



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

Διπλωματική Εργασία

«Παρεμβάσεις του Εκπαιδευτικού που βοηθούν στη βελτίωση των συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην Κεντρική Μακεδονία»

του/της

ΚΟΝΔΥΛΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Στάμου Ελένη

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

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος, 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 CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος, 2021

Η Δηλούσα: Κονδυλίδου Ελένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φαινόμενο της παιδικής παραβατικότητας είναι μια πραγματικότητα που λαμβάνει συνεχώς αυξητικές τάσεις στη σύγχρονη κοινωνία. Οι Διαταραχές Διαγωγής αποτελούν έναν από τους βασικότερους λόγους εμφάνισης αυτών των αποκλίνουσων συμπεριφορών, οι οποίες παρατηρούνται σε όλα τα περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού που τις εκδηλώνει. Συγκεκριμένα στον σχολικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής. Έχοντας ως δεδομένο τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου στην διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκρίνονται στις επιταγές της νέας πραγματικότητας και να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα συμπεριφορικά προβλήματα που παρουσιάζονται στις τάξεις τους. Αυτό είναι και το θέμα που ερευνά η παρούσα εργασία, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που βελτιώνουν τη συμπεριφορά παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση επί του θέματος όπου επεξηγείται λεπτομερειακά η εν λόγω διαταραχή. Στη συνέχεια, ακολουθούν δύο κεφάλαια στα οποία παρουσιάζεται το φαινόμενο ύπαρξης των συμπεριφορικών προβλημάτων στον σχολικό χώρο και οι τρόποι με τους οποίους επιλέγουν να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να τα βελτιώσουν. Τέλος, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις, βάσει των οποίων κινήθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς και τα αποτελέσματα από τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με 122 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας. Τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις και απέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές παρέμβασης στη διαδικασία μάθησης αποσκοπώντας στην βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής, με κυρίαρχες την ανατροφοδότηση της επιθυμητής συμπεριφοράς και την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: αποκλίνουσα συμπεριφορά, συμπεριφορικά προβλήματα, τεχνικές παρέμβασης, στάσεις εκπαιδευτικών, διαταραχές διαγωγής, σχολικό περιβάλλον.

Abstract

The phenomenon of juvenile delinquency is a reality that is constantly receiving increasing trends in modern society. Behavioral Disorders are one of the main reasons for the occurrence of these deviant behaviors, which are observed in all social environments of the child who manifests them. Specifically in the school environment, teachers are confronted daily with problematic behaviors of students with Behavioral Disorders. Given the importance of the school's role in educating a child, teachers need to meet the demands of the new reality and successfully address the behavioral problems that arise in their classrooms. This is also the subject of this paper, the interventions of teachers that improve the behavior of children with Behavioral Disorders. In the first part, the theoretical one, a bibliographic review is made on the subject where this disorder is explained in detail. Then, there are two chapters that present the phenomenon of behavioral problems in the school environment and the ways in which teachers choose to intervene to improve them. Finally, in the research part of the work are presented the research hypotheses, based on which the questionnaire was started, as well as the results from the research data collected. The research was completed with 122 participating teachers of Primary education, from prefectures of Central Macedonia. The final conclusions confirmed the initial hypotheses and showed that teachers use specific techniques to intervene in the learning process with the aim of improving the behavior of children with Behavioral Disorders, with predominant feedback of the desired behavior and teaching social skills to students.

Keywords: deviant behavior, behavioral problems, intervention techniques, teacher attitudes, behavioral disorders, school environment

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ. 4
Abstract	σελ. 6
Εισαγωγή	σελ. 8

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Διαταραχές Διαγωγής	σελ.10
1.2 Συμπτωματολογία ατόμων με Διαταραχές Διαγωγής	σελ.12
1.3 Αίτια εμφάνισης των Διαταραχών Διαγωγής	σελ.14
1.4 Διαταραχές Διαγωγής και Επιθετικότητα	σελ.15
1.5 Διαταραχές Διαγωγής στη σχολική πραγματικότητα	σελ.18
1.6 Διαταραχές Διαγωγής και Συννοσηρότητα	σελ.19
1.7 Διαταραχές Διαγωγής και τρόποι αντιμετώπισης στο σχολείο	σελ.20

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και στάσεις δασκάλων	σελ.22
2.2 Βασικές αρχές διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη	σελ.25
2.3 Παρουσίαση του φαινομένου στην Ελλάδα	σελ.26

Κεφάλαιο 3^ο

3. Τρόποι Παρέμβασεις Εκπαιδευτικών	σελ.27
3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα συμπεριφορικά προβλήματα	σελ.27
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών	σελ.28
3.3 Τροποποίηση της Συμπεριφοράς του μαθητή	σελ.32
3.4 Γραφήματα Τροποποίησης της Συμπεριφοράς	σελ.33
3.5 Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης	σελ.34
3.6 Η Τεχνική της Κερκόπορτας	σελ.35
3.7 Σύναψη Συμβολαίου με τον αποκλίνοντα μαθητή	σελ.35
3.8 Απομάκρυνση του μαθητή	σελ.36
3.9 Συνεργασία με την οικογένεια	σελ.36
3.10 Ποινές	σελ.37

3.11 Συνεργασία του Εκπαιδευτικού με Ειδικούς φορείς	σελ.38
3.12 Συνεργατική Μάθηση	σελ.38
3.13 Ενίσχυση της προσωπικότητας του μαθητή	σελ.40

Κεφάλαιο 4^ο

4. Ερευνητικό Μέρος	σελ.42
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις	σελ.42
4.2 Μεθοδολογία	σελ.44
4.2.1 Δειγματοληψία	σελ.44
4.2.2 Μέσο Συλλογής Δεδομένων	σελ.44
4.3 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων	σελ.46
4.3.1 Ανάλυση Δείγματος	σελ.46
4.4 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	σελ.49
4.4.1 Περιγραφική Στατιστική	σελ.49
4.4.2 Επαγωγική Στατιστική	σελ.53

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Συμπεράσματα	σελ.80
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	σελ.82
5.3 Προτάσεις	σελ.82

Βιβλιογραφία	σελ.83
Ερωτηματολόγιο	σελ.92

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συνεχώς αυξητική τάση στα περιστατικά των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα αποκλίνουσων και παραβατικών συμπεριφορών στο σχολικό χώρο (Ματσόπουλος, 2005). Πρόκειται για ένα φαινόμενο που τείνει να πολλαπλασιάζεται την τελευταία δεκαετία, κυρίως στις σύγχρονες κοινωνίες. Ωστόσο, η επιθετικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης και εμφανίζεται ακόμα και στις πολύ μικρές ηλικίες. Στο σχολικό περιβάλλον, εκδηλώνεται από τους παραβατικούς μαθητές με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους, αλλά και την σχολική περιουσία. Βέβαια, το πρόβλημα της μαθητικής παραβατικότητας δεν αποτελεί πρωτοφανές φαινόμενο, ούτε υφίσταται αποκλειστικά και μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο συναντάται στις περισσότερες χώρες και απασχολεί όλους τους κοινωνικούς φορείς τους, οι οποίοι καλούνται με ορθές και αποτελεσματικές τεχνικές να το αντιμετωπίσουν στο μέγιστο δυνατό.

Οι αιτίες από τις οποίες απορρέουν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών είναι ποικίλες. Κοινωνικοί λόγοι, χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο οικογένειας, ελλιπής φροντίδα από τους γονείς, καθώς και η ύπαρξη ψυχοπαθητικών διαταραχών όπως αυτή της Διαταραχής Διαγωγής.

Η Διαταραχή Διαγωγής είναι μια μορφή ψυχοπαθολογίας, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσα από ορισμένα προβλήματα συμπεριφοράς και εμφανίζεται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων ανά τον κόσμο. Συγκεκριμένα στις ΗΠΑ, είναι μία από τις πιο συχνές διαταραχές που παρατηρείται στην παιδική ηλικία και διαγνώσκεται στο 3-5% των παιδιών που παρουσιάζουν αντίστοιχα συμπτώματα. Τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή, εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά στα περισσότερα κοινωνικά πλαίσια στα οποία συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα των συνομηλίκων. Συγκεκριμένα όμως στο σχολικό περιβάλλον, λόγω της καθημερινής παρουσίας και επικοινωνίας του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του, εμφανίζονται συχνά εμπόδια που δυσχεραίνουν σημαντικά την ομαλή λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας.

Μπροστά σε αυτό το απαιτητικό κοινωνικό αντίκτυπο, το σχολείο της σημερινής εποχής έχει αλλάξει ρόλο και δεν αποτελεί πλέον μόνο μέσο απόκτησης γνώσεων και κοινωνικοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν και

άλλες πτυχές των κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες φαντάζουν πρωτόγνωρες και εξαιρετικά απαιτητικές. Έτσι δημιουργείται η επιτακτική ανάγκη, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναδιαρθρωθούν ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας και να προσφέρουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως δυσκολιών.

Οι εκπαιδευτικοί κατέχοντας το βασικό ρόλο των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να εμπλουτίζουν διαρκώς τις γνώσεις τους και να ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας. Απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους, με απώτερο σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας. Αποκτώντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, θα γίνουν οι ίδιοι πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των αποκλινουσών συμπεριφορών.

Η παρούσα εργασία λοιπόν, πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν τις διαστάσεις και τις πτυχές των Διαταραχών Διαγωγής και κατ'επέκταση των αποκλινουσων συμπεριφορών που απορρέουν από αυτές στο σχολικό χώρο. Επιπλέον, ερευνάται εάν και με ποιον τρόπο εντάσσουν συγκεκριμένες ενέργειες και τεχνικές παρεμβάσης στην καθημερινή τους διδασκαλία αποσκοπώντας στη βελτίωση των συμπεριφορών των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Διαταραχές Διαγωγής

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όλο και πιο συχνά το ανησυχητικό φαινόμενο να εκδηλώνονται αποκλίνουσες και παραβατικές συμπεριφορές από παιδιά μικρής ηλικίας. Αυτές οι σοβαρές και επίμονες μορφές παραπτωματικής και προβληματικής συμπεριφοράς, καταγράφονται στην ψυχοπαθολογία με τον όρο Διαταραχές Διαγωγής. Ωστόσο ο όρος αυτός καλύπτει μια πληθώρα διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς, δημιουργώντας αναγκαία την αποσαφήνισή του και των συνοδών συμπτωμάτων της διαταραχής. Το γεγονός αυτό πυροδότησε το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων για περαιτέρω διερεύνηση, έτσι ώστε να εξακριβωθούν τα αίτια που προκαλούν τη Διαταραχή Διαγωγής, καθώς και οι μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισής της.

Με μια πρώτη ματιά, τα παιδιά με την εν λόγω διαταραχή αρνούνται να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες και να συμπεριφέρονται με τον κοινά αποδεκτό τρόπο. Συνήθως διακατέχονται από επιθετικότητα, καταστροφική διάθεση και δολιότητα στις πράξεις τους καταπατώντας τα δικαιώματα άλλων. Ο βασικός ορισμός της Διαταραχής Διαγωγής σύμφωνα με το DSM-5 (American Psychiatric Association) αναφέρεται σε ένα πρότυπο συμπεριφοράς, επίμονης και επαναλαμβανόμενης, σύμφωνα με την οποία, το άτομο το οποίο την εκδηλώνει παρουσιάζει αρνητική στάση απέναντι στους ηθικούς, κοινωνικούς και νομικούς κανόνες της κοινωνίας. Ωστόσο, ο παραπάνω ορισμός απαιτεί την αποσαφήνιση και επεξήγηση των επιμέρους χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής, έτσι ώστε να μην θεωρηθεί αόριστος και μη τεκμηριωμένος.

Αναλυτικότερα, τα κύρια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς της Διαταραχής Διαγωγής σύμφωνα πάντα με το DSM-5 (American Psychiatric Association) είναι η έντονη επιθετικότητα, όπως ο εκφοβισμός και η εξαπάτηση των άλλων, ο βασανισμός ή η θανάτωση ζώων και η κατοχή επικίνδυνων αντικειμένων όπως μαχαίρια, αιχμηρά αντικείμενα κ.α., με σκοπό την πρόκληση σωματικής βλάβης ή ξυλοδαρμού των

συνομηλικών. Συχνή είναι η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε περιστατικά κλοπής, βανδαλισμού, καταστροφής ξένης περιουσίας, ακόμα και εμπρησμού. Επίσης, παρατηρείται άρνηση και αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον και αδικαιολόγητη απουσία από το σπίτι για σημαντικό χρονικό διάστημα χωρίς την άδεια ή την ενημέρωση των γονέων. Σπανιότερα, σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αποτελεί χαρακτηριστικό ο εξαναγκασμός συνομηλικού να συμμετάσχει σε σεξουαλικές δραστηριότητες και σε ιδιαίτερα σκληρά περιστατικά παρενόχλησης.

Ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο συναντώνται τα παραπάνω συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς, κατατάσσεται η σοβαρότητα της Διαταραχής Διαγωγής. Διακρίνονται τρεις κλίμακες, η ήπια, η μέτρια και η σοβαρή συμπτωματολογία. Σύμφωνα με το διαγνωστικό στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-5), στην ήπια κλίμακα περιλαμβάνονται κυρίως συμπεριφορές όπως η απουσία από το σπίτι ή το σχολείο χωρίς την άδεια του γονέα και η λεκτική παραβατικότητα, συμπεριφορές οι οποίες δημιουργούν μικρά προβλήματα στους άλλους. Η μέτρια μορφή περιλαμβάνει συμμετοχή σε μικροκλοπές και βανδαλισμούς ξένης περιουσίας. Στην σοβαρή μορφή, όπου οι αντίστοιχες συμπεριφορές προξενούν σοβαρή βλάβη στους άλλους, συγκαταλέγονται η σωματική βία, ο εξαναγκασμός σε συμμετοχή σεξουαλικών πράξεων και ο ξυλοδαρμός συνομηλικού ή ο εκφοβισμός με χρήση όπλου.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, αποτελούν τα βασικά κριτήρια για να διαχωρίσει κάποιος τη Διαταραχή Διαγωγής από τυχαία περιστατικά βίας και παραβατικής συμπεριφοράς που συναντώνται καθημερινά πλέον στην κοινωνία της σύγχρονης εποχής. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλές φορές η συμπεριφορά των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής εκλαμβάνεται από τρίτους ως προσωπική εγκληματική επιλογή και όχι ως απόρροια μιας ψυχικής νόσου. Για να διαγνωσθεί ένα παιδί με Διαταραχή Διαγωγής, αποτελεί προϋπόθεση να έχουν εμφανισθεί τρία από τα προαναφερθέντα κριτήρια τους τελευταίους δώδεκα μήνες και συγχρόνως ένα κριτήριο κατά τους τελευταίους έξι.

Ολοκληρώνοντας τα κύρια σημεία της Διαταραχής Διαγωγής όπως αυτή παρουσιάζεται στο DSM-5 (American Psychiatric Association), πρέπει να σημειωθεί πως η ηλικία στην οποία εκδηλώνεται μια αντίστοιχη συμπεριφορά ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, δύναται να εκδηλώνεται τόσο στην παιδική ηλικία με την παρατήρηση ενός τουλάχιστον χαρακτηριστικού, έπειτα στην εφηβική ηλικία χωρίς καμία εμφάνιση χαρακτηριστικού πριν την ηλικία των δέκα ετών και τέλος με την

εκδήλωση χαρακτηριστικού, όπου η ηλικία κατά την οποία εμφανίστηκε για πρώτη φορά δεν μπορεί να διευκρινιστεί.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία καταγράφεται ακόμη ένας διαχωρισμός της διαταραχής σε δύο τύπους, βασισμένος στην ηλικία εμφάνισης της. Ο πρώτος είναι ο τύπος με έναρξη στην παιδική ηλικία, νωρίτερα από τα 10 έτη και παρατηρείται κυρίως σε αγόρια. Εμφανή χαρακτηριστικά του είναι η επιθετικότητα και οι προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους των παιδιών αυτών. Πληρούν όλα τα κριτήρια πριν φτάσουν ηλικιακά στην εφηβεία και είναι πολύ πιθανό στη μετέπειτα ζωή τους να αναπτύξουν Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας (Μάνος, 1997).

Ο δεύτερος τύπος εμφανίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία, μετά την ολοκλήρωση των 10 ετών. Σε αυτήν την κατηγορία είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστούν σημάδια επιθετικότητας και οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους είναι πιο ομαλές. Τέλος, παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν στο μέλλον Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας (Μάνος, 1997).

1.2. Συμπτωματολογία ατόμων με Διαταραχές Διαγωγής

Τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής παρουσιάζουν εμφανώς σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους, λόγω των ιδιομορφιών που χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά τους. Με μία πρώτη εικόνα, τα παιδιά αυτά φαίνονται στα μάτια τρίτων ως σκληρά και με μεγάλη αυτοπεποίθηση (Octnow, 2019). Στην πραγματικότητα όμως συμβαίνει το αντίθετο. Χαρακτηρίζονται κυρίως από ανασφάλεια και θεωρούν πως οι άνθρωποι γύρω τους είναι επιθετικοί και απειλητικοί μαζί τους (Octnow, 2019).

Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η άρνηση να υπακούν σε κανόνες, δημιουργώντας δυσκολία στην προσπάθεια να ελεγχθούν από κάποιον ενήλικα. Διακατέχονται επίσης από έντονη παρόρμηση, χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τα συναισθήματα και τη θέση των συνανθρώπων τους.

Αρκετά συχνά αντιμετωπίζουν με σκληρή και άκαμπτη στάση προβληματικές καταστάσεις που προκλήθηκαν από τα ίδια, χωρίς να αισθάνονται τύψεις ή μεταμέλεια

(Nelson κ.α., 2006). Σύνηθες φαινόμενο για τα παιδιά αυτά είναι οι αρκετά χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να μένουν στάσιμα στην τάξη, να αποβάλλονται, ή ακόμη και να παρατάνε το σχολείο πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους φοίτηση.

