέντευξης**

### **Α΄ μέρος: δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων**

1. Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεστε;
2. Έχετε κάποια θέση ευθύνης;
3. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
4. Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας;
5. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

## **Β' μέρος: κύριο μέρος της συνέντευξης**

1. Πώς κατανοείτε τον όρο διαταραχές διαγωγής;
2. Πώς πιστεύετε ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;
3. Πόσο συχνά συναντάτε περιπτώσεις μαθητών στο Λύκειο με διαταραχές διαγωγής;
4. Πιστεύετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τις περιπτώσεις των διαταραχών διαγωγής από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;
5. Θεωρείτε ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών;  
Υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και για ποιο λόγο;
6. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί και γιατί;
7. Πώς νομίζετε ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς; Και γιατί;
8. Έχετε αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείτε να περιγράψετε την εμπειρία σας;
9. Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης παιδιά με διαταραχές διαγωγής;
10. Ποιες είναι οι αντιδράσεις σας, όταν αντιμετωπίζετε παιδιά με διαταραχές διαγωγής ;
11. Ποια είναι η άποψή σας για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;
12. Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;
13. Είχατε επιμόρφωση σχετική με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη; Και αν ναι, ήταν επαρκής;
14. Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείτε, για να διαχειριστείτε παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;
15. Προσεγγίζετε το μαθητή /τρια με την αποκλίνουσα συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείτε να μειώσετε την αρνητική συμπεριφορά;
16. Επικοινωνείτε με τους γονείς προκειμένου να συνεργαστείτε για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή; Αν ναι, περιγράψτε το είδος αυτής της συνεργασίας.

17. Συνεργάζεστε με τον διευθυντή/ντρια και άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσετε παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;  
Και αν ναι, με ποιο τρόπο;
18. Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείτε ποιες είναι οι σκέψεις – προτάσεις σας για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;

## **Παράρτημα 2: Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών**

### **Εκπαιδευτικός 1**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**  
Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**  
Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**  
Είμαι θεολόγος.

**Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσίας σου;**  
26.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;**  
Είμαι πτυχιούχος Θεολογίας.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**  
Ο μαθητής δε συμμορφώνεται στις παρατηρήσεις ή κάνει διάφορα πράγματα επίτηδες, για να ενοχλεί την ώρα του μαθήματος.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;**  
Ο μαθητής είναι οξύθυμος, αγενής και ευέξαπτος.

**Πόσο συχνά συναντάς περιπτώσεις μαθητών στο Λύκειο με διαταραχές διαγωγής;**  
Θεωρώ ότι είναι σπάνιο φαινόμενο σε ποσοστό κάτω του 1%.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις των διαταραχών διαγωγής από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**  
Νομίζω πως κάποιες φορές μπορώ να τις ξεχωρίσω και αυτό συμβαίνει, όταν γνωρίζω το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

**Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και για ποιο λόγο;**

Το φύλο δε νομίζω ότι παίζει κάποιο καθοριστικό ρόλο.

**Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί και γιατί;**

Νομίζω ότι ο κύριος λόγος είναι οι συνθήκες ζωής και το οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα αν είναι παιδί χωρισμένων γονιών ή παιδί που το εγκατέλειψε ο ένας από τους δύο γονείς, θεωρώ ότι είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσει στο χώρο του σχολείου προβληματική συμπεριφορά.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς; Και γιατί;**

Επηρεάζουν εντελώς αρνητικά σε όλα τα επίπεδα, γιατί το παιδί δε βρίσκεται ποτέ σε κατάσταση ηρεμίας, γιατί δε νιώθει ποτέ ευχαριστημένο ή ευτυχισμένο.

**Έχεις αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις την εμπειρία σου;**

Θυμάμαι μια φορά μόνο όπου ο μαθητής ήταν οξύθυμος, ευέξαπτος, αντιδρούσε σε καθετί και ήταν αντικοινωνικός. Πολλές φορές κοιμόταν στο θρανίο και το θέμα το χειρίστηκε η ψυχολόγος που τότε έτυχε να υπάρχει στο σχολείο. Η δική μου στάση ήταν όσο ήπια γινόταν απέναντί του. Χωρίς συστάσεις και προτροπές, για να μην τον φέρνω σε κατάσταση έντασης και εκνευρισμού.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Νομίζω ότι σίγουρα την επηρεάζουν αρνητικά, γιατί διακόπτεται η διαδικασία μάθησης, ενοχλούνται οι άλλοι μαθητές, δημιουργούνται εντάσεις για ασήμαντους λόγους και πολλές φορές διακόπτεται το μάθημα για αρκετή ώρα.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σας, όταν αντιμετωπίζετε παιδιά με διαταραχές διαγωγής ;**

Προσπαθώ να αφήνω τη συμπεριφορά τους να περνά απαρατήρητη, ώστε να τους βάζω στη λογική σιγά – σιγά να σκεφτούν ότι με αυτή τη συμπεριφορά δεν κερδίζουν την προσοχή μου. Επιπλέον, τους μιλώ συχνά στο διάλειμμα για διάφορα θέματα έχοντας κατά νου να τους πλησιάσω και να τους γνωρίσω περισσότερο. Με αυτό τον τρόπο κατορθώνω να τους κερδίσω στο μάθημα, γιατί νιώθουν ότι τους θεωρώ ίσους με τους άλλους και συχνά τους δίνω βήμα να εκφράσουν τη γνώμη τους.

**Ποια είναι η άποψή σας για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Νομίζω ότι ισχύει, γιατί είναι πολύ δύσκολο, όταν διδάσκεις σε πολυμελή τμήματα των 25-27 μαθητών και υπάρχουν 1-2 μέσα στην τάξη με τέτοιου είδους συμπεριφορά πραγματικά επέρχεται αυτή η εξουθένωση.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς παιδιά με**

**διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Στη αρχή, δε δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτές τις συμπεριφορές, έπειτα τους προσεγγίζω κατ' ιδίαν και προσπαθώ με τη συζήτηση να μάθω τι συμβαίνει και να τους βοηθήσω. Προσπαθώ να τον εντάξω στο παιχνίδι της μάθησης και να του δώσω ρόλους, όπως να με βοηθάει στη χρήση Η/Υ, στο μοίρασμα φύλλων εργασίας κλπ.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Δεν έχω επιστημονική κατάρτιση αλλά μόνο την εμπειρία των 26 χρόνων και την εμπειρία μέσα από την ανατροφή των δικών μου παιδιών.

**Είχες επιμόρφωση σχετική με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη; Και αν ναι, ήταν επαρκής;**

Όχι δεν είχα ποτέ επιμόρφωση από κάποιο φορέα. Είχα μόνο για τον σχολικό εκφοβισμό. Ακολουθώ την τακτική που προτείνουν οι Πατέρες της εκκλησίας (Μ. Βασίλειος) όσον αφορά τις σχέσεις μαθητή – δασκάλου. Δηλαδή οι ρόλοι πρέπει να είναι διακριτοί, ο εκπαιδευτικός να κρατάει τη θέση, το κύρος του, αλλά να χαρακτηρίζεται από υπομονή, να προσεγγίζει τους μαθητές σε πιο προσωπικό επίπεδο εκτός τάξης και πάντα με αγάπη. Και φυσικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος.

**Προσεγγίζεις το μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείς να μειώσεις την αρνητική συμπεριφορά;**

Ο στόχος είναι να μειωθεί η αποκλίνουσα συμπεριφορά μέσα από τη σχέση που θα χτίσω με το μαθητή εντός και εκτός τάξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

**Επικοινωνείς με τους γονείς προκειμένου να συνεργαστείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή; Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις το είδος αυτής της συνεργασίας;**

Αν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι, τους ενημερώνω τηλεφωνικά, ή τους καλώ στο σχολείο να συζητήσουμε τα προβλήματα. Διαφορετικά δεν υπάρχει επικοινωνία, γιατί δεν τη θέλουν οι ίδιοι.

**Συνεργάζεσαι με τον διευθυντή και άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;**

Υπάρχει ενημέρωση του συλλόγου καθηγητών και του Διευθυντή πάντα. Προσπαθούμε να ακολουθούμε κοινή πορεία στη διαχείριση τέτοιων μαθητών, αλλά είναι δύσκολο να κατορθωθεί από όλους.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις, οι προτάσεις σου για πιο αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Στις περισσότερες περιπτώσεις, που δεν ήταν και ακραίες, οι πρακτικές που ακολούθησα και προσωπικά και από την πλευρά του σχολείου γενικότερα απέδωσαν και η κατάσταση βελτιώθηκε. Για μένα το βασικό είναι ο εκπαιδευτικός να ενδιαφέρεται για τα παιδιά. Αν το παιδί νιώσει ότι το προσεγγίζεις με ενδιαφέρον πραγματικό, υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες να το κερδίσεις και να το βοηθήσεις σε βάθος χρόνου. Πάντως, και η ύπαρξη ενός Ψυχολόγου ίσως να βοηθούσε αρκετά.

Ευχαριστώ πολύ.

## Εκπαιδευτικός 2

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**  
Σε Επαγγελματικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**  
Είμαι υποδιευθύντρια.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**  
Οικονομολόγος.

**Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσίας σου;**  
28 έτη.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;**  
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**  
Είναι μια αρνητική προκλητική συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται πολύ συχνά.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;**  
Με συχνές εκδηλώσεις θυμού, δεν έχει όρια, αντιμιλάει, αρνείται να συμμορφωθεί σε κανόνες, είναι ευέξαπτο και κάνει πράγματα, για να προκαλέσει τους άλλους.

**Πόσο συχνά συναντάς περιπτώσεις μαθητών στο Λύκειο με διαταραχές διαγωγής;**  
Τα τελευταία χρόνια το ποσοστό αυξάνεται, αλλά δεν είναι πάνω από το 3%.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις των διαταραχών διαγωγής από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**  
Ναι, πιστεύω ότι μπορώ, γιατί όταν υπάρχει διαταραχή διαγωγής, η συμπεριφορά είναι πιο έντονη, με μεγάλη διάρκεια και επαναλαμβανόμενη.

**Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και για ποιο λόγο;**  
Είναι ιδιαίτερα έντονο το πρόβλημα στα αγόρια. Ίσως λόγω του ρόλου τους, τον οποίο υπαγορεύει η κοινωνία, της φύσης τους και της ιδιοσυγκρασίας τους.

**Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί και γιατί;**  
Πρώτα πρώτα, νομίζω ότι φταίει η κληρονομικότητα, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια, η σύνθεση της οικογένειας π.χ. μονογονεϊκές, οικογένειες με ένα παιδί, αν είναι τελευταίο παιδί της οικογένειας και δεν έχει την απαιτούμενη προσοχή, το κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο των γονέων π.χ. χαμηλό κοινωνικό επίπεδο. Πολλές φορές δεν υπάρχει

πρώιμη φροντίδα για περιορισμό του προβλήματος και λόγω οικονομικών προβλημάτων οι γονείς δεν ασχολούνται ή δεν πιστεύουν ότι μπορεί να λυθεί. Άρα, τα παιδιά δεν έχουν την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και υποστήριξη σε μικρές ηλικίες. Ακόμη, οι στάσεις και οι αντιλήψεις της οικογένειας για το ποια είναι η σωστή συμπεριφορά, για το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων, για το ρόλο του σχολείου, των εκπαιδευτικών και απουσιάζει η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο κάποιες φορές, ώστε να βρεθούν λύσεις. Ακόμη, κατά τη γνώμη μου τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από σκληρές βίας και επιθετικότητας που παρακολουθούν στην τηλεόραση ή το διαδίκτυο, από παρέες συνομηλίκων, αλλά επιδρά αρνητικά στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους και η προσήλωση στα κοινωνικά δίκτυα, το κινητό. Επίσης, παίζει ρόλο η ηλικία, το φύλο όπως είπαμε και πριν, δηλαδή τα αγόρια στην εφηβεία είναι πιο αντιδραστικά πιο επιθετικά.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς; Και γιατί ;**

Σίγουρα επηρεάζουν αρνητικά, γιατί αυτοί δεν παρακολουθούν το μάθημα, έχουν αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, λείπουν συχνά γιατί αποβάλλονται, κάνουν απουσίες, οπότε δημιουργούνται κενά στα μαθήματα. Όσον αφορά τις σχέσεις τους οι συμμαθητές τους ενοχλούνται, τους απομονώνουν με παρότρυνση των γονιών τους πολλές φορές. Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι φυσικό, δυσανασχετούν, γιατί δημιουργούνται εντάσεις και συγκρούσεις μέσα στην τάξη, δεν μπορούν να κάνουν μάθημα, έχουν αρνητικά συναισθήματα γι' αυτά τα παιδιά που αντιμιλούν και αυθαδιάζουν.

**Έχεις αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις την εμπειρία σου;**

Είχα μια τέτοια περίπτωση παιδιού που αφαιρούνταν στο μάθημα, αντιμιλούσε, πεταγόταν συνέχεια, ενοχλούσε τον διπλανό του, δημιουργούσε αναταραχή στην τάξη, στο διάλειμμα χτυπούσε τους συμμαθητές του, βρισκόταν σε συνεχή αντιπαράθεση με όλους και στην τάξη προσπαθούσε να προκαλέσει την αντίδρασή μου. Προσπάθησα να τον προσεγγίσω με το καλό.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Πολύ αρνητικά, παρακωλύεται το μάθημα, οι καλοί μαθητές δυσανασχετούν και αντιδρούν, οι κακοί σιγοντάρουν, για να συνεχιστεί η αναταραχή και να αποφεύγουν την εξέταση και την παράδοση, να χάσουν μάθημα.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου, όταν αντιμετωπίζεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Είμαι ευγενική και συγχρόνως αυστηρή απέναντί τους. Δεν αντιδρώ σε κάθε συμπεριφορά παρά μόνο, όταν είναι ιδιαίτερα προκλητική. Κάποια πράγματα τα αγνοώ, γιατί αλλιώς θα πρέπει να διακόπτω το μάθημα συνέχεια.

**Ποια είναι η άποψή σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση και το δυναμικό χαρακτήρα, ώστε να μπορούν να σταθούν στην τάξη και να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, νιώθουν πραγματικά εξουθενωμένοι σε μια τάξη που έχει έστω κι ένα παιδί με τέτοια συμπεριφορά.



Κάθε εκπαιδευτικός έχει και προσωπικά προβλήματα και δεν είναι σε θέση πάντα να αντέχει στην πίεση αυτών των καταστάσεων.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Εξαρχής, θέτω τα όρια μου, απ' τα οποία ξέρει ότι δε μπορεί να ξεφύγει. Προσπαθώ να ενισχύσω και να επιβραβεύσω οτιδήποτε θετικό κάνουν αυτά τα παιδιά. Προσπαθώ να τους δημιουργήσω κλίμα εμπιστοσύνης, να τους κάνω να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, δηλαδή να αντιληφθούν πώς αισθάνονται τα θύματα της συμπεριφορά τους και βασικά δε φωνάζω. Είμαι αυστηρή και επαινετική συγχρόνως, προσπαθώ να είμαι γενικά υποστηρικτική. Συζητάω θέματα που τα απασχολούν προσωπικά ή οικογενειακά σε κάθε ευκαιρία, στο διάλειμμα ή στο σχολάσμα και μαζί προσπαθούμε να δώσουμε λύση, αν είναι δυνατό.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Όχι, γιατί στις βασικές μου σπουδές δεν υπήρχε σχετικό μάθημα.

**Είχες επιμόρφωση σχετική με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη; Και αν ναι, ήταν επαρκής;**

Γενικά παρακολουθώ επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς, όμως δεν μπορώ όλα, γιατί γίνονται σε μέρες, ώρες και τόπους που δε μου είναι πάντα εφικτό. Όποτε χρειάζεται, ανατρέχω στο διαδίκτυο ή σε βιβλία που αναφέρονται σε σχετικά θέματα. Όλα αυτά όμως δεν τα κρίνω επαρκή. Βασίζομαι επίσης στην εμπειρία μου και την προσωπικότητά μου.

**Προσεγγίζεις το μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείς να μειώσεις την αρνητική συμπεριφορά;**

Όπως ανέφερα, το προσεγγίζω κάνοντάς το με τη συζήτηση να με αισθάνεται ως άτομο εμπιστοσύνης που θέλει να το βοηθήσει ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του.

**Επικοινωνείς με τους γονείς προκειμένου να συνεργαστείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή; Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις το είδος αυτής της συνεργασίας;**

Σίγουρα καλούνται και οι δύο γονείς, το τονίζω αυτό, ενημερώνονται για τη συμπεριφορά του, αντλώ πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση, τη συμπεριφορά του στο σπίτι, τα οικογενειακά προβλήματα, συζητάμε και από κοινού βρίσκουμε λύσεις. Μερικές φορές έμμεσα τους συμβουλεύω να επισκεφτούν κάποιο ειδικό.

**Συνεργάζεσαι με τον διευθυντή και άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;**

Πάντοτε ενημερώνεται άμεσα ο διευθυντής και συζητάω το θέμα με τους άλλους καθηγητές που έχουν στη τάξη τους το μαθητή με τη διαταρακτική συμπεριφορά. Όλοι μαζί καταθέτουμε τις απόψεις μας και προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε την κατάσταση. Ο διευθυντής, αν το κρίνει απαραίτητο, μετά από την επαφή με το σύλλογο επικοινωνεί με τους αρμόδιους φορείς.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις, οι**

**προτάσεις σου για την πιο αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Δεν αποδίδουν πάντα οι τακτικές που ακολουθούμε. Θεωρώ απαραίτητο να υπάρχουν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί σε κάθε σχολική μονάδα που θα ασχολούνται εξατομικευμένα με αυτά τα περιστατικά. Ακόμη, χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση και νομοθετική ρύθμιση για πιο μικρό αριθμό μαθητών σε τάξεις με παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

**Ευχαριστώ πολύ.**

### **Εκπαιδευτικός 3**

**Ξεκινάμε πρώτα με κάποια στοιχεία δημογραφικά, σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο, επαρχιακό.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι είμαι απλή καθηγήτρια.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Είμαι φιλόλογος.

**Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχεις;**

Περίπου δεκαεπτά.

**Και το επίπεδο σπουδών;**

Πέρα από το πανεπιστημιακό πτυχίο έχω κι έναν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης στις επιστήμες της αγωγής.

**Όταν ακούς τον όρο διαταραχές διαγωγής πως τον αντιλαμβάνεσαι πως τον κατανοείς;**

Τον άκουσα πρόσφατα σε μια ημερίδα. Θεωρώ ότι είναι ένας όρος ομπρέλα που περιλαμβάνει ένα σύνολο συμπεριφορών που δείχνουν μια αρνητική, εναντιωματική, επιθετική, αντικοινωνική πολλές φορές στάση και συμπεριφορά του παιδιού που γενικότερα απορρυθμίζει και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής δηλαδή πώς αντιλαμβάνεσαι στο σχολείο μέσα στη σχολική τάξη ένα παιδί που έχει αποκλίνουσα διαταραγμένη συμπεριφορά;**

Φαντάζομαι υπάρχει κλιμακούμενη συμπεριφορά από τις πιο ήπιες ως τις πιο έντονες μορφές δηλαδή ένα παιδί που εύκολα ξεσπά σε κλάματα, που έχει εκρήξεις οργής, που δεν υπακούει σε εντολές, οδηγίες, που λέει ψέματα, που διακόπτει το μάθημα, που αργοπορεί να μπει στην τάξη ή που δεν έρχεται στο σχολείο, που έχει επιθετική συμπεριφορά, δηλαδή ασκεί λεκτική ή και σωματική βία στους συμμαθητές του καμιά φορά και παραβατική συμπεριφορά δηλαδή καταστρέφει σχολική περιουσία ή ακόμα μπορεί να προβεί σε κλοπές, σε απάτες που αποτελούν πιο σοβαρές περιπτώσεις.

### **Πόσο συχνό είναι αυτό;**

Στο δικό μας το λύκειο, που είναι ένα μικρό επαρχιακό λύκειο, όπου όλοι γνωρίζομαστε και είναι μικρός ο αριθμός των τμημάτων δεν το συναντάμε συχνά δηλαδή σίγουρα σε κάθε τμήμα θα υπάρχει κάποιο παιδί που θα παρουσιάζει κάποιο ήπιο πρόβλημα συμπεριφοράς, αλλά οι πιο σοβαρές περιπτώσεις είναι σπάνιες.

### **Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις αυτές τις περιπτώσεις από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**

Δεν είναι πάντα εύκολο κυρίως για εμάς τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουμε και γνώσεις ψυχολογίας. Θεωρώ πως ένα κριτήριο είναι η επανάληψη και η ένταση αυτών των συμπεριφορών, δηλαδή αν υπάρχει ένα συνεχές μοτίβο που υποδηλώνει ότι αυτές οι συμπεριφορές επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για διαταραχή αγωγής και όχι για μια εφηβική έντονη συμπεριφορά.

### **Θεωρείς ότι οι διαταραχές σχετίζονται με το φύλο; Δηλαδή ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια υπάρχει κάποια διαφοροποίηση;**

Κοίταξε τώρα, νομίζω κάπου είχε πέσει το μάτι μου σε κάποια βιβλιογραφικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Δεν ξέρω, από τη δική μου εμπειρία θεωρώ ότι λίγο πολύ είναι μια στερεοτυπική αντίληψη, γιατί εξίσου αγόρια και κορίτσια εκδηλώνουν διαταραγμένη συμπεριφορά, όταν υπάρχουν οι αιτίες. Ίσως να διαφέρει η μορφή εκδήλωσης δηλαδή ας πούμε θα δεις και ένα κορίτσι κι ένα αγόρι να έχει έντονη έκρηξη θυμού, σπάνια όμως θα δεις ένα αγόρι να κλαίει μέσα στην τάξη ή να κλαίει έξω από την τάξη.

### **Έχει δηλαδή σχέση ο τρόπος εκδήλωσης;**

Έτσι ακριβώς. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα, ως προς την ένταση αλλά ίσως ως προς τη μορφή δηλαδή ακόμα και το γεγονός ότι ένα αγόρι σπάνια θα κλάψει μέσα στην τάξη, ενώ θέλει να κλάψει εκπορεύεται από την στερεοτυπική αντίληψη ότι τα αγόρια δεν πρέπει να κλαίνε, αλλά δεν βλέπω άλλου είδους διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα.

### **Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση τέτοιων προβλημάτων σε ένα παιδί και γιατί; Δηλαδή ποια πιστεύεις ότι είναι τα αίτια για να έχουμε τέτοιες συμπεριφορές;**

Κοίταξε, τα αίτια θα τα αναζητήσουμε σίγουρα στο περιβάλλον του παιδιού. Δηλαδή, στο οικογενειακό, το κοινωνικό και στο σχολικό περιβάλλον. Κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή ένα διαταραγμένο παιδί σημαίνει ότι προέρχεται από μία διαταραγμένη οικογένεια, οικογένεια όπου ενδεχομένως υπάρχει ενδοοικογενειακή βία, κακοποίηση, παραμέληση, οικονομικά προβλήματα, οικονομική κρίση κι ό,τι αυτό συνεπάγεται στις σχέσεις των μελών της οικογένειας αλλά επίσης μπορεί να είναι και περιπτώσεις όπως η απώλεια ενός μέλους, ο θρήνος, μία ασθένεια, επίσης παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, δηλαδή αλλοδαποί μαθητές που δυσκολεύονται να ενταχθούν στην ελληνική πραγματικότητα και αντιμετωπίζουν ρατσισμό και στην κοινωνία και μέσα στο σχολείο. Επίσης, και το σχολικό περιβάλλον, παιδιά τα οποία βιώνουν σχολική αποτυχία, παιδιά τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επειδή η έρευνά σου αφορά το

λύκειο να σταθούμε και λίγο σε αυτόν τον παράγοντα δηλαδή το γενικό λύκειο είναι ένα σχολείο με ένα σύστημα καθαρά εξεταστικοκεντρικό το οποίο αγχώνει τα παιδιά, έτσι θα πρέπει να τρέχουμε με πολύ γοργούς ρυθμούς, θα πρέπει να ανταποκριθούν σε προσδοκίες των γονιών και των εκπαιδευτικών, έχουν να αντιμετωπίσουν την εφηβεία και από την άλλη θα πρέπει κάνουν σοβαρές και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και πολλά παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και το εκδηλώνουν με τέτοιου είδους συμπεριφορά.

**Τώρα, αυτές οι συμπεριφορές οι αποκλίνουσες οι παραβατικές, οι αντικοινωνικές πώς επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς;**

Καλά, αυτό είναι και προφανές, αυτά τα παιδιά δεν έχουν καλή ακαδημαϊκή επίδοση δηλαδή είναι παιδιά που εξ' ορισμού δε θα έχουν την ακαδημαϊκή και, αν θέλεις, και κοινωνική επιτυχία που θα έχουν τα άλλα παιδιά που θα αναπτύσσονται χωρίς να έχουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, δηλαδή η σχολική επίδοση και η σχολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει μια ισορροπημένη, υγιή προσωπικότητα ενός παιδιού που αναπτύσσεται φυσιολογικά και συναισθηματικά και νοητικά, αυτά πάνε μαζί.

**Ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους πώς είναι αυτά τα παιδιά;**

Εδώ τώρα, παρατηρείς διάφορα πράγματα, δηλαδή σίγουρα είναι τα παιδιά τα οποία είτε θα γίνουν αποδεκτά στην παρέα, γιατί ας πούμε ο νταής ο οποίος έχει ηγετική φυσιογνωμία και ηγετική προσωπικότητα δημιουργεί έναν πυρήνα, συσπειρώνει γύρω του κόσμο, ενώ το παιδί το οποίο θα έχει ξεσπάσματα αν θέλεις θυμού αλλά και ξεσπάσματα θλίψης, λύπης είναι το παιδί το οποίο θα μείνει στο περιθώριο, θα απομονωθεί, θα περιθωριοποιηθεί. Το παιδί ή θα γίνει το επίκεντρο μιας παρέας ή ο παρίας, θα βρεθεί στο περιθώριο. Είναι δυο εντελώς αντίθετες διαφορετικές καταστάσεις.

**Ένα τέτοιο παιδί τι σχέσεις μπορεί να αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς;**

Εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό. Εδώ έχει να κάνει και με το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και με την παιδαγωγική κατάρτισή του. Ας μην κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλό μας. Ιδίως για τον καθηγητή του λυκείου πολλοί από εμάς απεύχονται να μουν σε μια τάξη όπου θα υπάρχει ένα τέτοιο παιδί, γιατί ίσως δεν ξέρουν και πώς θα το διαχειριστούν, πόσο επαρκείς θα είναι στην αντιμετώπισή του. Υπάρχουν όμως και συνάδελφοι που αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις, προσπαθούν να διαμορφώσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με αυτά τα παιδιά, ασχολούνται πάρα πολύ με αυτά τα παιδιά και εντός και εκτός της σχολικής τάξης, επικοινωνούν με τους γονείς και κάνουν ό,τι είναι απαραίτητο, για να μπορέσουν να περιορίσουν αυτή την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Σε αυτή την περίπτωση οι σχέσεις πιο στενές. Εξαρτάται από την προσωπικότητα εκπαιδευτικού.

