

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Διπλωματική Εργασία

**"Τρόποι διαχείρισης από τον Εκπαιδευτικό των
συμπεριφορών των παιδιών, που παρουσιάζουν Διαταραχές
Διαγωγής, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην περιοχή
της Αττικής (εκτός Αθήνας) "**

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ ΣΙΜΟΥ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 280/2019

Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Ελένη Στάμου

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μεγάλο είναι το ποσοστό στις σχολικές μονάδες όπου μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους. Στο σημερινό σχολείο παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής αντιμετωπίζουν πολλών ειδών προβλήματα κυρίως ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και κατ' ακολουθίαν και σε μαθησιακό επίπεδο. Η δυσκολία στη σχολική προσαρμογή του παιδιού φέρνει αντιμέτωπο τον εκπαιδευτικό με πολλές προκλήσεις, δημιουργώντας τον άγχος και ανασφάλεια σχετικά με τη διαχείριση του. Τέτοιου είδους αρνητικά συναισθήματα πηγάζουν από την έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής και διαχείρισης τάξης και παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Η παρούσα εργασία ερευνά τους τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής από 142 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην περιοχή της Αττικής (εκτός Αθήνας). Εφόσον σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε δευτερογενής έρευνα με βιβλιογραφική ανασκόπηση ως προς τις τεχνικές διαχείρισης, στη συνέχεια μέσω πρωτογενούς έρευνας, ποσοτικής μορφής, με συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκε το δείγμα του πληθυσμού και έγινε ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τις δράσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. Από τη μελέτη προέκυψε ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και στις ηλικιακές ομάδες. Σημαντική κρίθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης, καθώς εκπαιδευτικοί με επιμορφώσεις σε τέτοιου είδους θέματα εκφράζουν πιο θετικές συμπεριφορές. Η έρευνα εστίασε στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις που προτιμώνται από τους ίδιους με σκοπό τη διαχείριση παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής.

Λέξεις Κλειδιά: διαταραχή διαγωγής, τρόποι αντιμετώπισης, διαχείριση συμπεριφορών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, στρατηγικές διδασκαλίας

ABSTRACT

The percentage of students who experience problems with their behavior in schools is high. In today's school, children with Behavioral Disorders face many kinds of problems, mainly in terms of their interpersonal relationships and consequently in terms of learning. The difficulty in the school adaptation of the child, presents the teacher with many challenges, creating him stress and insecurity regarding his management. Such negative emotions stem from a lack of training in counseling and classroom management and children with disabilities. This paper investigates the ways of managing behaviors of children with Behavioral Disorder by 142 teachers working in Primary Education, in the region of Attica (excluding the city of Athens). Since in the first phase a secondary research was carried out with a literature review in terms of management techniques, then through primary research. In quantitative form, and by completing an electronic questionnaire, the sample of the population was collected, and the data were analyzed regarding the actions used by teachers against deviant behaviors. The study showed that there are no differences between the two sexes and their age groups. The teachers' training in management issues was considered important, as teachers with training in such issues express more positive behaviors. The research focused on teachers' views on their preferred actions for managing children with Behavioral Disorder.

Keywords: conduct disorder, coping behaviors, behavior management, Primary Education, deviant behavior, teaching strategies

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ.....	9
1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	11
1.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	12
1.3. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ.....	15
1.4. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	15
1.5. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ.....	17
1.6. ΠΙΘΑΝΑ ΑΙΤΙΑ	18
1.7. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	20
1.8. ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ.....	21
1.9. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	22
1.10. Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΖΩΗ ΤΟΥΣ	24
1.11. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥΣ	24
1.12. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ.....	25
2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	27
2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ.....	28
2.2. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	29
2.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	30
2.4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	34
2.5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	35
2.6. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	37
2.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ	38
2.8. ΜΕΣΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	43
2.9. ΜΕΣΑ ΑΠΟΤΡΟΠΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	44
2.10. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	45
2.11. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	46
2.11.1. ΣΥΧΝΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	49
2.12. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ	50
2.13. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	51
3. ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	53
3.1. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	54
3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	56

3.3.	ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	59
3.4.	Η ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	61
3.5.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ	64
3.6.	ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	65
4.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	66
4.1.	ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	66
4.2.	ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	67
4.2.1.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	68
4.2.2.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	69
4.3.	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	70
4.4.	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
4.5.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
5.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	73
5.1.	ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	73
5.2.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	74
5.2.1.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	75
	Τρόποι διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής (1ο ερευνητικό ερώτημα)	79
	Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διευθυντών/υποδιευθυντών (2ο ερευνητικό ερώτημα).....	81
	Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ανδρών και γυναικών (3ο ερευνητικό ερώτημα).....	83
	Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών (4ο ερευνητικό ερώτημα).....	84
	Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών (5ο ερευνητικό ερώτημα)	85
	Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (6ο ερευνητικό ερώτημα).....	87
	Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (7ο ερευνητικό ερώτημα).....	89
6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
7.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	96
8.	ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	96
9.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	73
Πίνακας 2. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου.....	73
Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών και γενικών στοιχείων δείγματος (N=142).....	78
Πίνακας 4. Τρόποι διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και διαγωγής.....	80
Πίνακας 5. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διευθυντών	82
Πίνακας 6. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ανδρών και γυναικών	83
Πίνακας 7. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ηλικιακών ομάδων	84
Πίνακας 8. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου.....	86
Πίνακας 9. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ βαθμίδων εκπαίδευσης.....	87
Πίνακας 10. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ επιμορφωτικών προγραμμάτων	89

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς. (Poulou, 2005) Η διεθνής βιβλιογραφία έχει εντοπίσει πως παιδιά με προβλήματα στη συμπεριφορά τους, που φτάνουν στην παραβατικότητα είναι ένα διεθνές φαινόμενο που εντοπίζεται σε πολλές χώρες. (Ζαχαρογέωργα et al., 2018) Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή Διαγωγής παρουσιάζουν σοβαρή επιθετικότητα και επιδρούν αρνητικά στους γύρω τους χρησιμοποιώντας βία και καταπατώντας βασικά δικαιώματα τρίτων. (Zhang et al., 2014) Η διαταραχή της διαγωγής βρίσκεται στο γενικό πληθυσμό βρίσκεται μεταξύ 1,5% και 4%. Τα αγόρια φαίνεται πως παρουσιάζουν συμπτώματα του συνδρόμου διπλάσιες φορές σε σχέση με τα κορίτσια. (Sagar et al., 2019) Ένα αρκετά ανησυχητικό φαινόμενο έχει αποτελέσει η αρκετά συχνή εκδήλωση της παραπτωματικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς από παιδιά πρώιμης ηλικιακής ομάδας. Συνεπώς, αποτέλεσε σταθμό ενός μεγάλου κύματος επιστημονικών ερευνών με σκοπό την κατανόηση των αιτιών και τη μελέτη παρεμβάσεων και διαχείρισης συμπεριφορών με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση. (Richters & Cicchetti, 1993)

Οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων σχολείων, στα πλαίσια ενός συνεχούς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, αντιμετωπίζουν καθημερινά τέτοιου είδους περιστατικά τα οποία συχνά τους προκαλούν αγχώδεις καταστάσεις. Το σχολείο σήμερα, ως ένας ζωντανός οργανισμός που σμιλεύει προσωπικότητες και τις ενισχύει έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, είναι σε θέση να υποδεχτεί, να πλαισιώσει, και να εντάξει το μαθητή στο σχολικό χώρο, ο οποίος μεταφέρει προσωπικά του βιώματα και τα αναμειγνύει στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην κοινωνική ζωή που βιώνει με τους συνομήλικους του.

Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται εναλλακτικές τεχνικές και καινοτόμα προγράμματα για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Κατά πόσο αποτελεσματική θα φανεί η εκάστοτε παρέμβαση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η ποιότητα, η διάρκεια και η ένταση της παρέμβασης που θα λάβει χώρα, η βαρύτητα του προβλήματος που δημιουργείται, ο ρόλος της οικογένειας και το πλαίσιο εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Κατ' επέκταση όλων αυτών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης καθώς δεν πρέπει να

περιορίζεται στο γνωστικό επίπεδο και στον τρόπο που θα μεταλαμπαδεύει γνώσεις στο μαθητικό κοινό του. Επιδιώκεται μία ασφαλής και σταθερή εποπτεία ενώ ταυτόχρονα η θέση του χρήζει συμβουλευτική και συναισθηματική υποστήριξη. Ο μαθητής έχει ανάγκη να νιώσει ασφάλεια έτσι ώστε να μπορέσει να αναδείξει τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να παρακινεί το μαθητή να πράττει σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου, υποσκελίζοντας συμπεριφορές που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί έχουν δηλώσει πως δεν έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους περιστατικά. Θεωρούν πως τέτοιου είδους παρεμβάσεις απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Στο σχολείο υπάρχει έλλειψη μεντόρων και συμβούλων που θα έπρεπε να είναι σε θέση να παρέχουν τις κατάλληλες οδηγίες σε τέτοιου είδους περιπτώσεις ενώ ο ρόλος του Κ.Ε.Σ.Υ. φαίνεται πως είναι καθαρά για διαγνώσεις περιστατικών. (Η. Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011) Επιπλέον, έχει γίνει σαφές πως στην Ελλάδα δεν έχουν εφαρμοστεί προγράμματα παρεμβάσεων με σκοπό τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με συμβουλευτικό και θεραπευτικό χαρακτήρα εντός του σχολικού πλαισίου. (Σκαλούμπακας, 2015) Η αποτελεσματική αντιμετώπιση φαίνεται πως προεικάζει εξειδικευμένες γνώσεις εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες που θα ενισχύσουν τον εκπαιδευτικό ατομικά και κατ' επέκταση το μαθητή που χρήζει ψυχική και κοινωνική υποστήριξη. Κατά συνέπεια ως τώρα τα προγράμματα παρέμβασης έχουν κριθεί αναποτελεσματικά, καθώς παιδιά με τέτοιου είδους συμπεριφορές δείχνουν να υποτροπιάζουν και να εκδηλώνουν τακτικότερα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς. (Ζαχαρογέωργα et al., 2018) Παρόλα αυτά, με την πάροδο των χρόνων γίνονται προσπάθειες, από τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας και παιδείας, να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ τους με σκοπό το βέλτιστο αποτέλεσμα προς τα παιδιά αυτά. (Σκαλούμπακας, 2015)

Α' ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Η Διαταραχή της Διαγωγής (ΔΔ) (CD) σύμφωνα με το Αμερικάνικο Νοσογραφικό σύστημα κατατάσσεται στις Διαταραχές Ελλειματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς. Κατά βάση αναφέρεται στην καταπάτηση κανόνων, ειδικότερα τα άτομα με τέτοιου είδους διαταραχή είναι επιθετικά απέναντι σε ανθρώπους και ζώα, καταστρέφουν ιδιοκτησίες και εξαπατούν. (Κοτσάρη, 2013) Η Διαταραχή της Διαγωγής αποτελεί μια συχνή δυσκολία που παρατηρείται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας ενώ φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης να αυξάνεται σε εφήβους που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί ένα μακροχρόνιο υπόδειγμα που χαρακτηρίζεται από παραβίαση κανόνων και αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών διαταραχών, 4η έκδοση (DSM-IV), τα συχνότερα συμπτώματα της διαταραχής είναι η επιθετικότητα, τα συχνά ψέματα, οι καταστροφικές τάσεις που υπάρχουν απέναντι σε ιδιοκτησίες άλλων και οι τάσεις φυγής. (Searight & Abby S L, 2001) Αποτελεί ένα από τα πιο κοινά ψυχικά και συμπεριφορικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι. Σε χώρες του εξωτερικού, αποτελεί συχνό φαινόμενο να λαμβάνουν χώρα καταγγελίες σε παιδιά και εφήβους, τα οποία νοσούν από τη Διαταραχή της Διαγωγής. Στην Ελλάδα από το 1990 παρατηρείται μια σταθερή διατήρησης της παραβατικότητας σε παιδιά και εφήβους σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της *Υποδιεύθυνσης Προστασίας Ανηλίκων του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης*. Όσον αφορά τους εφήβους οι συχνές καταδικαστέες πράξεις αφορούν χρήση ουσιών, παραβάσεις του Κ.Ο.Κ. και κλοπές. Η απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο ενισχύει την έξαρση της Διαταραχής. (Γιαννοπούλου & Τσομπανόγλου, 2003) Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Μπερίση (2015), 1 στους 10 μαθητές τον χαρακτηρίζει ο ρόλος του θύτη στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού προς αδύναμους μαθητές. (Παρούση et al., 2017) Σε περίπτωση που υπάρξει επιμονή αυτών των συμπεριφορών κατά την ενηλικίωση τότε η διαταραχή μεταβάλλεται σε αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (ASPD). Σύμφωνα με το ICD-10 παιδιά που πάσχουν από Διαταραχή Διαγωγής εμφανίζουν «παραπτωματική» συμπεριφορά. Ταυτόχρονα συνοδεύεται και από πολλές άλλες ψυχιατρικές καταστάσεις, όπως είναι η υπερκινητική διαταραχή έλλειψης προσοχής, η κατάθλιψη, οι διαταραχές χρήσης

ουσιών κ.λπ. Όσον αφορά την εκπαιδευτική απόδοση, φαίνεται πως η Διαταραχή της Διαγωγής επηρεάζει σημαντικά το παιδί, καθώς είναι πιθανό η απομόνωση του να προκαλέσει μείωση της απόδοσης και στη συνέχεια κατά την εφηβεία να υπάρξει εμπλοκή με καταχρήσεις ουσιών. Κατά συνέπεια και στην ενήλικη ζωή μπορεί να παρατηρηθεί η συσχέτιση του ατόμου με μειωμένα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά αποτελέσματα. (Sagar et al., 2019)

Τα αγόρια είναι πιθανό να έχουν αυτές τις καταστάσεις δύο φορές περισσότερο από τα κορίτσια. Τα άτομα που εμφανίζουν συμπτώματα της διαταραχής σε πρώιμη ηλικία εμφανίζουν χαμηλότερο IQ σε σύγκριση με τα παιδιά με υστερόχρονη ηλικία έναρξης. Επιπλέον παρατηρείται πως έχουν περισσότερα προβλήματα σχετικά με την έλλειψη προσοχής και προβλήματα παρορμητικότητας. Τα παιδιά με Διαταραχή της Διαγωγής παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους και δεν τους είναι εύκολο να ενσωματωθούν σε κοινωνικά σύνολα και ομότιμες ομάδες. Αναφορικά με το οικογενειακό υπόβαθρο, οι οικογένειες παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής προέρχονται από γονείς με χαμηλό εισόδημα, που κάνουν χρήση ουσιών, διακατέχονται από κατάθλιψη και διατελούν σωματοποίηση. (Sagar et al., 2019) Η εικόνα που παρουσιάζεται για την Ελλάδα αναφορικά με την υποστήριξη παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής δείχνει ελλιπής και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης του φαινομένου. (Γιαννοπούλου & Τσομπανόγλου, 2003) Σύμφωνα με έρευνα του Γεωργιάδη και των συνεργατών του (2009), η επιρροή του σχολείου στην ψυχοσύνθεση ενός παιδιού είναι βαρυσήμαντη ενώ οι παραβατικές συμπεριφορές παιδιών εμφανίζονται συχνότερα σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών. Τροχοπέδη στην έξαρση τέτοιων φαινομένων θα μπορούσε να σταθεί η σωστή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. (Παρούση et al., 2017) Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, στην ελληνική πραγματικότητα, ένα παιδί με προβλήματα διαγωγής, προκαλεί δυσκολίες κατά τη διάρκεια της προσπάθειας του εκπαιδευτικού να διενεργήσει τη διδασκαλία ενός αντικειμένου, λόγω της έλλειψης προσοχής και τη μη τήρηση των κανόνων της τάξης. Συχνά προξενεί προβλήματα κατά τη συναναστροφή του με τους γύρω του, παρενοχλεί άλλους μαθητές με πειράγματα ή κάνοντας χρήση απρεπούς λεξιλογίου. Επιπλέον εμπλέκεται συχνά σε καβγάδες είτε στο πλαίσιο της τάξης είτε στο σχολικό προαύλιο, ενώ δε μπορεί να συμβαδίσει με τα όρια που έχουν τεθεί στο σχολείο και συχνά προβαίνει σε ψέματα και κλοπές. (Ματσαγγούρας, 2007) Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2007) όταν σε μια σχολική αίθουσα υπάρχει παιδί με

προβλήματα συμπεριφοράς συχνά παρουσιάζει επιθετικές συμπεριφορές, αντιδρά σε οποιαδήποτε συνθήκη προκύψει εντός του σχολείου, δεν αποτελεί μέλος κοινωνικών ομάδων και οι σχέσεις του με τους συνομηλικούς κρίνονται περιορισμένες ενώ συχνά κάνει χρήση εχθρικού λεξιλογίου. Η αντίληψη για την αυτοεικόνα του κυμαίνεται είτε σε πολύ υψηλά επίπεδα είτε σε πολύ χαμηλά. Δεν έχει ανάγκη από δημιουργικό παιχνίδι ενώ αντιμετωπίζει προβλήματα κατά το μαθησιακό επίπεδο. Χαρακτηρίζεται από εγωιστικές αντιλήψεις, εγωκεντρισμό, και ανώριμες σκέψεις. Δεν διακατέχεται από αισιοδοξία και δεν έχει διάθεση να οραματίζεται το μέλλον. Ακαδημαϊκά συχνά αντιμετωπίζει καθυστερήσεις κατά τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη και δυσκολεύεται να αφουγκραστεί θετικά κοινωνικά πρότυπα. Δεν έχει πολλές αντοχές στις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζει και γι' αυτό συχνά καταλήγει σε συγκρούσεις με τους γύρω του. (Πουρσανίδου, 2016)

1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Σύμφωνα με την πλατωνική παράδοση, που αποτελεί θεμέλιο της ηθικής, κανείς δεν κάνει λάθος πρόθυμα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν είμαστε εμείς οι ίδιοι υπεύθυνοι για τις δικές μας πράξεις. Στην ουσία, ο Πλάτων διακρίνει και προσδιορίζει τις πηγές ποινικής διάθεσης: έγκλημα ως άγνοια, έγκλημα ως ψυχική διαταραχή ή αποδιοργάνωση και έγκλημα ως ασθένεια. Αντί να απαιτεί αντίποινα, θεωρεί πως κατάλληλη τεχνική αποτελεί η παρέμβαση και η εκπαίδευση αυτού που διαπράττει την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Η άποψη του Πλάτωνα για την παραβατική συμπεριφορά έρχεται σε συνάρτηση με την παιδική διαταραχή συμπεριφοράς, η οποία σήμερα δείχνει μία τάση για επαναλαμβανόμενες προσπάθειες έτσι ώστε να απομακρυνθεί από το πλαίσιο της τιμωρίας και την παιδική απόκλιση. Γίνονται προσπάθειες να δημιουργηθεί ένα περίγραμμα διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που πρέπει να διδαχθεί, να καθοδηγηθεί και να αντιμετωπιστεί. Επομένως η οπτική του Πλάτωνα ως προς την επιβλαβή συμπεριφορά αναδεικνύεται μέσα από την ιστορία και τις προσπάθειες που καταβάλλονται κατά την αντιμετώπιση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η άποψη του καταδεικνύει ότι η αποκλίνουσα πράξη προκαλείται από πνευματικές διαταραχές, αυτό τεκμηριώνεται και από τις προσπάθειες των ανθρώπων ανά εποχή να κάνουν χρήση ηθικών κανόνων, όπως για παράδειγμα οι θρησκευτικοί κανόνες, με απώτερο σκοπό να οδηγηθούν τα παιδιά στην αρμόζουσα συμπεριφορά. Σαν αποτέλεσμα, παρατηρείται η τάση για απομάκρυνση από την ποινή και την τιμωρία

ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η καθοδήγηση, η διδασκαλία και η θεραπεία των παιδιών με διαταραχές στη συμπεριφορά. Τέτοιου είδους αντιλήψεις, που στοχεύουν στη βελτίωση και εξέλιξη έχουν λάβει χώρα από το 16ο αιώνα. (Hill & Maughan, 2004)

Αν και υπήρχαν ανησυχίες για τα απροσάρμοστα και ανάγωγα παιδιά, δεν έχουν επισημανθεί ευρήματα ως το 19^ο αιώνα αναφορικά με τη Διαταραχή Διαγωγής. Προς το τέλος του ίδιου αιώνα άρχισαν κάποια σχολεία στις Η.Π.Α. να παρέχουν κάποιες περαιτέρω παρεμβάσεις. (Κατσένου, 2007)

Με το πέρασμα των χρόνων έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες προκειμένου να διασαφηνισθεί η Διαταραχή της Διαγωγής. Ο Hewitt h Jenkins (1946) το προσδιόρισε ως ένα σύνδρομο αντίστασης στην πειθαρχία με στοιχεία καταστροφικότητας και σκληρότητας απέναντι στους άλλους. Μια σειρά από μελέτες των Achen-bach (1966), Kobuyashi et al. (1967) και Stewart et al. (1980α) έχουν υποστηρίξει την εγκυρότητα αυτού του ορισμού. Ο Olweus (1979) έχει καταλήξει η επιθετικότητα στους άνδρες είναι σε υψηλότερα επίπεδα και παραμένει αξιοσημείωτα σταθερά από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Επόμενες μελέτες παρακολούθησης δείχνουν ότι αγόρια με Διαταραχή της Διαγωγής, ως ενήλικες άνδρες είναι πιθανό να παρουσιάσουν εθισμό στο αλκοόλ. Ο Nylander (1979), ο Kellam et al. (1980) και ο Robins (1978) έχουν βρει και έχουν διεξάγει τέσσερις ξεχωριστές μελέτες, οι οποίες έχουν συμπεράνει σαν αποτέλεσμα ότι η επιθετικότητα είναι μία από τις συμπεριφορές που προβλέπουν αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή. Επιπλέον τα αγόρια με αυτή τη διαταραχή έχουν γονείς εθισμένους στο αλκοόλ συχνότερα από αγόρια με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές (Morriset αϊ. (1956), Stewart et al. (1980β). Επομένως, τα συσσωρευμένα αποδεικτικά στοιχεία τεκμηριώνουν ότι η διαταραχή της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι ένα επίσημο σύνδρομο, με μια συγκεκριμένη κλινική εικόνα, φυσικό ιστορικό και οικογενειακό υπόβαθρο. (Behar & Steward A., 1982)

1.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει ότι η Διαταραχή Διαγωγής συχνά αποτελεί επακόλουθο της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής. (Rowe et al., 2002) Ως τώρα έχουν αναφερθεί αρκετές αλλαγές ως προς τον ορισμό της Διαταραχής της Διαγωγής. Η Διαταραχή της Διαγωγής χωρίζεται σε ICD-9 και ICD-10, διαταραχή

συμπεριφοράς και διαταραχή εναντίωσης αντίστοιχα. Τα ICD-9 και ICD-10 διακρίνονται ως προς τη κοινωνικοποιημένη και μη κοινωνικοποιημένη συμπεριφορά. Συνεπώς, ο ορισμός περιγράφει μια μη κοινωνικοποιημένη και μια κοινωνικοποιημένη διαταραχή. Επιπλέον, διέκρινε τη διαταραχή μεταξύ επιθετικής και μη επιθετικής συμπεριφοράς και των δύο τύπων. Προϋπόθεση αποτελεί εάν υπάρχει ένα μοτίβο επιθετικής ή μη επιθετικής συμπεριφοράς για τουλάχιστον 6 μήνες. Για να καταταχθεί στην επιθετική συμπεριφορά θα πρέπει να περιλαμβάνει κλοπή ή βία σε τρίτα πρόσωπα και στις περιουσίες τους. Για να καταταχθεί στη μη επιθετική μορφή, η συμπεριφορά έπρεπε να εμπεριέχει χρόνιες παραβιάσεις των κανόνων, τάσεις φυγής και ψέματα. Για να χαρακτηριστεί ως μη κοινωνικοποιημένη, δε θα έπρεπε να το παιδί να διακρίνεται από τους 5 δείκτες κοινωνικοποίησης, φιλίες, αλτρουιστική συμπεριφορά, αίσθημα ενοχής και μετάνοιας, αποφυγή κατηγορίας άλλων ατόμων και εμφάνιση ενδιαφέροντος για τους γύρω του. (Lee N., 1991) Η επιθετικότητα αποτελεί το πιο βασικό συστατικό διαταρακτικών συμπεριφορών, που ξεδιπλώνεται σε ένα ευρύ φάσμα και διαφοροποιείται λαμβάνοντας υπόψιν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Από το ένα άκρο ως το άλλο υπάρχουν οι βίαιες συμπεριφορές, οι βανδαλισμοί, οι κλοπές ενώ στο άλλο οι πιο ήπιες επιθετικές συμπεριφορές που μπορεί να περιορίζονται κυρίως το λεκτικό επίπεδο. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Γίνεται αντιληπτό πως περιγράφεται ένα συγκεκριμένο υπόδειγμα χαρακτηριστικών προσωπικότητας που εκδηλώνει χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, αίσθησης ενοχής, αλαζονείας, και συνακόλουθης αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Όσον αφορά τη νοημοσύνη, είναι γενικά τεκμηριωμένο ότι διακρίνεται ικανοποιητική λειτουργικότητα σε αρκετές γνωστικές περιοχές του εγκεφάλου, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη λεκτική νοημοσύνη, τη δημιουργικότητα, την πρακτικότητα και την αναλυτική σκέψη. (Pisano et al., 2017)

Το άτομο μέσω του συναισθήματος επηρεάζεται ποικιλοτρόπως. Σύμφωνα με μελέτες τα συναισθήματα έχουν τη δυνατότητα να κατευθύνουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο τη φυσιολογία του ατόμου, δηλαδή τη συμπεριφορά, τη στάση του απέναντι σε περιστάσεις, τις εκφράσεις του προσώπου του και τις κινήσεις του σώματος του. (Côté & Morgan, 2002) Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, η ρύθμιση επικεντρώνεται στην πρόληψη των συνεπειών τους που έχουν αρνητικό αντίκτυπο, όπως είναι η λανθασμένη ικανότητα λήψης αποφάσεων ή η διάσπαση προσοχής.

(Cobb & Mayer, 2000) Σύμφωνα με μελέτες, ένα άτομο με Διαταραχή Διαγωγής διαθέτει μειωμένη ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος και σωστής λήψης αποφάσεων στην καθημερινή τριβή του με τους γύρω του. (Schoorl et al., 2016a)

Σύμφωνα με τον MacDonald (2012) οι τύποι Διαταραχής Διαγωγής ταξινομούνται σε 5 στάδια δεδομένου ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά ταξινομούνται ως προς το φύλο.

- Συμπεριφορική Προσέγγιση Συστήματος (BAS), τα υποκείμενα θεωρούν ότι η επιθετικότητα ταυτίζεται με την κοινωνική κυριαρχία.
- Το Σύστημα Συγκόλλησης, υπερισχύουν τα ανάλγητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συνδέονται με συμπεριφορά που έχει το άτομο να θυματοποιεί τους άλλους.
- Η Αντιδραστικότητα, δηλαδή το μοντέλο που κατευθύνει τη συναισθηματική ορμή και κυρίως την διάθεση προς το θυμό.
- Σύστημα Το Προμετωπιαίου Ελέγχου, στο οποίο βασίζεται η ικανότητα του υποκειμένου να συγκρατεί τα υποφλοιώδη ερεθίσματα που συσχετίζονται με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση και το συναίσθημα.
- Το Συμπεριφορικό Σύστημα Αναστολής που συσχετίζεται με το φόβο και με άλλες αντιδράσεις του ατόμου ενάντια στον προσωπικό κίνδυνο.

