

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΙ
ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΓΙΑ ΝΑ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΟΥ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ**

ΤΟΥ

ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ ΜΑΛΛΙΩΡΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ελένη Στάμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν 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, 17/09/2020

Ο Δηλών

Μαλλιώρας Διονύσιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, για να διαχειριστούν τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής. Στο θεωρητικό της μέρος συμπεριλαμβάνονται τα κυριότερα στοιχεία από τα υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα, για την κατανόηση του σύνθετου αυτού φαινομένου που εμφανίζεται όλο και συχνότερα στη σχολική καθημερινότητα. Ορίζεται η Διαταραχή Διαγωγής, περιγράφονται οι μορφές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται συχνότερα στο σχολείο και αναφέρονται στοιχεία επιδημιολογίας στην Ελλάδα. Επίσης, προσεγγίζονται τα ποικίλα αίτια και σημειώνονται οι συγγενικές διαταραχές.

Στη συνέχεια, καταγράφονται οι γενικοί και ειδικοί (ανά βαθμίδα) εκπαιδευτικοί στόχοι του ελληνικού σχολείου και παράλληλα, οι αρμοδιότητες και η αποστολή του εκπαιδευτικού, του διευθυντή και της σχολικής τάξης. Περιγράφεται η μαθητική παραβατικότητα και τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού που σχετίζονται με τη Διαταραχή Διαγωγής, καθώς και οι παρεμβατικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των φορέων ευθύνης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται οι απόψεις 10 εκπαιδευτικών και 10 διευθυντών δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης για τη Διαταραχή Διαγωγής, μέσα από ποιοτική έρευνα με τη χρήση συνεντεύξεων. Προηγείται σύντομη αναφορά στις αρχές και τη σημασία της επιστημονικής έρευνας γενικά και ακολουθεί η περιγραφή των σκοπών της παρούσας. Με 3 ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο εντοπισμού της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο, την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών αντιμετώπισης και τη διαδικασία της τελικής/συνολικής αξιολόγησης, διερευνώνται τα κριτήρια και οι δυσκολίες που συνοδεύουν την επιλογή των χειρισμών. Γενικά, διαπιστώνεται μία σχετική ομοφωνία εκπαιδευτικών και διευθυντών, με κάποιες διαφοροποιήσεις σε θέματα όπως η ισότιμη μεταχείριση των διαταραγμένων συμπεριφορών, η στόχευση των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής και οι δυσκολίες στην τελική αξιολόγηση των δράσεων αυτών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών αναλύονται και παρουσιάζονται συγκριτικά, μαζί με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές.

Τέλος, καταγράφονται κάποιες προτάσεις για την προέκταση της έρευνας και στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν και τα ίδια τα κείμενα των συνεντεύξεων.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate the practices developed by teachers and principals in the Greek primary school in order to deal with children with Behavioral Disorder. The theoretical part includes the main elements from the existing bibliographic data for the understanding of this complex phenomenon that occurs more and more often in everyday school life. Behavioral Disorder is defined, the forms in which it most often manifests itself in school are described and elements of epidemiology in Greece are reported. The various causes of it are also examined and the related disorders are noted.

Following that, the general and special (according to the level) educational goals of the Greek school are recorded, as well as the responsibilities and the mission of the teacher, the principal and the school class. Student challenging behavior and school bullying related to Behavioral Disorder are described, as well as the interventionist approaches of educators and stakeholders.

In the second part of the paper, the views of 10 teachers and 10 primary school principals of schools in Eastern Thessaloniki on Behavioral Disorder are presented, through qualitative research using interviews. It is preceded by a brief reference to the principles and importance of scientific research in general and followed by the description of the purposes of the present study. The criteria and the difficulties related to the choice of treatment of the Disorder are investigated with the use of three research questions regarding the way of diagnosing the Behavioral Disorder in school, the selection of the appropriate treatment practices and the process of the final / overall evaluation. In general, there was a relative unanimity between teachers and principals, with some differences on issues such as the equal treatment of disordered behaviors, the targeting of practices of copying with Behavioral Disorders and the difficulties in the final evaluation of these actions. The answers of the educators are analyzed and presented comparatively, together with the conclusions that emerge from them.

Finally, some suggestions for the extension of the research and data regarding the participants in the qualitative research, the questions they were asked to answer and the texts of the interviews themselves are included.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
A. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ.....	11
1. Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ.....	11
1.1. Ανθρώπινη συμπεριφορά: γενικός προβληματισμός.....	11
1.2. Διαταραχές Διαγωγής: ορισμός και μορφές.....	11
1.3. Επιδημιολογικά στοιχεία.....	15
1.4. Αίτια της Διαταραχής Διαγωγής.....	17
1.5. Συνοδά προβλήματα της Διαταραχής Διαγωγής και συννοσηρότητα.....	19
2. Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ	
ΣΧΟΛΕΙΟ.....	20
2.1. Γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης.....	20
2.2. Ειδικοί στόχοι των βαθμίδων της εκπαίδευσης.....	22
2.3. Το ελληνικό σχολείο.....	23
2.3.1. Ο εκπαιδευτικός.....	23
2.3.2. Ο Διευθυντής.....	24
2.3.3. Η σχολική τάξη.....	26
2.4. Η μαθητική παραβατικότητα.....	28
2.5. Ο σχολικός εκφοβισμός.....	29
2.6. Παρεμβατικές προσεγγίσεις στη Διαταραχή Διαγωγής.....	31
2.7. Φορείς ευθύνης για την αντιμετώπιση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής.....	36
B. ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ	
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	38

3. Εισαγωγή.....	38
4. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	38
5. Μεθοδολογία.....	39
6. Ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων.....	42
6.1.Ερευνητικό ερώτημα 1.....	42
6.2.Ερευνητικό ερώτημα 2.....	48
6.3.Ερευνητικό ερώτημα 3.....	61
7. Συμπεράσματα.....	70
8. Προτάσεις για συμπληρωματική έρευνα.....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πίνακας με στοιχεία των εκπαιδευτικών (Ε) και διευθυντών (Δ).....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτήσεις συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Οι συνεντεύξεις.....	88

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Προβλήματα στην εκπόνηση της εργασίας δεν υπήρξαν, πέραν ίσως της χρονικής πίεσης και των δυσκολιών στην αναζήτηση βιβλιογραφίας, εξαιτίας των πρωτόγωνων υγειονομικών συνθηκών, στην Ελλάδα και τον κόσμο, κατά τη χρονική περίοδο άνοιξης-καλοκαιριού 2020. Οι δυσκολίες ξεπεράστηκαν χάρη στην υπομονή και την κατανόηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, κυρίας Στάμου Ελένης, η οποία μού έδωσε χωρίς φειδώ όλον τον χρόνο που χρειάστηκα και με καθοδήγησε σε κάθε μου βήμα, ενθαρρύνοντας την πρόοδο της εργασίας μου. Επιπλέον, πρέπει να αναφέρω την αμέριστη συμπαράσταση και ολόψυχη προθυμία των συναδέλφων μου, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν αμεσότατα στην πρόσκληση να συμμετάσχουν στην έρευνα, καταθέτοντας πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις πάνω στο θέμα, χάρη στο μεράκι και την εμπειρία τους με προβληματικές συμπεριφορές καθημερινά στη δουλειά τους. Τέλος, πολύτιμη υπήρξε και η συμπαράσταση της οικογένειάς μου σε αυτό, όπως και στα προηγούμενα, πονήματά μου. Σε όλους τους παραπάνω οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την πολύ ενεργητική παρουσία τους στην ακαδημαϊκή και προσωπική μου ζωή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας αποτελούν οι πρακτικές που αναπτύσσουν στο σχολείο οι Δάσκαλοι και οι Διευθυντές για να διαχειριστούν τα παιδιά του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου που παρουσιάζουν Διαταραχές Διαγωγής. Αν και η Διαταραχή Διαγωγής είναι ένα φαινόμενο με ανησυχητικά αυξητική συχνότητα στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, δυστυχώς η αντιμετώπισή της δεν κρίνεται ακόμα επαρκής ούτε στο διεθνές πεδίο ούτε στη χώρα μας. Η συνθετότητα και η σοβαρότητα του προβλήματος οφείλονται, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω αίτια:

- Η Διαταραχή Διαγωγής προϋπάρχει της φοίτησης στο σχολείο (βιολογικοί παράγοντες, δυσλειτουργική οικογένεια), άρα ο μαθητής έρχεται στο σχολείο με ήδη υπάρχον και πιθανώς «χρόνιο νόσημα».
- Η Διαταραχή Διαγωγής συνυπάρχει και σε άλλα περιβάλλοντα που δεν ελέγχονται από το σχολείο (οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος), άρα ενδέχεται οι χειρισμοί του σχολείου να υποσκάπτονται από γονείς, φίλους και άλλα εξωσχολικά πρόσωπα.
- Η Διαταραχή Διαγωγής αλληλεπιδρά και με άλλες διαταραχές που εκδηλώνονται στο σχολείο (συννοσηρότητα), οι οποίες διογκώνουν τον «φάκελο του ασθενούς μαθητή».
- Η Διαταραχή Διαγωγής πυροδοτείται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, με αναχρονιστικές αρχές και οργάνωση (πολυπληθή τμήματα, δασκαλοκεντρικό μάθημα, έμφαση στη γνωστική στόχευση, ανεπάρκεια Τμημάτων Ένταξης κ.ά.).
- Η Διαταραχή Διαγωγής προσκρούει στον ήδη απαιτητικό ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού (διδακτικός, παιδαγωγικός, συμβουλευτικός, εμπνευστικός κ.ά.) και του διευθυντή της σχολικής μονάδας (διοικητικές, οικονομικές, παιδαγωγικές, συντονιστικές κ.ά. ευθύνες).

Κατά κοινή ομολογία, τα φαινόμενα Διαταραχής Διαγωγής στον σχολικό χώρο (τάξη, αυλή, γυμναστήριο, κ.ά.) επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του σχολείου, αποσυντονίζοντας τις σχέσεις μεταξύ όλων ανεξαιρέτως των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποσταθεροποιώντας παράγοντες καθοριστικούς για την επίτευξη των κοινών στόχων, όπως είναι ο διδακτικός χρόνος, τα ψυχικά αποθέματα μεγάλων και μικρών, η ομαλή κοινωνικοποίηση. Κάποιες φορές, περιστατικά με διαταραχή διαγωγής καταλήγουν σε δικαστήρια (επίλυση διαφορών, αλληλοκαταγγελίες γονέων κηδεμόνων,

μηνύσεις κατά του σχολείου, κ.ά.) ή νοσοκομεία (ατυχήματα λόγω χρήσης βίας, εσκεμμένη κακοποίηση, κ.ά.). Τέλος, η Διαταραχή Διαγωγής στοιχίζει συχνά σε σχολική υλικοτεχνική υποδομή ή ιδιωτική περιουσία μαθητών (βανδαλισμοί, καταστροφές, κλοπές, κ.ά.).

Όλα τα παραπάνω εξηγούν αφενός το γιατί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο συνιστά πολυπαραγοντικό φαινόμενο με εύρος εκφάνσεων και επιπτώσεων και αφετέρου τη μεγάλη σημασία που αποκτά η διερεύνηση του τρόπου επιλογής και της αποτελεσματικότητας των πρακτικών για την αντιμετώπισή της στο σχολείο. Οι πρακτικές αυτές είναι πάντα υπό συζήτηση τόσο στην επιστημονική έρευνα και διαβούλευση όσο και στη σχολική καθημερινότητα. Έτσι, αποτελούν πεδίο με δυναμική του οποίου οι διακυμάνσεις εξαρτώνται από τις εκάστοτε ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες, τους στόχους του καθενός εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και την αυτοαντίληψη των διαχειριστών του προβλήματος (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς κ.ά.) για τον ρόλο τους και τα ιδιαίτερα «συμφέροντα» της υποομάδας όπου ανήκουν (όπως είναι, για παράδειγμα, για τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική τους υπόληψη και για τους γονείς του παιδιού με διαταραγμένη συμπεριφορά, η αποφυγή του κοινωνικού στίγματος).

Είναι για τους παραπάνω λόγους που η παρούσα εργασία ενδιαφέρεται να ρίξει φως στις πρακτικές αντιμετώπισης των διαταραγμένων συμπεριφορών. Πεδίο της έρευνας αποτελεί το ελληνικό δημοτικό σχολείο, κι όχι μόνο επειδή ο εκπονητής της εργασίας έχει σε αυτό μία διδακτική εμπειρία ως δάσκαλος Μουσικής είκοσι ενός χρόνων και μία τριετή θητεία σε διοικητική θέση (Υποδιεύθυνση). Είναι η τρυφερή ηλικία των 6 ως 12 ετών όσων παιδιών φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, κατά την οποία εκδηλώνεται συστηματικά ένα ευρύ φάσμα προβληματικών συμπεριφορών. Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά δεν είναι ακόμα αυτόνομα, γεγονός που επιδρά ταυτόχρονα θετικά και αρνητικά σε ό, τι αφορά στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν: από τη μία πλευρά, η ανωριμότητα του χαρακτήρα τους τα καθιστά ευάλωτα στη μίμηση των αρνητικών προτύπων από το περιβάλλον τους, από την άλλη η ίδια η ελλιπής τους διαμόρφωση επιτρέπει μια μεγαλύτερη «θεραπευτική» παρέμβαση από τρίτους.

Α.ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

1. Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

1. 1. Ανθρώπινη συμπεριφορά: γενικός προβληματισμός

Το αξιωματικό ερώτημα που αποτελεί την αφετηρία του προβληματισμού στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας είναι το πώς ορίζεται το φυσιολογικό και πού ξεκινάει η παθολογία στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Είναι πάντα διακριτά τα όρια ανάμεσα στην φυσική κινητικότητα, το θυμό, το άγχος, τη ντροπαλοσύνη που θα εμφανίσει ο μέσος όρων των παιδιών κατά την ανάπτυξή τους και την αγχώδη, υπερκινητική ή ακόμη και επιθετική διαταραχή; Αρκεί η συμπεριφορά της πλειοψηφίας ως κριτήριο ορισμού του φυσιολογικού; Οτιδήποτε αποκλίνει από τον μέσο όρο είναι παθολογικό φαινόμενο; Ποιος θα ορίσει το πόσο σπάνιο είναι ένα σύμπτωμα ώστε να χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα διαγωγή; Από πόσα τέτοια συμπτώματα χρειάζεται να «συννοσεί» ο άνθρωπος; Σε ποια στάδια της ανάπτυξης του θεωρείται ότι είναι ή δεν είναι «επιτρεπτό» να τα εμφανίζει; Τελικά, πότε πρέπει να μας απασχολεί η συμπεριφορά ενός παιδιού; Οι σχετικές μελέτες φαίνεται να συνηγορούν στο ότι αντικείμενο προβληματισμού είναι η συμπεριφορά εκείνη η οποία είναι δυσανάλογη της ηλικίας του παιδιού και τού δημιουργεί δυσκολίες προσαρμογής στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

1. 2. Διαταραχές Διαγωγής: ορισμός και μορφές

Ενώ συμπεριφορά είναι ο τρόπος προσαρμογής, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον του, ο όρος «διαγωγή» αναφέρεται στην «κατάλληλη» συμπεριφορά, την κοινωνικά αποδεκτή, εκείνη που ανταποκρίνεται στις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες, προσδοκίες και απαιτήσεις (Μάνου, 2008). Η διαγωγή ελέγχεται με κριτήριο τις συλλογικές συμβάσεις από την πολύ μικρή ηλικία και συνεπώς, αποτελεί μέσο κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης, κλειδί στην ανάδειξη της ατομικής ταυτότητας αλλά και δείκτη της αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους, συνομηλίκους και μη. Αντίθετα, η απουσία της «κατάλληλης» διαγωγής στο άτομο συνιστά παράγοντα συναισθηματικής απομόνωσης όσο και κοινωνικής απόρριψης και περιθωριοποίησης, που αναχαιτίζει την ομαλή

ψυχοπνευματική του ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα το στιγματίζει και το εξωθεί σε (αυτο)καταστροφικές επιλογές στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Οι δυσλειτουργίες που σχετίζονται με τη Διαταραχή Διαγωγής καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα και στην πλειονότητά τους έχουν ως αφετηρία την παιδική ηλικία (κυρίως μετά τα 10 έτη). Για τον λόγο αυτό, συναντώνται στην εκπαιδευτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες, με τάσεις ανησυχητικά αυξητικές παγκοσμίως, συγκεντρώνοντας μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον λόγω των επιπτώσεών τους τόσο στο διδακτικό όσο και στο παιδαγωγικό έργο που συντελείται στο σύγχρονο σχολείο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι αντικοινωνικές εκδηλώσεις των παιδιών-νεαρών μαθητών εμφανίζονται ως «προβλήματα» ή «διαταραχές» συμπεριφοράς. Εδώ ανήκουν οι επαναλαμβανόμενες σοβαρές και επίπονες διασπαστικές ενέργειες του παιδιού-θύτη που ενοχλούν τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Δε συνάδουν με την ηλικία του, προκαλούν τόσο τους συνομήλικους όσο και τους μεγαλύτερους (γονείς, δασκάλους), ευθύνονται για εντάσεις που δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και ανακόπτουν την επίτευξη των αναπτυξιακών (μορφωτικών, συναισθηματικών, κοινωνικών) στόχων (Πουρσανίδου, 2016). Οι πιο ήπιες μορφές των διαταραχών αυτών ποικίλλουν ανάμεσα στην ανησυχία, τη νευρικότητα, την ανυπακοή, την άρνηση συνεργασίας, την υπερδιέγερση και τη διαρκή κινητικότητα ή ομιλητικότητα. Επιπλέον, οι σοβαρότερες προβληματικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν την εκδήλωση επιθετικότητας και βίας, λεκτικής ή/και σωματικής, τα συνεχιζόμενα ψεύδη, τις κλοπές και τους βανδαλισμούς. Κοινός παρονομαστής αυτών των μορφών αρνητικής συμπεριφοράς είναι η παραβίαση γραπτών και άγραφων κανόνων, ο ενοχλητικός τους χαρακτήρας και η σύγκρουση με την «άλλη πλευρά» ή το κοινωνικό σύνολο, η οποία αναπόφευκτα επιφέρει την προσωπική αποτυχία και τη δυστυχία στο «προβληματικό» άτομο.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η οποία θέλει τα παιδιά να μαθαίνουν μιμούμενα τις συμπεριφορές των άλλων (Μπούρας, 2017), αντιμετωπίζει τις παραπάνω συμπεριφορές ως αποκλίσεις, επειδή τα παιδιά που τις εκδηλώνουν απέτυχαν να εσωτερικεύσουν την αίσθηση του σωστού και του λάθους, καθώς και ορισμένους σοβαρούς κανόνες διαγωγής. Έχοντας εγκλωβιστεί σ' ένα (εγωκεντρικό) στάδιο ανάπτυξης απαιτήσεων που δεν ταιριάζει στην ηλικία τους, εμφανίζονται να μην αποδοκιμάζουν τις αντικοινωνικές πράξεις, να μην αντιστέκονται στους πειρασμούς και να στερούνται τις τύψεις για τις βλάβες που προξενούν (Herbert, 1998).

Η παρατήρηση, η καταγραφή, ταξινόμηση και η ποιοτική ανάλυση των πτυχών της διαταραγμένης διαγωγής των ανηλίκων αποτελεί ένα ευρύ πεδίο για τους ερευνητές των επιστημών της υγείας και των κοινωνικών επιστημών. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στα γενικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη δυσλειτουργική συμπεριφορά: οι ανησυχητικές εκδηλώσεις της διαθέτουν συχνότητα (υψηλά ποσοστά ανυπακοής και επιθετικής στάσης), ένταση (ακραίες και επίμονες ενέργειες), μεγάλο αριθμό (αρκετά συνυπάρχοντα προβλήματα), διάρκεια (χρόνιες δυσκολίες) και σημασία (παράξενες, ακατανόητες συμπεριφορές) (Herbert, 1998).

Η πρώτη εμφάνιση της Διαταραχής Διαγωγής ως διαγνωστικής κατηγορίας σημειώθηκε το 1980 στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-III) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, όπου ο εντοπισμός ενός και μόνου συμπτώματος θεωρήθηκε αρκετός για τη διάγνωση της διαταραχής. Το 1987 ο κατάλογος των συμπτωμάτων εμπλουτίστηκε και για τη διάγνωση κρίθηκε αναγκαία η συνύπαρξη τριών συμπτωμάτων σταθερών για διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005). Στο DSM-IV προστέθηκαν κι άλλοι τύποι της Διαταραχής Διαγωγής, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται η Διαταραχή Πρόκλησης Αντιθέσεων (το παιδί χάνει την ψυχραιμία του, διαφωνεί με τους ενήλικες, αγνοεί τους κανόνες και τις απαιτήσεις τους, ενοχλεί εσκεμμένα τους άλλους, κατηγορεί άλλους για τα λάθη του, εκδηλώνει θυμό, μνησικακία, εκδικητικότητα κ.ά.) και η Διασπαστική Διαταραχή (το παιδί εκφοβίζει, απειλεί, επιτίθεται σε ανθρώπους και ζώα, χρησιμοποιεί αντικείμενα ως όπλα, προκαλεί υλικές καταστροφές, προβαίνει σε κλοπές, «το σκάει» από το σχολείο ή από το σπίτι κ.ά.). Στο DSM-V, η Διασπαστική Διαταραχή, η Διαταραχή Ελέγχου Παρόρμησης και η Διαταραχή Διαγωγής έχουν ενοποιηθεί σε μία κατηγορία, ενώ προηγουμένως θεωρούνταν εκφάνσεις άλλων διαταραχών, με κοινούς παρονομαστές αφενός την παρουσία δύσκολης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αφετέρου την αδυναμία ελέγχου της παρόρμησης που οδηγεί σε πρόκληση βλάβης (<https://psychoedu.gr/diaspastiki-diataraxi-parormisis-diagogis>).

Σύμφωνα με τη Δέκατη Αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης των Νόσων και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10), παραδείγματα Διαταραχής Διαγωγής είναι «η υπερβολική τάση του παιδιού που μπλέκει σε καβγάδες, η σκληρή συμπεριφορά απέναντι σε άλλα άτομα ή στα ζώα, η καταστροφή της περιουσίας, οι εμπρησμοί, οι κλοπές, τα ψεύδη, οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, η φυγή από το σπίτι, οι συχνές και σοβαρές εκρήξεις οργής και η ανυπακοή» (<https://www.galinos.gr/web/drugs/main/icdcodes/F91>). Διακρίνεται σε: α. Διαταραχή

Διαγωγής με ομαλή κοινωνικοποίηση (το άτομο είναι επιθετικό αλλά κοινωνικά αποδεκτό στην ομάδα των συνομηλίκων) β. Διαταραχή Διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση (το άτομο είναι επιθετικό και σε διαταραγμένη σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων) και γ. Διαταραχή Διαγωγής που περιορίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο (αφορά μόνο τις σχέσεις με την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον) (Σκαλουμπάκας, ΙΕΠ).

Μία διαφορετική κατηγοριοποίηση των Διαταραχών Διαγωγής στο σχολείο προέρχεται από τον Walker, ο οποίος στο *The acting out child: Coping with classroom disruption*. Longmont, CO: Sopris West διακρίνει τις «εξωτερικευμένες» από τις «εσωτερικευμένες» αποκλίνουσες συμπεριφορές. Στην πρώτη ομάδα, την πιο κοινή, ανήκουν τα παιδιά που σηκώνονται από τη θέση τους, γελάνε, αντιμιλούν, θυμώνουν ή διαμαρτύρονται υπερβολικά, τσακώνονται, αγνοούν ή επιτίθενται στους άλλους, δεν εκτελούν τις εργασίες τους, αδυνατούν να συνεργαστούν με συμμαθητές τους, καταστρέφουν τη σχολική περιουσία και γενικά καταπατούν τους κανόνες. Αντιδρούν αρνητικά με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση από το φυσιολογικό, συχνά χωρίς εξωτερική αφορμή ή πρόκληση και συνεπώς, βρίσκονται σε συνεχή επιθετική σχέση με το περιβάλλον τους. Στον αντίποδα των συγκρουσιακών συμπεριφορών βρίσκονται εκείνες που δε συνιστούν απειλή για τους άλλους, αλλά χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια, κοινωνική αυτοαπομόνωση και συνολικά απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν φοβίες, ονειροπολήσεις ή/και φαντασιώσεις και περιόδους κατάθλιψης. Παραπονιούνται για πόνο ή αρρώστια, είναι απρόθυμα να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, δεν αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις και δεσμούς, δε διασκεδάζουν (ΟΕΠΕΚ, *Αποκλίνουσες Συμπεριφορές*, 2008).

Οι μαθητές με τα προβλήματα συμπεριφοράς συγκεντρώνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που λειτουργούν και ως «συμπτώματα» της παρεκκλίνουσας ψυχοπαθολογίας της Διαταραχής Διαγωγής. Σ' αυτά ανήκουν η χαμηλή ή υπερβολική αυτοεκτίμηση, η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων, η περιορισμένη αντοχή για τις ματαιώσεις, η δυσκολία επίλυσης προβλημάτων, η μειωμένη ικανότητα για προσαρμογή στις αλλαγές, η καθυστέρηση στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη και γενικά η χαμηλή απόδοση στα μαθήματα, η απροθυμία συμμετοχής και η αποτυχία στο δημιουργικό παιχνίδι, η αποστροφή για το σχολείο.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικά και στη σχολική τάξη ειδικότερα, παρατηρούνται συχνότερα οι παρακάτω εκδηλώσεις Διαταραχής Διαγωγής (Πουρσανίδου, 2016):

- μορφασμοί, πειράγματα και σχόλια με σκοπό τη γελοιοποίηση

- απειλές, εκφοβισμοί και υβριστικά ξεσπάσματα
- σωματική βία
- καταστροφές αντικειμένων, βανδαλισμοί και κλοπές
- προκλητική απειθαρχία απέναντι στον εκπαιδευτικό, απροθυμία για εκτέλεση καθηκόντων και για συνεργασία με συμμαθητές
- αδικαιολόγητα καθυστερημένη προσέλευση στην τάξη, εγκατάλειψη της τάξης χωρίς λόγο ή άδεια
- πέταγμα μικροαντικειμένων στην τάξη, διακοπή του μαθήματος ή της ομιλίας των άλλων

Συνεπάγεται ότι από τις αποκλίνουσες συμπεριφορές που εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο, κάποιες σχετίζονται με το ίδιο το μάθημα (ο μαθητής δεν προσέχει, αρνείται να εκτελέσει τα καθήκοντά του κ.ά.), άλλες με τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη («πετάγεται» χωρίς να ζητήσει τον λόγο, ενοχλεί με θορύβους, σχόλια, πειράγματα τους άλλους κ.ά.) και τέλος, μερικές αφορούν τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών μέσα κι έξω από τη σχολική αίθουσα (ψεύδη, βίαιες συμπλοκές, κλοπές, βανδαλισμοί κ.ά.) (Ματσαγούρας, 1999). Μεταξύ των εφήβων μαθητών εκδηλώνονται επιπρόσθετα προβλήματα διαγωγής, όπως είναι η σεξουαλική κακοποίηση και ο βιασμός, το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ και παράνομων ουσιών, κ.ά.

1.3. Επιδημιολογικά στοιχεία

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η διαρκής επανεκτίμηση των διαγνωστικών κριτηρίων για τη Διαταραχή Διαγωγής, λόγω της συγγένειας και της αλληλοεπικάλυψης των συμπτωμάτων της με άλλες διαταραχές, καθιστά δύσκολη υπόθεση την επιδημιολογική έρευνα γύρω από τη συχνότητα της εμφάνισής της στον παιδικό πληθυσμό. Ωστόσο, σύμφωνα με επιβεβαιωμένα στοιχεία, η Διαταραχή Διαγωγής αποτελεί τη συχνότερη διαταραχή κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, κυριότερη αιτία παραπομπής σε δομές ψυχικής υγείας, που εμφανίζεται σε ποσοστό 4 με 10% του παιδικού και εφηβικού γενικού πληθυσμού (<https://www.psychologynow.gr/arhra-psykikis-ygeias/psychikes-diataraxes/diataraxes-sympeniforas>). Διαπιστώνεται έτσι αύξηση στους αριθμούς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η συχνότητά της κυμαινόταν από 1,5% ως 3,4% στον παραπάνω πληθυσμό (Πεπελιάς, 2018).

Σε γενικές γραμμές, τα ερωτήματα που απασχολούν τις επιδημιολογικές έρευνες γύρω από την προβληματική συμπεριφορά των ανηλίκων στην Ελλάδα και στον κόσμο επικεντρώνονται στο ρόλο του φύλου, τη συσχέτιση ηλικίας και συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς, την έναρξη εκδήλωσης των συμπτωμάτων συγκριτικά με την εξέλιξή τους στη μετέπειτα ενήλικη ζωή, τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, την κλιμάκωση των ίδιων των συμπτωμάτων, την αποκλίνουσα συμπεριφορά ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων (για παράδειγμα, εθνικές μειονότητες) ή πληθυσμών συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών (για παράδειγμα, αγροτικών ή αστικών-ημιαστικών).

Έρευνες που διενεργήθηκαν με στόχο την καταγραφή των ποσοτικών και των ποιοτικών πτυχών της Διαταραχής Διαγωγής στους ανηλίκους στην Ελλάδα έδειξαν ότι αγόρια και κορίτσια αναπτύσσουν διαφορετικές αποκλίνουσες τάσεις: στα αγόρια αποδίδονται περισσότερες και χειρότερες, πιο επιθετικές και ακραίες συμπεριφορές (υπερκινητικότητα, πειράγματα, καβγάδες, συγκρούσεις, σωματική βία), ενώ στα κορίτσια περισσότερο εσωτερικευμένες στάσεις, όπως αγχώδεις διαταραχές ή έμμεσες μορφές επιθετικότητας (ψέματα, τάση αποπομπής από την ομάδα). Ο παράγοντας ηλικία παίζει μεγάλο ρόλο στη διαφοροποίηση των συμπεριφορών: οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για παράδειγμα, εμφανίζουν υπερκινητικότητα σε ποσοστό 23,3%, όταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό είναι μόλις 0,9% (Σκαλουμπάκας, ΙΕΠ). Η έναρξη των συμπτωμάτων από την πολύ μικρή ηλικία συμβαδίζει με χαμηλότερο δείκτη πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, προμηνύει τη διατήρηση της Διαταραχής Διαγωγής στην εφηβική ηλικία και τη ροπή προς την εγκληματικότητα στα μετέπειτα χρόνια (Πεπελιάς, 2018). Με άλλα λόγια, στη μικρή ηλικία τα προβλήματα είναι ηπιότερα, σχετίζονται με τις παρορμήσεις και την επιθετικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην ενηλικίωση το άτομο που είναι πια ανεξέλεγκτο, οδηγείται πολύ συχνά στην παραβατικότητα.

Ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν οι οικογένειες των παιδιών που πάσχουν από τη διαταραχή, συγκρινόμενες με οικογένειες υγιών παιδιών. Ένας γονιός ή γονείς με διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας ή/και ιστορικό βίας, κατάθλιψης, με χαμηλά εισοδήματα, οικογένειες που παραμελούν ή κακοποιούν σωματικά τα παιδιά τους, είναι τα πιο συνηθισμένα προφίλ (Πεπελιάς, 2018). Τέλος, οι Διαταραχές Διαγωγής συναντώνται με μεγαλύτερη συχνότητα κατά τεκμήριο στις υποβαθμισμένες αστικές περιοχές (<https://www.psychologynow.gr/arhra-psyxikis-ygeias/psyxikes-diataraxes/diataraxes-symperiforas>).

Γενικά, οι ομάδες που απειλούνται περισσότερο από την εκδήλωση συμπτωμάτων Διαταραχής Διαγωγής είναι: παιδιά από οικογένειες με ιστορικό παραβατικότητας, παιδιά σε

ιδρύματα, παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά που κακοποιήθηκαν σωματικά, συναισθηματικά και σεξουαλικά, παιδιά των οποίων οι γονείς είναι χρήστες ουσιών κ.ά. (Παπαγεωργίου, 2001).

1.4. Αίτια της Διαταραχής Διαγωγής

Διερευνώντας τα πιθανά αίτια εμφάνισης της Διαταραχής Διαγωγής στα παιδιά, το μόνο βέβαιο που διαπιστώνει κανείς είναι ότι πρόκειται για φαινόμενο πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό. Σε γενικές γραμμές, στις περιπτώσεις αυτές δεν έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, με αποτέλεσμα το παιδί να οδηγείται στην εκτροπή από την αποδεκτή συμπεριφορά. Τα αίτια των διαταραχών μπορεί να είναι:

- οργανικά, όπως η σωματική αναπηρία, οι βλάβες του εγκεφάλου, οι νευροπάθειες, οι ψυχώσεις κ.ά.
- οικογενειακά: γονείς με διαταραχές συμπεριφοράς, έκθεση σε οικογενειακή βία, κακοποίηση, κακές συζυγικές σχέσεις, διαζύγιο, θάνατος γονιού, άλλες τραυματικές εμπειρίες.
- κοινωνικά: χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, φτώχεια, ύπαρξη υψηλής εγκληματικότητας στη γειτονιά, προβολή προτύπων επιθετικότητας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Εξυπακούεται ότι σπάνια ένας από τους παραπάνω παράγοντες ευθύνεται αποκλειστικά ή ευθέως για την εκδήλωση Διαταραχής Διαγωγής. Για παράδειγμα, το διαζύγιο δεν οδηγεί άμεσα στην αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που το βιώνουν. Μεσολαβεί η έλλειψη ποιοτικού χρόνου, διάθεσης για ουσιαστική επικοινωνία και σταθερής συμπεριφοράς των γονιών προς τα παιδιά, τα οποία έτσι εκφράζονται επιθετικά (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005). Για να εξελιχθεί το διαζύγιο σε παράγοντα αποσταθεροποίησης του παιδιού, πρέπει να συμβάλουν οι παράγοντες ηλικία, ιδιοσυγκρασία του παιδιού, σχέση με τους γονείς του, σχέσεις των γονιών μεταξύ τους. Συνοψίζοντας, όσοι περισσότεροι παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση μιας αρνητικής συνθήκης και όσο πιο απροστάτευτο (χωρίς στήριξη) υπάρχει το παιδί μέσα σ' αυτήν, τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος εμφάνισης διαταραχής στη συμπεριφορά του.

Βέβαια, σύμφωνα με τους θιασώτες της βιολογικής ή ψυχαναλυτικής θεωρίας (βλ. Freud), η επιθετική συμπεριφορά είναι στον άνθρωπο έμφυτη (κληρονομούμενη) ορμή ή ένστικτο κι έτσι όλα τα παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας (τα νεαρότερα ακόμα περισσότερο),

εκδηλώνουν επιθετικότητα. Άλλοι συνδέουν την επιθετικότητα με τις εξωτερικές συνθήκες του περιβάλλοντος (για παράδειγμα, ως αντίδραση σε αποστέρηση), ενώ μια τρίτη ομάδα τη θεωρεί απότοκο της κοινωνικής μάθησης (της μάθησης από το παράδειγμα, τη μίμηση, το πρότυπο, όπως απέδειξε ο Bandura το 1978).

Ότι η μάθηση συντελείται μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, έχει εμπεδωθεί από τις παρατηρήσεις μας ως αυτό το σημείο. Ότι η ελλιπής κοινωνική μάθηση ευθύνεται για τα προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών, έχει επίσης κερδίσει έδαφος ανάμεσα στις θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις Διαταραχές Διαγωγής. Παρακολουθώντας, έτσι, μέσα στις οικογένειες την αλληλεπίδραση των μελών τους, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι γονείς που επιβάλλονται στα παιδιά τους μ' έναν αυστηρό τιμωρητικό και κυριαρχικό τρόπο, ο οποίος συχνά περιλαμβάνει στέρηση προνομίων, απειλές, βρισιές, σωματική βία, συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας σχέσης αυταρχικής, αυθαίρετης και γενικά εχθρικής με τα παιδιά τους. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται και να διαιωνίζονται τα προβλήματα με την επιθετικότητα των παιδιών μέσα στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο και στα υπόλοιπα κοινωνικά περιβάλλοντα. Τα παιδιά δεν έχουν εσωτερικεύσει τους ηθικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς, κανόνες, αλλά εξαναγκάζονται να συμμορφωθούν με αυτούς, επειδή διαφορετικά θα υποστούν βίαιες συνέπειες. Έτσι, χρειάζονται διαρκώς την εξωτερική ενίσχυση (υπόδειξη, πίεση, κίνητρα όπως αμοιβές) για να κάνουν το σωστό, με συνέπεια να μην αναπτύσσουν τον εσωτερικό έλεγχο στη συμπεριφορά τους, πόσο μάλλον την αυτονομία ή την «κοινωνική αυτοπραγμάτωση». Η «αρνητική συναλλαγή» μέσα στην οικογένεια έχει ανακόψει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους και έχει οδηγήσει ένα βήμα πιο κοντά στη διαταραχή συμπεριφοράς (Herbert, 1998).

Μία διαφορετική επίδραση της οικογένειας στην υιοθέτηση της επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά είναι η θετική ενίσχυση και επιβράβευσή της: στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς εκφράζουν χαρά όταν τα παιδιά τους είναι επιθετικά κι εκείνα με τη σειρά τους, βλέποντας ότι τις περισσότερες φορές το «θύμα» τους υποχωρεί, αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά τους ως επιτυχία ή νίκη και την διαιωνίζουν (Cole & Cole, 2002).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι η βία μέσα στην οικογένεια που οδηγεί σε δυσλειτουργική συμπεριφορά των παιδιών, μπορεί να εκφράζεται και ως παραμέληση. Μορφές της αποτελούν η ανθυγιεινή διατροφή των παιδιών, η αλόγιστη έκθεσή τους στην τηλεόραση (και τα σύγχρονα ηλεκτρονικά και διαδικτυακά παιχνίδια), η διακοπή της μόρφωσής τους, η υπερβολική πίεση για υψηλές επιδόσεις σε μαθήματα ή αθλήματα και οτιδήποτε άλλο παρακωλύει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Τα θύματα

της κακοποίησης αυτού του τύπου πάσχουν από έλλειψη φροντίδας, τρυφερότητας και ερεθισμάτων και παρουσιάζουν υπερβολικά συναισθήματα ενοχής, δυσπιστία, ανασφάλεια, κατάθλιψη, εκρήξεις θυμού και επιθετικότητα (Ζάχαρης, 2003).

1.5. Συνοδά προβλήματα της Διαταραχής Διαγωγής και συννοσηρότητα

Τα περισσότερα από τα φαινόμενα που συνοδεύουν και πλαισιώνουν τη διαγνωσμένη Διαταραχή Διαγωγής, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ταυτόχρονα αιτίες, παράλληλα νοσήματα ή και αποτελέσματά της. Για παράδειγμα, ο χαμηλότερος κατά μέσον όρο 8 μονάδες δείκτης νοημοσύνης συχνά προϋπάρχει της διαταραχής συμπεριφοράς, αλλά μπορεί να προκύψει και ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης της Διαταραχής Διαγωγής με τη ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα). Οι δύο αυτές διαταραχές συνδέονται μεταξύ τους με πολύ στενή σχέση συννοσηρότητας, αν και η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό ως κινητική, γλωσσική και γνωστική καθυστέρηση από την πρώτη. Τα παιδιά στα οποία συνυπάρχουν οι δύο αυτές διαταραχές παρουσιάζουν εντονότερα συμπτώματα επιθετικότητας, μαθησιακών δυσκολιών και δυσλειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων απ' ό,τι εκείνα που εμφανίζουν μία μόνο διαταραχή (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005).

Σύμφωνα με μελέτες, η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ) είναι πρόδρομος για την εμφάνιση της Διαταραχής Διαγωγής, με συμπτώματα βέβαια πιο ήπια: αρνητική διάθεση, απροθυμία για συνεργασία, αντιδραστικότητα, ψευδολογία, ενοχοποίηση άλλων (Πεπελιάς, 2018). Κάποιες μελέτες συνδέουν τη Διαταραχή Διαγωγής με τη Διαταραχή Άγχους και την κατάθλιψη κυρίως στους εφήβους, η οποία μάλιστα αυξάνει τις αυτοκτονικές τους τάσεις.

Τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής συχνά παρεξηγούν τις προθέσεις των άλλων, δεν μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεών τους και τις υποτιμούν και γενικά δυσκολεύονται να συσχετιστούν με τους άλλους και να επεξεργαστούν τα δεδομένα από το περιβάλλον τους. Στο σχολείο αποτυγχάνουν τόσο να μάθουν όσο και να κοινωνικοποιηθούν. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η απόρριψη από τους συνομήλικους που έρχονται ως φυσικά επακόλουθα των παραπάνω, κάνει τα παιδιά να στρέφονται προς ομάδες με παρόμοια παραπτωματική συμπεριφορά (χρήση ουσιών, κλοπές, άλλες εγκληματικές ενέργειες) (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005).

2. Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του ελληνικού Συντάγματος, ως μέρος των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/>). Ανέκαθεν, η εκπαίδευση καλλιεργούσε εκείνες τις σωματικές, πνευματικές και ψυχικές δυνάμεις που καθιστούσαν το άτομο γνωστικά και συναισθηματικά άταρκες και σε αρμονική ισορροπία με το περιβάλλον του, προετοιμάζοντάς το ώστε να ενστερνίζεται τις κοινές αξίες, να αντιμετωπίζει τις κοινωνικές προκλήσεις, να επιλύει προβλήματα και να αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Ιδιαίτερα σημαντική στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ρευστότητα λόγω των συνεχών τεχνολογικών, γεωπολιτικών και πολιτισμικών μεταβολών, η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στο να αναδείξει τους αυριανούς πολίτες οι οποίοι θα διαχειρίζονται και θα αξιοποιούν με κριτικό πνεύμα τη διογκούμενη γνώση και θα προασπίζονται τα δημοκρατικά και ανθρωπιστικά ήθη.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η εκπαίδευση στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νεαρών ατόμων. Μία διάκριση θα μπορούσε να είναι ανάμεσα στους γνωστικούς (απόκτηση γνώσεων, εννοιών και πνευματικών ικανοτήτων, όπως η κριτική και η αυτοκριτική), θυμικούς (καλλιέργεια αξιών και στάσεων, ενθάρρυνση θετικών συναισθημάτων που ενισχύουν τη μάθηση) και ψυχοκινητικούς στόχους (έμφαση σε δεξιότητες που ακολουθούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, όπως ο αθλητισμός, οι τέχνες, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή) (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Ανάμεσα στο 1991 και 1996, Διεθνής Επιτροπή (Επιτροπή Jaques Delors) με μέλη εξέχουσες προσωπικότητες που εργάστηκε για το σχεδιασμό του μέλλοντος της εκπαίδευσης στον 21 αιώνα, πρότεινε τέσσερις πυλώνες, δίνοντας ξεχωριστή σημασία σε ό, τι σχετίζεται με την ασφαλή και κριτική τοποθέτηση του ατόμου μέσα στο σύγχρονο (ασφαλώς και μελλοντικό) κυκεώνα της πληροφορίας. Στην ουσία, απέρριπτε ως μονομερείς και πια ανεπαρκείς τους γνωσιοκεντρικούς στόχους της παιδείας και έστρεψε το βλέμμα στην ανάγκη να μαθαίνει το άτομο δια βίου να προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της

προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Οι βασικοί πυλώνες της γνώσης ήταν οι εξής: (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004)

- Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση
- Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε
- Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους
- Μαθαίνοντας να «υπάρχουμε»

(Ο τέταρτος πυλώνας σχετίζεται με τη δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητας, την κατάκτηση της αυτογνωσίας και της υπευθυνότητας, την προώσπιση του «εαυτού» μέσα στις σχέσεις με τους άλλους).

Ακόμη, βασικοί στόχοι της αγωγής θα μπορούσαν να είναι: (Χαραλαμπίδης, 1984)

- η διανοητική αγωγή: απόκτηση γνώσεων γόνιμων, ζωντανών και συνδεδεμένων με τη λοιπή εμπειρία, αυτενέργεια στην πρόσληψη της γνώσης, κριτική ικανότητα
- η αγωγή της δημιουργικής σκέψης: ευχέρεια και ευελιξία πνεύματος, φαντασία, πρωτοτυπία και ευαισθησία σκέψης
- η αγωγή προληπτικής ψυχικής υγιεινής: απόκτηση καλών σωματικών συνηθειών, καλλιέργεια αυτοπειθαρχίας, καταπολέμηση φόβου και ανίας, ανάπτυξη κινήτρων, εφαρμογή αρχών ατομικότητας του παιδιού
- η ατομική και κοινωνική αγωγή: ανεξαρτησία ατόμου αλλά και κοινωνικοποίηση, εμφύσηση ομαδικού πνεύματος, αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού, πολιτικής συνείδησης
- η ανθρωπιστική αγωγή: πνευματική και ηθική αυτονομία και ολοκλήρωση του ατόμου στην υπηρεσία της ανθρωπότητας

Σύμφωνα με μία άλλη κατάταξη των διαχρονικών στόχων που οφείλει η εκπαίδευση να πραγματώνει, υπάρχουν οι μορφωτικοί, οι κοινωνικοί και οι πολιτιστικοί στόχοι. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται τόσο η κατάκτηση της γνώσης όσο και η αγάπη για τη μάθηση και γενικά, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, με στόχο την επίτευξη της αυτογνωσίας και της ετερογνωσίας, ο περιορισμός της αλαζονείας, της δειλίας και του φθόνου, η άσκηση στην πνευματική και ηθική ελευθερία με γνώμονα το σεβασμό στον άλλο. Στους κοινωνικούς στόχους ανήκει η ενσωμάτωση των ρόλων του παιδιού, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του σε σχέση με τους άλλους, η καλλιέργεια της συνεργασίας και της κοινωνικής προσφοράς και γενικά η άσκηση σε μια ώριμη και ευχάριστη επικοινωνία με το

περιβάλλον του. Τέλος, η επαφή με τη γλώσσα, τις τέχνες, τα ήθη και τα έθιμα και τα υπόλοιπα πολιτιστικά επιτεύγματα της πατρίδας θα κάνουν το παιδί συνεχιστή της παράδοσης, κοινωνό και δημιουργό εθνικού πολιτισμού, πράγμα που επιβάλλεται ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή της πολιτιστικής ισοπέδωσης και ομοιομορφίας (<http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/diatrives/Mpouras/chapter2.pdf>).