**Μέχρι τώρα έχεις συναντήσει ποτέ περίπτωση παιδιού με πρόβλημα συμπεριφοράς και, αν ναι, θα μπορούσες να περιγράψεις αυτήν την εμπειρία σου;**

Ναι, να σου περιγράψω μια πρόσφατη εμπειρία μου. Υπάρχει ένα κοριτσάκι στο σχολείο που έχει τέτοιου είδους συμπεριφορά από την πρώτη λυκείου. Τώρα είναι Γ' λυκείου. Στο μάθημα της κατεύθυνσης, πριν ξεκινήσει το μάθημα έρχεται και με πιάνει και το ίδιο το κοριτσάκι και μια άλλη συμμαθήτριά του, για να μου πουν ότι δε θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα, θέλουν να ζητήσουν να φύγουν από το σχολείο για τον απλούστατο λόγο ότι έχουν εμπλακεί σε μια λεκτική αντιπαράθεση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να έχουν ξεσπάσει σε κλάματα και

οι δύο και να μη θέλουν να μουν στην τάξη και να θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Τι έκανα; Η αλήθεια είναι ότι δεν ακολούθησα την πεπατημένη, δηλαδή δεν ανέφερα το συμβάν στη διευθύντρια, δεν έβγαλα τα παιδιά έξω από την τάξη, γιατί είναι παιδιά που συνεργάζομαι επτά ώρες την εβδομάδα στο μάθημα της κατεύθυνσης, έχουμε πιο στενή σχέση και ξέρω λίγο και τις οικογενειακές συνθήκες που βιώνει το ένα κορίτσι που προανέφερα κι έτσι μπορώ να κατανοήσω τέτοιου είδους συμπεριφορές. Επομένως, επέμεινα να μείνουν μέσα στην τάξη, το πρώτο δεκάλεπτο δεν έκανα μάθημα, αλλά προσπαθήσαμε να λύσουμε την παρεξήγηση με κουβέντα, ενεπλάκη και η υπόλοιπη τάξη, γιατί το τμήμα είναι μικρό, μόνο δεκατέσσερα παιδιά. Έτσι λοιπόν προσπαθήσαμε να αποφορτίσουμε την κατάσταση, συνέχισα το μάθημα κανονικά και μετά στο διάλειμμα μείναμε οι τρεις μας μέσα στην τάξη και προσπαθήσαμε να διευθετήσουμε την κατάσταση. Εγώ λειτουργούσα ως διαιτητής, δηλαδή τις άφησα να μιλήσουν να βγάλουν τα εσώψυχά τους να πει η μία στην άλλη γιατί το έκανε, λειτούργησα διαμεσολαβητικά και στο τέλος στο μεγάλο διάλειμμα ήδη τα είχαν βρει.

#### **Αυτό το κοριτσάκι γενικά έχει δημιουργήσει πρόβλημα;**

Αυτό το κοριτσάκι έχει δημιουργήσει πρόβλημα και παλιότερα, είναι ένα παιδάκι το οποίο προέρχεται από άλλη χώρα, έχει μεγαλώσει χωρίς τον μπαμπά της, η μητέρα της ξαναπαντρεύτηκε έκανε άλλα παιδιά, γενικότερα βιώνει δύσκολες καταστάσεις, αισθάνεται ότι δεν είναι αποδεκτή, αισθάνεται ότι είναι παραμελημένη. Τα ξεσπάσματα θυμού, οργής, έντασης είναι μια προσπάθεια να προσελκύσει την προσοχή, το ενδιαφέρον, αυτό που της έχει λείψει και να δηλώσει αυτό, ότι της έχει λείψει η οικογενειακή στοργή. Είναι σα να λέει : «είμαι εδώ, υπάρχω, προσέξτε με και θέλω τη δική σας αγκαλιά και τη δική σας αγάπη που δεν την είχα ποτέ από τον μπαμπά μου και από την οικογένειά μου».

#### **Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση σχολικής τάξης παιδιά που έχουν συμπεριφορικά προβλήματα;**

Αυτά τα παιδιά λειτουργούν ως μια «ωρολογιακή βόμβα», τινάζουν τα πάντα στον αέρα διακόπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία, φαντάσου να συμβεί κάτι μέσα στη σχολική τάξη, δεν μπορείς να κάνεις μάθημα, διακόπτονται τα πάντα και εσύ θα πρέπει αφενός να τους σταματήσεις και αφετέρου να δείξεις στο σύνολο της τάξης ότι μπορείς να διαχειριστείς την όλη κατάσταση, ότι την ελέγχεις. Πρέπει το πρόβλημα να λυθεί, η τάξη να πάρει τα μηνύματα που πρέπει, σύμφωνα με τους κανόνες που έχεις θέσει και ταυτόχρονα να κυλήσει το μάθημα. Πολύ δύσκολο, ιδίως για το λύκειο.

#### **Πώς αντιδράς, όταν αντιμετωπίζεις ένα τέτοιο παιδί;**

Αρχικά, όσο προετοιμασμένος κι αν είσαι, αιφνιδιάζεσαι. Γιατί είναι μια μέρα όπως όλες τις υπόλοιπες που μπαίνεις να κάνεις μάθημα και βρίσκεσαι αντιμέτωπος με αυτήν την κατάσταση. Άρα, το πρώτο πράγμα που προσπαθείς να κάνεις κάτι που αποκτάς με την εμπειρία και με το χρόνο είναι να διατηρείς την ψυχραιμία σου. Να είσαι ψύχραιμος, να είσαι ήρεμος, να περιμένεις τα πάντα, να συνειδητοποιήσεις ότι δε θα κάνεις μάθημα και από κει και πέρα αυτό το οποίο ωφελεί είναι να μην είσαι ιδιαίτερα αυστηρός. Να αφήσεις το παιδί να ξεσπάσει, να του δείξεις ότι το κατανοείς, ότι είσαι εκεί για αυτόν, ότι έχει απέναντί του ευήκοα ώτα που μπορούν να τον ακούσουνε, να τον κατανοήσουνε, είσαι λοιπόν εκεί γι' αυτόν και προσπαθείς να ερμηνεύσεις την συμπεριφορά, δηλαδή γιατί έγινε αυτό στο δικό σου το μάθημα, τι ήταν αυτό που πυροδότησε αυτή τη συμπεριφορά και επίσης ποιο μήνυμα κρύβεται πίσω απ' αυτή τη συμπεριφορά. Τα παιδιά πολλές φορές ξεσπούν σε αυτόν που αγαπούν και αισθάνονται ότι είναι πιο κοντά τους. Είναι ένας τρόπος να ζητήσουνε βοήθεια.

Δε θα ξεσπάσουν σε έναν αυστηρό, απόμακρο εκπαιδευτικό, θα ξεσπάσουν σε κάποιον ή θα εκδηλώσουν αυτή τη συμπεριφορά σε έναν άνθρωπο που ενδόμυχα πιστεύουν ότι θα μπορέσει να τους ακούσει και να τους βοηθήσει. Άρα, θεωρώ ότι δεν είναι τυχαία αυτά τα ξεσπάσματα σε συγκεκριμένες ώρες, σε συγκεκριμένα μαθήματα, σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Ψυχραιμία χρειάζεται, επιείκεια και ενσυναίσθηση.

**Πιστεύεις ότι έχει σχέση η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής;**

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια πραγματικότητα για τον καθηγητή του λυκείου και δη για τον καθηγητή της κατεύθυνσης. Το λύκειο συνδέεται με τις πανελλαδικές εξετάσεις, είναι προθάλαμος του πανεπιστημίου, οι αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής επηρεάζουν τα προγράμματα σπουδών. Αιφνιδιαζόμαστε, όταν βρισκόμαστε μπροστά σε αλλαγές που πρέπει να τις κατανοήσουμε να τις αφομοιώσουμε και να τις μεταφέρουμε μέσα στην τάξη. Άρα, ο καθηγητής του λυκείου είναι εξουθενωμένος μόνο από το διάβασμα που πρέπει να κάνει και εξουθενώνεται συνεχώς. Επομένως τον απασχολεί τόσο πολύ το διδακτικό αντικείμενο, η γνώση που πρέπει να μεταδώσει που δεν έχει το ψυχικό σθένος, δεν του μένουν άλλες αντοχές, για να αντιμετωπίσει προβλήματα διαχείρισης της τάξης. Εδώ τώρα θα πρέπει να δουλέψει στο κομμάτι το παιδαγωγικό. Κι εμείς στο λύκειο αναλωνόμαστε στο κομμάτι το γνωστικό. Δεν έχουμε το χρόνο και μετά οι καθηγητές της Γ' λυκείου λειτουργούμε ως φροντιστές περισσότερο και λιγότερο ως παιδαγωγοί.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς αυτά τα παιδιά; Κάποια βήματα δηλαδή πέρα από τις πρώτες αυτές αντιδράσεις;**

Πέρα από τις πρώτες αντιδράσεις μέσα στην τάξη διαμορφώνεις ένα συμβόλαιο άτυπο πολλές φορές δηλαδή κανόνες λειτουργίας της τάξης πώς θα πρέπει να λειτουργούμε, οι οποίοι κανόνες θα πρέπει να γίνουν αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης. Αυτό το κάνεις στην αρχή της χρονιάς, όταν αρχίζουν τα παιδιά να σε γνωρίζουν και εσύ αυτά. Για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης ετοιμάζεις μαζί με τα παιδιά αυτούς τους κανόνες. Συναποφασίζονται αυτοί οι κανόνες, για να γίνουν αποδεκτοί. Η ομάδα έχει απίστευτη δύναμη, δηλαδή αυτά τα παιδιά τα οποία έχουν διαταραγμένη συμπεριφορά δεν τα απομονώνεις, τα εντάξεις μέσα στην ομάδα και πολλές φορές αφήνεις την επικοινωνία και τη δυναμική της ομάδας να λύσει το πρόβλημα. Είναι παιδιά, ανήκουνε μέσα στην ομάδα, στην τάξη, άρα λοιπόν εφαρμόζεις ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μπορεί αυτό να γίνει στα μαθήματα της κατεύθυνσης; Μπορεί. Τοποθετείς το παιδί δίπλα σε κάποιον συμμαθητή του που ξέρεις ότι θα το βοηθήσει. Έτσι λοιπόν θα γίνει αποδεκτό. Του κάνεις ερωτήσεις με απώτερο σκοπό να του κεντρίσεις το ενδιαφέρον και την προσοχή. Ερωτήσεις που μπορεί να απαντήσει. Το επιβραβεύεις συνεχώς, προσπαθείς να ενισχύσεις την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του. Έξω από την τάξη πολλές φορές κατ' ιδίαν συζητήσεις με το παιδί, κατ' ιδίαν επαφές, αν το σχολείο κάνει διάφορα προγράμματα, πολιτιστικά, προγράμματα περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, προσπαθείς να το εντάξεις μέσα σε ένα πρόγραμμα, για να ανακαλύψει και το ίδιο δεξιότητες και επίσης να μάθει να συνεργάζεται με την ομάδα και να μάθει τι σημαίνει συλλογικότητα. Η συλλογικότητα είναι αυτή η οποία αμβλύνει την επιθετικότητα, αμβλύνει αυτού του είδους τις διαταραχές. Από κει και πέρα συνεργάζομαι με τη διευθύντρια του σχολείου με το σύλλογο των καθηγητών, επικοινωνώ με τους γονείς όποτε χρειάζεται και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας, εφόσον χρειαστεί και μιλάμε, βέβαια, για έντονες περιπτώσεις, για έντονα προβλήματα που είναι δύσκολο να επιλυθούν. Υπάρχει μια διαβάθμιση ανάλογα με το περιστατικό. Ξεκινάς με ήπια αντιμετώπιση μέσα από την τάξη και μετά η στρατηγική σου

επεκτείνεται και πέρα από την τάξη βέβαια συλλογικά μαζί με τους άλλους συναδέλφους.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για να διαχειριστείς παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς;**

Όχι. Το μόνο που μπορώ να πω με σιγουριά είναι ότι έχω πολλή μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και μεγάλη αγάπη για το επάγγελμα και ότι πολλές φορές αυτοσχεδιάζω, πειραματίζομαι. Δεν έχουμε κατάρτιση, δεν είχαμε κατάρτιση μέσα στις σχολές μας τουλάχιστον. Εγώ τελείωσα κλασική φιλολογία, δεν είχα πολλά παιδαγωγικά μαθήματα. Προσπαθούμε μέσα από την εμπειρία μέσα από τα διαβήματά μας, μέσα από διάφορα σεμινάρια, αλλά δυστυχώς δεν έχουμε την κατάρτιση. Στηριζόμαστε στον αυτοσχεδιασμό. Όλα τα παιδαγωγικά πονήματα έχουν πάρα πολλές θεωρίες αλλά δεν έχουμε το χρόνο να διαβάζουμε θεωρίες. Θέλουμε έτσι πρακτικά βήματα, κάτι άμεσο και χρηστικό, εφαρμόσιμο.

**Είχες σχετική επιμόρφωση;**

Ναι, έχω μια σχετική επιμόρφωση για το «bullying», γιατί στο παρατηρητήριο σχολικής βίας ήμουν μέλος και είμαι και μέλος στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου. Άρα λοιπόν έκανα επιμόρφωση.

**Θεωρείς ότι ήταν επαρκής;**

Δεν ήταν επαρκής, πρώτα - πρώτα ήταν εξ' αποστάσεως και δεν είχε καθόλου πρακτική εφαρμογή. Τώρα επίσης παρακολουθώ ένα σεμινάριο εξ' αποστάσεως το οποίο έχει να κάνει με τη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη. Ξεκίνησε τώρα, θα ξέρω περισσότερα, όταν τελειώσει. Υπάρχουν αρκετά σεμινάρια. Είναι πολλά τα κρούσματα και παρόλο που δεν έχουμε στο δικό μας σχολείο σοβαρές περιπτώσεις, ωστόσο διαβάζουμε ότι τουλάχιστον στα ελληνικά σχολεία η επιθετικότητα συνεχώς αυξάνεται και υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση.

**Το μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά τον προσεγγίζεις και προσπαθείς να μειώσεις την αρνητική συμπεριφορά, όταν βρίσκεσαι μπροστά σε κάτι τέτοιο;**

Αυτό νομίζω ήδη το έχω απαντήσει. Ο μαθητής ο οποίος έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω από το σχολείο εννοείται ότι τον προσεγγίζουμε μέσα από όλες αυτές τις τεχνικές που σου ανέφερα δηλαδή ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, διάλογο με το μαθητή, ένταξή του σε διάφορα προγράμματα, κατ' ιδίαν συζητήσεις με απώτερο σκοπό να διαμορφώσω μαζί του μια σχέση εμπιστοσύνης. Να αισθανθεί το παιδί ασφάλεια και να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε μαζί τα αίτια της συμπεριφοράς, γιατί για να λύσουμε το πρόβλημα, θα πρέπει να φτάσουν τα παιδιά στη ρίζα του. Ποια είναι τα αίτια γιατί το παιδί συμπεριφέρεται μέσα στο σχολείο έτσι και πώς μπορώ εγώ σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία να το αντιμετωπίσω.

**Με τους γονείς επικοινωνείς;**

Ναι, επικοινωνούμε με τους γονείς, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν πρόκειται για μια γόνιμη και ουσιαστική επικοινωνία, γιατί θα έλεγα ότι είναι πιο πολύ τυπική. Τι εννοώ, θα πάρουμε τηλέφωνο στους γονείς να τους ενημερώσουμε για τις απουσίες ή αν υπάρξει κάποιο συμβάν μόνο, αν είναι σοβαρό, δηλαδή αν έχουμε σωματική βία, θα ενημερώσουμε τους γονείς. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις που θα έχουμε λεκτική βία, ξεσπάσματα, κλάματα ξέσπασμα οργής στο σχολείο, ενημερώνω τους γονείς συνήθως, όταν έρχονται για να παραλάβουν τον έλεγχο επίδοσης. Δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία, γιατί οι γονείς απομακρύνονται από το

λύκειο. Οι γονείς εμπλέκονται, όταν το παιδί είναι μικρό, δηλαδή στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, το λύκειο πλέον οι γονείς δεν το επισκέπτονται όπως το δημοτικό. Είναι πολύ δύσκολο για ένα γονιό να έρθει και να παραδεχτεί ότι το παιδί του έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά και στο σπίτι, γιατί συνήθως αυτά τα παιδιά προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και ο γονιός προσέρχεται στο σχολείο με ντροπαλότητα, με δειλία δηλαδή πολλές φορές φοβάται ότι αν το παραδεχτεί αυτό στους καθηγητές, ή αν ζητήσει τη συμβουλή τους και την υποστήριξή τους, θα δεχτεί αρνητική κριτική. Φοβάται ότι θα του πουν: «τι να κάνω πια, αφού εσύ στο σπίτι δεν μπορείς να το βάλεις σε μία σειρά». Υπάρχουν και γονείς που έρχονται και ζητούν βοήθεια. Όταν το παιδί είναι μικρό, ο γονιός αισθάνεται ότι μπορεί να ελέγξει καταστάσεις. Τώρα πολλοί γονείς έρχονται εδώ και ισχυρίζονται ότι είναι στην εφηβεία και δεν μπορούν να διαχειριστούν ή δεν κατανοούν την εφηβική συμπεριφορά, θέλουν βοήθεια. Νιώθουν αβοήθητοι αλλά και εμείς πολλές φορές νιώθουμε ανεπαρκείς. Όσο ένας γονιός δεν μπορεί να κατανοήσει την εφηβική συμπεριφορά άλλο τόσο κι ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει κατάρτιση δεν μπορεί να την κατανοήσει. Γι' αυτό απαιτείται συνεργασία και στενή σχέση. Ανταλλαγή πληροφοριών, δηλαδή ο γονιός να μάθει από τον εκπαιδευτικό πώς συμπεριφέρεται το παιδί στο σχολείο, γιατί πολλές φορές εκπλήσσονται, δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί στο σχολείο έχει τέτοια συμπεριφορά και ο εκπαιδευτικός να γνωρίσει σε βάθος τις οικογενειακές συνθήκες του παιδιού προκειμένου να ερμηνεύσει συμπεριφορές και να προβεί σε αντίστοιχες παιδαγωγικές ενέργειες. Είναι σχέση εμπιστοσύνης που δεν οικοδομείται από τη μία στιγμή στην άλλη.

### **Τι ρόλο παίζει ο διευθυντής σε όλο αυτό; Συνεργάζεσαι με το διευθυντή και τους άλλους εκπαιδευτικούς;**

Σαφώς θα πρέπει να συνεργαστείς και αυτό αποτελεί μια στρατηγική, γιατί για να αντιμετωπιστεί η αποκλίνουσα συμπεριφορά, απαιτείται από κοινού στρατηγική και προσπάθεια, όλοι θα πρέπει να συμφωνήσουμε. Πρώτα πρέπει να περιγράψουμε το πρόβλημα, να το ερμηνεύσουμε, να εντοπίσουμε τις αιτίες και να συμφωνήσουμε σε κοινές πρακτικές με το διευθυντή και τους άλλους συναδέλφους. Ο διευθυντής θα έχει και την ευθύνη να αναζητήσει και λύσεις έξω από τη σχολική κοινότητα, σε περίπτωση έντονων προβλημάτων να επικοινωνήσει με δομές. Αυτός νομιμοποιείται να το κάνει, να επικοινωνήσει με κοινωνικούς λειτουργούς, με ψυχολόγους, να κανονίσει τέτοιου είδους παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο.

### **Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι προτάσεις σου για πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων;**

Όσα εφαρμόζω πηγάζουν από τον αυτοσχεδιασμό, την αγάπη για τα παιδιά και την εμπειρία και όχι από σχετική επιμόρφωση και συνεργασία με ειδικούς. Επίσης, στο Λύκειο εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης και του πιεστικού προγράμματος σπουδών οι περισσότερες πρακτικές έχουν χαρακτήρα κατασταλτικό. Δηλαδή αυτό που ενδιαφέρει τον καθηγητή του Λυκείου είναι να αποκαταστήσει γρήγορα την τάξη μέσα στη σχολική αίθουσα, για να συνεχίσει την παράδοση της ύλης. Συνήθως, δεν έχει ούτε το χρόνο ούτε την ψυχική δύναμη να εμβαθύνει στη ρίζα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της. Για τις προτάσεις νομίζω έχουμε πει κάποια πράγματα σχετικά. Να σταθούμε σε δύο δεδομένα. Σίγουρα ο καθηγητής του λυκείου είναι εξουθενωμένος και σίγουρα δεν υπάρχουν σχολικοί ψυχολόγοι. Άρα, εγώ θα έδινα πολύ μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση. Αλλά τι είδους επιμόρφωση. Ενδοσχολική επιμόρφωση. Αυτό επαφίεται στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας, δηλαδή κάθε σχολείο να



σταθμίσει τα περιστατικά που έχει, τη σοβαρότητά τους και να οργανώσει επιμόρφωση με βάση τις δικές του ανάγκες. Δηλαδή έχουμε πρόβλημα με ένα παιδί που έχει κατάθλιψη, έχουμε πρόβλημα με ένα παιδί που είναι επιθετικό, έχουμε πρόβλημα με ένα παιδί που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως, κανονίζει η διευθύντρια μαζί με το σύλλογο διδασκόντων απογευματινά σεμινάρια ενδοσχολικά, στοχευμένα, όπου θα καλέσει τους ειδικούς οι οποίοι θα σταθούν πάνω στο πρόβλημα και θα επιμορφώσουν όχι μόνο σε ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά και πρακτικά. Θα καταστρώσουν σχέδιο δράσης το οποίο θα εφαρμόζουν οι καθηγητές στα συγκεκριμένα παιδιά και θα καταγράφουν πόσο αποτελεσματικά είναι αυτά τα βήματα, θα γίνεται ανατροφοδότηση και επαναδιαμόρφωση αυτών των βημάτων. Άρα, στοχευμένα και πολύ πρακτικά. Το δεύτερο είναι συνεργασία σχολείου οικογένειας. Αυτό επαφίεται πάλι στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυστηρά συγκεντρωτικό, δεν υπάρχουν νόμοι που να επιβάλουν τους γονείς να εμπλακούν στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Άρα λοιπόν θέλει πρωτοβουλία από το σχολείο. Το σχολείο θα πρέπει να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή. Υπάρχουν πολλοί τρόποι, όπως για παράδειγμα να κάνει μια σχολή γονέων που είναι ωραίο και αποτελεσματικό βήμα και εύκολο τελικά που έχει ανταπόκριση. Να βρεις εισηγητές να εμπλέξεις το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, να είναι ενεργός ο σύλλογος, να σταθεί πάνω στα προβλήματα των παιδιών και στα προβλήματα των γονέων και γενικότερα το σχολείο να βοηθήσει τους γονείς να ασκήσουν αποτελεσματικά τον γονεϊκό τους ρόλο. Να πλησιάσουν το σχολείο. Γονείς εκπαιδευτικοί μπορούν μαζί, αν θέλουν, να διαμορφώσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης για το παιδί. Το κλειδί είναι η λέξη συνεργασία, η λέξη στενή σχέση. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε γονείς και εκπαιδευτικοί ότι έχουμε κοινούς στόχους. Θέλουμε το καλό του παιδιού και για το καλό του παιδιού θα πρέπει να συνεργαστούμε στενά χέρι – χέρι και μπορούμε να το κάνουμε, αν έχουμε διάθεση.

**Ευχαριστώ πολύ.**

#### **Εκπαιδευτικός 4**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Είμαι φιλόλογος.

**Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσίας σου;**

Δεκαεπτά.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ιστορία.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Πιστεύω ότι οι διαταραχές διαγωγής αφορούν άτομα με συμπεριφορές αποκλίνουσες από

κοινωνικά προσδιορισμένους κανόνες.

### **Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;**

Τα άτομα αυτά συνήθως εκδηλώνουν επιθετικότητα, είτε λεκτική είτε σωματική σε βάρος έμψυχων ή άψυχων. Μπορεί για παράδειγμα να εμφανίσουν καταστροφική μανία σε βάρος αντικειμένων του σχολικού χώρου ή της παρουσίας άλλων όπως σπάσιμο τζαμιών ή χάραξη αυτοκινήτων των καθηγητών, έντονο χτύπημα θρανίων, πόρτας και άλλα παρόμοια. Σε άλλες περιπτώσεις επιτίθενται στοχοποιώντας ίσως κάποιον συμμαθητή τους, κοροϊδεύουν, χλευάζουν.

### **Πόσο συχνά συναντάς περιπτώσεις μαθητών στο Λύκειο με διαταραχές διαγωγής;**

Στα δύο λύκεια στα οποία έχω υπηρετήσει δεν παρατηρήθηκαν συχνά τέτοια περιστατικά. Μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών γενικά αντιδραστικών και ευέξαπτων, ναι, έχουν υπάρξει.

### **Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις των διαταραχών διαγωγής από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**

Θεωρώ πως ναι, καθώς είμαστε υποψιασμένοι πια. Αρχικά, μέσω επιμορφώσεων οπότε και είχα ενημέρωση για σχετικά ζητήματα αλλά και μέσω της εμπειρίας μου. Μια διαφορετική συμπεριφορά που συγκεντρώνει συγκεκριμένα στοιχεία όπως η έντονη συναισθηματική αντιδραστικότητα που φτάνει στο σημείο να πλήξει τον άλλον είναι εύκολο να διαγνωστεί ως διαταραχή διαγωγής. Από την επιμόρφωση πληροφορήθηκα ότι στην περίπτωση των διαταραχών διαγωγής οι συμπεριφορές είναι επαναλαμβανόμενες και έχουν μια ιδιαίτερη δυναμική και ένταση που διακρίνεται από την απλή αντιδραστικότητα της εφηβείας. Ίσως τα πράγματα είναι δυσδιάκριτα σε περιπτώσεις πιο ήπιας εκδήλωσης συμπεριφορών που εντοπίζονται και ως συμπτώματα διαταραχής διαγωγής.

### **Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και για ποιο λόγο;**

Ίσως τα αγόρια περισσότερο, να είναι πιο επιρρεπή σε ανάλογες συμπεριφορές συγκριτικά με τα κορίτσια. Τα τελευταία είναι πιο πειθήνια. Ακόμη και κατά την εφηβική ηλικία η αντιδραστικότητα τους είναι πιο ήπια. Ίσως η διαφοροποίηση αυτή να σχετίζεται με τη διαφορετική αγωγή που έχουν λάβει από το σπίτι.

### **Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί και γιατί;**

Θεωρώ ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την αγωγή των παιδιών, οικονομικοί αλλά και κοινωνικοί είναι υπεύθυνοι για την εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, ίσως οικογένειες είτε με υπερβολικά συντηρητικές ή με αυταρχικές είτε με φιλελεύθερες στάσεις μπορεί να δημιουργούν τις προϋποθέσεις γέννησης τέτοιων συμπεριφορών. Ο άκριτος φιλελευθερισμός που δε συνοδεύεται από τη θέσπιση ορίων που ικανοποιεί όλες τις επιθυμίες του παιδιού δίχως ιεράρχηση αυτών ίσως να δίνει την εντύπωση στο παιδί ότι μπορεί να κάνει ό,τι θέλει να μη σέβεται κανόνες ή την προσωπικότητα του άλλου. Επίσης, και η κατάσταση που βιώνει στη σχολική κοινότητα όπου και εκδηλώνονται οι αποκλίνουσες συμπεριφορές μπορεί να αναπαραγάγει συμπτώματα προκλητικής εναντιωματικής διαταραχής. Η σχολική αποτυχία, το περιθώριο, η αδυναμία ένταξης σε φιλικές παρέες, η στοχοποίησή του από τους συμμαθητές του ενδεχόμενα να προκαλούν εκδηλώσεις όπως να κάνει βανδαλισμούς, να βιαιοπραγεί, να έχει εκρήξεις θυμού. Ίσως τέλος το

κοινωνικοοικονομικό status να αφήνει και αυτό το στίγμα του. Παιδιά από φτωχά περιβάλλοντα νιώθουν ότι υπολείπονται έναντι άλλων που τα έχουν όλα. Αισθήματα μειονεξίας ή θυμού απέναντι στην κοινωνία της αφθονίας γεννά επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε ό,τι αντιπροσωπεύει την εξουσία, τους θεσμούς και για την περίπτωση που μας αφορά, το σχολείο.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς; Και γιατί;**

Αναμφίβολα, ο αντίκτυπος αποκλίνουσας συμπεριφοράς του παιδιού δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την επίδοσή του. Συχνά το παιδί αυτό υφίσταται ποινές όπως οι αποβολές λόγω των προβλημάτων που προκαλεί στη σχολική κοινότητα. Η απουσία από το σχολείο διαταράσσει την ομαλή του φοίτηση. Επιπλέον, τα προβλήματα που έχει το παιδί που ίσως ευθύνονται για την παραβατική του συμπεριφορά δεν το αφήνουν να δοθεί στο διάβασμα, το αποπροσανατολίζουν. Σχετικά με τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους πιστεύω ότι δεν είναι καλές, γιατί αυτοί ενοχλούνται και τους βάζουν στο περιθώριο. Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς κι αυτές δυναμιτίζονται, αφού η συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Επομένως, δυσχεραίνεται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να χτίσει καλές σχέσεις με το συγκεκριμένο μαθητή.