Κατά τον MacDonald (2012), σε περίπτωση που συνεταιριστούν αυτά τα στάδια μεταξύ τους η κατάσταση βγαίνει εκτός ορίων. Ως συνήθως αυτά τα παιδιά προέρχονται από μη υγιές οικογενειακό περιβάλλον, και επικρατούν αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς, δεν έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, έτσι αδυνατούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες και σχέσεις εμπιστοσύνης με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. (Κοτσάρη, 2013)

Ο Fernandez (2001) κατηγοριοποίησε τις προβληματικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του σχολείου ως εξής:

- έλλειψη σεβασμού ως προς το δάσκαλο, τους συνομηλίκους και την εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα εντός του σχολικού πλαισίου.
- τροποποίηση των δράσεων που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει
- προκλητική συμπεριφορά προς το πρόσωπο του δασκάλου και αγνόηση των κανόνων
- σωματική και λεκτική βία (Σκαλούμπακας, 2015)

Η διάκριση της Διαταραχής Διαγωγής μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο τύπους λαμβάνοντας υπόψιν την ηλικία έναρξης. Όταν η διαταραχή ξεκινά πριν την ηλικία των 10 ετών, συνήθως είναι αγόρια που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις με παιδιά της ηλικίας τους. Η δεύτερη κατηγορία αφορά παιδιά μετά την ηλικία των 10 ετών, αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και έχουν πιο φυσιολογικές σχέσεις με παιδιά της ηλικίας τους. Ενώ πρόσφατα έγινε γνωστός και ο τύπος «Απροσδιόριστη Έναρξη». (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

1.3. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Σύμφωνα με μελέτες αναφορικά με τον παγκόσμιο πληθυσμό η Διαταραχή της Διαγωγής εκτιμάται ότι είναι 2–2,5%, με επικράτηση 3–4% στα αγόρια και 1-2% στα κορίτσια . Αυτά τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι το 10% των ατόμων επηρεάζονται κάποια στιγμή κατά την παιδική ηλικία ή εφηβική ηλικία από τον αντίκτυπο της διαταραχής. (Fairchild et al., 2019) Έχει παρατηρηθεί διαφοροποίηση ανάμεσα σε διαταρακτικές και επιθετικές συμπεριφορές που κάνουν την εμφάνιση τους στην παιδική ηλικία και εκείνες που παρουσιάζονται στην εφηβεία. (Moffitt, 1993) Την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί αύξηση του φαινομένου ενώ ελάχιστες είναι οι αλλαγές που έχουν προταθεί για την εξασθένιση του. Έχει αναφερθεί πως η ύπαρξη της διαταραχής έχει υπολογισθεί πως υπάρχει στο 5% των χωρών παγκοσμίως. Για την εξαγωγή αυτής της στατιστικής ανάλυσης έχουν διατεθεί δεδομένα από το 35,6% χωρών με υψηλό εισόδημα και μόνο 1,6% δεδομένα από χώρες με χαμηλό εισόδημα. Ενώ πρέπει να αναφερθεί πως δεν έχουν ληφθεί δεδομένα από χώρες της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής. (Fairchild et al., 2019)

Στο γενικό πληθυσμό η διάρκεια ζωής της έξαρσης της διαταραχής κυμαίνεται περίπου μεταξύ 2% και 10% και δεν υπάρχει ακριβής αξιοπιστία μεταξύ διαφορετικών φυλών και εθνοτήτων. (Mohan & Yilani, 2020)

1.4. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Η Διαταραχής της Διαγωγής είναι ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς κατά το οποίο παραβιάζονται βασικοί κοινωνικοί κανόνες διαγωγής. Σύμφωνα με μελέτες παρατηρείται ένας δισταγμός αναφορικά με τη διάγνωση της διαταραχής, καθώς υπάρχει προβληματισμός των γονέων σχετικά με τον κοινωνικό

στιγματισμό που μπορεί να υποστεί το παιδί από τον περίγυρο του. Βασικό κριτήριο της διάγνωσης αποτελεί η παρουσία 3 τουλάχιστον συμπτωμάτων τους τελευταίους 12 μήνες.

Τα βασικά κριτήρια διάγνωσης ταξινομούνται ως εξής:

1. Επιθετική συμπεριφορά σε ανθρώπους και ζώα
 - Συχνά εκφοβίζει και τρομοκρατεί.
 - Απειλεί ανθρώπους που συναναστρέφεται.
 - Προκαλεί διαμάχες και τσακωμούς.
 - Προξενεί σοβαρή σωματική βλάβη με τη χρήση όπλων (πέτρες, τούβλα κ.λ.π.).
 - Διαπράττει κλοπές και υποδύεται το θύμα.
 - Εξαναγκάζει άτομα να πράξουν παρά τη θέληση τους.
2. Καταστροφή Περιουσίας άλλων
 - Παραβιάζει αυτοκίνητα ή σπίτια.
3. Παραπλάνηση για την ικανοποίηση προσωπικών τους αναγκών
 - Ψεύδεται συχνά για να αποφύγει υποχρεώσεις ή να αποκτήσει αγαθά.
4. Παραβιάσεις κανόνων
 - Παρά την απαγόρευση των γονέων φεύγει από το σπίτι ακόμα και τη νύχτα.
 - Εγκαταλείπει το σχολικό χώρο.

(Fairchild et al., 2019)

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (1999) έχει αναφερθεί ότι τα περισσότερα περιστατικά αφορούν κυρίως καταστροφές σχολικής περιουσίας, λεκτική και σωματική βία και όχι σε περιστατικά δολοφονίας. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Έχουν γίνει έρευνες και έχουν αποδοθεί αποτελέσματα σχετικά με την εγκεφαλική δραστηριότητα παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους συγκριτικά με παιδιά με φυσιολογική συμπεριφορά. Έχουν παρατηρηθεί μικρότερες εγκεφαλικές δομές και χαμηλότερη εγκεφαλική δραστηριότητα. Τα υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης σχετίζονται επίσης με την επιθετικότητα. Επιπλέον εντοπίζονται υψηλά επίπεδα σεροτονίνης στο πλάσμα του αίματος κάτι που καταδεικνύει την

επιθετική συμπεριφορά που περιγράφεται. Ακόμα, η παρορμητικότητα και η βίαιη συμπεριφορά σύμφωνα με έρευνες συνδέονται με αλλοίωση της δραστηριότητας ορισμένων δομών του εγκεφάλου. Η αντικοινωνική συμπεριφορά πλαισιώνεται από την οικογένεια και τις ενέργειες της αναφορικά με τη συμπεριφορά του παιδιού. Οι συχνές συγκρούσεις και η γονική βία έχουν σαν αποτέλεσμα την αντικοινωνική συμπεριφορά. Διάφορες έρευνες παρουσιάζουν έναν μέτριο βαθμό κληρονομικότητας αναφορικά με την αντικοινωνική συμπεριφορά, την ιδιοσυγκρασία, την παρορμητικότητα, την επιθετικότητα και ευαισθησία στην τιμωρία. (Mohan & Yilani, 2020) Είναι αποδεδειγμένο πως η Διαταραχή της Διαγωγής αλληλεξαρτάται με την κληρονομικότητα καθώς έχουν γίνει σχετικές μελέτες πάνω σε γονίδια, τα οποία αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση της διαταραχής. (Gelhorn L. et al., 2005) Οι φλοιώδεις ανωμαλίες είναι περισσότερο εμφανείς στα πιο σοβαρά διαταραγμένα άτομα, δηλαδή τα άτομα που παρουσιάζουν περισσότερα και συχνότερα συμπτώματα. (Smaragdi et al., 2017) Η γενετική υπόσταση σε συνδυασμό με διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες δρα μαζί για την εκδήλωση συμπεριφορικών συμπτωμάτων της διαταραχής. (Sagar et al., 2019)

1.5. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Η Διαταραχή της Διαγωγής είναι μια ψυχιατρική ασθένεια που προσβάλλει παιδιά και εφήβους και έχει αντίκτυπο στον κοινωνικό τους περίγυρο, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομήλικους. Είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, όπου επηρεάζονται οι περιοχές του εγκεφάλου που συσχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά, την επεξεργασία συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, τη λήψη αποφάσεων και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον το άτομο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευαισθησίας πάνω σε διάφορους τομείς. Παρόλο που οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διαταραχή αποτελεί συχνότερο φαινόμενο στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια, ωστόσο μία από τις πιο συχνές διαταραχές που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια είναι η διαταραχή της διαγωγής. (Smaragdi et al., 2017) Όσον αφορά την αντικοινωνική ψυχοπαθολογία η επιστήμη έχει στραφεί κατά βάση στα αγόρια ενώ τα κορίτσια φαίνεται πως έχουν λάβει ελάχιστη προσοχή. (Cote et al., 2002)

Έχει αποδειχθεί πως τα αγόρια έχουν υψηλότερα ποσοστά Διαταραχής Διαγωγής από τα κορίτσια σε όλες τις ηλικίες, ενώ η διαφορά στα δύο φύλα δείχνει να μειώνεται στην εφηβεία λόγω της αύξησης περιπτώσεων στα κορίτσια. Όσον αφορά τα κορίτσια έχει πραγματοποιηθεί μία συζήτηση για το αν θα πρέπει αν συμπεριληφθούν

συμπτώματα Διαταραχή Διαγωγής αναφορικά με τις σχεσιακές μορφές επιθετικότητας, δηλαδή πιο έμμεσες μορφές, όπως είναι αποκλεισμός κάποιων ατόμων από κοινωνικές ομάδες και διάδοση φημών.

Σε επόμενη συζήτηση αναλύεται αν θα πρέπει να προστεθούν περιστατικά όπως η αναισθησία και η έλλειψη συναισθημάτων και για τα δύο φύλα, αλλά ίσως ιδιαίτερα στα κορίτσια. Ο Frick και οι συνεργάτες του (2000) ανέφεραν ότι το 60% των παιδιών που είχαν ναρκισσιστικές τάσεις και προβλήματα προσωπικότητας ήταν κορίτσια και το 25% αυτής της ομάδας πληρούσε τα κριτήρια Διαταραχής Διαγωγής. Συνεπώς οι διαστάσεις της προσωπικότητας συνδέονται με αντικοινωνική συμπεριφορά και μπορεί να είναι χρήσιμες για τον ορισμό ενός είδους ΔΔ στα κορίτσια. (Keenan et al., 2010)

Στα δύο φύλα φαίνεται πως διαφοροποιούνται τα συμπτώματα. Τα αγόρια εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και χαμηλά επίπεδα συνοσηρότητας, με άλλες ασθένειες. Επιπλέον έχουν περισσότερες πιθανότητες για αντικοινωνική διαταραχή στην ενήλικη ζωή σε σχέση με τα κορίτσια. Ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρούνται ποσοτικές διαφορές ως προς την ευπάθεια παραγόντων κινδύνου. Μια πρόγνωση είναι ότι τα κορίτσια που έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχή της Διαγωγής κατά πάσα πιθανότητα θα εμφανίσουν πιο έντονες εγκεφαλικές ανωμαλίες σε σχέση με τα αγόρια. Παρόλα αυτά, η αιτιολογία και η παθοφυσιολογία της διαταραχής είναι παρόμοια και στα δύο φύλα, ωστόσο τα κορίτσια μπορεί να απαιτούν παραπάνω ποσοστό ρίσκου για να ξεπεράσουν το όριο που απαιτείται για εμφανίσουν τη διαταραχή. (Smaragdi et al., 2017)

1.6. ΠΙΘΑΝΑ ΑΙΤΙΑ

Για να διευκρινιστούν τα αίτια Διαταραχών Διαγωγής ενδείκνυται να πραγματοποιηθεί μια έρευνα εις βάθος, καθώς φαίνεται πως πρόκειται για μια σειρά παραγόντων που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους ενώ φαίνεται πως ενισχύονται όταν υπάρχουν περισσότεροι παράγοντες κινδύνου. Οι συντελεστές που επιδρούν στην εκδήλωση και εξέλιξη της διαταραχής φαίνεται πως είναι βιολογικοί, κοινωνικοί και οικογενειακοί.

A) Βιολογικοί παράγοντες

Έρευνες έχουν εντοπίσει ότι παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τις αρνητικές από τις θετικές συμπεριφορές και κατ' επέκταση τις συνέπειες αυτών. Δε φαίνεται να έχουν την αίσθηση της τιμωρίας και της ανταμοιβής, συνεπώς υπάρχει περιορισμένη προσπάθεια επίλυσης προβληματικών συμπεριφορών λόγω της έλλειψης αναστολών. (Κοτσάρη, 2013) Σύμφωνα με μελέτες αυτό προκαλείται λόγω νευροψυχολογικών προσβολών του εγκεφάλου κατά την πρώιμη ηλικία, που μπορούν να προκαλέσουν ελλείμματα στη γλώσσα, τη μνήμη και την εκτελεστική λειτουργία. Κατά συνέπεια οδηγούν στην κακή κρίση και αδυναμία χειρισμού διαφόρων καταστάσεων. (Mohan & Yilani, 2020)

B) Κοινωνικοί παράγοντες

Οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις έχουν ως επακόλουθο τις κακές κοινωνικές δεξιότητες, τα μαθησιακά προβλήματα και την πνευματική ανικανότητα, συνεπώς υπάρχουν ακαδημαϊκές δυσκολίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία εναρμόνισης των κοινωνικών σχέσεων. (Mohan & Yilani, 2020) Σύμφωνα με τη μελέτη των Gilmour, Hill, Place & Skuse (2004) τα άτομα με Διαταραχές Διαγωγής αντιμετωπίζουν προβλήματα χρήσης της γλώσσας καθώς και άλλες μορφές επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο φαίνεται πως ταιριάζει με συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό, ανεξαρτήτως IQ. (Κοτσάρη, 2013)

Γ) Οικογενειακοί παράγοντες

Τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν με τους βιολογικούς γονείς τους, πέρα από τη γενετική κληρονομιά συγχρόνως παίρνουν ερεθίσματα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων τους καθώς και τις στρατηγικές γονικής μέριμνας και επίβλεψης που χρησιμοποιούν. (Pisano et al., 2017) Οι οικογενειακοί παράγοντες αποτελούν βαρυσήμαντη αιτία για την παρουσίαση της Διαταραχής Διαγωγής, καθώς η ανεπαρκής γονική επίβλεψη αναγνωρίζεται ως παράγοντας αυξημένου κινδύνου. (Κοτσάρη, 2013) Ένα οικιακό περιβάλλον όπου κυριαρχούν συζυγικές συγκρούσεις μεταξύ γονέων και ενδοοικογενειακή βία που προβλέπει σκληρή γονική μέριμνα με λεκτική και σωματική βία απέναντι στα παιδιά μπορεί να αποτελέσει βασικούς παράγοντες που θα προξενήσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμα το οικογενειακό ιστορικό αναφορικά με την εγκληματικότητα, την κατάχρηση ουσιών από τους γονείς και η ζωή σε χαμηλές κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες με

υπερπληθυσμό και ανεργία ενισχύουν τις πιθανότητες εμφάνισης της διαταραχής . (Mohan & Yilani, 2020) Μελέτες έχουν δείξει ότι η διαταραχή της συμπεριφοράς είναι πιο διαδεδομένη σε παιδιά που ζουν σε κοινωνικά κατώτερες περιοχές. Επίσης συχνότητα παρατηρείται σε παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών ή οικογένειες με συχνές αλλαγές. (Bywater et al., 2018)

1.7. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Πρώτος απ' όλους ο Freud επισήμανε πως οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, είναι αυτές που οικοδομούν την παθολογική συμπεριφορά ενός ενήλικα. Η οικογένεια αποτελεί το πιο οικείο περιβάλλον στη ζωή και την ανάπτυξη ενός παιδιού. Η επίδραση της είναι καθοριστική καθώς διαμορφώνει την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του, έχοντας είτε αρνητικά, είτε θετικά αποτελέσματα. (Νέστορος Ν.Ι., 1997) Οι πρώτες επιδράσεις που δέχεται το παιδί από την οικογένεια του και κυρίως από τους γονείς του, που αποτελούν πρότυπο για το ίδιο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον ψυχισμό του και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή πορεία του αναφορικά με τις κοινωνικές του σχέσεις, καθώς επίσης και την μετέπειτα ζωή του, ως ενήλικας. (Καλτσούνη, 2001)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το πρότυπο του γονέα για το παιδί είναι υψίστης σημασίας. Σύμφωνα με μελέτες οι γονείς παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής χρησιμοποιούν συχνότερα την τιμωρία για την επίλυση διαφόρων καταστάσεων σε σχέση με τους γονείς παιδιών με φυσιολογική συμπεριφορά. (Παπαϊωάννου, 2000)

Οι γονείς που οι ίδιοι διακατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους έχουν την τάση να είναι περισσότερο αποκρουστικοί και αρνητικοί απέναντι στα παιδιά τους. Λόγω έλλειψης ψυχικής ισορροπίας που τους χαρακτηρίζει, επιλέγουν να μην εμπλέκονται ιδιαίτερα στην ανατροφή των παιδιών και γι' αυτό κρίνονται ασυνεπείς στις γονικές τους υποχρεώσεις. (Wilson & Durbin, 2010)

Συχνό φαινόμενο αποτελεί το γεγονός ότι ορισμένοι γονείς δε μαθαίνουν στα παιδιά βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, όπως επίσης και να σέβονται τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Συνεπώς τα παιδιά μαθαίνουν να ζουν χωρίς καμία οριοθέτηση. Σε κάποιες περιπτώσεις κάποιοι γονείς, όχι μόνο δείχνουν αδιαφορία για τη διαγωγή του παιδιού τους αλλά υποβαθμίζουν και το παιδαγωγικό έργο του σχολείου, μεταφέροντας αυτή τη στάση και στα παιδιά τους. (Moore D. & Hansen, 2012)

Σύμφωνα με μελέτες, πολλά παιδιά που πάσχουν από Διαταραχή Διαγωγής προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, μονογονεϊκές και πολύτεκνες. Οι γονείς των παιδιών αυτών συχνά μπορεί να έχουν παρουσιάσει αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας, να κάνουν χρήση ουσιών, η απουσία από το σπίτι να γίνεται κατ' εξακολούθηση, να παρουσιάζουν κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές. (Plomin, 1994)

Η επιθετική συμπεριφορά πολλές φορές προωθείται από την ίδια την οικογένεια του παιδιού, δίνοντας λανθασμένα πρότυπα. Συνεπώς δίνεται η εντύπωση στο παιδί πως με το να χτυπάει ή να καταστρέφει πράγματα επικρατεί σε μια κοινωνική ομάδα. Έτσι δημιουργείται η πεποίθηση ότι με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να διεκδικεί τα δικαιώματά του από τους άλλους. Λαμβάνοντας το παιδί τέτοιου είδους οδηγίες μεταφέρει αυτή τη συμπεριφορά στο σχολικό χώρο. (Κακαβούλης, 1997)

Οι γονείς που είναι επιθετικοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν αυστηρές τιμωρίες για την επίλυση προβλημάτων με αποτέλεσμα να δημιουργούν οι ίδιοι επιθετικά παιδιά. Επιπλέον γονείς που έχουν την τάση να απορρίπτουν και να ασκούν κριτική στα παιδιά τους ή να είναι υπερβολικά αυστηροί απέναντι τους, τους δημιουργούν ανασφάλειες και προκαλούν το θυμό τους. (Κοσμόπουλος, 2002) Σύμφωνα με έρευνες έχει αποφανθεί ότι παιδιά που διέπρατταν παραβατικές πράξεις μισούσαν το σχολείο και είχαν ελλιπή καθοδήγηση από τους γονείς τους. (Παρούση et al., 2017)

1.8. ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς συχνά συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής ενός παιδιού είναι συχνό φαινόμενο τα προβλήματα διαγωγής να προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και η Διαταραχή Διαγωγής είναι δύο διαταραχές που πολλές φορές συνυπάρχουν σε ένα παιδί. Σε παιδιά ανάμεσα 7-10 ετών υπάρχουν πολλές πιθανότητες ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να παρουσιάσει διαταραχές στη συμπεριφορά του. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016) Είναι μια διαταραχή που παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό συννοσηρότητας και η συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο διαταραχών είναι 8.6%. Πολλές φορές προκαλείται σύγχυση μεταξύ την ακριβή οριοθέτηση των δύο διαταραχών καθώς παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, μάλιστα σε παλαιότερες μελέτες κάποιοι

μελετητές υποστήριζαν πως πρόκειται για την ίδια διαταραχή. Πάντως οι πιο πολλοί ερευνητές θεωρούν πως στην περίπτωση που συνυπάρχουν αυτές οι δύο διαταραχές η κατάσταση μπορεί να είναι πολύ σοβαρή σε σχέση με την ύπαρξη μιας από τις δύο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

Η συνύπαρξη του άγχους και η Διαταραχή Διαγωγής είναι μια συχνή κατάσταση. Με την εκδήλωση διαταραχών άγχους πολλαπλασιάζονται οι πιθανότητες να εκδηλωθούν διαταραχές συμπεριφοράς και το αντίστροφο. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά που έχουν επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά με τους γύρω τους, ταυτόχρονα διακατέχοντα από υψηλά επίπεδα άγχους. Σημαντική παράμετρος αποτελεί πως τα παιδιά που έχουν υψηλά επίπεδα άγχους στην ηλικία των 6 ετών, έχουν πολλές πιθανότητες να εμφανίσουν Διαταραχή Διαγωγής σε μεταγενέστερο χρόνο. Επιπλέον, παρατηρείται μία κοινή συμπτωματολογία αναφορικά με τις δύο διαταραχές, όπως είναι η εναντίωση και τα αρνητικά συναισθήματα. (Bubier & Drabick, 2009) Τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής είναι ευάλωτα στο άγχος και δεν αντιδρούν φυσιολογικά σε διάφορες καταστάσεις. Σύμφωνα με μελέτες έχουν παρατηρηθεί διαφορές αναφορικά με την κορτιζόλη, η οποία συνδέεται με την έλλειψη της ρύθμισης του συναισθήματος και την ανυπαρξία του φόβου, ανάμεσα σε ομάδα αγοριών που είχαν διπλή διάγνωση, δηλαδή αγχώδους διαταραχής και Διαταραχή Διαγωγής και σε αγόρια που έπασχαν μόνο από Διαταραχή Διαγωγής. Η πρώτη ομάδα είχε αυξημένα επίπεδα κορτιζόλης σε σχέση με τη δεύτερη. (Schoorl et al., 2016)

Η Διαταραχή Διαγωγής μπορεί να εμφανίσει ταυτόχρονα μελαγχολία και κατάθλιψη σε ένα παιδί ή έναν έφηβο. Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, έχουν ανασφάλειες, αισθάνονται ανεπαρκείς και απομονωμένοι και έτσι καταφεύγουν να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές. (Shannon et al., 2007)

1.9. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σύμφωνα με έρευνα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα της Διαταραχής Διαγωγής, προέρχονται από οικογένειες που έχουν χαμηλό μορφωτικό. (Παρούση et al., 2017) Λαμβάνοντας υπόψιν έρευνα του (Παπαλάνη, 2011), οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στο σχολείο, είναι συχνά εχθρικοί και αντικοινωνικοί σε σχέση με μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. (Πουρσανίδου, 2016) Τα παιδιά με

Διαταραχή της Διαγωγής, παρόλο που έχουν ως συνήθως φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται περίπου στις 8 μονάδες χαμηλότερος σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους, δείχνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως κατά τον προφορικό λόγο. Επιπλέον φαίνεται πως εμφανίζουν γλωσσικά και γνωστικά ελλείμματα. Συνεπώς η επικοινωνία τους φαίνεται να είναι προβληματική και να οδηγείται συχνά σε συγκρούσεις με λιγότερο θετικές αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του. Κατ' ακολουθίαν, αδυνατούν να λάβουν μέρος σε ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες και συχνά διαταράσσουν την ομαλότητα του συνόλου. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

Στις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής, προθέτονται μαθησιακές δυσκολίες, ακόμα και γλωσσική καθυστέρηση και με αυτόν τον τρόπο η κατάσταση δυσκολεύει ακόμα περισσότερο για παιδιά και εκπαιδευτικούς. Συχνό φαινόμενο αποτελεί, οι μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής να μην έχουν καλή ακαδημαϊκή επίδοση στο σχολείο και αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα. Αυτό έρχεται ως αποτέλεσμα, από την προκλητική συμπεριφορά που έχουν μέσα στην τάξη και δημιουργούν εντάσεις σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, διαταράσσοντας το υγιές κλίμα που θα έπρεπε να υπάρχει. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συμμαθητές συνήθως αντιδρούν απέναντι τους και εκείνοι με τη σειρά τους βιώνουν τη ματαίωση και προτιμούν να αποσυρθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, καταλήγουν να βλέπουν το σχολείο με αρνητικό τρόπο που το μόνο που τους προκαλεί είναι αρνητικά συναισθήματα και βίωση επώδυνων καταστάσεων. (Heward, 2011)

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, μαθητές με προβλήματα διαγωγής συχνά απορρίπτονται από τον περίγυρο τους, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Κατ' ακολουθίαν οι ίδιοι αναζητούν συντροφικότητα σε παιδιά με αντίστοιχα συμπεριφορά γνωρίσματα με σκοπό να δημιουργήσουν έναν κύκλο συναναστροφής. (Kauffman & Landrum, 2013)

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, φαίνεται πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη δημιουργία σταθερών σχέσεων. Παρόλο που έχουν ανάγκη από συναναστροφή με συνομηλίκους και διάθεση για παιγνιώδεις δραστηριότητες δεν καταφέρνουν να κοινωνικοποιηθούν επαρκώς. Αυτό συμβαίνει, καθώς δεν έχουν καλλιεργήσει ικανοποιητικά δεξιότητες αυτορρύθμισης συναισθημάτων, υπομονής,

αυτοσυγκράτησης, και ενσυναίσθησης σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016)

1.10. Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΖΩΗ ΤΟΥΣ

Κατά την εφηβεία, παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής φαίνεται πως αρχίζουν πολύ νωρίς να έχουν σεξουαλικές σχέσεις, δεν έχουν σταθερούς συντρόφους και συνήθως η συμπεριφορά τους είναι επιθετική και βίαιη απέναντι σε αυτούς. Σε αυτή την ηλικία συχνό φαινόμενο αποτελεί η κατάχρηση ουσιών, αλκοόλ, και η εμπλοκή τους σε καταστάσεις που μπορεί να τους φέρει αντιμέτωπους με το νόμο. (Νικός, 1997)

Τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής και κατ' επέκταση οι έφηβοι έχουν αρκετά μεγάλη επικινδυνότητα να εμφανίσουν σε ύστερο χρόνο αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας, ενώ περίπου οι μισοί από αυτούς εγκληματούν στη νεαρή ενήλικη ζωή. (Copeland E. et al., 2009)

Είναι λανθασμένη η πεποίθηση ότι παιδιά με προβλήματα διαγωγής κατά την παιδική ηλικία, θα μπορέσουν να είναι ενήλικες με φυσιολογική συμπεριφορά, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται με ευκολία στις καθημερινές απαιτήσεις. Έρευνες έχουν εντοπίσει πως παιδιά με προβλήματα διαγωγής που δεν έχουν λάβει έγκαιρα την κατάλληλη βοήθεια έχουν πολλές πιθανότητες να εμφανίσουν ψυχικές διαταραχές, να μην επιτύχουν επαγγελματικά και να μην μπορούν να διαχειριστούν καθημερινές οικογενειακές περιστάσεις, δηλαδή όσον αφορά τον ρόλο τους σε γονείς και σε σύζυγοι. (Heward, 2011)

1.11. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥΣ

Τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά δυσκολεύονται να ελέγξουν τα συναισθήματα τους και αισθάνονται εγκλωβισμένα καθώς αποσύρονται από την εκπαιδευτική διαδικασία και αποκλείονται ή απορρίπτονται από τις κοινωνικές ομάδες που περιβάλλονται. Επί της ουσίας, η απόρριψη που μπορεί να δεχθούν από τους δασκάλους και τους συνομηλικούς λειτουργεί ως τροχοπέδη για την εξέλιξη τους αλλά και για την εικόνα που δημιουργούν για τον εαυτό τους. Συνεπώς ενισχύονται οι αποκλίνουσες και αντιδραστικές συμπεριφορές καθώς τα παιδιά αυτά βιώνουν τη ματαίωση, καθώς απορρίπτονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Με μια πιο μεταφορική προσέγγιση του θέματος, τα παιδιά αισθάνονται πως έχουν χάσει ένα σημαντικό κομμάτι της παιδικότητάς τους, καθώς δε μπορούν να απολαύσουν την ξεγνοιασιά, την ηρεμία και την χαλαρότητα που τους προσφέρεται. Ταυτόχρονα

αισθάνονται πως χάνουν την δέουσα σχέση με την οικογένεια τους, κάτι που τους δημιουργεί αισθήματα του φόβου και της ανασφάλειας. Ως συνήθως οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται αυτό το άγχος και την αβεβαιότητα του παιδιού τους και πολύ συχνά χρησιμοποιούν λανθασμένες τεχνικές προσέγγισης. (Η. Ε. Κουρκούτας, 2017)

1.12. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Η θεραπεία της διαταραχής της συμπεριφοράς μοιάζει περίπλοκη και δύσκολη κατά την πραγμάτωση της. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας ο ψυχίατρος που αναλαμβάνει το παιδί έχει τη δυνατότητα να ερευνήσει την οικογένεια, το σχολείο που φοιτά, τους δασκάλους και την κοινότητα που αλληλοεπιδρά. Βασικός σκοπός αυτής της έρευνας αποτελεί η εξέταση των αιτιών. Σε κάποιες περιπτώσεις το παιδί μπορεί να χρήζει φαρμακευτικής αγωγής καθώς μπορεί να προκύπτουν δυσκολίες στην προσοχή, προβλήματα παρορμήσεων και κατάθλιψη. Μέσω της θεραπείας και της ψυχοθεραπείας προβλέπεται να μπορέσει το παιδί να εκφραστεί κατάλληλα και να διοχετεύσει το θυμό του. Υπάρχουν προγράμματα θεραπείας Multisystemic Therapy (MST), τα οποία μπορούν να ενισχύσουν το μαθητή και την οικογένεια κατ' οίκον. Αν και υπάρχει ποικιλία ως προς αυτό το σημείο παρόλα αυτά φαίνεται πως η θεραπεία δεν έχει την κατάλληλη αποδοχή. Οι περισσότεροι δείχνουν δυσπιστία ως προς τη Διαταραχή της Διαγωγής, συνήθως δε συνεργάζονται τα παιδιά, και οι ενήλικες αντιμετωπίζουν την κατάσταση με φόβο και καχυποψία. Αν και η θεραπεία δεν έχει βραχυπρόθεσμη μορφή, καθώς απαιτείται οικοδόμηση νέων στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, εάν το παιδί ξεκινήσει έγκαιρα του προσφέρεται η ευκαιρία για σημαντική βελτίωση. (APA, 2018)

Η Διαταραχή Διαγωγής συνθέτει ένα είδος ψυχοπαθολογίας πραγματεύεται ένα μοτίβο συμπεριφοράς που έχει μια συνεχή ακολουθία. Πρόκειται για παραβίαση βασικών δικαιωμάτων των άλλων και κοινωνικών κανόνων. Προϋπόθεση της διάγνωσης αποτελούν τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά για ένα εύλογο χρονικό διάστημα. (Kellam et al., 1994)

Υπάρχουν πολυτροπικές θεραπείες που έχουν ως στόχο να διευθετήσουν τους πόρους της οικογένειας και της κοινότητας που μεγαλώνει ένα παιδί με Διαταραχή Διαγωγής. Οι ψυχοκοινωνικές αυτές θεραπείες συναρτώνται με δεδομένα που εμπεριέχουν:

- Η εκπαίδευση όσον αφορά τη διαχείριση των γονέων, έχοντας ως βασικό στόχο να καταπολεμηθεί η ρίζα του προβλήματος και να εκπαιδευτούν πρώτα

οι γονείς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν οι ίδιοι τα παιδιά τους και να τα θέσουν συνεπή πειθαρχία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές, όπως είναι η ανταμοιβή των θετικών συμπεριφορών και η προώθηση των αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών.

