



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ,  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ  
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΗΠΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ  
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Ορφανίδου Ελένη  
Αριθμός μητρώου: 20059

**Τριμελής επιτροπή:**  
**κ. Αγαλιώτης Ιωάννης**  
**κ. Γιαννούλη Βασιλική**  
**κ. Γουλετά Ειρήνη**

Σεπτέμβριος 2022

## Περίληψη

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται στενά με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Τα άτομα με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες καταφεύγουν σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές για να αποκτήσουν αυτό που θέλουν. Αυτό είναι πιο συνηθισμένο σε παιδιά με αποκλίνουσες συμπεριφορές σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με φυσιολογικά αναπτυξιακά πρότυπα. Τα προβλήματα επικοινωνίας με τους συνομηλίκους που προκαλούνται από την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, η ελλιπής αποδοχή από τις ομάδες των συνομηλίκων τους, τα ανεπαρκή ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα, η επιθετική συμπεριφορά εντός της τάξης, μπορεί να έχουν ως συνέπεια την περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών και την ανάπτυξη μιας αίσθησης αποστροφής προς το σχολείο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το άτομο, καθώς επηρεάζουν το σύνολο των σχέσεων και δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στην καθημερινότητά του. Συνεπώς, τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, πρέπει να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον, μέσω του οποίου θα έχουν την δυνατότητα να διδαχθούν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την διδασκαλία και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ορισμένων ατόμων, κι δει των μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα. Το οικογενειακό περιβάλλον, η οικογενειακή κατάσταση, όπως η μονογονεϊκότητα, η κατάχρηση ουσιών και η κατάθλιψη - κυρίως από την μητέρα ενός παιδιού-, οι αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαταραχές, νευροαναπτυξιακής φύσεως, εντάσσονται στους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικά τα παιδιά που έχουν κάποιο είδος αναπτυξιακής διαταραχής χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του, επειδή μπορεί να αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα ως προς την ανάπτυξη σχέσεων με άλλα άτομα, τα οποία οφείλονται στην διαταραχή.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς. Η μέθοδος που θα ακολουθήσει η εργασία είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σκοπός της μελέτης είναι

να διερευνήσει την σχέση που υπάρχει μεταξύ των ήπιων διαταραχών της συμπεριφοράς και της διδασκαλίας και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά που εμφανίζουν τα προβλήματα αυτά. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύονται οι έννοιες των κοινωνικών δεξιοτήτων, η φύση τους, ο λόγος για τον οποίο αποτελούν εμπόδια για τα παιδιά με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και το πώς επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου. Εν συνεχεία, επεξηγείται ο όρος «ήπια προβλήματα συμπεριφοράς», αιτιολογώντας πιθανούς λόγους εμφάνισης αυτών, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται οι τρόποι που μπορούν να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους ζητήματα. Επίσης, μελετώνται έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με τον τρόπο που μπορεί να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αναφέρεται ο τρόπος αξιολόγησης και επιλογής των μελετών αυτών.

*Λέξεις - κλειδιά: ήπια προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικές δεξιότητες, διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, παράγοντες προβλημάτων συμπεριφοράς.*

### **Abstract**

Behavioral problems are closely related to inadequate social skills. People with inadequate social skills resort to unwanted behaviors to get what they want. This is more common in children with deviant behaviors compared to their peers with normal developmental patterns. Communication problems with peers caused by a lack of social skills, poor acceptance by groups of their peers, inadequate academic achievements and behavioral problems, such as aggressive behavior within the classroom, can result in the marginalization of these children and the development of a sense of aversion to school for students facing these problems. Social skills are especially important for the individual, as they affect the set of relationships and activities included in his daily life. Therefore, children, from a very early age, must be in an environment through which they have the opportunity to learn and develop their social skills. But there are many factors that can negatively affect the teaching and acquisition of social skills by specific groups of individuals. Such factors, as mentioned above, are the family environment, substance abuse and depression, mainly by the mother of a child, the type of family, that is, whether it is as one-parent, transgenic or otherwise, but also other factors, such as developmental and behavioral

disorders. Especially children who have some kind of developmental disorder need more attention in regards to the development of their social skills, because they may have general problems in developing relationships with other people, which are due to the disorder. This paper examines the learning of social skills in children with mild behavioral problems. The method that the work will follow is the systematic literature review. The aim of the study is to investigate the relationship that exists between mild behavioral disorders and the teaching and development of social skills by children who present these problems. In this context, the concepts of social skills and mild behavioral problems are analyzed. Research is also being studied, which deals with how social skills can be taught to students with mild behavioral problems in both primary and secondary education.

***Keywords: mild behavioral problems, social skills, teaching of social skills, factors of behavioral problems.***

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	14
1.1 Η φύση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.....	15
1.1.1 Οι δυσκολίες ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τους μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας με Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς και παράγοντες κίνδυνου .....	17
1.2 Κοινωνικές Δεξιότητες και Διαπροσωπικές Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικού και Μαθητή ορισμός και αίτια.....	23
1.3 Ήπια προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικό περιβάλλον <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
1.4 Αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	27
1.4.1 Εγγενείς παράγοντες..... <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
1.4.2 Παράγοντες περιβαλλοντικής φύσης.....	29
1.5 Τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τάξης του σχολείου..... <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
1.6 Η στάση των εκπαιδευτικών στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς .....	33
1.7 Βασικές αρχές αντιμετώπισης των προβλημάτων εντός της τάξης.....	35
1.8 Στρατηγικές για την ορθή αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης .....	36
1.9 Γενικά πορίσματα..... <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	45
2.1 Η συστηματική αξιολόγηση.....	45
2.2 Χρησιμότητα των συστηματικών αξιολογήσεων.....	46
2.3 Ο Σκοπός της Έρευνας.....	47
2.3.2 Ερευνητικός Στόχος .....	48
2.3.3 Κριτήρια συμπερίληψης (inclusion criteria) .....	49
2.3.4 Κριτήρια καταλληλότητας (eligibility criteria) .....	50
2.3.5 Σχεδιασμός κριτηρίων αποκλεισμού .....	50
2.4 Τελική επιλογή άρθρων.....	51
2.5 Ορισμός μεταβλητών: Εξαρτημένες και ανεξάρτητες .....	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	53
3.1 Σύνοψη μελετών.....	53
3.2 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	53
3.3 Σχεδιασμός Μελέτης.....	54
3.4 Στοχευμένες Συμπεριφορές και τρόποι μέτρησης.....	54
3.5 Παρεμβάσεις, στρατηγικές και αποτελέσματα.....	56
3.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των παρεμβάσεων .....	59
3.7 Περιορισμοί που αναφέρθηκαν από τις μελέτες .....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	60
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	74

## Εισαγωγή

Ξεκινώντας από την στιγμή της γέννησής τους, τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες, δεξιότητες και συμπεριφορές από τους γονείς ή τα άτομα που είναι επιφορτισμένα με την φροντίδα τους, οι οποίες σχετίζονται με διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Στη μετέπειτα ζωή τους, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην παροχή διαφορετικών δεξιοτήτων ζωής στα παιδιά (Kandir, 2001). Η προσχολική περίοδος είναι η πιο σημαντική για τα παιδιά, προκειμένου αυτά να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες για να προσαρμοστούν στο πλαίσιο της κοινωνίας (Yasar, 2008) και τα νηπιαγωγεία είναι τα πρώτα μέρη, όπου τα παιδιά συναντούν κοινωνικούς κανόνες εκτός των οικογενειών τους (Akduman, 2013).

Κάθε παιδί καλείται να διαδραματίσει διάφορους ρόλους στην κοινωνία στην οποία ζει. Προκειμένου να είναι σε θέση να αναλάβουν αυτούς τους ρόλους με υγιή τρόπο, τα παιδιά πρέπει να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να αποκτούν την ικανότητα να συμβαδίσουν με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. (Kircaali & İftar, 2006).

Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες είναι ένας όρος «ομπρέλα» που περικλείει όλα τα άτομα με κάποια αναπηρία. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, ο όρος που υιοθετήθηκε και χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα, αντικαθιστώντας τον όρο «άτομα

με ειδικές ανάγκες» είναι ο όρος «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Έτσι, σύμφωνα με τον τελευταίο Νόμο 3699/2008 «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 3). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως για πρώτη φορά, γίνεται αναφορά και συμπεριλαμβάνονται μαθητές με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά λόγω γονεϊκής παραμέλησης ή βίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την φοίτηση όλων των μαθητών, ανεξαιρέτως, στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Kircaali & İftar, 2006). Σύμφωνα με τους Ρούσου, Συριοπούλου-Δελλή & Αγαλιώτη (2016), η αναγνώριση και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει σημαντικά οφέλη, όπως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Συνεπώς, η συμπερίληψη αναφέρεται ως ένα ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να μοιράζονται περιβάλλοντα τάξης με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και να ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ τους με τους συνομηλίκους τους (Mastropieri & Scruggs, 2000). Επιπλέον, ο όρος συμπερίληψη δηλώνει τόσο την ύπαρξη ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και την ενεργητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης και στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου. Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από το άτομο είναι ανάλογες με τις δυνατότητές του (Μιχαηλίδης, 2009).

Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά που ολοκληρώνουν την κοινωνική τους ανάπτυξη με τους συνομηλίκους τους θα έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν τη ζωή τους με παραγωγικό τρόπο με αποδοχή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους ξεκινώντας από την τάξη και συγκεκριμένα, από την μικρότερη εκπαιδευτική μονάδα (Kircaali & İftar, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα με τα οποία τα παιδιά επικοινωνούν σε καθημερινή βάση (Gülay-Ogelman & Ersan, 2014). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά και οι ικανότητες που προωθούν οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε αυτά. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και να επιδεικνύουν κατάλληλη και ευαίσθητη προσέγγιση σε αυτά τα χαρακτηριστικά στην τάξη (Allen & Cowdery, 2005).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, τα παιδιά εγκαταλείπουν για πρώτη φορά το περιβάλλον του σπιτιού τους και συμμετέχουν σε μια κοινωνική ατμόσφαιρα με τους συνομηλίκους τους. Πολλές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η διαμόρφωση φιλίας, η προσαρμογή σε διάφορα περιβάλλοντα και η επικοινωνία εισάγονται και αναπτύσσονται για πρώτη φορά εδώ. Οι πρώιμες κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται στενά με τη μετέπειτα μάθηση. Για το λόγο αυτό, η προσχολική εκπαίδευση έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες, λοιπόν, είναι αναγκαίες κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, αν αυτές δεν υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τότε η διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη ολοένα και δυσκολεύει. (Topaloğlu, 2013).

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι το πρώτο βήμα για την επιτυχία στην εκπαίδευση (Sakaraya, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούνται ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος, θα πρέπει να γνωρίζουν καλά τα παιδιά, να δημιουργούν σχέσεις βασισμένες στην αγάπη και την εμπιστοσύνη και να διαχειρίζονται την τάξη ακριβώς όπως ένας μαέστρος διαχειρίζεται την ορχήστρα του (Allen, 2010) με αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας (Kandir, 2001).

Η διαχείριση της τάξης είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στις οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι διαφορές που υφίστανται μεταξύ των παιδιών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων στην τάξη, η διαχείριση της συμπεριφοράς, η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να θεωρηθούν ως οι διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης (Şahin - Sak, 2015). Οι δεξιότητες διαχείρισης της τάξης από πλευράς των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του



περιβάλλοντος εκπαίδευσης και μάθησης (Güven & Cevher, 2005). Η αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης είναι ο πιο σημαντικός ρόλος για τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι επιθυμητές συμπεριφορές, έτσι ώστε να πρέπει να ληφθούν μέτρα για την πρόληψη πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς. Στις αίθουσες διδασκαλίας όπου υπάρχει αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, ο αριθμός των συμπεριφορών που είναι επιθυμητές είναι σχετικά υψηλότερος σε σύγκριση με ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης τους, είναι σε θέση να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές για να βοηθήσουν το σύνολο των παιδιών να νιώσουν ισότιμα μέλη της τάξης (Uysal, Akbaba-Altun & Akgül, 2010). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι πιο παραγωγικοί στη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων σε πιθανές προκλήσεις. Στο ίδιο πνεύμα, μπορεί να προβλεφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που στερούνται αποτελεσματικών δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης θα δυσκολευτούν να εφαρμόσουν άλλες δεξιότητες αποτελεσματικά και να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν επιθυμητές συμπεριφορές (Terzi, 2002).

Ένα θετικό κλίμα στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της επιδιωκόμενης επιτυχίας στην εκπαίδευση. Οι μαθητές αισθάνονται πιο άνετα και ασφαλείς στις αίθουσες διδασκαλίας, στις οποίες εντοπίζονται οι κανόνες της τάξης και ελαχιστοποιούνται οι αρνητικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την διαχείριση της τάξης τους, προκειμένου να αποτρέπονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές εντός αυτής. Οι αρχές διατήρησης της σχολικής τάξης συνδέονται άμεσα με τον σχεδιασμό σχολικών τάξεων για βέλτιστη μάθηση, δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης, εδραίωσης και διατήρησης κανόνων, παροχή βοήθειας στους μαθητές να συνεργάζονται, αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και χρησιμοποιούν καλές στρατηγικές επικοινωνίας. Συνεπώς, Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι το πρώτο βήμα επιτυχίας στην εκπαίδευση (Sakarya, 2009).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να εμποδίσουν την αποδοχή του ατόμου στην κοινωνία, εμποδίζουν την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και επηρεάζουν αρνητικά το άτομο σε όλες τις πτυχές (Aykir & Tekinarslan, 2012). Είναι δύσκολο να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα - προβληματική

συμπεριφορά, καθώς αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των ατόμων που τα εμφανίζουν, των ατόμων που επηρεάζονται από αυτά και της κοινωνίας στην οποία παρουσιάζονται (Aydin, 2000).

Επιπλέον, η αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει άμεση σχέση με την ηλικία του παιδιού. Για να διερευνηθεί η συμπεριφορά του και να οριστεί ως αποκλίνουσα είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η συχνότητα εμφάνισης στοιχείων αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η συννοσηρότητα (αν υπάρχει), ο βαθμός απόκλισης εν συγκρίσει με το τυπικό. Ακόμη, είναι χρήσιμο να εντοπιστεί η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος καθώς όσο εντονότερο το συναίσθημα που συνοδεύει το σύμπτωμα τόσο σοβαρότερο είναι το σύμπτωμα. Να ερευνηθεί η συμπεριφορά του παιδιού, αν υπάρχουν ενοχές ή θυματοποίηση και κατ' επέκταση η αυτοεκτίμηση του ή και θέληση του να μην προβεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορά αλλά να αδυνατεί να το διαχειριστεί. (Gutenberg, 2008)

Οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές μπορεί επίσης να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των ατόμων και την επιμονή, την ένταση και τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς (Aydoğmuş, 2010). Μελέτες δείχνουν ότι η προέλευση των συμπεριφορών αυτών χρονολογείται από τα πρώτα παιδικά χρόνια, τα προβλήματα συμπεριφοράς γίνονται μόνιμα με την πάροδο του χρόνου εάν δεν λάβουν κατάλληλες απαντήσεις και μπορεί να μετατραπούν σε μεγαλύτερες δυσκολίες μάθησης στο μέλλον (Fischer, Rolf, Hasaz, & Cummings, 1984).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται στενά με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Τα άτομα με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες καταφεύγουν σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές για να αποκτήσουν αυτό που θέλουν. Αυτό είναι πιο συνηθισμένο σε παιδιά με αποκλίνουσες συμπεριφορές σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με φυσιολογικά αναπτυξιακά πρότυπα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και οι κοινωνικές ικανότητες των μαθητών των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης τείνουν να είναι χαμηλότερα και οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους είναι τρεις φορές υψηλότερες από εκείνες των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους (Aykir & Tekinarslan, 2012). Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, των

ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Sucuoğlu & Özokcu, 2005).

Για να οριστεί και να διερευνηθεί η ανάπτυξη των παιδιών από τους κατάλληλους ειδικούς (Αναπτυξιολόγο ή Παιδοψυχίατρο) ως τυπική ή μη τυπική είναι αναγκαίο να δοθούν ορισμένα κριτήρια, στα οποία τα παιδιά χρειάζεται να ανταποκρίνονται σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής τους. Ως εκ τούτου, παρακολουθείται το ανήλικο άτομο βάση της ηλικίας του, ποια από τα αναπτυξιακά κριτήρια πληροί ώστε να οριστεί η κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη ως τυπική ή μη τυπική αντίστοιχα. Επί παραδείγματι, ερευνάτε κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να γνωστοποιεί τα συναισθήματα του και με ποιον τρόπο, αν βρίσκεται σε στάδιο κοινωνικοποίησης με συνομηλικούς του, αν συμπεριφέρεται ανάλογα σε κάθε κοινωνική περίσταση ή αν μπορεί να ακολουθήσει κανόνες ή οδηγίες. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως τα παιδιά που η συμπεριφορά τους δεν εμπίπτει με το προτεινόμενο από την ηλικία τους στάδιο έχουν μια μη τυπική ανάπτυξη, ενώ τα παιδιά που πληρούν τα κριτήρια που δίνονται ως γνωρίσματα ηλικιακών σταδίων έχουν τυπική ανάπτυξη (Gutenberg, 2008).

Λόγω των σωματικών ή γνωστικών ελλειμμάτων και τις μη ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη έχουν χαμηλότερα επίπεδα επικοινωνίας με τους συνομηλικούς τους και συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και δεν έχουν την ικανότητα να αλληλεπιδρούν. Τα παιδιά αυτά βιώνουν διαταραχές συμπεριφοράς, απομονώνονται στο περιβάλλον της τάξης και αποκλείονται από τους συνομηλικούς τους (Yükselen & Yaban, 2013) λόγω των ανεπαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς τους. Εάν δεν ληφθούν έγκαιρα μέτρα, ενδέχεται να παρατηρηθούν στο μέλλον αποκλίνουσες συμπεριφορές όπως η περιθωριοποίηση, η συμμετοχή σε εγκληματικές συμπεριφορές, η μοναξιά, η κατάχρηση ουσιών, ο αλκοολισμός, το διαζύγιο και η ανεργία (Özaydın, İftar & Kaner, 2008).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση για να ξεπεράσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και να αυξήσουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες συνήθως περιλαμβάνουν τη λήψη λεπτομερών πληροφοριών από τους γονείς σχετικά με την συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών τους ή την εκμάθηση μεθόδων που

προωθούν τη μάθηση για μαθητές με μη τυπική ανάπτυξη, αναλόγως των αναγκών τους. Μια άλλη μέθοδος περιλαμβάνει την παράταση της διάρκειας των δραστηριοτήτων στην τάξη, την ευελιξία στα καθημερινά σχέδια και την προσπάθεια διασφάλισης της πλήρους συμμετοχής.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς επιδεικνύουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συσχέτισης με τους άλλους, περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, χαμηλή ή υπερβολικά διογκωμένη αυτοεκτίμηση, μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού/αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα, πενιχρές ακαδημαϊκές δεξιότητες/συσσωρευμένα μαθησιακά προβλήματα, ανώριμες μορφές σκέψης/έντονο εγωκεντρισμό, έλλειψη προοπτικής στο μέλλον, καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στη γνωστική λειτουργία, περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων, μειωμένες αντοχές στις ματαιώσεις, περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων/ συγκρούσεων. Συνεπώς, τα παιδιά με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μερικά ή κι όλα τα άνωθεν συμπτώματα σε μικρό βαθμό ενώ τα παιδιά με έντονα προβλήματα συμπεριφορά εμφανίζουν πληθώρα των άνωθεν συμπτωμάτων με μεγαλύτερη ένταση (Κουρκούτας, 2007). Σύμφωνα με τους Farrington (1993) και Olweus, (1991), στο πλαίσιο της τάξης παρατηρείται ένα πολύ ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν ήπιες ή πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας μεταξύ των οποίων είναι και οι ακόλουθες:

- Επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση
- Άμεσες ή έμμεσες απειλές και εκφοβισμοί
- Σωματικές παρενοχλήσεις
- Διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα
- Προκλητικές τάσεις και αντιδραστικότητα στον εκπαιδευτικό
- Παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία
- Χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων και αντικειμένων
- Επιθετικά ξεσπάσματα

Ένας άλλος διαχωρισμός των επιθετικών συμπεριφορών είναι αυτός της φανεράς επιθετικότητας (επιθετικά ξεσπάσματα, λεκτική βία κτλ.) και της συγκαλυμμένης (ψέματα, κλοπές κτλ.) (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). Σύμφωνα με έρευνες, το 1/6 του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Poulou, 2005), ενώ άλλοι ερευνητές υπολογίζουν το ποσοστό στο 3-20% του μαθητικού πληθυσμού. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που παρατηρούνται στην τάξη αποτελούν μόνιμη πηγή άγχους κυρίως για τους δασκάλους. Σε έρευνα του πανεπιστημίου Κρήτης σε ένα δείγμα 600 εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων δήλωνε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (89,1%), η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (83,3%) και η μη ανταπόκριση των μαθητών (75,9) αποτελούν τους κατεξοχήν παράγοντες που προκαλούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς (Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006). Ανάλογα ευρήματα έχουμε και από διεθνείς έρευνες που αναδεικνύουν τις δυσκολίες που συνδέονται με τη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη και τη διδασκαλία σε μαθητές με ελλιπή κίνητρα και προβληματικές συμπεριφορές, ως βασικούς παράγοντες πρόκλησης άγχους στους δασκάλους (Κουρκούτας, 2007). Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (George, Gersten & Grosenick, 1995). Η έλλειψη γνώσεων και ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των προβλημάτων των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και την αδυναμία μιας ισορροπημένης ανάπτυξης.

