



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Ψυχολογίας

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**«ΑΝΤΙΑΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ  
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ»**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:  
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΡΟΥΒΑΛΗ**

**A.M. 221035**

<b>Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή</b>			
<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ</b>	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ</b>
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

**ΑΘΗΝΑ, 2025**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας μου, τον κύριο Θωμά Μπαμπάλη, καθώς και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κυρία Κωνσταντίνα Τσώλη και τον κύριο Νικόλα Αλεξόπουλο, για τον χρόνο που αφιέρωσαν για την ανάγνωση και την εξέταση της εργασίας μου. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον κύριο Παναγή Κασσιανό, για την υπομονή του και την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του καθ' όλη τη διαδικασία της εκπόνησής της.

Επιπλέον θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος οι οποίοι μέσα από το μάθημά τους μοιράστηκαν πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες, εφόδια που μας εμπνέουν να γινόμαστε καλύτεροι επαγγελματίες, καλύτεροι δάσκαλοι και πάνω απ' όλα καλύτεροι άνθρωποι. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συνεισφορά των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αδιάλειπτη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του ακαδημαϊκού ταξιδιού και τους φίλους και συναδέλφους μου για τη διαρκή ενθάρρυνση.

## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Προβληματική της εργασίας .....	10
1.1. Κίνητρο εκπόνησης της εργασίας .....	10
1.2. Σημαντικότητα της έρευνας .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προβλήματα συμπεριφοράς.....	12
2.1. Η έννοια της συμπεριφοράς .....	12
2.2. Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς.....	13
2.3. Εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς .....	14
2.4. Οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς.....	15
2.5. Χαρακτηριστικά μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς .....	18
2.6. Αίτια προβληματικής συμπεριφοράς.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Προσεγγίσεις αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς.....	22
3.1. Γνωστικοσυμπεριφορική προσέγγιση .....	22
3.2. Οικοσυστημική προσέγγιση .....	25
3.3. Ψυχοδυναμική προσέγγιση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.....	29
4.1. Η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.....	29
4.1.1. Η έννοια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης .....	29
4.1.2. Ο ρόλος της οικογένειας.....	30
4.1.3. Ο ρόλος του σχολείου.....	31
4.2. Τρόποι πρόληψης προβλημάτων στην τάξη.....	31
4.2.1. Αύξηση του χρόνου μάθησης.....	31
4.2.2. Διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη .....	32
4.2.3. Δημιουργία κανόνων .....	35
4.2.4. Συνεργασία με τους γονείς .....	35
4.3. Τρόποι παρέμβασης στα προβλήματα στην τάξη.....	36
4.3.1. Προτίμηση συνέπειας έναντι τιμωρίας.....	36
4.3.2. Αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	38
4.4. Υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης .....	39
4.4.1. Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση .....	39
4.4.2. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....	40
4.4.3. Προϋποθέσεις επιτυχίας προγραμμάτων .....	40

4.4.4. Ενδεικτικά προγράμματα .....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά .....	42
5.1. Αντιλήψεις ανάλογα με το φύλο .....	42
5.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ανάλογα με την προϋπηρεσία .....	43
5.3. Αντιλήψεις ανάλογα με ειδικότητα/επιμόρφωση .....	45
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σκοπός της έρευνας.....	48
6.1. Σκοποί έρευνας.....	48
6.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	48
6.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Μεθοδολογία έρευνας.....	52
7.1. Μεθοδολογία .....	52
7.2. Δείγμα έρευνας.....	55
7.3. Εργαλείο έρευνας .....	58
7.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	63
8.1. Περιγραφική ανάλυση.....	63
8.2. Επαγωγική ανάλυση.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συζήτηση.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	99
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	115

## Κατάλογος Πινάκων/ Διαγραμμάτων

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας (N=120).....	56
Πίνακας 2. Μέτρηση αξιοπιστίας ανά κλίμακα ερωτηματολογίου .....	61
Πίνακας 3. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε με .....	76
Πίνακας 4. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε με .....	77
Πίνακας 5. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στον ακόλουθο τομέα.....	79
Πίνακας 6. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στον ακόλουθο τομέα,.....	80
Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απόψεων: «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται» και «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον», αναφορικά με τη τροποποίηση της διδασκαλίας.....	83
Πίνακας 8. Test Statistics <sup>a,b</sup> (μελέτη διαφορών ως προς τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών για την τροποποίηση της διδασκαλίας).....	84

Πίνακας 9. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απόψεων πάνω στις στρατηγικές αντιμετώπισης, με βάση το επίπεδο σπουδών .....	85
Πίνακας 10. Test Statistics <sup>a,b</sup> (μελέτη διαφορών ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης, με βάση το επίπεδο σπουδών) .....	86
Πίνακας 11. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απόψεων πάνω στις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, με βάση το έτη προϋπηρεσίας.....	88
Πίνακας 12. Test Statistics <sup>a,b</sup> (μελέτη διαφορών ως προς τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας) .....	89
Πίνακας 13. Απόψεις περισσότερων δασκάλων πάνω στους 7 τομείς επιμόρφωσης: α) με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών, β) μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας/ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (N).....	89
Πίνακας 14. Paired Samples Statistics.....	91
Πίνακας 15. Paired Samples Correlations .....	92
Πίνακας 16. Paired Samples Test .....	92
Ιστόγραμμα 1. Αριθμός μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (N) .....	63
Ιστόγραμμα 2. Αριθμός μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (N) .....	64
Ιστόγραμμα 3. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται: α) στην προσωπικότητα του ατόμου, β) σε φυσικά/ιατρικά αίτια, γ) στην αναπηρία του ατόμου (N%).....	65
Ιστόγραμμα 4. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές α) προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, β) μαθαίνονται, γ) μπορούν να βελτιωθούν .....	66
Ιστόγραμμα 5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παραπάνω.....	67
Ιστόγραμμα 6. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παραπάνω.....	69
Ιστόγραμμα 7. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παραπάνω.....	70
Ιστόγραμμα 8. Υποστήριξη & συνεργασία με διαφορετικές πηγές (N%).....	73
Ιστόγραμμα 9. Αυτοπεποίθηση ικανότητας για προβληματική συμπεριφορά (N%) ..	75
Ιστόγραμμα 10. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους παραπάνω τομείς με.....	78
Ιστόγραμμα 11. Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους παραπάνω τομείς μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση (N%).....	81
Ραβδόγραμμα 1. Συνέπειες προβληματικής συμπεριφοράς (λιγότερο αποτελεσματικός, επίπεδο άγχους, ποσοστό χρόνου) (N%).....	71
Ραβδόγραμμα 2. Συνέπειες προβληματικής συμπεριφοράς (παραίτηση από εκπαιδευτικός, ο ίδιος/ άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα) (N%).....	72
Ραβδόγραμμα 3. Υποστήριξη & συνεργασία με διαφορετικές πηγές (N%).....	74
Κυκλικό Διάγραμμα 1. Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης με την ολοκλήρωση του πτυχίου (N%).....	76
Κυκλικό Διάγραμμα 2. Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης με την απόκτηση εμπειρίας/ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (N%).....	79



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών συνιστά ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες πρόκλησης άγχους και επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Aldrup et al., 2018; Herman et al., 2018; Sezer, 2017). Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, τις συνέπειές της για τους εκπαιδευτικούς και τις στρατηγικές που οι τελευταίοι αξιοποιούν για την αντιμετώπισή της λαμβάνοντας υπόψιν ορισμένα δημογραφικά τους στοιχεία.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από 5 κεφάλαια. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της προβληματικής της εργασίας και πιο συγκεκριμένα του κινήτρου εκπόνησής της και της σημαντικότητάς της. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο το οποίο αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς, γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του όρων της συμπεριφοράς και των προβληματικών συμπεριφορών. Επίσης αναλύονται τα εξωτερικευμένα κι εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, τα χαρακτηριστικά των μαθητών που την παρουσιάζουν και τα αίτιά της. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένες προσεγγίσεις αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα η γνωστικοσυμπεριφορική, η οικοσυστημική και η ψυχοδυναμική. Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναλύεται η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και αναφέρονται ορισμένοι τρόποι πρόληψης και παρέμβασης των προβληματικών συμπεριφορών. Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών ανάλογα με το φύλο, την προϋπηρεσία και την ειδικότητα/ επιμόρφωσή τους.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας με 5 κεφάλαια. Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο γνωστοποιούνται οι σκοποί της εργασίας, οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν και η βιβλιογραφική ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών πάνω στο θέμα. Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται η μεθοδολογία, το εργαλείο της έρευνας και η εγκυρότητα κι αξιοπιστία της. Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω της περιγραφικής κι επαγωγικής ανάλυσης. Στο 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας μέσω της συζήτησης και στο 10<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ακολουθεί η βιβλιογραφία της εργασίας και το παράρτημα, το οποίο συμπεριλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο απασχολούσε ανέκαθεν τη σχολική κοινότητα γενικά και τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Λαμβάνοντας υπόψιν το έντονο ενδιαφέρον των τελευταίων για τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τα αίτια και τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής της σε συνάρτηση με ορισμένα δημογραφικά τους στοιχεία.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας μοιράστηκε ηλεκτρονικά το «Ερωτηματολόγιο για τους Δασκάλους και την Προβληματική Συμπεριφορά» (Westling, 2010). Οι συμμετέχοντες ήταν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα δημοτικών σχολείων της Γ' Περιφέρειας Αθηνών. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική ανάλυση μέσω του στατιστικού εργαλείου SPSS23.0.

Λαμβάνοντας υπόψιν την υπάρχουσα βιβλιογραφία και με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην παρούσα εργασία, βρέθηκαν τα εξής αποτελέσματα: Αρχικά, όσον αφορά στα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα αποδίδει κυρίως σε οικογενειακούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται, τείνουν να αλλάζουν το πρόγραμμά τους ή τη διδακτική τους προσέγγιση με σκοπό τη βελτίωση των συμπεριφορών αυτών εκ μέρους των μαθητών. Ένα άλλο πόρισμα που προέκυψε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή προτιμούν τη διερεύνηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς με σκοπό τη μελλοντική πρόληψή της περισσότερο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ενώ βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά μεγάλη διαφορά στις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών μεταξύ των εκπαιδευτικών με λιγότερα από 15 χρόνια και των εκπαιδευτικών με 15 χρόνια και άνω, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμφωνία σε ορισμένες επιπτώσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας. Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση της εργασιακής εμπειρίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι αυτοί οι δύο παράγοντες φαίνεται να επιδρούν θετικά στην διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς σε αντίθεση με την περιορισμένη πολλές φορές επιμόρφωση που έλαβαν στις προπτυχιακές τους σπουδές.

**Λέξεις – Κλειδιά:** προβληματική συμπεριφορά, προβλήματα συμπεριφοράς, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, προϋπηρεσία, κατάρτιση/ εξειδίκευση, επιμόρφωση



## ABSTRACT

The problematic behavior of students is a thorny issue that has always been a concern for the school community generally and teachers in particular. Taking into account the strong interest of teachers in the management of such issues, the present study aims to explore teachers' perceptions of the causes, the consequences of students' problematic behavior and ways of dealing with it in relation to some of their demographic characteristics.

In order to carry out the present study, the "Questionnaire about Teachers and Challenging Behavior" (Westling, 2010) was distributed electronically. The participants were 120 primary school teachers in District 3 of Athens. Descriptive and inferential analysis was utilized to conduct the results through the statistical tool SPSS23.0.

Considering the existing literature and based on the research hypotheses set in this paper, the following results were found; firstly, regarding the causes of students' problematic behavior, the majority of teachers attribute it mainly to family factors. In addition, among all the teachers, those who believe that problematic behaviors are learned, tend to change their curriculum or teaching approach in order to improve these behaviors on the part of students. Another finding that emerged was that teachers with some specialization in special education prefer investigating the causes of problematic behaviors for the purpose of future prevention more than other teachers. In addition, while it was found that there was not a statistically large difference regarding the effects of students' problematic behavior between teachers with less than 15 years of service and teachers with 15 years of service and more, the teachers of the first category showed a higher level of agreement on some effects compared to teachers of the second category. Finally, in terms of the effect of teachers' work experience and training, these two factors, were found to have a positive effect on the management of behavioral issues in contrast to the often limited training they received in their undergraduate studies.

**Keywords:** problematic behavior, problems of behavior, teacher's perceptions, previous experience, training/specialization

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Προβληματική της εργασίας

#### 1.1. Κίνητρο εκπόνησης της εργασίας

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών εντός κι εκτός της τάξης αποτελεί ένα ζήτημα για το οποίο ενώ έχουν διενεργηθεί πληθώρα ερευνών, εξακολουθεί να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα σε παγκόσμιο επίπεδο (Krause et al., 2020; Sullivan et al., 2014; Sun & Shek, 2012). Μάλιστα, για πολλούς εκπαιδευτικούς συνιστά έναν από τους κυριότερους παράγοντες πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων όπως άγχος και θυμό, οδηγώντας σε χαμηλά αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας, συναισθηματική και κατ' επέκταση επαγγελματική εξουθένωση και σε ορισμένες περιπτώσεις σκέψεις παραίτησης από το επάγγελμα (Aldrup et al., 2018; Herman et al., 2018; Sezer, 2017).