- Η πολυσυστηματική θεραπεία που στοχεύει το άτομο, την οικογένεια, το σχολείο, και εστιάζει στη αναβάθμιση της οικογενειακής δυναμικής, στην ακαδημαϊκή ενίσχυση και σε ένα γενικότερο πλαίσιο στη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού.
- Η εκπαίδευση διαχείρισης θυμού που αφορά την ατομική ψυχοθεραπεία του παιδιού και στοχεύει να εξελίξει δεξιότητες επίλυσης καταστάσεων. Ταυτόχρονα ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις και προσανατολίζει το παιδί έτσι ώστε να αποκτήσει κατηγορηματικές δεξιότητες και να είναι σε θέση να μειώσει τις αρνητικές αντιδράσεις.
- Η θεραπεία που προσανατολίζεται στην κοινότητα, η οποία έχει ως στόχο να αναπτυχθούν κέντρα θεραπείας και θεραπευτικά σχολεία που θα μπορούν να παρέχουν ένα εξειδικευμένο δομημένο πρόγραμμα που θα στοχεύει στη μείωση τέτοιου είδους διαταραχών.

Όσον αφορά τη φαρμακοθεραπεία η οποία αποβλέπει στην ψυχιατρική θεραπεία στοχεύει στην ελάττωση της συννοσηρότητας. Συνεπώς χρησιμοποιούνται τα αρμόζοντα φάρμακα τα οποία ενισχύουν συγκεκριμένους τομείς που βάλονται. Τέτοιου τύπου είναι διεγερτικά και μη διεγερτικά για τη θεραπεία της παρορμητικότητας, αντικαταθλιπτικά για τη θεραπεία καταθλιπτικών συμπεριφορών, σταθεροποιητές της διάθεσης προκειμένου να ενισχυθεί η θεραπεία της επιθετικότητας και της διπολικής διαταραχής. Οι σταθεροποιητές διάθεσης εμπεριέχουν συμβατικούς σταθεροποιητές και αντιψυχωτικά δεύτερης γενιάς. (Mohan & Yilani, 2020)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο λέγοντας διαχείριση της σχολικής τάξης, γίνεται λόγος για τους τρόπους, τις τεχνικές και τις μεθόδους κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει και οργανώνει τη στρατηγική αντιμετώπισης σχετικά με μαθησιακό κομμάτι αλλά και το αντικείμενο της διεύθυνσης της ομάδας, με σκοπό να μη παρεκκλίνει από την ιδανική συμπεριφορά. (Σκαλούμπακας, 2015) Σύμφωνα με μελέτες φαίνεται πως η εξέλιξη της συμπεριφοράς των παιδιών βασίζεται στη διαχείριση γονέων, σχολείου, συμμαθητών και διεύθυνσης. Ακόμα εξαρτάται από την παροχή εξειδικευμένης και εξατομικευμένης βοήθειας, συμβουλευτική, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, εκπαιδευτική καθοδήγηση και θεραπεία. (Η. Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011) Η επιρροή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που φοιτά ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής είναι πολύ σημαντική όσον αφορά την εξέλιξη του. Με το δάσκαλο της τάξης δημιουργείται αυτή η σχέση εμπιστοσύνης που κρίνεται απαραίτητη και είναι αυτός υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, βασιζόμενος στο σεβασμό και στη συμμετοχή του σε δημιουργικές δραστηριότητες. (Παρούση et al., 2017) Η διαχείριση αποκλινουσών συμπεριφορών εντός της σχολικής τάξης δομείται σε τρεις διαστάσεις, τον τρόπο δόμησης του παιδαγωγικού έργου, την υγιή αλληλεπίδραση με του συμμαθητές και την σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό της τάξης. (Πουρσανίδου, 2016)

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αναλαμβάνει έναν πολύπλοκο και πολυποίκιλο ρόλο. Οφείλει να δημιουργήσει μία γνήσια και υγιή σχέση με τους μαθητές του και να προετοιμάσει ένα οργανωμένο περιβάλλον με κανόνες και όρια. Παράλληλα έχει την ευθύνη να διαμορφώσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αναφορικά με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών που απαρτίζουν την τάξη του. Οι αρμοδιότητες του μπορεί να διαχωρίζονται ως προς τις γνωστικές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες που πολύ πιθανόν να αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές του. Με την κατάλληλη μέριμνα της σχολικής μονάδας ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ευελιξία να αναπτύξει τις κατάλληλες δομές, να επικοινωνήσει με γονείς, φορείς και εξειδικευμένους επαγγελματίες οι οποίοι θα είναι σε θέση να τον καθοδηγήσουν ως προς τα προβλήματα διαγωγής που μπορεί να συναντήσει.

Όπως παρουσιάζεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί της τάξης αναφέρουν πως όταν υπάρχει μέσα στην τάξη παιδί με προβληματική συμπεριφορά, αυτό έχει σοβαρό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα της εκπαιδευτικής πράξης καθώς χρησιμοποιείται σημαντικό μέρος του χρόνου και αναλώνεται ενέργεια με σκοπό να διαχειριστεί την ιδιάζουσα συμπεριφορά. (Drugli et al., 2008)

Σύμφωνα με μελέτες της διεθνής βιβλιογραφίας, ένα παιδί με Διαταραχή Διαγωγής διατρέχει μεγάλο κίνδυνο απομόνωσης και αποκλεισμού από το σχολείο λόγω των λανθασμένων στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, συστηματική επίπληξη, τιμωρία και απόρριψη. Συνεπώς πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι τρόποι διαχείρισης των εκπαιδευτικών είναι εσφαλμένοι και είναι συχνά ο λόγος που οδηγούν το μαθητή στη ματαίωση και κατ' επέκταση την απομάκρυνση του από την εκπαιδευτική διαδικασία. (Η. Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011)

2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ

Απαραίτητη προϋπόθεση για την οριοθέτηση και την οργάνωση κοινωνικών συστημάτων είναι η υιοθέτηση κάποιων συγκεκριμένων στρατηγικών έτσι ώστε να ενισχύουν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς που θα είναι αποδεκτά στο κοινωνικό σύνολο. Η εκπαιδευτική κοινότητα ενστερνίζεται τέτοιου είδους στρατηγικές προκειμένου να είναι σε θέση να διαμορφώσει υγιείς σχέσεις μεταξύ των παιδιών, κάτι τέτοιο μπορεί να καρποφορήσει διατηρώντας την έννοια της πειθαρχίας και της οριοθέτησης των μαθητών, οι οποίοι οφείλουν να ελίσσονται μέσα στο σχολικό χώρο λαμβάνοντας υπόψιν συγκεκριμένους κανόνες. (Αρβανής, 1998)

Για να μπορεί να πραγματοποιηθεί σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα και παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές χωρίς αυτή η παράμετρος να λειτουργεί ως εμπόδιο στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οφείλει ο εκπαιδευτικός να διατελέσει τους κατάλληλους χειρισμούς. Η διαχείριση της τάξης, και του υγιούς σχολικού κλίματος ταυτίζεται με τεχνικές που τον εφοδιάζουν να ανταπεξέλθει κατάλληλα στις επικείμενες δυσκολίες.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να διαχειριστεί διάφορες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, ένας μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής μπορεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος να ενοχλεί, να μη

συνεργάζεται, να χρησιμοποιεί αγενές λεξιλόγιο κ.λ.π, Ταυτόχρονα, αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τους συνομηλίκους, συχνά μπορεί να εμπλακεί σε καβγάδες, σε βία, σε κλοπή αντικειμένων και να πει ψέματα. Επιπλέον μπορεί να αρνείται οποιαδήποτε συμμετοχή σε συλλογική εργασία. (Η. Κουρκούτας, 2007)

Σύμφωνα με το Σύστημα Βαθμολογίας Αξιολόγησης (CLASS) του Piana, La Paro, Harne (2014), ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα παρατήρησης της μεταξύ τους σχέσης, σχετικά με τη συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη καθώς και την οργάνωση της τάξης. Ωστόσο το CLASS είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και χρειάζεται ειδικό προσωπικό, όπως σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους οι οποίοι πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. (Trach & Lee, 2017)

2.2. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Κεντρική θέση κατά την ενσωμάτωση παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής στο χώρο του σχολείου διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο τρόπος που θα διαχειριστεί και θα αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. (Κατσένου, 2007) Δυστυχώς, είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν επιθετικά, ένα επιθετικό παιδί, μη δίνοντας βαρύτητα στην ήδη επιβαρυνόμενη κατάσταση αυτού. Η χρήση κακών στρατηγικών, όπως η επίπληξη και η τιμωρία έχουν σαν αποτέλεσμα την επίτευξη των ακριβώς αντίθετων αποτελεσμάτων. (Πουρσανίδου, 2016) Υπάρχει συχνά η πεποίθηση από εκπαιδευτικούς ότι θεωρούν ότι η διδακτική ώρα πρέπει απαραίτητα να στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, υποβιβάζοντας την ενασχόληση με τα προβλήματα διαχείρισης συμπεριφορών που δημιουργούνται. (George & George, 1995)

Οι μαθητές με Διαταραχή Διαγωγής βιώνουν τη σχολική διαδικασία ως μια αρνητική εμπειρία καθώς δεν αισθάνονται κομμάτι ενός συνόλου αντιθέτως νιώθουν περιθωριοποιημένοι και πως δεν είναι αποδεκτοί από τους γύρω τους. Σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, εκείνοι που είναι περισσότερο αρνητικά προκατειλημμένοι απέναντι στα παιδιά αυτά είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και λιγότερο οι συμμαθητές τους. (Η. Ε. Κουρκούτας, 2017) Οι εκπαιδευτικοί επιζητώντας την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος συχνά καταφεύγουν σε αρνητικές στρατηγικές διαχείρισης των αποκλινοσών συμπεριφορών. Τέτοιου είδους στρατηγικές είναι οι τιμωρίες, αρνητικά σχόλια, επίπληξη του μαθητή ενώπιον του

συνόλου της τάξης, απομάκρυνση από τη διδασκαλία κ.λ.π. Έχει αποδειχθεί πως τέτοιοι χειρισμοί όχι μόνο δεν ευδοκιμούν αλλά φέρνουν τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά γίνονται ακόμα πιο επιθετικά και η συμπεριφορά τους επιδεινώνεται, συνεπώς δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος χωρίς κανένα αποτέλεσμα. (Kauffman & Landrum, 2013)

Η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού, από αρνητική σε θετική, απέναντι σε παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής θα αποτελούσε μια καινοτομία στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η θετική ενίσχυση, η αποδοχή και η ανατροφοδότηση είναι αυτό που αποζητά έτσι ώστε να καταφέρει να ενσωματωθεί στη σχολική τάξη. (Malmqvist, 2016)

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άνδρες είναι σε θέση να προσδιορίσουν ευκολότερα τις προβληματικές συμπεριφορές ενός μαθητή. (Ε. Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001)

Σε καμία περίπτωση δε μπορεί να αμφισβητηθεί πως η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη θα μπορέσει να επιδράσει θετικά στην ψυχοσύνθεση του μαθητή. Παράλληλα η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να αποδειχτεί καθοριστική για εκείνον, καθώς η ομαλή προσαρμογή του θα επιδράσει θεραπευτικά ως προς τον συμπεριφοριστικό και γνωστικό τομέα.

2.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στη σημερινή εποχή, σε ένα σύγχρονο, ποικιλόμορφο σχολείο, το οποίο συνεχώς μεταβάλλεται και εμπεριέχει χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν θεμελιώδη παράγοντα ανάπτυξης σε πολλούς τομείς. Βαρυσήμαντης σημασίας είναι τα εκπαιδευτικά οικοδομήματα να είναι δραστήρια και ισχυρά και έχουν τη δυναμική να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τους κυρίαρχους υποκινητές της εκπαίδευσης που κλίνονται να εμπλουτίζουν και να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους και να προσδιορίζουν εκ νέου τους στόχους τους, τις απόψεις και τις στάσεις τους πάνω σε διάφορα ζητήματα με στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Οι εκπαιδευτικοί, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τη διαχείριση συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής, ασπάζονται αντιλήψεις και ταυτίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών με το οικογενειακό υπόβαθρο που τους περιβάλλει, θεωρώντας πως δεν

τους αναλογεί κάποια ευθύνη όσον αφορά την εξέλιξη της συμπεριφοράς τους. Έχουν την τάση να ανταποκρίνονται με επιθετικό τρόπο στην αποκλίνουσα συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας στρατηγικές οι οποίες αναδεικνύονται μη αποτελεσματικές. Τέτοιου τύπου είναι το έντονο και επικριτικό ύφος, ενώ παράλληλα προσπαθούν να επαναφέρουν το ομαλό κλίμα στην τάξη ή στον προαύλιο χώρο επιβάλλοντας ποινές και τιμωρίες. Αυτές έχουν ως αντίκτυπο να καταστέλλουν βραχυπρόθεσμα κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά αλλά σε ένα γενικότερο πλαίσιο ενδυναμώνουν την επιθετικότητα και προάγουν την περιθωριοποίηση του παιδιού από τους συμμαθητές του. Μπορεί ακόμα να του δημιουργείται αποστροφή από το σχολικό χώρο και κατ' επέκταση να υπάρξει αναστολή της φοίτησής του. (Ρουλου, 2005)

Σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης, κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να αλλάξει οπτική γωνία ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος και να δώσει έμφαση στην προσπάθεια εύρεσης εναλλακτικών τρόπων. Για παράδειγμα όταν ο μαθητής πράξει σωστά πρέπει απευθείας να επιβραβεύεται για την πράξη του με θετική ενίσχυση ενώ η αρνητική ενίσχυση πρέπει να παρέχεται όταν πράξει με ανυπακοή και επιθετικότητα. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δρα με σταθερότητα ως προς τις συνέπειες μιας συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα. (Ζαφειριάδου & Γαλανάκη, 2017)

Ο μαθητής έχει την τάση να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει η τάξη που φοιτά. Έρευνα έχει αποδείξει ότι κατά τη διαχείριση αποκλινουσών συμπεριφορών, παρατηρήθηκε αρνητική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή όσον αφορά το κομμάτι της επικοινωνίας. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός με δυσκολία αναγνώριζε τις ειδικές ανάγκες του μαθητή και του παρείχε κίνητρα για τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Κayıkcı, 2009)

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει έναν ισχυρό δεσμό με ένα παιδί που παρουσιάζει αποκλίνουσα συμπεριφορά εντός της τάξης. Σύμφωνα με έρευνα η καλή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή μειώνουν τις πιθανότητες αντικοινωνικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας. Τα παιδιά που έχουν αρνητική εικόνα για το δάσκαλό τους έχουν πολλές παραπάνω πιθανότητες να προβαίνουν σε παραβατικές πράξεις. Ο εκπαιδευτικός ιδανικά πρέπει να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας απέναντι στο μαθητή. Πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσει την προβληματική συμπεριφορά σε πρώιμο στάδιο όσο ακόμα είναι

διαχειρίσιμη. Είναι αναγκαίο να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με σκοπό να υποσκελίσει απρεπείς συμπεριφορές. (Παρούση et al., 2017) Έρευνες έχουν αποδείξει ότι σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, ένας ισχυρός δεσμός μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού μπορεί ακόμα να αντισταθμίσει μια μη υγιή σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού. (Σκαλούμπακας, 2015)

Όπως αναφέρθηκε, η εφαρμογή της τιμωρίας για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιστατικών, έχει αποδειχθεί πως αποτελεί λανθασμένο τρόπο προσέγγισης, ενισχύοντας την έξαρση της αντιδραστικής συμπεριφοράς. Σε περίπτωση που δεν υπάρξει η προσθήκη ενός συστήματος παρέμβασης μέσα στην τάξη, το οποίο θα ήταν σε θέση να εντοπίσει αυτά τα φαινόμενα και να σχεδιάσει τις αρμόζουσες στρατηγικές, και οι μαθητές της τάξης και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εγκλωβίζονται σε μια επαναλαμβανόμενη κατάσταση, η οποία φαντάζει μη διαχειρίσιμη. Οι αρνητικές αντιδράσεις σε τέτοιου είδους περιπτώσεις εντείνουν και εδραιώνουν τις επανειλημμένες επιθετικές συμπεριφορές και θέτουν σε κίνδυνο την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς αναπτύσσουν συγκρούσεις και δημιουργούν καταστάσεις έντασης μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. (Κοτσάρη, 2013) Έχουν προσδιοριστεί κάποιοι παράγοντες που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους. Αυτοί οι παράγοντες εντοπίζονται στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση γνώσεων και τεχνικών αντιμετώπισης αποκλινοσών συμπεριφορών, το άγχος που τους διακατέχει και την επαγγελματική εξουθένωση που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα διαχείρισης και διδασκαλίας, η ανάγκη που υπάρχει αναφορικά με την αποδοχή των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών αυτών και η ικανότητα επιβολής αλλαγών όταν το αποζητά η εκάστοτε συνθήκη. (Σκαλούμπακας, 2015)

Τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες βρίσκονται σε αρμονία και αισθάνονται απελευθερωμένα χωρίς να αισθάνονται άγχος, φόβο ή ανασφάλεια. Μπορούν να πραγματοποιήσουν κοινωνικές συναλλαγές και να συνεργαστούν με τους γύρω τους. Σε αντίθετη περίπτωση τα παιδιά με προβλήματα στη συμπεριφορά τους δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τίποτα από τα παραπάνω. Κι εδώ επικαλείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να αναλάβει άλλα καθήκοντα και ο ρόλος του να

μετουσιωθεί και να γίνει ο ίδιος καθοδηγητής των παιδιών αυτών προκειμένου να τα εντάξει σε κοινωνικά σύνολα και τα βοηθήσει να αποκτήσουν δεξιότητες και επικοινωνιακές ικανότητες. (Κατσένου, 2007) Είναι σημαντικό για το παιδί, να υπάρχει σε ένα περιβάλλον ελεύθερο όπου δε θα δειλιάζει να εκφραστεί, φοβούμενος ότι θα αποδοκιμαστεί, από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του. Αυτό αποτελεί έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι υπεύθυνος του υγιούς ιδανικού σχολικού κλίματος. (Σκαλούμπακας, 2015) Σαφώς χρειάζεται σαφής και προσδιορισμένη αντιμετώπιση έτσι ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος που ελλοχεύει όσον αφορά το μέλλον του παιδιού με Διαταραχή Διαγωγής, δηλαδή με μετουσιωθεί σε έναν ενήλικα με προβληματική συμπεριφορά. (Βουλγαράκη et al., 2020)

Ο εκπαιδευτικός, όταν έρχεται αντιμέτωπος με παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους, οφείλει να αναλάβει το έργο του λειτουργού και να είναι σε θέση να αναλύει ανθρώπινες στάσεις και συμπεριφορές. (Κατσένου, 2007) Κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού του έργου οφείλει να παρέχει και κοινωνικό έργο και να διαχειρίζεται δυσκολίες που προβληματίζουν τα παιδιά, συνεπώς ασυναίσθητα διεκπεραιώνει το ρόλο του συμβούλου εντός της τάξης. Δυστυχώς σήμερα οι ελλείψεις στα σχολεία είναι μεγάλες αναφορικά με τις υπηρεσίες της ψυχικής ενίσχυσης των παιδιών. Οπότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυποίκιλος, καθώς πέρα από γνώσεις καλύπτει και συναισθηματικές ανάγκες. Μέσω της συμβουλευτικής πολλά ζητήματα που αφορούν προβλήματα πειθαρχίας και διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να επιλυθούν. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) Ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από συμβουλευτικό χαρακτήρα εντός της τάξης υιοθετεί αρχές που ενδυναμώνουν τη μαθητική κοινότητα και επιδιώκει την ολική ανάπτυξη των παιδιών ανεξάρτητα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Σύμφωνα με έρευνα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών αναζητούν λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Οι περισσότεροι είναι της άποψης ότι το κάθε ένα χρήζει διαφορετική προσέγγιση ανάλογα με τη συμπεριφορά που έχει μέσα στο χώρο. Μετά από τις δράσεις οι πιο πολλοί έδειξαν ικανοποιημένοι και θεώρησαν πως κατάφεραν να μειώσουν την προβληματική συμπεριφορά. (Drugli et al., 2008) Συνεπώς η αποτελεσματικότητα παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού, αφορά ένα γενικότερο πλαίσιο, όπου ο ίδιος είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει σωστές στρατηγικές και να αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης για το σύνολο της μαθητικής κοινότητας ενώ

ταυτόχρονα έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται ποικίλες καταστάσεις, τις οποίες μπορεί να προσαρμόσει στις συνθήκες και τη δομή της σχολικής μονάδας. (Πουρσανίδου, 2016)

2.4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η σχολική τάξη αποτελεί έναν πολυχώρο για την κοινωνικοποίηση ενός παιδιού καθώς το ενισχύει αναφορικά με την επικοινωνία καθώς έρχεται σε επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους συνομηλίκους του. Με τη συμμετοχή του σε δράσεις και παίρνοντας το θάρρος να αναλάβει καθήκοντα και να πάρει πρωτοβουλίες, γίνεται ευκολότερα μέλος κάποιας κοινωνικής ομάδας. Όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης και πιο συγκεκριμένα παιδιά που προκαλούν προβλήματα με την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους, ο εκπαιδευτικός κλίνεται να διευθύνει την κατάσταση βασιζόμενος σε κάποια μοντέλα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα μοντέλα μάθησης, τα οποία ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και ταυτόχρονα βοηθούν τον εκπαιδευτικό της τάξης να διαχειριστεί ιδιάζουσες περιπτώσεις. Τα μοντέλα ταξινομούνται ως εξής:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βασικός μέσα στο μαθητικό σύνολο και ο ίδιος χρησιμοποιεί διάφορα μέσα, όπως αμοιβές και τιμωρίες για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά τους.
- Ο ρόλος του μαθητή βρίσκεται στο επίκεντρο και προσπαθεί να αυτορρυθμίσει ο ίδιος τη συμπεριφορά του.
- Οι μαθητές όντας σε ομάδες αποφασίζουν και παίρνουν πρωτοβουλίες, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του καθοδηγητή.

Σύμφωνα με έρευνες, ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη συνεπάγεται με ελάττωση απείθαρχων πράξεων εντός του σχολικού πλαισίου. (Χρηστάκης, 2011) Η ομαδική εργασία της ολομέλειας της τάξης κρίνεται αναγκαία καθώς έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Τέτοιου τύπου μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν στους μαθητές το περιθώριο συζήτησης, αλληλεπίδρασης και προβληματισμού. Συνεπώς όλοι οι μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασης διδάσκονται τη σωστή κοινωνική συμπεριφορά και περιορίζεται η μη αποδεκτή. (Πουρσανίδου, 2016)

2.5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο πλαίσιο της παρέμβασης, είναι αναγκαίο να γίνει εστίαση σε επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μάθει να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα που το διακατέχουν και μάθει να διαχειρίζεται το θυμό. Ακόμα πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και στην κατανόηση κινήτρων. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν κάποιες αρχές οι οποίες πρέπει να διέπονται κατά τη διάρκεια υλοποίησής τους. Συγκεκριμένα πρέπει να αναγνωριστεί το ρόλος του εκπαιδευτικού στην παρέμβαση καθώς και τα αρνητικά συναισθήματα που συνήθως τον διακατέχουν απέναντι στο παιδί με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Επιπλέον πρέπει να παρέχεται βοήθεια στον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μπορέσει να εστιάσει στην ψυχολογία του μαθητή και στη διαισθητική του γνώση αναφορικά με αυτόν. Είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί οποιαδήποτε προκατάληψη και στάση και να λαμβάνουν χώρα υγιείς συνεργασίες με τους γονείς. Η σταθερή και συστημική εποπτεία είναι βαρυσήμαντη προκειμένου να σημειώνονται οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στην ψυχοσύνθεση του παιδιού. Ο χειρισμός των προγραμμάτων πρέπει να έχει σταθερά θεμέλια και να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην πειθαρχία και στη θέσπιση ορίων. Τέλος είναι πολύ σημαντικό κατά τη διάρκεια τους να αναπτυχθούν νέες στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών. (Η. Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011)

Τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής συχνά είναι υπεύθυνα για τη διατάραξη του σχολικού κλίματος μέσα στην τάξη. Οι προκλητικές συμπεριφορές τους εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και αλλοιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων.

