ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ & ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης

Μαυρίδου Ελένη
Α.Μ.: lls 18009

Θεσσαλονίκη, 2020

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ & ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης

Researching the views and knowledge of general and special education teachers on the symptoms of behavioral disorders and the ways to confront them in and out of the classroom

Εξεταστική Επιτροπή:
Γιαννούλη Βασιλική: Επόπτρια Καθηγήτρια
Καρτασίδου Λευκοθέα: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Σίμος Γρηγόρης: Καθηγητής

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Μαυρίδου Ελένη

Πίνακας Περιεχομένων **Σελ**

Περίληψη 5

Abstract 6

Πρόλογος 7

Εισαγωγή 8

1ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο των διαταραχών συμπεριφοράς

1.1 Ορισμοί και κλινική ταξινόμηση των διαταραχών 10

1.1.1 Ορισμοί 10

1.1.2 Κριτήρια διάγνωσης των διαταραχών συμπεριφοράς 12

1.2 Επιδημιολογικά στοιχεία 16

1.3 Συννοσηρότητα 16

1.4 Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο 17

1.5 Ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνικές δεξιότητες 18

1.6 Η πορεία των παιδιών ως έφηβοι και ενήλικες 19

1.7 Άγχος και συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών 19

1.8 Στάσεις, αντιδράσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς 20

2ο Κεφάλαιο: Τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

2.1 Βασικές τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης των διαταρακτικών συμπεριφορών στην τάξη 22

2.2 Μοντέλα διδασκαλίας και διαχείρισης της σύγχρονης τάξης 24

3ο Κεφάλαιο: Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα 26

3.2.1 Δείγμα 28

3.2.2 Μέσο συλλογής δεδομένων 31

3.2.3 Διαδικασία της έρευνας 39

4ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας
4.1 Πίνακες συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων 40
4.2 Ανάλυση Γραμμικής Παλινδρόμησης 66
4.3 Προβλήματα που προκύπτουν στη διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης των συμπεριφορικών διαταραχών 74
5ο Κεφάλαιο: Συζήτηση-Περιορισμοί-Προτάσεις
5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων 77
5.2 Περιορισμοί της έρευνας 89
5.3Προτάσεις για την αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων 89
5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 90
Βιβλιογραφικές Αναφορές 92
Παράρτημα 98

Περίληψη

Το ποσοστό των μαθητών με ακαδημαϊκές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούν στη γενική τάξη αυξάνεται συνεχώς και σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν τις πιο επίμονες μορφές διαπροσωπικών δυσλειτουργιών, οι οποίες επηρεάζουν και εμποδίζουν την σχολική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού (Wilmshurst, 2011). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε ακαδημαϊκό επίπεδο προκαλούν συναισθήματα θυμού, απογοήτευσης και συνδέονται με επιθετική συμπεριφορά και απομόνωση. Εξαιτίας της συμπεριφοράς τους τα παιδιά απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους και βιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα, τις επιπλήξεις και την έμμεση απόρριψη των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος, ανασφάλεια, θυμό και έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης για την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και απουσία συμβουλευτικής και καθοδήγησης από τους ειδικούς επαγγελματίες. Η παρούσα έρευνα μελετά τις γνώσεις 153 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης , γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τα συμπτώματα των διαταρακτικών συμπεριφορών και τους τρόπους αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης, μέσω της συμπλήρωσης αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου.

Από την έρευνα προέκυψε η μεγάλη ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής, στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης. Επιβεβαιώθηκε η διαφορά γνώσεων των δύο ειδικοτήτων, και η αδυναμία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να σχεδιάζουν τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούν και να ακολουθούν εξατομικευμένη προσέγγιση. Το ενθαρρυντικό εύρημα είναι αφενός μεν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, αφετέρου δε ότι διερευνούν τα αίτιά τους, λαμβάνουν υπόψη το ψυχολογικό υπόβαθρο των παιδιών και σχεδιάζουν στόχους ανάλογους με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών.

Λέξεις – Κλειδιά: Αποκλίνουσα συμπεριφορά, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, παρέμβαση, διαχείριση της τάξης, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, στρατηγικές διδασκαλίας

Abstract

The percentage of students, attending general class, with academic and emotional difficulties and behavioral problems is constantly rising in global level. Behavioral disorders in childhood represent the most persistent forms of interpersonal dysfunctions, which affect and prevent school adjustment and inclusion (Wilmshurst, 2011). The difficulties that children face on academic level provoke emotions of anger, disappointment and are connected with aggressive behaviour and isolation. Because of their behaviour they are rejected by their classmates and experience negative emotions, reprimands and indirect rejection by their teachers. From their side of view teachers feel anger, insecurity, anxiety and lack of special training, counseling and guidance from special professionals in order to manage the behavioral problems. The current research studies the knowledge's of 153 general and special education teachers of primary education, regarding the symptoms of disruptive behaviors and the ways to confront them in and out of the classroom, through the completion of an improvised questionnaire.

The research revealed the great training need of teachers in matters of teaching methods, teaching strategies and classroom management. The difference between the two specialties' knowledge was confirmed, as well as the inability of general education teachers, to plan the means of evaluation they use and follow a personalized approach. The encouraging finding is that teachers not only do not ignore the deviant behaviors, but investigate their causes as well, taking into account the psychological background of children and plan goals equivalent to the needs and capabilities of students.

Key words: Deviant behavior, teachers' perceptions, intervention, classroom management, emotional and behavioral disorders, teaching strategies

Πρόλογος

Με το θέμα των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο ήρθα σε επαφή κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών της Ειδικής Αγωγής του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, όπου ανέλαβα να δημιουργήσω ένα πρόγραμμα παρέμβασης για μια μαθήτρια με συμπεριφορικά προβλήματα. Από την συναναστροφή μου με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής του σχολείου διαπίστωσα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στη διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών, και την έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης που μου εκμυστηρεύτηκαν ότι βίωναν. Μπαίνοντας στην διαδικασία να αναζητήσω υλικό για να ενημερωθώ γύρω από το θέμα και να σχεδιάσω την παρέμβαση συνειδητοποίησα ότι πρόκειται για ένα θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα σε διεθνές επίπεδο. Επιπρόσθετα, από την επαφή μου με το παιδί διαπίστωσα πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και γενικότερα του σχολείου στην στήριξη και ενίσχυση των παιδιών αυτών, και αποφάσισα να ερευνήσω το θέμα της γνώσης και διαχείρισης των συμπεριφορικών προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Βασιλική Γιαννούλη για την στήριξη, την επιστημονική καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές της σε όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον στατιστικολόγο Α. Βούρη για την πολύτιμη βοήθειά του στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν τον προσωπικό τους χρόνο για να συμμετέχουν στην έρευνα.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, τα οποία προέρχονται από ποικίλες αιτίες. Οι ομάδες των παιδιών που αντιμετωπίζουν διαταραχές συμπεριφοράς δεν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά αντίθετα είναι ετερογενείς ως προς τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εκδηλώνουν στην τάξη, καθώς και ως προς τις δυνατότητες και αδυναμίες του πλαισίου λειτουργίας τους. Είναι επομένως σημαντικό να αναζητηθούν και να μελετηθούν οι αιτίες εκδήλωσης αυτών των συμπεριφορών, να κατανοηθεί το ψυχολογικό υπόβαθρο των παιδιών και να δημιουργηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρόληψη και αντιμετώπισή τους (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011).

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι για την διαχείριση και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες δεν έχουν αποκτήσει. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στο ελληνικό σχολείο, στο οποίο απουσιάζει η ενεργή καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου και ο ρόλος του Κ.Ε.Σ.Υ είναι κυρίως διαγνωστικός, ο ρόλος που καλείται να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός αποτελεί μια πρόκληση και είναι καθοριστικής σημασίας. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και κατανόηση των συμπτωμάτων των διαταρακτικών συμπεριφορών, η εκπαίδευσή τους στις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές διαχείρισης καθώς και η εποπτική πλαισίωσή τους για να είναι ικανοί να οργανώνουν αποτελεσματικές εξατομικευμένες παρεμβάσεις
(Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθούν οι γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης.

Η δομή της εργασίας αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους ορισμούς και τα κριτήρια διάγνωσης των διαταραχών συμπεριφοράς, στη συννοσηρότητα που παρουσιάζουν σε σχέση με άλλες διαταραχές, στους τύπους αποκλίνουσας συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο ελληνικό σχολείο, και στην ακαδημαϊκή επίδοση και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Επίσης γίνεται αναφορά

στα συναισθήματα και το άγχος που βιώνουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και στις στάσεις και πρακτικές που εφαρμόζουν απέναντι στους μαθητές.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τις τεχνικές και στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και τα μοντέλα διδασκαλίας που εφαρμόζουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα παρουσιάζονται το ερευνητικό εργαλείο, τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's a και η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί λεπτομερής παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και παράθεση και σύγκριση αντίστοιχων προηγούμενων ερευνών. Αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών και του παραρτήματος όπου εμπεριέχεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

1ο Κεφάλαιο

Α' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο των διαταραχών συμπεριφοράς

1.1 Ορισμοί και κλινική ταξινόμηση των διαταραχών

1.1.1 Ορισμοί

Η συμπεριφορά ενός παιδιού περιλαμβάνει τις πράξεις και τις αντιδράσεις του σε κάθε ερέθισμα, και είναι απαραίτητο να παρατηρηθεί και να καταγραφεί συστηματικά (λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται), για να κατανοήσουμε την διάθεση του παιδιού απέναντι στον εαυτό του και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει (Χρηστάκης, 2010, όπως αναφέρεται στο Πουρσανίδου, 2016).

«*Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα συγγενικά του πρόσωπα και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του*»(Καλαντζή- Αζίζι, 1985, όπως αναφέρεται στο Πουρσανίδου, 2016, σελ. 63).

Όταν οι ενέργειες του παιδιού δεν συνάδουν με το αναπτυξιακό του επίπεδο και την ηλικία του, και συνδυάζονται με σταθερή επιθετική και προκλητική συμπεριφορά απέναντι στους γονείς, συνομήλικους και δασκάλους μπορούμε να προσδιορίσουμε την συμπεριφορά ως προβληματική (Mash & Wolfe, 2001, όπως αναφέρεται στο Πουρσανίδου, 2016).

Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, με βάση διεθνή ερευνητικά δεδομένα, τις πιο επίμονες και κοινές μορφές διαπροσωπικών δυσλειτουργιών, οι οποίες επηρεάζουν και εμποδίζουν την σχολική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού (Wilmshurst, 2011).

Καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, ξεκινώντας από ήπιες παρενοχλήσεις, καβγάδες κατά το παιχνίδι, αρνητικότητα κ.λπ. και καταλήγουν σε σοβαρές μορφές επιθετικότητας όπως φυσική βία, βανδαλισμοί, κλοπές (Κουρκούτας, 2017).

Είναι γεγονός ότι οι προβληματικές συμπεριφορές, εάν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως, εξελίσσονται σε διαχρονικές δυσκολίες. Σε μικρές ηλικίες συναντούμε αδυναμία στον

έλεγχο της επιθετικότητας και των παρορμήσεων ενώ όσο προχωράμε στην εφηβεία μπορεί να αυξηθούν σε ένταση και συχνότητα και να πάρουν την μορφή παραβατικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2017).

Σύμφωνα με την (IDEA, 1990), Νομοθετική Πράξη για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν:

- Αδυναμία μάθησης που δεν αποδίδεται σε νοητικούς, αισθητηριακούς ή παράγοντες υγείας
- Αδυναμία στη δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς
- Ακατάλληλη συμπεριφορά και συναισθήματα υπό φυσιολογικές συνθήκες
- Μια διάχυτη διάθεση κατάθλιψης και αρνητισμού
- Μια τάση εκδήλωσης σωματικών συμπτωμάτων και φόβων που σχετίζονται με προσωπικά και σχολικά προβλήματα

Τρείς είναι οι παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σύμφωνα με την IDEA: η χρονική διάρκεια των συμπεριφορών, η έντασή τους και η επίδραση που έχουν στη σχολική επίδοση του παιδιού.(Heward, 2011)

Ένας δεύτερος ορισμός που προτάθηκε από το Συμβούλιο για Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (CCBD, 1989, 2000) έκανε λόγο για συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή στην οποία:

1. Εκδηλώνονται αντιδραστικές συμπεριφορές στο πρόγραμμα του σχολείου, οι οποίες διαφέρουν συγκριτικά με την ηλικία και τις πολιτισμικές νόρμες, και έχουν αρνητική επίδραση στην σχολική απόδοση και την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από μια αναμενόμενη απάντηση σε στρεσσογόνα ερεθίσματα, και εμφανίζεται σε δύο διαφορετικά πλαίσια (ένα εκ των οποίων είναι το σχολείο), και δεν υπάρχει απόκριση του παιδιού στην σχολική παρέμβαση ή οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο δεν επαρκούν.
2. Ενδέχεται να συνυπάρχει με άλλες δυσλειτουργίες
3. Ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται σε αυτήν σχιζοφρενικές διαταραχές, αγχώδεις διαταραχές, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές προσαρμογής. (Heward, 2011)

Σύμφωνα με το DSM 5 (American Psychiatric Association 2013) τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται στους εξής τρείς τύπους:

Α. Εναντιωματική προκλητική διαταραχή

Β. Διαταραχή διαγωγής

Γ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

1.1.2 Κριτήρια διάγνωσης των διαταραχών συμπεριφοράς

Α. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, σύμφωνα με το DSM 5, είναι η ύπαρξη μιας επαναλαμβανόμενης αρνητικής, επιθετικής και προκλητικής συμπεριφοράς προς τους ενήλικες, τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα τους εκπροσώπους μιας αρχής, για μια χρονική περίοδο τουλάχιστον 6 μηνών.

Για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής πρέπει να εμφανίζονται τουλάχιστον 4 από τα παρακάτω συμπτώματα σε μεγάλη συχνότητα σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, και να προκαλούν έκπτωση στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή του επίδοση:

- Συχνά χάνει την ψυχραιμία του
- Συχνά διαφωνεί με τους ενήλικες
- Συχνά αγνοεί τις απαιτήσεις και τους κανόνες των ενηλίκων
- Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα τους άλλους
- Συχνά κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του
- Συχνά είναι ευερέθιστο στα πειράγματα των άλλων
- Συχνά εκδηλώνει θυμό και μνησικακία
- Συχνά είναι μοχθηρό και εκδικητικό

Β. Για την διαταραχή διαγωγής το παιδί παρουσιάζει μια σταθερή και επαναλαμβανόμενη αντίδραση, η οποία παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες και απειλεί την σωματική ακεραιότητα ανθρώπων ή ζώων. Η διάγνωση προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον 3 από τα παρακάτω συμπτώματα για ένα διάστημα 12 μηνών, σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (στο σχολείο και στο σπίτι), καθώς και σημαντική έκπτωση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού:

- Συχνά εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους
- Συχνά ξεκινάει σωματικούς καβγάδες
- Επιτίθεται σωματικά σε ζώα

- Χρησιμοποιεί αντικείμενα που μπορούν να προκαλέσουν βλάβη ως όπλα
- Κλέβει μικρά αντικείμενα
- Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα
- Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών
- Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία
- Παραβιάζει σπίτια, αυτοκίνητα ή άλλα κτίρια
- Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του
- Μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του
- Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας
- Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο

Γ. Στην διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας απαραίτητη είναι η εκδήλωση υπερκινητικής/παρορμητικής συμπεριφοράς, για τουλάχιστον 6 μήνες, με 6 ή περισσότερα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής ή/και 6 ή περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας παρόντα, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση, κάποια από τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα πριν την ηλικία των 7 ετών, να εκδηλώνονται σε δύο ή περισσότερα περιβάλλοντα και να δημιουργούν σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού.

Συμπτώματα διάσπασης προσοχής

- Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες
- Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι
- Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν
- Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες που του δίνονται, πράγμα που δεν οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή στην αδυναμία του να καταλάβει τις οδηγίες
- Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται

- Συχνά αποφεύγει να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική προσπάθεια, όπως η σχολική εργασία
- Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για την εκτέλεση των καθηκόντων ή των δραστηριοτήτων του
- Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα
- Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες που έχει να εκτελέσει

Συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας

- Συχνά κινεί νευρικά χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του
- Συχνά εγκαταλείπει την θέση του μέσα στην τάξη ή σε άλλες καταστάσεις όπου αναμένεται να παραμείνει καθιστό
- Συχνά τρέχει εδώ και εκεί και σκαρφαλώνει σε χώρους που δεν προσφέρονται για ανάλογη δραστηριότητα
- Συχνά δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου
- Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μοτεράκι»
- Συχνά μιλά υπερβολικά
- Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
- Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει απρόσκλητος/η σε συζητήσεις ή παιχνίδια)

Ο Walker (1997) κάνει μια εναλλακτική ταξινόμηση των διαταραχών συμπεριφοράς με βάση τις συμπεριφορές εξωτερίκευσης που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης που εκδηλώνουν και καθιστούν δύσκολη την αναγνώριση και τον εντοπισμό, από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Διακρίνει λοιπόν δύο τύπους αποκλίνουσας συμπεριφοράς, α) την ‘εξωτερικευμένη’ και την ‘εσωτερικευμένη’.

Ο πιο διαδεδομένος τύπος προβληματικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα παιδιά, είναι αυτός της αντικοινωνικής ή ‘εξωτερικευμένης’ συμπεριφοράς. Στο σχολικό πλαίσιο τα παιδιά παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα:

- Σηκώνονται από τη θέση τους
- Γελάνε, αντιμιλούν και βρίζουν
- Ενοχλούν τους συμμαθητές τους
- Χτυπάνε και τσακώνονται
- Αγνοούν τον εκπαιδευτικό
- Διαμαρτύρονται
- Διαφωνούν υπερβολικά
- Κλέβουν
- Λένε ψέματα
- Καταστρέφουν τη σχολική περιουσία
- Δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης
- Εκδηλώνουν έντονο θυμό
- Αποκλείονται από ελεγχόμενες από τους συμμαθητές δραστηριότητες
- Δεν ανταποκρίνονται στις διορθώσεις του εκπαιδευτικού
- Δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται (Walker, 1997, όπως αναφέρεται στο Ερευνητικό Πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008)

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενώ αποτελούν κομμάτι της συμπεριφοράς όλων των παιδιών, στην περίπτωση των παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές παρουσιάζονται με μεγάλη συχνότητα και πολλές φορές χωρίς εμφανή λόγο και αιτία. Κατά συνέπεια, η εικόνα που παρουσιάζουν είναι μια συνεχής σύγκρουση με το περιβάλλον τους, η οποία προκαλεί αντιδράσεις και απομάκρυνση από φιλικές και κοινωνικές συναναστροφές (Heward, 2011).

Οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης που παρουσιάζουν κάποια παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές περιλαμβάνουν απόσυρση από το παιχνίδι, δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, καταφυγή σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις. Κάποια αντιμετωπίζουν φοβίες χωρίς προφανή λόγο, συχνά παραπονιούνται ότι είναι άρρωστα ή ότι πονάνε και διανύουν διαστήματα έντονης κατάθλιψης (Heward, 2011).

Η στάση τους αυτή δεν τους επιτρέπει να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης, και επειδή δεν αποτελούν απειλή για την διατάραξη της ισορροπίας της τάξης, είναι δύσκολο να εντοπιστούν από τους εκπαιδευτικούς (Heward, 2011).

1.2 Επιδημιολογικά στοιχεία

Στο δυτικό κόσμο η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής συνιστούν μεγάλο εκπαιδευτικό πρόβλημα, καθώς 5-10% των παιδιών ηλικίας 8-16 ετών εκδηλώνει σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται πιο συχνά σε αγόρια προσχολικής ηλικίας ενώ στις περιπτώσεις κοριτσιών με την διαταραχή, η ανίχνευση γίνεται μετά την εφηβεία. Η διαταραχή διαγωγής στα κορίτσια συνδυάζεται στην εφηβεία με παραβίαση κανόνων στο σχολείο, ψέματα, χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση, χρήση ναρκωτικών, φυγή από το σπίτι και άλλες μικροπαραβάσεις που οδηγούν συχνά σε σύλληψη (Σκαλούμπακας, (χ.χ).

Όσον αφορά τη Δ.Ε.Π-Υ το ποσοστό εμφάνισης στην προσχολική ηλικία υπολογίζεται στο 3.3%, ενώ το 65-80% των παιδιών που διαγιγνώσκονται στην σχολική βαθμίδα συνεχίζει να εμφανίζει τα κριτήρια διάγνωσης και στην εφηβεία (Mick, Byrne, Fried, Monuteaux, Faraone, Biederman, 2011, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016).

Παιδιά με πρώιμη έναρξη εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής και διαταραχής διαγωγής έχουν περισσότερες πιθανότητες συνέχισης των συμπτωμάτων στην ενήλικη ζωή, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μετέπειτα διάγνωση αντικοινωνικής διαταραχής προσωπικότητας.

1.3 Συννοσηρότητα

Είναι γεγονός ότι οι τρείς διασπαστικές συμπεριφορές της πρώτης σχολικής ηλικίας (διαταραχή διαγωγής, εναντιωματική προκλητική διαταραχή, Δ.Ε.Π-Υ) εμφανίζονται ταυτόχρονα ή σε διάφορους συνδυασμούς μεταξύ τους (Bierman & Sasser, 2014, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017).

Περισσότερο από το 50% των παιδιών που λαμβάνουν διάγνωση της Δ.Ε.Π-Υ εκδηλώνουν συννοσηρή εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Κατά συνέπεια, είναι εξαιρετικά δύσκολο για τον ειδικό να ανιχνεύσει ποια κλινικά στοιχεία αντιστοιχούν στη Δ.Ε.Π-Υ και ποια στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Σκαλούμπακας, (χ.χ).

Σύμφωνα με τον Barkley (1990 όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη,2016), ανάμεσα στα 7-10 έτη τουλάχιστον 30-50% των παιδιών με Δ.Ε.Π-Υ υπάρχει πιθανότητα

να παρουσιάσουν εναντιωματική προκλητική διαταραχή ή διαταραχή διαγωγής. Επίσης υπάρχει δυνατή σύνδεση των διαταραχών συμπεριφοράς με το άγχος και την κατάθλιψη (Bierman & Sasser, 2014˙ Wolf & Ollendick, 2006, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017). Το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και οι ανασφάλειες που εμφανίζουν τα παιδιά συνδέονται τόσο με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές (Scriva, Heriot &Kourkoutas, 2015), όσο και με τη διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα (Ahmad & Hinshaw, 2016, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017).

Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς συχνά συνυπάρχουν, και στη σχολική ηλικία συχνά μπορεί να προστίθενται στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα που εκδηλώνει το παιδί (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016).

Ακόμη η έναρξη της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής νωρίς στη σχολική ηλικία προβλέπει σε ισχυρό βαθμό την μετέπειτα εμφάνιση της διαταραχής διαγωγής στην εφηβεία, καθώς 20-60% των παιδιών με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή παρουσιάζουν Διαταραχή Διαγωγής στην εφηβική ηλικία (Σκαλούμπακας, (χ.χ).

1.4 Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο

Ως προς τον ελληνικό πληθυσμό, μελέτες αποδεικνύουν την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς και επεισοδίων σωματικής και ψυχολογικής βίας σε αυξημένο βαθμό μέσα στα σχολεία (Psalti, Papathanassiou, Konstantinou & Deliyanni, 2005).

Στην ελληνική τάξη σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), η διαταρακτική συμπεριφορά σχετίζεται με: α) προβλήματα στη διάρκεια του μαθήματος όπως έλλειψη προσοχής, μη ολοκλήρωση σχολικών εργασιών και μη συμμόρφωση με τους κανόνες και τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, β) προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς εντός της τάξης όπως ενοχλήσεις των συμμαθητών με θορύβους και πειράγματα, διακοπή δύο συνομιλητών, αργοπορία στο μάθημα, υβριστικός λόγος κατά την επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές κ.λπ., και γ) προβλήματα στις συναναστροφές εντός και εκτός τάξης όπως λεκτικοί καβγάδες, ψέματα, κλοπή μικροαντικειμένων.

1.5 Ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνικές δεξιότητες

Οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές έχουν συχνά κακή ακαδημαϊκή επίδοση και σοβαρά ελλείμματα στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Αυτό συμβαίνει διότι με την συμπεριφορά τους διαταράσσουν την ισορροπία της τάξης, δέχονται την αντίδραση του εκπαιδευτικού, βιώνουν μια γενικότερη ματαίωση και αποσύρονται από την μαθησιακή διαδικασία. Μη λαμβάνοντας λοιπόν τις κατάλληλες ευκαιρίες και ενίσχυση, καταλήγουν να βλέπουν το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα ως εξαιρετικά αρνητική εμπειρία, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε αντίστοιχες συμπεριφορές που θα τους προφυλάξουν από την βίωση επώδυνων και ανεπιθύμητων συναισθημάτων.