Μεγάλη δυσκολία παρατηρείται επίσης, στις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής, τόσο με συνομηλικούς τους όσο και με ενήλικες του κοντινού τους περιβάλλοντος. Έχοντας αποκτήσει αρνητική φήμη γύρω από το όνομα τους και όντας στιγματισμένα από τις παραβατικές πράξεις τους, καταλήγουν να περιθωριοποιούνται και να λαμβάνουν την απόρριψη από τους γύρω τους. Ορισμένες φορές εκδηλώνονται αδυναμίες σε γνωστικό επίπεδο και αδυνατούν να βρουν λύσεις σε προβλήματα που τους απασχολούν. Χαρακτηριστικό τους αποτελεί η έντονη καχυποψία και συνηθίζουν να προβάλλουν μια εχθρική στάση απέναντι στον κοινωνικό τους περίγυρο (Kazdin,1997).

Παράλληλα, ένα επιπλέον στοιχείο που μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην σοβαρότητα, την εξελικτική πορεία και την αναγκαία αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής είναι η ηλικία κατά την οποία εκδηλώνεται η παραβατική συμπεριφορά, καθώς και το φύλο του παιδιού που την εκδηλώνει. Η πρόωμη έναρξη των συμπτωμάτων είναι κοντά στα 8-10 έτη, ενώ η όψιμη από τα 13 έτη και μετά. Τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπτώματα μετά από τα 10 έτη, εκφράζουν λιγότερη επιθετικότητα σε σχέση με αυτά που έχουν πρόωμη εμφάνιση συμπτωμάτων και συνάπτουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά κοινωνικούς δεσμούς με τους συνομηλικούς τους. Επιπλέον, στην όψιμη έναρξη δεν υπάρχει συσχετισμός με χαμηλή σχολική επίδοση, χαμηλή νοημοσύνη και νευροψυχολογικές διαταραχές. Επομένως, πιο απειλητική θεωρείται η προσχολική ηλικία όταν παρατηρούνται περιστατικά της Διαταραχής Διαγωγής, και αυτό διότι αυξάνονται οι πιθανότητες για κατάχρηση ουσιών και κοινωνική απομόνωση στην ενήλικη ζωή του ατόμου.

Οι έρευνες αποδεικνύουν πως στα αγόρια το ποσοστό εμφάνισης της διαταραχής είναι μεγαλύτερο από ότι στα κορίτσια. Συγκεκριμένα, η αντιστοιχία αυτή είναι 1 προς 4, δηλαδή στα τέσσερα αγόρια με Διαταραχή Διαγωγής αναλογεί ένα κορίτσι (American Psychiatric Association, 1987). Αυτό συνεπάγεται πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στο να παρουσιάσουν παραβατικές συμπεριφορές στο μέλλον, καθώς και να στραφούν πιο εύκολα στην χρήση ουσιών. Ωστόσο, τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν διάφορες άλλες σύνοδες διαταραχές όντας ενήλικα άτομα, όπως η κατάθλιψη ή η σωματοποίηση του άγχους (Nelson κ.α., 2006).

Αναλογιζόμενος κανείς την παραπάνω περιγραφή της Διαταραχής Διαγωγής, είναι σε θέση πλέον να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη σημαντικότητα της αντιμετώπισής της από τους εκάστοτε κοινωνικούς φορείς όπως τους ειδικούς ψυχικής υγείας, το εκπαιδευτικό σύστημα άλλα και το ίδιο το κράτος.

1.3. Αίτια εμφάνισης των Διαταραχών Διαγωγής

Η Διαταραχή Διαγωγής είναι μια μορφή ψυχοπαθολογίας η οποία προσδίδει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο ίδιο το παιδί που την εκδηλώνει, όσο και στον κοινωνικό του περίγυρο. Τα αποτελέσματα των παραβατικών πράξεων που απορρέουν από τη Διαταραχή Διαγωγής, επιφέρουν δυσμενείς επιδράσεις στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση σε όλα τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται και συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις. Στην πραγματικότητα, η Διαταραχή Διαγωγής αποτελεί μια αρκετά δαπανηρή ψυχιατρική διαταραχή, με αποτέλεσμα το κράτος να καλείται να χρηματοδοτήσει προγράμματα αντιμετώπισης και καταστολής της παιδικής παραβατικότητας. Σκοπός του είναι να αποφύγει πιθανές οικονομικές επιβαρύνσεις στο μέλλον, όπως για παράδειγμα τα μεγάλα κόστη φυλάκισης των παραβατικών νέων (O'Reilly, 2005).

Οι αιτίες στις οποίες οφείλεται η ανάπτυξη μιας τέτοιας μορφής ψυχοπαθολογίας είναι πολυάριθμες και αποτέλεσαν σημείο έρευνας για πολλούς επιστήμονες τα τελευταία χρόνια. Γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να συνεισφέρουν στην εκδήλωση της Διαταραχής Διαγωγής. Σημαντική βλάβη σε τμήμα του εγκεφάλου που θεωρείται υπαίτια για την εμφάνιση της διαταραχής, μπορεί να είναι είτε κληρονομική είτε να έχει προκληθεί από κάποιο τραυματισμό. Επιπλέον, ένα παιδί μπορεί να κληρονομήσει ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που εντοπίζονται συχνά στη Διαταραχή Διαγωγής. Ωστόσο, οι κύριοι παράγοντες που κατέχουν τον πρωτεύοντα ρόλο σχετίζονται κυρίως με το οικογενειακό περιβάλλον (Kazdin, 1997).

Η Διαταραχή Διαγωγής συχνά αναπτύσσεται σε κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από αντιξοότητες και κακουχίες. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί μοναδική προϋπόθεση, καθώς εξίσου σημαντικές θεωρούνται και οι

ατομικές διαφορές. Η συχνότητα εμφάνισης της Διαταραχής Διαγωγής είναι ιδιαίτερα υψηλή στις υποβαθμισμένες αστικές περιοχές. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως πολλά από τα παιδιά που εκτίθενται σε προβληματικές καταστάσεις, δεν εμφανίζουν απαραίτητα τη διαταραχή αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες έρευνες έχουν καταλήξει σε σημαντική συσχέτιση της Διαταραχής Διαγωγής κατά την παιδική ηλικία με τη φτώχεια, τη σχολική αποτυχία, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την οικογενειακή βία, την εγκατάλειψη της οικογενειακής εστίας, την γονεϊκή παραμέληση, την κατάθλιψη της μητέρας, τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (Kazdin, 1997). Αν και οι συσχετιζόμενοι κοινωνικοί παράγοντες είναι πολλοί, τρεις από αυτούς θεωρούνται οι κύριοι γενεσιουργοί. Πρώτον η αυστηρή, σκληρή και χωρίς συνέπεια γονεϊκή φροντίδα και η ελλιπής εποπτεία. Δεύτερον, η έκθεση του παιδιού σε τοξικές σχέσεις γονέων που χαρακτηρίζονται από λεκτική και σωματική βία και τρίτον η χαμηλή σχολική επίδοση του παιδιού.

1.4. Διαταραχές Διαγωγής και Επιθετικότητα

Το χαρακτηριστικό της επιθετικότητας στη συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελεί ένα συνηθισμένο φαινόμενο, το οποίο μεταβάλλεται συγχρόνως με την ηλικιακή του ανάπτυξη ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται και ως προς τα αίτια που την προκαλούν.

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012), με τον όρο «συμπεριφορά» νοείται κάθε πράξη ή αντίδραση ενός παιδιού που είναι δυνατόν να εντοπισθεί και να περιγραφεί, όπως και ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται και μέσω αυτής το παιδί εκφράζει την άποψη και τη στάση του απέναντι στον κοινωνικό του περίγυρο και στον ίδιο του τον εαυτό. Ωστόσο, η συμπεριφορά δεν αποτελεί ένα στατικό χαρακτηριστικό ενός παιδιού, αλλά ένα αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας και της λειτουργικότητας του, αντικατοπτρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει την πραγματικότητα (Κουρκούτας, 2007).

Ξεκινώντας από την ηλικία των δύο τριών ετών, τα παιδιά παρουσιάζουν επιθετικότητα όταν αισθανθούν ότι περιορίζονται από τους γονείς τους ή ότι

προσπαθούν να τους επιβληθούν κανόνες και όρια. Ο τρόπος που εκδηλώνουν την αντίδρασή τους είναι συνήθως με κλωτσιές και με χτυπήματα, προσπαθώντας μέσω αυτής της συμπεριφοράς να διατηρήσουν κάποια επιθυμητή σε αυτά κατάσταση ή να αποκτήσουν κάποιο αντικείμενο της αρέσκειας τους π.χ ένα παιχνίδι, μια σοκολάτα. Σε μεγαλύτερες ηλικίες η επιθετική συμπεριφορά παρατηρείται κυρίως σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά μαλώνουν με κάποιον συνομήλικό τους, είτε συμμαθητή τους, είτε με τα αδέρφια τους. Επιλέγουν περισσότερο τη λεκτική επίθεση, κοροϊδεύοντας ή χρησιμοποιώντας απρεπείς λέξεις προς τους άλλους και πιο σπάνια επιδίδονται σε σωματική επίθεση. Όπως γίνεται αντιληπτό, η επιθετικότητα που εμφανίζεται σε αυτήν τη φάση αποσκοπεί στο να προκαλέσει «κακό» σε ένα άλλο παιδί.

Όσον αφορά στη σχολική πραγματικότητα, ο χαρακτηρισμός μη αποδεκτή συμπεριφορά αναφέρεται σε οποιαδήποτε συμπεριφορά η οποία εκτυλίσσεται μέσα στην σχολική τάξη και δυσχεραίνει τη διαδικασία μάθησης, την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως και των μαθητών μεταξύ τους και αποτελεί την αιτία για τη δημιουργία φασαρίας μέσα στη σχολική τάξη. Αυτή η συμπεριφορά, η λεγόμενη μαθητική αταξία, συναντάται σε διάφορες μορφές στον σχολικό χώρο.

Με κατάταξη από την πιο ήπια στην πιο σοβαρή μορφή, παρατηρείται αυτή που έχει ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζει τη μάθηση από την πλευρά του μαθητή π.χ. όταν ο ίδιος ο μαθητής δεν είναι συγκεντρωμένος και δεν προσέχει. Ακολουθεί αυτή που επηρεάζει τη συνολική ροή του μαθήματος και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης π.χ. όταν ο μαθητής διακόπτει το μάθημα και πετάγεται για να μιλήσει. Έπειτα, συναντάται αυτή που πυροδοτεί διαπροσωπικά προβλήματα μεταξύ των μαθητών, εντός και εκτός της σχολικής τάξης όπως είναι η κλοπή ξένων αντικειμένων. Τέλος, έρχεται αυτή που αψηφά την τήρηση των σχολικών κανόνων και χαρακτηρίζεται ως απόλυτα απείθαρχη συμπεριφορά π.χ. βανδαλισμοί, καταστροφή ξένης ιδιωτικής ή δημόσιας περιουσίας κ.α. Βέβαια, όπως επισημαίνει η Κυριακοπούλου (2009), στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές δεν παρουσιάζουν μεμονωμένα μία κατηγορία μαθητικής αταξίας, αλλά συνήθως συνυπάρχουν και εναλλάσσονται διαφορετικές.

Συνοπτικά, οι παραπάνω περιπτώσεις μαθητικής αταξίας θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο πιο γενικές ομάδες. Η πρώτη είναι αυτή στην οποία κατατάσσονται συμπεριφορές που συναντώνται αρκετά συχνά στο μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού και προκαλούν μικρότερη σε ένταση και διάρκεια αναστάτωση μέσα στην τάξη. Η δεύτερη ομάδα είναι αυτή που περιλαμβάνει τις πλέον σοβαρές και επιζήμιες

συμπεριφορές, που παρατηρούνται σπανιότερα στη σχολική καθημερινότητα αλλά επηρεάζουν αρνητικά σε σημαντικό βαθμό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Η αποσαφήνιση της προβληματικής συμπεριφοράς προϋποθέτει μια πιο πολύπλοκη διαδικασία, και αυτό συμβαίνει διότι ο καθορισμός του τι θεωρείται ανεπιθύμητη συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση, είναι συχνά αμφιλεγόμενο θέμα. Ο λόγος που δημιουργείται αυτή η σύγχυση, είναι επειδή δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία να αναγνωρίζονται και να υποστηρίζονται ομόφωνα από όλους ότι είναι υπαίτια για την ύπαρξη ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Ένα σχετικό παράδειγμα, είναι η περίπτωση όπου ένας εκπαιδευτικός επιζητά την απόλυτη ηρεμία μέσα στην σχολική αίθουσα όταν κάνει μάθημα, ενώ κάποιος άλλος εκπαιδευτικός πιστεύει πως η ύπαρξη μίας μικρής δόσης ζωηράδας και ζωντάνιας είναι απολύτως φυσιολογικό για τη σχολική τάξη (Fontana, 1996: Pollard Et Tann, 1993).

Ωστόσο, είναι ξεκάθαρο πως μία συμπεριφορά που έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση ενοχλητικών και αρνητικών συναισθημάτων, τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στους συναθρώπους γύρω του, θεωρείται προβληματική και κατ' επέκταση ανεπιθύμητη (Καλαντζή-Azizi, 1985). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Mash και Wolfe (2001), μια άλλη διατύπωση για την αποσαφήνιση της προβληματικής συμπεριφοράς, υποστηρίζει πως οι ενέργειες και οι πράξεις των παιδιών που δεν ταιριάζουν με την ηλικία τους και σχετίζονται με συγκεκριμένα μοτίβα παραβατικής, προκλητικής και επιθετικής συμπεριφοράς, χαρακτηρίζονται ως προβληματικές. Επιπλέον, ένας ακόμα σχετικός ορισμός, υποστηρίζει πως κάθε επίμονη, σοβαρή και μη συνετή ηλικιακά συμπεριφορά ενός παιδιού, μέσα από την οποία το άτομο συγκρούεται με την κοινωνία που το πλαισιώνει, προκαλώντας δυστυχή συναισθήματα στο ίδιο και αποτυχίες στη σχολική του ζωή, δύναται να χαρακτηρίζεται ως παραβατική συμπεριφορά (Μάνος, 1998).

Όπως αναφέρεται παραπάνω η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών επεκτείνεται και σε άλλους χώρους του σχολείου, εκτός της σχολικής τάξης. Έχουν γίνει αρκετές αναφορές για ανησυχίες σχετικά με επιθετικά περιστατικά μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αρκετά είναι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν συμπεριφορές βίας, εκβιασμού και πειθαναγκασμού από συμμαθητές τους στο σχολικό προαύλιο, γεγονός που φανερώνει την άμεση ανάγκη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους (Αυγητίδου, 2001).

1.5. Διαταραχές Διαγωγής στην σχολική πραγματικότητα

Μέσα από ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτό πως η ύπαρξη της αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο στην Ελλάδα δεν είναι του ίδιου βεληνεκούς σε σχέση με αυτήν άλλων χωρών. Βέβαια, αυτό δεν αποδυναμώνει τη σημαντικότητα της, καθώς το φαινόμενο είναι υπαρκτό και μάλιστα σημειώνει αυξητική τάση, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη αντιμετώπισης του (Μανιάτης, 2010). Άλλωστε, μέσα από ερευνητικά δεδομένα πηγάζει η πεποίθηση πως τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργούν έντονο άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς (Kyriacou, 1996). Επομένως, απόρροια όλων αυτών είναι πως απαιτείται η άμεση αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, ξεκινώντας από τον εντοπισμό των αιτιών που ευθύνονται για την ύπαρξη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Οι κατηγορίες των συμπεριφορικών προβλημάτων που συναντώνται σε ένα σχολικό περιβάλλον είναι αρκετές και διαφέρουν μεταξύ τους. Σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση ενός παιδιού που εμφανίζει αντίστοιχες συμπεριφορές, είναι απαραίτητο αρχικά, να αξιολογείται ο βαθμός σοβαρότητάς τους (Παρασκευόπουλο, 1985). Οι παράγοντες που θα το καθορίσουν αυτό είναι πολλοί, με σημαντικότερους αυτούς που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Αρχικά, ο πιο βασικός παράγοντας είναι η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το σύμπτωμα. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα στην οποία παρατηρείται η αποκλίνουσα συμπεριφορά, τόσο πιο σοβαρή θεωρείται και η περίπτωση. Η ταυτόχρονη εμφάνιση και άλλων συμπτωμάτων αποτελεί έναν ακόμη βασικό παράγοντα. Όσα περισσότερα συμπτώματα εμφανίζονται παράλληλα με την αρχική συμπεριφορά, τόσο πιο επιβαρυνμένο είναι το περιστατικό. Επιπλέον, η ένταση στην οποία αποκλίνει η προβληματική συμπεριφορά από το μέσο φυσιολογικό επίπεδο. Όσο μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται μεταξύ των δύο σημείων, τόσο μεγαλύτερος και ο βαθμός σοβαρότητας του περιστατικού.

Καθοριστική είναι και η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος, όσο πιο έντονο το συναίσθημα αυτό, ανάλογη είναι και η σοβαρότητα του συμπτώματος. Ακολούθως, όσο μεγαλύτερη αδυναμία απαλλαγής του συμπτώματος παρουσιάζει ένα παιδί, έχοντας πλήρη επίγνωση των επιπτώσεων του, τόσο αυξάνεται και η σοβαρότητα του συμπτώματος. Τέλος, καθοριστική είναι και η πιθανότητα ενός παιδιού να έρθει

αντιμέτωπο με τον νόμο. Ορισμένες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα οι κλοπές, η καταστροφική διάθεση, τα ψέματα, είναι αντιδράσεις που εμφανίζονται συχνά σε παιδιά μικρής ηλικίας. Όταν όμως οι συμπεριφορές αυτές, εκδηλώνονται σε τέτοιο βαθμό που να παραβιάζουν σημαντικούς κανόνες και να επιφέρουν επικίνδυνα και επιζήμια αποτελέσματα σε τρίτους, τότε δύναται να χαρακτηριστούν ως αδικήματα και να επωμίζεται τις ανάλογες συνέπειες το άτομο που τις εκδηλώνει (Παρασκευόπουλος, 1985).

