



**Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα: Γνώσεις, αντιλήψεις  
αυτοαποτελεσματικότητας και στρατηγικές διαχείρισης στην τάξη εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Βασιλειάδη Παρασκευή (Α.Μ.: ΣΧΨ2021913)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Ειδίκευση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Επόπτρια: Αναπλ. Καθηγήτρια Διαμάντω Φιλιππάτου

Ιούνιος 2023

**Σημείωμα Συγγραφέα**

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.

**Εξεταστική επιτροπή**

Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών στο  
Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού  
Πανεπιστημίου Αθηνών (Επόπτρια)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Σχολικής  
Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού &  
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο  
Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού  
Πανεπιστημίου Αθηνών

## Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΕΠ-Υ, οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείρισή της καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη, όταν έχουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Έτσι, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 79 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, το ερωτηματολόγιο γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ «ADHD Knowledge Questionnaire» (ADHD-KQ), το ερωτηματολόγιο σχετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES) και το ερωτηματολόγιο σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν στην τάξη «Classroom Management Strategies Questionnaire» (CMSQ). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι περισσότερες σε ότι αφορά την κλινική εικόνα και τα συμπτώματα της διαταραχής, λιγότερο επαρκείς ως προς τις παρεμβάσεις και τα γνωστικά ελλείμματα και ακόμα λιγότερο ως προς τις αιτίες που μπορεί να οφείλεται η εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ. Σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί σε ότι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και λιγότερο στη χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης. Όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές σχετικές με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, μελετήθηκε το αποτέλεσμα της συσχέτισης και των διαφορών των τριών μεταβλητών σε σχέση με συγκεκριμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Όπως προέκυψε, η ηλικία και η προϋπηρεσία σχετίζονται αρνητικά με τις μεταβλητές, ενώ η επιμόρφωση στη ΔΕΠ-Υ σχετίζεται θετικά. Ωστόσο, το φύλο και η εμπειρία με μαθητές με ΔΕΠ-Υ δε βρέθηκε να επηρεάζουν τις μεταβλητές της

έρευνας. Τα ευρήματα συζητούνται σε συνάρτηση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, με την οποία, ως επί το πλείστον, φαίνεται να συμφωνούν.

*Λέξεις κλειδιά:* ΔΕΠ-Υ, γνώσεις εκπαιδευτικών, αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στρατηγικές διαχείρισης τάξης

### **Abstract**

The present study investigates the knowledge of Greek Secondary Education teachers about ADHD, their perceptions of their self-efficacy as well as the strategies they use in the classroom when they have students with ADHD. For this purpose, the quantitative research was chosen, in which a total of 79 Secondary Education teachers participated. Teachers answered three self-report questionnaires, the ADHD Knowledge Questionnaire (ADHD-KQ), the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), and the Classroom Management Strategies Questionnaire (CMSQ). The results of the research showed that the teachers' knowledge is more in terms of the clinical picture and symptoms of the disorder, while they are considered less adequate in terms of interventions and cognitive deficits and even less in terms of the etiology of ADHD. Regarding their perceptions of their self-efficacy, teachers believe that they are more effective in involving students in the educational process and less in using instructional strategies and managing the classroom. Regarding management strategies, it seems that they use more often strategies related to the management of student behavior. Furthermore, the outcome of the correlation and analysis of the three variables in relation to specific sociodemographic characteristics of the sample was examined. As emerged, age and work experience are negatively associated with the variables, while education in ADHD shows a positive correlation. However, gender and experience with students diagnosed with ADHD were not found to have an impact on the research variables. The findings are discussed in relation to the existing literature, with which, for the most part, they appear to be in agreement.

*Key words:* ADHD, teacher knowledge, self-efficacy perceptions, management strategies

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| Περίληψη.....  | 3  |
| Εισαγωγή.....  | 7  |
| Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα.....                     | 7  |
| Συμπερίληψη Μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη Γενική Τάξη.....                          | 15 |
| Αυτοαποτελεσματικότητα.....  | 26 |
| Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Διαχείριση της ΔΕΠ-Υ στη Σχολική Τάξη..... | 38 |
| Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις/ Ερωτήματα.....                   | 57 |
| Μέθοδος.....   | 59 |
| Συμμετέχοντες.....   | 60 |
| Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....   | 61 |
| Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....   | 65 |
| Αποτελέσματα.....  | 66 |
| Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες.....                                      | 66 |
| Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων.....  | 69 |
| Συζήτηση.....  | 80 |
| Περιορισμοί και Προτάσεις.....   | 89 |
| Βιβλιογραφία.....  | 91 |

**Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα: Γνώσεις, αντιλήψεις  
αυτοαποτελεσματικότητας και στρατηγικές διαχείρισης στην τάξη εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα**

Η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας» (ΔΕΠ-Υ) αφορά μια αναπτυξιακή διαταραχή με μεγάλη συχνότητα που εμφανίζεται στην παιδική ηλικία, αλλά συνοδεύει τα άτομα μέχρι την ενήλικη ζωή τους. Τα άτομα δυσκολεύονται στην καθημερινότητά τους καθώς τα συμπτώματα που εμφανίζονται επηρεάζουν τη λειτουργικότητά τους. Αυτά αφορούν κυρίως την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα. Η αντιμετώπιση της διαταραχής είναι σύνθετη, αφού συνήθως συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, γεγονός που δυσχεραίνει τη διαδικασία της διάγνωσης και τις θεραπευτικές παρεμβάσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Οι δυσκολίες των ατόμων με ΔΕΠ-Υ έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον όχι μόνο των επιστημόνων που τις μελετούν, αλλά και των εκπαιδευτικών, αφού συχνά έρχονται αντιμέτωποι στο σχολικό πλαίσιο με παιδιά που έχουν ΔΕΠ-Υ. Η συγκεκριμένη διαταραχή επιδρά αρνητικά στις μαθησιακές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και τους δημιουργεί δυσλειτουργίες σε καθημερινό επίπεδο. Επομένως, είναι σημαντική η διαχείρισή της από τους εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής τάξης, καθώς ο τρόπος που επιλέγουν να διδάξουν και να συμπεριφερθούν στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επηρεάζει άμεσα την εξέλιξή τους. Μόνο μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις οι μαθητές θα μπορέσουν να ενταχθούν αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους (Boadie et al., 2018).

**Ορισμός ΔΕΠ-Υ**

Η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας» (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία συνοδεύει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής

τους και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη συμπεριφορά, την οργάνωση, τον αυτοέλεγχο, την παρορμητικότητα, την υπερκινητικότητα, τη συγκέντρωση και τη διατήρηση της προσοχής. Εμφανίζεται, κυρίως, στην παιδική ηλικία αλλά συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή των ατόμων (Barkley et al., 2010).

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι διαφορετικά ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται τα άτομα, ενώ τα βασικότερα από αυτά αφορούν τον γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα. Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής για πρώτη φορά αναφέρθηκαν από τον Hoffman το 1845, ενώ το 1902 ο Still εξέτασε μία ομάδα ατόμων που εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς, παρορμητικές αντιδράσεις και μειωμένες ικανότητες για έλεγχο. Με βάση την έρευνά του, τα προβλήματα σχετίζονταν με ελλείμματα στη συμπεριφορά. Ωστόσο, ο ορισμός της ΔΕΠ-Υ καθιερώθηκε το 2000 μέσα από το «Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας» (DSM – IV). Το 2013, το DSM – V αντικατέστησε τον προηγούμενο ορισμό, ο οποίος μέχρι σήμερα βρίσκεται σε ισχύ (American Psychiatric Association, 2013· Κουμούλα, 2012).

Έτσι, με βάση το DSM – V, ορίζεται ως μια διά βίου διαταραχή που αφορά την προσοχή ή/και την υπερκινητικότητα και επηρεάζει τη λειτουργία των ατόμων και τις ικανότητές τους. Για να διαγνωσθούν τα άτομα με ΔΕΠ-Υ πρέπει να εμφανίζουν συμπτώματα σε δύο τουλάχιστον διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο, οικογένεια, εργασία κ.ά.), ενώ η διάγνωση πραγματοποιείται με βάση την κλινική τους εικόνα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αιτία εμφάνισής της δεν είναι συγκεκριμένη, αφού διάφοροι βιολογικοί, κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξή της (American Psychiatric Association, 2013).

### ***Τύποι ΔΕΠ-Υ***

Η διαταραχή μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες που αφορούν την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα (Biederman, 2011). Σχετικά με το



χαρακτηριστικό της απροσεξίας, το άτομο με ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να επικεντρώσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα πράγματα και κάνει συχνά λάθη, δεν του είναι εύκολο να είναι συνεπές στα καθήκοντά του, ξεχνάει εύκολα τις δραστηριότητες που έχει να κάνει, δυσκολεύεται να οργανώσει τον χώρο του και να διαχειριστεί τον χρόνο του. Επιπλέον, δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις σωστές οδηγίες και διασπάται εύκολα η προσοχή του από άλλα ερεθίσματα, ενώ συχνά αποφεύγει τις σταθερές εργασίες ή όσες απαιτούν μεγάλη προσπάθεια (Πεχλιβανίδης και συν., 2012).

Όσον αφορά στην παρορμητικότητα, τα άτομα με ΔΕΠ-Υ δρουν απερίσκεπτα και αυθόρμητα, δεν είναι καλοί συνομιλητές αφού διακόπτουν συνέχεια τη συζήτηση, δυσκολεύονται να δείξουν υπομονή σε δραστηριότητες που το απαιτούν, δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, εκφράζονται χωρίς να το σκεφτούν, ακόμη κι αν προσβάλλουν κάποιον και πράττουν χωρίς να υπολογίζουν τις συνέπειες των όσων κάνουν. Τέλος, μπορεί άθελά τους να γίνονται αγενή ή να δείχνουν παραπάνω οικειότητα από όση χρειάζεται (Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες, 2011).

Σχετικά με το στοιχείο της υπερκινητικότητας, τα άτομα παρουσιάζουν διάφορα συμπτώματα, όπως ότι δεν μένουν σε μια θέση, μετακινούνται συνεχώς, κάνουν νευρικές κινήσεις, είναι ανήσυχα, μιλούν σε υπερβολικό βαθμό, δεν έχουν υπομονή, δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους, προτιμούν να αλλάζουν γρήγορα παραστάσεις και δυσκολεύονται να ακολουθήσουν δραστηριότητες που απαιτούν πολύ χρόνο σε μία θέση ή σε μία συγκεκριμένη κατάσταση (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με τους Riecher-Rossler και Steiner (2010), οι τύποι ΔΕΠ-Υ διαμορφώνονται με βάση τα συμπτώματα που εμφανίζει ένα άτομο. Έτσι, με βάση τα παραπάνω, υπάρχουν τα άτομα που ανήκουν α) στον τύπο της απροσεξίας, β) στον τύπο της υπερκινητικότητας και γ) στον συνδυασμένο τύπο που αφορά τόσο σε χαρακτηριστικά απροσεξίας όσο και υπερκινητικότητας (Riecher-Rossler & Steiner, 2010).

### ***ΔΕΠ-Υ και Συννοσηρότητα***

Η συννοσηρότητα είναι μία έννοια η οποία αφορά στην ύπαρξη δύο ή περισσότερων διαταραχών στο ίδιο άτομο, γεγονός σύνηθες στην ψυχοπαθολογία. Η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται στο 5% του γενικού πληθυσμού των παιδιών και στο 2,5 % του πληθυσμού των ενηλίκων. Τα ποσοστά είναι ανάλογα του φύλου, της ηλικίας, της εθνικότητας και των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012). Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ συχνά εμφανίζουν κι άλλες διαταραχές σε ποσοστό 50% - 80%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με ΔΕΠ-Υ (44%) παρουσιάζει μία επιπρόσθετη διαταραχή, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (32%) δύο επιπρόσθετες διαταραχές ή τρεις (11%). Μέσα από τα ποσοστά αυτά φαίνεται ότι η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει σε μεγάλο βαθμό με άλλες διαταραχές, γεγονός που υποδεικνύει περισσότερα συμπτώματα στον αναπτυξιακό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα. Αυτό καθιστά δυσκολότερη τη διάγνωσή της καθώς και τη θεραπευτική της παρέμβαση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ μπορεί να μην δημιουργούν σοβαρά προβλήματα αμιγώς στα άτομα, αλλά σε συνδυασμό με συμπτώματα άλλων διαταραχών ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες, γίνονται σοβαρότερα και επιδρούν αρνητικά στην καθημερινότητα των ατόμων. Οι πιο συχνές διαταραχές που συνυπάρχουν με τη ΔΕΠ-Υ είναι η δυσλεξία, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, η διαταραχή διαγωγής, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, η νοητική υστέρηση, οι διαταραχές διάθεσης και οι αγχώδεις διαταραχές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική αναφέρει ότι η ΔΕΠ-Υ εμφανίζει σε μεγάλο ποσοστό συννοσηρότητα με τη δυσλεξία, ενώ είναι πιθανό να συνυπάρχει και τρίτη διαταραχή. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με τις δύο αυτές διαταραχές παρουσιάζουν ελλείμματα στον αναγνωστικό, ορθογραφικό και μαθηματικό τομέα, ενώ παράλληλα εμφανίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης, προσοχής ή/και υπερκινητικότητας (Dahle & Knivsberg, 2014).

Επίσης, η ΔΕΠ-Υ έχει συνδυαστεί και με την εμφάνιση διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς, όπως είναι η «Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή» και η «Διαταραχή Διαγωγής». Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και «Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή» εμφανίζουν επιθετικότητα, είναι ανυπάκουα και αντιδραστικά, ενώ όσα εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ και «Διαταραχή Διαγωγής» είναι αντικοινωνικά και προτιμούν να απομονώνονται (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με τις «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» σε υψηλό ποσοστό. Αυτό επειδή οι δύο διαταραχές εμφανίζουν κοινή αιτιολογία εξαιτίας γενετικών παραγόντων. Πολλές φορές τα συμπτώματα δεν είναι εύκολο να διακριθούν και συχνά η διάγνωσή τους απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια από τους ειδικούς επιστήμονες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Ακόμη, μεγάλο βαθμό συννοσηρότητας παρουσιάζει και με τη «Νοητική Υστέρηση». Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και «Νοητική Υστέρηση» εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και διαταραχές συμπεριφοράς στον κοινωνικό τομέα (Rommelse et al., 2009).

Όσον αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τις «Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος», οι δύο διαταραχές, που μπορεί να συνυπάρχουν, εμφανίζουν ομοιότητες στα συμπτώματά τους και ορισμένες δυσλειτουργίες είναι κοινές. Συγκεκριμένα, επηρεάζεται το κεντρικό νευρικό σύστημα με συνέπειες στις κοινωνικές δεξιότητες, στις ικανότητες εστίασης, στην κίνηση, στην ομιλία, στη μνήμη, στη λήψη αποφάσεων, στις παρορμήσεις, στην οργάνωση, στην προσοχή καθώς και στη διαχείριση της συμπεριφοράς (Skirrow et al., 2012).

Επιπρόσθετα, η ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμφανίσει συννοσηρότητα με τις «Διαταραχές Διάθεσης». Έτσι, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και «Διαταραχές Διάθεσης» έχουν επιπρόσθετες αρνητικές συμπεριφορές και συναισθήματα, όπως θλίψη, απογοήτευση και ματαίωση. Τέλος, μπορεί να συνυπάρχει και με τις «Αγχώδεις Διαταραχές», με τα άτομα να εμφανίζουν αυξημένο και μη ελεγχόμενο άγχος (Buitelaar et al., 2011).

Ως συνέπεια, η αντιμετώπιση της διαταραχής αφορά μια πολύπλευρη διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο θεραπευτικό πλαίσιο και να βελτιωθούν τα συμπτώματα των ατόμων στον μαθησιακό, συμπεριφορικό και κοινωνικό τομέα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

### ***Μαθησιακό και Ψυχοκοινωνικό Προφίλ Εφήβων με ΔΕΠ-Υ***

Η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας» επιδρά αρνητικά στο μαθησιακό προφίλ των εφήβων και στις σχολικές τους επιδόσεις. Μέσα από έρευνες έχει προκύψει πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν στις σχολικές τους επιδόσεις, να μείνουν στην ίδια τάξη, να κάνουν πολλές απουσίες ή ακόμη και να παρατήσουν το σχολείο. Αυτό επειδή οι δικές τους δυσκολίες σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά είναι αυξημένα και δεν μπορούν να τα αντιμετωπίσουν (Σκαλούμπακας, 2013).

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια από τις πιο συχνές διαταραχές στο σχολικό πληθυσμό, ενώ περίπου τα 2/3 των μαθητών με ΔΕΠ-Υ έχουν ακόμη μια διαταραχή που συνυπάρχει (Willcutt, 2012). Μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Mayes & Calhoun (2006), αναφέρει πως το 71% των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είχε τον συνδυασμένο τύπο και παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το 63% αντιμετώπιζε δυσκολίες που αφορούσαν τον γραπτό λόγο, το 26% τα μαθηματικά και το 33% την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο (Mayes & Calhoun, 2006).

Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής μπορεί να προκαλέσουν πολλές δυσκολίες στα παιδιά που βρίσκονται στη σχολική τάξη, όπως το να είναι παρορμητικά και απρόσεκτα, να κάνουν λάθη, να είναι υπερκινητικά, να μιλούν συνέχεια, να ενοχλούν τους συμμαθητές τους, να σηκώνονται από τη θέση τους, να κάνουν φασαρία, να βαριούνται και να μην συμμετέχουν στο μάθημα. Επιπλέον, πράττουν χωρίς να σκέφτονται τις συνέπειες, δρουν αυθόρμητα, δεν ελέγχουν τα συναισθήματά τους και βρίσκονται σε υπερβολική διέγερση.

Στόχος τους είναι τις περισσότερες φορές να προκαλέσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, χωρίς πραγματικά να το θέλουν, αφού συχνά το μετανιώνουν και αισθάνονται ενοχές. Επίσης, δυσκολεύονται να γράψουν, να κάνουν τις εργασίες τους και να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητές τους. Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στον μαθησιακό και συμπεριφορικό τομέα, εξαιτίας των δυσκολιών τους στην επεξεργασία πληροφοριών και των ελλειμμάτων τους στον αισθητηριακό τομέα. Τα παιδιά αλλά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ, παρουσιάζουν αναπτυξιακές δυσκολίες που φτάνουν σε ποσοστό 40% σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Galéra et al., 2011 · Langberg et al., 2011).

Οι δυσκολίες αυτές χρειάζονται μια ειδική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς της τάξης προκειμένου να αντιμετωπιστούν, ενώ είναι σημαντικό να ενημερώνονται και οι γονείς για την ύπαρξή τους, ώστε το παιδί να λάβει εγκαίρως τη διάγνωση και την απαραίτητη θεραπεία. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ μέσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να φοιτήσει στην κανονική τάξη και να βελτιώσει τις επιδόσεις του. Τα συναισθήματα που βιώνει και ο τρόπος που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον γύρω του επιδρούν καθοριστικά στην ψυχολογία του. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους και τα συναισθήματα που νιώθουν. Βιώνουν πόνο, θλίψη, απογοήτευση, ματαίωση, ανησυχία και άγχος σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα επηρεάζουν τη λειτουργικότητά τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και επειδή δυσκολεύονται να τα εκφράσουν είναι δυνατόν να εκδηλώσουν διάφορες ακραίες συμπεριφορές, όπως ξεσπάσματα θυμού και οργής. Ακόμη, βιώνουν έντονα το συναίσθημα της αδικίας, όταν τους επιπλήττουν ή τους ασκούν κριτική, ενώ δεν έχουν την απαραίτητη υπομονή για να επιτύχουν τους στόχους τους και τα παρατούν συχνά (Lange et al., 2010).

Επιπροσθέτως, έχουν δυσκολίες που αφορούν στη λειτουργία της μνήμης και ξεχνούν σημαντικά γεγονότα, οδηγίες ή κανόνες. Εξαιτίας των προβλημάτων της διαταραχής,

θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά έξυπνα, ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν και ότι δεν έχουν δυνατότητες, γεγονός που επηρεάζει την αυτοπεποίθησή τους. Έτσι, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους πορεία αλλά και στις αλληλεπιδράσεις τους με τα άλλα άτομα καθώς και στην επικοινωνία τους. Τα παιδιά δέχονται αρνητικά σχόλια από το περιβάλλον γύρω τους, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ενώ ενδέχεται να παρουσιάσουν επιπρόσθετες διαταραχές, όπως κατάθλιψη, διαταραχές άγχους κ.α. (Baker, 2019).

Ένα βασικό ζήτημα που χρειάζεται να αντιμετωπιστεί είναι η εναντιωματική συμπεριφορά που εκδηλώνεται κυρίως μέσω του θυμού. Είναι μια αντίδραση που οδηγεί τους γονείς στην αναζήτηση βοήθειας από τους ειδικούς, αφού επιβαρύνει τα παιδιά και τα στιγματίζει. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιδρούν υπερβολικά, είναι ευέξαπτα, έχουν έντονες εκρήξεις θυμού, αρνούνται να ακολουθήσουν τις οδηγίες ή τους κανόνες, είναι ανυπάκουα και τείνουν να κατηγορούν τους άλλους για τα προβλήματά τους. Επίσης, αδυνατούν να θέσουν όρια στον εαυτό τους και πολλές φορές νιώθουν ενοχές μετά την εκδήλωση απρεπών συμπεριφορών. Γι' αυτόν τον σκοπό, είναι σημαντικό να λαμβάνουν την κατάλληλη θεραπεία, ώστε να μπορούν πιο εύκολα να ελέγξουν τις αντιδράσεις τους (Fienup et al., 2015).

Τα προβλήματα στον μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα επηρεάζουν τις σχέσεις που δημιουργούν με τους συνομηλίκους τους. Οι επιθετικές, απρόσεκτες, αυθόρμητες και ενοχλητικές συμπεριφορές τα οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση και απόρριψη από τις παρέες των συμμαθητών τους. Η παρόρμηση, η ανυπομονησία και η φλυαρία τους επιδρούν αρνητικά στις κοινωνικές τους επαφές και ειδικά στη συναναστροφή τους με άτομα της ίδιας ηλικίας που δεν κατανοούν εύκολα τις δυσκολίες τους. Αυτό το γεγονός επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία τους, αφού νιώθουν μόνα τους, είναι περιθωριοποιημένα και συχνά δεν έχουν φίλους. Έτσι, εξαιτίας της μοναξιάς που βιώνουν εκδηλώνουν περισσότερο άγχος,

διαταραχές διάθεσης κ.ά., ενώ κατά την εφηβεία μπορεί να εμφανίσουν και σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές (Fienup et al., 2015).