2.2. Ειδικοί στόχοι των βαθμίδων της εκπαίδευσης

«Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Σύνταγμα της Ελλάδος) (Παπάς, 2004).

Ειδικότερα, η καθεμιά βαθμίδα εκπαίδευσης με τις επιμέρους δομές της χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη στόχευση. Για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια, η έμφαση που δίνεται από την εξελικτική ψυχολογία στις εξωτερικές κοινωνικές επιδράσεις σε σχέση με τους παραδοσιακούς ενδογενείς κληρονομικούς παράγοντες, οδήγησε στον ενισχυμένο ρόλο της Προσχολικής Αγωγής. «Σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά» (Νόμος 1566/85), δηλαδή να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους, να συλλέγουν εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και να μυσούνται στην οργάνωση όλων των παραπάνω, ώστε να προετοιμάζονται για τη βαθμιαία ένταξή τους στη συλλογική ζωή.

Στον ίδιο νόμο, το Δημοτικό Σχολείο αντιμετωπίζεται ως χώρος όπου το παιδί διευρύνει τις γνώσεις και τις σχέσεις του με τα πράγματα, αποκτά τις βάσεις για την αφηρημένη σκέψη, ένα σύστημα ηθικών, εθνικών και άλλων αξιών και την ικανότητα να εκφράζονται προφορικά, γραπτά, σωματικά και καλλιτεχνικά. Ο τρόπος προσέγγισης των παραπάνω πρέπει να είναι δημιουργικός, συμμετοχικός και πλουραλιστικός, ώστε το παιδί να αξιοποιεί τις γνώσεις του λειτουργικά στην καθημερινή του ζωή, στις διαπροσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις (Παπάς, 2004).

Ενώ η νηπιακή ηλικία επιδέχεται *αγωγή*, στο δημοτικό σχολείο, αλλά και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, δηλαδή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το άτομο αρχίζει να *εκπαιδεύεται*,

άρα να κατανοεί βαθύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο και να καθοδηγείται γνωστικά και συναισθηματικά προς την κατεύθυνση των ήδη προκαθορισμένων (εθνικών, κοινωνικών, ηθικών) αξιών. Ασκούνται στο να ελέγχουν με αυστηρότερα κριτήρια τον εαυτό τους και τους άλλους, να προβληματίζονται πάνω σε διάφορα σύνθετα ζητήματα, να επιζητούν και να εφαρμόζουν λύσεις.

Τέλος, η Ειδική Αγωγή, η οποία απευθύνεται «σε άτομα που από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση, στις επιμέρους λειτουργίες τους», στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, στην αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία (Παπάς, 2004).

Καταλήγοντας, οι σκοποί της εκπαίδευσης και της αγωγής καθορίζουν την επιλογή των παιδαγωγικών μέσων, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η σαφήνεια και η πληρότητα του σχεδιασμού τους είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου.

2.3. Το ελληνικό σχολείο

2.3.1. Ο εκπαιδευτικός

Η παρουσία του δασκάλου ως επικεφαλής στη σχολική τάξη σχετίζεται με την τυπική και άτυπη ηγεσία που ασκεί μέσα σε αυτήν. Τυπικά, ο δάσκαλος είναι αυτός που διορίζεται ως κρατικός λειτουργός, «επιβάλλεται» δηλαδή ως φορέας «εξουσίας» μέσα στο σχολείο, με συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Μαθητές και γονείς αποδέχονται τη νομιμότητα της παρουσίας του. Από την άλλη πλευρά, ο δάσκαλος είναι ένας άτυπος ηγέτης των μαθητών του με τους οποίους συνδέεται συναισθηματικά και προσπαθεί να καλύψει τις ψυχικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τους Κοινωνικούς Ψυχολόγους, οι ιδιότητες από τις οποίες πηγάζει το κύρος του ηγέτη είναι η νομιμότητά του, η δύναμη της εξουσίας του, η αίγλη της προσωπικότητάς του, οι ειδικές ικανότητες και γνώσεις του, καθώς και η αναγνώριση και αποδοχή του. Μεταξύ των ιδιοτήτων αυτών εντοπίζουν την ικανότητα επαφής, την πρωτοβουλία, την επιμονή, τις οργανωτικές ικανότητες, την αυτοπεποίθηση, την επαγρύπνηση, την προθυμία για βοήθεια, την προσαρμοστική ικανότητα και την ευχέρεια λόγου (Τσιπλητάρης, 1996).

Εκτός λοιπόν από τις καθαρά γνωστικές ανάγκες των μαθητών που καλείται να ικανοποιήσει ο δάσκαλος, υπάρχει προς μεταβίβαση στα παιδιά πλήθος ηθικών και κοινωνικών αξιών, για τις οποίες ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις που επηρεάζουν θετικά το μορφωτικό έργο, πρέπει να διακρίνονται από ειλικρινές ενδιαφέρον, συναισθηματική κατανόηση και φροντίδα, αλληλοσεβασμό.

Για την επίτευξη μιας ουσιαστικής σχέσης, απαιτείται επιπλέον η ψυχολογική στήριξη από τον δάσκαλο προς τους μαθητές εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, πάνω σε θέματα πειθαρχίας, αξιολόγησης, μάθησης, επαγγελματικού προσανατολισμού και σχέσεων με τους άλλους μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές του, οπότε σε συνεργασία και με την οικογένεια, μπορεί να μεσολαβεί ως «ενδιάμεσος σύμβουλος» μεταξύ σχολικών υπηρεσιών ψυχικής υγείας και παιδιού. Το τελευταίο, βέβαια, προϋποθέτει να έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, ώστε να είναι καθοδηγητικός ή υποστηρικτικός ανάλογα με τις ανάγκες κάθε φορά και γενικά να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε παιδιού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Σύμφωνα με τον Π.Δ.Ξωχέλλη, ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται μ' έναν τρισδιάστατο ρόλο: του κοινωνικοποιού, ο οποίος εξισορροπεί τις ετερογενείς κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, του Διδασκάλου, που φροντίζει να ανακαλύπτουν δημιουργικά οι μαθητές τη γνώση και του κριτή, καθώς με τις αξιολογικές κρίσεις και τους βαθμούς του, επηρεάζει την ένταξη του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο και τη μελλοντική του σταδιοδρομία (Παπάς, 2004).

Στο εκσυγχρονισμένο ελληνικό σχολείο, ο αντιαυταρχικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού πιστοποιείται από γνωρίσματα όπως: η συμμετοχική, μαθητοκεντρική διδασκαλία, η ενθάρρυνση της αποκλίνουσας σκέψης και η υποκειμενική θεώρηση αξιών, η χρήση του διαλόγου, ο συμβουλευτικός και βοηθητικός του ρόλος (Παπάς). Αμφιρρέποντας ανάμεσα στα δύο άκρα του παραδοσιακού διπόλου «δασκαλικός έλεγχος – μαθητική αυτονομία», ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται, εφαρμόζοντας τη νέα Παιδαγωγική του J.Dewey, να ψάχνει συνεχώς με ασίγαστο μεράκι τη χρυσή τομή μεταξύ της έξωθεν επιβαλλόμενης πειθαρχίας και της αυτορρύθμισης, που είναι και το ζητούμενο της αγωγής γενικά, όπως έχει ήδη συζητηθεί στα προηγούμενα κεφάλαια (Ματσαγούρας, 1999).

2.3.2. Ο Διευθυντής

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf). Η σχετική βιβλιογραφική έρευνα που αναφέρεται στη διοίκηση σχολικών μονάδων, επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον αποτελεσματικό διευθυντή – ηγέτη και στις πρακτικές που αυτός εφαρμόζει για να επιλύσει συγκεκριμένα κάθε φορά προβλήματα στη σχολική ζωή.

Σε γενικές γραμμές, οι διαφορετικές αντιλήψεις συγκλίνουν στη σταδιακή μετατόπιση από τον αυταρχικό και συγκεντρωτικό ρόλο του «αρχηγού» της σχολικής μονάδας, ο οποίος ενδιαφέρεται πρωτίστως για τη διεκπεραίωση του έργου («διαχειριστική ηγεσία» εδώ σημαίνει σε μικρό χρόνο και με χαμηλό κόστος, πολλές δραστηριότητες με τον λιγότερο δυνατό μόχθο) σε μορφές διοίκησης προσανατολισμένες στο κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα της ομάδας («μετασχηματιστικός» τύπος ηγέτη) (Ματσαγγούρας, 1999). Την ομάδα του ο διευθυντής πρέπει να εμπνεύσει, να εμπυχώσει, να οργανώσει και να συντονίσει, ελαχιστοποιώντας τις διαφορές των μελών της, προκρίνοντας τη συλλογικότητα σε βάρος των ατομικών λύσεων, με εμπιστοσύνη στις πρωτοβουλίες και την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών). Άρα ο αποτελεσματικός διευθυντής: (Ματσαγγούρας, 1999)

- Οργανώνει συλλογικά οράματα και στόχους για το σχολείο, με την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας, τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων και τη μεταξύ τους ανατροφοδότηση
- Βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, συγκαλώντας το Σύλλογο διδασκόντων και αναθέτοντας την επίλυση των προβλημάτων στους ίδιους τους διδάσκοντες, ώστε να καλλιεργείται η συνυπευθυνότητα και να αμβλύνεται η ανταγωνιστικότητα
- Ενδιαφέρεται έμπρακτα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, φροντίζοντας για τις ανάγκες τους που σχετίζονται με τη δουλειά τους
- Προσανατολίζει τις δραστηριότητες του σχολείου προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, ενθαρρύνοντας την προσπάθεια και την επιτυχία,

αξιοποιώντας τον διδακτικό χρόνο, παρέχοντας νέες και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, παρέχοντας ψυχολογική στήριξη και ασφάλεια στους μαθητές

- Διαμορφώνει με εκπαιδευτικούς και μαθητές τη «σχολική ζωή», καλλιεργώντας σε όλους την αίσθηση ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους, με την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, αθλητικών αγώνων, δράσεων εξωραϊσμού του σχολείου, και άλλων εξωδιδασκικών δράσεων γενικά και ενθαρρύνοντας τη μαθητική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου
- Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς, ενημερώνοντας και εξηγώντας για διάφορα ζητήματα

Επιπλέον, διαθέτει αμεροληψία και αντικειμενικότητα στην κριτική του, συμβουλεύεται πριν τη λήψη μιας απόφασης και γενικά, αντλεί το κύρος και την αποδοχή από τις γνώσεις και τις κοινωνικές του δεξιότητες και όχι από τον νόμο και την αυθεντία του ρόλου του (Κορδής, 2017).

2.3.3. Η σχολική τάξη

Ορίζεται ως ένας ορισμένος αριθμός μαθητών και μαθητριών μιας ορισμένης ηλικίας με επικεφαλής τον δάσκαλό τους που προσέρχονται καθημερινά στο σχολείο για φοίτηση. Ανάμεσα στις βασικές της επιδιώξεις είναι η αναπαραγωγή της γνώσης, η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο και η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτονομίας τους (επίδοση, κίνητρα, κρίση και αυτοαντίληψη του μαθητή) (Τσιπλητάρης, 1996).

Στην επίτευξη των στόχων αυτών σημαντικό ρόλο παίζει η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, κλειδί για την οποία αποτελεί ο σαφώς καθορισμένος ρόλος του καθενός και η ανταπόκρισή του στις προσδοκίες των άλλων. Στο ρόλο του δασκάλου έχουμε αναφερθεί εκτενώς. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών στη σχολική τάξη, κομβικό σημείο αποτελεί η αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του (ή αντίστοιχα η απόρριψή του) που εξαρτάται από παράγοντες, όπως: η εμφάνιση, η προσωπικότητα, η συμπεριφορά, η σχολική επίδοση, τα ενδιαφέροντα, η αυτοεικόνα, η διάρκεια της συνύπαρξης, η στάση του δασκάλου απέναντί του, ο τύπος του σχολείου (δημόσιο, ιδιωτικό) (Τσιπλητάρης, 1996).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συνεκτικότητα της σχολικής τάξης είναι προϋπόθεση για την επίδοση και την πρόοδο του καθενός μαθητή ξεχωριστά. Την διασφαλίζουν οι κοινές επιδιώξεις των μελών της και οι αμοιβαίες σχέσεις τους. Το πνευματικό και συναισθηματικό κλίμα της τάξης, για το οποίο φροντίζει πρωτίστως ο δάσκαλος, εξαρτάται από τις μεθόδους διδασκαλίας (όσο πιο ενεργητικές, δημιουργικές και δημοκρατικές είναι αυτές, τόσο επιτυγχάνονται οι πολύπλευροι στόχοι της αγωγής, για τους οποίους έχει γίνει λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο), αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τις νοητικές ικανότητες, την ιδιοσυγκρασία, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, την προσαρμοστικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συναισθηματική ισορροπία και την τόνωση της αυτοπεποίθησης του παιδιού (Χαραλαμπίδης, 1984). Γενικά, στη σχολική τάξη τα ζητούμενα είναι: η γαλήνη, η χαρά, η δημιουργικότητα, η δημοκρατικότητα, η ελευθερία, η ισότητα ευκαιριών, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση, η ατομική υπευθυνότητα, η απουσία φόβου, η ψυχική ασφάλεια.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικά Δημοτικά Σχολεία με θέμα το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής μονάδας (Καβούρη, 1998 και Τζάνη, Παμουκτσόγλου και Στρατικόπουλος, 1998), έδειξαν ότι στη δημιουργία των τύπων του «ανοικτού» και «κλειστού» σχολικού κλίματος παίζουν ρόλο ο συνδυασμός αφενός της συναδελφικότητας, της οικειότητας και της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις και αφετέρου του υποστηρικτικού στυλ διεύθυνσης του σχολείου. Αντίστοιχοι συναισθηματικοί, κοινωνικοί και καθαρά εργασιακοί παράγοντες συνδιαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Για να είναι αυτό θετικό για τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό έργο πρέπει να παρέχει συναισθηματική κάλυψη, ασφάλεια και ανατροφοδότηση στους μαθητές, να δείχνει εμπιστοσύνη προς αυτούς και να τους αντιμετωπίζει ως επίκεντρο της διδασκαλίας, να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την οικειότητα, να διέπεται από σαφείς κανόνες για όλους. Όταν η λειτουργία της σχολικής τάξης διαπνέεται από συνεκτικότητα, διαφοροποίηση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, τυπικότητα στην εφαρμογή των κανόνων, δημοκρατικότητα και γενικό αίσθημα ικανοποίησης, προωθούνται οι σκοποί της μάθησης και βελτιώνεται παράλληλα η συμπεριφορά των μαθητών. Σχετικά με το τελευταίο, έρευνες (Wayson και Pinell, 1982 και Radd και Harsh, 1996) διαπίστωσαν αμεσότερη τη σχέση μαθητικής συμπεριφοράς και κλίματος τάξης από τη σχέση συμπεριφοράς και προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Το μήνυμα είναι αισιόδοξο, καθώς αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό, κυρίως, να παρεμβαίνει στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης του με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν (στυλ διδασκαλίας, κοινωνική οργάνωση τάξης, έμφαση στις

διαπροσωπικές σχέσεις, στη συνεργασία και την εμπλοκή όλων σε όλα) (Ματσαγγούρας, 1999).

2.4. Η μαθητική παραβατικότητα

Ως μαθητική αταξία νοείται η απόκλιση των μαθητών από τον κανόνα της τάξης, ο οποίος σχετίζεται με το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις διδακτικές δραστηριότητες και τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στον δάσκαλο, τους συμμαθητές και τον περιβάλλοντα χώρο. Πολλές μορφές αυτής της απειθαρχίας, όπως η απροσεξία στο μάθημα, η αντιδραστικότητα, η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα και οι κλοπές συνιστούν Διαταραχές Διαγωγής και νεανική παραβατικότητα. Παραδοσιακά, στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και πραγματικότητα, για την παραπάνω συμπεριφορά ενοχοποιούνταν ο μαθητής, ο οποίος και τιμωρούνταν με ποινές όπως η αλλαγή τμήματος ή σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Προεδρικό Διάταγμα 201/1998) (Ματσαγγούρας, 1999).

Οι μορφές μαθητικής προβληματικής συμπεριφοράς έχουν ήδη συζητηθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Γενικά, εντάσσονται στις εξής κατηγορίες:

- Προβλήματα σχετικά με το μάθημα
- Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη
- Διαπροσωπικά προβλήματα μεταξύ των μαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα
- Προβλήματα σχετικά με την παραβίαση του σχολικού ήθους
- Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας

Για τον εκπαιδευτικό, βέβαια, οι συμπεριφορές αυτές δεν παρακωλύουν απλώς το μάθημα ή απειλούν τη φυσική ακεραιότητα ανθρώπων και σχολικής περιουσίας, αλλά επιπλέον αμφισβητούν το κύρος του σχολείου και του ίδιου. Αυτή η παθογόνα συμπεριφορά, η οποία άλλοτε εκδηλώνεται ως μικροαταξίες, οφειλόμενες στην ηλικία και το σχολικό πλαίσιο και άλλοτε με τη μορφή σοβαρών διαταραχών, μπορεί να οφείλεται σε πολλά αίτια, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Αναμφισβήτητα επηρεάζεται και επηρεάζει το «οικοσύστημα» της σχολικής τάξης, γι' αυτό και χρειάζεται την κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση.

Στη σύγχρονη σχολική τάξη η έννοια της πειθαρχίας είναι ταυτόσημη με την αυτοπειθαρχία, την ανάπτυξη δηλαδή της ικανότητας του παιδιού για αυτοέλεγχο και αυτοπεριορισμό, με σκοπό την καλύτερη συνεργασία με τους άλλους, η οποία θα αποφέρει

στον μαθητή τα επιθυμητά μαθησιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη. Η αυτοπειθαρχία είναι άσκηση μακροχρόνια. Προβλήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη προκαλεί άλλοτε ο δάσκαλος (επιστημονικά ανεπαρκής, νευρικός, αυταρχικός, άδικος, μεροληπτικός, ασυνεπής, προσκολλημένος σε ανιαρές μονοδιάστατες διδακτικές μεθόδους), άλλοτε ένας ή περισσότεροι μαθητές (με παραπτώματα που οφείλονται στην ανήσυχη φύση της μικρής ηλικίας ή σε κάποια διαταραχή της προσωπικότητας του παιδιού) και άλλοτε εξωτερικοί δυσμενείς παράγοντες (πολυπληθείς τάξεις, ακατάλληλη διάταξη των θρανίων, υπερβολικά απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα και γνωστικές απαιτήσεις) (Χαραλαμπίδης, 1984).

Οι πιθανές βιολογικές, ψυχικές, οικογενειακές και κοινωνικές αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν έναν μαθητή σε αποκλίνουσα συμπεριφορά μάς είναι γνωστές. Επίσης, αβεβαιότητα και ψυχολογική πίεση προκαλεί στο μαθητή η θέση που θα πάρει μέσα στη σχολική τάξη, ιδίως όταν πρόκειται για νέο μέλος μέσα σε μια υπάρχουσα ομάδα και όταν οι αξιώσεις της ομάδας είναι αντίθετες με αυτές του σχολείου, της οικογένειας ή του ίδιου. Η απόρριψη του μαθητή γίνεται έτσι παράγοντας φυγής ή εκδήλωσης επιθετικότητας που αυξάνεται όσο διαγωνίζεται η περιθωριοποίησή του. Η αυτοεικόνα του μαθητή επηρεάζεται και από άλλα στοιχεία όπως η επίδοσή του στα μαθήματα, καθώς ο «κακός» μαθητής συχνά στιγματίζεται και ως άτακτος ή διαταραγμένος (Μπρούζος, 1999).

Από την άλλη πλευρά, η αριθμητική αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, η οποία αφήνει λίγα περιθώρια για τη συνεκτίμηση των άλλων προσόντων και της γενικής προσωπικότητας του παιδιού, όπως και η σχεδόν απόλυτη άγνοια και αδιαφορία για την εξωσχολική ζωή του επιδεινώνουν τη μαθητική επιθετικότητα και δυσχεραίνουν την αντιμετώπισή της. Αν προσθέσουμε εδώ και τον δύσκαμπτο χαρακτήρα της εκπαιδευτικού μας συστήματος, που τιμωρεί αντί να προλαμβάνει και να θεραπεύει τα προβλήματα συμπεριφοράς, την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας με την οικογένεια και την απουσία ψυχοκοινωνικής κατάρτισης και επιμόρφωσης του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, μπορούμε να κατανοήσουμε τον σύνθετο και δυσεπίλυτο χαρακτήρα του προβλήματος (Μπουκόρου, 2018).

2.5. Ο σχολικός εκφοβισμός

Οι πρώτες εκτεταμένες έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό, έγιναν από τον Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus τη δεκαετία του '70 στη Νορβηγία, ενώ οι έρευνές του επεκτάθηκαν πρώτα στη Σουηδία και αργότερα στις Η.Π.Α. Μέσα από τα αποτελέσματα των

ερευνών του, ο Olweus ορίζει ότι: «Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus 1986, 1991,1993) (Βίλλη, 2011).

Από τον παραπάνω ορισμό, λοιπόν, προκύπτει ότι, για να υπάρχει φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, πρέπει η συγκεκριμένη εκφοβιστική/απειλητική συμπεριφορά που επιδεικνύει ένας θύτης στο θύμα του, να χαρακτηρίζεται από:

- συστηματική επανάληψη
- κακόβουλη πρόθεση/σκοπιμότητα
- κατάχρηση της δύναμης του ισχυρού κατά του αδύναμου
- πρόκληση σωματικής, ψυχικής, κοινωνικής ή/και μαθησιακής βλάβης

Στα περιστατικά σχολικής βίας εμπλέκονται, σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, τρεις κατηγορίες ατόμων:

- ο θύτης: ανήσυχος, επιθετικός, υπερκινητικός, παρορμητικός, οξύθυμος, χειριστικός, με χαμηλή ενσυναίσθηση για τον πόνο των άλλων, με υψηλή αυτοεκτίμηση και θετική εικόνα για την εξωτερική του εμφάνιση, δημοφιλής ανάμεσα στους συμμαθητές του.
- το θύμα: παθητικός, ευαίσθητος, νευρικός, ανασφαλής, υποτακτικός, με χαμηλή αυτοπεποίθηση, αγχώδης, λίγο κοινωνικός ή δημοφιλής.
- ο/οι παρατηρητής/ές: σε σύγχυση για το χρέος τους, απαθείς μάρτυρες, σιωπηροί παρατηρητές ή ενεργοί υποστηρικτές του θύτη ή του θύματος (Δραστηριότητες στην τάξη, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010).

Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών μπορεί να εκδηλώνεται μέσα ή έξω (στο δρόμο προς ή από) το σχολείο με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους:

- i. σωματικός: ασκείται με χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα, χειρονομίες (άμεσα) ή πειράγματα/φάρσες που προκαλούν σωματική βλάβη (έμμεσα)
- ii. λεκτικός: ασκείται με προσβολές, βρισιές, απειλές, ανώνυμα απειλητικά μηνύματα σε κοινόχρηστους χώρους
- iii. συναισθηματικός: ασκείται με διάδοση φημών, κοινωνική απομόνωση του θύματος, αποκλεισμό από δραστηριότητες
- iv. σεξουαλικός: ασκείται άμεσα (π.χ. με χειρονομίες) και έμμεσα (με απειλές)

- v. διαδικτυακός (cyberbullying): ασκείται με απειλές, δυσφήμιση, ταπείνωση του θύματος με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (κινητών τηλεφώνων ή μέσων κοινωνικής δικτύωσης, π.χ. facebook)
- vi. με τη μορφή της αρπαγής, κλοπής ή/και καταστροφής αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα

2.6. Παρεμβατικές προσεγγίσεις στη Διαταραχή Διαγωγής

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο αποτελεί τη συνισταμένη σύγχρονων θεωρητικών μοντέλων και ερευνητικών πορισμάτων. Η διάγνωσή της απαιτεί τη συνεξέταση πολλών διαφορετικών παραγόντων, όπως είναι η ηλικία της εμφάνισης των πρώτων συμπτωμάτων, η αλληλεπίδραση και η εξέλιξη αυτών σε νέα συμπτώματα, ο βαθμός σοβαρότητάς τους και η κλινική αξιολόγηση του οικογενειακού, σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού. Πληροφορίες από το ίδιο το παιδί, τους γονείς και τους δασκάλους αναφορικά με τη συχνότητα, τη διάρκεια και τις πτυχές της συμπεριφοράς συγκεντρώνονται μέσω συνεντεύξεων και παρατήρησης όλων των εμπλεκομένων. Χρησιμοποιούνται επιπλέον και οι κλίμακες αξιολόγησης, όπως η κλίμακα ECBI και SESBI, Eyberg (1992), η κλίμακα IAB (1986) και η κλίμακα CHI (1987) (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005).

Μετά τη διάγνωση και την ταξινόμηση, δοκιμάζονται θεραπευτικές προσεγγίσεις σε παιδιά και γονείς, μέσω των οποίων παρέχεται συνεχής στήριξη στα δυσλειτουργικά περιβάλλοντα. Πιο εύκολες περιπτώσεις με καλύτερα αποτελέσματα αποτελούν οι περιπτώσεις παιδιών με ήπια συμπτώματα Διαταραχής Διαγωγής, που προέρχονται αντίστοιχα από οικογένειες με λιγότερο σοβαρά προβλήματα. Οι δυσκολότερες καταστάσεις σχετίζονται με εντονότερες διαταραχές στη λειτουργία της οικογένειας, η οποία και διακόπτει τη θεραπεία στατιστικά νωρίτερα από το επιθυμητό. Η πολυσυστημική μέθοδος περιλαμβάνει παρεμβάσεις και στο σχολείο, διερευνώντας τη σχέση του παιδιού με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Αποτελεί μια σχετικά αποτελεσματική μέθοδο, με θετικά αποτελέσματα που διαρκούν ακόμα και πέντε χρόνια μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Henggeler et al., 1998) (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005).

Σύμφωνα τους Molnar και Linqvist, οι αλληλοεπιδράσεις που διαμορφώνουν τη (διαταραγμένη) συμπεριφορά του παιδιού είναι οικοσυστημικού χαρακτήρα, με την έννοια ότι ανήκουν σε ένα πλέγμα σχέσεων του ατόμου μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον. Στη

λογική της σχολικής τάξης ιδωμένης ως οικοσυστήματος, μία αλλαγή επιφέρει μία άλλη, γεγονός ελπιδοφόρο για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, μία σταθερή στάση του δασκάλου απέναντι σε μαθητή με διαταραγμένη συμπεριφορά, έχει γίνει μέρος του οικοσυστήματος της προβληματικής τάξης. Προβληματική λοιπόν δεν είναι μόνο η αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή αλλά και η αναποτελεσματική αντίδραση του δασκάλου σε αυτήν. Λύση στο πρόβλημα θα δώσει ενδεχομένως η αλλαγή της ερμηνείας που δίνει ο δάσκαλος στην προβληματική συμπεριφορά, βλέποντάς την με τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται ο μαθητής του. Για παράδειγμα, από την οπτική γωνία του δασκάλου, ο μαθητής που δεν κάνει τις ασκήσεις του, τεμπελιάζει ή αυθαδιάζει, ενώ από την πλευρά του μαθητή, οι ασκήσεις είναι πολύ εύκολες ή πολύ δύσκολες ή υπερβολικά ανιαρές, ώστε να ασχοληθεί μαζί τους. Αν ο δάσκαλος «συνεργαστεί» με τον μαθητή του προτείνοντας για το πρόβλημα λύσεις από κοινού αποδεκτές, το πρόβλημα ίσως λυθεί. Στην περίπτωση της τάξης-οικοσυστήματος, η αλλαγή και η δοκιμή νέας ευέλικτης προσέγγισης μπορεί να λειτουργήσουν θετικά στην εξομάλυνση των προβληματικών συμπεριφορών (Molnar & Linqvist, 1993).

Βλέποντας, λοιπόν, με άλλο μάτι την επιμονή, για παράδειγμα, ενός παιδιού να «πετάγεται» διαρκώς στο μάθημα, την οποία συνήθιζε να ερμηνεύει ως προσπάθεια του παιδιού να τον εκνευρίσει και να παρακωλύσει τη δουλειά του, ο εκπαιδευτικός καλείται να εκτιμήσει θετικά την πιθανή αγωνία του μαθητή του να τον εντυπωσιάσει δείχνοντας υπερβάλλοντα ζήλο για το μάθημα. Η θετική ερμηνεία των κινήτρων της συμπεριφοράς θα οδηγήσει σε διαφορετική αντίδραση, πιο ψύχραιμη και λιγότερο κατασταλτική, από την πλευρά του δασκάλου, θα αλλάξει την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης και έτσι ίσως οδηγήσει και στη βελτίωση της διαγωγής του παιδιού.

Στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και ειδικότερα στην έναρξη της εμφάνισής τους, μπορούν να συμβάλουν κατά περίπτωση η αρχή της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της πρώτης συνίσταται στην άποψη ότι για να αναπτύξουν τα παιδιά αυτονομία νοητική και κοινωνική, πρέπει ο δάσκαλος να παρεμβαίνει στη μάθηση και στη διαγωγή τους, όταν και για όσο χρειάζεται, με τον απλούστερο και λιγότερο καταπιεστικό τρόπο, χωρίς δηλαδή να επιπλήττει, να απειλεί ή να τιμωρεί. Μόνο αν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται, τότε ο εκπαιδευτικός προχωράει σε μορφές πιο άμεσης και περιοριστικής παρέμβασης, πάντα όμως προοδευτικά και εκτιμώντας σε κάθε στάδιο τα αποτελέσματα των μέτρων που πήρε (προοδευτική παρέμβαση). Μη λεκτικές παρεμβάσεις για την αποκατάσταση της τάξης είναι

η προγραμματισμένη αγνόηση (αν ως στόχος της μαθητικής αταξίας κρίθηκε η προσέλκυση της προσοχής), η παραγλωσσική επιτίμηση (έντονη ματιά ή κίνηση χεριού/κεφαλής), προσεκτικός υπό όρους έλεγχος με άγγιγμα του παιδιού με σκοπό την προτροπή για επαναφορά στην τάξη. Οι τεχνικές αυτές έχουν το πλεονέκτημα ότι αφενός δε διακόπτουν τη ροή του μαθήματος, αφετέρου δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης. Η κατηγορία των λεκτικών παρεμβάσεων περιλαμβάνει: (Ματσαγγούρας, 1999)

- την έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου: αντί να σχολιαστεί αρνητικά η αποκλίνουσα συμπεριφορά, σχολιάζεται θετικά η αναμενόμενη, η ορθή
- την ανάδειξη των επιπτώσεων σε συμμαθητές και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό: η σχολική ομάδα και ο εκπαιδευτικός αξιώνουν από τον απείθαρχο μαθητή να σέβεται τα δικαιώματά και τα συναισθήματά τους
- την προβολή των επιπτώσεων της αποδεκτής συμπεριφοράς
- το χιούμορ: δρα ευεργετικά στην εκτόνωση του αρνητικού κλίματος και συμβάλλει στη διαπροσωπική επικοινωνία

Για τις επίμονες προβληματικές συμπεριφορές εφαρμόζονται κυρώσεις. Ο Piaget από πολύ νωρίς (1932) επεσήμανε τη διαφορά ανάμεσα στις κυρώσεις αμοιβαιότητας, οι οποίες έχουν φυσική ή λογική σχέση με την παράβαση και στις τιμωρητικές κυρώσεις, άσχετες με την παράβαση, οι οποίες στοχεύουν στην πρόκληση φυσικού ή ψυχικού πόνου (Ματσαγγούρας, 1999). Οι τελευταίες, βέβαια, θεωρούνται σήμερα αντιπαιδαγωγικές και αναποτελεσματικές, αφού εντείνουν το φόβο, την ανασφάλεια, το θυμό και την επιθετικότητα των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής, δεν βοηθούν το άτομο να αναπτύξει υπευθυνότητα, αυτοέλεγχο και αυτονομία και διαταράσσουν ακόμη περισσότερο τις σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη.

Φαίνεται αδιαμφισβήτητο ότι η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο επισείει την απόρριψη από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος μέσα στον οποίο η αρνητική «ετικέτα» με την οποία στιγματίζεται ο «προβληματικός» μαθητής τον απομακρύνει όλο και περισσότερο από το σχολικό και σταδιακά από το κοινωνικό του περιβάλλον. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις του δασκάλου και του σχολείου θα πρέπει να στοχεύουν στην αποβολή των αρνητικών συναισθημάτων που φέρνει η μη αποδοχή στην ομάδα (θυμός, εκδικητικότητα) μέσω της αναγνώρισης της αξίας του παιδιού και της οικοδόμησης μιας σχέσης εμπιστοσύνης, ασφάλειας και στοργής πρωτίστως με τον δάσκαλο, ο οποίος θα λειτουργήσει ως θετικό πρότυπο ταύτισης για το παιδί με την προβληματική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό, η προσέγγιση του παιδιού γίνεται

εξατομικευμένα (αφορά στη συνολική προσωπικότητα του παιδιού κι όχι μόνο στις αρνητικές του ενέργειες), εξειδικευμένα (με τη συμβολή και ειδικού συμβουλευτικού προσωπικού), προσανατολισμένα προς τη δημιουργία ενός ενισχυτικού και συνεργατικού κλίματος στην τάξη, όπου ο καθένας έχει την αξία του, τις ιδιαιτερότητές του, τη θέση του, τα δικαιώματα αλλά και τις ευθύνες του. Όλα αυτά ενισχύουν την αίσθηση της ένταξης σ' ένα οργανωμένο πλαίσιο και τη θετική συμπεριφορά μέσα σ' αυτό (Κουρκούτας).

Ανάμεσα στα θεωρητικά μοντέλα που εξηγούν την προβληματική συμπεριφορά και προσπαθούν να την θεραπεύσουν (ψυχοδυναμικό, οικολογικό και συμπεριφοριστικό), ο Kauffman (1997) και οι Cullinan, Epstein και Lloyd δίνουν προτεραιότητα στο τελευταίο, κρίνοντάς το ως το πιο ρεαλιστικό και αποτελεσματικό: σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, τα προβλήματα διαγωγής στο σχολείο μαθαίνονται και ενισχύονται από τα τρέχοντα γεγονότα της καθημερινότητας, άρα περιορίζονται μέσω της εκμάθησης συγκεκριμένων αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς. Με παρόμοιο πνεύμα, η λειτουργική προσέγγιση (Goldiamond, 1974) είχε εστιάσει στην ενθάρρυνση των επιθυμητών συμπεριφορών, στην αναζήτηση των ικανοτήτων των μαθητών, στην οργάνωση του σχολικού πλαισίου με κριτήριο αυτές τις ικανότητες και τη διαφορετικότητα των παιδιών και τη διαμόρφωση από όλους κοινά αποδεκτών σαφών κανόνων για τη λειτουργία του σχολείου. Όσο επιβραβεύονται η ιδιαίτερη αξία του μαθητή, άλλο τόσο πρέπει να αναγνωρίζεται και να στηρίζεται (τεχνικά και ηθικά) το έργο του εκπαιδευτικού στον τομέα της συνεργατικότητας της μαθητικής ομάδας (Ο.ΕΠ.ΕΚ., Αποκλίνουσες Συμπεριφορές, 2008). Και σε αυτήν την περίπτωση, η έμφαση δίνεται στο θετικό (ικανότητες, συνεργασίες, συνυπευθυνότητα) και όχι στην τιμωρία και καταστολή του αρνητικού.

Η επιτυχής αντιμετώπιση των προβλημάτων διαγωγής στο σχολείο μπορεί να έχει ως αφετηρία και μία άλλη βάση. Έχει παρατηρηθεί ότι περισσότερη αντικοινωνικότητα και αντιδραστικότητα στην τάξη επιδεικνύουν τα παιδιά με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Οι «κακοί» μαθητές έχουν ταυτόχρονα χαμηλή αυτοεκτίμηση, γι' αυτό καταφεύγουν σε αρνητική συμπεριφορά. Συνεπώς, μια καλή ιδέα είναι να αναπτυχθούν από τον εκπαιδευτικό στρατηγικές διδασκαλίες τέτοιες που να προάγουν τη μάθηση και την εμπλοκή των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο μάθημα: μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, ενθάρρυνση της αναζήτησης της γνώσης και ανάληψης πρωτοβουλιών, ανάθεση ευρέος φάσματος δραστηριοτήτων για όλους τους αποδέκτες, ομαδοσυνεργατικό μάθημα. Οι μαθητές προσηλώνονται δημιουργικά στο μάθημα, μαθαίνουν ενεργητικά, παίρνουν

καλύτερους βαθμούς, βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους και περιορίζουν από μόνοι τους (αυτορρύθμιση - αυτονομία) τους αρνητικούς τους τρόπους (Πουρσανίδου, 2016).

Έχει προηγουμένως υποστηριχθεί ότι η δυσκολία στην αντιμετώπιση των διαταραγμένων συμπεριφορών στο σχολείο οφείλεται εν μέρει και στην ανεπαρκή ή ακατάλληλη δράση ή αντίδραση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Επομένως, η εφαρμογή όλων των παραπάνω προτάσεων προϋποθέτει για τον εκπαιδευτικό ένα προφίλ που δε θα βασίζεται στο ξεπερασμένο πια όραμα της μετάδοσης της γνώσης αλλά σε ικανότητες και δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση. Αυτά βέβαια δεν πρέπει να επαφίενται στο έμφυτο ταλέντο ή τη θετική διάθεση κάποιων ευαίσθητων ή διαβασμένων δασκάλων, αλλά στην οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα περιλαμβάνει και θα επενδύει στην εκμάθηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συμβουλευτικών δεξιοτήτων των ενηλίκων, γονέων, δασκάλων και διευθυντών. Οι στόχοι της συμβουλευτικής, μέσα στους οποίους, όπως είδαμε, μάθηση, πειθαρχία και σχέσεις με τους άλλους αλληλοεμπλέκονται και αλληλοεπιδρούν, θα επιτευχθούν μέσα από συγκεκριμένες δεξιότητες και ανάλογες δραστηριότητες των επιμορφούμενων δασκάλων, προκειμένου αυτοί να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους (ομαδικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων και ασκήσεις αυτογνωσίας, ασκήσεις βασισμένες σε αληθινά περιστατικά με μαθητές, παρατήρηση στην τάξη κ.ά.) (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Οπωσδήποτε, έξω από την προσπάθεια πρόληψης και θεραπείας των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή στο σχολείο, δε θα μπορούσε να είναι η οικογένεια, ο πρώτος δηλαδή φορέας γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής στη ζωή του παιδιού. Η σύμπραξη σχολείου και οικογένειας αποβαίνει ωφέλιμη τόσο για τους μαθητές (στην αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών, στην ανάπτυξη θετικής στάσης για το σχολείο, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης, στη βελτίωση των επιδόσεών τους στα μαθήματα) όσο και για τους γονείς (καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών τους, βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, αυξημένη συμβολή τους στην επίλυση των προβλημάτων των παιδιών) και το ίδιο το σχολείο στην πραγματοποίηση του διδακτικού και του παιδαγωγικού του έργου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004).

Βέβαια, η συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες αποκατάστασης των παιδιών με διαταραχή διαγωγής ξεκινά από το δεδομένο ότι από τους γονείς αυτών των παιδιών απουσιάζουν συγκεκριμένες γονεϊκές δεξιότητες (Patterson, 1982) (Herbert, 1998). Οι εν λόγω παρεμβάσεις, λοιπόν, στοχεύουν στην εκπαίδευση των γονέων μέσα από ατομικά ή ομαδικά προγράμματα, τα οποία διδάσκουν στους γονείς πώς να εντοπίζουν τα προβλήματα διαγωγής

των παιδιών τους, πώς θα επιβάλλουν την πειθαρχία με ήπια συμπεριφορά, πώς να επιβλέπουν τα παιδιά ακόμη κι από μακριά, πώς να σχεδιάζουν την επίλυση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν (βλ. πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων στο Κέντρο Κοινωνικής Μάθησης Όρεγκον, με 200 οικογένειες με επιθετικά παιδιά, υπό θεραπεία για δύο σχεδόν δεκαετίες) (Herbert, 1998). Το πιο πρόσφατο συνεργατικό μοντέλο αποθεώνει τη συμμετοχή των γονέων στην εξεύρεση λύσεων (για παράδειγμα, οι γονείς διατηρούν ημερολόγιο της συμπεριφοράς των παιδιών τους, δοκιμάζουν μεθόδους και τις αξιολογούν) ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την αυτενέργεια και τη συνυπευθυνότητά τους.

2.7. Φορείς ευθύνης για την αντιμετώπιση των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί η λειτουργία θεσμοθετημένων φορέων, εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, που συνδράμουν την οικογένεια και το σχολείο στο δύσκολο έργο της ένταξης των παιδιών με διαταραχή διαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 199Α,2008, Άρθρο 3, «μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας ,ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf). Έτσι, τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) μεριμνούν «για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου» (Απόσπασμα από ΦΕΚ 5614/2018) (<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/3111-kanonismos-leitourgias-kesy>), οργανώνοντας ενημερώσεις και επιμορφώσεις, δράσεις εκπαιδευτικού και ψυχοκοινωνικού περιεχομένου, ευαισθητοποιώντας το κοινωνικό σύνολο και στηρίζοντας τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς στις ανάγκες τους. Ανά ομάδα σχολείων διορίζονται εποπτεύοντες ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για την αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων που προκύπτουν και τη συμβουλευτική μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων (ΦΕΚ 3246/2019 στο https://eduguidegr.s3.amazonaws.com/filer_public/79/10/791092e4-dda8-4cca-b261-24f9f217f99a/fek-koinonikoi-leitourgoi.pdf).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ιδιαίτερος χρήσιμοι υπήρξαν οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.) σε θέματα που είχαν να κάνουν με την παραβατικότητα των εφήβων, την εγκατάλειψη του σχολείου, τις αγχώδεις διαταραχές, τις διαφυλικές σχέσεις, τη χρήση ουσιών κ.ά. Επιπρόσθετα, τα Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας του ΟΚΑΝΑ εξυπηρετούν ανάγκες ενδυνάμωσης και εκπαίδευσης των παιδιών, εφήβων, γονέων και εκπαιδευτικών, προσανατολισμένης σε θετικά πρότυπα για τη ζωή και στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, με σκοπό την πρόληψη από τη χρήση ουσιών (<https://www.okana.gr/2012-02-03-13-02-03/kentraprolipsis>). Τέλος, οι Σχολές Γονέων, θεσμός που ξεκίνησε στη χώρα μας το 1962 από την ψυχολόγο Μ.Χουρδάκη, εδράζονται στα σχολεία και προσπαθούν να βοηθήσουν τους γονείς παιδιών ηλικίας 0-18 ετών να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις των ενδοοικογενειακών σχέσεων, μέσω της ομαδικής συζήτησης και παρουσία ειδικού συντονιστή (<https://sxolesgonewn.gr/>).

B. ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3. Εισαγωγή

Η επιστημονική έρευνα συνιστά ένα εργαλείο ανακάλυψης νέας γνώσης μέσα από διεργασίες που προϋποθέτουν τη χρήση της λογικής, την αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας θεωρίας και τη συστηματική εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου. Η έρευνα έχει ως θέμα της κάθε φορά ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα και στηρίζεται πάνω σε επιμέρους ερωτήματα, τα οποία αποτελούν και τους κατευθυντήριους άξονές της. Αναζητούνται άλλοτε αποδεικτικά στοιχεία που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν επιστημονικές υποθέσεις και άλλοτε απαντήσεις σε κενά από προηγούμενες ερευνητικές εργασίες. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η εισαγωγή νέων κατευθύνσεων στο εν λόγω επιστημονικό πεδίο, μέσα από την εμπέδωση, την εμπάθυνση ή και την αμφισβήτηση της υφιστάμενης γνώσης. Τα αποτελέσματά της αναζωογονούν επιπλέον και τους ερευνητές, ανανεώνοντας το ενδιαφέρον τους για την περαιτέρω ενασχόληση με το αντικείμενό τους και προσκαλώντας καινούριο ανθρώπινο δυναμικό στην υπηρεσία της επιστήμης. Τελευταία και σπουδαιότερη, ίσως, λειτουργία της επιστημονικής έρευνας είναι η ανθρωπιστική της συμβολή, η συνδρομή της δηλαδή στη βελτίωση της καθημερινότητας, της εργασίας, των πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων και γενικά, της ζωής των ανθρώπων.

4. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η ανασκόπηση των βιβλιογραφικών αναφορών δείχνει πως θέματα όπως τα συμπτώματα της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο, τα αίτια, οι συνέπειες του φαινομένου και οι ενδεδειγμένοι τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς έχουν υπερκαλυφθεί. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, λοιπόν, «αφήνει χώρο» σε άλλα ερωτήματα προς διερεύνηση, τα οποία ανακύπτουν μέσα στην καθημερινή σχολική ζωή. Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα (τρία στον αριθμό) καλύπτουν τρία στάδια, από τον εντοπισμό στη διαχείριση του προβλήματος ως την τελική αξιολόγηση και την αξιοποίησή της ως οδηγό για το μέλλον και είναι τα εξής:

1.Κάτω από ποιες συνθήκες γίνεται ο εντοπισμός της Διαταραχής Διαγωγής και ποιες είναι οι συνοδές δυσκολίες στο στάδιο αυτό;

2. Ποιες παράμετροι καθορίζουν την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;

3. Μετά την εφαρμογή των επιλεγμένων χειρισμών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή; Πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των παραπάνω χειρισμών για μελλοντική χρήση τόσο στο ίδιο όσο και σε άλλα παιδιά;

5. Μεθοδολογία

Ανάλογα με το είδος των δεδομένων που χρησιμοποιεί, η επιστημονική έρευνα διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική. Η πρώτη θέτει προβληματισμούς που ελέγχονται με τυχαία δειγματοληψία στον πληθυσμό, με τη χρήση ερωτηματολογίων, δομημένων συνεντεύξεων κ.ά. Τα αποτελέσματά της είναι μετρήσιμα και απεικονίζονται με τη μορφή αριθμών, πινάκων και διαγραμμάτων. Η ποιοτική έρευνα, από την άλλη πλευρά, πραγματοποιείται με μεθοδολογικά εργαλεία, όπως η παρατήρηση, η ανοικτή συνέντευξη, τα στρογγυλά τραπέζια. Τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας αφορούν σε γνώμες και στάσεις επιλεγμένων ανθρώπων πάνω σε περισσότερο ανοικτά προς συζήτηση θέματα και δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν.

Στην παρούσα εργασία έχει επιλεγεί η ποιοτική προσέγγιση έναντι της ποσοτικής, γιατί το πεδίο που διερευνάται (Πρακτικές που αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές στο δημοτικό σχολείο για τη διαχείριση της Διαταραχής Διαγωγής) έχει ακόμη πολλές άγνωστες, μη αποκρυσταλλωμένες πτυχές. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα οι απόψεις των «μάχιμων» λειτουργών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις δυσκολίες που σχετίζονται με τον εντοπισμό των περιστατικών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο (Ερευνητικό Ερώτημα 1) ή οι συνθήκες και τα πρόσωπα από τα οποία εξαρτάται η επιλογή του τρόπου χειρισμού του προβλήματος (Ερευνητικό Ερώτημα 2). Τέλος, και η διερεύνηση του τοπίου γύρω από την τελική/συνολική αξιολόγηση των επιλεγμένων χειρισμών (Ερευνητικό Ερώτημα 3) εξυπηρετείται καλύτερα με την «ελεύθερη» κατάθεση των απόψεων των εμπλεκόμενων στο πρόβλημα, σε σχέση με τον αριθμητικό έλεγχο υποθέσεων της ποσοτικής έρευνας.

Κύριο μεθοδολογικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα αποτελεί η συνέντευξη ενός αριθμού εκπαιδευτικών (10) και διευθυντών (10) δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στοιχεία για τον καθένα, όπως η ηλικία, η ειδικότητα, η θητεία στην εκπαίδευση και η θητεία σε θέση ευθύνης στο σχολείο, καθώς και η επιμόρφωση/εξειδίκευσή

τους συλλέχτηκαν και είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα 1. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες ερωτήσεις που θα εξετάσουν απόψεις, συμπεριφορές, κίνητρα και συναισθήματα των συνεντευξιαζόμενων, προκειμένου να φωτιστεί όσο γίνεται πιο πολύπλευρα το ερευνητικό θέμα με τα τρία ερωτήματα-άξονες της έρευνας. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων διαμορφώθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- να περιλαμβάνουν παρατηρήσεις (τι συμβαίνει;) και προσωπικές ερμηνείες (γιατί συμβαίνει;)
- να στηρίζονται σε προβλήματα της σχολικής καθημερινής πραγματικότητας
- να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα του προβλήματος (όλα τα στάδια της διαχείρισής του: εντοπισμός, πρακτικές αντιμετώπισης, τελική αξιολόγηση)
- να αξιοποιούν τη διδακτική, παιδαγωγική και διοικητική (ανάλογα με την ιδιότητα του καθενός προσώπου) εμπειρία του συνεντευξιαζόμενου
- να «ανοίγουν» τη συζήτηση προς την κατεύθυνση ρεαλιστικών, στο μέτρο του δυνατού, προτάσεων για τη διαχείριση των προβλημάτων
- να μην οδηγούν σε μονολεκτικές απαντήσεις

Οι παραπάνω ερωτήσεις παρατίθενται στο Παράρτημα 2.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ορίστηκαν κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους παραπάνω εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Το χρονοδιάγραμμά τους κάλυψε δύο εβδομάδες (17/08/2020-31/08/2020). Προκειμένου να ενημερωθούν για το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και να αποφευχθούν λάθη και παρερμηνείες, ο εκπονητής της έστειλε εκ των προτέρων στους παραπάνω, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ένα κείμενο 600 λέξεων όπου συνοψίστηκαν οι αντιπροσωπευτικές συμπεριφορές της Διαταραχής Διαγωγής. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε συσκευή καταγραφής ήχου και μπλοκ σημειώσεων. Άλλοι πόροι δε χρειάστηκαν.

Το πέρας των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους. Οι απαντήσεις μελετήθηκαν συγκριτικά και όπου ήταν δυνατό, ομαδοποιήθηκαν. Η ταξινόμηση έγινε με κριτήριο αρχικά την ιδιότητα των προσώπων (εκπαιδευτικοί - διευθυντές) και στη συνέχεια τη συγγένεια ή/και την αντίθεση μεταξύ των απόψεων. Εννοείται πως η σύνθεση των «ομάδων» αλλάζει ανάλογα με την ερώτηση (η πρώτη «ομάδα» της πρώτης ερώτησης δεν είναι, ασφαλώς, ίδια με την πρώτη «ομάδα» της δεύτερης ερώτησης κ.ο.κ). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως E1, E2, E3 κ.ο.κ, ενώ οι διευθυντές ως Δ1, Δ2, Δ3 κ.ο.κ. Κάποια μετρήσιμα στοιχεία, όπως τα χαρακτηριστικά του δείγματος (ηλικία, εργασιακή εμπειρία στη θέση

καθήκοντος και η ειδικότητα), απεικονίστηκαν σε πίνακα. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων παρατίθενται στο Παράρτημα 3.

6. Ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων

6.1. Ερευνητικό ερώτημα 1

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, ο πρώτος θεματικός άξονας προς διερεύνηση επικεντρώνεται στο στάδιο του εντοπισμού της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο (Ερευνητικό ερώτημα 1: *Κάτω από ποιες συνθήκες γίνεται ο εντοπισμός της Διαταραχής Διαγωγής και ποιες είναι οι συνοδές δυσκολίες στο στάδιο αυτό;*). Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ερωτήσεις που εξετάζουν τη δυσκολία και τη σημασία της άμεσης διάγνωσης του προβλήματος, τις συμπεριφορές που το υποδεικνύουν, τα πρόσωπα που επισημαίνουν τη διαταραχή και τις πρώτες τους ενέργειες.

Στην πρώτη ερώτηση με θέμα το αν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη η διαταραγμένη συμπεριφορά σε σχέση με τη φυσιολογική ζωνρότητα της ηλικίας των παιδιών του δημοτικού σχολείου, οι απαντήσεις είναι διχασμένες, τόσο ανάμεσα στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στους διευθυντές. Ο Ε2 θεωρεί εμφανώς διακριτή την αποκλίνουσα συμπεριφορά από την ενθουσιώδη ενεργητικότητα ενός παιδιού, λέγοντας ότι *«η αποκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται με εναντιωματικές και επιθετικές συμπεριφορές»*. Μαζί του συμφώνησε ο Ε4, ο οποίος σύνδεσε την προβληματική συμπεριφορά με την ένταση, τη διάρκεια και τον επιθετικό χαρακτήρα των εκδηλώσεων του παιδιού. Τον παράγοντα της επανάληψης της μη αποδεκτής συμπεριφοράς επισήμανε και ο Ε3, για τον οποίο η διαταραγμένη συμπεριφορά

«μοιάζει να είναι εκτός πλαισίου, να γίνεται δηλαδή εκτός τόπου και χρόνου. Επιπλέον, ενοχλεί τους συμμαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία»

Ο Δ2 θεωρεί τη συχνότητα και την ένταση των συμπεριφορών στοιχεία χρήσιμα για την αξιολόγηση του παιδιού, ενώ ο Δ4 παρατήρησε ότι τα σημάδια της Διαταραχής Διαγωγής *«αποκωδικοποιούνται άμεσα, αν ο εκπαιδευτικός είναι έμπειρος»*. Οι Δ1 και Δ8 συμμερίζονται την άποψη ότι ο εντοπισμός της Διαταραχής Διαγωγής είναι εύκολη υπόθεση. Μάλιστα, ο Δ1 είπε ότι *«τα ζωηρά (όχι τα διαταραγμένα) παιδιά δεν έχουν ολική εικόνα απειθαρχίας, καθώς υπάρχουν τομείς στους οποίους είναι συνεργάσιμα και ακολουθούν κανόνες»*. Αντίθετα,

«τα παιδιά με κοινωνική διαταραχή αδυνατούν να ακολουθήσουν κανόνες, τα επεισόδια είναι επαναλαμβανόμενα παρά τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού της τάξης».

Η δεύτερη ομάδα απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών δε θεωρούν εύκολη τη διάκριση των ορίων των συμπεριφορών και θέτουν προϋποθέσεις. Οι Ε1, Ε5 και Ε9 συνάρτησαν την αμεσότητα της διάγνωσης στην πείρα και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού

και στη βαρύτητα της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, σημειώνοντας ότι απαιτείται χρόνος και εντατική παρατήρηση, ώστε η διάγνωση να είναι σωστή. Ο Ε συμφώνησε ότι τα όρια είναι δυσδιάκριτα, ειδικά *«όταν η διαταραχή συμπεριφοράς είναι ήπια»*. Για τον Ε7, προϋπόθεση αποτελεί η *«παρατηρητικότητα και η έλλειψη προκαταλήψεων»*, παρομοίως και για τον εκπαιδευτικό Ε10, ενώ για τον Ε8 να έχει (ο εκπαιδευτικός) αλληλεπιδράσει με τα παιδιά και γενικά, να έχει εμπειρία μαζί τους.

Από τους διευθυντές, οι Δ5, Δ6 και Δ7 απάντησαν στην ερώτηση κατηγορηματικά *«όχι»*, ο Δ10 *«μερικές φορές»*, ενώ οι Δ3 και Δ9 ήταν αρνητικοί υπό όρους. Συγκεκριμένα, ο Δ3 θεωρεί ότι ο εντοπισμός της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι πάντα άμεσος,

«ιδιαίτερα για περιπτώσεις συναδέλφων που δεν αφιερώνουν χρόνο στη διερεύνηση των διαταραχών συμπεριφοράς και δεν έχουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις».

Στη συνέχεια, οι παραπάνω ερωτήθηκαν για τη σημασία του έγκαιρου εντοπισμού του προβλήματος, οι συνέπειες του οποίου αφορούν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, την κάλυψη των γνωστικών στόχων του μαθήματος, την ικανοποίηση και ηρεμία του εκπαιδευτικού και τη βοήθεια, σαφώς, προς το ίδιο το παιδί με την προβληματική συμπεριφορά. Στην ερώτηση αυτή υπάρχει απόλυτη ομοφωνία: *«πολύ (μεγάλη η σημασία), για όλα τα παραπάνω»* (Δ5, Δ10), *«είναι το α και το ω»* (Δ4), *«(παρά) πολύ»* (Ε9, Δ6 και Δ8). Ο Δ1 παρατήρησε, μεταξύ άλλων, ότι

«η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, αν είναι σοβαρή η διαταραχή του (παιδιού), θα το βοηθήσει να μην απομονωθεί κοινωνικά, κάτι το οποίο ενδεχομένως θα επιδείνωνε την κατάστασή του και τη συμπεριφορά του».

Οι Ε1, Ε2, Ε4, Ε6, Ε8 και Δ7 επικεντρώθηκαν στη σημασία του χρόνου εντοπισμού του προβλήματος για το ίδιο το παιδί που το εκδηλώνει, συνδέοντας τον χρόνο αυτό με περισσότερες ευκαιρίες εξεύρεσης πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής. Μάλιστα, οι Ε2 και Ε6 μίλησαν για τους μελλοντικούς κινδύνους για το παιδί και την ανάγκη πρόληψης μιας ενδεχόμενης *«αρνητικότητας και εχθρικής στάσης σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου»* (Ε2). Ο Ε6 δήλωσε ότι ο έγκαιρος εντοπισμός σημαίνει έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, ώστε *«να αποφευχθεί η εδραίωση της προβληματικής συμπεριφοράς»*. Παρόμοιο προβληματισμό κατέθεσε ο Δ9, λέγοντας ότι *«ο έγκαιρος εντοπισμός ... προλαμβάνει δύσκολες και μη αντιμετωπίσιμες καταστάσεις»*.

Μια δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολίασαν τη σημασία του έγκαιρου εντοπισμού της διαταραχής συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς, τη λειτουργία της τάξης

και τους γονείς του παιδιού με το πρόβλημα. Για τον E3, όσο γρηγορότερα εντοπιστεί το πρόβλημα, τόσο περισσότερο θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στην προσαρμογή της δικής του συμπεριφοράς και στην προετοιμασία της ανάλογης μεθόδου διδασκαλίας. Ο E5 σύνδεσε την έγκαιρη διάγνωση με τον περιορισμό των αρνητικών συμπεριφορών στην τάξη και στον κοινωνικό περίγυρο. Ο E7 σχολίασε ότι η σημασία του έγκαιρου εντοπισμού της Διαταραχής Διαγωγής έγκειται και στην αντιμετώπιση των εμπλεκόμενων συμμαθητών, παράλληλα με τον ίδιο τον μαθητή. Σύμφωνα με τον Δ1, η Διαταραχή Διαγωγής επηρεάζει τους συμμαθητές, καθώς αποδίδει στο παιδί που την έχει, ρόλο αρχηγού και τον ανάγει σε αρνητικό πρότυπο. Άρα η άμεση αναγνώριση του προβλήματος συμβάλλει σε ένα καλύτερο περιβάλλον στην τάξη με τους συμμαθητές. Κλείνοντας, ο Δ3 συμπεριέλαβε τη Διαταραχή Διαγωγής «σε όλες τις περιπτώσεις που άπτονται της αντιμετώπισης παιδαγωγικών θεμάτων», λέγοντας ότι ο έγκαιρος, αλλά και «σωστός» εντοπισμός συνεισφέρει μόνο θετικά στη λύση των θεμάτων αυτών.

Με την τρίτη στη σειρά ερώτηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, αναζητούνται οι συμπεριφορές των παιδιών που σηματοδοτούν για τον εκπαιδευτικό ή τον διευθυντή τη διαταραχή συμπεριφοράς. Και σε αυτήν την περίπτωση, οι απαντήσεις συγκλίνουν. Τονίστηκαν «οι εξωτερικευμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές» (Δ9): πειράγματα σε συμμαθητές (E1), αδυναμία συνεργασίας με αυτούς και με τους εκπαιδευτικούς, άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες, αδιαφορία για το μάθημα (E1, E5, E8, Δ1, Δ2, Δ5, Δ6), υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης (E5, E9, Δ2, Δ5, Δ6, Δ10), λεκτική ή/και σωματική επιθετικότητα (E4, E5, E6, E8, E9, Δ1, Δ2, Δ4, Δ7, Δ8, Δ10), απειθαρχία/ ανυπακοή/ παραβίαση κανόνων στο μάθημα και στο παιχνίδι (E1, E2, E4, E5, E6, Δ4, Δ6), κλοπές, καταστροφές, βανδαλισμοί (E1, E2, E4, E6, Δ2), άσκηση τρομοκρατίας (E2), ψεύδη (E2, Δ2, Δ7) νευρικότητα, εκρήξεις θυμού και συναισθηματικές εκρήξεις γενικά (E2, E5, Δ2).

Μερικές από τις απαντήσεις πήραν υπόψη τους την εκδήλωση υπερβολικά εσωστρεφούς διαταραχής, την αντικοινωνικότητα και τον αυτοαποκλεισμό: «... αλλά και ένα παιδί που είναι απομονωμένο ή και παθητικό με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν έχει φίλους, δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες... » (E5), «χαμηλή αυτοεκτίμηση» (E8), «εσωστρέφεια» (E9, Δ4).

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων, εκπαιδευτικοί και διευθυντές ερωτήθηκαν σχετικά με το/τα πρόσωπο/α που εμπλέκονται στη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν στο αν επιδιώκεται, απαιτείται ή/και συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων, εκτός δηλαδή του υπεύθυνου εκπαιδευτικού του

τμήματος με το παιδί με τη Διαταραχή Διαγωγής, (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών).

Από όλους επισημάνθηκαν συζητήσεις και συνεργασίες μεταξύ κάποιων ή όλων των παρακάτω: εκπαιδευτικοί του τμήματος, εκπαιδευτικοί προηγούμενων σχολικών ετών, διευθυντής, σύμβουλος (παιδαγωγικών θεμάτων), ψυχολόγος, γονείς παιδιού με προβληματική συμπεριφορά. Ο Ε1 πρότεινε τη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών του τμήματος, *«έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν το μοτίβο της συμπεριφοράς του παιδιού επαναλαμβάνεται»* και την ακόλουθη συνεργασία με τον ψυχολόγο του σχολείου, αν υπάρχει, και τους γονείς, οι οποίοι ενδέχεται να χρειαστεί να απευθυνθούν σε (εξωτερικό) παιδοψυχολόγο. Με τη διαδικασία αυτή συμφώνησαν και οι Ε2 και Ε3, οι οποίοι ενέπλεξαν και τον διευθυντή σε έναν ρόλο διαμεσολαβητικό, συντονιστικό (*«ο διευθυντής καλεί ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων»*, Δ4). Για τους Ε4, Ε5, Ε9 και Δ7 την ανίχνευση του προβλήματος κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, αν και η διάγνωση γίνεται από επιστήμονα ψυχολόγο. Γενικά, τη συμμετοχή των γονέων στη διαπίστωση της προβληματικής συμπεριφοράς ανέφεραν οι Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5 και οι Δ4, Δ5, ενώ όλοι ανεξαιρέτως έκριναν απαραίτητη τη σύμφωνη γνώμη αρμόδιου επιστήμονα ή επιστημονικού φορέα. Ο Δ1 ανέφερε ότι συνυπολογίζονται στην αρχική εκτίμηση τα παράπονα των συμμαθητών του παιδιού και των γονέων τους (παρομοίως και ο Ε9). Αναλυτικά, περιέγραψε τη διαδικασία ως εξής:

«Αρχικά η πρώτη επισήμανση γίνεται από τον εκπαιδευτικό της Α' τάξης. Η άποψή του συνήθως επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων που μπαίνουν μέσα στην τάξη, αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που κάνουν εφημερία στα διαλείμματα. Παράλληλα υπάρχουν πολλά παράπονα από άλλους γονείς που τα παιδιά τους είναι αποδέκτες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς αυτού του παιδιού, αλλά και από τους συμμαθητές του. Σημαντικό είναι την εικόνα αυτή του παιδιού να την επιβεβαιώνουν και άλλοι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με το παιδί. Και πάντοτε θα πρέπει να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου και του σχολικού ψυχολόγου».

Την κατάθεση της γνώμης των συμμαθητών του παιδιού με την προβληματική συμπεριφορά ανέφεραν και οι Δ5 και Δ8, ενώ σύμφωνα με τον Ε3, *«σε καμία περίπτωση δεν είναι χρήσιμη η γνώμη άλλων γονέων της τάξης»*. Ο Δ9 συνόψισε τις συμμετοχές στη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής ως εξής:

«Η διάγνωση, γίνεται από ειδικούς και επιδιώκεται η γνώμη όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε ό, τι αφορά στη γενικότερη συμπεριφορά, σε όλη τη σχολική περίοδο, με αναφορές παλαιότερων ετών».

Τέλος, ο Ε7 ανέφερε τη συμμετοχή των άλλων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών λοιπών μαθημάτων) στην αρχική εκτίμηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ ο Ε8 πρόσθεσε ότι *«επιδιώκεται η γνώμη ... και των εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, εάν αυτό είναι εφικτό».*

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα περιλαμβάνει δύο υποερωτήματα: πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής και ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί. Με τα στοιχεία αυτά, ολοκληρώνεται η πρώτη ομάδα ερωτήσεων που σχετίζεται με τη διαδικασία εντοπισμού και διάγνωσης της διαταραχής διαγωγής στον σχολικό χώρο.

Το πρώτο υποερώτημα διερευνά τη χρονική στιγμή κατά την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο αποφασίζουν ότι με βεβαιότητα έχουν να κάνουν με περίπτωση διαταραγμένης συμπεριφοράς μαθητή. Εδώ, μεγάλος αριθμός ερωτώμενων (Ε2, Ε5, Ε8, Ε9, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) απάντησε με κριτήριο την ίδια τη συμπεριφορά του παιδιού, αφού πρώτα την περιέγραψε σύντομα (όπως περίπου έκανε στην ερώτηση 3 του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος). Κάποιοι συμπλήρωσαν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά το στοιχείο της παρατεταμένης διάρκειας και τη διαρκή επιδείνωσή της (Ε1, Ε2, Ε4, Ε8, Δ2). Μία άλλη ομάδα συνεντευξιζόμενων έστρεψε τον προβληματισμό στο/α υποκείμενο/α της παρατήρησης του παιδιού, δηλαδή τον εκπαιδευτικό του τμήματος, τους ειδικούς επιστήμονες:

«Όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το παιδί συμφωνούν ότι πρόκειται για μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής, τότε είναι σχεδόν σίγουρο πως κάτι δεν πάει καλά. Αν ο μαθητής παρουσιάζει τελείως διαφορετική εικόνα από μάθημα σε μάθημα, τότε ίσως να φταίει κάτι άλλο». (Ε3)

«Συνήθως η διαταραχή διαγωγής του μαθητή δυσχεραίνει τη διενέργεια του μαθήματος και αποτελεί σημείο κοινής διαπίστωσης όλων των εκπαιδευτικών, που μπαίνουν στην τάξη του συγκεκριμένου μαθητή». (Ε6)

«Η βεβαιότητα για τη διαταραχή στη συμπεριφορά μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την παραπομπή και αξιολόγηση από το ΚΕΣΥ». (Ε7, Ε10)

«Σίγουρος είναι κάποιος αν έχει τις σωστές γνώσεις και αν έχει απευθυνθεί στους πιο ειδικούς». (Δ3)

«Είναι εύκολα διακριτή η συμπεριφορά από τον έμπειρο εκπαιδευτικό». (Δ4)

Τέλος, σύμφωνα με μία τελευταία οπτική, αυτό που παίζει ρόλο στην επίσπευση των ενεργειών για τη διαχείριση του προβλήματος, είναι η πίεση από τους συμμαθητές και τους γονείς τους:

«υπάρχουν συνεχώς παράπονα και δυσφορία από την πλευρά των άλλων παιδιών αλλά και των γονέων των μαθητών της τάξης ή και άλλων τάξεων». (Ε2)

«Σίγουρος είναι κάποιος που παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού ... να δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις τόσο για το ίδιο όσο και για συμμαθητές ή για τη διεξαγωγή του μαθήματος». (Ε8)

«όταν υπάρχουν παράπονα από συμμαθητές και γονείς συμμαθητών» (Ε9)

«όταν ο εκπαιδευτικός δέχεται συνεχή παράπονα από τους συμμαθητές» (Δ5)

Στο δεύτερο υποερώτημα που αφορά στις πρώτες ενέργειες του προσώπου που έχει εντοπίσει τη Διαταραχή Διαγωγής, οι περισσότεροι ερωτώμενοι, έχοντας ξεχωρίσει τον εκπαιδευτικό της τάξης ως το πρόσωπο αυτό, ανέφεραν την ανταλλαγή απόψεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους γονείς του παιδιού (Δ7). Οι συνάδελφοι ενδεχομένως «επιβεβαιώνουν» τα ευρήματα (Ε1, Δ1). Σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε η άμεση ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων (Ε6, Δ2). Επιπλέον, «γίνεται ένας διάλογος με τους γονείς για να τους ενημερώσει (ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος), αλλά και για να ενημερωθεί από αυτούς για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι» (Ε1). Τη διασταύρωση της συμπεριφοράς στο σχολείο με την αντίστοιχη στο σπίτι από τους γονείς, ανέφεραν οι Ε1, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε8, Ε9, Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10. Ο Δ1 εξήγησε ότι:

«Ζητείται η συνεργασία της οικογένειας και γίνεται και εκεί ανάγνωση του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. αν το παιδί ζει μέσα σε ένα βίαιο οικογενειακό, αν ενθαρρύνεται να λύνει τα προβλήματά του με βία, κ.ά.). Σημαντικό επίσης είναι η αναγνώριση του προβλήματος από τους γονείς του».

Στην πλειονότητα των απαντήσεων αναφέρθηκε ο διευθυντής του σχολείου (Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε8, Ε9, Δ2, Δ9). Κάποιες απαντήσεις συμπεριέλαβαν την ενημέρωση/πρόσκληση/συζήτηση με τον σχολικό σύμβουλο στις πρώτες κινήσεις μετά τον εντοπισμό της Διαταραχής Διαγωγής (Ε4, Δ8). Σημαντική ήταν η αναφορά που έγινε από

πολλούς συνεντευξιζόμενους στη βοήθεια των ειδικών ψυχικής υγείας (σχολικών ψυχολόγων, ΚΕΣΥ) (E1, E3, E5, Δ1, Δ5, Δ8, Δ9), ενώ στη συζήτηση ανέκυψε και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στην τάξη με αφορμή τη Διαταραχή Διαγωγής (E7, Δ1, Δ6). Σε μία περίπτωση αναφέρθηκε η «επαφή με ... ομάδα συνομηλίκων για να αντληθούν πληροφορίες» (Δ4).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ μία περίπτωση ερωτώμενου εκπαιδευτικού (E2), ο οποίος μίλησε για τις ενέργειες του εκπαιδευτικού της τάξης απέναντι στον μαθητή του με την προβληματική συμπεριφορά και μόνο:

«Αρχικά, ο εκπαιδευτικός αναζητά μία λύση που θα είναι σταθερή και χρήσιμη, όπως να είναι ξεκάθαροι οι κανόνες για το τι επιτρέπεται και τι όχι και να αναγνωρίζει ο μαθητής με την αποκλίνουσα συμπεριφορά τις συνέπειες της παράβασής του, να υπάρχει θετικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, χωρίς απειλές και ειρωνείες από την πλευρά του εκπαιδευτικού και κλίμα εμπιστοσύνης μαζί του. Επιβραβεύσεις, προώθηση δεξιοτήτων, συχνή επικοινωνία είναι ενέργειες που βοηθούν τον μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής».

Τέλος, ο E3 κατέληξε συμπερασματικά ότι οι πρώτες ενέργειες μετά τον εντοπισμό της Διαταραχής Διαγωγής επιλέγονται ανάλογα με την ποιότητα της επικοινωνίας σχολείου και γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντή και φυσικά ανάλογα με το μέγεθος του προβλήματος.

6.2. Ερευνητικό ερώτημα 2

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ή δεύτερος θεματικός άξονας (Ερευνητικό ερώτημα 2: *Ποιες παράμετροι καθορίζουν την επιλογή των τακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;*) ομαδοποιεί ερωτήσεις που εξετάζουν από ποιες συνθήκες ή πρόσωπα εξαρτάται η επιλογή των χειρισμών που θα πραγματοποιηθούν για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο. Διερευνώνται παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τις πιθανές πρακτικές, όπως:

- το αν ο μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής παρεμποδίζει το μάθημα ή κακοποιεί τους συμμαθητές του ή αντίθετα, δεν ενοχλεί κανέναν, αλλά περνά απαρατήρητος, υποφέρει το πρόβλημά του μόνος του
- το αν υπάρχει και αξιοποιείται η εμπειρία και η σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και του διευθυντή ή το κατά πόσο επηρεάζει το πρόβλημα η έλλειψή τους
- το πώς βοηθάει η συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες ή το πώς επιδρά η απουσία της

- το αν υπάρχει εκ των προτέρων κοινή πολιτική στο σχολείο για τα θέματα διαταραχής διαγωγής
- το αν χρησιμοποιείται η διαθέσιμη εξωτερική βοήθεια (σύμβουλοι, ψυχολόγοι και άλλοι ειδικοί ψυχικής υγείας)

Στην πρώτη ερώτηση με θέμα το/α πρόσωπο/α που αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του προβλήματος, μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων συμπεριέλαβαν στην απάντησή τους τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος με το περιστατικό Διαταραχής Διαγωγής, τον σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον (σχολικό) ψυχολόγο: E1, E2, E5, Δ2, Δ3, Δ7, Δ9, Δ10. Σε πολλές περιπτώσεις αναφέρθηκαν οι γονείς του παιδιού (E2, E3, E5, E8, Δ1, Δ4, Δ8, Δ10). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Δ1 *«(οι κατευθυντήριες γραμμές αντιμετώπισης) ... θα πρέπει να συζητηθούν με τους εκπαιδευτικούς και να γίνουν αποδεκτές, για παράδειγμα η μορφή συνεργασίας με την οικογένεια του παιδιού, όπως και η συνεργασία με τις οικογένειες των άλλων παιδιών, ώστε να γίνει παρέμβαση στα παιδιά της τάξης»*. Δεν ήταν λίγοι εκείνοι που ανέφεραν ως απαραίτητη στις αποφάσεις την άποψη του σχολικού συμβούλου (E3, E5, E6, Δ1, Δ4, Δ8). Σε τρεις περιπτώσεις έγινε λόγος για τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης στο σχολείο, εφόσον αυτό υπάρχει (E6, Δ3, Δ6) και σε μία περίπτωση απαντήθηκε αποκλειστικά το ειδικό επιστημονικό προσωπικό (E9).

Μία άλλη ενδιαφέρουσα διάσταση του θέματος είναι η συνθήκη/οι συνθήκες που πυροδοτεί/ούν την ενασχόληση με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ερωτήθηκαν αν η παρέμβαση του σχολείου (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, σύμβουλος, ψυχολόγος και γονείς-κηδεμόνες) ξεκινάει ή επιταχύνεται, όταν το παιδί εκδηλώνει εξωτερικευμένες μορφές διαταραγμένης συμπεριφοράς που παρενοχλούν τον διδάσκοντα, παρακωλύουν το μάθημα και απειλούν τη σωματική και ψυχική υγεία των άλλων παιδιών στο σχολείο (για παράδειγμα, υπερδιέγερση, επιθετικότητα). Το δεύτερο σκέλος αυτής της ερώτησης αφορά στις συμπεριφορές που επιβαρύνουν μαθησιακά, ψυχολογικά και κοινωνικά μόνο το ίδιο το παιδί που τις εκδηλώνει «αθόρυβα». Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρεται να βρει αν αυτές δεν προκαλούν τόσο όσο οι πρώτες την προσοχή των προαναφερθέντων προσώπων, με αποτέλεσμα να στερείται το παιδί την αναγκαία βοήθεια.

Στο παραπάνω ερώτημα δόθηκαν απαντήσεις με μεγάλο ενδιαφέρον, οι οποίες μπορούν να διαιρεθούν σε τρεις κατηγορίες: στην πρώτη ανήκουν όσοι ισχυρίστηκαν ότι όλες οι αποκλίνουσες συμπεριφορές αντιμετωπίζονται από το σχολείο με την ίδια βαρύτητα και αμεσότητα:

«Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς για να διαπιστώσουν τι συμβαίνει». (E1)

«Στην περίπτωση, ..., μιας σιωπηλής διαταραχής μαθητή, ο οποίος δεν είναι πολύ εκδηλωτικός, η αδιαφορία και η αγνόηση του παιδιού και της συμπεριφοράς του δεν θα πρέπει να παραβλέπονται. Η ενασχόληση των διαφόρων ζητημάτων είτε απλών είτε πιο σύνθετων είναι στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα». (E2)

«Εάν έχουμε ένα παιδί με σιωπηλά συμπτώματα, καλό θα είναι από την αρχή που θα το αντιληφθούμε να προβούμε σε ενέργειες για την έγκαιρη κι έγκυρη διάγνωση». (E5)

«η παρέμβαση επιβάλλεται να ξεκινά ταυτόχρονα με τον εντοπισμό του προβλήματος». (E7)

«Η παρέμβαση και ο εντοπισμός του προβλήματος πρέπει να ξεκινούν ταυτόχρονα». (E10)

Μία δεύτερη ομάδα ερωτώμενων απάντησαν ότι ο αντίκτυπος στην τάξη και οι καταγγελίες συμμαθητών και κηδεμόνων τους καθορίζουν την αμεσότητα των παρεμβάσεων απέναντι στη Διαταραχή Διαγωγής, συνεπώς το σχολείο δεν ασχολείται ή ασχολείται με καθυστέρηση, για διάφορους λόγους, με τα «σιωπηλά παιδιά»:

«Οποσδήποτε, τα «σιωπηλά» συμπτώματα συμπεριφοράς που δεν ενοχλούν το μάθημα και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, μπορεί να αργήσουν να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει την απαραίτητη πείρα ή/και ευαισθησία ή και τις εξειδικευμένες γνώσεις». (E3)

«Τις περισσότερες φορές η παρέμβαση γίνεται όταν υπάρχουν προβλήματα στην τάξη. Αν τα συμπτώματα είναι “σιωπηλά” ακόμα και να τα εντοπίσει ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος πολλές φορές με την άρνηση των γονέων». (E4)

«Σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος του προβλήματος κρίνει και την αμεσότητα των χειρισμών. Συνηθίζουμε οι εκπαιδευτικοί τα “σιωπηλά” συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς να τα αγνοούμε ή να τα προσπερνούμε και να επικεντρωνόμαστε στις μορφές εκείνες Διαταραχής Διαγωγής, που παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος. Οι πιο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και με τα “σιωπηλά” συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς». (E6)

«Το μέγεθος του προβλήματος κυρίως κρίνεται από τις καταγγελίες βίας προς τα άλλα παιδιά και σε δεύτερο επίπεδο αν παρεμποδίζει τη ροή του μαθήματος. Συχνά αυτό το δεύτερο οι εκπαιδευτικοί δεν το αναδεικνύουν στο σωστό βαθμό όπως θα έπρεπε, φοβούμενοι κριτική από συναδέλφους και γονείς ότι δεν μπορεί να επιβάλλει την τάξη στα παιδιά του. Τα «σιωπηλά»

συμπτώματα διαταραχής συμπεριφοράς συνήθως αργούν πολύ να γίνουν αντιληπτά. Θα πρέπει να προχωρήσει σε αρκετές τάξεις του Δημοτικού, να σχολιαστούν από αρκετούς εκπαιδευτικούς να υπάρχει και από την πλευρά των γονέων η επιμονή να αναδειχθεί και να ερμηνευτεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκειμένου να αναδειχθεί σε πρόβλημα προς αντιμετώπιση». (Δ1)

«Επισπεύδονται οι παρεμβάσεις στις αποκλίνουσες συμπεριφορές που εξωτερικεύονται διότι είναι ευκολότερα αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς». (Δ2)

«Στα σιωπηλά παιδιά, δυστυχώς, η αντιμετώπιση δεν είναι η ίδια». (Δ4)

«Συνήθως παρεμβαίνει όταν έχει καταγγελίες». (Δ5)

«Ενεργοποιείται άμεσα, όταν η διαταραχή δημιουργεί πρόβλημα στον δάσκαλο. Στα σιωπηλά παιδιά, γίνεται πιο χαλαρά». (Δ6)

«Τις περισσότερες φορές η παρέμβαση του εκπαιδευτικού αφορά τις συμπεριφορές που είναι άμεσα αναγνωρίσιμες και δημιουργούν πρόβλημα στη ροή του μαθήματος και ενοχλούν εμφανώς την τάξη και τους συμμαθητές» (Δ7)

«Τις περισσότερες φορές, η παρεμβατική συμπεριφορά ταυτίζεται με την διαταραχή ισορροπίας όλης της τάξης, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που η συμπεριφορά αυτή ερευνάται ύστερα από καταγγελίες συμμαθητών ή γονέων άλλων μαθητών/τριών». (Δ9)

«Ενεργοποιείται μόνο όταν ο μαθητής δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη». (Δ10)

Στις αιτίες που συμβάλλουν στη μηδενική ή καθυστερημένη ενασχόληση με τους μαθητές με ήπια Διαταραχή Διαγωγής, ανήκουν, σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, η καθυστέρηση στη διάγνωση του προβλήματος, η απειρία, η έλλειψη γνώσης και ευαισθησίας από τους εκπαιδευτικούς, η αίσθηση ότι απειλείται η επαγγελματική τους υπόληψη. Αντίθετα, αποδίδουν την άμεση παρέμβαση στις ακραίες περιπτώσεις παιδιών, στην εύκολη αναγνωρισιμότητά τους και στις καταγγελίες που γίνονται σε βάρος των εκπαιδευτικών από τους γονείς των άλλων παιδιών.

Σύμφωνα με μία τρίτη οπτική, οι «ηχηρές» αποκλίνουσες συμπεριφορές αντιμετωπίζονται μεν πιο άμεσα και δραστικά από το σχολείο, το οποίο όμως δεν παραβλέπει ούτε αδιαφορεί απέναντι και στις άλλες περιπτώσεις εσωτερικευμένης διαταραχής:

«Σίγουρα το μέγεθος του προβλήματος καθορίζει και την αμεσότητα ή τη δραστικότητα των χειρισμών. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι και οι μαθητές με σιωπηλά συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς δεν απασχολούν τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις γίνονται δράσεις και δίνεται χρόνος και χώρος στο παιδί στα πλαίσια της τάξης». (E8)

«Σίγουρα το μέγεθος του προβλήματος καθορίζει την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών. Όταν ένα παιδί παρεμποδίζει τη ροή της διδασκαλίας, το θέμα χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται και οι περιπτώσεις μαθητών με σιωπηλά συμπτώματα». (E9)

«Η παρέμβαση είναι συνεχής». (Δ8)

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις κλήθηκαν να εντοπίσουν, ανάλογα με την ιδιότητά τους, το πού στοχεύουν οι ενέργειες εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη διαχείριση των παιδιών με διαταραγμένη συμπεριφορά. Αν εξαιρέσει κανείς την περίπτωση του E6, ο οποίος μίλησε για τον κατασταλτικό χαρακτήρα των ενεργειών αυτών («Οι συνήθειες ενέργειες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην επιβολή ποινών, όπως αποβολή από το μάθημα, στέρηση διαλείμματος...»), παρατηρήθηκε τριμερής κατάταξη των απαντήσεων. Η πρώτη ομάδα απάντησε πως οι παρεμβάσεις αποσκοπούν στη βοήθεια προς τον ίδιο τον μαθητή: «...με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, στη δημιουργία οριοθέτησης και κλίματος εμπιστοσύνης, στην προσαρμοστικότητα και την ένταξή του στη σχολική ομάδα και φυσικά στην αποφυγή στιγματισμού και περιθωριοποίησής του» (E2), «η αποφυγή στοχοποίησής του μέσα στην τάξη» (E4), «Οι ενέργειες ... αφορούν στην ομαλή ένταξη του παιδιού στην τάξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνύπαρξης και συνεργασίας με τους συμμαθητές και το δάσκαλο, την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού, καθώς και τη λειτουργία μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων και ορίων τα οποία δημιουργούν ασφάλεια στο παιδί και τους συμμαθητές του» (E8), «παρέχεται βοήθεια στον ίδιο τον μαθητή» (E10), «στον εντοπισμό των αιτιών και στην κατανόησή τους από τη σχολική κοινότητα και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού» (Δ2), «κυρίως στην αποφυγή νέων και μη προβλεπόμενων αντιδράσεων» (Δ9).

Η δεύτερη ομάδα απαντήσεων είδε ως στόχο των χειρισμών την εξομάλυνση των δυσκολιών για την τάξη, τους άλλους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το ίδιο το σχολείο: «στοχεύουν ... στην εξισορρόπηση της κατάστασης» (E1), «να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) και να γίνεται το μάθημα χωρίς προβλήματα» (E5), «στη σταδιακή μείωση των προβλημάτων που προκαλούνται στην τάξη από τη Διαταραχή Διαγωγής» (Δ3), «δυστυχώς αποβλέπουν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος» (Δ4), «στο να μην υπάρχουν καταγγελίες» (Δ5), «να γίνεται διαχειρίσιμη η τάξη» (Δ6), «στο να μπορεί να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός» (Δ10).

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και διευθυντές απάντησαν συνδυάζοντας τα οφέλη προς τον μαθητή με τη βελτίωση της λειτουργίας της τάξης: «Όλες οι ενέργειες πρέπει να στοχεύουν

τόσο στο καλό του συγκεκριμένου μαθητή όσο και του συνόλου της τάξης» (E3), «στην παροχή βοήθειας στον ίδιο μαθητή, στην ομαλή λειτουργία της ομάδας, της τάξης, της μαθητικής κοινότητας στο διάλειμμα» (E7), «Όλες οι ενέργειες πρέπει να στοχεύουν στη θεραπεία του παιδιού με σκοπό τη διευκόλυνση της διεξαγωγής του μαθήματος» (E9), «Αρχικά οι πρώτες ενέργειες στοχεύουν στον «περιορισμό της βλάβης» προς τους άλλους. Να περιοριστεί δηλαδή η επιθετική συμπεριφορά λεκτική και κυρίως σωματική προκειμένου να εξασφαλιστεί η ασφάλεια σωματική και ψυχική των άλλων μαθητών. Αμέσως μετά στόχος γίνεται η «θεραπεία» της συμπεριφοράς του παιδιού με τη διαταραχή ... Βασικός στόχος των ενεργειών είναι να λειτουργήσουν «θεραπευτικά» προς το παιδί και την οικογένειά του» (Δ1), «στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού-μαθητή και στη διατήρηση του ομαλού κλίματος στην τάξη, στη μη στοχοποίηση του μαθητή με διαταραχή αγωγής» (Δ7).

Με την τρίτη κατά σειρά ερώτηση του δεύτερου ερευνητικού άξονα, εξετάστηκε αν η επιλογή των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής έχει σχέση με τη διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία του εκπαιδευτικού και τη διοικητική του διευθυντή, καθώς επίσης με τη σχετική επιμόρφωσή τους. Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν καταφατικά (E2, E4, E9, E10, Δ3, Δ9), ενώ κάποιοι ξεχώρισαν το έναν από τους δύο παράγοντες ως τον πιο καθοριστικό για τις εκάστοτε επιλογές (την εμπειρία ο Δ10, την εξειδίκευση ο Δ5). Μάλιστα, όπως τόνισε ο E6, οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται την έλλειψη (επι)μόρφωσης στα ακαδημαϊκά τους χρόνια και κατά τη θητεία τους στην εκπαίδευση, όταν δηλώνουν ανεπαρκείς στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, η απάντηση ήταν πιο σύνθετη. Για παράδειγμα, ο E1 επισήμανε την ανάγκη συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, «ώστε οι λιγότερο έμπειροι ή εξειδικευμένοι να μπορέσουν και αυτοί να βοηθήσουν και να βοηθηθούν», ενώ ο Δ1 έδωσε έμφαση στην διδακτική και παιδαγωγική θωράκιση του διευθυντή, στον οποίο πρέπει να απευθύνεται ο εκπαιδευτικός για τη διαταραχή διαγωγής στην τάξη του. Ο Δ8, ωστόσο, παρατήρησε ότι η πείρα και η γνώση δεν είναι από μόνες τους επαρκείς, αφού «ακόμη και σε δάσκαλο που έχει εκπαιδευτεί, απαιτείται εξωσχολική παρέμβαση ειδικών, που θα συνεργαστούν με το σχολείο». Σύμφωνα με τον Δ7, «Σίγουρα η εμπειρία βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων δημιουργούνται. Όσο όμως πιο σύνθετα είναι τα προβλήματα που συναντούμε, στην καλύτερη αντιμετώπισή τους συμβάλλει και η αντίστοιχη επιμόρφωση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού».

