



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΗΝ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**

της

ΤΣΙΑΜΗ ΕΛΕΝΗΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ελένη Στάμου

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 Creative Commonsόπως 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, ημέρα, μήνας, 2021

Η Δηλούσα: Ελένη Τσιάμη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, αρχικά, στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Στάμου Ελένη για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και παρατηρήσεις επί της δομής, της οργάνωσης και του περιεχομένου της παρούσας εργασίας, καθώς και για τον ενθαρρυντικό και καθησυχαστικό της λόγο που αποτέλεσε κινητήριο δύναμη για μένα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδελφική μου φίλη Δανάη, καθώς και τις φίλες μου και μεταπτυχιακές συμφοιτήτριές μου Όλγα και Σόνια, για την ανταλλαγή απόψεων, το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και για τη βοήθειά τους σε κάθε στάδιο της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον σύζυγό μου Άκη και στους γονείς μου Μαρία και Νίκο για όλη τη στήριξη, βοήθεια, συμπαράσταση αλλά και κατανόηση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, στους οποίους και αφιερώνω τη διπλωματική μου εργασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κυρίαρχο θέμα συζητήσεων στις μέρες μας μεταξύ γονέων, δασκάλων, συγγενών αλλά και φίλων αποτελεί η επιθετικότητα, η έλλειψη σεβασμού, καθώς και η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων ατόμων. Το σύνολο αυτών των συμπεριφορών χαρακτηρίζεται ως διαταραχή διαγωγής και είναι αποτέλεσμα διαφόρων αιτιών και εκφράζεται με ποικίλες μορφές. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς με παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και το δείγμα της έρευνας ήταν 138 εκπαιδευτικοί. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών με διαταραχές διαγωγής και θεωρούν σημαντική τη συνεργασία μαζί τους. Τα πιο συχνά εμπόδια στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων είναι η έλλειψη χρόνου του γονέα και το ότι οι γονείς είναι απρόθυμοι να μιλήσουν για τις δυσκολίες των παιδιών τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι είναι αρκετά συχνή η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, και η επικοινωνία με τους γονείς γίνεται κατά κύριο λόγο στον χώρο του σχολείου αλλά και τηλεφωνικά. Ακόμη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται ανάλογα τη θέση εργασίας, τη σχέση εργασίας, την ηλικία, και το φύλο. Προτείνεται επομένως στο μέλλον να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που να αφορούν τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη και να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων με παιδιά με διαταραχές διαγωγής σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές διαγωγής, Ανατολική Θεσσαλονίκη, Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, Δημοτικά σχολεία

ABSTRACT

The main topic of discussion today among parents, teachers, relatives and friends is aggression, lack of respect, as well as the antisocial behavior of young people. All of these behaviors are characterized as conduct disorder and are the result of various causes and are expressed in a variety of forms. The purpose of this study was to investigate the views of teachers working in primary schools in Eastern Thessaloniki regarding their cooperation with parents with children with conduct disorders. Quantitative research was conducted and the research sample was 138 teachers. It was found that teachers cooperate with the parents of children with conduct disorders and consider cooperation with parents important. The most common obstacles to teacher-parent collaboration are the parent's lack of time and the reluctance of parents to talk about their children's difficulties. It was also found that communication between teachers and parents is quite frequent, and communication with parents takes place mainly at school and by telephone. Also, teachers' views do not differ according to job position, employment relationship, age, and gender. It is therefore proposed in the future to conduct more research on primary school teachers in Eastern Thessaloniki and to investigate the views of parents with children with conduct disorders about their cooperation with teachers, but also the effectiveness of their cooperation.

Keywords: Conduct disorders, Eastern Thessaloniki, Parent-teacher cooperation, Primary schools

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ.....	13
1.1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	13
1.2. ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	14
1.3. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ.....	16
1.4. ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	17
1.5. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	22
2.1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	22
2.2. ΣΤΑΣΕΙΣ / ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	24
2.3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	26
2.4. ΒΑΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	35

3.1. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	36
3.2. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	43
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	43
4.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	43
4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	44
4.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	44
4.5. ΔΕΙΓΜΑ.....	45
4.6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	46
5.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	101
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	110

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Χρόνια εργασίας συνολικά.....	47
Πίνακας 2. Χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	48
Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής.....	64
Πίνακας 4. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη θέση εργασίας.....	66
Πίνακας 5. One-way Ανονα για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη θέση εργασίας.....	68
Πίνακας 6. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη θέση εργασίας.....	71
Πίνακας 7. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη σχέση εργασίας.....	72
Πίνακας 8. One-way Ανονα για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη σχέση εργασίας.....	74
Πίνακας 9. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη σχέση εργασίας.....	76
Πίνακας 10. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία.....	78

Πίνακας 11. One-way Anova για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία	81
Πίνακας 12. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία.....	83
Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία	83
Πίνακας 14. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	85
Πίνακας 15. One-way Anova για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	88
Πίνακας 16. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης	90
Πίνακας 17. Διαφοροποιήσεις στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης	91
Πίνακας 18. Independent t-tests για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα το φύλο τους	93

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Θέση εργασίας.....	46
Διάγραμμα 2. Σχέση εργασίας	49
Διάγραμμα 3. Φύλο	50
Διάγραμμα 4. Ηλικία.....	50
Διάγραμμα 5. Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	51
Διάγραμμα 6. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνονται στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	52
Διάγραμμα 7. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αναζητούν πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι.....	52
Διάγραμμα 8. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	53
Διάγραμμα 9. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ζητούν πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	53
Διάγραμμα 10. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι προετοιμάζουν από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	54
Διάγραμμα 11. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι μιλούν αυθόρμητα για αυτά που τους απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	55
Διάγραμμα 12. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αναφέρουν τα θετικά στοιχεία του μαθητή	55
Διάγραμμα 13. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αναφέρουν τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή.....	56
Διάγραμμα 14. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης.....	56
Διάγραμμα 15. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	57

Διάγραμμα 16. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία	58
Διάγραμμα 17. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι κάνουν αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	58
Διάγραμμα 18. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι υποδεικνύουν τρόπους που μπορούν οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	59
Διάγραμμα 19. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αιτούνται να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ).....	59
Διάγραμμα 20. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αιτούνται προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	60
Διάγραμμα 21. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι παροτρύνουν τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	61
Διάγραμμα 22. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι καλούν το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	61
Διάγραμμα 23. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι παροτρύνουν τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	62
Διάγραμμα 24. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι επικοινωνούν τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα.....	62
Διάγραμμα 25. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι χρησιμοποιούν τετράδιο επικοινωνίας	63
Διάγραμμα 26. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι εκμεταλλεύονται τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

1.1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Κυρίαρχο θέμα συζητήσεων στις μέρες μας μεταξύ γονέων, δασκάλων, συγγενών αλλά και φίλων αποτελεί η επιθετικότητα, η έλλειψη σεβασμού, καθώς και η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων ατόμων. Το σύνολο αυτών των συμπεριφορών χαρακτηρίζεται ως διαταραχή διαγωγής και είναι αποτέλεσμα διαφόρων αιτιών, εκφράζεται με ποικίλες μορφές και τη συναντάμε συχνά στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ταξινόμηση ICD-10) «τα βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών της διαγωγής είναι η επαναλαμβανόμενη και επίμονη δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή που κατά την πιο ακραία εκδήλωσή της είναι αρκετά βίαιη σύμφωνα με τα κοινωνικώς καθορισμένα όρια.» «Μεμονωμένες αντικοινωνικές ή εγκληματικές πράξεις» δεν επαρκούν για να διαγνωστούν ως διαταραχή διαγωγής. Οι διαταραχές διαγωγής δύναται να χωριστούν σε διάφορες κατηγορίες αναλόγως με τον τρόπο εκδήλωσής τους, την ηλικία έναρξής τους και τη σοβαρότητά τους.

Προσδιορισμός του τύπου βάσει της εκδήλωσής τους:

- ✓ **Διαταραχή της διαγωγής στο οικογενειακό πλαίσιο:** δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή που εκδηλώνεται κυρίως στο σπίτι, προς την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον της.
- ✓ **Διαταραχή της διαγωγής ακοινωνικού τύπου:** η δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή του παιδιού συνδυάζεται με αντικοινωνικές και προβληματικές συμπεριφορές ως προς τη σχέση του με άλλους συνομιλήκους.
- ✓ **Διαταραχή της διαγωγής κοινωνικού τύπου:** τα παιδιά με δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή γίνονται αποδεκτά από τα άλλα παιδιά.
- ✓ **Διαταραχή της προκλητικής εναντίωσης:** συναντάται κυρίως σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και εκδηλώνεται μέσω έντονης προκλητικής, ανυπάκουης και απορρυθμιστικής συμπεριφοράς, η οποία όμως δε συνοδεύεται από παραβατικές ή ακραίες πράξεις και συμπεριφορές.

- ✓ *Διαταραχή της διαγωγής καταθλιπτικού τύπου:* η δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή του παιδιού συνδυάζεται με συναισθήματα και συμπτώματα κατάθλιψης.
- ✓ *Διαταραχή της διαγωγής και του συναισθήματος:* η δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή του παιδιού συνδυάζεται με συναισθήματα και συμπτώματα συναισθηματικής διαταραχής.

Προσδιορισμός του τύπου βάσει της εναρκτήριας ηλικίας:

- ✓ *Τύπος παιδικής έναρξης:* εναρκτήρια ηλικία πριν τα 10 έτη με εκδήλωση τουλάχιστον ενός χαρακτηριστικού της διαταραχής της διαγωγής.
- ✓ *Τύπος εφηβικής έναρξης:* εναρκτήρια ηλικία εκδήλωσης συμπτωμάτων μετά τα 10 έτη.

Προσδιορισμός της βαρύτητας:

- ✓ *Ήπια:* εκδήλωση ήπιων συμπτωμάτων τόσο όσο να τεθεί η διάγνωση.
- ✓ *Μέτρια:* ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στην «ήπια» και τη «σοβαρή».
- ✓ *Σοβαρή:* εκδήλωση σοβαρών και πολλαπλών συμπτωμάτων που προκαλούν βλάβη σε τρίτους.

Τα παιδιά που πάσχουν από διαταραχή διαγωγής εκδηλώνουν και τα εξής κοινά χαρακτηριστικά (Μάνος, 1988):

- α) Έχουν τάση για βραχυπρόθεσμα κέρδη που συνήθως ασκείται σε βάρος άλλων ατόμων από το περιβάλλον τους.
- β) Έχουν περιορισμένη ικανότητα σε κοινωνικές λειτουργίες, σε σύγκριση με παιδιά της ηλικίας τους, και συνήθως η εικόνα που σχηματίζουν είναι αρνητική για τους άλλους.
- γ) Δεν ανταποκρίνονται συνήθως σε κοινωνικές αμοιβές, αλλά μόνο σε συγκεκριμένα πράγματα, όπως τροφή, χρήματα ή τιμωρία.

1.2. ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής εκδηλώνοντας τη δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά τους καταπατούν βασικά δικαιώματα των άλλων παιδιών, καθώς και βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά των

παιδιών δύναται να κατηγοριοποιηθεί ως εξής : **α)** βίαη/επιθετική συμπεριφορά που έχει επιπτώσεις σε τρίτους (είτε ανθρώπους είτε ζώα), **β)** βίαη/επιθετική συμπεριφορά που επιφέρει απώλεια ή καταστροφή ιδιοκτησίας, **γ)** απάτη ή κλοπή και **δ)** αξιοσημείωτες καταπατήσεις νόμων και κανόνων. Η επίπτωση αυτής της συμπεριφοράς πρέπει να προκαλεί σημαντική μείωση στην κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργία του ατόμου. Επειδή συνήθως τα άτομα με διαταραχή διαγωγής προτιμούν να ελαχιστοποιούν τα προβλήματα διαγωγής, θα πρέπει να λαμβάνονται πληροφορίες και από άλλα πρόσωπα από το οικογενειακό, σχολικό ή επαγγελματικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, τα κριτήρια που τίθενται από το DSM-IV για τη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής είναι τα εξής:

A. Η επαναλαμβανόμενη και επίμονη δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά, κατά την οποία καταπατούνται βασικά δικαιώματα τρίτων, καθώς και βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Απαιτείται η εκδήλωση τουλάχιστον τριών από τα ακόλουθα κριτήρια τους τελευταίους δώδεκα μήνες και η εκδήλωση τουλάχιστον ενός κριτηρίου τους τελευταίους έξι μήνες:

✓ **Βιαιότητα σε ανθρώπους και ζώα**

1. Συχνά επιδεικνύει βίαη συμπεριφορά σε άλλα άτομα απειλώντας ή εκφοβίζοντας.
2. Συχνά αρχίζει σωματική συμπλοκή.
3. Έχει κάνει χρήση όπλου εις βάρος τρίτων.
4. Έχει επιδείξει σωματική σκληρότητα σε ανθρώπους.
5. Έχει επιδείξει σωματική σκληρότητα σε ζώα.
6. Έχει κλέψει πραγματοποιώντας επίθεση στο θύμα.
7. Έχει κακοποιήσει σεξουαλικά άλλο άτομο.

✓ **Καταστροφή ιδιοκτησίας**

1. Ύστερα από προμελέτη έχει ασχοληθεί με την πρόκληση φωτιάς έχοντας πρόθεση να προκαλέσει σοβαρή ζημιά.
2. Ύστερα από προμελέτη έχει καταστρέψει ιδιοκτησία άλλων (με διαφορετικό τρόπο εκτός πρόκλησης φωτιάς).

✓ **Απάτη ή κλοπή**

1. Έχει διαρρήξει κάποιο σπίτι, κτίριο ή αυτοκίνητο.
2. Συχνά λέει ψέματα για να εξασφαλίσει αγαθά ή εύνοια, ή για να αποφύγει υποχρεώσεις.
3. Έχει κλέψει, χωρίς επίθεση σε κάποιον, αντικείμενα μη ευτελούς αξίας.

✓ **Σοβαρές παραβιάσεις κανόνων**

1. Σε ηλικία κάτω των 13 ετών ,παραβιάζει τους γονεϊκούς κανόνες και κατά τη διάρκεια της νύχτας μένει εκτός σπιτιού.
2. Έχει λείψει από το σπίτι όλη τη νύχτα τουλάχιστον δύο φορές, ενώ έμεινε με τους γονείς ή τους κηδεμόνες.
3. Σε ηλικία κάτω των 13 ετών απουσιάζει συστηματικά από το σχολείο, χωρίς να είναι ενήμεροι οι γονείς.

B. Η διαταραχή της διαγωγής επηρεάζει την κοινωνική, σχολική και μετέπειτα επαγγελματική ζωή του παιδιού.

Γ. Αν το άτομο είναι 18 ετών ή περισσότερο, δεν πληροί τα κριτήρια της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας

1.3. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Η συχνότητα της διαταραχής της διαγωγής έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες και κυμαίνεται από 1.5% ως 3.4% στον παιδικό και εφηβικό πληθυσμό (Bartol & Bartol, 1989; Feehan, McGee & Williams, 1993), εμφανίζεται συχνότερα στις αστικές, παρά στις αγροτικές περιοχές. Η διαταραχή συνηθίζεται να εκδηλώνεται στο τέλος της παιδικής ηλικίας και την πρώιμη εφηβική (Loeber et al.,1993b), ωστόσο η ακριβής διαπίστωση του αριθμού των παιδιών και των εφήβων που εμφανίζουν διαταραχή εξαρτάται από το δείγμα του πληθυσμού που μελετάται και από τα εκάστοτε ερευνητικά εργαλεία αιτιολόγησή της.

Στον δυτικό κόσμο η διαταραχή διαγωγής συνιστά σοβαρό εκπαιδευτικό πρόβλημα, διότι υπολογίζεται για αγόρια μέχρι 18 ετών σε ποσοστό 6% - 16% και για κορίτσια 2% - 9% (DSM-IV,1994). Επίσης, έχει διαπιστωθεί μέσω διαφόρων μελετών πως η διαταραχή της διαγωγής παρουσιάζει διαφορετικά ποσοστά εμφάνισης ανάλογα με το φύλλο, έτσι συναντάται πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Ορισμένες μελέτες αναδεικνύουν την αναλογία της διαταραχής μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών από 3/1 έως 5/1 (Boyle et al., 1992). Ωστόσο, παρατηρείται η μείωση του χάσματος ανάμεσα στα δύο φύλλα κατά την εφηβική ηλικία, που τα κορίτσια εμφανίζουν μια σειρά νέων συμπτωμάτων και ξεπερνούν τα αγόρια (Offord, 1987; Maughan et al., 2004). Ο επιπολασμός της διαταραχής διαγωγής και στα δύο φύλλα συνιστά παγκόσμιο φαινόμενο. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής υπερδιπλασιάστηκαν μεταξύ 1974 και 1999 (Collishaw et al., 2004).

1.4. ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η διαταραχή διαγωγής είναι αποτέλεσμα ποικίλων αιτιολογικών παραγόντων, γεγονός που έχει δημιουργήσει την ανάγκη να μελετηθεί η πορεία δημιουργίας και ανάπτυξης της διαταραχής (Lewis, 1996), ενώ πολλοί είναι οι ερευνητές που εστίασαν την προσοχή τους στην κατανόηση της διαδικασίας ανάπτυξής της (Farrington, 1995; Loeber et al., 1993a).

Η έναρκτήρια ηλικία εμφάνισης της διαταραχής ορίζεται ως η χρονική στιγμή που το παιδί εκδηλώνει το πρώτο σύμπτωμα της διαταραχής, που συνήθως είναι 5 – 6 ετών με πιο έντονα και εμφανή συμπτώματα κατά τα τελευταία χρόνια της σχολικής ηλικίας και τα πρώιμα εφηβικά χρόνια (Lahey et al., 2000; Nock et al., 2006). Σπάνια η έναρξή της είναι μετά τα 16 έτη και ως επί το πλείστον δε μεταβιβάζεται στην ενήλικη ζωή.

Ωστόσο, ο βαθμός εξέλιξης της συμπεριφοράς των ατόμων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας από τους σημαντικότερους έχει αναδειχθεί η ηλικία έναρξης των χαρακτηριστικών ενεργειών της διαταραχής. Το DSM-IV, όπως έχει προαναφερθεί, διακρίνει τη διαταραχή σε δύο υποκατηγορίες βάσει της ηλικίας έναρξης, με καθοριστικό χρονικό σημείο για την κατάταξη η ηλικία των 10 ετών: (α) ο τύπος της παιδικής έναρξης και (β) ο τύπος της εφηβικής έναρξης, που κανένα χαρακτηριστικό της διαταραχής δεν εμφανίζεται πριν τα 10 έτη. Οι Hinshaw και Erhardt (1993) διαπίστωσαν ότι η πρώιμη ηλικία έναρξης έχει συνήθως μονιμότερη και σοβαρότερη πορεία, που δύναται να εκδηλωθεί και ως διαταραχή αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την ενήλικη ζωή τους ή ακόμη και να συνδυαστεί και με άλλες διαταραχές, όπως διαταραχή ελαττωματικής προσοχής ή μαθησιακών και ακαδημαϊκών δυσκολιών.

1.5. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων η αιτιολογία δεν έχει προσδιοριστεί και δεν είναι μία και σαφής, θεωρείται όμως πολυπαραγοντική, με κληρονομικά, γενετικά και περιβαλλοντικά αίτια.

1. Κοινωνιολογικές θεωρίες

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική θεωρία, οι δύσκολες συνθήκες ζωής λόγω των κοινωνικών και οικονομικών δομών που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία επηρεάζουν τη συμπεριφορά των νέων. Εξαιτίας των κοινωνικών συνθηκών οι νέοι αδυνατούν να έχουν επιτυχία στους στόχους τους μέσω αποδεκτών και νόμιμων διαδικασιών και καταφεύγουν στην παράβαση των κανόνων. Επίσης, υποστηρίζεται ότι δεν πρέπει να μιλάμε για ανώμαλη ψυχική συμπεριφορά αλλά για αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, οι οποίες υποστηρίζονται από την παραβατική υποκοουλτούρα (Cohen et al., 1993).

2. Μάθηση της επιθετικότητας – Τηλεοπτικά προγράμματα

Βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής διαγωγής αποτελεί η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, η οποία πολλές φορές είναι αποτέλεσμα ανάλογης συμπεριφοράς που αυτά έχουν δεχθεί (Patterson, 1976).

Τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες για να παρατηρήσουν επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς στα περιβάλλοντα που αλληλοεπιδρούν. Πρωτίστως στο οικογενειακό περιβάλλον, όταν στο σπίτι των παιδιών εκδηλώνεται από τα μέλη της οικογένειας οποιαδήποτε μορφή βίας ή επιθετικότητας τα παιδιά το αποτυπώνουν και η πλειοψηφία τους το μιμείται παρουσιάζοντας μια επιθετική ή αντικοινωνική συμπεριφορά (Farrington, 1995).

Έχει συχνά αναφερθεί ότι η τηλεόραση και τα υπόλοιπα Μ.Μ.Ε. προσφέρουν αφειδώς πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά που παρακολουθούν συχνά βίαια και ακατάλληλα για την ηλικία τους τηλεοπτικά προγράμματα συνηθίζεται να εκδηλώνουν πιο επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με παιδιά ίδιας ηλικιακής τάξης. Επίσης, μελέτες διαπίστωσαν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά στην ενήλικη ζωή τους εκδηλώνουν αντικοινωνική, επιθετική, ακόμη και εγκληματική συμπεριφορά.

Τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα η τηλεόραση έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν την αντίληψη του ανθρώπου αρνητικά ή θετικά (Παπαδάτος & Στογιαννίδου, 1987), ιδίως κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Βάσει των ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζεται ότι:

α) Τα παιδιά που παρατηρούν τηλεοπτικά προγράμματα αυξάνουν τον βαθμό μιμητισμού αυτών που είδαν.

β) Οι έφηβοι που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα τηλεοπτικής βίας είναι δυνατόν να παρουσιάσουν αύξηση του ατομικού τους επιπέδου βίας.

γ) Μέσω δημοσκοπήσεων διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των νέων ανθρώπων με αυξημένο βαθμό επιθετικότητας και του αριθμού τηλεοπτικών προγραμμάτων βίας που βλέπουν (Αλεξανδρόπουλος, Παπαδάτος & Μιχαλακέας, 1988).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η συχνή παρακολούθηση τηλεοπτικών βίαιων προγραμμάτων αυξάνει την επιθετικότητα του ανθρώπου. Ωστόσο, ο βαθμός επιθετικότητας εξαρτάται και από άλλους πολλαπλούς παράγοντες, όπως τον τηλεοπτικό χρόνο, τον βαθμό βίας και λογικής επεξήγησης, το φύλο, την ηλικία του τηλεθεατή, τη νοημοσύνη και γενικά την ιδιομορφία της προσωπικότητάς του. Επίσης, σημαντικός είναι ο επηρεασμός από την οικογένεια ή το άμεσο περιβάλλον όσον αφορά την παρακολούθηση και αξιολόγηση των διαφορών τηλεοπτικών προγραμμάτων.

3. Οικογενειακές επιδράσεις

Η ύπαρξη ενδοοικογενειακής βίας και η επιθετική συμπεριφορά μελών της οικογένειας επιδρούν σημαντικά στη δημιουργία συμπεριφορών διαταραχής διαγωγής. Έχει διαπιστωθεί συχνή ύπαρξη παράνομης ή εγκληματικής συμπεριφοράς σε οικογένειες παιδιών με προβλήματα διαγωγής. Αρκετοί οικογενειακοί παράγοντες συμμετέχουν ως «αιτία» στην εκδήλωση των διαταραχών διαγωγής, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η διάλυσή της, η έλλειψη γονεϊκής φροντίδας, η εγκατάλειψη από τους γονείς, καθώς και η ψυχοπαθολογία.

4. Σχέση γονιών και παιδιού

Οι σχέσεις γονιού και παιδιού επιδρούν στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς του. Το είδος δηλαδή της γονεϊκής φροντίδας και η μορφή της πειθαρχίας επιδρούν στην ανάπτυξη των προβλημάτων διαγωγής. Η απειθαρχία, το πείσμα, η μη συμμόρφωση είναι τα πρώτα δείγματα προβληματικής διαγωγής του παιδιού. Οι γονείς των παιδιών που έχουν τέτοιου είδους διαγωγή συνηθίζουν να δίνουν περισσότερες εντολές, να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις και κριτική απ' ό,τι άλλοι γονείς, καθώς επίσης να συμπεριφέρονται με προσβλητικό τρόπο, θυμό ή γκρίνια.

5. Εξωοικογενειακοί παράγοντες στη λανθασμένη γονεϊκή συμπεριφορά

Έχει παρατηρηθεί ότι γενικότερα προβλήματα που απασχολούν τους γονείς εκφράζονται με τη συμπεριφορά τους στην ανατροφή των παιδιών τους. Η ύπαρξη προβλημάτων ανεργίας, οικονομικών προβλημάτων ή αρνητικών προσωπικών γεγονότων είναι συχνότερα σε γονείς παιδιών με προβλήματα διαγωγής. Επίσης, προβλήματα ψυχοπαθολογίας των γονιών, όπως ο αλκοολισμός, οι ναρκωτικές ουσίες, συμμετείχαν στη δημιουργία προβλημάτων διαγωγής (Παπαδάτος, 2010).

6. Βιολογικοί παράγοντες

Η προσπάθεια να αποδοθούν σε βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες η αντικοινωνική και η εγκληματική συμπεριφορά των ατόμων έχει υποστηριχθεί με διάφορες μορφές από τους προηγούμενους ήδη αιώνες. Χαρακτηριστική περίπτωση ήταν οι απόψεις του Ιταλού Lombroso στα τέλη του 19^{ου} αιώνα που υποστήριξε ότι η εγκληματικότητα οφείλεται σε «στίγματα εκφυλισμού» και ότι διαφαίνεται από στοιχεία της σωματικής εμφάνισης των ατόμων, όπως μεγάλοι λοβοί των αυτιών, σαρκώδη και προεξέχοντα χείλη, πληθώρα ρυτίδων κ.λπ. (Lombroso, 1896). Οι απόψεις του ότι αδρές ανατομικές αλλαγές συνδέονται με την εγκληματικότητα εγκαταλείφθηκαν με την πάροδο του χρόνου, όμως η προσπάθεια για ανεύρεση λεπτών βιολογικών και ψυχοφυσιολογικών ελλειμμάτων στη λειτουργία του εγκεφάλου συνεχίζεται.

7. Γενετικοί παράγοντες

Στις προσπάθειες που έχουν γίνει να βρεθούν χρωμοσωμικές ανωμαλίες σε ορισμένα άτομα με εγκληματική συμπεριφορά, παρατηρήθηκε η ύπαρξη μεγαλύτερης αναλογίας ατόμων με τη χρωμοσωμική ανωμαλία XYY σε φυλακές και ψυχιατρεία (Hobs et al., 1965).

