



ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΙΜΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών - προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού και ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ρουμελιώτη Κανέλλα (Α.Μ.: 220033)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Τσώλη Κωνσταντίνα

Μέλη: Μπαμπάλης Θωμάς

Τσώλη Κωνσταντίνα

Αλεξόπουλος Νικόλαος

Αθήνα

Ιούνιος, 2024

Περιεχόμενα

Abstract	iv
Εισαγωγή.....	v
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	1
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος	1
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης	1
1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	2
1.4. Επισκόπηση ερευνών.....	3
1.5. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	5
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συμπεριφοράς	5
2.2. Ιστορική αναδρομή.....	6
2.3. Έννοια και ορισμός των Συναισθηματικών Διαταραχών και των Προβλημάτων Συμπεριφοράς	9
2.4. Κατηγοριοποίηση Συναισθηματικών Διαταραχών και Προβλημάτων Συμπεριφοράς	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	15
3.1. Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας.....	15
3.1.1. Βιογενετική θεωρία	15
3.1.2. Γνωστική – συμπεριφορική θεωρία.....	16
3.1.3. Ανθρωπιστική θεωρία.....	17
3.1.4. Ψυχαναλυτική – ψυχοδυναμική θεωρία	18
3.1.5. Συστημική θεωρία.....	19
3.2. Ενδογενείς- εσωτερικοί παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς	20
3.2.1. Βιολογικοί παράγοντες	21
3.2.2. Ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες.....	22
3.2.3. Το αυτοσυναίσθημα του παιδιού.....	22
3.3. Εξωγενείς- εξωτερικοί παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς	23
3.3.1. Οικογένεια- Δημογραφικά χαρακτηριστικά	24

3.3.2. Κοινωνικό περιβάλλον	25
3.3.3. Σχολικοί παράγοντες	27
3.3.4. Πολυπολιτισμικό περιβάλλον	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	31
4.1. Συνεργασία εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου	31
4.2. Συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογενειακού πλαισίου	32
4.3. Συνεργασία εκπαιδευτικού και υποστηρικτικών υπηρεσιών της κοινότητας	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
5.1. Πρωτοτυπία- Αναγκαιότητα μελέτης	35
5.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης	36
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα	36
5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων- Διαδικασία συλλογής δεδομένων	37
5.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων	39
5.6. Το δείγμα	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	74
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β- ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	107

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται τόσο για τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές όσο και για τις διδακτικές πρακτικές τους. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών - προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού και την ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους. Ενδεικτικά, ως αιτίες πρόκλησης των παραπάνω διαταραχών δίνονται: το οικογενειακό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός, το ίδιο το παιδί και το σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 191 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως χρειάζεται να υπάρχει μια ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας, προκειμένου το παιδί να βοηθηθεί επαρκώς. Καταληκτικά, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν ελλείψεις στις υποστηρικτικές υπηρεσίες αντιμετώπισης αυτών των διαταραχών.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς, παράγοντες διαταραχών, συνεργατικές στρατηγικές.

Abstract

Teachers are often concerned about their behavior towards students as well as their teaching practices. The present study investigates the perceptions of Primary School Greek teachers towards the factors causing emotional disorders - behavior problems in primary school students and the development of cooperative strategies to deal with them. More specifically, the causes of the disturbances that are given are: family context, the teacher, the child and the school. The sample was consisted of 191 school teachers. The data collection was made with self- report questionnaires. Results showed that the cooperation between teacher and family is necessary. In that way, the child would be helped sufficiently. Finally, it is found that there are deficiencies in the support services to deal with these disorders.

Key words: emotional disorders, behavioral problems, disruptive factors, cooperative strategies.

Εισαγωγή

Οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς, σε αρκετές περιπτώσεις, έχουν ως αφετηρία την προσχολική και τη σχολική ηλικία. Πλήθος παιδιών με επιθετική ή (και) παραβατική συμπεριφορά χαρακτηρίζονται ως «ατίθασα» ή «κακομαθημένα», με τη ρίζα του προβλήματος να αγνοείται. Τα παιδιά με τις εν λόγω διαταραχές αποτελούν μια ευρεία κατηγορία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ανησυχητικά αυξανόμενα ποσοστά (Cooper, 1999). Έτσι, λοιπόν, ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο αναφέρεται στην προβληματική της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνεται το πρόβλημα, αποσαφηνίζονται ο σκοπός, οι στόχοι της μελέτης και οι βασικότεροι ορισμοί, αναφέρονται έρευνες που έχουν εξετάσει το θέμα, ενώ, ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής.

Έπεται το δεύτερο κεφάλαιο, όπου προσεγγίζεται εννοιολογικά η έννοια της συμπεριφοράς. Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, δίνονται οι βασικοί ορισμοί των συναισθηματικών διαταραχών και των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιχειρείται η κατηγοριοποίηση αυτών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας των συναισθηματικών- συμπεριφορικών διαταραχών καθώς και οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόκλησής τους. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται σε συνεργατικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν τέτοιες διαταραχές.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας αναδύονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε. Ακόμη, γίνεται αναφορά στο δείγμα της μελέτης και εξετάζεται η αξιοπιστία της. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας καθώς και οι προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν προκειμένου να προληφθούν ή (και) να αντιμετωπιστούν τα υπό μελέτη προβλήματα.

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Στον σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ολοένα και πιο σύνθετος. Ως εκ τούτου, ο ίδιος οφείλει να κατέχει στη φαρέτρα του γνώσεις και δεξιότητες που αντιστοιχούν στα δεδομένα της σημερινής πραγματικότητας. Συνάμα, χρειάζεται να εμπλουτίζει το γνωστικό του πεδίο με ποικίλους τρόπους (Sywelem & Witte, 2013).

Μια από τις περισσότερο δύσκολες καταστάσεις, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά στο σχολικό πλαίσιο, είναι τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών. Παρά το γεγονός πως τα πιο συνήθη αποτελούν μικροπροβλήματα, εμφανίζονται ικανά να διαταράσσουν την ομαλή έκβαση του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2003). Όπως γίνεται αντιληπτό, τα προβλήματα αυτά δε συμβάλλουν στην προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, αρκετός διδακτικός χρόνος αναλώνεται στη διευθέτηση αυτών, επιβαρύνοντας τόσο τους μαθητές που εκδηλώνουν ένα τέτοιο συμπεριφορικό πρόβλημα και την οικογένειά τους όσο και τους ίδιους τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς (Okunola & Ocheho, 2017; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017:146; Χρηστάκης, 2011).

Ταυτόχρονα, σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν πως το ζήτημα της εμφάνισης των συναισθηματικών διαταραχών και των προβλημάτων συμπεριφοράς έχει αυξητική τάση (Πουρσανίδου, 2016· Χρηστάκης, 2011), γεγονός που προκαλεί στους διδάσκοντες ένα πρόσθετο άγχος λόγω της δυσκολίας διαχείρισης τέτοιων περιπτώσεων (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018; Κουρκούτας, 2009).

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν διαταραχές του συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών εντός της σχολικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας προσδιορίζονται ως εξής:

- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού (ενδογενείς ή εξωγενείς αίτιες)
- η διερεύνηση του βαθμού ικανότητας των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση-αντιμετώπιση των προαναφερθέντων προβλημάτων
- η ανάδειξη χρήσιμων στρατηγικών διαχείρισής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.3.Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Προκειμένου να καταστούν σαφείς οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία, κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική οριοθέτηση των βασικότερων από αυτούς. Αρχικά, ως «συμπεριφορά» (*behavior*) νοείται κάθε πράξη που μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η πράξη εκδηλώνεται, μέσω της οποίας υπονοείται η στάση του ατόμου καθώς και οι διαθέσεις του τόσο προς τον εαυτόν του όσο και προς το περιβάλλον του (Χρηστάκης, 2011). Με άλλα λόγια, με τη συμπεριφορά του το άτομο εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και υποδεικνύει άμεσα ή έμμεσα τη στάση του. Γίνεται αντιληπτό πως κάθε άτομο συμπεριφέρεται με τον δικό του μοναδικό τρόπο, σε άμεση αλληλεπίδραση με τη συμπεριφορά των άλλων προς αυτό.

Ως «ανεπιθύμητη συμπεριφορά» (*misconduct*) θεωρείται η συμπεριφορά που εναντιώνεται στους κανονισμούς. Σε περιπτώσεις που η ανεπιθύμητη συμπεριφορά παραβιάζει την υπάρχουσα νομοθεσία του κράτους, γίνεται λόγος για «παραβατική συμπεριφορά» (*delinquent behavior*) (Νόβα- Καλτσούνη, 2005). Επομένως, οι δύο προαναφερθέντες όροι δεν πρέπει να συγχέονται.

Επιπρόσθετα, αναφερόμενοι στο σχολικό πλαίσιο, ο όρος «αποκλίνουσα συμπεριφορά» (*unconventional behavior*) χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά που διαφοροποιείται από την αναπτυξιακά προσδοκώμενη για την ηλικία και το φύλο του παιδιού κι ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη ψυχοπαθολογίας. Ένα είδος αποκλίνουσας συμπεριφοράς, λοιπόν, αποτελεί η «διαταραχή συμπεριφοράς» (*behavioral disorder*), η οποία ορίζεται ως η σοβαρή, επίπονη και μη συναφή με την ηλικία του παιδιού συμπεριφορά, που έχει ως αποτέλεσμα τόσο τη σύγκρουσή του με την κοινωνία όσο και την πρόκληση προσωπικής δυσφορίας (Κουρκούτας, 2011).

Ακόμη, ο όρος «προβλήματα συμπεριφοράς» (*behavioral problems*) αναφέρεται στην αναποτελεσματική, ακατάλληλη κι αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί με ομαλό τρόπο στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις (Γαλανάκη, 2004). Σύμφωνα με τους Zarkowska & Clements (2013), υπάρχουν ορισμένα κριτήρια για τον ορισμό μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής, τα βασικότερα εκ των οποίων είναι τα εξής: αν η συμπεριφορά που εκδηλώνεται είναι ακατάλληλη για το αναπτυξιακό κι ηλικιακό επίπεδο του παιδιού, αν είναι επικίνδυνη για τη σωματική ακεραιότητα τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και των γύρω του, αν η ίδια η συμπεριφορά αποτελεί αιτία ψυχολογικής πίεσης για τους άλλους, αν η συμπεριφορά αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης κι αν εναντιώνεται στις κοινωνικές σταθερές.

Τέλος, η «συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή» (*Emotional or behavioral disorders*) πρόκειται για διαταραχή που εκδηλώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε μεγάλο βαθμό. Αναλυτικότερα, το παιδί με τέτοιου είδους διαταραχή δυσκολεύεται να ενστερνιστεί νέες γνώσεις και να συνάψει υγιείς σχέσεις. Ταυτόχρονα, εμφανίζει μια διάχυτη διάθεση δυστυχίας και παρουσιάζει προβλήματα ψυχοσωματικής φύσεως που αφορούν προσωπικά ή (και) σχολικά θέματα (Heward, 2011).

1.4.Επισκόπηση ερευνών

Λαμβάνοντας υπόψιν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται ότι η θεματική της διαταραχής του συναισθήματος και των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές. Πράγματι, έχουν υλοποιηθεί μελέτες που διερευνούν τη θεματολογία αυτή ήδη από προηγούμενες δεκαετίες (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Hughes, Barker, Kemenoff, & Hart, 1993; Stone, 1981). Μάλιστα, το εν λόγω ερευνητικό πεδίο μελετήθηκε πρώτη φορά το 1928 από τον Wickman (Avramidis, et al, 2000).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, ωστόσο, αποτελούν σημαντικό ζήτημα μεταξύ εκπαιδευτικών - ερευνητών και στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς δεν είναι λίγοι οι μαθητές που εμφανίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές (Jolivet & Steed, 2010). Ακόμη, σύγχρονες μελέτες υπογραμμίζουν πως διεθνώς το 3%-25% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, που δυσχεραίνουν την ψυχοκοινωνική τους λειτουργία και την ακαδημαϊκή τους ανέλιξη (Roeser & Eccles, 2014). Ως εκ τούτου, αναδύονται

δυσκολίες διαχείρισης των εν λόγω διαταραχών από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Merret & Wheldall, 1993; Πολυχρονοπούλου, 2005).

1.5. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές διαταραχές των μαθητών θεωρούνται μία από τις σοβαρότερες δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά οι εκπαιδευτικοί (Α.Ρ.Α., 2013; Okunola & Ocheho, 2017; Χρηστάκης, 2011). Ωστόσο, βάσει της ερευνητικής ανασκόπησης, προγενέστερες μελέτες απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (McIntyre, 1988). Αξίζει να επισημανθεί πως, στον βαθμό που δύναται να γνωρίζει η ερευνήτρια, δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στον ελλαδικό χώρο που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής.

Επιπλέον, μία περισσότερο πρόσφατη έρευνα θα ήταν θεμιτή, καθώς θα παρουσίαζε τόσο θεωρητική όσο και πρακτική σημασία. Η εν λόγω μελέτη, λοιπόν, ευελπιστεί να συντελέσει στην ανάδειξη σύγχρονων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη θεματική της διαταραχής συναισθήματος- συμπεριφοράς. Συνάμα, διερευνώντας τις απόψεις αυτές, αναμένεται να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα που πιθανόν να πείσουν τους ιθύνοντες να υλοποιήσουν σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης, βασισμένα σε συνεργατικές στρατηγικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συμπεριφοράς

Η έννοια της «συμπεριφοράς» (*behavior*) συνήθως χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους προκειμένου να προσδιορίσουν ποιοτικά ένα άτομο. Τις περισσότερες φορές, δε, συνοδεύεται από τον χαρακτηρισμό «καλή» ή «κακή». Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα δείχνει να διαφωνεί με την παραπάνω άποψη (Bergner, 2011; Κουρκούτας, 2011). Πιο συγκεκριμένα, όταν γίνεται χρήση του όρου «συμπεριφορά» εννοείται *«κάθε εκδήλωση, που μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, ανεξάρτητα από ποιοτική αξιολόγηση»* (Κουρκούτας, 2011:15). Σύμφωνα με άλλον ερευνητή: *«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνεται ή υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτόν του ή και το περιβάλλον του»* (Χρηστάκης, 2001:53).

Άλλοι μελετητές, στην προσπάθειά τους να ορίσουν την υπό μελέτη έννοια, πραγματοποίησαν έρευνα, από την οποία προέκυψαν τα εξής: α) μια αναπτυξιακή αλλαγή δεν αποτελεί συμπεριφορά, β) η συμπεριφορά επηρεάζεται πάντοτε από τις εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου, γ) η συμπεριφορά πρόκειται για κάτι που εκτελούν οι άνθρωποι ατομικά, δ) έρχεται ως απόκριση σε ένα ερέθισμα (εσωτερικό- εξωτερικό) ή ένα σύνολο ερεθισμάτων (Baum, 2013).

Προκειμένου να χαρακτηριστεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ως ομαλή/ κανονική/ επιθυμητή ή ως προβληματική/ διαταραγμένη/ ανεπιθύμητη λαμβάνει υπόψιν της ορισμένα στοιχεία (Κουρκούτας, 2011). Αρχικά, εξετάζει τις υπάρχουσες στάσεις και τους κανόνες αναφοράς της εκάστοτε κοινωνίας. Έπειτα, διερευνά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκείνη εκδηλώνεται, καθώς και τις προκαταλήψεις - προσδοκίες των ατόμων που αποτελούν τον κοινωνικό περίγυρο. Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του παρατηρητή, καθώς και η συχνότητα κι η ένταση εμφάνισης της συμπεριφοράς αυτής.

Στο ίδιο πλαίσιο, λοιπόν, διαμορφώνεται κι η συμπεριφορά του παιδιού στον σχολικό περίγυρο. Το σχολείο αποτελεί μείζονος σημασίας κοινωνικοποιητικό μηχανισμό (Χρηστάκης, 2011). Σε αυτό, εκτός από την εκμάθηση γνώσεων και την

ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι μαθητές καθοδηγούνται στην εσωτερίκευση της κουλτούρας της κοινωνίας όπου ζουν και αναπτύσσονται (Δασκαλάκης, 2009), με τρόπο που αφενός να τους επιτρέπει την ομαλή ένταξη σε κοινωνικές ομάδες κι αφετέρου τη διάπλαση της δικής τους μοναδικής προσωπικότητας (Κασιμάτη, Γεωργούλας, Παπαϊωάννου & Πράνταλος, 2008:51). Σύμφωνα με τη Seger (1977) μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης τα άτομα αφομοιώνουν τις κοινωνικές αξίες, με αποτέλεσμα να τις αισθάνονται ως δικές τους. Μέσω της εν λόγω διαδικασίας συντελείται ο μετασχηματισμός από βιολογικά σε κοινωνικοπολιτισμικά όντα. Έτσι, ενστερνίζονται τους κώδικες που τα βοηθούν στην αρμονική ανάπτυξη και την ομαλή συμβίωση με τους άλλους ανθρώπους (Δασκαλάκης, 2009).

2.2. Ιστορική αναδρομή

Ως τον 19^ο αιώνα δεν επισημαίνονται αναφορές για την εκπαίδευση συναισθηματικά διαταραγμένων παιδιών. Ωστόσο, η ανησυχία για τα «απροσάρμοστα-δύσκολα» παιδιά ενίοτε αποτελούσε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των επιστημόνων. Ήδη από τα αρχαία χρόνια στην Ελλάδα εμφανίζονται μύθοι που εστιάζουν στη διαμάχη μεταξύ γονιών- παιδιών (Guerber, 1938). Το 1833 πραγματοποιήθηκε η πρώτη περιγραφή παιδικής ψύχωσης σε βιβλίο με τίτλο “Des maladies mentales” («Ψυχικές ασθένειες») από τον ψυχίατρο Jean Etienne Esquirol (Bridgeland, 1971). Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ελάχιστες σχολικές μονάδες της Αμερικής παρέχουν διευκολύνσεις στα «απροσάρμοστα» παιδιά. Το 1871, μάλιστα, ιδρύεται η πρώτη τάξη για μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς σε δημόσιο σχολείο στο New Haven.

Ο Bridgeland (1971) αναφέρει πως το βιβλίο με τίτλο: «Μελέτες στην παιδική ηλικία», που εκδόθηκε το 1895 από τον Sully, αποτελεί την πρώτη μεθοδική κι οργανωμένη μελέτη για την ανάπτυξη της παθολογίας της παιδικής ηλικίας. Στο προαναφερθέν βιβλίο ο συγγραφέας υπογραμμίζει πως εντοπίζονται τρία είδη παιδικής απόκλισης: πνευματική νωθρότητα, συναισθηματική αστάθεια, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Λίγο αργότερα ο ίδιος ξεκινά τη λειτουργία του πρώτου εργαστηρίου που αφορά «την ψυχολογία και περιλαμβάνει ένα τμήμα της εκπαίδευσης κατά το οποίο μαθητές και δάσκαλοι ακολουθούν μια συστηματική σειρά μαθημάτων που αφορούν στη μελέτη του παιδιού» (Bridgeland, 1971:50). Τα προαναφερθέντα γεγονότα σημαίνουν πως η έννοια της «παιδικής παρέκκλισης» ή αλλιώς της «κακής προσαρμογής» ξεκινά

να μελετάται συστηματικότερα. Πρωτότερα, παιδιά που εκδήλωναν τέτοιου είδους συμπεριφορές συχνά χαρακτηρίζονταν ως «ανόητα» (Bridgeland, 1971).

Σε σύντομο χρονικό διάστημα η μελέτη της ψυχολογίας των παιδιών αυτών επεκτάθηκε στα Πανεπιστήμια της Βρετανίας. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, έκαναν την εμφάνισή τους τρία εργαστήρια που πραγματεύονταν ζητήματα ψυχολογικής φύσης (Οξφόρδη, Λονδίνο, Λίβερπουλ). Ως απώτερο σκοπό είχαν τη συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιμετώπιση τέτοιων παιδιών. Μάλιστα, το 1913 η Civil Burt ορίστηκε ως η πρώτη κοινοτική ψυχολόγος της χώρας. Οι δράσεις της σχετίζονταν με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών, την παροχή συμβουλευτικών οδηγιών σε εκπαιδευτικούς και τη γενικότερη διάδοση του κλάδου της ψυχολογίας (Κουρκούτας, 2017).

Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται ένα είδος «θεραπευτικής κίνησης», κατά την οποία αναπτύχθηκε μια μορφή θεσμού που ως βασικό μέλημά του είχε τη διανομή εποπτεία παιδιών που χαρακτηρίζονταν «δύσκολα». Ο Hower Lane με το έργο του “Little Commonwealth” δημιούργησε ένα τέτοιο κοινοτικό πρότυπο. Ιδρυθέν το 1913 στο Dorset είχε αναλάβει τη φροντίδα παιδιών απείθαρχων ή ακόμη και «παιδιών εγκληματιών», που είχαν χαρακτηριστεί ως τέτοια είτε από δικαστήρια είτε από τους γονείς τους (Bridgeland, 1971).

Ο A.S. Neill¹ και ο G. Lyward, όντας δάσκαλοι προτού ιδρύσουν τα δικά τους ιδιωτικά σχολεία για «δύσκολα» παιδιά, αποδοκίμαζαν τις τότε μεθόδους διδασκαλίας, που σύμφωνα με τους ίδιους κατέπνιγαν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ακόμη, ο Wills στο Bodenham Manor προσέφερε ένα επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα που βασιζόταν στην κοινωνικά ενεργό σχολική τάξη. Ωστόσο, και οι τρεις προαναφερθέντες πρωτοπόροι θεωρούσαν τη θεραπεία σημαντικότερη από την εκπαίδευση (Wills, 1960).

Στις μέρες μας υπάρχουν μελέτες επηρεασμένες από τον Wills και τον Neill κι οι ιδέες τους είναι κυρίαρχες ως αξίες ζωής παρέχοντάς μας ευκαιρίες για βοήθεια των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Cooper, 1993). Στη μεταπολεμική Βρετανία μαθητές με τέτοιου είδους διαταραχές

¹ Ο A.S. Neill (1883-1973) υπήρξε προοδευτικός παιδαγωγός, ιδρυτής του σχολείου “Summerhill” και γνωστός υποστηρικτής της προσωπικής ελευθερίας των μαθητών. Το σχολείο που ίδρυσε πρέσβευε την ιδέα πως τα παιδιά δεν είναι υπόχρεα να παρακολουθούν και είναι ελεύθερα να δρουν με τα δικά τους κίνητρα. Θεωρούσε, ακόμη, πως η ευτυχία ενός παιδιού είναι ο κυριότερος παράγοντας για την ανάπτυξή του και ότι εκείνη αναπτύσσεται από την αίσθηση της προσωπικής ελευθερίας του.

απασχόλησαν και άλλους ερευνητές. Ταυτόχρονα με τις θεραπευτικές κοινότητες ιδρύθηκαν σχολεία που πρέσβευαν μια συμπεριφοριστική προσέγγιση. Στα σχολεία αυτά η έμφαση δινόταν κατά κύριο λόγο στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών κι όχι στη διερεύνηση ψυχικών διαταραχών (Bridgeland, 1971).

Στη Μεγάλη Βρετανία ο «Εκπαιδευτικός Νόμος του 1944» (*Education Act*) αφορούσε την οργάνωση της διοίκησης και τη δομή της εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, με τον νόμο αυτόν επεκτάθηκε η εκπαιδευτική πρόνοια στα παιδιά ηλικίας έως και 14 ετών. Μοιραία στο σχολικό πλαίσιο φοίτησαν και παιδιά που για ποικίλους λόγους είχαν δυσκολία προσαρμογής στις συνθήκες της τάξης (Anweiler, 2003).

Αυτός ήταν και ο σκοπός, εν μέρει, που συστάθηκαν τον επόμενο χρόνο οι Νομοθεσίες για τους Ανάπηρους Μαθητές και την Υγειονομική Υπηρεσία. Με βάση τις νομοθεσίες αυτές, ο όρος «μη προσαρμογή» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε επίσημο έγγραφο, προκειμένου να αναφερθεί σε μια ομάδα παιδιών τα οποία έχρηζαν ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά που εμφάνιζαν ενδείξεις ψυχολογικής ή (και) συναισθηματικής αστάθειας και κατά συνέπεια χρειάζονταν ειδική εκπαιδευτική θεραπεία ορίστηκαν ως «παιδιά με δυσλειτουργικές συμπεριφορές» (Laslett, 1983).

Το τότε υπάρχον αναπτυσσόμενο δίκτυο κλινικών παιδικής καθοδήγησης σε συνεργασία με τα ειδικά σχολεία που εμφανίστηκαν μερίμνησαν για την πρόνοια των προαναφερθέντων παιδιών. Επίσης, ένας μικρός αριθμός ειδικών τάξεων έκανε την εμφάνισή του ενσωματωμένος σε κανονικά σχολεία. Στα ελάχιστα ιδιωτικά σχολεία που ιδρύθηκαν πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έρχεται να προστεθεί ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός σχολείων, μερικά εκ των οποίων ήταν ιδιωτικά κι άλλα λειτουργούσαν με δαπάνες της πολιτείας (Cooper, 1999).

Μεταξύ άλλων ο Εκπαιδευτικός Νόμος περιλάμβανε την αντικατάσταση του όρου «απροσάρμοστα παιδιά» με εκείνου των «μαθησιακών δυσκολιών», τη δημιουργία ενός συστήματος «ανακοινώσεων της ειδικής φροντίδας για την εκπαίδευση» καθώς και την πεποίθηση πως, όπου δύναται, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα παρακολουθεί το κανονικό σχολείο. Μέχρι το 1981 τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, κατά το πλείστον, τάσσονται υπέρ των αναγκών τέτοιων παιδιών, τα οποία από εδώ και στο εξής ορίζονται ως «άτομα με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς». Επιπλέον, ξεκινά να

κυριαρχεί η πεποίθηση πως οι διαταραχές του παιδιού δύνανται να απορρέουν τόσο από ακατάλληλο περιβάλλον όσο και από ατομική παθολογία. Το παραπάνω σημαίνει πως ολοένα επικρατέστερη γινόταν η αντίληψη πως το ακατάλληλο περιβάλλον σχετιζόταν με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Cooper, 1999).

2.3. Έννοια και ορισμός των Συναισθηματικών Διαταραχών και των Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Κατά καιρούς έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί των συναισθηματικών διαταραχών και των συμπεριφορικών προβλημάτων. Ωστόσο, παρατηρείται δυσκολία στη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού, καθώς ο κάθε επιστημονικός κλάδος προσεγγίζει τις προαναφερθείσες έννοιες από διαφορετική οπτική (π.χ. Παιδαγωγική, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχοπαθολογία, κ. ά.) (Heward, 2011).

Επιπλέον, οι νόρμες για το τι αντιλαμβανόμαστε ως προβληματική συμπεριφορά διαφέρει με βάση το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο. Πρόσθετη δυσκολία αποδοχής ενός ορισμού αποτελεί η συννοσηρότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Συνεπώς, η ποικιλία που συναντάται στα συμπτώματα καθώς και οι συνθήκες και ο τρόπος που εκδηλώνονται αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθεια διατύπωσης του ορισμού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Από την πληθώρα ορισμών που έχουν αποδοθεί προκειμένου να αποσαφηνιστεί η υπό μελέτη έννοια, δύο είναι εκείνοι που διαθέτουν τη μεγαλύτερη απήχηση. Ο πρώτος είναι ο ορισμός της Νομοθετικής Πράξης για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) και ο δεύτερος είναι ο ορισμός του Συμβουλίου για τα Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders, CCBD). Μάλιστα, ο δεύτερος υιοθετήθηκε από τον Εθνικό Συνασπισμό Ψυχικής Υγείας και Ειδικής Αγωγής (National Mental Health and Special Education Coalition) (Heward, 2011).

Σύμφωνα με την IDEA, η συναισθηματική διαταραχή ορίζεται ως μια συνθήκη εκδήλωσης ορισμένων από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε βαθμό τέτοιον που επηρεάζει αρνητικά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις του μαθητή:

- Εμφάνιση δυσκολίας στην εκμάθηση, ανεξαρτήτως διανοητικών, συναισθηματικών παραγόντων του παιδιού

- Εμφανείς δυσκολίες στη σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων
- Διάχυτη διάθεση δυστυχίας/ εμφάνιση κατάθλιψης
- Τάση εμφάνισης προβλημάτων ψυχοσωματικής φύσης που σχετίζονται με προσωπικά, σχολικά θέματα (Heward, 2011).

Ο προαναφερθέν ορισμός στηρίζεται σε έναν παλαιότερο που διατυπώθηκε από τον Bower το 1960 (Merrell & Walker, 2004). Ο Bower και οι συνεργάτες του, έπειτα από συστηματικές μελέτες, δημιούργησαν ένα πρωτόκολλο για τον καθορισμό των μαθητών της περιοχής της Καλιφόρνιας που έχρηζαν υπηρεσίες ειδικής μεταχείρισης λόγω συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Ο πρωταρχικός ορισμός του Bower προτάθηκε το 1957. Η διαφοροποίησή του με τον σημερινό αποδεκτό ορισμό, εκείνου του IDEA (1990), έγκειται σε δύο σημεία. Αρχικά, ο προαναφερθέν ερευνητής ονόμασε τα παιδιά που χρειαζόνταν ειδική βοήθεια ως «συναισθηματικά ανάπηρα», όρος που αντικαταστάθηκε από τον «συναισθηματικά διαταραγμένα». Δεύτερον, ο Bower υπογράμμισε πως ο ορισμός του δεν συμπεριλάμβανε στους κόλπους του τα κοινωνικά κακοποιημένα παιδιά, εκτός της περίπτωσης που χαρακτηρίζονται ως «σοβαρά συναισθηματικά διαταραγμένα».

Με το παραπάνω, ο ερευνητής είχε ως σκοπό την απόκλιση κάποιων παιδιών. Η διευκρίνιση αυτή δεν υφίσταται στον τωρινό ορισμό (Merrell & Walker, 2004). Ωστόσο, μεταγενέστεροι μελετητές εντόπισαν μερικά σημεία στον παραπάνω ορισμό (IDEA) με βάση τα οποία αμφισβητείται η εγκυρότητά του. Τα περισσότερα από αυτά σχετίζονται με την υποκειμενικότητα των κριτηρίων που θέτονται για την κατηγοριοποίηση των παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές.

Ως απάντηση στις αμφισβητήσεις, το Συμβούλιο για παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders, CCBD) πρότεινε νέο ορισμό, κάνοντας χρήση του όρου «συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή» (Emotional or behavioral disorders) (Heward, 2011). Σύμφωνα με αυτόν, «συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή» σημαίνει μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές αντιδράσεις σε στρεσογόνα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Ακόμη, εμφανίζεται με σταθερότητα σε δύο πλαίσια, εκ των οποίων το ένα σχετίζεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση της γενικής εκπαίδευσης δεν αρκεί. Επίσης, οι συναισθηματικές/συμπεριφορικές διαταραχές δύνανται να συνυπάρχουν με άλλες αναπηρίες. Ο όρος περιλαμβάνει και τη σχιζοφρενική, τη συναισθηματική και την αγχώδη διαταραχή ή άλλη διαταραχή διαγωγής ή προσαρμογής που επηρεάζει το παιδί στην επίδοσή του στο σχολείο (Heward, 2011).

Ο ορισμός του CCBD (2000) παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων. Αρχικά, εστιάζει άμεσα στη συμπεριφορά του παιδιού και τη θέτει σε πλαίσια κατάλληλων ηλικιακών, εθνικών και πολιτισμικών προτύπων. Επιπρόσθετα, αποσαφηνίζει τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της αναπηρίας και αυξάνει την πιθανότητα έγκαιρου εντοπισμού της διαταραχής (Merrell & Walker, 2004).

Σύμφωνα με νεότερους ερευνητές, τα προβλήματα συμπεριφοράς αφορούν την ανεπιτυχή προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί σε συγκεκριμένο περιβάλλον (Arnold, Brown, Meagher, Baker, Dobbs, & Doctoroff, 2006). Ταυτόχρονα, ο όρος αφορά τις ακραίες συμπεριφορές που παρατηρούνται σε ένα παιδί για αρκετό χρονικό διάστημα (Κουρκούτας, 2009). Μάλιστα, ο Χρηστάκης (2011) επισημαίνει πως η συμπεριφορά ενός παιδιού θεωρείται προβληματική, όταν επιφέρει αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το παιδί ή σε άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο.

Άλλες σύγχρονες μελέτες υπογραμμίζουν πως ο όρος «προβλήματα συμπεριφοράς» περιλαμβάνει τις διαταραχές διαγωγής, την επιθετικότητα, τα προβλήματα προσοχής, την εναντιωματική – προβληματική διαταραχή, ακόμη και την νεανική παραβατικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι «συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές» αφορούν δύσκολες ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο (American Psychiatric Association, 2013). Τέλος, η κοινωνική απόσυρση, η συναισθηματική ανδρασττικότητα, η ανησυχία σε μεγάλο βαθμό κι η κατάθλιψη αποτελούν ενδείξεις ύπαρξης «συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών» (Achenbach, Becker, Dopfner, Heiervang, Roessner, Steinhausen, & Rothenberger, 2008).

2.4. Κατηγοριοποίηση Συναισθηματικών Διαταραχών και Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες ταξινομούνται οι μορφές συμπεριφοράς παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα στην κοινωνικότητα. Η πρώτη (κλινική προσέγγιση) αφορά κατά κύριο λόγο ειδικούς επαγγελματίες υγείας, όπως παιδοψυχολόγους. Η δεύτερη (εμπειρική προσέγγιση) απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς (Δώνη & Γιώτσα, 2019). Η διαφοροποίηση των προαναφερθέντων προσεγγίσεων έγκειται στο ότι η πρώτη δύναται να ανιχνευτεί αν και εφόσον ένα παιδί παρουσιάζει πρόβλημα στη συμπεριφορά λόγω μιας επικείμενης διαταραχής (Achenbach & Rescorla, 2009), ενώ η δεύτερη χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο έγκαιρος εντοπισμός πιθανών προβλημάτων, η αξιολόγηση της συχνότητας κι η έντασή τους κι εν τέλει η παραπομπή του παιδιού σε ειδικούς (Egger & Angold, 2006).