1.6. Διαταραχές Διαγωγής και συννοσηρότητα

Με τον όρο συννοσηρότητα περιγράφεται η κατάσταση κατά την οποία στην κλινική εικόνα μιας διαταραχής ενός ατόμου, εμφανίζεται ή συνυπάρχει και κάποια ακόμη διαταραχή, που διαφέρει από την πρώτη αλλά σχετίζεται με αυτήν. Η ύπαρξη της επιδρά αρνητικά στη βαρύτητα και τη χρονιότητα της νόσου. Αυξάνει το βαθμό δυσλειτουργικότητας του ατόμου με τη διαταραχή, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει την ποιότητα ζωής του (Μπαλτά & Παπαρηγόπουλος, 2010).

Η υψηλή συννοσηρότητα που παρουσιάζει η Διαταραχή Διαγωγής με άλλες παθήσεις και η αλληλοκάλυψη των συμπτωμάτων τους, καθιστούν σημαντικά δύσκολη την έγκυρη διάγνωση η οποία δύναται να διαφέρει ανάλογα και με το φύλο και την ηλικία του παιδιού. Τα αγόρια εκδηλώνουν τις πιο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς της διαταραχής, ωστόσο τα κορίτσια μπορεί να εμφανίσουν τη διαταραχή διαγωγής με τη μορφή μιας έμμεσης ή συγκεκαλυμμένης επιθετικότητας. Αυτό εξηγεί το γεγονός ότι τα αγόρια διαγιγνώσκονται συχνότερα με Διαταραχή Διαγωγής απ' ότι τα κορίτσια, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί απόδειξη πως η διαταραχή είναι πραγματικά συχνότερη στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Έτσι λοιπόν, προκειμένου ο ειδικός να καταλήξει σε έγκυρα συμπεράσματα, κρίνεται απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από τα πρόσωπα και τα περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιείται το παιδί.

Η Διαταραχή Διαγωγής εμφανίζει μεγάλο ποσοστό συννοσηρότητας με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, καθώς και με την κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών όπως αλκοόλ, ναρκωτικές ουσίες κ.α. Τα παιδιά

αυτά παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στον αυτοέλεγχο, εκδηλώνουν έντονη σωματική επιθετικότητα και έχουν πιο επίμονη αντικοινωνική συμπεριφορά. Καθεμιά από αυτές αποτελεί ανεξάρτητο και επιβαρυντικό παράγοντα για την εξελικτική πορεία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Babinski et al., 1999).

Επιπλέον, στα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής παρατηρούνται αρκετά συχνά διαταραχές του συναισθήματος, νευρολογικές διαταραχές κ.α. Σε αρκετές περιπτώσεις εντοπίζονται γνωσιακά ελλείμματα και χαμηλό νοητικό υπόβαθρο, ιδίως στο λεκτικό τομέα και ειδική αναγνωστική δυσκολία. Τα παιδιά που εμφανίζουν Διαταραχή Διαγωγής και κατάθλιψη, είναι λιγότερο καταστροφικά και ευερέθιστα. Επιδίδονται πιο σπάνια σε τσακωμούς, επιθετικές πράξεις και βίαιες συμπεριφορές, ενώ συχνά στρέφουν την επιθετικότητα προς τον εαυτό τους (Κολαΐτης, 2012).

1.7. Διαταραχές Διαγωγής και τρόποι αντιμετώπισης τους στην παιδική ηλικία

Το πιο σημαντικό κομμάτι στην αντιμετώπιση της διαταραχής είναι η πρόωπη αναγνώριση των συμπτωμάτων στην παιδική και εφηβική ηλικία και η πρόωπη θεραπευτική παρέμβαση, για να προληφθούν συμπτώματα ψυχοπαθητικότητας που εμφανίζονται σε αυτά τα άτομα κυρίως στην ενήλικη ζωή τους. Σημαντικότερο αποτέλεσμα φαίνεται να έχουν οι ατομικές θεραπευτικές παρεμβάσεις στο παιδί και τους γονείς του (Felton E, Mezzacappa E. 2002).

Σκοπός των θεραπευτικών μοντέλων είναι να κάνουν τα παιδιά που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά να αισθανθούν οικεία και πιο δεμένα με το οικογενειακό τους περιβάλλον. Όταν το παιδί βρίσκεται σε μικρή ηλικία, η παρέμβαση αποσκοπεί στη δημιουργία ενός ασφαλούς οικογενειακού πλαισίου, στην εκπαίδευση των γονέων πάνω σε τεχνικές αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην εξάσκηση των ίδιων των παιδιών να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ευθύνες και τις συνέπειες των πράξεων τους (Hare RD, Neumann CS., 2008)

Σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, τα θεραπευτικά προγράμματα της Διαταραχής Διαγωγής, στοχεύουν κυρίως στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Η γονεϊκή εκπαίδευση αφορά στην εξοικείωση των γονέων με τις προβληματικές

συμπεριφορές των παιδιών τους, την εκμάθηση σωστών τεχνικών επίβλεψης και ενίσχυσης των θετικών στάσεων και συμπεριφορών τους. Αξίζει να σημειωθεί πως η επιλογή της τιμωρίας ως μέσο συνέτισης, όχι απλά δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα, αλλά λειτουργεί αντίθετα ως ενισχυτής της μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Τα καλύτερα αποτελέσματα παρατηρούνται μέσω της τεχνικής της ανταμοιβής (Felton E, Mezzacappa E, 2002).

Η αντιμετώπιση της Διαταραχής Διαγωγής, δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Αντιθέτως, είναι αρκετά δύσκολη διαδικασία, διότι η διαταραχή αυτή αναπτύσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο συνύπαρξης εγγενών (πχ. νευροβιολογικά ελλείμματα) και περιβαλλοντικών (πχ. κακοποίηση σε μικρή ηλικία, παραμέληση) παραγόντων που αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους. Η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής είναι μία πιθανή επιλογή για την μείωση της συμπτωματολογίας της διαταραχής, κυρίως όμως σε καταστάσεις όπου το παιδί χαρακτηρίζεται από αδυναμία ελέγχου της παρορμητικότητας του. Τέλος, μέσα από επιστημονικές έρευνες έχει τεκμηριωθεί η μεγάλη αποτελεσματικότητα που επιφέρει η πολυσυστημική θεραπεία σε άτομα με Διαταραχή Διαγωγής.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Προβλήματα συμπεριφοράς και στάσεις δασκάλων

Στα πλαίσια της σχολικής κοινωνίας υπάρχει ένα ευρύ φάσμα αρνητικών και προβληματικών συμπεριφορών που παρατηρούνται μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν από τις πιο ήπιες μέχρι και τις πιο σοβαρές μορφές παραβατικότητας (Burke et al., 2002· Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

Ένα από τα βασικά θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές αίθουσες, είναι η διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών, καθώς και η διαχείριση του στρες που προκαλείται από αυτές (Rogers, 1996). Οι αποκλίνουσες στάσεις από την πλευρά της μαθητικής κοινότητας, θεωρούνται υπαίτιες σε μεγάλο βαθμό για την υπονόμηση της ομαλής λειτουργίας της τάξης, δημιουργώντας συχνά το αίσθημα προσβολής και αδιαφορίας προς το έργο των εκπαιδευτικών. Συνέπεια αυτού, είναι η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και διαθέσεων από πλευράς των τελευταίων όπως άγχους, εξουθένωσης, δυσφορίας κ.α. (Kuriacou, 2001· Vandenberghe & Huberman, 1999). Επιπλέον, η συναισθηματική φόρτιση που αντιμετωπίζουν τους οδηγεί στην υιοθέτηση τιμωρητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Walker, et al., 1995, οι μαθητές που εκδηλώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές είναι πιθανότερο να αντιμετωπιστούν τιμωρητικά και να αποκλειστούν, παρά να δεχθούν βοήθεια και υποστήριξη στις προβληματικές τους καταστάσεις.

Η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει τη σχολική μονάδα ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδράσεων, οι οποίες είναι ικανές να επηρεάσουν επιβαρυντικά την εξέλιξη των προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας (Laub & Lauritsen, 1998· Roaeser & Eccles, 2000).

Είναι αποδεδειγμένο πως οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, οι οποίες έχουν κάνει ήδη την εμφάνιση τους κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τείνουν να επιδεινώνονται κατά την διάρκεια της σχολικής ηλικίας, λόγω ορισμένων δυσμενών παραγόντων που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου (Bloomquist & Schnell, 2002). Κάποιοι από αυτούς μπορεί να είναι το σύστημα ποινών του σχολείου, οι κανόνες που διαμορφώνουν τη λειτουργία του, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, η έλλειψη συμβουλευτικής υποστήριξης, η αδυναμία αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων από την διεύθυνση, η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση του συλλόγου διδασκόντων κλπ. (Bloomquist & Schnell, 2002).

Όλες οι αρνητικές επιπτώσεις που προκαλούν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές στους εκπαιδευτικούς, λειτουργούν ως μία σημαντική παράμετρο αναζοπύρωσης των συγκρούσεων με τους «προβληματικούς μαθητές». Αυτό συμβαίνει, διότι φορτίζονται συναισθηματικά οι πρώτοι, αποτρέποντας τους να σκεφτούν ήρεμα και να είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι πίσω από αυτές τις συμπεριφορές, υποβόσκουν παθολογικά και ψυχολογικά αίτια (Farber, 1991). Επομένως, μία βασική επιδίωξη για τους εκπαιδευτικούς μέσω της συμβουλευτικής υποστήριξης, είναι η δυνατότητα κατανόησης όλων των αρνητικών συναισθημάτων που αποκρύπτονται πίσω από ορισμένες παγιωμένες απόψεις, όπως ότι μόνο με την τιμωρία συναιτίζεται κανείς, καθώς και την ενδυνάμωση της διαστρεβλωμένης σχέσης με τον «προβληματικό μαθητή» (Monsen & Graham, 2002).

Είναι κοινώς αποδεκτό πως οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν τους διαταρακτικούς/παραβατικούς μαθητές επιλέγοντας κυρίως αρνητικές στρατηγικές συναίτησης όπως για παράδειγμα τις τιμωρίες, τις επιπλήξεις, τις απειλές, τις προσβολές, την παραπομπή τους στην διεύθυνση (Bloomquist & Schnell, 2002). Ωστόσο, οι παραπάνω στρατηγικές επιτυγχάνουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και ανταποκρίνονται μόνο στις ήπιες περιπτώσεις αποκλίνουσων συμπεριφορών. Προπάντων όμως, αποτρέπουν τον δάσκαλο να κατανοήσει ουσιαστικά και επιτυχώς την ψυχοσύνθεση του προβληματικού παιδιού (Webster-Stratton, 1999). Ως εκ τούτου, ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός καταλήγουν να εγκλωβίζονται σε μία σχέση αντιπαλότητας και ο μαθητής στρέφεται ολοένα και περισσότερο σε αρνητικές καταστάσεις (Κουρκούτας, 2007). Ερευνητικά δεδομένα έχουν υποστηρίξει την αλληλεξάρτηση που υφίσταται στη σχέση μεταξύ των αυστηρών τιμωρικών στάσεων και των διαταραχών συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να δρουν με αντίστοιχες μεθόδους, είτε λόγω προσωπικών τους αντιλήψεων, είτε λόγω χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, ενδυναμώνοντας έμμεσα τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών και τις αντιδραστικές τους αντιλήψεις για το σχολικό περιβάλλον και τους δασκάλους τους (Bloomquist & Schnell, 2002). Κατά συνέπεια, η απουσία μιας

ολοκληρωμένης φιλοσοφίας και ορισμένων στρατηγικών αντιμετώπισης των αποκλίνουσων συμπεριφορών, οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα αδιέξοδο σχετικά με την τροποποίηση της συμπεριφοράς και σε δεύτερο χρόνο στην επιδείνωση των προβληματικών καταστάσεων και την ολιστική απόρριψη του παιδιού από το σχολικό του περιβάλλον.

Σε αντιδιαστολή, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να υιοθετήσουν μία σαφή και ξεκάθαρη στρατηγική πορεία διαχείρισης των προβληματικών περιστατικών, με καθορισμένους κανόνες και αποφυγή προσβλητικών χαρακτηρισμών προς τους μαθητές (Fraser, 1996). Σύμφωνα με τους ερευνητές που μελετάνε τις «διαταρακτικές συμπεριφορές» της παιδικής ηλικίας, υποστηρίζεται πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές επιδεινώνονται όταν υπάρχουν συνεχόμενες αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών, συνθήκες δηλαδή οι οποίες θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό τις καταναγκαστικές καταστάσεις, που βίωναν τα παιδιά στις οικογένειες τους (Maughan, 2001). Ο κύριος στόχος κάθε στρατηγικής παρέμβασης οφείλει να στοχεύει στην προσπάθεια να αποδυναμωθεί ο φαύλος κύκλος των αρνητικών αντιδράσεων, που προκαλούν συναισθηματικό κενό στους μαθητές και παγιώνουν τις διαταρακτικές τους συμπεριφορές.

Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής χρήζουν ολιστικών και εξειδικευμένων παρεμβάσεων, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί βρίσκονται διαρκώς σε επικοινωνία και συνεργασία, ενώ το παιδί ακολουθεί μία σειρά από ψυχοθεραπευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με την σοβαρότητα της εκάστοτε περίπτωσης (Kazdin, 2004). Με σκοπό την επίτευξη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων, κρίνεται σημαντική έως και απαραίτητη η εκπαίδευση και η συμβουλευτική εποπτεία των εκπαιδευτικών.

2.2. Βασικές αρχές διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη

Ο εκπαιδευτικός κατέχοντας τον ρόλο μέλους μιας διεπιστημονικής ομάδας, μέσα από την καθημερινή τριβή που έχει με το παιδί στο σχολικό περιβάλλον, είναι σε θέση να βοηθήσει τους ειδικούς να το προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά (Maital & Scher, 2003). Η παιδαγωγική σχέση, η οποία γεννιέται μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, είναι προσωπική και αλληλοεξαρτώμενη και από τις δύο πλευρές (Κοσμόπουλος, 1995). Οι μαθητές διακατέχονται από την ανάγκη καθοδήγησης για την πορεία και την ολοκλήρωση της προσωπικότητά τους, με σκοπό σταδιακά να αποκτήσουν αυτονομία και την προσωπική τους θέση μέσα στην κοινωνία μόλις ενηλικιωθούν. Σε αυτό θα συμβάλλουν ενθαρρυντικά τα υγιή πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία θα είναι αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο και καλούνται να υπηρετούν οι δάσκαλοι στα σχολεία.

Ο εκπαιδευτικός κατέχει τον πλέον υπεύθυνο ρόλο για την καλλιέργεια των κατάλληλων συνθηκών που θα εξασφαλίζουν την ορθή και εποικοδομητική επικοινωνία με τους μαθητές και την ανάπτυξη του απαιτούμενο ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη του. Μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης τους, απώτερος στόχος είναι η κατοχύρωση γνώσεων και η κατάκτηση δεξιοτήτων, καθώς και η αφομοίωση αξιών και προτύπων από τους μαθητές (Τσιπλητάρης, 2003). Συγχρόνως όμως, επιτυγχάνεται και η ικανοποίηση των ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, διότι η σχέση αυτή μεταξύ τους είναι αμφίδρομη (Μπακιρτζής, 2003). Ωστόσο, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητη όχι μόνο η ισχυρή διαπροσωπική σχέση παιδιού με δάσκαλο, αλλά και η ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργασίας στην ομάδα της τάξης, μεταξύ μαθητή και συμμαθητών του.

Η επίτευξη ενός θετικού κλίματος, εστιασμένου στην ένταξη και την πλαισίωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών, μαθησιακών ή συμπεριφορικών και η εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης, είναι μόνο μερικοί από τους πρωταρχικούς στόχους που θέτονται εξ αρχής, σε κάθε αποτελεσματική παρέμβαση στο πλαίσιο της τάξης (Κουρκούτας, 2007). Επιπλέον, σημαντικές παράμετροι που διαμορφώνουν μία αποτελεσματική μακροπρόθεσμη παρέμβαση θα μπορούσαν να είναι ο σχεδιασμός των κανόνων με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών, η συνεχής υπενθυμισή τους, η σταθερή επιβράβευση και η θετική ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών, η

ευελιξία στον χειρισμό προβληματικών καταστάσεων, η ουσιαστική επικοινωνία και επαφή με την οικογένεια, η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών κ.α (Charles, 1999).

Είναι σημαντικό να δοθεί βάση στο γεγονός πως για μία ολιστική ψυχοδυναμική προσέγγιση, απαιτείται να λαμβάνονται υπόψιν όλες οι παράμετροι εκδήλωσης των αποκλίνουσων συμπεριφορών, καθώς και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της δυναμικής του κάθε κοινωνικού πλαισίου όπως η οικογένεια και το σχολείο (Κουρκούτας, 2007· Maital & Scher, 2003· Sameroff & Fiese, 2000· Scholten, 2003).

2.3. Παρουσίαση του φαινομένου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, σχετικά με τα βίαια και διαταρακτικά περιστατικά που πραγματοποιούνται στη σχολική κοινωνία, αναφέρεται πως η πλειονότητα αυτών αφορούν κατά κύριο λόγο σε καταστροφές σχολικής περιουσίας, λεκτική βία, βωμολοχίες, απειλές και ξυλοδαρμούς (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1999). Οι μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής εκδηλώνουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους στον σχολικό χώρο είτε απέναντι στους συμμαθητές τους, είτε απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, είτε ακόμα και ενάντια στη σχολική περιουσία. Μάλιστα, αποδुकνύεται μέσα από ερευνητικά δεδομένα, πως υπάρχει μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στην σχολική επίδοση του μαθητή και της εκδήλωσης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς: όσο πιο έντονη είναι η εκδήλωση των αρνητικών συμπτωμάτων, τόσο μικρότερη είναι και η επιτυχία τους στα μαθήματα (Houndoumadi & Pateraki & Doanidou, 2003).