Στις πρωτογενείς δυσκολίες των παιδιών έρχονται πολλές φορές να προστεθούν οι μαθησιακές δυσκολίες και η γλωσσική καθυστέρηση, αυξάνοντας έτσι τα εμπόδια και τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν παιδιά και εκπαιδευτικοί (Heward, 2011).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς επεκτείνονται και στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η μεγάλη δυσκολία να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σταθερές φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Ενώ αποζητούν το «παιχνίδι» με τους άλλους και την αποδοχή από την ομάδα, δεν διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες όπως η προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή, η ενσυναίσθηση, η υπομονή στη διάρκεια του παιχνιδιού, η αυτοσυγκράτηση και αυτορρύθμιση, με συνέπεια να περιθωριοποιούνται (Murray-Close, Hoza, Hinshaw, Arnold, Swanson, Jensen, Hecht man, Wells, 2010, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα και επιθετικότητα απορρίπτονται στο σχολικό πλαίσιο, και είτε απομονώνονται είτε αναζητούν συνομηλίκους με αντίστοιχα συμπεριφορικά γνωρίσματα για να δημιουργήσουν επαφή (Kauffman & Landrum, 2013).

1.6 Η πορεία των παιδιών ως έφηβοι και ενήλικες

Πολλοί θεωρούν ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία, θα τα ξεπεράσουν μεγαλώνοντας και θα μετατραπούν σε λειτουργικούς ενήλικες. Είναι αλήθεια ότι αυτό ισχύει για δυσκολίες στο λόγο, για φοβίες και για εκδηλώσεις απομόνωσης που εμφανίζουν τα παιδιά. Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει με μόνιμες επιθετικές, χειριστικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Heward, 2011).

Έρευνες των Simpson & Mundschenk (2012), υποστηρίζουν ότι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς που δεν δέχονται έγκαιρη και εξειδικευμένη βοήθεια νωρίς στην παιδική ηλικία, έχουν μεγάλες πιθανότητες να αναπτύξουν στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή σοβαρότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να εγκαταλείψουν το σχολείο, να εμφανίσουν ψυχικές διαταραχές, να μην έχουν σταθερή επαγγελματική ζωή, να εκδηλώνουν συζυγική βία και μεγάλο αριθμό διαζυγίων και να μην μπορούν ως γονείς να εκπληρώσουν το ρόλο τους. Κατά συνέπεια, μια πρώιμη έναρξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς καθιστά σίγουρη την πρόβλεψη μιας διαταραχής συμπεριφοράς στην εφηβεία και αργότερα στην ενήλικη ζωή (Heward, 2011).

1.7 Άγχος και συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταναλώνουν πολύ χρόνο στην προσπάθεια διαχείρισης της τάξης με πειθαρχικούς κανόνες. Μια έρευνα του Πανεπιστημίου Κρήτης σε δείγμα 600 εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι βασικές πηγές άγχους και στρες των εκπαιδευτικών είναι, οι διαταραχές συμπεριφοράς (89.1%), οι μαθησιακές δυσκολίες (83.5%), και η έλλειψη ανταπόκρισης των μαθητών (75.9%)
(Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006).

Αντίστοιχη πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών ως ένα από τα κατεξοχήν σημαντικά προβλήματα της εργασίας των εκπαιδευτικών (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ερευνητές οι δάσκαλοι νιώθουν ‘αγχωμένοι’ και ανασφαλείς όταν έχουν τέτοια παιδιά στις τάξεις τους (Kassis, Graf, Kourkoutas, Hart et al, 2015, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017). Ακόμη και εκπαιδευτικοί άλλων χωρών παρόλο που δρουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, δηλώνουν ανήσυχοι και

ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές (Collie Shapka & Perry, 2012).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί μιλούν για έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης στις βασικές τους σπουδές για την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, καθώς και απουσία εξειδικευμένης υποστήριξης εντός του σχολείου (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Σε μελέτη των Kassis et al, (2015), οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορούν να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και να οργανώνουν αποτελεσματικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

1.8 Στάσεις, αντιδράσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

Τα παιδιά με διαταρακτική συμπεριφορά αδυνατούν να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες, διαταράσσουν την ισορροπία της τάξης και δημιουργούν εντάσεις στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι στην προσπάθειά τους να αντιδράσουν και να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση, χρησιμοποιούν αρνητικές στρατηγικές όπως τιμωρίες, συστηματικές επιπλήξεις, αποπομπή από την τάξη, έμμεση απόρριψη, οι οποίες έχει αποδειχθεί, ότι όχι μόνο δεν βοηθούν αλλά συχνά ενισχύουν τις αντιδραστικές συμπεριφορές, επιδεινώνουν τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα και δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο (Kauffman & Landrum, 2013).

Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά έχουν λιγότερη θετική ενίσχυση και υποστήριξη από τους δασκάλους τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Cooper & Jacobs, 2011, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017). Κατά συνέπεια, βιώνουν το σχολείο και τις δραστηριότητες της τάξης ως αρνητική εμπειρία, ματαιώνονται, επιδίδονται σε ακατάλληλες συμπεριφορές και περιθωριοποιούνται.

Σύμφωνα με τους Sprouls, Mathur & Upreti (2015), οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε αλληλεπίδραση με μαθητές με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν μεθόδους σωφρονισμού παρά θετικές, υποστηρικτικές τεχνικές.

Είναι γεγονός ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών διαμορφώνουν το ψυχολογικό υπόβαθρο και την δυναμική της τάξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η στάση και η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά, επηρεάζει τις απόψεις και τις πράξεις των συμμαθητών τους. Έτσι η μη αποδοχή των παιδιών από τους συνομήλικους σταθεροποιεί και επιτείνει την προβληματική συμπεριφορά (Πουρσανίδου, 2016). Αντιθέτως μια αλλαγή στη στάση του εκπαιδευτικού, με θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση, βοηθά στην αποδοχή των παιδιών από τους συμμαθητές τους, και στη μείωση των επιθετικών/αντιδραστικών συμπεριφορών με τελικό στόχο την ενσωμάτωση των παιδιών στη σχολική κοινότητα (Malmqvist & Nilholm, 2016).

Σύμφωνα με τον Heward (2011), οι μαθητές με συμπεριφορικές διαταραχές παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο όταν δέχονται συστηματική και αποτελεσματική διδασκαλία. Έρευνα του Baker (1998a) αποδεικνύει ότι είναι δυνατή η αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών όταν έχει αναπτυχθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας με τον εκπαιδευτικό. Βασικά στοιχεία της μεταξύ τους σχέσης πρέπει να είναι η φροντίδα, ο σεβασμός, η αποδοχή, η κατανόηση και η ενσυναίσθηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ομάδα, της οποίας κάθε μέλος γνωρίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του.

Πλήθος ερευνών (Baker, 1998a˙ Bloomquist & Schnell, 2002˙ Richman, Bowen & Woolley, 2004˙ Simpson & Mundschenk, 2012˙ Malmqvist & Nilholm,2016) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι συστηματικές μαθησιακές ευκαιρίες σε συνδυασμό με αλλαγή του τρόπου επιβράβευσης (οργανωμένη επιβράβευση των θετικών προσπαθειών, υπευθυνοποίηση του παιδιού μέσα από ανάθεση πρωτοβουλιών, ενίσχυση της θετικής εικόνας του μπροστά στους συμμαθητές του) αυξάνουν την ακαδημαϊκή του επίδοση και ενισχύουν την καλή σχέση του παιδιού με το σχολείο. Η ενίσχυση αυτής της σχέσης συμβάλλει στη μείωση της επιθετικότητας και κατά επέκταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Centers for Disease Control and Prevention, 2009, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017).

Συνοψίζοντας, η εγκαθίδρυση μιας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη και μιας καλής σχέσης μαθητή-δασκάλου μπορεί να δράσει προστατευτικά για τα παιδιά που κινδυνεύουν και να βοηθήσει στην ομαλή προσαρμογή τους. Αδιαμφισβήτητα λοιπόν ο

ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την διαμόρφωση ενός θετικού και θεραπευτικού κλίματος στην τάξη (Σκαλούμπακας, (χ.χ).

2ο Κεφάλαιο

2.1 Βασικές τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης των διασπαστικών συμπεριφορών στην τάξη

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αφορά τις ενέργειες του εκπαιδευτικού για την οργάνωση και διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και την ρύθμιση της ομαλής λειτουργίας της ομάδας ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση και να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία (Doyle, 2006).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στην τάξη σχετίζονται με τρείς παράγοντες: α) τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, β) την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και γ) την αλληλεπίδραση μαθητών με τον εκπαιδευτικό (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, Mc Dermott, 2008).

Είναι απαραίτητο λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης, ώστε τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά να μην στιγματιστούν και απορριφθούν από τους συνομήλικους, αλλά αντίθετα να αγαπήσουν το σχολείο και την απόκτηση «γνώσεων», με τελικό σκοπό την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην ομάδα (Πουρσανίδου, 2016).

Σύμφωνα με τους Evertson & Weinstein (2006a), οι στρατηγικές που βοηθούν στη διαχείριση των διασπαστικών συμπεριφορών διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) τις τεχνικές πρόληψης και β) αντιμετώπισης.

Στις τεχνικές πρόληψης σημαντικό κομμάτι αποτελεί η θέσπιση των κανόνων από την αρχή του σχολικού έτους. Τα παιδιά συμμετέχουν μαζί με τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση των κανόνων και γνωρίζουν τι είναι αποδεκτό και τι όχι, καθώς και τις συνέπειες που έχουν οι μη αποδεκτές συμπεριφορές.

Για να είναι αποτελεσματικοί οι κανόνες θα πρέπει: α) να διατυπώνονται απλά, με σαφήνεια και θετική διατύπωση, β) να παρουσιάζονται και να εξηγούνται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, γ) να τοποθετούνται σε κεντρικό σημείο της τάξης ώστε να αποτελούν

σημείο αναφοράς και δ) οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν την τήρηση των κανόνων και να επιβραβεύουν σταθερά την εφαρμογή τους (Σκαλούμπακας, (χ.χ).

Οι Emmer, Evertson & Worsham (2003) κατατάσσουν στους πιο βασικούς παράγοντες διαχείρισης της τάξης α) την οργάνωση του χώρου από την αρχή της σχολικής χρονιάς, και β) την οριοθέτηση και τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης. Πράγματι, το περιβάλλον της τάξης πρέπει να δομηθεί έτσι ώστε να είναι λειτουργικό και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος, και το ημερήσιο πρόγραμμα να είναι αναρτημένο σε μέρος ορατό από όλους.

Απαραίτητη προϋπόθεση μιας επιτυχημένης διαχείρισης της τάξης είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στις ποικίλες συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός προς τα παιδιά, αλλά και η γνώση και κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού (Regan, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος στην τάξη είναι καθοριστικός. Είναι εκείνος που με την συμπεριφορά του, τα λόγια του, τα συναισθήματά του και το ύφος του θα δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης στα παιδιά και θα τα βοηθήσει να ξεπεράσουν τις φοβίες και τα άγχη τους. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στο μάθημα, να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς τον φόβο της κριτικής, της αποτυχίας, και του χλευασμού από τους συνομηλίκους, και να έχουν κίνητρο και ενδιαφέρον για την μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά τις τεχνικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη διάρκεια του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν άμεσους ενισχυτές όταν εμφανίζεται η επιθυμητή συμπεριφορά με κοινωνική ή υλική επιβράβευση.

Στην περίπτωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τον μαθητή, του επιδεικνύει τον κανόνα που παραβιάζει και περιμένει την αντίδρασή του. Διατηρώντας πάντα βλεμματική επαφή, μπορεί να τον επιπλήξει με ήρεμο και σαφή τρόπο, με τελικό στόχο την παύση της συμπεριφοράς (Σκαλούμπακας, (χ.χ).

Σχετικά με την μέθοδο των ποινών ως τιμωρία για την αποκλίνουσα συμπεριφορά, η σύγχρονη παιδαγωγική χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη μέθοδο αναποτελεσματική και απαράδεκτη, καθώς δεν ενισχύει τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, πλήττει την αυτοαντίληψη των μαθητών και τους περιθωριοποιεί, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν όλο και περισσότερο σε αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς.

2.2 Μοντέλα διδασκαλίας και διαχείρισης της σύγχρονης τάξης

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί ποικίλα μοντέλα διδασκαλίας στην τάξη, μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και να επιτύχουν την αποτελεσματική διαχείριση των συμπεριφορών (Slavin, 2003, όπως αναφέρεται στο Πουρσανίδου, 2016).

Σύμφωνα με τους Roache & Lewis (2011), τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης διακρίνονται σε:

α) Αυτό που έχει κεντρικό πρόσωπο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χρησιμοποιεί αμοιβές και τιμωρίες για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς,

β) Αυτό που τοποθετεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και προσπαθεί να πετύχει την αυτορρύθμιση των μαθητών και της συμπεριφοράς τους,

γ) Αυτό που στοχεύει στην ομάδα και δίνει πρωτοβουλίες στους μαθητές να δράσουν και να πάρουν αποφάσεις, έχοντας ως σύμβουλο-καθοδηγητή τον εκπαιδευτικό.

Είναι αλήθεια ότι δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας που στοχεύουν κύρια στην ατομική, ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό να σχετιστούν με μαθησιακά προβλήματα και αποκλίνουσα συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2011).

Αντίθετα, το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο προωθεί την κινητοποίηση και ανάληψη πρωτοβουλιών, την επικοινωνία και συνεργασία των παιδιών προκειμένου να επιτύχουν τον μαθησιακό στόχο. Χάρη σε αυτά τα χαρακτηριστικά του μοντέλου περιορίζονται οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και είναι αποτελεσματική η διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008).

Αδιαμφισβήτητα η τάξη είναι ο χώρος όπου το παιδί κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει τον χαρακτήρα του. Για αυτό και είναι πολύ σημαντικό οι εμπειρίες που θα αποκτήσει από την επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους, να είναι θετικές έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του, να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τους Gal, Schreur, & Engel-Yeger (2010), η αξία του να είσαι αποδεκτός και μέρος μιας ομάδας είναι αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός, κατά συνέπεια είναι απαραίτητη και επιβεβλημένη η ενσωμάτωση των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς στην σχολική και κοινωνική ομάδα.

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαχείρισης και αντιμετώπισης των διασπαστικών συμπεριφορών αποτελεί η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς που συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς κατανοούν καλύτερα τις μαθησιακές αδυναμίες και δυνατότητες των παιδιών τους, και μαθαίνουν από τους εκπαιδευτικούς τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης των διαταρακτικών συμπεριφορών. Το αποτέλεσμα είναι η ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών, η αύξηση του κινήτρου για μάθηση, η πρόληψη δυσκολιών προσαρμογής στο σχολείο και η επιτυχής αντιμετώπιση αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός και το σχολείο καλούνται να εκπληρώσουν έναν πολυποίκιλο ρόλο. Αφενός μεν ο εκπαιδευτικός με την στάση του και την συμπεριφορά του πρέπει να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης και γνήσιας επαφής με τα παιδιά, να στοχεύσει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, να δημιουργήσει ένα σταθερό, οργανωμένο πρόγραμμα με σαφείς κανόνες και να δημιουργήσει ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Αφετέρου δε, το σχολείο πρέπει να αποκτήσει μια ευελιξία, να είναι ανοιχτό σε αλλαγές, να αναπτύξει τις κατάλληλες δομές στήριξης, έτσι ώστε τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση από ειδικούς επαγγελματίες, να προωθεί την ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών με μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη, και να προωθεί πολυδιάστατα προγράμματα μακρόχρονης διάρκειας που θα λαμβάνουν υπόψη το ατομικό, σχολικό, οικογενειακό και συναισθηματικό δυναμικό και τα ενδοψυχικά χαρακτηριστικά των παιδιών που προκαλούν τις διαταρακτικές συμπεριφορές.

3ο Κεφάλαιο

Β' Μέρος : Ερευνητικό μέρος

3. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Είναι πλέον δεδομένο ότι ο αριθμός των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς αυξάνεται παγκοσμίως. Δυστυχώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πάσχει τόσο από έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, όσο και από απουσία εξειδικευμένης υποστήριξης εντός του σχολείου, με αποτέλεσμα να αδυνατούν με άνεση να οργανώσουν αποτελεσματικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Μια σειρά ερευνών στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης από τους Κουρκούτα, Γεωργιάδη & Χατζάκη (2011), κατέδειξε την έλλειψη κατάλληλων γνώσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές και τεχνικές που πρέπει να εφαρμοστούν στην τάξη για την αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2017).

Σε έρευνα των Θάνου, Κουρκούτα & Βιταλάκη (2006) σε δείγμα 600 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι κύρια αιτία άγχους, ανασφάλειας και αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011).

Σε ανάλογες διεθνείς έρευνες των Bloomquist & Schnell (2002) αναδείχθηκαν τα προβλήματα και οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από την χρήση ακατάλληλων και αρνητικών στρατηγικών στην τάξη, με χειρότερη συνέπεια την περιθωριοποίηση των μαθητών και την τελική εγκατάλειψη του σχολείου (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011).

Αντίστοιχες έρευνες που μελέτησαν τα προβλήματα συμπεριφοράς, στις διάφορες μορφές τους και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής υπάρχουν πολυάριθμες στην βιβλιογραφία (Τσάμη, 2011˙ Καργίδου Φωτεινή, 2019 για την

Δ.Ε.Π-Υ˙ Παλαιολόγου, Παπαχρήστος, 2000˙ Κοσσυβάκη, 2011˙ Παπαναούμ & Ξωχέλλη, 2001˙ ˙ Πάρνου, 2015˙ Ερευνητικό πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008˙ Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011). Παρόλα αυτά οι στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών είναι ένα ζήτημα που δεν έχει τύχει ανάλογης έρευνας και μελέτης.

Οι μαθητές στο σχολείο εκπαιδεύονται και αξιολογούνται, για τις επιδόσεις τους στον ακαδημαϊκό τομέα και την συμπεριφορά που επιδεικνύουν. Ενώ οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας, το ίδιο δεν συμβαίνει με την κοινωνική συμπεριφορά τους (Νικολάου, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο που έχει προηγηθεί, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθούν οι γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς και των μεθόδων αντιμετώπισής τους εντός και εκτός τάξης.

Οι ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφορικά προβλήματα δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, και υπάρχουν τόσο στις τάξεις γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών οδήγησαν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφέρουν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τα κριτήρια που θα πληρούνται για την ύπαρξη ή μη μιας διαταραχής συμπεριφοράς;
2. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς την διαχείριση των διαταραχών συμπεριφοράς εντός και εκτός της σχολικής τάξης;
3. Παρουσιάζουν οι δύο ειδικότητες διαφορές ως προς την δόμηση προγράμματος παρέμβασης και τις ενέργειες που απαιτούνται για την υλοποίησή του;
4. Ποιες οι διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών;
5. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων επηρεάζουν τις απόψεις τους για τις μεθόδους διαχείρισης και αντιμετώπισης των διαταραχών συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης;

Από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εξαιτίας της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, σε σχέση με τους γενικής αγωγής, θα αναγνωρίζουν καλύτερα τα κριτήρια που απαιτούνται για την ένταξη στην εκάστοτε συμπεριφορική διαταραχή. Η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών αναμένεται πάλι λόγω των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτει, να εφαρμόζει πιο κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης των διαταρακτικών συμπεριφορών, όπως και να δομεί πιο αποτελεσματικό και στοχευόμενο πρόγραμμα παρέμβασης. Τέλος εικάζεται ότι θα προκύψουν διαφορετικά προβλήματα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής και διαφορετικά για τους γενικής αγωγής στην προσπάθειά τους να εξαλείψουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

3.2.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 153 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Από αυτούς 97 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά ενώ 56 χειρόγραφα. Να σημειωθεί ότι στα κατά τόπους σχολεία μοιράστηκαν περίπου 75 ερωτηματολόγια, από τα οποία συμπληρώθηκαν μόνο τα 56.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους εξειδίκευση, την προϋπηρεσία και την προηγούμενη εμπειρία τους αναφορικά με μαθητή με διαταραχές συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής ήταν 91 με μέση ηλικία τα 45.41 έτη (και τυπική απόκλιση ± 10.55). Από αυτούς 15 (16.48 %) ήταν άνδρες και 76 (83.52 %) γυναίκες. Ο μέσος όρος ετών της εργασιακής τους εμπειρίας ήταν2.86 έτη (με τυπική απόκλιση ±2.37 έτη).

Στο κομμάτι της εξειδίκευσης 13 (14.29 %) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή, 31 (34.07 %) στη γενική αγωγή, ενώ 47 (51.65 %) δεν είχαν εξειδίκευση. Οι 80 (87.91 %) είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς ενώ οι 11 (12.09 %) όχι.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν 62, με μέση ηλικία τα 32.82 έτη (με τυπική απόκλιση ±11.30). Οι άνδρες ήταν 8 (12.90 %) και οι γυναίκες 54 (87.10 %). Ο μέσος όρος ετών προϋπηρεσίας ήταν 2.47 έτη (με τυπική απόκλιση±2.17).

Επίσης οι 44 (70.97 %) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή , 6 (9.68 %) στη γενική αγωγή, ενώ 12 (19.35 %) δεν είχαν κάποια εξειδίκευση.

Όσον αφορά την εμπειρία με μαθητή με διαταρακτική συμπεριφορά 54 (87.10 %) απάντησαν θετικά ενώ 8 (12.90 %) αρνητικά. Τα στοιχεία των δύο ομάδων παρουσιάζονται συγκριτικά στον **Πίνακα 1**.

Πίνακας 1.Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σε ποσοστά και συχνότητες

Δημογραφικά (Συχνότητες n, Ποσοστά %)						
		Συνολικό Δείγμα (n=153)	**Γενικής Αγωγής (n=91)**	**Ειδικής Αγωγής (n=62)**	**X^2**	**p-value**
Φύλο	Άνδρας	(15.03%) 23	(16.48%) 15	(12.90%) 8		
	Γυναίκα	(84.97%) 130	(83.52%) 76	(87.10%) 54		
Ηλικία	22-30	(32.68%) 50	(13.19%) 12	(61.29%) 38		
	31-40	(18.30%) 28	(19.78%) 18	(16.13%) 10	10.821	**p=0.013 Εκπ. Γ. Α.**
	41-50	(17.00%) 26	(22.00%) 20	(9.70%) 6		
	51-65	(32.02%) 49	(45.03%) 41	(12.88%) 8		
Ειδικότητα	Δάσκαλος γενικής αγωγής	(59.48%) 91	(100.00%) 91	(0.00%) 0		
	Δάσκαλος ειδικής αγωγής	(40.52%) 62	(0.00%) 0	(100.00%) 62	41.565	**p<0.001**

Επαγγελματική Εξειδίκευση (Μεταπτυχιακό δίπλωμα)	Όχι	(38.56%) 59	(51.65%) 47	(19.35%) 12		
	Στην Ειδική Αγωγή	(37.25%) 57	(14.29%) 13	(70.97%) 44	50.844	**p<0.001**
	Στη Γενική Αγωγή	(24.18%) 37	(34.07%) 31	(9.68%) 6		
Επαγγελματική Εξειδίκευση (Διδακτορικό δίπλωμα)	Όχι	(94.77%) 145	(91.21%) 83	(100.00%) 62		
	Στην Ειδική Αγωγή	(0.65%) 1	(1.10%) 1	(0.00%) 0		
	Στη Γενική Αγωγή	(4.58%) 7	(7.69%) 7	(0.00%) 0		
Έτη Προϋπηρεσίας	έως 12 μήνες	(16.99%) 26	(10.99%) 10	(25.81%) 16		
	πάνω από 1 έτος	(83.01%) 127	(89.01%) 81	(74.19%) 46	5.740	**p=0.017**
Προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς	Ναι	(87.58%) 134	(87.91%) 80	(87.10%) 54		
	Όχι	(12.42%) 19	(12.09%) 11	(12.90%) 8		
Έτη προηγούμενης εμπειρίας με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς	Μηδέν	(14.38%) 22	(14.29%) 13	(14.52%) 9		
	<=2 έτη	(38.56%) 59	(36.26%) 33	(41.94%) 26		
	3-5 έτη	(20.26%) 31	(18.68%) 17	(22.58%) 14		
	>5 έτη	(26.80%) 41	(30.77%) 28	(20.97%) 13		

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον έλεγχο x^2 που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μεταβλητών των δημογραφικών ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της ηλικίας με το φύλο μόνο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής $X^2(3)=10.821$, $p=0.013$. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά κύριο λόγο στο δείγμα μας έχουμε γυναίκες και όχι άνδρες. Ο αντίστοιχος έλεγχος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Επίσης βρέθηκε εξάρτηση της ηλικίας με την ειδικότητα $X^2(3) = 41.565$, $p<0.001$, καθώς στους εκπαιδευτικούς γενικής είχαμε μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία 51-65 έτη, ενώ στους ειδικής το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν στην κατηγορία 22-30 έτη.