Παλαιότερα επικρατούσε η αντίληψη ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών οφειλόταν σε παθολογικά, εγγενή αίτια. Πλέον, επικρατεί η αντίληψη ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα (Κουρκούτας, 2017). Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και κυριότερο παράγοντα για την κάλυψη βασικών αναγκών επιβίωσης, για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του (Κολιάδης, 2010; Maslow, 1943). Εκτός από την οικογένεια, το σχολείο επίσης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κι επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του. Η σύναψη θετικών σχέσεων τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συνομηλίκους αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών αλλά και για τη σχολική επίδοση και τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο (Baker et al., 2008; Fowler et al., 2008).

Ο τρόπος αντιμετώπισης των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών εξαρτάται από τον τρόπο ερμηνείας τους από τους ενήλικες. Λαμβάνοντας αυτό υπόψιν, ορισμένες φορές διερευνώνται οι παρούσες σκέψεις, γνώσεις και συναισθήματα του παιδιού, στοιχεία τα οποία το οδηγούν σε μια συγκεκριμένη προβληματική συμπεριφορά σε ορισμένα ερεθίσματα, κι επιδιώκεται η τροποποίηση αυτής βασισμένη σε χρονικά περιορισμένους και ρεαλιστικούς στόχους (Γνωστικοσυμπεριφορική προσέγγιση) (Fenn & Byrne, 2013; Westbrook et al., 2007). Άλλοτε, εξετάζονται τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού κι ο ενήλικας προσπαθεί να αναπλαισιώσει την ερμηνεία της. Αυτό συνεπάγεται τη συνειδητή αλλαγή της στάσης του ίδιου απέναντι στο παιδί, ώστε όταν εκείνο εκδηλώνει τη συμπεριφορά, να την αξιοποιεί λειτουργικά με σκοπό την πιο εύρυθμη λειτουργία της ομάδας (Οικοσυστημική προσέγγιση) (Molnar & Lindquist, 2013). Σε άλλες περιπτώσεις, ο ενήλικας αναγνωρίζει τη σημασία των πρότερων εμπειριών και των συναισθημάτων του παιδιού, προσπαθεί να βοηθήσει το ίδιο να αντιληφθεί τον λόγο που παρουσιάζει προβληματικές συμπεριφορές και το καθοδηγεί ώστε να τις τροποποιήσει και να είναι κοινωνικά αποδεκτές (Ψυχοδυναμική προσέγγιση) (Arnold, 1996; Dietrich, 2021; Halfon & Bulut, 2017).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό αποτελεί σημαντική δεξιότητα για την επιτυχημένη πρόληψη εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών. Αρχικά, η έμφαση που δίνει στην ενδεδειγμένη οργάνωση του μαθήματος ώστε να αξιοποιεί στο μέγιστο τον διδακτικό χρόνο, έχει μεγάλη σημασία διότι αποπνέει στους μαθητές σιγουριά από μέρους του κι ελαχιστοποιούνται τα περιθώρια για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών όπως άσκοπες διακοπές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Brophy, 2010; Jacobsen et al., 2011; Τριλιανός, 2013). Επιπλέον, η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, με την επιλογή του κατάλληλου στυλ διδασκαλίας, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και τη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους, συντελεί στην παρεμπόδιση εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011; Τριλιανός, 2013). Η δημιουργία βασικών και ξεκάθαρων κανόνων από τον εκπαιδευτικό, ακόμα και σε συνεργασία με τους μαθητές, αποτελεί έναν ακόμα τρόπο ελαχιστοποίησης των προβληματικών συμπεριφορών (Jacobsen et al., 2011; Τριλιανός, 2013). Η συνεργασία με τους γονείς επίσης βοηθάει στη διαμόρφωση μιας θετικής αντίληψης για το σχολείο στους μαθητές και συνεπακόλουθα στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ωστόσο, εκτός από την πρόληψη, η παρέμβαση που γίνεται στην ενδεχόμενη εμφάνιση συμπεριφορικών ζητημάτων έχει μεγάλη σημασία. Για παράδειγμα, η προτίμηση της συνέπειας έναντι της τιμωρίας καλλιεργεί στους μαθητές την αίσθηση ελέγχου της συμπεριφοράς τους με αποτέλεσμα να επεξεργάζονται συμπεριφορές προς αποφυγή στο μέλλον χωρίς να αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός καταχράται την εξουσία του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Mumthas et al., 2014). Επιπρόσθετα, η κατανόηση της φύσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες συνήθως σχετίζονται και με συμπεριφορικά προβλήματα που επιδεικνύουν, ο τρόπος προσέγγισης αυτών των μαθητών και η συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγοι κι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, βοηθούν στην ελαχιστοποίηση αναταραχών (Gladman, 2015; Oliver & Reschly, 2010). Ταυτόχρονα, η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην πρόληψη και μείωση προβληματικών συμπεριφορών (Durlak & Weissberg, 2011; Χατζηχρήστου, 2015)

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διεξάγεται με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια, την αντιμετώπιση και τις επιπτώσεις των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών τους σύμφωνα με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία όπως τα έτη προϋπηρεσίας τους και η ενδεχόμενη εξειδίκευσή τους σε ζητήματα ειδικής αγωγής και σύμφωνα με την επιμόρφωση που λαμβάνουν σε προπτυχιακό και υπηρεσιακό επίπεδο.

## 1.2. Σημαντικότητα της έρευνας

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολούσε κι εξακολουθεί να απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Έχουν διεξαχθεί πληθώρα ερευνών για την προσέγγιση του ζητήματος εξετάζοντας τις αιτίες, τις

συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Με την πάροδο των χρόνων, οι θεωρίες για τα αίτια αυτών των συμπεριφορών έχουν εμπλουτιστεί και πλέον η προβληματική συμπεριφορά δε θεωρείται ως σύμπτωμα παθολογίας ή μη ορθής διαπαιδαγώγησης αποκλειστικά από την οικογένεια όπως παλαιότερα. Αντίθετα, η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως πολυπαραγοντική, με την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους να διαθέτουν τον δικό τους ρόλο στην εμφάνισή της (Baker et al., 2008; Bagwell & Schmidt, 2011; Κουρκούτας, 2017). Σε κάθε περίπτωση, δεν παύει να αποτελεί ένα ζήτημα που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού και πολιτισμικού πλαισίου (Avramidis & Norwisch 2002; De Boer et al., 2010). Ωστόσο, η αντιμετώπισή της έχει εξελιχθεί και από τιμωρητική είναι πλέον πιο διαλλακτική χάρη σε διάφορες προσεγγίσεις όπως η ψυχοδυναμική, η οικοσυστημική και η γνωστικοσυμπεριφορική (Drakulić, 2014; Molnar & Lindquist, 2013; Teater, 2013). Επιπρόσθετα αναγνωρίζεται πια η σημασία της πρόληψης εκτός από την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών (Τριλιανός, 2013).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εμβαθύνει στον τρόπο τον οποίο εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τα αίτια της προβληματικής συμπεριφορά, στις στρατηγικές που αξιοποιούν με βάση την ερμηνεία τους για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και στις επιπτώσεις που έχει η προβληματική συμπεριφορά για αυτούς. Επίσης, η παρούσα έρευνα εμβαθύνει στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών και στο αν θεωρούν ότι λαμβάνουν αρκετή και κατάλληλη επιμόρφωση για να αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Όλα αυτά εξετάζονται σε συνάρτηση με διάφορα δημογραφικά στοιχεία όπως τα έτη προϋπηρεσίας και η ενδεχόμενη εξειδίκευσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προβλήματα συμπεριφοράς

### 2.1. Η έννοια της συμπεριφοράς

Η συμπεριφορά είναι μια έννοια η οποία σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ένας άνθρωπος αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του και με βάση αυτά, οργανώνει τις εμπειρίες του και διαμορφώνεται η σκέψη του (Molnar & Lindquist, 2013). Σύμφωνα με τους Cooper και Upton (1990) συμπεριφορά είναι «το αποτέλεσμα διαρκών αλληλεπιδράσεων μεταξύ περιβαλλοντικών επιρροών και εσωτερικών κινήτρων που προέρχονται από προηγούμενη εμπειρία. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011, σ.17) 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 εαυτό του ή και το περιβάλλον του».

Σε κάθε περίπτωση, η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι μια περίπλοκη έννοια την οποία καθορίζουν τόσο γενετικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Easton & Emery, 2004; Ristea, 2013). Όσον αφορά στους γενετικούς παράγοντες, σχετίζονται με την κληρονομικότητα, τον χαρακτήρα του ατόμου, την ιδιοσυγκρασία του και τη

συνείδησή του ενώ στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το φυσικό περιβάλλον, η οικογένεια, οι ομάδες αναφοράς, όπως οι συνομήλικοι και το σχολείο, και τα ΜΜΕ (Ristea, 2013). Μέσα από την αλληλεπίδραση του με άλλα άτομα, ο άνθρωπος ανατρέχει σε παρόμοιες παρελθοντικές εμπειρίες και συναισθήματα προκειμένου να αντιληφθεί την παρούσα κατάσταση στην οποία βρίσκεται και να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθεί στη συγκεκριμένη συνθήκη (Easton & Emery, 2004).

Στη λήψη αποφάσεων για τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει το άτομο, διακατέχουν σημαντικό ρόλο και δομές του εγκεφάλου όπως η αμυγδαλή. Η αμυγδαλή επεξεργάζεται και κωδικοποιεί οπτικά ερεθίσματα που σχετίζονται με την ερμηνεία της γλώσσας του σώματος των άλλων ατόμων και με τον εντοπισμό πιθανών κινδύνων επηρεάζοντας τη μνήμη, την προσοχή κι άλλες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου και συνεπακόλουθα τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με άλλα άτομα (Adolphs, 2003).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Gayen (2023), σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς έχουν η νοημοσύνη, η συναισθηματική νοημοσύνη και η προσαρμογή. Η νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να επεξεργάζεται δεδομένα και να επιλύει προβλήματα ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή γνώση. Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα διακρίνει από τα συναισθήματα των άλλων και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά. Η προσαρμογή αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί την ισορροπία ανάμεσα στις επιθυμίες του και στις επιταγές που ορίζει το κοινωνικό του περιβάλλον.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες έχουν επίδραση την οποία το άτομο δεν μπορεί να παραβλέψει αλλά μπορεί να κάνει επιλογές σχετικά με τη συμπεριφορά του ώστε να είναι κοινωνικά κατάλληλη (Ristea, 2013).

## 2.2. Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών συναντώνται με τους όρους «διαταραχές συμπεριφοράς», «προβληματικές συμπεριφορές», «διαταρακτικές συμπεριφορές», «προκλητικές συμπεριφορές». Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται εναλλάξ ως επί το πλείστον οι όροι «προβλήματα συμπεριφοράς» και «προβληματικές συμπεριφορές» κι ενίοτε «διαταραχές συμπεριφοράς». Σε κάθε περίπτωση η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών συνδέεται άρρηκτα με τις συναισθηματικές δυσκολίες τι οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Συνεπώς γίνεται λόγος για μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Emotional Behavioural Disorders), (Κουρκούτας, 2017).

Σύμφωνα με την UNESCO (2009) ο όρος αυτός είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια, εφόσον υπάρχει μια ποικιλία προβληματικών συμπεριφορών τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται μια συμπεριφορά καθορίζει αν αυτή είναι φυσιολογική ή αποκλίνουσα. Προβληματική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί η συμπεριφορά που προκαλεί ενόχληση κι αρνητικά συναισθήματα στο ίδιο το παιδί που την επιδεικνύει αλλά και σε άλλα άτομα του περιβάλλοντός του (Καλαντζή-Azizi, 1985 στο Χρηστάκης, 2012, 154).

Στα πλαίσια του σχολείου προβληματική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί η εκδήλωση αντίδρασης του παιδιού στο υπάρχον περιβάλλον της τάξης και στις πρακτικές του εκπαιδευτικού, στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει την ανάγκη του για τη δημιουργία βαθύτερων διαπροσωπικών σχέσεων με τον τελευταίο (Estrela, 1986, στο Παναγάκος, 2014, 3). Επίσης, μπορεί να θεωρηθεί η συμπεριφορά η οποία δημιουργεί εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης, τοποθετεί τους υπόλοιπους μαθητές σε κίνδυνο να αντιμετωπίσουν προβλήματα τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και σε άλλους τομείς της ζωής τους και η οποία έχει αντίκτυπο και σε άλλα πρόσωπα της σχολικής κοινότητας όπως στους δασκάλους (Krause et al., 2020). Επιπλέον, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί ένα πλαίσιο το οποίο λειτουργεί με βάση ρητούς κανόνες, η καταπάτηση αυτών, επίσης μπορεί να αποτελεί προβληματική συμπεριφορά (Sun & Shek., 2012).

Αναπτυξιακά, στα αρχικά στάδια της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία αποτελούν ουσιαστικά μια προσπάθειά τους να αντιληφθούν τον κόσμο που τα περιβάλλει και να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα όπως η μετάβαση στο σχολείο (Lulla et al., 2019). Επιπλέον, με την εκδήλωση προκλητικών συμπεριφορών επιδιώκουν να πετύχουν κάποιους κοινωνικούς στόχους όπως να τραβήξουν την προσοχή των σημαντικών άλλων ή να αποφύγουν τις απαιτήσεις των τελευταίων (Reese et al., 2005).