Κεφάλαιο 3^ο

Τρόποι Παρέμβασεις Εκπαιδευτικών

3.1. Βασικές απόψεις των εκπαιδευτικών

Εξαιτίας της καθημερινής και πολύωρης παρουσίας του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, ο χώρος αυτός θεωρείται ως επί το πλείστον το καταλληλότερο μέρος για παρατήρηση και παρέμβαση στην αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του παιδιού (Αβραμίδου, 2014). Λόγω αυτού, το σχολείο οφείλει να είναι υποστηρικτικό και δεκτικό για όλους τους μαθητές του και να διαθέτει πολύπλευρες στρατηγικές αντιμετώπισης για τα προβλήματα που θα προκύψουν. Οι Deutsch & Coleman (2000) υποστηρίζουν πως για να επιτευχθεί σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στα σχολεία, κρίνεται απαραίτητη η τροποποίηση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου.

Ωστόσο, πέρα από την ευρύτερη αντιμετώπιση των αποκλίνουσων συμπεριφορών στον σχολικό χώρο, καίριας σημασίας είναι και η εξαμάλυνσή τους σε επίπεδο τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω του ότι βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά, κατέχουν έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους στη ζωή τους, μετά από την οικογένειά τους (Αβραμίδου, 2014). Κατά συνέπεια, απαιτείται μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με τους μαθητές τους και στην σωστή αποκωδικοποίηση των μνημάτων που μεταδίδουν.

Το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο και μία πτυχή αυτού είναι ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος, όντας φυσικά μέλος μιας κοινωνίας με συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις, τις οποίες καλείται να υποστηρίξει, να αναπαράγει και να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000). Όταν ισχύει η παραπάνω συνθήκη, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πιο εύστοχα το νόημα πίσω από κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Συνεπώς, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση του πάνω σε θέματα διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών και σοβαρών κρίσεων θεωρείται απαραίτητη (Heller 1998). Έτσι θα είναι ευκολότερο για τον ίδιο να εντοπίζει τις συνθήκες που πυροδοτούν την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και να μπορεί να τις προλαμβάνει.

Είναι αξιοσημείωτο πως τα τελευταία χρόνια, λόγω των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών που χαρακτηρίζονται από έντονα συμπεριφορικά προβλήματα, διαταραχές, και παθογενείς καταστάσεις (Διδασκάλου, 2010). Αποτέλεσμα αυτού, είναι να αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι απέναντι σε αντίστοιχα περιστατικά και αυτό κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων και ενημέρωσης (Kourkoutas, 2004).

Συνεπάγεται, πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς σε τεχνικές διαχείρισης της τάξης, αποκτώντας μεγαλύτερη εμπειρία και εξειδίκευση. Με τον όρο διαχείριση της σχολικής τάξης γίνεται αναφορά στον τρόπο και στις μεθόδους με τις οποίες ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και οργανώνει τη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων και τη διαχείριση των μαθητών της τάξης, προκειμένου να προάγει τη μάθηση και να αισθάνεται και ο ίδιος αποτελεσματικός (Doyle, 2006). Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν στην διαχείριση των διαταρακτικών συμπεριφορών και διατηρούν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Αυτές τις τεχνικές μπορούμε να τις χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τεχνικές πρόληψης και τεχνικές αντιμετώπισης (Evertson & Weinstein, 2006). Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν οι σημαντικότερες που εμπίπτουν στη δεύτερη κατηγορία.

3.2. Ο ρολος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών

Σύμφωνα με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, σημειώνεται σημαντική αλληλεξάρτηση στον βαθμό και στον τρόπο που επιδρά η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν τη δυνατότητα να συνάψουν στενές σχέσεις με τα παιδιά στην σχολική αίθουσα, ενισχύοντας το θετικό κλίμα και την εμπιστοσύνη μεταξύ τους (Hamre & Pianta, 2001).

Οι Furrer και Skinner (2003) απέδειξαν σε έρευνά τους, πως στις σχολικές τάξεις όπου έχει αναπτυχθεί θετικό κλίμα και υπερσχύουν ο σεβασμός, η χαρά, η κατανόηση, οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών ελαχιστοποιούνται και παράλληλα προάγεται η μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, τα παιδιά με διαταραχές

διαγωγής έχουν μεγαλύτερα οφέλη όταν φοιτούν σε αντίστοιχες τάξεις και συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που είναι ικανοί να τους υποστηρίξουν και να τους βοηθήσουν.

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναζητά και εφαρμόζει τεχνικές επίλυσης προβληματικών συμπεριφορών, ευαισθητοποιείται παραπάνω στην ανακάλυψη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μαθητή και διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και μαθητή. Το μαθητικό δυναμικό της σχολικής τάξης, περιέχει μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, ακαδημαϊκές επιδόσεις, ικανότητες και δυνατότητες. Η αποτελεσματικότητα του να εστιάζει ο εκπαιδευτικός στην επίλυση των προβλημάτων, έγκειται στην ικανότητα τόσο του ίδιου, όσο και του μαθητή να ανακαλύψουν μια νέα διάσταση στα προβλήματα και να ενεργήσουν με εναλλακτικό τρόπο.

Ανεξάρτητα από τις τεχνικές παρέμβασης που θα επιλέξει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, πρωταρχικό του μέλημα θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας συμβουλευτικής σχέσης με το μαθητή του. Η σχέση αυτή θα χαρακτηρίζεται από αποδοχή, κατανόηση, σεβασμό και εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο προσώπων (Morris, 1992). Η σταθερότητα και η συνέπεια της σχέσης αυτής, είναι βασικές αξίες που θα λειτουργήσουν καταλυτικά για την εξομάλυνση των εντάσεων και των προβληματικών συμπεριφορών (Κλεφτάρας, 2004). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι διακριτικός και να ενεργεί με ευαισθησία και ενσυναίσθηση απέναντι στο παιδί με τη Διαταραχή Διαγωγής και στο πρόβλημα του, προκειμένου να τα κάνει να νιώσει αποδεκτό και ότι μπορεί να μοιραστεί τους προβληματισμούς του (Κουρκούτας, 2010).

Οι παρεμβατικές ενέργειες του εκπαιδευτικού οφείλουν να πραγματοποιούνται συντονισμένα και οργανωμένα με την αξιολόγηση, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κάθε περίπτωσης. Όταν τα πρώτα προειδοποιητικά σημάδια για την πιθανή ύπαρξη διαταραχών συμπεριφοράς στα παιδιά γίνονται εμφανή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν συγκεκριμένα βήματα που θα αποβούν βοηθητικά στην πορεία και χωρίζονται σε τρία στάδια (British Columbia, 2001).

Στο πρώτο στάδιο καλούνται να παρατηρούν και να καταγράφουν όσες συμπεριφορές κρίνουν ως αποκλίνουσες και ανησυχητικές με κάθε λεπτομέρεια. Ακολούθως, οφείλουν να ενημερώσουν τον/ην διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και τους υπόλοιπους διδάσκοντες και να συμβουλευτούν τους ειδικούς που υπάρχουν στο δυναμικό του σχολείου όπως ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς που θα μπορέσουν να ερθουν σε επικοινωνία με την οικογένεια για περαιτέρω βοήθεια. Στο

επόμενο στάδιο, θα πρέπει να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές στήριξης και αντιμετώπισης των μαθητών με διαταραχές, στοχεύοντας στην συνεχή ενημέρωσή τους.

Οι διαταρακτικές συμπεριφορές παρατηρούνται τόσο μέσα στο σχολικό χώρο, όσο και έξω από τα τυπικά όρια αυτού. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα και μπορούν να επηρεάσουν θετικά και υποστηρικτικά το παιδί με τη διαταραχή διαγωγής σε όλες τις πτυχές της ζωής του, αλλά κυρίως αυτό πραγματοποιείται στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας όπου και ανατροφοδοτείται καθημερινά η προσωπική τους σχέση και επικοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες διασπαστικές συμπεριφορές που απαιτείται να επιλυθούν για να μπορέσει να διεξαχθεί ομαλά η διδασκαλία. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η ενθάρρυνση και ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών τους τη στιγμή που αυτή εκδηλώνεται, με άμεσο και ξεκάθαρο τρόπο. Κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ενισχυτές για τη διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών είναι οι κοινωνικές συμπεριφορές όπως ένα χαμόγελο, επιβράβευση από τη Δ/ση, ενημέρωση γονέων, η παροχή υλικών προνομίων όπως κάποιο δωράκι, αυτοκόλλητα και τέλος η παροχή δραστηριοτήτων όπως περισσότερος χρόνος για παιχνίδι στην αυλή, ζωγραφική, παιχνίδι στην υπολογιστή κ.α. Ο τρόπος και τα μέσα που θα επιλεγθούν εξαρτώνται άμεσα από την ηλικία του συγκεκριμένου μαθητή.

Σε αντίθετη περίπτωση, όταν ένας μαθητής επιδίδεται σε μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά, η θέση του εκπαιδευτικού είναι να μηδενίσει τη συμπεριφορά αυτή όσο πιο άμεσα γίνεται, υπενθυμίζοντας του τον συγκεκριμένο κανόνα που παραβιάζει με τη στάση του. Προχωρώντας σε αυτήν την πράξη, επόμενο βήμα είναι να περιμένει από τον μαθητή να συνειστέι και να σταματήσει. Παράλληλα, μπορεί να τον επιπλήξει, αποφεύγοντας τον αρνητικό σχολιασμό και προτρέποντας τον να επιστρέψει στη δραστηριότητα που έκανε νωρίτερα. Για να είναι αποτελεσματική η επίπληξη του δασκάλου, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ήρεμο και σταθερό τόνο φωνής, να είναι σύντομη και κατανοητή και ο δάσκαλος να βρίσκεται δίπλα στον μαθητή κοιτώντας τον στα μάτια (Ziegler Dendy, 2000). Είναι σημαντικό οι οδηγίες που δίνονται να είναι συγκεκριμένες, άμεσες και ξεκάθαρες και όχι πολύπλοκες και ασαφείς, διότι έτσι προκαλείται σύγχυση στους μαθητές και δεν οδηγούνται σε συμμόρφωση. Κατά τη διάρκεια που δίνονται οι οδηγίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί ούτως ώστε

να βεβαιωθεί πως ο μαθητής ακούει και τις ακολουθεί. Σε περιπτώσεις όπου δεν παρατηρείται συμμόρφωση, η επίδειξη ψυχραιμίας είναι απαραίτητη από πλευράς εκπαιδευτικού. Πρέπει να προσεγγίζει πάντοτε με ηρεμία τον μαθητή και να αποφεύγει οποιουδήποτε είδους λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία με αυτόν.

Ωστόσο, στις περιπτώσεις όπου δεν συμβαίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενεργήσει με άλλες μεθόδους συμμόρφωσης, όπως να δοκιμάσει να αντιμετωπίσει τον μαθητή με χιούμορ, να τον αγνοήσει και να συνεχίσει το μάθημα σαν να μην συμβαίνει τίποτα, να του υπενθυμίσει τις κυρώσεις που θα λάβει εάν συνεχίσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, να τον απομακρύνει για λίγο από την τάξη ή να του στερήσει κάποια αγαπημένη του δραστηριότητα (Walker & Walker, 1991).

Το «διάλειμμα χαλάρωσης» ή αλλιώς η «ώρα αναζήτησης» αποτελεί εξίσου μία τεχνική παρέμβασης διαθέσιμη για εφαρμογή μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας, αποσκοπώντας στην αποφόρτιση του μαθητή από τα αρνητικά συναισθήματα τη στιγμή της αντίδρασης και τον αναστοχασμού των πράξεων του. Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, η οποία περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που βοηθούν τον ίδιο να εκμεύσει πληροφορίες σχετικές με την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στον μαθητή, χωρίς να του προκαλεί άγχος ή πίεση και να τον κάνει να αισθάνεται σαν να κατηγορείται για τις πράξεις του.

Οι στρατηγικές παρέμβασης που στοχεύουν στον έλεγχο των συναισθημάτων είναι πολύ σημαντικές, διότι μέσω του αυτοελέγχου και της αυτοκαθοδήγησης οι μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής καταφέρνουν να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και να μετριάσουν τις παρορμήσεις τους (Koundourou, 2012. Menzies, Lane & Lee, 2009). Η απόκτηση αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με ποικίλες δραστηριότητες, όπως ασκήσεις προσομοίωσης, παιχνίδια ρόλων, χιούμορ. Με αυτές τις τεχνικές ο μαθητής εκπαιδεύεται στο να αλληλεπιδρά θετικά με τους συμμαθητές του, να αντιμετωπίζει επιτυχώς τα κοινωνικά προβλήματα και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν.

Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ηλικία (Koundourou, 2012, Tobin & Simpson, 2012). Για παράδειγμα, στους μικρούς μαθητές ταιριάζουν καλύτερα δραστηριότητες σχετικές με το παιχνίδι, ενώ οι μεγαλύτερες ηλικίες ανταποκρίνονται περισσότερο σε δραστηριότητες που εμπλέκουν τη συνεργατική μάθηση. Τέλος, αρκετά σημαντική είναι και η εκπαίδευση των μαθητών στην ενσυναίσθηση. Μέσω αυτής μαθαίνουν πώς

να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να τον σεβονται, να μειώνεται ο εγωκεντρισμός τους και να επιτυγχάνεται αποδοτικότερη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τον δάσκαλό τους (Koundourou, 2012).

Τέλος βέβαια, το πιο σημαντικό στοιχείο που θα επικυρώσει την επιτυχία των στρατηγικών αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών, είναι και η ύπαρξη ενσυναίσθησης, κατανόησης και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους διαταρακτικούς μαθητές τους (Evertson & Weinstein, 2006a). Είναι σημαντικό να αναπτύσσεται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, στο οποίο και οι δύο πλευρές, εκπαιδευτικοί και μαθητές, θα είναι ενήμεροι για τις υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματά τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον που θα ενσωματώνει και δεν θα περιθωριοποιεί τους μαθητές με διαταραχές διαγωγής και προβλήματα συμπεριφοράς (Rogers, 1996).

3.3. Τροποποίηση Συμπεριφοράς του μαθητή

Μία τεχνική παρέμβασης για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι η λεγόμενη τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς. Με την τεχνική αυτή έχουν ασχοληθεί πολλές σχολές της ψυχολογίας και αναλυτικότερα από όλες η μιχεβιοριστική προσέγγιση. Τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς για τη θετική ενίσχυση, περιλαμβάνουν τις αμοιβές, τις επιδοκίμασιες, τους επαίνους και αντίστοιχα για την αποθάρρυνση αρνητικών συμπεριφορών τις ποινές και την αφαίρεση προνομίων. Βάση της σειράς με την οποία πραγματοποιούνται οι απαραίτητες ενέργειες της τεχνικής, διακρίνονται ορισμένα στάδια.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει την αποκλίνουσα συμπεριφορά και παρατηρεί συστηματικά και με λεπτομέρειες όλο το πλαίσιο στο οποίο αυτή εμφανίζεται, όπως το χρόνο, τη συχνότητα, τις συνθήκες που την πυροδοτούν κ.α. Στην πορεία, ακολουθεί ο καθορισμός του επιθυμητού στόχου, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός καθώς έχει αποφασίσει ποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά προσπαθεί να αλλάξει, καθορίζει και την ανάλογη επιδιωκόμενη συμπεριφορά την οποία θέλει να

εδραιώσει. Επόμενο βήμα στην τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι η επιλογή του τρόπου παρέμβασης. Σύμφωνα με όσα έχει θέσει ως στόχο ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε αλλαγές που αφορούν το περιβάλλον της τάξης, το χωροχρονικό πλαίσιο της διδασκαλίας, τη μέθοδο διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο. Τέλος, μετά τις τεχνικές παρέμβασης ακολουθεί η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, όπου ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καινούρια παρατήρηση και μελέτη της συμπεριφοράς του μαθητή συγκριτικά με την αρχή του προγράμματος παρέμβασης.

3.4. Γραφήματα Τροποποίησης της Συμπεριφοράς

Μία ακόμη μέθοδος παρέμβασης αποτελεί και αυτή των γραφημάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς, τα οποία προσφέρονται κυρίως για μαθητές μικρότερων ηλικιών. Ο ρόλος που επιτελούν είναι αυτός της υπενθύμισης της αποδεκτής συμπεριφοράς για το παιδί, καθώς και της επικοινωνίας με την οικογένεια του (Miller, 2002).

Δείγματα Σχεδίων Τροποποίησης Συμπεριφοράς

Στόχος	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Ακούει					
Τελειώνει εργασίες					
Καλός με συν/λίκους					
Σηκώνει χέρι					

Σε αυτά τα γραφήματα, οι στόχοι προβλέπεται να εκφράζονται πάντοτε με θετική χροιά. Ο εκπαιδευτικός το συμπληρώνει όταν ολοκληρωθεί η μέρα, χρησιμοποιώντας ως ενισχυτές οποιοδήποτε σχέδιο θεωρεί πως ταιριάζει όπως χαμογελαστές φατσούλες ή αστεράκια. Δίνεται επίσης η δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και οι γονείς στη διαδικασία αυτή, διότι ο μαθητής μπορεί να παίρνει το γράφημα μαζί

του στο σπίτι και έτσι οι γονείς ως επιβράβευση να του παρέχουν κάποια προνόμια ή ανταμοιβές.

Αξίζει να αναφερθεί πως αρκετοί είναι αυτοί που κρίνουν αρνητικά τα γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας πως αποτελούν μία μέθοδο δωροδοκίας, σε αντίθεση με την Miller (2002) που τα χαρακτηρίζει ως ένα σύστημα θετικών κινήτρων. Με παρόμοιο τρόπο χρησιμοποιείται και το σύστημα μονάδων, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός προσφέρει μία μονάδα στον μαθητή για κάθε επιθυμητή ενέργεια του και στο τέλος της ημέρας ή της εβδομάδας, αυτές αθροίζονται παρέχοντας ένα προνόμιο της αρεσκείας του.