Η απόκτηση μεταπτυχιακού παρουσίασε εξάρτηση με την ειδικότητα, αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατείχαν σε μεγάλο ποσοστό το συγκεκριμένο δίπλωμα στην ειδική αγωγή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, $X^2(2)=50.844$, $p<0.001$.

Τέλος, σημαντική διαφορά είχαμε στα έτη προϋπηρεσίας με την ειδικότητα, $X^2(1) = 5.740$, $p=0.017$, με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να σημειώνουν μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία προϋπηρεσία πάνω από 1 έτος. Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δεν βρέθηκε σημαντική εξάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας.

Στις υπόλοιπες μεταβλητές των δημογραφικών (διδακτορικό δίπλωμα, προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με διαταρακτική συμπεριφορά, έτη εμπειρίας με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής όσο και ειδικής αγωγής.

3.2.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, πηγή έμπνευσης αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο του κ. Γουδήρα και των συνεργατών του από αντίστοιχη έρευνα του 2008, καθώς και το πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για την διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές του κ. Κουρκούτα. Στο κομμάτι της συμπτωματολογίας των διαταρακτικών συμπεριφορών έμπνευση αποτέλεσε η αυτή συμπτωματολογία των διαταραχών όπως παρουσιάζεται στο DSM 5, ενώ για την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) βάση αποτέλεσε το βιβλίο του κ. Κάκουρου και της κ. Μανιαδάκη για την διαχείριση της ΔΕΠ-Υ.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώνεται σε 7 ενότητες:

<u>Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει</u> τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τα οποία αφορούν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την απόκτηση μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, την

ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, και τα έτη εμπειρίας με αντίστοιχους μαθητές.

Η δεύτερη αναφέρεται στη συμπτωματολογία των τριών διαταραχών συμπεριφοράς που μελετούνται, και αποτελείται από 4 υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αφορά την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και αποτελείται από 10 διατυπώσεις. Στις 7 πρώτες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1(Σπάνια), έως το 5(πάρα πολύ συχνά).

1.Χάνει την ψυχραιμία του όταν διαφωνεί με τους ενήλικες
2.Αντιτίθεται ή αρνείται να συμμορφωθεί με τους κανόνες των ενηλίκων
3 Ενοχλεί τους άλλους εσκεμμένα
4.Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του ή την κακή του συμπεριφορά
5.Είναι ευερέθιστο ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους
6.Εκδηλώνει θυμό και μνησικακία
7 Είναι μοχθηρό και εκδικητικό

Οι υπόλοιπες 3 αφορούν την χρονική διάρκεια εκδήλωσης των συμπτωμάτων και την επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση, και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μεταξύ τριών αποκρίσεων :«Ναι», «Όχι», και «Δεν γνωρίζω

8. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες
9. Οι παραπάνω συμπεριφορές προκαλούν έκπτωση στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού
10. Γνωρίζετε αν η ύπαρξη των παραπάνω συμπτωμάτων είναι αποτέλεσμα μιας ψυχωτικής διαταραχής; (π.χ. διαταραχή διάθεσης, αγχώδης διαταραχή)

Η δεύτερη υποκλίμακα μελετά την Διαταραχή Διαγωγής με 17 διατυπώσεις από τις οποίες οι 14 συμπληρώνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα

1. Εκφοβίζει , απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους
2 Επιτίθεται σωματικά σε άλλους/ξεκινάει σωματικούς καβγάδες
3. Επιτίθεται σωματικά σε ζώα
4. Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη (ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι) ως όπλα
5. Έχει πραγματοποιήσει κλοπή (άρπαξε πορτοφόλι, εκβίασε)
6. Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα
7. Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών
8 Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία (σπάει παράθυρα αυτοκινήτων, κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο)
9. Έχει πραγματοποιήσει διάρρηξη σε σπίτι, αυτοκίνητο ή άλλο κτίριο
10.Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του
11.Κλέβει πράγματα ασυνήθιστης αξίας (κλέβει καταστήματα, πλαστογραφεί)
12.Μένει έξω τη νύχτα, χωρίς την άδεια των γονιών του
13.Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας
14.Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο

Ενώ οι υπόλοιπες 3 διατυπώσεις αναφέρονται στη χρονική διάρκεια των συμπτωμάτων, την ένταση και το περιβάλλον εμφάνισής τους, και συμπληρώνονται σε διχοτομική κλίμακα.

15.Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 12 μήνες
16.Οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του παιδιού
17.Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δυο τουλάχιστον περιβάλλοντα (στο σχολείο και στο σπίτι)

Η τρίτη υποκλίμακα ερευνά την Διάσπαση Προσοχής, με 9 προτάσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα

1.Αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες
2.Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι
3.Φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν
4.Δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες που του δίνονται, πράγμα που δεν οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή στην αδυναμία του να καταλάβει τις οδηγίες
5.Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται
6.Αποφεύγει να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική/νοητική προσπάθεια, όπως η σχολική εργασία (στο σχολείο ή στο σπίτι)
7.Χάνει αντικείμενα απαραίτητα για την εκτέλεση των καθηκόντων του ή των δραστηριοτήτων του (π.χ. μολύβια, βιβλία, εργαλεία, σχολικές εργασίες)
8.Η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα
9.Ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες που έχει να εκτελέσει

Και η τέταρτη αφορά την Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα με 14 διατυπώσεις, 9 σε πεντάβαθμη κλίμακα

1.Κινεί νευρικά χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του
2.Εγκαταλείπει τη θέση του μέσα στην τάξη ή σε άλλες καταστάσεις όπου αναμένεται να παραμείνει καθιστό
3.Τρέχει εδώ και εκεί και σκαρφαλώνει σε χώρους που δεν προσφέρονται για ανάλογη δραστηριότητα
4. Δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου
5.Είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μοτεράκι»
6.Μιλάει υπερβολικά
7.Απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
8.Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
9.Διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει απρόσκλητος σε συζητήσεις ή παιχνίδια)

Η υποκλίμακα συμπληρώνεται με 5 διατυπώσεις χρονικής διάρκειας με απάντηση σε διχοτομική κλίμακα

10.Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού

11.Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα πριν από την ηλικία των 7 ετών
12.Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (στο σχολείο και στο σπίτι)
13.Πιστεύετε ότι τα παραπάνω συμπτώματα δημιουργούν σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού;
14. Γνωρίζετε αν η ύπαρξη των παραπάνω συμπτωμάτων είναι αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής διαταραχής (π.χ. αυτισμός) ή μιας ψυχωτικής διαταραχής (π.χ. αγχώδης διαταραχή, διαταραχή διάθεσης);

<u>Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου</u> χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες και μελετά τους τρόπους διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, α) εντός της τάξης με 6 διατυπώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα

1.Στηρίζεστε στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί
2.Υιοθετείτε μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα
3.Διαμορφώνετε θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο παιδί, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη
4.Διατηρείτε μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές , δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα
5.Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες για την λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες και εφαρμόσιμες συνέπειες
6.Ματαιώνεστε συχνά λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσετε την συναισθηματική σας σχέση με το παιδί

Και <u>β</u>) τους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς εκτός της τάξης με 4 διατυπώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα

1.Συζητάτε το ζήτημα με τους συναδέλφους σας και επιδιώκετε να το λύσετε ομαδικά
2.Ενημερώνετε τον διευθυντή του σχολείου και ζητάτε τη συνδρομή του
3.Ενημερώνετε τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει
4.Απευθύνεστε στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για καθοδήγηση (σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, ΚΕΣΥ)

Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιγράφει τις ενέργειες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την δόμηση ενός προγράμματος παρέμβασης και αποτελείται από 11 διατυπώσεις πεντάβαθμης κλίμακας

1.Λαμβάνετε υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού
2.Προχωρείτε σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά
3.Ακολουθείτε εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του παιδιού, με βάση την οποία σχεδιάζετε την παρέμβαση
4.Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου
5.Επιχειρείτε να συνεργαστείτε με τους γονείς και να τους συμπεριλάβετε στην παρέμβαση
6.Επιλέγετε να εμπλέξετε τον μαθητή στην παρέμβαση
7.Εμπλέκετε και τους υπόλοιπους μαθητές στην παρέμβαση
8.Στηρίζεστε στην καθοδήγηση των ειδικών επαγγελματιών (σχ. Σύμβουλο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΣΥ)
9.Εφαρμόζετε λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση
10.Προτιμάτε να μην προχωράτε σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος
11.Χρησιμοποιείτε μέσα που σχεδιάζετε οι ίδιοι, για να αξιολογήσετε τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγξετε τους στόχους που θέτετε

Η πέμπτη ενότητα αφορά τις στρατηγικές παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, και χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες, α) μια για τις στρατηγικές ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς με 5 προτάσεις που οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν σε πεντάβαθμη κλίμακα

1. Κάνετε τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (αλλαγή θέσης μέσα στην τάξη, χρήση θετικής και αρνητικής ενίσχυσης)
2. Κάνετε χρήση επαίνων
3. Κάνετε χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών (πόντοι που συγκεντρώνει ο μαθητής όταν εμφανίζει την επιθυμητή συμπεριφορά, οι οποίοι συγκεντρωτικά ανταλλάσσονται με κάποιον ενισχυτή που επιλέγει ο μαθητής)

4.Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (π.χ. με μίμηση προτύπου, παιχνίδι ρόλων, καθοδηγούμενη πρακτική)
5.Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου (διαμορφώνετε μαζί με τον μαθητή ένα συμβόλαιο στο οποίο προσδιορίζονται οι υποχρεώσεις του, καθώς και η ενίσχυση που θα δεχτεί εφόσον το τηρήσει)

Και β) μια υποκλίμακα για τις ενέργειες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την απόσβεση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς με 3 διατυπώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα

1. Άμεση τιμωρία (κόστος αντίδρασης→ζητάω συγνώμη, επανορθώνω αν υπάρχει υλική ζημιά ή συναισθηματικά αν έχω πληγώσει κάποιον)
2.Έμμεση τιμωρία (αφαίρεση προνομίων, μείωση ανταλλάξιμων αμοιβών, περιορισμός εντός της τάξης)
3. Αγνοείτε τη συμπεριφορά έως ότου ατονήσει και σβήσει

Στην έκτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την συχνότητα χρήσης τεχνικών επίλυσης προβλημάτων με 4 προτάσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα

1.Ορισμός του προβλήματος
2.Κατανόηση της φύσης του προβλήματος (αναπαράσταση των πληροφοριών του προβλήματος είτε με εξωτερική-γραπτή μορφή είτε με εσωτερική-συμβολική)
3.Σχεδιασμός της λύσης (μέσω κατάλληλων στρατηγικών όπως η στρατηγική συγκρότησης, η στρατηγική πλαισίου, η αναφορά ανάλογων περιπτώσεων και η πολλαπλή κωδικοποίηση)
4.Αξιολόγηση του σχεδίου λύσης ως προς την καταλληλότητά του και την πιθανότητα επιτυχίας

Στην έβδομη και τελευταία ενότητα οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης των διαταρακτικών συμπεριφορών. Υπάρχουν 8 προτάσεις προβλημάτων από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μόνο αυτές που έχουν αντιμετωπίσει

1.Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς
2.Αντιμετωπίζετε ενοχές, αισθήματα αδυναμίας, ματαίωσης, εκνευρισμό, θυμό, διλλήματα και συγκρούσεις που δεν μπορείτε να διαχειριστείτε
3.Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
4.Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου
5.Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς
6.Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης, λόγω της τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης
7.Κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους
8.Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης (σχολικός σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ)

Για τις ανάγκες της βαθμολόγησης όλες οι απαντήσεις των ενοτήτων κωδικοποιήθηκαν. Στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert δόθηκαν τιμές από το 1=Σπάνια, έως το 5=Πάρα πολύ συχνά, και για τις διχοτομικές δόθηκε 1 για το Ναι, 2 για το Όχι και 3 για το Δεν γνωρίζω. Το τελικό σκορ κάθε υποκλίμακας προέκυψε από το άθροισμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, το σύνολο των απαντήσεων περάστηκε με κωδικοποιημένη μορφή σε πίνακες του excel και ακολούθησε στατιστική ανάλυση με το SPSS.

Στον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα

Πίνακας 2 .Δείκτες Αξιοπιστίας Cronbach' s alpha

		Σύνολο (n=153)	**Γενικής Αγωγής (n=91)**	**Ειδικής Αγωγής (n=62)**
	Πλήθος διατυπώσεων	**Cronbach's Alpha**		
Διαταραχή Εναντίωσης-Πρόκλησης	7	0.887	0.893	0.879

Διαταραχή Διαγωγής	14	0.921	0.932	0.903
Διάσπαση Προσοχής	9	0.922	0.935	0.896
Υπερκινητικότητα - Παρορμητικότητα	9	0.927	0.942	0.905
Μη επιθυμητή συμπεριφορά Εντός τάξης	6	**0.588**	0.612	**0.556**
Μη επιθυμητή συμπεριφορά Εκτός τάξης	4	0.766	0.819	0.666
Πρόγραμμα Παρέμβασης	11	0.801	0.846	0.692
Στρατηγικές Παρέμβασης	5	0.785	0.768	0.798
Απόσβεση Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς	3	**0.523**	**0.563**	**0.486**
Τεχνικές Επίλυσης Προβλημάτων	4	0.866	0.882	0.840

Ο δείκτης Cronbach για τις υποκλίμακες κυμαίνεται από 52 έως 92, με την υποκλίμακα της, Μη Επιθυμητής συμπεριφοράς εντός τάξης, και της Απόσβεσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, να παρουσιάζουν τους χαμηλότερους βαθμούς, a=0.58, και a=0.52 αντίστοιχα. Για την υποκλίμακα της Μη Επιθυμητής Συμπεριφοράς Εντός Τάξης το πρόβλημα είναι στην $1^{η}$ και $6^{η}$ ερώτηση, όπου παρά την αντιστροφή των ερωτήσεων (καθώς είχαν αρνητική σημασία) ο δείκτης αξιοπιστίας παραμένει χαμηλός. Στην Απόσβεση Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς πιθανή αιτία της χαμηλής τιμής είναι ο χαμηλός αριθμός διατυπώσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας, καθώς ο δείκτης αξιοπιστίας επηρεάζεται από συνολικό μέγεθος των διατυπώσεων.

3.2.3.Διαδικασία της έρευνας

Αφότου συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο καταγράφηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Για την διανομή των ερωτηματολογίων λήφθηκαν οι διευθύνσεις των σχολείων από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μετά από ενημέρωση των διευθυντών για το σκοπό της έρευνας, το μέσο συλλογής, το δείγμα και λήψη σχετικής άδειας, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν, με μέσο χρόνο συμπλήρωσης τα 20 λεπτά και χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης 1 εβδομάδα. Σε ορισμένα σχολεία τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή.

4ο Κεφάλαιο

4. Αποτελέσματα

Έχοντας διερευνήσει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσίασαν, προχωράμε να σχολιάσουμε τους Μέσους όρους και τις Τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου. Ύστερα από έλεγχο κανονικότητας με τη μέθοδο Kolmogorov–Smirnov για όλες τις περιπτώσεις, προέκυψε πως οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή. Έτσι, για κάθε κλίμακα εκτελέστηκε έλεγχος υπόθεσης t Test, για να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

4.1 Πίνακες συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων

Ο πίνακας 3 καταγράφει τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, τους μέσους όρους των απαντήσεών τους και τις τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν για την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή.

Πίνακας 3. Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	**Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test-)**
Ε.Π.Δ α1 Χάνει την ψυχραιμία του σε διαφωνία με ενηλίκους	Γ.Α	2 (2.2%)	19 (20.9%)	39 (42.9%)	23 (25.2%)	8 (8.8%)	3.18 ± 0.98	0.544
	Ε. Α	4 (6.5%)	6 (9.7%)	30 (48.3%)	13 (21.0%)	9 (14.5)	3.27 ± 0.96	

Ε.Π.Δ α2 Αρνείται να συμμορφωθεί με κανόνες των ενηλίκων	Γ. Α	0 (0.0%)	15 (16.4%)	32 (35.2%)	27 (29.7%)	17 (18.7)	3.51 ± 0.98	0.378
	Ε. Α	0 (0.0%)	8 (12.9%)	17 (27.5%)	26 (41.9%)	11 (17.7)	3.65 ± 0.93	
Ε.Π.Δ α3 Ενοχλεί τους άλλους εσκεμμένα	Γ.Α	5 (5.4%)	19 (20.9%)	28 (30.8%)	26 (28.6%)	13 (14.3)	3.25 ± 1.11	0.312
	Ε. Α	3 (4.8%)	9 (14.5%)	17 (27.4%)	24 (38.7%)	9 (14.6)	3.44 ± 1.07	
Ε.Π.Δ α4 Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του	Γ.Α	4 (4.4%)	19 (20.8%)	30 (33.0%)	23 (25.3%)	15 (16.5)	3.29 ± 1.11	0.879
	Ε. Α	5 (8.1%)	10 (8.1%)	17 (27.4%)	24 (38.7%)	6 (9.7%)	3.26 ± 1.10	
Ε.Π.Δ α5 Είναι ευερέθιστος ή ενοχλείται εύκολα	Γ.Α	2 (2.2%)	13 (14.2%)	22 (24.2%)	38 (41.8%)	16 (17.6)	3.58 ± 1.01	0.532
	Ε. Α	0 (0.0%)	9 (14.5%)	20 (32.3%)	27 (43.5%)	6 (9.7%)	3.48 ± 0.86	
Ε.Π.Δ α6 Εκδηλώνει θυμό & μνησικακία	Γ.Α	7 (7.7%)	17 (18.6%)	28 (30.8%)	26 (28.6%)	13 (14.3)	3.23 ± 1.15	0.614
	Ε. Α	2 (3.2%)	12 (19.4%)	20 (32.3%)	20 (32.3%)	8 (12.8)	3.32 ± 1.04	
Ε.Π.Δ α7 Είναι μοχθηρό & εκδικητικό	Γ.Α	16 (17.%)	35 (38.5%)	19 (20.9%)	14 (15.4%)	7 (7.6%)	2.57 ± 1.18	0.530
	Ε. Α	14 (22.%)	20 (32.3%)	17 (27.4%)	8 (12.9%)	3 (4.8%)	2.45 ± 1.13	

Όπως βλέπουμε στον πίνακα οι δύο ειδικότητες παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά απαντήσεων στις περισσότερες ερωτήσεις για αυτό και δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην ερώτηση Ε.Π.Δ 2 οι εκπαιδευτικοί γενικής αντιμετωπίζουν συχνά (35.2%) άρνηση συμμόρφωσης με τους κανόνες, ενώ οι ειδικής την αντιμετωπίζουν πολύ συχνά (41.9%). Επίσης στην ερώτηση Ε.Π.Δ 4 οι ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν πολύ συχνά (38.7%) παιδιά που κατηγορούν άλλους για τα λάθη τους, σε σχέση με τους γενικής που το βιώνουν συχνά (33%).Τέλος στην ερώτηση Ε.Π.Δ 7 οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συναντούν πιο συχνά παιδιά μοχθηρά και εκδικητικά σε σχέση με τους ειδικής αγωγής.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι για τις τρείς ερωτήσεις χρονικής διάρκειας που συμπληρώνουν αυτή την υποκλίμακα και αναφέρονται στην ένταση των συμπτωμάτων, το περιβάλλον εμφάνισής τους και την επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, έγινε έλεγχος X^2 με την μεταβλητή της ειδικότητας, για να δούμε αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν εξάρτηση της ομάδας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την ερώτηση Ε.Π.Δ Β1= «Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες», με $X^2(1) = 4.129$, $p=0.042$. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μεγαλύτερο ποσοστό (85.5%) αναγνωρίζουν την ύπαρξη των συμπτωμάτων το τελευταίο εξάμηνο, μεταβλητή που σύμφωνα με το DSM 5 αποτελεί αξιολογικό κριτήριο για την διάγνωση της συγκεκριμένης διαταραχής.

Πίνακας 3.Α

Ποσοστά απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στην ερώτηση Ε.Π.Δ Β1

			Δ.Ε.Π.Β1		
			Ναι	Όχι	Σύνολο
Ειδικότητα	Δάσκαλος γενικής αγωγής	Πλήθος	65	26	91
		% ποσοστό	71.4%	28.6%	100.0%
	Δάσκαλος ειδικής αγωγής	Πλήθος	53	9	62
		% ποσοστό	85.5%	14.5%	100.0%
Σύνολο		Πλήθος	118	35	153
		% ποσοστό	77.1%	22.9%	100.0%

Ακολουθεί ο πίνακας 4 με τις συχνότητες, τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τις τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές για την Διαταραχή Διαγωγής.

Πίνακας 4. Διαταραχή Διαγωγής

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Διαταραχή Διαγωγής		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	**Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)-**
Δ.Δ.α1 Εκφοβίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους	Γ.Α	9 (9.9%)	24 (26.3%)	38 (41.8%)	16 (17.6%)	4 (4.4%)	2.80 ± 0.99	0.216
	Ε.Α	7 (11.3%)	13 (21.0%)	18 (29.0%)	20 (32.3%)	4 (6.4%)	3.02 ± 1.12	
Δ.Δ.α2 Επιτίθεται σωματικά σε άλλους	Γ.Α	6 (6.6%)	21 (23.1%)	31 (34.1%)	27 (29.6%)	6 (6.6%)	3.07 ± 1.03	0.241
	Ε. Α	5 (8.1%)	10 (16.1%)	18 (29.0%)	21 (33.9%)	8 (12.9%)	3.27 ± 1.13	
Δ.Δ. α3 Επιτίθεται σωματικά σε ζώα	Γ.Α	37 (40.7%)	32 (35.1%)	15 (16.5%)	6 (6.6%)	1 (1.1%)	1.92 ± 0.97	0.204
	Ε. Α	24 (38.7%)	19 (30.7%)	7 (11.3%)	9 (14.5%)	3 (4.8%)	2.16 ± 1.23	
Δ.Δ.α4 Χρησιμοποιεί αντικείμενα επικίνδυνα για σωματική βλάβη	Γ.Α	38 (41.8%)	28 (30.8%)	18 (19.8%)	5 (5.4%)	2 (2.2%)	1.96 ± 1.02	0.288
	Ε. Α	24 (38.8%)	17 (27.4%)	10 (16.1%)	10 (16.1%)	1 (1.6%)	2.15 ± 1.16	
Δ.Δ.α5 Έχει πραγματοποιήσει κλοπή	Γ.Α	61 (67.0%)	18 (19.8%)	9 (9.9%)	2 (2.2%)	1 (1.1%)	1.51 ± 0.85	0.224
	Ε. Α	38 (61.3%)	11 (17.8%)	9 (14.5%)	2 (3.2%)	2 (3.2%)	1.69 ± 1.05	
Δ.Δ.α6 Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα	Γ.Α	79 (86.8%)	9 (9.9%)	2 (2.2%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)	1.19 ± 0.58	0.178
	Ε. Α	50 (80.7%)	6 (9.7%)	3 (4.8%)	2 (3.2%)	1 (1.6%)	1.35 ± 0.85	
Δ.Δ.α7 Βάζει φωτιά για να προκαλέσει καταστροφή	Γ.Α	70 (76.9%)	18 (19.8%)	2 (2.2%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)	1.29 ± 0.62	0.311
	Ε. Α	47 (75.8%)	9 (14.6%)	2 (3.2%)	3 (4.8%)	1 (1.6%)	1.42 ± 0.90	

