



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ, ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΚΟΖΑΝΗΣ

της

ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΔΡΟΓΟΥΤΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ελένη Στάμου

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2021



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος, 2021

Ο/Η Δηλών/ούσα: Βασιλική Δρογούτη

Περίληψη

Η αντίληψη ότι οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας στην εκπαίδευση δεν συνδέονται μεταξύ τους, έχει ξεπεραστεί εδώ και δεκαετίες. Ύστερα από εκτενείς και πολλές έρευνες, τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στο εξωτερικό, έχει καταστεί σαφές ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας μόνο ωφέλιμη μπορεί να αποδειχθεί, όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό και τους γονείς αλλά κυρίως για το παιδί. Πόσο μάλλον όταν το παιδί παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος και η ανάγκη για συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον γίνεται πιο επιτακτική, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν καταστάσεις που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Στην παρούσα έρευνα επομένως εξετάζονται οι απόψεις 120 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Κοζάνης, αναφορικά με το ρόλο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς στα πλαίσια διαχείρισης των Διαταραχών διαγωγής που εμφανίζουν τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συνεργαστούν με τους γονείς καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να παροτρύνουν τους γονείς να πάρουν πρωτοβουλία για τη διαχείριση των Διαταραχών διαγωγής που εμφανίζουν τα παιδιά τους. Οι απόψεις αυτές μελετήθηκαν και σε σχέση με κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, το δείγμα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, δείχνει να κρατάει μια μέτρια στάση σχετικά με τους συγκεκριμένους τρόπους συνεργασίας και επικοινωνίας τους με τους γονείς καθώς η συχνότητα των ενεργειών που μελετά η έρευνα δεν είναι πολύ μεγάλη αλλά ούτε και πολύ μικρή. Τέλος, τα δημογραφικά στοιχεία που μελετήθηκαν δε φαίνεται να επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν για τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή διαγωγής, προβλήματα συμπεριφοράς, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων

Abstract

The notion that the roles of school and family are not interconnected has been outdated for decades. After extensive research, both in the Greek educational system and abroad, it has become clear that cooperation between teacher and family has been proved to be beneficial, not only for the teachers and parents, but for the child as well. Especially when the child suffers from conduct and emotional disorder, the need for cooperation with the family becomes imperative in order to handle some difficult situations that prevent the child from being integrated in the school environment.

Thus, the purpose of the present study is to examine the views of 120 primary school teachers of the regional unity of Kozani, concerning the role of cooperation between teachers and parents in the context of Conduct disorder management. In specific, the present study examined the ways teachers use to communicate the behavioral problems of the children to their parents, the ways teachers choose to cooperate with the parents as well as the ways they choose to initiate parents in order to cope with the Conduct disorders of their children. All the above views were studied in relation with some of the teachers' demographics.

According to the statistical results of the quantitative study, the teachers who participated in the research seem to display a quite moderate attitude towards the examined actions they choose to take in order to communicate and cooperate with the parents, since they are neither very frequent nor rare. Finally, the teachers' demographics do not affect significantly the specific ways teachers choose for their cooperation with the parents.

Key words: Conduct disorder, behavioral disorder, cooperation between teachers-parents.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 Διαταραχές Διαγωγής.....	10
1.1 Διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς.....	10
1.2 Διαταραχή Διαγωγής.....	13
1.2.1 Επιδημιολογικά στοιχεία	13
1.2.2 Παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής	14
1.2.3 Συμπτωματολογία και χαρακτηριστικά	17
1.3 Διάγνωση Διαταραχών Διαγωγής.....	20
1.3.1 Διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM/V	20
1.3.2 Διαγνωστικά κριτήρια με βάση το ICD- 10	22
Κεφάλαιο 2 Διαχείριση Διαταραχών.....	22
2.1 Σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού.....	23
2.1.1 Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας.....	24
2.1.2 Ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής και εμπνευστής	25
2.1.3 Ο εκπαιδευτικός ως οργανωτής	26
2.1.4 Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής.....	26
2.1.5 Ο εκπαιδευτικός ως ψυχολόγος.....	27
2.1.6 Διαμεσολαβητής.....	27
2.2 Τεχνικές διαχείρισης	28
2.2.1 Τεχνικές διαχείρισης εντός της σχολικής αίθουσας.....	28
2.2.2 Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον	31
2.2.3 Ο ρόλος των γονέων στη διαχείριση προβλημάτων διαγωγής	34
Κεφάλαιο 3 Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	35
3.1 Χαρακτηριστικά συνεργασίας.....	35
3.2 Προϋποθέσεις.....	36
3.3 Πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας.....	38
3.4 Εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργασίας.....	39
3.5 Αποτελέσματα συνεργασίας.....	42
Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία της έρευνας	44
4.1 Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα- Υποθέσεις.....	44
4.2 Μέθοδος της έρευνας.....	46
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	46
4.4 Επιλογή δείγματος	47
4.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	48
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	48

4.7 Μεθοδολογία εκτίμησης αποτελεσμάτων.....	49
Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα της έρευνας.....	49
5.1 Περιγραφική στατιστική	49
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	49
5.1.2 Ενέργειες εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς	54
5.2 Σχέσεις συσχέτισης σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής.....	58
5.3 Παράγοντες επηρεασμού της σχέσης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.....	61
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα έρευνας- Προτάσεις	66
6.1 Συμπεράσματα	66
6.2 Προτάσεις.....	69
Βιβλιογραφία.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	75
Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	75
Πίνακας γραφημάτων-πινάκων.....	77

Εισαγωγή

Στις μέρες μας όλο και περισσότερα παιδιά, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, πάσχουν από κάποια ψυχική διαταραχή(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι γρήγοροι ρυθμοί αλλά και η σύνθεση και τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης οικογένειας, επηρεάζουν, μεταξύ πολλών άλλων παραγόντων την ψυχολογία των παιδιών (Μπακιρτζής, 2002). Έτσι οι ψυχικές διαταραχές σήμερα αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά και σύνθετα προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται με διάφορους τρόπους και διαφέρουν από παιδί σε παιδί τόσο ως προς το στάδιο ανάπτυξης που εμφανίζονται, όσο και ως προς την ένταση με την οποία εμφανίζονται. Πολλές φορές μάλιστα μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα παιδί περισσότερες από μία διαταραχές. Συνήθως εμφανίζονται μέχρι την ηλικία των δεκαοχτώ χρονών (Campbell & Stauffenberg, 2009).

Η ύπαρξη μιας τέτοιας διαταραχής επηρεάζει τη ζωή του παιδιού σε όλα τα επίπεδα. Έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια αλλά και με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς διαταράσσονται σε πολύ μεγάλο βαθμό(Hill, 2005). Το άτομο δυσκολεύεται να συνάψει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να τις διατηρήσει. Οι διαταραχές αυτές συνήθως υπάρχουν στο παιδί από τη γέννησή του, γίνονται όμως πιο εμφανείς και έντονες κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, όταν το παιδί καλείται να αναλάβει κι άλλους ρόλους και να συναναστραφεί με άτομα εκτός του οικογενειακού κύκλου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Το γεγονός ότι οι διαταραχές αυτές επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό και τη λειτουργικότητα του ατόμου, είναι ένας ακόμα λόγος που τα προβλήματά του γίνονται πιο έντονα κατά τη φοίτησή του στο σχολείο, καθώς έχουν ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί σε διάφορες υποχρεώσεις εξίσου αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι χαμηλές επιδόσεις και η αδυναμία σύναψης υγιών σχέσεων κάνει το παιδί να μην έχει αυτοπεποίθηση και να αισθάνεται περιθωριοποιημένο (Kayıkcı, 2009).

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, μέσω της υιοθέτησης συμπεριληπτικών πρακτικών. Έτσι και τα παιδιά που πάσχουν από κάποιο είδος διαταραχής, πρέπει να

δεχτούν την κατάλληλη βοήθεια και παρεμβάσεις, ώστε να μειωθεί το χάσμα που έχουν με τους τυπικούς μαθητές (Campbell&Stauffenberg, 2009). Το αισιόδοξο είναι ότι σήμερα με την εξέλιξη που υπάρχει στους τομείς της ψυχολογικής και της παιδαγωγικής, διατίθενται όλοι οι μηχανισμοί προκειμένου να υπάρξει πρόωγη ανίχνευση της διαταραχής και αποτελεσματική παρέμβαση (Κουρκούτας, 2007). Όσο πιο νωρίς ανιχνευτεί η διαταραχή τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι και η παρέμβαση. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι τόσο εύκολο καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες που δυσκολεύουν τη διάγνωση, όπως το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχει μία συνόσηρη κατάσταση (Baron, 2007). Ωστόσο εάν δεν υπάρξει όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη διάγνωση και βελτίωση των συμπτωμάτων, δυστυχώς το άτομο θα συνεχίσει να ταλαιπωρείται και στην ενήλικη ζωή του, καθώς το αίσθημα της ματαιώσης και της διαρκούς αποτυχίας θα συσσωρεύεται.

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, τα συμπτώματα αυτών των διαταραχών γίνονται εμφανή σε δύο πλαίσια, στην οικογένεια και στο σχολείο. Οι γονείς είναι αυτοί που αρχικά πρέπει να εντοπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους κι έπειτα ο εκπαιδευτικός (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Ωστόσο στην πράξη κάτι τέτοιο σπάνια συμβαίνει. Οι γονείς συχνά λόγω έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων δε δίνουν την πέπουσα προσοχή στα συμπτώματα αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το βάρος να πέφτει στον εκπαιδευτικό. Αυτός λόγω της εμπειρίας του και της δυνατότητας που έχει για άμεση σύγκριση της συμπεριφοράς ενός παιδιού με τη συμπεριφορά ατόμων της ίδια ηλικιακής ομάδας, μπορεί να ανιχνεύσει κάποια σημάδια διαταραχής και να παραπέμψει το παιδί για διάγνωση (Hill, 2005). Από τη διάγνωση κι έπειτα και πάλι ο ίδιος επωμίζεται την ευθύνη της διαχείρισης της κατάστασης αλλά και του σχεδιασμού αποτελεσματικών παρεμβάσεων προς όφελος του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Για να υπάρξει ωστόσο μια αποτελεσματική διαχείριση αυτών των προβλημάτων, είναι απαραίτητη η επικοινωνία και η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, της οικογένειας και του σχολείου (Alberti & Emmons, 2011). Τα στοιχεία και οι πληροφορίες που δίνει μία οικογένεια για τη συμπεριφορά του παιδιού εκτός σχολείου σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που έχει ο εκπαιδευτικός από την εντός τάξης συμπεριφορά, μπορούν να συνθέσουν ένα πιο αξιόπιστο κλινικό προφίλ. Αλλά και οι μετέπειτα παρεμβάσεις που θα σχεδιαστούν και ο τρόπος διαχείρισης αυτών των παιδιών, πρέπει να παρουσιάζουν μία συνέχεια

δηλαδή να μην αφορούν μόνο τη σχολική τάξη αλλά να επεκτείνονται κι εκτός αυτής (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2009). Για να γίνει εφικτό κάτι τέτοιο πρέπει να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια υπάρχουν στη συνεργασία γονέων και σχολείου και από κοινού οι δύο πλευρές να κάνουν ό,τι καλύτερο για το παιδί.

Κεφάλαιο 1 Διαταραχές Διαγωγής

1.1 Διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός για τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς. Οι λόγοι της απουσίας ενός σαφώς οριοθετημένου ορισμού είναι πολλοί. Καταρχάς η λεγόμενη διαταραγμένη ή προβληματική συμπεριφορά είναι μία κοινωνική κατασκευή, πράγμα που σημαίνει ότι η έννοια της «καλής ψυχικής υγείας», αλλάζει βάσει των κοινωνικών συνθηκών και αντιλήψεων που υπάρχουν ανά χρονικές περιόδους (Hill, 2005). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι νόρμες σε σχέση με την καλή συμπεριφορά διαφέρουν όχι μόνο από περίοδο σε περίοδο, αλλά και μεταξύ των διαφορετικών εθνών και πολιτισμών (Gorman&Smith, 2003).. Τέλος η ασάφεια των ορισμών οφείλεται και στη συνοσηρότητα αυτών των διαταραχών. Οι διαταραχές αυτές πολύ συχνά συνυπάρχουν και με άλλου είδους διαταραχές, όπως διάφορες αναπηρίες. Έτσι είναι δύσκολο ένας ειδικός να προσδιορίσει εάν η μία διαταραχή είναι η αιτία εμφάνισης της άλλης ή έπεται αυτής.

Μία από τις πρώτες απόπειρες για τη διατύπωση ενός σαφούς ορισμού έρχεται από το IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 1990). Σύμφωνα λοιπόν με το IDEA, οι διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς ορίζονται ως « μία κατάσταση που εκδηλώνεται με ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε αξιοσημείωτο βαθμό, ώστε να επηρεάζει

αρνητικά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις του παιδιού». Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

1. Το παιδί αντιμετωπίζει πολύ μεγάλη δυσκολία στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς αυτό να οφείλεται σε διανοητικούς λόγους ή λόγους υγείας.
2. Το παιδί αντιμετωπίζει πολύ μεγάλες δυσκολίες σε σχέση με τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους υπόλοιπους μαθητές και εκπαιδευτικούς.
3. Το παιδί εκδηλώνει ακατάλληλη συμπεριφορά και συναισθήματα, χωρίς να υπάρχει προφανής και ουσιαστικός λόγος.
4. Αναπτύσσει αδικαιολόγητους φόβους και αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή προβλήματα που αφορούν τη σχολική ζωή.

Ο ορισμός αυτός αν και θεωρείται αρκετά αντιπροσωπευτικός, εντούτοις δέχτηκε και αρνητικές κριτικές που αμφισβητούν την εγκυρότητά του. Συγκεκριμένα οι επικριτές του θεώρησαν αρχικά ότι υπάρχει μία ασάφεια στον όρο «ακατάλληλη συμπεριφορά» (Walker, Raamsey&Gresham, 2005). Η ακατάλληλη συμπεριφορά εκλαμβάνεται διαφορετικά από γονείς και δασκάλους, καθώς διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό και οι προσδοκίες τους (αυτές όπως προαναφέρθηκε καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό και από της κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας). Επίσης η λίστα των πέντε βασικών χαρακτηριστικών θεωρήθηκε αυθαίρετη και υποκειμενική. Η λίστα αυτή έχει ως αποτέλεσμα μία μερίδα μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία ωστόσο δεν εμπίπτουν στις πέντε αυτές κατηγορίες, να μένει χωρίς βοήθεια (Heward, 2011).

Τις ασάφειες και τα προβλήματα του παραπάνω ορισμού έρχεται να καλύψει το Συμβούλιο για Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders- CCBD), το οποίο έκανε λόγο για « συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή». Μάλιστα ο ορισμός του CCBD υιοθετήθηκε από τον Εθνικό Συνασπισμό ψυχικής υγείας και Ειδικής Αγωγής (National Mental Health and Special Education), και προτάθηκε ως ο ορισμός που μπορεί να αντικαταστήσει επίσημα τον ορισμό του IDEA.

Σύμφωνα λοιπόν με τον επίσημο ορισμό του CCBD, ως συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή νοείται η αναπηρία εκείνη που εκδηλώνεται με συναισθήματα και συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον και συχνά συνυπάρχει με

κάποια άλλη αναπηρία. Τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές αυτές διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τα αντίστοιχα ηλικιακά και πολιτισμικά πρότυπα που επικρατούν, κι έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην σχολική επίδοση του μαθητή, όσο και σε ένα πλήθος άλλων ακαδημαϊκών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, που το άτομο αδυνατεί να αναπτύξει (Barnow, Lucht&Freyberger, 2005). Δεν πρόκειται για απλές και αναμενόμενες αντιδράσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Πρόκειται για αντιδράσεις που γίνονται με συστηματικό τρόπο και έντονο τρόπο σε δύο τουλάχιστον διαφορετικά περιβάλλοντα. Ένα από τα δύο περιβάλλοντα είναι σίγουρα το σχολείο. Παρατηρείται μάλιστα α) μη δεκτικότητα του ατόμου σε κάθε είδους παρέμβαση που γίνεται στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης και β) αναποτελεσματικότητα της οποιασδήποτε παρέμβασης, λόγω της κατάστασης του παιδιού.

Τέλος ο όρος «διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς» περιλαμβάνει διαταραχές όπως σχιζοφρένεια, αγχώδη διαταραχή ή άλλη υφιστάμενη διαταραχή της διαγωγής ή της προσαρμογής του παιδιού στο κοινωνικό του περιβάλλον, που επηρεάζει όπως προαναφέρθηκε την επίδοσή του.

Το CCBD υποστηρίζει ότι τα πλεονεκτήματα αυτού του ορισμού έναντι άλλων είναι τα εξής:

1. κάνει σαφές το περιεχόμενο του όρου «εκπαιδευτική αναπηρία»
2. δίνει μεγάλη βαρύτητα στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό του περιβάλλον
3. εξετάζει τη συμπεριφορά του παιδιού σε συνάρτηση και με άλλους παράγοντες όπως ηλικιακά, πολιτισμικά πρότυπα κ.α.
4. συμβάλλει στην πρώιμη ανίχνευση της διαταραχής και συνεπώς στην αποτελεσματικότητα της διαχείρισής της.

Οι ορισμοί του IDEA και του CCBD αν και χρησιμοποιήθηκαν πολύ κατά το παρελθόν, σήμερα με την εξέλιξη στον τομέα της σχολικής και κλινικής ψυχολογίας αλλά και στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, εμφανίστηκαν δύο νέοι όροι προκειμένου να περιγράψουν τις παραπάνω διαταραχές. Συγκεκριμένα για τις διαταραχές του συναισθήματος χρησιμοποιείται ο όρος «εσωτερικευμένες» διαταραχές ή προβλήματα, ενώ για τις συμπεριφορικές διαταραχές ο όρος «εξωτερικευμένες» (Gorman&Smith, 2003).

Ο όρος διαταραχές του συναισθήματος εξακολουθεί να υπάρχει στη σύγχρονη βιβλιογραφία για να περιγράψει δυσθυμικές, φοβικές, ιδεοψυχαναγκαστικές διαταραχές που λειτουργούν κυρίως ως άμυνα του ατόμου προκειμένου να διαχειριστεί τις εσωτερικές του εντάσεις και προβλήματα. Επίσης στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι πιο σοβαρές μορφές διαταραχών, όπως οι αυτοκτονικές τάσεις που εκδηλώνονται κυρίως στην εφηβεία.

1.2 Διαταραχή Διαγωγής

Η διαταραχή διαγωγής είναι μία διαταραχή της οποίας τα συμπτώματα εμφανίζονται για πρώτη φορά κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία. Πρόκειται στην ουσία για μια ομάδα συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων, που δυσκολεύουν το παιδί ή τον έφηβο σε όλους τους τομείς της ζωής του (Heward, 2011). Συγκεκριμένα τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στο να ακολουθήσουν βασικούς κανόνες συμπεριφοράς και να υιοθετήσουν μία συμπεριφορά που να είναι κοινωνικά αποδεκτή. Συχνά γίνονται επιθετικοί και παραβιάζουν τα δικαιώματα των ανθρώπων που βρίσκονται στον κοινωνικό τους περίγυρο. Αυτή η συμπεριφορά τους τις περισσότερες φορές εκλαμβάνεται από επιθετική έως εγκληματική και σπάνια αναγνωρίζεται ως ψυχική νόσος, που χρήζει θεραπείας (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Τα άτομα αυτά δίνουν την εντύπωση ότι είναι γεμάτα αυτοπεποίθηση, ενώ στην ουσία πρόκειται για το ακριβώς αντίθετο, αφού ζουν μέσα στην ανασφάλεια κι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Gorman&Smith, 2003).