Έχει παρατηρηθεί πάντως ότι παιδιά με παραβατική συμπεριφορά έχουν γονείς που υποφέρουν συχνά από σοβαρές ψυχιατρικές παθήσεις (Rutter & Giller, 1984).

8. Νευρολογική ευπάθεια

Έχει εντοπισθεί ότι εγκεφαλικές βλάβες και δυσλειτουργίες έχουν συσχέτιση με προβλήματα συμπεριφοράς (Lewis & Shanock, 1978). Διαπιστώθηκε ότι το χαμηλό βάρος βρεφών κατά τη γέννησή τους έχει σχέση με μεταγενέστερα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι βρέφη με περιγεννητικές δυσκολίες σχετίζονται με συχνότερη βίαιη συμπεριφορά τα επόμενα χρόνια της ζωής τους. Άτομα στα οποία ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου είχαν όγκο ή κύστη παρουσίαζαν επεισόδια επιθετικότητας. Βλάβες επίσης του μετωπιαίου λοβού συνδέονται με διαταραχές συμπεριφοράς.

Σε ορισμένες βαριές διαταραχές συμπεριφοράς διαπιστώθηκε η ύπαρξη ψυχοκινητικής επιληψίας. Παιδιά επίσης με διαταραχή προσοχής και υπερκινητικότητα παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και παιδιά με ελάσσονα νευρολογικά προβλήματα. Επιπλέον, χαμηλός συντονισμός κινήσεων και δυσχέρειες στην πρόσφατη μνήμη συνδέονται με διαταραχές συμπεριφοράς διαγωγής.

9. Γνωστική ευπάθεια

Ένα ζήτημα που έχει μελετηθεί σε αρκετές εργασίες είναι η νοητική ικανότητα σε παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Έχει διαπιστωθεί ότι αρκετά συχνά σε αυτές τις περιπτώσεις ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών είναι στα κατώτερα όρια του φυσιολογικού ή σε μεθοριακό επίπεδο του δείκτη νοημοσύνης (Κεραμάρης, Παπαδάτος & Παπαδοπούλου, 1988). Επίσης, έχουν διαπιστωθεί χαμηλές επιδόσεις σε λεπτές δοκιμασίες, καθώς και ύπαρξη σχολικών αποτυχιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται ραγδαία αύξηση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής και κατ'επέκταση με ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες. Τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής αποτελούν το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα διαπροσωπικών δυσλειτουργιών, οι οποίες επηρεάζουν αισθητά τη σχολική τους ένταξη και επίδοση (Wilmshurst, 2011). Οι σχολικές τους ακαδημαϊκές αποτυχίες σε συνδυασμό με την απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους, αλλά και τις συνήθεις επιπλήξεις και τιμωρίες από τους εκπαιδευτικούς, τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύονται ως επί το πλείστον από επιθετικές, παραβατικές συμπεριφορές. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν αυτά τα δύσκολα συμπεριφορικά προβλήματα με ό,τι «εφόδια» κατέχουν, έχοντας συνήθως έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και χωρίς καμία στήριξη, συμβουλευτική ή καθοδήγηση, γεγονός που τους δημιουργεί άγχος, ανασφάλεια, θυμό και συνήθως τους οδηγεί σε λάθος διαχείριση της κατάστασης.

2.1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Στην ελληνική πραγματικότητα έρευνες φανερώνουν ότι καθημερινά σε μεγάλο ποσοστό στο σχολικό πλαίσιο εκδηλώνονται συμπεριφορικά προβλήματα και προκλητικές βίαιες πράξεις (Psalti, et al., 2005). Οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής στο ελληνικό σχολείο φαίνεται να παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη διαταρακτική συμπεριφορά που αφορά κυρίως (α) προβλήματα εντός της τάξης που αφορούν τη μάθηση, όπως ελλειμματική προσοχή, άρνηση αποδοχής και υπακοής στους κανόνες της τάξης, αδιαφορία προς τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές εργασίες, (β) προβλήματα εντός και εκτός της τάξης που αφορούν την κοινωνική τους συμπεριφορά, συνήθως παρουσιάζουν υβριστική, προκλητική και ενοχλητική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2000).

Αναφορικά και πιο αναλυτικά, χαρακτηριστικά των συμπεριφορών παιδιών με διαταραχές διαγωγής στο πλαίσιο του σχολείου:

- ✓ μόνιμη ανυπακοή και αντιδραστικότητα προς τους εκπαιδευτικούς
- ✓ απάθεια και απειθαρχία
- ✓ αρνητικά συναισθήματα
- ✓ βίαιη, επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους με απειλές, εκφοβισμό και σωματικές παρενοχλήσεις (σπρωξίματα, τραβήγματα μαλλιών, κλπ.), προκαλώντας ενίοτε σωματικές βλάβες
- ✓ άρνηση συμμετοχής σε ομαδικά παιχνίδια, αλλά και υπονόμευση αυτών
- ✓ εκούσιες κλοπές
- ✓ βανδαλισμοί
- ✓ αντικοινωνική συμπεριφορά, προτιμώντας αρκετές φορές την απομόνωση.

Απόρροια των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών είναι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Οι μαθητές παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσική καθυστέρηση και σημαντικά ελλείμματα γνώσεων, τα οποία αποτελούν εμπόδιο στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (Heward, 2011). Η διαταρακτική συμπεριφορά τους, όπως έχει προαναφερθεί, προκαλεί την απόρριψή τους από τους συμμαθητές και την απομόνωσή τους, καθώς και την αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, νιώθοντας έτσι μόνο αρνητικά συναισθήματα τόσο για τη μάθηση όσο και για το σχολείο γενικώς (Kauffman & Landrum, 2013). Δε νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις και γι' αυτό τις αποφεύγουν προκαλώντας συνήθως προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ουσιαστικά πρόκειται για μια αντίδραση προφύλαξης από τη βίωση αρνητικών και επώδυνων συναισθημάτων.

Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν, επίσης, πως τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής είτε μένουν στο περιθώριο, καθώς παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, είτε αναζητούν τη συναναστροφή με συνομήλικες που παρουσιάζουν αντίστοιχα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, ώστε να νιώθουν ισάξιοι και αποδεκτοί (Kauffman & Landrum, 2013). Η καθημερινότητά τους είναι εξαιρετικά δύσκολη όσον αφορά στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε όλων των ειδών των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και την προσαρμογή του στο σχολικό

πλαίσιο. Οι κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν ελλείψεις είναι: (α) οι βασικές δεξιότητες, όπως η βλεμματική επαφή, η κατάλληλη γλώσσα σώματος, η χρήση ονομάτων, το μοίρασμα με άλλους, η ακολουθία κανόνων, η ακρόαση των άλλων και ο αποκλεισμός ερεθισμάτων που προκαλούν απόσπαση της προσοχής, (β) οι διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα συμμετοχής σε ένα παιχνίδι, η ακολουθία κανόνων, η αναμονή της σειράς τους για να μιλήσουν ή να ενεργήσουν, καθώς και η ικανότητα να ζητάνε άδεια για κάτι, (γ) οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως η αναζήτηση βοήθειας, η αποδοχή των συνεπειών, αλλά και η αναζήτηση του επόμενου βήματος, (δ) οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, όπως η ικανότητα ακρόασης του συνομιλητή, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα αποδοχής διαφορετικών απόψεων, αλλά και υποστήριξης των δικών τους και (ε) οι δεξιότητες για την επίτευξη της ομαδικότητας, όπως η προσφορά βοήθειας, η ενθάρρυνση, η φιλοφρόνηση και η ικανότητα διαφωνίας με μια ιδέα αλλά όχι η απόρριψη του ατόμου που την εκφράζει. Συνεπώς, τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές δεξιότητες, μένουν στο περιθώριο, παρότι προσπαθούν να επισυνάψουν φιλικούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους και να ενταχθούν στο παιχνίδι και την ομάδα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016).

2.2. ΣΤΑΣΕΙΣ / ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής παρουσιάζουν αυξητική τάση (Μανιάτης, 2010), με τους οποίους καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Οι συγκεκριμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο και η διαχείρισή τους αποτελούν συνήθως πηγή άγχους και ανασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς (Κυγιάκου, 1996) για ποικίλους λόγους. Σύμφωνα με τους Kourkoutas, Georgiadi και Xatzaki (2011), οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών με διαταραχές διαγωγής αποτελούν τροχοπέδη για το εκπαιδευτικό έργο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα παιδιά με αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, όπως έχει προαναφερθεί, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τους κανόνες της σχολικής ζωής. Η συμπεριφορά τους συνεπώς προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς τους όσο και στους συμμαθητές τους,

παράγοντας που εν τέλει επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο και τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο. Δυστυχώς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με σκοπό την παύση και τροποποίηση της “προβληματικής” συμπεριφοράς, αντιδρούν αρνητικά και επιθετικά προς τα παιδιά χρησιμοποιώντας αντιεκπαιδευτικές τακτικές, όπως αυστηρές επιπλήξεις, τιμωρίες, αποπομπές από την τάξη και έμμεση απόρριψή τους, οι οποίες συχνά καταλήγουν σε αναστολή φοίτησης των μαθητών (Hudson-Baker, 2005; Goodman & Burton, 2010) επιδεινώνοντας ουσιαστικά την κατάστασή τους, την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους και την αποστροφή τους για το σχολείο (Koundourou, 2012; Lannie & McCurdy, 2007; Roache & Lewis, 2011) δημιουργώντας τοιούτοτρόπως έναν φαύλο κύκλο δράσης – αντίδρασης.

Ένας ακόμη παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην ορθή αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων είναι οι στερεοτυπικές και προληπτικές στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως οι μαθητές αυτοί αποτελούν εμπόδιο στο εκπαιδευτικό τους έργο και πιστεύουν ότι η επιθετική τους συμπεριφορά δεν αλλάζει καθώς οφείλεται σε εγγενείς αιτίες ή στις αρχές τις οικογένειας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για την επίτευξη μιας ομαλής εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την επίτευξη της μάθησης, παρά για αλλαγή συμπεριφοράς και ένταξης των “δύσκολων” ή “προβληματικών” παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Sprouls, Mathur και Upreti (2015), είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με διαταραχή διαγωγής με πειθαρχικές μεθόδους παρά με θετικές και υποστηρικτικές. Γεγονός που έχει αποδειχθεί από διάφορες έρευνες, ότι τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά περιθεραιοποιούνται και αντιμετωπίζονται αρνητικά, καθώς δέχονται λιγότερη θετική ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές μεταξύ τους, επηρεάζουν άμεσα το κλίμα που δημιουργείται στην τάξη. Οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με διαταραχές διαγωγής, εν συνεχεία θα επηρεάσουν και θα διαμορφώσουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των συμμαθητών τους προς αυτούς (Brofenbrenner, 1979). Εάν το πρότυπό τους είναι μία αρνητική και εχθρική συμπεριφορά, την ίδια θα υιοθετήσουν προς τους συμμαθητές τους οδηγώντας τους τόσο στην απόρριψή τους και απομόνωσή τους όσο και στην ενίσχυση της αρνητικής τους συμπεριφοράς (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999).

Βασική αιτία των αρνητικών στάσεων / αντιδράσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί, σύμφωνα με τις απόψεις τους, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς και η έλλειψη εξειδικευμένης επιστημονικής υποστήριξης (Kourkoutas, & Giovazolias, 2015). Συνεπώς, η ένταξη των μαθητών με διαταραχές διαγωγής στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζεται κυρίως από τις αρνητικές και λανθασμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Scanlon, & Barnes-Holmes, 2013) και από την απουσία απαραίτητων τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών.

2.3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τη σχολική τάξη προάγοντας γνώση και ηθικές αξίες, χωρίς όμως να παρεκκλίνουν από την αναμενόμενη συμπεριφορά (Doyle, 2006). Υπάρχουν συγκεκριμένες τακτικές, οι οποίες βοηθούν στη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής και διαφυλάσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Αυτές τις τεχνικές μπορούμε να τις χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τεχνικές πρόληψης και τεχνικές αντιμετώπισης (Evertson & Weinstein, 2006).

Οι τεχνικές πρόληψης των διασπαστικών συμπεριφορών μαθητών με διαταραχή διαγωγής βασίζονται κυρίως στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να κινητοποιούν ταυτόχρονα το σύνολο της τάξης αλλά και τον κάθε μαθητή μεμονωμένα. Επίσης, είναι υψίστης σημασίας, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία να παρατηρούν τη στάση και την εργασία του κάθε μαθητή, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τους μαθητές που πιθανόν δυσκολεύονται, αδιαφορούν ή πρόκειται να προκαλέσουν εντάσεις στην πορεία του μαθήματος. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που προσφέρουν ένα ξεκάθαρο και δομημένο πλάνο εργασιών, ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με άμεσο αποτέλεσμα την πρόληψη διασπαστικών συμπεριφορών (Doyle, 2006).

Συμπερασματικά, οι κανόνες ορίζονται εξ 'αρχής από τους εκπαιδευτικούς, με τη σύμφωνη γνώμη και των μαθητών τους (Evetson & Harris 1999; Marzano et al., 2005), ώστε να είναι

ξεκάθαροι, σαφείς και γνωστοί στους μαθητές με απώτερο σκοπό τη διεξαγωγή μιας ομαλής διδασκαλίας με τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Becher, 1993). Η τοποθέτηση των μαθητών σε σειρές ή σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να αποτρέψει επίδοξες διασπαστικές συμπεριφορές (Harris, 1991). Πολλοί είναι οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με τον συγκεκριμένο τομέα και έχουν προτείνει ποικιλόμορφες τεχνικές πρόληψης.

Κατά τον J. Kounin, *«οι εκπαιδευτικοί είναι θεμιτό να γνωρίζουν τη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή, ιδίως όσων χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερωθούν για τις διαταραχές διαγωγής και να κατανοήσουν τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών αυτών. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αναπτύξουν τόσο την ικανότητα άμεσης και σωστής αντίδρασης στην οποιαδήποτε εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χωρίς να διακόπτουν τη ροή του μαθήματος, όσο και την ικανότητα να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων»*. Μία ακόμη αποδοτική τεχνική πρόληψης αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα επιπλήξουν έναν μαθητή, θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να την κατανοούν και να επηρεάζονται και οι υπόλοιποι μαθητές και τοιουτοτρόπως να αποφεύγονται παρόμοιες συμπεριφορές στο μέλλον (Τριλιανός, 2004, σσ. 88-89).

Κατά τον W. Glasser, *«σημαντικές τεχνικές πρόληψης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές με διαταραχή διαγωγής αποτελούν η επικέντρωση της προσοχής των εκπαιδευτικών στην παρούσα συμπεριφορά και όχι σε παλαιότερες, η καθιέρωση και τήρηση κανόνων στο σχολικό πλαίσιο, η αποφυγή τιμωριών και η αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι συγκεκριμένοι μαθητές»*. (Τριλιανός, 2004, σσ. 88-89).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, άλλες τεχνικές πρόληψης είναι οι εξής (Miller, 2002; Τριλιανός, 2004; Παπαθεμελής, 2005):

- ✓ Ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ώστε οι μαθητές να αισθάνονται αποδεκτοί.
- ✓ Εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχολογίας και ειδικών αναγκών.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν , να καταγράφουν και να σχηματίζουν το προσωπικό προφίλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά και όπου χρήζει απαραίτητο να εφαρμόζουν ένα κατάλληλο σχέδιο πλαισίωσης.
- ✓ Εφαρμογή καινοτόμων και ποικίλων δραστηριοτήτων που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών.

- ✓ Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να αποφεύγονται οι προβληματικές συμπεριφορές.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπο ηθικής για τους μαθητές τους, γι' αυτό θα πρέπει να διακατέχονται από αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτηση σε κάθε περίπτωση και να προάγουν αξίες, όπως ο σεβασμός και η δικαιοσύνη.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται την ιδιωτικότητα του εκάστοτε μαθητή.
- ✓ Καταγραφή της προόδου του κάθε μαθητή τόσο σε μαθητικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο.
- ✓ Χρήση μη λεκτικών μορφών παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό (π.χ. βλέμμα, εγγύτητα, νεύμα κ.λπ.) ώστε να μη διακόπτεται η ροή του μαθήματος.
- ✓ Χρήση της επιβράβευσης από τους εκπαιδευτικούς όταν ο μαθητής επιδεικνύει ορθή συμπεριφορά.
- ✓ Τακτική υπενθύμιση των κανόνων και των κυρώσεων σε περίπτωση μη συμμόρφωσης του μαθητή.
- ✓ Η κατανομή των μαθητών στα θρανία να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές να βρίσκονται κοντά στους εκπαιδευτικούς και «καλούς» μαθητές και μακριά από πηγές αποσυντονισμού.
- ✓ Ανάλυση ευθυνών από τους παραβατικούς μαθητές και τοποθέτησή τους σε θέση βοηθού.
- ✓ Άμεση και συστηματική συνεργασία με την οικογένεια.

Συνεπώς, η εφαρμογή τεχνικών πρόληψης κρίνεται απαραίτητη ώστε να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής θα νιώθουν αποδεκτοί και θα μπορούν να ενσωματωθούν στο μαθητικό δυναμικό της τάξης. Μέσω αυτού του φιλικού κλίματος ο μαθητής θα νιώθει ασφάλεια και θάρρος, ώστε να κινείται και να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς να φοβάται την κριτική και την απόρριψη. Γεγονός που θα τον αποτρέπει να νιώθει αρνητικά συναισθήματα για τη σχολική ζωή και κατ'έκταση να φέρεται ανάρμοστα.

2.4. ΒΑΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η αντιμετώπιση των διαταραχών διαγωγής απαιτεί εξειδικευμένα θεραπευτικά προγράμματα από διεπιστημονική ομάδα εκτός του χώρου του σχολείου. Ωστόσο, το σχολείο αποτελεί χώρο που μπορεί να λειτουργήσει αφενός προληπτικά, για την εκδήλωση των διαταραχών αυτών, αφετέρου αντισταθμιστικά, για παιδιά τα οποία βιώνουν αντίξοες συνθήκες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς επίσης και εκπαιδευτικά, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν τα παιδιά στη διαχείριση των κρίσεων και των συγκρούσεων.

Υψίστης σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά και την ενίσχυση των μαθητικών επιδόσεων των μαθητών με διαταραχή διαγωγής, αποτελεί η συστηματική εφαρμογή διαφόρων τεχνικών παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς (Behets, 1997; Siedentop, 2002; Slavin, 2003). Η ευελιξία των εκπαιδευτικών να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν συνδυαστικά μια ποικιλία τακτικών, προσαρμόζοντας την εκάστοτε διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτούμενες καταστάσεις, αποτελεί χαρακτηριστικό ενός χαρισματικού και αποδοτικού εκπαιδευτικού (Darling-Hammond, 2000; Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005; Protheroe, 2004).

Η πιο δημοφιλής και αποτελεσματική τεχνική παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προκλητικών και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών με διαταραχές διαγωγής αποτελεί η οικοσυστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Molnar και Lindquist (2009), το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα και κάθε συμπεριφορά που εκδηλώνεται σε αυτό επηρεάζει αναμφίβολα και άλλα μέρη του συστήματος. Συνεπώς, για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, βάσει της οικοσυστημικής προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν τόσο σε ατομικές αλλαγές όσο και σε συλλογικές εμπεριέχοντας όλους τους τομείς του συστήματος (Χατζηηρήστου, 2009) και συνδυάζοντας μία ποικιλία τακτικών. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται στα ακόλουθα επίπεδα:

1. Παρεμβάσεις στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας

Σύμφωνα με το Alberta Learning (2000) οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται τακτικά, ώστε αρχικά να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν τους μαθητές με διαταραχές διαγωγής και έπειτα να θωρακίζονται με ποικίλες τακτικές παρέμβασης, τις

οποίες θα εφαρμόζουν για τη θετική ενίσχυση αυτών των μαθητών. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα ήταν θεμιτό να είναι σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία υιοθετώντας ένα κοινό σχέδιο πλαισίωσής του. Συμπληρωματικά θεωρείται απαραίτητο να πραγματοποιούνται τακτικές συνελύσεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών με στόχο την ομαλή και αποδοτική συνεργασία τους. Στο γενικότερο σχολικό πλαίσιο είναι θεμιτή η συμμόρφωση των μαθητών ως προς τους κανόνες του συστήματος με ευσυνειδησία, άνευ χρήσης απειλών και τιμωριών, και ανάληψη των ευθυνών τους. Για να μπορέσει να επιτευχθεί η επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακολουθούν μία σειρά από συστηματικές ενέργειες, θα καταγράφουν τα περιστατικά κρίσης, θα δίνουν κατ' ιδίαν διορθωτικές ανατροφοδοτήσεις, θα επικροτούν τον μαθητή για κάθε βελτίωση που παρουσιάζει σε μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο και θα είναι σε συνεχή αναζήτηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων. Μία άλλη τεχνική παρέμβασης, εξαιρετικά αποτελεσματική σε ορισμένες περιπτώσεις για την εξομάλυνση διαπροσωπικών δυσκολιών και διαφωνιών, αποτελεί η σύναψη συμβολαίου με μεμονωμένους μαθητές. Ένα γραπτό συμβόλαιο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή με διαταραχές διαγωγής που περιγράφεται αναλυτικά από τον εκπαιδευτικό η επιθυμητή συμπεριφορά και οι ενισχύσεις που θα χρησιμοποιήσει, σεβόμενος πάντα την εκάστοτε ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή, καθώς και τις επιθυμίες του μαθητή και τι αναμένει από τον εκπαιδευτικό.

2. Παρεμβάσεις στο επίπεδο της τάξης

Υψίστης σημασίας για τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές διαγωγής αποτελεί η οργάνωση της σχολικής τάξης μέσω της οποίας προάγεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα (Alberta Learning, 2000). Σύμφωνα με τους Creemers και Kyriakides (2006), το μαθησιακό κλίμα επηρεάζεται από πέντε παράγοντες: (α) από τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού και του μαθητή, (β) από τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των υπολοίπων μαθητών, (γ) από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, (δ) από τις ανταγωνιστικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και (ε) από τις διάφορες αναστατώσεις που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη.

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός μέσω του πολυποίκιλου και πολυσήμαντου ρόλου του είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να επιτευχθούν τόσο η διαχείριση των αποκλινουσών συμπεριφορών όσο και η ένταξη και αποδοχή του μαθητή από

τους συμμαθητές του. Η θετική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή με διαταραχές διαγωγής θεωρείται απαραίτητη για την αλλαγή συμπεριφοράς του μαθητή αλλά και για την πρόοδό του (Baker, 1998). Η ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή αποτελεί παράγοντα προς μίμηση για τους υπόλοιπους μαθητές και κατ' επέκταση την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Βασικά στοιχεία της μεταξύ τους σχέσης πρέπει να είναι ο σεβασμός, η αποδοχή, η κατανόηση, η υποστήριξη, η ενσυναίσθηση και σε κάθε περίπτωση να αποφεύγονται οι διακρίσεις, οι συγκρίσεις και οι αυθαίρετες γενικεύσεις. Απαραίτητη κρίνεται η συνεχής διακριτική παρακολούθηση του μαθητή και η επικρότηση των θετικών συμπεριφορών, σε κάθε περίπτωση μπορεί να μη γίνεται λεκτικά αλλά με ένα νεύμα, μια ματιά, ένα χαμόγελο ή ένα άγγιγμα στο κεφάλι ή στον ώμο.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους υπόλοιπους μαθητές για την πολύπλευρη πλαισίωση του μαθητή με διαταραχές διαγωγής αδιαμφισβήτητα κρίνεται απαραίτητη. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία του και να εφαρμόσει τέτοιες εκπαιδευτικές τεχνικές, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και να μπορούν να λειτουργούν αναπόσπαστα και αυτόνομα, όταν εκδηλώνεται κάποια ανάρμοστη συμπεριφορά και κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με τον μαθητή με διαταραχή διαγωγής. Επίσης, με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης μειώνονται αισθητά οι πιθανότητες εκδήλωσης κάποιας ακατάλληλης συμπεριφοράς, καθώς και ο μαθητής με διαταραχές διαγωγής ενσωματώνεται με τους υπόλοιπους μαθητές και συνεργάζεται μαζί τους. Γι' αυτό είναι εξέχουσας σημασίας οι μαθητές να πλαισιώσουν με τέτοιο τρόπο τον μαθητή, ώστε να νιώθει μέρος της ομάδας, να μην υπάρχουν αντιπαραθέσεις μεταξύ τους και να μπορούν να προσφέρουν τη βοήθειά τους στον εκπαιδευτικό, όταν κρίνεται απαραίτητο. Επιπρόσθετα, η επιβράβευση της ορθής συμπεριφοράς των μαθητών κρίνεται απαραίτητη.

Επιπλέον, όπως έχει προαναφερθεί, βάσει πολλών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ποικιλία μοντέλων διδασκαλίας και συνδυασμό αυτών (Hopkins & Stern, 1996), πετυχαίνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και περιορίζουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές (Behets, 1997; Siedentop, 2002; Slavin, 2003). Με τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει αφενός τη διαχείριση και αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης και αφετέρου ενισχύει τη σχολική και κοινωνική πρόοδο των μαθητών του (Hudson-Baker,

2005). Τα κυρίαρχα μοντέλα διδασκαλίας είναι το δασκαλοκεντρικό, το μαθητοκεντρικό και το ομαδοσυνεργατικό. Σύμφωνα, με τον Χρηστάκη (2011), το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αποτελεί τροχοπέδη στον περιορισμό προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς. Το πιο αποτελεσματικό μοντέλο μάθησης, για την πλαισίωση ενός μαθητή με διαταραχές διαγωγής, αποτελεί το ομαδοσυνεργατικό. Ο μαθητής πλαισιώνεται από τους συμμαθητές του, και κυρίως από μαθητές πρότυπο, μαθαίνοντας να συνεργάζεται και να παίρνει πρωτοβουλίες. Ως μέλος μιας ομάδας νιώθει την αποδοχή, τονώνεται η αυτοπεποίθησή του, αποβάλλει όποια αρνητικά συναισθήματα τον κατέκλυζαν και περιορίζονται αισθητά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008).

Τέλος, εξίσου σημαντική είναι και η οργάνωση της τάξης, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής με διαταραχές διαγωγής. Η χωροταξική διάταξη της τάξης πρέπει να είναι κατάλληλη για την εύκολη μετακίνηση του μαθητή και την αποφυγή διάσπασης προσοχής. Η απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη καλό θα ήταν να αποφεύγεται, γι' αυτό στην τάξη θα ήταν ωφέλιμο να δημιουργηθεί μία ήσυχη γωνιά εργασίας, όπου ο μαθητής δε θα αισθάνεται στενοχώρια και απομόνωση, αλλά θα μπορεί να ηρεμήσει μακριά από οποιοδήποτε ερέθισμα. Επίσης, στους τοίχους θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν αναρτημένοι οι κανόνες, οι στόχοι της τάξης, καθώς και οι δραστηριότητες που θα γίνονται σε κάθε μάθημα. Γεγονός που θα βοηθάει, θα καθοδηγεί και θα επαναφέρει στην τάξη τον μαθητή.