Ακόμη, η κλινική προσέγγιση βασίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (Κολιάδης, 2017). Στην ταξινόμηση του DSM-V περιέχονται οι εξής άξονες:

- Άξονας I (κλινικές διαταραχές, καταστάσεις που προκαλούν εστία κλινικής προσοχής)
- Άξονας II (διαταραχές προσωπικότητας, νοητική υστέρηση)
- Άξονας III (γενικές σωματικές καταστάσεις)
- Άξονας IV (προβλήματα ψυχοκοινωνικής και περιβαλλοντικής φύσης)
- Άξονας V (σφαιρική εκτίμηση της λειτουργικότητας)

Η εμπειρική προσέγγιση βασίζεται στο Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ) και συνάμα στο Ερωτηματολόγιο Διαπροσωπικής και Ενδοπροσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ) (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Στο ΣΑΕΒΑ περιλαμβάνονται ερωτηματολόγια για γονείς, εφήβους κι εκπαιδευτικούς από τα οποία αναδύονται οκτώ κλίμακες συνδρόμων που περιέχουν στοιχεία τα οποία συνήθως συνυπάρχουν. Οι κλίμακες είναι:

- Άγχος- κατάθλιψη
- Απόσυρση- κατάθλιψη
- Σωματικές ενοχλήσεις

- Προβλήματα κοινωνικής φύσης
- Προβλήματα σκέψης
- Προβλήματα προσοχής (απροσεξία, υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα)
- Επιθετική συμπεριφορά

Τα προαναφερθέντα σύνδρομα ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: τα «Προβλήματα Εσωτερίκευσης» (Internalizing Problems) και τα «Προβλήματα Εξωτερίκευσης» (Externalizing Problems). Τα Προβλήματα Εσωτερίκευσης σχετίζονται με διαταραχές ενδο-προσωπικής προσαρμογής, ενώ τα Προβλήματα Εξωτερίκευσης με διαταραχές διαπροσωπικής προσαρμογής. Η διάκριση αυτή, ωστόσο, δεν αποκλείει την εμφάνιση και των δύο ειδών προβλημάτων που αναφέρθηκαν (Κολιάδης, 2017).

Αναλυτικότερα, τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης χαρακτηρίζονται από κοινωνική απόσυρση κι υιοθετούν στάσεις που παρεμποδίζουν την ευρύτερη εξέλιξή τους (Walker, 1997). Πιο συγκεκριμένα, το άγχος, η κατάθλιψη κι η δειλία αποτελούν ορισμένα από τα συνήθη συμπτώματα. Ταυτόχρονα, μοιάζουν να φοβούνται διάφορες καταστάσεις και συχνά εκδηλώνουν παράπονα πως είναι άρρωστα ή πονούν. Επίσης, δε συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου, περιορίζοντας τις ευκαιρίες τους για μάθηση (Heward, 2000). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών αυτών τείνουν να γίνονται εντονότερα σε περιπτώσεις που η έγκαιρη αντίληψή τους απουσιάζει. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα προβλήματα εδραιώνονται κι ασκούν επιρροή στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, στις σχέσεις τους με τον περίγυρο και στη συναισθηματική τους σταθερότητα.

Ωστόσο, συνηθέστερα τα παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα εξωτερίκευσης. Στην κατηγορία αυτή εμπεριέχονται συμπτώματα όπως ο θυμός, η επιθετικότητα, τα προβλήματα συγκέντρωσης κι αυτορρύθμισης, η προκλητική αντιδραστικότητα κι η αυθάδεια. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης τα παιδιά αυτά τείνουν να μην ανταποκρίνονται στις δοθείσες οδηγίες, να αντιμιλούν ή (και) να μην ολοκληρώνουν τις εργασίες τους. Η αντικοινωνική/ επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνουν, μάλιστα, εμφανίζεται πολλές φορές δίχως να έχει προκληθεί. Ως απόρροια αυτών, συνήθως αποκλείονται από τις ομάδες συνομηλίκων (Heward, 2000).

Συμπεραίνοντας, τα παιδιά με «συναισθηματικές – συμπεριφορικές διαταραχές» παρουσιάζουν ελλείμματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης. Το γεγονός αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής τους πορείας και των κοινωνικών επαφών τους. Τα συμπεριφορικά προβλήματα που αναδύονται τις περισσότερες φορές σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας είναι οι διαταραχές διαγωγής, η προκλητική- επιθετική συμπεριφορά και η υπερκινητικότητα, γνωστή και ως «*Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα*» (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), υπό τη μορφή ανυπακοής (APA, 2013). Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η συνύπαρξη των παραπάνω συμπεριφορών (Frick, 2001). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η αξιοποίηση και των δύο προσεγγίσεων κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να ωφεληθεί πολλαπλά το παιδί με συναισθηματικά- συμπεριφορικά προβλήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

3.1. Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας

Έχουν αναπτυχθεί αρκετά εννοιολογικά μοντέλα με βάση τα οποία επιχειρείται μια προσπάθεια ερμηνείας των προβληματικών συμπεριφορών γενικότερα και της επιθετικής συμπεριφοράς ειδικότερα². Αξίζει να σημειωθούν οι βασικότερες θεωρίες από τις υπάρχουσες, προκειμένου να εξεταστεί η συνεισφορά καθεμιάς (Στασινός, 2016).

3.1.1. Βιογενετική θεωρία

Το «βιογενετικό μοντέλο» (biogenic model) στηρίζεται σε νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά. Με βάση το μοντέλο αυτό, η διαταραγμένη συμπεριφορά αντιπροσωπεύει μια γενετική ανεπάρκεια. Με άλλα λόγια, τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών αποδίδονται σε ιατρικό περιεχόμενο. Αναλυτικότερα, οι γενετικές ανωμαλίες, η εγκεφαλική δυσλειτουργία, η βιοχημική ανισορροπία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον αυτισμό, την υπερκινητικότητα, την επιθετικότητα κ. ά. Ως πρακτικές προτείνονται μεταξύ άλλων η φαρμακευτική αγωγή, οι χειρουργικές επεμβάσεις, η αλλαγή περιβάλλοντος κ. ά. (Kauffman, 1989).

Σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2003) η άποψη πως οι βιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση παραβατικότητας επισημάνθηκε από τον ψυχίατρο Cesare Lombroso. Στη σύγχρονη εποχή, οι θεωρίες αυτές εστιάζουν στους ιδιοσυστασιακούς παράγοντες (βιολογική δομή), στους συγγενείς παράγοντες (που αποκτήθηκαν κατά την ενδομήτρια περίοδο), στους εγγενείς παράγοντες (χωρισμός γονιδίων) καθώς και τους κληρονομικούς (Φαρσεδάκης, 2005). Τέλος, από αρκετές πρόσφατες μελέτες αναδύονται συμπεράσματα που σχετίζουν την εμφάνιση παραβατικότητας ανηλίκων με γενετικούς παράγοντες, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις συνδυάζονται με περιβαλλοντικούς (Burt & Klump, 2015).

² Η «επιθετική συμπεριφορά» (aggressive behavior) ορίζεται ως η εμπρόθετη συμπεριφορά ενός ατόμου που αποσκοπεί να προκαλέσει ψυχική ή σωματική οδύνη σε άλλον άνθρωπο (Παρασκευόπουλος, 1985).

3.1.2. Γνωστική – συμπεριφορική θεωρία

Το εν λόγω μοντέλο εδράζεται στις μελέτες των ψυχολόγων μιχεβιοριστών, όπως ο Pavlov, ο Skinner, ο Thorndike, ο Watson κ. ά. Η βασική αρχή της συμπεριφορικής θεωρίας είναι πως όλα τα μέσα ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εφόσον αυτά αποδίδουν. Ωστόσο η χρήση τους θα πρέπει να είναι συμβατή με τους όρους της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας (Ματσαγγούρας, 1988).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας, η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα αντίδρασης σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Επομένως, τροποποιείται μέσω σχεδίασης κατάλληλου περιβάλλοντος (Πόρποδας, 2003). Στόχος του «*συμπεριφορισμού*» (behaviorism) αποτελεί η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς ή (και) η ελάττωση της ανεπιθύμητης, με τη χρήση των λεγόμενων ενισχυτών (Τριλιανός, 2009)³. Ακόμη, επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο σχηματίζεται και ενδυναμώνεται ο συσχετισμός ερεθίσματος- απόκρισης.

Κάθε συμπεριφορά αξιολογείται βάσει των περιβαλλοντικών συνθηκών. Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς περιλαμβάνει τρεις παράγοντες. Αρχικά, γίνεται λόγος για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά (τα προγενόμενα). Επίσης, υπάρχει η συμπεριφορά- στόχος⁴. Έπονται τα επακόλουθα της συμπεριφοράς. Πρόκειται για τις αλλαγές του περιβάλλοντος που εμφανίζονται ύστερα από την εκδήλωση της συμπεριφοράς κι ασκούν επίδραση στην πιθανότητα επανεμφάνισής της (θετικά- αρνητικά επακόλουθα, κανένα επακόλουθο). Το παραπάνω μοντέλο καλείται ABC (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Το συμπεριφορικό μοντέλο εστιάζει σε δύο βασικές θέσεις. Αρχικά, η ίδια η συμπεριφορά του ατόμου αυτή καθαυτή αποτελεί την ουσία του προβλήματος προς επίλυση. Κατά δεύτερον, η υπό μελέτη συμπεριφορά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα εκάστοτε περιβαλλοντικά δρώμενα. Επομένως, η διαταραγμένη συμπεριφορά θεωρείται προϊόν κοινωνικής μάθησης (Στασινός, 2016).

Όσον αφορά τους κόλπους του σχολικού περιβάλλοντος, ο συμπεριφορισμός δεν ασχολείται με τη διερεύνηση της δομής γνώσης του μαθητή ούτε με τις διανοητικές

³ Ως ενίσχυση ορίζεται οποιοδήποτε επακόλουθο μιας συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πιθανότητας εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής (Τριλιανός, 2009).

⁴ Η συμπεριφορά-στόχος κατηγοριοποιείται ως εξής: υπερβολικές αντιδράσεις, ελλειμματικές αντιδράσεις και προβλήματα σχετικά με τον έλεγχο των ερεθισμάτων (Καλαντζή- Αζίζι, 2004).

του διεργασίες. Ο μαθητής, λοιπόν, χαρακτηρίζεται αντιδραστικός σε συνθήκες του περιβάλλοντος, καθώς δεν αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διερεύνησή του (Πόρποδας, 2003). Αντίστοιχα, οι παρεμβατικές πρακτικές παροτρύνουν τον εκπαιδευτικό να κάνει χρήση τεχνικών ανάλυσης της συμπεριφοράς, διδάσκοντας στον μαθητή τις κατάλληλες αντιδράσεις, περιορίζοντας τις προβληματικές (Στασινός, 2016).

Προέκταση του συμπεριφορισμού αποτελεί ο «γνωστικός συμπεριφορισμός» (cognitive-behavioral modification), ο οποίος λαμβάνει υπόψη μορφές αυτοαντίληψης και εσωτερικού διαλόγου που επιφέρουν αλλαγές σε μια συμπεριφορά. Η αυτό- παρατήρηση, η αυτό- καταγραφή, η αυτό- διδασκαλία αποτελούν μερικές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στον γνωστικό συμπεριφορισμό. Ως ακόμη μία προέκταση του συμπεριφορικού μοντέλου θεωρείται η «θεωρία της κοινωνικής μάθησης» (social- learning theory). Κύριοι εκπρόσωποι της εν λόγω θεωρίας είναι ο Bandura και ο Walters, οι οποίοι πραγματοποίησαν αρκετά εργαστηριακά πειράματα. Σύμφωνα με αυτούς, η ανάλυση μιας συμπεριφοράς σχετίζεται με την παρατήρηση, την αναφορά σε γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου, σε συναισθήματα καθώς και σε άλλες εσωτερικές διεργασίες του (Στασινός, 2016).

3.1.3. Ανθρωπιστική θεωρία

Η ανθρωπιστική θεωρία προέρχεται από τη γνώριμη ανθρωπιστική ψυχολογία της δεκαετίας του 1960 και του 1970 καθώς και από ιδέες κινημάτων που εντάχθηκαν κατά των εκπαιδευτικών παραδόσεων. Στηρίζεται στην πεποίθηση πως προϋπόθεση της μάθησης αποτελεί η συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία της ανάπτυξης ως ολότητα κι όχι μόνο η νόηση. Οι επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και τα συναισθήματα είναι αντικείμενο μελέτης της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Κολιάδης, 2017).

Αναλυτικότερα, η εσωτερική τάση του ατόμου για αυτοπραγμάτωση αποτελεί μείζονος σημασίας έννοια και ταυτόχρονα αποτελεί την κινητήριο δύναμη της συνεχούς ανάπτυξης των δυνατοτήτων του. Κατά τη διαδικασία αυτήν, το άτομο επιχειρεί να γίνει ό, τι είναι ικανό να γίνει (Τριλιανός, 2009). Ένα ευρύτερο κλίμα αποδοχής και ασφάλειας συντελεί στη διαδικασία της αυτοπραγμάτωσής του. Ακόμη, σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία, το ίδιο το άτομο είναι ικανό να ελέγξει τη συμπεριφορά του. Ωστόσο το περιβάλλον ασκεί θετική ή αρνητική επιρροή στην ανάπτυξή του, ανάλογα πάντοτε με τον τρόπο αντίληψης κι ερμηνείας του από το ίδιο το άτομο (Ματσαγγούρας, 1988).

Οι ψυχολόγοι που συμμερίζονται την ανθρωπιστική θεωρία θεωρούν ως βασικό έργο του εκπαιδευτικού συστήματος την ύπαρξη ενός κατάλληλου κλίματος και τη διασφάλιση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Τα παραπάνω θα συμβάλουν στην αυτοπραγμάτωση του μαθητή. Με βάση την αντίληψη αυτή, οι δραστηριότητες στα σχολικά πλαίσια μετατρέπονται σε μέσα πραγματοποίησης του σκοπού αυτού. Ο εκπαιδευτικός, από τη μεριά του, θα πρέπει να έχει τον ρόλο της «πηγής» κι όχι του καθοδηγητή, να δρα δημοκρατικά και να δημιουργεί ατμόσφαιρα ελευθερίας κι ελεύθερης έκφρασης (Στασινός, 2016).

Τέλος, σημαντικό σημείο της θεωρίας αυτής αποτελεί κι η έννοια της αυτοαντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αντιδρούν στα μαθησιακά ερεθίσματα ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτόν τους. Οι «σημαντικοί άλλοι» για εκείνους ασκούν επιρροή στην εικόνα της αυτοαντίληψής τους. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταλαμπαδεύει στους μαθητές την αντίληψη πως είναι υπεύθυνοι, ικανοί και άξιοι (Κολιάδης, 2017).

3.1.4. Ψυχαναλυτική – ψυχοδυναμική θεωρία

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση αποτελεί τόσο μια θεωρία για τον ανθρώπινο νου όσο και μια θεραπευτική μέθοδος. Ιδρυτής της θεωρείται ο S. Freud (1885) κι εξακολουθεί να υιοθετείται και να αναπτύσσεται από διάφορους ψυχαναλυτές ανά τον κόσμο. Το υπό μελέτη θεωρητικό μοντέλο βασίζεται στην πεποίθηση πως ουσία των προβληματικών συμπεριφορών αποτελεί η ανισορροπία που παρατηρείται μεταξύ των δυναμικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου, δηλαδή μεταξύ του εγώ, του ασυνείδητου και του υπερεγώ (Στασινός, 2016).

Με βάση την αντίληψη αυτή, η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί το σύμπτωμα μιας βαθύτερης «ψυχικής ασθένειας» κι οφείλεται κατά κύριο λόγο στον υπέρμετρο περιορισμό/ απόθηση ή (και) σε υπερβολική ικανοποίηση των ενστίκτων του παιδιού. Ακόμη, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001), η ψυχαναλυτική-ψυχοδυναμική θεωρία εδράζεται στην αντίληψη πως οι ενδοψυχικές συγκρούσεις και τα τραύματα σε μικρή ηλικία διαταράσσουν τη συμπεριφορά των ατόμων.

Ως «τραύμα» (trauma) ορίζεται η ασυνείδητη ψυχική διεργασία που ξεκινά τόσο από εξωτερικά ερεθίσματα, όπως συναισθήματα φόβου – τρόμου, στα οποία το άτομο δεν κατάφερε να αντιδράσει με κατάλληλο τρόπο όσο και από εσωτερικά ερεθίσματα, όπως η φαντασία και τα ένστικτα. Τα παραπάνω είναι έτοιμα να

αναδυθούν στη συνείδηση είτε αυτόματα είτε με μια νέα διαδικασία που διαθέτει χαρακτηριστικά νέου τραύματος, προκαλώντας τροποποίηση στη συμπεριφορά (Zwarg, 2002).

Επίσης, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, το «τραύμα» ορίζεται ως η εμπειρία που σε σύντομο χρονικό διάστημα αποδίδει στον ψυχισμό ένα ισχυρό ερέθισμα που δεν μπορεί να απαλειφθεί ή να επεξεργαστεί, με αποτέλεσμα να επιφέρει μόνιμες διαταραχές. Αναφέρεται, δηλαδή, σε μια κατάσταση αποδοχής από το άτομο πολλαπλών αρνητικών επιδράσεων που πηγάζουν από στρεσογόνα για εκείνο γεγονότα, τα οποία δυσκολεύεται να επεξεργαστεί ψυχικά. Η έκθεση του παιδιού σε τέτοιου είδους έντονες συνθήκες αποφέρει αρκετά επιβαρυνμένες καταστάσεις, οι οποίες αν δεν επεξεργαστούν, πιθανόν να προκαλέσουν σοβαρές επιπτώσεις στη μελλοντική του πορεία (Μπούρας & Λαζαράτου, 2012).

3.1.5. Συστημική θεωρία

Η συστημική θεωρία αποτελεί μια μέθοδο ολιστικής κατανόησης. Διαφοροποιείται από τη γραμμική σχέση που εφαρμόζεται σε άλλες προσεγγίσεις. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντός της είναι η έννοια του «συστήματος» (system). Ως σύστημα νοείται ένα ενιαίο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1992: 32) *«το σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων με ένα ορισμένο σύνολο σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία και τις ιδιότητές τους, με τρόπο που να σχηματίζεται μια ολότητα, η οποία είναι σε συνεχή επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον»*.

Το σύστημα δεν αποτελεί μια απλή συρραφή στοιχείων, αλλά μια σύνθετη ολότητα από αλληλένδετες ενότητες, όπου η συμπεριφορά ενός στοιχείου ασκεί επιρροή και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπολοίπων. Προκειμένου να κατανοηθεί αυτή η ολότητα, θα πρέπει να εξεταστεί ως ένα ενιαίο σύστημα κι όχι ως σύνολο επιμέρους τμημάτων (Κρίβας, 2007).

Η συστημική θεωρία χαρακτηρίζει την έγνοια των ερευνητών να κατανοήσουν με έγκυρο τρόπο θέματα που άπτονται του σχολικού κι ατομικού περιβάλλοντος του μαθητή. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2008), κατά την παιδική ηλικία, δίνεται έμφαση στην ατομική πραγματικότητα του παιδιού, στις δυσκολίες και τις δυνατότητες που

διαθέτει καθώς και στις τεχνικές που χρειάζονται να εφαρμοστούν με αποτέλεσμα να εξελίξει τις διαπροσωπικές κι ακαδημαϊκές δεξιότητές του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως οι ατομικές δυσκολίες του μαθητή δε νοούνται αποκλειστικά ως ενδογενή προβλήματα, όπως θεωρούνται στην ιατρογενή προσέγγιση. Αντιθέτως, θέτονται σε ένα πλαίσιο αναφοράς που περιλαμβάνει την εσωτερική πραγματικότητά του καθώς και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του. Συμπεραίνοντας, οι προβληματικές καταστάσεις του μαθητή ερμηνεύονται ως ένα μέρος της αλληλεπίδρασής του τόσο με ατομικούς όσο και με εξωγενείς παράγοντες (Κρίβας, 2007).

3.2. Ενδογενείς- εσωτερικοί παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς

Η έννοια των παραγόντων πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί το πρώτο επιστημολογικό παράδειγμα της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, που σηματοδοτεί μια περισσότερο διεγυρμένη οικοσυστημική προσέγγιση προβληματικών καταστάσεων της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η υπό μελέτη έννοια προέρχεται από τον ιατρικό τομέα κι αποσκοπεί στον εντοπισμό των παραγόντων που καθιστούν ευάλωτες κάποιες ομάδες παιδιών, αποκαλούμενες ως «ομάδες κινδύνου», στην ανάπτυξη δυσλειτουργικών-παραβατικών μορφών συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2017).

Συμπεραίνοντας, ο καθορισμός των αιτιακών παραγόντων που προκαλούν τις συναισθηματικές διαταραχές καθώς και τα συμπεριφορικά προβλήματα κρίνεται αναγκαίος προκειμένου να κατανοηθεί επαρκέστερα το προφίλ των παιδιών αυτών. Εξάλλου, η γνωστοποίηση των αιτιών συμβάλλει στον καλύτερο χειρισμό των παιδιών τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και από εκείνη του οικογενειακού πλαισίου, προσανατολίζοντας αμφότεροι τις δράσεις τους πάντοτε με γνώμονα τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών (Χρηστάκης, 2001).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001), οι παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων κατατάσσονται σε δύο ομάδες: τους εσωτερικούς/ ενδογενείς/ οργανικούς παράγοντες και τους εξωτερικούς/ εξωγενείς/ περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι πρώτοι σχετίζονται με τον οργανισμό και τη βιολογία του ατόμου, ενώ οι δεύτεροι με τον στενό περίγυρο του παιδιού

(οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό περιβάλλον). Ωστόσο, σύμφωνα με τους μελετητές θα πρέπει να γίνεται λόγος για συνδυασμό παραγόντων που οδηγούν στην εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς (Στασινός, 2016).

3.2.1. Βιολογικοί παράγοντες

Ορισμένες βιολογικές καταστάσεις έχει αποδειχθεί πως σχετίζονται με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών. Συγκεκριμένα, αυτοί οι βιολογικοί παράγοντες παρουσιάζονται ως γενετικοί σύνδεσμοι με τις διατροφικές διαταραχές, την κατάθλιψη, τους φυσικούς τραυματισμούς που βιώνουν κ. ά. (Quinn, Osher, Warger, Hanley, Bader, Tate, Hoffman, 2000).

Μία φανερή αισθητηριακή ή φυσική ανεπάρκεια πιθανόν να προκαλέσει συναισθηματικές διαταραχές ή (και) προβλήματα συμπεριφοράς. Πιο αναλυτικά, η κακή φυσική κατάσταση ή οι χρόνιες ασθένειες (βρογχικό άσθμα, κακοήθειες, προβλήματα όρασης, κύφωση κ.ά.) ίσως μειώσουν την αντίσταση του μαθητή στο καθημερινό σχολικό στρες και οδηγήσουν σε απουσίες του από το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη έναν λόγο απουσιών αποτελεί η υπερπροστατευτικότητα μαθητών που είναι ευπρόσβλητοι σε ασθένειες. Οι πολλαπλές απουσίες, για οποιονδήποτε λόγο, κλονίζουν τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού κι εντείνουν τα αισθήματα μειονεκτικότητας (Quinn, et. al, 2000).

Επίσης, από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές με χρόνιες σωματικές παθήσεις εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες συναισθηματικών ενοχλήσεων εν συγκρίσει με τα υγιή παιδιά (Eiser, 1990). Μάλιστα, έχει εντοπιστεί πως παιδιά με εκ γενετής ελαττώματα, όπως μεταβολικά νοσήματα, χρωμοσωμικές ανωμαλίες (Σύνδρομο Down, Turner, Klinefelter, Εύθραυστου Χ) και δυσπλασίες του εγκεφάλου ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Hadders- Algra, Touwen, 1992).

Τέλος, οι σωματικές αναπηρίες και οι λειτουργικές διαταραχές, αν και δεν αιτιολογούν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζει το παιδί, προκαλούν σε αυτό αισθήματα ματαίωσης, που κατά συνέπεια επηρεάζουν τον κοινωνικοσυναισθηματικό του κόσμο. Ωστόσο, οι ερευνητές υπογραμμίζουν πως οι εγκεφαλικές βλάβες και οι βιοχημικές διαταραχές σχετίζονται άμεσα με τη διαταραγμένη συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2001).

3.2.2. Ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες

Η ιδιοσυγκρασία αποτελεί πρωτογενή ανθρώπινη ιδιότητα που διαμορφώνεται με βάση τη σωματική δομή και τον τρόπο έκφρασης του ατόμου. Δηλώνει τη μοναδικότητα και την ατομικότητα του συναισθήματος. Ως εκδηλώσεις ιδιοσυγκρασίας νοούνται η ικανότητα προσαρμογής, η ένταση της αντίδρασης, η διάσπαση της προσοχής, η ποιότητα της διάθεσης, η ευχαρίστηση/ η δυσαρέσκεια, ο ενθουσιασμός/ η απογοήτευση, η αισιοδοξία/ η απαισιοδοξία (Πάντζαρη-Παπανδρέου, 1977).

Η διάπλαση της ιδιοσυγκρασίας ξεκινά ήδη από την εμβρυϊκή ζωή. Ωστόσο, και τα νεογέννητα μωρά παρουσιάζουν διαφορετική ιδιοσυγκρασία από τις πρώτες ημέρες της ζωής τους. Έχει αποδειχθεί πως τα βρέφη που φαίνονται δραστήρια και χαρούμενα προσαρμόζονται ευκολότερα στο περιβάλλον εν αντιθέσει με τα διστακτικά και κακοδιάθετα, που είναι περισσότερο επιρρεπή στη μετέπειτα εκδήλωση συμπεριφορικών διαταραχών (Eiser, 1990).

Αξίζει να σημειωθεί πως, στο πεδίο μελέτης της ιδιοσυγκρασίας, επωφελής έχει αναδειχτεί η χρήση ενός εργαλείου μέτρησης, από το οποίο αναδύονται πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας. Αναλυτικότερα, το εν λόγω μοντέλο πέντε παραγόντων “Big Five” περιγράφει πτυχές της προσωπικότητας που κρίνονται βοηθητικές για τη δόμηση του «προφίλ» του μαθητή. Η νευρωτική συμπεριφορά, η εξωστρέφεια, η καλή προαίρεση, η ευσυνειδησία κι η πνευματική διαθεσιμότητα αποτελούν τους πέντε προαναφερθέντες παράγοντες (Goldberg, 1993).

Συμπεραίνοντας, σύμφωνα με τον Rutter (1981) τα παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά είναι αρκετά πιθανό να αποτελέσουν στόχαστρο κριτικής από άλλα άτομα. Επομένως, η επίγνωση των διαστάσεων της προσωπικότητας που διαθέτει ο μαθητής θα αποτελούσε σημαντικό εργαλείο στη φάρετρα του εκπαιδευτικού που ασχολείται με παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

3.2.3. Το αυτοσυναίσθημα του παιδιού

Η υποκειμενική αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και συνάμα οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, οι αξίες κι οι εκτιμήσεις του αποτελούν την έννοια του αυτοσυναίσθηματος (Λεονταρή, 1996). Η έννοια αυτή χαρακτηρίζεται αρκετά

σημαντική, καθώς αποτελεί τη βάση της ψυχικής υγείας. Μάλιστα, το αυτοσυναίσθημα καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σύσταση μιας συνεκτικής προσωπικότητας (Τανός, 1990).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2016), η έννοια του αυτοσυναίσθηματος αποτελεί μέτρο αυτοαξίας του παιδιού. Άτομα με θετικό αυτοσυναίσθημα συνάπτουν ισορροπημένες σχέσεις τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους γύρω τους, αναπτύσσουν ισχυρότερους μηχανισμούς αντιμετώπισης των καταστάσεων και παρουσιάζονται περισσότερο ευτυχημένα από εκείνα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Απεναντίας, άτομα με αρνητικό αυτοσυναίσθημα εμφανίζονται διαρκώς σε διάσταση με τον εαυτό τους και κατ' επέκταση με το περιβάλλον τους και παρουσιάζουν άγχος.

Η έννοια του αυτοσυναίσθηματος δεν είναι έμφυτη στα άτομα, αλλά αποτελεί συγκερασμό των εμπειριών και των βιωμάτων του καθώς και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον (Λεονταρή, 1996). Μάλιστα, οι «σημαντικοί άλλοι» του μαθητή επηρεάζουν τη δόμηση της αυτοεκτίμησής του. Μεγαλώνοντας σε ένα κλίμα στοργής, αποδοχής κι ενδιαφέροντος, το παιδί δύναται να αναπτύξει μια υγιή προσωπικότητα. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις όπου το περιβάλλον του παιδιού παρουσιάζεται επικριτικό, άκαμπτο ή αδιάφορο, δύναται να εκδηλωθούν συναισθήματα δυσμενή από τη μεριά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2020). Συνεπώς, στους κόλπους της σχολικής κοινότητας, η εν λόγω έννοια αναδεικνύεται μείζονος σημασίας, καθώς επηρεάζει την ψυχολογική εγρήγορση του μαθητή.

3.3. Εξωγενείς- εξωτερικοί παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς

Η πλειονότητα των μελετητών ενστερνίζονται την άποψη πως τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν απόρροια εξωγενών παραγόντων, στους οποίους περιλαμβάνονται οι οικογενειακοί, οι σχολικοί και οι κοινωνικοί (Χρηστάκης, 2001). Συνάμα, η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία τείνει να αναλύει τις διαταρακτικές συμπεριφορές των παιδιών, προσεγγίζοντάς τες υπό το πρίσμα μιας συστημικής ανάλυσης. Στην ανάλυση αυτή, η προσοχή εστιάζεται σε όλους τους παράγοντες του περιγύρου του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008).

3.3.1. Οικογένεια- Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η οικογένεια καθώς και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει στη ζωή του παιδιού έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κι έρευνας αρκετών επιστημονικών κλάδων, όπως ανθρωπολόγων, κοινωνιολόγων και παιδαγωγών (Μαρκαντώνης, 1991). Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία οι εξωτερικές επιδράσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το άμεσο περιβάλλον κι εκπορεύονται, κατά κύριο λόγο, από αυτό.

Το οικογενειακό πλαίσιο ως πρωτογενής παράγοντας κοινωνικοποίησης, ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως κυρίαρχο πλαίσιο για την υιοθέτηση μορφών συμπεριφοράς. Ήδη ο Freud (1955) είχε διατυπώσει τις θεωρητικές βάσεις στην προσπάθεια ερμηνείας των διαταρακτικών συμπεριφορών παιδιών αλλά και ενηλίκων στηριζόμενος στις πρώτες παιδικές εμπειρίες που βιώνονταν ως τραυματικές κι εξακολουθούσαν να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής του πορείας (Μαρκαντώνης, 1991).

Η σχέση μεταξύ γονικής συμπεριφοράς κι ανάπτυξης του παιδιού αποτελεί έναν δυναμικό δεσμό αλληλεπίδρασης. Αναλυτικότερα, η ανεπαρκής γονική ικανότητα, η σύγκρουση γονέων μεταξύ τους, η σταθερή απουσία τους, η αδιαφορία κι η απόρριψη αποτελούν λόγους ανάπτυξης αισθημάτων ανεπάρκειας στα παιδιά (Rutter, 1971). Ακόμη, οι καταστάσεις ενδοοικογενειακής βίας, η υπερπροστασία ή (και) η έλλειψη τρυφερότητας ασκούν αρνητική επιρροή στον ψυχισμό του παιδιού. Μετέπειτα τα παραπάνω πιθανόν να οδηγήσουν σε εκδήλωση «αντικοινωνικών» συμπεριφορών από το ίδιο το παιδί.

Επίσης, ορισμένα οικογενειακά χαρακτηριστικά επιδρούν στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού, μερικά εκ των οποίων είναι το επάγγελμα των γονιών κι η κοινωνική- οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Μάλιστα, έρευνες αποδεικνύουν πως η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών συνδέεται με τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική οικογενειακή κατάσταση (Sutton, 2000). Σύμφωνα με άλλες μελέτες, η μονογονεϊκή φύση της οικογένειας, ο μικρός αριθμός των παιδιών κι η απουσία μεγαλύτερων αδερφών φαίνεται να ευθύνονται για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών (Nes, Hauge, Kornstad, Landolt, Irgens, Eskedal, Kristensen, & Vollrath, 2015).

Τέλος, ο Χρηστάκης (2011) υπογραμμίζει πως οι εμπειρίες του παιδιού από την οικογένεια, η σχέση του παιδιού με τα πρόσωπα αυτής, η δομή της, η εσωτερική λειτουργία της, η αγωγή που δέχονται τα μέλη κι οι συνθήκες της ζωής της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα ανάπτυξη του.

3.3.2. Κοινωνικό περιβάλλον

Ο χώρος όπου ζουν κι εξελίσσονται τα άτομα αποτελεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Αυτό καθορίζει, ως έναν βαθμό, την κοινωνική τους συμπεριφορά. Τα πολιτισμικά-κοινωνικά στοιχεία που διαμορφώνονται από την κοινή διαβίωση εκλαμβάνονται πρωτίστως σε ατομικό επίπεδο και μεταλαμπαδεύονται από γενιά σε γενιά. Ο Παρασκευόπουλος (1985) αναφέρει πως το νόημα ενός φυσικού χαρακτηριστικού ή ενός ειδικού τρόπου συναισθηματικής και νοητικής συμπεριφοράς αποτελεί υπόθεση κοινωνικού προσδιορισμού.

Η εκάστοτε κοινωνία διαμορφώνει τα δικά της πολιτισμικά κοινωνικά στοιχεία, που εκπορεύονται από την κοινή διαβίωση. Αυτά είναι οι γνώσεις, οι κοινωνικές-πολιτικές- θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι παραδόσεις κ. ά. Το άτομο, λοιπόν, αναπτύσσεται σε ένα σύστημα ηθών κι εθίμων, το οποίο, σε μεγάλο βαθμό, επιδρά στην εδραίωση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του. Το παραπάνω συμβαίνει διότι η σημασία ενός φυσικού χαρακτηριστικού αποτελεί υπόθεση κοινωνικού προσδιορισμού (Παρασκευόπουλος, 1993).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) περιοχές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, με διαφορετικές θρησκείες, εθνικότητες, τρόπους ζωής και κουλτούρα δεν ευνοούν τη δόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Αντιθέτως, στις προαναφερθείσες περιπτώσεις, σημειώνεται έλλειψη εμπιστοσύνης, ομαδοποίηση πληθυσμών με κοινά χαρακτηριστικά και ανάπτυξη αισθημάτων ανασφάλειας και επιφυλακτικότητας. Αρκετές φορές, μάλιστα, παρατηρείται ανάπτυξη συγκρουσιακών σχέσεων και αύξηση των ποσοστών εγκληματικής- παραβατικής συμπεριφοράς.

3.3.2.1. Παρέες συνομηλίκων

Έχει διαπιστωθεί πως τα προβλήματα συμπεριφοράς τείνουν να αυξάνονται όταν τα παιδιά μικρής ηλικίας μιμούνται τη συμπεριφορά συνομηλίκων τους (Παρασκευόπουλος, 1985). Λειτουργώντας μιμητικά, αναπαράγουν τις συμπεριφορές

που παρατηρούν, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικους. Ο Παρασκευόπουλος (1985), μάλιστα, επισημαίνει πως τα αποτελέσματα της μίμησης συμπεριφοράς παιδιών ίδιας ηλικίας είναι βραχυπρόθεσμα, εν αντιθέσει με εκείνα της μίμησης συμπεριφοράς των ενήλικων.