Αρκετές ήταν οι απαντήσεις που έκριναν ως εξίσου σημαντική ή προέκριναν την προσωπικότητα και τη βούληση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εμπειρία και την ειδική

κατάρτισή του: «εξίσου σημαντική είναι και η ευαισθησία του εκπαιδευτικού, η οποία δεν έχει σχέση με την πείρα, αλλά με τον χαρακτήρα του» (E3), «πρέπει να λάβουμε υπόψη και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, πόσο προσιτός είναι στους μαθητές και την 'χημεία' που υπάρχει ανάμεσα στις δύο πλευρές» (E5), «αρκούντως ικανή θεωρείται ... και η βούλησή του ως προς τη διαχείριση και την αντιμετώπιση ενός τέτοιου ζητήματος» (E7), «ο εκπαιδευτικός που αγαπάει αυτό που κάνει σίγουρα θα βρει τον αποτελεσματικότερο τρόπο για να βοηθήσει το παιδί» (E8), «χωρίς να υποβαθμίζεται η εμπειρία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαχείριση περιστατικών Διαταραχής Διαγωγής, θεωρώ πως η ευαισθησία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική σχέση μαθητή – δασκάλου βοηθάει ιδιαίτερα» (Δ2). Ο Δ4 σχολίασε ότι:

«Δεν έχει να κάνει με τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού αλλά με την ευαισθησία του. Έχω παρατηρήσει εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας και εξειδίκευση να ανταπεξέρχονται καλύτερα από άλλους που έχουν κολλήσει σε στερεότυπα και δεν λένε να αλλάξουν».

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σημασία της συνεργασίας σχολείου-γονέων του παιδιού με τη Διαταραχή Διαγωγής στην επιλογή του τρόπου αντιμετώπισής της. Οι περισσότεροι ήταν κατηγορηματικοί ως προς τη μεγάλη αναγκαιότητα της καλής συνεργασίας των δύο πλευρών (E4, E6, E9, Δ2, Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10). Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρθηκε ο στόχος της συνεργασίας αυτής, όπως από τον E1 («ο στόχος τους είναι κοινός. Είναι απαραίτητο να βοηθούν ο ένας τον άλλον για να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί»), τον E5 («για να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα σε καλύτερο χρόνο»), τον E8 («η καλή συνεργασία με τους γονείς σίγουρα θα έχει πιο άμεσα αποτελέσματα στη συμπεριφορά του παιδιού»), τον Δ5 («για να έχουν όλοι κοινές πληροφορίες και κοινή γραμμή») και τον Δ9 («είναι το πιο βασικό στοιχείο για άμεσα και σταθερά αποτελέσματα»). Σε τέσσερις περιπτώσεις ως στόχος της επικοινωνίας θεωρήθηκε η λήψη του ιστορικού του παιδιού με την προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο και η σύγκριση «σημειώσεων»:

«Ο τρόπος χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή πρέπει να αποφασίζεται από κοινού με τους γονείς, μέσα από συχνή επικοινωνία που χρειάζεται να διατηρήσει ο εκπαιδευτικός μαζί τους, την κατάλληλη πληροφόρηση που είναι απαραίτητο να έχουν σε τακτά διαστήματα σχετικά με την πορεία της συμπεριφοράς του μαθητή και τη συχνή ενημέρωσή τους». (E2)

«Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, καταρχάς για τη λήψη οικογενειακού ιστορικού, καθώς και για την επέκταση των πρακτικών που θα επιλεγούν και στο σπίτι ως κοινή αντιμετώπιση». (E7)

«Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι γνώστης του οικογενειακού ιστορικού, για να ακολουθούνται κοινές πρακτικές και στο σπίτι». (E9)

«Ασφαλώς, θα πάρουμε έξτρα πληροφορίες που θα συγκρίνουμε με την εμπειρία της τάξης» (Δ4).

Ας προσέξουμε στο σημείο αυτό ότι οι E7, E10 και Δ5 θεωρούν απαραίτητη τη συνέχιση της πρακτικής που επιλέχθηκε για τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο και στο σπίτι. Στην ίδια «γραμμή», ο Δ1 σημείωσε:

«θα πρέπει οι γονείς να καταλάβουν ότι η λύση του προβλήματος τους συμπεριλαμβάνει. Το πρόβλημα δε θα λυθεί μόνο από τους «άλλους». Θα πρέπει να κινητοποιηθούν άλλα και να είναι έτοιμοι να αλλάζουν πολλά από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Επιπρόσθετα θα πρέπει να αλλάζουν και πολλά πράγματα που αφορούν την καθημερινότητά τους και τον τρόπο που λειτουργούν ως ομάδα. Θα πρέπει ενδεχομένως να ακολουθήσουν συμβουλευτική γονέων και θα πρέπει και εκείνοι να ακολουθήσουν κανόνες».

Τέλος, ο E3 ανέφερε ως προϋπόθεση της σχέσης δασκάλων και γονέων την εμπιστοσύνη (*«ο γονέας είναι σημαντικό να εμπιστευθεί τον εκπαιδευτικό και να αντιληφθεί ότι όλες οι ενέργειες αποσκοπούν στην ευημερία του παιδιού του»*). Εξάλλου, η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας θα ενισχύσει ψυχολογικά και την ίδια την οικογένεια, καθώς σύμφωνα με τον Δ1 *«όταν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι παύουν να γίνονται οι αποδιοπομπαίοι τράγοι της αποτυχίας των μεθόδων που θα υιοθετήσει το σχολικό περιβάλλον. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ενοχοποιούν για όλα την οικογένεια και απενοχοποιούν παντελώς τον εαυτό τους και το σχολείο»*.

Η εμπλοκή των γονέων στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο δεν είναι αυτονόητη υπόθεση. Η επόμενη ερώτηση ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν, όταν οι γονείς δεν παραδέχονται το πρόβλημα, είτε υποτιμώντας είτε ενισχύοντας την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού τους. Στην πλειονότητα των απαντήσεων διαπιστώνει κανείς ως χειρισμό την επιμονή στην επίτευξη συνεργασίας (E3, Δ3, Δ7) και την εξάντληση των μέσων πειθούς προς τους γονείς (*«τότε τους ρωτάς αν θα ήθελαν αυτά να γίνονται στο δικό τους παιδί» Δ4, «Προσπαθούν να τους πείσουν για ... τις επιπτώσεις που θα έχει η συμπεριφορά του παιδιού μελλοντικά» Δ9, «Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επικοινωνήσει με τους γονείς και να τους τονίσει τη λανθασμένη συμπεριφορά τους και πόσο αυτή επιβαρύνει την κατάσταση ενός παιδιού με Διαταραχή Διαγωγής» Δ7*). Σε αυτό το βήμα ο εκπαιδευτικός εργάζεται πάντα μαζί με τον διευθυντή (E2, E4, E5, E7, Δ3) και ενδεχομένως με τον σχολικό σύμβουλο (E4, E5, E9). Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκε η συνδρομή των ειδικών ψυχικής υγείας, κυρίως σχολικών

ψυχολόγων, (E1, E5, E6, E7, E9, Δ5, Δ10). Μάλιστα, ο E6 κατέθεσε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει ο ειδικός απέναντι στη Διαταραχή Διαγωγής, δηλαδή με «*οριοθέτηση των κανόνων, συνεχή αναφορά στους κανόνες, σταθερές επιβραβεύσεις της εφαρμογής των κανόνων και της επιθυμητής συμπεριφοράς, χρήση ξεκάθαρων και συγκεκριμένων οδηγιών*» και ο E7 περιέγραψε το πώς πρέπει να χειρίζεται το σχολείο με τον ψυχολόγο τους γονείς («*συνεχής επικοινωνία, μη επικριτική συμπεριφορά, κατανόηση, αποδοχή, συμπαράσταση*»). Ο E10 θεώρησε απαραίτητη τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων, για την αντιμετώπιση του ζητήματος.

Τέσσερις από τους συνεντευξιαζόμενους έκριναν ότι βοήθεια, πριν από το παιδί, απαιτείται για τους ίδιους τους γονείς:

«θα πρέπει να τους ενθαρρύνουμε και τελικά να τους πείσουμε να επισκεφτούν ψυχολόγο εκείνοι ως γονείς». (Δ1)

«Σχολή γονέων, ολιστική προσέγγιση των αρρυθμιών στη σχολική ζωή». (Δ2)

«Προσπαθείς να τους πείσεις. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, προσπαθείς να τους στείλεις σε σχολή γονέων». (Δ6)

«Πρόσθετα γίνονται εκπαιδευτικές ενημερωτικές παρεμβάσεις για όλους τους γονείς από ειδικούς στο χώρο του σχολείου». (Δ9)

Ο Δ1, μάλιστα, αναφέρθηκε διεξοδικά στα αίτια που εξηγούν την ανάγκη να βοηθηθούν οι ίδιοι οι γονείς: *«Ένας γονέας που βλέπει την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού του ως κάτι που πρέπει να επιβραβευτεί, θα πρέπει εκείνος πρώτα να αλλάξει στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη βία. Ακόμη και αν τους ζητήσεις να παρακολουθήσουν αθέατοι από τα παιδιά τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο διάλειμμα, απλά ερμηνεύουν τα πάντα σύμφωνα με τον τρόπο που εκείνοι σκέπτονται ή που μπορούν να αντέξουν ψυχικά».*

Αξίζει να αναφερθούν, τέλος, τρεις απαντήσεις με μοναδικό περιεχόμενο η καθεμία. Ο E1 έκρινε απαραίτητες τις κυρώσεις («*μη συμμετοχή σε επισκέψεις ή σε δραστηριότητες του σχολείου*»), όταν οι γονείς επιμένουν να μην αναγνωρίζουν το πρόβλημα διαταραχής συμπεριφοράς του παιδιού τους. Ο E8 έστρεψε την προσοχή σε δραστηριότητες που απευθύνει ο εκπαιδευτικός σε όλη την τάξη του κι όχι αποκλειστικά στο παιδί, αναφέροντας προσπάθειες για «*την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, δράσεις για την κατανόηση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συνεργατικές δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος που ενδυναμώνουν τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στα παιδιά και φυσικά συνεπάγονται την κατάλληλη επιβράβευση τόσο λεκτική όσο και ηθική πού είναι*

απαραίτητη για να δώσει κίνητρο για θετική συμπεριφορά». Συνοψίζοντας, ας σημειώσουμε την απάντηση του Δ8 που έδωσε μία νέα διάσταση στο θέμα: «Ανάλογο περιστατικό ζεπέρασε τις δικές μας δυνατότητες και απευθυνθήκαμε σε εισαγγελέα ανηλίκων».

Το επόμενο θέμα που διερευνήθηκε, αφορά στην ύπαρξη στο σχολείο κοινής πολιτικής και πρωτοκόλλου δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής. Και εδώ καταγράφηκε ποικιλία απόψεων. Από όσους απάντησαν θετικά, τρεις δεν σχολίασαν περαιτέρω (E7, E10, Δ8), ενώ ο E2 περιέγραψε με ακρίβεια την κοινή πολιτική που ακολουθείται για τη διαχείριση της διαταραγμένης συμπεριφοράς:

«Το σχολείο διατηρεί μία κοινή πορεία και πολιτική για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράν. Όταν παρουσιάζονται τέτοιου είδους ζητήματα ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου επικαλούνται την υποστήριξη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μέσω του συλλόγου διδασκόντων. Στη συνάντηση αυτή ακούγονται απόψεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της διαταραγμένης συμπεριφοράς, μπορεί να συμμετέχει και η συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να συντελέσει αποτελεσματικά και η ίδια στην προσπάθεια αυτή με τις γνώσεις της ή ακόμη μπορεί να οργανωθεί συνάντηση με όλους της γονείς της τάξης, ώστε μέσα από πληθώρα προτάσεων να διευθετηθεί όσο αυτό είναι εφικτό το ζήτημα. Επιπλέον, όταν το ζήτημα είναι σοβαρό καταγράφεται στο Πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων ή στο Βιβλίο Σχολικής Ζωής».

Ο Δ9 διευκρίνισε ότι ο όρος κοινή πολιτική σημαίνει την «άμεση και δημιουργική παρέμβαση». Για τον E2 ο όρος αυτός ταυτίζεται με τους «σαφείς κανόνες και όρια που πρέπει να τηρούνται». Στο σχολείο του Δ1, ένα συγκεκριμένο περιστατικό αποτέλεσε την αφορμή να δημιουργηθούν πρωτόκολλα δράσης και προγράμματα διαχείρισης συναισθημάτων από τον σχολικό σύμβουλο και τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας. Παρομοίως, ο Δ3 πρόσθεσε ότι αυτά «επικαιροποιούνται» συνεχώς.

Στον αντίποδα όσων απάντησαν θετικά στην ερώτηση, οι 13 στους 20 εκπαιδευτικοί και διευθυντές κατέθεσαν ότι τα προσχεδιασμένα πρωτόκολλα αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής απουσιάζουν από το σχολείο τους. Έξι από αυτούς, μιλώντας για το σχολείο τους ή γενικά για το ελληνικό σχολείο, απάντησαν αρνητικά, χωρίς να προσθέσουν σχόλιο (E4, E6, E9, Δ5, Δ6, Δ10). Ο E1 ανέφερε «παρεμβάσεις» για την αντιμετώπιση αυτού του είδους διαταραχών, ενώ τέσσερεις μίλησαν για αδυναμία εφαρμογής προσχεδιασμένου πρωτοκόλλου δράσεων λόγω της ιδιαιτερότητας των εκάστοτε συνθηκών (E3, E8, Δ2, Δ7). Αρνητική ήταν και η εμπειρία του Δ4 πάνω στο ζήτημα, εξαιτίας όμως της απροθυμίας των ίδιων των λειτουργών της εκπαίδευσης να συντονιστούν μεταξύ τους:

«Οι δάσκαλοι κινούνται με βάση τη δική τους κοσμοθεωρία και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο διευθυντής σε ειδική συνεδρίαση φροντίζει να υπάρχουν κάποια σχέδια δράσης. Δυστυχώς δεν εφαρμόζονται πολύ. Οι δάσκαλοι κινούνται πίσω από τις δικές τους θεωρίες».

Με την όγδοη ερώτηση του δεύτερου θεματικού άξονα της εργασίας, αναζητήθηκαν οι απόψεις σχετικά με τα μέσα που διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος. Γενικά, δύο ήταν οι κατευθύνσεις στις οποίες κινήθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν. Σύμφωνα με την πρώτη, τα μέσα για την παρακολούθηση της προόδου του παιδιού με τη Διαταραχή Διαγωγής, είναι πενιχρά: αναφέρθηκε από πολλούς η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, η κρίση που διαμορφώνει για το παιδί μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του στην τάξη, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, στο διάλειμμα (E4, E6, Δ9, Δ10). Σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ο υποστηρικτικός, αν και μη επαρκής, ρόλος της εβδομαδιαίας επίσκεψης ψυχολόγου στο σχολείο (E3), σε δύο η ανταλλαγή πληροφοριών με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (E8, E5, Δ5, Δ6) και σε άλλη μία η παρακολούθηση της επίδοσης στα μαθήματα (Δ7). Σε δύο ακόμη περιπτώσεις αναφέρθηκαν ως μόνα μέσα ελέγχου της εξέλιξης του παιδιού τα προγράμματα παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο τμήματος ή σχολείου (E1, Δ6, Δ8).

Οι υπόλοιπες απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, μίλησαν για συνδυασμό των προαναφερθέντων μέσων (παρακολούθηση παιδιού στο σχολείο, συζητήσεις με γονείς, εφαρμογή προγραμμάτων), αλλά και για τον μεγάλο ρόλο του ειδικού επιστημονικού προσωπικού, μέσα στο σχολείο (εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) ή στα διάφορα κέντρα αξιολόγησης (ΚΕΣΥ), όπου ενδεχομένως έχει παραπεμφθεί το παιδί (E2, E7, E9, E10, Δ2, Δ3, Δ4). Ως χρήσιμο εργαλείο στο ζητούμενο, ο E2 ανέφερε το θεσμό του Παρατηρητηρίου Σχολικής Βίας, όπου *«μία ομάδα εκπαιδευτικών παρατηρεί και καταγράφει τις ανάρμοστες και μη συμπεριφορές του μαθητή»*. Τέλος, ο Δ1 σημείωσε την αναγκαιότητα η συνεργασία με τους γονείς να έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά και πιο συγκεκριμένα, το στοιχείο της επιβράβευσης για τη δική τους προσπάθεια, προκειμένου να συνεχίσουν να βοηθούν το παιδί τους χωρίς ντροπή και ενοχές. Την ευθύνη για την ενίσχυση προς την οικογένεια του παιδιού, ο Δ1 απέδωσε στον διευθυντή του σχολείου.

Καλείται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές εξωτερική βοήθεια για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, πότε και ποια είναι αυτή; Στην ερώτηση αυτή, διατυπώθηκαν καταφατικές απόψεις, οι οποίες είχαν ως κύριο άξονα την αποτυχία των

παρεμβάσεων του σχολείου (E3, E5, E6, E7, E10, Δ1, Δ6, Δ7, Δ10), την επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού (E2, E4, Δ7), την αύξηση του κινδύνου για τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου (E2, E9, Δ8, Δ9), την παρεμπόδιση της διδασκαλίας στην τάξη (E2, E9) και σε μεγάλο ποσοστό, τα αδιέξοδα στη συνεργασία με τους γονείς (E1, E2, E3, E4, Δ1, Δ4, Δ5). Το είδος της εξωτερικής βοήθειας στην οποία προστρέχει το σχολείο, είναι λίγο πολύ συγκεκριμένο: ο σχολικός σύμβουλος (E1, E3, E5, E6, E8, Δ3, Δ6, Δ10), Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δ9) και οι ειδικοί (πρόσωπα ή φορείς, βλ. ΚΕΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ΠΕΚΕΣ) ψυχικής υγείας (E2, E5, E6, E7, E8, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ10). Σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε η εισαγγελία ανηλίκων (Δ8, Δ9).

Στη συνέχεια της συνέντευξης, έγινε επίκληση στην προσωπική εμπειρία του ερωτώμενου, ώστε να καταγραφεί αν η πλειοψηφία των προβληματικών συμπεριφορών αντιμετωπίζονται με επιτυχία ή όχι, καθώς και το γιατί. Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε καταφατικά (E1, Δ2, Δ3, Δ7, Δ10), θέτοντας και τις ανάλογες προϋποθέσεις, κυρίως την έγκαιρη και ουσιαστική παρέμβαση σχολείου (E2, E6, E10, Δ1, Δ2, Δ7) την καλή συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού (E1, E2, E5, E6, E9, Δ1, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10) και γενικά, τον συντονισμό όλων των υπευθύνων, από τον εκπαιδευτικό και τον διευθυντή ως τον ειδικό σε θέματα συμπεριφοράς στο σχολείο (E1, E2, E5, Δ1, Δ7). Δύο φορές αναφέρθηκε ως παράγοντας η φύση, δηλαδή η σοβαρότητα του ίδιου του προβλήματος της διαταραχής (E7, Δ3), μία φορά, «*το μεράκι του εκπαιδευτικού*» (Δ4) και άλλη μία, «*το ότι το παιδί χρόνο με το χρόνο μεγαλώνει και ωριμάζει*» (E5). Ο Δ6 είπε ότι η βελτίωση του παιδιού εξαρτάται από την ταυτόχρονη βελτίωση της οικογενειακής κατάστασης την οποία αυτό βιώνει. Τις προϋποθέσεις αυτές κατέθεσαν ταυτόχρονα ως παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, ενώ η έλλειψη των ίδιων προϋποθέσεων καταγράφηκε ως συντελεστής της αποτυχίας της διαχείρισης («*Αν δεν υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια, δεν υπάρχει καμιά πιθανότητα να έχουμε αποτέλεσμα. Σε περιπτώσεις όμως που η οικογένεια συνεργάζεται, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλά*», Δ8).

Μία δεύτερη μερίδα εμφανίστηκε λιγότερο ή καθόλου αισιόδοξη ως προς την έκβαση των ενεργειών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο:

«Σε μεγάλο ποσοστό, τα προβλήματα παραμένουν και πολλαπλασιάζονται. Ελάχιστες φορές βελτιώνονται». (Δ4)

«Τις περισσότερες φορές δυστυχώς τα προβλήματα μένουν». (E4)

«Να λυθούν εντελώς είναι πρακτικά αδύνατο, ιδίως όταν πρόκειται για σοβαρό θέμα». (E3)

«Κάποια λύνονται και άλλα μένουν και πολλαπλασιάζονται». (E8)

Ο δεύτερος θεματικός άξονας κλείνει με την ερώτηση που διερευνά τη μεγαλύτερη δυσκολία στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής. Οι απαντήσεις ανήκουν σε τρεις κατηγορίες: εκείνες που επικεντρώθηκαν στους χειρισμούς του ίδιου του σχολείου, εκείνες που «έδειξαν το δάχτυλο» στους γονείς και κάποιες που έθιξαν θέματα νομοθεσία και εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Μία μερίδα, λοιπόν, απαντήσεων ανέφερε την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών από δασκάλους και διευθυντές (E5, E6) και την επιλογή των σωστών ανθρώπων (Δ3, Δ6, Δ7) ως τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην διαχείριση της Διαταραχής Διαγωγής. Μάλιστα, σύμφωνα με τον E5, τεράστια πρόκληση συνιστά η πρόληψη του προβλήματος, οι δράσεις δηλαδή του εκπαιδευτικού που θα αποτρέψουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και σύμφωνα με τον E4, το στοίχημα βρίσκεται στο να κερδίσει ο εκπαιδευτικός την εμπιστοσύνη των μαθητών του. Οι E1, Δ3 και Δ4 αναγνώρισαν ως δύσκολη υπόθεση τον συντονισμό των προσώπων και των κινήσεών τους, τη σύγκλιση των απόψεων και την επίτευξη ενιαίας πολιτικής για την επίλυση των προβλημάτων. Για τον Δ1, η μεγαλύτερη δυσκολία έγκειται στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την ευθύνη για τη θεραπεία του προβλήματος:

«Συχνά οι εκπαιδευτικοί των άλλων τάξεων αρνούνται να εμπλακούν και συμπεριφέρονται ως να μη τους αφορά το θέμα. Θεωρούν υπεύθυνο για τη λύση το δάσκαλο της τάξης και το Διευθυντή. Αρνούνται ακόμη να επιλέξουν το τμήμα στην κατανομή τάξεων και τείνουν να αποφεύγουν κάτι το οποίο θα χρειαστεί την υπομονή τους και το χρόνο τους για να ασχοληθούν. Επιπρόσθετα δε θέλουν να χρεωθούν μια αποτυχία και συνήθως τα φορτώνουν όλα στην οικογένεια και το παιδί».

Μία εξίσου ενδιαφέρουσα πτυχή του ζητήματος είναι αυτή που κατέθεσε ο E3 και αφορά στην ασυνέχεια που παρατηρείται στα πρόσωπα που χειρίζονται και στον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο:

«Στην περίπτωση που ο μαθητής έχει ήδη αξιολογηθεί από επίσημο φορέα και έχει «παράλληλη στήριξη» στην τάξη, θεωρώ πολύ προβληματικό το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αλλάζει κάθε χρονιά. Έτσι δεν υπάρχει συνέχεια ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται».

Η άρνηση των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο (δεν δίνουν πληροφορίες για την ποιότητα των σχέσεων μέσα στην οικογένεια ή δεν αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους ως προβληματική) ήταν πολύ δημοφιλής απάντηση στην παραπάνω ερώτηση

(E2, E7, E9, E10, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10). Ο Δ5, μάλιστα, επισήμανε ως εξίσου μεγάλη δυσκολία την έλλειψη συνεργασίας και με τους γονείς των υπολοίπων παιδιών του τμήματος.

Τέλος, ως τρεις ακόμη παράγοντες που δυσχεραίνουν τις δράσεις για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, αναφέρθηκαν «το να μη στοχοποιηθεί το παιδί από συμμαθητές και γονείς των συμμαθητών» (E8), «η απουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού» (Δ2) και «η νομοθεσία που δίνει στους γονείς την επιλογή αν θα βοηθήσουν ή όχι το παιδί τους» (Δ8).

6.3. Ερευνητικό ερώτημα 3

Κοινή πρακτική αποτελεί μετά από κάθε δράση η διαδικασία της τελικής/συνολικής αξιολόγησης, κατά την οποία εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών που έγιναν, με σκοπό τη μελλοντική χρήση τους. Στο προκείμενο ζήτημα της διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές ερωτήθηκαν αρχικά σχετικά με την αναγκαιότητα της τελικής αξιολόγησης των δράσεων κατά της Διαταραχής Διαγωγής, στη συνέχεια για την ύπαρξη τέτοιας διαδικασίας στο σχολείο τους, το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής της και τέλος, για τις δυσκολίες που προκύπτουν και τις προτάσεις για την υπέρβασή τους. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (*Μετά την εφαρμογή των επιλεγμένων χειρισμών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή; Πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των παραπάνω χειρισμών για μελλοντική χρήση;*) αποτελείται από 9 επιμέρους ερωτήσεις.

Στην πρώτη ερώτηση, ζητήθηκε η άποψη εκπαιδευτικών και διευθυντών για την αναγκαιότητα της τελικής/συνολικής αξιολόγησης μετά το πέρας των ενεργειών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο. Όλες ανεξαιρέτως οι απαντήσεις ήταν θετικές. Ως σκοπός της διαδικασίας αυτής κατονομάστηκε η δυνατότητα αφενός για αναθεώρηση των κακώς πραχθέντων, των περιττών και των παραλείψεων (E1, E2, E3, E5, E6, E9, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9) και αφετέρου για εμπέδωση και καθιέρωση των αποτελεσματικών δράσεων για μελλοντική χρήση στο ίδιο και σε άλλα παιδιά (E1, E2, E4, E7, E8, E10, Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8). Σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ως σκοπός της τελικής αξιολόγησης η «ενίσχυση του μαθητή» (Δ2) και σε άλλες δύο, η συμπληρωματική ανάγκη τήρησης αρχείου δράσεων στο στάδιο αυτό, για μελλοντική εφαρμογή από τον επόμενο εκπαιδευτικό σε παρόμοιες συμπεριφορές (E3, Δ3).

Στην επόμενη φάση της συνέντευξης, αναζητήθηκαν οι προϋποθέσεις για την έναρξη της τελικής αξιολόγησης. Στην ερώτηση «Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα;», οι E4, E8, Δ3, Δ5 απάντησαν αναφέροντας γενικά την ολοκληρωτική αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού με την εντοπισμένη Διαταραχή Διαγωγής. Μία δεύτερη ομάδα απαντήσεων έθεσε ως όρο τη διαπίστωση της σχετικής βελτίωσης της συμπεριφοράς και μάλιστα σε βάθος χρόνου:

«Όταν υπάρχει εμφανής και μακροχρόνια βελτίωση στη συμπεριφορά του παιδιού, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον». (E1)

«Όταν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές έχουν μειωθεί αισθητά και για μεγάλο χρονικό διάστημα, είμαστε σε καλό δρόμο». (E3)

«Όταν βλέπουμε ότι τα περιστατικά της προβληματικής συμπεριφοράς έχουν περιοριστεί σε συχνότητα, ένταση και διάρκεια θεωρούμε ότι το πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία, έστω έως ένα βαθμό». (E5)

«Όταν τροποποιείται η συμπεριφορά του μαθητή για το υπόλοιπο των σχολικών ετών στη σχολική δομή». (E6)

«Στην εξάχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει βελτίωση, πολύ σπάνια εξάλειψη». (Δ6)

«Το πρόβλημα έχει «λυθεί» ή τουλάχιστον έχει αντιμετωπιστεί όσο τον δυνατόν καλύτερα η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο εφόσον ο μαθητής έχει αλλάξει συμπεριφορά σε βάθος χρόνου και έχει εγκαταλείψει ή περιορίσει κατά πολύ τις συμπεριφορές που είχαν παρατηρηθεί αρχικά». (Δ7)

Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες διευκρίνισαν στην απάντησή τους ποια στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού με τη Διαταραχή Διαγωγής θέλουν να έχουν αλλάξει, προκειμένου να θεωρήσουν το θέμα διευθετημένο. Στις απαντήσεις αυτές (E2, E9, E10, Δ4, Δ8, Δ10), έγινε λόγος για την εξομάλυνση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών αυτών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους, τη βελτιωμένη επίδοση στα μαθήματα και σε δύο περιπτώσεις (E7, Δ1) για την αίσθηση της προσωπικής ικανοποίησης στο παιδί από την αλλαγή στη συμπεριφορά του:

«... όταν μειωθούν κατά κάποιο τρόπο οι προστριβές, οι εκρήξεις θυμού και οι αντιπαραθέσεις μέσα στην τάξη, όταν κοινωνικοποιηθεί και προσαρμοστεί στη σχολική ομάδα αλλά και με τη συμμετοχή του σε δράσεις με τους συνομηλίκους του επιδεικνύοντας κοινωνική και αρμονική συμπεριφορά και όταν πάψει να είναι εριστικός και εχθρικός απέναντι σε όλους. Το

μεγαλύτερο, όμως, επίτευγμα θα είναι όταν διαπιστωθεί βελτίωση της μαθησιακής του επίδοσης». (E2)

«Το πρόβλημα έχει λυθεί όταν ο μαθητής είναι σε θέση να συνεργάζεται, να αποδίδει στα μαθήματα, να μη δημιουργεί προβλήματα εντός και εκτός τάξης». (E9)

«Όταν ο μαθητής δεν παρουσιάζει τις αρνητικές συμπεριφορές, δεν παρακωλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, γενικά παύει να γίνεται στόχος της ομάδας συνομηλίκων». (Δ4)

«... όταν κατορθώσουμε να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη ενός χαρούμενου μαθητή με τον κύκλο των συμμαθητών και των δασκάλων του». (E7)

«Όταν έχουμε καταφέρει το ίδιο το παιδί με τη θετική συμπεριφορά να αισθάνεται καλά». (Δ1)

Μία άλλη παράμετρος που έχει μεγάλο ενδιαφέρον στη φάση της τελικής αξιολόγησης, είναι το αν βλέπουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στο σχολείο να υποτροπιάζουν παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής, η οποία «αντιμετωπίστηκε» με κάποιον τρόπο. Με μία μόνο εξαίρεση, όπου η απάντηση ήταν «όχι συχνά» (Δ10), σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις, η υποτροπή θεωρήθηκε μεγάλη πιθανότητα. Στις καταφατικές απαντήσεις επιπλέον ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δώσουν ερμηνείες. Έτσι λοιπόν, ως δημοφιλέστερες αιτίες που εξηγούν γιατί ο «θεραπευμένος» μαθητής υποτροπιάζει μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, αναφέρθηκαν δύο: η αποτυχία κάποιας παρέμβασης από την πλευρά του σχολείου και ο οικογενειακός παράγοντας (E4, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6). Πολλές απαντήσεις συμπεριέλαβαν και τους δύο αυτούς παράγοντες, σχολείο και οικογένεια (E1, E2, E3, E5, E6, E9, Δ7, Δ8, Δ9). Μάλιστα, καταλυτικό ρόλο φαίνεται να παίζει η ασυνέχεια στον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος από σχολείο και οικογένεια, δηλαδή ο παράγοντας «αλλαγή» (E2, E4, E8, E9, Δ6, Δ7, Δ8). Από λίγους αναφέρθηκαν ως παράγοντες η εισαγωγή στην (προ)εφηβεία (E5, Δ3), η στοχοποίηση από τους συνομηλίκους (E6, Δ4, Δ8) και η δυσκολία στα γνωστικά αντικείμενα (Δ8). Χαρακτηριστικές ερμηνείες της υποτροπής παρατίθενται παρακάτω:

«... η έλλειψη συνέπειας, σταθερότητας και μη επιμονής στο στόχο». (E7)

«Όταν απουσιάζει η συνέπεια και η σταθερότητα μπορεί ένας μαθητής να υποτροπιάσει». (E10)

«Ναι, μπορεί να υποτροπιάσει, αν οι δράσεις περιορίστηκαν μόνο στο να καταστείλουν το σύμπτωμα και αν οι νέες θετικές συμπεριφορές δεν έχουν εμπεδωθεί ως επαναλαμβανόμενο θετικό βίωμα». (Δ1)

«Η μη αντιμετώπιση των αιτιών». (Δ2)

Τίνος είναι καθήκον η τελική/συνολική αξιολόγηση; Η επόμενη ερώτηση έδινε κάποια καίρια πρόσωπα (μεμονωμένα ή ως σύνολο) ως προτεινόμενες απαντήσεις (Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης ή ομαδικό καθήκον;). Οι μισοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές απάντησαν ότι πρόκειται για συλλογική υποχρέωση, από την οποία δεν εξαιρείται κανένας (E1, E4, E6, E8, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ8, Δ9). Ο Δ7 απάντησε ότι αν και η τελική αξιολόγηση είναι καθήκον όλων, «η ευθύνη ... βαρύνει περισσότερο τον εκπαιδευτικό της τάξης γιατί περνάει περισσότερες ώρες με το παιδί». Οι υπόλοιπες απαντήσεις εμφανίζουν ποικιλία: του εκπαιδευτικού της τάξης (Δ10), των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο τμήμα του παιδιού (E5, E7, Δ6), των εκπαιδευτικών της τάξης και του διευθυντή (E3), των τριών παραπάνω μαζί (E2), του συλλόγου διδασκόντων (Δ5), των εκπαιδευτικών της τάξης, του διευθυντή και του ειδικού ψυχικής υγείας (E9).

Εξετάζοντας το περιεχόμενο της τελικής αξιολόγησης, η έρευνα εστίασε στο αν παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον και αν ναι, στο πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα. Εκτός από δύο θετικές απαντήσεις (E2, Δ5, Δ9), οι υπόλοιπες ήταν είτε απόλυτα αρνητικές (E4, E8, E10, Δ2, Δ3, Δ6) είτε μερικώς αρνητικές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που ερωτήθηκαν, είπαν ότι ενώ η εξέλιξη του παιδιού παρακολουθείται στο ίδιο σχολείο, δεν προχωράει παραπέρα ούτε στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα ούτε στο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (E3, E5, E6, Δ1, Δ7, Δ10). Ο E3 σημείωσε ότι *«υπάρχει κενό ανάμεσα στις βαθμίδες και δεν παρακολουθείται η πορεία του παιδιού όταν φύγει από το σχολείο. Εναπόκειται καθαρά προσωπικά στον κάθε εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για τον μαθητή του να πληροφορηθεί για την πορεία του, πράγμα πολύ σπάνιο»*. Σύμφωνα με τον Δ1, η τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει την παρακολούθηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και το εξωσχολικό περιβάλλον, απουσιάζει όμως η σύνδεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Την ανάγκη αυτή επισήμανε και ο E5, ώστε να γνωρίζει ο νέος σύλλογος διδασκόντων *«τη φύση του προβλήματος, τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν και τα αποτελέσματα αυτών, ώστε εάν χρειαστεί, να υπάρχει μια ομαλή συνέχεια και να μην ξαναρχίζουν από την αρχή»*. Τέλος, σε πέντε περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι η παρακολούθηση της πορείας του μαθητή γίνεται και στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, μόνο όταν ο μαθητής έχει παραπεμφθεί στα ΚΕΣΥ, οπότε και επιβάλλεται η επαναξιολόγησή του (E6, E7, E9, Δ4, Δ8).

Το επόμενο ερώτημα αφορά στη δυνατότητα και θεμιτότητα της αξιοποίησης της τελικής αξιολόγησης ενός παιδιού με Διαταραχή Διαγωγής στην αντιμετώπιση ενός άλλου. Η ερώτηση ξεκινούσε με τη διαπίστωση ότι καμία περίπτωση διαταραχής συμπεριφοράς δεν είναι ίδια με την άλλη. Την άποψη ότι λόγω της ιδιαιτερότητας κάθε παιδιού, η αντιμετώπιση είναι διαφορετική και συνεπώς μη εφαρμόσιμη σε άλλα, εξέφρασε μόνο ο Δ4. Αντίθετη γνώμη (ότι δηλαδή η εμπειρία μπορεί να βοηθήσει στο μέλλον κι άλλα παιδιά) είχαν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και διευθυντές, από τους οποίους οι Ε4, Ε8, Δ1 και Δ3 δε σχολίασαν περαιτέρω. Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, αναφέρθηκαν τα κοινά στοιχεία, οι «κοινοί τόποι» μεταξύ των περιπτώσεων διαταραγμένης συμπεριφοράς (Ε1, Ε7, Ε9, Ε10, Δ9). Τα βήματα, οι πρακτικές διαχείρισης, οι τακτικές και τα πρόσωπα που τις εφάρμοσαν, αναγνωρίστηκαν επίσης ως κοινά ή παρόμοια, άρα και ωφέλιμο να δοκιμάζονται στα παιδιά (Ε6, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10), ενώ για τον Ε5 «*το κοινό σε όλα είναι ότι χρειάζονται την κατανόηση, την βοήθεια και την αγάπη του εκπαιδευτικού*». Τέλος, για τους Ε2, Ε3 και Δ2, η εφαρμογή των συμπερασμάτων της τελικής αξιολόγησης ακόμη και διαφορετικών περιπτώσεων, εξαργυρώνεται σε γνώση και εμπειρία για τον εκπαιδευτικό και το σχολείο.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε η γνώμη εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη σκοπιμότητα τήρησης ενός «αρχείου δράσεων» και δημιουργίας ενός «δικτύου σχολείων», ώστε να μοιράζεται η εμπειρία με τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής με όσο γίνεται περισσότερους. Τα σχολεία αυτά θα ανήκουν σε «ευαίσθητες» οικονομικά και κοινωνικά περιοχές, με ιστορικό πολλών δυσλειτουργικών οικογενειών. Η ιδέα δημιουργίας αρχείου και σχολικού δικτύου βρήκε σύμφωνους όλους τους ερωτηθέντες πλην ενός, αν και μερικοί έθεσαν προϋποθέσεις, όπως: να χρησιμοποιείται το αρχείο δράσεων μέσα στο ίδιο το σχολείο (Ε7, Ε10), να διέπονται τα σχολεία του δικτύου από την ίδια φιλοσοφία απέναντι στα προβλήματα και τις ίδιες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Δ4), να υπάρχει διακριτικότητα στη χρήση των προσωπικών δεδομένων του κάθε παιδιού και της οικογένειάς του (Ε8) και να καλυφθούν οι όποιες πρωτοβουλίες από αντίστοιχο νομικό πλαίσιο (Δ2, Δ3).

Η χρησιμότητα του αρχείου και του δικτύου σχολείων, όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω, έγκειται, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, στη διοργάνωση κύκλου συζητήσεων (και με γονείς και παιδιά), επιμορφωτικών σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για την άντληση και τη διάχυση καλών πρακτικών σε θέματα Διαταραχής Διαγωγής (Ε1, Ε4, Ε6, Ε7, Ε9, Ε10, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10). Ο Δ3 πρότεινε τη δυνατότητα πρόσκλησης ειδικών σε θέματα συμπεριφοράς, ο Ε5 τις πρακτικές άσκησης και ο Δ1 την ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των τάξεων των διαφόρων σχολείων, «*προκειμένου να*

παρακολουθούν επί του πρακτέου τη διαχείριση καταστάσεων και να γίνεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε αυτό». Επιπρόσθετα, ο E2 ανέφερε ότι «θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές δράσεις μεταξύ των σχολείων, εκδηλώσεις, θεατρικά εργαστήρια, προβολές ταινιών, επισκέψεις μεταξύ τμημάτων με περιπτώσεις παρόμοιων συμπεριφορών και συμμετοχή σε προγράμματα μεταξύ των σχολείων, ακόμη και εκτός σχολικού ωραρίου». Βέβαια, ο τελευταίος παράγοντας, αυτός του χρόνου διεξαγωγής των παραπάνω δράσεων, σχολιάστηκε ως προβληματικός από τον E3:

«Το πρόβλημα σε όλες αυτές τις ιδέες είναι η έλλειψη χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών και η επιφόρτισή τους με πολλές αρμοδιότητες που τους απομακρύνουν από το καθαρά εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, θα μπορούσαν να υπάρχουν πρωτοβουλίες και σε επίπεδο Πολιτείας και όχι να εναπόκεινται όλα στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών».

Η άποψη του Δ5 παρατίθεται ξεχωριστά, καθώς είναι απορριπτική απέναντι στην ιδέα που δόθηκε για σχολιασμό:

«Το δίκτυο είναι χρήσιμο μόνο για στατιστικές. Εξωραΐζει τις καταστάσεις. Η εμπειρία δεν μεταφέρεται εκτός σχολείου».

Όπως και στον προηγούμενο θεματικό άξονα, ζητήθηκε, πριν το τέλος της συνέντευξης, η μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής. Σε τρεις μόνο περιπτώσεις, η απάντηση είχε να κάνει με το ίδιο το παιδί και ειδικότερα, με την «παγίωση» της θετικής συμπεριφοράς του (E7, E10, Δ7, Δ9). Άλλοι τρεις ερωτώμενοι (E2, Δ2, Δ8) έκριναν ως μεγαλύτερη πρόκληση τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας στο επίπεδο της έγκυρης και ολοκληρωμένης πληροφόρησης και της συμφωνίας για την από κοινού αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού («Η μεγαλύτερη δυσκολία στην αξιολόγηση των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής είναι η εσφαλμένη γνώση του εκπαιδευτικού για το οικογενειακό περιβάλλον και η άρνηση των γονέων να πληροφορηθούν, η παραμέληση και αδιαφορία για το παιδί τους, με αποτέλεσμα τα σοβαρά θέματα συμπεριφοράς του μαθητή να αξιολογούνται λανθασμένα ή να παρερμηνεύονται», E2).

Μία τρίτη μερίδα εκπαιδευτικών και διευθυντών θεώρησε πιο δύσκολο κομμάτι της διαδικασίας την ομοφωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (E9, Δ3, Δ4, Δ6, Δ10). Η ανάγκη, επίσης, να περάσει χρόνος «για να μπορέσει να αποδειχθεί αν κάποια πρακτική δούλεψε καλά ή όχι και αρκετές περιπτώσεις παιδιών για να βγουν ασφαλή συμπεράσματα» (E1) και η έλλειψη του διαθέσιμου χρόνου από την πλευρά των

εκπαιδευτικών (E3) αναφέρθηκαν ως προβλήματα, όπως επίσης και η απουσία στο σχολείο εξειδικευμένης γνώσης από κάθε πηγή (E3, Δ3). Ο Δ1 περιέγραψε συνολικά τη δυσχερή αυτή κατάσταση ως εξής:

«Συνήθως υπάρχει η ανάγκη όλων να παρουσιάσουν πρόοδο και θετικά αποτελέσματα. Έτσι, κατά την τελική αξιολόγηση υπάρχει τονισμός των θετικών αποτελεσμάτων. Επίσης, συχνά οι εμπλεκόμενοι θέλουν μια «λήξη». Το γεγονός ότι θα χρειαζόταν μια συνέχεια στο χρόνο που θα επεκτεινόταν και σε επόμενες χρονιές και σε επόμενους στόχους, κάνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είτε να τονίζουν ότι λύθηκαν όλα είτε να απορρίπτουν όλες τις παρεμβάσεις και τελικά δε γίνεται τίποτα».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία άλλη διάσταση της τελικής αξιολόγησης, η οποία αφορά στη δυσκολία της γραπτής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής και στην εξαγωγή ποιοτικών συμπερασμάτων, μια που αυτά δεν μπορούν να είναι μετρήσιμα:

«Είναι δύσκολο να διατυπωθούν όλα αυτά σε μια κόλλα χαρτί και να αξιολογήσεις τις στρατηγικές που εφάρμοσες». (E4)

«Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι να καταγράψουμε περιστατικά που δεν είχαν επιτυχή έκβαση». (E5)

«Μετρήσιμα, ποσοτικά αποτελέσματα δε μπορούμε να έχουμε παρά μόνο εμπειρικά ποιοτικά αποτελέσματα που όμως δε στηρίζονται σε νόρμες». (E6)

«Την καταγραφή όλων των πρακτικών που εφαρμόστηκαν από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διεύθυνση ανά μαθητή». (E8)

Τέλος, ο Δ5 ανέφερε ως το μεγαλύτερο πρόβλημα που αναδεικνύεται στη φάση της τελικής αξιολόγησης, το ότι ο αρχικός εντοπισμός του προβλήματος μπορεί να μην ήταν σωστός: *«Μια φαινομενικά βελτιωμένη συμπεριφορά, μπορεί να έχει δημιουργήσει άλλα προβλήματα που δεν φαίνονται από την αρχή».*

Ο τρίτος θεματικός άξονας και μαζί με αυτόν, η συνέντευξη έκλεισε με την υποβολή προτάσεων για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής. Εκτός από τρεις περιπτώσεις που δεν απάντησαν στην ερώτηση, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και διευθυντές εστίασαν στην οργάνωση μιας πλήρους αξιολόγησης και στις καλύτερες και μονιμότερες συνεργασίες για τη διαχείριση των προβλημάτων. Έτσι λοιπόν, κάποιες απαντήσεις έριξαν το βάρος στη

διαρκή/ενδιάμεση αξιολόγηση, την αξιολόγηση δηλαδή κάθε βήματος της διαδικασίας, ενώ σε κάποιες προσδιορίστηκε με ακρίβεια το περιεχόμενο της τελικής αποτίμησης:

«Η τελική αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί το τελευταίο στάδιο της προσεκτικής λεπτομερούς καταγραφής της παρέμβασης, από την έναρξή της και μιας διαρκούς αξιολόγησης ανάλογα με την επιμέρους στοχοθεσία». (E7)

«μηνιαία αξιολόγηση μαθητή» (Δ6)

«Η παρέμβαση και η διαρκής αξιολόγηση, λαμβάνοντας υπόψη και την επιμέρους στοχοθεσία, είναι σημαντικότερες από την τελική/ συνολική αξιολόγηση». (E10)

«Η τελική αξιολόγηση να περιλαμβάνει την αρχική διάγνωση του προβλήματος, γιατί το παιδί συμπεριφέρεται έτσι και πώς μπορεί να βοηθηθεί, τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, την επίτευξη των στόχων». (E5)

«Η τελική αξιολόγηση ... θα πρέπει να περιέχει με κάθε λεπτομέρεια τα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή με την αντικοινωνική συμπεριφορά, τα συμπτώματα που οδηγούν στη διαταραγμένη συμπεριφορά, την περιγραφή της προσπάθειας που πραγματοποιείται, προκειμένου να μειωθεί ή να εκμηδενιστεί το πρόβλημα, τις δράσεις, τα προγράμματα, τις επισκέψεις που γίνονται για την επιτυχία της προσπάθειας, τη συμβολή ειδικών επιστημονικών συνεργατών και των ειδικών διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων, την εξέλιξη, επιτυχία ή αποτυχία στην αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή». (E2)

Από τις υπόλοιπες απαντήσεις ομαδοποιούνται με κριτήριο το κοινό τους στοιχείο που δεν είναι άλλο από τις συνεργασίες και μάλιστα με τους ειδικούς σε μόνιμη βάση για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών (E1, E3, E6, E8, E9, Δ3, Δ6, Δ8, Δ10). Καταγράφηκαν, τέλος, οι παρακάτω μεμονωμένες προτάσεις:

«Δημιουργία προκαθορισμένων τεστ αξιολόγησης πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής». (E6)

«Διακριτικότητα από μέρους των εκπαιδευτικών στον τρόπο προσέγγισης των γονέων ... Συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριφοράς». (E9)

«Χρόνος στο εργασιακό ωράριο για την απρόσκοπτη συνεργασία των εκπαιδευτικών». (Δ2)

«...θέσπιση ειδικών πρωτοκόλλων σχετικών με την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής». (Δ3)

Αξίζει να αναφερθεί, τέλος, η απάντηση του Δ4, στην οποία συνοψίζονται δύο σπουδαίες αρχές της εκπαίδευσης γενικότερα:

«Θα επικαλεστώ δύο μεγάλους δασκάλους: Αγαπάτε τα παιδιά (Πεσταλότζι) και Ουδείς εκών κακός (Σωκράτης)».