Δ.Δ.α8 Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία	Γ.Α	50 (54.9%)	28 (30.8%)	10 (11.0%)	2 (2.2%)	1 (1.1%)	1.64 ± 0.85	**t(151)=-2.746, p=0.007**
	Ε. Α	23 (37.1%)	20 (32.2%)	13 (21.0%)	4 (6.5%)	2 (3.2%)	2.06 ± 1.07	
Δ.Δ. α9 Έχει κάνει διάρρηξη σε σπίτι ή άλλο κτίριο	Γ.Α	78 (85.7%)	9 (9.9%)	3 (3.3%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)	1.21 ± 0.61	0.153
	Ε. Α	47 (75.8%)	10 (16.2%)	2 (3.2%)	2 (3.2%)	1 (1.6%)	1.39 ± 0.84	
Δ.Δ.α10 Λέει ψέματα για να αποφύγει τις υποχρεώσεις του	Γ.Α	12 (13.2%)	15 (16.5%)	31 (34.1%)	27 (29.6%)	6 (6.6%)	3.00 ± 1.13	0.451
	Ε. Α	8 (12.9%)	9 (14.5%)	20 (32.3%)	16 (25.8%)	9 (14.5%)	3.15 ± 1.23	
Δ.Δ.α11 Κλέβει πράγματα ασυνήθιστης αξίας	Γ.Α	66 (72.5%)	14 (15.4%)	8 (8.8%)	0 (0.0%)	3 (3.3%)	1.46 ± 0.91	0.426
	Ε. Α	39 (62.9%)	13 (21.0%)	8 (12.9%)	1 (1.6%)	1 (1.6%)	1.58 ± 0.90	
Δ.Δ.α12 Μένει έξω το βράδυ, χωρίς άδεια	Γ.Α	64 (70.3%)	14 (15.4%)	9 (9.9%)	2 (2.2%)	2 (2.2%)	1.51 ± 0.92	0.061
	Ε. Α	34 (54.8%)	11 (17.8%)	13 (21.0%)	2 (3.2%)	2 (3.2%)	1.82 ± 1.08	
Δ.Δ.α13 Φεύγει από το σπίτι στη διάρκεια της νύχτας	Γ.Α	66 (72.5%)	19 (20.9%)	4 (4.4%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	1.37 ± 0.73	0.195
	Ε. Α	42 (67.7%)	10 (16.2%)	7 (11.3%)	1 (1.6%)	2 (3.2%)	1.56 ± 0.99	
Δ.Δ.α14 Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο	Γ.Α	32 (35.2%)	24 (26.3%)	27 (29.7%)	5 (5.5%)	3 (3.3%)	2.15 ± 1.07	0.117
	Ε. Α	19 (30.6%)	15 (24.2%)	12 (19.4%)	12 (19.4%)	4 (6.4%)	2.47 ± 1.29	

Στην ερώτηση Δ.Δ.α1 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα (32.3%) στην εμφάνιση εκφοβισμών, απειλών και τρομοκρατίας των άλλων σε σχέση με τους γενικής. Στην Δ.Δ.α4 οι ειδικής εντοπίζουν παιδιά που πολύ συχνά (16.1%) χρησιμοποιούν αντικείμενα επικίνδυνα για σωματική βλάβη ενώ οι γενικής το εντοπίζουν περισσότερο «σπάνια» και «μερικές φορές». Στην ερώτηση Δ.Δ.α8 από τον έλεγχο των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών

προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά με t (151)=-2.746 και p=0.007, καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικής σε μεγάλο ποσοστό (54.9%) δηλώνουν ότι σπάνια τα παιδιά καταστρέφουν σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία, σε αντίθεση με τους ειδικής που δηλώνουν εμφάνιση της συμπεριφοράς σε μεγαλύτερη συχνότητα, μερικές φορές (32.2%), και συχνά (21%). Επίσης στην Δ.Δ.α12 οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μετά από συζητήσεις, και χρονική εμπειρία με τους μαθητές τους δηλώνουν ότι συχνά σε ποσοστό (21%) τα παιδιά μένουν έξω το βράδυ χωρίς άδεια, ενώ οι γενικής αγωγής σε μικρότερη συχνότητα (9.9%), και αντίστοιχα στην Δ.Δ.α13 οι ειδικής αγωγής εντοπίζουν συχνά (11.3%) το φαινόμενο να φεύγει το παιδί από το σπίτι στη διάρκεια της νύχτας, κάτι που οι γενικής δηλώνουν ότι συμβαίνει σε λιγότερο βαθμό (4.4%). Τέλος στην Δ.Δ.α14 οι ειδικής διαπιστώνουν ότι πολύ συχνά (19.4%) τα παιδιά πραγματοποιούν αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, που καταγράφουν μικρότερη συχνότητα απουσιών (5.5%).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι για τις τρείς ερωτήσεις χρονικής διάρκειας που συμπληρώνουν την συγκεκριμένη κλίμακα και αναφέρονται στη διάρκεια των συμπτωμάτων, το περιβάλλον εμφάνισής τους και την επίδραση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του παιδιού, πραγματοποιήθηκε έλεγχος X^2 με την μεταβλητή της ειδικότητας, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Από τον έλεγχο προέκυψε εξάρτηση της μεταβλητής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την ερώτηση Δ.Δ.β1=«Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 12 μήνες», με $X^2(1)=5.030$, p=0.025. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μεγαλύτερο ποσοστό (67.7%) σε σχέση με τους γενικής (49.5%) αναγνωρίζουν την εμφάνιση και διατήρηση των συμπτωμάτων τον τελευταίο χρόνο, μεταβλητή που αποτελεί αξιολογικό κριτήριο για την ένταξη στην συγκεκριμένη διαταραχή, και φανερώνει την ετοιμότητα αναγνώρισης της διαταραχής που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εξαιτίας της εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχουν. Τα ποσοστά των δύο ομάδων φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4 Α

Ποσοστά απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών σε σχέση με την ερώτηση Δ.Δ.β1

			Δ.Δ.β1		
			Ναι	Όχι	Σύνολο
Ειδικότητα	Δάσκαλος γενικής αγωγής	Πλήθος	45	46	91
		% Ποσοστό	49.5%	50.5%	100.0%
	Δάσκαλος ειδικής αγωγής	Πλήθος	42	20	62
		% Ποσοστό	67.7%	32.3%	100.0%
Σύνολο		Πλήθος	87	66	153
		% Ποσοστό	56.9%	43.1%	100.0%

Περνάμε στον πίνακα 5 που παρουσιάζει τις συχνότητες, τους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών με τις τυπικές αποκλίσεις τους, και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες για την Διάσπαση Προσοχής.

Πίνακας 5. Διάσπαση Προσοχής

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Διάσπαση Προσοχής		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	**Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)**
Δ.Π.1 Αδυνατεί να συγκεντρωθεί ή κάνει λάθη στις σχολικές εργασίες	Γ.Α	0 (0.0%)	9 (9.9%)	27 (29.7)	32 (35.2%)	23 (25.3%)	3.76 ± 0.95	0.098
	Ε.Α	1 (1.6%)	3 (4.8%)	11 (17.7)	26 (41.9%)	21 (33.9%)	4.02 ± 0.93	
Δ.Π.2 Αδυνατεί να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του	Γ.Α	1 (1.1%)	6 (6.6%)	30 (33.0)	34 (37.4%)	20 (22.0%)	3.73 ± 0.92	0.207
	Ε. Α	1 (1.6%)	4 (6.5%)	12 (19.4)	27 (43.5%)	18 (29.0%)	3.92 ± 0.95	

Δ.Π.3 Φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν	Γ.Α	3 (3.3%)	9 (9.9%)	34 (37.4)	31 (34.1%)	14 (15.4%)	3.48 ± 0.98	0.837
	Ε.Α	1 (1.6%)	8 (12.9%)	19 (30.6)	26 (41.9%)	8 (12.9%)	3.52 ± 0.94	
Δ.Π.4 Δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες που του δίνονται	Γ.Α	4 (4.4%)	9 (9.9%)	28 (30.8)	37 (40.7%)	13 (14.3%)	3.51 ± 1.00	0.183
	Ε. Α	1 (1.6%)	6 (9.7%)	17 (27.4)	23 (37.1%)	15 (24.2%)	3.73 ± 1.00	
Δ.Π.5 Δυσκολεύεται να ολοκληρώσει τις εργασίες& δραστηριότητές του	Γ.Α	2 (2.2%)	6 (6.6%)	33 (36.3)	35 (38.5%)	15 (16.5%)	3.60 ± 0.92	**t(151)=-2.188, p=0.030**
	Ε.Α	1 (1.6%)	2 (3.2%)	16 (25.8)	24 (38.7%)	19 (30.6%)	3.94 ± 0.92	
Δ.Π.6 Δεν εμπλέκεται σε καθήκοντα νοητικής προσπάθειας(σχ. εργασίες)	Γ.Α	4 (4.4%)	9 (9.9%)	29 (31.9)	36 (39.6%)	13 (14.3%)	3.49 ± 1.00	0.248
	Ε.Α	2 (3.2%)	7 (11.3)	16 (25.8%)	20 (32.3%)	17 (27.4%)	3.69 ± 1.10	
Δ.Π.7 Χάνει βασικά αντικείμενα για τις σχολικές δραστ.	Γ.Α	4 (4.4%)	12 (13.2)	35 (38.5)	29 (31.9%)	11 (12.1%)	3.34 ± 1.00	0.401
	Ε.Α	6 (9.7%)	5 (8.1%)	19 (30.6)	16 (25.8%)	16 (25.8%)	3.50 ± 1.24	
Δ.Π.8 Η προσοχή του διασπάται από εξωτερικά ερεθίσματα	Γ.Α	1 (1.1%)	7 (7.7%)	24 (26.4)	27 (29.7%)	32 (35.2%)	3.90 ± 1.01	**t(151)=-2.661, p=0.009**
	Ε. Α	1 (1.6%)	1 (1.6%)	8 (12.9)	19 (30.6%)	33 (53.2%)	4.32±0.88	
Δ.Π.9 Ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες που έχει να εκτελέσει	Γ.Α	0 (0.0%)	13 (14.3)	31 (34.1)	33 (36.3%)	14 (15.4%)	3.53±0.92	**t(151)=-2.201, p=0.029**
	Ε. Α	1 (1.6%)	4 (6.5%)	16 (25.8)	22 (35.5%)	19 (30.6%)	3.87±0.98	

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι και οι δύο ειδικότητες σημειώνουν στις περισσότερες διατυπώσεις μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, στην Δ.Π.1 οι ειδικής διαπιστώνουν πολύ συχνά (41.9%), και πάρα πολύ συχνά (33.9%) αδυναμία συγκέντρωσης στις σχολικές εργασίες, κάτι που παρατηρείτε και στους γενικής με αντίστοιχα ποσοστά (35.2%), και (25.3%). Στην Δ.Π.4 οι ειδικής καταγράφουν συχνά (27.4%), πολύ συχνά (37.1%) και πάρα πολύ συχνά (24.2%) ανακολουθία οδηγιών, με τους γενικής να δηλώνουν ανάλογη συμπεριφορά συχνά (30.8%) και πολύ συχνά (40.7%). Η ερώτηση Δ.Π.5, από την ανάλυση των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(151)=-2.188$, $p=0.03$, με τους ειδικής αγωγής να βιώνουν πάρα πολύ συχνά (30.6%) δυσκολία ολοκλήρωσης εργασιών & δραστηριοτήτων από τα παιδιά, ενώ οι γενικής συχνά (36.3%) και πολύ συχνά (38.5%) βλέπουν αυτή τη δυσκολία στα παιδιά. Στη Δ.Π.7 οι γενικής διαπιστώνουν ότι συχνά (38.5%) και πολύ συχνά (31.9%) τα παιδιά χάνουν αντικείμενα που είναι απαραίτητα για τις σχολικές δραστηριότητες, ενώ οι ειδικής δηλώνουν εκδήλωση της ενέργειας αυτής σε μεγαλύτερη συχνότητα, συχνά (30.6%), πολύ συχνά (25.8%) και πάρα πολύ συχνά (25.8%). Στο ερώτημα Δ.Π.8 έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο ομάδων, με $t(151)=-2.661$, $p=0.009$, και τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής να παρατηρούν πάρα πολύ συχνά (53.2%) και πολύ συχνά (30.6%) διάσπαση προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα, ενώ οι γενικής σε μικρότερη συχνότητα και ποσοστά (29.7%) και (35.2%). Στην τελευταία διατύπωση έχουμε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(151)=-2.201$, $p=0.029$ καθώς οι ειδικής αγωγής εντοπίζουν πολύ συχνά (35.5%) και πάρα πολύ συχνά (30.6%) το φαινόμενο των παιδιών που ξεχνούν τις καθημερινές δραστηριότητες που έχουν να εκτελέσουν, σε αντίθεση με τους γενικής αγωγής που σημειώνουν μικρότερες συχνότητες στην εκδήλωση της εν λόγω συμπεριφοράς (34.1%) και (15.4%).

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι τυπικές αποκλίσεις και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές τους για την διαταραχή της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας.

Πίνακας 6. Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	**Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)-**
Υ.Π.α1 Κινεί νευρικά χέρια & πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του	Γ.Α	1 (1.1%)	4 (4.4%)	29 (31.9%)	32 (35.2)	25 (27.5%)	3.84 ± 0.92	0.240
	Ε. Α	4 (6.5%)	3 (4.8%)	16 (25.8%)	27 (43.5)	12 (19.4%)	3.65 ± 1.06	
Υ.Π.α2 Εγκαταλείπει τη θέση του μέσα στην τάξη ή σε ανάλογες καταστάσεις	Γ.Α	0 (0.0%)	6 (6.6%)	27 (29.7%)	33 (36.3)	25 (27.5%)	3.85 ± 0.91	0.336
	Ε. Α	2 (3.2%)	5 (8.1%)	18 (29.0%)	22 (35.5)	15 (24.2%)	3.69 ± 1.03	
Υ.Π.α3 Τρέχει &σκαρφαλώνει σε ακατάλληλους χώρους	Γ.Α	4 (4.4%)	9 (9.9%)	34 (37.4%)	26 (28.6)	18 (19.8%)	3.49 ± 1.06	0.699
	Ε. Α	3 (4.8%)	9 (14.5%)	15 (24.2%)	20 (32.3)	15 (24.2%)	3.56 ± 1.15	
Υ.Π.α4 Δυσκολεύεται να παίξει ήσυχα ή να συμμετέχει σε ελεύθερες δραστ.	Γ.Α	4 (4.4%)	11 (12.1)	34 (37.4%)	27 (29.7)	15 (16.5%)	3.42 ± 1.04	0.921
	Ε. Α	5 (8.1%)	7 (11.3)	18 (29.0%)	20 (32.3)	12 (19.4%)	3.44 ± 1.17	
Υ.Π.α5 Είναι διαρκώς σε κίνηση (ενεργεί σαν να κινείται με μοτεράκι)	Γ.Α	1 (1.1%)	9 (9.9%)	34 (37.4%)	27 (29.7)	20 (22.0%)	3.62 ± 0.98	0.140
	Ε .Α	1 (1.6%)	5 (8.1%)	14 (22.6%)	24 (38.7)	18 (29.0%)	3.85 ± 0.99	
Υ.Π.α6 Μιλάει υπερβολικά	Γ.Α	5 (5.5%)	17 (18.7)	28 (30.8%)	28 (30.8)	13 (14.3%)	3.30 ± 1.10	0.385
	Ε.Α	2 (3.2%)	9 (14.5)	21 (33.9%)	19 (30.6)	11 (17.7%)	3.45 ± 1.05	

Υ.Π.α7 Απαντά απερίσκεπτα πριν τελειώσει η ερώτηση	Γ.Α	3 (3.3%)	17 (18.7)	25 (27.5%)	28 (30.8)	18 (19.8%)	3.45 ± 1.19	0.714
	Ε. Α	2 (3.2%)	9 (14.5)	17 (27.4%)	23 (37.1)	11 (17.7%)	3.52 ± 1.05	
Υ.Π.α8 Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του	Γ.Α	1 (1.1%)	7 (7.7%)	30 (33.0%)	33 (36.3)	20 (22.0%)	3.70 ± 0.94	0.808
	Ε. Α	0 (0.0%)	9 (14.5)	14 (22.6%)	23 (37.1)	16 (25.8%)	3.74 ± 1.01	
Υ.Π.α9 Διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του	Γ.Α	3 (3.3%)	8 (8.8%)	27 (29.7%)	35 (38.5)	18 (19.8%)	3.63 ± 1.01	0.754
	Ε. Α	1 (1.6%)	6 (9.7%)	17 (27.4%)	26 (41.9)	12 (19.4%)	3.68 ± 0.95	

Στο κομμάτι της Υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ζητήσω από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το φύλο του παιδιού που είχαν κατά νου όταν συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, καθώς ερευνητικά τείνουν να είναι πιο αυστηροί με τα κορίτσια που εκδηλώνουν την διαταραχή. Πιστεύω ότι το γεγονός ότι δεν προέκυψαν εδώ στατιστικά σημαντικές διαφορές οφείλεται στο μεγάλο δείγμα γυναικών εκπαιδευτικών, οι οποίες συνήθως είναι πιο ανθεκτικές και υπομονετικές στο κομμάτι της διαχείρισης της συγκεκριμένης διαταραχής.

Για να μελετήσουμε κατά πόσο το σκορ σε κάθε ειδικότητα επηρεάζεται από την απάντηση σε κάθε ερώτηση χρονικής διάρκειας, που πλαισιώνει τις υποκλίμακες, καθώς και από την αυτή ειδικότητα των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), πραγματοποιήσαμε ανάλυση 2 way ANOVA ανάμεσα στους μέσους όρους των αθροισμάτων των συμπτωμάτων της κάθε διαταραχής, λαμβάνοντάς τους ως εξαρτημένες μεταβλητές, σε σχέση με τις ερωτήσεις χρονικής διάρκειας που συμπληρώνουν την κάθε υποκλίμακα διαταραχής και σε σχέση με την ειδικότητά των εκπαιδευτικών, αμφότερες ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Από τον έλεγχο που έγινε στις τρείς διαταραχές συμπεριφοράς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την διαταραχή της

Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ως προς τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις χρονικής διάρκειας των συμπτωμάτων, και επίδρασης των συμπτωμάτων στην κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση του παιδιού.

Στα παρακάτω διαγράμματα 1 και 2, συγκρίνονται οι μέσες τιμές των σκορ του αθροίσματος των απαντήσεων στις 9 ερωτήσεις της κατηγορίας Υπερκινητικότητας – Παρορμητικότητας με βάση δύο παράγοντες: την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Γενικής ή Ειδικής αγωγής), και την απάντηση στην ερώτηση: «Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού» (Υ.Π. β1) και «Πιστεύετε ότι τα παραπάνω συμπτώματα δημιουργούν σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού;» (Υ.Π. β4). Η κάθε τελεία αντιπροσωπεύει, τη μέση τιμή του σκορ των αθροισμάτων των συμμετεχόντων, συνεπώς έχουμε 4 ομάδες (Γενικής – Ναι, Γενικής – Όχι, Ειδικής – Ναι, Ειδικής – Όχι), και οι δύο γραμμές τη διαφορά των μέσων τιμών για κάθε ειδικότητα.

I. Ειδικότητα (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής) -Υ.Π. β1: «Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες»

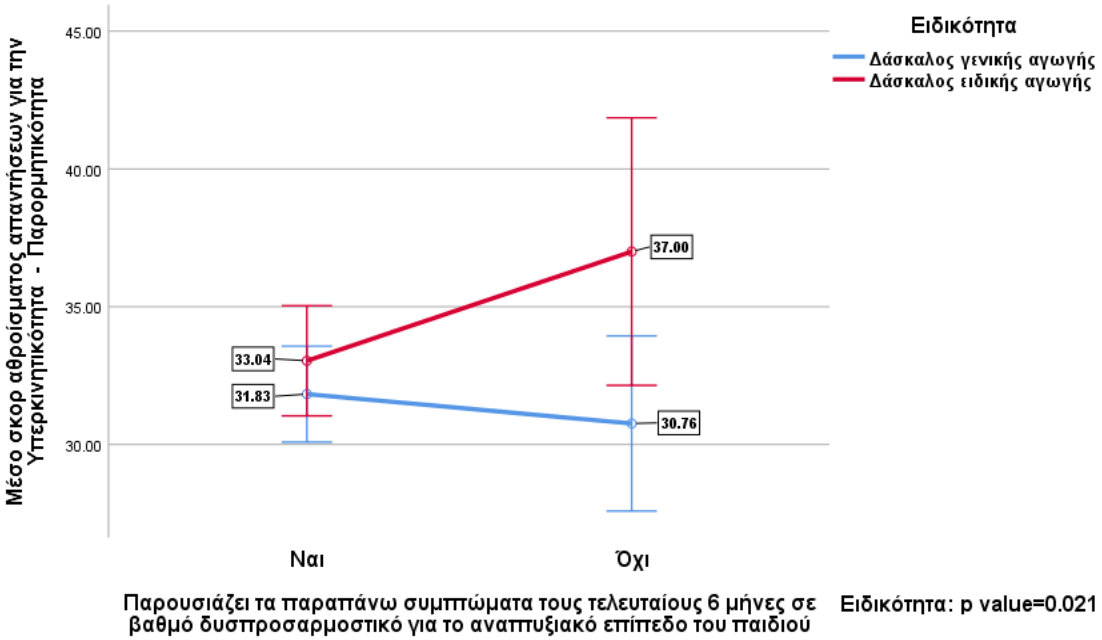
Στο πρώτο εύρημα του ελέγχου two way ANOVA σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των δύο ειδικοτήτων, άσχετα με το τι απάντησαν στην ερώτηση χρονικής διάρκειας, $F(1,149) = 5.450$, $p = 0.021$, $\eta_p^2 = 0.035$. Το η_p^2 στην ανάλυση two way ANOVA δηλώνει το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης συν τη διακύμανση σφάλματος που αποδίδεται σε μια επίδραση π. χ στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας $\eta_p^2 = 0.035$ λοιπόν εξηγεί το 3.5% της συνολικής διασποράς και δείχνει το μέγεθος της επίδρασης του παράγοντα αυτού στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Dependent Variable: Υ.Π. sum

			95% Confidence Interval	
Ειδικότητα	M.O	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
Δάσκαλος γενικής αγωγής	31.295	.906	29.505	33.085
Δάσκαλος ειδικής αγωγής	35.019	1.313	32.425	37.613

Διάγραμμα 1.Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την Υ.Π. β1 σε σχέση με τις δύο ειδικότητες



Όπως βλέπουμε στο διάγραμμα οι εκπαιδευτικοί γενικής έχουν (Μ.Ο= 31.82) στην απάντηση Ναι, και οι ειδικής (Μ.Ο=33.03). Αυτό που στατιστικά σημαντικά διαφέρει είναι το Όχι, το οποίο στους μεν γενικής είναι (Μ.Ο=30.76), στους δε ειδικής φτάνει στο (Μ.Ο=37.00). Βλέπουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ενώ αναγνωρίζουν τα συμπτώματα της διαταραχής δεν τα παρατηρούν να διαρκούν σε βάθος χρόνου 6 μηνών στα παιδιά, κάτι που θα αναμέναμε για την συγκεκριμένη ειδικότητα λόγω της επιμόρφωσης που έχει δεχτεί. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές και οι περισσότεροι αναλαμβάνουν καθήκοντα αργότερα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, οπότε πολλές φορές δεν έχουν ακριβή εικόνα των παιδιών που αναλαμβάνουν.

II. Ειδικότητα (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής) - Υ.Π.β4: «Πιστεύετε ότι τα παραπάνω συμπτώματα δημιουργούν σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού;»

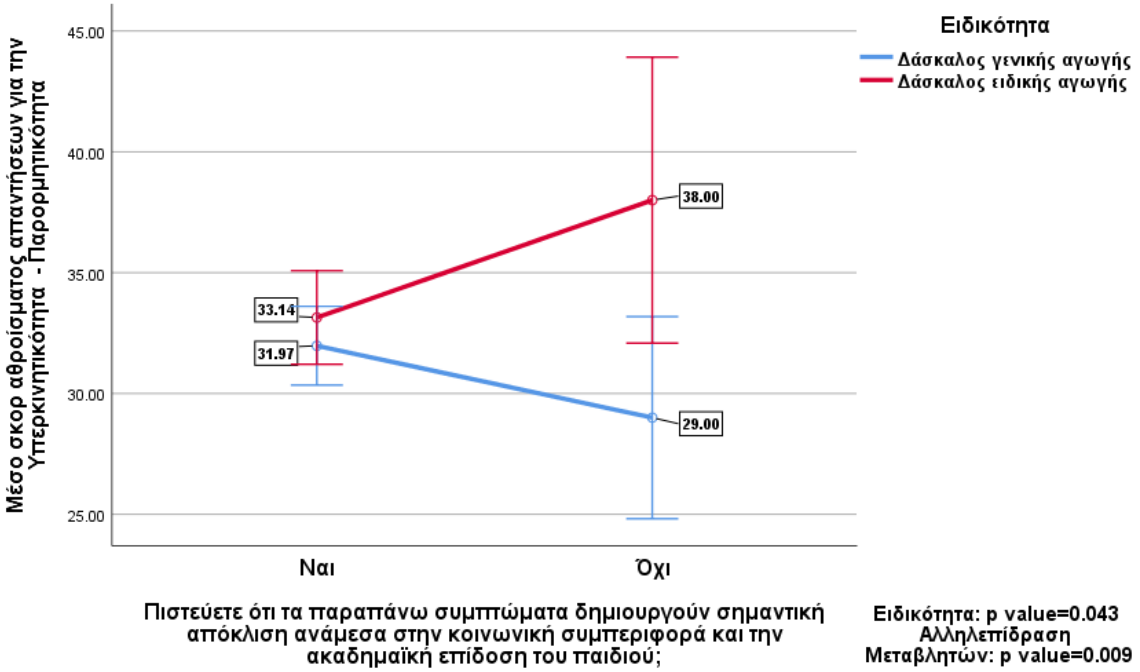
Στο δεύτερο εύρημα καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των δύο ειδικοτήτων, ανεξάρτητα από το τι απάντησαν στην ερώτηση χρονικής διάρκειας Υ.Π.β4, $F(1,149) = 7.022$, $p = 0.009$, $\eta_p^2 = 0.045$. Το η_p^2 εξηγεί το 4.5% της συνολικής διακύμανσης.

Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Dependent Variable: Υ.Π.sum

Ειδικότητα	M.O	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Δάσκαλος γενικής αγωγής	30.487	1.122	28.270	32.705
Δάσκαλος ειδικής αγωγής	35.571	1.556	32.497	38.646

Διάγραμμα 2.Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την Υ.Π.β4 σε σχέση με τις δύο ειδικότητες



Στον συγκεκριμένο έλεγχο παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στην αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών, της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με την απάντηση στην ερώτηση Υ.Π.β4, $F(1,149) = 4.166$, $p = 0.043$, $\eta_p^2 = 0.027$, με τον παράγοντα η_p^2 να εξηγεί το 2.7% της συνολικής διασποράς.

Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν μέσο όρο θετικών απαντήσεων (Μ.Ο=31.97) και αρνητικών απαντήσεων (Μ.Ο=29.00).Στη σύγκριση των απαντήσεων εντός της ειδικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν επίπτωση των συμπτωμάτων στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Αντίθετα οι ειδικής αγωγής έχουν μέσο όρο απαντήσεων (Μ.Ο=33.14) Ναι και (Μ.Ο=38.00) Όχι ,θεωρώντας ότι δεν υπάρχει σημαντική επίπτωση των συμπτωμάτων. Επίσης στην μεταξύ ειδικότητας και Υ.Π.β4 αλληλεπίδραση βλέπουμε ότι οι γενικής απαντούν Όχι με (Μ.Ο= 29.00), ενώ οι ειδικής πολύ περισσότερο με (Μ.Ο=38.00). Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναγνωρίζουν την επίδραση των συμπτωμάτων της διαταραχής στην κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, χαρακτηριστικό που αποτελεί αξιολογικό κριτήριο για την ένταξη στην διαταραχή, σε αντίθεση με τους ειδικής αγωγής. Θα περιμέναμε να συμβεί το αντίθετο εξαιτίας της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, αλλά μπορούμε πάλι να το αποδώσουμε στον ελλιπή χρόνο εμπειρίας που έχουν με τα παιδιά μέσα στην τάξη, καθώς και στις διαφορετικές δεξιότητες που ιεραρχικά προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να κατακτήσουν με τα παιδιά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Συνεχίζουμε με τον πίνακα 7 που καταγράφει τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τους μέσους όρους των απαντήσεών τους και τις τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν για την Διαχείριση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εντός της τάξης.

Πίνακας 7.Διαχείριση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εντός της τάξης

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Διαχείριση Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς Εντός Τάξης		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)
Δ.Α.Σ.Εντός1 Στηρίζεστε στη μέθοδο της αγνόησης	Γ.Α	5 (5.5%)	6 (6.6%)	18 (19.8%)	37 (40.7%)	25 (27.5%)	3.78 ± 1.10	0.954
	Ε.Α	3 (4.8%)	4 (6.5%)	10 (16.1%)	31 (50.0%)	14 (22.6%)	3.79 ± 1.03	
Δ.Α.Σ.Εντός2 Υιοθετείτε συμπεριφορά αποδοχής& σεβασμού	Γ.Α	0 (0.0%)	15 (16.5%)	32 (35.2%)	31 (34.1%)	13 (14.3%)	3.46 ± 0.94	0.089
	Ε. Α	1 (1.6%)	6 (9.7%)	14 (22.6%)	29 (46.8%)	12 (19.4%)	3.73 ± 0.94	
Δ.Α.Σ.Εντός3 Διαμορφώνετε θετικό & υποστηρικτικό κλίμα για το παιδί στην τάξη	Γ.Α	1 (1.1%)	8 (8.8%)	27 (29.7%)	30 (33.0%)	25 (27.5%)	3.77 ± 0.99	0.250
	Ε.Α	1 (1.6%)	1 (1.6%)	18 (29.0%)	22 (35.5%)	20 (32.3%)	3.95 ± 0.91	
Δ.Α.Σ.Εντός4 Διατηρείτε οργανωμένη τάξη με δομημένο πρόγραμμα	Γ.Α	0 (0.0%)	7 (7.7%)	28 (30.8%)	39 (42.9%)	17 (18.7%)	3.73 ± 0.86	**t(132.648)=-1.385, p=0.024**
	Ε.Α	1 (1.6%)	0 (0.0%)	12 (19.4%)	32 (51.6%)	17 (27.4%)	4.03 ± 0.79	
Δ.Α.Σ.Εντός5 Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες στην τάξη	Γ.Α	1 (1.1%)	7 (7.7%)	15 (16.5%)	38 (41.8%)	30 (33.0%)	3.98 ± 0.95	0.169
	Ε.Α	0 (0.0%)	5 (8.1%)	7 (11.3%)	21 (33.9%)	29 (46.8%)	4.19 ± 0.94	
Δ.Α.Σ.Εντός6 Ματαιώνεστε συχνά	Γ.Α	4 (4.4%)	5 (5.5%)	8 (8.8%)	36 (39.6%)	38 (41.8%)	4.09 ± 1.06	0.108
	Ε.Α	4 (6.5%)	8 (12.9%)	8 (12.9%)	20 (32.3%)	22 (35.5%)	3.77 ± 1.25	

Σύμφωνα με τον πίνακα στην Δ.Α.Σ.Εντός 2 οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά σε ποσοστό (35.2%) υιοθετούν στην τάξη μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, ενώ οι ειδικής υιοθετούν αντίστοιχη συμπεριφορά πολύ συχνά (46.8%), δημιουργώντας μια σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας με τον μαθητή που είναι απαραίτητη για την ομαλή προσαρμογή του στην τάξη. Είναι σημαντικό ότι στην Δ.Α.Σ.Εντός 3 και οι δύο ειδικότητες δηλώνουν αρκετά μεγάλη συχνότητα στην εγκαθίδρυση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη για το παιδί, γεγονός που φανερώνει την σπουδαιότητα αυτής της μεθόδου. Στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο ειδικοτήτων παρουσιάστηκε στην Δ.Α.Σ.Εντός 4 για την διατήρηση οργανωμένης τάξης με σαφές, δομημένο πρόγραμμα, με $t(132.648)=-1.385$, $p=0.024$ και τους εκπαιδευτικούς ειδικής να χρησιμοποιούν πολύ συχνά (51.6%) και πάρα πολύ συχνά (27.4%) αυτή την τεχνική σε αντίθεση με τους γενικής αγωγής. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι και οι δύο ειδικότητες θεσπίζουν και εφαρμόζουν κανόνες, των οποίων την λειτουργία τηρούν και εποπτεύουν. Τέλος ως προς την ματαίωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ανάλογα ποσοστά και στις δύο ειδικότητες, με τους γενικής να βιώνουν λίγο πιο έντονα αυτό το συναισθηματικό φορτίο, λόγω αδυναμίας και έλλειψης κατάρτισης για την διαχείριση τέτοιων καταστάσεων.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές τους για την Διαχείριση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εκτός τάξης.

Πίνακας 8. Διαχείριση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εκτός τάξης

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Διαχείριση Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς Εκτός Τάξης		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)
Δ.Α.Σ. Εκτός 1 Συζητάτε με τους συναδέλφους την λύση του ζητήματος	Γ.Α	4 (4.4%)	19 (20.9%)	34 (37.4%)	23 (25.3%)	11 (12.1%)	3.20 ± 1.05	0.638
	Ειδ Α	7 (11.3%)	10 (16.1%)	21 (33.9%)	17 (27.4%)	7 (11.3%)	3.11 ± 1.16	
Δ.Α.Σ. Εκτός 2 Ενημερώνετε τον διευθυντή &ζητάτε την συνδρομή του	Γ.Α	5 (5.5%)	18 (19.8%)	25 (27.5%)	26 (28.6%)	17 (18.7%)	3.35 ± 1.16	0.621
	Ειδ Α	6 (9.7%)	7 (11.3%)	22 (35.5%)	19 (30.6%)	8 (12.9%)	3.26 ± 1.13	
Δ.Α.Σ. Εκτός 3 Ενημερώνετε τους γονείς	Γ.Α	1 (1.1%)	5 (5.5%)	31 (34.1%)	29 (31.9%)	25 (27.5%)	3.79 ± 0.95	0.923
	Ειδ Α	0 (0.0%)	6 (9.7%)	17 (27.4%)	22 (35.5%)	17 (27.4%)	3.81 ± 0.96	
Δ.Α.Σ. Εκτός 4 Απευθύνεστε στο Κ.Ε.Σ.Υ, σχολικό ψυχολόγο κτλ.	Γ.Α	12 (13.2%)	19 (20.9%)	26 (28.6%)	18 (19.8%)	16 (17.6%)	3.08 ± 1.28	**t(151)=2.455, p=0.015**
	Ειδ Α	11 (17.7%)	22 (35.5%)	14 (22.6%)	12 (19.4%)	3 (4.8%)	2.58 ± 1.14	

Όσον αφορά τη διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς εκτός της τάξης οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο ειδικοτήτων παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά, t(151)=2.455, p=0.015 στο κομμάτι της αναζήτησης καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, όπως ήταν αναμενόμενο, απευθύνονται στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες συχνά (28.6%) και πολύ συχνά (19.8%),

αντίθετα με τους ειδικής αγωγής, οι οποίοι μερικές φορές (35.5%) νιώθουν την ανάγκη να ζητήσουν βοήθεια. Αξίζει να επισημανθεί ότι στις υπόλοιπες διατυπώσεις της κλίμακας, που είναι εξίσου σημαντικές, οι δύο ειδικότητες έχουν παρόμοια ποσοστά συχνοτήτων, τόσο στο κομμάτι της συνεργασίας με τους συναδέλφους και τον διευθυντή, όσο και στην ενημέρωση των γονέων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολικό πλαίσιο.

Ο πίνακας 9 καταγράφει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων που προέκυψαν για την κλίμακα της Δόμησης προγράμματος παρέμβασης.

Πίνακας 9.Δόμηση προγράμματος παρέμβασης

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Δόμηση Προγράμματος Παρέμβασης		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας P value (T test)
Δ.Π.Π.1 Λαμβάνετε υπόψη το ψυχολογικό& λειτουργικό υπόβαθρο του παιδιού	Γ.Α	0 (0.0%)	4 (4.4%)	20 (22.0%)	36 (39.6%)	31 (34.1%)	4.03 ± 0.86	0.160
	Ειδ. Α	0 (0.0%)	1 (1.6%)	10 (16.1%)	25 (40.3%)	26 (41.9%)	4.23 ± 0.78	
Δ.Π.Π.2 Διερευνάτε τις αιτίες της συμπεριφοράς	Γ.Α	0 (0.0%)	12 (13.2%)	21 (23.1%)	24 (26.4%)	34 (37.4%)	3.88 ± 1.06	0.238
	Ειδ Α	0 (0.0%)	3 (4.8%)	12 (19.4%)	25 (40.3%)	22 (35.5%)	4.06 ± 0.87	
Δ.Π.Π.3 Με εξατομικευμένη προσέγγιση σχεδιάζετε την παρέμβαση	Γ.Α	1 (1.1%)	6 (6.6%)	31 (34.1%)	31 (34.1%)	22 (24.2%)	3.74 ± 0.94	**t(151)=-2.895, p=0.004**
	Ειδ Α	0 (0.0%)	2 (3.2%)	10 (16.1%)	26 (41.9%)	24 (38.7%)	4.16 ± 0.81	

Δ.Π.Π.4 Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας	Γ.Α	1 (1.1%)	14 (15.4%)	26 (28.6%)	33 (36.3%)	17 (18.7%)	3.56 ± 1.00	0.276
	Ειδ Α	3 (4.8%)	11 (17.7%)	19 (30.6%)	18 (29.0%)	11 (17.7%)	3.37 ± 1.12	
Δ.Π.Π.5 Συνεργάζεστε με τους γονείς	Γ.Α	1 (1.1%)	3 (3.3%)	24 (26.4%)	31 (34.1%)	32 (35.2%)	3.99 ± 0.93	0.337
	Ειδ Α	1 (1.6%)	5 (8.1%)	14 (22.6%)	25 (40.3%)	17 (27.4%)	3.84 ± 0.98	
Δ.Π.Π.6 Εμπλέκετε τον μαθητή στην παρέμβαση	Γ.Α	3 (3.3%)	7 (7.7%)	19 (20.9%)	39 (42.9%)	23 (25.3%)	3.79 ± 1.02	0.764
	Ειδ Α	2 (3.2%)	3 (4.8%)	17 (27.4%)	27 (43.5%)	13 (21.0%)	3.74 ± 0.96	
Δ.Π.Π.7 Εμπλέκετε &τους υπόλοιπους μαθητές	Γ.Α	10 (11.0%)	12 (13.2%)	29 (31.9%)	27 (29.7%)	13 (14.3%)	3.23 ± 1.18	0.746
	Ειδ Α	3 (4.8%)	9 (14.5%)	23 (37.1%)	21 (33.9%)	6 (9.7%)	3.29 ± 1.00	
Δ.Π.Π.8 Στηρίζεστε στους ειδικούς (Κ.Ε.Σ.Υ., κτλ.)	Γ.Α	3 (3.3%)	14 (15.4%)	28 (30.8%)	31 (34.1%)	15 (16.5%)	3.45 ± 1.05	**t(151)=2.743. p=0.007**
	Ειδ Α	6 (9.7%)	16 (25.8%)	18 (29.0%)	18 (29.0%)	4 (6.5%)	2.97 ± 1.10	
Δ.Π.Π.9 Σχεδιάζετε αναλυτικά στόχους, μεθόδους, τεχνικές	Γ.Α	1 (1.1%)	13 (14.3%)	25 (27.5%)	38 (41.8%)	14 (15.4%)	3.56 ± 0.96	0.507
	Ειδ Α	0 (0.0%)	5 (8.1%)	22 (35.5%)	24 (38.7%)	11 (17.7%)	3.66 ± 0.87	
Δ.Π.Π.10 Δεν σχεδιάζετε με λεπτομέρεια το πρόγραμμα	Γ.Α	6 (6.6%)	10 (11.0%)	12 (13.2%)	27 (29.7%)	36 (39.6%)	3.85 ± 1.25	0.789
	Ειδ Α	5 (8.1%)	8 (12.9%)	5 (8.1%)	21 (33.9%)	23 (37.1%)	3.79 ± 1.30	
Δ.Π.Π.11 Σχεδιάζετε μόνοι σας τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιείτε	Γ.Α	4 (4.4%)	27 (29.7%)	27 (29.7%)	19 (20.9%)	14 (15.4%)	3.13 ± 1.14	0.796
	Ειδ Α	1 (1.6%)	14 (22.6%)	26 (41.9%)	15 (24.2%)	6 (9.7%)	3.18 ± 1.00	

Στην κλίμακα της δόμησης προγράμματος παρέμβασης αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής προχωρούν πολύ συχνά (40.3%) σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά, και παράλληλα οι γενικής δηλώνουν πάρα πολύ συχνά (37.4%) ότι ακολουθούν τη διαδικασία αυτή, καθώς και οι δύο την θεωρούν σημαντική και απαραίτητη για μια σωστή και επιτυχημένη παρέμβαση. Στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε στην μέθοδο της εξατομικευμένης παρέμβασης, με t(151)=-2.895, p=0.004, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη προσέγγιση σε πολύ μεγάλη συχνότητα, (41.9%) και (38.7%), αντιθέτως με τους γενικής που την εφαρμόζουν λιγότερο συχνά (34.1%). Ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι αποτελεί η συνεργασία με τους γονείς και η εμπλοκή τους στην εφαρμογή της παρέμβασης. Και οι δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών βασίζονται πολύ στη συνεργασία με τους γονείς, αποδεικνύοντας τον σπουδαίο ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην εγκαθίδρυση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος για το παιδί. Στην Δ.Π.Π.8 με στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών t(151)=2.743, p=0.007, φαίνεται η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς πολύ συχνά (34.1%) και πάρα πολύ συχνά (16.5%) καταφεύγουν στη βοήθεια των ειδικών επαγγελματιών όπως, σχολικό σύμβουλο, κοινωνικό λειτουργό, Κ.Ε.Σ.Υ κ.α. Οι ειδικής αγωγής από την άλλη πλευρά δεν νιώθουν άμεσα αυτή την ανάγκη όπως φαίνεται από τα ποσοστά συχνοτήτων που δηλώνουν (29%)και (6.5%) αντίστοιχα.

Στον πίνακα 10 βλέπουμε τις συχνότητες και τα ποσοστά των δύο ειδικοτήτων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεών τους, και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσίασαν για την κλίμακα των Στρατηγικών παρέμβασης.

Πίνακας 10.Στρατηγικές παρέμβασης

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Στρατηγικές Παρέμβασης		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	Έλεγχος στατ. .Σημαντικότητας p value (T test)-
Σ.Π.1 Κάνετε τροποποίηση φυσικού& κοινωνικού περιβάλλοντος	Γ.Α	1 (1.1%)	7 (7.7%)	24 (26.4%)	37 (40.7%)	22 (24.2%)	3.79 ± 0.94	0.337
	Ειδ. Α	0 (0.0%)	4 (6.5%)	13 (21.0%)	28 (45.2%)	17 (27.4%)	3.94 ± 0.87	
Σ.Π.2 Κάνετε χρήση επαίνων	Γ.Α	0 (0.0%)	1 (1.1%)	16 (17.6%)	44 (48.4%)	30 (33.0%)	4.13 ± 0.73	0.250
	Ειδ. Α	0 (0.0%)	2 (3.2%)	6 (9.7%)	27 (43.5%)	27 (43.5%)	4.27 ± 0.77	
Σ.Π.3 Κάνετε χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών	Γ.Α	9 (9.9%)	14 (15.4%)	20 (22.0%)	28 (30.8%)	20 (22.0%)	3.40 ± 1.26	**t(151)=-2.473, p=0.015**
	Ειδ. Α	2 (3.2%)	6 (9.7%)	12 (19.4%)	19 (30.6%)	23 (37.1%)	3.89 ± 1.12	
Σ.Π.4 Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού	Γ.Α	3 (3.3%)	10 (11.0%)	19 (20.9%)	39 (42.9%)	20 (22.0%)	3.69 ± 1.04	0.097
	Ειδ.Α	1 (1.6%)	3 (4.8%)	13 (21.0%)	25 (40.3%)	20 (32.3%)	3.97 ± 0.94	
Σ.Π.5 Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου	Γ.Α	14 (15.4)	17 (18.7%)	18 (19.8%)	24 (26.4%)	18 (19.8%)	3.16 ± 1.36	0.176
	Ειδ. Α	7 (11.3)	8 (12.9%)	14 (22.6%)	15 (24.2%)	18 (29.0%)	3.47 ± 1.34	

Περνάμε στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών. Παρατηρούμε ότι και οι δύο ειδικότητες τις εφαρμόζουν, με τους ειδικής αγωγής να κάνουν περισσότερη χρήση επαίνων και γραπτού συμβολαίου. Στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων διαφάνηκε στη χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών, με t(151)=-2.473, p=0.015, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής την εντάσσουν πάρα πολύ συχνά στην παρέμβαση (37.1%), ενώ οι γενικής αγωγής μόνο (22%).

Ο πίνακας 11 σημειώνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τον έλεγχο T test, για την υποκλίμακα της απόσβεσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Πίνακας 11. Απόσβεση μη επιθυμητής συμπεριφοράς

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Απόσβεση Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)-
Α.Α.Σ.1 Εφαρμόζετε άμεση τιμωρία	Γ.Α	5 (5.5%)	13 (14.3%)	31 (34.1%)	25 (27.5%)	17 (18.7%)	3.40 ± 1.11	0.697
	Ειδ. Α	4 (6.5%)	13 (21.0%)	14 (22.6%)	21 (33.9%)	10 (16.1%)	3.32 ± 1.17	
Α.Α.Σ.2 Εφαρμόζετε έμμεση τιμωρία	Γ.Α	7 (7.7%)	22 (24.2%)	31 (34.1%)	20 (22.0%)	11 (12.1%)	3.07 ± 1.12	**t(151)=-2.565 p=0.011**
	Ειδ. Α	3 (4.8%)	11 (17.7%)	11 (17.7%)	23 (37.1%)	14 (22.6%)	3.55 ± 1.17	
Α.Α.Σ.3 Αγνοείτε την συμπεριφορά	Γ.Α	30 (33.0%)	31 (34.1%)	17 (18.7%)	10 (11.0%)	3 (3.3%)	2.18 ± 1.11	0.796
	Ειδ. Α	22 (35.5%)	18 (29.0%)	16 (25.8%)	4 (6.5%)	2 (3.2%)	2.13 ± 1.08	

Στην υποκλίμακα της απόσβεσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, με t(151)=-2.565, p=0.011 στην εφαρμογή έμμεσης τιμωρίας στην τάξη, εξαιτίας του ότι οι ειδικής αγωγής την συμπεριλαμβάνουν στην προσέγγιση του παιδιού, πολύ συχνά (37.1%) και πάρα πολύ συχνά (22.6%), αντιθέτως με τους γενικής αγωγής που δηλώνουν συχνότητες (22%) και (12.1%) αντίστοιχα.

Στον πίνακα 12 παρατηρούμε τις συχνότητες, τα ποσοστά, τους μέσους όρους απαντήσεων των δύο ειδικοτήτων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσίασαν για την κλίμακα των Τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.

Πίνακας 12. Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων

Συχνότητα και Ποσοστά για Δασκάλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Τεχνικές Επίλυσης Προβλημάτων		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά	Μέσοι όροι ± Τυπικές αποκλίσεις	Έλεγχος στατ. Σημαντικότητας p value (T test)-
Τ.Ε.Π.1 Χρησιμοποιείτε ορισμό του προβλήματος	Γ.Α	2 (2.2%)	16 (17.6%)	31 (34.1%)	27 (29.7%)	15 (16.5%)	3.41 ± 1.03	0.589
	Ε. Α	4 (6.5%)	4 (6.5%)	22 (35.5%)	21 (33.9%)	11 (17.7%)	3.50 ± 1.07	
Τ.Ε.Π.2 Κατανόηση της φύσης του προβλήματος	Γ.Α	3 (3.3%)	12 (13.2%)	39 (42.9%)	25 (27.5%)	12 (13.2%)	3.34 ± 0.98	0.058
	Ε. Α	2 (3.2%)	7 (11.3%)	16 (25.8%)	22 (35.5%)	15 (24.2%)	3.66 ± 1.07	
Τ.Ε.Π.3 Σχεδιασμό της	Γ.Α	6 (6.6%)	14 (15.4%)	30 (33.0%)	32 (35.2%)	9 (9.9%)	3.26 ± 1.05	0.088

λύσης	Ε. Α	3 (4.8%)	8 (12.9%)	13 (21.0%)	27 (43.5%)	11 (17.7%)	3.56 ± 1.08	
Τ.Ε.Π.4 Αξιολογείτε το σχέδιο λύσης	Γ.Α	4 (4.4%)	13 (14.3%)	33 (36.3%)	31 (34.1%)	10 (11.0%)	3.33 ± 1.00	0.116
	Ε.Α	2 (3.2%)	7 (11.3%)	19 (30.6%)	20 (32.3%)	14 (22.6%)	3.60 ± 1.06	

Όπως διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ειδικότητες ως προς την χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων. Μπορούμε να σημειώσουμε ότι στην ερώτηση Τ.Ε.Π. 2 οι ειδικής αγωγής κάνουν συχνότερα χρήση της κατανόησης της φύσης του προβλήματος στην τάξη (35.5%), σε σχέση με τους γενικής οι οποίοι επιλέγουν την συγκεκριμένη τεχνική λιγότερο συχνά.

Έχοντας αναλύσει τους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, τις τυπικές αποκλίσεις και τις στατιστικές διαφορές τους για κάθε διατύπωση του ερωτηματολογίου, προχωρώ στον πίνακα 13 να θυμίσω στον αναγνώστη το άθροισμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου, τις μέσες τιμές των αθροισμάτων τους και τις τυπικές αποκλίσεις όπως αυτές διαμορφώθηκαν, και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αθροίσματα των επιμέρους κλιμάκων.

Να σημειώσουμε ότι καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου και όχι στα συνολικά αθροίσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά κλίμακα.