Τις περισσότερες φορές που οι μαθητές εκδηλώνουν προκλητική συμπεριφορά ενθαρρύνονται από έναν ή περισσότερους συμμαθητές τους. Κάποια παιδιά, μάλιστα, παρασύρονται εύκολα από μοντέλα παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς συμμαθητών, νιώθοντας το αίσθημα της ικανοποίησης αναλαμβάνοντας τον ρόλο του «ηγέτη» (Dunn & McGuire, 1992).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι παρέες συνομηλίκων αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή του εφήβου. Κατά κύριο λόγο, στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, η επιρροή στην εκδήλωση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα ισχυρή (Cohen & Casey, 2014; Dunn & McGuire, 1992). Ορισμένες φορές, δε, η απόρριψη οδηγεί σε κοινωνική απόσυρση, σε υπερβολική παθητικότητα ή (και) σε επιθετικές συμπεριφορές. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση που το παιδί δε δύναται να ανταποκριθεί στις προτάσεις που του γίνονται από τους συνομηλίκους, εκείνοι σταματούν να είναι φιλικό προς αυτό.

Διεθνείς έρευνες επισημαίνουν πως η ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά του παιδιού από την οικογένειά του (Boisvert, Boutwell, Vaske & Newsome, 2014). Πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι παρέες τόσο στη συμπεριφορά του παιδιού όσο και στη ζωή του γενικότερα. Ο Γεωργούλας (2009) υπογραμμίζει πως ο πλημμελώς κοινωνικοποιημένος ανήλικος γίνεται μέλος της υποκοουλτούρας μιας συμμορίας που έχει σκοπό τη διαμόρφωση ενός «υπερ-εγώ» (super ego) και τη διασφάλιση κοινωνικής νομιμοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, η κοινή δράση είναι το στοιχείο που ενώνει τα μέλη στην ανάπτυξη της ανήλικης παραβατικότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, ο ανήλικος πιθανόν να οδηγηθεί σε πράξεις που ίσως δεν προέβαινε ποτέ μόνος του.

Συμπεραίνοντας, μολονότι τα ατομικά στοιχεία και το οικογενειακό πλαίσιο ενός ατόμου ασκούν επίδραση στην εκδήλωση συναισθηματικών και προβληματικών συμπεριφορών, μείζονος σημασίας αναδεικνύεται και η προσκόλληση του νέου σε συνομηλίκους με παραβατική- επιθετική συμπεριφορά.

3.3.2.2. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στη δομή της κοινωνίας αλλά και της οικογένειας έχουν καταστήσει τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού και παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται ολοένα και περισσότερες σκηνές επιθετικότητας και βίας. Η τηλεοπτική βία φαίνεται να ασκεί επιρροή στις αξίες και στη συμπεριφορά του ατόμου που παρακολουθεί. Οι τηλεθεατές, ιδιαίτερα οι μικρότεροι σε ηλικία, αντιλαμβάνονται τον κόσμο όπως αυτός προβάλλεται από την τηλεόραση, δηλαδή βίαιο. Αφομοιώνοντας την πεποίθηση πως οι κοινωνικές σχέσεις είναι βίαιες, υιοθετούν τα πρότυπα αυτά στις εκφάνσεις της δικής τους ζωής (Παπαθανασόπουλος, 1999).

Οι ερευνητές διαπιστώνουν πως τα τηλεοπτικά προγράμματα που περιέχουν βία, αυξάνουν την τάση για βίαιη συμπεριφορά ανεξάρτητα από το αν οι τηλεθεατές είχαν την προδιάθεση να εκδηλώσουν τέτοιου είδους συμπεριφορά (Cole & Cole, 2002). Ακόμη, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης εξακολουθούν, ακόμη και στις λεγόμενες παιδικές ζώνες, να προβάλλουν προγράμματα ακατάλληλα για παιδιά. Ταυτόχρονα, το εμπόριο προωθεί διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια βίας που απευθύνονται σε παιδιά. Τις περισσότερες φορές οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις επιπτώσεις που εκείνα προκαλούν αγοράζοντάς τα. Μάλιστα, πέραν τούτου, συχνά επιτρέπουν την πρόσβαση των παιδιών στα Μέσα Ενημέρωσης χωρίς ουσιαστικό έλεγχο.

Συμπεραίνοντας, διαπιστώνεται πως η προβολή ακραίων και αντικοινωνικών μορφών συμπεριφορών πραγματοποιείται με άτυπο τρόπο, ωθώντας τα παιδιά στη μίμηση τέτοιων σκηνών στην καθημερινότητά τους (Ζεργιώτης, 2014).

3.3.3. Σχολικοί παράγοντες

Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, έχει συγκεκριμένη δομή και σχετίζεται με την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων. Οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της μάθησης χαρακτηρίζονται ιεραρχικές. Η ύπαρξη ορισμένων κανόνων συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού αυτού (Δασκαλάκης, 2009). Ωστόσο, οι κανόνες αυτοί συχνά διαφέρουν από εκείνους της οικογένειας, καθώς το σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς αυτήν για την ανάπτυξη της

ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του παιδιού (Miller, Miller, Trampush, McKay, Newcorn, & Halperin, 2006).

Λόγω των αρκετών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα εντός του πλαισίου του σχολείου καθώς και των απαιτήσεων που έχει από τους μαθητές, η ύπαρξη παραγόντων που οδηγούν στην εμφάνιση συμπεριφορικών προβλημάτων κρίνεται αναπόφευκτη (Χρηστάκης, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον εκδηλώνονται με αρκετούς τρόπους. Η ανάπτυξη περιορισμένων θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι μειωμένες ικανότητες δημιουργικού παιχνιδιού, η εκδήλωση αντιδραστικών προτύπων αλληλεπίδρασης με τους γύρω, η χρήση εχθρικού λεξιλογίου, οι πενιχρές ακαδημαϊκές δεξιότητες, η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, η μειωμένη αντοχή στη ματαίωση και στην εσωτερίκευση κανόνων αποτελούν ορισμένες εκφάνσεις των συμπεριφορών αυτών (Κουρκούτας, 2009).

Πρόσφατες μελέτες δείχνουν πως το 1/6 του πληθυσμού των μαθητών εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Poulou, 2005). Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση τέτοιων προβλημάτων είναι αρκετοί. Αρχικά, το αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα που δεν συνάδουν με τις δυνατότητες του μαθητή αποτελούν βασικούς παράγοντες εκδήλωσης τέτοιων προβληματικών συμπεριφορών. Ακόμη, οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν ως αυθεντία τον εκπαιδευτικό και βασίζονται στην ατομική προσπάθεια του μαθητή συχνά συνδέονται με προβληματικές συμπεριφορές σε αντίθεση με τις δημοκρατικές μεθόδους που διαθέτουν συνεργατικό χαρακτήρα (Χρηστάκης, 2011).

Επιπλέον, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού πλαισίου γενικότερα και της σχολικής τάξης ειδικότερα επηρεάζουν το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μία μέθοδο που συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της τάξης (Ματσαγγούρας, 2008). Άλλωστε, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, οι μαθητές διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται. Για τον λόγο αυτόν, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίζει και να ενεργοποιεί συμπεριφορές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εκδηλώσουν καλύτερες επιδόσεις και να επιτύχουν την ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Μπαμπάλης, 2011). Αναλυτικότερα, το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η δημιουργία αισθημάτων αποτυχίας στους μαθητές, ο περιορισμός της πρωτοβουλίας και της αυθορμησίας, οι συλλογικές επιπλήξεις, η μη αναγνώριση των

διαφορετικών ικανοτήτων των μαθητών εντείνουν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις δασκάλου- μαθητή (Χρηστάκης, 2011).

Έρευνες αποδεικνύουν πως οι πενιχρές μαθησιακές επιδόσεις στις πρώτες τάξεις του σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με μετέπειτα διαταρακτικές συμπεριφορές (Miles, Stipek, 2006). Το γεγονός αυτό ενισχύει την πεποίθηση πως η σχολική αποτυχία ενδυναμώνει τα αισθήματα ματαίωσης και αποστασιοποίησης από το σχολικό περιβάλλον καθώς και τις αρνητικές αντιδραστικές συμπεριφορές που συνοδεύουν τα αισθήματα αυτά. Σύμφωνα με τους McEvoy & Welker (2000), η σχολική αποτυχία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα εκδήλωσης πρώιμων ψυχολογικών διαταραχών, παραβατικότητας και σχολικής εγκατάλειψης κατά την εφηβική περίοδο.

Ως επιπλέον παράγοντας κινδύνου για την ψυχοκοινωνική πορεία των παιδιών έχει θεωρηθεί και η εκδήλωση αρνητικών προσδοκιών από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα τείνουν να χρησιμοποιούν επιθετικές στρατηγικές στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που φέρει ως αποτέλεσμα την απόρριψη από τους «μη επιθετικούς» συμμαθητές. Ταυτόχρονα, διατρέχουν τον κίνδυνο να βιώσουν αισθήματα ματαίωσης κι απόρριψης και από τους εκπαιδευτικούς⁵. Η απόρριψη πιθανόν να είναι ανοιχτή ή (και) συγκεκαλυμμένη (Κουρκούτας, 2009).

3.3.4. Πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας εννοείται ένα γενικό σύνολο αξιών και παραδοσιακών στοιχείων που δημιουργούν ένα πλήθος πολιτισμών. Πρόκειται για το σύγχρονο περιβάλλον που ζουν κι εργάζονται άτομα διαφορετικών θρησκειών, παραδόσεων κι αξιών (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Από την ύπαρξη διαφορετικών πολιτιστικών και πολιτισμικών εμπειριών αναδύονται προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με την αρμονική συμβίωση αυτών. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και για την καταπολέμηση της στέρησης των

⁵ Ορισμένες αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών αυτοκαθορίζονται με την αρχή της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (self-fulfilling prophecy), δηλαδή με την εκ προοιμίου αδικαιολόγητη- αβάσιμη αρνητική προσδοκία για παιδιά με διάφορα προβλήματα. (Στασινός, 2016).

πολιτικών δικαιωμάτων και των κοινωνικών αποκλεισμών (Lindblad, Popkewitz, 2001). Οι προερχόμενοι από οικογένειες οικονομικών μεταναστών μαθητές έχουν αυξηθεί. Ως εκ τούτου, η ανάγκη δημιουργίας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που αναθεωρεί τη διδακτική μεθοδολογία της μητρικής και των ξένων γλωσσών κρίνεται επιτακτική (Νικολάου, 2011).

Τέλος, η ύπαρξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πρεσβεύει τον πλουραλισμό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κι επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών των «διαφορετικών» ομάδων από την κυρίαρχη, πιθανόν συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ομάδων αυτών. Το παραπάνω δύναται να εφαρμοστεί μέσω μιας ποικιλίας προγραμμάτων και σχολικών πρακτικών, όπως η θεσμοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης ή/ και η ενσωμάτωση του πολιτισμού των ομάδων αυτών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ζάχος, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

4.1. Συνεργασία εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από διάφορα μέλη, όπως ο εκπαιδευτικός κι ο εκπαιδευόμενος (Μπίκος, 2011). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενου είναι ευρύτερη έννοια από εκείνη της διδασκαλίας, καθώς αποτελείται από τον κώδικα επικοινωνίας που αναπτύσσεται τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και εκτός αυτής (Γκότοβος, 2002).

Ο εκπαιδευτικός εκτός από την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων είναι αναγκαίο να μεριμνά για την ύπαρξη και διατήρηση μιας θετικής σχέσης ανάμεσα στον ίδιο και τους εκπαιδευόμενούς του. Η σημαντικότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, ως προς την ποιότητά της, είναι συνδεδεμένη με τις πρώιμες συμπεριφορικές κι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών (Papadopoulou & Gregoriadis, 2017). Η πλήρης αποδοχή και κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητή συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης. Με τον τρόπο αυτόν, ο εκπαιδευόμενος με συναισθηματικά- συμπεριφορικά προβλήματα αντιλαμβάνεται το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού (Heward, 2011).

Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο στους μαθητές του, καθώς ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά τους, τις ηθικές τους αξίες και την απόδοσή τους στη μάθηση. Η υιοθέτηση συμπεριφορών όπως η προθυμία για στήριξη και βοήθεια, η τήρηση των κανόνων της τάξης, η αντικειμενικότητα και η ανάπτυξη ενός ευρύτερου κλίματος αυτοσεβασμού κι υπευθυνότητας αποτελούν σημαντικούς προάγγελους της μάθησης και συνάμα δημιουργούν θετικό σχολικό κλίμα (Heward, 2011). Ταυτόχρονα, εντός της σχολικής τάξης συντελείται και η κοινωνικοποίηση του μαθητή (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Για τον λόγο αυτόν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενεργοποιεί τις συμπεριφορές που θα ωθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στον μέγιστο βαθμό τόσο την ομαλή προσαρμογή τους όσο και την κοινωνικοποίησή τους (Μπαμπάλης, 2011).

Ακόμη, η ύπαρξη κι η ενδυνάμωση θετικών προσδοκιών ευνοούν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενου. Η αντίληψη του εκπαιδευτικού πως ο μαθητής θα κατορθώσει τους στόχους του συντελεί στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Αναλυτικότερα, με την παροχή υποστήριξης, προσοχής κι ενθάρρυνσης, καλλιεργούνται αμοιβαία αισθήματα, διευκολύνεται η επικοινωνία τους και ταυτόχρονα δημιουργούνται κίνητρα στους μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Άλλωστε, η θετική στάση του εκπαιδευτικού συμβάλλει και στην αποδοχή του εκπαιδευόμενου από την ομάδα συνομηλίκων. Μέσω της διαδικασίας αυτής, το παιδί με συμπεριφορικές- συναισθηματικές δυσκολίες γνωρίζει και τις θετικές πτυχές της σχολικής ζωής (Χρηστάκης, 2011).

Συμπεραίνοντας, η ανάπτυξη μιας σχέσης που στηρίζεται στον σεβασμό, στην ειλικρίνεια και στην εμπιστοσύνη συμβάλλει στη δημιουργία μιας θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνει τη διαδικασία της μάθησης και βοηθά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συμπεριφορικών προβλημάτων (Armstrong, 2014).

4.2. Συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογενειακού πλαισίου

Η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από τη σχέση που αναπτύσσεται με τους άλλους καθώς και από το περιβάλλον όπου εξελίσσεται. Εντός των κόλπων της οικογένειας διαμορφώνονται οι κοινωνικές αξίες του παιδιού, κατακτώνται οι κανόνες της κοινωνίας και αναπτύσσονται ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί. Η οικογένεια αποτελεί το κυρίαρχο σύστημα ανάπτυξης συμπεριφορών για την εδραίωση λειτουργικών κοινωνικών σχέσεων, έως ότου το παιδί μεταβεί στο σχολικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτόν, το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού ως προς την πρόληψη συμπεριφορικών προβλημάτων και την ενδυνάμωση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2017).

Αναλυτικότερα, οι επιρροές που ασκούνται από την οικογένεια είναι πολυεπίπεδες, καθώς αφορούν τη συναισθηματική, πνευματική και διανοητική του εξέλιξη. Ταυτόχρονα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην εκπαίδευση που θα λάβει το παιδί (Davis-Kean, 2005). Η υιοθέτηση κοινών στόχων του εκπαιδευτικού και της οικογένειας συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας. Συνεπώς, η ύπαρξη μιας συνεργατικής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρίνεται αναγκαία (Κολιάδης, 2017).

Μολαταυτά, η ανάπτυξη λειτουργικών σχέσεων σχολείου και γονέων με παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς δεν επιτυγχάνεται σε όλες τις περιπτώσεις. Οι γονείς συχνά επηρεάζονται από τα προσωπικά τους βιώματα κατά τη σχολική ηλικία ή (και) από το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο. Ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας είναι η στάση του εκάστοτε σχολείου και οι κανόνες του. Τέλος, η ηλικία του ίδιου του μαθητή, οι σχολικές επιδόσεις και η συμπεριφορά του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δόμηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας (Κολιάδης, 2017).

Συνοψίζοντας, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση αποτελεί αδιαμφισβήτητο δικαίωμα. Στηρίζεται στη δημιουργία μιας αμφίπλευρης επικοινωνίας με το σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, στόχος του σχολείου είναι η διευκόλυνση της συνεργασίας αυτής, προκειμένου να εφαρμόζονται αποτελεσματικά οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, & Lintunen, 2015). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση λειτουργεί εποικοδομητικά τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα δρα προληπτικά και αντιμετωπίζει δυσκολίες προσαρμογής τους.

4.3. Συνεργασία εκπαιδευτικού και υποστηρικτικών υπηρεσιών της κοινότητας

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού και των υπαρχόντων υποστηρικτικών υπηρεσιών αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση αντιμετώπισης ζητημάτων που αφορούν τον μαθητή με προβληματική συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος κατανόησης της σχολικής πραγματικότητας. Ολοένα και περισσότεροι μελετητές αναγνωρίζουν πως η εκπαίδευση αποτελεί κοινή ευθύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ειδικών παιδαγωγών, των σχολικών ψυχολόγων, καθώς και άλλων επαγγελματιών που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Μέσω της κουλτούρας της συνεργασίας αναπτύσσεται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, που επιτρέπει την αλληλεπίδραση και την αλληλοβοήθεια. Η συνεργασία οφείλει να λειτουργεί ως πηγή ανατροφοδότησης και συλλογισμού. Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας επιχειρείται η ανταλλαγή εμπειριών, οπτικών και γνώσεων μεταξύ των επαγγελματιών και θέτονται κοινά συναποφασισμένοι στόχοι. Η ολιστική προσέγγιση αυτή αποφέρει

αποτελεσματικότερο έργο (Harris, 2002). Ακόμη, σύμφωνα με τους Willems & Gonzalez-DeHass (2012), η συνεργασία εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού αποτελεί μια ουσιαστική σχέση που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Η τοπική κοινότητα, μέσω των θεσμοθετημένων υπηρεσιών της, χρειάζεται να δραστηριοποιείται και να βοηθά στην εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα κέντρα νεότητας, οι σχολές γονέων και η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων υγείας, αγωγής και εθελοντισμού (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2019). Αντίστοιχα, η αναδιάρθρωση του ρόλου του σχολείου και η στήριξή του σε σχήματα περισσότερο ανοικτά και ευέλικτα, σύμφωνα με τις νέες ανάγκες της κοινωνίας, που θα συμπεριλάβουν κι επισήμως εκπροσώπους τοπικών φορέων, κρίνεται αναγκαία. Επιπλέον, χρήσιμη θα ήταν κι η ύπαρξη διεπιστημονικών ομάδων εργασίας, που θα λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία και θα καλύπτουν ανάγκες εκτός των αρμοδιοτήτων (ή) και των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ευαισθητοποίηση όλων των φορέων και η ταυτόχρονη απαγκίστρωση του παρόντος εκπαιδευτικού πλαισίου από παρωχημένες πρακτικές, θεωρείται ως εφελτήριο της εν λόγω προσπάθειας.

Συμπεραίνοντας, η προσπάθεια δημιουργίας δικτύων επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας έχουν ως αποτέλεσμα την επίτευξη του βασικού στόχου της εκπαίδευσης, δηλαδή την κοινωνικοποίηση του μαθητή συνάμα με τη σχολική του πρόοδο (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έπειτα από την προβληματική της έρευνας και την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ακολουθεί η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, προκειμένου ο ερευνητής να ολοκληρώσει την έρευνά του. Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της έρευνας επιχειρείται μία εμπειριστατωμένη παρουσίαση των διαδικασιών, των συνθηκών καθώς και των ερευνητικών εργαλείων που συνέβαλαν στη συγκέντρωση των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα βασικά στοιχεία που δομούν τον στόχο και την μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται ο ερευνητικός στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα που υπάγονται από τον ερευνητικό στόχο, το εργαλείο της έρευνας, δηλαδή το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η τεχνική της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, η μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χρήση του εργαλείου κάτω από την κατάλληλη τεχνική, το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης και η αξιοπιστία των κλιμάκων της έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν.

5.1. Πρωτοτυπία- Αναγκαιότητα μελέτης

Τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν ευρεία κατηγορία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cooper, 1999). Μελέτες έχουν δείξει πως τα εν λόγω παιδιά ανησυχούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τείνουν να «απειλούν» ενίοτε το διδακτικό τους κύρος (Πολυχρονοπούλου, 1995). Πρόσφατη ερευνητική επισκόπηση αναδεικνύει πως προηγούμενες αντίστοιχες έρευνες απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (McIntyre, 1988). Στον βαθμό που δύναται να γνωρίζει η ερευνήτρια, δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής.

Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, ευελπιστεί να συντελέσει στην ανάδειξη σύγχρονων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη θεματική της διαταραχής συναισθήματος- συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα αναμένεται να προκύψουν χρήσιμα

συμπεράσματα που πιθανόν να πείσουν τους ιθύνοντες να υλοποιήσουν σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης, βασισμένα σε συνεργατικές στρατηγικές.

5.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπό της εν λόγω μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν διαταραχές του συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών εντός της σχολικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού (ενδογενείς ή εξωγενείς αίτιες)
- η διερεύνηση του βαθμού ικανότητας των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση-αντιμετώπιση των προαναφερθέντων προβλημάτων
- η ανάδειξη χρήσιμων στρατηγικών διαχείρισής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: Κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: Ποιοι παράγοντες προκαλούν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών; (π.χ. το οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός, το σχολείο);

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3: Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί συνεργατικές πρακτικές (π.χ. με τα παιδιά ή με ειδικούς ή υποστηρικτικές υπηρεσίες) για την αντιμετώπιση μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικών ή άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 5: Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με βάση την ηλικία τους;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 6: Το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 7: Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτελούν διαφοροποιητικό παράγοντα για τις απόψεις τους σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;

5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων- Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά στην τεχνική της έρευνας, προτιμήθηκε η μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, συλλογή δεδομένων και στατιστική ανάλυση αυτών, τα οποία προήλθαν με χρήση περιγραφικής ή επαγωγικής στατιστικής. Η εν λόγω τεχνική διαθέτει υψηλό επίπεδο αντικειμενικότητας κι αξιοπιστίας (ACAPS, 2014).

Όσον αφορά στο εργαλείο της έρευνας, επιλέχθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Το εργαλείο αυτό αποτελεί σύνθετο μέσο συλλογής πληροφοριών για τις κοινωνικές επιστήμες. Το πλήθος των ερωτήσεων του κι η σαφής διατύπωσή τους επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επομένως, δύναται να αποφέρει αντιπροσωπευτικό δείγμα πληροφοριών για την επαλήθευση ή μη των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί (Choy, 2014).

Ο χαρακτηρισμός του ως δομημένο αιτιολογείται καθώς στο μεγαλύτερο μέρος του περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις με ήδη διαμορφωμένες απαντήσεις, τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει μέσα από ένα σύνολο απαντήσεων.

Το υπό μελέτη ερωτηματολόγιο αποτελείται από επιμέρους τμήματα. Το πρώτο τμήμα είναι εκείνο στο οποίο δίνονται πληροφορίες για την ταυτότητα και τον σκοπό του ερωτηματολογίου και της έρευνας. Αναλυτικότερα, δίνεται ο τίτλος της έρευνας, ο ερευνητικός στόχος, το πανεπιστήμιο, το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, το είδος των δεδομένων που συλλέγονται και γίνεται αναφορά στην πολιτική

προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου συλλέγονται τα προσωπικά-δημογραφικά δεδομένα όπως είναι η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι σπουδές.

Στο τρίτο τμήμα του, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συναισθηματικές διαταραχές και την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία τέτοιων μαθητών, χρησιμοποιείται η «Κλίμακα Ίσων Ευκαιριών» (Equal Opportunities Scale, Katsenou 2001), που αποτελείται από δέκα (10) ερωτήσεις, από τις οποίες αξιοποιούνται οι επτά (7) κλειστού τύπου, ενώ παραλείπονται οι τρεις (3) ανοικτού τύπου. Η εν λόγω κλίμακα εξετάζει τον βαθμό συμφωνίας/ διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα συνύπαρξης μαθητών με συναισθηματικές- συμπεριφορικές διαταραχές με μαθητές χωρίς διαταραχές και τη γενικότερη εκπαιδευτική/ ακαδημαϊκή εξέλιξή τους. Πρόκειται για προτάσεις που βαθμολογούνται από το «Συμφωνώ απόλυτα» έως το «Διαφωνώ απόλυτα».

Έπειτα, ακολουθεί μια κλίμακα αυτό- αναφοράς αποτελούμενη από τριάντα (30) ερωτήσεις, που ομαδοποιούνται σε τέσσερις (4) κατηγορίες που αποτελούν τις αιτίες πρόκλησης της διαταραχής του συναισθήματος και της προβληματικής συμπεριφοράς («Η Κλίμακα των Αιτίων», Ρουλου, 2000):

1. Οικογενειακό περιβάλλον
2. Παράγοντες που αφορούν στα παιδιά
3. Παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτικό
4. Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο.

Πρόκειται ξανά για προτάσεις που βαθμολογούνται από το 1 (=Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο) έως το 5 (=Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο) στην κλίμακα Likert. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Στρατηγικών Συνεργασίας» (Ρουλου, 2000). Πρόκειται για κλίμακα που αποτελείται από είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις. Στην κλίμακα αυτή ερευνώνται οι συνεργατικές στρατηγικές που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει πώς νιώθει στην περίπτωση που έχει μαθητή με συναισθηματικές- συμπεριφορικές διαταραχές στην τάξη του καθώς και τι είδους στρατηγικές θα επέλεγε προκειμένου να σταθεί αρωγός του παραπάνω μαθητή (από 1 =Διαφωνώ πολύ έως 5=Συμφωνώ πολύ, κλίμακα Likert).

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου διερευνάται η συνεργασία του εκπαιδευτικού και ειδικών ή άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό υλοποιήθηκε ψηφιακά μέσω του εργαλείου GoogleForms και έγινε ψηφιακά διαθέσιμο μέσω του διαδικτύου, όπου απεστάλη στην ομάδα στόχο, τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με χρήση email και με ανάρτηση σε κοινωνικά δίκτυα. Η μεθοδολογία δειγματοληψίας κατ' αυτό τον τρόπο, είναι ένα μείγμα ευκαιριακής και τυχαίας δειγματοληψίας.

5.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Αναφορικά με τη μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής για την ανάλυση των δεδομένων. Το λογισμικό το οποίο επιλέχθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το SPSS Version 24.0.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ψηφιακή πλατφόρμα του ερωτηματολογίου, ελήφθησαν μέσω της πλατφόρμας σε μορφή αρχείου csv και αφού κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο SPSS. Εκεί ορίστηκαν οι μεταβλητές, όπως, επίσης, και οι ετικέτες των κατηγορικών μεταβλητών και εξήχθησαν τα κατάλληλα στατιστικά περιγραφικά μέτρα, όπως είναι η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη, η μέγιστη τιμή κλπ. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν τα κατάλληλα γραφήματα, όπως τα ραβδογράμματα με απόλυτες και σχετικές συχνότητες και οι πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, πέραν των εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής που ήδη αναφέρθηκαν, χρησιμοποιήθηκε και ο στατιστικός επαγωγικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης μ' έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Για τον έλεγχο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach α . Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας. Δεν απαιτήθηκε η συμμετοχή των συμμετεχόντων, αλλά τονίστηκε η προαιρετικότητα της συμμετοχής τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

5.6. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 191 άτομα. Τα περιγραφικά στατιστικά του δείγματος δίνονται στον πίνακα 1, όπου ειδικότερα παρατίθενται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες, ενώ ακολουθούν και τα ραβδογράμματα με τις σχετικές συχνότητες στις εικόνες 1 έως 4.

Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, 20 έως 29 ετών δήλωσαν 71 άτομα (37,2%), 30 έως 39 ετών 49 άτομα (25,7%), 40 έως 49 ετών 41 άτομα (21,5%) και άνω των 50 ετών δήλωσαν 30 άτομα (15,7%) (Εικόνα 1). Όσον αφορά το φύλο του δείγματος, οι άνδρες ανέρχονται σε 78 (40,8%) και οι γυναίκες σε 113 (59,2%) (Εικόνα 2).

Σχετικά με την εργασιακή προϋπηρεσία του δείγματος, 1 έως 9 χρόνια δήλωσαν 98 άτομα (51,3%), 10 έως 19 χρόνια 43 άτομα (22,5%), 20 έως 29 χρόνια 32 άτομα (16,8%) και άνω των 30 ετών προϋπηρεσία δήλωσαν 18 άτομα (9,4%) (Εικόνα 3).

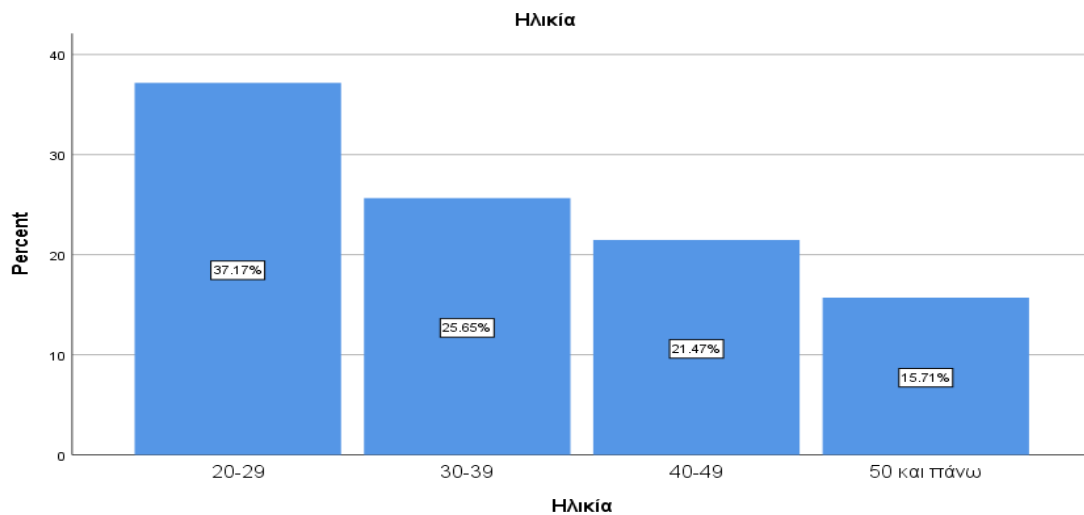
Όσον αφορά την εκπαίδευση του δείγματος, αυτή διερευνήθηκε με μία ερώτηση πολλαπλών επιλογών έτσι ώστε οι ερωτώμενοι να μπορούν να δηλώσουν τα διάφορα μείγματα πτυχίων τα οποία κατέχουν, μεταξύ των οποίων τους προτεινόταν το πτυχίο ΑΕΙ, το μεταπτυχιακό δίπλωμα, η επιμόρφωση και τα σεμινάρια καθώς και η επιλογή «άλλο». Υπήρξαν αρκετοί συνδυασμοί εκπαίδευσης. Ωστόσο οι βασικότεροι, που καλύπτουν το 95% του δείγματος, είναι οι εξής: Πτυχίο ΑΕΙ 57 άτομα (29,8%), πτυχίο ΑΕΙ, επιμόρφωση και σεμινάρια 49 άτομα (25,7%), πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό δίπλωμα 27 άτομα (14,1%), πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό δίπλωμα και επιμόρφωση και σεμινάρια 21 άτομα (11%) και μόνο μεταπτυχιακό δίπλωμα 18 άτομα (9,4%), ενώ «άλλο» δήλωσαν συνολικά 11 άτομα (5,8%) (Εικόνα 4).

Πίνακας 1: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

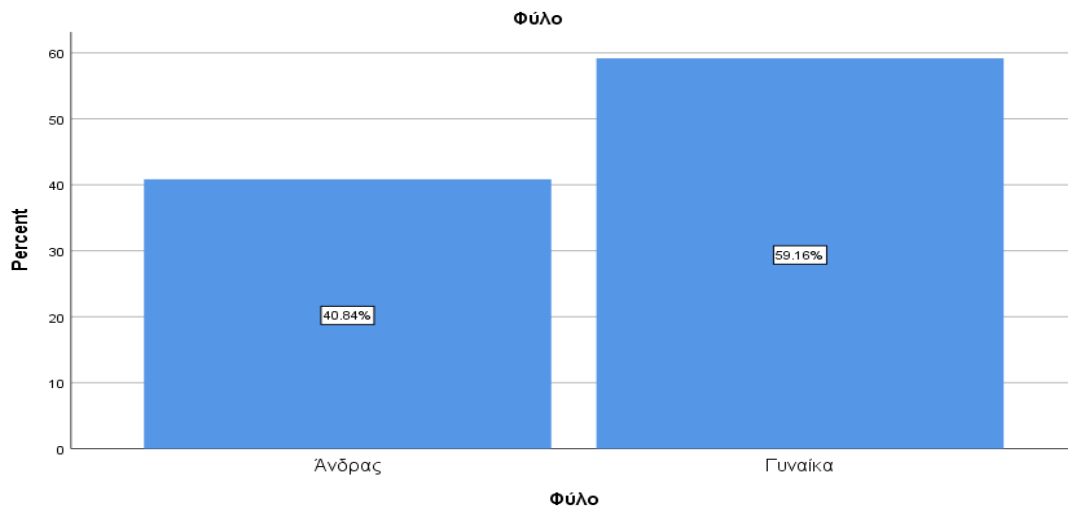
Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (v)	Ποσοστό (%)
Ηλικία	20-29	71	37.2
	30-39	49	25.7
	40-49	41	21.5
	50 και πάνω	30	15.7
Φύλο	Άνδρας	78	40.8
	Γυναίκα	113	59.2
Προϋπηρεσία	1-9 χρόνια	98	51.3

	10-19 χρόνια	43	22.5
	20-29 χρόνια	32	16.8
	30 και πάνω	18	9.4
Εκπαίδευση	Πτυχίο ΑΕΙ	57	29.8
	Πτυχίο ΑΕΙ, Επιμόρφωση, Σεμινάρια	49	25.7
	Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	27	14.1
	Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Επιμόρφωση, Σεμινάρια	21	11.0
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	18	9.4
	Άλλο	11	5.8

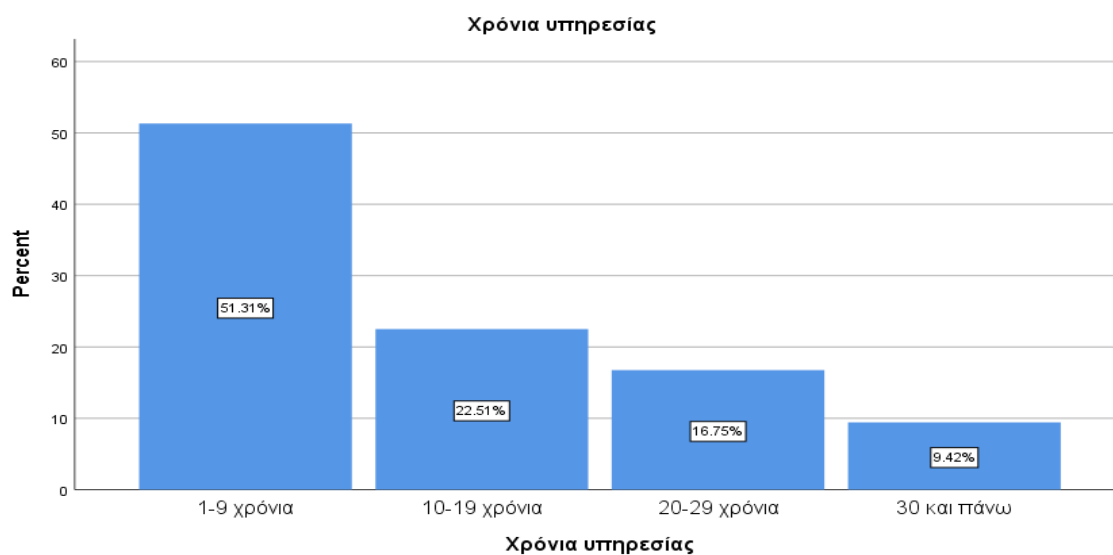
Εικόνα 1: Ραβδόγραμμα με τις απόλυτες συχνότητες για την ηλικία του δείγματος.