Τα προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαγωγής στο σχολικό χώρο μπορούν να παραταθούν ως εξής:

A) Καθολικά προγράμματα : Αφορά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στο σύνολο της τάξης, χωρίς να στοχοποιούνται μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

B) Εξατομικευμένα προγράμματα : Αφορά συγκεκριμένους μαθητές που έχουν επιλεχθεί λόγω των προβλημάτων διαταραχής που παρουσιάζουν,

Γ) Πολυεπίπεδα Προγράμματα (MULTIMODAL PROGRAMMS): Πρόκειται για συνδυασμό των παραπάνω παρεμβάσεων. Σε αυτού του τύπου τις παρεμβάσεις εμπλέκονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου παρέμβασης είναι η ποικιλία θεραπευτικών τεχνικών που χρησιμοποιείται.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής λαμβάνει χώρα στα σχολεία το πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης με σκοπό της αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών. Λαμβάνεται υπόψιν πως ο εκπαιδευτικός του σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίσει τη αρμόζουσα συμπεριφορά και κατ' επέκταση θα μειωθούν οι αποκλίνουσες και θα αναβαθμιστεί το σχολικό κλίμα. Συνεπώς από την έναρξη του σχολικού έτους όλοι οι μαθητές έχουν επίγνωση σχετικά με την οριοθέτηση εντός του σχολείου. Οι αρχές που προωθούνται μέσω του προγράμματος είναι: «Υπευθυνότητα», «Σεβασμός», «Ασφάλεια». (Σκαλούμπακας, 2015)

Η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση Social Emotional Learning – SEL) είναι ένα πρόγραμμα, που εστιάζει τις ομαδικές διεργασίες, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές στους σχέσεις. Τους παρέχει εφόδια που τους είναι απαραίτητα έτσι ώστε να λειτουργούν σωστά στον κοινωνικό τους κόσμο, ενισχύει την ενσυναίσθηση, τη δημιουργία φίλων και υγιών σχέσεων με συνομηλίκους, τη λήψη αποφάσεων και γενικότερα την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών. Το πρόγραμμα βασίζεται στη θεωρία των οικολογικών συστημάτων και στη θεωρία της κοινωνικοποίησης. Στο κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), η φύση του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων. Το παιδί ξεκινά να αλληλοεπιδρά με την οικογένεια, έπειτα με τις σχολικές συναναστροφές κατά τις οποίες δρα σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα SEL το σύστημα κοινωνικοποίησης αναδιαμορφώνεται και αποκτά κατά το ήμισυ ατομική και ομαδική προσέγγιση. Βασίζεται σε στοιχεία αλλαγών αναφορικά με κοινωνικά σύνολα, ομάδες συνομηλίκων, τάξεων κ.λ.π. Ο εκπαιδευτικός ως αόρατο χέρι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς δημιουργεί το ασφαλές πλαίσιο και παρεμβαίνει σε επίπεδο ομάδας και όχι ατομικά. (Trach & Lee, 2017)

Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης όπου διδάσκεται εντός του σχολικού πλαισίου που αφορά γνωσιακές-

συμπεριφορικές τεχνικές για επίλυση προβλημάτων που δημιουργούνται κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις περιλαμβάνουν, απόκτηση δεξιοτήτων αναφορικά με τη διαχείριση θυμού, αναγνώρισης συναισθημάτων και διεκδικητικότητας. (Σκαλούμπακας, 2015)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όταν έχει να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση παιδιού με Διαταραχή Διαγωγής, εμπλουτίζεται και αποκτά και άλλες αρμοδιότητες. Τέτοιες είναι αυτές του συμβούλου και του ψυχολογικού, όπου σε πρώτη φάση αυτό που οφείλει να κάνει είναι να αλλάξει στάσεις και αντιλήψεις του και να δράσει επί της ουσίας ως σύμβουλος και παιδαγωγός. Ο εκπαιδευτικός μέσω της συμβουλευτικής έχει τη δυνατότητα να έρθει σε ουσιαστική επαφή με το μαθητή του και να γνωρίσει τον τρόπο σκέψης του. Αποκτά δεξιότητες οι οποίες τον βοηθούν να ερμηνεύει τα μηνύματα του εκπέμπει το παιδί με αποκλίνουσα συμπεριφορά. (Μπρούζος, 1998) Σύμφωνα με έρευνες, τέτοιους είδους παρεμβάσεις εντός του σχολικού χώρου δίνουν τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτονται από τον εκπαιδευτικό. (Αθανασιάδου, 2011) Ο εκπαιδευτικός αλλάζοντας στάση απέναντι στις διάφορες καταστάσεις μέσω της συμβουλευτικής αποκτά νέες αντιλήψεις και είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει νέες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που πρωτίστως βοηθά τον εαυτό του και κατ' επέκταση το μαθητή. Οφείλει να είναι ένας καλός ακροατής και να είναι σε θέση να κάνει διάλογο με το μαθητή του, να κατανοεί τα συναισθήματα του και χωρίς πίεση και εξαναγκασμό να προχωρά σε δράσεις. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001)

2.6. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδακτέα ύλη συχνά δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα προς τους μαθητές ενισχύοντας έτσι αποκλίνουσες συμπεριφορές. (Tan & Yuanshan, 1999) Ο εκπαιδευτικός της τάξης λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες που έχει η τάξη του καθώς και τα παιδιά που παρεκκλίνουν συμπεριφορικά οφείλει να δίνει μεγάλη έμφαση κατά την προετοιμασία του μαθήματος. Η προετοιμασία πρέπει συντελείται σε πρώτη φάση κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και στη συνέχεια σε επίπεδο ημερήσιο ή εβδομαδιαίο. Παρόλο που η διδακτέα ύλη είναι συγκεκριμένη για όλα τα σχολεία της χώρας, ωστόσο πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η δυναμική της τάξης και οι ιδιαιτερότητες της. Πολύ συχνό φαινόμενο αποτελεί το γεγονός ότι εάν προκύψει κάποιο αποτρόπαιο γεγονός ο εκπαιδευτικός λειτουργεί στιγμιαία και

απρογραμματίιστα, αυτό αποτελεί λανθασμένη τακτική καθώς πρέπει να μπει στη διαδικασία να σκεφτεί και να πράξει την ίδια χρονική στιγμή, συνεπώς κάτι τέτοιο πιθανότατα θα καταλήξει σε σφάλμα. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να οργανώνει τις δράσεις του και να λειτουργεί σύμφωνα με μια συστημική προετοιμασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες προσδιορισμένες ως προς το χώρο, το χρόνο, τη διάρκεια, τα πρόσωπα και τα υλικά. Κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας οφείλει να προγραμματίσει το μάθημα της ημέρας, αφού πρώτα κάνει μια ανασκόπηση αναφορικά με τα προβλήματα που είχαν παρουσιαστεί την προηγούμενη εβδομάδα. Κατ' ακολουθίαν οφείλει να προσπαθήσει να προσαρμόσει τη διδακτέα ύλη στις οργανωτικές παρεμβάσεις που προβλέπεται να κάνει σε παιδιά που έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν με το ίδιο ενδιαφέρον. (Ματσαγούρας, 1998)

Σκόπιμο θα ήταν κατά την προετοιμασία να ενσωματώνει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δραστηριότητες επίλυσης τέτοιων καταστάσεων. Τέτοιου τύπου δράσεις θα μπορούσαν να είναι, παιχνίδια ρόλων, συνεδριάσεις τάξης, χρήση οπτικοακουστικού υλικού και παιχνίδια. (Χήνας & Χρυσοφίδης, 2000)

Επιπρόσθετα είναι σημαντικό για το παιδί με προβληματική συμπεριφορά να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον ήρεμο και οργανωμένο. Ακόμα και η αισθητική του περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική για την ψυχοσύνθεση του. Ο τρόπος οργάνωσης σε ομάδες θα μπορούσε να σταθεί τροχοπέδη σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. (Σκαλούμπακας, 2015)

2.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Αναφορικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, οι ειδικοί προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σε ατομικό αλλά και σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων του σχολείου. (Ζαφειριάδου & Γαλανάκη, 2017)

Σύμφωνα με έρευνα για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει το επιθυμητό κλίμα μέσα στην τάξη, θα πρέπει να εστιάσει στην αλληλεπίδραση του με το παιδί, στην αλληλεπίδραση της ολομέλειας της τάξης και την αλληλεπίδραση του προς όλους τους μαθητές. (Πουρσανίδου, 2016) Κατά τη διαχείριση συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής προβλέπεται ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να κινητοποιήσει όλη την ομάδα αλλά και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οφείλει να ενθαρρύνει την εμπλοκή όλων των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία

έχοντας ένα δομημένο πλάνο διδασκαλίας. (Σκαλούμπακας, 2015) Οι μαθητές με προβλήματα διαγωγής, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλά προβλήματα καθώς διακατέχονται από μια καταθλιπτική υπόσταση που δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν και να διατηρήσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να μπορέσουν να συμμετέχουν κατά τη εκπαιδευτική πράξη. Λόγω αυτών των δυσκολιών, ο εκπαιδευτικός της τάξης έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά από προκλήσεις, και έτσι το διδακτικό του έργο μεταβάλλεται και φαντάζει δυσκολότερο και πιο απαιτητικό. Με γνώμονα αυτή τη δυσκολία που παρουσιάζεται, κρίνεται σκόπιμο να εφαρμοστούν σύγχρονες τεχνικές παρέμβασης, περισσότερο βιωματικές, τοποθετώντας το μαθητή στο επίκεντρο και δίνοντας του έναν ενεργό ρόλο. Συνεπώς ο σχεδιασμός διδασκαλίας προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης και γίνεται πιο απαιτητικός για τον εκπαιδευτικό της τάξης. (Sausser & Waller, 2006)

Σε μια τάξη όταν υπάρχει μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως δημιουργούνται προβλήματα ως προς τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα στην σχολική αίθουσα και την αλληλεπίδραση αυτών με τον εκπαιδευτικό της τάξης. (Doyle, 2006) Τα παιδιά με προβλήματα στη συμπεριφορά τους, αποδεδειγμένα εμφανίζουν σημαντική βελτίωση όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης χρησιμοποιεί συστημική διδασκαλία προσαρμοσμένη στην περίπτωση του. (Heward, 2011) Πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να εντοπίσει το παιδί που χρήζει βοήθειας. Σε επόμενο στάδιο πρέπει με προσεκτικές κινήσεις να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις ανάγκες του. Η βοήθεια που θα του παρέχει θα πρέπει να ορίζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και σε καμία περίπτωση να είναι ούτε λιγότερη, ούτε περισσότερη. Ούτως ή άλλως ένας εκπαιδευτικός οφείλει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του και να τους εντάξει στο σχολικό περιβάλλον, πόσο μάλλον παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ένα γενικότερο πλαίσιο πέραν του φυσιολογικού. Για να μπορέσει να διατελέσει αυτή τη λειτουργία, θα πρέπει σε ένα πρότερο στάδιο να εμβαθύνει στη ψυχοσύνθεση του μαθητή. (Κατσένου, 2007) Η επικοινωνία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη μεταλαμπάδευση γνώσεων, συμπεριφορών, στάσεων και ικανοτήτων. Αποτελεί το βασικότερο παράγοντα προσαρμογής ενός ατόμου σε ένα περιβάλλον. Μέσω αυτής λύνονται προβλήματα και το άτομο μαθαίνει να επιβιώνει μέσα στις κοινωνικές ομάδες. (Aydin, 2015)

Η θετική οικολογία στο πλαίσιο μιας τάξης εστιάζει στην υποστήριξη και ένταξη όλων των παιδιών ανεξαιρέτως στο κοινωνικό σύνολο, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζουν. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007) Αναφορικά με τις τεχνικές πρόληψης, σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός οφείλει να θεσπίσει κανόνες σε συνεργασία με τους μαθητές του, προκειμένου οριοθετήσει τους μαθητές και ταυτόχρονα οι ίδιοι να διαχωρίσουν τι είναι αποδεκτό και τι όχι. Οι κανόνες της τάξης πρέπει να διατυπώνονται κατανοητά προς τα παιδιά με τις κατάλληλες επεξηγήσεις ενώ θεωρείται σκόπιμο να τοποθετηθούν σε ένα κεντρικό σημείο της τάξης. Τέλος ο εκπαιδευτικός πρέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα να υπενθυμίζει τους κανόνες, να ελέγχει την τήρηση αυτών και να επιβραβεύει το μαθητή όταν πράττει σύμφωνα με αυτούς. (Σκαλούμπακας, 2015) Σε πολλές περιπτώσεις ενδείκνυται η χρήση σημειωματάρου με σκοπό την καταγραφή προβληματικών συμπεριφορών καθώς και του τι προηγήθηκε και το τι ακολούθησε. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Όταν σε μια τάξη εμφανιστεί προβληματική συμπεριφορά και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να την αντιμετωπίσει με αμεσότητα. Οφείλει να πλησιάσει το μαθητή, να του υπενθυμίσει τον κανόνα και να περιμένει την άμεση αντίδραση του. Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος, εστιάζοντας στη βλεμματική επαφή, πρέπει να τον επιπλήξει για την πράξη του διατηρώντας πάντοτε ήρεμο τόνο στη φωνή. (Σκαλούμπακας, 2015)

Μια καινοτόμα τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής είναι η χρήση μουσικών δραστηριοτήτων. Η μουσική έχει τη δυνατότητα να επιδράσει και να βελτιώσει αρκετές δεξιότητες σε ένα παιδί. Μπορεί να το καταστήσει περισσότερο δημιουργικό και εφευρετικό. Ακόμα έχει τη δυναμική να ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις του καθώς μπορεί να βελτιώσει τη λεκτική επικοινωνία, την αυτοέκφραση, και την αυτοκριτική. Ωστόσο έχει γίνει αναφορά πως μέσω της μουσικής το παιδί είναι σε θέση να πραγματοποιήσει γνωστικούς και συμπεριφορικούς στόχους αναφορικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που έχει προετοιμάσει και υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Για να είναι σε θέση να αποδώσει η τεχνική της μουσικοθεραπείας, πρέπει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη στοχοθεσία της παρέμβασης, κατά την οποία πρέπει να λάβει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και το ιστορικό του. Συμπερασματικά, η μουσική είναι ένα μέσο ενίσχυσης των παιδιών με προβλήματα

διαγωγής καθώς λειτουργεί βοηθητικά ως προς το μαθητή ενώ ταυτόχρονα έχει διασκεδαστικό και δημιουργικό χαρακτήρα. (Sausser & Waller, 2006)

Σύμφωνα με έρευνα ο Pianta (2012) κατέληξε σε κάποιες στρατηγικές οι οποίες ενισχύουν τη σχέση εκπαιδευτικού με μαθητή με παραβατική συμπεριφορά προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να αποκτήσει επικοινωνιακές δεξιότητες και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο. Τέτοιες στρατηγικές είναι:

- Ανάθεση αρμοδιοτήτων στο μαθητή, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον καθιστά βοηθό του μέσα στην τάξη.
- Σωστή διαχείριση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή.
- Δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και παίρνει πρωτοβουλίες.
- Θετική ανατροφοδότηση στο μαθητή σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και εκμάθηση τρόπων ενίσχυσης τους. (Trach & Lee, 2017)

Μέσω της τεχνικής της Κερκόπορτας επικεντρώνεται η προσοχή σε μέρος της συμπεριφοράς του μαθητή που δεν είναι προβληματική. Στη συνέχεια εντοπίζονται τα θετικά στοιχεία αυτής και σχολιάζονται με θετικό τρόπο. Κατ' αυτό τον τρόπο το παιδί ενθαρρύνεται και ενισχύεται προς τη σωστή κατεύθυνση. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Ο κοινωνιολόγος Merton (1948) δημιούργησε τον όρο αυτό-εκπληρούμενη προφητεία και καθόρισε τη δομή του. Πρόκειται για ένα ορισμό που σε πρώτη φάση περιγράφει λανθασμένα την κατάσταση μιας συμπεριφοράς ενώ στη συνέχεια την επαληθεύει. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από πέντε στάδια.

- Ο εκπαιδευτικός επιτελεί προβλέψεις, δίνει ταμπέλες με θετικό πρόσημο στους μαθητές σύμφωνα με κάποια χαρακτηριστικά τους.
- Βάσει αυτών, πράττει με διαφορετικό τρόπο στον κάθε μαθητή μεμονωμένα.
- Απευθύνεται ξεχωριστά στους μαθητές του προβάλλοντας ποια συμπεριφορά περιμένει από αυτούς.
- Σε περίπτωση που υπάρχει μια σταθερότητα, συνεχίζει διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά του μαθητή.
- Μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα, η συμπεριφορά του μαθητή προσαρμόζεται σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης.

Για την υλοποίηση του μοντέλου πρέπει να ληφθούν υπόψιν τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι για να ελεγχθούν καλύτερα θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αντιληφθούν την επιρρέπειά τους σε αυτούς, πρόκειται δηλαδή για την αναστολή του αυτοματισμού πιθανών προκαταλήψεων προς τους μαθητές. Οφείλει να συνεχίζει να φέρεται ενθαρρυντικά προς το μαθητή ακόμα και αν δεν έχει λάβει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι παράγοντες αυτοί ταξινομούνται ως εξής:

- Κλίμα: Η διάθεση του εκπαιδευτικού αντανακλάται μέσα στην τάξη μέσω μορφασμών (χαμόγελο, βλεμματική επαφή) και δημιουργεί ο ίδιος το κατάλληλο κλίμα στο χώρο.
- Ανατροφοδότηση: Ο εκπαιδευτικός ενισχύει το μαθητικό του κοινό μέσα από λεκτικό έπαινο και λιγότερο επικριτικά σχόλια ενώ παρέχει τις γνώσεις.
- Συνεισφορά: Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον σε εκείνους από τους οποίους έχουν περισσότερες απαιτήσεις.
- Απόδοση: Ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνει άτομα με λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές όταν πέσει στην αντίληψη του πως το εκάστοτε παιδί χρήζει περισσότερη προσοχή. (Κατσένου, 2007)

Σύμφωνα με Catalano και Hawkins υπάρχουν τρεις προστατευτικές διαδικασίες για την επίλυση καταστάσεων. Τέτοιες είναι:

- Οι ευκαιρίες για δραστηριοποίηση του παιδιού σε διάφορους τομείς.
- Ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει εντός της σχολικής τάξης διδακτικές ώρες για την ενίσχυση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
- Να υπάρχει θετική ενίσχυση από τον περίγυρο του και αναγνωρίζεται στην τάξη όταν πράττει κάτι θετικό.

Αυτές οι τεχνικές διαχείρισης έχουν ως στόχο την βελτίωση κάποιων σημαντικών ικανοτήτων:

- Αναγνώριση κινδύνου
- Διάγνωση αιτιών
- Εποικοδομητική επίλυση και εναλλακτική συμπεριφοράς

Να αναφερθεί πως τέτοιου είδους ικανότητες πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός της τάξης και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, με σκοπό τη σωστή παρέμβαση και καθοδήγηση. (Χήνας & Χρυσάφιδης, 2000)

Κατά την οργάνωση της τάξης από τον εκπαιδευτικό, κρίνεται βοηθητικό να επιλέξει ο ίδιος ένα παιδί με κατανόηση που θα καθίσει μαζί του στο θρανίο έτσι ώστε ο ρόλος του να χαρακτηριστεί βοηθητικός. Επίσης ως προς το χωροταξικό μέρος, θα ήταν σκόπιμο να τοποθετηθεί σε κοντινό σημείο στην έδρα του εκπαιδευτικού, για να μπορεί να έχει πλήρη εποπτεία. Η δημιουργία μιας ήσυχης γωνίας μέσα στην τάξη θα έδινε στο παιδί την ευκαιρία να ηρεμήσει και αναλογιστεί τις πράξεις του, σε περίπτωση που υπάρξει κάποια έντονη προβληματική συμπεριφορά. (Ζαφειριάδου & Γαλανάκη, 2017)

Τέλος η τεχνική της αυτό-δήλωσης αποτελεί μια τεχνική τροποποίησης της επιθετικής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να υποσκελίσει τέτοιους είδους συμπεριφορές, φροντίζει να κατευθύνει το μαθητή σε δηλώσεις με θετικό αντίκτυπο στην ψυχοσύνθεσή του. Τον προτρέπει να κάνει δηλώσεις τύπου, «*Νιώθω καλά και άνετα, δεν υπάρχει λόγος να αρχίσω καβγά, ξέρω πως να χειριστώ την κατάσταση*», «*Δεν υπάρχει λόγος να αποδείξω ποιος είμαι, ελέγχω ότι συμβαίνει γύρω μου, είναι άσχημο να συμπεριφέρομαι έτσι*»... (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Άλλες τεχνικές που ενδείκνυται σε τέτοιες καταστάσεις είναι η τεχνική χαλάρωσης από θυμικό επεισόδιο, η τεχνική αναγνώρισης συναισθημάτων, άγχους, αυτοελέγχου και αυτοπαρατήρησης. (Ζαφειριάδου & Γαλανάκη, 2017)

2.8. ΜΕΣΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι καθοριστική μέσα σε μια τάξη καθώς είναι εκείνος που είναι σε θέση να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει μια μαθητική συμπεριφορά. Πάνω στον τρόπο διαχείρισης του στηρίζεται ο έλεγχος των μαθητών του, καθώς και η αφοσίωση εκείνων προς το πρόσωπο του. Παρακάτω θα αναλυθούν συμπεριφορές που σύμφωνα με μελέτες έχουν λειτουργήσει θετικά απέναντι στο μαθητή.

Οι αμοιβές σε έναν μαθητή μπορούν να προκαλέσουν πολλά θετικά συναισθήματα, επιτυχίας, αυτοεπιβεβαίωσης και ευφορίας. Αυτά τα συναισθήματα ωθούν το παιδί να

ξανά επαναλάβει την επιθυμητή πράξη καθώς θέλει να ξανά αισθανθεί αυτά τα θετικά συναισθήματα. Αυτού του τύπου οι αμοιβές οι οποίες συμβάλλουν στη ψυχοσύνθεση του μαθητή ονομάζονται εσωτερικές αμοιβές και αφορούν τις επιβραβεύσεις. (Χρηστάκης, 2001) Από την άλλη υπάρχουν και οι εξωτερικές αμοιβές, πρόκειται για την παροχή υλικών αντικειμένων στα παιδιά σαν επιβράβευση για τους καλούς τους τρόπους. (Fontana, 1996)

Η μίμηση προτύπων θεωρείται ένας τρόπος μάθησης ιδιαίτερα αποτελεσματικός αναφορικά με το γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα. Για να μπορέσει να υλοποιηθεί σωστά, θα πρέπει σε ένα πρότερο στάδιο ο εκπαιδευτικός να έχει δημιουργήσει ένα ομαλό κλίμα στην τάξη. Το παιδί διδάσκεται τρόπους που αφορούν τη διευκόλυνση της λεκτικής επικοινωνίας και του ελέγχου συμπεριφοράς. Ο μαθητής μαθαίνει από ένα συνεχές πρότυπο μιμήσεων να δείχνει σεβασμό απέναντι στους άλλους και να μάθει να διαχειρίζεται τις πιθανές εκρήξεις θυμού. (Good & Brophy, 1987) Έχουν γίνει μελέτες, όπου αποδεικνύεται ότι τα παιδιά έχουν την τάση να ταυτίζονται με ήρωες ή πρόσωπα, συνεπώς είναι σε θέση να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους. (Κολιάδης, 1995)

Ένας άλλος τρόπος για την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή είναι η συζήτηση των ορίων που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και στη συνέχεια η γραπτή ενυπόγραφη σύναψη συμφωνίας. Αυτή η ενέργεια δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να διαπιστώσει τα όρια του και τις συνέπειες που ελλοχεύουν σε περίπτωση καταπάτησης αυτών. (Fontana, 1996)

2.9. ΜΕΣΑ ΑΠΟΤΡΟΠΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Όταν γίνεται λόγος για αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών, πρόκειται για πρακτικές οι οποίες αποβλέπουν στον περιορισμό συμπεριφορών που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Η μάθηση βασίζεται στην πεποίθηση ότι πρόκειται για ένα μοτίβο εξάρτησης μεταξύ παραγόντων. Η αμειβόμενη συμπεριφορά τείνει να επαναληφθεί ξανά ενώ η αποκλίνουσα τείνει να εξαφανίζεται. Συνεπώς όταν ένα άτομο δρα ενάντια στους κανόνες, υποσκελίζοντας τα κοινωνικά πρότυπα, τότε πρέπει να προταθεί η έννοια της ανταμοιβής αναφορικά με τις σωστές ή λάθος πράξεις. (Fontana, 1996)

Βασική αρχή για τη διαχείριση μιας συμπεριφοράς που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή, είναι το ήρεμο και ήπιων τόνων διδακτικό προσωπικό. Ο εκπαιδευτικός

καλείται να ορίσει μια μεθοδολογία διαχείρισης, ένα οργανωμένο σχέδιο, το οποίο λαμβάνει χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το περιστατικό. Πραγματοποιείται μια προσέγγιση του μαθητή, παροτρύνοντας τον να ξεκινήσει μια ήπια συζήτηση σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του. (Σκαλούμπακας, 2015)

2.10. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του να χειριστεί κάποιο παιδί με Διαταραχή Διαγωγής πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μη λεκτικές και λεκτικές παρεμβάσεις.

Μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός ξεκινάει να αποτρέπει μια αποκλίνουσα συμπεριφορά χρησιμοποιώντας μη λεκτικές παρεμβάσεις, δε διακόπτει τη ροή του μαθήματος, ούτε στοχοποιεί τον μαθητή που περικλείνει ή που έρχεται σε αντιπαράθεση με κάποιον άλλον μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο έχουν ο μαθητής την ευκαιρία να ρυθμίσει ο ίδιος τη συμπεριφορά του. Τέτοιου τύπου παρεμβάσεις ενδείκνυται σε περιπτώσεις που δεν έχουν μεγάλη διάρκεια και δεν έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο σύνολο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός με την αυστηρή κίνηση των ματιών του μπορεί να στείλει το μήνυμα ότι έχει επίγνωση για το τι συμβαίνει και του γνέφει για να σταματήσει. Ακόμα έχει τη δυνατότητα να πλησιάσει το μαθητή και με ένα διακριτικό άγγιγμα στον ώμο να τον κάνει να επανέλθει. (Λαμπίρης, 2006)

Η τεχνική της προγραμματισμένης αγνόησης προέρχεται από τη θεωρία της ανατροφοδότησης όπου γίνεται σαφές πως εάν μια συμπεριφορά αγνοηθεί κατά πάσα πιθανότητα θα εξασθενήσει. (Levin & Nolan, 1991)

Επερχόμενες των μη λεκτικών προσεγγίσεων, είναι οι λεκτικές προσεγγίσεις οι οποίες προβλέπεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε περίπτωση που ο μαθητής δεν περιορίσει τη συμπεριφορά του.

- Η έμμεση υπόδειξη της αναμενόμενης συμπεριφοράς αφορά το θετικό έπαινο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές που έχουν σωστή συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Αντί να σχολιάσει την αρνητική συμπεριφορά, επαινεί και προάγει την θετική ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει τις θετικές συνέπειες και τα προνόμια που θα προκύψουν. Συνεπώς με αυτό τον τρόπο παρέχει κίνητρα στο μαθητή.

- Με την αναφορά ονόματος , ο εκπαιδευτικός αναφέρει το όνομα του μαθητή εν ώρα μαθήματος έτσι ώστε να σταματήσει αυτό που κάνει και να επανέλθει ως ενεργός ακροατής στο μάθημα.
- Χρησιμοποιώντας χιουμοριστική γλώσσα ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να επιπλήξει το μαθητή με έμμεσο τρόπο. Το χιούμορ σαν τεχνική έχει αποδειχθεί ωφέλιμη καθώς ενισχύει τη διαπροσωπική επικοινωνία. Ακόμα και στην περίπτωση που δεν λειτουργήσει ως μέτρο αντιμετώπισης μιας κατάστασης, σίγουρα αποτελεί μια εύθυμη νότα μέσα στη διδακτική πράξη.
- Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε περίπτωση που πέσει στην αντίληψη του εκπαιδευτικού κάποια συμπεριφορά που δεν είναι αποδεκτή, έχει τη δυνατότητα να υπενθυμίσει τους κανόνες που δημιουργήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη όλων καθώς και τις συνέπειες της μη τήρησής τους.
- Τέλος, μέσω της επίπληξης με θετικό τόνο στη φωνή του προσπαθεί να επαναφέρει το μαθητή στην τάξη. (Λαμπίρης, 2006)

2.11. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Οι στρατηγικές που οφείλει να επιστρατεύσει μια σχολική μονάδα σε περίπτωση που υπάρξει κάποιο παιδί με Διαταραχή Διαγωγής, προσανατολίζονται πρωτίστως στην ενίσχυση των δυνατοτήτων του παιδιού, την ενθάρρυνσή του να συμμετέχει σε σχολικά δρώμενα και την απόκτηση θετικής εικόνας για το σχολείο που φοιτά. Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί αυτή ενίσχυση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να συνεργαστεί σε ένα υγιές πλαίσιο με την οικογένεια, παρέχοντας τις κατάλληλες συμβουλές και να χορηγηθεί η κατάλληλη υποστήριξη για μελέτη στο οικείο περιβάλλον(Σκαλούμπακας, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον υπαίτιο για τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. Οι πεποιθήσεις τους κυμαίνονται στην άποψη ότι εκείνοι είναι που φέρουν άμεση απήχηση στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα φαίνεται πως η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα έχει περισσότερες πιθανότητες να ευδοκιμήσει όταν ο εκπαιδευτικός δεν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι. (Drugli et al., 2008) Όσον αφορά την παιδαγωγική και θεραπευτική διάσταση, η συστημική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι ένα από τα βασικότερα κομμάτια

που οφείλει να κάνει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Οφείλει να προσπαθήσει να εντάξει το γονέα στο χώρο του σχολείου με σκοπό να αισθανθεί οικεία και να δράσει παραγωγικά. (Πασιαρδής, 2004)

Ένα από τα βασικότερα κομμάτια της αντιμετώπισης των παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής είναι η σωστή συνεργασία με τους γονείς τους. Οι γονείς που είναι δεκτικοί και δείχνουν κατανόηση, συνεργάζονται καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς και έτσι αντιλαμβάνονται καλύτερα τις αδυναμίες των παιδιών τους. Μέσω της συνεργασίας μαθαίνουν και οι ίδιοι τρόπους χειρισμού της κατάστασης. Σαν αποτέλεσμα, ενισχύεται και ενδυναμώνεται η κοινωνική ζωή των παιδιών καθώς και η ακαδημαϊκή πορεία τους. (Χήνας & Χρυσafίδης, 2000) Η εν λόγω διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, προγραμματισμένων συναντήσεων και αλληλογραφίας. (Πασιαρδής, 2004)

Σύμφωνα με έρευνα, όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, γονείς και εκπαιδευτικοί φαίνεται πως ομογνωμόν στην άποψη ότι η ενημέρωση των γονέων πρέπει να λαμβάνει χώρα στο χώρο του σχολείου και πως η μαθησιακή διαδικασία και η διαχείριση τάξης είναι έργο του εκπαιδευτικού. Σχετικά με τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των γονέων, συγκλίνουν στην άποψη ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Ως προς τις συναντήσεις και την ενεργή παρουσία των γονέων μετά από πρόσκληση του εκπαιδευτικού και οι 2 ομάδες συμφωνούν πως αποτελεί σημαντική πρακτική στο πλαίσιο της διαχείρισης συμπεριφορών του μαθητή. Γενικότερα δε φαίνεται να διαφωνούν σημαντικά, ωστόσο ως προς την τηλεφωνική επικοινωνία από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι επιθυμούν οι γονείς ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την ίδια άποψη. Οι τελευταίοι δήλωσαν πως προτιμούν τη δια ζώσης επικοινωνία εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, συμφωνούν σημαντικά ως προς την παροχή πληροφοριών σχετικά με τη διαχείριση αποκλινουσών συμπεριφορών, όμως διαφωνούν φανερά ως προς τη «συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες», στη «συμμετοχή γονέων στην επιλογή εναλλακτικών βιβλίων», στη «συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης» και στη «διεξαγωγή της διδασκαλίας το γονέα στο ρόλο του βοηθού του εκπαιδευτικού». (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008)