Πίνακας 13. Συνολικά αθροίσματα ανά κλίμακα και ειδικότητα και εξέταση στατιστικά σημαντικών διαφορών

Κλίμακες	Ειδικότητα	N	Μέση Τιμή ± Τυπική Απόκλιση	T-test p-value
Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή άθροισμα	Γενικής	91	22.21 ± 5.88	0.185
	Ειδικής	62	23.45 ± 5.34	
Διαταραχή Διαγωγής άθροισμα	Γενικής	91	26.89 ± 9.99	0.528
	Ειδικής	62	27.89 ± 8.91	
Διάσπαση Προσοχής άθροισμα	Γενικής	91	32.90 ± 7.60	0.480
	Ειδικής	62	33.68 ± 5.92	
Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα άθροισμα	Γενικής	91	31.58 ± 7.66	0.093
	Ειδικής	62	33.61 ± 6.73	
Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς Εντός τάξης άθροισμα	Γενικής	91	23.22 ± 3.74	0.528
	Ειδικής	62	22.85 ± 3.12	
Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς Εκτός τάξης άθροισμα	Γενικής	91	13.26 ± 3.30	0.620
	Ειδικής	62	12.98 ± 3.59	
Δόμηση Προγράμματος Παρέμβασης άθροισμα	Γενικής	91	40.37 ± 6.56	0.769
	Ειδικής	62	40.05 ± 6.97	
Στρατηγικές Παρέμβασης άθροισμα	Γενικής	91	19.11 ± 3.98	0.143
	Ειδικής	62	18.16 ± 3.82	
Απόσβεση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς άθροισμα	Γενικής	91	8.57 ± 2.45	0.190
	Ειδικής	62	9.10 ± 2.37	
Τεχνικές Επίλυσης Προβλημάτων άθροισμα	Γενικής	91	14.01 ± 3.52	0.248
	Ειδικής	62	13.34 ± 3.52	

4.2. Ανάλυση Γραμμικής Παλινδρόμησης

Προχωράμε σε πιο βαθιά επαγωγική ανάλυση των δεδομένων για να ελέγξουμε κατά πόσο τα αθροίσματα των τεσσάρων διαταραχών (Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, Διαταραχή Διαγωγής, Διάσπαση Προσοχής, Υπερκινητικότητα- Παρορμητικότητα) σαν ανεξάρτητες μεταβλητές, μπορούν να προβλέψουν τα αθροίσματα στην Διαχείριση αποκλίνουσας συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης, στην Δόμηση προγράμματος παρέμβασης, στις Στρατηγικές παρέμβασης, στην Απόσβεση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, και στις Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, ως εξαρτημένες μεταβλητές. Για την διερεύνηση της παραπάνω σχέσης πραγματοποιούμε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression) με τη μέθοδο εισόδου (enter) όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών. Στόχος μας είναι να εντοπίσουμε ποιες από αυτές έχουν στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό χαρακτήρα για τις εξαρτημένες μεταβλητές.

- ❖ Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς Εντός τάξης - Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του αθροίσματος της κλίμακας Διαχείρισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς Εντός τάξης για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, με ανεξάρτητες μεταβλητές τα αθροίσματα των κλιμάκων Ε.Π.Δ, Δ.Δ, Δ.Π και Υ.Π, έδειξαν πως οι 4 ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 18.3% της διακύμανσης της κλίμακας Δ.Α.Σ εντός τάξης (R^2=0.183, F(4,86)=6.048 , p<0.001). Πιο συγκεκριμένα, από τις 4 μεταβλητές του μοντέλου, μόνο το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική προβλεπτική μεταβλητή για την Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εντός τάξης με συντελεστές: B=0.365, B 95% CI [0.205, 0.524], β=0.742 (t=4.548, p<0.001).

Σύνοψη Μοντέλου

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Εκτιμώμενο τετραγωνικό σφάλμα
1	.469[b]	.220	.183	3.37559

a. Ειδικότητα = Δάσκαλος γενικής αγωγής

b. Predictors: (Constant), Υ.Π.sum, Δ.Δ.sum, Δ.Ε.Π.sum, Δ.Π.sum

Συντελεστές

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta	t	p value	Lower Bound	Upper Bound
1		18.298	1.683		10.873	.000	14.952	21.644
	Ε.Π.Δ sum	-.123	.087	-.194	-1.421	.159	-.295	.049
	Δ.Δ. sum	-.018	.041	-.049	-.450	.654	-.099	.063
	Δ.Π. sum	.365	.080	.742	4.548	.000	.205	.524
	Υ.Π. sum	-.122	.074	-.250	-1.642	.104	-.270	.026

A .Εξαρτημένη μεταβλητή=: Δ.Α.Σ. Εντός sum

Παρατηρούμε ότι από τις ανεξάρτητες μεταβλητές το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής είναι στατιστικά σημαντικό για την πρόβλεψη της Δ.Α.Σ εντός τάξης, αφού για αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Δ.Π. έχουμε αύξηση 0.365 στο συνολικό άθροισμα της Δ.Α.Σ. Εντός τάξης. Το συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε είναι ότι η γνώση και κατανόηση των συμπτωμάτων της Διάσπασης Προσοχής, βοηθά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να την διαχειριστούν καλύτερα εντός της τάξης, διαμορφώνοντας θετικό κλίμα , διατηρώντας δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα και θεσπίζοντας ξεκάθαρους κανόνες λειτουργίας της.

- Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς Εκτός τάξης – Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

Στη συνέχεια μελετούμε την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για να δούμε την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Ε.Π.Δ, Δ.Δ, Δ.Π, Υ.Π) στην πρόβλεψη του αθροίσματος της κλίμακας Διαχείρισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός τάξης. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι 4 ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 15.9% της διακύμανσης της κλίμακας Δ.Α.Σ εκτός τάξης (R^2 =0.159, F(4,57)=3.880, p<0.05). Από τις 4 μεταβλητές μόνο το άθροισμα της Υπερκινητικότητας Παρορμητικότητας έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός τάξης με συντελεστές B=0.175, B 95% CI [0.012, 0.338], β=0.328 (t=2.153, p<0.05).

Σύνοψη Μοντέλου

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Εκτιμώμενο τετραγωνικό σφάλμα
1	.463[b]	.214	.159	3.29419

a. Ειδικότητα = Δάσκαλος ειδικής αγωγής

b. Predictors: (Constant), Υ.Π.sum, Δ.Δ.sum, Δ.Ε.Π.sum, Δ.Π.sum

Συντελεστές

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta	t	p value.	Lower Bound	Upper Bound
1		5.852	2.690		2.176	.034	.466	11.238
	Ε.Π.Δ .sum	.138	.094	.205	1.474	.146	-.050	.326
	Δ.Δ. sum	.067	.055	.167	1.225	.226	-.043	.177
	Δ.Π. sum	-.115	.092	-.189	-1.253	.215	-.298	.069
	Υ.Π. sum	.175	.081	.328	2.153	.036	.012	.338

A .Εξαρτημένη μεταβλητή= Δ.Α.Σ. Εκτός sum

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το άθροισμα της Υ.Π. είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της διαχείρισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς εκτός τάξης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς για αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Υ.Π έχουμε αύξηση 0.175 στο συνολικό άθροισμα της Διαχείρισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός τάξης. Κατά συνέπεια, όσο καλύτερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την διαταραχή και τα συμπτώματά της, τόσο καλύτερα μπορούν να την διαχειριστούν και αντιμετωπίσουν. Και καθώς η διαχείριση εκτός τάξης περιλαμβάνει ομαδική συζήτηση με τους συναδέλφους, ενημέρωση και συνδρομή του διευθυντή, ενημέρωση των γονέων, και αναζήτηση καθοδήγησης στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική είναι η γνώση της συγκεκριμένης, αλλά και κάθε διαταραχής, για την σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για κάθε παιδί.

❖ Δόμηση Προγράμματος Παρέμβασης – Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής

Προχωρούμε στην ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για να ελέγξουμε, την επίδραση των 4 ανεξάρτητων μεταβλητών (Ε.Π.Δ, Δ.Δ, Δ.Π, Υ.Π) στην εξαρτημένη μεταβλητή, που είναι το άθροισμα της κλίμακας Δόμησης Προγράμματος Παρέμβασης. Οι 4 μεταβλητές εξηγούν το 24.4% της διακύμανσης της κλίμακας Δ.Π.Π (R^2 =0.244, F(4,86)=8.280, p<0.001). Η μεταβλητή που έχει στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό χαρακτήρα είναι το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής με συντελεστές B=0.455, B95% CI [0.186, 0.724], β=0.527 (t=3.358, p<0.001).

Σύνοψη Μοντέλου

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Εκτιμώμενο τετραγωνικό σφάλμα
1	.527[b]	.278	.244	5.69929

a. Ειδικότητα = Δάσκαλος γενικής αγωγής

b. Predictors: (Constant), Υ.Π.sum, Δ.Δ. sum, Δ.Ε.Π. sum, Δ.Π. sum

Συντελεστές

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta	t	p value	Lower Bound	Upper Bound
1		25.374	2.841		8.930	.000	19.726	31.023
	Ε.Π.Δ sum	.016	.146	.014	.108	.914	-.275	.307
	Δ.Δ. sum	.037	.069	.057	.545	.587	-.099	.174
	Δ.Π. sum	.455	.135	.527	3.358	.001	.186	.724
	Υ.Π. sum	-.042	.125	-.049	-.333	.740	-.291	.208

A .Εξαρτημένη μεταβλητή : Δ.Π.Π .sum

Και εδώ αντίστοιχα το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη του αθροίσματος της Δ.Π.Π για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, καθότι με αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής

έχουμε αύξηση 0.455 στο συνολικό άθροισμα της Δόμησης Προγράμματος Παρέμβασης. Επομένως η καλύτερη γνώση της διαταραχής της Διάσπασης Προσοχής οδηγεί σε καλύτερη δόμηση προγράμματος παρέμβασης και κατά επέκταση σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία.

❖ Στρατηγικές Παρέμβασης – Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Ακολούθως, στην ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής μελετούμε αν το άθροισμα των 4 ανεξάρτητων μεταβλητών (Ε.Π.Δ, Δ.Δ, Δ.Π, Υ.Π) προβλέπει το άθροισμα της εξαρτημένης μεταβλητής, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η κλίμακα των Στρατηγικών Παρέμβασης, Από τον έλεγχο προέκυψε ότι οι 4 ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 25.2% της διακύμανσης της κλίμακας των Στρατηγικών Παρέμβασης (R^2 =0.252, F(4.86)=8.587, p<0.001). Όπως βλέπουμε στον πίνακα το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στις Στρατηγικές Παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με συντελεστές B= 0.294, B 95% CI[0.131, 0.456], β=0.562 (t=3.597, p<0.001). Επίσης η αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής οδηγεί σε αύξηση 0.294 στο συνολικό άθροισμα των Στρατηγικών Παρέμβασης.

Σύνοψη μοντέλου

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Εκτιμώμενο τετραγωνικό σφάλμα
1	.534[b]	.285	.252	3.43849

a. Ειδικότητα = Δάσκαλος γενικής αγωγής

b. Predictors: (Constant), Υ.Π.sum, Δ.Δ. sum, Δ.Ε.Π. sum, Δ.Π. sum

Συντελεστές

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta	t	p value	Lower Bound	Upper Bound
1		10.159	1.714		5.926	.000	6.751	13.567
	Ε.Π.Δ sum	-.019	.088	-.028	-.217	.829	-.195	.156
	Δ.Δ. sum	.052	.041	.130	1.244	.217	-.031	.134
	Δ.Π. sum	.294	.082	.562	3.597	.001	.131	.456
	Υ.Π .sum	-.053	.076	-.103	-.704	.483	-.204	.097

a. Εξαρτημένη μεταβλητή= Σ.Π. sum

Για άλλη μια φορά το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας στην πρόβλεψη του αθροίσματος των Στρατηγικών Παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι στρατηγικές παρέμβασης περιλαμβάνουν τροποποίηση φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, χρήση επαίνων, χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, και χρήση γραπτού συμβολαίου. Άρα όσο καλύτερη είναι η γνώση της διαταραχής τόσο καλύτερη εφαρμογή θα έχουν οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

- Στρατηγικές Παρέμβασης– Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ο έλεγχος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στις 4 ανεξάρτητες μεταβλητές (Ε.Π.Δ, Δ.Δ, Δ.Π, Υ.Π) και την εξαρτημένη μεταβλητή του αθροίσματος των Στρατηγικών Παρέμβασης, έδειξε ότι οι 4 ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 27.7% της διακύμανσης της κλίμακας των Στρατηγικών Παρέμβασης (R^2 =0.277, F(4,57)=6.840, p<0.001). Από τις 4 μεταβλητές του μοντέλου, μόνο το άθροισμα της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική προβλεπτική μεταβλητή για το άθροισμα των Στρατηγικών Παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με συντελεστές B=0.208, B95% CI[0.047, 0.368], β=0.366 (t=2.589, p<0.05).

Σύνοψη Μοντέλου

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Εκτιμώμενο τετραγωνικό σφάλμα
1	.569[b]	.324	.277	3.24880

a. Ειδικότητα = Δάσκαλος ειδικής αγωγής

b. Predictors: (Constant), Υ.Π.sum, Δ.Δ. sum, Δ.Ε.Π. sum, Δ.Π.s um

Συντελεστές

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta	t	p value	Lower Bound	Upper Bound
1		6.101	2.653		2.300	.025	.789	11.413
	Ε.Π.Δ sum	.059	.092	.082	.633	.529	-.127	.244
	Δ.Δ. sum	.090	.054	.210	1.666	.101	-.018	.198
	Δ.Π. sum	.036	.090	.055	.395	.695	-.145	.216
	Υ.Π. sum	.208	.080	.366	2.589	.012	.047	.368

A .Εξαρτημένη μεταβλητή= Σ.Π. sum

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το άθροισμα της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας έχει στατιστικά σημαντικό χαρακτήρα για την πρόβλεψη του αθροίσματος των Στρατηγικών Παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα η αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας οδηγεί σε αύξηση 0.208 στο συνολικό άθροισμα των Στρατηγικών Παρέμβασης. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι αναγνωρίζοντας τα συμπτώματα και τις συμπεριφορές που ακολουθούν την διαταραχή, μπορούμε να καταστρώσουμε στοχευόμενες και αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης.

❖ Τεχνικές Επίλυσης Προβλημάτων– Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Συνεχίζουμε να ελέγξουμε κατά πόσο το άθροισμα των 4 ανεξάρτητων μεταβλητών (Ε.Π.Δ, Δ.Δ, Δ.Π, Υ.Π), προβλέπει το άθροισμα της εξαρτημένης μεταβλητής των Τεχνικών Επίλυσης Προβλημάτων, για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι 4 μεταβλητές του μοντέλου εξηγούν το 15.2% της διακύμανσης της κλίμακας των Τεχνικών Επίλυσης Προβλημάτων (R^2=0.152, F(4,86)=5.025, p<0.001). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι δύο είναι οι μεταβλητές εκείνες που έχουν στατιστικά προβλεπτικό χαρακτήρα για τις Τεχνικές Επίλυσης Προβλημάτων, και αυτές είναι η Διαταραχή Διαγωγής και η Διάσπαση Προσοχής. Για την μεν αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Διαταραχής Διαγωγής έχουμε αύξηση 0.094 στο συνολικό άθροισμα των Τεχνικών Επίλυσης Προβλημάτων ενώ η δε αύξηση 1ας μονάδας στο άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής οδηγεί σε αύξηση 0.171 στο συνολικό άθροισμα των Τ.Ε.Π. Η Διαταραχή Διαγωγής είναι στατιστικά σημαντική προβλεπτική μεταβλητή με συντελεστές B=0.094, B95% CI[0.016, 0.172], β=0.266 (t=2.393, p<0.05) και αντίστοιχα σημαντική είναι η Διάσπαση Προσοχής με συντελεστές B=0.171, B95% CI[0.017, 0.324], β=0.368 (t=2.213, p<0.05).

Σύνοψη μοντέλου

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Εκτιμώμενο τετραγωνικό σφάλμα
1	.435[b]	.189	.152	3.24757

a. Ειδικότητα = Δάσκαλος γενικής αγωγής

b. Predictors: (Constant), Υ.Π.sum, Δ.Δ sum, Δ.Ε.Π. sum, Δ.Π.sum

Συντελεστές

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta	t	p value	Lower Bound	Upper Bound
1		8.156	1.619		5.037	.000	4.937	11.375
	Ε.Π.Δ sum	-.001	.083	-.002	-.018	.986	-.167	.164
	Δ.Δ. sum	.094	.039	.266	2.393	.019	.016	.172
	Δ.Π. sum	.171	.077	.368	2.213	.030	.017	.324
	Υ.Π. sum	-.071	.071	-.155	-.998	.321	-.213	.071

A .Εξαρτημένη μεταβλητή= Τ.Ε.Π. sum

Όπως φαίνεται από τους πίνακες τόσο το άθροισμα της Διαταραχής Διαγωγής όσο και της Διάσπασης Προσοχής είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη του αθροίσματος των Τεχνικών Επίλυσης Προβλημάτων για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Χάρη λοιπόν στην γνώση και κατανόηση των συμπτωμάτων των δύο διαταραχών, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων στην τάξη για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

4.3. Προβλήματα που προκύπτουν στην διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης των συμπεριφορικών διαταραχών

Στο τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου διαχειρίζομαι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λόγω του ότι μια ποιοτική διερεύνηση με προσωπική συνέντευξη του κάθε εκπαιδευτικού θα ήταν δύσκολη και χρονοβόρα, προσπάθησα να προσεγγίσω αυτό το κομμάτι σε περιγραφικό επίπεδο, μελετώντας τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στα 8 διαφορετικά προβλήματα που τους παρέθεσα. Τα ευρήματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 14.Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Συχνότητες Προβλημάτων		Γενικής Αγωγής			Ειδικής Αγωγής				
		Responses		Percent of Cases	Responses		Percent of Cases	Value	P-value
Προβλήματα	Προβλήματα 1	55	17.8%	**64.0%**	20	9.8%	**33.3%**	**11.719**	**p=0.001**
	Προβλήματα 2	36	11.7%	**41.9%**	20	9.8%	**33.3%**		
	Προβλήματα 3	15	4.9%	**17.4%**	18	8.8%	**30.0%**		
	Προβλήματα 4	9	2.9%	**10.5%**	11	5.4%	**18.3%**		
	Προβλήματα 5	41	13.3%	**47.7%**	32	15.6%	**53.3%**		
	Προβλήματα 6	58	18.8%	**67.4%**	43	21.0%	**71.7%**		
	Προβλήματα 7	52	16.8%	**60.5%**	39	19.0%	**65.0%**		
	Προβλήματα 8	43	13.9%	**50.0%**	22	10.7%	**36.7%**		
Σύνολο		309	100.0%	359.3%	205	100.0%	341.7%		

Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι «η έλλειψη χρόνου για την παρέμβαση, λόγω αυστηρού σχολικού προγράμματος και ύλης»(71.7%), και αξίζει να επισημανθεί ότι συμπίπτουν με τους εκπαιδευτικούς γενικής, οι οποίοι το δηλώνουν ως 1^{ο} πρόβλημα με ποσοστό (67.4%). Ακολουθεί «η κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους» (65%), και «η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς» (53.3%), η οποία αποτελεί σημαντικό τροχοπέδη για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική παρέμβαση. Ως 4^{ο} πιο συχνό πρόβλημα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την «αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης» (36.7%), και συμφωνούν με τους γενικής, οι οποίοι το κατατάσσουν στην ίδια θέση με ποσοστό (50%). Στις επόμενες θέσεις έρχονται η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα αισθήματα ματαίωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ τους και η έλλειψη υποστήριξης από την διεύθυνση του σχολείου με μικρότερα ποσοστά. Να σημειώσουμε ότι λόγω της κατάρτισης και εξειδίκευσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην διαχείριση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών

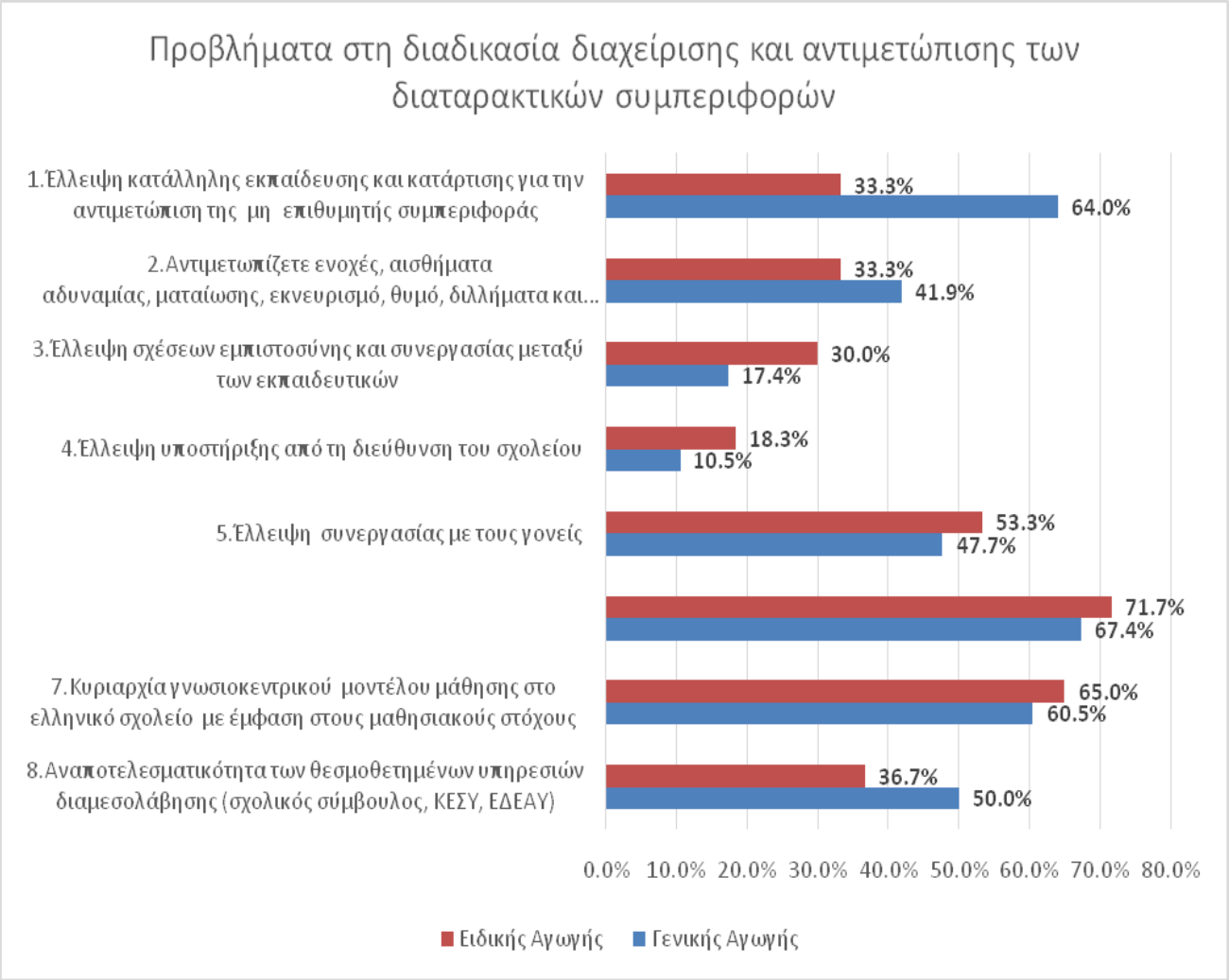
σε ατομικό επίπεδο, αλλά περισσότερο σε συλλογικό επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής καταγράφουν ως $2^{ο}$ πιο σοβαρό πρόβλημα την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης (64%) για την αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει το ερευνητικό μας ερώτημα για την διαφοροποίηση στις γνώσεις των δύο ειδικοτήτων και καταδεικνύει την σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα αυτά. Στη συνέχεια εντοπίζουν το στοχευόμενο στις γνώσεις ελληνικό μοντέλο μάθησης και την ελλιπή καθοδήγηση από τις αρμόδιες ειδικότητες σε ποσοστά (60.5%) και (50%) αντίστοιχα. Στην $5^{η}$ και $6^{η}$ θέση σημειώνουν την δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς (47.7%) και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν και αδυνατούν να διαχειριστούν (41.9%), και με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν η έλλειψη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και η απουσία υποστήριξης από την πλευρά του διευθυντή.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος X^2 για την ειδικότητα σε σχέση με τα 8 προβλήματα, και προέκυψε εξάρτηση με το πρόβλημα 1, με $X^2(1)= 11.719$, $p=0.001$.Οι εκπαιδευτικοί γενικής με ποσοστό (60.4%) δέχονται ότι έχουν ελλιπή εκπαίδευση και κατάρτιση, σε αντίθεση με τους ειδικής που απαντούν θετικά μόνο στο (32.3%). Εν κατακλείδι έχουμε επιβεβαίωση του ερευνητικού μας ερωτήματος ως προς την διαφοροποίηση των δύο ειδικοτήτων στις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνται για την αναγνώριση και κατανόηση των συμπτωμάτων των εκάστοτε διαταραχών, και την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπισή τους.

Οι απαντήσεις των δύο ειδικοτήτων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν παρουσιάζονται συγκριτικά στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 3.Προβλήματα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής



5ο Κεφάλαιο

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με ελληνικές και διεθνείς μελέτες το σχολείο σήμερα καλείται να αντιμετωπίσει προκλήσεις σε διάφορους τομείς που περιλαμβάνουν την σχολική βία, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα ποικίλα ακαδημαϊκά και μαθησιακά προβλήματα των μαθητών. Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί την σύγχρονη σχολική

τάξη πρέπει να είναι εξοπλισμένος με τις κατάλληλες γνώσεις για την αναγνώριση και κατανόηση των συμπεριφορών αυτών αλλά και να κατέχει τις απαραίτητες τεχνικές, στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση και αντιμετώπιση των εν λόγω συμπεριφορών. Όπως αποδεικνύεται στην ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία (Κοσσυβάκη 2001˙ Παπαναούμ & Ξωχέλη, 2001)καθώς και σε πλήθος άλλων ερευνών αυτό δεν ισχύει καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ανεπάρκεια στην εκπαίδευση και επιμόρφωση στους αντίστοιχους τομείς. Για τους λόγους αυτούς θεωρείται αναγκαία η μελέτη, των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα των διαταραχών συμπεριφοράς, των μεθόδων που εφαρμόζουν για την διαχείρισή τους και των ενεργειών που ακολουθούν για να δομήσουν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές τους.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η έρευνα των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τα συμπτώματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, τους τρόπους διαχείρισης και τις μεθόδους αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής. Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναμενόταν να διαφέρουν οι δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), ως προς τις γνώσεις για τα κριτήρια που θα πρέπει να πληρούνται για την ύπαρξη μιας διαταραχής συμπεριφοράς. Αυτό συνεπάγεται, υψηλότερα σκορ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την συχνότητα εμφάνισης των συμπτωμάτων για τις τρείς διαταραχές που μελετούμε (Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, Διαταραχή Διαγωγής, Διάσπαση Προσοχής, Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα). Πράγματι οι μέσες τιμές των συνολικών αθροισμάτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανά διαταραχή είναι υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα για την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή έχουμε (M.T=23.45) για τους ειδικής και (M.T=22.21) για τους γενικής, για την Διαταραχή Διαγωγής προέκυψε (M.T=27.89) για τους ειδικής και (M.T=26.89) για τους γενικής αντίστοιχα, για την Διάσπαση Προσοχής (M.T=33.68) για τους εκπαιδευτικούς ειδικής και (M.T=32.90) για τους γενικής, και για την Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα (M.T=33.61) οι ειδικής αγωγής και (M.T=31.58) οι γενικής. Στον έλεγχο X^2 που έγινε για να ελεγχθεί πιθανή

εξάρτηση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις χρονικής διάρκειας στην κλίμακα Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής, φάνηκε ότι η ειδικότητα διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς βρέθηκε εξάρτηση με την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή β1, με p=0.042. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μεγαλύτερο ποσοστό (85.5%) σε σχέση με τους γενικής αγωγής (71.4%), αναγνωρίζουν την ύπαρξη των συμπτωμάτων το τελευταίο εξάμηνο, μεταβλητή που σύμφωνα με το DSM 5 αποτελεί αξιολογικό κριτήριο για την διάγνωση της συγκεκριμένης διαταραχής. Αντίστοιχος έλεγχος X^2 που πραγματοποιήθηκε για τις ερωτήσεις χρονικής διάρκειας της κλίμακας Διαταραχής Διαγωγής σε σχέση με την ειδικότητα, κατέγραψε εξάρτηση με την Διαταραχή Διαγωγής β1 με p=0.025, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μεγαλύτερο ποσοστό (67.7%) σε σχέση με τους γενικής (49.5%) αναγνωρίζουν την εμφάνιση και διατήρηση των συμπτωμάτων τον τελευταίο χρόνο, μεταβλητή που σύμφωνα με το DSM 5, αποτελεί επίσης αξιολογικό κριτήριο για την ένταξη στην συγκεκριμένη διαταραχή.

Από τον έλεγχο 2 way ANOVA που διενεργήθηκε ανάμεσα στα αθροίσματα των απαντήσεων των δύο ειδικοτήτων εκπαιδευτικών για την κάθε διαταραχή σε σχέση με τις ερωτήσεις χρονικής διάρκειας που συμπληρώνουν κάθε κλίμακα διαταραχής, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην διαταραχή της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας. Πράγματι η ερώτηση χρονικής διάρκειας Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα β1 παρουσίασε εξάρτηση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με p = 0.021.

Ενώ λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν την ύπαρξη των συμπτωμάτων της συγκεκριμένης διαταραχής, δεν παρατηρούν χρονική διάρκειά τους σε διάστημα 6 μηνών. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές, αναλαμβάνουν καθήκοντα αργότερα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, και δεν έχουν ακριβή εικόνα των παιδιών που αναλαμβάνουν, και η εμπειρία τους είναι μικρότερη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το δεύτερο ενδιαφέρον εύρημα αυτού του ελέγχου ήταν η στατιστική σημαντικότητα των δύο ειδικοτήτων στην ερώτηση της επίδρασης των συμπτωμάτων στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, Υ.Π.β4, με p = 0.043.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν αναγνωρίζουν την επίδραση των συμπτωμάτων στην κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, κάτι που αποδείχθηκε από τους μέσους όρους των απαντήσεών τους. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως μπορεί να αποδοθεί α) στον λιγότερο χρόνο εμπειρίας που έχουν με τα παιδιά μέσα στην τάξη, β) στα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν σε σχέση με τους γενικής αγωγής, και γ) στις διαφορετικές δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν σημαντικότερες και προσπαθούν να κατακτήσουν με τα παιδιά, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Η μεγάλη ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάρτιση σε ζητήματα διδακτικής, στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης φαίνεται στην παρούσα έρευνα και από τις απαντήσεις τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, στην διαχείριση των συμπεριφορικών διαταραχών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ποσοστό (64%) καταγράφουν ως $2^{ο}$ πιο σοβαρό πρόβλημα την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των εν λόγω συμπεριφορών.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται σε πλήθος ερευνών (Παλαιολόγου, Παπαχρήστος, 2000˙ Κοσσυβάκη, 2011˙ Παπαναούμ & Ξωχέλλη, 2001˙Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011˙ Πάρνου, 2015˙ Ερευνητικό πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008), όπου επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για την εκπλήρωση του παιδαγωγικού τους έργου μέσα στη σύγχρονη σχολική τάξη. Συνεπώς κρίνεται αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους τομείς της Διδακτικής Μεθοδολογίας, Συμβουλευτικής, Σχολικής Ψυχολογίας, Ειδικής Αγωγής, και η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, με έμφαση στις τεχνικές, μεθόδους και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, με τελικό στόχο την σωστή διάγνωση και αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών και την εκπόνηση αποτελεσματικού εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Αντίστοιχες έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών που έχουν δεχθεί κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρεται το πενθήμερο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το Seattle Social Development Project (1999), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μελέτησαν την εφαρμογή κανόνων, την εξατομικευμένη προσοχή, την επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς

την διδασκαλία σε μικρές ομάδες και αντίστοιχη παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, το οποίο είχε θετικά αποτελέσματα στην μείωση και αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το ίδιο συνέβη και με το πρόγραμμα των Webster-Stratton (2002), καθώς και το Metropolitan Area Child Study (2002), στα οποία υπήρχε εκπαίδευση στις βασικές αρχές διαχείρισης της τάξης, βελτίωσης της σχέσης με τους μαθητές, καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων και καλύτερης συνεργασίας με τους γονείς (Σκαλούμπακας, (χ.χ)).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ως προς την διαφοροποίηση των δύο ειδικοτήτων εκπαιδευτικών στο θέμα της διαχείρισης των διαταραχών συμπεριφοράς εντός και εκτός σχολικής τάξης, αναμένονταν υψηλότερες τιμές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις υποκλίμακες της διαχείρισης των συμπεριφορών εντός και εκτός τάξης. Αυτό επιβεβαιώθηκε για την Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εντός τάξης, καθότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι μεγαλύτεροι από αυτούς των γενικής αγωγής, στις 5 από τις 6 ερωτήσεις της κλίμακας. Μάλιστα προέκυψε στατιστική διαφορά στην Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εντός 4, με $p=0.024$. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διατηρούν οργανωμένη τάξη με σαφές δομημένο πρόγραμμα σε μεγαλύτερη συχνότητα (51.6%)και (27.4%) σε σχέση με τους γενικής αγωγής (42.9%) και (18.7%) αντιστοίχως. Κάτι ανάλογο επιβεβαιώνει και το αποτέλεσμα της γραμμικής παλινδρόμησης για τους εκπαιδευτικούς γενικής, στο οποίο είδαμε ότι το άθροισμα της Διάσπασης Προσοχής είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στην Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εντός τάξης με $R^2=0.183$. Συνεπώς η γνώση και κατανόηση των συμπτωμάτων της Διάσπασης Προσοχής, βοηθά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να την διαχειριστούν καλύτερα εντός της τάξης, διαμορφώνοντας θετικό κλίμα, διατηρώντας δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα και θεσπίζοντας ξεκάθαρους κανόνες λειτουργίας της.

Σχετικά με την υποκλίμακα της Διαχείρισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός τάξης παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο ειδικοτήτων δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Μόνο στην Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός 4 σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο κομμάτι της αναζήτησης καθοδήγησης και συμβουλευτικής, με (Μ.Ο=3.08) για τους γενικής αγωγής και (Μ.Ο=2.58) για τους ειδικής (κλίμακα Likert 2=μερικές φορές, 3=συχνά) και $p=0.015$. Αποδεικνύεται ότι, οι

εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής απευθύνονται στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες υποστήριξης πολύ συχνά (19.8%)και πάρα πολύ συχνά (17.6%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (19.4%) και μόλις (4.8%). Επίσης στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είχαμε επίδραση του αθροίσματος της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας στην πρόβλεψη του αθροίσματος της Διαχείρισης Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός τάξης με R^2 =0.159, F(4,57)=3.880, p<0.05 για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γεγονός που καταδεικνύει την σπουδαιότητα της γνώσης της συγκεκριμένης αλλά και κάθε διαταραχής συμπεριφοράς, για την σωστή διαχείρισή και αντιμετώπισή της. Συμπερασματικά οι δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, στο πλαίσιο της διαχείρισης των συμπεριφορών εκτός τάξης χρησιμοποιούν από κοινού α)την συζήτηση με συναδέλφους για αναζήτηση ομαδικής λύσης, β) την ενημέρωση και συνδρομή του διευθυντή και γ) την ενημέρωση των γονέων του παιδιού για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Ανάλογα ευρήματα συναντούμε στην έρευνα της Τσάμη (2011), και του Ο.ΕΠ.ΕΚ (2008), που έγινε σε 326 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Στην ερώτηση που αφορά τις συλλογικές ενέργειες για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία και σύμπραξη της οικογένειας, και την συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς του μαθητή. Το ενθαρρυντικό σε όλες τις έρευνες που μελετήθηκαν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν το πρόβλημα, αλλά φροντίζουν να καλέσουν και να ενημερώσουν τους γονείς για την συμπεριφορά του παιδιού. Να σημειώσουμε βέβαια ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κάνει λόγο για προβλήματα στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, όπως διαπιστώνεται σε πλήθος ερευνών (Lacey, 2001˙Πολυχρονοπούλου, 2004˙ Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011), και επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα αφού οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων δήλωσαν ως σοβαρό πρόβλημα στη διαδικασία διαχείρισης των συμπεριφορών, την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, με ποσοστά (47.7%) και (36.7%). Αξίζει να γίνει αναφορά και στο κομμάτι της αναζήτησης συμβουλευτικής και υποστήριξης, το οποίο στην παρούσα έρευνα παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών. Και στις έρευνες των Τσάμη, Ο.ΕΠ.ΕΚ, Κουρκούτα & Γεωργιάδη παρατηρούμε αντίστοιχη ανάγκη των εκπαιδευτικών να απευθυνθούν οι ίδιοι

αλλά και να προτρέψουν τους γονείς για βοήθεια και συνεργασία στους ειδικούς επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βιώνουν εντονότερα αυτή την ανάγκη ίσως διότι αισθάνονται οι ίδιοι ανεπαρκείς σε θέματα συμβουλευτικής και σχολικής ψυχολογίας. Πολλές έρευνες αποδεικνύουν ότι ο ρόλος του επαγγελματία που διαμεσολαβεί στη σχέση των ομάδων που εμπλέκονται, μπορεί να είναι καθοριστικός και αποτελεσματικός α) για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών, β) για την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν όλες οι πλευρές, και γ) για την εκπόνηση και εφαρμογή ενός σταθερού και εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης (Κουρκούτας, 2011˙ Lane, Menzies, Oakes, Zorigian & Germer, 2014, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017). Σε κάθε περίπτωση, η συναισθηματική και συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη στην περίπτωση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών (Kourkoutas & Giovazolias, 2015˙ Solomon & Nash at, 2010˙ Lane et al., 2014˙ Monsen & Graham, 2002, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε αν οι δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν διαφορές στην δόμηση προγράμματος παρέμβασης και αναμένονταν υψηλότερες τιμές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην συγκεκριμένη κλίμακα. Το ερώτημά μας δεν επιβεβαιώθηκε καθώς στις 6 μόνο από τις 11 διατυπώσεις παρατηρούμε υψηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής α) με Μέσο Όρο=4.23 έναντι των γενικής με Μέσο Όρο=4.03,(κλίμακα Likert 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά) λαμβάνουν υπόψη το ψυχολογικό υπόβαθρο του παιδιού, β) με Μέσο Όρο=4.06 έναντι των γενικής με Μέσο Όρο=3.88 διερευνούν τα αίτια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, γ)με Μέσο Όρο=3.29 έναντι των γενικής με Μέσο Όρο=3.23 εμπλέκουν και τους υπόλοιπους μαθητές στην παρέμβαση, δ) με Μέσο Όρο=3.18 έναντι των γενικής με Μέσο Όρο=3.13 σχεδιάζουν τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, ε) με Μέσο Όρο=3.66 έναντι των γενικής με Μέσο Όρο=3.56 σχεδιάζουν αναλυτικά στόχους, μεθόδους και τεχνικές του προγράμματος που θα εφαρμόσουν, και ζ)με Μέσο Όρο=4.16 έναντι των γενικής με Μέσο Όρο=3.74 χρησιμοποιούν εξατομικευμένη προσέγγιση για να σχεδιάσουν την παρέμβαση (κλίμακα Likert 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά). Είναι αξιοσημείωτο ότι στην δόμηση προγράμματος παρέμβασης και οι δύο

ειδικότητες, διερευνούν τα αίτια της συμπεριφοράς, λαμβάνουν υπόψη το ψυχολογικό και λειτουργικό υπόβαθρο του παιδιού, σχεδιάζουν τους στόχους του προγράμματος και εμπλέκουν τον ίδιο τον μαθητή στην παρέμβαση, σε μεγάλη συχνότητα. Ανάλογα ευρήματα έχουμε και στις έρευνες των Τσάμη (2011) και Ο.ΕΠ.ΕΚ (2008), όπου στις συχνότερες ενέργειες των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται, η προσμέτρηση των ατομικών χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων του παιδιού, καθώς και η εμπλοκή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι ενέργειες αυτές των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίες και απαραίτητες για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική παρέμβαση (Γενά, 2007˙ Farrell, 2006˙ Μέλλον, 2005˙ Τριλίβα και Chimienti, 2004˙ Κολιάδης, 2002, όπως αναφέρεται στο ερευνητικό πρόγραμμα του Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008). Οι δύο ειδικότητες φαίνεται να διαφέρουν στην παρούσα έρευνα, ως προς την σχεδίαση των μέσων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να δηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα στην χρήση της ενέργειας αυτής (41.9%)και (24.2%) σε σχέση με τους γενικής αγωγής (29.7%) και (20.9%). Το ίδιο παρουσιάστηκε και στην έρευνα της Τσάμη (2011) και αποδεικνύει την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πάνω στο σχεδιασμό και την κατασκευή 'άτυπων' κριτηρίων αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ειδικότητες είχαμε ως προς την στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από ειδικούς επαγγελματίες με (Μ.Ο=2.97) για τους ειδικής και (Μ.Ο=3.45)για τους γενικής (κλίμακα Likert 2=μερικές φορές, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά), και p=0.007, κάτι που διαπιστώθηκε και στην προηγούμενη κλίμακα του ερωτηματολογίου, και επιβεβαιώνεται και στην βιβλιογραφία, όπου τονίζεται η αδυναμία του εκπαιδευτικού να σχεδιάσει παιδαγωγικές παρεμβάσεις εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης σε τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες (Κουρκούτας, 2011).

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε στην ερώτηση Δόμηση Προγράμματος Παρέμβασης 3 με p=0.004, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πολύ συχνά (41.9%) και πάρα πολύ συχνά (38.7%) ακολουθούν εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση για να σχεδιάσουν την παρέμβαση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά τη συγκεκριμένη μέθοδο (34.1%)και (24.2%). Ανάλογα ευρήματα παρουσίασε και το πιλοτικό πρόγραμμα

παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς, των Κουρκούτα & Γεωργιάδη (2011), στα συμπεράσματα του οποίου γίνεται μνεία για την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν ότι η σύγχρονη τάξη είναι πολυμορφική και ετερογενής με συνέπεια να απαιτείται εξατομικευμένη και προσωποποιημένη παρέμβαση. Το θέμα της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης έχει αναδειχθεί ως κύριο στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Η προσωποποιημένη παρέμβαση περιλαμβάνει την αναγνώριση και κατανόηση των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, και τον σεβασμό της ιδιαίτερης ψυχολογίας του, βασίζεται σε μια προσωπική σχέση και επαφή του εκπαιδευτικού, με τελικό στόχο την δημιουργία του καταλληλότερου και παραγωγικότερου τύπου παρέμβασης (Κουρκούτας, 2017). Εξαιτίας της ετερογένειας που παρουσιάζουν τα παιδιά σε γνωστικό, συναισθηματικό, οικογενειακό επίπεδο, μεγάλη έμφαση δίνεται στην αναγκαιότητα σχεδιασμού πολυδιάστατων παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο (Wald burg, 2015˙ Solomon & Thomas, 2013˙ Ojumu, 2012 Reddy & Richardson, 2006˙ Roehlkepartain & Scales, 2007˙ Cole & Brown, 2003˙ Hornby & Atkinson, 2003˙ Ogden, 2001, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017). Το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει για τις προσωποποιημένες παρεμβάσεις είναι ότι δεν πρέπει να στοχεύουν μόνο στην αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά να αποσκοπούν στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών σε συνδυασμό με την εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών για την απόσβεση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Weare & Nind, 2011, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017). Για να επιτευχθεί η ουσιαστική επαφή και σχέση με τον μαθητή χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να «αποδεχτεί» και να κατανοήσει τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το παιδί, και να τα συσχετίσει με την οικογενειακή του δυναμική και το πλαίσιο λειτουργίας του, δημιουργώντας μια σχέση εμπιστοσύνης στην οποία το παιδί θα νιώθει ότι είναι αποδεκτό. Βέβαια για να μπορέσουν να υλοποιηθούν όλα αυτά χρειάζεται η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη και σωστή λειτουργία συμβουλευτικών υπηρεσιών, ένα σχολείο με διευρυμένη παιδαγωγική αποστολή και ευελιξία καθώς και συνεργασία και εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία (Κουρκούτας, 2017).

Περνάμε στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για να εξετάσουμε αν υπάρχουν διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών. Κι εδώ αναμένονταν

υψηλότερες τιμές για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στις απαντήσεις της υποκλίμακας σε σχέση με τους γενικής αγωγής. Το ερώτημα επιβεβαιώθηκε διότι σε όλες τις διατυπώσεις προέκυψαν υψηλότεροι μέσοι όροι για την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Πιο αναλυτικά έχουμε για την ερώτηση Στρατηγικές Παρέμβασης 1, Μέσο Όρο=3.94 οι ειδικής και μέσο Όρο=3.79 οι γενικής, για την Σ.Π.2 Μέσο Όρο=4.27 οι ειδικής και Μέσο Όρο=4.13 οι γενικής, για την Σ.Π.3 Μέσο Όρο=3.89 οι ειδικής και Μέσο Όρο=3.40 οι γενικής, για την Σ.Π.4 Μέσο Όρο=3.97 οι ειδικής και Μέσο Όρο=3.69 οι γενικής, και τέλος για την Σ.Π.5 Μέσο Όρο=3.47 οι ειδικής και Μέσο Όρο=3.16 οι γενικής αγωγής (κλίμακα Likert 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά). Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν όλες τις αναφερόμενες στρατηγικές τροποποίησης της συμπεριφοράς (τροποποίηση φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, χρήση επαίνων και ανταλλάξιμων αμοιβών, καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και χρήση γραπτού συμβολαίου) σε μεγαλύτερη συχνότητα από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής, γεγονός που ίσως οφείλεται στην κατάρτιση που έχουν δεχθεί και την εμπειρική εξοικείωσή τους με τις συγκεκριμένες μεθόδους. Ανάλογα δεδομένα παρουσιάζονται στο πιλοτικό πρόγραμμα των Κουρκούτα & Γεωργιάδη, (2011), όπου οι ερευνητές διαπιστώνουν την δυσκολία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να αντιληφθούν ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη πρέπει να είναι ποικίλες, εναλλασσόμενες, ευέλικτες, και προσαρμόσιμες στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, και όχι να στηρίζονται σε «έτοιμες» λύσεις και τεχνικές ευκολίας. Στην ερώτηση Στρατηγικές Παρέμβασης 3 παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0.015$ στη χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να την εντάσσουν με μεγάλη συχνότητα στην παρέμβαση (37.1%) σε σχέση με τους γενικής αγωγής (22%), γεγονός που αποδεικνύει άλλη μια φορά την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πάνω στο κρίσιμο θέμα της διαχείρισης των διαταρακτικών συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκε, η γνώση των συμπτωμάτων της διάσπασης προσοχής αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα για τις στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής $R^2 =0.252$, $F(4.86)=8.587$, $p<0.001$, και αντίστοιχα η γνώση των συμπτωμάτων της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας είχε προβλεπτικό χαρακτήρα για τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής $R^2 =0.277$,

$F(4,57)=6.840$, $p<0.001$. Η σπουδαιότητα της χρήσης των σωστών στρατηγικών έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την βιβλιογραφία. Απαραίτητο στοιχείο μιας αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης με στόχο την αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών αποτελεί η γνώση και χρήση των κατάλληλων στρατηγικών (Slavin, 2003, όπως αναφέρεται στο Πουρσανίδου, 2016). Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος μπορεί, να εφαρμόζει με άνεση μια πληθώρα στρατηγικών και τεχνικών, να διαφοροποιεί την διδασκαλία του για να πετύχει την συμμετοχή όλων των παιδιών, να κινητοποιεί την ομάδα ως σύνολο αλλά και το κάθε παιδί ατομικά, να προσφέρει ένα σαφές και κατανοητό πλάνο εργασίας, και να ενισχύει την συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Doyle, 2006, όπως αναφέρεται στο Σκαλούμπακας, (χ.χ). Η προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί πρέπει, α) να ξεκινά με παιγνιώδεις μεθόδους για την δημιουργία ενός θετικού κλίματος που προωθεί την επικοινωνία και την συνεργασία μέσα στην τάξη, β) να βασίζεται στην θέσπιση και διδασκαλία ευδιάκριτων κανόνων, γ) να στοχεύει σε μια οργανωμένη τάξη με δομημένο πρόγραμμα, όπου αξιοποιείται αποτελεσματικά ο χρόνος διδασκαλίας, δημιουργείται θετικό και υποστηρικτικό κλίμα που ενισχύει την αυτενέργεια και τις πρωτοβουλίες των μαθητών, και παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την συμμετοχή όλων στην παιδαγωγική διαδικασία, δ) να περιλαμβάνει επαίνους, μορφές ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, με ταυτόχρονο έλεγχο και επιβολή ορίων στην εμφάνιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς, ε) να περιλαμβάνει την συνεργασία των γονέων σε ποικίλες δραστηριότητες, ζ) να εμπλέκει ειδικούς επαγγελματίες που θα προσφέρουν καθοδήγηση και συμβουλευτική σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, η) να ενισχύει πρωτίστως την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, και θ) να στηρίζεται σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη την συνολική λειτουργικότητα του παιδιού και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του (Κουρκούτας, 2017). Αξίζει να τονίσουμε ότι για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι στρατηγικές πρέπει να βασίζονται σε μια αληθινή σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Malmqvist & Nilholm, 2016). Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα, με τα συναισθήματά του, την σωματική και μη λεκτική επικοινωνία του, την διάθεσή του και την στάση του, να βοηθήσει τον μαθητή να ξεπεράσει τους φόβους του και τα αρνητικά συναισθήματα που του προκαλούν πόνο και τον απομονώνουν από την υπόλοιπη ομάδα,

και αυτός θα πρέπει να είναι ο κύριος στόχος κάθε στρατηγικής παρέμβασης για να μπορέσει να επιτευχθεί μετέπειτα η ομαλή ενσωμάτωσή του (Κουρκούτας, 2017).