**Έχεις αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις την εμπειρία σου;**

Πολλές περιπτώσεις παιδιών που να συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά με βάση τα οποία θα τα ενέτασσα σε αυτήν την κατηγορία δεν είχα. Μεμονωμένα περιστατικά αντιμετώπισα. Χαρακτηριστικά θυμάμαι την περίπτωση παιδιού που δεν πρόσεχε σχεδόν ποτέ στο μάθημα που ήταν συστηματικά απείθαρχος, αντιδρούσε συνέχεια σε καθετί και αντιμιλούσε στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο διευθυντή. Θυμάμαι ότι τον έπιασα μόνο του στο τέλος του μαθήματος και μου εκμυστηρεύτηκε ότι η μητέρα του είχε φύγει από το σπίτι και είχε μείνει αυτός με τα αδέρφια του και τον πατέρα του μόνοι.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Σίγουρα ο εκπαιδευτικός αποσπάται από το κύριο έργο του και οι μαθητές επίσης. Χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος προκειμένου να ασχοληθείς με τη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν κάθε φορά. Επιπλέον, ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο πρέπει να χειριστεί τα παιδιά αυτά ο εκπαιδευτικός τον φέρνουν σε δύσκολη θέση, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές είτε μπορούν να μιλήσουν για άνιση μεταχείριση και συνεπώς να εκμεταλλευτούν την κατάσταση και να μην πειθαρχούν και οι ίδιοι στους κανόνες. Ασχολούμενος εξάλλου με το συγκεκριμένο μαθητή χάνεις τον έλεγχο της υπόλοιπης τάξης.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου, όταν αντιμετωπίζεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής ;**

Υποθετικά θα μιλήσω ή θα αναφερθώ στην εμπειρία μου από τις περιπτώσεις τις ήπιες για τις οποίες έκανα προηγουμένως λόγο. Φυσικά δεν είναι και ό,τι καλύτερο να έχεις στην τάξη σου μια τέτοια περίπτωση. Η αντίδρασή μου ποικίλλει και σχετίζεται με τη συμπεριφορά του παιδιού. Δηλαδή, αν δεχτώ προσωπική επίθεση νιώθοντας άμεσα θιγόμενη, εκείνη τη στιγμή θα με πιάσει ταχυκαρδία έντονη εφίδρωση και θα έχω την αγωνία να μην φύγει η κατάσταση από τον έλεγχό μου. Αρχικά, προσπαθώ να μη δώσω έκταση στο ζήτημα, το αφήνω να

εκτονωθεί σκεπτόμενη ότι η αντίδρασή μου πιθανόν να δυναμιτίσει περισσότερο την κατάσταση. Στη συνέχεια, όταν δω ότι η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, προσπαθώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου και επιδιώκω οπτική επαφή με τον μαθητή, δηλαδή για λίγα δευτερόλεπτα το βλέμμα μου εστιάζει σε αυτόν.

**Ποια είναι η άποψή σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Σήμερα, ίσως περισσότερο από ποτέ, ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με πολλές ευθύνες. Πέρα από το καθαρά εκπαιδευτικό κομμάτι, τις συνεχείς αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει, έχει αναλάβει και δουλειά γραφείου. Επίσης, καθώς τα κοινωνικά προβλήματα έχουν διογκωθεί λόγω της οικονομικής κρίσης πληθαίνουν και τα περιστατικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ζητείται από τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως «πολυεργαλείο» δίχως όμως να έχει την υποστήριξη τη θεωρητική, ψυχολογική και συναισθηματική που χρειάζεται. Επομένως, όταν καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα διαχείρισης παιδιών με διαταραχές διαγωγής δίχως μάλιστα να έχει τα κατάλληλα όπλα, μοιραία επέρχεται και η επαγγελματική εξουθένωση. Μπορεί, τέλος, να νιώθει ότι είναι και ανίκανος, κατώτερος των περιστάσεων, αφού δεν αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα που αναφέρονται, και τότε έχει πιθανόν και χαμηλό αυτοσυναισθημα. Όμως, ένας εκπαιδευτικός με πληγωμένο ψυχισμό πόσο μπορεί τελικά να είναι αποτελεσματικός δίχως τη στήριξη που απαιτείται προκειμένου να ανταπεξέλθει στους ποικίλους ρόλους που η πολιτεία του έχει αναθέσει;

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Αρχικά, θα ζητήσω από το μαθητή να μείνει μέσα στο διάλειμμα, για να μιλήσουμε. Είναι σημαντικό νομίζω αυτό να μην το εκφράζω δυνατά και το ακούσει όλη η τάξη, αλλά πηγαίνω στο μαθητή και χαμηλόφωνα του το ανακοινώνω. Στο διάλειμμα σε αυτήν την κατ' ιδίαν συνάντηση με τον μαθητή εστιάζουμε στη συμπεριφορά του. Αποφεύγω να χρησιμοποιήσω χαρακτηρισμούς αρνητικούς. Τον ρωτώ γιατί εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά. Προσπαθούμε να κάνουμε ένα είδος συμβολαίου, συμφωνίας. Τον ακούω προκειμένου να εστιάσω στη δική του ιστορία, στους λόγους που τον κάνουν να δημιουργεί θέματα στην τάξη. Αν η κουβέντα δεν οδηγήσει πουθενά, τότε σκέφτομαι άλλες λύσεις. Πάντως είναι σημαντικό να μη στοχοποιηθεί ο μαθητής. Να επισημάνω επίσης ότι είναι διαφορετικό να γνωρίζω από πριν αν έχει διαγνωσμένη διαταραχή διαγωγής ο μαθητής και διαφορετικά να το ανακαλύψω εγώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στην πρώτη περίπτωση έχεις έτοιμα τα όπλα σου, ενδεχομένως να είσαι και πιο υποστηρικτικός και συγκαταβατικός, γιατί ξέρεις, έχεις ενημέρωση για την ιδιαιτερότητα του παιδιού. Στη δεύτερη περίπτωση ενδέχεται να γίνουν λάθη, να χάσεις την ψυχραιμία σου, ίσως να είσαι και πιο αυστηρός να έχεις απαιτήσεις στις οποίες το παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Βέβαια, θα μου πεις ότι παραβιάζεται ο κανόνας της ισότητας με βάση τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους μαθητές. Όμως, θεωρώ ότι δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα στην εκπαίδευση από την ισότητα δεδομένου ότι τα παιδιά, οι άνθρωποι γενικά είμαστε διαφορετικοί, έχουμε ο καθένας διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Δυστυχώς οι προπτυχιακές σπουδές δεν πρόσφεραν κατάρτιση που να βοηθά στην

αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων. Η καθημερινή όμως πραγματικότητα του σχολείου έδωσε το έναυσμα προκειμένου να αναζητήσω στη βιβλιογραφία πληροφόρηση για το θέμα.

**Είχες επιμόρφωση σχετική με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη; Και αν ναι, ήταν επαρκής;**

Υπήρξε μια σχολική χρονιά που είχα ένα πολύ θορυβώδες τμήμα δύσκολα διαχειρίσιμο. Τότε αναζήτησα επιμόρφωση και παρακολούθησα ένα σεμινάριο διάρκειας 200 ωρών “διαχείριση σχολικής τάξης” αλλά και ημερίδες, βιωματικά εργαστήρια. Ποτέ ένα σεμινάριο όμως από μόνο του δεν είναι επαρκές. Χρειάζεται συνεχής σε τακτικά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση. Δυστυχώς όμως το Υπουργείο δεν αναλαμβάνει μεθοδικά τέτοια πρωτοβουλία και όποια επιμόρφωση έχω αναλάβει την έχω καλύψει με προσωπικό κόστος χρημάτων και έχω επίσης διαθέσει προσωπικό χρόνο ο οποίος όμως είναι ιδιαίτερα πολύτιμος, μια και η επιβάρυνση του φιλολόγου στο σχολείο είναι μεγάλη. Ο παράγοντας εμπειρία είναι νομίζω καίριος σε αυτές τις περιπτώσεις.

**Προσεγγίζεις το μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείς να μειώσετε την αρνητική συμπεριφορά;**

Έχει σημασία στην ιδιωτική κουβέντα μου με τον μαθητή να τον ρωτήσω αν υπάρχει και κάτι στη δική μου συμπεριφορά απέναντί του που τον ενοχλεί. Ορισμένες φορές τα παιδιά παίρνουν διαφορετικά μηνύματα. Για παράδειγμα παρερμηνεύουν ένα βλέμμα, τον τόνο της φωνής. Στη συζήτηση αυτή με τον μαθητή, αν καταφέρω να πάρω πληροφορία ακούγοντας τη δική του ιστορία που ενδεχομένως να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του, προσπαθούμε να καταλήξουμε στην τήρηση ορισμένων βασικών κανόνων που και εμένα θα επιτρέψουν να λειτουργήσω στην τάξη και αυτόν θα βοηθήσουν προκειμένου να μην προκύπτουν προβλήματα. Όμως όλα αυτά είναι θεωρητικά, στην παρούσα φάση δυστυχώς η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Για αυτό και στη συνέχεια, εφόσον η αποκλίνουσα συμπεριφορά συνεχίζεται, προσανατολίζομαι να ενεργοποιήσω άλλες στρατηγικές.

**Επικοινωνείς με τους γονείς προκειμένου να συνεργαστείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή; Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις το είδος αυτής της συνεργασίας.**

Η συνεργασία με την οικογένεια μπορεί να με βοηθήσει να αντιμετωπίσω το ζήτημα πιο αποτελεσματικά. Οι πληροφορίες που θα μου δώσει η οικογένεια είναι θεωρώ πολύ σημαντικές. Αν η οικογένεια έχει διαγνώσει το θέμα, θα με ενημερώσει και θα γνωρίζω πώς θα αντιμετωπίσω το παιδί. Διαφορετικά, αν οι γονείς δεν είναι ενήμεροι για την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού, τότε και αυτοί πιθανόν θα ενεργοποιηθούν προκειμένου να προσεγγιστεί το ζήτημα πιο ολοκληρωμένα. Προσέχω πώς θα διατυπώσω το ζήτημα στους γονείς. Αποφεύγω να πω στους γονείς «το παιδί σου έχει πρόβλημα». Σκιαγραφώ τη συμπεριφορά και ενδεχομένως προτείνω να στραφούν και οι γονείς σε κάποιον ειδικό, για να εντοπίσουν τους λόγους που προκαλούν ή ακόμη και να διαγνώσουν το πρόβλημα. Τέλος, συμφωνούμε με τους γονείς να έχουμε επικοινωνία σε τακτικά χρονικά διαστήματα προκειμένου να ανταλλάσσουμε πληροφορίες και να δούμε αν έχει σημειωθεί πρόοδος σε κάθε βήμα που γίνεται κάθε φορά.

**Συνεργάζεσαι με τον διευθυντή και άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσετε παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;**

Η μεμονωμένη προσέγγιση του θέματος σαφώς και δε θα οδηγήσει πουθενά. Είναι καίριο να

επικοινωνήσουμε με τους άλλους συναδέλφους του σχολείου, να δούμε αν η δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς του εν λόγω μαθητή, είναι κάτι που επεσήμαναν και οι ίδιοι. Είναι σημαντικό να επιστρατεύσουμε όμοιες μεθόδους, στρατηγικές αντιμετώπισης του ζητήματος. Το παιδί μπερδεύεται ή και εκμεταλλεύεται την κατάσταση, όταν υπάρχει διαφορετική προσέγγιση. Παραδείγματος χάρη κάποιος συνάδελφος να είναι ιδιαίτερα επικριτικός ή αυστηρός και να εφαρμόζει ποινές π.χ. στέλνει τον μαθητή εξ αρχής στο διευθυντή ή τον βγάζει επανειλημμένα από την τάξη. Ή να είναι υπερβολικά φιλελεύθερος και το κλίμα να είναι ελευθεριάζον δίχως την ύπαρξη κανόνων που θέτουν όρια. Αν το πρόβλημα έχει δυναμική, τότε στρέφομαι στο διευθυντή, τον ενημερώνω για τα βήματα που ακολούθησα ζητώ να συγκαλέσουμε σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να δούμε συνολικά το θέμα, να ανταλλάξουμε πληροφορίες και να προτείνουμε λύσεις. Προτείνω να ζητήσουμε τη συνδρομή κάποιου ειδικού, όπως σχολικού ψυχολόγου, για δύο λόγους. Είναι ξεκάθαρο ότι τα όπλα μας, τα γνωστικά μας «εφόδια», είναι ανεπαρκή, για να υποκαταστήσουμε έναν ψυχολόγο. Η αντιμετώπιση του ζητήματος θα είναι πιο σωστή από τον ειδικό και επιπλέον ο χρόνος του εκπαιδευτικού δεν επαρκεί, για να αντιμετωπίσει μεθοδικά και με συνέπεια το ζήτημα, ενώ με τον ψυχολόγο ενδεχομένως να οριστούν συγκεκριμένες συνεδρίες και να δοθεί η προσοχή που απαιτείται το παιδί.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις σου για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Βασιζόμαστε σε προσωπική αναζήτηση, εμπειρία και αγάπη για τα παιδιά. Δε φτάνουν αυτά. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει «portfolio» του μαθητή ή τήρηση προσωπικού φακέλου μαθητή φυσικά με την τήρηση του απορρήτου. Αν έχει διαγνωστεί η ιδιαιτερότητα του μαθητή, είναι καίριο. Ο φάκελος αυτός να γίνει από το δημοτικό ή και το Γυμνάσιο και να συνοδεύει το μαθητή. Ο φάκελος πρέπει να ενημερώνεται προκειμένου να φανεί αν στο πέρασμά του από την μία βαθμίδα στην άλλη υπάρχει πρόοδος. Να υπάρχει ολοκληρωμένη προσέγγιση του ζητήματος όχι σπασμωδικές κινήσεις αλλά συντονισμένες ενέργειες όπως τηλεφωνική ενημέρωση γονέων και συναντήσεις σε τακτική μέρα και ώρα, οργάνωση σχολής γονέων από τη σχολική μονάδα, πρακτικές πρόληψης και συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων και βοήθεια από ειδικούς. Τέλος, θεωρώ πολύ καίριο το παιδί να παίρνει θετικά μηνύματα για την αξία του. Το σχολείο επίσης να λειτουργεί εξισορροπητικά απέναντι στις ενδεχόμενες ανεπάρκειες της οικογένειας. Γενικά πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι δεν υπάρχουν κακά παιδιά αλλά καλά παιδιά που κάνουν καλές ή κακές πράξεις. Εξαρτάται από το «τι ταΐζεις τον λύκο». Αν ταΐζεις επίκριση, παίρνεις επίκριση. Η συμπεριφορά αναπαράγει τη συμπεριφορά.

**Ευχαριστώ πολύ.**

**Εκπαιδευτικός 5**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεστε ;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχετε κάποια θέση ευθύνης;**

Είμαι η διευθύντρια του Λυκείου.

**Ποια είναι η ειδικότητά σας;**

Είμαι φυσικός.

**Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε;**

Έχω 30.

**Και το επίπεδο σπουδών σας;**

Έχω μεταπτυχιακό δίπλωμα.

**Πώς κατανοείτε τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Διαταραχές διαγωγής είναι κάθε απόκλιση από τη συμπεριφορά που υπαγορεύουν τα όρια και οι κανόνες που υπάρχουν σε μια σχολική κοινότητα. Για παράδειγμα το Λύκειο έχει κάποιους κανόνες και κάποια όρια λειτουργίας. Αν ένας μαθητής αποκλίνει από αυτά τα όρια, εκδηλώνει μια συμπεριφορά που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

**Πώς πιστεύετε ότι εκδηλώνονται οι διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα στο σχολείο;**

Μπορούμε να έχουμε απόκλιση η οποία είναι σχεδόν ανεπαίσθητη, αλλά μπορούμε να έχουμε και μια απόκλιση που δημιουργεί προβλήματα τόσο στην ακεραιότητα τη σωματική και τη συναισθηματική ενός μαθητή όσο και στην καλή λειτουργία του σχολείου μας.

**Αυτά τα παιδιά τι συμπεριφορές εκδηλώνουν ;**

Αυτά τα παιδιά μπορεί να εκδηλώνουν μια ήπια αντίδραση, δηλαδή να μην επιτρέπουν έναν καθηγητή να κάνει το μάθημά του είτε φλυαρώντας συνεχώς είτε χτυπώντας τον διπλανό τους είτε φωνάζοντας είτε σηκώνονται μέσα στην τάξη είτε δημιουργούν μια γενική αναστάτωση η οποία παρακωλύει τη διαδικασία του μαθήματος μέχρι το σημείο να κάνουν ζημιές στον περιβάλλοντα χώρο, να γράφουν συνθήματα να καταστρέφουν, να σπάνε τζάμια, να μαλώνουν με τους συμμαθητές τους, να τους χτυπάνε, να προβαίνουν και σε χειρότερες πράξεις, να είναι πολύ επιθετικά γενικά.

**Αυτό το φαινόμενο το συναντάτε συχνά στο λύκειο;**

Στα Γενικά Λύκεια δεν έχουμε μεγάλη συχνότητα παραβατικών συμπεριφορών, αλλά οπωσδήποτε συναντάμε και μερικές φορές συναντάμε και έντονες αποκλίσεις τις οποίες αντιλαμβανόμαστε αμέσως και προσπαθούμε να τα βοηθήσουμε με τον οποιοδήποτε δυνατό τρόπο.

**Πιστεύετε ότι μπορείτε να διακρίνετε τις περιπτώσεις σοβαρών διαταραχών συμπεριφοράς από την φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**

Μπορώ να τη διακρίνω, γιατί έχουμε ευαισθησία σε όλες αυτές τις συμπεριφορές, έχουμε σηκωμένες τις κεραίες μας, παρακολουθούμε τους μαθητές. Παρατηρούμε τις αποκλίνουσες συμπεριφορές. Επομένως, αμέσως αντιλαμβανόμαστε, όταν κάτι σοβαρό συμβαίνει.

**Νομίζετε ότι οι διαταρακτικές συμπεριφορές σχετίζονται με το φύλο των μαθητών;**

Νομίζω ότι δε σχετίζονται. Δηλαδή μπορούμε να συναντήσουμε τέτοιες συμπεριφορές τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Απλώς η ένταση της εκδήλωσης παίζει ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα αγόρια επειδή έχουν μεγαλύτερη μυϊκή δύναμη, μπορούν να δημιουργήσουν μεγαλύτερες καταστροφές και έχουν πιο έντονη επιθετικότητα.

**Ποιοι παράγοντες νομίζετε ότι ευθύνονται για την εμφάνιση των διαταραχών**

### **συμπεριφοράς;**

Νομίζω ότι ο πιο βασικός παράγοντας που μπορεί να επιτρέψει την εμφάνιση και την περαιτέρω ένταση είναι η έλλειψη ορίων από τα σπίτια τους. Ο τρόπος με τον οποίο μεγάλωσαν παίζει μεγάλο ρόλο. Πολλές φορές ευθύνονται οι γονείς που δεν κατάφεραν να τους δώσουν να καταλάβουν ότι όλα τα πράγματα φτάνουν μέχρι ένα επίπεδο και ένα όριο. Εάν δεν το καταλάβουν αυτό στην παιδική τους ηλικία, εμείς του λυκείου το βρίσκουμε μπροστά μας. Τα παιδιά στο λύκειο είναι πια διαμορφωμένες προσωπικότητες.

### **Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο;**

Σίγουρα επηρεάζουν την επίδοση και των ίδιων των μαθητών και των συμμαθητών τους. Μια τάξη στην οποία δεν μπορεί να υπάρχει ησυχία και ένα κλίμα λειτουργικό σίγουρα δε βοηθάει κανέναν πόσο μάλλον τα παιδιά που θέλουν να παρακολουθήσουν και να πάρουν κάτι από το σχολείο .

### **Ποιες είναι οι σχέσεις των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές τους;**

Πολλές φορές αποτελούν πόλο έλξης. Ένα παραβατικό παιδί, επειδή φαίνεται ως αρχηγός της ομάδας, γίνεται πόλος έλξης και μπορεί να παρασύρει και πολλά άλλα παιδιά τα οποία δεν έχουν βρει χώρο να ενταχθούν και προσπαθούν να ενταχθούν οπουδήποτε. Οπότε ένα παραβατικό παιδί μπορεί να τους φανεί πιο ισχυρό και τον κάνουν αρχηγό της ομάδας. Τα παιδιά αυτά δηλαδή γίνονται πυρήνες.

### **Ποια είναι η σχέση αυτών των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς;**

Τα παιδιά αυτά συνήθως αποτελούν το «μαύρο πρόβατο» του σχολείου. Αλλά νομίζω ότι ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να προσεγγίσουμε τέτοιους μαθητές είναι με όσο το δυνατόν περισσότερη κατανόηση και αγάπη. Γιατί μόνο έτσι θα δημιουργήσουμε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης έτσι ώστε να εξωτερικεύσει τα προβλήματα τα οποία έχει και να καταφέρουμε να τα αντιμετωπίσουμε.

### **Έχετε αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στο σχολικό πλαίσιο περίπτωση παιδιού με διαταραχές συμπεριφοράς ;**

Έχουμε αντιμετωπίσει διάφορες «τραβηγμένες» συμπεριφορές με πολύ «bullying» και μέσω του διαδικτύου. Ναι, έχουμε αντιμετωπίσει.

### **Μπορείτε να μου περιγράψετε μια εμπειρία σας;**

Ναι, ήταν ένας μαθητής, ο οποίος είχε πάρα πολλά προβλήματα υγείας, τα οποία είχαν κατ' επέκταση επιπτώσεις και στην επίδοσή του στα μαθήματα. Ήταν ένας μαθητής ο οποίος δεν μπορούσε να βρει φίλους, ήταν αντικοινωνικός, ήταν κακός μαθητής. Άρα δεν μπορούσε να ενταχθεί σε καμία ομάδα. Εντάχθηκε λοιπόν σε μια ομάδα στην οποία ανήκαν παιδιά που ήταν πάρα πολύ έξυπνα, ήταν ισχυρότατα αλλά αυτά τα παιδιά ήταν κάπως διαταραγμένες προσωπικότητες. Πήγαιναν λοιπόν τον μαθητή αυτόν σε μια πλαγιά, τον πετούσαν κάτω και υπήρχαν συμμαθητές τους που τραβούσαν σε βίντεο τη σκηνή αυτή. Τον έριχναν κάτω και τον περιγελούσαν. Πέρα από αυτό γυρίσανε ολόκληρα βιντεάκια φορώντας τη μάσκα των «ανώνυμους». Μιλούσαν με πάρα πολύ άσχημα λόγια για αυτόν και τον καταρεζίλευαν. Αυτά τα βιντεάκια τα ανέβασαν στο διαδίκτυο. Έφτασε σε εμάς στο σχολείο ένα τέτοιο βιντεάκι και συγκαλέσαμε σχολικό συμβούλιο. Έγινε πολύ μεγάλη διαδικασία, καλέσαμε τους γονείς των μαθητών, καλέσαμε τους γονείς του θύματος, καλέσαμε δημοτικούς



συμβούλους. Αντιμετωπίστηκε συνολικά το θέμα. Συνεργάστηκαν πάρα πολύ όλοι οι φορείς και οι γονείς φυσικά. Δεν προχωρήσαμε σε αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και προσπαθήσαμε την ομάδα των θυτών να την εντάξουμε στην σχολική κοινότητα, προσπαθώντας όλη αυτή την τεχνολογία που κατείχε αυτή η ομάδα να την χρησιμοποιήσουν για ωφέλιμους σκοπούς. Για παράδειγμα να κάνουμε ένα βιντεάκι για να προβάλλουμε το σχολείο. Το θύμα δεν ήθελε να αποκοπεί από την παρέα αυτή, γιατί προκειμένου να είναι ενταγμένος σε κάποιο χώρο ήταν δεκτικός στο να υποστεί μια τέτοια συμπεριφορά. Δεν το κατήγγειλε ο ίδιος αλλά η μαμά του. Η μαμά του κίνησε αυτήν τη διαδικασία αλλά το παιδί ήταν αποτρεπτικό προς αυτή τη διαδικασία. Ο δε αρχηγός της ομάδας ήταν ένα ευφύεστατο πλάσμα το οποίο πέρασε και στο πολυτεχνείο, αλλά πιστεύω ότι είχε πάρα πολλά προβλήματα που ούτε οι γονείς του κατάλαβαν ότι και το παιδί αυτό χρειάζεται βοήθεια. Όχι μόνο αυτός που τα υπέστη αλλά και αυτός που τα προκάλεσε. Δεν ξέρω τι έγινε μετέπειτα, γιατί ήταν σε μεγάλη τάξη και φύγανε από το σχολείο. Αλλά ήταν μια πολύ έντονη κατάσταση.

### **Πιστεύετε ότι επηρεάζουν αυτές οι συμπεριφορές την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης;**

Την εκπαιδευτική διαδικασία την επηρεάζουν στο 1000%. Ένας μαθητής ο οποίος γίνεται πυρήνας και δημιουργεί μια ένταση μέσα στην τάξη και δεν επιτρέπει στον καθηγητή να κάνει με ομαλό τρόπο το μάθημά του αυτό αποβαίνει αρνητικό και για τους υπόλοιπους μαθητές. Χάνουν όλοι. Χάνει και αυτός που δεν ενδιαφέρεται αλλά και αυτοί που ενδιαφέρονται.

