

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

Διπλωματική Εργασία

**ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

της

ΓΚΟΥΔΙΝΑ ΣΟΦΙΑΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Στάμου Ελένη

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2021



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

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 Creative Commons όπως 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, Δευτέρα, 10 Μαΐου 2021

Η Δηλούσα: Σοφία Γκουδίνα

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ευκαιρία της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω για την συμβολή τους σε αυτήν την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Στάμου Ελένη για την υποστήριξή της, τους συναδέλφους που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνά μου και τέλος την οικογένειά μου που με στήριξε σε όλη την πορεία των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαχείριση των διαταραχών διαγωγής στην προσχολική εκπαίδευση αφορά όλο και περισσότερους ερευνητές στις μέρες μας καθώς υπάρχει ένας αριθμός παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αναγνώρισης και της διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές διαγωγής από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δυτικής Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, και το δείγμα ήταν 125 εκπαιδευτικοί. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αναγνώρισης είναι όταν ένας μαθητής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους, όταν δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται και όταν λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του. Επίσης, βρέθηκε ότι κυριότεροι τρόποι διαχείρισης των διαταραχών αγωγής είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και ζητούν την συνδρομή του και ότι ενημερώνουν τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής, ούτε διαφοροποιήσεις ανάλογα την ειδικότητα όσον αφορά τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής. Προτείνεται στο μέλλον να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που να αφορούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Χρήσιμη είναι επίσης η σύγκριση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τις διαταραχές διαγωγής, και η διερεύνηση των απόψεων των σχολικών διευθυντών σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές διαγωγής, Δυτική Θεσσαλονίκη, Προβλήματα συμπεριφοράς, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## **ABSTRACT**

The management of conduct disorders in preschool education is of concern to more and more researchers nowadays as there is a number of children with behavioral problems. The aim of the research was to investigate the identification and management of students with conduct disorders by primary school teachers in western Thessaloniki. Quantitative research was conducted using a questionnaire, and the sample was 125 teachers. It was found that teachers consider the most important criteria for identification is when a student is irritable or easily disturbed by others, when he has difficulty organizing and completing tasks and activities assigned to him and when he lies in order to avoid his obligations. It was also found that the main ways of managing conduct disorders are that teachers inform the school principal and ask for his help and that they inform the parents about the undesirable behavior of the student and the difficulties he faces. Also, no differences were found according to the age and specialty of the teachers regarding the identification of conduct disorders, nor differences according to the specialty regarding the management of conduct disorders. It is proposed that in the future more research be carried out on primary school teachers in Western Thessaloniki. It is also useful to compare educational interventions for conduct disorders, and to explore school principals' views on management of conduct disorders.

Key words: Conduct disorders, Western Thessaloniki, Behavioral problems, Primary education

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1° : ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	17
1.1 Η έννοια των Διαταραχών Συμπεριφοράς .....	17
1.2 Παιδοψυχιατρική προσέγγιση των Διαταραχών Συμπεριφοράς.....	18
1.2.1 Διαταραχές Συμπεριφοράς με βάση το DSM –IV.....	18
1.2.1.1 Διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης.....	18
1.2.1.2 Διαταραχή διαγωγής .....	19
1.2.1.3 ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας).....	20
1.2.2 Διαταραχές Συμπεριφοράς με βάση το DSM-V.....	21
1.2.3 Διαταραχές Συμπεριφοράς με βάση το ICD -10 .....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2° : ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ .....	24
2.1 Περιγραφή Διαταραχής Διαγωγής .....	24
2.2 Χαρακτηριστικά οικογενειών των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3° : ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ – Η ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ .....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο :ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ .....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6° : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	56
6.1 Εισαγωγή .....	56
6.2 Ερευνητικές υποθέσεις/ερωτήματα .....	57
6.3 Μεθοδολογία .....	59
6.4 Δείγμα .....	60
6.5 Διαδικασία .....	60

6.6 Στατιστική ανάλυση.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	62
7.1 Περιγραφική στατιστική .....	62
7.2 Επαγωγική στατιστική .....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°: ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	120
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	134



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Φύλο.....	62
Διάγραμμα 2. Ηλικία .....	63
Διάγραμμα 3. Ειδικότητα.....	63
Διάγραμμα 4. Έτη προϋπηρεσίας .....	64
Διάγραμμα 5. Σπουδές .....	64
Διάγραμμα 6. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους.....	65
Διάγραμμα 7. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής επιτίθεται σωματικά σε ανθρώπους..	65
Διάγραμμα 8. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής επιτίθεται σωματικά σε ζώα .....	66
Διάγραμμα 9. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα.....	67
Διάγραμμα 10. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους.....	67
Διάγραμμα 11. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής έχει πραγματοποιήσει κλοπή .....	68
Διάγραμμα 12. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα .....	68
Διάγραμμα 13. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών .....	69
Διάγραμμα 14. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά .....	70
Διάγραμμα 15. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία .....	70
Διάγραμμα 16. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής λείπει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του .....	71
Διάγραμμα 17. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται .....	71
Διάγραμμα 18. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής πλαστογραφεί .....	72
Διάγραμμα 19. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του.....	72
Διάγραμμα 20. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας .....	73

Διάγραμμα 21. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο.....	73
Διάγραμμα 22. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα περισσότερο από έξι μήνες.....	75
Διάγραμμα 23. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του μαθητή .....	75
Διάγραμμα 24. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα .....	76
Διάγραμμα 25. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής στηρίζονται στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί.....	77
Διάγραμμα 26. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής υιοθετούν μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα.....	77
Διάγραμμα 27. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής διαμορφώνουν θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη .....	78
Διάγραμμα 28. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής διατηρούν μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα.....	78
Διάγραμμα 29. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής θεσπίζουν ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες.....	79
Διάγραμμα 30. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής απελπίζουν λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσουν τη σχέση τους με το μαθητή .....	80
Διάγραμμα 31. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή.....	81
Διάγραμμα 32. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά .....	81
Διάγραμμα 33. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζουν την παρέμβασή τους .....	82

Διάγραμμα 34. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εμπλέξουν τον μαθητή στην παρέμβαση .....	82
Διάγραμμα 35. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση.....	83
Διάγραμμα 36. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μην προχωρούν σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος.....	83
Διάγραμμα 37. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μέσα που σχεδιάζουν οι ίδιοι για να αξιολογούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγχουν τους στόχους που θέτουν .....	84
Διάγραμμα 38. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν το πρόβλημα με τους συναδέλφους και επιδιώκουν να το λύνουν ομαδικά .....	85
Διάγραμμα 39. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου .....	85
Διάγραμμα 40. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και ζητούν τη συνδρομή του.....	86
Διάγραμμα 41. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει .....	86
Διάγραμμα 42. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να συνεργάζονται με τους γονείς και να τους συμπεριλαμβάνουν στην παρέμβαση.....	87
Διάγραμμα 43. Οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για επιμόρφωση και καθοδήγηση κυρίως εντός του σχολείου .....	88
Διάγραμμα 44. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή .....	90
Διάγραμμα 45. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση επαίνων.....	91
Διάγραμμα 46. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών.....	91
Διάγραμμα 47. Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού.....	92
Διάγραμμα 48. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση γραπτού συμβολαίου.....	92
Διάγραμμα 49. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν άμεσες τιμωρίες.....	93
Διάγραμμα 50. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν έμμεσες τιμωρίες.....	93
Διάγραμμα 51. Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει ..	94
Διάγραμμα 52. Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση διαταραχών διαγωγής.....	95
Διάγραμμα 53. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλήμματα και συγκρούσεις που δεν μπορούν να διαχειριστούν .....	96
Διάγραμμα 54. Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών .....	97

Διάγραμμα 55. Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου.....	97
Διάγραμμα 56. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς .....	98
Διάγραμμα 57. Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης λόγω τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης .....	98
Διάγραμμα 58. Κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους.....	99
Διάγραμμα 59. Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης	100
Διάγραμμα 60. Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη .....	100

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσες τιμές για τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής.....	74
Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής .....	88
Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις παρεμβάσεις για τις διαταραχές διαγωγής.....	94
Πίνακας 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τα προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση διαταραχών διαγωγής.....	101
Πίνακας 5. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών .....	103
Πίνακας 6. Απονα για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών .....	105
Πίνακας 7. Διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	108
Πίνακας 8. Independent t-tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.....	109
Πίνακας 9. Διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.....	111
Πίνακας 10. Independent t-tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα το φύλο των εκπαιδευτικών .....	113
Πίνακας 11. Διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα το φύλο των εκπαιδευτικών.....	116
Πίνακας 12. Independent t-tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.....	118
Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.....	119

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαταραχή συμπεριφοράς είναι μια ψυχική διαταραχή που διαγιγνώσκεται στην παιδική ηλικία ή στην εφηβεία, η οποία εμφανίζεται μέσω ενός επαναλαμβανόμενου και επίμονου τρόπου συμπεριφοράς στο οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα άλλων ή σημαντικών ηλικιακών κανόνων. Αυτές οι συμπεριφορές αναφέρονται συχνά ως αντικοινωνικές συμπεριφορές. Συχνά θεωρείται ως πρόδρομος της αντικοινωνικής διαταραχής, η οποία κατά ορισμό δεν διαγιγνώσκεται έως ότου το άτομο είναι 18 ετών. Η διαταραχή συμπεριφοράς εκτιμάται ότι επηρεάζει 51,1 εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως από το 2013 (Rolon-Arroyo, Arnold & Harvey, 2014).

Ενώ η αιτία της διαταραχής της συμπεριφοράς περιπλέκεται από μια περίπλοκη αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ο προσδιορισμός των υποκείμενων μηχανισμών είναι ζωτικής σημασίας για την απόκτηση ακριβούς αξιολόγησης και την εφαρμογή αποτελεσματικής θεραπείας. Αυτοί οι μηχανισμοί χρησιμεύουν ως τα θεμελιώδη δομικά στοιχεία στα οποία αναπτύσσονται τεκμηριωμένες θεραπείες. Παρά τις πολυπλοκότητες, αρκετοί τομείς έχουν εμπλακεί στην ανάπτυξη διαταραχής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων γνωστικών μεταβλητών, νευρολογικών παραγόντων, οικογενειακών και ευρύτερων παραγόντων περιβάλλοντος. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί επίσης να ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία έναρξης, με διαφορετικές μεταβλητές που σχετίζονται με την πρώιμη (π.χ. νευροαναπτυξιακή βάση) και την εφηβική (π.χ. κοινωνικές σχέσεις / σχέσεις με συνομιλήκους) (Hinshaw & Lee, 2003).

Η ανάπτυξη διαταραχής συμπεριφοράς δεν είναι αμετάβλητη ή προκαθορισμένη. Υπάρχει ένας αριθμός διαδραστικών κινδύνων και προστατευτικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν και να αλλάξουν τα αποτελέσματα, και στις περισσότερες περιπτώσεις η συμπεριφορά αναπτύσσεται λόγω αλληλεπίδρασης και σταδιακής συσσώρευσης παραγόντων κινδύνου. Εκτός από τους παράγοντες κινδύνου που εντοπίζονται κάτω από την αιτία, αρκετές άλλες μεταβλητές θέτουν τους νέους σε αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν τη διαταραχή, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής κακοποίησης παιδιών, προγεννητική κατάχρηση αλκοόλ και κάπνισμα στη μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Οι προστατευτικοί παράγοντες έχουν επίσης εντοπιστεί, και κυρίως περιλαμβάνουν το υψηλό IQ, το γυναικείο φύλο, τους θετικούς κοινωνικούς προσανατολισμούς, τις καλές δεξιότητες αντιμετώπισης και

τις υποστηρικτικές οικογενειακές και κοινοτικές σχέσεις. Ωστόσο, μια συσχέτιση μεταξύ ενός συγκεκριμένου παράγοντα κινδύνου και ενός μεταγενέστερου αναπτυξιακού αποτελέσματος (όπως διαταραχή συμπεριφοράς) δεν μπορεί να ληφθεί ως οριστική απόδειξη για αιτιώδη σχέση. Η συν-παραλλαγή μεταξύ δύο μεταβλητών μπορεί να προκύψει, για παράδειγμα, εάν αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες ηλικιακές εκφράσεις παρόμοιων γενετικών παραγόντων (Hinshaw & Lee, 2003).

Οι προσχολικές διαταραχές διαγωγής είναι μια από τις διαδεδομένες διαταραχές της συμπεριφοράς που επηρεάζουν τα μικρά παιδιά. Η κατάσταση χαρακτηρίζεται από ένα επίμονο μοτίβο σοβαρών παραβιάσεων κανόνων, οι οποίες μπορούν να λάβουν τη μορφή σοβαρής επιθετικότητας, καταστροφής περιουσίας, απάτης ή απειλής. Αυτά τα μικρά παιδιά αδυνατούν επανειλημμένα να λάβουν υπόψη τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή τους σημαντικούς κανόνες ηλικίας. Οι γονείς των παιδιών που πάσχουν από διαταραχές διαγωγής μπορούν να αγωνίζονται καθημερινά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους, συχνά αισθάνονται απογοητευμένοι, αβοήθητοι, αναποτελεσματικοί και ακόμη και ντρέπονται καθώς παλεύουν να διαχειριστούν τα πολύ σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού τους (Rolon-Arroyo, Arnold & Harvey, 2014).

Η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς από δασκάλους σε προσχολικές τάξεις αφορά όλο και περισσότερους ερευνητές στις μέρες μας κυρίως λόγω του αυξανόμενου αριθμού παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης και επίσης επειδή οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, τα μαθησιακά τους επιτεύγματα και την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Rekalidou & Karadimitriou, 2014).

Η εργασία αυτή στοχεύει να μελετήσει την αναγνώριση και τη διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των διαταραχών διαγωγής μαθητών δημοτικών σχολείων στη Δυτική Θεσσαλονίκη.

Όσον αφορά τη δομή εργασίας, αυτή αποτελείται από οκτώ κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τις διαταραχές συμπεριφοράς. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται μια ανάλυση της έννοιας, και γίνεται μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των διαταραχών συμπεριφοράς. Το επόμενο κεφάλαιο αφορά τις διαταραχές διαγωγής. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, επισημαίνοντας την εκδήλωση

των συμπεριφορών αυτών και τις συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη διαχείριση των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας, και ειδικότερα γίνεται αναφορά στις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα, στη μεθοδολογία, το δείγμα, τη διαδικασία και τη στατιστική ανάλυση. Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα ερευνητικά αποτελέσματα, και στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των διαταραχών συμπεριφοράς και των μορφών με τις οποίες εκδηλώνονται με βάση το DSM-IV, το DSM-V και το ICD-10. Το DSM-IV ή V είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας το οποίο χρησιμοποιείται για την κατάταξη των νοητικών διαταραχών από το 1994, με μετάφραση στα Ελληνικά το 1995. Το ICD-10 είναι η Δέκατη Αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας και περιλαμβάνει τη λεπτομερή ταξινόμηση άνω των 300 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς από το 1993.

### **1.1 Η έννοια των Διαταραχών Συμπεριφοράς**

Οι διαταραχές συμπεριφοράς είναι ένα είδος ψυχικής διαταραχής που αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο συμπεριφοράς, όπου τα βασικά δικαιώματα των άλλων και σημαντικοί κοινωνικοί κανόνες παραβιάζονται για μεγάλες χρονικές περιόδους. Ειδικά στα αγόρια οι διαταραχές διαγωγής είναι συνηθισμένο ότι οδηγούν σε μη αποδεκτή συμπεριφορά από την κοινωνία, βία, εγκληματικότητα και χρήση ουσιών μετά την παιδική ηλικία (Kellam et al., 1994). Αν ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία το αποτέλεσμα είναι η αποδιοργάνωση της ομάδας στην οποία ανήκει το παιδί στο σχολικό πλαίσιο, πράγμα που προκαλεί και αναστάτωση στους συμμαθητές του με ποικίλους τρόπους.

Σύμφωνα με τον Fraser (1996), η πρώιμη επιθετική συμπεριφορά διαχρονικά συνδέεται έντονα με την χρήση σωματικής δύναμης για την εκτέλεση εγκληματικών πράξεων. Στο σχολικό πλαίσιο τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής περιθωριοποιούνται και στερούνται ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης και μόρφωσης καθώς υπερτερούν τα προβλήματα που προκαλούν στο σχολικό περιβάλλον.

Κάποιες φορές όμως ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με διαταραχές διαγωγής που εκδηλώνουν σημαντικές προβληματικές συμπεριφορές έχουν κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά καθώς μεγαλώνουν κι ενηλικιώνονται. Υπάρχει όμως και η περίπτωση κάποιοι μαθητές να καθυστερούν να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά σε μικρή ηλικία, όμως να εμπλέκονται σε εγκληματικές ενέργειες μεγαλώνοντας.

Οι αιτίες της μη αποδεκτής συμπεριφοράς κατά την σχολική ηλικία είναι διάφορες. Τις περισσότερες φορές οφείλεται στη χαμηλή επίδοση στο σχολείο, στην τάση για την μη τήρηση των κανόνων και την προσκόλληση με συμμαθητές που επίσης δεν τους τηρούν ή επειδή θέλουν να ανήκουν σε συμμορίες κι επηρεάζεται λιγότερο από το οικογενειακό περιβάλλον. Άρα σύμφωνα και με τον Fraser (1996) η επιθετική συμπεριφορά ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες επηρεάζει συγχρόνως τόσο το σχολικό όσο και το εξωσχολικό περιβάλλον.

## **1.2 Παιδοψυχιατρική προσέγγιση των Διαταραχών Συμπεριφοράς**

### **1.2.1 Διαταραχές Συμπεριφοράς με βάση το DSM –IV**

#### **1.2.1.1 Διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης**

Οι κλινικές ενδείξεις για την παρουσία της διαταραχής Εναντίωσης – Πρόκλησης είναι (Kellam et al., 1994):

α) η συνεχόμενη παρουσία για τουλάχιστον 6 μήνες μη αποδεκτών πράξεων, απέναντι σε μορφές εξουσίας και

β) η επαναλαμβανόμενη παρουσία τουλάχιστον τεσσάρων από τις καταστάσεις που ακολουθούν : έλλειψη ψυχραιμίας, μη συμφωνία με τους μεγαλύτερους, καταπάτηση νόμων και κανόνων, παρενόχληση άλλων ανθρώπων, μη αποδοχή και απόδοση ευθυνών σε άλλους για προσωπικά λάθη ή για λάθος αντιδράσεις, μικρή ανοχή σε συμπεριφορές που ίσως είναι ενοχλητικές, θυμός, κακία, καχυποψία και εκδικητικότητα.

Η διάγνωση για τις διαταραχές εναντίωσης- πρόκλησης απαιτεί την ύπαρξη συμπτωμάτων συχνότερα από ότι συνηθίζεται σύμφωνα με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, η οποία επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εικόνα τους. Όταν κάποια συμπτώματα εμφανίζονται στο πλαίσιο μιας ψυχωτικής διαταραχής, ή διαταραχής διάθεσης, ή διαταραχή διαγωγής, ή αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας, τότε δεν μπορεί να υπάρξει διάγνωση για διαταραχή εναντίωσης-πρόκλησης (Kellam et al., 1994).

### 1.2.1.2 Διαταραχή διαγωγής

Διαταραχή Διαγωγής είναι το επαναλαμβανόμενο και σταθερό μοτίβο κάποιων συμπεριφορών, κατά τις οποίες παραβιάζονται βασικά δικαιώματα άλλων ανθρώπων ή στοιχειώδεις κοινωνικοί κανόνες. Οι προβληματικές αυτές συμπεριφορές διακρίνονται σε (American Psychiatric Association, 2015; Hill, 2005):

- α) επιθετική συμπεριφορά , με σκοπό την σωματική βλάβη ανθρώπων ή ζώων, (π.χ. εκφοβισμός, απειλές, κλοπές, οπλοχρησία, τραυματισμό ανθρώπων ή ζώων)
- β) επιθετική συμπεριφορά, με σκοπό την απώλεια ή καταστροφή ξένης ιδιοκτησίας, την απάτη ή κλοπή (π.χ. εμπρησμός από πρόθεση, πρόκληση ζημιάς, διάρρηξη σπιτιού ή αυτοκινήτου, πλαστογραφία ) και
- γ) σοβαρές παραβιάσεις κανόνων. ( π.χ. αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο, αδικαιολόγητη απουσία από το σπίτι και τη μέρα και τη νύχτα).

Στην διαταραχή διαγωγής το διαγνωστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών (DSM- V) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου (APA, 2013) ορίζει ότι τα χαρακτηριστικά της πρέπει να είναι εμφανή για ένα ολόκληρο έτος και ένα χαρακτηριστικό να υπάρχει τους τελευταίους 6 μήνες. Οι διαταραχές συμπεριφοράς έχουν ως συνέπεια να διαταράσσουν την κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική ζωή των διαγνωσμένων ανθρώπων (Herbert, 2009). Αν δεν υπάρχει αντικοινωνική διαταραχής προσωπικότητας, τότε μόνο οι ενήλικες μπορεί να διαγνωστούν με διαταραχή διαγωγής. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι διαταραχές διαγωγής είναι το σχολικό, το κοινωνικό και το οικογενειακό. Είναι βασικό επίσης για το άτομο το οποίο θα κληθεί να κάνει διάγνωση να λάβει υπόψιν του τους τρίτους και όχι μόνο το ίδιο το παιδί, γιατί συνήθως δεν δίνουν την πραγματική εικόνα της κατάστασης, αλλά την ωραιοποιούν. Εντούτοις, υπάρχει ο κίνδυνος, αν δεν επιλεχθούν οι κατάλληλοι πληροφοριοδότες, που έχουν επαρκή στοιχεία για την συμπεριφορά του παιδιού , να δαστρεβλωθεί η πραγματικότητα σχετικά με τα προβλήματα διαγωγής του παιδιού και να μην αποκαλυφθούν.

### 1.2.1.3 ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας)

Κομμάτι των διαταραχών συμπεριφοράς αποτελεί και η ΔΕΠΥ. Τα τρία κύρια χαρακτηριστικά της είναι (Connor, Steeber & McBurnett, 2010):

- α) η διάσπαση προσοχής,
- β) η υπερκινητικότητα και
- γ) η παρορμητικότητα.

Τα απαραίτητα κριτήρια για τη διάγνωσή της είναι (APA, 2000):

- α) ένα μοτίβο απροσεξίας ή/και υπερκινητικής/παρορμητικής στάσης για έξι μήνες το λιγότερο, με έξι ή περισσότερα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής ή/και έξι ή περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, που συντελεί στη μη προσαρμοστικότητα και δυσλειτουργικότητα του παιδιού το οποίο δεν ταιριάζει με το στάδιο ανάπτυξής του,
- β) η ηλικία στην οποία εμφανίζονται ορισμένες ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας είναι νωρίτερα από τα επτά χρόνια του παιδιού,
- γ) τα χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής λαμβάνουν χώρα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια π.χ. στο σχολικό, το οικογενειακό, το κοινωνικό,
- δ) η έντονη δυσλειτουργικότητα ακαδημαϊκής, κοινωνικής ή επαγγελματικής ζωής,
- ε) η απόκλιση Διάχυτης Διαταραχής της Ανάπτυξης, Σχιζοφρένειας ή άλλης Ψυχωτικής Διαταραχής κατά την φάση παρατήρησης συμπεριφορών ΔΕΠΥ
- στ) η αδυναμία απόδοσης της συμπεριφοράς του παιδιού σε άλλη Ψυχική Διαταραχή π.χ. Διαταραχή της Διάθεσης, Αγχώδη Διαταραχή, Διασχιστική Διαταραχή ή Διαταραχή Προσωπικότητας.

### 1.2.2 Διαταραχές Συμπεριφοράς με βάση το DSM-V

Οι διαταραχές συμπεριφοράς ανήκουν στην ομάδα «Διασπαστικές Διαταραχές, Διαταραχές Ελέγχου των Παρορμήσεων και Διαταραχές Διαγωγής» με βάση το DSM-V. Σχετικά με την διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης οι ενδείξεις χωρίζονται σε τρεις είδη:

- α) θυμός,
- β) προκλητική συμπεριφορά και
- γ) εκδικητικότητα.

Η διαφοροποίηση αυτή έχει σημασία, επειδή καθορίζει το συναισθηματικό, αλλά και συμπεριφορικό φαινότυπο της. Επίσης επειδή η εναντιωματική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί και σε φυσιολογικά άτομα, ο δείκτης αποκλεισμού για τη διαταραχή διαγωγής αποδυναμώνεται ενώ το βάρος πέφτει στο πόσο συχνά εμφανίζονται τα συμπτώματα. Τέλος, η σοβαρότητα της κατάσταση αξιολογείται με κριτήριο τα ξεχωριστά περιβάλλοντα που δρα ο μαθητής.

Στη διαταραχή διαγωγής, τα δεδομένα που αξιολογούνται δε διαφοροποιούνται. Υπάρχει μόνο μια περίπτωση προσθήκη, το οποίο αφορά στα παιδιά που δείχνουν ένα σκληρό και μη-συναισθηματικό πρόσωπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σχέσεις. Η προσθήκη αυτού του στοιχείου φανερώνει ένα μοντέλο συναισθηματικής και διαπροσωπικής ικανότητας του παιδιού, που δεν αρκείται μόνο στην ύπαρξη κάποιας αρνητικής στάσης. Τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής που παρουσιάζουν αυτήν την εικόνα, δεν διαθέτουν ενσυναίσθηση και δεν ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και την ευεξία των άλλων (American Psychiatric Association, 2013).

### 1.2.3 Διαταραχές Συμπεριφοράς με βάση το ICD -10

Το ICD-10, διαχωρίζει τις Διαταραχές Διαγωγής ως εξής (Kellam et al., 1994):

1. Διαταραχή της διαγωγής με ομαλή κοινωνικοποίηση : Τα παιδιά με αυτήν τη διαταραχή μπορούν να ενταχθούν σε παρέες συνομηλίκων , παρόλο που εμφανίζουν επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα.
2. Διαταραχή της διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση : Σε αυτό το είδος διαταραχής τα παιδιά δεν μπορούν να αποκτήσουν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά λόγω αντικοινωνικής ή επιθετικής συμπεριφοράς.
3. Διαταραχή της διαγωγής που περιορίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο: Το οικογενειακό περιβάλλον αυτών των παιδιών διαταράσσεται από την επιθετικότητα και τη μη τήρηση κανόνων στο σπίτι. Η διαταραχή όμως απαρτίζεται και από άλλα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Διαγωγής και δεν αρκούν μόνο οι προβληματικές σχέσεις γονέα-παιδιού για τη διάγνωση.

Τα Διαγνωστικά Εργαλεία των ψυχικών Διαταραχών δεν μένουν στάσιμα αλλά εξελίσσονται ανάλογα με τα επίκαιρα κοινωνικά φαινόμενα εποχής. Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν με βάση το DSM –IV για να μπορεί να διαγνωστεί κάποιο άτομο με τη διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης, τα κριτήρια πρώτον πρέπει να εντοπίζονται συχνά με την αναπτυξιακή φάση του παιδιού και δεύτερον να συμβάλουν στη μη λειτουργικότητα στο σχολικό πλαίσιο και στην αντικοινωνική συμπεριφορά. Αντίστοιχα το DSM-IV τη Διαταραχή Διαγωγής την διαχωρίζει σε : α) επιθετική συμπεριφορά με σωματική βλάβη, β) επιθετική συμπεριφορά που οδηγεί σε καταστροφή, απάτη ή κλοπή και γ) σοβαρές παραβιάσεις κανόνων. Επίσης θέτει τα χρονικά όρια μέσα στα οποία πρέπει να παρατηρηθούν και να καταγραφούν τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής. Για την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ( ΔΕΠΥ ) το DSM-IV καθορίζει τα κύρια συμπτώματα, τα χρονικά όρια που πρέπει να εκδηλώνονται και την ηλικία του παιδιού, καθώς και το ότι πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα. Στο DSM-V οι διαταραχές συμπεριφοράς ορίζονται ως «Διασπαστικές Διαταραχές, Διαταραχές Ελέγχου των Παρορμήσεων και Διαταραχές Διαγωγής». Για την διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης, τα κριτήρια είναι τρία: α) θυμός/ευερέθιστη διάθεση, β) προκλητικότητα και γ) εκδικητικότητα. Αναφορικά με τη διαταραχή διαγωγής, το DSM-V προσθέτει μία ακόμη ένδειξη, η οποία αφορά τη σκληρή και παθητική στάση που κρατούν οι άνθρωποι στις σχέσεις τους σε διάφορα περιβάλλοντα και τα

υπόλοιπα χαρακτηριστικά συνεχίζουν να ισχύουν. Τέλος, στο ICD-10, οι Διαταραχές της Διαγωγής χωρίζονται σε τρία είδη: 1. Διαταραχή της διαγωγής με ομαλή κοινωνικοποίηση, 2. Διαταραχή της διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση και 3. Διαταραχή της διαγωγής που περιορίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας γίνεται μια αναλυτικότερη παρουσίαση της Διαταραχής Διαγωγής που είναι και το κύριο θέμα της. Επίσης αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των οικογενειών των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς.

### 2.1 Περιγραφή Διαταραχής Διαγωγής

Η κατανόηση και η αποσαφήνιση των κριτηρίων, με βάση τα οποία ξεχωρίζει η διαταραχή διαγωγής από άλλες μορφές ψυχικών διαταραχών, είναι απαραίτητη για να την μελετήσει κάποιος ως συμπεριφορικό πρόβλημα. Το DSM-V (American Psychiatric Association, 2015) ορίζει την Διαταραχή της Διαγωγής ως μια συνεχόμενη κι εμμονική αρνητική στάση ενός ανθρώπου που δεν τηρεί τους κοινωνικούς, ηθικούς και νομικούς κανόνες. Επίσης, σύμφωνα με το DSM-V (American Psychiatric Association, 2015), η Διαταραχή της Διαγωγής χαρακτηρίζεται από :

1. Μεγάλη επιθετικότητα και βασανισμό ζώων, αλλά και ξυλοδαρμό και εκφοβισμό συνομηλίκων.
2. Χρήση αντικειμένων ( μαχαίρια, μυτερά κι αιχμηρά κομμάτια γυαλιού κ.λπ.) με σκοπό τον τραυματισμό κάποιου.
3. Εμπλοκή σε απάτες, κλοπές, βανδαλισμούς, εμπρησμούς και καταστροφή ιδιωτικής ή δημόσιας περιουσίας.
4. Εξαφάνιση για αρκετό διάστημα από το οικογενειακό περιβάλλον (σπίτι).
5. Αρνητική στάση για το σχολείο.
6. Καταναγκασμός συνομηλίκου να συμμετέχει σε πράξεις σεξουαλικού περιεχομένου και ιδιαίτερα έντονη αντικοινωνική συμπεριφορά.



Η διαταραχή διαγωγής διακρίνεται σε (Baker, 2008):

- Δύο τύπους με βάση την ηλικία έναρξης:
  - Τύπος έναρξης παιδικής ηλικίας
  - Τύπος έναρξης εφηβικής ηλικίας
- Τρεις τύπους - διαταραχής της διαγωγής - με βάση τον βαθμό σοβαρότητας:
  - Ήπια
  - Μέτρια
  - Σοβαρή

Η ηλικία στην οποία εκδηλώνεται μια τέτοια είδους συμπεριφορά, μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Υπάρχει η περίπτωση να εμφανίζεται τουλάχιστον ένα κριτήριο στα παιδιά, ή κανένα ως τα δέκα χρόνια, αλλά μόνο στην εφηβεία, ή τέλος να είναι δυσδιάκριτη η ηλικία εκδήλωσης κάποιου συμπτώματος. Όμως, τα παραπάνω κριτήρια δεν ισχύουν για ενήλικες. Η ήπια μορφή της Διαταραχής Διαγωγής αφορά λιγότερο σημαντικές πράξεις απέναντι στους άλλους π.χ. ψέματα. Η μέτρια μορφή αφορά τη συμμετοχή σε πράξεις που έχουν πιο σημαντικό αντίκτυπο στους άλλους π.χ. μικροκλοπές. Η σοβαρή μορφή όμως αφορά πράξεις που επιδρούν αρνητικά στους άλλους με άσκηση σωματικής βίας ή/και εξαναγκασμό σε σεξουαλικές πράξεις, όπως ορίζει το διαγνωστικό στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, 2015).

Οι αιτίες στις οποίες βασίζεται μια τέτοιας μορφής ψυχοπαθολογία είναι πολλές και απασχόλησαν σοβαρά τους επιστήμονες. Οι βασικοί παράγοντες είναι (Kazdin, 1997):

- Το οικογενειακό περιβάλλον.
- Ο αλκοολισμός, η επιθετικότητα, η παραμέληση, ή μια πιθανή κατάθλιψη της μητέρας.
- Οι κακές συνθήκες διαβίωσης και η οικονομική κατάσταση.

Η Διαταραχή της Διαγωγής είναι μια μορφή ψυχικής Διαταραχής που επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο που εκδηλώνει την παραβατική συμπεριφορά όσο και στο κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά και οι έφηβοι με Διαταραχή της Διαγωγής διαφέρουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο εξαιτίας της στάσης που επιδεικνύουν. Συχνά παρουσιάζουν άκαμπτη

και σκληρή συμπεριφορά απέναντι σε αρνητικές καταστάσεις που οι ίδιοι προκάλεσαν χωρίς να νιώθουν μεταμέλεια (Nelson et al., 2006). Οι ακαδημαϊκές τους δεξιότητες είναι αρκετά χαμηλές και για τον λόγο αυτό μένουν στάσιμοι, αποβάλλονται, ή επιλέγουν να σταματήσουν το σχολείο. Συχνά τα άτομα αυτά έχουν φτωχές έως κακές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με ανήλικους όσο και με ενήλικες. Πολλές φορές απορρίπτονται και περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κακής τους φήμης. Δείχνουν έντονη καχυποψία και διατηρούν εχθρική στάση απέναντι στον κοινωνικό περίγυρο (Kazdin, 1997). Η προσχολική ηλικία εκδήλωσης των συμπτωμάτων της Διαταραχής της Αγωγής, μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες για κοινωνική απομόνωση και κατάχρηση ουσιών στην ενήλικη ζωή. Παράλληλα, η εν λόγω διαταραχή είναι περισσότερο έκδηλη στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Τα κορίτσια, όμως, ως ενήλικα άτομα μπορεί να αναπτύξουν άλλες διαταραχές όπως κατάθλιψη και σωματοποίηση του άγχους (Nelson et al., 2006). Οι πράξεις μιας τέτοιας συμπεριφοράς έχουν έντονο αντίκτυπο στους καθηγητές και στους μαθητές του σχολείου, στην οικογένεια του ατόμου και στην κοινωνία γενικότερα, καθώς η Διαταραχή της Διαγωγής θεωρείται δαπανηρή ψυχιατρική διαταραχή. Γι' αυτό λοιπόν είναι ζωτικής σημασίας η αντιμετώπιση αυτής της διαταραχής από το εκπαιδευτικό σύστημα, τους ειδικούς ψυχικής υγείας άλλα και το ίδιο το κράτος, που θα ήταν χρήσιμο να επενδύσει σε προγράμματα αντιμετώπισης αλλά και καταστολής της νεανικής παραβατικότητας για να μην επωμιστεί στο μέλλον άλλες οικονομικές επιβαρύνσεις όπως π.χ. τα κόστη φυλάκισης παραβατικών νέων (O'Reilly, 2005).

## **2.2 Χαρακτηριστικά οικογενειών των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς**

Ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την συμπεριφορά των παιδιών είναι η οικογένεια, η οποία επηρεάζει και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν εχθρικά οποιαδήποτε εξουσία από τη στιγμή που κάποιος γονείς φέρονται επιθετικά, φωνάζοντας, απειλώντας, σπρώχνοντας και χτυπώντας, θέλοντας να αναγκάσουν τα παιδιά τους να συμμορφωθούν. Έτσι τα παιδιά αδυνατούν να αναπτύξουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν, αφού στο οικογενειακό τους περιβάλλον καταπιέζονται. Τα παιδιά είναι συνήθως επιθετικά, όταν έχουν ως πρότυπο γονείς τέτοιας νοοτροπίας. Αυτό φαίνεται να είναι ένα κοινό γονεϊκό πρότυπο σε οικογένειες στις οποίες τα παιδιά είναι επιθετικά. Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι γονείς με τα παιδιά

μπορεί να αυξήσει τις αρνητικές συμπεριφορές, ειδικά σε παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς και να τα οδηγήσει στην αποδοχή ενός επιθετικού και βίαιου προτύπου (Fraser, 1996; Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau, 2008). Τέλος είναι αναμενόμενο οι γονείς που φέρονται αντικοινωνικά να επηρεάζουν και τα παιδιά τους σε μια αντικοινωνική συμπεριφορά, που συνδέεται και με το αρνητικό κλίμα στην οικογένεια (Barnow, Lucht, & Freyberger, 2005)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ – Η ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Το σημαντικότερο περιβάλλον μετά το οικογενειακό είναι το σχολικό για τα παιδιά, όπου αλληλεπιδρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εκεί καθορίζεται και η κοινωνική στάση των παιδιών με τα θετικά και τα αρνητικά της σημεία, που διαμορφώνουν και τις κοινωνικές δεξιότητές τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Βασιλείου, 2005). Επίσης οι πιο πολλές σκηνές βίας διαδραματίζονται στη σχολική αυλή (Sapouna, 2008; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007; Whitney & Smith, 1993). Μέσα στη σχολική αυλή μπορεί κάποιος να παρατηρήσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και το κατά πόσο δημιουργούν παρέες ή περιθωριοποιούνται (Rigby, 2008 ; Μπότσογλου, 2001).

Οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών εξαρτώνται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που είναι δομημένο και οργανωμένο το σχολείο καθώς και από τους κανόνες που θέτει στους μαθητές. Οι λόγοι που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμοστικότητας των μαθητών είναι (Μπεζέ, 1998):

1)Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου : Η βαθμολογία είναι ο μόνος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών , με αποτέλεσμα να θεωρείται επιτυχία για ένα μαθητή ένας υψηλός βαθμός , αφήνοντας στην άκρη την προσωπικότητα, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τα ταλέντα και τις δεξιότητες του. Οπότε οι μαθητές που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αυτά τα δεδομένα, δεν μπορούν να συγκεντρώσουν υψηλή βαθμολογία. Αφού λοιπόν αυτοί οι μαθητές δε νιώθουν αποδεκτοί επιδιώκουν να αναγνωριστούν από τους συμμαθητές τους, επιβάλλοντας την παρουσία τους κάποιες φορές με τη βία.