Η συμπεριφορά ωστόσο, έχει δυναμικό χαρακτήρα διότι η διαμόρφωσή της επηρεάζει κι επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλα άτομα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Krause et al., 2020). Επίσης, καθώς το άτομο αναπτύσσεται και μεγαλώνει, μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τα συναισθήματά του και καλλιεργεί τις προσαρμοστικές κι επικοινωνιακές του δεξιότητες (Kanne & Mazurek, 2010). Λαμβάνοντας αυτό υπόψιν, η πλειοψηφία των προβληματικών συμπεριφορών που εμφανίζονται στα αρχικά στάδια της παιδικής ηλικίας με την πάροδο του χρόνου παύουν, χωρίς όμως να αποκλείεται το ενδεχόμενο να καταστούν χρόνιες αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά (Lulla et al., 2019).

Οι προβληματικές συμπεριφορές κυμαίνονται από φυσιολογικές αλλά μη αποδεκτές έως σοβαρές οι οποίες υποδεικνύουν την ύπαρξη κάποιας ψυχικής διαταραχής. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές νόρμες, τις συνθήκες υπό τις οποίες εκδηλώνεται μια συμπεριφορά, τις προκαταλήψεις, τις προσδοκίες, τις αξίες, τη στάση, το προσωπικό συμφέρον του παρατηρητή, το ιστορικό της συμπεριφοράς του μαθητή, τις επιπτώσεις των συμπεριφορών του στον ίδιο ή στο περιβάλλον και την συχνότητα και την έντασή τους, οι συμπεριφορές τοποθετούνται μέσα στο ευρύ αυτό φάσμα.

### 2.3. Εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Οι διαταραχές συμπεριφοράς διακρίνονται σε εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες και βρίσκονται σε δυναμική σχέση μεταξύ τους καθώς οι εσωτερικευμένες μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των εξωτερικευμένων και το αντίστροφο (Moilanen et al., 2010; Van Lier & Koot, 2010). Οι εσωτερικευμένες αφορούν τη διαταραγμένη διάθεση ή το διαταραγμένο συναίσθημα και εκδηλώνονται με την κατάθλιψη και το άγχος ενώ οι εξωτερικευμένες αφορούν την απορρυθμισμένη συμπεριφορά και εκδηλώνονται με την απουσία αναστολής, την επιθετική



συμπεριφορά (Kovacs, & Devlin, 1998) και άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως κλοπές και βανδαλισμοί (Van Lier et al., 2012). Οι διαταραχές συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα το οποίο περιλαμβάνει στο ένα άκρο σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα και στο άλλο άκρο πιο ήπιες προβληματικές συμπεριφορές όπως η μη συμμόρφωση στους κανόνες και η αντιδραστικότητα (Κουρκούτας, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι στην αναγνώριση και τη διάκριση τυπικών και μη τυπικών συμπεριφορών (Gable et al., 2012). Συνεπώς, τείνουν είτε να αγνοούν είτε να αναγνωρίζουν πολλούς περισσότερους μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας απ' ό,τι πραγματικά υπάρχουν μέσα στην τάξη τους (Dowdy et al. 2013). Συνήθως παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανησυχία για τους μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, παρά για τους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Loades, & Mastroiannopoulou, 2010). Επίσης, η αναγνώριση των αγοριών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και των κοριτσιών με εσωτερικευμένα προβλήματα αποτελεί συνηθέστερο φαινόμενο από την αναγνώριση των αγοριών με εσωτερικευμένα προβλήματα και των κοριτσιών με εξωτερικευμένα προβλήματα (Green et al., 1996).

#### 2.4. Οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς

Οι πιο κοινές προβληματικές συμπεριφορές αφορούν την παραβίαση κανόνων και διαδικασιών της τάξης, την ασυνεπή συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της εργασίας (Fields, 1986), την ομιλία εκτός σειράς, τη αναστάτωση, την παρενόχληση των συμμαθητών, την έλλειψη συγκέντρωσης και τη μη ακρόαση κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τους σποραδικούς τσακωμούς εκτός τάξης (Lawrence, & Steed, 1986). Επιπρόσθετα, εκδηλώνονται συμπεριφορές απόσυρσης, οι οποίες όμως δεν απαιτούν την παραπομπή σε εξειδικευμένο φορέα για την αντιμετώπισή τους, και συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες συνδέονται άμεσα με συναισθηματικές διαταραχές και χρήζουν εξειδικευμένης παρέμβασης και συνεργασίας εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών, γονέων, παιδοψυχολόγων και άλλων ειδικοτήτων (Χρηστάκης, 2011).

Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως αυτισμό ή ΔΕΠ-Υ, εκδηλώνουν αρκετές φορές προβλήματα συμπεριφοράς. Στην περίπτωση των μαθητών με αυτισμό, οι μαθητές διαθέτουν ορισμένες αισθητηριακές ευαισθησίες τόσο σε εξωτερικές όσο και σε εσωτερικές συνθήκες. Κάποιες εξωτερικές συνθήκες μπορεί να είναι ο φωτισμός, ο θόρυβος, η θερμοκρασία ενώ κάποιες εσωτερικές μπορεί να είναι ο σωματικός πόνος (Edelson, 2022). Συνεπώς, οι μαθητές ενδέχεται να παρουσιάσουν υπερβολικές αντιδράσεις (π.χ. κλείσιμο των αυτιών στο άκουσμα κάποιου ήχου) ή απουσία αντιδράσεων σε ερεθίσματα (π.χ. να μην στρέψουν την προσοχή τους στο πρόσωπο που λέει το όνομά τους) (McCormick et al., 2015). Προκειμένου να ανακουφιστούν εξαιτίας των αισθητηριακών ερεθισμάτων αρκετές φορές ασχολούνται με το άγγιγμα αντικειμένων (McCormick et al., 2015) ενώ στην

περίπτωση που αντιλαμβάνονται τον σωματικό πόνο αλλά αδυνατούν να εντοπίσουν την πηγή του νιώθουν έντονη δυσφορία η οποία μπορεί να οδηγήσει σε προκλητική συμπεριφορά (Edelson, 2022).

Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων ανθρώπων συμπεριλαμβανομένων των συνομηθίκων και των δασκάλων τους (θεωρία του νου) ( Πολυχρονοπούλου, 2013). Το γεγονός αυτό πολλές φορές τους προκαλεί άγχος το οποίο στην συνέχεια οδηγεί στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Edelson, 2022). Επιπλέον, παρουσιάζουν μειωμένη συμπεριφορική αναστολή, υψηλή γνωστική ακαμψία (Sullivan et al., 2019), χαμηλές προσαρμοστικές δεξιότητες και αδυναμία αξιοποίησης της λεκτικής έκφρασης με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα (Kanne & Mazurek, 2010).

Επίσης, παρουσιάζουν ορισμένες στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές όπως κίνηση του σώματος μπρος - πίσω, το χτύπημα χεριών, η επανάληψη λέξεων και φράσεων και η επιμονή στην καθημερινή εκτέλεση συγκεκριμένων ρουτίνων με τον ίδιο τρόπο (Ο' Reilly et al., 2010). Η διακοπή τους μάλιστα από τον εκπαιδευτικό με σκοπό την επαναφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδέχεται να δυσχεράνει την ένταση των συμπεριφορών αυτών και να οδηγήσει τους μαθητές σε αυτοτραυματισμό ή και επιθετικότητα στις πιο σοβαρές περιπτώσεις (Ο' Reilly et al., 2010). Συνεπώς, τέτοιου είδους συμπεριφορές συχνά αποτελούν τροχοπέδη στη διδασκαλία και στην προσπάθεια ένταξης στις καθημερινές συνθήκες της ζωής (Ο' Reilly et al., 2010).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού, επίσης αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο προβληματικής συμπεριφοράς το οποίο απασχολούσε ανέκαθεν τη σχολική κοινότητα (Olweus, 1997). Επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση αξιών και κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών ώστε να μπορούν οι μαθητές του σχολείου να συνυπάρχουν αρμονικά με βάση τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου (Valdés Cuervo et al. 2018). Σύμφωνα με τον Olweus (1997) διαφέρει από το απλό πείραγμα μεταξύ φίλων διότι διαθέτει τρία βασικά στοιχεία. Το πρώτο είναι το γεγονός ότι το θύμα του εκφοβισμού εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή πολλών συμμαθητών του. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο θύτης εκδηλώνει συμπεριφορές επιθετικές (σωματικές, λεκτικές ή μη λεκτικές) με σκοπό τον τραυματισμό ή/και την πρόκληση δυσφορίας στο θύμα. Το τρίτο στοιχείο είναι η ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης μεταξύ θύτη – θύματος. Το θύμα είναι αβοήθητο και αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του όταν υφίσταται κάποια μορφή επιθετικότητας.

Οι θύτες είναι άτομα τα οποία είναι κοινωνικά ευφυή, δηλαδή μπορούν να εκτιμήσουν μια κοινωνική κατάσταση και έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν συνειδητά αν θα καταφύγουν σε επιθετική ή μη επιθετική αντίδραση (Risser, 2013). Επιπρόσθετα, εκδηλώνουν στοχευμένες συμπεριφορές και μπορούν να χειραγωγήσουν τους συμμαθητές τους προκειμένου να επιτύχουν αυτό που επιθυμούν (Risser, 2013). Είναι άτομα τα οποία είναι θετικά διακείμενα απέναντι στη βία και διακατέχονται από



μια έντονη επιθυμία να κυριαρχούν τους άλλους (Olweus, 1997). Παράλληλα παρουσιάζουν συνήθως έλλειψη ενοχής, τύψεων και αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων, στοιχεία τα οποία αποτελούν προάγγελο ψυχοπαθολογικών διαταραχών (Fanti & Kimonis, 2012).

Η επιθετικότητα αποτελεί μια συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται με πρόθεση την πρόκληση σωματικής ή ψυχικής βλάβης στον εαυτό ή σε κάποιον άλλον ή την καταστροφή αντικειμένων ή περιουσίας (Saylor & Amann, 2016; Tremblay, 2000). Διακρίνεται σε άμεση κι έμμεση. Άμεση θεωρείται η σωματική βία δηλαδή η πρόκληση καυγάδων και η εκδήλωση συμπεριφορών όπως σπρωξίματα, ενώ η έμμεση σχετίζεται τον κοινωνικό αποκλεισμό συμμαθητών. Αυτό μπορεί να συμβεί με τρόπους όπως οι απειλές του θύτη για τον τερματισμό της φιλικής σχέσης αν το θύμα δε συμμορφωθεί με μια συνθήκη που αυτός ορίζει, η διάδοση αρνητικών φημών εις βάρος του θύματος (Risser, 2013), και η αποστολή δυσάρεστων ανώνυμων σημειωμάτων (Olweus, 1997).

Αυτά τα δύο είδη επιθετικότητας αποτελούν οργανική επιθετικότητα δηλαδή σχεδιασμένες αρνητικές πράξεις με στόχο την ωφέλεια του θύτη (Saylor & Amann, 2016). Η οργανική επιθετικότητα διαφέρει από την παρορμητική επιθετικότητα η οποία αποτελεί απρογραμμάτιστη αντίδραση του ατόμου σε ορισμένα ερεθίσματα (Saylor & Amann, 2016). Οι καταστάσεις οι οποίες βιώνονται με ηρεμία από την πλειοψηφία των ατόμων, σε ορισμένα προκαλούν έντονο άγχος, ενόχληση ή απογοήτευση με αποτέλεσμα να αποσταθεροποιείται η συναισθηματική τους ισορροπία. Προκειμένου να ανακουφιστούν από την έντονη συναισθηματική δυσφορία που βιώνουν, προβαίνουν σε επιθετικές συμπεριφορές οι οποίες έχουν αρνητικές συνέπειες στον αποδέκτη των συμπεριφορών αυτών (Saylor & Amann, 2016). Η παρορμητική επιθετικότητα αποτελεί σύνηθες χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΕΠ-Υ (Saylor & Amann, 2016).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα συναισθηματικής απορρύθμισης. Αυτή η συνθήκη χαρακτηρίζεται σε πρώτο στάδιο από αδυναμία παρεμπόδισης έντονων αντιδράσεων στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Σε δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται από αδυναμία ρύθμισης της συναισθηματικής κατάστασης ώστε να είναι συμβατή με την ηλικία και τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες (Saylor & Amann, 2016). Επιπλέον, εξαιτίας της έλλειψης προσοχής παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία λεκτικών και μη λεκτικών ερεθισμάτων κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα (Eskander, 2020). Όλα αυτά τα στοιχεία έχουν άμεσο αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, στην ψυχική τους ευημερία και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Eskander, 2020).

Ορισμένες φορές, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ταυτόχρονα κι άλλες διαταραχές συμπεριφοράς, όπως η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ), με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Mphahlele et al., 2023). Οι μαθητές με ΕΠΔ εκδηλώνουν διασπαστική, εριστική συμπεριφορά, ευερέθιστη διάθεση (Eskander, 2020) και διαθέτουν μειωμένη ψυχραιμία και μια τάση αμφισβήτησης της εξουσίας και σκόπιμης ενόχλησης άλλων ατόμων (Mphahlele et al., 2023). Εξαιτίας αυτών των συμπτωμάτων αδυνατούν να

ανταποκριθούν στις επιταγές και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος και με αυτόν τον τρόπο έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους (Mphahlele et al., 2023).

Στο σχολείο, παραβιάζουν διαρκώς τους κανόνες και αμφισβητούν την εξουσία των εκπαιδευτικών, δίνοντας μάλιστα το παράδειγμα και για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση όσο και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (Souza et al., 2020). Επιπλέον, εξαιτίας των ξεσπασμάτων θυμού και της επιθετικότητας που εκδηλώνουν αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους (Eskander, 2020). Ορισμένες όμως φορές, απομονώνονται από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν ακόμα κι εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως άγχος και κατάθλιψη (Eskander, 2020).