### **Όταν αντιμετωπίζετε ένα τέτοιο παιδί ποιες είναι οι πρώτες αντιδράσεις σας;**

Όταν έχουμε ένα τέτοιο παιδί, το πρώτο που κάνουμε είναι να το καλέσουμε να μιλήσουμε και να δημιουργήσουμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε να ανοιχτεί και να φτάσουμε στην πηγή, γιατί σίγουρα υπάρχει θέμα το οποίο προκάλεσε αυτή την αρνητική συμπεριφορά. Εάν επιλύσεις το θέμα, θα επιλύσεις και τη συμπεριφορά. Ένα παιδί το οποίο εξωτερικεύει ένα πρόβλημα, το οποίο κουβαλάει, το οποίο δεν ξέρεις από που το κουβαλάει, από την οικογένειά του, από κάποιους φίλους, που τον κάνανε «bullying» σε μικρότερες ηλικίες. Εάν βρεις την πηγή, νομίζω λύνεις το πρόβλημα. Η προσέγγιση είναι το Α και το Ω. Το να τιμωρήσεις έναν τέτοιο μαθητή είναι το μόνο εύκολο. Τιμωρείς τον μαθητή, αλλά το αποτέλεσμα θα είναι το ίδιο. Η πρώτη αντίδραση είναι πάλι η σωστή προσέγγιση. Γιατί σε εμάς συνέβη ένα τέτοιο γεγονός. Μαθητής έπιασε από το λαιμό μαθήτριά με κίνδυνο να την πνίξει. Και ήρθε η μαθήτριά κλαίγοντας, ενώ την είχαν σώσει οι συμμαθητές της την τελευταία στιγμή. Και η προσέγγιση βοήθησε στο να σταματήσει αυτό. Καλέσαμε τη μητέρα η οποία προχώρησε σε επαφή με γιατρούς. Είναι σημαντική η επαφή με τους γονείς, γιατί συνήθως ξέρουνε τι συμβαίνει. Αλλά νομίζουν ότι κρύβοντας τα σκουπίδια κάτω από το χαλί δε θα φανούν. Ξέρουν τι συμβαίνει, αλλά δεν ενημερώνουν το σύλλογο, μέχρι τη στιγμή που θα δημιουργηθεί το γεγονός. Αλλά και πάλι συνεργαζόμαστε με όλους τους φορείς. Συνεργαζόμαστε με τους γονείς συνεργαζόμαστε με ψυχολόγους, με κοινωνικούς λειτουργούς, ακόμη και με ψυχιάτρους, αν χρειαστεί.

### **Σε σχέση με τους συναδέλφους τους υπόλοιπους του σχολείου;**

Ενημερώνουμε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ίσως όχι τη στιγμή της «φωτιάς», αλλά τους ενημερώνουμε. Και τους κάνουμε κοινωνούς και ζητάμε τη βοήθειά τους, για να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα.

**Πιστεύετε ότι έχει σχέση η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση τέτοιων προβληματικών καταστάσεων;**

Πιστεύω ότι η οικονομική κατάσταση στην οποία έχουν φέρει τους εκπαιδευτικούς, η εξουθένωση της δουλειάς κυρίως που έχουμε στα λύκεια η οποία είναι υπερβολική είναι οι αιτίες που κάποιοι εκπαιδευτικοί, όχι όλοι - γιατί υπάρχουν καλοί και φιλότιμοι εκπαιδευτικοί στο χώρο μας - δεν ενδιαφέρονται να κάνουν τίποτα περισσότερο από αυτό για το οποίο νομίζουν ότι αμείβονται, δηλαδή την παροχή γνώσεων. Αυτοί όμως είναι λίγοι, οι περισσότεροι είναι φιλότιμοι και ασχολούνται πάρα πολύ με τα παιδιά.

**Το να εξουθενωθεί ένας εκπαιδευτικός επαγγελματικά έχει σχέση με το να αντιμετωπίζει παιδιά με επιθετική συμπεριφορά;**

Έχει πολύ μεγάλη σχέση. Δημιουργεί την απάθεια προς τέτοιες συμπεριφορές. Σου λέει: «Ας το λύσει κάποιος άλλος το πρόβλημα όχι εγώ». Είναι φορτωμένος και θεωρεί ότι δεν είναι η δουλειά του αυτή. Θα το αναλάβει, σου λέει, κάποιος άλλος. Θα είναι ο γονιός, θα είναι ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο διευθυντής, πάντως όχι εγώ.

**Οι συγκεκριμένες πρακτικές που ακολουθείτε για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα διαγωγής ποιες είναι;**

Το πρώτο που γίνεται είναι η συζήτηση. Μετά ενημερώνεις τους γονείς, ενημερώνεις τους καθηγητές και αν χρειαστεί πηγαίνεις περαιτέρω και σε δομές.

**Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση που απαιτείται από τις σπουδές σας για τη διαχείριση τέτοιων σοβαρών προβλημάτων;**

Νομίζω ότι εμείς, επειδή είμαστε παλιότεροι, οι σπουδές μας ήταν καθαρά πάνω στο γνωστικό μας αντικείμενο. Από κει και πέρα η εμπειρία μας τόσα χρόνια στο σχολείο, το ενδιαφέρον μας και η αγάπη μας προς τον μαθητή, το μεταπτυχιακό μου που ήταν πάνω στην παιδαγωγική πιστεύω ότι με βοήθησαν, ώστε να μπορώ να αντιμετωπίσω και την χειρίστη περίπτωση.

**Είχατε επιμόρφωση για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση τέτοιων προβλημάτων συμπεριφοράς;**

Επιμόρφωση ιδιαίτερη όχι δεν είχα. Ενδιαφέρθηκα μόνη μου και με την εμπειρία κατάλαβα ότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές πρέπει να αντιμετωπίζονται με κάποιους συγκεκριμένους τρόπους. Παρακολούθησα μόνο κάποιες ημερίδες, και σεμινάρια σχετικά μ' αυτό το θέμα.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείτε ποιες είναι οι προτάσεις σας για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση ;**

Πολλές από τις περιπτώσεις πήγαν καλά, σε άλλες μπορεί να υπήρχαν και πιο αποτελεσματικοί τρόποι. Οι προτάσεις μου για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση είναι αυτό το οποίο κάνουμε φέτος, η σχολή γονέων. Εάν ο γονέας δεν καταλάβει ότι το παιδί του δεν είναι μόνο για να του παρέχει υλικά και από κει και πέρα ούτε σαν ύπαρξη να είναι σαν οντότητα μέσα στο σπίτι ούτε και να το βάζει όρια, αλλά να νομίζει αυτό ότι η γη του ανήκει, εμείς θα αντιμετωπίζουμε πάντα αυτά τα προβλήματα. Εμείς στα λύκεια παίρνουμε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που έχουν μάθει να διεκδικούν, να συμπεριφέρονται και να λειτουργούν με συγκεκριμένους τρόπους. Εάν αυτοί οι τρόποι δεν είναι σωστοί από μικρότερη ηλικία, εμείς αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα. Αρα, σχολή γονέων και γονείς που

ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά τους. Δεν είναι μόνο το χατζιλίκι αυτό που απαιτούν τα παιδιά. Είναι πολλά περισσότερα. Θα μπορούσε βέβαια να υπάρχει και η παρουσία κάποιου ειδικού. Θα βοηθούσε πάρα πολύ. Θα βοηθούσε να γίνει πιο εύκολη η δουλειά μας. Όχι ότι αυτή τη στιγμή ένας ψυχολόγος θα ήταν πανάκεια. Απλώς, ένα τέτοιο παιδί με τέτοια συσσωρευμένα προβλήματα θα έπρεπε να κάνει χρόνια ψυχανάλυση, για να λύσει τα προβλήματά του και να γίνει ένας φωτεινός άνθρωπος. Ο ψυχολόγος θα μας βοηθούσε να μην κάνουμε λάθη, γιατί εμείς από εμπειρία και αγάπη λειτουργούμε. Θα είχαμε κάποιον ειδικό που θα μας έλεγε ποια πράγματα δεν πρέπει να κάνουμε, για να μην κάνουμε την κατάσταση χειρότερη. Είναι πολύ σημαντικό αυτό.

**Ευχαριστώ πολύ.**

### **Εκπαιδευτικός 6**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Η ειδικότητά σου;**

Είμαι βιολόγος.

**Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχεις;**

Έχω 15.

**Και ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Πτυχίο Πανεπιστημίου.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Αναφέρεται σε καταστάσεις που είναι λίγο ιδιαίτερες, που αποκλίνουν από το φυσιολογικό που περιμένουμε σε ένα σχολείο.

**Και πώς εκδηλώνονται αυτές οι συμπεριφορές;**

Με αυξημένη επιθετικότητα, με φωνές ίσως με καυγάδες και με ψέματα.

**Πόσο συχνά συναντάμε τέτοιες συμπεριφορές μαθητών στο Λύκειο;**

Νομίζω όχι συχνά. Είναι πολύ μικρό το ποσοστό.

**Νομίζεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα ενός εφήβου;**

Νομίζω ότι μπορώ με την εμπειρία τόσο από τα δικά μου τα παιδιά όσο και από τα παιδιά που συναντώ στο σχολείο. Φαίνεται πώς είναι μια φυσιολογική αντίδραση ενός παιδιού σε μια κατάσταση και πώς είναι, όταν το παιδί έχει ένα θέμα. Τότε αντιδρά σε υπερθετικό βαθμό. Είναι υπερβολική η αντίδρασή του, όταν το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς.

**Νομίζεις ότι σχετίζονται οι διαταραχές διαγωγής με το φύλο ενός μαθητή. Δηλαδή έχει σχέση αν πρόκειται για αγόρι ή για κορίτσι;**

Ναι, νομίζω ότι είναι πιο συχνό το φαινόμενο στα αγόρια .

**Γιατί νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό;**

Κοίταξε, ως βιολόγος μπορώ να σου πω ότι αυτό είναι και λίγο γονιδιακό. Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη επιθετικότητα, είναι έμφυτο, έχει να κάνει με το χρωμόσωμα ψ. Υπάρχει δηλαδή υπόβαθρο γονιδιακό. Τουλάχιστον αυτό ξέρουμε εμείς. Ίσως, βέβαια, υπάρχουν και κοινωνικοί λόγοι άλλος ο ρόλος του άντρα άλλος της γυναίκας. Μπορεί και αυτό να επηρεάζει την επιθετικότητά τους.

**Ποιοι παράγοντες νομίζεις ότι ευθύνονται για να παρουσιάσει ένα παιδί διαταραχές διαγωγής;**

Θεωρώ το οικογενειακό περιβάλλον υπεύθυνο για τέτοιου είδους συμπεριφορές. Νομίζω ότι κάτι πρέπει να υπάρχει αρνητικό μέσα στην οικογένεια. Ίσως η έλλειψη προσοχής προς το παιδί, ίσως διαζευγμένοι γονείς, γονείς που λείπουνε πολύ συχνά και έχουν αναθέσει τη φροντίδα των παιδιών στους παππούδες ή σε άλλους συγγενείς. Μπορεί να παίζουν ρόλο και κάποια οικονομικά προβλήματα αλλά δεν το θεωρώ αυτό τόσο σημαντικό όσο αυτά που ανέφερα προηγουμένως.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών την ακαδημαϊκή τους επίδοση; Πιστεύεις ότι μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς;**

Νομίζω πως όχι, γιατί εμφανίζουν έντονη αντιδραστικότητα και απέναντι στο σχολείο, στους καθηγητές, στη μάθηση. Και αυτό τα κρατάει πίσω, δεν τα αφήνει να προχωρήσουν.

**Τι σχέσεις έχουν τα παιδιά αυτά με τους άλλους συμμαθητές τους;**

Νομίζω ότι δεν είναι και με όλους οι καλύτεροι φίλοι, δεν έχουν ιδιαίτερα καλές σχέσεις, συχνά αυτά τα παιδιά μένουν μόνα τους, τους βάζουν δηλαδή οι υπόλοιποι στο περιθώριο. Μπορεί βέβαια να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή να γίνουν αρχηγοί ομάδων μεταξύ ομοίων τους. Συνήθως όμως, αν είναι ένα το παιδί που εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά, αυτό μένει μόνο του.

**Ποια είναι η σχέση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς με τους καθηγητές τους;**

Εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό από το πώς δηλαδή θα διαχειριστεί το θέμα. Έχει σχέση με τη διαχείριση που θα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός, αν δηλαδή έρθει κοντά στο παιδί αυτό η σχέση μαζί του θα είναι καλή.

**Μέχρι τώρα έχεις αντιμετωπίσει στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με προβλήματα διαγωγής;**

Είχα ένα μαθητή που ήταν έντονα αντιδραστικός, καθόταν μόνος του στο θρανίο, στα διαλείμματα που τον έβλεπα στη διάρκεια της εφημερίας καθόταν τις πιο πολλές φορές μόνος του. Πεταγόταν μέσα στην τάξη και φώναζε πολλές φορές χωρίς λόγο, θύμωνε, τα έβαζε με τους συμμαθητές του. Είχε συμβεί και με μένα ένα περιστατικό δηλαδή είχε πει ψέματα και μάλιστα μπροστά σε όλη την τάξη που θα μπορούσε πολύ εύκολα να αποδειχθεί ότι λέει ψέματα δηλαδή το έκανε απροκάλυπτα. Δε φοβήθηκε τίποτα, είπε ψέματα μπροστά σε άλλα 20 παιδιά που γνώριζαν ότι αυτό που λέει δεν ισχύει. Τον είχα πιάσει από το χέρι, για να

καθίσει στο θρανίο του, γιατί στεκόταν μπροστά στην πόρτα και είπε σε λίγο ότι τον έδειρα. Άρχισε να φωνάζει λέγοντας «γιατί με δέρνετε, κυρία, γιατί με χτυπάτε;». Εκείνη την ώρα δηλαδή έστησε μια ιστορία μόνος του από το μυαλό του.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση μιας σχολικής τάξης παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους;**

Την επηρεάζουν αρνητικά, μένει πίσω η τάξη όσον αφορά το πώς προχωράει η ύλη. Υπάρχει ένταση μέσα στην τάξη, θυμός και από την πλευρά των μαθητών και από τη μεριά των εκπαιδευτικών, και ως επακόλουθο χαλάει η διάθεση όλων.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου όταν αντιμετωπίζεις μέσα στη σχολική τάξη ένα παιδί με προβλήματα στη συμπεριφορά του;**

Αρχικά, θα του κάνω μια παρατήρηση, για να λήξει η αρνητική συμπεριφορά του. Στη συνέχεια, θα επιδιώξω να τον δω μόνο του σε ένα διάλειμμα για παράδειγμα, να συζητήσω μαζί του.

**Νομίζεις ότι έχει σχέση η επαγγελματική εξουθένωση που νιώθουν πολλοί εκπαιδευτικοί με την διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής;**

Ναι, το πιστεύω, γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεσαι ένα ψυχικό ράκος. Η ψυχολογία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται πολύ αρνητικά.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς για να διαχειριστείς παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα διαγωγής;**

Όπως προανέφερα, πιστεύω ότι τα παιδιά αυτά σίγουρα αντιμετωπίζουν προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον. Και νομίζω ότι είναι παιδιά που δε λαμβάνουν την προσοχή που θα ήθελαν από τους γύρω τους. Αυτός λοιπόν είναι ο στόχος μου, να τους δώσω κάποια αξία, να τους αναθέσω κάποιες αρμοδιότητες, να νιώσουν σημαντικοί για μένα, για τους συμμαθητές τους. Επιδιώκω δηλαδή να τους ενισχύσω το ηθικό, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση από τις σπουδές σου για να μπορείς να αντιμετωπίσεις παιδιά με προβλήματα διαγωγής;**

Όχι, στη σχολή καθόλου δεν είχαμε παιδαγωγικά μαθήματα.

**Είχες κάποια επιμόρφωση σχετικά με αυτό το ζήτημα;**

Όχι δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό.

**Τον μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά προσπαθείς να τον προσεγγίσεις και να αμβλύνεις τις αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές;**

Ναι, όπως σου είπα, τον προσεγγίζω κατ' ιδίαν και συζητάμε, του αναθέτω πολλές φορές και αρμοδιότητες, για να νιώσει σημαντικός. Επίσης, προσπαθώ να ανιχνεύσω τα αίτια των προβλημάτων αυτών.

**Έχεις επικοινωνία με τους γονείς ενός παιδιού όταν φανεί συ διαταραχές στη συμπεριφορά του;**

Έτσι πρέπει να γίνεται. Θα έπρεπε όλοι οι καθηγητές σε ένα σχολείο να προσπαθούμε να επικοινωνούμε με τους γονείς.

**Τι είδους είναι αυτή η συνεργασία με τους γονείς, τι μπορούν να κάνουν οι καθηγητές με τους γονείς;**

Κάποιες φορές μπορούν να κάνουν πολλά, κάποιες άλλες όμως δεν μπορούν να κάνουν τίποτα. Πολλοί γονείς θέλουν να κρύψουν αυτό που συμβαίνει στο σπίτι τους και δεν ανοίγονται ιδιαίτερα. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που έχουν εντοπίσει το πρόβλημα και θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εξαρτάται από την περίπτωση κάθε φορά.

**Συνεργάζεσαι με τους εκπαιδευτικούς και με τον διευθυντή, όταν πρόκειται να διαχειριστείς παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς;**

Πιστεύω ότι αυτά τα προβλήματα πρέπει να τα συζητάμε με το διευθυντή και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς φυσικά, ώστε να είναι όλοι ενήμεροι και να βοηθάει ο ένας τον άλλον κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βρούμε μια λύση πιο εύκολα.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς τι σκέψεις ή προτάσεις θα μπορούσες να κάνεις, για να μπορούμε να διαχειριζόμαστε πιο αποτελεσματικά παιδιά με προβλήματα διαγωγής στο σχολείο;**

Δεν έχουμε παιδαγωγική κατάρτιση και βασιζόμαστε στον αυτοσχεδιασμό. Άρα, τότε οι πρακτικές βοηθάνε τότε όχι. Ίσως θα βοηθούσε να οργανώνονται κάποια σεμινάρια ιδίως για μας που δεν έχουμε επαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση για τέτοια ζητήματα. Τα σεμινάρια θα πρέπει να αφορούν και εμάς αλλά και τους γονείς.

**Σε ευχαριστώ πολύ.**

## **Εκπαιδευτικός 7**

**Σε τι τύπου Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Φιλολόγος.

**Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχεις;**

Έχω 20 χρόνια.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Μεταπτυχιακό.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Να το σκεφτώ λίγο (...). Διαταραχές διαγωγής νομίζω ότι είναι η δυσκολία προσαρμογής κάποιων παιδιών στους κανόνες, στο κλίμα της τάξης, αυτοί που αποκλίνουν δηλαδή.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;**

Οι διαταραχές διαγωγής πιστεύω ότι εκδηλώνονται άλλοτε με πιο ήπια μορφή δηλαδή δεν προσέχουν καθόλου στο μάθημα, ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες μέσα στο μάθημα, αλλά δεν ενοχλούν. Μπορεί να διαβάζουν άλλο μάθημα να ζωγραφίζουν στα τετράδιά τους, ίσως να μιλάνε μεταξύ τους χαμηλόφωνα. Βέβαια, ίσως κάποιες φορές με αυτό που κάνουν να διακόπτουν τη ροή του μαθήματος. Αυτές βέβαια είναι οι ήπιες οι μορφές, μπορεί όλα αυτά να γίνουν πιο έντονα. Και φυσικά υπάρχουν οι πιο σοβαρές περιπτώσεις όπως δηλαδή τα παιδιά να εκδηλώνουν έντονη αντιδραστικότητα απέναντι σε αυτά που λέει ο καθηγητής και ακόμη να φτάσουν σε σημείο να εκδηλώσουν επιθετικότητα, επιθετικές δηλαδή συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους ή σπάνια ακόμα και στον εκπαιδευτικό τους. Πιο συχνό είναι να τους λες να βγουν έξω και να αντιδρούν, να λένε: «όχι, δε βγαίνω.»

**Πόσο συχνά συναντάμε περιπτώσεις διαταραχών διαγωγής στο λύκειο; Είναι ένα συχνό φαινόμενο κατά τη γνώμη σου;**

Οι ήπιες μορφές συναντώνται πολύ συχνά, αλλά τα σοβαρά περιστατικά είναι σπάνια θα έλεγα.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις προβλημάτων διαγωγής από την φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας ;**

Νομίζω ότι, όταν δείξει σοβαρά κρούσματα, εννοείται, όταν πρόκειται για σοβαρές περιπτώσεις, ναι, μπορώ να το διακρίνω.

**Νομίζεις ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών, υπάρχει δηλαδή διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;**

Θεωρώ ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Ειδικά όταν μιλάμε για τις ήπιες μορφές. Παρόλο που οι περισσότεροι ξέρω ότι θεωρούν πως τα αγόρια συνήθως εκδηλώνουν διαταραχές συμπεριφοράς, εγώ νομίζω ότι ισχύει και για τα δύο φύλα το ίδιο.

**Ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι λόγοι που ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο;**

Συνήθως υπάρχει ένα αρνητικό, δύσκολο background στην οικογένεια. Μπορεί δηλαδή μέσα στην οικογένεια να υπάρχουν κάποιες δυσκολίες, να βιώνει δηλαδή το παιδί δύσκολες καταστάσεις ή κάποια ιδιαιτερότητα του παιδιού, ίσως κάποιο παθολογικό έτσι υπόβαθρο. Επίσης, μπορεί να βιώνει κάποιες αρνητικές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου, δηλαδή να υφίσταται μια μορφή εκφοβισμού, να τον περιθωριοποιούν οι άλλοι, δηλαδή να έχει θέμα με την κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου. Αν τα αποκλείσουμε όλα αυτά, τότε πιστεύω ότι η αιτία είναι ότι δεν τον ενδιαφέρει το μάθημα. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει, μπορεί να έχει μείνει πίσω και δεν μπορεί να αντέξει ένα 45λεπτο μέσα στην τάξη παρακολουθώντας το μάθημα και εκδηλώνει διάφορες διαταρακτικές συμπεριφορές. Δεν έχει δηλαδή κάποιο κίνητρο, για να παρακολουθήσει. Δεν πείθεται, για να συμμετέχει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

**Δηλαδή εσύ συνδέεις τις διαταραχές διαγωγής κυρίως με την εκπαιδευτική διαδικασία;**

Ναι, πιστεύω ότι οι πιο πολλές έτσι προβληματικές συμπεριφορές σχετίζονται με το μάθημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, Αν δεν υπάρχει κάτι άλλο, κάποιο πρόβλημα παθολογικό.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν οι διαταραχές διαγωγής που εμφανίζουν ορισμένα παιδιά**

**την ακαδημαϊκή τους επίδοση;**

Συνδέονται άμεσα πιστεύω. Δηλαδή αυτά που αποδίδουν στο μάθημα συνήθως δεν έχουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους

**Πώς είναι οι σχέσεις των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους;**

Πιστεύω ότι οι σχέσεις με τους μαθητές τους επηρεάζονται αρνητικά. Συνήθως τα παιδιά αυτά περιθωριοποιούνται, γιατί και τα ίδια τα παιδιά, τα υπόλοιπα που θέλουν να παρακολουθήσουν ενοχλούνται από αυτές τις συμπεριφορές, ειδικά όταν οι αρνητικές συμπεριφορές επαναλαμβάνονται, ακόμα και όταν πρόκειται για ήπιες μορφές διαταραχής.

**Ποιες είναι οι σχέσεις αυτών των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους;**

Ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να διαχειριστεί όλη αυτή την προβληματική συμπεριφορά, να τον πείσει να συμμορφωθεί σε κάποιους κανόνες και, όταν αυτό δεν πετυχαίνεται, όταν δεν γίνεται εφικτό, σίγουρα οι σχέσεις δεν μπορεί να είναι καλές. Ο εκπαιδευτικός θα νιώσει δυσαρέσκεια ή και αδιαφορία.

**Έχεις αντιμετωπίσει εσύ μέσα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού που θεωρείς ότι είχε διαταραχές διαγωγής μπορείς να μας αφηγηθεί την εμπειρία σου;**

Ναι, παλιότερα σε ένα άλλο λύκειο που δούλευα υπήρχε μία τέτοια περίπτωση παιδιού που έδειχνε ότι δεν τον ενδιαφέρει το μάθημα αρχικά, αλλά στη συνέχεια η κατάσταση είχε σοβαρέψει πολύ. Η αντίδραση είχε αρχίσει να γίνεται πιο έντονη. Διέκοπτε συστηματικά το μάθημα. Το παιδί αυτό το έβγαζα έτσι συχνά έξω, για να μπορεί να διεξάγεται το μάθημα και έχω την εντύπωση ότι το παιδί αυτό μου είχε χαράξει και με κάποιο μεταλλικό αντικείμενο το αυτοκίνητο. Μια φορά έστειλε και ένα απειλητικό μήνυμα στο κινητό μου. Έγραφε: «από το Ρώσο θα το βρεις», γιατί ήτανε Ρώσος.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά και η διαχείριση της σχολικής τάξης όταν υπάρχουν παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Ε, βέβαια επηρεάζεται αρνητικά. Αν πρέπει να διαχειριστείς τέτοιες συμπεριφορές σίγουρα αυτό γίνεται σε βάρος του μαθήματος. Όταν αυτό πάρει μετά και μεγάλη έκταση και γίνεται αποκλειστική ασχολία μέσα στην τάξη, πώς δηλαδή θα τους πείσεις για το αυτονόητο, να ακολουθούν κάποιους κανόνες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εννοείται ότι δεν υπάρχει χρόνος ούτε να εμβαθύνεις στο μάθημα, να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με το αν κατάλαβαν τα παιδιά το μάθημα, πώς αποδίδουν. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί εξατομικευμένα με τα παιδιά, αυτό όλο χάνεται και χάνεται και πολύτιμος χρόνος.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου, όταν αντιμετωπίζεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Αρχικά, θα προσπαθήσω μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος να τον πείσω να ενταχθεί στο κλίμα της τάξης, θα του δώσω το λόγο να πει κάτι σχετικό με το μάθημα, να καταλάβει ότι μπορεί κι αυτός να γίνει μέλος της τάξης. Θα προσπαθήσω δηλαδή να τον επαναφέρω, να τον ενσωματώσω. Γιατί με τις προβληματικές συμπεριφορές του θέτει τον εαυτό του έξω από τη διαδικασία αυτή. Αν τώρα αυτό δεν πιάσει, δεν λειτουργήσει, θα επιχειρήσω να του μιλήσω στο διάλειμμα. Αν δεν πετύχει και αυτό, θα τον αλλάξω θέση και μετά θα αρχίσω να τον βγάζω έξω από το μάθημα.

**Ποια είναι η άποψη σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των**



**εκπαιδευτικών με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές του σχολείου;**

Βέβαια, είναι μία φθορά, αναμφισβήτητα. Έχεις ετοιμαστεί, έχεις θέσει κάποιους στόχους που θέλεις να τους πετύχεις στο γνωστικό αντικείμενο, θέλεις να καλύψεις μία ύλη και διαπιστώνεις ότι αυτό δεν μπορείς να το πετύχεις, κάποια παιδιά μέσα στην τάξη θέλουν να παρακολουθήσουν, περιμένουν να ακούσουν από σένα πράγματα και αντιλαμβάνεσαι ότι ματαιώνεται αυτός ο στόχος.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς για να αντιμετωπίσεις παιδιά με επιθετική συμπεριφορά;**

Αρχικά, θα το προσεγγίσω κατ' ιδίαν στο διάλειμμα και θα περιμένω να δω αποτέλεσμα, αν αποδίδει αυτό. Αν δω ότι αυτό δεν αποδίδει, μετά κάνω αλλαγή θέσεων στο θρανίο και ίσως κάτι πιο έντονο, πιο απειλητικό. Του ζητάω να απομακρυνθεί από την τάξη ή θα του αφήσω να καταλάβει ότι με αυτή τη συμπεριφορά θα είναι χαμηλή η βαθμολογία του. Δε θα το πω βέβαια έτσι άμεσα ξεκάθαρα, απροκάλυπτα, αλλά θα αφήσω να εννοηθεί ότι θα υπάρξουν συνέπειες από αυτή τη συμπεριφορά. Αν δεν αποδώσει τίποτα από αυτά και φτάσουμε στα άκρα, τότε θα έρθω σε επικοινωνία με τους γονείς.