3. Παρεμβάσεις στο επίπεδο του ατόμου

Αναφορικά με τον ατομικό τρόπο πλαισίωσης και αντιμετώπισης του μαθητή με διαταραχές διαγωγής από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, μπορούν να εφαρμοστούν, σύμφωνα με τους Molnar και Lindquist, (2009), (α) η τεχνική της αναπλαισίωσης, μια τεχνική που εστιάζει στο πρόβλημα μέσω μιας άλλης οπτικής γωνίας και διαμορφώνει μια θετική εναλλακτική ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς (β) η αναγνώριση και των θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά και (γ) η ενθάρρυνση συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς, δίνεται έμφαση στην προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων με τους οποίους η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να συνεχιστεί, αλλά με τρόπο θετικό.

Πρόσθετες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν, σύμφωνα με τον Herbert (1998), είναι (α) η τεχνική του time out, μια τεχνική κατά την οποία η διακοπή της θετικής ενίσχυσης (δηλαδή των επιβραβεύσεων) έχει ως σκοπό την ελάττωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, (β) η

τεχνική της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης σε συνδυασμό (η θετική ενίσχυση παρέχεται όταν μια πράξη του παιδιού επιβραβεύεται, ενώ η αρνητική ενίσχυση παρέχεται όταν μια πράξη του παιδιού ενισχύεται με το να αποφεύγεται κάτι δυσάρεστο), (γ) η τεχνική της ελάχιστης αντίστασης, δηλαδή όταν ο εκπαιδευτικός υποχωρεί συχνά στις απαιτήσεις του παιδιού, ωστόσο όταν η υποχώρηση στην ανυπακοή του συμβαίνει πιο σπάνια, τότε η ανυπακοή μειώνεται και (δ) η τεχνική της προσοχής, όταν η μη αποδεκτή συμπεριφορά ενισχύεται, τότε η εκδήλωσή της αυξάνεται, ενώ όταν δεν ενισχύεται, ελαττώνεται.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός συμπληρωματικά μπορεί να διδάξει στον μαθητή τις κατάλληλες τεχνικές για τον περιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως (α) η τεχνική χαλάρωσης, ώστε ο μαθητής να μπορεί να καταστέλλει τον θυμό του και να ηρεμεί, (β) η τεχνική αναγνώρισης των σωματικών συμπτωμάτων του θυμού και της αγωνίας, (γ) η τεχνική του αυτοέλεγχου, (δ) διάφορες τεχνικές μείωσης του άγχους και επίλυσης προβλημάτων και (ε) τεχνικές για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Alberta Learning, 2000).

4. Παρεμβάσεις στο επίπεδο συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Το κάθε μικροσύστημα στο οποίο είναι μέλος το παιδί επηρεάζει την ανάπτυξή του και επηρεάζεται από αυτή, συνεπώς η συνεργασία των δύο κυριότερων εξ αυτών, της οικογένειας και του σχολείου, θεωρείται καθοριστική. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν ανοιχτά και ξεκάθαρα πλαίσια επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να αποφεύγονται οι αλληλοκατηγορίες (Alberta Learning, 2000).

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

- ✓ Ενθάρρυνση των γονέων για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Τήρηση ημερολογίου.
- ✓ Υποστήριξη των γονέων και αναγνώριση προσπαθειών.
- ✓ Δημιουργία ενός προγράμματος κινήτρων στο σπίτι με καθαρούς στόχους, μικρούς και εφικτούς.
- ✓ Δημιουργία ενός δομημένου, με κανόνες και προσδοκίες, οικιακού περιβάλλοντος.
- ✓ Γονείς-ενεργοί ακροατές.
- ✓ Ανακάλυψη ενδιαφερόντων του παιδιού - κοινές ασχολίες.

- ✓ Επικέντρωση στα θετικά σημεία της συμπεριφοράς του παιδιού πάνω στα οποία θα βασιστούν οι ενήλικοι για οποιαδήποτε αλλαγή.
- ✓ Ενθάρρυνση για οικογενειακή θεραπεία.
- ✓ Ενθάρρυνση για φαρμακευτική αγωγή, αν κρίνεται αναγκαίο.

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι υψίστης σημασίας τόσο για την αποτελεσματικότερη πλαισίωση του μαθητή με διαταραχές διαγωγής και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όσο και για τη γονεϊκή συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα, καθώς η συμμετοχή τους λειτουργεί ενισχυτικά για τη σχολική και κοινωνική επίδοση του μαθητή (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Η δομή και η οργάνωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται, μεταξύ άλλων, στη συνεργασία και στη συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ο ρόλος των γονέων είναι πολύ πιο ενεργός σε σχέση με το παρελθόν και, όχι μόνο επιτρέπει αλλά και προτρέπει συχνά, την εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι γονείς γίνονται «εκπαιδευτικοί» στη μελέτη και στην προετοιμασία που κάνουν τα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς βρίσκονται μαζί τους, τα καθοδηγούν και τα βοηθούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Γίνονται αρωγοί του εκπαιδευτικού, προσφέροντας την συνδρομή τους, με κάθε πρόσφορο τρόπο, εφόσον τους ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό ή τη σχολική διεύθυνση. Οργανώνονται σε συλλόγους, προκειμένου να εκδηλώσουν έμπρακτα το ενδιαφέρον και να δηλώσουν την παρουσία τους, συμπληρωματικά με τη διάθεσή τους να προσφέρουν εθελοντικά και καλοπροαίρετα, συνήθως, με όποιον τρόπο μπορούν.

Η επικοινωνία και η υγιής συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι βασικοί παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία όλου του σχολείου, αλλά και της εκάστοτε σχολικής τάξης, καθώς προάγουν την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα και αποτελούν πρότυπο για τις σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Με το πέρασμα των χρόνων οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνονται και όλο και περισσότερο απαιτείται η ενεργή γονεϊκή συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και αναζητείται μια άμεση και παραγωγική συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων. Γεγονός που επιβεβαιώνεται από πολλές διεθνείς έρευνες, που επικεντρώθηκαν σε θέματα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Επίσης, η εκπαιδευτική πολιτική άρχισε πλέον να εστιάζει όλο και περισσότερο σε θέματα συνεργασίας και να ασκεί πιέσεις, παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμη εκφράζουν αμφιβολίες και είναι αρνητικοί προς αυτή τη νέα πραγματικότητα.

Είναι προφανές ότι το συγκεκριμένο ζήτημα, όντας πολύπλοκο, μολονότι φαίνεται απλό στη σύλληψή του, έχει πολιτικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την εξέλιξη των πραγμάτων και την ανάπτυξη ενός σταθερού πλαισίου

κανόνων και πρακτικών. Η επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ όλων των πλευρών, αναμένεται να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του πλαισίου αυτού.

3.1. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίνεσθαι επικρατεί σήμερα η παιδαγωγική τάση του παιδοκεντρισμού. Σύμφωνα με αυτήν την τάση, ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η σύγχρονη παιδαγωγική θέλει γονείς και εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να γίνονται συνοδοιπόροι του μαθητή με απώτερο σκοπό την αυξανόμενη σχολική επίδοση του και την απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ωστόσο, ούτε οι γονείς ούτε οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται μια μεταξύ τους συνεργασία στις περισσότερες περιπτώσεις, ειδικά όταν δεν έχει καθοριστεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών για τη συνεργασία αυτή. Το φαινόμενο των διαφωνιών, των αντεγκλήσεων και των προστριβών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων βρίσκεται σε υψηλά ποσοστά, ειδικά σε σχολεία όπου αποφεύγεται ή παραμελείται η ανάπτυξη ενός πλαισίου συνεργασίας, βάσει του οποίου θα περιγράφονται με σαφήνεια οι όροι και οι προϋποθέσεις της συνεργασίας αυτής.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι λόγω της ιδιότητάς τους, των σπουδών τους και της κατάρτισής είναι οι μόνοι κατάλληλοι να διδάσκουν και να παιδαγωγούν τους μαθητές τους. Ταυτόχρονα, το ίδιο δικαίωμα διεκδικούν και οι γονείς, το δικαίωμα δηλαδή να διδάσκουν και να παιδαγωγούν τα παιδιά τους, με όποιον τρόπο θεωρούν καταλληλότερο, δεδομένου ότι τα παιδιά είναι δικά τους και ως εκ τούτου, έχουν την ευθύνη και την αποκλειστική υποχρέωση να τα υποστηρίξουν, με οποιονδήποτε τρόπο, προκειμένου αυτά να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και να επιβιώσουν, απολαμβάνοντας ένα ικανοποιητικό επίπεδο ζωής.

Το πρόβλημα δημιουργείται κυρίως όταν ορισμένοι γονείς επιχειρούν να παρέμβουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού, αξιώνοντας ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τις υποδείξεις και τις διδακτικές τους απαιτήσεις. Για να μπορέσουν, μάλιστα, να έχουν οι γονείς μεγαλύτερη και ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν συστήσει Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι, με πρόσχημα μερικές φορές την ανιδιοτελή στήριξη του

εκπαιδευτικού έργου, βρίσκουν την ευκαιρία να εμπλέκονται, συχνά με άκομφο τρόπο, στην καθημερινή διδακτική πράξη, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος των γονέων και των συλλόγων τους δεν είναι αυτός. Η συγκεκριμένη κατάσταση δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, όπως συνήθως συμβαίνει αργά ή γρήγορα. Πολλές φορές, τα προβλήματα αυτά εξελίσσονται σε σφοδρές συγκρούσεις μεταξύ τους, οι οποίες έχουν απρόβλεπτες συνέπειες για την ισορροπία του σχολικού συστήματος και των μελών που το απαρτίζουν.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων, δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να είναι ανταγωνιστικός (Mapp, Carver, & Lander, 2017). Αντιθέτως, οφείλει να είναι συμπληρωματικός και αμοιβαία υποστηρικτικός, εφόσον, βέβαια, πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Πολλές σχολικές μονάδες για να καταφέρουν να πετύχουν μία ομαλή και εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, κατά την έναρξη της κάθε σχολικής χρονιάς, παρουσιάζουν ένα πλαίσιο συνεργασίας και τους ενημερώνουν αναλυτικά (Canter, 1991). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γίνονται κοινωνοί κάθε πτυχής των θεμάτων συνεργασίας μεταξύ τους και γνωρίζουν με ποιες διαδικασίες θα μπορούσαν να επιλυθούν τα προβλήματα που τυχόν θα ανακύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Έρευνες φανερώνουν ότι σε όσες περιπτώσεις αναπτύσσεται αγαστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αυτό λειτουργεί θετικά για τους μαθητές και αποτελεί κινητήριο δύναμη για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων και τη βελτίωση της ενδοσχολικής τους συμπεριφοράς (Patrikakou, et al., 2005). Προκειμένου όμως να επιτευχθεί αυτή η συνεργασία, χρειάζεται εξ αρχής να διασαφηνιστεί ο ρόλος, η θέση και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και των γονέων και να γίνουν αποδεκτές και σεβαστές αμφότερα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αρκετές σχολικές μονάδες, στην προσπάθειά τους να δώσουν μια σολομώντεια λύση στο θέμα αυτό, ξεκαθαρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι αποκλειστικοί και αδιαμφισβήτητοι δάσκαλοι του παιδιού στο σχολικό χώρο, ενώ οι γονείς είναι οι αποκλειστικοί και αδιαμφισβήτητοι δάσκαλοι του παιδιού στον οικογενειακό χώρο. Με τον τρόπο αυτό, η κάθε πλευρά φροντίζει να ασκήσει τον θεσμικό της ρόλο, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χωρίς να παρεμβαίνει η μια στον ρόλο της άλλης.

Παρά ταύτα, ακόμα και στις περιπτώσεις διευθέτησης και αποδοχής των συγκεκριμένων ρόλων, παρατηρούνται τάσεις εκατέρωθεν εμπλοκών τις οποίες καλείται να επιλύσει ο διευθυντής ή η διευθύντρια της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο που ορίζει, πιθανόν, η εκπαιδευτική νομοθεσία για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις παρεμβάσεων. Σε οποιαδήποτε

περίσταση, για την επίτευξη ενός ομαλού σχολικού κλίματος χωρίς εντάσεις και ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων, κρίνεται απαραίτητη η ειλικρινής επικοινωνία και υγιής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Meirzwik, 2004).

Επίσης, για την επίτευξη μιας παραγωγικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών με διαταραχές διαγωγής θα ήταν θεμιτό να τηρούνται αμφότερα κάποιες αρχές: (α) οι γονείς καθώς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και τους εμπιστεύονται απόλυτα, θα πρέπει να συμμετέχουν εξίσου στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των παιδιών τους, (β) ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδεχτεί και να κατανοήσει την προσωπικότητα του εκάστοτε γονέα, να αφογκραστεί και να ενστερνιστεί την ανησυχία τους, (γ) οι γονείς αποτελούν πηγή πληροφοριών για τις δυσκολίες και τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή, οι οποίες είναι πολύτιμες για τον εκπαιδευτικό και (δ) όλοι οι γονείς έχουν ικανότητες και δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος των παιδιών τους (Dettmer, Dyck & Thurston, 2005).

Είναι κοινό αποδεκτό ότι *«μια ισότιμη και συντονισμένη συνεργασία μεταξύ των δύο συστημάτων, του σχολείου και της οικογένειας, συνεισφέρει θετικά και ενισχυτικά στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική πρόοδο των μαθητών με διαταραχές διαγωγής»* (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ. 169). Επιπλέον, σε πιο γενικό επίπεδο, *«μία υγιής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει θετικά όχι μόνο στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο σχολείο ως θεσμό και ως σύστημα»* (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ. 179).

3.2. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

Παρότι έρευνες παγκοσμίως έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων επί ίσοις όροις και τα ευεργετικά αποτελέσματα αυτής προς τους μαθητές, στην ελληνική εκπαίδευση ορίζεται νομοθετικά σε ένα πλαίσιο τυπικών σχέσεων, το οποίο δεν προϋποθέτει την άμεση συμμετοχή των γονέων στο περιεχόμενο και τη λειτουργία

της σχολικής ζωής. Συνέπεια αυτής της νομοθεσίας, είναι να προβλέπεται θεσμικά ορισμένη σχέση, χωρίς αλληλοδεσμεύσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων δεν επιφέρει πάντα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, γεγονός που οφείλεται και στις δύο πλευρές. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες θεωρούν ότι η έλλειψη προγραμματισμού και η έλλειψη αλληλοκατανόησης αποτελούν τα δύο βασικότερα εμπόδια για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Συμπληρωματικά, άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελούν συχνά οι αρνητικές στάσεις που τους διακατέχουν, οι πεποιθήσεις και απαιτήσεις των γονέων προς τη σχολική μονάδα, το πιθανόν διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς και η έλλειψη χρόνου.

Ο κάθε άνθρωπος ανάλογα με τη φύση του, τον ρόλο του, τις αρμοδιότητές του και τα βιώματά του, προσεγγίζει και διαχειρίζεται διαφορετικά την κάθε κατάσταση που προκύπτει. Το ίδιο συμβαίνει και στη σχέση των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών με διαταραχές διαγωγής. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους δεν μπορούν να συμπεριφέρονται ανεξάρτητα, αλλά οφείλουν να ακολουθούν κάποιους κανόνες που επιβάλλονται με βάση τη νομοθεσία για το εκπαιδευτικό έργο. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους, προσπαθούν η εργασία τους να είναι δεοντολογικά ορθή και να μην προκαλεί δυσαρέσκεια στους μαθητές ή γονείς. Γι' αυτό τις περισσότερες φορές, όταν έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά με διαταραχές διαγωγής, αρχικά δεν τα ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά, τα παρατηρούν και τηρούν τυπικές σχέσεις δικαιολογώντας ακόμη και τη συμπεριφορά τους. Θέλουν να είναι σίγουροι, πριν αξιολογήσουν και χαρακτηρίσουν το παιδί και έπειτα έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να εξαλείψουν οποιαδήποτε πιθανή αντίδραση. Στη συνέχεια, ετοιμάζουν ένα πλάνο υποστήριξης του μαθητή προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης τάξης και ενσωματωμένο στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, χωρίς όμως να τον θέτουν στο επίκεντρο, καθώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι αντικειμενικός και υποστηρικτικός προς όλους τους μαθητές της τάξης σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες του καθενός. Σε αντίθεση, οι γονείς μαθητών με διαταραχές διαγωγής, με έντονο το υποκειμενικό στοιχείο, ως επί το πλείστον αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού και αναμένουν μία ιδιαίτερη διαχείριση του παιδιού τους. Οι γονείς πολλές φορές, λόγω της συναισθηματικής τους φόρτισης, δυσκολεύονται να είναι ουδέτεροι και αντικειμενικοί όσον αφορά το παιδί τους και επιρρίπτουν εύκολα ευθύνες στον εκπαιδευτικό. Θεωρούν ότι το επίκεντρο θα έπρεπε να είναι το παιδί τους, καθώς το

αντιλαμβάνονται ως το μοναδικό πρόβλημα παραβλέποντας τα όσα έχει να διαχειριστεί ένας εκπαιδευτικός στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Συμπληρωματικά βάσει ερευνών και βιβλιογραφικών αναφορών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι παρακάτω δυσκολίες:

- ✓ Ανασταλτικοί παράγοντες για τη γονεϊκή συμμετοχή αποτελεί ο φόβος των εκπαιδευτικών, αφενός μήπως έτσι υποβαθμιστεί ο ρόλος τους και παραγκωνιστούν (Crozier, 1999) και αφετέρου μήπως εκτεθούν και τους επιρρίψουν ευθύνες για την κατάσταση και τα προβλήματα που βιώνει το παιδί τους στο σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση στη ζωή του (Γεωργίου, 2011; Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).
- ✓ Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς κρατώντας τους σε απόσταση ασφαλείας, δηλαδή τους πληροφορούν για το σχέδιο πλαισίωσης του μαθητή και σε τι ενέργειες πρέπει να προβούν οι ίδιοι και αυτοί, αλλά αποτρέπουν τη συμμετοχή τους (Oostdam, & Hooge, 2013).
- ✓ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρνητική για την φυσική παρουσία γονέων μέσα στην τάξη, καθώς τους δημιουργεί συναισθήματα άγχους και αμηχανίας (Γεωργίου, 2011).
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον πιστεύουν πως μπορούν μόνοι τους να οργανώσουν και να εφαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) και δε θέλουν να μειωθεί το κύρος τους και ο ρόλος τους συνδυαστικά με αρνητικές πεποιθήσεις σε θέματα συνεργασίας και εμπλοκής των γονέων (Coleman, 1991).
- ✓ Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε δέχονται και δε θέλουν να παραδεχτούν ότι μπορεί να χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς (Gestwicki, 2000) ή πιστεύουν ότι οι γονείς είναι ακατάλληλοι για να προσφέρουν βοήθεια (Becker & Epstein, 1982).
- ✓ Ακόμη ένας ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί η έλλειψη ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αντιληφθούν την καθημερινότητα που βιώνουν οι γονείς, τις ανάγκες τους και τις ανησυχίες τους και να τους αντιμετωπίζουν ανταγωνιστικά (Κοντοπούλου, 2007).
- ✓ Επίσης, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της γονεϊκής συνεργασίας και εμπλοκής, απαιτείται προσωπικός χρόνος και κόπος, που πολλές φορές δεν είναι εφικτό από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Cameron & Lee, 1997).

- ✓ Δυσκολίες προκύπτουν και από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, καθώς μπορεί να μη διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να επικοινωνήσουν ορθά με τους γονείς και να τους πληροφορήσουν για τα συμπεριφορικά προβλήματα του μαθητή (Κοντοπούλου, 2007).
- ✓ Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές έρχονται αντιμέτωποι, μόνοι, χωρίς τη στήριξη ομάδας ειδικών, με καταστάσεις που δε γνωρίζουν πώς να τις διαχειριστούν και αισθάνονται πίεση και άγχος για τυχόν λάθη (Κοντοπούλου, 2007).
- ✓ Σύμφωνα με μία έρευνα που διεξήχθη από τους Gettinger και Guetschow (1998) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανασταλτικές παραμέτρους την έλλειψη χρόνου και από τις δύο πλευρές, την έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των γονέων, καθώς πολλές φορές και την έλλειψη μεθόδων ενσωμάτωσης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη μεριά των εκπαιδευτικών.
- ✓ Τέλος, δεν είναι λίγες οι φορές που το ίδιο το σχολείο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (κτιριακές εγκαταστάσεις, οργάνωση αιθουσών, πλήθος μαθητών, κανόνες λειτουργίας, κλίμα που επικρατεί, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, πεποιθήσεις του διευθυντή για τη γονεϊκή συμμετοχή) δεν ευνοούν την οποιαδήποτε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Feuerstein, 2000; Henderson, 1988).

Από τη σκοπιά των γονέων, βάσει των ερευνών και των βιβλιογραφικών αναφορών, προκύπτουν οι ακόλουθες δυσκολίες:

- ✓ Αρχικά, μια αγαστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων εξαρτάται από το ήθος, τον χρόνο, την αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς και κατ' επέκταση την επιθυμία να βοηθήσουν το παιδί τους σε προσωπικό και σχολικό επίπεδο, ώστε να περιορίσουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και να βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006; Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).
- ✓ Συνεπώς, από τη μία υπάρχουν οι γονείς που δεν αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους και είναι αρνητικοί σε οποιαδήποτε επικοινωνία και συνεργασία, ενώ από την άλλη υπάρχουν οι γονείς που αποδέχονται το πρόβλημα τους παιδιού τους, αλλά αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους· άλλοι θεωρούν ακατάλληλο τον εαυτό τους να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης λόγω έλλειψης γνώσεων και χρόνου (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995), ενώ άλλοι δεν μπορούν να το διαχειριστούν καθώς αισθάνονται αμηχανία, ενοχές, ακόμη και ντροπή και αποφεύγουν οποιαδήποτε συνεργασία (Heaton, 1996; Χρηστάκης, 2000), υπάρχουν όμως και οι γονείς

που επιδιώκουν ενεργά την εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα και επιθυμούν μια αγωγική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη πλαισίωση και βοήθεια του παιδιού τους.

- ✓ Μια σειρά ερευνών (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011; Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006; Χρηστάκης, 2000) φανερώνει πως οι γονείς που διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα προς την εκπαίδευση και το σχολείο, λόγω πεποιθήσεων ή κάποιας προσωπικής εμπειρίας, αποστασιοποιούνται από τα σχολικά δρώμενα και δεν επιδιώκουν καμία συνεργασία ή εμπλοκή.
- ✓ Μία άλλη παράμετρο αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, που επηρεάζει τις πεποιθήσεις τους ως προς τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί, αναλυτικότερα παρατηρήθηκε ότι οι γονείς των πιο χαμηλών στρωμάτων θεωρούν τον εαυτό τους συνοδοιπόρο των εκπαιδευτικών και συνυπεύθυνο, σε αντίθεση με τα υψηλότερα στρώματα που θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει όλη την ευθύνη και έχουν μεγάλες απαιτήσεις από αυτόν (Μπρούζος, 1999).
- ✓ Επίσης, ανασταλτικό παράγοντα φαίνεται να αποτελεί το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι οποίοι συνηθίζεται να μην επιθυμούν την οποιαδήποτε εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν υψηλή μόρφωση που θεωρούν υψίστης σημασίας την άμεση εμπλοκή τους και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).
- ✓ Τέλος, αρνητικά τη συνεργασία δύναται να επηρεάσουν οι δυσμενείς συνθήκες που μπορεί να υπάρχουν σε μια οικογένεια (όπως είναι ένα διαζύγιο, μονογονεϊκή οικογένεια, βιοποριστικά – κοινωνικά – γλωσσικά προβλήματα) (Grolnick, et al., 1997; Epstein, 1987; Constantino, Cui & Faltis, 1995).

Απόρροια των προαναφερθέντων είναι συνήθως να υπάρχουν προβλήματα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων και να επικρατούν ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχουν προκύψει ορισμένα κενά. Αρχικά, καμία υπάρχουσα έρευνα δεν έχει εστιάσει σε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Δεύτερον, δεν έχει διασαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία και εν τέλει η συνεργασία μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών (π.χ. μέσω τηλεφώνου ή δια ζώσης). Τρίτον, ακόμη ένα κενό στη βιβλιογραφία είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς με διαταραχές διαγωγής είναι αμφιλεγόμενες. Οι μεταβλητές που έχουν χρησιμοποιηθεί από άλλες παρόμοιες έρευνες είναι οι εξής: επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, διαφωνίες και προστριβές μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών, γονεϊκή εμπλοκή, υποστήριξη, ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αποδοχή διαφορών των γονέων, έλλειψη χρόνου και γνώσεων, προθυμία των γονέων, υψηλές προσδοκίες γονέων, επιφυλακτική στάση γονέων απέναντι στο σχολείο, σημαντικότητα μορφωτικού επιπέδου γονέων, κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές γονέων και εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς με παιδιά με διαταραχές διαγωγής.

4.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα κάτωθι:

- Πως διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

- Οι εκπαιδευτικοί ζητούν πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι.
- Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα.
- Οι εκπαιδευτικοί καλούν τον γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συνεργασία με τους γονείς ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, θέση εργασίας, σχέση εργασίας).

4.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Επιλέχθηκε η μεθοδολογία αυτή, καθώς με την ποσοτική μέθοδο και το ερωτηματολόγιο, μπορούν να συλλεχθούν εύκολα και γρήγορα δεδομένα από μεγάλο δείγμα, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν είναι ευκολότερη, και εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων (Babbie, 2018).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 28 ερωτήσεις. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι θεματικές του ερωτηματολογίου ήταν οι εξής: δημογραφικά χαρακτηριστικά (θέση εργασίας, χρόνια εργασίας, σχέση εργασίας, φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης), ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής (Βλέπε Παράρτημα).

Όσον αφορά τη διαδικασία διεξαγωγής, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω Google Forms. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν δια ζώσης αλλά και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ενημερώθηκαν αρχικά για το σκοπό του ερωτηματολογίου και την εθελοντική συμμετοχή τους, και αφού δέχθηκαν να συμμετάσχουν τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο και το συμπλήρωσαν. Διευκρινίστηκε ότι οι απαντήσεις που θα δώσουν θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες κατά την περίοδο Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2020.