Τέλος, έχει φανεί ότι ο τρόπος που οι γονείς διαχειρίζονται τα προβλήματα και τις συμπεριφορές των παιδιών στο σπίτι επιδρά στην εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ με την κατάλληλη υποστήριξη της οικογένειάς τους και την εφαρμογή των απαραίτητων παιδαγωγικών μεθόδων μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη συγκέντρωση και την προσοχή τους. Επιπλέον, μπορούν να μειωθούν τα ξεσπάσματα θυμού και επιθετικών συμπεριφορών και τα παιδιά να ανταποκριθούν καλύτερα στις κοινωνικές περιστάσεις. Σημαντικό είναι να μην νιώθουν ότι παραμελούνται στο οικογενειακό πλαίσιο, γιατί τότε γίνονται περισσότερο αντιδραστικά και ανυπάκουα. Γι' αυτό οι γονείς πρέπει να είναι υποστηρικτικοί και να εξηγούν με ψυχραιμία, υπομονή και λογικά επιχειρήματα τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και να αντιδρούν πιο ψύχραιμα (Skogli et al., 2013).

## **Συμπερίληψη Μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη Γενική Τάξη**

### ***Συμπεριληπτικά Μοντέλα Διδασκαλίας***

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά μια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές που έχει στόχο να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και να προάγει τις γνώσεις χωρίς αποκλεισμούς. Η εκπαίδευση για όλους σχετίζεται με μια εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει να συμπεριλάβει και την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο περιβάλλον με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Reid, 2019).

Μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύεται το εκπαιδευτικό σύστημα, αναθεωρείται το αναλυτικό πρόγραμμα και διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Η συμπερίληψη προάγει τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους. Επίσης, μέσω της συμπερίληψης το

εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και το σχολείο με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή να υποστηρίξει την ομαλή προσαρμογή τους (Μπερμπερίδη, 2016).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με τις διεργασίες εκείνες που έχουν στόχο να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να μειώσουν τον αποκλεισμό. Σκοπός είναι να διαμορφωθούν κατάλληλα τα αναλυτικά προγράμματα, να αλλάξει η σχολική κουλτούρα, να τροποποιηθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ώστε να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια των μαθητών και να προαχθούν μέθοδοι που θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές, χωρίς εξαιρέσεις (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Με βάση αυτό το πλαίσιο, οι «ειδικές ανάγκες» δεν χαρακτηρίζονται ως μειονέκτημα, αλλά ως ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό όπως και πολλά άλλα (εθνικότητα, θρησκεία, φύλο κλπ.). Η διαφορετικότητα θεωρείται ένα φυσικό δεδομένο, το οποίο δεν αφορά στην αφομοίωση, αλλά στην αποτελεσματική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο με βάση τις ανάγκες τους στο ίδιο περιβάλλον μάθησης. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτή ως ένα χαρακτηριστικό μέσω του οποίου μπορεί να αντληθεί γνώση και να αποτελέσει ευκαιρία ανάπτυξης και εξέλιξης (Ainscow & Sandill, 2010).

Η έννοια της συμπερίληψης είναι δυνατόν να προσεγγιστεί μέσα από δύο είδη ορισμών. Οι πρώτοι ορισμοί προσεγγίζουν τη συμπερίληψη με έμφαση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Αντίθετα, οι δεύτεροι ορισμοί δεν επικεντρώνονται στις ειδικές ανάγκες, αλλά στην ετερότητα που διακρίνει όλους τους μαθητές. Ο όρος της συμπερίληψης, που αποδίδεται στα αγγλικά ως «inclusive education», έχει αποδοθεί και με τους όρους «ενταξιακή εκπαίδευση», «συνεκπαίδευση», «ένταξη» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταλήξει στον όρο «συμπερίληψη» ως τον πιο αντιπροσωπευτικό (Glazzard, 2011). Μέσα από τη «συμπερίληψη» όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στο γενικό σχολείο και ασχολούνται με δραστηριότητες που



ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζουν την ομαλή ένταξη των μαθητών μέσα από τις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολουθούν (Αγγελίδης, 2011).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταγράφονται τέσσερα βασικά συμπεριληπτικά μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν την ετερότητα των σχολικών τάξεων. Ένα από αυτά καλείται «μοντέλο πλήρους συμπερίληψης» (full inclusion) και αφορά στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Αντιμετωπίζει τις διακρίσεις και επικεντρώνεται στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών στο σχολείο, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά που έχουν. Σε αυτό το μοντέλο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν χρειάζονται καμία «ειδική μεταχείριση» ούτε «ειδική εκπαίδευση» ή «ειδικό υλικό», αφού θεωρείται ότι η σχολική τάξη είναι κατάλληλη για όλα τα παιδιά. Επίσης, δεν υπάρχει ειδική υποστήριξη για τα παιδιά με αναπηρίες, αφού οι συνθήκες είναι τέτοιες που δεν χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια (Μπούσιος, 2013).

Το δεύτερο μοντέλο καλείται «μοντέλο συμμετοχής στην ίδια τάξη» (focus on participating in the same place) και χαρακτηρίζεται από την υποστήριξη και βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού εντός της σχολικής τάξης σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης. Με βάση αυτό το μοντέλο, υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πρόγραμμα που αναφέρεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται τάξεις υποστήριξης των μαθητών αυτών στο κανονικό σχολείο που συμμετέχουν και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Zembylas, 2010).

Το τρίτο μοντέλο καλείται «μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες» (focus on individual needs) και δίνει έμφαση στον τρόπο που αξιολογούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, αν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες και δεν μπορούν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης στο

γενικό σχολείο, έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο για ένα διάστημα. Αυτή η πρόταση αφορά τα παιδιά που δεν μπορούν να φοιτήσουν στη γενική τάξη και ουσιαστικά παρεμποδίζεται η ακαδημαϊκή τους πρόοδο και εξέλιξη. Η φοίτησή τους σε σχολεία που δεν ανήκουν στη γενική παιδεία αφορά τις ατομικές ανάγκες των παιδιών, όπως προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης των επιδόσεών τους και της συμπεριφοράς τους (Γεροσίμου, 2012).

Τέλος, το «περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης» (choice limited inclusion) αναφέρει ότι η εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία είναι κατάλληλη για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κυρίως για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Παράλληλα, κατανοεί τη δυνατότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν στη γενική εκπαίδευση, αφού η επικοινωνία με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους. Στην απόφαση για την επιλογή του σχολείου που θα επιλέξει να φοιτήσει το παιδί συμμετέχουν οι γονείς με το σχολείο (Paparetrou, 2010).

Κάθε μοντέλο από αυτά έχει χαρακτηριστεί από θετικά και αρνητικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μοντέλο που αναφέρθηκε τα παιδιά συμμετέχουν όλα στη γενική τάξη, χωρίς επιπρόσθετη υποστήριξη ή βοήθεια. Ωστόσο, δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων και δεν χρησιμοποιούνται εξατομικευμένα προγράμματα. Η συμμετοχή στη γενική τάξη θεωρείται η καταλληλότερη για την εκπαίδευση των παιδιών, αλλά δεν υπάρχει η απαραίτητη νομοθεσία για να διασφαλιστούν τα δικαιώματά τους. Το μοντέλο αυτό έχει επικριθεί, αφού δεν υπάρχει υποστήριξη από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα ή από ειδικούς κι έτσι ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να υλοποιήσει τα κατάλληλα προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών (Μπούσιος, 2013).

Το δεύτερο μοντέλο υποστηρίζει και δίνει επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές μέσα από ειδικούς στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Επομένως, η εκπαίδευση των παιδιών εντάσσεται στη γενική εκπαίδευση, αλλά αφορά την ειδική αγωγή. Ωστόσο, το μοντέλο

ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, αλλά δεν λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των γονέων και τοποθετεί όλα τα παιδιά στο γενικό σχολείο ανεξαρτήτως των αναγκών τους (Zembylas, 2010).

Τέλος, τα δύο τελευταία μοντέλα προτείνουν τη φοίτηση των μαθητών σε ειδικά σχολεία, κάτι που μπορεί να στιγματίσει τους μαθητές και να εμποδίσει την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Παρ' όλα αυτά, η εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι μια διαδικασία που αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς των μαθητών, προκειμένου μέσα από τη συνεργασία να υπάρχει επαρκής υποστήριξη στις ανάγκες τους και οι μαθητές να προσαρμόζονται χωρίς δυσκολίες στο περιβάλλον που θα επιλεγθεί να φοιτήσουν (Γεροσίμου, 2012· Paparetrou, 2010).

#### ***Διδακτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠ-Υ***

Βασικός στόχος στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον είναι η αντιμετώπιση των δυσκολιών, προκειμένου οι μαθητές να έχουν επιτυχία και να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους. Σημαντικό είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο δράσης το οποίο θα υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν στις παρεμβάσεις. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι κατάλληλο, αφού μπορεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές και στις ανάγκες τους, ενώ είναι βασικό να δίνεται έμφαση σε χαρακτηριστικά, όπως είναι η δομή, η οργάνωση και η προώθηση θετικών προτύπων και συμπεριφορών. Τέλος, η έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ προωθεί την εξέλιξη και την επιτυχία τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν σε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, προκειμένου να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Η διαφορετικότητα του παιδιού δεν θα πρέπει να προβάλλεται ως δικαιολογία για να

περιορίζεται ή να μένει στο περιθώριο, αλλά είναι σημαντικό να ενισχύεται και να διαχειρίζεται προς όφελός του (Gorski & Pothini, 2014).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στον τομέα της ανάγνωσης, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να παραμείνουν σταθερά και να ασχοληθούν επιτυχώς με ένα κείμενο. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, να προωθεί τη συνεργασία με συμμαθητές που διαβάζουν καλά ώστε να μοιράζονται το κείμενο μαζί τους, να εφαρμόζει προγράμματα αφήγησης, δραστηριότητες «play – acting», επιτραπέζια παιχνίδια, δραστηριότητες λεξιλογίου και γλώσσας μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή καθώς και ηχογραφημένα βιβλία, προκειμένου να μαθαίνουν τον σωστό τρόπο ανάγνωσης. Επιπλέον, μέσα από τις δραστηριότητές του είναι σημαντικό να στοχεύει στη βελτίωση της μνήμης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και να διδάσκει τα παιδιά χρησιμοποιώντας υπενθυμίσεις για τους δύσκολους κανόνες. Για παράδειγμα, στον φωνολογικό τομέα, που έχει αποδειχθεί ένας δύσκολος τομέα για τα παιδιά, είναι σημαντικό να υπενθυμίζει τους φωνολογικούς κανόνες και να εφαρμόζει δραστηριότητες μέσα από επιτραπέζια παιχνίδια ή τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή εξασκώντας τη φωνολογία και τη γραμματική (Sergiovanni & Starratt, 2014).

Όσον αφορά στον γραπτό λόγο, εξαιτίας των δυσκολιών στη συγκέντρωση, το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στο γραπτό του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να το βοηθήσει να κατανοεί καλύτερα τις εργασίες του, δίνοντας απλές οδηγίες και επεξηγήσεις. Επιπλέον, καλό θα είναι να δίνει περισσότερο χρόνο στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει τις ασκήσεις του, χωρίς να αισθανθεί ματαίωση. Η δυσκολία στο να αποτυπώσει εγγράφως τη σκέψη του μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από την απαραίτητη καθοδήγηση, ενώ είναι σημαντικό μέσα από σημειώσεις οι μαθητές να διευκολύνονται ως προς τη δομή και οργάνωση της απάντησής τους και την ανάκτηση σημαντικών στοιχείων (Κασίδης και συν., 2015).

Σχετικά με τα μαθηματικά, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να θυμηθούν κανόνες και οδηγίες, γι' αυτό δεν μπορούν να λύσουν σύνθετα προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες παρεμβάσεις κατά τη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να εστιάζουν στην ανάλυση των μαθηματικών προβλημάτων, να εξηγούν τις εκφωνήσεις, να βοηθούν τους μαθητές να εντοπίζουν τις σημαντικές πληροφορίες, να οπτικοποιούν το πρόβλημα με τη χρήση αντικειμένων, σχημάτων, εικόνων κ.ά., να οργανώνουν παιχνίδια ρόλων ώστε τα παιδιά να μένουν συγκεντρωμένα για περισσότερη ώρα, να χωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες για να δρουν συνεργατικά και να διατηρούν το ενδιαφέρον τους και τέλος, να δίνουν εγγράφως τις πληροφορίες ενός προβλήματος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις βλέπουν όποτε το θεωρούν απαραίτητο (Tracy, 2015).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους σε μια μόνο δραστηριότητα, αφού όταν απαιτείται περισσότερη συγκέντρωση και χρόνος, τείνουν να τα παρατούν και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Συνεπώς, δυσκολεύονται να κατακτήσουν μακροπρόθεσμους στόχους, ενώ αντιθέτως είναι πιο εύκολο να διαχειριστούν μικρότερους στόχους, που μπορούν να ελέγξουν καλύτερα. Παράλληλα, η δυσκολία τους να οργανώσουν τον χρόνο τους δυσκολεύει ακόμη πιο πολύ, διασπώνται περισσότερο και δουλεύουν πιο αργά από τους υπόλοιπους μαθητές. Γι' αυτό, χρειάζεται να τους δίνεται επιπλέον χρόνος, ώστε να σκεφτούν τις απαντήσεις τους καθώς και να κάνουν περισσότερα μικρά διαλείμματα. Τέλος, η δυσκολία τους να επεξεργαστούν τα κείμενα, να τα ελέγξουν και να αξιολογήσουν το γραπτό τους, εμποδίζει τον τελικό έλεγχο αποφυγής λαθών. Οι μαθητές θα ήταν σωστό να εκπαιδευτούν στον έλεγχο του γραπτού τους μέσα από παραδείγματα, ώστε να κατακτήσουν τον αυτοέλεγχο και να κατανοήσουν τα σημεία που πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή (Tracy, 2015).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε κάθε προσπάθεια που κάνει, να μην του αναθέτει πολλές εργασίες, να τον βοηθάει να εξασκηθεί σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, να χρησιμοποιεί προφορικές οδηγίες και επεξηγήσεις, να εφαρμόζει πολυαισθητηριακές δραστηριότητες προκειμένου ο μαθητής να συμμετέχει σε αυτές με όλες του τις αισθήσεις, να πραγματοποιεί συχνές επαναλήψεις, εικονογραφικές μεθόδους, φωνοοπτικές πρακτικές, μεθόδους μίμησης και αυτοδιόρθωσης. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή βοηθάει σημαντικά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση γνώσεων και την εύκολη μετάδοση πληροφοριών. Οι παρεμβάσεις είναι σημαντικό να μην αλλάζουν συνεχώς, αλλά ο εκπαιδευτικός να διέπεται από συνέπεια, αφού μόνο τότε θα επιτευχθούν τα θεμιτά αποτελέσματα. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να ενισχύει και να επιβραβεύει τους μαθητές για την προσπάθειά τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

### ***Στρατηγικές Διαχείρισης της Τάξης για Μαθητές με ΔΕΠ-Υ***

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να βοηθούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στη διαδικασία της μάθησης, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες. Οι στρατηγικές μάθησης είναι σημαντικό να διευκολύνουν όλους τους μαθητές, όχι μόνο όσους έχουν ΔΕΠ-Υ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να υλοποιούν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους μέσα από προγράμματα διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Σκαναβή, 2012).

Αρχικά, είναι σημαντικό να ενημερώνονται από τους γονείς για τη διάγνωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ώστε να εφαρμόζουν άμεσα τους σωστούς τρόπους εκμάθησης για να βοηθήσουν τα παιδιά και να αποφύγουν εκείνους που θα τα στιγματίσουν ή θα τα διακρίνουν από τα υπόλοιπα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς ακριβώς πρέπει να αντιμετωπιστεί η ΔΕΠ-Υ καθώς και να μπορούν να εφαρμόσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Ακόμη, χρειάζεται να τροποποιήσουν το περιβάλλον της τάξης, προκειμένου οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετήσει τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε θρανίο κοντά του, ώστε να μην του αποσπούν την προσοχή διάφορα ερεθίσματα και να μην μπορεί να εστιάσει την προσοχή του σε γεγονότα που εξελίσσονται έξω από το παράθυρο ή την πόρτα. Επίσης, θα ήταν καλό να έχει τα απαραίτητα αντικείμενα για τον μαθητή κοντά του, ενώ μπορεί να τον βάλει να κάθεται στο θρανίο με έναν συμμαθητή του, ο οποίος θα τον βοηθάει χωρίς να του αποσπά την προσοχή (Αγαπητού-Χαλμέ, 2010). Επιπλέον, ο μαθητής μπορεί να παρουσιάσει μεγάλη υπερκινητικότητα, αφού δεν μπορεί να κάθεται για ώρα στο θρανίο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι βοηθητικό να του επιτρέπει να βγαίνει εκτός τάξης για λίγα λεπτά ή να τον προτρέπει να περάσει λίγη ώρα σε «χώρους χαλάρωσης» εντός της τάξης, προκειμένου να αποφορτίζεται, όταν δεν του είναι εύκολο να μείνει ήσυχος (Σκαναβή, 2012).

Ο χώρος της σχολικής τάξης χρειάζεται να οργανωθεί με βάση τους «κανόνες της τάξης», ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ πρέπει να μπορούν να βλέπουν συνεχώς τους κανόνες γραμμένους σε έναν καθαρό πίνακα για να μην τους ξεχνούν. Επιπλέον, είναι σημαντικό να βρίσκονται σε μία τάξη που δεν θα έχει πολλά ερεθίσματα τα οποία ενδέχεται να τους αποσπάσουν την προσοχή, όπως αυτοκόλλητα, αφίσες, ζωγραφιές κ.ά. στους τοίχους, ενώ παράλληλα η ύπαρξη ενός ημερολογίου με σημειωμένα τα πιο σημαντικά γεγονότα θα βοηθήσει στην οργάνωσή τους (Σκαναβή, 2012). Επιπροσθέτως, η ρουτίνα και ο σχεδιασμός του καθημερινού προγράμματος ευνοούν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και προωθούν την οργάνωση και τη συγκέντρωση, ώστε να μην ξεφεύγουν από το πρόγραμμα ή να μην ξεχνούν τις υποχρεώσεις τους (Αγαπητού-Χαλμέ, 2010).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προσαρμόζει αντιστοίχως και το μαθησιακό υλικό. Συγκεκριμένα, είναι καλό να γίνονται συχνές επαναλήψεις στα βασικά σημεία του μαθήματος, να χωρίζονται σε μικρότερα μέρη οι μεγάλες ενότητες, να παρουσιάζεται η ύλη

με διαφορετικούς τρόπους, να δημιουργούνται πιο απλές δραστηριότητες, να ελέγχονται τακτικά οι γνώσεις των μαθητών, να χρησιμοποιείται υλικό που ενεργοποιεί τις αισθήσεις τους, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον τους, καθώς και να γίνονται συχνά διαλλείματα κατά την παράδοση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι πολύ βοηθητικό να δίνει συχνά οδηγίες στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ για τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που πρέπει να κάνουν, ώστε οι μαθητές να τις κατανοούν και να διατυπώνουν τις απορίες τους. Οι οδηγίες είναι απαραίτητο να δίνονται με σαφήνεια, σταθερότητα και ακρίβεια στους μαθητές και να χρησιμοποιούνται διευκρινίσεις, όταν χρειάζεται. Ακόμη, είναι σημαντικό να τους δίνεται περισσότερος χρόνος αν δεν έχουν προλάβει να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους, ενώ πρέπει να ασχολούνται με σταθερό αριθμό εργασιών, ώστε να μην πανικοβάλλονται. Επιπλέον, θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε ομαδικές εργασίες, προκειμένου να μάθουν να συνεργάζονται και να εντάσσονται σε ομάδες με υπομονή (Παπακώστα, 2009· Σκαναβή, 2012).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συχνά δεν προλαβαίνουν να κρατήσουν τις απαραίτητες σημειώσεις ή να αντιγράψουν όσα βλέπουν στον πίνακα. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να τους βοηθήσει δίνοντάς τους φυλλάδια ή φωτοτυπίες με τα σημαντικότερα σημεία. Βοηθητικά είναι επίσης και τα σχεδιαγράμματα σε κάθε μάθημα, ώστε οι μαθητές να μην χάνουν τις βασικές πληροφορίες. Επίσης, μέσα από τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, οι μαθητές διευκολύνονται, αφού μαθαίνουν να αξιολογούν τον εαυτό τους, να κατανοούν τα λάθη τους και να αυτοκαθοδηγούνται (Αγαπητού-Χαλμέ, 2010).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διαχειρίζονται με τρόπο τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, είναι βασικό να υπενθυμίζουν στα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, να αναφέρονται συχνά στις κατάλληλες συμπεριφορές, να ενισχύουν την προσπάθειά τους και τη σωστή συμπεριφορά τους, να τους παροτρύνουν θετικά και να τους επιβραβεύουν άμεσα. Επίσης, είναι απαραίτητο να είναι συνεπείς ως προς



τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές τους όσον αφορά τη σχολική τους πορεία καθώς και να ακολουθούνται οι στόχοι που τίθενται. Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η συνεχής αξιολόγηση και αναπροσαρμογή των στόχων με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις ικανότητές τους (Σκαναβή, 2012).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προσέχει τις λεκτικές του παρατηρήσεις και να μην τιμωρεί τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ για συμπεριφορές που οφείλονται στη διαταραχή. Στην περίπτωση που ο μαθητής έχει υποστεί εκφοβισμό ή υφίσταται διακρίσεις από τους συμμαθητές του, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να δείξει ανοχή. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες είναι σημαντικό να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για τη διαταραχή και να προωθήσει τις αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές. Επίσης, η ανάδειξη των θετικών στοιχείων των μαθητών, οι θετικές αμοιβές και η αποφυγή των ποινών αυξάνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους δίνουν κίνητρο να προσπαθούν περισσότερο. Οι αμοιβές είναι καλό να εφαρμόζονται σε σταθερή βάση, ενώ αν χρειαστεί να υπάρξει κάποια ποινή, είναι σωστό να εξηγείται με ήρεμο τρόπο στον μαθητή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012· Martinussen et al., 2011).

Για την εφαρμογή και υλοποίηση των στρατηγικών διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία και εκτός σχολείου, με τους γονείς των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να συνεργάζονται με τους γονείς, αφού το παιδί περνάει πολλές ώρες στο σπίτι διαβάζοντας τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Στο σπίτι το παιδί οργανώνεται, μαθαίνει να διαχειρίζεται τον χρόνο του και να προετοιμάζεται για τα μαθήματά του. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού, τις επιδόσεις του και την πρόοδό του στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από τη συνεργασία τους είναι εφικτό να επιτευχθεί η καλύτερη απόδοση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ στον μαθησιακό και συμπεριφορικό τομέα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση περαιτέρω δυσκολιών, αλλά μέσα από τις κατάλληλες

παρεμβάσεις μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλάνο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του στο σχολικό περιβάλλον και θα ενισχύει τις ικανότητές του (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016).