Όλα τα χαρακτηριστικά της ΕΠΔ είναι πιο έντονα όταν υπάρχει συννοσηρότητα με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με την ύπαρξη μόνο ΔΕΠ-Υ ή μόνο ΕΠΔ. Η μη έγκαιρη παρέμβαση για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτές τις περιπτώσεις, ενδέχεται να οδηγήσουν στην ανάπτυξη περαιτέρω διαταραχών, όπως η Διαταραχή Συμπεριφοράς, μια συμπεριφορική, ψυχική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από παραβατική συμπεριφορά (Eskander, 2020).

## 2.5. Χαρακτηριστικά μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους Landrum κ.ά. (2006) οι μαθητές με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές παρουσιάζουν τρία είδη δυσκολιών στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους πορεία: ακατάλληλη συμπεριφορά, ακαδημαϊκά/μαθησιακά προβλήματα και μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Η ακατάλληλη συμπεριφορά εκδηλώνεται με συμπεριφορικές υπερβολές όπως επιθετικότητα, η λεκτική και σωματική βία, η παρενόχληση συμμαθητών εντός κι εκτός της τάξης, οι συζητήσεις που δε σχετίζονται με το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι άσκοπες μετακινήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς την έγκριση του εκπαιδευτικού, η κλοπή αντικειμένων, ακόμα και η ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος (Χρηστάκης, 2011). Επιπλέον, εκδηλώνεται με συμπεριφορικά ελλείμματα όπως η κοινωνική απόσυρση. Η δυσκολία διαχείρισης των συναισθημάτων σε συνδυασμό με την αδυναμία της λεκτικής έκφρασής τους, ιδιαίτερα των αρνητικών συναισθημάτων, οδηγεί στην εμφάνιση μη αποδεκτών συμπεριφορών από τους μαθητές. Οι συνέπειες αυτών των συμπεριφορών, είτε αποδέκτης τους είναι οι εκπαιδευτικοί είτε οι συνομήλικοι, δυσχεραίνουν τον αυτοέλεγχο και το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με αποτέλεσμα εκείνοι να επαναλαμβάνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές και να εισέρχονται σε έναν φαύλο κύκλο συμπεριφορικών προβλημάτων και συναισθηματικών δυσκολιών (Κουρκούτας, 2017).

Τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετίζονται με τις χαμηλές επιδόσεις τους σε βασικά γνωστικά αντικείμενα όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και τα μαθηματικά. Κάνουν απρόσεκτα λάθη, βιάζονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, παρεξηγούν το νόημα των οδηγιών που τους δίνονται, δεν τις ακολουθούν, αποσπάται εύκολα η προσοχή τους, διαθέτουν χαμηλά επίπεδα συγκέντρωσης και παρουσιάζουν έντονη κινητικότητα εντός της τάξης

(Harrison et al., 2012). Οι συμπεριφορές αυτές παραπέμπουν και στην Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Επίσης, οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, λαμβάνουν λιγότερη ανατροφοδότηση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, φθάνουν στο σημείο να αδιαφορούν για το σχολείο, να μην τους αρέσει (Birch, & Ladd, 1998) και σε μετέπειτα στάδια ακόμα και να το εγκαταλείψουν (Κουρκούτας, 2011).

Επιπρόσθετα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικες. Η συμπεριφορά τους δε γίνεται αποδεκτή από τους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα εκείνοι να αποφεύγουν να συναναστραφούν μαζί τους, να τους περιθωριοποιούν και να υπάρχει αδυναμία συνεννόησης (Kauffman, 2005). Επίσης, οι μαθητές που εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους και με τους εκπαιδευτικούς. Δημιουργούν αρνητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν απρόβλεπτους και αναξιόπιστους (Tsai & Cheney, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη πραγματικού ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών προς αυτούς τους μαθητές και η αξιοποίηση μεθόδων όπως οι τιμωρίες έχουν αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, συχνά οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στην απώλεια του δεσμού με το σχολικό περιβάλλον (Zolkoski, 2019). Συνεπώς, πολλές φορές εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές προκειμένου να αποσπάσουν την προσοχή των εκπαιδευτικών, να εναντιωθούν στην αυθεντία τους και να εκτονώσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και τη ματαίωση που βιώνουν.

Επίσης, όταν ενυπάρχει ψυχοπαθολογία, οι μαθητές τείνουν να παρερμηνεύουν τα ουδέτερα ερεθίσματα στη συναναστροφή τους με τους άλλους ως εχθρικά προς το μέρος τους με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές (Κουρκούτας 2011, σ.60) . Ο θυμός και η υπερδιέγερση που βιώνουν εντείνει αυτή την τάση τους. Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση που διαθέτουν οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές, κυρίως επιθετικές, προκειμένου να τονώσουν το αυτοσυναίσθημά τους και να αισθανθούν δυνατοί και αποδεκτοί από το σύνολο (Κουρκούτας, 2011, σ. 61).

## 2.6. Αίτια προβληματικής συμπεριφοράς

Παλαιότερα, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών ερμηνευόταν κατά κύριο λόγο ως η έκφραση ατομικών, παθολογικών χαρακτηριστικών. Αντίθετα, οι νεότερες θεωρίες ερμηνείας των προβληματικών συμπεριφορών είναι οικοσυστημικές κι αποδίδουν το φαινόμενο σε ένα πλήθος παραγόντων συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας και του σχολείου (Κουρκούτας, 2017).

Οι συνθήκες ζωής της οικογένειας μέσα στην οποία μεγαλώνει το παιδί αποτελούν έναν από τους παράγοντες εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών (Χρηστάκης, 2011). Σε περίπτωση που η οικογένεια του παιδιού αντιμετωπίζει σοβαρές οικονομικές δυσκολίες, τότε αδυνατεί να του προσφέρει τα βασικά αγαθά (διατροφή, στέγαση) για την επιβίωσή του δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος προβλημάτων. Οι γονείς αναγκάζονται να εργάζονται πολλές ώρες με αποτέλεσμα να μην περνούν χρόνο με το παιδί και να μην αναπτύσσουν μια σχέση μαζί του. Με αυτόν τον τρόπο δεν ικανοποιούνται πρωτίστως οι βασικές βιολογικές ανάγκες του παιδιού κι έπειτα η ανάγκη του για ασφάλεια. (Maslow, 1943). Συνεπώς, παρουσιάζει ελλείμματα στις κοινωνικοσυναισθηματικές του ικανότητες με αποτέλεσμα να

παρουσιάζει προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον με την εκδήλωση είτε εσωτερικευμένων (άγχος, απόσυρση) είτε εξωτερικευμένων (επιθετικότητα) προβλημάτων (Κολιάδης, 2010).

Επιπλέον, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας επιδρούν αποφασιστικά στην ψυχική υγεία του παιδιού. Η ανάγκη του για ασφάλεια δεν καλύπτεται μόνο από την παροχή υλικών αγαθών από μέρους των γονέων ή την ανάπτυξη μιας σχέσης δίχως όρια, όπου το παιδί είναι ελεύθερο να πράττει όπως επιθυμεί, χωρίς να λαμβάνει υπόψιν του τις συνέπειες των πράξεών του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, είτε αυτή είναι πυρηνική, μονογονεϊκή, μεικτή είτε έχει οποιαδήποτε άλλη μορφή, είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από συνεργασία, αγάπη και γνήσιο ενδιαφέρον για το παιδί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Με αυτό τον τρόπο το παιδί αναπτύσσει ένα υγιές αυτοσυναίσθημα, χωρίς να ταλανίζεται από εσωτερικές συγκρούσεις οι οποίες το οδηγούν στην εξωτερίκευση κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών (Γεωργίου, 2012).

Ορισμένες φορές η οικογένεια αποτελεί ένα ιδιαίτερα δυσμενές περιβάλλον μέσα στο οποίο οι σχέσεις μεταξύ των μελών είναι εξαιρετικά δυσλειτουργικές. Τέτοιες περιπτώσεις αφορούν κακοποιητικές συμπεριφορές των γονέων είτε μεταξύ τους, είτε από μέρους τους προς το παιδί (Χρηστάκης, 2011). Τα βιώματα αυτά επιδρούν αρνητικά στη κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού οδηγώντας στη διαμόρφωση μιας διαστρεβλωμένης εικόνας για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτήν την εικόνα οι κακοποιητικές συμπεριφορές, οι οποίες εκδηλώνονται στο σπίτι, θεωρούνται δεδομένες και φυσιολογικές και για τα υπόλοιπα περιβάλλοντα μέσα στα οποία το παιδί αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους (Place & Elliott, 2014). Συνεπώς, το παιδί ως μαθητής εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές, εκρήξεις θυμού και άλλες προβληματικές συμπεριφορές εξαιτίας του ψυχικού του τραύματος (Κουρκούτας, 2017).

Όσον αφορά στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν ενήλικα ο οποίος δεν ανήκει στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Ωστόσο, αποτελεί μια φιγούρα προσκόλλησης γι' αυτόν, καθώς καλείται να του παρέχει υποστήριξη, φροντίδα και ανταπόκριση στις κοινωνικοσυναισθηματικές και μαθησιακές του ανάγκες (Fowler et al., 2008). Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, εμπιστοσύνη και απουσία συγκρούσεων (Baker et al., 2008). Προκαλούν στο μαθητή το αίσθημα ότι ανήκει κάπου κι ότι έχει αξία, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του και η ικανότητά του να δημιουργεί δεσμούς με τους άλλους (Lavy & Naama Chamayin, 2020). Παρέχουν την απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια στον μαθητή ώστε να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία και να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα διαμορφώνει μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Baker et al., 2008). Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή είναι συγκρουσιακές και χαρακτηρίζονται από προσπάθεια επιβολής του πρώτου στον δεύτερο, ο μαθητής τείνει να παρουσιάζει προβληματικές συμπεριφορές (Fowler et al., 2008). Συνεπώς, η ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή έχουν άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και στη σχολική του επίδοση (Baker et al., 2008; Fowler et al., 2008).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι εξίσου σημαντικές για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Η φιλία αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών καθώς καλύπτει την ανάγκη των παιδιών για οικειότητα, τρυφερότητα κι επιβεβαίωση της αξίας τους από τους συνομηλίκους και ταυτόχρονα τα βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους (Bagwell & Schmidt, 2011). Αντίθετα, η απόρριψη ή και η σύναψη φιλιών με συνομηλίκους με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν παράγοντα κινδύνου για την επιδείνωση ήδη υπάρχοντων προβληματικών συμπεριφορών (Sturaro et al. 2011). Ο φίλος αποτελεί πρότυπο για τον συνομήλικό του και τον επηρεάζει, συνεπώς αν επιδεικνύει προβληματικές συμπεριφορές είναι πιθανό να εμφανίσει κι ο συνομήλικος τέτοιες συμπεριφορές (Bagwell & Schmidt, 2011).

Η απόρριψη από τους συνομηλίκους διαθέτει διάφορες μορφές, όπως η κακομεταχείριση, ο αποκλεισμός από δραστηριότητες και η στέρηση της επιβεβαίωσης ή της υποστήριξης (Ladd, 2006), κι επηρεάζει άμεσα την κοινωνικοποίηση του ατόμου εφόσον επιδρά στον τρόπο με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (McDougall et al. 2001). Συμβάλλει στη δημιουργία δυσκολιών συναισθηματικής ρύθμισης, προκαταλήψεων και παρερμηνείας της στάσης των συμμαθητών απέναντί του και στην εκδήλωση επιθετικών ή αποσυρμένων συμπεριφορών (Mikami et al., 2010). Ιδιαίτερα η τάση για απομόνωση ορισμένων μαθητών, οι οποίοι λόγω ιδιοσυγκρασίας ή και κοινωνικοποίησης αναζητούν περισσότερο τη μοναξιά κι αποφεύγουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές, ερμηνεύεται από τους συνομηλίκους ως αδιαφορία με αποτέλεσμα να προκαλείται αντιπάθεια και απόρριψη προς το πρόσωπό τους. Αυτό το γεγονός συνεπάγεται την ανάπτυξη ή και διατήρηση εσωτερικευμένων προβλημάτων (Ladd, 2006). Συνεπώς, οι δυσμενείς σχέσεις με τους συνομηλίκους εντείνουν τα εξωτερικευμένα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και επηρεάζουν σημαντικά την προσαρμογή τους τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στα μεταγενέστερα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου θα βρεθούν (Ladd, 2006; Mikami et al., 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Προσεγγίσεις αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς

### 3.1. Γνωστικοσυμπεριφορική προσέγγιση

Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις αντλούν στοιχεία από τις θετικές επιστήμες. Σκοπός των θεωρητικών του συμπεριφορισμού είναι η αντικειμενική και μετρήσιμη ερμηνεία της συμπεριφοράς του υποκειμένου που την επιδεικνύει. Εξαιτίας αυτού, δίνουν έμφαση στη συσχέτιση μεταξύ των ερεθισμάτων που δέχεται το υποκείμενο από το περιβάλλον του και των αντιδράσεων που επιδεικνύει σε αυτά παραβλέποντας, ωστόσο, εσωτερικές διεργασίες όπως τα συναισθήματα (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Συνεπώς, επιδιώκουν να αντικαταστήσουν τις μη επιθυμητές συμπεριφορές του ατόμου με επιθυμητές μέσω της αξιοποίησης ενισχυτών και συνεπειών. (Teater, 2013). Οι γνωστικές προσεγγίσεις διαθέτουν ως βάση τους την αντίληψη ότι η γνώση αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα διαμόρφωσης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς του ατόμου (Friedman & Thase, 2008). Το άτομο δομεί τη γνώση δίνοντας νόημα στην πραγματικότητα που βιώνει και λαμβάνοντας υπόψιν του προγενέστερες εμπειρίες του (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Συνεπώς, στην περίπτωση της προβληματικής συμπεριφοράς, αυτή προκαλείται με την έκθεση του ατόμου σε συγκεκριμένα γεγονότα και συντηρείται εξαιτίας καθιερωμένων πεποιθήσεων που αυτό έχει σχηματίσει και οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης του (Teater, 2013).