3.5. Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης

Η οικοσυστημική προσέγγιση βασίζεται σε μια πρωταρχική αρχή, ότι μία αλλαγή που θα επιτευχθεί σε οποιοδήποτε μέρος ενός οικοσυστήματος, αναμφίβολα θα επηρεάσει και ολόκληρο το οικοσύστημα (Molnar & Lindquist, 1998). Στην προσέγγιση αυτή περιλαμβάνονται διαφορετικές επιμέρους τεχνικές που θα περιγραφούν στη συνέχεια. Η πρώτη τεχνική παρέμβασης είναι η λεγόμενη Τεχνική της Αναπλαισίωσης και στοχεύει στην ανάπτυξη μιας θετικής εναλλακτικής οπτικής μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Ξεκινώντας ο εκπαιδευτικός, συνειδητοποιεί την τωρινή πραγματικότητα του προβλήματος και προσπαθεί να διαμορφώσει αντίστοιχες θετικές ερμηνείες γι' αυτό. Σχηματίζει τις προτάσεις που θα περιγράψουν και θα αναλύουν τη θετική ερμηνεία που επέλεξε και ολοκληρώνει με την εφαρμογή του νέου εναλλακτικού τρόπου αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

3.6. Η Τεχνική της Κερκόπορτας

Η συγκεκριμένη τεχνική παρέμβασης επικεντρώνεται αποκλειστικά σε συμπεριφορές και σε χαρακτηριστικά ενός μαθητή τα οποία είναι θετικά και επιθυμητά, και όχι στο ίδιο το πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η μεταβολή της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός στρέφει το ενδιαφέρον του κυρίως σε μία κατάσταση ή ένα χαρακτηριστικό που δεν σχετίζεται άμεσα με την ανεπιθύμητη κατάσταση και έχει θετική χροιά. Στην πράξη, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει θετικά στοιχεία και στάσεις του μαθητή που εμφανίζουν τη διαταραχή και αποφασίζει τον τρόπο με τον οποίο θα ενδυναμώσει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

3.7. Σύναψη Συμβολαίου με τον αποκλίνοντα μαθητή

Μία ακόμη τεχνική παρέμβασης είναι η σύναψη ενός συμβολαίου. Επιλέγοντας αυτήν τη τεχνική, ο εκπαιδευτικός συνάπτει ένα γραπτό συμβόλαιο με τον μαθητή που εμφανίζει την αποκλίνουσα συμπεριφορά, στο οποίο αποφασίζεται και αναγράφεται από κοινού η επιθυμητή συμπεριφορά που καλείται να έχει ο μαθητής και η επιβράβευση που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός όταν αυτή εκδηλωθεί. Ο τελευταίος πρέπει να είναι συγκεκριμένος στην περιγραφή των επιθυμητών συμπεριφορών, να εξηγήσει με ακρίβεια τι ακριβώς αναμένει από το μαθητή αλλά και πως θα αντιδράσει σε αυτό. Η διαδικασία του συμβολαίου ολοκληρώνεται με τις υπογραφές του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής παρέμβασης γίνεται ορατή κυρίως στην εξομάλυνση διαφωνιών και εντάσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο.

3.8. Απομάκρυνση του μαθητή

Μία επιλογή του εκπαιδευτικού ως παρέμβαση για τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών είναι η απομάκρυνση του μαθητή που προκαλεί την αναστάτωση στη σχολική αίθουσα. Μέσα από αυτήν την τεχνική, δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί ο μαθητής πως η συμπεριφορά του είναι μη αποδεκτή και ανεπίτρεπτη στα πλαίσια του σχολείου. Η απομάκρυνση μπορεί να αφορά σε μετακίνηση σε άλλο θρανίο της τάξης, στο οποίο φυσικά ο μαθητής δεν θα αισθάνεται απομόνωση ή στεναχώρια. Σκοπός αυτής της κίνησης είναι να χάσει το ενδιαφέρον του και να απομακρυνθεί από τα ερεθίσματα που είχε πριν.

Ο εκπαιδευτικός πριν προβεί σε οποιαδήποτε απόφαση, μπορεί να προειδοποιήσει τον μαθητή ότι εάν δεν σταματήσει την ανάρμωστη συμπεριφορά θα τον αλλάξει θρανίο. Ωστόσο, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος και να του δώσει εξηγήσεις για την απόφαση του με συγκεκριμένες οδηγίες, σχετικά με το χρόνο που θα παραμείνει εκεί και τον τρόπο που θα καταφέρει να επιστρέψει στο θρανίο του. Έτσι, όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει ότι ο μαθητής ηρέμησε και συμμορφώθηκε, μπορεί να τον επαναφέρει στο θρανίο του επιδοκιμάζοντας σε όλη τη τάξη τη σωστή στάση του. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αποδεκτή συμπεριφορά και αποδυναμώνεται η προβληματική στάση από πλευράς μαθητή (Miller, 2002).

3.9. Συνεργασία με την Οικογένεια

Η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς απαιτεί την άρρηκτη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Όσο πιο καλά είναι ενημερωμένος ο γονέας για τη συμπεριφορά του παιδιού του στο σχολείο, τόσο καλύτερα μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα και να επιτευχθεί ο βασικός κοινός στόχος, να αναπτύξει δηλαδή κάθε παιδί όσο το δυνατόν πιο σωστά την προσωπικότητα και τις δυνατότητες του (Χατζηκαλλία, 2009). Η επικοινωνία αυτή πρέπει να είναι αμφίδρομη, καθώς και για τις δύο πλευρές είναι σημαντικό να γνωστοποιείται η συμπεριφορά του παιδιού που εκτυλίσσεται στα δυο κοινωνικά

περιβάλλοντα στα οποία αλληλοεπιδρά (σχολείο και οικογένεια) (Miller, 2002). Είναι καθοριστικής σημασίας η επικοινωνία αυτή για την άμβλυνση και την εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής. Αυτό γίνεται κατανοητό εάν αναλογιστεί κανείς τα προνόμια και τις δυνατότητες που διαθέτει η οικογένεια στα χέρια της, για να χειριστεί ανάλογες καταστάσεις σε σχέση με τη δυναμική ενός εκπαιδευτικού.

3.10. Ποινές

Οι ποινές είναι μία εναλλακτική τεχνική παρέμβασης για την αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών και αφορούν σε αποφάσεις τις οποίες μπορεί να πάρει ο εκπαιδευτικός για να εξαλείψει τη δυσλειτουργία της τάξης του. Με τον όρο ποινή ορίζεται οποιαδήποτε δυσάρεστη κατάσταση ή στέρηση προνομίων, την οποία επιβάλλει ο εκπαιδευτικός σε έναν μαθητή του, με αφορμή κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά του τελευταίου (Ματσαγούρας, 1998). Στην μιχεβιοριστική σχολή οι ποινές και οι αμοιβές χρησιμοποιήθηκαν ως αρνητικοί και θετικοί ενισχυτές αντίστοιχα, προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν πιο σταθερά η επιθυμητή συμπεριφορά του διαταρακτικού μαθητή.

Όταν οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν οποιαδήποτε ποινή πρέπει να είναι ήρεμοι, αποφασισμένοι και συνεπείς στην εφαρμογή τους. Αν οι ποινές δεν εφαρμόζονται με την ίδια ισχύ και συχνότητα σε όλους τους μαθητές της τάξης, το μέτρο αυτό συμμόρφωσης δεν θα έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Whitley et al., 2013). Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα ενιαίο πλάνο στρατηγικής αντιμετώπισης των προβλημάτων από το σύνολο των διδασκόντων του σχολείου και να χρησιμοποιούνται κοινές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν και να χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές αντιμετώπισης σε κάθε περίπτωση, προκειμένου όχι μόνο να μειώνουν την προβληματική στάση του μαθητή αλλά και να τον βοηθούν να την εξαλείφει.

3.11. Συνεργασία του Εκπαιδευτικού με Ειδικούς Φορείς

Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του να υποστηρίξει τον αποκλίνοντα μαθητή και να μετριάσει τις προβληματικές του συμπεριφορές, μπορεί να συμβουλευέται και να χρησιμοποιεί τεχνικές συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας από ειδικούς θεραπευτές (Κλεφτάρας, 2004). Στις περιπτώσεις τις οποίες το παιδί παρουσιάζει έντονα συμπτώματα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται τη στήριξη και τη βοήθεια του κατάλληλου ειδικού προσωπικού, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν μέσα από τη συνεργασία τους ένα πιο υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον για το παιδί. Άλλωστε, η συναισθηματική και συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από ειδικούς φορείς όπως τους ψυχολόγους, είναι αναμφισβήτητα σημαντική για την ενίσχυση της ψυχικής αντοχής τους τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών τους (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Στις πιο ελαφριές περιπτώσεις συμπτωμάτων Διαταραχών Διαγωγής όπου είναι διαχειρίσιμα, η παρέμβαση του δασκάλου είναι αρκετή για την αντιμετώπιση τους, αρκεί βέβαια να γίνεται με τη χρήση σωστών και αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

3.12. Συνεργατική Μάθηση

Μία ακόμα στρατηγική παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία ομάδων με τους μαθητές της τάξης. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά, ακόμα και στις πιο σοβαρές περιπτώσεις Διαταραχών Διαγωγής, να συνεργαστούν και να καταφέρουν κάτι προάγοντας τα θετικά τους συναισθήματα (Peter & Dalbert, 2010). Έτσι λοιπόν, κάθε φορά στην ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας θα πρέπει να παρουσιάζεται στο σύνολο της τάξης το αποτέλεσμα και φυσικά να επισημαίνεται ότι σε αυτήν συμμετείχε όλη η ομάδα.

Μέσα από τη συνεργασία δημιουργείται μία δίοδος στην ουσιαστική επικοινωνία και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της αποδοχής και της κατανόησης στάσεων και ιδιαιτεροτήτων. Στα πλαίσια της συνεργασίας, ο μαθητής με τη Διαταραχή Διαγωγής εξασκείται στο αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής των συμμαθητών του, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και φιλίας (Βαρβόγλη, 2003). Συνεπώς, μια

διαδικασία επίλυσης μια προβληματικής κατάστασης στο μέλλον, θα μπορούσε να συγκριθεί με μια διαδικασία συνεργασίας στην οποία συμμετείχε επιτυχώς ο ίδιος.

Επιπρόσθετα, μεγάλη είναι η συμβολή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που διακατέχεται από αισθήματα αποδοχής και κατανόησης, καθώς αποτελεί παράδειγμα προς τους υπόλοιπους μαθητές και μπορεί να επηρεάσει την στάση τους απέναντι στον μαθητή που παρουσιάζει τη διαταραχή (Morris, 1992). Με την αποδεκτική στάση του ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα του μαθητή με τη διαταραχή και την βελτίωση της αυτοεικόνας του στη σχολική κοινωνία (Κουρκούτας, 2010). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίζει και να ελέγχει τα πιθανά στερεότυπα ή προκαταλήψεις που υπάρχουν από την τάξη προς το συγκεκριμένο μαθητή με την προβληματική συμπεριφορά και να εφευρίσκει δραστηριότητες που να προάγουν τη διαφορετικότητα του.

Βασική αρχή κάθε ομάδας ατόμων όπως και στη σχολική τάξη, είναι η ύπαρξη κανόνων και καθορισμένων ορίων, προκειμένου να υφίσταται ένα σύστημα πειθαρχίας σε αυτήν. Το σύνολο αυτών των κανόνων προσδιορίζουν τις συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές, κατακριτέες, επιθυμητές ή απαγορευμένες (Ματσαγγούρας, 1998). Την ευθύνη για την εφαρμογή και την τήρηση των κανόνων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης την έχει ο εκπαιδευτικός.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι δίκαιος απέναντι σε όλους τους μαθητές της τάξης, να τους συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο και να μην προβαίνει σε διακρίσεις και υποκειμενικές στάσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρει να δώσει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους και να μην περιθωριοποιεί ή αποξενώνει τον μαθητή με την διαταραχή. Έτσι δημιουργεί ευνοϊκό περιβάλλον γι' αυτόν για να μην στοχοποιείται και να αισθάνεται ντροπή ή αποτυχία λόγω της προβληματικής του συμπεριφοράς (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Υποχρέωση του εκπαιδευτικού αποτελεί η διασφάλιση ότι το παιδί με Διαταραχές Διαγωγής δεν θα περιθωριοποιηθεί και δεν θα απομονωθεί από τους συμμαθητές του. Ένας τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι να γίνονται συχνά ανάλογες συζητήσεις μέσα στην τάξη και να δίνει τη δυνατότητα στους διαταρακτικούς μαθητές να εκφράζονται με άνεση και ειλικρίνεια απέναντι στους συνομηλίκους τους (Κλεφτάρας, 2004).

Στη σχολική καθημερινότητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει το έναυσμα για συζητήσεις σχετικά με θέματα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων, επιθετικών συμπεριφορών, συγκρούσεων, τρόπους διαχείρισης θυμού και αρνητικών

συναισθημάτων (Deutsch & Coleman, 2000). Οι συζητήσεις αυτές μπορούν να περιλαμβάνονται στα πλαίσια των διδασκόμενων μαθημάτων ως τροφή για περαιτέρω σκέψη, ή να είναι αφορμώμενες από πραγματικά περιστατικά που διαδραματίζονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

3.13. Ενίσχυση της προσωπικότητας του μαθητή

Τα άτομα που εμφανίζουν Διαταραχές Διαγωγής παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στον έλεγχο και τη διαχείριση της συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες αυτοελέγχου, να είναι σε θέση δηλαδή να συνειδητοποιούν τη λάθος συμπεριφορά τους και να την περιορίζουν. Ένας από αυτούς είναι να καταγράφεται κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της ημέρας, καθώς και οι συνέπειες που επέφερε η συμπεριφορά αυτή. Έτσι οι μαθητές θα έχουν μια λεπτομερή εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται, να τον αξιολογήσουν, να κρίνουν εάν είναι σύμφωνοι με αυτόν ή θέλουν να το αλλάξουν, αλλά και την πρόοδο που επιτυγχάνουν.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που είναι βοηθητικός στις παρεμβάσεις για τη διαχείριση της τάξης, είναι αρχικά η ύπαρξη και κατ' επέκταση η διατήρηση υψηλού κινήτρου μάθησης και ενδιαφέροντος για τους μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Είναι σημαντικό ο μαθητής που είναι αδύναμος να ενθαρρύνεται να συμμετέχει στο μάθημα, χωρίς να διστάζει ή να αγχώνεται για την πιθανή αποτυχία του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις έτσι ώστε ο μαθητής να μην αισθάνεται την απειλή του χλευασμού, της αποδοκιμασίας και της κριτικής από αυτόν ή τους συμμαθητές του σε περίπτωση που κάνει κάποιο λάθος ή εκφράσει την προσωπική του άποψη.

Είναι σημαντικό να τους παρέχουν ευκαιρίες για επιτυχία, ενισχύοντας την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν και μπορούν να ολοκληρώσουν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει και να δίνει έμφαση στην προσπάθεια του κάθε μαθητή στον βαθμό που μπορεί ο καθένας να την αναπτύξει και φυσικά να μην ξεχνά να τους επιβραβεύει για την προσπάθεια τους αυτή. Ο

εκπαιδευτικός οφείλει να προσδιορίζει από την αρχή με σαφήνεια τους κανόνες της τάξης και τις προσδοκίες που έχει από τον κάθε μαθητή.

Κεφάλαιο 4^ο

4. Ερευνητικό μέρος

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας η αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο το οποίο χρήζει άμεσης αντιμετώπισης. Δυστυχώς όμως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένη, ούτε διαθέτει την απαιτούμενη εξειδίκευση για την ορθή αντιμετώπιση ανάλογων συμπεριφορών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να οργανώνουν αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Επακόλουθο αυτής της πραγματικότητας είναι η συναισθηματική εξουθένωση που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς από το άγχος, το στρες και την ανασφάλεια που αντιμετωπίζουν στον επαγγελματικό τους χώρο και συγχρόνως οι δυσκολίες που αναπτύσσονται κατά την διαδικασία μάθησης μέσα στη σχολική αίθουσα.

Σε πολλές έρευνες καταγράφονται τα διάφορα προβλήματα διαταρακτικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική τάξη, σε αντίθεση με τις στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισης τους, που υστερούν σε μελέτη και έρευνα. Το γεγονός της σημαντικότητας του φαινομένου αυτού σε συνδυασμό με την έντονη επιθυμία για καταγραφή των στάσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σχετικά με την αντιμετώπιση των αποκλίνουσων συμπεριφορών στο σχολικό χώρο συνετέλεσαν στην απόφαση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Τα ερωτήματα που κλήθηκε να απαντήσει η εν λόγω έρευνα αφορούν στο ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής και κατά πόσο οι στρατηγικές αυτές είναι αποτελεσματικές.

Πιο συγκεκριμένα, **τα ερευνητικά ερωτήματα** είναι:

- Ποιες στρατηγικές παρέμβασης πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως βελτιώνουν τη διαγωγή των παιδιών με αποκλίνουσες συμπεριφορές;
- Ποιες είναι οι τεχνικές που εμπλέκουν τον μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής στη σχολική τάξη και βελτιώνουν τη συμπεριφορά του;
- Η χρήση θετικών ενισχυτών βελτιώνει περισσότερο τη συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής έναντι της χρήσης ποινών;

Οι **βασικές υποθέσεις** που αποτέλεσαν τον άξονα της έρευνας είναι οι εξής:

- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στρατηγικής επίπληξης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και του σχολιασμού της αποκλίνουσας της συμπεριφοράς στη βελτίωση της συμπεριφορά του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής.
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης του σεβασμού της διαφορετικότητας στη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής.
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της προσφοράς προνομίων και της θετικής ανατροφοδότησης των επιθυμητών συμπεριφορών του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής στη βελτίωση της συμπεριφοράς του.