## **Αυτοαποτελεσματικότητα**

### ***Ορισμός Αυτοαποτελεσματικότητας***

Έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων που ωθούν στην ανάπτυξη και εξέλιξη τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό. Η βασική θεωρία που έχει επικρατήσει στηρίζεται στη θεωρία του Bandura. Ο Bandura (1977) όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως μια «βεβαιότητα» που έχει το άτομο και συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Λίγα χρόνια μετέπειτα, το 1986, την όρισε ως ένα «σύνολο αντιληπτικών κρίσεων» που έχουν τα άτομα για τις δεξιότητές τους και με βάση αυτές πραγματοποιούν συγκεκριμένες δράσεις (Bandura, 2006).

Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στην κρίση του ατόμου για την ικανότητά του να πετύχει ένα στόχο και να έχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο επιδόσεων. Έτσι, επηρεάζει τους στόχους που θέτει, τη συμπεριφορά του και τη δράση του. Συγκεκριμένα, η επιμονή του σε μια προσπάθεια σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς του ως προς την επίτευξη των στόχων του και με τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες και τα προβλήματα που προκύπτουν. Όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων τόσο περισσότερο βιώνουν θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, όσα άτομα έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και στρεσογόνες καταστάσεις, υιοθετούν αμυντικούς μηχανισμούς απέναντι στους άλλους και νιώθουν συνεχώς ότι θα αποτύχουν. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την αναγνώριση των ικανοτήτων των ατόμων και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που χρειάζονται προσπάθεια και επιμονή. Έτσι, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ολοκληρώνουν επιτυχώς τους στόχους τους σε

σχέση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, τα οποία τα παρατούν εύκολα και νιώθουν ματαίωση (Bandura, 2006· Χαροκοπάκη, 2012).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις αντιλήψεις των ατόμων ως προς την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται στα γεγονότα της καθημερινότητάς τους. Αυτές οι αντιλήψεις αποτελούν τη βάση δημιουργίας των κινήτρων που οδηγούν σε υψηλές αποδόσεις. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει συνδεθεί στενά με την έννοια της προσδοκίας και της αυτεπάρκειας. Επίσης, δεν αφορά μια έννοια αυτόνομη, αλλά συνδέεται με τη σημασία της ατομικής αντίληψης, αφού οι πεποιθήσεις των ατόμων επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τη δράση τους (Hofman & Kilimo, 2014).

Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αφορά μόνο τον τρόπο σκέψης και δράσης αλλά και τις επιλογές των ατόμων και τις αποφάσεις τους. Οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα άτομα να συμμετάσχουν είναι καθοριστικές για την πορεία και την εξέλιξή τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί το μέσο της κατανόησης της συμπεριφοράς τους, αφού με βάση την κρίση τους σχεδιάζουν, οργανώνουν και κατακτούν έναν στόχο. Οι προσωπικές επιτυχίες και τα επιτεύγματά τους οδηγούν παράλληλα σε αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ενώ η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά εξίσου στις επιλογές τους, δημιουργώντας μια αλληλένδετη σχέση (Gorozidis & Papaioannou, 2011).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τρεις παράγοντες, τα εσωτερικά κίνητρα, τις πράξεις και τα περιβαλλοντικά αίτια. Αυτό σημαίνει πως οι ενέργειες, οι δράσεις και οι συμπεριφορές ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα όλων των παραγόντων. Το άτομο, δηλαδή, συμμετέχει με ενεργό τρόπο στη γνώση, χωρίς να δέχεται παθητικά τα ερεθίσματα, αφού οι επιλογές του επηρεάζουν την εξέλιξή του. Οι ενέργειές του διαμορφώνουν το περιβάλλον γύρω του, ενώ μέσα από τις αποφάσεις του καθορίζεται η επιτυχία ή η αποτυχία ενός έργου. Στόχος των ατόμων είναι η ευημερία, αφού επιλέγουν συνήθως να ασχοληθούν

με δραστηριότητες που μπορούν να βγάλουν εις πέρας, ενώ τα εμπόδια τα προσλαμβάνουν ως προκλήσεις (Hofman & Kilimo, 2014).

Συμπερασματικά, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να κατακτούν υψηλούς στόχους, να ξεπερνούν πιο εύκολα τα προβλήματά τους, να προσπαθούν περισσότερο, να βιώνουν θετικές εμπειρίες, να ανταπεξέρχονται σε δυσκολίες και να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα και τα άγχη τους. Από την άλλη, τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δεν πιστεύουν στις δυνάμεις τους, αποφεύγουν τα εμπόδια και αν κληθούν να τα αντιμετωπίσουν είτε πανικοβάλλονται είτε τα παρατούν εύκολα. Επιπλέον, δεν έχουν υψηλές απαιτήσεις και στόχους και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Επίσης, έχουν την τάση να παραιτούνται από την προσπάθεια, ενώ προτιμούν να ασχολούνται με δραστηριότητες που θεωρούν εύκολες, με αποτέλεσμα να μην εξελίσσονται. Με βάση τον Bandura, η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας αφορά κυρίως τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιδιώξεις των ατόμων, χωρίς όμως να αποκλείει άλλους τομείς της ζωής τους (Bandura, 2006).

### ***Παράγοντες Διαμόρφωσης της Αυτοαποτελεσματικότητας***

Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω και αφορούν τις εμπειρίες, τα πρότυπα, τις κοινωνικές επιρροές και τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων (Bandura, 1977).

Όσον αφορά τις εμπειρίες των ατόμων, η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται μέσα από προηγούμενα βιώματα και επιλογές. Τα επιτεύγματα που έχουν κατακτήσει τα άτομα καθορίζουν τα συναισθήματα επιτυχίας ή αποτυχίας που νιώθουν, ενώ παράλληλα μέσα από αυτά ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους. Αντίθετα, οι αποτυχημένες εμπειρίες μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων, αφού αισθάνονται συνεχώς ότι θα αποτύχουν. Με βάση τον Bandura (1977), οι θετικές εμπειρίες προσφέρουν μεγαλύτερη ασφάλεια και ωθούν τα άτομα σε παρόμοιες δράσεις με αυτές του παρελθόντος, ώστε να επιτύχουν ξανά. Μέσα

από την επιτυχία ενισχύεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και η αυτοπεποίθησή τους. Τα άτομα ερμηνεύουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο τις εμπειρίες τους και αυτός ο τρόπος επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που διαμορφώνει την αυτοαποτελεσματικότητα είναι τα πρότυπα. Συγκεκριμένα, τα άτομα παρατηρούν άλλα άτομα που επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν και παραδειγματίζονται από αυτά. Τα συναισθήματα που νιώθουν μέσα από την παρατήρηση επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους όχι με τον τρόπο που επιδρούν οι προγενέστερες εμπειρίες, αλλά εξίσου σε σημαντικό βαθμό. Συνεπώς, μέσα από την παρατήρηση αυτή είτε αυξάνεται είτε μειώνεται ο φόβος των ατόμων για τις δραστηριότητες ή τους στόχους που θέτουν. Τα άτομα μιμούνται με αυτόν τον τρόπο τις εμπειρίες των άλλων ατόμων και διαμορφώνουν με αυτόν τον τρόπο τα συναισθήματά τους (Bandura, 1977).

Όσον αφορά τις κοινωνικές επιρροές, τα άτομα επηρεάζονται από τους γύρω τους και πείθονται ότι μπορεί να πετύχουν τον στόχο τους. Οι «σημαντικοί» άλλοι μπορούν να επηρεάσουν το άτομο ως προς αυτά που έχει τη δυνατότητα να καταφέρει. Έτσι, νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τα εμπόδια που του τυχαίνουν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Οι θετικές επιρροές ενισχύουν τις πεποιθήσεις των ατόμων ως προς τους στόχους που έχουν θέσει και τις προσπάθειες που καταβάλουν για να τους πετύχουν. Τα άτομα πιστεύουν ότι θα επιτύχουν και καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να κατακτήσουν έναν στόχο, χωρίς να αμφιβάλλουν. Έτσι, οι επιρροές από το κοινωνικό πλαίσιο διαμορφώνουν καθοριστικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε αντίθετη περίπτωση και όταν ο κοινωνικός περίγυρος είναι αποθαρρυντικός, τα άτομα αισθάνονται απογοήτευση, αποφεύγουν τις απαιτητικές δραστηριότητες και εγκαταλείπουν την προσπάθεια (Bandura, 1977).

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα της συναισθηματικής κατάστασης, η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από τα συναισθήματά τους. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα δίνουν διαφορετικές ερμηνείες στα γεγονότα βάσει των συναισθημάτων τους. Ο τρόπος που αξιολογούν τα γεγονότα και τις εμπειρίες που έχουν βιώσει επηρεάζει τις μελλοντικές τους αποφάσεις, είτε θετικά, είτε αρνητικά και συνεπώς τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ τα αρνητικά την μειώνουν. Αυτή η σχέση όμως λειτουργεί αλληλένδετα, αφού με τη σειρά της η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μειώνει το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα και αυξάνει τα θετικά, με αποτέλεσμα οι ερμηνείες των ατόμων για ένα γεγονός να είναι αισιόδοξες. Επιπροσθέτως, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αξιοποιούν τα συναισθήματά τους προς όφελός τους, ώστε να διευκολύνουν τις επιδόσεις τους. Από την άλλη, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα που δρουν ως παράγοντας μείωσης των επιδόσεων και των προσπαθειών τους. Συνεπώς, η συναισθηματική κατάσταση των ατόμων μπορεί να λειτουργήσει είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977)

### ***Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Διδακτική Πράξη***

Μέσα από την αυτοαποτελεσματικότητα, όπως έχει φανεί, τα άτομα εξελίσσονται και αναπτύσσονται τόσο σε ατομικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις ενός ατόμου στην εργασία του, με την προϋπόθεση όμως ότι έχει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για τη θέση (Bandura, 1977).

Το ίδιο ισχύει και για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους, οι οποίες είναι αναγκαίες για να οργανώσουν και να εκτελέσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, με

σκοπό να ολοκληρώσουν επιτυχώς το έργο τους σε ένα καθορισμένο πλαίσιο. Οι πεποιθήσεις τους για τις ικανότητές τους επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη συμμετοχή των μαθητών καθώς και τον τρόπο που εντάσσονται στη σχολική τάξη (Fives, 2003). Η αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τις ικανότητές τους ως προς τη διδασκαλία καθώς και την πρόοδο των μαθητών και έχει συσχετιστεί με πολλές σημαντικές εκπαιδευτικές μεταβλητές, οι οποίες αφορούν το σχολικό περιβάλλον, τη σχολική καθημερινότητα, τους μαθητές, τον ηγέτη της μονάδας αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Μέσα από τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται οι ικανότητές τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα και το έργο που παράγουν. Ουσιαστικά, οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα που νιώθουν για την ικανότητά τους να υλοποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπο που θα ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές. Επίσης, αφορά την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που οδηγούν σταδιακά σε μια αποτελεσματική κατάκτηση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές οι αντιλήψεις τους για το κατά πόσο μπορούν ή όχι να τα καταφέρουν οδηγούν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Με βάση σχετικές έρευνες υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η διδακτική εμπειρία είναι σημαντική για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αφού η πορεία τους στη διδασκαλία και τα θετικά ή αρνητικά που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκειά της επηρεάζει το έργο τους. Η διδακτική εμπειρία είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τους συναδέλφους τους και τη δική τους πορεία. Ανάλογα με τις δικές τους επιτυχίες ή αποτυχίες επηρεάζεται η συναισθηματική τους κατάσταση και η αυτοπεποίθησή τους για όσα μπορούν και οι ίδιοι να καταφέρουν. Ο τρίτος

παράγοντας αφορά στη συναισθηματική τους κατάσταση. Συγκεκριμένα, ερμηνεύουν και αξιολογούν τα περιστατικά που τους συμβαίνουν με βάση τη συναισθηματική τους κατάσταση. Έτσι, όταν βλέπουν με αισιοδοξία τα γεγονότα αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, ενώ όταν τα βλέπουν απαισιόδοξα μειώνουν την αυτοπεποίθησή τους και συνεπώς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, οι κοινωνικές επιρροές επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αφού οι γνώμες των μαθητών, των συναδέλφων τους και των ανωτέρων τους επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά στο έργο τους. Τα θετικά σχόλια επηρεάζουν θετικά τη στάση τους για την ολοκλήρωση των στόχων που θέτουν, ενώ αντίθετα τα αρνητικά τους οδηγούν σε ματαίωση και παραίτηση (Fives, 2003· Hofman & Kilimo, 2014· Klassen et al., 2009· Klassen & Chiu, 2010· Nie, 2012).

Οι τέσσερις παράγοντες επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η αντίληψη που έχουν γι' αυτό το χαρακτηριστικό επιδρά στον τρόπο που συμπεριφέρονται, στη διδασκαλία τους, στις πρακτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν στην τάξη και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας. Επίσης, επιδρά στις προσπάθειες που καταβάλλουν για την εξέλιξη του έργου τους και στην ανθεκτικότητα που δείχνουν απέναντι στην αντιμετώπιση των δυσκολιών (Barni et al., 2019· Klassen & Chiu, 2010· Τανίδου, 2021).

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να δρουν αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία τους, να έχουν υψηλές προσδοκίες, να έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που προκύπτουν. Παράλληλα, αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους, βρίσκουν τα καταλληλότερα μέσα για να τους διδάξουν, είναι λιγότερο επικριτικοί, μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τις δυσκολίες τους, τους υποστηρίζουν, έχουν όρεξη και ενθουσιασμό για διδασκαλία και χρησιμοποιούν



διαφορετικές πρακτικές. Επιπροσθέτως, οι ίδιοι θέτουν υψηλούς στόχους, εμφανίζουν υψηλή ανθεκτικότητα και συνεπώς μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση, επιτυγχάνουν στο έργο τους και επιθυμούν συνεχώς να εξελίσσονται. Συμπερασματικά, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει τις δράσεις και τη συμπεριφορά τους και έχει σημαντικές επιδράσεις στους μαθητές καθώς και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bugić & Moè, 2020· Klassen & Chiu, 2010· Τομπά, 2019).

Σχετική έρευνα αναφέρει πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία τους και τις προσδοκίες που έχουν. Η ικανοποίηση από την εργασία τους αφορά στην επιτυχία, στα εμπόδια που συναντούν, στην αυτονομία τους, στην ψυχική ανθεκτικότητα, στην πίεση που δέχονται αλλά και στις σχέσεις που διαμορφώνουν με τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας. Το περιβάλλον εργασίας και οι σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολικό πλαίσιο επιδρούν καθοριστικά στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην αυτοπεποίθησή τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Το ίδιο έχει φανεί και σε άλλες μελέτες, οι οποίες εξετάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και αναφέρουν ως βασικό παράγοντα την ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θεωρούν, ότι μπορούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, να διαχειριστούν τα εμπόδια και να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών, αποκομίζοντας ικανοποίηση και ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους (Buonomo et al., 2019· Moe et al., 2010· Wang et al., 2015). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ικανοτήτων, γνώσεων και εμπειριών διακρίνονται από υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας τα οποία τους κάνουν να αισθάνονται ότι διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες καθώς και επαρκή κατάρτιση για να διδάξουν (Şeker & Alisinanoğlu, 2015).

Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αυτοαποτελεσματικότητά τους, έχει φανεί πως η ηλικία, οι εμπειρίες και η προϋπηρεσία δρουν καθοριστικά στη διαμόρφωσή της, ενώ το φύλο δεν επιδρά σε σημαντικό βαθμό (Motallebzadeh et al., 2014· Odanga et al., 2015). Από την άλλη, σύμφωνα με τον Karimvand (2011), οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους άντρες, ενώ συμφωνεί πως τα αυξημένα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα οδηγούν σε αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα, αφού οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση. Οι Aktas et al. (2013) υποστηρίζουν, πως τόσο το φύλο όσο και η εμπειρία των εκπαιδευτικών επιδρούν εξίσου στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά τον τρόπο που ένα άτομο αξιολογεί και ερμηνεύει τις ικανότητές του ως προς την οργάνωση και διαχείριση διαφόρων καταστάσεων. Έτσι, οι αυξημένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών οδηγούν σε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λόγω της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης που νιώθουν, αφού αισθάνονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν.

Η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απασχόλησε τους ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του '70, αφού διαφάνηκε ότι είναι ένας παράγοντας που επιδρά σημαντικά στο έργο τους. Συγκεκριμένα, το ίδρυμα Researctch and Development (RAND), είχε στόχο να διερευνήσει ζητήματα που σχετίζονται με τις επιτυχίες των εκπαιδευτικών και των μεθόδων που ακολουθούν. Η έρευνα, προκειμένου να εξηγήσει τις μεταβλητές που αφορούν το έργο των εκπαιδευτικών, εστίασε στον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Μέσα από την αυτοαποτελεσματικότητα διαφάνηκαν οι μέθοδοι που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, ο βαθμός που θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν τις ενέργειές τους και η αποδοτικότητά τους. Επίσης, αξιολογήθηκαν οι ικανότητές τους ως προς τον έλεγχο των κινήτρων των μαθητών και των επιδόσεών τους, αλλά και εξετάστηκε το κατά πόσο οι σχολικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν στο έργο τους. Τα δεδομένα

έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, τα κίνητρά τους και το έργο τους. Επιπλέον, οι μαθητές που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran & Johnson, 2010).

Οι George et al. (2018), αναφέρθηκαν στο μοντέλο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, το οποίο είχε τη βάση του στη θεωρία του Bandura, και είχε στόχο να αναδείξει τις διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους στη σχολική τάξη. Το μοντέλο αυτό επικεντρωνόταν στους διαφορετικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται το ίδιο αποτελεσματικοί σε όλες τις περιστάσεις. Έτσι, οι ερευνητές δημιούργησαν για τις ανάγκες της έρευνας μια κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας, με σκοπό να μετρήσουν τις περιστάσεις που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί. Οι διαστάσεις αυτές αφορούσαν τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τη συμμετοχή των μαθητών και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Μέσα από τα αποτελέσματα διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα διαχειρίζονται τη σχολική τάξη αντιμετωπίζοντας επαρκώς τις δυσκολίες, υποστηρίζουν τους μαθητές και χρησιμοποιούν περισσότερες συμπεριληπτικές πρακτικές.

Η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μελετήθηκε και από τους Skaalvik & Skaalvik (2010), οι οποίοι επικεντρώθηκαν περισσότερο σε δυο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτά που μπορούν να καταφέρουν μέσα από την εκπαίδευση και τις πρακτικές τους και ο δεύτερος παράγοντας αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους στη διδασκαλία και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη σχολική τάξη. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται ως «εξωτερικός έλεγχος», ενώ ο δεύτερος αναφέρεται ως «εσωτερικός έλεγχος». Όπως

διαφάνηκε, ο παράγοντας του εσωτερικού ελέγχου επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν με μεγαλύτερη βαρύτητα τις ικανότητές τους στη διδασκαλία και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών από ότι τον ρόλο που έχουν γενικά στην εκπαίδευση.

Οι περισσότερες έρευνες για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν ως βάση τη θεωρία του Bandura. Μέσα από τη προσέγγισή του δίνεται έμφαση στον τρόπο που δρουν τα άτομα καθώς και στο κατά πόσο μπορούν να ελέγξουν τις ενέργειές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητές προσπάθησαν να εξηγήσουν την πολύπλευρη μορφή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη σημαντικότητά της για το σχολικό περιβάλλον (Avanzi et al., 2013).

Μια από τις πιο σημαντικές κλίμακες είναι η «Teacher Efficacy Scale», η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε σχετικές έρευνες. Η κλίμακα TES αφορά δύο διαστάσεις, εκ των οποίων η πρώτη είναι η αυτοαποτελεσματικότητα και η δεύτερη είναι η προσδοκία της έκβασης (Gibson & Dembo, 1984). Με βάση τον Bandura, η προσδοκία της έκβασης αφορά μια ερμηνεία πιθανών συνεπειών μιας δράσης, η οποία λαμβάνει υπόψη το πιθανό επίπεδο αποδόσεων ενός ατόμου. Επίσης, το αποτέλεσμα που προσδοκούν τα άτομα σχετίζεται με τα κίνητρά τους. Ο Bandura (1977), υποστήριξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι εξίσου η ίδια σε όλες τις περιστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια του έργου τους. Συνεπώς, η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας αφορά είτε τη γενική αυτοαποτελεσματικότητά τους είτε την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε ένα συγκεκριμένο έργο (Nie, 2012).

Μία ακόμη κλίμακα μέτρησης, η «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES), προτάθηκε από τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) με στόχο να καλύψει περισσότερες διαστάσεις. Έτσι, η κλίμακα αυτή αφορούσε τις μεθόδους διδασκαλίας, τη

διαχείριση της σχολικής τάξης και τη συμμετοχή των μαθητών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, τις ικανότητές τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και την προσαρμογή της διδασκαλίας τους. Στόχος είναι να διαχειρίζονται τις δυσκολίες που προκύπτουν, προσδιορίζοντας τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται τα προβλήματα και τα εμπόδια. Επίσης, η κλίμακα στοχεύει να μετρήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς ζητήματα πειθαρχίας, διαχείρισης σχολικού περιβάλλοντος, συμμετοχής των μαθητών και εξέλιξης. Μέσα από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις επιδόσεις τους αλλά και την πίστη στις δικές τους δυνάμεις. Επιπλέον, αφορούν την αυτοπεποίθησή τους, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους καθώς και τα αποτελέσματα του συνολικού τους έργου. Το εργαλείο μέτρησης έδειξε πως η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οδηγεί στις κατάλληλες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, στη σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης και στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Tschannen-Moran & Johnson, 2010· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Τέλος, η πιο πρόσφατη κλίμακα μέτρησης, η οποία προτάθηκε από τους Skaalvik και Skaalvik, ονομάζεται «Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale» και έχει στόχο να μετρήσει έξι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία, την προσαρμογή, τη συμμετοχή των μαθητών, την πειθαρχία, τη συνεργασία και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Οι έξι αυτοί παράγοντες, όπως διαφάνηκε μέσα από τις μετρήσεις, επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και συνεπώς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το έργο που παράγουν και τη δράση τους στη σχολική μονάδα (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

### Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Διαχείριση της ΔΕΠ-Υ στη Σχολική Τάξη

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρώτα πρόσωπα που μπορούν να δουν σημάδια της ΔΕΠ-Υ σε ένα παιδί και γι' αυτό είναι σημαντικό να απευθύνονται άμεσα στους γονείς, προκειμένου να συζητήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο και να τα παραπέμψουν σε ειδικούς. Ωστόσο, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται εκεί, αφού μετά τη διάγνωση και την αξιολόγηση του παιδιού, είναι απαραίτητο να συμμετέχουν με το έργο τους στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της διαταραχής καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πορείας του μαθητή. Γι' αυτόν τον λόγο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή αλλά και οι στάσεις που υιοθετούν απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ καθορίζουν την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων και την ακαδημαϊκή τους πορεία (Moldavsky et al., 2014).