4.5. ΔΕΙΓΜΑ

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, αυτό αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιήθηκε απλή τυχαία δειγματοληψία σκοπιμότητας. Στο είδος αυτό δειγματοληψίας, κάθε άτομο έχει τις ίδιες πιθανότητες να συμμετάσχει στην έρευνα (Babbie, 2018).

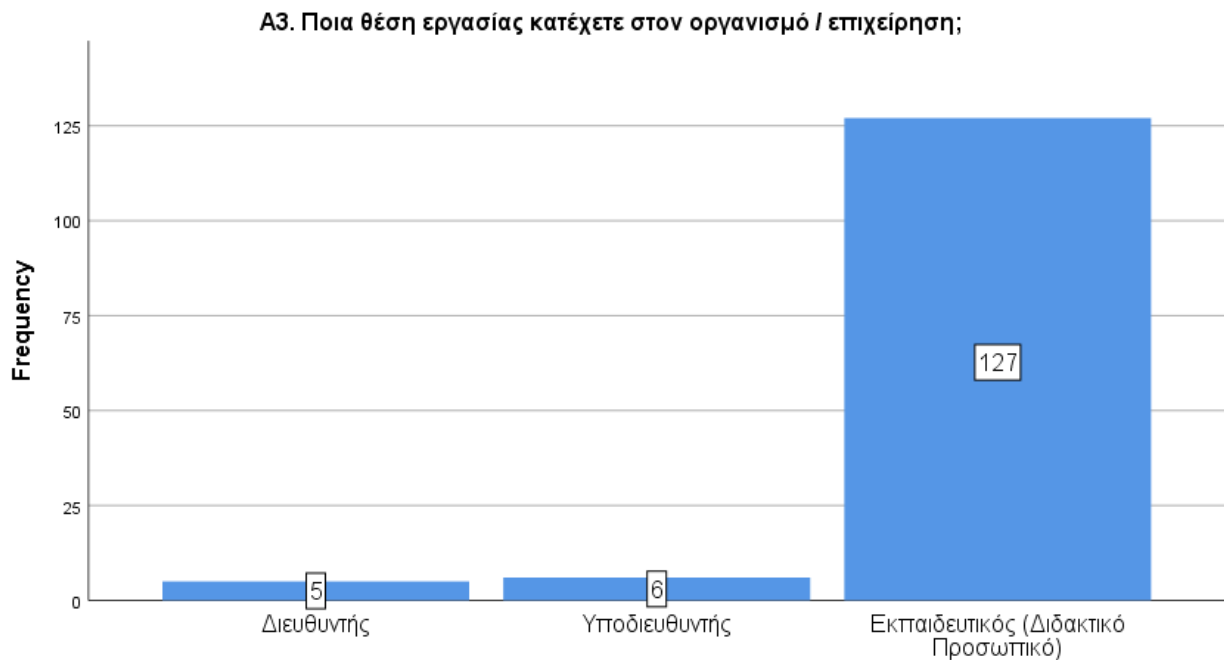
4.6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS στην έκδοση 25. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, independent t-tests για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα το φύλο, και συσχετίσεις Anova για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τη θέση εργασίας και τη σχέση εργασίας. Επίσης, ελέγχθηκε και η αξιοπιστία με το δείκτη Cronbach alpha.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όλοι (n=138, 100%) εργάζονταν σε δημόσια στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Το 92% των συμμετεχόντων (n=127) ήταν εκπαιδευτικοί, το 4.3% (n=6) υποδιευθυντές και το 3.6% (n=5) διευθυντές (Διάγραμμα 1).



A3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό / επιχείρηση;

Διάγραμμα 1. Θέση εργασίας

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1 που ακολουθεί, ως προς τα έτη εργασίας των συμμετεχόντων, αυτά κυμαίνονταν από 1 έως 42 (M=11.64, SD= 8.52).

Πίνακας 1. Χρόνια εργασίας συνολικά

Α4. Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,4	1,4	1,4
	2	5	3,6	3,6	5,1
	3	11	8,0	8,0	13,0
	4	5	3,6	3,6	16,7
	5	14	10,1	10,1	26,8
	6	9	6,5	6,5	33,3
	7	13	9,4	9,4	42,8
	8	12	8,7	8,7	51,4
	9	3	2,2	2,2	53,6
	10	8	5,8	5,8	59,4
	11	3	2,2	2,2	61,6
	12	5	3,6	3,6	65,2
	13	2	1,4	1,4	66,7
	14	3	2,2	2,2	68,8
	15	9	6,5	6,5	75,4
	16	1	,7	,7	76,1
	17	3	2,2	2,2	78,3
	18	2	1,4	1,4	79,7
	19	1	,7	,7	80,4
	20	5	3,6	3,6	84,1
	21	1	,7	,7	84,8
	22	1	,7	,7	85,5
	23	1	,7	,7	86,2
	24	5	3,6	3,6	89,9
	25	2	1,4	1,4	91,3
	26	1	,7	,7	92,0
	27	2	1,4	1,4	93,5
	28	2	1,4	1,4	94,9
	30	3	2,2	2,2	97,1
	31	1	,7	,7	97,8
	35	2	1,4	1,4	99,3
	42	1	,7	,7	100,0
Total		138	100,0	100,0	

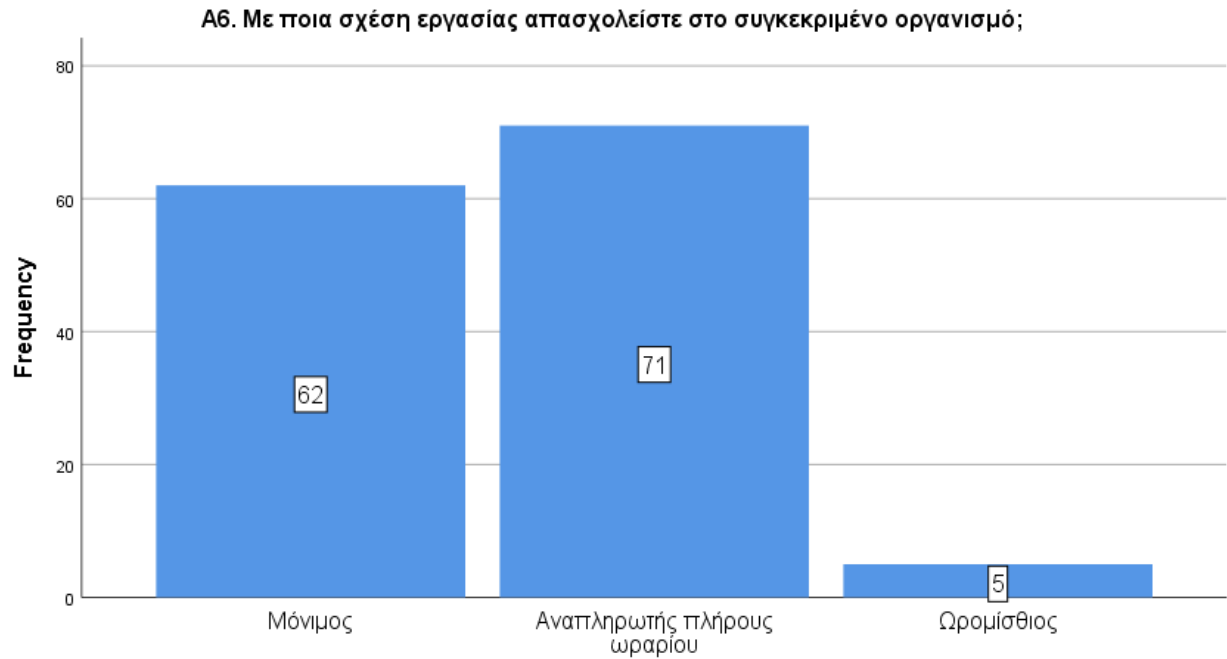
Όσον αφορά τα χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τα έτη κυμαίνονταν από 1 έως 24 (M= 3.70, SD= 4.29) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

A5. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	64	46,4	46,4	46,4
	2	20	14,5	14,5	60,9
	3	9	6,5	6,5	67,4
	4	4	2,9	2,9	70,3
	5	8	5,8	5,8	76,1
	6	9	6,5	6,5	82,6
	7	4	2,9	2,9	85,5
	8	4	2,9	2,9	88,4
	9	3	2,2	2,2	90,6
	10	4	2,9	2,9	93,5
	11	3	2,2	2,2	95,7
	12	1	,7	,7	96,4
	13	1	,7	,7	97,1
	14	1	,7	,7	97,8
	23	2	1,4	1,4	99,3
24	1	,7	,7	100,0	
Total		138	100,0	100,0	

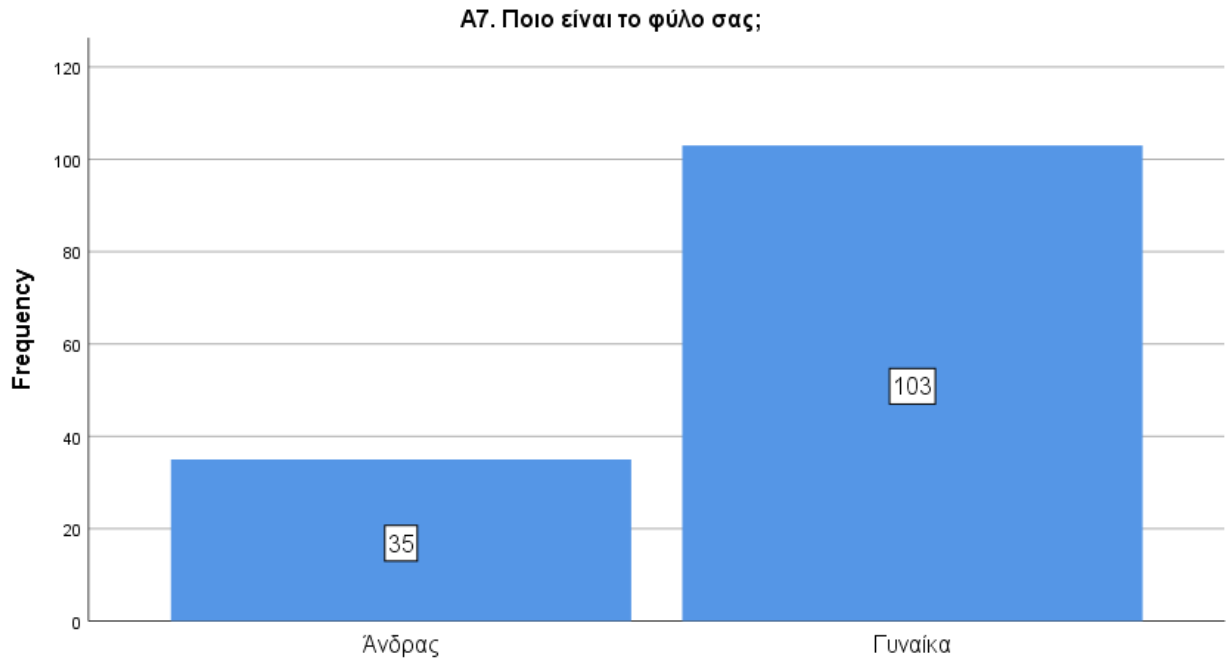
Επιπλέον, το 44.9% των συμμετεχόντων (n=62) ήταν μόνιμοι, ενώ το 51.4% (n=71) αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και το 3.6% (n=5) ήταν ωρομίσθιοι (Διάγραμμα 2).



A6. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό;

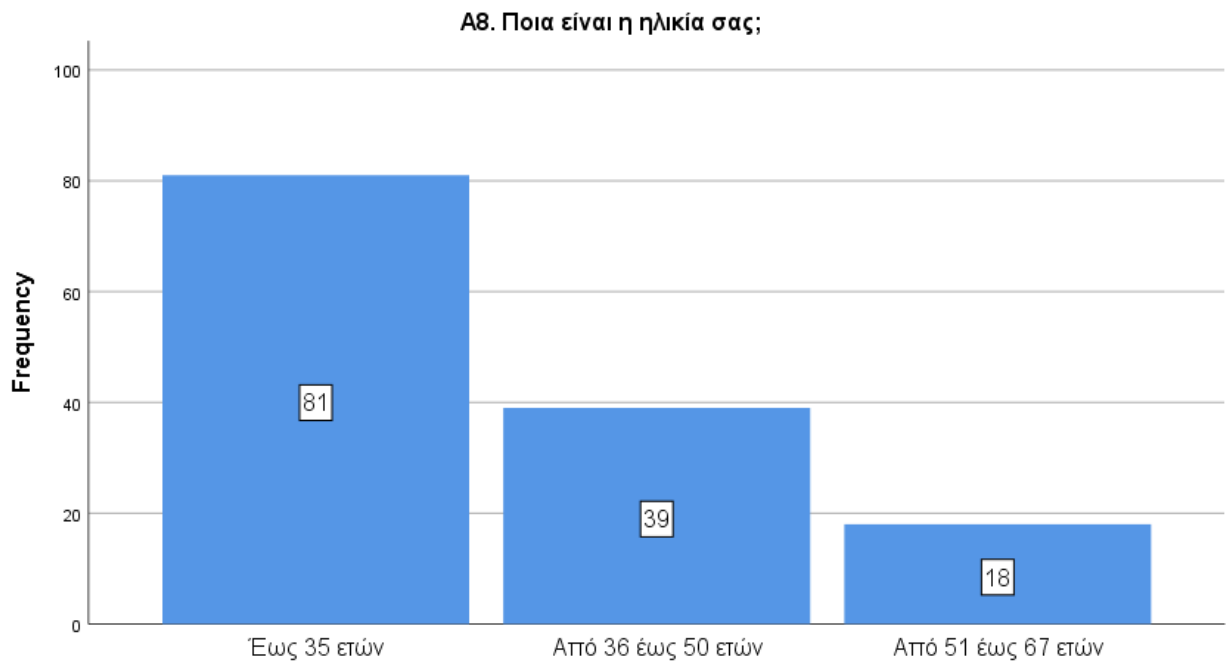
Διάγραμμα 2. Σχέση εργασίας

Παράλληλα, το 25.4% (n=35) ήταν άνδρες και το 74.6% (n=103) ήταν γυναίκες (Διάγραμμα 3). Το 58.7% (n=81) ήταν έως 35 ετών, το 28.3% (n=39) ήταν 36-50 ετών και το 13% (n=18) ήταν 51-67 ετών (Διάγραμμα 4). Το 3.6% (n=5) είχε τελειώσει δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 34.1% (n=47) είχε τελειώσει ανώτατη εκπαίδευση, ενώ το 60.1% (n=83) είχε μεταπτυχιακό και το 2.2% (n=3) είχε διδακτορικό (Διάγραμμα 5).



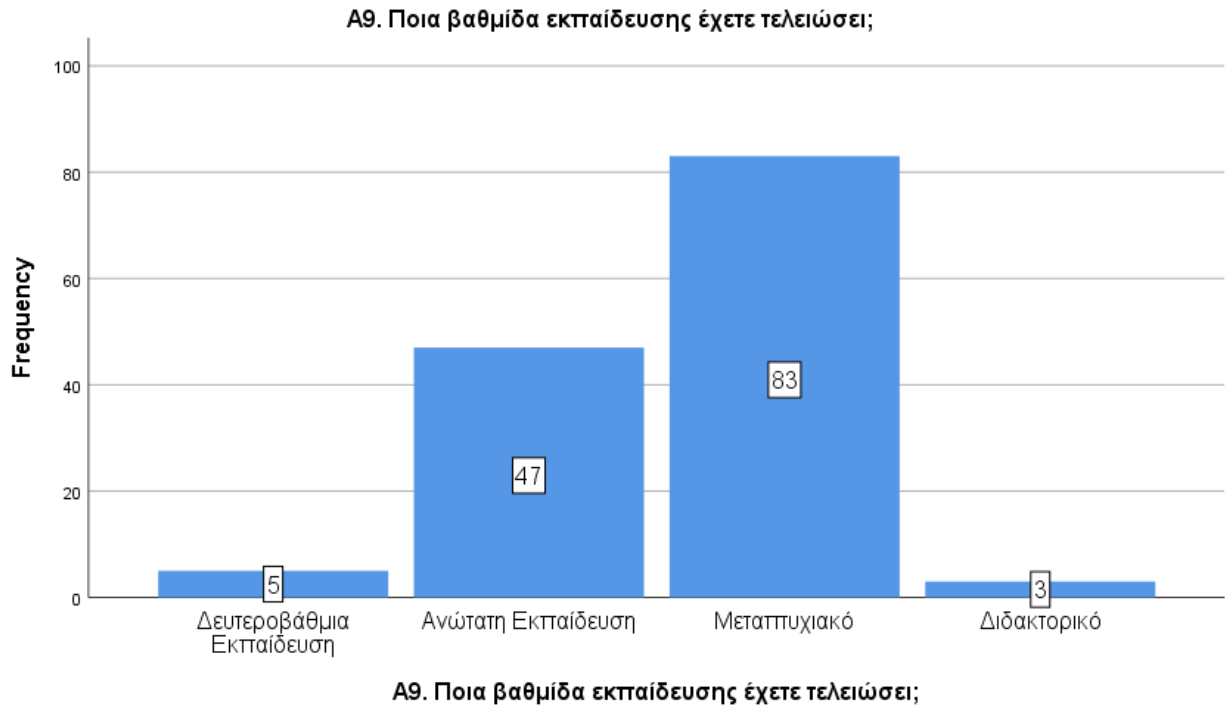
A7. Ποιο είναι το φύλο σας;

Διάγραμμα 3. Φύλο



A8. Ποια είναι η ηλικία σας;

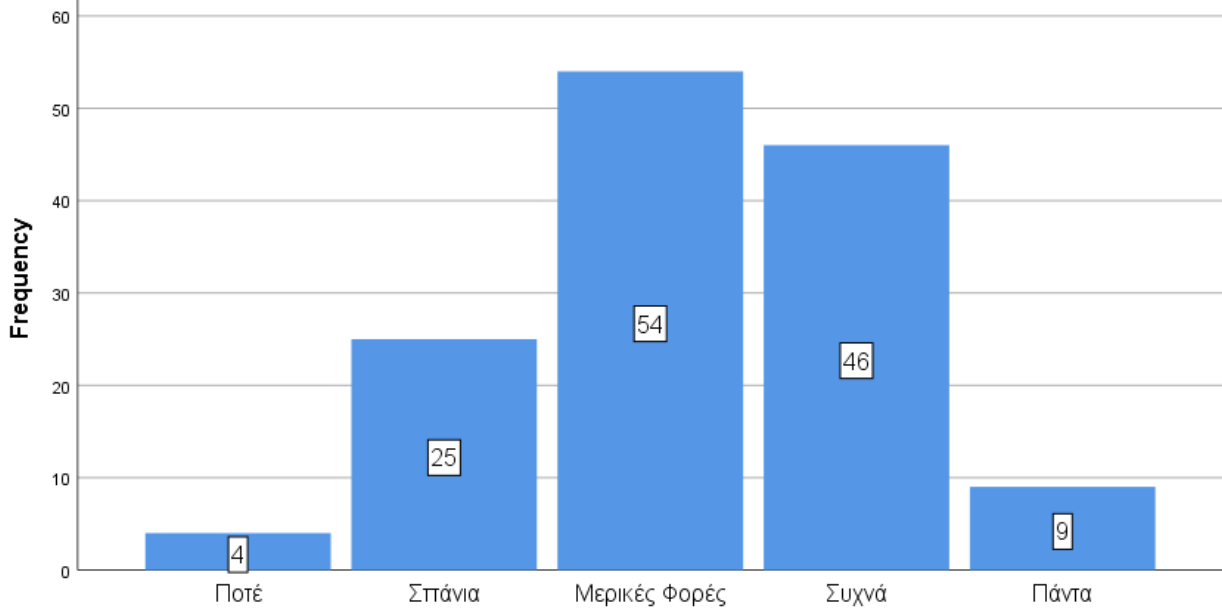
Διάγραμμα 4. Ηλικία



Διάγραμμα 5. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Όσον αφορά τις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, το 39.1% των εκπαιδευτικών (n=54) μερικές φορές στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνεται στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή (Διάγραμμα 6), το 40.6% (n=56) συχνά αναζητά πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι (Διάγραμμα 7), το 43.5% (n=60) ενημερώνει πάντα τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο (Διάγραμμα 8) και το 42% (n=58) ζητά συχνά πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι (Διάγραμμα 9).

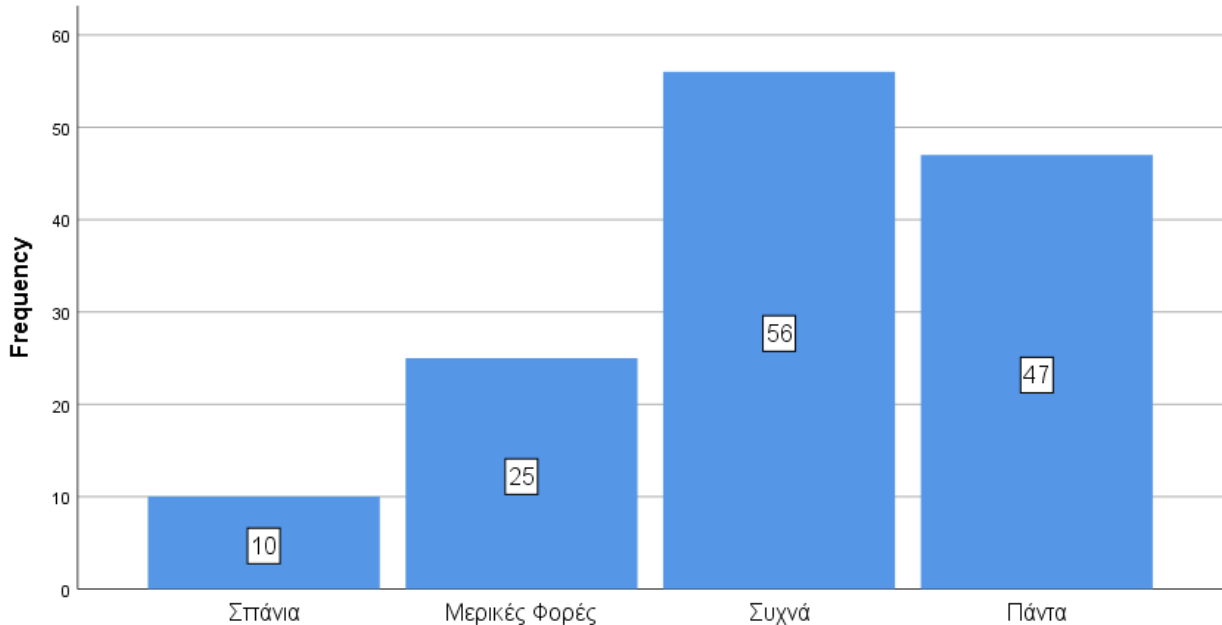
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή



D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή

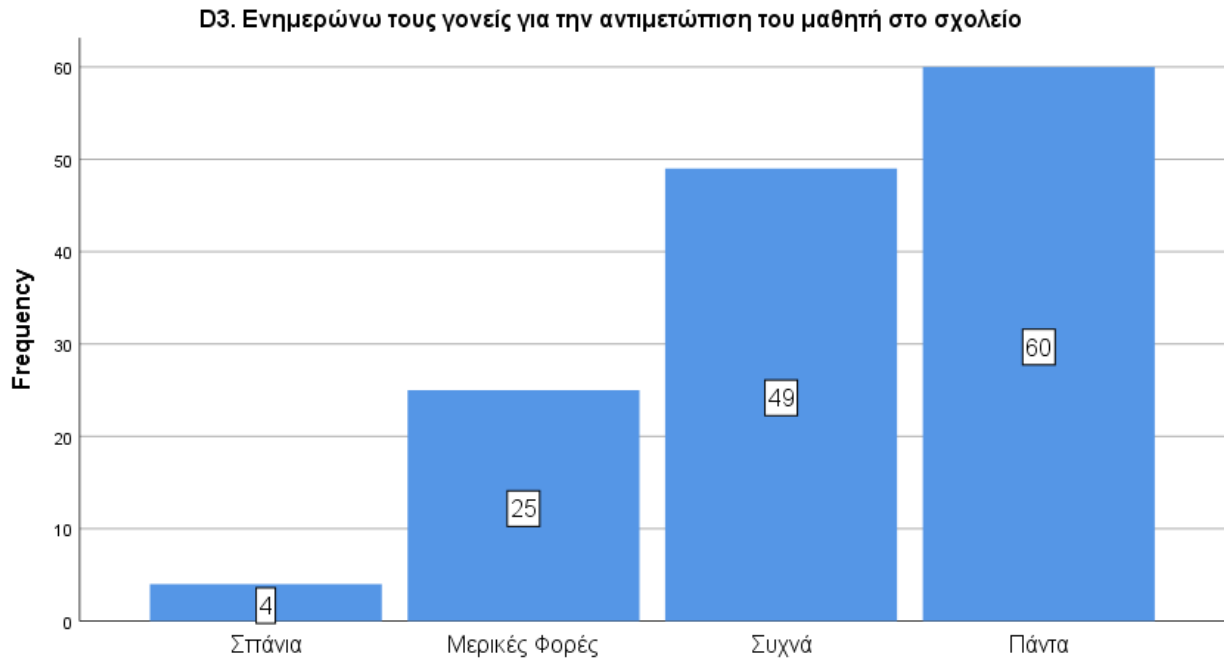
Διάγραμμα 6. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνονται στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή

D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι



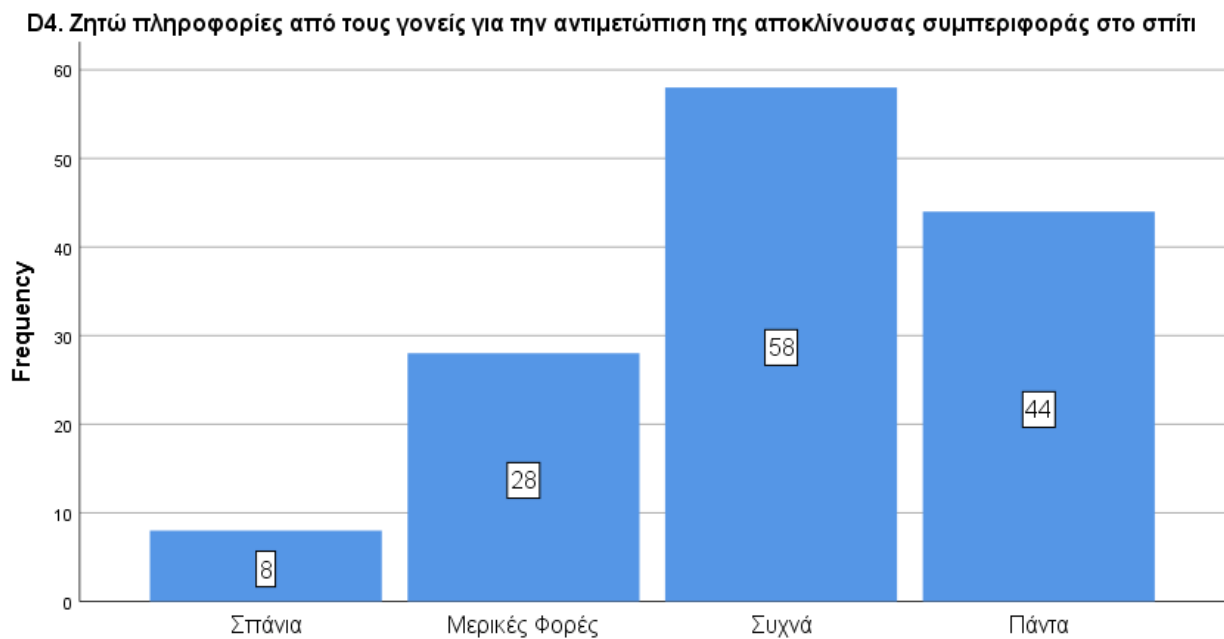
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι

Διάγραμμα 7. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αναζητούν πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι



D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο

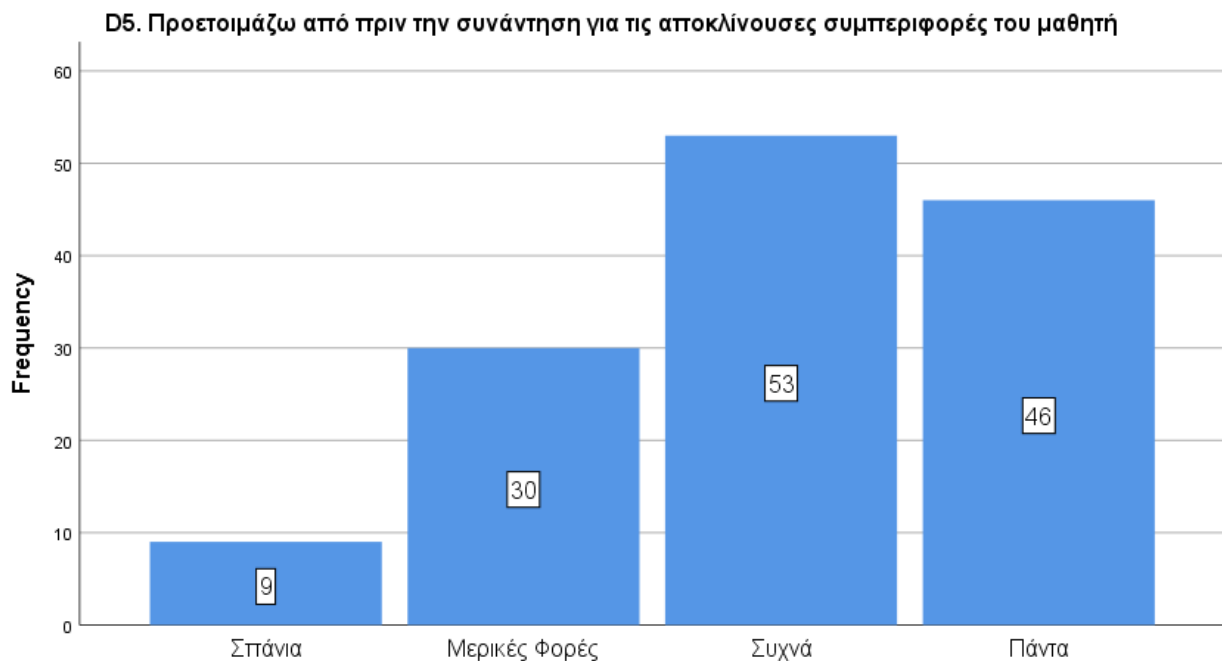
Διάγραμμα 8. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο



D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι

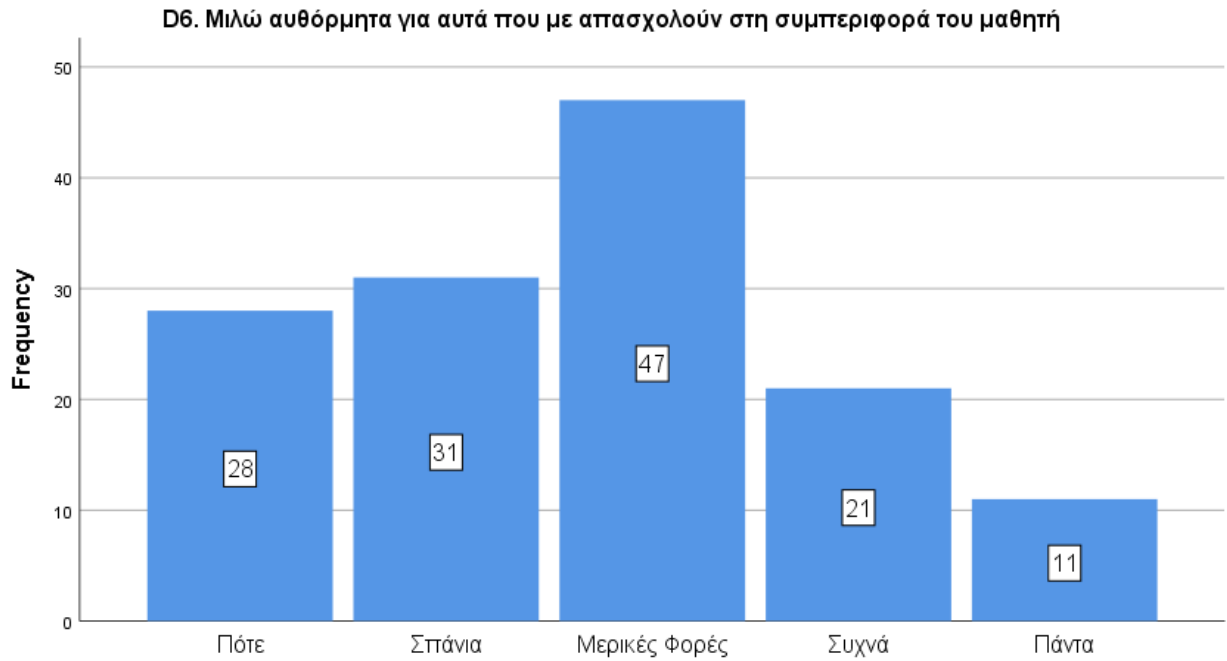
Διάγραμμα 9. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ζητούν πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι

Επιπρόσθετα, το 38.4% των εκπαιδευτικών (n=53) προετοιμάζει συχνά από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή (Διάγραμμα 10). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, επίσης, μιλά μερικές φορές αυθόρμητα για αυτά που την απασχολεί στη συμπεριφορά του μαθητή (34.1%, n=47) (Διάγραμμα 11), αναφέρει πάντα τα θετικά στοιχεία του μαθητή (60.1%, n=83) (Διάγραμμα 12), αναφέρει συχνά τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή (44.2%, n=61) (Διάγραμμα 13), ενημερώνει συχνά τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης (52.9%, n=73) (Διάγραμμα 14) και ενημερώνει συχνά τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά (53.6%, n= 74) (Διάγραμμα 15).



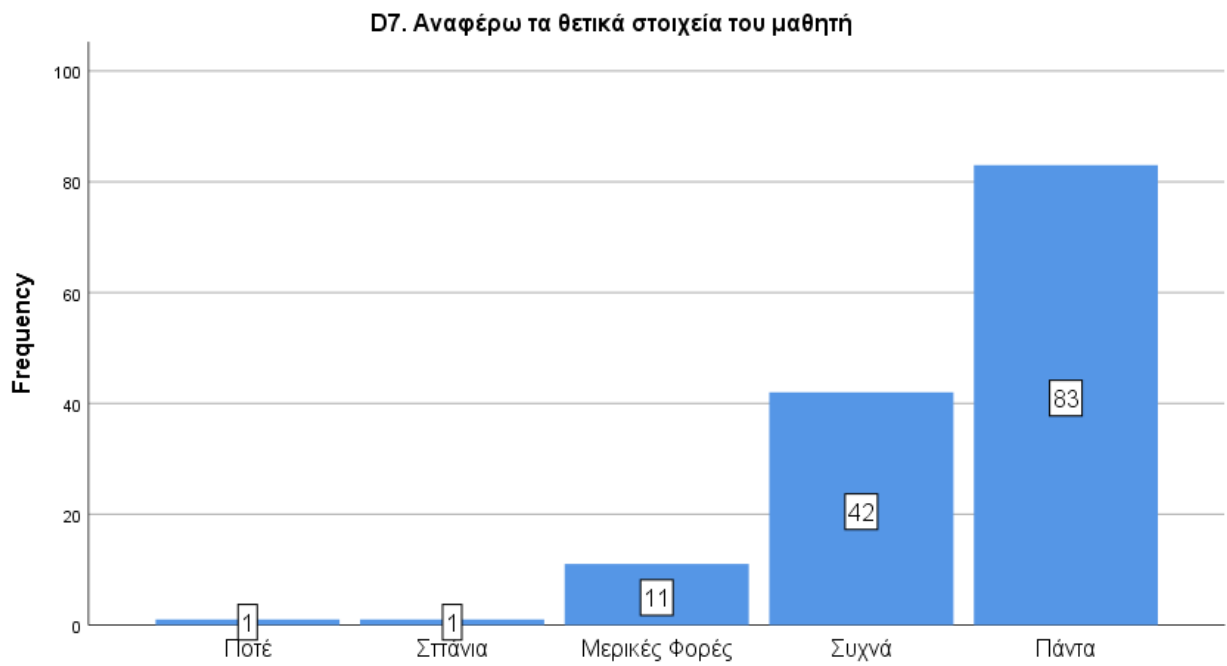
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή

Διάγραμμα 10. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι προετοιμάζουν από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή



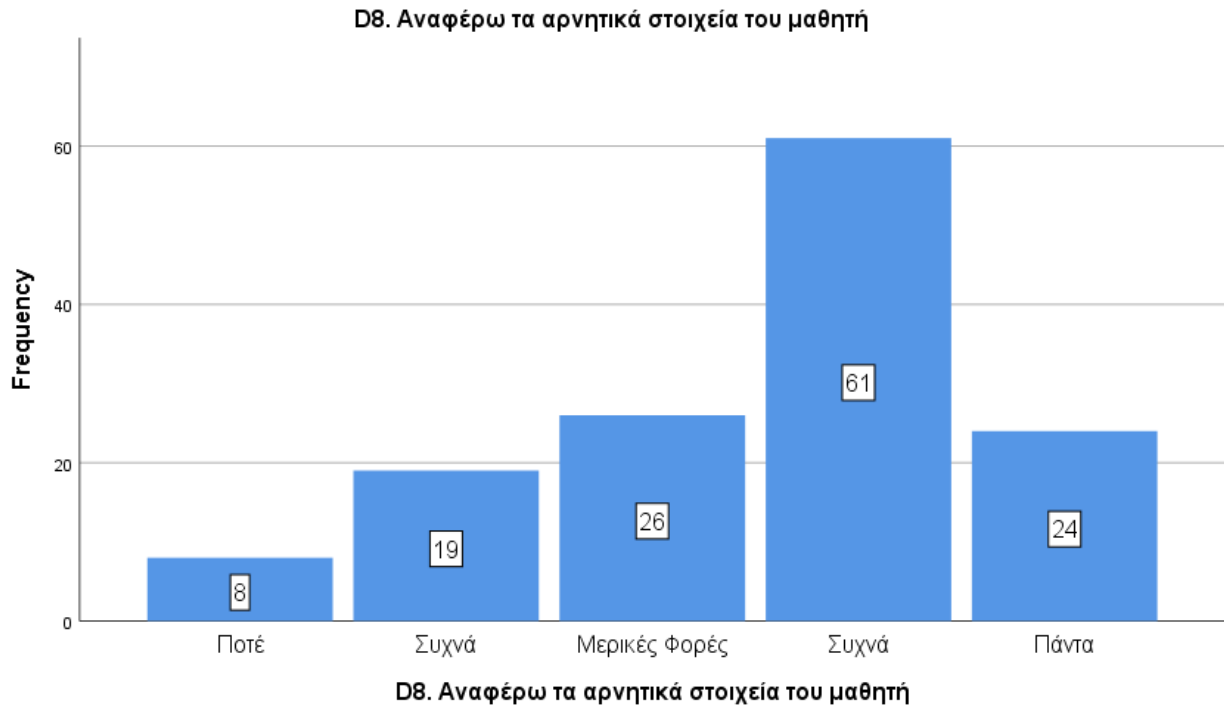
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή

Διάγραμμα 11. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι μιλούν αυθόρμητα για αυτά που τους απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή

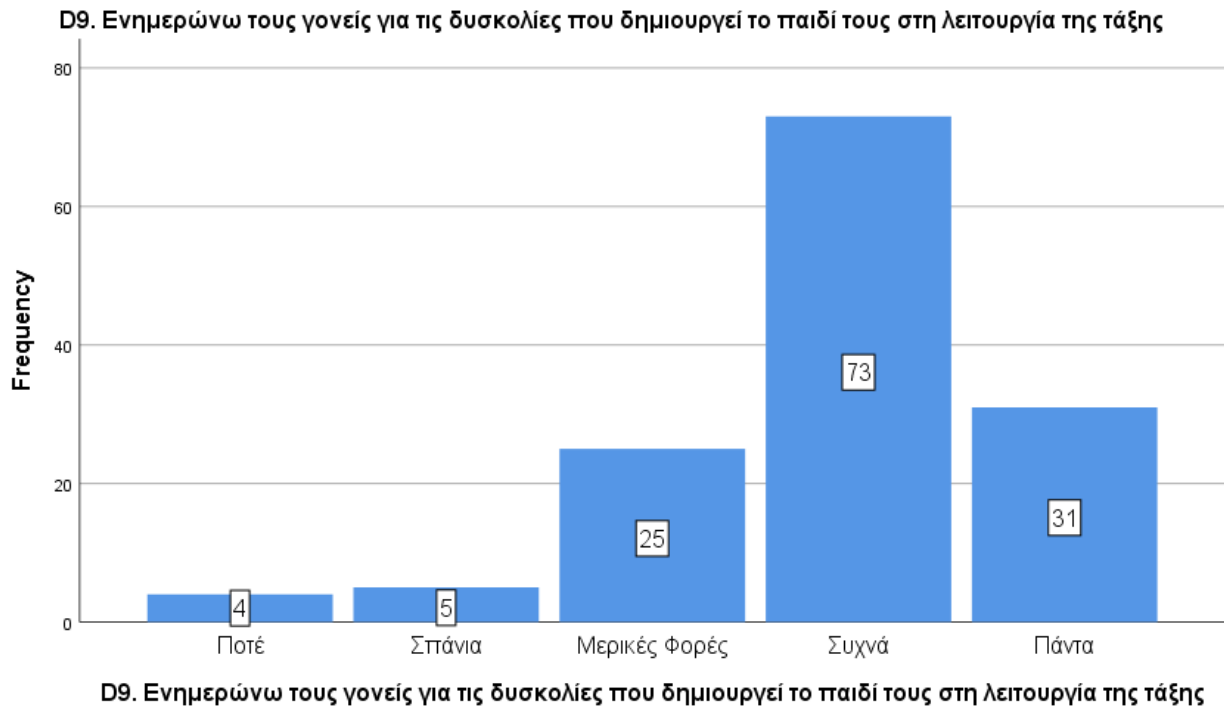


D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή

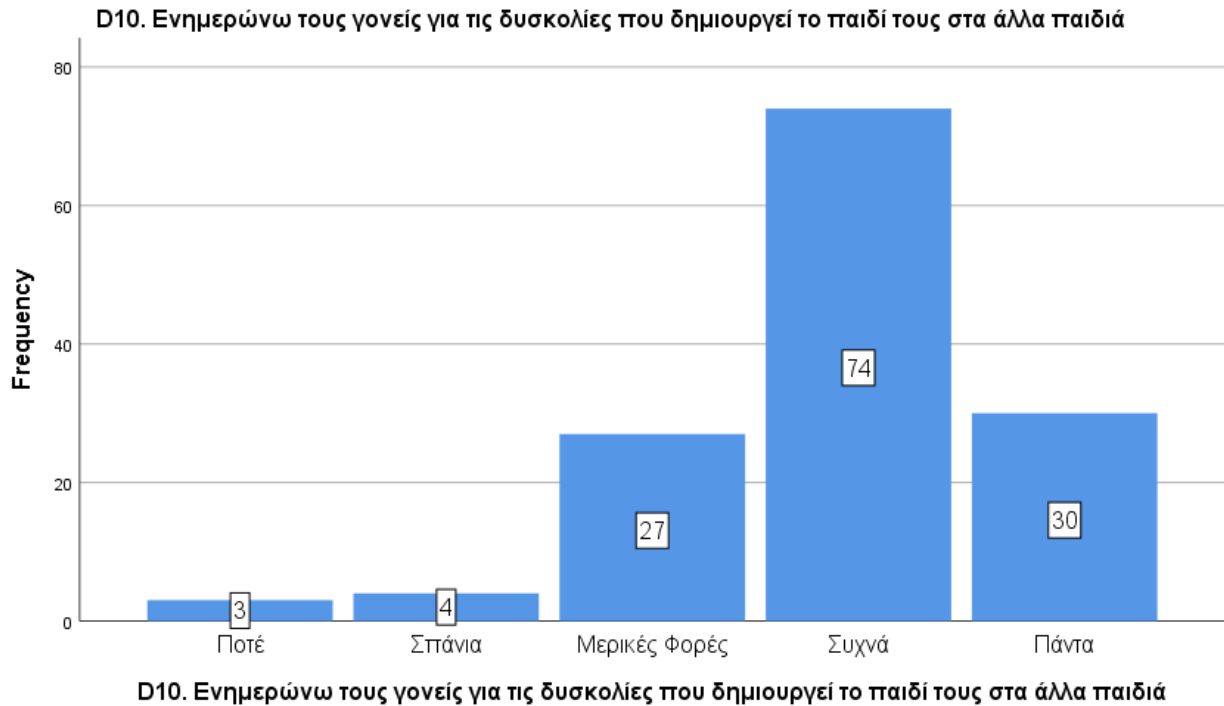
Διάγραμμα 12. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αναφέρουν τα θετικά στοιχεία του μαθητή



Διάγραμμα 13. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αναφέρουν τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή

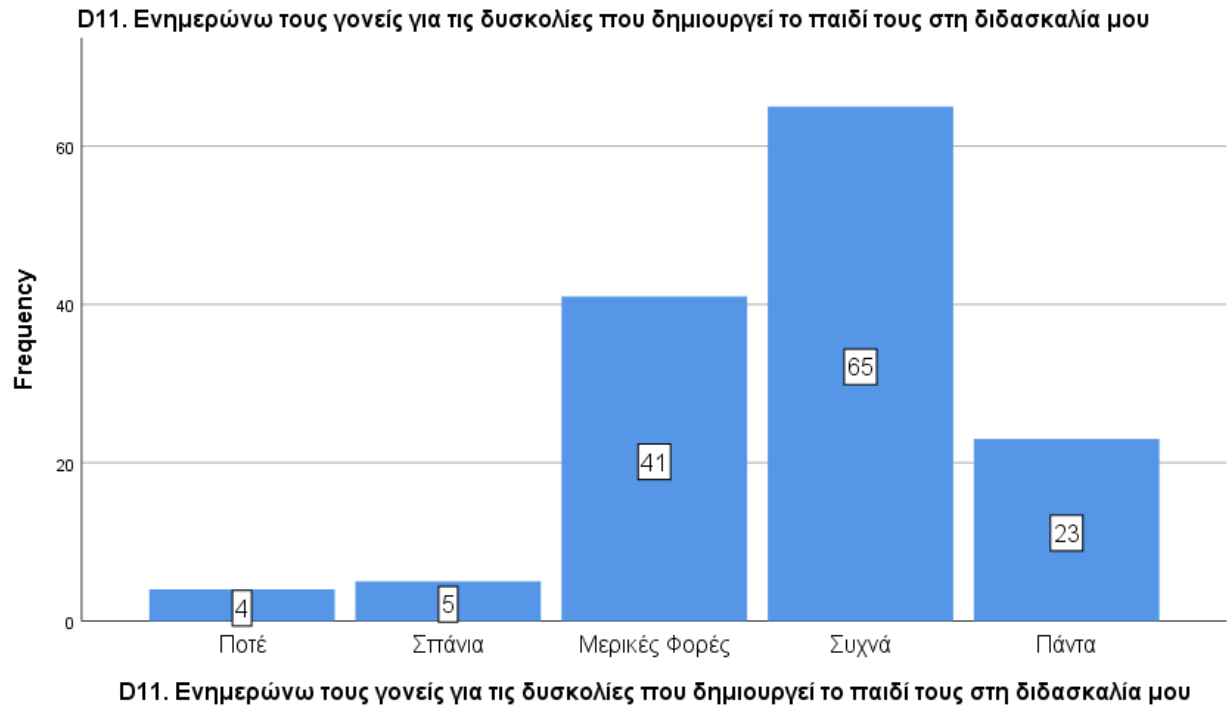


Διάγραμμα 14. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης

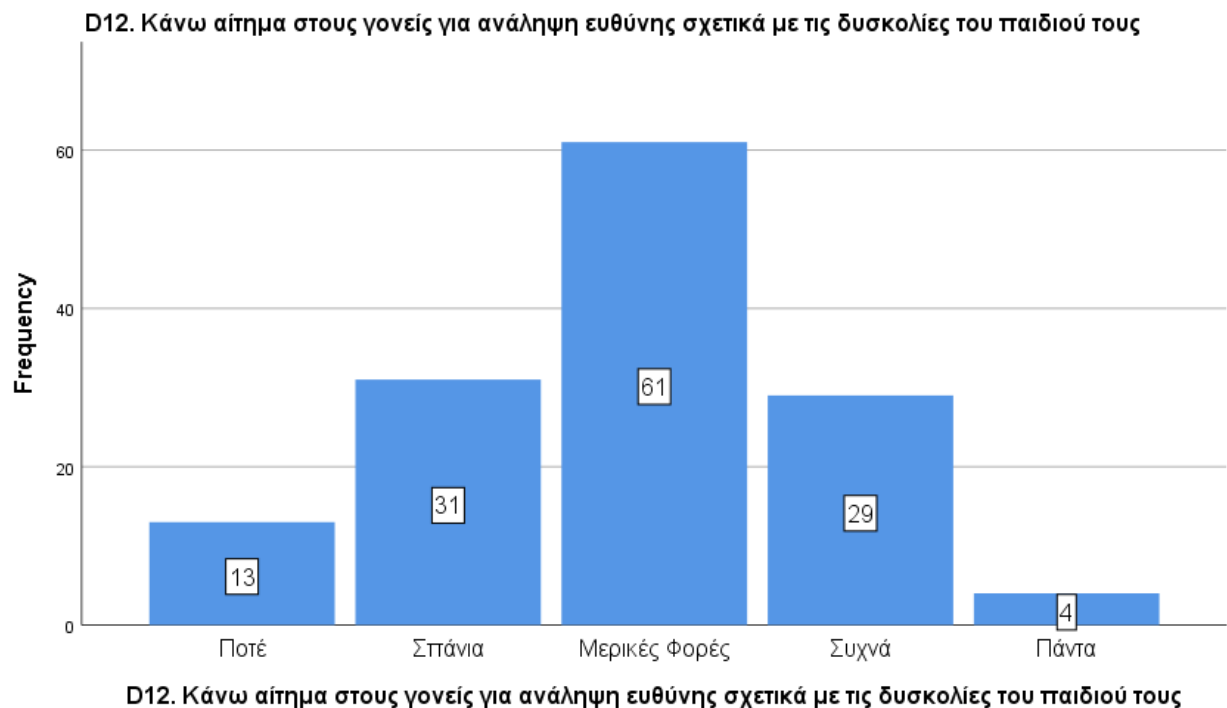


Διάγραμμα 15. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά

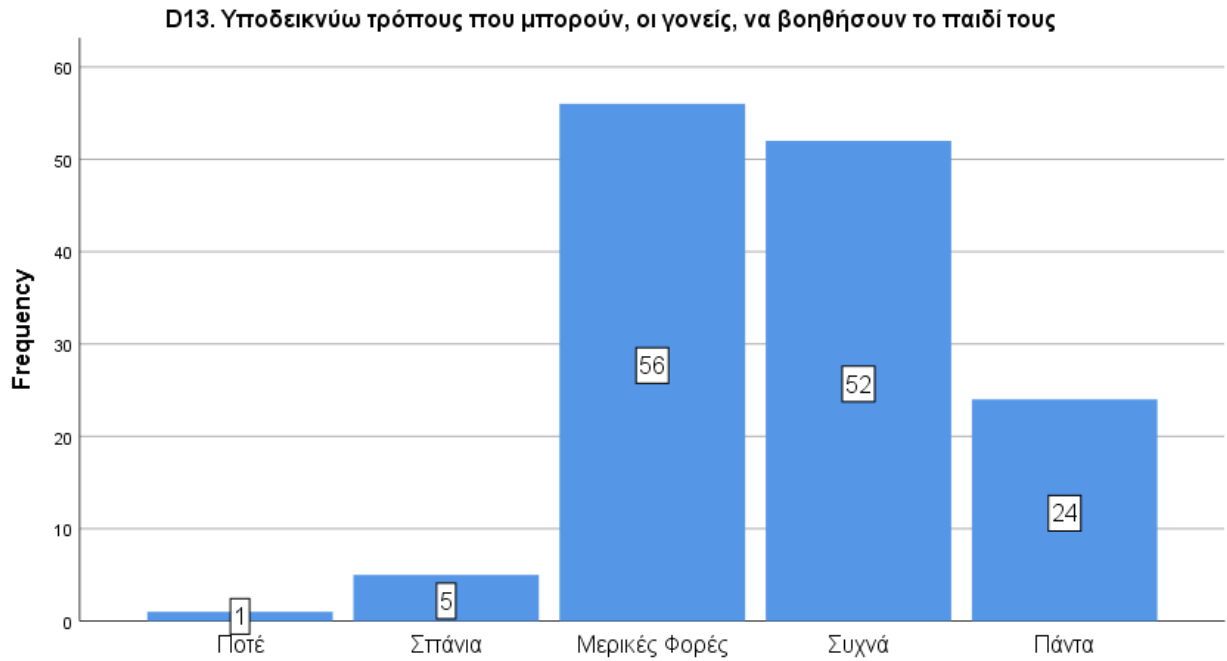
Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ενημερώνει συχνά τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία (47.1%, n=65) (Διάγραμμα 16), μερικές φορές κάνει αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους (44.2%, n=61) (Διάγραμμα 17), μερικές φορές υποδεικνύει τρόπους που μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν το παιδί τους (40.6%, n=56) (Διάγραμμα 18), αιτείται μερικές φορές να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (44.2%, n=61) (Διάγραμμα 19) και συχνά αιτείται προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο (39.9%, n=55) (Διάγραμμα 20).