Με την πάροδο των χρόνων προέκυψε η γνωστικοσυμπεριφορική προσέγγιση η οποία λαμβάνει υπόψιν της την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς κι ερμηνεύει τις συμπεριφορές που παρουσιάζει το άτομο με βάση γνωστικές κι άλλες εσωτερικές διεργασίες (Friedman & Thase, 2008). Λαμβάνει υπόψιν τη σημασία που έχουν οι συμπεριφορές και οι γνώσεις στην πρόκληση δυσφορίας στο άτομο και διερευνά τις σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ατόμου (Teater, 2013). Αναγνωρίζει ότι ορισμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα πυροδοτούν συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες οι οποίες ανάλογα με τον τρόπο που είναι νοηματοδοτημένες από το άτομο, έχουν ως αποτέλεσμα την πρόκληση ορισμένων συναισθημάτων. Με τη σειρά τους τα συναισθήματα επιδρούν στην επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται το άτομο, στη διέγερση δυσλειτουργικών σκέψεων και στην επιδείνωση αρνητικής επίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο, οι σκέψεις και οι αντιδράσεις του ατόμου σε διάφορες καταστάσεις αποτελούν ταυτόχρονα την αιτία και το αποτέλεσμα των δυσλειτουργικών γνωστικών λειτουργιών (Friedman & Thase, 2008).

Στόχος της γνωστικοσυμπεριφορικής προσέγγισης είναι η αντιμετώπιση της ψυχολογικής δυσφορίας του ατόμου και η τροποποίηση της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς του, μέσω της συνειδητοποίησης των συναισθημάτων του και των σφαλμάτων στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του (Teater, 2013). Ένα βασικό στοιχείο της προσέγγισης είναι ότι επικεντρώνεται στην παρούσα προβληματική κατάσταση, διότι θεωρείται ότι είναι πιο εύκολη η ερμηνεία της με βάση τις τωρινές σκέψεις του ατόμου, οι οποίες ενδέχεται να είναι διαφορετικές από εκείνες που την προξένησαν, αλλά παρ' όλα αυτά τη διατηρούν. Επίσης, είναι πιο εύκολο να τροποποιηθούν οι παρούσες διαδικασίες οι οποίες διαιωνίζουν την προβληματική

συμπεριφορά παρά να αλλάξουν αναπτυξιακές διαδικασίες οι οποίες έχουν την απαρχή τους στο παρελθόν. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι συγκεκριμένα γεγονότα του παρελθόντος δε λαμβάνονται υπόψιν για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης (Westbrook et al., 2007). Ένα άλλο βασικό στοιχείο της προσέγγισης είναι ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε αυτή είναι προσεκτικά δομημένες και χρονικά περιορισμένες, διότι θέτουν στόχους οι οποίοι είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, επιτεύξιμοι, ρεαλιστικοί και χρονικά περιορισμένοι (Fenn & Byrne, 2013).

Το πρώτο βήμα σε μια γνωστικοσυμπεριφορική παρέμβαση είναι ο εντοπισμός και η διατύπωση του προβλήματος. Για τον σκοπό αυτό διερευνώνται αρχικά οι γνώσεις του ατόμου, δηλαδή οι λέξεις, οι εικόνες, οι σκέψεις τις οποίες κάνει τόσο σε ήρεμες στιγμές, όσο και σε συναισθηματικά έντονες στιγμές. Επίσης, εξετάζονται τα συναισθήματά του, δηλαδή η εμπειρία που βιώνει τη στιγμή που εκτίθεται σε ένα ερέθισμα και η συμπεριφορά του, δηλαδή οι παρατηρήσιμες, εξωτερικές αντιδράσεις του στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Τέλος, ερευνώνται τυχόν σωματικά συμπτώματα όπως ο αυξημένος καρδιακός παλμός, η πρόκληση πόνου κ.α. (Westbrook et al., 2007). Στη συνέχεια, το άτομο που κάνει την παρέμβαση και το άτομο που είναι αποδέκτης αυτής, συνεργάζονται και αξιοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους προσπαθούν να μεταβάλλουν τα υπάρχοντα δυσλειτουργικά γνωστικά σχήματα και συνεπακόλουθα τις δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές του δεύτερου (Fenn & Byrne, 2013).

Η αξιοποίηση της γνωστικοσυμπεριφορικής προσέγγισης βοηθάει τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα τον θυμό τους, και να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Matthys & Shutter, 2021). Τα παιδιά αυτά διαθέτουν αυτόματες αρνητικές σκέψεις, δηλαδή αρνητικές σκέψεις οι οποίες δημιουργούνται με μεγάλη ταχύτητα και αποτελούν προϊόν της συναισθηματικής διέγερσης εξαιτίας της έκθεσής τους σε κάποιο περιβαλλοντικό ερέθισμα. Οι σκέψεις αυτές αφορούν είτε τον ίδιο τους τον εαυτό είτε τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται (Friedman & Thase, 2008).

Επιπλέον, παρουσιάζουν ορισμένα ελλείμματα στην ερμηνεία της συμπεριφοράς άλλων ατόμων εφόσον επιλέγουν να αξιοποιούν συγκεκριμένα στοιχεία της συμπεριφοράς των άλλων, να αγνοούν κάποια άλλα και να λαμβάνουν λανθασμένες αποφάσεις για την ερμηνεία της πρόσθεσής τους (Stallard, 2002). Πολλές φορές ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων ως εχθρική εξαιτίας των ήδη υπάρχοντων εσφαλμένων γνωστικών σχημάτων τους, δηλαδή εξαιτίας σταθερών προτύπων τα οποία αποτελούν απόρροια πρότερων πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορικών αντιδράσεων. Αυτό συνεπάγεται την εξατομίκευση ή τη μεγέθυνση της συμπεριφοράς του άλλου απέναντί τους και είτε τη διεξαγωγή βιαστικών συμπερασμάτων είτε την αγνόηση θετικών στοιχείων (Friedman & Thase, 2008). Γι' αυτούς τους λόγους, αρκετές φορές προβαίνουν σε επιθετικές συμπεριφορές αντί να αξιοποιήσουν λεκτικές λύσεις για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης (Stallard, 2002).

Σε πρώτο στάδιο ο θεραπευτής βοηθάει το παιδί να εκφράσει τις σκέψεις του με παιχνιδιές, ενδιαφέροντες τρόπους όπως η ζωγραφική και το παιχνίδι και να του

επιστήσει την προσοχή στον τρόπο σκέψης του (Stallard, 2002). Έπειτα, προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι σκέψεις με τα συναισθήματά του και τις αντιδράσεις του, με σκοπό τη βελτίωση της διαχείρισης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς του. Προσπαθεί επίσης να εκπαιδεύσει το παιδί στο να εντοπίζει τις αυτόματες σκέψεις του και να τις αμφισβητεί προκειμένου να διαμορφώσει σταδιακά ένα πιο ορθολογικό στυλ σκέψης (Friedman & Thase, 2008). Σε αυτή τη διαδικασία, πολλές φορές χρησιμοποιείται η σωκρατική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία μέσα από ερωτήσεις του θεραπευτή προς το παιδί εξετάζουν σε συνεργασία τις εσφαλμένες, μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις του δεύτερου που αφορούν την ερμηνεία των προθέσεων και των κινήτρων των άλλων ατόμων Έπειτα, σταδιακά ο θεραπευτής βοηθάει το παιδί να αναπτύξει εναλλακτικές, πιο λειτουργικές πεποιθήσεις (Day et al., 2008).

Άλλες μέθοδοι, αφορούν την καταγραφή των σκέψεων, προκειμένου να εξασκηθεί το παιδί στον εντοπισμό και στον έλεγχο τους, και τη χρήση τεχνικών εικονογράφησης, οι οποίες το βοηθούν να οπτικοποιήσει μια κατάσταση και να κατανοήσει ποια γεγονότα το οδηγούν στη δυσφορία που αισθάνεται (Friedman & Thase, 2008). Επιπλέον, γίνεται χρήση καρτούν, κόμιξ και παιχνιδιών με μαριονέτες με σκοπό την αυτοπαρακολούθηση και την αναδιαμόρφωση των σκέψεων του (Stallard, 2002). Επιπλέον αξιοποιούνται και τα παιχνίδια ρόλων προκειμένου το παιδί να αντιμετωπίσει την ίδια κατάσταση από τη σκοπιά των άλλων εμπλεκόμενων. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η συναισθηματική του νοημοσύνη και η ενσυναίσθησή του (Day et al., 2008). Καλλιεργούνται επίσης οι κοινωνικές του δεξιότητες, όπως ο σεβασμός απέναντι στον άλλο, η ικανότητά του να θέτει όρια και η ικανότητα να υποχωρεί όποτε το απαιτούν οι περιστάσεις (Friedman & Thase, 2008). Ενθαρρύνεται να αναλογιστεί τον αντίκτυπο που έχουν οι πράξεις του στους άλλους και να σκεφτεί εναλλακτικούς, πιο αποδεκτούς τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων (Matthys & Shutter, 2021).

Επιπλέον, οι γονείς μπορούν μέσω ορισμένων συμπεριφορικών τεχνικών να βοηθήσουν το παιδί να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του. Τέτοιες τεχνικές είναι η παροχή θετικών οδηγιών κι επαίνων, η παράβλεψη μικρών μη αποδεκτών συμπεριφορών και η αξιοποίηση του τάιμ άουτ στις περιπτώσεις σοβαρών μη αποδεκτών συμπεριφορών (Matthys & Shutter, 2021). Όταν η παρουσίαση κατάλληλων συμπεριφορών ακολουθείται από επαίνους, είναι πολύ πιθανό το παιδί να λαμβάνει μια ευχαρίστηση κι επομένως να επαναλαμβάνει τέτοιες συμπεριφορές με μεγαλύτερη συχνότητα, ώσπου να φτάσει σε σημείο να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά και κατάλληλα σε κοινωνικές καταστάσεις (Matthys & Shutter, 2021).



### 3.2. Οικοσυστημική προσέγγιση

Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία, η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί προϊόν των συνεχών αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται (Molnar & Lindquist, 2013).

Βασική ιδέα της προσέγγισης είναι η έννοια του συστήματος (Tyler, 1992). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1977) το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του υπάγεται σε ένα σύνολο συστημάτων. Το πρώτο σύστημα είναι το μικροσύστημα (π.χ. οικογένεια, σχολείο). Μέσα στο μικροσύστημα, το άτομο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση άλλα άτομα του περιβάλλοντός του και υπάρχουν ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ τους (McGuckin & Minton 2014). Μέσα στα πλαίσια του μικροσυστήματος, το άτομο καλείται να επιτελέσει συγκεκριμένες δραστηριότητες και να αναλάβει συγκεκριμένους ρόλους για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Bronfenbrenner, 1977). Έπεται το μεσοσύστημα, δηλαδή το σύνολο μικροσυστημάτων μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται σχέσεις (π.χ. οικογένεια, σχολείο, γειτονιά).

Στη συνέχεια, υπάρχει το εξωσύστημα, ένα σύνολο κοινωνικών συστημάτων στα περιβάλλοντα των οποίων δεν εμπλέκεται άμεσα το άτομο, αλλά τα οποία ασκούν έμμεσα επιρροή σε αυτό (π.χ. μέσα μαζικής ενημέρωσης, εργασία γονέων, κυβερνήσεις κ.α.). Έπειτα, υπάρχει το μακροσύστημα δηλαδή το σύνολο των οικονομικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών, νομικών και πολιτικών συστημάτων, το οποίο διαμορφώνει την κουλτούρα και τις ιδεολογίες με βάση τις οποίες ενεργούν το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα και το μικροσύστημα. Τέλος, υπάρχει το χρονοσύστημα το οποίο αφορά ριζικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο καθώς αλλάζει και το ίδιο με την πάροδο του χρόνου (π.χ. αλλαγές στη δομή της οικογένειας) (Bronfenbrenner, 1994).

Μέσα στο εκάστοτε σύστημα επικρατεί ένα σύνολο πεποιθήσεων, αξιών και τεχνικών, στοιχεία τα οποία μοιράζονται τα άτομα που ανήκουν σε αυτό. Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν τόσο συθέμελα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του ατόμου ώστε είναι δύσκολο να οριστούν με ακρίβεια και να ειπωθούν (Kuhn, στο Tyler, 1992). Ωστόσο, τα άτομα διαθέτουν παράλληλα τον έλεγχο της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν (Cooper & Urton, 1990). Επιπλέον, μέσα στο σύστημα υπάρχει η αίσθηση της σκοπιμότητας, δηλαδή κοινοί στόχοι, η επίτευξη των οποίων έχει ως αποτέλεσμα τη λήψη θετικής ανατροφοδότησης και η αποτυχία επίτευξης, τη λήψη αρνητικής ανατροφοδότησης (Cooper & Urton, 1990). Επιπρόσθετα, κάθε αλλαγή που λαμβάνει χώρα σε κάποιο στοιχείο του συστήματος έχει αντίκτυπο και σε όλα τα υπόλοιπα στοιχεία (Tyler, 1992; Cooper & Urton, 1990; Molnar & Lindquist, 2013).