2)Ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου : Όταν παρατηρούνται περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο αντιμετωπίζονται με τιμωρία για την αντικοινωνική τους συμπεριφορά. Είναι, λοιπόν, ευχάριστο όταν επιλέγεται ένας πιο εποικοδομητικός τρόπος αντιμετώπισης από το σύλλογο διδασκόντων, όπως η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με τη συνδρομή ειδικών, που προτείνουν προγράμματα παρέμβασης. Όταν απουσιάζουν τα προγράμματα ψυχοκοινωνικής αγωγής από τα σχολεία, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τις

προβληματικές συμπεριφορές που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης επειδή δεν είναι κοινωνικά και ηθικά αποδεκτά. Με τα προγράμματα αυτά οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους λόγους μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς και το σημαντικότερο χρησιμοποιούν τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης των Διαταραχών Συμπεριφοράς.

3) Οι εκπαιδευτικοί : Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με διαταραχές διαγωγής μερικές φορές είναι απόρροια μόνο της πείρας, των πειραματισμών, της έμπνευσης και γίνεται τυχαία από το εκπαιδευτικό προσωπικό, επειδή η εκπαίδευσή του είναι ελλιπής σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών και δυστυχώς η εκπαιδευτική πολιτική δεν στοχεύει την κατάρτιση προγραμμάτων επιμόρφωσης για την διαχείριση των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς. (Κιτσάκη, 2010).

4) Οι σχέσεις των μαθητών : Συνήθως θεωρείται κοινωνικό πρότυπο κατά μέσο όρο καθετί κανονικό. Έτσι γίνεται στόχος και στιγματίζεται κάθε διαφορετικό χαρακτηριστικό των παιδιών, όπως οι απόψεις, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η σωματική ή πνευματική κατάσταση και αυτό έχει αρνητικό αποτέλεσμα σχέσεις μεταξύ των μαθητών. (Νικολάου, 2000).

Η σχολική τάξη είναι ο χώρος που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, ώστε να μην διαταράσσεται η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών προκαλούν αναστάτωση και ταραχή στις ομάδες εργασίας και στην οργάνωση της σχολικής τάξης. Οι μη αποδεκτές αυτές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα διαταραχών συμπεριφοράς χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Έτσι υπάρχει ο προβληματισμός στους εκπαιδευτικούς αν ένας μαθητής είναι επιθετικός ή συμπεριφέρεται βίαια στο πως να αξιολογήσουν την κάθε περίπτωση και πότε πρέπει να ζητήσουν διάγνωση από τους αρμόδιους φορείς. Οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν τους μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές επειδή μπορούν να αναγνωρίσουν τις φυσιολογικές συμπεριφορές που διαθέτουν ισορροπία και προσαρμοστικότητα (Colvin, Kame'enui, & Sugai, 1993).

Τα κριτήρια των μη διασπαστικών συμπεριφορών είναι :

1. Η συναισθηματική ισορροπία,
2. Η ενεργητικότητα στο παιχνίδι,

3. Η θετική στάση απέναντι σε άλλους,
4. Η αποδοχή και τήρηση των κανόνων,
5. Η ικανότητα αυτοσυγκράτησης,
6. Η προσήλωση,
7. Η συναίσθηση,
8. Η εξέλιξη μέσα από τις εμπειρίες,
9. Η επιδεξιότητα.

Αντίθετα, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν τα εξής ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά :

1. Ανικανότητα δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων με συμμαθητές και δασκάλους,
2. Αδυναμία διαχείρισης φυσιολογικών καταστάσεων
3. Λανθασμένες συμπεριφορές και αντιδράσεις σε κανονικές συνθήκες.
4. Η συνεχής άσχημη διάθεση και δυσαρέσκεια.
5. Αρνητικότητα ,
6. Ανικανότητα συνεργασίας με τους συμμαθητές,
7. Απαισιοδοξία για το μέλλον,
8. Μη ανοχή στις ματαιώσεις,
9. Λιγосτές δεξιότητες λόγου,
10. Αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων,
11. Έλλειψη αυτοσυγκράτησης και εκδήλωση των συναισθημάτων με αρνητικό τρόπο,
12. Χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αντίθετα μεγάλη σιγουριά για τον εαυτό τους,
13. Γνωστική και συναισθηματική σκληρότητα,
14. Αντικοινωνική συμπεριφορά και διάθεση σύγκρουσης,
15. Λιγосτές θετικές κοινωνικές δεξιότητες,

16. Καχυποψία κι επιθετικότητα,
17. Χαμηλή σχολική βαθμολογία,
18. Μεγάλη τάση σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης.

Οι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ξεχωρίζουν με διάφορους τρόπους στο σχολικό πλαίσιο. Όταν η συμπεριφορά αυτή είναι επαναλαμβανόμενη οδηγεί σε (Connor, Steeber, & McBurnett, 2010):

1. Έντονη απείθεια
2. Προκλητικές και αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στους εκπαιδευτικούς
3. Επαναλαμβανόμενη ανυπακοή σε κανόνες
4. Θρασύτητα, σκληρότητα και επιθετικότητα απέναντι σε συμμαθητές
5. Άμεσος ή έμμεσος εκφοβισμός
6. Σωματικές απειλές
7. Συχνό σαμποτάρισμα του παιχνιδιού των άλλων
8. Έντονοι καυγάδες με χρήση ή όχι σωματικής βίας και χωρίς προφανή λόγο
9. Στοχευμένες ή τυχαίες κλοπές-εμπρησμοί
10. Βαρβαρότητα, καταστροφές αντικειμένων
11. Εχθρική στάση και με κοροϊδία των άλλων
12. Κοινωνικός αποκλεισμός, απόρριψη,
13. Αρνητικά σχόλια
14. Ανταγωνισμοί με δόλο, ψευδολογία
16. Αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο
17. Μεγάλη εκδήλωση θυμού

Ο Fernandez (2011) διαχώρισε τις διασπαστικές συμπεριφορές σε τέσσερις μορφές:

- Περιφρόνηση της διαδικασίας που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη,
- Αλλαγή των δράσεων,
- Αναίδεια και αδιαφορία στις οδηγίες του εκπαιδευτικού,
- Σωματική ή λεκτική βία.

Υπάρχουν κάποια κριτήρια για να αναγνωρίσει κάποιος αν μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή δεν είναι. Ένα κριτήριο είναι η ηλικία, δηλαδή κάθε μαθητής πρέπει να αξιολογείται ανάλογα με την εξελικτική ανάπτυξή του. Π.χ. όταν ένας μαθητής έντεκα χρονών δεν μπορεί να καθίσει στη θέση του, αυτό φανερώνει μια προβληματική συμπεριφορά. Όμως, δεν είναι φυσικό να ισχύει το ίδιο για ένα παιδί τεσσάρων ετών. Άλλο κριτήριο είναι ο βαθμός και η σταθερότητα έμφανισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Π.χ. δεν θεωρείται προβληματική συμπεριφορά το να πετάγεται ένας μαθητής για να μιλήσει ενώ δεν του έχει δοθεί ο λόγος αν αυτό δεν συμβαίνει συστηματικά, παρά μόνο όταν αυτή η πράξη του μαθητή και είναι επίμονη και διαταράσσει την ισορροπία της σχολικής τάξης. Τέλος, ένα ακόμα κριτήριο είναι οι αρνητικές συνέπειες που έχει η σποκλίνουσα συμπεριφορά του στην κοινωνική εικόνα του και στις σχέσεις του παιδιού με τον περίγυρό του. (Κουρκούτας, 2007).

Στην σχολική τάξη, η προβληματική συμπεριφορά κάποιων μαθητών προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα στους συνομηλίκους, στους εκπαιδευτικούς και στις οικογένειές τους. 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 συχνά αισθάνονται απροετοίμαστοι ως προς τις απαιτήσεις των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς, τονίζοντας τις ελλείψεις τόσο στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, όσο και στην έλλειψη ευκαιριών εκπαίδευσης στα πλαίσια της υπηρεσίας τους, πάνω σε μη ακαδημαϊκά θέματα. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αποτελούν πηγή άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές επηρεάζονται αρνητικά από το επίπεδο στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης εκδηλώνουν λιγότερη ευελιξία και αποδοχή σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών (Fraser, 1996).



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς συνήθως βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στο σχολικό περιβάλλον πράγμα, που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα κοινωνική απόρριψη από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Quinn et al., 2000). Η συμπεριφορά αυτών των μαθητών στο σχολείο δείχνει απροσεξία και διάσπαση προσοχής στην τάξη, επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και έτσι συχνά η διεύθυνση του σχολείου τηλεφωνεί στους γονείς εξαιτίας της ανεξέλεγκτης συμπεριφοράς τους. Η κατάσταση αυτή μπορεί να επηρεάσει και τη σχολική τους επίδοση, δηλαδή καθώς ο μαθητής συνεχίζει την ίδια συμπεριφορά συσσωρεύει μαθησιακά κενά και αδιαφορεί για το μάθημα, οπότε η προβληματική του συμπεριφορά στο μάθημα έχει ως σκοπό την αποφυγή των εργασιών που είναι δύσκολες γι' αυτόν. Όμως και οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους είναι άσχημες, ώστε σπάνια τους προσκαλούν για να παίξουν μαζί (Herbert, 1998). Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο δάσκαλο και στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής είναι φορτισμένη, λόγω του αρνητισμού του μαθητή και μπορεί να χειροτερέψει ραγδαία, επειδή ο μαθητής αυτός μπορεί σκόπιμα να προκαλέσει και να αμφισβητήσει τον εκπαιδευτικό. Αν με τη σειρά του ο εκπαιδευτικός φοβερίζει, φωνάζει ή τιμωρεί το μαθητή, ο μαθητής σκέφτεται ότι ο δάσκαλος είναι πολύ αυστηρός και μπορεί να προσπαθήσει να εκδικηθεί εκδηλώνοντας χειρότερη συμπεριφορά από πριν. Κάποιες φορές είναι δύσκολο ο εκπαιδευτικός να διατηρήσει μια θετική στάση απέναντι σε μια εχθρική και ενοχλητική συμπεριφορά του μαθητή, ο οποίος με τη στάση του υπονομεύει την εξουσία και την εικόνα του δασκάλου (Reinke & Herman, 2002).

Κάτι ακόμη που μπορεί να έχει σχέση με τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών είναι ότι συχνά ή περιστασιακά λείπουν για οποιοδήποτε λόγο από το σχολείο (Reid, 1982). Η αιτιολογική σχέση ανάμεσα στην απουσία από το σχολείο από τη μια, και στις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς από την άλλη, δεν είναι απλή. Η συνεχιζόμενη απουσία από το σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε απρόβλεπτη συμπεριφορά κατά την επιστροφή στο σχολείο, σε επιβλαβή σχόλια από τους συμμαθητές και ίσως σε επικριτικές παρατηρήσεις από τους δασκάλους. Επίσης, το να υστερεί κατά πολύ ένα παιδί στα μαθήματα, ή να επιπλήττεται συχνά στην τάξη για τις αταξίες του, μπορεί να το οδηγήσει να είναι απρόθυμο να έρχεται στο σχολείο. (Galloway, 1985; Hersov & Berg, 1980; Folgelman, 1992; Reid, 1986).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Οι μαθητές με διαταραχές στη συμπεριφορά τους επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα στο σχολικό πλαίσιο, επειδή έχουν ενοχλητική και μη αποδεκτή συμπεριφορά. Αυτή η συμπεριφορά αποδομεί τη διδασκαλία και αποδυναμώνει τη σχέση δασκάλων μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Αν επηρεαστούν αρνητικά οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές συνήθως οι μαθητές με την προβληματική συμπεριφορά είναι εύκολο να στοχοποιηθούν με κάθε αφορμή στο σχολικό πλαίσιο. Γι' αυτό όσο νωρίτερα αντιμετωπιστεί αυτή η προβληματική κατάσταση τόσο πιο επιτυχημένα θα αποκλειστεί η υιοθέτηση ενοχλητικών κι επιθετικών συμπεριφορών. Στις Η.Π.Α. υλοποιούνται σε πολλές εκπαιδευτικές δομές, εδώ και καιρό, προγράμματα αποτροπής, παρέμβασης και διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (Osher, Dwyer & Jackson, 2002). Αυτά τα προγράμματα επέμβασης για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες ομάδες (Wilson & Lipsey, 2007) :

- **Καθολικά προγράμματα** : πραγματοποιούνται σε όλους τους μαθητές της τάξης ή του σχολείου, δίχως να εξαιρείται κανένας μαθητής.
- **Εξατομικευμένα προγράμματα** : πραγματοποιούνται σε μεμονωμένους μαθητές, οι οποίοι έχουν επιλεγεί λόγω της έντονης διαταραχτικής, ενοχλητικής ή βίαιης συμπεριφοράς που εμφανίζουν.
- **Πολυεπίπεδα προγράμματα** : περιλαμβάνουν συσχετισμό παρεμβάσεων, ομαδικών και ατομικών. Τα προγράμματα αυτά αφορούν γονείς, αλλά και οι εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα με τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στους μαθητές. Το ιδιαίτερο στοιχείο αυτών των παρεμβάσεων είναι ότι εφαρμόζονται διάφορες τεχνικές αντιμετώπισης.

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής της Ιρλανδίας (NCSE, 2012) η υποστήριξη για μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και / ή προβλήματα συμπεριφοράς (EBD, Emotional disturbance/behavioural disorder) στα κανονικά σχολεία γίνεται σε τρία επίπεδα : 1. ως υποστήριξη στην τάξη (Υποστήριξη για όλους), 2. Σχολική Υποστήριξη (Υποστήριξη για μερικούς) και 3. Σχολική Υποστήριξη Plus (Υποστήριξη για μερικούς). Επίσης βοηθεί

ειδικών αναγκών διατίθενται στα σχολεία για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες φροντίδας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η Εθνική Εκπαιδευτική Ψυχολογική Υπηρεσία (NEPS, National Educational Psychological Service) έχει δώσει κατευθυντήριες γραμμές για τα σχολεία, οι οποίες καθορίζουν την στήριξη και παρέμβαση για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης. Οι κατευθυντήριες γραμμές είναι:

- Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες - Οδηγίες Συνεχούς Υποστήριξης και Πακέτο Πόρων για Καθηγητές (Department of Education and Science, 2007a; Department of Education and Science, 2007b)
- Συμπεριφορικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες - Συνεχής Υποστήριξη (Department of Education and Skills, 2010a), η οποία απευθύνεται στη μάθηση και συμπεριφορά
- Υποστήριξη για τα Δημοτικά Σχολεία - Οδηγίες και Πακέτο Πόρων για Καθηγητές (Department of Education and Skills, 2010b; Department of Education and Skills, 2010c).

Οι ψυχολόγοι της NEPS ενθαρρύνουν τα σχολεία να χρησιμοποιήσουν ένα δυναμικό τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που περιλαμβάνει τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, την αξιολόγηση, την παρέμβαση και την επανεξέταση για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Ο δυναμικός αυτός τρόπος επίλυσης των διαταραχών συμπεριφοράς περιλαμβάνει και τη συνεργατική διαδικασία στην οποία βασίζονται κάποιες πρακτικές στην σχολική τάξη. Οι ψυχολόγοι της NEPS έχουν ακόμη κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών σε κάθε επίπεδο. Μπορούν να υποστηρίξουν σχολεία για την ανάπτυξη προσεγγίσεων στο σύνολο του σχολείου και της τάξης, καθώς και κατάλληλες στρατηγικές σε μεμονωμένους μαθητές. Είναι επίσης σημαντική μια διαδικασία πρόληψης, έγκαιρης αναγνώρισης και αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο δάσκαλος της τάξης είναι υπεύθυνος για την πρόοδο του συνόλου των μαθητών στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Οι ψυχολόγοι της NEPS όμως παρέχουν συνήθως έμμεση υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς των τάξεων που έχουν ανησυχίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τη διαχείριση και την υποστήριξη της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης ενός μαθητή. Ακόμη βοηθούν τον εκπαιδευτικό

να αναπτύξει ή να βελτιώσει σχέδια παρέμβασης στην τάξη ή τις γενικές πρακτικές της τάξης. Οι ψυχολόγοι βοηθούν έμμεσα τον μαθητή καθώς η κύρια διαδικασία επίλυσης του προβλήματος περιλαμβάνει διαβούλευση με τον δάσκαλο της τάξης και το προσωπικό υποστήριξης του σχολείου. Επίσης απαιτείται συγκατάθεση από γονείς που θα συμμετέχουν στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Σε όλη τη διαδικασία διαβούλευσης, ο ψυχολόγος υποστηρίζει και διευκολύνει τους δασκάλους και τους γονείς να αναπτύξουν σχέδιο για την αντιμετώπιση των συμπεριφοριστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων και τυχόν πρόσθετων μαθησιακών αναγκών.

Η σχολική υποστήριξη Plus χαρακτηρίζεται γενικά από πιο εντατική και εξατομικευμένη υποστήριξη. Όταν ένας μικρός αριθμός μαθητών αντιμετωπίζει πιο σοβαρές ή πολύπλοκες δυσκολίες απαιτείται η άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτικού ψυχολόγου. Τότε οι ψυχολόγοι της NEPS συμμετέχουν στην εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, χρησιμοποιώντας μια σειρά από μεθόδους αξιολόγησης. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας διαβούλευσης, ο ψυχολόγος συνεργάζεται με τον μαθητή, τους γονείς και τους δασκάλους αναπτύσσοντας και επιβλέποντας ένα σχέδιο School Support Plus και προσδιορίζουν τις παρεμβάσεις. Το σχέδιο μπορεί να περιλαμβάνει παραπομπή σε κοινοτικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας, είτε υπηρεσίες κλινικής ψυχολογίας, είτε Παιδικές και Εφηβικές Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας (CAMHS-Child and Adolescent Mental Health Service) (NCSE, 2012).

Η επιβολή τιμωρίας σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς που δεν μπορούν να τηρήσουν τους κανόνες οδηγεί σε πιο επιθετική και βίαιη συμπεριφορά. Αντίθετα, έχει θετική έκβαση η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς. Επίσης, τα παιδιά είναι καλό να θεωρούν τους κανονισμούς του σχολείου να τηρούνται συστηματικά και ισότιμα σε όσους τους παραβιάζουν, ώστε να δημιουργείται ένα σίγουρο και σταθερό περιβάλλον για αυτά. Στο σχολικό πλαίσιο τα παιδιά ξέρουν ποιες πράξεις είναι σωστές και αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι ανεκτή η άσχημη συμπεριφορά.

Ένα σχέδιο διαχείρισης μαθητών με προβληματική συμπεριφορά είναι καλό να περιλαμβάνει τις παρακάτω τεχνικές (Γραφείο Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ) (Slavin, 2007) :

1. Αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική τάξη και τεχνικές διαπαιδαγώγησης, με στόχο την κοινωνικά σωστή και αποδεκτή συμπεριφορά, και όχι τις ποινές, τις φοβέρες και την αρνητική αξιολόγηση.

2. Εναρμόνιση του προγράμματος και του τρόπου διαπαιδαγώγησης. Η δομή του σχολικού προγράμματος αλλά και η μέθοδος εκπαίδευσης χρειάζεται να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών και συγκεκριμένα των παιδιών με προβλήματα.
3. Εκμάθηση τεχνικών αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων, δηλαδή εκμάθηση διαφορετικών δεξιοτήτων , ώστε να διορθώσουν προσωπικές διαμάχες, να αμυνθούν στις προκλήσεις των συμμαθητών και να αντιμετωπίσουν τα αρνητικές σκέψεις και το άγχος.
4. Εφαρμογή Προγραμμάτων σε σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, τα οποία περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό κάποιων τρόπων συμπεριφοράς στο σχολείο, την παρουσίαση και ανάλυσή τους σε δασκάλους, μαθητές και στο διοικητικό προσωπικό του σχολείου αλλά και τη συνεχόμενη και υποχρεωτική τήρησή τους.
5. Ανάμειξη της οικογένειας στα προγράμματα αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά, γιατί είναι χρήσιμη και βοηθάει στην καλύτερη αποδοτικότητα των συγκεκριμένων παρεμβάσεων.
6. Προσωπική καθοδήγηση.
7. Διαμεσολάβηση συμμαθητών. Οι παρεμβάσεις στις οποίες εμπλέκονται συμμαθητές βασίζονται στο σκεπτικό της αναμενόμενης καλής επίδρασης που νιώθουν όταν έρχονται σε επαφή με συμμαθητές τους στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.

Οι ειδικοί προτείνουν παρεμβάσεις και αλλαγές όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχέσεων ανάμεσα στα μικροσυστήματα του σχολείου για τη διαχείριση Διαταραχών Συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2009). Κάποιες ακόμη τεχνικές για την εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής που μπορούν να δημιουργήσουν καλύτερες σχολικές συνθήκες για την εκπαίδευσή τους είναι (Alberta learning, 2000) :

- Να αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι μαθητές ευθύνες.
- Να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στρατηγικές για την αναγνώριση και την παρέμβαση σε μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς.
- Να γίνονται συναντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.
- Να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

- Να καταγράφονται οι προβληματικές συμπεριφορές.
- Να δίνονται εναλλακτικές δραστηριότητες για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.
- Να υπάρχει μια σταθερή συμπεριφορά από όλο το προσωπικό του σχολείου ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης αλλά και ως προς τις συνέπειες για κάθε θετική ή αρνητική συμπεριφορά των μαθητών.
- Να επιβραβεύεται κάθε βήμα μάθησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.
- Να υπάρχει εχεμύθεια για κάθε ιδιωτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών.
- Να επιδιώκεται η ηρεμία και να αποφεύγονται οι φωνές και οι απειλές.

Πιο συγκεκριμένα για την οργάνωση της σχολικής τάξης προτείνεται (Alberta learning, 2000):

- Η προσεκτική επιλογή του διπλανού στο θρανίο.
- Η κοντινή απόσταση με τον δάσκαλο.
- Η αποφυγή της απομόνωσης.
- Η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου ώστε να κινούνται άνετα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.
- Η δημιουργία μιας ήσυχης γωνιάς για εργασίες.

Σχετικά με το πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας πρέπει να υπάρχει :

- Μια ρουτίνα δραστηριοτήτων, ειδικά στις μικρές τάξεις.
- Μια λίστα κανόνων.
- Συγκεκριμένος χρόνος για τη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.
- Σύντομες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Ανάθεση καθηκόντων στους μαθητές.
- Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ψυχικής υγείας.
- Ξεκάθαροι στόχοι για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Επίσης για να μπορεί ο δάσκαλος να ασχολείται και να συνεργάζεται και με τους υπόλοιπους μαθητές πρέπει να ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία κατά την οποία θα επιβραβεύεται κάθε λειτουργική συμπεριφορά, θα αποφεύγονται όσο είναι δυνατόν οι αντιπαραθέσεις με τους μαθητές με την τεχνική της αγνόησης των ακατάλληλων συμπεριφορών και θα αναλαμβάνουν οι μαθητές ενεργούς ρόλους στη ζωή της τάξης, π.χ. αλληλοδιδακτική μέθοδος.

Οι δάσκαλοι οφείλουν να σέβονται τους μαθητές και να είναι καλοί ακροατές, αποφεύγοντας τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών. Επίσης είναι καλό να αποφεύγουν τις γενικεύσεις, να επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς και να επιβραβεύουν τη σωστή συμπεριφορά των μαθητών απλά και διακριτικά.

Κάποιες παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν ατομικά από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη είναι :

- Η παρατήρηση μιας προβληματικής κατάστασης με έναν διαφορετικό κι ανασυγκροτικό τρόπο (Molnar & Lindquist, 2009).
- Η έμφαση στα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (Molnar & Lindquist, 2009).
- Η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς και η αδιαφορία για την προβληματική συμπεριφορά με άλλο τρόπο (Molnar & Lindquist, 2009).
- Η τακτική της παύσης της θετικής ενίσχυσης για να μειωθεί η προβληματική συμπεριφορά (Herbert, 1998)
- Θετική και αρνητική ενίσχυση, δηλαδή επιβράβευση και επίπληξη (Herbert, 1998).
- Ο δρόμος της ελάχιστης αντίστασης, δηλαδή μικρή υποχώρηση στην ανυπακοή του μαθητή (Herbert, 1998)
- Κανόνας της προσοχής, δηλαδή όταν η μη αποδεκτή συμπεριφορά ενισχύεται τότε αυξάνεται, ενώ όταν δεν ενισχύεται, ελαττώνεται (Herbert, 1998)

Επίσης πρόσθετες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε ατομικό επίπεδο είναι (Barkley & Benton, 2013) :

- Να δίνονται οδηγίες στους μαθητές κι όχι να εκφράζονται απειλές. Οι οδηγίες να μην εκφράζονται ως επιθυμίες ή ερωτήσεις και ο εκπαιδευτικός να έχει την προσοχή του

μαθητή εκείνη τη στιγμή. Ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει την ακριβή χρονική στιγμή που πρέπει να ακολουθήσει μια οδηγία.

- Οι κανόνες της τάξης και του σχολείου πρέπει να είναι λεπτομερείς, σταθεροί αλλά και ευέλικτοι και να παρακολουθείται η συμμόρφωση ή μη των παιδιών.

Συμπληρωματικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει κάποιες τεχνικές για τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς στους μαθητές όπως (Alberta learning, 2000) :

- Τεχνικές χαλάρωσης σε περίπτωση θυμού.
- Τεχνικές αναγνώρισης των συμπτωμάτων του θυμού.
- Τεχνικές αυτοελέγχου.
- Τεχνικές διαχείρισης άγχους.
- Τεχνικές για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.

Τέλος η συμμετοχή της οικογένειας στην προσπάθεια που κάνει το σχολείο για να διαχειριστεί τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντική. Για να μην υπάρχουν όμως αλληλοσυγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών πρέπει το πλαίσιο συνεργασίας να είναι πολύ (Alberta learning, 2000).

Οι γονείς συμμετέχουν καλύτερα όταν υπάρχει (Alberta learning, 2000; Barkley & Benton, 2013; The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2009; Χατζηχρήστου, 2015) :

- Ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών.
- Τήρηση ημερολογίου.
- Υποστήριξη κι αναγνώριση των προσπαθειών των γονιών.
- Δημιουργία προγράμματος στο σπίτι με καθαρούς κι εφικτούς τρόπους.
- Δημιουργία ενός περιβάλλοντος με κανόνες στο σπίτι.
- Γονείς με ενεργητική ακρόαση.
- Κοινές ασχολίες με το παιδί.
- Επικέντρωση στα θετικά στοιχεία του παιδιού από όπου θα στηρίζεται κάθε αλλαγή.



- Ενθάρρυνση για οικογενειακή θεραπεία.

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο θα μπορούσε κάποιος να πει πως αναζητώντας τις αιτίες των Διαταραχών Συμπεριφοράς κι εστιάζοντας σε τρόπους παρέμβασης με σκοπό την μείωση της παραβατικότητας κι επιθετικότητας των μαθητών, αυτοί επανεντάσσονται στο κοινωνικό πλαίσιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο :ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ**

Από τη βιβλιογραφική έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί, φαίνεται ότι το ζήτημα των διαταραχών διαγωγής έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό κλάδο στο πλαίσιο της διαχείρισης των μαθητών στη σχολική τάξη. Μετά από ανασκόπηση λοιπόν της βιβλιογραφίας και των ερευνών σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής φαίνεται ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι για την αντιμετώπισή τους.

Η αντιμετώπιση των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές διαγωγής στο σχολείο μπορεί να γίνει ευκολότερη με στρατηγικές συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων. Βασική λοιπόν είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονιών, γιατί μια τέτοια συνεργασία δημιουργεί μια ισχυρή ομάδα παρέμβασης. Η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιών ώστε να επιτευχθεί ο κοινός στόχος. Η γνώση σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών είναι πολύ βοηθητική (Miller, 2002). Παρόλο που ο τρόπος συμπεριφοράς δεν διαφοροποιείται εύκολα, η προσπάθεια πρέπει να γίνει και από την οικογένεια και από τους γονείς. Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί ενοχλούνται από τους γονείς, ειδικά, όταν ρωτάνε πολλά ή παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση των μαθητών, ενώ άλλοι ενοχλούνται όταν δεν συμμετέχουν οι γονείς αλλά αδιαφορούν για την συνεργασία τους με το σχολείο. Οι γονείς, από την άλλη, θεωρούν πολλές φορές ότι οι εκπαιδευτικοί στέκονται περισσότερο απέναντι παρά δίπλα τους (Armstrong, 1995; Γεωργίου, 2000; Hanco, 2001; Lacey, 2000). Στην χώρα μας, το τελευταίο διάστημα, επιδιώκεται περισσότερο η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο. Η έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο καταδεικνύει πόσο δύσκολη και δυσλειτουργική είναι η συμμετοχή των γονιών στα προγράμματα του σχολείου, ειδικά όταν αυτά αφορούν μαθητές με ιδιαίτερες

εκπαιδευτικές ανάγκες και διαταραχές διαγωγής, κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (ILEA, 1996; Lacey, 2001). Οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα όταν η οικογένεια γνωρίζει καλά πως φέρεται το παιδί στο σχολικό πλαίσιο. Όσο καλύτερα είναι ενημερωμένος ο γονιός για τη συμπεριφορά του παιδιού του στο σχολείο τόσο καλύτερα αντιμετωπίζονται τα προβλήματα συμπεριφορών των μαθητών. Οι συναντήσεις γνωριμίας πριν καν εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα, και η τακτική επικοινωνία με την οικογένεια για συνεργασία και το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό να προσφέρει βοήθεια είναι πολύ σημαντικές (βλ. Χατζηκαλλία, 2009). Τέτοιες ενέργειες παίζουν αποφασιστικό ρόλο για την αλλαγή ή εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών. Η τεχνική αυτή της συνεργασίας με την οικογένεια έχει αρκετά πλεονεκτήματα, γιατί οι γονείς έχουν τη δυνατότητα για περισσότερες και ενδιαφέρουσες ανταμοιβές και προνόμια από αυτά που μπορεί να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός προς τα παιδιά. Οι οικογενειακές συγκρούσεις είναι το χαρακτηριστικό των οικογενειακών σχέσεων των παιδιών με διαταραχή συμπεριφοράς, οπότε η εκπαίδευση των γονέων είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται συχνά στη θεραπευτική εφαρμογή αυτής της διαταραχής (Komijani, 2009). Οι δεξιότητες ελέγχου των παιδιών είναι για τον παραπάνω λόγο χρήσιμες να διδάσκονται απευθείας στους γονείς και στοχεύουν στην εξάλειψη των εχθρικών οικογενειακών αλληλεπιδράσεων.

Ακολουθεί η Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Σχολικών Ψυχολόγων. Η παρέμβαση και η συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς είναι από τις πιο περίπλοκες συνεργασίες, καθώς απαιτεί από τον ψυχολόγο να αποδείξει την ικανότητά του, να μοιραστεί τις αμφιβολίες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, καθώς και να παρέχει τη βοήθειά του όταν τα προβλήματα το απαιτούν. Υπάρχουν παρεμβάσεις, που καθορίζονται από τα αιτήματα που λαμβάνει ο σχολικός ψυχολόγος από τους εκπαιδευτικούς και από τις αιτήσεις των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (Perez-Conzalez et al., 2004). Ο ρόλος του ψυχολόγου είναι σημαντικός για την κατανόηση και υλοποίηση αυτών των μορφών παρεμβάσεων και για τις δύο πλευρές, εκπαιδευτικό και μαθητή. Εάν κανείς μελετήσει της σχετική διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται φανερό ότι η υποδοχή της δουλειάς του σχολικού ψυχολόγου στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι πάντοτε θετική από μέρους των εκπαιδευτικών, και φαίνεται να επηρεάζεται από την ιδέα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές και τις επαγγελματικές δυνατότητες του/της, καθώς και την ικανότητά του/της να κατανοεί και να λύνει προβλήματα που σχετίζονται με δυσκολίες στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού από το σχολικό ψυχολόγο διαμορφώνονται με βάση τις τυχόν ευρύτερες

γνώσεις για τους ρόλους του σχολικού ψυχολόγου σε άλλα κυρίως θεραπευτικά περιβάλλοντα όπου ασφαλώς οι παρεμβάσεις διαφοροποιούνται. Η απόκλιση όμως από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των σχολικών ψυχολόγων στα πράγματα του σχολικού περιβάλλοντος μοιάζουν να πυροδοτούν εντάσεις και συγκρούσεις, παρά να εξομαλύνουν τα προβλήματα που εμφανίζονται. Έτσι, οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι η παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου σε ό,τι οι εκπαιδευτικοί τείνουν τελικά να θεωρούν πως αποτελεί δική τους περιοχή δράσης δημιουργεί δυσχέρειες στη συνεργασία των δύο μερών, καθώς απαιτεί από τον ψυχολόγο να αποδείξει την ικανότητά του να μοιραστεί τις αμφιβολίες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, καθώς και να παρέχει τη βοήθειά του όταν τα προβλήματα το απαιτούν (Perez-Conzalez et al., 2004). Η μη ύπαρξη ψυχολόγων συμβάλει αρνητικά στη διαχείριση περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Η βοήθεια του ψυχολόγου στο σχολείο μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια των παιδιών με διάφορες τεχνικές και στην οικογένεια. Αν η ανάμειξη του ψυχολόγου στο σχολείο είναι σταθερή τα θέματα των μαθητών διαχειρίζονται με καλύτερο τρόπο χωρίς να παρέμβουν άλλοι φορείς (Παπά, 2001). Οι εκπαιδευτικοί στις συναντήσεις τους με τους ψυχολόγους παίρνουν την καθοδήγηση που χρειάζονται ώστε να αντιμετωπίσουν σωστά κάθε μαθητή ή κάθε σχολική τάξη (Μαλικιώτου-Λοΐζου, 1999). Επίσης, καθοριστική είναι η συμμετοχή του ψυχολόγου για τον εντοπισμό των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών. Η καλή συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων μπορεί να βοηθήσει σε διάφορες φάσεις στο σχολικό πλαίσιο, όπως στην συνεργασία του δασκάλου με το μαθητή και στην επιτυχημένη δημιουργία και λειτουργία σχολικών ομάδων. Μια σπουδαία συμβολή του σχολικού ψυχολόγου είναι η ενημέρωση σχετικά με τις αναπτυξιακές φάσεις των μαθητών στην οικογένεια και στο σχολείο για τα διάφορα πεδία που προάγουν μια κανονική εξέλιξη των παιδιών. Οι ψυχολόγοι μπορούν επίσης να επιμορφώσουν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίζουν από κοινού κρίσιμα περιστατικά αλλά και να διαχειριστούν τα δυσάρεστα συναισθήματα και τις διαφωνίες που απορρέουν. (Durlak, 1995; Pianta, 1999).

Μέσα στις αρμοδιότητες του κάθε εκπαιδευτικού είναι η διαχείριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Πολλές έρευνες συνηγορούν στη σπουδαιότητα των απόψεων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών και στον σπουδαίο ρόλο τους για τα προγράμματα παρέμβασης. Ακόμη έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται κι ενοχλούνται από την επιθετικότητα των μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Επίσης χρειάζονται βοήθεια επίσης για την διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών κατά την

πραγματοποίηση εργασιών μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και για τις διαταρακτικές και προβληματικές συμπεριφορές που καταστρέφουν την καθημερινότητα στη σχολική τάξη (Herbert, 1989).

Ακόμα κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα κίνητρα και τη σημασία των δυναμικών και επαναλαμβανόμενων προβληματικών συμπεριφορών και όταν αντιμετωπίζουν εσκεμμένες επιθετικές συμπεριφορές τότε συνήθως αντιδρούν άσχημα και συναισθηματικά (Κουρκούτας, 2007).

Οι μαθητές έχουν ως πρότυπο τους εκπαιδευτικούς, άρα η συμπεριφορά τους εντός και εκτός του σχολείου λειτουργούν παρακινητικά προς τους μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές. Επίσης, σύμφωνα με την Πουρσανίδου (2016) οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επεμβαίνουν στην δημιουργία της ισορροπημένης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μην συγκρίνουν τις βαθμολογίες των παιδιών μεταξύ τους, καθώς η έρευνα έχει φανερώσει ότι τέτοιες συγκρίσεις καταστρέφουν το κλίμα συνεργασίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο και πυροδοτούν την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Πουρσανίδου, 2016). Επίσης, η έρευνα των Scanlon και Barnes-Holmes (2013) καταδεικνύει ότι οι απόψεις και η νοοτροπία των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με επιθετική συμπεριφορά επηρεάζουν την ενσωμάτωση των μαθητών αυτών και φυσικά οι τεχνικές ένταξης που εγκρίνονται και χρησιμοποιούνται είναι αποτέλεσμα αυτών των απόψεων και νοοτροπιών. Ο Χρηστάκης (2011) τώρα, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που θέτουν τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ειδήμονα και υποστηρίζουν την ατομική δουλειά δυσκολεύουν την διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών.

Οι Gardner και Lane (2004) έχουν καθορίσει έξι κύριες συνιστώσες εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση των παιδιών με διαταραχή συμπεριφοράς, όπως:

1. Εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων
2. Αρχές διαχείρισης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα τεχνικές
3. Εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών στο σπίτι
4. Τεχνική κατάρτισης που αποτρέπει τις αρνητικές συμπεριφορές, χρησιμοποιώντας στρατηγικές για τη δημιουργία θετικών
5. Η έμφαση στη βελτίωση των σχέσεων γονέων-παιδιών

6. Ενίσχυση των πρώιμων παρεμβάσεων (επειδή οι καθυστερημένες παρεμβάσεις δεν είναι πολύ αποτελεσματικές)

Υπάρχουν πολλές απόψεις για την διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και ανάλογα με τις αντιλήψεις που αναδεικνύονταν κάθε φορά δημιουργήθηκαν μοντέλα, τα οποία χωρίζονται κυρίως στις παρακάτω ομάδες:

α) Μοντέλα της συντελεστικής συμπεριφοριστικής προσέγγισης, τα οποία χωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι μέθοδοι που έχουν ως σκοπό την αύξηση της συχνότητας εκδήλωσης μιας θετικής συμπεριφοράς με την συμμετοχή σε αλληλεπιδραστικά παιχνίδια και μοντέλα διδασκαλίας, επιβραβεύσεις και προγράμματα παροχής κινήτρων (π. χ. με υλικές αμοιβές, επιδοκίμασιες ), ενώ στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται οι μέθοδοι μείωσης της συχνότητας εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. με τη στέρηση προνομίων) (Bear, 1998; Ματσαγγούρας, 2000). Οι τιμωρίες γενικά δεν βοηθούν καθόλου στη συγκράτηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Ακόμη, η επιβολή τιμωρίας από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, διαταράσσει τη σχέση αλληλοσεβασμού και φιλίας που προσπαθούν να κτίσουν μεταξύ τους.