1.2.1 Επιδημιολογικά στοιχεία

Η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής διαγωγής κυμαίνεται μεταξύ 15%-34% στην παιδική και εφηβική ηλικία. Το 40% των εφήβων εμφανίζουν στην ενήλικη ζωή διαταραχή προσωπικότητας. Όταν τα συμπτώματα της διαταραχής εμφανίζονται πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία, αυτό αποτελεί έναν προγνωστικό δείκτη για διατήρησή της και στην εφηβεία. Σύμφωνα με τους Moffit, Savic, Sitnikov, Budhiraja, Liukai Jokinien (2016), τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα ονομάζεται 'life course persistent', δηλαδή ισόβιας διάρκειας. Τα άτομα ου ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία εμφανίζουν τα συμπτώματα

αρκετά νωρίς. Έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης, περισσότερα προβλήματα προσοχής και παρορμητικότητας, αλλά και πιο έντονες δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Συνήθως προέρχονται από οικογένειες που διαβιούν κάτω από αντίξοες συνθήκες. Η δεύτερη ομάδα ονομάζεται 'adolescence limited', δηλαδή περιορισμένη στην εφηβεία, και εμφανίζει τα συμπτώματα μεταγενέστερα. Η ομάδα αυτή έχει προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία οφείλονται στη σύνδεσή τους με άλλα παραβατικά άτομα και γενικότερα με την κοινωνική επιρροή που δέχονται.

Σε σχέση με το φύλο η διαταραχή διαγωγής συναντάται περισσότερο στα αγόρια σε ποσοστό 6%- 10% έναντι 2% -9% στα κορίτσια (APA, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι το χάσμα αυτό μειώνεται κατά την εφηβική ηλικία, όταν τα κορίτσια ξεπερνούν τα αγόρια όσον αφορά τη νέα εμφάνιση συμπτωμάτων. Επίσης πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια με διαταραχή διαγωγής στην παιδική ηλικία, κατά την εφηβεία παρουσιάζουν συχνότερη εξάρτηση από ουσίες, καθώς επίσης διαγιγνώσκονται και με αγχώδεις διαταραχές (Linder, Savic, Sitnikov, Budhiraja, Liu&Jokinen, 2016). Από τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή διαγωγής, το 50%- 75% εμφάνισαν συνοσηρότητα με ΔΕΠΥ, ενώ τα μισά από αυτά είχαν και κάποια άλλη διαταραχή, όπως κατάθλιψη. Τέλος είναι αξιοσημείωτο ότι το 90% των χρηστών ουσιών έχουν διαταραχή διαγωγής.

1.2.2 Παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση διαταραχών διαγωγής

Μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών, που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια διεθνώς, έχουν καταδείξει έναν σημαντικό αριθμό παραγόντων κινδύνου, που έχουν σχέση με τη διαταραχή διαγωγής κατά την παιδική ηλικία. Οι παράγοντες αυτοί εξετάζονται ως προς τη συμβολή τους στην ανάπτυξη αυτής της διαταραχής, ενώ ταυτόχρονα βοηθούν στην πρόβλεψη της εξέλιξης της διαταραχής, εφόσον αυτή έχει ήδη εμφανιστεί και εδραιωθεί. Οι παράγοντες αυτοί συχνά περιγράφουν και τα αίτια εμφάνισης της διαταραχής.

1.Συμπεριφορικές προδιαθέσεις. Η απουσία ενσυναίσθησης και αισθήματος φόβου, καθώς και η υπερκινητικότητα, συχνά εκλαμβάνονται ως προδιαθέσεις του ατόμου, που πιθανόν να το οδηγήσουν στην υιοθέτηση αντικοινωνικών συμπεριφορών(Campbell&Stauffenberg, 2009).

2.Βιολογικές θεωρίες της προσωπικότητας και της ψυχοπαθολογίας. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές οι διαταραχές διαγωγής, σχετίζονται με συστήματα συμπεριφοράς βιολογικά προσδιορισμένα. Έτσι για παράδειγμα, κάποιες παρορμητικές συμπεριφορές σχετίζονται με ένα υπερευαίσθητο συμπεριφορικό σύστημα δραστηριότητας, ενώ από την άλλη η απουσία του αισθήματος φόβου σχετίζεται με ένα αδύναμο συμπεριφορικό σύστημα (αδυναμία αναστολής) (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2009).

3.Η φυσιολογία του ατόμου. Πολλές θεωρίες συσχετίζουν χαρακτηριστικά της φυσιολογίας του ατόμου με την εμφάνιση της διαταραχής διαγωγής. Για παράδειγμα ο χαμηλός καρδιακός ρυθμός, κυρίως στα αγόρια και λιγότερο στα κορίτσια, έχει συσχετιστεί με παραβατικές συμπεριφορές, που τα άτομα αυτά αναπτύσσουν κυρίως κατά την εφηβεία.

4.Κύηση και επιπλοκές κατά τη διάρκεια του τοκετού. Η περίοδος της εγκυμοσύνης μιας γυναίκας είναι σε θέση να προσδιορίσει ως ένα βαθμό την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο παιδί. Η χρήση ουσιών αλλά και το υπερβολικό κάπνισμα τριπλασιάζει τον κίνδυνο εμφάνισης της διαταραχής διαγωγής στα αγόρια. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στα κορίτσια, ενώ σε αυτήν την περίπτωση εξηγείται και η τάση των κοριτσιών να αρχίζουν το κάπνισμα κατά την εφηβεία (Gorman&Smith, 2003).

Αν και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές τις περισσότερες φορές είναι πιο έκδηλες και έντονες στα αγόρια, ωστόσο έρευνες που έχουν μελετήσει την επίδραση των βιολογικών παραγόντων στην εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς, έχουν δείξει ότι τις περισσότερες φορές μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Έτσι για παράδειγμα δύο ορμόνες είναι κυρίως υπεύθυνες για την επιθετικότητα των δύο φύλων: η τεστοστερόνη στα αγόρια και τα ανδρογόνα των επινεφριδίων στα κορίτσια (Zahn-Waxler, Shirlcliff, & Marceau, 2008).

5.Προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον. Αντικοινωνικές συμπεριφορές μπορούν να αναπτυχθούν τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια λόγω των αντιξοοτήτων του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Το χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, η κακοποίηση, ο αλκοολισμός των γονέων ή κάποια ψυχική νόσος, όπως κατάθλιψη, αποτελούν βασικούς κινδύνους εμφάνισης διαταραχών διαγωγής στο

παιδί (Baker, 2008). Όταν ένα παιδί βιώνει στην καθημερινότητά του σκληρές βίας, ακόμα και με θύμα το ίδιο, πολλές φορές υποσυνείδητα νομιμοποιεί αυτές τις συμπεριφορές και τις υιοθετεί μετέπειτα. Η έλλειψη τρυφερότητας από μέρους των γονέων, η αδιαφορία αλλά και η υπερβολική τιμωρία ή η υπερβολική ανεκτικότητα οδηγεί το παιδί σε αντικοινωνική συμπεριφορά (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Όπως και στους βιολογικούς παράγοντες, έτσι και σε αυτή την περίπτωση ελάχιστες διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των δύο φύλων (Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau, 2008).

6. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και απόρριψη. Το παιδί μέσα από τις καθημερινές του αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει, διαμορφώνει την αυτοεικόνα του. Η ποιότητα αυτών των σχέσεων καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του τόσο κατά την παιδική, όσο και κατά την εφηβική του ηλικία. Έτσι ένα παιδί που βιώνει την απόρριψη από τους γονείς και τους συνομηλίκους του, είναι πολύ πιθανόν μετέπειτα να αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά (Frick, 2004). Η απόρριψη αυτή που δέχεται ένα παιδί του δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθει ανίκανο να συνάψει υγιείς σχέσεις. Σύμφωνα με τους Barnown, Lucht, και Freyberger (2005), η ανικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, όχι μόνο μπορεί να αποτελέσει πρόδρομο επιθετικών συμπεριφορών, αλλά πολύ συχνά οδηγεί το άτομο στο να επιδιώκει να συναναστρέφεται με άτομα που έχουν επίσης μια αποκλίνουσα συμπεριφορά.

7. Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Η ΔΕΠΥ αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα κινδύνου, ο οποίος όμως σχετίζεται περισσότερο με την έναρξη προβλημάτων συμπεριφοράς και όχι με τη διατήρησή τους. Η συμβολή της οικογένειας και η σωστή διαχείριση του παιδιού από μέρους της, μπορεί να μετριάσει σε μεγάλο βαθμό την επιρροή αυτού του παράγοντα (Baron, 2007).

8. Χαμηλή νοητική ικανότητα και ακαδημαϊκή επίδοση. Ένας ακόμα παράγοντας κινδύνου είναι η χαμηλή νοητική ικανότητα του παιδιού που συνοδεύεται και από χαμηλή επίδοση. Οι έρευνες εστιάζουν κυρίως σε ελλείμματα που αφορούν τη λεκτική ικανότητα, καθώς αυτά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εσωτερίκευση κοινωνικών κανόνων αλλά και αυτή καθ' αυτή την επικοινωνία μεταξύ του παιδιού και των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντός του (Campbell & Stauffenberg, 2009). Τα ελλείμματα από την άλλη που αφορούν τις ακαδημαϊκές ικανότητες του

παιδιού, συνεπάγονται χαμηλή σχολική επίδοση. Ο συνδυασμός των δύο έχει πολύ σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του παιδιού. Κάτι τέτοιο είναι πιο έντονο στα κορίτσια, καθώς κατά μέσο όρο αποδίδουν καλύτερα σε σχέση με τα αγόρια, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Οι έρευνες ωστόσο που έχουν γίνει πάνω στο θέμα και προσπαθούν να συσχετίσουν το φύλο με τη χαμηλή επίδοση και τα προβλήματα διαγωγής, παρουσιάζουν πολλές φορές αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι η συσχέτιση αυτή χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

9. Διαμονή σε μειονεκτούσες περιοχές. Η εμφάνιση διαταραχών διαγωγής πολύ συχνά συνδέεται με τη διαμονή του παιδιού σε περιοχές όπου υπάρχουν υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας και άσχημες συνθήκες διαβίωσης. Στις περιοχές αυτές παρατηρείται συχνά μία επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και στη γειτονιά (π.χ δημιουργία και ένταξη σε συμμορίες). Δεν είναι ωστόσο σαφής ο τρόπος με τον οποίο το περιβάλλον αυτό επιδρά στη διαμόρφωση και υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από το παιδί (Barnow, Lucht&Freyberger, 2005) .

Απ' όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι η διαταραχή διαγωγής σχετίζεται με μία πολύ μεγάλη ποικιλία παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν από βιολογικές ανωμαλίες και γνωστικά ελλείμματα μέχρι αρνητική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος και ανεπαρκή ανατροφή (Frick, 2004). Η ύπαρξη ωστόσο μεμονωμένων παραγόντων δεν είναι σε θέση να αιτιολογήσει μία διαταραχή διαγωγής. Τα αίτια αυτής της διαταραχής σε ένα άτομο πρέπει να αναζητηθούν στην ταυτόχρονη ενσωμάτωση πολλαπλών παραγόντων.

1.2.3 Συμπτωματολογία και χαρακτηριστικά

Ο πληθυσμός των παιδιών με διαταραχή διαγωγής παρουσιάζει ένα φαινότυπο διαφόρων ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών.

A) Κοινωνικά χαρακτηριστικά και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον

Τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συνομηλίκους τους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν απλούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Frick, 2004).. Υιοθετούν ακατάλληλες συμπεριφορές και έχουν άσχημες αντιδράσεις, κάτω από φυσιολογικές συνθήκες

περιβάλλοντος. Ακόμα κι ένα ουδέτερο ερέθισμα από αυτούς μπορεί να μεταφραστεί ως επιθετικό και να αντιδράσουν αναλόγως. Αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και συνεπώς δε δέχονται τις συνέπειες των πράξεών τους (Barnow, Lucht&Freyberger, 2005) .

Σε σχέση με την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους, δυσκολεύονται να αναπτύξουν σταθερές συνεργασίες, καθώς έχουν έναν αρνητισμό και μια αντιδραστικότητα, που δυσχεραίνει κάθε είδους συνεργασία (Campbell&Stauffenberg, 2009). Δεν έχουν καλλιεργημένη την ενσυναίσθηση και ως ένα βαθμό δεν έχουν και τη διάθεση να αναπτύξουν κοινωνικές επαφές. Όσον αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων, δεν είναι σε θέση να επιλύσουν αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινότητα. Πολύ βασικό εμπόδιο σε αυτό, εκτός από την έλλειψη ενσυναίσθησης, είναι και το γεγονός ότι δε μπορούν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των άλλων.

B) Χαρακτηριστικά που αφορούν την ψυχολογία του παιδιού

Τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής διακατέχονται συχνά από ένα αίσθημα δυσφορίας ακόμα και από καταθλιπτική διάθεση. Η άσχημη αυτή ψυχολογική τους διάθεση πολλές φορές εκδηλώνεται και με σωματικά συμπτώματα ή και ανεξήγητους φόβους απέναντι σε διάφορα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα στο σχολικό περιβάλλον (Baker, 2008). Κάποια από αυτά τα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθουν ανίκανα να ανταπεξέλθουν στους ρόλους που τους ανατίθενται. Στο άλλο άκρο βρίσκονται αυτά που έχουν πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση (υπερτροφική), ή οποία όμως δεν είναι ρεαλιστική, τα τροφοδοτεί ωστόσο με έναν υπέρμετρο εγωισμό που και πάλι δυσχεραίνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης διακρίνονται από έναν ανώριμο τρόπο σκέψης, ενώ αδυνατούν να προγραμματίσουν μελλοντικές τους ενέργειες. Αυτό συμβαίνει διότι δεν μπορούν να προβάλλουν τις επιθυμίες και τα μελλοντικά τους όνειρα (Frick, 2004).

Γ) Σχολική επίδοση

Οι μαθητές με διαταραχές διαγωγής στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και έρχονται καθημερινά σε επαφή με σχολικές αποτυχίες. Δε μπορούν να χειριστούν εύκολα αυτές τις ματαιώσεις, με

αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια (οι μαθητές αυτοί μάλιστα έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012) .

Οι διαταραχές συμπεριφοράς μπορούν να εκδηλωθούν με πολλούς τρόπους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι ένας μαθητής μπορεί

- να έχει μία μόνιμη άρνηση να ακολουθήσει κανόνες και οδηγίες
- να αντιδρά και να απειθαρχεί στους εκπαιδευτικούς
- να είναι προκλητικός και ενίοτε επιθετικός απέναντι στους συνομηλίκους του
- να απειλεί με έμμεσο ή άμεσο τρόπο συνομηλίκους του
- να παρενοχλεί σωματικά τους συνομηλίκους του (π.χ τράβηγμα μαλλιών, σπρώξιμο)
- να υπονομεύει τους συμμαθητές του (κουτσομπολιά)
- να μπλέκει σε καβγάδες με χρήση ή όχι βίας (Campbell&Stauffenberg, 2009).
- να κλέβει ή να καταστρέφει αντικείμενα τρίτων
- να προσβάλλει, να γελοιοποιεί και να επιδιώκει τον στιγματισμό των υπολοίπων
- να απομονώνεται

Σύμφωνα με τον Fernandez (2006), οι διασπαστικές αυτές συμπεριφορές μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής τέσσερις κατηγορίες:

- A) δεν υπάρχει σεβασμός απέναντι στη διαδικασία που γίνεται στη σχολική τάξη
- B) τροποποίηση των δραστηριοτήτων
- Γ) αγνοείται ο εκπαιδευτικός και οι οδηγίες που δίνει
- Δ) ασκείται βία σωματική ή λεκτική

Βέβαια για να θεωρηθεί μία συμπεριφορά προβληματική, πρέπει να γίνεται με συστηματικό τρόπο και όχι ευκαιριακά. Οι Brioso και Sarría (2003) επεσήμαναν κι άλλους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου μία συμπεριφορά να χαρακτηριστεί αποκλίνουσα. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

1.η ηλικία. Κάθε συμπεριφορά πρέπει να αξιολογείται λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του παιδιού. Έτσι για παράδειγμα το να μη μπορεί να κάτσει στη θέση του και

να κινείται συνεχώς ένα παιδί μπορεί να θεωρηθεί φυσιολογικό για την ηλικία των δύο ετών, όχι όμως για την ηλικία των δέκα ετών.

2. ένταση και συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς. Μία συμπεριφορά άσχημη δεν μπορεί να θεωρηθεί προβληματική, όταν εκδηλώνεται περιστασιακά. Αντιθέτως μία συμπεριφορά που εκδηλώνεται συστηματικά και με ένταση θεωρείται προβληματική (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Για παράδειγμα αν ένας μαθητής διακόπτει τους συμμαθητές του ή τον εκπαιδευτικό όταν μιλάνε, μπορεί να θεωρηθεί προβληματική όταν γίνεται συνεχώς και σε τέτοιο βαθμό που παρεμποδίζει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Barnow, Lucht & Freyberger, 2005).

3. η επίδραση της συμπεριφοράς στο ίδιο το άτομο. Όταν μία συμπεριφορά είναι προβληματική δεν αφήνει ανεπηρέαστο και το ίδιο το άτομο. Νιώθει πίεση και άγχος από αυτή την αδυναμία του να προσαρμοστεί στον κοινωνικό του περίγυρο.

4. η επίδραση της συμπεριφοράς στο περιβάλλον. Έντονα είναι και τα συναισθήματα που προκαλούνται στο περιβάλλον του παιδιού. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά με μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά, επηρεάζεται ψυχολογικά και ο ίδιος. Αισθάνεται στρες και ψυχική δυσφορία (Thompson et al, 2010).

1.3 Διάγνωση Διαταραχών Διαγωγής

1.3.1 Διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM/V

Όπως προαναφέρθηκε, και σύμφωνα και με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM/V (APA, 2013), η βασική προϋπόθεση για να διαγνωστεί ένα παιδί με διαταραχή διαγωγής, είναι οι συμπεριφορές που εκδηλώνει να έχουν σταθερό και επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα και να παραβιάζουν βασικά δικαιώματα των ανθρώπων του περιγύρου του παιδιού. Τέσσερις είναι οι βασικές κατηγορίες στις οποίες εμπίπτουν αυτές οι συμπεριφορές (Κριτήριο Α).

Α) το παιδί παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά (ακόμα και πρόκληση σωματικής βλάβης), σε άλλους ανθρώπους αλλά και σε ζώα

Β) το παιδί δεν έχει εμφανή επιθετική συμπεριφορά, ωστόσο μπορεί να προβεί σε πράξεις όπως κλοπές ή καταστροφή ξένης περιουσίας

Γ) το παιδί εξαπατά με διάφορους τρόπους τους άλλους ανθρώπους

Δ) το παιδί παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες που υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο

Η ύπαρξη μίας εκ των παραπάνω συμπεριφορών και πάλι δεν αρκεί για να διαγνωστεί το παιδί με διαταραχή διαγωγής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το DSM/V, πρέπει τρεις από τις προαναφερθείσες συμπεριφορές να είναι παρούσες για διάστημα τουλάχιστο ενός έτους. Μάλιστα μία από αυτές πρέπει να υπάρχει το τελευταίο εξάμηνο πριν την εξέταση του παιδιού (APA, 2013).