Παράλληλα, οι αντιλήψεις τους επιδρούν στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν τα υπόλοιπα παιδιά απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται. Εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ και τον στιγματισμό που βιώνουν λόγω της διαφορετικότητάς τους, είναι πιθανόν να εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο, τα οποία επιδεινώνονται αν η στάση του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους δεν είναι η κατάλληλη. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι καθοριστικός ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και τον τρόπο που ο ίδιος θα συμπεριφέρεται σε αυτόν (Alkahtani, 2013).

Οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαταραχή είναι καθοριστικές, αφού η επικοινωνία τους με τους μαθητές, ο τρόπος που συμπεριφέρονται, η αντιμετώπιση των προβλημάτων, οι γνώσεις τους αλλά και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα, οι στάσεις τους καθορίζουν τη συμμετοχή του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, τις δραστηριότητές του, τα συμπτώματα της διαταραχής, τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του καθώς και το κατά πόσο νιώθει αποδεκτός από τον περίγυρό του. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να

συνεργάζεται με τους ειδικούς ψυχικής υγείας και τους γονείς, να διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση για τη διαταραχή καθώς και να συμμετέχει ενεργά στη θεραπευτική παρέμβαση. Στόχος είναι η συμβολή του στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή και η θετική του ενίσχυση. Η συμπεριφορά, ο χρόνος και ο τρόπος που συμπεριφέρεται στον μαθητή καθορίζονται από τις δικές του απόψεις για τη διαταραχή και επιδρούν σημαντικά στη θεραπευτική παρέμβαση και στον τρόπο που ο μαθητής θα διαχειριστεί και ο ίδιος τις δυσκολίες του (Pavlidis & Giannouli, 2014).

Οι γνώσεις που έχουν τα άτομα για ένα θέμα διαμορφώνει τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η «θεωρία της αιτιολογημένης δράσης» και η «θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς». Η πρώτη θεωρία αναφέρει πως η συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από τα συναισθήματα που του προκαλούνται κατά την εκτέλεση ενός συμβάντος καθώς και από τις συνέπειες που ακολουθούν. Η δεύτερη θεωρία εξελίσσει την πρώτη και αναφέρει ότι τα άτομα συμπεριφέρονται απέναντι σε ένα ζήτημα με βάση τον «αντιληπτό έλεγχο». Ο «αντιληπτός έλεγχος» σχετίζεται με την ευκολία ή τη δυσκολία που έχει ένα άτομο ως προς την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς και τον έλεγχο που πιστεύει ότι έχει σε αυτήν (Aktas et al., 2013).

Οι διεθνείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι περισσότερες σε σχέση με τις ελληνικές. Με βάση τους Eisenberg και Schneider (2007), οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ μπορεί να ενισχύσουν τον στιγματισμό των παιδιών. Η αντίληψή τους, είναι αρνητική όταν τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ προκαλούν πολλά προβλήματα στη διδασκαλία τους, ενώ όταν είναι πιο ήσυχα έχουν θετικές αντιλήψεις. Στις αρνητικές αντιλήψεις τους συμβάλλει και η ελλιπής ικανότητα των μαθητών ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ενημέρωση για τα συμπτώματα της διαταραχής, αλλά λιγότερο για τα χαρακτηριστικά της και τη θεραπεία της (Eisenberg & Schneider, 2007).

Ωστόσο, με βάση σχετική έρευνα, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι περισσότερες από ότι πιστεύουν οι ίδιοι. Η έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία στο επάγγελμα και διδάσκουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αναφέρει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει προγράμματα και σεμινάρια σχετικά με τη διαταραχή. Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονταν τη δυσκολία των μαθητών ως προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, αλλά θεωρούσαν ότι επηρεάζει αρνητικά το σύνολο της τάξης εμποδίζοντας το έργο της διδασκαλίας τους. Επίσης, θεωρούσαν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για να διαχειριστούν την κατάσταση αλλά και ότι είναι απαραίτητο να επεμβαίνουν εξωτερικοί φορείς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση. Η πιο συνηθισμένη τακτική που χρησιμοποιούσαν, όπως προέκυψε από τα δεδομένα, ήταν η ενίσχυση. Παρά, όμως, το γεγονός ότι αναγνώριζαν τις αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορούσαν να βελτιώσουν τις δεξιότητες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, φάνηκε ότι δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι και δεν τις χρησιμοποιούσαν με την κατάλληλη συχνότητα για να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Kos, 2008).

Ομοίως, έρευνα που είχε στόχο να εξετάσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί δεν παρείχαν κατάλληλη και εξειδικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Παράλληλα, αναδείχθηκε ως απαραίτητη η περαιτέρω επιμόρφωσή τους καθώς και η κατάρτισή τους σχετικά με τη διαταραχή (Opić & Kudek-Mirošević, 2011).

Το ίδιο προέκυψε και στην έρευνα των Ohan et al. (2011), που αφορούσε τις προσδοκίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε συνάρτηση με το επαγγελματικό τους υπόβαθρο. Στην έρευνα συμμετείχαν τόσο εκπαιδευτικοί με εμπειρία όσο και φοιτητές που σπούδαζαν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Μέσα από τα αποτελέσματα διαφάνηκε πως οι συμμετέχοντες είχαν αρνητικά συναισθήματα προς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, περισσότερο άγχος για τη διαχείρισή τους, λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ενώ από



την άλλη φάνηκαν πρόθυμοι να εφαρμόσουν θεραπευτικές παρεμβάσεις. Τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών ήταν παρόμοια για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, τονίστηκε η σημαντικότητα της ενημέρωσης για τη διαταραχή και η αναγκαία κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αφού το άγχος και το στρες που βίωναν οφείλεται στην άγνοιά τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται αρνητικοί ως προς τη διαχείρισή της.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Anderson et al. (2012), που διεξήχθη στην Αυστραλία και στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί καθώς και φοιτητές. Οι γνώσεις και των δύο ομάδων ήταν ελλιπείς και παρουσίαζαν κενά, παρόλο που γνώριζαν τη διαταραχή. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές κατανοούσαν τη διαταραχή και την κληρονομικότητά της και ήταν ενημερωμένοι για τα προβλήματα των παιδιών, αλλά αγνοούσαν τη θεραπευτική παρέμβαση των συμπτωμάτων. Επίσης, όσον αφορά στις στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαταραχή ήταν παρόμοιες, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερες γνώσεις. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη κατάρτιση είχαν τόσο θετικότερη ήταν η στάση τους. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι φοιτητές λάμβαναν περιορισμένη ενημέρωση, ενώ οι γνώσεις τους κυρίως προέρχονταν από εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούσαν κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός τους. Τέλος, τα δεδομένα έδειξαν πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί κατείχαν περισσότερες γνώσεις για τη διαταραχή λόγω της άσκησης του επαγγέλματός τους παρά λόγω των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Με τα χρόνια εμπειρίας απέκτησαν μεγαλύτερη πληροφόρηση για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ενώ η προσωπική μελέτη και η επαφή με τους γονείς των μαθητών τους βοήθησαν περαιτέρω στη διαταραχή. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με εκείνους της Δευτεροβάθμιας γνώριζαν περισσότερα για τη διαταραχή εξαιτίας του ότι περνούσαν περισσότερο χρόνο με τους μαθητές. Σε γενικό βαθμό, το επίπεδο των γνώσεών τους κρίθηκε ανεπαρκές, ενώ η εμπειρία

τους σχετίστηκε θετικά με τις στάσεις τους καθώς και με την ασφάλεια που νιώθουν ως προς την ικανότητά τους να διδάξουν τους μαθητές (Anderson et al., 2012).

Από την άλλη, σε έρευνα που συμμετείχαν 196 εκπαιδευτικοί, διαφάνηκε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνώριζαν για τη διαταραχή και την απέδιδαν σε γενετικούς και βιολογικούς λόγους, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό κατανοούσε τις δυσκολίες των παιδιών και μετά το πέρας της σχολικής πορείας. Οι γνώσεις των δύο φύλων δεν διαφοροποιούνταν, αλλά ηλικιακά οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο ενημερωμένοι σε σχέση με τους πιο νέους. Η πληροφόρησή τους αποδείχθηκε ότι αφορούσε διάφορες πηγές, όπως είναι τα μέσα ενημέρωσης, τα βιβλία, τα επιστημονικά περιοδικά κ.α. Σχετικά με τη στάση τους προς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν πως πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, να υπάρχουν κοινοί κανόνες και να εφαρμόζονται οι ίδιες μέθοδοι. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ, όπως προέκυψε, σχετίζονται απόλυτα με τις στάσεις που υιοθετούν στην πορεία και χαρακτηρίζουν τον τρόπο αντιμετώπισης της διαταραχής (Alkahtani, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαρκή ενημέρωση και διαθέτουν μία σφαιρική εικόνα για τη διαταραχή αποτελούν ένα μικρό ποσοστό. Οι περισσότεροι, εκφράζουν αντιλήψεις που βασίζονται σε παρανοήσεις τόσο για τα χαρακτηριστικά της διαταραχής όσο και για τη θεραπευτική της αντιμετώπιση. Το 25% περίπου κατανοεί τις δυσκολίες της ακαδημαϊκής επίδοσης και τις επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των μαθητών που σχετίζονται με τη φύση της διαταραχής. Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στο θεραπευτικό πλαίσιο ως προς την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τον περιορισμό των παρορμητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση της αυτοδιαχείρισής τους. Επιπλέον, όσον αφορά στις γνώσεις τους σχετικά με τους τύπους της διαταραχής και της κλινικής εικόνας του μαθητή αυτές είναι ελλιπείς. Σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων της διαταραχής το 25% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι η θεραπεία πρέπει να είναι πολυπαραγοντική και συνθέτη (Alkahtani, 2013).

Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Moldavsky et al. (2014), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες των παιδιών που έχουν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ με τη βοήθεια των συναδέλφων τους, ενώ είναι επιφυλακτικοί όταν πρέπει να παραπέμψουν τον μαθητή σε κάποια ειδική υπηρεσία. Αισθάνονται ότι μπορεί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του μαθητή, ενώ θεωρούν ότι η πρόσβαση των διαγνωστικών φορέων είναι περιορισμένη. Πριν αποφασίσουν να προβούν στην παραπομπή του παιδιού στους ειδικούς, επιδιώκουν να συλλέξουν περισσότερα στοιχεία και εφαρμόζουν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Ωστόσο, όσον αφορά την αναγνώριση της συννοσηρότητας της διαταραχής με άλλες, οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες και οι ίδιοι χαρακτηρίζονται από μία τάση να υποτιμούν τη σοβαρότητα των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Αυτό πιθανώς σχετίζεται με το ότι δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη διαταραχή και αποδίδουν τις δυσκολίες των παιδιών σε άλλους παράγοντες.

Σε μία ακόμη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 46 εκπαιδευτικοί, διαφάνηκε ότι το 70% είχε γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, το 45%, ήταν ενήμερο για τις δυσκολίες των παιδιών ειδικά την περίοδο της εφηβείας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειχναν μεγαλύτερη κατανόηση στις δυσκολίες των μαθητών και ανέφεραν ότι δεν χρειάζεται να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι και οι κανόνες που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Παρ' όλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό, περίπου το 43%, ήταν υπέρ της φοίτησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε ειδικό σχολείο. Όσον αφορά στην πληροφόρησή τους, αυτή βασιζόταν σε βιβλία, εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια, μέσα ενημέρωσης κ.α. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο τους, ενώ δεν φάνηκε να επηρεάζεται από τα χρόνια εμπειρίας τους (Youssef et al., 2015).

Μέσα από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τις παραδοσιακές μεθόδους στήριξης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, όπως είναι η συνεχής επανάληψη, η χρήση των εποπτικών μέσων και η μετάδοση του υλικού

σε μια πιο απλή μορφή, ενώ δεν προτιμούσαν τις πιο σύνθετες στρατηγικές παρά τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Όσοι είχαν γνώσεις και κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής επέλεξαν περισσότερο να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση επέλεξαν πιο απλές μεθόδους. Ωστόσο, για να βελτιωθούν τα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν περισσότερο την ανατροφοδότηση και τον έπαινο καθώς και τη συζήτηση, με στόχο να εντοπιστούν και να επιλυθούν ζητήματα που τους απασχολούσαν (Youssef et al., 2015).

Επίσης, στην ίδια έρευνα εξετάζονταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό ή ειδικό σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν, με τους περισσότερους να θεωρούν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ πρέπει να φοιτούν στο ειδικό σχολείο. Η εκπαιδευτική τους κατάρτιση επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στους μαθητές και τη συμπερίληψή τους στο σχολικό περιβάλλον, ενώ όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία ήταν πιο θετικοί ως προς τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ πρέπει να πραγματοποιείται από ειδικούς παιδαγωγούς στο γενικό σχολείο, αφού έτσι αποτρέπεται η περιθωριοποίησή τους, ενώ παράλληλα η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού ή του ψυχολόγου διευκολύνει το έργο τους. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ μπορούν να παρακολουθούν τα βασικά μαθήματα σε ενισχυτική τάξη. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ πρέπει να φοιτούν στο ειδικό σχολείο πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο προστατεύονται οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι λόγοι οι οποίοι θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να φοιτήσουν στο ειδικό σχολείο αφορούν κυρίως τη διασπαστική συμπεριφορά που εκδηλώνουν στην τάξη και τη δική τους αδυναμία να τη διαχειριστούν αποτελεσματικά (Youssef et al., 2015).

Ομοίως, οι Blotnicky-Gallant et al. (2015), μελέτησαν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις 113 εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ και τις στρατηγικές διαχείρισης στην τάξη. Όπως

διαφάνηκε, οι περισσότερες γνώσεις αφορούσαν τα συμπτώματα της διαταραχής και όχι τόσο τη θεραπεία, ενώ η χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς αποδείχθηκε ότι ήταν περιστασιακή. Οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ επηρέαζαν τη χρήση πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς, αλλά όχι τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν. Οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ μελετήθηκαν και στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγάλα κενά στις γνώσεις τους, αισθάνθηκαν απροετοίμαστοι για τη διαχείριση της σχολικής τάξης κατά την εκπαίδευσή τους και διαφάνηκε πως έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για τη διαταραχή (Poznanski et al., 2018).

Από την άλλη, σε σχετική έρευνα, που είχε στόχο να εξετάσει τις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και να τις συγκρίνει με τις στρατηγικές για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζαν πιο συχνά στρατηγικές διαχείρισης για τους μαθητές με συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, είχαν θετική στάση απέναντι στη ΔΕΠ-Υ, αλλά όχι τόσο ως προς την αντιμετώπισή της και τα συμπτώματά της (Gaastra et al., 2020).

Ομοίως, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση της τάξης εξετάστηκαν σε μία ακόμη έρευνα. Συγκεκριμένα, στόχος ήταν να διαφανεί ο βαθμός γνώσης σχετικά με τη διαταραχή και οι δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης. Όπως προέκυψε, η γνώση των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή συνδεόταν θετικά με τη διαχείριση της τάξης. Επίσης, τονίστηκε η σημαντικότητα της επιπρόσθετης κατάρτισης και γνώσης για τη διαταραχή, αφού διαφάνηκε πως επιδρά στον τρόπο αντιμετώπισής της (Bolinger et al., 2020).

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε δε βρέθηκαν επαρκείς έρευνες στον ελληνικό χώρο για τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις γνώσεις των

εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΕΠ-Υ. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις έρευνες προκύπτει ότι είναι ενημερωμένοι ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, αλλά όχι ως προς την αντιμετώπισή της (Κουμούλα, 2012). Συγκεκριμένα, ο Δημάκος (2007), υποστηρίζει ότι το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ενώ γνωρίζει τη διαταραχή, δεν διαθέτει επαρκή γνώση για τις προσεγγίσεις και τις μεθόδους που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την αντιμετώπισή της στη σχολική τάξη, ενώ τονίζει την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αντιμετώπισης και θεραπείας της ΔΕΠ-Υ.

Το ίδιο προέκυψε και σε μία ακόμα έρευνα όπου συμμετείχαν 433 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από οκτώ νομούς της Ελλάδας. Όπως διαφάνηκε, το 70% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ποτέ δεν είχε χρησιμοποιήσει εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας θα αναλάμβαναν μόνοι τους πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Από την άλλη, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ήταν πιθανότερο να ζητήσουν συμβουλές από ειδικούς, εξαιτίας της διαφορετικότητας του αντικειμένου τους (Αγαλιώτης, 2008). Ομοίως, οι Αντωνοπούλου και συν. (2010), καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις για την εικόνα της διαταραχής και τα συμπτώματά της, όμως δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι για τις αιτίες ύπαρξής της καθώς και για την αντιμετώπισή της. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχουν περισσότερες γνώσεις, αλλά δεν γνωρίζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για να διαχειριστούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αντιθέτως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πιο σύγχρονες μεθόδους στη θεωρία, αλλά πρακτικά δεν διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία.

Το ίδιο προκύπτει και σε μία ακόμη έρευνα που διεξήχθη με στόχο να διερευνήσει το αν εκπαιδευτικοί ή οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς τα συμπτώματα της διαταραχής, παρόλο που είναι τα βασικά πρόσωπα

για την αντιμετώπισή της. Με βάση την έρευνα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που παρατηρούν συμπεριφορές που παραπέμπουν στη ΔΕΠ-Υ, αλλά δεν γνωρίζουν πως να την αντιμετωπίσουν. Επίσης, στην έρευνα τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν αναγκαίο να συμμετέχουν σε περισσότερα προγράμματα εξειδίκευσης και ενημέρωσης, ώστε να συμβάλλουν σημαντικά στη θεραπεία της διαταραχής (Δεληγιαννίδου, 2013).

Μία ακόμα έρευνα που διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμπειρία, η γνώση αλλά και η κατάρτισή τους είναι βασικά στοιχεία για την επιτυχία και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Επίσης, για τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που δημιουργούνται, εξίσου σημαντική θεωρείται και η συνεργασία τους με τους ειδικούς και τους γονείς των μαθητών (Alevriadou & Pavlidou, 2014). Ομοίως, και στην έρευνα της Καμούτσα και συν. (2011), οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφάνηκε πως έχουν συνεργαστεί με τους γονείς, τους διαγνωστικούς φορείς και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία, διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι επιλέγουν την επιβράβευση, την εξατομικευμένη διδασκαλία και την επιβολή κανόνων, ενώ λιγότεροι χρησιμοποιούν τη συνεργασία του μαθητή με κάποιον από τους συμμαθητές του. Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός ψυχολόγος και η παράλληλη στήριξη είναι αναγκαία για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Καμούτσα και συν., 2011).

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔΕΠ-Υ ως μία διαταραχή, η οποία επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και την αντιλαμβάνονται ως ένα ζήτημα που συνδέεται με το σχολικό πλαίσιο. Επίσης, γνωρίζουν τη διαταραχή και τα χαρακτηριστικά της, αλλά όχι την αιτιολογία και την αντιμετώπισή της. Η γνώση των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και τις στάσεις που υιοθετούν απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γνώση, η εμπειρία αλλά και η κατάρτισή τους είναι σημαντικοί

παράγοντες που καθορίζουν την έκβαση της διαταραχής και την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, θεωρούν ότι η συνεργασία είναι εξίσου σημαντική τόσο με τους γονείς των μαθητών όσο και με τους ειδικούς ψυχικής υγείας (Youssef et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί, είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στους μαθητές που έχουν ΔΕΠ-Υ, αλλά οι γνώσεις τους παρουσιάζονται ελλιπείς. Επίσης, υπάρχει διαφορά ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά της διαταραχής και τη συμπτωματολογία της. Επιπλέον, δεν υπάρχει επαρκής πληροφόρηση για τις κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισης και στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων που εκδηλώνουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Με βάση τον Soroa και τους συνεργάτες του (2012), οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα μέτριο επίπεδο γνώσεων σχετικά με τη διαταραχή, το οποίο πρέπει να βελτιωθεί, ενώ η εκπαίδευση που λαμβάνουν για το θέμα αυτό είναι περιορισμένη. Συγκεκριμένα μέσα από τις έρευνες διαφάνηκε ότι η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση δεν επαρκεί, ενώ οι γνώσεις τους προέρχονται κυρίως από επιπρόσθετα προγράμματα κατάρτισης. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές και να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους στη σχολική τάξη, ούτε να εντοπίσουν τους μαθητές που παρουσιάζουν αυτά τα συμπτώματα. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η συνεχής επιμόρφωσή τους ακόμη και μετά την ολοκλήρωση των βασικών πανεπιστημιακών τους σπουδών, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών και να διαχειριστούν τις δυσκολίες που σχετίζονται με την εμφάνιση της διαταραχής. Μέσα από την εφαρμογή ειδικών ενημερωτικών προγραμμάτων στόχος είναι να βελτιωθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθούν οι ικανότητές τους ως προς τον εντοπισμό των συμπτωμάτων και την αντιμετώπισή τους. Έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν εγκαίρως τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και να τους παραπέμπουν στους ειδικούς φορείς, προκειμένου να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται το κατάλληλο θεραπευτικό πλάνο. Βασικός



στόχος της θεραπείας είναι να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των παιδιών και να περιοριστούν οι αρνητικές επιδράσεις των συμπτωμάτων τους. Συμπερασματικά, μέσα από τη σωστή κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν ενημέρωση για τα συμπτώματα της διαταραχής καθώς και για τις μεθόδους αντιμετώπισής της. Με τη χρήση ειδικών πρακτικών και μεθόδων θα μπορούν να διαχειριστούν τους μαθητές αποτελεσματικά, να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να εξελίξουν την ακαδημαϊκή τους πορεία (Soroa et al., 2012).

### ***Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμπερίληψη των Μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη Σχολική Τάξη***

Για μια σωστή και αποτελεσματική συμπερίληψη πρέπει οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να είναι θετικές, ώστε να εφαρμόζουν το κατάλληλο πλαίσιο διδασκαλίας και διαχείρισης των δυσκολιών. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαταραχή καθορίζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της συμπερίληψης. Εκτός όμως από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της εξαρτάται και από το γνωστικό τους υπόβαθρο και τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια του έργου τους (Marlina, 2017).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικές απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ από ότι οι άντρες. Αυτή η διάκριση που αφορά το φύλο οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες μπορεί να είναι πιο δεκτικές ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών σε σχέση με τους άντρες. Ανεξάρτητα, όμως, από το φύλο, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών. Συγκεκριμένα, η άποψή τους καθορίζεται από το είδος των δυσκολιών και τον βαθμό έντασης των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές, γεγονός που επηρεάζει την προθυμία που εμφανίζουν ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών στη σχολική τάξη (Boyle et al., 2013).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο έχουν ουδέτερες ή αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη των

παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τονίζοντας την ανάγκη για πόρους και μέσα για τη σωστή διδασκαλία (Alquraini, 2012· Marlina, 2017). Με βάση τα δεδομένα σχετικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι είναι θεμιτή η συμπερίληψη των μαθητών με ήπια συμπτώματα, ενώ τονίστηκε η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης (Hong et al., 2020). Σύμφωνα με τους Krischler & Pitten-Cate (2019), οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν αρνητική στάση μόνο ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αλλά και ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες, ανεξάρτητα από τα προβλήματα του κάθε παιδιού. Κριτήριο για τη διαμόρφωση της στάσης τους είναι η ένταση των συμπτωμάτων και η συχνότητά τους.