Στην παρούσα εργασία τίθεται το ζήτημα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς. Δίδεται έμφαση στην ανάλυση των όρων κοινωνικών δεξιοτήτων, στα αίτια των ελλειμμάτων τους και στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Ενώ ακόμη, ερευνώνται στρατηγικές αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών εντός σχολικού πλαισίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.1 Η φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κάθε ικανότητα του μαθητή που διευκολύνει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους άλλους, η οποία στηρίζεται σε κοινωνικούς κανόνες και κοινωνικές σχέσεις και μπορεί να περιλαμβάνει τόσο λεκτικούς όσο και μη λεκτικούς τρόπους. Η διαδικασία εκμάθησης αυτών των δεξιοτήτων ονομάζεται κοινωνικοποίηση (Dowd & Tierney, 2017). Η έλλειψη τέτοιων δεξιοτήτων μπορεί να προκαλέσει κοινωνική αμηχανία.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τα εργαλεία που επιτρέπουν στους ανθρώπους να επικοινωνούν, να μαθαίνουν, να ζητούν βοήθεια, να ικανοποιούν τις ανάγκες τους με τους κατάλληλους τρόπους, να διατηρούν θετικές και αρμονικές σχέσεις με τους άλλους, να δημιουργούν φιλικούς δεσμούς, να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις, να προστατεύουν τον εαυτό τους και γενικά να μπορούν να αλληλεπιδρούν αρμονικά με την κοινωνία (Dowd & Tierney, 2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες χτίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν στον χαρακτήρα ενός ατόμου, όπως είναι για παράδειγμα, η αξιοπιστία, ο σεβασμός, η ευθύνη, η δικαιοσύνη, η φροντίδα. Αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθούν στην οικοδόμηση μιας εσωτερικής ηθικής βάσης, επιτρέποντας στα άτομα να κάνουν καλές επιλογές στη σκέψη και τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα την κοινωνική ικανότητα.

Κατηγοριοποίηση ελλειμμάτων:

Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες κατηγοριοποιήθηκαν από τον Gresham το 1998, ως αδυναμία αναγνώρισης και αντανάκλασης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτυχία μοντελοποίησης των κατάλληλων μοντέλων διδασκαλίας και αποτυχία εκτέλεσης μιας αποδεκτής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις σε σχέση με αναπτυξιακά και μεταβατικά στάδια (Schloss et al., 1986).

Ο συμπεριφορισμός ερμηνεύει τις κοινωνικές δεξιότητες ως συμπεριφορές που λειτουργούν για να διευκολύνουν την κοινωνική ενίσχυση. Σύμφωνα με ερευνητές (Schneider & Byrne, 1985), οι διαδικασίες λειτουργικής προετοιμασίας για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων είχαν το μεγαλύτερο μέγεθος κοινωνικής επίδρασης, ακολουθούμενες από μοντελοποίηση, καθοδήγηση και κοινωνικές γνωστικές τεχνικές (Schneider & Byrne, 1985). Οι αναλυτές συμπεριφοράς προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο 'δεξιότητες συμπεριφοράς' μιλώντας για τις

κοινωνικές δεξιότητες (O'Donohue, 2003). Η απόκτηση δεξιοτήτων συμπεριφοράς για να χτιστούν οι κοινωνικές και άλλες δεξιότητες χρησιμοποιείται σε ποικίλους πληθυσμούς, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που θέλουν να αντιμετωπίσουν εθισμούς ή άλλα προβλήματα (Smith, Milford & Meyers, 2004).

### **1.1 Η φύση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

Όσο δύσκολος ήταν ο ακριβής ορισμός της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων, αντίστοιχα είναι δύσκολο αυτές να κατηγοριοποιηθούν. Ωστόσο, αυτή η ταξινόμηση είναι πολύ σημαντική για να δημιουργηθεί μια σαφέστερη εικόνα σχετικά με την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ χρήσιμη η αναφορά στην ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε διάφορες κατηγορίες.

Πιο αναλυτικά, ο Stephens (1978) προτείνει τέσσερις γενικές κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα σημεία: α) τις συμπεριφορές που αφορούν τον εαυτό, όπως η αποδοχή συνεπειών, η υπευθυνότητα, η έκφραση συναισθημάτων, β) τις διαπροσωπικές συμπεριφορές, όπως είναι η διαχείριση συγκρούσεων, η βοήθεια προς τους άλλους, η προσέγκυση της προσοχής, γ) τις συμπεριφορές που σχετίζονται με το περιβάλλον, όπως η διαχείριση έκτακτων καταστάσεων, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό περιβάλλον και δ) τις συμπεριφορές που σχετίζονται με έργα, όπως είναι η συγκέντρωση της προσοχής, η ολοκλήρωση εργασιών (Merrell & Gimpel, 2014).

Μία άλλη ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων παρέχουν (Caldarella & Merrell, 1997, στο Merrell, 2007), αναγνωρίζει πέντε κοινές διαστάσεις βάσει των οποίων είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά και σε εφήβους: α). Σχέσεις με τους συνομήλικους. Η διάσταση αυτή αντικατοπτρίζει παιδιά που διατηρούν μια θετική στάση προς τους συνομηλικούς τους μέσω θετικών πρακτικών, όπως είναι η παροχή βοήθειας προς αυτούς, ο έπαινος και οι προσπάθειες ενσωμάτωσής τους στις δραστηριότητες μιας ομάδας, β) Αυτοδιαχείριση. Η συγκεκριμένη διάσταση χρησιμοποιείται για την περιγραφή παιδιών που μπορούν και παραμένουν ψύχραιμα, που σέβονται και ακολουθούν τους κανόνες, είναι συμβιβαστικά προς άλλα άτομα και είναι δεκτικά προς την κριτική, γ) Ακαδημαϊκά. Σε αυτή την διάσταση περιλαμβάνονται δεξιότητες που έχουν παιδιά, τα οποία είναι ανεξάρτητα και παραγωγικά κατά τη σχολική εργασία, όπως είναι για παράδειγμα η

ανεξάρτητη πραγματοποίηση εργασιών, ο σεβασμός των κανόνων και η εκτέλεση των οδηγιών του εκπαιδευτικού, δ) Συμμόρφωση. Η διάσταση αυτή χρησιμοποιείται για την περιγραφή παιδιών που διατηρούν αρμονικές σχέσεις με τους υπόλοιπους, κάνουν καλή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, έχουν σεβασμό προς τους κανόνες και μπορούν και επιθυμούν να μοιράζονται πράγματα και ε) Διεκδίκηση. Αυτή η διάσταση αφορά παιδιά, τα οποία οι άλλοι χαρακτηρίζουν ότι είναι εξωστρεφή και τα οποία είναι κάτοχοι δεξιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα, η έναρξη αλληλεπιδράσεων και συζητήσεων και η αποδοχή φιλοφρονήσεων από τους άλλους.

Κατά την διαδικασία ένταξης σε κατηγορίες των δυσκολιών που μπορεί να έχουν τα παιδιά με ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί το κατά ποσό οι δεξιότητες αυτές είναι κατεκτημένες ή όχι. Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας κατηγοριοποίησης αφορά το είδος της δυσκολίας που υφίσταται και οι πιθανότητες είναι δύο: πρώτον, η ύπαρξη ελλείμματος σε επίπεδο κατάκτησης και δεύτερον, σε επίπεδο εφαρμογής της δεξιότητας. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί δεν δύναται να προχωρήσει στην κατάκτηση μίας ή περισσότερων κοινωνικών δεξιοτήτων που θα του είναι απαραίτητες για την κατάλληλη αλληλεπίδραση ή απλώς δεν έχει διδαχθεί κάποιον τρόπο για να εφαρμόζει αυτές τις δεξιότητες. Στην δεύτερη περίπτωση τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα κατά την διαδικασία εφαρμογής, είναι γνώστες της κοινωνικής δεξιότητας, παρόλα αυτά, όμως, δεν δύνανται να κάνουν ικανοποιητική εφαρμογή της. Αυτά τα ελλείμματα είναι πιθανόν να συνδέονται με έλλειψη κινήτρων ή με απουσία ευκαιριών εκδήλωσης συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα παιδί στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πιθανό να οφείλονται σε ζητήματα αυτοελέγχου που μπορεί να έχει αυτό. Από αυτό, προκύπτει ότι είναι πιθανό να έχει παρεμποδιστεί η εκμάθηση μιας κοινωνικής δεξιότητας ή η εφαρμογή αυτής, λόγω της ύπαρξης συναισθηματικής διέγερσης εξαιτίας της ελλιπούς συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Ο άνωθεν διαχωρισμός επιδιώκει να δημιουργήσει ένα εμπειρικό πλαίσιο, προκειμένου να προσεγγιστούν οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες όλων των παιδιών και δη αυτών με ήπια συμπεριφορικά προβλήματα, γεγονός το οποίο μπορεί να είναι χρήσιμο κατά την αξιολόγηση και την δημιουργία της κατάλληλης παρέμβασης (Elliott & Gresham, 1987). Προκειμένου να μπορέσει ένα άτομο να γίνει



αποδεκτό από τα άλλα άτομα γύρω του, είναι απαραίτητο να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες, μέσω των οποίων θα είναι σε θέση να αλληλεπιδράσει με τους άλλους με τρόπο που θα είναι αποδεκτός από το σύνολο. Βάσει αυτού, μπορεί να ειπωθεί ότι στην έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων υπάρχει άμεση εμπλοκή της αποδοχής των άλλων για την επίτευξη θετικών κοινωνικών σχέσεων.

### **1.1.1 Οι δυσκολίες ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τους μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας με Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς και παράγοντες κινδύνου**

Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα από τα κύρια παράπονα που οδηγούν τους γονείς στο να αναζητήσουν ψυχολογική βοήθεια για τα παιδιά τους. Εάν δεν λάβουν την απαραίτητη θεραπεία, τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να γίνουν χρόνια, έχοντας αρνητικές συνέπειες στο μέλλον (Goodman, Joyce, & Smith, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να προσδιοριστούν ως εξωτερικευμένων (ανυπακοή και επιθετικότητα) ή εσωτερικευμένων προβλημάτων (συστολή, άγχος, κατάθλιψη) (Achenbach & Rescorla, 2001). Σύμφωνα με τα όσα δημοσιεύτηκαν από μια εκτενή μετα-ανάλυση, η οποία πραγματοποιήθηκε μεταξύ 341 μελετών που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 1989 και 2014 (De Los Reyes et al., 2015), στην οποία εξετάστηκαν πολλαπλές πηγές, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν προβλήματα ποικίλης φύσης, καθώς και συννοσηρότητες, με ποσοστά που ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο (οικογένεια ή σχολείο). Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα κατασκευάσμα που καθορίζεται από πολλούς παράγοντες και συνιστώσες (Alvarenga, Oliveira, & Lins, 2012) και η εμφάνισή τους σχετίζεται τόσο με μεταβλητές που αφορούν τα παιδιά, όπως το φύλο, η εκπαίδευση και η ιδιοσυγκρασία, όσο και με τις κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές των οικογενειών, όπως το εισόδημα, η εκπαίδευση και η οικογενειακή διαμόρφωση (μονογονεϊκές ή διγονεϊκές οικογένειες). Όσον αφορά τις οικογενειακές συνθήκες, η παρουσία και των δύο γονέων στην καθημερινή ρουτίνα είναι γνωστό ότι είναι ένας υποστηρικτικός παράγοντας για τις οικογένειες και ένας προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά. Αποτελεί συνεπώς μια κατάσταση που ευνοεί μια πιο προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία δεν αποκλίνει από την κοινωνικά αποδεκτή, και οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Leme & Marturano, 2014), καθώς τα παιδιά εκτίθενται λιγότερο συχνά σε επικίνδυνες καταστάσεις (Crestani, Mattana, Moraes, & Souza,

2013) όταν και οι δύο γονείς μοιράζονται καθήκοντα και φροντίδα που παρέχεται σε αυτά (Manfroi, Macarini, & Vieira, 2011). Αυτό επιτρέπει μεγαλύτερη λειτουργικότητα και επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας (Cerveira, 2015).

Η απλή παρουσία και των δύο γονέων στο οικογενειακό περιβάλλον, ωστόσο, δεν εξασφαλίζει αρμονική συνύπαρξη, οπότε η συζυγική σχέση είναι επίσης μια μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Hameister, Barbosa & Wagner, 2015) μελέτησε τις συζυγικές συγκρούσεις και τις επιπτώσεις της στην ανατροφή των παιδιών με βάση την ανάλυση 76 εργασιών. Η εν λόγω ανασκόπηση αναφέρει ότι τα παιδιά ζευγαριών με δυσκολίες στη διαχείριση των συζυγικών συγκρούσεων υποβλήθηκαν στις χειρότερες πρακτικές ανατροφής των παιδιών, παρουσίασαν τη φτωχότερη συναισθηματική ρύθμιση, αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ορθή αντιμετώπιση των συγκρούσεων και παρουσίασαν συχνότερα δείκτες άγχους και κατάθλιψης.

Μια άλλη κατάσταση που επηρεάζει τις οικογένειες και τη συμπεριφορά των παιδιών περιλαμβάνει προβλήματα ψυχικής υγείας, ειδικά τη μητρική κατάθλιψη, η οποία είναι μια εξαιρετικά διαδεδομένη κατάσταση (ΠΟΥ, 2017). Η κατάθλιψη της μητέρας, δεδομένης της τυπικής συμπτωματολογίας της (American Psychiatric Association, 2014), μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα ενός ατόμου να μεγαλώσει σωστά τα παιδιά του. Ερευνητές (Pizeta, Silva, Cartafina & Loureiro, 2013) εξέτασαν 68 εργασίες που αφορούσαν συσχετισμούς μεταξύ της μητρικής κατάθλιψης, της ψυχικής υγείας και της συμπεριφοράς παιδιών, καταλήγοντας στα ακόλουθα συμπεράσματα: (α) η μητρική κατάθλιψη συνδέεται με την εσωτερίκευση προβλημάτων, ειδικά παρουσία άλλων κινδύνων, μεταξύ των οποίων είναι το αρνητικό στυλ ανατροφής των παιδιών, β) το αρνητικό στυλ ανατροφής των παιδιών, σε συνδυασμό με τη μητρική κατάθλιψη, συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και εξωτερίκευση της συμπεριφοράς, ειδικά όταν η κατάθλιψη είναι σοβαρή και χρόνια και γ) η μητρική κατάθλιψη συνδέεται με τη δυσκολία των παιδιών να αλληλεπιδρούν σε κοινωνικό επίπεδο με τα μέλη της οικογένειας και τους συνομηλικούς τους. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η μητρική κατάθλιψη αποτελεί παράγοντα για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, την εσωτερίκευση προβλημάτων, κυρίως μεταξύ των κοριτσιών, και την εξωτερίκευση των προβλημάτων μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας και των εφήβων (Pizeta, Silva, Cartafina & Loureiro, 2013).

Μελέτες αναφέρουν ότι οι οικογενειακές αλληλεπιδράσεις είναι μεταβλητές και μπορεί να σχετίζονται με τη μητρική κατάθλιψη και τη συμπεριφορά των παιδιών, υποδεικνύοντας την ανάγκη κατανόησης πολλαπλών παραγόντων. Ερευνητές (Shaw, Sitnick, Reuben, Dishion & Wilson, 2016) διεξήγαγαν μια διαχρονική μελέτη παρατήρησης αγοριών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία και επαλήθευσαν ότι τα πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς σε συνδυασμό με τη μητρική κατάθλιψη παρουσιάζουν αιτιατά και άμεσα αποτελέσματα καταδεικνύοντας ότι τόσο η κατάθλιψη όσο και η διαβίωση σε μια γειτονιά ή περιοχή υψηλού κινδύνου επηρεάζουν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία.

Με βάση μια μετα-ανάλυση που επικεντρώθηκε στη συσχέτιση μεταξύ παιδικής κατάθλιψης και γονικής μέριμνας, (Infurna et al., 2016) αναφέρουν συσχετισμούς μεταξύ της παραμέλησης και της ψυχολογικής κακοποίησης με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση. Άλλες μελέτες επαλήθευσαν, ακόμη, ότι η μητρική κατάθλιψη επηρεάζει τον τρόπο ανατροφής των παιδιών αρνητικά, δημιουργώντας τους την τάση μη επιθυμητών συμπεριφορών και κοινωνικών προβλημάτων (Dow-Fleisner, 2018, Zalewski, Thompson, & Lengua, 2017) και βλάπτει τις συζυγικές σχέσεις (Vafaenejad et al., 2018). Επιπλέον, διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η μητρική κατάθλιψη επηρεάζει τα παιδιά ως προς την ανάπτυξη τους κάνοντας τα να μην ακολουθούν τα πρότυπα τυπικής ανάπτυξης (Connors - Burrow et al., 2016). Μερικές από αυτές τις μελέτες παρουσιάζονται παρακάτω.

Μια μελέτη (Dow-Fleisner , 2018) συνέκρινε ομάδες μητέρων με και χωρίς κατάθλιψη, αναφέροντας ότι η ομάδα μητέρων με κατάθλιψη παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά γονικού στρες και χαμηλότερα ποσοστά γονικής ικανότητας, με μεγαλύτερη χρήση ψυχολογικής και σωματικής βίας. Συνεπώς το παιδί εσωτερικεύει συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις που το εμποδίζουν να κοινωνικοποιηθεί σωστά ή να διατηρήσει μια ορθή συμπεριφορά σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Με αποτέλεσμα να αντιδρά διαφορετικά από το αναμενόμενο. Με βάση μια ευρεία βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε άλλη μελέτη (Vafaenejad et al., 2018) διαπιστώθηκε ότι πολλαπλοί γονικοί παράγοντες επηρέασαν το στυλ ανατροφής των παιδιών, ενώ η κατάθλιψη και το άγχος μπορούν να συμβάλουν στη δυσλειτουργική ανατροφή των παιδιών, οδηγώντας τους γονείς σε κακομεταχείριση των παιδιών,

γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη πιθανότητα χρήσης ανεπαρκών και αναποτελεσματικών πρακτικών ανατροφής των παιδιών. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η κατάθλιψη και το γονεϊκό στρες μπορεί να επηρεάσουν τις συζυγικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών. Η κακή ανατροφή των τελευταίων, που εκφράζεται από μητρικές συμπεριφορές όπως η εχθρότητα και η δυσαρέσκεια, οι φωνές και οι ξυλοδαρμοί των παιδιών, καθώς και η παρουσία γονεϊκής σύγκρουσης, εξετάστηκε και από άλλη μελέτη (Winsper et al., 2015), η οποία επαλήθευσε ότι το άγχος και η προγεννητική και μεταγεννητική μητρική κατάθλιψη και η χρήση αλκοόλ συσχετίστηκαν με την κακή ανατροφή των παιδιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κακή ανατροφή των παιδιών και οι οικογενειακές αντιξοότητες μεσολάβησαν μεταξύ του προγεννητικού άγχους ή/και κατάθλιψης και της οριακής διαταραχής προσωπικότητας μεταξύ των παιδιών ηλικίας 11 και 12 ετών.