Ένα ακόμα κριτήριο διάγνωσης είναι το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού σε διάφορους τομείς. Συγκεκριμένα το παιδί παρουσιάζει έντονες δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή του, στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, αλλά και στις επαγγελματικές του επιδόσεις (όταν πρόκειται για ενήλικα) (Κριτήριο Β). Βέβαια να επισημανθεί ότι για να διαγνωστεί ένα άτομο ηλικίας άνω των δεκαοχτώ με διαταραχή διαγωγής, πρέπει πρώτα να αποκλειστεί το ενδεχόμενο να έχει αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (Κριτήριο Γ).

Οι συμπεριφορές αυτές δεν εμφανίζονται μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά και μέσα στην οικογένεια ή στην κοινότητα, όπου ζει το παιδί. Κατά την κλινική εξέταση των παιδιών αυτών κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνονται υπόψη και πληροφορίες από άτομα του κοινωνικού του περιγύρου (Campbell&Stauffenberg, 2009). Αυτό θεωρείται απαραίτητο, καθώς τα άτομα αυτά έχουν την τάση να μην περιγράφουν τα προβλήματά τους όπως ακριβώς είναι αλλά σε πιο ήπια μορφή. Ωστόσο και οι πληροφορίες από έναν τρίτο μπορεί να είναι αρκετά περιορισμένες λόγω του ότι δεν υπάρχει πλήρης επίβλεψη των κινήσεων του παιδιού ή διότι το παιδί σκόπιμα αποκρύπτει από τον ενήλικα κάποιες συμπεριφορές ή συγκεκριμένες πράξεις του (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Τέλος η διαταραχή διαγωγής έχει δύο τύπους με βάση την ηλικία που εμφανίζεται, και τρεις με βάση το βαθμό σοβαρότητας που εκδηλώνεται. Έτσι υπάρχει ο τύπος που ηλικία εμφάνισης είναι η παιδική ηλικία (τουλάχιστον ένα διαγνωστικό κριτήριο πριν την ηλικία των δέκα ετών), και ο τύπος που ηλικία εμφάνισης είναι η εφηβεία (με δεδομένο ότι δεν υπάρχει παρουσία διαγνωστικού κριτηρίου πριν τα δέκα έτη). Σε σχέση με το βαθμό σοβαρότητας υπάρχει α) η ήπια μορφή (περιορισμένα προβλήματα και συμπεριφορές που προκαλούν μικρή βλάβη στους άλλους) β) μέτρια μορφή (τα προβλήματα που δημιουργούνται βρίσκονται

ανάμεσα στην ήπια μορφή και τη σοβαρή) και γ) σοβαρή μορφή (οι συμπεριφορές του ατόμου δημιουργούν σημαντικά προβλήματα και βλάβες στους άλλους ανθρώπους)(Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2009).

1.3.2 Διαγνωστικά κριτήρια με βάση το ICD- 10

Σύμφωνα με το ICD-10 οι διαταραχές διαγωγής μπορούν να διακριθούν στις παρακάτω διαγνωστικές κατηγορίες:

α) Διαταραχή της διαγωγής με ομαλή κοινωνικοποίηση. Τα άτομα που έχουν αυτή τη διαταραχή παρουσιάζουν μία επιθετική συμπεριφορά (όχι απλά προκλητική ή απορρυθμιστική), ωστόσο σε γενικές γραμμές γίνονται αποδεκτά από τις ομάδες συνομηλίκων (Frick, 2004).

β) Διαταραχή της διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση. Στον τύπο αυτό της διαταραχής παρατηρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά της προηγούμενης διαταραχής (επιθετική συμπεριφορά) συν το ότι το άτομο δε μπορεί εύκολα να κοινωνικοποιηθεί, καθώς υπάρχουν διάχυτες διαταραχές στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους.

γ) Διαταραχή διαγωγής που εκδηλώνεται στα πλαίσια της οικογένειας. Αυτού του είδους η συμπεριφορά περιορίζεται σχεδόν εξολοκλήρου στο χώρο της οικογένειας και στις σχέσεις με τα μέλη τόσο της άμεσης οικογένειας ή και του άμεσου οικογενειακού κύκλου. Για να διαγνωστεί ένα παιδί με τη συγκεκριμένη μορφή διαταραχής πρέπει να πληρούνται στο σύνολό τους τα κριτήρια της διαταραχής της διαγωγής. Αυτό σημαίνει ότι οι διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ γονέα και παιδιού, ακόμα κι όταν είναι πολύ έντονες, δεν είναι επαρκείς από μόνες τους για τη διάγνωση (Baker, 2008).

Κεφάλαιο 2 Διαχείριση Διαταραχών

Η διαχείριση προβλημάτων διαγωγής και γενικότερα προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί μία από τις βασικότερες ανησυχίες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό είναι πολλοί. Αρχικά έχει αποδειχτεί ότι υπάρχει μία ισχυρή σύνδεση μεταξύ της επιθετικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά τα πρώτα σχολικά τους χρόνια με τη δυσπροσαρμοστική τους συμπεριφορά αργότερα ως ενήλικες. Επίσης τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι η βασική αιτία απομόνωσης αυτών των μαθητών από τις ομάδες των συνομηλίκων τους. Τέλος η

συμπεριφορά αυτή οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και ενίοτε σε εγκατάλειψη του σχολείου.

Η διαχείριση ενός παιδιού που έχει διαταραχή διαγωγής είναι δύσκολη και απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην αγωγή του παιδιού φορέων. Ο πρώτος βέβαια που έρχεται σε επαφή με το πρόβλημα αυτό, είναι ο εκπαιδευτικός (Μπρούζος, 2009). Πολλές φορές μάλιστα είναι αυτός που πρώτος θα αναγνωρίσει τα σημάδια της προβληματικής συμπεριφοράς και θα κληθεί να την αντιμετωπίσει μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων. Για να μπορέσει να γίνει κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να έχει αναπτυγμένες όλες εκείνες τις δεξιότητες, ώστε να πετύχει μία ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια, καθώς και να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

2.1 Σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος της σύγχρονης εκπαίδευσης, πέρα από την παροχή θεωρητικών γνώσεων, είναι να παράσχει στο παιδί μια κοινωνική εμπειρία, που θα το βοηθήσει να γνωρίσει τόσο τον εαυτό του, όσο και να αναπτύξει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Παυλόπουλος & Τσιάντης, 2000). Στα παιδιά με διαταραχές διαγωγής η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι αυτό που κυρίως τα δυσκολεύει. Ως εκ τούτου ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, προκειμένου να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να προσαρμοστούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον, πρέπει να απεμπολίσει τις παραδοσιακές πρακτικές και να υιοθετήσει νέες πιο αποτελεσματικές. Ο εκπαιδευτικός πλέον δεν είναι η αυθεντία που απλά μεταδίδει γνώσεις αλλά κάτι πολύ περισσότερο. Είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, εμπνευστής, ψυχολόγος, ερευνητής κ.α. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει με επάρκεια σε όλους αυτούς τους ρόλους εξαρτάται από

α)την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης

β)την τεχνογνωσία που έχει

γ)την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση και

δ) την κοινωνική του ταυτότητα

ε)την ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση

- Έτσι ένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Μπρούζο (2004), είναι ταυτόχρονα
- λειτουργός, καθώς η αποστολή του είναι να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο
- επιστήμονας, καθώς είναι κάτοχος γνώσεων ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου
- δημόσιος υπάλληλος, καθώς αμείβεται από το κράτος και υπόκειται σε διοικητικές δεσμεύσεις

Σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, οι ρόλοι που περιγράφονται παρακάτω απορρέουν και συγχρόνως συνθέτουν το βασικό παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

2.1.1 Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει άρτιες επιστημονικές γνώσεις και να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενό του (Ματθαίου, 2007). Οι εξελίξεις στον τομέα της επιστήμης γενικά και της παιδαγωγικής και παιδοψυχολογίας ειδικότερα είναι τόσο ραγδαίες που επιβάλλουν συνεχή επαγρύπνηση, κατάρτιση και επιμόρφωση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ωστόσο έχει μία ιδιαιτερότητα. Οι γνώσεις τις οποίες πρέπει να κατέχει προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία. Έτσι πρέπει να έχει γνώσεις από την επιστήμη της ψυχολογίας και παιδοψυχολογίας, ώστε να μπορεί να βοηθήσει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα, που πιθανόν θα προκύψουν, όπως προβλήματα συμπεριφοράς (Παυλόπουλος & Τσιάντης, 2000). Απαραίτητες είναι και οι γνώσεις που πρέπει να έχει σχετικά με την ειδική αγωγή. Γνωρίζοντας τη συμπτωματολογία και τα χαρακτηριστικά των διαφόρων διαταραχών θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να μπορέσει να οργανώσει μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση (Μαλικιώση- Λοίζου, 2008). Τέλος απαραίτητες θεωρούνται πλέον και οι γνώσεις σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί με ορθό και κατάλληλο τρόπο τα νέα μέσα που προσφέρει η τεχνολογία εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία του και κάνοντάς την πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές

(Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Γνωρίζοντας ο ίδιος να χρησιμοποιεί σωστά την τεχνολογία θα μπορεί να συμβουλεύσει, να καθοδηγήσει και να προστατέψει τους μαθητές του από τους κινδύνους που εγκυμονεί η λάθος χρήση της.

Σε καταστάσεις «προβληματικές» ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και τον ρόλο του ερευνητή της τάξης. Παρατηρεί τις συμπεριφορές των μαθητών του, τις μεταξύ τους σχέσεις, εντός και εκτός σχολικής τάξης και εντοπίζει προβληματικές συμπεριφορές και μαθητές που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου. Από κει και πέρα, έχοντας τις απαραίτητες γνώσεις, προβαίνει στις απαραίτητες παρεμβάσεις όπως θετική ενίσχυση, αμοιβή κ.α. Αυτή η στάση του εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί:

-υιοθετώντας τη συνεργατική οπτική αναγνωρίζει τα πραγματικά προβλήματα των μαθητών του και βλέπει μία κατάσταση από την πλευρά του μαθητή (Alberti&Emmons, 2011)

-αντιλαμβάνεται την κατάσταση ρεαλιστικά, χωρίς ουτοπίες

-ελαχιστοποιείται ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα.

Πέρα όμως από τις συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός, το σημαντικότερο είναι να έχει υιοθετήσει έναν επιστημονικό και ορθολογιστικό τρόπο σκέψης. Πρέπει να προσεγγίζει κάθε νέα γνώση με κριτικό τρόπο, μακριά από δογματισμούς. Αυτό τον τρόπο προσέγγισης οφείλει να διδάξει και στους μαθητές του, ώστε να γίνουν αργότερα κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

2.1.2 Ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής και εμπνευστής

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν αποτελεί, όπως στο παρελθόν την αναμφισβήτητη αυθεντία και μοναδική πηγή γνώσης. Αντιθέτως ο ρόλος που αναλαμβάνει σήμερα είναι να λειτουργήσει ως μεσάζων μεταξύ του μαθητή και της νέας γνώσης. Οφείλει να καθοδηγήσει και να διευκολύνει το μαθητή, ώστε να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2008). Σε αυτή τη διαδικασία

λοιπόν ο μαθητής μαθαίνει να αυτενεργεί, προσανατολιζόμενος κατάλληλα από το εκπαιδευτικό (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή σε κάθε του βήμα, τον συμβουλεύει και τον οδηγεί διακριτικά. Ο μαθητής με τον τρόπο αυτό αποκτά αυτοπεποίθηση, βελτιώνει την αυτοεικόνα του και κατ' επέκταση βελτιώνει και τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του.

2.1.3 Ο εκπαιδευτικός ως οργανωτής

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επωμίζεται την ευθύνη της οργάνωσης σε πολλά επίπεδα, προκειμένου η διδασκαλία του να είναι αποτελεσματική. Έτσι οργανώνει την ύλη και επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας ενώ ταυτόχρονα οργανώνει διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε όλοι οι μαθητές να γίνουν κοινωνοί της νέας γνώσης (Ξωχέλλης, 2013). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι ο ίδιος έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και να υιοθετεί μια διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις.

Ο εκπαιδευτικός επίσης οργανώνει τη σχολική αίθουσα με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμα και εύχρηστα τα διάφορα υλικά και εποπτικά μέσα, που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία (Μπρούζος, 2004). Τέλος είναι ο κύριος υπεύθυνος της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, αλλά και αυτός που διαχειρίζεται θέματα πειθαρχίας, συγκρούσεων, ποινών κ.α. Το θετικό κλίμα που θα δημιουργηθεί μέσα στη σχολική αίθουσα θα αποτελέσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά που κινδυνεύουν με περιθωριοποίηση, καθώς θα αισθάνονται κι αυτά αποδεκτά και ισότιμα μέλη μιας ομάδας.

2.1.4 Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής

Ένας από τους πιο βασικούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι κι αυτός του αξιολογητή. Σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να ελέγχει το κατά πόσο ήταν αποτελεσματικοί οι τρόποι και οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε (Μαλικιώση- Λοίζου, 2008). Σε συνεργασία με τους μαθητές κάνει απολογισμό και έλεγχο της προ υπάρχουσας αφομοιωμένης γνώσης και πάνω σε αυτή οικοδομεί τη νέα γνώση (Μπρούζος, 2009). Μέσω της αξιολόγησης των μαθητών του, στην ουσία αξιολογεί και το δικό του έργο. Η αξιολόγηση των μαθητών αλλά και η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να λειτουργούν γι' αυτόν ανατροφοδοτικά (Υφαντή &

Βοζαίτης, 2009). Το ότι οι μαθητές δεν κατανόησαν μια νέα γνώση σημαίνει ότι χρειάζεται διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας από μέρους του. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία αναστοχασμού και βελτίωσης των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν (Ξωχέλλης, 2013).

Η αξιολόγηση βέβαια δεν αφορά μόνο το διδακτικό του έργο, αλλά και την αποτελεσματικότητα που είχαν οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε σε σχέση με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών. Εξετάζει το κατά πόσο συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος εντός της τάξης και στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών του.

2.1.5 Ο εκπαιδευτικός ως ψυχολόγος

Έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και η διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πολλές φορές καλείται να αναλάβει το ρόλο του ψυχολόγου. Πρέπει να διαθέτει πάντα χρόνο στους μαθητές, να τους μιλάει, να τους συμβουλεύει και να ακούει με προσοχή τα προβλήματά τους. Κάθε μαθητής είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα που έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009). Τα προβλήματα που υπάρχουν στην κοινωνία και ταλανίζουν τις σύγχρονες οικογένειες όπως το άγχος, τα οικονομικά προβλήματα, οι επιφανειακές σχέσεις, η ανεργία κ.α, πολλές φορές επηρεάζουν τη ψυχολογία των μαθητών. Οι μαθητές επιφορτισμένοι με αρνητικά συναισθήματα, πολλές φορές υιοθετούν μια επιθετική συμπεριφορά. Εξωτερικεύουν λοιπόν αυτή την αρνητική ενέργεια στο χώρο του σχολείου, απειλώντας με αυτόν τον τρόπο την εύρυθμη λειτουργία του (Μαλικιώση- Λοίζου, 2011). Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται πραγματικά για την ψυχική υγεία των μαθητών του, αναγνωρίζει αυτά τα συναισθήματα και καταβάλλει προσπάθειες να τα αλλάξει. Προσπαθεί να διοχετεύσει αυτήν την αρνητικότητα σε κανάλια δημιουργικότητας. Δημιουργεί λοιπόν ένα ευνοϊκό κλίμα ασφάλειας και δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

2.1.6 Διαμεσολαβητής

Ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί μεταξύ μιας ήδη διαμορφωμένης κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά πραγματικότητας και μιας νέας δυναμικής που

προέρχεται από τα νεαρά άτομα, τα οποία καλείται να τα προετοιμάσει ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία διατηρώντας ταυτόχρονα τη δυναμική του χαρακτήρα τους (Μπρούζος, 2009). Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν όλα εκείνα τα εφόδια, ώστε να προσαρμοστούν ομαλά στην κοινωνία. Τέτοια εφόδια είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας, συνεργασίας, κριτικής ικανότητας αλλά και αντίστασης σε οτιδήποτε προσβάλλει την προσωπικότητά και την αξιοπρέπειά τους. Τα παιδιά για παράδειγμα με διαταραχές διαγωγής, όπως προαναφέρθηκε στην πλειοψηφία τους μεταφέρουν την επιθετική και προβληματική τους συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή τους, εάν δεν υπάρξει πρόωγη παρέμβαση. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, σε συνεργασία με τους γονείς, πρέπει να βοηθήσει αυτά τα παιδιά ώστε να ελαχιστοποιηθούν κατά το δυνατό τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στο μέλλον.

Οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι τους οποίους καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός απαιτούν ανάπτυξη με βάση τους παρακάτω άξονες

- ανάπτυξη γενικής παιδείας
- αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- δια βίου εκπαίδευση και συνεχής κατάρτιση
- έμφαση στην έρευνα
- ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης

2.2 Τεχνικές διαχείρισης

2.2.1 Τεχνικές διαχείρισης εντός της σχολικής αίθουσας

Με τον όρο διαχείριση εννοούμε το σύνολο των τεχνικών και μεθόδων, με βάση τις οποίες ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παρέμβασή του και διευθύνει την ομάδα της τάξης με τέτοιον τρόπο, ώστε να μην παρεκκλίνει από την αναμενόμενη και αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα νιώθει και ο ίδιος αποτελεσματικός (Brock, 2005). Στην προσπάθειά του ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί διάφορες διασπαστικές συμπεριφορές ακολουθεί συγκεκριμένες

στρατηγικές. Τις στρατηγικές αυτές σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να τις εντάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτές που αφορούν την πρόληψη και αυτές που αφορούν την αντιμετώπιση του προβλήματος (Matthys&Lochman, 2010).

Οι στρατηγικές πρόληψης σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί το σύνολο της τάξης, ενώ ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, εντοπίζοντας στην ουσία ένα πρόβλημα σε πρώιμο στάδιο και προβαίνοντας στις απαραίτητες παρεμβάσεις (Marzano, Gaddy, Foseid, Marzano, 2005). Οι ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προλάβει ανεπιθύμητες συμπεριφορές είναι οι εξής:

-δημιουργεί ένα ξεκάθαρο πλάνο εργασιών που ενθαρρύνει την εμπλοκή όλων των μαθητών

-ορίζει από κοινού με τους μαθητές βασικούς κανόνες συμπεριφοράς. Για να είναι αποτελεσματικό κάτι τέτοιο, οι κανόνες πρέπει α) να είναι λίγοι σε αριθμό και σύντομοι, β) να είναι σαφώς διατυπωμένοι, γ) να χρησιμοποιούνται θετικοί όροι, δ) να τοποθετούνται σε περίοπτη θέση, ε) να εφαρμόζονται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στ) η εφαρμογή τους να συνοδεύεται από επιβράβευση, ενώ η παραβίασή τους να συνοδεύεται από ήπιες τιμωρίες, οι οποίες έχουν επίσης οριστεί από κοινού με τους μαθητές (Kesner, 2000).

-δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη. Πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει και η αισθητική και λειτουργικότητα της τάξης. Ένα καλά δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον βοηθά μαθητές και εκπαιδευτικό να αποδώσουν καλύτερα και αποτρέπει επίδοξες διασπαστικές συμπεριφορές(Brock, 2005).

-οργάνωση ημερησίου προγράμματος και κοινοποίησή του στους μαθητές. Οι μαθητές γνωρίζοντας ανά πάσα στιγμή τι κάνουν και τι πρόκειται να κάνουν νιώθουν μια ασφάλεια.

-διατήρηση υψηλών κινήτρων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στους μαθητές του όλα εκείνα τα κίνητρα που θα τους κάνουν να εμπλακούν με τη θέλησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Δεν πρέπει να αισθάνονται άγχος για μία ενδεχόμενη αποτυχία, ούτε να φοβούνται ότι θα γίνουν αντικείμενο χλευασμού, εάν κάνουν κάποιο λάθος ή εκφράσουν την άποψή τους (Evertson&Weinstein, 2006).

-τέλος ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει με κάθε δυνατό τρόπο μια θετική συμπεριφορά και μάλιστα άμεσα και με συγκεκριμένο τρόπο. Τέτοιου είδους ενισχυτές είναι ένα χαμόγελο, ένα φιλικό χτύπημα στην πλάτη, κέρδος ενός προνομίου κ.α. Επίσης αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι και η ενημέρωση των γονέων είναι πολύ σημαντική επιβράβευση για το παιδί (Sprague&Golly, 2004). Οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούν τους γονείς όταν τα παιδιά παρουσιάζουν κάποια προβληματική συμπεριφορά. Είναι εξίσου σημαντικό όμως οι δύο πλευρές να έρχονται σε επαφή και όταν ένα παιδί παρουσιάζει μία επιθυμητή και καλή συμπεριφορά που αξίζει την επιβράβευση.

Παρά τις στρατηγικές πρόληψης, είναι αναπόφευκτο κάποια στιγμή ο εκπαιδευτικός να έρθει αντιμέτωπος με παιδιά τα οποία έχουν ήδη εκδηλώσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς και στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτές τις καταστάσεις (Sugai&Horner, 2002). Έτσι όταν ο μαθητής εκδηλώνει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για να την σταματήσει άμεσα. Τέτοιες ενέργειες είναι οι εξής:

-να του επισημάνει τον κανόνα που παραβίασε

-να τον επιπλήξει. Ο τρόπος βέβαια με τον οποίο γίνεται μια επίπληξη πρέπει να είναι συγκεκριμένος. Δε πρέπει να περιέχει αρνητική δήλωση, ούτε να αποδίδει κάποιον χαρακτηρισμό στον μαθητή. Αντιθέτως πρέπει να δίνεται με ήρεμο και σταθερό τόνο και να είναι αιτιολογημένη.

-όταν ο μαθητής εξακολουθεί να μη συμμορφώνεται στους κανόνες τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί α) να αγνοήσει τη συμπεριφορά του β) να του περάσει το μήνυμα που θέλει χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος γ) να τον αγγίξει διακριτικά προκειμένου να καταλάβει ο μαθητής ότι έχει παρεκτραπεί, δ) να του ζητήσει ευγενικά να σταματήσει, ε) να τον αντιμετωπίσει με χιούμορ, στ) να του υπενθυμίσει τις επιπτώσεις των πράξεων του, ζ) να απομακρύνει για λίγο από την τάξη και η) να του στερήσει κάποια προνόμια (Marzanoetal, 2005)

Να σημειωθεί βέβαια στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, η επιβολή ποινών θεωρείται άκρως αντιπαιδαγωγική και αναποτελεσματική. Τα αποτελέσματα των ποινών είναι επιφανειακά και δεν έχουν διάρκεια στο χρόνο. Εάν σε ένα παιδί με διαταραχή διαγωγής επιλεχτεί ως τρόπος

διαχείρισης η ποινή, αυτό θα έχει ως συνέπεια να δημιουργήσει μία αρνητική αυτοεικόνα στο παιδί ακόμα και να το στιγματίσει. Το πιθανότερο μάλιστα είναι να συνεχιστεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά ακόμα και με μεγαλύτερη ένταση (Burke, Loeber&Lahey, 2003).

Ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης αυτών των συμπεριφορών μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Fraser, 1996). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, να κατανοεί τα προβλήματα των μαθητών του και να πασχίζει για το καλό τους. Πρέπει και οι δύο πλευρές να αισθάνονται μέλη μιας ομάδας, μέσα στην οποία ο καθένας έχει υποχρεώσεις δικαιώματα και ευθύνες (Evertson&Weinstein, 2006).

2.2.2 Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολείο αποτελεί το βασικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Είναι λογικό λοιπόν τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς τις περισσότερες φορές να πρωτοεμφανίζονται στον χώρο αυτό (Χατζηχρήστου, 2008). Έτσι το σχολείο καλείται να αποτελέσει χώρο αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών ή και περιορισμού τους, ακολουθώντας κάποιες βασικές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις (Brock, 2005). Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες.

A) Καθολικά προγράμματα.

Τα προγράμματα αυτά δεν εφαρμόζονται μόνο στους μαθητές που εμφανίζουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αλλά σε όλους τους μαθητές της τάξης ή και σε όλο το σχολείο.

B) Εξατομικευμένα προγράμματα.

Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται αποκλειστικά στους μαθητές εκείνους που εμφανίζουν διασπαστική, προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά.

Γ) Πολυεπίπεδα προγράμματα

Τα προγράμματα αυτά συνδυάζουν παρεμβάσεις ατομικού και ομαδικού χαρακτήρα. Σε αυτού του είδους τα προγράμματα ζητείται η εμπλοκή και των γονέων. (American Academy of Family Physicians, 2008). Το χαρακτηριστικό αυτών

είναι ότι χρησιμοποιείται μία ποικιλία θεραπευτικών τεχνικών και παρεμβάσεων, ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Ένα από τα πιο γνωστά πολυεπίπεδα προγράμματα που εφαρμόζεται εδώ και χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση διαταραχών διαγωγής είναι το “School Wide Positive Behavior Support” (Foster, Rollefson, Docksum, Noonan, Robinson&Teich, 2005). Βασική αρχή του προγράμματος είναι ότι βασική προϋπόθεση για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών είναι οι γνώσεις που έχει το διδακτικό προσωπικό πάνω στο θέμα αυτό. Όσοι λοιπόν έρχονται σε επαφή με το παιδί στο χώρο του σχολείου πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και δρουν αποτελεσματικά για την αντιμετώπισή της. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να μειωθεί σημαντικά το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και κατ’ επέκταση να βελτιωθεί όλο το σχολικό κλίμα. Το πολυεπίπεδο αυτό πρόγραμμα ακολουθεί τις εξής διαδικασίες:

- την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών
- την υποστήριξη των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά σε πολλά επίπεδα
- την λήψη αποφάσεων που βασίζεται στην συλλογή, καταγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση δεδομένων για τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι αποφάσεις αυτές παίρνονται σε διάφορα επίπεδα από τον εκπαιδευτικό μέχρι την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Doyle, 2006).

Οι βασικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το πρόγραμμα είναι οι ακόλουθες:

α) όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) γνωρίζουν από την αρχή του σχολικού έτους ποιες είναι οι επιθυμητές συμπεριφορές και ποιοι οι βασικοί κανόνες συμπεριφοράς. Οι επιθυμητές συμπεριφορές στηρίζονται στο τρίπτυχο «ασφάλεια», «σεβασμός» και «υπευθυνότητα» (Osher, Dwyer&Jackson, 2002). Ταυτόχρονα όλοι γνωρίζουν ποιες συμπεριφορές δε γίνονται ανεκτές από τους υπολοίπους και ποιες είναι οι συνέπειες της παραβίασης των κανόνων.

β) η θετική ανατροφοδότηση και η επιβράβευση προκρίνονται έναντι των τιμωριών και των αυστηρών ποινών, η αναποτελεσματικότητα των οποίων έχει αποδειχτεί. Τα συστήματα επιβράβευσης μπορούν να αφορούν όλο το σχολείο (π.χ συλλογή από μάρκες σε εβδομαδιαία βάση).

γ) οι κανόνες πρέπει να είναι δίκαιοι και να ισχύουν για όλους τους μαθητές. το διδακτικό προσωπικό είναι αυτό που δεσμεύεται για τη δίκαιη εφαρμογή τους (Brock, 2005).

δ) προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας αλλά και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να αποφευχθούν κάθε είδους διαταρακτικές συμπεριφορές (Evertson&Weinstein, 006). Η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος και η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι δύο πολύ αποτελεσματικοί τρόποι.

ε) εκμάθηση επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που να στηρίζονται στον διάλογο και στον σεβασμό του συνομιλητή. Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να επιλύουν με το σωστό τρόπο τις διαπροσωπικές τους διαμάχες, να αντιστέκονται στις πιέσεις που πιθανόν να δέχονται από τους συνομηλίκους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος τους (Σουσαμίδου- Καραμπέρη & Βαβέτση- Τσιβίκη, 2011).

στ) διαμεσολάβηση συνομηλίκων. Έχει αποδειχτεί η πολύ σημαντική επίδραση που μπορεί να ασκήσει το ένα παιδί στο άλλο. Μέσω λοιπόν της διαμεσολάβησης και της επαφής με έναν συνομήλικο μπορεί να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά (Sprague&Golly, 2004).

στ) υλοποίηση διαφόρων προγραμμάτων και δράσεων τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας. Μέσω των προγραμμάτων αυτών περνά το μήνυμα ότι μια επιθυμητή συμπεριφορά στο σχολείο είναι επιθυμητή και από την κοινωνία. Αντιστοίχως η επιθετική και προκλητική συμπεριφορά θα δημιουργήσει προβλήματα προσαρμογής στο άτομο και στην ενήλικη ζωή του.

2.2.3 Ο ρόλος των γονέων στη διαχείριση προβλημάτων διαγωγής

Ο ρόλος των γονέων στη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε όλα τα στάδια. Ο εκπαιδευτικός όση εμπειρία και καλή διάθεση να έχει δε μπορεί να οργανώσει μια αποτελεσματική παρέμβαση εάν δεν εμπλέξει σε αυτή και τους γονείς. Ακόμα και στο στάδιο της πρόληψης, πριν καν εκδηλωθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μια ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς (Webster- Straton, Reid&Hammond, 2001). Μέσω της επικοινωνίας αυτής θα είναι σε θέση να γνωρίζει ποια παιδιά ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (π.χ κάποια παιδιά μπορεί να εκδηλώνουν μια επιθετική συμπεριφορά στο σπίτι η οποία όμως να μην έχει εκδηλωθεί (ακόμη) στο σχολείο). Και οι ίδιοι οι γονείς όμως μέσα από την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό θα μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί τους αποτελεσματικά. Δύο ειδών παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν σε σχέση με τους γονείς και είναι οι εξής:

α) Προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Μέσω αυτών των προγραμμάτων οι γονείς εκπαιδεύονται σε θέματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν με το σωστό τρόπο τεχνικές επιβράβευσης, θετικής ανατροφοδότησης, τιμωρίας, αγνόησης, τροποποίησης της συμπεριφοράς ανάλογα με τις συνθήκες κ.α (Sugai&Golly, 2004).

β) Οικογενειακή θεραπεία. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα κατά το οποίο οι γονείς αποκτούν δεξιότητες επίλυσης διαφόρων συγκρούσεων που προκύπτουν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (είτε αφορούν το παιδί, είτε όχι). Όντας εφοδιασμένοι με αυτές τις δεξιότητες και επιλύοντας τις συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο, μπορούν από τη μία να λειτουργήσουν για τα παιδιά ως θετικό πρότυπο και από την άλλη να μεταφέρουν πιο αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις τους στα παιδιά (Pearl, 2009).

Δ) Ατομική συμβουλευτική. Η ατομική συμβουλευτική μπορεί να γίνει μεμονωμένα σε κάποιον γονέα, από κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας

Κεφάλαιο 3 Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών

3.1 Χαρακτηριστικά συνεργασίας

Ο εκπαιδευτικός ακόμα κι αν ανταποκρίνεται άρτια σε όλους τους ρόλους που προαναφέρθηκαν, δε μπορεί να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις αποτελεσματικά, αν δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία φορέων (Παυλόπουλος & Τσιάντης, 2000). Ιδιαίτερη σημασία έχει η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Τόσο στα σχολεία Ειδικής όσο και στα σχολεία Γενικής Αγωγής, η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ σημαντική για τη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι δεσμοί οικογένειας-σχολείου έχουν συνδεθεί με πιο ανεπτυγμένη μαθησιακή επίδοση, καλύτερη ένταξη στο σχολικό περιβάλλον καθώς και μειωμένα προβλήματα πειθαρχίας (Henderson & Mapp, 2002). Ακόμα και τα προγράμματα σχολικής αναμόρφωσης αλλά και τα επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο, τονίζουν τη θεμελιώδη σημασία της συμμετοχής της οικογένειας στη σχολική διαδικασία αλλά και στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων οικογένειας-σχολείου (Bingham and Abernathy, 2007; Flannigan, 2007; Jorgensen, Schuh, & Nisbet, 2006; Lamperes, 2006; Mullholland & Blecker, 2008; Rourke & Hartzman, 2008).

Στο παρελθόν οι γονείς θεωρούνταν οι παθητικοί αποδέκτες υπηρεσιών και επωμίζονταν το βάρος μη ρεαλιστικών προσδοκιών για τα παιδιά τους (Lazar & Solstad, 1999). Στις μέρες μας, η εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει ως επίκεντρο την οικογένεια του μαθητή δίνει έμφαση περισσότερο στα δυνατά σημεία του παρά στα ελαττώματά του, συμπεριλαμβάνει τους γονείς ως ισότιμα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία και τιμά την πολιτισμική, την εθνική, τη φυλετική και την κοινωνικο-οικονομική διαφορετικότητα των οικογενειών (Espe-Sherwindt, 2008; Harry, Kalyanpur, & Day, (1999); Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006).

Επίσης, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ως δεδομένη πρακτική και όχι προαιρετική επιλογή του δασκάλου (Chen & Miles, 2004), καθώς είναι αυτοί που συμβάλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και στρατηγικών υποστήριξης και στον εντοπισμό πιο αποτελεσματικών τακτικών.

Η συνεργασία αυτή βέβαια δεν είναι πάντα εύκολη και δυσχεραίνεται συχνά από διάφορους παράγοντες που αφορούν και τις δύο πλευρές (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

3.2 Προϋποθέσεις

Οι γονείς και ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκονται σε ανοιχτή επικοινωνία και διάλογο. Η πρωτοβουλία για τη δημιουργία αυτής της σχέσης ανήκει στον εκπαιδευτικό η στάση του οποίου πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα εξής (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004):

α) Ενσυναίσθηση. Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία ο ομιλητής κατανοεί τον εσωτερικό κόσμο του ακροατή, μπαίνει στη θέση του κι εν συνεχεία κάνει φανερά τα όσα κατανόησε. Έτσι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του γονέα που έχει απέναντί του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει και δικά του συναισθήματα και σκέψεις (Μπρούζος, 2004). Η επιτυχής ενσυναίσθηση απαιτεί ενεργητική και ουσιαστική ακρόαση και σεβασμό της προσωπικότητας του συνομιλητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει με πραγματικό ενδιαφέρον τις απόψεις, τις επιθυμίες και τα βιώματα του συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει και να παρεμβαίνει εκφράζοντας προσωπικές απόψεις, ερμηνείες ή ασκώντας συνεχώς κριτική στα λεγόμενά του (Μπακιρτζής, 2002). Πολύ βασικό είναι σε αυτήν την προσωπική επαφή ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του, ώστε να κατανοήσει όχι μόνο τα λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή, αλλά και τα μη λεκτικά (π.χ χειρονομίες, τόνος φωνής κ.α.), τα οποία παρέχουν εξ' ίσου σημαντικές πληροφορίες (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2008).

β) Αποδοχή του άλλου. Για τη δημιουργία μιας αγαστής συνεργασίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση τα δύο μέλη να σέβονται και να αποδέχονται τον άλλον. Το κάθε άτομο είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα, που έχει τα δικά του βιώματα, σκέψεις και συναισθήματα. Όλα αυτά πρέπει να γίνονται σεβαστά. Κάτι τέτοιο βέβαια δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός που θα σέβεται τον συνομιλητή του- γονέα, θα ενστερνίζεται και το σύνολο των απόψεών του. Μπορεί να εκφράσει τη διαφωνία ή τη διαφοροποίησή του, χωρίς όμως να ασκεί κριτική και να τον απορρίπτει.

γ) Γνησιότητα. Στη γνησιότητα μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι η εσωτερική διάσταση και αφορά το βαθμό στον οποίο το άτομο είναι ανοιχτό και αποδέχεται τόσο τις θετικές, όσο και τις αρνητικές πτυχές του εαυτού του. Η δεύτερη διάσταση είναι η εξωτερική. Σε αυτήν το άτομο είναι σε θέση να εξωτερικεύει τις θέσεις και τις απόψεις του με απόλυτη ειλικρίνεια.

Ο εκπαιδευτικός που η στάση του χαρακτηρίζεται από τα παραπάνω, μπορεί να δημιουργήσει τις βάσεις για τη δημιουργία μιας καλής συνεργασίας με τους γονείς, μέσω της εφαρμογής των ακόλουθων δεξιοτήτων:

-Αντανάκλαση συναισθήματος. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης μπορεί να επαναλαμβάνει ή να αναδιατυπώνει τα όσα έχει πει ο συνομιλητής του (για παράδειγμα: «Αν κατάλαβα σωστά, αυτό που θέλετε να πείτε είναι...»). Με τον τρόπο αυτό ο γονέας αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός τον ακούει πραγματικά και δείχνει ενδιαφέρον (Μπρούζος, 2009).

-Χρήση ερωτήσεων. Μέσω των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να πάρει όλες εκείνες τις πληροφορίες για το παιδί και το περιβάλλον του, που του είναι απαραίτητες (Μαλικιώση- Λοίζου, 2008). Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι είτε κλειστού, είτε ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου η απάντηση είναι μονολεκτική, έχουν καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα. Αντιθέτως μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων, διερευνώνται οι σκέψεις και τα συναισθήματα του συνομιλητή. Σε μία ανοιχτή και ελεύθερη επικοινωνία συνιστώνται οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

-Διαχείριση συγκρούσεων. Όπως σε όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις, έτσι και σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να δημιουργηθούν εντάσεις και διαφωνίες (Alberti&Emmons, 2011). Οι λόγοι που μπορεί να δημιουργηθεί αυτό το άσχημο κλίμα, εκτός από την έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας, είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των συνομιλητών σχετικά με τον μαθητή. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρέπει να αναλάβει την πρωτοβουλία για την αποκατάσταση των σχέσεων. Πρέπει να διαθέτει ηρεμία, κατανόηση και σεβασμό της προσωπικότητας και των ιδιοτήτων του γονέα.