Η εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης επέφερε θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο σκέψης και στον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων στον χώρο της οικογενειακής ψυχοθεραπείας (Tyler, 1992). Πρωτίτερα, ο θεραπευτής θεωρούταν ένας ειδικός ο οποίος εντόπιζε το πρόβλημα που αντιμετώπιζε η οικογένεια και προσπαθούσε να το διορθώσει με τον ρόλο ενός εξωτερικού παράγοντα. Η ευθύνη για την ενδεχόμενη αποτυχία της προσπάθειας επίλυσης του προβλήματος ερμηνευόταν

ως αδυναμία της οικογένειας να εφαρμόσει τις λύσεις που πρότεινε ο θεραπευτής. Συνεπώς, κυρίως στοιχεία στη σχέση θεραπευτή και θεραπευόμενου αποτελούσαν η εξουσία και ο έλεγχος που ασκούσε ο πρώτος στον δεύτερο (Tyler, 1992). Αντίθετα, στην οικοσυστημική προσέγγιση, ο θεραπευτής θεωρείται πλέον ως μέλος ενός συστήματος το οποίο επηρεάζει σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της θεραπείας και το αποτέλεσμα αυτής (Tyler, 1992).

Το σχολείο αποτελεί ένα μικροσύστημα δηλαδή μια ομάδα στην οποία ο μαθητής ανήκει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Μέσα σε αυτήν την ομάδα καλείται να επιτελέσει συγκεκριμένους ρόλους και δραστηριότητες για όσο χρονικό διάστημα θα βρίσκεται στο σχολείο (Bronfenbrenner, 1977). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, εκδηλώνει ενίοτε συμπεριφορές οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις είναι προβληματικές. Τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, δεν περιορίζονται αποκλειστικά στον μαθητή που την εκδηλώνει σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αλλά επεκτείνονται σε ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες αυτός συμμετέχει (Cooper & Upton, 1990). Πολλές φορές ωστόσο, η προηγούμενη εμπειρία του εκπαιδευτικού σε αντίστοιχες καταστάσεις και η ανάγκη ύπαρξης μιας σχέσης αίτιου – αποτελέσματος για την αναμφισβήτητη ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς, αποτελεί εμπόδιο στην αλλαγή του τρόπου ερμηνείας (Molnar & Lindquist, 2013).

Στην εκπαίδευση, η οικοσυστημική προσέγγιση δε σχετίζεται με την τιμωρία, την απόδοση ευθυνών και την επιδίωξη από μέρους του εκπαιδευτικού να πάρει τον έλεγχο της κατάστασης από τον μαθητή (Tyler & Jones, 2000). Άλλωστε, τέτοιες τεχνικές προκαλούν την αντίσταση του μαθητή και διαιωνίζουν την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς (Cooper & Upton, 1990). Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς του ίδιου απέναντι στον μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο διακόπτεται ο φαύλος κύκλος κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσδοκεί να αλλάξει η συμπεριφορά του μαθητή χρησιμοποιώντας πάντοτε τις ίδιες τεχνικές, οι οποίες έχουν αποδειχθεί ότι δεν αποφέρουν κάποιο αποτέλεσμα. Ο δεύτερος τρόπος αφορά την απόδοση νέων ερμηνειών της προβληματικής συμπεριφοράς έτσι ώστε αυτή να εξυπηρετεί κάποιο σκοπό μέσα στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι ένας μαθητής μιλάει διαρκώς χωρίς να σηκώνει χέρι, αντί για συμπεριφορά που εκδηλώνεται με σκοπό να διαταραχθεί το μάθημα, μπορεί να ερμηνευθεί από τον εκπαιδευτικό ως μια προσπάθεια του μαθητή να διατυπώσει όσες περισσότερες σκέψεις του μπορεί. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει αυτήν την εναλλακτική ερμηνεία για την καλύτερη λειτουργία της τάξης (Molnar & Lindquist, 2013).

Η εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης διαθέτει πέντε στάδια (Tyler & Jones, 2000). Το πρώτο στάδιο είναι η αναγνώριση της προβληματικής συμπεριφοράς την οποία ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να αντιμετωπίσει και η κατανόηση των παραγόντων που την προξενούν. Στα επόμενα δύο στάδια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρήσει και να συνειδητοποιήσει τις δικές του αντιδράσεις κι ερμηνείες για τη

συγκεκριμένη συμπεριφορά. Έπειτα, δίνει νέο νόημα σε αυτή με έναν θετικό και συνεργατικό τρόπο. Τέλος, επικοινωνεί στον μαθητή που την εκδηλώνει την αναπλαισιωμένη πια ερμηνεία του (Molnar & Lindquist, 2013). Για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης στην τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταβάλλει συνειδητή και αληθινή προσπάθεια, ώστε να μπορέσει να τροποποιήσει τον τρόπο σκέψης του και να επικοινωνήσει με ειλικρίνεια την νέα του θεώρηση της συμπεριφοράς στον μαθητή, ώστε αυτή να γίνει πιστευτή από τον τελευταίο (Molnar & Lindquist, 2013).

### 3.3. Ψυχοδυναμική προσέγγιση

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση έχει τις απαρχές της στη θεωρία του Sigmund Freud και βασικό της στοιχείο είναι η αναγνώριση της συμβολής του ασυνείδητου στην ψυχοσύνθεση και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Το ασυνείδητο σχετίζεται με τα ένστικτα του ατόμου, δηλαδή με σκέψεις οι οποίες δε βρίσκονται στον έλεγχο του, και με την εκπλήρωση επιθυμιών οι οποίες σκοπό έχουν την άμεση ευχαρίστησή του (Drakulić, 2014). Οι ασυνείδητες ψυχικές διεργασίες είναι περίπλοκες και επηρεάζουν τις σκέψεις και την παρατηρήσιμη και σκόπιμη συμπεριφορά του ατόμου (Kernberg et al., 2012). Επιπλέον, υπάρχει το υποσυνείδητο, το οποίο περιλαμβάνει σκέψεις οι οποίες είναι ουσιαστικά ασυνείδητες αλλά μπορούν να γίνουν συνειδητές μέσα από προσπάθεια (Γεωργίου, 2014). Τέλος, υπάρχει το συνειδητό το οποίο περιλαμβάνει σκέψεις οι οποίες είναι άμεσα προσβάσιμες στο άτομο (Γεωργίου, 2014). Το συνειδητό και το υποσυνείδητο επιδιώκουν την παρεμπόδιση των πρωταρχικών και ενστικτωδών σκέψεων και τη σύνδεσή τους με τη λογική, την ηθική και τις αρχές της πραγματικότητας (Drakulić, 2014).

Επιπρόσθετα, η προσωπικότητα του κάθε ατόμου χωρίζεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι το αυτό (id), το οποίο είναι εγγενές στον άνθρωπο και αφορά την αποδιοργανωμένη αποθηκευμένη ψυχική ενέργειά του, η οποία προέρχεται από την ανάγκη για εκπλήρωση των βασικών ενστίκτων (Drakulić, 2014). Το δεύτερο επίπεδο είναι το εγώ (ego), το οποίο δεν υπάρχει από τη γέννηση του ανθρώπου αλλά αναπτύσσεται σταδιακά και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις ενστικτώδεις ορμές του και στο εξωτερικό περιβάλλον του (Drakulić, 2014). Το τρίτο επίπεδο είναι το υπερεγώ (superego) το οποίο επίσης αναπτύσσεται μεταγενέστερα, μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου και αντιτίθεται στις ενστικτώδεις απαιτήσεις του αυτού. Σχετίζεται επίσης με την ανάπτυξη της εσωτερικευμένης ηθικής (Drakulić, 2014).

Άλλες βασικές έννοιες στην ψυχοδυναμική θεωρία είναι οι ψυχικές συγκρούσεις, οι άμυνες και η μεταφορά. Οι ψυχικές συγκρούσεις μπορεί να είναι εσωτερικές, όταν οι επιθυμίες δε συμβαδίζουν με τους κανόνες του εξωτερικού περιβάλλοντος, τους οποίους έχει εσωτερικεύσει το άτομο, ή εξωτερικές όταν οι ανάγκες του ατόμου δε συμβαδίζουν με τις ανάγκες του εξωτερικού περιβάλλοντος (Kernberg et al., 2012). Οι άμυνες είναι εσωτερικοί μηχανισμοί η λειτουργία των οποίων έχει σκοπό τη μείωση της έντασης και του άγχους. Αν και αυτοί οι μηχανισμοί βοηθούν το άτομο να διατηρήσει την ψυχική του ισορροπία, όταν είναι άκαμπτοι

ενδέχεται να οδηγήσουν σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Kernberg et al., 2012). Η μεταφορά σχετίζεται με την επανάληψη σταθερών συμπεριφορών οι οποίες εδραιώνονται από προγενέστερες εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους, δηλαδή με τους γονείς σε πρώτο στάδιο κι έπειτα με τους εκπαιδευτικούς (Kernberg et al., 2012).

Η μεταφορά ξεκινάει με τον δεσμό του βρέφους με τη μητέρα. Ο βαθμός στον οποίο η μητέρα αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του βρέφους διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αυτό αντιλαμβάνεται τον ίδιο του τον εαυτό και τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους (Arnold, 1996). Οι εμπειρίες και τα συναισθήματα από την αλληλεπίδρασή του με τα πρώτα πρόσωπα προσκόλλησης αποθηκεύονται κι ανασύρονται σε μεταγενέστερες αλληλεπιδράσεις με άλλα σημαντικά πρόσωπα (Khademi et al., 2019). Ο εκπαιδευτικός, επίσης αποτελεί έναν σημαντικό άλλο και η σχέση που αναπτύσσει με τον μαθητή επηρεάζεται από προγενέστερες εμπειρίες του δεύτερου με πρόσωπα της οικογένειάς του κι επηρεάζει άμεσα την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση του μαθητή (Drakulić, 2014). Γι' αυτόν τον λόγο, όταν η μεταφορά είναι θετική, ο μαθητής δείχνει μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ενώ όταν είναι αρνητική ο μαθητής παρουσιάζει συναισθήματα φόβου, αγανάκτησης ή και επιθυμία εξέγερσης εναντίον της εξουσίας του δασκάλου (Drakulić, 2014).

Το σχολείο δίνει έμφαση στην τήρηση κανόνων, στην εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και στη ανάπτυξη μιας ηθικής συνείδησης. Καλλιιεργεί δηλαδή σε μεγάλο βαθμό το υπερεγώ των μαθητών (Dietrich, 2021). Ταυτόχρονα ωστόσο, μπορεί να συντελέσει και στην ανάπτυξη του εγώ του μαθητή εφόσον του δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσει τη σκέψη του και τα συναισθήματά του. Όσες περισσότερες τέτοιες ευκαιρίες του παρέχει το σχολείο, τόσο πιο σύνθετη γίνεται η σκέψη του και τόσο πιο προσβάσιμα κι ελεγχόμενα τα συναισθήματά του (Arnold, 1996). Βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση του εγώ του μαθητή είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής και μη επικριτικής στάσης το οποίο ενθαρρύνει την έκφραση γνωστικών κατανοήσεων και συναισθημάτων προκειμένου αυτά να αναλυθούν και να αναδιαμορφωθούν (Arnold, 1996). Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος οφείλει να ανιχνεύει τα αρνητικά συναισθήματα του εκάστοτε μαθητή και να τον καθοδηγεί, ώστε να βρίσκει και να εφαρμόζει νέες και ολοένα αποτελεσματικότερες λύσεις σε προβλήματα που προκαλούνται εξαιτίας διαρκώς μεταβαλλόμενων εσωτερικών κι εξωτερικών πιέσεων (Dietrich, 2021). Όσο μεγαλύτερη είναι η ισορροπία ανάμεσα στο αυτό, το εγώ και το υπερεγώ, τόσο μεγαλύτερη ψυχική ισορροπία παρουσιάζει ο μαθητής και τόσο πιο κατάλληλες αποφάσεις παίρνει (Dietrich, 2021).

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συνήθως έχουν διαστρεβλωμένη άποψη για τις προθέσεις των άλλων, μειωμένη επίγνωση του αντίκτυπου των πράξεών τους και παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση των συναισθημάτων (Halfon & Bulut, 2017). Μέσω της ψυχοδυναμικής προσέγγισης πραγματοποιείται μια σύνδεση ανάμεσα στα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, εξετάζονται οι άμυνές τους, δίνεται έμφαση στα συναισθήματά τους ώστε να τα βιώσουν ενδεδειγμένα και ερμηνεύονται και

συζητούνται ασυνείδητες επιθυμίες και ιδέες (Halfon, 2021). Συνεπώς, τα παιδιά εξασκούνται στην αύξηση της επίγνωσης και της συνειδητοποίησης συναισθημάτων που μέχρι πρότινος δεν μπορούσαν να διαχειριστούν και παράλληλα επιλύουν ασυνείδητες συγκρούσεις (Halfon, 2021). Γι' αυτούς τους λόγους η ψυχοδυναμική προσέγγιση βοηθάει τους ενήλικες, και ειδικότερα τους σημαντικούς άλλους, να κατανοήσουν τον ρόλο τους στην ανάπτυξη των παιδιών και τη συμβολή τους στην κατανόηση των ασυνείδητων κινήτρων και αναγκών από μέρους των παιδιών και ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Dean, 1986).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς

### 4.1. Η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης

#### 4.1.1. Η έννοια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών διαθέτει την κοινωνική και τη συναισθηματική διάσταση. Η κοινωνική διάσταση αφορά την κοινωνική επάρκεια η οποία ορίζεται ως « η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους» (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 15). Η ικανότητα αυτή αποτελείται από επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων θεωρείται μεγάλης σημασίας από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των μαθητών για την κοινωνικοποίησή τους (Matson, 2017), εντούτοις δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος, σαφής ορισμός γι' αυτές. Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία από μέρους των επιστημόνων ότι αφορούν τη συμπεριφορά των ατόμων απέναντι στους άλλους και σχετίζονται με την επικοινωνία, τη διεκδίκηση, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τη συμμόρφωση σε νόρμες και κανόνες (Matson, 2017; Riggio, 1986 ; Χατζηχρήστου, 2011).