7. Συμπεράσματα

Διερευνώντας τις πρακτικές που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, η παρούσα εργασία εξέτασε όλα τα στάδια της αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, συνοψίζονται ως εξής:

1. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (13/20) δεν θεωρούν εύκολη τη διάκριση ανάμεσα στη φυσιολογική, με βάση και την ηλικία των παιδιών του δημοτικού, ζωηρότητα και τη διαταραγμένη συμπεριφορά. Ο εντοπισμός της τελευταίας διευκολύνεται από προϋποθέσεις, όπως η εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση του εκπαιδευτικού, η εντατική παρακολούθηση, το προσωπικό ενδιαφέρον.

Μόνο για το 1/3 των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, είναι εύκολα αναγνωρίσιμη η Διαταραχή Διαγωγής από «συμπτώματα», όπως η επιθετικότητα του παιδιού και γενικά η συχνή επανάληψη και η ένταση των αντικοινωνικών εκδηλώσεών του. Κοινή γραμμή των οπαδών αυτής της άποψης είναι ότι η σε αντίθεση με τα ζωηρά παιδιά που είναι ικανά να υπακούσουν σε κανόνες, αυτά με Διαταραχή Διαγωγής έχουν συνολική εικόνα απειθαρχίας.

Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη ομάδα απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν αριθμητικά από τους διευθυντές (α' ομάδα: 3Ε και 4Δ, β' ομάδα: 7Ε και 6Δ). Φαίνεται δηλαδή να μην υπάρχει απόκλιση στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργιών.

2. Η μεγάλη σημασία του έγκαιρου εντοπισμού της Διαταραχής Διαγωγής για όλους τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς είναι αδιαμφισβήτητη. Από όσους σχολίασαν το γιατί (12 στους 20), δόθηκε έμφαση (8 στους 12) στην έγκαιρη παρέμβαση στο ίδιο το παιδί. Όσο γρηγορότερα εντοπιστεί το πρόβλημα, τόσο απομακρυνόμαστε από τον κίνδυνο να εδραιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού και τόσο αμεσότερα αναζητείται η θεραπεία του. Σε μικρότερο βαθμό υποστηρίχθηκε το όφελος του έγκαιρου εντοπισμού για τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και γενικά το περιβάλλον του παιδιού.

Στην ερώτηση αυτή, μεγαλύτερο ενδιαφέρον να δώσουν πλήρεις και αιτιολογημένες απαντήσεις επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί (8 στους 10 έναντι 4 στους 10 διευθυντές).

3. Η ανίχνευση και η μετέπειτα διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής διευκολύνεται από τις εξωτερικευμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές (υπερκινητικότητα, επιθετικότητα,

άρνηση συνεργασίας, καταστροφές κ.ά.), σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (16 στους 20). Μόλις 3 εκπαιδευτικοί και 1 διευθυντής ανέφεραν στα σημάδια της διαταραγμένης συμπεριφοράς την εσωστρέφεια και την αυτοαπομόνωση. Οι διευθυντές δεν έχουν εικόνα του παθολογικά «κλειστού» παιδιού, αν οι εκπαιδευτικοί δεν τους τη μεταφέρουν. Φαίνεται πως τα «σιωπηλά συμπτώματα» είτε δεν ενοχλούν αρκετά είτε δεν «διαβάζονται» γρήγορα λόγω ενδεχομένως έλλειψης ειδικής γνώσης ή πείρας.

4. Στον εντοπισμό της Διαταραχής Διαγωγής συμμετέχει, σύμφωνα με τους περισσότερους συμμετέχοντες στην έρευνα, σύσσωμη η εκπαιδευτική κοινότητα, με πρώτο τον εκπαιδευτικό του τμήματος και συνεργάτες τους άλλους διδάσκοντες του τμήματος του παιδιού με την προβληματική συμπεριφορά, τον σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή σε ρόλο συντονιστή, τους γονείς, τον σύμβουλο παιδαγωγικών θεμάτων και τον ειδικό ψυχολόγο. Σε 4 περιπτώσεις αναφέρθηκε η άποψη των συμμαθητών ως επικουρική στην ανίχνευση του προβλήματος.
5. Ως προς το κομβικό σημείο στο οποίο η διάγνωση θεωρείται βέβαιη, οι περισσότερες απαντήσεις (14 στις 20) δείχνουν μία τάση προς την ίδια τη συμπεριφορά του παιδιού. Τα χαρακτηριστικά της (όπως προαναφέρθηκαν στην παράγραφο 3), η επανάληψη και η σταδιακή της επιδείνωση δίνουν την ίδια σιγουριά σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές (7 και 7 αντίστοιχα ταυτίστηκαν) ότι έχουν να κάνουν με παιδί με διαταραγμένη συμπεριφορά.

Έξι στο σύνολο εκπαιδευτικοί και διευθυντές (4 και 2 αντίστοιχα) υποστήριξαν ότι τη βεβαιότητα για τη διάγνωση παρέχει το/α άτομο/α που εμπλέκονται, είτε πρόκειται για το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου ανήκει και το παιδί, είτε για κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας. Υπάρχει λοιπόν μία μερίδα ανθρώπων στο σχολείο (υπερτερεί σε αυτήν ο αριθμός των εκπαιδευτικών έναντι των διευθυντών, εύλογα ίσως) οι οποίοι δεν νιώθουν ασφαλείς να διαγνώσουν τη διαταραχή συμπεριφοράς (οι ίδιοι ή οι συνάδελφοί τους), εφόσον υστερούν σε ειδική κατάρτιση.

Οι πρώτες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, αφού γίνει η διάγνωση της διαταραγμένης συμπεριφοράς, γενικά σχετίζονται με την προσέγγιση πολλών άλλων προσώπων (συναδέλφων εκπαιδευτικών, διευθυντή, συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης, ειδικών) για να επιβεβαιωθούν οι απόψεις τους, για να ενημερώσουν και να ενημερωθούν ή/και για να συναποφασίσουν κοινές δράσεις. Εδώ η συνάντηση και συζήτηση με τους γονείς αναφέρθηκε σε μεγάλο ποσοστό (από 7 εκπαιδευτικούς και 7

διευθυντές). Μόνο σε μία περίπτωση (εκπαιδευτικού) αναφέρθηκαν ενέργειες στοχευμένες στο ίδιο το παιδί. Σίγουρα, διαπιστώνεται μεγάλη ποικιλία στην πρώτη διαχείριση του προβλήματος, η οποία αποδεικνύει την απουσία κοινής πολιτικής, ενός πρωτοκόλλου δράσεων μετά τον πρώτο εντοπισμό. Επίσης, φαίνεται ξεκάθαρα η ανάγκη υποστήριξης των ενεργειών από τους άλλους, η αναζήτηση δηλαδή συνυπεύθυνων ατόμων στη λήψη και εκτέλεση αποφάσεων.

6. Οι αποφάσεις για τον τρόπο διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής λαμβάνονται από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο: άλλοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν, σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής. Η συνεργασία με τους γονείς και με τον σχολικό σύμβουλο υποστηρίχθηκε από 8 και 6 άτομα (4 εκπαιδευτικούς και 4 διευθυντές, 3 εκπαιδευτικούς και 3 διευθυντές αντίστοιχα). Γενικά, επικρατεί η ομόφωνη άποψη ότι η διαταραχή διαγωγής είναι υπόθεση συλλογική και η τάση είναι και σε αυτήν την περίπτωση να μοιράζονται οι ευθύνες.
7. Στο ερώτημα αν αντιμετωπίζονται από το σχολείο ισότιμα αφενός οι ακραίες διαταραχές που προκαλούν εμφανή δυσλειτουργία σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές και αφετέρου οι διαταραχές με εσωτερικευμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά, η πλειοψηφία απάντησε αρνητικά. Οι προκλητικές συμπεριφορές φαίνεται ότι προκαλούν την αμεσότερη ενασχόληση και αντιμετωπίζονται πιο επιτακτικά από τις «ήσυχες» περιπτώσεις (3 εκπαιδευτικοί και 8 διευθυντές) λόγω της γρήγορης διάγνωσής τους και των επιπτώσεών τους στους άλλους. Πέντε εκπαιδευτικοί είπαν ότι οι παρεμβάσεις είναι το ίδιο γρήγορες, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και διευθυντές υποστήριξαν ότι οι ακραίες συμπεριφορές αντιμετωπίζονται πρώτες, χωρίς όμως να παραβλέπονται εντελώς και οι άλλες.
8. Η αντιμετώπιση της διαταραχής συμπεριφοράς στοχεύει στο να βοηθηθεί πρωτίστως το παιδί που την εκδηλώνει, σύμφωνα με 4 εκπαιδευτικούς και 2 διευθυντές, ενώ κατά άλλους 7 στο σύνολο (2 εκπαιδευτικούς και 5 διευθυντές) στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Οι υπόλοιποι συνδύασαν στην απάντησή τους τις δύο μεταβλητές.
9. Η διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική και διοικητική του διευθυντή, όπως και η σχετική επιμόρφωσή τους, παίζουν αναμφισβήτητα μεγάλο ρόλο στην επιλογή των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής. Όσο πιο έμπειροι ή/και εξειδικευμένοι είναι ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής, τόσο πιο επαρκείς είναι απέναντι στα προβλήματα συμπεριφοράς και αλληλέγγυοι σε εκείνους που υστερούν σε πείρα ή γνώση. Ωστόσο, εξίσου μεγάλη ή

ακόμα μεγαλύτερη σημασία έχει η προσωπική βούληση και η ευαισθησία των προσώπων αυτών στην επαφή τους με το παιδί με τη διαταραχή.

10. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρείται καθολική αναγκαιότητα. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικοί και διευθυντές (11 στους 20) σχολίασαν τους λόγους, δημοφιλέστεροι από τους οποίους είναι η λήψη και η σύγκριση πληροφοριών σχετικά με την εξωσχολική συμπεριφορά του παιδιού και η συνέχιση της ίδιας πρακτικής που εφαρμόζεται στο σχολείο και στο σπίτι. Οι απαντήσεις φανερώνουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών λειτουργών πάνω στο θέμα: ξέρουν καλά ότι η δουλειά που γίνεται στο σχολείο για τη βελτίωση της συμπεριφοράς, είναι ανώφελη, αν δεν συνεχίζεται στο σπίτι. Από την άλλη, μαρτυρούν το μεγάλο ενδιαφέρον, κυρίως των εκπαιδευτικών (8 στους 11) και λιγότερο των διευθυντών, η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι να μην έχει τυπικό χαρακτήρα, αλλά να αποβαίνει ουσιαστικά και ολόπλευρα ωφέλιμη για το παιδί και για την οικογένειά του. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στο πρόβλημα του παιδιού τους και για έναν επιπλέον λόγο: αυτοί οι ίδιοι είναι οι αποδέκτες της προβληματικής συμπεριφοράς που αναστατώνει το μάθημά τους, διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις σε όλη τη σχολική κοινότητα, απειλεί τη σωματική ακεραιότητα μαθητών και ενηλίκων και συχνά, καταλήγει σε διαμαρτυρίες και καταγγελίες σε βάρος τους από τους γονείς των άλλων παιδιών.
11. Τα παραπάνω εξηγούν το γιατί ένας υπολογίσιμος αριθμός διευθυντών (4 στους 10) επιμένουν στη συνεργασία με τους γονείς και εξαντλούν κάθε μέσο πειθούς για να την πετύχουν, ακόμα κι όταν αυτοί αρνούνται να αναγνωρίσουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή την επιβραβεύουν ως ξεχωριστή ηγετική ικανότητα (κυρίως, την πιο επιθετική της μορφή). Ίσος αριθμός διευθυντών κρίνουν απαραίτητη και προτείνουν στους γονείς την αναζήτηση βοήθειας για τους ίδιους. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η μεγάλη πλειονότητα (7 στους 10) κατέθεσαν ότι στην απροθυμία των γονιών να συνεργαστούν με το σχολείο, αντιδρούν αναζητώντας, για μία ακόμα φορά, καθοδήγηση και «συμμαχίες» (από τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο, τον ειδικό ψυχικής υγείας). Σε δύο μόνο περιπτώσεις (1 εκπαιδευτικού και 1 διευθυντή), αναφέρθηκαν κατασταλτικά μέσα (κυρώσεις μέσα στο σχολείο, εισαγγελία ανηλίκων).
12. Τα 2/3 εκπαιδευτικών και διευθυντών κατέθεσαν την απουσία κοινής πολιτικής και πρωτοκόλλων δράσης από το σχολείο. Στους 13 αυτούς ανθρώπους, η πλειοψηφία ήταν διευθυντές (8 στους 13), οι οποίοι από τη θέση διοικητικής ευθύνης που κατέχουν, είναι και οι πλέον αρμόδιοι να έχουν γνώση πάνω στο θέμα. Οι υπόλοιποι 5

εκπαιδευτικοί απέδωσαν την απουσία κοινής γραμμής για τα περιστατικά στην ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης και από έναν διευθυντή αναφέρθηκε η απροθυμία για συνεργασίες και ομοφωνία μέσα στο σχολείο.

Για όσους απάντησαν ότι το σχολείο εφαρμόζει «κοινή πολιτική» για τις Διαταραχές Διαγωγής, φαίνεται πως ο όρος έχει διαφορετικό νόημα για τον καθένα (για άλλους ήταν κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες, για άλλους σήμαινε γενικά την παρέμβαση).

13. Τα στοιχεία για τα μέσα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί ώστε να επιβλέπουν την πρόοδο του παιδιού με τη Διαταραχή Διαγωγής, δεν είναι ενθαρρυντικά. Οι απαντήσεις δείχνουν μεγάλη ποικιλία απόψεων: σύμφωνα με 4 (2 εκπαιδευτικούς και 2 διευθυντές), χρησιμοποιείται μόνο η παρατήρηση και η κρίση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού του τμήματος, για άλλους 4 (2 εκπαιδευτικούς και 2 διευθυντές) η ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς, για 3 (1 εκπαιδευτικό και 2 διευθυντές) τα προγράμματα παρέμβασης και για δύο μεμονωμένα άτομα, έναν εκπαιδευτικό και έναν διευθυντή, η συνεργασία με τον ψυχολόγο και η επίδοση στα μαθήματα αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 1/3 των ερωτηθέντων απάντησε ότι η παρακολούθηση του μαθητή γίνεται από εξωσχολικούς παράγοντες, όπως τα ΚΕΣΥ ή το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας.
14. Κατά γενική ομολογία (20 στους 20), εξωτερική βοήθεια για τη διαχείριση της Διαταραχής Διαγωγής καλείται στο σχολείο, όταν έχουν αποτύχει οι παρεμβάσεις σε σχολικό επίπεδο (9 στους 20) ή όταν έχουν οδηγηθεί σε αδιέξοδο οι συζητήσεις με τους γονείς (7 στους 20). Δεν διαπιστώνεται απόκλιση στις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών. Είναι ενθαρρυντικό ότι η πρόσκληση εξωσχολικής βοήθειας δεν γίνεται αμέσως μόλις διαπιστωθεί η Διαταραχή Διαγωγής, αλλά αφού έχουν προηγηθεί προσπάθειες από το σχολείο να αντιμετωπιστεί η προβληματική συμπεριφορά. Οχτώ στους είκοσι (οι μισοί εκπαιδευτικοί και τρεις διευθυντές) καλούν πρώτα τον σχολικό σύμβουλο, έντεκα (οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί και έξι διευθυντές) απευθύνονται σε ειδικό ψυχικής υγείας και μόλις δύο ανέφεραν τον εισαγγελέα ανηλίκων. Η πλειοψηφία λοιπόν αναγνωρίζει τον ειδικό ή το ειδικό κέντρο ως τους πιο αρμόδιους να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, όταν αυτοί το χρειαστούν.
15. Κρίνοντας από την εμπειρία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές (7 και 9 αντίστοιχα) κατέθεσαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με διαγνωσμένη διαταραχή, λύνονται, αν και όχι χωρίς προϋποθέσεις (κυρίως, την έγκαιρη παρέμβαση του σχολείου, την καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τον

συντονισμό όλων όσοι αναλαμβάνουν κάποια ευθύνη και δευτερευόντως, την όρεξη του εκπαιδευτικού, τη σταδιακή κατάκτηση της ωριμότητας από το παιδί κ.ά.). Οι ίδιες αυτές συνθήκες αποτελούν και τους παράγοντες που κρίνουν την επιτυχία της αντιμετώπισης της διαταραχής και η απουσία τους στοιχίζει την καλή έκβαση των προσπαθειών. Μόνο το 1/5 (3 εκπαιδευτικοί και 1 διευθυντής) θεωρούν ότι τα περισσότερα προβλήματα μένουν και πολλαπλασιάζονται κατά τη συνέχιση της φοίτησης του παιδιού στο ίδιο ή άλλο σχολείο.

16. Οι περισσότερες απόψεις που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το τι συνιστά τη μεγαλύτερη δυσκολία στην αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής (9 εκπαιδευτικοί και 9 διευθυντές), συνοψίζονται αφενός στην επιλογή και τον συντονισμό των κατάλληλων (με γνώση και βούληση) προσώπων (εκπαιδευτικών και ειδικών ψυχολόγων) που θα αναλάβουν την ευθύνη να επιλύσουν το πρόβλημα και αφετέρου, στη δόμηση μιας καλής συνεργασίας με την οικογένεια. Γενικά, η δυσκολία προέρχεται από τον παράγοντα «άνθρωπος».
17. Η τελική/συνολική αξιολόγηση είναι σίγουρα για όλους (20 στους 20) απαραίτητη διαδικασία, η οποία αποβλέπει στην αναθεώρηση λαθών και παραλείψεων στους χειρισμούς, για μελλοντική εφαρμογή στα ίδια ή άλλα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής και κατά δεύτερο λόγο (σε 2 μόνο περιπτώσεις απαντήθηκε) για τον ίδιο τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό.
18. Οριστική εξάλειψη του προβλήματος της Διαταραχής Διαγωγής για το παιδί που την εμφανίζει και το περιβάλλον του, υφίσταται μόνο για 4 (2 και 2) εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Για την πλειοψηφία, είναι δυνατή μόνο η βελτίωση της συμπεριφοράς: είτε ως προς την ένταση και τη διάρκεια των αντιδραστικών εκδηλώσεων του παιδιού είτε ως προς συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού, η επίδοση στα μαθήματα, τα αισθήματα ικανοποίησής με τον εαυτό του.
19. Ακόμα και στις περιπτώσεις που θεωρούν ότι η προβληματική συμπεριφορά έχει περιοριστεί ή εξαλειφθεί, η πιθανότητα υποτροπής είναι μεγάλη για τους 19 στους 20 ερωτηθέντες. Η δυσμενής αυτή εξέλιξη αποδίδεται στο σχολείο και την οικογένεια και ιδιαίτερα σε αλλαγές στα δύο αυτά περιβάλλοντα που υπονομεύουν την ψυχοκοινωνική ισορροπία του παιδιού.
20. Οι μισοί εκπαιδευτικοί λειτουργοί (4 εκπαιδευτικοί και 6 διευθυντές) θεωρούν την τελική αξιολόγηση ομαδικό καθήκον, το οποίο αναλαμβάνουν από κοινού ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι υπόλοιποι διδάσκοντες στην τάξη του παιδιού με τη διαταραχή, ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, οι ειδικοί. Στις υπόλοιπες 10

απαντήσεις αναφέρθηκαν τα παραπάνω πρόσωπα μεμονωμένα ή σε ποικίλους συνδυασμούς, με δημοφιλέστερο τον εκπαιδευτικό της τάξης που έχει μεγαλύτερη επαφή με το παιδί που πάσχει. Οι γονείς δεν αναφέρθηκαν ως απαραίτητοι σε αυτό το στάδιο.

21. Δυστυχώς, στο περιεχόμενο της τελικής αξιολόγησης δεν περιλαμβάνεται η παρακολούθηση της εξέλιξης του παιδιού με τη Διαταραχή Διαγωγής στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (18 στις 20 απαντήσεις). Έξι άτομα (3 εκπαιδευτικοί και 3 διευθυντές) κατέθεσαν ότι μόνο στο σχολείο που φοιτά το παιδί, εποπτεύεται η πορεία του στις επόμενες τάξεις και άλλοι πέντε (3 εκπαιδευτικοί και 2 διευθυντές) είπαν ότι αυτό γίνεται μόνο από τον ειδικό φορέα (ΚΕΣΥ), όταν το παιδί έχει ήδη σχετική παραπομπή και γνωμάτευση. Άρα, στην καλύτερη περίπτωση, η αξιολόγηση της Διαταραχής Διαγωγής διακόπτεται στο δημοτικό σχολείο και εύλογα συνάγεται ότι η διαχείριση του προβλήματος ξεκινάει από το μηδέν στην επόμενη βαθμίδα φοίτησης, όπου εν τω μεταξύ ενδεχομένως τα προβλήματα έχουν πολλαπλασιαστεί και χειροτερέψει.
22. Μολονότι διαφορετική η κάθε περίπτωση Διαταραχής Διαγωγής από την άλλη, τα συμπεράσματα από την τελική αξιολόγηση μιας περίπτωσης μπορούν να βοηθήσουν και τις υπόλοιπες, καθώς αφενός οι προβληματικές συμπεριφορές και αφετέρου οι χειρισμοί και τα αρμόδια πρόσωπα παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά. Εξάλλου, η εμπειρία και η γνώση που αποκομίζει κανείς από τη διαχείριση του προβλήματος, είναι σε κάθε περίπτωση χρήσιμα εφόδια. Η άποψη αυτή εκφράζει τους 19 από τους 20 εκπαιδευτικούς και διευθυντές.
23. Στην ιδέα να δημιουργηθεί «αρχείο δράσεων» στα σχολεία και «δίκτυο σχολείων» σε ομοιογενείς περιοχές (για παράδειγμα, με μεγάλα ποσοστά ανεργίας και συνεπώς δυσλειτουργικών οικογενειών), η συντριπτική πλειοψηφία ανταποκρίθηκε θετικά (19 στους 20), αν και δεν παρέλειψε, όπως συνέβη και παραπάνω, να ορίσει προϋποθέσεις. Μεταξύ αυτών, συγκαταλέγεται η σύγκλιση παιδαγωγικών αρχών και δράσεων μεταξύ των σχολείων που θα δημιουργήσουν το «δίκτυο», καθώς και η κάλυψη των δράσεων και ο καθορισμός του προβλεπόμενου εργασιακού χρόνου, από σχετικό νομικό πλαίσιο (συνήθη αιτήματα στον κύκλο εκπαιδευτικών και διευθυντών, τα οποία «σκοτώνουν» την πρωτοβουλία). Η χρησιμότητα του «σχολικού δικτύου» εντοπίστηκε κυρίως στη διάχυση της εμπειρίας μέσα από συναντήσεις, ημερίδες, επισκέψεις κ.ά. Ένας μόνο διευθυντής τοποθετήθηκε αρνητικά απέναντι στις παραπάνω ιδέες που κατά τη γνώμη του, εξυπηρετούν περισσότερο το φαίνεσθαι παρά την ουσία του ζητήματος.

24. Οι τρεις μεγαλύτερες δυσκολίες που εντοπίζονται στο στάδιο της τελικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις, είναι η σύγκλιση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (1 εκπαιδευτικός και 4 διευθυντές), η εξασφάλιση των θετικών αποτελεσμάτων για το παιδί με τη Διαταραχή Διαγωγής σε βάθος χρόνου (2 εκπαιδευτικοί και 2 διευθυντές) και το γεγονός ότι τα ποιοτικά αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης δεν είναι μετρήσιμα και συνεπώς δεν καταγράφονται εύκολα (4 εκπαιδευτικοί). Ακολουθεί η συνεργασία με τους γονείς (1 εκπαιδευτικός και 2 διευθυντές), η απουσία μόνιμου ειδικού στο σχολείο και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
25. Για την καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, η τελική/συνολική αξιολόγηση κρίνεται καθοριστικής σημασίας. Πρέπει να αποτελεί το τελευταίο στάδιο μιας διαρκούς διαδικασίας σε τακτική βάση, η οποία θα συμπεριλαμβάνει με λεπτομέρεια όλα τα στάδια των παρεμβάσεων στο παιδί με τη διαταραχή, στην τάξη του αλλά και στην οικογένειά του. Μία άλλη δημοφιλής πρόταση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών είναι η διάθεση μόνιμων ειδικών ψυχικής υγείας προς όφελος του σχολείου και των λειτουργών του. Γενικά, οι συνεργασίες που τονίστηκαν από όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, φαίνονται να είναι πολύ σημαντικές στη διαχείριση ενός ζητήματος με τόσο σύνθετα αίτια και επιπτώσεις, όχι μόνο για το παιδί που τα βιώνει όσο και για τα μέλη ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας και του στενού εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Στα γενικά συμπεράσματα της έρευνας ανήκει η διαπίστωση ότι οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο, δεν εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση. Το γεγονός ότι οι διευθυντές στο ελληνικό σχολείο, αλλά και οι συγκεκριμένοι που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, έχουν μικρότερη θητεία σε θέση ευθύνης στην εκπαίδευση και μεγαλύτερη ως διδάσκοντες, θα μπορούσε να εξηγεί την ταύτιση των αντιλήψεών τους με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς στις περισσότερες απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (βλ. ερωτήσεις 1, 4, 5, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25). Διαφοροποίηση σημειώνεται στα εξής σημεία:

1. Στο στάδιο του εντοπισμού της Διαταραχής Διαγωγής, εκπαιδευτικοί και διευθυντές κατά πλειοψηφία μίλησαν μόνο για τα «εξωτερικά» σημάδια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αν και τρεις εκπαιδευτικοί (και μόλις ένας διευθυντής) ανέφεραν και

την εσωστρέφεια ανάμεσα σε αυτά (ερώτηση και συμπέρασμα 3). Φάνηκαν λοιπόν οι περισσότεροι και κυρίως οι διευθυντές να αγνοούν τα «σιωπηλά» συμπτώματα ως ύποπτα για Διαταραχή Διαγωγής.

2. Στο στάδιο της διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής, όταν οι παραπάνω ερωτήθηκαν ειδικότερα για το είδος της διαταραγμένης συμπεριφοράς, εξωτερικευμένης ή εσωτερικευμένης, που τους παρακινεί περισσότερο να ασχοληθούν μαζί της (ερώτηση και συμπέρασμα 7), τότε και πάλι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μία μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι σε όλες τις εκφάνσεις του προβλήματος. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φάνηκε να ενδιαφέρεται το ίδιο για όλα τα παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ η πλειονότητα των διευθυντών για την αποφυγή των προβλημάτων που δημιουργούν τα ακραία περιστατικά (ατυχήματα, δυσφήμιση, παράπονα εκπαιδευτικών, καταγγελίες από γονείς) και κυρίως, για την ομαλότητα στη λειτουργία του σχολείου. Μία άλλη ερμηνεία των αριθμών θα μπορούσε να είναι ότι οι διευθυντές ασχολούνται περισσότερο με τις εξωτερικευμένες διαταραχές, γιατί αυτές είναι που «φτάνουν» σε αυτούς από τους δασκάλους. Το συμπέρασμα από αυτήν την ερμηνεία είναι το εντελώς αντίθετο από πριν: αυτήν τη φορά, εκείνοι που δείχνουν τη λιγότερη ευαισθησία απέναντι στα εσωστρεφή παιδιά και συνεπώς, δεν αναφέρουν ή αργούν να αναφέρουν τις υποψίες τους, είναι οι εκπαιδευτικοί και όχι οι διευθυντές.

3. Την ίδια εικόνα σχηματίζει κανείς από τις απαντήσεις στο επόμενο ερώτημα σχετικά με τη στόχευση των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής (ερώτηση και συμπέρασμα 8), όπου και πάλι διαφαίνεται αφενός, η τάση των εκπαιδευτικών περισσότερο προς το παιδί που πάσχει και αφετέρου, η τάση των διευθυντών προς την εξάλειψη των προβλημάτων σε τρίτους και τη διατήρηση της καλής εικόνας του σχολείου τους.

4. Την απουσία κοινής πολιτικής και πρωτοκόλλων δράσης απέναντι στη Διαταραχή Διαγωγής (ερώτηση και συμπέρασμα 12), κατέθεσαν με βεβαιότητα κυρίως οι διευθυντές, οι οποίοι λόγω της θέσης ευθύνης που έχουν, γνωρίζουν περισσότερο για τα κενά της διοικητικής «γραφειοκρατίας». Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, απέδωσαν την έλλειψη κοινής γραμμής στην ιδιαιτερότητα της περίπτωσης του κάθε παιδιού, θεωρώντας έτσι ίσως δικαιολογημένη την μοναδικότητα των εκάστοτε πρακτικών. Μοιάζουν να έχουν συνηθίσει να λειτουργούν με εξατομικευμένους χειρισμούς, αναλαμβάνοντας διαφορετικές κάθε φορά πρωτοβουλίες και να μην ενοχλούνται από την απουσία πρωτοκόλλου δράσης για τη Διαταραχή Διαγωγής.

5. Ίσως με αυτόν τον τρόπο να εξηγείται η μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα, την οποία επεσήμαναν κυρίως οι διευθυντές ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης (ερώτηση και συμπέρασμα 24). Άλλωστε, οι διευθυντές έχουν τη συνολική εποπτεία και το βάρος ευθύνης για το παιδί με το διαγνωσμένο πρόβλημα καθ' όλη την εξαετή διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί το αναλαμβάνουν για 1, 2 ή το μέγιστο, 3 χρόνια. Σε αυτούς αναφέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί (μαζί με τις ειδικότητες) που διδάσκουν και σε αυτούς απευθύνονται για το ίδιο μεγάλο χρονικό διάστημα, και μάλιστα όχι πάντα σε ήπιο τόνο, οι γονείς των συμμαθητών, ώστε να αντιμετωπιστεί η δυσλειτουργία της τάξης.

8. Προτάσεις για συμπληρωματική έρευνα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η παρούσα εργασία, θα μπορούσαν να ελεγχθούν συμπληρωματικά από μία ποσοτική έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίων. Έτσι, τα συμπεράσματά της θα επιβεβαιώνονταν από έναν πολύ μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών λειτουργών, εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοτικών σχολείων, ώστε να είναι στη συνέχεια αξιοποιήσιμα για τη βελτίωση των συνθηκών που δημιουργεί η Διαταραχή Διαγωγής. Επίσης, σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή παρόμοιας, ποσοτικής ή ποιοτικής, έρευνας στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (γυμνάσιο, λύκειο), η παρούσα θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας για τις πρακτικές διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο ελληνικό σχολείο. Στην περίπτωση αυτή, θα φαινόταν καλύτερα ποιες αντιλήψεις και ποιοι χειρισμοί των εκπαιδευτικών και διευθυντών του δημοτικού σχολείου, έχουν θετικό αποτέλεσμα στη μετέπειτα πορεία του μαθητή και τι πρέπει να απορριφθεί ως περιττό, αναποτελεσματικό ή και επικίνδυνο.

Τέλος, η έρευνα σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά στο δημοτικό σχολείο θα μπορούσε να εξετάσει αν διαφοροποιείται η εκδήλωση της Διαταραχής Διαγωγής στα μαθήματα γενικής παιδείας και στα πρακτικά/καλλιτεχνικά μαθήματα και αν ναι, ποιες πρακτικές εφαρμόζονται από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Θα ξεκινούσε ελέγχοντας τη στερεότυπη γνώμη ότι τα μαθήματα που στοχεύουν σχεδόν αποκλειστικά στη γνώση (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κ.ά.) και συνδέονται γενικά με μεγαλύτερες απαιτήσεις προς τον μαθητή και αυστηρότερη οργάνωση σε σχέση με τα μαθήματα που στοχεύουν σε δεξιότητες (καλλιτεχνικά, φυσική αγωγή κ.ά.). Με άλλα λόγια, ισχύει ότι ο δάσκαλος της

τάξης διδάσκει τα πιο «βαρετά» κατά κοινή ομολογία μαθήματα, ενώ οι «ειδικότητες» έχουν πιο μοντέρνα και δημιουργικά αντικείμενα; Θα θέταμε, στη συνέχεια, το ερώτημα αν η φύση του μαθήματος μπορεί να ενθαρρύνει ή να κατευνάσει την αντιδραστική συμπεριφορά του μαθητή. Από την άλλη, υπάρχουν δάσκαλοι (γενικής παιδείας) που εφαρμόζουν χαλαρότερο από το συνηθισμένο πλαίσιο στη διδασκαλία των γενικών μαθημάτων και μεθόδους επικεντρωμένες στην ανακάλυψη της γνώσης, την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών και ταυτόχρονα δάσκαλοι ειδικοτήτων που αγνοούν ή αδιαφορούν για τα παραπάνω. Επίσης, ο πρώτος έρχεται σε μεγαλύτερη επαφή με τα παιδιά, γνωρίζει αυτά και τις οικογένειές τους καλύτερα, αποτελεί σταθερότερη παρουσία, σε αντίθεση με την άλλη κατηγορία που ενδεχομένως αντιμετωπίζει περισσότερους μαθητές σε σε ένα, δύο ή περισσότερα σχολεία και συχνά δεν έχει την πολυτέλεια να γνωρίζει ούτε τα ονόματά τους. Τελικά, ποιος παράγοντας καθορίζει κυρίως την εκδήλωση της διαταραχής διαγωγής και τις διαστάσεις που αυτή θα πάρει: η φύση του μαθήματος, το στυλ της διδασκαλίας ή η προσωπικότητα του δασκάλου;

Είναι βέβαιο ότι η διαχείριση της Διαταραχής Διαγωγής είναι ένα ζήτημα κομβικής σημασίας για τη διαμόρφωση ποιοτικότερων συνθηκών στο σχολείο, τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους και διευθυντές τους, με προεκτάσεις ποικίλες στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του σημερινού παιδιού και αυριανού εφήβου και ενήλικα. Αν και οι έρευνες στο πεδίο αυτό δεν μπορούν να αποφέρουν πάντα μετρήσιμα στοιχεία, μπορούν, ωστόσο, να συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση των παραμέτρων (κινήτρων, συμπεριφορών, συναισθημάτων), ώστε, με το χτίσιμο της εμπιστοσύνης και τις συνεργασίες, να γεφυρωθούν οι αποστάσεις μεταξύ των παιδιών, των γονέων, του σχολείου και της Πολιτείας, για να επιτευχθεί ο γενικότερος σκοπός της μόρφωσης, δηλαδή η θωράκιση των νέων ανθρώπων με γνώσεις και αξίες κοινωνικές και ηθικές και η τελική αυτονόμησή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΒΙΒΛΙΑ

Cole, M. & Cole, S. (2002), *Η Ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμος Β, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Ζάχαρης, Δ. (2003), *Επιθετικότητα και Αγωγή*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Herbert, M. (1998), *Η κακή συμπεριφορά, Βοηθώντας τους γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχή διαγωγής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Molnar, A. & Linqvist, B. (1993), *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπούζος, Α. (1999), *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Εκδ. Λύχνος.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2004), *Σχολείο και Οικογένεια, Δράσεις και αλληλεπιδράσεις*, Αθήνα: Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων.

Παπαγεωργίου, Β. (2001), *Παιδιά & Έφηβοι, Προβλήματα ψυχικής υγείας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπάς, Α. (2004), *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, τόμος Α, Αθήνα: Δελφοί.

Τσιπλητάρης, Α. (1996), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Ατραπός.

Χαραλαμπίδης, Γ. (1984), *Θεωρία της Παιδείας (Γενική παιδαγωγική)*, Αθήνα.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Βίλλη, Μ. (2011), Θεωρία του νου και Ηθική Αποδέσμευση σε δράστες σχολικού εκφοβισμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Ιωαννίνων.

Μάνου, Κ. (2008), Η μουσική ως εναλλακτικό μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μπουκόρου, Α. (2018), Η Διαταραχή Διαγωγής και οι συνέπειές της στο σχολείο (bullying) και στη γειτονιά, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Προαγωγής ψυχικής Υγείας και Πρόληψης Ψυχιατρικών Διαταραχών, Τμ. Ιατρικής ΕΚΠΑ.

Μπούρας, Ι. (2017), Εκπαιδευτικό λογισμικό βασισμένο στην θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Albert Bandura, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Σχολή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Πεπελιάς, Ν. (2018), Διαταραχή Διαγωγής: Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ψυχοπαθητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9-17 ετών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Προαγωγής ψυχικής Υγείας και Πρόληψης Ψυχιατρικών Διαταραχών, Τμ. Ιατρικής ΕΚΠΑ.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ - ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΦΕΚ 3246/2019 στο https://eduguidegr.s3.amazonaws.com/filer_public/79/10/791092e4-dda8-4cca-b261-24f9f217f99a/fek-koinonikoi-leitourgoi.pdf.

Κακούρος, Ε., Αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, Open courses, Τμ. Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Αθηνών στο <https://opencourses.gr/opencourse.xhtml;jsessionid=4866AFF8C77C5D19E932A6B77682494E?id=17486&ln=el>.

Κορδής Νεκτάριος, (25.03.2017), Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας στο https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/216147_ta-haraktiristika-toy-apotelesmatikoy-dieythynti-sholikis-monadas.

Κουρκούτας, Η., Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και τρόποι διαχείρισης Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, στο <http://impschool.gr/deltio-site/?p=1036>.

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/3111-kanonismos-leitourgias-kesy>

<https://www.galinos.gr/web/drugs/main/icdcodes/F91>.

<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/>.

<https://www.okana.gr/2012-02-03-13-02-03/kentraprolipsis>.

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf.

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf.

<https://psychoedu.gr/diaspastiki-diataraxi-parormisis-diagogis/>.

<https://www.psychologynow.gr/arhra-psyxikis-ygeias/psychikes-diataraxes/diataraxes-sympertiforas> (2018).

<https://sxolesgonewn>

<http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/diatrives/Mpouras/chapter2.pdf>.

ΑΛΛΑ

Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών - Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010) στο <http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20viomatiko.pdf>

Ερευνητικό Πρόγραμμα Ο.Ε.Π.Ε.Κ, Αποκλίνουσες συμπεριφορές - Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, Φάκελος Μελέτης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 24/01/2008.

Πουρσανίδου, Ε. (2016), Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πολιτικών, Τμ. Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.

Σκαλουμπάκας, Χ., Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΣΠΑ 2007-2013.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ε) ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ (Δ)					
Α/Α	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ/ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙ ΑΣ	ΘΗΤΕΙΑ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ
E1	38	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ	14	ΟΧΙ
E2	51	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΑ (2)	22	(ΥΠΟΔ/ΝΣ Η) 2
E3	44	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	19	ΟΧΙ
E4	52	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	29	ΟΧΙ
E5	55	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	24	ΟΧΙ
E6	52	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	18	ΟΧΙ
E7	52	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	21	ΟΧΙ
E8	42	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚ ΗΣ	ΟΧΙ	16	ΟΧΙ
E9	52	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	33	ΟΧΙ
E10	54	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	30	ΟΧΙ
Δ1	61	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ (ΕΙΔ.ΑΓΩΓΗ), Β ΠΤ.ΨΥΧΟΛΟ	35	12
Δ2	56	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ	30	4
Δ3	60	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	35	14
Δ4	60	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	36	13
Δ5	60	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΟΧΙ	35	1 (ΥΠΟΔ/ΝΣ Η 3)
Δ6	57	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ	33	4
Δ7	54	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	27	2
Δ8	58	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	32	10
Δ9	57	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	31	9
Δ10	61	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	35	12

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτήσεις συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα

Γενικές ερωτήσεις

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
2. Έχετε διοικητική θέση και για πόσο χρονικό διάστημα;
3. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
4. Έχετε κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση σε θέματα διαταραχής διαγωγής;

Ερευνητικό ερώτημα 1

Κάτω από ποιες συνθήκες γίνεται ο εντοπισμός της Διαταραχής Διαγωγής και ποιες είναι οι συνοδές δυσκολίες στο στάδιο αυτό;

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;
2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;
3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής;
4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);
5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;

Ερευνητικό ερώτημα 2

Ποιες παράμετροι καθορίζουν την επιλογή των τακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;
7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το

μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο διευθυντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς;

8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα;
10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή;
11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;
12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής;
13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;
14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους;
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο;

Ερευνητικό ερώτημα 3

Μετά την εφαρμογή των επιλεγμένων χειρισμών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή; Πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των παραπάνω χειρισμών για μελλοντική χρήση;

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί;
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα;
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια;
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον;
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα;
22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου;
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής;
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής;
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Οι συνεντεύξεις

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Ανάλογα με την πείρα του εκπαιδευτικού και τη βαρύτητα της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Φυσικά, απαιτείται χρόνος και παρατήρηση για να γίνει η σωστή περιγραφή της συμπεριφοράς.
- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;** Όσο πιο νωρίς γίνει η καταγραφή, τόσο περισσότερος χρόνος υπάρχει για να βρεθούν οι κατάλληλες τεχνικές για να βοηθηθεί ένα παιδί, αν αποδειχθεί ότι υπάρχει διαταραχή.
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής;** Όσον αφορά στα παιδιά, είναι σύνηθες μέσα στην τάξη να πειράζουν τους συμμαθητές τους σε σημείο που να τους ενοχλούν ή να καταστρέφουν τα πράγματά τους, επανειλημμένα και χωρίς να μπορούν να πειθαρχήσουν στις οδηγίες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν μπορούν να συνεργαστούν εύκολα με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και δείχνουν συνεχή ανυπακοή στους κανόνες της τάξης.
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Είναι καλό να υπάρχει μια συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τάξης, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν το μοτίβο της συμπεριφοράς του παιδιού επαναλαμβάνεται. Αν στο σχολείο υπάρχει ψυχολόγος, πρέπει να ζητηθεί και η βοήθειά του. Αν όντως υπάρχει θέμα, πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς και να απευθυνθούν και σε κάποιον ειδικό (παιδικό ψυχολόγο, για παράδειγμα, είτε στο σχολείο είτε εκτός σχολείου).
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Όταν η συμπεριφορά των μαθητών δεν επιδέχεται βελτίωσης και χειροτερεύει με την πάροδο του χρόνου. Πρέπει αρχικά να συζητήσει με τους συναδέλφους της τάξης και τον σχολικό

ψυχολόγο για να δει αν και αυτοί επιβεβαιώνουν τα ευρήματα και στη συνέχεια να γίνει ένας διάλογος με τους γονείς για να τους ενημερώσει αλλά και για να ενημερωθεί από αυτούς, για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι.

- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;** Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με το παιδί σε συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο και τη Διεύθυνση του σχολείου.
- 7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστηριότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς για να διαπιστώσουν τι συμβαίνει. Δε χρειάζεται να φτάσουν τα πράγματα στα άκρα για να υπάρξει παρέμβαση.**
- 8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;** Ανάλογα με το μέγεθος του προβλήματος, στοχεύουν τόσο στον εντοπισμό της διαταραχής, αν ακόμα δεν είναι ξεκάθαρα τα πράγματα, όσο και στην εξισορρόπηση της κατάστασης, αν υπάρχει μεγάλη ένταση.
- 9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα;** Σίγουρα η εμπειρία και η επιμόρφωση ενός εκπαιδευτικού παίζουν ρόλο στη διαχείριση της κατάστασης. Είναι καλό όμως, όπως ανέφερα παραπάνω, να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε οι λιγότερο έμπειροι ή εξειδικευμένοι να μπορέσουν και αυτοί να βοηθήσουν και να βοηθηθούν.
- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή;** Πρέπει οι δύο πλευρές (γονείς- εκπαιδευτικοί) να έχουν θετική διάθεση και να είναι έτοιμοι να

συμμετέχουν σε διάλογο, καθώς ο στόχος τους είναι κοινός. Είναι απαραίτητο να βοηθούν ο ένας τον άλλον για να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί.

- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Και στις δύο περιπτώσεις, πρέπει να γίνει σοβαρός διάλογος και ενημέρωση μαζί με ειδικούς (π.χ. σχολικό ψυχολόγο) για να καταλάβουν οι γονείς τι ακριβώς συμβαίνει με το παιδί. Τα πράγματα όμως είναι πολύ δύσκολα στη δεύτερη περίπτωση διότι οι γονείς ενθαρρύνουν τέτοιου είδους απαράδεκτες συμπεριφορές. Ίσως γι' αυτό το λόγο θα έπρεπε να υπάρξουν και κάποιες κυρώσεις στο παιδί (π.χ. μη συμμετοχή σε επισκέψεις ή σε δραστηριότητες του σχολείου).**
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Στο σχολείο λαμβάνουν χώρα διάφορες παρεμβάσεις με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους διαταραχών.**
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Το σχολείο εφαρμόζει διάφορα προγράμματα παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης αλλά και σε επίπεδο σχολείου, έτσι ώστε να υπάρξει ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς αλλά και να αποφευχθεί η στοχοποίηση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής.**
- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Σε σπάνιες περιπτώσεις που δεν μπορεί να βρεθεί κοινός τόπος επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς παρά και την παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου, μπορεί να κληθεί ο σχολικός σύμβουλος στο σχολείο.**
- 15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι παρεμβάσεις στα σχολεία φέρνουν θετικά αποτελέσματα. Καθοριστικός παράγοντας επίλυσης αποτελεί η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.**

- 16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Πρέπει η στάση και οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να είναι ενιαίες για να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπιση της κατάστασης.**
- 17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Είναι καλό να πραγματοποιείται μια τέτοιου είδους αξιολόγηση, έτσι ώστε να υπάρχει μια καταγραφή των στοιχείων που λειτούργησαν αλλά και αυτών που δεν ήταν χρήσιμα για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Επιπλέον, μια τέτοια έκθεση μπορεί να φανεί χρήσιμη σε παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις.**
- 18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν υπάρχει εμφανής και μακροχρόνια βελτίωση στη συμπεριφορά του παιδιού, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον.**
- 19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην αποτυχία κάποιας παρέμβασης από την πλευρά του σχολείου, είτε σε παράγοντες σχετικούς με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.**
- 20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Είναι ξεκάθαρα ομαδική υπόθεση, καθώς όλοι αυτοί οι παράγοντες συνεισφέρουν στο να επιλυθεί το πρόβλημα.**
- 21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Η παρακολούθηση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα ως προς το ποιες παρεμβάσεις και πρακτικές βοήθησαν στη βελτίωση της διαγωγής αλλά και ως προς το τι δεν λειτούργησε προς όφελος του παιδιού.**
- 22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Ναι, διότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία που εμφανίζονται σε κάθε περίπτωση.**

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Θα μπορούσε να αποδειχτεί χρήσιμη μια τέτοια πρακτική, με την οργάνωση ημερίδων ή σεμιναρίων. Έτσι, είναι πιθανό να βοηθηθούν και άλλα παιδιά σε παρόμοιες καταστάσεις.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Το γεγονός ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για να μπορέσει να αποδειχθεί, αν κάποια πρακτική δούλεψε καλά ή όχι και αρκετές περιπτώσεις παιδιών για να βγουν ασφαλή συμπεράσματα.
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και γονέων έτσι ώστε η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία να αποδειχθεί ακόμα πιο ωφέλιμη σε μελλοντικές δράσεις.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Είναι εμφανώς αναγνωρίσιμη και διαφορετική η ζωηρή συμπεριφορά ενός μαθητή από την αποκλίνουσα επιθετική που μπορεί να εκδηλώσει και να γίνει αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς η ζωηρότητα ενός παιδιού μπορεί να αφορά έντονη και κινητική συμπεριφορά, μεγάλη ενέργεια που μπορεί να κρύβει και την οποία ενδεχομένως να εκτονώσει ή μία ιδιαίτερη ζωντάνια που πιθανόν να διαθέτει, να είναι ενθουσιώδες και να έχει εύκολες εκρήξεις. Αντίθετα, η αποκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται με εναντιωματικές και επιθετικές συμπεριφορές και περιλαμβάνει συμπτώματα διαταραχών διαγωγής.

2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Ασφαλώς, είναι πολύ σημαντικός ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής, να γίνει άμεση διάγνωση για να αποφευχθεί ο κίνδυνος εξέλιξης σε εναντιωματική

προκλητική διαταραχή που περιλαμβάνει ανάρμοστα στοιχεία συμπεριφοράς, όπως αρνητικότητα, ανυπακοή και εχθρική στάση σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου καταλήγοντας με αυτά τα χαρακτηριστικά και στη μετέπειτα ζωή του, αντιδρώντας ακόμη και σε κάθε μορφή εξουσίας. Όσο πιο γρήγορα η δυσκολία διαγνωστεί, τόσο μεγαλύτερη βελτίωση θα υπάρξει μέσα από διάφορα συμπεριφοριστικά προγράμματα, στα οποία μπορεί να συμμετέχει.

3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Ο μαθητής με διαταραχή διαγωγής χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη αντικοινωνική συμπεριφορά και επιθετική ή προκλητική αγωγή, χαρακτηριστικά τα οποία παρατηρούνται περισσότερο από έξι μήνες και δεν αποτελούν στοιχεία μιας μεμονωμένης συμπεριφοράς. Τα παιδιά αυτά είναι απείθαρχα, προκλητικά στη στάση και το λόγο, πολύ συχνά λένε ψέματα, έχουν έντονες εκρήξεις θυμού, έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση με τους συμμαθητές τους, πολλές φορές τρομοκρατούν για να πετύχουν το στόχο τους, είναι σκληρά με τα ζώα και σε μεγαλύτερες ηλικίες έχουν επικίνδυνες συμπεριφορές (βάζουν φωτιές, κλέβουν κλπ.).

4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Καταρχήν, η παρατήρηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης που έχει και την ευθύνη της τάξης, ο οποίος αφού αντιληφθεί κάποιες αποκλίνουσες συμπεριφορές βεβαιωθεί ότι είναι συνεχιζόμενες με τον ίδιο ρυθμό, μπορεί να το συζητήσει με συνάδελφο εκπαιδευτικό ή με τον Διευθυντή του σχολείου. Αφού καταλήξουν σε διαταραχή διαγωγής, ενημερώνεται ο γονέας, ο οποίος, αφού κατανοήσει το πρόβλημα, το αναγνωρίσει και το παραδεχτεί, είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, θα πρέπει να ακολουθήσει μία διαδικασία σε συνεργασία με ειδικούς φορείς (ΠΙΚ, Εξωτερικά Ιατρεία, ΚΕΣΥ κλπ.) για να γίνει η σωστή διάγνωση. Πολλές φορές μπορεί να είναι απαραίτητη και η φαρμακευτική αγωγή, παρά τη νεαρή ηλικία.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν η ιδιαίτερα 'παραβατική' συμπεριφορά εκδηλώνεται κατ' εξακολούθηση και τα συμπτώματα είναι αρκετά εμφανή, ώστε να γίνονται καθημερινά αντιληπτά από τον δάσκαλο της τάξης αλλά και από άλλους

εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο μαθητής αυτός μπορεί να ενοχλεί σε μεγάλη συχνότητα τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συνεχώς παράπονα και δυσφορία από την πλευρά των άλλων παιδιών αλλά και των γονέων των μαθητών της τάξης ή και άλλων τάξεων. Δεν αναγνωρίζει ποτέ τα λάθη του, δεν φταίει ποτέ ο ίδιος αλλά πάντα οι άλλοι, γίνεται επιθετικός και βίαιος, μπορεί να πετάξει αντικείμενα την ώρα του μαθήματος, αντιμιλάει και ειρωνεύεται τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός αναζητά μία λύση που θα είναι σταθερή και χρήσιμη, όπως να είναι ξεκάθαροι οι κανόνες για το τι επιτρέπεται και τι όχι και να αναγνωρίζει ο μαθητής με την αποκλίνουσα συμπεριφορά, τις συνέπειες της παράβασής του, να υπάρχει θετικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, χωρίς απειλές και ειρωνείες από την πλευρά του εκπαιδευτικού και κλίμα εμπιστοσύνης μαζί του. Επιβραβεύσεις, προώθηση δεξιοτήτων, συχνή επικοινωνία είναι ενέργειες που βοηθούν τον μαθητή με διαταραχή διαγωγής.

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Η διαχείριση του περιστατικού με διαταραχή στη διαγωγή ξεκινάει, αρχικά, από τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος είναι συνήθως και ο πρώτος μάρτυρας της επιθετικής συμπεριφοράς, οπότε είναι το άτομο που θα ασχοληθεί με τον μαθητή, θα τον παρατηρήσει, θα επικοινωνήσει μαζί του για να κατανοήσει κάποια θέματα που πιθανόν να απασχολούν τον μαθητή και θα είναι σε στενή επαφή μαζί του για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων. Στη συνέχεια, γνωστοποιεί την ιδιαίτερα προβληματική συμπεριφορά σε άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και στη διεύθυνση του σχολείου, που ενημερώνεται για να πάρουν από κοινού αποφάσεις για την επίλυση του ζητήματος, ώστε να μην επεκταθεί και διογκωθεί, καλώντας τους γονείς προς ενημέρωση και συζήτηση μαζί τους. Επίσης, η παρουσία ψυχολογικής συμβούλου στη σχολική μονάδα είναι πολύ υποστηρικτική.

7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Ο εκπαιδευτικός της τάξης παρεμβαίνει σε όλα τα ζητήματα ανάρμοστων συμπεριφορών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε αυτές είναι θέματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών είτε και τις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Σε καμία

περίπτωση δεν επιτρέπει στάσεις και συμπεριφορές που κλονίζουν το περιβάλλον της τάξης, την ηρεμία του μαθητικού δυναμικού και την εκπαιδευτική ισορροπία που απειλούνται από μία ενδεχόμενη προκλητική διάθεση που μπορεί να παρουσιαστεί ανά πάσα στιγμή. Οι κανόνες και τα όρια ισχύουν σε όλο το διδακτικό ωράριο και οι κυρώσεις, επίσης. Στην περίπτωση, όμως, μιας σιωπηλής διαταραχής μαθητή, ο οποίος δεν είναι πολύ εκδηλωτικός, η συμπεριφορά του δεν θα πρέπει να παραβλέπεται. Η ενασχόληση με τα διάφορα ζητήματα είτε απλά είτε πιο σύνθετα είναι στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Οι ενέργειες για την αντιμετώπιση του προβλήματος της διαταραχής της διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου στοχεύουν στη σωστή κατεύθυνση του 'παραβατικού' μαθητή, στις συμβουλές με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, στη δημιουργία οριοθέτησης και κλίματος εμπιστοσύνης, στην προσαρμοστικότητα και την ένταξή του στη σχολική ομάδα και φυσικά στην αποφυγή στιγματισμού και περιθωριοποίησής του.

9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Είναι βέβαιο ότι η τακτική επιμόρφωση και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά σεμινάρια που συνδέονται με θέματα διαταραχών συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα χρήσιμα και υποστηρικτικά για τον εκπαιδευτικό σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα και αν βρίσκεται είτε διαθέτει πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση είτε λιγότερη. Ο συνδυασμός των γνώσεων και των εμπειριών σε τέτοιου τύπου λεπτά ζητήματα βοηθάει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση, ταυτόχρονα με τη διάθεση που τους χαρακτηρίζει, να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίλυσή τους.

10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Ο τρόπος χειρισμού της διαταραχής της διαγωγής του μαθητή πρέπει να αποφασίζεται από κοινού με τους γονείς, μέσα από συχνή επικοινωνία που χρειάζεται να διατηρήσει ο εκπαιδευτικός μαζί τους, την κατάλληλη πληροφόρηση που είναι απαραίτητο να έχει σε τακτά διαστήματα σχετικά με την πορεία της συμπεριφοράς του μαθητή και τη συχνή ενημέρωσή τους, μέσα σε ένα θετικό και φιλικό κλίμα συνεργασίας από τη στιγμή που θα εντοπιστεί το συμπεριφοριστικό πρόβλημα μέχρι την ολική ή έστω μερική επίλυσή του.

11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Ο εκπαιδευτικός που διαπιστώνει ότι οι γονείς του μαθητή με την αποκλίνουσα συμπεριφορά επηρεάζουν το παιδί τους με κουβέντες και στάσεις, οι οποίες έχουν αρνητικά αποτελέσματα και ενδεχομένως είναι αντικρουόμενες με όσα προσπαθεί να πετύχει ο ίδιος με το παιδί τους και έρχονται σε αντιπαράθεση με κανόνες και την αρμονική συνύπαρξη του μαθητικού κόσμου στους κόλπους του σχολείου, αντιδράει άμεσα καλώντας τους γονείς και συζητώντας μαζί τους σε συνεργασία με τον Διευθυντή σε ιδιαίτερο χώρο, ώστε να διασαφηνιστεί ο σωστός τρόπος συμπεριφοράς.

12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Το σχολείο διατηρεί μία κοινή πορεία και πολιτική για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφορών. Όταν παρουσιάζονται τέτοιου είδους ζητήματα, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου επικαλούνται την υποστήριξη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων. Στη συνάντηση αυτή ακούγονται απόψεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της διαταραγμένης συμπεριφοράς, μπορεί να συμμετέχει και η Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να συντελέσει αποτελεσματικά και η ίδια στην προσπάθεια αυτή με τις γνώσεις της ή ακόμη μπορεί να οργανωθεί συνάντηση με όλους της γονείς της τάξης, ώστε μέσα από πληθώρα προτάσεων να διευθετηθεί όσο αυτό είναι εφικτό το ζήτημα. Επιπλέον, όταν το ζήτημα είναι σοβαρό, να καταγραφεί στο Πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων ή στο Βιβλίο Σχολικής Ζωής.

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Μέσα από την παρατήρηση και παρακολούθηση της συμπεριφοράς του μαθητή μέσα στην τάξη αλλά και στα διαλείμματα από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς, με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες των μαθητών, με την υποστηρικτική και χρήσιμη παρουσία ψυχολογικής συμβούλου στο σχολείο και την οργάνωση συχνών συνεδριών. Επίσης, μέσα από το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας, σύμφωνα με το οποίο μία ομάδα εκπαιδευτικών παρατηρεί και καταγράφει τις ανάρμοστες και μη συμπεριφορές του μαθητή.

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς, ώστε να κατανοήσουν την ύπαρξη του προβλήματος, ενώ η διαταραχή της διαγωγής εξακολουθεί να υφίσταται και να διογκώνεται, δυσχεραίνοντας τη ροή του εκπαιδευτικού έργου και διαιωνίζοντας τις αντικοινωνικές συμπεριφορές εκτός σχολικής τάξης. Δηλαδή, όταν δημιουργούνται από τον μαθητή μεγαλύτερες εντάσεις και διαφωνίες, εχθρότητα, εριστικότητα, εκβιαστική συμπεριφορά προς τους συνομήλικούς του και υπάρχει η πιθανότητα περιθωριοποίησής του και οι γονείς δεν εννοούν να αναγνωρίσουν την ύπαρξη του προβλήματος, χαρακτηρίζοντας το παιδί του «λιγάκι ζωνρό», τότε καταφεύγουμε στην πρόσκληση ειδικών επιστημονικών συνεργατών στην τάξη, ώστε να θιχτούν ζητήματα συμπεριφοράς (κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχίατροι κλπ.) ή και την παραπομπή σε ειδικά συμβουλευτικά και διαγνωστικά κέντρα.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Όταν γίνει η έγκαιρη διάγνωση της ‘αντικοινωνικής’ συμπεριφοράς του μαθητή από νωρίς στη μαθητική του ζωή, μέσα από έναν πραγματικά υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και την άμεση παρέμβασή του από την πρώτη εμφάνιση του προβλήματος και τη διάθεση του γονέα να αποδεχτεί το ζήτημα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του παιδιού του και με τη σύμφωνη γνώμη του για περαιτέρω υποστήριξή του από ειδικούς επιστήμονες, μπορούμε να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Διαφορετικά, το σκηνικό αλλάζει όταν ο μαθητής περνάει στη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, αλλάζει μεγαλώνοντας, προσπαθεί να γίνει αρεστός στους συνομηλικούς με παρόμοιες συμπεριφορές και να εμπλέκονται όλοι μαζί σε εγκληματικές ή αντικοινωνικές δραστηριότητες, αποκτώντας ταυτότητα.

16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Τη μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση της διαταραχής της συμπεριφοράς αποτελεί η συνεργασία με τους γονείς, όταν δεν υπάρχει η διάθεση αναγνώρισης της προβληματικής στάσης του παιδιού τους και όταν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει την ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, ώστε να καταλήξει σε σωστά συμπεράσματα. Για παράδειγμα, μπορεί ο μαθητής να προέρχεται από ένα προβληματικό και ασταθές οικογενειακό περιβάλλον, ενδεχομένως με γονείς που αποτελούν αρνητικό πρότυπο για τον ίδιο, που τον παραμελούν, που δεν είναι ιδιαίτερα τρυφεροί ή αντίθετα είναι πολύ υπερπροστατευτικοί.

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Μέσα από την

προσπάθεια που πραγματοποιείται, ώστε να δοθεί σωστή κατεύθυνση στον αντικοινωνικό μαθητή και να εξαλειφθεί η έντονη διαταραγμένη συμπεριφορά είναι απαραίτητο να αξιολογούνται οι δράσεις και όλο το εγχείρημα για την αντιμετώπισή της, προκειμένου να διαπιστώσουμε την πορεία της εξέλιξης του μαθητή, την ενδεχόμενη αλλαγή της συμπεριφοράς του και την επιτυχία ή αποτυχία της προσπάθειας που γίνεται όχι μόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και όλων όσων εμπλέκονται για την αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Τα πρώτα αποτελέσματα θα φανούν, όταν εντοπιστεί μια πιο ήπια εκδήλωση συμπεριφοράς του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, όταν μειωθούν κατά κάποιο τρόπο οι προστριβές, οι εκρήξεις θυμού και οι αντιπαραθέσεις μέσα στην τάξη, όταν κοινωνικοποιηθεί και προσαρμοστεί στη σχολική ομάδα αλλά και με τη συμμετοχή του σε δράσεις με τους συνομηλίκους του επιδεικνύοντας κοινωνική και αρμονική συμπεριφορά και όταν πάψει να είναι εριστικός και εχθρικός απέναντι σε όλους. Το μεγαλύτερο, όμως, επίτευγμα θα είναι όταν διαπιστωθεί βελτίωση της μαθησιακής του

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Ενδεχομένως, να υπάρχει υποτροπή συμπεριφοράς την επόμενη χρονιά, από τη στιγμή που ο μαθητής απομακρύνεται από το σχολικό περιβάλλον για ένα μικρό διάστημα και δεν βρίσκεται σε επαφή με τον εκπαιδευτικό που του υποδεικνύει και του υπενθυμίζει κανονισμούς, όρια και προϋποθέσεις ή όταν το παιδί πραγματοποιεί κάποιες συναντήσεις με ειδικούς και διακόπτονται ή όταν αλλάζει κάτι στο οικογενειακό του περιβάλλον που το αναστατώνει, με αποτέλεσμα να χάνονται οι ισορροπίες.

20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Η καταγραφή των ενεργειών για την τελική αξιολόγηση του μαθητή και της συμπεριφοράς του, αρχικά, είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη, ώστε να υπάρχει μία σφαιρική και τεκμηριωμένη αναφορά όλων των λεπτομερειών που συνδέονται με τον τρόπο διαγωγής σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής αίθουσας. Στη συνέχεια, ο Διευθυντής υπάρχει περίπτωση να καταγράψει τη διαταραχή της διαγωγής του μαθητή στο Βιβλίο Σχολικής Ζωής ή όταν το θέμα κρίνεται σοβαρό, ώστε να παραπεμφθεί ο μαθητής σε κάποιο

διαγνωστικό κέντρο και διαφωνούν οι γονείς, τότε μπορεί να συντάξει πρακτικό που αποστέλλεται και στη Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει ενημέρωση, αναφορά και μαρτυρία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Παρακολουθείται η συμπεριφορά του μαθητή σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, από τη στιγμή που θα εντοπιστεί απόκλιση ή επιθετικότητα ή παραβατικότητα και πληροφορείται η Διεύθυνση στην επόμενη βαθμίδα, ώστε να είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας, αποστέλλονται όλα τα σχετικά έγγραφα που υπάρχουν, ώστε να υπάρχει εμπειριστατωμένη περιγραφή του ζητήματος και για τις προσπάθειες που έγιναν, για να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα και να συνεχιστεί η ίδια προσπάθεια. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει, επηρεάζει και καθορίζει την εξέλιξη και την πορεία της διαταραχής της συμπεριφοράς του παιδιού και συνεχώς θα πρέπει να διατηρείται συχνή επαφή και επικοινωνία, προκειμένου να συμπληρωθεί σωστά το παζλ της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Υπάρχουν πολλοί τύποι διαταραχής της συμπεριφοράς που σχετίζονται με ΔΕΠ-Υ, Διαταραχές διαγωγής και ελέγχου των παρορμήσεων, Συναισθηματικές διαταραχές, Ειδικές μαθησιακές διαταραχές και που μπορεί να εκδηλωθούν διαφορετικά σε κάθε παιδί. Η γνώση και η εμπειρία κρίνονται απαραίτητες, αλλά και ο τρόπος αντιμετώπισης είναι διαφορετικός για την κάθε περίπτωση παιδιού.

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Κατά τη γνώμη μου, κρίνεται αναγκαίο να καταγράφονται λεπτομερώς όλα τα περιστατικά διαταραχών διαγωγής και συμπεριφοράς και να διασφαλίζονται όλα τα στοιχεία με το υπόβαθρο του μαθητή (προσωπικότητα και οικογενειακό), οι δράσεις, ο τρόπος αντιμετώπισης της κάθε περίπτωσης και όλα τα βήματα της προσπάθειας και να αποτελούν αρχείο, ώστε να χρησιμοποιηθεί από κοινού με άλλα

σχολεία που αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις μέσα από ένα 'δίκτυο', για να μοιράζονται εμπειρίες, γνώσεις, σκέψεις. Θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές δράσεις μεταξύ των σχολείων, εκδηλώσεις, θεατρικά εργαστήρια, προβολές ταινιών, επισκέψεις μεταξύ τμημάτων με περιπτώσεις παρόμοιων συμπεριφορών και συμμετοχή σε προγράμματα μεταξύ των σχολείων, ακόμη και εκτός σχολικού ωραρίου.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Η μεγαλύτερη δυσκολία στην αξιολόγηση των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής της Διαγωγής είναι η εσφαλμένη γνώση του εκπαιδευτικού για το οικογενειακό περιβάλλον και η αδυναμία γνωριμίας του από άρνηση των γονέων, παραμέληση και αδιαφορία για το παιδί, με αποτέλεσμα τα σοβαρά θέματα συμπεριφοράς του μαθητή να αξιολογούνται λανθασμένα ή να παρερμηνεύονται.

25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Η τελική αξιολόγηση των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής θα πρέπει να περιέχει με κάθε λεπτομέρεια τα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή με την αντικοινωνική συμπεριφορά, τα συμπτώματα που οδηγούν στη διαταραγμένη συμπεριφορά, την περιγραφή της προσπάθειας που πραγματοποιείται, προκειμένου να μειωθεί ή να εκμηδενιστεί το πρόβλημα, τις δράσεις, τα προγράμματα, τις επισκέψεις που γίνονται για την επιτυχία της προσπάθειας, τη συμβολή ειδικών επιστημονικών συνεργατών και των ειδικών διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων, την εξέλιξη, επιτυχία ή αποτυχία στην θετική αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή. Κατά την άποψή μου, όλη αυτή τη δραστηριότητα και την οργάνωση της αξιολόγησης θα πρέπει να την αναλάβει ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος θα συνεργαστεί με όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν και συμβάλλουν στην προσπάθεια της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζοηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Ναι, διότι η προβληματική συμπεριφορά επαναλαμβάνεται διαρκώς και κυρίως σε ώρες και στιγμές που δεν είναι αποδεκτή. Μοιάζει δηλαδή να είναι εκτός «πλαισίου», να γίνεται εκτός τόπου και

χρόνου. Επιπλέον, ενοχλεί τους υπόλοιπους συμμαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία, ξεπερνώντας τα αποδεκτά όρια.

- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;** Όσο πιο νωρίς διαγνωστεί ένα πρόβλημα, τόσο πιο πολλές πιθανότητες υπάρχουν να διορθωθεί πριν να εδραιωθεί. Ο έγκαιρος εντοπισμός είναι επίσης πολύ σημαντικός, για να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πώς να συμπεριφερθεί κι αυτός με τη σειρά του, αλλά και να προσαρμόσει και να προετοιμάσει τη μέθοδο διδασκαλίας του.
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής;** Για την ταχύτερη διάγνωση είναι απαραίτητη η συνεργασία εκπαιδευτικού- γονέα. Όταν ο γονιός αρνείται να παραδεχτεί μια προβληματική συμπεριφορά του παιδιού του, τότε το πρόβλημα διαιωνίζεται και, όσο το παιδί μεγαλώνει, διογκώνεται.
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Αρχικά γίνεται ένας πρώτος εντοπισμός του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος οπωσδήποτε πρέπει να επιδιώξει τη γνώμη και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του τμήματος (ειδικότητες ή προηγούμενων εκπαιδευτικών). Σε καμία περίπτωση δεν είναι χρήσιμη η γνώμη άλλων γονέων της τάξης. Χρήσιμη είναι η γνώμη του διευθυντή ή και του σχολικού συμβούλου σε πιο σοβαρές περιπτώσεις. Αφού ο δάσκαλος συζητήσει το πρόβλημα με τους γονείς, πρέπει να παραπέμψει τον μαθητή σε κάποιον ειδικό που θα το εξετάσει λεπτομερώς και θα είναι αρμόδιος για τη διάγνωση.
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το παιδί συμφωνούν ότι πρόκειται για μαθητή με διαταραχή διαγωγής, τότε είναι σχεδόν σίγουρο πως κάτι δεν πάει καλά. Αν ο μαθητής παρουσιάζει τελείως διαφορετική εικόνα από μάθημα σε μάθημα, τότε ίσως να φταίει κάτι άλλο. Όπως είπα και παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μη διαστάσει να συζητήσει το πρόβλημα με τους συναδέλφους του και με τον διευθυντή του, έπειτα να οριστεί μια συνάντηση με τους γονείς του παιδιού παρουσία του διευθυντή και να τεθεί σε εφαρμογή μια κοινή στρατηγική αντιμετώπισης της συμπεριφοράς. Αν δεν υπάρξει βελτίωση, θα πρέπει να συζητηθεί η παραπομπή του παιδιού για διάγνωση. Η

επιλογή των τακτικών εξαρτάται από την επικοινωνία σχολείου-γονέων, εκπαιδευτικού-διευθυντή και φυσικά από τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς.

- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;** Σε ιδανικές συνθήκες ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον διευθυντή και τον Σύλλογο. Σε σοβαρές περιπτώσεις εμπλέκεται και ο σχολικός σύμβουλος - συντονιστής. Απαραίτητη είναι φυσικά και η καλή συνεργασία των γονιών με το σχολείο.
- 7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς;** Οπωσδήποτε, τα «σιωπηλά» συμπτώματα συμπεριφοράς που δεν ενοχλούν το μάθημα και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, μπορεί να αργήσουν να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει την απαραίτητη πείρα ή και ευαισθησία ή και τις εξειδικευμένες γνώσεις.
- 8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;** Όλες οι ενέργειες πρέπει να στοχεύουν τόσο στο καλό του συγκεκριμένου μαθητή όσο και του συνόλου της τάξης.
- 9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού;** Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Όπως προανέφερα, η εμπειρία του εκπαιδευτικού και οι γνώσεις που αυτός διαθέτει, είναι σημαντικές για την αποτελεσματική διάγνωση και αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Όμως εξίσου σημαντική είναι και η ευαισθησία του εκπαιδευτικού, η οποία δεν έχει σχέση με την πείρα, αλλά με τον χαρακτήρα του.
- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή;** Είναι απαραίτητη η καλή συνεργασία γονέων-σχολείου για τον σωστό χειρισμό της προβληματικής

συμπεριφοράς. Όπως είπα και προηγουμένως, ο γονέας είναι σημαντικό να εμπιστευθεί τον εκπαιδευτικό και να αντιληφθεί ότι όλες οι ενέργειες αποσκοπούν στην ευημερία του παιδιού του.

- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Η μόνη παρέμβαση που μπορεί να γίνει είναι οι συζητήσεις με τους γονείς και η προσπάθεια επισήμανσης της «λάθος» συμπεριφοράς. Όμως είναι πρακτικά πολύ δύσκολο να αλλάξει η νοοτροπία των γονιών.**
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι τα τελευταία χρόνια προσπαθεί μέσα από τον Σύλλογο να πάρει κάποιες κοινές αποφάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των «δύσκολων συμπεριφορών» ορισμένων μαθητών. Όμως επειδή η κάθε περίπτωση μπορεί να είναι διαφορετική, δεν νομίζω να είναι πρακτικά δυνατή η ύπαρξη προσχεδιασμένου πρωτόκολλου δράσης που να εφαρμόζεται σε κάθε μαθητή.**
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Δυστυχώς δεν είναι πολλά τα μέσα. Ο εκπαιδευτικός καλείται με μοναδικό όπλο του την αγάπη προς τον μαθητή και την δουλειά του να παρακολουθεί και να ελέγχει συμπεριφορές. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει σε ορισμένα σχολεία η εβδομαδιαία επίσκεψη ψυχολόγου που μπορεί να είναι υποστηρικτική, όμως δεν επαρκεί.**
- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν ο Σύλλογος αδυνατεί να βρει κάποια λύση, ή όταν υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς του μαθητή, τότε καλείται η βοήθεια του Συντονιστή Εκπαίδευσης.**
- 15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Να λυθούν εντελώς είναι πρακτικά αδύνατο, ιδίως όταν πρόκειται για σοβαρό θέμα. Κι αυτό γιατί μπορεί να έχουν σχέση με κληρονομικούς παράγοντες του μαθητή ή και των γονιών του. Όταν πρόκειται για μικρότερης σοβαρότητας θέματα, που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, μπορεί να βελτιωθούν ή και να λυθούν, εφόσον υπάρχει πάντα κοινή προσπάθεια από το σχολείο και από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.**

- 16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο;** Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι να εφαρμοστούν οι δράσεις από όλους όσους εμπλέκονται με το παιδί, τόσο στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό. Να υπάρχει συνέχεια και επιμονή. Στην περίπτωση που ο μαθητής έχει ήδη αξιολογηθεί από επίσημο φορέα και έχει «παράλληλη στήριξη» στην τάξη, θεωρώ πολύ προβληματικό το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αλλάζει κάθε χρονιά. Έτσι δεν υπάρχει συνέχεια ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται. Η πορεία του παιδιού παρακολουθείται και υπάρχει η ανάλογη ενημέρωση των γονέων. Είναι σημαντικό η ενημέρωση να είναι και θετική, όχι μόνο αρνητική.
- 17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί;** Φυσικά και πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση των δράσεων και αναπροσαρμογή τους, αν δεν επαρκούν. Επίσης καλό θα είναι να υπάρχει και αρχείο που θα μπορούσε να το χρησιμοποιήσει και ο επόμενος εκπαιδευτικός.
- 18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα;** Όταν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές έχουν μειωθεί αισθητά και για μεγάλο χρονικό διάστημα, είμαστε σε καλό δρόμο.
- 19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια;** Εάν ο επόμενος εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει την κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης της συμπεριφοράς, τότε ενδέχεται ο μαθητής να «υποτροπιάσει». Επίσης, πολλές φορές παρατηρείται κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού οι γονείς να «χαλαρώνουν» και να μην εφαρμόζουν όσα είχαν συμφωνηθεί με τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική χρονιά, έτσι το παιδί στις αρχές του Σεπτεμβρίου έχει ξαναγυρίσει σε δυσάρεστες συμπεριφορές. Πολλές φορές, αποκλίνουσες συμπεριφορές μπορεί να επηρεάζονται αρνητικά από αλλαγές, όπως η αλλαγή σχολείου, τάξης ή και εκπαιδευτικού.
- 20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Είναι υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την τάξη και του διευθυντή να συντονίσει τις προσπάθειες και να διατηρήσει ένα αρχείο στο σχολείο.**

- 21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Όσο το παιδί βρίσκεται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, ναι. Υπάρχει όμως κενό ανάμεσα στις βαθμίδες και δεν παρακολουθείται η πορεία του παιδιού όταν φύγει από το σχολείο. Εναπόκειται καθαρά προσωπικά στον κάθε εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για τον μαθητή του να πληροφορηθεί για την πορεία του, πράγμα πολύ σπάνιο.**
- 22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, όμως υπάρχουν κοινά στοιχεία και η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού είναι σαφώς πολύτιμη. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός έχει στο «οπλοστάσιό του» πολλές διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης ενός προβλήματος και μπορεί να διαλέξει κάθε φορά και να δοκιμάσει όποιες πιστεύει πως θα πετύχουν. Φυσικά αναπροσαρμόζει ανάλογα με το αποτέλεσμα.**
- 23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Θα ήταν χρήσιμο να τηρείται ένα αρχείο δράσεων και να υπάρχει επικοινωνία και βοήθεια ανάμεσα στα σχολεία. Θα μπορούσαν να διοργανωθούν σχετικές ενημερωτικές κι επιμορφωτικές ημερίδες ανάμεσα στα σχολεία μιας περιοχής. Το πρόβλημα σε όλες αυτές τις ιδέες είναι η έλλειψη χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών και η επιφόρτισή τους με πολλές αρμοδιότητες που τους απομακρύνουν από το καθαρά εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, θα μπορούσαν να υπάρχουν πρωτοβουλίες και σε επίπεδο Πολιτείας και όχι να εναπόκεινται όλα στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών.**
- 24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η έλλειψη χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών και πολλές φορές η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων. Επίσης η στήριξή τους από ειδικούς.**
- 25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής**

Διαγωγής; Τόσο η τελική αξιολόγηση όσο και αρχικά ο σχεδιασμός των δράσεων και η παρακολούθησή τους να γίνεται σε συνεννόηση με ειδικούς (ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κλπ), οι οποίοι να έχουν μια μόνιμη συνεργασία με τα σχολεία και να προσφέρουν στήριξη και βοήθεια στον εκπαιδευτικό.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Είναι διακριτά τα όρια ανάμεσα στην ζωηράδα και την προβληματική συμπεριφορά. Η προβληματική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από ένταση, διάρκεια και επιθετικότητα.
- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;** Είναι σημαντικό να γίνει νωρίς ο εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής για την καλύτερη βοήθεια τους.
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής;** Η παραβίαση κανόνων, η επιθετικότητα, οι κλοπές, η καταστροφή ξένης περιουσίας, η ανυπακοή
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Η διάγνωση γίνεται από ψυχολόγο. Όμως οι πρώτοι που θα πρέπει να ανιχνεύσουν την προβληματική συμπεριφορά, είναι οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με το παιδί σε συνεργασία πάντα με τους γονείς.
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Όταν η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού είναι συνεχόμενη και μεγάλης έντασης. Ο εκπαιδευτικός πρώτα προσπαθεί να πλησιάσει το παιδί, συζητά με τους γονείς, με τους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν στην τάξη, τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο.
- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;** Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με την βοήθεια πάντα του σχολικού ψυχολόγου.

7. **Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Τις περισσότερες φορές η παρέμβαση γίνεται όταν υπάρχουν προβλήματα στην τάξη. Αν τα συμπτώματα είναι “σιωπηλά”, ακόμα και να τα εντοπίσει ο εκπαιδευτικός, έρχεται αντιμέτωπος πολλές φορές με την άρνηση των γονέων.**
8. **Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στόχος των ενεργειών του εκπαιδευτικού είναι η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού και η αποφυγή στοχοποίησης του μέσα στην τάξη. Χρειάζεται υπομονή και κατανόηση για να καταλάβουμε τι κρύβεται πίσω από αυτή τη συμπεριφορά.**
9. **Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Σημαντική είναι η διδακτική εμπειρία και η σχετική επιμόρφωση στην αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής.**
10. **Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Μόνο με την καλή συνεργασία με τους γονείς μπορεί να αντιμετωπιστεί στο βαθμό που είναι δυνατό το πρόβλημα.**
11. **Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιες συμπεριφορές από τους γονείς. Στην αρχή συζητά μαζί τους, ξανά και ξανά κι αν συνεχίζουν στην ίδια άρνηση, απευθύνεται στον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο.**

12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Όχι.
13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Το μόνο μέσο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός είναι η στενή παρακολούθηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα και έξω από την τάξη.
14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν δεν υπάρχει καθόλου συνεργασία με τους γονείς και η συμπεριφορά του παιδιού δεν ελέγχεται.
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Τις περισσότερες φορές δυστυχώς τα προβλήματα μένουν. Η αποτυχία αντιμετώπισης οφείλεται ότι οι γονείς των παιδιών είναι αρνητικοί σε κάθε είδους παρεμβάσεις, αφού δεν αποδέχονται το πρόβλημα.
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Η μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση της διαταραχής διαγωγής είναι να μπορέσει ο δάσκαλος να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού και να μπορέσει να το πλησιάσει.
17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Πρέπει για να γνωρίζουμε ποιες στρατηγικές ήταν περισσότερο αποτελεσματικές.
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν η συμπεριφορά του παιδιού έχει πάψει να είναι παραβατική. Το παιδί είναι συνεργάσιμο και ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Μπορεί ένα παιδί να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά. Αυτό οφείλεται στην αλλαγή του εκπαιδευτικού, την αλλαγή της σύνδεσης της τάξης (στοχοποίηση του παιδιού) και σε προβληματικές καταστάσεις στο σπίτι.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των

γονέων ή ομαδικό καθήκον; Είναι ομαδικό καθήκον. Ο καθένας μπορεί να καταγράψει τις ενέργειες του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί που μπαίνουν στην τάξη αλλά κι αυτοί που εφημερεύουν στην αυλή.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Δυστυχώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος φορέας που θα παρακολουθεί τον μαθητή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Μπορεί να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου.
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Την διοργάνωση συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα και την ανταλλαγή διάφορων στρατηγικών που εφάρμοσαν.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Είναι δύσκολο να διατυπωθούν όλα αυτά σε μια κόλλα χαρτί και να αξιολογήσεις τις στρατηγικές που εφάρμοσες.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζοηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Αρκετά συχνά δεν είναι εύκολο να διαχωρίσουμε μια προβληματική συμπεριφορά από μια φυσιολογική ζοηρότητα. Αυτό που θα βοηθούσε είναι να παρατηρήσουμε την συχνότητα της προβληματικής συμπεριφοράς, την διάρκειά της αλλά και πόσο έντονη είναι. Σημαντικό ρόλο στο να εντοπίσουμε το «πρόβλημα», εάν υπάρχει, παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού αλλά και το πόσο καταρτισμένος είναι σε τέτοιου είδους συμπεριφορές.

2. **Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής;** Είναι πολύ σημαντικό να γίνει έγκαιρη αναγνώριση αυτών για να περιοριστούν οι αρνητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη αλλά και στον κοινωνικό περίγυρο.
3. **Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής;** Ένα παιδί που είναι υπερβολικά ενεργητικό, βρίσκεται σε συνεχή κίνηση, δεν συγκεντρώνεται στο μάθημα, στο παιχνίδι, στην δραστηριότητα, έχει συναισθηματικές εκρήξεις, δεν μπορεί να ελέγξει την συμπεριφορά του, είναι επιθετικό και ανυπάκουο αλλά και ένα παιδί που είναι απομονωμένο ή και παθητικό με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν έχει φίλους, δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες, υποδεικνύουν μια προβληματική συμπεριφορά.
4. **Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Μία διεπιστημονική ομάδα αποτελούμενη από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδιάτρους και ειδικούς παιδαγωγούς είναι η πιο αρμόδια για να κάνει την διάγνωση. Σημαντικό ρόλο παίζει η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε καθημερινή επαφή με το παιδί, με τους γονείς του παιδιού φυσικά αλλά και με τον Σχολικό Σύμβουλο για το διαδικαστικό μέρος κυρίως.
5. **Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Όταν ο εκπαιδευτικός έχει απέναντί του ένα παιδί που είναι σε συνεχή κίνηση, μιλάει συνεχώς, αυθαδιάζει, δεν συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενοχλεί τους συμμαθητές, επιτίθεται σωματικά ή και λεκτικά αλλά κι ένα παιδί που έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν τα καταφέρνει πολύ καλά στις δραστηριότητες κι αυτό το κάνει να απομονώνεται από τα άλλα παιδιά και να μην αναπτύσσει φιλίες ή και να προφασίζεται ότι πονάει η κοιλιά του, το κεφάλι του, τότε υπάρχει πρόβλημα.
Το πρώτο που έχει να κάνει είναι να το συζητήσει με τους γονείς, να ενημερώσει τον Διευθυντή του σχολείου, να συζητήσει, να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν στην τάξη κι έχουν άποψη και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων να το παραπέμψουν σε ειδική διεπιστημονική ομάδα.

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με τους γονείς, τον Διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων και τον σχολικό σύμβουλο μερικές φορές.
7. Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστηκότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Από τη στιγμή που παρενοχλείται το μάθημα από την διαταραγμένη συμπεριφορά, έστω και λίγο, ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει με ήπιο τρόπο στην αρχή προσπαθώντας να τον επαναφέρει στην τάξη είτε με ένα βλέμμα, ένα νεύμα ή μια παρατήρηση. Εάν συνεχίζεται η ίδια συμπεριφορά θα μπορούσε να γίνει μία κατ' ιδίαν συζήτηση με τον μαθητή. Τελευταία λύση η επικοινωνία με γονείς κι ενημέρωση του Συλλόγου και του Διευθυντή προκειμένου να αποφύγουμε σοβαρά περιστατικά. Εάν έχουμε ένα παιδί με σιωπηλά συμπτώματα, καλό θα είναι από την αρχή που θα το αντιληφθούμε, να προβούμε σε ενέργειες για την έγκαιρη κι έγκυρη διάγνωση.
8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στόχος είναι να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) και να γίνεται το μάθημα χωρίς προβλήματα.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Οπωσδήποτε η εμπειρία και η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού είναι πυλώνες για την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών αλλά πρέπει να λάβουμε υπόψη και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, πόσο προσιτός είναι στους μαθητές και την «χημεία» που υπάρχει ανάμεσα στις δύο πλευρές.

- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή;** Η συνεργασία με τους γονείς είναι από τα βασικότερα σημεία που πρέπει να προσέξουμε. Η σωστή συνεργασία και η από κοινού αντιμετώπιση του προβλήματος οδηγεί στην έγκαιρη και σωστή διάγνωση και προσέγγιση για να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα σε καλύτερο χρόνο.
- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;** Γίνεται προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή να προσεγγίσουν και να πείσουν τον γονέα πρώτα να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού (Συμβουλευτική γονέων) και ύστερα να το αντιμετωπίσει. Εάν υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο, συμβάλλει σημαντικά στην προσπάθεια αυτή καθώς έχει πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Επίσης καλείται και ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό του προβλήματος, είτε με τις συμβουλές του είτε με διοικητικές αποφάσεις.
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής;** Θέτουμε σαφείς κανόνες και όρια που πρέπει να τηρούνται. Υπάρχει ομάδα που καταγράφει τα περιστατικά και κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς και την διεύθυνση, παραπέμπει στην αρμόδια για την περίπτωση επιτροπή.
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;** Ο δάσκαλος αλλά και ο Διευθυντής έχει συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς, οι οποίοι πρωτίστως ενημερώνονται από την ομάδα που παρακολουθεί το παιδί.
- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;** Στην περίπτωση που δεν αποδίδουν τα μέτρα που έχει πάρει το σχολείο, π.χ. κανόνες, όρια, εκπαιδευτικά προγράμματα που να προάγουν την συνεργασία, πειθαρχία, υπακοή, καλείται ο σχολικός σύμβουλος πρώτα ο οποίος μπορεί να ενεργήσει όπως προαναφέρθηκε (με συμβουλές ή διοικητικές αποφάσεις) και αναλόγως την περίπτωση παραπέμπει σε αρμόδια Συμβουλευτική υπηρεσία.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Όταν υπάρχει συνεργασία, όπως προαναφέρθηκε, και κοινή γραμμή της διαχείρισης του προβλήματος από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, σαφώς και παρατηρείται βελτίωση στην διαγωγή του παιδιού. Μέσω της συμβουλευτικής αλλά και των πρακτικών που εφαρμόζονται, το παιδί δείχνει να συμμορφώνεται και να βελτιώνει την συμπεριφορά του. Επίσης παίζει ρόλο και το ότι το παιδί χρόνο με το χρόνο μεγαλώνει και ωριμάζει.