3.3 Πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας

Όπως ήδη προαναφέρθηκε η ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού, λειτουργεί προς όφελος του μαθητή γι' αυτό και θα έπρεπε να είναι βασική επιδίωξη και των δύο πλευρών (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Για λόγους συντομίας, παρακάτω αναφέρονται οι πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας που πρέπει να υπάρχουν από τη μεριά του εκπαιδευτικού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και οι γονείς δε φέρουν ευθύνη για τη δημιουργία μιας αγωγικής συνεργασίας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει αρχικά να αντιληφθεί ότι η σχέση σχολείου-οικογένειας δεν έχει τυπικό και πληροφοριακό χαρακτήρα. Αντιθέτως πρόκειται για μία σχέση δυναμική και αμφίδρομη, που έχει ως στόχο να βοηθήσει την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Γιοβαζολιάς, 2011). Ο εκπαιδευτικός εξάλλου καθημερινά έρχεται σε επαφή με διάφορες προβληματικές καταστάσεις τις οποίες καλείται να επιλύσει. Οι γονείς σε αυτή του την προσπάθεια μπορεί να φανούν πολύ χρήσιμοι, καθώς είναι σε θέση να παράσχουν τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να μπορεί να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει καλύτερα τα προβλήματα των μαθητών του (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αισθάνεται να απειλείται και να αμφισβητείται ο ρόλος του από τους γονείς (Baker&Denessen, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κρατά μια απόσταση ασφαλείας από αυτούς. Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν είναι σωστό και φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα (οι γονείς δυσαρεστούνται περισσότερο από αυτή τη στάση και τον κρίνουν πιο αρνητικά). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αυτοπεποίθηση και να μη νιώθει ότι απειλείται ο επαγγελματισμός του. Εξάλλου η πλειοψηφία των γονέων είναι σε θέση να κάνει ρεαλιστικές εκτιμήσεις για το παιδί τους, χωρίς να έχει παράλογες απαιτήσεις ή να ρίχνει τις ευθύνες στον εκπαιδευτικό για μία πιθανή αποτυχία (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Πέρα όμως από τον εκπαιδευτικό, το ίδιο το σχολείο οφείλει να υιοθετήσει μια ευρεία γκάμα πρακτικών, προκειμένου να ενισχύσει τη συνεργασία. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με τους εξής τρόπους

-Πρόσκληση των γονέων για συζήτηση κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Η πρώτη αυτή συνάντηση είναι πολύ σημαντική καθώς θέτει τα θεμέλια της

μελλοντικής συνεργασίας. Στη συνάντηση αυτή ορίζονται οι στόχοι, οι προσδοκίες και ο τρόπος συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009).

-Ενημέρωση των γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα, τόσο για την πρόοδο του παιδιού, όσο και για τη γενικότερη συμπεριφορά και παρουσία του (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

-Κοινές δραστηριότητες σχολείου- γονέων. Οι γονείς μπορούν να κληθούν να συμμετέχουν σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια (Alberti&Emmons, 2011). Θέματα αυτών των σεμιναρίων μπορεί να είναι ο σχολικός εκφοβισμός, το άγχος, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.α. Παρακολουθώντας γονείς και εκπαιδευτικοί από κοινού αυτές τις δράσεις, θα αποκτήσουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και θα είναι πιο εύκολο να βοηθήσουν ένα παιδί π.χ που αντιμετωπίζει προβλήματα διαγωγής. Επίσης οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε εορταστικές και άλλες εκδηλώσεις του σχολείου (όπως φιλανθρωπικές δράσεις).

-Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων. Οι γονείς πολλές φορές αισθάνονται ότι βρίσκονται στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι οι οποιεσδήποτε αποφάσεις παίρνονται ερήμην τους. Η συμμετοχή τους ωστόσο στη λήψη αποφάσεων, πάνω σε συγκεκριμένα θέματα θα αποτελούσε γι' αυτούς ένα ακόμα κίνητρο συμμετοχής

-Σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ χρήσιμο, όταν για παράδειγμα ένα παιδί αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς του παιδιού θα μπορούσαν να έχουν συναντήσεις κατά τις οποίες θα αντάλλασαν χρήσιμες πληροφορίες και θα δημιουργούσαν από κοινού ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

3.4 Εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργασίας

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι μία σύνθετη διαδικασία, η οποία μπορεί να δυσχεραίνεται από πολλούς παράγοντες, είτε από τη μεριά των εκπαιδευτικών, είτε από την πλευρά των γονέων (Μπρούζος, 2009). Σε σχέση με τους γονείς πολύ βασικό ρόλο παίζει το μορφωτικό και κοινωνικό τους επίπεδο, οι προσωπικές εμπειρίες που έχουν από τη φοίτησή τους στο σχολείο, οι προσδοκίες που έχουν από τους εκπαιδευτικούς ή από το παιδί τους κ.α. Από την άλλη μεριά οι

παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι οι πεποιθήσεις τους σε σχέση με τη γονική εμπλοκή, η στάση που κρατά το σχολείο και η ηγεσία του απέναντι σε αυτήν κ.α. όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να επιδράσουν αρνητικά τόσο στο βαθμό συμμετοχής, όσο και στην ποιότητα της συνεργασίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Στην πράξη, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις μιας επιτυχημένης συνεργασίας. Παρά τα υψηλά ιδανικά αυτής της σχέσης, οι απόψεις των γονιών, οι επιθυμίες τους αλλά και η γνώση που έχουν για τα ίδια τους τα παιδιά, πολλές φορές δεν υπολογίζονται ή ακόμη και αγνοούνται από το διδακτικό προσωπικό (Nevin, 2008). Συγκεκριμένα, οι οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά ή φυλετικά υπόβαθρα με παιδιά που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης, έρχονται αντιμέτωποι με εκπαιδευτικούς που στερούνται ενσυναίσθησης αλλά και πολιτισμικά κατάλληλης γνώσης (Aritles & Ortiz, 2002)

Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να εξουθενωθούν από τις χρονικές αλλά και συναισθηματικές απαιτήσεις έστω και μίας (πόσο μάλλον πολλών) τέτοιας συνεργασίας καθώς θα πρέπει να την εντάξουν και να τη διατηρήσουν στα πλαίσια ενός πλήρους εργασιακού ωραρίου (Feinstein, Fielding, Udvari-Solner, & Joshi, 2009).

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Μπόνια, Μπρούζο και Κοσσυβάκη (2008), τη συνεργασία επηρεάζουν

-η ηλικία του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνες η εμπλοκή των γονέων είναι πιο έντονη κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό, ενώ σταδιακά, καθώς το παιδί προχωρά στις επόμενες βαθμίδες, μειώνεται. Αυτό βέβαια δεν είναι παράλογο αφού το παιδί σε μικρή ηλικία έχει περισσότερο ανάγκη την παρουσία του γονέα στο σχολείο, καθώς όμως προχωρά προς την ενηλικίωση νιώθει την ανάγκη να ανεξαρτητοποιηθεί (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

-το φύλο του παιδιού. Οι γονείς των αγοριών έχει αποδειχτεί ότι εμπλέκονται περισσότερο απ' ότι οι γονείς των κοριτσιών. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι τα αγόρια πιο συχνά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του γονέα και η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

-μαθησιακές ανάγκες του παιδιού. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνεται όταν η ανατροφοδότηση που δέχεται ο γονέας από τον εκπαιδευτικό είναι αρνητική, και μειώνεται όταν είναι θετική. Υπάρχει γενικότερα η αντίληψη ότι η παρουσία ενός γονέα είναι απαραίτητη όταν υπάρχει μία προβληματική συμπεριφορά στο παιδί, ενώ όταν όλα βαίνουν καλά η παρουσία του είναι περιττή (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

-εκπαιδευτική εμπειρία γονέων. Κάθε άνθρωπος από τη φοίτησή του στο σχολείο έχει αποκομίσει μια εμπειρία, είτε θετική, είτε αρνητική. Οι γονείς, που ως μαθητές βίωσαν αρνητικές εμπειρίες είναι πολύ πιθανόν να είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι σε μια συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή ακόμα μπορεί να απέχουν και εντελώς (Alberti & Emmons, 2011).

-κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων. Οι γονείς που ανήκουν στα υψηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, ως μία διαδικασία στην οποία οι γονείς είναι αναπόσπαστο κομμάτι. Θεωρούν ότι είναι συνυπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πολλές φορές μάλιστα θεωρούν ότι οι καλές επιδόσεις των παιδιών τους σχετίζονται και με τη δική τους εμπλοκή (Μπρούζος, 2009). Κάτι τέτοιο αποτελεί γι' αυτούς ένα επιπλέον κίνητρο. Οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους καταλογίζονται κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό ή στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Οι ίδιοι πολλές φορές νιώθουν ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να συνδράμουν σε αυτή την προσπάθεια (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

-αντικειμενικές δυσκολίες. Υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που αφορούν την καθημερινότητα των οικογενειών και μπορούν να σταθούν εμπόδιο στη γονική εμπλοκή. Έτσι οι γονείς μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να διαθέσουν χρόνο για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση, λόγω σοβαρών βιοποριστικών προβλημάτων, λόγω μονογονεϊκότητας, φόρτου εργασίας κ.α (Μπακιριτζής, 2002).

Από την άλλη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους μπορεί να αποθαρρύνουν κάθε είδους συνεργασία λόγω του ότι

-την αντιλαμβάνονται ως απειλή τόσο για το κύρος τους, όσο και για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Νιώθουν ότι συνεχώς κρίνονται και μάλιστα από

ανθρώπους που δεν έχουν συγκεκριμένες γνώσεις (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

-αμφισβητούν ότι οι γονείς μπορούν από τη θέση τους να συμβάλλουν θετικά στο εκπαιδευτικό έργο. Αυτό τους κάνει απρόθυμους να συνεργαστούν και ενίοτε αρνητικούς.

-έχουν λανθασμένες πεποιθήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικού είναι αρνητικοί ως προς την ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς, καθώς θεωρούν ότι το μοναδικό μέλημα αυτών είναι οι σχολικές επιδόσεις του παιδιού τους και όχι η συνολική του εικόνα στο σχολείο. Τις καλές επιδόσεις του μαθητή τις θεωρούν απότοκο του δικού τους καλού μαθήματος, ενώ οι κακές επιδόσεις οφείλονται σε ανεπάρκεια των γονέων (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009). Επίσης θεωρούν συχνά ότι τα όποια «προσωπικά» προβλήματα των μαθητών, είναι υπόθεση των γονέων τους και ότι η ενασχόλησή του με αυτά είναι εκτός των αρμοδιοτήτων τους.

Η γονική εμπλοκή εκτός από τους παράγοντες που αφορούν γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συχνά δυσχεραίνεται και από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της σχολικής μονάδας (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι ο αριθμός των μαθητών, που φοιτούν σε ένα σχολείο, η αναλογία μαθητών- εκπαιδευτικών, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο και το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Πολύ βασικό ρόλο παίζει και η στάση του διευθυντή απέναντι σε αυτό το θέμα (Μπρούζος, 2009).

3.5 Αποτελέσματα συνεργασίας

Το σχολείο αποτελεί για το παιδί τον δεύτερο σημαντικότερο χώρο δράσης μετά το σχολείο. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση του παιδιού γίνεται στα πλαίσια της οικογένειας (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Εκεί το παιδί μαθαίνει τους πρώτους βασικούς κοινωνικούς κανόνες και μαθαίνει να συμβιώνει με άλλους ανθρώπους. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση γίνεται όταν πλέον το παιδί πηγαίνει σχολείο. Ξαφνικά καλείται να συνυπάρξει και να συνεργαστεί με «άγνωστους» ανθρώπους. Φεύγει από το οικείο του περιβάλλον στο οποίο αισθάνονταν ασφάλεια και πηγαίνει σε ένα χώρο ανοίκειο. Η μετάβαση αυτή άλλες φορές γίνεται ομαλά και χωρίς προβλήματα και άλλες φορές το παιδί αδυνατεί να προσαρμοστεί. Έτσι αρχίζει να εμφανίζει διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς και αδυνατεί να συνεργαστεί με

τους υπόλοιπους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Τα προβλήματα αυτά βέβαια δεν οφείλονται μόνο στη μετάβαση αυτή από το σπίτι στο σχολείο, καθώς μπορεί να προϋπάρχουν απλά να γίνονται πιο έντονα.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών πλαισίων είναι απαραίτητη. Τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας είναι εξαιρετικής σημασίας για όλες τις πλευρές (Alberti&Emmons, 2011). Πιο συγκεκριμένα από τη συνεργασία αυτή επωφελούνται:

α) ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι πολύ πιο αποτελεσματικός στο έργο του καθώς και στη διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων, εάν βρίσκεται σε ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς. Όταν εντοπίζει ένα πρόβλημα, η οικογένεια παρέχοντάς του χρήσιμες πληροφορίες τον βοηθά να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα και να λάβει υπόψη του πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή ή και βιώματά του που θα τα αγνοούσε σε διαφορετική περίπτωση (Μπρούζος, 2009). Έτσι η παρέμβαση που θα σχεδιάσει θα μπορεί να υλοποιηθεί τόσο μέσα στην σχολική αίθουσα, όσο και στο σπίτι με την απαραίτητη καθοδήγηση. Πέρα όμως από τη διαχείριση διαφόρων συγκεκριμένων θεμάτων, ο εκπαιδευτικός με την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας θα έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση, καθώς στα πρόσωπα των γονέων δε θα βλέπει τους κριτές του έργου του αλλά συνεργάτες που έχουν έναν κοινό σκοπό (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

β) οι γονείς. Οι γονείς βλέποντας έναν εκπαιδευτικό να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για το παιδί τους και να επιδιώκει τη συνεργασία μαζί τους αποκτούν ισχυρά κίνητρα για να συμμετέχουν στη διαδικασία αγωγής του παιδιού. Νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και αντιλαμβάνονται ότι η άποψή τους λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στις όποιες αποφάσεις παρθούν. Έχουν εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό και το έργο του και προσπαθούν να το βοηθήσουν με όποιον τρόπο μπορούν. Ταυτόχρονα δέχονται την κατάλληλη ανατροφοδότηση από αυτόν και μαθαίνουν για τους κατάλληλους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν το παιδί (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Κάτι τέτοιο ενισχύει και τη δική τους αυτοπεποίθηση και θέτει νέες βάσεις στη σχέση τους με το παιδί. Έχοντας οι ίδιοι μια θετική εικόνα για το σχολείο μπορούν να μεταφέρουν αυτά τα θετικά συναισθήματα και στο παιδί τους.

γ) το παιδί. Όλες οι προσπάθειες που γίνονται για να έρθουν σε επαφή γονείς και εκπαιδευτικοί, έχουν έναν και μοναδικό στόχο: το καλό του παιδιού. Το παιδί είναι ο τελικός αποδέκτης όλων των παρεμβάσεων (Alberti&Emmons, 2011). Η συνεργασία μεταξύ των γονέων του και των εκπαιδευτικών, το κάνει να αισθάνεται ότι το σχολείο δεν είναι ένας αφιλόξενος χώρος αλλά αποτελεί συνέχεια του σπιτιού του. Αισθάνεται ότι και οι δυο πλευρές πασχίζουν για το δικό του καλό και νιώθει ασφάλεια. Αποκτά θετικά συναισθήματα για τον εκπαιδευτικό και αυτό έχει ως συνέπεια να είναι πιο ανοιχτό και πρόθυμο να ακολουθήσει τις οδηγίες και τις παραινέσεις εκατέρωθεν (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

δ) το σχολείο. Μέσω αυτής της συνεργασίας κερδισμένη βγαίνει όλη η σχολική κοινότητα. Η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος βοηθά όλων όσους εργάζονται σε ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικοί(Alberti&Emmons, 2011). Ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία είναι σίγουρα ένα σχολείο που θα διοχετεύσει στην κοινωνία ενεργούς πολίτες, ισορροπημένους, που θα αντιλαμβάνονται την έννοια της συνεργασίας και της αλληλεγγύης (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα- Υποθέσεις

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης όσον αφορά το ρόλο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς για τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής που εμφανίζουν τα παιδιά. Μέσω μιας εμπειρικής προσέγγισης θα αναζητήσουμε απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν στους γονείς τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού τους;
- Με ποιους τρόπους επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με τους γονείς για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών;

- Με ποιους τρόπους επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τους γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείριση των Διαταραχών διαγωγής που εμφανίζουν τα παιδιά τους;
- Επηρεάζονται τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, σπουδές);

Έχοντας προσδιορίσει τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι οι εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς, επιλέγουν να επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά τους αναφέροντας τα αρνητικά τους στοιχεία καθώς και τις δυσκολίες που αυτά δημιουργούν στη λειτουργία της τάξης.
- Οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα παιδιά με Διαταραχές διαγωγής, επιλέγουν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς καλώντας τους στο σχολείο ή μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας.
- Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας οι γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους, τους προτείνουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο για την αντιμετώπισή τους.
- Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα η ηλικία, το φύλο, η σχέση εργασίας και η βαθμίδα εκπαίδευσής τους, επηρεάζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς.
- *Πίνακας 1: Αντιστοίχιση ερευνητικών υποθέσεων και ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου*

Ερευνητική υπόθεση	Ερώτηση ερευνητικού εργαλείου
1. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς, επιλέγουν να επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά τους αναφέροντας τα αρνητικά τους στοιχεία καθώς και τις δυσκολίες που αυτά δημιουργούν στη λειτουργία της τάξης	B1 & B2
2. Οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, επιλέγουν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς καλώντας τους στο σχολείο ή μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας	B5 & B6

3. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας οι γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους, τους προτείνουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο για την αντιμετώπισή τους	B3 & B4
4. Τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, σχέση εργασίας) των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς	A6, A7, A8, A9

4.2 Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στα πλαίσια διαχείρισης των Διαταραχών Διαγωγής των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός είναι να προσδιοριστούν οι διάφορες εκφάνσεις του θέματος καθώς και οι πιθανές σχέσεις των μεταβλητών του (Παρασκευόπουλος, 1993). Η βιβλιογραφική επισκόπηση, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της καθορίζουν την επιλογή της μεθόδου (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η προσέγγιση που κρίθηκε καταλληλότερη είναι η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας, έτσι ώστε να αναλυθεί η ποσότητα εμφάνισης του θέματος υπό εξέταση. Έτσι, συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα που μπορούν να αναλυθούν στατιστικά μπορούμε να έχουμε αντικειμενικές και ακριβείς μετρήσεις (Creswell, 2011) αλλά και να επιβεβαιώσουμε ή να διαψεύσουμε το θεωρητικό πλαίσιο που προϋπάρχει (Κυριαζή, 2009). Επίσης έχουμε τη δυνατότητα να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας (Cassel & Symon, 1994).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις του οποίου καλύπτουν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα. Η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου επιτρέπει τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα και με χαμηλό κόστος (Κυριαζή, 2009). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαντώνται αποκλειστικά από τους συμμετέχοντες και είναι κλειστού τύπου έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα αλλά και για να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν στατιστικά οι

απαντήσεις (Muijs, 2004). Οι απαντήσεις που καλούνται να επιλέξουν οι ερωτώμενοι, έχουν προσδιοριστεί με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία μετράει το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν οι συμμετέχοντες με μια δήλωση (Robson, 2000), (1.Δεν συμφωνώ καθόλου... 5.Συμφωνώ πολύ) ή (1.Καθόλου.... 5.Πολύ) αλλά και σε ποια συχνότητα συμβαίνει ή δεν συμβαίνει κάτι (1.Δεν συμβαίνει ποτέ... 5. Συμβαίνει πάντα). Επίσης υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπως για παράδειγμα η ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μία ή και περισσότερες απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 28 ερωτήσεις οι οποίες κατανέμονται σε δύο βασικούς άξονες σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο πρώτος άξονας (Α) αφορά τις ερωτήσεις που αποτυπώνουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ο δεύτερος άξονας (Β), αποτελείται από 6 ερωτήσεις σχετικά με τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να επικοινωνήσουν στους γονείς τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, τους τρόπους με τους οποίους επιχειρούν να συνεργαστούν μαζί τους για τη διαχείριση τους αλλά και τους τρόπους που επιλέγουν για να παροτρύνουν τους γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλία για τη διαχείριση των Διαταραχών διαγωγής των παιδιών τους.