β) Μοντέλα της γνωστικοσυμπεριφοριστικής ή κοινωνικοσυμπεριφοριστικής προσέγγισης, τα οποία μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων δραστηριοποιούν το μαθητή προς την ενεργητική εμπλοκή του κατά τον σχηματισμό της συμπεριφοράς του. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση φαίνονται σημαντικές η αυτοδιερεύνηση, η αυτοενδυνάμωση και η αυτοβουλία του μαθητή (Bandura, 1973; Κολιάδης, 1997; Ματσαγγούρας, 2000).

Τα πρακτικά προγράμματα παρέμβασης φαίνονται απαραίτητα για την πρόληψη και την διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων και προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο, ενώ μέσω αυτών τα παιδιά εκπαιδεύονται στην αποσαφήνιση πληροφοριών που πηγάζουν από διαφορετικούς κύκλους πληροφόρησης στη λήψη αποφάσεων, σκεπτόμενοι την άμεση επιρροή μεταξύ συναισθημάτων, ιδεών και συμπεριφοράς. Μία τακτική που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο επιρροής προς τους μαθητές είναι η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών. Βασικό θεμέλιο των κοινωνικών ιστοριών είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μαθαίνονται και δημιουργούνται μέσα από την επιρροή μεταξύ των μαθητών με διαταρακτική συμπεριφορά με τον κοινωνικό τους περίγυρο, πράγμα που αφήνει στα παιδιά το χώρο να είναι λειτουργικά σε κοινωνικές καταστάσεις. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κοινωνικών ιστοριών είναι ο μικρός και γεμάτος χαρακτήρας τους, γιατί έτσι το περιεχόμενο

τους γίνεται άμεσα κατανοητό από τα συγκεκριμένα παιδιά. Έτσι, μπορούν να καταλάβουν εύκολα την αποδεκτή συμπεριφορά, αλλά και την άποψη των άλλων για την προβληματική συμπεριφορά (Gray & Garand, 1993). Η επιρροή μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών είναι δύο καταστάσεις οι οποίες είναι ουσιαστικά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η συνάφειά τους θέτει τις βάσεις ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής, συμμετοχής και ισότητας μεταξύ τους (Μπαμπάλης, 2005).

γ) Μοντέλα της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, τα οποία είναι κατά κάθε είδους αυστηρής διαπαιδαγώγησης. Τα μοντέλα αυτά δίνουν προσοχή κυρίως στην εσωτερική δύναμη που σπρώχνει το παιδί σε μια προβληματική συμπεριφορά, ενώ πρεσβεύουν ότι η βία είναι ανώφελη. Σύμφωνα μ' αυτά η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών οφείλεται στη μη κάλυψη βασικών ψυχολογικών αναγκών τους. Πρώτα και κύρια αυτοί που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των μαθητών ψάχνουν να βρουν τα κίνητρα που τους ωθούν σε μια μη αποδεκτή συμπεριφορά και δεύτερον μέσα από διάλογο με τους μαθητές προσπαθούν να το καθοδηγήσουν να κατανοήσει τις αιτίες που συμπεριφέρεται με τον μη αποδεκτό τρόπο. Στη συνέχεια, φτιάχνουν μαζί ένα πλάνο δράσης για τη καλύτερευση της συμπεριφοράς, στο οποίο περιέχονται και τα απαραίτητα μέτρα ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς κι όχι ως είδος ποινής (Ματσαγγούρας, 2000).

δ) Μοντέλα της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης, σύμφωνα με την οποία το παιδί πρέπει να είναι δυναμικό και αποφασιστικό ώστε να έχει το ίδιο την υποχρέωση για τη διαπροσωπική του επικοινωνία (Golstein & McGinnis, 1997; Ματσαγγούρας, 2000). Το σχολείο κατά το μοντέλο αυτό έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη μάθηση και στο μαθητή, συμβάλλοντας έτσι στην αναγνώριση των αναγκών του και δεν είναι μόνο βάση πληροφόρησης και μόρφωσης.

Στο σχολικό πλαίσιο η ανθρωπιστική προσέγγιση προτείνει:

- Τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοτικής συνεννόησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές,
- Τη δημιουργία συνθηκών αμοιβαίας εκτίμησης μεταξύ παιδιών κι εκπαιδευτικού και έκδηλωσης συναισθημάτων και
- Την εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό δεξιοτήτων προσεκτικής παρακολούθησης κι αποτελεσματικής ακρόασης των παιδιών (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001).

Στην προσέγγιση αυτή ανήκει το μη κατευθυνόμενο μοντέλο του Rogers (1969), σύμφωνα με το οποίο το παιδί υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό να εκδηλώνει ελεύθερα τα συναισθήματά του. Για να πάει καλά αυτή η διαδικασία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι διαθέτει τον κατάλληλο τρόπο, τη μέθοδο της παρατήρησης. Μέσα από την παρακολούθηση των παιδιών εντός και εκτός του σχολείου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στις προβληματικές συμπεριφορές και να διερευνήσει τους λόγους ενεργοποίησης τους και τις συνέπειές τους (Wilkinson, 2005).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν αρνητικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως είναι η αποδοκιμασία, η απομάκρυνση από τη σχολική τάξη και η παραδειγματική ποινή (Hudson Baker, 2005).

Οι αρνητικές μέθοδοι έχουν αντίθετη από το αναμενόμενη κατάληξη μελλοντικά, καθώς τα παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές καταλήγουν εκτός σχολικής ομάδας, περιθωριοποιούνται και οδηγούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου (Koundourou, 2012). Σύμφωνα τους Hughes και Cavell (1999) οι αρνητικές μέθοδοι έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας αρνητικής ατμόσφαιρας μέσα στη σχολείο και γίνονται λόγος εκδήλωσης πιο πολλών προβληματικών συμπεριφορών. Η Πουρσανίδου (2016), υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά καθοδηγείται από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Έτσι, οι μαθητές είναι ο «εύκολος στόχος» για καταλογισμό ευθυνών για τα προβλήματα του σχολείου. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις λοιπόν, συντηρούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι είτε απόρροια κάποιου προβλήματος στην οικογένεια του παιδιού είτε χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδιού. Ίσως με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί χωρίς να το καταλαβαίνουν αποφεύγουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές ευθύνες τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Επίσης, η αρνητική αντιμετώπιση των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς λειτουργεί υποδειγματικά στη δημιουργία αρνητικών συμπεριφορών και απόψεων που παρασύρουν τα υπόλοιπα παιδιά. Με δεδομένο ότι οι συμμαθητές παίζουν μεγάλο ρόλο στην ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί κανείς να βγάλει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά απομονώνονται και από τους ίδιους τους συμμαθητές.

Αντίθετα, θεωρείται πιο δραστική η εφαρμογή του μοντέλου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά και αποτελεσματικά με αλληλοβοήθεια, ισάξια και ισότιμα, με αποτέλεσμα να αποτρέπεται η διαιώνιση προβληματικών

συμπεριφορών. Η δημιουργία ομάδων βοηθάει στην δημιουργία θετικών συνθηκών μέσα στην σχολική τάξη, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται, να συνυπάρχουν και να εξασκούν τις δεξιότητές τους. Αυτό έχει ως συνέπεια να τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, η αίσθηση της αναγνώρισής τους και ότι το να συμμετέχουν σε μια ομάδα είναι απαραίτητο δικαίωμά τους (Ματσαγγούρας, 2008). Η ομαδικότητα παρέχει την ευκαιρία να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες με τους συμμαθητές, στοχεύοντας στις ιδιαίτερες κοινωνικές ανάγκες μάθησης κάθε παιδιού.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασικό ρόλο παίζει η τήρηση ορίων δραστηριότητας των παιδιών. Αν τώρα υπάρχει, το πνεύμα ομαδοσυνεργατικότητας από τον εκπαιδευτικό, καλλιεργείται ποιοτικός και σημαντικός διάλογος με τη συμμετοχή των παιδιών ώστε οι ίδιοι να οριοθετήσουν το πεδίο δράσης τους αλλά και τις συνέπειες αθέτησης αυτού του πεδίου. Έτσι, μπορούν τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά να συνεργάζονται, για να ορίσουν τα ίδια τα όρια στον εαυτό τους με αποδοχή της προσωπικότητά τους και της προσωπικότητα των συμμαθητών τους. Αυτή η μέθοδος βοηθάει στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά αναγκάζονται να τηρούν τους κανόνες που οι ίδιοι αποφάσισαν (Emmer & Evertson, 2008). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επίσης ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών εφαρμόζουν κατάλληλες γονικές και διδακτικές μεθόδους που περιέχουν την θέσπιση κανόνων και συγκεκριμένου προγράμματος, δίνοντας ξεκάθαρες οδηγίες.

Η σχέση εκτίμησης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών και η δημιουργία θετικών συνθηκών μέσα στο σχολείο ενισχύουν την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και τη συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία και αποτρέπουν την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Το είδος αυτής της σχέσης είναι και ο δείκτης πρόβλεψης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο συσχετίζεται με την αρμονική προσαρμογή των μαθητών στη σχολική κοινότητα (Ρουλου, 2005).

Έρευνες για την ενσυναίσθηση των Ειδικών Παιδαγωγών στα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής και τις προτάσεις των ίδιων για την αναγνώριση και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς αναδεικνύουν τα διάφορα εμπόδια τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όταν σκοπεύουν να υλοποιήσουν θετικές και ενισχυτικές συμπεριφορές ως μέθοδο για να διαχειριστούν μια προβληματική συμπεριφορά (Chitiyo & Wheeler, 2009). Όταν εφαρμόζουν θετικές στρατηγικές υποστήριξης και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση είναι πιο αποτελεσματικοί (Hutchinson et al., 2014). Στην έρευνα των



Shechtman και Tutian (2016) αναδεικνύεται η σχέση της ενσυναίσθησης με την επιθετικότητα των παιδιών. Φαίνεται λοιπόν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στην μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών (Shechtman & Tutian, 2016). Η ενσυναίσθηση είναι προϋπόθεση ώστε να καλλιεργηθούν και να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών (Cheng et al., 2010).

Επίσης αξιόλογη είναι η έρευνα των Kelly, Carey, McCarthy και Coyle (2007), η οποία ασχολείται με το άγχος και τις επιπτώσεις διαχείρισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς από τους διευθυντές των ειδικών σχολείων. Η προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου και η έλλειψη της κατάλληλης ενίσχυσης από ειδικούς εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, αυξάνει το άγχος και σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο της σχολικής κοινότητας (Kelly et al., 2007). Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς αναφέρεται και στην έρευνα του Male (2003). Φαίνεται ότι παρά τα φαινόμενα άγχους, θυμού και απογοήτευσης που ήταν φανερά στα περισσότερα παραδείγματα των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι αρκετά άξιοι (Male, 2003).

Μία διαφορετική μέθοδος διαχείρισης των παιδιών με διαταραχές διαγωγής είναι η Οικοσυστημική Προσέγγιση. Η βασική ιδέα της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι ότι μια αλλαγή σε οποιοδήποτε τομέα ενός οικοσυστήματος θα επηρεάσει οπωσδήποτε το οικοσύστημα στο σύνολό του. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (βλ. Molnar & Lindquist, 1998):

- Εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση μαθητών με διαταραχές διαγωγής.
- Δεν χρειάζεται σύνθετα προγράμματα που έχουν σκοπό είτε να αντικαταστήσουν, είτε να συμπληρώσουν τα όσα γίνονταν μέχρι τώρα.
- Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν με τα κομμάτια του προβλήματος, που μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα.
- Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
- Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την αποδοχή αντιλήψεων, ιδίως όταν έχει κανείς να διαχειριστεί χρόνια προβλήματα.

- Είναι σχεδιασμένη να στηριχτεί πάνω στα θετικά γνωρίσματα και όχι για να εξαλείψει αδυναμίες.
- Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμη κι όταν δεν έχει ιδιαίτερες γνώσεις για το ζήτημα αυτό.

Επίσης οι σύγχρονες απόψεις θεωρούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι «εκπαιδευτικά» ή και «οικογενειακά» προβλήματα. Λογικό λοιπόν είναι να υλοποιούνται προγράμματα παρέμβασης ταυτόχρονα στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση κι όχι μόνο εκεί όπου (Καλαντζή Αζίζι, 1985).

Μία άλλη προσέγγιση είναι η Απομάκρυνση του Μαθητή. Η απομάκρυνση είναι ένας τρόπος να διδαχθεί ο μαθητής ότι η συμπεριφορά του είναι ανεπίτρεπτη και ότι δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους του με την προβληματική συμπεριφορά του. Η απομάκρυνση μπορεί να είναι σε ένα άλλο θρανίο της αίθουσας όπου ο μαθητής όμως δε θα αισθάνεται απομόνωση, στενοχώρια και φόβο. Ο χώρος στον οποίο θα μετακινηθεί θα πρέπει να είναι βαρετός, να στερείται οποιουδήποτε ερεθίσματος και ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προειδοποιήσει το μαθητή ότι εάν εξακολουθήσει να δείχνει αυτή την ανάρμοστη συμπεριφορά θα τον απομακρύνει από το θρανίο του. Πρέπει όμως να του εξηγήσει για ποιο σκοπό τον απομακρύνει από την κανονική του θέση, πόσο θα διαρκέσει αυτή η μετακίνηση καθώς επίσης και ποια είναι η συμπεριφορά που αναμένει από αυτόν. Η επαναφορά του μαθητή από την απομάκρυνση όμως δεν πρέπει να αποτελεί μία απλή ενέργεια η οποία περνά ασχολίαστη. Η επανένταξή του θα πρέπει να γίνεται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός αφού παρατηρήσει ότι ο μαθητής έχει ηρεμήσει θα πρέπει να σχολιάσει στην τάξη την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συνήθως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Miller, 2002, σ. 151).

Σύμφωνα με τις έρευνες σχετικά με τις διαταραχές συμπεριφοράς προτείνονται επίσης τρεις θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες είναι αποτελεσματικές στη μείωση των δυσκολιών στη συμπεριφορά. Η μεμονωμένη, η οικογενειακή και των κοινωνικών πεδίων (Komijani, 2009). Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν επίσης εκπαίδευση για την επίλυση προβλημάτων και κατάρτιση για τη διαχείριση των γονέων. Οι κύριοι στόχοι λοιπόν της συμβουλευτικής γονέων συνοψίζονται στην ενημέρωση και τη ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των παιδιών τους, θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, καθώς και εμπλοκής τους σε θέματα εκπαίδευσης ενισχυτικής

προς το έργο των εκπαιδευτικών (Εκπαιδευτικό υλικό ΙΔΕΚΕ, 2005). Οι παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την επίλυση προβλημάτων. Παιδιά και έφηβοι λαμβάνουν εκπαίδευση σχετικά με τις συμπεριφορικές και γνωστικές τεχνικές και μαθαίνουν στρατηγικές που είναι χρήσιμες για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (Komijani, 2009).

Σε έρευνα που έγινε στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής για τις « Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Σχολική Ενσωμάτωση εφήβων με Διαταραχές στο Συναίσθημα και στη Συμπεριφορά » διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν διαχειριστούν παιδιά με προφίλ διαταραχών συμπεριφοράς, χωρίς βέβαια να θεωρούνται και αυθεντίες (Κατσένου, 2007). Επίσης, επιβεβαιώθηκε ότι στηρίζονται και σε άλλους ειδικούς, όπως σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικό δάσκαλο για να αντιμετωπίσουν καλύτερα ένα μαθητή με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά μόνον υπό όρους χωροταξικής εγγύτητας τέτοιων ειδικών εντός του σχολικού πλαισίου. Αλλιώς, εάν δεν υπάρχει η συγκεκριμένη βοήθεια εντός σχολείου, δεν επιλέγουν να τη ζητήσουν σε εξωσχολικό περιβάλλον, και σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να είναι ο αποδέκτης των προβλημάτων και των παραπόνων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Βρέθηκε επίσης, ότι εκτός από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους ειδικούς, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ζητάει και τη βοήθεια και συνεργασία των γονιών του μαθητή, για να αντιμετωπίσει καλύτερα τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμη, εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, όσον αφορά στις αιτίες που προκαλούν τις διαταραχές. Στην συγκεκριμένη έρευνα οι άνδρες γενικά τείνουν να είναι πιο μετριοπαθείς στην απόδοση αιτίων, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο έτοιμες να εντοπίσουν τις γενεσιουργές αιτίες για τα τυχόν προβλήματα παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα οι γυναίκες υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων οφείλονται στους εκπαιδευτικούς μάλλον, καθώς και στο ίδιο το σχολείο, και λιγότερο στους γονείς, ή στους ίδιους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αποδείχθηκαν ότι είναι θετικοί ως προς τις ίσες ευκαιρίες στο σχολείο και στη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία τους έχουν διαφορετική στάση απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση και

στις ίσες ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 20-39 ετών, έχουν μεγαλύτερη αισιοδοξία για τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα άλλα παιδιά, είναι και πιο θετικοί στη σχολική ενσωμάτωση των παραπάνω παιδιών, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που είναι μεταξύ 40-49 ετών. Το εύρημα αυτό ενισχύει προηγούμενο εύρημα των Avramidis και συν.(2000), οι οποίοι τόνισαν επίσης πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικά διατεθειμένοι απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν υπεύθυνους για τα προβλήματα ενός παιδιού τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί στην αγωγή του πιθανώς και τους ίδιους τους εαυτούς τους καθώς και το σχολείο γενικότερα. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια αλλά και στο ίδιο το παιδί αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες, που προσδιορίζουν τις συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά είναι οι λιγότερο υπεύθυνοι στην πρόκληση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους παραπάνω μαθητές, απ' ότι οι παράγοντες που αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο της αιτίας των δυσκολιών των μαθητών τους, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν και να τις αντιμετωπίσουν επαρκώς. Σε αυτή την περίπτωση επίσης, θεωρούν τους εαυτούς τους ως υπεύθυνους, προκειμένου να βρουν μια λύση για το πρόβλημα των παιδιών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στις σχετικά λιγότερες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που αποδίδουν τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών σε παράγοντες που αφορούν το παιδί το ίδιο (προσωπικότητα του παιδιού, αδυναμία του παιδιού να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου, το παιδί θέλει να τραβά την προσοχή των άλλων) νιώθουν έντονα αισθήματα άγχους, κυρίως σε σχέση με τις συμπεριφορικές δυσκολίες. Επιπλέον, η απόδοση Αιτίων σε παράγοντες σχετικούς με το παιδί επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις απαιτήσεις των γονιών, ή του διευθυντή του σχολείου να βοηθήσουν το παιδί. Βρέθηκε ακόμη ότι στις ίδιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται τις αιτίες των δυσκολιών των μαθητών τους ως προερχόμενες από τους ίδιους τους μαθητές, τα μέλη του δείγματος θεωρούν τους εαυτούς τους πιο ικανούς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αυτές. Αυτό το αίσθημα ικανότητας βασίζεται κυρίως στην προϋπόθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών με ειδικούς και γονείς, Σε γενικές, ωστόσο, γραμμές, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλήφθηκαν ένα μεμονωμένο αιτιολογικό παράγοντα των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών, αλλά

αντλήθηκαν την αλληλεπίδραση των Αιτίων, που είναι σχετικές με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το παιδί και την οικογένεια.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ακόμη πιο σίγουροι για τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν, εάν είχαν οι ίδιοι μεγαλύτερη εκπαίδευση πάνω στα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτή η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση θετικών τεχνικών (αμοιβές, συμβουλευτική στήριξη) με τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς δεν καθορίζεται μόνο από τη διάθεση των εκπαιδευτικών να τα βοηθήσουν. Καθορίζεται επίσης και από τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών αυτών για τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών, καθώς και από τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών παροχών για τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι κοινωνικές αυτές παροχές αφορούν τη δημιουργία κέντρων οικογενειακής καθοδήγησης, σεμιναρίων για τους γονείς παιδιών με αυτές τις δυσκολίες και γενικότερα στην εμπιστοσύνη της κοινωνίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Capstick, 2005).

Ο πιο σημαντικός και πιο αποτελεσματικός παράγοντας στη συνεργασία με τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι ο παράγοντας Κοινωνική Μέριμνα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι για να είναι στενή η συνεργασία με τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να βοηθήσουν και οι ίδιοι οι γονείς αυτών των παιδιών. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία, μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους. Υποστηρίζουν επίσης ότι ενώ οι ίδιοι επιθυμούν την επικοινωνία με τους γονείς, η αδιαφορία, η άγνοια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων την καθιστά προβληματική. Οι γονείς από την πλευρά τους βλέπουν συχνά τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως αντίπαλο, παρά ως συνεργάτη (Γεωργίου, 2000; Hanco, 2001; Lacey, 2000). Σε αυτή την προσπάθεια καλούνται να βοηθήσουν τους γονείς, τόσο τα Συμβουλευτικά Κέντρα, όσο και οι σχολές Γονέων (Νόβα-Καλτσούνη, 2000).

Ακόμα σε άρθρο με θέμα την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και την πρόληψη μειωμένης απόδοσης στη σχολική τάξη και το ρόλο της συμβουλευτικής υποστηρίζεται ότι στα πλαίσια της ενεργούς αναθεώρησης της έρευνας (Βάμβουκας, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2000), η δημιουργία και η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου μπορεί να βοηθήσει

στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της εκπαίδευσης καθώς και να επεκτείνει το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς και υποεπίδοσης σε σχέση με την προσδοκώμενη που έχει ως αρχή τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Μπιλανάκη, 2011). Η έρευνα φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ανάλογα με την προϋπηρεσία και την ειδικότητά τους. Δυσκολίες με ποικίλες εκδηλώσεις (μέτριες ή έντονες, σωματικές ή ψυχικές, προβλήματα συμπεριφοράς) συναντώνται μέσα ή έξω από το σχολικό πλαίσιο. Τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζονται σε συνεργασία με το διευθυντή, με τους συναδέλφους, με την οικογένεια ή παραπομπή σε ειδικό. Χρήσιμα φυσικά αποδεικνύονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι υπάρχοντες θεσμοί. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν ώστε να εμπλουτίσουν την διδακτική διαδικασία, αλλά προτιμούν διαφορετικούς τρόπους (εξ αποστάσεως, επισκέψεις φορέων, έρευνα-δράση, συνεργασία με διευθυντή/ σύλλογο διδασκόντων).

Άλλο άρθρο σχετικά με τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ορισμό και τα αίτια των δυσκολιών συμπεριφοράς και συναισθήματος (ΔΣΣ) εστιάζει κυρίως, στο τι ορίζουν οι ίδιοι ως δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος και που τις αποδίδουν (Τεμπρίδου, 2013). Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τις ΔΣΣ με βάση τα στοιχεία της προσωπικότητας, την επιθετικότητα, τις δυσκολίες στην έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, τα γνωστικά και μαθησιακά προβλήματα, τη δυσκολία στην επικοινωνία και τη συνεργασία των παιδιών με ΔΣΣ μέσα στην τάξη, ενώ τη λιγότερη σημασία δίνουν στις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ως προς τα αίτια που προκαλούν τις ΔΣΣ, αυτά αποδίδονται, πάντα κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών της έρευνας και στη συντριπτική τους πλειοψηφία στο οικογενειακό περιβάλλον.

Σε άρθρο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολικό πλαίσιο και τη σημασία της συμμετοχής του ψυχολόγου και του ειδικού παιδαγωγού (Παναγιωτάκης, 2011) είναι εμφανές ότι επιτυχή ψυχοκοινωνικά και ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο που έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας χωρίζονται τρεις ομάδες που έχουν στοχεύουν στο :

(α) να καλλιεργήσουν τις ψυχοκοινωνικές διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών (επίλυσης κοινωνικών /διαπροσωπικών ζητημάτων και αντιμετώπισης διαπροσωπικών και εσωτερικών συγκρούσεων),

(β) να καταφέρουν τη μείωση της επιθετικότητας και

(γ) να εξετάσουν και να μειώσουν την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. τεχνικές αντιμετώπισης θυμού), που είναι η βάση για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, αλλά και των διαπροσωπικών ζητημάτων (Rutter et al., 1998).

Τα αποτελέσματα από την παγκόσμια έρευνα αναφέρουν ότι οι πιο αποδοτικές παρεμβάσεις είναι οι έγκαιρες, δηλαδή παρεμβάσεις στις πρώτες σχολικές τάξεις, που έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα και μεθόδους διδασκαλίας εστιασμένες σε διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Το αποτέλεσμα τους είναι η δημιουργία καλών συνθηκών στο σχολείο, η κάλυψη των ψυχικών αναγκών των μαθητών και η παρέμβαση εκπαιδευτικών, γονέων και συμμαθητών (Rutter et al., 1998).

Σε σχέση με το παλιότερα σήμερα έχουν γίνει διορθώσεις στην διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Όμως υπάρχουν ουσιαστικά κενά σε κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο όπως η απουσία της αναγκαίας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η μη ύπαρξη συμβουλευτικών, διεπιστημονικών ομάδων και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων. (Παντελιάδου & Νικολαραϊζή 2000: 186).

Επίσης οι Fink και Janssen (1993) υποστηρίζουν ότι για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις μεγάλες ανάγκες των παιδιών που δημιουργούνται εξαιτίας της ενσωμάτωσης παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο είναι αναγκαίο να διαθέτουν ικανότητες αντιμετώπισης του στρες και του άγχους ως μέρος της μόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιτακτικότητα για επιμόρφωση και συμβουλευτική, των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, έχει ήδη αποδειχθεί από έρευνες (Saleh, 1997; Bruder, 1997; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000; Μαλικιώση – Λοΐζου, 2003) ενώ την ιδιαίτερη ανάγκη διεπιστημονικής παρέμβασης και βοήθειας των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε σχολεία, όπου υλοποιούνται προγράμματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ενσωμάτωσης, έχουν επικυρώσει πολλές διεθνείς και ελληνικές μελέτες (Saleh, 1997; Giangreco, 1997; Bruder, 1997; Καλαντζή – Αζίζι, & Μπεζεβέγκης, 2000). Τέλος η συνεργασία των διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων με τις σχολικές μονάδες είναι βασική προτεραιότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 6.1 Εισαγωγή

Στον τομέα των διαταραχών διαγωγής, διεθνώς υπάρχει κάποια έλλειψη ερευνών αλλά ιδιαίτερα στην Ελλάδα, οι έρευνες είναι περιορισμένες. Γι' αυτό σημαντικό είναι να καταγραφούν και να εντοπιστούν αυτές οι παράμετροι που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δασκάλους, Εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης, στην καλύτερη αντιμετώπιση και εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και γενικότερα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα στόχος είναι, μέσα από την παρατήρηση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, να διαπιστωθεί η αναγνώριση και η διαχείριση των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και συγκεκριμένα διαγωγής από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δυτικής Θεσσαλονίκης.

### 6.2 Ερευνητικές υποθέσεις/ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών και οι σχετικές υποθέσεις της έρευνας έχουν ως εξής :

E.E.1. Ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία αναγνωρίζουν τις διαταραχές διαγωγής των μαθητών οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο ;

Υ.1. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν διαφορετική, ανάλογα με την ηλικία τους και την ειδικότητά τους, αντίληψη για την αναγνώριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής (Κατσένου, 2007). Η υπόθεση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής φτάνουν στην απόρριψή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσιάζουν εκρήξεις επιθετικότητας και συμπεριφορά με συναισθηματικές μεταπτώσεις (Κατσένου, 2007). Αρκετοί πάλι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μαθητής αυτός είναι βέβαια



υπερκινητικός με τάσεις επιθετικότητας και συγκρουσιακή διάθεση, αλλά παρουσιάζει κάποιες φορές και μαθησιακές δυσκολίες, μοναχικότητα και κατάθλιψη και γενικά διαταραγμένο ψυχικό κόσμο (Κατσένου, 2007). Μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές αυτοί αισθάνονται παραγκωνισμένοι, περιθωριοποιημένοι και προβληματισμένοι (Κατσένου, 2007).

E.E.2. Πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις διαταραχές διαγωγής των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο ;

Υ.2. Αναμένεται πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν κατά κύριο λόγο συναισθήματα συμπάθειας για το μαθητή/τρια καθώς επίσης και υψηλό αίσθημα, τόσο ευθύνης όσο και υποχρέωσης απέναντι στο μαθητή/τρια (Κατσένου, 2007). Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται κατά πλειονότητα σε μάχη θέση αντιμετώπισης τέτοιων δυσκολιών σε παιδιά (Κατσένου, 2007).

E.E.3. Ποιες είναι οι διαφορές που παρουσιάζουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη δόμηση προγράμματος παρέμβασης για τη διαχείριση μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής στο σχολικό πλαίσιο ;

Υ.3. Όταν δίνεται στήριξη στους εκπαιδευτικούς, τη δέχονται, εφόσον αυτή δίνεται σε ενδοσχολικό περιβάλλον, αλλιώς, ο διευθυντής του σχολείου είναι στη συνέχεια ο αποδέκτης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Κατσένου, 2007). Αναμένεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θα απαντήσουν ότι η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των υποστηρικτικών υπηρεσιών δεν είναι συνήθως διαθέσιμη (Κατσένου, 2007).

E.E.4. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής ;

Υ.4. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συναισθανθούν θυμό και ψυχικό πόνο κατά την διαχείριση ενός μαθητή με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Κατσένου, 2007).

### **6.3 Μεθοδολογία**

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα). Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών γύρω από το θέμα. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις πηγάζουν από την διπλωματική εργασία της Μαυρίδου Ελένης με τίτλο «Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισης τους εντός κι εκτός της τάξης», που δημιούργησε το ερωτηματολόγιο (με βάση το ερωτηματολόγιο του κ. Γουδήρα, το πρόγραμμα παρέμβασης για τη διαχείριση μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς του κ. Κουρκούτα και στο κομμάτι της συμπτωματολογίας το DSM-V).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε (Μαυρίδου, 2020) αποτελούνταν από 6 ενότητες :

- Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει: μια φόρμα δημογραφικών στοιχείων (την ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητά τους ως εκπαιδευτικών, τις σπουδές τους).
- Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στη συμπτωματολογία των διαταραχών διαγωγής με 17 διατυπώσεις από τις οποίες οι 14 συμπληρώνονται με 5βαθμη κλίμακα, ενώ οι υπόλοιπες 3 αναφέρονται στη χρονική διάρκεια, την ένταση και το περιβάλλον εμφάνισης τους και συμπληρώνονται σε διχοτομική κλίμακα.
- Η τρίτη ενότητα χωρίζεται σε δύο υποενότητες και μελετά τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές διαγωγής α) εντός της τάξης, με 13 διατυπώσεις σε 5βαθμη κλίμακα και β) εκτός της τάξης, με 6 διατυπώσεις με 5βαθμη κλίμακα.
- Η τέταρτη ενότητα αφορά τις στρατηγικές παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και χωρίζεται σε δύο υποενότητες α) για τις στρατηγικές ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, με 5 προτάσεις που συμπληρώνονται σε 5βαθμη κλίμακα και β) για τις ενέργειες απόσβεσης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, με 3 διατυπώσεις σε 5βαθμη κλίμακα.
- Η πέμπτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διαχείριση κι αντιμετώπιση μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Εδώ υπάρχουν 8 προτάσεις από τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί.

## 6.4 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτελείται από 125 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας.

Η βολική δειγματοληψία (επίσης γνωστή ως δειγματοληψία ευκολίας) είναι ένας τύπος μη πιθανοτικής δειγματοληψίας που περιλαμβάνει το δείγμα να αντλείται από εκείνο το μέρος του πληθυσμού που είναι εύκολο για τον ερευνητή. Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας είναι πιο χρήσιμος για πιλοτικές δοκιμές. Ένα δείγμα ευκολίας είναι ένας τύπος μεθόδου δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα όπου το δείγμα λαμβάνεται από μια ομάδα ανθρώπων που είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή ή να προσεγγιστούν. Επιπλέον, αυτός ο τύπος μεθόδου δειγματοληψίας δεν απαιτεί τη δημιουργία ενός απλού τυχαίου δείγματος, καθώς το μόνο κριτήριο είναι εάν οι συμμετέχοντες συμφωνούν να συμμετάσχουν. Η δειγματοληψία ευκολίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί από σχεδόν οποιονδήποτε και υπάρχει εδώ και γενιές. Ένας από τους λόγους που χρησιμοποιείται συχνότερα από άλλες μεθόδους δειγματοληψίας είναι τα πολυάριθμα πλεονεκτήματα που παρέχει. Αυτή η μέθοδος είναι εξαιρετικά γρήγορη, εύκολη, εύκολα διαθέσιμη και οικονομικά αποδοτική, καθιστώντας την μια ελκυστική επιλογή για τους περισσότερους ερευνητές (Christensen & Johnson, 2012). Παρόλο που η δειγματοληψία ευκολίας μπορεί να είναι εύκολη, τα μειονεκτήματά της συνήθως ξεπερνούν τα πλεονεκτήματα. Αυτή η τεχνική δειγματοληψίας μπορεί να είναι πιο κατάλληλη για έναν τύπο μελέτης και λιγότερο για άλλη. Τα αποτελέσματα της δειγματοληψίας ευκολίας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό-στόχο λόγω της πιθανής προκατάληψης της τεχνικής δειγματοληψίας λόγω της υποεκπροσώπησης των υποομάδων στο δείγμα σε σύγκριση με τον πληθυσμό που ενδιαφέρει. Επομένως, τα συμπεράσματα που βασίζονται στη δειγματοληψία ευκολίας πρέπει να γίνονται μόνο για το ίδιο το δείγμα. Επίσης, στη βολική δειγματοληψία εντοπίζονται δύσκολα διαφορές μεταξύ των υποομάδων πληθυσμού (Bornstein, Jager & Putnick, 2017).

## 6.5 Διαδικασία

Το θέμα της αναγνώρισης και αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των μαθητών με διαταραχές διαγωγής δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στο παρελθόν, τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στη Ελλάδα. Ακόμη στην περιφέρεια

δυτικής Θεσσαλονίκης, δεν έχει γίνει μάλλον στο παρελθόν παρόμοια έρευνα που να αφορά την αναγνώριση και αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από την οπτική γωνία των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές διαγωγής.

Όσον αφορά τη διαδικασία διεξαγωγής, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν δια ζώσης και με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τους εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας αυτής και ενημερώθηκαν για την εθελοντική συμμετοχή τους. Διευκρινίστηκε ότι οι απαντήσεις τους θα είναι πλήρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω Google Forms και απαντήθηκε κατά το διάστημα Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2020.

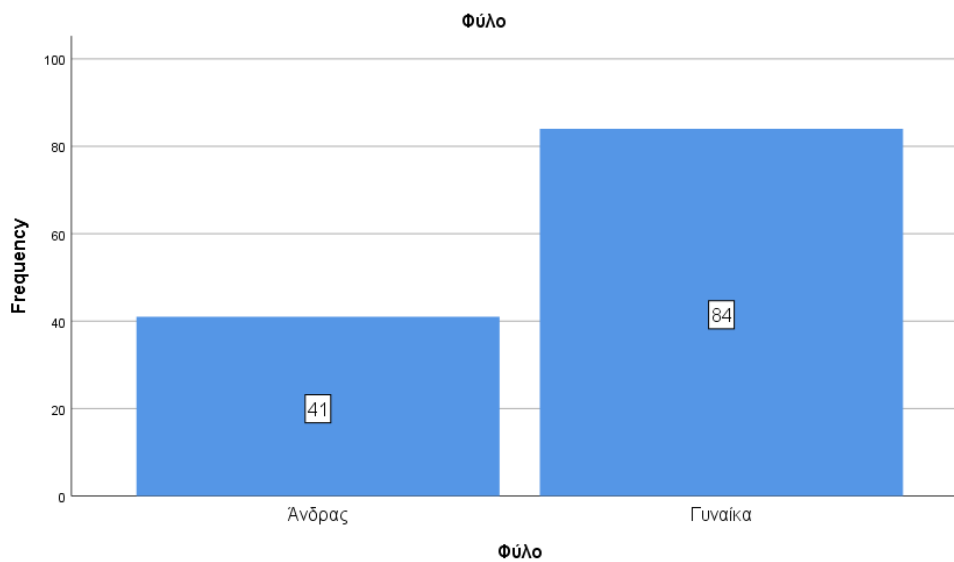
## **6.6 Στατιστική ανάλυση**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS στην έκδοση 25. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, independent t-tests, και one-way Anova για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Τέλος, ελέγχθηκε και η αξιοπιστία με το συντελεστή Cronbach alpha.

