



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ. Ομοιότητες, διαφορές και διδακτικές επιπτώσεις κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών

ΚΑΡΠΟΥΖΟΥ ΚΥΡΙΑΚΟΥΛΑ

Θεσσαλονίκη, 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ. Ομοιότητες, διαφορές και διδακτικές επιπτώσεις κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Behavioral problems of secondary school students with low school performance and students with diagnosed mild learning disabilities. Similarities, differences and teaching implications according to teachers.

Καρπούζου Κυριακούλα

Εξεταστική Επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης
Γουλετά Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

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

Καρπούζου Κυριακούλα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
1.1. Ορισμός της συμπεριφοράς – αποκλίνουσα συμπεριφορά.....	11
1.1.1. Οι διαφορετικές διαστάσεις της συμπεριφοράς.....	12
1.1.2. Η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.....	13
1.1.3. Η συμβολή της συμπεριφοράς στη διεξαγωγή του μαθήματος.....	14
1.2. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	15
1.2.1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	16
1.2.2. Ήπια νοητική αναπηρία.....	17
1.2.3. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής -υπερκινητικότητας.....	17
1.2.4. Ήπια προβλήματα συμπεριφοράς.....	18
1.3. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ μέσα στη σχολική τάξη.....	19
1.4. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.....	24
1.5. Τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική τάξη.....	28
1.6. Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα.....	31
1.7. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	34
1.7.1 Σκοπός έρευνας.....	34
1.7.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	34
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	35
2.1. Είδος Έρευνας.....	35
2.2. Συμμετέχοντες.....	35
2.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	36
2.4. Διαδικασία Έρευνας.....	38
2.5. Ανάλυση δεδομένων.....	38
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
3.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	40

3.2 Κατάλογος αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς.....	43
3.2.1 Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	44
3.2.2 Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση.....	50
3.3 Ομοιότητες στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	55
3.4 Διαφορές στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	56
3.5 Διδακτικές λύσεις - επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.....	58
3.5.1 Διδακτικές λύσεις - επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	58
3.5.2 Διδακτικές λύσεις - επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.....	63
3.6 Επαγωγική στατιστική.....	68
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	76
4.1. Συζήτηση.....	76
4.2. Συμπεράσματα.....	82
4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	85
4.4. Συνέπειες της έρευνας στην Ειδική Αγωγή.....	86
4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	87
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	88
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	88
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	102
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	102

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεχής αύξηση των προβληματικών συμπεριφορών στους έφηβους μαθητές, αλλά και η διατάραξη που προκαλούν οι συμπεριφορές αυτές στην μαθησιακή κοινότητα αναδύουν ένα σημαντικό πρόβλημα στο χώρο της εκπαίδευσης που συνεχώς μεγεθύνεται. Η εν λόγω εργασία υλοποιήθηκε με σκοπό να καταγράψει τις ομοιότητες, τις διαφορές, και τους τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε συνολικά από 106 εκπαιδευτικούς και για την επιλογή των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία. Η έρευνα υλοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2023 και για την ανάλυση των δεδομένων έγινε Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως εμφανίζονται με τη μορφή παρορμητικότητας, απροσεξίας και υπερκινητικότητας. Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν κακή μαθησιακή συμπεριφορά, δεν διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς και μιλούν με προσβλητικό τρόπο στους συνομηθικούς τους και με αγένεια - εριστικό ύφος στους εκπαιδευτικούς. Οι ομοιότητες στη συμπεριφορά των δυο ομάδων μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έγκεινται στη χαμηλή επίδοση στο σχολείο, την αποφυγή δύσκολων εργασιών, την διακοπή του μαθήματος, την απόσπαση προσοχής, την νευρικότητα και την δυσκολία στην τήρηση των κανόνων. Οι διαφορές τους σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών βρίσκονται κυρίως στο ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εκδηλώνουν έντονες αντιδράσεις στη συμπεριφορά τους, επιθετικότητα, αγένεια, εκρήξεις θυμού, ενώ οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν πιο ήπιες μεταβολές στη συμπεριφορά τους, είναι πιο ευγενικοί και πιο συνεργάσιμοι. Οι εκπαιδευτικοί, αναζητούν τους πιο αποδοτικούς τρόπους διαχείρισης ώστε να διευκολύνεται η ομαλή λειτουργία της τάξης. Μεταξύ των διδακτικών επιλογών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, τόσο στις θετικές διδακτικές προσεγγίσεις, όσο και στις αρνητικές. Οι θετικές διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί είναι η συζήτηση με το μαθητή, ο θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς και ο έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενώ οι αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις σχετίζονται με την προσέγγιση και την παραμονή για λίγη ώρα κοντά του και την αλλαγή θέσης.

Λέξεις κλειδιά: Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλή σχολική επίδοση, διδακτικές επιπτώσεις

ABSTRACT

The continuous increase in problematic behaviors among adolescent students, as well as the disruption caused by these behaviors in the learning community, emerge an important problem in the field of education that is constantly growing. This study was implemented with the aim of recording the similarities, differences, and ways of managing the behavioral problems of Secondary Education students with low school performance and students with identified mild educational needs according to the teachers. A questionnaire was used to conduct the research, which was answered by a total of 106 teachers and convenient sampling was used to select participants. The research was carried out in September 2023 and Descriptive and Inductive Statistics were used to analyze the data. Behavioral problems presented by students with identified mild educational needs usually appear in the form of impulsivity, inattention, hyperactivity. Students with low school performance exhibit poor academic behavior, do not maintain good interpersonal relationships with their classmates and teachers, and speak offensively to their peers and in a rude-argumentative style to teachers. The similarities in the behavior of the two groups of students, according to teachers, lie in low performance in school, avoiding difficult tasks, interrupting the lesson, distraction, nervousness and difficulty following the rules. Their differences, according to the opinion of the teachers, are mainly in the fact that students with low school performance show strong reactions in their behavior, aggression, rudeness, outbursts of anger, while students with mild educational needs show milder changes in their behavior, they are more polite and more cooperative. Teachers are looking for the most efficient management methods to facilitate the smooth operation of the classroom. Between the teaching options used by teachers to manage the behavior problems of students with mild educational needs and students with low school performance, no significant differences are observed, both in positive and negative teaching approaches. The positive teaching approaches chosen by the teachers are the discussion with the student, the positive commenting of a desired behavior and praise for specific behaviors, while the negative teaching approaches are related to the approach and staying for a while near him and changing positions.

Key words: Mild learning disabilities, secondary education teachers, behavioral problems, poor school performance, teaching implications.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ενασχόληση και η αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς αποτελεί ένα πεδίο εξαιρετικά ενδιαφέρον για όλους τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός σε συνδυασμό με τη διαρκή αύξηση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον καθιστά τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους δύσκολη και απαιτητική. Κύριο μέλημα όλων των εκπαιδευτικών είναι η σωστή οργάνωση της διδασκαλίας και η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η επιλογή του θέματος της Διπλωματικής μου εργασίας προέκυψε ύστερα από τη συμβουλή και προτροπή του επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αγαλιώτη, για την επιλογή ενός θέματος που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας διπλωματικής εργασίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, αλλά θα είχε και προσωπικό ενδιαφέρον. Ύστερα από συζητήσεις, προσπαθώντας να δώσουμε λύσεις στους προβληματισμούς μας, αποφασίσαμε να μελετήσουμε τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς και τους τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων τους από τους εκπαιδευτικούς και καταλήξαμε στο ανωτέρω θέμα εργασίας. Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ιωάννη Αγαλιώτη, Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την αρμονική συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια του και την καθοριστική συμβολή του σε όλα τα στάδια συγγραφής της ερευνητικής μου πορείας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για τη συμβολή τους αλλά και την εύστοχη κριτική τους, ώστε το κείμενο μου να φτάσει στην τελική του μορφή. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, διότι χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα ερευνητική εργασία. Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την στήριξη τους όλο αυτό το διάστημα, την υπομονή, τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση για να φτάσω στο τέλος αυτού του απαιτητικού εγχειρήματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαθησιακή διαδικασία είναι ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο για όλους τους εκπαιδευτικούς. Η συνεχής αύξηση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Ρουλου, 2005), η εκδήλωση ποικίλων προβλημάτων συμπεριφοράς, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης τους (Andreou & Rapti, 2010, Scanlon & Barnes, 2013) προκαλεί ανησυχία στους εκπαιδευτικούς στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να επιφέρουν διατάραξη στο κλίμα της σχολικής τάξης, να σπαταλήσουν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία, να αποτελέσουν τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών. Οι δυσκολίες στη συμπεριφορά περιλαμβάνουν συνήθως την επιθετικότητα, την παραβατικότητα, τη μοναχικότητα, το άγχος κ.α (Jull, 2008, Oliver & Reschly, 2010, Kauffman, 2005).

Η σωστή οργάνωση της τάξης είναι το εφαλτήριο για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των μαθητών με δυσκολίες στη συμπεριφορά. (Kauffman, 2005, Jull, 2008, Oliver & Reschly, 2010, Koundourou, 2012, Plotts, 2012.). Οι μαθητές με συμπεριφορικές διαταραχές συνήθως εμπλέκονται σε συμπεριφορές όπως η λεκτική και σωματική επιθετικότητα και οι ελλείψεις στις επιδόσεις τους, που επηρεάζουν αρνητικά τόσο την ικανότητά τους να διαπραγματεύονται με επιτυχία τις σχέσεις συνομηλίκων και ενηλίκων όσο και την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Cullinan & Sabornie, 2004, Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003, Walker, Ramsey & Gresham, 2004). Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις, καθώς και στις προσδοκίες των δασκάλων για σχολική επιτυχία (Lane, Pierson, Givner, 2004.), το σχολείο γίνεται ένα τρομερό έργο. Λόγω έλλειψης αποτελεσματικών παρεμβάσεων, αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς εδραιώνονται όλο και περισσότερο.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διττός: αφ' ενός να εντοπίσει ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής HEA) και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών και αφ' ετέρου να εξετάσει ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και πως διαφοροποιούνται από την

ύπαρξη χαμηλής επίδοσης ή διαπιστωμένων ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ευελιξία, να ενημερώνεται διαρκώς, να λαμβάνει την κατάλληλη εκπαίδευση και να αναζητά νέα δεδομένα και νέες προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός και να μπορέσει να διαχειριστεί τις προβληματικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη είναι θεμιτό να χρησιμοποιεί διαφορετικές διδακτικές λύσεις – επιλογές και να διαφοροποιεί και να προσαρμόζει την διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η δομή της εργασίας περιγράφεται στη συνέχεια μέσω των κεφαλαίων με τη σειρά που εμφανίζονται.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Αρχικά αναφέρεται η έννοια της συμπεριφοράς και η πολυδιάστατη φύση της. Ταυτόχρονα, προσδιορίζεται ο ρόλος της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και τονίζεται η συμβολή της στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια, δίνονται οι ορισμοί των ΗΕΑ και των υποσυνόλων τους και παρουσιάζονται οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών με ΗΕΑ μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, προσδιορίζεται ο όρος της σχολικής επίδοσης και παρουσιάζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Έπειτα, γίνεται αναφορά στους τρόπους διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς που συμπεριλαμβάνουμε στην έρευνα μας έπειτα από συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς στην Ελλάδα και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* αναπτύσσεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε στην εργασία, ώστε να φτάσουμε στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, καθώς και ο τρόπος διαμοιρασμού του. Επιπλέον, αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και η μεθοδολογία

ανάλυσης των δεδομένων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η στατιστική ανάλυση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση. Το *τέταρτο* και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση, η οποία αποτελεί μια κριτική παρουσίαση σε σχέση με τα δεδομένα της έρευνας. Ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις στην ειδική αγωγή, οι περιορισμοί της έρευνας και τέλος προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τελευταίο τμήμα της εργασίας αποτελεί η βιβλιογραφία που περιλαμβάνει ξένες και ελληνικές μελέτες και έπειτα ακολουθεί το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τη φόρμα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήσαμε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Ορισμός της συμπεριφοράς – αποκλίνουσα συμπεριφορά

Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές όπως: φιλοδοξίες, παιδεία, εμπειρίες, κοινωνικό περιβάλλον, προσωπικές ανάγκες κ.α. «Σε γενικότερα πλαίσια, μπορεί να περιγράφει σαν μία συνολική αντίδραση-ανταπόκριση του ατόμου σε διάφορες παρακινητικές δυνάμεις ή ανάγκες» (Χυτήρης, 2001). Κοινωνική συμπεριφορά κατά τον Homanns (ό.α. στο Τσιπλητάρης, 2000) είναι η σειρά των ενεργειών για να αντιμετωπιστούν διάφορες καταστάσεις και οι συνέπειες των ενεργειών αυτών. Ο Sullivan (1964) τονίζει πως η συμπεριφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις διαχωρίζεται σε εκείνη που επιδιώκει την κάλυψη βασικών αναγκών και σε εκείνη που επιδιώκει την ασφάλεια. Και οι δύο τύποι συμπεριφοράς διαμορφώνονται και εξαρτώνται από κοινωνικές νόρμες.

Σύμφωνα με τους Capaldi & Patterson (1994) η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί μια συνένωση βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων με ποικίλες διαστάσεις. Πολλές φορές, η προβληματική συμπεριφορά προέρχεται από διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο να προσδιοριστεί ο ορισμός, η αιτία και τα αποτελέσματα της προβληματικής συμπεριφοράς (Heward, 2000). Για να εκφράσουμε τα προβλήματα αυτά, χρησιμοποιούμε τον όρο «αποκλίνουσα συμπεριφορά» που σημαίνει την παρέκκλιση του ατόμου στην ατομική και κοινωνική του ζωή. Ο όρος «αποκλίνουσα συμπεριφορά» περιέχει τη λέξη «απόκλιση» που σηματοδοτεί τη διαφορά της συμπεριφοράς του ατόμου από έναν κανόνα, που έχει θεσπίσει η κοινωνία. Υπάρχουν δύο ειδών αποκλίνουσες συμπεριφορές. Αφενός είναι οι συμπεριφορές που παραβιάζουν τους κανόνες, όμως δεν αποτελούν παράβαση κάποιου νόμιμου κανόνα (π.χ μη δικαιολογημένες απουσίες από το σχολείο) και αφετέρου οι συμπεριφορές με τις οποίες παραβιάζονται πραγματικά οι νόμοι όπως η εγκληματικότητα. Όπως επισημαίνει η Νόβα-Καλτσούνη (2005), τα δύο αυτά είδη συμπεριφοράς είναι σχεδόν παρόμοια με μόνη διαφορά ότι η έννοια της παραβατικότητας αναφέρεται στους ανηλίκους ενώ η εγκληματικότητα στους ενήλικες.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012), «*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» (Χρηστάκης, 2012, σελ. 153). Όπως επισημαίνει ο ίδιος, «μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους» (Χρηστάκης, 2012, σελ. 154).

1.1.1. Οι διαφορετικές διαστάσεις της συμπεριφοράς

Η ανθρώπινη συμπεριφορά ορίζεται ως ένα πολυπαραγοντικό πεδίο. Υπάρχει πλήθος εργαλείων και μεθόδων με τα οποία αναλύεται και εξετάζεται η ανθρώπινη συμπεριφορά σε κάθε πτυχή της. Ο αντικειμενικός διαχωρισμός της φυσιολογικής από την παθολογική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων μπορεί να γίνει με βάση τρία κριτήρια: τα στατιστικά κριτήρια, τα λειτουργικά κριτήρια και η συστημική προσέγγιση (Jull, 2008, Plotts, 2012). Τα στατιστικά κριτήρια εστιάζουν στη συχνότητα και την ένταση της εκάστοτε συμπεριφοράς, συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό. Τα λειτουργικά κριτήρια αφορούν στη λειτουργικότητα και στην προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον σε διαπροσωπικό (σχέσεις με άλλα πρόσωπα) και ενδοπροσωπικό επίπεδο (πως νιώθει και τι σκέπτεται το ίδιο το παιδί). Τέλος, η συστημική προσέγγιση, υποστηρίζει πως κάθε συμπεριφορά πρέπει να μελετάται και να αξιολογείται σε σχέση με το πλαίσιο που εμφανίζεται. Για να οριστεί ως προβληματική μια συμπεριφορά παίζει ρόλο η εμφάνισή της σε περισσότερα από ένα περιβάλλοντα του παιδιού (π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι, στο πάρκο κ.α)

Η κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς καθίσταται ευκολότερη βάσει της εμπειρικής προσέγγισης, η οποία στηρίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς και δεν απαιτεί εξειδικευμένη γνώση για να υλοποιηθεί (Κολιάδης, 2010). Σύμφωνα με τους Jull (2008), Oliver & Reschly (2010), Kaufman (2005) η συμπεριφορά ερμηνεύεται σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Εσωτερικευμένα (Internalizing problems) είναι τα προβλήματα που είναι κυρίως ενδογενή, όπως είναι το άγχος, η απόσυρση και οι σωματικές ενοχλήσεις. Εξωτερικευμένα (Externalizing problems) είναι τα προβλήματα που σχετίζονται με τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία για το παιδί και

τις συγκρούσεις που απορρέουν από αυτές όπως είναι η παράβαση κανόνων και η επιθετική συμπεριφορά.

1.1.2. Η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη

Η συμπεριφορά στην τάξη αποτελεί καθημερινή πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς οι τάξεις είναι περισσότερο πολυσύνθετες συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια, ενώ πολλοί μαθητές έρχονται στο σχολείο με προβλήματα συμπεριφοράς που δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος (Γαλανάκη, 2011). Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη είναι η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, και η επιθετικότητα. Σε πιο δύσκολες περιπτώσεις εμφανίζεται σωματική και λεκτική επιθετικότητα, καταστροφή προσωπικής ή δημόσιας περιουσίας, ξεσπάσματα και αυτοτραυματισμοί (Smith & Fox, 2003).

Σύμφωνα με τους Μαυροπούλου & Παντελιάδου (2000) οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να διαχειριστούν το μαθητή που δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος, είναι υπερδραστήριο και αναζητά την προσοχή των άλλων, ενώ τείνουν να ονοματίζουν ως μη επιθυμητή τη συμπεριφορά του μαθητή που διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης, δεν ακολουθεί οδηγίες και παρουσιάζει αρνητική στάση σε όσα διαδραματίζονται στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με έρευνα των Emmer & Evertson (2009), τα περιστατικά βίας στους εφήβους, εντός και εκτός της σχολικής τάξης παρουσιάζουν αύξηση κατά 23%. Επίσης, αυξητική πορεία παρουσιάζουν και άλλες συμπεριφορές, όπως η καθυστερημένη προσέλευση κατά 40% και η αύξηση των απουσιών κατά 50%.

Σύμφωνα με τον Heward (2000), οι πιο μεγάλες και συχνές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην τάξη, είναι η δυσκολία αφομοίωσης και μάθησης, η αδυναμία κοινωνικοποίησης και δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων. Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο μαθητικό πληθυσμό αποτελούν η αργοπορημένη άφιξη στο μάθημα ή εγκατάλειψη της τάξης όποτε θελήσουν. Δεν προσέχουν, αποφεύγουν την ολοκλήρωση των εργασιών τους, δεν τηρούν κανόνες. Μιλούν για άσχετα θέματα στην ώρα του

μαθήματος, διακόπτουν, κάνουν θορύβους και ενοχλητικά σχόλια πειράζοντας τους συμμαθητές τους. Λένε ψέματα για πράξεις και αντικείμενα δικά τους, κατηγορούν, προσβάλλουν τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα παραπάνω προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται με συγκεκριμένους τρόπους και αξιολογούνται ανάλογα με το βαθμό και τη βαρύτητα που εκδηλώνονται.

1.1.3. Η συμβολή της συμπεριφοράς (σωστής και κακής) στη διεξαγωγή του μαθήματος

Μια συμπεριφορά όταν δεν ενοχλεί κανέναν δεν κατατάσσεται στις ανεπιθύμητες. Αντιθέτως, όταν η συμπεριφορά φέρει επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί είτε στο περιβάλλον του, τότε θεωρείται ανεπιθύμητη και είναι αναγκαίο να εξετάζεται με σχολαστικότητα. Οι αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια συμπεριφορά στον ίδιο το μαθητή είναι *«η συναισθηματική φόρτιση, η περιθωριοποίηση και η απόσυρση, το άγχος, η ανασφάλεια, η κακή σχολική επίδοση και οι κακές σχέσεις με το περιβάλλον του»*. Αναφορικά με τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να προκαλέσει μια συμπεριφορά στο περιβάλλον είναι *«η διατάραξη της σχολικής ζωής, η διατάραξη της εργασίας στην τάξη και η πρόκληση τραυματισμών σε συμμαθητές»* (Χρηστάκης, 2011 σελ. 23.).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το κλίμα της τάξης φέρει τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος το οποίο αποτελείται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διαστάσεις προσωπικής ανάπτυξης και τις αλλαγές λειτουργίας στο σύστημα του. Το κλίμα στην τάξη είναι αποτέλεσμα μαθητών - εκπαιδευτικών, οι οποίοι ως εκ τούτου, εφόσον βρίσκονται στο ίδιο κλίμα έχουν συγκεκριμένες αξίες, κοινωνικές πεποιθήσεις και κοινωνικές νόρμες. Οι Cooper & Upton (1990) αναφέρουν ότι η συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τονίζουν ότι μια προβληματική συμπεριφορά δεν δημιουργείται μόνο από το μαθητή που την παρουσιάζει, αλλά τα αίτια εμφάνισης της έγκεινται στο περιβάλλον όπου δρουν και αλληλεπιδρούν οι συμμετέχοντες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζονται άμεσα και τα άλλα άτομα του περιβάλλοντος του μαθητή στο σχολικό χώρο, όπως οι συμμαθητές του και οι εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ως πρόσωπο που ασκεί επιρροή και

αλληλεπιδρά με τους μαθητές. Οι συμμαθητές της τάξης, όταν ενοχλούνται από τους συμμαθητές τους, είναι δύσκολο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με συνέπεια να δυσχεραίνεται η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή του διδακτικού έργου. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999), η διαχείριση της τάξης διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και προάγει τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών στο σχολικό χώρο. Στη θετική συμπεριφορά των μαθητών βοηθά η ενθάρρυνση και η αναγνώριση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά αυτή αναγνωρίζεται από τον εκπαιδευτικό, συνήθως με επαίνους και αμοιβές. Όταν ο έπαινος δίνεται φυσικά και ερμηνεύεται θετικά, τότε αυτό ονομάζεται «θετική ενίσχυση» και είναι απόλυτα συμβατή με την αποδοχή της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή (Ματσαγγούρας, 1999). Σημαντικό για τη διατήρηση και αύξηση της θετικής συμπεριφοράς αποτελεί η χρήση της επιβράβευσης και η χρήση θετικής γλώσσας (Κουρκούτας, 2007). Επίσης, σημαντικό είναι οι μαθητές να απασχολούνται με ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες ώστε να αποτρέπονται να ασχοληθούν με ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Είναι γενικότερα αποδεκτό πως όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές που διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, τόσο μειώνεται ο χρόνος που αφιερώνει στη μάθηση και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2009). Οι Lang και Hebert (1995) αναφέρουν πως η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης προϋποθέτει ειδική προσέγγιση κάθε μαθητή και γνώση τεχνικών πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη.