Επίσης, σε μια διαχρονική μελέτη για την αντιμετώπιση της ασυνεπούς πειθαρχίας και της απόρριψης των παιδιών (Zalewski et al., 2017), παρατηρήθηκαν 214 αμερικανικές οικογένειες με παιδιά ηλικίας από 8 έως 12 ετών για 3 χρόνια. Η μελέτη αναφέρει ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα στις μητέρες συσχετίστηκαν θετικά με ασυνεπή πειθαρχία και απόρριψη, καθώς και με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των παιδιών. Επιπρόσθετα, άλλη έρευνα (Ahun et al., 2017) ανέλυσε τις επιπτώσεις των συμπτωμάτων της γονικής μέριμνας και της μητρικής κατάθλιψης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία σε μια διαχρονική μελέτη, αναφέροντας ότι τα συμπτώματα της μητρικής κατάθλιψης συσχετίστηκαν με υψηλά επίπεδα προβλημάτων εσωτερίκευσης, ανεξάρτητα από άλλους μητρικούς παράγοντες όπως η ποιότητα της ανατροφής των παιδιών, η οικογενειακή λειτουργία και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ή οι μεταβλητές των παιδιών, όπως το φύλο και η ιδιοσυγκρασία. Οι αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ της μητρικής κατάθλιψης και των προβλημάτων εσωτερίκευσης των παιδιών εντοπίστηκαν και σε άλλη μια διαχρονική μελέτη (Kuckertz, Mitchell & Wiggins, 2018). Σε αυτή, οι ερευνητές επαλήθευσαν ότι η ψυχολογική βία ήταν η μόνη γονική συμπεριφορά που μεσολαβούσε στη σχέση μεταξύ γονέων παιδιών και της τάσης εσωτερίκευσης των τελευταίων.

Επιπλέον, σε μια ακόμη μελέτη (Connors-Burrow et al., 2016) εξετάστηκε ένα δείγμα 1844 οικογενειών, των οποίων τα παιδιά παρατηρήθηκαν από την ηλικία των 14 μηνών έως και μετά την ηλικία των 11 ετών. Η έρευνα διαπίστωσε μια ισχυρή

συσχέτιση μεταξύ της πρώιμης μητρικής κατάθλιψης και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στην ηλικία των 11 ετών. Παρομοίως, μια άλλη μελέτη (Trepal et al., 2014) εξέτασε δείγμα 622 παιδιών ηλικίας μεταξύ 3 και 5 ετών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το μητρικό άγχος ή/και η κατάθλιψη μεσολαμβάνει στη σωματική βία και την προκλητική - αντιδραστική συμπεριφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Άλλη μελέτη (Silk et al., 2011) εξέτασε ένα δείγμα μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας και σχολικής ηλικίας και διαπίστωσε με την σειρά της ότι η μητρική κατάθλιψη συσχετίστηκε με αρνητικές πρακτικές γονικής μέριμνας, οι οποίες προέβλεπαν την εσωτερική των προβλημάτων μεταξύ των παιδιών.

Άλλοι ερευνητές (Rovaris & Bolsoni-Silva, 2018) μελέτησαν ένα δείγμα 76 μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας και των δύο φύλων και διαπίστωσαν τους ακόλουθους συσχετισμούς για το δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς: (α) οι θετικές γονικές αλληλεπιδράσεις συσχετίστηκαν με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και με θετικές συζυγικές αλληλεπιδράσεις, β) οι αρνητικές γονικές αλληλεπιδράσεις συσχετίστηκαν άμεσα με προβλήματα συμπεριφοράς και αρνητικές συζυγικές αλληλεπιδράσεις· γ) οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν αντιστρόφως ανάλογες με τα προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των κοριτσιών και (δ) οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών σχετίζονται με την σειρά τους άμεσα με τις πρακτικές ανατροφής που υιοθετούνται από τους γονείς.

Σύμφωνα με την ανάλυση μιας σειράς αναθεωρήσεων που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της μητρικής κατάθλιψης, της γονικής μέριμνας, της συζυγικής σχέσης και της συμπεριφοράς των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι: (α) η μητρική κατάθλιψη έχει συσχετιστεί με λιγότερο ικανές πρακτικές ανατροφής παιδιών και αυξημένη χρήση αρνητικών πρακτικών (Dow - Fleisner, 2018, Pizeta et al., 2013, Zalewski et al., 2017), αυξάνοντας τον κίνδυνο τα παιδιά να αναπτύξουν εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς (Conners - Burrow et al., 2016, Pizeta et al., 2013, Trepal et al., 2014, Zalewski et al., 2017), β) οι καταστάσεις ψυχικής υγείας, όπως το γονεϊκό στρες και η μητρική κατάθλιψη, ενδέχεται να επηρεάσουν την συζυγική σχέση και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά (Vafaeenejad et al., 2018), γ) η βιβλιογραφία αποκλίνει όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών μητρικής κατάθλιψης, των συζυγικών σχέσεων και των συμπεριφορών των παιδιών. Εμφανίζεται δηλαδή μια διχογνωμία μεταξύ των ερευνών. Η μελέτη (Ahun et al.,

2017) αναφέρει ότι η μητρική κατάθλιψη προέβλεψε την εσωτερίκευση προβλημάτων συμπεριφοράς ανεξάρτητα από τις μεταβλητές της γονικής μέριμνας, την οικογενειακή λειτουργία ή άλλες κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές τόσο των γονέων όσο και των παιδιών. Σε άλλες μελέτες (Kuckertz et al., 2018 και Winsper et al., 2015 και Rovaris & BolsoniSilva, 2018) επαληθεύτηκε η αμοιβαία επιρροή της μητρικής κατάθλιψης και της εσωτερίκευσης των συμπεριφορικών προβλημάτων αλλά δεν επαλήθευσε την σημασία που έχει ο παράγοντας της ψυχολογικής βίας,, δηλαδή της έντονης άσκησης συναισθηματικής έντασης. Επίσης δ) διαπιστώθηκε σχέση μεταξύ της κατάθλιψης και της χρήσης ουσιών κατά την προ και μεταγεννητική περίοδο, λόγω συσχέτισης με μια κακή ανατροφή των παιδιών και ε) εντοπίστηκε ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των γονικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται και των κοινωνικών δεξιοτήτων ή συμπεριφορικών προβλημάτων, όπως και μεταξύ των τελευταίων σε σχέση με το πρόσημο των συζυγικών σχέσεων.

Ανεξάρτητα από το σχεδιασμό των μελετών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μητρική κατάθλιψη επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών σε σημαντικό βαθμό. Ομοίως, φαίνεται να έχουν δημιουργηθεί συσχετισμοί μεταξύ αρνητικών πρακτικών γονικής μέριμνας, μητρικής κατάθλιψης και προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και μεταξύ θετικών πρακτικών γονικής μέριμνας και κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά. Οι πρακτικές γονικής μέριμνας φαίνεται να σχετίζονται με τις συζυγικές σχέσεις και μαζί φαίνεται να επηρεάζουν την ψυχική υγεία της μητέρας. (Rovaris & BolsoniSilva, 2018)

Όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, διαπιστώθηκε ότι η παρουσία της μητρικής κατάθλιψης επηρεάζει τις συζυγικές σχέσεις και τις πρακτικές ανατροφής των παιδιών, ενώ και οι δύο παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά. Υπάρχει, ωστόσο, ένα κενό όσον αφορά τις μελέτες που ελέγχουν τη μητρική κατάθλιψη ως ανεξάρτητη μεταβλητή και μελέτες που εξετάζουν τις συζυγικές σχέσεις σε διγονεϊκές οικογένειες, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση αυτών των μεταβλητών στις πρακτικές γονικής μέριμνας, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Οι γνώσεις σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της μητρικής κατάθλιψης στα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία είναι ευρέως καθιερωμένες. Ωστόσο, υπάρχει

πλήθος μελετών που ασχολούνται με το ζήτημα μεταβλητών επιρροής και προτείνουν πρακτικές παρέμβασης. (Rovaris & BolsoniSilva, 2018)

## **1.2 Κοινωνικές δεξιότητες και Διαπροσωπικές Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικού και Μαθητή, ορισμού και αίτια**

Μια μη πειθαρχημένη συμπεριφορά ή αλλιώς η έλλειψη πειθαρχίας ορίζεται ως η μη συμμόρφωση των μαθητών στους κανόνες και τις απαιτήσεις του σχολείου. Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, αλλά και στη σχολική καθημερινότητα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και όροι όπως αποκλίνουσα, προβληματική ή παραβατική συμπεριφορά, αταξία, επιθετική συμπεριφορά και άλλα (Κουρκούτας, 2007). Η φύση του φαινομένου αυτού είναι πολυδιάστατη δεδομένου ότι η συμπεριφορά αυτή εμφανίζεται με διάφορους τρόπους. Η προβληματική συμπεριφορά διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: 1. Προβληματική συμπεριφορά που σχετίζεται με το μάθημα, όπου ο απείθαρχος μαθητής δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης και τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, δεν συγκεντρώνεται και δεν παραδίδει ολοκληρωμένες εργασίες. 2. Προβληματική συμπεριφορά που σχετίζεται με τη σχολική τάξη, όπου ο απείθαρχος μαθητής ενοχλεί τους συμμαθητές του, δεν τους σέβεται όποτε παίρνουν τον λόγο, μιλάει μαζί τους εν ώρα μαθήματος για πράγματα εκτός θέματος, «πετάγεται» και μιλάει χωρίς άδεια, αρνείται να συνεργαστεί σε ομαδικές δραστηριότητες, καθυστερεί, απουσιάζει και αποχωρεί αδικαιολόγητα από το μάθημα, και είναι επιθετικός και προσβλητικός όταν μιλάει στους συμμαθητές του και στον εκπαιδευτικό. 3. Προβληματική συμπεριφορά που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπου ο απείθαρχος μαθητής, είτε εντός είτε εκτός αίθουσας καυγαδίζει συνεχώς με συμμαθητές, λέει ψέματα, είναι βίαιος και τους επιτίθεται σωματικά και δεν σέβεται τα προσωπικά τους αντικείμενα (Ματσαγγούρας, 2000).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω, αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς ότι οι προβληματικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να ενταχθεί στο πλαίσιο του σχολείου και της κοινωνίας. Πράγματι, για παράδειγμα η άρνηση ενός μαθητή να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του δείχνει ότι δεν έχει αναπτύξει ικανότητες ομαδικότητας. Επίσης, το ότι δεν σέβεται τους συμμαθητές του όταν παίρνουν το λόγο δείχνει ότι δεν έχει μάθει να είναι καλός ακροατής. Ακόμη, η πρόκληση ζημιών σε ξένη περιουσία δείχνει έλλειψη υπευθυνότητας. Τέλος, η εμπλοκή του σε

καυγάδες δείχνει έλλειψη ικανότητας σωστής ανταπόκρισης και διαχείρισης συναισθημάτων σε δύσκολες καταστάσεις κ.α.

Όπως προαναφέρθηκε, η ανεπάρκεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (αδυναμία συμμόρφωσης ως προς τους σχολικούς κανόνες, αδυναμία επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, δυσκολίες συνεργασίας με συμμαθητές, κλπ) οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς. Τα αίτια της εν λόγω ανεπάρκειας ποικίλουν και μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικά ή εγγενή, και εξωτερικά:

#### α) Εσωτερικά ή εγγενή αίτια

Στις εσωτερικές ή εγγενείς αιτίες ανήκουν τα βιολογικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η ηλικία, καθώς και οι διάφορες βιολογικές διαταραχές. Ξεκινώντας από το φύλο, είναι γνωστό ότι τα αγόρια από τη φύση τους είναι πιο ατίθασα και ανυπάκουα και ως εκ τούτου έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν συμπτώματα απείθαρχης συμπεριφοράς (Μπέλλας, 1985). Αναφορικά με την ηλικία, οι μικρότεροι μαθητές συμπεριφέρονται απείθαρχα σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, και αυτό γιατί ακόμη δεν έχουν κατανοήσει και αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ομαλή κοινωνική συνύπαρξη (Λαμπίρης, 2006). Επιπλέον, στα εγγενή αίτια προστίθενται ο βιολογικός παράγοντες, δηλαδή πιθανές βιολογικές διαταραχές που εύνουν την ύπαρξη προβληματικών συμπεριφορών και κοινωνικών δεξιοτήτων. (Gutenberg, 2008)

#### β) Εξωτερικά αίτια

Στα εξωτερικά αίτια ανήκουν αυτά που βρίσκονται στο ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών και αφορούν είτε πρόσωπα, είτε καταστάσεις. Μερικά από αυτά είναι η οικογένεια, το σχολείο, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η κακοποίηση. Ξεκινώντας από την οικογένεια, μέσα σε ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον το άτομο αναπτύσσει την προσωπικότητά του, γνωρίζει τον εαυτό του και μαθαίνει να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να σέβεται τους γύρω του και να είναι πειθαρχημένο. Ωστόσο, όταν η ευημερία της οικογένειας διαταράσσεται από παράγοντες όπως η ενδοοικογενειακή βία, η παραμέληση, η απώλεια ενός οικείου προσώπου και το διαζύγιο, η ομαλή ανάπτυξη του παιδιού κλονίζεται και, κατά συνέπεια, αυξάνονται οι πιθανότητες υιοθέτησης στοιχείων λανθασμένης συμπεριφοράς (Νικολάου, 2007). Όσον αφορά το σχολείο, ένα μη υγιές σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει



αιτία εμφάνισης απείθαρχης συμπεριφοράς. Επίσης, οι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν χαρακτηριστικά απείθαρχης συμπεριφοράς επειδή η πολύπλοκη σχολική πραγματικότητα δεν τους δίνει τα κατάλληλα κίνητρα για να εγκλιματιστούν στο σχολείο και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν (Doyle, 1986).

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι τα Μέσα Μαζικής Ενωμέρωσης και συγκεκριμένα η τηλεόραση και το διαδίκτυο. Είναι γνωστό ότι όσο περισσότερο εκτίθενται τα παιδιά στην τηλεοπτική βία, τόσο πιθανότερο είναι να παρουσιάσουν απείθαρχη συμπεριφορά. Η παρακολούθηση βίαιων τηλεοπτικών και διαδικτυακών προγραμμάτων μπορεί να έχει διάφορες ισχυρές επιπτώσεις στα παιδιά μικρής ηλικίας, επιπτώσεις οι οποίες πολλές φορές καθίστανται ανεπανόρθωτες. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της επιρροής της τηλεοπτικής βίας, τα παιδιά σιγά-σιγά χάνουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να κατανοήσουν τον πόνο των άλλων. Επίσης, σημειώνεται αύξηση της επιθετικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, τα παιδιά γίνονται πιο ευέξαπτα και αντιλαμβάνονται τη βία ως ένα είδος παιχνιδιού (Κουτρούμανου, 2010).

Τέλος, η κακοποίηση και οι διάφορες μορφές της επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών. Η κακοποίηση είναι μια βίαιη συμπεριφορά ή ενέργεια, η οποία προκαλεί ψυχοσωματικές διαταραχές στο άτομο που τη δέχεται. Υπάρχουν πολλές μορφές κακοποίησης, εκ των οποίων οι συνηθέστερες είναι η σωματική, η συναισθηματική κακοποίηση και η παραμέληση. Είτε σωματική, είτε ψυχολογική, συνδέεται στενά με την ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς στους μαθητές. Ένα κακοποιημένο παιδί συνήθως εμφανίζει συμπεριφορικές διαταραχές, όπως υπερευαισθησία, επιθετικότητα και τάση για κλοπή, είναι αφηρημένο, απομονώνεται ή εμφανίζει σημάδια υπερκινητικότητας, απουσιάζει ή αργοπορεί αδικαιολόγητα και προκαλεί υλικές ζημιές (Κονιστή, 2010).

### **1.3 Ήπια προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικό περιβάλλον**

Είναι αποδεκτό από την πλειοψηφία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι ο εκπαιδευτικός, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, καλείται να αντιμετωπίσει πλήθος προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών του, πηγή των οποίων μπορεί να είναι διάφορες αιτίες. Ένα εκ των βασικότερων προβλημάτων με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να διαχειριστούν τα

προβλήματα συμπεριφοράς εντός του πλαισίου της τάξης, όπως και η αποτελεσματική διαχείριση του στρες που είναι απόρροια των συμπεριφορών αυτών. Δεδομένα που έχουν προκύψει καταδεικνύουν ότι οι αποκλίσεις και οι διαταραχές στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο θεωρούνται από τις πιο βασικές πηγές άγχους και ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς (Κυγιάκου, 1996).

Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στον προβληματισμό του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο σε ό, τι αφορά στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, αλλά και ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Επιπρόσθετα, από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι το φαινόμενο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι δεν έχει την ίδια ένταση και έκταση με αυτή άλλων χωρών (Νικολάου, 2013), είναι υπαρκτό και ακολουθεί μια αυξητική πορεία, για το λόγο αυτό και χρήζει άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010). Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αφορά τόσο την επίδοσή τους που θα συμβάλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και την συμπεριφορά τους. Τα τελευταία χρόνια, οι κοινωνικοί επιστήμονες προσπαθούν να μελετήσουν της συμπεριφορά των μαθητών και να την στοιχειοθετήσουν, δίνοντας έμφαση τόσο στη συμπεριφορά μαθητή προς εκπαιδευτικό και το αντίστροφο, όσο και προς μαθητή σε μαθητή (Νικολάου, 2007).

Για την αντιμετώπιση της προαναφερθείσας συμπεριφοράς καθοριστικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν αφενός, το κλίμα της τάξης και αφετέρου, οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Ως συμπεριφορά λογίζεται κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται (Χρηστάκης, 2010). Μια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν είναι ενοχλητική προς το ίδιο το παιδί ή προς τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα. Συχνά, εντός σχολικού πλαισίου οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν διακοπή της ροής του μαθήματος, αντίδραση στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, με κοινωνικές συναναστροφές (Καλαντζή-Azizi, 1985). Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από την διεθνή έρευνα, οι διαταραχές συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας αντιπροσωπεύουν τις πιο επίπονες και κοινές μορφές

δυσλειτουργίας στο επίπεδο των διαπροσωπικών και των κοινωνικών σχέσεων (Carr, 1999). Πρόκειται συχνά για αργοπορία προσέλευσης στο μάθημα, διακοπή της ροής της συζήτησης, απουσία των αναγκαίων υλικών για την εκπαιδευτική διαδικασία όπως βιβλία και άλλα. (Πουρσανίδου Ε.Ι,2016) Αυτές οι συμπεριφορικές διαταραχές είναι πιθανό να ακολουθούνται από σοβαρότερες δυσκολίες του παιδιού να προσαρμοστεί στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Κουρκούτας, 2007). Προβληματικές μορφές συμπεριφοράς είναι κάθε ενέργεια ή / και στάση που έχει ένα παιδί, που δεν είναι αντίστοιχη της ηλικίας του έχει άμεση σχέση με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους κτλ.) (Mash & Wolfe, 2001).

Ως διαταραχή συμπεριφοράς λογίζεται κάθε συμπεριφορά από πλευράς ενός ατόμου, η οποία είναι σοβαρή, επίπονη και μη συνεπής με την ηλικία του και έχει ως συνέπεια το άτομο να έρθει σε σύγκρουση πρώτον, με την σχολική κοινότητα, αποτυγχάνοντας σε σχολικό επίπεδο και στην συνέχεια, μελλοντικά με την κοινωνία, (Μάνος, 1998). Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2010), ως πρόβλημα συμπεριφοράς είναι κάθε συγκεκριμένη δράση, η οποία εντοπίζεται σε ένα μικρό αριθμό ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή σε μεγάλη ένταση.

Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους O'Connell, Boat & Warner (2009) προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζει ένα παιδί όταν εκδηλώνονται ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για μεγάλη χρονική περίοδο και σε τέτοιο βαθμό που εμποδίζουν επηρεάζουν σημαντικά την μαθησιακή ικανότητα του παιδιού. Αναλυτικότερα, α) το παιδί εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες που δεν απορρέουν από διανοητικούς, αισθητηριακούς ή σε άλλους παράγοντες υγείας, β) εμφανίζει δυσκολία να διατηρήσει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με δασκάλους και συμμαθητές, γ) εκδηλώνει ακατάλληλες, απρεπείς συμπεριφορές, δ) βιώνει μια γενική και μόνιμη δυστυχία ή κατάθλιψη, ε) εκδηλώνει φόβους που σχετίζονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα.

#### **1.4 Αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς**

##### **1.4.1 Εγγενείς παράγοντες**

Προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να προκαλέσουν αιτίες, οι οποίες είναι αφενός, εγγενείς, δηλαδή η προέλευσή τους είναι οργανική (υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογική οργανικότητα)

και αφετέρου, περιβαλλοντικές ή και συνδυασμός και των δύο (διαταραγμένο και χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον, απρόσωπο και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον) (Παπαθεμελής, 2000).

Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο των εκπαιδευτικών που δυσφορούν έντονα με ορισμένους μαθητές τους, τους οποίους χαρακτηρίζουν ως «ζωηρούς», «ανυπάκουους» ή «κακομαθημένους». Ωστόσο, πριν την απόδοση των προαναφερθέντων χαρακτηρισμών είναι χρήσιμο να γίνει ανασκόπηση σε εγγενείς αιτίες που μπορεί να προκαλούν συμπεριφορικά προβλήματα. Επί παραδείγματι, η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα) χρησιμοποιείται για την περιγραφή παιδιών και ατόμων νεαρής ηλικίας, των οποίων η συμπεριφορά περιγράφεται ως παρορμητική, υπερκινητική. Ως Δ.Ε.Π. Υ. (A.D.H.D.) ορίζεται η νευροβιολογική αναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται συνήθως σε παιδική ηλικία. Ως επακόλουθα της είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα, η έλλειψη συναισθηματικών καταστάσεων, η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων και άλλα. Συχνά εμφανίζει συννοσηρότητα με την κατάθλιψη, εξαρτήσεις, αγχώδη διαταραχή, μαθησιακές δυσκολίες κ.ά. (Ξωχέλης Π., 2007). Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η απροσεξία και η εύκολη διάσπαση της προσοχής τους, όπως και το ότι βρίσκονται διαρκώς σε υπερδιέγερση και κίνηση, προκαλούν μονίμως φασαρία και συνήθως παρουσιάζουν και κάποιες ακόμη δυσκολίες, οι οποίες είναι εμφανείς και μπορεί να επιδράσουν σημαντικά στην κοινωνική, αλλά και στη σχολική τους ζωή. Χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι και οι πολλές και συνεχείς εναλλαγές στη διάθεσή τους. Στο σχολικό περιβάλλον ένα παιδί με ΔΕΠΥ είναι ανοργάνωτο, δεν προσέχει κατά την διάρκεια του μαθήματος, δεν μπορεί να μείνει σε ένα μέρος για μεγάλο χρονικό διάστημα, σηκώνεται συχνά, περπατά, απαντάει πριν να ακούσει την ερώτηση κ.ά. Σε διεθνές επίπεδο, το ποσοστό των παιδιών και εφήβων με ΔΕΠΥ κυμαίνεται από 3% έως 10%. Η ΔΕΠΥ τείνει να εμφανίζεται συχνότερα σε αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ είναι πιθανό το άτομο που διαγιγνώσκεται με ΔΕΠΥ να έχει και μαθησιακές δυσκολίες, όμως ποτέ δεν χαρακτηρίζεται από μειωμένη νοητική ικανότητα (Barkley, 1998). Η αντιμετώπιση του προβλήματος με λανθασμένο τρόπο μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή τόσο στην σχολική αποτυχία όσο και στην περιθωριοποίησή του.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός ή περισσότερων μαθητών, η οποία οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα, αυτοί της χαμηλής νοημοσύνης, των συναισθηματικών διαταραχών, της ψυχοπαθολογίας κ.ά., μπορεί να άπτονται της παρέμβασης των ειδικών, ψυχιάτρων, ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η στάση που διατηρεί ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν είναι σε θέση να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Μάλιστα, στην σύγχρονη εποχή κατά την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζονται από την πλειοψηφία των χωρών είναι προσανατολισμένα προς το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.(Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης) και τον σχολικό ψυχολόγο είναι άκρως απαραίτητη για να διευκολυνθεί το έργο του.

#### **1.4.2 Παράγοντες περιβαλλοντικής φύσης**

Η οικογένεια στην οποία ζει και αναπτύσσεται το άτομο αποτελεί τον πρωτογενή παράγοντα κοινωνικοποίησής του. Για το λόγο αυτό, η σημασία της στην διαμόρφωση τόσο της συμπεριφοράς όσο και της προσωπικότητας των παιδιών είναι καθοριστική, καθώς η οικογένεια αποτελεί το πρωτεύον πλαίσιο για τη μίμηση συμπεριφορών. Συνεπώς, η ύπαρξη αρνητικών γονεϊκών προτύπων, ενδοοικογενειακής βίας, ασυμφωνίας των γονέων σε θέματα σχετικά την ανατροφή των παιδιών, έλλειψης γνώσεων για την αγωγή των παιδιών, όπως είναι για παράδειγμα, η παραμέληση, ο υποβιβασμός, η υπερπροστασία, η έλλειψη τρυφερότητας και αγάπης, μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά και να οδηγήσουν το παιδί στην υιοθέτηση της δικής του «αντικοινωνικής» στάσης, την οποία θα διατηρεί και στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία αργότερα ως ενήλικας (Eysenck, 2013).

Ωστόσο, εντός του πλαισίου της οικογένειας λαμβάνουν χώρα και μηχανισμοί μη μεθοδευμένοι και συνειδητοί, οι οποίοι δύνανται να δράσουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα, το επάγγελμα των γονιών, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική κατάσταση, οι προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους (Νόβα-Καλτσούνη, 1995). Επιπρόσθετα,, παράγοντες-κλειδί για την εμφάνιση

προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να είναι η απουσία μεγαλύτερων αδελφών, το μικρό μέγεθος και η μονογονεϊκή φύση μιας οικογένειας, η επιθετικότητα ή οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών (Heinrichs et al, 2010, Nes et al., 2015).

Η οικονομική κρίση, η οποία δημιούργησε πλήθος σημαντικών προβλημάτων σε έναν μεγάλο αριθμό χωρών, μια εκ των οποίων είναι και η Ελλάδα, πλην των πρακτικών αλλαγών που έφερε στο βιοτικό επίπεδο πολλών οικογενειών, επηρέασε σημαντικά και τον ψυχολογικό κόσμο των παιδιών (Πρεκατέ, 2012). Ειδικότερα, οι συνθήκες ένδειας επηρέασαν τα παιδιά τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ενώ έχει παρατηρηθεί σύνδεση μεταξύ της ένδειας και της ανάπτυξης των παιδιών και κυρίως αυτών που είναι μικρότερης ηλικίας, σε νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, σωματικό και ψυχικό επίπεδο (Ντολιοπούλου, 2015).

### **1.5 Τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τάξης του σχολείου**

Η δομή που έχει το σχολείο ως οργανισμός είναι καθορισμένη, αφορά στην ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και αρμοδιοτήτων, με τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία να χαρακτηρίζονται ως σχέσεις ιεραρχίας και όχι ισότητας, ενώ η εύρυθμη λειτουργία οργανώνεται βάσει επιβολής συγκεκριμένων κανόνων (Μπίκα, 2011). Το σχολείο μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην συμπεριφορά των μαθητών με τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, με τα αυστηρά μέτρα πειθαρχίας, το απορριπτικό του κλίμα. Οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, αλλά και οι σχέσεις που διατηρεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές, όπως και το γενικότερο κλίμα μέσα στην τάξη, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι διάφοροι παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα, η μη καλή σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον παιδαγωγό (McCormick et al., 2014), οι εντάσεις του παιδιού με τους συνομιλικούς (Keane & Calkins, 2004) καθώς και η ελλιπής σχέση της οικογένειας με την σχολική κοινότητα (Paratheodorou, 2005) δύνανται να αυξήσουν τις πιθανότητες εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς.

Συνεχίζοντας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και η επίδραση που αυτό ασκεί στο εγγύτερο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και στην εν γένει συμπεριφορά του είναι μεγάλη. Πιο συγκεκριμένα, στοιχεία αμερικανικών ερευνών σχετικά με τη βία

ανάμεσα στους μαθητές, βάσει της άποψης των εκπαιδευτικών, αυτή οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ελλιπή επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς στο σπίτι (71%), την έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο (66%) και στην έκθεση των παιδιών στη βία από τα Μ.Μ.Ε. (The American Teacher, 1993, Νικολάου, 2007).

Σήμερα, δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η κατασκευή ενός μεταμοντέρνου υποκειμένου, ενός μαθητή χωρίς κριτική σκέψη και βαθιά συναισθήματα αλλά με ψυχώσεις, είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγικός ρόλος των γονιών έχει αντικατασταθεί από την τηλεόραση και αυτό οδηγεί το παιδί στο να δυσκολεύεται να ακούσει, να μιλήσει και να λειτουργεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ως μαθητής (Μαυροσκούφης, 2007). Μια παλαιότερη έρευνα που έλαβε χώρα στη Γερμανία (Knor et al., 1994), κατέδειξε ότι άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα του τρόπου, με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τις κοινωνικές αλλαγές. Αντιθέτως, κατά την άποψη των μαθητών, βασικές αιτίες της βίαιης συμπεριφοράς σε πρώτο επίπεδο είναι η προβολή της βίας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (24%) και σε δεύτερο επίπεδο οι οικογενειακές συνθήκες, όπως βία στην οικογένεια, καθημερινές συγκρούσεις (20%). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι το στοιχείο της συμπεριφοράς δεν αποτελεί απλά ένα στατικό στοιχείο, αλλά πρόκειται για αναπόσπαστο τμήμα της λειτουργίας του παιδιού, μέσω του οποίου εκφράζεται ένας συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας (Κουρκούτας, 2007).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς επιδεικνύουν, σε διαφορετικό βαθμό, πλήθος χαρακτηριστικών, όπως αυτά που ακολουθούν: επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συσχέτισης με τους άλλους, περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, χαμηλή ή υπερβολικά διογκωμένη αυτοεκτίμηση, μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού/αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα, πενιχρές ακαδημαϊκές δεξιότητες/συσσωρευμένα μαθησιακά προβλήματα, ανώριμες μορφές σκέψης/έντονο εγωκεντρισμό, έλλειψη προοπτικής στο μέλλον, καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στη γνωστική λειτουργία, περιορισμένες ικανότητες εσωτερικής των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων, μειωμένες αντοχές στις

ματαιώσεις, περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων/ συγκρούσεων (Κουρκούτας, 2007).

Όπως αναφέρει και ο Farrington (1993), εντός του πλαισίου της τάξης παρατηρείται η ύπαρξη ενός ευρύτερου φάσματος αρνητικών συμπεριφορών, οι οποίες περιλαμβάνουν μορφές επιθετικότητας μεταξύ των οποίων είναι και οι ακόλουθες:

Ήπιες:

- Επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση
- Διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα
- Προκλητικές τάσεις και αντιδραστικότητα στον εκπαιδευτικό
- Παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία

Σοβαρές:

- Χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων και αντικειμένων
- Επιθετικά ξεσπάσματα.
- Άμεσες ή έμμεσες απειλές και εκφοβισμοί
- Σωματικές παρενοχλήσεις

Η επιθετική συμπεριφορά θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σε φανερή και συγκαλυμμένη επιθετικότητα. Για παράδειγμα στη φανερή εντάσσονται: τα επιθετικά ξεσπάσματα, η λεκτική βία και άλλα, ενώ στη συγκαλυμμένη επιθετικότητα, οι κλοπές, τα ψέματα κ.ά. (Loeber & Stouthamer- Loeber, 1998).

Έρευνες έχουν δείξει ότι το 1/6 του πληθυσμού των μαθητών εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Poulou, 2005), ενώ άλλες μελέτες υπολογίζουν αυτό το ποσοστό στο 3 - 20% του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές είναι η πρωταρχική πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό. Επίσης, μια έρευνα που πραγματοποίησε το πανεπιστήμιο της Κρήτης σε δείγμα 600 εκπαιδευτικών,



διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (89,1%), η αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης (83,3%) και η μη ανταπόκριση των μαθητών (75,9) ήταν παράγοντες που τους προκαλούσαν έντονο άγχος και στρες (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006). Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και από διεθνείς έρευνες, από τις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη και τη διδασκαλία σε μαθητές με ελλιπή κίνητρα και προβληματικές συμπεριφορές είναι οι βασικότεροι παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Κουρκούτας, 2007). Από πλευράς τους, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι κατά την διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης δεν προετοιμάζονται επαρκώς για να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (George, Gersten & Grosenick, 1995). Τόσο η απουσία επαρκών γνώσεων όσο και η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιδεινώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και επισκιάζουν την ισορροπημένη ανάπτυξή τους.

### **1.6 Η στάση των εκπαιδευτικών στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς**

Τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετικά ή αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει η σχολική ζωή και τους κανόνες της σχολικής τάξης. Η συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο σύνολό της δημιουργεί πλήθος αρνητικών αντιδράσεων τόσο στους συμμαθητές τους όσο και στους εκπαιδευτικούς τους. Οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις που βιώνουν αυτοί οι μαθητές πρωτίστως εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και εν συνέχεια, εντός του σχολικού, ασκούν σημαντική επιρροή στον συναισθηματικό τους κόσμο. Μάλιστα, αυτές οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις είναι και ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά αυτά κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα. Δυστυχώς, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αποκρίνονται με επιθετικό τρόπο προς ένα επιθετικό παιδί, χωρίς να γνωρίζουν ότι με αυτή την συμπεριφορά τους επιδεινώνουν την ήδη επιβαρυνόμενη κατάσταση του μαθητή αυτού. Ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές που έχουν συμπεριφορικά προβλήματα με επιθετικό – αρνητικό τρόπο, κάνοντας χρήση αρνητικών στρατηγικών, όπως είναι για παράδειγμα, οι τιμωρίες, η αποπομπή του μαθητή από την τάξη κτλ., προκειμένου να τροποποιήσουν την προβληματική συμπεριφορά τους, αυτές συχνά καταλήγουν στην αναστολή της φοίτησης των μαθητών (Hudson-Baker, 2005, Goodman & Burton,

2010), προάγουν την αντίδραση, την απέχθεια, την αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Koundourou, 2012, Lannie & McCurdy, 2007, Roache & Lewis, 2011) και εν τέλει, την περιθωριοποίηση των μαθητών (Roache & Lewis, 2011), δημιουργώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, έναν φαύλο κύκλο.

Όλες οι προαναφερθείσες αρνητικές αντιδράσεις έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία εχθρικών, κριτικών και τιμωρητικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους εν λόγω μαθητές. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις είναι πιθανό να ασκήσουν σημαντική επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές τους, καθώς μπορεί να οδηγήσουν τους τελευταίους στο να μην αποδεχθούν τους πρώτους. Οι Hughes, Cavell & Jackson (1999), επισημαίνουν ότι μια απόρριψη από τους συμμαθητές μπορεί να σταθεροποιήσει τα προβλήματα συμπεριφοράς και να τα οδηγήσει σε αυξητική πορεία.

Επιπρόσθετοι παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν επιβαρυντικά στην διαδικασία διαχείρισης των προβλημάτων της τάξης είναι η ύπαρξη στερεοτυπικών στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών τους. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές αυτοί αποτελούν τον εύκολο στόχο με αποτέλεσμα να κατηγορούνται ακόμα και για συμβάντα για τα οποία δεν ευθύνονται. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στην πεποίθηση που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί ότι ο μη αποδεκτός, αρνητικός χαρακτήρας των μαθητών αυτών δεν είναι κάτι που μπορεί να αλλάξει και το γεγονός ότι οι αιτίες της συμπεριφοράς τους είναι εγγενείς ή περιβαλλοντικοί, τους κάνει να αποποιούνται κάθε ευθύνη. Επίσης, είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη διδακτική διαδικασία και μάθηση και θεωρούν πάρεργο την ενασχόλησή τους με τα προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η οποία αναφέρεται στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς δηλαδή που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, μπορεί να επιφέρει σοβαρές συνέπειες στη συμπεριφορά των τελευταίων. Οι αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς τείνουν να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των συμμαθητών των παιδιών αυτών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την προσαρμογή των παιδιών με συμπεριφορικά προβλήματα στο περιβάλλον του σχολείου (Πουρσανίδου I. E., 2016).

Για να επιτευχθεί ένα ευνοϊκό και θετικά διακείμενο σχολικό περιβάλλον καθίσταται σαφές πως όλες οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός σχολείου είναι σημαντικές. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, όπως και των μαθητών μεταξύ τους, είναι υπεύθυνες για την διαμόρφωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος εντός της τάξης. Μέσα από την διαδικασία της άμεσης και διαπροσωπικής επικοινωνίας, που πραγματοποιείται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον εκπαιδευόμενο, η παιδαγωγική πράξη αποκτά υπόσταση. Έχει καταδειχθεί ότι η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων εντός της τάξης, αλλά και του σχολείου γενικότερα, δεν είναι ευνοϊκές μόνο για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά συμβάλλουν επίσης στη μεγαλύτερη πειθαρχία μέσα στη σχολική μονάδα και στην τάξη (Πουρσανίδου Ι.Ε., 2016). Γενικά, οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να επηρεάσει την ένταξή τους (Scanlon & Barnes, 2013)

### **1.7 Βασικές αρχές αντιμετώπισης των προβλημάτων εντός της τάξης**

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν μεγάλη ετερογένεια σε ό, τι αφορά το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο καθένα από τα προαναφερθέντα επίπεδα χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης και παρέμβασης με απώτερο στόχο την ενσωμάτωση του μαθητή στην τάξη.

Υπάρχουν ορισμένες βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της τάξης (Κουρκούτας, 2007). Ειδικότερα, αυτές οι αρχές είναι οι ακόλουθες:

- η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη
- η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς
- η αποφυγή στιγματισμού
- η οριοθέτηση κανόνων και η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωσή τους
- η συνεχής αναφορά στους κανόνες
- οι σταθερές επιβραβεύσεις
- η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων

- η αποδραματοποίηση
- η χρήση χιούμορ
- η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς
- η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών
- η επαρκής πληροφόρηση της οικογένειας αναφορικά με τα προβλήματα του παιδιού.

Όπως είναι λογικό, από τις προαναφερθείσες αρχές προκύπτει ότι η στάση που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς έχει καθοριστική σημασία, καθώς ο πρώτος έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους τελευταίους και για το λόγο αυτό, διαχειρίζεται τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Βέβαια, για την επίτευξη των παραπάνω, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει διαρκή επιμόρφωση και συνεχή επιστημονική κατάρτιση.

### **1.8 Στρατηγικές για την ορθή αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης**

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που υπάρχουν εντός της σχολικής τάξης έχουν σχέση με τις τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής κατάστασης, οι οποίες είναι οι εξής:

A) ο τρόπος δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

B) η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και

Γ) η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, & McDermott, 2008).

Όταν διαπιστώνεται η ύπαρξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, είναι απαραίτητο να αναζητηθούν άμεσες παρεμβάσεις εντός του πλαισίου της τάξης, με σκοπό τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά να είναι σε θέση να αναδείξουν τους εαυτούς τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μην οδηγηθούν στην περιθωριοποίηση. Επίσης, έχοντας ως δεδομένο ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτοί χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης και παρέμβασης, προκειμένου να μπορέσουν να ωριμάσουν ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά και να μην οδηγηθούν σε απόρριψη της

διαδικασίας της «γνώσης» ούτε στην απόκτηση απορριπτικής στάσης απέναντι στο σχολείο λόγω των χαρακτηριστικών του, με απώτερο στόχο την ενσωμάτωσή τους στην τάξη. Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην ορθή διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και γενικότερα να αναβαθμίζει την ποιότητα του μαθήματος, είναι η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών- που θα αναφερθούν εν συνεχεία. (Slavin, 2007).

Η ικανότητα που έχει ένας εκπαιδευτικός να κάνει επιδέξια χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας στρατηγικών για την διαχείριση διαφορετικών καταστάσεων που προκύπτουν στην τάξη, διαφοροποιώντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό διδάσκοντα. Βάση των στρατηγικών αυτών είναι η ύπαρξη μιας αληθινής σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός με τα συναισθήματά του, τις διαθέσεις του και τις στάσεις του μπορεί να κάνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις φοβίες και τα άγχη τους. Ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον περιλαμβάνει στρατηγικές, οι οποίες εμπεριέχουν αφενός, την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς και αφετέρου, την αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, τη δημιουργία ατμόσφαιρας που συντελεί στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, στην αναζήτηση της γνώσης, καθώς και την παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον νου και τη φαντασία των μαθητών (Slavin, 2007).

Η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ευνοεί την προσαρμογή των στο περιβάλλον του σχολείου, τη διαδικασία της μάθησης και εμποδίζουν την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Πούλου, 2015). Η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόγνωσης της κοινωνικής επάρκειας, δηλαδή της κατοχής κοινωνικών δεξιοτήτων και τον τρόπο διαχείρισης των σε επαρκή βαθμό. (Burchinal et al., 2010). Αντίστοιχα, η ύπαρξη κοινωνικής επάρκειας έχει άμεση σχέση με την ομαλή σχολική προσαρμογή και τη δημιουργία θετικής σχέσης ανάμεσα στους συνομήλικους (Howes, 2000). Η στάση που διατηρεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη της αποδοχής του παιδιού από τους συνομηλίκους του. Με τον τρόπο αυτό, αποκτά την δυνατότητα

γνωριμίας των θετικών πλευρών της ζωής και της αποδοχής από τους συνομηλίκους του, από τα οποία μπορεί να αποκλειόταν λόγω της επιθετικότητας και της αντιδραστικής συμπεριφοράς (Πουρσανίδου I.E., 2016)

Επιπροσθέτως, από αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνεται ότι η χρήση μοντέλων διδασκαλίας (Hopkins & Stern, 1996), αλλά και η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Slavin, 2003). Η ύπαρξη αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας είναι ο κύριος στόχος αντιμετώπισης των προβλημάτων που λαμβάνουν χώρα στην σχολική τάξη και είναι υπεύθυνες για την ακαδημαϊκή και την κοινωνική πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές (Hudson-Baker, 2005).