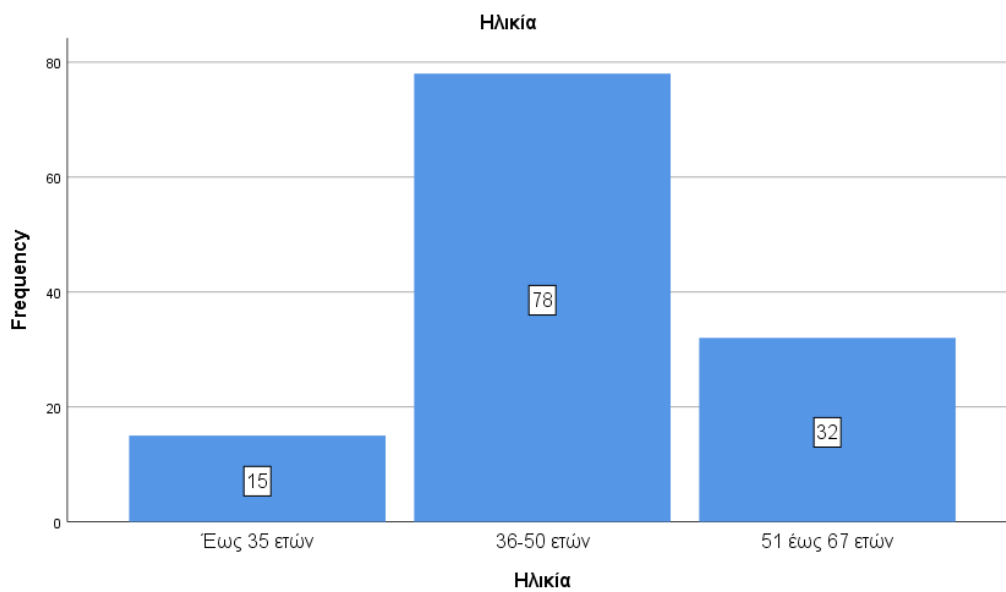
## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

## 7.1 Περιγραφική στατιστική

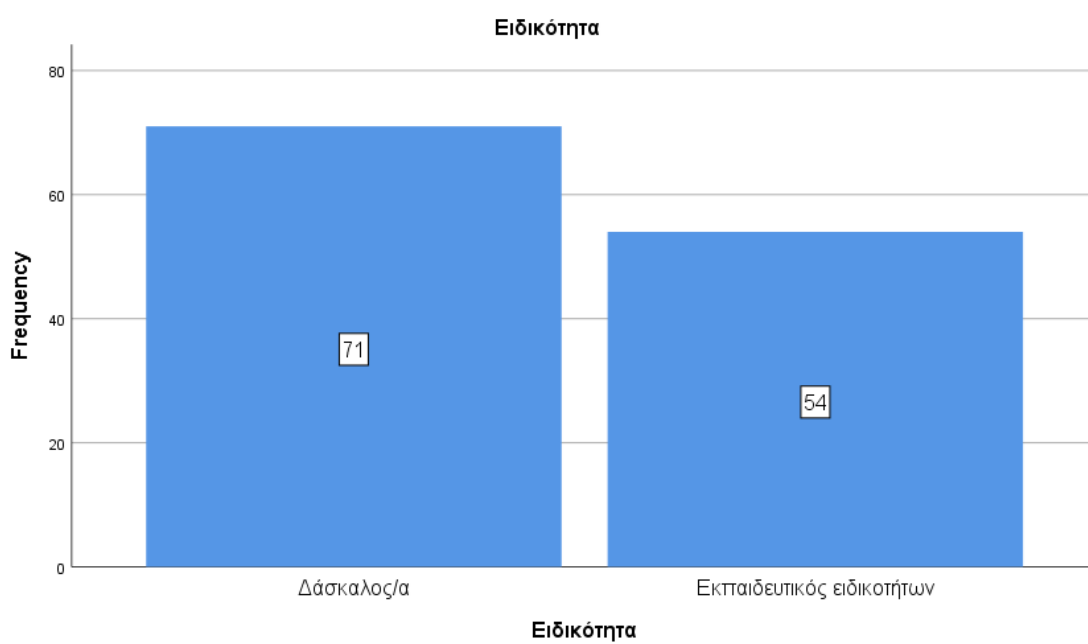
Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας, 67.2% των συμμετεχόντων (n=84) ήταν γυναίκες και 32.8% (n=41) ήταν άνδρες (Διάγραμμα 1). Το 62.4% των συμμετεχόντων (n=78) ήταν 36-50 ετών, ενώ το 25.6% (n=32) ήταν 51-67ετών και το 12% (n=15) ήταν έως 35 ετών (Διάγραμμα 2). Επίσης, 56.8% των συμμετεχόντων (n=71) ήταν δάσκαλοι ενώ 43.2% (n=54) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Διάγραμμα 3). Το 14.4% των συμμετεχόντων (n=18) είχε 1-9 έτη προϋπηρεσίας, το 55.2% (n=69) είχε 10-19 έτη, το 24% (n=30) είχε 20-29 έτη, ενώ το 6.4% (n=8) είχε πάνω από 30 έτη (Διάγραμμα 4). Παράλληλα, 44% των συμμετεχόντων (n=55) είχαν πτυχίο ΑΕΙ, 22.4% (n=28) είχαν μεταπτυχιακό, 3.2% (n=4) είχαν κάνει επιμορφωτικά σεμινάρια, 8% (n=10) είχαν πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό, ενώ το 12% των συμμετεχόντων (n=15) είχαν πτυχίο ΑΕΙ και είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, και το 10.4% (n=13) είχαν πτυχίο ΑΕΙ, μεταπτυχιακό και είχαν παρακολουθήσει και επιμορφωτικά σεμινάρια (Διάγραμμα 5).



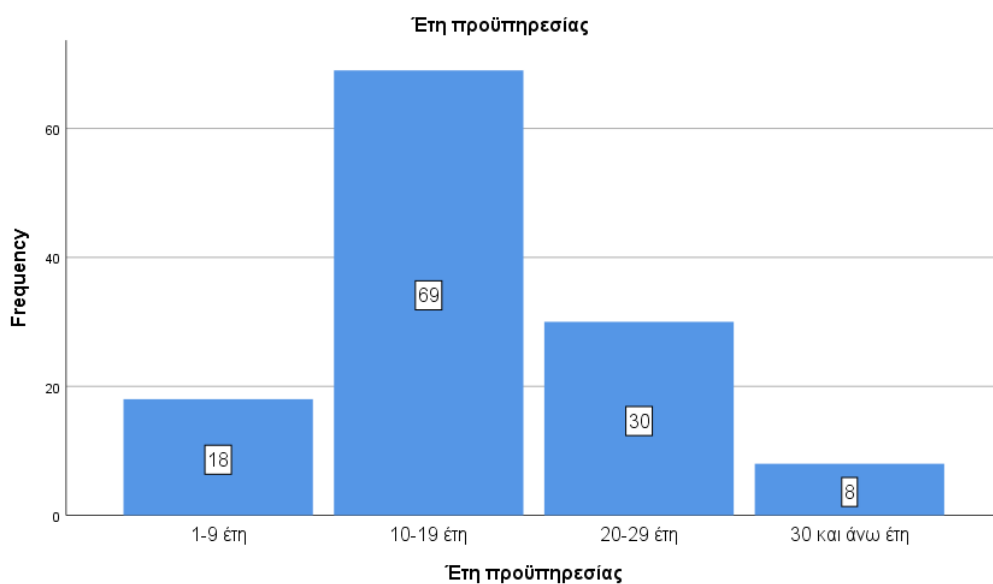
Διάγραμμα 1. Φύλο



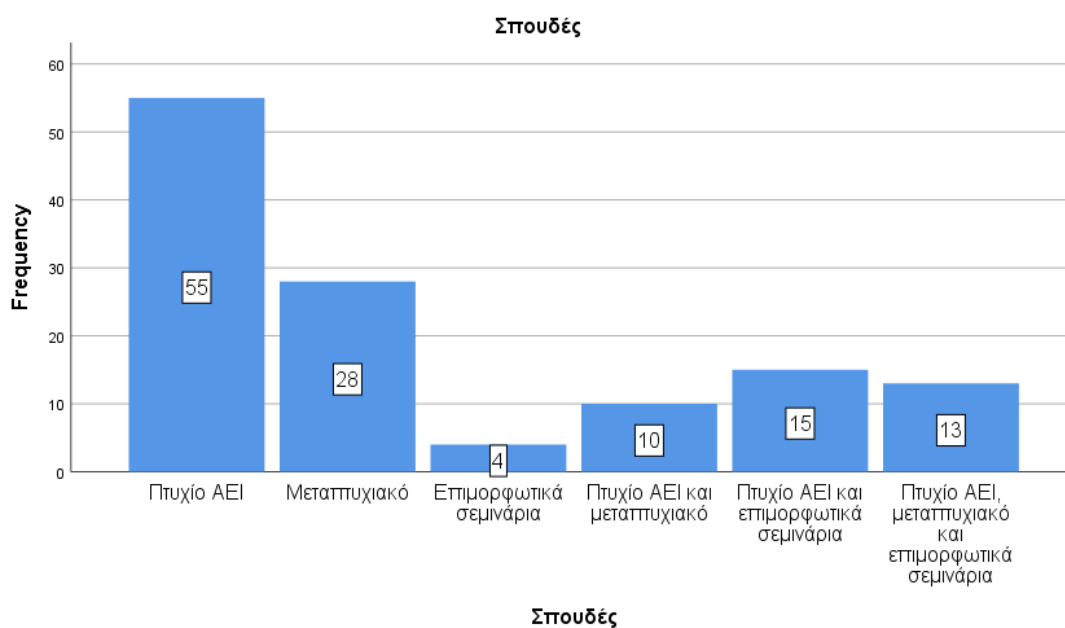
**Διάγραμμα 2. Ηλικία**



**Διάγραμμα 3. Ειδικότητα**



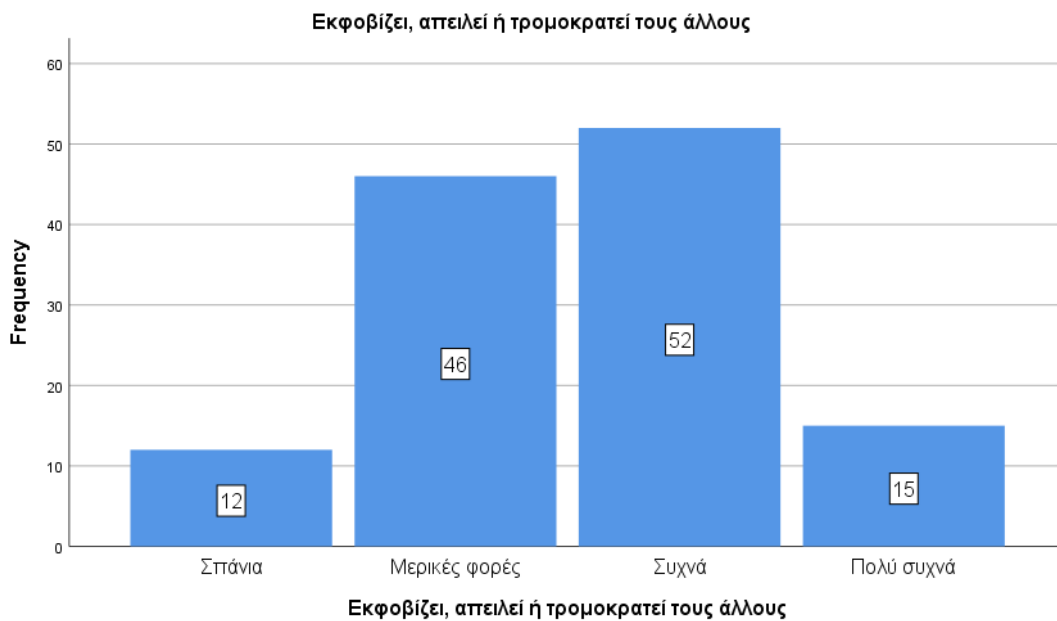
**Διάγραμμα 4. Έτη προϋπηρεσίας**



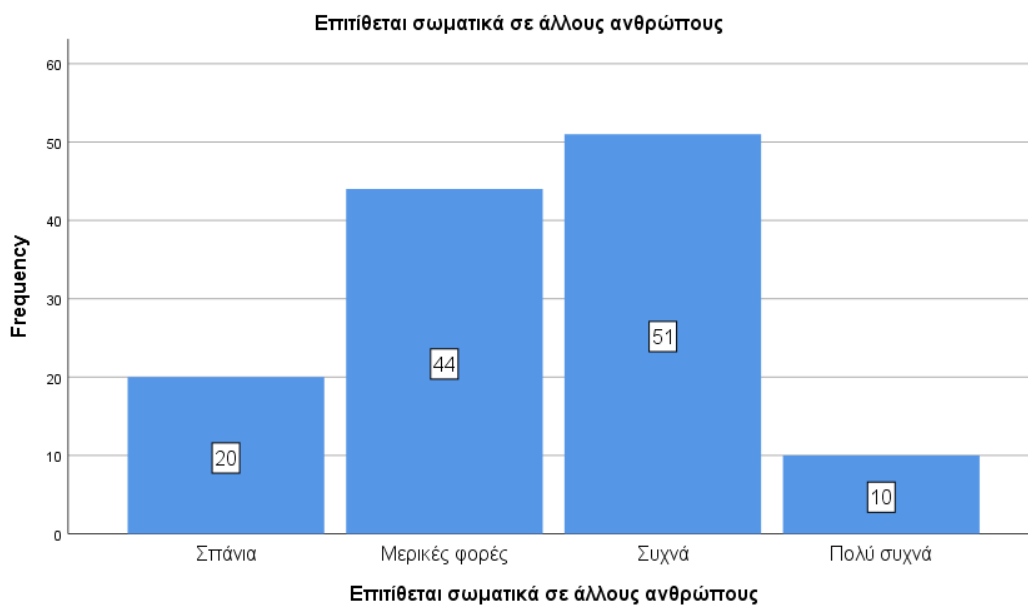
**Διάγραμμα 5. Σπουδές**

Όσον αφορά την αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής, το 9.6% των εκπαιδευτικών (n=12) δήλωσε πως σπάνια ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους. Το 36.8% των εκπαιδευτικών (n=46) δήλωσαν πως ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής το κάνει αυτό μερικές φορές, το 41.6% (n=52) ότι το κάνει συχνά, και το 12% (n=15) ότι το κάνει πολύ συχνά (Διάγραμμα 6). Επίσης, το 40.8% των εκπαιδευτικών (n=51) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής συχνά επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους. Το 35.2% (n=44)

θεωρούν ότι το κάνει μερικές φορές, το 8% (n=10) ότι το κάνει πολύ συχνά και το 16% (n=20) ότι το κάνει σπάνια (Διάγραμμα 7). Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με ότι οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής επιτίθεται σωματικά σε ζώα, καθώς το 39.2% των εκπαιδευτικών (n=49) θεωρούν ότι οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής το κάνουν μερικές φορές, και το 27.2% (=34) ότι το κάνουν συχνά (Διάγραμμα 8).

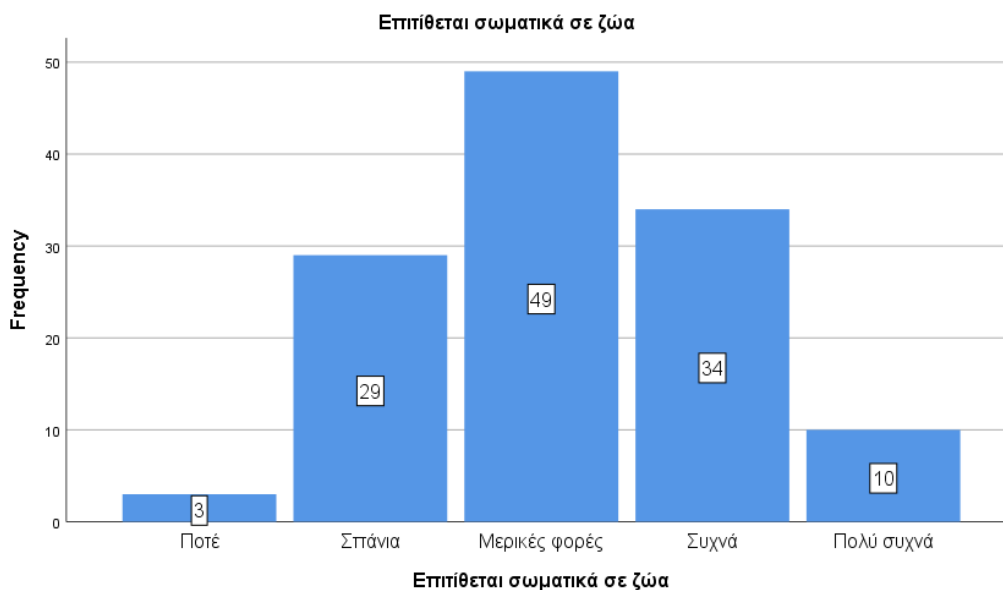


**Διάγραμμα 6.** Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους



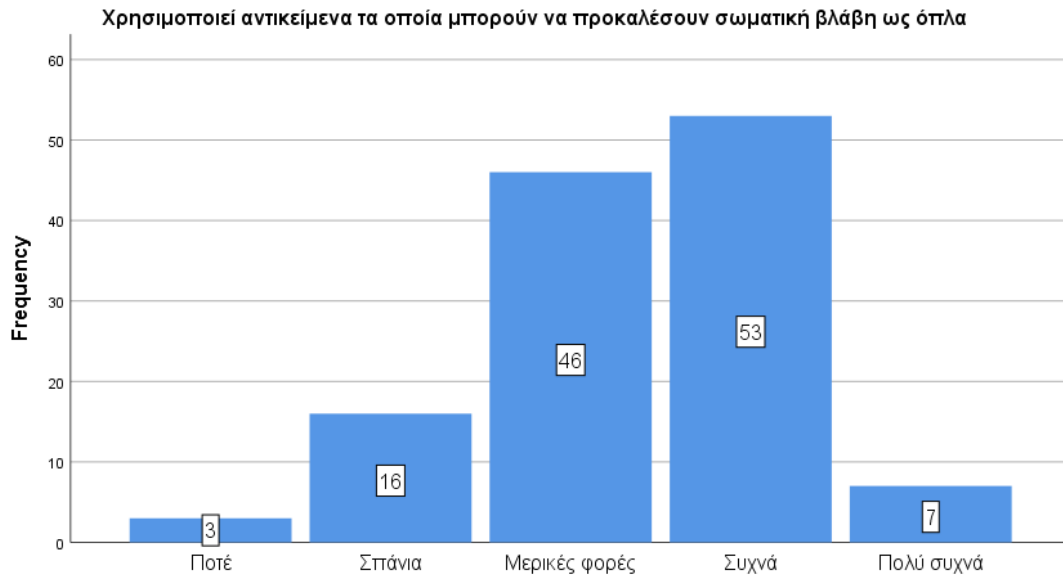
**Διάγραμμα 7.** Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής επιτίθεται σωματικά σε ανθρώπους





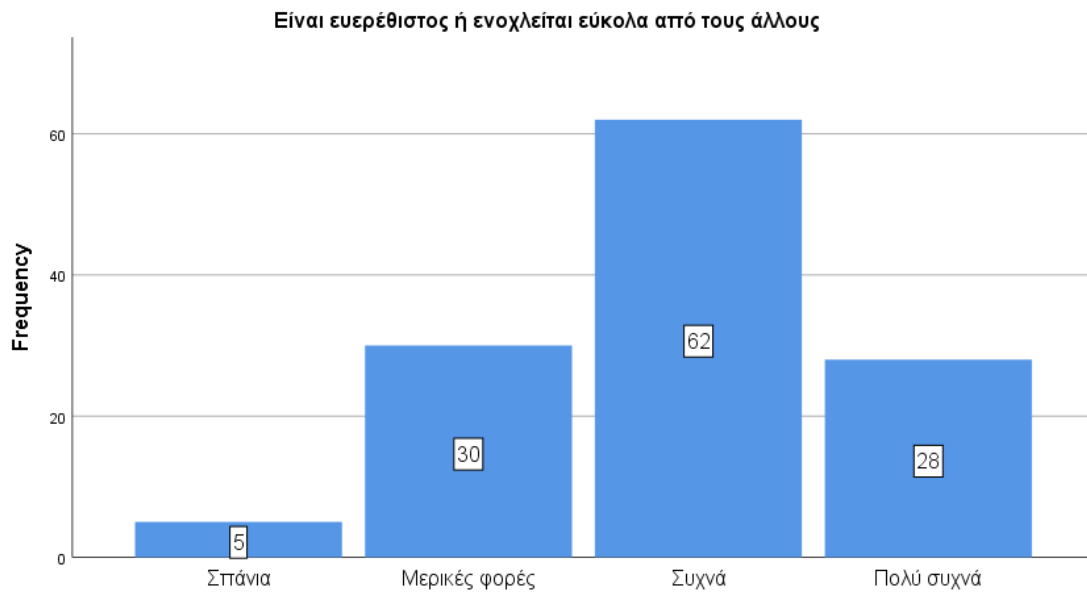
**Διάγραμμα 8. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής επιτίθεται σωματικά σε ζώα**

Επίσης, το 2.4% των εκπαιδευτικών (n=3) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής δεν χρησιμοποιεί ποτέ αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα. Το 12.8% (n=16) θεωρούν ότι το κάνει σπάνια, το 36.8% (n=46) ότι το κάνει μερικές φορές, το 42.4% (n=53) ότι το κάνει συχνά και το 5.6% (n=7) ότι το κάνει πολύ συχνά (Διάγραμμα 9). Ακόμη, 4% των εκπαιδευτικών (n=5) θεωρούν ότι σπάνια ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους. Το 24% των εκπαιδευτικών (n=30) θεωρούν ότι το κάνει μερικές φορές, το 49.6% (n=62) ότι το κάνει συχνά και το 22.4% (n=28) ότι το κάνει πολύ συχνά (Διάγραμμα 10). Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 11 που ακολουθεί, το 12.8% των εκπαιδευτικών (n=16) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής δεν έχει πραγματοποιήσει ποτέ κλοπή. Το 33.6% των εκπαιδευτικών (n=42) θεωρούν ότι το έχει κάνει σπάνια, το 38.4% (n=48) ότι το έχει κάνει μερικές φορές, και το 15.2% (n=19) ότι το κάνει συχνά. Αντίθετα, το 26.4% των εκπαιδευτικών (n=33) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής δεν αναγκάζει ποτέ κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα. Το 42.4% (n=53) θεωρούν ότι το κάνει σπάνια, το 22.4% (n=28) ότι το κάνει μερικές φορές, το 6.4% (n=8) ότι το κάνει συχνά και το 2.4% του δείγματος (n=3) θεωρούν ότι το κάνει πολύ συχνά (Διάγραμμα 12). Παρόμοιες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών (Διάγραμμα 13).



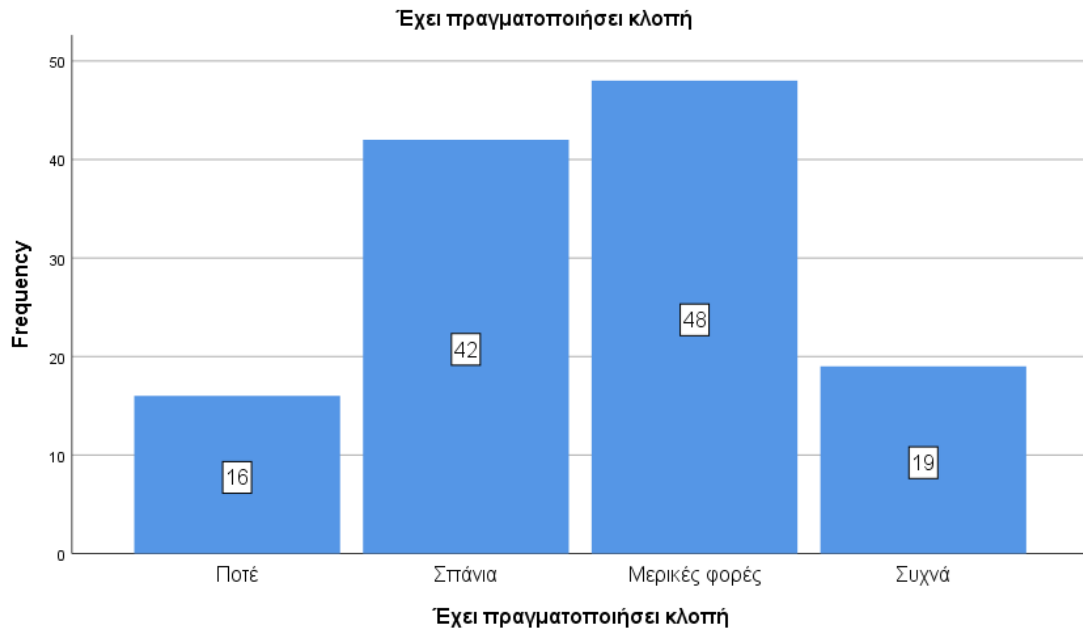
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα

**Διάγραμμα 9. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα**

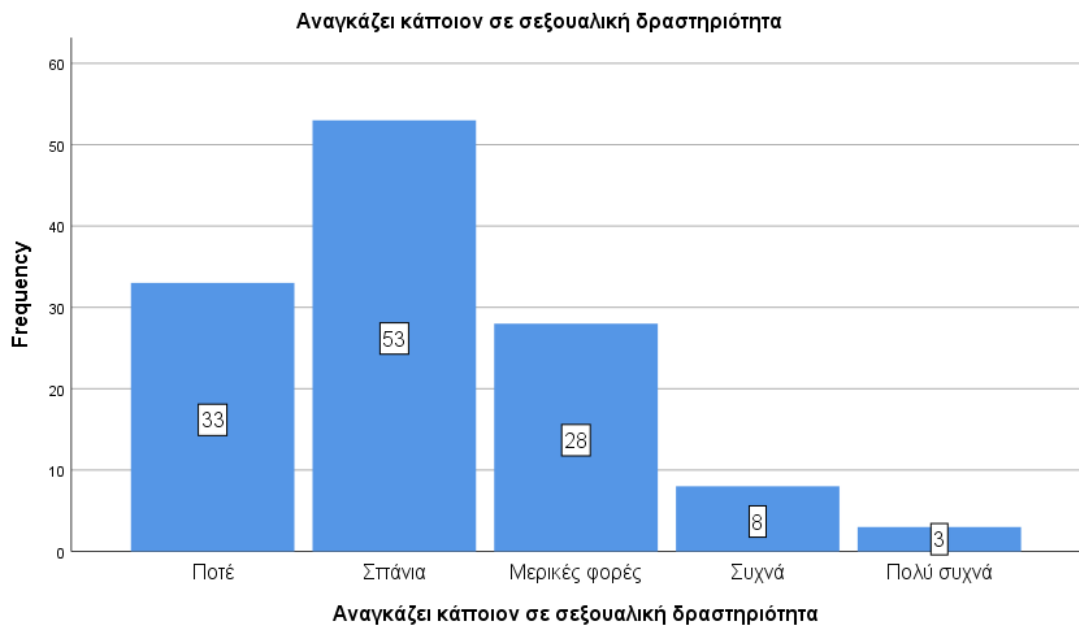


Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους

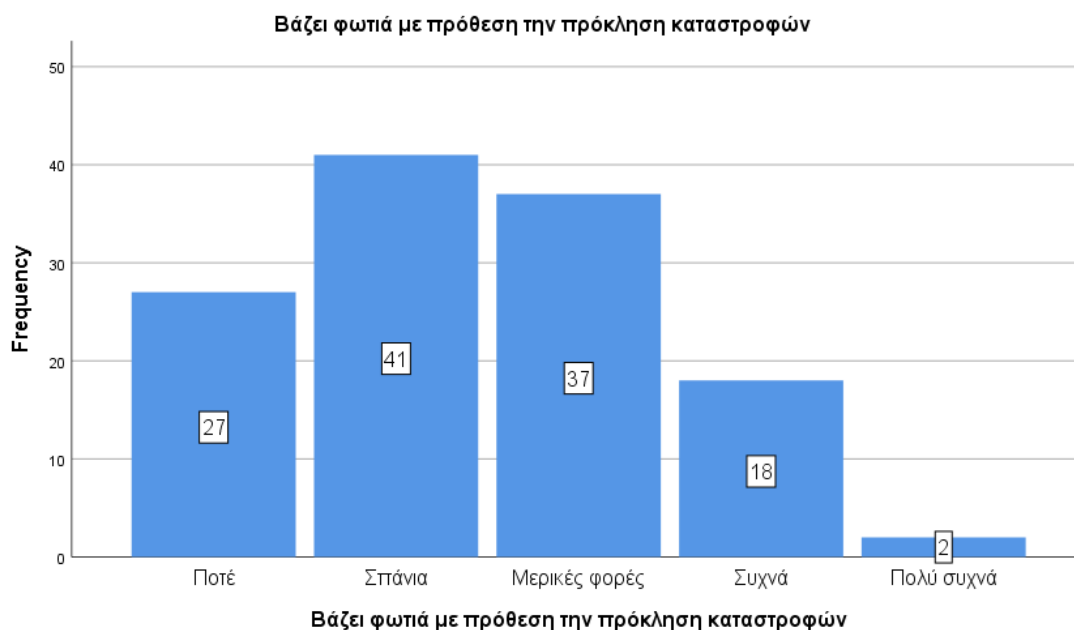
**Διάγραμμα 10. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους**



**Διάγραμμα 11. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής έχει πραγματοποιήσει κλοπή**

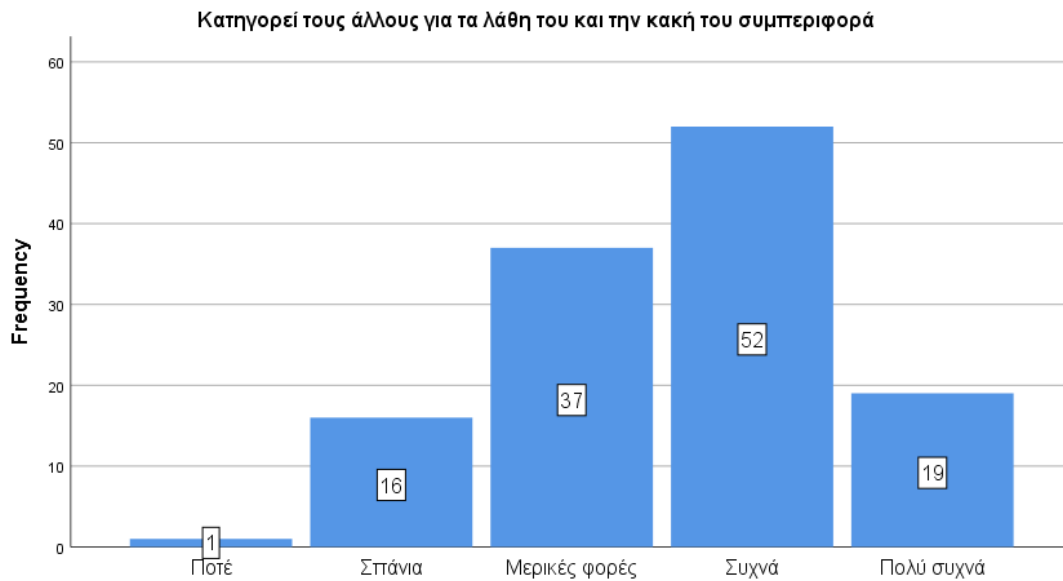


**Διάγραμμα 12. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα**



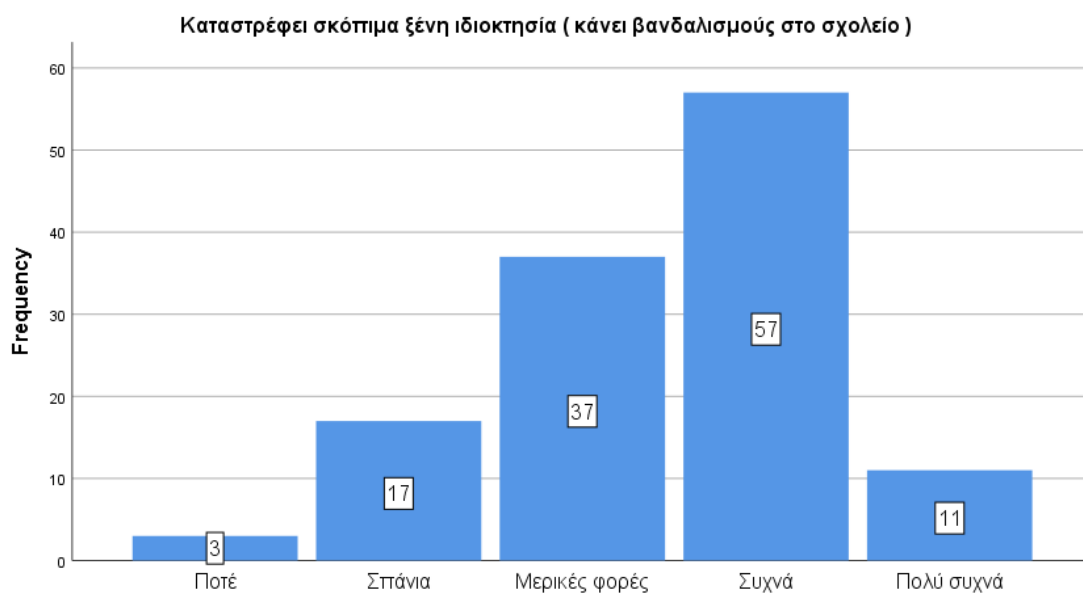
**Διάγραμμα 13. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών**

Επιπρόσθετα, το 15.2% των εκπαιδευτικών (n=19) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής πολύ συχνά κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά. Το 41.6% (n=52) θεωρούν ότι το κάνει συχνά, το 29.6% (n=37) ότι το κάνει μερικές φορές, το 12.8% (n=16) ότι το κάνει σπάνια και το 0.8% (n=1) ότι δεν το κάνει ποτέ (Διάγραμμα 14). Παρόμοιες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία (κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο) (Διάγραμμα 15), λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του (Διάγραμμα 16) και δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται (Διάγραμμα 17).



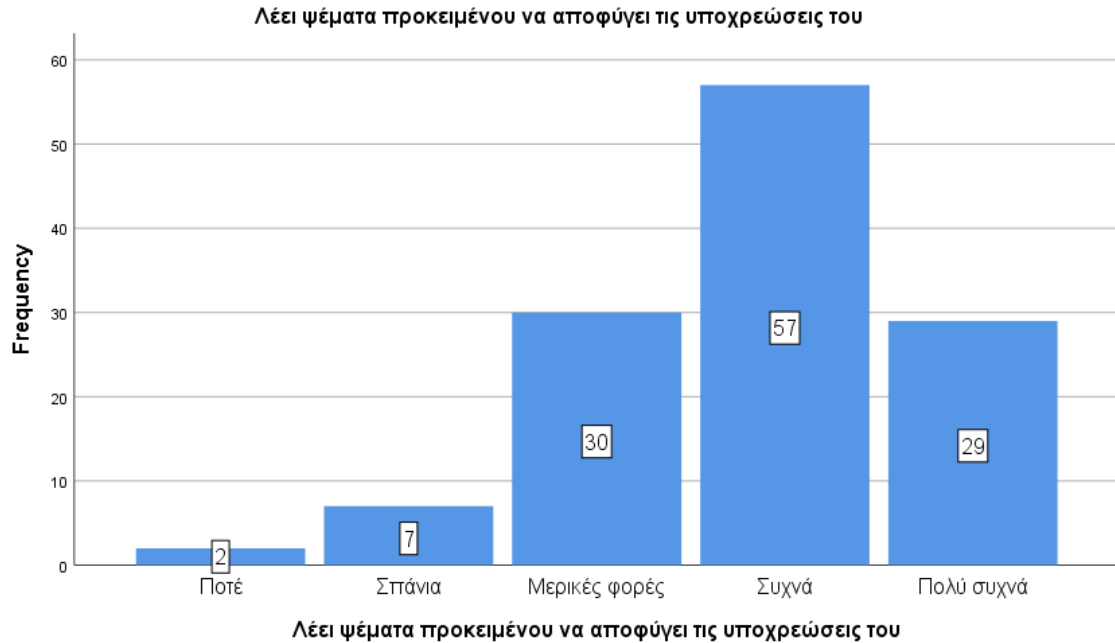
**Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά**

**Διάγραμμα 14. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά**

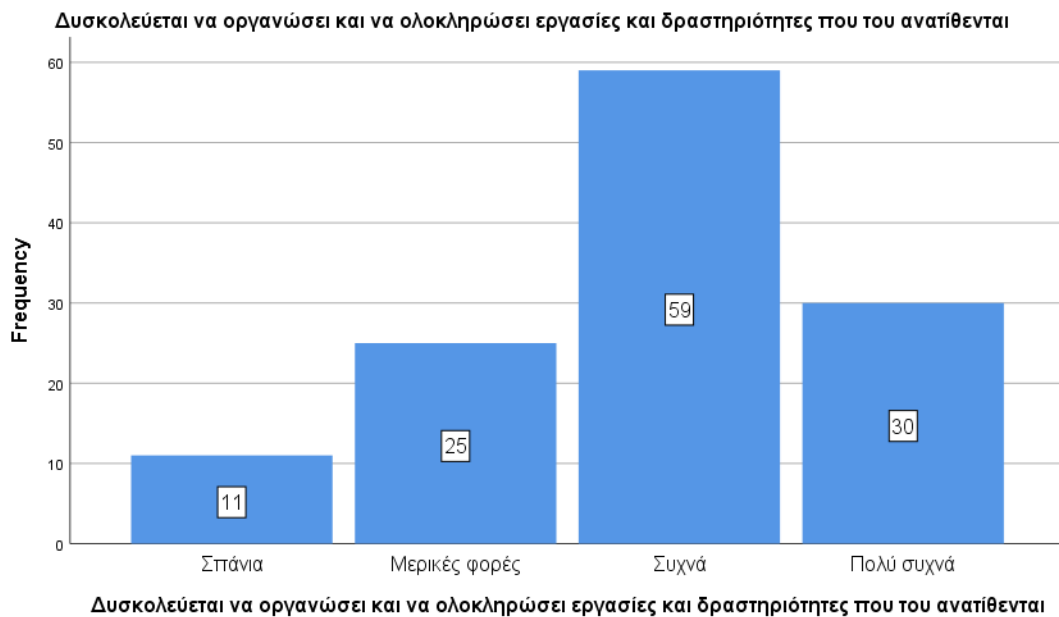


**Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία ( κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο )**

**Διάγραμμα 15. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία**



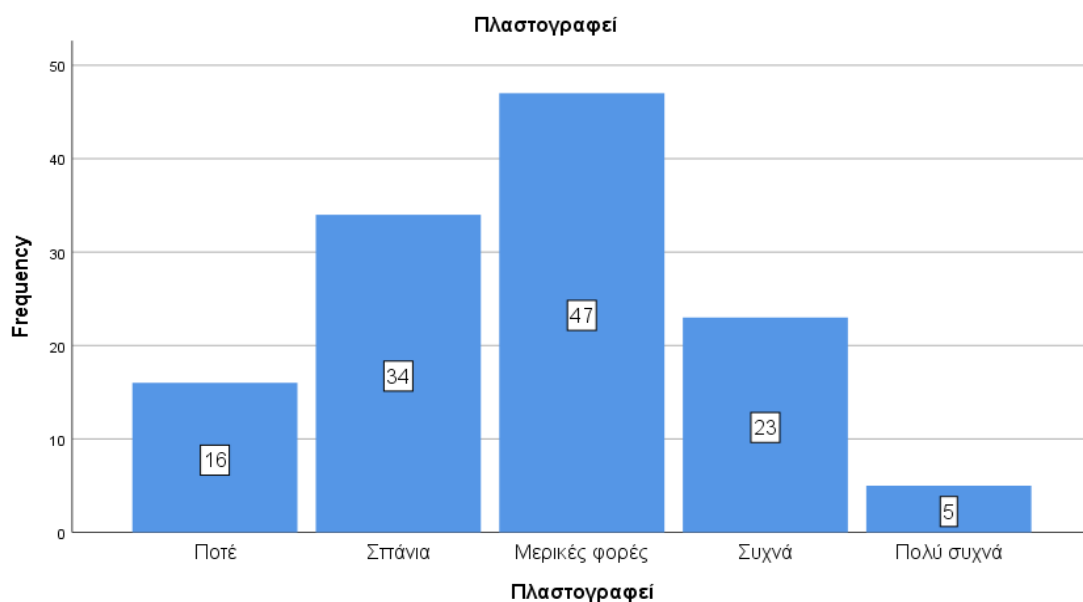
**Διάγραμμα 16. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του**



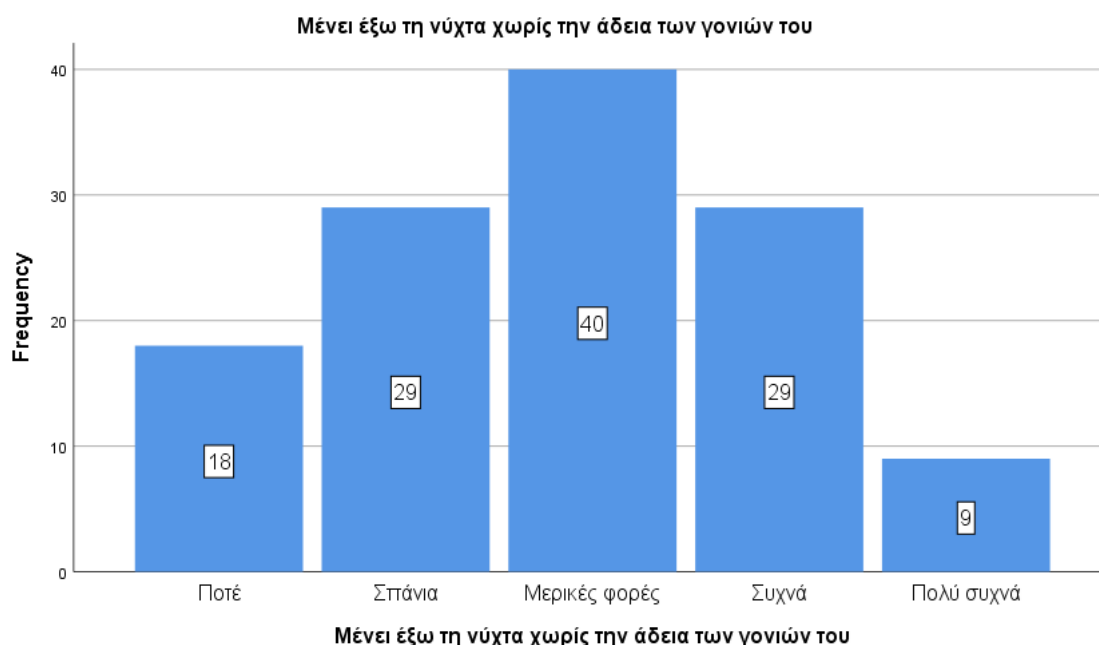
**Διάγραμμα 17. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται**

Ταυτόχρονα, 12.8% των εκπαιδευτικών (n=16) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής δεν πλαστογραφεί ποτέ. Το 27.2% (n=34) θεωρούν ότι πλαστογραφεί σπάνια, το 37.6% (n=47) ότι πλαστογραφεί μερικές φορές, το 18.4% (n=23) ότι πλαστογραφεί συχνά και το 4% (n=5) ότι πλαστογραφεί πολύ συχνά (Διάγραμμα 18). Παρόμοιες είναι και οι

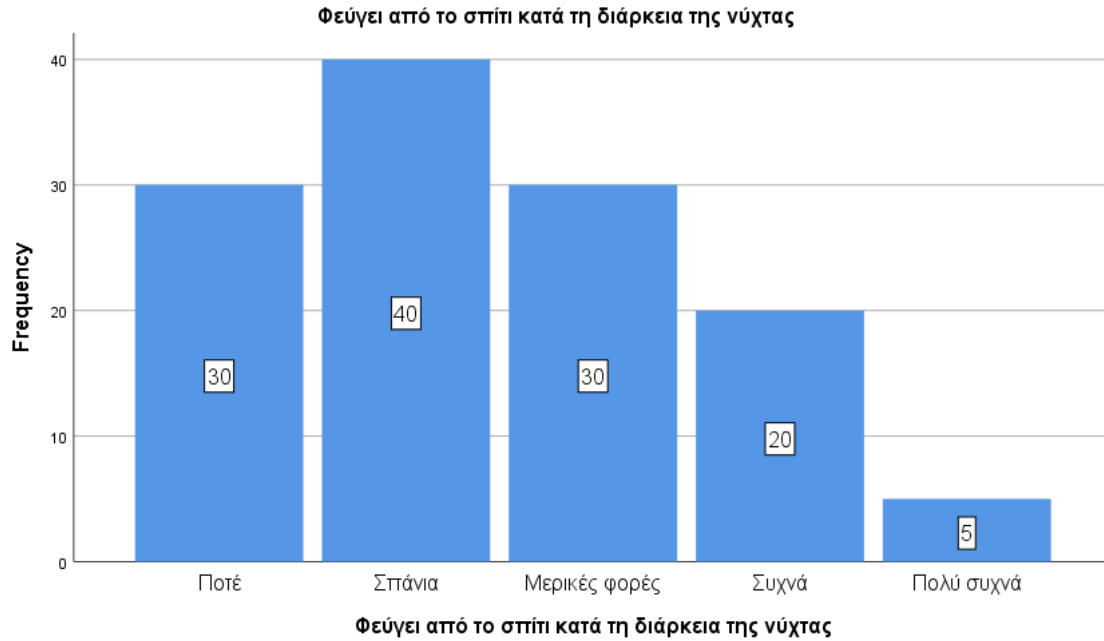
απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του (Διάγραμμα 19), φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας (Διάγραμμα 20) και πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο (Διάγραμμα 21).