1.2 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

«Ο όρος Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες αναφέρεται σε μαθητές που εμφανίζουν μικρού βαθμού ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις στη μάθηση και τη συμπεριφορά συγκριτικά με τον τυπικό μαθητή» (Αγαλιώτης και Ομπάσης, 2015). Χαρακτηρίζονται ως μια ανομοιογενής ομάδα (Sabornie, Evans & Cullivan, 2006). Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2020) «οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές ανάγκες (HEA) παρουσιάζουν περιορισμούς και ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία εξειδικευμένων πληροφοριών στη γενική νοητική λειτουργία ή και στην κοινωνική

προσαρμογή και επικοινωνία, ωστόσο είναι σε θέση να κατακτήσουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου, διδασκόμενοι στη γενική τάξη με την προϋπόθεση ότι θα λάβουν κατάλληλα διαφοροποιημένη και ειδικά προσαρμοσμένη διδασκαλία». Επιμέρους κατηγορίες των ΗΕΑ σύμφωνα με τους Αγαλιώτης και Ομπάσης (2015), Lerner & Johns, (2011) είναι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), η Ήπια Νοητική Αναπηρία (ΗΝΑ), η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και τα Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς (ΗΠΣ).

1.2.1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών της μάθησης (Αγαλιώτης, 2020). Οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες με διαφορετική ένταση και συχνότητα από τον υπόλοιπο πληθυσμό της ομάδας. Σήμερα θεωρείται γενικά αποδεκτό *«ότι τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών οφείλονται σε εγγενείς-γενετικούς νευροβιολογικούς παράγοντες»* (Κολιάδης, 2017, σελ. 601). Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τις ΕΜΔ. Το 1987 η Κοινή Εθνική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών / National Joint Committee on Learning Disabilities¹ των ΗΠΑ διατύπωσε ένα πλήρη ορισμό και ο Hammil (1990), λίγο αργότερα σε έρευνα του για τον πιο αποδεκτό ορισμό σε ευρύτερη κλίμακα, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια μεγάλη ομάδα με πολυμορφικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τις μαθηματικές δεξιότητες. Επιπλέον, ορίζει ως κριτήρια αποκλεισμού από την ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών τις αισθητηριακές ανεπάρκειες, τη νοητική αναπηρία, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (πολιτισμικές διαφορές, ακατάλληλη διδασκαλία), τα συναισθηματικά προβλήματα ή τα προβλήματα συμπεριφοράς (Hammil, 1990, όπως αναφέρεται σε Κολιάδης, 2017).

¹ <http://www.idonline.org/about/partners/njclcd>

1.2.2. Ήπια νοητική αναπηρία

Η ήπια νοητική αναπηρία (HNA) είναι μια αναπηρία που αντιστοιχεί στο ανώτερο τμήμα του φάσματος των αναπηριών που χαρακτηρίζονται από περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά (καθημερινές κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες) (Αγαλιώτης, 2020). Ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων με HNA κυμαίνεται από 70-75 έως 50-55. Οι μαθητές με HNA υπολείπονται των συμμαθητών τους κατά 2-4 χρόνια αλλά όχι σε όλα τα μαθήματα (Αγαλιώτης, 2020). Οι μαθητές με HNA παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης (αργός ρυθμός) και χαμηλότερο επίπεδο κατάκτησης παραδοσιακών σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προβλήματα συγκέντρωσης – προσοχής, επιθετικότητα προς τους άλλους ή τον εαυτό, γενικευμένο και εκτεταμένο συναίσθημα δυστυχίας και τάση για ανάπτυξη σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σε σχέση με προσωπικούς ή σχολικούς παράγοντες (Αγαλιώτης, 2020).

1.2.3. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση αποτελεί μια διαταραχή της ανάπτυξης με κύρια χαρακτηριστικά την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα, τα οποία εμφανίζονται πριν την ηλικία των 7 ετών (American Psychiatric Association, 2013). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν χαμηλό αυτοσυνείδημα, προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις και κακή επίδοση στο σχολείο (Αγαλιώτης, 2020). Οι παρεμβάσεις όταν αρχίζουν έγκαιρα είναι αποτελεσματικές και μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη διαχείριση των συμπτωμάτων. Είναι πολύ σημαντικό να μην συνδέουμε την ΔΕΠΥ με τις ΕΜΔ, παρόλο που τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Η ΔΕΠΥ δεν ανήκει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η ΔΕΠΥ από μόνη της μεγαλώνει τον κίνδυνο διακοπής και εγκατάλειψης του σχολείου. Σύμφωνα με τον Eisert (1992), οι μαθητές με ΔΕΠΥ διατρέχουν διπλάσιο κίνδυνο να διακόψουν το σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα.

1.2.4. Ήπια προβλήματα συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2020) ως «μαθητές με ψυχο-συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς» είναι οι μαθητές που σε υψηλό βαθμό επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση και για ένα μεγάλο διάστημα εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά: i) δυσκολία στις κοινωνικές και διαπροσωπικές συναλλαγές με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, ii) δυσκολία μάθησης που δεν σχετίζεται με την υγεία ή τη νοημοσύνη, iii) ακατάλληλες συμπεριφορές στο πλαίσιο διαφόρων συνθηκών, iv) άσχημη ψυχολογική κατάσταση ή συμπτώματα κατάθλιψης, v) ψυχοσωματικά συμπτώματα και φοβίες που αφορούν το σχολείο (Αγαλιώτης, 2020).

Οι μαθητές με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς βρίσκουν μεγάλη δυσκολία στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Baker, 2005). Αυτό δημιουργεί μια σειρά αρνητικών συνισταμένων, οι οποίες εμφανίζονται κατά την διάρκεια του μαθήματος και παρεμποδίζουν το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών (Baker, 2005). Ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές, υιοθετούν επιθετική στάση απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές, δυσχεραίνοντας τόσο το κλίμα μέσα στην τάξη όσο και τους εν λόγω μαθητές. Σύμφωνα με την Baker (2005) οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς υιοθετούν αρνητικές μεθόδους, όπως είναι η επίπληξη, η παραδειγματική τιμωρία και η αποβολή από το μάθημα. Αυτές οι μέθοδοι, φέρνουν αντίθετο αποτέλεσμα από το αναμενόμενο, διότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς μακροπρόθεσμα αποσύρονται από τη σχολική κοινότητα, οδηγούνται στην απομόνωση και εγκαταλείπουν τις σπουδές τους (Koundourou, 2012). Η χρήση αρνητικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί αρνητικό κλίμα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και λειτουργεί ως εφιαλτήριο εκδήλωσης ολοένα και περισσότερων προβληματικών συμπεριφορών (Hughes και Cavell, 1999).

1.3. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (HEA) μέσα στην σχολική τάξη

Είναι γενικότερα αποδεκτό πως τα προβλήματα ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην σχολική τάξη αποτελούν ένα από τα πιο δύσκολα και συνηθισμένα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Στη διάρκεια της διδακτικής ώρας μπορούν να εμφανιστούν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς όπως ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία, επιθετικότητα, τα οποία απαιτούν γνώση και ειδική αντιμετώπιση από πλευράς εκπαιδευτικών.

Οι Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA), όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, αφορούν τις ομάδες ανομοιογενών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που συχνά αναφέρονται και ως «Ειδικές Ανάγκες Υψηλής Συχνότητας» (Αγαλιώτης, 2009, Sabornie, Evans & Cullivan, 2006·). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2020), «οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται σε περιορισμένης έκτασης, αλλά σημαντικού βάθους, ανεπάρκειες, ελλείψεις ή ιδιαιτερότητες (α) στη μάθηση δια μέσου συμβολικών κωδίκων και στην επεξεργασία πληροφοριών με αφηρημένο χαρακτήρα, (β) στη γενική νοητική λειτουργία και (γ) στην κοινωνική προσαρμογή».

Οι μαθητές με HEA αποτελούν περίπου το 90% του μαθητικού πληθυσμού και παρότι εμφανίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες και μικρές αποκλίσεις, συνήθως έχουν παρόμοιες ανάγκες εκπαίδευσης και διδασκαλίας με τους μαθητές «τυπικής μάθησης» (Bazyk, et al., 2009). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες προκύπτουν για τους μαθητές με HEA αφορούν υποστήριξη και εξατομικευμένη προσέγγιση ως προς την κατάκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή, της αυτό-αντίληψης και των κινήτρων του και της διαχείρισης της συμπεριφοράς του (Thomas, Correa, Morsink, 1995).

Παρατηρείται ότι οι μαθητές με HEA παρουσιάζουν αρκετές μαθησιακές δυσκολίες. Η διαδικασία ανάπτυξης τους συντελείται με πιο αργούς ρυθμούς από το σύννηθες και παρεμποδίζεται ανάλογα με το επίπεδο της μαθησιακής δυσκολία που αντιμετωπίζουν (Ajidinski, Keskinova and Memedi, 2017). Οι μεγαλύτερες διαφορές των μαθητών με HEA συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης οφείλονται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των πρώτων, αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση. Είναι ιδιαίτερα σύννηθες, εξαιτίας των πολλαπλών δυσκολιών και αποτυχιών που έχουν

βιώσει και βιώνουν στη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας, οι μαθητές με ΗΕΑ να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, αίσθηση ανικανότητας, μειωμένη υπομονή και επιμονή όσον αφορά τις υποχρεώσεις τους και χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες (Schunk, 1985, Valas, 2001).

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006), οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών με ΗΕΑ στο σχολείο μπορούν να εμφανίζονται με προκλητική- επιδεικτική στάση όπως κατανάλωση αλκοόλ, κάπνισμα, προκλητική ένδυση, με αδικαιολόγητες απουσίες, αδιαφορία, άρνηση συνεργασίας αλλά και με επιθετική και βίαιη συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (εκφοβισμός, διαδικτυακός εκφοβισμός, bullying, και λεκτική βία).

Η προβληματική συμπεριφορά παρουσιάζεται με διάφορες μορφές. Η πιο συνηθισμένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς είναι η επιθετικότητα, η οποία σχετίζεται με την απειλή βλάβης ή την πρόκληση βλάβης σε άλλα άτομα (Emerson et al., 2001). Συνήθως περιλαμβάνει επιθέσεις με τα χέρια, επιθέσεις με αντικείμενα, λεκτική επίθεση και εκφράσεις κακίας (Emerson et al., 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Emerson & Bromley, (1995) η υπερκινητικότητα, η ανυπακοή, η έλλειψη συμμόρφωσης στους κανόνες και τα ξεσπάσματα θυμού εντάσσονται στις προβληματικές συμπεριφορές.

Πιο συγκεκριμένα ένας μαθητής με ΕΜΔ βιώνει επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία, η οποία του προκαλεί άγχος και ματαιώση. Δεν μπορεί να πραγματοποιήσει τους στόχους του, διότι τον εμποδίζουν παράγοντες που δεν μπορεί να ελέγξει. Η αποτυχία στο σχολείο πλήττει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς υποτιμούν τον εαυτό τους, συγκρίνοντας τον με τις δεξιότητες των άλλων (Marsh, 1990). Έτσι εμφανίζουν μια άρνηση να εργαστούν, θεωρώντας ότι δεν θα τα καταφέρουν ή ότι η προσπάθεια τους δεν θα αξιολογηθεί θετικά και θα γίνει αντικείμενο σχολίων ή ακόμα και χλευασμού (Κολιάδης, 2017). Οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν διαφορετικό ρυθμό και τρόπο μάθησης από τους συνομηλίκους τους και η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλότερη από αυτή των συμμαθητών τους (Fuchs, Fuchs & Vaughn, 2008). Η παρουσία της χαμηλής σχολικής επίδοσης συμβάλλει στη μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι μαθητές με ΕΜΔ συχνά παρουσιάζουν σχολική άρνηση, καθώς επιθυμούν να αποφύγουν ότι τα φοβίζει. Λόγω του ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην επαναλαμβανόμενη

αποτυχία, τους καταβάλλει το άγχος και εκδηλώνουν απέχθεια απέναντι στο σχολείο. Οι αντιδράσεις αυτές των μαθητών εκλαμβάνονται λανθασμένα από τους εκπαιδευτικούς ως τεμπελιά, αδιαφορία και απάθεια για τις σχολικές υποχρεώσεις. Σύμφωνα με τους Weeks et al., (2009), οι μαθητές θεωρούν ότι οι απόψεις αυτές είναι εξευτελιστικές για την προσωπικότητα τους με αποτέλεσμα να αποσύρονται για μεγάλα η μικρά διαστήματα.

Είναι σύνηθες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση σχολική υποεπίδοση να εμφανίζουν παράλληλα υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή (Hinshaw, 1992). Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές που εμφάνιζαν μόνο επιθετική συμπεριφορά δεν βεβαίωσαν υψηλά ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών και ότι οι ΕΜΔ δεν ευθύνονται αποκλειστικά για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (αυτές οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν από τους McGee et al., 1988 στην Αγγλία και από τις Smart, Sanson & Prior, 1996 στην Αυστραλία).

Εκτός των ερευνητικών δεδομένων, έχει διαπιστωθεί από τους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές με πιστοποιημένες ΕΜΔ δεν μπορούν να συγκεντρωθούν την ώρα του μαθήματος, καθώς επίσης ότι δεν έχουν φίλους και απομονώνονται. (Κολιάδης, 2017). Επιπλέον, εκδηλώνουν επιθετικότητα χωρίς λόγο με τους συνομηλικούς τους (Κολιάδης, 2017).

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, (1999), τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορούν να παρουσιάσουν οι μαθητές με ΕΜΔ είναι :

- i. η λεκτική και η σωματική επιθετικότητα. Ο μαθητής χρησιμοποιεί ακατάλληλες εκφράσεις για να τονίσει την ενόχληση σου ή για να κάνει αισθητή την παρουσία του και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πιθανό να κάνει χρήση σωματικής βίας προκειμένου να επιβάλει αυτό που θέλει ο ίδιος.
- ii. η εναντιωματική συμπεριφορά. Ο μαθητής δεν επιθυμεί να ακολουθεί τους κανόνες της κοινωνίας και του σχολείου.
- iii. η αρνητική αυτοπροβολή. Ο μαθητής που δεν επιθυμεί να ακολουθήσει συγκεκριμένους κανόνες μετατρέπεται στο «κλόουν» της παρέας.
- iv. η απομόνωση. Ο μαθητής επιλέγει τη μοναξιά και αποσύρεται από τον κοινωνικό του περίγυρο.

v. προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης. Ο μαθητής αφού δεν μπορεί να καταλάβει τη διδακτέα ύλη κάνει προσπάθειες να δηλώσει την παρουσία του είτε διακόπτοντας το μάθημα, είτε ενοχλώντας τους συμμαθητές του. Αυτό που προσπαθεί να πετύχει βέβαια είναι ότι είναι και αυτός παρών και ζητά την προσοχή του εκπαιδευτικού.

vi. δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση. Ο μαθητής παρασύρεται εύκολα, εξαρτάται από φίλους που του δίνουν σημασία, γίνεται πάρα πολύ υποχωρητικός και συχνά παίρνει το ρόλο του «θύματος».

vii. οι εκρήξεις θυμού. Ο μαθητής ξεσπά το θυμό του σε άτομα από το οικείο περιβάλλον (σχολικό, οικογενειακό).

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές με ΕΜΔ αισθάνονται ότι οι συνομήλικοί τους αλλά και το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον δεν τους αποδέχεται σε μεγάλο βαθμό. Οι Morgan & Klein (2001) διαπίστωσαν ότι η έλλειψη κατανόησης των δυσκολιών του μαθητή και η μειωμένη αποδοχή από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον αλλά και η θυματοποίηση που βιώνει από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του μπορεί να τον οδηγήσουν σε βίαιες συμπεριφορές.

Τα κυριότερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών, όπως αναφέρονται στον Χρηστάκη (2011 σελ. 37) ομαδοποιούνται ως εξής: *«προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, παρεμπόδιση της διδακτικής εργασίας, λόγω άσκοπων συζητήσεων την ώρα του μαθήματος ή αυθαίρετων μετακινήσεων μέσα στην τάξη, παρενόχληση των συμμαθητών στην τάξη κατά την εργασία, διάσπαση της προσοχής, αδιαφορία για το σχολείο και τα μαθήματα, λεκτική βία.* Ο Κανδαράκης (2004) αναφέρει πως αν δοθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική βοήθεια σε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να βελτιωθεί η επίδοσή του και να εξαλειφθούν τα προβλήματα που εμφανίζει στη συμπεριφορά του.

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν διαταραχές στη συμπεριφορά τους και εμφανίζουν συμπεριφορές που διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Σύμφωνα με τους Montague & Dietz (2006), οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφανίζουν α) απροσεξία με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συγκεντρωθούν στο μάθημα ή σε μια εργασία, όταν τους ζητείται, β) παρορμητικότητα με αποτέλεσμα να

πετάγονται κατά την διάρκεια του μαθήματος, να αλλάζουν το θέμα της συζήτησης στην τάξη και να μιλούν χωρίς να έχουν ζητήσει το λόγο. Όλα αυτά έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση. Λόγω της αδυναμίας συγκέντρωσης ασχολούνται λιγότερο με τις εργασίες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και δεν μπορούν να μελετήσουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Οι μαθητές με προβληματικές συμπεριφοράς επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία, διότι εκτός από τις δυσκολίες στην συμπεριφορά εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και σχολικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Landrum, Tankersley & Kauffman (2003), παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, η επίδοσή τους χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής και εμφανίζουν ελλείμματα σε βασικές δεξιότητες σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Οι δυσκολίες στη συμπεριφορά τους εκδηλώνονται με τέτοιο τρόπο που δείχνει ελλιπή έλεγχο του εαυτού και χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα προς άλλους ανθρώπους, ανυπακοή, και υπερκινητικότητα.

Οι προβληματικές συμπεριφορές στο χώρο της εκπαίδευσης απορρέουν από τη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών αυτών στις βαθμίδες του σχολείου. Αυτές οι διαταραχές στη συμπεριφορά του παιδιού συνδέονται άμεσα με το πεδίο της σχολικής αποτυχίας, έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην ενσωμάτωσή του στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Μάνος, 1997).

Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να διδάσκονται στη γενική τάξη με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (Αγαλιώτης, 2011). Την ίδια άποψη ενστερνίζονται και σε επόμενη έρευνα ο κ Αγαλιώτης μαζί με τον Ομπάση, (2016), υποστηρίζοντας ότι αυτές οι διαταραχές, με τη σωστή και κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά, καταλήγοντας σε ένα πολύ θετικό αποτέλεσμα ως προς την επίδοσή των μαθητών διδασκόμενοι στην Γενική Εκπαίδευση. Η Ημέλλου (2003) συμπληρώνει πως οι δυσκολίες αυτές, μπορούν να αντιμετωπιστούν στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς την υποστήριξη άλλων ειδικοτήτων.

Προϋπόθεση για την επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία και εκπαιδευτική συμπερίληψή των μαθητών, είναι η εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Μια

διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες της τάξης περιλαμβάνει την τροποποίηση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τους τυπικούς μαθητές και εξατομικευμένης αξιολόγησης του κάθε μαθητή (Αγαλιώτης, 2020). Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η χορήγηση πλήρως ενημερωμένων σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς, ανανεωμένων βάσει των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων, καθώς η ανεπάρκεια τους και η αναχρονιστικότητα τους ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Jitendra et al.1996).

1.4. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που εντείνει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η επίδοση των μαθητών απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη και πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας. Η χαμηλή σχολική επίδοση επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Η χαμηλή σχολική επίδοση ενός μαθητή εκφράζεται μέσω της χαμηλής βαθμολογίας που παίρνει ή μέσω της σχολικής διαρροής και αναφέρεται στην αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Αμπατζόγλου, 2001), να προσαρμοστεί στους στόχους του σχολείου (Τζάνη, 1998, Τζάνη, 2004), καθώς και στη χαμηλή απόδοση γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Erickson, 1987). Η χαμηλή σχολική επίδοση αναφέρεται στις δυσκολίες και στη μη επιτυχή έκβαση συγκεκριμένων στόχων των μαθητών, αλλά και στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Giannimis & Papanis, 2008). Παράλληλα, στη χαμηλή σχολική επίδοση διακρίνονται διαβαθμίσεις που κυμαίνονται από «χαμηλή» έως «πολύ χαμηλή» (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018). Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίζονται στους μαθητές που δεν συμβαδίζουν με τους συμμαθητές τους και σε εκείνους που έχουν ικανότητες αλλά δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη επίδοση (Γιαβρίμης, 2010). Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζουν συχνά χαμηλή αυτοπεποίθηση, διαπροσωπικά προβλήματα, αντικοινωνική συμπεριφορά και προβλήματα συμπεριφοράς (Hinshaw, 1992).

Η χαμηλή σχολική επίδοση εκτός από την έννοια της μειωμένης απόδοσης και μειωμένης ικανότητας έχει την έννοια ενός παράγοντα που επηρεάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η χαμηλή επίδοση στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση σε σχολική διαρροή και είναι στενά συνδεδεμένη με δυσκολίες σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση π.χ. απασχολούνται σε επαγγέλματα χειρωνακτικής εργασίας που δεν χρειάζονται ειδίκευση ή συγκεκριμένες δεξιότητες σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (French et al., 2015). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η χαμηλή επίδοση σχετίζεται με την παραβατικότητα (West & Pennell, 2003).

Η επίδοση των μαθητών είναι ένα στοιχείο που επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Σύμφωνα με μελέτες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση για συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία, τους παρακινούν να συμμετέχουν ενεργά, να παίρνουν πρωτοβουλίες, διαθέτουν αρκετό χρόνο σε αυτούς, δείχνουν ενδιαφέρον για τις προσπάθειες τους, ενώ παραβλέπουν λάθη τους και προβλήματα πειθαρχίας. Αντίθετα, στους μαθητές χαμηλής επίδοσης δεν διαθέτουν πολύ χρόνο ασκούν κριτική στις προσπάθειές τους, δεν τους υποστηρίζουν μαθησιακά και δεν τους ενθαρρύνουν, ακόμα και όταν οι μαθητές εκδηλώνουν αδιαφορία για τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Brophy & Good, 1974).

Όπως προκύπτει από έρευνες (Παπάνης et al., 2011), οι μαθητές με χαμηλή επίδοση λόγω της διαφορετικής αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτικούς και ως αποδέκτες σύγκρισης με τους μαθητές που παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση, όσο και με τους μαθητές που παρουσιάζουν μια μέση επίδοση εμφανίζουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες από τους συνομηλίκους τους και μικρότερο αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτηση. Επιπλέον, φέρονται να είναι πιο εχθρικοί, παρουσιάζοντας πλήθος προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης, οι Βαρελτζή & Γιαβρίμης (2018), επισήμαναν στην έρευνα τους ότι οι αδυναμίες των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζονται με την έλλειψη και την μη κατάκτηση βασικών γνώσεων σε βασικούς τομείς της διδακτέας ύλης (ανάγνωση, γραφή, γλωσσικές δραστηριότητες, μαθηματικά). Επιπλέον, τόνισαν την αρνητική ή παθητική στάση που εμφανίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές για το μάθημα, κάτι που ερμηνεύεται ως αδιαφορία για τους κανόνες και τις υποχρεώσεις του σχολείου, ενώ

ταυτόχρονα παρατήρησαν ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μειωμένη προσοχή, έλλειψη κινήτρου, αμέλεια ως προς τις σχολικές εργασίες, μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές και παραβατικότητα που αφορά περισσότερο τα άτομα που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο - οικονομικά περιβάλλοντα. Ο Κανδαράκης (2002) επισημαίνει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση δεν υπακούουν σε κανόνες, δεν ανταποκρίνονται θετικά σε υποδείξεις, κάνουν θόρυβο με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων (συμμαθητών και εκπαιδευτικών).