Για τους Roache & Lewis, (2011), τα μοντέλα διδασκαλίας τα οποία ευνοούν την διαχείριση της σχολικής τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι τα ακόλουθα:

A) Το προσανατολισμένο στον εκπαιδευτικό, με ανταμοιβές θετικές ή αρνητικές που λειτουργούν ως ενισχυτές των προσδοκιών του εκπαιδευτικού

B) Το προσανατολισμένο στον μαθητή, που με την αυτορρύθμισή του ο ίδιος αναπτύσσει υπεύθυνη συμπεριφορά

Γ) Το προσανατολισμένο στην ομάδα, όπου η λήψη των αποφάσεων γίνεται από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Στο μαθητοκεντρικό μοντέλο η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα στο να μειωθούν τα υπάρχοντα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Οι διδακτικές μέθοδοι, χαρακτηριστικά των οποίων είναι η αυθεντία του δασκάλου και η ατομική προσπάθεια των μαθητών, είναι πιο πιθανό να συνδεθούν με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011). Αντιθέτως, το ομαδο-συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας θεωρείται ως πιο αποτελεσματικό, καθώς διασφαλίζει την ύπαρξη αυθεντικών καταστάσεων προβληματισμού και επικοινωνίας, οι οποίες συνεπάγονται την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών (Cohen, 1994). Άρα, οι μαθητές μαθαίνουν τεχνικές ομαδικής συνεργασίας για να μάθουν, τεχνική που δρα

περιοριστικά στα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Οι μαθητές, συμμετέχοντας στο πλαίσιο της ομάδας, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και αποκτούν θετικά συναισθήματα, τα οποία επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά τους στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία.

Η αξία της αποδοχής και του «ανήκειν» σε μια ομάδα είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων (Gal et al., 2010) και υπό αυτήν την έννοια η ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως και κάθε άλλης ιδιαίτερης ομάδας μαθητών, είναι επιτακτική. Πρέπει να επισημανθεί ότι η προσωπικότητα των μαθητών σχηματοποιείται εντός της σχολικής τάξης και εντός αυτής οι μαθητές κοινωνικοποιούνται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση ενεργοποιήσει μέσα στην τάξη το σύνολο των συμπεριφορών που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων και στην ομαλή προσαρμογή στην ομάδα της τάξης και στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να κοινωνικοποιηθούν (Μπαμπάλης, 2011). Επίσης, έρευνες (Παπάνης et al, 2011) έχουν δείξει ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση συγκρινόμενοι, τόσο με τους μαθητές με υψηλή επίδοση, όσο και με τους μαθητές με μέση επίδοση, έχουν λιγότερο καλές διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση τείνουν να είναι εχθρικοί, να έχουν αρνητική μαθησιακή συμπεριφορά και να είναι πιο αντικοινωνικοί συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση.

Επομένως για να καταστεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη η διαδικασία διαχείρισης της τάξης, αποτελεί προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός να είναι υποψιασμένος για τις πιθανές συμπεριφορές, οι οποίες ενδέχεται να παρεκκλίνουν από το προσδοκώμενο και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αυτές, δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον για τα παιδιά, αλλά και έχοντας πλήρη επίγνωση των γεγονότων και των συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, το μαθησιακό κλίμα έχει αιτιώδη σχέση στην καλύτερη και ολιστικότερη αντιμετώπιση αποκλινόντων συμπεριφορών (Regan, 2009).

Αξίζει να αναφερθεί σχετικά με τα προαναφερθέντα ότι οι Creemers & Kyriakides (2006) αναφέρουν ότι το μαθησιακό κλίμα, αποτελείται από πέντε συνιστώσες:

- α) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - παιδιού,
- β) την αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους,

γ) τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά,

δ) τον συναγωνισμό μεταξύ των παιδιών και

ε) την διατήρηση της τάξης

Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και να μεσολαβεί με κατάλληλο τέτοιο, κάνοντας χρήση διάφορων τεχνικών, προκειμένου να προωθήσει την αλληλεπίδραση, την συνεργασία και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Αναφορικά με τις τρεις άλλες συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρείται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προχωράει στον καθορισμό των κανόνων της τάξης, παροτρύνει τα παιδιά να υπακούσουν σε αυτούς και τους διατηρεί για την επίτευξη του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Επιπλέον, εξαιτίας της μεγάλης σημασίας και βαρύτητας που έχει ο ρόλος του, ο εκπαιδευτικός είναι το πρώτο άτομο που υποχρεούται να τηρήσει θετική και υπομονετική στάση απέναντι στον μαθητή, η οποία θα τονώσει την αυτοεκτίμησή του. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια ενός αισθήματος εμπιστοσύνης και αυτοελέγχου, από την στιγμή που ο ίδιος αποτελεί ένα είδος προτύπου ταύτισης. Ειδικότερα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί παιδοκεντρικές τεχνικές, θετικές για το παιδί, προκειμένου να προσφέρει μία θετική ψυχολογική ώθηση, μέσω της οποίας το κάθε παιδί παρακινείται να προσπαθεί, διαφορετικά το παιδί είναι πιθανόν να βιώσει την απόρριψη και στην αποτυχία. Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. (Τσουκαλάς Κ. κ.σ.σ. 2014)

Συνηθέστερα, οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν την ομαλή συμπεριφορά των μαθητών και την αντιμετώπιση τυχόν μη προσδοκώμενων συμπεριφορών, προχωρούν εντός τάξης στην ανάπτυξη ποικίλων τακτικών και τρόπων επικοινωνίας. Για να μπορέσουν να αναπτύξουν μια θετική επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, είτε αυτή είναι θετική είτε είναι αρνητική. Αναφορικά με τις δεξιότητες



λήψης μηνυμάτων από πλευράς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που περιλαμβάνουν την προσεκτική ακρόαση και την συναισθηματική κατανόηση (empathy). Η πρώτη δεξιότητα θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του μαθητή, ενώ η δεύτερη θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν και αντιληφθούν τα δεδομένα υπό το πρίσμα του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006).

Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η αυτοαντίληψη του μαθητή και η αυτοεκτίμησή του εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες που αποκτά από την επαφή του τόσο με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους. Οι δυσκολίες μάθησης και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες μπορούν να δράσουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή, με αποτέλεσμα αυτός να αναπτύσσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006).

Είναι πολύ σημαντικό να αναλυθούν οι προβληματικές συμπεριφορές εντός σχολικού πλαισίου, να αποσαφηνιστούν έννοιες και να δοθούν προτάσεις για να αντιμετωπιστούν. Ως εκ τούτου, είναι ιθυνούσης σημασίας μια ολιστική προσέγγιση αυτών των θεμάτων σε μια μελέτη, όπως η παρούσα.

### **1.9 Γενικά πορίσματα**

Οι κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες έχουν επιπολασμό ένα ποσοστό περίπου 2%-16% στον σχολικό πληθυσμό και η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία σχετικά με τον αντίκτυπο αυτών των δυσκολιών στις τάξεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Cefai et al., 2008, ; Cooper & Cefai, 2013, ΟΟΣΑ, 2019). Συνήθως, οι δυσκολίες αυτές είναι χρόνιες και περιλαμβάνουν την ενοχλητική ή/και διασπαστική συμπεριφορά, όπως είναι η επίμονη παραβίαση κανόνων, ο εκφοβισμός άλλων ή η θυματοποίηση του ίδιου του ατόμου, ο εκφοβισμός, την κοινωνική απομόνωση και την άρνηση συμμετοχή ή αποτυχία ολοκλήρωσης μαθησιακών εργασιών (Cooper & Cefai, 2013), οδηγώντας στη δημιουργία αρνητικού κλίματος στην τάξη. Αυτές οι συμπεριφορές κυμαίνονται από πάρα πολύ σοβαρές έως ήπιες, αλλά εμφανίζονται σε υψηλές συχνότητες (Clunies-Ross et al., 2008). Τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός μιας τάξης αυξάνουν τα επίπεδα άγχους τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών,

διαταράσσουν τη ροή των μαθημάτων, παρεμποδίζουν τους μαθησιακούς στόχους και τις διαδικασίες μάθησης και επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα (Parsonson, 2012).

Οι μαθητές με ήπια, αλλά και πιο σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, τείνουν επίσης να εσωτερικεύσουν προβλήματα, όπως είναι για παράδειγμα, το άγχος ή/και η απόσυρση, γεγονός που με τη σειρά του τους θέτει σε κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας και εγκατάλειψης (Arici-Ozcan et al., 2019, Gunter et al., 2002, Riney & Bullock, 2012). Οι προκλήσεις στη συμπεριφορική διαχείριση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη αποτελούν πηγή ανησυχίας για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Ενώ αυτές οι προκλήσεις επηρεάζουν τόσο τον μαθητή όσο και την τάξη στο σύνολό της (Chafouleas et al., 2010, Clunies-Ross et al., 2008) μόνο με τον καθορισμό των στρατηγικών παρέμβασης που θα επικεντρώνονται στις συμπεριφορικές εκφράσεις του κάθε μαθητή όσο και στις συνέπειές τους στη συνολική δυναμική της τάξης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντιμετωπίσουν συμπεριφορικά προβλήματα (Gunter et al., 2002).

Η αλήθεια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για τη διασφάλιση της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας για τους μαθητές τους και μπορούν να επιλέξουν από μεγάλο αριθμό παρεμβάσεων. Η επιλογή όμως της καταλληλότερης κάθε φορά παρέμβασης για την διαχείριση της αρνητικής συμπεριφοράς και διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να γίνεται με προσοχή για να αποφευχθούν επιπτώσεις όπως ο κίνδυνος συμβιβασμού της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Sugai & Horner, 2002). Αρκετές μελέτες έχουν αναφέρει την ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την κατάλληλη κατάρτιση σε πρακτικές και αποδεδειγμένες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που υποστηρίζονται από αποδεικτικά στοιχεία (Clunies-Ross et al., 2008, Sadik, 2017, Trussell et al., 2016).

Οι παρεμβάσεις σε αποκλίνουσες συμπεριφορές μπορούν να περιλαμβάνουν τεχνικές που κυμαίνονται από τη χρήση στρατηγικών προληπτικής διαχείρισης της τάξης έως την εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων για συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές. Όλο το παραπάνω φάσμα έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό στην εκπαιδευτική ψυχολογία (Emmer & Stough, 2001). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν νέες δεξιότητες εκπαίδευσης και διαχείρισης της

συμπεριφοράς των μαθητών τους και να ενσωματώσουν αυτές τις δεξιότητες στη διδασκαλία τους, για να υποστηρίξουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να εφαρμόσουν τις καλύτερες στρατηγικές για τη μείωση των ενοχλητικών και προκλητικών συμπεριφορών στην τάξη (Di Gennaro et al., 2007; Simonsen et al., 2008).

Ο θετικός αντίκτυπος της παροχής της κατάλληλης κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαχειριστούν την συμπεριφορά των μαθητών και το γενικότερο κλίμα της τάξης (συμπεριλαμβανομένης της ευημερίας των εκπαιδευτικών) έχει αναγνωριστεί ευρέως (Hieneman et al., 2005, Panacek & Dunlap, 2003). Οι κοινές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση συμπεριφορών που προκαλούν ανησυχία στο σχολείο επικεντρώνονται κυρίως σε συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές παρεμβάσεις (Mooney et al., 2003, Stage & Quiroz, 1997). Σύμφωνα με τους DuPaul & Weyandt (2006), οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις για μαθητές με ήπια ή εντονότερα προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνουν στρατηγικές βασισμένες στις συνέπειες και τις προσεγγίσεις της αυτοδιαχείρισης. Εν συντομία, οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν διαδικασίες διαχείρισης συμπεριφοράς που μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών, ενώ οι στρατηγικές διαχείρισης έκτακτης ανάγκης ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν κατάλληλες συμπεριφορές ή/και διαχειρίζονται συμπεριφορές που διαταράσσουν την συμπεριφορά όταν λαμβάνουν χώρα. Αλλαγές στο περιβάλλον, όπως είναι για παράδειγμα, η αύξηση της δομής και της προβλεψιμότητας, η μείωση των περισπασμών, η δημιουργία ρουτινών, ο καθορισμός στόχων και η προσφορά ανταμοιβών, αντιπροσωπεύουν παρεμβάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη ακατάλληλων συμπεριφορών που γενικά κλιμακώνονται όταν αντιμετωπίζονται μόνο με επιπλήξεις και παραπομπές (Scott et al., 2007).

Επιπλέον, λόγω του επιθετικού ύφους και της τάσης τους να αντιτίθενται στους κανόνες, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συχνά δημιουργούν αρνητικές σχέσεις τόσο με τους συνομήλικους τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς τους. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι τα προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (Charlesbois et al., 2003, Maddern et al., 2004) για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με δασκάλους και συνομηλικούς, μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της χαμηλής αυτοεκτίμησης που προκύπτει από επαναλαμβανόμενες απογοητεύσεις, αποτυχίες και

μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Στην τάξη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει την ένταξη του παιδιού με συμπεριφορά προβλήματα, ενώ διδάσκει μικρές ομάδες ή χρησιμοποιώντας την συνεργατική μάθηση, στην οποία το παιδί έχει ενεργό κοινωνικό ρόλο. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση της εικόνας που έχει δημιουργηθεί για τον μαθητή αυτό. Η μελέτη του ως άνω ζητήματος μπορεί να οδηγήσει τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, να προχωρήσουν στην θέσπιση νέων μέσων για την διαχείριση των μαθητών με ήπια ή εντονότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Lasserson et al., 2019).

Οι Evans et al. (2004) διενήργησαν μια συστηματική ανασκόπηση της διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, μεταξύ της περιόδου 1975-1999, προκειμένου να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των διαφόρων στρατηγικών για την υποστήριξη των παιδιών με συμπεριφορικές πρωτίστως και δευτερευόντως συναισθηματικές δυσκολίες στις αίθουσες διδασκαλίας εντός των δημοτικών σχολείων. Οι 27 μελέτες που εντόπισαν περιελάμβαναν τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές και πειράματα σχεδιασμού. Αργότερα, οι Cooper & Jacobs (2011) διεξήγαγαν μια εκτενή ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τα εκπαιδευτικά μοντέλα για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συγγραφείς αυτοί ανέλυσαν πολλαπλές διαστάσεις (π.χ. παρεμβάσεις στην τάξη, προσεγγίσεις στο σύνολο του σχολείου, συνεργασία με τους γονείς) και συνέλεξαν μελέτες χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους (π.χ. τυχαιοποιημένες κλινικές δοκιμές, μελέτες με ή χωρίς ομάδες ελέγχου/σύγκρισης, αναδρομικές μελέτες και μελέτες περίπτωσης), εστιάζοντας, όπου είναι δυνατόν, σε τυχαιοποιημένες κλινικές δοκιμές.

Όλα αυτά κατέληξαν στην έρευνα ενός θέματος, μια αυστηρή επιστημονική μεθοδολογία, που έχει διεξαχθεί για τη θέσπιση τεκμηριωμένων πρακτικών (Homer et al., 2005) και έχει βρεθεί στο επίκεντρο συστηματικών αναθεωρήσεων σε τομείς όπως οι δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας για παιδιά με αυτισμό (Hansen et al., 2014) και προγραμμάτων κατάρτισης για γονείς παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Patterson et al., 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.1 Η συστηματική αξιολόγηση**

Ο όρος «συστηματική ανασκόπηση» (systematic review) χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση μιας σαφώς προσδιορισμένης ερευνητικής μεθόδου για την απάντηση σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την συσσωρευμένη γνώση/έρευνα σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο.

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται τα βασικά βήματα πραγματοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης. Έμφαση δίνεται στη δομή και στα συστατικά μέρη της δημοσιοποιούμενης τελικής αναφοράς/παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας (οδηγός συστηματικής ανασκόπησης, 2020).

**Γράφημα 1. Βασικά βήματα πραγματοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης**



## **2.2 Χρησιμότητα των συστηματικών αξιολογήσεων**

Στην περίπτωση της συστηματικής ανασκόπησης η έρευνα πραγματοποιείται με συστηματικό, δομημένο τρόπο και όχι τυχαίο ή αυθαίρετο. Στο πλαίσιο της συστηματικής ανασκόπησης επιχειρείται να δοθεί απάντηση σε εστιασμένα

ερευνητικά ερωτήματα μέσω της αποτίμησης του συνόλου της βιβλιογραφίας στη βάση αυστηρά προδιαγεγραμμένων κανόνων. Στην βιβλιογραφία ενυπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις της συστηματικής ανασκόπησης. Η συστηματική ανασκόπηση τείνει να παρουσιαστεί ως ουδέτερη, τυποποιημένη, τεχνική διαδικασία, ενώ σε κάποιες άλλες δίνεται έμφαση στον κριτικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό της. Η συστηματική ανασκόπηση μπορεί να συνδέεται με την χρησιμοποίηση ποσοτικών ή ποιοτικών μεθόδων ή ακόμα με την υιοθέτηση μικτών μεθόδων. Είναι δυνατή η διάκριση δύο βασικών, αμοιβαία συνδεδεμένων διαστάσεων της συστηματικής ανασκόπησης. Η πρώτη διάσταση συνίσταται στην έρευνα της κεκτημένης γνώσης/έρευνας σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Η δεύτερη διάσταση περιλαμβάνει την έκθεση, παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να υπάρχουν τα άνωθεν ευρήματα συγκεντρωμένα σε μια μελέτη. Η έκθεση/παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας περιλαμβάνει σε συνοπτική μορφή την ερευνητική διαδικασία που οδήγησε σε αυτά χωρίς να ταυτίζεται πλήρως με αυτή.

### **2.3 Ο Σκοπός της Έρευνας**

Όπως έχει προκύψει από τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το άτομο, καθώς επηρεάζουν το σύνολο των σχέσεων και δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στην καθημερινότητά του. Συνεπώς, τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, πρέπει να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον, μέσω του οποίου θα έχουν την δυνατότητα να διδαχθούν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Όμως, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την διδασκαλία και την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέτοιοι παράγοντες, όπως προαναφέρθηκε, είναι το οικογενειακό περιβάλλον, ή άλλης μορφής, αλλά και η ύπαρξη άλλων παραγόντων στο ίδιο το παιδί όπως οι αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαταραχές. Ειδικά τα παιδιά που έχουν κάποιο είδος αναπτυξιακής διαταραχής χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του, επειδή μπορεί να αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα ως προς την ανάπτυξη σχέσεων με άλλα άτομα, λόγω της διαταραχής.

Στην παρούσα εργασία δίνουμε έμφαση στην εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς. Η μέθοδος που θα ακολουθήσει η εργασία είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των παιδιών που εμφανίζουν ήπιες διαταραχές της συμπεριφοράς και της διδασκαλίας και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά που εμφανίζουν τα προβλήματα αυτά. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύονται οι έννοιες των κοινωνικών δεξιοτήτων και των ήπιων προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης, μελετώνται έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### **2.3.2 Ερευνητικός Στόχος**

Οι παρεμβάσεις που υιοθετούνται για την αντιμετώπιση των ήπιων προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων είναι δύο επιπέδων: (1) παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε ατομικό επίπεδο, στις οποίες η μονάδα ανάλυσης ορίζεται στο μαθητή στον οποίο στοχεύει η παρέμβαση και (2) παρεμβάσεις που βασίζονται στην τάξη, στις οποίες η μονάδα ανάλυσης προορίζεται για την τάξη στο σύνολό της. Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στον προσδιορισμό των κοινών στοιχείων των παρεμβάσεων συμπεριφοράς σε ατομικό επίπεδο για διασπαστικές συμπεριφορές παιδιών με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς μέσω συστηματικής ανασκόπησης ερευνητικών μελετών.