4.4 Επιλογή δείγματος

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας τον αποτελούν 120 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, που απασχολούνται είτε ως μόνιμοι, ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε δημοτικά, νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς του νομού Κοζάνης. Το συγκεκριμένο δείγμα πληθυσμού επιλέχθηκε σύμφωνα με τη «βολική δειγματοληψία», κατά την οποία ο ερευνητής απευθύνεται σε άτομα που εύκολα μπορεί να προσεγγίσει για να συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων στην έρευνα και για να γίνει γενίκευση των ευρημάτων προσπαθήσαμε να απευθυνθούμε σε εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές – αστικές και μη, και σχολεία του νομού.

4.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε αφού προηγουμένως το ερωτηματολόγιο είχε μετατραπεί σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms. Στη συνέχεια, στάλθηκε ηλεκτρονικά σε διευθυντές σχολικών μονάδων από διάφορες περιοχές του νομού, οι οποίοι με τη σειρά τους κατόπιν παράκλησης της ερευνήτριας, το προώθησαν στους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων μονάδων. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, συνοδευόταν και από ένα εισαγωγικό μήνυμα της ερευνήτριας, το οποίο ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το θέμα της έρευνας και διαβεβαίωνε τον εμπιστευτικό της χαρακτήρα. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ολοκληρώθηκε σε χρονικό διάστημα είκοσι έξι (26) ημερών από τις 14/12/20 ως τις 09/01/21. Το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες παρέμειναν κλειστές λόγω της πανδημίας όλο αυτό το διάστημα, καθυστέρησε τη συλλογή των απαιτούμενων απαντήσεων, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα δια ζώσης επικοινωνίας της ερευνήτριας με αρκετούς από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Δύο βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της έρευνας και ελέγχουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Ως εγκυρότητα ορίζεται ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας ενός οργάνου μέτρησης, δηλαδή το κατά πόσο μετράει αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να μετράει (Creswell, 2011; Field&Hole, 2010). Από τη άλλη, αξιοπιστία μιας έρευνας είναι ο βαθμός σταθερότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας, δηλαδή το κατά πόσο επαναλαμβάνονται τα ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Bell, 2007).

Συγκεκριμένα, η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας σχετίζεται με το βαθμό γενίκευσης των αποτελεσμάτων και εξασφαλίζεται από το πόσο αντιπροσωπευτικό είναι το δείγμα (Robson, 2010). Παράλληλα, η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίζεται με το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, του οποίου το περιεχόμενο έχει συνοχή και είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε να είναι εύκολα αντιληπτό από τους ερωτώμενους (Creswell, 2011).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοπιστία του εν λόγω ερωτηματολογίου έχει ελεγχθεί, καθώς προηγήθηκε η πιλοτική του εφαρμογή σε 30 εκπαιδευτικούς που δεν περιλαμβάνονται στο δείγμα του πληθυσμού.

4.7 Μεθοδολογία εκτίμησης αποτελεσμάτων

Μετά τη συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η καταχώρηση και η εκτίμηση των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSSv.22. Η επιλογή αυτού του πακέτου συνέβη καθώς αποτελεί ένα ιδιαίτερα φιλικό προς το χρήστη και εύκολο εργαλείο για την εκτίμηση δεδομένων και τη διεξαγωγή έγκαιρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι για την εκτίμηση των δεδομένων αυτής της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική με τα μέτρα θέσης (μέση τιμή) και διασποράς (τυπική απόκλιση) αλλά και η σχετική συχνότητα. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ακόμη η μεθοδολογία της συσχέτισης με την εκτίμηση του συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson αλλά και οι έλεγχοι ανεξαρτησίας t-test και Anova.

Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα της έρευνας

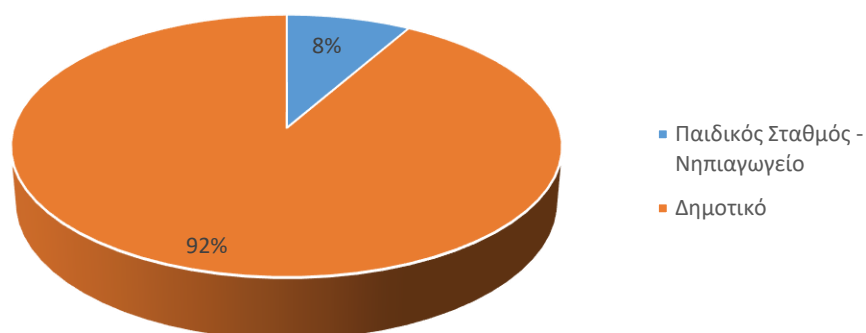
5.1 Περιγραφική στατιστική

5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και συγκεκριμένα η βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, ο νομός στον οποίο είχε έδρα η σχολική μονάδα εργασία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η θέση εργασίας τους, τα έτη εργασίας τους αλλά και ο χρόνος απασχόλησής τους στη μονάδα που βρίσκονταν κατά την περίοδο εκπόνησης της έρευνας, η σχέση απασχόλησης, το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπλέον, εξετάστηκε εάν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν λάβει επιμόρφωση σε θέμα Ειδικής Αγωγής, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση προβλημάτων μαθητών-γονέων-κηδεμόνων, η αποτελεσματικότητα της

σχολικής μονάδας στη διαχείριση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών, το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διοίκησης της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των διαταραχών συμπεριφοράς/διαγωγής.

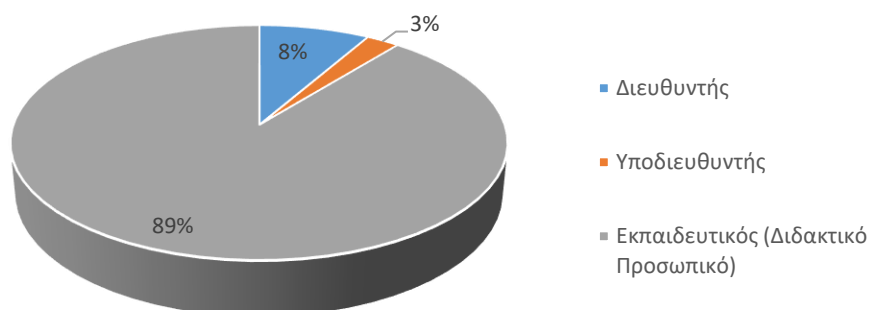
Στο Γράφημα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Σύμφωνα με ό τι παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα φαίνεται ότι το 92% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι απασχολούνταν σε κάποιο Δημοτικό Σχολείο, ενώ το υπόλοιπο 8% σημείωσε ότι απασχολούνταν σε Παιδικό Σταθμό-Νηπιαγωγείο. Επίσης, η έρευνα επικεντρώθηκε στην Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης οπότε, όλοι οι εκπαιδευτικοί απασχολούνταν σε σχολικές μονάδες αυτής της περιοχής.



Γράφημα 1: Βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας εκπαιδευτικών

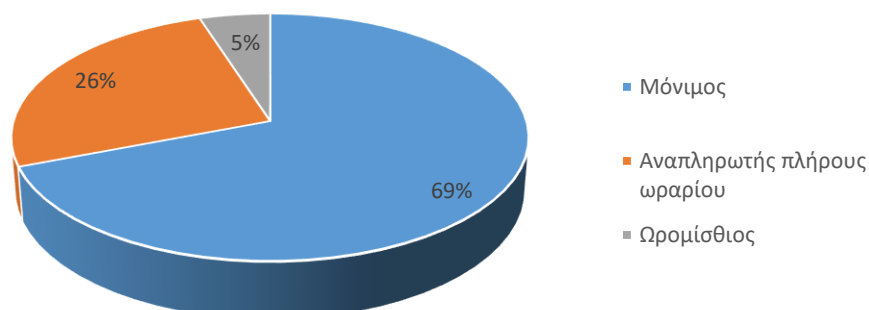
Επιπλέον, στο Γράφημα 2 που βρίσκεται παρακάτω παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στη σχολική μονάδα απασχόλησής τους. Σύμφωνα με ό τι παρουσιάζεται φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος, που εκπροσωπείται από το 89%, τόνισε ότι απασχολείται στη θέση του εκπαιδευτικού (διδασκτικό προσωπικό), ενώ με σημαντική διαφορά ακολουθούσε το 8% το οποίο ανέφερε ότι απασχολούνταν στη θέση του διευθυντή.

Από το δείγμα υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 3% το οποίο τόνισε ότι η θέση απασχόλησής του στην εκπαίδευση ήταν εκείνη του υποδιευθυντή.



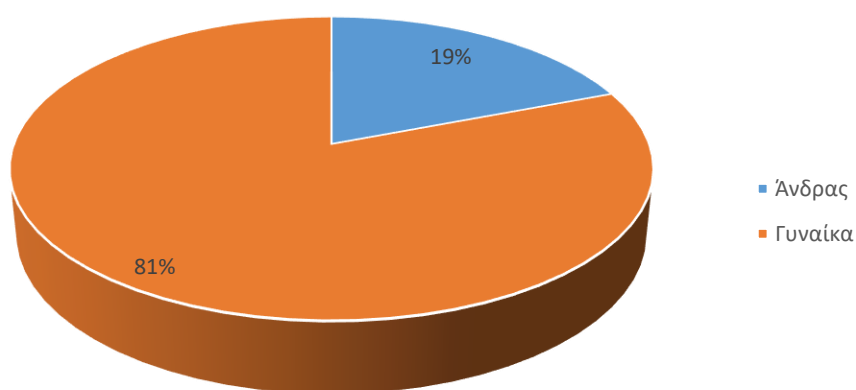
Γράφημα 2: Θέση εργασίας στη σχολική μονάδα απασχόλησης

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη σχέση εργασίας με την οποία απασχολούνταν στις σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται στο Γράφημα 3 που βρίσκεται στη συνέχεια. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παρακάτω γραφήματος φαίνεται ότι ένα ποσοστό ίσο με το 69% τόνισε ότι η σχέση εργασίας του ήταν εκείνη του μόνιμου εκπαιδευτικού, ενώ με αρκετές μονάδες διαφορά ακολουθούσε το 26% το οποίο σημείωσε ότι απασχολούνταν ως αναπληρωτής πλήρους ωραρίου. Τέλος, ένα ποσοστό ίσο με το 5% του δείγματος τόνισε ότι απασχολούνταν ως ωρομίσθιος εκπαιδευτικός.



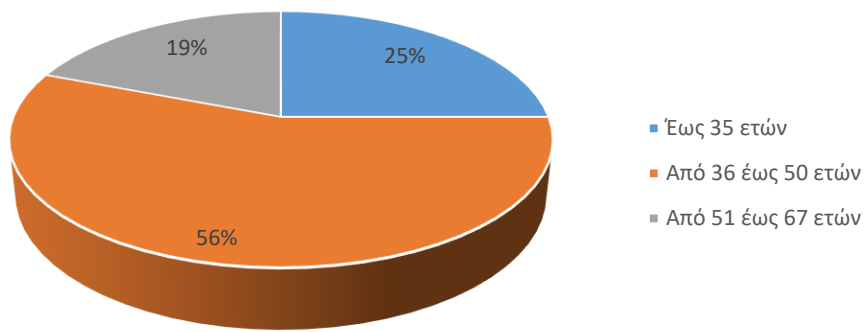
Γράφημα 3: Σχέση εργασίας

Το φύλο των εκπαιδευτικών ήταν ακόμη ένα στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών το οποίο εξετάστηκε στα πλαίσια αυτής της ενότητας του ερωτηματολογίου. Παρατηρώντας το Γράφημα 4 που ακολουθεί φαίνεται ότι ένα ποσοστό ίσο με το 81% του δείγματος σημείωσε ότι ανήκε στο γυναικείο φύλο, ενώ το 19% τόνισε ότι ανήκε στο ανδρικό φύλο.



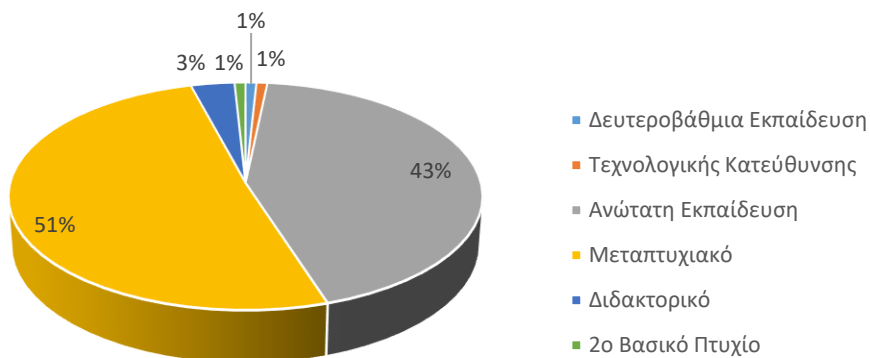
Γράφημα 4: Φύλο

Επιπλέον, η ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν ένα ακόμη στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών το οποίο εξετάστηκε και θεωρήθηκε χρήσιμο για τη δημιουργία του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του στοιχείου της ηλικίας, από όπου φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το οποίο ήταν ίσο με το 56%, σημείωσε ότι η ηλικία του ήταν μεταξύ των 36 έως 50 ετών. Από την άλλη πλευρά ένα ποσοστό ίσο με το 25% σημείωσε ότι είχε ηλικία μικρότερη των 35 ετών και τέλος το 19% του δείγματος σημείωσε ότι η δική του ηλικία ήταν μεταξύ των 51 έως 67 ετών.



Γράφημα 5: Ηλικία

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 6 το οποίο βρίσκεται στη συνέχεια. Σύμφωνα με ό,τι παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα καθίσταται σαφές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το οποίο εκπροσωπούσαν από το 51%, τόνισε ότι κατείχε ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό και ίσο με το 43% δήλωσε ότι είχε ολοκληρώσει τη φοίτησή του στην ανώτατη εκπαίδευση. Τέλος, με ιδιαίτερα σημαντική διαφορά ακολουθούσε το 3% το οποίο δήλωσε ότι κατείχε διδακτορικό τίτλο σπουδών και το 1% σημείωσε είτε ότι είχε ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είτε την Τεχνολογική Κατεύθυνση είτε είχε ένα δεύτερο βασικό πτυχίο.



Γράφημα 6: Βαθμίδα εκπαίδευσης

5.1.2 Ενέργειες εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα πραγματοποιούσαν ορισμένες ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής. Οι απαντήσεις σε αυτήν την περίπτωση δίνονταν μέσω της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 Scale Rate Likert (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές Φορές, 4= Συχνά, 5= Πάντα). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί όσο χαμηλότερη η βαθμολογία τόσο σπανιότερα οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημείωσαν ότι συνήθιζαν να πραγματοποιούν κάποιες ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής. Από την άλλη πλευρά, όσο υψηλότερη η βαθμολογία τόσο συχνότερα οι συμμετέχοντες στην έρευνα πραγματοποιούσαν κάποιες ενέργειες στη συνεργασία τους με τους γονείς αυτών των παιδιών που εκδήλωναν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

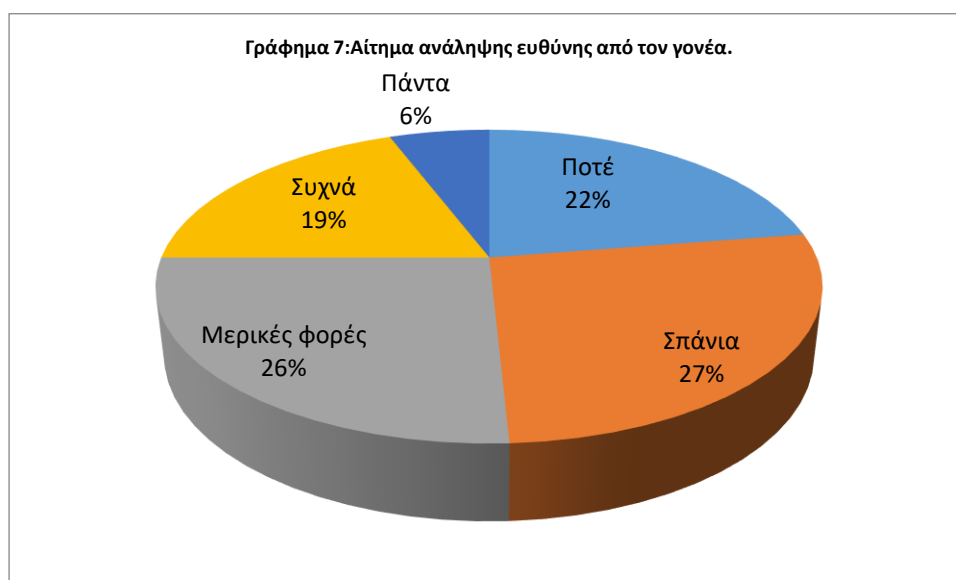
Πίνακας 2: Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής συχνότητας πραγματοποίησης ενεργειών στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής

	Mean	Std. Dev.
B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	3.37	1.144
B2. Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	3.84	1.053
B3. Κάνω αίτημα για ανάληψη ευθύνης από το γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	2.59	1.199
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ,.. κλπ)	3.38	1.182
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	3.92	0.940
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	4.22	0.912

Αρχικά, η πρόταση η οποία συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία στην περίπτωση πραγματοποίησης ορισμένων ενεργειών στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (συμμετεχόντων) και γονέων παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής ήταν η εξής:

- «Κάνω αίτημα για ανάληψη ευθύνης από το γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους»

Η παραπάνω πρόταση συγκέντρωσε μία βαθμολογία που κυμαίνονταν μεταξύ του 2 και 3 δείχνοντας έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί **σπάνια** προχωρούσαν στην πραγματοποίηση αιτήματος ανάληψης ευθύνης του γονέα σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών. Από το γράφημα που ακολουθεί παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν κάνουν **ποτέ ή σπάνια** κάνουν αίτημα για ανάληψη ευθύνης από τον γονέα συγκεντρώνουν 22% και 27% αντίστοιχα.