Στην περίπτωση που δεν υπάρχει συνεργασία και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αντίθετες μεταξύ τους πρακτικές, δεν υπάρχει επιτυχής αντιμετώπιση .

16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο; Η επιλογή των πρακτικών διαχείρισης έχει να κάνει με την ηλικία του παιδιού, τον χαρακτήρα του, την ένταση του προβλήματος και το ίδιο το πρόβλημα. Θεωρώ δύσκολο να οργανώσω την διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτρέψω το παιδί να εμφανίσει ανεπιθύμητη συμπεριφορά, να ενεργήσω δηλαδή προληπτικά.

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί; Σαφώς και είναι καλό να γίνεται αξιολόγηση των δράσεων προκειμένου να δούμε τα αποτελέσματα , εάν είναι θετικά ή αρνητικά και εάν χρειαστεί να αναθεωρήσουμε ορισμένα από αυτά, να τα βελτιώσουμε , να τα συμπληρώσουμε ή να τα απορρίψουμε.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν βλέπουμε ότι τα περιστατικά της προβληματικής συμπεριφοράς έχουν περιοριστεί σε συχνότητα, ένταση και διάρκεια, θεωρούμε ότι το πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία, έστω έως ένα βαθμό.

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Θα μπορούσε να συμβεί αυτό. Τα αίτια μπορεί να βρίσκονται στο οικογενειακό περιβάλλον (να βιώνει μια άσχημη κατάσταση στο σπίτι, π.χ. έναν χωρισμό ή έναν θάνατο), στο σχολικό περιβάλλον (ο εκπαιδευτικός που μπαίνει στην τάξη να μην έχει προσεγγίσει σωστά το παιδί) ή απλά να μπαίνει στην εφηβεία.

- 20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Θεωρώ ότι είναι υπόθεση κυρίως των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το συγκεκριμένο παιδί διότι αυτοί είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι που μπορούν να κάνουν σύγκριση το πριν και το μετά.**
- 21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Όταν αλλάξει βαθμίδα το παιδί, καλό είναι να ενημερώνεται εγγράφως ή και προφορικά ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου όπου πηγαίνει ώστε να γνωρίζουν την φύση του προβλήματος, τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν και τα αποτελέσματα αυτών ώστε εάν χρειαστεί, να υπάρχει μια ομαλή συνέχεια και να μην ξαναρχίζουν από την αρχή.**
- 22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Κάθε παιδί έχει την ιδιαιτερότητά του και θέλει τον δικό του τρόπο μεταχείρισης. Το κοινό σε όλα είναι ότι χρειάζονται την κατανόηση, την βοήθεια και την αγάπη του εκπαιδευτικού.**
- 23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Είναι θετικό στοιχείο να τηρείται αρχείο δράσεων, να γίνεται διαμοιρασμός των εμπειριών. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται ενημέρωση, ανταλλαγή πρακτικών. Μια πρωτοβουλία θα ήταν να διοργανωθούν επιμορφωτικές ημερίδες, για να μάθουν οι εκπαιδευτικοί πώς να ενεργούν σε παρόμοιες περιπτώσεις ή και να γίνουν πρακτικές άσκησης.**
- 24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι να καταγράψουμε περιστατικά που δεν είχαν επιτυχή έκβαση.**
- 25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής**

διαγωγής; Η τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει την αρχική διάγνωση του προβλήματος, γιατί το παιδί συμπεριφέρεται έτσι και πώς μπορεί να βοηθηθεί, τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, την επίτευξη των στόχων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Όταν η διαταραχή συμπεριφοράς είναι ήπια, είναι δυσδιάκριτα τα όρια με τη φυσιολογική ζωηρότητα και απαιτείται εμπειρία και γνώση από τον εκπαιδευτικό για να εντοπιστεί.
- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής;** Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής είναι σημαντικός για να γίνει και έγκαιρα η διάγνωση και στη συνέχεια η παρέμβαση, για να αποφευχθεί η εδραίωση της προβληματικής συμπεριφοράς.
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής;** Κύριο χαρακτηριστικό ενός παιδιού 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 είναι η επιθετική συμπεριφορά, η οποία προκαλεί σωματική βλάβη σε άλλους ανθρώπους ή ζώα, μη επιθετική συμπεριφορά, η οποία οδηγεί σε απώλεια ή καταστροφή ξένης ιδιοκτησίας, απάτη ή κλοπή και σοβαρές παραβιάσεις κανόνων. Οι συμπεριφορές αυτές εμφανίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου, αλλά και της κοινότητας.
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Συνήθως ο μαθητής παραπέμπεται για διάγνωση στο ΚΕΔΔΥ. Επίσης στο ΚΕΔΔΥ στέλνεται μία έκθεση, όπου ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι εκπαιδευτικοί προηγούμενων σχολικών ετών, ο σχολικός σύμβουλος, ο ψυχολόγος του σχολείου εκφράζουν την άποψή τους για τη διαταραχή διαγωγής του μαθητή.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Συνήθως η διαταραχή διαγωγής του μαθητή δυσχεραίνει τη διενέργεια του μαθήματος και αποτελεί σημείο κοινής διαπίστωσης όλων των εκπαιδευτικών, που μπαίνουν στην τάξη του συγκεκριμένου μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώσει άμεσα τον Διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων και να κληθεί ο γονέας στο σχολείο.
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ένας μαθητής προβληματίζει τον εκπαιδευτικό με κάποιου είδους συμπεριφοράς του. Ο εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, εν τω μεταξύ ενημερώνει την οικογένεια του μαθητή για την εικόνα του στη τάξη και ζητά πληροφορίες. Καταγράφει μη επιθυμητές συμπεριφορές ή γεγονότα που τον προβληματίζουν.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης ενημερώνει το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και το σύλλογο διδασκόντων. Γίνεται πρακτικό της παιδαγωγικής συνεδρίας, όπου ο εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει τις ενδείξεις που έχει καταγράψει για το συγκεκριμένο μαθητή και ακολουθεί συζήτηση. Στη διαδικασία εμπλέκεται και ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. (όπου λειτουργεί Τμήμα ένταξης) και όλοι μαζί (Διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, εκπαιδευτικός της τάξης και εκπαιδευτικός του Τ.Ε.), διαμορφώνουν κοινή αντιμετώπιση εντός της σχολικής μονάδας. Ενημερώνεται ο Σχολικός Σύμβουλος Γενικής Αγωγής.

Αν παρόλα αυτά, δεν έχει επιτευχθεί ο στόχος, το Σχολείο αφού ενημερώσει το Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Αγωγής ή και το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και πάντα με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα και κατόπιν αίτησης του, εισηγείται την παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ ή σε άλλο αρμόδιο πλαίσιο(Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες) για γνωμάτευση.

7. Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται

καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος του προβλήματος κρίνει και την αμεσότητα των χειρισμών. Συνηθίζουμε οι εκπαιδευτικοί τα "σιωπηλά" συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς να τα αγνοούμε ή να τα προσπερνούμε και να επικεντρωνόμαστε στις μορφές εκείνες διαταραχής διαγωγής, που παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος. Οι πιο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και με τα "σιωπηλά" συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς.

- 8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Οι συνήθεις ενέργειες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην επιβολή ποινών (αποβολή από το μάθημα, στέρηση διαλείμματος...) χωρίς όμως παιδαγωγικό και λειτουργικό αποτέλεσμα γιατί κατά αυτόν τον τρόπο δεν τροποποιείται η συμπεριφορά του μαθητή αλλά προωθούνται στρεβλές μορφές κοινωνικοποίησης, δημιουργείται αρνητική αυτοαντίληψη στους μαθητές και αναιρείται ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου.**

Αποτελεσματικότερες ενέργειες στοχεύουν στη χρήση τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, όπως η οριοθέτηση των κανόνων, η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των κανόνων, η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις της εφαρμογής των κανόνων και της επιθυμητής συμπεριφοράς, η ευελιξία στη χρήση των συμπεριφορικών μεθόδων, η αποδραματοποίηση, η χρήση χιούμορ, η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η χρήση ξεκάθαρων και συγκεκριμένων οδηγιών, η αγνόηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, το time out, η απώλεια προνομίων, η επαρκής πληροφόρηση των προβλημάτων του παιδιού στην οικογένεια και η σταθερή επαφή με τους γονείς.

- 9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί συχνά καταναλώνουν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία, εστιάζοντας στη διαχείριση της τάξης, στην ασφάλεια και στις ανάγκες πειθαρχίας, περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες μάθησης. Πολλοί εκπαιδευτικοί επίσης αναφέρουν ότι συχνά αισθάνονται απροετοίμαστοι ως προς τις**

απαιτήσεις αυτές, τονίζοντας τις ελλείψεις τόσο στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, όσο και στην έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης στα πλαίσια της υπηρεσίας τους, πάνω σε παιδαγωγικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια θητείας αναφέρουν ότι οι δεξιότητες για τη διαχείριση της τάξης είναι μείζονος σημασίας γι' αυτούς και αισθάνονται σε μειονεκτική θέση γιατί στερούνται εμπειρίας και δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση σε αυτό το πεδίο.

- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή;** Καθοριστική θεωρείται η καλή συνεργασία με τους γονείς στην επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή. Η καλή συνεργασία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καλεί το γονέα να συζητούν το θέμα του μαθητή, να τον παραπέμπει στον σχολικό ψυχολόγο και να συστήνει την παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ όταν χρειάζεται.
- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;** Επαρκή πληροφόρηση των προβλημάτων του παιδιού στην οικογένεια και σταθερή επαφή με τους γονείς. Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και με τη σχολική ψυχολόγο για οριοθέτηση των κανόνων, συνεχής αναφορά στους κανόνες, σταθερές επιβραβεύσεις της εφαρμογής των κανόνων και της επιθυμητής συμπεριφοράς, χρήση ξεκάθαρων και συγκεκριμένων οδηγιών, αγνόηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών.
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής;** Το ελληνικό σχολείο δεν διαθέτει κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής.
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;** Δε διαθέτει. Εμπειρικά από τη εικόνα μέσα στην τάξη.
- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;** Όταν το πρόγραμμα παιδαγωγικής παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός δεν αποδίδει, καλείται ο σχολικός ψυχολόγος, ο συντονιστής εκπαίδευσης και στη συνέχεια εμπλέκεται και το ΚΕΔΔΥ.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Λύνονται όταν εντοπιστούν και διαγνωστούν έγκαιρα. Αυτό προϋποθέτει τη σταθερή και γόνιμη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, Διεύθυνσης, σχολικού ψυχολόγου, συντονιστή εκπαίδευσης και ΚΕΔΔΥ).
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο; Την επιλογή των καταλληλότερων και αποτελεσματικότερων πρακτικών αναλόγως της περίπτωσης.
17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί; Ναι, γιατί με τη τελική αξιολόγηση αποτιμώνται οι δράσεις και το αποτέλεσμά τους και δίνεται η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού τους σε περίπτωση που δεν αποδίδουν.
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν τροποποιείται η συμπεριφορά του μαθητή για το υπόλοιπο των σχολικών ετών στη σχολική δομή, θεωρούμε ότι το πρόβλημα λύθηκε.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Ναι. Προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον, "προβληματικός" εκπαιδευτικός της τάξης, προβλήματα αποδοχής από τους συνομηλίκους...
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Ομαδικό καθήκον.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Στο ίδιο σχολείο παρακολουθείται. Στην επόμενη βαθμίδα μόνο αν ενημερωθεί από την προηγούμενη βαθμίδα ή υπάρχει γνωμάτευση ΚΕΔΔΥ. Στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, θεωρώ πως όχι. Τα συμπεράσματα αξιοποιούνται με τη

δημιουργία ενός αρχείου, που θα μπορούν να συμβουλευτούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Μπορεί όσον αφορά στα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν στη διαχείριση της διαταραχής διαγωγής.

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Ημερίδες επιμόρφωσης και ανταλλαγής εμπειρίας εκπαιδευτικών, διάχυσης καλών πρακτικών. Ημερίδες ενημέρωσης γονέων.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Μετρήσιμα-ποσοτικά αποτελέσματα δε μπορούμε να έχουμε παρά μόνο εμπειρικά ποιοτικά αποτελέσματα που όμως δε στηρίζονται σε νόρμες.

25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Τη δημιουργία προκαθορισμένων τεστ αξιολόγησης πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής για να αποτιμώνται επιστημονικά τα αποτελέσματα και εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα. Το περιεχόμενο και η οργάνωση των πρακτικών παρέμβασης να σχεδιάζεται σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωνρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Ναι. Απαιτείται παρατηρητικότητα και έλλειψη προκαταλήψεων.

2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής; Πολύ σημαντικός, καθώς συμβάλλει στην έγκαιρη αντιμετώπιση αναφορικά με τον μαθητή, καθώς και τον κύκλο των εμπλεκόμενων συμμαθητών.

3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής; Παρατηρητικότητα, εντοπισμός, καταγραφή, συνεργασία εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων ειδικοτήτων στη λήψη αποφάσεων, εφαρμογή με ταυτόχρονη αξιολόγηση.

4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Η διάγνωση γίνεται κύρια από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με την ΕΔΕΑΥ. Η γνώμη άλλων ειδικοτήτων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα και οι πρακτικές που θα συμβάλλουν στην επίλυση του θέματος.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Η βεβαιότητα για τη διαταραχή στη συμπεριφορά μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την παραπομπή και αξιολόγηση από το ΚΕΣΥ. Αρχικά αφού γίνει η επισήμανση θα πρέπει να ακολουθηθεί το τριμηνιαίο πρόγραμμα παρέμβασης μέσα στο σχολείο.

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός της τάξης καθώς και τα μέλη που απαρτίζουν την επιτροπή ΕΔΕΑΥ στο σχολείο.

7. Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Η αμεσότητα και οι επιλογές των πρακτικών της παρέμβασης σε συνδυασμό με τη βαρύτητα της διαταραχής είναι αυτό που κρίνει την αποτελεσματικότητά της. Συνεπώς η παρέμβαση επιβάλλεται να ξεκινά ταυτόχρονα με τον εντοπισμό του προβλήματος.

- 8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;**
Αρχικά στην παροχή βοήθειας στον ίδιο μαθητή, στην ομαλή λειτουργία της ομάδας, της τάξης, της μαθητικής κοινότητας στο διάλειμμα.
- 9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Σαφώς και η εκπαιδευτική εμπειρία προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να χειριστεί αποτελεσματικά περιπτώσεις διαταραχής συμπεριφοράς. Ωστόσο αρκετά ικανή θεωρείται η κατάρτιση του εκπαιδευτικού καθώς και η βούλησή του ως προς τη διαχείριση και την αντιμετώπιση ενός τέτοιου ζητήματος.**
- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή; Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, καταρχάς για τη λήψη οικογενειακού ιστορικού καθώς και για την επέκταση των πρακτικών που θα επιλεγούν και στο σπίτι ως κοινή αντιμετώπιση.**
- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής καθώς και οι συνεργαζόμενοι ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός υποχρεούνται να καταβάλλουν προσπάθεια εξασφάλισης της συνεργασίας των γονέων (συνεχής επικοινωνία, μη επικριτική συμπεριφορά, κατανόηση, αποδοχή, συμπαράσταση).**
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής; Το σχολείο διαθέτει πρωτόκολλα δράσης για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση περιπτώσεων διαταραχής.**
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Η αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων συνίσταται στη λειτουργία των ομάδων ΕΔΕΑΥ και την παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΣΥ. Κάποιες φορές υπάρχει συνεργασία και με φορείς του δήμου στον οποίο ανήκει το σχολείο.**

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Σε περιπτώσεις που η κατάσταση κρίνεται μη διαχειρίσιμη μέσα στο σχολείο και αφορά σε κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου που ανήκει το σχολείο.
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Ο βαθμός της επιτυχίας στην επίλυση ή μη του προβλήματος συναρτάται από τη βαρύτητα του προβλήματος, από τις επιλογές των πρακτικών αντιμετώπισης και από τη συνεργασία των γονέων του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς.
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο; Τη βαρύτητα του προβλήματος καθώς και η άρνηση συνεργασίας των γονέων του μαθητή.
17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί; Η τελική/συνολική αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία για την παγίωση των αποτελεσμάτων καθώς και ως εμπειρία για την αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων στο μέλλον.
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Έχουμε λύσει το πρόβλημα όταν κατορθώσουμε να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη ενός χαρούμενου μαθητή με τον κύκλο των συμμαθητών και των δασκάλων του.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Συμβαίνει συχνά και συνήθως έχει να κάνει με τη παγίωση των πρακτικών που έχουν επιλεγεί και εφαρμοστεί, η έλλειψη συνέπειας, σταθερότητας και μη επιμονής στο στόχο.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Η τελική αξιολόγηση αποτελεί αποτέλεσμα της διαρκούς αξιολόγησης από τη στιγμή που εντοπίζεται το πρόβλημα και αφορά τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς κι όχι όλου του σχολείου.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα;

Συνήθως δεν παρακολουθείται, εκτός κι αν υπάρχει διάγνωση από το ΚΕΣΥ που ορίζει επαναξιολόγηση.

- 22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου;** Σαφώς και μπορεί να βοηθήσει, καθώς οι περιπτώσεις δεν είναι ίδιες αλλά έχουν κοινά χαρακτηριστικά.
- 23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής;** Η κάθε περίπτωση μαθητή είναι συγκεκριμένη και αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου στο οποίο φοιτά. Το αρχείο δράσεων θα μπορούσε να τηρηθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στο ίδιο το σχολείο. Συνήθως περιπλέκει την κατάσταση η εμπλοκή πολλών προσώπων μη άμεσα εμπλεκόμενων. Ένα δίκτυο σχολείων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως πηγή άντλησης καλών πρακτικών γενικότερα.
- 24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής;** Η μεγαλύτερη δυσκολία σχετίζεται με τον βαθμό παγίωσης της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή.
- 25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής;** Η τελική αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί το τελευταίο στάδιο της προσεκτικής λεπτομερούς καταγραφής της παρέμβασης από την έναρξή της και μιας διαρκούς αξιολόγησης ανάλογα με την επιμέρους στοχοθεσία.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά είναι εύκολα διακριτά

για κάποιον που έχει αλληλεπιδράσει με παιδιά και έχει αποκτήσει μία εμπειρία μαζί τους.

- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής;** Κατά τη γνώμη μου είναι πάρα πολύ σημαντικός ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής.
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής;** Δυσκολία στην κοινωνικοποίηση, μη συμμετοχή σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και στο διάλειμμα, βίαιη συμπεριφορά, σημάδια χαμηλής αυτοεκτίμησης.
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Σε πρώτη φάση την διάγνωση κάνει ο εκπαιδευτικός που αλληλεπιδρά με το παιδί στα πλαίσια του μαθήματος του. Σε αρκετά μεγάλο ποσοστό επιδιώκεται η γνώμη και άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης και κάποιες φορές και εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών εάν αυτό είναι εφικτό.
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Σίγουρος είναι κάποιος που παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού να επαναλαμβάνεται και να δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις τόσο για το ίδιο όσο και για συμμαθητές ή για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι πρώτες ενέργειες είναι η ενημέρωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή.
- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο;** Για τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού αποφασίζουν ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα. Πολύ σημαντικό είναι να υπάρχει καλή συνεργασία με τους γονείς του παιδιού.
- 7. Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει,**

δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Σίγουρα το μέγεθος του προβλήματος καθορίζει και την αμεσότητα ή τη δραστικότητα των χειρισμών. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι και οι μαθητές με σιωπηλά συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς δεν απασχολούν τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις γίνονται δράσεις και δίνεται χρόνος και χώρος στο παιδί στα πλαίσια της τάξης. Σε περίπτωση που το πρόβλημα επιμένει, ενημερώνονται ο διευθυντής και οι γονείς.

8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Οι ενέργειες που επιλέγονται τα πλαίσια του μαθήματος αφορούν στην ομαλή ένταξη του παιδιού στην τάξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνύπαρξης και συνεργασίας με τους συμμαθητές και το δάσκαλο, την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού καθώς και τη λειτουργία μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων και ορίων τα οποία δημιουργούν ασφάλεια στο παιδί και τους συμμαθητές του.

9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Σίγουρα η εμπειρία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας όμως και η επιμόρφωση επάνω σε θέματα σαν αυτό μπορεί να είναι αποτελεσματική. Ο εκπαιδευτικός που αγαπάει αυτό που κάνει σίγουρα θα βρει τον αποτελεσματικότερο τρόπο για να βοηθήσει το παιδί.

10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή; Η καλή συνεργασία με τους γονείς σίγουρα θα έχει πιο άμεσα αποτελέσματα στη συμπεριφορά του παιδιού.

11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τις δράσεις για την ομαλή ένταξη στην κοινωνία του σχολείου, αν και γνωρίζουν ότι χωρίς την αρωγή των γονέων θα

είναι πιο δύσκολο να υπάρξει άμεση αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού, παρόλα αυτά προσπαθούν για την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, δράσεις για την κατανόηση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συνεργατικές δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος που ενδυναμώνουν τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στα παιδιά και φυσικά συνεπάγονται την κατάλληλη επιβράβευση τόσο λεκτική όσο και ηθική που είναι απαραίτητη για να δώσει κίνητρο για θετική συμπεριφορά.

12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής; Η κάθε περίπτωση είναι ιδιαίτερη και ξεχωριστή. Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης. Η πολιτική του σχολείου καθορίζεται από το διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τον Σύλλογο διδασκόντων.

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την ανταπόκριση σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και του διαλλείματος, σε περίπτωση που έχει καλή συνεργασία με τους γονείς τροφοδοτείται και από δικές τους πληροφορίες. Ο διευθυντής από την άλλη ενημερώνεται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς και κηδεμόνες.

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Σε δύσκολες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια συνήθως από το σχολικό ψυχολόγο, εφόσον υπάρχει σύμφωνη γνώμη των γονέων και από το σχολικό σύμβουλο που έχει την ευθύνη του σχολείου.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Κάποια λύνονται και άλλα μένουν και πολλαπλασιάζονται. Επιτυχία υπάρχει εάν τα προβλήματα εντοπιστούν εγκαίρως και υπάρξει η κατάλληλη συνεργασία από την οικογένεια.

16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο; Το να μη στοχοποιηθεί το παιδί από συμμαθητές και γονείς των συμμαθητών.

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί; Πρέπει για να ξέρουμε πού βρισκόμαστε.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν βλέπουμε θετικές συμπεριφορές να αναπτύσσονται στο παιδί.

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Μπορεί να συμβεί. Τα αίτια μπορεί να ποικίλλουν λόγω χάρη κάποια αλλαγή στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλαγή δασκάλου και άλλα.

20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Θεωρώ ότι είναι ομαδικό καθήκον ο καθένας από την πλευρά του και στο βαθμό που του αναλογεί.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Όχι δεν παρακολουθείται.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Σίγουρα μπορεί να βοηθήσει και σε μελλοντικές περιπτώσεις.

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Θα ήταν κάτι θετικό να υπάρχει αρχείο δράσεων. Θα πρέπει όμως να υπάρχει μεγάλη διακριτικότητα ως προς τα προσωπικά δεδομένα του κάθε παιδιού και της οικογένειάς του.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Την καταγραφή όλων των πρακτικών που εφαρμόστηκαν από το εκπαιδευτικό προσωπικό τη διεύθυνση ανά μαθητή.

25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Μόνιμος σχολικός ψυχολόγος στο σχολείο τουλάχιστον μέρα παρά μέρα που να

παρακολουθεί και να καταγράφει την πορεία εξέλιξης των παιδιών με διαταραχές αγωγής, να προτείνει δράσεις σε συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς. Να έχει δυνατότητα να δει τα παιδιά εφόσον το ζητάει ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής του σχολείου εντός του χώρου του σχολείου. Με την υπάρχουσα νομοθεσία πρέπει να υπάρχει σύμφωνη γνώμη του γονέα για να δει το παιδί.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Για εκπαιδευτικό με εμπειρία, ναι.

2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής; Πολύ σημαντικός.

3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής; Επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, εσωστρέφεια, διάσπαση προσοχής, δυσκολία στη συγκέντρωση.

4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Οι ειδικοί ψυχικής υγείας. Μια πρώτη εικόνα, υπόνοια έχει ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος μπορεί να συζητήσει διακριτικά την αποκλίνουσα συμπεριφορά με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων ή περασμένων ετών. Αυτός θα εισπράξει παράπονα γονέων και μαθητών και μπορεί να τα συζητήσει αρχικά με τον διευθυντή του, τον σχολικό σύμβουλο και με σχολικό ψυχολόγο, αν υπάρχει δυνατότητα.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν η διδακτική διαδικασία παρεμποδίζεται, όταν η επίδοση του μαθητή δεν είναι ικανοποιητική, όταν υπάρχουν παράπονα από συμμαθητές και γονείς συμμαθητών.

Η πρώτη ενέργεια να συζητήσει με συναδέλφους και τον διευθυντή και να ενημερώσει τους γονείς του μαθητή.

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ψυχολόγοι, επιστήμονες αγωγής υγείας.

7. **Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Σίγουρα το μέγεθος του προβλήματος καθορίζει την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών. Όταν ένα παιδί παρεμποδίζει τη ροή της διδασκαλίας, το θέμα χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται και οι περιπτώσεις μαθητών με σιωπηλά συμπτώματα. Χρειάζονται και τα παιδιά αυτά βοήθεια και στήριξη.**

8. **Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Όλες οι ενέργειες πρέπει να στοχεύουν στη θεραπεία του παιδιού με σκοπό τη διευκόλυνση της διεξαγωγής του μαθήματος.**

9. **Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Τόσο η διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία όσο και η επιμόρφωση είναι δυνατά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού. Οι άπειροι και χωρίς εξειδίκευση εκπαιδευτικοί είναι σε μειονεκτική θέση.**

10. **Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή; Σε πολύ μεγάλο βαθμό. Υπάρχουν θετικά αποτελέσματα, όταν οι γονείς συνεργάζονται.**

11. **Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Απευθύνονται στο σχολικό σύμβουλο. Πιθανώς καλούν ψυχολόγο στο σχολείο για ενημέρωση και καθοδήγηση πάνω σε θέματα συμπεριφοράς.**

12. **Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής; Όχι.**

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Επικοινωνία σε τακτά χρονικά διαστήματα με τον ειδικό ψυχικής υγείας για ανταλλαγή πληροφοριών (feedback).
14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται με δυσκολία, όταν κινδυνεύει η σωματική ακεραιότητα μαθητών και των εκπαιδευτικών.
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Ευτυχώς τα περισσότερα επιλύονται και σε αυτό βοηθάει η αναγνώριση του προβλήματος από τους γονείς και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο; Η μη αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς.
17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί; Είναι απαραίτητη, για να γίνονται αλλαγές, βελτιώσεις στον αρχικό σχεδιασμό. Χρειάζεται συνεχώς να γίνεται επανεκτίμηση της κατάστασης.
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Το πρόβλημα έχει λυθεί όταν ο μαθητής είναι σε θέση να συνεργάζεται, να αποδίδει στα μαθήματα, να μη δημιουργεί προβλήματα εντός και εκτός τάξης.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Κάποιες φορές συμβαίνει. Τα αίτια μπορεί να ανάγονται στο οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί ωστόσο και στο σχολικό (π.χ. αλλαγή εκπαιδευτικού)
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Κυρίως του ειδικού ψυχικής υγείας, των εκπαιδευτικών της τάξης και του διευθυντή.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Αν ο μαθητής έχει διαγνωστεί από κάποιο ΚΕΣΥ, η πορεία της διαταραχής του παρακολουθείται και τα συμπεράσματα μπορεί να αξιοποιηθούν από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Υπάρχουν κοινοί τόποι, συνεπώς η εμπειρία με ένα παιδί μπορεί να βοηθήσει και στην περίπτωση κάποιου άλλου.

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Καλό θα ήταν να τηρείται αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής σε σχολεία της ίδιας περιοχής, να μοιράζεται η εμπειρία που έχει αποκτηθεί. Θα μπορούσαν οι διευθυντές, οι σχολικοί σύμβουλοι σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και ειδικούς ψυχικής υγείας να διοργανώνουν συναντήσεις σε θέματα διαταραχής διαγωγής.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Τη διάσταση απόψεων μεταξύ των εμπλεκόμενων.

25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Διακριτικότητα από μέρους των εκπαιδευτικών στον τρόπο προσέγγισης των γονέων, έως ότου αποδεχθούν το πρόβλημα του παιδιού τους. Προτείνω ακόμα συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριφοράς, καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων.

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Ναι, απαιτείται παρατηρητικότητα.
2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής; Σημαντικός, για την έγκαιρη αντιμετώπιση του μαθητή.
3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής; Συνεργασία εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, γονέων για την λήψη των αποφάσεων.
4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Ο εκπαιδευτικός της τάξης κάνει την διάγνωση σε συνεργασία με την ΕΔΕΑΥ.
5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Μέσα από την παραπομπή και την αξιολόγηση από το ΚΕΣΥ προκύπτει η βεβαιότητα για τη διαταραχή.
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με τα μέλη της επιτροπής ΕΔΕΑΥ.
7. Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστητικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Η παρέμβαση και ο εντοπισμός του προβλήματος πρέπει να ξεκινούν ταυτόχρονα.
8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στο να παρέχεται βοήθεια στον ίδιο τον μαθητή.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην

υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Όχι μόνο η εμπειρία αλλά και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού θεωρούνται αναγκαίες για να χειριστεί αποτελεσματικά περιπτώσεις διαταραχής συμπεριφοράς.

10. **Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή;** Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι γνώστης του οικογενειακού ιστορικού για να ακολουθούνται κοινές πρακτικές και στο σπίτι.
11. **Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;** Είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων με τους γονείς.
12. **Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής;** Το σχολείο διαθέτει και κοινή πολιτική καθώς και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την εκάστοτε αντιμετώπιση της.
13. **Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;** Τέτοια ζητήματα αντιμετωπίζονται είτε με τη συνεργασία με φορείς του δήμου, είτε με παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΣΥ.
14. **Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;** Όταν η κατάσταση κριθεί μη διαχειρίσιμη μέσα στο σχολείο.
15. **Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους;** Οι επιλογές των πρακτικών αντιμετώπισης καθώς και η συνεργασία των γονέων του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν το βαθμό της επιτυχίας στην επίλυση ή μη του προβλήματος.
16. **Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο;** Η άρνηση συνεργασίας των γονέων του μαθητή.
17. **Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί;** Η τελική/συνολική αξιολόγηση είναι σημαντική για την παγίωση των αποτελεσμάτων.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν επιτευχθεί η συνεργασία και η συνύπαρξη του μαθητή με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς, τότε έχουμε λύσει το πρόβλημα.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Όταν απουσιάζει η συνέπεια και η σταθερότητα μπορεί ένας μαθητής να υποτροπιάσει.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Από τη στιγμή που θα εντοπιστεί το πρόβλημα η τελική αξιολόγηση αποτελεί αποτέλεσμα της διαρκούς αξιολόγησης.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Δεν παρακολουθείται.
22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Φυσικά και μπορεί να βοηθήσει, αφού οι περιπτώσεις μπορεί να μην είναι ίδιες αλλά έχουν κοινά χαρακτηριστικά.
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Το αρχείο δράσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στο ίδιο το σχολείο. Ένα δίκτυο σχολείων θα λειτουργούσε ως πηγής άντλησης καλών πρακτικών.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Υπάρχει δυσκολία στην παγίωση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή.
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής

διαγωγής; Η παρέμβαση και η διαρκής αξιολόγηση, λαμβάνοντας υπόψη και την επιμέρους στοχοθεσία, είναι σημαντικότερες από την τελική/ συνολική αξιολόγηση.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;**

Ναι, συνήθως τα ζωηρά παιδιά δεν έχουν «ολική» εικόνα απειθαρχίας. Υπάρχουν τομείς στους οποίους είναι συνεργάσιμα και ακολουθούν κανόνες. Αντίθετα, τα παιδιά με κοινωνική διαταραχή αδυνατούν να ακολουθήσουν κανόνες, τα επεισόδια είναι επαναλαμβανόμενα παρά τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού της τάξης.

- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με διαταραχή διαγωγής;**

Είναι πολύ σημαντικός ο έγκαιρος εντοπισμός. Αυτό αρχικά θα μπορεί να δώσει χρόνο στους γονείς να αποδεχτούν την κατάσταση και να συνεργαστούν τόσο με το σχολείο όσο και με ειδικούς. Επίσης, είναι σημαντικό και για το ίδιο το παιδί, καθώς η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, αν είναι σοβαρή η διαταραχή του, θα το βοηθήσει να μην απομονωθεί κοινωνικά, κάτι το οποίο ενδεχομένως θα επιδείωνε την κατάστασή του και τη συμπεριφορά του. Στην περίπτωση μιας ήπιας διαταραχής η έγκαιρη διάγνωση θα βοηθούσε εκτός από το παιδί και το περιβάλλον των συμμαθητών του καθώς μια προκλητική συμπεριφορά αυτού του παιδιού ενδεχομένως να επηρέαζε κι άλλους συμμαθητές και να του απέδιδε ρόλο αρχηγού και να γινόταν και αρνητικό πρότυπο.

- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής;**

Κυρίως η επιθετικότητα, λεκτική και σωματική προς τους συμμαθητές σε συνδυασμό με την αδιαφορία για τα μαθήματα.

- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);**

Αρχικά η πρώτη επισήμανση γίνεται από τον εκπαιδευτικό της Α΄ τάξης. Η άποψή του συνήθως επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων που μπαίνουν μέσα στην τάξη, αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που κάνουν εφημερία στα διαλλείματα. Παράλληλα, υπάρχουν πολλά παράπονα από άλλους γονείς που τα παιδιά τους είναι αποδέκτες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς αυτού του παιδιού, αλλά και από τους συμμαθητές του. Σημαντικό είναι την εικόνα αυτή του παιδιού να την επιβεβαιώνουν και άλλοι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με το παιδί. Και πάντοτε θα πρέπει να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου και του σχολικού ψυχολόγου.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με διαταραχή διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;

Εφόσον γίνουν επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις οριοθέτησης και περιορισμού αυτής της συμπεριφοράς του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και αποτύχουν, γίνεται αντιληπτό ότι η συμπεριφορά αυτού του παιδιού θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο. Ζητείται η συνεργασία της οικογένειας και γίνεται και εκεί ανίχνευση του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. αν το παιδί ζει μέσα σε ένα βίαιο οικογενειακό, αν ενθαρρύνεται να λύνει τα προβλήματά του με βία). Σημαντικό επίσης είναι η αναγνώριση του προβλήματος από τους γονείς του. Στη συνέχεια ζητείται η παρέμβαση του σχολικού συμβούλου τόσο στο επίπεδο των γονέων όσο και σε επίπεδο εφαρμογής προγράμματος διαχείρισης συμπεριφοράς. Στη συνέχεια εκτιμώνται τα αποτελέσματα και παραπέμπεται για διάγνωση από το ΚΕΣΥ.

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη διαταραχή διαγωγής στο σχολείο;

Ο τρόπος διαχείρισης συζητείται από τον εκπαιδευτικό με το Διευθυντή του σχολείου. Ο Διευθυντής μετά τη συλλογή των πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό αλλά και από την παρακολούθηση του παιδιού και από τον ίδιο, είναι εκείνος που θα πρέπει να δώσει αρχικά τις κατευθυντήριες γραμμές αντιμετώπισης. Αυτές θα πρέπει να συζητηθούν με τους εκπαιδευτικούς και να γίνουν αποδεκτές (π.χ. η μορφή συνεργασίας με την οικογένεια του παιδιού, όπως και η συνεργασία με τις οικογένειες των άλλων παιδιών, ώστε να γίνει παρέμβαση στα παιδιά της τάξης, συνεργασία όλων αυτών με τη σχολική σύμβουλο κ.ά.)

7. Κάποιες μορφές διαταραχής διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς;

Το μέγεθος του προβλήματος κυρίως κρίνεται από τις καταγγελίες βίας προς τα άλλα παιδιά και σε δεύτερο επίπεδο αν παρεμποδίζει τη ροή του μαθήματος. Συχνά αυτό το δεύτερο οι εκπαιδευτικοί δεν το αναδεικνύουν στο σωστό βαθμό όπως θα έπρεπε, φοβούμενοι κριτική από συναδέλφους και γονείς ότι δεν μπορεί να επιβάλλει την τάξη στα παιδιά του. Τα «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραχής συμπεριφοράς συνήθως αργούν πολύ να γίνουν αντιληπτά. Θα πρέπει να προχωρήσει σε αρκετές τάξεις του Δημοτικού, να σχολιαστούν από αρκετούς εκπαιδευτικούς να υπάρχει και από την πλευρά των γονέων η επιμονή να αναδειχθεί και να ερμηνευτεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκειμένου να αναδειχθεί σε πρόβλημα προς αντιμετώπιση.

8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;

Αρχικά οι πρώτες ενέργειες στοχεύουν στον «περιορισμό της βλάβης» προς τους άλλους. Να περιοριστεί δηλαδή η επιθετική συμπεριφορά, λεκτική και κυρίως σωματική, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ασφάλεια, σωματική και ψυχική των άλλων μαθητών. Αμέσως μετά στόχος γίνεται η «θεραπεία» της συμπεριφοράς του παιδιού με τη διαταραχή, καθώς οποιοδήποτε παρέμβαση κι αν αποφασιστεί, θα πρέπει να περιλαμβάνει το παιδί και τους γονείς του, αλλά και τους άλλους μαθητές και τους γονείς τους. Βασικός στόχος των ενεργειών είναι να λειτουργήσουν «θεραπευτικά» προς το παιδί και την οικογένειά του. Σε αυτό θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συνεργασία και των άλλων γονέων και μαθητών. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και ο εκπαιδευτικός του τμήματος, κατά πόσο είναι διατεθειμένος να ασχοληθεί με το παιδί με τρόπο για να αντιμετωπίσει τα θέματά του και σίγουρα όχι με κατασταλτικά μέτρα. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν με πολύ έντονο έως και μαχητικό τρόπο να πάρουν ένα τμήμα στο οποίο θα έχουν ένα τέτοιο παιδί και το τμήμα αυτό συνήθως μένει στα «αζήτητα». Και τέλος, η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών.

9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα;

Δεν μπορεί να επαφίεται μόνο στον εκπαιδευτικό της τάξης. Στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με Δ.Α. θα πρέπει να γίνουν συλλογικές ενέργειες. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει άμεσα να αποταθεί στο Διευθυντή του σχολείου. Εκείνος έχει την διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να τον βοηθήσει. Μπορεί άμεσα να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου προκειμένου να αρχίσει μια παρέμβαση στη διάρκεια του διαλείμματος, όπου συνήθως λαμβάνουν χώρα και οι πιο πολλές επιθετικές ενέργειες. Επίσης μπορεί άμεσα να ζητήσει την παρέμβαση της σχολικής συμβούλου, του υπεύθυνου αγωγής υγείας, της σχολικής ψυχολόγου που επισκέπτεται το σχολείο και να αναδείξει το θέμα σε ένα θέμα που αφορά όλο το σχολείο. Με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και προγράμματα σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς μπορεί να έχουμε άμεσα αποτελέσματα. Φυσικά μερικές φορές μπορεί η κατάσταση να είναι σοβαρότερη. Εκεί θα πρέπει να εμπλακεί το ΚΕΣΥ και ενδεχομένως και οι γονείς του παιδιού σε συμβουλευτική γονέων.

10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή;

Είναι καίριας σημασίας η καλή συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Αρχικά, θα πρέπει να υπάρξει αναγνώριση του προβλήματος, καθώς πολλοί γονείς αρνούνται να το δουν. Στη συνέχεια θα πρέπει οι γονείς να καταλάβουν ότι η λύση του προβλήματος τους συμπεριλαμβάνει. Το πρόβλημα δε θα λυθεί μόνο από τους «άλλους». Θα πρέπει να κινητοποιηθούν, αλλά και να είναι έτοιμοι να αλλάξουν πολλά από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Επιπρόσθετα θα πρέπει να αλλάξουν και πολλά πράγματα που αφορούν την καθημερινότητά τους και τον τρόπο που λειτουργούν ως ομάδα. Θα πρέπει ενδεχομένως να ακολουθήσουν συμβουλευτική γονέων και θα πρέπει και εκείνοι να ακολουθήσουν κανόνες. Από την άλλη όταν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι, παύουν να γίνονται οι αποδιοπομπαίοι τράγοι της αποτυχίας των μεθόδων που θα υιοθετήσει το σχολικό περιβάλλον. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ενοχοποιούν για όλα την οικογένεια και απενοχοποιούν παντελώς τον εαυτό τους και το σχολείο. Δεν αξιολογούν τις μεθόδους που έχουν υιοθετήσει και συχνά περιορίζονται σε κατασταλτικά μέτρα τα οποία συνήθως δε λειτουργούν.

11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;

Ένας γονέας που βλέπει την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού του ως κάτι που πρέπει να επιβραβευτεί, θα πρέπει εκείνος πρώτα να αλλάξει στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη βία. Συχνά η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους απλά αντιγράφει τη δική τους επιθετική συμπεριφορά. Συνήθως αυτοί οι γονείς αρνούνται να δουν ότι μπορεί να φταίει κάπου το παιδί τους. Το αντιμετωπίζουν ως αμυνόμενο που βάζει τα πράγματα στη θέση τους. Ακόμη και όταν γίνονται μάρτυρες γεγονότων βίας με πρωταγωνιστή το παιδί τους, έχουν πάντοτε μια δικαιολογία για αυτό. Έτσι, ακόμη και αν τους ζητήσεις να παρακολουθήσουν αθέατοι από τα παιδιά τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο διάλειμμα, απλά ερμηνεύουν τα πάντα σύμφωνα με τον τρόπο που εκείνοι σκέπτονται ή που μπορούν να αντέξουν ψυχικά. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να τους ενθαρρύνουμε και τελικά να τους πείσουμε να επισκεφτούν ψυχολόγο εκείνοι ως γονείς.

12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής;

Το σχολείο έχει μια κοινή πολιτική όπως αυτή περιγράφεται από τα πιο πάνω. Πρωτόκολλα δράσης και προγράμματα διαχείρισης συναισθημάτων έχουν κατατεθεί μετά από ανάλογο περιστατικό από τη σχολική σύμβουλο και τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας.

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;

Αρχικά μπορεί και ο ίδιος ο Διευθυντής να συμπεριλαμβάνεται στο σχέδιο δράσης και να παρακολουθεί την εξέλιξη. Επίσης, θα πρέπει να είναι ο Διευθυντής σε άμεση επαφή με εκπαιδευτικούς και γονείς, προκειμένου να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν, αλλά και αν χρειαστεί να τροποποιήσουν κάτι. Για κάθε μικρό βήμα που γίνεται θα πρέπει να επιβραβεύεται τόσο το παιδί όσο και οι γονείς του, έτσι ώστε αρνητικές συμπεριφορές να αντικαθίστανται από θετικές. Συχνά οι γονείς δεν θέλουν να έχουν καμιά επικοινωνία με το σχολείο γιατί κάθε φορά ακούνε παράπονα και ενοχοποιούνται για όλα. Έχουν ανάγκη να ενθαρρυνθούν για κάθε μικρό θετικό βήμα προκειμένου να συνεχίσουν.

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;

Στις περιπτώσεις που οι παιδαγωγικές μέθοδοι εκπαιδευτικών και Διευθυντή που θα εφαρμοστούν και αξιολογηθούν ως αναποτελεσματικές, στις περιπτώσεις που οι γονείς αρνούνται να αναγνωρίσουν το πρόβλημα αλλά και στις περιπτώσεις που η διαταραχή είναι σοβαρή.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους;

Αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα τα προβλήματα, μένουν και πολλαπλασιάζονται. Για να υπάρχουν αποτελέσματα, θα πρέπει στη λύση να συμμετέχουν όλοι και να αφορά όλους. Θα πρέπει να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και όχι μόνο τον εκπαιδευτικό του τμήματος, θα πρέπει να αφορά πρωτίστως το Διευθυντή. Θα πρέπει να αφορά τους γονείς του παιδιού αλλά και τους γονείς των άλλων παιδιών που θα πρέπει κι εκείνοι με τη σειρά τους να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες και θα πρέπει να προετοιμάζουν και τα δικά τους παιδιά για την αντιμετώπιση μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Θα πρέπει να αφορά και τους άλλους μαθητές. Θα πρέπει να αφορά και τη σχολική σύμβουλο και τον υπεύθυνο της Αγωγής Υγείας.