### **2.3.3 Κριτήρια συμπερίληψης (inclusion criteria)**

Ο πληθυσμός που εντάσσεται στα κριτήρια συμπερίληψης στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση ήταν τα παιδιά σχολικής ηλικίας της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης, τα οποία φοιτούν σε γενικά σχολεία και εμφανίζουν ήπια προβλήματα συμπεριφοράς (δυσκολία κοινωνικής συνδιαλλαγής, κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, άρνηση συμμετοχή ή αποτυχία κατάκτησης μαθησιακών στόχων, προκλητικής, απρεπής, αντικοινωνικής ή/και επιθετικής συμπεριφοράς, κυρίως λόγω Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα). Εξαιτίας, των πολιτισμικών διαφορών στα εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των χωρών, το ηλικιακό φάσμα ήταν περιορισμένο και το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, ήταν μαθητές ηλικίας μεταξύ 6 και 11 ετών. Οι μαθητές με ήπια ως μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς ή δυσκολίες μάθησης συμπεριλήφθηκαν στην αναζήτηση, αλλά οι μαθητές με γνωστικές ή σοβαρές αναπηρίες, όπως διανοητική αναπηρία ή αυτισμός και προβλήματα ψυχικής υγείας, δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση. Συμπεριλήφθηκαν άρθρα που δημοσιεύθηκαν ως πλήρη κείμενα σε έγκυρα μέσα μεταξύ 2000 και 2017, στην αγγλική γλώσσα.

Μια προηγούμενη συστηματική ανασκόπηση που δημοσιεύθηκε από τους Evans et al. (2004) είχε ήδη ερευνήσει τη βιβλιογραφία που δημοσιεύθηκε το 1999 ή νωρίτερα. Οι συστηματικές ή βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, οι μελέτες περίπτωσης, οι περιλήψεις, οι εργασίες συνεδρίων, οι διατριβές, τα βιβλία αποκλείστηκαν, σύμφωνα με τα κριτήρια σχεδιασμού της μελέτης. Όσον αφορά την παρέμβαση, το μόνο κριτήριο που καθορίστηκε ήταν η περιγραφή της παρέμβασης. Δεδομένου ότι ο στόχος αυτής της συστηματικής ανασκόπησης ήταν η κατανόηση και η σύνθεση των κοινών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών παρεμβάσεων διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς, δεν τέθηκαν άλλα κριτήρια.

### **2.3.4 Κριτήρια καταλληλότητας (eligibility criteria)**

Κριτήρια ένταξης:

Δείγμα:

- Οι μαθητές να επιδεικνύουν προβλήματα συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με δυσκολίες μάθησης.
- Μαθητές δημοτικού με το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ηλικίας μεταξύ 6-11 ετών.
- Μελέτες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά που φοιτούν στα γενικά σχολεία.

Χώρος:

- Χώρος σχολείου ή τάξης στην οποία διεξάγεται η τυπική διδασκαλία στην τάξη.

Αποτέλεσμα:

- Οι συγγραφείς περιέγραψαν ρητά μια εξαρτώμενη μεταβλητή ως μια άμεσα παρατηρήσιμη συμπεριφορά που σχετίζεται με προβληματικές επιδόσεις στην τάξη, όπως κακές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, χαμηλή ακαδημαϊκή συμμετοχή ή ενοχλητικές συμπεριφορές.

Σχεδιασμός μελέτης:

- Εμπειρικές μελέτες ενός φαινομένου

Τύπος δημοσίευσης :

- Άρθρα που δημοσιεύονται ως πλήρη κείμενα σε έγκυρα μέσα.
- Γλώσσας δημοσίευσης η αγγλική και χρονολογία μεταξύ 2000 – 2017.

### **2.3.5 Σχεδιασμός κριτηρίων αποκλεισμού**

Κριτήρια αποκλεισμού:

Δείγμα:

- Μαθητές με γνωστικές ή άλλες σοβαρές διαταραχές, όπως νοητική αναπηρία ή αυτισμό.
- Μελέτες με παιδιά που δεν φοιτούν στις γενικές τάξεις, αλλά σε ειδικά σχολεία.

Χώρος:

- Μελέτες που επικεντρώνονται σε χώρους εκτός της τάξης.

Αποτελέσματα:

- Μελέτες που δεν αναφέρουν αποτελέσματα για παιδιά

Σχεδιασμός μελέτης:

- Συστηματική ή βιβλιογραφική ανασκόπηση
- Μελέτη περίπτωσης

Τύπος δημοσίευσης:

- Περιλήψεις, εργασίες συνεδρίων, διατριβές, βιβλία

## **2.4 Τελική επιλογή άρθρων**

Στρατηγική αναζήτησης:

Η αναζήτηση για τους σκοπούς της παρούσας ανασκόπησης πραγματοποιήθηκε σε πολλές βάσεις δεδομένων που εμπεριέχουν η βιβλιογραφία από τους τομείς της υγείας, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης: KEEY, Web of Science, FRANCIS, PUBMED, ERIC, Google Scholar και MEDLINE. Ένα ευρύ φάσμα όρων για τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδυάστηκαν με όρους όπως “κοινωνικές δεξιότητες”, “στρατηγικές τάξης” και “μελέτες παρέμβαση”.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της αναζήτησης των άρθρων:

- Κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες
- Κοινωνικά προβλήματα
- Συναισθηματικά προβλήματα

- Προβλήματα συμπεριφοράς
- Διασπαστικές συμπεριφορές
- Διαχείριση συμπεριφοράς
- Στρατηγικές τάξης
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Παρεμβάσεις στην τάξη
- Διαχείριση τάξης
- Στρατηγικές διδασκαλίας
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Κριτήρια επιλογής παρέμβασης

Βρέθηκαν αρχικά 5.339 εγγραφές που ήταν συμβατές με τους όρους της αναζήτησης, εκ των οποίων αφαιρέθηκαν συνολικά 1.656 ως διπλότυπες. Μετά από μια ανασκόπηση των τίτλων και των περιλήψεων και την εφαρμογή των κριτηρίων συμπερίληψης, 364 εγγραφές επιλέχθηκαν ως κατάλληλες για να γίνει μελέτη του πλήρους κειμένου τους. Στη συνέχεια, τα πλήρη άρθρα ανακτήθηκαν και αξιολογήθηκαν για συνάφεια. Οι περισσότερες μελέτες που αφαιρέθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης δεν κάλυπταν το ηλικιακό εύρος που καθορίστηκε για τη μελέτη αυτή, δεν περιελάμβαναν τα προβλήματα συμπεριφοράς ως εξαρτώμενη μεταβλητή ή μέτρο αποτελεσμάτων της μελέτης, δεν επικεντρώθηκαν σε μεμονωμένες παρεμβάσεις ή δεν περιελάμβαναν πειραματικές μελέτες σχεδιασμού.

## **2.5 Ορισμός μεταβλητών: Εξαρτημένες και ανεξάρτητες**

Μια μεταβλητή αναφέρεται ότι είναι ανεξάρτητη, όταν κάθε αλλαγή της επηρεάζει μια άλλη μεταβλητή. Από την άλλη, μια εξαρτημένη μεταβλητή, θα μεταβληθεί σε απόκριση της αλλαγής σε κάποια άλλη μεταβλητή (Τσοπάνογλου, 2010).

Με βάση τα παραπάνω, εξαρτημένη μεταβλητή είναι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές Δημοτικού και η ανεξάρτητη είναι τα ήπια προβλήματα συμπεριφοράς.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **3.1 Σύνοψη μελετών**

Στην ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν συνολικά 27 μελέτες που ανέφεραν τις επιπτώσεις των διαφόρων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Οι δύο παρακάτω πίνακες παρέχουν μια επισκόπηση των χαρακτηριστικών της μελέτης, συμπεριλαμβανομένων των δειγμάτων και των κριτηρίων επιλογής, του σχεδιασμού, της περιγραφής των παρεμβάσεων, των στοχευμένων συμπεριφορών, των τύπων στρατηγικών, των εργαλείων μέτρησης και των αποτελεσμάτων των μελετών.

### **3.2 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων**

Η ανάλυση των μελετών που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ του 2000 και του 2017 έδειξε ότι οι περισσότερες μελέτες περιελάμβαναν μεταξύ ενός και τεσσάρων συμμετεχόντων (n=23). Στο σύνολο των 153 συμμετεχόντων και στις 27 μελέτες οι 129 συμμετέχοντες ήταν αγόρια.

Οι μαθητές που περιγράφονταν και στις 27 μελέτες που αναλύονται, παρουσίαζαν την εξής κατηγοριοποίηση σε σχέση με το είδος και την ένταση των συμπεριφορικών τους προβλημάτων: παιδιά με ήπιας ή ελαφριάς μορφής προβλήματα συμπεριφοράς (n=7), παιδιά με διασπαστικές συμπεριφορές (n=11), παιδιά με κίνδυνο ανάπτυξης συμπεριφορικών προβλημάτων (n=6) και παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (n = 3). Μόνο μία μελέτη χρησιμοποίησε την ύπαρξη εξακριβωμένης συναισθηματικής ή/και συμπεριφορικής διαταραχής ως κριτήριο επιλογής (Wilkinson, 2005). Αντίθετα, στις περισσότερες έρευνες οι μαθητές επιλέχθηκαν από σχολεία γενικής εκπαίδευσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφάνισαν εντός σχολικής αίθουσας. εκπαιδευτικών περί εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Άρα, ο τρόπος επιλογής ήταν καθαρά τα συμπεριφορικά προβλήματα τους (Cook et al., 2014, Hansen et al., 2014). Εκτός από τις αναφορές από πλευράς των ίδιων των εκπαιδευτικών, 8 μελέτες χρησιμοποίησαν συγκεκριμένα μέσα, όπως το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Gresham & Elliot, 1990) και την Κλίμακα Προσωπικότητας και Συμπεριφοράς (Lin et al., 1992), για να επιλέξουν τους συμμετέχοντές τους (Brunch-Crump & Lo, 2017, Gresham et al., 2016). 3 μελέτες πρόσθεσαν την απόδοση των

αξιολογήσεων της λειτουργικής συμπεριφοράς για τον εντοπισμό δυνητικών συμμετεχόντων στις μελέτες τους (Cook et al., 2014).

Σε 5 μελέτες, η επιλεξιμότητα για την ένταξη ενός μαθητή στο δείγμα καθορίστηκε επίσης από τον αριθμό των παραπομπών για ζητήματα πειθαρχίας που είχαν γίνει σε αυτούς προς τον διευθυντή του σχολείου ή/και τον σχολικό ψυχολόγο (Campbell & Anderson, 2011; Lien-Thorne et al., 2005; Trussell et al., 2016). Οι περισσότερες από τις μελέτες δεν ανέφεραν πληροφορίες σχετικά με τις κλινικές ή ψυχολογικές διαγνώσεις των συμμετεχόντων. Στην πραγματικότητα, μόνο 4 μελέτες ανέφεραν ότι οι μαθητές παρουσίασαν κάποια διαταραχή της προσοχής και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερδραστηριότητας (Campbell & Anderson, 2011). Όσον αφορά την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής, μεταξύ των 21 μελετών που ανέφεραν αυτές τις πληροφορίες (n=150 συμμετέχοντες), οι 42 συμμετέχοντες έλαβαν κάποια μορφή υποστήριξης μέσω ειδικού παιδαγωγού λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς.

### **3.3 Σχεδιασμός Μελέτης**

Ένα από τα κριτήρια συμπερίληψης των ερευνών σε αυτή την συστηματική ανασκόπηση ήταν να υπάρχει μια εμπειρική μελέτη. Μεταξύ των μελετών που συμπεριλήφθηκαν, 11 χρησιμοποίησαν παρεμβάσεις σε πολλαπλούς τομείς (Allday et al., 2012), 11 ήδη υπάρχουσες παρεμβάσεις και τεχνικές (Campbell & Anderson, 2008), 2 παρεμβάσεις με εναλλασσόμενες τεχνικές (Kilgus et al., 2016, Moore et al., 2001) και 2 μελέτες εφάρμοσαν έναν συνδυασμό παρεμβάσεων προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Cook et al., 2014, De MartiniScully et al., 2000). 7 από τις 8 μελέτες που χρησιμοποίησαν εργαλεία διαλογής στην επιλογή δείγματος περιελάμβαναν ένα προκαταρκτικό μέτρο της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών δηλαδή, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με αυτά τα εργαλεία σχημάτισαν μια προ-αρχική τιμή, η οποία συγκρίθηκε με τα δεδομένα στο τέλος της παρέμβασης (Carter & Horner, 2009, De MartiniScully et al., 2000).

### **3.4 Στοχευμένες Συμπεριφορές και τρόποι μέτρησης**

Οι ενοχλητικές, προκλητικές ή προβληματικές συμπεριφορές ήταν η πιο συχνή ανεξάρτητη μεταβλητή στις 17 από τις 28 μελέτες (n=17). Οι περισσότερες από τις 17

αντιμετώπισαν τα προβλήματα συμπεριφοράς ως μια ευρεία κατηγορία (Carter & Horner, 2013, Cook et al., 2014). Στις έρευνες αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές ορίστηκαν ως συμπεριφορές που αναφέρονται κυρίως στη δυσκολία προσαρμογής του ίδιου του μαθητή και δεν σχετίζονται τόσο με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα ούτε παρεμβαίνουν στην διδασκαλία του εκπαιδευτικού ή στην διαδικασία μάθησης των άλλων μαθητών. Δυο μελέτες επικεντρώθηκαν σε συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές, όπως η μη συμμόρφωση προς κάποιους κανόνες, η διαταραχή συμπεριφοράς, οι αρνητικές λεκτικές ή σωματικές αντιδράσεις και η αδυναμία συγκέντρωσης και παραμονής στην θέση (Campbell & Anderson, 2008, Miller et al., 2015).

Η συμπεριφορά εκτός των αποδεκτών προτύπων θεωρήθηκε ως η κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή σε δύο έρευνες (Allday et al., 2012, Janney et al., 2013), αλλά και ως ειδική μορφή προβληματικής συμπεριφοράς σε μια έρευνα (Miller et al., 2015). Οι συμπεριφορές αυτές ορίστηκαν λειτουργικά ως κάθε έκφραση, φωνητική ή/και ακουστική, ή κίνηση, η οποία δεν επιτρέπεται από τους κανόνες της τάξης ή δεν σχετίζεται με την ανατεθείσα εργασία ή δραστηριότητα. Ακαδημαϊκοί παράγοντες, όπως η συμμετοχή, η επίτευξη, η ικανότητα και η παραγωγικότητα, ήταν οι δευτερεύουσες ανεξάρτητες μεταβλητές των μελετών (Campbell & Anderson, 2011, Gresham et al., 2006, Moore et al., 2001). Οι κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλήφθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή σε τρεις μελέτες (Gresham et al., 2006, Lo et al., 2011, Wu et al., 2010).

Τέλος, σε 3 μελέτες, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης συμπεριλήφθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή (Allday et al., 2012, Trussell et al., 2016).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των επιπτώσεων της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα. Οι 27 μελέτες επικεντρώθηκαν στη μέτρηση των προβληματικών συμπεριφορών με τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης. Τα περισσότερα δεδομένα της παρατήρησης συλλέχθηκαν με τη χρήση μεθόδων καταγραφής χρονικής δειγματοληψίας. Δεκατρείς μελέτες χρησιμοποίησαν μερικώς παρεμβατικές τεχνικές καταγραφής (Mong et al., 2011, Trussell et al., 2012, Wu et al., 2012), έξι χρησιμοποίησαν στιγμιαία χρονική δειγματοληψία (Allday et al., 2012, Moore et al., 2001), και δύο χρησιμοποίησαν απόλυτα παρεμβατικές τεχνικές καταγραφής

(Campbell & Anderson, 2008, Janney et al., 2013). Επιπλέον, μια μελέτη χρησιμοποίησε την τεχνική καταγραφής αξιολόγησης (Wilkinson, 2005) και οι υπόλοιπες μελέτες δεν ανέφεραν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τη μέθοδο καταγραφής δεδομένων.

Οι παρεμβάσεις:

Οι επιδράσεις της εκάστοτε παρέμβασης εκτιμήθηκαν, στις 20 μελέτες, με τη χρήση περισσότερων του ενός οργάνων μέτρησης. Εκτός από τις μεθόδους παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι κλίμακες αξιολόγησης που σχετίζονται με προβληματικές συμπεριφορές που χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς, όπως η λίστα ελέγχου λειτουργικής αξιολόγησης (March et al., 2009), η κλίμακα αξιολόγησης της παρέμβασης συμπεριφοράς (Von Brock & Elliott, 1987), η κλίμακα αξιολόγησης απομείωσης (Fabiano et al., 2006), το σύστημα αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham & Elliott, 1990) και ο συστηματικός έλεγχος για τις διαταραχές συμπεριφοράς (Walker & Severson, 1992). Οι γονείς συμμετείχαν στην αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών σε δύο μελέτες (Carter & Horner, 2009, De Martini-Scully et al., 2000).

Εννέα από τις μελέτες περιελάμβαναν τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών με τη μορφή εφαρμογών ή μέσων καταγραφής ήχου/βίντεο που επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς (Allday et al., 2012) και στους μαθητές (Moore et al., 2001) να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόοδο στις στοχευμένες συμπεριφορές της παρέμβασης.

### **3.5 Παρεμβάσεις, στρατηγικές και αποτελέσματα**

Στη διδασκαλία οι παρεμβάσεις είναι ιθυνούσης σημασίας για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς. Γενικά οι παρεμβάσεις θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα το είδος τους.

Οι ερευνητές και των 27 μελετών θεώρησαν ότι οι παρεμβάσεις τους στη διδασκαλία ήταν γενικά επιτυχείς. Έτσι, όλες οι παρεμβάσεις και οι στρατηγικές που περιγράφονται σε αυτές τις μελέτες θα αποτελέσουν το επίκεντρο αυτής της ενότητας. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιλάμβαναν τις παρεμβάσεις επικεντρωμένες στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτές ποικίλλουν σε



επίπεδο λειτουργίας, είδος παρέμβασης, τεχνικές συμπεριφοράς και στρατηγικές εφαρμογής. Οι παρεμβάσεις στη διδασκαλία θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε: (α) 13 παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε ατομικό επίπεδο, στις οποίες η μονάδα ανάλυσης ορίζεται στο μαθητή στον οποίο στοχεύει η παρέμβαση και (β) 15 παρεμβάσεις που βασίζονται στην τάξη, στις οποίες η μονάδα ανάλυσης προορίζεται για την τάξη στο σύνολό της

Η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο για τη διεξαγωγή αυτών των μελετών. Στις περισσότερες περιπτώσεις στη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Για παράδειγμα, οι Brunch et al. (2017) εφάρμοσαν την παρέμβαση check-in check-out (CICO) σε συνδυασμό με μια στρατηγική αυτοπαρακολούθησης. Οι Carter & Horner (2009) εφάρμοσαν το Πρόγραμμα Πρώτου Βήματος στην Επιτυχία, σε συνδυασμό με συγκεκριμένες προσαρμογές που αναπτύχθηκαν από τη λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς.

Οι Vance et al. (2012) χρησιμοποίησαν δύο μη λειτουργικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία: τη διαφορική ενίσχυση άλλων συμπεριφορών και την αυτοπαρακολούθηση.

Στη διδασκαλία το είδος της παρέμβασης αποτελεί σημαντικό κριτήριο κατηγοριοποίησης, καθώς δέκα μελέτες επανεξετάστηκαν και άλλαξαν το περιεχόμενο και ευρήματα τους. Αντίστοιχα, υπήρχαν παρεμβάσεις τόσο σε δομημένα υφιστάμενα προγράμματα όσο και παρεμβάσεις που είχαν αναπτυχθεί ειδικά για τη μελέτη. Εκ των οποίων 14 μελέτες συμπεριλαμβάνανε τις παρεμβάσεις που είχαν αναπτυχθεί ειδικά για τη περάτωση αυτού του ερευνητικού σκοπού (Hansen et al., 2014; Lambert et al., 2006) και επικεντρώθηκαν στη χρήση ειδικών τεχνικών συμπεριφοράς, όπως «επαίνους για την εμφάνιση θετικής συμπεριφοράς» (Allday et al., 2012) ή ομαδικές εργασίες ή δραστηριότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Ling et al., 2011). Πέρα από τις στρατηγικές παρέμβασης στη συμπεριφορά, τρεις μελέτες εφάρμοσαν επίσης κατάρτιση σε κοινωνικές δεξιότητες για τη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Gresham et al., 2006, Lo et al., 2011, Wu et al., 2010).

Ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης των ερευνών εκτός από το επίπεδο λειτουργίας και το είδος της διδασκαλίας, είναι μια σειρά τεχνικών συμπεριφοράς που χρησιμοποιήθηκαν στις μελέτες. Σε 23 μελέτες χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές βασισμένες σε προηγούμενες μελέτες. Οι στρατηγικές αυτές είχαν ως εξής: α) προηγούμενες προσαρμογές (δηλ. δημόσια ανάρτηση/υπενθύμιση των κανόνων της τάξης) (De Martini-Scully et al., 2000, Janney et al., 2013) β) παροχή οδηγιών ή παιχνίδι ρόλων για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των κατάλληλων συμπεριφορών (Baba & Tanaka-Matsumi, 2011, Cook et al., 2014, Gresham et al., 2006, Lien-Thorne et al., 2005).

Οι στρατηγικές περιλάμβαναν επίσης τον καθορισμό στόχων συμπεριφοράς με τους συμμετέχοντες (Campbell & Anderson, 2008, 2011) και αυτοπαρακολούθηση (Hansen et al., 2014; Moore et al., 2001). Στρατηγικές, όπως η μείωση της διάρκειας των εργασιών / δραστηριοτήτων (Moore et al., 2005) και η παροχή επιπλέον χρόνου διαλείμματος εάν είναι απαραίτητο (Cook et al., 2014, Hansen et al., 2014; Trussell et al., 2016) χρησιμοποιήθηκαν επίσης, αν και λιγότερο συχνά. Σε 24 μελέτες χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές βάσει συνεπειών. Οι στρατηγικές αυτές περιλάμβαναν διαφορετικούς τύπους θετικής ενίσχυσης και ανατροφοδότησης σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, όπως επαίνους για κατάλληλες συμπεριφορές (Miller et al., 2015)· ανταμοιβές ή ευκαιρίες συμμετοχής σε προτιμώμενες δραστηριότητες (De Martini-Scully et al., 2000, Restori et al., 2007), ή ένα λιγότερο συστηματικό σύστημα ανταμοιβής.

Ένα επιπλέον κριτήριο κατηγοριοποίησης των ερευνών αποτελούν οι διορθωτικές δηλώσεις ή προτροπές. Τρεις μελέτες περιλάμβαναν και τεχνικές, όπως είναι η αγνόηση των αρνητικών συμπεριφορών (Hansen et al., 2014, Janney et al. 2013, Kilgus et al., 2016). Σε τέσσερις μελέτες η εφαρμογή παρεμβάσεων σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη συνδυάστηκε με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της ικανότητάς τους να εφαρμόζουν συμπεριφορικές και παιδαγωγικές στρατηγικές, όπως επαίνους για την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς (Allday et al., 2012). Συνολικά, οι μελέτες ανέφεραν ευνοϊκά αποτελέσματα. Διαπιστώθηκε ότι τόσο οι μέθοδοι που βασίζονται στη λειτουργία όσο και οι μέθοδοι που δεν βασίζονται στη λειτουργία μειώνουν αποτελεσματικά την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Μια μελέτη ανέφερε διαφορές στις

επιπτώσεις των προγενέστερων και επακόλουθων στρατηγικών παρέμβασης, με την πρώτη να είναι πιο αποτελεσματική στη μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών (Restori et al., 2007).

### **3.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των παρεμβάσεων**

Η αξιοπιστία της παρέμβασης μετρήθηκε σε 20 από τις 27 μελέτες (Trussell et al., 2016). Η διασφάλιση της ακεραιότητας των παρεμβάσεων ποικίλλει όσον αφορά τις διαδικασίες που εφαρμόστηκαν. Στην πλειονότητα των μελετών, η αξιολόγηση της εφαρμογής της παρέμβασης επιτεύχθηκε με τη χρήση ενός καταλόγου ελέγχου με στοιχεία που αφορούν τα βασικά χαρακτηριστικά της παρέμβασης (π.χ. Campbell et al., 2008, Carter & Horner, 2009). Σκοπός αυτού του τρόπου ελέγχου ήταν είτε η τήρηση των πρακτικών της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της παρέμβασης (Trussell et al., 2016) είτε η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών σε βασικούς τομείς της παρέμβασης (Campbell & Anderson, 2008, Mong et al., 2011). Στις άλλες μελέτες, η αξιοπιστία της παρέμβασης εξασφαλίστηκε με τη χρήση λεπτομερών πρωτοκόλλων, στα οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να υποδείξουν εάν κάθε στοιχείο εφαρμόστηκε πλήρως ή εν μέρει (De Martini-Scully et al., 2000, Wilkinson, 2005).

Η εγκυρότητα της παρέμβασης μετρήθηκε σε 15 μελέτες. Αν και τα μέτρα αξιολόγησης της εγκυρότητας σε ορισμένες μελέτες περιελάμβαναν την αξιολόγηση των στόχων της παρέμβασης (Wu et al., 2011), η πλειοψηφία δεν μέτρησε συγκεκριμένα την κοινωνική σημασία των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη μείωση των αποκλινουσών συμπεριφορών (Ling et al., 2011· Moore et al., 2005). Επιπλέον, ο βαθμός αποδοχής της θεραπείας αξιολογήθηκε τόσο από την πλευρά του δασκάλου όσο και από την πλευρά του μαθητή σε 5 από τις 16 μελέτες (Cook et al., 2014, De Martini-Scully et al., 2000, Janney et al., 2013, Ling et al., 2011, Umbreit et al., 2004). Μια μελέτη εξέτασε επίσης τις απόψεις των γονέων των μαθητών (Wilkinson, 2005).

### **3.7 Περιορισμοί που αναφέρθηκαν από τις μελέτες**

Όλες οι μελέτες ανέφεραν τους περιορισμούς τους εκτός από μια (Moore et al., 2001). Ένα μικρό μέγεθος δείγματος που θα μπορούσε να επηρεάσει τη γενικότητα των αποτελεσμάτων όσον αφορά τις επιπτώσεις της παρέμβασης αναφέρθηκε ως

περιορισμός από πολλές από τις μελέτες. Επιπλέον, τα περιορισμένα δείγματα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (π.χ. όλοι οι συμμετέχοντες ήταν αγόρια, όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές δημοτικού ή φοιτούσαν στην ίδια τάξη) αναγνωρίστηκαν επίσης ως περιορισμοί (Campbell & Anderson, 2008, Miller et al., 2015, Mong et al., 2011).

Σε αρκετές μελέτες αναφέρθηκαν περιορισμοί όσον αφορά τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά. Δεκαέξι μελέτες ανέφεραν την απουσία μιας περιόδου συντήρησης με στόχο τη μέτρηση των συμπεριφορών-στόχων και τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Cook et al., 2014, Regan & Howe, 2017). Η επέκταση των περιόδων εφαρμογής της παρέμβασης και της περιόδου παρακολούθησης θα αύξανε την ευρωστία του σχεδιασμού της μελέτης και θα ενίσχυε την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα των παρεμβάσεων. Η αδυναμία ελέγχου των μεμονωμένων επιδράσεων των συστατικών παρέμβασης αναφέρθηκε ως περιορισμός σε πέντε μελέτες.

Τέλος, πρακτικοί περιορισμοί που περιόρισαν τον αριθμό των παρατηρήσεων περιγράφηκαν σε τέσσερις μελέτες. Οι περιορισμοί αυτοί επέφεραν δυσκολίες στο έργο των ερευνητών, εμποδίζοντάς τους να αξιολογήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε διάφορες φάσεις του ερευνητικού σχεδιασμού (Kilgus et al., 2016, Lo et al., 2011, Miller et al., 2015, Wilkinson, 2005).

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Οι προβληματικές συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ανησυχητικές, δεδομένου του αριθμού των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης από φορείς της ειδικής αγωγής. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαιτούμενο και καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη και βελτίωσης της κοινωνικής ζωής των μαθητών. Η διδασκαλία, στην προσπάθειά της να ανταποκριθεί και να διαχειριστεί τις παραμέτρους της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, δημιουργεί την ανάγκη παραγωγικών επιλογών στη μετάδοση της γνώσης, με γνώμονα τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Ο αντίκτυπος των προβληματικών συμπεριφορών στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως η συνεχιζόμενη κακή ακαδημαϊκή απόδοση, αποτελεί ένα ζήτημα ανησυχίας (Mong et al., 2011). Σκοπός της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ανάπτυξη αυτών των μαθητών,

ώστε να εξαλειφθεί η σχολική αποτυχία και ο αντίκτυπος των προβληματικών συμπεριφορών. Η ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων και της επικοινωνίας μέσω των αισθήσεων, δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας της συνεργασίας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και ενθαρρύνει στους μαθητές τη φιλία και την κοινωνικοποίηση. Οι περισσότερες από τις μελέτες χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό στρατηγικών για την επιλογή των συμμετεχόντων, συνδυάζοντας τις αναφορές των εκπαιδευτικών ή/και τις παρατηρήσεις των μελών της ομάδας ή/και συγκεκριμένα εργαλεία ελέγχου για τον εντοπισμό των προβληματικών συμπεριφορών (Brunch-Crump & Lo, 2017, Cook et al., 2014).

Η κύρια εξαρτώμενη μεταβλητή των μελετών ήταν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του Δημοτικού. Cook et al., 2014, Gresham et al., 2006, Lien-Thorne et al., 2005).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ορισμένες μελέτες θεωρούσαν στόχο της διδασκαλίας μια ενιαία, γενική κατηγορία συμπεριφοράς, η οποία ορίζεται είτε ως προβληματική/διασπαστική συμπεριφορά είτε ως άκρως αποκλίνουσα συμπεριφορά. Σε άλλες μελέτες, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αντιμετωπίστηκε ως διαφορετικές διακριτές συμπεριφορές, όπως η διάσπαση, η μη συμμόρφωση προς τους κανόνες της τάξης και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, η ακατάλληλη λεκτική έκφραση κ.ά.. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να υποκινείται από τον βαθμό της έγκυρης παρέμβασης πριν τις λειτουργικής ανάλυσης στον οποίο η παρέμβαση προηγήθηκε της λειτουργικής ανάλυσης κάθε συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί με βάση τη λειτουργία της συμπεριφοράς μειώνει αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές στις αίθουσες διδασκαλίας του γενικού σχολείου (Briere & Simonsen, 2011, Umbreit & Ferro, 2015).

Στην πραγματικότητα, περίπου οι μισές από τις μελέτες (οι 11 από τις 27) που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία περιελάμβαναν παρεμβάσεις διδασκαλίας βάσει κοινωνικών δεξιοτήτων με ευνοϊκά αποτελέσματα (Trussell et al., 2016). Ωστόσο, υπήρξαν αρκετές μελέτες με μη λειτουργικές παρεμβάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων (Vance et al., 2012), οι οποίες σημείωσαν εξίσου θετικά αποτελέσματα.

Σημαντικά λιγότερες σε αριθμό, οι μελέτες που χρησιμοποίησαν και τους δύο τύπους παρεμβάσεων διδασκαλίας δεν συγκέντρωσαν ικανοποιητικά αξιόπιστα αποτελέσματα (Carter & Horner, 2009). Ο αριθμός των αποτελεσματικών και των μη λειτουργικών παρεμβάσεων υποστηρίζει πρώτα τη χρήση προληπτικών και γενικών παρεμβάσεων, όχι στοχευμένων, και στη συνέχεια, την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης ατομικής παρέμβασης, με βάση το είδος του προβλήματος συμπεριφοράς του μαθητή, διαδικασία, όμως, η οποία περιγράφεται ως πιο εντατική και χρονοβόρα (Sugai & Horner, 2002).

Οι περισσότερες συμπεριφορικές παρεμβάσεις συνδύαζαν στρατηγικές βασισμένες σε προηγούμενες τεχνικές. Οι αποτελεσματικές προηγούμενες παρεμβάσεις περιλάμβαναν προηγούμενες προσαρμογές, όπως η διδασκαλία των κανόνων της τάξης, η ρητή διδασκαλία κατάλληλων συμπεριφορών, η αυτοπαρακολούθηση και η τροποποίηση των εργασιών, όπως η μείωση της συνολικής διάρκειας των εργασιών ή/και η διαίρεσή τους σε μικρότερες. Οι στρατηγικές που βασίζονται σε επακόλουθες τεχνικές και είναι χρήσιμες για την ατομική παρέμβαση περιλάμβαναν την θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση και, λιγότερο συχνά, τις διορθωτικές δηλώσεις. Η συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις ήταν η κύρια δευτερογενής εξαρτώμενη μεταβλητή στις μελέτες.

Με εξαίρεση μία μελέτη, όλες οι μελέτες στην παρούσα ανασκόπηση μέτρησαν τις προβληματικές συμπεριφορές με τη χρήση παρατήρησης. Ορισμένες μελέτες ανέφεραν τη χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου στις στοχευμένες συμπεριφορές. Αν και η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει την περιγραφή και την κατανόηση των προτύπων των προβληματικών συμπεριφορών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση της προόδου της διδασκαλίας μέσω παρεμβάσεων συμπεριφοράς (Cohen & Rozenblat, 2015), λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τη χρήση της τεχνολογίας σε διδασκαλία για τη διαχείριση ενοχλητικών συμπεριφορών μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Merlo et al., 2018). Ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε στη διδασκαλία με ακεραιότητα μετρήθηκε σε πολλές μελέτες. Πράγματι, η συλλογή δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι σημαντική για τον προσδιορισμό της επιτυχίας της. Ωστόσο, ένα μέτρο ελέγχου της αξιοπιστίας μιας διδασκαλίας είναι

απαραίτητο για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι παρεμβάσεις παραδίδονται πλήρως και με συνέπεια μεταξύ των μαθητών ή εφαρμόζονται σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες (Little et al., 2002).

Η ανάγκη για ένα μέτρο αξιοπιστίας της διδασκαλίας - παρέμβασης ενισχύεται από τις ιδιαιτερότητες του ερευνητικού σχεδιασμού των μεμονωμένων συμπεριφορικών παρεμβάσεων. Η τεχνική που χρησιμοποιείται συχνότερα στις μελέτες που εξετάστηκαν στην παρούσα επανεξέταση ήταν μια διαδικαστική λίστα ελέγχου. Οι Fuchs & Fuchs (1989) συνιστούν τη χρήση καταλόγου ελέγχου ανάλυσης των συστατικών στοιχείων, στον οποίο οι ερευνητές έλεγξαν κατά πόσον εφαρμόστηκε ο κατάλογος των συνιστωσών μιας στρατηγικής παρέμβασης κατά την περίοδο υλοποίησης της διδασκαλίας. Οι περισσότερες παρεμβάσεις στη διδασκαλία σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς που αναλύονται σε αυτή τη μελέτη φαίνεται να είναι εξίσου αποτελεσματικές (De Martini-Scully et al., 2000; Stage & Quiroz, 1997).

Ως εκ τούτου, παράγοντες όπως η ευκολία εφαρμογής και η αμεσότητα των αποτελεσμάτων μπορούν επίσης να εξεταστούν από τους εκπαιδευτικούς στην απόφασή τους να χρησιμοποιήσουν μια παρέμβαση στη διαδικασία της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η μέτρηση της εγκυρότητας συλλέγει πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική σημασία, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης στη διδασκαλία (Wolf, 1978) και παρέχει ένα συμπέρασμα σχετικά με την πιθανότητα να εφαρμοστούν στη διδασκαλία στο μέλλον. Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενέκριναν μια παρέμβαση στη διδασκαλία και την θεώρησαν αποτελεσματική στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών επαληθεύτηκε ευρέως σε μελέτες που συνέλεξαν δεδομένα κοινωνικής εγκυρότητας. Ωστόσο, δεν μέτρησαν όλες οι μελέτες την κοινωνική σημασία των παρεμβάσεων. Ωστόσο, η κοινωνική σημασία μπορεί να παρατηρηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τους μαθητές που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα, αποδεικνύοντας την ανάγκη μείωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς από ορισμένους μαθητές. Ομοίως, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις (Campbell & Anderson, 2011) κατέδειξε επίσης την αντιληπτή αξία των στόχων διδασκαλίας. Ο τελικός μεθοδολογικός περιορισμός ήταν η κοινή μη χρήση της φάσης συντήρησης για τον έλεγχο της ανθεκτικότητας των αποτελεσμάτων της παρέμβασης της διδασκαλίας. Η διατήρηση ενός αποτελέσματος είναι συχνά απαραίτητη για την

τήρηση των πορισμάτων εφαρμογής μιας παρέμβασης και για να καταστεί δυνατή η απόδοση αλλαγών στην εξαρτώμενη μεταβλητή από την ανεξάρτητη (Smith, 2012).

Αυτή η επανεξέταση των παρεμβάσεων στη διδασκαλία σε προβλήματα συμπεριφοράς εντόπισε διάφορες πτυχές που χρήζουν περαιτέρω ανάπτυξης και εξερεύνησης. Απαιτείται να πραγματοποιηθεί μια πιο ενδελεχής έρευνα για να επαληθευτεί το κατά πόσο οι παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία για τη μείωση των ποσοστών προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Οι δυνητικές προκλήσεις περιλαμβάνουν α) τη συμπερίληψη της περιόδου συντήρησης στον μεθοδολογικό σχεδιασμό, β) τον έλεγχο των μεμονωμένων επιπτώσεων κάθε συνιστώσας της εκάστοτε παρέμβασης, γ) την ανάπτυξη πρωτοκόλλου για την καθοδήγηση της συνεπούς υλοποίησης των παρεμβάσεων και δ) την αξιολόγηση της εγκυρότητας με ιδιαίτερη έμφαση στη γνώμη του φορέα υλοποίησης σχετικά με τη σκοπιμότητα των διαδικασιών. Εκτός από αυτές τις μεθοδολογικές πτυχές, απαιτείται μια πληρέστερη περιγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, στην οποία χρησιμοποιείται λειτουργική ανάλυση επιπλέον της περιγραφικής ανάλυσης για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, οι μαθητές των οποίων οι λειτουργίες συμπεριφοράς είναι να ξεφύγουν ή να αποφύγουν από κάτι συγκεκριμένα, θα αντιδρούσαν διαφορετικά σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων η αρνητική συμπεριφορά επιδιώκει να στρέψει την προσοχή σε αυτούς. Τέλος, λίγες μελέτες έχουν περιγράψει το περιβάλλον της τάξης, το οποίο επηρεάζει έντονα τη συμπεριφορά των μαθητών. Θα πρέπει επίσης να εξεταστούν παράγοντες με βάση τα συμφραζόμενα, όπως είναι οι συνθήκες υπό τις οποίες εφαρμόστηκε η διδασκαλία (π.χ. η θέση του μαθητή στην τάξη στην ομάδα ή η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας/εργασίας σε μικρές ομάδες/ανεξάρτητης δραστηριότητας). Οι πληροφορίες σχετικά με αυτούς τους παράγοντες είναι απαραίτητες για μια πιο καλή κατανόηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να υλοποιηθεί από τους μαθητές σε ομαδικό και σε ατομικό επίπεδο με την υποστήριξη ενός συνεργατικού περιβάλλοντος. Η συνεργασία του σχολείου και των γονιών κρίνεται απαραίτητη σε όλη αυτή την προσπάθεια. Στη διάρκεια της διδασκαλίας βασικές αρχές είναι η εμπύχωση κάθε μαθητή για συμμετοχή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, η οργάνωση της διδασκαλίας και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας των κοινωνικών



δεξιοτήτων, με εφαρμογή στην πράξη της συνεργασίας, του σεβασμού και των ίσων ευκαιριών.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα πορίσματα αυτής της μελέτης θα πρέπει να εξεταστούν λαμβάνοντας υπόψη μερικούς περιορισμούς. Πρώτον, μολονότι καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι μελέτες παρεμβάσεων για τη βελτίωση των συμπεριφορών των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές, εξακολουθεί να υπάρχει η πιθανότητα να μην έχουν προσδιοριστεί όλες οι σχετικές μελέτες που πληρούν τα κριτήρια επιλεξιμότητας. Δεύτερον, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν βρέθηκαν σχετικές εργασίες, ωστόσο, είναι πιθανό σε μελλοντική έρευνα και με διαφοροποίηση των κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού να βρεθούν και αντίστοιχες εργασίες στην ελληνικής γλώσσα. Τέλος, αυτή η μελέτη επικεντρώθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας. Παραμένει ασαφές εάν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και θα έχουν παρόμοια αποτελέσματα σε άλλους χώρους.

## **Βιβλιογραφία**

Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Ahun, M. N., Consoli, A., Pingault, J. B., Falissard, B., Battaglia, M., Boivin, M., ... & Côté, S. M. (2018). Maternal depression symptoms and internalising problems in the offspring: the role of maternal and family factors. *European child & adolescent psychiatry*, 27(7), 921-932.

Akduman, G. G. (2013). Definition and importance of pre-school education. In G. Uyanık Balat (Ed.), *Introduction to pre-school education* (pp. 1-18). Ankara: Pegem A Publications

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15

Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Aydogmus, K. (2010). *Parent school*. Istanbul: Remzi Bookstore.