Από την άλλη, οι Mulholland et al. (2015) αναφέρουν πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται, αφού είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στη γενική τάξη μαθητές με ΔΕΠ-Υ, εφόσον οι ίδιοι διαθέτουν επαρκή κατάρτιση για να διαχειριστούν τις δυσκολίες. Αντιθέτως, είναι αρνητικοί όταν έχουν έλλειψη γνώσεων και δεν γνωρίζουν πρακτικές για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών και να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους. Ομοίως, μικτές εμφανίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη γενική εκπαίδευση, οι οποίοι είναι αρνητικοί για τη συμπερίληψη που αφορά σε προβλήματα συμπεριφοράς, τονίζοντας ότι υπάρχει δυσκολία ως προς τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και την αντιμετώπιση των μαθησιακών και συναισθηματικών προβλημάτων, ενώ είναι θετικοί, όταν οι μαθητές παρουσιάζουν ήπια προβλήματα στις σχολικές τους επιδόσεις (Cornoldi et al., 2018· Liang & Gao, 2016).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικές απόψεις ως προς το μοντέλο της συμπερίληψης για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά είχαν επιφυλάξεις και αμφιβολίες σχετικά με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών, κυρίως, όταν αφορά μαθητές που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα (Garrad et al., 2019· Khochen & Radford, 2012). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στη

συμπερίληψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, ενώ βιώνουν λιγότερα προβλήματα στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν μία πιο αρνητική στάση (Monsen et al., 2014).

Οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ καθορίζονται και από το εργασιακό άγχος και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον. Η διαχείριση μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές διαταραχές, προκαλεί μεγαλύτερο άγχος και ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα προβλήματα και νιώθουν αμφιβολίες για τις ικανότητές τους (Galaterou & Antoniou, 2017). Ακόμη, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συμπερίληψη είναι σημαντική για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη συνολική ανάπτυξή τους (Hwang & Evans, 2011). Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στις γενικές τάξεις, αλλά μόνο όταν τα συμπτώματα δεν είναι σοβαρά. Επίσης, καθοριστικός παράγοντας είναι η ετοιμότητά τους ως προς τις ικανότητές τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες. Η ετοιμότητα συνδέθηκε με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την οποία οι περισσότεροι είχαν λάβει για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών (Page et al., 2020). Από την άλλη, υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος και φόβο να συμπεριλάβουν τους μαθητές με δυσκολίες στις γενικές τάξεις, ενώ επίσης θεωρούν ότι η συμπερίληψη αυτή θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα και στους υπόλοιπους μαθητές. Συχνά, όπως διαφάνηκε, νιώθουν εκνευρισμό, απογοήτευση, ματαιώση και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Hoadjli & LaTrache, 2020).

Σύμφωνα με τον Trembley (2011), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης αλλά και σε τμήματα ειδικής αγωγής, θεωρούσαν ότι η συμπερίληψη είναι το καταλληλότερο μοντέλο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης διαχώριζαν το είδος των δυσκολιών των μαθητών, αφού πίστευαν πως

οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη, αλλά μόνο όσοι έχουν ήπια συμπτώματα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έχουν θετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν μέσα από την κατάλληλη αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Επίσης, αναφέρουν πως οι μαθητές αυτοί μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους αποτελεσματικά μέσα στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, οι μαθητές δεν στιγματίζονται και γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Το αποτέλεσμα είναι να αυξάνεται η αυτονομία και η αυτοπεποίθησή τους (Μαυροπάλιας, 2013· Saloviita, 2018).

Ένας ακόμη παράγοντας που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με δυσκολίες είναι η θετική στάση των διευθυντών. Η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα. Όσοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σταδιακά εξοικειώνονται και αποκτούν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν σχετική εμπειρία. Ακόμη, η κατάρτιση, οι γνώσεις και οι εξειδικευμένες σπουδές οδηγούν σε θετικότερες στάσεις προς το συμπεριληπτικό μοντέλο (Boyle et al., 2013). Σύμφωνα με τους Galaterou & Antonίου (2017), οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠ-Υ, δεν ήταν τόσο θετικοί ως προς τη συμπερίληψή τους στο σχολικό πλαίσιο, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ως προς το επάγγελμα που δεν είχαν μεγάλη εμπειρία, ήταν πιο θετικοί από συναδέλφους τους που είχαν περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Ωστόσο, αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που αναφέρουν πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετικότερες αντιλήψεις, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με την αντιμετώπιση σχετικών δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον (Ahmmed et al., 2014· Αρβανιτίδου, 2018· Marlina, 2017).

Από την άλλη, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη δεν αφορούν τη διδακτική τους εμπειρία, αλλά τις γνώσεις τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίστηκε η θετική συσχέτιση του συμπεριληπτικού μοντέλου με το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών καθώς και με την προσωπικότητά τους. Ο χαρακτήρας τους διαφάνηκε ένας κρίσιμος παράγοντας για την επίδραση που ασκεί στις αντιλήψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετώπιζαν με αισιοδοξία τις δυσκολίες υιοθετούσαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα προβλήματα που είχαν να διαχειριστούν. Αντιθέτως, όσοι εμφανίζονταν απαισιόδοξοι ένιωθαν άγχος, στρες και αρνητικά συναισθήματα όταν έπρεπε να διαχειριστούν κάποιο πρόβλημα (Marlina, 2018).

Η εφαρμογή της συμπερίληψης για να είναι επιτυχημένη και αποτελεσματική πρέπει να δημιουργεί οφέλη, τα οποία θα αφορούν όλους τους μαθητές. Η επιτυχία της, όμως, δεν αφορά μια απλή διαδικασία ούτε είναι εύκολη. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα ή δυσκολίες κατά την εφαρμογή της. Σχετική έρευνα αναφέρει πως αυτό που αγχώνει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με δυσκολίες στη γενική τάξη είναι ο περιορισμένος χρόνος. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι λίγος ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για να βοηθήσουν τους μαθητές να συμμετάσχουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Επίσης, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας ή να αλληλεπιδράσουν με τους γονείς των μαθητών, αφού πολλοί γονείς αντιδρούν όταν οι μαθητές βρίσκονται σε ένα κοινό περιβάλλον (Alevriadou & Pavlidou, 2014).

Το πρόβλημα του χρόνου καταγράφηκε και σε άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στη διάθεσή τους όσο χρόνο θα ήθελαν, ούτε τα κατάλληλα μέσα για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες ή τα προβλήματα που προκαλούνται στο σχολικό περιβάλλον (Παγωτού, 2019· Saloniita, 2020). Επίσης, σε μία ακόμη έρευνα αναφέρεται πως όταν στη σχολική τάξη φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες σημαίνει επιπρόσθετος φόρτος

εργασίας και μεγαλύτερη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που τους δυσαρεστεί (Saloviita, 2018).

Επιπλέον, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμπεριληπτικό μοντέλο οφείλονται και στην έλλειψη μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και στο μη επαρκές αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται η ύλη και η δομή του σχολείου σε όλους τους μαθητές (Παγωτού, 2019). Επίσης, πρόβλημα αποτελεί και ο αριθμός των μαθητών μιας τάξης, αφού είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να παρεμποδίσει τη σωστή εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου (Alquraini, 2012· Παγωτού, 2019).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε μια ακόμη έρευνα που είχε στόχο να εξετάσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν το συμπεριληπτικό μοντέλο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως εμπόδιο τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για την προετοιμασία που απαιτεί η εφαρμογή της συμπερίληψης, τις ανάγκες των μαθητών και τη συμπεριφορά τους, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη συνεργασία τους με τους γονείς. Επίσης, ανέφεραν ως δυσκολία την επίλυση συμπεριφορικών προβλημάτων, καθώς δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία για όλους τους μαθητές (Saloviita, 2020).

Σε σχετικές μελέτες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ένα ακόμη εμπόδιο που αφορά τη συμπερίληψη σχετίζεται με τις διαθέσιμες εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν την υλοποίηση της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει, είναι θετικοί μόνο όταν το σχολείο έχει τους πόρους και τα μέσα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη του συμπεριληπτικού μοντέλου. Παρ' όλα αυτά, πολλά σχολεία αναφέρονται στο υψηλό κόστος της συμπερίληψης ως ένα εμπόδιο για τη σωστή εφαρμογή της (Khochen & Radford, 2012· Saloviita, 2020). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένα βασικό εμπόδιο που σχετίζεται με την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι οι περιορισμένες ικανότητές τους

να βοηθήσουν τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα, δεν μπορούν να εφαρμόσουν πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και συχνά δημιουργούνται προβλήματα στη σχολική τάξη, τα οποία δεν λύνονται πάντα με επιτυχία (Malki & Einat, 2018).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των μελών που συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον, ώστε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τον διευθυντή της μονάδας, τους συναδέλφους τους και τους γονείς, αφού μόνο τότε μπορεί να εφαρμοσθεί το κατάλληλο θεραπευτικό πλαίσιο (Ahmmed et al., 2014· Boyle et al., 2013).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθοριστική την εκπαίδευση και την κατάρτιση που λαμβάνουν. Το γνωστικό υπόβαθρο αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που συμβάλλει στην ανταπόκριση των απαιτήσεων και τη διαχείριση των δυσκολιών που συναντούν στην πορεία τους. Επίσης, μέσα από τις γνώσεις τους θα μπορέσουν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες πρακτικές και μεθόδους που θα ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών και θα λειτουργούν ενισχυτικά ως προς τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει, δεν αποδέχονται επαρκώς και πλήρως το συμπεριληπτικό μοντέλο, αφού δεν γνωρίζουν στην πραγματικότητα πως να το εφαρμόσουν. Έτσι, οι περισσότεροι είναι θετικά διακείμενοι ως προς τη συμπερίληψη σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, αλλά στην πράξη είναι αρνητικοί, εφόσον δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να εφαρμόσουν τις απαραίτητες πρακτικές και μεθόδους (Καμπανέλλου, 2011).

Το είδος και η ένταση των συμπτωμάτων των μαθητών με δυσκολίες επηρεάζει σημαντικά την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι σε αισθητηριακές δυσκολίες, αλλά όταν η συμπερίληψη αφορά πιο δύσκολες περιπτώσεις τείνουν να είναι αρνητικοί. Παρόλο που θεωρούν τη συμπερίληψη ως ένα θετικό μέσο και έναν τρόπο υποστήριξης των παιδιών, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι

ορισμένοι μαθητές είναι καλύτερα να φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η συμπερίληψη δεν μπορεί να προσδώσει στους μαθητές αυτούς γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη (Αγγελίδης, 2019). Σύμφωνα με τους Alevriadou και Pavlidou (2014), οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη, αλλά οι απόψεις τους διαφοροποιούνται ως προς τους διαφορετικούς τύπους των διαταραχών. Σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών τα αισθητηριακά προβλήματα θεωρούνται σημαντικής δυσκολίας και ότι δεν είναι εύκολο να συμπεριληφθούν στις γενικές τάξεις, με τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν ότι δεν είναι έτοιμοι, ώστε να τα καταφέρουν. Αντίθετα, άλλες διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ, βρήκαν τους εκπαιδευτικούς πιο θετικούς.

Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν πως ο λόγος που είναι αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Η θεματολογία θεωρούν πως δεν ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές, ενώ όπως αναφέρουν βασικός στόχος της είναι να αφομοιώσει τους μαθητές και όχι να τους συμπεριλάβει. Συγκεκριμένα, στοχεύει στην αλλαγή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους ή στην πίεση να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα ή τις ανάγκες τους (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019).

Με βάση τις παραπάνω έρευνες και μελέτες διαφαίνεται πως η συμπερίληψη για να εφαρμοσθεί και να είναι επιτυχημένη πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. Αυτοί σχετίζονται με τη δομή του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις πρακτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται καθώς και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών. Επίσης, στόχος δεν θα πρέπει να είναι η αφομοίωση ή η ένταξη των μαθητών, αλλά η συμπερίληψη τους που αφορά στην κατανόηση και στην αποδοχή τους, χωρίς περιορισμούς (Γεροσίμου, 2012). Εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες στα σχολεία, είναι σημαντική η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αφού ο



τρόπος που διαχειρίζονται τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών καθορίζει τον βαθμό συμπερίληψής τους και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σάββα & Αγγελίδης, 2019).

### **Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις/ Ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΕΠ-Υ, τις αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στη σχολική τάξη, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση των τριών αυτών μεταβλητών και να διαφανούν οι τομείς που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη.

Για τον σκοπό αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη ΔΕΠ-Υ;
3. Ποιες είναι οι στρατηγικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών στην τάξη ως προς τη ΔΕΠ-Υ;

Επίσης, διατυπώνονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1) Σε ό,τι αφορά τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των γνώσεων, των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των στρατηγικών διαχείρισης στην τάξη αναμένεται ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών.

2) Αναφορικά με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αναμένουμε ότι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η προϋπηρεσία, η εμπειρία και η επιμόρφωση επηρεάζουν σημαντικά τις γνώσεις, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στρατηγικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών.

3) Αναμένεται ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ και οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους θα προβλέπουν τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν στην τάξη για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

## Μέθοδος

Για την μελέτη των παραπάνω ερωτημάτων και υποθέσεων, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία κρίθηκε ως κατάλληλη, αφού αφορά μια μέθοδο συλλογής και ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων για τον εντοπισμό στάσεων, αντιλήψεων και σχέσεων. Πρόκειται για μια συστηματική και αντικειμενική προσέγγιση της έρευνας που περιλαμβάνει τη χρήση στατιστικών μεθόδων για την ανάλυση των δεδομένων. Ο πρωταρχικός στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων μέσω δομημένων ερευνών, ερωτηματολογίων ή πειραμάτων. Τα δεδομένα που συλλέγονται στη συνέχεια αναλύονται με τη χρήση στατιστικών μεθόδων και παρουσιάζονται συνήθως με τη μορφή διαγραμμάτων, γραφικών παραστάσεων και πινάκων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Αφορά μία μέθοδο που χρησιμοποιείται συχνά σε μελέτες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των στάσεων και των προτιμήσεων. Τα πλεονεκτήματά της έγκεινται στο ότι στηρίζεται σε μετρήσιμα δεδομένα τα οποία μπορούν να συλλεχθούν γρήγορα και άμεσα, αλλά και στο ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι αναγκαίο να έλθουν σε επαφή με τον ερευνητή, γεγονός που την καθιστά αντικειμενική μέθοδο έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι λιγότερο πιθανό να επηρεαστούν από προσωπικές γνώμες και απόψεις των ερευνητών. Παράλληλα, η χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων, όπως τα ερωτηματολόγια, διασφαλίζει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς οι ερωτήσεις υποβάλλονται σε όλους τους συμμετέχοντες με τον ίδιο τρόπο. Επιπροσθέτως, καθίσταται δυνατή η επανάληψη της μελέτης, επιτρέποντας σε άλλους ερευνητές να διεξάγουν παρόμοιες μελέτες και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα. Άλλο ένα πλεονέκτημά της αφορά ότι μπορεί να διεξαχθεί σε μεγάλο μέγεθος δείγματος, γεγονός που οδηγεί στη γενίκευση των ευρημάτων για μεγαλύτερο πληθυσμό. Τέλος, μέσω της στατιστικής ανάλυσης αυξάνεται η ακρίβεια των

ευρημάτων με στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα από τα δεδομένα, τα οποία θα είναι ασφαλή (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση μέσω της ποσοτικής μεθόδου, η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί πιο γρήγορα και αποτελεσματικά, καθώς μεγάλες ποσότητες δεδομένων μπορούν να συλλεχθούν και να αναλυθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, η χρήση των αριθμητικών δεδομένων καθιστά εύκολη την ποσοτικοποίηση των ευρημάτων και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ διαφορετικών μελετών. Παράλληλα, η ερευνήτρια μπορεί να εντοπίσει γρήγορα μοτίβα και σχέσεις στα δεδομένα, ενώ η χρήση στατιστικής ανάλυσης επιτρέπει να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

### **Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 79 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως ειδικότητας, που διδάσκουν σε γενικά σχολεία της Ελλάδας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε σχολεία, σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε συναδέλφους μέσω emails. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 23 έως 65 ετών. Οι 62 (77.6%) εξ αυτών εργάζονται στην πόλη της Αθήνας. Τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1***Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων*

|                              | <i>N</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|----------|----------|
| Φύλο                         |          |          |
| Γυναίκα                      | 63       | 79.7     |
| Άνδρας                       | 16       | 20.3     |
| Ηλικιακή Κατηγορία           |          |          |
| 23-35                        | 41       | 51.9     |
| 36-45                        | 19       | 24.1     |
| 46-55                        | 15       | 19.0     |
| 56-65                        | 4        | 5.1      |
| Μορφωτικό Επίπεδο            |          |          |
| ΑΕΙ                          | 32       | 40.5     |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος         | 40       | 50.6     |
| Διδακτορικός Τίτλος          | 6        | 7.6      |
| Χρόνια Προϋπηρεσίας          |          |          |
| 0-5                          | 27       | 34.2     |
| 6-10                         | 14       | 17.7     |
| 11-15                        | 17       | 21.5     |
| 16-30                        | 17       | 21.5     |
| 31-40                        | 4        | 5.1      |
| Εμπειρία με ΔΕΠ-Υ            |          |          |
| Όχι                          | 25       | 31.6     |
| Ναι                          | 54       | 68.4     |
| Επιμόρφωση - Σεμινάριο ΔΕΠ-Υ |          |          |
| Όχι                          | 52       | 65.8     |
| Ναι                          | 27       | 34.2     |

**Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα, για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία στάλθηκαν ηλεκτρονικά, μέσω διαδικτύου, και έπρεπε να συμπληρωθούν στο Google Forms. Με αυτόν τον τρόπο, αυξήθηκε η ταχύτητα διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων, δόθηκε η δυνατότητα να συμπληρωθεί πιο εύκολα και εξαλείφθηκε η πιθανότητα λάθους που μπορεί να προκύψει από τη μεταφορά ενός χειρόγραφου ερωτηματολογίου στο στατιστικό πρόγραμμα. Παράλληλα, στη σχετική φόρμα πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το δείγμα έλαβε ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, για το ερωτηματολόγιο και για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσής του, για τους όρους συμμετοχής, για το email της ερευνήτριας, ώστε να έρθει σε επαφή μαζί της σε

περίπτωση αποριών, καθώς και τη διαβεβαίωση για την ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών του δεδομένων (Κυριαζή, 2011). Για τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, διατυπώθηκαν εννέα ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας στη ΔΕΠ-Υ και τέλος, την επιμόρφωση ή την παρακολούθηση σεμιναρίου για τη ΔΕΠ-Υ.

Τα τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

1. «ADHD Knowledge Questionnaire» (ADHD-KQ), το οποίο αξιολογεί τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και τις παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Giannopoulou et al., 2017).
2. «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES), το οποίο αξιολογεί την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).
3. «Classroom Management Strategies Questionnaire» (CMSQ), το οποίο αξιολογεί την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της τάξης για μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Gaastra et al., 2020).

Το «ADHD-KQ» αποτελεί ένα «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ» που αφορά εκπαιδευτικούς, το οποίο προσαρμόστηκε και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τη Μουτζούρη (2020) και αποτελείται από 30 προτάσεις. Οι προτάσεις αφορούν τέσσερις βασικούς τομείς, την κλινική εικόνα (1, 4, 12, 16, 17, 19, 26, 30) π.χ. «Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και διάσπαση προσοχής», την αιτιοπαθογένεια (3, 7, 10, 18, 21, 22) π.χ. «Η ΔΕΠ-Υ είναι εξίσου συχνή στα αγόρια και στα κορίτσια», τα γνωστικά ελλείμματα (2, 5, 6, 8, 9, 15, 20, 23) π.χ. «Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους ως προς τις γνωστικές τους δεξιότητες, απλώς είναι πιο ζωηρά και απείθαρχα» και τις παρεμβάσεις (11, 13, 14, 24, 25, 27, 28, 29) π.χ. «Η φαρμακευτική αγωγή καταστέλλει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα κάνει πιο υπάκουα». Για κάθε

πρόταση, ο συμμετέχων μπορεί να επιλέξει την απάντηση σωστό (1), λάθος (0), δεν γνωρίζω (0). Έτσι, η συνολική βαθμολογία μπορεί να κυμαίνεται από 0 έως 30 βαθμούς, με τις υψηλότερες τιμές να σημαίνουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης. Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha και ήταν ικανοποιητική στο 0.78 για το σύνολο των μεταβλητών.

Το «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES) αποτελεί ένα «Ερωτηματολόγιο αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας» για τους εκπαιδευτικούς και έχει σχεδιαστεί για να μετρά τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους ως προς τη διδασκαλία των μαθητών. Η κλίμακα αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) και βασίζεται στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura, η οποία υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να εκτελούν ορισμένα καθήκοντα είναι κρίσιμες για τον καθορισμό της συμπεριφοράς και των κινήτρων τους. Το TSES αποτελείται από 24 προτάσεις που αξιολογούν τρεις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, α) την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22) π.χ. «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιείτε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης για μαθητές με διάγνωση ή συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ;», β) την αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) π.χ. «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να αξιολογείτε το επίπεδο κατανόησης των μαθητών με διάγνωση ή συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ σε αυτά που έχετε διδάξει;» και γ) την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21) π.χ. «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δημιουργήσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές με διάγνωση ή συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ;». Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται μια κλίμακα τύπου Likert 9 σημείων, η οποία κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 9 (απόλυτα) και η συνολική βαθμολογία μπορεί να φτάσει από 24 έως 216 βαθμούς. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει κριθεί ως αξιόπιστο και έγκυρο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά περιβάλλοντα και θεματικές

περιοχές. Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, για την παρακολούθηση των μεταβολών της αποτελεσματικότητάς τους στην πάροδο του χρόνου και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια, ενώ η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha και ήταν ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, ορίζεται στο 0.97 για την εμπλοκή των μαθητών, στο 0.96 για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και στο 0.97 για τη διαχείριση της τάξης.