4.2. Μεθοδολογία

4.2.1. Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 122 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολικές μονάδες νομών της κεντρικής Μακεδονίας. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα διαμοιρασμού του δια ζώσης λόγω μη λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Εξάλλου, η ηλεκτρονική αποστολή καθιστά τη συνολική διαδικασία πιο εύκολη, σύντομη και ανέξοδη οικονομικά και χρονικά. Επιπλέον, ένα ακόμα πλεονέκτημα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι το ότι προσφέρει ένα περιβάλλον φιλικό προς το χρήστη, καθώς η συμπλήρωση του έχει διαδραστικό χαρακτήρα (Hunter, 2012).

4.2.2 Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια σύμφωνα με δεδομένα από προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο αντικείμενο. Ο λόγος που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία είναι επειδή σύμφωνα με τον Φίλια (2004) το περιεχόμενο ενός ερωτηματολογίου εξαρτάται άμεσα από το αντικείμενο της έρευνας και όχι από τις ανάγκες του υποκειμένου, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των συνεντεύξεων. Ωστόσο, για την αποφυγή τυχόν αντιδράσεων ή παρερμηνεύσεων ορισμένων ερωτήσεων από τους ερωτηθέντες, είναι ιδιαίτερα σημαντική η μορφή και η ορθή διατύπωση των ερωτήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ένα καλό ερωτηματολόγιο υποστηρίζει τον ερωτώμενο, ενώ μία απρόσεκτη ή διφορούμενη ερώτηση δύναται να τον αποπροσανατολίσει και να τον μπερδέψει. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να συμβαδίζει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ερωτώμενων, προκαλώντας τους ενδιαφέρον και δημιουργώντας μια ευνοϊκή ατμόσφαιρα χωρίς την αίσθηση ότι τους προσβάλλει (Φίλιας, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα πάντα με τους κανόνες της δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο πρώτος αφορά στην προστασία του δικαιώματος της προσωπικής ζωής του συμμετέχοντος, τη διασφάλιση δηλαδή της ανωνυμίας. Αυτό συνεπάγεται πως το πλήθος των πληροφοριών που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες δεν αποκαλύπτει στοιχεία της ταυτότητας τους, με τρόπο τέτοιο που θα ήταν εφικτό να καταλάβει κανείς ποιος είναι αυτός που έχει δώσει τη συγκεκριμένη απάντηση. Ο δεύτερος κανόνας προστασίας του δικαιώματος της προσωπικής ζωής ενός συμμετέχοντος της έρευνας είναι η εμπιστευτικότητα. Αυτό σημαίνει πως ακόμα και στην περίπτωση που ο ερευνητής γνωρίζει τα άτομα που παίρνουν μέρος στη έρευνα μέσα από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να δημοσιοποιήσει τη σχέση μεταξύ τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 16 ερωτήσεις. Οι πρώτες 10 αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα στην οποία εργάζεται, το νομό στον οποίο εργάζεται, τη θέση εργασίας του, τα συνολικά έτη υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει και την επιμόρφωσή του. Η επόμενη κατηγορία ερωτήσεων αποτελεί το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου και ανταποκρίνονται στις υποθέσεις της έρευνας. Πιο αναλυτικά, οι συγκεκριμένες έξι ερωτήσεις στην κατηγορία Β αναφέρονται στο κατά πόσο συγκεκριμένες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών βελτιώνουν τις συμπεριφορές των παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής.

Η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου, εκτός από ορισμένες που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου στις οποίες καλείται να συμπληρώσει μόνος του τις πληροφορίες. Κατά κύριο λόγο, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ερωτήσεων με την πενταβάθμια κλίμακα «Likert», καθόλου έως πολύ, καθόλου θετικό έως πολύ θετικό, δεν συμφωνώ καθόλου έως συμφωνώ πολύ, ποτέ έως πάντα, δεν συμβαίνει ποτέ έως συμβαίνει πάντα.

4.3 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

4.3.1 Ανάλυση Δείγματος

Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 122 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας.

Από αυτούς οι 95 (77,9%) είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι 27 (22,1%) άνδρες, με το μεγαλύτερο ποσοστό 50,8% και 62 σε αριθμό να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών. Από τους υπόλοιπους οι 39 (32%) κατατάσσονται στην ηλικιακή ομάδα «από 36 έως 50» και οι 21 (17,2%) στην ηλικιακή ομάδα «από 51 έως 67 (και πλέον)».

Ποιο είναι το φύλο σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	27	22,1	22,1	22,1
	Γυναίκα	95	77,9	77,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Ποια είναι η ηλικία σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 35 ετών	62	50,8	50,8	50,8
	Από 36 έως 50 ετών	39	32,0	32,0	82,8
	Από 51 έως 67 ετών	21	17,2	17,2	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 95,1% κατέχει θέση διδακτικού προσωπικού στην σχολική μονάδα όπου εργάζεται. Οι 67 από αυτούς εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου, ενώ οι 52 κατέχουν την ιδιότητα του μόνιμου εκπαιδευτικού. Ο μέσος όρος εργασίας τους είναι τα 11 έτη.

Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό / επιχείρηση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διευθυντής	2	1,6	1,6	1,6
Υποδιευθυντής	4	3,3	3,3	4,9
Valid Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	116	95,1	95,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Οι 76 (62,3%) ερωτώμενοι έχουν ολοκληρώσει σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου και το 86,1% του συνολικού δείγματος διαθέτει επιμόρφωση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής, με το μεγαλύτερο ποσοστό (29,5%) να έχει παρακολουθήσει Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή.

Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανώτατη Εκπαίδευση	41	33,6	33,6	33,6
Valid Μεταπτυχιακό	76	62,3	62,3	95,9
Διδακτορικό	5	4,1	4,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Επιμόρφωση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	17	13,9	13,9	13,9
Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	15	12,3	12,3	26,2
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	22	18,0	18,0	44,3
Valid Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	15	12,3	12,3	56,6
Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	36	29,5	29,5	86,1
Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	17	13,9	13,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

4.4 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.4.1. Περιγραφική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας. Μέσω της ανάλυσής τους θα εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία θα μας οδηγήσουν στην επιβεβαίωση ή μη των αρχικών μας υποθέσεων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν 6 ερωτήσεις στην ενότητα Β του ερωτηματολογίου, οι οποίες αναφέρονται στο κατά πόσο ορισμένες δράσεις εκπαιδευτικών βελτιώνουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής. Οι απαντήσεις ήταν σε μορφή πενταβάθμιας κλίμακας Likert, ξεκινώντας από το 1 που αντιστοιχεί στο «καθόλου», 2 στο «λίγο», 3 στο «μέτρια», 4 στο «αρκετά» ως το 5 που αντιστοιχεί στο «πολύ». Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ερωτήσεων με τη σειρά που προκύπτει από τα ερευνητικά ερωτήματα, σε ποσοστά επί τοις εκατό.

Μετά την απαραίτητη καταχώριση και κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε η στατιστική τους επεξεργασία χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), έκδοση του 20^η. Ο πρώτος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για την ενότητα Β του ερωτηματολογίου είναι της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτήσεων, με χρήση του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας/συνοχής Crombach's alpha (α). Το αποτέλεσμα από την διερεύνηση του δείκτη ως προς την ενότητα Β είναι 0,867.

Στη συνέχεια, ακολουθούν οι περιγραφικοί στατιστικοί πίνακες των ερωτήσεων της ενότητας Β που σχετίζονται με τις υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση την **B.2.** που αφορά στην επίπληξη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι απαντήσεις «αρκετά» συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό με 32,8% και αμέσως επόμενο το 23% με την απάντηση «μέτρια».

B.2. Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	12,3	12,3
	Ελάχιστα	19	15,6	27,9
	Μέτρια	28	23,0	50,8
	Αρκετά	40	32,8	83,6
	Πολύ	20	16,4	100,0
	Total	122	100,0	100,0

Παρομοίως, στην ερώτηση **B.1.** σχετικά με τον σχολιασμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό στην επιλογή «αρκετά» με 32%, ακολουθώντας με 25,4% η επιλογή «μέτρια» και με 22,1% η «πολύ».

B.1. Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	6,6	6,6
	Ελάχιστα	17	13,9	20,5
	Μέτρια	31	25,4	45,9
	Αρκετά	39	32,0	77,9
	Πολύ	27	22,1	100,0
	Total	122	100,0	100,0

Στην ερώτηση **B.4.** για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν κατά μεγάλο ποσοστό θετικές με 49,2% «αρκετά» και 28,7% «πολύ», συγκεντρώνοντας 77,9% συνολικά.

B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	4	3,3	3,3
	Μέτρια	23	18,9	22,1
Valid	Αρκετά	60	49,2	71,3
	Πολύ	35	28,7	100,0
	Total	122	100,0	100,0

Αντιστοίχως θετική ήταν και η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα **B.6.** για την ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας, όπου το 94,2% των απαντήσεων ήταν οι επιλογές «αρκετά» και «πολύ». Αξίζει να σημειωθεί, πως στις απαντήσεις της συγκεκριμένης ερώτησης δεν υπήρχε καμία με αρνητικό πρόσημο, με την επιλογή δηλαδή «καθόλου» ή «λίγο».

B.6. Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Μέτρια	7	5,7	5,7
Valid	Αρκετά	52	42,6	48,4
	Πολύ	63	51,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0

Ακολούθως, επόμενη ερώτηση είναι η **B.3.** που αφορά στην προσφορά προνομίων σε μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής με σκοπό την προσεγγισή του. Εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, με μεγαλύτερο ποσοστό αυτό του 41% «αρκετά» και 23,8% «πολύ».

B.3. Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής αποβλέποντας στην προσεγγισή του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,5	2,5	2,5
	Ελάχιστα	12	9,8	9,8	12,3
	Μέτρια	28	23,0	23,0	35,2
	Αρκετά	50	41,0	41,0	76,2
	Πολύ	29	23,8	23,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Τέλος, στην ερώτηση **B.5** σχετικά με την θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά με συνολικό ποσοστό που αγγίζει το 91% και με μόλις μία μόνο απάντηση «ελάχιστα».

B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	1	,8	,8	,8
	Μέτρια	10	8,2	8,2	9,0
	Αρκετά	57	46,7	46,7	55,7
	Πολύ	54	44,3	44,3	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

4.4.2. Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχετίσεων με το τεστ Pearson Chi-Square (X^2) που έλαβαν μέρος μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των βασικών ερωτημάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε περίπτωση ελέγχθηκε εάν οι μέσες τιμές των απαντήσεων αντρών και γυναικών είναι παρόμοιες ή αν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Πρώτο χαρακτηριστικό με το οποίο πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος συσχετίσεων είναι το φύλο των εκπαιδευτικών.

Όπως αποδεικνύεται από τους Πίνακες 1 και 2 του παραρτήματος, δύο από τα ερωτήματα εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με το φύλο των ερωτώμενων. Ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων με το τεστ Pearson Chi-Square (X^2) έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής **φύλο** με την εξαρτημένη μεταβλητή **B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές** (asympt. Sig.= 0,012 < 0,05 df=3). Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση H_0 που υποστηρίζει τη μη εξάρτηση των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση. Από τον πίνακα συσχετίσεων προκύπτει ότι παρατηρώντας την διαφορά στις αναμενόμενες τιμές (βάση της κανονικής κατανομής) και τις πραγματικές, οι άνδρες συμφωνούν «αρκετά» με ποσοστό 74,1%, ενώ οι γυναίκες συμφωνούν «αρκετά» με ποσοστό 42,% και «πολύ» με 43,7%.

Πίνακας 1

A7. Ποιο είναι το φύλο σας; * B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές

Crosstab

		B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές				Total	
		Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ		
A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	Ανδρας	Count	0	5	20	2	27
		Expected Count	,9	5,1	13,3	7,7	27,0
		% within A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	0,0%	18,5%	74,1%	7,4%	100,0%

	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	0,0%	21,7%	33,3%	5,7%	22,1%
	Count	4	18	40	33	95
	Expected Count	3,1	17,9	46,7	27,3	95,0
	% within A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	4,2%	18,9%	42,1%	34,7%	100,0%
Γυναίκα	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	100,0%	78,3%	66,7%	94,3%	77,9%
	Count	4	23	60	35	122
	Expected Count	4,0	23,0	60,0	35,0	122,0
	% within A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	3,3%	18,9%	49,2%	28,7%	100,0%
Total	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests (1)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,982 ^a	3	,012
Likelihood Ratio	13,170	3	,004
Linear-by-Linear Association	1,176	1	,278
N of Valid Cases	122		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is ,89.

Επιπλέον, ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων με το τεστ Pearson Chi-Square (X^2) έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής **φύλο** με την εξαρτημένη μεταβλητή **B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών** (asympt. Sig.= 0,019 < 0,05 df=3). Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση H_0 περί μη εξάρτησης μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση. Από τον πίνακα συσχετίσεων προκύπτει ότι παρατηρώντας την διαφορά στις αναμενόμενες τιμές (βάση της κανονικής κατανομής) και τις πραγματικές, οι άνδρες συμφωνούν «αρκετά» κατά 66,7% και «πολύ» με 25,9%, ενώ οι γυναίκες συμφωνούν «αρκετά» με 41,1 % και «πολύ» κατά 49,5%.

Πίνακας 2

A7. Ποιο είναι το φύλο σας; * B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών

Crosstab

		B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών				Total	
		Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ		
A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	Άνδρας	Count	1	1	18	7	27
		Expected Count	,2	2,2	12,6	12,0	27,0
		% within A7.					
		Ποιο είναι το φύλο σας;	3,7%	3,7%	66,7%	25,9%	100,0%

	% within B5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	100,0%	10,0%	31,6%	13,0%	22,1%
	Count	0	9	39	47	95
	Expected Count	,8	7,8	44,4	42,0	95,0
	% within A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	0,0%	9,5%	41,1%	49,5%	100,0%
Γυναίκα	% within B5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	0,0%	90,0%	68,4%	87,0%	77,9%
	Count	1	10	57	54	122
	Expected Count	1,0	10,0	57,0	54,0	122,0
	% within A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	0,8%	8,2%	46,7%	44,3%	100,0%
Total	% within B5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests (2)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,959 ^a	3	,019
Likelihood Ratio	9,717	3	,021
Linear-by-Linear Association	3,014	1	,083
N of Valid Cases	122		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Η επόμενες μεταβλητές που ελέγχθηκαν με Pearson Chi-Square (X^2) από τα δημογραφικά στοιχεία ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές **ηλικία** και **βαθμίδα εκπαίδευσης**, αλλά δεν εμφάνισαν κάποια συσχέτιση με τις εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν στην ερευνά μας. Η μεταβλητή που απέδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα είναι ανεξάρτητη μεταβλητή **επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής**. Η μεταβλητή αυτή εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά με την εξαρτημένη μεταβλητή **B.4 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές** (asympr. Sig.= 0,038 < 0,05 df=15). Συνεπάγεται πως απορρίπτεται η υπόθεση H_0 περί μη εξάρτησης μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση. Από τον πίνακα συσχετίσεων προκύπτει ότι παρατηρώντας την διαφορά στις αναμενόμενες τιμές (βάση της κανονικής κατανομής) και τις πραγματικές, όσοι έχουν παρακολουθήσει Μεταπτυχιακό Προγράμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή συμφωνούν «πολύ» κατά 44,4%, ενώ αντίστοιχα όσοι δεν έχουν παρακολουθήσει τίποτα πάνω στην Ειδική Αγωγή συμφωνούν «πολύ» με μόλις 5,9% και «λίγο» με 35,3%.

Πίνακας 3

A10.Επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής * B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές

Crosstab

		B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές				Total	
		Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ		
		Count	0	3	11	3	17
		Expected Count	,6	3,2	8,4	4,9	17,0
		% within					
A10.Επιμόρφωση σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών/εφήβων	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	A10.Επιμόρφωση σε θέματα	0,0%	17,6%	64,7%	17,6%	100,0%
		Ειδικής					
		Αγωγής					

	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	0,0%	13,0%	18,3%	8,6%	13,9%
	Count	0	1	11	3	15
	Expected Count	,5	2,8	7,4	4,3	15,0
	% within A10.Επιμόρφω ση σε θέματα Ειδικής Αγωγής	0,0%	6,7%	73,3%	20,0%	100,0 %
Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	0,0%	4,3%	18,3%	8,6%	12,3%
	Count	2	4	11	5	22
	Expected Count	,7	4,1	10,8	6,3	22,0
	% within A10.Επιμόρφω ση σε θέματα Ειδικής Αγωγής	9,1%	18,2%	50,0%	22,7%	100,0 %
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	50,0%	17,4%	18,3%	14,3%	18,0%
	Count	0	2	6	7	15

	Expected Count	,5	2,8	7,4	4,3	15,0
	% within					
	A10.Επιμόρφωση σε θέματα	0,0%	13,3%	40,0%	46,7%	100,0%
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	Ειδικής Αγωγής					
	% within B4.					
	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνοσες συμπεριφορές	0,0%	8,7%	10,0%	20,0%	12,3%
	Count	0	7	13	16	36
	Expected Count	1,2	6,8	17,7	10,3	36,0
	% within					
	A10.Επιμόρφωση σε θέματα	0,0%	19,4%	36,1%	44,4%	100,0%
Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	Ειδικής Αγωγής					
	% within B4.					
	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνοσες συμπεριφορές	0,0%	30,4%	21,7%	45,7%	29,5%
	Count	2	6	8	1	17
	Expected Count	,6	3,2	8,4	4,9	17,0
	% within					
	A10.Επιμόρφωση σε θέματα	11,8%	35,3%	47,1%	5,9%	100,0%
Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	Ειδικής Αγωγής					
	Count					

	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	50,0%	26,1%	13,3%	2,9%	13,9%
	Count	4	23	60	35	122
	Expected Count	4,0	23,0	60,0	35,0	122,0
	% within A10.Επιμόρφω ση σε θέματα Ειδικής Αγωγής	3,3%	18,9%	49,2%	28,7%	100,0 %
Total	% within B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Chi-Square Tests (3)

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,024 ^a	15	,038
Likelihood Ratio	27,210	15	,027
Linear-by-Linear Association	,395	1	,530
N of Valid Cases	122		

a. 15 cells (62,5%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is ,49.