Aykir, T. (2010). *The comparison of preschool children with mental retardation in terms of social skills and problem behavior* (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey.

American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Artmed Editora.

Aykir, T., & Tekinarslan, I. C. (2012). A comparison of social skills and problem behaviors of preschool children with and without mental disability. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 627-648.

Cilino, M. D., Silva-Rodrigues, A. P. C., Pereira-Lima, K., Pizeta, F. A., & Loureiro, S. R. (2018). Maternal depression: associations between behavioral problems in school-aged children, organization patterns, adversities, and family environment resources. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 399-410.

Connors-Burrow, N. A., McKelvey, L., Perry, D., Whiteside-Mansell, L., Kraleti, S., Mesman, G., ... & Kyzer, A. (2016). Low-level symptoms of depression in mothers of young children are associated with behavior problems in middle childhood. *Maternal and Child Health Journal*, 20(3), 516-524.

De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological bulletin*, 141(4), 858.

Dowd, T. P., & Tierney, J. (2005). *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*. Boys Town Press.

- Dow-Fleisner, S. J. (2018). Defying the odds: child health and wellbeing in the context of maternal depression. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 79(2-A(E)).
- Elliott, S., N. & Gresham, F., M. (1987). Children's Social Skills: assessment and classification practices. *Journal of Counselling and Development*. 66(2), 96- 99.
- Farrington., D. P.(1993),Understanding and preventing bullying. In M. Torny (ed.), *Crime and justice*, 17,381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later ad- patterns and children's behavior problems from injustice with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55(1), 137-150. <https://doi.org/10.2307/1129840>
- George, N.L., George, M.P., Gersten,R & Grosenick, J.K. (1995).To leave or stay: An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Rrmedical and Special Education*, 16,227-236.
- Goodman, A., Joyce, R., & Smith, J. P. (2011). The long shadow cast by childhood physical and mental problems on adult life. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(15), 6032-6037.
- Gulay-Ogelman, H., & Ersan, C. (2014). The effect classroom management strategies for preschool teachers has on peer relationships in children. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428172>
- Gutenberg, 2008, «Εκπαιδευτική Ψυχολογία», Θεσσαλονίκη, εκδ: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Hsiao, Y. L. (2017). Longitudinal changes in marital satisfaction during middle age in Taiwan. *Asian Journal of Social Psychology*, 20(1), 22-32.
- Kandir, A. (2001). Place and importance of preschool education institutions in child development. *Journal of National Education*, 151, 51-65. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm>
- Infurna, M. R., Reichl, C., Parzer, P., Schimmenti, A., Bifulco, A., & Kaess, M. (2016). Associations between depression and specific childhood experiences of abuse and neglect: A meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 190, 47-55.

Kanoy, K., Ulku-Steiner, B., Cox, M., & Burchinal, M. (2003). Marital relationship and individual psychological characteristics that predict physical punishment of children. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 20.

Kircaali-Iftar, G. (2006). *Scientific Research Methods. Lecture Notes. Anadolu University*

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

Krishnakumar, A., & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta- analytic review. *Family relations*, 49(1), 25-44.

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ- 9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of general internal medicine*, 16(9), 606-613.

Kuckertz, J. M., Mitchell, C., & Wiggins, J. L. (2018). Parenting mediates the impact of maternal depression on child internalizing symptoms. *Depression and anxiety*, 35(1), 89-97.

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

Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από

[http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=weEBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Assessment+of+social+skills&ots=L9CydO\\_qR&sig=8b4tE9fWHoXj1Sf74OWfAI4pdII&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Assessment%20of%20social%20skills&f=false](http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=weEBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Assessment+of+social+skills&ots=L9CydO_qR&sig=8b4tE9fWHoXj1Sf74OWfAI4pdII&redir_esc=y#v=onepage&q=Assessment%20of%20social%20skills&f=false)

Merrell, K., W. (2007). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (3rd ed.). Manwah: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από [http://books.google.gr/books?id=QPNGnnw\\_1CQC&pg=PA385&lpg=PA385&dq=Common+dimensions+of+social+skills+of+children+and+adolescents:+A+taxonomy+of+positive+behaviors.&source=bl&ots=\\_15Yad\\_Rlj&sig=PzvSN0WyRQRSBpklwSCee5Tzo&hl=en&sa=X&ei=GsxDVOCqEMaQ7Aaz0YHYCA&ved=0CDIQ](http://books.google.gr/books?id=QPNGnnw_1CQC&pg=PA385&lpg=PA385&dq=Common+dimensions+of+social+skills+of+children+and+adolescents:+A+taxonomy+of+positive+behaviors.&source=bl&ots=_15Yad_Rlj&sig=PzvSN0WyRQRSBpklwSCee5Tzo&hl=en&sa=X&ei=GsxDVOCqEMaQ7Aaz0YHYCA&ved=0CDIQ)

6AEwAzgK#v=onepage&q=Common%20dimensions%20of%20social%20skills%20of%20children%20and%20adolescents%3A%20A%20taxonomy%20of%20positive%20behaviors.&f=false

Najman, J. M., Khatun, M., Mamun, A., Clavarino, A., Williams, G. M., Scott, J., ... & Alati, R. (2014). Does depression experienced by mothers leads to a decline in marital quality: a 21-year longitudinal study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 49(1), 121-132.

Nes, R. B., Hauge, L. J., Kornstad, T., Landolt, M. A., Irgens, L., Eskedal, L., Vollrath, M. E. (2015). Maternal Work Absence: A Longitudinal Study of Language Impairment and Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Marriage and Family*. doi: 10.1111/jomf.12210.

O'Connor, E. E., Langer, D. A., & Tompson, M. C. (2017). Maternal depression and youth internalizing and externalizing symptomatology: severity and chronicity of past maternal depression and current maternal depressive symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 45(3), 557-568.

O'Donohue, W., Ferguson, K. C., & Pasquale, M. (2003). Psychological skills training: Issues and controversies. *The Behavior Analyst Today*, 4(3), 331.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rhoades, K. A. (2008). Children's responses to interparental conflict: A meta-analysis of their associations with child adjustment. *Child development*, 79(6), 1942-1956.

Rovaris, J. A., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Childrearing Practices and Children's Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. *Psychology*, 9(06), 1245.

Sahin-Sak, I. T. (2015). Pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs about classroom management. *Sakarya University Faculty of Education Journal*, 29, 101-120.

- Sakarya, A. R. (2009). Elementary school students' awareness level of their problem behaviors in the classroom (Unpublished master's thesis). Yeditepe University, İstanbul, Turkey.
- Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skills research with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 12(1), 1-14.
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1985). Children's social skills training: A meta-analysis. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 175-192). Springer, New York, NY.
- Schoppe-Sullivan, S. J., Schermerhorn, A. C., & Cummings, E. M. (2007). Marital conflict and children's adjustment: Evaluation of the parenting process model. *Journal of marriage and family*, 69(5), 1118-1134.
- Shaw, D. S., Sitnick, S. L., Reuben, J., Dishion, T. J., & Wilson, M. N. (2016). Transactional effects among maternal depression, neighborhood deprivation, and child conduct problems from early childhood through adolescence: A tale of two low-income samples. *Development and psychopathology*, 28(3), 819-836.
- Shelton, K. H., & Harold, G. T. (2007). Marital conflict and children's adjustment: The mediating and moderating role of children's coping strategies. *Social Development*, 16(3), 497-512.
- Silk, J. S., Shaw, D. S., Prout, J. T., O'Rourke, F., Tonya J., Lane, T. J., & Kovacs, M. (2011). Socialization of emotion and offspring internalizing symptoms in mothers with childhood-onset depression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32,127–136. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.001>.
- Smith, J. E., Milford, J. L., & Meyers, R. J. (2004). CRA and CRAFT: Behavioral approaches to treating substance-abusing individuals. *The Behavior Analyst Today*, 5(4), 391.
- Sucuoglu, B., & Ozokcu, O. (2005). Evaluation of social skills of mainstreaming students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 6(1), 41-57
- Terzi, A. R. (2002). Effective teacher behaviors in terms of classroom management. *Journal of National Education*, 1(1), 155-156.

Thanos, T., Kourkoutas, I., & Vitalaki, E. (2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. Paper presented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, July, Rethymno.

Topaloglu, A. (2013). The influence of activity based social skills education on children's peer relationships (Unpublished doctoral dissertation). Selçuk University, Konya, Turkey.

World Health Organization [WHO] (2017). Depression and other common mental disorders: global health estimates. Recuperado em 21 de setembro de 2019 de [http://www.file:///C:/Users/SAA/Downloads/WHO-2017.2-eng%20\(2\).pdf](http://www.file:///C:/Users/SAA/Downloads/WHO-2017.2-eng%20(2).pdf)

Yasar, S. (2008). Gaining basic habits and social behaviors in preschool education. In M. Şişman & S. Turan (Ed.), Introduction to preschool education (pp. 10). Eskişehir: Anadolu University Press.

Yukselen, A., & Yaban, H. (2013). Social competence of integrated children with mild intellectual disability. Hacettepe University Journal of Education, 28(3), 457-471

Uysal, H., Akbaba-Altun, S., & Akgun, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. İlköğretim Online, 9(3), 971-979.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.ekadeve.gr/old/gr/articles\\_edu.php](http://www.ekadeve.gr/old/gr/articles_edu.php).

Μπαμπάλης, Θ. (2011). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Διάδραση.

Μπίκα, Χ. (2011). «Μορφές Μαθητικής Επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια Μελέτη Περίπτωσης». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Νικολάου Ζ.Μ.(2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης- Προβλήματα συμπεριφοράς, στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(επιμ.) , Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, τ. Α΄, 203-221. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.), Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, 51-78). Αθήνα: Τόπος.

Νόβα – Καλτσούνη Χ. (1995). Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Hellenic Journal of Research in Education*, 4, 97-125.

Ξωχέλης Π., 2007, «Το λεξικό της Παιδαγωγικής», Θεσσαλονίκη εκδ. Κυριακίδη

Παθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. Το σχολείο και το σπίτι, 421, 49-55.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη Α. (2011). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_5668.html](http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html)

Πούλου, Μ.(2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.

Πουρσανίδου Ε.Ι, 2016 «Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου», Αλεξανδρούπολη

Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ. & Αγαλιώτης, Ιωάννης. (2016). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 2014. 800. 10.12681/edusc.501.

Χρηστάκης, Κ.(2010). Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Τάσεις και προοπτική. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:



<http://www.dyslexiagoneis.gr/view.asp?ItemID=57&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16&page=>

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

## ΠΙΝΑΚΑΣ Β

	Συμπεριφορές στοχευμένες	Τύποι στρατηγικών	Εργαλεία μέτρησης	Αποτελέσματα
1.	Συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη, Διόρθωση της συμπεριφοράς των μαθητών	Έπαινος  Παρότρυνση διόρθωσης	Άμεσες παρατηρήσεις στην τάξη των συμπεριφορών των μαθητών και των εκπαιδευτικών  ΤΠΕ: Εφαρμογή ABC Data Pro σε iPod touchR για την καταχώρηση συμπεριφορών  Μέτρο Κοινωνικής Εγκυρότητας	Εκπαιδευτικοί: αύξηση της παρότρυνσης και των επαίνων και μείωση των αρνητικών συμπεριφορών.  Μαθητές: βελτίωση των συμπεριφορών στην τάξη.
2.	Inattentive behaviors On-task behavior	Individual support (repeating & explaining class teacher demands) Verbal praise	Direct classroom observation of on-task behaviors ICT: audio recorder	On-task rates increased by 30% compared to the baseline 1 phase During follow-up, on-task rate remained 10% to 20% above the baseline phases
3.	Disruptive behaviors Academic engagement	Verbal praise; goal setting; feedback; prompts to improve behavior; rewards; selfmonitoring	Direct classroom observation of disruptive behavior and academic engagement ICT: Mobile app: I-Connect self-monitoring Implementation fidelity	Reduction in disruptive behavior and increased academic engagement for three of four participants Slight positive, differential effect between CICO and additive

				FBSM strategy
4.	Problem behavior	Verbal praise; goal setting; feedback; prompts to improve behavior; rewards	Direct classroom observation Functional Assessment Checklist for Teacher & Staff (March et al., 2000) Implementation fidelity	No significant effects during CICO Reduction in problem behavior following the function-based adaptation
5.	Problem behavior Academic engagement	Verbal praise; goal setting; feedback; prompts to improve behavior; rewards	Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (Anderson & Borgmeier, 2007) Direct classroom observation Implementation fidelity Social validity questionnaire	Decrease in problem behavior and gains in academic engagement CICO was effective for students with behavior maintained by adult attention/ ineffective for students with behavior maintained by escape of academic tasks Feasible and useful intervention for teachers
6.	Problem behavior Academic engagement	Reward	Direct classroom observation Parents and teachers: Social Skills and Problem Behavior scales of the Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) Implementation fidelity	Decrease in problem behavior Increase in academic engagement with the introduction of functionbased supports to the First Step program
7.	Disruptive behavior	Negative and positive	Functional Assessment	Reduce in disruptive

	Academic engaged time	reinforcement - provide students with the ability to request breaks in a socially desirable manner by using a class pass	Observation Form (O'Neill et al., 1997) Behavioral Observation of Students in School (BOSS; Shapiro, 2004) Implementation fidelity Social validity questionnaire (teachers and children)	behavior Increase in academic engagement Effects of the CPI maintained at a two-week follow-up probe Consumers found it to be acceptable
8.	Disruptive behaviors	Antecedent strategies (public posting of classroom rules); positive reinforcement (mastery motivators, token economy), reductive technique of response cost	Direct classroom observation Achenbach Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) – parents Implementation fidelity Social validity	Reduction of disruptive behavior Treatment: teachers' strong satisfaction; students' general acceptance
9.	Disruptive behaviors; alone time; negative social interactions; social skills; academic competence	Skill instructions; Coaching; Modelling; Role play; Behavioral rehearsals; follow through practice; differential reinforcement	Social Skills Rating System Teacher (Gresham & Elliott, 1990) Critical Events Index (Walker & Severson, 1990) Direct observation measures Implementation fidelity	Positive playground changes for three students Effective changes PND Higher 'doses' of SST achieved positive outcomes
10	On-task behavior Disruptive behaviors	Goals setting; Ignoring disruptive behavior; breaks provision; reward; self-monitoring	Direct classroom observations Functional Assessment Checklist: Teachers and Staff (FACTS; March et al., 2000) Behavioral Functional Analysis Procedural Fidelity	Low and variable on-task behavior during baseline The attention intervention was the only one that consistently improved on-task behaviors and reduced disruptive

				behaviors
11	On-task behavior	Antecedent adjustments, reinforcement and extinction procedures	Student Assisted Functional Assessment Interview (Kern et al., 1994). Direct classroom observation Teacher: Functional Assessment and Motivation Interview (Janney, 2008) Social validity (teachers and students)	Full intervention improved levels of on task behavior On removal of the extinction procedure, on-task behavior dropped to lower levels Reinstatement of the full intervention improved on-task levels Acceptability ratings were highest for full intervention
12	Academic engagement (AE) Disruptive behavior (DB)	Praise, reminds about behavioral expectations, token system, neutral feedback if expectation not followed; minimized attention for disruptive behavior	Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS; March et al., 2000). A-B-C recording methodology Direct classroom observation Social Validity	Moderate to high effect in promoting academic engagement/ decreasing disruptive behavior Acceptable and feasible intervention for teachers
13	Disruptive behavior Hand Raise Academic response Correct response	Praise Wait time for appropriate behavior	Direct classroom observation Consumer satisfaction questionnaire	Reductions in disruptive behavior and increases in academic responding during the response card condition compared to

				single-student responding
14	Academic engagement Student inappropriate behavior (mal)adaptive and aggressive behavior	Instruction and role play of appropriate behavior; coaching and feedback; use of visual cues for behaviors; contingent rewards	Direct classroom observation Systematic Screening for behavior Disorders (SSBD, Walker & Severson, 1990) ICT: video recorder	Increased on-task performance and decreased inappropriate behaviors
15	Student engagement Peer engagement Student off-task behavior Peer off-task behavior	Rewards for good behavior (smiley face); verbal prompts to follow the rules; asking students to move to a new place on the carpet, using precorrection prior to transitioning	Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS) (Shapiro, 2004) ICT: BOSS recorder; Motivaider Social Validity (Teacher and student questionnaire)	The target student and peer engagement significantly increased during both intervention phases Off-tasks behaviors of the target student decreased after intervention
16.	Classroom-related social skills and aggression resolution social skills Inappropriate classroom-related behavior	Explaining; modelling; coaching; performance feedback; corrective feedback for inappropriate behaviors	Classroom observation (probes with different scenarios) Consumer Satisfaction Questionnaires	Improvements on classroom-related social skills No improvements on aggression resolution skills Inappropriate classroom behaviors decreased for 6 children, maintained for 3 children Peer-mediated SSI was adequate for teacher
17	Problem behaviors Academic engagement	Feedback, praise for appropriate behaviors, self-monitoring	Functional Assessment Informant Record for Teachers (FAIR-T; Edwards, 2002)	Reduction of problem behavior and increase of academic engagement

			Intervention Rating Profile–15 (IRP-15).	Mystery Motivator successfully maintained behavioral performance for 2 of the 3 students
18	Problem behaviors Mathematics performance	Verbal praise; goals setting; corrective feedback; rewards	Functional Assessment Informant Record for Teachers (FAIR-T; Edwards, 2002) Direct classroom observation Office discipline referrals Daily progress report Treatment integrity	Decrease in problem behaviors Increase in DCPM (digits correct per minute)
19	On-task behavior Academic productivity	Goal setting; Selfrecording	Direct classroom observations ICT: audio recorder	Increase in on-task levels and work quality Gains maintained over time, generalized to other settings Socially valid and cost effective procedure for teachers
20	Off-task behavior	Reduction in task duration	Direct classroom observations Functional behavioral assessment – A-B-C analysis Functional Analysis Interview form (O’Neill et al., 1990) Curriculum-based assessment Treatment acceptability	Decrease of escape-maintained off task behavior during independent work Attention-maintained off-task behavior wasn’t affected Teachers considered the intervention easy

				to implement
21	Target behavioral incidents	Video self-modelling (VSM)	Direct classroom observations ICT: Video self-modelling	Higher frequencies of target behaviors following the intervention
22	Academic engagement Disruptive behavior	Self-monitoring for 2 students with attentionseeking behaviors; taskmodification for 2 students with taskavoidance k Differential reinforcement of other behaviors (DRO) for 3 students and DRO with preferred activity for 1 student	Structured observations (A-BC data) Social Skills Rating System – Teacher (SSRS-T; Gresham & Elliott, 1990)	Antecedent-based treatment strategies (i.e., self-monitoring and task-modification) were more effective than consequent-based treatment strategies (i.e., differential reinforcement)
23	Problem behaviors Universal teachers' practices	Contingent attention and positive feedback for the replacement k; withhold attention until the desired k; opportunities to take breaks and participate in preferred activities; prompts to remind; attention for ontask behaviors	Functional Assessment Interview (O'Neill et al., 1997) Structured observations (A-BC data) (Bijou, Peterson, & Ault, 1968) ICT: Software System for Coding – Multiple Option Observation System for Experimental Studies, MOOSES (Tapp et al., 1995)	Rates of problem behaviors decrease based on the function of behavior
24	Off-task behaviors	s Praise; sticks for good behavior	Teacher: Preliminary Functional Assessment Survey (Dunlap et al., 1991) Student: Assisted Functional Assessment Interview (Kern et	Altering the level of task difficulty was highly effective in increasing on-task behavior



			al., 1994) A-B-C Structured observations Social validity (teacher and student)	
25	Active disruptive behavior On-task behavior	DRO; social attention contingent on the nonoccurrence of task behavior; selfmonitoring; reward; praise	Direct classroom observations Functional Assessment Interview (O'Neill et al., 1997). Academic assessments	Both non-function based interventions decreased problem behavior Increase of time spent on-task and decrease of time spent on disruptive behavior
26	Social problems; Attention problems; Aggressive behavior; Externalizing behavior; On-task & compliant behavior	Goal setting; selfrecording of target behaviors; Contingent reinforcement	Observational rating scale CBCL-TRF (Achenbach & Rescorla, 2001) Treatment acceptability (teachers and parents)	Significant increase in teacher ratings of behavioral control (ontask and compliant behavior) for both students Treatment effects maintained at a 4-week follow-up Parents and teachers viewed CBC as acceptable and effective
27	On-task behavior Appropriate conflict resolution Cooperation	Goal setting; modelling; rehearsal; role-playing, reinforcement; feedback; Homework	Direct classroom observations ICT: video recorder Social validity	Performance improvement in all three social skills during the intervention condition Sustained use of social skills during maintenance and follow-up Participants

				identified the positive effects of the SST program
--	--	--	--	--