Το «Classroom Management Strategies Questionnaire» (CMSQ) (Gaastra et al., 2020) είναι ένα «Ερωτηματολόγιο στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης στην τάξη», το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αξιολογεί τη χρήση στρατηγικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Αναπτύχθηκε από τους Gaastra, Groen, Tucha και Tucha (2020), με βάση προηγούμενες έρευνες και θεωρίες σχετικές με τη διαχείριση της τάξης. Το CMSQ αποτελείται από 30 προτάσεις που αξιολογούν τρεις διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αφαιρέθηκε μία πρόταση (ερώτηση 5) καθώς θεωρήθηκε μη εφαρμόσιμη στην ελληνική σχολική τάξη, επομένως οι ερωτήσεις ανά παράγοντα διαμορφώνονται ως εξής: α) διαχείριση με βάση την προηγούμενη συμπεριφορά (1-14) «Διδάσκετε στο παιδί κατάλληλες συμπεριφορές (π.χ. πώς να παρακολουθεί, πώς να περιμένει, πώς να ζητά βοήθεια, πώς να μοιράζεται);», β) διαχείριση με βάση τις συνέπειες (15-24) «Αγνοείτε ακατάλληλη συμπεριφορά που δεν είναι σοβαρή ή αποδιοργανωτική για την τάξη (π.χ. νευρικότητα, μασούλημα ενός στυλό);» και γ) διαχείριση με βάση την αυτορρύθμιση (25-29) «Αναθέτετε στο παιδί να ελέγχει τη δική του σχολική εργασία;». Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται μια κλίμακα τύπου Likert 4 σημείων, που κυμαίνεται από 1 (ποτέ/ σπάνια) έως 4 (πολύ συχνά/ πάντα) και η συνολική βαθμολογία μπορεί να φτάσει από 29 έως 116 βαθμούς. Αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για την αξιολόγηση των



στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και ερευνητές για τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων σημείων στη διαχείριση της τάξης, για την παρακολούθηση των αλλαγών στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων διαχείρισης της τάξης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια, ενώ η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha και ήταν ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, ορίζεται στο 0.89 για τη διαχείριση με βάση την προηγούμενη συμπεριφορά, στο 0.71 για τη διαχείριση με βάση τις συνέπειες και στο 0.90 για τη διαχείριση με βάση την αυτορρύθμιση.

### **Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε σχολεία, σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε συναδέλφους μέσω emails. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε από τον Σεπτέμβριο του 2022 έως τον Φεβρουάριο του 2023 και οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν είναι 79. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν εθελοντικά από τους εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα έλαβαν ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και τους στόχους της καθώς και για το e-mail της ερευνήτριας, ώστε να επικοινωνήσουν μαζί της σε περίπτωση απορίας ή διευκρίνισης. Παράλληλα, τονίστηκε πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και μπορούν να διακόψουν τη διαδικασία όποτε επιθυμούν. Επιπροσθέτως, επισημάνθηκε πως θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους, ενώ οι πληροφορίες που θα δώσουν θα είναι απόρρητες, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και θα έχει πρόσβαση σε αυτές μόνο η ερευνήτρια. Ως εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αναφέρθηκαν τα 15 με 20 λεπτά, ενώ τονίστηκε πως είναι σημαντικό οι ερωτήσεις να απαντηθούν αυθόρμητα και με ειλικρίνεια.

## Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε το IBM SPSS Statistics 20, το οποίο είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως σε ερευνητικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα για την ανάλυση μεγάλων και πολύπλοκων συνόλων δεδομένων, καθώς χαρακτηρίζεται για την ευελιξία του και εγκυρότητά του.

### Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

#### *Ερωτηματολόγιο ADHD-KQ - Αξιολόγηση Γνώσεων των Εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ*

Οι δείκτες κεντρικής τάσης για τις κλίμακες του «Ερωτηματολόγιο ADHD-KQ - αξιολόγησης γνώσεων των εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ» παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Σημειώνεται ότι για τις υποκλίμακες όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος τόσο μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό σωστών απαντήσεων. Οι ερωτήσεις με το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων ήταν «Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και διάσπαση προσοχής» με ποσοστό 97.5%, «Το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν χρειάζεται τίποτε περισσότερο από την εφαρμογή αυστηρής πειθαρχίας» 91.1%, «Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χρήζουν της ίδιας διδακτικής προσέγγισης όπως οι άλλοι μαθητές» 89.9% και «Η ΔΕΠ-Υ είναι μια διαταραχή βραχείας διάρκειας που βελτιώνεται με το πέρασμα του χρόνου και δεν χρήζει παρέμβασης» 87.3%, ενώ οι ερωτήσεις με τις υψηλότερες λάθος ή Δεν γνωρίζω απαντήσεις ήταν «Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες κάπνιζαν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν ΔΕΠ-Υ» 74.7%, «Οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται πρωτίστως στα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αντιδραστικότητα, ανυπακοή, νευρικότητα» 73.4%, «Η τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης (π.χ. διάταξη θέσεων) συμβάλλει στην επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠ-Υ» 73.4%, «Η ΔΕΠ-Υ είναι αποκλειστικά γενετική διαταραχή, δηλαδή οφείλεται σε

κάποιο γονίδιο/-α» 72.2% και «Η φαρμακευτική αγωγή καταστέλλει και τα κάνει πιο υπάκουα» 67.1%.

## Πίνακας 2

*Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για μεταβλητές της έρευνας*

|                             | <i>N</i> | <i>Ελάχιστο</i> | <i>Μέγιστο</i> | <i>Δυνατό Εύρος</i> | <i>M.O</i> | <i>T.A</i> | <i>Cronbach α</i> |
|-----------------------------|----------|-----------------|----------------|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Κλινική Εικόνα – Συμπτώματα | 79       | 1               | 8              | 0-8                 | 5.94       | 1.63       | .56               |
| Αιτιοπαθογένεια             | 79       | 0               | 6              | 0-6                 | 2.85       | 1.38       | .58               |
| Γνωστικά Ελλείμματα         | 79       | 0               | 8              | 0-8                 | 4.09       | 1.99       | .60               |
| Παρεμβάσεις                 | 79       | 1               | 8              | 0-8                 | 4.92       | 1.22       | .48               |
| ADHD-KQ Συνολικό            | 79       | 6               | 26             | 0-29                | 17.80      | 4.85       | .78               |

### *Ερωτηματολόγιο TSES – Αξιολόγηση Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών*

Οι δείκτες κεντρικής τάσης για τις υποκλίμακες του «Ερωτηματολόγιο TSES - αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για διδασκαλία» παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Σημειώνεται ότι για τις υποκλίμακες όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος τόσο μεγαλύτερες ήταν οι δυνατότητες για παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Η ερώτηση με το υψηλότερο σκορ δυνατότητας παρέμβασης ήταν «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε μαθητές με συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά με τις σχολικές εργασίες τους;» (*M.O.* = 6.29, *T.A* = 2.03), έπειτα «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;» (*M.O.* = 6.23, *T.A* = 1.90), «Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκρίνεστε σε δύσκολες ερωτήσεις που προέρχονται από μαθητές με ΔΕΠ-Υ;» (*M.O.* = 6.14, *T.A* = 1.82), «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να εκτιμήσουν της αξία της μάθησης;» (*M.O.* = 6.13, *T.A* = 1.96), «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρέχετε μία κατάλληλη διευκρίνιση ή παράδειγμα, όταν μαθητές με ΔΕΠ-Υ μπερδεύονται» (*M.O.* = 6.13, *T.A* = 1.84), ενώ οι ερωτήσεις με τη χαμηλότερη δυνατότητα παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς ήταν «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιείτε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης για μαθητές με ΔΕΠ-Υ;» (*M.O.* = 5.08, *T.A* = 1.99), «Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας

στην τάξη σας για μαθητές με ΔΕΠ-Υ;» ( $M.O. = 5.35, T.A = 1.93$ ), «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας στο κατάλληλο επίπεδο για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ;» ( $M.O. = 5.62, T.A = 1.93$ ) και «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βελτιώσετε την κριτική ικανότητα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;» ( $M.O. = 5.63, T.A = 1.74$ ). Υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για διδασκαλία είχαν οι εκπαιδευτικοί για την «Εμπλοκή Μαθητών» ( $M.O. = 5.96, T.A = 1.74$ ) και χαμηλότερη για τη «Διαχείριση Τάξης» ( $M.O. = 5.63, T.A = 1.73$ ).

### Πίνακας 3

*Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για μεταβλητές της έρευνας*

|                              | <i>N</i> | <i>Ελάχιστο</i> | <i>Μέγιστο</i> | <i>Δυνατό<br/>Εύρος</i> | <i>M.O</i> | <i>T.A</i> | <i>Cronbach<br/>α</i> |
|------------------------------|----------|-----------------|----------------|-------------------------|------------|------------|-----------------------|
| Εμπλοκή Μαθητών              | 79       | 2.00            | 8.63           | 1-9                     | 5.96       | 1.74       | .97                   |
| Εκπαιδευτικές<br>Στρατηγικές | 79       | 1.88            | 9.00           | 1-9                     | 5.72       | 1.69       | .96                   |
| Διαχείριση Τάξης             | 79       | 1.75            | 8.38           | 1-9                     | 5.63       | 1.73       | .97                   |

### *Ερωτηματολόγιο CMS – Αξιολόγηση Εφαρμογής Στρατηγικών Διδασκαλίας και Διαχείρισης της Τάξης*

Οι δείκτες κεντρικής τάσης για τις υποκλίμακες του «Ερωτηματολόγιο CMS - εφαρμογής στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης στην τάξη» παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Σημειώνεται ότι για τις υποκλίμακες όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος τόσο πιο συχνά χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας και διαχείρισης στην τάξη. Οι ερωτήσεις με την υψηλότερη συχνότητα διαχείρισης ήταν «Επαινείτε την κατάλληλη συμπεριφορά» ( $M.O. = 3.58, T.A = .65$ ), «Παρέχετε στο παιδί ατομική βοήθεια στις εργασίες του όταν το χρειάζεται;» ( $M.O. = 3.56, T.A = .64$ ) και «Χρησιμοποιείτε σαφείς κανόνες τάξης;» ( $M.O. = 3.38, T.A = .74$ ) ενώ οι ερωτήσεις με τη χαμηλότερη συχνότητα διαχείρισης ήταν «Αποσύρετε το παιδί για κάποιο χρονικό διάστημα από τη δραστηριότητα ή την αίθουσα (time out) όταν έχει ακατάλληλη συμπεριφορά» ( $M.O. = 1.75, T.A = .84$ ),

«Εφαρμόζετε κυρώσεις για ακατάλληλη συμπεριφορά;» ( $M.O. = 1.80, T.A = .90$ ) και «Επιπλήττετε την ακατάλληλη συμπεριφορά;» ( $M.O. = 1.96, T.A = 1.01$ ). Η τελική διαχείριση που χρησιμοποιείται πιο πολύ ήταν η «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» ( $M.O. = 3.00, T.A = .57$ ) και εκείνη με τη λιγότερη χρήση η «Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση» ( $M.O. = 2.36, T.A = .88$ ).

#### Πίνακας 4

*Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για μεταβλητές της έρευνας*

|  | <i>N</i> | <i>Ελάχιστο</i> | <i>Μέγιστο</i> | <i>Δυνατό Εύρος</i> | <i>M.O</i> | <i>T.A</i> | <i>Cronbach α</i> |
|--|----------|-----------------|----------------|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά | 79       | 1.57            | 4.00           | 1-4                 | 3.00       | .57        | .89               |
| Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες               | 79       | 1.70            | 3.80           | 1-4                 | 2.71       | .46        | .71               |
| Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση            | 79       | 1.00            | 4.00           | 1-4                 | 2.36       | .88        | .90               |

Εκτελέστηκε έλεγχος κανονικότητας για να εξεταστεί αν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ακολουθούν κανονική κατανομή. Οι μεταβλητές «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» ( $KS = .062, p = .200$ ) και «ADHD-KQ Συνολικό» ( $KS = .089, p = .186$ ) και «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες» ( $KS = .094, p = .083$ ) ακολουθούν κανονική κατανομή σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Kolmogorov – Smirnov test ( $p > .05$ ). Αντιθέτως, οι μεταβλητές Κλινική Εικόνα - Συμπτώματα ( $KS = .186, p < .001$ ), Αιτιοπαθογένεια ( $KS = .199, p < .001$ ), Γνωστικά Ελλείμματα ( $KS = .132, p = .002$ ), Παρεμβάσεις ( $KS = .196, p < .001$ ), Ενασχόληση Μαθητών ( $KS = .132, p = .002$ ), Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ( $KS = .100, p = .047$ ), Διαχείριση Τάξης ( $KS = .109, p = .021$ ), Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση ( $KS = .107, p = .025$ ) δεν βρέθηκαν να ακολουθούν κανονική κατανομή σύμφωνα με το ίδιο τεστ ( $p < .05$ ).

#### Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων

*Σχέση μεταξύ Γνώσεων, Αυτοαποτελεσματικότητας και Στρατηγικών Διαχείρισης της*

*Τάξης*

Για να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (υποκλίμακες γνώσεων, αυτοαποτελεσματικότητας και διαχείρισης) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του και επιβεβαιώθηκε η μη κανονική κατανομή των μεταβλητών (Πίνακας 5).

### Πίνακας 5

#### Περιγραφική Στατιστική και Spearman Συσχετίσεις

| Μεταβλητή  | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Κλινική Εικόνα-<br>Συμπτώματα                           | -      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| 2. Αιτιοπαθογένεια   | .51*** | -      |        |        |        |        |        |        |        |        |
| 3. Γνωστικά<br>Ελλείμματα                                  | .52*** | .60*** | -      |        |        |        |        |        |        |        |
| 4. Παρεμβάσεις   | .38*** | .46*** | .33**  | -      |        |        |        |        |        |        |
| 5. ADHD-KQ<br>Συνολικό                                     | .77*** | .80*** | .85*** | .64*** | -      |        |        |        |        |        |
| 6. Εμπλοκή<br>Μαθητών                                      | .46*** | .36*** | .20    | .39*** | .42*** | -      |        |        |        |        |
| 7. Εκπαιδευτικές<br>Στρατηγικές                            | .36*** | .35**  | .13    | .31**  | .34**  | .84*** | -      |        |        |        |
| 8. Διαχείριση Τάξης  | .41*** | .30**  | .19    | .27*   | .36*** | .87*** | .80*** | -      |        |        |
| 9. Διαχείριση Με<br>Βάση την<br>Προηγούμενη<br>Συμπεριφορά | .39*** | .55*** | .36*** | .28*   | .50*** | .63*** | .57*** | .57*** | -      |        |
| 10. Διαχείριση Με<br>Βάση τις Συνέπειες                    | .23*   | .46*** | .15    | .17    | .29**  | .56*** | .49*** | .49*** | .68*** | -      |
| 11. Διαχείριση Με<br>Βάση την<br>Αυτορρύθμιση              | .29**  | .37*** | .13    | .31**  | .32**  | .61*** | .60*** | .52*** | .65*** | .63*** |

$N = 79$ .

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . (two-tailed).

Βρέθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς, από τις κλίμακες των γνώσεων η «Κλινική Εικόνα – Συμπτώματα» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την Εμπλοκή Μαθητών [ $r(10,68) = .46, p < .001$ ], τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές [ $r(10,68) = .36, p < .001$ ]

και με τη Διαχείριση Τάξης [ $r(10,68) = .41, p < .001$ ] από τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας και στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά [ $r(10,68) = .39, p < .001$ ], τη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες [ $r(10,68) = .23, p = .038$ ] και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση [ $r(10,68) = .29, p = .009$ ] από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διαχείρισης στην Τάξη.

Ομοίως, η κλίμακα «Αιτιοπαθογένεια» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την Εμπλοκή Μαθητών [ $r(10,68) = .36, p < .001$ ], τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές [ $r(10,68) = .35, p = .002$ ] και με τη Διαχείριση Τάξης [ $r(10,68) = .30, p = .007$ ] από τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας και στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά [ $r(10,68) = .55, p < .001$ ], τη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες [ $r(10,68) = .46, p = .038$ ] και τη Διαχείριση με Βάση την Αυτορρύθμιση [ $r(10,68) = .37, p = .009$ ] από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διαχείρισης στην Τάξη.

Έπειτα, η κλίμακα «Γνωστικά Ελλείμματα» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά μονάχα με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά [ $r(10,68) = .36, p < .001$ ] από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διδασκαλίας και Διαχείρισης στην Τάξη.

Ακόμα, η κλίμακα «Παρεμβάσεις» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την Εμπλοκή Μαθητών [ $r(10,68) = .39, p < .001$ ], τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές [ $r(10,68) = .31, p = .006$ ] και με τη Διαχείριση Τάξης [ $r(10,68) = .27, p = .015$ ] από τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας και στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά [ $r(10,68) = .28, p = .014$ ] και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση [ $r(10,68) = .31, p = .005$ ] από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διδασκαλίας και Διαχείρισης στην Τάξη.

Τέλος, η συνολική κλίμακα «ADHD-KQ» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την Εμπλοκή Μαθητών [ $r(10,68) = .42, p < .001$ ], τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

$[r(10,68) = .34, p = .002]$  και με τη Διαχείριση Τάξης  $[r(10,68) = .36, p = .001]$  από τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας και στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά  $[r(10,68) = .50, p < .001]$ , Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες  $[r(10,68) = .29, p = .009]$  και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση  $[r(10,68) = .32, p = .005]$ .

Επιπλέον, από τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας η «Εμπλοκή Μαθητών» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά  $[r(10,68) = .63, p < .001]$ , τη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες  $[r(10,68) = .56, p < .001]$  και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση  $[r(10,68) = .61, p < .001]$  από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διδασκαλίας και Διαχείρισης στην Τάξη.

Έπειτα, οι «Εκπαιδευτικές Στρατηγικές» σχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά  $[r(10,68) = .57, p < .001]$ , τη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες  $[r(10,68) = .49, p < .001]$  και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση  $[r(10,68) = .60, p < .001]$  από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διδασκαλίας και Διαχείρισης στην Τάξη.

Τέλος, η «Διαχείριση Τάξης» σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά  $[r(10,68) = .57, p < .001]$ , τη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες  $[r(10,68) = .49, p < .001]$  και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση  $[r(10,68) = .52, p < .001]$  από τις κλίμακες των Στρατηγικών Διδασκαλίας και Διαχείρισης στην Τάξη.

### ***Σχέση της Ηλικίας, του Μορφωτικού Επιπέδου και των Χρόνων Προϋπηρεσίας με τις Μεταβλητές της Έρευνας***

Ομοίως με πριν, για τη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (υποκλίμακες γνώσεων, αυτοαποτελεσματικότητας και διαχείρισης) και της ηλικίας,



του μορφωτικού επιπέδου και των χρόνων προϋπηρεσίας εφαρμόστηκε ο έλεγχος συσχέτισης του Spearman (Πίνακας 6).

### Πίνακας 6

*Περιγραφική Στατιστική και Spearman Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και της Ηλικίας, του Μορφωτικού Επιπέδου και των Χρόνων Προϋπηρεσίας*

| Μεταβλητή   | 12      | 13   | 14      |
|---|---------|------|---------|
| 1. Κλινική Εικόνα – Συμπτώματα                    | -.03    | .26  | .01     |
| 2. Αιτιοπαθογένεια                                | -.24*   | .20  | -.23*   |
| 3. Γνωστικά Ελλείμματα                            | -.09    | .14  | -.01    |
| 4. Παρεμβάσεις                                    | .15     | .04  | -.17    |
| 5. ADHD-KQ Συνολικό                               | -.13    | .20  | -.09    |
| 6. Εμπλοκή Μαθητών                                | -.27*   | .07  | -.14    |
| 7. Εκπαιδευτικές Στρατηγικές\'                    | -.25*   | .08  | -.19    |
| 8. Διαχείριση Τάξης                               | -.15    | .09  | -.09    |
| 9. Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά | -.25*   | .26* | -.25*   |
| 10. Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες              | -.39*** | .15  | -.47*** |
| 11. Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση           | -.44*** | .10  | -.28*   |
| 12. Ηλικία  | -       | -.09 | .77***  |
| 13. Μορφωτικό Επίπεδο                             |         | -    | -.15    |
| 14. Χρόνια Προϋπηρεσίας                           |         |      | -       |

$N=79$ .

\* $p<.05$ , \*\*\* $p<.001$ . (two-tailed).

Βρέθηκε ότι η μικρότερη ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με αυξημένη γνώση σχετικά με την «Αιτιοπαθογένεια» [ $r(10,68) = -.24, p = .031$ ], με αυξημένη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την «Εμπλοκή Μαθητών» [ $r(10,68) = -.27, p = .016$ ], και τις «Εκπαιδευτικές Στρατηγικές» [ $r(10,68) = -.25, p = .025$ ], και με αυξημένη χρήση των στρατηγικών που αφορούν τη «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» [ $r(10,68) = -.25, p = .026$ ], «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες» [ $r(10,68) = -.39, p < .001$ ] και «Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση» [ $r(10,68) = -.44, p < .001$ ]. Ακόμα, το

υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με μεγαλύτερη χρήση στρατηγικών που αφορούν τη «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» [ $r(10,68) = .26, p = .022$ ]. Τέλος, λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με μεγαλύτερη γνώση για την Αιτιοπαθογένεια [ $r(10,68) = -.23, p = .039$ ], και αυξημένη χρήση στρατηγικών που αφορούν τη Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά [ $r(10,68) = -.25, p = .024$ ], τη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες [ $r(10,68) = -.47, p < .001$ ] και τη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση [ $r(10,68) = -.28, p = .013$ ].

***Σύγκριση των Διαμέσων των Μεταβλητών της Έρευνας ως προς το Φύλο, την Εμπειρία με ΔΕΠ-Υ και την Επιμόρφωση στη ΔΕΠ-Υ***

Για να εξεταστεί αν το φύλο, η εμπειρία με ΔΕΠ-Υ και η επιμόρφωση - σεμινάριο ΔΕΠ-Υ σχετίζονται με τις μεταβλητές της έρευνας, έγιναν έλεγχοι Mann – Whitney αφού έγινε η χρήση μη παραμετρικού ελέγχου μετά από έλεγχο κανονικής κατανομής Kolmogorov Smirnov. Ο έλεγχος Mann – Whitney χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων ομάδων.