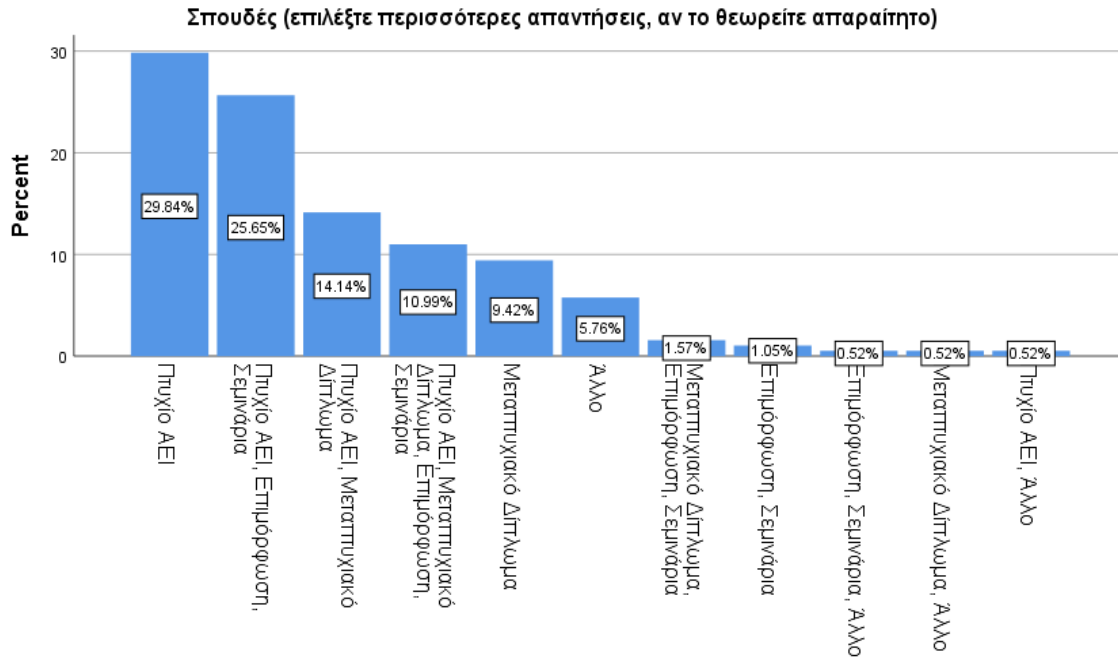
Εικόνα 2: Ραβδόγραμμα με τις απόλυτες συχνότητες για το φύλο του δείγματος.



Εικόνα 3: Ραβδόγραμμα με τις απόλυτες συχνότητες για τα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος.



Εικόνα 4: Ραβδόγραμμα με τις απόλυτες συχνότητες για τις σπουδές του δείγματος.



5.7. Αξιοπιστία της έρευνας

Για την εκτίμηση της τεχνικής αξιοπιστίας των κλιμάκων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αξιοπιστία υπολογίστηκε για εκείνα τα σύνολα ερωτήσεων τα οποία μετρούν ένα ομοειδές χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα των απόψεών του. Χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες για τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, οι παράγοντες που αφορούν στα παιδιά, που αφορούν στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα μέτρησης των στρατηγικών συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Στον πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach α .

Πίνακας 2: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α για τις κλίμακες της έρευνας.

Κλίμακα	Πλήθος Ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Παράγοντες στο Οικογενειακό Περιβάλλον	8	0,907

Παράγοντες που αφορούν στα παιδιά	9	0,926
Παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτικό	7	0,941
Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο	6	0,895
Στρατηγικές συνεργασίας Εκπαιδευτικού με μαθητή	20	0,851

Γενικότερα, για να θεωρείται το ερωτηματολόγιο ότι πληροί τις προϋποθέσεις και για να είναι αποδεκτό πρέπει το $\alpha > 0,7$ έως 1. Μάλιστα, όσο πιο πολύ τείνει προς τη μονάδα τόσο ικανοποιητικότερο είναι. Από την επισκόπηση των τιμών του δείκτη Cronbach α , όπως αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα, φαίνεται πως το σύνολο των τιμών αξιοπιστίας είναι άνω των 0,8, ενώ τρεις από τους πέντε είναι και άνω του 0,9. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει πως στο σύνολό τους οι κλίμακες είναι αποδεκτές όσον αφορά την αξιοπιστία τους και, ως εκ τούτου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η στατιστική ανάλυση και η παράθεση των κύριων αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται οι πίνακες, τα γραφήματα καθώς και τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν απ' αυτά τα στατιστικά αποτελέσματα, διαχωρισμένα ανά ερευνητικό ερώτημα. Οι κλίμακες της έρευνας είναι αυτές που περιγράφηκαν και στο κεφάλαιο της αξιοπιστίας. Οι ερωτήσεις μετρικούνται στην κλίμακα Likert 1 έως 5.

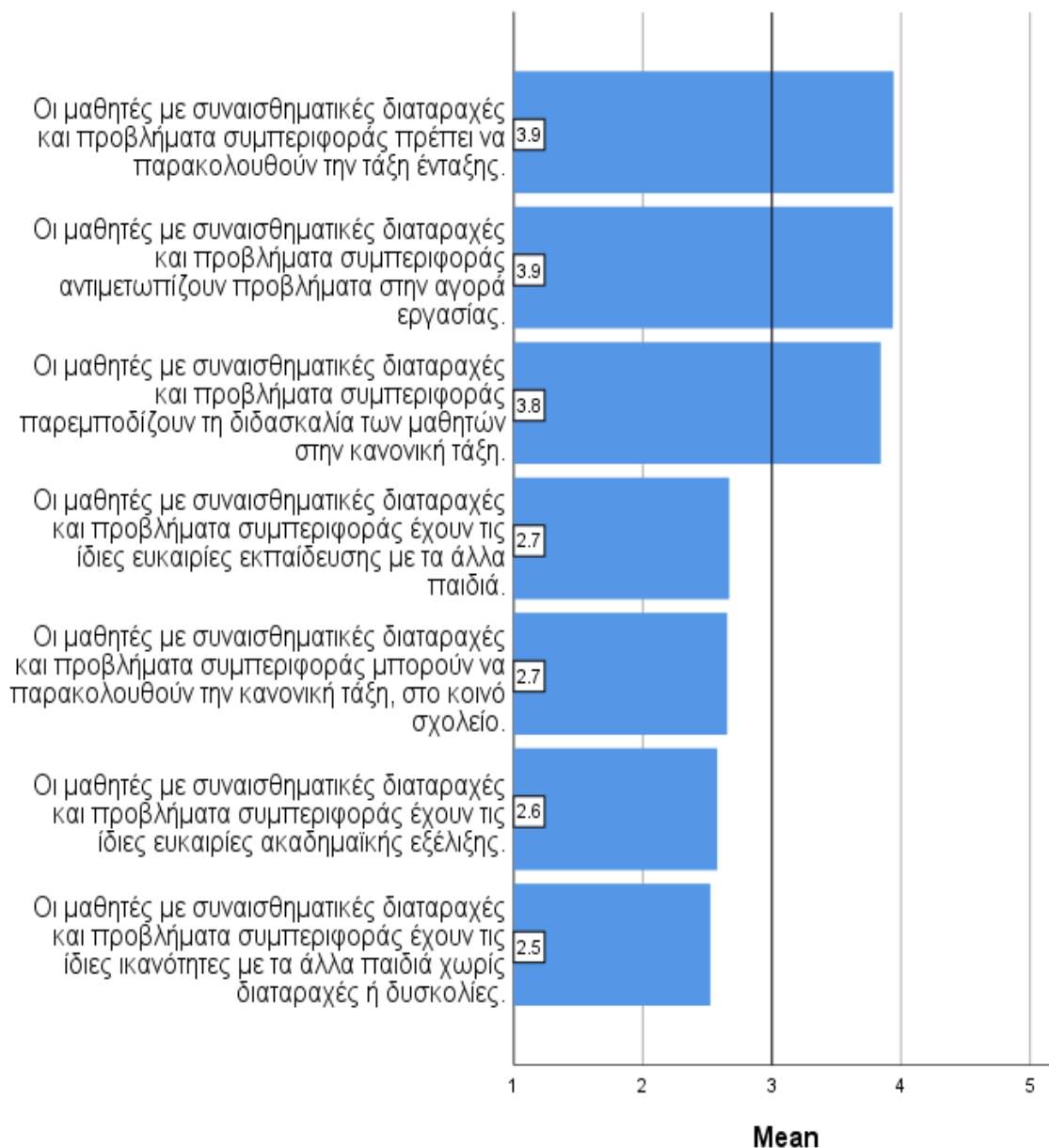
Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς;»

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους να λειτουργήσουν και να χειριστούν μαθητές που έχουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος αυτού δίνεται ο πίνακας 3 με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των σχετικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, όπως επίσης δίνεται και το ομαδοποιημένο γράφημα των μέσων τιμών, οι οποίες είναι διατεταγμένες κατά φθίνουσα σειρά των αντίστοιχων ερωτήσεων (Εικόνα 5).

Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της κλίμακας συναισθηματικών διαταραχών.

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τα άλλα παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες.	2.52	1.364
Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να παρακολουθούν την τάξη ένταξης.	3.94	1.062

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να παρακολουθούν την κανονική τάξη, στο κοινό σχολείο.	2.65	1.360
Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα άλλα παιδιά.	2.67	1.459
Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ακαδημαϊκής εξέλιξης.	2.58	1.382
Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς παρεμποδίζουν τη διδασκαλία των μαθητών στην κανονική τάξη.	3.84	1.108
Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αγορά εργασίας.	3.94	.915



Εικόνα 5: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα μέσω των τιμών, διατεταγμένων κατά φθίνουσα τιμή, για την κλίμακα συναισθηματικών διαταραχών.

Από την επισκόπηση των τιμών του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά στο ότι οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να παρακολουθούν την τάξη ένταξης και πως μελλοντικά θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στην αγορά εργασίας. Ακόμη, υποστηρίζουν πως οι μαθητές με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές παρεμποδίζουν τη διδασκαλία των υπολοίπων μαθητών στην τάξη. Ως εκ τούτου, προκύπτει το συμπέρασμα πως η πλειονότητα των

εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν ένα λειτουργικά διαφορετικό σύνολο από τους υπόλοιπους μαθητές.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με το ότι οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες και τις ίδιες ευκαιρίες ακαδημαϊκής εξέλιξης σε σχέση με άλλους μαθητές. Η διαφωνία αυτή έρχεται να συμπληρώσει την παραπάνω ομόφωνη άποψη πως οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα ιδιαίτερο σύνολο μαθητών που απαιτεί έναν ειδικό χειρισμό.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες προκαλούν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών; (π.χ. το οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός, το σχολείο)».

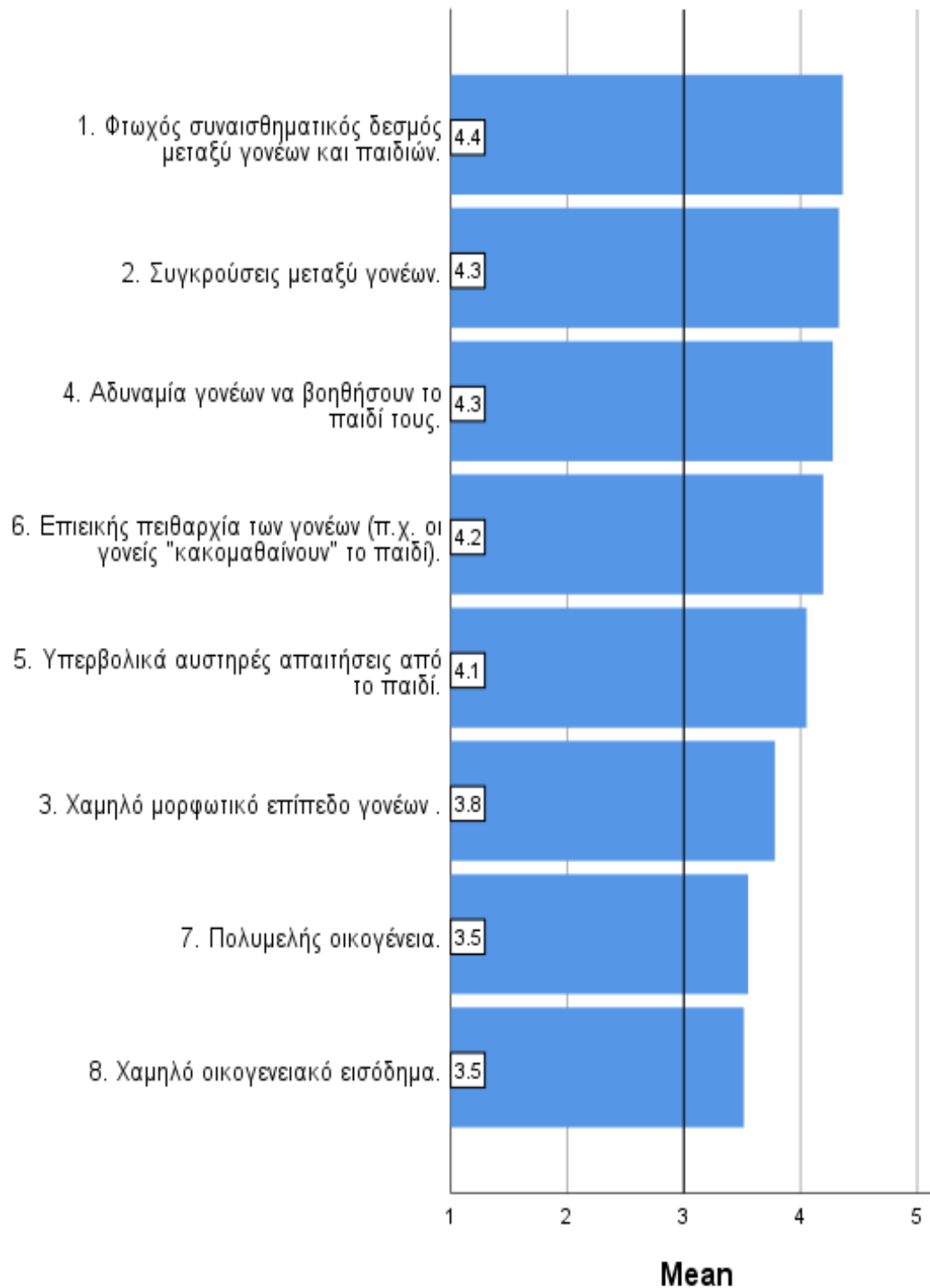
Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αυτό έχει ως στόχο να εξετάσει τα αίτια πρόκλησης αυτών των διαταραχών στα παιδιά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διερευνάται η ένταση της συμβολής τεσσάρων παραγόντων: το οικογενειακό περιβάλλον, τα ίδια τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός και το σχολείο. Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος αυτού χρησιμοποιούνται οι τέσσερις κλίμακες που αποτελούνται από ένα σύνολο ερωτήσεων. Κάθε ένας παράγοντας μελετάται ξεχωριστά. Η μεθοδολογία διερεύνησης είναι κοινή και αποτελείται από την παράθεση ενός πίνακα με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων και την παράθεση ενός επιπλέον γραφήματος μέσων τιμών κατά φθίνουσα μέση τιμή.

Αρχικά, ο πρώτος παράγοντας που εξετάζεται είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Από τα αποτελέσματα του πίνακα 4 και του ραβδογράμματος (Εικόνα 6) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σύνολο των συνιστωσών του οικογενειακού περιβάλλοντος ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Ο βασικότερος παράγοντας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι ο φτωχός συναισθηματικός δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιών. Ακολουθούν οι συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, η αδυναμία τους να βοηθήσουν το παιδί τους, η επιεικής πειθαρχία των γονέων, οι

υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις από το ίδιο το παιδί. Τέλος, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο αριθμός των μελών της οικογένειας και το χαμηλό εισόδημά της δε φαίνονται να επηρεάζουν σε τόσο μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές του παιδιού.

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της κλίμακας οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
1. Φτωχός συναισθηματικός δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιών.	4.36	.901
2. Συγκρούσεις μεταξύ γονέων.	4.33	.901
3. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων .	3.78	1.237
4. Αδυναμία γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους.	4.28	.877
5. Υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις από το παιδί.	4.05	1.070
6. Επεικής πειθαρχία των γονέων (π.χ. οι γονείς "κακομαθαίνουν" το παιδί).	4.19	.967
7. Πολυμελής οικογένεια.	3.55	1.328
8. Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα.	3.51	1.345

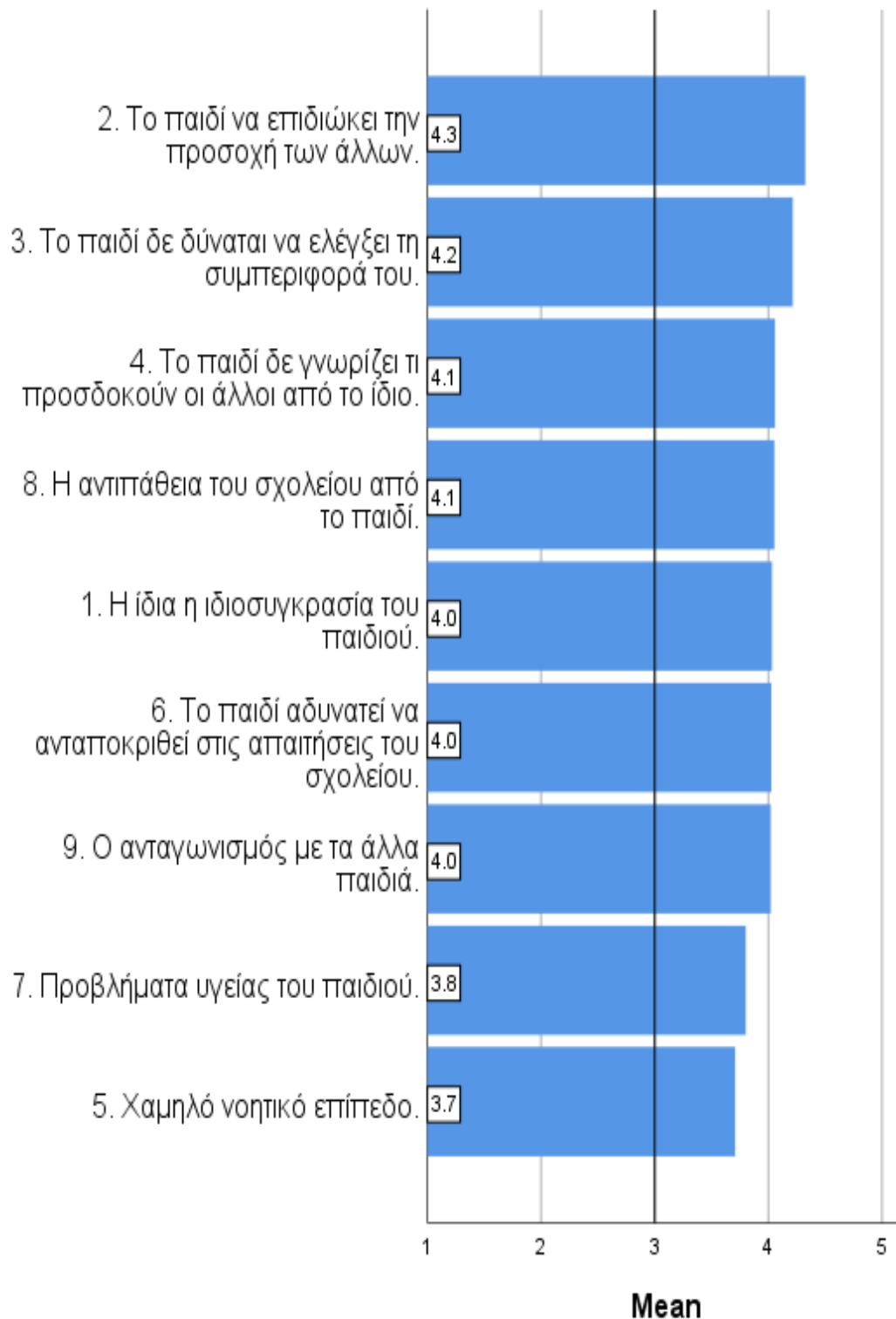


Εικόνα 6: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα μέσων τιμών, διατεταγμένων κατά φθίνουσα τιμή, για την κλίμακα οικογενειακού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά τα παιδιά ως παράγοντα ο οποίος προκαλεί τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς, από την επισκόπηση του πίνακα 5 και του γραφήματος (Εικόνα 7), προκύπτει ότι ο παράγοντας αυτός αξιολογείται ως αρκετά σημαντικός, με το σύνολο των ερωτήσεων που το συνθέτουν - 9 ερωτήσεις - να έχουν μέση τιμή άνω του 3,5. Κατά φθίνουσα σειρά, οι σημαντικότερες επιπτώσεις του παράγοντα είναι οι εξής: Το παιδί επιδιώκει την προσοχή των άλλων, το παιδί δεν δύναται να ελέγξει τη συμπεριφορά του, το παιδί δεν γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από το ίδιο, η αντιπάθεια του σχολείου από το παιδί, η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου καθώς ο ανταγωνισμός με τα άλλα παιδιά. Μέχρι εδώ, αυτοί οι επτά από τους εννέα παράγοντες έχουν μέση τιμή τουλάχιστον 4, δηλαδή βρίσκουν τους εκπαιδευτικούς τουλάχιστον σύμφωνους έως πάρα πολύ σύμφωνους. Αντιθέτως, τα προβλήματα υγείας του παιδιού και το χαμηλό νοητικό του επίπεδο δε βρίσκουν τους γονείς αρκετά σύμφωνους.

Πίνακας 5: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της κλίμακας παιδιών.

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
1. Η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.	4.03	1.041
2. Το παιδί να επιδιώκει την προσοχή των άλλων.	4.32	.760
3. Το παιδί δε δύναται να ελέγξει τη συμπεριφορά του.	4.21	.901
4. Το παιδί δε γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από το ίδιο.	4.06	1.052
5. Χαμηλόνοητικό επίπεδο.	3.71	1.293
6. Το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου.	4.03	.981
7. Προβλήματα υγείας του παιδιού.	3.80	1.184
8. Η αντιπάθεια του σχολείου από το παιδί.	4.05	1.094
9. Ο ανταγωνισμός με τα άλλα παιδιά.	4.02	1.051



Εικόνα 7: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα μέσων τιμών, διατεταγμένων κατά φθίνουσα τιμή, για την κλίμακα παιδιών.

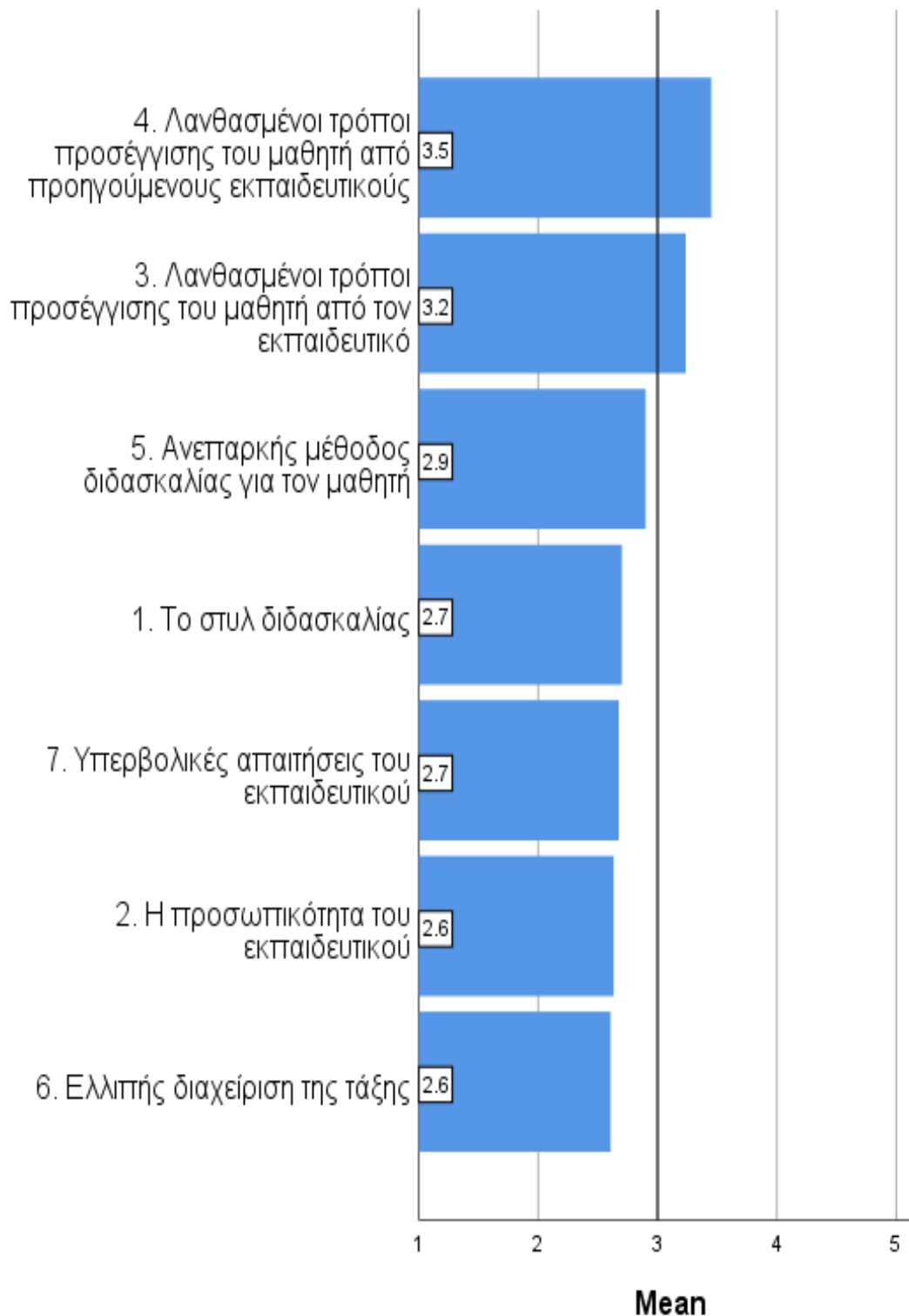
Έπειτα, μελετήθηκε κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράγοντα ικανό να προκαλέσει συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα

συμπεριφοράς στους μαθητές. Και πάλι, προκειμένου να διερευνηθεί η ένταση του υπό μελέτη παράγοντα, παρατίθεται ο πίνακας 6 με τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις και το ραβδόγραμμα (Εικόνα 8) των μέσων τιμών διατεταγμένο κατά φθίνουσα σειρά. Από την επισκόπηση των στοιχείων αυτών αναδύεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πολύ μικρή αξία στον παράγοντα αυτόν, καθώς οι περισσότερες από τις μέσες τιμές βρίσκονται κάτω του 3. Μολαταύτα, μόνο δύο από τις μέσες τιμές παρουσιάζουν μέση τιμή 3,5 και 3,2.

Παρατηρείται λοιπόν, πως, κατά κύριο λόγο, ο λανθασμένος τρόπος προσέγγισης του μαθητή από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς και ο λανθασμένος τρόπος προσέγγισης του μαθητή από τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ευθύνονται περισσότερο για την εμφάνιση κάποιας συναισθηματικής και συμπεριφορικής διαταραχής, συγκριτικά με το στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τις υπερβολικές του απαιτήσεις από τον μαθητή, την ίδια την προσωπικότητά του και την αδυναμία διαχείρισης της τάξης.

Πίνακας 6: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της κλίμακας εκπαιδευτικού.

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
1. Το στυλ διδασκαλίας	2.70	1.252
2. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	2.63	1.249
3. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό	3.24	1.319
4. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από προηγούμενους εκπαιδευτικούς	3.45	1.255
5. Ανεπαρκής μέθοδος διδασκαλίας για τον μαθητή	2.90	1.296
6. Ελλιπής διαχείριση της τάξης	2.61	1.364
7. Υπερβολικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού	2.68	1.209



Εικόνα 8: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα μέσων τιμών, διατεταγμένων κατά φθίνουσα τιμή, για την κλίμακα του εκπαιδευτικού.

Ως τελευταίος παράγοντας πρόκλησης συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών ερευνήθηκε το ίδιο το σχολείο. Εκ πρώτης όψεως,

παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με κάποιες από τις διατυπώσεις, ενώ στις υπόλοιπες βρίσκονται σε μία κατάσταση μέτριας συμφωνίας ή ουδέτερης άποψης. Οι διατυπώσεις οι οποίες βρίσκουν αρκετά σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς είναι δύο. Η πρώτη αφορά στην έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς και η δεύτερη στις αρνητικές σχολικές εμπειρίες του παιδιού, όπως π.χ. η απόρριψη από τους συμμαθητές του. Ακολουθούν, κατά φθίνουσα σειρά, το πρόγραμμα μαθημάτων που δεν εφάπτεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή, η πλημμελής οργάνωση και διαχείριση του σχολείου, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών της τάξης και, τέλος, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο.

Πίνακας 7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της κλίμακας σχολείου.

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
1. Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς	4.30	.974
2. Το πρόγραμμα μαθημάτων δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.	3.90	1.159
3. Πλημμελής οργάνωση και διαχείριση του σχολείου.	3.81	1.109
4. Αρνητικές σχολικές εμπειρίες του παιδιού (π.χ. απόρριψη από συμμαθητές).	4.16	.998
5. Μεγάλο μέγεθος της τάξης.	3.76	1.194
6. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου.	3.49	1.226



Εικόνα 9: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα μέσω τιμών, διατεταγμένων κατά φθίνουσα τιμή, για την κλίμακα σχολείου.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί συνεργατικές πρακτικές (π.χ. με τα παιδιά ή με ειδικούς ή υποστηρικτικές υπηρεσίες) για την

αντιμετώπιση μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνεργατικές πρακτικές, π.χ. με τα παιδιά ή (και) με ειδικούς ή (και) με υποστηρικτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Προκειμένου να απαντηθεί το υπό μελέτη ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιούνται 20 ερωτήσεις που συνιστούν την κλίμακα μέτρησης της χρήσης των συνεργατικών στρατηγικών, απ' όπου δίνεται ο πίνακας 8 με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις. Επιπλέον, παρατίθεται το ραβδόγραμμα με τις μέσες τιμές των 20 ερωτήσεων διατεταγμένες κατά φθίνουσα σειρά (Εικόνα 10).

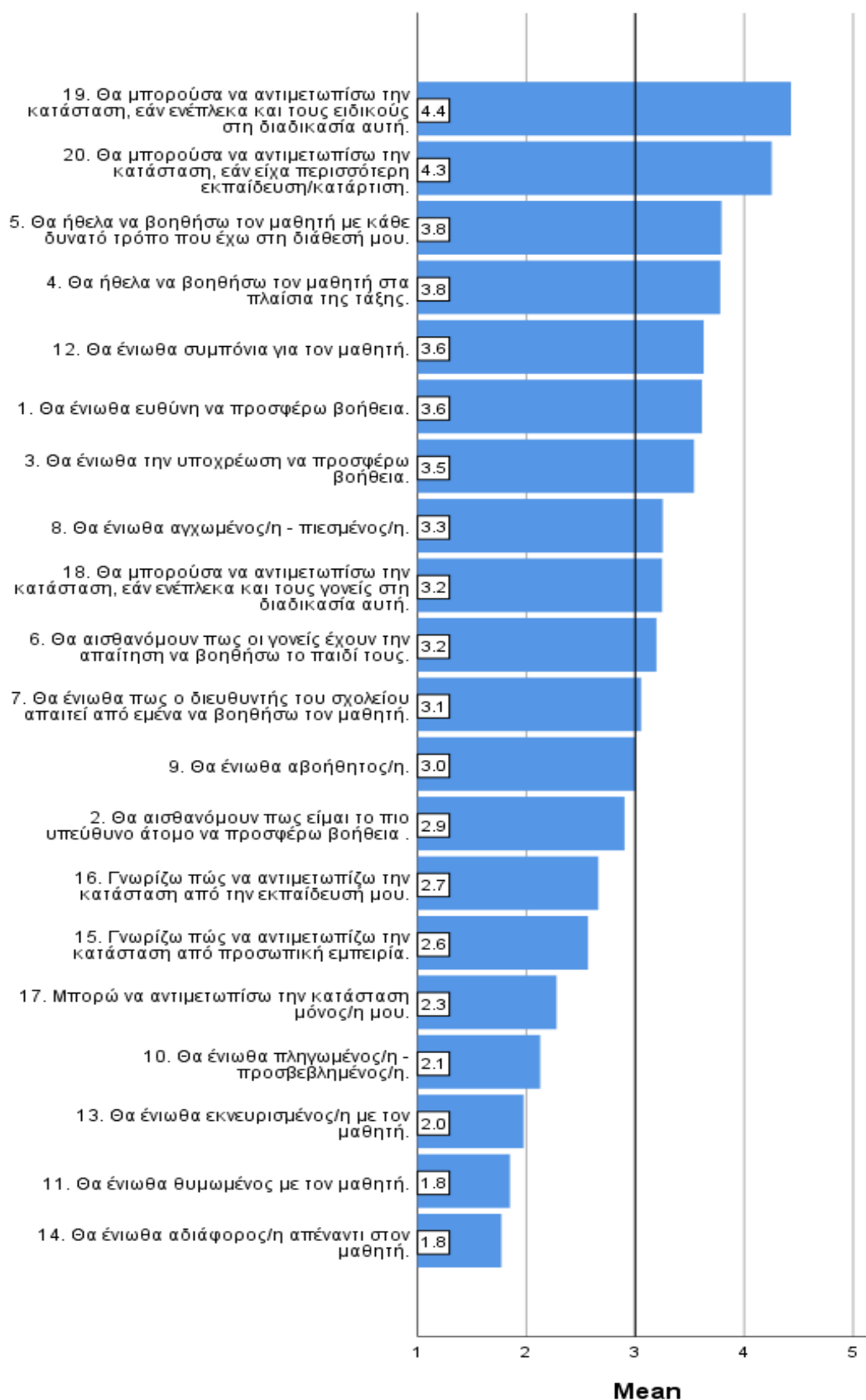
Από την επισκόπηση του πίνακα 8 και ιδίως του ραβδογράμματος (Εικόνα 10) αναδύεται το συμπέρασμα πως υπάρχει ένα σύνολο ερωτήσεων με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πάρα πολύ κι ένα σύνολο ερωτήσεων με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν πολύ. Οι πέντε ερωτήσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο είναι οι εξής: 1) Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή, 2) Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση αν είχα περισσότερη εκπαίδευση και κατάρτιση, 3) Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεση μου, 4) Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή στα πλαίσια της τάξης και 5) Θα ένιωθα συμπόνια για τον μαθητή. Οι πέντε ερωτήσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν πάρα πολύ είναι οι εξής: 1) Θα ένιωθα αδιάφορος απέναντι στο μαθητή, 2) Θα ένιωθα θυμωμένος με τον μαθητή, 3) Θα ένιωθα εκνευρισμένος με τον μαθητή, 4) Θα ένιωθα πληγωμένος ή προσβεβλημένος και 5) Μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση μόνος/η μου.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχει μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών η οποία αντιλαμβάνεται ότι η συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή ενός μαθητή δεν είναι μία κατάσταση που προκαλεί την αρνητική συναισθηματική φόρτιση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δηλώνει πως δε δύναται να αντιμετωπίσει μόνος του την κατάσταση αυτή. Μάλιστα, θεωρεί πως θα μπορούσε να φανεί πιο αποτελεσματικός στη διαχείριση αυτών των μαθητών εάν διέθετε στη φαρέτρα του περισσότερη εκπαίδευση ή κατάρτιση κι αν υπήρχε η κατάλληλη συνεργασία με ειδικούς που σχετίζονται με την αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται η διάθεση του εκπαιδευτικού για παροχή βοήθειας σε τέτοιου είδους μαθητές. Με άλλα λόγια, οι συνεργατικές στρατηγικές

θεωρούνται απαραίτητο εργαλείο για τη διαχείριση μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Πίνακας 8: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της κλίμακας συνεργατικών στρατηγικών.