**Αρα μία από τις πρακτικές είναι να προσεγγίσει τους γονείς. Τώρα τι μορφή μπορεί να έχει αυτή η συνεργασία;**

Επικοινωνώ μαζί τους και συζητάμε και τους ενημερώνω για το τι συμβαίνει στο σχολείο και περιμένω και αυτοί από τη μεριά τους να παρέμβουν, να μιλήσουν στο παιδί στο σπίτι, να προσπαθήσουν να το συνετίσουν.

**Για τη διαχείριση αποκλίνουσας συμπεριφοράς επικοινωνείς με το διευθυντή ή τη διευθύντρια και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου ;**

Βέβαια, πριν από τους γονείς έρχομαι σε επαφή με την διευθύντρια και τους άλλους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν μέσα στην τάξη, για να διαπιστώσω αν η συμπεριφορά του παιδιού έχει να κάνει με το μάθημα το συγκεκριμένο, αν σχετίζεται με μένα ή αν πρόκειται για μια γενική συμπεριφορά .

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται, για να αντιμετωπίζεις αποκλίνουσες συμπεριφορές;**

Όχι, κατάρτιση σχετικά με ένα τέτοιο θέμα δεν είχα καθόλου, αφού στην σχολή τέτοια μαθήματα δεν είχαμε. Δεν υπήρχαν δηλαδή παιδαγωγικά μαθήματα ούτε κάποια συγκεκριμένη επιμόρφωση. Η επιμόρφωση αυτή που είχαμε μετά το διορισμό αφορούσε καθαρά το γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική.

**Έλαβες κάποια επιμόρφωση για αυτό το θέμα;**

Κοίταξε, το μεταπτυχιακό μου είχε κάποια σχέση με τη διαπολιτισμικότητα και την ανάπτυξη του εφήβου. Βέβαια, σε θεωρητικό επίπεδο ήταν αυτή η επιμόρφωση. Δεν υπήρχε κάποια βιωματική προσέγγιση και ούτε κάτι συστηματικό.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς θα μπορούσες να διατυπώσεις κάποιες σκέψεις ή προτάσεις, για να αντιμετωπίζονται αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς πιο αποτελεσματικά στο μέλλον;**

Δε λειτουργούμε πάντα μεθοδικά και συντονισμένα οπότε ανάλογα είναι και τα

αποτελέσματα. Νομίζω ότι το κλειδί είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Θα μπορούσε, αν διαπιστωνόταν ότι υπάρχει πρόβλημα συμπεριφοράς ενός παιδιού σε διάφορους καθηγητές, να γίνει μια συνάντηση αυτού του παιδιού με όλους τους καθηγητές που το έχουν στην τάξη να μιλήσουμε δηλαδή όλοι μαζί. Θα μπορούσε βέβαια σε ακραίες περιπτώσεις, να υπάρχει συνεργασία και με τους αρμόδιους φορείς, κάποιον ψυχολόγο. Παλιότερα που υπήρχε για κάποιους μήνες εδώ παρουσία ψυχολόγου διαπιστώσαμε ότι απέδωσε καρπούς. Τα παιδιά είχαν την ανάγκη να μιλήσουν. Θα μπορούσε ένας ψυχολόγος να έχει στην εποπτεία του 5-6 σχολεία κάποιες ώρες να είναι στο καθένα. Όχι μόνιμα εδώ βέβαια. Δεν είμαστε και σωφρονιστικό ίδρυμα ούτε υπάρχουν πια και τόσο ακραίες περιπτώσεις.

**Ευχαριστώ πολύ.**

### **Εκπαιδευτικός 8**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε επαγγελματικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

ΠΕ 78 Κοινωνιολόγος.

**Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχεις;**

17.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Έχω το πτυχίο του κοινωνιολόγου και ΣΕΛΕΤΕ το Παιδαγωγικό.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Όταν κάποιος μαθητής ξεπερνά τους κανόνες που πρέπει να εφαρμόζει ως μαθητής και όταν το κάνει επανειλημμένα, θεωρώ ότι αυτό είναι μια διαταραχή διαγωγής.

**Αυτές οι διαταραχές διαγωγής πώς εκδηλώνονται; Τι συμπεριφορές βλέπουμε μέσα στο σχολείο;**

Μπορεί τα παιδιά να φωνάζουν δυνατά, μπορεί να χτυπάνε, μπορεί να πετάνε χαρτάκια, μπορεί να πετάνε στυλό ή αντικείμενα. Μπορεί επίσης να σε διακόπτουν την ώρα που μιλάς. Μπορεί να μιλάνε με τον απέναντι χωρίς να υπάρχει λόγος, χωρίς να δίνουν καμιά σημασία στον καθηγητή.

**Πόσο συχνά συναντάμε στο λύκειο αυτό το φαινόμενο;**

Το φαινόμενο αυτό το συναντάμε όχι πολύ συχνά, αλλά όχι και πάρα πολύ σπάνια. Πάντα υπάρχει κάποιος μαθητής για τον οποίο αναρωτιόμαστε αν πρόκειται για διαταραχή συμπεριφοράς ή απλώς είναι εφηβική αντίδραση.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις στις περιπτώσεις διαταραχών διαγωγής από την απλή αντιδραστικότητα της εφηβείας;**

Νομίζω ότι η απλή αντιδραστικότητα της εφηβείας είναι, όταν οι έφηβοι κατά κάποιο τρόπο νιώθουν ότι θίγονται από κάτι, όταν αισθάνονται ότι τους αδικούν. Γιατί σε αυτή την ηλικία αντιλαμβάνονται τον κόσμο με ένα διαφορετικό τρόπο και πολλές φορές αντιδρούν, όταν νομίζουν ότι εμείς οι καθηγητές θέλουμε να εξουσιάσουμε πάνω τους, ή θέλουμε να τους κατευθύνουμε ή νιώθουν πολλές φορές ότι τους απαξιώνουμε ή τους μειώνουμε, τότε νομίζω ότι αντιδρούν και η συμπεριφορά τους είναι αντανάκλαση της δικής μας συμπεριφοράς και όχι απαραίτητα δική τους. Όταν όμως κάποιο παιδί το κάνει χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος, και όταν το κάνει επανειλημμένα και δε νιώθει ότι θίγεται, τότε σίγουρα υπάρχει κάποια διαταραχή.

**Νομίζεις ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχει διαφορά δηλαδή ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια; Και, αν ναι, γιατί;**

Νομίζω ότι τις εντοπίζουμε κυρίως στα αγόρια. Είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας. Ίσως επειδή τα αγόρια θέλουν να δείξουν τη δυναμικότητά τους. Θέλουν να δείξουν ότι είναι η κυρίαρχη τάξη σε σχέση με τα κορίτσια. Ίσως γιατί η κοινωνία, το σπίτι τους θέλει πιο δυναμικούς, είναι τα λεγόμενα στερεότυπα, ενώ τα κορίτσια είναι πιο ήπια στις αντιδράσεις τους.

**Ποιοι παράγοντες νομίζεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση προβλημάτων διαγωγής; Ποια είναι δηλαδή τα αίτια του φαινομένου αυτού;**

Εδώ πιστεύω ότι υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες. Καταρχάς, ο πρώτος βασικός παράγοντας είναι η οικογένεια που είτε πολλές φορές δε μεταβιβάζει σωστά τις αξίες, τα παιδιά δεν εσωτερικεύουν τις αξίες, γιατί δεν τους είναι ξεκάθαρες από τους γονείς, είτε επειδή οι γονείς δεν ασχολούνται πάρα πολύ και έχουν τα δικά τους προσωπικά προβλήματα είτε επειδή ασχολούνται υπερβολικά πολύ, με αποτέλεσμα να υπάρχει υπερπροστατευτικότητα που τους κάνει γενικότερα να αντιδρούν είτε επειδή παρόλο που οι γονείς με τα λόγια μπορεί να λένε σε ένα παιδί ότι έπρεπε να κάνει αυτό, αλλά τα παιδιά τους βλέπουν να έχουν διαφορετικές αντιδράσεις. Ταυτίζουν πολλές φορές - επειδή θεωρούν σημαντικούς τους γονείς - τη συμπεριφορά τους με τη δική τους, επειδή βλέπουν στο γονέα τον εαυτό τους. Και αυτό σημαίνει ότι, όταν ένας γονέας δείχνει παραβατική συμπεριφορά, το παιδί θα ακολουθήσει και αυτό τη διαταραχή, δηλαδή τα πρότυπα. Δηλαδή παρόλο που ο γονιός μπορεί λεκτικά να του πει κάνε αυτό, γιατί είναι το σωστό, αν βλέπει ότι ο γονιός ως πρότυπο λειτουργεί διαφορετικά, τότε ταυτίζεται και εκδηλώνει και το ίδιο αυτή τη διαταραχή. Επίσης, πιστεύω ότι φταίει και το σχολείο. Στη νεαρή ηλικία, όταν το παιδί για κάποιο λόγο κάποιος δάσκαλος το απογοητεύει, όταν νιώθει ξένο μέσα στο περιβάλλον, όταν νιώθει ότι δεν μπορεί να αποδώσει, η χαμηλή επίδοση το κάνει να χάσει την αυτοεκτίμησή του. Νιώθει ότι είναι ξένος και προσπαθεί με άλλο τρόπο να τραβήξει την προσοχή. Νιώθει ότι περιθωριοποιείται, ότι δεν του δίνει κανείς σημασία, ότι ο δάσκαλος τον θεωρεί κατώτερο, ότι είναι από τους κακούς μαθητές και του το δείχνει. Και βλέπει ότι υπάρχει διάκριση και τα παρατάει. Ή ακόμη καμιά φορά και οι γονείς απαξιώνουν το σχολείο, όταν είναι χαμηλής κοινωνικής τάξης. Και το παιδί παίρνει το μήνυμα γιατί να πας, αφού εκεί δε θα τα καταφέρεις, αφού εμείς που είμαστε από χαμηλή κοινωνική τάξη δεν τα καταφέρνουμε συνήθως. Ή και πολύ υψηλή η κοινωνική τάξη η οποία δείχνει απαξίωση στο σχολείο. Είναι όλοι αυτοί οι παράγοντες, οικογένεια και σχολείο.

**Πώς επηρεάζουν αυτές οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών την ακαδημαϊκή**

### **τους επίδοσης;**

Εγώ πιστεύω ότι το 95% της απόδοσης του παιδιού είναι η προσοχή του στην τάξη. Όταν ένα παιδί προσέχει, όταν ένα παιδί συμμετέχει, όταν ένα παιδί συνεργάζεται με τον καθηγητή, και ο καθηγητής μπορεί να κάνει τη δουλειά του, γιατί μπορεί να «πατήσει» ακόμη και σε ερωτήσεις δικές του και να κάνει το μάθημα ακόμη πιο υψηλό. Και ο μαθητής το εισπράττει, μπορεί να έχει απορίες, να διατυπώσει ερωτήσεις, οπότε ανεβαίνει και η επίδοσή του. Όταν δεν προσέχει, σιγά-σιγά αποστασιοποιείται από το μάθημα και ξεφεύγει.

### **Ποια είναι η σχέση αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς;**

Συνήθως έχουν μια μικρή ομάδα με τους οποίους νιώθουν πολύ καλά, έχουν κάνει μία κλίκα όπου ο ένας καταλαβαίνει τον άλλον, όπου νιώθουν σημαντικοί, όταν τους αποβάλλεις, το θεωρούν κατόρθωμα, όταν δουν ότι νευρίασες, νιώθουν ότι έχουν κάνει κάτι, νιώθουν αξιόλογοι, ότι είναι αρχηγοί. Ενώ βλέπουμε πολλές φορές ότι μέσα στην τάξη συγκρούονται και με τους καλούς μαθητές, με αυτούς που υπακούνε στους κανόνες, αυτούς που προσπαθούν να προσεγγίσουν το πρότυπο του μαθητή. Και βλέπω ότι πολλές φορές αντιδρούν και οι ίδιοι οι μαθητές και λένε: «σταμάτα! θέλω να ακούσω!» Δημιουργούνται αντιπαλότητες και συγκρούσεις. Και με τους εκπαιδευτικούς συνήθως υπάρχει σύγκρουση. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί τους τιμωρούμε, συνήθως δεν τους αντέχουμε, τους μαλώνουμε, έχουμε και αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί συγκρούονται με τους μαθητές αυτούς γενικότερα, γιατί μας διακόπτουν και δε μας αφήνουν να κάνουμε τη δουλειά μας. Και επειδή έχουμε και τόσους πολλούς μαθητές και δεν μπορούμε να ασχοληθούμε με τον καθένα ξεχωριστά, να μπούμε στη θέση τους, να δούμε τι συμβαίνει.

### **Μέχρι τώρα έχεις αντιμετωπίσει στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις μία τέτοια εμπειρία;**

Ναι, είχαμε κάποια φορά ένα παιδί που είχε πολύ περίεργη συμπεριφορά. Τότε δούλευα στο Εσπερινό Λύκειο. Ήταν ένα παιδί που αντιδρούσε περίεργα, ήταν απότομο, περίεργο. Το συγκεκριμένο περιστατικό που θέλω να διηγηθώ ήταν, όταν κάναμε συνέλευση τριμήνου τότε και ήμασταν όλοι οι καθηγητές μέσα στην αίθουσα η οποία ήταν ισόγεια. Πέρασε έξω από τα παράθυρα τα οποία ήταν ανοιχτά, επειδή ήταν καλοκαίρι και πέταξε μία σιδερένια μπάλα που θα μπορούσε να χτυπήσει οποιονδήποτε καθηγητή. Και όταν αποφασίσαμε όλοι μαζί να καλέσουμε τη μητέρα, αυτή μας είπε ότι και ο πατέρας είχε παραβατική συμπεριφορά και ότι συγκρούονταν κρατώντας μαχαίρι με άλλους. Και μας είπε ότι και το ίδιο το παιδί είχε μαχαίρι κάτω από το μαξιλάρι και πως η ίδια φοβόταν και δεν ήξερε πώς να το αντιμετωπίσει. Το είχε εντοπίσει και η ίδια το πρόβλημα, αλλά φοβόταν, γιατί δεν ήξερε ποιες θα είναι οι αντιδράσεις του παιδιού. Προσπαθήσαμε με την κουβέντα να κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούσαμε.

### **Πώς νομίζεις ότι επηρεάζεται γενικά η εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα σχολείο και η διαχείριση της σχολικής τάξης, όταν υπάρχουν παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Είναι μεγάλο πρόβλημα, γιατί δεν μπορεί να γίνει κανονικά το μάθημα. Υπάρχει γενικότερο πρόβλημα, συνέχεια ασχολούμαστε με κάποιους μαθητές και πώς θα τελικά θα μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημά τους και γενικότερα στην τάξη χάνουμε πάρα πολύ χρόνο προσπαθώντας να επαναφέρουμε την τάξη και όχι με αυτό που πραγματικά πρέπει να κάνουμε, με το μάθημα.

**Όταν αντιμετωπίζεις ένα τέτοιο παιδί ποιες είναι οι πρώτες σου αντιδράσεις;**

Συνήθως προσπαθώ να τους κάνω αρχικά επίπληξη, τους προειδοποιώ, προσπαθώ να τους πω ότι στο χώρο αυτό όλοι πρέπει να τηρούν κάποιους κανόνες. Προσπαθώ να τους πείσω αρχικά. Τους προειδοποιώ ότι, αν συνεχίσουν, θα τους βγάλω έξω. Έχει τύχει να τους βγάλουμε έξω, έχει τύχει να τους πάμε στο διευθυντή και πολλές φορές τους πιάνουμε στο διάδρομο κατ' ιδίαν τους μιλώ και προσπαθώ να καταφέρω κάποια πράγματα και με αυτόν τον τρόπο.

**Ποια είναι η άποψή σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με αυτά τα προβλήματα στη σχολική τάξη;**

Η αλήθεια είναι αυτή, ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί κουραζόμαστε γενικότερα, νιώθουμε ότι μας ενοχλούν ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά μας, εκνευριζόμαστε, χάνουμε κάποιες φορές την υπομονή μας και την ψυχραιμία μας. Αν και πρέπει να είμαστε αποφασισμένοι ότι θα βρίσκουμε συχνά τέτοια παιδιά μπροστά μας και θα πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να αμυνθούμε και να μην εκνευριζόμαστε, αλλά να δείχνουμε υπομονή. Γιατί στην ουσία αυτά τα παιδιά θέλουν να κάνουν αυτό, να μας εκνευρίσουν. Όταν δεν το πετυχαίνουν θεωρούν ότι απέτυχαν στο σκοπό τους. Πρέπει να αναπτύξουμε άμυνες και δυστυχώς να ξέρουμε ότι δεν είμαστε μόνο για τα εύκολα στο σχολείο.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς για να αντιμετωπίσεις αυτά τα παιδιά;**

Το σίγουρο είναι ότι θα πάνε κάποια στιγμή στο διευθυντή. Από εκεί και πέρα μπορεί να συγκαλέσουμε σύλλογο των καθηγητών να συζητήσουμε, να καλέσουμε και να ενημερώσουμε τους γονείς. Και τελικά, αν όλο το σχολείο αποφασίσει, θα φτάσουμε μέχρι και την αλλαγή περιβάλλοντος. Αυτό βέβαια είναι το ακραίο. Δεν ξέρω βέβαια αν αυτή είναι η καλύτερη λύση, εγώ προσωπικά διαφωνώ. Γιατί έναν άνθρωπο, όταν τον απορρίπτεις συνεχώς και τον απομονώνεις και τον διώχνεις, δε νομίζω ότι γίνεται καλύτερος. Νομίζω ότι πρέπει να τον πλησιάσεις με άλλους τρόπους. Στον ίδιο το χώρο να νιώθει ότι τον αποδέχεσαι, τον καταλαβαίνεις και να προσπαθείς να τον βελτιώσεις όσο είναι δυνατόν.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για την αντιμετώπιση παιδιών με διαταραχές διαγωγής;**

Δεν έχω την απαραίτητη κατάρτιση από τις σπουδές μου. Πέρα από αυτό το παιδαγωγικό που έκανα τότε εντάξει είμαι βέβαια και κοινωνιολόγος, αλλά ποτέ δεν είναι αρκετές κάποιες σπουδές, για να διαχειριστείς τον άνθρωπο. Πιστεύω πως η ιδιοσυγκρασία κάθε ανθρώπου είναι τόσο ιδιαίτερη που δεν μπορείς να καταλάβεις ποια πτυχή του εαυτού του είναι αυτή που πρέπει να πιάσεις, για να αντιμετωπίσεις αυτό που του συμβαίνει. Μου έχει τύχει να πω κάτι πολύ απλό το οποίο άλλαξε εντελώς τη συμπεριφορά ενός μαθητή. Είπα κάποια στιγμή ότι έχει δίκιο ο συγκεκριμένος μαθητής και αυτός δεν περίμενε να τον υποστηρίξω. Από κει και πέρα άλλαξε η συμπεριφορά του. Ακόμη δηλαδή και να ξέρω ότι αυτό πρέπει να ακολουθήσω, ποτέ δεν είμαι σίγουρη για την αντίδραση. Πιστεύω γενικότερα σε αυτή τη δουλειά αλλά και όταν έχεις να κάνεις με ανθρώπους ότι σημαντικό ρόλο παίζει και το ένστικτο και η διάθεση να βοηθήσεις και να δείξεις στον άλλον ότι δεν έχεις κάτι μαζί του, να καταλάβει ότι εγώ έχω απλώς να κάνω τη δουλειά μου και ότι δεν έχω κάτι με σένα και θέλω να σε βοηθήσω. Και οτιδήποτε να χρειαστεί είμαι εδώ.

**Είχες κάποια σχετική επιμόρφωση για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς;**

Για αυτό το συγκεκριμένο θέμα όχι δεν είχα.

**Τον μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά προσπαθείς να τον προσεγγίσεις και να αμβλύνεις τις αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές;**

Εγώ στην ουσία προσπαθώ πάντοτε, όταν είμαι κοντά στα παιδιά να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους, να τους πω ότι εγώ πραγματικά δε θέλω να κάνω τίποτε που θα σας βλάψει, να σας μειώσει. Θέλω να τους κάνω να με εμπιστευτούν κατά κάποιο τρόπο. Να τους περάσω αυτό, ότι ακόμη και αν με πειράξουν, δε θα τους πειράξω ποτέ. Πάντα έχω καλή πρόθεση. Πάντα υποχωρώ, ακόμη και όταν θεωρώ ότι θίγομαι. Θέλω να τους κάνω να καταλάβουν ότι εγώ ενδιαφέρομαι για αυτά και τα παιδιά θέλουν να νιώθουν ότι ενδιαφέρεσαι. Και το εισπράττουν και σου το ανταποδίδουν. Μου έχει τύχει μαθητές που ήτανε πολύ αντιδραστικοί να με βλέπουν στο δρόμο και να με χαιρετάνε εγκάρδια.

**Επικοινωνείς με τους γονείς για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και αν ναι πώς είναι αυτή η συνεργασία;**

Ναι, επικοινωνώ, αλλά τις περισσότερες φορές και αυτοί είναι πελαγωμένοι, γιατί τα παιδιά τους έχουν ξεφύγει από τον έλεγχο και δεν μπορούν και αυτοί οι ίδιοι να τα αντιμετωπίσουν και λένε: «βοηθήστε μας, γιατί δεν ξέρουμε ακριβώς τι πρέπει να κάνουμε». Ή κάποιοι από αυτούς είναι υπερβολικά προκλητικοί θα έλεγα και εριστικοί: «Και θέλουμε τα παιδιά μας να είναι έτσι, για να μπορούν να τα βγάζουν πέρα παντού σε όλες τις συνθήκες, να μην στεναχωριούνται». Μου έχει τύχει να μου πει κάποιος γονέας : «η κόρη μου έχει διαμερίσματα. Δε με νοιάζει να προσέχει στην τάξη». Δηλαδή είναι και κάποιοι γονείς οι οποίοι δε συνεργάζονται. Και κάποιοι άλλοι οι οποίοι ζητάνε βοήθεια, γιατί έχουν χάσει το παιχνίδι.

**Συνεργάζεσαι με το διευθυντή ή τη διευθύντρια και τους άλλους εκπαιδευτικούς, όταν πρόκειται να αντιμετωπίσεις ένα τέτοιο παιδί;**

Πάντοτε συζητάμε. Πάντοτε λέμε με τους συναδέλφους και με το διευθυντή ότι το παιδί έχει αυτό το πρόβλημα. Μπορεί κάτι να τον προβληματίζει, κάτι να τον στεναχωρεί. Έχει αυτή την αντίδραση, πρέπει να προσέξουμε τι να κάνουμε και πάντοτε υπάρχει συνεργασία και με τον διευθυντή και με τους καθηγητές αν μπορούμε να λύσουμε και όσο μπορούμε το πρόβλημα. Κάνουμε συνέλευση του συλλόγου με τη συμμετοχή του δεκαπενταμελούς πολλές φορές στο οποίο ρωτάμε αν πιστεύουν ότι η συμπεριφορά του συμμαθητή τους ήταν σωστή. Κάποιες φορές τα ίδια τα παιδιά είναι πιο σκληρά από εμάς. Είναι πιο αυστηροί και ζητούν να τιμωρηθεί ο μαθητής με την άσχημη συμπεριφορά. Εμείς πολλές φορές είμαστε πιο επιεικείς από τα παιδιά.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς τι προτάσεις θα είχες να κάνεις, για να μπορούμε να διαχειριζόμαστε πιο αποτελεσματικά περιπτώσεις τέτοιων παιδιών;**

Οι πρακτικές μας κάποιες φορές πετυχαίνουν κάποιες όχι. Ίσως γιατί δεν είμαστε πάντα σε θέση να βοηθήσουμε, όπως πρέπει, για διάφορους λόγους. Πιστεύω πάντως ότι τα παιδιά πρέπει να εισπράττουν πάντοτε αγάπη. Όσο κι αν εμείς κουραζόμαστε όσο κι αν εξουθενωνόμαστε όσο κι αν εμείς στεναχωριόμαστε, πιστεύω ότι, όταν δείχνεις αγάπη στα παιδιά, όσο δύσκολα κι αν είναι, δεν υπάρχει περίπτωση να μην την εισπράξουν και να βελτιωθούν έστω και λίγο. Πιστεύω ότι η αγάπη είναι η μόνη λύση, γιατί από κάπου προσπαθούν να πιαστούν αυτά τα παιδιά που σίγουρα έχουν κάποια θέματα δικά τους προσωπικά. Και πρέπει να είμαστε εκεί να τους απλώσουμε το χέρι εμείς ή κάποιοι ειδικοί ψυχολόγοι ας πούμε. Ένα παιδί με τέτοια συμπεριφορά σίγουρα υποφέρει εσωτερικά,

σίγουρα δεν είναι σταθερό, σίγουρα κάτι του συμβαίνει μέσα του. Γιατί ένα παιδί που είναι σίγουρο συναισθηματικά, πατάει γερά, έχει εσωτερικεύσει τις αξίες και τους κανόνες του και έχει άτομα γύρω του, για να στηρίζεται, δε συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο. Ακόμη και μία αντίδραση να βγάλει αυτή δε θα είναι συστηματική. Άρα αγάπη και ένας ειδικός, όταν αυτή δεν φτάνει. Γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις πολύ πιο δύσκολες όπου εκεί μπορεί να υπάρχει και θέμα ψυχικό, θέμα ψυχοπαθολογίας. Εκεί δεν μπορούμε να επέμβουμε παραπάνω.

**Ευχαριστώ πολύ.**

### **Εκπαιδευτικός 9**

**Σε τι τύπο Λύκειο εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Φιλολόγος.

**Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχεις;**

18.

**Και το επίπεδο σπουδών σου;**

Ανώτατη εκπαίδευση, πανεπιστήμιο και μεταπτυχιακό δίπλωμα.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Υπάρχει πρόβλημα στη διαγωγή του μαθητή μέσα στην τάξη.

**Πώς θεωρείς ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής ενός μαθητή μέσα στην τάξη;**

Με ανυπακοή και εκνευρισμό. Αντιμιλούν πολύ συχνά. Πολλές φορές εμπλέκονται σε καβγάδες με τους συμμαθητές τους. Είναι οξύθυμοι συστηματικά.

**Πόσο συχνά συναντάμε περιπτώσεις τέτοιων μαθητών στο Λύκειο;**

Όχι, δε νομίζω ότι είναι πολύ συχνό φαινόμενο.

**Μπορείς να διακρίνεις τις αποκλίνουσες περιπτώσεις συμπεριφοράς από την φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**

Ναι, νομίζω ότι μπορώ. Όταν έχουν κάποια συχνότητα και παρατηρώ μία επιδείνωση κάθε φορά. Συνεχώς χειρότερη συμπεριφορά.

**Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;**

Δεν το έχω παρατηρήσει, αλλά νομίζω ότι υπέπεσε στην αντίληψή μου. Έχει να κάνει με τα αγόρια.

**Γιατί άραγε στα αγόρια να παρατηρείται αυτό περισσότερο;**

Ίσως κάποια αγόρια βιώνουν πιο δύσκολα την ηλικία αυτή. Η κοινωνία τους θέλει λίγο πιο επιθετικούς.

**Ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι ευθύνονται για την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών σε έναν μαθητή;**

Νομίζω η οικογένεια. Μπορεί να είναι μια οικογένεια πολυμελής όπου το παιδί προσπαθεί να συγκεντρώσει την προσοχή. Και εντελώς το αντίθετο, παιδιά τα οποία είναι σε μικρές οικογένειες. Μπορεί να είναι μονογονεϊκές οικογένειες. Αυτό έχω παρατηρήσει δηλαδή είτε σε παιδιά χωρισμένων οικογενειών είτε παιδιά που έχουν μπλέξει με ουσίες.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση;**

Σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά δείχνουν αδιαφορία, παντελή αδιαφορία.