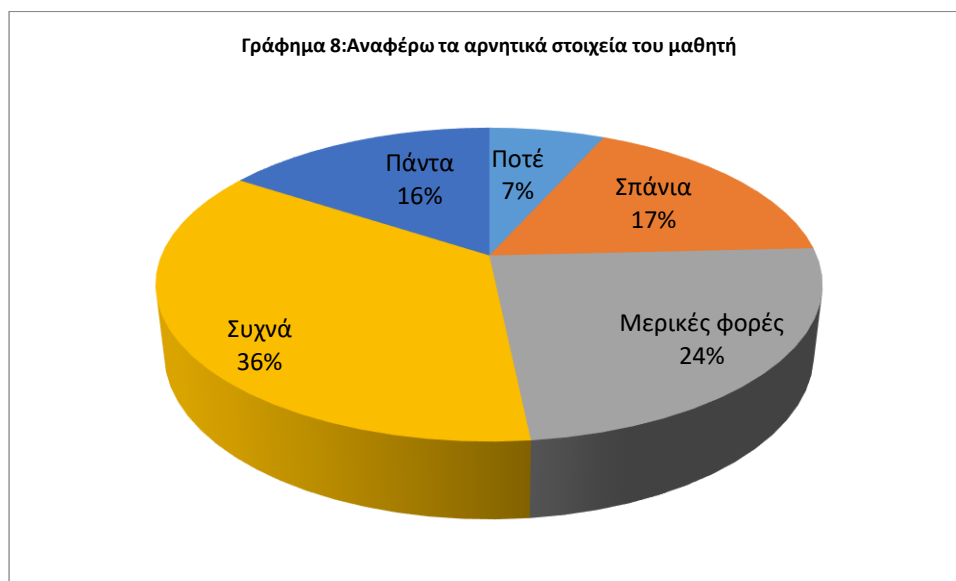
Εν συνεχεία, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της περιγραφικής στατιστικής του Πίνακα 3, ακολουθούν οι προτάσεις εκείνες οι οποίες συγκέντρωσαν μία μέτρια βαθμολογία αναφορικά με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών (συμμετεχόντων) στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής. Οι συγκεκριμένες προτάσεις ήταν οι εξής:

- «Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα»
- «Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης»
- «Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ,.. κλπ)»
- «Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή»

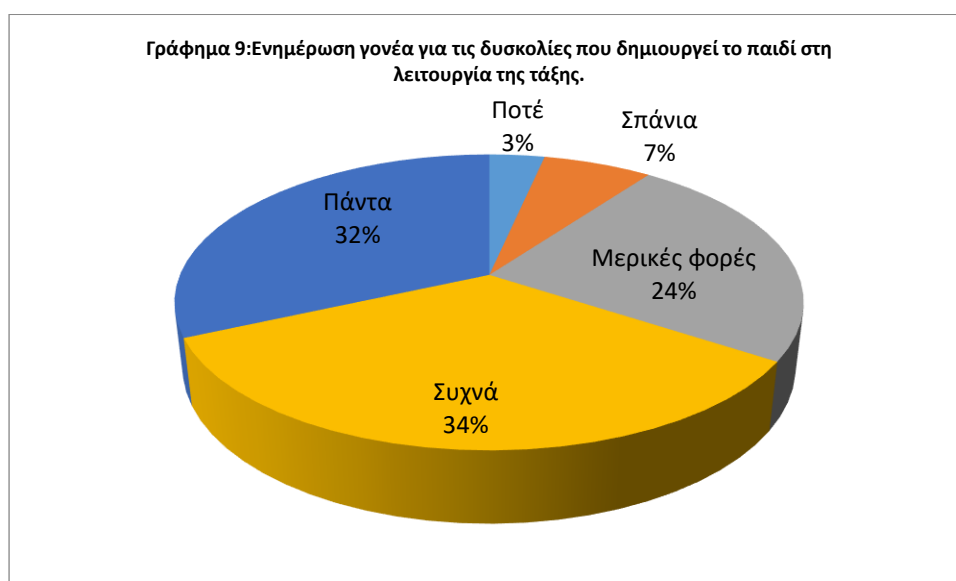
Η βαθμολογία κάθε μίας εξ αυτών των προτάσεων βρίσκονταν μεταξύ του 3 και του 4 δείχνοντας έτσι ότι **μερικές φορές ή συχνά** οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καλούσαν τους γονείς στο σχολείο όποτε υπήρχε πρόβλημα, ανέφεραν τα αρνητικά τους στοιχεία ενώ μπορεί ακόμη και να ενημέρωναν τους γονείς εάν κάποιο

παιδί δημιουργούσε πρόβλημα στη λειτουργία της τάξης. Επίσης, με την ίδια συχνότητα αιτούνταν οι γονείς να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο.

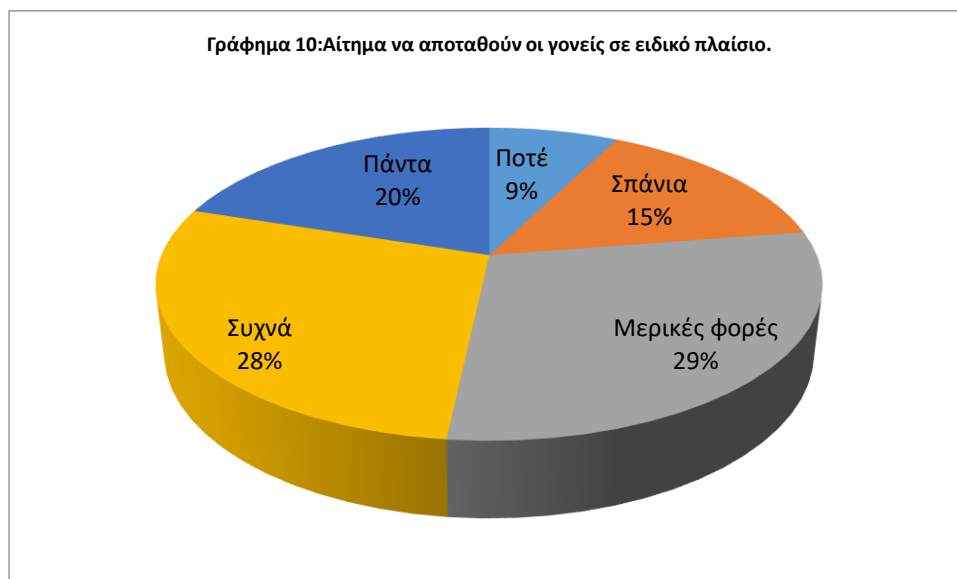
Στο γράφημα που ακολουθεί μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανέφεραν τα αρνητικά στοιχεία των μαθητών μερικές φορές ή συχνά ήταν 24% και 36% αντίστοιχα.



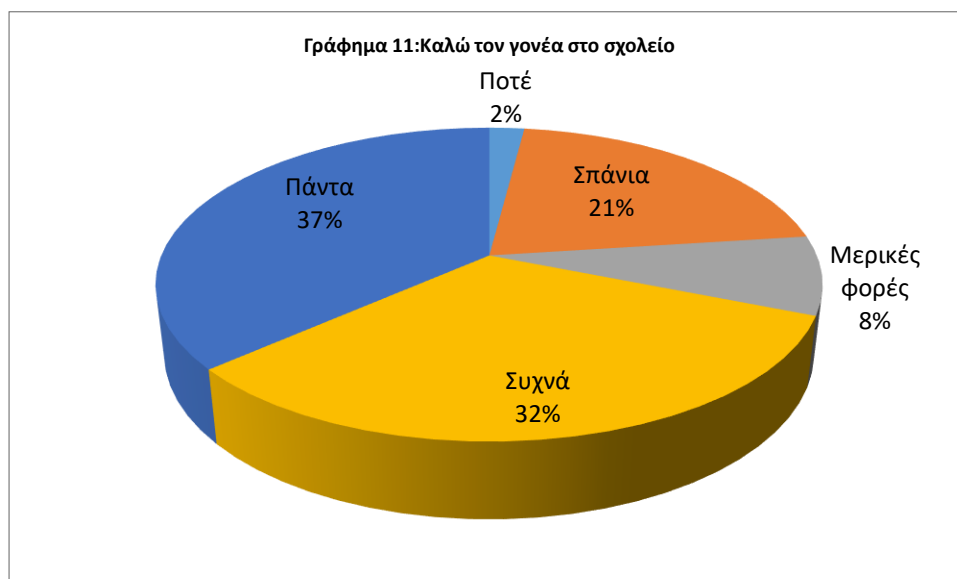
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ενημερώνει μερικές φορές ή συχνά στους γονείς τις δυσκολίες που δημιουργούν τα παιδιά τους στη λειτουργία της τάξης φτάνει το 24% και το 34% αντίστοιχα.



Ακολούθως, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αιτούνται οι γονείς να αποταθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο μερικές φορές , φτάνει στο 29%.



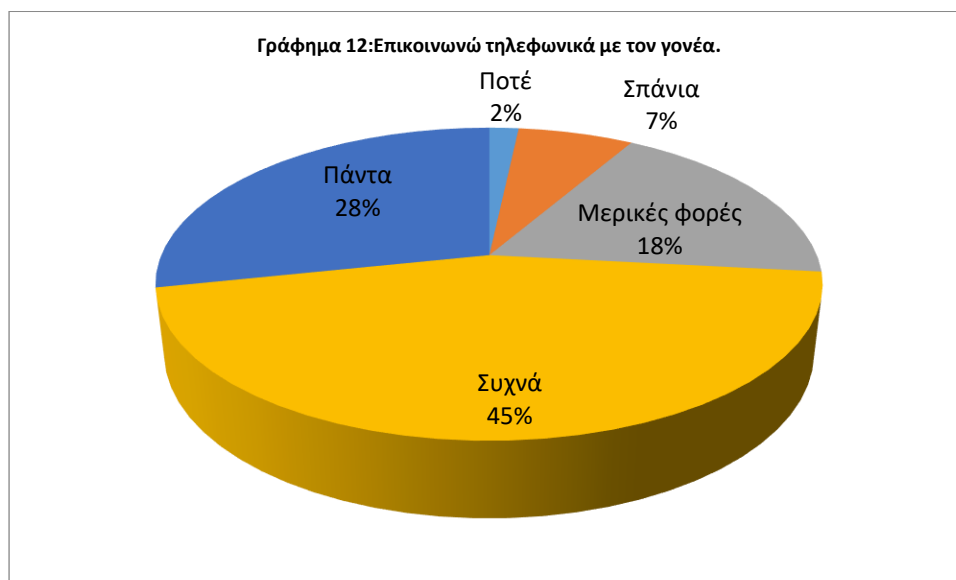
Ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συχνά καλεί τον γονέα στο σχολείο όποτε υπάρχει πρόβλημα είναι 32%.



Τέλος, αναφορικά με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στη συνεργασία με τους γονείς παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής η πρόταση με την υψηλότερη βαθμολογία ήταν η εξής:

- «Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα»

Σε αυτήν την περίπτωση η βαθμολογία που συγκεντρώθηκε ήταν υψηλότερη του 4 αλλά χαμηλότερη του 5, δείχνοντας έτσι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα **συχνά** ή **πάντα** επικοινωνούσαν τηλεφωνικά και ενημέρωναν τους γονείς εάν υπήρχε κάποιο πρόβλημα ή αντιμετώπιζαν κάποια αποκλίνουσα συμπεριφορά. Τα αντίστοιχα ποσοστά αυτών ήταν 45% και 28%.



5.2 Σχέσεις συσχέτισης σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής

Σε αυτήν την ενότητα πρόκειται να εξεταστούν οι σχέσεις συσχέτισης σχετικά με ορισμένα στοιχεία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς την επικοινωνία των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Για αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για τον οποίο εκτιμήθηκαν οι συντελεστές του σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (*) ή 10% (**). Στον Πίνακα 3 που βρίσκεται συνέχεια παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson για την περίπτωση του εάν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη

συνεργασία τους με τους γονείς, επιλέγουν να επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά τους αναφέροντας τα αρνητικά τους στοιχεία, καθώς και τις δυσκολίες που αυτά δημιουργούν στη λειτουργία της τάξης (Ερευνητική Υπόθεση 1). Παρατηρώντας την τιμή του συντελεστή συσχέτισης φαίνεται ότι είναι θετική και υψηλότερη του 0.500 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με το 10%. Αυτή η θετική σχέση συσχέτισης οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί όσο περισσότερο συνεργάζονται με τους γονείς επιλέγοντας να τους επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, τόσο πιθανότερο είναι να τους αναφέρουν τα αρνητικά στοιχεία των παιδιών αλλά και τις δυσκολίες που δημιουργούν εντός της σχολικής τάξης.

Πίνακας 3: Συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για το εάν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς, επιλέγουν να επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά τους

	B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	B2. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης
B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	1.000	0.634**
B2. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	0.634**	1.000

Στον Πίνακα 4 που βρίσκεται στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, επιλέγουν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς καλώντας τους στο σχολείο ή μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας (Ερευνητική Υπόθεση 2). Από τα ευρήματα του παρακάτω πίνακα καθίσταται σαφές ότι εκτιμήθηκε μία θετική και στατιστικά σημαντική σχέση συσχέτισης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με το 10%. Ειδικότερα, αυτή η σχέση σημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να συνεργαστούν με τους γονείς για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς/διαγωγής, όσο περισσότερο επιλέγουν να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με τους γονείς για το

πρόβλημα που έχει ανακύψει τόσο περισσότερο θέλουν τελικά να τους καλούν στο σχολείο και να συζητήσουν δια ζώσης το όποιο πρόβλημα υπάρχει.

Πίνακας 4: Συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για το εάν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, επιλέγουν να συνεργαστούν με τους γονείς καλώντας τους στο σχολείο ή μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας

	B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1.000	0.532**
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει πρόβλημα	0.532**	1.000

Στον Πίνακα 5 που βρίσκεται στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson αναφορικά με το εάν εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας οι γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους, τους προτείνουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο για την αντιμετώπισή τους (Ερευνητική Υπόθεση 3). Σύμφωνα με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης που φαίνεται παρακάτω καθίσταται σαφές ότι εκτιμήθηκε μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με το 10%. Επίσης, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι αυτή η σχέση αν και θετική είναι ασθενής καθώς είναι χαμηλότερη του 0.500. Η εκτίμηση αυτής της σχέσης έδειξε ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αιτούνται στους γονείς την ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους, τόσο περισσότερο αιτούνται να αποταθούν αυτά τα παιδιά σε κάποιο ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ).

Πίνακας 5: Συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας οι γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους, τους προτείνουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο για την αντιμετώπισή τους

	B3. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού	B4. Αιτούμαι να αποταθώ σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)
--	--	---

	τους	
B3. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	1.000	0.236**
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	0.236**	1.000

5.3 Παράγοντες επηρεασμού της σχέσης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Σε αυτήν την ενότητα πρόκειται να πραγματοποιηθούν έλεγχοι οι οποίοι θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα αναφορά με το εάν ορισμένοι παράγοντες των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα στοιχεία συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι παράγοντες των δημογραφικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν την ενότητα ήταν το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο. Στον Πίνακα 6 που βρίσκεται στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις σχετικά με τον έλεγχο ανεξαρτησίας t-test που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας με τους γονείς στη διαχείριση των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής. Με μία πρώτη ματιά φαίνεται ότι οι μέσες τιμές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών δεν είναι πολύ σημαντικές αλγεβρικά. Τέλος, παρατηρώντας τις τιμές που εκτιμήθηκαν για τον έλεγχο t-test αλλά και τις τιμές p-value αποδεικνύεται ότι οι διαφορές των στάσεων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (p-values>0.05). Αυτό το γεγονός δείχνει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρόμοια στάση έναντι των στοιχείων που υποδείκνυαν τη συνεργασία μεταξύ αυτών και των γονέων των παιδιών.

Πίνακας 6: Έλεγχος ανεξαρτησίας t-test μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς

	Άνδρας	Γυναίκα	t-test (p-value)
B. Η συχνότητα διενέργειας ενεργειών συνεργασίας με τους γονείς	3.72	3.64	0.689 (0.492)

Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις που έγιναν μετά τον έλεγχο Ανονα ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς. Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διακυμάνσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που ανήκαν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (έως 35 ετών, από 36 έως 50 ετών και από 51 έως 67 ετών) (p -values < 0.05). Αυτό το γεγονός έδειξε ότι υπήρξε διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας ως προς τη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής.

Πίνακας 7: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς

	Έως 35 ετών	36-50 ετών	51-67 ετών	F (p-value)
B. Η συχνότητα διενέργειας ενεργειών συνεργασίας με τους γονείς	0.458	0.480	0.504	5.009 (0.008)

Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου Anova ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής. Σύμφωνα με τις τιμές που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, γίνεται αντιληπτό ότι δεν εκτιμήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Ειδικότερα, οι διακυμάνσεις στις εκτιμήσεις ανά εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν ήταν διαφορετικές για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (p -values > 0.05).

Πίνακας 8: Έλεγχος ANOVA μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς

	Δ/Ε ¹	Τ/Ε ²	Α/Ε ³	Μεταπ/κο	Διδ/κο	Β/Πτυχίο	F (p-value)
B. Η συχνότητα διενέργειας ενεργειών συνεργασίας με τους γονείς	-	-	0.491	0.496	0.507	-	1.391 (0.233)

Στον Πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου Anova ανάμεσα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα

¹ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

² Τεχνολογική Εκπαίδευση

³ Ανώτατη Εκπαίδευση

συμπεριφοράς/διαγωγής. Σύμφωνα με τις τιμές που παρουσιάζονται φαίνεται ότι δεν εκτιμήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

Πίνακας 9: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς

	Μόνιμος	Αναπληρωτής ⁴	Ωρομίσθιος	F (p-value)
B. Η συχνότητα διενέργειας ενεργειών συνεργασίας με τους γονείς	0.508	0.504	0.364	0.086 (0.917)

Στον Πίνακα 10 που βρίσκεται στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου ανεξαρτησίας t-test μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και ορισμένων στοιχείων/ενεργειών που προσδιορίζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής. Παρατηρώντας τις εκτιμήσεις του παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών δεν είναι σημαντικά διαφορετικές αλγεβρικά. Επιπλέον, παρατηρώντας και τις τιμές του p-value για κάθε μία από αυτές τις ενέργειες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθίσταται σαφές ότι δεν εκτιμήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συνεπώς, συνάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπήρχαν διαφορές στη διαχείριση της σχέσης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10: Έλεγχος ανεξαρτησίας t-test μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής

	Άνδρας	Γυναίκα	t-test (p-value)
B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	3.13	3.42	-1.102 (0.273)
B2. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	3.91	3.82	0.364 (0.718)
B3. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	2.83	2.54	0.978 (0.336)
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, ΚΛΠ)	3.74	3.30	1.752 (0.088)
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	3.78	3.95	-0.819 (0.418)
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	4.13	4.25	-0.552 (0.582)

⁴Πλήρους Ωραρίου

Στον Πίνακα 11 που ακολουθεί στη συνέχεια παρουσιάζεται ο έλεγχος ανεξαρτησίας Απονα μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων/ενεργειών συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής. Παρατηρώντας τις τιμές που βρίσκονται παρακάτω φαίνεται ότι αλγεβρικά οι διακυμάνσεις των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα δε διαφέρουν πολύ σημαντικά. Ωστόσο, μόνο για την περίπτωση της ενέργειας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία αιτούνται να αποταθούν τα παιδιά σε κάποιο ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ) εκτιμήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($p\text{-value}<0.05$).