Η συναισθηματική διάσταση αφορά τη συναισθηματική επάρκεια η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του με αποτελεσματικό τρόπο κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασής του με άλλους (Saarni, 1990). Μερικές επιμέρους δεξιότητες αυτής της ικανότητας αποτελούν η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων με την αξιοποίηση κατάλληλων μηχανισμών αυτορρύθμισης, η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων και η επίγνωση των αποτελεσμάτων της συναισθηματικής έκφρασης του ατόμου στα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται (Χατζηχρήστου, 2011). Όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997), «περιλαμβάνει την ικανότητα ακριβούς αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθήματος· την ικανότητα πρόσβασης και/ή δημιουργίας συναισθημάτων όταν διευκολύνουν τη σκέψη· την ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος και της συναισθηματικής

γνώσης· και την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης» (σ. 10).

#### 4.1.2. Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο. Ήδη από τις πρώτες στιγμές της ζωής του, το βρέφος δημιουργεί έναν δεσμό προσκόλλησης με τους γονείς του. Ο δεσμός αυτός, αν χαρακτηρίζεται από φροντίδα και ανταπόκριση στις ανάγκες του βρέφους από μέρους των γονέων, δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας σε αυτό και συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξή του και σε κατοπινά κοινωνικά στάδια της ζωής του (Bowlby, 1988). Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή των γονέων στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και των ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων του παιδιού, στην οριοθέτηση και στην εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Feldman, 2011). Άλλωστε, οι γονείς αποτελούν πρότυπα μίμησης και με τη δική τους συμπεριφορά επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού (Bandura, 1978).

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αρχικά, οι γονείς αποτελούν πρότυπο μίμησης για τα παιδιά τους, συνεπώς ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνη τους και τις συναισθηματικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (Ulutas & Omeroglu, 2012). Όσο περισσότερη προσοχή δίνουν οι γονείς στην αναγνώριση κι έκφραση συναισθημάτων, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα και τα παιδιά να δίνουν προσοχή στην αναγνώριση κι έκφραση συναισθημάτων (Sánchez-Núñez et al., 2013) κι άρα να έχουν μια σημαντικά ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Ulutas, & Omeroglu, 2012).

Επιπλέον, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους συντελεί στην συναισθηματική νοημοσύνη τους. Πιο αναλυτικά, οι γονείς οι οποίοι ακούν ενεργά, ανταποκρίνονται στις επιθυμίες και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, ενθαρρύνουν την έκφραση συναισθημάτων και βοηθούν στην ανάπτυξη μηχανισμών διαχείρισης των συναισθημάτων, εδραιώνουν με τα παιδιά τους υγιείς, συναισθηματικούς δεσμούς. Στον αντίποδα, οι γονείς οι οποίοι κρατούν μια απορριπτική στάση απέναντι στην έκφραση τόσο ευχάριστων όσο και δυσάρεστων συναισθημάτων, αποστασιοποιούνται από τα παιδιά, υποβαθμίζουν τη σημασία των συναισθημάτων τους και δε τα καθοδηγούν, δημιουργούν ασταθείς κι ανασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους (Gottman, 2019). Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση καταστάσεων της καθημερινής ζωής, στην ψυχολογική προσαρμοστικότητα, σε υψηλά επίπεδα ευεξίας (Onkari, 2020) και στη σύναψη επιτυχημένων κοινωνικών σχέσεων (Ulutas, & Omeroglu, 2012).



#### 4.1.3. Ο ρόλος του σχολείου

Η βασική εκπαίδευση αποβλέπει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των ατόμων, είναι υποχρεωτική και αποτελεί δικαίωμα όλων των ανθρώπων (ΟΗΕ, 1948). Συνεπώς, το σχολείο ως θεσμό της εκπαίδευσης, έχει διττό ρόλο. Εκτός από το να παρέχει ευκαιρίες σε ακαδημαϊκό επίπεδο στους μαθητές οφείλει να συμβάλλει και στην κοινωνική ανάπτυξή τους (Rashid, 2010). Άρα, το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011; Rashid, 2010). Μέσα σε αυτό οι μαθητές περνούν αρκετές ώρες τις μέρας και αλληλεπιδρούν τόσο με τους συνομηλικούς τους, όσο και με τους ενήλικες (Χατζηχρήστου, 2011).

Η συναναστροφή με τους συνομηλικούς οδηγεί στην δημιουργία φιλιών, οι οποίες εξυπηρετούν την ανάγκη των μαθητών για κοινωνικοποίηση, συντροφικότητα, διασκέδαση (Feldman, 2011). Το παιχνίδι αποτελεί μια χαρακτηριστική διαδικασία κοινωνικοποίησής τους εφόσον μέσα από αυτό οι μαθητές καλούνται συνεργαστούν, να σεβαστούν τους κανόνες του και να επιλύσουν τυχόν προβλήματα, δεξιότητες απαραίτητες και για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2011). Επίσης η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, η λεκτική και μη λεκτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και η συμβολή των πρώτων στη διαμόρφωση ενός ομαδοσυνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη, ακόμα και η αξιοποίηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελούν παράγοντες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Μπαμπάλης, 2012). Η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, οι υψηλές προσδοκίες, η συνεχής ενθάρρυνση κι ο διάλογος βοηθούν στην προσαρμογή των μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Η καθημερινή συναναστροφή των παιδιών με τους συμμαθητές του και με τους εκπαιδευτικούς έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Αφενός, η σύναψη φιλιών, δημιουργεί συναισθήματα αγάπης, ασφάλειας, χαράς και αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για την εμφάνιση αντικοινωνικής ή ψυχοπαθολογικής συμπεριφοράς (Frederickson et al., 2012). Αφετέρου, η απόρριψη από τους συνομηλικούς δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης και λύπης και οδηγεί στην περιθωριοποίηση (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Επιπλέον, η αγάπη και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες σχολικής επιτυχίας που τους προσφέρει, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, όπου τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Τριλιανός, 2013).

## 4.2. Τρόποι πρόληψης προβλημάτων στην τάξη

### 4.2.1. Αύξηση του χρόνου μάθησης

Ο ροθή διαχείριση του χρόνου μάθησης επηρεάζει άμεσα τη διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός που αναγνωρίζει την αξία του διαθέσιμου χρόνου, αποφεύγει να επιστρέφει αργοπορημένα στην τάξη μετά το διάλειμμα και να ολοκληρώνει το μάθημα νωρίτερα από την ώρα που είναι προκαθορισμένη από το ωρολόγιο πρόγραμμα (Τριλιανός, 2013). Μάλιστα προτιμά να έχει προετοιμάσει από νωρίτερα τα υλικά ή τις παρουσιάσεις που θα χρειαστούν για το

μάθημα και έχει καθιερώσει ορισμένες ρουτίνες με τους μαθητές, ώστε με την επιστροφή όλων στην τάξη, να ξεκινάει το συντομότερο δυνατόν το μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι για το τι πρέπει να κάνουν και δεν υπάρχει σύγχυση μέσα στην τάξη. Επίσης, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με την οργάνωσή του δείχνει ότι γνωρίζει πολύ καλά αυτό που κάνει και αποπνέει μια αίσθηση σιγουριάς και αυτοπεποίθησης απέναντί τους. Συνεπώς, ελαχιστοποιούνται και οι πιθανότητες εμφάνισης συμπεριφορών που διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος (Jacobsen et al., 2011).

Επιπλέον, πριν από κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει σχεδιάσει ενδελεχώς τις δραστηριότητες που θα διεξαχθούν στην τάξη. Γνωρίζοντας ποια δραστηριότητα προηγείται και ποια έπεται, ο ίδιος είναι σε θέση να καθοδηγήσει τους μαθητές του, ώστε εκείνοι να μην περιμένουν κάθε φορά να ξεκινήσει κάποια δραστηριότητα ή να μην έχουν να ασχοληθούν με κάτι. Έτσι, αποφεύγεται η διακοπή της ροής του μαθήματος (Brophy, 2010). Για την πρόληψη σύγχυσης σχετικά με τις μεταβάσεις, είναι αρκετά ωφέλιμη η τοποθέτηση ενός προγράμματος της τάξης σε σημείο προσβάσιμο σε όλους και γενικότερα η χρήση εποπτικών μέσων τα οποία απεικονίζουν τις εναλλαγές που συμβαίνουν (Nagro, 2019). Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός ότι η ανακοίνωση μιας μετάβασης είναι ορθώς διατυπωμένη και κατανοητή από όλους. Στην περίπτωση που δεν είναι κατανοητή, παρέχει διευκρινίσεις και κατοχυρώνει την εφαρμογή της από όλους ώστε να συνεχιστεί ανεμπόδιστα η μαθησιακή διαδικασία (Jacobsen et al., 2011).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβλέπει ακόμη και τα πιο μικρά, απροσδόκητα γεγονότα που συμβάλλουν στην ελάττωση του μαθησιακού χρόνου, ώστε να είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσει έγκαιρα. Τέτοιου είδους γεγονότα ενδέχεται να προκαλούνται από τους ίδιους τους μαθητές (π.χ. ο σχολιασμός για κάτι που δεν έχει άμεση σχέση με το μάθημα) (Τριλιανός, 2013). Σε αυτήν την περίπτωση, οφείλει να υπενθυμίζει στους μαθητές τους κανόνες της τάξης και σύντομα, με ευέλικτο και ευγενικό τρόπο να επαναφέρει την τάξη στη διαδικασία του μαθήματος. Εντούτοις, ορισμένες φορές οι μικρές διακοπές κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι ωφέλιμες για την αποκατάσταση ή την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης. Συνεπώς, είναι θεμιτό ο εκπαιδευτικός να επιτρέπει, για ορισμένο χρόνο, την έκφραση των μαθητών για πράγματα που τους απασχολούν, χωρίς να τους αντιμετωπίζει με επιθετικότητα (Scherzinger, & Wettstein, 2019). Ορισμένες διακοπές ενδέχεται να οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες. Αυτοί αφορούν την επέμβαση συναδέλφων κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τη διευθέτηση διαδικαστικών θεμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επικοινωνεί με τους συναδέλφους του για τη σημασία που έχει για τον ίδιο η διδακτική ώρα, ώστε να αποφεύγονται άσκοπες διακοπές του μαθήματος (Τριλιανός, 2013).

#### 4.2.2. Διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη

Το κλίμα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική τάξη επιδρά τόσο στη σχολική απόδοση των μαθητών όσο και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, επιδρά στη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, μέσα σε ένα θετικό κλίμα οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια κι έχουν υψηλότερες επιδόσεις. Ένας οργανωμένος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι ο ίδιος έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωσή του κλίματος της τάξης (Τριλιανός, 2013).

Αρχικά, το κλίμα της τάξης εξαρτάται από το στυλ διδασκαλίας που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όταν χρησιμοποιεί ένα



δασκαλοκεντρικό μοντέλο για να διδάξει, το μάθημα βασίζεται στη διάλεξη, στην απομνημόνευση πληροφοριών, στη διεξαγωγή γραπτών δοκιμασιών για τον έλεγχο των κερτημένων γνώσεων και στην ατομική εργασία. Οι μαθητές δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεν έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν (Τριλιανός, 2013). Διαθέτουν περισσότερο εξωτερικά κίνητρα, όπως η βαθμολογία, για να δεσμευτούν στη μαθησιακή διαδικασία, παρά ισχυρά εσωτερικά κίνητρα όπως η περιέργεια, το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός (Elliot et al., 2008). Γι' αυτούς τους λόγους, ορισμένοι μαθητές δημιουργούν αναταραχές μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να προκαλούνται ρήξεις μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού (Karwowski, 2010).

Στον αντίποδα, όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο διάλογος, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εργασία σε ομάδες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου (Τριλιανός, 2013). Το μάθημα που προετοιμάζει ο εκπαιδευτικός είναι σχεδιασμένο με τέτοιον τρόπο, ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, να επιθυμούν οι ίδιοι να ασχοληθούν με τις σχετικές δραστηριότητες και να μην οδηγούνται σε συμπεριφορές που προκαλούν διακοπές στη ροή του μαθήματος. Επιπλέον, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να δομούν τη γνώση μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, να συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα εκφράζοντας τη γνώμη τους, να ακούν και τις απόψεις των συμμαθητών τους αλλά και να συνδιαλέγονται με σεβασμό ο ένας απέναντι στον άλλο (Brophy, 2010).