**Πώς είναι οι σχέσεις αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές τους;**

Είναι συγκρουσιακή με κάποιους από αυτούς και ιδιαίτερα με τους πιο αδύναμους κρίκους. Τις περισσότερες φορές προσπαθούν να επιβληθούν σε αυτούς.

**Με τους εκπαιδευτικούς ποια είναι η σχέση τους;**

Ισχύει το ίδιο. Αν νιώσουν ότι ένας εκπαιδευτικός είναι χαλαρός, αυτό το εκμεταλλεύονται. Μπορεί να αντιδράσουν και να τους αντιμιλήσουν. Αν βλέπουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι πιο αυστηρός και δε «μασάει» σε τέτοιες συμπεριφορές, τότε θα σιωπήσουν. Προφανώς δε θα μιλήσουν. Πάντα εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό.

**Έχεις αντιμετώπισει στη σχολική τάξη μέχρι τώρα περίπτωση παιδιού που είχε τέτοια προβληματική συμπεριφορά;**

Ναι είχα. Είχα μία τέτοια περίπτωση στην αρχή. Στα 2-3 πρώτα μαθήματα προσπαθούσε να με ζυγίσει, γιατί δεν με ήξερε. Και ήταν αρκετά αντιδραστικός. Όταν τον πλησίασα και του είπα κάποια πράγματα, προφανώς κατάλαβε το χαρακτήρα μου. Μετά επέλεξε να μη με ενοχλεί καθόλου. Μάλιστα μερικές φορές κινητοποιούνταν λίγο, γιατί τον έπαιρνα με το καλό. Αλλά δεν με ξαναενόχλησε. Τις τρεις πρώτες φορές ήταν αρκετά εριστικός, αλλά δεν τον έβγαλα έξω από την τάξη. Προσπάθησα να τον «βάλω στη θέση του». Μιλήσαμε στο διάλειμμα και μετά σταμάτησε. Τον προσέγγισα και μετά δεν είχα κανένα πρόβλημα. Εμένα δε με ενόχλησε, αλλά ενοχλούσε άλλους συναδέλφους και στο τέλος άλλαξε σχολικό περιβάλλον. Δημιουργήθηκαν προβλήματα με συμμαθητές του. Ήταν επιθετικός και μετά δημιουργήθηκαν προβλήματα με ένα ή δύο άλλους εκπαιδευτικούς και κάποια στιγμή άλλαξε και σχολικό περιβάλλον.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές;**

Πιστεύω ότι μπορούν να αναστατώσουν το σχολείο σε πολύ μεγάλο βαθμό. Θυμάμαι εκείνη τη χρονιά που είχαμε δύο παιδιά με πολύ έντονες επαναλαμβανόμενες διαταραχές διαγωγής, που διαρκώς καλούσαμε σύλλογο. Καλούσαμε ειδικούς προκειμένου να μιλήσουμε και ασχολούμασταν συνεχώς μόνο με αυτό το θέμα. Προσπαθούσαμε να κάνουμε το καλύτερο δυνατό.



**Ποιες είναι οι πρώτες σου αντιδράσεις, όταν αντιμετωπίζεις ένα τέτοιο παιδί;**

Δεν μπορώ αμέσως να εντοπίσω αν είναι αυτό μια διαταραχή διαγωγής. Αν με προσβάλει, σίγουρα θα το βγάλω έξω, αν και αυτό σπάνια συμβαίνει. Νομίζω με πιο ήρεμο τρόπο θα το βάλω στη θέση του και θα το μιλήσω κατ' ιδίαν στο διάλειμμα. Σπάνια το βγάζω έξω, εκτός αν κάνει κάτι πολύ ακραίο. Δεν μου έχει συμβεί μέχρι τώρα κάτι πολύ ακραίο.

**Ποια είναι η άποψη σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη διαχείριση τέτοιων παιδιών στη σχολική τάξη;**

Μπορεί να εξουθενωθούμε από μια τέτοια διαδικασία που είναι πολύ ψυχοφθόρα. Για αυτό και λέμε ότι είναι απαραίτητο να μη γινόμαστε εμείς ψυχολόγοι, αλλά να υπάρχει μέσα στη δομή ένας ψυχολόγος που ανά πάσα στιγμή θα μπορεί να ανατρέχει σε αυτόν ένα παιδί, για να λύσει το πρόβλημά του.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς; Ποια βήματα κανείς πέρα από τις πρώτες αντιδράσεις, για να διαχειριστείς τέτοια παιδιά;**

Θα τα προσεγγίσω κατ' ιδίαν και θα προσπαθήσω να καταλάβω κάποια πράγματα. Θα μιλήσω με συναδέλφους που μπαίνουν στην ίδια τάξη και προφανώς μπορούν να εκμαιεύσουν περισσότερα από το παιδί από ό,τι εγώ. Προσπαθώ να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όσο το δυνατόν καλύτερα και να ενσωματώσω το παιδί στην τάξη. Γενικά, προσεγγίζω τον μαθητή.

**Με ποιον τρόπο προσπαθείς να μειώσεις την αρνητική του συμπεριφορά;**

Με ήρεμο τρόπο, αν και στην αρχή πριν ακόμα διαγνωστεί αυτό το πρόβλημα, μπορεί να είμαι έτσι πολύ απότομη και αυστηρή. Είμαι πολύ αυστηρή, γιατί θέλω να καταλάβει ότι μέσα στην τάξη υπάρχουν όρια, υπάρχουν κανόνες που δεν πρέπει να παραβιάζονται και πρέπει όλοι να τους σέβονται. Και υπάρχουν ποινές, αν παραβείς κάποιον κανόνα, θα τιμωρηθείς. Σε δεύτερη φάση όμως θα φερθώ πιο διαλλακτικά και λίγο πιο έξυπνα, για να καταλάβω τη συμπεριφορά του, γιατί αλλιώς μπορεί η σχέση να διαρραγεί.

**Επικοινωνείς με τους γονείς ενός τέτοιου παιδιού προκειμένου να αντιμετωπίσεις το πρόβλημα; Ποιο είναι το είδος μιας τέτοιας συνεργασίας;**

Συνήθως αυτό το θέμα θα το συζητήσω με άλλους συναδέλφους και μετά θα το συζητήσουμε και με το διευθυντή. Ο διευθυντής μετά, εάν δει ότι υπάρχει πρόβλημα, θα καλέσει το γονιό. Αλλά σε περίπτωση που εγώ μόνο έχω τέτοιο πρόβλημα, θα ζητήσω να έρθει ο γονιός, για να συζητήσω μαζί του.

**Αρα συνεργάζεσαι με το διευθυντή και τους άλλους εκπαιδευτικούς. Τι μορφή μπορεί να έχει αυτή η συνεργασία;**

Στην αρχή θα συζητήσουμε με τους συναδέλφους που μπαίνουν μέσα στην τάξη, αν όντως παρατηρήσουμε κάτι όλοι. Μετά θα το συζητήσουμε και με το διευθυντή και θα καλέσουμε το γονιό. Μπορεί μετά να καλέσουμε και κάποιον ειδικό προκειμένου να μας μιλήσει για τέτοιες συμπεριφορές.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται από τις βασικές σου σπουδές για να διαχειριστείς τέτοια προβλήματα συμπεριφοράς;**

Όχι απόλυτα. Γνωρίζω κάποια πράγματα αλλά ίσως έπρεπε να υπάρχουν ειδικοί στα σχολεία.

Υπάρχουν κάποιες τεχνικές συγκεκριμένες που τις εφαρμόζουν οι ψυχολόγοι που πραγματικά δεν μπορώ να τις σκεφτώ εκείνη την ώρα. Μπορεί δηλαδή ένα κλίμα άσχημο με πολύ έξυπνο τρόπο να το αποφορτίσεις εκείνη την ώρα. Αυτές τις συγκεκριμένες τεχνικές δεν τις γνωρίζω. Ό,τι έχω μάθει είναι από την εμπειρία μου και το ενδιαφέρον που μπορεί να έχω. Είναι απλά πράγματα που έχω δει σε κάποια σεμινάρια. Είναι πολύ έξυπνα, αλλά πρέπει να ασχολείσαι συνεχώς με αυτά, για να τα έχεις στο μυαλό σου.

**Είχες κάποια σχετική επιμόρφωση για την αντιμετώπιση τέτοιων παιδιών με προβληματική συμπεριφορά;**

Ναι, κατά καιρούς παρακολουθώ τέτοια σεμινάρια διαχείρισης σχολικής τάξης, διαχείρισης θυμού, άγχους. Όχι όμως κάποια συστηματική επιμόρφωση.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις σου και ποιες προτάσεις θα έκανες, για να μπορούμε αυτά τα παιδιά να τα διαχειριζόμαστε πιο αποτελεσματικά στο σχολικό πλαίσιο;**

Δεν είμαστε ειδικοί, για να εφαρμόζουμε πρακτικές πάντα αποτελεσματικές. Θα μπορούσε, αν όχι όλη την εβδομάδα, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα να υπάρχει ψυχολόγος σε ετήσια βάση στο σχολείο, ώστε να μπορούμε να ρωτάμε ό,τι θέλουμε εμείς για το χειρισμό τέτοιων παιδιών. Επίσης, το παιδί να μπορεί να επικοινωνεί με τον ψυχολόγο έτσι ώστε να μιλήσει και να λύσει τα προβλήματά του. Θέλουμε λοιπόν κάποιον ειδικό στο σχολείο.

**Ευχαριστώ πολύ.**

## **Εκπαιδευτικός 10**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Είμαι φιλόλογος.

**Έτη προϋπηρεσίας;**

15.

**Επίπεδο σπουδών;**

Πανεπιστημιακός τίτλος σπουδών.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Οι διαταραχές διαγωγής έχουν να κάνουν με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών προς συμμαθητές τους και προς τους εκπαιδευτικούς. Διαταραχή σημαίνει ότι το παιδί χάνει την ισορροπία του και παρεκτρέπεται συμπεριφορικά.

**Και πώς εκδηλώνονται μέσα στο λύκειο τέτοιες συμπεριφορές;**

Είτε με τη χρήση βίας σε βάρος των συμμαθητών τους, λεκτική βία απέναντι σε συμμαθητές

και σε εκπαιδευτικούς, καταστροφή υλικού και εξοπλισμού του σχολείου.

### **Πόσο συχνά το συναντάμε αυτό στο Λύκειο;**

Ακραίες περιπτώσεις εγώ από την εμπειρία μου δεν έχω συναντήσει. Περισσότερο λεκτικά εκφράζουν την επιθετικότητα τους κάποια παιδιά παρά σωματικά. Βέβαια, μιλάω για τα Γενικά Λύκεια.

### **Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις την περίπτωση που ένα παιδί έχει διαταραχή από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβείας;**

(..) Αυτό νομίζω ότι είναι δύσκολο να το διακρίνει κανείς. Απαιτεί ειδικές γνώσεις, απαιτεί εμπειρία. Εγώ έχω υπηρετήσει δύο χρόνια σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις και θεωρώ ότι θα μπορούσα να το διακρίνω. Ωστόσο, δεν έχω διακρίνει πολύ ακραίες περιπτώσεις στα χρόνια που υπηρετούσα.

### **Θεωρείς ότι οι διαταραχές αυτές της συμπεριφοράς σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Δηλαδή υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών;**

Συχνά ναι. Η χρήση σωματικής βίας συνήθως, δεν είναι κανόνας, εκδηλώνεται από αγόρια. Η λεκτική βία, η απομόνωση συνήθως συνάδει στα κορίτσια. Θεωρώ ότι το αντρικό φύλο από την παιδική ηλικία, τα αγόρια, είναι επιφορτισμένα με έναν ρόλο, το στερεότυπο. Είτε τον περνάει η οικογένεια είτε το κοινωνικό σύνολο. Τα αγόρια μεγαλώνουν έτσι.

### **Ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι ευθύνονται για την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών σε ένα παιδί και γιατί;**

Καταρχάς μπορεί να είναι και παθολογικά, η ψυχοπαθολογία του παιδιού αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Το παιδί μπορεί να έχει βίαιους γονείς, να έχει βίαιο πατέρα, να έχει αδιάφορους γονείς, να έχει ένα ασταθές οικογενειακό περιβάλλον. Ο ένας από τους δύο γονείς μπορεί άλλοτε να ζει με την οικογένεια και άλλοτε να την εγκαταλείπει. Οτιδήποτε αφαιρεί ασφάλεια από το παιδί νομίζω το επιβαρύνει και το οδηγεί σε ανάλογες συμπεριφορές. Όχι πάντα αλλά συχνά.

### **Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές την ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού;**

Την επηρεάζουν σημαντικά. Καταρχάς πολλά παιδιά που συμπεριφέρονται έτσι αποστρέφονται το σχολείο, δεν έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν με τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις τους, γιατί και το σχολείο το βλέπουν ως ένα χώρο καταπίεσης.

### **Οι σχέσεις αυτών των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές τους πώς είναι;**

Εάν δημιουργήσουν σχέσεις, αυτές είναι με παιδιά που εμφανίζουν παρόμοια συμπεριφορά. Παιδιά πολύ εσωστρεφή που εκδηλώνουν μια αντικοινωνικότητα.

### **Με τους εκπαιδευτικούς τη σχέση αναπτύσσουν αυτά τα παιδιά;**

Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται απίστευτα φιλική προσέγγιση. Θέλουν μια ανοιχτή στάση κατανόησης. Και πάνω στην εκδήλωση της επιθετικότητάς τους θέλουν να τα «αγκαλιάζει». Σε κάθε περίπτωση να μην τα μαλώσει και να τα κάνει να αισθανθούν άσχημα. Να τα κατανοήσει και να τα προσεγγίσει με όποιον τρόπο μπορεί.

**Μέχρι τώρα έχεις αντιμετωπίσει τη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχή διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις έτσι μία εμπειρία;**

Στο Γενικό Λύκειο δεν έχω αντιμετωπίσει. Δύο χρόνια που ήμουν σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις είχα αντιμετωπίσει αρκετές τέτοιες συμπεριφορές. Η πιο έντονη περίπτωση ήταν η εκδήλωση οργής από ένα μαθητή ο οποίος σήκωσε το γραφείο της διευθύντριας και όσοι εκπαιδευτικοί ήμασταν εκεί μέσα στο χώρο τρομάξαμε πολύ. Νιώσαμε ότι ήτανε έτοιμος να μας επιτεθεί . Ήταν έτοιμος να πετάξει το θρανίο προς το μέρος μας. Εγώ προσωπικά αυτό που έκανα ήταν, όταν αυτός άρχισε να τρέχει και πήγε προς το προαύλιο, τον κυνήγησα τον αγκάλιασα και του μίλησα. Ήθελε να φύγει από το σχολείο. Από ό,τι κατάλαβα το παιδί αυτό είχε ψυχοπαθολογικό αίτιο, δεν ήταν απλή περίπτωση. Γιατί το οικογενειακό περιβάλλον ήτανε υγιέστατο. Από ό,τι μάθαμε έπασχε από ένα σύνδρομο που προκαλούσε αυτές τις εκρήξεις οργής. Τώρα, μετά από τρία χρόνια από ό,τι πληροφορούμαι το παιδί έχει ηρεμήσει πάρα πολύ, αφού του έγινε η απαραίτητη διάγνωση. Μετά από αυτό και οι εκπαιδευτικοί το προσέγγισαν με άλλο τρόπο και οι γονείς του.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι διαταρακτικές αυτές συμπεριφορές όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης;**

Την επηρεάζουν πάρα πολύ. Καταρχάς ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο να αντιμετωπίσει αυτά τα περιστατικά. Ταράζεται ο ίδιος εκπαιδευτικός και κυρίως ταράζονται οι συμμαθητές. Αναστατώνεται ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και γενικά το σχολικό κλίμα.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου όταν αντιμετωπίζεις ένα μαθητή με επιθετική συμπεριφορά;**

Θα προσπαθήσω να τον προσεγγίσω κατευθείαν και να τον αγκαλιάσω, να τον κάνω να αισθανθεί ασφάλεια. Θα προσπαθήσω να τον ηρεμήσω και να συζητήσω μαζί του. Από κει και πέρα μπορεί να χρειαστεί να απευθυνθεί σε κάποιο ειδικό.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς για να διαχειριστείς παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα διαγωγής;**

Καταρχάς, δεν το διαχειρίζομαι μόνη μου. Θα προσπαθήσω να συζητήσω μαζί του, θα απευθυνθώ στο διευθυντή, θα συνεργαστώ με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αυτό το παιδί στην τάξη τους και από κει και πέρα, αν χρειαστεί, θα απευθυνθούμε και σε κάποιο ψυχολόγο που υπάρχει στους υπεύθυνους φορείς, για παράδειγμα στο ΚΕΔΔΥ.

**Με ποιο τρόπο γίνεται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του διευθυντή;**

Ενημερώνω το διευθυντή και από κει και πέρα συζητάμε μεταξύ μας και με τους άλλους εκπαιδευτικούς και προσπαθούμε να βρούμε ένα κοινό τρόπο αντιμετώπισης. Και θεωρώ ότι πρέπει να παρέμβει κάποιος ειδικός όχι πάντα βέβαια, αλλά στις πιο σοβαρές περιπτώσεις. Για παράδειγμα, είναι διαφορετικό να χρησιμοποιήσει το παιδί μόνο λεκτική βία ή να φύγει από το σχολείο, σε σχέση με το να χρησιμοποιήσει σωματική βία, δηλαδή να επιτεθεί σε κάποιο παιδί. Όταν λέμε συνεργασία, εννοούμε ότι συζητάμε όλοι μαζί με τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να χρειαστεί να καλέσουμε και το παιδί, να γίνει η αφήγηση του περιστατικού πάντα στα πλαίσια ενός κλίματος κατανόησης. Σε ακραίες περιπτώσεις γίνεται και σύλλογος όλων των καθηγητών όχι μόνο αυτών που έχουν το παιδί μέσα στην τάξη.

**Προσεγγίζεις το παιδί που έχει αυτή την συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείς να μειώσεις την επιθετικότητά του;**

Προσπαθώ να το απομονώσω και να το κάνω να με εμπιστευτεί. Όλα αυτά με κουβέντα. Προσπαθώ αρχικά να το κάνω να του φύγει ο τρόμος, γιατί σίγουρα πρόκειται για ένα παιδί τρομαγμένο.

**Επικοινωνείς με τους γονείς του παιδιού αυτού;**

Φυσικά επικοινωνώ με τους γονείς. Τους καλώ στο σχολείο και συζητάμε για το περιστατικό. Τους ρωτάω αν έχουν υπόψη τους τις αντιδράσεις αυτές του παιδιού, δηλαδή εάν έχουν προηγηθεί και άλλα ανάλογα περιστατικά, αν έχει ξαναεκφραστεί έτσι, αν έχει εκδηλώσει και στο παρελθόν παρόμοιες συμπεριφορές. Τους ρωτάω αν έχουν συμβουλευτεί κάποιον ειδικό. Αν το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Από κει και πέρα από τις πληροφορίες που παίρνω πορεύομαι ανάλογα.

**Πιστεύεις ότι έχει σχέση η διαχείριση τέτοιων παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;**

Κατά ένα μέρος, ναι. Όταν πρέπει ο εκπαιδευτικός να μπει στην τάξη και παράλληλα να έχει στο μυαλό του την περίπτωση των παιδιών που δημιουργούν σοβαρά προβλήματα μέσα στην τάξη, σίγουρα δεν μπορεί να αποδώσει. Αναστατώνεται, δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε τόσους πολλούς ρόλους -τουλάχιστον όπως πρέπει- και αυτό του προκαλεί μεγάλη ψυχική φθορά.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για να διαχειριστείς τέτοια προβλήματα;**

Από τις βασικές μου σπουδές όχι. Ό,τι γνώσεις απέκτησα σχετικά με παιδαγωγική ψυχολογία τις απέκτησα, αφότου διορίστηκα. Έχω κάνει μία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή που έχει οργανώσει το πανεπιστήμιο του Βόλου. Έχω δουλέψει δύο χρόνια σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο. Συστηματικά δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση από το κράτος. Η επιμόρφωση εναπόκειται στην πρωτοβουλία και τη θέληση του καθενός.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις σου και ποιες προτάσεις θα έκανες για πιο αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά;**

Θεωρώ ότι επιβάλλεται για την πιο ουσιαστική αντιμετώπιση παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά η ύπαρξη ειδικού ψυχολόγου σε όλα τα δημοτικά γυμνάσια και τα λύκεια της χώρας, καθώς και η παρουσία κοινωνικού λειτουργού. Ψυχολόγος δηλαδή και κοινωνικός λειτουργός. Εγώ νιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί είμαστε εντελώς αβοήθητοι, έρμαια θα έλεγα, γιατί έχουμε να ανταποκριθούμε σε πολλαπλούς ρόλους και νομίζω ότι αυτό είναι αδύνατο. Τα παιδιά αυτά πραγματικά θέλουν στήριξη και ειδική μεταχείριση.

**Ευχαριστώ πολύ.**

**Εκπαιδευτικός 11**

**Σε τι τύπου Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**  
Όχι, είμαι καθηγήτρια.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου**  
Είμαι φιλόλογος.

**Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσία σου;**  
20.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**  
Είμαι κάτοχος πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης.

**Όταν ακούς τον όρο διαταραχές διαγωγής πώς τον αντιλαμβάνεσαι;**  
Συμπεριφορές αποκλίνουσες μέσα στην τάξη.

**Και πώς εκδηλώνονται μέσα στο λύκειο τέτοιες συμπεριφορές;**  
Με επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές, απέναντι σε εκπαιδευτικούς, μια ανησυχία, μια δυσκολία να συγκεντρωθούν μέσα στο μάθημα, να παραμείνουν 45 λεπτά μέσα στην τάξη.

**Πόσο συχνά συναντάμε μαθητές με τέτοια συμπεριφορά μέσα στην τάξη στο Λύκειο;**  
Εξαρτάται. Κάποιες πιο ήπιες όπως το πρόβλημα συγκέντρωσης, είτε το να παραμείνουν στο θρανίο 45 λεπτά, όπως το συναντώ σε ένα συγκεκριμένο τμήμα φέτος, πάρα πολύ συχνά. Τώρα, η επιθετικότητα και οι βίαιες συμπεριφορές εμφανίζονται πιο σπάνια.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις την περίπτωση που ένα παιδί έχει διαταραχή από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβείας;**

Όταν πρόκειται για σοβαρές περιπτώσεις, ναι μπορώ. Οι ήπιες μορφές είναι λίγο πιο δύσκολο να διακριθούν από την εφηβική αντιδραστικότητα. Θέλει εμπειρία και παρατηρητικότητα.

**Θεωρείς ότι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ;**

Όχι. Νομίζω ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο που εκδηλώνονται. Τα αγόρια είναι πιο αυθόρμητα και ό,τι έχουν να πουν μπορεί να το πουν εκείνη τη στιγμή. Τα κορίτσια μπορεί να το κάνουνε πιο υποχθόνια.

**Και πού οφείλεται αυτή η διαφορά στις αντιδράσεις;**

Ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα κορίτσια ό,τι κάνουν είναι ίσως πιο προσχεδιασμένο, ενώ στα αγόρια αυτό που κάνουν βγαίνει πιο αυθόρμητα. Είναι θέμα δηλαδή ιδιοσυγκρασίας.

**Ποιοι παράγοντες νομίζεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών ;**

Πιστεύω ότι είναι η οικογενειακή κατάσταση. Τι βιώνουν δηλαδή στο σπίτι τους. Μπορεί να βιώνουν ενδοοικογενειακή βία και κακοποίηση που είναι και το χειρότερο, μέχρι και πιο απλά πράγματα. Να βιώνουν ακόμα και τη σχολική βία λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που

έχουν, κάποιας διαφορετικότητας. Το θύμα που γίνεται θύτης. Εκτός και αν είναι ήπιες μορφές που μπορεί να οφείλονται σε μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί δηλαδή ένα παιδάκι το οποίο έχει μαθησιακές δυσκολίες να αντιδρά άσχημα, να παρουσιάζει ελλειμματική προσοχή.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών την ακαδημαϊκή τους επίδοση;**

Σίγουρα επηρεάζεται η επίδοσή τους, γιατί δημιουργείται ένα κλίμα αρνητικό, όσο και αν προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να το εξομαλύνουν. Πρώτα από όλα δεν είναι σε θέση να παρακολουθούν. Δεν είναι εκεί, όταν δεν συγκεντρώνονται. Από την άλλη μεριά, μπορεί να δημιουργηθεί και ένα εχθρικό κλίμα και μπορεί να απομονωθούν, να περιθωριοποιηθούν.

**Πώς είναι οι σχέσεις αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές τους;**

Πάλι εξαρτάται. Εδώ ας πούμε παρατηρούμε τα δύο άκρα. Κάποιοι να ηρωοποιούνται. Τους προτείνουν σε θέσεις ευθύνης όπως ο πρόεδρος του δεκαπενταμελούς. Είναι αυτοί που βγαίνουν μπροστά που συγκρούονται με την εξουσία, που θα δημιουργήσουν προβλήματα στον εκπαιδευτικό, που θα αντιμιλήσουν στη διεύθυντρα. Κάποιοι άλλοι μπορεί να απομονώνονται και να περιθωριοποιούνται.

**Πώς είναι η σχέση αυτών των παιδιών με τους καθηγητές τους;**

Σίγουρα υπάρχει μια ένταση. Όταν πρέπει από τα 45 λεπτά τα μισά να ασχολείσαι με τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών, να τα τακτοποιήσεις, να τα καθίσεις στο θρανίο σου δημιουργούν μια ένταση. Αλλά σε γενικές γραμμές τουλάχιστον εγώ δεν είχα ακραίες περιπτώσεις.