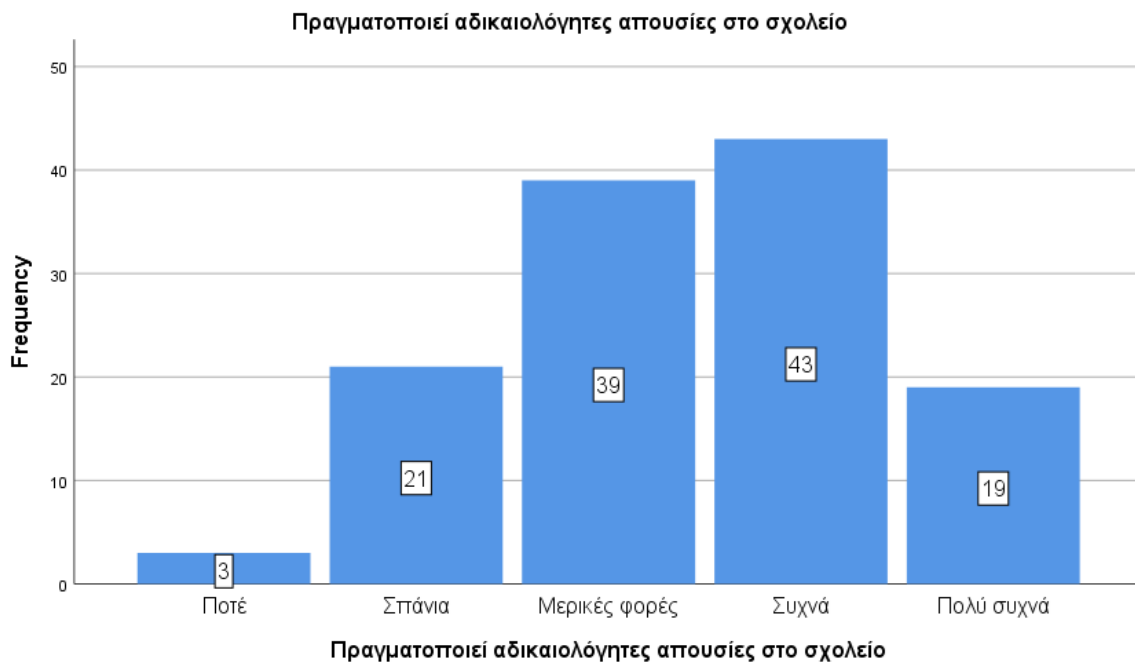
**Διάγραμμα 18. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής πλαστογραφεί**



**Διάγραμμα 19. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του**



**Διάγραμμα 20.** Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας



**Διάγραμμα 21.** Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα πιο σημαντικά σημάδια ότι ένας μαθητής έχει διαταραχές διαγωγής, είναι το ότι είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους ( $M=3.90$ ,  $SD=.787$ ), ότι δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και

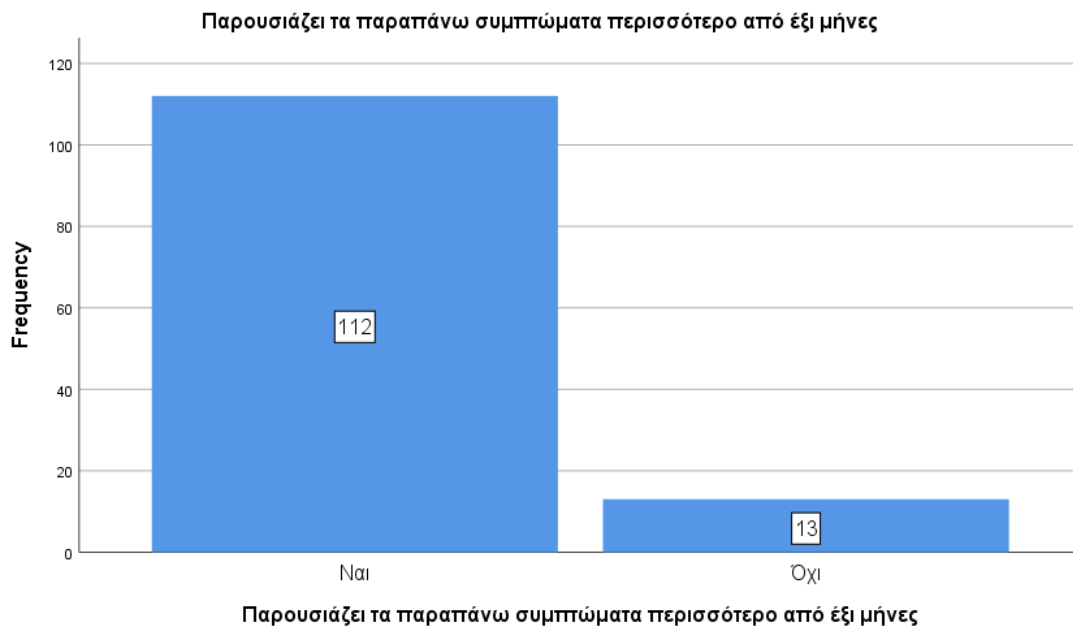


δραστηριότητες που του ανατίθενται ( $M= 3.86, SD= .883$ ), και ότι λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του ( $M=3.83, SD= .995$ ). Αντίθετα, τα λιγότερο σημαντικά σημάδια είναι ότι αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα ( $M= 2.16, SD= .971$ ) και ότι βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών ( $M= 2.42, SD= 1.03$ ).

**Πίνακας 1. Μέσες τιμές για τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής**

<b>Descriptive Statistics</b>			
	N	Mean	Std. Deviation
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	125	3,56	,827
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	125	3,41	,853
Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	125	3,15	,951
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα	125	3,36	,865
Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	125	3,90	,787
Έχει πραγματοποιήσει κλοπή	125	2,56	,902
Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	125	2,16	,971
Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών	125	2,42	1,033
Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά	125	3,58	,927
Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία (κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο)	125	3,45	,920
Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	125	3,83	,905
Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται	125	3,86	,883
Πλαστογραφεί	125	2,74	1,033
Μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του	125	2,86	1,148
Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας	125	2,44	1,139
Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο	125	3,43	1,019
Valid N (listwise)	125		

Επιπλέον, το 89.6% των εκπαιδευτικών ( $n=112$ ) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα περισσότερο από έξι μήνες (Διάγραμμα 22), το 93.6% των εκπαιδευτικών ( $n=117$ ) θεωρούν ότι οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του μαθητή (Διάγραμμα 23), και το 92% των εκπαιδευτικών ( $n=115$ ) θεωρούν ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (σχολείο και σπίτι) (Διάγραμμα 24).



**Διάγραμμα 22. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα περισσότερο από έξι μήνες**

**Οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του μαθητή**

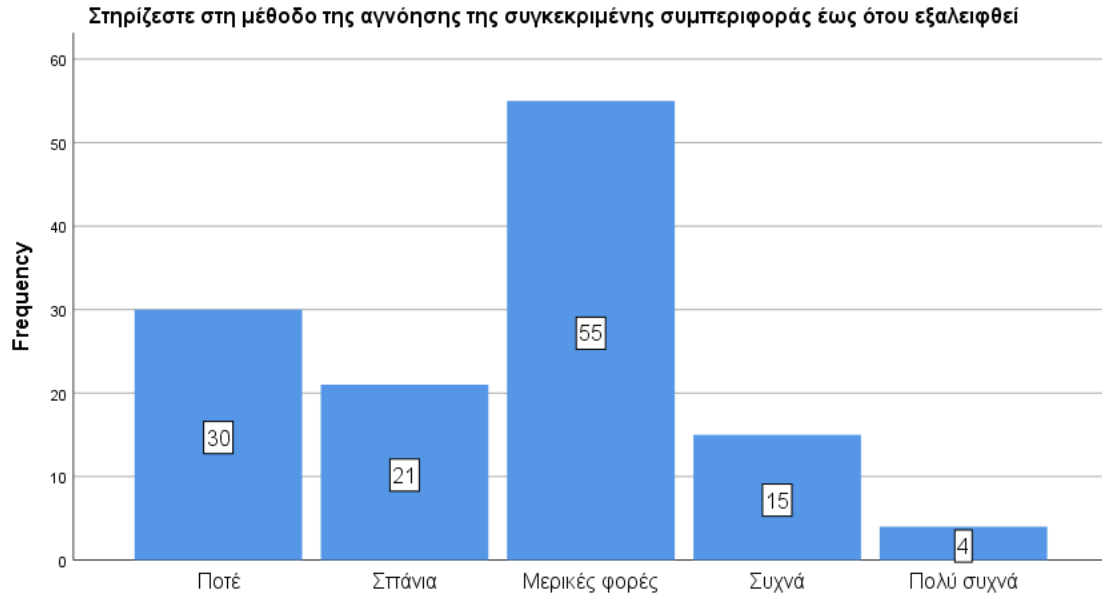


**Διάγραμμα 23. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του μαθητή**



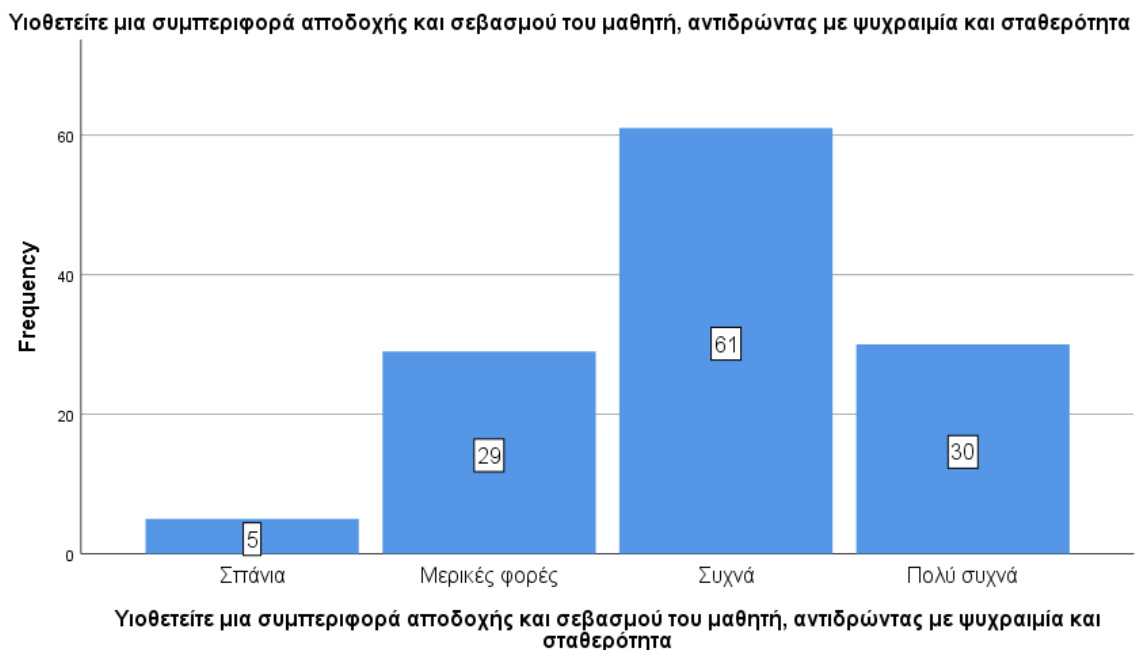
**Διάγραμμα 24. Ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα**

Όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές αγωγής εντός και εκτός της τάξης, όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, το 3.2% των εκπαιδευτικών (n=4) πολύ συχνά στηρίζεται στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί. Το 12% των εκπαιδευτικών (n=15) το κάνει αυτό συχνά, το 44% (n=55) το κάνει μερικές φορές, το 16.8% (n=21) το κάνει σπάνια ενώ το 24% (n=30) δεν το κάνει ποτέ (Διάγραμμα 25). Επίσης, το 24% των εκπαιδευτικών (n=30) όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, υιοθετούν πολύ συχνά μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα. Το 48.4% των εκπαιδευτικών (n=61) το κάνουν αυτό συχνά, το 23.2% (n=29) μερικές φορές και το 4% (n=5) σπάνια (Διάγραμμα 26). Στο ίδιο μήκος κύματος είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, διαμορφώνουν θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη (Διάγραμμα 27), και διατηρούν μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα (Διάγραμμα 28).



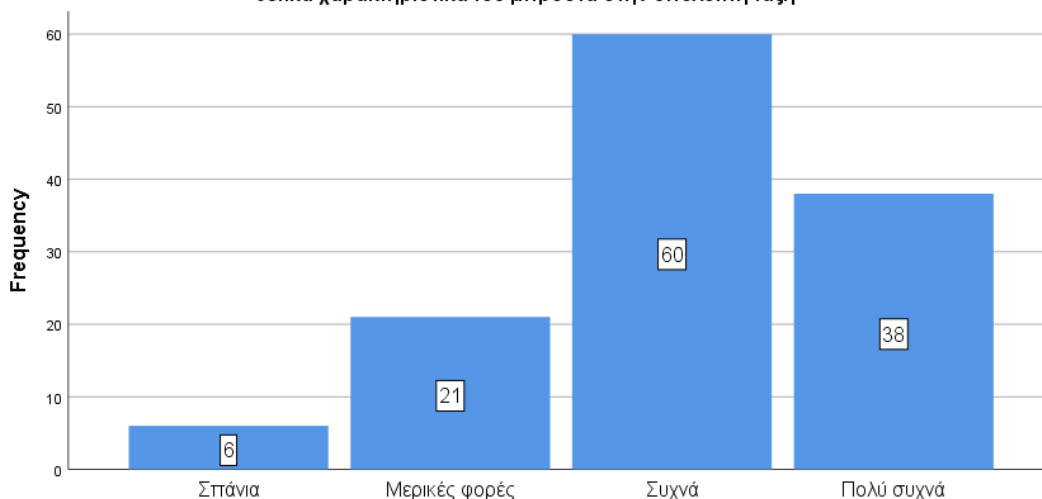
Στηρίζετε στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί

**Διάγραμμα 25.** Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής στηρίζονται στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί



**Διάγραμμα 26.** Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής υιοθετούν μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα

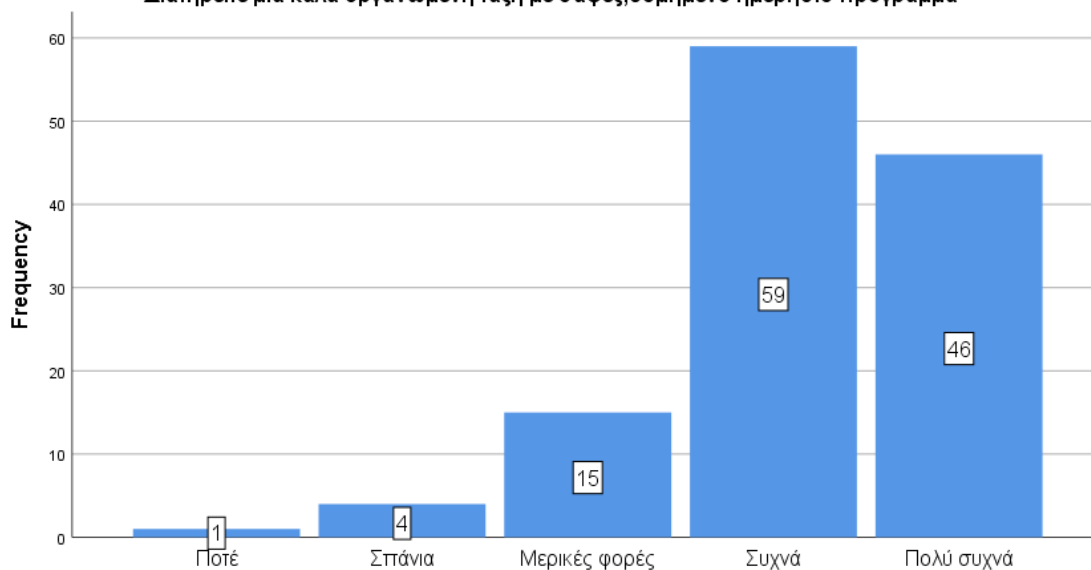
Διαμορφώνετε θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη



Διαμορφώνετε θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη

**Διάγραμμα 27.** Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής διαμορφώνουν θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη

Διατηρείτε μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα

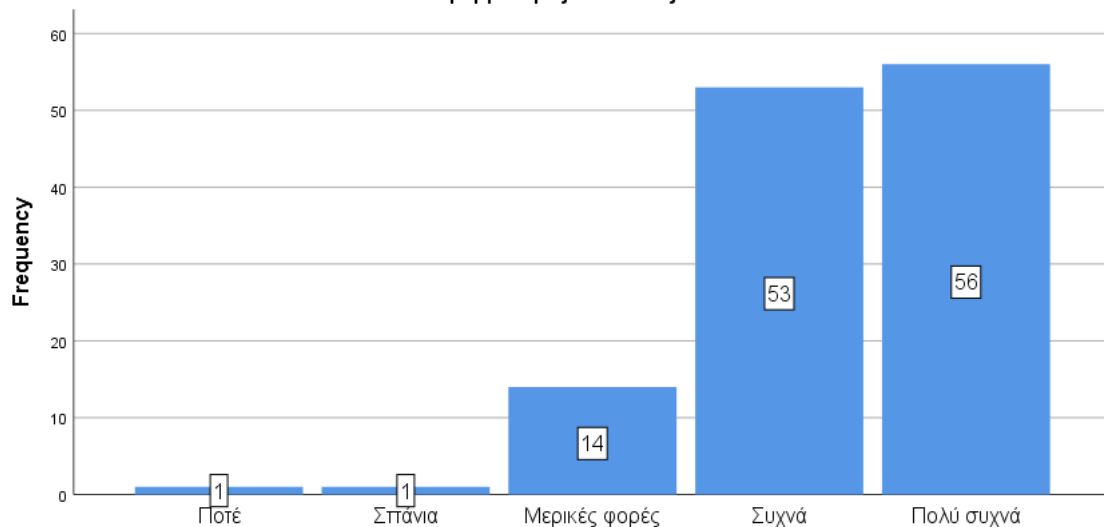


Διατηρείτε μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα

**Διάγραμμα 28.** Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής διατηρούν μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα

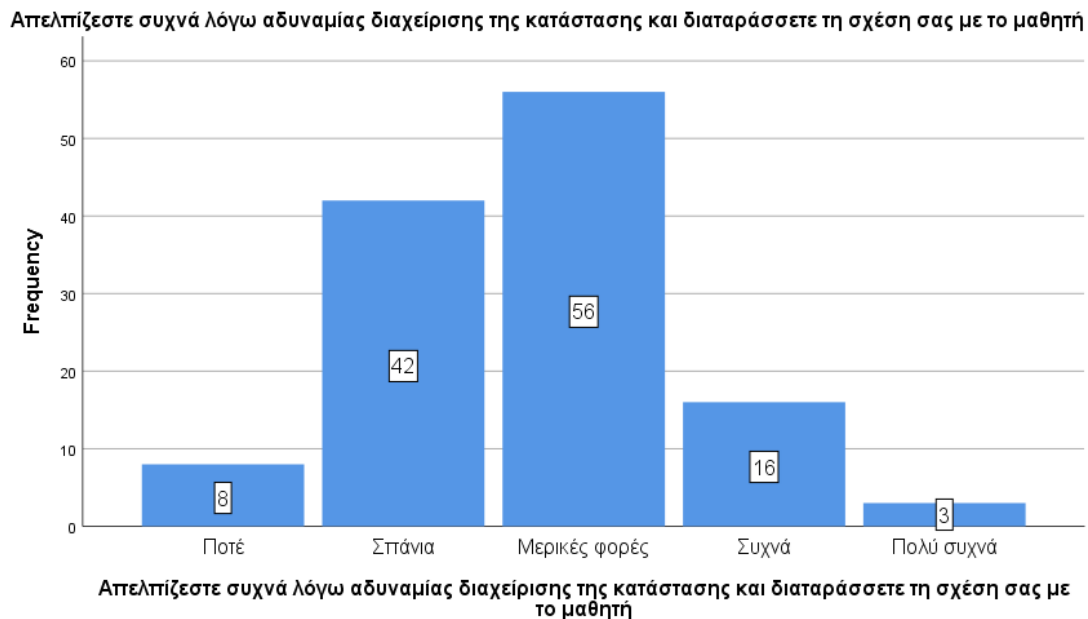
Παράλληλα, το 44.8% των εκπαιδευτικών (n=56) όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, θεσπίζουν πολύ συχνά ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες. Το 42.4% (n=53) το κάνουν αυτό συχνά, το 11.2% (n=14) μερικές φορές, ενώ το 0.8% (n=1) σπάνια, και άλλο ένα 0.8% του δείγματος (n=1) δεν το κάνει ποτέ (Διάγραμμα 29). Ακόμη, το 2.4% των εκπαιδευτικών (n=3) απελπίζονται πολύ συχνά λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσουν τη σχέση τους με το μαθητή. Το 12.8% (n=16) απελπίζονται συχνά, το 44.8% (n=56) μερικές φορές, το 33.6% (n=42) σπάνια και το 6.4% (n=8) ποτέ (Διάγραμμα 30).

Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες



Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες

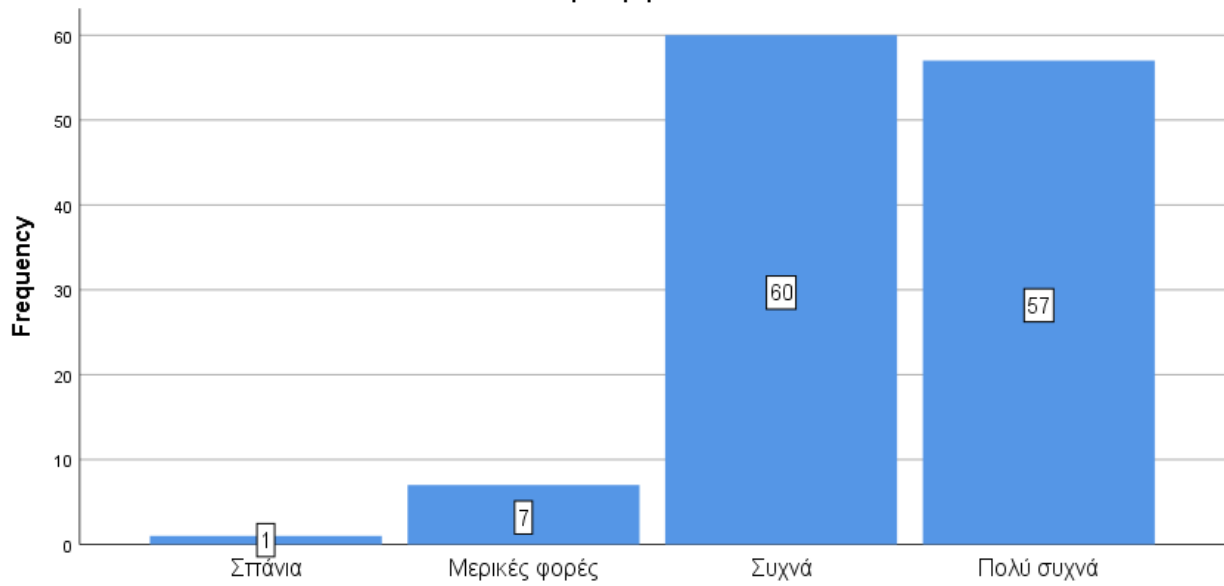
**Διάγραμμα 29.** Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής θεσπίζουν ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες



**Διάγραμμα 30. Οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής απελπίζονται λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσουν τη σχέση τους με το μαθητή**

Επιπλέον, το 48% των εκπαιδευτικών (n=60) λαμβάνουν συχνά υπόψιν το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή. Το 45.6% (n=57) το κάνουν αυτό πολύ συχνά, το 5.6% (n=7) μερικές φορές, ενώ το 0.8% (n=1) σπάνια (Διάγραμμα 31). Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και σχετικά με το ότι προχωρούν σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά (Διάγραμμα 32), και ακολουθούν μια εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζουν την παρέμβασή τους (Διάγραμμα 33). Ακόμη, το 44.8% των εκπαιδευτικών (n=56) επιλέγουν συχνά να εμπλέξουν το μαθητή στην παρέμβαση. Το 31.2%(n=39) το κάνουν πολύ συχνά, το 20.8% (n=26) μερικές φορές και το 3.2% (n=4) σπάνια (Διάγραμμα 34). Το 56% των εκπαιδευτικών (n=70) εφαρμόζουν συχνά λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση, το 21.6% (n=27) το εφαρμόζουν πολύ συχνά, το 20% (n=25) μερικές φορές και το 2.4% (n=3) σπάνια (Διάγραμμα 35). Στο ίδιο μήκος κυμαίνονται και οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ότι προτιμούν να μην προχωρούν σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος (Διάγραμμα 36).

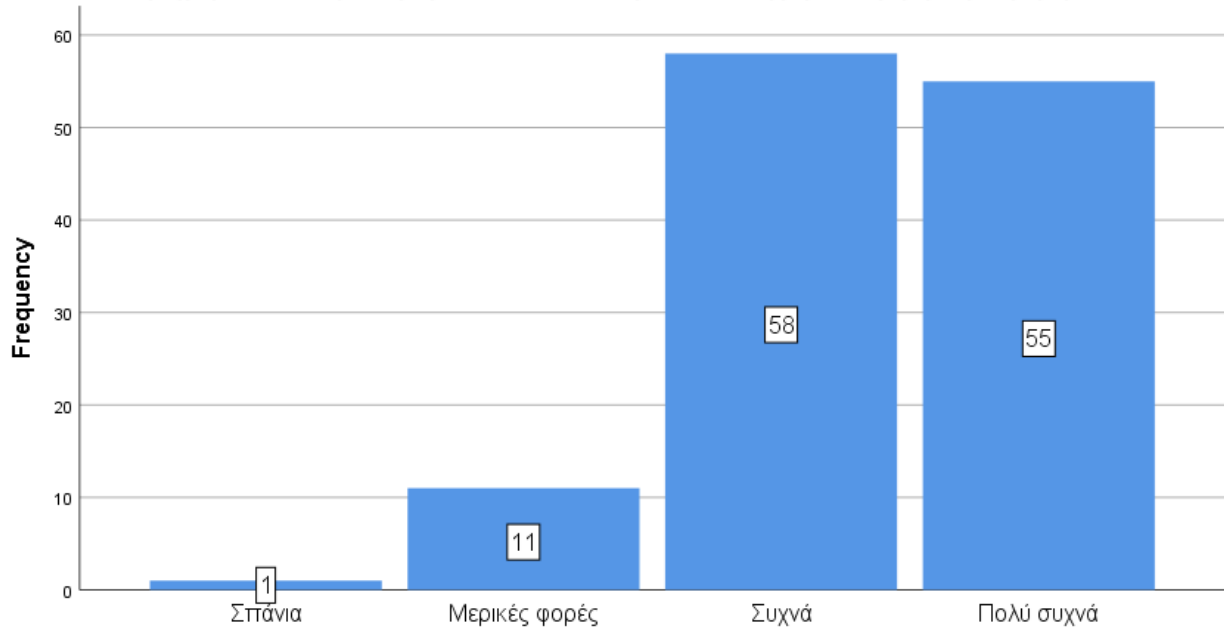
Λαμβάνετε υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή



Λαμβάνετε υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή

Διάγραμμα 31. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή

Προχωρείτε σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά

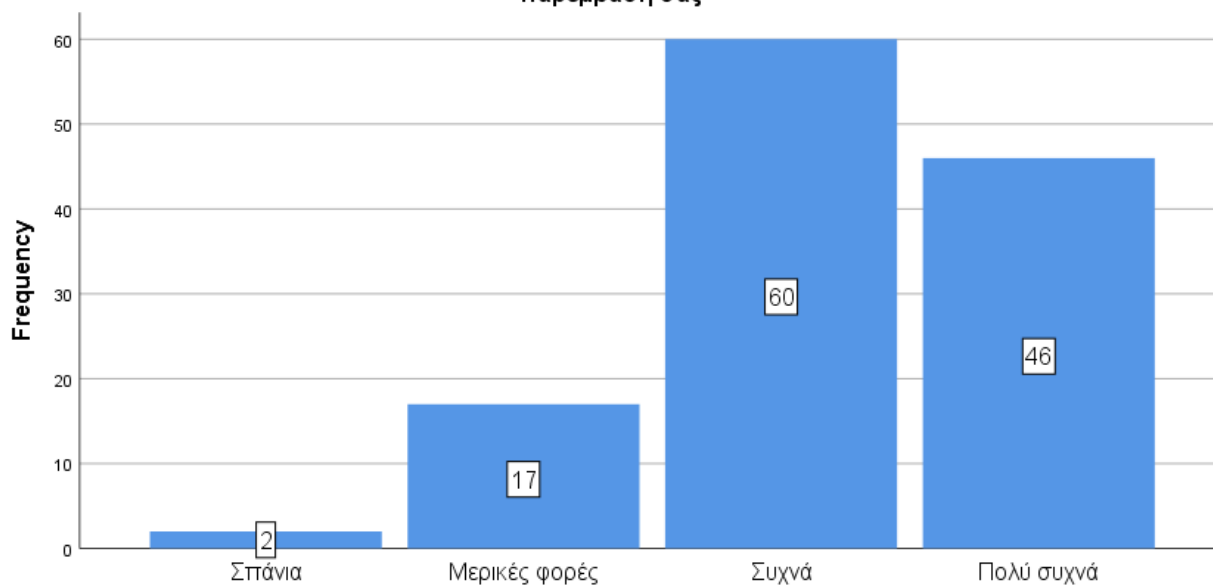


Προχωρείτε σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά

Διάγραμμα 32. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά



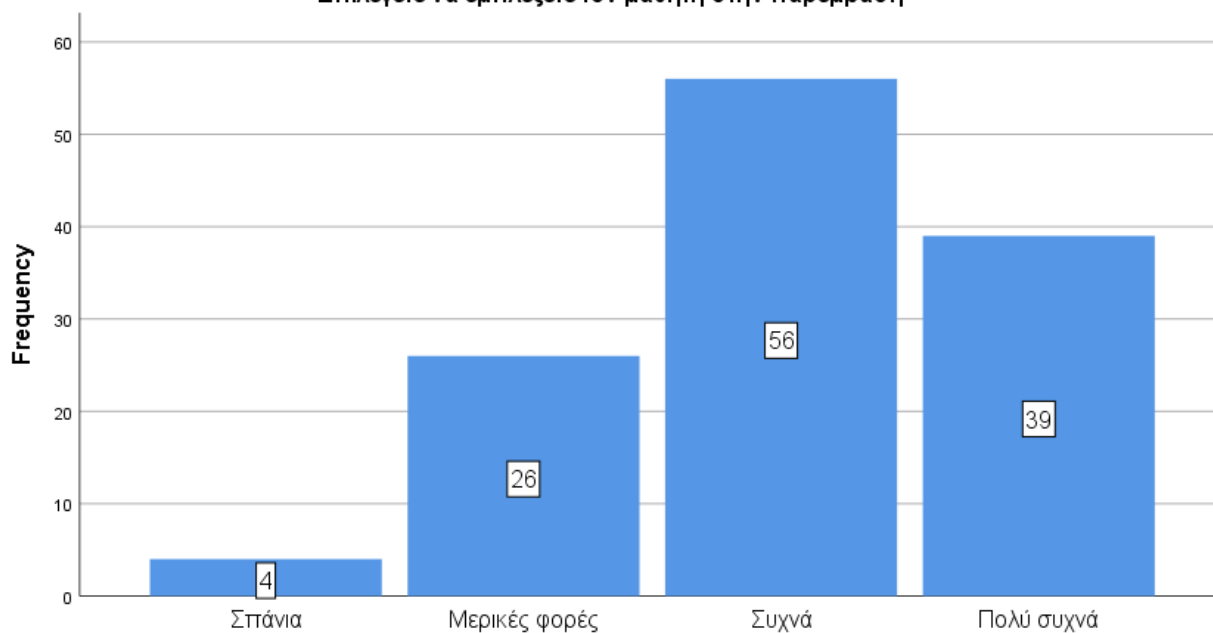
**Ακολουθείτε εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζετε την παρέμβασή σας**



**Ακολουθείτε εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζετε την παρέμβασή σας**

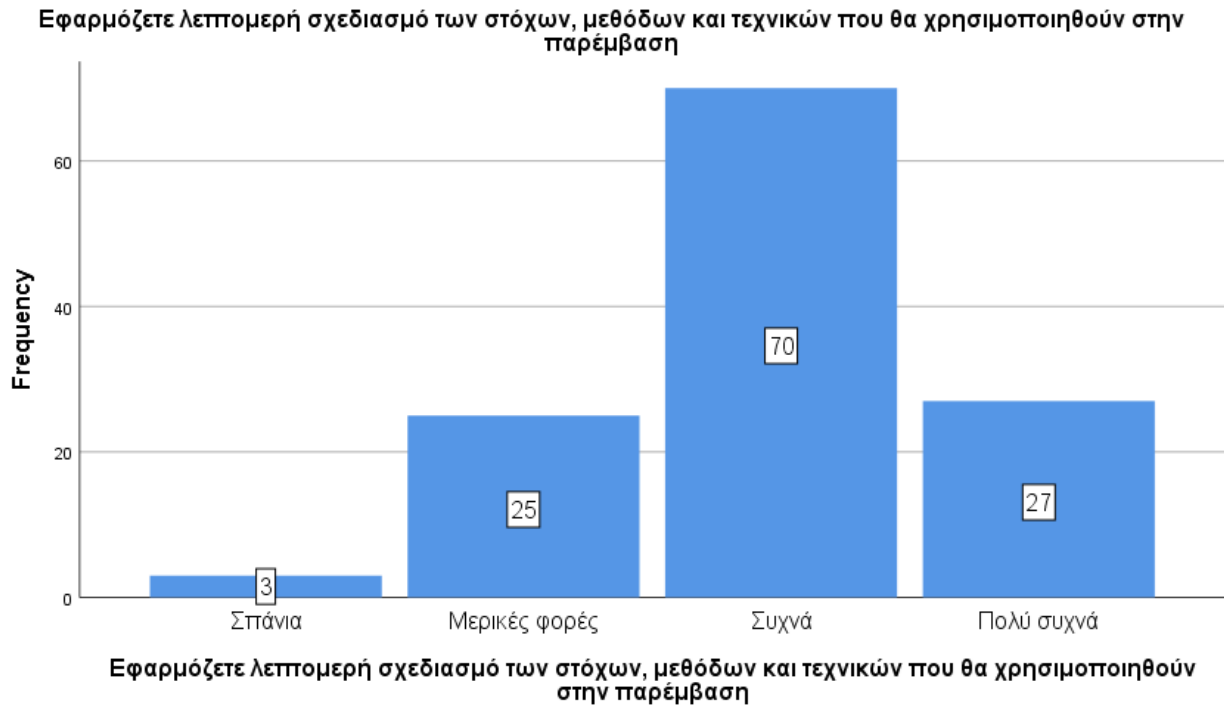
**Διάγραμμα 33. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζουν την παρέμβασή τους**