Σύμφωνα με τους έλεγχους, το φύλο δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις μεταβλητές, συγκεκριμένα με Κλινική Εικόνα – Συμπτώματα ( $p = .965$ ), Αιτιοπαθογένεια ( $p = .478$ ), Γνωστικά Ελλείμματα ( $p = .758$ ), Παρεμβάσεις ( $p = .316$ ), ADHD-KQ Συνολικό ( $p = .664$ ), Εμπλοκή Μαθητών ( $p = .669$ ), Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ( $p = .864$ ), Διαχείριση Τάξης ( $p = .630$ ), Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά ( $p = .227$ ), Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες ( $p = .441$ ) και Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση ( $p = .907$ ). Ομοίως, η Εμπειρία με ΔΕΠ-Υ δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις μεταβλητές, συγκεκριμένα με Κλινική Εικόνα – Συμπτώματα ( $p = .078$ ), Αιτιοπαθογένεια ( $p = .088$ ), Γνωστικά Ελλείμματα ( $p = .140$ ), Παρεμβάσεις ( $p = .999$ ), ADHD-KQ Συνολικό ( $p = .090$ ), Εμπλοκή Μαθητών ( $p = .130$ ), Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ( $p = .147$ ), Διαχείριση Τάξης ( $p = .662$ ), Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά ( $p = .066$ ),

Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες ( $p = .668$ ) και Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση ( $p = .543$ ). Αντιθέτως, η Επιμόρφωση - Σεμινάριο με ΔΕΠ-Υ βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με κάποιες από τις μεταβλητές της έρευνας (Πίνακας 7).

### Πίνακας 7

Αποτελέσματα του *Mann-Whitney test* ανεξάρτητων δειγμάτων και τιμές περιγραφικής στατιστικής για τη σχέση της Επιμόρφωσης - Σεμινάριο με ΔΕΠΥ με τις μεταβλητές της έρευνας

|   | Επιμόρφωσης - Σεμινάριο με ΔΕΠΥ |               |           |               | U            |
|---|---------------------------------|---------------|-----------|---------------|--------------|
|   | Όχι                             |               | Ναι       |               |              |
|   | Μέση τάξη                       | Σύνολο τάξεων | Μέση τάξη | Σύνολο τάξεων |              |
| 1. Κλινική Εικόνα - Συμπτώματα              | 33.27                           | 1730.00       | 52.96     | 1430.00       | 352.0*<br>** |
| 2. Αιτιοπαθογένεια                          | 32.73                           | 1702.00       | 54.00     | 1458.00       | 324.0*<br>** |
| 3. Γνωστικά Ελλείμματα                      | 34.74                           | 1806.50       | 50.13     | 1353.50       | 428.5*<br>*  |
| 4. Παρεμβάσεις                              | 38.08                           | 1980.00       | 43.70     | 1180.00       | 602.0        |
| 5. ADHD-KQ Συνολικό                         | 33.12                           | 1722.00       | 53.26     | 1438.00       | 344.0*<br>** |
| 6. Ενασχόληση Μαθητών                       | 33.62                           | 1748.00       | 52.30     | 1412.00       | 370.0*<br>** |
| 7. Εκπαιδευτικές Στρατηγικές                | 34.88                           | 1814.00       | 49.85     | 1346.00       | 436.0*<br>*  |
| 8. Διαχείριση Τάξης                         | 35.13                           | 1827.00       | 49.37     | 1333.00       | 449.0*<br>*  |
| 9. Διαχείριση Με Βάση Προηγούμενη Συμπεριφο | 31.21                           | 1623.00       | 56.93     | 1537.00       | 245.0*<br>** |
| 10. Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες        | 34.85                           | 1812.00       | 49.93     | 1348.00       | 434.0*<br>*  |
| 11. Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση     | 33.72                           | 1753.50       | 52.09     | 1406.50       | 375.5*<br>** |

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . (two-tailed).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι οι μεταβλητές της έρευνας διαφέρουν μεταξύ εκείνων που έχουν πραγματοποιήσει Επιμόρφωση – Σεμινάριο ΔΕΠ-Υ και εκείνους που δεν έχουν πραγματοποιήσει. Συγκεκριμένα, εκείνοι που έχουν ολοκληρώσει την Επιμόρφωση - Σεμινάριο ΔΕΠ-Υ σημείωσαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους υπόλοιπους

σε όλες τις κλίμακες, όπως στην Κλινική Εικόνα – Συμπτώματα [ $U = 352.0, p < .001$ ], στην Αιτιοπαθογένεια [ $U = 324.0, p < .001$ ], στα Γνωστικά Ελλείμματα [ $U = 428.5, p = .004$ ], στο ADHD-KQ Συνολικό [ $U = 344.0, p < .001$ ], στην Εμπλοκή Μαθητών [ $U = 370.0, p < .001$ ], στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές [ $U = 436.0, p = .006$ ], στη Διαχείριση Τάξης [ $U = 449.0, p = .009$ ], στη Διαχείριση Με Βάση Προηγούμενη Συμπεριφορά [ $U = 245.0, p < .001$ ], στη Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες [ $U = 434.0, p = .005$ ] και στη Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση [ $U = 375.5, p = .001$ ]. Μοναδική εξαίρεση ήταν η κλίμακα «Παρεμβάσεις» όπου δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ( $p = .282$ ).

***Πρόβλεψη της Στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» από το ADHD-KQ Συνολικό και τους Παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας***

Για να εξεταστεί κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές της διάρκειας του ADHD-KQ Συνολικό και των παραγόντων της Αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν την εξαρτημένη μεταβλητή της στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8**

*Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν την στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά»*

| Μεταβλητές πρόβλεψης<br>(Σταθερά) | Μοντέλο 1 |             |          |          |
|-----------------------------------|-----------|-------------|----------|----------|
|                                   | <i>B</i>  | <i>SE B</i> | <i>β</i> | <i>t</i> |
| ADHD-KQ Συνολικό                  | .03       | .01         | .27      | 2.91**   |
| Ενασχόληση Μαθητών                | .09       | .08         | .28      | 1.18     |
| Εκπαιδευτικές Στρατηγικές         | .08       | .06         | .23      | 1.40     |
| Διαχείριση Τάξης                  | .01       | .07         | .04      | .20      |
| $R^2$                             | .47***    |             |          |          |
| <i>F</i>                          | 16.19***  |             |          |          |

\*\*\* $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ .

Επιβεβαιώθηκε η γραμμικότητα μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής σύμφωνα με τα διαγράμματα διασποράς. Ακόμα, υπήρξε ανεξαρτησία των υπολειμμάτων σύμφωνα με την τιμή Durbin-Watson 1.89. Δεν υπήρχαν

ενδείξεις πολυσυγγραμμικότητα καθώς οι τιμές VIF βρέθηκαν να είναι χαμηλότερες από το 10. Το μοντέλο προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής [ $F(4,74) = 16.19, p < .001$ ] σε υψηλό (Cohen, 1988) ποσοστό 47% ( $R^2 = 0.47$ ), με συνάρτηση παλινδρόμησης: (Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά) =  $1.38 + 0.03*(ADHD-KQ \text{ Συνολικό})$ .

Πιο συγκεκριμένα, το ADHD-KQ Συνολικό προέβλεψε θετικά και στατιστικά σημαντικά τη συνολική στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» ( $\beta = 0.03, t = 2.91, p = .005$ ). Επομένως, αυξάνοντας το ADHD-KQ Συνολικό κατά 1 μονάδα, η στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» θα αυξηθεί κατά 0.03 βαθμούς. Οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας δεν πρόβλεψαν την στρατηγική, Ενασχόληση Μαθητών ( $p = .240$ ), Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ( $p = .166$ ) και Διαχείριση Τάξης ( $p = .842$ ).

***Πρόβλεψη της Στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες» από το ADHD-KQ Συνολικό και τους Παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας***

Για να εξεταστεί κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές της διάρκειας του ADHD-KQ Συνολικό και των παραγόντων της Αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν την εξαρτημένη μεταβλητή της στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες» εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9**

Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν την στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες»

| Μεταβλητές πρόβλεψης      | Μοντέλο 1 |             |         |          |
|---------------------------|-----------|-------------|---------|----------|
|                           | <i>B</i>  | SE <i>B</i> | $\beta$ | <i>t</i> |
| (Σταθερά)                 | 1.77      | .20         |         | 8.90***  |
| ADHD-KQ Συνολικό          | .01       | .01         | .07     | .63      |
| Ενασχόληση Μαθητών        | .09       | .07         | .36     | 1.33     |
| Εκπαιδευτικές Στρατηγικές | .03       | .05         | .12     | .65      |
| (Constant)                | 1.77      | .20         |         | 8.90     |
| $R^2$                     |           | .29***      |         |          |
| <i>F</i>                  |           | 7.61***     |         |          |

\*\*\* $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ .

Επιβεβαιώθηκε η γραμμικότητα μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής σύμφωνα με τα διαγράμματα διασποράς. Ακόμα, υπήρξε ανεξαρτησία των υπολειμμάτων σύμφωνα με την τιμή Durbin-Watson 1.91. Δεν υπήρχαν ενδείξεις πολυσυγγραμμικότητα καθώς οι τιμές VIF βρέθηκαν να είναι χαμηλότερες από το 10. Αν και το μοντέλο προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής [ $F(4,74) = 7.61, p < .001$ ], συγκεκριμένα, καμία ανεξάρτητη μεταβλητή δεν κατάφερε να προβλέψει μεμονωμένα τη διακύμανση της στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες», ADHD-KQ ( $p = .529$ ), Συνολικό Ενασχόληση Μαθητών ( $p = .189$ ), Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ( $p = .515$ ) και Διαχείριση Τάξης ( $p = .851$ ).

**Πρόβλεψη της Στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση» από το ADHD-KQ Συνολικό και τους Παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για να εξεταστεί κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές της διάρκειας του ADHD-KQ Συνολικό και των παραγόντων της Αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν την εξαρτημένη μεταβλητή της στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση» (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10**

Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν την στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση»

| Μεταβλητές πρόβλεψης      | Μοντέλο 1 |             |          |          |
|---------------------------|-----------|-------------|----------|----------|
|                           | <i>B</i>  | SE <i>B</i> | <i>B</i> | <i>t</i> |
| (Constant)                | .23       | .35         |          | .67      |
| ADHD-KQ Συνολικό          | .02       | .02         | .11      | 1.05     |
| Ενασχόληση Μαθητών        | .23       | .12         | .45      | 1.84     |
| Εκπαιδευτικές Στρατηγικές | .17       | .09         | .34      | 1.95     |
| Διαχείριση Τάξης          | -.10      | .11         | -.20     | -.90     |
| $R^2$                     |           | .41***      |          |          |
| <i>F</i>                  |           | 12.67***    |          |          |

\*\*\* $p < .001$ .

Επιβεβαιώθηκε η γραμμικότητα μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής σύμφωνα με τα διαγράμματα διασποράς. Ακόμα, υπήρξε ανεξαρτησία των υπολειμμάτων σύμφωνα με την τιμή Durbin-Watson 1.97. Δεν υπήρχαν ενδείξεις πολυσυγγραμμικότητα καθώς οι τιμές VIF βρέθηκαν να είναι χαμηλότερες από το 10. Αν και το μοντέλο προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής [ $F(4,74) = 12.67, p < .001$ ], συγκεκριμένα, καμία ανεξάρτητη μεταβλητή δεν κατάφερε να προβλέψει μεμονωμένα τη διακύμανση της στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση τις Συνέπειες», ADHD-KQ ( $p = .296$ ), Συνολικό Ενασχόληση Μαθητών ( $p = .070$ ), Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ( $p = .054$ ) και Διαχείριση Τάξης ( $p = .369$ ), όπου βλέπουμε ότι η μεταβλητή «Εκπαιδευτικές Στρατηγικές» πλησιάζει το όριο της στατιστικής σημαντικότητας ( $p = .054$ ), οπότε υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε σε μελλοντική έρευνα να βρεθεί ότι μπορεί να προβλέψει την στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση την Αυτορρύθμιση»

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις γνώσεις, τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις στρατηγικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη ΔΕΠ-Υ, με σκοπό να διαφανούν οι ικανότητες ή οι ελλείψεις τους και να αναζητηθούν τρόποι αντιμετώπισής τους.

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα γνώσης όσον αφορά την κλινική εικόνα και τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, ενώ οι γνώσεις τους φαίνονται λιγότερο επαρκείς σε ότι αφορά τα γνωστικά ελλείμματα, την αιτιοπαθογένεια και την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης διαταραχής.

Οι έρευνες που εξετάζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ δε χαρακτηρίζονται από ομοφωνία. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με κάποιες από αυτές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν τη διαταραχή και να είναι ενημερωμένοι ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της, όχι όμως ως προς την αντιμετώπισή της στη σχολική τάξη (Δημάκου, 2007·Κουμούλα, 2012). Σύμφωνα με τους Eisenberg και Schneider (2007), οι εκπαιδευτικοί έχουν ενημέρωση για τα συμπτώματα της διαταραχής αλλά όχι για τη θεραπεία της, ενώ οι περισσότεροι δεν παρέχουν κατάλληλη και εξειδικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά αναλαμβάνουν μόνοι τους πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των μαθητών (Αγαλιώτης, 2008· Οριć & Kudek-Mirošević, 2011). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις για την εικόνα της διαταραχής και τα συμπτώματά της, όμως δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι για τις αιτίες ύπαρξής της καθώς και για την αντιμετώπισή της (Αντωνοπούλου και συν., 2010),

Από την άλλη, η Δεληγιαννίδου (2013), υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς τα συμπτώματα της διαταραχής, παρόλο που είναι τα βασικά πρόσωπα για την αντιμετώπισή της. Ομοίως έχει προκύψει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί



εκφράζουν αντιλήψεις που βασίζονται σε παρανοήσεις τόσο για τα χαρακτηριστικά της διαταραχής όσο και για τη θεραπευτική της αντιμετώπιση (Alkahtani, 2013). Επιπλέον, έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπείς γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ, ενώ δεν υπάρχει επαρκής πληροφόρηση για τις κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισής της και διαχείρισης των προβλημάτων που εκδηλώνουν οι μαθητές (Soroa et al., 2012). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, βρίσκεται η έρευνα του Kos (2008), αφού σύμφωνα με αυτή οι γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι περισσότερες από ότι πιστεύουν οι ίδιοι, αφού, όπως αναφέρεται, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για να διαχειριστούν την κατάσταση και χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

Στην παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔΕΠ-Υ ως προς τη φύση της και τα χαρακτηριστικά της, αλλά όχι ως προς την αιτιολογία και την αντιμετώπισή της. Η γνώση των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και τις στάσεις που υιοθετούν απέναντι στους μαθητές. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γνώση, η εμπειρία αλλά και η κατάρτισή τους είναι σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν την έκβαση της διαταραχής και την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της στο σχολικό πλαίσιο (Youssef et al., 2015).

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι θεωρούν ότι εμπλέκουν επαρκώς τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους λιγότερο αποτελεσματικούς σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για μαθητές με ΔΕΠ-Υ και ακόμα λιγότερο στο να διαχειριστούν όλη την τάξη όταν έχουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε αυτή. Ωστόσο, οι μέσοι όροι των τριών μεταβλητών δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Συγκεκριμένα, με βάση την κλίμακα 1 (Καθόλου) – 9 (Απόλυτα) που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, διαφάνηκε πως για όσες αφορούσαν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι

περισσότεροι βαθμολόγησαν την αυτοαποτελεσματικότητά τους με υψηλή βαθμολογία (7 ή 8). Από την άλλη, βαθμολόγησαν με μικρότερους αριθμούς (5 ή 6) τις ερωτήσεις που αφορούσαν τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Στο σύνολο των ερωτήσεων, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Moe et al. (2010), οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νιώθουν αρκετά αποτελεσματικοί ως προς την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διαχείριση της τάξης και τη χρήση στρατηγικών διαχείρισης. Ακόμη, σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 760 Νορβηγούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε πως τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ήταν επίσης μέτρια προς υψηλά (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Τα ίδια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν τα ευρήματα και άλλων ερευνών όπως αυτή των Burić και Moè (2020) σε 536 Κροάτες εκπαιδευτικούς, των Barni et al. (2019) σε 225 Ιταλούς εκπαιδευτικούς και των Buonomo et al. (2019) σε 272 εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σε έρευνες που αφορούν τον Ελλαδικό χώρο, παρουσιάζονται ίδια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται πως διαθέτουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό δηλώνει πως αισθάνονται βέβαιοι για τις δυνατότητες τους και ικανοί να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της καθημερινής πρακτικής (Σαμανδάρá, 2023 · Τανίδου, 2021 · Τομπά, 2019).

Σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών, τους κανόνες και τον χώρο της τάξης, ενώ λιγότερο χρησιμοποιούν στρατηγικές που αναφέρονται στην αυτορρύθμιση των μαθητών, στις κυρώσεις και στις συνέπειες. Συγκεκριμένα, μέσα από τις απαντήσεις τους, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να διδάξουν στους μαθητές τους τις κατάλληλες

συμπεριφορές, τους κανόνες της τάξης, να διαμορφώσουν τον χώρο της τάξης, να είναι ξεκάθαροι στις οδηγίες τους, να τους παρέχουν ατομική βοήθεια όποτε οι μαθητές το χρειάζονται, να εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία, να τους επαινούν και να τους επιβραβεύουν. Λιγότερο διαφάνηκε πως προετοιμάζουν τους μαθητές χρησιμοποιώντας συνομήλικο βοηθό, ηλεκτρονικό υπολογιστή, εξετάσεις με διαφορετικό τρόπο και τακτικά διαλείμματα. Παράλληλα, διαφάνηκε πως δεν επιπλήττουν την ακατάλληλη συμπεριφορά, δεν εφαρμόζουν κυρώσεις για τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, δεν μεταφέρουν τον μαθητή εκτός αίθουσας και δεν του αναθέτουν να παρατηρεί τη συμπεριφορά του ή την πρόοδό του.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνεται ότι οι στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία είναι η επιβράβευση, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η επιβολή κανόνων, ενώ λιγότερο χρησιμοποιούν τη συνεργασία του μαθητή με κάποιον από τους συμμαθητές του και τις ποινές (Martinussen et al., 2011· Παπακώστα, 2009). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις παραδοσιακές μεθόδους στήριξης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, όπως είναι η συνεχής επανάληψη, η χρήση των εποπτικών μέσων και η χρήση του υλικού σε μια πιο απλή μορφή, ενώ δεν προτιμούν τις πιο σύνθετες στρατηγικές. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις και κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επιλέγουν περισσότερο να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα. Όλοι όμως φαίνεται να χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση, τον έπαινο και τη συζήτηση για να βοηθήσουν τα παιδιά και να επιλυθούν ζητήματα που τα απασχολούσαν (Blotnicky-Gallant et al., 2015· Youssef et al., 2015).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υλοποιήσουν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές αισθάνονται πως χρειάζονται στήριξη και θεωρούν απαραίτητη την συμβολή σχολικού ψυχολόγου και παράλληλης στήριξης για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Καμούτσα και συν., 2011· Moldavsky et al., 2014· Pavlidis & Giannouli, 2014).

Ακόμη, παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί στη χρήση στρατηγικών αλλά και στη

συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όταν έχουν τη βοήθεια των συναδέλφων τους και όταν το σχολείο τους παρέχει τους κατάλληλους πόρους και τα μέσα που χρειάζονται για να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους (Ahmmed et al., 2014· Boyle et al., 2013· Khochen & Radford, 2012· Moldavsky et al., 2014· Saloviita, 2020).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη χρήση στρατηγικών διαχείρισης για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά προτιμούν τη χρήση πιο απλών στρατηγικών καθώς θεωρούν πως χρειάζονται στήριξη και κατάλληλη επιμόρφωση για να εφαρμόσουν περισσότερο εξειδικευμένες πρακτικές.

Όσον αφορά τη σχέση των τριών μεταβλητών που μελετήθηκαν, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερες γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ νιώθουν περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί ως προς την εμπλοκή μαθητών, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν και τη διαχείριση της τάξης και χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία τους για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με καλύτερη κατανόηση της ΔΕΠ-Υ αισθάνονται πιο βέβαιοι για την ικανότητά τους να παρεμβαίνουν και να διαχειρίζονται τους μαθητές, καθώς κατανοούν καλύτερα τη συμπεριφορά και τις ατομικές τους ανάγκες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές διαχείρισης στην τάξη, καθώς νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να υποστηρίζουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Έτσι, είναι φανερό, ότι η σχέση των γνώσεων της αυτοαποτελεσματικότητας και των στρατηγικών διαχείρισης είναι άμεση και αλληλένδετη.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ, συνδέονται θετικά με τη διαχείριση της τάξης, καθορίζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται στους μαθητές, την επικοινωνία τους μαζί τους, την αντιμετώπιση των προβλημάτων, τις

πρακτικές που χρησιμοποιούν καθώς και τις απόψεις που διαμορφώνουν για τη διαταραχή (Bolinger et al., 2020· Pavlidis & Giannouli, 2014· Poznanski et al., 2018). Έρευνα που διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμπειρία, η γνώση αλλά και η κατάρτισή τους είναι βασικά στοιχεία για την επιτυχία και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Alevriadou & Pavlidou, 2014). Η σημασία της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη, καθώς οι ίδιοι είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ στη γενική τάξη όταν νιώθουν πιο ικανοί να διαχειριστούν τις δυσκολίες (Boyle et al., 2013· Hong et al., 2020). Αντιθέτως, είναι αρνητικοί όταν έχουν έλλειψη γνώσεων και δεν γνωρίζουν πρακτικές για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών (Alevriadou & Pavlidou, 2014· Galaterou & Antoniou, 2017· Marlina, 2018· Mulholland et al., 2015). Επιπροσθέτως, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις επιδόσεις τους αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην τάξη. Επιπλέον, αφορούν την αυτοπεποίθησή τους, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους καθώς και τα αποτελέσματα του συνολικού τους έργου (Tschannen-Moran & Johnson, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθοριστική την εκπαίδευση και την κατάρτιση που λαμβάνουν, αφού το γνωστικό υπόβαθρο αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που συμβάλλει στην ανταπόκριση των απαιτήσεων και τη διαχείριση των δυσκολιών που συναντούν στην πορεία (Καμπανέλλου, 2011). Μέσα από τα αποτελέσματα διαφάνηκε πως οι συμμετέχοντες, που δεν είχαν γνώσεις, βίωναν περισσότερο άγχος για τη διαχείριση και είχαν λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Ohan et al., 2011).