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
1. Θα ένιωθα ευθύνη να προσφέρω βοήθεια.	3.61	1.255
2. Θα αισθανόμουν πως είμαι το πιο υπεύθυνο άτομο να προσφέρω βοήθεια .	2.90	1.154
3. Θα ένιωθα την υποχρέωση να προσφέρω βοήθεια.	3.54	1.284
4. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή στα πλαίσια της τάξης.	3.78	1.153
5. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεσή μου.	3.79	1.155
6. Θα αισθανόμουν πως οι γονείς έχουν την απαίτηση να βοηθήσω το παιδί τους.	3.19	1.090
7. Θα ένιωθα πως ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί από εμένα να βοηθήσω τον μαθητή.	3.05	1.104
8. Θα ένιωθα αγχωμένος/η - πιεσμένος/η.	3.25	1.147
9. Θα ένιωθα αβοήθητος/η.	3.00	1.192
10. Θα ένιωθα πληγωμένος/η - προσβεβλημένος/η.	2.13	1.172
11. Θα ένιωθα θυμωμένος με τον μαθητή.	1.85	1.007
12. Θα ένιωθα συμπόνια για τον μαθητή.	3.63	.964
13. Θα ένιωθα εκνευρισμένος/η με τον μαθητή.	1.97	1.068
14. Θα ένιωθα αδιάφορος/η απέναντι στον μαθητή.	1.77	.962
15. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από προσωπική εμπειρία.	2.57	1.112
16. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από την εκπαίδευσή μου.	2.66	1.140
17. Μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση μόνος/η μου.	2.28	.963
18. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους γονείς στη διαδικασία αυτή.	3.25	1.004
19. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή.	4.43	.849
20. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν είχα περισσότερη εκπαίδευση/κατάρτιση.	4.25	.917



Εικόνα 10: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα μέσω τιμών, διατεταγμένων κατά φθίνουσα τιμή, για την κλίμακα συνεργατικών στρατηγικών.

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικών ή άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών;

Για το εν λόγω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιούνται τρεις ερωτήσεις, εκ των οποίων για κάθε μία ξεχωριστά παρατίθενται οι πίνακες με τις απόλυτες και τις σχετικές συχνότητες, όπως και τα ραβδόγραμμα των απαντήσεων αυτών. Η πρώτη ερώτηση που δίνεται αφορά στο αν η εξωτερική υποστήριξη, π.χ. η συνεργασία με ειδικό δάσκαλο ψυχολόγο, είναι διαθέσιμη και σε ποιο βαθμό. Έτσι, λοιπόν, από τον πίνακα 9 και την εικόνα 11, παρατηρείται πως «πάντοτε διαθέσιμη» δηλώνει μόνο το 3,7%, «συνήθως διαθέσιμη» το 13,6%, «δεν είναι ποτέ διαθέσιμη» δηλώνει το 47%, «δεν γνωρίζω την ύπαρξη τέτοιων υπηρεσιών» δηλώνει το 29,3% και «δεν υπάρχουν τέτοιες υπηρεσίες» δηλώνει το 6,3%.

Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό 47% των εκπαιδευτικών (περίπου ένας στους δύο) οι οποίοι δηλώνουν πως δε γνωρίζουν την ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών και το 30% υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν τέτοιες υπηρεσίες. Στα πλαίσια μιας γενικότερης αποτίμησης, μόνο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι υπάρχει συχνή διαθεσιμότητα εξωτερικής υποστήριξης, όπως ένας ειδικός δάσκαλος ή ένας ψυχολόγος για τον χειρισμό ενός παιδιού με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην ερώτηση B2 ζητείται από τον εκπαιδευτικό να αναφέρει τις απόψεις του για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, όπου αυτό εντοπίζεται. Οι επιλογές που δίνονται είναι οι εξής: «δεν μπορώ να κρίνω», «ελλιπέστατο», «μέτριο», «καλό», «πολύ καλό». Ως πολύ καλό ή καλό το αξιολογούν, αθροιστικά, το 68% των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το σημαντικό εύρημα, γίνεται αισθητό πως οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, που όπως φάνηκε από το προηγούμενο ερώτημα σπανίζουν, όταν υπάρχουν, χαρακτηρίζονται αρκετά ικανές (Πίνακας 10, Εικόνα 12).

Η ερώτηση B3 αφορά στην κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα (*"Κάποιες φορές ο Γιώργος κάθεται μόνος του στο θρανίο και δε συνεργάζεται με τους άλλους συμμαθητές του. Μπορεί να θεωρηθεί ως παιδί με υπερκινητικότητα, καθώς ακόμη και μέσα στην αίθουσα γυρίζει δεξιά κι αριστερά στο θρανίο του, κι όχι μονάχα μιλάει, αλλά αρκετές φορές καβγαδίζει και με τους συμμαθητές του. Απευθύνεται στον καθηγητή του χωρίς άδεια και άλλες φορές εκτρέπει τη διδασκαλία του μαθήματος. Οι*

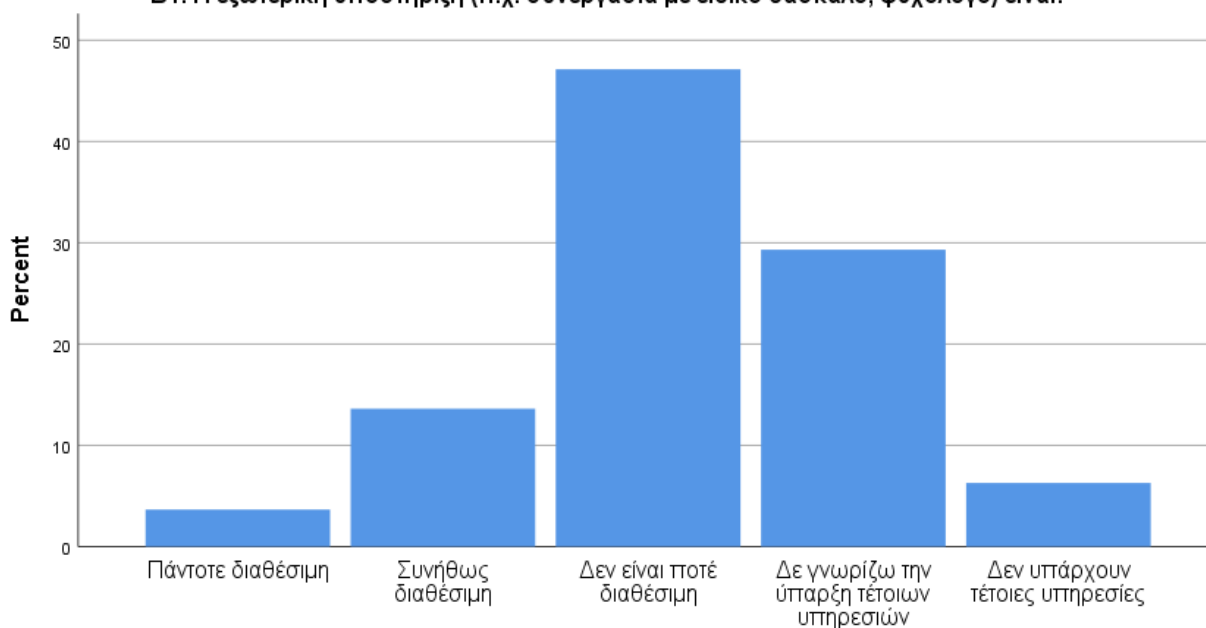
παρατηρήσεις του καθηγητή δεν τον συνεφέρουν σε τάξη. Γενικά αρέσκεται στο να μιλάνε όλοι για εκείνον."). Δίνονται, ως επιλογές, οι εξής απαντήσεις: «Η κατάσταση αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως», «μπορεί να αντιμετωπιστεί επαρκώς», «μπορεί να αντιμετωπιστεί ελάχιστα» ή «είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί». Τα άξια σχολιασμού αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από τη μελέτη του Πίνακα 11 και της Εικόνας 13, είναι τα εξής: Ένας στους δύο ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (50,8%) απαντούν πως η παραπάνω κατάσταση «μπορεί να αντιμετωπιστεί ελάχιστα», ένας στους τέσσερις (25,7%) θεωρεί ότι «είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί» και ένας στους πέντε (19,4%) θεωρεί ότι «μπορεί να αντιμετωπιστεί επαρκώς».

Πίνακας 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ερώτηση διαθεσιμότητας εξωτερικής υποστήριξης.

B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάντοτε διαθέσιμη	7	3.7	3.7	3.7
	Συνήθως διαθέσιμη	26	13.6	13.6	17.3
	Δεν είναι ποτέ διαθέσιμη	90	47.1	47.1	64.4
	Δε γνωρίζω την ύπαρξη τέτοιων υπηρεσιών	56	29.3	29.3	93.7
	Δεν υπάρχουν τέτοιες υπηρεσίες	12	6.3	6.3	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:



B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:

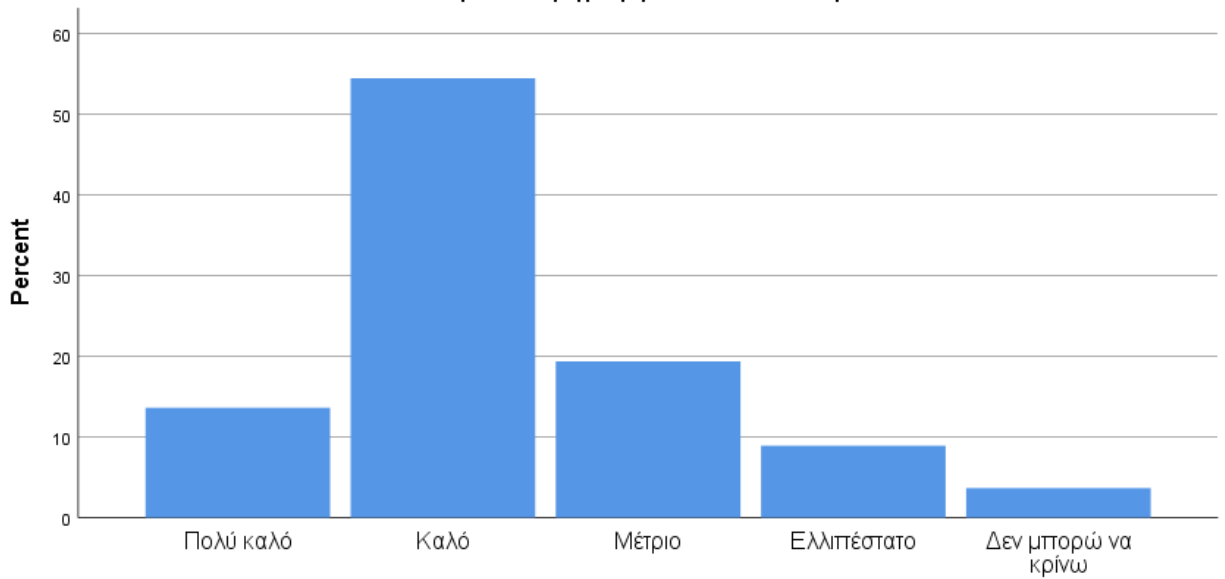
Εικόνα 11: Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο).

Πίνακας 10: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ερώτηση επιπέδου υπηρεσιών εξωτερικής υποστήριξης.

B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ καλό	26	13.6	13.6	13.6
	Καλό	104	54.5	54.5	68.1
	Μέτριο	37	19.4	19.4	87.4
	Ελλιπέστατο	17	8.9	8.9	96.3
	Δεν μπορώ να κρίνω	7	3.7	3.7	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.



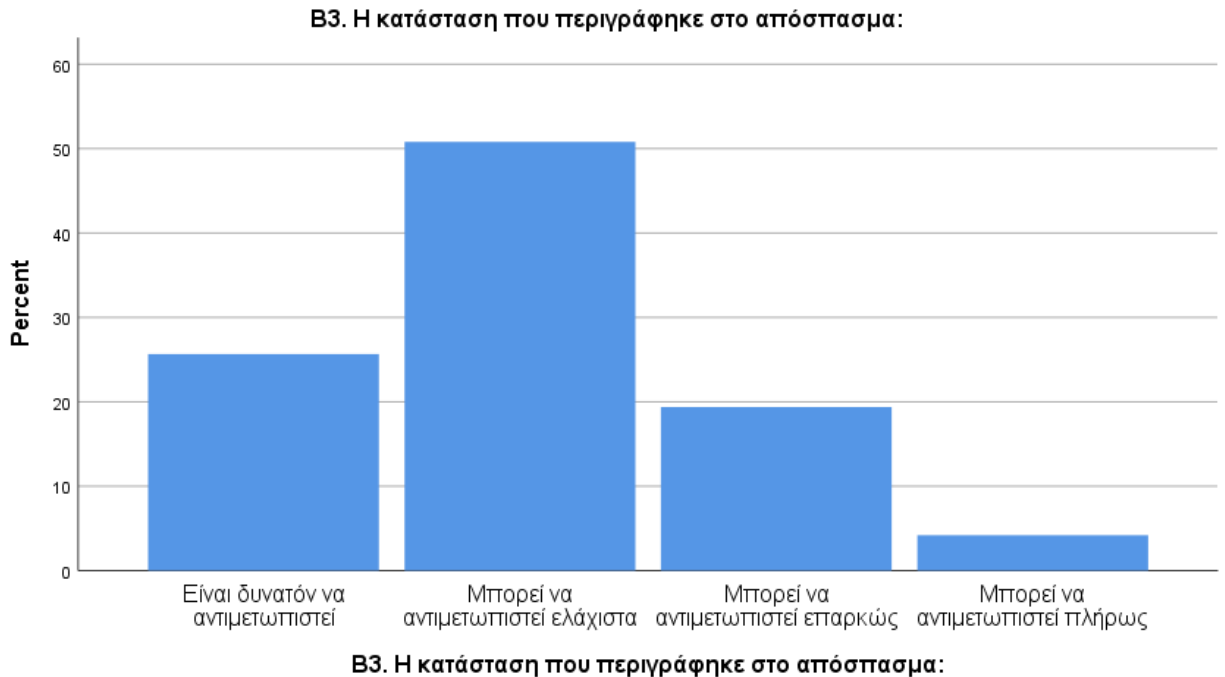
B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

Εικόνα 12: Επίπεδο παροχής υπηρεσιών εξωτερικής υποστήριξης.

Πίνακας 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ερώτηση δυνατότητας αντιμετώπισης της κατάστασης που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

B3. Η κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί	49	25.7	25.7	25.7
	Μπορεί να αντιμετωπιστεί ελάχιστα	97	50.8	50.8	76.4
	Μπορεί να αντιμετωπιστεί επαρκώς	37	19.4	19.4	95.8
	Μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως	8	4.2	4.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	



Εικόνα 13: Δυνατότητα αντιμετώπισης της κατάστασης που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με βάση την ηλικία τους;

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί στο να αναδείξει αν υπάρχει διαφοροποιητική επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Προκειμένου να ερευνηθεί αν η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα επιρροής, χρησιμοποιούνται οι κλίμακες των ερωτήσεων, όπου υλοποιήθηκε η εκάστοτε κλίμακα ως μέση τιμή των αντίστοιχων ερωτήσεων. Δημιουργήθηκε, δηλαδή, η μεταβλητή η οποία, ως μονομεταβλητή, απεικονίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται από την ηλικία τους, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way Anova). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή και η ηλικία την ανεξάρτητη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Από τον πίνακα 12, και ειδικότερα από τη στήλη P-Value, προκύπτει ότι στατιστικώς σημαντική διαφοροποιητική επίδραση της ηλικίας παρατηρείται μόνο όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον παράγοντα σχολείο. Από την επισκόπηση των μέσων τιμών για τις διάφορες ηλικίες των εκπαιδευτικών, αλλά και από το αντίστοιχο γράφημα μέσων τιμών (Εικόνα 14), το οποίο παρατίθεται, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της ηλικίας 20-29, 30-39 και 40-49 έχουν περίπου σταθερή άποψη για το ότι το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Συμφωνούν, δηλαδή, και οι τρεις ηλικιακές κατηγορίες ότι το σχολείο είναι ένα αρκετά σημαντικό πλαίσιο που μπορεί να επιδράσει στην εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διαφοροποίηση έγκειται στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 50 ετών και άνω. Για εκείνους η μέση τιμή του σχολείου ως παράγοντα πρόκλησης διαταραχών είναι αρκετά χαμηλότερη (περίπου στο επίπεδο του 3,30). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένας μέτριος κι όχι πολύ σημαντικός παράγοντας πρόκλησης διαταραχών.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο επίδρασης της ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών.

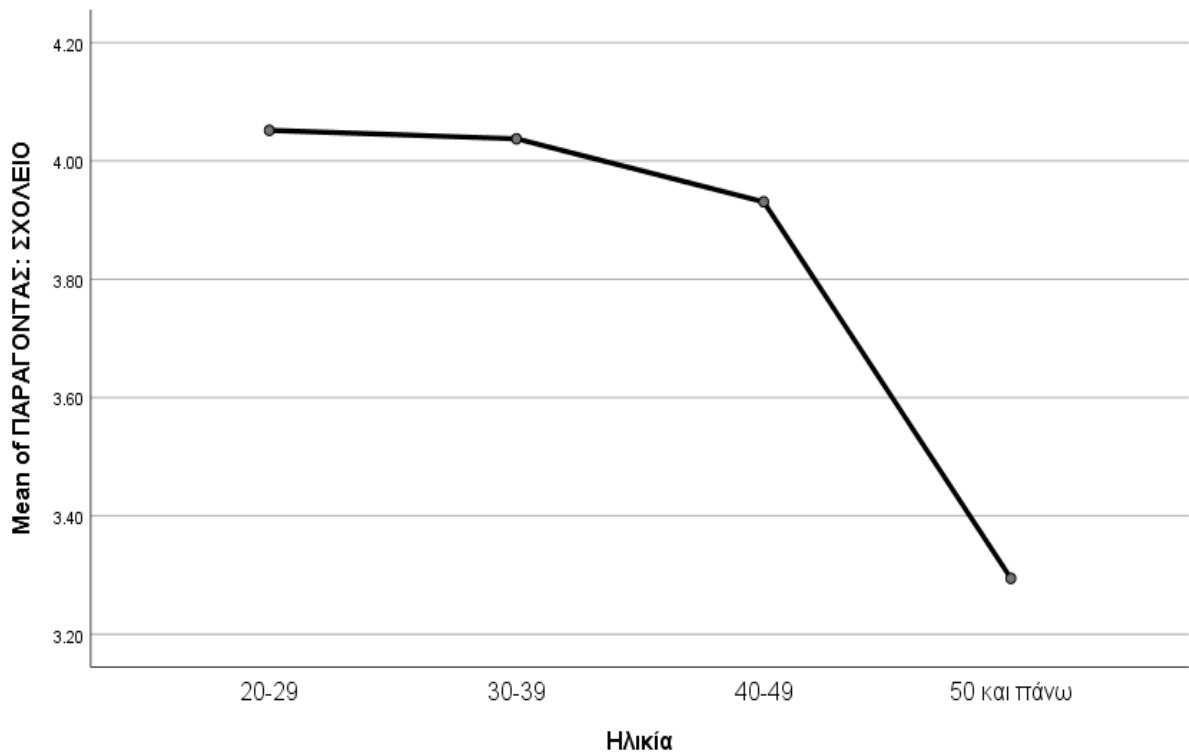
		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	20-29	71	4.0458	.82625	.09806	3.8502	4.2413	2.00	5.00
	30-39	49	4.0689	.88868	.12695	3.8136	4.3241	1.38	5.00
	40-49	41	3.9360	.81160	.12675	3.6798	4.1921	2.00	5.00
	50 και πάνω	30	3.9125	.92856	.16953	3.5658	4.2592	2.00	5.00
	Total	191	4.0072	.85168	.06163	3.8856	4.1288	1.38	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΠΑΙΔΙΑ	20-29	71	4.0016	.87680	.10406	3.7940	4.2091	2.00	5.00
	30-39	49	4.0567	.93407	.13344	3.7884	4.3250	1.67	5.00
	40-49	41	4.0190	.68128	.10640	3.8039	4.2340	2.67	5.00
	50 και πάνω	30	4.0444	.76736	.14010	3.7579	4.3310	2.33	5.00
	Total	191	4.0262	.83173	.06018	3.9075	4.1449	1.67	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	20-29	71	3.1187	1.11575	.13241	2.8546	3.3828	1.00	5.00
	30-39	49	2.8163	1.07024	.15289	2.5089	3.1237	1.00	5.00
	40-49	41	2.7666	1.09066	.17033	2.4223	3.1108	1.00	5.00

	50 και πάνω	30	2.6143	1.07177	.19568	2.2141	3.0145	1.00	4.14
	Total	191	2.8863	1.10000	.07959	2.7293	3.0433	1.00	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ:	20-29	71	4.0516	.80946	.09607	3.8600	4.2432	2.17	5.00
ΣΧΟΛΕΙΟ	30-39	49	4.0374	.98264	.14038	3.7552	4.3197	1.50	5.00
	40-49	41	3.9309	.77008	.12027	3.6878	4.1740	1.67	5.00
	50 και πάνω	30	3.2944	.93432	.17058	2.9456	3.6433	1.00	5.00
	Total	191	3.9031	.90276	.06532	3.7743	4.0320	1.00	5.00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	Between Groups	.769	3	.256	.350	.789
	Within Groups	137.049	187	.733		
	Total	137.818	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΠΑΙΔΙΑ	Between Groups	.101	3	.034	.048	.986
	Within Groups	131.336	187	.702		
	Total	131.437	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Between Groups	6.883	3	2.294	1.924	.127
	Within Groups	223.016	187	1.193		
	Total	229.899	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	13.596	3	4.532	6.000	.001
	Within Groups	141.251	187	.755		
	Total	154.847	190			

Εικόνα 14: Γραφήματα μέσω των τιμών του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο επίδρασης της ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών.



Έκτο ερευνητικό ερώτημα: Το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;

Όσον αφορά το έκτο ερευνητικό ερώτημα, αυτό έχει στόχο να διερευνήσει τη διαφοροποιητική επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών επί των απόψεών τους για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποιητική επίδραση του εν λόγω παράγοντα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού δίνονται στον πίνακα 13. Ειδικότερα, από τη στήλη P-Value, σημειώνεται ότι τα δύο φύλα των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται όσον αφορά την άποψή τους πως ο εκπαιδευτικός είναι βασικός παράγοντας πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών. Από την επισκόπηση τόσο των μέσων τιμών όσο και του γραφήματος που ακολουθεί, φαίνεται πως οι γυναίκες τείνουν να συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόκλησης

συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, περισσότερο από τους άντρες, με μέση τιμή ελαφρά άνω του 3. Απεναντίας, οι άντρες παρουσιάζουν μέση τιμή κάτω του 3 κι επομένως διαφωνούν με τον ισχυρισμό αυτόν.

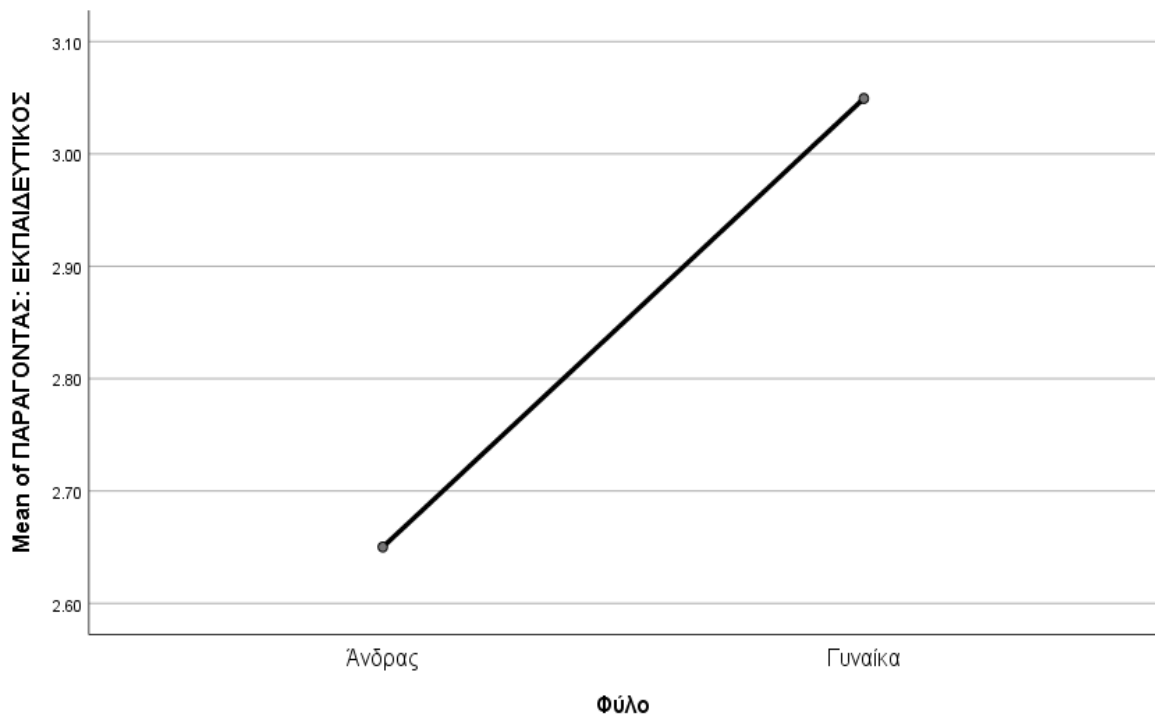
Πίνακας 13: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	Άνδρας	78	4.0978	.91361	.10345	3.8918	4.3037	1.38	5.00
	Γυναίκα	113	3.9447	.80438	.07567	3.7948	4.0946	2.00	5.00
	Total	191	4.0072	.85168	.06163	3.8856	4.1288	1.38	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΠΑΙΔΙΑ	Άνδρας	78	4.1140	.85336	.09662	3.9216	4.3064	1.67	5.00
	Γυναίκα	113	3.9656	.81475	.07665	3.8137	4.1174	1.89	5.00
	Total	191	4.0262	.83173	.06018	3.9075	4.1449	1.67	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Άνδρας	78	2.6502	1.04590	.11842	2.4144	2.8860	1.00	5.00
	Γυναίκα	113	3.0493	1.11129	.10454	2.8422	3.2564	1.00	5.00
	Total	191	2.8863	1.10000	.07959	2.7293	3.0433	1.00	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ	Άνδρας	78	3.8632	.99048	.11215	3.6399	4.0866	1.00	5.00
	Γυναίκα	113	3.9307	.84036	.07905	3.7740	4.0873	1.67	5.00
	Total	191	3.9031	.90276	.06532	3.7743	4.0320	1.00	5.00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	Between Groups	1.081	1	1.081	1.494	.223
	Within Groups	136.737	189	.723		
	Total	137.818	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΠΑΙΔΙΑ	Between Groups	1.016	1	1.016	1.472	.227
	Within Groups	130.421	189	.690		
	Total	131.437	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Between Groups	7.351	1	7.351	6.243	.013
	Within Groups	222.548	189	1.178		
	Total	229.899	190			

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	.210	1	.210	.256	.613
	Within Groups	154.637	189	.818		
	Total	154.847	190			

Εικόνα 15: Γραφήματα μέσω των τιμών του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών.



Έβδομο ερευνητικό ερώτημα: Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτελούν διαφοροποιητικό παράγοντα για τις απόψεις τους σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη διερεύνηση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και κατά πόσο η προϋπηρεσία αυτή αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για τις απόψεις τους. Και πάλι, προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποιητική επίδραση της προϋπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα, όπου χρησιμοποιήθηκε ως

εξαρτημένη μεταβλητή οι απόψεις των εκπαιδευτικών κι ως ανεξάρτητη μεταβλητή η προϋπηρεσία.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί (Πίνακας 14), απ' όπου από τη στήλη P-Value προκύπτει ότι η προϋπηρεσία διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επίδραση του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τόσο από την επισκόπηση του πίνακα 14 με τις μέσες τιμές όσο και από την επισκόπηση των γραφημάτων (Εικόνα 16), πηγάζει το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρή προϋπηρεσία (από 1 έως 9 χρόνια) συμφωνούν πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Απεναντίας, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (κι ειδικότερα όσοι έχουν περισσότερη προϋπηρεσία) υποτιμούν τη σημαντικότητα του υπό μελέτη παράγοντα.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν 30 έτη προϋπηρεσίας και άνω τείνουν να υποβαθμίζουν και την επίδραση του σχολείου ως παράγοντα πρόκλησης συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Αυτό το εύρημα συνάδει με το παραπάνω, σύμφωνα με το οποίο «εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένας μέτριος κι όχι πολύ σημαντικός παράγοντας πρόκλησης τέτοιων διαταραχών», καθώς μεγαλύτερη ηλικία σημαίνει και περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA)για τον έλεγχο επίδρασης της προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών.

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	1-9 χρόνια	98	3.9477	.86415	.08729	3.7745	4.1210	1.38	5.00
	10-19 χρόνια	43	4.2064	.72523	.11060	3.9832	4.4296	2.88	5.00
	20-29 χρόνια	32	3.8320	.93628	.16551	3.4945	4.1696	2.00	5.00

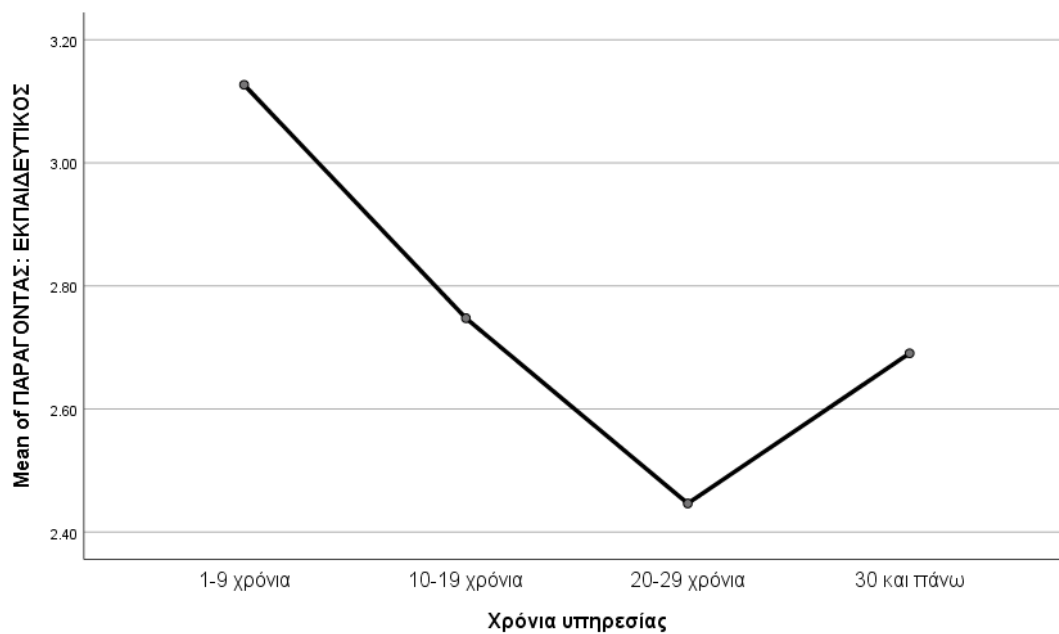
	30 και πάνω	18	4.1667	.86177	.20312	3.7381	4.5952	2.63	5.00
	Total	191	4.0072	.85168	.06163	3.8856	4.1288	1.38	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΠΑΙΔΙΑ	1-9 χρόνια	98	3.9433	.86674	.08755	3.7695	4.1171	1.67	5.00
	10-19 χρόνια	43	4.1550	.83470	.12729	3.8982	4.4119	1.89	5.00
	20-29 χρόνια	32	4.0139	.69918	.12360	3.7618	4.2660	2.67	5.00
	30 και πάνω	18	4.1914	.84946	.20022	3.7689	4.6138	2.33	5.00
	Total	191	4.0262	.83173	.06018	3.9075	4.1449	1.67	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	1-9 χρόνια	98	3.1268	1.10996	.11212	2.9043	3.3494	1.00	5.00
	10-19 χρόνια	43	2.7475	1.05846	.16141	2.4218	3.0733	1.00	5.00
	20-29 χρόνια	32	2.4464	.94256	.16662	2.1066	2.7863	1.00	4.00
	30 και πάνω	18	2.6905	1.14836	.27067	2.1194	3.2615	1.00	4.14
	Total	191	2.8863	1.10000	.07959	2.7293	3.0433	1.00	5.00
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ	1-9 χρόνια	98	3.9660	.87473	.08836	3.7906	4.1414	1.50	5.00
	10-19 χρόνια	43	4.1434	.85957	.13108	3.8789	4.4079	1.67	5.00
	20-29 χρόνια	32	3.7188	.83219	.14711	3.4187	4.0188	1.83	5.00
	30 και πάνω	18	3.3148	1.02723	.24212	2.8040	3.8256	1.00	5.00
	Total	191	3.9031	.90276	.06532	3.7743	4.0320	1.00	5.00

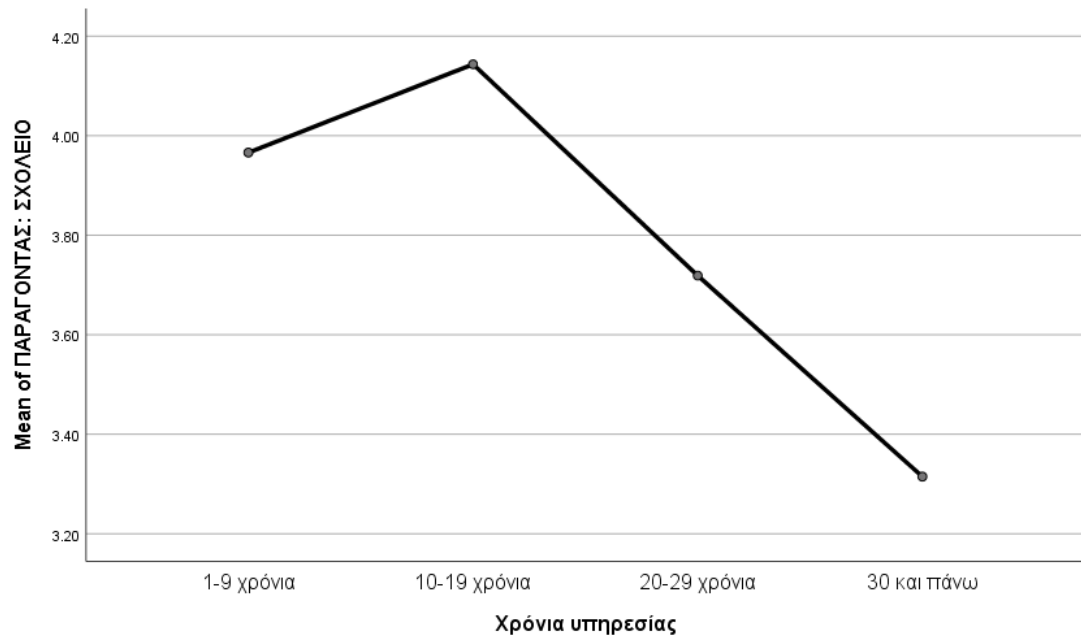
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	Between Groups	3.493	3	1.164	1.621	.186
	Within Groups	134.326	187	.718		
	Total	137.818	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΠΑΙΔΙΑ	Between Groups	1.883	3	.628	.906	.439
	Within Groups	129.554	187	.693		
	Total	131.437	190			

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Between Groups	13.380	3	4.460	3.852	.010
	Within Groups	216.519	187	1.158		
	Total	229.899	190			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	10.188	3	3.396	4.390	.005
	Within Groups	144.659	187	.774		
	Total	154.847	190			

Εικόνα 16: Γραφήματα μέσω των τιμών του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο επίδρασης της προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών.





ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιτρέπει τη διατύπωση της άποψης πως τα ευρήματά της φαίνεται να οδηγούν σε διακριτά συμπεράσματα. Από τη μελέτη των στοιχείων που προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, δίνεται η δυνατότητα μιας λεπτομερούς απεικόνισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, το εύρημα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές με τέτοιου είδους διαταραχές ως ένα «λειτουργικά διαφορετικό σύνολο» που χρήζει ειδικής αντιμετώπισης, επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες. Σύμφωνα με αυτές, η ύπαρξη μαθητών με συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαταραχές προκαλεί στους διδάσκοντες ένα πρόσθετο άγχος. Το άγχος αυτό, μάλιστα, οφείλεται κατά κύριο λόγο στην απουσία σχετικής τους εκπαίδευσης. Η ταχύτατη παλαίωση της επιστημονικής γνώσης και οι ταυτόχρονες ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν γύρω μας, αναδεικνύουν την ανάγκη αναπροσαρμογής του ρόλου των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων, και στο θέμα διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (Καρράς & Οικονομίδης, 2015· Νάσαινας, 2010).

Επιπλέον, η εν λόγω έρευνα ανέδειξε την αντίληψη των εκπαιδευτικών πως, όσον αφορά στο οικογενειακό πλαίσιο, ο βασικότερος παράγοντας πρόκλησης των διαταραχών αυτών είναι ο φτωχός συναισθηματικός δεσμός γονέων- παιδιών. Οι συγκρούσεις μεταξύ τους, η επιεικής πειθαρχία, η αδυναμία παροχής βοήθειας στο παιδί και οι υπερβολικά πολλές απαιτήσεις από αυτό τείνουν να προκαλούν και να ενδυναμώνουν τις διαταραχές αυτές. Πράγματι, μελέτες δείχνουν πως οι δυσλειτουργικές οικογένειες- που χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις, χαμηλή συναισθηματική συνοχή και χρήση ακατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών- είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών (Κουρκούτας, 2017). Μια ακόμη έρευνα υπογραμμίζει πως παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με «καταναγκαστικά ή αρνητικά πρότυπα αλληλεπίδρασης και διαπαιδαγώγησης» (*coercive patterns*) διατρέχουν κίνδυνο να αναπτύξουν μη κατάλληλες συμπεριφορές στο σχολείο, αναπαράγοντας τα ίδια «καταναγκαστικά» ή (και) «αρνητικά» πρότυπα (Νάσαινας, 2010).

Σχετικά με τον παράγοντα του ίδιου του παιδιού ως αιτία πρόκλησης συναισθηματικών- συμπεριφορικών προβλημάτων, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως το παιδί εμφανίζει τέτοια συμπεριφορά, διότι επιδιώκει την προσοχή των άλλων, δεν μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του και δε γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτό. Ένας ακόμη λόγος είναι και η αντιπάθεια του παιδιού προς το σχολείο. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι όταν οι μαθητές με δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς υποστηρίζονται από ενθουσιώδεις διδάσκοντες ή από εξειδικευμένους επαγγελματίες, οι οποίοι γνωρίζουν σε βάθος τις ανάγκες τους, παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες εκδήλωσης συναισθηματικών προβλημάτων (Thompson, Tabone, Litrownik, Briggs, Hussey, English, Dubowitz, 2011).

Παρά τις θετικές αλλαγές που παρατηρούνται στα σχολικά συστήματα, η εν λόγω μελέτη επισημαίνει την έλλειψη υπηρεσιών ενίσχυσης και προώθησης ψυχοκοινωνικής και ακαδημαϊκής ένταξης των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν πως η αλλαγή της φιλοσοφίας των σχολείων και η υιοθέτηση μιας επικεντρωμένης στο παιδί ψυχοπαιδαγωγικής πρακτικής θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες (Dyson & Howes, 2009).

Με βάση ερευνητικές εκτιμήσεις, διαπιστώνεται πως το σχολείο πρέπει να διευρύνει τον εκπαιδευτικό του ρόλο, προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχει περισσότερη βοήθεια σε μαθητές με προβλήματα συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσης (Κουρκούτας, 2011). Για παράδειγμα, ο Dryfoos (1994) πρότεινε τη δημιουργία ενός σχολείου με «πλήρεις υπηρεσίες», το οποίο παρουσίασε ως ένα είδος πολύ- συστήματος, που θα ενσωματώνει ιατρικές, ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), ένα τέτοιο σχολείο θα μπορούσε να διαθέτει υπηρεσίες ολοκληρωμένης πρόληψης, θεραπείας και στήριξης τόσο των παιδιών όσο και των οικογενειών που διατρέχουν τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών.

Εκτιμώντας συνολικά τα ευρήματα της μελέτης αυτής, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί, από τη μεριά τους, παρουσιάζουν θέληση για αλλαγή. Ωστόσο, εμφανίζονται διστακτικοί να αντιμετωπίσουν μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, καθώς δε διαθέτουν την αρμόζουσα κατάρτιση.

Πράγματι, ελάχιστα είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικών με τη θεματική αυτή, που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Κατά συνέπεια, προκειμένου να διαχειριστούν τέτοιου είδους προβλήματα, πολλοί καταφεύγουν στο ένστικτο και στην εμπειρία τους. Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, τείνουν να αναπαράγουν τεχνικές που χρησιμοποιούνταν δεκαετίες πριν (Μαυρογιώργος, 1999). Άξιο αναφοράς είναι και το εύρημα πως περίπου ένας στους δύο εκπαιδευτικούς δηλώνει πως δε γνωρίζει καν την ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών. Ενθαρρυντικό, πάντως, φαίνεται το γεγονός πως, όπου υπάρχουν, οι υπηρεσίες αυτές χαρακτηρίζονται ικανές να αποφέρουν αποτέλεσμα.

Συμπεραίνοντας, είναι αποδεδειγμένο πως αν οι προβληματικές συμπεριφορές δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και με τον κατάλληλο τρόπο στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να εξελιχθούν σε αντικοινωνικές διαταραχές που δύνανται να διαρκέσουν ως και την ενήλικη ζωή (Hughes, 1993). Βέβαια, στις περιπτώσεις όπου οι διδάσκοντες είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι και στηρίζονται από τις κατάλληλες διεπιστημονικές ομάδες, έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τα προβλήματα συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσης των μαθητών τους (Ysseldyke & Algozzine, 2006).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η εν λόγω έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις 191 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών - προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού και με την ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους. Ωστόσο, επελέγησαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της πόλης του Πειραιά και των ευρύτερων περιοχών. Κατά συνέπεια, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής.

Επιπρόσθετα, οι δοθέντες παράγοντες πρόκλησης των προαναφερθέντων διαταραχών εστίαζαν σε τέσσερις τομείς: το οικογενειακό πλαίσιο, τον ίδιο τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό καθώς και το σχολείο. Ως εκ τούτου, προτείνεται η υλοποίηση μελλοντικής έρευνας που θα εστιάζει και σε κάποιον άλλον τομέα, όπως π.χ. το πολιτιστικό υπόβαθρο.

Όπως έγινε αντιληπτό, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα στην εν λόγω μελέτη (παροχή αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων). Κατά συνέπεια, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να έδιναν τυχαίες ή (και) κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Ωστόσο, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εξέταση της ίδιας θεματικής μέσω ποιοτικής έρευνας, με γνώμονα την εξασφάλιση ποιοτικών στοιχείων από μια πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μελετητή- δείγματος (εκπαιδευτικών). Τόσο οι προσωπικές συνεντεύξεις όσο και η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχολικές αίθουσες, πιθανόν να ανιχνεύσει σε βάθος τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των προαναφερθέντων μεταβλητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

ACAPS, (2014). *Humanitarian Needs Assessment: The Good Enough Guide, The Assessment Capacities Project (ACAPS)*, Emergency Capacity Building Project (ECB), Rugby, UK: Practical Action Publishing. Ανακτήθηκε 19/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: https://www.acaps.org/sites/acaps/files/resources/files/humanitarian_needs_assessment-the_good_enough_guide_2014.pdf

Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V.,

Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251–275. Ανακτήθηκε 2/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: [10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x)

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. Ανακτήθηκε στις 4/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington. Ανακτήθηκε 2/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anweiler, O. (2003). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη* (μετάφραση Δ. Θωίδη), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745. Ανακτήθηκε 9/8/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2013.823245?needAccess=true&role=button>

Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J., & Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-Based Programs for Externalizing Problems. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 311–339. Ανακτήθηκε 29/12/2022 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.jstor.org/stable/42899887>

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 4(16), 277-293. Ανακτήθηκε 10/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/teachers-attitudes-towards-the-inclusion.pdf>

Baum, W.M. (2013). What Counts as Behavior? The Molar Multiscale View. *The Behavior Analyst*, 36(2), 283–293. Ανακτήθηκε 21/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03392315.pdf>

- Bergner, R. M. (2011). What is behavior? And so what?. *New Ideas in Psychology*, 29, 147-155. Ανακτήθηκε 21/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: https://www.academia.edu/80384277/What_is_behavior_And_so_what
- Boisvert, D., Boutwell, B. B., Vaske, J., & Newsome, J. (2014). Genetic and environmental overlap between delinquent peer association and delinquency in adolescence. *Criminal Justice and Behavior*, 41(1), 58–74. Ανακτήθηκε 23/3/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1177/0093854813495022>
- Bridgeland, M. (1971). *Pioneer Work with Maladjusted Children*. Crosby: Staples.
- Burt, S. A., & Klump, K. L. (2015). Prosocial peer affiliation suppresses genetic influences on non-aggressive antisocial behaviors during childhood. *Psychological Medicine*, 44(4), 821-830. Ανακτήθηκε 12/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/prosocial-peer-affiliation-suppresses-genetic-influences-on-nonaggressive-antisocial-behaviors-during-childhood/650B149E49321EEF6B8D82BF573341B1>
- Choy, L. T. (2014). The Strengths and Weaknesses of Research Methodology: Comparison and Complimentary between Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(4), 99-104. Ανακτήθηκε 9/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue4/Version-3/N0194399104.pdf>
- Cohen, A. O., & Casey, B. J. (2014). Rewiring juvenile justice: The intersection of developmental neuroscience and legal policy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(2), 63–65. Ανακτήθηκε 23/3/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.11.002>
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). (Επιμ. Ζ. Παπαληγούρα & Π. Βορριά, μτφ. Μ. Σόλμαν). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (τομ. 1,2) Αθήνα: Δαρδανός.
- Cooper, P.W.(1993). Exploring pupils' perceptions of the effects of residential schooling on children with emotional and behavioral difficulties. *Child Youth Care Forum*, 22, 125–141. Ανακτήθηκε 29/12/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1007/BF00756122>
- Cooper, P.W. (1999). Changing perceptions of EBD: Maladjustment, EBD and beyond, *Emotional And Behavioural Difficulties*, 4:1, 3-11, Ανακτήθηκε 29/12/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1080/1363275990040102>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. Ανακτήθηκε 21/8/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Dryfoos, J. G. (1994). *Full service schools: A revolution in health and social services*

- for children, youth, and families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunn, J., & McGuire, S. (1992). Sibling and peer relationships in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (1), 67-105. Ανακτήθηκε 23/3/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00859.x>
- Dyson, D. & Howes, A. J. (2009). Towards an interdisciplinary research agenda for inclusive education. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 153-164). Abingdon: Routledge.
- Egger, H., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (3), 313–337. Ανακτήθηκε 3/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: [10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x)
- Eiser, C. (1990). Psychological effects of chronic disease. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (1), 85-98. Ανακτήθηκε 29/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1990.tb02274.x>
- Frick, P. J. (2001). Effective interventions for children and adolescents with conduct disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 46(7), 597–608. Ανακτήθηκε 28/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/070674370104600703>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. Ανακτήθηκε 29/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: https://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Goldberg.Am.Psych.1993.pdf
- Guerber, H. (1938). *The Myths of Greece and Rome*. London: Harrap.
- Hadders- Algra, M., Touwen, BC. (1992). Minor neurological dysfunction is more closely related to learning difficulties than to behavioral problems. *J Learn Disabil.* 25(10), 649-57. Ανακτήθηκε 29/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949202501004>
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?*. London: Routledge.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.
- Hughes, J., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem Ownership, Causal Attributions and Self-Efficacy as Predictors of Teachers' Referral Decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369-384.

Ανακτήθηκε 9/11/2022 από τον δικτυακό τόπο:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0404_6

Jolivet, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198–213. Ανακτήθηκε 20/11/2022 από τον δικτυακό τόπο:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15240754.2010.492358>

Kauffman, J.M. (1989). Characteristics of behavior disorders of children and youth (4th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Laslett, R. (1983). *Changing Perceptions of Maladjusted Children*. Portishead: Association of Workers for Maladjusted Children.

Lindblad, S., Popkewitz, T., (2001). *Education governance and social integration and Exclusion*. Ανακτήθηκε 1/7/2023 από τον δικτυακό τόπο:
https://www.gu.se/sites/default/files/2021-02/1320558_finalreport-egsie2_0.pdf

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140. Ανακτήθηκε 17/4/2023 από τον δικτυακό τόπο:
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/106342660000800301>

McIntyre, L. (1988). Teacher gender: A predictor of special educational referral? *Journal of Learning Disabilities*, 21(6), 382-383. Ανακτήθηκε 20/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1177/002221948802100612>

Merrell, K.W., & Walker, H.M. (2004). Deconstructing a definition: Social Maladjustment versus emotional disturbance and moving the EBD field forward. *Psychology in the Schools*, 41(8), 899-910. Ανακτήθηκε 30/12/2022 από τον δικτυακό τόπο:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.20046>

Merret, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about the initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91-100. Ανακτήθηκε 20/11/2022 από τον δικτυακό τόπο:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305569930190106?needAccess=true>

Miller, C., Miller, S., Trampush, J., McKay, K., Newcorn, J. & Halperin, J. (2006). Family and cognitive factors: modeling risk for aggression in children and ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (3), 355- 363. Ανακτήθηκε 17/4/2023 από τον δικτυακό τόπο:
<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000196424.80717.fc>

Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child development*, 77(1), 103–117. Ανακτήθηκε

17/4/2023 από τον δικτυακό τόπο:
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x>

Neill, A. (1916). *A Domsince's Log*. London: Herbert Jenkins.

Nes, R. B., Hauge, L. J., Kornstad, T., Landolt, M. A., Irgens, L., Eskedal, L.,

Kristensen, P., & Vollrath, M. E. (2015). Maternal work absence: A longitudinal study of language impairment and behavior problems in preschool children. *Journal of Marriage and Family*, 77(5), 1282–1298. Ανακτήθηκε 5/3/2022 από τον δικτυακό τόπο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jomf.12210>

Okunola, J.L., & Ocheho, T.U. (2017). Teachers' and Students' Attitudes Toward

Disruptive Behaviour and Disciplinary Styles: A Comparative Analysis of England and Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(24), 54-66. Ανακτήθηκε στις 4/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40144/41291>

Papadopoulou, E., & Gregoriadis, A. (2017). Young children's perceptions of the

quality of teacher-child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 323–335. Ανακτήθηκε 9/8/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X16656212>

Poulou, M., (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 37-52. Ανακτήθηκε 17/4/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02667360500035181?needAccess=true>

Quinn, M. M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., Tate, R. and Hoffman, C. (2000). *Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioral Problems*, Center for Effective Collaboration and Practice American Institutes for Research: Washington, DC. Ανακτήθηκε 29/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.vida.ca/wp-content/uploads/2015/08/Educational-strategies-for-children-with-emotional-and-behavioural-problems.pdf>

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2014). Schooling and the mental health of children and adolescents in the United States. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 163–184). Springer Science + Business Media. Ανακτήθηκε 4/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3_9

Rutter, M. (1971). Parent-child separation: psychological effects on the children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 12(4), 233–260. Ανακτήθηκε 5/3/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1971.tb01086.x>

Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some

questions. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 22(4), 323–356. Ανακτήθηκε 29/1/2023 από τον δικτυακό τόπο : <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x>

Seeger, I. (1977). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (μτφ. Τ. Μαστοράκη). Αθήνα:

Μπουκουμάνης.

Stone, M. (1981). *The Education of the Black Child in Britain: The Myth of Multiracial Education*. London: Fontana Press.

Sywelem, M.M.G., & Witte, J.E. (2013). Continuing Professional Development:

Perceptions of Elementary School Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Modern Education Review*, 3(12), 881-898. Ανακτήθηκε στις 4/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/273123485_Continuing_Professional_Development_Perceptions_of_Elementary_School_Teachers_in_Saudi_Arabia

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2015). The

development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development*, 19(1), 97-115. Ανακτήθηκε 21/8/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13664530.2014.979298?needAccess=true>

Thompson, R., Jiyoung Kim Tabone, Litrownik, A. J., Briggs, E. C., Hussey, J. M.,

English, D. J., & Dubowitz, H. (2011). Early Adolescent Risk Behavior Outcomes of Childhood Externalizing Behavioral Trajectories. *The Journal of Early Adolescence*, 31(2), 234-257. Ανακτήθηκε 5/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0272431609361203>

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

Longmont, CO: Sopris West.

Wills, D. (1960). *Throw Away Thy Rod*, London: Gollacz.

Willems, P. P., & Gonzalez-DeHass, A. R. (2012). School– Community Partnerships:

Using Authentic Context to Academically Motivate Students. *School Community Journal*, 22(2), 9–30. Ανακτήθηκε 10/12/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001611.pdf>

Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006). *Working with families and community agencies to support students with special needs*. Thousands Oakes, CA: Corwin Press.

Zarkowska E., & Clements J. (2013). *Problem behaviour and people with severe learning disabilities: The Star Approach*. Boston: Springer.

Zwarg, C. (2002). The work of trauma: Fuller, Douglass, and Emerson on the Border of Ridicule. *Studies in Romanticism*, 41(1), 65–88. Ανακτήθηκε 10/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.2307/25601544>

Ελληνόγλωσσες

Γαλανάκη, Ε. (2004). *Δυσκολίες προσαρμογής παιδιών και εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά*. Στο Α. Καλαντή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων, θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος α΄ γενική περιγραφή*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Ανακτήθηκε 19/4/2023 από τον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2877/891.pdf>

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*.

Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 9/7/2023 από τον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf

Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12 (1), 164–204. Ανακτήθηκε 3/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/16027/18055>

Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Η υπέρβαση του κοινωνικού Αποκλεισμού στο Φλάμπουρο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζεργιώτης Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 181–217. Ανακτήθηκε 14/4/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.12681/jret.852>

Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*.

Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρράς, Κ.Γ. , & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των

εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Κ. Γ. Καρράς & C. C. Wollhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*, σελ. 112-152. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κασιμάτη, Ρ., Γεωργούλας, Σ., Παπαϊωάννου, Μ., & Πράνταλος, Ι. (2008). *Κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ., (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Κουρκούτας, Η. (2008). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην Κλινική Ψυχολογία και την Ειδική Αγωγή: αρχές ολιστικών παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σ. 37-82). Αθήνα: Τόπος. Ανακτήθηκε 21/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/profile/Elias-Kourkoutas/publication/283720985_Kourkoutas_E_Caldin_R_Eds_2012_Families_of_children_with_special_difficulties_and_school_inclusion_Athens_Pedio_in_Greek/links/5644c8a508ae9f9c13e57934/Kourkoutas-E-Caldin-R-Eds-2012-Families-of-children-with-special-difficulties-and-school-inclusion-Athens-Pedio-in-Greek.pdf

Κουρκούτας, Η. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.

Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2020). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(4), 488–505. Ανακτήθηκε 3/2/2023 από τον δικτυακό τόπο : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/view/24124/20197>

Μαρκαντώνης, Ι. (1991). *Οικογένεια, μητρότητα, αναδοχή: Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μαυρομάτη.

Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα:

εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη. Χώρος- ομάδα- πειθαρχία- μέθοδος*.

Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμος Β', σελ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.

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

Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.

Μπούρας, Γ. & Λαζαράτου, Ε. (2012). Η ανάπτυξη του τραύματος της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην ψυχική συμπτωματολογία των ενηλίκων. *Ψυχιατρική*, 23, 39-48. Ανακτήθηκε 10/1/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/23.2-GR-2012-SUP-39.pdf>

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*,

Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία,*

Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη. Αθήνα: ΑΡΜΟΣ

Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

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

Πάντζαρη- Παπανδρέου, Ε. (1977). *Ψυχολογία, η επιστήμη της συμπεριφοράς*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (1999). *Η βία στην ελληνική τηλεόραση. Έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδάτος, Γ. (2003). *Δικαστική ψυχολογία – ψυχιατρική*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία: αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσα, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο δια-προσωπικής και ενδο-προσωπικής προσαρμογής. ΕΔΕΠ. Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη, 1*, 35-49. Ανακτήση 20/11/2022 από τον δικτυακό τόπο: <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της. (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5*(1), 62-75. Ανακτήθηκε στις 4/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης- Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10*(1), 142-186. Ανακτήθηκε στις 4/1/2024 από τον δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.12681/jret.13781>
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νεο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Π.ΕΚ, Αθήνα: 4-6 Μαΐου 2007*. Ανακτήθηκε 3/9/2023 από τον δικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/324_330.pdf
- Sutton, C. (2000). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων: Μια διεπιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης*, (Επιμ. Παυλίδου, Μ.) (Μτφρ. Π.Ψαρράκη), Αθήνα: Σαββάλας.
- Τανός, Γ. Χ. (1990). *Αυτοεκτίμηση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*.

- Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικών διαταραχών - προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού και ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας που διεξάγεται υπό την αργίδα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η συμπλήρωσή του είναι ανώνυμη. Η συγκατάθεσή σας είναι απαραίτητη για τη συμπλήρωσή του.

** Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση*

1. Ηλικία: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

20-29

30-39

40-49

50 και πάνω

Άλλο: _____

2. Φύλο: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

3. Χρόνια υπηρεσίας: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-9 χρόνια
 10-19 χρόνια
 20-29 χρόνια
 30 και πάνω
 Άλλο: _____

4. Σπουδές: (επιλέξτε περισσότερες απαντήσεις, αν το θεωρείτε απαραίτητο) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πτυχίο ΑΕΙ
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
 Επιμόρφωση, Σεμινάρια
 Άλλο

5. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τα άλλα παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

6. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να παρακολουθούν την τάξη ένταξης. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

7. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να παρακολουθούν την κανονική τάξη, στο κοινό σχολείο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

8. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα άλλα παιδιά. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

9. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ακαδημαϊκής εξέλιξης. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

10. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς παρεμποδίζουν τη διδασκαλία των μαθητών στην κανονική τάξη. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

11. Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αγορά εργασίας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Δεν ξέρω
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

Υποθετικό Σενάριο

"Κάποιες φορές ο Γιώργος κάθεται μόνος του στο θρανίο και δε συνεργάζεται με τους άλλους συμμαθητές του. Μπορεί να θεωρηθεί ως παιδί με υπερκινητικότητα, καθώς ακόμη και μέσα στην αίθουσα γυρίζει δεξιά κι αριστερά στο θρανίο του, κι όχι μονάχα μιλάει, αλλά αρκετές φορές καβγαδίζει και με τους συμμαθητές του. Απευθύνεται στον καθηγητή του χωρίς άδεια και άλλες φορές εκτρέπει τη διδασκαλία του μαθήματος. Οι παρατηρήσεις του καθηγητή δεν τον συνεφέρουν σε τάξη. Γενικά αρέσκεται στο να μιλάνε όλοι για εκείνον."

Έχοντας στο νου τη συμπεριφορική κατάσταση που περιγράφηκε παραπάνω, να δηλώσετε τον βαθμό στον οποίο καθεμιά από τις ακόλουθες θέσεις είναι λιγότερο ή περισσότερο πιθανό να προκάλεσαν την κατάσταση αυτήν.

Σε κάθε περίπτωση σας ζητείται να δηλώσετε τη συμφωνία ή τη διαφωνία σας με μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου:

- 1= Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο
- 2= απίθανο να είναι το αίτιο
- 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ να είναι το αίτιο
- 4= πιθανό να είναι το αίτιο
- 5= πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

12. **Οικογενειακό περιβάλλον** *

1. Φτωχός συναισθηματικός δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

13. 2. Συγκρούσεις μεταξύ γονέων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

14. 3. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων . *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

15. 4. Αδυναμία γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

16. 5. Υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις από το παιδί. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

17. 6.Επιεικής πειθαρχία των γονέων (π.χ. οι γονείς "κακομαθαίνουν" το παιδί). *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

18. 7. Πολυμελής οικογένεια. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

19. 8. Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

20. Παράγοντες που αφορούν στα παιδιά *

1. Η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

21. 2. Το παιδί να επιδιώκει την προσοχή των άλλων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

22. 3. Το παιδί δε δύναται να ελέγξει τη συμπεριφορά του. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

23. 4. Το παιδί δε γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από το ίδιο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

24. 5. Χαμηλό νοητικό επίπεδο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

25. 6. Το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

26. 7. Προβλήματα υγείας του παιδιού. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

27. 8. Η αντιπάθεια του σχολείου από το παιδί. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

28. 9. Ο ανταγωνισμός με τα άλλα παιδιά. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

29. Παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτικό *

1. Το στυλ διδασκαλίας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

30. 2. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

31. 3. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

32. 4. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από προηγούμενους εκπαιδευτικούς *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

33. 5. Ανεπαρκής μέθοδος διδασκαλίας για τον μαθητή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

34. 6. Ελλιπής διαχείριση της τάξης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

35. 7. Υπερβολικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

36. Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο *

1. Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

37. 2. Το πρόγραμμα μαθημάτων δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

38. 3. Πλημμελής οργάνωση και διαχείριση του σχολείου. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

39. 4. Αρνητικές σχολικές εμπειρίες του παιδιού (π.χ. απόρριψη από συμμαθητές). *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

40. 5. Μεγάλο μέγεθος της τάξης. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

41. 6. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Πολύ Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο

Στρατηγικές συνεργασίας

42. Α. Εκπαιδευτικού με μαθητή *

Εάν ο μαθητής που περιγράφηκε παραπάνω ήταν στην τάξη σας, πώς θα νιώθατε;

Επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει:

1. Διαφωνώ πολύ
2. Διαφωνώ
3. Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ πολύ

1. Θα ένιωθα ευθύνη να προσφέρω βοήθεια.

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

43. 2. Θα αισθανόμουν πως είμαι το πιο υπεύθυνο άτομο να προσφέρω βοήθεια. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

44. 3. Θα ένιωθα την υποχρέωση να προσφέρω βοήθεια. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

45. 4. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή στα πλαίσια της τάξης. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

46. 5. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεσή μου *
(ατομικά, συνεργασία με γονείς ή ειδικούς).

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

47. 6. Θα αισθανόμουν πως οι γονείς έχουν την απαίτηση να βοηθήσω το παιδί τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

48. 7. Θα ένιωθα πως ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί από εμένα να βοηθήσω τον μαθητή. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

49. 8. Θα ένιωθα αγχωμένος/η - πιεσμένος/η. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

50. 9. Θα ένιωθα αβοήθητος/η. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

51. 10. Θα ένιωθα πληγωμένος/η - προσβεβλημένος/η. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

52. 11. Θα ένιωθα θυμωμένος με τον μαθητή. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

53. 12. Θα ένιωθα συμπόνια για τον μαθητή. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

54. 13. Θα ένιωθα εκνευρισμένος/η με τον μαθητή. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

55. 14. Θα ένιωθα αδιάφορος/η απέναντι στον μαθητή. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δια Συμφωνώ πολύ

56. 15. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από προσωπική εμπειρία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ πολύ

57. 16. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από την εκπαίδευσή μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ πολύ

58. 17. Μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση μόνος/η μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ πολύ

59. 18. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους γονείς στη διαδικασία αυτή. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ πολύ

60. 19. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δια:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ πολύ

61. 20. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν είχα περισσότερη εκπαίδευση/ κατάρτιση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δια:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ πολύ

B1. Συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικών ή άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών

62. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πάντοτε διαθέσιμη
- Συνήθως διαθέσιμη
- Δεν είναι ποτέ διαθέσιμη
- Δεν γνωρίζω την ύπαρξη τέτοιων υπηρεσιών
- Δεν υπάρχουν τέτοιες υπηρεσίες

63. B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πολύ καλό
- Καλό
- Μέτριο
- Ελλιπέστατο
- Δεν μπορώ να κρίνω

64. B3. Η κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί
 - Μπορεί να αντιμετωπιστεί ελάχιστα
 - Μπορεί να αντιμετωπιστεί επαρκώς
 - Μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως
-

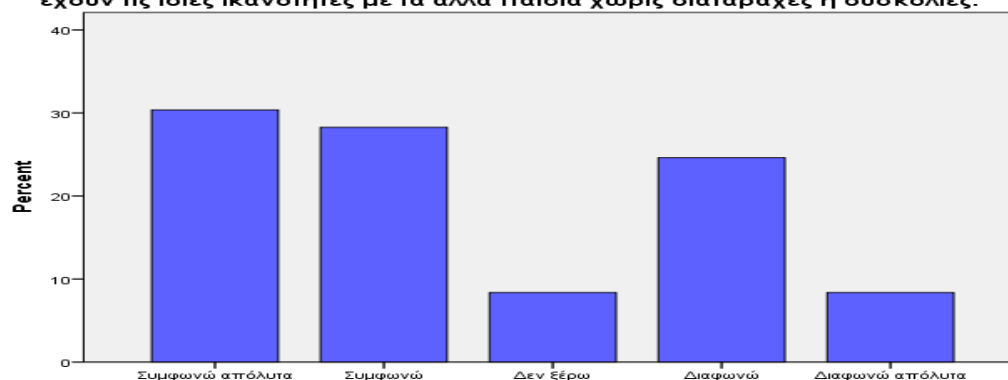
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β- ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τα άλλα παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τα άλλα παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	58	30,4	30,4	30,4
Συμφωνώ	54	28,3	28,3	58,6
Δεν ξέρω	16	8,4	8,4	67,0
Διαφωνώ	47	24,6	24,6	91,6
Διαφωνώ απόλυτα	16	8,4	8,4	100,0
Total	191	100,0	100,0	

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τα άλλα παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες.



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τα άλλα παιδιά χωρίς διαταραχές ή δυσκολίες.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να παρακολουθούν την τάξη ένταξης.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να παρακολουθούν την τάξη ένταξης.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	4	2,1	2,1	2,1
Συμφωνώ	23	12,0	12,0	14,1
Δεν ξέρω	20	10,5	10,5	24,6
Διαφωνώ	77	40,3	40,3	64,9
Διαφωνώ απόλυτα	67	35,1	35,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να παρακολουθούν την κανονική τάξη, στο κοινό σχολείο.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να παρακολουθούν την κανονική τάξη, στο κοινό σχολείο.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	55	28,8	28,8	28,8
Valid Συμφωνώ	40	20,9	20,9	49,7
Valid Δεν ξέρω	27	14,1	14,1	63,9
Valid Διαφωνώ	54	28,3	28,3	92,1
Valid Διαφωνώ απόλυτα	15	7,9	7,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα άλλα παιδιά.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα άλλα παιδιά.

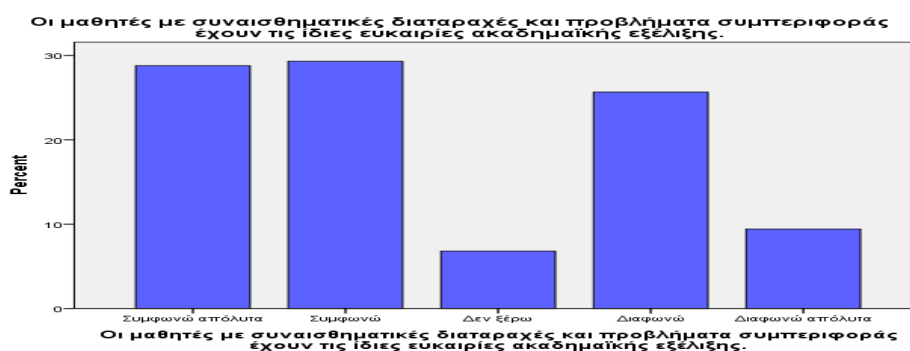
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	54	28,3	28,3	28,3
Valid Συμφωνώ	53	27,7	27,7	56,0
Valid Δεν ξέρω	15	7,9	7,9	63,9
Valid Διαφωνώ	40	20,9	20,9	84,8
Valid Διαφωνώ απόλυτα	29	15,2	15,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ακαδημαϊκής εξέλιξης.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ακαδημαϊκής εξέλιξης.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	55	28,8	28,8	28,8
Valid Συμφωνώ	56	29,3	29,3	58,1
Valid Δεν ξέρω	13	6,8	6,8	64,9
Valid Διαφωνώ	49	25,7	25,7	90,6
Valid Διαφωνώ απόλυτα	18	9,4	9,4	100,0
Total	191	100,0	100,0	



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς παρεμποδίζουν τη διδασκαλία των μαθητών στην κανονική τάξη.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς παρεμποδίζουν τη διδασκαλία των μαθητών στην κανονική τάξη.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	5	2,6	2,6	2,6
Valid Συμφωνώ	27	14,1	14,1	16,8
Valid Δεν ξέρω	23	12,0	12,0	28,8
Valid Διαφωνώ	74	38,7	38,7	67,5
Valid Διαφωνώ απόλυτα	62	32,5	32,5	100,0
Total	191	100,0	100,0	



Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αγορά εργασίας.

Οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αγορά εργασίας.

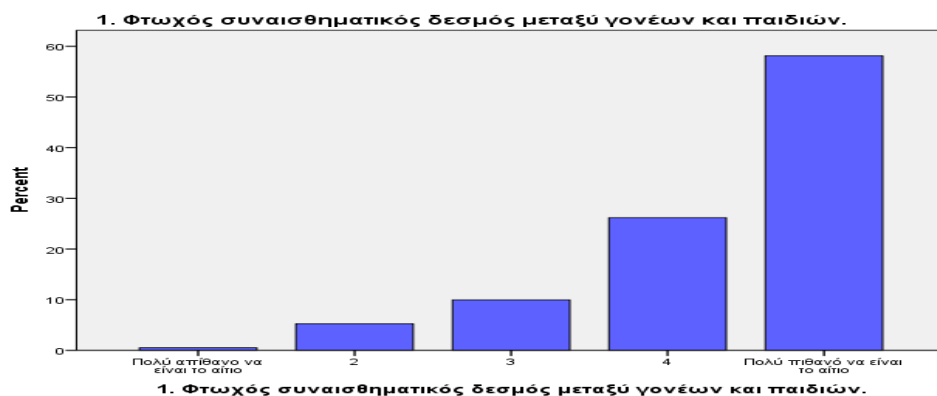
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Συμφωνώ απόλυτα	1	,5	,5	,5
Συμφωνώ	14	7,3	7,3	7,9
Δεν ξέρω	38	19,9	19,9	27,7
Διαφωνώ	81	42,4	42,4	70,2
Διαφωνώ απόλυτα	57	29,8	29,8	100,0
Total	191	100,0	100,0	



1. Φτωχός συναισθηματικός δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιών.

1. Φτωχός συναισθηματικός δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιών.

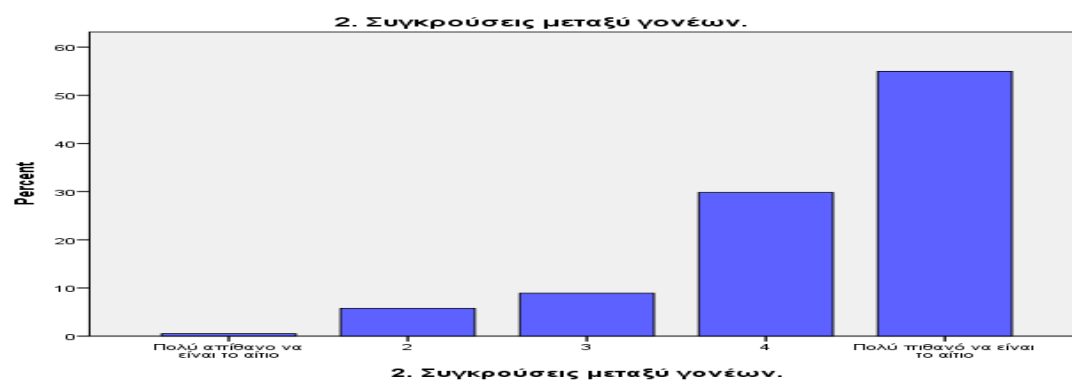
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	1	,5	,5	,5
2	10	5,2	5,2	5,8
3	19	9,9	9,9	15,7
4	50	26,2	26,2	41,9
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	111	58,1	58,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



2. Συγκρούσεις μεταξύ γονέων.

2. Συγκρούσεις μεταξύ γονέων.

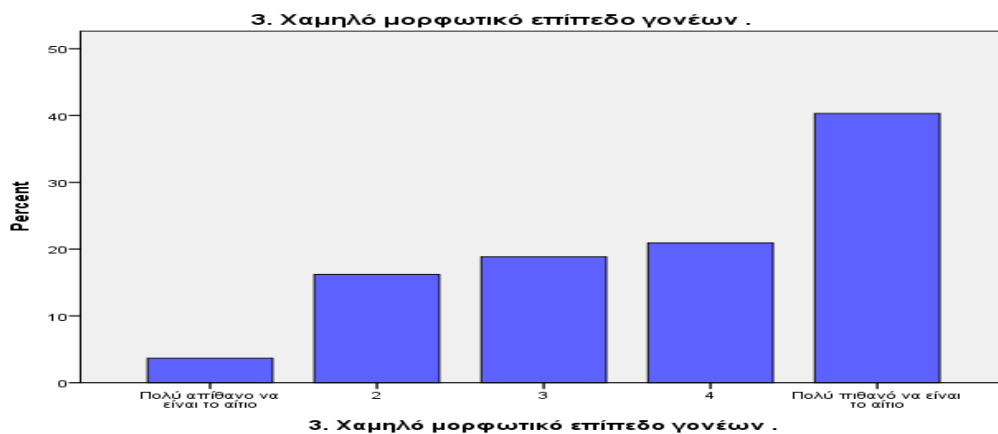
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	1	,5	,5	,5
2	11	5,8	5,8	6,3
3	17	8,9	8,9	15,2
4	57	29,8	29,8	45,0
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	105	55,0	55,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



3. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων .

3. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων .

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	7	3,7	3,7	3,7
2	31	16,2	16,2	19,9
3	36	18,8	18,8	38,7
4	40	20,9	20,9	59,7
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	77	40,3	40,3	100,0
Total	191	100,0	100,0	



4. Αδυναμία γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους.

4. Αδυναμία γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους.

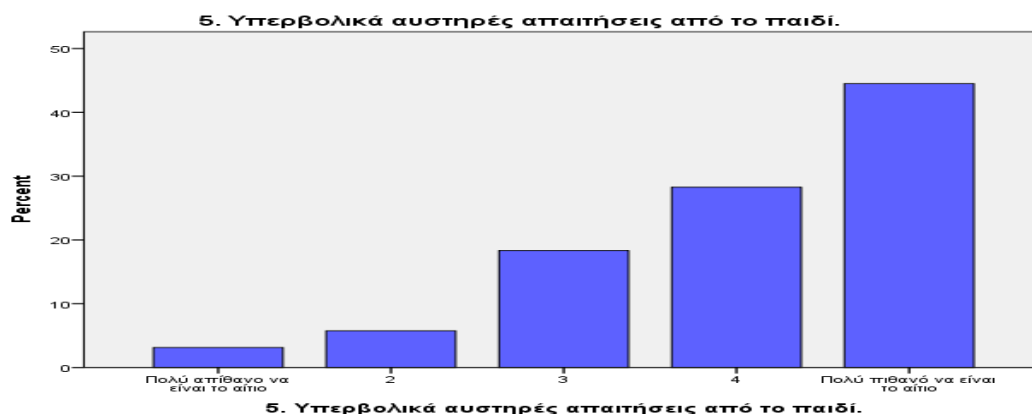
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid				
1	2	1,0	1,0	1,0
2	8	4,2	4,2	5,2
3	18	9,4	9,4	14,7
4	70	36,6	36,6	51,3
5	93	48,7	48,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	



5. Υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις από το παιδί.

5. Υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις από το παιδί.

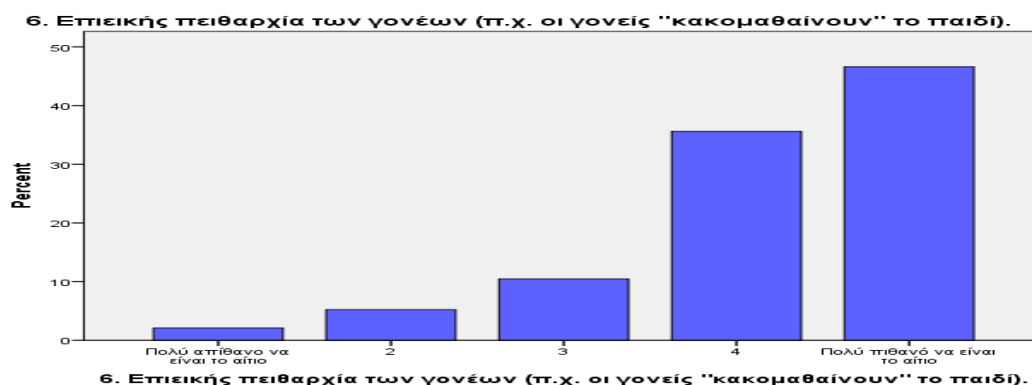
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid				
1	6	3,1	3,1	3,1
2	11	5,8	5,8	8,9
3	35	18,3	18,3	27,2
4	54	28,3	28,3	55,5
5	85	44,5	44,5	100,0
Total	191	100,0	100,0	



6. Επιεικής πειθαρχία των γονέων (π.χ. οι γονείς "κακομαθαίνουν" το παιδί).

6. Επιεικής πειθαρχία των γονέων (π.χ. οι γονείς "κακομαθαίνουν" το παιδί).

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1 Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	4	2,1	2,1	2,1
Valid 2	10	5,2	5,2	7,3
Valid 3	20	10,5	10,5	17,8
Valid 4	68	35,6	35,6	53,4
Valid 5 Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	89	46,6	46,6	100,0
Total	191	100,0	100,0	



7. Πολυμελής οικογένεια.

7. Πολυμελής οικογένεια.

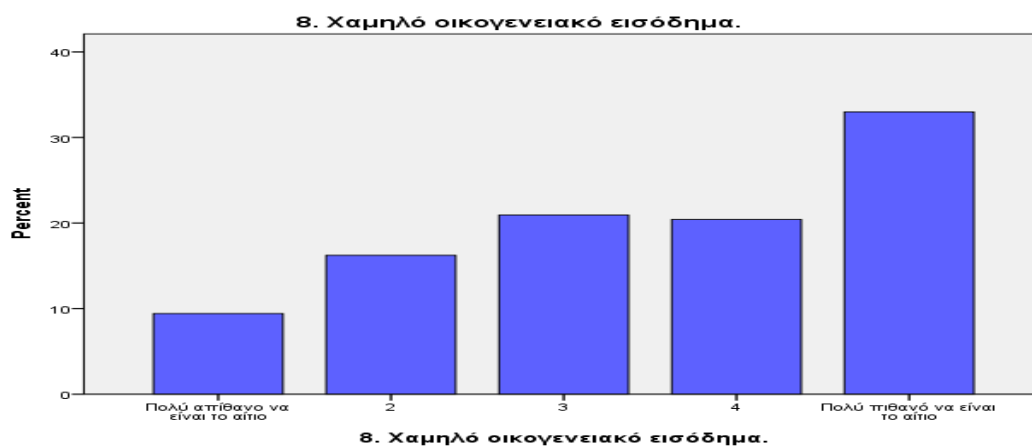
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1 Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	13	6,8	6,8	6,8
Valid 2	38	19,9	19,9	26,7
Valid 3	38	19,9	19,9	46,6
Valid 4	35	18,3	18,3	64,9
Valid 5 Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	67	35,1	35,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



8. Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα.

8. Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα.

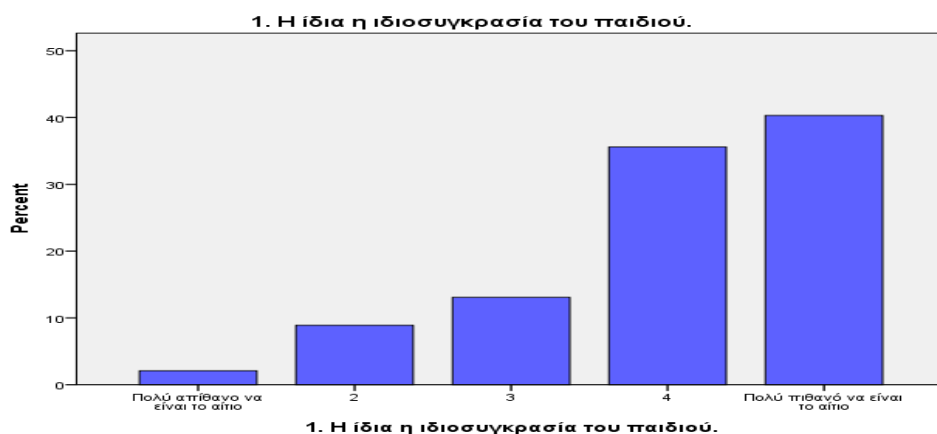
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	18	9,4	9,4	9,4
2	31	16,2	16,2	25,7
3	40	20,9	20,9	46,6
4	39	20,4	20,4	67,0
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	63	33,0	33,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



1. Η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

1. Η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	4	2,1	2,1	2,1
2	17	8,9	8,9	11,0
3	25	13,1	13,1	24,1
4	68	35,6	35,6	59,7
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	77	40,3	40,3	100,0
Total	191	100,0	100,0	

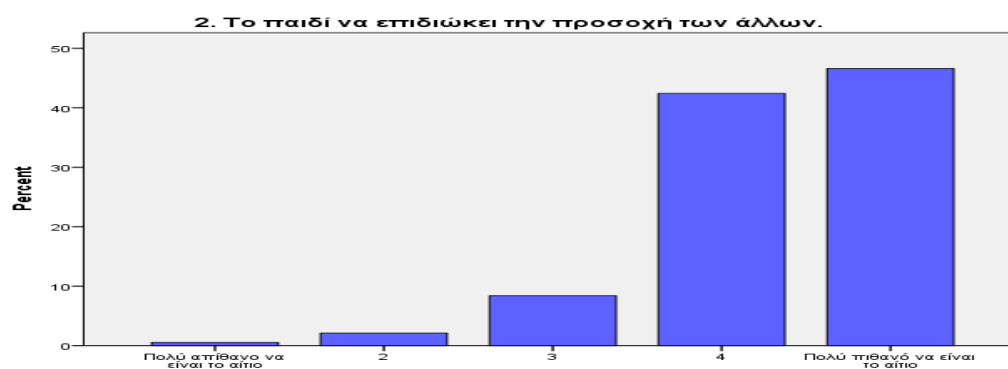


1. Η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

2. Το παιδί να επιδιώκει την προσοχή των άλλων.

2. Το παιδί να επιδιώκει την προσοχή των άλλων.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid				
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	1	,5	,5	,5
2	4	2,1	2,1	2,6
3	16	8,4	8,4	11,0
4	81	42,4	42,4	53,4
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	89	46,6	46,6	100,0
Total	191	100,0	100,0	



2. Το παιδί να επιδιώκει την προσοχή των άλλων.

3. Το παιδί δε δύναται να ελέγξει τη συμπεριφορά του.

3. Το παιδί δε δύναται να ελέγξει τη συμπεριφορά του.

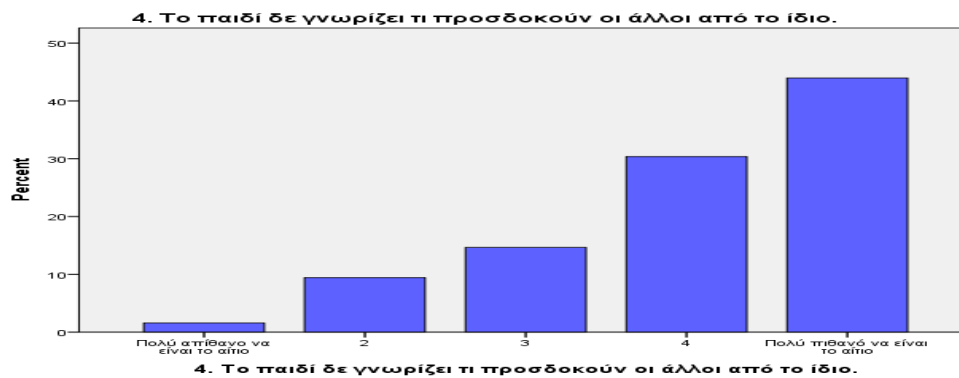
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid				
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	3	1,6	1,6	1,6
2	9	4,7	4,7	6,3
3	16	8,4	8,4	14,7
4	79	41,4	41,4	56,0
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	84	44,0	44,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



4. Το παιδί δε γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από το ίδιο.

4. Το παιδί δε γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από το ίδιο.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1 Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	3	1,6	1,6	1,6
Valid 2	18	9,4	9,4	11,0
Valid 3	28	14,7	14,7	25,7
Valid 4	58	30,4	30,4	56,0
Valid 5 Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	84	44,0	44,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



5. Χαμηλό νοητικό επίπεδο.

5. Χαμηλό νοητικό επίπεδο.

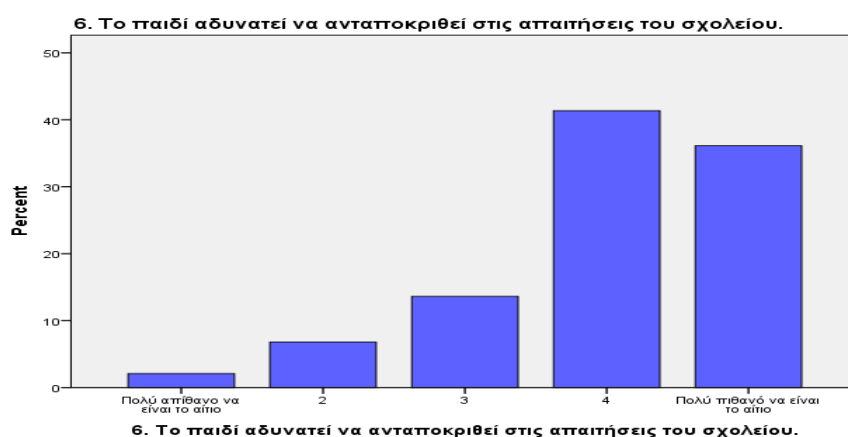
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1 Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	13	6,8	6,8	6,8
Valid 2	28	14,7	14,7	21,5
Valid 3	33	17,3	17,3	38,7
Valid 4	45	23,6	23,6	62,3
Valid 5 Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	72	37,7	37,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	



6. Το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου.

6. Το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	4	2,1	2,1	2,1
2	13	6,8	6,8	8,9
3	26	13,6	13,6	22,5
4	79	41,4	41,4	63,9
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	69	36,1	36,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



7. Προβλήματα υγείας του παιδιού.

7. Προβλήματα υγείας του παιδιού.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	8	4,2	4,2	4,2
2	24	12,6	12,6	16,8
3	36	18,8	18,8	35,6
4	53	27,7	27,7	63,4
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	70	36,6	36,6	100,0
Total	191	100,0	100,0	

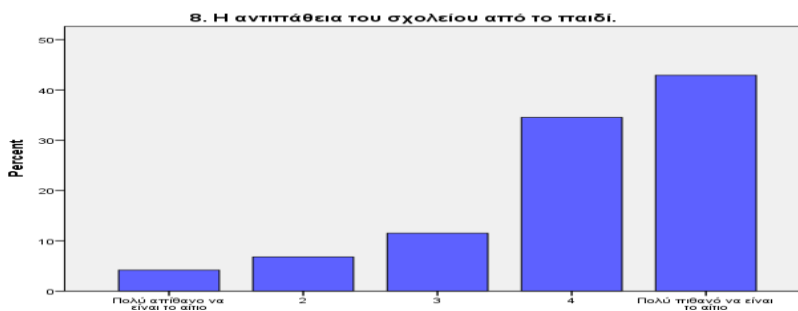


7. Προβλήματα υγείας του παιδιού.

8. Η αντιπάθεια του σχολείου από το παιδί.

8. Η αντιπάθεια του σχολείου από το παιδί.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	8	4,2	4,2	4,2
2	13	6,8	6,8	11,0
3	22	11,5	11,5	22,5
4	66	34,6	34,6	57,1
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	82	42,9	42,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	

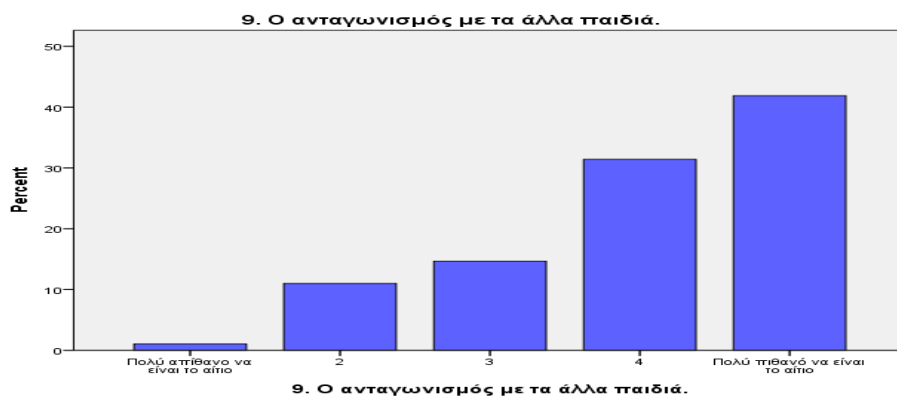


8. Η αντιπάθεια του σχολείου από το παιδί.

9. Ο ανταγωνισμός με τα άλλα παιδιά.

9. Ο ανταγωνισμός με τα άλλα παιδιά.

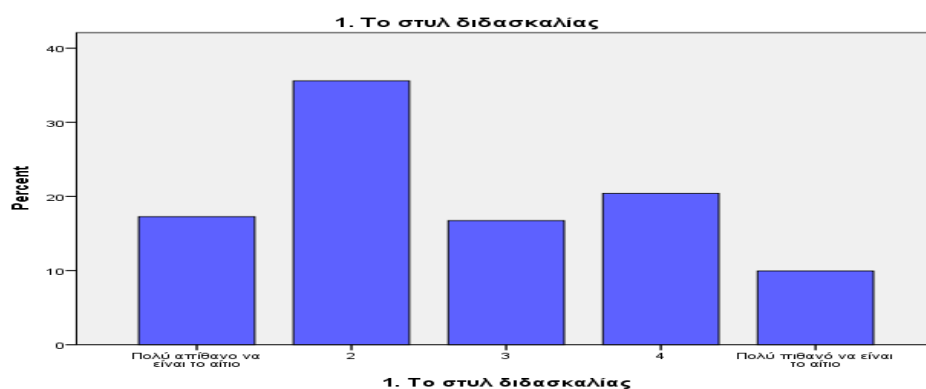
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	2	1,0	1,0	1,0
2	21	11,0	11,0	12,0
3	28	14,7	14,7	26,7
4	60	31,4	31,4	58,1
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	80	41,9	41,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	



1. Το στυλ διδασκαλίας

1. Το στυλ διδασκαλίας

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	33	17,3	17,3	17,3
2	68	35,6	35,6	52,9
3	32	16,8	16,8	69,6
4	39	20,4	20,4	90,1
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	19	9,9	9,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	



2. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

2. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

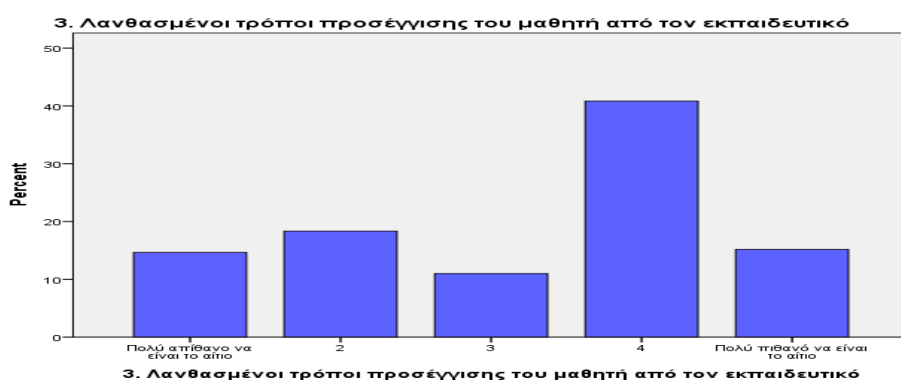
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	38	19,9	19,9	19,9
2	65	34,0	34,0	53,9
3	34	17,8	17,8	71,7
4	37	19,4	19,4	91,1
Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	17	8,9	8,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	



3. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό

3. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό

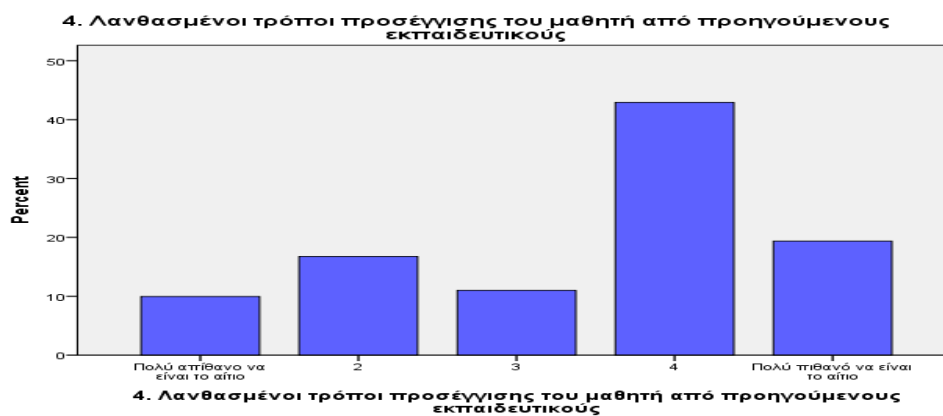
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	28	14,7	14,7	14,7
2	35	18,3	18,3	33,0
3	21	11,0	11,0	44,0
4	78	40,8	40,8	84,8
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	29	15,2	15,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	



4. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από προηγούμενους εκπαιδευτικούς

4. Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης του μαθητή από προηγούμενους εκπαιδευτικούς

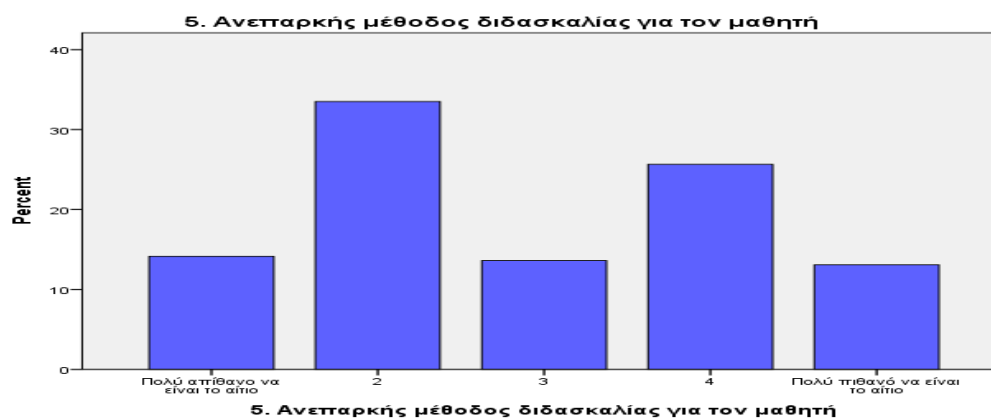
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	19	9,9	9,9	9,9
2	32	16,8	16,8	26,7
3	21	11,0	11,0	37,7
4	82	42,9	42,9	80,6
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	37	19,4	19,4	100,0
Total	191	100,0	100,0	



5. Ανεπαρκής μέθοδος διδασκαλίας για τον μαθητή

5. Ανεπαρκής μέθοδος διδασκαλίας για τον μαθητή

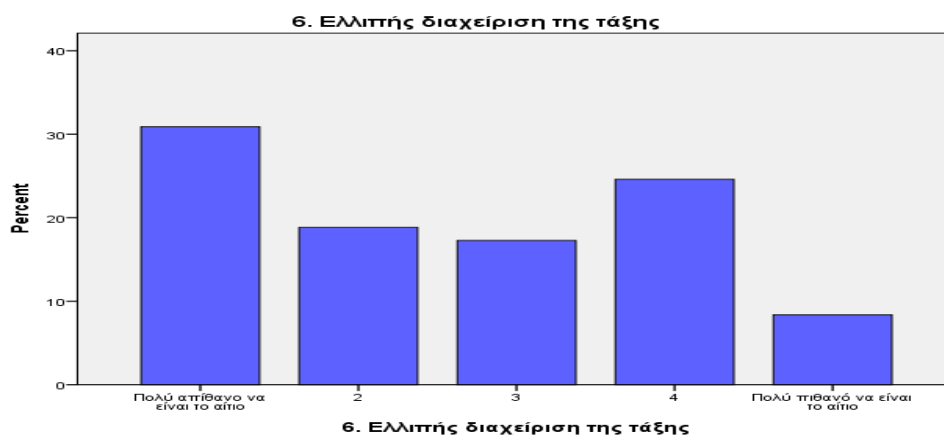
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	27	14,1	14,1	14,1
2	64	33,5	33,5	47,6
3	26	13,6	13,6	61,3
4	49	25,7	25,7	86,9
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	25	13,1	13,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



6. Ελλιπής διαχείριση της τάξης

6. Ελλιπής διαχείριση της τάξης

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	59	30,9	30,9	30,9
2	36	18,8	18,8	49,7
3	33	17,3	17,3	67,0
4	47	24,6	24,6	91,6
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	16	8,4	8,4	100,0
Total	191	100,0	100,0	



7. Υπερβολικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού

7. Υπερβολικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	31	16,2	16,2	16,2
2	72	37,7	37,7	53,9
3	31	16,2	16,2	70,2
4	42	22,0	22,0	92,1
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	15	7,9	7,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	

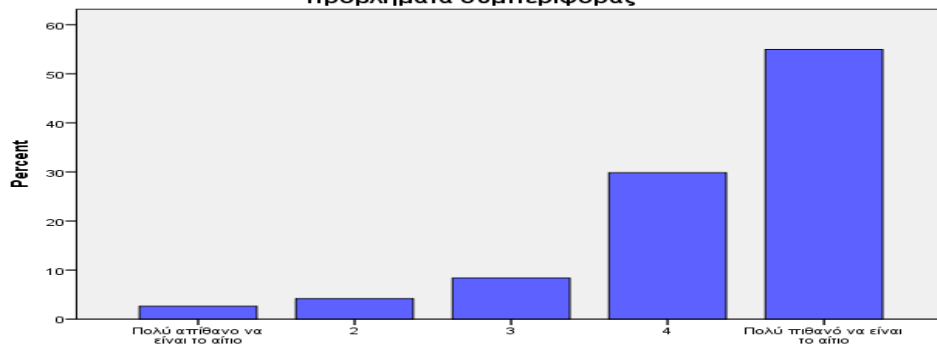


1. Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς

1. Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	5	2,6	2,6	2,6
2	8	4,2	4,2	6,8
3	16	8,4	8,4	15,2
4	57	29,8	29,8	45,0
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	105	55,0	55,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	

1. Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς



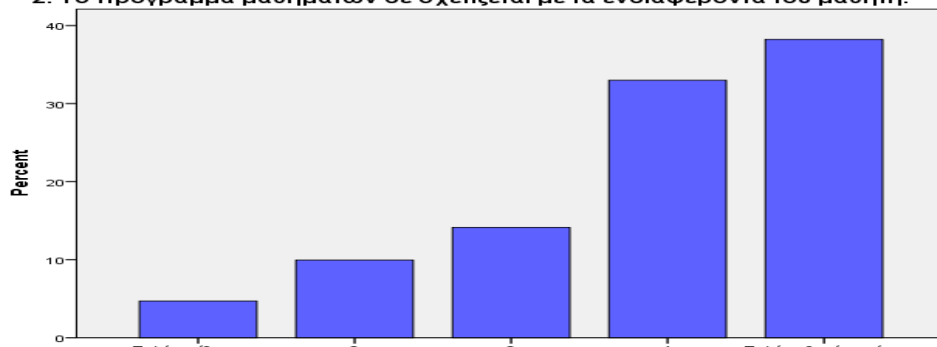
1. Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς

2. Το πρόγραμμα μαθημάτων δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

2. Το πρόγραμμα μαθημάτων δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	9	4,7	4,7	4,7
2	19	9,9	9,9	14,7
3	27	14,1	14,1	28,8
4	63	33,0	33,0	61,8
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	73	38,2	38,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	

2. Το πρόγραμμα μαθημάτων δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

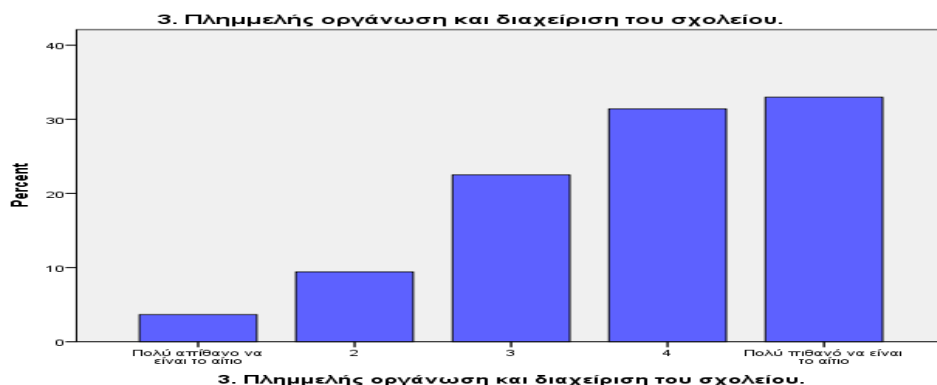


2. Το πρόγραμμα μαθημάτων δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

3. Πλημμελής οργάνωση και διαχείριση του σχολείου.

3. Πλημμελής οργάνωση και διαχείριση του σχολείου.

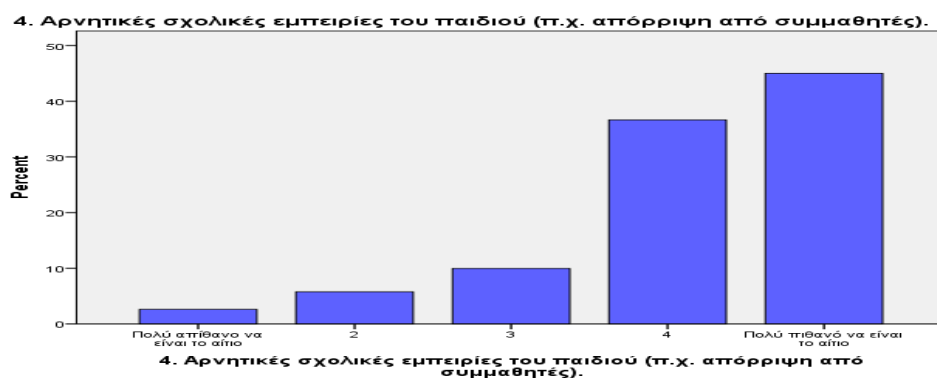
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	7	3,7	3,7	3,7
2	18	9,4	9,4	13,1
3	43	22,5	22,5	35,6
4	60	31,4	31,4	67,0
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	63	33,0	33,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



4. Αρνητικές σχολικές εμπειρίες του παιδιού (π.χ. απόρριψη από συμμαθητές).