**Επιλέγετε να εμπλέξετε τον μαθητή στην παρέμβαση**

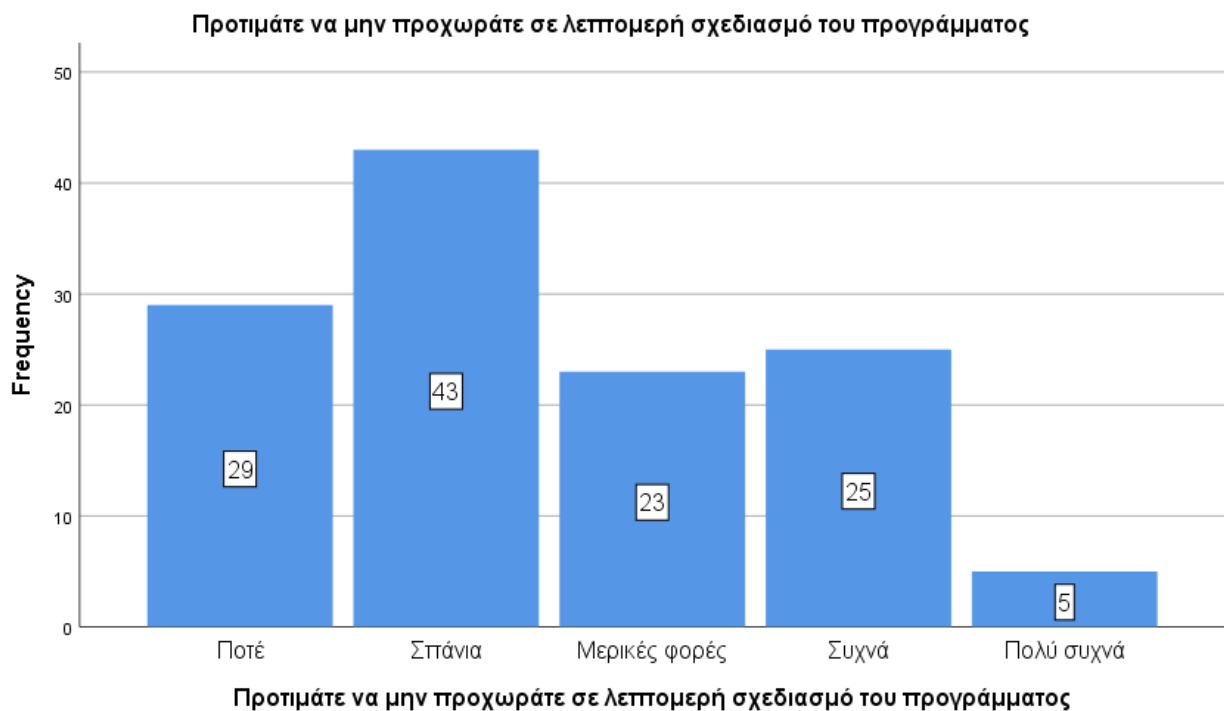


**Επιλέγετε να εμπλέξετε τον μαθητή στην παρέμβαση**

**Διάγραμμα 34. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εμπλέξουν τον μαθητή στην παρέμβαση**

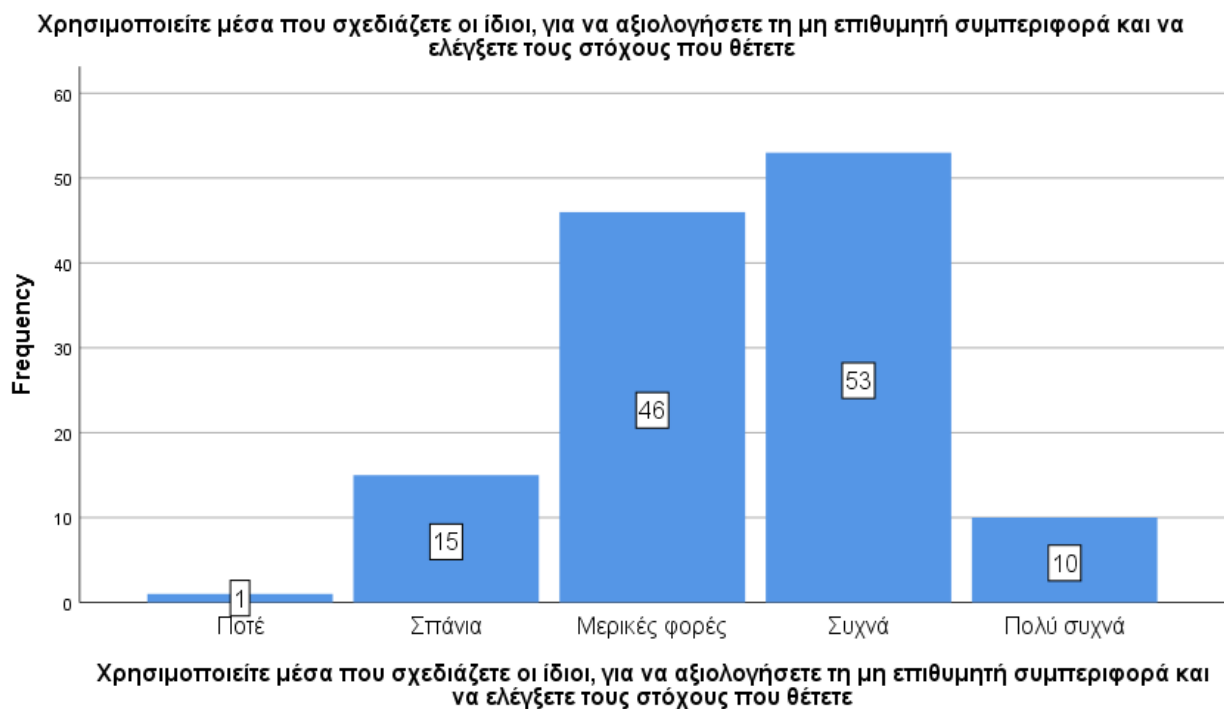


**Διάγραμμα 35. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση**

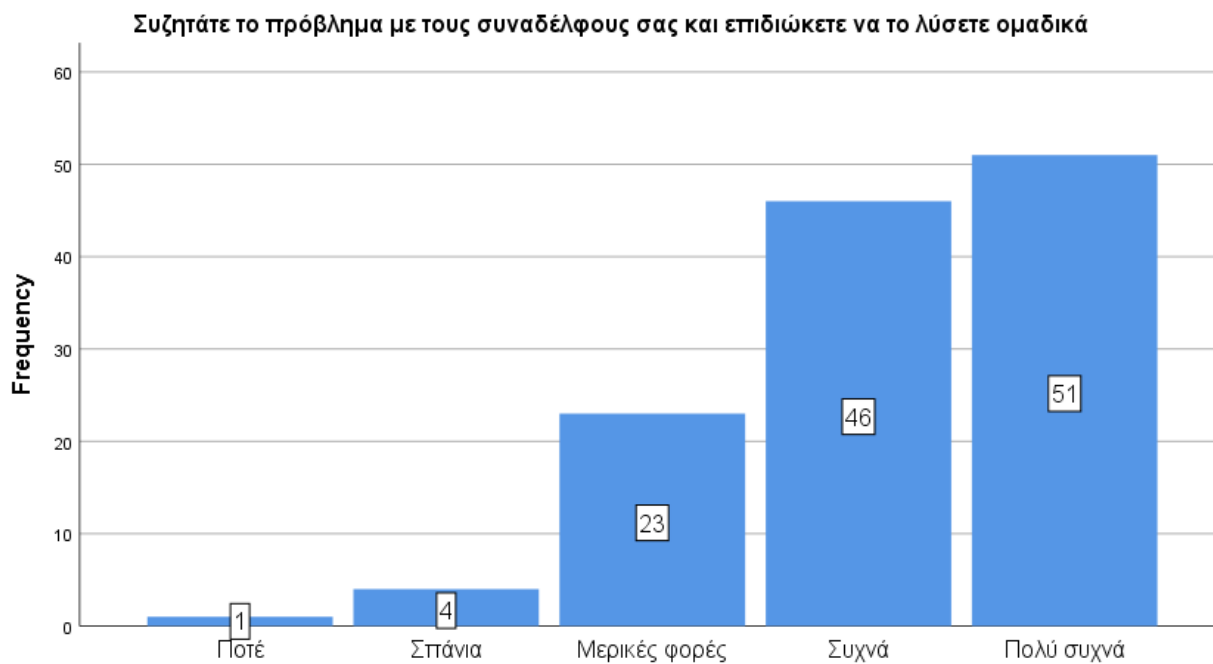


**Διάγραμμα 36. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μην προχωρούν σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος**

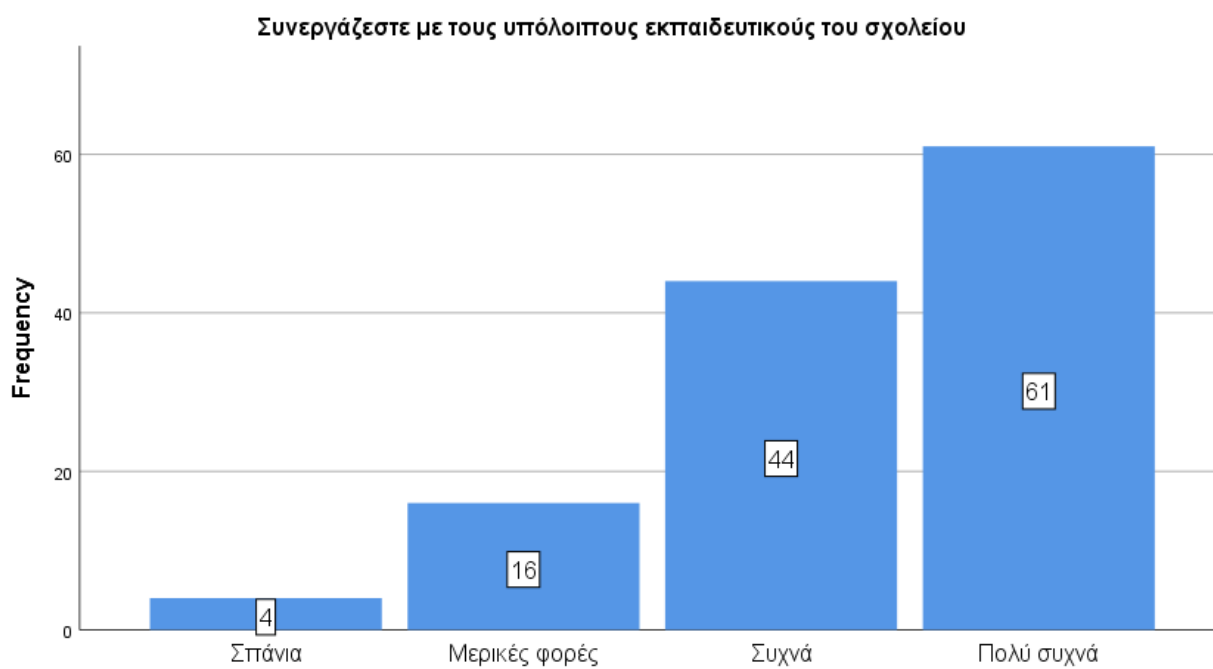
Ταυτόχρονα, το 42.4% των συμμετεχόντων (n=53) χρησιμοποιούν συχνά μέσα που σχεδιάζουν οι ίδιοι, για να αξιολογήσουν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγξουν τους στόχους που θέτουν. Το 36.8% (n=46) τα χρησιμοποιούν μερικές φορές, το 8% (n=10) πολύ συχνά, το 12% (n=15) σπάνια και το 0.8% (n=1) ποτέ (Διάγραμμα 37). Επίσης, το 40.8% των εκπαιδευτικών (n=51) συζητούν πολύ συχνά το πρόβλημα με τους συναδέλφους τους και επιδιώκουν να το λύσουν ομαδικά (Διάγραμμα 38), το 48.8% (n=61) πολύ συχνά συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Διάγραμμα 39), το 62.4% (n=78) ενημερώνουν πολύ συχνά το διευθυντή του σχολείου και ζητούν τη συνδρομή του (Διάγραμμα 40), και το 59.2% (n=74) ενημερώνουν πολύ συχνά τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Διάγραμμα 41).



**Διάγραμμα 37.** Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μέσα που σχεδιάζουν οι ίδιοι για να αξιολογούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγξουν τους στόχους που θέτουν



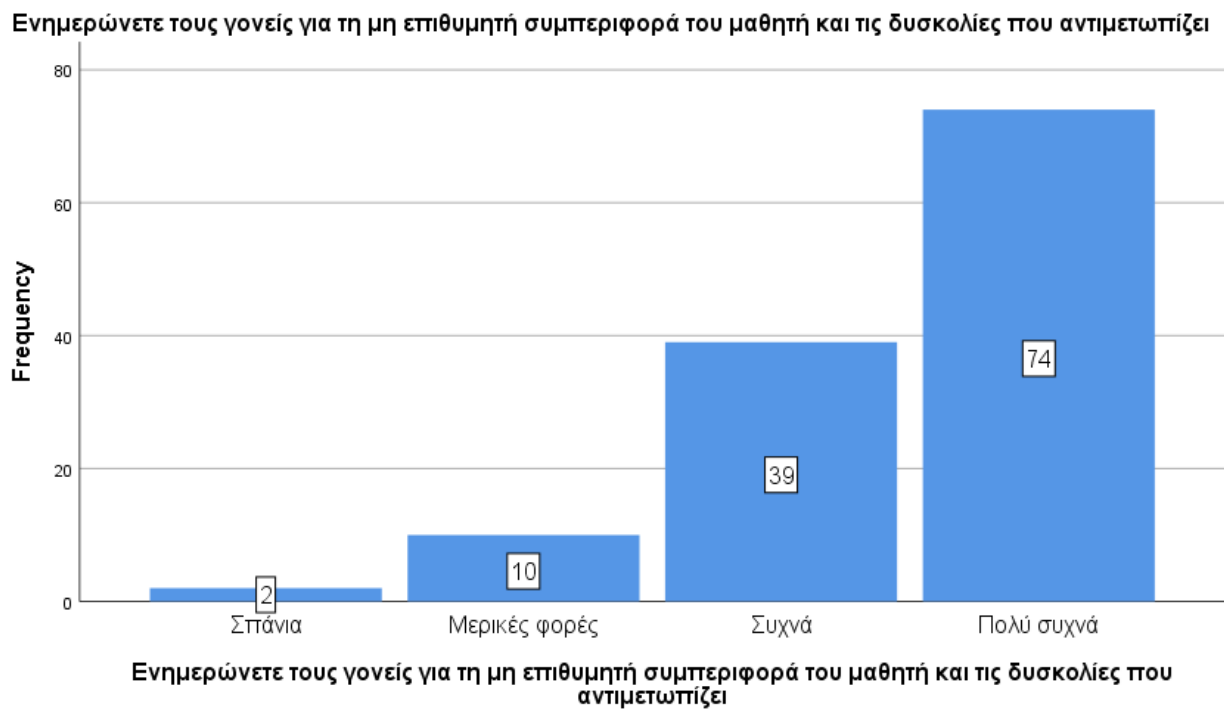
**Συζητάτε το πρόβλημα με τους συναδέλφους σας και επιδιώκετε να το λύσετε ομαδικά**  
**Διάγραμμα 38. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν το πρόβλημα με τους συναδέλφους και επιδιώκουν να το λύνουν ομαδικά**



**Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου**  
**Διάγραμμα 39. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου**

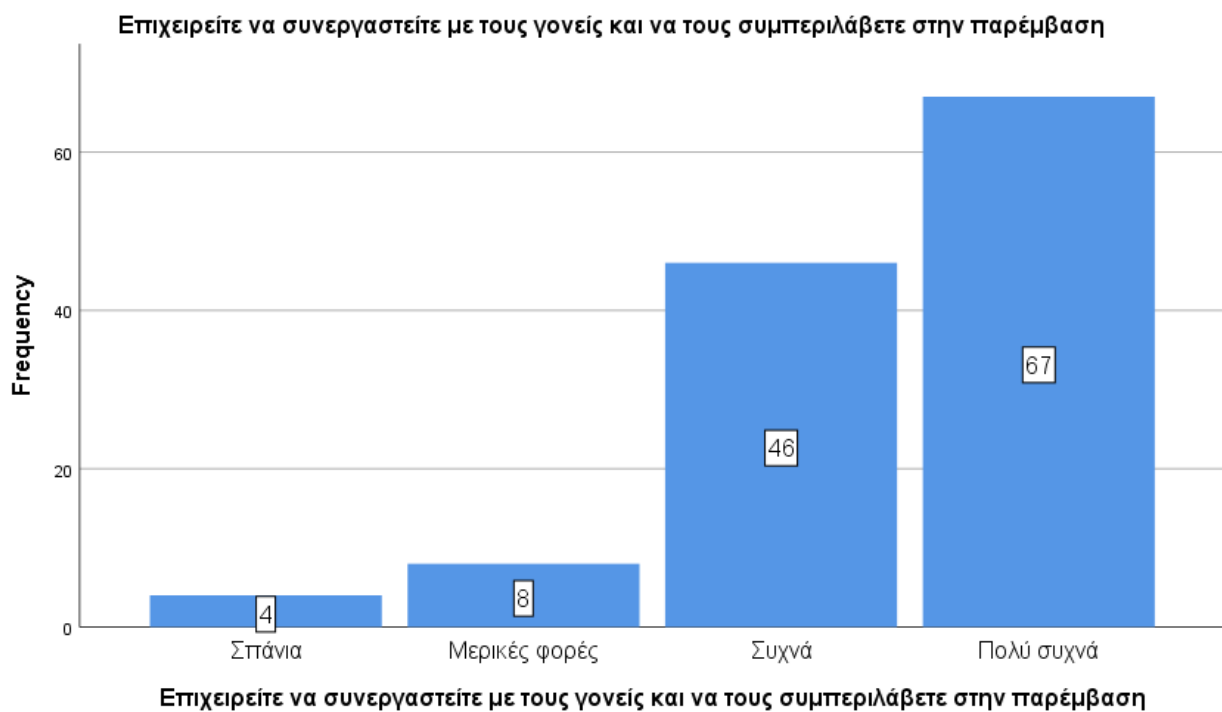


**Διάγραμμα 40. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και ζητούν τη συνδρομή του**



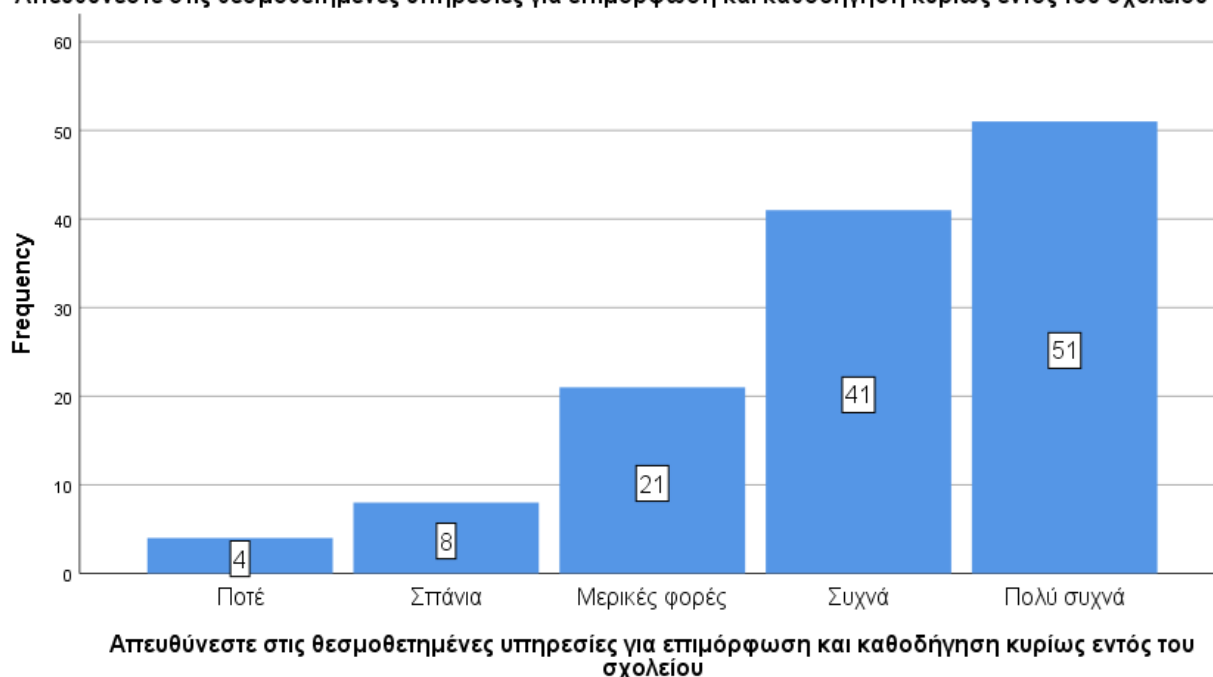
**Διάγραμμα 41. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει**

Επιπρόσθετα, το 53.6% των εκπαιδευτικών (n=67) επιχειρούν πολύ συχνά να συνεργαστούν με τους γονείς και να τους συμπεριλάβουν στην παρέμβαση. Το 36.8% (n=46) το επιχειρούν συχνά, το 6.4% (n=8) μερικές φορές ενώ το 3.2% (n=4) ποτέ (Διάγραμμα 42). Τέλος, όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές αγωγής εντός και εκτός της τάξης, το 40.8% των εκπαιδευτικών (n=51) δήλωσαν πως πολύ συχνά απευθύνονται στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για επιμόρφωση και καθοδήγηση κυρίως εντός του σχολείου. Το 32.8% (n=41) απευθύνονται συχνά, το 16.8% (n=21) μερικές φορές, το 6.4% (n=8) σπάνια και το 3.2% (n=4) ποτέ (Διάγραμμα 43).



**Διάγραμμα 42. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να συνεργάζονται με τους γονείς και να τους συμπεριλαμβάνουν στην παρέμβαση**

**Απευθύνετε στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για επιμόρφωση και καθοδήγηση κυρίως εντός του σχολείου**



**Διάγραμμα 43. Οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για επιμόρφωση και καθοδήγηση κυρίως εντός του σχολείου**

Συνοπτικά, διαπιστώθηκε ότι οι κυριότεροι τρόποι διαχείρισης των διαταραχών αγωγής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και ζητούν την συνδρομή του ( $M= 4.50, SD=.714$ ) και ότι ενημερώνουν τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ( $M= 4.48, SD=.714$ ).

**Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής**

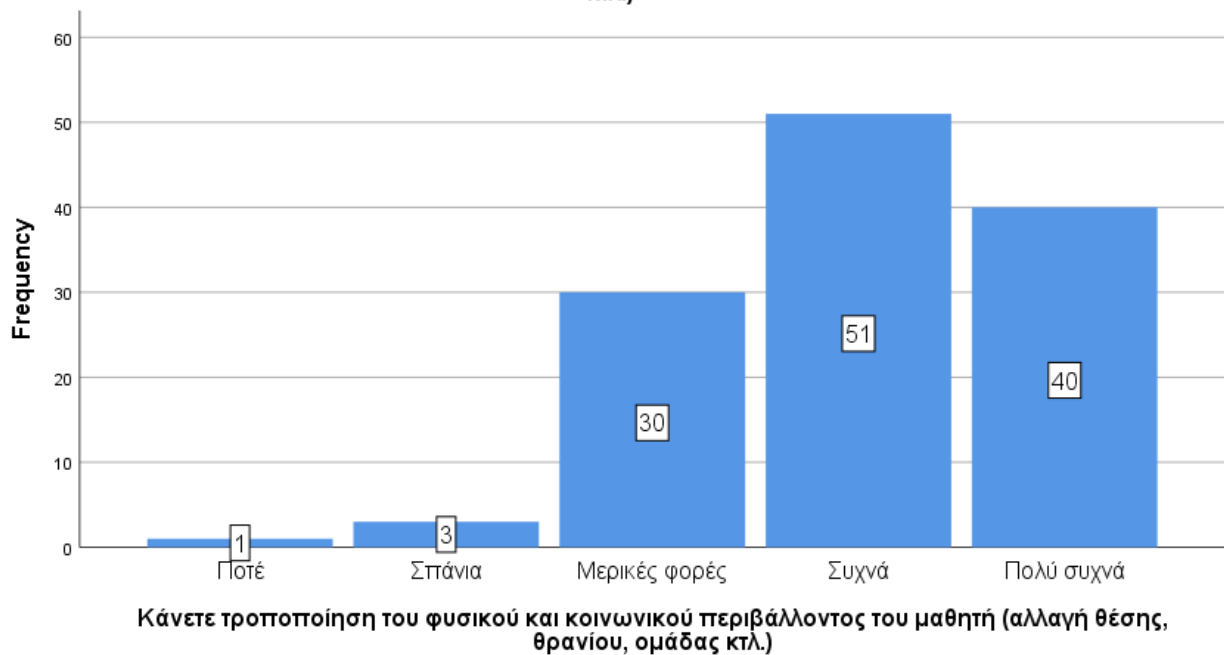
Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Στηρίζετε στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί	125	2,54	1,082
Υιοθετείτε μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα	125	3,93	,795
Διαμορφώνετε θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη	125	4,04	,817
Διατηρείτε μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα	125	4,16	,817

Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες	125	4,30	,762
Απελπίζεστε συχνά λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσετε τη σχέση σας με το μαθητή	125	2,71	,860
Λαμβάνετε υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή	125	4,38	,632
Προχωρείτε σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά	125	4,34	,671
Ακολουθείτε εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζετε την παρέμβασή σας	125	4,20	,730
Επιλέγετε να εμπλέξετε τον μαθητή στην παρέμβαση	125	4,04	,807
Εφαρμόζετε λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση	125	3,97	,718
Προτιμάτε να μην προχωράτε σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος	125	2,47	1,168
Χρησιμοποιείτε μέσα που σχεδιάζετε οι ίδιοι, για να αξιολογήσετε τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγξετε τους στόχους που θέτετε	125	3,45	,837
Συζητάτε το πρόβλημα με τους συναδέλφους σας και επιδιώκετε να το λύσετε ομαδικά	125	4,14	,883
Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου	125	4,30	,813
Ενημερώνετε το διευθυντή του σχολείου και ζητάτε την συνδρομή του	125	4,50	,714
Ενημερώνετε τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει	125	4,48	,714
Επιχειρείτε να συνεργαστείτε με τους γονείς και να τους συμπεριλάβετε στην παρέμβαση	125	4,41	,752
Απευθύνεστε στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για επιμόρφωση και καθοδήγηση κυρίως εντός του σχολείου	125	4,02	1,062
Valid N (listwise)	125		

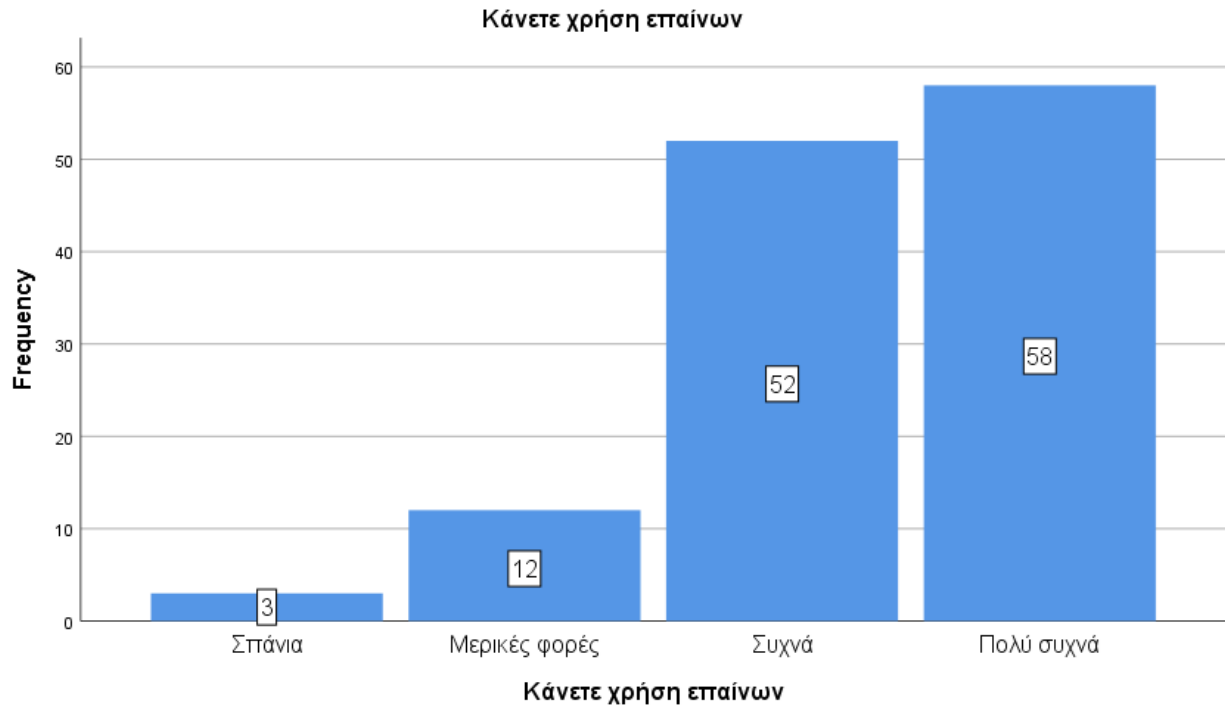


Όσον αφορά τους τρόπους παρέμβασης για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, το 32% των εκπαιδευτικών (n=40) πολύ συχνά κάνουν τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή (αλλαγή θέσης, θρανίου, ομάδας κτλ.). Το 40.8% (n=51) το κάνουν συχνά, το 24% (n=30) μερικές φορές, το 2.4%(n=3) σπάνια και το 0.8% (n=1) ποτέ (Διάγραμμα 44). Επιπλέον, το 46.4% (n=58) κάνουν πολύ συχνά χρήση επαίνων. Το 41.6% (n=52) το κάνουν συχνά, το 9.6% (n=12) μερικές φορές ενώ το 2.4% (n=3) σπάνια (Διάγραμμα 45). Το 21.6% (n=27) κάνουν πολύ συχνά χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών, ενώ το 47.2% (n=59) το κάνουν συχνά, το 21.6% (n=27) μερικές φορές, το 8% (n=10) σπάνια και το 1.6% (n=2) ποτέ (Διάγραμμα 46). Επιπλέον, το 43.2% (n=54) δήλωσαν πως πολύ συχνά καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (Διάγραμμα 47) και το 40.8% (n=51) δήλωσαν πως συχνά κάνουν χρήση γραπτού συμβολαίου το οποίο διαμορφώνουν μαζί με το μαθητή (Διάγραμμα 48).

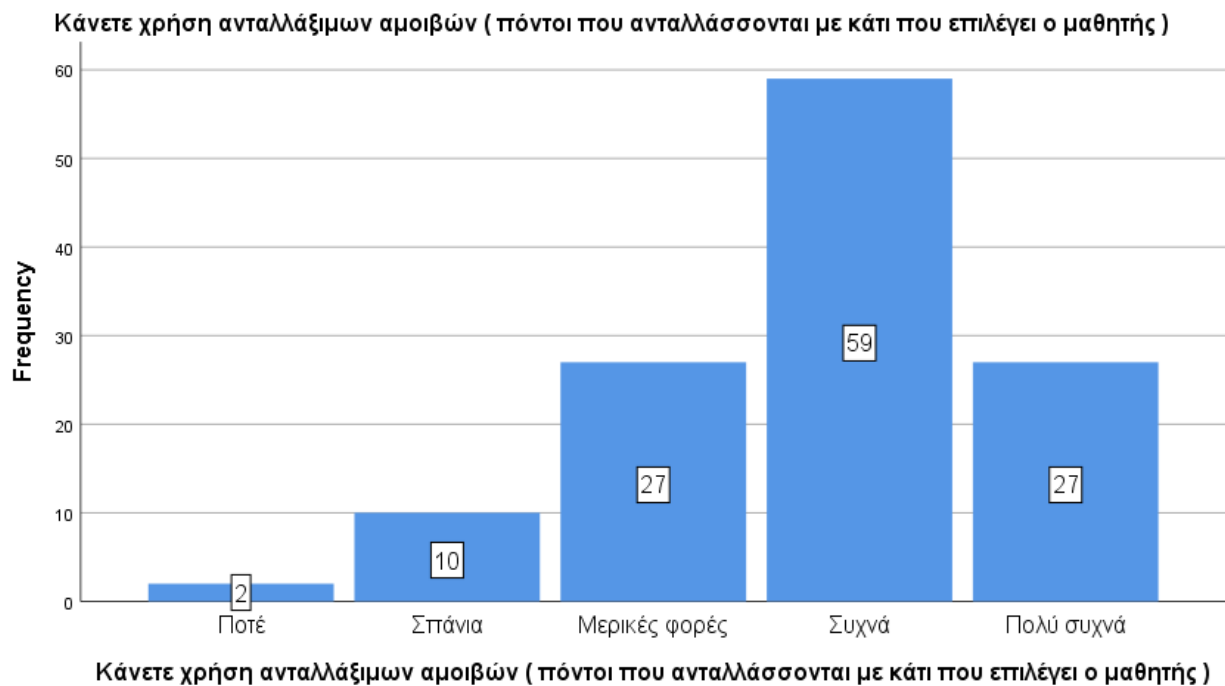
**Κάνετε τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή (αλλαγή θέσης, θρανίου, ομάδας κτλ.)**



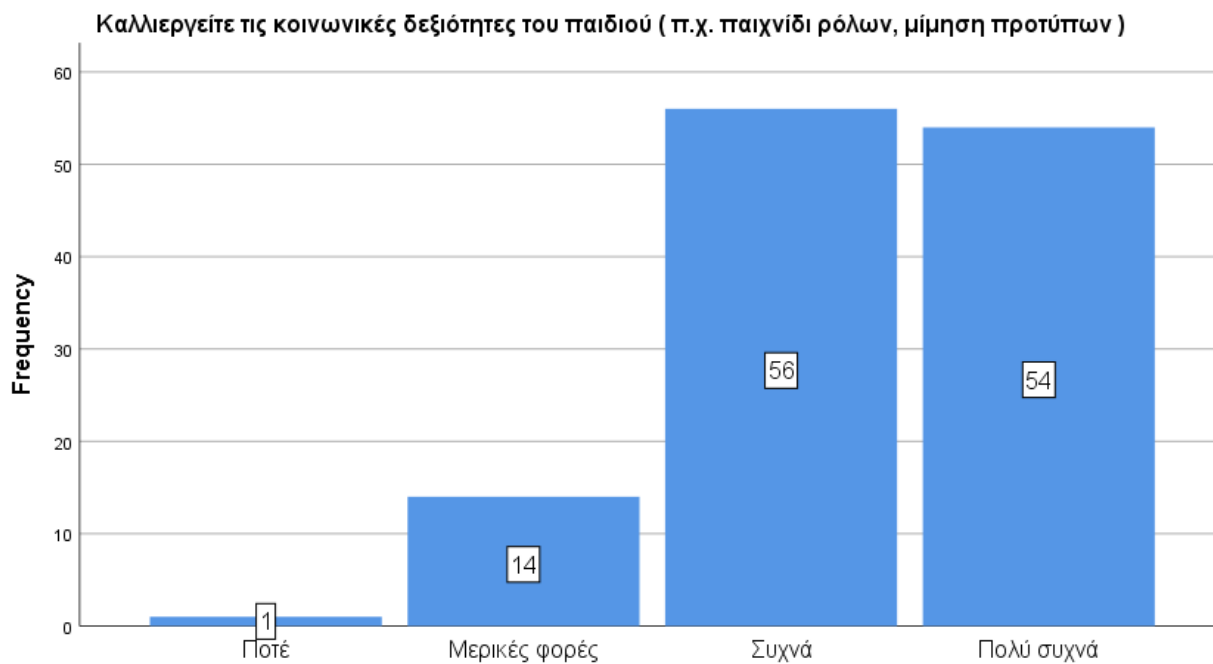
**Διάγραμμα 44. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή**



**Διάγραμμα 45. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση επαίνων**

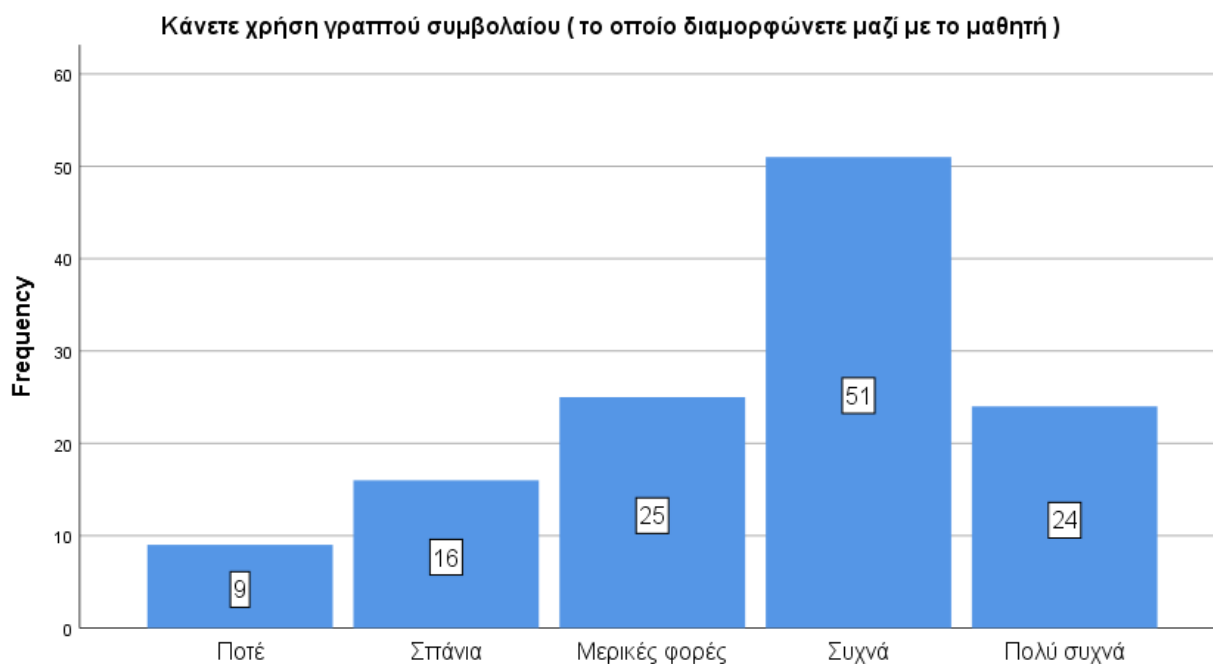


**Διάγραμμα 46. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών**



Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού ( π.χ. παιχνίδι ρόλων, μίμηση προτύπων )

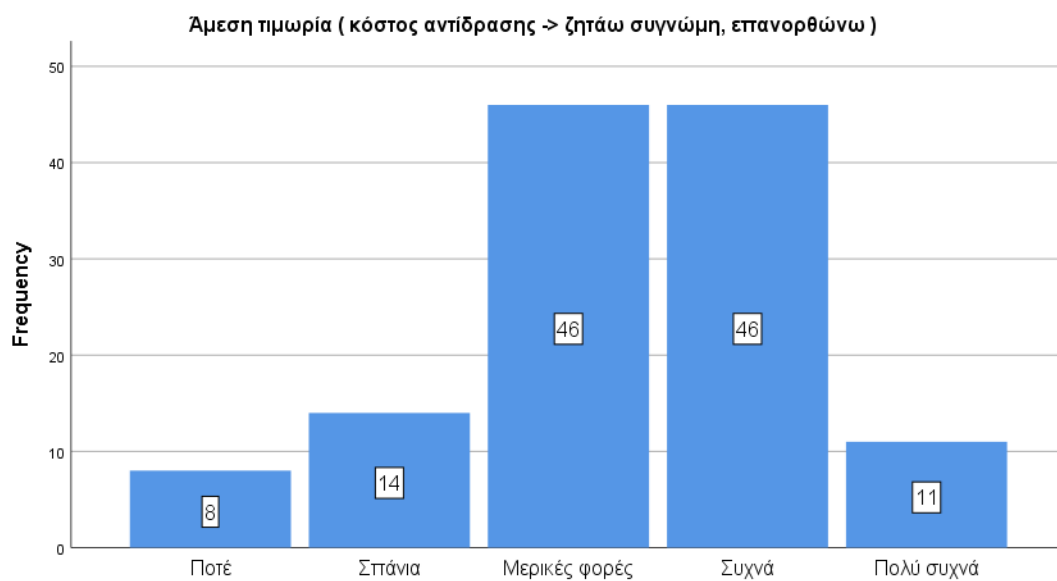
**Διάγραμμα 47. Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού**



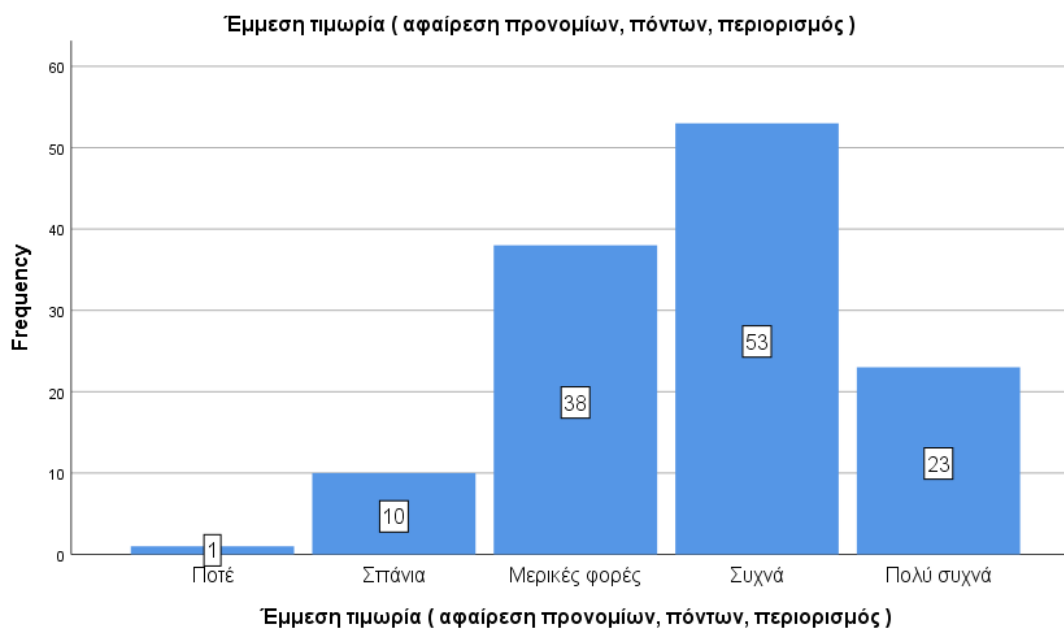
Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου ( το οποίο διαμορφώνετε μαζί με το μαθητή )

**Διάγραμμα 48. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση γραπτού συμβολαίου**

Παράλληλα, το 6.4% των εκπαιδευτικών (n=8) δεν χρησιμοποιούν ποτέ την άμεση τιμωρία. Το 11.2% (n=14) την χρησιμοποιούν σπάνια, το 36.8% (n=46) μερικές φορές, άλλο ένα 36.8% (n=46) συχνά, και το 8.8% (n=11) πολύ συχνά (Διάγραμμα 49). Αντίθετα, το 18.4% των εκπαιδευτικών (n=23) χρησιμοποιούν πολύ συχνά την έμμεση τιμωρία. Το 42.4% (n=53) την χρησιμοποιούν συχνά, το 30.4% (n=38) μερικές φορές, το 8% (n=10) σπάνια και το 0.8% (n=1) ποτέ (Διάγραμμα 50).