Ο επόμενος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε και αξίζει να αναφερθεί λόγω των αποτελεσμάτων του είναι το τεστ Pearson correlation, το οποίο δείχνει την τάση που ακολουθεί μια πιθανή συσχέτιση δύο μεταβλητών, κυρίως ποσοτικών. Ελέγχεται η μηδενική υπόθεση H_0 : δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των 2 μεταβλητών ($\text{sig} > 0,05$) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : ότι υπάρχει συσχέτιση ($\text{sig} < 0,05$). Στην προκειμένη περίπτωση έγινε έλεγχος των μεταβλητών **B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6** (ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις ερευνητικές υποθέσεις) με τον εαυτό τους, εξετάζοντας τη συσχέτιση που μπορούν να αποδώσουν μεταξύ τους. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από -1 έως 1. Η δύναμη μιας συσχέτισης εξαρτάται από την τιμή που θα δείξει το τεστ, ενώ το πρόσημο δείχνει αν οι υπό εξέταση μεταβλητές παίρνουν τιμές προς την ίδια ή την αντίθετη κατεύθυνση. Ο συντελεστής του Pearson είναι συντελεστής γραμμικής συσχέτισης, συμβολίζεται με r και παίρνει τιμές από -1 έως 1 ($-1 \leq r \leq 1$). Χρησιμοποιείται σε ποσοτικές μεταβλητές και οι τιμές του μεταφράζονται ως εξής:

- -1 έως -0,5 θεωρούμε ότι είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης
- -0,5 έως -0,2: θεωρούμε ότι είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης
- -0,2 έως 0,2: θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός
- 0,2 έως 0,5: θεωρούμε ότι είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης
- 0,5 έως 1: θεωρούμε ότι είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης

Στον **Πίνακα 4** φαίνεται ξεκάθαρα η θετική συσχέτιση που παρουσιάζουν αρκετές από τις μεταβλητές μεταξύ τους, δίνοντας έτσι το συμπέρασμα της άμεσης αλληλεξάρτησής τους. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή **B.1 Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς** με τη μεταβλητή **B.2 Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά**, παρουσιάζουν ισχυρή θετική συσχέτιση της τάξεως του 0,671 ($> 0,5$). Αυτό σημαίνει πως όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην μία ερώτηση, εξίσου θετικά απάντησαν και στην άλλη. Οι δύο ερωτήσεις δηλαδή ακολουθούν την ίδια πορεία. Παρομοίως, ισχυρή θετική συσχέτιση με τιμή 0,551 ($> 0,5$) παρατηρείται μεταξύ των ερωτήσεων **B.4 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές** με την ερώτηση **B.5 Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών**. Επίσης και η ερώτηση **B.6 Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας** με την ερώτηση **B.5 Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών** εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με τιμή 0,569 ($> 0,5$).

Πίνακας 4

Correlations

		B1. Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς	B2. Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά	B3. Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής	B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	B5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	B6. Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας
B1. Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς	Pearson Correlation n	1	,671**	,152	,118	,078	,145
	Sig. (2- tailed)		,000	,096	,197	,394	,111
	N	122	122	122	122	122	122
B2. Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά	Pearson Correlation n	,671**	1	,046	,025	,053	,041
	Sig. (2- tailed)	,000		,612	,784	,565	,654
	N	122	122	122	122	122	122
B3. Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής	Pearson Correlation n	,152	,046	1	,377**	,369**	,199*
	Sig. (2- tailed)	,096	,612		,000	,000	,028
	N	122	122	122	122	122	122
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	Pearson Correlation n	,118	,025	,377**	1	,551**	,422**
	Sig. (2- tailed)	,197	,784	,000		,000	,000
	N	122	122	122	122	122	122
B5. Θετική ανατροφοδότηση των	Pearson Correlation n	,078	,053	,369**	,551**	1	,569**

επιθυμητών συμπεριφορών	Sig. (2-tailed)	,394	,565	,000	,000	,000	,000
	N	122	122	122	122	122	122
B6. Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας	Pearson Correlation	,145	,041	,199*	,422**	,569**	1
	n						
	Sig. (2-tailed)	,111	,654	,028	,000	,000	
	N	122	122	122	122	122	122

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών **B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6**, των ερωτήσεων δηλαδή που μας ενδιαφέρουν, ανά ζευγάρια όπως ακριβώς αναφέρονται στις ερευνητικές μας υποθέσεις χρησιμοποιώντας το τεστ Pearson Chi-Square (X^2). Στον πρώτο έλεγχο μεταξύ των ερωτήσεων **B.1 Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς** και **B.2 Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά** (Πίνακας 5) φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση των δύο (asympt. Sig.= 0 < 0,05 df=4) και μάλιστα αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με τιμή του δείκτη $r = 0,671$ (>0,5). Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση H_0 περί μη εξάρτησης μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση. Από τον πίνακα συσχέτισεων προκύπτει ότι παρατηρώντας την διαφορά στις αναμενόμενες τιμές (βάση της κανονικής κατανομής) και τις πραγματικές, το 60% που απάντησε «αρκετά» στην πρώτη ερώτηση, απάντησε «αρκετά» και στη δεύτερη. Επίσης, το 65% που απάντησε «πολύ» στην ερώτηση B.1, απάντησε «πολύ» και στην ερώτηση B.2.

Πίνακας 5

B.2. Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά * B.1. Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς **Crosstabulation**

		B.1. Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς					
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Total
Καθόλου	Count	6	4	2	2	1	15
	Expected Count	1,0	2,1	3,8	4,8	3,3	15,0

B2. Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά	% within B.2.	40,0%	26,7%	13,3%	13,3%	6,7%	100,0%
	Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά						
	% within B.1.	75,0%	23,5%	6,5%	5,1%	3,7%	12,3%
	Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς						
Ελάχιστα	Count	2	9	7	0	1	19
	Expected Count	1,2	2,6	4,8	6,1	4,2	19,0
	% within B.2.	10,5%	47,4%	36,8%	0,0%	5,3%	100,0%
	Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά						
	% within B.1.	25,0%	52,9%	22,6%	0,0%	3,7%	15,6%
	Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς						
Μέτρια	Count	0	4	11	7	6	28
	Expected Count	1,8	3,9	7,1	9,0	6,2	28,0
	% within B.2.	0,0%	14,3%	39,3%	25,0%	21,4%	100,0%
	Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά						
	% within B.1.	0,0%	23,5%	35,5%	17,9%	22,2%	23,0%
	Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς						
Αρκετά	Count	0	0	10	24	6	40
	Expected Count	2,6	5,6	10,2	12,8	8,9	40,0
	% within B.2.	0,0%	0,0%	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά						
	% within B1.	0,0%	0,0%	32,3%	61,5%	22,2%	32,8%
	Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς						
Πολύ	Count	0	0	1	6	13	20
	Expected Count	1,3	2,8	5,1	6,4	4,4	20,0

	% within B.2.	0,0%	0,0%	5,0%	30,0%	65,0%	100,0%
	Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά						
	% within B.1.	0,0%	0,0%	3,2%	15,4%	48,1%	16,4%
	Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς						
Total	Count	8	17	31	39	27	122
	Expected Count	8,0	17,0	31,0	39,0	27,0	122,0
	% within B.2.	6,6%	13,9%	25,4%	32,0%	22,1%	100,0%
	Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά						
	% within B.1.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς						

Chi-Square Tests (4)

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	103,984 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	99,846	16	,000
Linear-by-Linear Association	54,533	1	,000
N of Valid Cases	122		

a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Symmetric Measures (1)

		Asymptotic Value	Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	,671	,060	9,922	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,649	,064	9,344	,000 ^c
N of Valid Cases		122			

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- Based on normal approximation.

Ο έλεγχος του επόμενου ζεύγους ερωτήσεων **B.3 Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής** με **B.5 Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών** εμφάνισε θετικό συντελεστή συσχέτισης (asympr. Sig.= 0 < 0,05 df=12) αλλά όχι τόσο ισχυρό, καθώς η τιμή του $r = 0,369$ (<0,5). Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση H_0 περί μη εξάρτησης μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση. Από τον **Πίνακα 6** συσχέτισεων προκύπτει ότι παρατηρώντας την διαφορά στις αναμενόμενες τιμές(βάση της κανονικής κατανομής) και τις πραγματικές, το 67,9% που απάντησαν «μέτρια» στην πρώτη ερώτηση, απάντησαν «αρκετά» στην δεύτερη. Επίσης, το 65,5% που απάντησε «πολύ» στην πρώτη ερώτηση, απάντησε το ίδιο και στη δεύτερη.

Πίνακας 6

B.3. Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής * B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών
Crosstabulation

		B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών						
		Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Total		
B.3. Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής	Καθόλου	Count	1	0	1	1	3	
		Expected Count	,0	,2	1,4	1,3	3,0	
		% within B.3.	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	100,0%	
	Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής	%	% within B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	100,0%	0,0%	1,8%	1,9%	2,5%
			Count	0	4	5	3	12
			Expected Count	,1	1,0	5,6	5,3	12,0
			% within B.3.	0,0%	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
		Ελάχιστα	Count	0	4	5	3	12
			Expected Count	,1	1,0	5,6	5,3	12,0
			% within B.5.	0,0%	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%

	% within B.3.	0,0%	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
	Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής					
	% within B.5. Θετική	0,0%	40,0%	8,8%	5,6%	9,8%
	ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών					
Μέτρια	Count	0	2	19	7	28
	Expected Count	,2	2,3	13,1	12,4	28,0
	% within B.3.	0,0%	7,1%	67,9%	25,0%	100,0%
	Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής					
	% within B.5. Θετική	0,0%	20,0%	33,3%	13,0%	23,0%
	ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών					
Αρκετά	Count	0	4	22	24	50
	Expected Count	,4	4,1	23,4	22,1	50,0
	% within B.3.	0,0%	8,0%	44,0%	48,0%	100,0%
	Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής					
	% within B.5. Θετική	0,0%	40,0%	38,6%	44,4%	41,0%
	ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών					
Πολύ	Count	0	0	10	19	29
	Expected Count	,2	2,4	13,5	12,8	29,0

	% within B.3.	0,0%	0,0%	34,5%	65,5%	100,0%
	Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής					
	% within B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	0,0%	0,0%	17,5%	35,2%	23,8%
Total	Count	1	10	57	54	122
	Expected Count	1,0	10,0	57,0	54,0	122,0
	% within B.3.	0,8%	8,2%	46,7%	44,3%	100,0%
	Προσφορά προνομίων στο μαθητή με διαταραχές Συμπεριφοράς / Διαγωγής					
	% within B.5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests (6)

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	61,999 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	28,337	12	,005
Linear-by-Linear Association	16,473	1	,000
N of Valid Cases	122		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Symmetric Measures (2)

	Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance

Interval by Interval	Pearson's R	,369	,093	4,349	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,343	,082	4,001	,000 ^c
N of Valid Cases		122			

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- Based on normal approximation.

Τρίτος και τελευταίος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε είναι μεταξύ των ερωτήσεων **B.6 Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας** και **B.4 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές** (Πίνακας 7). Το τεστ Pearson Chi-Square (X^2) έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση των δύο μεταβλητών (asympt. Sig. = 0,0 < 0,05 df=6). Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση H_0 περί μη εξάρτησης μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση. Η συσχέτιση που βρέθηκε είναι θετικά, αλλά όχι τόσο ισχυρή καθώς η τιμή του δείκτη $r = 0,422$ (<0,5). Από τον πίνακα συσχετίσεων προκύπτει ότι παρατηρώντας την διαφορά στις αναμενόμενες τιμές (βάση της κανονικής κατανομής) και τις πραγματικές, το 46% όσων απάντησαν «πολύ» στην πρώτη ερώτηση, απάντησαν «πολύ» και στη δεύτερη. Επίσης, το 61,5% από όσους απάντησαν «αρκετά» στην πρώτη ερώτηση, απάντησαν το ίδιο και στην δεύτερη.

Πίνακας 7

B.6. Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας * B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές

Crosstabulation

		B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές				Total	
		Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ		
B.6. Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας	Μέτρια	Count	1	4	2	0	7
		Expected Count	,2	1,3	3,4	2,0	7,0
		% within B.6.	14,3%	57,1%	28,6%	0,0%	100,0%
		Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας					

	% within B4.	25,0%	17,4%	3,3%	0,0%	5,7%
	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές					
Αρκετά	Count	2	12	32	6	52
	Expected Count	1,7	9,8	25,6	14,9	52,0
	% within B6.	3,8%	23,1%	61,5%	11,5%	100,0%
	Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας					
	% within B4.	50,0%	52,2%	53,3%	17,1%	42,6%
	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές					
Πολύ	Count	1	7	26	29	63
	Expected Count	2,1	11,9	31,0	18,1	63,0
	% within B6.	1,6%	11,1%	41,3%	46,0%	100,0%
	Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας					
	% within B4.	25,0%	30,4%	43,3%	82,9%	51,6%
	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές					
Total	Count	4	23	60	35	122
	Expected Count	4,0	23,0	60,0	35,0	122,0
	% within B6.	3,3%	18,9%	49,2%	28,7%	100,0%
	Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας					

% within B4.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνοσες συμπεριφορές					

Chi-Square Tests (5)

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,092 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	28,004	6	,000
Linear-by-Linear Association	21,593	1	,000
N of Valid Cases	122		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Symmetric Measures (3)

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	,422	,078	5,105	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,422	,077	5,102	,000 ^c
N of Valid Cases		122			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα από τον έλεγχο ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε επιλεγμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση ελέγχεται το εκάστοτε δημογραφικό χαρακτηριστικό με τους τρόπους παρέμβασης των εκπαιδευτικών για τη

βελτίωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής. Ο πρώτος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε είναι με τη μεταβλητή φύλο. Ωστόσο, δεν απέδωσε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα που να αφορά στα ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε με το t-test (independent samples t-test) αν οι μέσες τιμές των απαντήσεων γυναικών και αντρών είναι ίσες ή αν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Επόμενος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε είναι με τη μεταβλητή ηλικία και χρησιμοποιήθηκε το One way ANOVA test (Ανάλυση διακυμάνσεων) για την σύγκριση των μέσων όρων των συνόλων τιμών. Από τον πίνακα ANOVA 1 μπορούμε να συμπεράνουμε πως για την πρόταση **B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές** υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις ομάδες ηλικίας όπως διαπιστώθηκε από το test one-way ANOVA ($F(2,119)=2,586, p=0,080$). Η περαιτέρω ανάλυση με Post Hoc tests (Tukey HSD και Games-Howell) έδειξε ότι στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά στον μέσο όρο της πρότασης ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών ($MO=4,18$) και την ομάδα 36 έως 50 ετών ($MO=3,82$) με την πρώτη να έχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο.

Πίνακας 8

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	Έως 35 ετών	62	4,18	,800	,102	3,97	4,38	2	5
	Από 36 έως 50 ετών	39	3,82	,683	,109	3,60	4,04	2	5

Από 51 έως 67 ετών	21	4,00	,837	,183	3,62	4,38	2	5
Total	122	4,03	,781	,071	3,89	4,17	2	5

ANOVA (1)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνοσες συμπεριφορές	Between Groups	3,077	2	1,538	2,586	,080
	Within Groups	70,792	119	,595		
	Total	73,869	121			

Multiple Comparisons (1)

Dependent Variable		(I) A8. Ποια είναι η ηλικία σας;	(J) A8. Ποια είναι η ηλικία σας;	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στον μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνοσες συμπεριφορές	Tukey HSD	Έως 35 ετών	Από 36 έως 50 ετών	,357	,158	,065	-,02	,73
			Από 51 έως 67 ετών	,177	,195	,634	-,28	,64
		Από 36 έως 50 ετών	Έως 35 ετών	-,357	,158	,065	-,73	,02
			Από 51 έως 67 ετών	-,179	,209	,667	-,67	,32
	Games- Howell	Έως 35 ετών	Από 36 έως 50 ετών	,357*	,149	,049	,00	,71
			Από 51 έως 67 ετών	,177	,195	,634	-,64	,28
		Από 36 έως 50 ετών	Από 51 έως 67 ετών	-,179	,209	,667	-,67	,32
			Έως 35 ετών	-,357	,158	,065	-,73	,02

	Από 51 έως 67 ετών	,177	,209	,676	-,34	,69
Από 36 έως 50 ετών	Έως 35 ετών	-,357*	,149	,049	-,71	,00
	Από 51 έως 67 ετών	-,179	,213	,679	-,70	,34
Από 51 έως 67 ετών	Έως 35 ετών	-,177	,209	,676	-,69	,34
	Από 36 έως 50 ετών	,179	,213	,679	-,34	,70

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ακολούθησε έλεγχος με τη μεταβλητή **Βαθμίδα εκπαίδευσης**, αλλά δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τα ερωτήματα που αφορούν στην έρευνα. Τέλος, ελέγχθηκε η μεταβλητή **Επίπεδο επιμόρφωσης** χρησιμοποιώντας το τεστ One way ANOVA test (Ανάλυση διακυμάνσεων) για την σύγκριση των μέσων όρων των συνόλων τιμών. Από τον πίνακα ANOVA μπορούμε να συμπεράνουμε πως για την πρόταση **B.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές** υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις ομάδες, όπως διαπιστώθηκε από το test one-way ANOVA ($F=3,311$ $p=0,008$). Η περεταίρω ανάλυση με Post Hoc tests (Tukey HSD και Games-Howell) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία **παρακολούθηση σεμιναρίων εντός σχολικού πλαισίου** και στην κατηγορία **δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα**, με μεγαλύτερο μέσο όρο του πρώτου $MO=4,33$ έναντι του δεύτερου $MO=3,47$. Αντιστοίχως, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των κατηγοριών **Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή** και **Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή**, με μεγαλύτερο μέσο όρο $MO=4,25$ της πρώτης ομάδας και μικρότερο της δεύτερης $MO=3,47$.