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυτών μπορεί να οφείλεται σε παθολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες. Οι παθολογικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με την υπερκινητικότητα, τις συναισθηματικές διαταραχές, κ.α, ενώ οι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να προκύπτουν από ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και σε ένα απρόσιτο σχολικό κλίμα (Παπαθεμελής, 2005, Miller, 2002). Σύμφωνα με τον Λαμπίρη (2006), οι μαθητές έχουν την ανάγκη να γίνονται αποδεκτοί και να επιβραβεύονται οι προσπάθειες τους. Όταν δεν προσλαμβάνουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και των συνομηλίκων τους σχετικά με τις επιδόσεις τους δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους στο πλαίσιο της τάξης (ασφάλεια, προσοχή, συμμετοχή, έκφραση θετικών συναισθημάτων). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούν σκόπιμα μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Παναγάκο (2016) τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ομαλή εξέλιξη του μαθήματος έχουν να κάνουν με το ότι ο μαθητής δεν δείχνει την απαιτούμενη προσοχή και αδιαφορεί για το μάθημα, δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και δεν ξεκινάει τις ασκήσεις του βιβλίου ή δεν τις ολοκληρώνει. Επιπλέον, δεν ετοιμάζει τις ασκήσεις για το σπίτι και δεν έχει μαζί του στην σχολική τάξη τα βιβλία, τα τετράδια και άλλο υλικό (Olivier et al., 2020). Τα κυριότερα προβλήματα συμπεριφοράς που διαταράσσουν την ηρεμία της τάξης είναι οι περιπτώσεις που ο μαθητής «πετάγεται» χωρίς να ζητά το λόγο, συζητά με τους διπλανούς του, ενοχλεί τους συμμαθητές του με πειράγματα, θορύβους και μορφασμούς, διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν, δεν συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στα πλαίσια της ομάδας, εισέρχεται στην αίθουσα διδασκαλίας καθυστερημένα, απουσιάζει αδικαιολόγητα και εμπλέκεται σε λεκτικές αντιπαραθέσεις (Ματσαγγούρας, 2006, Παναγάκος, 2016).

Σύμφωνα με τον Χατζηχρήστου (2004), οι σημαντικότερες μορφές μαθητών με εμφάνιση δυσκολιών στη συμπεριφορά είναι α) ο απρόσεκτος μαθητής, ο οποίος δεν μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του για πολλή ώρα στο μάθημα και ασχολείται με άλλα πράγματα. Η μειωμένη συμμετοχή του στο μάθημα έχει άμεση επίδραση στη σχολική του επίδοση, η οποία είναι χαμηλή. Όταν ο μαθητής δεν παρακολουθεί μια ενότητα του μαθήματος στη συνέχεια παρουσιάζει δυσκολία στην παρακολούθηση και την κατανόηση της επόμενης και έτσι όταν αυτή η κατάσταση επαναλαμβάνεται διαρκώς, δεν είναι εφικτό ο μαθητής αυτός να έχει άνοδο στην σχολική του επίδοση. β) ο ενοχλητικός μαθητής, που μιλάει και ενοχλεί διαρκώς το διπλανό του ή κάποιον άλλο μαθητή και δεν συμμορφώνεται παρά μόνο πρόσκαιρα με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού. γ) ο αδιάφορος μαθητής, ο οποίος δεν ενδιαφέρεται για το μάθημα και συνήθως δείχνει απροθυμία για τις σχολικές εργασίες. Ο συγκεκριμένος τύπος μαθητή δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, έχει μειωμένη αυτοπεποίθηση και πιστεύει ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει αναφορικά με τις απαιτήσεις του σχολείου. δ) Δεν εμφανίζονται συχνά, αλλά υπάρχουν και οι περιπτώσεις μαθητών που λένε ψέματα ή έχουν την τάση για κλοπή. Οι μαθητές αυτοί αντιδρούν με αυτό τον τρόπο, διότι παρουσιάζουν δυσκολία στην κοινωνική τους προσαρμογή.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σχέση που διαμορφώνει με τους μαθητές, ειδικότερα με τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλή επίδοση, επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2002). Είναι ιδιαίτερα αρνητική η επίδραση του σχολείου στους μαθητές και ειδικά του εκπαιδευτικού, όταν αυτός δεν είναι αρκετά ενημερωμένος και πιστεύει πως το παιδί δεν προσπαθεί αρκετά ή είναι «τεμπέλης» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006). Συχνά, συμβαίνει κιόλας να συνδέουν την παραβατική συμπεριφορά του μαθητή με την επίδοση, με αποτέλεσμα οι μαθητές χαμηλής επίδοσης να θεωρούνται «οι ταραξίες της τάξης» και να τους επιπλήττουν συχνότερα.

Ως εκ τούτου, οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις προσδοκίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, όπως τους αποδίδονται από τους άλλους, και πράττουν αναλόγως (Brookover et al., 1977). Ο Ματσαγγούρας (2001) τονίζει πως ο τρόπος με τον οποίο

οι μαθητές κατανοούν τις ψυχολογικές και κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην τάξη είναι συναισθηματικός.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχος ως προς στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης, των στάσεων και των προσδοκιών προς τους μαθητές. «Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μάθουν και οι εκπαιδευτικοί τους ενισχύουν έχοντας θετικές προσδοκίες από αυτούς» (Ράπτη, 2003). Αυτό συντελεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, καθοριστικό παράγοντα στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η αρνητική αυτοεκτίμηση συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ασυνεπούς προσωπικότητας με αμυντική συμπεριφορά που κάθε άλλο παρά ενισχύει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ράπτη, 2003).

1.5 Τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική τάξη

Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη άμεσης παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου και οι δύο ομάδες μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς να μπορέσουν να βελτιωθούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Κουρκούτας (2011), υπογραμμίζει τη σημασία της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης θέτοντας ορισμένες αρχές. Αυτές οι αρχές είναι οι κάτωθι:

- Η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο
- Η προσωπική επικοινωνία και η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς.
- Η αποφυγή της διαδικασίας του στιγματισμού.
- Η δόμηση κανόνων και η συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία τους.
- Η επανάληψη των κανόνων της τάξης.
- Η επιβράβευση μιας θετικής συμπεριφοράς.
- Η χρήση του χιούμορ.
- Η ευελιξία στον τρόπο χρήσης των μεθόδων συμπεριφοράς.
- Η ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και η στήριξη για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων

- Η κατανόηση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των μαθητών.
- Η επαρκής ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος στην τάξη. Η θετική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη στοχεύει στην ένταξη και τη στήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους ή της μαθησιακής τους επίδοσης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006) στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων συμβάλουν οι εξής παράγοντες: η θέσπιση και η συνεχής υπενθύμιση των κανόνων της τάξης, οι επιβραβεύσεις, η προβολή των δεξιοτήτων, η χρήση χιούμορ, η ενημέρωση της οικογένειας για τα ζητήματα του μαθητή και η χρήση της συμβουλευτικής εποπτείας.

Ο Miller (2002) προσθέτει ότι η πρόληψη είναι εξίσου σημαντική με την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών. Επισημαίνει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να νιώθουν «δεμένοι» με τους συμμαθητές τους και καλό είναι να υπάρχει εναλλαγή δραστηριοτήτων με ατομικές και ομαδικές εργασίες. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα, να κάνουν ευχάριστη την μάθηση, να οργανώσουν το μάθημα με σαφήνεια και να προσπαθήσουν να εκμαιεύσουν το κίνητρο της οποιαδήποτε συμπεριφοράς των μαθητών, αν π.χ στόχος είναι η προσοχή των άλλων, η επίδειξη της δύναμης ή η δήλωση μιας αδυναμίας και αναλόγως να κάνουν χρήση των κατάλληλων μεθόδων για την αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης. Επιπλέον, τονίζει πως είναι θεμιτή η αγνόηση της ήπιας μορφής προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς για να μην ενισχύεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά του μαθητή, ενώ παράλληλα να ενισχύεται θετικά μια επιθυμητή συμπεριφορά. Συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να κινούνται σε όλο το χώρο της αίθουσας, διότι η σωματική εγγύτητα μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς και τονίζει ότι η κατ' ιδίαν συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι σημαντική για το χτίσιμο διαπροσωπικών σχέσεων. Παράλληλα, τονίζει αν χρειαστεί να απομακρυνθεί κάποιος μαθητής από τη θέση του σε άλλο θρανίο της αίθουσας είναι θεμιτό να πραγματοποιηθεί με εποικοδομητικό τρόπο και να εξηγηθεί στο μαθητή ο λόγος και η διάρκεια της απομάκρυνσης από την

κανονική του θέση, ώστε ο μαθητής να μην αισθανθεί φόβο και κοινωνική απομόνωση.

Σύμφωνα με έρευνα των Collins & Cook (2016) τονίζεται η σημασία της λεκτικής ενίσχυσης μέσω του επαίνου σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Χρησιμοποιείται κυρίως για να βελτιώσει τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται με επαινετικές δηλώσεις προς το μαθητή που επέδειξε μια θετική συμπεριφορά και έτσι του γνωστοποιεί τι έκανε σωστά. Ο έπαινος για συγκεκριμένες κατάλληλες συμπεριφορές είναι αρωγός των εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας ασφαλούς συνθήκης για την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών.

Ο εντοπισμός και διαχωρισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών κρίνεται αναγκαίος. Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011) «τόσο ο εντοπισμός τους όσο και η εξατομίκευση της διδασκαλίας τους μπορούν να γίνουν με μέσα και διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευχέρεια από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, μετά από σχετική επιμόρφωση».

Για να γίνει σωστός σχεδιασμός της παρέμβασης για τους μαθητές θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση του κάθε μαθητή, ώστε να συλλεχθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η παρατήρηση των μαθητών στο φυσικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται είναι δυνατό να παράσχει μια άμεση αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους. Η αξιολόγηση πρέπει να εμφανίζει τις πραγματικές ανάγκες του μαθητή και να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε διδακτικές αποφάσεις. Αυτές αφορούν στην επιλογή κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών που αξιοποιούν τις δυνατότητες των μαθητών και ελαχιστοποιούν τις αδυναμίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να είναι γνώστες των αντικειμένων που παρουσιάζουν δυσκολία οι μαθητές τους, να προσδιορίζουν διδακτικούς στόχους συμπεριλαμβάνοντας σε αυτούς τη συμπεριφορά του μαθητή, να γνωρίζουν τις δυνατότητες των διδακτικών μεθόδων, να μπορούν να πραγματοποιούν έγκυρες και αξιόπιστες αποτιμήσεις των προγραμμάτων που χρησιμοποιούν για να δίνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές τους και να μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς (Αγαλιώτης, 2011).

Επιπλέον, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συμβάλει αφενός στην επίδοση των μαθητών και αφετέρου στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω της γονικής εμπλοκής στη σχολική ζωή. Η εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή ενισχύει τις σχέσεις γονιών – μαθητών – εκπαιδευτικών και βοηθά σημαντικά στην εξάλειψη των περιστατικών επιθετικότητας (Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000)

Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παρέμβαση και υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χαμηλή επίδοση αποτελεί αναπόσπαστη ανάγκη για σύγχρονο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός όλων των μεθόδων διδασκαλίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι να ελαττωθούν οι αρνητικές συνέπειες για όλους τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς όμως να επιβαρυνθούν οι υπόλοιποι μαθητές (Hatcher & Waguespack, 2004).

1.6. Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα

Οι έρευνες στην Ελλάδα για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι περιορισμένες, αλλά υπάρχει έντονο το ενδιαφέρον νέων επιστημόνων της ειδικής αγωγής και της παιδαγωγικής να αποτυπώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και τους τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων και των δυο ομάδων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με έρευνα των Βαρελτζή και Γιαβρίμη (2018), που έγινε σε εκπαιδευτικούς της Λέσβου, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν ως χαρακτηριστικό της χαμηλής σχολικής επίδοσης τη μειωμένη μαθησιακή απόδοση και τα προβλήματα επικοινωνιακού χαρακτήρα. Επίσης, επισήμαναν την αρνητική ή παθητική στάση των μαθητών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που προϋποθέτει την αδιαφορία από μέρους των μαθητών απέναντι στους κανόνες της τάξης και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, διαπίστωσαν ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών έχει μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές και έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση τους με αποτέλεσμα να απομονώνονται και ορισμένες φορές να

εμπλέκονται σε παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον, ο μαθητής με χαμηλή επίδοση διακατέχεται από ανασφάλεια, αρνητικά συναισθήματα και συναισθηματικό κενό, παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η πανελλαδική έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008) σε 326 εκπαιδευτικούς επισήμανε τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και τις τεχνικές διαχείρισης τους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ως κύρια προβλήματα συμπεριφοράς το 82.8% των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παραμείνουν ήσυχοι για μεγάλο χρονικό διάστημα και ακολουθεί η αναζήτηση της προσοχής των άλλων (73.6%), οι συχνοί τσακωμοί (61.3%) και οι εκρήξεις θυμού (47.9%). Επίσης, αναφέρθηκε ότι επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία η διακοπή της ομαλής λειτουργίας του μαθήματος (70.2%), η απειθαρχία στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού (63.8%) και η συνεχής ενόχληση των άλλων μαθητών (53.9%). Αναφορικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς προτάθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης τόσο σε θεωρητική κατάρτιση όσο και σε θέματα πρακτικής εξάσκησης για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η Koutrouba (2013) σε ένα μεγάλο δείγμα 869 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα επισήμανε την αυξητική τάση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με την πάροδο του χρόνου. Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη είναι η αδιαφορία (72.5%), η συνεχής ομιλία χωρίς άδεια (64.1%), η έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης στο μάθημα (50.9%), η ενόχληση των συνομηλίκων τους (50.6%), η αργοπορημένη προσέλευση στην τάξη (39.6%), καθώς επίσης και η κατανάλωση ποτού και φαγητού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και οι λεκτικές επιθέσεις προς τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και το 60% των συμμετεχόντων επισημαίνει ότι χρειάζεται επιμόρφωση για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Οι Πούλου, Μορφίδη και Σούλης (2011) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω ελλείμματος στην επικοινωνία αντιμετωπίζουν δυσκολία στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, διακατέχονται από συναισθηματικά προβλήματα και απομονώνονται. Λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν διαταραχές στη διαγωγή τους, συχνά βιώνουν απόρριψη από τους

συμμαθητές τους και έτσι είναι πολύ πιθανό στην πορεία της ζωής τους να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος.

Οι Χατζηχρήστου και Hopf (1991) έκαναν μια έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τη σχολική επίδοση σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών 25.9% των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες στο μάθημα, 24.1% αντιμετωπίζει δυσκολία στη μάθηση, 18.8% αδιαφορεί για τα μαθήματα και 17.6% είναι συνήθως αφηρημένοι στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι 11.6% των μαθητών τσακώνονται με τους συνομηλίκους τους, 8.3% απομονώνονται από τους συμμαθητές τους και 7.4% είναι μελαγχολικοί. Τα αγόρια στο Γυμνάσιο εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες μάθησης και κοινωνικής συμπεριφοράς από τα κορίτσια. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς όσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση των μαθητών, τόσο συχνότερες είναι και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην συμπεριφορά τους. Στο Γυμνάσιο τα αγόρια με χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στη διαπροσωπική συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια αντίστοιχα αντιμετωπίζουν λιγότερες. Τα αγόρια που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και έχουν χαμηλή επίδοση παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και επιθετικότητα προς τους άλλους.

Η Palapaidou (2016) στα πλαίσια της έρευνας για το ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών έκανε μια καταγραφή των πιο συνηθισμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές και διαπίστωσε ότι οι μαθητές συνήθως δεν ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, αδιαφορούν για τη μαθησιακή διαδικασία, διακόπτουν συνεχώς το μάθημα και προκαλούν θόρυβο – αναστάτωση μέσα στην τάξη. Έπειτα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Η πειραματική ομάδα έλαβε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν επιμορφώθηκε. Η μελέτη έδειξε ότι η πειραματική ομάδα που επιμορφώθηκε ήταν σε θέση να διαχειριστεί καλύτερα τις συμπεριφορές μέσα στην τάξη και έτσι παρουσιάστηκε μείωση της έντασης των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ η ομάδα ελέγχου αντιμετώπιζε προβλήματα με την ίδια ένταση. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκε βελτίωση σε συμπεριφορές όπως η φασαρία μέσα στην τάξη, η διακοπή του μαθήματος, η

ακολουθία των κανόνων της τάξης, η προσοχή των μαθητών στους εκπαιδευτικούς και η απόκτηση συνήθειας από τους μαθητές να σηκώνουν το χέρι τους όταν θέλουν να μιλήσουν.

1.7 Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

1.7.1. Σκοπός Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει ποια είναι τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και των μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA) σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των δυο ομάδων, καθώς και να εξετάσει ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και πώς διαφοροποιούνται από την ύπαρξη χαμηλής επίδοσης ή διαπιστωμένων ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

1.7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς για τους μαθητές με διαπιστωμένες HEA σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών;
2. Ποια είναι τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές στις συμπεριφορές των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και των μαθητών με διαπιστωμένες HEA;
4. Ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και πώς διαφοροποιούνται από την ύπαρξη χαμηλής επίδοσης ή διαπιστωμένων ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών;
5. Πώς διαφοροποιούνται οι θετικές ή αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις με βάση το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών;

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

2.1 Είδος έρευνας

Η βιβλιογραφία διακρίνει τις ερευνητικές μεθόδους σε ποιοτικές και ποσοτικές. Με τον όρο «ποιοτική έρευνα» νοείται κάθε είδους έρευνα που παράγει ευρήματα τα οποία δεν προκύπτουν από στατιστικές διαδικασίες, δεν χρησιμοποιεί δηλαδή καθόλου αριθμούς ή άλλα μέσα ποσοτικοποίησης, αλλά καταγράφει τα λεγόμενα των συμμετεχόντων (Μαντζούκας, 2007).

Η «ποσοτική έρευνα» από την άλλη πλευρά, είναι η μέθοδος έρευνας που ασχολείται με αριθμούς και οτιδήποτε μετρήσιμο με συστηματικό τρόπο διερεύνησης και εφαρμόζεται όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων για το υπό μελέτη φαινόμενον. Επιπλέον, η ποσοτική μέθοδος που βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας (Κορρές, 2011).

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιηθήκαν και οι δυο τύποι έρευνας.

2.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκατόν έξι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 19 είναι άντρες και οι 87 γυναίκες. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, ποσοστό 50%, έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 0 έως 3 χρόνια. Τέλος, το 68,9% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος.

Για την επιλογή των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία και η έρευνα διεξήχθη online. Υπάρχουν δύο βασικοί τρόποι διεξαγωγής online ερευνών. Ο πρώτος τρόπος αφορά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω e-mail και ο άλλος μέσω μίας web εφαρμογής. Στην πρώτη περίπτωση το ερωτηματολόγιο στέλνεται μέσω mail, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το ερωτηματολόγιο αναρτάται σε κάποιον ιστότοπο (Λινάρδης, Παπαγιαννόπουλος &

Καλησπεράτη, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο τρόποι. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Σεπτέμβριο του έτους 2023.

2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων με τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται ομοιόμορφα στα υποκείμενα της έρευνας για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών που σχετίζονται με την άποψη ή τη γνώμη τους για ένα θέμα (Μενεξές, 2009). Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια και αξιολογήθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή. Το εργαλείο, που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στηρίχθηκε στη σύγχρονη αρθρογραφία και βιβλιογραφία. Προκειμένου να διαπιστωθεί η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha. Ένα εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο αν ισχύει $\alpha \geq 0,7$ (Ζαφειρόπουλος, 2021). Η τιμή του δείκτη Cronbach Alpha ήταν 0,94 και θεωρείται ικανοποιητική.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,947	,943	52

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιέχει 4 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.

Η δεύτερη ενότητα περιέχει 2 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρουν έναν κατάλογο με δέκα τρία προβλήματα αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς, αποτυπωμένα σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Λόγω του ότι δεν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται αποκλειστικά σε

μια από τις δυο ομάδες μαθητών (μαθητές με HEA – μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση) κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί ένας ενιαίος κατάλογος αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς και οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στις προτάσεις αυτές για τους μαθητές με HEA και τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Σε κάθε μία από τις ερωτήσεις υπάρχει μία ερώτηση ανοιχτού τύπου σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες θέλουν να συμπληρώσουν κάποια συμπεριφορά η οποία δεν έχει αναφερθεί στις ανωτέρω προτάσεις. Για τη δημιουργία του καταλόγου με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές μελετήθηκαν πηγές από τη σύγχρονη αρθρογραφία και βιβλιογραφία, όπως αναφέρονται στους Κουρκούτας, (2011), Kauffman & Landrum, (2013), Landrum et al., (2014), Austin & Sciarra, (2016), Kourkoutas, (2012), Simpson & Mundschenk, (2012), Walker et al., (2004), Κουρκούτας, (2017), Λιβανίου, (2004, σελ. 184, 218).

Η τρίτη ενότητα περιέχει μία ερώτηση ανοιχτού τύπου η οποία καλεί τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις ομοιότητες στη συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η τέταρτη ενότητα περιέχει μία ερώτηση ανοιχτού τύπου η οποία καλεί τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις διαφορές στη συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, η πέμπτη ενότητα περιέχει 2 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρουν έναν κατάλογο με δέκα τρεις διδακτικές λύσεις – επιλογές των εκπαιδευτικών, αποτυπωμένες σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Λόγω του ότι δεν υπάρχουν διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς αποκλειστικά για μια από τις δυο ομάδες μαθητών (μαθητές με HEA – μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση) κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί ένας ενιαίος κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών και οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στις προτάσεις αυτές για τους μαθητές με HEA και τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Για τη δημιουργία του καταλόγου με τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών μελετήθηκαν πηγές από τη σύγχρονη αρθρογραφία και βιβλιογραφία και λήφθηκαν υπόψη τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρονται στους Lane et al. (2015), Ματσαγγούρας (2006), Jenkins, Floress & Reinke, (2015), Fabiano et al.

(2007), Cancio & Johnson (2007), Simonsen, Myers, & DeLuca, (2010), Simonsen et al., (2008), Menzies et al., (2018), Hulac & Briecsh (2021). (Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα).

2.4 Διαδικασία

Για την αποφυγή λαθών και παρανοήσεων πραγματοποιήθηκε, αρχικά, πιλοτική έρευνα. Η πιλοτική έρευνα διενεργήθηκε σε 4 εκπαιδευτικούς, ώστε να ελεγχθεί η γλώσσα και η δομή του ερωτηματολογίου. Σκοπός ήταν να εντοπιστούν τυχόν παραλήψεις και παρανοήσεις κατά τη συμπλήρωση του, ώστε να αποφευχθεί πιθανή αλλοίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στους 4 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο και ζητήθηκε να σημειώσουν οτιδήποτε τους προβλημάτιζε σχετικά με τη συμπλήρωση του. Το στάδιο της πιλοτικής έρευνας είναι πολύ σημαντικό διότι σε αυτό εντοπίζονται ασάφειες, μη κατανοητοί όροι, δυσκολία στην επιλογή απάντησης ιδιαίτερα στις κλειστές ερωτήσεις όπου οι απαντήσεις είναι προκαθορισμένες κλπ. (Λινάρδης, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011).

Αφού ολοκληρώθηκε η πιλοτική έρευνα, προχωρήσαμε σε ορισμένες διορθώσεις και με τη σύμφωνη γνώμη του επιβλέποντος καθηγητή οριστικοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και ξεκίνησε η διαδικασία συμπλήρωσης του.

Στο ερωτηματολόγιο προηγείται μία συνοδευτική επιστολή η οποία εξηγεί στους συμμετέχοντες το σκοπό της έρευνας, διαβεβαιώνοντας παράλληλα για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων.

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Όλα τα δεδομένα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που συλλεχθήκαν από τα ερωτηματολόγια αφού κωδικοποιήθηκαν μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, για να γίνει η ανάλυση τους.