Το πρόγραμμα Incredible Years είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά σε συνεδρίες που πραγματοποιούνται συνήθως σε εβδομαδιαία συχνότητα. Συνήθως απευθύνεται σε παιδιά 2-8 ετών που εμφανίζουν κάποια συμπτώματα. Στόχος της παρέμβασης είναι να θεραπεύσει, να μειώσει ή να προλάβει έγκαιρα τη διαταραχή. Σύμφωνα με έρευνες το πρόγραμμα αυτό έχει αποδώσει αρκετά ικανοποιητικά, έχοντας ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Οι βασικοί σκοποί είναι δύο, πρώτον οι γονείς να μάθουν βασικές δεξιότητες για να είναι σε θέση να στηρίζουν τα παιδιά τους και δεύτερον η επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται αναφορικά με την επικοινωνία. Στους εκπαιδευτικούς παρέχεται ολοκληρωμένο πρόγραμμα διαχείρισης της τάξης και κυρίως απείθαρχων παιδιών, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στη στην οικοδόμηση υγιούς σχέσης με την οικογένεια του παιδιού. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την διεκπεραίωση του προγράμματος είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού μέσω βίντεο και στη συνέχεια συζήτηση μεταξύ των μελών. Επιπλέον πραγματοποιούνται δράσεις, όπως μίμηση ρόλων, προτύπων και στη συνέχεια δίνονται εργασίες για το σπίτι. Αποδεδειγμένα το πρόγραμμα έχει θετικό αντίκτυπο στη πορεία των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής, καθώς βελτιώνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις και ευνοεί τον εκπαιδευτικό καθώς βρίσκεται σε μία μόνιμη ετοιμότητα μετά την επιτέλεση του προγράμματος. Μέρος αυτού του προγράμματος αποτελεί το Dina Dinosaur's το οποίο εμπεριέχει κοινωνικές δραστηριότητες ενίσχυσης όπως προβολή βίντεο και στη συνέχεια μίμηση προτύπων και φανταστικό παιχνίδι. Τέλος τα παιδιά μέσω αυτού εκπαιδεύονται σε δεξιότητες φιλίας, ελέγχου του θυμού και επίλυσης προβλημάτων. (Νικολάου, 2017) Μέσω της τεχνικής παιχνίδια ρόλων, προσδιορίζεται η αδυναμία του παιδιού και ανατροφοδοτείται η φύση των κανόνων. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

Το μοντέλο παρέμβασης EcoFit αφορά την ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας και έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό σύμφωνα με μελέτες στην παιδική ηλικία. Αποτελεί μια στρατηγική βασισμένη στην οικολογική και αναπτυξιακή προσέγγιση που αφορά ευρήματα εμπειριών, όπου λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες της κάθε οικογένειας ξεχωριστά. Δημιουργείται ένα κέντρο διαθέσιμων πόρων, όπου παρέχεται η κατάλληλη γονική μέριμνα και επίβλεψη στο σπίτι, ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια ρύθμισης ορίων. Υπάρχουν και πρόσθετες παροχές οικογενειών, όπως είναι η οικονομική ενίσχυση ή η βοήθεια σε μονογονεϊκές οικογένειες. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις η παρέμβαση που προβλέπεται ονομάζεται Family

Check-Up σύμφωνα με τον Dishion, Stormshak (2007). Πρόκειται για δράσεις που ενεργοποιούν το ρόλο του γονέα μέσω συνεντεύξεων, συχνής ανατροφοδότησης και μιας σειράς ερωτηματολογίων ως προς τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος που αναπτύσσεται το παιδί. Ο εκπαιδευτικός διεξάγει το πρόγραμμα είτε στο σχολείο, είτε στο σπίτι, δίνοντας στην οικογένεια την δυνατότητα της αυτοεπιλογής. Προκύπτει από έρευνες πως οι γονείς προτιμούν η παρέμβαση να πραγματοποιείται στο οικιακό περιβάλλον, αυτό το αίτημα κυρίως γίνεται αποδεκτό όταν η περίπτωση τοποθετείται στα περιστατικά υψηλού κινδύνου. (Stormshak et al., 2012)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτικός που καταφέρνει να κερδίσει την εύνοια της οικογένειας του μαθητή χωρίς όρια, αργά ή γρήγορα κερδίζει και τον ίδιο το μαθητή. Όταν υπάρξει ομαλή συνεργασία αυτών των δύο παραγόντων, θέτοντας στόχους σε σχέση με το μαθητή, τότε κατά πάσα πιθανότητα σύντομα θα υπάρξει εξομάλυνση της κατάστασης και πρόοδος αναφορικά με τα προβλήματα που δημιουργεί ο μαθητής. (Παγιατάκης, 1960)

2.11.1. ΣΥΧΝΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Ωστόσο η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού πολλές φορές παρουσιάζει προβλήματα. Οι γονείς των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής συνήθως διακατέχονται και οι ίδιοι από αντικοινωνικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Είναι πολύ πιθανό να εμφανίζουν κατάθλιψη ή να κάνουν κατάχρηση ουσιών. Κατ' επέκταση αυτές οι γονικές διαταραχές επηρεάζουν τα παιδιά που σχετίζονται με τη Διαταραχή Διαγωγής και χαρακτηρίζονται από ασυνέπεια, σκληρή πειθαρχία, μειωμένη προσκόλληση και ελάχιστη επίβλεψη. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση να δοθούν στους γονείς οι κατάλληλες συμβουλές έτσι ώστε να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού και να αποκτηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης. Είναι σημαντικό να υπάρξει μια θετική ενίσχυση, η οποία θα προβλέπει επιβράβευση και ανταμοιβές, οι οποίες πρέπει να είναι συγκεκριμένες και με σαφή κριτήρια, υποσκελίζοντας την τιμωρητική στάση. Επιπλέον, η τηλεόραση, οι ταινίες και τα βιντεοπαιχνίδια που αποτελούν αγαπημένη ενασχόληση των παιδιών, ενισχύουν τη βίας και την επιθετικότητα. Επομένως, η πρόσβαση σε τέτοιου είδους δραστηριότητες πρέπει να πραγματοποιείται αυστηρά με γονική επίβλεψη. (Sagar et al., 2019)

Σύμφωνα με μελέτες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ρόλο των γονέων φορτικό και ενοχλητικό και αυτό προκύπτει από την επιμονή των γονέων να κάνουν πολλές ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς που συχνά μπορεί να είναι άστοχες. Επιπλέον συχνό φαινόμενο αποτελεί το γεγονός ότι τους φέρνουν σε δύσκολη θέση καθώς αποδίδουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς και τους επισημαίνουν ότι χρησιμοποιούν λανθασμένη τακτική. Εξάγεται το συμπέρασμα πως οι γονείς αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο και όχι ως συνεργάτη που θα ήταν και το επιθυμητό. (Κατσένου, 2007)

Ένα συχνό φαινόμενο που παρατηρείται κατά τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ότι οι γονείς δείχνουν προκατειλημμένοι απέναντι στο έργο του εκπαιδευτικού. Δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και θεωρούν πως είναι χρέος του εκπαιδευτικού η συμμόρφωση του. (Ντραϊκωρς, 1980)

2.12. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ

Σύμφωνα με μελέτες, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν μόνοι συμπεριφορές παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής. Οι ίδιοι επιζητούν τη συμβολή άλλων ειδικοτήτων για τη διαχείριση τέτοιου είδους καταστάσεων, καθώς θεωρούν πως δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να προετοιμάσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Οι αρμόδιοι σύμβουλοι ψυχικής υγείας για παιδιά μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους, ψυχολογίας, ψυχιατρικής, αναπτυξιακής ψυχολογίας, κοινωνικών επιστήμων και νοσηλευτικής. Ανάλογα με την κατάσταση του παιδιού επιλέγεται το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης και ο άνθρωπος που πρέπει να έρθει σε επαφή μαζί του. Αναλύοντας το ρόλο τους, αυτός που θα αναλάβει το ψυχιατρικό κομμάτι της παρέμβασης, σε πρώτη φάση θα πρέπει να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του παιδιού. Σε επόμενο χρόνο θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει την εικόνα του αναφορικά με την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Ο ρόλος τους θα πρέπει να περιορίζεται σε συμβουλευτικό επίπεδο παρέμβασης και να προσδιορίσουν ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές. (Casas, 2001)

Σύμφωνα με έρευνες η σχέση εκπαιδευτικού και ψυχολόγου δεν είναι πάντα ιδανικές καθώς συχνά οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι μεγαλύτερες από αυτές που μπορεί να προσφέρει ο ψυχολόγος που θα συνεργαστεί μαζί του. (Κατσένου, 2007)

Ο Κοινωνικός Λειτουργός παράγει έργο στο πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας και συχνά αναλαμβάνει περιπτώσεις παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο κοινωνικός λειτουργός αποδέχεται το κάθε άτομο ξεχωριστά με τις δικές του δυσκολίες και ιδιαιτερότητες. Έχει το χρέος να κάνει το παιδί να αισθανθεί αποδοχή και να το ενθαρρύνει ακούγοντας το με προσοχή. Η στάση του δεν επιδέχεται κριτική ενώ οφείλει να το εξυπηρετήσει μονάχα για θεραπευτικούς λόγους. Συνεπώς η εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από μαθησιακή υπόσταση έχει και ψυχολογική. (Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2009)

Σύμφωνα με έρευνα φαίνεται πως η συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλα επαγγέλματα ενίσχυσης προβληματικών συμπεριφορών δεν είναι οι ιδανικές. Υπάρχει μια γενικότερη δυσaréσκεια και ο βαθμός συνεργασίας κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Ο λόγος αυτής της κατάστασης προκύπτει λόγω του ότι ο επαγγελματίας ψυχικής υγείας δε βρίσκεται όσο συχνά θα έπρεπε στο χώρο του σχολείου, ενώ συχνά έχει αναφερθεί η έλλειψη ενδιαφέροντος στο βαθμό που απαιτεί ο εκπαιδευτικός. (Drugli et al., 2008)

2.13. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ

Συχνό φαινόμενο αποτελεί να παραπέμπονται συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε εκπαιδευτικούς φορείς υποστήριξης και διάγνωσης, ωστόσο και παιδιά με προβλήματα διαγωγής ενδείκνυται να παραπεμφθούν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η κατάλληλη διάγνωση και υποστήριξη. (Σκαλούμπακας, 2015)

Τέτοιου είδους φορείς είναι τα ΚΕΣΥ (Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας), πρώην ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης & Υποστήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) (Υγείας, 2021), οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας και τα νοσοκομεία με τμήματα αναπτυξιολογίας στον παιδιατρικό τομέα. Επιστρέφοντας στο σχολείο τα παιδιά κατά πάσα πιθανότητα έχουν λάβει μια δυσνόητη διάγνωση χωρίς υποστηρικτικό υλικό, η οποία δε βοηθά τους εκπαιδευτικούς να τη διαχειριστούν. Οι φορείς φαίνεται πως δεν έχουν την αρμοδιότητα να παρέχουν περισσότερες υπηρεσίες προκειμένου να οριστεί ένα πλαίσιο συνεργασίας με το σχολείο που φοιτά το παιδί. Έχει παρατηρηθεί πως η

συνεργασία μεταξύ αυτών δεν είναι η ιδανική, υπάρχει συχνά διαφωνία μεταξύ τους αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης, ο εκπαιδευτικός της τάξης επικεντρώνεται στο γνωστικό μέρος της διδασκαλίας και στην διαπαιδαγώγηση του συνόλου της τάξης χωρίς καμία προσέγγιση αντιμετώπισης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Από την άλλη το προσωπικό των φορέων αυτών έρχονται σε καθημερινή επαφή με παιδιά με αποκλίνουσες συμπεριφορές και τείνουν να αντιμετωπίζουν την κατάσταση με περισσότερη ανεκτικότητα. Επιπλέον υπάρχει αντιγνωμία ανάμεσα τους ως προς τον τρόπο αντίληψης της συνεργασίας με την οικογένεια και την ορολογία που χρησιμοποιούν για να περιγράψουν μια κατάσταση.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Weist & Murray (1999) για να υπάρξει η ιδανική συνεργασία θα πρέπει να γίνει σωστή ενημέρωση ως προς τη νομοθεσία, να έρθουν σε επαφή με τους τρόπους λειτουργίας των σχολείων, να πραγματοποιούνται συναντήσεις μεταξύ τους, το προσωπικό των φορέων να παρέχει οδηγίες και συμβουλές στον εκπαιδευτικό και να δέχονται με κατανόηση τις ανησυχίες τους, να έρχονται σε άμεση επαφή με το παιδί εντός του σχολικού χώρου και τέλος να διέπει τη διαδικασία η ειλικρίνεια και κατανόηση. (Σκαλούμπακας, 2015)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Το βασικότερο στοιχείο σε έναν οργανισμό είναι η επικοινωνία, όπου για να υπάρξει μια συντονισμένη δράση θα πρέπει όλα τα μέλη να ενεργήσουν σε μια συγκεκριμένη ιεραρχική δομή. Όταν ένας οργανισμός διακατέχεται από έλλειψη επικοινωνίας, τότε γίνεται λόγος για ένα σύνολο εργαζομένων, που ο κάθε ένας επιτελεί προσωπικά καθήκοντα. Ο ηγέτης της μονάδας είναι το πιο σημαντικό μέρος του συνόλου καθώς πρέπει να προσδιορίζει τους στόχους, να αφουγκράζεται τις απόψεις, τις αδυναμίες και τις ανάγκες των εργαζομένων. (West-Burnham, 1997)

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ανέκαθεν αποτελούσε ένα επικοινωνιακό πρόβλημα μεταξύ των ομάδων. (Ματσόπουλος, 2009) Ο ρόλος του σχολείου σχετικά με τη νεανική παραβατικότητα, που αποτελεί αντίκτυπο της Διαταραχής Διαγωγής, αποτελεί μια πολύπλοκη κατάσταση που δημιουργεί ανησυχία σε μια σχολική μονάδα και χρήζει κατάλληλους χειρισμούς και ομαλή συνεργασία μεταξύ των μελών αυτής. Η σχέση του παιδιού με το σχολείο συγκροτεί μια σχέση ενίσχυσης και αλληλεπίδρασης και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της μετέπειτα συμπεριφοράς του. (Παρούση et al., 2017)

Έχοντας ως γνώμονα το ιδιοσυγκρασία ενός εργασιακού περιβάλλοντος όπου εργάζονται άνθρωποι σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν ικανοποιητικά απέναντι στις συνθήκες που κλίνουν να αντιμετωπίσουν θα πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν θετικά ο ένας απέναντι στον άλλον. Ανάλογα με την κατάσταση που έχουν να επιλύσουν, έρχονται πολλές φορές σε τριβή μεταξύ τους και οι σχέσεις τους χρειάζεται να μεταπηδήσουν από το υπηρεσιακό και τυπικό επίπεδο σε ένα πιο ανθρώπινο και ωφέλιμο για τον οργανισμό. Ο μαθητής σε ένα σχολικό χώρο δέχεται ερεθίσματα από τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό αλλά και από τη σχέση του Συλλόγου Διδασκόντων που δρα μέσα σε αυτόν. (Κούλα, 2011) Το σχολικό κλίμα σε έναν οργανισμό αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη του και κατ' επέκταση το θετικό αντίκτυπο που μεταδίδει στα πρόσωπα που τον προσδιορίζουν, και είναι αυτό που αποτελεί ένα κύριο γνώρισμα αποτροπής αποκλινουσών συμπεριφορών σε ένα μαθητή που πάσχει από Διαταραχή Διαγωγής. (Παρούση et al., 2017) Είναι πολύ σημαντικό για ένα

παιδί που φοιτά σε μια σχολική μονάδα να νιώθει άνεση μέσα σε αυτή και να αποτελεί έμπνευση γι' αυτό. Σύμφωνα με έρευνες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων είναι πιο σημαντικός από τις υλικές υποδομές και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Ωστόσο οι συνθήκες, το δομημένο περιβάλλον και ο αριθμός της μαθητικής κοινότητας ενός σχολείου είναι αυτά που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να αποφεύγονται αποκλίνουσες συμπεριφορές. (Αναγνωστοπούλου, 2008)

3.1. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Στην εκπαιδευτική διοίκηση σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων, το σχολείο αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα με επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον. (Α. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) Συμβάλλει αποτελεσματικά το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το ιδανικό πρότυπο ηγεσίας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή καθώς και η αρμονική σχέση των προαναφερόμενων.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευτικούς μιας μονάδας να δράσουν αποτελεσματικά σε μια περίπτωση μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Έχει την κατάλληλη επιρροή για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς μιας μονάδας, να τους προβληματίσει, και να τους βάλει στη διαδικασία να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν απόψεις. Το ηγετικό στέλεχος αποτελεί πρότυπο σε πολλούς τομείς και είναι ο άμεσος υποκινητής της ομάδας σε μια σχολική μονάδα. Έρευνες αποδεικνύουν ότι ο διευθυντής είναι αυτός που ενισχύει το κλίμα μιας σχολικής μονάδας. (Ματσαγγούρας, 2003) Επιπρόσθετα πρέπει να αναφερθεί πως σαν ηγέτης του οργανισμού, ο ίδιος συνθέτει έναν πολυποϊκίλο ρόλο και σαφώς παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου. (Nelson, 2002) Ο ρόλος του διευθυντή από τη στιγμή που διακατέχεται από «ηγεσία», επιτελεί συγκεκριμένους στόχους μιας οργάνωσης με την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, κι έτσι εμπνέει, ενεργοποιεί και συντονίζει την ομάδα του μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα επικοινωνίας και σχέσεων. (Ανδρής, 2015)

Κάνοντας λόγο για ηγέτη-διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, έχει γίνει προσπάθεια να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν. Ταξινομούνται ως προς την

επαγγελματική ικανότητα, δηλαδή την αποτελεσματικότητα του στο διοικητικό κομμάτι και τη σωστή λήψη αποφάσεων, την ικανότητα του συνεργάζεσθαι, δηλαδή η ικανότητα διαχείρισης των ατόμων του οργανισμού και η επικοινωνιακή ιδιότητα που πρέπει να τον διακατέχει και τέλος την αντιληπτική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με την ενεργητικότητα και την ικανότητα σχεδιασμού και εντοπισμού αδυναμιών εντός του οργανισμού. (Σαΐτης, 2000)

Σύμφωνα με δεδομένα που προκύπτουν, στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες εντός του πλαισίου της τάξης, φαίνεται πως αποζητά τη στήριξη και τη συνεργασία της διοίκησης του σχολείου που υπηρετεί. Μέσω αυτής της συνεργασίας αποζητά συναισθηματική στήριξη καθώς και τεχνικές ενίσχυσης πειθαρχίας. (Cheney et al., 2002) Η συνεργασία του διευθυντή με τον εκπαιδευτικό της τάξης λειτουργεί πάντα εποικοδομητικά σε σχέση με την πορεία ενός μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα στη συμπεριφορά του, καθώς η υγιής σχέση τους προσδιορίζει συγκεκριμένες στάσεις στον οργανισμό. Εξάλλου είναι γεγονός ότι οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή αναβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα των δράσεων που πραγματοποιούνται εντός του οργανισμού. Ως προς τη σχέση συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διευθυντή και τον εκπαιδευτικό βασικό ρόλο διαδραματίζει το είδος ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής του οργανισμού. Σύμφωνα με μελέτες όταν ένας διευθυντής ακολουθεί τον τύπο ηγεσίας «έργου – καθήκοντος», φαίνεται πως δεν δημιουργεί τις ιδανικές σχέσεις που επιζητούνται με σκοπό την επίλυση προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του. Μελέτες έχουν αποδείξει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιφέρει την ευθύνη για τις δράσεις, τους χειρισμούς και τις αποφάσεις του σχολείου. Όταν οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας τοποθετούνται στο πλαίσιο της άμιλλας και της συνεργασίας, τότε το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών σε δύσκολες καταστάσεις διευκολύνεται σημαντικά. (Κούλα, 2011) Ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να ενημερώνει το διευθυντή για συμπεριφορές που τον προβληματίζουν εντός του σχολικού πλαισίου και εκείνος με τη σειρά του να αξιολογήσει την κατάσταση και να συναποφασίσουν για τις περαιτέρω δράσεις. (Cornell, 2006)

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να έρχεται συχνά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να συνεργάζεται μαζί τους για θέματα που τους απασχολούν. (Mayers, 1989) Σε ένα πιο πρακτικό πλαίσιο, για να διεξαχθεί ομαλά η

συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συνέπεια μεταξύ των προσώπων. (Αναγνωστοπούλου, 2008)

Σύμφωνα με έρευνα του Eggleton (2001), διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί πρότυπο πειθαρχίας για έναν μαθητή που εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά. Σε περίπτωση που παρέμβει, μετά από επανειλημμένες πράξεις που δε θα έπρεπε να λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, τότε σε καμία περίπτωση δεν ενδείκνυται η τιμωρία ως μέσο συμμόρφωσης. Ο ερευνητής καταλήγει πως ένα παιδί για να καταφέρει να ακολουθήσει τους κανόνες που προάγει η σχολική μονάδα τότε ο διευθυντής είναι αυτός που σε προηγούμενο στάδιο θα πρέπει να έχει δημιουργήσει ένα σταθερό υγιές κλίμα συνεργασίας όπου οι μαθητές θα εμπνέονται να συνυπάρχουν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της αποτρόπαιας συμπεριφοράς τους. Ο διευθυντής όταν έρθει σε επαφή με το μαθητή πρέπει να του διδάξει την ευγένεια και την ευπρέπεια καθώς και να του υπενθυμίσει τους σχολικούς κανόνες. (Eggleton, 2001) Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί πρότυπο είτε για το σύλλογο διδασκόντων, είτε για τους μαθητές του σχολείου. Είναι κερδοφόρο αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών να έρχεται σε άμεση επαφή μαζί τους στο πλαίσιο της εποπτείας σε κάθε περίπτωση. Τέτοιου είδους εποπτεία μπορεί να λάβει χώρα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος όπου θα τους δημιουργήσει ένα αίσθημα ενδιαφέροντος και προστασίας ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να προλαμβάνει τις διαταρακτικές συμπεριφορές. (Mayers, 1989)

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να δράσει αποτελεσματικά στην περίπτωση που υπάρχει μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής εντός του σχολικού χώρου. Οφείλει να επανδρώσει το σχολείο με την κατάλληλη στελέχωση διεπιστημονικής ομάδας ψυχικής υγείας, να κάνει τις κατάλληλες ενέργειες για να στελεχώσει με ένα ψυχολόγο το σχολείο, να δημιουργήσει τις κατάλληλες υποδομές και να προωθήσει στον εκπαιδευτικό τις αρμόζουσες αντιλήψεις αναφορικά με τη συνεργασία του με την οικογένεια. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ο σύλλογος διδασκόντων συγκροτείται από εκπαιδευτικούς του σχολείου οποιασδήποτε ειδικότητας, και αποτελεί το όργανο του σχολικού οργανισμού που

συμμετέχει στη σχολική διοίκηση. Η διοίκηση ενός σχολείου ως επί το πλείστον ασκείται από το διευθυντή και τον υποδιευθυντή, που αποτελούν τα μονομελή όργανα, και κατ' επέκταση το σύλλογο διδασκόντων που αποτελεί το πολυμερές. Αυτό το σύνολο ατόμων αλληλοεπηρεάζεται, επικοινωνεί και λειτουργεί συλλογικά με σκοπό την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. (Δαράκη, 2007)

Σε μια σχολική μονάδα, είναι απολύτως φυσικό οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο κάθε ένας έχει διαφορετικές στάσεις, αξίες, βιώματα, προσωπική μεθοδολογία αναφορικά με το παιδαγωγικό τους έργο και σαφώς διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης παιδιών με προβληματική συμπεριφορά. Ο Σύλλογος Διδασκόντων οφείλει να κρατά μια κοινή γραμμή αναφορικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές έτσι ώστε να μη προκληθεί αναστάτωση και δυσκολία προσαρμογής στο παιδί με Διαταραχή Διαγωγής. Στο επίκεντρο προβλέπεται να βρίσκονται οι συχνές συνεδριάσεις με σκοπό τη διευθέτηση κοινών στρατηγικών σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών. Κρίνεται σκόπιμο ο ηγέτης της σχολικής μονάδας να είναι πρόθυμος να ενεργοποιήσει τεχνικές που εμψυχώνουν την ενεργητική συμμετοχή των υφιστάμενων και να έρθουν σε άμεση επαφή μέσω της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών και προβληματισμών που μπορεί να αντιμετωπίσουν. (Αναγνωστοπούλου, 2008)

Σε πρώτη φάση, για τη διαχείριση αποκλινοσών συμπεριφορών σε παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής, είναι να δημιουργηθεί εντός του σχολείου μια Επιτροπή Διαχείρισης Κρίσεων από κάποια μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Συνήθως το ρόλο του ηγέτη της επιτροπής, τον αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η Επιτροπή αναλαμβάνει να εξασφαλίσει την αναγκαία ασφάλεια, τη σταθερότητα, την πρόληψη τυχόν τραυματισμών, την υποστήριξη και ενδυνάμωση μαθητικών ομάδων. Σε περίπτωση κάποιου συμβάντος, συγκεντρώνονται όλα τα μέλη της επιτροπής, κάνουν ελέγχους περί ασφάλειας και στην συνέχεια αναλαμβάνουν δράσεις, ενημερώνοντας και φορείς εκτός σχολικής μονάδας. Σε περίπτωση που η κατάσταση βγει εκτός ελέγχου πρέπει να υπάρξει εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων. Η Επιτροπή αναλαμβάνει να ενημερώσει άμεσα τους γονείς του παιδιού, να έρθει σε επαφή με ψυχολόγους, να οργανώσει δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τη συνεργασία όλων των μαθητών. Επιπλέον οργανώνει προγράμματα καλλιέργειας

δεξιοτήτων και προβλέπει να ενισχυθεί η επιτήρηση στους χώρους του σχολείου. (Σκαλούμπακας, 2015)

Η δημιουργία μιας υγιούς σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αποκλίνοντα μαθητή είναι ιδιαίτερος σημαντική. Σύμφωνα με το Harvard Graduate School, το διδακτικό προσωπικό οφείλει να διατηρεί «χαρτογράφηση σχέσεων», δηλαδή να γνωρίζει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών σε ένα σχολείο και να αποκτά υποστηρικτικές σχέσεις με άτομα που το έχουν ανάγκη. Όλο το προσωπικό του σχολείου οφείλει να κρατάει λίστες ανατροφοδότησης συμπεριφοράς των μαθητών, προσδιορίζοντας τη εβδομαδιαία ή μηνιαία βελτίωση. Με την τεχνική Two-by-Ten, σύμφωνα με τον Smith & Lambert (2008), ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να διαθέτει 2 λεπτά την ημέρα για 10 μέρες συνεχόμενα έτσι ώστε να αποκτά μια επαφή, όπου στο πλαίσιο αυτής μπορούν να οικοδομούν μια προσωπική συζήτηση με χαμόγελο και λεκτικές επιβεβαιώσεις. (Trach & Lee, 2017)

Οι μαθητές με Διαταραχές Διαγωγής περιθωριοποιούνται και στοχοποιούνται όχι μόνο από τους συνομηλίκους τους αλλά και από το διδακτικό προσωπικό, οι οποίοι τους αντιμετωπίζουν ως «συνήθεις ύποπτοι» για οτιδήποτε κι αν συμβεί στο σχολικό χώρο. Αυτό έχει σαν αντίκτυπο να ελλοχεύουν αρνητικές συνέπειες για το μαθητή καθώς αισθάνεται αδικημένος και καταφεύγει σε απρεπείς πράξεις. (Σκαλούμπακας, 2015)

Στην περίπτωση που πέσει στην αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ότι ένα παιδί δίνει μηνύματα ύπαρξης διαταραχών συμπεριφοράς τότε θα πρέπει να λάβει υπόψιν κάποιες στρατηγικές παρέμβασης, οι οποίες πρέπει ιεραρχικά να κλιμακωθούν ως εξής:

- Σε πρώτη φάση, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μία λίστα με παρατηρήσεις σχετικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού. Πρέπει να σημειωθεί πως δεν έχει την αρμοδιότητα να προβεί σε διάγνωση, ωστόσο μέσα από τις κατάλληλες παρατηρήσεις θα συντελέσουν σημαντικά κατά διαδικασία της διάγνωσης.
- Σε δεύτερη φάση, προβλέπεται να γίνει ένας διάλογος με το σχολικό σύμβουλο, με το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα ο σχολικός σύμβουλος και οι διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτοί που έχουν την αρμοδιότητα να έρθουν πρώτοι σε επαφή με την οικογένεια του

μαθητή, δείχνοντας σε πρώτη φάση την ανησυχία τους και στη συνέχεια να τους παρέχουν τις κατάλληλες οδηγίες σχετικά με τον τρόπο ενίσχυσης αυτού.