4. Αρνητικές σχολικές εμπειρίες του παιδιού (π.χ. απόρριψη από συμμαθητές).

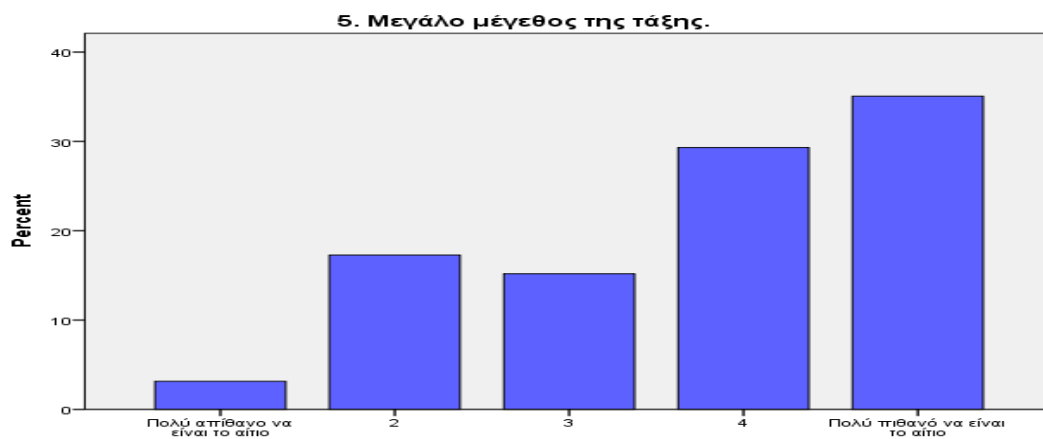
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	5	2,6	2,6	2,6
2	11	5,8	5,8	8,4
3	19	9,9	9,9	18,3
4	70	36,6	36,6	55,0
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	86	45,0	45,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



5. Μεγάλο μέγεθος της τάξης.

5. Μεγάλο μέγεθος της τάξης.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	6	3,1	3,1	3,1
2	33	17,3	17,3	20,4
3	29	15,2	15,2	35,6
4	56	29,3	29,3	64,9
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	67	35,1	35,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	

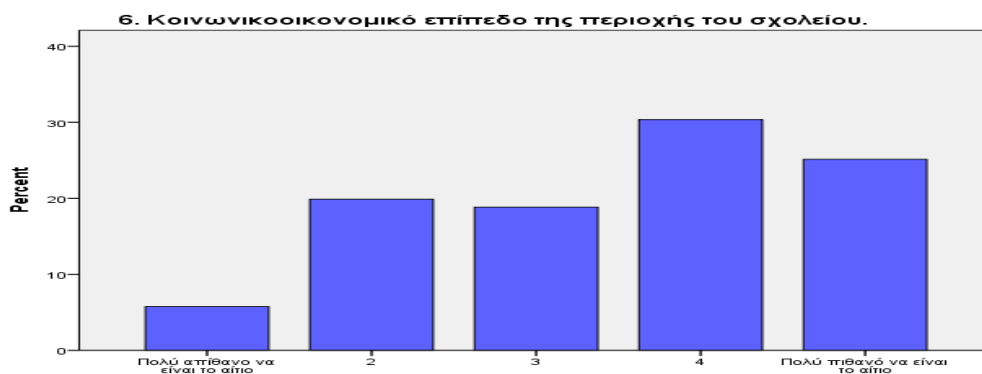


5. Μεγάλο μέγεθος της τάξης.

6. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου.

6. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ απίθανο να είναι το αίτιο	11	5,8	5,8	5,8
2	38	19,9	19,9	25,7
3	36	18,8	18,8	44,5
4	58	30,4	30,4	74,9
Valid Πολύ πιθανό να είναι το αίτιο	48	25,1	25,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



6. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου.

1. Θα ένιωθα ευθύνη να προσφέρω βοήθεια.

1. Θα ένιωθα ευθύνη να προσφέρω βοήθεια.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	19	9,9	9,9	9,9
Συμφωνώ	21	11,0	11,0	20,9
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	12,6	12,6	33,5
Διαφωνώ	78	40,8	40,8	74,3
Διαφωνώ απόλυτα	49	25,7	25,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	



1. Θα ένιωθα ευθύνη να προσφέρω βοήθεια.

2. Θα αισθανόμουν πως είμαι το πιο υπεύθυνο άτομο να προσφέρω βοήθεια .

2. Θα αισθανόμουν πως είμαι το πιο υπεύθυνο άτομο να προσφέρω βοήθεια .

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	22	11,5	11,5	11,5
Συμφωνώ	53	27,7	27,7	39,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	56	29,3	29,3	68,6
Διαφωνώ	42	22,0	22,0	90,6
Διαφωνώ απόλυτα	18	9,4	9,4	100,0
Total	191	100,0	100,0	



2. Θα αισθανόμουν πως είμαι το πιο υπεύθυνο άτομο να προσφέρω βοήθεια

3. Θα ένιωθα την υποχρέωση να προσφέρω βοήθεια.

3. Θα ένιωθα την υποχρέωση να προσφέρω βοήθεια.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	20	10,5	10,5	10,5
Συμφωνώ	24	12,6	12,6	23,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	29	15,2	15,2	38,2
Διαφωνώ	69	36,1	36,1	74,3
Διαφωνώ απόλυτα	49	25,7	25,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	

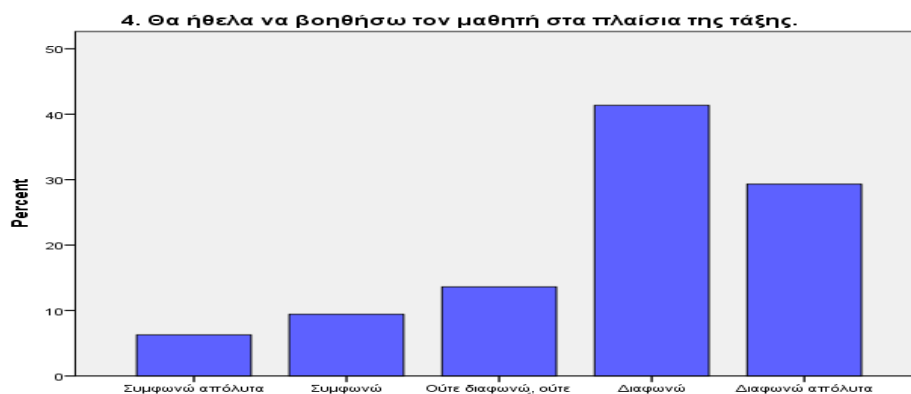


3. Θα ένιωθα την υποχρέωση να προσφέρω βοήθεια.

4. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή στα πλαίσια της τάξης.

4. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή στα πλαίσια της τάξης.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	12	6,3	6,3	6,3
Συμφωνώ	18	9,4	9,4	15,7
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	26	13,6	13,6	29,3
Διαφωνώ	79	41,4	41,4	70,7
Διαφωνώ απόλυτα	56	29,3	29,3	100,0
Total	191	100,0	100,0	



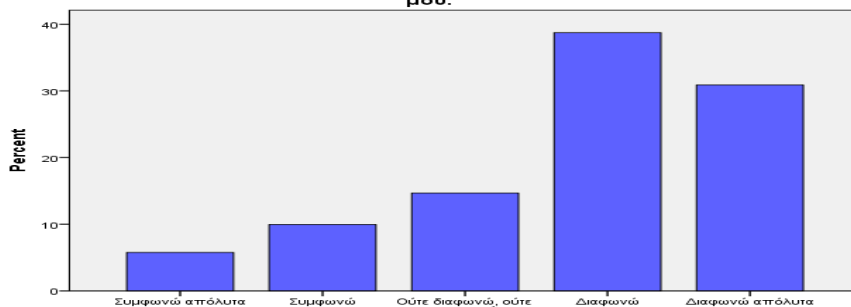
4. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή στα πλαίσια της τάξης.

5. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεσή μου.

5. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεσή μου.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	11	5,8	5,8	5,8
Συμφωνώ	19	9,9	9,9	15,7
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	14,7	14,7	30,4
Διαφωνώ	74	38,7	38,7	69,1
Διαφωνώ απόλυτα	59	30,9	30,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	

5. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεσή μου.



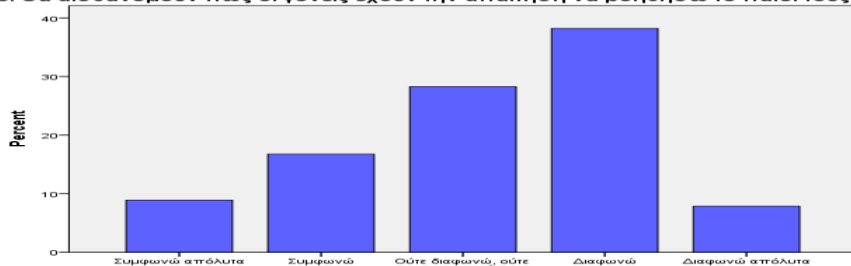
5. Θα ήθελα να βοηθήσω τον μαθητή με κάθε δυνατό τρόπο που έχω στη διάθεσή μου.

6. Θα αισθανόμουν πως οι γονείς έχουν την απαίτηση να βοηθήσω το παιδί τους.

6. Θα αισθανόμουν πως οι γονείς έχουν την απαίτηση να βοηθήσω το παιδί τους.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	17	8,9	8,9	8,9
Συμφωνώ	32	16,8	16,8	25,7
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	54	28,3	28,3	53,9
Διαφωνώ	73	38,2	38,2	92,1
Διαφωνώ απόλυτα	15	7,9	7,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	

6. Θα αισθανόμουν πως οι γονείς έχουν την απαίτηση να βοηθήσω το παιδί τους.



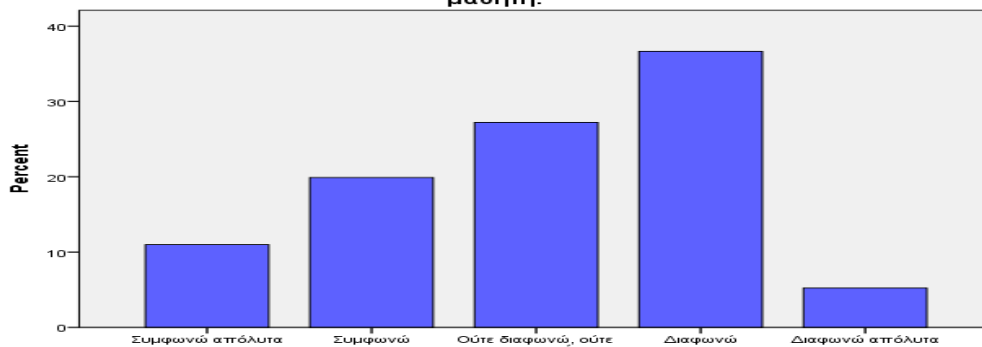
6. Θα αισθανόμουν πως οι γονείς έχουν την απαίτηση να βοηθήσω το παιδί τους.

7. Θα ένιωθα πως ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί από εμένα να βοηθήσω τον μαθητή.

7. Θα ένιωθα πως ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί από εμένα να βοηθήσω τον μαθητή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	21	11,0	11,0	11,0
Συμφωνώ	38	19,9	19,9	30,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	52	27,2	27,2	58,1
Διαφωνώ	70	36,6	36,6	94,8
Διαφωνώ απόλυτα	10	5,2	5,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	

7. Θα ένιωθα πως ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί από εμένα να βοηθήσω τον μαθητή.

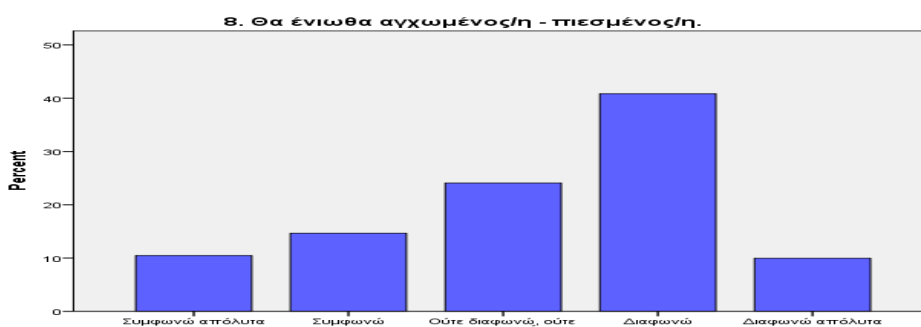


7. Θα ένιωθα πως ο διευθυντής του σχολείου απαιτεί από εμένα να βοηθήσω τον μαθητή.

8. Θα ένιωθα αγχωμένος/η - πεισμένος/η.

8. Θα ένιωθα αγχωμένος/η - πεισμένος/η.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	20	10,5	10,5	10,5
Συμφωνώ	28	14,7	14,7	25,1
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	46	24,1	24,1	49,2
Διαφωνώ	78	40,8	40,8	90,1
Διαφωνώ απόλυτα	19	9,9	9,9	100,0
Total	191	100,0	100,0	

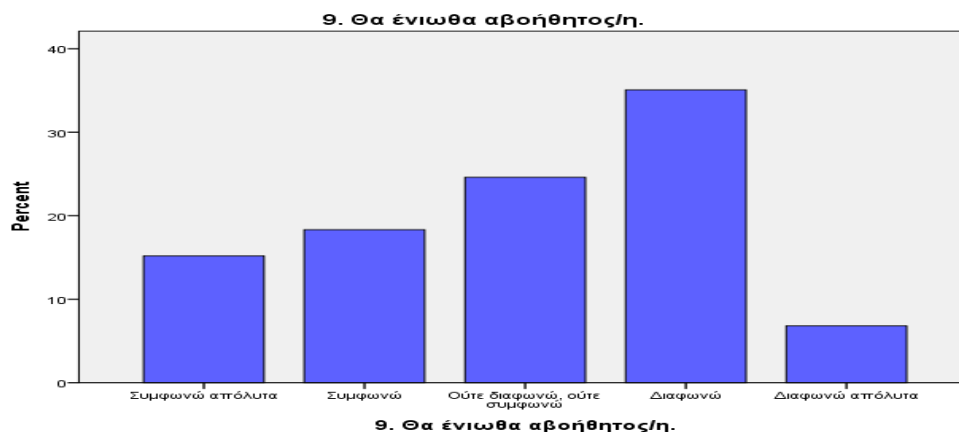


8. Θα ένιωθα αγχωμένος/η - πεισμένος/η.

9. Θα ένιωθα αβοήθητος/η.

9. Θα ένιωθα αβοήθητος/η.

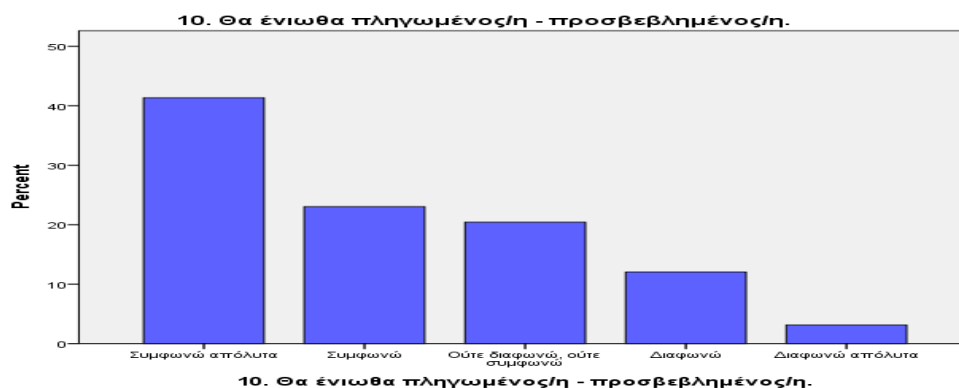
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	29	15,2	15,2	15,2
Συμφωνώ	35	18,3	18,3	33,5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	47	24,6	24,6	58,1
Διαφωνώ	67	35,1	35,1	93,2
Διαφωνώ απόλυτα	13	6,8	6,8	100,0
Total	191	100,0	100,0	



10. Θα ένιωθα πληγωμένος/η - προσβεβλημένος/η.

10. Θα ένιωθα πληγωμένος/η - προσβεβλημένος/η.

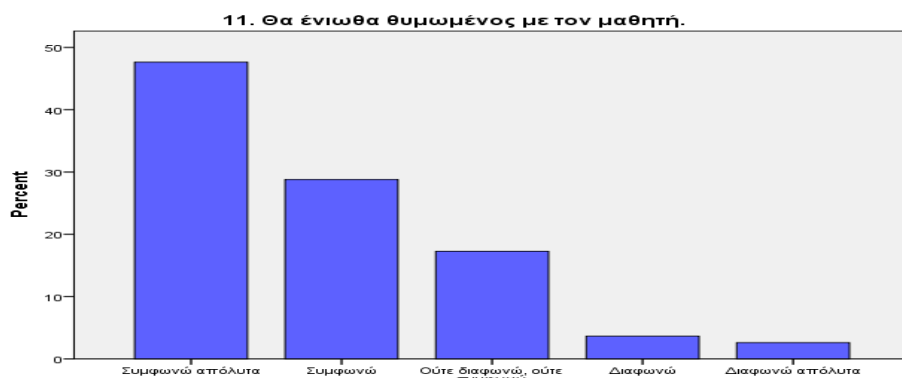
	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	79	41,4	41,4	41,4
Valid Συμφωνώ	44	23,0	23,0	64,4
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	39	20,4	20,4	84,8
Valid Διαφωνώ	23	12,0	12,0	96,9
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	3,1	3,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



11. Θα ένιωθα θυμωμένος με τον μαθητή.

11. Θα ένιωθα θυμωμένος με τον μαθητή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	91	47,6	47,6	47,6
Valid Συμφωνώ	55	28,8	28,8	76,4
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	33	17,3	17,3	93,7
Valid Διαφωνώ	7	3,7	3,7	97,4
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	2,6	2,6	100,0
Total	191	100,0	100,0	

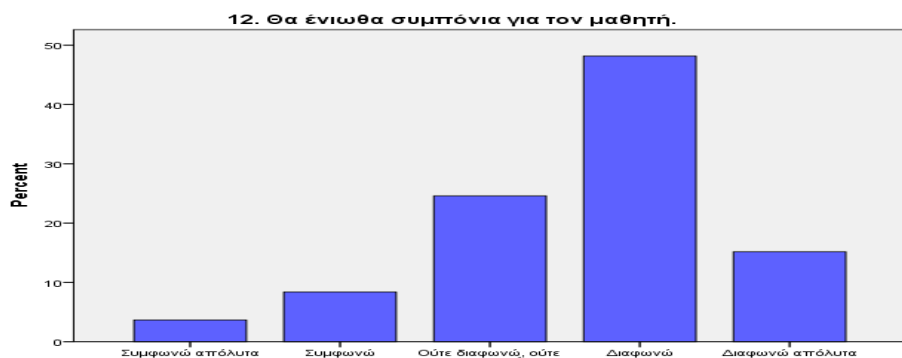


11. Θα ένιωθα θυμωμένος με τον μαθητή.

12. Θα ένιωθα συμπόνια για τον μαθητή.

12. Θα ένιωθα συμπόνια για τον μαθητή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	7	3,7	3,7	3,7
Valid Συμφωνώ	16	8,4	8,4	12,0
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	47	24,6	24,6	36,6
Valid Διαφωνώ	92	48,2	48,2	84,8
Valid Διαφωνώ απόλυτα	29	15,2	15,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	

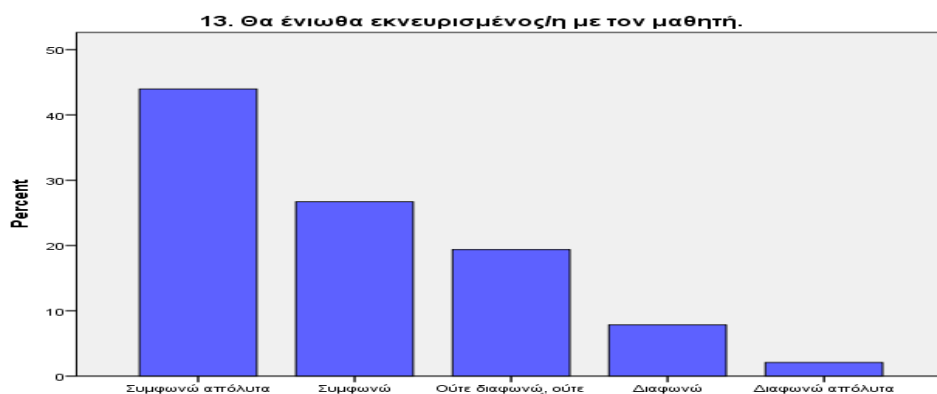


12. Θα ένιωθα συμπόνια για τον μαθητή.

13. Θα ένιωθα εκνευρισμένος/η με τον μαθητή.

13. Θα ένιωθα εκνευρισμένος/η με τον μαθητή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	84	44,0	44,0	44,0
Valid Συμφωνώ	51	26,7	26,7	70,7
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	37	19,4	19,4	90,1
Valid Διαφωνώ	15	7,9	7,9	97,9
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	2,1	2,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	



13. Θα ένιωθα εκνευρισμένος/η με τον μαθητή.

14. Θα ένιωθα αδιάφορος/η απέναντι στον μαθητή.

14. Θα ένιωθα αδιάφορος/η απέναντι στον μαθητή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	103	53,9	53,9	53,9
Valid Συμφωνώ	39	20,4	20,4	74,3
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	41	21,5	21,5	95,8
Valid Διαφωνώ	6	3,1	3,1	99,0
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	1,0	1,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	



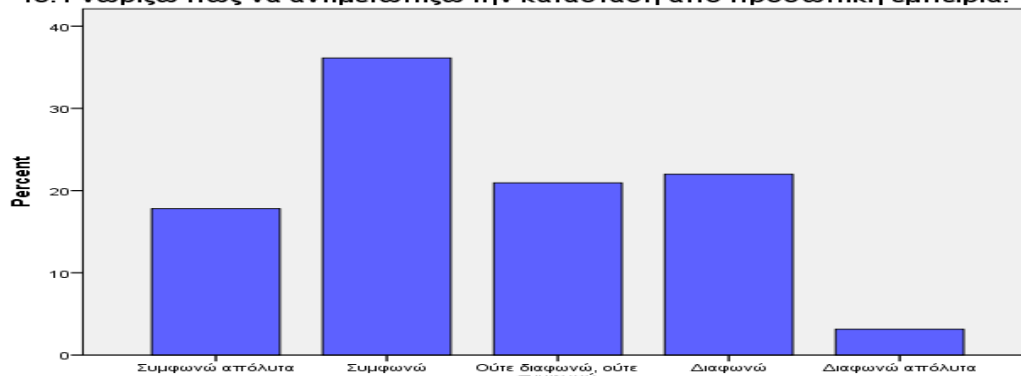
14. Θα ένιωθα αδιάφορος/η απέναντι στον μαθητή.

15. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από προσωπική εμπειρία.

15. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από προσωπική εμπειρία.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	34	17,8	17,8	17,8
Valid Συμφωνώ	69	36,1	36,1	53,9
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	40	20,9	20,9	74,9
Valid Διαφωνώ	42	22,0	22,0	96,9
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	3,1	3,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	

15. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από προσωπική εμπειρία.



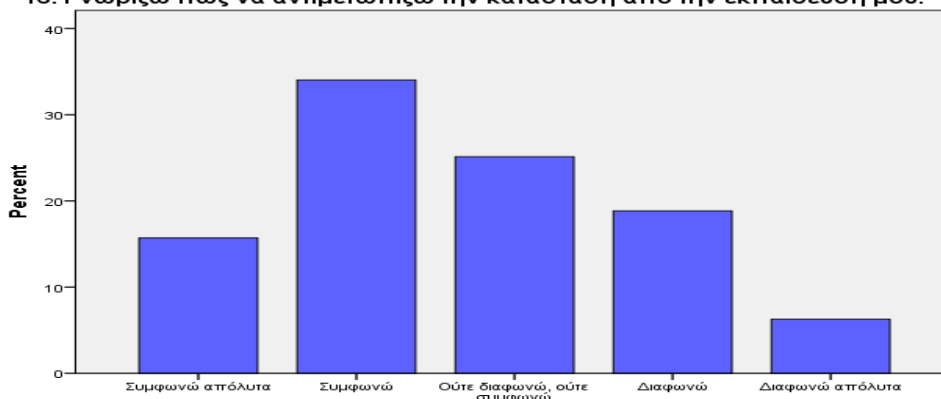
15. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από προσωπική εμπειρία.

16. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από την εκπαίδευσή μου.

16. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από την εκπαίδευσή μου.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	30	15,7	15,7	15,7
Valid Συμφωνώ	65	34,0	34,0	49,7
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	48	25,1	25,1	74,9
Valid Διαφωνώ	36	18,8	18,8	93,7
Valid Διαφωνώ απόλυτα	12	6,3	6,3	100,0
Total	191	100,0	100,0	

16. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από την εκπαίδευσή μου.



16. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω την κατάσταση από την εκπαίδευσή μου.

17. Μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση μόνος/η μου.

17. Μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση μόνος/η μου.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	39	20,4	20,4	20,4
Valid Συμφωνώ	85	44,5	44,5	64,9
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	47	24,6	24,6	89,5
Valid Διαφωνώ	15	7,9	7,9	97,4
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	2,6	2,6	100,0
Total	191	100,0	100,0	



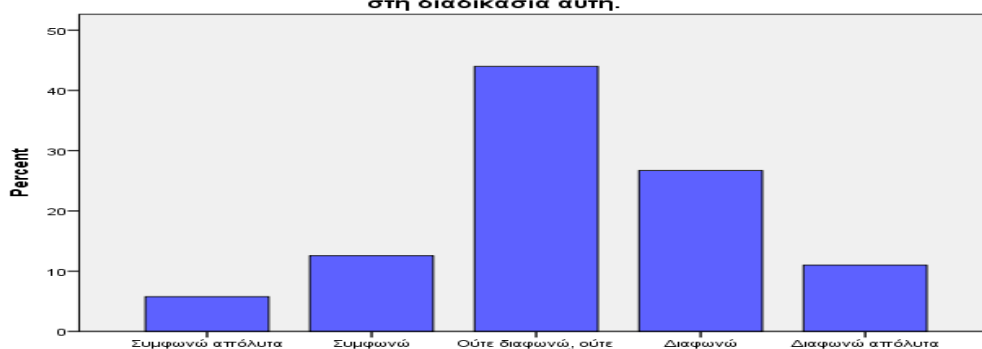
17. Μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση μόνος/η μου.

18. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους γονείς στη διαδικασία αυτή.

18. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους γονείς στη διαδικασία αυτή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	11	5,8	5,8	5,8
Valid Συμφωνώ	24	12,6	12,6	18,3
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	84	44,0	44,0	62,3
Valid Διαφωνώ	51	26,7	26,7	89,0
Valid Διαφωνώ απόλυτα	21	11,0	11,0	100,0
Total	191	100,0	100,0	

18. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους γονείς στη διαδικασία αυτή.



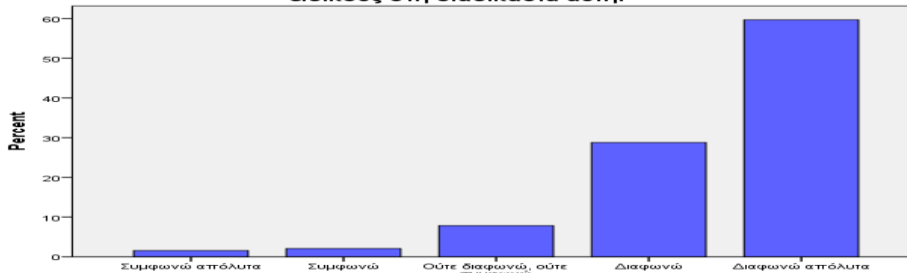
18. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους γονείς στη διαδικασία αυτή.

19. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή.

19. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	3	1,6	1,6	1,6
Valid Συμφωνώ	4	2,1	2,1	3,7
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	15	7,9	7,9	11,5
Valid Διαφωνώ	55	28,8	28,8	40,3
Valid Διαφωνώ απόλυτα	114	59,7	59,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	

19. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή.



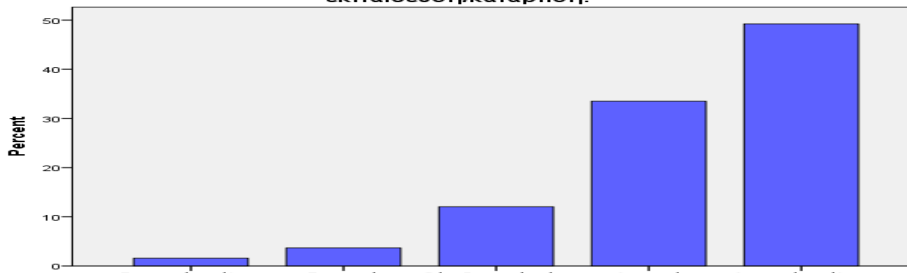
19. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν ενέπλεκα και τους ειδικούς στη διαδικασία αυτή.

20. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν είχα περισσότερη εκπαίδευση/κατάρτιση.

20. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν είχα περισσότερη εκπαίδευση/κατάρτιση.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	3	1,6	1,6	1,6
Valid Συμφωνώ	7	3,7	3,7	5,2
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	23	12,0	12,0	17,3
Valid Διαφωνώ	64	33,5	33,5	50,8
Valid Διαφωνώ απόλυτα	94	49,2	49,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	

20. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν είχα περισσότερη εκπαίδευση/κατάρτιση.



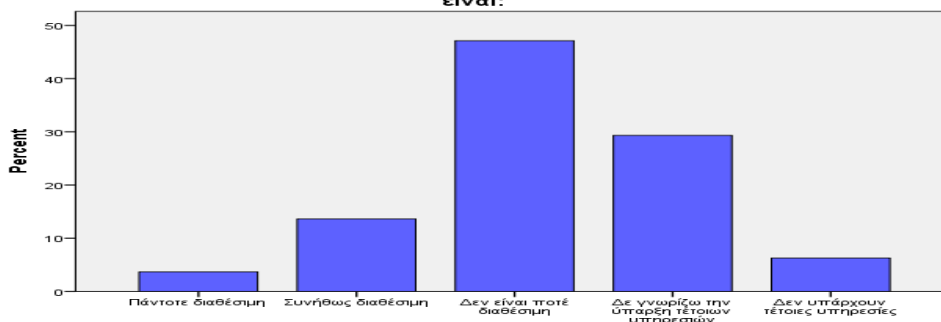
20. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την κατάσταση, εάν είχα περισσότερη εκπαίδευση/κατάρτιση.

B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:

B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πάντοτε διαθέσιμη	7	3,7	3,7	3,7
Valid Συνήθως διαθέσιμη	26	13,6	13,6	17,3
Valid Δεν είναι ποτέ διαθέσιμη	90	47,1	47,1	64,4
Valid Δε γνωρίζω την ύπαρξη τέτοιων υπηρεσιών	56	29,3	29,3	93,7
Valid Δεν υπάρχουν τέτοιες υπηρεσίες	12	6,3	6,3	100,0
Total	191	100,0	100,0	

B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:



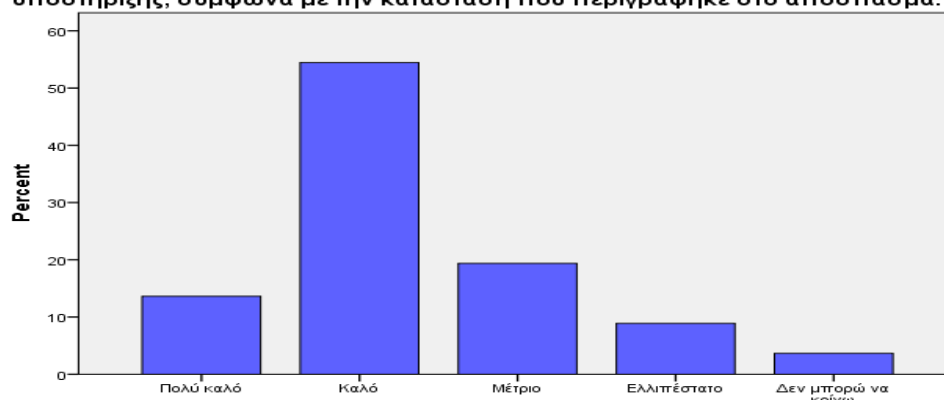
B1. Η εξωτερική υποστήριξη (π.χ. συνεργασία με ειδικό δάσκαλο, ψυχολόγο) είναι:

B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Πολύ καλό	26	13,6	13,6	13,6
Καλό	104	54,5	54,5	68,1
Μέτριο	37	19,4	19,4	87,4
Ελλιπέστατο	17	8,9	8,9	96,3
Δεν μπορώ να κρίνω	7	3,7	3,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	

B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.



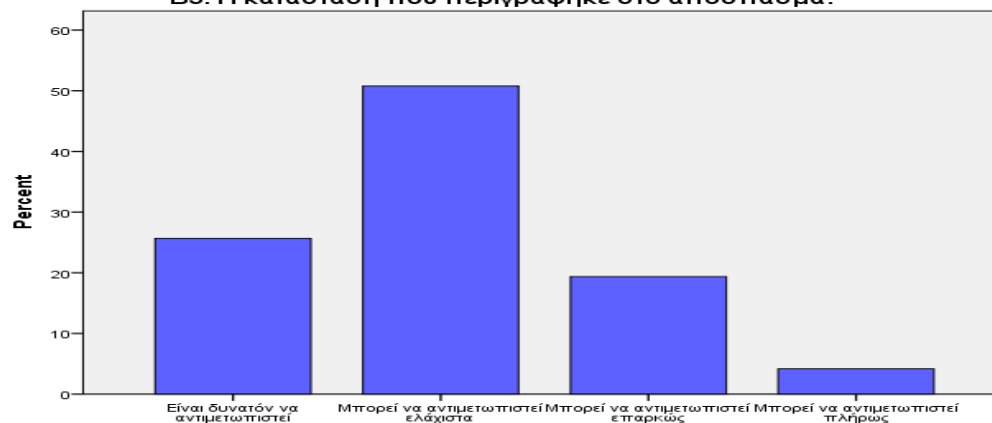
B2. Να αναφέρετε τις απόψεις σας για το υπάρχον επίπεδο των υπηρεσιών υποστήριξης, σύμφωνα με την κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα.

B3. Η κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα:

B3. Η κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα:

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί	49	25,7	25,7	25,7
Μπορεί να αντιμετωπιστεί ελάχιστα	97	50,8	50,8	76,4
Μπορεί να αντιμετωπιστεί επαρκώς	37	19,4	19,4	95,8
Μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως	8	4,2	4,2	100,0
Total	191	100,0	100,0	

B3. Η κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα:



B3. Η κατάσταση που περιγράφηκε στο απόσπασμα:

