



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».

Παγόνα Δροσίδου

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

‘Teaching methods of General and Special Education of primary education teachers for managing Behavioral Problems of students with Specific Learning Disabilities ‘

Παγόνα Δροσίδου

Εξεταστική Επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2022

«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»

.....

Παγόνα Δροσίδου

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	3
Κατάλογος Πινάκων.....	6
Κατάλογος Γραφημάτων	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Πρόλογος.....	10
Εισαγωγή	11
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας-Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	14
1.1. Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	14
1.2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	14
1.2.1. Ταξινόμηση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.2.2. Αίτια Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς	15
1.3.1. Ταξινόμηση Προβλημάτων Συμπεριφοράς.....	17
1.4. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	18
1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	20
1.6. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	22
1.7. Συναισθηματικές καταστάσεις εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	23
1.8. Διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	25
1.8.1. Λεκτική ενίσχυση.....	26
1.8.2. Έπαινος.....	26
1.8.3. Μοντελοποίηση και Εικονική Πραγματικότητα	27

1.8.4.	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	27
1.8.5.	Ενεργητική Ακρόαση	29
1.8.6.	Η συμβολή της τέχνης στη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	29
1.8.7.	Μνημονικές Στρατηγικές.....	29
1.8.8.	Απομάκρυνση μαθητή	30
1.8.9.	Η χρήση προσομοίωσης για την προετοιμασία εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	30
1.9.	Χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική γνώση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο αυτής για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	31
1.10.	Ο Σκοπός της Έρευνας.....	32
2.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας.....	33
2.1.	Ερευνητική Στρατηγική	33
2.2.	Συμμετέχοντες	34
2.3.	Διαδικασίες και εργαλείο της έρευνας.....	35
2.4.	Ανάλυση των δεδομένων	37
3.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα της έρευνας.....	39
3.1.	Περιγραφικές αναλύσεις.....	39
3.1.1.	Οι διδακτικές επιλογές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.	39
3.1.2.	Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	40
3.1.3.	Διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	41
3.1.4.	Βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	42

3.1.5. Οι συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται Προβλήματα Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	43
3.2. Επαγωγική Στατιστική.....	44
3.2.1. Έλεγχος αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων.....	44
3.2.2. Στοιχεία παραγόντων και 95 δ.ε.....	45
3.2.3. Συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία.....	45
3.2.4. Συσχετίσεις παραγόντων	53
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	54
4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας	54
4.2. Συμπεράσματα της έρευνας	61
4.3. Περιορισμοί της έρευνας	64
4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση	65
4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	66
Βιβλιογραφικές παραπομπές	67
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	67
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	78

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία	34
Πίνακας 2: Διδακτικές παρεμβάσεις	39
Πίνακας 3: Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	41
Πίνακας 4: Διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών.....	42
Πίνακας 5: Βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί.....	43
Πίνακας 6: Συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών	44
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	45
Πίνακας 8: Περιγραφική των παραγόντων.....	45
Πίνακας 9: Παράγοντες* Φύλο, t-test	45
Πίνακας 14: Παράγοντες* Κλάδος Εκπαίδευσης, t-test.....	47
Πίνακας 15: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση»* Κλάδος Εκπαίδευσης, t-test	47
Πίνακας 19: Παράγοντες* Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή, t-test.....	49
Πίνακας 20: Παράγοντες* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή, t-test	50
Πίνακας 22: Παράγοντες* Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, t-test.....	50
Πίνακας 24: Παράγοντες* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, t-test.....	51
Πίνακας 26: Παράγοντες* Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, t-test	52
Πίνακας 27: Παράγοντες* Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, t-test και Mann-Whitney	52
Πίνακας 30: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων	53

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Διδακτική παρέμβαση περίπτωση Νίκου.....	39
Γράφημα 2: Διδακτική παρέμβαση 2 (περίπτωση Κωνσταντίνου).....	40

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στόχευσε (α) στη μελέτη των διδακτικών επιλογών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, (β) στην περιγραφή της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας, (γ) στην εύρεση των προτεραιοτήτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων και (δ) στη διερεύνηση του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών στους ανωτέρω παράγοντες. Πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, ποσοτική διερευνητική έρευνα επισκόπησης, περιγραφική και συσχέτισης μεταξύ των ομάδων και με χρήση ερωτηματολογίου κλίμακας Likert. Στην έρευνα συμμετείχαν 280 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς» βαθμολογήθηκε υψηλά όπως και η «Βοήθεια στη διαχείριση». Οι «Διδακτικές επιλογές» βαθμολογήθηκαν μέτρια προς υψηλά και οι «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» μέτρια. Οι «Διδακτικές επιλογές» επηρεάστηκαν από την επιμόρφωση με Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής και η «Βοήθεια στη διαχείριση» από το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Γενική Αγωγή. Οι «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» επηρεάστηκαν από τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τον κλάδο εκπαίδευσης, την ειδικότητα, το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Γενική Αγωγή, Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και την επιμόρφωση με Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί με Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής ακολουθούν σε αρκετό βαθμό τις διδακτικές επιλογές για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αρνητικές κατά τη διαχείριση. Κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας, στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και στους Νηπιαγωγούς προκειμένου να βελτιωθεί η συναισθηματική τους κατάσταση κατά την διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Διδακτικές επιλογές, Διαχείριση, Συναισθηματικές καταστάσεις.

Abstract

The present research aimed (a) to study the teaching options used by General and Special Education teachers to manage behavior problems in student with Special Learning Disabilities, (b) to describe the emotional situation in which the teachers find themselves during this of the effort, (c) to find the priorities set by the teachers when dealing with Learning or Behavioral problems and (d) to investigate the demographic profile of the teachers in the above factors. A primary, quantitative exploratory research, descriptive and correlational study was performed between the groups using a Likert scale questionnaire. The research involved 280 primary school teachers. "Behavior Problem Management" was rated high as well as "Assistance in Management". The "Teaching Choices" were scored moderately to high and "Emotions during management" was rated mediocre. The "Teaching choices" were influenced by the training with special education teaching and "Assistance in management" was affected by the general education training program. "Emotional situation in management" were influenced by years of service in education, education sector, specialty, general education training program, postgraduate or doctorate in special education, special education training program and special education training. Teachers with training in special education follow to a large extent the teaching options for the management of Behavioral Problems in students with Special Learning Disabilities. Teachers know how to manage behavioral problems in students with Special Learning Disabilities. Emotional situation of teachers is more negative in assistance in management. It is considered necessary to train with a training program teacher with more than 10 years of service, general education and kindergarten to improve their emotional state during teaching.

Keywords: Special Learning Disabilities, Behavior Problems, Teaching options, Coping, Emotional situation

Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική εργασία με τίτλο «Διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση». Κίνητρο ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε η επαγγελματική μου σταδιοδρομία ως Ειδική Παιδαγωγός και συγκεκριμένα στον τομέα της Παράλληλης Στήριξης που όφειλα να πραγματοποιήσω παρεμβάσεις σε μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, κατόπιν μελέτης της βιβλιογραφίας διαπίστωσα ότι δεν υπάρχουν έρευνες στον Ελλαδικό χώρο που να αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς και για αυτό το λόγο προχώρησα στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη καθηγητή μου και Πρόεδρο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη. Η διπλωματική μου εργασία ολοκληρώθηκε ομαλά χάρη στην επίβλεψή του και την επιστημονική του καθοδήγηση. Επιπλέον, την οικογένειά μου που αποτελεί αρωγό στην πραγματοποίηση των ακαδημαϊκών μου επιθυμιών και βρίσκεται πάντα δίπλα μου. Δε θα μπορούσα να παραλείψω τη συμβολή των 280 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας αφιερώνοντας τον προσωπικό τους χρόνο. Τέλος, ευχαριστώ τη Γραμματεία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών που εξυπηρετούσε άμεσα και χωρίς κωλύματα όποτε τη χρειάστηκα.

Εισαγωγή

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) ανήκουν στις Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και χαρακτηρίζονται ως μία ετερογενής ομάδα εξειδικευμένων διαταραχών της μάθησης. Εκτός από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στις Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ανήκουν και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Αγαλιώτης, 2016). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Μπόντη, 2013) λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, ή να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά τους ή να συνειδητοποιήσουν τις επιπτώσεις της (Κανδουράκης, 2004).

Από τα σημαντικότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη είναι η διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου, 2013·Πουρσανίδου, 2016). Πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα είναι η διδασκαλία ακαδημαϊκού υλικού και όχι η διευθέτηση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Kern, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που είναι εξοικειωμένοι με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς γνωρίζουν ότι αυτές οι δυσκολίες είναι αλληλένδετες. Κατά συνέπεια τονίζουν ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται ταυτόχρονα και σε συνεχή βάση για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Kuronja, Cagran & Krajnc, 2018).

Από την άλλη πλευρά η έρευνα της Male (2003) παρουσίασε ότι οι εκπαιδευτικοί μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανησυχούν για την προκλητική συμπεριφορά αυτών με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα του άγχους τους. Μερικοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται απογοητευμένοι, εξαντλημένοι, θυμωμένοι και αναστατωμένοι. Η Male (2003) διατυπώνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν πως αναζητούν βοήθεια από άλλους εκπαιδευτικούς ή Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό εντός της τάξης. Τονίζουν ότι υπάρχει απουσία διαθέσιμης υποστήριξης από άλλους επαγγελματίες. Ομοίως στην έρευνα του Westling (2010) οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δε χρησιμοποιούν πολλές αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς ή δεν έχουν λάβει επαρκή υποστήριξη.

Απεναντίας, η έρευνα των Woodcock και Faith (2021) επισημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο θετική είναι η ανατροφοδότηση που δίνεται σε έναν μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση μαθητών με αντιληπτές προκλητικές συμπεριφορές, καθώς και οι προσδοκίες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση αυτών, μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση τους με τους μαθητές και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν (Damianidou, Phti-Aka, 2018). Ο αγώνας των εκπαιδευτικών δεν είναι η εκμάθηση νέων στρατηγικών αλλά ο τρόπος εφαρμογής των καλύτερων πρακτικών στην τάξη τους (Simonsen et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει αρχικά ποιες διδακτικές επιλογές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 2 περιπτώσεις μελέτης μαθητών και 30 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, στις διδακτικές επιλογές τους, στη βοήθεια που δέχονται και στα Συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν όταν διδάσκουν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας τελείται μια ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας αναφορικά με τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι ορισμοί, η ταξινόμηση και τα αίτια των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Έπειτα παρατίθενται έρευνες για τη διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την ποιότητα των σχέσεων των τελευταίων με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Λόγος επίσης γίνεται για τις Συναισθηματικές καταστάσεις που υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση αυτών των μαθητών. Τέλος, αναφέρονται μέσω της ξένης βιβλιογραφίας διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για αυτήν τη διαχείριση.

Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για την ερευνητική στρατηγική, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τους συμμετέχοντες και τις αναλύσεις δεδομένων με στατιστικές μεθόδους.

Στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας είναι καταγεγραμμένα τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής όπως Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις και έπειτα τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής όπως T-Test και ANOVA.

Στο 4^ο και τελευταίο κεφάλαιο παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων όπου γίνεται συσχέτιση αυτών με τη βιβλιογραφία και καταλήγουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Δεν παραλείπονται να αναφερθούν οι περιορισμοί που ενέχει η συγκεκριμένη έρευνα και τέλος προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες χαρακτηρίζονται ως μια ανομοιογενής ομάδα εκπαιδευτικών αναγκών (Sabornie, Evans & Cullivan, 2006). Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Ήπια Νοητική Αναπηρία, Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς και Διάσπαση Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (Lerner & Johns, 2011· Sabornie, Evans & Cullivan, 2006).

1.2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν μία ετερογενή ομάδα εξειδικευμένων διαταραχών της μάθησης (Αγαλιώτης, 2016). Σύμφωνα με τον Κανδαράκη (2004) θεμελιωτής των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κατέστη ο Kirk ο οποίος επικεντρώθηκε σε γλωσσικά και μαθησιακά προβλήματα παιδιών που παρουσίαζαν μειωμένη επίδοση στο σχολείο χωρίς να έχουν αισθητηριακά ή νοητικά προβλήματα. Παρουσιάζονται διαφορετικά σε κάθε άτομο της κατηγορίας αυτής (Παντελιάδου, 2011) και μπορεί να κατέχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά του προαναφερθέντος ορισμού. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιο συχνές στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια με αντιστοιχία 4:1 (Μαριδάκη-Κασωτάκη, 2011). Διάφοροι ορισμοί για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διατυπωθεί εποχής σχετικά με την φύση των δυσκολιών ανάλογα με την επικρατούσα αντίληψη της εποχής (Παντελιάδου, 2011). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται από τέσσερα βασικά κριτήρια:

- 1) Την επίδοση
- 2) Την απόκλιση
- 3) Την ευφυΐα
- 4) Και τα δια αποκλεισμού κριτήρια (Siegel & Lipka, 2008).

1.2.1. Ταξινόμηση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι πιο συνηθισμένες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι (Τζιβινίκου, 2015):

- 1) Διαταραχή της ανάγνωσης: Η επίδοση στην ανάγνωση είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, βάση της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της νοημοσύνης του και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.
- 2) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης / γραφής: Οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, βάση της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.
- 3) Διαταραχή των Μαθηματικών: Η μαθηματική ικανότητα είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, βάση της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Η Διαταραχή των Μαθηματικών είναι η πιο σπάνια από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

1.2.2. Αίτια Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αναφέρεται ότι οφείλεται σε κάποια εγκεφαλική βλάβη/δυσλειτουργία, η οποία δεν δύναται να εντοπιστεί ενώ τα προβλήματα που σχετίζονται με το γλωσσικό σύστημα οφείλονται σε νευρολογικούς παράγοντες (Τρίγκα-Μέρτικα, 2010). Υπάρχει περίπτωση οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών αιτιών τόσο στο περιγεννητικό και μεταγεννητικό στάδιο όσο και πιο νωρίς στο προγεννητικό. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν έκθεση σε νευροτοξικές ουσίες ή μεταγενέστερες εγκεφαλικές βλάβες που προκλήθηκαν από κάποιο ατύχημα, κατανάλωση αλκοόλ, φαρμάκων ή ναρκωτικών ουσιών, απουσία φροντίδας κατά την βρεφική ηλικία, τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καταπίεση από τους γονείς ή ανεπαρκής διδασκαλία (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

1.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς

Εκτός από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στις Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ανήκουν και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Αγαλιώτης, 2016). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012, σ. 153), «συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που

αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του». Μια συμπεριφορά αποκαλείται προβληματική ή διαταραγμένη από τη στιγμή που είναι ενοχλητική τόσο στο παιδί όσο και στο κοινωνικό του περίγυρο και δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα σε όλους τους αποδέκτες της συμπεριφοράς αυτής (Χρηστάκης, 2012). Οι Mash και Wolfe (2016, σ. 11-12) υποστηρίζουν ότι «προβληματικές είναι εκείνες οι συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες δεν είναι ανάλογες ως προς την ηλικία των παιδιών και εμφανίζουν αντικοινωνικό και επιθετικό χαρακτήρα». Αυτές οι διαταραχές στη συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζουν αρνητικά τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Μάνος, 1997).

Επίσης, είναι γεγονός ότι τα Προβλήματα Συμπεριφοράς των παιδιών συνδέονται και με σχολική αποτυχία (Μάνος, 1997). Τα Προβλήματα Συμπεριφοράς των παιδιών εκδηλώνονται με διάφορες μορφές. Η πρώτη από αυτές είναι η επιθετικότητα. Τα επιθετικά παιδιά προκαλούν ή απειλούν με βλάβη σε άλλους ανθρώπους (Emerson et al., 2001). Η επιθετικότητα είναι μια προβληματική συμπεριφορά που εξελίσσεται και αναπτύσσεται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου (Emerson et al., 2001). Ακόμη, αποτελεί τη συνηθέστερη εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς και εμφανίζεται με τις εξής μορφές: χτυπήματα με τα χέρια, χτυπήματα με αντικείμενα, λεκτική επίθεση, τσιμπήματα, τράβηγμα μαλλιών, πρόκληση εκδορών με τα νύχια και εκδήλωση κακίας (Emerson et al., 2001).

Η δεύτερη μορφή είναι η καταστροφική συμπεριφορά. Για τους Baumeister και Scher (1988, p. 3), η καταστροφική συμπεριφορά είναι η «οποιαδήποτε σκόπιμη συμπεριφορά που δύναται να έχει ή πιθανολογείται ή είναι σαφές ότι θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στο άτομο που την εκφράζει». Η τρίτη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς είναι ο αυτοτραυματισμός. Τα άτομα που εκδηλώνουν συμπεριφορές αυτοτραυματισμού συνήθως αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Emerson et al., 2001). Μορφές αυτοτραυματισμού αποτελούν τα χτυπήματα στο κεφάλι και στο σώμα με τα χέρια ή κάποιο αντικείμενο, τα αυτογραντζουνίσματα, τα αυτοδαγκώματα, τα αυτοτσιμπήματα, η κατάποση αντικειμένων, η πρόκληση εμετού, το τρίξιμο των δοντιών και το τράβηγμα των μαλλιών (Emerson et al., 2001). Στην τέταρτη κατηγορία προβληματικών συμπεριφορών εντάσσονται διάφορες ενέργειες, όπως η υπερκινητικότητα, η ανυπακοή και έλλειψη συμμόρφωσης στους κανόνες, τα

ξεσπάσματα θυμού, η επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα, η ανάρμοστη συμπεριφορά και τα ουρλιαχτά (Emerson & Bromley, 1995).

Το πόσο σοβαρό είναι ένα σύμπτωμα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) είναι οι εξής:

α) Η συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος: Όσο πιο συχνά εμφανίζεται το σύμπτωμα στο άτομο, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται.

β) Η εμφάνιση ταυτόχρονα και άλλων συμπτωμάτων: Όσο πιο πολλά συμπτώματα έστω και ελαφριάς μορφής εμφανίζονται παράλληλα με το συγκεκριμένο σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται.

γ) Ο βαθμός κατά τον οποίο αποκλίνει το σύμπτωμα από το μέσο-φυσιολογικό. Όσο πιο πολύ αποκλίνει το σύμπτωμα από το μέσο-φυσιολογικό, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται.

δ) Η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος: Όσο εντονότερο είναι το συναίσθημα που συνοδεύει το σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται το σύμπτωμα.

ε) Η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος: Αν και το άτομο έχει σαφή επίγνωση ότι η παρουσία του συμπτώματος είναι επιζήμια, τότε όσο πιο ανίκανο είναι να απαλλαγεί από το συγκεκριμένο σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρά θα πρέπει να θεωρείται αυτό.

στ) Η πιθανότητα να έρθει το παιδί αντιμέτωπο με τον νόμο: Διάφορα συμπτώματα όπως για παράδειγμα η κλοπή, η καταστροφική τάση και το ψέμα αποτελούν χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Στην περίπτωση όμως που αυτά εμφανίζονται σε τέτοιο βαθμό που να καταλήγουν να είναι επικίνδυνα για τους άλλους, τότε είναι δυνατόν να πάρουν τη μορφή ποινικού αδικήματος επιφέροντας τα συνακόλουθα δυσάρεστα αποτελέσματα για το άτομο (Παρασκευόπουλος, 1985).

1.3.1. Ταξινόμηση Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους Achenbach και Rescorla (2003) τα Προβλήματα Συμπεριφοράς διακρίνονται σε εσωτερικευμένα τα οποία είναι ενδογενή όπως η κατάθλιψη, η απόσυρση, το άγχος, οι φοβίες και οι σωματικές ενοχλήσεις. Προκαλούν δυσκολίες στο ίδιο το άτομο χωρίς να είναι εμφανείς στη σχέση τους με

τους άλλους και χωρίς γνωστή βιοπαθολογική αιτία. Άλλη μια διάκριση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι σε εξωτερικευμένα (Achenbach & Rescorla, 2003). Πρόκειται για εξωγενή και περισσότερο εμφανή στους άλλους προβλήματα όπως η επιθετικότητα και η παραβίαση κανόνων (Achenbach & Rescorla, 2003).

1.4. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Μπόντη, 2013) λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, ή να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά τους ή να συνειδητοποιήσουν τις επιπτώσεις της (Κανδουράκης, 2004). Οι έρευνες που καταδεικνύουν τη συνύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κυρίως στην ανάγνωση και Προβλημάτων Συμπεριφοράς είναι αρκετές (Dahle & Knivsberg, 2013).

Όσον αφορά στην εμφάνιση Προβλημάτων Συμπεριφοράς, οι Yu, Buka, McCormick, Fitzmaurice, και Indurkha (2006) διαπίστωσαν ότι παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση (Verbal Learning Disabilities) έχουν τις διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και είναι 89% πιο πιθανό να εμφανίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικές συμπεριφορές, προβλήματα διαγωγής και ΔΕΠ-Υ. Ο Σιδερίδης (2006) παρατήρησε ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εγκατέλειπαν τα καθήκοντά τους πιο εύκολα συγκριτικά με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί αντιμετώπιζαν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα ως απειλές, εμφάνιζαν αρνητικά Συναισθηματικές καταστάσεις πριν και μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας και επικεντρωνόταν στην αποφυγή των στόχων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση εμφάνιζαν χαμηλό γνωστικό επίπεδο και υψηλή ανταγωνιστικότητα, χαμηλά κίνητρα, σημαντικά υψηλότερες τιμές κατάθλιψης, άγχους και αρνητικών επιδράσεων συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006).

Επίσης, οι Morgan et. al., (2008), μελέτησαν τη σχέση αναγνωστικών δεξιοτήτων και Προβλημάτων Συμπεριφοράς και κατέληξαν ότι οι μαθητές που

αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση στην πρώτη δημοτικού, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης στην τρίτη δημοτικού. Σύμφωνα με έρευνα των McIntosh, Sadler και Brown (2012), αν τα παιδιά αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες στην πρώτη δημοτικού, τότε στην πέμπτη δημοτικού παρουσιάζουν Προβλήματα Συμπεριφοράς. Για την ακρίβεια οι αναγνωστικές δυσκολίες στην πρώτη δημοτικού είναι δείγμα ότι θα παρουσιαστούν αργότερα στο δημοτικό προβλήματα συμπεριφοράς. Εντοπίστηκε ότι η βελτίωση των αναγνωστικών δυσκολιών μέσω της διδασκαλίας είχε ως αποτέλεσμα την αποτροπή εμφάνισης Προβλημάτων Συμπεριφοράς στην μετέπειτα ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η σωστή διδασκαλία ως μέσον για να καλλιεργήσουν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης τα παιδιά είναι ένας πολύ σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας, έτσι ώστε να αποφευχθεί η εμφάνιση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στο μέλλον (McIntosh, Sadler & Brown, 2012).

Σε μία σχετική έρευνά της η Estrem, (2005) επισήμανε ότι όσο μειώνεται η γλωσσική επάρκεια τόσο αυξάνεται η σωματική επιθετική συμπεριφορά. Εν προκειμένω, η ανεπάρκεια σε γλωσσικές δεξιότητες προσληπτικού τύπου σχετίζεται περισσότερο με τη σωματική επιθετική συμπεριφορά και ιδίως για τα αγόρια. Ενώ, η ανεπάρκεια σε γλωσσικές δεξιότητες εκφραστικού τύπου σχετίζεται με τη συντελεστική επιθετική συμπεριφορά και ιδίως για τα κορίτσια (Estrem, 2005).

Ομοίως, οι Arnold et al., (2010), σε έρευνά τους μελέτησαν τη σχέση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων και προβλημάτων επιθετικότητας, κοινωνικών δεξιοτήτων, και συγκέντρωσης που παρουσιάζουν τα παιδιά στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα τα προβλήματα συγκέντρωσης σχετίζονται σημαντικά με την έλλειψη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Κάτι που δεν υφίσταται για την επιθετική συμπεριφορά. Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των κοινωνικών δεξιοτήτων υπάρχει αλλά δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας για τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα (Arnold et al., 2010).

Στα προβλήματα συμπεριφοράς εντάσσονται, επίσης, και οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και ιδίως εκείνα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους υστερούν στις

κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η κοινωνική ωριμότητα, η αντίληψη του εαυτού, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Όλες οι προαναφερθείσες δεξιότητες αποτελούν ένα σύνολο κοινωνικών στοιχείων που θεωρούνται απαραίτητα για την προσαρμογή του παιδιού και επιτυχία του στο σχολείο και μελλοντικά στη ζωή του (Merrell & Gueldner, 2011).

1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Από τα σημαντικότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη είναι η διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου, 2013·Πουρσανίδου, 2016). Σύμφωνα με τους Thanos, Kourkoutas και Vitalaki (2006), σε μελέτες τους στην Κρήτη, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι παρουσιάζουν έλλειψη γνώσεων σε τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς εντός της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρνητική διάθεση απέναντι σε μαθητές με έντονα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Avramidis & Norwich, 2002) και δηλώνουν ότι δε βρίσκονται σε ετοιμότητα να διδάξουν μαθητές με πιο σοβαρές αναπηρίες (Avramidis & Kalyva, 2007). Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι της άποψης ότι τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα είναι η διδασκαλία ακαδημαϊκού υλικού και όχι η διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Kern, 2015). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τις γυναίκες (Bibou & Nikou et al., 1999).

Σύμφωνα με την Πουρσανίδου (2016), πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αναχρονιστικές αντιλήψεις. Συχνά, τα παιδιά αυτά αποτελούν τον αποκαλούμενο «εύκολο στόχο» στα οποία αποδίδονται ευθύνες για τη μη εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης. Αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις “διαποτίζουν” τη συνείδηση των εκπαιδευτικών με την άποψη ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι είτε απόρροια κάποιου οικογενειακού προβλήματος του μαθητή είτε εγγενές χαρακτηριστικό του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ασυναίσθητα απεμπολούν τις διδακτικές και εκπαιδευτικές ευθύνες τους απέναντι σε αυτούς τους μαθητές (Πουρσανίδου, 2016).

Οι Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford, & Quinn (2004) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς απαιτούν υψηλές απαιτήσεις οργάνωσης και διαχείρισης εντός της τάξης. Η διδασκαλία αυτών των μαθητών είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν έμφαση τόσο στη μάθησή τους όσο και στη συμπεριφορά τους. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μειώνεται όσο οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς μεγαλώνουν σε ηλικία (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford, & Quinn, 2004). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν τους απορρίπτουν αλλά δε θεωρούν κατάλληλους τους εαυτούς τους να τους διδάξουν. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δε δείχνουν σαφή διαχωρισμό αντιλήψεων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Αντιθέτως, το πλαίσιο είναι περισσότερο ξεκάθαρο ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζουν περισσότερα αρνητικά Συναισθηματικές καταστάσεις για τη διδασκαλία αυτών των μαθητών (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford, & Quinn, 2004). Η Male (2003) διατυπώνει ότι εκπαιδευτικοί με εμπειρία και εξειδίκευση ήταν πιο αποδοτικοί στη διαχείριση και την επιλογή κατάλληλης στρατηγικής των Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι αναζητούν βοήθεια από άλλους εκπαιδευτικούς ή Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό εντός της τάξης. Τονίζουν ότι υπάρχει απουσία διαθέσιμης υποστήριξης από άλλους επαγγελματίες.

Η έρευνα των Kuronja, Cagran και Krajnc (2018) αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής παρουσιάζουν πιο αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, έχουν την ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και αντλούν γνώσεις από διαφορετικούς κοινωνικοπαιδαγωγικούς τομείς. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εμφανίζονται πιο αποτελεσματικοί σε θέματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών και την κατανόηση του μαθησιακού υλικού (Kuronja, Cagran & Krajnc, 2018).

Οι White (2014) και Buttner et al. (2015) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί τάξεων που περιέχουν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δε μπορούν να διαχειριστούν τα Προβλήματα Συμπεριφοράς τους και αγωνίζονται να πετύχουν την καθημερινή διδασκαλία ακαδημαϊκού υλικού. Οι εκπαιδευτικοί που είναι εξοικειωμένοι με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς γνωρίζουν ότι αυτές οι δυσκολίες είναι αλληλένδετες. Κατά συνέπεια τονίζουν ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται ταυτόχρονα και σε συνεχή βάση για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Kuronja, Cagran & Krajnc, 2018).

Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής προκαλεί στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής Συναισθηματικές καταστάσεις σιγουριάς και αισιοδοξίας στην ανταπόκριση αναγκών μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (Raju et al., 2016). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έλαβε περιορισμένη καθοδήγηση στο προπτυχιακό επίπεδο σχετικά με τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής υποστηρίζουν ότι στερούνται από γνώσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή απαιτητικών εκπαιδευτικών διαδικασιών (Kuronja, Cagran & Krajnc, 2018). Ομοίως, στην έρευνα του Westling (2010) οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν εφαρμόζουν πολλές αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς ή δεν έχουν λάβει επαρκή υποστήριξη. Ο αγώνας των εκπαιδευτικών δεν είναι η εκμάθηση νέων στρατηγικών αλλά ο τρόπος εφαρμογής των καλύτερων πρακτικών στην τάξη τους (Simonsen et al., 2020).

1.6. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς

Η Κουτρούμπα (2011) υποστηρίζει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αφιερώνουν παραπάνω χρόνο διαδίδοντας τη γνώση παρά δημιουργώντας σταθερές, καθορισμένες και ισχυρές σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δεν είναι τόσο θετικές όσο με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Demirkaya & Bakkalogou, 2015). Τα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις σχέσεις τους με

τους εκπαιδευτικούς (Nurmi, 2012). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση μαθητών με αντιληπτές προκλητικές συμπεριφορές, καθώς και οι προσδοκίες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση αυτών, μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση τους με τους μαθητές και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν (Damianidou, Phti-Aka, 2018).

Ομοίως, ο Freire (2019) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν λιγότερο στενές και πιο συγκρουόμενες σχέσεις με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί υψώνουν την ένταση της φωνής τους και χρησιμοποιούν λεκτικές επιπλήξεις. Αυτή η πρακτική επιλύει βραχυπρόθεσμα το πρόβλημα για να συνεχίσει τη διδασκαλία του αλλά δημιουργεί μακροπρόθεσμα προβλήματα όπως στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με καθηγητή (Beazidou, Botsoglou & Andreou, 2013). Η έρευνα των Sutherland και Oswald (2005) τεκμηριώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με μαθητές που εμφανίζουν Προβλήματα Συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των μαθητών.

1.7. Συναισθηματικές καταστάσεις εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς

Η έρευνα της Male (2003) παρουσίασε ότι οι εκπαιδευτικοί μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανησυχούν για την προκλητική συμπεριφορά αυτών με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα του άγχους τους. Μερικοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται απογοητευμένοι, εξαντλημένοι, θυμωμένοι και αναστατωμένοι. Παρόλο αυτά, θεώρησαν ότι είναι ικανοί στην αντιμετώπιση Προβλημάτων Συμπεριφοράς και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Male, 2003). Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να επιλέξουν στρατηγικές που αφορούν τη διάχυση παρά την πρόληψη, τείνοντας να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση αφότου εκδηλωθεί. Τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ανησυχούν περισσότερο εκπαιδευτικούς που κατέχουν περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Αυτό συμβαίνει, επειδή η επιπλέον επιμόρφωση αυξάνει την επίγνωση της κατάστασης. Στην ίδια άποψη κατέληξε η

Κουτρούμπα (2011) όπου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαγγελματικά ικανοί για το αντικείμενο που διδάσκουν αλλά όχι για τον τρόπο που διδάσκουν, συμπεριφέρονται ή διαχειρίζονται την τάξη τους.

Ομοίως, στην έρευνα του Westling (2009) οι εκπαιδευτικοί είχαν την πεποίθηση ότι γνώριζαν να αντιμετωπίζουν τα Προβλήματα Συμπεριφοράς μέσω της διδακτικής τους εμπειρίας, καθώς οι περισσότεροι δε θεώρησαν την επαγγελματική τους προετοιμασία επαρκή. Ασκούν αυστηρή και ειλικρινή αυτοκριτική αλλά δεν εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους παρά τις διάφορες αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (Dimakos, 2006). Οι Clunies-Ross, Little και Kienhuis (2008) υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν κυρίως αντιδραστικές στρατηγικές διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, δίχως αυτό να σημαίνει την ανυπαρξία άγχους στη χρήση προληπτικών στρατηγικών. Αυτό αντιφάσκει με την άποψή τους ότι κατέχουν επαρκή γνώση και εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Οι Giallo και Little (2003) επισημαίνουν ότι το 83,5% του δείγματος της έρευνάς τους ανέφερε ότι επιθυμούσαν πρόσθετη εκπαίδευση στον τομέα της διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Νιώθουν μέτρια προετοιμασμένοι και υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτό να διδαχθείς στο πανεπιστήμιο τον τρόπο αντιμετώπισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά προέρχεται από την εμπειρία (Giallo & Little, 2003). Ο Κουρκούτας (2004) παραθέτει ότι οι δάσκαλοι διακατέχονται από άγχος και ανασφάλεια όταν πρόκειται να ασχοληθούν με παιδιά που εμφανίζουν Προβλήματα συμπεριφοράς.

Αντιθέτως, η έρευνα των Woodcock και Faith (2021) επισημαίνει ότι όσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικά ανατροφοδοτούν έναν μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν χαμηλό ποσοστό απογοήτευσης για την ανταπόκριση αποτυχίας των μαθητών. Από την άλλη πλευρά οι Moradkhani, Raygan και Moein (2017) τονίζουν ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανόν να κατηγορούν τους μαθητές για την αποτυχία και λιγότερο πιθανό να αποδώσουν ευθύνη στη δική τους παιδαγωγική

διδασκαλία. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει τη χαμηλή αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους (Woodcock & Faith, 2021).

Το γεγονός ότι δεν αναζητούν τη συνεργασία με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται ως 1^η επιλογή για την αντιμετώπιση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί ένδειξη φόβου για απώλεια του επαγγελματικού κύρους εντός της σχολικής κοινωνίας (Ifanti, 2007). Θεωρούν ότι τα Προβλήματα Συμπεριφοράς απειλούν την επαγγελματική τους φήμη και αποτελεσματικότητα (Bibou, Nakou & Kiosseoglou, 1999). Επίκεντρο της σκέψης των εκπαιδευτικών κατέχει η επίτευξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και όχι η βελτίωση της συμπεριφοράς (Koutrouba, 2009).

1.8. Διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Προβλήματα Συμπεριφοράς αποτελούν εκδήλωση αναπηρίας και όχι πειθαρχικό πρόβλημα. Αυτό δεν καθίσταται περίεργο, καθώς οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιθανόν να εκδηλώσουν Προβλήματα Συμπεριφοράς (Emerson, Einfeld, & Strancliffe, 2010). Οι επιλογές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε πρακτικές πρόληψης και διάχυσης.

Διδακτικές επιλογές πρόληψης

Η έρευνα των Emerson, Einfeld και Strancliffe (2010) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές προληπτικής διαχείρισης από ότι τιμωρητέα μέτρα. Ομοίως, οι Clunies-Ross, Little και Kienhuis (2008) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη χρήση προληπτικών στρατηγικών διαχείρισης όπως την ενεργητική ακρόαση και όχι αντιδραστικές όπως οι απειλές. Ακόμη, τονίζεται η σημασία της χρήσης των προληπτικών αντί των αντιδραστικών στρατηγικών ως μέσο για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Pas et., 2015). Οι Alderman και Nix (1997) επισημαίνουν ότι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια εμπειρίας

έχουν την τάση να επιλέγουν πιο θετικές παρεμβάσεις από αυτούς με μικρότερη εμπειρία.

Μία ακόμη στρατηγική πρόληψης με βελτίωση τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο έχει η μάθηση μέσω συνομηλίκων (Moore, Westwater-Wood, Kerry, 2016). Σε έρευνα των Bibou-Nikou et al. (2000) οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ουδέτερες ενέργειες για την αντιμετώπιση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και δεν επιλέγουν τιμωρίες. Εκτός από τη συνεργασία με τους γονείς, οι Evans και Weiss (2014) υπογραμμίζουν ότι είναι σημαντική και η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Παρακάτω παρατίθενται διδακτικές επιλογές πρόληψης.

1.8.1. Λεκτική ενίσχυση

Η έρευνα των Sobeck και Reister (2020) αναφέρεται στην ενίσχυση. Υπάρχει η θετική και αρνητική ενίσχυση. Η θετική παρέχει ένα ευχάριστο ερέθισμα (αντικείμενο, χειρονομία, δραστηριότητα) για την ολοκλήρωση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα να επαναληφθεί η συμπεριφορά στο μέλλον (Miltenberger, 2010). Αρνητική ενίσχυση είναι η αφαίρεση ή μείωση ενός προνομίου, προκειμένου να μη ξανά συμβεί. Οι ενισχύσεις θα πρέπει να βασίζονται στις προτιμήσεις των μαθητών (Sobeck & Reister, 2020).

Η μελέτη των Collins & Cook (2016) υποστηρίζει τη χρήση λεκτικής ενίσχυσης μέσω επαίνου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Αποβλέπει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και συμπεριφοράς. Αποτελεί απλή στρατηγική ως προς την εφαρμογή αλλά συχνά εφαρμόζεται ακατάλληλα.

1.8.2. Έπαινος

Οι Sobeck και Reister (2020) κάνουν λόγο και στη στρατηγική επαίνου. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει λεπτομερείς επαινετικές δηλώσεις που περιγράφουν ρητά τη θετική συμπεριφορά που επιδεικνύεται από το μαθητή (Royer et al., 2019). Με αυτόν τον τρόπο γνωστοποιείται στο μαθητή με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τι έπραξε σωστά (Thompson et al., 2012). Ο έπαινος για την κατάλληλη συμπεριφορά βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα

φιλικό και ασφαλές περιβάλλον που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Split et al., 2010).

1.8.3. Μοντελοποίηση και Εικονική Πραγματικότητα

Οι Hitchcock, Prater και Dowrick (2004) εξέτασαν τη χρήση του βίντεο-αυτομοντελοποίησης σε μαθητές Α΄ Δημοτικού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και διαπίστωσαν βελτίωση στη συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη έρευνα τόνισε ότι η τεχνολογική παρέμβαση της μοντελοποίησης θα προωθήσει αποτελεσματικά την χρήση ομαδικών κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συζήτησης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (O'Brien & Wood, 2011).

Τα εικονικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για τη διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση και Προβλήματα Συμπεριφοράς (Fokides, Chronopoulou & Kaimara, 2019). Τα βίντεο και η εικονική πραγματικότητα αποδείχτηκαν αποτελεσματικά εργαλεία σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας μπορούν να παρέχουν ελεγχόμενα, ρεαλιστικά και ασφαλή σενάρια, όπου είναι πιο εύκολο να γίνει η μεταφορά συμπεριφορών σε πραγματικές συνθήκες (Blume et al., 2017). Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζονται θετικά καθώς παρατηρούν πρόοδο στη συναισθηματική τους κατάσταση (Craig et al., 2016).

1.8.4. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως μοναδική ευθύνη τους τη διδασκαλία βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων και αποδίδουν τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ως ευθύνη των γονέων (Elksnin & Elksnin, 1998). Αν και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική για όλους τους μαθητές, είναι ακόμη πιο κρίσιμη σε μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Bender & Wall, 1994). Σε έρευνα του Μαλέζη (2014) αποδείχτηκε ότι ο μαθητής με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση και Προβλήματα Συμπεριφοράς έμαθε να περιγράφει με ήρεμο τρόπο τι τον ενοχλεί και πως θα επιλύσει τις διαφορές του καλύτερα με τους συνανθρώπους του μέσω των κοινωνικών ιστοριών. Κατάφερε να λεκτικοποιεί τα συναισθήματά του και να

μοιράζεται στιγμές του σχολικού προγράμματος που τον πληγώνουν και αδυνατεί να διαχειριστεί. Σημαντικό γεγονός αποτελεί ότι έμαθε να εξηγεί τις δυσκολίες του στο γραπτό λόγο με συγκεκριμένο τρόπο.

Τα παιδιά προτιμούν τις κοινωνικές ιστορίες όταν πρόκειται για εκμάθηση μιας καινούριας συμπεριφοράς (Barnes & Bloom, 2014). Οι κοινωνικές ιστορίες συνδυάζουν οπτικά ερεθίσματα και κείμενο με απώτερο σκοπό τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Gray, 2004). Ο Αγαλιώτης (2016) τονίζει την αξία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν μέσο κατανόησης της κοινωνίας για μαθητές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (Gray, 2004). Οι Connor και Hayes (2019) επισημαίνουν ότι οι κοινωνικές ιστορίες μειώνουν τα Προβλήματα Συμπεριφοράς. Αποτελούν αποτελεσματική μέθοδο αλλαγής συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Agaliotis & Goudiras (2004) αξιολογήθηκαν οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών. Αφού πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση μιας σύντομης περιγραφής ενός διαπροσωπικού προβλήματος στον συμμετέχοντα, του τέθηκαν 3 ερωτήσεις σχετικά με το πώς ο κύριος χαρακτήρας της ιστορίας θα μπορούσε να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο πρόβλημα.

Ομοίως, η έρευνα των Kalyva & Agaliotis (2009) ανέδειξε ότι οι κοινωνικές ιστορίες συμβάλλουν στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επέλεξαν πιο θετικές στρατηγικές διαχείρισης μιας σύγκρουσης όπως συμβιβασμό και προσαρμοστικότητα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη και μετά από 2 μήνες της παρέμβασης των κοινωνικών ιστοριών οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνέχισαν να επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αντίθετα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης υιοθετούσαν όλο και λιγότερο κατάλληλες στρατηγικές. Αυτό ίσως οφείλεται ότι οι μαθητές της πρώτης ομάδας ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση μέσω των κοινωνικών ιστοριών (Kalyva & Agaliotis, 2009).

1.8.5. Ενεργητική Ακρόαση

Στο πλαίσιο εφαρμογής της Ενεργητικής Ακρόασης οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διακρίνονται από γνήσιο ενδιαφέρον, ενσυναίσθηση, σεβασμό και αποδοχή (Ματζουράνη, 2018). Να επιδεικνύουν προσοχή, παρατηρητικότητα και να εξετάζουν τη γλώσσα του σώματος. Έχει αποδειχτεί ότι κατά αυτόν τον τρόπο συνάπτονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς παρουσιάζει λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και αναπτύσσει τον αυθορμητισμό (Ματζουράνη, 2018).

1.8.6. Η συμβολή της τέχνης στη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Το ότι ένας άνθρωπος δεν είναι σε θέση να μάθει μέσω της ακουστικής ή της οπτικής οδού δε σημαίνει ότι δεν μπορεί γενικά να μαθαίνει. Μολονότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια κοινωνικά και ακαδημαϊκά ελλείμματα οι ίδιοι κατέχουν πολλά θετικά γνωρίσματα και έχουν ταλέντα και ενδιαφέροντα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανιχνεύσουν και να συμβάλουν στην ενίσχυσή τους (Heward, 2011). Τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς αποκομίζουν μέσω των τεχνών εναλλακτικούς και δυναμικούς τρόπους μάθησης (γνωστή είναι, για παράδειγμα, η έμφαση που δίνεται στις πολυαισθητηριακές μεθόδους διδασκαλίας της ανάγνωσης), καλλιεργούν την αυτοπειθαρχία και απαιτούν περίπλοκη σκέψη και κίνηση. Με τις τέχνες τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς επιτυγχάνουν την αναγνώριση των ικανοτήτων τους και την απόκτηση δεξιοτήτων για τις περιβαλλοντικές του συνθήκες που επιβιώνουν (Κανδαράκης, 2004).

1.8.7. Μνημονικές Στρατηγικές

Η έρευνα των Scruggs και Mastropieri (2000) τονίζει την αξία των μνημονικών στρατηγικών σε μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει τη Μέθοδο Λέξη-Κλειδί. Είναι χρήσιμη για μαθητές που πρέπει να θυμούνται νέο λεξιλόγιο, ονόματα, γεγονότα και έννοιες. Τη μέθοδο Λέξεις-Μανταλάκια όπου δημιουργούνται ομοιοκαταληξίες και χρησιμοποιούνται για να θυμούνται αριθμημένες ή ταξινομημένες πληροφορίες. Τη Μέθοδο στρατηγικών επιστολών που περιλαμβάνουν ακρωνύμια, ακροστιχίδες και συνοψίζουν λίστες με πληροφορίες που οφείλουν να θυμούνται. Οι Scruggs και

Mastropieri (2000) καταλήγουν ότι στους μαθητές που χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι στρατηγικές θυμήθηκαν το 78% των παρουσιαζόμενων πληροφοριών.

Διδακτικές επιλογές διάχυσης

Στον αντίποδα των παραπάνω ερευνών οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η τιμωρία ως μέτρο είναι αποτελεσματική στη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν το φυσικό περιορισμό σε μαθητές που εκδηλώνουν επιθετικότητα και αυτοτραυματισμούς (Emerson, Einfeld, & Strancliffe, 2010). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν παρεμβάσεις που απαιτούν λιγότερο χρόνο για να εφαρμοστούν (Witt, Elliott, & Martens, 1984). Ανησυχητικό, ωστόσο, αποτελεί το γεγονός ότι το 1/3 των συμμετεχόντων στην έρευνα της Male (2003) που χρησιμοποίησαν το φυσικό περιορισμό ως στρατηγική διαχείρισης Προβλημάτων Συμπεριφοράς δεν έχουν λάβει εξειδίκευση επί αυτού. Τέλος, η παραπομπή του μαθητή στο διευθυντή ίσως ερμηνευτεί από το μαθητή ως ένδειξη αδυναμίας του εκπαιδευτικού (Cohen, Marion, Morrison & Wyse, 2010, όπως αναφέρεται στην Πολυχρονοπούλου, 2013).

1.8.8. Απομάκρυνση μαθητή

Αποτελεί έναν τρόπο εκμάθησης στο μαθητή ότι η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως ανεπίτρεπτη και δεν είναι εφικτό να υλοποιούνται όλες οι επιθυμίες του. Ο μαθητής μπορεί να απομακρυνθεί σε άλλο θρανίο της αίθουσας, ώστε να μη νιώθει απομόνωση και φόβο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επεξηγεί στο μαθητή το σκοπό απομάκρυνσης από την κανονική του θέση, τη διάρκεια αυτής και την αναμενόμενη συμπεριφορά που πρέπει να επιδείξει ο μαθητής. Η επανένταξή του θα πρέπει να γίνει με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο (Miller, 2002).

1.8.9. Η χρήση προσομοίωσης για την προετοιμασία εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η μελέτη των Beasley & Bernadowski (2019) διερεύνησε τα αποτελέσματα της χρήσης προσομοίωσης ως νέου τρόπου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση αλλά και

Προβλήματα Συμπεριφοράς. Η έρευνα απέδειξε ότι η προσομοίωση αύξησε το οπλοστάσιο γνώσης στρατηγικών διαχείρισης και κατανόησης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης βελτιώθηκαν στην εφαρμογή ενός σχεδίου τροποποίησης συμπεριφοράς, στη δημιουργία μιας λειτουργικής αξιολόγησης συμπεριφοράς και στη χρήση σωστού επαίνου. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μετά την προσομοίωση ήταν σε θέση να περιγράψουν τη συμπεριφορά των μαθητών με συγκεκριμένους και όχι γενικούς όρους. Αυτό ευνοεί και την εφαρμογή κατάλληλης στρατηγικής για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

1.9. Χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική γνώση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο αυτής για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η έρευνα των Almog & Shechtman (2007) απέδειξε ότι παρατηρείται χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών. Οι κύριες στρατηγικές που εφαρμόζουν είναι οι απειλές, το κήρυγμα, τιμωρίες, παρακράτηση προνομίων. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργείται απόσταση και ένταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή και εν τέλει να μην επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη του μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην τάξη. Η παρούσα έρευνα τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί ναι μεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με στρατηγικές διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά δεν τις εφαρμόζουν εντός της τάξης (Almog & Shechtman, 2007). Παρόμοια, η έρευνα των Simonsen et al. (2020) υποστήριξε ότι αν και έχουν εδραιωθεί αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις γνώσεις για τις πρακτικές και την πραγματική εφαρμογή αυτών στις αίθουσες διδασκαλίας.

Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρονται στις διδακτικές επιλογές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής στο εξωτερικό σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Υπάρχει έλλειψη στον Ελληνικό ερευνητικό χώρο σε αυτόν τον

τομέα. Δεν γίνονται αναφορές ακόμη αν οι απόψεις που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εφαρμόζονται στην πράξη.

1.10. Ο Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα τίθενται τα εξής ερωτήματα:

- 1) Κατά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής δίνουν προτεραιότητα στην αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων;
- 2) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των προτεραιοτήτων που θέτουν ως προς την αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στην περίπτωση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς;
- 3) Σε ποιες συναισθηματικές καταστάσεις αναφέρουν ότι υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής όταν πρέπει να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.
- 4) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των συναισθηματικών καταστάσεων που υποβάλλονται κατά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
- 5) Ποιες διδακτικές επιλογές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.
- 6) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των επιλογών τους για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική Στρατηγική

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και την μελέτη του θεωρητικού πλαισίου οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας είναι 1) Η «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς», 2) οι «Διδακτικές επιλογές», 3) Η «Βοήθεια στη διαχείριση» και 4) Τα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση». Ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα ζητείται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στις εξαρτημένες μεταβλητές αλλά και η διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της συμφωνίας αυτής σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας. Συνεπώς ως καταλληλότερη επιστημολογία θεωρήθηκε αυτή του θετικισμού που στηρίζεται σε μία αντικειμενική αλήθεια και στις φυσικές επιστήμες και ως καταλληλότερος σχεδιασμός η πρωτογενής, ποσοτική διερευνητική έρευνα επισκόπησης, περιγραφική και συσχέτισης μεταξύ των ομάδων σε μη πειραματικό σχέδιο και με χρήση ερωτηματολογίου κλίμακας Likert (Σταλίκας & Κυριάζος, 2019).

Η πρωτογενής έρευνα εφαρμόζεται για την άμεση εκτίμηση των απόψεων των συμμετεχόντων της έρευνας, δηλαδή των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται καθώς οι έννοιες που μελετώνται δηλαδή η «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς», οι «Διδακτικές επιλογές», η «Βοήθεια στη διαχείριση» και οι «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση», είναι μετρήσιμες, συνεπώς μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert (Creswell, 2013). Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχτηκαν μέσω επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις συγκεντρώνουν δεδομένα μέσω της διανομής ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες (Κελπανίδης, 1999). Οι ποσοτικές έρευνες έχουν ως στόχο να ερευνήσουν τα ερωτήματα που έχουν προκύψει από το θεωρητικό υπόβαθρο (Κυριαζή, 2006). Η έρευνα αυτή μελετά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, επομένως ανήκει στις περιγραφικές έρευνες. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές μελέτες συγκαταλέγονται στις περιγραφικές (Cohen,

Manion & Morrison, 2008). Η ποσοτική έρευνα συσχέτισης μεταξύ των ομάδων είναι κατάλληλη για την διερεύνηση της αλληλοεπίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές (Muijs, 2011). Ο μη πειραματικός σχεδιασμός έγκειται στην διερευνητική φύση της έρευνας, δηλαδή στην διερεύνηση των σχέσεων-αλληλοεπιδράσεων των μεταβλητών μεταξύ τους και όχι στην αυστηρή εκτίμηση της πειραματικής έρευνας, δηλαδή σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος (McLeod, 2017).

2.2. Συμμετέχοντες

Στον Πίνακα 1 (και τα Γραφήματα 1-6) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Ανδρας	35	12,5
	Γυναίκα	245	87,5
Πληθυσμός της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο	Κάτοικοι >10000	144	51,4
	Κάτοικοι <10000	80	28,6
	Κάτοικοι <5000	56	20,0
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	1-10 έτη	139	49,6
	11- 20 έτη	60	21,4
	21-30 έτη	58	20,7
	> 30 έτη	23	8,2
Κλάδος Εκπαίδευσης που εργάζεστε	Γενική Αγωγή	193	68,9
	Ειδική Αγωγή	87	31,1
Ειδικότητα	ΠΕ 05	10	3,6
	ΠΕ 06	3	1,1
	ΠΕ 07	4	1,4
	ΠΕ 08	3	1,1
	ΠΕ 11	3	1,1
	ΠΕ 60	34	12,1
	ΠΕ 61	3	1,1
	ΠΕ 70	156	55,7
	ΠΕ 71	54	19,3
	ΠΕ 79	4	1,4
	ΠΕ 86	4	1,4
	ΠΕ 91	2	0,7
Επιπλέον σπουδές	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή	69	24,60
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή	2	0,70
	Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή	67	23,90
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	58	20,70
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	3	1,10
	Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	85	30,40
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	39	13,90
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	8	2,90

N: Συχνότητα,

f%: Σχετική συχνότητα %

Όσον αφορά το φύλο, το 87,5% (N=245) είναι γυναίκες, ενώ το 12,5% (N=35) είναι άνδρες.

Σχετικά με τον πληθυσμό της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο, το 51,4% (N=144) δήλωσε περισσότερους από 10000 κατοίκους, το 28,6% (N=80) λιγότερους από 10000 κατοίκους ενώ το 20,0% (N=56) λιγότερους από 5000 κατοίκους.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 49,6% (N=139) δήλωσε 1-10 έτη, το 21,4% (N=60) 11-20 έτη, το 20,7% (N=58) 21-30 έτη ενώ το 8,2% (N=23) περισσότερα από 30 έτη.

Αναφορικά με τον κλάδο εκπαίδευσης που εργάζονται, το 68,9% (N=193) δήλωσε Γενική Αγωγή, ενώ το 31,1% (N=87) Ειδική Αγωγή.

Σχετικά με την ειδικότητα, το 55,7% (N=156) δήλωσε ΠΕ70, το 19,3% (N=54) ΠΕ71, το 12,1% (N=34) ΠΕ60, το 3,6% (N=10) ΠΕ05, το 1,4% (N=4) ΠΕ07, το 1,4% (N=4) ΠΕ79, το 1,4% (N=4) ΠΕ86, το 1,1% (N=3) ΠΕ61, το 1,1% (N=3) ΠΕ11, το 1,1% (N=3) ΠΕ08, το 1,1% (N=3) ΠΕ06 ενώ το 0,7% (N=2) ΠΕ91.

Η ερώτηση που ακολουθεί, αφορά τις επιπλέον σπουδές και είναι πολλαπλής επιλογής, το οποίο σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες, μπορούν να δηλώσουν παραπάνω από μία απάντηση. Έτσι το 30,40% (N=85) έχει παρακολουθήσει Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, το 24,60% (N=69) έχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στη Γενική Αγωγή, το 23,90% (N=67) έχει παρακολουθήσει Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή, το 20,70% (N=58) έχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, το 13,90% (N=39) έχει Διδακταλείο Γενικής Αγωγής, το 2,90% (N=8) Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής, το 1,10% (N=3) έχει Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών στην Ειδική Αγωγή ενώ το 0,70% (N=2) Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών στη Γενική Αγωγή.

2.3. Διαδικασίες και εργαλείο της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε αρχικά ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας και την προστασία

περί ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Αποτελούνταν από 38 ερωτήσεις και 5 ενότητες.

Το 1^ο μέρος του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ειδικότητα, τον τόπο και πληθυσμό της εργασίας, τα έτη υπηρεσίας, τον κλάδο εκπαίδευσης και τις επιπλέον σπουδές. . Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, πλην την ερώτησης για τις επιπλέον σπουδές η οποία ήταν πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις της 1^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.

Στο 2^ο μέρος ακολούθησαν 2 περιπτώσεις μελέτης, προκειμένου οι συμμετέχοντες να επιλέξουν τη σωστή διδακτική παρέμβαση εικάζοντας ότι είχαν αυτούς τους μαθητές στην τάξη τους. Οι μελέτες αυτές αποτελούν τροποποιημένη εκδοχή των μελετών που βρίσκονται στο βιβλίο του Κολιάδη (2010) ‘‘Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες-αντιμετωπίζουμε προβλήματα’’. Αναφέρονταν σε 2 μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Ο πρώτος μαθητής παρουσίαζε Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα μαθηματικά με Προβλήματα Συμπεριφοράς και ο δεύτερος στην ανάγνωση με Προβλήματα Συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου, τη διδασκαλία που θα εφαρμόζαν.

Στο 3^ο μέρος συγκαταλέγονταν οι 30 ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να επιλέξουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με το κάθε ερώτημα με τη χρήση κλίμακας τύπου Likert (1= διαφωνώ και 5= συμφωνώ). Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1-7 (Lopes et al., 2004· Chitiyo et al., 2020) αναφέρονταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως π.χ. «Οι προληπτικές πρακτικές είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς». Η αξιοπιστία του παράγοντα «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς» ήταν $\alpha=0,620$, χρησιμοποιώντας 4 μόνο από τις 7 ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις 8-19 (Μαλέζης, 2014· Sobeck & Reister, 2020) εστίαζαν στις διδακτικές επιλογές των συμμετεχόντων για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως π.χ. «Χρησιμοποιώ τη Συμβουλευτική Προσέγγιση». Η αξιοπιστία του παράγοντα «Διδακτικές επιλογές» ήταν $\alpha=0,708$, χρησιμοποιώντας όλες τις ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις 20-21 (Male, 2003) σχετίζονταν με τη βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως π.χ. «Λέχομαι βοήθεια από άλλους εκπαιδευτικούς». Η αξιοπιστία του παράγοντα «Βοήθεια στην διαχείριση» ήταν $\alpha=0,702$, χρησιμοποιώντας όλες τις ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις 22-30 (Male, 2003) έκαναν λόγο για τις Συναισθηματικές καταστάσεις που υποβάλλονται οι συμμετέχοντες όταν έχουν να διαχειριστούν μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν θετικές Συναισθηματικές καταστάσεις όπως π.χ. «Όταν διδάσκω μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς νιώθω άνεση.» αλλά και αρνητικές όπως π.χ. «Νιώθω εξάντληση από τις συνεχείς παρατηρήσεις στο μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς». Ο παράγοντας δημιουργήθηκε εκφράζοντας μόνο θετικές Συναισθηματικές καταστάσεις, συνεπώς σχηματίστηκε με μέσο όρο των ερωτήσεων που εκφράζουν θετικές Συναισθηματικές καταστάσεις και των αντίστροφων των αρνητικών. Η αντιστροφή έγινε με τον παρακάτω τρόπο: 1->5, 2->4, 4->2, 5->1. Η αξιοπιστία του παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ήταν $\alpha=0,753$, χρησιμοποιώντας όλες τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 8 εκπαιδευτικούς, ώστε να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα κατανόησης κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε το μήνα του Νοεμβρίου 2021. Η διάρκεια συμπλήρωσής του δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω “Google Forms”, συνεπώς η δειγματοληψία θεωρείται βολική-ευκολίας (Creswell, 2013). Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο Παράρτημα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

2.4. Ανάλυση των δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS version 24.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό Πακέτο Εφαρμογών για Κοινωνικές Επιστήμες).

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ώστε να καταγραφούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα μετρήθηκαν οι συχνότητες και οι Μέσοι Όροι.

Προέκυψε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία αφού οι τιμές του Cronbach Alpha των παραγόντων ήταν μεγαλύτερες από 0,6. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Ο συγκεκριμένος συντελεστής είναι ένα μέτρο συνάφειας των ερωτήσεων και δείχνει την σταθερότητα των μετρήσεων. Όταν ερωτήσεις αναφέρονται σε παρόμοιο θέμα, είναι αναμενόμενο να έχουν υψηλή εσωτερική συνάφεια. Ικανοποιητικές τιμές του συντελεστή θεωρούνται αυτές άνω του 0,7, ενώ μέτρια αποδεκτές οι τιμές στο διάστημα [0,6, 0,7] (Γαλάνης, 2012).

Για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μέσω όρων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ισότητας μέσω τιμών (T-test) σε ανεξάρτητα δείγματα (independent samples) όπως στο φύλο, τον κλάδο εκπαίδευσης, τα Συναισθηματικές καταστάσεις και τα επιπλέον προσόντα. Σχετικά με τον έλεγχο των μέσω όρων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ ANOVA. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Spearman Rho για τον έλεγχο συσχετίσεων των παραγόντων.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Περιγραφικές αναλύσεις

3.1.1. Οι διδακτικές επιλογές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται 2 περιπτώσεις μελέτης και οι αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε αυτές.

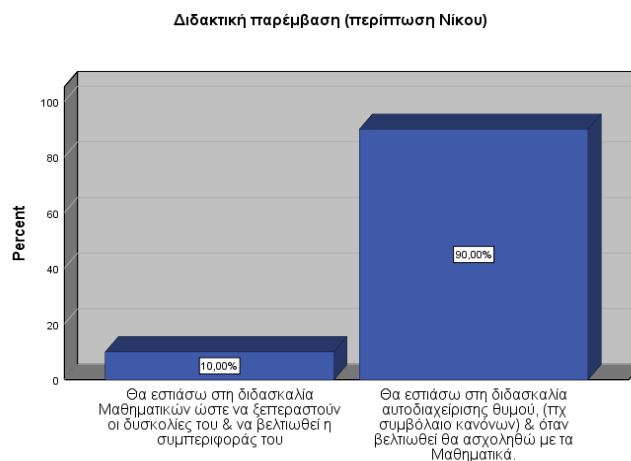
Πίνακας 2: Διδακτικές παρεμβάσεις

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Διδακτική παρέμβαση 1 περίπτωση Νίκου	Θα εστιάσω στη διδασκαλία Μαθηματικών ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες του και να βελτιωθεί η συμπεριφορά του	28	10
	Θα εστιάσω στη διδασκαλία αυτοδιαχείρισης θυμού, (π.χ συμβόλαιο κανόνων) και όταν βελτιωθεί θα ασχοληθώ με τα Μαθηματικά.	252	90
Διδακτική παρέμβαση 2 περίπτωση Κωνσταντίνου	Θα εφαρμόσω Συμβουλευτική Προσέγγιση και Ενεργητική Ακρόαση για να αποφύγει την αυτοκαταστροφικότητα και να διαχειρίζεται ανάρμοστες συμπεριφορές	253	90,4
	Η διδασκαλία θα εστιάσει στην αύξηση της αναγνωστικής ευχέρειας κειμένων με διφθόγγους	27	9,6

N: Συχνότητα,

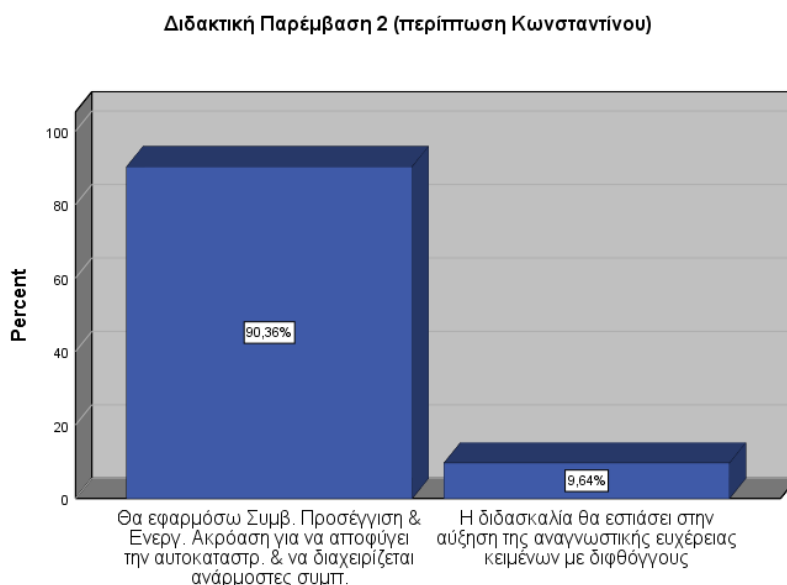
f %: Σχετική συχνότητα %

Προκύπτει ότι το 90,0% (N=252) στην περίπτωση του Νίκου θα εστίαζε στην διδασκαλία αυτοδιαχείρισης θυμού, (π.χ συμβόλαιο κανόνων) και όταν βελτιωνόταν η κατάσταση θα ασχολούνταν με τα Μαθηματικά, ενώ το υπόλοιπο 10,0% (N=28) θα εστίαζε στην διδασκαλία Μαθηματικών, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες του και να βελτιωθεί η συμπεριφορά του.



Γράφημα 1: Διδακτική παρέμβαση περίπτωση Νίκου

Στην περίπτωση μελέτης του Κωνσταντίνου, το 90,4% (N=253) δήλωσε ότι θα εφαρμόζε Συμβουλευτική Προσέγγιση και Ενεργητική Ακρόαση για να αποφύγει ο μαθητής τις αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές και να διαχειρίζεται ανάρμοστες συμπεριφορές, ενώ το 9,6% (N=27) θα εστίαζε την διδασκαλία στην αύξηση της αναγνωστικής ευχέρειας κειμένων με διφθόγγους.



Γράφημα 2: Διδακτική παρέμβαση 2 (περίπτωση Κωνσταντίνου)

3.1.2. Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ» και του «συμφωνώ απόλυτα», σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής πρέπει να πραγματοποιούν από κοινού προγράμματα για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (M.O.= 4,58±0,70), όπως και κατά πόσο πρέπει να γνωρίζουν τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για να αναπτυχθεί θετικό κλίμα εκπαιδευτικού-μαθητή (M.O.= 4,51±0,74).

Στη συνέχεια, συμφώνησαν με το ότι οι προληπτικές πρακτικές είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Μ.Ο.= 4,20±0,78), η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην αίθουσα εξασφαλίζει τη μαθησιακή πρόοδο μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα, λόγω Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, (Μ.Ο.= 4,14±0,90), όπως και με το ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για τη διαχείριση των εν λόγω προβλημάτων (Μ.Ο.= 4,02±0,94).

Τέλος, ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με το ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν πάντα με πρωτογενή προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο.= 3,00±1,04), ενώ διαφώνησαν με τη θέση ότι οι τιμωρητικές πρακτικές είναι ένας αποδεκτός τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων αυτών (Μ.Ο.= 2,14±1,07).

Πίνακας 3: Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Προτάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α
Οι εκπαιδευτικοί Γενικής & Ειδικής Αγωγής πρέπει να πραγματοποιούν από κοινού προγράμματα για τη διαχείριση συμπ. προβλημάτων.	4,58	0,70
Πρέπει να γνωρίζω τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με ειδικές Μαθ. δυσκολίες, για να αναπτυχθεί θετικό κλίμα εκπαιδευτικού-μαθητή	4,51	0,74
Οι προληπτικές πρακτικές είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.	4,20	0,78
Η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης εξασφαλίζει τη μαθησιακή πρόοδο μαθητών με συμπ. προβλ. λόγω Ειδικών Μαθ. Δυσκολιών.	4,14	0,90
Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για τη διαχείριση Συμπ. προβλημάτων μαθητή με Ειδικές Μαθ. Δυσκολίες.	4,02	0,94
Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν πάντα με Πρωτογενή Προβλήματα Συμπεριφοράς.	3,00	1,04
Οι τιμωρητικές πρακτικές είναι ένας αποδεκτός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.	2,14	1,07

3.1.3. Διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε αυτήν ενότητα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι ερωτηθέντες απαντούν κλίμακα σε κλίμακα 1 έως 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι συμφώνησαν με το ότι χρησιμοποιούν λεπτομερείς επαίνους, που περιγράφουν ρητά τη θετική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Ο.= 4,34±0,75), τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Μ.Ο.= 4,27±0,74), κοινωνικές ιστορίες για να επιδείξουν

θετικά πρότυπα συμπεριφοράς (M.O.= 4,15±0,84), την Ενεργητική Ακρόαση (M.O.= 4,05±0,74), τη Συμβουλευτική Προσέγγιση (M.O.= 4,01±0,74), τη Συμπεριφορική Προσέγγιση (M.O.= 3,90±0,89), την πρόληψη (M.O.= 3,90±0,87) καθώς και τις κοινωνικές ιστορίες για να βελτιώσουν την παραγωγή γραπτού λόγου (M.O.= 3,82±1,01).

Στη συνέχεια, ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με το ότι χρησιμοποιούν συχνά την παρακράτηση προνομίων (M.O.= 3,19±1,03) καθώς και την επίκληση αρνητικών συνεπειών (M.O.= 2,89±1,11).

Τέλος, διαφώνησαν με το ότι, για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, απομακρύνουν τον ίδιο ή τους υπόλοιπους μαθητές (M.O.= 2,34±1,18) και με το ότι χρησιμοποιούν τον περιορισμό (απομόνωση) σε άλλο δωμάτιο (M.O.= 1,87±1,08).

Πίνακας 4: Διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών

Για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	M.O.	T.A
Χρησιμοποιώ λεπτομερείς επαίνους που περιγράφουν ρητά τη θετική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο μαθητής	4,34	0,75
Χρησιμοποιώ την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	4,27	0,74
Κάνω χρήση των κοινωνικών ιστοριών για να επιδείξω θετικά πρότυπα συμπεριφοράς	4,15	0,84
Χρησιμοποιώ την Ενεργητική Ακρόαση.	4,05	0,74
Χρησιμοποιώ τη Συμβουλευτική Προσέγγιση.	4,01	0,74
Χρησιμοποιώ τη Συμπεριφορική Προσέγγιση.	3,90	0,89
Χρησιμοποιώ την πρόληψη.	3,90	0,87
Κάνω χρήση των κοινωνικών ιστοριών για να βελτιώσω την παραγωγή γραπτού λόγου	3,82	1,01
Χρησιμοποιώ συχνά την παρακράτηση προνομίων	3,19	1,03
Χρησιμοποιώ συχνά την επίκληση αρνητικών συνεπειών	2,89	1,11
Απομακρύνω τον ίδιο ή τους υπόλοιπους μαθητές.	2,34	1,18
Χρησιμοποιώ τον περιορισμό (απομόνωση) σε άλλο δωμάτιο.	1,87	1,08

3.1.4. Βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν την βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι συμφώνησαν με το ότι δέχονται βοήθεια από ψυχολόγο (M.O.= 4,19±1,00), αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς (M.O.= 4,19±0,88) για να μπορέσουν να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 5: Βοήθεια που δέχονται οι εκπαιδευτικοί

Για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπ. ενός μαθητή με Ειδικές Μαθ. Δυσκολίες	M.O.	T.A
Δέχομαι βοήθεια από ψυχολόγο.	4,19	1,00
Δέχομαι βοήθεια από άλλους εκπαιδευτικούς.	4,19	0,88

3.1.5. Οι συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται Προβλήματα Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην τελευταία ενότητα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις Συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών όταν διαχειρίζονται τα Προβλήματα Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι ερωτηθέντες απαντούν και πάλι σε κλίμακα 1 έως 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ» και του «συμφωνώ απόλυτα», αναφορικά με το κατά πόσο οι αυτοτραυματισμοί ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τους ανησυχούν περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του (M.O.= 4,41±0,78).

Στη συνέχεια, συμφώνησαν με το ότι νιώθουν κατανόηση για τις εξάρσεις συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (M.O.= 4,14±0,74), όπως και με το ότι η επιθετικότητα του, τους ανησυχεί περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του (M.O.= 4,00±0,95).

Ακόμη, οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, σχετικά με το κατά πόσο νιώθουν αβεβαιότητα για τη σωστή επιλογή διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (M.O.= 3,51±0,95), όπως και εξάντληση από τις συνεχείς παρατηρήσεις στον εν λόγω μαθητή (M.O.= 3,44±1,02).

Κατόπιν, ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν με το ότι είναι δύσκολη η διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (M.O.= 3,36±1,09), νιώθουν αναστάτωση που δεν μπορούν να

συνεχίσουν ομαλά τη διδασκαλία τους εξαιτίας των λεγόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς (Μ.Ο.= 3,34±1,10), όπως και με το ότι νιώθουν άνεση όταν διδάσκουν στους εν λόγω μαθητές (Μ.Ο.= 2,96±1,03).

Τέλος, διαφώνησαν με το ότι νιώθουν δυσαρέσκεια όταν διδάσκουν σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (Μ.Ο.= 2,27±1,07).

Πίνακας 6: Οι Συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι αυτοτραυματισμοί ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με ανησυχούν περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του.	4,41	0,78
Νιώθω κατανόηση για τις εξάρσεις συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.	4,14	0,74
Η επιθετικότητα ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με ανησυχεί περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του.	4,00	0,95
Νιώθω αβεβαιότητα για τη σωστή επιλογή διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.	3,51	0,95
Νιώθω εξάντληση από τις συνεχείς παρατηρήσεις στο μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.	3,44	1,02
Η διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς είναι για μένα δύσκολη.	3,36	1,09
Νιώθω αναστάτωση που δεν μπορώ να συνεχίσω ομαλά τη διδασκαλία μου εξαιτίας των Συμπ. Προβλημάτων μαθητή με Ειδικές Μαθ. Δυσκολίες.	3,34	1,10
Όταν διδάσκω μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς νιώθω άνεση.	2,96	1,03
Όταν διδάσκω μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς νιώθω δυσαρέσκεια.	2,27	1,07

3.2. Επαγωγική Στατιστική

3.2.1. Έλεγχος αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του Cronbach Alpha των παραγόντων είναι μεγαλύτερες από 0,6. Συγκεκριμένα ο παράγοντας «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς» είχε αξιοπιστία $\alpha=0,620$, οι «Διδακτικές επιλογές» $\alpha=0,708$, η «Βοήθεια στη διαχείριση» $\alpha=0,702$ και τα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» $\alpha=0,753$. Λόγω της καλής εσωτερικής αξιοπιστίας που προέκυψε στους 5 αυτούς παράγοντες, οι μεταβλητές τους ομαδοποιήθηκαν με τη χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	2,5,6,7	0,620
Διδακτικές επιλογές	8-19	0,708
Βοήθεια στη διαχείριση	20-21	0,702
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	22R, 23, (24-26)R, 27, (28-30)R	0,753

3.2.2. Στοιχεία παραγόντων και 95 δ.ε.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα περιγραφικά των παραγόντων που αφορούν τις απόψεις των ερωτηθέντων τις διδακτικές επιλογές ως προς τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους παράγοντες «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς» (Μ.Ο.=4,36±0,53) και «Βοήθεια στη διαχείριση» (Μ.Ο.=4,19±0,83). Επίσης, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν με τις «Διδακτικές επιλογές» (Μ.Ο.=3,56±0,45), ενώ τέλος ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» (Μ.Ο.=2,75±0,57).

Πίνακας 8: Περιγραφική των παραγόντων

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.	95% κάτω όριο	95% άνω όριο
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	4,36	0,53	4,30	4,42
Διδακτικές επιλογές	3,56	0,45	3,51	3,61
Βοήθεια στη διαχείριση	4,19	0,83	4,10	4,29
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	2,75	0,57	2,69	2,82

3.2.3. Συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,089$).

Πίνακας 9: Παράγοντες* Φύλο, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	t(40,82)=-1,481	0,146
Διδακτικές επιλογές	t (278)=-0,603	0,547
Βοήθεια στη διαχείριση	t (278)=-0,163	0,870
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	t (278)=1,705	0,089

Πληθυσμός της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς τον πληθυσμό της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,225$).

Πίνακας 10: Παράγοντες* Πληθυσμός της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	F(2,277)=1,498	0,225
Διδακτικές επιλογές	F(2,277)=0,900	0,408
Βοήθεια στη διαχείριση	F(2,277)=0,539	0,584
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	F(2,277)=0,347	0,707

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($F(3,276)=,460$, $p=0,017 < 0,05$).

Πίνακας 11: Παράγοντες* Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ANOVA και Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Τεστ
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	H (3) =6,045	0,109	K-W
Διδακτικές επιλογές	F(3,276)=2,629	0,051	ANOVA
Βοήθεια στη διαχείριση	H (3) =2,059	0,560	K-W
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	F(3,276)=3,460	0,017	ANOVA

Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 12-13 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που υπηρετούν στην εκπαίδευση 1-10 έτη (M.O.=2,86) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή όσων υπηρετούν στην εκπαίδευση 11-20 (M.O.=2,65) ($p=0,017$) και 21-30 έτη (M.O.=2,64) ($p=0,011$).

Πίνακας 12: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» * Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Τεστ
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	H (3) =6,045	0,109	K-W
Διδακτικές επιλογές	F(3,276)=2,629	0,051	ANOVA
Βοήθεια στη διαχείριση	H (3) =2,059	0,560	K-W
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	F(3,276)=3,460	0,017	ANOVA

Πίνακας 13: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» * Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, LSD post hoc

Παράγοντας	Έτη (I)	Έτη (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	1- 10 έτη	11- 20 έτη	0,21*	0,017
		21-30 έτη	0,22*	0,011
		> 30 έτη	0,21	0,098
	11- 20 έτη	1- 10 έτη	-0,21*	0,017
		21-30 έτη	0,02	0,864
		> 30 έτη	0,00	0,991
	21-30 έτη	1- 10 έτη	-0,22*	0,011
		11- 20 έτη	-0,02	0,864
		> 30 έτη	-0,02	0,907
	> 30 έτη	1- 10 έτη	-0,21	0,098
		11- 20 έτη	0,00	0,991
		21-30 έτη	0,02	0,907

Κλάδος Εκπαίδευσης που εργάζεστε

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς τον κλάδο εκπαίδευσης στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($t(278)=-5,155$, $p<0,001$).

Πίνακας 10: Παράγοντες* Κλάδος Εκπαίδευσης, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	P
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	$t(278)=0,477$	0,634
Διδακτικές επιλογές	$t(139,69)=-1,739$	0,084
Βοήθεια στη διαχείριση	$t(278)=0,822$	0,412
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	$t(278)=-5,155$	<0,001

Επίσης, από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται στην γενική αγωγή (M.O.=2,64) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(278)=-5,155$, $p<0,001$) από τη μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται στην ειδική αγωγή (M.O.=3,00).

Πίνακας 11: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση»* Κλάδος Εκπαίδευσης, t-test

Παράγοντας	Κλάδος	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	Γενική	193	2,64	-	278	<0,001
	Αγωγή			5,155		
	Ειδική	87	3,00			
	Αγωγή					

Ειδικότητα

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την ειδικότητα των ερωτηθέντων. Πριν την διενέργεια της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των κατηγοριών «ΠΕ 05», «ΠΕ 06», «ΠΕ 07», «ΠΕ 08», «ΠΕ 11», «ΠΕ 61», «ΠΕ 79», «ΠΕ 86» και «ΠΕ 91» στην κατηγορία «Άλλη ειδικότητα», λόγω λίγου πλήθους παρατηρήσεων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($F(3,276)=5,801, p=0,001<0,01$).

Πίνακας 16: Παράγοντες* Ειδικότητα, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	$F(3,276)=0,580$	0,629
Διδακτικές επιλογές	$F(3,276)=1,399$	0,244
Βοήθεια στη διαχείριση	$F(3,276)=2,008$	0,113
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	$F(3,276)=5,801$	0,001

Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 17-18 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση τιμή των νηπιαγωγών Γενικής Αγωγής (ΠΕ 60) (M.O.=2,47) είναι στατιστικά μικρότερη από τη μέση τιμή των δασκάλων Γενικής Αγωγής (ΠΕ 70) (M.O.=2,72) ($p=0,019$), των δασκάλων Ειδικής Αγωγής (ΠΕ 71) (M.O.=2,94) ($p<0,001$) και των εκπαιδευτικών που έχουν κάποια άλλη ειδικότητα (M.O.=2,88) ($p=0,002$). Επίσης, η μέση τιμή των δασκάλων Γενικής Αγωγής (ΠΕ 70) (M.O.=2,72) είναι στατιστικά μικρότερη από τη μέση τιμή των δασκάλων ειδικής αγωγής (ΠΕ 71)(M.O.=2,94) ($p=0,012$).

Πίνακας 17: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» * Ειδικότητα, ANOVA

Παράγοντας	Ειδικότητα	N	M.O.	df1	df2	F	P
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	ΠΕ 60	34	2,47	3	276	5,801	0,001
	ΠΕ 70	156	2,72				
	ΠΕ 71	54	2,94				
	Άλλη ειδικότητα	36	2,88				

Πίνακας 18: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» * Ειδικότητα, LSD post hoc

Παράγοντας	Ειδικότητα (I)	Ειδικότητα (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	ΠΕ 60	ΠΕ 70	-0,25*	0,019
		ΠΕ 71	-0,47*	<0,001
		Άλλη ειδικότητα	-0,41*	0,002
	ΠΕ 70	ΠΕ 60	0,24*	0,019
		ΠΕ 71	-0,22*	0,012
		Άλλη ειδικότητα	-0,16	0,117
	ΠΕ 71	ΠΕ 60	0,47*	<0,001
		ΠΕ 70	0,22*	0,012
		Άλλη ειδικότητα	0,06	0,610
	Άλλη ειδικότητα	ΠΕ 60	0,41*	0,002
		ΠΕ 70	0,16	0,117
		ΠΕ 71	-0,06	0,610

Επιπλέον σπουδές (Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή)

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στη Γενική Αγωγή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,176$).

Πίνακας 12: Παράγοντες* Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	T (278) =0,612	0,541
Διδακτικές επιλογές	t (278) =1,356	0,176
Βοήθεια στη διαχείριση	t (278) =0,416	0,678
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	t (278) =0,359	0,720

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες είχαν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Βοήθεια

στη διαχείριση» ($t(278)=-2,750$, $p=0,006<0,01$) και «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($t(278)=2,157$, $p=0,032<0,05$).

Πίνακας 13: Παράγοντες* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	$t(278)=-1,695$	0,091
Διδακτικές επιλογές	$t(278)=0,106$	0,916
Βοήθεια στη διαχείριση	$t(278)=-2,750$	0,006
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	$t(278)=2,157$	0,032

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 21 προκύπτει ότι: στον παράγοντα «Βοήθεια στη διαχείριση» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που δεν είχαν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή (Μ.Ο.=4,12) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(278)=-2,750$, $p=0,006<0,01$) από τη μέση τιμή όσων έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα (Μ.Ο.=4,43). Στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που δεν είχαν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή (Μ.Ο.=2,79) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(278)=2,157$, $p=0,032<0,05$) από τη μέση τιμή όσων έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα (Μ.Ο.=2,62).

Πίνακας 21: Παράγοντες* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή, independent samples t-test (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή	N	M.O.	t	df	p
Βοήθεια στη διαχείριση	Όχι	213	4,12	-2,750	278	0,006
	Ναι	67	4,43			
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	Όχι	213	2,79	2,157	278	0,032
	Ναι	67	2,62			

Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($t(278)=-2,313$, $p=0,021<0,05$).

Πίνακας 14: Παράγοντες* Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	$t(278)=-0,840$	0,402
Διδακτικές επιλογές	$t(278)=-1,207$	0,229
Βοήθεια στη διαχείριση	$t(278)=-1,002$	0,317
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	$t(278)=-2,313$	0,021

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 23 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που δεν είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή (Μ.Ο.=2,71) είναι στατιστικά μικρότερη $t(278)=-2,313, p=0,021<0,05$ από τη μέση τιμή όσων έχουν (Μ.Ο.=2,90).

Πίνακας 23: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση»* Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, independent samples t-test

Παράγοντας	Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	Όχι	219	2,71	-2,313	278	0,021
	Ναι	61	2,90			

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες είχαν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($t(278)=-2,083, p=0,038<0,05$).

Πίνακας 15: Παράγοντες* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	$t(278)=1,218$	0,224
Διδακτικές επιλογές	$t(278)=-0,095$	0,924
Βοήθεια στη διαχείριση	$t(278)=1,714$	0,088
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	$t(278)=-2,083$	0,038

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 25 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που δεν είχαν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή (Μ.Ο.=2,71) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(278)=-2,083, p=0,038<0,05$) από τη μέση τιμή όσων έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα (Μ.Ο.=2,86).

Πίνακας 25: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση»* Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, independent samples t-test

Παράγοντας	Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	Όχι	195	2,71	-2,083	278	0,038
	Ναι	85	2,86			

Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες είχαν ολοκληρώσει διδασκαλείο Γενικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,147$).

Πίνακας 16: Παράγοντες* Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	t (278) = 1,455	0,147
Διδακτικές επιλογές	t (278) = 0,762	0,446
Βοήθεια στη διαχείριση	t (278) = 0,004	0,996
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	t (278) = 1,229	0,220

Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες είχαν ολοκληρώσει διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Διδακτικές επιλογές» ($t(278) = -2,553$, $p = 0,011$) και μέσω των βαθμίδων στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($U = 558,5$, $p = 0,019$).

Πίνακας 17: Παράγοντες* Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, t-test και Mann-Whitney

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Τεστ
Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	t (278) = -0,086	0,931	t-test
Διδακτικές επιλογές	t (278) = -2,553	0,011	t-test
Βοήθεια στη διαχείριση	U = 868	0,314	M-W
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	U = 558,5	0,019	M-W

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 28 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Διδακτικές επιλογές» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που δεν είχαν ολοκληρώσει διδασκαλείο ειδικής αγωγής (M.O.=3,55) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(278) = -2,553$, $p = 0,011 < 0,05$) από τη μέση τιμή όσων έχουν ολοκληρώσει (M.O.=3,96).

Πίνακας 28: «Διδακτικές επιλογές»* Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, independent samples t-test

Παράγοντας	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	N	M.O.	t	df	p
Διδακτικές επιλογές	Όχι	272	3,55	-2,553	278	0,011
	Ναι	8	3,96			

Επίσης, από τον Πίνακα 29 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» η μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που δεν είχαν ολοκληρώσει διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής (M.B.=138,55) είναι στατιστικά

μικρότερη ($U=558,5$, $p=0,019<0,05$) από τη μέση τιμή όσων έχουν ολοκληρώσει (M.B.=206,69).

Πίνακας 29: «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση»* Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, Mann-Whitney

Παράγοντας	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	N	M.B.	H	P
Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	Όχι	272	138,55	558,5	0,019
	Ναι	8	206,69		

3.2.4. Συσχετίσεις παραγόντων

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Η «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς» συσχετίζεται θετικά με: τις «Διδακτικές επιλογές» ($\rho=0,436$, $p<0,01$) και τη «Βοήθεια στη διαχείριση» ($\rho=0,306$, $p<0,01$)

Οι «Διδακτικές επιλογές» συσχετίζονται θετικά με τη «Βοήθεια στη διαχείριση» ($\rho=0,341$, $p<0,01$) και αρνητικά με τις «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($\rho=-0,122$, $p<0,05$).

Η «Βοήθεια στη διαχείριση» συσχετίζεται αρνητικά με τις «Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση» ($\rho=-0,142$, $p<0,05$).

Πίνακας 18: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων

Συσχετίσεις Spearman	1	2	3	4
1. Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς	1			
2. Διδακτικές επιλογές	0,436**	1		
3. Βοήθεια στη διαχείριση	0,306**	0,341**	1	
4. Συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διαχείριση	-0,107	-0,142*	-0,152*	1

** $p<0,01$

* $p<0,05$

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι διδακτικές επιλογές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η συναισθηματική κατάσταση που βρίσκονται κατά τη διάρκεια αυτής, η προτεραιότητα που δίνουν στην αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων και επίδραση του δημογραφικού προφίλ στους ανωτέρω παράγοντες.

Σχετικά με το είδος της διδακτικής παρέμβασης που επέλεξαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στις δύο περιπτώσεις μελέτης, στην πρώτη περίπτωση, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποφάσισε να εστιάσει στην διδασκαλία αυτοδιαχείρισης θυμού, (π.χ συμβόλαιο κανόνων) και όταν βελτιωθεί να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά, ενώ στην δεύτερη περίπτωση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επέλεξε να εφαρμόσει την Συμβουλευτική Προσέγγιση και την Ενεργητική Ακρόαση ώστε να αποφύγει την αυτοκαταστροφικότητα και να διαχειριστεί τις ανάρμοστες συμπεριφορές. Οι επιλογές της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ήταν σωστές. Κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός αρχικά να εστιάζει στον τομέα της συμπεριφοράς και έπειτα στη βελτίωση των επιδόσεων στα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε θεωρητικό επίπεδο γνωρίζουν να επιλέγουν το σωστό τρόπο διδασκαλίας αλλά στην πρακτική εφαρμογή δεν ακολουθούν την ίδια επιλογή.

Κατά την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά συχνά συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές διαχείρισης Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως χρησιμοποιούν λεπτομερείς επαίνους, που περιγράφουν ρητά τη θετική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τις κοινωνικές ιστορίες για να επιδείξουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς. Οι διδακτικές επιλογές θα πρέπει να βασίζονται στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Noell et al., 2000). Άλλωστε, όπως συμφωνεί και ο Ματσαγγούρας (2006), η επιλογή η κατασταλτικών μέτρων, αλλά διδακτικών παρεμβάσεων που θα υποστηρίξουν τη συνεργασία με τους μαθητές, μειώνει τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις συμπεριφορές.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, δεν περιορίζονται απλά στην επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, αλλά θεωρούν σημαντική τη σωστή διδακτική επιλογή, δίνοντας έμφαση στην αναζήτηση της αιτίας της συμπεριφοράς.

Επίσης προέκυψε πως τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαθέσιμες διδακτικές επιλογές. Η εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής είναι αναμενόμενο να προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αποκομίζουν εξειδικευμένες γνώσεις Ειδικής Αγωγής που τους καθιστούν ικανούς να διαχειρίζονται χωρίς άγχος και ανησυχία τα προβλήματα συμπεριφοράς. Μια επιλογή ή αλλαγή διδακτικής προσέγγισης που αποσκοπεί στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς, βασίζεται περισσότερο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και όχι στο εύρος των στρατηγικών (Westling, 2010). Ίσως οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής βρίσκονται σε μεγαλύτερη επαφή με τις ανάγκες των παιδιών και για αυτό το λόγο να αποδεικνύονται πιο εξοικειωμένοι με τις διδακτικές επιλογές διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, διαθέτουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο οπότε είναι αναμενόμενο να διαχειρίζονται με περισσότερη άνεση και αποτελεσματικότητα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Σχετικά με τις Συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί όταν διαχειρίζονται τα Προβλήματα Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εκφράζουν αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι αυτοτραυματισμοί και η επιθετικότητα ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τους ανησυχούν περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του. Επιπλέον, νιώθουν αβεβαιότητα για τη σωστή επιλογή διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και εξάντληση από τις συνεχείς παρατηρήσεις προς αυτόν.

Οι αρνητικές Συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών προφανώς συνδέονται με το άγχος διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Παρόλο που οι δάσκαλοι που εργάζονται με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, όπως η αντιληπτή έλλειψη προόδου των μαθητών ή μεγάλος φόρτος εργασίας (Antoniou et al., 2000), η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών αναφέρεται συχνά ως η μεγαλύτερη πηγή άγχους (Kokkinos & Davazoglou, 2009· Ghani et al., 2014). Όσο περισσότερο οι δάσκαλοι διαπιστώνουν ότι η συμπεριφορά ενός μαθητή διαφέρει από τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (π.χ. λόγω του χρόνου που απαιτείται για τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς), τόσο αυξάνεται η αρνητική αντιμετώπιση απέναντί του (Chang, 2013). Μελέτες υποδηλώνουν ότι η δύσκολη συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με την εξάντληση των εκπαιδευτικών και τις προθέσεις εναλλαγής (Tsouloupas et al., 2010 ·Aldrup et al., 2018).

Στα θετικά εντάσσεται το γεγονός ότι νιώθουν κατανόηση για τις εξάρσεις συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ότι δεν αισθάνονται δυσαρέσκεια όταν διδάσκουν τους συγκεκριμένους μαθητές. Οι θετικές Συναισθηματικές καταστάσεις προκύπτουν από τη διαχείριση του άγχους που επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με το μοντέλο άγχους που προτείνουν οι Lazarus και Folkman (1984), οι στρατηγικές αντιμετώπισης επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται μια κατάσταση ως στρεσογόνο. Οι Hastings και Brown (2002) κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών (π.χ. αυτοπερισπασμό, άρνηση ή αυτοκατηγορία) εκτίθενται σε υψηλότερο κίνδυνο εξουθένωσης σε σύγκριση με εκείνους που χρησιμοποιούν προσαρμοστικές στρατηγικές (π.χ. προγραμματισμός, θετική αναπλαισίωση ή χρήση συναισθηματικής υποστήριξης). Άλλες μελέτες που εστιάζουν στο άγχος των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα Ειδικής Αγωγής υποδηλώνουν ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένων στο πρόβλημα (π.χ. αλλαγή της κατάστασης) είναι πιο αποτελεσματικές για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών από στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (π.χ. ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων (Boujut et al., 2016).

Στα πλαίσια της έρευνας διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των συναισθημάτων τους κατά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αρχικά, προέκυψε πως όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί με 1-10 έτη υπηρεσίας αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά τη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας. Επίσης, προέκυψε ότι σχετικά με τον κλάδο εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή είναι πιο θετικοί κατά τη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική Αγωγή. Επιπλέον, αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων προέκυψε ότι οι Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης είχαν συγκριτικά τα χαμηλότερα επίπεδα θετικής αντιμετώπισης στη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με εκπαιδευτικούς Γενικής ή Ειδικής αγωγής και όλων των άλλων ειδικοτήτων.

Είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να είναι πιο θετικοί από ό,τι αυτοί της Γενικής Παιδείας για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κατάλληλη εκπαίδευση, έχουν μεγάλο εργασιακό άγχος και λιγότερες θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση (Galaterou, 2017). Και στους δύο τύπους εκπαιδευτικών, η στάση στην εκπαίδευση σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς φάνηκε να επηρεάζουν κάποιοι βασικοί παράγοντες όπως είναι η λήψη υποστήριξης, τα μέσα και οι στρατηγικές. Στην έρευνα των Cambridge--Johnson et al. (2014) φαίνεται ότι οι διαθέσιμοι πόροι για την τάξη ή για την παρακολούθηση ενός ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος δημιουργεί ανασφάλεια και αρνητικές Συναισθηματικές καταστάσεις. Επίσης στην έρευνα των Park και Chitiyo (2011) φάνηκε ότι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι απέναντι στα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, σε αντίθεση με τα αποτελέσματά της παρούσας έρευνας, γενικά στη βιβλιογραφία φαίνεται πως η μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και η μεγαλύτερη εξειδίκευση που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, τους κάνουν να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Boyle et al., 2013). Στον αντίποδα όμως, έρευνα των Mngo & Mngo (2018) κατέδειξε πως αν και το 61,50% των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν θετικά για τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων σε μια τάξη, ωστόσο πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (58,12%) είχαν αρνητικές στάσεις που συσχετίζονται με την εμπειρία συμπεριφορών κατά τη διδασκαλία μαθητών που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συνεπώς, η

μεγαλύτερη εμπειρία που σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς, είναι δυνατόν να οδηγή στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Γενική Αγωγή δεν ήταν ωφέλιμο. Τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή αναδείχθηκε πως λιγότερο θετική στάση κατά την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σχέση με όσους δεν έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα. Τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, αναδείχθηκε πως είχαν συγκριτικά περισσότερο θετική αντιμετώπιση όταν διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, τα άτομα που έχουν Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή, αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με όσους δεν έχουν. Τέλος, προέκυψε πως τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής έχουν συγκριτικά περισσότερο θετική στάση απέναντι σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό δηλαδή που προκύπτει είναι ότι η επιμόρφωση και οι Μεταπτυχιακοί ή Διδακτορικοί τίτλοι σπουδών στην Ειδική Αγωγή, προσδίδουν θετική αντιμετώπιση προς τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά όχι τόσο για τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους.

Επίσης όπως αναφέρουν και οι Stojiljković, Djigić και Zlatkovic, (2012), η εμπειρία δίνει στους εκπαιδευτικούς ασφάλεια, σιγουριά και τριβή σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτό συνδέει τη διδακτική εμπειρία και τη συσσώρευση γνώσεων με τη διευκόλυνση της ανακάλυψης των αναγκών και των συναισθημάτων των μαθητών. Ακόμη, η διδακτική εμπειρία βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών και να μην εστιάζουν μόνο στην αντιμετώπιση της συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα είναι πιο σίγουροι για το διδακτικό τους έργο και τους εμπιστεύονται περισσότερο οι διευθυντές του σχολείου (Liang, 2017) και είναι επίσης λιγότερο πιθανό να υποφέρουν από άγχος για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Wang et al., 2009). Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί βασικού πτυχίου αισθάνονταν πιο ανήσυχοι από εκείνους που αποφοίτησαν από ιδιωτικά κολέγια όπως υποστηρίζει ο Carol (2003), ο οποίος δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που αποφοίτησαν από εκεί σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην ικανοποίηση από την εργασία και στη θετική αντιμετώπιση

απέναντι στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς συγκριτικά με απόφοιτους εκπαιδευτικούς δημοσίων πανεπιστημίων. Είναι δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί κολλεγίων έχουν χαμηλές προσδοκίες για την καριέρα τους και συνεπώς αισθάνονται λιγότερη πίεση για να αντιμετωπίσουν τάξεις με παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Caroll et al, 2012).

Επίσης, μελετήθηκε αν κατά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής δίνουν προτεραιότητα στην αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων. Προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν στο πως να κάνουν διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής δίνουν προτεραιότητα στο να πραγματοποιούν από κοινού προγράμματα για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και πως πρέπει να γνωρίζουν τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, για να αναπτυχθεί θετικό κλίμα εκπαιδευτικού-μαθητή. Επίσης, δήλωσαν πως οι προληπτικές πρακτικές είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και ότι η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης εξασφαλίζει τη μαθησιακή πρόοδο μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς λόγω Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Τέλος, ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ αντίθετα δεν θεώρησαν πως οι πρακτικές διάχυσης είναι ένας αποδεκτός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής κρίνεται απαραίτητη σήμερα. Πρώτον, ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία ή/και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο γενικό σχολείο συνεχίζει να αυξάνεται, χωρίς να αυξάνεται ο αριθμός των τάξεων (Venianaki & Zervakis, 2015). Δεύτερον, υπάρχει αυξημένη πίεση για όλους τους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, ενώ οι περισσότεροι γονείς απαιτούν να πηγαίνουν σε γενικά σχολεία τα παιδιά τους (Thousand et al, 2007). Η ανάγκη για συνεργασία ως η βασική πρακτική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που αναδείχτηκε σε αυτήν την μελέτη, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία των ατόμων με πιο ανεπίσημους τρόπους, είναι ευρέως γνωστές ως πτυχές της επιτυχημένης συνεργασίας (Friend &

Cook, 2003). Ιδιαίτερα, η συνεργασία μπορεί να βελτιώσει την παράδοση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε οι γνώσεις που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης. Αυτές οι νέες σχέσεις προάγουν αλλαγές στο ρόλο τους στο γενικό σχολείο, με σημαντικές συνέπειες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Beauchamp & Thomas, 2009). Η συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα και συμβάλλει στην ομαλή διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί δέχονται σε μεγάλο βαθμό βοήθεια για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ιδιαίτερα, δήλωσαν πως για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δέχονται βοήθεια τόσο από ψυχολόγο όσο και από άλλους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή αναδείχθηκε πως δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια στην διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Καθώς ο ρόλος του ψυχολόγου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύεται όπως αναφέρουν οι Hatzicristou, Polychroni και Georgouleas (2007), πρέπει να αναγνωριστεί η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, γεγονός που φαίνεται στη δική μας έρευνα, όπου ο ρόλος των ψυχολόγων υποστηρίζεται. Όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2006), η αναγκαιότητα της παροχής ψυχολογικής βοήθειας επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις των μαθητών και των γονέων. Συνεπώς, ως πιο ειδικοί σε θέματα συμπεριφοράς είναι και οι πιο κατάλληλοι να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα συμπεριφορών.

Μελετώντας την σχέση των παραγόντων, αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν σωστή διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές (όπως λεπτομερείς επαίνους, κοινωνικές ιστορίες, ενεργητική ακρόαση και συμπεριφορική προσέγγιση) για την διαχείριση αυτών των προβλημάτων και δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια στην διαχείριση τους. Εκπαιδευτικοί με θετικότερη στάση κατά την διαχείριση επιζητούν λιγότερο την παροχή βοήθειας και ακολουθούν λιγότερο καθορισμένες διδακτικές πρακτικές.

Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2006), οποιαδήποτε πρακτική μπορεί να αυξήσει την επαφή μαθητή-εκπαιδευτικού και δε χρησιμοποιεί πρακτικές τιμωρίας, είναι και η ενδεδειγμένη πρακτική. Κατά τους Hutchinson et al, (2014), πρέπει να επιλέγονται οι πρακτικές που φέρνουν τους εκπαιδευτικούς στη θέση των μαθητών τους, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και την επικοινωνία τους με τους μαθητές. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν ήδη αναφέρει ότι προσπαθούν να επιλύουν τα προβλήματα συμπεριφοράς δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών, είναι αναμενόμενο ότι θα επιλέγουν και σχετικές πρακτικές.

4.2. Συμπεράσματα της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 280 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, με έως 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής ειδικότητας ΠΕ70. Το 30% αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής. Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές τους οι περισσότεροι είχαν κυρίως μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Γενική ή στην Ειδική Αγωγή ή είχαν ολοκληρώσει προγράμματα επιμόρφωσης στην Γενική ή Ειδική Αγωγή. Οι μισές περιπτώσεις εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολείο περιοχής με πάνω από 10.000 κατοίκους.

Σχετικά με το είδος της διδακτικής παρέμβασης που επέλεξαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στις δύο περιπτώσεις μελέτης, στην πρώτη περίπτωση, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποφάσισε να εστιάσει στην διδασκαλία αυτοδιαχείρισης θυμού, (π.χ συμβόλαιο κανόνων) και όταν βελτιωθεί να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά. Στη δεύτερη περίπτωση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επέλεξε να εφαρμόσει τη Συμβουλευτική Προσέγγιση και την Ενεργητική Ακρόαση ώστε να αποφύγει την αυτοκαταστροφικότητα και να διαχειριστεί τις ανάρμοστες συμπεριφορές.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε αν κατά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής δίνουν προτεραιότητα στην αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων. Προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν να διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής

Αγωγής πρέπει να πραγματοποιούν από κοινού προγράμματα για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και πως πρέπει να γνωρίζουν τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, για να αναπτυχθεί θετικό κλίμα εκπαιδευτικού-μαθητή. Επίσης, δήλωσαν πως οι προληπτικές πρακτικές είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και ότι η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης εξασφαλίζει τη μαθησιακή πρόοδο μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς λόγω Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Τέλος, ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ αντίθετα δεν θεώρησαν πως οι πρακτικές διάχυσης είναι ένας αποδεκτός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε, αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των προτεραιοτήτων που θέτουν ως προς την αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στην περίπτωση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν κάποια επίδραση του δημογραφικού προφίλ.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε σε ποιες Συναισθηματικές καταστάσεις υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής όταν πρέπει να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναδείχθηκε πως οι Συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών όταν διαχειρίζονται τα Προβλήματα Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ανάμεικτες, με περισσότερες να είναι αρνητικές. Αναφορικά με τις αρνητικές Συναισθηματικές καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι αυτοτραυματισμοί ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τους ανησυχούν περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του και η επιθετικότητα του περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του. Επιπλέον, νιώθουν αβεβαιότητα για τη σωστή επιλογή διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και εξάντληση από τις συνεχείς παρατηρήσεις προς αυτόν. Στα θετικά συγκαταλέγεται το γεγονός ότι νιώθουν κατανόηση για τις εξάρσεις συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ότι δεν αισθάνονται δυσαρέσκεια όταν διδάσκουν τους συγκεκριμένους μαθητές.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των συναισθηματικών καταστάσεων

τους κατά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αρχικά, προέκυψε πως όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί με 1-10 έτη υπηρεσίας αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά τη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Επίσης, προέκυψε ότι σχετικά με τον κλάδο εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή έχουν περισσότερο θετική στάση κατά τη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική Αγωγή.

Επιπλέον, αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων προέκυψε ότι οι Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης είχαν συγκριτικά τα χαμηλότερα επίπεδα θετικών στάσεων όταν διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με δασκάλους Γενικής ή Ειδικής αγωγής και όλων των άλλων ειδικοτήτων.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Γενική Αγωγή δεν ήταν ωφέλιμο. Τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή αναδείχθηκε πως έχουν λιγότερο θετική αντιμετώπιση κατά την διαχείριση αυτών των προβλημάτων σε σχέση με όσους δεν έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα.

Επίσης, αναφορικά με τα άτομα που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή, εμφάνισαν συγκριτικά περισσότερο θετική στάση όταν διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με όσους δεν έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, αναδείχθηκε πως είχαν συγκριτικά περισσότερο θετική αντιμετώπιση όταν διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με όσους δεν έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα.

Τέλος, προέκυψε πως τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής κατέχουν συγκριτικά περισσότερο θετική στάση όταν διαχειρίζονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με όσους δεν έχουν ολοκληρώσει.

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διδακτικές επιλογές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Προέκυψε πως ακολουθούν σε αρκετό βαθμό τις διδακτικές επιλογές για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως χρησιμοποιούν λεπτομερείς επαίνους, που περιγράφουν ρητά τη θετική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τις κοινωνικές ιστορίες για να επιδείξουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς. Ακόμη, χρησιμοποιούν την Ενεργητική Ακρόαση, τη Συμβουλευτική και τη Συμπεριφορική Προσέγγιση και την πρόληψη .

Στο 6^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των επιλογών τους για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Προέκυψε πως τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαθέσιμες διδακτικές επιλογές.

Σε άλλα αποτελέσματα, αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δέχονται σε μεγάλο βαθμό βοήθεια για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ιδιαίτερα, δήλωσαν πως για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δέχονται βοήθεια τόσο από ψυχολόγο όσο και από άλλους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή αναδείχθηκε πως δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια στην διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες,

Μελετώντας την σχέση των παραγόντων, αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν σωστή διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς ακολουθούν επιλεγμένες διδακτικές πρακτικές για την διαχείριση αυτών των προβλημάτων και δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια στην διαχείριση τους. Επίσης, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν επιλεγμένες διδακτικές πρακτικές για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες, δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια στη διαχείριση αυτών των προβλημάτων. Εκπαιδευτικοί με θετικότερη αντιμετώπιση κατά την διαχείριση επιζητούν λιγότερο την παροχή βοήθειας και ακολουθούν λιγότερο επιλεγμένες διδακτικές πρακτικές.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, περιορίζει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. (Creswell, 2013). Τα αποτελέσματα αναφέρονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

γυναίκες, με έως 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής ειδικότητας ΠΕ70, με Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Γενική ή στην Ειδική Αγωγή, που έχουν ολοκληρώσει προγράμματα επιμόρφωσης στην Γενική ή Ειδική Αγωγή και εργάζονται σε σχολείο που λειτουργεί σε περιοχή με πάνω από 5.000 κατοίκους. Το μέγεθος του δείγματος αν και ικανοποιητικό, θα μπορούσε να είναι λίγο μεγαλύτερο, περίπου στα 400 άτομα, προκειμένου να αποφευχθούν σε ορισμένες περιπτώσεις η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων μικρότερης ισχύς (Cohen, 1988). Επιπλέον περιορισμό, αποτελεί η χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο εμφάνισε μέτρια αξιοπιστία στον παράγοντα «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς», ενώ δεν αποδείχτηκε στατιστικά η εγκυρότητα του.

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται αρχικά στη διδασκαλία διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και έπειτα στη διδασκαλία ακαδημαϊκού υλικού. Αυτό σημαίνει ότι, εφόσον δίνεται έμφαση αρχικά στα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή, θα είναι πιο συνεργάσιμος και ήρεμος προκειμένου μετέπειτα να διδαχθεί την ύλη που του έχει καθορισθεί. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε διδακτικές επιλογές όπως τη λεκτική ενίσχυση και τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται ομαλά τα προβλήματα συμπεριφοράς και στη συνέχεια να προβαίνουν στην οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Φυσικά θα βελτιωθούν και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, αντιμετωπίζοντας ο τελευταίος τον εκπαιδευτικό ως αρωγό και όχι ως εχθρό. Ο μαθητής θα νιώσει ικανός και θα συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό. Θα πάψει να αποτελεί το σημείο αναφοράς και επίκεντρο της τάξης. Από την άλλη πλευρά τα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να προβληματίσουν τους εκπαιδευτικούς για τον εάν θέτουν σε προτεραιότητα τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και έπειτα τη διδασκαλία ακαδημαϊκού υλικού. Ακολουθώντας τη σωστή πορεία θα μειωθούν

και τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας τους, καθώς θα είναι γνώστες του τρόπου παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει εξειδικευμένα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Σχολικής Ψυχολογίας για τις τρέχουσες στρατηγικές αντιμετώπισης συμπεριφορών βρέθηκαν πιο προετοιμασμένοι. Συνεπώς μέσω επιμορφώσεων θα λάβουν υποστήριξη για την εφαρμογή βέλτιστων μηχανισμών αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγχρόνως, θα μπορούσαν να προωθηθούν στρατηγικές μείωσης άγχους των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Ψυχολόγους τις ώρες που απαλλάσσονται διδακτικά από την τάξη.

Τέλος, άλλη μια δήλωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν η επιθυμία συνεργασίας τόσο με τον Ψυχολόγο όσο και με τους συναδέλφους τους. Για να επιτευχθεί η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητο να υπάρχει συνεργασία πέρα από τις θεσμοθετημένες συναντήσεις για αναλυτικά προγράμματα. Είναι σημαντικό το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών να έχει χρόνο κυρίως για συνεργασία, όπως ανταλλαγή πληροφοριών, δραστηριότητες και προγραμματισμός μαθημάτων για όλους τους μαθητές της ίδιας τάξης (Venianaki & Zervakis, 2015).

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Προτείνεται μελλοντική έρευνα με στάθμιση του παρόντος ερωτηματολογίου με την τεχνική της Παραγοντικής ανάλυσης, σε δείγμα τουλάχιστον 300 εκπαιδευτικών για απόδειξη εγκυρότητας (Γαλάνης, 2012). Επιπλέον, ο μελλοντικός ερευνητής οφείλει να τροποποιήσει την διατύπωση των προβληματικών ερωτήσεων στον παράγοντα «Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς». Επίσης, προτείνεται ο ακριβής υπολογισμός του δείγματος σύμφωνα με το μέγεθος του πληθυσμού και η εφαρμογή στρωματοποιημένης δειγματοληψίας για μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα (Creswell, 2013). Τέλος, ενδιαφέρον θα προκαλούσε η έρευνα να διεξαχθεί και με μορφή παρατήρησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποδειχτεί αν οι θεωρητικές τους απόψεις εφαρμόζονται στην πράξη.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αγαλιώτης, Ι. (2016). *Διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γαλάνης, Π. (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς? Θεωρητική Διερεύνηση- Πρακτική αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Εκδόσεις: Κώδικας.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλέζης, Κ. (2007). *Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση στη κατανόηση των βιωμένων κανόνων στη σχολική κοινότητα σε μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Εκδόσεις: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματζουράνη, Ε. (2018). *Καλές πρακτικές για ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και βελτίωση των σχέσεων στο σχολείο. Η οπτική του coaching*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο Ithaca-Academic coaching and Mentoring, 20 Φεβρουαρίου 2018. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου 2021, από Matzourani pp presentation Athens February 2018.pdf
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707-720. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους*. Εκδόσεις: Μέθεξις.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Εκδόσεις: Πεδίο.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμος 3*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Εκδόσεις: Ιδιωτική.
- Πουρσανίδου, Ε.Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.
doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Σταλίκας, Α. & Κυριάκος, Θ. (2019). *Μεθοδολογίας έρευνας και στατιστική*. Εκδόσεις: Τόπος.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία*. Εκδόσεις: Γρηγόρης.
- Χατζηχρήστου, Χ., (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στη σχολική κοινότητα και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Συνδέοντας την έρευνα με την πράξη. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Agaliotis, I., & Goudiras, D. (2004). A profile of interpersonal conflict resolution of children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 2(2), 15-19.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*, Επιμελ. Ρούσου Α. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Alderman, G. L., & Nix, M. (1997). Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem and teacher experience. *Behavioral Disorders*, 22(2), 87-95. <https://doi.org/10.1177/019874299702200201>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Almong, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress: Including the Excluded*. University of Manchester.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., Marshall, N.A. (2010). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.009
- Barnes, J. L., & Bloom, P. (2014). Children's preference for social stories. *Developmental Psychology*, 50, 498-503. <https://doi.org/10.1037/a0033613>
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: review and analysis of common of self-destructive tendencies. *Psychological bulletin*, 104(1), 3-22. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.3>
- Beasley, K. T., & Bemadowski, C. (2019). An examination of reading specialist candidates' knowledge and self- efficacy in behavior and classroom

- management: An instrumental case study. *Education Sciences*, 9(2), 76. doi: 10.3390/educsci9020076
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 93-107. doi: 10.12681/hjre.8794
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341. <https://doi.org/10.2307/1511128>
- Bibou-Nakou, L., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217. doi: 10.1177/0143034399020002004
- Blume, F., Hudak, J., Dresler, T., Ehlis, A. C., Kuhnhausen, J., Renner, T. J., & Gawrilow, C. (2017). NIRS-based neurofeedback training in a virtual reality classroom for children with attention—deficit/hyperactivity disorder: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 18(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1769-3>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2874–2889.
- Buttner, S. Pijil, S. J., & Bijstra, J. (2015). Triangulating measures of teacher quality in teaching students with behavioral problems. *Journal of Cognitive Education & Psychology*, 14(3), 294-313. doi: 10.1891/1945-8959.14.3.294
- Bromley, J., & Emerson, E. (1995). Beliefs and emotional reactions of care staff working with people with challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(4), 341-352. doi: 10.1111/j.1365-2788.1995.tb00526.x
- Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y., & Newton, N. (2014). Breaking the Silence of Mainstream Teacher's Attitude towards Inclusive Education in the Bahamas: High School Teacher's Perceptions. *The Qualitative Report*, 19.
- Caroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2012). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 65-79.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.

- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Ρ. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, L. W., & Cook, L. (2016). Never say never: The appropriate and inappropriate use of praise and feedback for students with Learning and Behavioral Disabilities. *Instructional Practices with and without Empirical Validity, 29*, 153-173. <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20160000029007>
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J., & DE Rosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 959-968.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Dahle, A., & Knivsberg, A. (2013). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research, 1*-15. doi: <http://doi.org/10.1080/15017419.2013.781953>
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices, *International Journal of Inclusive Education, 22*, 1078-1090. doi: 10.1080/13603116.2017.1415381
- Demirkaya, P., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms, *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*, 159-175. doi: 10.12738/estp.2015.1.2590.
- Dimakos, C. I. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers toward the development of school psychological and counseling services. *School Psychology International, 27*(4), 415-425. doi: 10.1177/0143034306070427
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with Learning and Behavior problems. *Intervention in school and Clinic, 33*(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/105345129803300301>
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., & et al., (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in developmental disabilities, 22*(1), 77-93. doi: 10.1016/s0891-4222(00)00061-5
- Emerson, E., Einfeld, S., & Stancliffe, R. J. (2010). The mental health of young children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. *Social Psychiatry and Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 45*(5), 579-587. doi: 10.1007/s00127-009-0100-y

- Estrem, T. L. (2005). Relational and Physical Aggression among Preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education and Development, 16*, 207-231. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_6
- Fokides, E., Chronopoulou, M. I. & Kaimara, P. (2019). Comparing videos and a 3D virtual environment for teaching school-related functional skills and behaviors to students with ADHD or developmental Dyslexia, displaying challenging behaviors: A case study. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 14*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0117-0>
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreina, S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal, 46*(3), 480-499. <https://doi.org/10.1002/berj.3588>.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. (2017). Galaterou, J., & Antoniou, A. (2017). Teacher's Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education, 32*(4), 643-658.
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 114*, 4-13.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3*(1), 21-34.
- Gray, C. A. (2004). Social stories: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal, 15*, 2-21.
- Hatzichristou, C., Polychroni, F., Georgouleas, G. (2007). School Psychology in Greece. In: S.R. Jimerson, T.D. Oakland, P.T. Farrell (Eds). *The Handbook of International School Psychology*, pp 135-157. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation, 40*, 148-156.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Τόπος.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disabilities Quarterly, 27*, 89-103. <https://doi.org/10.2307/1593644>.
- Hutchinson, L. M., Hastings, R. P., Hunt, P. H., Bowler, C. L., Banks, M. E., & Totsika, V. (2014). Who's Challenging Who? Changing attitudes towards those whose behavior challenges. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(2), 99-109. DOI:10.1111/j.1365-2788.2012.01630. x.

- Ifanti, A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, 15(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/14681360601162287>
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with Learning Disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.005>
- Kern, L. (2015). Addressing the Needs of students with social, emotional and behavioral problems: Reflections and Visions. *Remedial and Special Education*, 36(1), 24-27. <https://doi.org/10.1177/0741932514554104>
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge: London.
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29, 407-424.
- Kourkoutas, I. (2004). *Conduct disorders and aggressive behaviors in school age children: Psychoeducational interventions*. Paper presented at the Annual Conference BPS: Division of Educational and Child Psychology, 7th-9th January, Paris.
- Koutrouba, K. (2011). Student misbehavior in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1), 1-19. doi: 10.1080/00131911.2011.628122
- Kuronja, M., Čagran, B., & Krajnc, M. S. (2018). Teachers' sense of efficacy in their work with pupils with Learning, emotional and behavioral difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530499>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. . (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Lerner, J.W., & Johns, B. (2011). *Learning Disabilities and related mild disabilities*. Cengage Learning.
- Liang, B. (2017). *A study on College Teachers' Physical Exercise Behavior Based on the Interactive Determinism: a Case Study of Universities in Dalian*. China: Dalian University of Technology.
- Lopes, J.A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R.B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and treatment of children*, 394-419.
- Male, D. (2003). Challenging behavior: The perceptions of teachers of children and young people with severe Learning Disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162-171. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.00011>
- McLeod, S. A. (2017). *Experimental design*. Simply Psychology.

- McIntosh, K., Sadler, C., & Brown, J.A. (2012). Kindergarten reading skill level and change as risk factors for chronic problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(1), 17-28. doi: 10.1177/1098300711403153
- Mngo, Z.Y., & Mngo, A.,Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*, 2018.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2011). *Social and Emotional Learning in the classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. Guilford Publishing.
- Miller, B. (2002). Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη- Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς (μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ABEE.
- Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior modification: Principles and procedures*. Wadsworth Cengage Learning.
- Moore, C., Westwater-Wood, S., & Kerry, R. (2016). Academic performance and perception of learning following a peer coaching teaching and assessment strategy. *Advances in Health Sciences Education* *21*(1), 121-130. doi: 10.1007/s10459-015-9618-9
- Moradkhani, S., Raygan, A., & Moein, M. S. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, *65*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
- Morgan, L., Farkas, G., Tufis., P., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, *41*, 417-436. doi: 10.1177/0022219408321123
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B., Rainer, D. D., & LeVelle, J. (2000). Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *33*, 271-284.
- Nurmi, J. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *7*, 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- O'Brien, C., & Wood, C. L. (2011). Video modeling of cooperative discussion group behaviors with students with Learning Disabilities in a secondary content-area classroom. *Journal of Special Education Technology*, *26*(4), 25-40. <https://doi.org/10.1177/016264341102600403>
- O' Connor, K. M., & Hayes, B. (2019). A real-world application of Social Stories as an intervention for children with communication and behavior difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *24*(4), 323-338. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625246>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special education needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of inclusive education*, *20*(8), 801-815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Education Needs, 11*(1), 70-78.
- Pas, E., Cash, A. H., O' Brennan, L., Denham, K. J., & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology, 53*(2), 137-148. doi: 10.1016/j.jsp.2014.12.005
- Pullis, M. (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders, 17*, 191-202.
- Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher-delivered behavior- specific praise on K-12 student performance. *Remedial and Special Education, 40*(2), 112-128. <https://doi.org/10.1177/0741932517751054>
- Sabornie, E.J., Evans, C., & Cullivan, D. (2006). Comparing characteristics of High-Incidence Disability Groups. *Remedial & Special Education, 27*(2), 95-104. doi: 10.1177/07419325060270020701
- Scott, T.M. (2017). *Teaching behavior: Managing classrooms through effective instruction*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with Learning and Behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education, 10*(2), 163-173. <https://doi.org/10.1023/A:1016640214368>
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations, "Oughts" and Self-Regulation in students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(1), 1-16. <https://doi.org/10.2307/30035528>
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006). Classification of students with Reading Comprehension Difficulties: The role of Motivation, Affect and Psychology. *Learning Disability Quarterly, 29*, 159-180.
- Siegel, L., & Lipka, O. (2008). The definition of Learning Disabilities: Who is the individual with Learning Disabilities? *The Sage Handbook of dyslexia*, London: Sage, 290-397.
- Simonsen, B., Freeman, J., Myers, D., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Byun, S. (2020). The effects of targeted professional development on teachers' use of empirically supported classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions, 22*(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/1098300719859615>
- Sobeck, E. E., & Reister, M. (2020). Preventing challenging behavior: 10 behavior management strategies every teacher should know. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 65*(1), 70-78. [10.1080/1045988X.2020.1821347](https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1821347)
- Split, J. L., Leflot, G., Onghema, P., & Colpin, H. (2016). Use of praise and reprimands as critical ingredients of teacher behavior management: Effects on children's development in the context of a teacher-mediated classroom

- intervention. *Prevention Science*, 17(6), 732-742. doi: 10.1007/s11121-016-0667-y.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatkovic, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69 (24), 960-966. doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021.
- Stoutjesijk, R., Scholte, E.M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 20(2), 92-104. <https://doi.org/10.1177/1063426611421156>
- Sullivan, A.M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43-56. doi: 10.14221/ajte.2014v39n6.6
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>
- 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.
- Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educator's use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, 35, 521-546. doi: 10.1353/etc.2012.0032
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2007). *Differentiated instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Prentice Hall.
- Venianaki, A., & Zervakis, S. (2015). Collaboration Practices between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal of Education & Social Policy*, 2 (6), 42-46.
- Wang, F., Xu, Y., & Jiang, J. (2012). On the relationship between special education teachers' proactive coping, social support, and job involvement. *Chinese Journal of Special Education*, 1, 36-41.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>

- White, A. J. (2014). *An investigation of teacher efficacy: Understandings, Practices and the impact of professional development as perceived by elementary school teachers*. College of Saint Elizabeth.
- Witt, J. C., Martens, B. K., & Elliot, S. N. (1984). Factors affecting teachers' judgements of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity and type of intervention. *Behavior Therapy, 15*, 204-209. doi: 10.1016/S0005-7894(84)80022-2
- Wolfe, D. A., & Mash, E. J. (eds). (2006). *Behavioral and emotional disorders in adolescents: Nature, assessment and treatment*. Guilford Press.
- Woodcock, S., & Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with Specific Learning Disabilities. *Teacher Development, 25*(2), 215-238. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>
- Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G., & Indurkaha, A. (2006). Behavior Problems and the Effects of Early Intervention on Eighth-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal, 10*(4), 329-338. doi: 10.1007/s10995-005-0066-7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

για τη συγκέντρωση δεδομένων για τη Μεταπτυχιακή

Διπλωματική Εργασία με τίτλο

**«Διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής
για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές
Μαθησιακές Δυσκολίες»**

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής και στοχεύει στη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν τις διδακτικές επιλογές ως προς τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική και η ταυτότητα των συμμετεχόντων προστατεύεται από τις ρυθμίσεις περί ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

Παγόνα Δροσίδου ΠΕ 71

mea20001@uom.edu.gr

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Πληθυσμός της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο: Κάτοικοι 10000<

Κάτοικοι <10000

Κάτοικοι <5000

Έτη Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1- 10 έτη

11- 20 έτη

21-30 έτη

> 30 έτη

Κλάδος: Γενική Αγωγή

Ειδική Αγωγή

Ειδικότητα: ΠΕ 05 ΠΕ 70

ΠΕ 06 ΠΕ 71

ΠΕ 07 ΠΕ 79

ΠΕ 08 ΠΕ 86

ΠΕ 11 ΠΕ 91

ΠΕ 60

ΠΕ 61

Επιπλέον σπουδές:

1. Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή

2. Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Αγωγή

3. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Γενική Αγωγή

4. Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή

5. Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή

6. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή

7. Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής

8. Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής

B.ΜΕΡΟΣ

Η διεθνής έρευνα έχει καταδείξει ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά διάφορα δευτερογενή Προβλήματα Συμπεριφοράς. Στη συνέχεια περιγράφονται δυο τέτοιες περιπτώσεις. Για τη διευκόλυνσή σας στην κατανόηση των περιπτώσεων παρατίθεται το παρακάτω Γλωσσάριο.

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ ΕΝΝΟΙΩΝ

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Ανομοιογενής ομάδα εγγενών διαταραχών των ικανοτήτων απόκτησης και χρήσης επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων στους τομείς της Ανάγνωσης, της Γραπτής Έκφρασης, των Μαθηματικών και των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.

Ενεργητική Ακρόαση: Προσέγγιση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στο σχολείο με επίκεντρο τη συζήτηση.

Κοινωνικές ιστορίες: Σύντομες, γραπτές ιστορίες που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση εξειδικευμένων κοινωνικών καταστάσεων από άτομα με δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παρακράτηση προνομίων: Στέρηση αμοιβής από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή με στόχο την αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του.

Προβλήματα Συμπεριφοράς: Σύνολο ακατάλληλων ή ακραίων συμπεριφορών μαθητών χωρίς νοητική αναπηρία ή αισθητηριακές αναπηρίες σε ποικίλα περιβάλλοντα και σε φυσιολογικές συνθήκες.

Πρόληψη: Εφαρμογή ενεργειών (υψηλά επίπεδα εμπλοκής του μαθητή, ατομικά προγράμματα) από τον εκπαιδευτικό με στόχο την αποφυγή εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μαθητών.

Προληπτικές πρακτικές: Παρεμβάσεις με στόχο τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης προκλητικής συμπεριφοράς.

Προσαρμοστική Συμπεριφορά: Ικανότητα επιτυχούς ανταπόκρισης στις κοινωνικές απαιτήσεις για την προαγωγή προσωπικής ανεξαρτησίας και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, σύμφωνα με την ηλικία και την κοινωνική ομάδα ένταξης.

Συμβόλαιο κανόνων: Συμβόλαιο σύναψης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς του και της διδακτικής διαδικασίας.

Συμβουλευτική Προσέγγιση: Παροχή βοήθειας σε μαθητές για την αποφυγή αρνητικών εσωτερικών σκέψεων και αυτοκαταστροφικών ενεργειών.

Συμπεριφορική Προσέγγιση: Κατανόηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου διαμέσου εξαρτήσεων τύπου ερέθισμα – αντίδραση. Στηρίζεται στην ανάλυση των γεγονότων που προηγούνται και έπονται μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Τιμωρητικές πρακτικές: Παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια εμφάνισης προκλητικής συμπεριφοράς, που αποσκοπούν στην άμεση μείωσή της μέσω τιμωρίας.

Παρακαλώ, διαβάστε καθεμία από τις παρακάτω μελέτες περίπτωσης. Στη συνέχεια προσδιορίστε τη διδακτική επιλογή που θεωρείτε κατάλληλη.

1. Ο Νίκος φοιτά στη Δ΄ Δημοτικού και έχει χαρακτηριστεί ως μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Εμφανίζει επίσης Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο. Σπάνια ολοκληρώνει τις εργασίες του και συχνά δεν συμμορφώνεται με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σηκώνεται συχνά, ενοχλεί τους συμμαθητές του και μπλέκεται σε καυγάδες κατά την ώρα του διαλείμματος. Συχνά εκδηλώνει επιθετικότητα ακόμη και κατά των ενηλίκων. Ο Νίκος αντιδρά ιδιαίτερα έντονα κατά την ώρα διδασκαλίας των Μαθηματικών, όπου μεταξύ άλλων έχει παρατηρηθεί ότι συγχέει τον αλγόριθμο της πρόσθεσης με αυτόν του πολλαπλασιασμού και γράφει το ψηφίο "3" ως "ε". Όταν του ανατίθεται εργασία στα Μαθηματικά ισχυρίζεται ότι είναι δύσκολες οι ασκήσεις και δεν μπορεί να τις λύσει. Φτάνει ακόμη και να σπάσει μολύβια ή να σκίσει σελίδες από τον εκνευρισμό του.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A) Θα εστιάσω στη διδασκαλία Μαθηματικών προκειμένου ο μαθητής να ξεπεράσει τις δυσκολίες του στο μάθημα. Αυτό θα βοηθήσει και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του.

B) Θα επικεντρωθώ στη διδασκαλία αυτοδιαχείρισης θυμού του μαθητή, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως το συμβόλαιο κανόνων και η παρακράτηση προνομίων. Όταν υπάρξει βελτίωση θα ασχοληθώ με τα Μαθηματικά.

2. Ο Κωνσταντίνος είναι μαθητής της Δ΄ τάξης και παρουσιάζει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Επιτίθεται λεκτικά και σωματικά στους συμμαθητές του. Μιλάει φωναχτά και δεν συμμορφώνεται στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Κρύβεται κάτω από τα θρανία και αποχωρεί από την τάξη τρέχοντας χωρίς να ζητήσει άδεια. Μουντζουρώνει όλα τα βιβλία του. Η επίδοσή του στα μαθήματα δεν αντιστοιχεί με αυτή των συνομηλίκων του. Ο ρυθμός ανάγνωσής του αντιστοιχεί στη Β΄ τάξη. Δυσκολεύεται ιδιαίτερα στους διφθόγγους και στα συμφωνικά συμπλέγματα και όταν αντικρίζει κείμενο άνω των 5 σειρών βρίσκει διάφορες δικαιολογίες για να αποφύγει την ανάγνωση. Συχνά αυτοσχεδιάζει κατά την ανάγνωση και μαντεύει την κατάληξη των λέξεων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A) Θα εφαρμόσω τη Συμβουλευτική Προσέγγιση και την Ενεργητική Ακρόαση προκειμένου ο μαθητής να αποφύγει τις αυτοκαταστροφικές ενέργειες και να μάθει να διαχειρίζεται ανάρμοστες συμπεριφορές.

B) Η διδασκαλία θα εστιάσει στην αύξηση της αναγνωστικής ευχέρειας κειμένων με διφθόγγους.

Γ. ΜΕΡΟΣ

Αφού διαβάσετε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις θα κληθείτε να δηλώσετε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε. Χρησιμοποιείτε το (1) αν διαφωνείτε απόλυτα, το (2) αν διαφωνείτε αρκετά, το (3) αν ούτε συμφωνείτε –ούτε διαφωνείτε, το (4) αν συμφωνείτε αρκετά και το (5) αν συμφωνείτε απόλυτα.

1) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν πάντα με Πρωτογενή Προβλήματα Συμπεριφοράς.

1 2 3 4 5

2) Είναι απαραίτητο να γνωρίζω τεχνικές διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ώστε να αναπτυχθεί θετικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή:

1 2 3 4 5

3) Οι τιμωρητικές πρακτικές είναι ένας αποδεκτός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

1 2 3 4 5

4) Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

1 2 3 4 5

5) Η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στη σχολική αίθουσα εξασφαλίζει τη μαθησιακή πρόοδο μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς λόγω Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

1 2 3 4 5

6) Οι προληπτικές πρακτικές είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

1 2 3 4 5

7) Οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής πρέπει να μοιράζονται την υπευθυνότητα πραγματοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

1 2 3 4 5

8) Ως εργαλείο για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς χρησιμοποιώ τη Συμβουλευτική Προσέγγιση:

1 2 3 4 5

9) Ως εργαλείο για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς χρησιμοποιώ την Ενεργητική Ακρόαση:

1 2 3 4 5

10) Ως μέσο για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς χρησιμοποιώ τη Συμπεριφορική Προσέγγιση:

1 2 3 4 5

11) Για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιώ την πρόληψη:

1 2 3 4 5

12) Ως τεχνική διδασκαλίας για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιώ την απομάκρυνση ίδιου ή των υπόλοιπων μαθητών:

1 2 3 4 5

13) Ως τεχνική διδασκαλίας για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιώ τον περιορισμό (απομόνωση) σε άλλο δωμάτιο:

1 2 3 4 5

14) Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού μου προγράμματος μου για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

1 2 3 4 5

15) Χρησιμοποιώ συχνά ως διδακτική επιλογή την παρακράτηση προνομίων για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

1 2 3 4 5

16) Χρησιμοποιώ συχνά ως διδακτική επιλογή την επίκληση αρνητικών συνεπειών για τη διαχείριση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

1 2 3 4 5

17) Χρησιμοποιώ λεπτομερείς επαίνους που περιγράφουν ρητά τη θετική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

1 2 3 4 5

18) Κάνω χρήση των κοινωνικών ιστοριών για να βελτιώσω την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.

1 2 3 4 5

19) Κάνω χρήση των κοινωνικών ιστοριών για να επιδείξω θετικά πρότυπα συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.

1 2 3 4 5

20) Για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δέχομαι βοήθεια από άλλους εκπαιδευτικούς:

1 2 3 4 5

21) Για τη διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δέχομαι βοήθεια από ψυχολόγο:

1 2 3 4 5

22) Η διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς είναι για μένα δύσκολη.

1 2 3 4 5

23) Όταν διδάσκω μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς νιώθω άνεση.

1 2 3 4 5

24) Όταν διδάσκω μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς νιώθω δυσαρέσκεια.

1 2 3 4 5

25) Η επιθετικότητα ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με ανησυχεί περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του.

1 2 3 4 5

26) Οι αυτοτραυματισμοί ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με ανησυχούν περισσότερο από τις άλλες συμπεριφορές του.

1 2 3 4 5

27) Νιώθω κατανόηση για τις εξάρσεις συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

1 2 3 4 5

28) Νιώθω εξάντληση από τις συνεχείς παρατηρήσεις στο μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς

1 2 3 4 5

29) Νιώθω αναστάτωση που δεν μπορώ να συνεχίσω ομαλά τη διδασκαλία μου εξαιτίας των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

1 2 3 4 5

30) Νιώθω αβεβαιότητα για τη σωστή επιλογή διαχείρισης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1 2 3 4 5