- Σε επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να συνεδριάσουν έτσι ώστε να είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι σχετικά με την περίπτωση και επιπλέον να συζητήσουν στρατηγικές στήριξης που μπορούν να τον ενισχύσουν. (Columbia, 2001)

Σύμφωνα με έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η σχέση με το σύλλογο διδασκόντων βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα, καθώς ως επί το πλείστον υπάρχει η προσδόκιμη υποστήριξη τους σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών. Σε όλο αυτό ευνοεί ο χώρος εργασίας καθώς επίσης και οι γνώσεις, η εμπειρία, η τεχνογνωσία και η συνεργατικότητα. (Drugli et al., 2008) Η διαδικασία αποτελεί περίπλοκο χαρακτήρα και τα αποτελέσματα επηρεάζουν τους συσχετιζόμενους. Απαιτείται καλή συνεργασία, συντονισμός και έλεγχος μεταξύ των μελών. (Σιδηροπούλου, 2015) Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν το παιδαγωγικό τους έργο ως μια ατομική διαδικασία και περιορίζονται να δουλεύουν ατομικά χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τους συνεργάτες τους και την έννοια της συνεργασίας γενικότερα. (Ferguson, 1999)

3.3. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

Ορμώμενοι από τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες, η σχέση του εκπαιδευτικού με τον αποκλίνοντα μαθητή, είναι αυτή που διαμορφώνει και τη σχέση αυτού με τους συνομηλίκους, καθώς δημιουργούνται σε αυτούς πεποιθήσεις και αντιλήψεις γι' αυτόν. Μέσω αυτής της σχέσης δημιουργείται το κατάλληλο ψυχοκοινωνικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης. Με λίγα λόγια η στάση του εκπαιδευτικού είναι αυτή που δίνει το σωστό ερέθισμα και στους συμμαθητές του παιδιού έτσι ώστε να αναπτυχθούν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. (Πουρσανίδου, 2016) Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός μέσα στην τάξη καθώς αποτελεί πρότυπο μιας κοινωνικής ομάδας όπως έχει αποδειχθεί σε έρευνα του Harris, 1995, 1998, 2009. Σύμφωνα τους Farmer, Lines και Hamm (2011), έχει την εξουσία να διαμορφώσει και να καθορίσει τι είναι αποδεκτό εντός της τάξης. Επιπλέον είναι αυτός που δίνει τις ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί πως, ο εκπαιδευτικός μέσω των σχέσεων που διατηρεί τους με τους μαθητές, μπορεί να επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης για να αφογκράζεται

τις αντιλήψεις των συνομηλίκων προς το μαθητή. Σύμφωνα με το μοντέλο συμπεριφοράς του Chang (2004), σε μια τάξη οι συμμαθητές ενός παιδιού με αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι πιθανό να αποδεχτούν μια συμπεριφορά σε περίπτωση που λαμβάνει χώρα κατ' εξακολούθηση, γεγονός που υπαινίσσεται ότι μια αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να αντιμετωπίζεται με ευαισθησία από τους συνομηλίκους. (Trach & Lee, 2017)

Ωστόσο, βάσει εμπειρικής έρευνας αποδείχθηκε ότι μπορεί να υπάρξει αρνητικό αντίκτυπο στους συμμαθητές ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς καθώς χαρακτηρίζονται από τους πιο απαιτητικούς μαθητές που μπορεί να υπάρχουν σε μια τάξη. Αυτό υποστηρίζεται λόγω της επιθετικότητας που τους χαρακτηρίζει, καθώς και το άγχος που συχνά παρουσιάζουν. Συνεπώς συχνό φαινόμενο αποτελεί η διακοπή της διδασκαλίας και η επιβράδυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα μέλη της τάξης, έτσι ανακατευθύνεται η προσοχή του εκπαιδευτικού στη διαχείριση συμπεριφορών και αφιερώνεται λιγότερος χρόνος διδασκαλίας όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες. (Gottfried & Harven, 2015)

Έχει εντοπιστεί άλλο ένα εργαλείο, το οποίο έχει προέλθει από την αναπτυξιακή ψυχολογία, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο για να εντοπίσει τις κοινωνικές ομάδες που δημιουργούνται σε μια τάξη. Παρόλο που αρχικά σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τη χρήση έρευνας, έπειτα φάνηκε χρήσιμο για περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα κοινωνικοποίησης καθώς παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με την κοινωνική δυναμική της τάξης και το ρόλο του αποκλίνοντα μαθητή σε αυτή. Πρόκειται για την *κοινωνική γνωστική χαρτογράφηση* (Cairns, Perrin, Cairns, 1985), όπου ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του παρατηρητή συλλέγει τα ονόματα των μαθητών που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Έπειτα σημειώνει, μετρά τη συχνότητα κατάταξης σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και δημιουργεί κοινωνιογραφήματα. (Trach & Lee, 2017)

Στο πλαίσιο της συνεργασίας και της ομαλής δραστηριότητας μέσα στην τάξη, αναθέτοντας ευθύνες στους μαθητές και καθιστώντας τους πιο ενεργούς, ενισχύεται και η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ αυτών. Θέτονται κοινοί, υποκειμενικοί στόχοι και αναπτύσσονται κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Έτσι τα μέλη μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται εποικοδομητικά τις διαμάχες που προκύπτουν. (Trach & Lee, 2017)

Μια παράμετρος που απαιτεί περαιτέρω έρευνα αποτελεί το γεγονός για το ποια είναι η συνέπεια που έχει η συναναστροφή των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής προς τους συμμαθητές τους. Κυρίως μαθητές του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του Δημοτικού που διαμορφώνουν την προσωπικότητα τους, αποδίδεται κρίσιμο γι' αυτούς τα ερεθίσματα που θα δεχθούν. Λαμβάνοντας υπόψιν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όταν σε μια τάξη υπάρχει μαθητής με Διαταραχή Διαγωγής θα ήταν κερδοφόρο για τη σχολική μονάδα η τάξη που θα φοιτήσει να διαθέτει μεγαλύτερο αριθμό κοριτσιών, δεδομένου ότι σύμφωνα με μελέτες μια τάξη με περισσότερα κορίτσια μειώνει τον κίνδυνο εκδήλωσης διαταραχών συμπεριφοράς, κατ' επέκταση διατηρείται ένα πιο υγιές και ήρεμο κλίμα εντός αυτής. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν στο πλαίσιο της διαχείρισης συμπεριφορών μειώνονται καθώς και οι αρνητικές επιπτώσεις, Τα κορίτσια έχουν την τάση να είναι πιο συμπονετικά και βοηθητικά απέναντι σε παιδιά που παρεκκλίνουν του συνόλου. Οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων χαρακτηρίζονται πιο βοηθητικές και οικείες, ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά συναισθηματικής ενθάρρυνσης και υποστήριξης αυτοεκτίμησης. (Gottfried & Harven, 2015)

Είναι πολύ σημαντικό για το μαθητή που διακατέχεται από παραβατικές συμπεριφορές να του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει σε κοινωνικές ομάδες και να παίρνει μέρος στα εκπαιδευτικά δρώμενα που λαμβάνουν χώρα. Έτσι πραγματοποιείται ένα πρώτο βήμα προς την εξομάλυνση της κατάστασης που βιώνει. (Παρούση et al., 2017)

3.4. Η ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Φαίνεται πως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί σοκάρονται με την πραγματικότητα του σχολικού χώρου, αντιλαμβάνονται τη διαφορά της πραγματικότητας της διαχείρισης διαφόρων καταστάσεων και των αντικειμένων που διδάχθηκαν στα πανεπιστήμια. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα 600 ατόμων τα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής αλλά και η διαχείριση τάξης σε ένα γενικότερο πλαίσιο αποτελεί μία πολύπλοκη και αγχώδης διαδικασία για τον εκπαιδευτικό καθώς δεν έχει λάβει τις κατάλληλες γνώσεις. (Η. Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011)

Είναι γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εντάχθηκε στις σχολικές μονάδες χωρίς καμία επιμόρφωση και εκπαίδευση όσον αφορά τη διαχείριση παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Κυρίως στο προπτυχιακό μέρος

των βασικών σπουδών ενός εκπαιδευτικού φαίνεται πως δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών. (Αναγνωστοπούλου, 2008) Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997 με εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύτηκαν να αποκτήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, κυρίως με παιδιά που είχαν αποκλίνουσα συμπεριφορά μέσα στην τάξη. (Wragg, 2003). Λανθασμένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού προέρχεται από το σπίτι κι έτσι το σχολείο δεν μπορεί να δράσει αποτελεσματικά πάνω σε αυτό. Μελέτες έχουν αποδείξει το σχολείο και συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι αυτός που μπορεί να ενεργήσει και να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν δυστυχώς εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται το συμβουλευτικό και υποστηρικτικό τους ρόλο και έτσι λειτουργούν με τον ακριβώς αντίθετο τρόπο, χρησιμοποιούν υποτιμητικά και ειρωνικά σχόλια, φέρνοντας το παιδί σε δύσκολη θέση και δημιουργώντας του αρνητική εικόνα για το σχολείο. Ο λόγος αυτής της αντιμετώπισης είναι η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής, θέματα κατανόησης και θέματα διαχείρισης. Είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να εκπαιδευτεί σε θέματα διαμόρφωσης θεραπευτικού κλίματος, υποστηρικτικής ατμόσφαιρας, και ένταξης παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Επιπλέον οφείλει να επιμορφωθεί στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος και στην αποφυγή στιγματισμού. (Σκαλούμπακας, 2015)

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ένας εκπαιδευτικός στις ιδιαίτερες ανάγκες που απαιτεί η διαχείριση μιας τάξης, πόσο μάλλον ενός παιδιού με Διαταραχή Διαγωγής, πρέπει πρωτίστως να εκπαιδευτεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να λάβει τα κατάλληλα εφόδια. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 από τους Froese - Germain, απέδειξε πως 97% απάντησε πως είναι αναγκαίες οι επιμορφώσεις αναφορικά με τις Ψυχικές Διαταραχές. Το 96% θεώρησε πως πρέπει να επιμορφωθεί σε προβλήματα συμπεριφοράς ενώ το 84% έδειξε ότι χρήζει επιμόρφωσης όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης γενικότερα. Σε χώρες της Αμερικής ήδη φαίνεται πως πραγματοποιούνται κάποιες προσπάθειες παροχής τέτοιου είδους προγραμμάτων ψυχικής ευεξίας σε όλα τα επίπεδα και ασφαλών περιβαλλόντων μάθησης. Στην προσπάθεια τους να στηρίξουν τέτοιου είδους παρεμβάσεις, δημιουργήθηκε ένας διαδικτυακός ιστότοπος (www.selresources.com), όπου παρέχονται συμβουλές και στρατηγικές υποστήριξης για παιδιά με ψυχικές διαταραχές. (Trach & Lee, 2017)

Υπάρχουν διάφορα προγράμματα συμβουλευτικής κι εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με σκοπό την αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών. Τα προγράμματα αυτά διεξάγονται από εξειδικευμένους επαγγελματίες του τομέα της ψυχικής υγείας, οι οποίοι διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να εφαρμόσουν αυτά τα προγράμματα σε ομάδες εκπαιδευτικών εντός του σχολικού χώρου προκειμένου να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας τα κατάλληλα εφόδια για τη διαχείριση διαταρακτικών συμπεριφορών. Τα προγράμματα αυτά συμβουλευτικής εκπαίδευσης βασίζονται είτε στη μιχελβιοριστική – συμπεριφοριστική θεωρία, είτε στη θεωρία της ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες, οι επιμορφώσεις σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών δείχνουν να έχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ένα από αυτά ήταν το πενήνημερο πρόγραμμα του Hawkins και των συνεργατών του, Seattle Social Development Project (1999), τα αποτελέσματα απέδωσαν στην αντιμετώπιση αλλά και στη μείωση αποκλινουσών συμπεριφορών. Κάτι αντίστοιχο έλαβε χώρα και με το πρόγραμμα των Webster – Straton (2001, 2002), το οποίο είχε θετικά αποτελέσματα και στη συνεργασία με τους γονείς. Ένα άλλο επιτυχημένο πρόγραμμα ήταν Metropolitan Area Child Study (2002), το οποίο είχε αντίστοιχους στόχους και θεματολογία. (Σκαλούμπακας, 2015)

Μερικές από τις αρχές που περιλαμβάνουν τέτοιου είδους προγράμματα είναι η οριοθέτηση και δημιουργία κανόνων και κατ' επέκταση η υπενθύμιση αυτών. Εφαρμογή τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας εστιάζουν στη συμπεριφορά, την προώθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, την αγνόηση ανάγωγων συμπεριφορών, τη χρήση χιούμορ, τη χρήση time – out σε κάποιες περιπτώσεις και τη συνεργασία με την οικογένεια. Επιπλέον πραγματοποιείται επιμόρφωση σε αρχές της συντελεστικής μάθησης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τεχνικές υποστήριξης των θετικών συμπεριφορών, τέτοιες είναι η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς, η λήξη θετικής ενίσχυσης στην περίπτωση αποκλινουσας συμπεριφοράς, η διαφορική ενδυνάμωση άλλου τύπου συμπεριφορών και ο ρόλος της τιμωρίας στο πλαίσιο της διακοπής της επιβράβευσης. Τέλος ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιμορφωθεί σε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών χωρίς χρήση βίας. Να σημειωθεί πως η ικανότητα επίλυσης διαφορών αποτελεί ένα βασικό αντικείμενο που είναι αναγκαίο να διδάσκεται στα σχολεία, καθώς μειώνεται το στρες και τα αρνητικά συναισθήματα, διδάσκεται ο σεβασμός και εξοικονομείται χρόνος για εποικοδομητικές δραστηριότητες. (Σκαλούμπακας, 2015)

Υπάρχει άλλη μια κατηγορία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η οποία επικεντρώνεται στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Μπαίνουν στο ρόλο του συμβούλου, συζητάνε με τους μαθητές και τους βοηθούν να αντιληφθούν τα ερεθίσματα γύρω τους με καλύτερο τρόπο. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει αυτόν τον ρόλο θα πρέπει μέσω της επιμόρφωσης που θα λάβει να μάθει ο ίδιος να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα για να μπορέσει στη συνέχεια να ανταπεξέλθει επαρκώς στις ειδικές ανάγκες των παιδιών. (Σκαλούμπακας, 2015)

Σε ένα πλαίσιο επιμόρφωσης που μπορεί να υλοποιηθεί, ο εκπαιδευτικός εντάσσεται σε ομάδες εργασίας για να επιμορφωθεί με βιωματικό τρόπο. Αναφορικά με το θεωρητικό υπόβαθρο μαθαίνει τις βασικές αρχές της τροποποίησης συμπεριφοράς. Σε πρακτικό επίπεδο, σε πρώτο στάδιο θέτονται οι στόχοι, έπειτα πραγματοποιείται εμπειρική συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται προκειμένου να αλληλοεπιδράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις. Στη συνέχεια αυτή δράση έχει ως στόχο την εξωτέρευση των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να αισθάνονται για τα παιδιά αυτά. Τέλος παρακολουθούν βίντεο με θέμα τη διαχείριση συμπεριφορών, και δουλεύουν σε ομάδες εικονικά περιστατικά. (Σκαλούμπακας, 2015)

3.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

Η γνώση για τη διαχείριση συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής φαίνεται πως είναι ένα κομμάτι το οποίο έχουν υιοθετήσει σε μεγαλύτερο βαθμό οι έμπειροι εκπαιδευτικοί. Έχει διαπιστωθεί πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά αισθάνονται αβοήθητοι μπροστά σε μια περίπτωση παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με έναν εκπαιδευτικό που είναι πιο έμπειρος στο χώρο. Σύμφωνα με έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία στο σχολείο αισθάνονται πιο ικανοί και σίγουροι αναφορικά με τις δεξιότητες τους και έχουν τη δυνατότητα να προσδιορίσουν τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς. Ωστόσο ως προς την αποτελεσματικότητα φαίνεται πως δε διαφέρουν ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν λιγότερη εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εμπειρία έχουν την τάση να προσπαθούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του παιδιού, επιπλέον χρησιμοποιούν περισσότερα κίνητρα και ανταμοιβές. (Andreou & Rapti, 2010) Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε πως οι

εκπαιδευτικοί που διέθεταν αρκετή εμπειρία ήταν λιγότερο προσεκτικοί ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών καθώς οι ίδιοι ανέφεραν πως έθεσαν τα κατάλληλα μέτρα προληπτικά στην αρχή του σχολικού έτους έτσι ώστε να αποτρέψουν αποκλίνουσες συμπεριφορές. Σε αντίθετη περίπτωση οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δρουν εφόσον προκύψει κάποια περίπτωση παιδιού με αποκλίνουσα συμπεριφορά και πράττουν ανάλογα με τα γνωρίσματα του που παρουσιάζει. (Stough et al., 1998)

Ο εκπαιδευτικός μέσω της συναναστροφής και αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών από παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής εκπαιδεύεται και ο ίδιος καθώς έρχεται σε άμεση επαφή με την περίπτωση. Συνεπώς είναι σε θέση να αναπτύξει δεξιότητες, και να εκπαιδευτεί σε τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων ενώ ταυτόχρονα αποκτά την πρέπουσα εμπειρία έτσι ώστε να μπορεί να εξαλείφει το αρνητικό κλίμα επιθετικότητας που μπορεί να δημιουργηθεί. (Σκαλούμπακας, 2015)

3.6. ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στο πλαίσιο των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, κρίνεται σημαντικό θε τεθεί σαφής στοχοθεσία και συνεπής διεκπεραίωση αυτών. Θα ήταν ωφέλιμο ο μαθητής να συμμετέχει σε προγράμματα και δράσεις Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής και Αγωγής Σταδιοδρομίας. Ακόμα θα μπορούσε να ενισχυθεί η θετική του συμπεριφορά, εάν ο εκπαιδευτικός παρακινούσε το μαθητή να συμμετέχει σε δραστηριοποίηση πενταμελούς συμβουλίου στην τάξη προκειμένου να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Ο ηγετικός ρόλος μέσα σε νομοταγείς ομάδες που λαμβάνει χώρα στο σχολείο θα είχε τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την επιτυχία του μαθητή. (Μακρή - Μπότσαρη, 2007)

B' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κατά την ερευνητική μεθοδολογία γίνεται λόγος για προσπάθεια του ερευνητή να διεξάγει μία έρευνα που αφορά ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα. Αυτό πραγματοποιείται μέσω των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που ο ίδιος θα επιλέξει. Οι γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις συνήθως αφορούν το σχεδιασμό και την πραγμάτωση μια έρευνας. (Δημητρόπουλος, 2004)

4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει μια συνεχόμενη αύξηση περιπτώσεων παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων σχολείων αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα διαχείρισης συμπεριφορών των παιδιών αυτών. Τόσο η έλλειψη επιμόρφωσης όσο και η έλλειψη σωστής συνεργασία με τους διαθέσιμους φορείς ψυχικής υγείας και με την οικογένεια καθιστούν το έργο τους ακόμα πιο δύσκολο.

Έχοντας ως έναυσμα εκκίνησης τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε θεωρείται σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση των συμπεριφορών που παρουσιάζουν μαθητές της Πρωτοβάθμιας με Διαταραχή Διαγωγής. Σε ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο όπως αναφέρουν οι Κουρκούτας και Γεωργιάδη (2011), ενεδρεύουν πολλοί κίνδυνοι και λανθασμένες στρατηγικές προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων σήμερα δημιουργώντας μια αρνητική εικόνα για το μαθητή. Η διεθνής βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε αρχίζει σταδιακά να αλλάζει στάσεις και αντιλήψεις προς το μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής και να δημιουργεί νέες τεχνικές προσέγγισης και κατ' επέκταση να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται βαρυσήμαντος και πολυδιάστατος καθώς έχει την υποχρέωση να αναλάβει πολλές ευθύνες κατά τη διεκπεραίωση του παιδαγωγικού του έργου.

Έχοντας υπόψιν τα μέχρι τώρα δεδομένα, η συγκριμένη έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει πολλούς παραμέτρους που χρειάζονται περεταίρω διερεύνηση, προκειμένου να αποφανθούν οι απόψεις στον τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών. Συνεπώς μέσω της έρευνας θα δοθεί η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Αττικής (εκτός Αθήνα) να εκφράσουν τις

απόψεις τους αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής. Η πρωτοτυπία του θέματος επικεντρώνεται στους τρόπους διαχείρισης αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Κατ' ακολουθίαν, οι μεταβλητές που θα αναλυθούν είναι, οι απόψεις ως προς τους τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό, αυτή η μεταβλητή είναι η εξαρτημένη και η ανεξάρτητη είναι τα δημογραφικά στοιχεία.

Η παρούσα έρευνα επιμελείται τις συμπεριφορές παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής και τους τρόπους διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό εντός του σχολικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα θα αναλύσει στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Αττικής (εκτός Αθήνας) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

4.2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έχοντας ως γνώμονα το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας εργασίας, που εστιάζει στη διερεύνηση απόψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης συμπεριφορών παιδιών Διαγωγής, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα που προηγήθηκε καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται παρακάτω, η έρευνα που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική. Κατά την ποσοτική έρευνα, η δειγματοληψία έχει ως στόχο τη συλλογή ενός δείγματος πληθυσμού, όπου με βάση τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν θα αποδοθεί μια συνολική εικόνα του πληθυσμού. (Marshall, 1996) Πρόκειται για μια έρευνα που μελετά έναν συγκεκριμένο πληθυσμό, μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στη συνέχεια προβλέπεται να αποδοθούν τα συμπεράσματα από άγνωστο δείγμα του πληθυσμού, σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) θα μπορούσε να τεκμηριωθεί και ως εξής: «Αποτελεί ένα στιγμιότυπο του πληθυσμού τη στιγμή της έρευνας». (Παπαγεωργίου, 2015) Το βασικό ερευνητικό πρόβλημα είναι η διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό των συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής καθώς και τη διερεύνηση της σχέσης με τα δημογραφικά στοιχεία. Η έρευνα έχει ως στόχο να εστιάσει στο ερευνητικό πρόβλημα με αμεροληψία, λογική, αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα. Κύριος σκοπός της έρευνας αυτής αποτελεί η πληρότητα του ζητήματος έτσι ώστε ο εκάστοτε αναγνώστης να έχει μια συνολική εικόνα επί του θέματος. Συνεπώς το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε θα πρέπει να διακατέχεται από σαφήνεια και δομή.

Οι ερευνητικές ερωτήσεις είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες έτσι ώστε να έχουν συγκεκριμένο μετρήσιμο χαρακτήρα εφόσον η έρευνα αυτή σκοπεύει να αποδείξει τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Κατ' ακολουθίαν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν δομημένο ερωτηματολόγιο με προκαθορισμένες απαντήσεις για να μπορέσει να συλλεχθεί το δείγμα των αριθμητικών δεδομένων. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα θα μπορούν να αποδοθούν συμπεράσματα για το συνολικό πληθυσμό. Ο όγκος των δεδομένων προδιαθέτει τον ερευνητή να διατελέσει ποσοτική έρευνα καθώς μέσω γραφημάτων μπορεί να οργανωθεί καλύτερα η εξαγωγή δεδομένων και να παρουσιαστεί κατανοητά στους αναγνώστες. Τα ποσοτικά συμπεράσματα συγκαταλέγονται στις δειγματοληπτικές έρευνες. Στα πλεονεκτήματα της δειγματοληπτικής έρευνας κατατάσσονται το μικρό κόστος και η συνοπτική διάρκεια της συλλογής δεδομένων. Επιπλέον συνήθως ο όγκος δεδομένων είναι διαχειρίσιμος και εξ' αυτού μειώνεται η πιθανότητα σφαλμάτων. (Παπαγεωργίου, 2015)

4.2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο αντιμετώπισης των συμπεριφορών που παρουσιάζουν παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής, έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου στην αρχή παρουσιάστηκε η εικόνα ενός παιδιού με Διαταραχή Διαγωγής και στη συνέχεια το κεντρικό αντικείμενο της έρευνας που ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι συνεργασίες που κλίνεται να διατελέσει.

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως στόχο να εστιάσουν στα μετρήσιμα στοιχεία της έρευνας και να διεισδύσουν στην κατανόηση του θέματος και κατ' επέκταση να αναλύσουν τα δεδομένα. Λαμβάνοντας υπόψιν τις ήδη υπάρχουσες έρευνες που έχουν λάβει χώρα από διάφορους ερευνητές ως τώρα και τον σκοπό της έρευνας που διεκπεραιώνεται την παρούσα χρονική στιγμή, η συγκεκριμένη έρευνα θα εστιάσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι τρόποι διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ διευθυντών και διδακτικού προσωπικού;

3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών;

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών;

5ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων των εκπαιδευτικών;

6ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης;

7ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει;

4.2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η συγγραφή και σύνθεση ενός ερωτηματολογίου συναποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Προβλέπεται να είναι καλά σχεδιασμένο και προσιτό στον αναγνώστη ενώ παράλληλα οφείλει να διακατέχεται από αξιοπιστία, απλότητα, συντομία, συγκεκριμένη στοχοθεσία και να μη χαρακτηρίζεται από αμεροληψία και κακή διατύπωση. (Παπαγεωργίου, 2015) Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ένα μέρος του ερωτηματολογίου που κατασκεύασε η επόπτρια της ερευνήτριας, Ελένη Στάμου. Πρόκειται για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, που δίνει τη δυνατότητα σε μικρό χρονικό διάστημα να συγκεντρωθούν οι κατάλληλες πληροφορίες για τη διεκπεραίωση της έρευνας που υλοποιείται. Επιπλέον πλεονέκτημα αποτελεί η απουσία του ερευνητή απέναντι στον ερωτηθέντα και έτσι ενισχύεται η πιθανότητα να απαντήσει με αξιοπιστία και ειλικρίνεια, χωρίς να διακατέχεται από άγχος και πίεση από την παρουσία κάποιου άλλου ατόμου. (Βαμβούκας, 1998)

Στην Α. ενότητα περιλαμβάνονταν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπου από τις ερωτήσεις 1 - 10 ερωτήθηκαν κάποια βασικά στοιχεία σχετικά με το προφίλ του ερωτώμενου (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας κ.λ.π.). Η Β. ενότητα

αναφερόταν στη συχνότητα των δράσεων που χρησιμοποιούν οι ερωτώμενοι αναφορικά με παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής. Σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου 1 = Ποτέ και 5 = Πάντα. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή ενώ η συμμετοχή τους ήταν απόλυτα ανώνυμη και εθελοντική. Ήταν σημαντικό το ερωτηματολόγιο να συμπληρωθούν εντός του χρονικού διαστήματος 10-20 ημερών καθώς τα υποκείμενα ήταν πιθανό να ξεχάσουν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. (Bell, 1997)

4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εργασία ο πληθυσμός της έρευνας έχει ένα συγκεκριμένο γνώρισμα καθώς αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, εκτός την περιοχή της Αθήνας όλων των ηλικιών. Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα που έχει ως στόχο να υπολογίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής. Ο αντικειμενικός πληθυσμός είναι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εδρεύουν σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής, της Δυτικής Αττικής, του Πειραιά και των Νήσων Αττικής.

Κατά τη συλλογή δεδομένων, το πρώτο στάδιο που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι η ακριβής τοποθέτηση του ως προς το δείγμα. (Creswell, 2015) Το δείγμα αποτελεί ένα ορισμένο αριθμό ατόμων που λαμβάνει μέρος σε μια έρευνα σύμφωνα με τον πληθυσμό που έχει προσδιορίσει ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες τεχνικές. Είναι απολύτως κατανοητό ότι κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι αδύνατον να εξεταστεί όλος ο πληθυσμός που προσδιόρισε ο ερευνητής. Συνεπώς αποτελεί το μέρος του πληθυσμού που απάντησε στο ερωτηματολόγιο του. (Marshall, 1996) Το δείγμα της έρευνας έχει αναφερθεί πως μπορεί να διαχωριστεί σε δείγματα πιθανότητας και δείγματα μη – πιθανότητας. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα ήταν μη – πιθανότητας, γιατί δεν αποκλείεται κάποια μέρη του πληθυσμού να αποτέλεσαν το δείγμα προς διερεύνηση. Αναφορικά με αυτό, βασίζεται στην ευκολία και τη διαθεσιμότητα δεδομένων που προήλθε με προσέγγιση δείγματος κατά χιονοστιβάδα μέσω του διαθέσιμου συνόλου από το αρχικό που είχε στη διάθεση της η ερευνήτρια. (Παπαγεωργίου, 2015)

Το τελικό δείγμα της έρευνας προέκυψε από 142 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε Βρεφονηπιακούς σταθμούς, Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία και Ειδικά Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αττικής (εκτός Αθήνας).

4.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε στις εξής διαδοχικές φάσεις. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η αναγνώριση του προβλήματος προς διερεύνηση που αφορά τους τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής από τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα επήλθε η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου μελετήθηκαν, βιβλία, άρθρα, πρακτικά συνεδρίων και διδακτορικές διατριβές. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια κατέληξε στις μεταβλητές της έρευνας, τους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα. Ταυτόχρονα μέσω του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε η λήψη του δείγματος από τον πληθυσμό που διαμοιράστηκε. Σε πρακτικό επίπεδο όσον αφορά το διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου, εφόσον πραγματοποιήθηκε ο κατάλληλος σχεδιασμός της έρευνας, περάστηκε το ερωτηματολόγιο σε google forms για την εύκολη προώθηση του σε ηλεκτρονική μορφή. Η διανομή πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους, η ερευνήτρια προς δική της διευκόλυνση απευθύνθηκε σε γνωστά της πρόσωπα που τυγχάνει να εργάζονται σε σχολεία του Νομού Αττικής και ζήτησε να διανεμούν το ερωτηματολόγιο της και στους συναδέλφους τους που εργάζονται στη σχολική μονάδα. Σε ταυτόχρονο χρόνο, επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις της Ανατολικής Αττικής, της Δυτικής Αττικής και του Πειραιά, και ζήτησε να διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο στα σχολεία. Μετά από εξέταση του ερωτηματολογίου όσον αφορά το σκοπό της έρευνας και το μέσο συλλογής δεδομένων, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, πραγματοποιήθηκε η έγκριση. Η διεύθυνση Πρωτοβάθμιας της Δυτικής Αττικής και του Πειραιά της έδωσαν τη δυνατότητα να μπει η ίδια στην ιστοσελίδα της Πρωτοβάθμιας να εντοπίσει τα σχολεία και να κάνει την προώθηση, ενώ η διεύθυνση της Ανατολικής Αττικής θεώρησε σκόπιμο να προωθήσουν οι ίδιοι το ερωτηματολόγιο στα σχολεία. Να σημειωθεί πως χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί πάνω από δύο φορές τηλεφωνική επικοινωνία με την κάθε διεύθυνση με σκοπό τη συλλογή ικανοποιητικού αριθμού δείγματος. Ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά και για τη λήψη του δείγματος χρειάστηκαν

16 μέρες. Μετά τη λήψη δεδομένων η ερευνήτρια μετέτρεψε τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα για να μπορέσει να υλοποιηθεί στατιστική ανάλυση. Στη συνέχεια, συντελέστηκε ο κατάλληλος έλεγχος ως προς την αξιοπιστία των δεδομένων και μέσω της φόρμας SPSS πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση. Τέλος υλοποιήθηκε η ερμηνεία των δεδομένων όπου έγινε περιγραφική ανάλυση σύμφωνα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και έπειτα η εξαγωγή συμπερασμάτων.