**Άμεση τιμωρία ( κόστος αντίδρασης -> ζητάω συγγνώμη, επανορθώνω )**  
**Διάγραμμα 49. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν άμεσες τιμωρίες**



### Διάγραμμα 50. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν έμμεσες τιμωρίες

Ταυτόχρονα, 23.2% των εκπαιδευτικών (n=29) δήλωσαν πως ποτέ δεν αγνοούν τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει, 23.2% (n=29) δήλωσαν πως την αγνοούν σπάνια, 36.8% (n=46) δήλωσαν πως την αγνοούν μερικές φορές, 14.4% (n=18) την αγνοούν συχνά και 2.4% (n=3) πολύ συχνά (Διάγραμμα 51).



Διάγραμμα 51. Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει

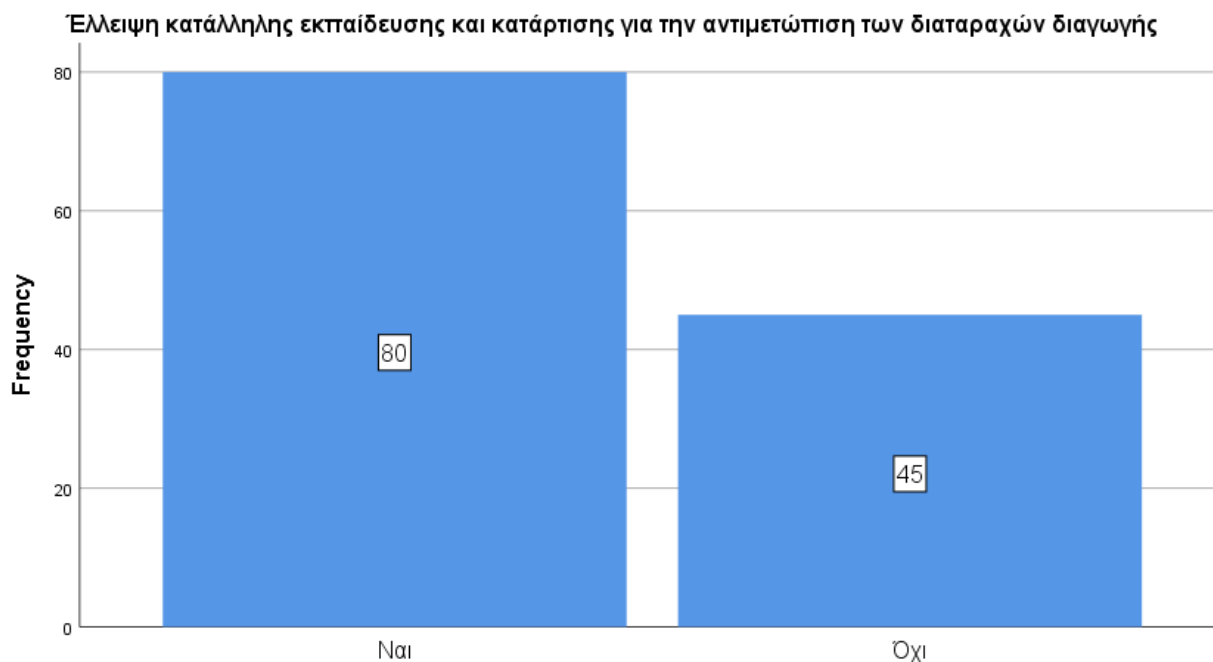
Συνοπτικά, οι σημαντικότερες παρεμβάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι κάνουν χρήση επαίνων ( $M= 4.32$ ,  $SD= .747$ ) και καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού ( $M= 4.30$ ,  $SD= .730$ ). Αντίθετα, λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει ( $M= 2.50$ ,  $SD= 1.07$ ).

Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις παρεμβάσεις για τις διαταραχές διαγωγής

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Κάνετε τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή (αλλαγή θέσης, θρανίου, ομάδας κτλ.)	125	4,01	,857
Κάνετε χρήση επαίνων	125	4,32	,747

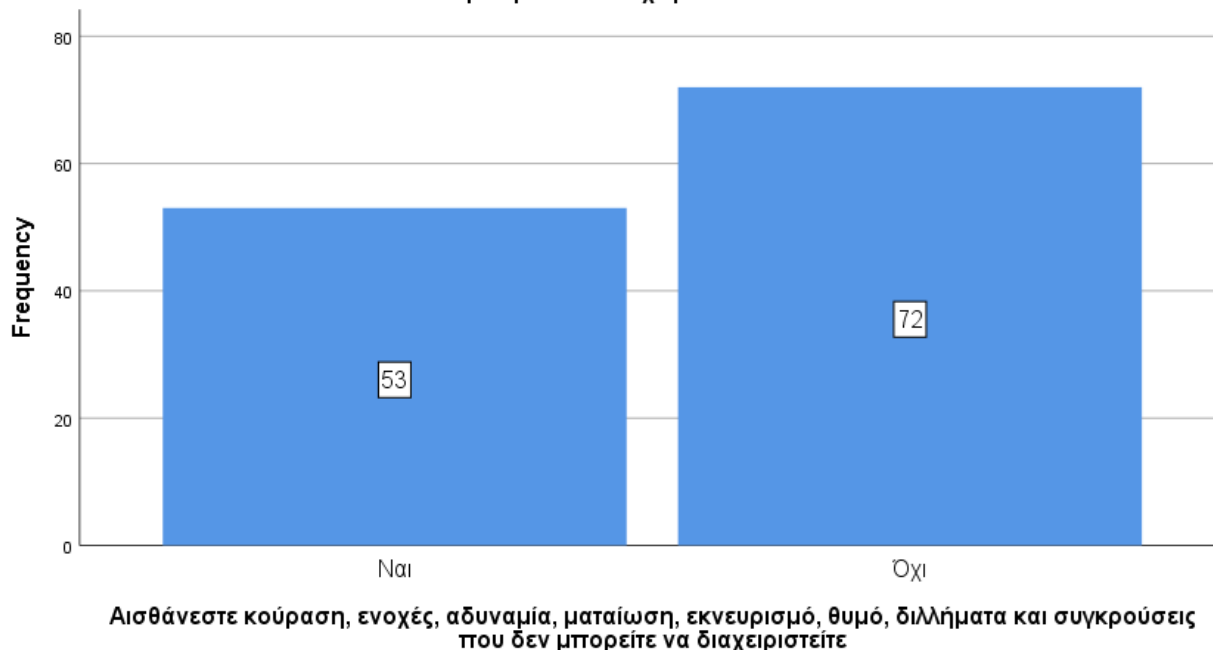
Κάνετε χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών ( πόντοι που ανταλλάσσονται με κάτι που επιλέγει ο μαθητής )	125	3,79	,927
Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού ( π.χ. παιχνίδι ρόλων, μίμηση προτύπων )	125	4,30	,730
Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου ( το οποίο διαμορφώνετε μαζί με το μαθητή )	125	3,52	1,154
Άμεση τιμωρία ( κόστος αντίδρασης -> ζητάω συγνώμη, επανορθώνω )	125	3,30	1,002
Έμμεση τιμωρία ( αφαίρεση προνομίων, πόντων, περιορισμός )	125	3,70	,891
Αγνοείτε τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει	125	2,50	1,075
Valid N (listwise)	125		

Όσον αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν στη διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, 64% των εκπαιδευτικών (n=80) υποστήριξαν πως υπάρχει έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής (Διάγραμμα 52). Το 42.4% των εκπαιδευτικών (n=53) αισθάνονται κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλήμματα και συγκρούσεις που δεν μπορούν να διαχειριστούν, αντίθετα με το 57.6% των εκπαιδευτικών (n=72) οι οποίοι δεν αισθάνονται έτσι (Διάγραμμα 53).



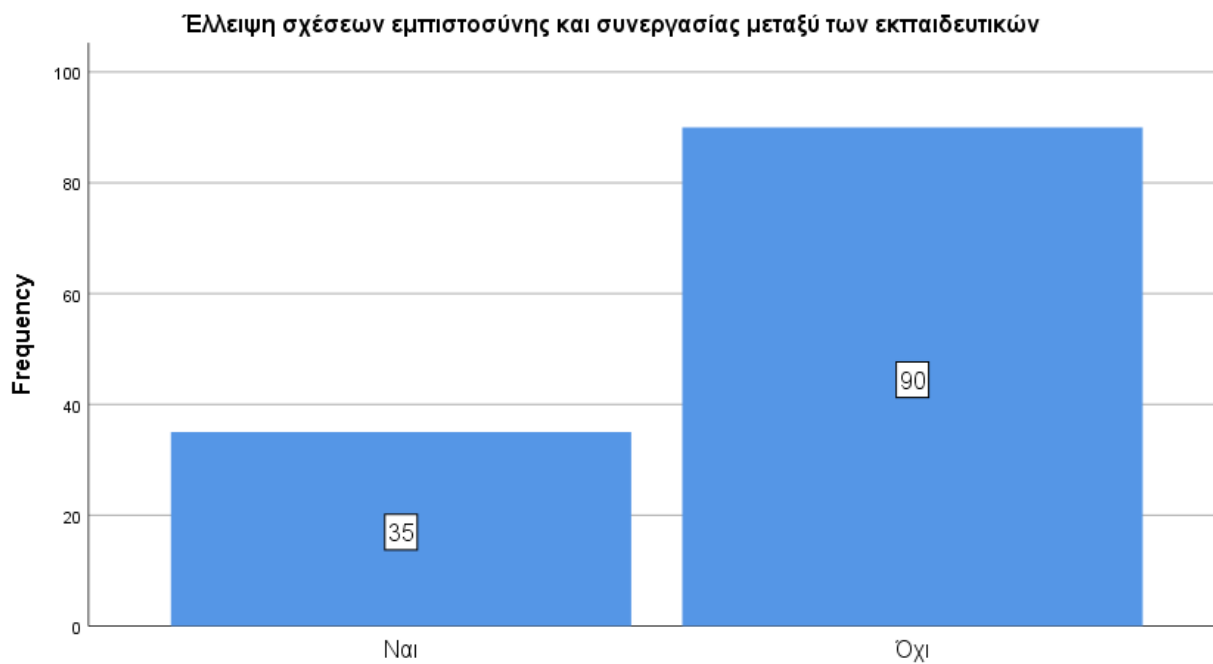
**Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής**  
**Διάγραμμα 52. Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση διαταραχών διαγωγής**

Αισθάνεστε κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλήματα και συγκρούσεις που δεν μπορείτε να διαχειριστείτε

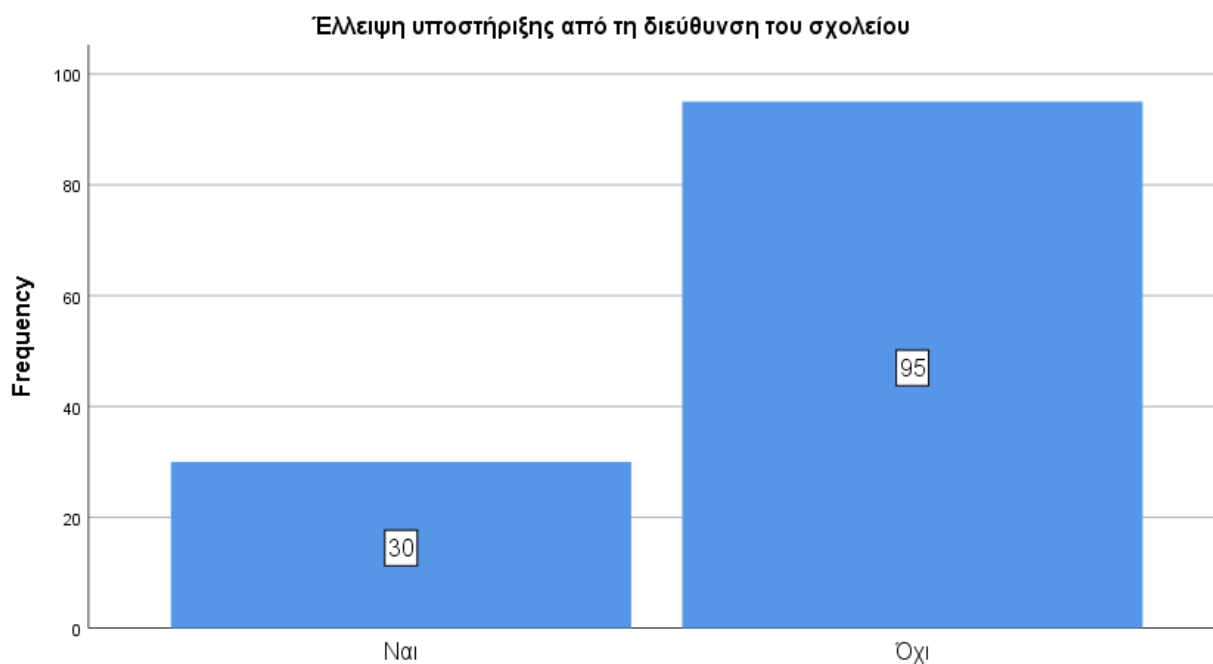


**Διάγραμμα 53.** Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλήματα και συγκρούσεις που δεν μπορούν να διαχειριστούν

Επίσης, το 72% των εκπαιδευτικών (n=90) δήλωσαν πως δεν υπάρχει έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 54) και το 76% (n=95) δήλωσαν πως δεν υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου (Διάγραμμα 55). Ωστόσο, 68% των εκπαιδευτικών (n=85) υποστήριξαν πως υπάρχει έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (Διάγραμμα 56), και 56.8% των εκπαιδευτικών (n=71) δήλωσαν πως υπάρχει έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης, λόγω της τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης (Διάγραμμα 57).

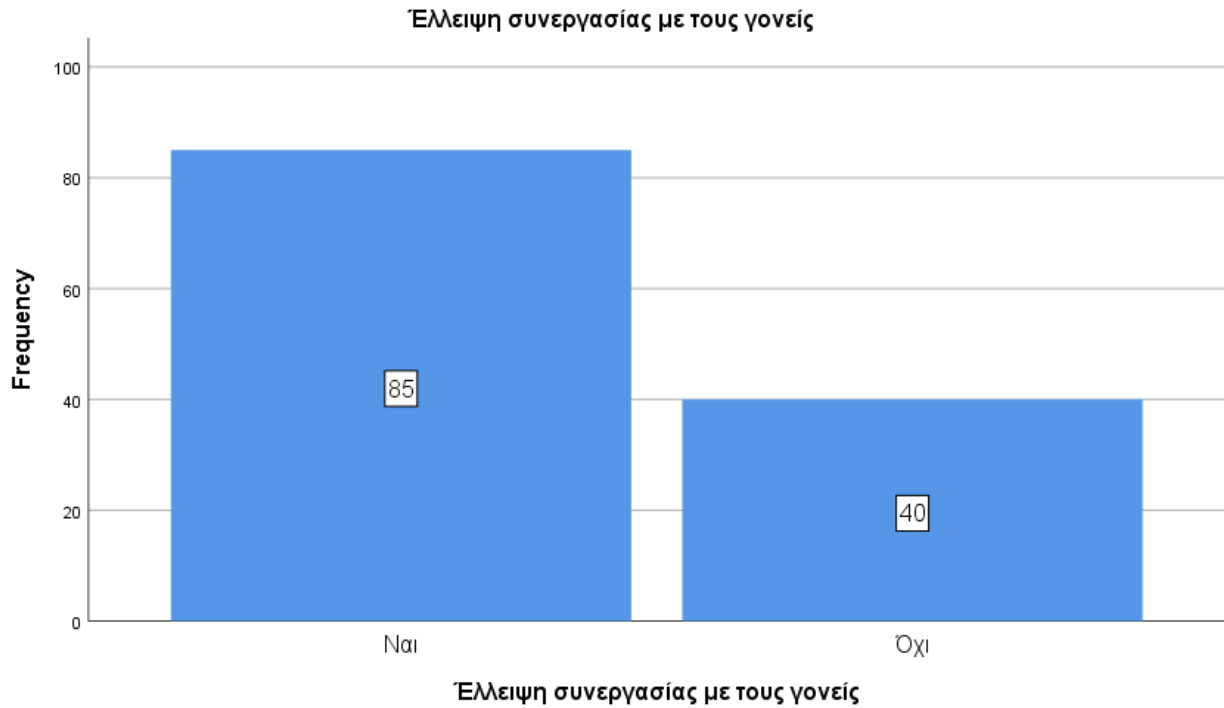


**Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών**  
**Διάγραμμα 54. Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών**



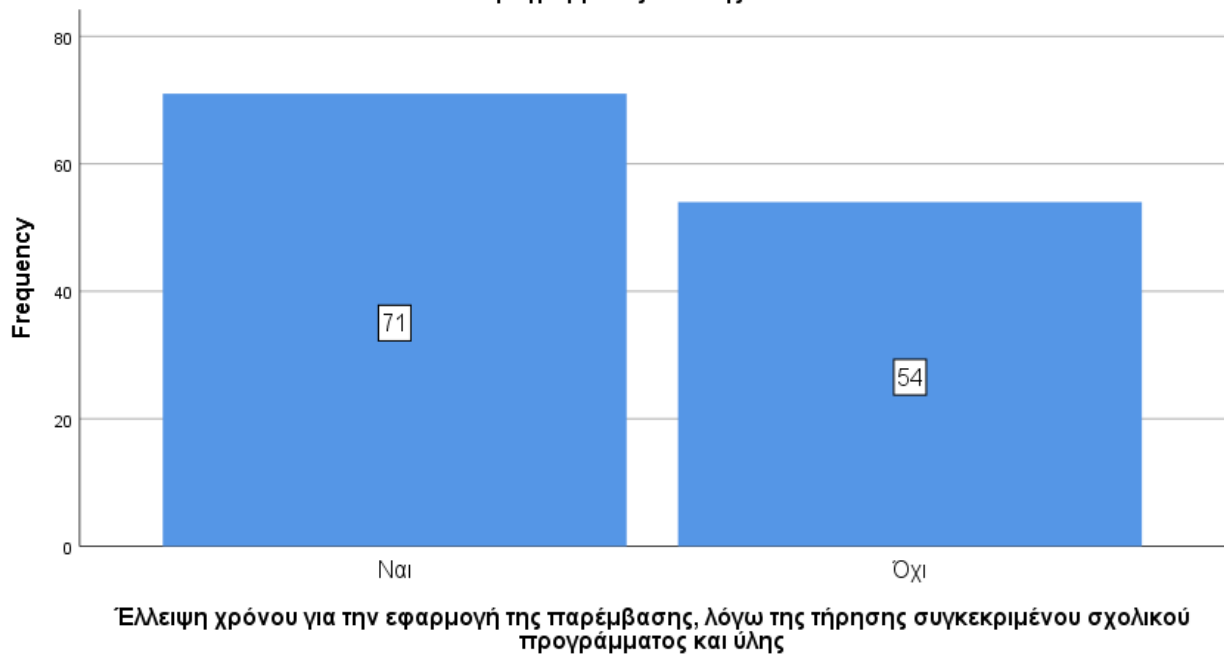
**Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου**  
**Διάγραμμα 55. Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου**





**Διάγραμμα 56. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς**

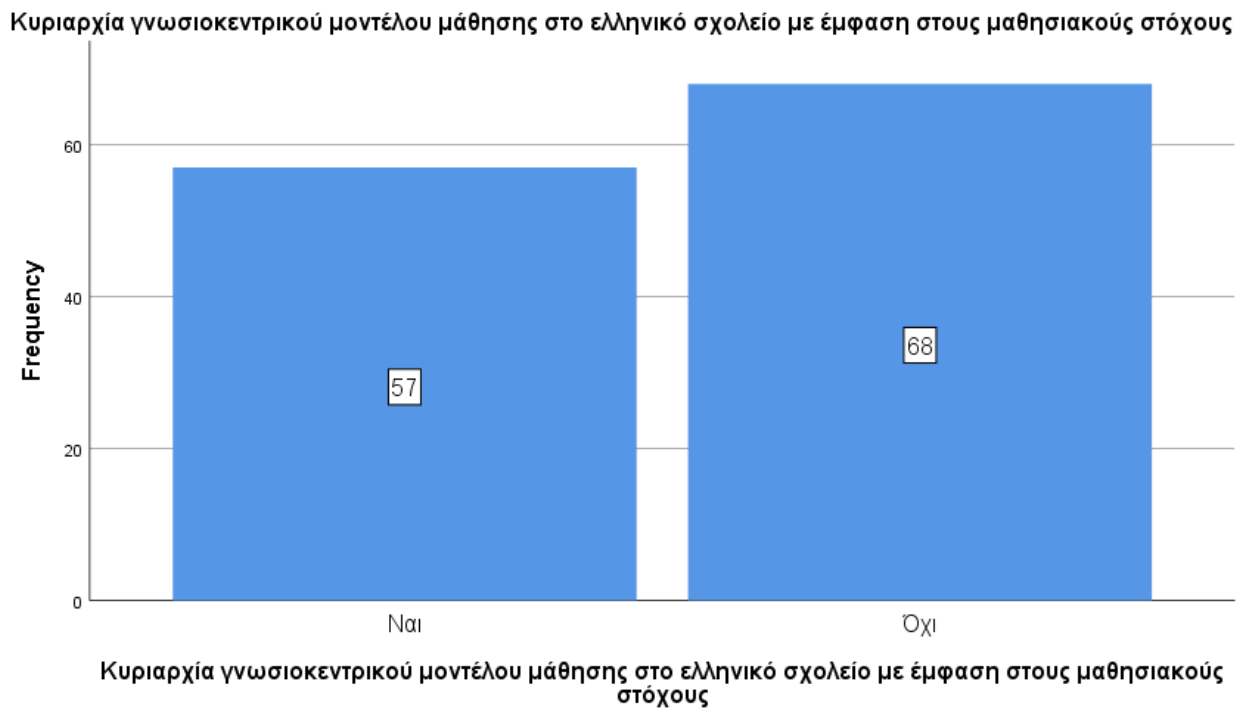
**Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης, λόγω της τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης**



**Διάγραμμα 57. Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης λόγω τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης**

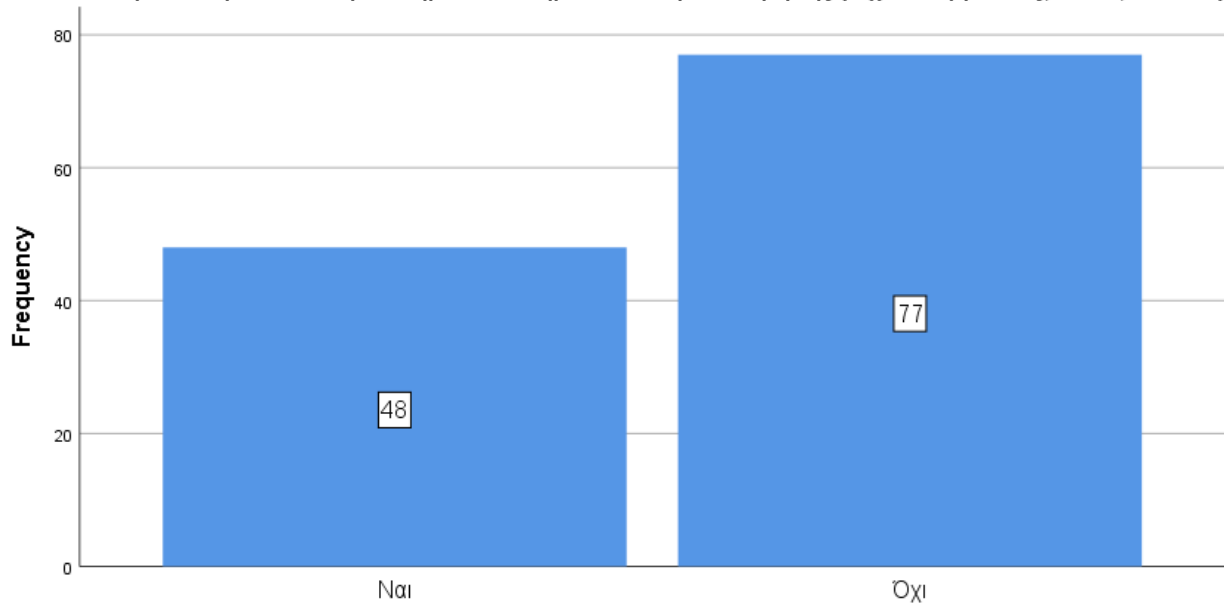
Παράλληλα, το 45.6% των εκπαιδευτικών (n=57) υποστήριξαν πως υπάρχει κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους, ενώ το 54.4% (n=68) υποστήριξαν πως δεν υπάρχει (Διάγραμμα 58). Το 61.6% των

εκπαιδευτικών (n=77) δήλωσαν πως δεν υπάρχει αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης ( σχολ. Σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ ) ενώ το 38.4% (n=48) υποστήριξαν πως υπάρχει αναποτελεσματικότητα (Διάγραμμα 59). Επίσης, το 77.6% των εκπαιδευτικών (n=97) υποστήριξαν πως υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη (Διάγραμμα 60).



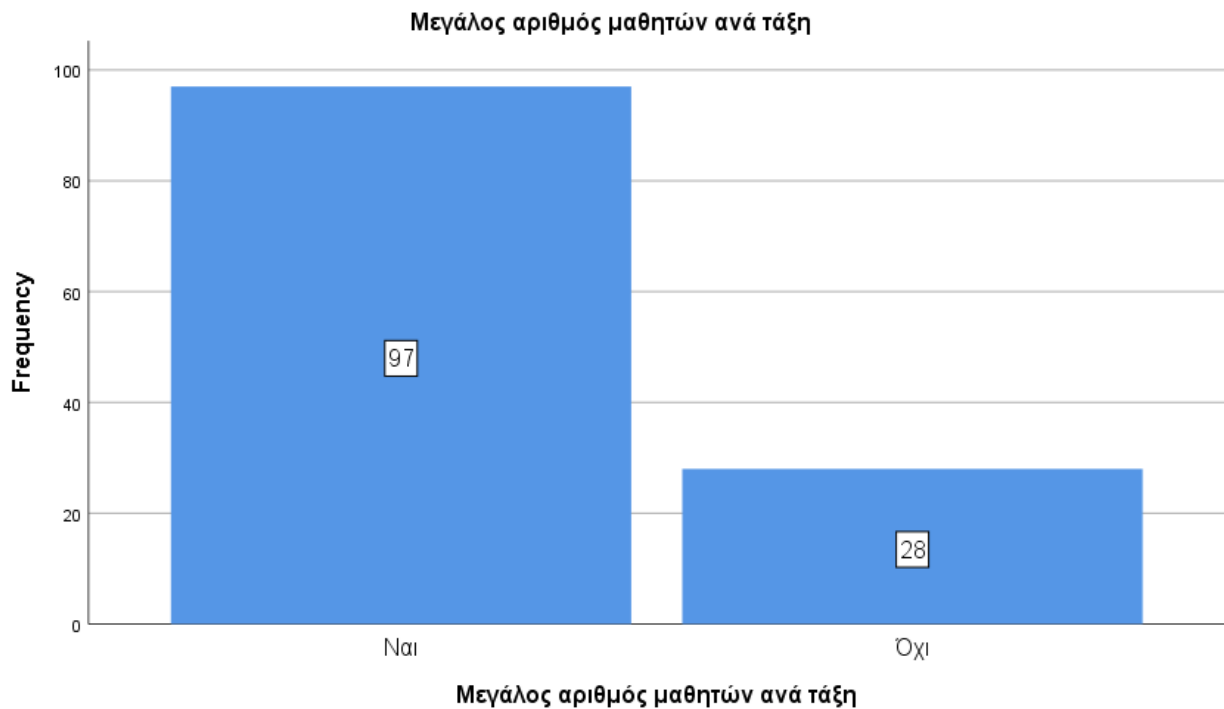
Διάγραμμα 58. Κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους

**Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης ( σχολ. Σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ )**



**Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης ( σχολ. Σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ )**

**Διάγραμμα 59. Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης**



**Διάγραμμα 60. Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη**

Συνοπτικά, τα σημαντικότερα προβλήματα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη ( $M= 1.22$ ,  $SD= .419$ ) και ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς ( $M= 1.32$ ,  $SD= .468$ ).

**Πίνακας 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τα προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση διαταραχών διαγωγής**

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής	125	1,36	,482
Αισθάνεστε κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλήμματα και συγκρούσεις που δεν μπορείτε να διαχειριστείτε	125	1,58	,496
Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	125	1,72	,451
Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου	125	1,76	,429
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς	125	1,32	,468
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης, λόγω της τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης	125	1,43	,497
Κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους	125	1,54	,500
Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης ( σχολ. Σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ )	125	1,62	,488
Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη	125	1,22	,419
Valid N (listwise)	125		

## 7.2 Επαγωγική στατιστική

Αρχικά, για να βρεθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν one-way Anova. Επιλέχθηκε αυτό το στατιστικό τεστ καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή (ηλικία) έχει πάνω από 3 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene (Πίνακας 5), διαπιστώθηκε ότι από τις 16 μεταβλητές υπό εξέταση, διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις ( $sig > 0.05$ ) επομένως έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Anova. Βρέθηκε ότι από τις 16 μεταβλητές, οι 3 έχουν άνισες μέσες τιμές ( $sig > 0.05$ ), συνεπώς για τις μεταβλητές αυτές υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 6). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών ( $M= 3.68$ ,  $SD= .781$ ) υποστήριζαν περισσότερο ότι ένας μαθητής με

διαταραχές διαγωγής εκφοβίζει, απειλεί η τρομοκρατεί άλλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών ( $M= 3.07$ ,  $SD= .704$ ) το υποστήριξαν αυτό λιγότερο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών ( $M= 3.59$ ,  $SD= .797$ ) υποστήριξαν περισσότερο ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών ( $M= 3.07$ ,  $SD= .799$ ) το υποστήριξαν αυτό λιγότερο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών ( $M= 4.04$ ,  $SD= .763$ ) υποστήριξαν περισσότερο ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί 51-67 ετών ( $M= 3.59$ ,  $SD= .756$ ) το υποστήριξαν αυτό λιγότερο (Πίνακας 7). Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων για την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα την ηλικία τους.

Έπειτα, για να βρεθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν independent t-tests. Επιλέχθηκε αυτό το στατιστικό τεστ καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή (ειδικότητα) έχει από 2 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene, διαπιστώθηκε ότι από τις 16 μεταβλητές υπό εξέταση, όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις ( $\text{sig} > 0.05$ ) επομένως έγινε έλεγχος μέσων τιμών με t-tests. Βρέθηκε ότι από τις 16 μεταβλητές, οι 15 έχουν ίσες μέσες τιμές, ενώ μόνο η μεταβλητή «Πλαστογραφεί» έχει άνισες μέσες τιμές ( $\text{sig 2-tailed}= 0.049$ ), συνεπώς για τη μεταβλητή αυτή υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 8). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ( $M= 2.94$ ,  $SD= 1.08$ ) υποστήριξαν περισσότερο ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής πλαστογραφεί, ενώ οι δάσκαλοι/ες ( $M= 2.58$ ,  $SD= .966$ ) το υποστήριξαν αυτό λιγότερο (Πίνακας 9). Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων για την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα την ειδικότητά τους.