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της ανάλυσης είναι η Περιγραφική στατιστική. Η Περιγραφική στατιστική είναι όρος που δίνεται στην ανάλυση δεδομένων διότι βοηθά στην περιγραφή, την εμφάνιση ή τη σύνοψη των δεδομένων με ουσιαστικό τρόπο, ώστε, για παράδειγμα, να προκύψουν μοτίβα από τα δεδομένα. Ως εκ τούτου η Περιγραφική στατιστική επιτρέπει στον ερευνητή να παρουσιάσει τα δεδομένα με πιο ουσιαστικό τρόπο, γεγονός που επιτρέπει την απλούστερη ερμηνεία αυτών. Ανάμεσα στις δυνατότητες επεξεργασίας που επιτρέπει η Περιγραφική στατιστική είναι οι πίνακες συχνοτήτων και τα κατάλληλα διαγράμματα, καθώς οι μεταβλητές που αναλύονται είναι ποιοτικές.

Το δεύτερο μέρος της ανάλυσης αποτελεί η Επαγωγική στατιστική. Στο τμήμα αυτό για τις ερωτήσεις 9 και 10 δημιουργήθηκαν συνολικά 2 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (για παράδειγμα «Εμμεσος θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς») και ο δεύτερος παράγοντας αφορά τις αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (για παράδειγμα «Επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης»). Η αξιοπιστία των παραγόντων εξετάστηκε με το συντελεστή συσχέτισης Cronbach's Alpha. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η κανονικότητα των παραγόντων με το τεστ Kolmogorov –Smirnov με στόχο να προσδιοριστούν τα τεστ που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της ανάλυσης. Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν ο έλεγχος ισότητας μέσων τιμών T test και ANOVA F Test. Σε κάθε περίπτωση στην ανάλυση αναφέρονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν και όχι το σύνολο των ελέγχων που διενεργήθηκαν.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

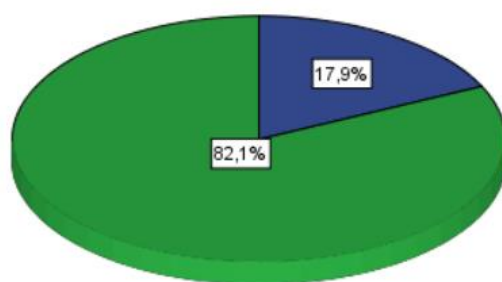
3.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων των 17,9% ήταν άντρες και 82,1% ήταν γυναίκες (Πίνακας 3.1, Γράφημα 3.1).

Πίνακας 3.1: Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	19	17,9	17,9	17,9
Valid Γυναίκα	87	82,1	82,1	100,0
Total	106	100,0	100,0	

■ Άνδρας
■ Γυναίκα

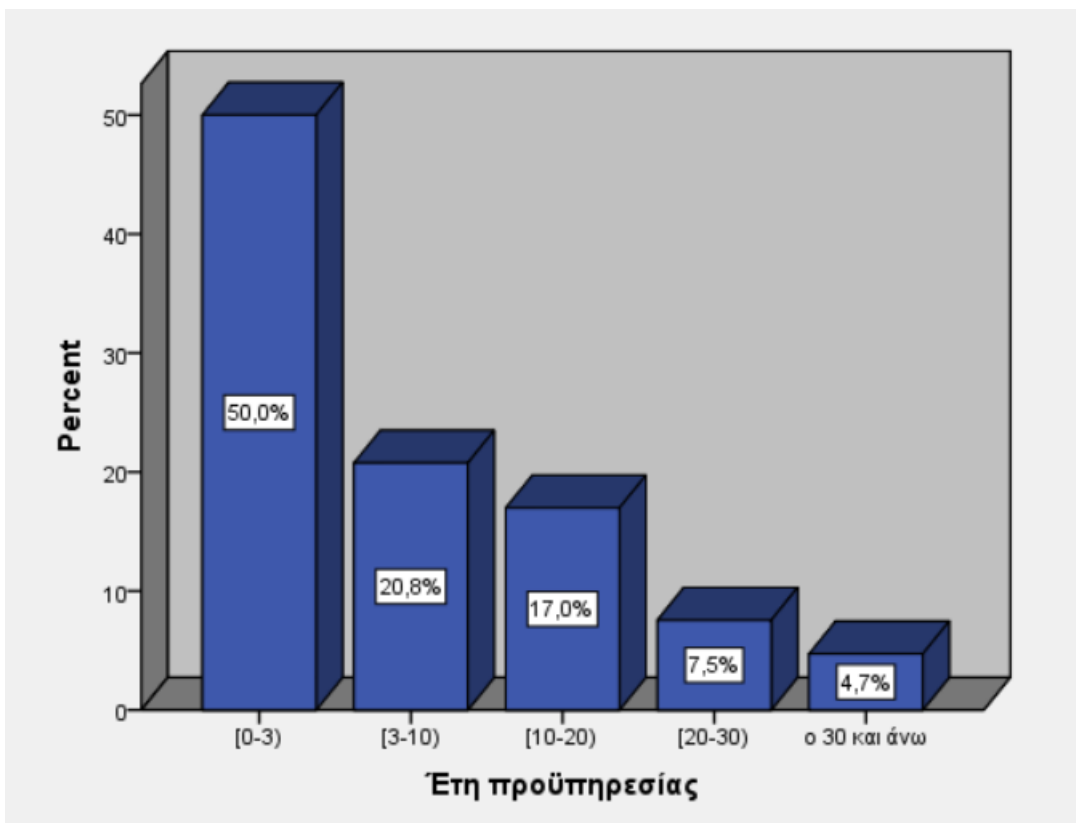


Γράφημα 3.1: Φύλο

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, ποσοστό 50% είχε προϋπηρεσία από μηδέν έως τρία έτη, το 28,8% είχε προϋπηρεσία 3-10 έτη, το 17% είχε προϋπηρεσία 10-20 έτη, το 7,5% είχε προϋπηρεσία 20-30 έτη και τέλος το 4,7% είχε προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη (Πίνακας 3.2, Γράφημα 3.2).

Πίνακας 3.2: Έτη προϋπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
[0-3)	53	50,0	50,0	50,0
[3-10)	22	20,8	20,8	70,8
[10-20)	18	17,0	17,0	87,7
[20-30)	8	7,5	7,5	95,3
30 και άνω	5	4,7	4,7	100,0
Total	106	100,0	100,0	

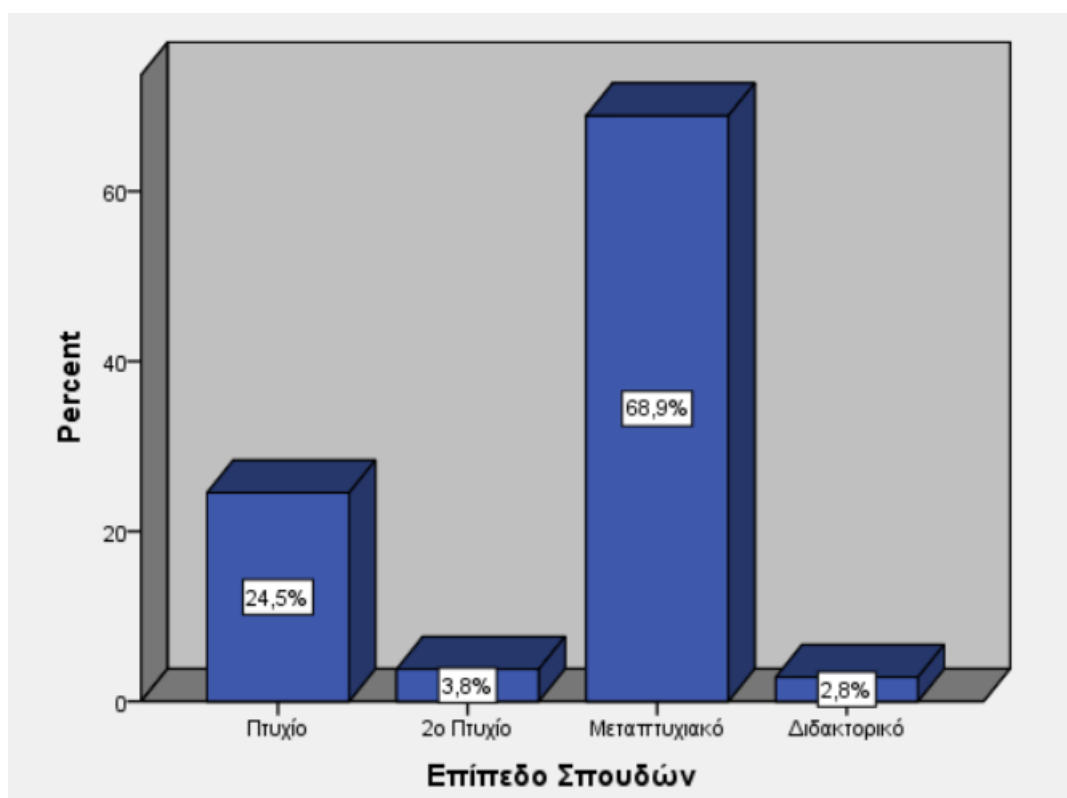


Γράφημα 3.2: Έτη προϋπηρεσίας

Σε ότι αφορά το επίπεδο σπουδών, το 68,9% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού, το 24,5% ήταν Πτυχιούχοι, το 3,8% είχαν 2^ο Πτυχίο και το 2,8% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού (Πίνακας 3.3, Γράφημα 3.3).

Πίνακας 3.3: Επίπεδο Σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο	26	24,5	24,5	24,5
2ο Πτυχίο	4	3,8	3,8	28,3
Μεταπτυχιακό	73	68,9	68,9	97,2
Διδακτορικό	3	2,8	2,8	100,0
Total	106	100,0	100,0	

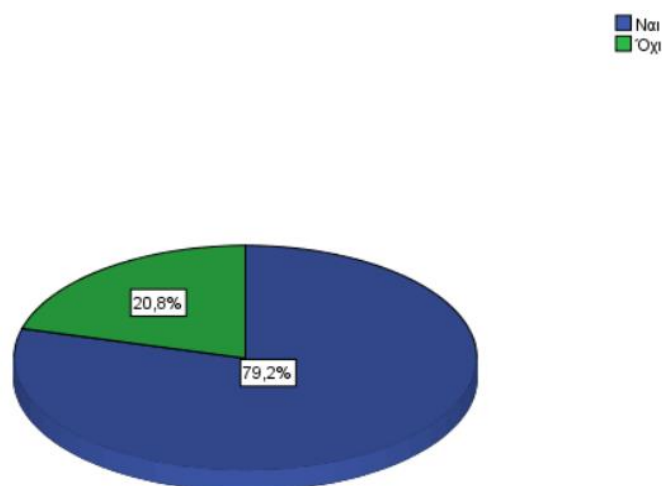


Γράφημα 3.3: Επίπεδο Σπουδών

Ολοκληρώνοντας τα δημογραφικά στοιχεία, από την ανάλυση διαπιστώνεται ότι το 79,2% των συμμετεχόντων έχει διδάξει σε παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ενώ το 20,8% δεν έχει διδάξει (Πίνακας 3.4, Γράφημα 3.4).

Πίνακας 3.4: Διδασκαλία σε παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	84	79,2	79,2	79,2
Valid Όχι	22	20,8	20,8	100,0
Total	106	100,0	100,0	



Γράφημα 3.4: Διδασκαλία σε παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.2 Κατάλογος αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς

Στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας σε 13 προτάσεις που αφορούν στα προβλήματα αρνητικών συμπεριφορών και τα προβλήματα συμπεριφοράς και σχετίζονται με τους μαθητές που έχουν Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

3.2.1 Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι 13 προτάσεις στις οποίες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας οι συμμετέχοντες για τα παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, είναι:

1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν
2. Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού
3. Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα
4. Μιλά στους συνομηλίκους του με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος
5. Μιλά στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος
6. Διακρίνεται από νευρικότητα και ανησυχία
7. Μετακινείται μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητά άδεια
8. Έχει πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές
9. Παρουσιάζει εκρήξεις θυμού
10. Προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει την εργασία που τον δυσκολεύει
11. Ασχολείται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος
12. Επιδιώκει να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο
13. Παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους σε βασικούς σχολικούς τομείς.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση:

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 36,8%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες διακόπτουν αρκετά τους άλλους όταν μιλούν, το 30,2% υποστηρίζει ότι διακόπτουν πολύ, το 18,9% υποστηρίζει ότι διακόπτουν λίγο, το 7,5% υποστηρίζει ότι διακόπτουν πάρα πολύ και το 6,6% ότι δεν διακόπτουν καθόλου τους άλλους όταν μιλούν.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 50,9%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες δεν ακολουθούν αρκετά τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, το 22,6% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν λίγο, το 15,1% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν πολύ, το 7,5% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν πάρα πολύ και το 3,8% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν καθόλου τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 28,3%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες προσέρχονται είτε λίγο είτε αρκετά καθυστερημένα στην αίθουσα αντίστοιχα, το 19,8% υποστηρίζει ότι δεν

προσέρχονται καθόλου καθυστερημένα, το 13,2% υποστηρίζει ότι προσέρχονται παρά πολύ καθυστερημένα και το 10,4% υποστηρίζει ότι προσέρχονται πολύ καθυστερημένα στην αίθουσα.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 38,7%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες μιλούν στους συνομηλίκους τους λίγο με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος, το 24,5% υποστηρίζει ότι μιλούν αρκετά με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος, το 21,7% υποστηρίζει ότι δεν μιλούν καθόλου με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος, το 8,5% υποστηρίζει ότι μιλούν πολύ με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος και το 6,6% υποστηρίζει ότι μιλούν στους συνομηλίκους πάρα πολύ με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 38,7%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες μιλούν λίγο στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος, το 26,4% υποστηρίζει ότι δεν μιλούν καθόλου με αγένεια ή εριστικό ύφος, το 21,7% υποστηρίζει ότι μιλούν αρκετά με αγένεια ή εριστικό ύφος και το 6,6% υποστηρίζει ότι μιλούν πολύ ή παρά πολύ αντίστοιχα στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 47,2%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες διακρίνονται αρκετά από νευρικότητα και ανησυχία, το 17% υποστηρίζει ότι διακρίνονται λίγο ή πολύ αντίστοιχα, το 13,2% υποστηρίζει ότι διακρίνονται πάρα πολύ και το 5,7% ότι δεν διακρίνονται καθόλου από νευρικότητα και ανησυχία.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 32,1%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες μετακινούνται αρκετά μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητούν άδεια, το 26,4% υποστηρίζουν ότι μετακινούνται λίγο, το 17,9% υποστηρίζει ότι μετακινούνται πάρα πολύ, το 16% υποστηρίζει ότι μετακινούνται πολύ και 7,5% υποστηρίζει ότι δεν μετακινούνται καθόλου μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητούν άδεια.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 28,3%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχουν λίγο περιορισμένες κοινωνικές επαφές, το 26,4% υποστηρίζει ότι έχουν αρκετά περιορισμένες κοινωνικές επαφές, το 18,9% υποστηρίζει ότι έχουν πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές, το 17,9% υποστηρίζει ότι δεν έχουν πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές και το 8,5% υποστηρίζει ότι έχουν πάρα πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες παρουσιάζουν αρκετά εκρήξεις θυμού, το 31,1% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν λίγο εκρήξεις θυμού, το 15,1% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν πολύ εκρήξεις θυμού, το 11,3% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν πάρα πολύ εκρήξεις θυμού και το 8,5% υποστηρίζει ότι δεν παρουσιάζουν καθόλου εκρήξεις θυμού.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 29,2%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες προσπαθούν αρκετά ή πολύ αντίστοιχα με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει, το 20,8% υποστηρίζει ότι προσπαθούν πάρα πολύ, το 18,9% υποστηρίζει ότι προσπαθούν λίγο και το 1,9% υποστηρίζει ότι δεν προσπαθούν καθόλου με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 36,8%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ασχολούνται πολύ με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος, το 30,2% υποστηρίζει ότι ασχολούνται αρκετά με άλλες δραστηριότητες, το 17,9% υποστηρίζει ότι ασχολούνται λίγο με άλλες δραστηριότητες, το 12,3% υποστηρίζει ότι ασχολούνται πάρα πολύ με άλλες δραστηριότητες και το 2,8% υποστηρίζει ότι δεν ασχολούνται καθόλου με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 29,2%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες επιδιώκουν πολύ να κερδίσουν την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο, το 22,6% υποστηρίζει ότι το επιδιώκουν αρκετά ή λίγο αντίστοιχα, το 18,9% υποστηρίζει ότι το επιδιώκουν πάρα πολύ και το 6,6% υποστηρίζει ότι το δεν επιδιώκουν καθόλου να κερδίσουν την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 33%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς, το 31,1% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν αρκετά χαμηλότερη επίδοση, το 19,8% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν παρά πολύ χαμηλότερη επίδοση, το 8,5% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν αρκετά χαμηλότερη επίδοση και το 7,5% υποστηρίζει ότι δεν παρουσιάζουν καθόλου χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς [Πίνακας 3.5, Γράφημα 3.5(α) και (β)].

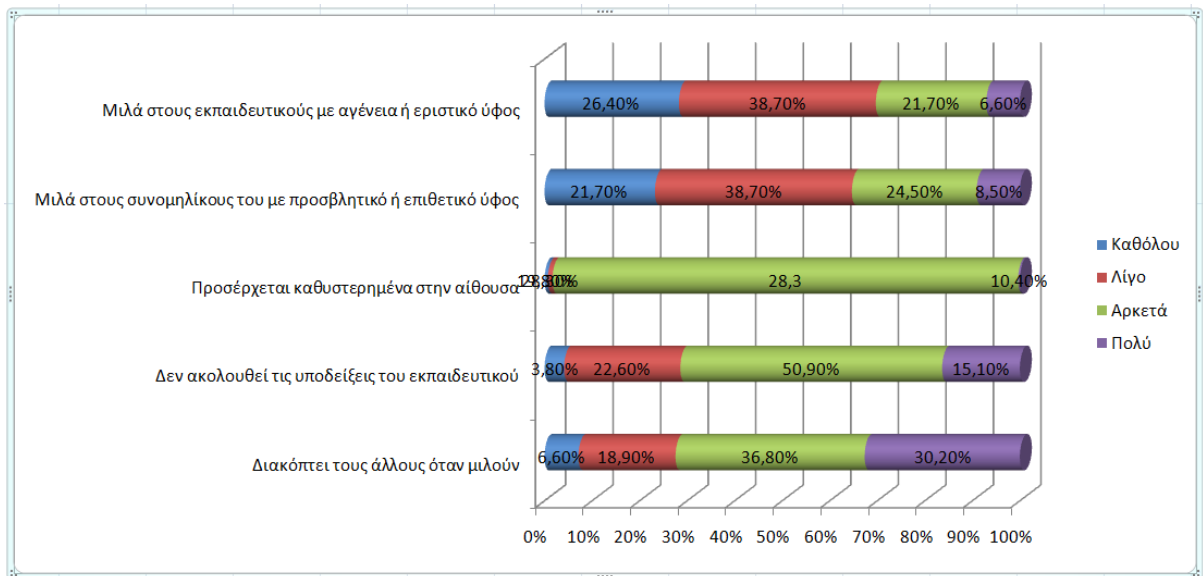
Στο τέλος του καταλόγου των προβλημάτων υπήρχε μία ανοιχτή ερώτηση η οποία καλούσε τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν έχουν παρατηρήσει κάποια άλλη αρνητική συμπεριφορά η οποία δεν αναφέρθηκε στις παραπάνω προτάσεις. Από τους 106 συμμετέχοντες απάντησαν οι 30. Από τους 30, οι 21 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν έχουν παρατηρήσει κάποια άλλη αρνητική συμπεριφορά. Οι υπόλοιποι εννέα συμμετέχοντες ανέφεραν τις παρακάτω αρνητικές συμπεριφορές:

- Πιο ανώριμη συμπεριφορά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (2 απαντήσεις),
- Εγκαταλείπει την αίθουσα διδασκαλίας χωρίς άδεια (2 απαντήσεις),
- Συνεχώς ξέχνα το βιβλίο στο σπίτι ή το τετράδιο αν του έχει τεθεί εργασία να κάνει,
- Απομόνωση, χαμηλή αυτοπεποίθηση,
- Χτυπάει και βρίζει τους συμμαθητές του,
- Προσβάλλονται εύκολα,
- Δεν τρώει.

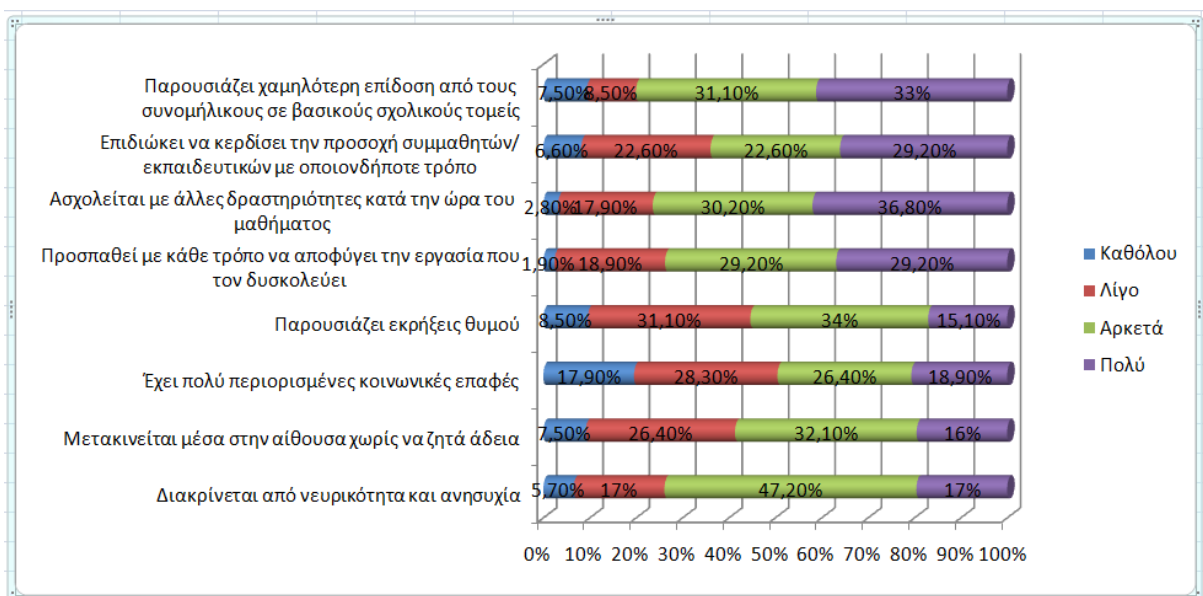
Πίνακας 3.5: Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν	6,6%	18,9%	36,8%	30,2%	7,5%
Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού	3,8%	22,6%	50,9%	15,1%	7,5%
Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα	19,8%	28,3%	28,3%	10,4%	13,2%
Μιλά στους συνομηλίκους του με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος	21,7%	38,7%	24,5%	8,5%	6,6%
Μιλά στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος	26,4%	38,7%	21,7%	6,6%	6,6%
Διακρίνεται από νευρικότητα και ανησυχία	5,7%	17%	47,2%	17%	13,2%
Μετακινείται μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητά άδεια	7,5%	26,4%	32,1%	16%	17,9%
Έχει πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές	17,9%	28,3%	26,4%	18,9%	8,5%
Παρουσιάζει εκρήξεις θυμού	8,5%	31,1%	34%	15,1%	11,3%
Προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει την	1,9%	18,9%	29,2%	29,2%	20,8%

εργασία που τον δυσκολεύει					
Ασχολείται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος	2,8%	17,9%	30,2%	36,8%	12,3%
Επιδιώκει να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο	6,6%	22,6%	22,6%	29,2%	18,9%
Παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς	7,5%	8,5%	31,1%	33%	19,8%



Γράφημα 3.5(α): Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες



Γράφημα 3.5(β): Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.2.2 Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση

Οι 13 προτάσεις στις οποίες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας οι συμμετέχοντες, για τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση είναι οι ίδιες με τις προτάσεις που κληθήκαν να απαντήσουν στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Από την ανάλυση προκύπτει:

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση διακόπτουν αρκετά τους άλλους όταν μιλούν, το 31,1% υποστηρίζει ότι διακόπτουν λίγο, το 22,6% υποστηρίζει ότι διακόπτουν πολύ, το 7,5% υποστηρίζει ότι διακόπτουν πάρα πολύ και το 3,8% ότι δεν διακόπτουν καθόλου τους άλλους όταν μιλούν.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση δεν ακολουθούν πολύ τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, το 30,2% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν αρκετά, το 17,9% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν λίγο, το 11,3% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν πάρα πολύ και το 5,7% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν καθόλου τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση προσέρχονται αρκετά καθυστερημένα στην αίθουσα, το 25,5% υποστηρίζει ότι προσέρχονται λίγο καθυστερημένα, το 18,9% υποστηρίζει ότι προσέρχονται πολύ καθυστερημένα, το 16,0% υποστηρίζει ότι δεν προσέρχονται καθυστερημένα στην αίθουσα και το 4,7% υποστηρίζει ότι προσέρχονται πάρα πολύ καθυστερημένα στην αίθουσα.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μιλούν στους συνομηλίκους τους αρκετά με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος, το 24,5% υποστηρίζει ότι μιλούν λίγο με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος, το 21,7% υποστηρίζει ότι μιλούν πολύ με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος, το 12,3% υποστηρίζει ότι δεν μιλούν καθόλου με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος και το 6,6% υποστηρίζει ότι μιλούν στους συνομηλίκους πάρα πολύ με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μιλούν αρκετά στους εκπαιδευτικούς με αγένεια

ή εριστικό ύφος, το 26,4% υποστηρίζει ότι μιλούν λίγο με αγένεια ή εριστικό ύφος, το 19,8% υποστηρίζει ότι μιλούν πολύ με αγένεια ή εριστικό ύφος, το 12,3% υποστηρίζει ότι δεν μιλούν καθόλου με αγένεια ή εριστικό ύφος και το 6,6% υποστηρίζει ότι μιλούν παρά πολύ στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 47,2%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση διακρίνονται αρκετά από νευρικότητα και ανησυχία, το 33% υποστηρίζει ότι διακρίνονται λίγο, το 22,6% υποστηρίζει ότι διακρίνονται πολύ, το 5,7% ότι δεν διακρίνονται καθόλου και το 4,7% υποστηρίζει ότι διακρίνονται πάρα πολύ από νευρικότητα και ανησυχία.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 32,1%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μετακινούνται λίγο μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητούν άδεια, το 28,3% υποστηρίζουν ότι μετακινούνται αρκετά, το 18,9% υποστηρίζει ότι μετακινούνται πολύ, το 14,2% υποστηρίζει ότι δεν μετακινούνται καθόλου και 6,6% υποστηρίζει ότι μετακινούνται πάρα πολύ μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητούν άδεια.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 33,0%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν αρκετά περιορισμένες κοινωνικές επαφές, το 28,3% υποστηρίζει ότι δεν έχουν πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές, το 23,6% υποστηρίζει ότι έχουν αρκετά περιορισμένες κοινωνικές επαφές, το 12,3% υποστηρίζει ότι έχουν πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές και το 2,8% υποστηρίζει ότι έχουν πάρα πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 33,0%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν αρκετά εκρήξεις θυμού, το 29,2% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν λίγο εκρήξεις θυμού, το 25,5% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν πολύ εκρήξεις θυμού, το 7,5% υποστηρίζει ότι δεν παρουσιάζουν καθόλου εκρήξεις θυμού και το 4,7% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν πάρα πολύ εκρήξεις θυμού.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 38,7%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση προσπαθούν πάρα πολύ με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει, το 30,2% υποστηρίζει ότι προσπαθούν αρκετά, το 19,8% υποστηρίζει ότι προσπαθούν πολύ, το 9,4% υποστηρίζει ότι προσπαθούν λίγο και το 1,9% υποστηρίζει ότι δεν προσπαθούν καθόλου με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 30,2%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ασχολούνται πολύ με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος, το 25,5% υποστηρίζει ότι ασχολούνται πάρα πολύ ή αρκετά αντίστοιχα, το 16,0% υποστηρίζει ότι ασχολούνται λίγο με άλλες δραστηριότητες και το 2,8% υποστηρίζει ότι δεν ασχολούνται καθόλου με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 27,4%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση επιδιώκουν πολύ να κερδίσουν την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο, το 23,6% υποστηρίζει ότι το επιδιώκουν πάρα πολύ, το 22,6% υποστηρίζει ότι το επιδιώκουν αρκετά, το 20,8% υποστηρίζει ότι το επιδιώκουν λίγο και το 5,7% υποστηρίζει ότι το δεν επιδιώκουν καθόλου να κερδίσουν την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34%, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν πάρα πολύ χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς, το 26,4% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερη επίδοση, το 25,5% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν αρκετά χαμηλότερη επίδοση, το 7,5% υποστηρίζει ότι παρουσιάζουν λίγο χαμηλότερη επίδοση και το 6,6% υποστηρίζει ότι δεν παρουσιάζουν καθόλου χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς [Πίνακας 3.6, Γράφημα 3.6(α) και (β)].

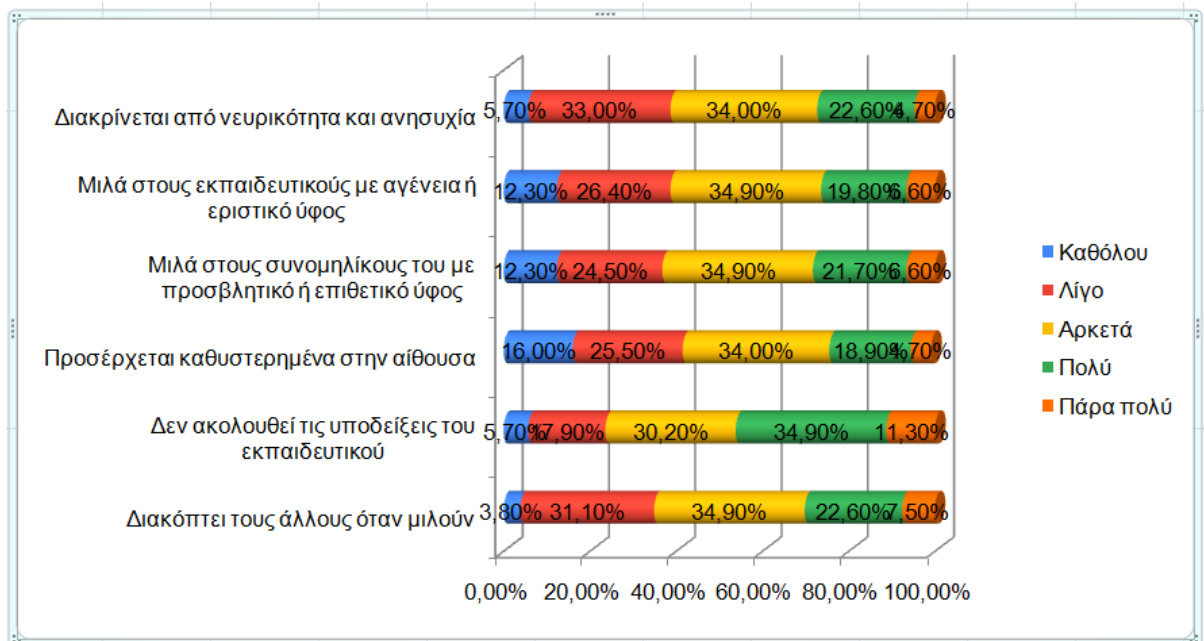
Στο τέλος του καταλόγου των προβλημάτων υπήρχε μία ανοιχτή ερώτηση η οποία καλούσε τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν έχουν παρατηρήσει κάποια άλλη αρνητική συμπεριφορά η οποία δεν αναφέρθηκε στις παραπάνω προτάσεις. Από τους 106 συμμετέχοντες απάντησαν οι 21. Από τους 21, οι 16 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν έχουν παρατηρήσει κάποια άλλη αρνητική συμπεριφορά. Οι υπόλοιποι πέντε συμμετέχοντες ανέφεραν τις παρακάτω αρνητικές συμπεριφορές:

- Αρκετές απουσίες,
- Μη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία,
- Δεν υπακούουν στις εντολές των εκπαιδευτικών,
- Κατάχρηση ουσιών,

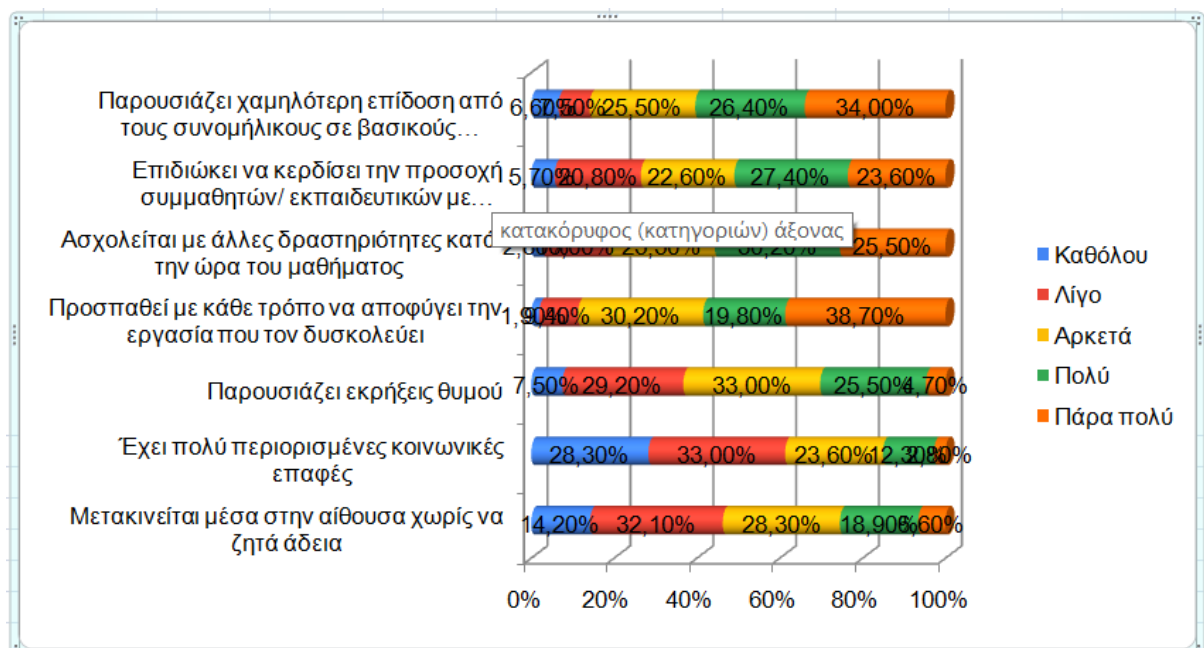
- Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση γίνονται πιο αποκρουστικοί απέναντι στον εκπαιδευτικό και στους συνομηλίκους τους. Επίσης κουράζονται πολύ εύκολα. Επομένως, τα παρατάνε χωρίς δεύτερη και τρίτη προσπάθεια.

Πίνακας 3.6: Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν	3,8%	31,1%	34,9%	22,6%	7,5%
Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού	5,7%	17,9%	30,2%	34,9%	11,3%
Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα	16,0%	25,5%	34,9%	18,9%	4,7%
Μιλά στους συνομηλίκους του με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος	12,3%	24,5%	34,9%	21,7%	6,6%
Μιλά στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος	12,3%	26,4%	34,9%	19,8%	6,6%
Διακρίνεται από νευρικότητα και ανησυχία	5,7%	33,0%	34,0%	22,6%	4,7%
Μετακινείται μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητά άδεια	14,2%	32,1%	28,3%	18,9%	6,6%
Έχει πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές	28,3%	33,0%	23,6%	12,3%	2,8%
Παρουσιάζει εκρήξεις θυμού	7,5%	29,2%	33,0%	25,5%	4,7%
Προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει την εργασία που τον δυσκολεύει	1,9%	9,4%	30,2%	19,8%	38,7%
Ασχολείται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος	2,8%	16,0%	25,5%	30,2%	25,5%
Επιδιώκει να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο	5,7%	20,8%	22,6%	27,4%	23,6%
Παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους σε βασικούς σχολικούς τομείς	6,6%	7,5%	25,5%	26,4%	34,0%



Γράφημα 3.6(α): Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση



Γράφημα 3.6(β): Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση

3.3 Ομοιότητες στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στην ενότητα αυτή, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους καλούσε να δηλώσουν «Ποιες είναι κατά την γνώμη τους οι ομοιότητες στη συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;»

Από τους 106 συμμετέχοντες απάντησαν οι 91. Οι απαντήσεις που έδωσαν στο γνωστικό –μαθησιακό μέρος συνοψίζονται στις εξής:

- χαμηλή σχολική επίδοση,
- αποφυγή εργασιών που τους δυσκολεύει,
- ασχολία με άσχετα θέματα,

Οι απαντήσεις που έδωσαν για χαρακτηριστικά συμπεριφοράς συνοψίζονται στις εξής:

- απόσπαση προσοχής
- διακόπτουν το μάθημα
- νευρικότητα
- εκρήξεις θυμού
- κρίσεις άγχους
- δυσκολία στην τήρηση των κανόνων της τάξης

Οι απαντήσεις που έδωσαν ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες συνοψίζονται στις εξής:

- προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή
- περιορισμένες κοινωνικές επαφές
- άρνηση και απροθυμία

Τέλος, οι απαντήσεις που έδωσαν για αναπτυξιακά χαρακτηριστικά συνοψίζονται στις εξής:

- χαμηλή αυτοπεποίθηση
- χαμηλή αυτοεκτίμηση [Πίνακας 3.7]

Αξίζει να σημειωθεί ότι δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν την επιθετικότητα και την αγένεια, ενώ δυο ακόμα ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν ομοιότητες.

3.4 Διαφορές στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στην ενότητα αυτή, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους καλούσε να δηλώσουν «Ποιες είναι κατά την γνώμη τους οι διαφορές στη συμπεριφορά μαθητών με Χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;».

Από τους 106 συμμετέχοντες απάντησαν οι 88. Οι απαντήσεις που έδωσαν είναι ποικίλες και σε κάποιες περιπτώσεις δεν ήταν ολοκληρωμένες. Ωστόσο μια βασική διαφορά που ξεχωρίζει είναι ότι «οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν πιο έντονες αντιδράσεις και εκρήξεις θυμού για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους, ενώ οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχουν μεταβολές στη συμπεριφορά τους αλλά είναι πιο ήπιες». Οι έντονες αντιδράσεις, οι εκρήξεις θυμού, η επιθετικότητα, η αγένεια, η έντονη ανησυχία, ο θόρυβος, το γεγονός ότι θέλουν άλλοτε να προκαλούν και άλλοτε να προσβάλλουν, το γεγονός ότι δεν τηρούν τους κανόνες τις τάξεις, είναι τα περισσότερα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και αφορούν τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που έχουν Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Από την άλλη πλευρά για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σε σύγκριση με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά αυτά είναι πιο συνεργάσιμα, πιο ευγενικά, πιο ήσυχα, πιο πειθαρχημένα (ακολουθούν δηλαδή τις εντολές) και κάποια από αυτά δείχνουν κατά διαστήματα ενδιαφέρον για το μάθημα.

Άλλη μία διαφορά που εντοπίστηκε σε αρκετές απαντήσεις είναι ότι οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, παρά το γεγονός ότι δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενη αποτυχία ενώ οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν αδιαφορία για τις σχολικές υποχρεώσεις [Πίνακας 3.7].

Τέλος, δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν υπάρχουν διαφορές και άλλοι τρεις απάντησαν ότι οι διαφορές εντοπίζονται στις κοινωνικές επαφές.

Πίνακας 3.7: Ομοιότητες και διαφορές στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ
Χαμηλή σχολική επίδοση	Έντονες αντιδράσεις και εκρήξεις θυμού (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)
Αποφυγή εργασιών που τους δυσκολεύει	Ήπιες μεταβολές στη συμπεριφορά τους (μαθητές με ΗΕΑ)
Ασχολία με άσχετα θέματα	Επιθετικότητα, αγένεια (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)
Απόσπαση προσοχής	Έντονη ανησυχία και θόρυβο (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)
Διακόπτουν το μάθημα	Προκαλούν, προσβάλλουν (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)
Νευρικότητα	Συνεργάσιμοι, ευγενικοί, ήσυχοι, πειθαρχημένοι (μαθητές με ΗΕΑ)
Εκρήξεις θυμού	Ενδιαφέρονται για το μάθημα, αλλά παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενη αποτυχία (μαθητές με ΗΕΑ)
Κρίσεις άγχους	Αδιαφορία για τις σχολικές υποχρεώσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)
Δυσκολία στην τήρηση των κανόνων της τάξης	
Προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή	
Περιορισμένες κοινωνικές επαφές	
Άρνηση και απροθυμία	
Χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	

3.5 Διδακτικές λύσεις - επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

Στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας σε 13 προτάσεις που αφορούν στις διδακτικές λύσεις – επιλογές των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με τους μαθητές που έχουν Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

3.5.1 Διδακτικές λύσεις - επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι 13 διδακτικές λύσεις – επιλογές στις οποίες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, είναι:

- Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του
- Αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς
- Επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης
- Επίπληξη του/της μαθητή/-τριας σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α)
- Έμμεσος θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς
- Του/της αλλάζω θέση
- Χρησιμοποιώ το χιούμορ
- Πλησιάζω το μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγη ώρα κοντά του
- Αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς
- Ορισμός ενός συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του
- Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές
- Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά
- Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές

Όπως προκύπτει από την ανάλυση:

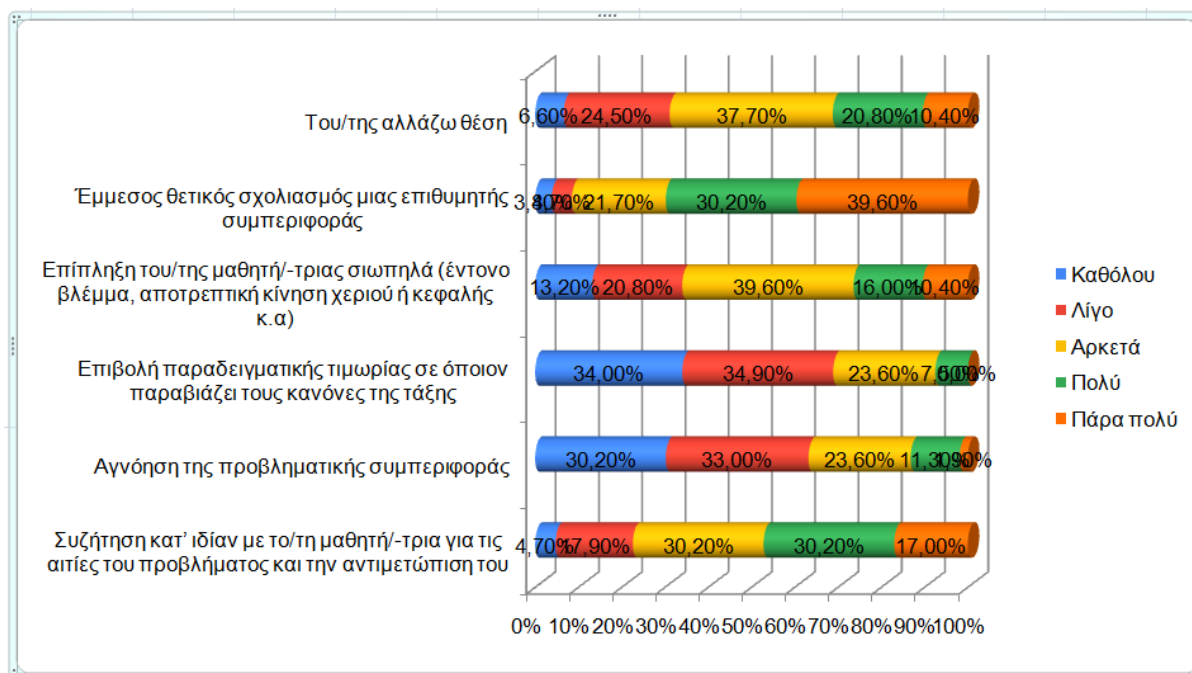
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 30,2%, υποστηρίζει ότι συζητούν αρκετά ή πολύ κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του, το 17,9% υποστηρίζει ότι συζητούν λίγο, το 17,0% υποστηρίζει ότι συζητούν πάρα πολύ και το 4,7% υποστηρίζει ότι δεν συζητούν καθόλου κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 33,0%, υποστηρίζει ότι αγνοούν λίγο την προβληματική συμπεριφορά, το 30,2% υποστηρίζει ότι δεν την αγνοούν καθόλου, το 23,6% υποστηρίζει ότι την αγνοούν αρκετά και το 7,5% υποστηρίζει ότι την αγνοούν πολύ.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι επιβάλουν λίγο παραδειγματική τιμωρία σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης, το 34% υποστηρίζει ότι δεν επιβάλουν καθόλου, το 23,6% υποστηρίζει ότι επιβάλουν αρκετά και το 7,5% υποστηρίζει ότι επιβάλουν πολύ παραδειγματική τιμωρία σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 39,6%, υποστηρίζει ότι επιπλήττουν αρκετά τους μαθητές σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α), το 20,8% υποστηρίζει ότι επιπλήττουν λίγο, το 16,0% υποστηρίζει ότι επιπλήττουν πολύ, το 13,2% υποστηρίζει ότι δεν επιπλήττουν καθόλου και το 10,4% υποστηρίζει ότι επιπλήττουν πάρα πολύ τους μαθητές σιωπηλά.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 39,6%, υποστηρίζει ότι ακολουθούν πάρα πολύ τον έμμεσο θετικό σχολιασμό μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, το 30,2% υποστηρίζει ότι ακολουθούν πολύ τον έμμεσο θετικό σχολιασμό, το 21,7% υποστηρίζει ότι ακολουθούν αρκετά τον έμμεσο θετικό σχολιασμό, το 4,7% υποστηρίζει ότι ακολουθούν λίγο τον έμμεσο θετικό σχολιασμό και το 3,8% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν καθόλου τον έμμεσο θετικό σχολιασμό μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 37,7%, υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση αρκετά, το 24,5% υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση λίγο, το 20,8% υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση πολύ, το 10,4% υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση πάρα πολύ και το 6,6% υποστηρίζει ότι δεν αλλάζει θέση.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 43,4%, υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί αρκετά το χιούμορ, το 24,5% υποστηρίζει ότι το χρησιμοποιεί πολύ, το 15,1% υποστηρίζει ότι το χρησιμοποιεί λίγο, το 14,2% ότι το χρησιμοποιεί λίγο και το 2,8% υποστηρίζει ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου το χιούμορ.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 38,7%, υποστηρίζει ότι πλησιάζει αρκετά το μαθητή/-τρια και παραμένει για λίγη ώρα κοντά του, το 30,2% υποστηρίζει ότι πλησιάζει πολύ το μαθητή/-τρια, το 22,6% υποστηρίζει ότι πλησιάζει πάρα πολύ το μαθητή/-τρια, το 6,6% υποστηρίζει ότι πλησιάζει λίγο το μαθητή/-τρια και το 1,9% υποστηρίζει ότι δεν πλησιάζει το μαθητή/-τρια.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 35,8%, υποστηρίζει ότι προβαίνει πολύ σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, το 31,1% υποστηρίζει ότι προβαίνει αρκετά σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών, το 15,1% υποστηρίζει ότι προβαίνει πάρα πολύ σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών, το 12,3% υποστηρίζει ότι προβαίνει λίγο σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών και το 5,7% υποστηρίζει ότι δεν προβαίνει καθόλου σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 30,2%, υποστηρίζει ότι ορίζει αρκετά ένα συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του, το 27,4% υποστηρίζει ότι ορίζει λίγο, το 19,8% υποστηρίζει ότι ορίζει πάρα πολύ, το 14,2% υποστηρίζει ότι δεν ορίζει καθόλου και το 8,5% υποστηρίζει ότι ορίζει πολύ.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 32,1%, υποστηρίζει ότι υπενθυμίζει αρκετά τους κανόνες της τάξης στους μαθητές, το 29,2% υποστηρίζει ότι τους υπενθυμίζει πάρα πολύ, το 21,7% υποστηρίζει ότι τους υπενθυμίζει πολύ, το 16,0% υποστηρίζει ότι τους υπενθυμίζει λίγο και το 0,9% υποστηρίζει ότι δεν τους υπενθυμίζει καθόλου.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 31,1%, υποστηρίζει ότι διαμορφώνει αρκετά ένα σύστημα πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά, το 24,5% υποστηρίζει ότι διαμορφώνει πάρα πολύ ένα σύστημα πόντων/αμοιβών, το 20,8% υποστηρίζει ότι διαμορφώνει πολύ ένα σύστημα πόντων/αμοιβών, το 15,1% υποστηρίζει ότι διαμορφώνει λίγο ένα σύστημα πόντων/αμοιβών και το 8,5% υποστηρίζει ότι δεν διαμορφώνει καθόλου ένα σύστημα πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά.