Σχετικά με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, προέκυψε πως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η προϋπηρεσία και η επιμόρφωση σχετίζονται με τις μεταβλητές της έρευνας, ενώ το φύλο και η εμπειρία με μαθητές με ΔΕΠ-Υ δε φάνηκε να

επηρεάζουν. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι καλύτεροι γνώστες περί της αιτιοπαθογένειας της ΔΕΠ-Υ, νιώθουν περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί όσον αφορά την εμπλοκή των μαθητών και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν ενώ χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, πρωτίστως με βάση την αυτορρύθμιση. Ομοίως, τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με μεγαλύτερη γνώση της αιτιοπαθογένειας, και με συχνότερη χρήση στρατηγικών διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φάνηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διαχείρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, κυρίως με βάση την προηγούμενη συμπεριφορά, ενώ η επιμόρφωση στη ΔΕΠ-Υ βρέθηκε να σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν ολοκληρώσει κάποια επιμόρφωση - σεμινάριο για τη ΔΕΠ-Υ, σημειώνουν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους υπόλοιπους σε όλες τις κλίμακες. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παρεμβάσεις, όπου δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις σχετικές έρευνες της βιβλιογραφίας που αναφέρουν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών και η προϋπηρεσία δρουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ενώ το φύλο φάνηκε πως δεν έχει τόσο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της (Alkahtani, 2013· Motallebzadeh et al., 2014· Odanga et al., 2015). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας έχει φανεί πως έχουν γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ, αλλά δεν γνωρίζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για να διαχειριστούν τους μαθητές. Αντιθέτως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πιο σύγχρονες μεθόδους στη θεωρία και αν και πρακτικά δεν διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία, είναι πιο θετικοί ως προς τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ (Αντωνοπούλου και συν., 2010· Galaterou & Antoniou, 2017). Σχετικά με το φύλο και την προϋπηρεσία τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με άλλη έρευνα που υποστηρίζει πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους άντρες, ενώ η μεγαλύτερη

προϋπηρεσία οδηγεί σε αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα, αφού οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση (Karimvand, 2011). Παράλληλα, σε μεταγενέστερη έρευνα διαφάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικές απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ από ότι οι άντρες. Αυτή η διάκριση που αφορά το φύλο οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες μπορεί να είναι πιο δεκτικές ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών σε σχέση με τους άντρες (Boyle et al., 2013).

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μια γενική κατανόηση της ΔΕΠ-Υ, ως μια διαταραχή που επηρεάζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, και την αντιλαμβάνονται ως ένα ζήτημα που σχετίζεται με το σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι γνώσεις τους σχετικά με την αιτιολογία και τη θεραπεία της διαταραχής είναι περιορισμένες. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη στάση τους απέναντι στους μαθητές, όπως και τις αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν. Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτει πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή χρειάζονται βελτίωση και είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση, προκειμένου να τους βοηθήσει να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες στην τάξη. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να λάβουν την κατάλληλη θεραπεία, να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των συμπτωμάτων τους και να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία.

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, αλλά όχι ως προς την αντιμετώπισή της. Συνεπώς, οι γνώσεις τους γενικά για τη διαταραχή κρίνονται ως ανεπαρκείς. Εντύπωση προκαλεί το εύρημα το οποίο αναφέρει πως η μικρότερη ηλικία όπως και τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με αυξημένη γνώση της αιτιοπαθογένειας, μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και χρήση περισσότερων στρατηγικών. Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί

οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν επιπλέον επιμόρφωση σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, γνωρίζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και πιο σύγχρονες πρακτικές. Τέλος, το εύρημα για τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, αποδεικνύει πόσο απαραίτητη είναι η κατάλληλη και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για ζητήματα σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Τέλος, ο στατιστικός έλεγχος έδειξε πως το ADHD-KQ Συνολικό προέβλεψε θετικά και στατιστικά σημαντικά μόνο τη στρατηγική «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά», ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα δεν προέβλεψε τη χρήση καμίας στρατηγικής διαχείρισης της τάξης. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν πως οι γενικότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ που αφορούν την κλινική εικόνα, την αιτιοπαθογένεια, τα γνωστικά ελλείμματα και τις παρεμβάσεις, δεν αρκούν για να χρησιμοποιήσουν εξειδικευμένες στρατηγικές και προφανώς χρειάζονται περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση πάνω στη ΔΕΠ-Υ. Όσον αφορά την πρόβλεψη της στρατηγικής «Διαχείριση Με Βάση την Προηγούμενη Συμπεριφορά» από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει επειδή η συγκεκριμένη στρατηγική βασίζεται στην αντιμετώπιση με βάση τη συμπτωματολογία του παιδιού με ΔΕΠ-Υ την οποία, όπως προέκυψε, γνωρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ενώ για τη χρήση των άλλων στρατηγικών απαιτούνται πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Ακόμη, ο βαθμός που νιώθουν αυτοαποτελεσματικοί και μόνο, δεν αρκεί για να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές.

Τα παραπάνω ευρήματα δε μπορούν να συγκριθούν με άλλες έρευνες καθώς δεν εντοπίστηκε έρευνα που να μελετά τις συγκεκριμένες τρεις μεταβλητές και να προβλέπει τη χρήση των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης για μαθητές με ΔΕΠ-Υ από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.



## Περιορισμοί και Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδωσαν μια εικόνα για τις γνώσεις, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στατηγικές διαχείρισης της τάξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη ΔΕΠ-Υ, τη μεταξύ τους σχέση καθώς και τη σχέση τους με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον ως προς τις μεταβλητές που εξετάζει γιατί, αν και υπάρχει εκτενής συζήτηση για τη ΔΕΠ-Υ στη βιβλιογραφία, δεν βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες που να αναφέρονται ταυτόχρονα στις γνώσεις, τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τους μαθητές που εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ. Επιπροσθέτως, ήταν αρκετά περιορισμένος ο αριθμός των ελληνικών ερευνών που βρέθηκαν να μελετούν τις συγκεκριμένες μεταβλητές, καθώς οι περισσότερες έρευνες ήταν ξενόγλωσσες και δεν εστίαζαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά είτε ήταν μεικτές είτε αφορούσαν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνεπώς, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει σημαντική αφορμή για να πραγματοποιηθούν περαιτέρω μελέτες και έρευνες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να διαφανούν οι ελλείψεις και τα κενά ως προς τη διαχείριση και αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έχει και κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, και τα τρία ερωτηματολόγια είναι ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επιπλέον, το δείγμα είναι αρκετά περιορισμένο, συνεπώς δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Γι' αυτόν τον σκοπό, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για όλον τον πληθυσμό, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να εξαχθούν ορισμένα βασικά συμπεράσματα. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εργάζεται σε σχολεία της Αθήνας και ένα μικρό ποσοστό σε σχολεία της επαρχίας.

Όσον αφορά την εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων συλλογής δεδομένων, οι επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου γνώσεων ADHD, παρουσίασαν χαμηλό δείκτη

αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  κυμαίνεται από 0.48-0.60 και ως εκ τούτου θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή τα αποτελέσματα που αφορούν αυτούς τους παράγοντες.

Προκειμένου να διεξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα, προτείνεται μελλοντικά να πραγματοποιηθεί έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα ώστε να γίνει σύγκριση αναλόγως του τύπου εργασίας τους. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν οι συγκεκριμένες μεταβλητές εστιάζοντας και στην ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, κάτι το οποίο στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν εφικτό καθώς δεν υπήρξε αρκετό δείγμα από κάθε ειδικότητα. Έτσι, θα φανεί αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και θα αποτελέσει αφορμή για υποστήριξή τους.

Τέλος, για να μελετηθούν όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να επιλεγεί και το είδος της ποιοτικής έρευνας. Με την ποιοτική μέθοδο έρευνας ερευνώνται σε βάθος στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης είναι η ολιστική κατανόηση μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά και η ολιστική κατανόηση διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Έτσι, μέσω της προσωπικής επαφής του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, μέσα από συνεντεύξεις και από την παρατήρηση σε τάξεις, θα είναι εφικτό να διαφανούν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία τους, όπως τα συναισθήματά τους και οι γενικότερες απόψεις που εκφράζουν απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον, ενώ θα μπορούσε μελλοντική έρευνα να εστιάσει στο πώς αντιμετωπίζεται η ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν πραγματικά οι εκπαιδευτικοί.

## Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1124/2/1124.pdf>
- Αγαπητού-Χαλμέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Πεδίο.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την «ειδική» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 297-329). Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα απο άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 173-198). Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Η αποδοχή της διαφορετικότητας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147922>
- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, Ö., & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47. <https://doi.org/10.17051/io.2014.76793>
- Alevriadou, A., & Pavlidou, K. (2014). Teachers' beliefs about the factors affecting the positive outcome of intervention in managing challenging behaviors of individuals with intellectual disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 132-136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.344>
- Alkahtani, K. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology*, 4(12), 963-969. DOI:10.4236/psych.2013.412139
- Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182. DOI:10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson, D. L., Watt, S. E., & Noble, W. (2012). Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD:

The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.

<https://doi.org/10.1002/pits.21617>

Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α., & Κουβαβά, Σ. (2010). Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 162-180.

Αρβανιτίδου, Κ. (2018). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ανακτήθηκε από: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22094>

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., & Fraccaroli, F. (2013).

Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale. *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>

Baker, K. (2019). Conduct disorders in children and adolescents. *Paediatrics and Child Health*, 23(1), 24-29. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2008.10.008>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change.

*Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In T. Urdan, & F. Pajares, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age.

Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2010). *ADHD in Adults: What the science says*. The Guilford Press.

- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology, 10*, 1645.  
<https://doi:10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Biederman, J. (2011). The course and persistence of ADHD throughout the life-cycle. ADHD in Adults: Characterization, Diagnosis, and Treatment. *Journal of Psychiatry, 2*, 1-10.
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia Teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, and Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology, 30*(1), 3–21.  
<https://doi.org/10.1177/0829573514542225>
- Boadie, W. D., Wu, R., & Helms, K. (2018). Performance of the Adult ADHD Self-Report Scale-v1.1 in Adults with Major Depressive Disorder. *Behavior Sciences, 8*, 1-14.  
DOI: 10.3390/bs8040037
- Bolinger, S., Mucherah, W., & Markelz, A. M. (2020). Teacher Knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Classroom Management. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 9*(1). Retrieved from:  
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol9/iss1/5>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542.  
DOI:10.1080/13540602.2013.827361
- Buitelaar, J., Kan, C., & Asherson, P. (2011). *ADHD in Adults. Characterization, Diagnosis and Treatment*. Cambridge University Press.

- Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2019). The Impact of Emotions and Hedonic Balance on Teachers' Self-Efficacy: Testing the Bouncing Back Effect of Positive Emotions. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi:10.3389/fpsyg.2019.01670>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 89*, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Στο Ν. Τσαγκαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Συμεού, & Ι. Ηλία, *Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: θεσμοί, αξίες, κοινωνία*. Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education. 8th edition*. Routledge.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer, D. C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 43-54. DOI: 10.1177/0022219416678408
- Dahle, A., & Knivsberg, A. (2014). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research (ahead-of-print), 16*(2), 179–193. DOI: 10.1080/15017419.2013.781953
- Δεληγιαννίδου, Α. (2013). Σύγκριση γνώσης γονέων και εκπαιδευτικών στα συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην προσχολική

ηλικία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16207>

Δημάκος, Ι. (2007). Τι γνωρίζουν και τι νομίζουν ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, IV*, 151-161.

Eisenberg, D., & Schneider, H. (2007). Perceptions of academic skills of children diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 10*(4), 390-397. DOI: 10.1177/1087054706292105

Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες. (2011). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας*. Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες. Ανάκτηση από: <https://www.hsfm.gr/el/>

Fienup, D. M., Reyes-Giordano, K., Wolosik, K., Aghjayan, A., & Chacko, A. (2015). Brief Experimental Analysis of Reading Deficits for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Behavior Modification, 39*(1), 191-214. DOI: 10.1177/0145445514550393

Fives, H. (2003). *What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review*. American Educational Research Association Annual Conference. The University of Maryland. Retrieved from [https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research\\_files/Fives\\_AERA\\_2003.pdf](https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf)

Gaasra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. *Child Youth Care Forum, 49*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09515-7>



- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184123>
- Galéra, C., Cote, S., Bouvard, M., Pingault, J., Melchior, M., Michel, G., & Tremblay, R. (2011). Early risk factors for hyperactivity-impulsivity and inattention trajectories from age 17 months to 8 years. *Archives of General Psychiatry*, 68(12), 1267–1275. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.138
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. DOI:10.1111/1471-3802.12424
- George, S., Richardson, P., & Watt, H. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>
- Giannopoulou, I., Korkoliakou, P., Pasalari, E., & Douzenis, A. (2017). Greek teachers' knowledge about attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatriki*, 29, 226-233. DOI: 10.22365/jpsych.2017.283.226
- Gibson, S., & Dembo, H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Glazard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, 26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum.

*European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.

<https://doi.org/10.1177/1356336X11413654>

Gorski, P., & Pothini, S. (2014). *Case studies on diversity and social justice education*.

Routledge.

Hoadjli, A. C., & LaTrache, K. (2020). Teachers' Attitude towards Inclusive Education: The

Case of Algerian Middle School Teachers of English. *English Language Teaching*,

13(10), 129-138. DOI:10.5539/elt.v13n10p129

Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards

Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and*

*Training*, 1(2), 177. DOI:10.5296/jet.v1i2.5760

Hong, S., HoonRyoo, J., Lee, M., Noh, J., & Shin, J. (2020). The mediation effect of

preservice teacher attitude toward inclusion for students with autism in South Korea: a

structural equation modelling approach. *International Journal of Inclusive Education*,

24(1), 15-32. DOI:10.1080/13603116.2018.1449021

Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and

practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146. Retrieved from:

[https://www.researchgate.net/publication/258520436\\_Attributes\\_towards\\_inclusion\\_G](https://www.researchgate.net/publication/258520436_Attributes_towards_inclusion_Gaps_between_belief_and_practice)

[aps\\_between\\_belief\\_and\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/258520436_Attributes_towards_inclusion_Gaps_between_belief_and_practice)

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *ΔΕΠ-Υ θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική*

*αντιμετώπιση*. Gutenberg.

Καμούτσα, Ι., Κοτσιφή, Μ., & Νικολακοπούλου, Θ. (2011). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών*

*Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής -*

*υπερκινητικότητας*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης. Ανακτήθηκε από

[https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/1184/Kamoutsas\\_Kotsifi\\_Nikolakopoulou.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/1184/Kamoutsas_Kotsifi_Nikolakopoulou.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14473>

Karimvand, P. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183.

DOI:10.5539/elt.v4n3p171

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης*. <https://doi.org/10.12681/edusc.258>

Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153.

DOI:10.1080/13603111003671665

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., & Wong, I. Y. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries.

*Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>

Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. DOI:10.1037/a0019237

- Kos, J. (2008). What Do Teachers Know, Think and Intend To Do About ADHD? *ACER Australian Council for Educational Research*, 41(5), 517-526. Retrieved from: [https://research.acer.edu.au/tll\\_misc/9](https://research.acer.edu.au/tll_misc/9)
- Κουμούλα, Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στο χρόνο. *Ψυχιατρική*, 23, 49– 59. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/282032373\\_The\\_course\\_of\\_attention\\_deficit\\_hyperactivity\\_disorder\\_ADHD\\_over\\_the\\_life\\_span](https://www.researchgate.net/publication/282032373_The_course_of_attention_deficit_hyperactivity_disorder_ADHD_over_the_life_span)
- Krischler, M., & Pit-tenCate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00327
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Pedio.
- Kwoka, M. (2014). Jeremy J. Monsen, Donna L. Ewing &. *Learning*, 17, 113-126. DOI:10.1007/s10984-013-9144-8
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E., Becker, S. P., Vaughn, A. J., & Altaye, M. (2011). Materials organization, planning, and homework completion in middle-school students with ADHD: Impact on academic performance. *School Mental Health*, 3(2), 93-101. doi: [10.1007/s12310-011-9052-y](https://doi.org/10.1007/s12310-011-9052-y)
- Lange, K., Reichl, S., Lange, K., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2, 241-255. DOI: 10.1007/s12402-010-0045-8
- Liang, L., & Gao, X. (2016). Pre-service and in-service secondary school teachers' knowledge about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes

toward students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 369-383. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123231>

Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include —This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>

Marlina, M. (2017). Teacher's Attitude and Peer Acceptance to Children with Special Needs in Inclusive Primary Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, 245-252. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/328067139\\_Teacher%27s\\_Attitude\\_and\\_Peer\\_Acceptance\\_to\\_Children\\_with\\_Special\\_Needs\\_in\\_Inclusive\\_Primary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/328067139_Teacher%27s_Attitude_and_Peer_Acceptance_to_Children_with_Special_Needs_in_Inclusive_Primary_Schools)

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011, June). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 40, pp. 193-210). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9130-6>

Μαυροπάλιας, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262>

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16(2), 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>

- Μιχαλιάδου, Α., & Τσιατσούλη, Δ. (2012). Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β΄ Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) Πρόγραμμα Παρέμβασης – Υποστήριξη. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*. Ανακτήθηκε από [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/54\\_mixaliadou\\_tsiatsouli.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/54_mixaliadou_tsiatsouli.pdf)
- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1145-1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Moldavsky, M., Pass, S., & Sayal, K. (2014). Primary school teachers' attitudes about children with attention deficit/hyperactivity disorder and the role of pharmacological treatment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 19*(2), 202-216. <https://doi.org/10.1177/1359104513485083>
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 1255-1262. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.03.541
- Μουτζούρη, Σ. (2020). *Γνώσεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας: Συσχέτιση με τη λειτουργία ψυχοπαιδαγωγικής υπηρεσίας εντός του σχολείου*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από [https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-\\_uoa\\_dl\\_object\\_uoadl%3A2919785](https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-_uoa_dl_object_uoadl%3A2919785)
- Μπαστέα, Α., & Παπαδάτος, Ι. (2016). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας και Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 744-771. DOI: <https://doi.org/10.12681/edusc.1025>

- Μπερμπερίδη, Π. (2016). *Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς : το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας- Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή. Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18773>
- Μπούσιος, Κ. (2013). Ο ρόλος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης, *16ο Διεθνές Συνέδριο Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα* (σσ. 195-206). Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.
- Mulholland, S. M., Cumming, T. M., & Jung, J. Y. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 39(1), 15. DOI: 10.1017/jse.2014.18
- Nie, Y. (2012). The Teacher Efficacy Scale: A Reliability and Validity Study. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 414-421. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10497/14287>
- Odanga, S., Raburu, P., & Aloka, P. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-198. DOI:10.5901/ajis.2015.v4n3p189
- Ohan, J. L., Visser, T. A., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49, 81 – 105. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.10.001

- Οριΐ, S., & Kudek-Mirošević, J. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. *Napredak*, 152(1), 75-92. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/82753>
- Page, A., Berman, J., & Serow, P. (2020). Parent and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Nauru. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 116-128. DOI:10.1017/jsi.2020.10
- Παγωτού, Α. (2019). *Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της Παράλληλης Στηρίξης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/302233>
- Παπακόστα, Β. (2009). *Γνώση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις ΔΕΠ-Υ και τεχνικές/στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση τους στην τάξη* (Master's thesis). Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/32714/1/%CE%94.%CE%95%20%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BA%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%28%202009%29.pdf>
- Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576. Ανακτήθηκε από: <http://mail.mednet.gr/archives/2012-5/pdf/562.pdf>
- Papapetrou, S. (2010). *Inclusive education in Greece. An empirical investigation of the attitudes towards inclusive education of primary school teachers*. Athens.



- Pavlidis, G., & Giannouli, V. (2014). Linking ADHD - Dyslexia and Specific Learning Difficulties. In P. Garner, J. Kauffman, & J. Elliott (Eds.), *Handbook of Emotions & Behavioural Difficulties* (pp. 221-236). SAGE.
- Poznanski, B., Hart, K., & Cramer, E. (2018). Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. *School Mental Health, 10*, 301-313. DOI:10.1007/s12310-018-9259-2
- Reid, G. (2019). *Τρόποι Μάθησης και Συμπερίληψη*. (Δ. Στασινόζ, Επιμ.). Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Riecher-Rossler, A., & Steiner, M. (2010). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Adults. *Key Issues in Mental Health, 176*, 1-32. DOI: 10.3109/15622975.2010.483249
- Rommelse, N. N., Altink, M. E., Fliers, E. A., Martin, N. C., Buschgens, C. J., Hartman, C. A., Buitelaar, J. K., Faraone, S. V., Sergeant, J. A., & Oosterlaan, J. (2009). Comorbid problems in ADHD: degree of association, shared endophenotypes, and formation of distinct subtypes. Implications for a future DSM. *Journal of abnormal child psychology, 37*(6), 793–804. DOI: 10.1007/s10802-009-9312-6
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2019). Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 227-250). Διάδραση.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Şeker, P., & Alisinanoğlu, F. (2015). A Survey Study of the Effects of Preschool Teachers' Beliefs and Self-Efficacy towards Mathematics Education and Their Demographic Features on 48 - 60- Month - Old Preschool Children's Mathematic Skills. *Creative Education*, 6, 405-414. DOI: 10.4236/ce.2015.63040
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2014). *Supervision: A redefinition*. McGraw-Hill.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations . *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.  
 DOI:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*, 10, 1400-1424.  
<https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Σκαλούμπακας, Χ. (2013). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σκαναβή, Ε. (2012). *Τεχνικές διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠΥ: Συμβουλές προς εκπαιδευτικούς*. Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Ανακτήθηκε από:  
<https://www.adhdhellas.org/ekpaidefsi/ekpaideftikoi/item/302-texnikes-diaxeirisis-mathiton-me-depy-symvoules-pros-ekpaideftikoys>

- Skirrow, C., Hosang, G., Farmer, A., & Asherson, P. (2012). An update on the debated association between ADHD and bipolar disorder across the lifespan. *Journal of Affective Disorders, 141*, 143-159. DOI: 10.1016/j.jad.2012.04.003
- Skogli, E., Teicher, M., Andersen, P., Hovik, K., & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys – gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC Psychiatry, 13*, 298. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-298>
- Soroa, M., Balluerka, N., & Gorostiaga, A. (2012). Evaluation of the level of knowledge of infant and primary school teachers with respect to the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Content validity of a newly created questionnaire. *Contemporary trends in ADHD research, 127-152*. DOI:10.5772/29093
- Τανίδου, Ο. (2021). Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νόημα στη ζωή και άγχος υπό τις συνθήκες της πανδημίας Covid19: μια συσχετιστική μελέτη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από:  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25794/1/TanidouOlympiaMsc2021.pdf>
- Τομπά, Π. (2019), Η διαχείριση της τάξης και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43887>
- Tracy, C. (2015). Edutopia. *Writing Strategies for Students With ADHD. Here are six challenges and solutions, based on task simplicity and clear instruction, for helping students with ADHD develop their essay-writing skills*. Retrieved from:  
<https://www.edutopia.org/blog/writing-strategies-students-with-adhd-tracy-collins>.

- Trembley, P. (2011). Assessment of the real and perceived effectiveness of two educational models for students with learning disabilities. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(1), 277-284. DOI:10.20533/licej.2040.2589.2011.0039
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2010). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.  
DOI:10.1016/j.tate.2010.12.005
- Wang, H., Hall, N., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. DOI:10.1016/j.tate.2014.12.005
- Willcutt, E. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499. DOI: 10.1007/s13311-012-0135-8
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29085>
- Youssef, M. K., Hutchinson, G., & Youssef, F. F. (2015). Knowledge of and attitudes towards ADHD among teachers: Insights from a Caribbean Nation. *Open*, 5(1).  
DOI:10.1177/2158244014566761

Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48.

DOI:10.1108/09578231011067767