Διάγραμμα 16. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία

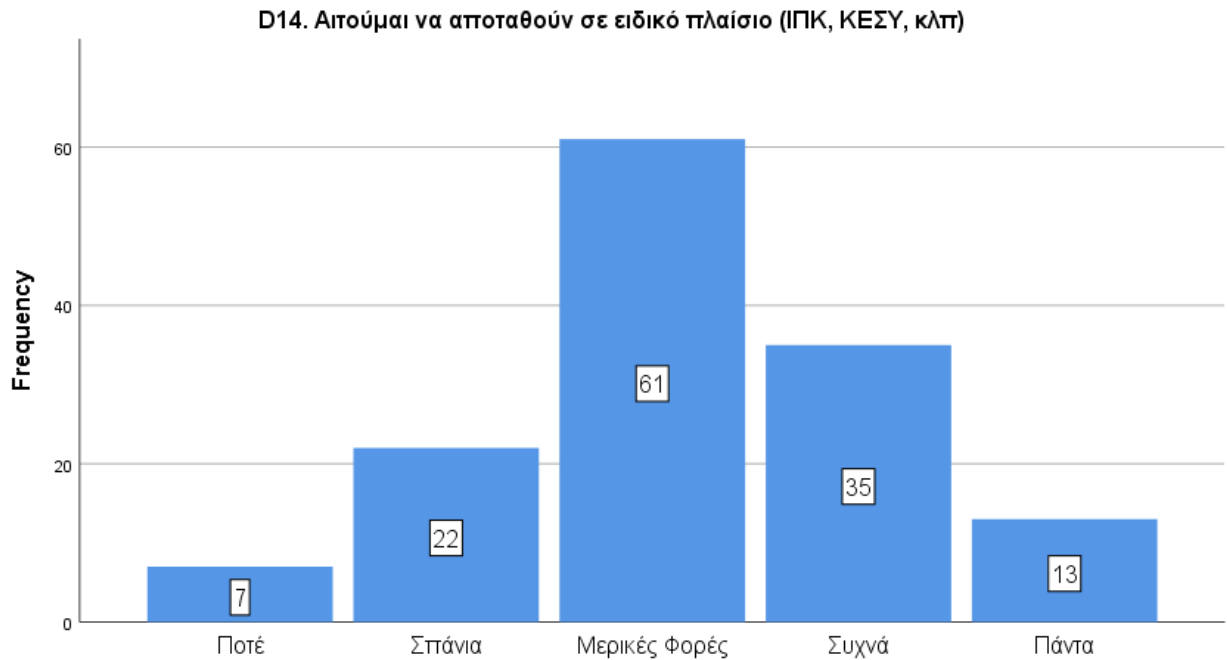


Διάγραμμα 17. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι κάνουν αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους



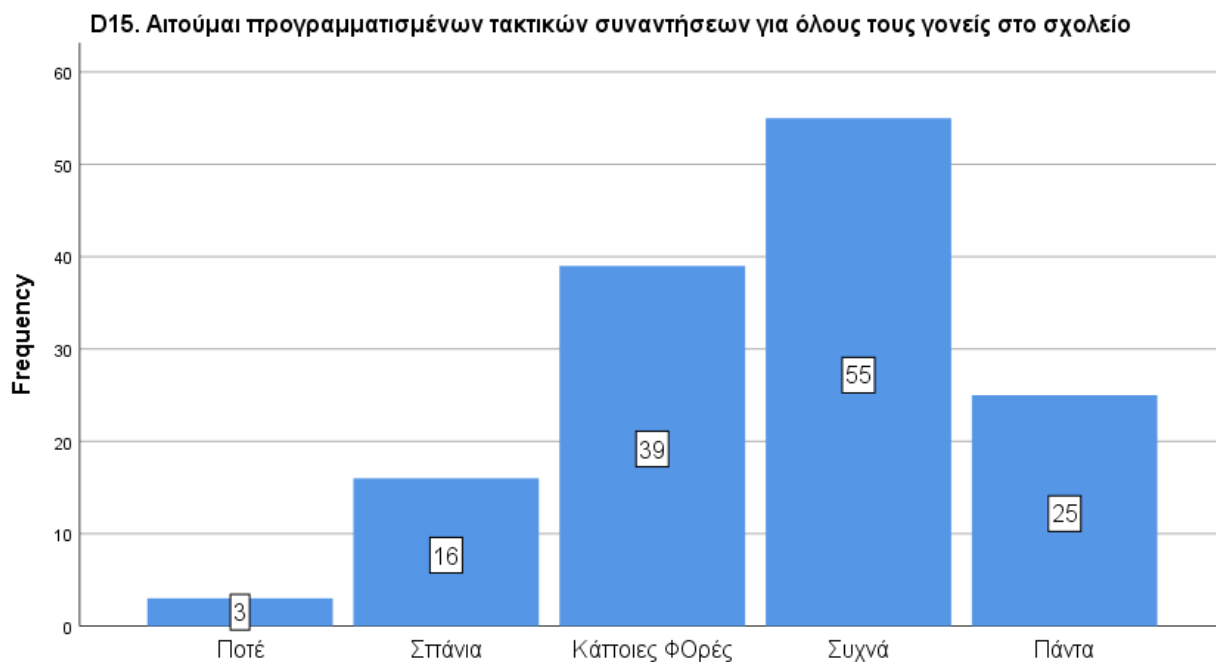
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους

Διάγραμμα 18. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι υποδεικνύουν τρόπους που μπορούν οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους



D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)

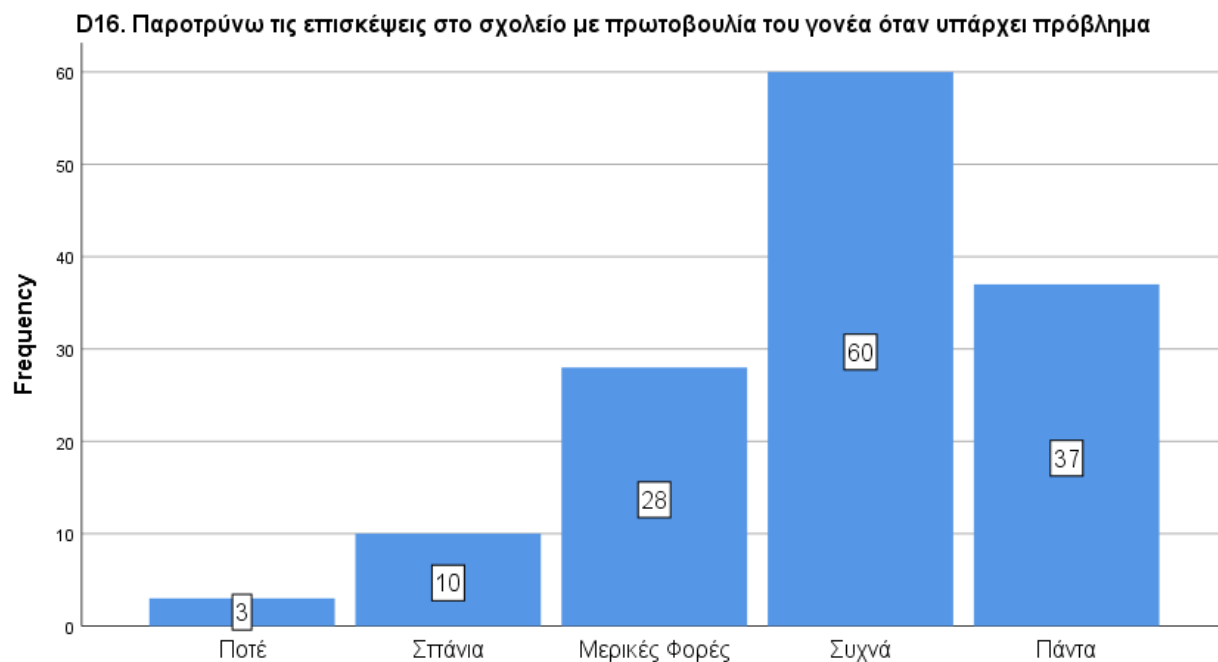
Διάγραμμα 19. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αιτούνται να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)



D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο

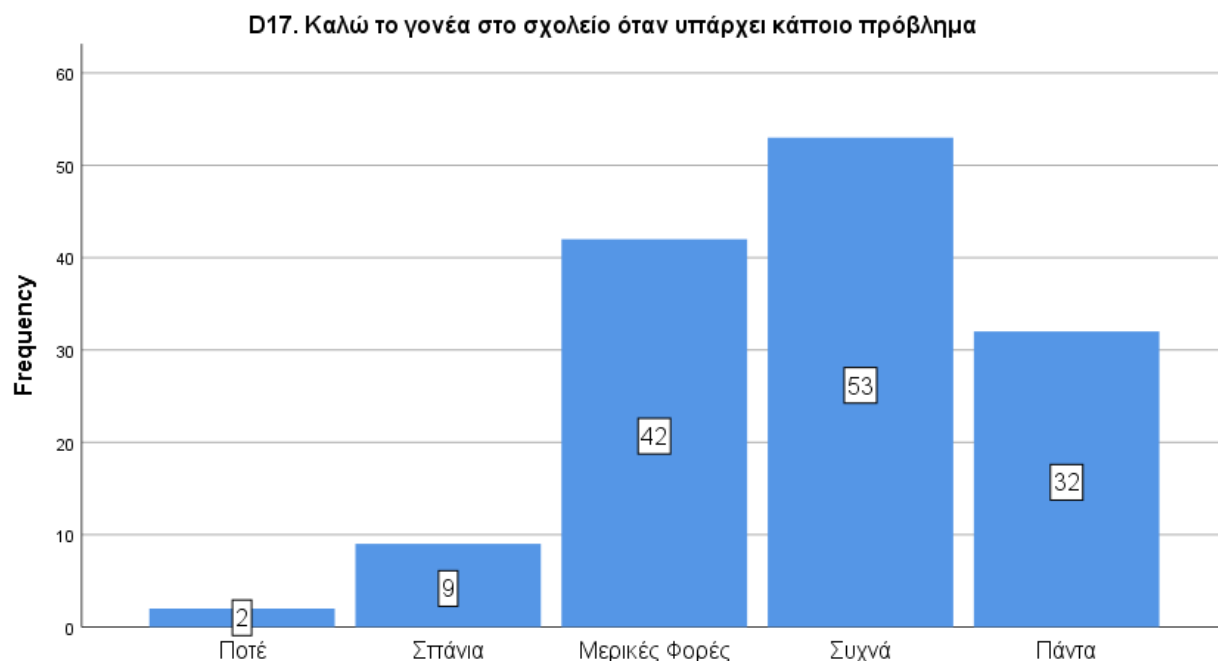
Διάγραμμα 20. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι αιτούνται προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο

Επιπλέον, το 43.5% (n=60) παροτρύνει συχνά τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα (Διάγραμμα 21) και το 38.2% (n=53) καλεί τον γονέα συχνά στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα (Διάγραμμα 22). Το 34.1% των εκπαιδευτικών (n=47) παροτρύνει πάντα την τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα (Διάγραμμα 23) και το 38.4% (n=53) επικοινωνεί συχνά τηλεφωνικά με τον γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα (Διάγραμμα 24).



D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα

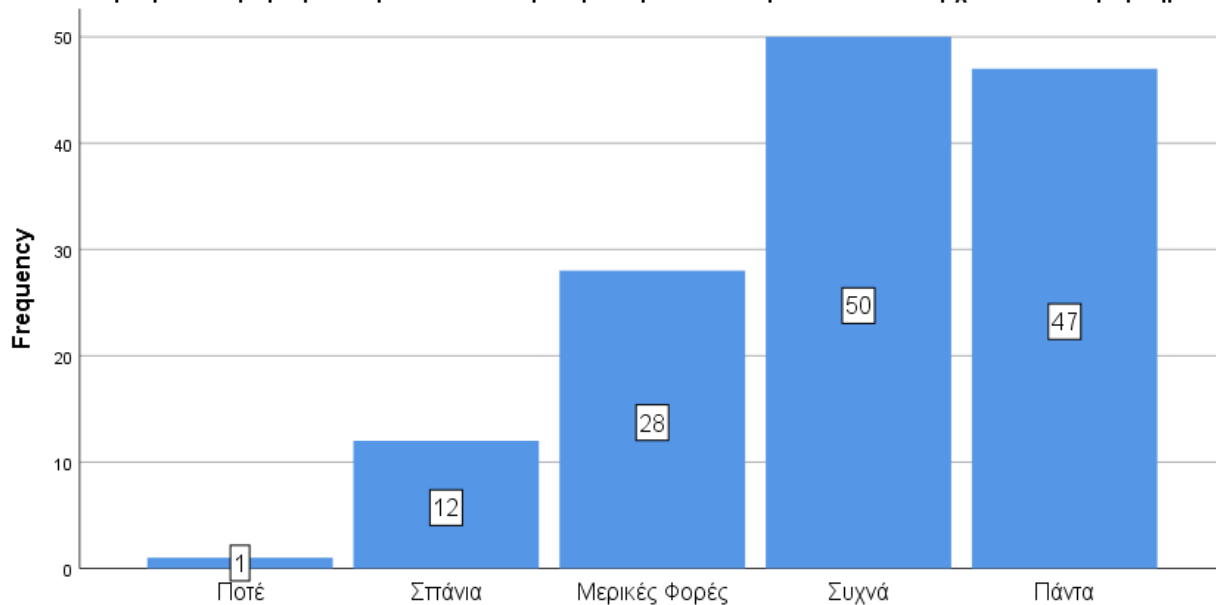
Διάγραμμα 21. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι παροτρύνουν τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα



D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα

Διάγραμμα 22. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι καλούν το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα

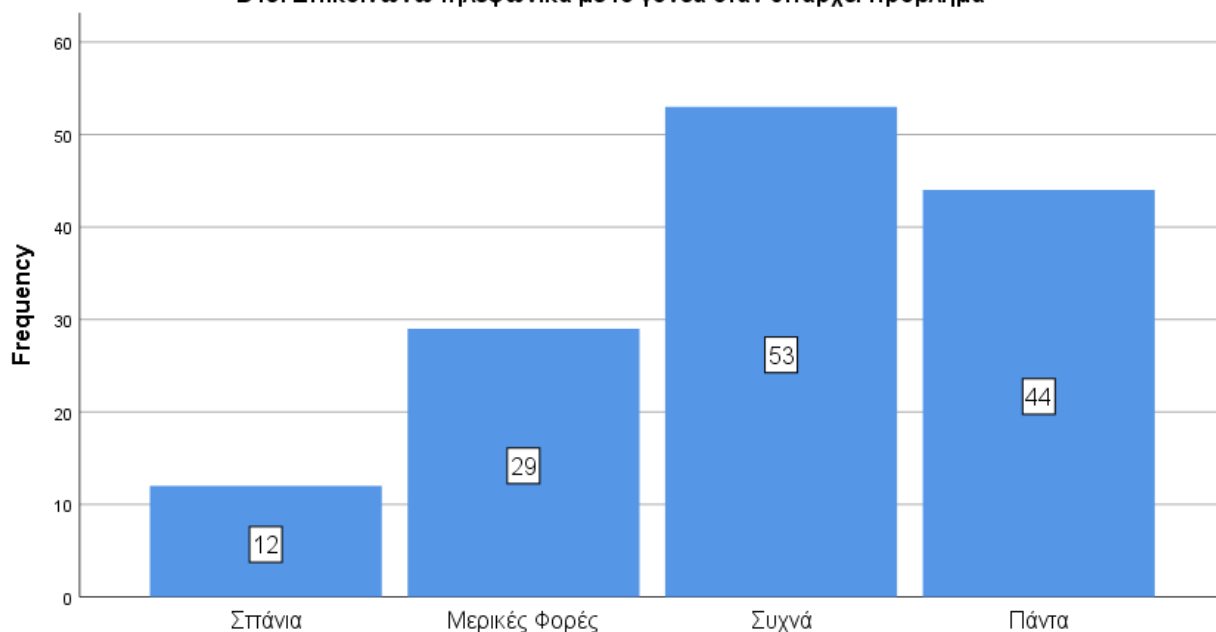
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα



D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα

Διάγραμμα 23. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι παροτρύνουν τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα

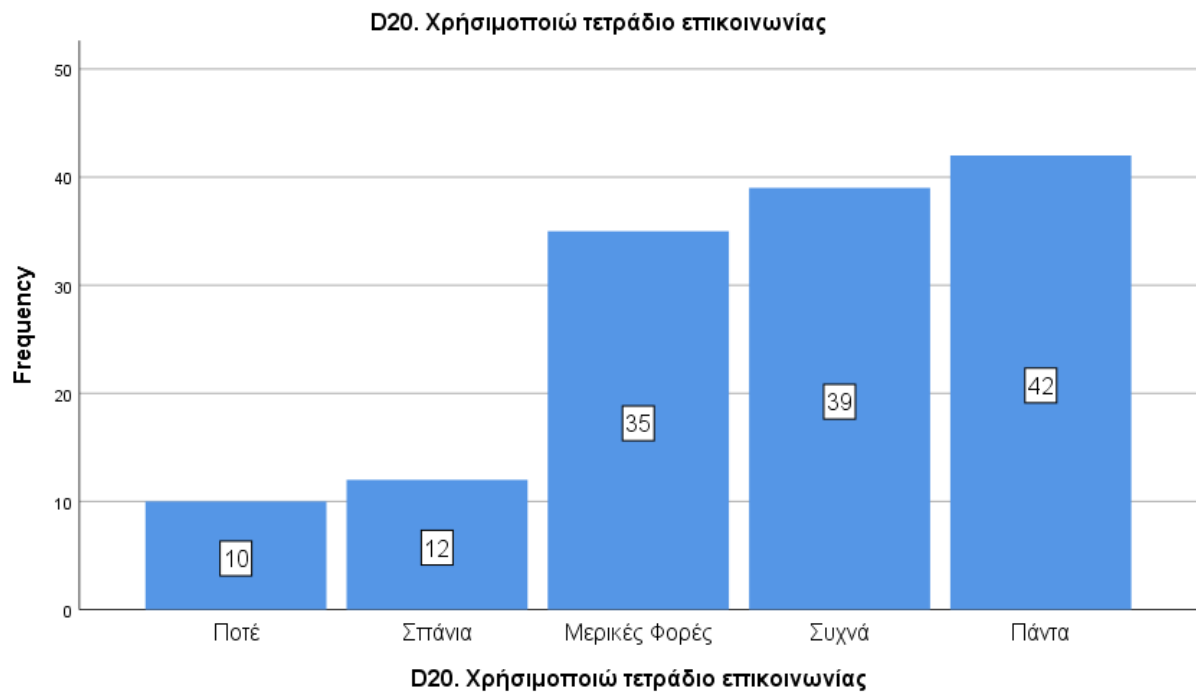
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα



D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα

Διάγραμμα 24. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι επικοινωνούν τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα

Παράλληλα, το 30.4% των εκπαιδευτικών (n=42) χρησιμοποιεί πάντα τετράδιο επικοινωνίας (Διάγραμμα 25) και το 21.7% (n=30) εκμεταλλεύεται συχνά τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς (Διάγραμμα 26).



Διάγραμμα 25. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι χρησιμοποιούν τετράδιο επικοινωνίας



Διάγραμμα 26. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ότι εκμεταλλεύονται τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς

Συνοπτικά λοιπόν, όσον αφορά τις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, οι πιο συχνές ενέργειες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα θετικά στοιχεία του μαθητή ($M=4.49$, $SD= .737$), ότι ενημερώνουν τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο ($M=4.20$, $SD= .836$), και ότι αναζητούν πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι ($M=4.01$, $SD= .904$). Αντίθετα, οι λιγότερο συχνές ενέργειες είναι ότι μιλούν αυθόρμητα για αυτά που τους απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή ($M= 2.68$, $SD= 1.19$), ότι κάνουν αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους ($M= 2.86$, $SD= .956$) και ότι εκμεταλλεύονται τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς ($M= 2.91$, $SD= 1.27$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής

	N	Mean	Std. Deviation
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	138	3,22	,920
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	138	4,01	,904
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	138	4,20	,836
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	138	4,00	,871
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	138	3,99	,904
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	138	2,68	1,190
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	138	4,49	,737
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	138	3,54	1,108
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	138	3,88	,897
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	138	3,90	,848
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	138	3,71	,890
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	138	2,86	,956
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	138	3,67	,830

D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	138	3,18	,983
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	138	3,60	,986
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	138	3,86	,971
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	138	3,75	,934
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	138	3,94	,980
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	138	3,93	,938
D20. Χρησιμοποιώ τετράδιο επικοινωνίας	138	3,66	1,205
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	138	2,91	1,276
Valid N (listwise)	138		

5.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, διαφοροποιούνται ανάλογα τη θέση εργασίας, πραγματοποιήθηκαν one-way Ανοva. Το τεστ αυτό επιλέχθηκε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει 3 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene (Πίνακας 4), διαπιστώθηκε ότι οι 20 μεταβλητές έχουν ίσες διακυμάνσεις ($\text{sig} > 0.05$) και 1 μεταβλητή έχουν άνισες διακυμάνσεις ($\text{sig} < 0.05$). Για τις μεταβλητές με ίσες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Ανοva, ενώ για αυτήν με άνισες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Robust tests. Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με Ανοva διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές έχουν ίσες μέσες τιμές ($\text{sig} > 0.05$) άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 5). Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με τα Robust tests, διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή υπό εξέταση έχουν ίσες μέσες τιμές, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 6). Συνεπώς, εφόσον καμία μεταβλητή δε συσχετίζεται με τη θέση εργασίας, υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, δε διαφοροποιούνται ανάλογα τη θέση εργασίας.

Πίνακας 4. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη θέση εργασίας

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	,230	2	135	,795
	Based on Median	,077	2	135	,925
	Based on Median and with adjusted df	,077	2	130,958	,925
	Based on trimmed mean	,225	2	135	,799
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Based on Mean	,223	2	135	,801
	Based on Median	,343	2	135	,710
	Based on Median and with adjusted df	,343	2	133,889	,710
	Based on trimmed mean	,230	2	135	,795
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Based on Mean	,902	2	135	,408
	Based on Median	1,001	2	135	,370
	Based on Median and with adjusted df	1,001	2	134,962	,370
	Based on trimmed mean	,992	2	135	,374
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Based on Mean	,246	2	135	,782
	Based on Median	,348	2	135	,707
	Based on Median and with adjusted df	,348	2	134,094	,707
	Based on trimmed mean	,238	2	135	,789
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	,383	2	135	,682
	Based on Median	,588	2	135	,557
	Based on Median and with adjusted df	,588	2	130,937	,557
	Based on trimmed mean	,354	2	135	,702
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Based on Mean	2,411	2	135	,094
	Based on Median	1,939	2	135	,148
	Based on Median and with adjusted df	1,939	2	132,209	,148
	Based on trimmed mean	2,471	2	135	,088
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Based on Mean	,899	2	135	,409
	Based on Median	,213	2	135	,808
	Based on Median and with adjusted df	,213	2	132,731	,808
	Based on trimmed mean	,648	2	135	,525
D8. Αναφέρω τα αρνητικά	Based on Mean	7,793	2	135	,001

στοιχεία του μαθητή	Based on Median	2,928	2	135	,057
	Based on Median and with adjusted df	2,928	2	128,432	,057
	Based on trimmed mean	7,127	2	135	,001
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Based on Mean	,963	2	135	,384
	Based on Median	1,007	2	135	,368
	Based on Median and with adjusted df	1,007	2	132,049	,368
	Based on trimmed mean	,809	2	135	,447
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Based on Mean	,960	2	135	,385
	Based on Median	,986	2	135	,376
	Based on Median and with adjusted df	,986	2	130,552	,376
	Based on trimmed mean	,847	2	135	,431
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Based on Mean	,352	2	135	,704
	Based on Median	,253	2	135	,777
	Based on Median and with adjusted df	,253	2	133,253	,777
	Based on trimmed mean	,379	2	135	,685
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Based on Mean	2,222	2	135	,112
	Based on Median	1,542	2	135	,218
	Based on Median and with adjusted df	1,542	2	132,954	,218
	Based on trimmed mean	2,198	2	135	,115
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Based on Mean	1,264	2	135	,286
	Based on Median	,342	2	135	,711
	Based on Median and with adjusted df	,342	2	116,152	,711
	Based on trimmed mean	1,188	2	135	,308
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Based on Mean	2,129	2	135	,123
	Based on Median	1,511	2	135	,224
	Based on Median and with adjusted df	1,511	2	126,855	,225
	Based on trimmed mean	2,031	2	135	,135
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Based on Mean	,442	2	135	,644
	Based on Median	,343	2	135	,710
	Based on Median and with adjusted df	,343	2	130,779	,710
	Based on trimmed mean	,469	2	135	,627
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με	Based on Mean	2,052	2	135	,132
	Based on Median	1,450	2	135	,238

πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Median and with adjusted df	1,450	2	126,457	,238
	Based on trimmed mean	2,122	2	135	,124
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Based on Mean	1,146	2	135	,321
	Based on Median	,801	2	135	,451
	Based on Median and with adjusted df	,801	2	134,437	,451
	Based on trimmed mean	1,030	2	135	,360
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Based on Mean	,592	2	135	,554
	Based on Median	,453	2	135	,636
	Based on Median and with adjusted df	,453	2	134,189	,636
	Based on trimmed mean	,569	2	135	,568
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Mean	1,463	2	135	,235
	Based on Median	1,157	2	135	,317
	Based on Median and with adjusted df	1,157	2	133,529	,318
	Based on trimmed mean	1,250	2	135	,290
D20. Χρησιμοποιώ τετράδιο επικοινωνίας	Based on Mean	,933	2	135	,396
	Based on Median	,546	2	135	,581
	Based on Median and with adjusted df	,546	2	126,431	,581
	Based on trimmed mean	,847	2	135	,431
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Based on Mean	1,509	2	135	,225
	Based on Median	1,300	2	135	,276
	Based on Median and with adjusted df	1,300	2	131,612	,276
	Based on trimmed mean	1,532	2	135	,220

Πίνακας 5. One-way Anova για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη θέση εργασίας

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή	Between Groups	2,038	2	1,019	1,207	,302
	Within Groups	113,998	135	,844		
	Total	116,036	137			

D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Between Groups	,146	2	,073	,088	,916
	Within Groups	111,825	135	,828		
	Total	111,971	137			
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Between Groups	,849	2	,425	,604	,548
	Within Groups	94,868	135	,703		
	Total	95,717	137			
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Between Groups	,175	2	,087	,113	,893
	Within Groups	103,825	135	,769		
	Total	104,000	137			
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Between Groups	,897	2	,448	,545	,581
	Within Groups	111,074	135	,823		
	Total	111,971	137			
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Between Groups	2,682	2	1,341	,946	,391
	Within Groups	191,289	135	1,417		
	Total	193,971	137			
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Between Groups	,205	2	,103	,187	,830
	Within Groups	74,266	135	,550		
	Total	74,471	137			
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Between Groups	,527	2	,264	,325	,723
	Within Groups	109,618	135	,812		
	Total	110,145	137			
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Between Groups	,490	2	,245	,337	,715
	Within Groups	98,090	135	,727		
	Total	98,580	137			
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Between Groups	,152	2	,076	,095	,910
	Within Groups	108,254	135	,802		
	Total	108,406	137			
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Between Groups	1,340	2	,670	,731	,483
	Within Groups	123,762	135	,917		
	Total	125,101	137			

D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Between Groups	1,669	2	,835	1,216	,300
	Within Groups	92,657	135	,686		
	Total	94,326	137			
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Between Groups	,910	2	,455	,467	,628
	Within Groups	131,561	135	,975		
	Total	132,471	137			
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Between Groups	,921	2	,461	,471	,626
	Within Groups	132,158	135	,979		
	Total	133,080	137			
D16. Παροτρώνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	1,340	2	,670	,708	,495
	Within Groups	127,762	135	,946		
	Total	129,101	137			
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	,053	2	,026	,030	,971
	Within Groups	119,570	135	,886		
	Total	119,623	137			
D18. Παροτρώνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	,122	2	,061	,063	,939
	Within Groups	131,414	135	,973		
	Total	131,536	137			
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	,051	2	,025	,029	,972
	Within Groups	120,362	135	,892		
	Total	120,413	137			
D20. Χρήσιμοι τετράδιο επικοινωνίας	Between Groups	5,936	2	2,968	2,075	,129
	Within Groups	193,057	135	1,430		
	Total	198,993	137			
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Between Groups	6,139	2	3,069	1,911	,152
	Within Groups	216,818	135	1,606		
	Total	222,957	137			

Πίνακας 6. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη θέση εργασίας

		Robust Tests of Equality of Means			
		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Welch	,336	2	6,898	,725
	Brown-Forsythe	,348	2	10,245	,714

a. Asymptotically F distributed.