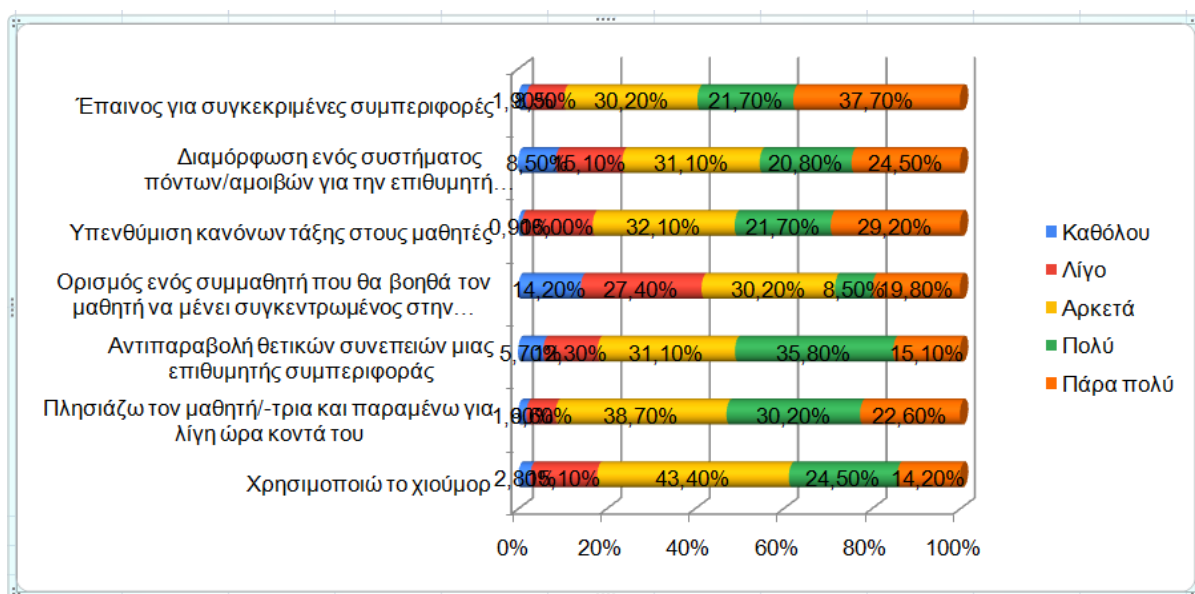
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 37,7%, υποστηρίζει ότι επαινεί πάρα πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές, το 30,2% υποστηρίζει ότι επαινεί αρκετά συγκεκριμένες συμπεριφορές, το 21,7% υποστηρίζει ότι επαινεί πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές, το 8,5% υποστηρίζει ότι επαινεί λίγο συγκεκριμένες συμπεριφορές και το 1,9% υποστηρίζει ότι δεν επαινεί καθόλου συγκεκριμένες συμπεριφορές [Πίνακας 3.8, Γράφημα 3.8(α) και (β)].

Πίνακας 3.8: Κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών των εκπαιδευτικών στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του	4,7%	17,9%	30,2%	30,2%	17,0%
Αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς	30,2%	33,0%	23,6%	11,3%	1,9%
Επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης	34,0%	34,9%	23,6%	7,5%	0,0%
Επίπληξη του/της μαθητή/-τριας σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α)	13,2%	20,8%	39,6%	16,0%	10,4%
Έμμεσος θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς	3,8%	4,7%	21,7%	30,2%	39,6%
Του/της αλλάζω θέση	6,6%	24,5%	37,7%	20,8%	10,4%
Χρησιμοποιώ το χιούμορ	2,8%	15,1%	43,4%	24,5%	14,2%
Πλησιάζω το μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγη ώρα κοντά του	1,9%	6,6%	38,7%	30,2%	22,6%
Αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς	5,7%	12,3%	31,1%	35,8%	15,1%
Ορισμός ενός συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του	14,2%	27,4%	30,2%	8,5%	19,8%
Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές	0,9%	16,0%	32,1%	21,7%	29,2%
Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά	8,5%	15,1%	31,1%	20,8%	24,5%
Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές	1,9%	8,5%	30,2%	21,7%	37,7%



Γράφημα 3.8 (α): Κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών των εκπαιδευτικών στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες



Γράφημα 3.8 (β): Κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών των εκπαιδευτικών στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.5.2 Διδακτικές λύσεις - επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση

Οι 13 διδακτικές λύσεις – επιλογές στις οποίες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση είναι οι ίδιες με τις προτάσεις που κληθήκαν να απαντήσουν στους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση:

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι συζητούν αρκετά κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του, το 29,2% υποστηρίζει ότι συζητούν πολύ, το 22,6% υποστηρίζει ότι συζητούν πολύ, το 8,5% υποστηρίζει ότι συζητούν λίγο και το 4,7% υποστηρίζει ότι δεν συζητούν καθόλου κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,0%, υποστηρίζει ότι δεν αγνοούν καθόλου την προβληματική συμπεριφορά, το 31,1% υποστηρίζει ότι την αγνοούν αρκετά, το 23,6% υποστηρίζει ότι την αγνοούν λίγο, το 10,4% υποστηρίζει ότι την αγνοούν πολύ και το 0,9% υποστηρίζει ότι αγνοούν πάρα πολύ την προβληματική συμπεριφορά.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 44,3%, υποστηρίζει ότι επιβάλουν λίγο παραδειγματική τιμωρία σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης, το 25,5% υποστηρίζει ότι δεν επιβάλουν καθόλου, το 19,8% υποστηρίζει ότι επιβάλουν αρκετά, το 7,5% υποστηρίζει ότι επιβάλουν πολύ και το 2,8% υποστηρίζει ότι επιβάλουν πάρα πολύ παραδειγματική τιμωρία σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 36,8%, υποστηρίζει ότι επιπλήττουν αρκετά τους μαθητές σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α), το 28,3% υποστηρίζει ότι επιπλήττουν πολύ, το 21,7% υποστηρίζει ότι επιπλήττουν λίγο και το 6,6% υποστηρίζει ότι δεν επιπλήττουν καθόλου ή επιπλήττουν πάρα πολύ τους μαθητές σιωπηλά.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 32,1%, υποστηρίζει ότι ακολουθούν αρκετά ή πάρα πολύ τον έμμεσο θετικό σχολιασμό μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, το 26,4% υποστηρίζει ότι ακολουθούν πολύ τον έμμεσο θετικό

σχολιασμό, το 5,7% υποστηρίζει ότι ακολουθούν λίγο τον έμμεσο θετικό σχολιασμό και το 3,8% υποστηρίζει ότι δεν ακολουθούν καθόλου τον έμμεσο θετικό σχολιασμό μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 30,2%, υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση αρκετά ή πολύ, το 17,9% υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση λίγο, το 15,1% υποστηρίζει ότι του/της αλλάζω θέση πολύ και το 6,6% υποστηρίζει ότι δεν αλλάζει θέση.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 40,6%, υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί αρκετά το χιούμορ, το 28,3% υποστηρίζει ότι το χρησιμοποιεί πολύ, το 18,9% υποστηρίζει ότι το χρησιμοποιεί πάρα πολύ, το 10,4% ότι το χρησιμοποιεί λίγο και το 1,9% υποστηρίζει ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου το χιούμορ.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι πλησιάζει αρκετά το μαθητή/-τρια και παραμένει για λίγη ώρα κοντά του, το 26,4% υποστηρίζει ότι πλησιάζει πολύ το μαθητή/-τρια, το 25,5% υποστηρίζει ότι πλησιάζει πάρα πολύ το μαθητή/-τρια, το 12,3% υποστηρίζει ότι πλησιάζει λίγο το μαθητή/-τρια και το 0,9% υποστηρίζει ότι δεν πλησιάζει το μαθητή/-τρια.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 40,6%, υποστηρίζει ότι προβαίνει αρκετά σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, το 27,4% υποστηρίζει ότι προβαίνει πολύ σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών, το 21,7% υποστηρίζει ότι προβαίνει πάρα πολύ σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών, το 8,5% υποστηρίζει ότι προβαίνει λίγο σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών και το 1,9% υποστηρίζει ότι δεν προβαίνει καθόλου σε αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι ορίζει αρκετά ένα συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του, το 20,8% υποστηρίζει ότι ορίζει πολύ, το 17,0% υποστηρίζει ότι ορίζει λίγο, το 15,1% υποστηρίζει ότι δεν ορίζει καθόλου και το 12,3% υποστηρίζει ότι ορίζει πολύ ένα συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 42,5%, υποστηρίζει ότι υπενθυμίζει αρκετά τους κανόνες της τάξης στους μαθητές, το 23,6% υποστηρίζει ότι τους υπενθυμίζει πολύ, το 22,6% υποστηρίζει ότι τους υπενθυμίζει πάρα πολύ, το

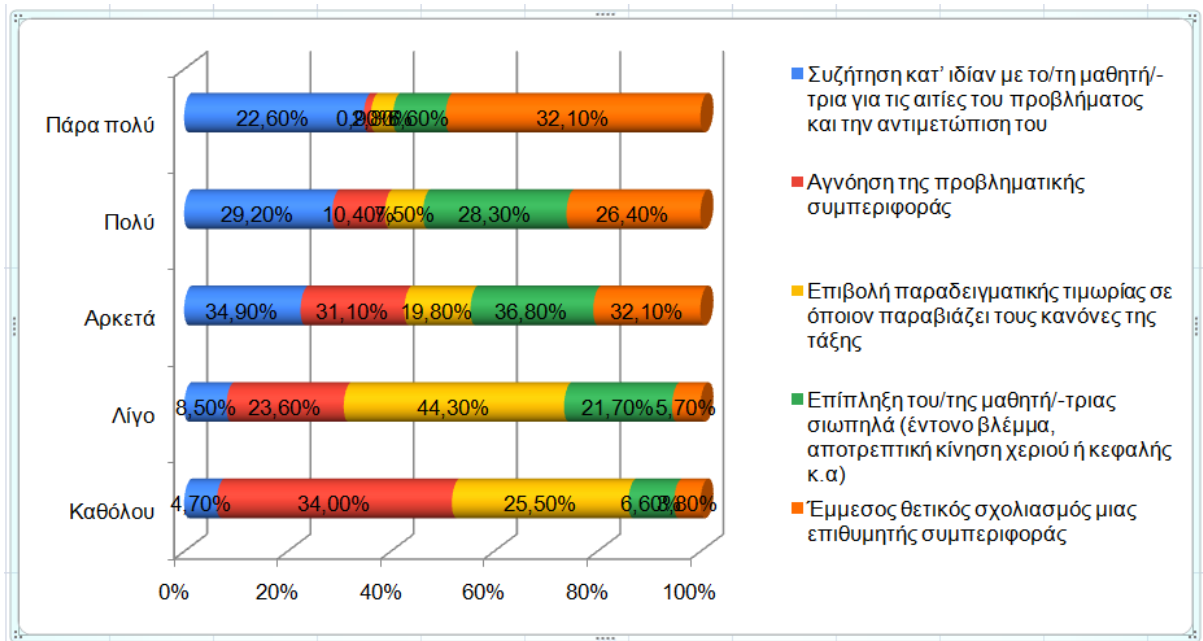
10,4% υποστηρίζει ότι τους υπενθυμίζει λίγο και το 0,9% υποστηρίζει ότι δεν τους υπενθυμίζει καθόλου.

- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 35,8%, υποστηρίζει ότι διαμορφώνει αρκετά ένα σύστημα πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά, το 26,4% υποστηρίζει ότι διαμορφώνει πολύ ένα σύστημα πόντων/αμοιβών, το 17,9% υποστηρίζει ότι διαμορφώνει λίγο ένα σύστημα πόντων/αμοιβών, το 14,2% υποστηρίζει ότι διαμορφώνει πάρα πολύ ένα σύστημα πόντων/αμοιβών και το 5,7% υποστηρίζει ότι δεν διαμορφώνει καθόλου ένα σύστημα πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά.
- το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 34,9%, υποστηρίζει ότι επαινεί πάρα πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές, το 31,1% υποστηρίζει ότι επαινεί αρκετά συγκεκριμένες συμπεριφορές, το 26,4% υποστηρίζει ότι επαινεί πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές και το 7,5% υποστηρίζει ότι επαινεί λίγο συγκεκριμένες συμπεριφορές [Πίνακας 3.9, Γράφημα 3.9 (α) και (β)].

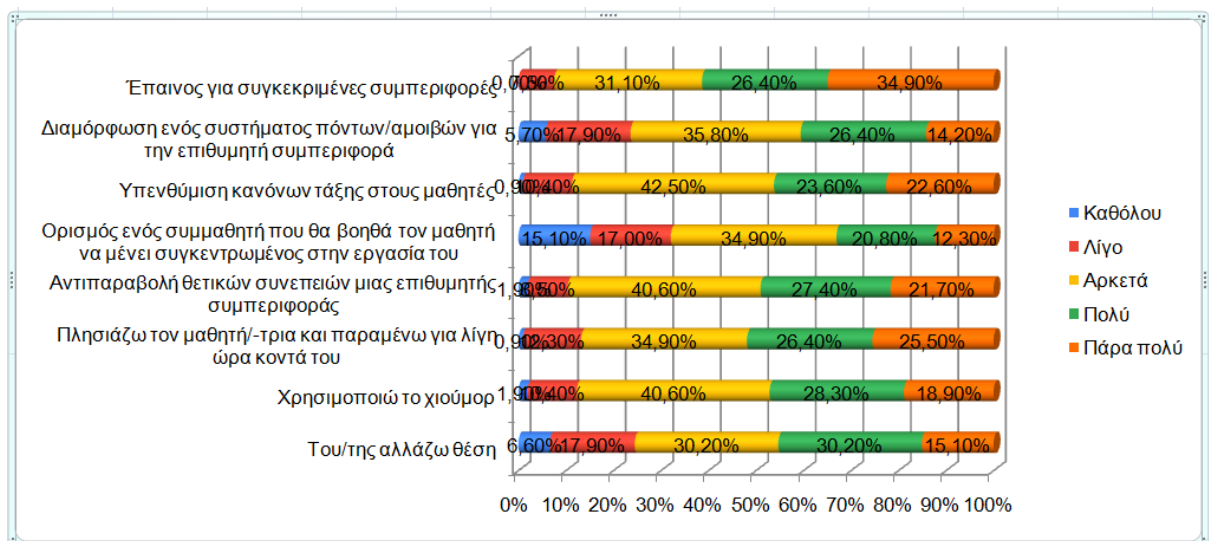
Πίνακας 3.9: Κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών των εκπαιδευτικών στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του	4,7%	8,5%	34,9%	29,2%	22,6%
Αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς	34,0%	23,6%	31,1%	10,4%	0,9%
Επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης	25,5%	44,3%	19,8%	7,5%	2,8%
Επίπληξη του/της μαθητή/-τριας σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α)	6,6%	21,7%	36,8%	28,3%	6,6%
Έμμεσος θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς	3,8%	5,7%	32,1%	26,4%	32,1%
Του/της αλλάζω θέση	6,6%	17,9%	30,2%	30,2%	15,1%
Χρησιμοποιώ το χιούμορ	1,9%	10,4%	40,6%	28,3%	18,9%
Πλησιάζω το μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγο	0,9%	12,3%	34,9%	26,4%	25,5%

ώρα κοντά του					
Αντιπαράβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς	1,9%	8,5%	40,6%	27,4%	21,7%
Ορισμός ενός συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του	15,1%	17,0%	34,9%	20,8%	12,3%
Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές	0,9%	10,4%	42,5%	23,6%	22,6%
Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά	5,7%	17,9%	35,8%	26,4%	14,2%
Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές	0,0%	7,5%	31,1%	26,4%	34,9%



Γράφημα 3.9(α): Κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών των εκπαιδευτικών στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση



Γράφημα 3.9(β): Κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών των εκπαιδευτικών στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση

3.6 Επαγωγική στατιστική

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την ανάλυση αξιοπιστίας των τεσσάρων παραγόντων, με τη βοήθεια του Cronbach's Alpha. Οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν αφορούν το βαθμό χρήσης των θετικών και αρνητικών διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι τόσο σε μαθητές με HEA, όσο και σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση με στόχο τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πίνακας 3.10: Ανάλυση αξιοπιστίας παραγόντων

Μαθητές	Επιδράσεις	Cronbach's Alpha	Ερωτήσεις
HEA	Θετικές	0,849	9α, 9ε, 9η, 9ι, 9κ, 9λ, 9ν
	Αρνητικές	0,573	9β, 9γ, 9δ, 9ζ, 9θ, 9μ
χαμηλή σχολική επίδοση	Θετικές	0,886	10α, 10ε, 10η, 10ι, 10κ, 10λ, 10ν
	Αρνητικές	0,724	10β, 10γ, 10δ, 10ζ, 10θ, 10μ

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, ο παράγοντας του βαθμού χρήσης από τους εκπαιδευτικούς θετικών διδακτικών προσεγγίσεων, σε μαθητές με HEA, εμφανίζει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ίσο με 0,849 κάτι που καθιστά το συγκεκριμένο παράγοντα αρκετά αξιόπιστο. Αντίστοιχα είναι όμως και τα αποτελέσματα για τον παράγοντα του βαθμού χρήσης από τους εκπαιδευτικούς θετικών διδακτικών προσεγγίσεων, σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, όπου ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha είναι 0,886 κάτι που καθιστά τον παράγοντα αρκετά αξιόπιστο. Αντίθετα ο βαθμός χρήσης από τους εκπαιδευτικούς αρνητικών διδακτικών προσεγγίσεων, σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ίσο με 0,724, ενώ ακόμα χαμηλότερα στο 0,573 είναι ο βαθμός αξιοπιστίας για τον παράγοντα που αφορά το βαθμό χρήσης από τους εκπαιδευτικούς αρνητικών διδακτικών προσεγγίσεων, σε μαθητές με HEA. Αν και η συγκεκριμένη τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν είναι υψηλή, σε κάθε περίπτωση όλοι οι παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστοι μιας και είναι προϊόν παλαιότερων σταθμισμένων ερευνών.

Στη συνέχεια ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα βασικά στατιστικά στοιχεία των τεσσάρων παραγόντων που δημιουργήθηκαν.

Πίνακας 3.11: Στατιστικά στοιχεία παραγόντων

διδασκτικές προσεγγίσεις	μαθητές με ΗΕΑ		μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση	
	Θετικές	Αρνητικές	Θετικές	Αρνητικές
Mean	3,497	2,871	3,554	2,939
Median	3,571	3,000	3,571	3,000
Std. Deviation	0,803	0,608	0,806	0,682
Variance	0,645	0,369	0,650	0,465
Range	3,430	2,670	3,570	2,830
Minimum	1,430	1,670	1,430	1,500
Maximum	4,860	4,330	5,000	4,330

Σε ότι αφορά τις θετικές διδασκτικές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με ΗΕΑ, η μέση τιμή αυτών είναι στο 3,497 (τυπική απόκλιση 0,803), κάτι που υποδηλώνει υψηλό βαθμό χρήσης θετικών διδασκτικών προσεγγίσεων απέναντι σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με ΗΕΑ. Επιπλέον, ο παράγοντας αυτός εμφανίζει ελάχιστη τιμή το 1,430 και μέγιστη το 4,860. Για τις αρνητικές διδασκτικές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με ΗΕΑ, η μέση τιμή αυτών είναι στο 2,871 (τυπική απόκλιση 0,608), κάτι που υποδηλώνει χαμηλό βαθμό χρήσης αρνητικών διδασκτικών προσεγγίσεων απέναντι σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με ΗΕΑ. Επιπλέον ο παράγοντας αυτός εμφανίζει ελάχιστη τιμή το 1,670 και μέγιστη το 4,330. Σε ότι αφορά τις θετικές διδασκτικές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, η μέση τιμή αυτών είναι στο 3,554 (τυπική απόκλιση 0,806), κάτι που υποδηλώνει υψηλό βαθμό χρήσης θετικών διδασκτικών προσεγγίσεων απέναντι σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, ο παράγοντας αυτός εμφανίζει ελάχιστη τιμή το 1,430 και μέγιστη το 5. Τέλος, για τις αρνητικές διδασκτικές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, η μέση τιμή αυτών είναι στο 2,939 (τυπική απόκλιση 0,682), κάτι που υποδηλώνει χαμηλό βαθμό χρήσης αρνητικών διδασκτικών προσεγγίσεων απέναντι σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, ο παράγοντας αυτός εμφανίζει ελάχιστη τιμή το 1,500 και μέγιστη το 4,330. Συμπερασματικά λοιπόν δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ διδασκτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με ΗΕΑ και σε μαθητές με

χαμηλή σχολική επίδοση. Η παρόμοια αυτή συμπεριφορά αφορά τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Σε όλα τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση που ακολουθεί, χρησιμοποιήθηκε ως στάθμη σημαντικότητας το 0,05 (5%). Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει το τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov με στόχο την διερεύνηση της κανονικότητας ή μη των παραγόντων, έτσι ώστε να επιλεγούν τα κατάλληλα τεστ (παραμετρικά ή μη παραμετρικά) που θα χρησιμοποιηθούν στην συνέχεια της ανάλυσης.

Πίνακας 3.12: Έλεγχος κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με HEA)	0,085	106	0,060
Αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με HEA)	0,103	106	0,080
Θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)	0,062	106	0,200
Αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)	0,083	106	0,069

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα όλοι οι υπό εξέταση παράγοντες εμφανίζουν σημαντικότητα στο τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov μεγαλύτερη από 0,05. Ως εκ τούτου, όλοι οι παράγοντες ακολουθούν την κανονική κατανομή και επομένως για τη συνέχεια της ανάλυσης επιλέγονται το T-τεστ για τον έλεγχο μέσων τιμών και η ανάλυση ANOVA.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των συμμετεχόντων με βάση τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά και σε ότι αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.13: Στατιστικά στοιχεία παραγόντων ανά κατηγορία και φύλο εκπαιδευτικών

διδακτικές προσεγγίσεις		Φύλο	N	Mean	Std. Deviation
μαθητές με HEA	Θετικές	Άνδρας	19	3,564	0,627
		Γυναίκα	87	3,483	0,839
	Αρνητικές	Άνδρας	19	2,789	0,678
		Γυναίκα	87	2,889	0,594
μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση	Θετικές	Άνδρας	19	3,549	0,655
		Γυναίκα	87	3,555	0,839
	Αρνητικές	Άνδρας	19	2,746	0,554
		Γυναίκα	87	2,981	0,703

Και σε αυτή την περίπτωση δεν εμφανίζονται μεγάλες διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών των θετικών διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί για μαθητές με ΗΕΑ (μέση τιμή 3,564 και τυπική απόκλιση 0,627) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (μέση τιμή 3,483 και τυπική απόκλιση 0,839). Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα για τις υπόλοιπες κατηγορίες. Για την επιβεβαίωση όμως ή μη των παραπάνω συμπερασμάτων ακολουθεί ο πίνακας του T-τεστ.