4.5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την εκπόνηση μιας έρευνας, συχνό φαινόμενο αποτελεί να παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί. Στην παρούσα μελέτη οι περιορισμοί που παρατηρούνται είναι οι εξής:

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο χρονικό διάστημα (Απρίλιος 2021).
- Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος ήταν μόνο από το Νομό Αττικής, συνεπώς δεν υπήρξε γεωγραφική διασπορά.
- Τέλος να σημειωθεί πως υπήρξε ένας σημαντικός περιορισμός ως προς τα δύο φύλα. Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία που προήλθαν από το ερωτηματολόγιο υπήρξε μεγάλη διαφορά συχνότητας ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (90,8% γυναίκες και 9,2% άνδρες). Συνεπώς δε μπορεί να πραγματοποιηθεί γενικευμένη ανάλυση αποτελεσμάτων.

Γ' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ/ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος του Cronbach's alpha για τις 16 ερωτήσεις του άξονα Β του ερωτηματολογίου που αφορά τις προτάσεις για τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής. Η τιμή του ελέγχου προέκυψε 0.863 (86.3%) πολύ ικανοποιητική και ως εκ τούτου το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αξιόπιστο για την περαιτέρω έρευνα.

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	Μεταβλητές
0,863	16

Για την εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, την διερεύνηση δηλαδή της σύνδεση του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα και το εννοιολογικό περιεχόμενο της έρευνας δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας που παρουσιάζει την διαδικασία ελέγχου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και την σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Πίνακας 2. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου

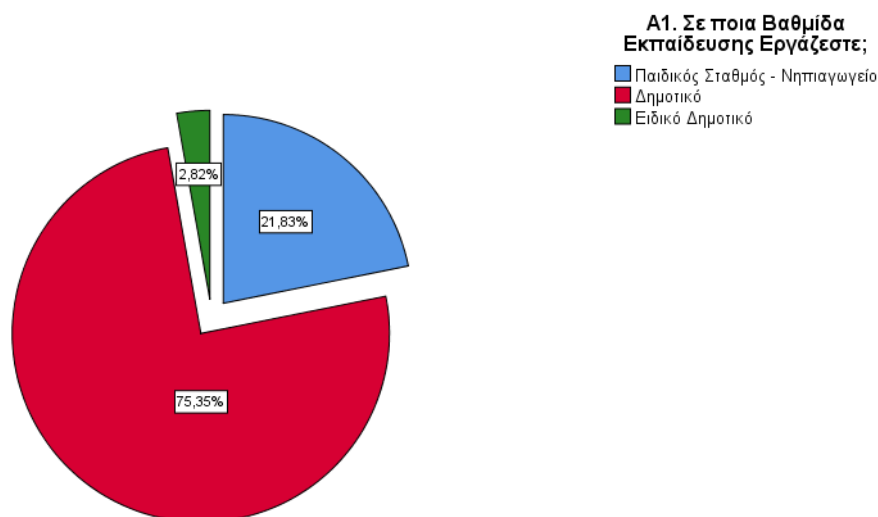
Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτήσεις
1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι τρόποι διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής προτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς	Άξονας Β
2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ διευθυντών και διδακτικού προσωπικού	Σύγκριση Μέρος Α. Ερ. 3 με Άξονα Β
3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών	Σύγκριση Μέρος Α. Ερ. 7 με Άξονα Β
4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών	Σύγκριση Μέρος Α. Ερ. 8 με Άξονα Β
5ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων των εκπαιδευτικών	Σύγκριση Μέρος Α. Ερ. 9 με Άξονα Β
6ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης	Σύγκριση Μέρος Α. Ερ. 1 με Άξονα Β
7ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές επισημαίνονται στην συχνότητα εφαρμογής των τρόπων διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές	Σύγκριση Μέρος Α. Ερ. 10 με Άξονα Β

5.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics V25. Για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει τα δημογραφικά και γενικά στοιχεία του δείγματος δημιουργήθηκε συγκεντρωτικός πίνακας με ποσά και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές και μέτρα θέσης και διασποράς (μέσο όρο και τυπική απόκλιση) για τις συνεχείς μεταβλητές. Για τα ερευνητικά ερωτήματα έγιναν συγκρίσεις με χρήση του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$ για τις δίτιμες κατηγορικές μεταβλητές και ο έλεγχος του Kruskal- Wallis σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$ για τις κατηγορικές μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες.

5.2.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν 142 εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δήλωσαν πως εργάζονται σε Δημοτικά (75,35%) και με μικρότερα ποσοστά σε παιδικούς σταθμούς - νηπιαγωγεία και ειδικά σχολεία με 21,83% και 2,82% αντίστοιχα.



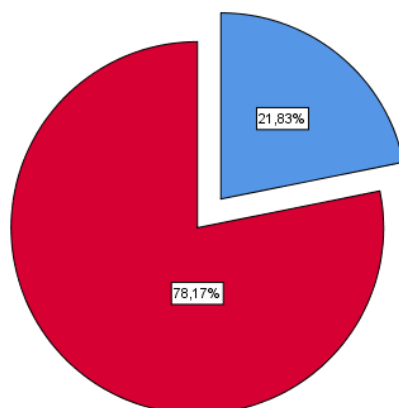
Διάγραμμα 1. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Αττικής. Το 47,89% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η σχολική μονάδα που εργάζονται εδρεύει στον Πειραιά, το 28,17% στην Ανατολική πλευρά της Αττικής, το 19,72% στην Δυτική Αττική και το 4,23% στα Νησιά της Αττικής.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως κατέχει την θέση του εκπαιδευτικού (διδασκτικό προσωπικό) με ποσοστό 78,17%. Το 15,49% των συμμετεχόντων δήλωσαν διευθυντές και το 6,34% υποδιευθυντές.

A3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό / επιχείρηση;

- Διευθυντής/Υποδιευθυντής
- Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)



Διάγραμμα 2. Θέση εργασίας

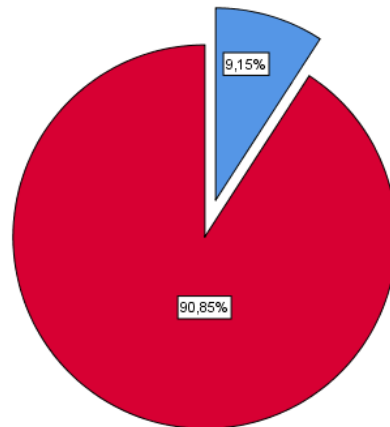
Ο μέσος χρόνος εργασιακής εμπειρίας συνολικά στην εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχόντων προέκυψε 13,71 ($\pm 10,19$) και ο αντίστοιχος μέσος όρος για την εργασιακή εμπειρία στην σχολική μονάδα που υπηρετούν κατά την περίοδο της έρευνας προέκυψε 6,03 ($\pm 7,40$).

Περίπου ένας στους δύο εκπαιδευτικούς της έρευνας δήλωσαν αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (53,5), μόνιμοι δήλωσαν το 45,8% και ωρομίσθιοι το 0,7%.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν γυναίκες (90,8%) και το μεγαλύτερο ποσοστό (45,1%) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως ανήκουν στο ηλικιακό εύρος κάτω των 35 ετών.

A7. Ποιο είναι το φύλο σας;

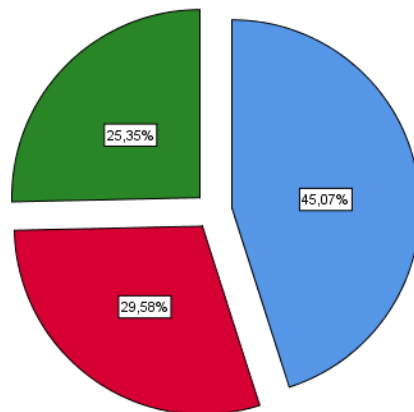
■ Άνδρας
■ Γυναίκα



Διάγραμμα 3. Φύλο

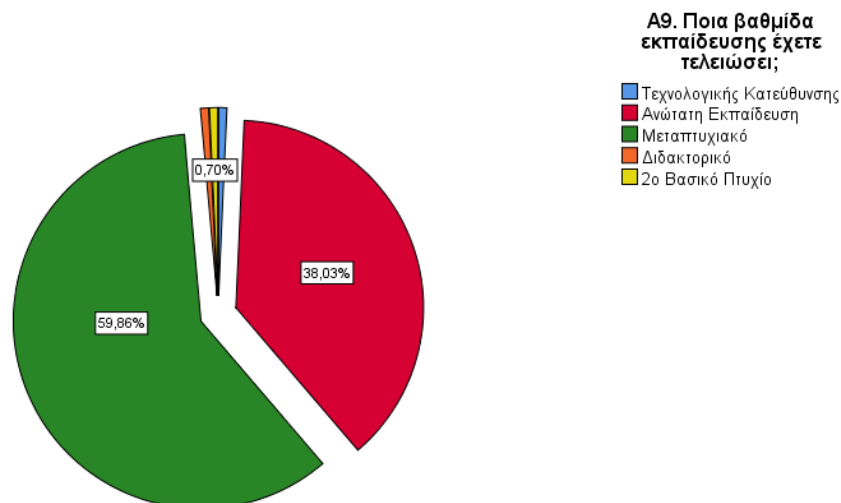
A8. Ποια είναι η ηλικία σας;

■ Έως 35 ετών
■ Από 36 έως 50 ετών
■ Από 51 έως 67 ετών



Διάγραμμα 4. Ηλικία

Το 59,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 38% απόφοιτοι Ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος, και μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών δήλωσαν απόφοιτοι τεχνολογικής κατεύθυνσης, κάτοχοι διδακτορικού και δεύτερου βασικού πτυχίου.



Διάγραμμα 5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών και εφήβων, το 14,79% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει ημερίδες και συνέδρια ειδικής αγωγής, το 11,9% ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στην ειδική αγωγή κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών, το 28,87% ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής εκτός σχολείου και το 2,82% εντός σχολείου. Το 28,17% δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην ειδική αγωγή και το 13,38% ότι δεν έχει παρακολουθήσει τίποτα σχετικά με την ειδική αγωγή.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών και γενικών στοιχείων δείγματος (N=142)

A1. Σε ποια Βαθμίδα Εκπαίδευσης εργάζεστε;

	n	%
Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	31	21,83 %
Δημοτικό	107	75,35 %
Ειδικό Δημοτικό	4	2,82 %

A2. Σε ποιο νομό εδρεύει η σχολική μονάδα που εργάζεστε;

	n	%
Ανατολική Αττική	40	28,17 %
Δυτική Αττική	28	19,72 %
Νήσων Αττικής	6	4,23 %
Πειραιώς	68	47,89 %

A3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό / επιχείρηση;

n	%
---	---

Διευθυντής	22	15,49 %
Υποδιευθυντής	9	6,34 %
Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	111	78,17 %
	M.O.	T.A.
A4. Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά;	13,71	10,19
A5. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;	6,03	7,40
A6. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό;	n	%
Μόνιμος	65	45,8 %
Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	76	53,5 %
Ωρομίσθιος	1	0,7 %
A7. Ποιο είναι το φύλο σας;	n	%
Ανδρας	13	9,2 %
Γυναίκα	129	90,8 %
A8. Ποια είναι η ηλικία σας;	n	%
Έως 35 ετών	64	45,1 %
Από 36 έως 50 ετών	42	29,6 %
Από 51 έως 67 ετών	36	25,4 %
A9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;	n	%
Τεχνολογικής Κατεύθυνσης	1	0,7 %
Ανώτατη Εκπαίδευση	54	38 %
Μεταπτυχιακό	85	59,9 %
Διδακτορικό	1	0,7 %
2ο Βασικό Πτυχίο	1	0,7 %
A10. Επιμόρφωση σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών/εφήβων	n	%
Παρακολούθηση Ημερίδων / Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή	21	14,79 %
Παρακολούθηση Μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	17	11,97 %
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	41	28,87 %
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	4	2,82 %
Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	40	28,17 %
Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	19	13,38

Τρόποι διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής (1ο ερευνητικό ερώτημα)

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αξιολόγησαν την συχνότητα που εφαρμόζουν καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς. Οι τεχνικές που εφαρμόζονται με μεγαλύτερη συχνότητα

και προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς προέκυψαν ο έπαινος των θετικών συμπεριφορών (M.O.=4,61, T.A.=0,607), η διδασκαλία σε όλους του μαθητές της κοινωνικής συμπεριφοράς (M.O.=4,56, T.A.=0,54), η προαγωγή του σεβασμού της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης (M.O.=4,55, T.A.=0,625), η εφαρμογή θετικής ανατροφοδότησης των επιθυμητών συμπεριφορών (M.O.=4,46, T.A.=0,591), η διατήρηση ήρεμου κλίματος σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη (M.O.=4,35, T.A.=0,665) και η ανάπτυξη καλής σχέσης με τους μαθητές που εμφανίζουν διαταραχή συμπεριφοράς (M.O.=4,29, T.A.=0,777).

Με μέτρια συχνότητα και ως εκ τούτου λιγότερο αγαπητές, είναι οι τεχνικές της προσαρμογής του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις που υπάρχουν στην τάξη παιδιά με διαταραχή συμπεριφοράς (M.O.=3,97, T.A.=0,891), η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά (M.O.=3,96, T.A.=0,984), η επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών (M.O.=43,94, T.A.=0,984), η χρήση time out (M.O.=3,83, T.A.=0,899), η προσφορά προνομίων στους μαθητές με διαταραχή διαγωγής (M.O.=3,7, T.A.=0,859), η διδασκαλία τεχνικών ελέγχου συμπεριφοράς (M.O.=3,68, T.A.=1,027), η λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές (M.O.=3,59, T.A.=0,843), η πραγματοποίηση τελικής συνολικής αξιολόγησης της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς (M.O.=3,51, T.A.=1,103), η πρόταση στους μαθητές της τάξης τρόπων διαχείρισης/ επίλυσης του προβλήματος (M.O.=3,41, T.A.=1,066).

Από τις τεχνικές που επιλέγονται λιγότερο σε συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε να είναι, η πρόταση στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών (M.O.=2,91, T.A.=1,091).

Πίνακας 4. Τρόποι διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και διαγωγής

	M.O.	T.A.
Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	4,61	0,607
Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	4,56	0,54
Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	4,55	0,625
Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	4,46	0,591
Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	4,35	0,665
Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	4,29	0,777

Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	3,97	0,891
Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	3,96	0,866
Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	3,94	0,984
Χρησιμοποιώ time-out	3,83	0,899
Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής	3,7	0,859
Διδάσκω στους μαθητές μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	3,68	1,027
Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές	3,59	0,843
Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	3,51	1,103
Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	3,41	1,066
Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών	2,91	1,091

Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διευθυντών/υποδιευθυντών (2ο ερευνητικό ερώτημα)

Οι τρόποι διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και διαγωγής σημείωσαν διαφορές ως προς την θέση των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα. Ο διαχωρισμός της θέσης εργασίας έγινε μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διοικητικού προσωπικού.

Οι διαφορές σημειώθηκαν στις προτάσεις «B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών» ($Z=1281$, $p=0.024$), «B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής» ($Z=1347,5$, $p=0.019$), «B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς» ($Z=1321$, $p=0.030$) και «B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς» ($Z=1168$, $p=0.004$).

Παρατηρώντας την κατάταξη των μέσων μεταξύ των ομάδων (mean rank) οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν φαίνεται πως παρέχουν περισσότερα προνόμια σε αυτά τα παιδιά (74,86). Στον αντίποδα, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές προτείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές να διαμορφώνουν ένα πλάνο για την διαχείριση της συμπεριφοράς τους (86,27) προτιμούν να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με αυτούς τους μαθητές (84,39) και πραγματοποιούν τελική συνολική αξιολόγηση της

αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς (89,32) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν προτιμούν αυτούς τους τρόπους διαχείρισης.

Πίνακας 5. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διευθυντών

	Θέση εργασίας	Mean Rank	Z	p
B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	74,6	1624,5	0,582
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	70,64		
B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	65,69	1540,5	0,345
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	73,12		
B3. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	71,55	1719	0,993
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	71,49		
B4. Χρησιμοποιώ time-out	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	75,4	1599,5	0,522
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	70,41		
B5. Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	70,58	1692	0,879
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	71,76		
B6. Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	74,98	1612,5	0,578
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	70,53		
B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	86,27	1262,5	0,019*
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	67,37		
B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	59,47	1347,5	0,047*
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	74,86		
B9. Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	75,52	1596	0,508
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	70,38		
B10. Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	65,13	1523	0,270
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	73,28		
B11. Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	79,55	1471	0,150
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	69,25		
B12. Διδάσκω στον μαθητές μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	74,02	1642,5	0,687
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	70,8		
B13. Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	78,15	1514,5	0,275
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	69,64		
B14. Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	71,73	1713,5	0,969
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	71,44		
B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	84,39	1321	0,030*
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	67,9		

	Προσωπικό)			
B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	Διευθυντής/Υποδιευθυντές	89,32	1168	0,004*
	Εκπαιδευτικός (Διδακτικό Προσωπικό)	66,52		

*Σημείωση: $p < 0.05 = a$ (επίπεδο σημαντικότητας)

Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ανδρών και γυναικών (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Στην διερεύνηση των διαφορών στις απόψεις των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνας δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους τρόπους που διαχειρίζονται τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς και διαγωγής.

Πίνακας 6. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ανδρών και γυναικών

	Θέση εργασίας	Mean Rank	Z	p
B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	Άνδρας	56,42	642,5	0,108
	Γυναίκα	73,02		
B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	Άνδρας	61,04	702,5	0,307
	Γυναίκα	72,55		
B3. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	Άνδρας	72,65	823,5	0,898
	Γυναίκα	71,38		
B4. Χρησιμοποιώ time-out	Άνδρας	80,81	717,5	0,359
	Γυναίκα	70,56		
B5. Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίσεις συμπεριφορές	Άνδρας	87,5	630,5	0,112
	Γυναίκα	69,89		
B6. Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	Άνδρας	67,81	790,5	0,724
	Γυναίκα	71,87		
B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλιουσών συμπεριφορών	Άνδρας	57,35	654,5	0,177
	Γυναίκα	72,93		
B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής	Άνδρας	60,62	697	0,281
	Γυναίκα	72,6		
B9. Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	Άνδρας	56,04	637,5	0,126
	Γυναίκα	73,06		
B10. Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	Άνδρας	67,46	786	0,675
	Γυναίκα	71,91		
B11. Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	Άνδρας	58,77	673	0,172
	Γυναίκα	72,78		
B12. Διδάσκω στον μαθητή μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	Άνδρας	61,04	702,5	0,314
	Γυναίκα	72,55		

B13. Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	Άνδρας	69,27	809,5	0,826
	Γυναίκα	71,72		
B14. Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	Άνδρας	72,77	822	0,896
	Γυναίκα	71,37		
B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	Άνδρας	76,38	775	0,622
	Γυναίκα	71,01		
B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	Άνδρας	67,92	792	0,732
	Γυναίκα	71,86		

Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών (4ο ερευνητικό ερώτημα)

Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών με διαταραχή συμπεριφοράς/ διαγωγής ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ ηλικιακών ομάδων

	Ηλικία	Mean Rank	U	p
B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	Έως 35 ετών	70,16	0,225	0,894
	Από 36 έως 50 ετών	71,71		
	Από 51 έως 67 ετών	73,64		
B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	Έως 35 ετών	73,04	0,285	0,867
	Από 36 έως 50 ετών	71,52		
	Από 51 έως 67 ετών	68,74		
B3. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	Έως 35 ετών	69,35	1,741	0,419
	Από 36 έως 50 ετών	69,23		
	Από 51 έως 67 ετών	77,97		
B4. Χρησιμοποιώ time-out	Έως 35 ετών	69,17	0,431	0,806
	Από 36 έως 50 ετών	73,18		
	Από 51 έως 67 ετών	73,68		
B5. Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές	Έως 35 ετών	72,66	0,137	0,934
	Από 36 έως 50 ετών	71,21		
	Από 51 έως 67 ετών	69,76		
B6. Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	Έως 35 ετών	74,21	0,557	0,757
	Από 36 έως 50 ετών	69,64		
	Από 51 έως 67 ετών	68,85		
B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών	Έως 35 ετών	66,78	1,949	0,377
	Από 36 έως 50 ετών	73,1		
	Από 51 έως 67 ετών	78,03		
B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με	Έως 35 ετών	79,34	5,023	0,081

διαταραχή διαγωγής	Από 36 έως 50 ετών	63,76		
	Από 51 έως 67 ετών	66,58		
B9. Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	Έως 35 ετών	77,45	5,927	0,052
	Από 36 έως 50 ετών	59,56		
	Από 51 έως 67 ετών	74,86		
B10. Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	Έως 35 ετών	70,05	0,892	0,64
	Από 36 έως 50 ετών	69,48		
	Από 51 έως 67 ετών	76,43		
B11. Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	Έως 35 ετών	69,47	2,151	0,341
	Από 36 έως 50 ετών	68,26		
	Από 51 έως 67 ετών	78,89		
B12. Διδάσκω στον μαθητή μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	Έως 35 ετών	75,66	1,381	0,501
	Από 36 έως 50 ετών	66,99		
	Από 51 έως 67 ετών	69,36		
B13. Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	Έως 35 ετών	67,41	2,414	0,299
	Από 36 έως 50 ετών	70,67		
	Από 51 έως 67 ετών	79,75		
B14. Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	Έως 35 ετών	78,23	3,883	0,143
	Από 36 έως 50 ετών	66,14		
	Από 51 έως 67 ετών	65,79		
B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	Έως 35 ετών	72,08	2,934	0,231
	Από 36 έως 50 ετών	64,33		
	Από 51 έως 67 ετών	78,83		
B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	Έως 35 ετών	66,76	5,538	0,063
	Από 36 έως 50 ετών	67,27		
	Από 51 έως 67 ετών	84,86		

*Σημείωση: $p < 0.05 = a$ (επίπεδο σημαντικότητας)

Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών (5ο ερευνητικό ερώτημα)

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και τις τεχνικές που ακολουθούνται παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους ως προς τις προτάσεις «B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς» ($Z=1815.5$, $p=0.008$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα πτυχίο ή προέρχονται από την δευτεροβάθμια ή τεχνολογική εκπαίδευση φάνηκε να επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό (81,99) καλές σχέσεις με τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχή συμπεριφοράς σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα πτυχία και πιο εξειδικευμένη μόρφωση (64,87).

Πίνακας 8. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου

	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Mean Rank	Z	p
B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	Πτυχίο ΑΕΙ	76,4	2123	0,19
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	68,4		
B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	Πτυχίο ΑΕΙ	63,61	2085	0,053
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	76,49		
B3. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	Πτυχίο ΑΕΙ	77,4	2068	0,101
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	67,77		
B4. Χρησιμοποιώ time-out	Πτυχίο ΑΕΙ	74,14	2247	0,515
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	69,83		
B5. Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές	Πτυχίο ΑΕΙ	72,61	2331	0,783
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	70,8		
B6. Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	Πτυχίο ΑΕΙ	65,4	2057	0,143
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	75,36		
B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών	Πτυχίο ΑΕΙ	71,01	2365	0,907
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	71,81		
B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής	Πτυχίο ΑΕΙ	64,17	1989	0,069
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	76,13		
B9. Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	Πτυχίο ΑΕΙ	66,06	2093	0,178
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	74,94		
B10. Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	Πτυχίο ΑΕΙ	71,45	2390	0,991
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	71,53		
B11. Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	Πτυχίο ΑΕΙ	69,02	2256	0,505
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	73,07		
B12. Διδάσκω στους μαθητές μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	Πτυχίο ΑΕΙ	68,84	2246	0,52
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	73,18		
B13. Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	Πτυχίο ΑΕΙ	73,59	2277	0,606
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	70,18		
B14. Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	Πτυχίο ΑΕΙ	72,86	2317	0,726
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	70,64		
B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	Πτυχίο ΑΕΙ	81,99	1815	0,008
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	64,87		
B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	Πτυχίο ΑΕΙ	68,64	2235	0,492
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/2ο Πτυχίο	73,31		

*Σημείωση: $p < 0.05 = a$ (επίπεδο σημαντικότητας)

Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (6ο ερευνητικό ερώτημα)

Οι διαφορές που εντοπίστηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης των παιδιών με διαταραχή συμπεριφοράς ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης τους ήταν στις προτάσεις: «B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά» ($U=10.704$, $p=0.005$), «B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών» ($U=7,304$, $p=0.026$), «B13. Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς» ($U=10,703$, $p=0.006$).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που διδάσκουν σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία φάνηκε να διδάσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό (88,05) στους μαθητές τους θετική κοινωνική συμπεριφορά από ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού (67,81) και του ειδικού δημοτικού (41,88). Επιπλέον προτείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών (88,47) και προσαρμόζουν περισσότερο το τρόπο διδασκαλίας τους όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς (90,79).

Πίνακας 9. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ βαθμίδων εκπαίδευσης

	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Mean Rank	U	p
B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	88,05	10,704	0,005*
	Δημοτικό	67,81		
	Ειδικό Δημοτικό	41,88		
B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	61,23	2,838	0,242
	Δημοτικό	74,52		
	Ειδικό Δημοτικό	70,38		
B3. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	69,37	0,155	0,925
	Δημοτικό	72,10		
	Ειδικό Δημοτικό	71,88		
B4. Χρησιμοποιώ time-out	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	82,73	3,427	0,18
	Δημοτικό	68,50		
	Ειδικό Δημοτικό	64,63		

B5. Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	81,47	2,755	0,252
	Δημοτικό	68,86		
	Ειδικό Δημοτικό	64,75		
B6. Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	83,27	3,582	0,167
	Δημοτικό	68,04		
	Ειδικό Δημοτικό	72,75		
B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	88,47	7,304	0,026*
	Δημοτικό	66,92		
	Ειδικό Δημοτικό	62,50		
B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	67,35	0,675	0,714
	Δημοτικό	72,98		
	Ειδικό Δημοτικό	64,13		
B9. Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	85,11	5,228	0,073
	Δημοτικό	68,01		
	Ειδικό Δημοτικό	59,38		
B10. Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	71,66	1,856	0,395
	Δημοτικό	72,36		
	Ειδικό Δημοτικό	47,13		
B11. Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	81,71	3,487	0,175
	Δημοτικό	68,39		
	Ειδικό Δημοτικό	75,50		
B12. Διδάσκω στον μαθητές μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	82,42	4,706	0,095
	Δημοτικό	67,53		
	Ειδικό Δημοτικό	93,13		
B13. Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	90,79	10,073	0,006*
	Δημοτικό	65,97		
	Ειδικό Δημοτικό	70,00		
B14. Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	81,42	3,703	0,157
	Δημοτικό	69,35		
	Ειδικό Δημοτικό	52,25		
B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	86,40	7,709	0,021
	Δημοτικό	68,16		
	Ειδικό Δημοτικό	45,38		
B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο	84,71	5,617	0,060
	Δημοτικό	67,03		
	Ειδικό Δημοτικό	88,75		

Διαφορές τρόπου διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (7ο ερευνητικό ερώτημα)

Τέλος, μελετήθηκαν οι διαφορές στις τεχνικές διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς ως προς τις επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και παρατηρήθηκαν στις προτάσεις: «B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές» (U=13.479, p=0.019) και «B12. Διδάσκω στου μαθητές μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους» (U=16,233, p=0.006).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου φάνηκε να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θετικές συμπεριφορές (81,13). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Ειδική Αγωγή φάνηκε να διδάσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές τους τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους (85,35).