Πίνακας 9

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	17	4,00	,612	,149	3,69	4,31	3	5
	Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	15	4,13	,516	,133	3,85	4,42	3	5
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	22	3,86	,889	,190	3,47	4,26	2	5
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	15	4,33	,724	,187	3,93	4,73	3	5
	Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	36	4,25	,770	,128	3,99	4,51	3	5
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	17	3,47	,800	,194	3,06	3,88	2	5
Total		122	4,03	,781	,071	3,89	4,17	2	5

ANOVA (2)

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	Between Groups	9,226	5	1,845	3,311	,008
	Within Groups	64,643	116	,557		
	Total	73,869	121			

Multiple Comparisons (2)

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) A10.Επιμόρφωση σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών/εφήβων	(J) A10.Επιμόρφωση σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών/εφήβων	Mean Differenc e (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
B4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιότητων στοις μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	-,133	,264	,996	-,90	,63
		Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	,136	,241	,993	-,56	,83
		Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	-,333	,264	,806	-1,10	,43
		Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	-,250	,220	,864	-,89	,39
		Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	,529	,256	,312	-,21	1,27
		Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	,133	,264	,996	-,63	,90

Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	,270	,250	,889	-,45	,99
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	-,200	,273	,977	-,99	,59
	Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	-,117	,229	,996	-,78	,55
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	,663	,264	,131	-,10	1,43
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	-,136	,241	,993	-,83	,56
	Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	-,270	,250	,889	-,99	,45
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	-,470	,250	,420	-1,19	,25
	Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	-,386	,202	,400	-,97	,20
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	,393	,241	,580	-,31	1,09
	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	,333	,264	,806	-,43	1,10
	Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	,200	,273	,977	-,59	,99

	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	,470	,250	,420	-,25	1,19
	Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	,083	,229	,999	-,58	,75
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	,863*	,264	,018	,10	1,63
Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	,250	,220	,864	-,39	,89
	Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	,117	,229	,996	-,55	,78
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	,386	,202	,400	-,20	,97
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	-,083	,229	,999	-,75	,58
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	,779*	,220	,007	,14	1,42
Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	-,529	,256	,312	-1,27	,21
	Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	-,663	,264	,131	-1,43	,10
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	-,393	,241	,580	-1,09	,31

Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαisiού	-,863*	,264	,018	-1,63	-,10
Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	-,779*	,220	,007	-1,42	-,14

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνηθούν οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που βελτιώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής στη σχολική τάξη. Από την παραπάνω ανάλυση των αποτελεσμάτων αξίζει να σημειωθούν τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα και το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί κατά βάση συμφωνούν στον τρόπο που επιλέγουν να παρέμβουν στη διδασκαλία τους, αποσκοπώντας στην άμβλυνση των αποκλίουσων συμπεριφορών.

Διαπιστώθηκε πως η αναφορά στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά από πλευράς δασκάλου, είτε με τη μοφή επίπληξης είτε με απλό σχολιασμό προς το μαθητή, αποτελεί μία τεχνική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και θεωρούν στην πλειοψηφία τους πως είναι αποτελεσματική.

Επίσης, θετική ήταν η απάντησή τους στο ερώτημα για την προσφορά προνομίων στον μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής με σκοπό την προσέγγισή του, καθώς και στην θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα μάλιστα στην ερώτηση αυτή σημειώθηκε ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων, το οποίο σημαίνει πως το 91% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα πιστεύουν πως η θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών είναι αποτελεσματική «πολύ» και «αρκετά». Να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων και του φύλου των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των γυναικών «πολύ» ήταν σχεδόν διπλάσιες σε ποσοστό, από αυτές των ανδρών που σημαίνει πως οι δασκάλες καταφεύγουν πιο συχνά σε αυτήν τεχνική έναντι των δασκάλων.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής, και αυτό γίνεται αντιληπτό από το μεγάλο ποσοστό (77,9%) θετικών απαντήσεων που δώσανε. Αξίζει να αναφερθεί πως στην ερώτηση αυτή, η ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών έως 35 ετών έδωσε τις περισσότερες θετικές απαντήσεις, καθώς και όσοι έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυτής. Τέλος, η ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας θεωρείται ως ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης για τη βελτίωση αποκλίνουσων συμπεριφορών, συμπέρασμα που γίνεται αντιληπτό από το ποσοστό 94,2% θετικών απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Εξετάζοντας τα παραπάνω συμπεράσματα, προκύπτει πως και οι τρεις ερευνητικές μας υποθέσεις επαληθεύτηκαν. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται, καθώς εμφανίζεται συσχέτιση μεταξύ της στρατηγικής της επίπληξης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και του σχολιασμού της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη βελτίωση συμπεριφοράς του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής και μάλιστα αρκετά ισχυρή ($r=0,671$). Ενδεικτικά αναφέρεται πως το 65% των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η επίπληξη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς βελτιώνει κατά «πολύ» τη συμπεριφορά μαθητών με διαταραχή διαγωγής, υποστηρίζουν εξίσου πως είναι «πολύ» αποτελεσματική και η στρατηγική του σχολιασμού της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται από ότι φαίνεται από την θετική συσχέτιση μεταξύ της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης του σεβασμού της διαφορετικότητας ($r=0,422$). Το 82,9% των εκπαιδευτικών που απάντησε «πολύ» στην πρώτη ερώτηση, απάντησε με την ίδια επιλογή και στην δεύτερη. Η τρίτη και τελευταία υπόθεση της έρευνας απέδωσε θετική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών της προσφοράς προνομίων στο μαθητή και της θετικής ανατροφοδότησης των επιθυμητών συμπεριφορών, συνεπώς επαληθεύεται και αυτή ($r=0,369$). Το 65,5% από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η προσφορά προνομίων στον μαθητή βελτιώνει «πολύ» την αποκλίνουσα συμπεριφορά του, ταυτόχρονα πιστεύουν πως βελτιώνεται κατά «πολύ» και μέσω της θετικής ανατροφοδότησης των επιθυμητών συμπεριφορών.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν ο αρκετά μικρός αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σε σχέση με το πραγματικό πλήθος των εκπαιδευτικών που εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης της χώρας. Επιπλέον, το δείγμα προερχόταν αποκλειστικά από νομούς της κεντρικής Θεσσαλονίκης, συνεπώς δεν υπήρχε γεωγραφική διασπορά.

5.3 Προτάσεις

Μέχρι στιγμής οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιούνται στρέφονται προς την πλευρά των εκπαιδευτικών και μελετούν το φαινόμενο των αποκλίνουσων συμπεριφορών των μαθητών από τη δική τους σκοπιά και πως το αντιμετωπίζουν μέσα στις σχολικές μονάδες. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον στο μέλλον να πραγματοποιηθεί μια έρευνα, προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής σχετικά με το πώς βιώνουν την κατάστασή τους στο σχολικό πλαίσιο, πως διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και τι επιπτώσεις έχει αυτή στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, κατέσται ορατό πως οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας και όσοι διαθέτουν γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή, είτε μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος είτε μέσω σεμιναρίων, αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη όρεξη, θετική στάση και αποτελεσματικότητα τις παραβατικές συμπεριφορές μαθητών τους στις σχολικές αίθουσες. Έτσι αποδυναμώνεται η σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν στις Διαταραχές συμπεριφοράς και η αναγκαιότητα υποστήριξης τους από φορείς ψυχικής υγείας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αβραμίδου, Ε., (2014), Επίδραση των Ψυχοσυναισθηματικών Διαταραχών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία: Μια μελέτη περίπτωσης της Ε' δημοτικού, στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, *Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*, 20-22 Ιουνίου 2014, Αθήνα.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός

Βάρβογλη, Λ. (2003). *Παιδική και εφηβική κατάθλιψη*. Διαθέσιμο: <http://health.in.gr>.

Διδασκάλου, Ε., (2010), *Καταθλιπτική συμπτωματολογία και αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης*, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15 (58), 259-284.

Καλαντζή-Αζίζη, Α.(1985). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, 20-21 Μαρτίου 2008 (σελ.48-53). Αθήνα Ίδρυμα Ευγενίδου. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10795/104>

Κολαΐτης, Γ., (2012), *Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή*, *Ψυχιατρική*, 23 (1), 94-100.

Κοσμόπουλος Α., (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουρκούτας, Η., (2006), Από τις ευθύγραμμες μονοπαραγοντικές στις ολιστικές δυναμικές και οικοσυστημικές προσεγγίσεις της παιδικής ψυχοπαθολογίας, στο Πούρκος, Μ., *«Κοινωνιό- πολιτισμικές συνιστώσες στην ψυχολογία και την εκπαίδευση»*, Αθήνα :Ατραπός.

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

Κουρκούτας, Η., (2010), *Παιδί και έφηβος με καταθλιπτικά συμπτώματα: κλινική εικόνα, ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στρατηγικές παρέμβασης σε μια ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική*, στο Κλεφτάρας, Γ. & Καϊλα, Μ., *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Αθήνα: Πεδίο.

Κυριακοπούλου, Α. (2009). *Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, Αδυναμίες και προβλήματα*, Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, 10, 18-28

Μανιάτης Π.(2010). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα, η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας, τεύχος 12.,ζ. 118-138 Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μάνος, Γ., (1997), *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη :University Studio Press.

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

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

Μπακιρτζής,Κ.(2003).*Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαλτά, Γ., & Παπαρηγόπουλος, Θ., (2010), *Συννοσηρότητα άγχους και κατάθλιψης: Διαγνωστικά προβλήματα και θεραπευτική αντιμετώπιση*, Ψυχιατρική, 21, 107-114.

Ματσόπουλος, Α. (2005) *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη*. Συγγραφέας: Αθήνα

Παρασκευόπουλος Η. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος β': Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 1*. Αθήνα

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 3*. Αθήνα

Πετρόπουλος Ν., Παπαστυλιανού Α., (2001), *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Τσιπλητάρης Α. (2003). *Προβλήματα στην επικοινωνία και τη διδασκαλία στην σχολική τάξη: Γνώσεις και αξίες*. Στο Πρακτικά Συνεδρίου ΕΛΛΙΕΠΕΚ: Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση (σελ.88-98) Αθήνα: Α. Παπάς.

Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και της τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. (2η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηκαλλία Α. Θ. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών – Συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων*.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ξενογλώσση

American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition (DSM-1V). Washington, DC.

Babinski LM, Hartsough CS, Lambert NM. *Childhood conduct problems, hyperactivity-impulsivity, and inattention as predictors of adult criminal activity*. J of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines 1999, 40:347–355

Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press

British Columbia, (2001), *Teaching students with mental health disorders: resources for teachers*, Volume 2- Depression, British Columbia Ministry of Education, 7-43

Burke, J.D., Loeber, R., & Lahey, B.B. (2003). *Course and Outcomes*. In: Essau Cecilia A. (ed), *Conduct and Oppositional Defiant Disorders: Epidemiology, Risk factors, and Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Doyle, W. (2006). *Ecological approaches to classroom management*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 97e125). Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum Associates

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006a). *Classroom management as a field of inquiry*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 3e15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Farber, B. A. (1991). *The Jossey-Bass education series. Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass

Fondana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας

Fraser, M. W. (1996). *Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence*. *Social*, 41, 4, 347-361111

Felton E, Mezzacappa E. *Conduct and Oppositional Disorders*. In: Rutter's M (ed) *Child and Adolescent Psychiatry*. 4th ed. Publisher Blackwell, 2002:419–437

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148– 162.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child Development*, 72, 625–638.

- Hare RD, Neumann CS. *Psychopathy as a clinical and empirical construct*. Annual Review of Clinical Psychology 2008, 4:217–246
- Heller, W. Nitscke, J. B. & Miller, G.A (1998). *Lateralization in emotions and emotional disorders*. *Current Directions in Psychological Science*, 7 (1), 26-32.
- Houndoumadi, H., L. Pateraki & Doanidou, M. (2003). *Tackling Violence in Schools: A Report from Greece* In P. Smith (ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, 169-183
- Hunter, L. (2012). *Challenging the reported disadvantages of e-questionnaires and addressing methodological issues of online data collection*. *Nurse Researcher*, 20(1), 11-20
- Kazdin, A. E. (1997). *Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161-178
- Maital, S. & Scher, A. (2003). *Consulting about young children: an ecosystemic developmental perspective*. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.). *Effective consultation in School Psychology* (pp. 336-364). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Mash, E. & Wolfe, D. A. (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brook/cole, wadsworth
- Maughan B., (2001). Conduct disorder in context. In J Hill, B Maughan (eds) *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp169-201.
- Menzies, H.M., Lane, K.L. & Lee, J.M., (2009). *Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders*. *Beyond Behavior*, 18(2), 27-35.

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: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Monsen, J. & Graham, B. (2002). *Supporting and developing teachers; management of difficult and challenging pupils through coaching*. In P. Gray (Ed.), *Working with emotions: responding to the challenge of difficult pupil behaviour in schools*, (pp. 151-168). London; Routledge/Farmer.

Morris, M., (1992), A psychodynamic teacher consultation model for depressed children, At Miezzitis, S., *Creating alternatives to depression in our schools: Assessment, intervention, prevention*, 315-332.

J.A. Sameroff, B.H. Fiese Transactional Regulation: *The Developmental Ecology of Early Intervention* J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (p, Cambridge University Press, Cambridge (2000), pp. 135-159

Kazdin, A.E. (2004). *Treatment of conduct disorders*. In: Hill, J., Maughan, B., eds. *Conduct disorders in childhood and adolescence*. United Kingdom, UK: Cambridge University Press, 408-448

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with SEBD (social, emotional and behavioural difficulties). in Visser, J., Danniels, H., Cole, T. (2012). *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties, International Perspectives on Inclusive Education, Vol 2*, United Kingdom: Emerald Books.

Kourkoutas, E., (2004), *Conduct disorders and aggressive behaviors in school age children: Psycho educational interventions*, at Annual Conference BPS, “Division of Educational and Child Psychology”, 7th-9th January, Paris.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, H., (2015), School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model, *The European Journal of Counseling Psychology*, 3 (2), 137-158.

Kyriacou, C. (1996). *Teacher stress: A review of some international comparisons*, Education section Review, 20, 17-20

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile Aggression at Home and at School. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.) *Violence in American Schools* (pp.94-126). New York: Cambridge University Press

Laub, J. H., & Lauritsen, J. L. (1998). *The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions*. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (p. 127–155). Cambridge University Press

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.

Patterson, G. (1992). *Developmental changes in antisocial behavior*. In R. D. Peters, R. McMahon, V

Peter, F., & Dalbert, C. (2010). *Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience on class climate experience*. Contemporary Educational Psychology, 35, 297 – 305

Pollard, A. & Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school: A hand book for the classroom*. London: cassele

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). *Schooling and mental health*. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (p. 135–156). Kluwer Academic Publishers.

Rogers, Carl R., ed. "Carl Rogers: Student-Centered Learning." *Project Innovation, a Monograph to 'Education.'* (1996)

Tobin, C.E., & Simpson, R., (2012). Consequence maps: A novel behaviour management tool for educators. *Teaching Exceptional Children, 44 (5)*, 68-75

Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., eds. 1999. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Walker, H. M., & Walker, J. E. (1991). *Coping with non-compliance in the classroom: a positive approach for teachers*. Austin, Texas: Pro-Ed

Walker, H. M., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Whitley, J., David, S., & Vaillancourt, T. (2013). *Promoting Mental Health Literacy Among Educators: Critical in School-Based Prevention and Intervention*. *Canadian Journal of School Psychology, 28(1)* 56–70.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.

Zeigler Dendy, C.A. (2000). *Teaching teens with ADD and ADHD*. Bethesda, MD: Woodbine House

Otcnow (2019). *Παιδιά Και Διαταραχή Διαγωγής: Όσα Πρέπει Να Γνωρίζετε*
<https://otcnw.gr/paidi/paidia-kai-diataraxi-diagogis-osa-prepei-na-gnorizete/>

<http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Xatzikallia.doc>

<https://www.psychologynow.gr>

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι, ονομάζομαι Κονδυλίδου Ελένη και είμαι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός ΠΕ70 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ανέλαβα τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου. Η εν λόγω έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που βοηθούν στη βελτίωση των συμπεριφορών, που παρουσιάζουν τα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο – Παιδικός σταθμός | <input type="checkbox"/> Γενικό Λύκειο |
| <input type="checkbox"/> Δημοτικό | <input type="checkbox"/> ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Νηπιαγωγείο | <input type="checkbox"/> Ειδικό Λύκειο |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Δημοτικό | <input type="checkbox"/> ΕΕΕΕΚ |
| <input type="checkbox"/> Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> ΕΣΠΕΡΙΝΟ |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> Άλλο : |

2. Σε ποιο νομό εδρεύει η σχολική μονάδα που εργάζεστε (Σε ποιο νομό εργάζεστε) :

.....
.....

3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειάρχης | <input type="checkbox"/> Διδακτικό προσωπικό |
| <input type="checkbox"/> Υποδιευθυντής | |

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε, ως εκπαιδευτικός, συνολικά

.....

5. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

.....

6. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό:

- Μόνιμος Εκπαιδευτικός Ωρομίσθιος
 Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου

7. Ποιο είναι το φύλο σας :

- Άνδρας
 Γυναίκα

8. Ποια είναι η ηλικία σας :

- Έως 35 ετών Από 51 έως 67 ετών (και πλέον)
 Από 36 έως 50 ετών

9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει:

- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μεταπτυχιακό
 Τεχνολογικής Κατεύθυνσης Διδακτορικό
 Ανώτατη Εκπαίδευση 2^ο Βασικό
Πτυχίο:.....

10. Επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Συμπληρώστε μόνον ότι έχετε παρακολουθήσει) :

- Παρακολούθηση Ημερίδων ή/και Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή
 Παρακολούθηση μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών
 Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή εκτός σχολικού πλαισίου
 Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή εντός σχολικού πλαισίου
 Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή
 Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή

B. Πόσο βελτιώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής οι παρακάτω δράσεις του Εκπαιδευτικού:

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1. Σχολιασμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
2. Επίπληξη στην αποκλίνουσα συμπεριφορά	1	2	3	4	5
3. Προσφορά προνομίων στο μαθητή με Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής, αποβλέποντας στην προσέγγισή του (πχ, τον κάνω βοηθό μου)	1	2	3	4	5

4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που παρουσιάζουν Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής	1	2	3	4	5
5. Θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	1	2	3	4	5
6. Ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας	1	2	3	4	5