Πίνακας 3.14: T-τεστ ισότητας μέσων τιμών με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
			F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)
μαθητές με ΗΕΑ	Θετικές	Equal variances assumed	4,033	0,047	0,398	104	0,692
		Equal variances not assumed			0,478	33,729	0,636
	Αρνητικές	Equal variances assumed	0,730	0,395	-0,644	104	0,521
		Equal variances not assumed			-0,592	24,407	0,560
μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση	Θετικές	Equal variances assumed	2,186	0,142	-0,030	104	0,976
		Equal variances not assumed			-0,035	32,329	0,972
	Αρνητικές	Equal variances assumed	1,942	0,166	-1,367	104	0,174
		Equal variances not assumed			-1,593	32,055	0,121

Έτσι, από τον παραπάνω πίνακα και το τεστ ισότητας διασπορών του Levene προκύπτει ότι οι διασπορές σε κάθε περίπτωση είναι ίσες, αφού η σημαντικότητα του τεστ σε κάθε περίπτωση είναι μεγαλύτερη του 0,05. Με βάση αυτό το δεδομένο προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Επίσης, οι διαφορά αυτή δεν υπάρχει ούτε για την περίπτωση που οι διδακτικές προσεγγίσεις (θετικές ή αρνητικές) αυτές εφαρμόζονται σε μαθητές με ΗΕΑ ή σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των συμμετεχόντων με βάση τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά και σε ότι αφορά τη διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.15: Στατιστικά στοιχεία παραγόντων ανά κατηγορία και έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

	διδασκτικές προσεγγίσεις	προϋπηρεσία	N	Mean	Std. Deviation
μαθητές με ΗΕΑ	θετικές	[0-3)	53	3,464	0,767
		[3-10)	22	3,578	0,730
		[10-20)	18	3,619	0,909
		[20-30)	8	3,214	1,145
		30 και άνω	5	3,514	0,619
	αρνητικές	[0-3)	53	2,871	0,601
		[3-10)	22	2,795	0,532
		[10-20)	18	2,991	0,660
		[20-30)	8	2,854	0,838
		30 και άνω	5	2,800	0,570
μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση	θετικές	[0-3)	53	3,534	0,804
		[3-10)	22	3,753	0,748
		[10-20)	18	3,508	0,842
		[20-30)	8	3,214	1,044
		30 και άνω	5	3,600	0,566
	αρνητικές	[0-3)	53	3,041	0,705
		[3-10)	22	2,765	0,752
		[10-20)	18	2,926	0,586
		[20-30)	8	2,792	0,518
		30 και άνω	5	2,900	0,713

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα και σε ότι αφορά τη χρήση θετικών διδακτικών προσεγγίσεων σε μαθητές με ΗΕΑ, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 3 χρόνια προϋπηρεσίας έχουν μέση τιμή 3,464 (τυπική απόκλιση 0,767), ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 3 μέχρι και 10 έτη έχουν μέση τιμή 3,578 (τυπική απόκλιση 0,730). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 10 μέχρι 20 χρόνια έχουν μέση τιμή 3,619 (τυπική απόκλιση 0,909), ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 20 μέχρι και 30 χρόνια έχουν μέση τιμή 3,214 (τυπική απόκλιση 1,145) και τέλος οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών έχουν μέση τιμή 3,514 (τυπική απόκλιση 0,619). Οι διαφορές όμως αυτές που εμφανίζονται στις μέσες τιμές είναι πάρα πολύ μικρές κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως μάλλον δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τις υπόλοιπες κατηγορίες του πίνακα. Για την επιβεβαίωση των συμπερασμάτων αυτών ακολουθεί η ανάλυση ANOVA.

Πίνακας 3.16: Ανάλυση ANOVA σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με ΗΕΑ)	Between Groups	1,112	4	0,278	0,422	0,793
	Within Groups	66,571	101	0,659		
	Total	67,683	105			
Αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με ΗΕΑ)	Between Groups	0,411	4	0,103	0,270	0,896
	Within Groups	38,382	101	0,380		
	Total	38,794	105			
Θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)	Between Groups	1,867	4	0,467	0,710	0,587
	Within Groups	66,366	101	0,657		
	Total	68,233	105			
Αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)	Between Groups	1,399	4	0,350	0,745	0,564
	Within Groups	47,452	101	0,470		
	Total	48,851	105			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα σε καμία περίπτωση η σημαντικότητα του τεστ δεν είναι μικρότερη από 0,05 που είναι η στάθμη σημαντικότητα που έχει οριστεί. Επομένως, σε καμία από τις τέσσερις κατηγορίες

δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία τους.

Ο επόμενος πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των συμμετεχόντων με βάση τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά και σε ότι αφορά το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.17: Στατιστικά στοιχεία παραγόντων ανά κατηγορία και επίπεδο μόρφωσης εκπαιδευτικών

διδασκτικές προσεγγίσεις	Επίπεδο μόρφωσης	N	Mean	Std. Deviation	
μαθητές με HEA	Πτυχίο	26	3,703	0,784	
	Θετικές διδασκτικές προσεγγίσεις	2ο Πτυχίο	4	3,679	0,664
		Μεταπτυχιακό	73	3,452	0,791
		Διδακτορικό	3	2,571	0,990
	Αρνητικές διδασκτικές προσεγγίσεις	Πτυχίο	26	2,917	0,521
		2ο Πτυχίο	4	2,542	0,498
		Μεταπτυχιακό	73	2,886	0,638
		Διδακτορικό	3	2,556	0,770
μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση	Πτυχίο	26	3,489	0,679	
	Θετικές διδασκτικές προσεγγίσεις	2ο Πτυχίο	4	3,607	0,599
		Μεταπτυχιακό	73	3,618	0,834
		Διδακτορικό	3	2,476	0,907
	Αρνητικές διδασκτικές προσεγγίσεις	Πτυχίο	26	2,987	0,587
		2ο Πτυχίο	4	2,542	0,534
		Μεταπτυχιακό	73	2,957	0,721
		Διδακτορικό	3	2,611	0,674

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα και σε ότι αφορά τη χρήση θετικών διδασκτικών προσεγγίσεων σε μαθητές με HEA, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο το πτυχίο τους, έχουν μέση τιμή 3,703 (τυπική απόκλιση 0,784), ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν και δεύτερο πτυχία έχουν μέση τιμή 3,679 (τυπική απόκλιση 0,664). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό έχουν μέση τιμή 3,452 (τυπική απόκλιση 0,791), ενώ τέλος οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο έχουν μέση τιμή 2,571 (τυπική απόκλιση 0,990). Οι διαφορές όμως αυτές που εμφανίζονται στις μέσες τιμές είναι πάρα πολύ μικρές κάτι που οδηγεί ξανά στο συμπέρασμα πως μάλλον δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τις υπόλοιπες

κατηγορίες του πίνακα. Για την επιβεβαίωση των συμπερασμάτων αυτών ακολουθεί η ανάλυση ANOVA.

Πίνακας 3.18: Ανάλυση ANOVA σε σχέση με επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με HEA)	Between Groups	3,956	3	1,319	2,111	0,103
	Within Groups	63,727	102	0,625		
	Total	67,683	105			
Αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με HEA)	Between Groups	,803	3	0,268	0,718	0,543
	Within Groups	37,991	102	0,372		
	Total	38,794	105			
Θετικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)	Between Groups	3,909	3	1,303	2,066	0,109
	Within Groups	64,324	102	0,631		
	Total	68,233	105			
Αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις (μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση)	Between Groups	1,037	3	0,346	0,737	0,532
	Within Groups	47,814	102	0,469		
	Total	48,851	105			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα σε καμία περίπτωση η σημαντικότητα του τεστ δεν είναι μικρότερη από 0,05 που είναι η στάθμη σημαντικότητα που έχει οριστεί. Επομένως, σε καμία από τις τέσσερις κατηγορίες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο μόρφωσής τους.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και των μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ, εντοπίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των δυο ομάδων και εξετάζονται ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και πως διαφοροποιούνται από την ύπαρξη χαμηλής επίδοσης ή διαπιστωμένων ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 106 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό (82,1%) είναι γυναίκες. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων έχει 0 έως 3 έτη προϋπηρεσίας. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (68,9%) όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ τέλος διαπιστώνεται πως ένα υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (79,2%) έχει διδάξει μαθητές με ΗΕΑ.

Στην συνέχεια μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις αρνητικές συμπεριφορές και τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρούν στους μαθητές με ΗΕΑ καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές με ΗΕΑ εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαμηλότερη σχολική επίδοση από τους συνομηλίκους τους σε βασικούς τομείς. Με βάση τη βιβλιογραφία παρόμοια αποτελέσματα ήρθαν σε συμφωνία με τις έρευνες των Schunk, (1985), Valas, (2001), Fuchs, Fuchs & Vaughn, (2008), Landrum, Tankersley & Kauffman (2003). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη σχολική επίδοση, οι μαθητές με ΗΕΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανταπόκριση των απαιτήσεων του σχολείου. Εξαιτίας αυτού, εμφανίζονται χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες, το οποίο διαπιστώνεται από τους Schunk, (1985) και Valas, (2001). Οι Fuchs, Fuchs & Vaughn, (2008) επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ (κατηγορία των ΗΕΑ) μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο, καθώς και η επίδοση τους στο σχολείο είναι χαμηλότερη από των συμμαθητών τους. Επιπλέον, οι Landrum, Tankersley & Kauffman, (2003) επισημαίνουν ότι οι μαθητές με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς έχουν ανεπαρκή

επίδοση, εμφανίζουν πιο χαμηλές επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης και παρουσιάζουν ελλείμματα σε βασικούς σχολικούς τομείς.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές με ΗΕΑ συνηθίζουν να διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν και αυτό σχετίζεται με τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999), όπου ο μαθητής κάνει προσπάθειες να δηλώσει την παρουσία του με το να διακόπτει το μάθημα και τους άλλους και με το να ενοχλεί τους συμμαθητές του. Επιπλέον, επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές με ΗΕΑ προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει. Λόγω του ότι καθίσταται δύσκολο να συγκεντρωθούν, ασχολούνται λιγότερο με τις σχολικές εργασίες συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Montague & Dietz, 2006). Η επαναλαμβανόμενη αποτυχία στο σχολείο πλήττει σημαντικά την αυτοεκτίμηση τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν άρνηση για τις σχολικές εργασίες και μειωμένη υπομονή και επιμονή (Schunk, 1985, Valas, 2001). Παράλληλα, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές με ΗΕΑ μετακινούνται στην αίθουσα χωρίς να ζητούν άδεια. Η μετακίνηση τους οφείλεται στην υπερκινητικότητα που εμφανίζουν οι μαθητές αυτοί (Hinshaw, 1992).

Οι μαθητές με ΗΕΑ μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό από τους συμμαθητές τους. Η επαναλαμβανόμενη αποτυχία στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές με ΗΕΑ και να τους οδηγήσει σε λανθασμένες πεποιθήσεις ότι δεν θα μπορέσουν να οδηγηθούν στην επιτυχία. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν αρνητική στάση για το σχολικό περιβάλλον και έχουν την πεποίθηση ότι θα αποτύχουν λόγω έλλειψης ικανότητας. Αντ' αυτού θα μπορούσαν να εκλάβουν την αποτυχία ως ένδειξη για να προσπαθήσουν περισσότερο ή να ζητήσουν βοήθεια. Η χαμηλή σχολική επίδοση μειώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ΗΕΑ με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες και διασπαστική συμπεριφορά στην τάξη.

Οι μαθητές με ΗΕΑ, λόγω των προβλημάτων συγκέντρωσης που παρουσιάζουν, καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια στο σχολείο, επιμένουν λιγότερο, είναι απρόσεκτοι όταν χρειάζεται να προσπαθήσουν περισσότερο με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολία να μεταβούν από τη μια δραστηριότητα σε κάποια άλλη. Επιπλέον, λόγω της παρορμητικότητάς τους, συχνά διακόπτουν το

μάθημα, αλλάζουν το θέμα συζήτησης στην τάξη, μιλούν χωρίς να πάρουν άδεια, ενέργειες που οδηγούν αναπόφευκτα σε αποφυγή των σχολικών εργασιών και κατ' επέκταση σε αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στην συμπεριφορά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι η εμφάνιση χαμηλότερης επίδοσης από τους συμμαθητές τους σε βασικούς σχολικούς τομείς. Αυτό επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία από τους Βαρελτζή & Γιαβρίμη, (2018) όπου η μειωμένη απόδοση των μαθητών στα μαθήματα σχετίζεται με τη μη κατάκτηση γνώσεων σε βασικούς σχολικούς τομείς και από τον Γιαβρίμη (2010), όπου επισήμανε ότι οι μαθητές αυτοί δεν συμβαδίζουν με τους συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη επίδοση, παρόλο που ενδέχεται να έχουν δυνατότητες. Επιπλέον, ο Παπάνης et al., (2011) επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση συγκρινόμενοι με τους μαθητές που εμφανίζουν υψηλότερη απόδοση και με τους μαθητές που παρουσιάζουν μέση απόδοση εμφανίζουν χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες από τους συνομηλίκους τους.

Άλλη μια αρνητική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, είναι η προσπάθεια να αποφύγουν με κάθε τρόπο την εργασία που τους δυσκολεύει και ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες την ώρα του μαθήματος. Σύμφωνα με τους Βαρελτζή & Γιαβρίμη, (2018) η αποφυγή της εργασίας μπορεί να εμφανιστεί είτε με τη μορφή της αρνητικής στάσης για το μάθημα, είτε με αδιαφορία, είτε με αμέλεια και λόγω έλλειψης προσοχής (Βαρελτζή & Γιαβρίμη, 2018) ασχολούνται με άλλες ασχολίες την ώρα της διδασκαλίας προκειμένου να αποφύγουν οποιαδήποτε εργασία.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν ακολουθούν τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και επιδιώκουν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων με κάθε τρόπο. Αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές επιβεβαιώνονται από την βιβλιογραφία, με τον Κανδαράκη (2002) να τονίζει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση αρνούνται να εκτελέσουν τις υποχρεώσεις τους, δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης, δεν ανταποκρίνονται στις συμβουλές και στις προτροπές του εκπαιδευτικού, ενώ αντιθέτως δημιουργούν θόρυβο μέσα στην τάξη για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των άλλων. Ο Λαμπίρης (2006) πάνω σε αυτό προσθέτει ότι οι μαθητές αυτοί νιώθουν

την ανάγκη της αποδοχής από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και όταν αυτό δεν καθίσταται δυνατό εκδηλώνουν σκόπιμα αρνητικές συμπεριφορές για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των άλλων.

Τα ανωτέρω προβλήματα συμπεριφοράς με εξαίρεση το πρώτο που αφορά το γνωστικό μέρος συνάδουν με τις διαπιστώσεις του Παναγάκου (2016), ο οποίος αναφέρει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς, που εμποδίζουν την ομαλή εξέλιξη του μαθήματος, οφείλονται στο ότι ο μαθητής δεν δείχνει την απαιτούμενη προσοχή και αδιαφορεί για το μάθημα, δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και δεν ξεκινάει τις ασκήσεις του βιβλίου ή δεν τις ολοκληρώνει.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν αρκετές ομοιότητες στη συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ. Όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζουν ομοιότητες στη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, στην αποφυγή εργασιών που τους δυσκολεύουν και την ενασχόληση με άσχετα θέματα την ώρα του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν δυσκολία στην εκτέλεση εργασιών που εκδηλώνεται με απροθυμία για τις εργασίες και τις ασκήσεις και συνοδεύεται με έλλειψη διάθεσης για συμμετοχή στην τάξη. Καθίσταται προφανές, ότι και οι δυο ομάδες μαθητών προσπαθούν να αποφύγουν με κάθε τρόπο οποιαδήποτε δραστηριότητα ακόμα και την ίδια τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αν κάτι τους δυσκολεύει δεν προσπαθούν αρκετά και θεωρείται πιθανό να παρατήσουν μια άσκηση ή μια εργασία χωρίς να την ολοκληρώσουν. Τα ευρήματα για τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών με ΗΕΑ, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, συνάδουν με τις έρευνες των Schunk, (1985), Valas, (2001), Fuchs, Fuchs & Vaughn, (2008), Landrum, Tankersley & Kauffman (2003), ενώ οι Montague & Dietz, (2006) επιβεβαιώνουν ότι μαθητές με ΗΕΑ ασχολούνται λιγότερο με τις σχολικές εργασίες από τους συμμαθητές τους. Αντίστοιχα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλικούς τους (Γιαβρίμης 2010, Παπάνης et al., 2011), ενώ οι Βαρελτζή & Γιαβρίμης (2018) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη χαμηλών έως πολύ χαμηλών επιδόσεων στους μαθητές αυτούς και τονίζουν ότι η αποφυγή των εργασιών των μαθητών εκδηλώνεται με τη μορφή της αμέλειας.

Επιπλέον, συμπεριφορές που είναι κοινές και τους χαρακτηρίζουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η διακοπή του μαθήματος, η δυσκολία τήρησης των κανόνων στην τάξη, η απόσπαση προσοχής, το γεγονός ότι προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων, ενώ διακατέχονται από νευρικότητα, εκρήξεις

θυμού, άγχος και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαρακτηριστικά ότι κοινό τους στοιχείο αποτελεί το ότι «ταυτίζονται στη φασαρία». Με αυτό τον τρόπο εμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος από τις συνεχόμενες και επαναλαμβανόμενες διακοπές. Οι μαθητές παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά, διακόπτοντας το μάθημα ή τους συνομιλητές τους, πετάγονται να πουν κάτι, μιλούν δυνατά για άσχετα θέματα, συζητούν με τους διπλανούς τους ή και με όλη την τάξη και δημιουργούν αναστάτωση. Οι μαθητές με HEA δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο μάθημα (Κολιάδης, 2017, Montague & Dietz, 2006 Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999), δεν ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, έχουν ξεσπάσματα θυμού, ελλείμματα στην κοινωνικοποίηση τους και αρνητική αυτοπροβολή (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Όμοια, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Hinshaw, 1992), ενώ παράλληλα δεν ακολουθούν κανόνες, κάνουν θόρυβο για να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων (Κανδαράκης, 2002), διακόπτουν τους άλλους και την ομαλή λειτουργία του μαθήματος (Παναγάκος, 2016) και παρουσιάζουν μειωμένη προσοχή και έλλειψη κινήτρου (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018).

Οι διαφορές που εντοπίστηκαν ως προς τη συμπεριφορά έγκεινται στις έντονες αντιδράσεις των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και στις ήπιες μεταβολές των μαθητών με HEA. Η επιθετικότητα, η αγένεια, ο θόρυβος, η αναστάτωση, η μη τήρηση των κανόνων της τάξης αναφέρθηκαν, από τους εκπαιδευτικούς, ως χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ για τους μαθητές με HEA αναφέρθηκε ότι είναι πιο ευγενικοί, πιο ήσυχοι, πιο πειθαρχημένοι. Η επιθετικότητα στη συμπεριφορά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση αναφέρεται ως εχθρικότητα (Παπάνης et al., 2011), αλλά και ως παραβατικότητα που αφορά κυρίως τα άτομα με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018). Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών με HEA επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003, Morgan & Klein, 2001, Emerson et al., 2001), αλλά οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (εκτός από δυο άτομα) στην παρούσα έρευνα δεν φαίνεται να επιβεβαιώνουν την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών με HEA.

Επιπλέον αναφέρθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα, ενώ οι μαθητές με ΗΕΑ παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενη αποτυχία, παρόλο που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα. Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση διατηρούν μια παθητική στάση για το μάθημα, που εκλαμβάνεται ως αδιαφορία (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018), ενώ οι μαθητές με ΗΕΑ εμφανίζουν άρνηση να εργαστούν θεωρώντας ότι δεν θα τα καταφέρουν ή ότι η προσπάθεια τους δεν θα αξιολογηθεί θετικά (Κολιάδης, 2017) με αποτέλεσμα να εμφανίζουν επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία. Οι μεγαλύτερες διαφορές των μαθητών με ΗΕΑ και με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης οφείλονται στην χαμηλή αυτοεκτίμηση των πρώτων, αναφορικά με την σχολική τους επίδοση. Λόγω των πολλών και επαναλαμβανόμενων αποτυχιών στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές με ΗΕΑ εμφανίζουν μειωμένη υπομονή και επιμονή όσον αφορά τις υποχρεώσεις τους (Schunk, 1985, Valas, 2001).

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΗΕΑ από τους εκπαιδευτικούς είναι η συζήτηση με το μαθητή, ο σχολιασμός της επιθυμητής συμπεριφοράς, η εγγύτητα στο μαθητή και η παραμονή για λίγη ώρα δίπλα του, η αντιπαραβολή στις θετικές συνέπειες μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, η υπενθύμιση των κανόνων της τάξης, η διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων και αμοιβών και ο έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι αρνητικές προσεγγίσεις (αγνόηση προβληματικής συμπεριφοράς, επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας) παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά και δεν επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση κυρίως συζητούν με το μαθητή, σχολιάζουν θετικά την επιθυμητή συμπεριφορά, του αλλάζουν θέση, χρησιμοποιούν το χιούμορ, πλησιάζουν το μαθητή και παραμένουν λίγη ώρα κοντά του, τονίζουν τις θετικές συνέπειες μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, ορίζουν ένα συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του, υπενθυμίζουν τους κανόνες της τάξης, διαμορφώνουν ένα σύστημα πόντων/ αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά και χρησιμοποιούν τον έπαινο για συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Οι διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται και στις δυο περιπτώσεις μαθητών περισσότερο στις θετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές επιλογές, όπως η προσωπική επικοινωνία με το μαθητή (συζήτηση), η υπενθύμιση των κανόνων της τάξης, η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς αναφέρθηκαν

κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και έχουν προταθεί από τον Κουρκούτα (2011). Τέτοιες πρακτικές δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να βελτιωθούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Κουρκούτας, 2011) και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006). Επιπλέον, η συζήτηση είναι μια χρήσιμη πρακτική, διότι βοηθά στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Miller, 2002), ενώ η σωματική εγγύτητα όπως αναφέρεται στον Miller (2002) μπορεί να βοηθήσει στην αποτροπή της εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Το τελευταίο κομμάτι της συζήτησης αναφέρεται στη διαφοροποίηση των θετικών ή των αρνητικών διδακτικών προσεγγίσεων προς τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών με ΗΕΑ και μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών). Από την Επαγωγική στατιστική προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό τις θετικές διδακτικές προσεγγίσεις από τις αρνητικές για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών με ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου (ανδρών και γυναικών), της προϋπηρεσίας και του επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους, τόσο θετικές όσο και αρνητικές είτε αυτές εφαρμόζονται σε μαθητές με ΗΕΑ είτε σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

Γενικότερα και οι δυο κατηγορίες μαθητών εμφανίζουν δυσκολίες και προβλήματα σε διάφορους τομείς. Επομένως, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην καλλιέργεια θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, όσο και στην ένταξη και τη στήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους ή της μαθησιακής τους επίδοσης.