Έπειτα, για να διερευνηθεί εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα τη σχέση εργασίας, πραγματοποιήθηκαν one-way Anova. Το τεστ αυτό επιλέχθηκε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει 3 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene (Πίνακας 7), διαπιστώθηκε ότι από τις 21 μεταβλητές υπό εξέταση, οι 14 έχουν ίσες διακυμάνσεις ($\text{sig} > 0.05$) και οι 7 μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις ($\text{sig} < 0.05$). Για τις μεταβλητές με ίσες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Anova, ενώ για αυτές με άνισες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Robust tests. Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με Anova διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές έχουν ίσες μέσες τιμές ($\text{sig} > 0.05$) άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 8). Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με τα Robust tests, διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές υπό εξέταση έχουν ίσες μέσες τιμές, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 9). Συνεπώς, εφόσον καμία μεταβλητή δε συσχετίζεται με τη σχέση εργασίας, υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, δε διαφοροποιούνται ανάλογα τη σχέση εργασίας.

Πίνακας 7. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη σχέση εργασίας

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	,130	2	135	,879
	Based on Median	,703	2	135	,497
	Based on Median and with adjusted df	,703	2	120,770	,497
	Based on trimmed mean	,219	2	135	,804
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Based on Mean	6,679	2	135	,002
	Based on Median	6,514	2	135	,002
	Based on Median and with adjusted df	6,514	2	130,495	,002
	Based on trimmed mean	7,356	2	135	,001
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Based on Mean	,258	2	135	,773
	Based on Median	,351	2	135	,705
	Based on Median and with adjusted df	,351	2	121,651	,705
	Based on trimmed mean	,140	2	135	,870
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνοσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Based on Mean	4,892	2	135	,009
	Based on Median	5,109	2	135	,007
	Based on Median and with adjusted df	5,109	2	132,963	,007
	Based on trimmed mean	5,432	2	135	,005
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	2,831	2	135	,062
	Based on Median	2,707	2	135	,070
	Based on Median and with adjusted df	2,707	2	128,998	,071
	Based on trimmed mean	2,682	2	135	,072
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Based on Mean	4,282	2	135	,016
	Based on Median	2,794	2	135	,065
	Based on Median and with adjusted df	2,794	2	122,557	,065
	Based on trimmed mean	4,199	2	135	,017
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Based on Mean	2,135	2	135	,122
	Based on Median	,814	2	135	,445
	Based on Median and with adjusted df	,814	2	115,891	,446
	Based on trimmed mean	1,700	2	135	,187

D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Based on Mean	4,530	2	135	,012
	Based on Median	1,439	2	135	,241
	Based on Median and with adjusted df	1,439	2	98,975	,242
	Based on trimmed mean	4,330	2	135	,015
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Based on Mean	4,723	2	135	,010
	Based on Median	2,079	2	135	,129
	Based on Median and with adjusted df	2,079	2	74,569	,132
	Based on trimmed mean	4,149	2	135	,018
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Based on Mean	3,623	2	135	,029
	Based on Median	1,424	2	135	,244
	Based on Median and with adjusted df	1,424	2	97,478	,246
	Based on trimmed mean	3,028	2	135	,052
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Based on Mean	10,343	2	135	,000
	Based on Median	3,093	2	135	,049
	Based on Median and with adjusted df	3,093	2	62,942	,052
	Based on trimmed mean	9,513	2	135	,000
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Based on Mean	,038	2	135	,963
	Based on Median	,211	2	135	,810
	Based on Median and with adjusted df	,211	2	123,309	,810
	Based on trimmed mean	,059	2	135	,943
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Based on Mean	1,877	2	135	,157
	Based on Median	,174	2	135	,840
	Based on Median and with adjusted df	,174	2	66,397	,840
	Based on trimmed mean	1,487	2	135	,230
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Based on Mean	,504	2	135	,605
	Based on Median	,356	2	135	,701
	Based on Median and with adjusted df	,356	2	132,606	,701
	Based on trimmed mean	,618	2	135	,540
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Based on Mean	,005	2	135	,995
	Based on Median	,030	2	135	,970
	Based on Median and with adjusted df	,030	2	130,082	,970
	Based on trimmed mean	,003	2	135	,997
D16. Παροτρύνω τις	Based on Mean	,931	2	135	,397

επισκέψεις στο σχολείο με	Based on Median	,434	2	135	,649
πρωτοβουλία του γονέα όταν	Based on Median and with	,434	2	129,168	,649
υπάρχει πρόβλημα	adjusted df				
	Based on trimmed mean	,755	2	135	,472
D17. Καλώ το γονέα στο	Based on Mean	,168	2	135	,845
σχολείο όταν υπάρχει	Based on Median	,131	2	135	,878
κάποιο πρόβλημα	Based on Median and with	,131	2	127,864	,878
	adjusted df				
	Based on trimmed mean	,130	2	135	,878
D18. Παροτρύνω τη	Based on Mean	2,238	2	135	,111
τηλεφωνική επικοινωνία με	Based on Median	1,434	2	135	,242
πρωτοβουλία του γονέα όταν	Based on Median and with	1,434	2	134,120	,242
υπάρχει κάποιο πρόβλημα	adjusted df				
	Based on trimmed mean	1,759	2	135	,176
D19. Επικοινωνώ	Based on Mean	2,120	2	135	,124
τηλεφωνικά με το γονέα	Based on Median	1,161	2	135	,316
όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Median and with	1,161	2	132,693	,316
	adjusted df				
	Based on trimmed mean	1,708	2	135	,185
D20. Χρησιμοποιώ τετράδιο	Based on Mean	1,703	2	135	,186
επικοινωνίας	Based on Median	1,186	2	135	,308
	Based on Median and with	1,186	2	125,885	,309
	adjusted df				
	Based on trimmed mean	1,567	2	135	,212
D21. Εκμεταλλεύομαι τις	Based on Mean	,993	2	135	,373
τυχαίες συναντήσεις εκτός	Based on Median	,578	2	135	,563
σχολείου με τους γονείς	Based on Median and with	,578	2	131,547	,563
	adjusted df				
	Based on trimmed mean	,991	2	135	,374

Πίνακας 8. One-way Anova για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη σχέση εργασίας

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς	Between Groups	,167	2	,083	,097	,908
	Within Groups	115,870	135	,858		
	Total	116,036	137			
επικεντρώνομαι στις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή						

D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Between Groups	,871	2	,436	,620	,540
	Within Groups	94,846	135	,703		
	Total	95,717	137			
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Between Groups	,771	2	,386	,468	,627
	Within Groups	111,200	135	,824		
	Total	111,971	137			
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Between Groups	,887	2	,443	,814	,445
	Within Groups	73,584	135	,545		
	Total	74,471	137			
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Between Groups	1,729	2	,865	,946	,391
	Within Groups	123,372	135	,914		
	Total	125,101	137			
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Between Groups	1,490	2	,745	1,083	,341
	Within Groups	92,836	135	,688		
	Total	94,326	137			
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Between Groups	2,284	2	1,142	1,184	,309
	Within Groups	130,187	135	,964		
	Total	132,471	137			
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Between Groups	4,715	2	2,357	2,479	,088
	Within Groups	128,365	135	,951		
	Total	133,080	137			
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	2,384	2	1,192	1,270	,284
	Within Groups	126,718	135	,939		
	Total	129,101	137			
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	,964	2	,482	,549	,579
	Within Groups	118,659	135	,879		
	Total	119,623	137			
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	,857	2	,428	,443	,643
	Within Groups	130,679	135	,968		
	Total	131,536	137			
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	1,040	2	,520	,588	,557
	Within Groups	119,373	135	,884		
	Total	120,413	137			
D20. Χρήσιμοι	Between Groups	5,379	2	2,690	1,875	,157

τετράδιο επικοινωνίας	Within Groups	193,613	135	1,434		
	Total	198,993	137			
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Between Groups	3,395	2	1,697	1,044	,355
	Within Groups	219,562	135	1,626		
	Total	222,957	137			

Πίνακας 9. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη σχέση εργασίας

		Robust Tests of Equality of Means			
		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Welch	,731	2	10,751	,504
	Brown-Forsythe	,783	2	10,584	,482
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Welch	,309	2	11,382	,740
	Brown-Forsythe	,386	2	24,998	,684
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Welch	2,335	2	10,704	,144
	Brown-Forsythe	1,843	2	9,189	,212
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Welch	,456	2	10,566	,646
	Brown-Forsythe	,235	2	7,048	,797
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Welch	,006	2	10,502	,994
	Brown-Forsythe	,010	2	6,146	,990
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Welch	,276	2	10,583	,764
	Brown-Forsythe	,164	2	7,346	,852
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Welch	,684	2	10,483	,526
	Brown-Forsythe	,240	2	5,705	,794

a. Asymptotically F distributed.

Ταυτόχρονα, για να διερευνηθεί εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, καθώς και για τα συνήθη εμπόδια στη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, διαφοροποιούνται ανάλογα την ηλικία τους, πραγματοποιήθηκαν one-way Ανονα. Το τεστ αυτό επιλέχθηκε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει 3 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene (Πίνακας 10), διαπιστώθηκε ότι από τις 21 μεταβλητές υπό εξέταση, οι 18 έχουν ίσες διακυμάνσεις ($\text{sig} > 0.05$) και 3 μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις ($\text{sig} < 0.05$). Για τις μεταβλητές με ίσες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Ανονα, ενώ για αυτές με άνισες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Robust tests. Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με Ανονα διαπιστώθηκε ότι 15 μεταβλητές έχουν ίσες μέσες τιμές ($\text{sig} > 0.05$) και 3 μεταβλητές έχουν άνισες μέσες τιμές, συνεπώς για τις μεταβλητές αυτές υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 11). Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με τα Robust tests, διαπιστώθηκε ότι οι 2 μεταβλητές υπό εξέταση έχουν ίσες μέσες τιμές, ενώ η μεταβλητή «Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου» έχει άνισες διακυμάνσεις (Welch $\text{sig} = 0.017$, Brown-Forsythe $\text{sig} = 0.048$), άρα για τη μεταβλητή αυτή υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 12).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί 51-67 ετών στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνονται περισσότερο στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή ($M = 3.72$, $SD = .669$), ενώ οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών επικεντρώνονται λιγότερο ($M = 3.03$, $SD = .873$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών είναι εκείνοι που αναφέρουν περισσότερο τα θετικά στοιχεία του μαθητή ($M = 4.62$, $SD = .734$), ενώ οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών τα αναφέρουν λιγότερο ($M = 4.21$, $SD = .767$). Οι εκπαιδευτικοί 51-67 ετών είναι εκείνοι που ενημερώνουν πιο συχνά τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία τους ($M = 4.11$, $SD = .583$), ενώ οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών τους ενημερώνουν λιγότερο συχνά ($M = 3.59$, $SD = .785$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών είναι εκείνοι που υποδεικνύουν συχνότερα τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους ($M = 3.83$, $SD = .905$), ενώ οι εκπαιδευτικοί 51-67 ετών το κάνουν λιγότερο συχνά ($M = 3.44$, $SD = .784$) (Πίνακας 13).

Συνεπώς, εφόσον μόνο 4 μεταβλητές συσχετίζονται με την ηλικία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που

παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής δε διαφοροποιούνται ανάλογα την ηλικία τους.

Πίνακας 10. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	,940	2	135	,393
	Based on Median	,822	2	135	,442
	Based on Median and with adjusted df	,822	2	127,281	,442
	Based on trimmed mean	,964	2	135	,384
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Based on Mean	3,034	2	135	,051
	Based on Median	3,696	2	135	,027
	Based on Median and with adjusted df	3,696	2	132,374	,027
	Based on trimmed mean	3,250	2	135	,042
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Based on Mean	1,679	2	135	,190
	Based on Median	1,986	2	135	,141
	Based on Median and with adjusted df	1,986	2	129,491	,141
	Based on trimmed mean	1,342	2	135	,265
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Based on Mean	1,618	2	135	,202
	Based on Median	2,519	2	135	,084
	Based on Median and with adjusted df	2,519	2	132,946	,084
	Based on trimmed mean	1,955	2	135	,145
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	,798	2	135	,452
	Based on Median	1,351	2	135	,263
	Based on Median and with adjusted df	1,351	2	134,813	,263
	Based on trimmed mean	,850	2	135	,430
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Based on Mean	6,698	2	135	,002
	Based on Median	5,230	2	135	,006
	Based on Median and with adjusted df	5,230	2	128,843	,007
	Based on trimmed mean	6,912	2	135	,001
D7. Αναφέρω τα θετικά	Based on Mean	1,072	2	135	,345

στοιχεία του μαθητή	Based on Median	1,872	2	135	,158	
	Based on Median and with adjusted df	1,872	2	107,535	,159	
	Based on trimmed mean	1,559	2	135	,214	
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Based on Mean	3,508	2	135	,033	
	Based on Median	1,784	2	135	,172	
	Based on Median and with adjusted df	1,784	2	126,021	,172	
	Based on trimmed mean	4,125	2	135	,018	
	D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Based on Mean	1,244	2	135	,291
		Based on Median	,591	2	135	,555
Based on Median and with adjusted df		,591	2	120,458	,556	
	Based on trimmed mean	,432	2	135	,650	
	D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Based on Mean	,650	2	135	,524
		Based on Median	,533	2	135	,588
Based on Median and with adjusted df		,533	2	119,960	,588	
	Based on trimmed mean	,299	2	135	,742	
	D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Based on Mean	3,484	2	135	,033
		Based on Median	1,815	2	135	,167
Based on Median and with adjusted df		1,815	2	123,126	,167	
	Based on trimmed mean	2,742	2	135	,068	
	D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Based on Mean	,044	2	135	,957
		Based on Median	,107	2	135	,898
Based on Median and with adjusted df		,107	2	133,254	,898	
	Based on trimmed mean	,073	2	135	,930	
	D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Based on Mean	2,393	2	135	,095
		Based on Median	1,274	2	135	,283
Based on Median and with adjusted df		1,274	2	131,987	,283	
	Based on trimmed mean	1,948	2	135	,146	
	D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Based on Mean	1,803	2	135	,169
		Based on Median	1,963	2	135	,144
Based on Median and with adjusted df		1,963	2	133,394	,144	
	Based on trimmed mean	1,940	2	135	,148	
	D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων	Based on Mean	1,518	2	135	,223
		Based on Median	,524	2	135	,593

τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Based on Median and with adjusted df	,524	2	134,888	,593
	Based on trimmed mean	1,298	2	135	,277
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Mean	1,136	2	135	,324
	Based on Median	,497	2	135	,610
	Based on Median and with adjusted df	,497	2	130,739	,610
	Based on trimmed mean	,833	2	135	,437
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Based on Mean	,275	2	135	,760
	Based on Median	,213	2	135	,809
	Based on Median and with adjusted df	,213	2	126,961	,809
	Based on trimmed mean	,152	2	135	,859
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Based on Mean	1,245	2	135	,291
	Based on Median	,926	2	135	,399
	Based on Median and with adjusted df	,926	2	128,395	,399
	Based on trimmed mean	,905	2	135	,407
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Mean	,748	2	135	,475
	Based on Median	,430	2	135	,652
	Based on Median and with adjusted df	,430	2	131,976	,652
	Based on trimmed mean	,843	2	135	,433
D20. Χρησιμοποιώ τετράδιο επικοινωνίας	Based on Mean	,199	2	135	,820
	Based on Median	,223	2	135	,800
	Based on Median and with adjusted df	,223	2	134,499	,800
	Based on trimmed mean	,204	2	135	,816
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Based on Mean	3,366	2	135	,037
	Based on Median	4,301	2	135	,015
	Based on Median and with adjusted df	4,301	2	134,388	,015
	Based on trimmed mean	3,297	2	135	,040

Πίνακας 11. One-way Anova για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Between Groups	6,019	2	3,009	3,693	,027
	Within Groups	110,018	135	,815		
	Total	116,036	137			
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Between Groups	,535	2	,268	,324	,724
	Within Groups	111,436	135	,825		
	Total	111,971	137			
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Between Groups	3,351	2	1,675	2,449	,090
	Within Groups	92,367	135	,684		
	Total	95,717	137			
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Between Groups	1,542	2	,771	1,016	,365
	Within Groups	102,458	135	,759		
	Total	104,000	137			
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Between Groups	2,616	2	1,308	1,615	,203
	Within Groups	109,355	135	,810		
	Total	111,971	137			
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Between Groups	4,476	2	2,238	4,317	,015
	Within Groups	69,995	135	,518		
	Total	74,471	137			
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Between Groups	3,137	2	1,569	1,282	,281
	Within Groups	165,181	135	1,224		
	Total	168,319	137			
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Between Groups	,303	2	,151	,186	,831
	Within Groups	109,842	135	,814		
	Total	110,145	137			
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Between Groups	1,571	2	,785	1,093	,338
	Within Groups	97,009	135	,719		
	Total	98,580	137			

D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Between Groups	,468	2	,234	,254	,776
	Within Groups	124,633	135	,923		
	Total	125,101	137			
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Between Groups	4,609	2	2,305	3,468	,034
	Within Groups	89,717	135	,665		
	Total	94,326	137			
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Between Groups	,606	2	,303	,310	,734
	Within Groups	131,865	135	,977		
	Total	132,471	137			
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Between Groups	1,289	2	,644	,660	,519
	Within Groups	131,791	135	,976		
	Total	133,080	137			
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	2,873	2	1,437	1,536	,219
	Within Groups	126,228	135	,935		
	Total	129,101	137			
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	3,165	2	1,583	1,835	,164
	Within Groups	116,458	135	,863		
	Total	119,623	137			
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	3,170	2	1,585	1,667	,193
	Within Groups	128,367	135	,951		
	Total	131,536	137			
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	4,939	2	2,469	2,887	,059
	Within Groups	115,474	135	,855		
	Total	120,413	137			
D20. Χρήσιμοποιάω τετράδιο επικοινωνίας	Between Groups	6,776	2	3,388	2,379	,096
	Within Groups	192,217	135	1,424		
	Total	198,993	137			

Πίνακας 12. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία

		Robust Tests of Equality of Means			
		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Welch	,770	2	46,268	,469
	Brown-Forsythe	,697	2	61,230	,502
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Welch	4,406	2	54,918	,017
	Brown-Forsythe	3,135	2	104,433	,048
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Welch	1,483	2	50,331	,237
	Brown-Forsythe	1,756	2	88,859	,179

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα την ηλικία

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Έως 35 ετών	81	3,21	,958	,106	3,00	3,42	1	5
	Από 36 έως 50 ετών	39	3,03	,873	,140	2,74	3,31	2	5
	Από 51 έως 67 ετών	18	3,72	,669	,158	3,39	4,05	3	5
	Total	138	3,22	,920	,078	3,07	3,38	1	5
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Έως 35 ετών	81	4,62	,734	,082	4,45	4,78	1	5
	Από 36 έως 50 ετών	39	4,21	,767	,123	3,96	4,45	3	5
	Από 51 έως 67 ετών	18	4,50	,514	,121	4,24	4,76	4	5

	Total	138	4,49	,737	,063	4,36	4,61	1	5
D11.	Έως 35	81	3,68	,972	,108	3,46	3,89	1	5
Ενημερώνω	ετών								
τους γονείς για	Από 36 έως	39	3,59	,785	,126	3,34	3,84	2	5
τις δυσκολίες	50 ετών								
που δημιουργεί	Από 51 έως	18	4,11	,583	,137	3,82	4,40	3	5
το παιδί τους	67 ετών								
στη διδασκαλία	Total	138	3,71	,890	,076	3,56	3,86	1	5
μου									
D13.	Έως 35	81	3,83	,905	,101	3,63	4,03	1	5
Υποδεικνύω	ετών								
τρόπους που	Από 36 έως	39	3,46	,600	,096	3,27	3,66	2	5
μπορούν, οι	50 ετών								
γονείς, να	Από 51 έως	18	3,44	,784	,185	3,05	3,83	2	5
βοηθήσουν το	67 ετών								
παιδί τους	Total	138	3,67	,830	,071	3,53	3,81	1	5

Επιπρόσθετα, για να διερευνηθεί εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, διαφοροποιούνται ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους, πραγματοποιήθηκαν one-way Ανοva. Το τεστ αυτό επιλέχθηκε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει πάνω από 3 ομάδες. Με βάση τον έλεγχο διακυμάνσεων με το τεστ του Levene (Πίνακας 14), διαπιστώθηκε ότι από τις 21 μεταβλητές υπό εξέταση, οι 17 έχουν ίσες διακυμάνσεις ($\text{sig} > 0.05$) και οι 4 μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις ($\text{sig} < 0.05$). Για τις μεταβλητές με ίσες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Ανοva, ενώ για αυτές με άνισες διακυμάνσεις έγινε έλεγχος μέσων τιμών με Robust tests. Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με Ανοva διαπιστώθηκε ότι 10 μεταβλητές έχουν ίσες μέσες τιμές ($\text{sig} > 0.05$) και 7 μεταβλητές έχουν άνισες μέσες τιμές, συνεπώς για τις μεταβλητές αυτές υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 15). Με βάση τον έλεγχο μέσων τιμών με τα Robust tests, διαπιστώθηκε ότι όλες μεταβλητές υπό εξέταση έχουν ίσες μέσες τιμές, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 16).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναζητούν συχνότερα πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι ($M=4.40$, $SD= .894$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με ανώτατη εκπαίδευση το κάνουν λιγότερο συχνά

($M=3.57$, $SD= .853$). Οι εκπαιδευτικοί με δευτεροβάθμια εκπαίδευση ζητούν συχνότερα πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι ($M=4.80$, $SD= .447$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό το κάνουν λιγότερο συχνά ($M=3.33$, $SD= 1.52$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με δευτεροβάθμια εκπαίδευση προετοιμάζονται συχνότερα από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή ($M=4.60$, $SD= .548$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με ανώτατη εκπαίδευση το κάνουν λιγότερο συχνά ($M=3.51$, $SD= .930$). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με δευτεροβάθμια εκπαίδευση αιτούνται συχνότερα να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο ($M=4.00$, $SD= 1.22$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό το κάνουν λιγότερο συχνά ($M=2.91$, $SD= .974$). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό επικοινωνούν συχνότερα τηλεφωνικά με τον γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα ($M=4.11$, $SD= .911$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό επικοινωνούν λιγότερο συχνά ($M=3.33$, $SD= 1.52$). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν συχνότερα τετράδιο επικοινωνίας ($M=4.80$, $SD= .447$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό το χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά ($M=1.67$, $SD= 1.55$). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό εκμεταλλεύονται συχνότερα τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς ($M=3.23$, $SD= 1.20$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό το κάνουν αυτό λιγότερο συχνά ($M=2.33$, $SD= .577$) (Πίνακας 17).

Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους.