Πίνακας 5. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Based on Mean	2,239	2	122	,111
	Based on Median	1,276	2	122	,283
	Based on Median and with adjusted df	1,276	2	117,730	,283
	Based on trimmed mean	2,184	2	122	,117
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	Based on Mean	1,130	2	122	,326
	Based on Median	,616	2	122	,542
	Based on Median and with adjusted df	,616	2	120,707	,542
	Based on trimmed mean	1,287	2	122	,280
Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	Based on Mean	1,222	2	122	,298
	Based on Median	,722	2	122	,488
	Based on Median and with adjusted df	,722	2	113,054	,488
	Based on trimmed mean	1,031	2	122	,360
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα	Based on Mean	1,618	2	122	,202
	Based on Median	,717	2	122	,490
	Based on Median and with adjusted df	,717	2	116,540	,490
	Based on trimmed mean	1,622	2	122	,202
Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	Based on Mean	,483	2	122	,618
	Based on Median	,160	2	122	,852
	Based on Median and with adjusted df	,160	2	120,189	,852
	Based on trimmed mean	,346	2	122	,708
Έχει πραγματοποιήσει κλοπή	Based on Mean	,297	2	122	,743
	Based on Median	,120	2	122	,887
	Based on Median and with adjusted df	,120	2	118,936	,887

	Based on trimmed mean	,281	2	122	,755
Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	Based on Mean	1,380	2	122	,256
	Based on Median	,650	2	122	,524
	Based on Median and with adjusted df	,650	2	115,247	,524
	Based on trimmed mean	1,076	2	122	,344
Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών	Based on Mean	,401	2	122	,671
	Based on Median	,754	2	122	,473
	Based on Median and with adjusted df	,754	2	113,402	,473
	Based on trimmed mean	,465	2	122	,629
Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά	Based on Mean	,118	2	122	,889
	Based on Median	,323	2	122	,724
	Based on Median and with adjusted df	,323	2	84,133	,725
	Based on trimmed mean	,057	2	122	,944
Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία ( κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο )	Based on Mean	,678	2	122	,509
	Based on Median	,202	2	122	,817
	Based on Median and with adjusted df	,202	2	114,350	,817
	Based on trimmed mean	,589	2	122	,557
Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	Based on Mean	,611	2	122	,545
	Based on Median	,456	2	122	,635
	Based on Median and with adjusted df	,456	2	120,576	,635
	Based on trimmed mean	,538	2	122	,586
Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται	Based on Mean	,715	2	122	,491
	Based on Median	,333	2	122	,717
	Based on Median and with adjusted df	,333	2	120,426	,717
	Based on trimmed mean	,509	2	122	,602
Πλαστογραφεί	Based on Mean	,441	2	122	,644

	Based on Median	,269	2	122	,765
	Based on Median and with adjusted df	,269	2	120,844	,765
	Based on trimmed mean	,422	2	122	,657
Μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του	Based on Mean	,517	2	122	,598
	Based on Median	,658	2	122	,519
	Based on Median and with adjusted df	,658	2	121,893	,519
	Based on trimmed mean	,575	2	122	,564
Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας	Based on Mean	2,605	2	122	,078
	Based on Median	2,106	2	122	,126
	Based on Median and with adjusted df	2,106	2	120,832	,126
	Based on trimmed mean	2,930	2	122	,057
Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο	Based on Mean	2,232	2	122	,112
	Based on Median	3,298	2	122	,040
	Based on Median and with adjusted df	3,298	2	120,077	,040
	Based on trimmed mean	2,280	2	122	,107

**Πίνακας 6. Ανονα για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Between Groups	4,879	2	2,440	3,724	,027
	Within Groups	79,921	122	,655		
	Total	84,800	124			
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	Between Groups	6,887	2	3,443	5,043	,008
	Within Groups	83,305	122	,683		



	Total	90,192	124			
Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	Between Groups	2,307	2	1,153	1,282	,281
	Within Groups	109,805	122	,900		
	Total	112,112	124			
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα	Between Groups	2,947	2	1,473	2,000	,140
	Within Groups	89,853	122	,737		
	Total	92,800	124			
Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	Between Groups	4,511	2	2,256	3,804	,025
	Within Groups	72,337	122	,593		
	Total	76,848	124			
Έχει πραγματοποιήσει κλοπή	Between Groups	1,130	2	,565	,692	,503
	Within Groups	99,670	122	,817		
	Total	100,800	124			
Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	Between Groups	,430	2	,215	,225	,799
	Within Groups	116,370	122	,954		
	Total	116,800	124			
Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών	Between Groups	2,406	2	1,203	1,129	,327
	Within Groups	129,962	122	1,065		
	Total	132,368	124			
Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά	Between Groups	4,126	2	2,063	2,458	,090
	Within Groups	102,402	122	,839		
	Total	106,528	124			
Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία ( κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο )	Between Groups	1,311	2	,656	,772	,464
	Within Groups	103,601	122	,849		
	Total	104,912	124			
Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	Between Groups	,352	2	,176	,212	,809

	Within Groups	101,120	122	,829		
	Total	101,472	124			
Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται	Between Groups	,364	2	,182	,231	,794
	Within Groups	96,324	122	,790		
	Total	96,688	124			
Πλαστογραφεί	Between Groups	3,765	2	1,883	1,787	,172
	Within Groups	128,523	122	1,053		
	Total	132,288	124			
Μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του	Between Groups	1,001	2	,500	,376	,687
	Within Groups	162,407	122	1,331		
	Total	163,408	124			
Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας	Between Groups	2,807	2	1,404	1,084	,342
	Within Groups	157,993	122	1,295		
	Total	160,800	124			
Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο	Between Groups	1,954	2	,977	,941	,393
	Within Groups	126,718	122	1,039		
	Total	128,672	124			

**Πίνακας 7. Διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών**

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Έως 35 ετών	15	3,07	,704	,182	2,68	3,46	2	4
	36-50 ετών	78	3,68	,781	,088	3,50	3,86	2	5
	51 έως 67 ετών	32	3,50	,916	,162	3,17	3,83	2	5
	Total	125	3,56	,827	,074	3,41	3,71	2	5
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	Έως 35 ετών	15	3,07	,799	,206	2,62	3,51	2	5
	36-50 ετών	78	3,59	,797	,090	3,41	3,77	2	5
	51 έως 67 ετών	32	3,13	,907	,160	2,80	3,45	2	5
	Total	125	3,41	,853	,076	3,26	3,56	2	5
Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	Έως 35 ετών	15	3,87	,834	,215	3,40	4,33	2	5
	36-50 ετών	78	4,04	,763	,086	3,87	4,21	2	5
	51 έως 67 ετών	32	3,59	,756	,134	3,32	3,87	2	5
	Total	125	3,90	,787	,070	3,76	4,04	2	5

**Πίνακας 8. Independent t-tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών**

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
						95% Confidence Interval of the Difference				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Equal variances assumed	,192	,662	1,367	123	,174	,203	,149	-,091	,498
	Equal variances not assumed			1,380	117,740	,170	,203	,147	-,089	,495
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	Equal variances assumed	,084	,773	,640	123	,523	,099	,154	-,207	,404
	Equal variances not assumed			,637	112,085	,525	,099	,155	-,208	,406
Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	Equal variances assumed	1,705	,194	,608	123	,545	,105	,172	-,236	,445
	Equal variances not assumed			,620	120,845	,537	,105	,169	-,230	,439
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα	Equal variances assumed	,515	,474	,299	123	,765	,047	,157	-,263	,357
	Equal variances not assumed			,303	118,779	,762	,047	,155	-,260	,354
Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	Equal variances assumed	1,945	,166	,415	123	,679	,059	,143	-,223	,342
	Equal variances not assumed			,408	105,703	,684	,059	,145	-,229	,347
	Equal variances assumed	,013	,909	,247	123	,805	,040	,163	-,283	,364

Έχει πραγματοποιήσει κλοπή	Equal variances not assumed			,247	114,227	,805	,040	,163	-,283	,364
Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	Equal variances assumed	1,633	,204	-,438	123	,662	-,077	,176	-,425	,271
	Equal variances not assumed			-,429	104,666	,669	-,077	,179	-,433	,279
Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών	Equal variances assumed	2,293	,133	-,792	123	,430	-,148	,187	-,518	,222
	Equal variances not assumed			-,777	105,569	,439	-,148	,190	-,525	,229
Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά	Equal variances assumed	,520	,472	-1,747	123	,083	-,290	,166	-,619	,039
	Equal variances not assumed			-1,759	116,861	,081	-,290	,165	-,617	,037
Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία ( κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο )	Equal variances assumed	,224	,637	-1,541	123	,126	-,255	,165	-,582	,072
	Equal variances not assumed			-1,547	115,715	,125	-,255	,165	-,581	,071
Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	Equal variances assumed	3,339	,070	-,812	123	,419	-,133	,164	-,457	,191
	Equal variances not assumed			-,828	120,891	,409	-,133	,160	-,450	,185
Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται	Equal variances assumed	,306	,581	-,888	123	,377	-,142	,160	-,458	,174
	Equal variances not assumed			-,889	114,931	,376	-,142	,159	-,457	,174
Πλαστογραφεί	Equal variances assumed	,000	,988	-1,991	123	,049	-,367	,184	-,732	-,002

	Equal variances not assumed			-1,959	106,543	,053	-,367	,187	-,738	,004
Μένει έξω τη νύχτα	Equal variances assumed	2,200	,141	-,435	123	,664	-,091	,208	-,502	,321
χωρίς την άδεια των γονιών του	Equal variances not assumed			-,444	121,107	,658	-,091	,204	-,494	,313
Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας	Equal variances assumed	,013	,909	-,354	123	,724	-,073	,206	-,481	,335
	Equal variances not assumed			-,354	114,047	,724	-,073	,206	-,482	,336
Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο	Equal variances assumed	1,387	,241	-1,365	123	,175	-,250	,183	-,613	,113
	Equal variances not assumed			-1,387	120,125	,168	-,250	,180	-,607	,107

**Πίνακας 9. Διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών**

<b>Group Statistics</b>					
	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πλαστογραφεί	Δάσκαλος/α	71	2,58	,966	,115
	Εκπαιδευτικός ειδικοτήτων	54	2,94	1,089	,148

Έπειτα, για να βρεθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση διαταραχών διαγωγής ανάλογα το φύλο των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν independent t-tests. Επιλέχθηκε αυτό το στατιστικό τεστ καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή (φύλο) έχει από 2 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene, διαπιστώθηκε ότι και οι 16 μεταβλητές υπό εξέταση έχουν άνισες διακυμάνσεις ( $\text{sig} > 0.05$ ) επομένως έγινε έλεγχος μέσων τιμών με t-tests. Βρέθηκε ότι από τις 16 μεταβλητές, οι 8 έχουν άνισες μέσες τιμές ( $\text{sig} 2 \text{ tailed} < 0.05$ ), συνεπώς για τις μεταβλητές αυτές υπάρχει στατιστική συσχέτιση (Πίνακας 10). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες υποστήριζαν περισσότερο ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους ( $M= 3.74$ ,  $SD= .746$ ), επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους ( $M= 3.54$ ,  $SD= .783$ ), επιτίθεται σε ζώα ( $M= 3.30$ ,  $SD= .967$ ) και χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα ( $M= 3.48$ ,  $SD= .871$ ). Επίσης, οι γυναίκες ( $M= 4.01$ ,  $SD= .752$ ) υποστήριζαν περισσότερο από τους άνδρες ( $M= 3.68$ ,  $SD= .820$ ) ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους. Ακόμη, οι γυναίκες υποστήριζαν περισσότερο ότι ένας μαθητής με διαταραχές διαγωγής αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα ( $M= 2.32$ ,  $SD= 1.00$ ), λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του ( $M= 3.96$ ,  $SD= .857$ ) και φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας ( $M= 2.60$ ,  $SD= 1.13$ ) (Πίνακας 11). Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι διαφοροποιούνται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγνώριση διαταραχών διαγωγής ανάλογα το φύλο τους.

**Πίνακας 10. Independent t-tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα το φύλο των εκπαιδευτικών**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Equal variances assumed	,866	,354	-3,610	123	,000	-,543	,150	-,841	-,245
	Equal variances not assumed			-3,421	69,421	,001	-,543	,159	-,860	-,226
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	Equal variances assumed	1,332	,251	-2,444	123	,016	-,389	,159	-,705	-,074
	Equal variances not assumed			-2,298	68,102	,025	-,389	,169	-,728	-,051
Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	Equal variances assumed	1,633	,204	-2,502	123	,014	-,444	,177	-,795	-,093
	Equal variances not assumed			-2,612	88,986	,011	-,444	,170	-,782	-,106
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα	Equal variances assumed	,886	,348	-2,182	123	,031	-,354	,162	-,676	-,033
	Equal variances not assumed			-2,235	84,641	,028	-,354	,158	-,669	-,039



Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	Equal variances assumed	2,734	,101	-2,228	123	,028	-,329	,148	-,621	-,037
	Equal variances not assumed			-2,163	73,659	,034	-,329	,152	-,632	-,026
Έχει πραγματοποιήσει κλοπή	Equal variances assumed	,008	,929	-1,695	123	,093	-,289	,170	-,626	,049
	Equal variances not assumed			-1,702	80,326	,093	-,289	,170	-,627	,049
Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	Equal variances assumed	2,387	,125	-2,730	123	,007	-,492	,180	-,849	-,135
	Equal variances not assumed			-2,950	97,393	,004	-,492	,167	-,823	-,161
Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών	Equal variances assumed	2,285	,133	-1,305	123	,194	-,256	,196	-,645	,132
	Equal variances not assumed			-1,363	89,109	,176	-,256	,188	-,629	,117
Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά	Equal variances assumed	,112	,738	,079	123	,937	,014	,177	-,337	,365
	Equal variances not assumed			,078	77,504	,938	,014	,179	-,342	,370
Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία ( κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο )	Equal variances assumed	,000	,991	-1,534	123	,128	-,267	,174	-,612	,078
	Equal variances not assumed			-1,551	81,785	,125	-,267	,172	-,610	,075
Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	Equal variances assumed	,977	,325	-2,384	123	,019	-,403	,169	-,738	-,068

	Equal variances not assumed			-2,300	72,538	,024	-,403	,175	-,753	-,054
Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται	Equal variances assumed	,010	,922	-,521	123	,603	-,088	,169	-,422	,246
	Equal variances not assumed			-,525	81,067	,601	-,088	,167	-,421	,245
Πλαστογραφεί	Equal variances assumed	,133	,716	,889	123	,376	,175	,197	-,215	,565
	Equal variances not assumed			,857	72,335	,394	,175	,204	-,232	,582
Μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του	Equal variances assumed	,104	,748	-,845	123	,400	-,185	,219	-,618	,248
	Equal variances not assumed			-,874	86,908	,384	-,185	,212	-,606	,236
Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας	Equal variances assumed	,821	,367	-2,216	123	,029	-,473	,214	-,896	-,050
	Equal variances not assumed			-2,237	81,506	,028	-,473	,212	-,894	-,052
Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο	Equal variances assumed	1,181	,279	-1,069	123	,287	-,207	,194	-,591	,177
	Equal variances not assumed			-1,118	89,487	,266	-,207	,185	-,576	,161

**Πίνακας 11. Διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα το φύλο των εκπαιδευτικών**

		Group Statistics				
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Άνδρας	41	3,20	,872	,136	
	Γυναίκα	84	3,74	,746	,081	
Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους	Άνδρας	41	3,15	,937	,146	
	Γυναίκα	84	3,54	,783	,085	
Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	Άνδρας	41	2,85	,853	,133	
	Γυναίκα	84	3,30	,967	,105	
Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ως όπλα	Άνδρας	41	3,12	,812	,127	
	Γυναίκα	84	3,48	,871	,095	
Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους	Άνδρας	41	3,68	,820	,128	
	Γυναίκα	84	4,01	,752	,082	
Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	Άνδρας	41	1,83	,803	,125	
	Γυναίκα	84	2,32	1,008	,110	
Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	Άνδρας	41	3,56	,950	,148	
	Γυναίκα	84	3,96	,857	,093	
Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας	Άνδρας	41	2,12	1,100	,172	
	Γυναίκα	84	2,60	1,131	,123	

Επιπρόσθετα, για να βρεθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν independent t-tests. Επιλέχθηκε αυτό το στατιστικό τεστ καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή (ειδικότητα) έχει από 2 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene, διαπιστώθηκε ότι από τις 8 μεταβλητές υπό εξέταση, όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις ( $\text{sig} > 0.05$ ) επομένως έγινε έλεγχος μέσω των τιμών με t-tests. Βρέθηκε ότι από τις 8 μεταβλητές, οι 7 έχουν ίσες μέσες τιμές, ενώ μόνο η μεταβλητή «Κάνετε χρήση επαίνων» έχει άνισες μέσες τιμές ( $\text{sig 2-tailed} = 0.024$ ), συνεπώς για τη μεταβλητή αυτή υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 12). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι/ες ( $M = 4.45$ ,  $SD = .604$ ) κάνουν μεγαλύτερη χρήση επαίνων από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $M = 4.15$ ,  $SD = .878$ ) (Πίνακας 13). Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ελέγχθηκε και η αξιοπιστία με το συντελεστή Cronbach alpha. Διαπιστώθηκε ότι  $\alpha = .873$ , συνεπώς υπάρχει πολύ μεγάλη αξιοπιστία.

**Πίνακας 12. Independent t-tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών**

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Κάνετε τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή (αλλαγή θέσης, θρανίου, ομάδας κτλ.)	Equal variances assumed	,008	,930	,091	123	,928	,014	,155	-,293	,321
	Equal variances not assumed			,092	120,025	,927	,014	,153	-,288	,317
Κάνετε χρήση επαίνων	Equal variances assumed	3,864	,052	2,281	123	,024	,303	,133	,040	,565
	Equal variances not assumed			2,172	89,345	,033	,303	,139	,026	,579
Κάνετε χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών ( πόντοι που ανταλλάσσονται με κάτι που επιλέγει ο μαθητής )	Equal variances assumed	,345	,558	-,239	123	,811	-,040	,168	-,373	,292
	Equal variances not assumed			-,244	121,154	,808	-,040	,165	-,366	,286
Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού ( π.χ. παιχνίδι ρόλων, μίμηση προτύπων )	Equal variances assumed	,173	,678	1,236	123	,219	,162	,132	-,098	,423
	Equal variances not assumed			1,232	113,039	,220	,162	,132	-,099	,424

Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου ( το οποίο διαμορφώνετε μαζί με το μαθητή )	Equal variances assumed	,611	,436	1,748	123	,083	,361	,207	-,048	,770
	Equal variances not assumed			1,735	111,011	,086	,361	,208	-,051	,774
Άμεση τιμωρία ( κόστος αντίδρασης -> ζητάω συγγνώμη, επανορθώνω )	Equal variances assumed	2,628	,108	-,284	123	,777	-,052	,182	-,411	,308
	Equal variances not assumed			-,292	122,252	,771	-,052	,177	-,402	,298
Έμμεση τιμωρία ( αφαίρεση προνομίων, πόντων, περιορισμός )	Equal variances assumed	1,632	,204	-,286	123	,775	-,046	,161	-,366	,273
	Equal variances not assumed			-,292	121,404	,771	-,046	,158	-,359	,267
Αγνοείτε τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει	Equal variances assumed	5,253	,024	-1,045	123	,298	-,203	,194	-,587	,181
	Equal variances not assumed			-1,010	97,474	,315	-,203	,201	-,601	,196

**Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών**

	Group Statistics				
	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κάνετε χρήση επαίνων	Δάσκαλος/α	71	4,45	,604	,072
	Εκπαιδευτικός ειδικοτήτων	54	4,15	,878	,119

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, απαντήθηκαν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.1. Ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία αναγνωρίζουν τις διαταραχές διαγωγής των μαθητών οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο;) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αναγνώρισης είναι όταν ένας μαθητής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους, όταν δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται και όταν λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Μαυρίδου (2020). Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική ανάλογα με το φύλο τους αντίληψη για την αναγνώριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Συνεπώς, δεν επιβεβαιώθηκε η πρώτη ερευνητική υπόθεση που είχε τεθεί, καθώς δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με την έρευνα της Κατσένου (2007) που έχει πραγματοποιηθεί, αλλά και με την έρευνα της Μαυρίδου (2020) η οποία μάλιστα βρήκε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα με τον αν οι εκπαιδευτικοί είναι γενικής ή ειδικής αγωγής. Παρόλα αυτά, η Naganandini (2018) διαπίστωσε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.2. Πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις διαταραχές διαγωγής των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο;) διαπιστώθηκε ότι οι κυριότεροι τρόποι διαχείρισης των διαταραχών αγωγής είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και ζητούν την συνδρομή του και ότι ενημερώνουν τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Το ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς και ζητούν τη συνδρομή τους για τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής έχει επιβεβαιωθεί και από τον Δουλγέρη (2014). Άλλοι τρόποι

διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι η διαμόρφωση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη, η διατήρηση μιας καλά οργανωμένης τάξης με σαφές δομημένο πρόγραμμα, και η θέσπιση ξεκάθαρων κανόνων για τη λειτουργία της τάξης. Συνεπώς, επιβεβαιώθηκε η δεύτερη ερευνητική υπόθεση καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βιώνουν αισθήματα συμπάθειας απέναντι στο μαθητή αλλά και ευθύνης προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις διαταραχές διαγωγής. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Κατσένου (2007). Επίσης, και ο Δουλγέρης (2014) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να θεσπίζουν ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης και να είναι υποστηρικτικοί με τους μαθητές με διαταραχές διαγωγής.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.3. Ποιες είναι οι διαφορές που παρουσιάζουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη δόμηση προγράμματος παρέμβασης για τη διαχείριση μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής στο σχολικό πλαίσιο;) διαπιστώθηκε ότι οι παρεμβάσεις δεν διαφοροποιούνται ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Naganandini (2018). Οι κυριότερες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι είναι η χρήση επαίνων και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί τροποποιούν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άμεσες και έμμεσες τιμωρίες. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Κατσένου, 2007; Μαυρίδου, 2020; Δουλγέρης, 2014; Κουρκούτας, 2011). Μάλιστα, ο Δουλγέρης (2014) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι αποτελεσματικές οι τιμωρίες και οι ποινές στην καταστολή των απείθαρχων συμπεριφορών, εν αντιθέσει με τις αμοιβές και τους επαινούς. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται καθώς διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση/διαχείριση και τη δημιουργία παρεμβάσεων για διαταραχές διαγωγής συνεργάζονται τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τον σχολικό διευθυντή.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Ε.Ε.4. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη



διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής;) διαπιστώθηκε ότι τα κυριότερα προβλήματα είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής. Η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και οι συγκρούσεις με τους γονείς διαπιστώθηκαν ως σημαντικά εμπόδια και την έρευνα της Μαυρίδου (2020) και του Δούλγερη (2014). Αντίθετα, με την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα λιγότερο σημαντικά προβλήματα είναι η έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου, η αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης, αλλά και το ότι αισθάνονται κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλλήματα και συγκρούσεις που δεν μπορούν να διαχειριστούν. Και ο Δούλγερης (2014) διαπίστωσε παρόμοια ευρήματα, επισημαίνοντας μάλιστα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν γνωρίζουν πως να διαχειριστούν τις διαταραχές διαγωγής αφού δεν είχαν αντίστοιχο μάθημα διαχείρισης τάξης στις βασικές σπουδές τους και δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Επίσης, ο Δούλγερης (2014) βρήκε πως ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μια τάξη είναι σημαντικό εμπόδιο, και ειδικά εφόσον μια μεγάλη μερίδα παιδιών μέσα στην κάθε σχολική τάξη έχει διαταραχές διαγωγής. Συνεπώς, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε αφού ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θυμό και ψυχικό πόνο κατά την διαχείριση ενός μαθητή με διαταραχές διαγωγής. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με την έρευνα της Κατσένου (2007).

Τέλος, στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα είχε και ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και δεν ανταποκρίνεται στις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Δεύτερον, δεν πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις με τα έτη προϋπηρεσίας και τις σπουδές, προκειμένου να βρεθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αναγνώριση, στις παρεμβάσεις και στα προβλήματα κατά την διαχείριση των διαταραχών διαγωγής. Τρίτον, δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες εμφάνισης των διαταραχών διαγωγής.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία διερεύνησε την αναγνώριση και τη διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των διαταραχών διαγωγής μαθητών δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αφενός δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα που να έχει εστιάσει στην περιοχή αυτή, και αφετέρου στο ότι γενικότερα στην Ελλάδα είναι πολύ λίγη η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με την αναγνώριση και τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής. Συνεπώς, η εργασία αυτή φώτισε το βιβλιογραφικό αυτό κενό.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αναγνώρισης είναι όταν ένας μαθητής είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους, όταν δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται και όταν λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του. Επίσης, βρέθηκε ότι κυριότεροι τρόποι διαχείρισης των διαταραχών αγωγής είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου και ζητούν την συνδρομή του και ότι ενημερώνουν τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Οι κυριότερες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών είναι η χρήση επαίνων και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, ενώ τα σημαντικότερα προβλήματα κατά τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής.

Συμπερασματικά, προτείνεται στο μέλλον να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που να αφορούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη και τους τρόπους με τους οποίους αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τις

διαταραχές διαγωγής. Χρήσιμη είναι επίσης η σύγκριση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τις διαταραχές διαγωγής, ώστε να διερευνηθεί ποιες παρεμβάσεις είναι πραγματικά οι αποτελεσματικότερες. Προτείνεται επίσης και η διερεύνηση των απόψεων των σχολικών διευθυντών σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που τα παιδιά εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση σχετικά με την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alberta Learning (2000). *Teaching students with emotional disorders and/or mental illnesses*. Edmonton, AL: Alberta Learning, Special Programs Branch.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*. Washington: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*. Washington: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2015). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM- V* (μτφρ-επιμ. Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Λίτσας ιατρικές εκδόσεις.

Armstrong, D. (1995). *Power partnership: patents, children and special educational needs*. London: Routledge.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Baker, K. (2008). Conduct disorders in children and adolescents. *Pediatrics and child health*, 19(2), 73-78.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs N. J: Prentice Hall.

Barkley, R., & Benton, C. (2013). *Your defiant child: 8 steps to better behavior* (2nd ed.). New York: Guilford.

Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H. J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.

- Bear, G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction and long – term social development. *School Psychology Review*, 27 (1), 724 – 742.
- Bornstein, M.H., Jager, J., & Putnick, D.L. (2017). Sampling in Developmental Science: Situations, Shortcomings, Solutions, and Standards. *Developmental Review*, 33 (4), 357–370.
- Bruder, M.–B., (1997). Η εξασφάλιση της έγκαιρης παρέμβασης και της ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης σε προσχολικά κέντρα της τοπικής κοινότητας, Χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής παροχής υπηρεσιών. Στο Ε. Τάφα, (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και Συμπεριφοράς* (σ. 130 –153). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Capstick, J. (2005). Pupil and Staff Perceptions of Rewards at a Pupil Referral Unit. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10 (2), 95-117.
- Cheng, Y., Chiang, H.-C., Ye, J., & Cheng, L.-H. (2010). Enhancing empathy instruction using a collaborative virtual learning environment for children with autistic spectrum conditions. *Computers & Education* , 55 (4), 1449-1458.
- Chitiyo, M., & Wheeler, J. J. (2009). Challenges faced by school teachers in implementing positive behavior support in their school systems. *Remedial and Special Education*, 30(1), 58-63.
- Christensen, B., & Johnson, L. (2012). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th edition). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colvin, G., Kame'enui, E. J., & Sugai, G. (1993). School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education. *Education and Treatment of Children*, 16, 361- 381.
- Connor, D.F., Steeber, J., & McBurnett, K. (2010). A Review of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Complicated by Symptoms of Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(5), 427-440.
- Department of Education and Science (2007a). *Special Educational Needs: A Continuum of Support. Guidelines for Teachers*. Dublin: Stationery Office.
- Department of Education and Science (2007b). *Special Educational Needs: A Continuum of Support. Resource Pack for Teachers*. Dublin: Stationery Office.

Department of Education and Skills (2010a). *Behavioural Emotional and Social Difficulties-A Continuum of Support. Guidelines for Teachers*. Dublin: Department of Education and Skills.

Department of Education and Skills (2010b). *Special Educational Needs: A Continuum of Support for Post-Primary Schools. Guidelines for Teachers*. Dublin: Department of Education and Skills.

Department of Education and Skills (2010c). *Special Educational Needs: A Continuum of Support for Post-Primary Schools. Resource Pack for Teachers*. Dublin: Department of Education and Skills.

Durlac, J. A. (1995). *Scholl-based prevention programs for children and adolescents*. London: Sage Publications.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2008). *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Fernández, A. M., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile: Empathy in a different cultural context. *European Journal of Psychological Assessment*, 27 (3), 179-185.

Fink, A. H. & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.

Fogelman, K (1992). The long term effects of truancy, *Association for child Psychology and Psychiatry Newsletter*, 14 (2), 57-61.

Forgatch, M. S., & Kjøbli, J. (2016). Parent management Training—Oregon model: Adapting intervention with rigorous research. *Family Process*, 55(3), 500-513.

Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence. *Social*, 41, 4, 347-361.

Galloway, D. (1985). *Schools, pupils and special educational needs*. London: Croom Helm.

Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell memorial lecture. *International Journal of Disability*, 44 (3), 193 –206.

Golstein, A. P. & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching pro – social skills*. Champaign: Research Press.

Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8 (1), 1-10.

Hanko, G. (2001). *Increasing competence through collaborative problem solving*. London: Cromwell Press.

Herbert, M. (1989α). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1989β). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά, Αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιού και εφήβου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (2009). *Τα όρια στη συμπεριφορά των παιδιών- θετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hersov, L., & Berg, I. (1980). *Out of School: Modern Perspectives in Truancy and School Refusal*. Chichester: Wiley.

Hill, DJ. (2005). Conduct disorders. *Psychiatry*, 4(7), 57-60.

Hinshaw, S. P., & Lee, S. S. (2003). Conduct and oppositional defiant disorders. In E.J. Mash & R.A. Barkley (eds), *Child psychopathology* (pp. 144-198). New York: Guilford Press.

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

Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2), 173-184.

Hutchinson, L. M., Hastings, R. P., Hunt, P. H., Bowler, C. L., Banks, M. E., & Totsika, V. (2014). Who's Challenging Who? Changing attitudes towards those whose behavior challenges. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(2), 99-109.

ILEA (1996). *Parental involvement in secondary schools*. Great Britain: ILEA.

Kazdin, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161-178.

Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, I., & Mayer L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 2, 259-281.

Kelly, Á., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 161-181.

Komijani, M. (2009). A look on treatment strategies for conduct disorder. *International journal of humanities and social sciences*, 95, 40-45.

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (eds.), *Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties. International perspectives on inclusive education* (Vol. II, pp. 93-106). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Lacey, N. (2000). *Narrative and Genre : Key Concepts in Media Studies*. London: Macmillan Press.

Lacey, P. (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.

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

Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA, USA. Association for Supervision & Curriculum Development.

Miller, B. (2002). *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη –Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ABEE.

Molnar, A., & Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Molnar, A., & Lindquist, B. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Naganandini, R. (2018). Knowledge on prevention of conduct problems among school teachers. *International Journal of Advances in Nursing Management*, 6(2), 1-3.



NCSE (2012). *The Education of Students with Challenging Behaviour arising from Severe Emotional Disturbance/ Behavioural Disorders*. USA: NCSE.

Nelson, W. M., Finch, A. J., & Hart, K. J. (2006). *Conduct disorders: A practitioner's guide to comparative treatments*. New York: Springer Publishing Company.

O'Reilly, D. (2005). *Conduct disorder and behavioural parent training : Research and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2002). *Safe, supportive and successful schools: Step by step*. Longmont, CO: Sopris West.

Perez – Conzalez, R., Garcia, R., & Gomez – Artica, A. (2004). A Survey of Teacher Perceptions of the School Psychologist's Skills in the Consultation Process. *School Psychology International*, 25 (1), 30-41.

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.

Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice* , 21 (1), 37-52.

Quinn, M. M., Osher, D., Warger, C., Hanles, T., Bader, B., et al. (2000). *Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioural Problems*. USA: Center for Effective Collaboration and Practice American Institutes for Research.

Reid, K. (1982). Disruptive behaviour and persistent school absenteeism. In N. Frude, & H. Gault (Eds), *Disruptive Behaviour in Schools* (pp.112-135). Chichester: John Wiley.

Reid, K. (1986). *Disaffection from School*. London: Methuen.

Reinke, W. M. & Herman, K.C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviours in youth. *Psychology in the Schools*, 39 (5): 549-560.

Rekalidou, G., & Karadimitriou, K. (2014). Practices of early childhood teachers in Greece for managing behavior problems: A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 784 – 789.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Τόπος.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Englewood Cliffs: N. J., Prentice – Hall.

Rolon-Arroyo, B., Arnold, D.H., & Harvey, E.A. (2014). The Predictive Utility of Conduct Disorder Symptoms in Preschool Children: A 3-Year Follow-Up Study. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(3), 329–337.

Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York: Cambridge University Press.

Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 55 –70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.

Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties* , 18 (4), 374-395.

Shechtman, Z., & Tutian, R. (2016). Teachers treat aggressive children: An outcome study. *Teaching and Teacher Education*, 58, 28-34.

Slavin, E.R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2009). *Oppositional defiant disorder: A guide for families. Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder*. Washington, DC: AACAP.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25.

Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: Examples using conjoint behavioural consultation and selfmanagement. *International Journal of Special Education* , 20 (2), 73-84.

Zahn-Waxler, C., Shirlcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275- 303.

Βάμβουκας Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Βασιλείου, Π.Σ. (2005). *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού* (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Διατμηματικό ΠΜΣ «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μειονότητες και Φύλο», κατεύθυνση Εγκληματολογίας.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δουλγέρης, Γ. (2014). *Η διαχείριση της μαθητικής απειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο, Ιστορική ανασκόπηση και σημερινή πραγματικότητα* (Διπλωματική εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΠΜΣ «Σχολική Παιδαγωγική και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση».

Εκπαιδευτικό υλικό ΙΔΕΚΕ (2005). *Συμβουλευτική γονέων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Ζ. (2000). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κατσένου, Κ (2007). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική ενσωμάτωση εφήβων με διαταραχές στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας.

Κιτσάκη, Β. (2010). *Η Βία στη Σχολική Ζωή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τομ. Β.: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα Παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία* , 10 (2-3), 95-309.

- Μαλικιώτου-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη, χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρίδου, Ε. (2020). *Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΠΜΣ «Δια βίου μάθηση και ειδική αγωγή».
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιλανάκη, Ε. (2011). Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πρόληψη υποεπίδοσης στη σχολική μονάδα- ο ρόλος της συμβουλευτικής. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»* (σ.812-820). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2000). *Κείμενα Κοινωνιολογίας της οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παναγιωτάκης, Α. (2011). Η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Ο ρόλος της συνεργασίας του ψυχολόγου και του ειδικού παιδαγωγού. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»* (σ.68-82). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολαραϊζή, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής*

Αγωγής «Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα» (τομ. 1, σελ. 184-205). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, «Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»* (σ.75-84). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παπά, Β., (2001). *Συμβουλευτικοί σταθμοί: Δομές στήριξης εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών* [online]. Ανακτήθηκε από <http://ssn-peiraia.att.sch.gr/ssn/arthro1.htm> [πρόσβαση 5 Σεπτεμβρίου 2020].

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 62-75.

Τεμπρίδου, Α. (2013). Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ορισμό και τα αίτια των δυσκολιών συμπεριφοράς και συναισθήματος (ΔΣΣ). *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 80-91.

Χατζηκαλλία Α.Θ. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών – Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων* [online]. Ανακτήθηκε από <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Xatzikallia.doc> [πρόσβαση 4 Σεπτεμβρίου 2020].

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

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών " Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" της Σχολής Οικονομίας και Διοίκησης και του τμήματος Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να καταγράψει την αναγνώριση των διαταραχών διαγωγής σε μαθητές και τη διαχείριση τους στο σχολικό πλαίσιο. Είναι απολύτως ανώνυμο και οποιαδήποτε πληροφορία που θα δώσετε, αποβλέπει αποκλειστικά στην εξυπηρέτηση της έρευνας που διεξάγεται. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί λίγα λεπτά από τον χρόνο σας. Αρχικά, καλείστε να συμπληρώσετε κάποια ατομικά στοιχεία και στη συνέχεια να απαντήσετε σε μερικές ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Η συμμετοχή σας θα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την ανταπόκριση, τη συνεργασία και την υπομονή σας.

Γκουδίνια Σοφία

#### **A. ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία :

- Έως 35
- 36 έως 50
- 51 έως 67

3. Ειδικότητα :

- δάσκαλος/α
- εκπαιδευτικός ειδικοτήτων

4. Έτη προϋπηρεσίας :

- 1-9
- 10-19
- 20-29
- 30 και πάνω

5. Σπουδές :

- πτυχίο ΑΕΙ
- μεταπτυχιακό
- επιμορφωτικά σεμινάρια

**B. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ**

Ένας μαθητής με Διαταραχές Διαγωγής ( απάντηση σε κάθε ερώτηση χωριστά : 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πολύ συχνά )

1. Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους
2. Επιτίθεται σωματικά σε άλλους ανθρώπους

3. Επιτίθεται σωματικά σε ζώα
4. Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη ( μολύβι, ψαλίδι, σχολικά είδη, αιχμηρά αντικείμενα, μαχαίρι κ.α.) ως όπλα
5. Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους
6. Έχει πραγματοποιήσει κλοπή
7. Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα
8. Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών
9. Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του και την κακή του συμπεριφορά
10. Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία ( κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο )
11. Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του
12. Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται
13. Πλαστογραφεί
14. Μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του
15. Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας
16. Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο  
( Απάντηση σε κάθε ερώτηση με ναι ή όχι )
17. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα περισσότερο από έξι μήνες
18. Οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του μαθητή
19. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα ( σχολείο και σπίτι )

## **Γ. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

α. Όταν έρχεστε αντιμέτωποι με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εντός της τάξης ( απάντηση σε κάθε ερώτηση χωριστά : 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πολύ συχνά )

1. Στηρίζετε στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί



2. Υιοθετείτε μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα
3. Διαμορφώνετε θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο μαθητή, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη
4. Διατηρείτε μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα
5. Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες για τη λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες κι εφαρμόσιμες συνέπειες
6. Απελπίζεστε συχνά λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσετε τη σχέση σας με το μαθητή
7. Λαμβάνετε υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή
8. Προχωρείτε σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά
9. Ακολουθείτε εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή με βάση την οποία σχεδιάζετε την παρέμβασή σας
10. Επιλέγετε να εμπλέξετε τον μαθητή στην παρέμβαση
11. Εφαρμόζετε λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση
12. Προτιμάτε να μην προχωράτε σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος
13. Χρησιμοποιείτε μέσα που σχεδιάζετε οι ίδιοι, για να αξιολογήσετε τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγξετε τους στόχους που θέτετε

β. Όταν αποφασίζετε να μεταφέρετε το πρόβλημα εκτός της τάξης τότε ( απάντηση σε κάθε ερώτηση χωριστά : 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πολύ συχνά )

1. Συζητάτε το πρόβλημα με της συναδέλφους της και επιδιώκετε να το λύσετε ομαδικά
2. Συνεργάζεστε με της υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου
3. Ενημερώνετε το διευθυντή του σχολείου και ζητάτε την συνδρομή του
4. Ενημερώνετε της γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και της δυσκολίες που αντιμετωπίζει
5. Επιχειρείτε να συνεργαστείτε με της γονείς και να της συμπεριλάβετε στην παρέμβαση

6. Απευθύνεστε της θεσμοθετημένες υπηρεσίες για επιμόρφωση και καθοδήγηση ( σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, ΚΕΣΥ ) κυρίως εντός του σχολείου

#### **Δ. ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

α. Για να ενισχύσετε την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τακτικές ( απάντηση σε κάθε ερώτηση χωριστά : 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πολύ συχνά )

1. Κάνετε τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή ( αλλαγή θέσης, θρανίου, ομάδας κτλ.)
2. Κάνετε χρήση επαίνων
3. Κάνετε χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών ( πόντοι που ανταλλάσσονται με κάτι που επιλέγει ο μαθητής )
4. Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού ( π.χ. παιχνίδι ρόλων, μίμηση προτύπων )
5. Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου ( το οποίο διαμορφώνετε μαζί με το μαθητή )

β. Για την απόσβεση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς εφαρμόζετε ( απάντηση σε κάθε ερώτηση χωριστά : 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πολύ συχνά )

1. Άμεση τιμωρία ( κόστος αντίδρασης -> ζητάω συγγνώμη, επανορθώνω )
2. Έμμεση τιμωρία ( αφαίρεση προνομίων, πόντων, περιορισμός )
3. Αγνοείτε τη συμπεριφορά έως ότου αγνοήσει και σβήσει

#### **Ε. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ**

Με ποια από τα παρακάτω προβλήματα έρχεστε αντιμέτωποι στην προσπάθειά σας να εξαλείψετε τη μη επιθυμητή συμπεριφορά ; ( οι απαντήσεις μπορεί να είναι περισσότερες από μία )

1. Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής
2. Αισθάνεστε κούραση, ενοχές, αδυναμία, ματαίωση, εκνευρισμό, θυμό, διλήματα και συγκρούσεις που δεν μπορείτε να διαχειριστείτε
3. Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
4. Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου
5. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς
6. Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης, λόγω της τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης
7. Κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους
8. Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης ( σχολ. Σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ )
9. Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!**