Πίνακας 11: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής

	Έως 35 ετών	36-50 ετών	51-67 ετών	F (p-value)
B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	3.23	3.45	3.30	0.402 (0.670)
B2. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	3.63	3.88	4.00	0.891 (0.413)
B3. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	2.97	2.37	2.74	2.841 (0.062)
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	3.20	3.25	4.00	4.094 (0.019)
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	4.20	3.76	4.00	2.426 (0.093)
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	4.47	4.10	4.26	1.676 (0.192)

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο εκτιμήθηκε αφορούσε στον έλεγχο ανεξαρτησίας Απονα μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων/ενεργειών συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής. Παρατηρώντας τον Πίνακα 12 που ακολουθεί φαίνεται ότι μόνο για τις βαθμίδες της Ανώτατης Εκπαίδευσης, του Μεταπτυχιακού και του Διδακτορικού επιπέδου παρουσιάστηκαν τιμές για τις διακυμάνσεις. Οι τελευταίες σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να έχουν σημαντικά διαφορετικές αλγεβρικές τιμές, ενώ μόνο για την περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επικοινωνούσαν τηλεφωνικά με τους γονείς των παιδιών για να τους μεταφέρουν κάποιο πρόβλημα που είχε προκύψει οι διαφορές μεταξύ των διακυμάνσεων ανά εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν στατιστικά σημαντικές και διαφορετικές. Αυτό το γεγονός υποδηλώνει ότι στην περίπτωση όπου το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συχνότερα επέλεξαν να επικοινωνήσουν

τηλεφωνικά με τους γονείς για τη μεταφορά ενός προβλήματος συμπεριφοράς/διαγωγής των παιδιών τους.

Πίνακας 12: Έλεγχος ANOVA μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής

	Δ/Ε ⁵	Τ/Ε ⁶	Α/Ε ⁷	Μεταπ/κο	Διδ/κο	Β/Πτυχίο	F (p-value)
B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	-	-	1.092	1.156	0.500	-	2.261 (0.053)
B2. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης			0.995	1.101	0.500		1.458 (0.209)
B3. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους			1.038	1.310	1.732		0.567 (0.725)
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)			1.197	1.104	1.708		1.676 (0.146)
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα			1.098	0.816	0.816		0.395 (0.852)
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα			1.154	0.585	0.500		2.477 (0.036)

Το τελευταίο στοιχείο που εκτιμήθηκε αφορούσε στον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής. Παρατηρώντας τις εκτιμήσεις του ελέγχου Anova που παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 που ακολουθεί, αποδεικνύεται ότι μόνο για την περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν αίτημα ανάληψης ευθύνης από τους γονείς σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών και όταν επίσης αιτούνται να αποταθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ) εκτιμήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό το γεγονός έδειξε ότι μόνο σε αυτές τις περιπτώσεις η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμος, αναπληρωτής πλήρους ωραρίου και ωρομίσθιος) εκτιμήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις

⁵Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

⁶Τεχνολογική Εκπαίδευση

⁷Ανώτατη Εκπαίδευση

διακυμάνσεις των απαντήσεών τους σύμφωνα με αυτήν τη μεταβλητή. Με τη σειρά του, αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη μέση τιμή στην περίπτωση αιτήματος ανάληψης ευθύνης από τους γονείς, γεγονός που έδειξε μία πιο μέτρια στάση έναντι των εκπαιδευτικών που είχαν κάποια άλλη σχέση εργασίας. Τέλος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που είχαν υψηλότερη διακύμανση στην περίπτωση παραπομπής σε ειδικό πλαίσιο, γεγονός το οποίο έδειξε μία περισσότερο ουδέτερη στάση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργαζόταν υπό άλλο καθεστώς.

Πίνακας 13: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής

	Μόνιμος	Αναπληρωτής ⁸	Ωρομίσθιος	F (p-value)
B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	1.198	0.995	0.894	1.740 (0.180)
B2. Ενημερώνω τους γονείς για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	1.014	1.176	1.095	0.097 (0.908)
B3. Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	1.170	1.193	1.033	3.908 (0.023)
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)	1.129	1.248	1.049	3.603 (0.030)
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	0.985	0.846	0.632	1.160 (0.317)
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	0.913	0.956	0.408	1.444 (0.240)

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα έρευνας- Προτάσεις

6.1 Συμπεράσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε τους τρόπους τους οποίους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια συνεργασίας με τους γονείς, για να επικοινωνήσουν στους γονείς τα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής που παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, και οι δύο ενέργειες που μελετήθηκαν (B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή και B2.

⁸Πλήρες Ωράριο Εργασίας

Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί στη λειτουργία της τάξης), διενεργούνται με την ίδια συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς,

Επίσης, η **1^η υπόθεση** που κάναμε σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν τα προβλήματα διαγωγής που παρουσιάζουν τα παιδιά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται καθώς φαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($>0,500$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με 10%) και άρα όσο πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα αρνητικά στοιχεία των μαθητών τόσο είναι πιθανότερο να ενημερώνουν και για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί στη λειτουργία της τάξης.

Για το **2^ο ερευνητικό ερώτημα** που αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να συνεργαστούν και να έρθουν σε επαφή με τους γονείς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (45%) αλλά και με μεγαλύτερη συχνότητα να επικοινωνούν τηλεφωνικά με τον γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ενώ με λίγο μικρότερη συχνότητα να καλούν τον γονέα στο σχολείο.

Επίσης, για τη **2^η υπόθεση** που κάναμε σχετικά με αυτές τις δύο ενέργειες, βλέπουμε ότι εκτιμήθηκε μία θετική και στατιστικά σημαντική σχέση συσχέτισης ($>0,500$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με το 10%), πράγμα που σημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς/διαγωγής, όσο περισσότερο επιλέγουν να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά μαζί τους για το πρόβλημα που έχει ανακύψει τόσο περισσότερο θέλουν τελικά να τους καλούν στο σχολείο για να συζητήσουν διαζώσης την όποια αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού.

Το **3^ο ερευνητικό ερώτημα** που καλείται να απαντηθεί με την παρούσα έρευνα, έχει να κάνει με τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να ωθήσουν τους γονείς να αναλάβουν την ευθύνη και την πρωτοβουλία για να διαχειριστούν τις διαταραχές διαγωγής που παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σπάνια κάνουν αίτημα ανάληψης ευθύνης από τους γονείς για τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά τους ενώ συχνότερα τους προτρέπουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο για τη διαχείριση του προβλήματος του παιδιού τους.

Παρόλα αυτά, μεταξύ των δύο αυτών ενεργειών εκτιμήθηκε μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με το 10%, αν και ασθενής ($<0,500$). Ως εκ τούτου η εκτίμηση αυτής της σχέσης έδειξε ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αιτούνται στους γονείς την ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους, τόσο περισσότερο αιτούνται να αποταθούν αυτά τα παιδιά σε κάποιο ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ), γεγονός που επιβεβαιώνει την **3^η υπόθεση** της έρευνας.

Το τελευταίο, **4ο ερευνητικό ερώτημα** της έρευνας ήταν το εάν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι γενικά δεν υπήρξαν σημαντικές στατιστικές τιμές που να δείχνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τα δημογραφικά στοιχεία τους που μελετήθηκαν. Έτσι λοιπόν, ως προς την συχνότητα των ενεργειών που προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους γονείς, παρατηρήθηκε παρόμοια στάση αναφορικά με το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (p -values >0.05). Ωστόσο, αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε διαφοροποιημένη στάση ως προς τη συχνότητα των ενεργειών (p -values <0.05). Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι η ηλικία επηρεάζει ως ένα βαθμό τη συχνότητα των ενεργειών που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Αναλυτικότερα, υποθέσαμε ότι το φύλλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η σχέση εργασίας επηρεάζουν την κάθε μία ενέργεια που μελετήθηκαν ξεχωριστά (**4^η υπόθεση**). Μετά τα αποτελέσματα των εκτιμήσεων, η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε **μόνο** ως προς τη συσχέτιση: ηλικία-αίτημα να αποταθούν οι γονείς σε ειδικό πλαίσιο(ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κτλ.) καθώς έδειξε μια στατιστικά σημαντική σχέση (p -value <0.05). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50-67 ετών, φάνηκε να προτρέπουν πιο συχνά τους γονείς να αποταθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο, απ' ότι οι άλλες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Ομοίως, στη συσχέτιση: εκπαιδευτικό επίπεδο εκπαιδευτικού-τηλεφωνική επικοινωνία με γονέα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην περίπτωση όπου το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συχνότερα επέλεξαν να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με τους γονείς για τη μεταφορά ενός προβλήματος συμπεριφοράς/διαγωγής των παιδιών τους. Τέλος, η 4^η υπόθεση, επιβεβαιώνεται

μόνο και ως προς τη συσχέτιση: σχέση εργασίας-αίτημα να αποταθούν οι γονείς σε ειδικό πλαίσιο καθώς και σχέση εργασίας-αίτημα ανάληψης ευθύνης από τον γονέα, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εκτιμήθηκαν για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διακυμάνσεις των απαντήσεών τους σύμφωνα με αυτήν τη μεταβλητή ($p\text{-values}<0.05$). Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διατηρούν μια πιο μέτρια στάση έναντι των μόνιμων ή ωρομίσθιων συναδέλφων τους. Από τις υπόλοιπες συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών στοιχείων και ενεργειών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια συνεργασίας τους με τους γονείς, δεν προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών, οπότε σε αυτές τις περιπτώσεις δεν επιβεβαιώνεται η 4^η υπόθεση.

6.2 Προτάσεις

Η συνεργασία και η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχές διαγωγής, είναι και πρέπει να είναι αμοιβαία και αμοιβαία. Έτσι λοιπόν, ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα ως προς τους παράγοντες που συνιστούν μια τέτοια συνεργασία, θα ήταν και η διερεύνηση των απόψεων των γονέων με παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχές διαγωγής στην Περιφερειακή ενότητα Κοζάνης.

Βιβλιογραφία

- Δερμιτζάκης, Μ.Δ & Ιωαννίδη, Β. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση των αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός τόμος Λουκά Σπάρου*. Αθήνα: Ζήκας Διαθέσιμο στο: http://benl.primedu.uoa.gr/database1/sygxronos_rolos_ekpaideftikou.pdf
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, τ. 8, σ.σ 266-288
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη (12η εκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα . Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματθαίου, Δ.(2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογή-σεις και πολιτικές-μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, σσ. 10-32.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., & Λαρδούτσου, Σ.(2004). Διαταρακτική κι επιθετική συμπεριφορά. Στο Α.Καλαντζή –Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου(Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο* (σ.255-286). Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- .Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, 69-95.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γ.Δαρδανός.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικόςως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Ξωχέλλης, Δ. (2013). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Κυριακίδη

Υφαντή, Α.Α & Βοζαίτης, Γ.Ν (2009). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών τής Προαγωγής τής Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τ. 3, σ.σ 31-46 Διαθέσιμο στο: <https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos3.pdf>

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Του ιδίου.

Παυλόπουλος, Χ., Τσιάντης, Ι. (Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Έκδοσης). (2000). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών. Τόμος Ι – Εγχειρίδιο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γραφείο Αγωγής Υγείας. Εθνικό ίδρυμα Νεότητας.

Σουσαμίδου –Καραμπέρη, Α. & Βαβέτση –Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς κι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα παιδιών κι εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E.

Χατζηχρήστου, Χ.(2008). *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Αθήνα: εκδ.Τυπωθήτω.

Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (2011). Δικαίωμα σας! Ένας οδηγός για περισσότερο ισότιμες σχέσεις, μτφ. Ν. Νικολαΐδης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Alvarez, H. K. (2007). Teachers' thinking about classroom management: the explanatory role of self-reported psychosocial characteristics. *Advances in School Mental Health Promotion*, 42-54.

American Academy of Family Physicians (2008). Oppositional Defiant Disorder. *American Family Physician*, 78 (7), 861-86

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Text Revision (DSM-V)*. American Psychiatric Association. Washington DC. 2013.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Text Revision (DSM-V)*. American Psychiatric Association. Washington DC. 2013.

Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (2002). English Language Learners With Special Education Needs.

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

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

Baron I.S. (2007). Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder: New Challenges for Definition, Diagnosis and Treatment. *NeuropsychologyReview*, 17 (1), pp 1–3.

Bingham, A., & Abernathy, T. V. (2007). Promoting Family-Centered Teaching: Can One Course Make a Difference?. *Issues in Teacher Education*, 16(1), 37-60.

Brock, St.,(2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα :Τυπωθήτω

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

Campbell S.B.& Stauffenberg C. (2009). Delay and Inhibition as Early Predictors of ADHD: Symptoms in Third Grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37,(1), pp 1–15.

Cassel, C. & Symon, G. (1994). Qualitative research in work context. In C. Cassel & G. Symon (Orgs.), *Qualitative methods in organization research: a practical guide*. London: Sage.

Chen, D., & Miles, C. (2004). Working with families. *FP, Orelove, DR Sobsey & RK Silberman, Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*, 31-65.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

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

Espe-Sherwindt, M. A. R. I. L. Y. N. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for learning*, 23(3), 136-143.

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

Feinstein, N. R., Fielding, K., Udvari-Solner, A., & Joshi, S. V. (2009). The supporting alliance in child and adolescent treatment: Enhancing collaboration among therapists, parents, and teachers. *American Journal of Psychotherapy*, 63(4), 319-344.

Field, A. & Hole, G. (2010). *How to design and report experiments*. SAGE.

Flanigan, C. B. (2007). Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of College of Education faculty focus groups. *School Community Journal*, 17(2), 89-110.

Foster, S., Rollefson, M., Doksum, T., Noonan, D., Robinson, G., & Teich, J. (2005). *School mental health services in the United States 2002-2003*. DHHS Pub. No. (SMA) 05-4068. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

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

Frick, P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. *Psychology in the Schools*, 4,8, 823-834

Gorman –Smith, D. (2003). Effects of Teacher Training and Consultation on Teacher Behavior Toward Students at High Risk for Aggression. *Behavior Therapy*, 34, 437-452.

Harry, B., Kalyanpur, M., & Day, M. (1999). *Building cultural reciprocity with families: Case studies in special education*. Paul H Brookes Publishing Company.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.

Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.

Hill, D.J. (2005). Conduct disorders. *Psychiatry*, 4(7), 57-60.37.

Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* I, 1, 1215 –1225.

- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*, 133–149.
- Lamperes, B. (2006). The New 3 Rs: Relationship, Relationship, Relationship. *Principal Leadership, 7*(4), 36-39.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House, 72*(4), 206-210.
- Linder, P., Savic, I., Sitnikov, R., Budhiraja, M., Liu, Y. & Jokinen, J. (2016). Conduct disorder in females is associated with reduced corpus callosum structural integrity independent of comorbid disorders and exposure to maltreatment. *Psychiatry, (6)*, 716
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage.
- Mulholland, R., & Blecker, N. (2008). Parents and Special Educators: Pre-Service Teachers' Discussion Points. *International Journal of Special Education, 23*(1), 48-53.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. R., & Marzano, J. S. (2005). A handbook for classroom management that works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matthys, W., & Lochman, J.E. (2010). *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood*. United Kingdom, UK: John Wiley & Sons.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M. (2001). *Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. UK: Cambridge University Press
- Nevin, A. I. (2008). Why are parent partnerships a puzzlement? A commentary. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 18*(3), 259-263.
- Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2002). *Safe, supportive and successful schools: Step by step*. Longmont, CO: Sopris West.
- Pearl, E.S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 295–305.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rourke, J., & Hartzman, M. (2008). Calling for Excellence with One Voice. *Principal Leadership, 8*(10), 36-39.
- Sprague & Golly (2004). *Best behavior: Building positive behavior supports in schools*. Longmont, CO: Sopris West.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy 24*(1/2), 23-50

Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.

Webster-Straton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε;

- Νηπιαγωγείο-Παιδικός Σταθμός
- Δημοτικό
- Ειδικό Νηπιαγωγείο
- Γυμνάσιο
- Ειδικό Γυμνάσιο
- Επιλογή Γενικό Λύκειο
- ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ
- Ειδικό Λύκειο
- ΕΕΕΕΚ
- Εσπερινό
- Άλλο

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

.....

3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό;

- Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειάρχης

Υποδιευθυντής

Διδακτικό προσωπικό

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε, ως εκπαιδευτικός, συνολικά;

.....

5. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

.....

6. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό;

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου

Ωρομίσθιος

7. Ποιο είναι το φύλο σας;

Άνδρας

Γυναίκα

8. Ποια είναι η ηλικία σας;

έως 35 ετών

από 36 έως 50 ετών

από 51 έως 67 ετών (και πλέον)

9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τεχνολογικής Κατεύθυνσης

Ανώτατη Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

2^ο βασικό πτυχίο

Β. Πόσο συχνά κάνετε τις παρακάτω ενέργειες στη συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής. Στις παρακάτω προτάσεις σημειώστε το βαθμό αποτελεσματικότητας (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές Φορές, 4= Συχνά, 5= Πάντα)

B1. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	1	2	3	4	5
B2. Ενημερώνω για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί τους στη λειτουργία της τάξης	1	2	3	4	5
B3. Κάνω αίτημα για ανάληψη ευθύνης από το γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	1	2	3	4	5
B4. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ,.. κλπ)	1	2	3	4	5
B5. Καλώ το γονέα στο σχολείο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
B6. Επικοινωνώ τηλεφωνικά με το γονέα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5

Πίνακας γραφημάτων-πινάκων

Γράφημα 1 Βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας εκπαιδευτικών.....	50
Γράφημα 2 Θέση εργασίας στη σχολική μονάδα απασχόλησης.....	51
Γράφημα 3 Σχέση εργασίας.....	51
Γράφημα 4 Φύλο.....	52
Γράφημα 5 Ηλικία.....	53
Γράφημα 6 Βαθμίδα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.....	53
Γράφημα 7 Αίτημα ανάληψης ευθύνης από τους γονείς.....	55
Γράφημα 8 Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή.....	56
Γράφημα 9 Ενημερώνω τον γονέα για τις δυσκολίες που δημιουργεί το παιδί στη λειτουργία της τάξης.....	56
Γράφημα 10 Αίτημα να αποταθούν οι γονείς σε ειδικό πλαίσιο.....	57
Γράφημα 11 Καλώ τους γονείς στο σχολείο.....	57
Γράφημα 12 Επικοινωνώ τηλεφωνικά με τον γονέα.....	58
Πίνακας 1 Αντιστοίχιση των ερευνητικών υποθέσεων και ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου.....	45

Πίνακας 2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής συχνότητας πραγματοποίησης ενεργειών στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής/συμπεριφοράς.....	54
Πίνακας 3 Συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για το εάν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς, επιλέγουν να επικοινωνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά τους	59
Πίνακας 4: Συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για το εάν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής, επιλέγουν να συνεργαστούν με τους γονείς καλώντας τους στο σχολείο ή μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας.....	60
Πίνακας 5: Συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας οι γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους, τους προτείνουν να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο για την αντιμετώπισή τους.....	60
Πίνακας 6: Έλεγχος ανεξαρτησίας t-test μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς	61
Πίνακας 7: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς	62
Πίνακας 8: Έλεγχος ANOVA μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς.....	62
Πίνακας 9: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς.....	63
Πίνακας 10: Έλεγχος ανεξαρτησίας t-test μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής.....	63
Πίνακας 11: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής.....	64
Πίνακας 12: Έλεγχος ANOVA μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής.....	65
Πίνακας 13: Έλεγχος ANOVA μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και των στοιχείων συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής.....	66