Πίνακας 14. Έλεγχος διακυμάνσεων για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	1,705	3	134	,169
	Based on Median	1,335	3	134	,266
	Based on Median and with adjusted df	1,335	3	133,587	,266
	Based on trimmed mean	1,505	3	134	,216
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες	Based on Mean	,036	3	134	,991
	Based on Median	,049	3	134	,986

συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Based on Median and with adjusted df	,049	3	124,449	,986
	Based on trimmed mean	,020	3	134	,996
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Based on Mean	3,855	3	134	,011
	Based on Median	1,244	3	134	,296
	Based on Median and with adjusted df	1,244	3	113,653	,297
	Based on trimmed mean	3,499	3	134	,017
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Based on Mean	1,732	3	134	,163
	Based on Median	1,248	3	134	,295
	Based on Median and with adjusted df	1,248	3	126,612	,295
	Based on trimmed mean	1,889	3	134	,134
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Based on Mean	2,463	3	134	,065
	Based on Median	,976	3	134	,406
	Based on Median and with adjusted df	,976	3	109,891	,407
	Based on trimmed mean	2,420	3	134	,069
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Based on Mean	2,552	3	134	,058
	Based on Median	1,641	3	134	,183
	Based on Median and with adjusted df	1,641	3	130,485	,183
	Based on trimmed mean	2,663	3	134	,051
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Based on Mean	,094	3	134	,963
	Based on Median	,396	3	134	,756
	Based on Median and with adjusted df	,396	3	120,224	,756
	Based on trimmed mean	,218	3	134	,884
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Based on Mean	3,117	3	134	,028
	Based on Median	,822	3	134	,484
	Based on Median and with adjusted df	,822	3	96,325	,485
	Based on trimmed mean	2,910	3	134	,037
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Based on Mean	1,503	3	134	,217
	Based on Median	1,521	3	134	,212
	Based on Median and with adjusted df	1,521	3	114,363	,213
	Based on trimmed mean	,999	3	134	,396
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που	Based on Mean	,782	3	134	,506
	Based on Median	,594	3	134	,620

δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Based on Median and with adjusted df	,594	3	109,013	,621
	Based on trimmed mean	,719	3	134	,542
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Based on Mean	2,906	3	134	,037
	Based on Median	1,337	3	134	,265
	Based on Median and with adjusted df	1,337	3	114,909	,266
	Based on trimmed mean	2,297	3	134	,080
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Based on Mean	4,616	3	134	,004
	Based on Median	2,287	3	134	,082
	Based on Median and with adjusted df	2,287	3	89,851	,084
	Based on trimmed mean	4,410	3	134	,005
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Based on Mean	1,018	3	134	,387
	Based on Median	,389	3	134	,761
	Based on Median and with adjusted df	,389	3	122,431	,761
	Based on trimmed mean	,980	3	134	,404
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΙΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Based on Mean	,289	3	134	,834
	Based on Median	,283	3	134	,838
	Based on Median and with adjusted df	,283	3	133,067	,838
	Based on trimmed mean	,321	3	134	,810
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Based on Mean	2,147	3	134	,097
	Based on Median	,809	3	134	,491
	Based on Median and with adjusted df	,809	3	107,982	,491
	Based on trimmed mean	2,050	3	134	,110
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Mean	1,477	3	134	,224
	Based on Median	,349	3	134	,790
	Based on Median and with adjusted df	,349	3	103,448	,790
	Based on trimmed mean	1,195	3	134	,314
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Based on Mean	,345	3	134	,793
	Based on Median	,045	3	134	,987
	Based on Median and with adjusted df	,045	3	120,067	,987
	Based on trimmed mean	,372	3	134	,773
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με	Based on Mean	,289	3	134	,834
	Based on Median	,772	3	134	,512

πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Based on Median and with adjusted df	,772	3	122,640	,512
	Based on trimmed mean	,387	3	134	,763
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Based on Mean	1,923	3	134	,129
	Based on Median	,681	3	134	,565
	Based on Median and with adjusted df	,681	3	94,177	,566
	Based on trimmed mean	1,842	3	134	,143
D20. Χρήσιμοποιώ τετράδιο επικοινωνίας	Based on Mean	1,067	3	134	,365
	Based on Median	1,425	3	134	,238
	Based on Median and with adjusted df	1,425	3	125,838	,239
	Based on trimmed mean	1,231	3	134	,301
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Based on Mean	1,606	3	134	,191
	Based on Median	1,465	3	134	,227
	Based on Median and with adjusted df	1,465	3	131,054	,227
	Based on trimmed mean	1,621	3	134	,187

Πίνακας 15. One-way Anova για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Between Groups	4,714	3	1,571	1,891	,134
	Within Groups	111,322	134	,831		
	Total	116,036	137			
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Between Groups	14,101	3	4,700	6,435	,000
	Within Groups	97,870	134	,730		
	Total	111,971	137			
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Between Groups	12,342	3	4,114	6,014	,001
	Within Groups	91,658	134	,684		
	Total	104,000	137			
D5. Προετοιμάζω από πριν	Between Groups	17,709	3	5,903	8,392	,000

την συνάντηση για τις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή	Within Groups	94,262	134	,703		
	Total	111,971	137			
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Between Groups	3,221	3	1,074	,754	,522
	Within Groups	190,750	134	1,424		
Total		193,971	137			
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Between Groups	3,562	3	1,187	2,244	,086
	Within Groups	70,909	134	,529		
Total		74,471	137			
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Between Groups	1,196	3	,399	,490	,689
	Within Groups	108,949	134	,813		
Total		110,145	137			
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Between Groups	3,902	3	1,301	1,841	,143
	Within Groups	94,678	134	,707		
Total		98,580	137			
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Between Groups	3,500	3	1,167	1,721	,166
	Within Groups	90,826	134	,678		
Total		94,326	137			
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Between Groups	7,976	3	2,659	2,862	,039
	Within Groups	124,495	134	,929		
Total		132,471	137			
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Between Groups	6,060	3	2,020	2,131	,099
	Within Groups	127,020	134	,948		
Total		133,080	137			
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	5,957	3	1,986	2,161	,096
	Within Groups	123,144	134	,919		
Total		129,101	137			
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	3,576	3	1,192	1,376	,253
	Within Groups	116,048	134	,866		
Total		119,623	137			
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Between Groups	5,891	3	1,964	2,094	,104
	Within Groups	125,646	134	,938		
Total		131,536	137			

D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Between Groups	7,169	3	2,390	2,828	,041
	Within Groups	113,244	134	,845		
	Total	120,413	137			
D20. Χρήσιμοι τετράδιο επικοινωνίας	Between Groups	69,346	3	23,115	23,891	,000
	Within Groups	129,647	134	,968		
	Total	198,993	137			
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Between Groups	23,988	3	7,996	5,385	,002
	Within Groups	198,968	134	1,485		
	Total	222,957	137			

Πίνακας 16. Robust tests για διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		Robust Tests of Equality of Means			
		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Welch	5,880	3	7,084	,125
	Brown-Forsythe	2,891	3	3,632	,178
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Welch	,411	3	6,716	,750
	Brown-Forsythe	,401	3	8,585	,756
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Welch	,890	3	7,924	,801
	Brown-Forsythe	,765	3	5,826	,577
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Welch	,328	3	6,664	,805
	Brown-Forsythe	,528	3	7,103	,677

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 17. Διαφοροποιήσεις στις ενέργειες στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4,40	,894	,400	3,29	5,51	3	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	3,57	,853	,124	3,32	3,82	2	5
	Μεταπτυχιακό	83	4,24	,850	,093	4,06	4,43	2	5
	Διδακτορικό	3	4,00	1,000	,577	1,52	6,48	3	5
	Total	138	4,01	,904	,077	3,86	4,17	2	5
D4. Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4,80	,447	,200	4,24	5,36	4	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	3,66	,788	,115	3,43	3,89	2	5
	Μεταπτυχιακό	83	4,17	,838	,092	3,99	4,35	2	5
	Διδακτορικό	3	3,33	1,528	,882	-,46	7,13	2	5
	Total	138	4,00	,871	,074	3,85	4,15	2	5
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4,60	,548	,245	3,92	5,28	4	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	3,51	,930	,136	3,24	3,78	2	5
	Μεταπτυχιακό	83	4,23	,770	,085	4,06	4,40	3	5
	Διδακτορικό	3	3,67	1,528	,882	-,13	7,46	2	5
	Total	138	3,99	,904	,077	3,83	4,14	2	5
D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4,00	1,225	,548	2,48	5,52	2	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	2,91	,974	,142	2,63	3,20	1	5
	Μεταπτυχιακό	83	3,27	,951	,104	3,06	3,47	1	5
	Διδακτορικό	3	3,67	,577	,333	2,23	5,10	3	4
	Total	138	3,18	,983	,084	3,02	3,35	1	5
D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4,00	1,414	,632	2,24	5,76	2	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	3,66	,841	,123	3,41	3,91	2	5
	Μεταπτυχιακό	83	4,11	,911	,100	3,91	4,31	2	5

	Διδακτορικό	3	3,33	1,528	,882	-,46	7,13	2	5
	Total	138	3,93	,938	,080	3,78	4,09	2	5
D20. Χρήσιμοι τετράδιο επικοινωνίας	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4,80	,447	,200	4,24	5,36	4	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	2,83	,940	,137	2,55	3,11	1	4
	Μεταπτυχιακό	83	4,13	1,021	,112	3,91	4,36	1	5
	Διδακτορικό	3	1,67	1,155	,667	-1,20	4,54	1	3
	Total	138	3,66	1,205	,103	3,46	3,86	1	5
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	3,20	1,789	,800	,98	5,42	1	5
	Ανώτατη Εκπαίδευση	47	2,36	1,206	,176	2,01	2,72	1	5
	Μεταπτυχιακό	83	3,23	1,203	,132	2,97	3,49	1	5
	Διδακτορικό	3	2,33	,577	,333	,90	3,77	2	3
	Total	138	2,91	1,276	,109	2,70	3,13	1	5

Ακόμη, για να διερευνηθεί εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, διαφοροποιούνται ανάλογα το φύλο τους, πραγματοποιήθηκαν independent t-tests. Το τεστ αυτό επιλέχθηκε γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει 2 ομάδες. Διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές έχουν ίσες μέσες τιμές ($\text{sig}2\text{tailed} > 0.05$), συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 18). Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής δε διαφοροποιούνται ανάλογα το φύλο τους.

Τέλος, ελέγχθηκε και η αξιοπιστία με συντελεστή Cronbach alpha. Διαπιστώθηκε ότι $\alpha = .904$ συνεπώς υπάρχει πολύ μεγάλη αξιοπιστία.

Πίνακας 18. Independent t-tests για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ανάλογα το φύλο τους

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
D1. Στις συναντήσεις με τους γονείς επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Equal variances assumed	5,118	,025	,666	136	,507	,120	,180	-,237	,477
	Equal variances not assumed			,586	48,470	,560	,120	,205	-,292	,532
D2. Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	Equal variances assumed	,502	,480	-,758	136	,450	-,134	,177	-,485	,216
	Equal variances not assumed			-,733	55,602	,466	-,134	,183	-,501	,233
D3. Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	Equal variances assumed	,116	,734	-1,373	136	,172	-,224	,163	-,546	,099
	Equal variances not assumed			-1,386	59,702	,171	-,224	,162	-,547	,099
D4. Ζητώ πληροφορίες από	Equal variances assumed	1,647	,202	-1,124	136	,263	-,191	,170	-,528	,145

τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	Equal variances not assumed			-1,040	51,909	,303	-,191	,184	-,561	,178
D5. Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	Equal variances assumed	,184	,669	-,322	136	,748	-,057	,177	-,408	,294
	Equal variances not assumed			-,339	64,551	,736	-,057	,169	-,394	,280
D6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	Equal variances assumed	1,076	,301	-1,967	136	,051	-,453	,230	-,909	,002
	Equal variances not assumed			-2,181	71,855	,032	-,453	,208	-,868	-,039
D7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	Equal variances assumed	,236	,628	-,263	136	,793	-,038	,145	-,324	,248
	Equal variances not assumed			-,283	67,760	,778	-,038	,134	-,306	,230
D8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	Equal variances assumed	,477	,491	,569	136	,570	,124	,217	-,306	,554
	Equal variances not assumed			,568	58,616	,572	,124	,218	-,312	,559
D9. Ενημερώνω τους γονείς για τις	Equal variances assumed	,888	,348	-1,300	136	,196	-,227	,175	-,574	,119

δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	Equal variances not assumed			-1,215	52,680	,230	-,227	,187	-,603	,148
D10. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	Equal variances assumed	2,059	,154	-1,260	136	,210	-,209	,166	-,536	,119
	Equal variances not assumed			-1,137	50,131	,261	-,209	,183	-,577	,160
D11. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	Equal variances assumed	,440	,508	-,407	136	,685	-,071	,175	-,416	,274
	Equal variances not assumed			-,393	55,569	,695	-,071	,180	-,433	,291
D12. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	Equal variances assumed	1,013	,316	-,189	136	,850	-,036	,188	-,407	,336
	Equal variances not assumed			-,203	67,261	,840	-,036	,175	-,384	,313
D13. Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	Equal variances assumed	2,930	,089	-1,804	136	,074	-,290	,161	-,609	,028
	Equal variances not assumed			-2,069	77,524	,042	-,290	,140	-,570	-,011

D14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	Equal variances assumed	1,275	,261	-,068	136	,946	-,013	,193	-,395	,369
	Equal variances not assumed			-,071	63,610	,944	-,013	,185	-,383	,356
D15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	Equal variances assumed	2,944	,088	,982	136	,328	,189	,193	-,192	,571
	Equal variances not assumed			1,103	73,955	,273	,189	,172	-,153	,532
D16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Equal variances assumed	,033	,857	,820	136	,414	,156	,190	-,220	,532
	Equal variances not assumed			,848	62,447	,400	,156	,184	-,212	,523
D17. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Equal variances assumed	4,184	,043	,968	136	,335	,177	,183	-,185	,539
	Equal variances not assumed			1,100	75,991	,275	,177	,161	-,143	,497
D18. Παροτρύνω τη τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	Equal variances assumed	,701	,404	-,392	136	,695	-,075	,192	-,456	,305
	Equal variances not assumed			-,382	56,194	,704	-,075	,197	-,471	,320

D19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	Equal variances assumed	1,121	,292	-,984	136	,327	-,181	,183	-,543	,182
	Equal variances not assumed			-,966	56,933	,338	-,181	,187	-,555	,194
D20. Χρήσιμοποιώ τετράδιο επικοινωνίας	Equal variances assumed	1,224	,271	1,454	136	,148	,341	,235	-,123	,806
	Equal variances not assumed			1,592	69,947	,116	,341	,215	-,086	,769
D21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	Equal variances assumed	3,999	,048	,312	136	,755	,078	,250	-,417	,573
	Equal variances not assumed			,339	68,724	,736	,078	,231	-,382	,539

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς με παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, απαντήθηκαν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων;), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών με διαταραχές διαγωγής και θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ζητούν συχνά πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι, ότι υποδεικνύουν τρόπους που μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν το παιδί τους, και ότι παροτρύνουν τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα. Επίσης, καλούν τον γονέα συχνά στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, παροτρύνουν την τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και επικοινωνούν συχνά τηλεφωνικά με τον γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα. Επομένως, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση. Μάλιστα, το ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με τους γονείς παιδιών με διαταραχές διαγωγής, έχει επιβεβαιωθεί και από τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί (Φουρνογεράκη, 2017; Μαυρίδου, 2020). Η Φουρνογεράκη (2017) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με γονείς παιδιών με διαταραχές διαγωγής καθώς συλλέγουν πληροφορίες για την προσωπικότητα και τις ανάγκες των μαθητών, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού, βελτιώνεται η σχολική επίδοση του παιδιού και η καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, βελτιώνεται η επικοινωνία γονέα-παιδιού, και οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τους γονείς.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι είναι αρκετά συχνή η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αιτούνται προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο, παροτρύνουν τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα, καλούν τον γονέα συχνά στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, παροτρύνουν την τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και επικοινωνούν συχνά τηλεφωνικά με τον γονέα

όταν υπάρχει πρόβλημα. Επίσης, διαπιστώθηκε πως αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τετράδιο επικοινωνίας. Ωστόσο, η επικοινωνία με τους γονείς διαπιστώθηκε πως γίνεται κατά κύριο λόγο στον χώρο του σχολείου αλλά και τηλεφωνικά, αφού ελάχιστοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως εκμεταλλεύονται τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς. Επιβεβαιώνεται συνεπώς και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Αξίζει να σημειωθεί, πως και η Φουρνογεράκη (2017) διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν συχνά με τους γονείς παιδιών με διαταραχές διαγωγής. Όπως και στην παρούσα έρευνα, έτσι και η Φουρνογεράκη (2017) διαπίστωσε ότι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών γίνεται κατά κύριο λόγο με προγραμματισμένες συναντήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, βέβαια με την παρούσα έρευνα, η Φουρνογεράκη (2017) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολύ συχνότερα τετράδιο επικοινωνίας.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;) βρέθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, δε διαφοροποιούνται ανάλογα τη θέση εργασίας, τη σχέση εργασίας, την ηλικία, και το φύλο. Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναζητούν συχνότερα πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι, ζητούν συχνότερα πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι, προετοιμάζονται συχνότερα από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή, αιτούνται συχνότερα να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο, και χρησιμοποιούν συχνότερα τετράδιο επικοινωνίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό επικοινωνούν συχνότερα τηλεφωνικά με τον γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα, εκμεταλλεύονται συχνότερα τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς. Παρόλα αυτά, άλλες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Φουρνογεράκη, 2017; Μαυρίδου, 2020). Η Φουρνογεράκη (2017) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες έχουν πιο θετικές απόψεις συγκριτικά με τους άνδρες όσον αφορά τα οφέλη από τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, και επικοινωνούν συχνότερα με τους γονείς, ειδικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Επίσης, βρήκε ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί επικοινωνούν συχνότερα με τους γονείς μέσω τηλεφώνου, και ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν περισσότερο από τους έγγαμους ότι αποτελεί εμπόδιο το γεγονός

ότι οι γονείς δεν αποδέχονται τη διαταραχή διαγωγής του παιδιού τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι Drugli, Clifford και Larsson (2008) βρήκαν ότι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι μητέρες είναι πιο ανοιχτές και δεκτικές στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, και δίνουν περισσότερα στοιχεία σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα είχε και ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και δεν ανταποκρίνεται στις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Δεύτερον, δεν πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με τα έτη προϋπηρεσίας, τις ενέργειες διαχείρισης των διαταραχών διαγωγής καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βρεθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις τις απόψεις για τη συνεργασία με τους γονείς καθώς και τα εμπόδια κατά τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων. Τρίτον, δε διερευνήθηκε επισταμένως το κάθε πότε επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς παιδιών με διαταραχές διαγωγής (π.χ. μια φορά τη βδομάδα, μια φορά τον μήνα κλπ.).

Προτείνεται επομένως στο μέλλον να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που να αφορούν τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη οι οποίες θα ξεπεράσουν τους παραπάνω περιορισμούς. Χρήσιμη είναι επίσης η διερεύνηση των απόψεων των γονέων με παιδιά με διαταραχές διαγωγής σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.

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

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV*. USA: APA.

Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Επιμέλεια Ι. Κατερέλος & Σ. Χατζηφωτίου. Αθήνα: Κριτική.

Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.

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

Bartol C. & Bartol A., (1989). *Juvenile delinquency: A systems approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 1-17.

Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.

Boyle, M., Offord D., Racine Y. & Szatmari P., (1992). Predicting substance use in late adolescence: Results from the Ontario child health study follow-up. *American Journal of Psychiatry*, 149, 761-767.

Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cameron, C. A., & Lee K., (1997). Bridging the Gap Between Home and School With Voice-Mail Technology. *The Journal of Educational Research*, 90, 1-3.

- Canter, L., (1991). *Parents on Your Side: A Comprehensive Parent-Involvement Program for Teachers*. USA: Canter & Associates.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J. & Streuning, E. L., (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence-I. Age-and gender-specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 851-867.
- Coleman S. J., (1991). *Parental Involvement in Education*. USA: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Programs for the Improvement of Practice.
- Collishaw S., Maughan B., Goodman R. & Pickles A., (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1350-1362.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 10-17.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Crozier, G., (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted?' The parents' perception of parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41, 56-80.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1),1-44.
- 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. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drugli, M.B., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279–291.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family - school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In Hurrelmann K., Kaufmann F., & Losel F. (Eds), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp.88-109). New York: De Gruyter.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). 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. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Farrington D.P., (1995). The development of offending and antisocial behavior from childhood: key findings from the Cambridge study in delinquent behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(4),455-467.
- Feuerstein, A, (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1),1-8.
- Gestwicki, C., (2000). *Home, School, and Community Relations: A Guide to Working with Families*. UK:Delmar Publishers.
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W., (1998). Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research & Development in Education*, 32(1),28-40.
- Goodman, R.L. & Burton, D.M., (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N., (1997). Predictions of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1-12.
- Heaton, P. (1996). *Dyslexia: parents in need*. London: Whurr Publishers.
- Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά, αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιού και εφήβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heward W., (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Hinshaw S.P. & Erhardt D., (1993). Behavioral treatment. In V.B. Van Hasselt & Hersen (Eds), *Handbook of behavior therapy and pharmacotherapy for children: A comparative analysis*(pp.209-241). Boston: Allyn & Bacon.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95 (5), 99-112.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H., (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1),231-257.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications. *Teacher & Teacher Education*, 12(5), 501-517.
- Hudson-Baker P., (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3),51-64.

Hughes, J. N. & Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.

International Classification of Diseases, Tenth Revision, Clinical Modification (ICD-10-CM).

Kauffman J. M. & Landrum T. J., (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston, Mass.: Pearson/Merrill.

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.

Kourkoutas E., Georgiadi M. & Xatzaki, M., (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Social & Behavioural Science*, 15, 3870-3880.

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

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

Lahey B.B., Schwab-Stone M., Goodman S.H., Waldman I.D., Canino G. & Rathouz P.J., (2000). Age and gender differences in oppositional behaviour and conduct problems: a cross-sectional household study of middle childhood and adolescence. *J Abnormal Psychol*, 109, 488-503.

Lannie, A.L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: effects of the good behavior game on student and teacher behaviour. *Education and Treatment of Children*, 30 (1), 85-98.

Lewis D., (1996). *Conduct Disorder in Child and Adolescence Psychiatry: a comprehensive textbook* (2nd ed.). USA: Melvin Lewis.

Lewis, D.O. & Shanock, S.S., (1978). Delinquency and the schizophrenic spectrum of disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17 (2), 263-275.

Loeber R., Keenan K., Lahey B., Green S., Thomas C., (1993b). Developmental pathways in disruptive behavior. *Dev Psychopathol*, 5, 101-132.

Loeber R., Wung P., Keenan K., Stouthamer-Loeber M., Van Kamm W.B. & Maughan B., (1993a). Developmental pathways in disruptive child behavior. *Development and Psychopathology*, 5, 103-133.

- Lombroso, C., (1896). *L' anthropologie criminelle*. Paris: Alcan.
- Mapp, K., Carver, I., & Lander, J., (2017). *Powerful Partnerships: A Teacher's Guide to Engaging Families for Student Success*. USA: Scholastic Professional.
- Meirzwik, N. D., (2004). *Quick and Easy Ways to Connect With Students and Their Parents, Grades K-8: Improving Student Achievement Through Parent Involvement*. California, CA, USA: Corwin / Sage Publishing Co.
- 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. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nock M.K., Kazdin A.E., Hiripi E. & Kessler R.C. (2006). Prevalence, subtypes, and correlates of DSM-IV Conduct Disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Psychol Med*, 36, 699-710.
- Oostdam, R., Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting: forming educational partnerships between parents and school. *European Journal of Psychology of Education*, 10(1), 140-147.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., Walberg, H. J., (2005). *School-Family Partnerships for Children's Success*. Columbia University, NY, USA: Teachers College Press.
- Patterson, G. R., (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. In L.A. Hammerlynck, L. Handy & E.J. Mash (Eds), *Behavior modification and families*. New York: Brunner/Mazel.
- Protheroe, N. (2004). NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69,27-30.
- Psalti, A., Papathanassiou, M., Konstantinou, K. & Deliyanni, V. (2005). Studying bullying in Greek schools: A first attempt at identifying and defining the phenomenon, *Paper presented at the 27th International School Psychology Association Colloquium*, Athens, 13-17 July, 2005.
- Roache, J.E., & Lewis, R., (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 233-248.
- Rutter, M. & Giller, H., (1984). *Juvenile delinquency: Trendspectives*. New York: Guilford.

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

Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.

Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, March, 9-10.

Sprouls, K., Mathur, S. R. & Upreti, G. (2015). Is Positive Feedback a Forgotten Classroom Practice? Findings and Implications for At-Risk Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3):153-160.

The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2009). *Oppositional defiant disorder: A guide for families. Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder*. Washington, DC: Author. Retrieved September 23 2020 from http://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/docs/resource_centers/odd/odd_resource_center_odd_guide.pdf

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλεξανδρόπουλος, Κ., Παπαδάτος, Γ. & Μιχαλακέας, Α., (1988). Η ανάπτυξη της φυσιολογικής προσωπικότητας και η TV σαν μείζων περιβαλλοντικός παράγοντας. *Ιατρικά Χρονικά*, τόμ. ΙΑ΄, τχ. 12, Δεκέμβριος 1988.

Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Δράκος, Γ., & Τσιναρέλης, Γ., (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.

Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ., (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κεραμάρης, Γ., Παπαδάτος, Γ., Παπαδοπούλου, Δ., (1988). «Δείκτης Νοημοσύνης Εφήβων Ιδρυμάτων Αγωγής και Είδος Εγκλήματος». *Συμπόσιο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*.

- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνος, Μ. (1988). *Βασικά στοιχεία κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρίδου, Ε. (2020). *Διερεύνηση γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης [Διπλωματική εργασία]*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΠΜΣ «Δια βίου μάθηση και ειδική αγωγή».
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως σχολικός λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Παπαδάτος, Γ., (2010). *Ναρκοτικά και εφηβεία*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ., (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ. & Στογιαννίδου, Α., (1987). *Κοινωνική Ψυχική Υγιεινή*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσα.
- Παπαθεμελής, Γ. (2005). *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών*.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. τ. Β΄*. Αθήνα.
- Φουρνογεράκη, Θ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία τους με τους γονείς [Διπλωματική εργασία]*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΠΜΣ «Ειδική αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση».
- Φρειδερίκου, Α., Φολερού-Τσερούλη Φ., (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Ύψιλον / βιβλία.
- Χατζηχρήστου, Χ., (2009). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χηνάς, Π. & Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ., (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση-Πρόληψη-Καταγραφή-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς με παιδιά με διαταραχές διαγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια για τη διαχείριση παιδιών με διαταραχή διαγωγής στο δημοτικό στην Ανατολική Θεσσαλονίκη». Η διπλωματική εργασία διενεργείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα λεπτά. Για οποιαδήποτε απορία, δίνονται παρακάτω ορισμένα στοιχεία επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας!

Τσιάμη Ελένη

Στοιχεία επικοινωνίας

Κινητό: 6971916460

Email: elenitsiami1990@gmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό :

- Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειάρχης Διδακτικό προσωπικό
 Υποδιευθυντής

2. Πόσα χρόνια εργάζεστε, ως εκπαιδευτικός, συνολικά :.....

3. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα_.....

4. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό:

- Μόνιμος Εκπαιδευτικός Ωρομίσθιος
 Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου

5. Ποιο είναι το φύλο σας :

- Άνδρας
 Γυναίκα

6. Ποια είναι η ηλικία σας :

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

7. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει:

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

B. Πόσο συχνά κάνετε τις παρακάτω ενέργειες στη συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Επικεντρώνομαι στις αποκλίνουσες συμπεριφορές του παιδιού	1	2	3	4	5
2. Αναζητώ πληροφορίες για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, του μαθητού, στο σπίτι του	1	2	3	4	5
3. Ενημερώνω για την αντιμετώπιση των αποκλινουσών συμπεριφορών του παιδιού, στο σχολείο	1	2	3	4	5
4. Ζητώ πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι	1	2	3	4	5
5. Προετοιμάζω από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	1	2	3	4	5
6. Μιλώ αυθόρμητα για αυτά που με απασχολούν στη συμπεριφορά του μαθητή	1	2	3	4	5
7. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	1	2	3	4	5
8. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	1	2	3	4	5
9. Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	1	2	3	4	5
10. Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
11. Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη διδασκαλία μου	1	2	3	4	5
12. Κάνω αίτημα για ανάληψη ευθύνης από τον γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	1	2	3	4	5
13. Υποδεικνύω τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους	1	2	3	4	5
14. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ...κλπ)	1	2	3	4	5
15. Αιτούμαι προγραμματισμένων τακτικών συναντήσεων για όλους τους γονείς στο σχολείο	1	2	3	4	5

16. Παροτρύνω τις επισκέψεις στο σχολείο με πρωτοβουλία του γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	1	2	3	4	5
17. Καλώ τον γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
18. Παροτρύνω την τηλεφωνική επικοινωνία από τον γονέα, με δική του πρωτοβουλία, όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
19. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με τον γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
20. Χρησιμοποιώ «τετράδιο επικοινωνίας»	1	2	3	4	5
21. Εκμεταλλεύομαι τις τυχαίες συναντήσεις εκτός σχολείου με τους γονείς	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!!!