4.2 Συμπεράσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων των 17,9% ήταν άντρες και 82,1% ήταν γυναίκες.

Από την ανάλυση των δεδομένων και σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Ποια είναι τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς για τους μαθητές με

διαπιστωμένες ΗΕΑ σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών;), προκύπτει ότι τα συνηθέστερα προβλήματα είναι ότι οι μαθητές:

- Διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν,
- Μετακινούνται μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητήσουν άδεια,
- Προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει,
- Ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος,
- Παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς.

Ακολούθως σε ότι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ποια είναι τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;) προκύπτει ότι τα συνηθέστερα προβλήματα είναι ότι οι μαθητές:

- Δεν ακολουθούν τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού,
- Προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποφύγουν την εργασία που τους δυσκολεύει,
- Ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος,
- Επιδιώκουν να κερδίσουν την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο,
- Παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση από τους συνομήλικους σε βασικούς σχολικούς τομείς.

Περαιτέρω, σε ότι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές στις συμπεριφορές των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και των μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ;) προκύπτει ότι οι ομοιότητες που παρουσιάζουν οι δυο κατηγορίες μαθητών είναι: χαμηλή σχολική επίδοση, αποφυγή εργασιών που τους δυσκολεύει, απόσπαση προσοχής, νευρικότητα, εκρήξεις θυμού, κρίσεις άγχους, δυσκολία στην τήρηση των κανόνων της τάξης, περιορισμένες κοινωνικές επαφές, άρνηση και απροθυμία, χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακολούθως, οι διαφορές που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί έγκεινται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση διακρίνονται από: έντονες αντιδράσεις, εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, αγένεια, έντονη ανησυχία, άλλοτε προκαλούν και άλλοτε προσβάλλουν, δεν τηρούν τους κανόνες τις τάξεις. Από την άλλη πλευρά για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σε σύγκριση με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά αυτά είναι πιο συνεργάσιμα, πιο ευγενικά, πιο ήσυχα, πιο πειθαρχημένα (ακολουθούν

δηλαδή τις εντολές) και κάποια από αυτά δείχνουν κατά διαστήματα ενδιαφέρον για το μάθημα.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και πώς διαφοροποιούνται από την ύπαρξη χαμηλής επίδοσης ή διαπιστωμένων ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών;) από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά, με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, εφαρμόζουν κυρίως:

- Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του,
- Έμμεσο θετικό σχολιασμό μιας επιθυμητής συμπεριφοράς,
- Πλησιάζουν το μαθητή/-τρια και παραμένουν για λίγη ώρα κοντά του,
- Αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς,
- Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές,
- Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά,
- Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί, για τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, εφαρμόζουν κυρίως:

- Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του,
- Έμμεσο θετικό σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς,
- Αλλαγή θέσης,
- Χρήση του χιούμορ,
- Πλησιάζουν το μαθητή/-τρια και παραμένουν για λίγη ώρα κοντά του,
- Αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς,
- Ορισμός ενός συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του,
- Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές,
- Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά,
- Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Από τις ανωτέρω απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κυρίως τις θετικές διδακτικές προσεγγίσεις και στις δυο περιπτώσεις μαθητών.

Τέλος σε ότι αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (Πώς διαφοροποιούνται οι θετικές ή αρνητικές διδακτικές προσεγγίσεις με βάση το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών;), από την Επαγωγική στατιστική προκύπτει ότι:

- Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σε μαθητές με ΗΕΑ, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.
- Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία τους σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σε μαθητές με ΗΕΑ, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία τους σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο μόρφωσης τους σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σε μαθητές με ΗΕΑ, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο μόρφωσης τους σε ότι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Το μικρό μέγεθος των συμμετεχόντων για την παρούσα έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό. Είναι ευρέως αποδεκτό πως όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων σε μια έρευνα, τόσο πιο αντιπροσωπευτικά είναι και τα αποτελέσματα. Λόγοι πρακτικής φύσης δεν επέτρεψαν τη μελέτη μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων, γεγονός που θα οδηγούσε σε μια πιο αντιπροσωπευτική εξαγωγή αποτελεσμάτων για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον περιορισμό αποτελεί το

γεγονός ότι δεν μελετήθηκε ποιες είναι οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και σε ποια σχολεία διδάσκουν (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑΛ), διότι οι Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες δεν έχουν την ίδια επίπτωση στις δυσκολίες σε όλους τους μαθητές σε όλα τα αντικείμενα σπουδών. Επίσης, κατά το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου δεν συμπεριλάβαμε στα δημογραφικά στοιχεία την εξειδίκευση των Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων των εκπαιδευτικών, ώστε να γνωρίζουμε κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με τους μαθητές με ΗΕΑ.

Εκτός των παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν εξετάστηκε αν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν κάποια άλλη αναπηρία πχ συναισθηματική αναπηρία που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επίδοσή τους.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα επιλέχτηκε με βολική δειγματοληψία. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, γεγονός που περιορίζει τα άτομα που δεν είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία και τα άτομα που ενδεχομένως δεν διαθέτουν την απαραίτητη τεχνολογία. Τέλος, σημαντικό περιορισμό αποτελεί και το ίδιο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί ένα αυτοσχέδιο εργαλείο, όπου ύστερα από την πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνοχής των ερωτήσεων με τον Cronbach's alpha.

4.4 Συνέπειες της έρευνας στην ειδική αγωγή

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, διότι επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η παρούσα μελέτη, εκτός από τη διερεύνηση και την καταγραφή των προβληματικών συμπεριφορών στους μαθητές με ΗΕΑ και στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και των τρόπων διαχείρισής τους, έχει ως στόχο να καλύψει το ερευνητικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία. Ανήκει στα θέματα, τα οποία δεν έχουν μελετηθεί στο παρελθόν και είναι σημαντικό να αναλυθεί. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών με ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς και για τις επιλογές διαχείρισης αυτών των συμπεριφορών. Η αντιμετώπιση παρόμοιων συμπεριφορών απασχολεί τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και η παρούσα μελέτη μπορεί να τους βοηθήσει να επιλέξουν τις αποτελεσματικότερες λύσεις.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι θεμιτό να χρησιμοποιηθούν για την οργάνωση και διεξαγωγή συστηματικότερων ερευνών. Αρχικά, προτείνεται μελλοντική έρευνα, η οποία θα διαρκέσει περισσότερο χρόνο και θα αποφέρει μεγαλύτερο δείγμα. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί ως ποιοτική με περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ακόμα, οι προτάσεις που αφορούν στα προβλήματα και στις διδακτικές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν περισσότερες συσχετίσεις στην επαγωγική στατιστική. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σχέση των μαθητών (με ΗΕΑ και με χαμηλή σχολική επίδοση) με προβληματική συμπεριφορά, των οικογενειών τους και του σχολείου και με ποιους τρόπους μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ajdinski, G. Keskinova, A. Memedi, B. (2017). *Intele - ktualnapoprečenost (Intellectual disability)*, Tetovo: Arberijadzajn.

Alber, S. R., & Heward, W. L. (2000). Teaching students to recruit positive attention: A review and recommendations. *Journal of Behavioral Education*, 10(4), 177-204.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.

Andreou, E. & Rapti, A., (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27 (1), 53-67.

Austin, V., & Sciarra, D. (2016). *Difficult students and disruptive behavior in the classroom: Teacher responses that work*. New York: W. W. Norton & Company.

Baker P. (2005). Managing Student Behavior: How Ready Are Teachers to Meet the Challenge, *American Secondary Education*, 33.

Bazyk, S., Michaud, P., Goodman, G., Papp, P., Hawkins, E., & Welch, M. A. (2009). Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: A look at the outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 160–171.

Brookover W., Beady C., Flood P., Schweitzer J., Wisenbaker J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington, DC: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 145 034)

Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cancio, E. J., & Johnson, J. W. (2007). Level systems revisited: An important tool for educating students with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(4), 512–527.

Capaldi, D. M., & Patterson, G. R. (1994). *Interrelated influences of contextual factors on antisocial behavior in childhood and adolescence for males. Progress in experimental personality & psychopathology research*, 165. PMID: 8044203.

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.

Cooper, P. & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools, *Educational Psychology*, 10 (4) 301-322.

Cullinan, D., & Sabornie, E. J. (2004). Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 157–167.

Eisert, H.G. (1992). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα και σχολική απόδοση. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ σαν μαθητής που μειονεκτεί στην τάξη. Στο Πεπραγμένα συμποσίου : *Παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο*. (1992). Αθήνα: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας

Epstein, J. L. & Mc Parland, J. M. (1978). *The Quality of School Life: Administration and Technical Manual*. Boston. Houghton Mifflin Company.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2008). *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Emerson, E., & Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39 (5), 388-398.

Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., και συν. (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22 (1), 77-93.

Erickson, F. (1987) Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4): 335-356.

Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Gnagy, E. M., Burrows-MacLean, L. (2007). The single and combined effects of multiple intensities of behavior modification and methylphenidate for children with attention deficit hyperactivity disorder in a classroom setting. *School Psychology Review*, 36(2), 195–216.

French, M. T., J. F. Homer, I. Popovici & P. K. Robins (2015) What you do in high school matters: High school GPA, educational attainment, and labor market earnings as a young adult. *Eastern Economic Journal*, 41(3): 370-386.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., Vaughn, S. R. (Eds.). (2008). *Responsiveness to intervention*. Newark, DE: International Reading Association.

Giavrimis, P., Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326-356.

Hammill, D. D. (1990). On defining Learning Disabilities: An emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.

Hatcher, S., & Waguespack, A. (2004). *Academic accommodations for students with disabilities. Helping children at home and school II: Handouts for educators*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Hinshaw, SP. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*. 111. 127-55.

Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: a variation of the multiple baseline 1. *Journal of applied behavior analysis*, 11(1), 189-196.

Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2), σσ. 173-184.

Hulac, M. D., & Briesch, M. A. (2021). (Επιμ. Διδασκάλου Ε). *Αποτελεσματική Διαχείριση της Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη. Επιστημονικά Τεκμηριωμένες Στρατηγικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Jenkins, L. N., Floress, M. T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463–476.

Jitendra, A. K., & Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on the mathematical word-problem solving performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 422– 432

Jull, S.K., (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 13-18.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). *The Nature of Learning-Disabilities: Critical Elements of Diagnosis and Classification*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 2–16.

Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: PearsonEducation.

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

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioral difficulties (SEBD). Στο J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Επιμ.), *Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioral difficulties. International perspectives on inclusive education* (Τόμ. II, 93-106). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science

Koutrouba, K. (2013) Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes, *Educational Review*, 65:1, 1-19.

Landrum, T., J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37, 148–156.

Landrum, T., Wiley, A., Tankersley, M., & Kauffman, J. (2014). Is EBD ‘Special’, and is ‘Special Education’ an Appropriate Response? In P. Garner, J. Kauffman & J. Elliott (Eds), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd ed., pp. 69-82). London:Sage.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis Parks, R., & Oakes, W. P. (2015). *Supporting behavior for success*. New York, NY: Guildford Press.

Lane, K. L., Pierson, M., & Givner, C. C. (2004). Secondary teachers’ views on social competence: Skills essential for success. *Journal of Special Education*, 38, 174–186.

Lang, R.H. & Hebert, J. (1995). *Teaching Strategies and Methods for Students Centered Instruction*. America: Whinney, H.M.

Lerner, J.W. & Johns, B. (2011). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Teaching Strategies and New Directions* (Ed.12th). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

- Mace, F.C. & Wacker, D.P. (1994). Toward greater integration of basic and applied behavioral research: An introduction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 569-574.
- Marsh, H., (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement. A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- McGee, R., Share, D., Moffitt, T. E., Williams, S., & Silva, P. A. (1988). Reading disability, behavior problems and juvenile delinquency. In D. H. Saklofske & S. B. G. Eysenck (Eds.), *Individual differences in children and adolescents* (pp. 158–171). London: Hodder & Stoughton.
- Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., Ruth, K., Cantwell, E. D., & Smith-Menzies, L. (2018). Active Supervision: An Effective, Efficient, Low-Intensity Strategy to Support Student Success. *Beyond Behavior*, 27(3), 153-159.
- Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. *Journal of Social Issues*, 58(2), 387–410.
- Montague, M., Dietz, S. (2006). Preface: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Exceptionality*, 14, 1-2.
- Morgan, E., Klein, C. (2001). *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*. London: Whurr.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, *Asha*, 29, 35-38.
- Oliver, R.M., & Reschly, D.J., (2010). Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35 (3), 188-199.
- Olivier, E., Morin, A. J., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of youth and adolescence*, 49, 2327-2346.

Olson, J. L., & Platt, J. M. (2000). *Teaching children and adolescents with special needs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Poulou, M., (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 37-52.

Piggott, A. (2002). Putting differentiation into practice in secondary science lessons. *School science review*, 83, 65-72.

Plotts, C.A., (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD *Advances in Special Education*, 22, 51–85.

Sabornie, E.J., Evans, C., & Cullivan, D. (2006). Comparing Characteristics of High – Incidence Disability Groups. *Remedial & Special Education*, 27(2), 95-104.

Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.

Schmidt, R.J., Rozendal, M.S. & Greenman, G.G. (2002). Reading Instruction in the Inclusion Classroom. *Remedial and Special Education*, 23(3), 130-140.

Schunk, D. H. (1995). *Learning Goals and Self-Evaluation: Effects on Children's Cognitive Skill Acquisition*.

Schunk. D. H. (1985) Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning - disabled children. *The journal of Special Education*, 19(3), 307-317.

Simonsen, B., Fairbank, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.

Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33, 300-318.

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

Smart, D., Sanson, A., & Prior, M. (1996). Connections between reading disability and behavior problems: Testing temporal and causal hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), 363–383.

Smith, B., & Fox, L. (2003). Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior. *Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior*. Available: www.challengingbehavior.org.

Stodolsky, S. S., & Grossman, P. L. (2000). Changing Students, Changing Teaching1. *Teachers College Record*, 102(1), 125-172.

Sullivan, H. S. (1964). *The fusion of psychiatry and social science*. New York. Norton.

Thomas, C.C., Correa, V.I., Morsink, C.V. (1995). *Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programs*. New Jersey: Prentice Hall.

Tomilson C. A., (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership*, 61(2), 6-11.

Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71-90.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence based practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities: What's in it for Schools?* Routledge.

Weeks, J. W., Rodebaugh, T. L., Heimberg, R. G., Norton, P. J., & Jakatdar, T. A. (2009). “To avoid evaluation, withdraw”: Fears of evaluation and depressive cognitions lead to social anxiety and submissive withdrawal. *Cognitive Therapy and Research*, 33(4), 375–389.

West, A., & Pennell, H. (2003). *Underachievement in schools*. London: Routledge Falmer.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Τόμος Α΄: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). Μελέτη με τίτλο: «Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/1124> στις 20 Ιουνίου 2023

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αγαλιώτης Ι., & Ομπάσης Ν. (2016). Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1041–1051.

Αγαλιώτης, Ι. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και σε μονάδες ειδικής αγωγής. Σημειώσεις πανεπιστημιακών Παραδόσεων*. Θεσσαλονίκη, ΠΑΜΑΚ: Τμήμα ΕΚΠ.

Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Στο Α.Φ. Χρη-στίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 297- 300.

Βαρελτζή, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η Θεωρίας της «Ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(1), 137-151.

Γαλανάκη, Ε. (2000). Παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεζεβέγκης Η. *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 27-58). Αθήνα: Πεδίο.

Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία : επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2021). *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική*. Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός

Κανδαράκης, Α. (2002). Η ενδο-προσωπική και η δια-προσωπική προσαρμογή των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση και η επίδρασή της στις σχέσεις με τους συμμαθητές (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς? Θεωρητική Διερεύνηση- Πρακτική αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & διδασκαλία : σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

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

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.

Κολιάδης, Ε.Α. (Επιμ.), (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολιάδης, Εμμ. (2017). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κορρές Κ. (2011). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2023 από [http://www.kkorres.mysch.gr/SPSS/Korres%20\(2011\).%20Quantitative%20Research%20Approaches.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/SPSS/Korres%20(2011).%20Quantitative%20Research%20Approaches.pdf)

Λαμπίρης, Γ. (2006). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης. *Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο: Επιστημονικό Βήμα, 5, 57-65.*

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Κέδρος.

Λινάρδης, Α., Παπαγιαννόπουλος, Κ. & Καλησπεράτη, Ε. (2011). *Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών*. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2023 από https://www.ekke.gr/publication_files/i-diadiktiaki-ereuna-pleonektimata-mionektimata-kai-ergalia-diexagogis-diadiktiakon-ereunon

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Περιοδικό Ανασκόπηση*, 46 (1), 88-98.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. (Φ. Αποστολοπούλου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: κέντρο UNESCO για τις γυναίκες και την ειρήνη στις βαλκανικές χώρες.

Μανγορούλου, S., & Ραδελιάδου, S. (2000). Ικανότητα χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και ανάγκες εξειδίκευσης εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*.

Μενεξές, Γ. (2009). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2023, από <https://users.auth.gr/gmenexes/docs/01D.pdf>

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

ΟΕΠΕΚ. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές. Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΟΕΠΕΚ.

Palapaidou, P. (2016). *Investigating the effects of teacher training on student behavior change* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παναγάκος Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 350–365.

Παπαθεμελής, Γ. (2005). *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών*.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μία καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2011). *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*.

Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής - ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παύλου, Χ., Μορφίδη, Ε., Σούλης, Σ. (2011). Διερεύνηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, Α. Βίκη (Επιμ.) *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (2ος Τόμος, σ.251-262). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α': *Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Β': *Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες –Δυσλεξία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

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

Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά*. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/20455>

Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία - Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιπλητάρης, Α. (1992). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991), Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Χρηστάκης Ν. (2002). Ο ερευνητής, οι νέοι και οι άλλοι: Ερωτήματα με αφορμή μια έρευνα για τους νέους. *The Greek Review of Social Research*, 107, 47–60.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο. Δύο θεσμοί που επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χυτήρης, Λ., (2001): «*Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Η ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις*», Αθήνα: Interbooks.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο για τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (HEA) και η αντιμετώπιση τους από τους εκπαιδευτικούς.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την εκπόνηση Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει ως στόχο να καταγράψει τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και των μαθητών με διαπιστωμένες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA) από τους εκπαιδευτικούς, τις ομοιότητες και τις διαφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των δυο ομάδων, καθώς και τους τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Οι Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες περιλαμβάνουν: τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, την Ήπια Νοητική Αναπηρία, τα Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς και την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη διάθεση του χρόνου σας.

Στην διάθεση σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση

Με εκτίμηση

Κυριακούλα Καρπούζου

Mail: mea21054@uom.edu.gr

A. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Δεν θέλω να απαντήσω

2. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

- [0-3)
- [4-10)
- [11-20)
- [21-30)
- [31 και άνω)

3. Επίπεδο Σπουδών

- Πτυχίο
- 2^ο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Έχετε διδάξει μαθητές με ΗΕΑ;

- Ναι
- Όχι

Λόγω του ότι δεν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται αποκλειστικά μόνο σε μια από τις δυο ομάδες μαθητών (μαθητές με ΗΕΑ – μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση) κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί ένας ενιαίος κατάλογος αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς και να συμπληρωθεί μια φορά ως προς μαθητές με ΗΕΑ και μια φορά για τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

B. Κατάλογος αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς

Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις

- 1: καθόλου**
- 2: λίγο**
- 3: αρκετά**
- 4: πολύ**
- 5: πάρα πολύ**

5. Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Τι παρατηρείτε στους μαθητές με ΗΕΑ;	1	2	3	4	5
ο Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν					
ο Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού					
ο Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα					
ο Μιλά στους συνομηλίκους του με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος					
ο Μιλά στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος					
ο Διακρίνεται από νευρικότητα και ανησυχία					
ο Μετακινείται μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητά άδεια					
ο Έχει πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές					
ο Παρουσιάζει εκρήξεις θυμού					
ο Προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει την εργασία που τον δυσκολεύει					
ο Ασχολείται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος					
ο Επιδιώκει να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο					
ο Παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους σε βασικούς σχολικούς τομείς					
ο Άλλο					
6. Κατάλογος προβλημάτων αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Τι παρατηρείτε στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση;					
ο Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν					
ο Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού					
ο Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα					
ο Μιλά στους συνομηλίκους του με προσβλητικό ή επιθετικό ύφος					
ο Μιλά στους εκπαιδευτικούς με αγένεια ή εριστικό ύφος					
ο Διακρίνεται από νευρικότητα και ανησυχία					
ο Μετακινείται μέσα στην αίθουσα χωρίς να ζητά άδεια					
ο Έχει πολύ περιορισμένες κοινωνικές επαφές					
ο Παρουσιάζει εκρήξεις θυμού					
ο Προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει την εργασία που τον δυσκολεύει					

ο Ασχολείται με άλλες δραστηριότητες κατά την ώρα του μαθήματος					
ο Επιδιώκει να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/ εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο					
ο Παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους σε βασικούς σχολικούς τομείς					
ο Άλλο					

Γ. Ομοιότητες στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ.

7. Ποιες είναι κατά την γνώμη σας οι ομοιότητες στη συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ. Διαφορές στην αρνητική συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ.

8. Ποιες είναι κατά την γνώμη σας οι διαφορές στη συμπεριφορά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθητών με διαπιστωμένες ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Λόγω του ότι δεν υπάρχουν διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς αποκλειστικά για μια από τις δυο ομάδες μαθητών (μαθητές με ΗΕΑ – μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση) κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί ένας ενιαίος κατάλογος διδακτικών λύσεων – επιλογών και να συμπληρωθεί μια φορά ως προς μαθητές με ΗΕΑ και μια φορά για τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

Ε. Διδακτικές λύσεις επιλογές των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διαπιστωμένες ΗΕΑ και των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση

Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις

- 1: καθόλου
 2: λίγο
 3: αρκετά
 4: πολύ
 5: πάρα πολύ

9. Διδακτικές λύσεις – επιλογές των εκπαιδευτικών - Πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΗΕΑ					
ο Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του					
ο Αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς					
ο Επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης					
ο Επίπληξη του/της μαθητή/-τριας σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α)					
ο Έμμεσος θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς					
ο Του/της αλλάζω θέση					
ο Χρησιμοποιώ το χιούμορ					
ο Πλησιάζω το μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγη ώρα κοντά του					
ο Αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς					
ο Ορισμός ενός συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του.					
ο Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές					
ο Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά					
ο Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές					
10. Διδακτικές λύσεις – επιλογές των εκπαιδευτικών - Πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση					
ο Συζήτηση κατ' ιδίαν με το/τη μαθητή/-τρια για τις αιτίες του προβλήματος και την αντιμετώπιση του					
ο Αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς					
ο Επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας σε όποιον παραβιάζει τους κανόνες της τάξης					
ο Επίπληξη του/της μαθητή/-τριας σιωπηλά (έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.α)					
ο Έμμεσος θετικός σχολιασμός μιας επιθυμητής συμπεριφοράς					
ο Του/της αλλάζω θέση					
ο Χρησιμοποιώ το χιούμορ					

ο Πλησιάζω το μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγη ώρα κοντά του					
ο Αντιπαραβολή θετικών συνεπειών μιας επιθυμητής συμπεριφοράς					
ο Ορισμός ενός συμμαθητή που θα βοηθά το μαθητή να μένει συγκεντρωμένος στην εργασία του.					
ο Υπενθύμιση κανόνων τάξης στους μαθητές					
ο Διαμόρφωση ενός συστήματος πόντων/αμοιβών για την επιθυμητή συμπεριφορά					
ο Έπαινος για συγκεκριμένες συμπεριφορές					