Περνάμε στο πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στην διαχείριση και αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος one way Anova και t test για τις μεταβλητές των δημογραφικών σε σχέση με την Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν, για αυτό και δεν παραθέτουμε στα αποτελέσματα τα στατιστικά στοιχεία του ελέγχου. Η Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εντός τάξης περιλαμβάνει την διαμόρφωση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος μέσα στην τάξη, θέσπιση καθαρών κανόνων που τηρούνται, δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα και υιοθέτηση συμπεριφοράς αποδοχής και σεβασμού. Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία και μεθόδους που όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και αποδέχονται, ανεξαρτήτως ηλικίας, ειδικότητας και προηγούμενης εμπειρίας, και που διαφάνηκε και σε άλλες ανάλογες έρευνες. Από την άλλη πλευρά η Διαχείριση Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς εκτός τάξης συνίσταται στην ενημέρωση και συνδρομή του διευθυντή, στην ενημέρωση των γονέων, στην συνεργασία με τους συναδέλφους και στην καθοδήγηση των θεσμοθετημένων υπηρεσιών. Αναμενόταν στο κομμάτι αυτό μια διαφοροποίηση των δύο ειδικοτήτων εξαιτίας ίσως της μεγαλύτερης εμπειρίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί γενικής, και των προβλημάτων που οι εκπαιδευτικοί ειδικής δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν συχνά στη συνεργασία με τους συναδέλφους και με την διεύθυνση, κάτι που όμως δεν προέκυψε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό ίσως να οφείλεται στον μικρό αριθμό του δείγματος, στην ανισομέρεια των μεγεθών των δύο ομάδων και στην διαφορά ηλικίας που είχαν οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, φάνηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας δεν επηρεάζουν τον τρόπο που διαχειρίζονται τις διαταραχές συμπεριφοράς μέσα και έξω από την τάξη, συμπέρασμα το οποίο δεν μπορεί να γενικευτεί για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ένας από τους περιορισμούς ήταν ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με το πλήθος των εκπαιδευτικών που υπηρετεί στην ελληνική επικράτεια. Επίσης ως προς τα έντυπα ερωτηματολόγια οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν προέρχονταν μόνο από τον νομό Θεσσαλονίκης, οπότε το δείγμα δεν είχε γεωγραφική διασπορά. Επιπλέον περιορισμός της έρευνας ήταν ότι ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία, καθώς τα έντυπα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε συγκεκριμένα σχολεία και τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, που ήταν τα περισσότερα σε αριθμό, προωθήθηκαν σε συγκεκριμένες σελίδες ομάδων εκπαιδευτικών και σε οικείους εκπαιδευτικούς, κατά συνέπεια δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Ένας ακόμη περιορισμός ενδεχομένως να είναι η χρήση του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο όμως βασίστηκε σε αντίστοιχα παλαιότερα ερωτηματολόγια, ελέγχθηκε η αξιοπιστία του και μπορεί να βοηθήσει σε μελλοντικές έρευνες. Τέλος, να σημειώσουμε ότι οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία δεν ήταν ισομεγέθεις, κάτι που στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων σημαίνει ότι δεν μπορούμε να γενικεύσουμε πλήρως.

5.3 Προτάσεις για αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Η έρευνα ανέδειξε την μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές στην σχολική τάξη. Κρίνεται συνεπώς απαραίτητη η συνεχής κατάρτιση στους τομείς της συμβουλευτικής, της σχολικής ψυχολογίας, της διδακτικής μεθοδολογίας και της ειδικής αγωγής.

Προτείνεται να οργανωθούν πιλοτικά προγράμματα παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όπου θα δοθεί έμφαση στην αναγνώριση και κατανόηση όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, στην εκπαίδευση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στις τεχνικές συστηματικής παρατήρησης και στο σχεδιασμό των απαραίτητων μέσων αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Επίσης τα προγράμματα πρέπει να εστιάσουν στο κομμάτι της διαχείρισης των συμπεριφορών και

συγκεκριμένα στη διδασκαλία τεχνικών, στρατηγικών ελέγχου της συμπεριφοράς, και στο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης μέσα από την συνεργασία με τους ειδικούς επαγγελματίες. Είναι πολύ σημαντικό να ενισχυθεί η συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να σχεδιαστεί και εφαρμοστεί το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος πρέπει να γίνει απαραίτητη τακτική η συμβουλευτική της οικογένειας του παιδιού με διαταρακτική συμπεριφορά και η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού στις ποικίλες δραστηριότητες του σχολείου.

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που διαφάνηκε είναι η αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης στο ελληνικό σχολείο, κάτι που ανέδειξαν και οι δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών. Αυτό είναι κάτι που πρέπει θεσμοθετικά να αλλάξει. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου πρέπει να γίνει ενεργητικός και το Κ.Ε.Σ.Υ να μην περιορίζεται στο διαγνωστικό κομμάτι αλλά να πλαισιώνει τον εκπαιδευτικό σε όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καλείται να σχεδιάσει. Τον σημαντικότερο ρόλο στην καθοδήγηση, συμβουλευτική, συναισθηματική πλαισίωση των εκπαιδευτικών παίζει η ύπαρξη στο σχολείο σχολικού ψυχολόγου και ειδικού παιδαγωγού με τους οποίους πρέπει να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού, έτσι ώστε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων χωρίς τον φόβο επίκρισης, και από κοινού συνεργασία για την εξεύρεση λύσεων.

5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Επειδή στην μέχρι τώρα έρευνα στην Ελλάδα κυρίως μελετούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα των διαταραχών συμπεριφοράς, καλό θα ήταν να μελετηθούν, οι απόψεις των ίδιων των παιδιών ως προς την συμπεριφορά τους και τις επιπτώσεις που αυτή έχει στην τάξη και στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, η σχέση και συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα προβλήματα που τα ίδια βιώνουν και τους τρόπους που τα διαχειρίζονται και αντιμετωπίζουν.

Επιπλέον, θα μπορούσε να γίνει μια αντίστοιχη μελέτη των απόψεων των γονέων, για την αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών τους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην μεταξύ τους σχέση, τους τρόπους που οι ίδιοι επιλέγουν για να τα διαχειριστούν και την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και την σχολική κοινότητα.

Κλείνοντας, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πάνω στις διαταραχές συμπεριφοράς που να περιλαμβάνει θεωρητικό και πρακτικό μέρος εξάσκησης, στο οποίο θα ελεγχθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πριν την έναρξη του προγράμματος, και μετά την λήξη του και θα υπάρχει μεταγενέστερος έλεγχος μετά από διάστημα 6 μηνών τουλάχιστον, για να διαπιστωθεί αν διατηρήθηκαν και εφαρμόστηκαν στην πράξη οι γνώσεις και τεχνικές που αποκτήθηκαν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).*American Psychiatric Pub.

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

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

Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An Investigation of Classroom Situational Dimensions of Emotional and Behavioural Adjustment and Cognitive and Social Outcomes for Head Start Children. *Developmental Psychology, 44*(1), 139-154.

Collie, R., Shapka, J. & Perry, N. (2012). School climate and social emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1189-1204.

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

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

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

Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B., (2010). Inclusion in children with disabilities: teachers' attitudes and requirements of environmental accommodations. *International Journal of Special Education, 25 (2),* 89-99.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τόπος

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

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

Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά.* Αθήνα: Τόπος

Κουρκούτας, Η. & Γεωργιάδη, Μ. (2011). *Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για την διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές.* Στο Α. Κορνηλλάκη & συν. Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική Προσέγγιση.

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

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

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

Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2016). Working successfully towards inclusion-or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties, 4*, 21.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρη

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

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.

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση,* 1(5), 62-75.

Psalti, A., Papathanassiou, M., Konstantinou, K. & Deliyanni, V. (2005). Studying bullying in Greek schools: A first attempt at identifying and defining the phenomenon, *Paper presented at the 27th International School Psychology Association Colloquium,* Athens, 13-17 July, 2005.

Regan, K.S., (2009). Improving the way we think about students with emotional and/or behavioural disorders. *Teaching Exceptional Children, 41 (5),* 60-65.

Roache, J.E., & Lewis, R., (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 233-248.

Σκαλούμπακας, Χ. (χ.χ). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Scriva, M.L., Heriot, S.A. & Kourkoutas, E. (2015). *Emotion regulation and interpersonal schemata in depressed and aggressive youth.* In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities (*pp.113-151). Cambridge Scholar Publications.

Simpson, R. L.& Mundschenk, N. A. (2012). Inclusion and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor & A. F. Rotatori (Eds.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 1-22). Bingley, UK: Emerald Group.

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

Τσάμη, N. (2011). *Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος διερεύνησης της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών από δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη

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.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ερευνητικό Πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές-διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.* Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ

Walker, H. M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption.* Longmont, CO: Sopris West

Webster-Straton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2002 June). *Treating children with early onset conduct problems. Intervention outcomes for parent, child and teacher training*. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Prevention Research Washington, DC.

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

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ,Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα
Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή
Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

ονομάζομαι Μαυρίδου Ελένη και είμαι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας και έχει ως στόχο, την καταγραφή των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπτωματολογία των διαταραχών συμπεριφοράς, καθώς και των μεθόδων που υιοθετούν για την αντιμετώπισή τους εντός και εκτός τάξης.

Η μελέτη αυτή απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική τάξη, είτε σε παράλληλη στήριξη, ή σε τμήμα ένταξης. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα, οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμβολή σας στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία και τον χρόνο σας. Αν επιθυμείτε οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση σχετικά με το ερωτηματολόγιο , μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Με εκτίμηση,

Μαυρίδου Ελένη

E-mail επικοινωνίας:el.4_7_80@yahoo.gr

I. Βιογραφικά στοιχεία

1.Φύλο: άνδρας ☐ γυναίκα ☐

2. Ηλικία: ☐ 22-30, ☐ 31-40, ☐ 41-50, ☐ 51-65

3. Ειδικότητα: Δάσκαλος/α γενικής αγωγής ☐ Δάσκαλος/α ε. α σε τμήμα ένταξης ☐

Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη ☐

4.Επαγγελματική Εξειδίκευση: Μεταπτυχιακό δίπλωμα:

Στην Ειδική αγωγή ☐ Στη γενική αγωγή ☐

Διδακτορικό δίπλωμα: Στην Ειδική αγωγή ☐ Στη γενική αγωγή ☐

5. Έτη προϋπηρεσίας: ☐ έως 12 μήνες, ☐ πάνω από 1 έτος

Διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή:

☐ καθόλου ☐ ς 12 μήνες, ☐ από 1 έτος

6. Σχολείο στο οποίο εργάζεσθε: Σχολείο γενικής αγωγής ☐ Τάξη ☐

Τμήμα ένταξης ☐ Σχολείο γενικής αγωγής (παράλληλη στήριξη) ☐

7. Είχατε προηγούμενη εμπειρία με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς;

☐ Ναι ☐ Όχι

8. Έτη προηγούμενης εμπειρίας με μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς

☐ Μηδέν ☐ έτη ☐ έτη ☐ έτη

9. Σεμινάρια επιμόρφωσης: Στην ειδική αγωγή ☐

Στο επιστημονικό σας αντικείμενο ☐ Άλλο ☐

ΙΙ. Τύποι αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς μαθητών

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές. Παρακαλείσθε να σημειώσετε την συχνότητα με την οποία παρουσιάζονται στους μαθητές της τάξης σας.

Α. Ένα παιδί με εναντιωματική προκλητική διαταραχή συχνά

1. Χάνει την ψυχραιμία του όταν διαφωνεί με τους ενήλικες

☐Σπάνια ☐μερικές φορές ☐χνά ☐λύ συχνά ☐α πολύ συχνά

2. Αντιτίθεται ή αρνείται να συμμορφωθεί με τους κανόνες των ενηλίκων

☐ Σπάνια ☐μερικές φορές ☐υχνά ☐λύ συχνά ☐α πολύ συχνά

3. Ενοχλεί τους άλλους εσκεμμένα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐συχνά ☐πολύ συχνά ☐πάρα πολύ συχνά

4. Κατηγορεί τους άλλους για τα λάθη του ή την κακή του συμπεριφορά

☐Σπάνια ☐μερικές φορές ☐ συχνά ☐πολύ συχνά ☐πάρα πολύ συχνά

5. Είναι ευερέθιστο ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους

☐ Σπάνια ☐μερικές φορές ☐υχνά ☐λύ συχνά ☐ρα πολύ συχνά

6. Εκδηλώνει θυμό και μνησικακία

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐πολύ συχνά ☐άρα πολύ συχνά

7. Είναι μοχθηρό και εκδικητικό

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐πολύ συχνά ☐ρα πολύ συχνά

8. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες

☐Ναι ☐χι

9. Οι παραπάνω συμπεριφορές προκαλούν έκπτωση στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού

☐Ναι ☐ι

10. Γνωρίζετε αν η ύπαρξη των παραπάνω συμπτωμάτων είναι αποτέλεσμα μιας ψυχωτικής διαταραχής; (π.χ. διαταραχή διάθεσης, αγχώδης διαταραχή)

☐Ναι ☐χι ☐ γνωρίζω

Β. Ένα παιδί με διαταραχή διαγωγής συχνά

1. Εκφοβίζει , απειλεί ή τρομοκρατεί τους άλλους

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

2. Επιτίθεται σωματικά σε άλλους/ξεκινάει σωματικούς καβγάδες

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

3. Επιτίθεται σωματικά σε ζώα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

4. Χρησιμοποιεί αντικείμενα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σωματική βλάβη (ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι) ως όπλα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

5. Έχει πραγματοποιήσει κλοπή (άρπαξε πορτοφόλι, εκβίασε)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

6. Αναγκάζει κάποιον σε σεξουαλική δραστηριότητα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

7. Βάζει φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

8.Καταστρέφει σκόπιμα ξένη ιδιοκτησία (σπάει παράθυρα αυτοκινήτων, κάνει βανδαλισμούς στο σχολείο)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

9. Έχει πραγματοποιήσει διάρρηξη σε σπίτι, αυτοκίνητο ή άλλο κτίριο

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

10. Λέει ψέματα προκειμένου να αποφύγει τις υποχρεώσεις του

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

11. Κλέβει πράγματα ασυνήθιστης αξίας (κλέβει καταστήματα, πλαστογραφεί)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

12. Μένει έξω τη νύχτα, χωρίς την άδεια των γονιών του

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

13. Φεύγει από το σπίτι κατά τη διάρκεια της νύχτας

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

14. Πραγματοποιεί αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

15. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 12 μήνες

☐ Ναι ☐ χι

16. Οι παραπάνω συμπεριφορές οδηγούν σε σημαντική έκπτωση στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα του παιδιού

☐ Ναι ☐ χι

17. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δυο τουλάχιστον περιβάλλοντα (στο σχολείο και στο σπίτι)

☐ Ναι ☐ χι

Γ. Ένα παιδί με διάσπαση προσοχής συχνά

1. Αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ χνά ☐ λύ συχνά ☐ α πολύ συχνά

2.Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ τάρα πολύ συχνά

3. Φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ χνά ☐ λύ συχνά ☐ ρα πολύ συχνά

4. Δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες που του δίνονται, πράγμα που δεν οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή στην αδυναμία του να καταλάβει τις οδηγίες

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ λύ συχνά ☐ ρα πολύ συχνά

5. Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ολοκληρώσει εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται

☐ Σπάνια ☐ ερικές φορές ☐ χνά ☐ λύ συχνά ☐ ρα πολύ συχνά

6. Αποφεύγει να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική/νοητική προσπάθεια, όπως η σχολική εργασία (στο σχολείο ή στο σπίτι)

☐ Σπάνια ☐ ερικές φορές ☐ χνά ☐ λύ συχνά ☐ ρα πολύ συχνά

7. Χάνει αντικείμενα απαραίτητα για την εκτέλεση των καθηκόντων του ή των δραστηριοτήτων του (π.χ. μολύβια, βιβλία, εργαλεία, σχολικές εργασίες)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

8. Η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

9. Ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες που έχει να εκτελέσει

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

Δ. Ένα παιδί με Υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα συχνά

1. Κινεί νευρικά χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

2. Εγκαταλείπει τη θέση του μέσα στην τάξη ή σε άλλες καταστάσεις όπου αναμένεται να παραμείνει καθιστό

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

3. Τρέχει εδώ και εκεί και σκαρφαλώνει σε χώρους που δεν προσφέρονται για ανάλογη δραστηριότητα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

4. Δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

5. Είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μοτεράκι»

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

6. Μιλάει υπερβολικά

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

7. Απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

8. Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ άρα πολύ συχνά

9. Διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει απρόσκλητος σε συζητήσεις ή παιχνίδια)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ άρα πολύ συχνά

10. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα τους τελευταίους 6 μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού

☐ Ναι ☐ Όχι

11. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα πριν από την ηλικία των 7 ετών

☐ Ναι ☐ χι ☐ Δεν γνωρίζω

12. Παρουσιάζει τα παραπάνω συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (στο σχολείο και στο σπίτι)

☐ Ναι ☐ Όχι

13. Πιστεύετε ότι τα παραπάνω συμπτώματα δημιουργούν σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού;

☐ Ναι ☐ Όχι

14. Γνωρίζετε αν η ύπαρξη των παραπάνω συμπτωμάτων είναι αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής διαταραχής (π.χ. αυτισμός) ή μιας ψυχωτικής διαταραχής (π.χ. αγχώδης διαταραχή, διαταραχή διάθεσης);

☐ Ναι ☐ Όχι

III. Διαχείριση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης

Α. Όταν έρχεστε αντιμέτωποι με μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας σε ποιες ενέργειες προβαίνετε εντός της τάξης;

1. Στηρίζεστε στη μέθοδο της αγνόησης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς έως ότου εξαλειφθεί

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

2. Υιοθετείτε μια συμπεριφορά αποδοχής και σεβασμού του μαθητή, αντιδρώντας με ψυχραιμία και σταθερότητα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

3. Διαμορφώνετε θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη απέναντι στο παιδί, επισημαίνοντας τακτικά τα θετικά χαρακτηριστικά του μπροστά στην υπόλοιπη τάξη

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

4. Διατηρείτε μια καλά οργανωμένη τάξη με σαφές , δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

5. Θεσπίζετε ξεκάθαρους κανόνες για την λειτουργία της τάξης, η παράβαση των οποίων επιφέρει συγκεκριμένες και εφαρμόσιμες συνέπειες

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

6. Ματαιώνεστε συχνά λόγω αδυναμίας διαχείρισης της κατάστασης και διαταράσσετε τη συναισθηματική σας σχέση με το παιδί

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

Β. Όταν αποφασίζετε να μεταφέρετε το πρόβλημα εκτός της τάξης τότε

1. Συζητάτε το ζήτημα με τους συναδέλφους σας και επιδιώκετε να το λύσετε ομαδικά

☐ Σπάνια ☐μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

2. Ενημερώνετε τον διευθυντή του σχολείου και ζητάτε τη συνδρομή του

☐ Σπάνια ☐μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

3. Ενημερώνετε τους γονείς για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐ πολύ συχνά

4. Απευθύνεστε στις θεσμοθετημένες υπηρεσίες για καθοδήγηση (σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, ΚΕΣΥ)

☐ Σπάνια ☐μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

IV. Τρόποι αντιμετώπισης της μη επιθυμητής συμπεριφοράς

Α. Όταν θέλετε να δομήσετε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών ποιες ενέργειες ακολουθείτε;

1. Λαμβάνετε υπόψη το αναπτυξιακό υπόβαθρο, την ψυχολογική κατάσταση και το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

2. Προχωρείτε σε διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

3. Ακολουθείτε εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του παιδιού, με βάση την οποία σχεδιάζετε την παρέμβαση

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

4. Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά π☐ πολύ συχνά

5. Επιχειρείτε να συνεργαστείτε με τους γονείς και να τους συμπεριλάβετε στην παρέμβαση

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά π☐ πολύ συχνά

6. Επιλέγετε να εμπλέξετε τον μαθητή στην παρέμβαση

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐λύ συχνά ☐α πολύ συχνά

7. Εμπλέκετε και τους υπόλοιπους μαθητές στην παρέμβαση

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐λύ συχνά π☐ πολύ συχνά

8. Στηρίζεστε στην καθοδήγηση των ειδικών επαγγελματιών (σχ. Σύμβουλο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ΚΕΣΥ)

☐ Σπάνια ☐ερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά π☐ πολύ συχνά

9. Εφαρμόζετε λεπτομερή σχεδιασμό των στόχων, μεθόδων και τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση

☐ Σπάνια ☐μερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

10. Προτιμάτε να μην προχωράτε σε λεπτομερή σχεδιασμό του προγράμματος

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐χνά ☐λύ συχνά π☐ πολύ συχνά

11. Χρησιμοποιείτε μέσα που σχεδιάζετε οι ίδιοι, για να αξιολογήσετε τη μη επιθυμητή συμπεριφορά και να ελέγξετε τους στόχους που θέτετε

☐ Σπάνια ☐ερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά π☐ πολύ συχνά

V. Στρατηγικές παρέμβασης για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς

Α. Για να ενισχύσετε την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών χρησιμοποιείτε τις παρακάτω στρατηγικές

1. Κάνετε τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (αλλαγή θέσης μέσα στην τάξη, χρήση θετικής και αρνητικής ενίσχυσης)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

2. Κάνετε χρήση επαίνων

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

3. Κάνετε χρήση ανταλλάξιμων αμοιβών (πόντοι που συγκεντρώνει ο μαθητής όταν εμφανίζει την επιθυμητή συμπεριφορά, οι οποίοι συγκεντρωτικά ανταλλάσσονται με κάποιον ενισχυτή που επιλέγει ο μαθητής)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

4. Καλλιεργείτε τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (π.χ. με μίμηση προτύπου, παιχνίδι ρόλων, καθοδηγούμενη πρακτική)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

5. Κάνετε χρήση γραπτού συμβολαίου (διαμορφώνετε μαζί με τον μαθητή ένα συμβόλαιο στο οποίο προσδιορίζονται οι υποχρεώσεις του, καθώς και η ενίσχυση που θα δεχτεί εφόσον το τηρήσει)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

Β. Για την απόσβεση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς εφαρμόζετε:

1. Άμεση τιμωρία (κόστος αντίδρασης→ζητάω συγνώμη, επανορθώνω αν υπάρχει υλική ζημιά ή συναισθηματικά αν έχω πληγώσει κάποιον)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

2. Έμμεση τιμωρία (αφαίρεση προνομίων, μείωση ανταλλάξιμων αμοιβών, περιορισμός εντός της τάξης)

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

3. Αγνοείτε τη συμπεριφορά έως ότου ατονήσει και σβήσει

☐ Σπάνια ☐ μερικές φορές ☐ συχνά ☐ πολύ συχνά ☐ πάρα πολύ συχνά

VI. Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων

Α. Σε ποια συχνότητα χρησιμοποιείτε την παρακάτω διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσα στην τάξη;

1. Ορισμός του προβλήματος

☐ Σπάνια ☐ερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά π☐α πολύ συχνά

2. Κατανόηση της φύσης του προβλήματος (αναπαράσταση των πληροφοριών του προβλήματος είτε με εξωτερική-γραπτή μορφή είτε με εσωτερική-συμβολική)

☐ Σπάνια ☐ερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά π☐α πολύ συχνά

3. Σχεδιασμός της λύσης (μέσω κατάλληλων στρατηγικών όπως η στρατηγική συγκρότησης, η στρατηγική πλαισίου, η αναφορά ανάλογων περιπτώσεων και η πολλαπλή κωδικοποίηση)

☐Σπάνια ☐ερικές φορές ☐χνά ☐λύ συχνά π☐ πολύ συχνά

4. Αξιολόγηση του σχεδίου λύσης ως προς την καταλληλότητά του και την πιθανότητα επιτυχίας

☐ Σπάνια ☐ερικές φορές ☐χνά ☐ύ συχνά ☐α πολύ συχνά

VII.Προβλήματα που προκύπτουν στην διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης των συμπεριφορικών διαταραχών

Α. Με ποια από τα παρακάτω προβλήματα έρχεστε αντιμέτωποι στην προσπάθειά σας να εξαλείψετε την ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

(σημειώστε τις επιλογές σας με ×)

☐ 1. Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς

☐ 2.Αντιμετωπίζετε ενοχές, αισθήματα αδυναμίας, ματαίωσης, εκνευρισμό, θυμό, διλλήματα και συγκρούσεις που δεν μπορείτε να διαχειριστείτε

☐ 3. Έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

☐ 4. Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου

☐ 5. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς

☐ 6. Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή της παρέμβασης, λόγω της τήρησης συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος και ύλης

☐ 7. Κυριαρχία γνωσιοκεντρικού μοντέλου μάθησης στο ελληνικό σχολείο με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους

☐ 8. Αναποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης (σχολικός σύμβουλος, ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ)

ι