**Έχεις αντιμετωπίσει μέχρι τώρα κάποια περίπτωση παιδιού με προβληματική συμπεριφορά είτε πιο έντονη είτε πιο ήπια;**

Ναι. Πολύ ακραία όχι, αλλά να δημιουργούν πρόβλημα την ώρα του μαθήματος, ναι. Να σηκώνονται, να πηγαίνουν στο παράθυρο, να ενοχλούν συμμαθητές, να πετάνε αντικείμενα, να πετάνε μπουκάλια με νερό, να κάνουν διάφορα πράγματα, για να αποσυντονίσουν το μάθημα ή να αποσυντονίσουν τους συμμαθητές τους, να κοροϊδεύουν επίσης άλλους συμμαθητές τους.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι συμπεριφορές τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο και τη διαχείριση της σχολικής τάξης;**

Πάρα πολύ, γιατί σε αποσυντονίζουν. Αποσυντονίζουν και εσένα και όλους αυτούς που θέλουν να συνεργαστούν μαζί σου. Είναι αρνητική η συμπεριφορά τους και η διαχείριση της τάξης καθίσταται πολύ δύσκολη.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου όταν αντιμετωπίζεις σε ένα τέτοιο παιδί με διαταραχές διαγωγής;**

Νομίζω ότι στην αρχή είμαι πολύ χαλαρή, δηλαδή δε μου κάνει ιδιαίτερη εντύπωση. Μπορεί και να το διακωμωδήσω, με την έννοια πάλι θέλεις να πας στην τουαλέτα ή πάλι πήρες την τσάντα, πάλι πήρες το μολύβι, με σένα θα ασχολούμαστε αλλά χαριτολογώντας. Τώρα, όταν μου δώσει μία, δύο, τρεις αφορμές, συνήθως μετά πιάνω το παιδί και το μιλάω προσωπικά. Συνήθως στη συζήτηση ρίχνω το βάρος στους συμμαθητές του, δηλαδή του λέω ότι εμένα δε με ενοχλεί, αλλά τους συμμαθητές του. Του λέω ότι μέσα στην τάξη, εάν δεν θέλεις να

παρακολουθήσεις, μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις, να κοιμάσαι, αλλά να μην ενοχλείς τους συμμαθητές σου, αφού βλέπεις ότι μέσα στην τάξη υπάρχουν άτομα που συνεργάζονται που θέλουνε να μάθουν. Δεν μπορείς να τους στερείς αυτό το δικαίωμα. Θα πρέπει να κάνεις υπομονή και να σεβαστείς έστω και τον έναν που θέλει να κάνει μάθημα μαζί μου. Πρέπει να σέβεσαι το σύνολο.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς για να διαχειριστείς τέτοια παιδιά πέρα από τις πρώτες αντιδράσεις; Ποια είναι δηλαδή τα βήματα που ακολουθείς σε παιδιά που συστηματικά έχουν τέτοια συμπεριφορά;**

Μέχρι να φτάσουμε στο τελικό στάδιο που είναι να τα βγάλεις έξω από την τάξη, συνήθως τα αλλάζω θρανίο. Πολλές φορές φέρνω στην έδρα αυτούς τους μαθητές ή τους αναθέτω μια εργασία. Για παράδειγμα, όταν βλέπουμε ένα Powerpoint, τους βάζω να χειρίζονται τον υπολογιστή ή να ασχοληθούν με κάτι τέλος πάντων ή τους βάζω να καθίσουν μόνοι τους ή με κάποιους που είναι πολύ ήσυχοι και δεν μιλούν ή τους φέρνω στην έδρα. Εάν συνεχίσουν να κάνουν τα ίδια πράγματα, τότε θα τα βγάλω έξω από την αίθουσα.

**Προσεγγίζεις τα παιδιά με διαταρακτική συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείτε να μειώσετε την αρνητική συμπεριφορά;**

Φυσικά, συζητάμε και προσπαθώ να τα ηρεμήσω, να καταλάβω τι συμβαίνει, ώστε να τα βοηθήσω όσο μπορώ.

**Επικοινωνείς με τους γονείς του προκειμένου να συνεργαστείς ώστε να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού;**

Πάντα επικοινωνούμε . Μιλάμε στο τηλέφωνο, αλλά τις περισσότερες φορές καλούμε τους γονείς να έρθουν από το σχολείο, για να ενημερωθούν. Τους ενημερώνουμε αρχικά για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ανιχνεύουμε το τι ακριβώς συμβαίνει όσο μπορούμε βέβαια.

**Συνεργάζεσαι με τη διευθύντρια και τους άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να αντιμετωπίσετε την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών αυτών;**

Ε, βέβαια, και με τη διευθύντρια και ιδιαίτερα συζητάμε με τους άλλους εκπαιδευτικούς συνέχεια. Εγώ πάντως πάντα αναφέρω τι συμβαίνει και πάντα ρωτάω τους άλλους, για να πάρω πληροφορίες. Σίγουρα ενημερώνεται ο διευθυντής και έχει τύχει να γίνει και συμβούλιο τμήματος για αυτό το πράγμα. Καλέσαμε και τους γονείς και τους ενημερώσαμε σχετικά με το τι συμβαίνει μέσα στο τμήμα.

**Μπορεί να κληθεί και κάποιος ειδικός, για να βοηθήσει;**

Ναι, υπάρχουν και οι άλλες περιπτώσεις που είναι οι περιέργες. Παιδί που μπεινοβγαίνει από την τάξη, που μπορεί να έχει έντονα ξεσπάσματα, που λέει θέλω να κλάψω (...). Αυτές θέλουν μια ιδιαίτερη μεταχείριση. Εκεί, ναι, μπορεί να καλέσω κάποιον ειδικό. Σε μία τέτοια περίπτωση που είχα στο παρελθόν ήρθε ψυχολόγος και παρακολουθούσε στη συνέχεια το παιδί.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για να χειριστείς τέτοιες περιπτώσεις παιδιών με προβληματική συμπεριφορά στην τάξη**

Ναι, έχω και από τις βασικές μου σπουδές, γιατί τελείωσα το ψυχολογικό τμήμα, αλλά νομίζω και από τα 20 χρόνια προϋπηρεσίας που έχω. Πιστεύω ότι μπορώ να χειριστώ τέτοιες



καταστάσεις. Δεν ξέρω, βέβαια, αν πάντα είναι επιτυχημένη η αντιμετώπιση.

**Είχες σχετική επιμόρφωση για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων**

Όχι. Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο ή ημερίδα τόσο εξειδικευμένα.

**Πιστεύεις ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει σχέση με τη διαχείριση τέτοιων δύσκολων περιπτώσεων**

Έχει, γιατί και ένα τμήμα να σου τύχει, μπορεί όλη τη χρονιά να σε κάνει ράκος.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις και οι προτάσεις που θα είχες να κάνεις για την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθητών με προβληματική συμπεριφορά;**

Πιστεύω ότι ως καθηγητές μπορεί να καταφέρουμε πολλά πράγματα. Έτσι έχει δείξει η εμπειρία μου. Χρειάζονται, όμως, και κάποιες παρεμβάσεις, για παράδειγμα, αν ήταν μικρότερος ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, σίγουρα θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε τέτοιες περιπτώσεις καλύτερα. Και νομίζω ότι θα έπρεπε να αντιδρούμε άμεσα, όταν με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς εντοπίζουμε ότι υπάρχουν πυρήνες σε κάποια τέτοια τμήματα. Να τους σπάμε, γιατί έχει τύχει να αφήσουμε τους πυρήνες να διαιωνίζονται σε όλες τις τάξεις του λυκείου. Επίσης, πιστεύω ότι θα πρέπει το πρόβλημα να αντιμετωπίζεται προσωπικά με το παιδί με το διάλογο. Θα έπρεπε να υπάρχει και κάποιος ειδικός, αλλά επειδή εμείς μπαίνουμε πολλές ώρες σε κάθε τμήμα, έχουμε κάποια πιο ιδιαίτερη σχέση, πιο φιλική θα έλεγα. Μπορούμε λοιπόν και εμείς να προσεγγίσουμε το παιδί και να βελτιώσουμε τη συμπεριφορά του.

**Ευχαριστώ πολύ**

## **Εκπαιδευτικός 12**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Η ειδικότητά σου;**

Είμαι χημικός.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Είμαι απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης.

**Τα χρόνια προϋπηρεσίας σου;**

13 χρόνια.

**Πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Οτιδήποτε παρεκκλίνει από τη νορμάλ κοινωνική συμπεριφορά. Μια φορά μπορεί να είναι και κάτι απλό. Αυτό βέβαια είναι και υποκειμενικό για το τι θεωρώ εγώ φυσιολογικό.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται μέσα σε ένα σχολείο οι διαταραχές διαγωγής;**

Εκδηλώνονται με τα δύο άκρα ο ένας να είναι πολύ επιθετικός στους άλλους, να κάνει «bullying», να ενοχλεί ή το άλλο άκρο είναι να είναι απομονωμένος και να μην μιλάει σε κανέναν, να έχει αρνητική στάση. Υπάρχουν και οι ενδιάμεσες καταστάσεις που είναι και πιο συνηθισμένες βέβαια, που ενοχλούν, ας το πούμε, λίγο. Έτσι, νομίζουν αυτοί, οι άλλοι ενοχλούνται πολύ.

**Πόσο συχνά συναντάμε τέτοιες περιπτώσεις στο Λύκειο;**

Εγώ δεν έχω συναντήσει πολύ συχνά. Είναι σπάνιο το φαινόμενο.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις αυτών των πολύ προβληματικών συμπεριφορών από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβείας;**

Μόνο αν είναι στα άκρα της κλίμακας, αν είναι πολύ ακραίες, ναι. Αν είναι ήπιες, μπορεί να οφείλονται σε κάτι στιγμιαίο, στην εφηβεία. Παραδείγματος χάρη αυτόν το μήνα είμαι στεναχωρημένος, γιατί κάποιο κορίτσι δε μου μίλησε ή ένα αγόρι. Αυτό όμως πρέπει να είναι περιστασιακό. Αν υπάρχει επιμονή του παιδιού πάνω σε ένα άτομο, αυτό το θεωρώ σοβαρό πρόβλημα, γιατί υπάρχει αυτή η εμμονή. Αυτό δείχνει ψυχασθένεια βαριάς μορφής, έστω και αν δεν φαίνεται ο άλλος στην υπόλοιπη συμπεριφορά του.

**Θεωρείς ότι έχουνε σχέση οι συμπεριφορές με το φύλο των μαθητών; Δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;**

Ναι έχουν, γενετικά κιόλας. Τα αγόρια πρέπει να έχουν πιο έντονο χαρακτήρα. Από τη φύση τους πρέπει να είναι πιο επιθετικά. Μπορεί βέβαια και μερικοί γονείς να μιλούν έτσι στα αγόρια, ότι πρέπει να είναι πιο επιθετικά. Τουλάχιστον να αμυνόμαστε επιθετικά, αν όχι να κάνουμε εμείς την επίθεση, διότι διαφορετικά ο άλλος το εκλαμβάνει ως αδυναμία.

**Ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι ευθύνονται για τη δημιουργία τέτοιων προβλημάτων και γιατί;**

Δύο είναι οι παράγοντες ή, όπως είπαμε, είναι γενετικό, έχει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα εκ γενετής δηλαδή ή το οικογενειακό περιβάλλον. Η αλήθεια είναι ότι μπορεί σε κάποια περίπτωση να είναι και το σχολικό περιβάλλον. Αλλά θεωρώ ότι ένα παιδί που έχει βάσεις από την οικογένεια θα το ξεπεράσει με κάποιον τρόπο πλην ελάχιστων περιπτώσεων.

**Τι μπορεί να υπάρχει μέσα σε μια οικογένεια;**

Μπορεί να υπάρχει αδιαφορία, μπορεί να υπάρχει βία, κυρίως νομίζω είναι αυτά. Το βασικό που θέλουν τα παιδιά σε μία οικογένεια είναι το ενδιαφέρον των γονέων έστω και αν είναι ας πούμε λίγο «απολίτιστο» χωρίς σύγχρονα standard πολιτισμού. Τα παιδιά θέλουν να ξέρουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται με κάποιον τρόπο. Εάν δεν ενδιαφέρονται οι γονείς δεν το γλυτώνει τίποτα το παιδί, όσα λεφτά και να έχει. Ενδιαφέρον σημαίνει αγάπη.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αποκλίνουσες συμπεριφορές την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών στο σχολείο;**

Σε καμία περίπτωση δεν μπορείς να ασχοληθείς με τα θέματα του σχολείου, όταν έχεις τέτοια προβλήματα. Πρέπει να έχεις εξασφαλισμένα αυτά, για να έχεις μία ελπίδα. Παιδιά με εξασφαλισμένα όλα αυτά και πάλι έχουνε πρόβλημα εξαιτίας δυσκολιών, του IQ και λοιπά. Αν έχουν και αυτό εδώ, τότε δε γίνεται τίποτα.

### **Ποιες είναι οι σχέσεις αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές τους;**

Αν έχει διαταραχές συμπεριφοράς δεν μπορεί να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Το πολύ-πολύ μπορεί να υπάρχουν άλλα παιδιά που τους φοβούνται και τους κολακεύουν ή άλλοι που είναι παρόμοιας κατάστασης με τους οποίους κάνουν κάποιες λυκοφιλίες ή συνεργάζονται, για να κάνουν διάφορες άσχημες καταστάσεις. Δεν είναι φίλιες αυτές, είναι συμμαχίες πολεμικές εναντίον των άλλων. Δεν είναι ποιοτικές σχέσεις.

### **Πώς είναι οι σχέσεις των παιδιών αυτών με τους εκπαιδευτικούς;**

Αντίστοιχα και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πολύ φιλικοί με τα παιδιά κι έχουν υπομονή είναι κάπως υποφερτές. Μπορεί βέβαια να προσποιούνται αυτά τα παιδιά και να κάνουν και τον καλό, γιατί το κάνουν πολλές φορές, κάνουν ηθοποιίες, να δουν πού τους παίρνει πού δεν τους παίρνει, τους αρέσει να χειρίζονται ανθρώπους, να χειραγωγούν τους γύρω τους, προσπαθούν να κοροϊδέψουν καθηγητές, για να δούνε πόσο μπορούν να τους εξευτελίσουν. Ίσως με κάποιους καθηγητές που έχουν το ταλέντο να έρθουν πολύ κοντά τους μπορεί να τους σέβονται, να τους συμπαθούν, μπορεί να αντιλαμβάνονται το ειλικρινές ενδιαφέρον τους. Θα έλεγα ότι τους περισσότερους καθηγητές τους αντιμετωπίζουν με αδιαφορία και με κάποιους, οι οποίοι είναι έντονοι χαρακτήρες, μπορεί να συγκρούονται κιάλας. Σπανίως, όμως, θα έλεγα ότι έχουν με τους εκπαιδευτικούς καλές σχέσεις χωρίς βέβαια να αποκλείεται.

### **Έχεις αντιμετωπίσει στο παρελθόν παιδιά με τέτοια προβληματική συμπεριφορά;**

Ναι, υπήρξαν κάποια παιδιά τα οποία δεν ήθελαν να μπουν στο κλίμα του σχολείου που δεν είχαν ομαδικό πνεύμα και δεν ενδιαφέρονταν ούτε με καλό τρόπο ούτε με κακό και έδειχναν την αντιπάθεια τους για το σχολείο. Ίσως, βέβαια, αυτό ήταν μια φωνή για βοήθεια, για διαμαρτυρία.

### **Τι έκαναν αυτά τα παιδιά;**

Ενοχλούσαν το μάθημα. Δεν άφηναν να διεξαχθεί το μάθημα. Και μπορούσαν να ενοχλήσουν και παιδιά απευθείας εκτός από το ότι δεν άφηναν να γίνει το μάθημα ενοχλούσαν απευθείας άλλους συμμαθητές τους κάνοντας bullying.

### **Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι συμπεριφορές τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο και τη διαχείριση της σχολικής τάξης;**

Την επηρεάζουν πάρα πολύ αρνητικά. Εννοείται ότι, όταν σε μία τάξη υπάρχει έστω και ένα παιδί με διαταραχή διαγωγής, διαταράσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία δε μπορεί να διεξαχθεί το μάθημα και υπάρχει πολύ μεγάλη ένταση μέσα στη σχολική τάξη, ενώ ο καθηγητής καταναλώνει πολύτιμο χρόνο, για να φέρει την ισορροπία και να βάλει μία τάξη.

### **Ποιες είναι οι πρώτες αντιδράσεις σου, όταν αντιμετωπίζεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Το κρίνω ανάλογα, αν βλέπω ότι το παιδί είναι σε μεγάλη ψυχική ένταση προσπαθώ με ήρεμο τρόπο. Αν το παιδί δεν είναι σε ψυχική ένταση, αλλά απλώς θέλει να δημιουργήσει πρόβλημα, τότε αντιδρώ πιο έντονα, γιατί νομίζω ότι είναι πιο απλό το θέμα και απλώς βαριέται και θέλει να εκτονωθεί. Τότε κάνω παρατήρηση και εξηγώ ότι δεν είναι δικαίωμά του να κάνει αυτό το πράγμα. Είναι δικαίωμά του να συμμετέχει ή όχι στο μάθημα αλλά δεν μπορεί να σταματά η διαδικασία και για τους άλλους. Αυτό δε γίνεται συνήθως αποδεκτό

από αυτούς, ενδιαφέρονται για το πώς θα περάσουν αυτοί καλά την ώρα τους Και μάλιστα μερικά παιδιά θεωρούν ότι έχουν δίκιο και ρωτάνε τι έκανα Απλώς μιλούσα με τον διπλανό μου, δεν έβαλα και φωτιά, δεν έδειρα κανέναν. Απαγορεύεται και να μιλάμε; Ναι, απαγορεύεται μερικές φορές και να μιλάμε.

**Πέρα από τις πρώτες αντιδράσεις ποιες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς παιδιά που έχουν προβλήματα διαγωγής;**

Προσπαθώ να βρω κάποιο τρόπο να τους εντάξω στο μάθημα. Να βρω κάτι που πιθανόν θα μπορούν να το απαντήσουν, κάτι απλό που σχετίζεται με το μάθημα και θα τους τραβήξει το ενδιαφέρον, προσπαθώ δηλαδή να τους εμπλέξω στη διαδικασία του μαθήματος και παρατηρώ ότι αυτή η τακτική έχει πιάσει τουλάχιστον για μια μέρα. Βέβαια, δεν είναι κάτι που έχει διάρκεια, δηλαδή μπορεί να λειτουργεί για μία μέρα, να ενδιαφερθεί για λίγο όχι όμως και για τις επόμενες μέρες συνήθως. Από κει και πέρα δεν ξέρω τι άλλο μπορώ να κάνω.

**Προσεγγίζεις το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς έτσι προσωπικά κατ' ιδίαν; Και με ποιο τρόπο προσπαθείς να την μειώσεις την αποκλίνουσα συμπεριφορά;**

Όχι, η αλήθεια είναι ότι δεν προσεγγίζω τα παιδιά εκτός αν έρθουν και μου μιλήσουν αυτά. Βέβαια, προσπαθώ πάντα να τους μιλάω με πολύ ευγενικό τρόπο. Εάν πρόκειται για κάτι που αφορά μόνο το δικό μου μάθημα, μπορεί να τον προσεγγίσω, αν και αυτό είναι σπάνιο. Αν όμως πρόκειται για κάτι πιο σοβαρό, για ένα παιδί που εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά σε όλα τα μαθήματα και είναι μια πιο δύσκολη περίπτωση, εγώ δεν το προσεγγίζω, όχι. Πιστεύω ότι αυτό θα το πλησιάσει η διευθύντρια ή ο διευθυντής. Είναι κάτι που θα έχει συζητηθεί στο σχολείο. Όχι, δεν μπαίνω κι εγώ σε αυτή τη διαδικασία, Γιατί μπορεί να ενοχλείται το παιδί, να τον ρωτάνε όλοι. Φτάνει, αρκεί ένας. Αν θέλει σε κάποιον να ανοιχτεί, θα ανοιχτεί στο διευθυντή ή στη διευθύντρια.

**Επικοινωνείς με τους γονείς ενός παιδιού με διαταρακτική συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπίσετε από κοινού το πρόβλημα;**

Όχι. Και πάλι θεωρώ ότι είναι θέμα του σχολείου, του διευθυντή.

**Συνεργάζεσαι με τον διευθυντή ή και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να αντιμετωπίσετε κάποιο παιδί που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά;**

Βέβαια, όταν υπάρχει συμπεριφορά περίεργη, φυσικά την εντοπίζουμε, την αναφέρουμε.

**Με ποιο τρόπο γίνεται αυτή η συνεργασία;**

Σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται σύλλογος. Στις περισσότερες όμως γίνεται άτυπα, παρακολουθούμε τις περιπτώσεις των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά άτυπα. Για παράδειγμα λέμε στο γραφείο ότι αυτό το παιδί δημιούργησε το τάδε πρόβλημα ή έκανε κάτι ενοχλητικό μέσα στην τάξη και συζητάμε άτυπα, προτού τεθεί το θέμα στο σύλλογο των καθηγητών.

**Πιστεύεις ότι σχετίζεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής;**

Φυσικά και σχετίζεται, όταν έχεις από τη μια μεριά να σκεφτείς πώς θα λύσεις την άσκηση, τι άσκηση θα κάνεις και παράλληλα έχεις να αντιμετωπίσεις ζητήματα συμπεριφορών αυτό δεν είναι και ότι καλύτερο. Σίγουρα σε φθείρει.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Όχι, δε θυμάμαι να είχαμε μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο αλλά και να είχαμε, φυσικά δεν ήταν αρκετά. Εδώ είναι ζήτημα αν μπορούν να διαχειριστούν τα ζητήματα αυτά οι ειδικοί, θα τα διαχειριστούμε εμείς;

**Είχες κάποια επιμόρφωση σχετική με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Είχα παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο. Νομίζω ότι ο τίτλος ήταν «ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής μέσα στην τάξη» και ήταν σχετικό με διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς.

**Θεωρείς ότι αυτή η επιμόρφωση ήταν επαρκής ;**

Τι θα πει επαρκής; Δε θεωρώ ότι είμαι ψυχολόγος. Έχω περιορισμένες δυνατότητες στα ζητήματα αυτά. Αν έφταναν τα σεμινάρια, τότε γιατί οι άνθρωποι να σπουδάζουν ψυχολογία;

**Κι όμως ερχόμαστε πολύ συχνά αντιμέτωποι με αποκλίνουσες συμπεριφορές μέσα στη σχολική τάξη και καλούμαστε να τις διαχειριστούμε, έστω και αν δεν είμαστε ψυχολόγοι, έτσι δεν είναι;**

Βασιζόμαστε κυρίως στην εμπειρία, γιατί υπάρχουν διάφορες κοινωνικές διαστάσεις των ζητημάτων αυτών. Τι να κάνουμε άλλο;

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις, οι προτάσεις που θα είχες για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς που εκδηλώνουν ορισμένα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο;**

Δεν ξέρω αν όσα έχω κάνει ως τώρα ήταν τόσο αποτελεσματικά. Δε νομίζω ότι μπορούμε ως απλοί καθηγητές να προσφέρουμε και σημαντική βοήθεια σε παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Όσον αφορά προτάσεις για το μέλλον εξαρτάται από το τι θέλουμε, πού δίνουμε βάρος. Δίνουμε βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνουμε βάρος στη διαδικασία ένταξης των παιδιών αυτών; Δεν μπορούμε να τα έχουμε και τα δύο συνήθως. Όσο δίνουμε βάρος στη διαδικασία ένταξης των παιδιών αυτών τόσο πέφτει η εκπαιδευτική διαδικασία. Δε γίνεται και οι δύο στόχοι να εκπληρώνονται πλήρως. Αυτή είναι η δική μου γνώμη.

**Πιστεύεις ότι θα βοηθούσε η παρουσία κάποιου ειδικού στο σχολείο για παράδειγμα κάποιου ψυχολόγου;**

Εννοείται. Θα ήταν σημαντικό. Από κει και πέρα υπάρχει όμως και το ζήτημα να στέλνεις συνέχεια ένα παιδί στον ψυχολόγο. Θα το στείλεις μια, θα το στείλεις δυο. Δε μπορεί αυτό να γίνεται συνέχεια στο σχολείο.

**Δε θα μπορούσαμε να πάρουμε και εμείς κάποιες οδηγίες να έχουμε δηλαδή μια ορισμένη βοήθεια, όταν αντιμετωπίζουμε παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά;**

Αυτές τις οδηγίες όμως θα έπρεπε να τις δίνει το Υπουργείο και να είναι πιο επίσημες και πιο συγκεκριμένες και σαφείς. Δεν μπορεί να είναι τόσο γενικές. Γιατί θέλουν αποτέλεσμα εκπαιδευτικό, ακαδημαϊκό, αλλά θέλουν και σωστή αντιμετώπιση των παιδιών.

**Σ' ευχαριστώ πολύ.**

### **Εκπαιδευτικός 13**

**Θα ήθελα να σε ρωτήσω αρχικά σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Σε Γενικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Είμαι υποδιευθύντρια.

**Η ειδικότητά σου;**

Θεολόγος.

**Και πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχεις;**

32.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Έχω το πτυχίο του πανεπιστημίου.

**Όταν ακούς τον όρο διαταραχές διαγωγής τι φέρνεις στο μυαλό σου δηλαδή πώς τον καταλαβαίνεις;**

Διαταραχή διαγωγής για μένα είναι, όταν κάποιος παρεκκλίνει από τη φυσιολογική συμπεριφορά είτε αυτό είναι έντονος εκνευρισμός, θυμός, επιθετικότητα.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται μέσα σε ένα σχολείο οι διαταραχές διαγωγής;**

Οτιδήποτε κάνουν τα παιδιά μέσα στην τάξη, μέσα στο σχολείο, που να μας κάνουν να καταλάβουμε ότι έχουν πολύ σοβαρό πρόβλημα. Όταν χωρίς ιδιαίτερο λόγο, δημιουργούνται έντονες αντιδράσεις, συναισθήματα. Μια έντονη αντίδραση είναι η επιθετικότητα σε βάρος άλλων ή ακόμη το να μιλήσουν άσχημα εκφράζοντας αυτά που κουβαλάνε μέσα τους.

**Είναι συχνές αυτές οι περιπτώσεις στο Λύκειο;**

Εδώ στο δικό μας σχολείο δεν το συναντάμε συχνά. Είναι σπάνιες περιπτώσεις πολύ μικρό δηλαδή το ποσοστό. Εμφανίζονται κάποιες εφηβικές αντιδράσεις αλλά πιο πολύ ως παιδιαρίσματα, όχι ιδιαίτερα σοβαρές περιπτώσεις.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις σοβαρές περιπτώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς από την εφηβική αντιδραστικότητα;**

Νομίζω πως μπορώ, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, σε κάποιο βαθμό. (..) Δε μπορώ σε βάθος να πω τι ακριβώς συμβαίνει. Μια σοβαρή συμπεριφορά πάντα κάτι κρύβει, το παιδί κάτι μεταφέρει από το σπίτι.

**Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο; Δηλαδή παίζει ρόλο αν το παιδί είναι αγόρι ή κορίτσι;**

Από την εμπειρία μου θεωρώ ότι τα αγόρια συνήθως εκδηλώνουν περισσότερο επιθετικές συμπεριφορές στη βαθμίδα του λυκείου τουλάχιστον.

**Γιατί νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό;**

Εγώ πιστεύω ότι ίσως είναι μεγαλωμένα έτσι από το σπίτι. Είναι αυτή η αντίληψη για το αγόρι, να είναι ο μάγκας, να επιβάλλεται, να είναι ο άντρας. Βέβαια είναι και θέμα ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή το αγόρι έχει αυτά τα χαρακτηριστικά από τη φύση του, πιστεύω.

**Ποιοι παράγοντες ευθύνονται για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών;**

Μία αιτία μπορεί να είναι το παθολογικό υπόβαθρο που μπορεί να έχει το παιδί, από κει και πέρα βασικός λόγος είναι η παιδεία, η αγωγή που μπορεί να έχει από το σπίτι και τα βιώματα που έχει ζήσει το παιδί, γενικά δηλαδή το οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμη, η κρίση, η φτώχεια, τα πολλά διαζύγια, που είναι πολύ συχνά στην εποχή μας, όλα αυτά δημιουργούν ένα θυμό που πολλές φορές τα παιδιά το μεταφέρουν και το χώρο του σχολείου. Μπορεί βέβαια ένα παιδί να έχει και κάποια άλλα προβλήματα, ας πούμε διάσπαση προσοχής, δηλαδή για παράδειγμα δεν μπορεί να κρατήσει την προσοχή του για πολλή ώρα και διάφορα τέτοιου είδους προβλήματα.

**Αυτές οι αποκλίνουσες συμπεριφορές επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών;**

Νομίζω ότι επηρεάζει πολύ. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν ενδιαφέρον, αποσπάται η προσοχή τους από το μάθημα, πνίγονται από αυτά που κουβαλάνε μέσα στην ψυχή τους. Και δεν είναι ήρεμο το παιδί. να συγκεντρωθεί. να ασχοληθεί με τα μαθήματα του, γιατί μέσα του κουβαλάει κάποια πράγματα που δεν τον αφήνουν να ασχοληθεί με την εκπαιδευτική διαδικασία.

**Τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά τι σχέσεις αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους;**

Δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι συνολικά απορριπτέοι. Όταν βέβαια οι εκδηλώσεις τους είναι πάρα πολύ έντονες, από εκείνο το σημείο και πέρα οι συμμαθητές τους μπορεί να αποστασιοποιούνται και τα παιδιά αυτά να αρχίσουν να περιθωριοποιούνται.

**Τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά τι σχέσεις αναπτύσσουν με τους καθηγητές τους;**

Νομίζω ότι εξαρτάται από τον καθηγητή, δηλαδή από το πώς θα αντιμετωπίσει το παιδί που εκδηλώνει αποκλίνουσα συμπεριφορά. Δηλαδή ο καθηγητής πρέπει σίγουρα να βάλει αρχικά κάποια όρια. Από κει και πέρα θέλει ιδιαίτερη αντιμετώπιση, πρέπει να το προσεγγίσει, να το συγχωρέσει και γενικά πρέπει να προσπαθήσει να αποφύγει τη σύγκρουση. Ιδιαίτερα όταν η αντίδραση του παιδιού είναι πάρα πολύ έντονη, τότε πρέπει κατά τη γνώμη μου ο καθηγητής να κάνει πίσω, να προσπαθήσει να το προσεγγίσει με τη συζήτηση, με την αγάπη, γιατί είναι ανήλικο και πρέπει να το βοηθήσει με ένα τέτοιο τρόπο. Ο καθηγητής πρέπει να έχει καλή διάθεση και με τις γνώσεις, όποιες γνώσεις έχει. Οφείλει πάντως να μη ρίχνει λάδι στη φωτιά, να φέρνει την ισορροπία κυρίως όταν βλέπει ένα παιδί σε μεγάλη ένταση.

**Έχεις αντιμετωπίσει στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής;**

Ναι, θυμάμαι μία περίπτωση.

**Θα μπορούσες να μας περιγράψεις την εμπειρία σου;**

Βέβαια, μπορώ. Κοίταξε δεν ήθελε να μπει σε κανόνες. Θεωρούσε ότι μπορούσε να συμπεριφέρεται όπως αυτό θέλει, να μπαίνει, να βγαίνει στην τάξη όποτε θέλει, Μιλούσε πάντα απότομα, επιθετικά, μου έλεγε: «Αφήστε με ήσυχο. Έχω τα προβλήματά μου». Ήταν πολύ αντιδραστικό και είχε πέσει πάρα πολύ η επίδοσή του. Εκεί που ήταν καλός μαθητής,

έγινε ξαφνικά εντελώς αδιάφορος. Εκ των υστέρων έμαθα ότι υπήρχαν πολύ σοβαρά προβλήματα ψυχολογικά που εξηγούσαν αυτή την συμπεριφορά. Προσπάθησα το παιδί αυτό να τον προσεγγίσω με το καλό, να μην έρθω σε σύγκρουση, έκανα ότι μπορούσα. Ήταν όμως πολύ κλειστό το παιδί, δεν ανοιγόταν να μου μιλήσει, να πει ακριβώς τι τον απασχολούσε, «αφήστε με κυρία, έχω πολλά προβλήματα» μου έλεγε. Και εγώ το σεβάστηκα. Είναι έφηβοι και πολλές φορές δεν ελέγχουν τον εαυτό τους και κάποια θέματα που έχουν τα διογκώνουν, τα θεωρούν πολύ σοβαρά. Εκ των υστέρων και τώρα που τον συναντώ στο δρόμο μου μιλάει πολύ ευγενικά είναι σαν να μου λέει: «Ευχαριστώ κυρία για την βοήθειά σας», έτσι που τον προσέγγισα, που του μιλούσα. Εγώ έτσι τουλάχιστον το εισπράττω. Δεν ξέρω αν έκανα το σωστό και κατά πόσο τον βοήθησα, τουλάχιστον απέφυγα την ανοιχτή σύγκρουση. Τουλάχιστον δεν έκανα τα πράγματα χειρότερα.

### **Πιστεύεις ότι επηρεάζεται συνολικά η εκπαιδευτική διαδικασία και η διαχείριση της σχολικής τάξης, όταν υπάρχουν παιδιά με διαταρακτική συμπεριφορά;**

Ναι σίγουρα επηρεάζεται αρνητικά. Προσεγγίζεις τον ένα, προσεγγίζεις τον άλλο, πρέπει συνέχεια να ελίσσεται, να κινείται διπλωματικά, να επινοεί τρόπους να τους βάζεις σε μια τάξη, να φέρνεις ισορροπία. Κι αυτό προϋποθέτει εμπειρία φυσικά και αγάπη. Κοίταξε, εγώ βέβαια διδάσκω θρησκευτικά, με βοηθάει και το μάθημα. Πολλές φορές προσαρμόζω αυτή την κατάσταση στο μάθημα. Αν είχα όμως να διδάξω μαθηματικά, αρχαία, μαθήματα κατεύθυνσης, μαθήματα που δίνονται πανελλαδικά, θα ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα, πιο πολλές οι απαιτήσεις, γιατί πρέπει να βγάλεις κάποια ύλη, πιέζει ο χρόνος. Εμείς οι θεολόγοι φέρνουμε στα μέτρα μας αυτές τις συμπεριφορές. Είναι η ιδιαιτερότητα του μαθήματος, περνάμε και κάποια μηνύματα μέσα από το μάθημα για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα παιδιά αυτά. Είναι λίγο πιο εύκολο για μας σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες.

### **Όταν αντιμετωπίζεις τέτοια παιδιά ποιες είναι οι πρώτες σου αντιδράσεις;**

Αρχικά, θα του γίνει μία παρατήρηση. Εξαρτάται βέβαια από το πόσο έντονη είναι η συμπεριφορά. Θα του πω: «Πρόσεχε, μη συνεχίζεις αυτό που κάνεις», φραστικά δηλαδή θα προσπαθήσω να σταματήσω την επιθετική, ενοχλητική συμπεριφορά. Προσπαθώ εκείνη την ώρα δηλαδή με συζήτηση, με διάλογο. Του λέω: «Σε παρακαλώ, προσπάθησε να κάνεις υπομονή να τελειώσει το μάθημα». Δε συνηθίζω να βγάζω μαθητές έξω από την τάξη ή μπορεί να πω σε κάποιο μαθητή: «Θέλεις να βγεις μόνος σου λίγο έξω να πας στη διευθύντρια, να μιλήσεις, σε απασχολεί κάτι;»

### **Πιστεύεις ότι συνδέεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με την διαχείριση παιδιών με διαταρακτική συμπεριφορά;**

Δε νομίζω ότι επηρεάζει σε τόσο μεγάλο βαθμό. Τώρα εγώ μπαίνω και στα τμήματα λίγες ώρες, δε νομίζω ότι επηρεάζει τόσο βαθειά, δεν είναι και πολύ συχνά αυτά τα φαινόμενα, ώστε να φτάσει ένας καθηγητής στην επαγγελματική εξουθένωση για αυτό το λόγο. Τώρα, αν είναι κάποιο φαινόμενο πολύ έντονο, ίσως σ' αυτή την περίπτωση μπορεί.

### **Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς για να διαχειριστείς τα παιδιά με διαταρακτική συμπεριφορά μέσα στη σχολική τάξη;**

Αρχικά, θα καλέσω το παιδί έξω από την τάξη να του μιλήσω κατ' ιδίαν. Αν θέλει το παιδί, αν με εμπιστεύεται, νομίζω θα μου μιλήσει, θα ανοίξει την καρδιά του. Βέβαια, πολλά παιδιά δεν ανοίγονται εύκολα. Από κει και πέρα, εάν το πρόβλημα συνεχίζεται, θα απευθυνθώ στην διευθύντρια, στους υπόλοιπους καθηγητές και φυσικά θα επικοινωνήσω με την οικογένεια.



**Η συνεργασία με την οικογένεια με ποιο τρόπο θα γίνει ;**

Θα έρθουν οι γονείς στο σχολείο και θα συζητήσουμε, θα μας ενημερώσουν, αν υπάρχει κάποιο ζήτημα συγκεκριμένο. Γενικά, όταν η οικογένεια είναι κοντά και ενδιαφέρεται και το παιδί νιώθει αυτό το ενδιαφέρον, έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Τώρα από κει και πέρα μπορεί να χρειαστεί και η συνδρομή κάποιου ειδικού, αν το πρόβλημα είναι πολύ έντονο και συνεχίζεται.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται, για να διαχειριστείς παιδιά με προβλήματα διαγωγής;**

Όχι, θεωρώ ότι το πτυχίο δεν είναι αρκετό. Είχαμε κάποια παιδαγωγικά μαθήματα, αλλά τώρα έχουν αλλάξει και οι εποχές τα πράγματα είναι διαφορετικά, πιο σύνθετα. Δεν νομίζω ότι αυτά που διδαχτήκαμε τότε είναι αρκετά.

**Είχες κάποια σχετική επιμόρφωση;**

Ναι, είχα κάποια επιμόρφωση. Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια σχετικά με το ρόλο του δασκάλου μέσα στην τάξη, την ενθάρρυνση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Διαβάζω επίσης διάφορα σχετικά βιβλία. Προσπαθώ μόνη μου, όσο μπορώ, να ενημερώνομαι σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς τι σκέψεις, τι προτάσεις θα είχες να διατυπώσεις, για να μπορούμε να διαχειριζόμαστε πιο αποτελεσματικά τις περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα διαγωγής μέσα στη σχολική τάξη;**

Νομίζω ότι αρκετά παιδιά τα βοήθησα μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών και τη γενικότερη στάση μου. Σίγουρα μπορούν να γίνουν περισσότερα πράγματα. Μια σκέψη θα ήταν να έχουμε περισσότερες ενημερώσεις από ειδικούς μέσα στα σχολεία, να έρχονται όμως συστηματικά να μας ενημερώνουν. Επίσης, νομίζω θα βοηθούσε να είχαμε ψυχολόγο σε μόνιμη βάση στο σχολείο. Μία χρονιά που είχαμε μία ψυχολόγο για κάποιους μήνες νομίζω ότι βοήθησε αρκετά. Πάρα πολλά παιδιά πήγαιναν και της μιλούσαν. Δεν το περιμέναμε. Άρα τα παιδιά το έχουν ανάγκη, το χρειάζονται, θέλουνε χρόνο να ασχοληθείς με αυτά και να γνωρίζεις βέβαια, να είσαι ειδικός, για να τα συμβουλέψεις σίγουρα σωστά. Ακόμη, απαιτείται πιο πολύ συνεργασία με τους γονείς. Πρέπει να φέρουμε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο. Δεν πρέπει οι γονείς να ενδιαφέρονται μόνο για τα μαθησιακά ζητήματα. Πρέπει να τους απασχολεί εξίσου και η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών τους, να είναι συναισθηματικά υγιή, να είναι ευτυχημένα, χαρούμενα και ισορροπημένα.

**Ευχαριστώ πολύ.**

**Εκπαιδευτικός 14**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Μουσικό Λύκειο.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Όχι.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Είμαι φιλόλογος.

**Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσίας σου;**

17 έτη

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μεταπτυχιακό δίπλωμα.

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Θεωρώ πως πρόκειται για επαναλαμβανόμενο και σταθερό μοτίβο αντικοινωνικών συμπεριφορών που παίρνει διαστάσεις σοβαρές και οπωσδήποτε παρεκκλίνει από την τυπική σχολική συμπεριφορά.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;**

Εκδηλώνεται με επιθετικότητα, βία, καταστροφές και σοβαρές παραβάσεις των κανόνων που τίθενται από την οικογένεια, το σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο.

**Πόσο συχνά συναντάς περιπτώσεις μαθητών στο Λύκειο με διαταραχές διαγωγής;**

Σπάνια συναντάμε τέτοιες περιπτώσεις στο Λύκειο.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις των διαταραχών διαγωγής από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**

Ναι, γιατί πρόκειται για παρεκκλίνουσα συμπεριφορά που δημιουργεί πολλαπλά προβλήματα και γίνεται έντονη η ανάγκη παρέμβασης ειδικού.

**Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και για ποιο λόγο;**

Θεωρώ πως τα αγόρια εκδηλώνουν πιο συχνά διαταραχές διαγωγής, λόγω ιδιοσυγκρασίας και αγωγής, παρόλο που σε επίπεδο κοινωνικής παρουσίας δεν υπάρχει λόγος διαφοροποίησής τους.

**Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί και γιατί;**

Πιστεύω πως σε μεγάλο βαθμό αυτό είτε οφείλεται στα κοινωνικά στερεότυπα της ανδρικής υπεροχής που υιοθετούν τα αγόρια είτε στον τρόπο διαπαιδαγώγησης μέσα στην οικογένεια.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς; Και γιατί;**

Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και καθηγητές τους, καθώς η συμπεριφορά αυτή τους αποσπά το ενδιαφέρον και αδιαφορούν για τη γνώση, τους απομονώνει κοινωνικά από τους συνομήλικους και τους ανθρώπους που βάζουν τους κανόνες στο σχολείο.

**Έχεις αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις την εμπειρία σου;**

Ναι, αντιμετώπισα στο σχολείο και η εμπειρία ήταν πολύ στενάχωρη για την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή για την αναστάτωση που προκάλεσε στο σχολείο αλλά και για την πορεία και εξέλιξη του ίδιου του μαθητή. Ήταν αντιδραστικό, απείθαρχο, επιθετικό. Δεν απέδωσαν καρπούς οι χειρισμοί που έγιναν, παρόλη την κινητοποίηση. Τελικά, άλλαξε σχολείο.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Ναι, την επηρεάζουν πολύ, γιατί αποσπάται το ενδιαφέρον μαθητών και καθηγητών από την εκπαιδευτική διαδικασία και προσανατολίζεται στην αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και μάλιστα γίνεται από ανθρώπους χωρίς ειδικές γνώσεις στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου, όταν αντιμετωπίζεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής ;**

Οι αντιδράσεις μου είναι ήπιες και προσπαθώ με ήρεμο και φιλικό τρόπο να προσεγγίσω το παιδί και σε πρώτη φάση και όταν το πλησιάζω κατ' ιδίαν.

**Ποια είναι η άποψή σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς οι περισσότεροι να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε ζητήματα διαχείρισης διαταραχών διαγωγής καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι με τέτοιες συμπεριφορές και τις περισσότερες φορές μάλλον δεν κάνουν αυτό που θα έκανε ένας ειδικός επιστήμονας.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Συζήτηση, ήπιο ύφος, προσπάθεια προσέγγισης και ενσωμάτωσης στο σύνολο της τάξης.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Όχι.

**Είχες επιμόρφωση σχετική με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη; Και αν ναι, ήταν επαρκής;**

Όχι συστηματική και σε βάθος αλλά περιστασιακή στα πλαίσια ημερίδων.

**Προσεγγίζεις το μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείς να μειώσεις την αρνητική συμπεριφορά;**

Πάντα τον προσεγγίζω με συζήτηση, κατανόηση της κατάστασης και προσπάθεια να του δώσω να καταλάβει πως δεν είμαι απέναντι, αλλά είμαι πρόθυμη να τον βοηθήσω όσο μπορώ.

**Επικοινωνείς με τους γονείς προκειμένου να συνεργαστείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή; Αν ναι, περιγράψτε το είδος αυτής της συνεργασίας.**

Αν πρόκειται για μαθητή τμήματος που είμαι υπεύθυνη, ναι, επικοινωνώ και συνεργάζομαι, για να βρούμε μια λύση.

**Συνεργάζεσαι με τον διευθυντή και άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσετε παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;**

Σε σοβαρές περιπτώσεις διαταραχής διαγωγής ενημερώνεται και αναλαμβάνει ο διευθυντής του σχολείου, προκειμένου να ειδοποιηθούν οι αρμόδιοι φορείς.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις – προτάσεις σου για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Οι πρακτικές που ακολούθησα ως τώρα βασίστηκαν στην εμπειρία και στην προθυμία μου να βοηθήσω. Σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως βοήθησα. Δεν μπορούμε, όμως, να προχωρήσουμε έτσι. Στο σχολείο τα περιστατικά διαταραχών διαγωγής μάλλον πολλαπλασιάζονται με την πάροδο των χρόνων ως απόρροια της κοινωνικής, οικονομικής και ηθικής κρίσης που βιώνει η ελληνική κοινωνία, η ελληνική οικογένεια. Το πρόβλημα είναι σύνθετο και για το λόγο αυτό πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να ενσκήψει στο πρόβλημα με σοβαρότητα και διάθεση επίλυσης το Υπουργείο Παιδείας με τον διορισμό ψυχολόγων στα σχολεία.

### **Εκπαιδευτικός 15**

**Σε τι τύπο Λυκείου εργάζεσαι;**

Είμαι σε Γενικό Λύκειο τα τελευταία 2,5 χρόνια.

**Έχεις κάποια θέση ευθύνης;**

Ναι, είμαι Διευθύντρια. Για 3 χρόνια ήμουν Διευθύντρια σε Γυμνάσιο και από τον Αύγουστο του 2017 σε Γενικό Λύκειο.

**Ποια είναι η ειδικότητά σου;**

Είμαι ΠΕ81-Πολιτικός Μηχανικός.

**Ποια είναι τα έτη προϋπηρεσίας σου;**

Έχω 23 έτη προϋπηρεσία.

**Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σου;**

Διπλωματούχος Πολιτικός Μηχανικός ΑΠΘ-1988,  
Κάτοχος μεταπτυχιακού - Msc - Αντισεισμικές Κατασκευές και Σεισμική Μηχανική, ΕΑΠ, 2011

**Πώς κατανοείς τον όρο διαταραχές διαγωγής;**

Οι διαταραχές διαγωγής είναι διαταραχές που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές. Τα συνήθη συμπτώματα είναι ανυπακοή, αυθάδεια, χαμηλό μαθησιακό επίπεδο, συχνές απουσίες από το σχολείο, μικροκλοπές, ψέματα, βία.

**Πώς πιστεύεις ότι εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής;**

Δεν εκδηλώνονται ξαφνικά. Είναι αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος και εκδηλώνονται σε μικρή ηλικία κυρίως στο δημοτικό με μορφή κυρίως βίαιης συμπεριφοράς.

Η μη έγκαιρη αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς έχει σαν αποτέλεσμα τις διαταραχές διαγωγής στην εφηβική ηλικία.

**Πόσο συχνά συναντάς περιπτώσεις μαθητών στο Λύκειο με διαταραχές διαγωγής;**

Σπάνια. Τα περισσότερα φαινόμενα διαταραχών συμπεριφοράς είναι αντιμετωπίσιμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς είναι κυρίως ΔΕΠΥ.

**Πιστεύεις ότι μπορείς να διακρίνεις τις περιπτώσεις των διαταραχών διαγωγής από τη φυσιολογική αντιδραστικότητα της εφηβικής ηλικίας;**

Παρόλη την εμπειρία μου είναι δύσκολη η διάκριση. Αν το πρόβλημα είναι μεγάλο, θα σύστηνα στην οικογένεια να επισκεφτεί ένα ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για συμβουλές και πιθανόν για διάγνωση.

**Θεωρείς ότι οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με το φύλο των μαθητών; Υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και για ποιο λόγο;**

Θεωρώ ότι υπάρχουν διαφορές. Τα αγόρια είναι από τη φύση τους και από τον τρόπο που μεγαλώνουν πιο επιθετικά και βίαια. Πιθανόν κάποια συμπτώματα να είναι πιο έντονα στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Όπως ας πούμε τα ψέματα.

**Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ότι ευθύνονται για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής σε ένα παιδί και γιατί;**

Το οικογενειακό περιβάλλον κυρίως συμβάλλει στην εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς και διαγωγής. Τα παιδιά αυτά ζουν σε περιβάλλοντα αδιάφορα για τον άνθρωπο, με πολλά προβλήματα οικονομικά και επικοινωνιακά.

**Πώς νομίζεις ότι επηρεάζουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με διαταραχές διαγωγής την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς; Και γιατί;**

Θεωρώ ότι υστερούν στις επιδόσεις τους και δεν έχουν καθόλου καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Θεωρούν ότι για όλα τους τα προβλήματα ευθύνεται το σχολείο, οι συμμαθητές τους και οι καθηγητές τους. Δε μπορούν να αναλύσουν τα θέματα που έχουν με την οικογένειά τους και να συζητήσουν για την επίλυσή τους. Το γιατί είναι βαθύτερο και βρίσκεται στη σχέση με την οικογένεια.

**Έχεις αντιμετωπίσει μέχρι τώρα στη σχολική τάξη περίπτωση παιδιού με διαταραχές διαγωγής; Μπορείς να περιγράψεις την εμπειρία σου;**

Έχω αντιμετωπίσει. Ήμουν σε Επαγγελματικό Λύκειο και δίδασκα μαθήματα ειδικότητας. Από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος είχα έναν μαθητή, ο οποίος δε συμμετείχε σχεδόν καθόλου στο μάθημα, έκανε φασαρία, ανέβαινε στο θρανίο και φώναζε, έβριζε, έλεγε ψέματα, απουσίαζε πολύ συχνά. Παρόλες τις προσπάθειές μας δεν είχαμε αποτελέσματα. Οι γονείς δεν έδειξαν απολύτως κανένα ενδιαφέρον για τον μαθητή. Αν θυμάμαι καλά έχασε, και τη σχολική χρονιά.

**Πώς πιστεύεις ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης παιδιά με διαταραχές διαγωγής;**

Επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης τα παιδιά που δεν έχουν διαγνωστεί. Η τάξη είναι

δύσκολα διαχειρίσιμη. Τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μεθόδους, που έχουν σαν αποτέλεσμα την μάθηση και την επικοινωνία και με τους υπόλοιπους μαθητές.

**Ποιες είναι οι αντιδράσεις σου, όταν αντιμετωπίζεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής ;**

Συνήθως με αγχώνει το γεγονός ότι πρέπει να αφιερώσω πολύ χρόνο, για να πετύχω πολύ μικρό μαθησιακό αποτέλεσμα. Αρχικά, θα προβώ σε μια παρατήρηση, ενώ αν το πρόβλημα συνεχίζεται και είναι έντονο, σε δεύτερο στάδιο προσπαθώ να επικοινωνήσω το πρόβλημα με το σύλλογο καθηγητών, για να βρεθεί από όλους μια κοινή θέση και τακτική διαχείρισης.

**Ποια είναι η άποψή σου για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Είναι ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλλει στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί συνάδελφοι πραγματικά κουράζονται στην προσπάθειά τους να «συνετίσουν» αυτά τα παιδιά και απογοητεύονται. Θεωρούν ότι είναι θέμα δικό τους και συνήθως δε ζητάνε βοήθεια.

**Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές χρησιμοποιείς, για να διαχειριστείς παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Στην αρχή της χρονιάς συμφωνούμε σε κάποιους κανόνες και κάνουμε ανάρτηση των κανόνων αυτών στην τάξη, τους αλλάζω θρανίο, παρακολουθώ καθημερινά τις σχολικές υποχρεώσεις τους, για να είναι πάντα ενταγμένοι στη διαδικασία του μαθήματος, προσπαθώ να τονώνω την αυτοπεποίθησή τους, να βρίσκω ευκαιρίες για συζήτηση.

**Θεωρείς ότι έχεις την κατάρτιση που απαιτείται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη;**

Όχι, δεν έχω κατάρτιση για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς εκτός από πολύ λίγες συναντήσεις με τους σχολικούς σύμβουλους, παλιότερα και συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, τον τελευταίο χρόνο. Χρειάζεται μια πιο αποτελεσματική κατάρτιση για την σωστότερη αντιμετώπιση.

**Είχες επιμόρφωση σχετική με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη; Και αν ναι, ήταν επαρκής;**

Έχω επιμόρφωση μέσω κάποιων σεμιναρίων, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι επαρκής. Ή καλύτερα δεν υπήρξε πρακτική εφαρμογή της θεωρίας με αποτέλεσμα να ξεχαστούν πολύ γρήγορα τα σεμινάρια.

**Προσεγγίζεις το μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά και με ποιο τρόπο προσπαθείς να μειώσεις την αρνητική συμπεριφορά;**

Τους προσεγγίζω και προσπαθώ με τη συζήτηση να βρω μια λύση, για να γίνει θετική αυτή η συμπεριφορά. Τονώνω κυρίως το ηθικό τους. Προσπαθώ να με εμπιστευτούν και μένα και όλο το σύλλογο.

**Επικοινωνείς με τους γονείς προκειμένου να συνεργαστείτε για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή; Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις το είδος αυτής της συνεργασίας;**

Από τη θέση μου ως διευθύντρια πάντα επικοινωνώ με τους γονείς για προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στο σχολείο. Με τα παιδιά που έχουν ακραίες συμπεριφορές είναι ο μόνος τρόπος, για να μπορέσουμε να τις αντιμετωπίσουμε.

**Συnergάζεσαι με τους άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσεις παιδιά με διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;**

Φυσικά συνεργάζομαι, για να υπάρχει ίδια στάση απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Αν τα προβλήματα διογκώνονται, οι ενέργειες που κάνουμε είναι να συζητάμε άτυπα όλοι μαζί, ή όταν συγκαλείται ο σύλλογος, και συναποφασίζουμε την επίπληξη, την κλήση των γονέων στο σχολείο ή την αλλαγή θρανίου στο μαθητή που παρουσιάζει τα προβλήματα διαγωγής.

**Κρίνοντας τις πρακτικές που ως τώρα χρησιμοποιείς ποιες είναι οι σκέψεις – προτάσεις σου για πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής στη σχολική τάξη;**

Μετά από αρκετή εμπειρία έχω την εντύπωση ότι αρκετές περιπτώσεις «δύσκολων» παιδιών αντιμετωπίστηκαν στο σχολείο με επιτυχία. Βέβαια, θα πρέπει να λειτουργούμε πιο οργανωμένα. Θα μπορούσαμε να κρατήσουμε ιστορικό για τις συμπεριφορές αυτών των παιδιών και να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα εφαρμογής παιδαγωγικών μεθόδων ανά χρονικά διαστήματα. Χρειάζονται περισσότερο από τα άλλα παιδιά τόνωση της αυτοπεποίθησης τους, ενδυνάμωση, συζήτηση και συνεχή ενημέρωση και εμπλοκή των γονιών στην επίλυση του προβλήματος.

### **Παράρτημα 3: Σύμβολα απομαγνητοφώνησης**

(.) : Μικρή παύση

( — ) Υπογράμμιση: ανύψωση του τόνου και της έντασης της φωνής

(έντονη γραφή): Τα λόγια της ερευνήτριας.

### **Παράρτημα 4: Πίνακες δημογραφικών χαρακτηριστικών συμμετεχόντων**

#### **Α. ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ Π.Ε.	ΠΛΗΘΟΣ
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	7
ΘΕΟΛΟΓΟΣ	2
ΒΙΟΛΟΓΟΣ	1

ΦΥΣΙΚΟΣ	1
ΧΗΜΙΚΟΣ	1
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ	1
ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	1
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΣ	1

**Β. ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΛΥΚΕΙΟΥ**

ΤΥΠΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΠΛΗΘΟΣ
ΓΕΝΙΚΟ	12
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ	2
ΜΟΥΣΙΚΟ	1

**Γ. ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ
ΚΑΤΟΧΟΙ ΠΤΥΧΙΟΥ	7
ΚΑΤΟΧΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	7
ΚΑΤΟΧΟΙ Β' ΠΤΥΧΙΟΥ	1

**Δ. ΠΙΝΑΚΑΣ ΦΥΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΟΣ
ΑΝΔΡΕΣ	2
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	13