Πίνακας 10. Σύγκριση τρόπων διαχείρισης μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής μεταξύ επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Επιμορφώσεις	Mean Rank	U	p
B1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές θετική κοινωνική συμπεριφορά	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	70,29	3,267	0,659
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	72,88		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	77,77		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	84,13		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	65,01		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	69,08		
B2. Επιβραβεύω τις θετικές συμπεριφορές	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	76,64	13,479	0,019 *
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	78,94		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	74,99		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	81,13		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	75,4		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	41,39		
B3. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	71,88	0,835	0,975
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	71,68		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	70,23		

	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	78,63		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	74,08		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	66,74		
B4. Χρησιμοποιώ time-out	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	66,6	4,229	0,517
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	81,62		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	70,54		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	70,5		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	76,7		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	59,21		
B5. Λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίουσες συμπεριφορές	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	69,4	3,03	0,695
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	66,26		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	69,32		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	64,75		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	80,14		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	66,45		
B6. Προτείνω στους μαθητές της τάξης τρόπους διαχείρισης / επίλυσης του προβλήματος	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	72,76	10,22	0,069
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	62,53		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	68,59		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	38,38		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	85,61		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	61,68		
B7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν τρόπο διαχείρισης αποκλιουσών συμπεριφορών	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	65,52	6,043	0,302
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	73,59		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	74,78		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	78,13		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	78,31		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	53,42		
B8. Προσφορά προνομίων στον μαθητή με διαταραχή διαγωγής	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	60,81	10,941	0,053
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	63,18		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική	70,63		

	αγωγή εκτός σχολείου					
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	73,13				
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	87,03				
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	59,61				
B9.	Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	67,19	10,373	0,065	
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	54,56				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	76,56				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	84,5				
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	81,5				
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	56,71				
B10.	Εφαρμόζω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	71,02	3,035	0,695	
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	60,76				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	76,87				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	72,75				
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	73,56				
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	65,45				
B11.	Προάγω το σεβασμό της διαφορετικότητας στους μαθητές της τάξης μου	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	80,48	5,187	0,393	
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	64,29				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	76,12				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	65,5				
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	71,53				
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	59,26				
B12.	Διδάσκω στον μαθητή μου τακτικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	58,1	16,233	0,006	*
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	65,91				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	78,01				
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	75,88				
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	85,35				
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	47,18				
B13.	Προσαρμόζω το τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	64,07	3,994	0,55	
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	71,62				

	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	74,55		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	83,5		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	76,68		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	59,61		
B14. Σε περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης στην τάξη προσπαθώ να διατηρήσω ένα ήρεμο κλίμα	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	66,52	2,4	0,791
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	69,88		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	77,45		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	61,88		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	72,76		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	64,97		
B15. Αναπτύσσω καλή σχέση με το μαθητή που εμφανίζει διαταραχή συμπεριφοράς	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	74,31	2,068	0,84
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	79,38		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	68,73		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	79,75		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	72,25		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	64		
B16. Πραγματοποιώ τελική συνολική αξιολόγηση της αντιμετώπισης της διαταραχής συμπεριφοράς	Ημερίδες/ Συνεδρία στην Ειδική Αγωγή	73,12	10,639	0,059
	Μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών	66,74		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εκτός σχολείου	68,13		
	Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή εντός σχολικού πλαισίου	57,88		
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	86,15		
	Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή	53,26		

*Σημείωση: $p < 0.05 = a$ (επίπεδο σημαντικότητας)

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας πλαισιώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής (εκτός Αθήνας) σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν αναφορικά με τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Δίνει μια εικόνα για τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου και συγκρίνει τις απόψεις τους λαμβάνοντας υπόψιν την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν, το φύλο, τις επιμορφώσεις, τις βαθμίδες εκπαίδευσης που υπηρετούν και σαφώς υποδεικνύει τους τρόπους που προτιμούν για να διαχειριστούν έναν αποκλίνοντα μαθητή που πάσχει από Διαταραχή Διαγωγής.

Η εργασία διερεύνησε και εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κρίνεται απαραίτητη η αρμόζουσα και τακτική συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή, η σωστή συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και ασφαλώς η διασφάλιση ενός υγιούς κλίματος εντός της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας για να μπορέσει να διευθετήσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή. Η εμπειρία και η επιμόρφωση του φαίνεται πως αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να διαχειριστεί μια δύσκολη κατάσταση εντός της τάξης, λαμβάνοντας υπόψιν και τους συνομηλίκους του μαθητή, οι οποίοι αποτελούν και οι ίδιοι σημαντικό παράγοντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά ευρήματα υπάρχουν προγράμματα παρέμβασης και τεχνικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά το πλαίσιο διαχείρισης παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής.

Μέσω της παρούσης πρωτογενούς έρευνας διερευνήθηκαν οι τρόποι διαχείρισης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής καθώς και ο ρόλος βασικών δημογραφικών στοιχείων σχετικά με τις προτιμήσεις τους. Μέσω των ευρημάτων που ανέκυψαν, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων βαθμίδων (Νηπιαγωγεία – Παιδικοί Σταθμοί), προάγουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στην εκάστοτε περίπτωση. Επιπλέον συχνά κάνουν χρήση time-out σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Δημοτικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων. Διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν αποκλίνοντες μαθητές σε νηπιακή ηλικία, προσπαθούν περισσότερο να διαμορφώσουν και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και είναι σε θέση να

προσδιορίσουν στόχους εκ νέου και να σχηματίσουν ένα διαφορετικό πλάνο διδασκαλίας από το αναμενόμενο. Ανάμεσα στα δύο φύλα και στις ηλικιακές ομάδες δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις δράσεις που επιλέγουν. Η έρευνα επισήμανε πως η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει τις προτιμήσεις του σχετικά με τις διαχείρισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Τέτοιου είδους εύρημα δεν συμπίπτει με παλαιότερες έρευνες όπου είχε αποφανθεί πως οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας προσπαθούν να προσεγγίσουν το μαθητή παρέχοντας τους περισσότερα κίνητρα και ανταμοιβές σε σχέση με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. (Andreou & Rapti, 2010). Ωστόσο προέκυψαν διαφορές αναφορικά με τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών στον οργανισμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο διδακτικό προσωπικό παρέχουν περισσότερα προνόμια στον αποκλίνοντα μαθητή από τα διευθυντικά στελέχη. Οι τελευταίοι παρουσιάζονται πιο συγκαταβατικοί, προτιμούν να αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους μαθητές και να πραγματοποιούν τελική συνολική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που τελούν ρόλο διευθυντή ή υποδιευθυντή έδειξε η έρευνα πως είναι λιγότερο αυστηροί και προσπαθούν να ανακόψουν μια παραβατική συμπεριφορά δείχνοντας εμπιστοσύνη στο μαθητή και διαμορφώνοντας μια σχέση εμπιστοσύνης. Όπως διαπιστώθηκε και σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί τροχοπέδη η υγιής σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή στην αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής. Η ολομέλεια του διδακτικού προσωπικού επαινεί τις θετικές συμπεριφορές του μαθητή με σκοπό την ενίσχυση της συμπεριφοράς του, παρέχοντας του τα κατάλληλα κίνητρα για να επαναλάβει τη θετική συμπεριφορά στο μέλλον. Τα διευθυντικά στελέχη στο πλαίσιο διαχείρισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς προωθούν το σεβασμό και τη διαφορετικότητα μέσω των δράσεων που προβάλλουν. Όλες οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών κάνουν χρήση λεκτικής ανακατεύθυνσης και επιβραβεύουν τη θετική συμπεριφορά.

Τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις σχετικά με συμπεριφορές παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διαχείριση συμπεριφορών, καθώς οι έχοντες τέτοιου είδους πιστοποιήσεις συχνά ακολουθούν την εφαρμογή θετικών συμπεριφορών. Ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο τους φαίνεται πως εφαρμόζουν θετική ανατροφοδότηση συμπεριφορών σε μαθητή που παρουσιάζει αποκλίνουσα συμπεριφορά και σε περίπτωση έντασης εντός της σχολικής τάξης προσπαθούν να διατηρήσουν ένα κλίμα συνεργασίας, αποφεύγοντας να δώσουν

περαιτέρω έκταση στο θέμα που έχει ανακύψει. Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει τίποτα σχετικά με την Ειδική Αγωγή σπάνια επιβραβεύουν το μαθητή ή του διδάσκουν τεχνικές ελέγχου.

Τέλος είναι σημαντικό να επισημανθεί πως αναφορικά με την προτίμηση των δράσεων ανεξάρτητα από δημογραφικά τους στοιχεία, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προτιμούν να επαινούν το μαθητή, να προάγουν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της τάξης και να διδάσκουν την κοινωνική συμπεριφορά στο μαθητικό τους κοινό. Προσπαθούν να διατηρούν μέσα στη σχολική αίθουσα ένα ήρεμο κλίμα σε περίπτωση έντασης και έχουν την τάση να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τον μαθητή. Δεν έδειξαν να επιλέγουν συχνά ως τεχνική την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας τους, κάτι που επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες που είχαν εντοπίσει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ως στόχο την υλοποίηση διδασκαλίας του διδακτικού αντικείμενου που προβλέπεται, υποβιβάζοντας την ενασχόληση τους με παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, και σαφώς μη μπαίνοντας στη διαδικασία τροποποίησής του πλάνου διδασκαλίας τους. (George & George, 1995) Ακόμα δεν φάνηκε να χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τεχνικές time-out και διδασκαλία τεχνικών ελέγχου. Τέλος επισημάνθηκε πως δεν προτιμάται ως τεχνική ο σχεδιασμός τρόπων διαχείρισης από τους μαθητές. Κάτι τέτοιο δημιουργεί την πεποίθηση ότι η διαχείριση αποτελεί μια διαδικασία που ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως αποτελεί καθαρά δική του αρμοδιότητα.

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει η κατάλληλη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, προκειμένου να έχουν κοινή γραμμή, να χρησιμοποιούν κοινές τεχνικές επίλυσης διαφόρων καταστάσεων σχετικά με το μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Κάτι τέτοιο θα ενίσχυε το μαθητή καθώς θα του προωθούσε τη σταθερότητα που επιζητεί.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μετά από την έρευνα και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έλαβε χώρα, φαίνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση προς το διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο στο άμεσο μέλλον να γίνουν οι κατάλληλες επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς για θέματα διαχείρισης συμπεριφορών παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά που πάσχουν από Διαταραχή Διαγωγής. Το εκάστοτε πρόγραμμα θα ήταν σκόπιμο να περιλάμβανε θεωρητικό και πρακτικό μέρος έτσι ώστε να έρθουν άμεσα σε επαφή με ρεαλιστικά περιστατικά.

Ένα ακόμα ζήτημα που επιδέχεται βελτίωση είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους εργαζόμενους ψυχικής υγείας. Θα πρέπει οι δεύτεροι να έρχονται συχνότερα σε επαφή με τα παιδιά εντός του σχολικού χώρου και να ενισχύουν το ρόλο του δασκάλου ενημερώνοντας τον για να κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης που υπάρχουν γύρω από αυτό το φαινόμενο.

Στην Ελλάδα ως τώρα έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες, ωστόσο το φαινόμενο χρειάζεται περαιτέρω μελέτη. Ως προς τους τρόπους διαχείρισης των παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής εντός του σχολικού χώρου θα ήταν σκόπιμο να μελετηθούν πιο συγκεκριμένα και οι σχέσεις και κατ' επέκταση η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον. Θα ήταν πολύ σημαντικό να ακουστούν και οι απόψεις των γονέων γύρω από αυτό το θέμα καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι από τη δική τους πλευρά.

Επίσης θα ήταν κερδοφόρο για την ανάλυση του φαινομένου, επόμενες μελέτες να εστιάσουν στις απόψεις των ίδιων των παιδιών, στο πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και τι αποζητούν τα ίδια από τα μέλη της σχολικής μονάδας καθώς και από τους συμμαθητές τους. Για να μπορέσουν να ενισχυθούν οι σχέσεις τους με τους τελευταίους θα ήταν επικερδές να πραγματοποιηθεί μελέτη και σε φυσιολογικά παιδιά που φοιτούν σε ένα σχολείο και να ακουστεί η άποψη τους για τα παιδιά με Διαταραχή Διαγωγής, έτσι ώστε να κλιμακωθεί ένα πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό.

8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα που έλαβε χώρα προστέθηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με παιδιά που πάσχουν από προβλήματα ψυχικής υγείας και συγκεκριμένα Διαταραχή Διαγωγής. Η πρωτοτυπία του θέματος επικεντρώθηκε στο ρόλο του εκπαιδευτικού

και στις δράσεις που οφείλει να προγραμματίσει να τελέσει σε περίπτωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι το πρόβλημα συμπεριφορών παιδιών με Διαταραχή Διαγωγής είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο στην σχολική πραγματικότητα. Είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας καθώς αποτελεί έναν στρεσογόνο παράγοντα στο πλαίσιο διεκπεραίωσης των παιδαγωγικών τους καθηκόντων. Η οικογένεια αποτελεί την «πρώτη ύλη» για την ψυχосύνθεση του παιδιού και ο ρόλος της είναι καθοριστικός. Η οικογένεια είναι αυτή που έχει τη δυνατότητα, ανάλογα με τον τρόπο αντιμετώπισης της, να δώσει το πράσινο φως στον εκπαιδευτικό, κάνοντας το έργο του λιγότερο δύσκολο και απαιτητικό.

Συλλήβδην, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδίδεται κομβικός, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του, κρίνονται καθοριστικές κατά τη διαχείριση επιθετικών παιδιών εντός της τάξης. Καλείται να αναλάβει περαιτέρω ευθύνες και να διαμορφώσει ένα υγιές κλίμα στην τάξη καθώς και να κρατά τις ισορροπίες μεταξύ των παιδιών. Οι παράμετροι που οφείλει να λάβει υπόψιν είναι πολλές και αφορούν, τις δράσεις, τη συνεργασία του με την οικογένεια του μαθητή, τη συνεργασία με τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι πληροφορίες που επεξεργάστηκαν και αποδόθηκαν στην παρούσα εργασία θα μπορούσαν να δώσουν σε έναν εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες και κατευθύνσεις σχετικά με τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά την προσέγγιση ενός μαθητή με Διαταραχή Διαγωγής εντός του σχολικού πλαισίου.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems and Perceived Efficacy for Class Management in Relation to Selected Interventions. *Behaviour Problems and Teachers' Attributions and Efficacy*, 27(1), 53–67.
- APA. (2018). *Conduct Disorder*. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. www.aacap.org
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Gutenberg.
- Bubier, J. L., & Drabick, D. A. G. (2009). Co-occurring anxiety and disruptive behavior disorders: the roles of anxious symptoms, reactive aggression, and shared risk processes. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 658–669.
- Bywater, T., Hutchings, J., Whitaker, C., Tien Yeo, S., Jones, K., Eames, C., & Tudor Edwards, R. (2018). Long-term effectiveness of a parenting intervention for children at risk of developing conduct disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 195(4), 318–324.
- Casas, P. (2001). Toward the ABCs: Building a Healthy Social and Emotional Foundation for Learning and Living. *Ounce of Prevention Fund*, 1–12.
- Cheney, D., Osher, T., & Caesar, M. (2002). Providing Ongoing Skill Development and Support for Educators and Parents of Students with Emotional and Behavioral Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 79–89.
- Columbia, B. (2001). Teaching Students with Mental Health Disorders Resources for Teachers. *Ministry of Education*, 2.
- Copeland E., W., Shanahan, L., Costello, E. J., & Angold, A. (2009). Childhood and adolescent psychiatric disorders as predictors of young adult disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 66(7), 764–772.
- Cornell, D. (2006). Student threat assessment as a strategy to reduce school violence. *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*, 587–602.
- Cote, S., Tremblay, R., Nagin, D., Zoccolillo, M., & Vitaro, F. (2002). Childhood

- Behavioral Profiles Leading to Adolescent Conduct Disorder: Risk Trajectories for Boys and Girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(9), Pages 1086-1094.
- Creswell, J. W. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues.*, 373–406.
- 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.
- Eggleton, T. (2001). *Discipline in the schools*. 1–13.
- Fairchild, G., Hawes J., D., Frick J., F., Copeland E., W., Odgers L., C., Franke, B., Freitag M., C., & De Brito A., S. (2019). Conduct Disorder. *Nature Reviews*, 43(5), 1–25.
- Ferguson, D. L. (1999). On Working Together: Groupwork, Teamwork, and Collaborative Work among Educators. On Point...Brief Discussions of Critical Issues in Urban Education. *Brief Discussions of Critical Issues in Or an Education*, 1–9.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Σαββάλας.
- Gelhorn L., H., Stallings, M., Young E., S., Corley P., R., Rhee, S. H., & Hewitt K., J. (2005). Genetic and environmental influences on conduct disorder: symptom, domain and full-scale analyses. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(6), 580–591.
- George, N. L., & George, M. P. (1995). To Leave or to Stay?: An Exploratory Study of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227–236.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1987). *Looking in Classrooms*. Harper & Row.
- Gottfried, M., & Harven, A. (2015). The Effect of Having Classmates with Emotional

- and Behavioral Disorders and the Protective Nature of Peer Gender. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 45–61.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Τόπος.
- Hill, J., & Maughan, B. (2004). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth, 11th Edition*. Mass: Pearson/Merrill.
- Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 1215–1225.
- Keenan, K., Wroblewski, K., Hipwell, A., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2010). *Age of onset, symptom threshold, and expansion of the nosology of conduct disorder for girls*. 119(4), 689–698.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *J Child Psychol Psychiatry*, 35(2), 259–281.
- Lee N., R. (1991). *Conduct Disorder*. 32(1), 193–212.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management: A Hierarchical Approach*. Allyn and Bacon.
- Malmqvist, J. (2016). Working successfully towards inclusion—or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 344–360.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526.
- Mayers, K. (1989). The Principal and Discipline. *Phi Delta Kappa Educational*, 673–678.

- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701.
- Mohan, L., & Yilani, M. (2020). *Conduct Disorder*. PubMed Link.
https://www.statpearls.com/articlelibrary/viewarticle/19831/?utm_source=pubmed&utm_campaign=CME&utm_content=19831
- Moore D., K., & Hansen, J. (2012). *Effective Strategies for Teaching in K-8 Classrooms*. Sage.
- Nelson, F. (2002). *A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers, and Parents in Twenty Schools*. East Tennessee State University.
- Pisano, S., Muratori, P., Gorga, C., Levantini, V., Iuliano, R., Catone, G., Coppola, G., Milone, A., & Masi, G. (2017). Conduct disorders and psychopathy in children and adolescents: aetiology, clinical presentation and treatment strategies of callous-unemotional traits. *Italian Journal of Pediatrics*, 43(84).
- Plomin, R. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1993: Genetic research and identification of environmental influences. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(5), 817–834.
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 37–52.
- Richters, J. E., & Cicchetti, D. (1993). Mark Twain Meets DSM-III-R: Conduct Disorder, Development, and the Concept of Harmful Dysfunction. *Development and Psychology*, 5, 1–2.
- Rowe, R., Maughan, B., Pickles, A., Costello, E. J., & Angold, A. (2002). The relationship between DSM-IV oppositional defiant disorder and conduct disorder: findings from the Great Smoky Mountains Study. *J Child Psychol Psychiatry*, 43(3), 365–373.
- Sagar, R., Patra N., B., & Patil, V. (2019). Clinical Practice Guidelines for the management of conduct disorder. *Journal of Psychiatry*, 61(2), 270–276.
- Sausser, S., & Waller, R. J. (2006). A model for music therapy with students with

- emotional and behavioral disorders Title. *The Arts in Psychotherapy*, 33(1), 1–10.
- Schoorl, J., Rijn, S., Wied, M., Goozen, S., & Swaab, H. (2016). The role of anxiety in cortisol stress response and cortisol recovery in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder. *Psychoneuroendocrinology*, 73, 217–223.
- Searight, H. R., & Abby S L, F. R. (2001). Conduct disorder: diagnosis and treatment in primary care. *Am Fam Physician*, 63(8), 1579–1588.
- Shannon, K. E., Beauchaine, T. P., Brenner, S. L., Neuhaus, E., & Gatzke-Kopp, L. (2007). Familial and temperamental predictors of resilience in children at risk for conduct disorder and depression. *Development and Psychology*, 19(3), 701–727.
- Smaragdi, A., Cornwell, H., Toschi, N., Riccelli, R., Gonzalez-Madruga, K., Wells, A., Clanton, R., Baker, R., Rogers, J., Martin-Key, N., Puzzo, I., Batchelor, M., Sidlauskaite, J., Bernhard, A., Martinelli, A., Kohls, G., Konrad, K., Baumann, S., Raschle, N., ... Fairchild, G. (2017). Sex Differences in the Relationship Between Conduct Disorder and Cortical Structure in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(8), 703–712.
- Stormshak, E. A., Connell, A. M., Véronnea, M.-H., Myers, M. W., Dishio, T. J., Kavanagh, K., & Casuthers, A. S. (2012). An Ecological Approach to Promoting Early Adolescent Mental Health and Social Adaptation: Family-Centered Intervention in Public Middle Schools. *Child Dev*, 82(1), 209–225.
- Stough, L. M., Palmer, D. J., & Leyva, C. (1998). Listening to Voices of Experience in Special Education. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1–22.
- Tan, E., & Yuanshan, C. (1999). Discipline problems in schools: teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1–12.
- Trach, J., & Lee, M. (2017). A Social-Ecological Approach to Addressing Emotional and Behavioral Problems in Schools: Focusing on Group Processes and Social Dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11–20.
- West-Burnham, J. (1997). *Managing Quality in Schools: Effective Strategies for Quality-Based School Improvement*. Pearson Professional Ltd.

- Wilson, S., & Durbin, E. C. (2010). Effects of paternal depression on fathers' parenting behaviors: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 167–180.
- Wragg, E.-C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Σαββάλας.
- Zhang, J., Gao, J., Shi, H., Huang, B., Wang, X., Situ, W., Cai, W., Jinyao, Y., Zhu, X., & Yao, S. (2014). Sex Differences of Uncinate Fasciculus Structural Connectivity in Individuals with Conduct Disorder. *BioMed Research International, 2014*.
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 289–308.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση: Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Κυριακίδη Αφοί.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Ε., & Μαρμαρινός, Ι. (2001). Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 77–99*.
- Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. “*Λειτουργίες Νόησης Και Λόγου Στη Συμπεριφορά, Στην Εκπαίδευση Και Στην Ειδική Αγωγή,*” 150–155.
- Αρβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Γρηγόρη.
- Βαμβούκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρη.
- Βουλγαράκη, Κ., Παπαστεφανάκη, Σ., & Ανάγνου, Ε. (2020). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη - Απόψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 8*(2), 52–70.

- Γιαννοπούλου, Ι. Γ., & Τσομπανόγλου, Γ. Ο. (2003). Νεανική Παραβατικότητα στην Ελλάδα. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής*.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και φύλο*. Επίκεντρο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Ελλην.
- Δημοπούλου - Λαγωνίκα, Μ. (2009). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας - Μοντέλα Παρέμβασης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαφειριάδου, Ε., & Γαλανάκη, Ε. (2017). Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα. *Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή Των Παιδιών: Ο Ρόλος Του Εκπαιδευτικού Και Του Σχολείου*, 227–242.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1718/1512>
- Ζαχαρογέωργα, Τ., Παπαδάτος, Γ., Αντωνίου, Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2018). *Διαταραχή προκλητικής εναντίωσης και επιθετική συμπεριφορά σε έγκλειστους ανηλίκους με παραβατική συμπεριφορά*. 294–303.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ από τη θεωρία στην πράξη*. Gutenberg.
- Καλτσούνη, Χ.-Ν. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κατσένου, Κ. Ν. (2007). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική ενσωμάτωση εφήβων με διαταραχές στο συνάισθημα και στη συμπεριφορά*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη (Δεύτερος Τόμος)*. Αυτοέκδοση.
- Κοσμόπουλος, Α. (2002). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*. Γρηγόρη.

- Κοτσάρη, Κ. (2013). Διαταραχή Διαγωγής & Αντικοινωνική Συμπεριφορά Προσωπικότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107–108, 99–108.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η., & Γεωργιάδη, Μ. (2011). *Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές*. Στο Α. Κορνηλλάκη & συν.. Πρώμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική προσέγγιση.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά*. Τόπος.
- Λαμπίρης, Γ. (2006). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 57–65.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2007). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (Τόμος Α')*. ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος (Α' τόμος)*. Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2008). Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27–41.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Λύχνος.
- Νέστορος Ν.Ι., Ι. (1997). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην*

κοινωνία. Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Ε. (2017). Η πρόληψη των διαταραχών διαγωγής κατά την προσχολική ηλικία. *Κοινωνική Και Πολιτισμική Βιωσιμότητα*, 223–238.
- Νικός, Μ. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. University Studio Press.
- Ντραϊκωρς, Ρ. (1980). *Η ψυχολογία στην τάξη*. Κέδρος.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά - Γονείς Κοινωνικοί Λειτουργοί*. Ελλην.
- Παρούση, Α.-Σ., Στεφανοπούλου, Σ., & Γεροδημητρίου, Μ. (2017). Επίδραση της εκπαίδευσης στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από ανήλικους. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1063–1079.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχμιο.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 16, 62–75.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Σαΐτα.
- Σκαλούμπακας, Χ. (2015). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υγείας, Υ. (2021). *Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας – ΚΕΣΥ*. <https://www.moh.gov.gr>
- Χήνας, Π., & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο - Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, ΥΠΕΠΘ. ΥΠΕΠΘ.
<https://paroutsas.jmc.gr/agressiv.htm>
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Άστραπος.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, Πρόληψη, Καταγραφή, Αντιμετώπιση*. Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- 1. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε :**
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο – Παιδικός σταθμός | <input type="checkbox"/> Γενικό Λύκειο |
| <input type="checkbox"/> Δημοτικό | <input type="checkbox"/> ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Νηπιαγωγείο | <input type="checkbox"/> Ειδικό Λύκειο |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Δημοτικό | <input type="checkbox"/> ΕΕΕΕΚ |
| <input type="checkbox"/> Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> ΕΣΠΕΡΙΝΟ |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> Άλλο : |
- 2. Σε ποιο νομό εδρεύει η σχολική μονάδα που εργάζεστε (Σε ποιο νομό εργάζεστε) :**
.....
- 3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό :**
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειάρχης | <input type="checkbox"/> Διδακτικό προσωπικό |
| <input type="checkbox"/> Υποδιευθυντής | |
- 4. Πόσα χρόνια εργάζεστε, ως εκπαιδευτικός, συνολικά :.....**
- 5. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα :.....**
- 6. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό:**
- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Μόνιμος Εκπαιδευτικός | <input type="checkbox"/> Ωρομίσθιος |
| <input type="checkbox"/> Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου | |
- 7. Ποιο είναι το φύλο σας :**
- | |
|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Άνδρας |
| <input type="checkbox"/> Γυναίκα |
- 8. Ποια είναι η ηλικία σας :**
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Έως 35 ετών | <input type="checkbox"/> Από 51 έως 67 ετών (και πλέον) |
| <input type="checkbox"/> Από 36 έως 50 ετών | |
- 9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει:**
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό |
| <input type="checkbox"/> Τεχνολογικής Κατεύθυνσης | <input type="checkbox"/> Διδακτορικό |
| <input type="checkbox"/> Ανώτατη Εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> 2 ^ο Βασικό Πτυχίο : |
- 10. Επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Συμπληρώστε μόνον ότι έχετε παρακολουθήσει) :**
- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση Ημερίδων ή/και Συνεδρίων στην Ειδική Αγωγή |
| <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση μαθημάτων στην Ειδική Αγωγή κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών |
| <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή εκτός σχολικού πλαισίου |
| <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή εντός σχολικού πλαισίου |
| <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή |
| <input type="checkbox"/> Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα σχετικό με την Ειδική Αγωγή |

Β. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε τις παρακάτω δράσεις για τη Διαχείριση των μαθητών με Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Διδάσκω σε όλους τους μαθητές, θετική κοινωνική συμπεριφορά («να βοηθάς», «να μοιράζεσαι», «να περιμένεις».....)	1	2	3	4	5

2. Επιβραβεύω τη θετική συμπεριφορά παρέχοντάς κάποιο προνόμιο	1	2	3	4	5
3. Κάνω λεκτικό έπαινο στη θετική συμπεριφορά	1	2	3	4	5
4. Κάνω χρήση «τάιμ-άουτ» (για να ηρεμήσει) όταν υπάρχει κάποια αποκλίνουσα συμπεριφορά	1	2	3	4	5
5. Χρησιμοποιώ λεκτική ανακατεύθυνση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές	1	2	3	4	5
6. Εντοπίζω το πρόβλημα που δημιουργείται από τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, το γνωστοποιώ στους μαθητές και τους προτείνω, περισσότερους του ενός, τρόπους διαχείρισης για να επιλέξουν	1	2	3	4	5
7. Προτείνω στους μαθητές να σχεδιάσουν ένα τρόπο διαχείρισης αποκλιουσών συμπεριφορών	1	2	3	4	5
8. Προσφέρω «προνόμια» στον μαθητή με Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής, αποβλέποντας στην προσέγγιση του (πχ, τον κάνω βοηθό μου)	1	2	3	4	5
9. Διδάσκω κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής	1	2	3	4	5
10. Κάνω θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών	1	2	3	4	5
11. Αναπτύσσω τον σεβασμό της διαφορετικότητας	1	2	3	4	5
12. Διδάσκω τακτικές/τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
13. Προσαρμόζω τον τρόπο διδασκαλίας μου όταν υπάρχουν μαθητές με Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής	1	2	3	4	5
14. Προσπαθώ για τη διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη στην περίπτωση κλιμάκωσης της έντασης	1	2	3	4	5
15. Αναπτύσσω καλή σχέση με τον μαθητή που εμφανίζει Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής	1	2	3	4	5
16. Πραγματοποιώ τελική/συνολική αξιολόγηση του τρόπου αντιμετώπισης των Διαταραχών Συμπεριφοράς/ Διαγωγής	1	2	3	4	5