16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής στο σχολείο;

Η επιλογή πρακτικής που συμπεριλαμβάνει όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Συχνά οι εκπαιδευτικοί των άλλων τάξεων αρνούνται να εμπλακούν και συμπεριφέρονται ως να μη τους αφορά το θέμα. Θεωρούν υπεύθυνο για τη λύση το δάσκαλο της τάξης και το Διευθυντή. Αρνούνται ακόμη να επιλέξουν το τμήμα στην κατανομή τάξεων και τείνουν να αποφεύγουν κάτι το οποίο θα χρειαστεί την υπομονή τους και το χρόνο τους για να ασχοληθούν. Επιπρόσθετα δε θέλουν να χρεωθούν μια αποτυχία και συνήθως τα φορτώνουν όλα στην οικογένεια και το παιδί.

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής και γιατί;

Πάντα θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση σε κάθε μέθοδο που εφαρμόζεται όπως θα πρέπει να γίνεται και follow up προκειμένου να δούμε κατά πόσο τα αποτελέσματα έχουν διάρκεια στο χρόνο. Ενδεχομένως τα αποτελέσματα αν δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση θα πρέπει να τροποποιηθούν κάποιες παρεμβάσεις. Επιπρόσθετα οι καλές δράσεις με αποτελέσματα μπορούν να υιοθετηθούν και σε άλλα περιστατικά παιδιών.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα;

Το πρόβλημα το έχουμε λύσει όταν έχουμε καταφέρει τις αρνητικές συμπεριφορές να τις αντικαταστήσουμε με θετικές συμπεριφορές. Όταν έχουμε καταφέρει το ίδιο το παιδί με τη θετική συμπεριφορά να αισθάνεται καλά.

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια;

Ναι, μπορεί να υποτροπιάσει, αν οι δράσεις περιορίστηκαν μόνο στο να καταστείλουν το σύμπτωμα και αν οι νέες θετικές συμπεριφορές δεν έχουν εμπεδωθεί ως επαναλαμβανόμενο θετικό βίωμα.

20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον;

Είναι ομαδικό καθήκον.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με διαταραχή διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα;

Συνήθως παρακολουθείται στο ίδιο σχολείο και στο οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς. Όμως δυστυχώς μέχρι τώρα δεν υπάρχει σύνδεση με τη β/θμια.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της διαταραχής διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου;

Πάντοτε η επιτυχημένη διαχείριση της διαταραχής διαγωγής μπορεί να βοηθήσει και ένα άλλο παιδί, όπως και ένα άλλο εκπαιδευτικό και ένα άλλο σχολείο.

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής;

Είναι πράγματι πολύ καλό να τηρείται αρχείο δράσεων και να μοιράζεται και στα άλλα σχολεία. Όλοι μπορούμε να μάθουμε περισσότερα πράγματα και από τους άλλους. Θα μπορούσαν αυτές οι πρακτικές δράσεων να παρουσιάζονται σε οργανωμένα σεμινάρια. Ένα ακόμη πιο σημαντικό είναι να ανταλλάσσονται επισκέψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των τάξεων προκειμένου να παρακολουθούν επί του πρακτέου τη διαχείριση καταστάσεων και να γίνεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε αυτό.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής;

Συνήθως υπάρχει η ανάγκη όλων να παρουσιάσουν πρόοδο και θετικά αποτελέσματα. Έτσι κατά την τελική αξιολόγηση υπάρχει τονισμός των θετικών αποτελεσμάτων. Επίσης, συχνά οι εμπλεκόμενοι θέλουν μια «λήξη». Το γεγονός ότι θα χρειαζόταν μια συνέχεια στο χρόνο που θα επεκτεινόταν και σε επόμενες χρονιές και σε επόμενους στόχους κάνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είτε να τονίζουν ότι λύθηκαν όλα είτε να απορρίπτουν όλες τις παρεμβάσεις και ότι τελικά δε γίνεται τίποτα.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζοηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;

Η συχνότητα και η ένταση μας δίνουν στοιχεία για να οδηγηθούμε στην αξιολόγηση του παιδιού.

2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Η έγκαιρη διάγνωση συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση του μαθητή.

3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Η νευρικότητα, η άρνηση συνεργασίας, η υπερδιέγερση, η διαρκής κινητικότητα ή ομιλητικότητα, λεκτική ή και σωματική βία, τα συνεχιζόμενα ψεύδη, οι κλοπές και οι βανδαλισμοί

4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Γίνεται περιγραφική έκθεση

από το επιστημονικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και διάγνωση από ΚΕΣΥ ή ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν γίνεται καταγραφή των περιστατικών. Γίνεται ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων.
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Σύσκεψη υπό τον Διευθυντή των εκπαιδευτικών του τμήματος με την υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών, του σχολικού ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και ενημέρωση του ΠΕΚΕΣ και του ΚΕΣΥ
7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστηριότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Επισπεύδονται οι παρεμβάσεις στις αποκλίνουσες συμπεριφορές που εξωτερικεύονται, διότι είναι ευκολότερα αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς.
8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στον εντοπισμό των αιτιών και στην κατανόησή τους από τη σχολική κοινότητα και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Χωρίς να υποβαθμίζεται η εμπειρία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαχείριση περιστατικών Διαταραχής Διαγωγής, θεωρώ πως η

ευαισθησία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική σχέση μαθητή – δασκάλου βοηθάει ιδιαίτερα.

10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Είναι απαραίτητη.

11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Τους παραπέμπει σε σχολή γονέων.

12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Υπάρχει πλαίσιο δράσης με ευελιξία διότι κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή.

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Με αναφορές των εκπαιδευτικών, των ειδικών επιστημόνων. Γίνεται συστηματική παρατήρηση στα διαλείμματα και στη γυμναστική. Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς – κηδεμόνες.

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Παραπέμπονται σε ΠΕΚΕΣ, ΚΕΣΥ.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Λύνονται.

Όταν υπάρχει συνέπεια, παρακολούθηση, ενίσχυση των μαθητών.

16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Την απουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού.

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Χρειάζεται συνεχής αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός χειρισμών, για την ενίσχυση του μαθητή.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Εξαρτάται από τις αιτίες που το προξενούν.

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με διαταραχή διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Ναι.

Η μη αντιμετώπιση των αιτιών.

20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Όλων.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Δεν υπάρχει σύνδεση στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Κάποιες προσπάθειες που γίνονται πιλοτικά, δεν έχουν αγγίξει τέτοια ζητήματα.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Η διαχείριση κάθε περίπτωσης μας προσδίδει εμπειρία.

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Ωφέλιμη πρωτοβουλία, αρκεί να καλυφθεί με ανάλογο νομικό πλαίσιο.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Συνεργασία με γονείς – κηδεμόνες.

25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Χρόνο στο εργασιακό ωράριο για την απρόσκοπτη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;**

Όχι πάντα, ιδιαίτερα για περιπτώσεις συναδέλφων που δεν αφιερώνουν χρόνο στη διερεύνηση των διαταραχών συμπεριφοράς και δεν έχουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις.

- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Όπως και σε όλες τις περιπτώσεις που άπτονται της αντιμετώπισης παιδαγωγικών θεμάτων, ο έγκαιρος και σωστός εντοπισμός μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, μόνο θετικά έχει να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση και λύση παρόμοιων θεμάτων.**
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Η προσέγγιση του προβλήματος με πραγματικό ενδιαφέρον, η συζήτηση των γονέων του παιδιού με τον εκπαιδευτικό τμήματος, του τμήματος ένταξης, αν υπάρχει, και, αν κριθεί απαραίτητο, με παιδαγωγούς των ΚΕΣΥ.**
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Έχει μερικώς απαντηθεί το ερώτημα στην προηγούμενη απάντηση. Προφανώς η αγαστή συνεργασία ειδικών με εκπαιδευτικούς, Διευθυντή και ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων για την σωστή διάγνωση είναι το ιδανικό.**
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Σίγουρος είναι κάποιος αν έχει τις σωστές γνώσεις και αν έχει απευθυνθεί στους πιο ειδικούς, όπως έχει προαναφερθεί.**
- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Νομίζω ότι ο Διευθυντής με τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και φυσικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής του σχολείου (αν υπάρχουν).**

7. **Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Το σωστό είναι να υπάρχουν διαδικασίες πρόληψης με ειδικά προγράμματα εφαρμογής σε τακτά χρονικά διαστήματα. Σε περιπτώσεις που τα προβλήματα συνεχίζονται ή και μεγεθύνονται, ο Διευθυντής, νομίζω ότι πρέπει να παρεμβαίνει, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω.**
8. **Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στοχεύουν στη σταδιακή μείωση των προβλημάτων που προκαλούνται στην τάξη από τη Διαταραχή Διαγωγής.**
9. **Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Ο συνδυασμός επιλογής σωστών μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής με τη σχετική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Διευθυντών είναι η καλύτερη λύση. Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι εμφανέστατα σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα.**
10. **Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Επηρεάζει θετικότερα η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της διαταραχής διαγωγής του μαθητή.**
11. **Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Είναι πράγματι ένα όχι και τόσο σπάνιο φαινόμενο που αντιμετωπίζεται με συζήτηση Διευθυντή, γονέων και ενημέρωσή τους ότι αυτή η**

στάση τους δεν βοηθάει στην επίλυση της προβληματικής συμπεριφορά του παιδιού τους.

- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Ναι και επικαιροποιούνται συνεχώς.**
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Η βοήθεια ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών συνεισφέρουν καθοριστικά και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του Σχολείου.**
- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Η επικουρική βοήθεια δομών όπως τα ΚΕΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ΠΕΚΕΣ κλπ.**
- 15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Τα περισσότερα αντιμετωπίζονται επαρκώς. Η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους εξαρτάται από τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος.**
- 16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Το συντονισμό και την επιλογή των κατάλληλων που θα ασχοληθούν με το θέμα.**
- 17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Ναι, για να υπάρχουν καταγεγραμμένες οι πρακτικές και τα αποτελέσματά τους.**
- 18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν δεν συνεχίζονται τα προβλήματα που προκαλεί η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο.**
- 19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Ναι. Ευθύνονται οικογενειακοί λόγοι και η εισαγωγή στα προεφηβικά χρόνια.**
- 20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Όλα τα παραπάνω .**

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Όχι σε τακτική και θεσμοθετημένη βάση.
22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Η απάντηση είναι ναι.
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Είναι μια πολύ καλή ιδέα αρκεί να υποστηριχτεί και με θεσμοθέτηση ανάλογης νομοθεσίας. Πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες που θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη διαταραχή διαγωγής είναι τακτικές συνεδριάσεις, συμμετοχές σε σχετικά συνέδρια, πρόσκληση ειδικών στα σχολεία.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Η παροχή εξειδικευμένης γνώσης και η συνεργασία των εμπλεκομένων.
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Αξιοποίηση των ειδικών και θέσπιση ειδικών πρωτοκόλλων σχετικών με την αντιμετώπιση της διαταραχής διαγωγής.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Αν ο εκπαιδευτικός είναι έμπειρος, τα σημάδια είναι εύκολα διακριτά, αποκωδικοποιεί άμεσα τα σημάδια.
2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Είναι το α και το ω.
3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Στην τάξη, στο διάλειμμα, στις συναναστροφές με

συνομηλίκους εκδηλώνει επιθετικότητα, μη συμβατότητα με τους κανόνες του παιχνιδιού, αντίδραση ή εσωστρέφεια.

- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Ο εκπαιδευτικός του τμήματος, οι άλλοι εκπαιδευτικοί που μπαίνουν στο τμήμα, ο διευθυντής καλεί ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, ενημερώνονται οι γονείς. Υπάρχει συνεργασία και με άλλους φορείς.
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Είναι εύκολα διακριτή η συμπεριφορά από τον έμπειρο εκπαιδευτικό. Αυτός θα μιλήσει κατ' ιδίαν με τον μαθητή σε ανύποπτο χρόνο, θα τον προκαλέσει ώστε να εκδηλωθεί. Ακολουθεί επαφή με τους γονείς και την ομάδα συνομηλίκων για να αντληθούν πληροφορίες.
- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;** Ενημερώνεται ο Διευθυντής, έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, ενημερώνονται οι γονείς, ο σύμβουλος
- 7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς;** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει χρόνο σε τέτοιες συμπεριφορές, να κρίνει ο ίδιος τους χειρισμούς. Άλλοτε ενοχλείται το μάθημα, άλλοτε κάποιοι μαθητές καταγγέλλουν βία. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κρίνει, δεν πρέπει να επηρεάζεται από αντιδράσεις άλλων. Στα σιωπηλά παιδιά, δυστυχώς η αντιμετώπιση δεν είναι η ίδια, θα έπρεπε να εκπαιδευτικοί να προβληματίζονται εξίσου.
- 8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου;** Θα έπρεπε να στοχεύουν στη θεραπεία του παιδιού, όμως δυστυχώς

αποβλέπουν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Και τα δύο είναι σημαντικά, έπρεπε όμως προτεραιότητα να αποτελεί το πρώτο.

- 9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα;** Δεν έχει να κάνει με τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού αλλά με την ευαισθησία του. Έχω παρατηρήσει εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας και εξειδίκευση να ανταπεξέρχονται καλύτερα από άλλους που έχουν κολλήσει σε στερεότυπα και δεν λένε να αλλάξουν.
- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή;** Ασφαλώς, θα πάρουμε έξτρα πληροφορίες που θα συγκρίνουμε με την εμπειρία της τάξης. Παρά πολύ επηρεάζει.
- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;** Το πρώτο βήμα είναι ο διευθυντής να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων. Τότε δεν θα έχουν άρνηση σχετικά με το παιδί τους. Κάποιοι πάλι αρνούνται το θέμα. Τότε τους ρωτάς αν θα ήθελαν αυτά να γίνονται στο δικό τους παιδί. Πολλοί είναι οι χειρισμοί. Το πιο σημαντικό είναι να σε εμπιστεύονται.
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής;** Οι δάσκαλοι κινούνται με βάση τη δική τους κοσμοθεωρία και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο διευθυντής σε ειδική συνεδρίαση φροντίζει να υπάρχουν κάποια σχέδια δράσης. Δυστυχώς δεν εφαρμόζονται πολύ. Οι δάσκαλοι κινούνται πίσω από τις δικές τους θεωρίες.
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;** Στο ημερολόγιο της σχολικής ζωής καταγράφει τις συμπεριφορές του μαθητή. Άλλο μέσο είναι ο σύλλογος, γίνονται συνεργασίες, συζητήσεις με γονείς, σύμβουλο, κέντρο αξιολόγησης.

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Όταν λείπει, τότε καλείται εξωτερική βοήθεια, τα ΚΕΣΥ.
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Σε μεγάλο ποσοστό, τα προβλήματα παραμένουν και πολλαπλασιάζονται. Ελάχιστες φορές βελτιώνονται. Η επιτυχία και η αποτυχία έχουν να κάνουν με τους χειρισμούς του σχολείου, των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους γονείς, το μεράκι του εκπαιδευτικού (κάποιοι αποφεύγουν το πρόβλημα, άλλοι το βλέπουν ως κίνητρο). Έχει να κάνει με τον εκπαιδευτικό.
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Να υπάρχει σύγκλιση απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ο καθένας την άποψή του, δεν παρεκκλίνουν.
17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Όπως σε κάθε δράση, πολύ περισσότερο εδώ. Για να επαναπροσδιορίζουμε τους στόχους, να βρίσκουμε τα λάθη, τι πρέπει να βελτιώσουμε.
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν ο μαθητής δεν παρουσιάζει τις αρνητικές συμπεριφορές, δεν παρακωλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, γενικά παύει να γίνεται στόχος της ομάδας συνομηλίκων.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Όταν δεν αντιμετωπίζονται τα αίτια, αυτά βρίσκονται στο οικογενειακό περιβάλλον, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Συλλογική υπόθεση είναι, ασφαλώς. Κανείς δεν εξαιρείται.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Σε κάθε

αλλαγή βαθμίδας, τον συνοδεύει μία έκθεση που πρέπει ασφαλώς να αξιοποιείται (όταν έχει φτάσει η υπόθεση στα ΚΕΣΥ, αλλιώς όχι) και να λαμβάνεται υπόψη στην εξέλιξη της πορείας του μαθητή.

- 22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Μπορεί να φαίνονται σε πρώτη φάση κάποιες ομοιότητες, αλλά πιστεύω το κάθε παιδί είναι ένα και διαφορετικό, αποτελεί προσωπική υπόθεση.**
- 23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Όταν τα σχολεία διέπονται από την ίδια φιλοσοφία αγωγής και την ίδια στάση απέναντι στα προβλήματα, ασφαλώς βοηθάει. Όταν έχουν διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, δεν βοηθάει.**
- 24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Όταν γίνεται τελική αποτίμηση των χειρισμών και βλέπουμε ότι συμφωνούμε, δεν υπάρχει δυσκολία. Αν δε συμφωνούμε στο τελικό αποτέλεσμα, πρέπει να ψάξουμε την αιτία του διχασμού, της αποτυχίας.**
- 25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Θα επικαλεστώ δύο μεγάλους δασκάλους: Αγαπάτε τα παιδιά (Πεσταλότζι) και Ουδείς εκών κακός (Σωκράτης)**

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Όχι.**
- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Πολύ, για όλα τα παραπάνω.**

3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Έλλειψη συγκέντρωσης/συμμετοχής και γενικά η μη αποδεκτή στάση στη διάρκεια του μαθήματος.
4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το πρόβλημα, παίρνει τη γνώμη των εκπαιδευτικών των προηγούμενων τάξεων, των συμμαθητών και των γονέων του παιδιού.
5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν δεν συγκεντρώνεται στο μάθημα, δεν συμμετέχει (κλειστός χαρακτήρας), όταν ο εκπαιδευτικός δέχεται συνεχή παράπονα από τους συμμαθητές. Καλεί τους γονείς κι αν δεν βρεθεί λύση, με τη συναίνεση των γονέων παραπέμπει στα ΚΕΣΥ.
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.
7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Συνήθως παρεμβαίνει όταν έχει καταγγελίες.
8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στο να μην υπάρχουν καταγγελίες.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική

εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Η εξειδίκευση είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας.

10. **Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή;** Επηρεάζει, για να έχουν όλοι κοινές πληροφορίες και κοινή γραμμή.

11. **Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής;** Σε πρώτη φάση, επιδιώκεται η συνεργασία. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, επιδιώκεται η διάγνωση από ειδικούς, μήπως και πειστούν οι γονείς.

12. **Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής;** Όχι.

13. **Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;** Χρησιμοποιεί την κρίση του για τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, ενημερώνεται από τους γονείς για τη συμπεριφορά στο σπίτι.

14. **Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;** Όταν δεν συνεργάζονται οι γονείς ή μετά από αποτυχημένους χειρισμούς του δασκάλου σε συνεννόηση με τους γονείς, απευθύνεται στα ΚΕΣΥ.

15. **Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους;** Τις περισσότερες φορές, αν υπάρχει καλή συνεργασία με τους γονείς, το πρόσημο είναι θετικό. Η άρνηση συνεργασίας των γονιών πάντα έχει αρνητικό αποτέλεσμα.

16. **Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο;** Την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και με τους γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών.

17. **Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί;** Ναι, για να είναι αυτή μπούσουλας για τον επόμενο εκπαιδευτικό.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν οι παράγοντες (υπερκινητικότητα, παράπονα άλλων παιδιών, συμμετοχή στο μάθημα) που μας οδήγησαν στην εκτίμηση αυτή, έχουν μετριαστεί ή μηδενιστεί.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Ναι, όταν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού γίνεται χειρότερο για το ίδιο.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Του συλλόγου διδασκόντων.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Συνήθως ναι.
22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Μπορεί να βοηθήσει, με τη χρήση κοινών τακτικών.
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Το δίκτυο είναι χρήσιμο μόνο για στατιστικές. Εξωραΐζει τις καταστάσεις. Η εμπειρία δεν μεταφέρεται εκτός σχολείου.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Ο αρχικός πετυχημένος εντοπισμός του προβλήματος. Μια φαινομενικά βελτιωμένη συμπεριφορά μπορεί να έχει δημιουργήσει άλλα προβλήματα που δεν φαίνονται.
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής

Διαγωγής; Να διασταυρώνονται τα αποτελέσματα συμπεριφοράς στην τάξη και με τους άλλους εκπαιδευτικούς και στο σπίτι.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 6

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Όχι.
2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Παρά πολύ.
3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Η υπερκινητικότητα, η αντίδραση, η ανυπακοή, η μη συμμετοχή.
4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο σύμβουλος.
5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν διακρίνει τα παραπάνω. Συζητάει με γονείς, εφαρμόζει ένα πρόγραμμα για το παιδί
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο διευθυντής και ο εκπαιδευτικός του τμήματος Ένταξης, αν υπάρχει στο σχολείο.
7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστηριότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Ενεργοποιείται άμεσα, όταν η διαταραχή δημιουργεί πρόβλημα στον δάσκαλο. Στα σιωπηλά παιδιά, γίνεται πιο χαλαρά.

8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Να γίνεται διαχειρίσιμη η τάξη.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Ο εξειδικευμένος νεαρός εκπαιδευτικός διαχειρίζεται καλύτερα γιατί έχει γνώση και μεράκι.
10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Παρά πολύ.
11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Προσπαθείς να τους πείσεις. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, προσπαθείς να τους στείλεις σε σχολή γονέων.
12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Επί της ουσίας όχι.
13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Τα αποτελέσματα αξιολόγησης των προγραμμάτων στην τάξη, οι συζητήσεις με τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού.
14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν δεν έχουν αποτέλεσμα οι προσπάθειες του σχολείου, καλείται ο σχολικός σύμβουλος και το ΚΕΣΥ.
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Αν η οικογενειακή κατάσταση βελτιώνεται, λύνονται τα περισσότερα.
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Η συνεργασία με τους γονείς, η αναζήτηση εκπαιδευτικού με προσόντα.

17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Ναι, για να δεις τη βελτίωση και να διορθώσεις τυχόν άστοχες ενέργειες.

18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Στην 6χρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει βελτίωση, πολύ σπάνια εξάλειψη.

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Ναι, εξαιτίας αλλαγής περιβάλλοντος και οικογενειακής κατάστασης.

20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Ουσιαστικά γίνεται από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και τυπικά από τον σύλλογο διδασκόντων.

21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Συνήθως όχι.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Η διαδικασία διαχείρισης είναι κοινή (με προγράμματα, προσέγγιση γονέα).

23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Είναι ωφέλιμο. Μπορούν να οργανωθούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς και γονείς και κοινές εκδηλώσεις μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών.

24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Την εξαγωγή κοινών συμπερασμάτων.

25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Συνεργασίες, μηνιαία αξιολόγηση μαθητή.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 7

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;
Όχι ιδιαίτερα.
2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Είναι πολύ σημαντικός ο εντοπισμός σε πρώιμο στάδιο, ώστε να μπορέσουν να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις.
3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, κυρίως όμως οι σοβαρότερες προβληματικές συμπεριφορές (επιθετικότητα – βία – ψέματα κ.α.)
4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Σίγουρα συνεκτιμάται και η γνώμη άλλων προσώπων, αλλά η διάγνωση πρέπει να γίνεται από ειδικούς.
5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Για να βεβαιωθεί κάποιος θα πρέπει να παρατηρήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα τη συμπεριφορά του παιδιού, ώστε να διαπιστώσει συγκεκριμένες επαναλαμβανόμενες προβληματικές συμπεριφορές. Να ζητηθεί και η γνώμη και άλλων προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και φυσικά να γίνει ενημέρωση των γονέων.
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός, ο σύλλογος διδασκόντων, οι ειδικοί επιστήμονες»

- 7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Τις περισσότερες φορές η παρέμβαση του εκπαιδευτικού αφορά τις συμπεριφορές που είναι άμεσα αναγνωρίσιμες και δημιουργούν πρόβλημα στη ροή του μαθήματος και ενοχλούν εμφανώς την τάξη και τους συμμαθητές.**
- 8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού-μαθητή και στη διατήρηση του ομαλού κλίματος στην τάξη, στη μη στοχοποίηση του μαθητή με διαταραχή αγωγής και στην αντιμετώπιση του προβλήματος με την κατάλληλη στρατηγική. Απαιτείται υπομονή και κατανόηση, αλλά κυρίως προσπάθεια να δούμε πίσω από τη συμπεριφορά του παιδιού.**
- 9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Σίγουρα η εμπειρία βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων δημιουργούνται. Όσο όμως πιο σύνθετα είναι τα προβλήματα που συναντούμε, στην καλύτερη αντιμετώπισή τους συμβάλλει και η αντίστοιχη επιμόρφωση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού.**
- 10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Η καλή συνεργασία με τους γονείς βοηθά να αντιμετωπιστεί καλύτερα το πρόβλημα και να σχεδιαστεί καλύτερα ο τρόπος που θα μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί τόσο στο σχολείο όσο και στο περιβάλλον του σπιτιού του.**
- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις**

πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επικοινωνήσει με τους γονείς και να τους τονίσει τη λανθασμένη συμπεριφορά τους και πόσο αυτή επιβαρύνει την κατάσταση ενός παιδιού με διαταραχή αγωγής. Επισημαίνει το πρόβλημα και προτρέπει σε βοήθεια ειδικού. Σε επίπεδο τάξης γίνονται παρεμβάσεις ώστε να γίνουν κατανοητές οι λάθος συμπεριφορές.

12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Για κάθε πρόβλημα που εμφανίζεται στο σχολείο συνήθως καταρτίζεται κατά περίπτωση σχέδιο διαχείρισης κρίσεων.

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Νομίζω ότι μπορεί να παρακολουθήσει την καθημερινή συμπεριφορά του μαθητή (εντός και εκτός τάξης) και την εξέλιξη στην επίδοσή του που πιθανόν να παρουσιάζει με τη βελτίωση του προβλήματος.

14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Στις περιπτώσεις εκείνες που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της διαταραχής μόνο από τον εκπαιδευτικό επειδή είναι αρκετά έντονο ή έχει επιλεγεί από την αρχή λάθος στρατηγική αντιμετώπισης.

15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Τα περισσότερα προβλήματα διαγωγής των μαθητών λύνονται σε μεγάλο βαθμό, κάποια ίσως να αμβλύνονται αλλά δεν εξαφανίζονται. Η επιτυχία ή αποτυχία σε κάθε περίπτωση οφείλεται στο σχεδιασμό της στρατηγικής αντιμετώπισης και στην καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (μαθητές-εκπαιδευτικοί- γονείς - ειδικοί).

16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Πρέπει να υπάρχει σωστή και ειλικρινής συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων - ειδικών και να επιλεγεί η κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης της διαταραχής αγωγής, γεγονός που προϋποθέτει ίσως και την κατάλληλη εξειδίκευση του εκπαιδευτικού.

17. **Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί;** Πρέπει να πραγματοποιείται τελική αξιολόγηση των δράσεων προκειμένου να διαπιστωθεί αν αντιμετωπίστηκε σωστά η διαταραχή ή αν χρειάζεται να αναθεωρηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν.

18. **Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα;** Το πρόβλημα έχει «λυθεί» ή τουλάχιστον έχει αντιμετωπιστεί όσο τον δυνατόν καλύτερα η διαταραχή διαγωγής στο σχολείο εφόσον ο μαθητής έχει αλλάξει συμπεριφορά σε βάθος χρόνου και έχει εγκαταλείψει ή περιορίσει κατά πολύ τις συμπεριφορές που είχαν παρατηρηθεί αρχικά.

19. **Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια;** Αν το πρόβλημα δεν έχει εξαλειφθεί τελείως, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν παράγοντες που το οξύνουν ή στο σχολικό ή στο οικογενειακό περιβάλλον είναι πολύ πιθανόν το πρόβλημα να εμφανιστεί ξανά, ιδίως όταν αλλάξουν κάποιες παράμετροι, όπως ο εκπαιδευτικός ή η στάση του προς τον μαθητή, το σχολικό περιβάλλον, κ.α.

20. **Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον;** Νομίζω ότι είναι ομαδικό καθήκον εφόσον εμπλέκονται όλοι οι παραπάνω, με την ευθύνη να βαρύνει περισσότερο τον εκπαιδευτικό της τάξης γιατί περνάει περισσότερες ώρες με το παιδί.

21. **Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα;** Μάλλον παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία στο ίδιο σχολείο, ώστε να επανεκτιμηθούν και αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν. Δεν νομίζω ότι παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία στο οικογενειακό περιβάλλον (εφόσον έχει πάψει να εμφανίζεται η διαταραχή συμπεριφοράς) και φυσικά δεν παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης.

22. **Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου;** Μέχρι κάποιο βαθμό, αξιολογώντας τον τρόπο και τα πρόσωπα που διαχειρίστηκαν την συγκεκριμένη συμπεριφορά, εφόσον αυτή οδήγησε σε ομαλοποίηση της διαταραχής.

23. **Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη διαταραχή διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής;** Είναι σκόπιμο και χρήσιμο στην αντιμετώπιση κοινών διαταραχών αγωγής σε διαφορετικά σχολεία, αφού μπορεί να δοκιμαστεί η αντίστοιχη πετυχημένη στρατηγική. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των σχολείων.

24. **Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής;** Το κατά πόσο η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για την αντιμετώπιση της διαταραχής συμπεριφοράς ήταν και η καλύτερη δυνατή, ώστε τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν την ατομική, σχολική και κοινωνική τους ζωή.

25. **Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής;** Τίποτα.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 8

1. **Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωνρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Ναι.
2. **Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;** Πάρα πολύ.
3. **Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής;** Η επιθετικότητα, η λεκτική βία, η αντιδραστική συμπεριφορά.
4. **Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση;** **Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης,**

εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη εκπαιδευτικών, συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν υπάρχουν ενδείξεις, γίνεται καταγραφή περιστατικών, συνάντηση με γονείς, σχολικό σύμβουλο, ψυχολόγο και παραπομπή στα ΚΕΣΥ.

6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Οι δάσκαλοι σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, ψυχολόγο, συντονιστή εκπαίδευσης και τους γονείς του μαθητή, αν αυτοί κατανοούν το πρόβλημα.

7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστηριότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Η παρέμβαση είναι συνεχής.
8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στην όσο το δυνατόν ομαλή φοίτηση του μαθητή αλλά και την προσπάθεια να μην διαταράσσεται η λειτουργία στη σχολική τάξη
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Ακόμη και σε δάσκαλο που έχει εκπαιδευτεί, απαιτείται εξωσχολική παρέμβαση ειδικών, που θα συνεργαστούν με το σχολείο. Ειδάλλως, οποιαδήποτε προσπάθεια δεν θα φέρει αποτέλεσμα.
10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Απόλυτα.

- 11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Ανάλογο περιστατικό ξεπέρασε τις δικές μας δυνατότητες και απευθυνθήκαμε σε εισαγγελέα ανηλίκων.**
- 12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Ναι.**
- 13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Ελάχιστα. Μόνο προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Συνήθως τα προγράμματα αυτά έχουν μικρά και για λίγο χρονικό διάστημα αποτελέσματα.**
- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν παρ' όλες τις παρεμβάσεις από όλους τους φορείς δεν έχουμε αποτέλεσμα και κινδυνεύει η σωματική ακεραιότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, απευθυνόμαστε ως οφείλουμε στην εισαγγελία ανηλίκων**
- 15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Αν δεν υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια δεν υπάρχει καμιά πιθανότητα να έχουμε αποτέλεσμα. Σε περιπτώσεις όμως που η οικογένεια συνεργάζεται, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλά.**
- 16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Η νομοθεσία που δίνει στους γονείς την επιλογή αν θα βοηθήσουν ή όχι το παιδί τους.**
- 17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Πρέπει να υπάρχει φυσικά αξιολόγηση, για να γνωρίζουμε όχι μόνο την αποτελεσματικότητα των πρακτικών μας, αλλά και τι παραπάνω ή διαφορετικό θα μπορούσαμε να πράξουμε σε άλλη ανάλογη περίπτωση.**
- 18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν ο μαθητής φοιτά χωρίς να προκαλεί προβλήματα στον εαυτό του και στους άλλους.**

19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Πολύ πιθανό, φταίει η αλλαγή δασκάλου, η άλλη σύνθεση της μαθητικής κοινότητας, οι αναπτυξιακές αλλαγές, τα προβλήματα στο σπίτι, η δυσκολία σε γνωστικά αντικείμενα.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Ομαδικό καθήκον.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Όχι, δεν υπάρχει αντίστοιχη αρμοδιότητα, παρακολουθείται όμως από τα ΚΕΣΥ, αν παραπεμφθεί εκεί.
22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Σαφώς κάποιες μεθοδολογίες ή πρακτικές είναι κοινές.
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Θεωρώ πως ναι, θα ήταν. Θα μπορούσαμε μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών να ανακαλύψουμε καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των παιδιών.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Πιστεύω ότι για να έχουμε μια σαφή εικόνα, θα πρέπει να έχουμε και αντίστοιχη πληροφόρηση από το οικογενειακό τους περιβάλλον για το τι συμβαίνει και έξω από το σχολείο και εφαρμόζοντας από κοινού αντίστοιχες παρεμβάσεις.
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της διαταραχής διαγωγής; Κάτω από έναν συντονιστή και κοινό πρόγραμμα σχολείο - σπίτι προκειμένου να γίνει εδραίωση των επιθυμητών συμπεριφορών.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 9

- 1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωνρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά;** Δεν είναι πάντοτε διακριτά τα όρια, ανάμεσα στην φυσιολογική από την προβληματική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου.
- 2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής;** Ο έγκαιρος εντοπισμός είναι πολύ σημαντικός, γιατί προλαμβάνει δύσκολες και μη αντιμετωπίσιμες καταστάσεις.
- 3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής;** Οι εξωτερικευμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές βοηθούν στην ταχύτερη διάγνωση Διαταραχής της Διαγωγής.
- 4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών);** Η διάγνωση, γίνεται από ειδικούς και επιδιώκεται η γνώμη όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε ότι αφορά την γενικότερη συμπεριφορά, σε όλη τη σχολική περίοδο, με αναφορές παλαιότερων ετών.
- 5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί;** Όταν εκδηλώνεται αποκλίνουσα συμπεριφορά, όπως επιθετικότητα, εκφοβισμός, απειθαρχία, αδιαφορία κ.α. Γίνεται άμεση ενημέρωση γονέα-κηδεμόνα, όλων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης σχολείου, συνεργασία με ψυχολόγο και υπηρεσίες ΚΕΣΥ, με σύμφωνη γνώμη γονέων.
- 6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;** Ο σύλλογος διδασκόντων και η διεύθυνση, σε συνεργασία με ειδικούς ψυχολόγους και συναδέλφους από το ΚΕΣΥ.
- 7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών;**

Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Δ/ντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Τις περισσότερες φορές, η παραβατική συμπεριφορά ταυτίζεται με την διαταραχή ισορροπίας όλης της τάξης, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που η συμπεριφορά αυτή ερευνάται ύστερα από καταγγελίες συμμαθητών ή γονέων άλλων μαθητών.

8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Οι ενέργειες στοχεύουν στην ανακάλυψη και επίλυση του προβλήματος και κυρίως στην αποφυγή νέων και μη προβλεπόμενων αντιδράσεων.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Η εμπειρία είναι βασικό πλεονέκτημα, αλλά και η συνεχής ενημέρωση αποτελεί βασικό στοιχείο διαχείρισης της συμπεριφοράς από τους νέους συναδέλφους.
10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Είναι το πιο βασικό στοιχείο για άμεσα και σταθερά αποτελέσματα, η άριστη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων του παιδιού.
11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Προσπαθούν να τους πείσουν για το πραγματικό πρόβλημα του παιδιού και τις επιπτώσεις που θα έχει η συμπεριφορά του μελλοντικά. Πρόσθετα γίνονται εκπαιδευτικές ενημερωτικές παρεμβάσεις για όλους τους γονείς από ειδικούς στο χώρο του σχολείου.
12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Ναι, ο όρος κοινή πολιτική, αφορά την άμεση και δημιουργική παρέμβαση.
13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής

στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος;
Ελάχιστα μέσα, την εμπειρία του και τις γνώσεις που αποκτά από δική του πρωτοβουλία, ανιχνεύοντας μεθόδους-τρόπους αντιμετώπισης.

- 14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή;** Όταν δημιουργούνται σοβαρές δυσκολίες, που αφορούν ειδικότερα και γενικότερα όλη τη σχολική μονάδα, με γραπτές ενημερώσεις στην Πρωτοβάθμια, ενημέρωση Συμβούλου-Συντονιστή και φυσικά γονέων-κηδεμόνων. Σε ιδιαίτερες περιπτώσεις προβλέπεται και εισαγγελική παρέμβαση.
- 15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους;** Λύνονται, όταν υπάρχει άμεση ανταπόκριση οικογένειας-σχολείου.
- 16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο;** Την αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς.
- 17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί;** Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση, για να αλλάξουν πιθανόν κάποιες πρακτικές, οι οποίες δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
- 18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο;** Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν μειωθεί ή εξαλειφθεί η δύσκολη συμπεριφορά του παιδιού.
- 19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια;** Πολλές φορές, όταν δεν υπάρχει συστηματική αντιμετώπιση οικογένειας και σχολείου.
- 20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Ομαδικό καθήκον.**
- 21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα;** Ναι, τα συμπεράσματα αξιοποιούνται για την περαιτέρω βελτίωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

22. Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου; Κάποιες φορές, πιθανόν να υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ των παιδιών.
23. Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής; Είναι σημαντικό να υπάρχει δίκτυο σχολείων, για να μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν δύσκολες συμπεριφορές και να επιλέξουν τις κατάλληλες πρακτικές.
24. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Κατά πόσο σε μακροπρόθεσμη βάση θα υπάρχουν σταθερά αποτελέσματα.
25. Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής; Την καταγραφή όλων των πρακτικών και των αποτελεσμάτων στη χρονική εξέλιξη του παιδιού.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 10

1. Είναι εύκολα διακριτά τα όρια ανάμεσα στη φυσιολογική ζωηρότητα ενός παιδιού και την προβληματική συμπεριφορά; Μερικές φορές.
2. Πόσο σημαντικός είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής; Πολύ σημαντικός.
3. Ποιες συμπεριφορές βοηθούν στην όσο γίνεται ταχύτερη διάγνωση της Διαταραχής Διαγωγής; Η βιαιότητα, η διάσπαση προσοχής, ο εγωισμός.
4. Ποιος/ποιοι κάνουν τη διάγνωση; Επιδιώκεται/απαιτείται/συνεκτιμάται η σύμφωνη γνώμη άλλων προσώπων (άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, εκπαιδευτικών προηγούμενων σχολικών ετών, γονέων, σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, συμμαθητών, γονέων συμμαθητών); Ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της τάξης, ο σύλλογος διδασκόντων, ο σχολικός ψυχολόγος, αν υπάρχει.

5. Σε γενικές γραμμές, πότε είναι κάποιος από τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία, σίγουρος ότι αντιμετωπίζει μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής; Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί; Όταν έχει ο μαθητής ακραίες συμπεριφορές. Συζητάει με τους εμπλεκόμενους δασκάλους και με τους γονείς.
6. Ποιος/ποιοι αποφασίζουν τον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού με τη Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο σχολικός ψυχολόγος, αν υπάρχει, ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, οι γονείς.
7. Κάποιες μορφές Διαταραχής Διαγωγής παρεμποδίζουν τη ροή του μαθήματος, τη συγκέντρωση των μαθητών και του δασκάλου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον δάσκαλο. Σε ποιον βαθμό κρίνει το μέγεθος του προβλήματος την αμεσότητα και τη δραστικότητα των χειρισμών; Συμβαίνει, δηλαδή, να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός (ή ο Διευθυντής) μόνο όταν «ενοχλείται» εμφανώς το μάθημα ή όταν γίνονται καταγγελίες βίας από άλλα παιδιά και γονείς, κι όχι τόσο όταν ο μαθητής εμφανίζει «σιωπηλά» συμπτώματα διαταραγμένης συμπεριφοράς; Ενεργοποιείται μόνο όταν ο μαθητής δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη.
8. Γενικά, πού στοχεύουν κυρίως οι ενέργειες που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου; Στο να μπορεί να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός.
9. Σε ποιο βαθμό η επιλογή των μέσων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής επαφίεται στη διδακτική/παιδαγωγική εμπειρία και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού; Ο εκπαιδευτικός με λίγα χρόνια θητείας στην υπηρεσία και μηδενική εξειδίκευση είναι σε μειονεκτική θέση απέναντι στο πρόβλημα; Η εμπειρία είναι καθοριστική.
10. Επηρεάζει, και πώς, η καλή συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες την επιλογή του τρόπου χειρισμού της Διαταραχής Διαγωγής του μαθητή; Παρά πολύ.
11. Κάποιοι γονείς βρίσκονται σε άρνηση απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή χειρότερα, επιβραβεύουν το παιδί τους για τη «σωματική του δύναμη» ή τη «μαγκιά» του. Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν τότε οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής; Προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να τους πείσει και μετά να τους συμβουλέψει ώστε να πάρουν την άποψη ενός ειδικού.
12. Διαθέτει το σχολείο κοινή πολιτική και προσχεδιασμένα πρωτόκολλα δράσης για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής; Όχι.

13. Ποια μέσα διαθέτουν ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο, ώστε να παρακολουθούν την ανταπόκριση του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στον επιλεγμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος; Καταγράφοντας τις φάσεις της συμπεριφοράς του.
14. Σε ποιες περιπτώσεις καλείται εξωτερική βοήθεια και ποια είναι αυτή; Όταν δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί η κατάσταση στο σχολείο, καλούμε τον σύμβουλο και φορείς υγείας.
15. Από την εμπειρία σας, λύνονται ή μένουν και πολλαπλασιάζονται τα προβλήματα διαγωγής των μαθητών; Πού οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία αντιμετώπισής τους; Τα πιο πολλά λύνονται και σε όσα δεν λύνονται, η μη συμμετοχή των γονέων είναι καταλυτική.
16. Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της επιλογής των πρακτικών διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής στο σχολείο; Τη συνεργασία με τους γονείς.
17. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να πραγματοποιείται τελική/συνολική αξιολόγηση των δράσεων για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής και γιατί; Πρέπει, και όχι μόνο τελική αλλά και ενδιάμεση.
18. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν ώστε να θεωρείται ότι έχει αντιμετωπιστεί η Διαταραχή Διαγωγής στο σχολείο; Πότε λέμε ότι έχουμε λύσει το πρόβλημα; Όταν υπάρχει εμφανέστατη στάση αλλαγής του παιδιού, συμμετοχή στο μάθημα, συνεργασία με τους συμμαθητές.
19. Συμβαίνει συχνά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής να υποτροπιάσει την επόμενη χρονιά; Ποια είναι τα αίτια; Όχι συχνά. Όταν συμβαίνει, καταλυτικός παράγοντας είναι η οικογένεια.
20. Η τελική αξιολόγηση προϋποθέτει τη λεπτομερή καταγραφή των ενεργειών στα προηγούμενα στάδια. Είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης, όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, του διευθυντή, του συμβούλου εκπαίδευσης, των γονέων ή ομαδικό καθήκον; Ο εκπαιδευτικός της τάξης.
21. Παρακολουθείται η μετέπειτα πορεία του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής στο ίδιο σχολείο, στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον; Αν ναι, πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα; Όχι, μόνο στο ίδιο σχολείο ενημερώνει ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής τον επόμενο δάσκαλο.

22. **Καμία εμπειρία διαχείρισης της Διαταραχής Διαγωγής δεν είναι ίδια με την άλλη. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει η εμπειρία με ένα παιδί την υπόθεση ενός άλλου;** Αξιολογεί συμπεριφορές κι αν αυτές έχουν φέρει αποτελέσματα στο παρελθόν, τις υιοθετούμε και στα νέα περιστατικά.

23. **Είναι σκόπιμο να τηρείται σε κάθε σχολείο «αρχείο δράσεων για τη Διαταραχή Διαγωγής» και να μοιράζεται την κοινή εμπειρία ένα «δίκτυο σχολείων», για παράδειγμα, στην ίδια περιοχή όπου διαπιστώνονται πολλές περιπτώσεις δυσλειτουργικών οικογενειών και παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο σχολείο; Ποιες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το «δίκτυο σχολείων» σε σχέση με τη Διαταραχή Διαγωγής;** Είναι σκόπιμο να τηρείται αρχείο δράσεων και να υπάρχει δίκτυο σχολείων, για την ανταλλαγή μεθόδων και πρακτικών που έφεραν αποτελέσματα σε ανάλογα προβλήματα.

24. **Ποια θεωρείτε ως τη μεγαλύτερη δυσκολία στο στάδιο της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής;** Τη μη αποδοχή από όλους τους εκπαιδευτικούς της συμπεριφοράς του παιδιού.

25. **Τι θα είχατε άλλο να προτείνετε για το περιεχόμενο και την οργάνωση της τελικής/συνολικής αξιολόγησης των πρακτικών αντιμετώπισης της Διαταραχής Διαγωγής;** Κυρίαρχο ρόλο να παίζει ο σύλλογος διδασκόντων στην ενιαία αντιμετώπιση του προβλήματος, έτσι ώστε το τρίγωνο σχολείο, μαθητής, γονείς να έχει την καλύτερη συνεργασία και απόδοση.