Το μοντέλο διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός απορρέει και από τη στάση του για τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκει. Ο εκπαιδευτικός που δε διαθέτει αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό για το μάθημα, το αντιμετωπίζει ως κάτι κουραστικό το οποίο όμως πρέπει αναγκαστικά να γίνει. Αυτήν την αντίληψη τη μεταδίδει και στους μαθητές του είτε λεκτικά είτε μέσω της γλώσσας του σώματος (Jacobsen et al., 2011). Συνεπώς, κι εκείνοι εκφράζουν παράπονα σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος ή στρέφουν την προσοχή τους σε κάποια άλλη δραστηριότητα για να αποφύγουν το μάθημα το οποίο τους φαίνεται ανιαρό, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται το κλίμα της τάξης.

Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός που διαθέτει ενθουσιασμό, γνήσιο ενδιαφέρον για το μάθημα και περιέργεια για το καινούριο, δεν επαναπαύεται και προσπαθεί να αξιοποιεί διαρκώς διάφορα εργαλεία και δραστηριότητες που καθιστούν το μάθημα πιο προσιτό και ελκυστικό για τους μαθητές (Henriksen & Mishra, 2015). Συνεπώς, κι εκείνοι είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία διότι την αντιλαμβάνονται ως πολύτιμη και συνάμα ευχάριστη. Ωστόσο, ο ενθουσιασμός δεν είναι συνώνυμος με την εκδήλωση υπερβολικών συμπεριφορών από μέρους του εκπαιδευτικού αποκλειστικά για να εντυπωσιαστούν οι μαθητές. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό της τάξης από τον πραγματικό στόχο του μαθήματος, ο οποίος είναι η μάθηση (Jacobsen et al., 2011).

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές επίσης επιδρά στη διαμόρφωση του κλίματος μέσα στην τάξη. Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές του, δεν τους παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα ή έπαινο για την προσπάθειά τους, εκείνοι αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιβεβαιώνουν την αντίληψή του για αυτούς (Τριλιανός, 2013). Υπάρχει, δηλαδή, το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μεταδίδει συνειδητά ή/ και υποσυνείδητα

την αρνητική αντίληψή του για τους μαθητές κι εκείνοι από μέρους τους την επιβεβαιώνουν με τη συμπεριφορά τους (Χατζηχρήστου, 2011).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός που αμφισβητεί διαρκώς τις ικανότητες των μαθητών του, τους ειρωνεύεται και τους παρέχει ως επί το πλείστον εμπειρίες αποτυχίας, τους οδηγεί στο να αρχίσουν να αμφισβητούν τον ίδιο τους τον εαυτό (Elliot et al., 2008). Αντιλαμβάνονται ότι διαρκώς αξιολογούνται από αυτόν και τους δημιουργείται άγχος και ανασφάλεια για όσα καλούνται να πουν και να κάνουν μέσα στην τάξη (Demirdag, 2015). Φοβούνται για το ενδεχόμενο της γελοιοποίησης από τον δάσκαλο, κι έτσι παραμελούν το διάβασμα και τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μια συνεχή χαμηλή σχολική επίδοση. Ακόμα κι αν περιστασιακά τους δίνονται ευκαιρίες για νέες προσπάθειες, δεν τις αξιοποιούν έχοντας μείνει προσκολλημένοι στην προηγούμενες εμπειρίες αποτυχίας τους (Elliot et al., 2008). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την έλλειψη ανατροφοδότησης, έχουν ως συνέπεια οι μαθητές να μην γνωρίζουν με ακρίβεια ποια είναι τα αδύναμα σημεία τους ώστε να εργαστούν πάνω σε αυτά και να βελτιωθούν (Jacobsen et al., 2011). Με αυτόν τον τρόπο, χάνουν για άλλη μια φορά το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Αντιθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός κατέχει μια θετική στάση απέναντί τους, εκείνοι έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιδόσεις. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές του, έχει και απαιτήσεις ανάλογες των δυνατοτήτων τους, όχι χαμηλότερες (Τριλιανός, 2013). Τους επαινεί ειλικρινά για την προσπάθεια και τις επιτυχίες τους και εξηγεί συγκεκριμένα και με σαφήνεια τους λόγους για τους οποίους τους επαινεί (Jacobsen et al., 2011). Ο έπαινος τους παρέχει τη θετική αναγνώριση που αποζητούν και ένα κίνητρο ώστε να επιθυμούν να εργαστούν ακόμα περισσότερο και να προοδεύσουν. Ωστόσο, δεν πρέπει ο έπαινος να αναφέρεται σε στοιχεία του χαρακτήρα τους, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να τους δημιουργήσει συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον ίδιο τους τον εαυτό. Είναι πιο συνετό να αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάνουν μια εργασία (Bayat, 2011). Επίσης, ο έπαινος δεν πρέπει να δίνεται για την παραμικρή προσπάθεια των μαθητών, διότι σε αυτήν την περίπτωση υποβαθμίζεται η αξία του και οι μαθητές πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν τον εννοεί πραγματικά (Jacobsen et al., 2011).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός που είναι υποστηρικτικός απέναντι στους μαθητές του, δείχνει και την αντίστοιχη μη λεκτική συμπεριφορά μέσα στην τάξη και παρέχει σαφή ανατροφοδότηση. Σε αυτού του είδους τη συμπεριφορά συμπεριλαμβάνονται στοιχεία όπως το χαμόγελο, η ομιλία με σταθερή, ήπια φωνή, η συχνή οπτική επαφή με όλους τους μαθητές ανά διαστήματα, ο σεβασμός του προσωπικού τους χώρου και η ενεργητική και προσεκτική ακρόαση των σκέψεών τους. Αυτά τα στοιχεία δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι (Βρεττός, 2018). Η χρήση του χιούμορ επίσης δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποφύγει τις συγκρούσεις με μαθητές που προκαλούν αναταραχές (Τριλιανός, 2013). Επιπλέον, η παροχή άμεσης και σαφούς ανατροφοδότησης δείχνει το έμπρακτο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την πρόοδο των μαθητών, εφόσον με αυτόν τον τρόπο τους βοηθάει να κατανοήσουν με ακρίβεια ποιες γνώσεις έχουν κατακτήσει και ποιες πρέπει να μελετήσουν περισσότερο (Jacobsen et al., 2011). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές ακολουθούν με μεγαλύτερη και ειλικρινή προθυμία τους κανόνες της τάξης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

#### 4.2.3. Δημιουργία κανόνων

Η θέσπιση κανόνων μέσα στην τάξη είναι μια απαραίτητη διαδικασία για την εγκαθίδρυση της σταθερότητας των συμπεριφορών των μαθητών. Οι κανόνες βοηθούν στην καθιέρωση κάποιων ορίων μέσα στα οποία η συμπεριφορά τους είναι αποδεκτή μέσα στον χώρο της τάξης, ώστε να εξασφαλίζεται η συνοχή της λειτουργίας του συνόλου. Έχοντας λοιπόν, οι μαθητές επίγνωση των κανόνων, μπορούν να αποφευχθούν συμβάντα που οδηγούν σε αναταραχές και χρήζουν επανειλημμένης αντιμετώπισης και κατανάλωσης πολύτιμου μαθησιακού χρόνου (Atler, & Haydon, 2017).

Για να έχουν οι κανόνες το επιθυμητό αποτέλεσμα καλό είναι να ανακοινώνονται στην τάξη από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Αυτό βοηθάει τους μαθητές να γνωρίζουν ότι μπορούν να συμπεριφέρονται με βάση κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης πιο ομαλά εξαρχής. Επίσης, είναι ωφέλιμο να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές στη διαδικασία της δημιουργίας τους (Τριλιανός, 2013). Με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται ότι λαμβάνεται υπόψιν η γνώμη τους και αναπτύσσουν την αίσθηση της υπευθυνότητας (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Είναι προτιμότερο μάλιστα να διατυπώνονται με θετικό τρόπο παρά με απαγορευτικό διότι έτσι οι μαθητές αποδέχονται με μεγαλύτερη ευκολία το περιεχόμενό τους (Jacobsen et al., 2011), θεωρούν ότι οι κανόνες είναι δίκαιοι και τελικά είναι πιο πρόθυμοι να τους τηρήσουν (Τριλιανός, 2013).

Επιπλέον, οι κανόνες πρέπει να είναι σαφείς και λίγοι. Το περιεχόμενό τους πρέπει να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές. Όπου κρίνεται απαραίτητο, πρέπει να δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα αποδεκτής και μη αποδεκτής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό. Αν υπάρχει ασάφεια, είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνονται συχνά συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τους κανόνες και συνεπώς να είναι απαραίτητη η διακοπή του μαθήματος προκειμένου ο εκπαιδευτικός να δίνει διευκρινίσεις (Τριλιανός, 2013). Επίσης, πρέπει να είναι λίγοι σε ποσότητα ώστε οι μαθητές να τους θυμούνται και να μπορούν να τους εφαρμόζουν (Jacobsen et al., 2011).

Είναι καθοριστικής σημασίας η συμβολή του εκπαιδευτικού στην κατανόηση της σπουδαιότητας των κανόνων. Με ειλικρίνεια, ρεαλιστικά επιχειρήματα και λογικές απαιτήσεις, καλείται να εξηγήσει στους μαθητές του ότι οι κανόνες της τάξης είναι αναγκαίοι για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν μέσα σε ποια όρια μπορούν να ενεργούν (Jacobsen et al., 2011). Με αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει χωρίς διάλογο τους κανόνες προβάλλοντας την εικόνα ενός αυταρχικού ανθρώπου. Αντίθετα, δείχνει έμπρακτα ότι εκτιμάει τους μαθητές ως προσωπικότητες και οι μαθητές εισπράττουν τον σεβασμό του προς το πρόσωπό τους (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Συνεπώς, οι μαθητές εφαρμόζουν οικειοθελώς και πρόθυμα τους κανόνες της τάξης.

#### 4.2.4. Συνεργασία με τους γονείς

Η αποτελεσματική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών έχει πολλαπλά οφέλη. Συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση και τη κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών, διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και δημιουργεί στους γονείς μια αίσθηση ασφάλειας επειδή γνωρίζουν ότι το παιδί τους βρίσκεται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει γνήσιο ενδιαφέρον γι' αυτό (Γεωργίου, 2012).

Ο εκπαιδευτικός έχοντας επίγνωση των πλεονεκτημάτων αυτών, οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των γονιών στην πρόοδο των παιδιών τους,

διαμορφώνοντας ένα θετικό περιβάλλον όπου εκείνοι θα νιώθουν ευπρόσδεκτοι. Εκτός από την πρόσκλησή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου και στις καθιερωμένες συναντήσεις ενημέρωσης, μπορεί να επικοινωνεί μαζί τους τακτικά είτε τηλεφωνικά, είτε τηρώντας ημερολόγιο με την πρόοδο του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009), είτε με την ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω της ηλεκτρονικής του διεύθυνσης και την αξιοποίηση φωνητικών μηνυμάτων (Jacobsen et al., 2011). Μάλιστα, μπορεί να διαμορφώσει έναν χώρο αποκλειστικά για τις συναντήσεις με τους γονείς, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα που αφορούν τους μαθητές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Με τέτοιους τρόπους οι γονείς εισπράττουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και δημιουργούν και οι ίδιοι υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Τα βοηθούν συστηματικά με τη μελέτη στο σπίτι, παρακολουθούν την πρόδοό τους, και καθιερώνουν ένα πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει και εξωσχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, γίνεται σαφές ότι προτεραιότητα πρέπει να είναι η ενασχόληση με τη μελέτη για το σχολείο. Επίσης, η αναγνώριση της προσπάθειας των παιδιών τονώνει την αυτοπεποίθησή τους (Γεωργίου, 2012). Τους δίνει την κατάλληλη ώθηση ώστε να διατηρήσουν την επιθυμία τους για υψηλές σχολικές επιδόσεις και τους καλλιεργεί την αίσθηση της υπευθυνότητας των πράξεων τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Οι γονείς μεταδίδουν τη θετική τους αντίληψη για το σχολείο στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα κι εκείνα να αντιλαμβάνονται τη σημασία της μαθησιακής διαδικασίας και να αποφεύγουν να δημιουργούν αναταραχές μέσα στην τάξη (Jacobsen et al., 2011).

### 4.3. Τρόποι παρέμβασης στα προβλήματα στην τάξη

#### 4.3.1. Προτίμηση συνέπειας έναντι τιμωρίας

Μέσα σε μια τάξη είναι απαραίτητη η δημιουργία κανόνων για την ομαλή λειτουργία της ομάδας, όπως προειπώθηκε στην παρούσα εργασία. Η συνεργασία των μαθητών με τον δάσκαλο για τη διαμόρφωσή τους και η γνώση, από μέρους των μαθητών, των συνεπειών στην περίπτωση της καταπάτησής τους, αποτελούν την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στην εφαρμογή συνέπειας και την εφαρμογή τιμωρίας. Η συνέπεια εμπεριέχει την έννοια της συμφωνίας μεταξύ μαθητών και δασκάλου ενώ η τιμωρία εμπεριέχει την έννοια της επιβολής της εξουσίας του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Η επιβολή τιμωρίας έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι αρκετά αποτελεσματική μέθοδος για τη διαχείριση της τάξης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011; Mumthas et al., 2014; Moyo et al., 2014). Προκαλεί θυμό, ένταση και στενοχώρια στους μαθητές διότι δεν έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη σκέψη και τα συναισθήματά τους (Mumthas et al., 2014). Εφόσον λοιπόν δε δίνεται εξήγηση για τον λόγο της τιμωρίας, οι μαθητές βρίσκονται σε σύγχυση διότι δεν έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν ποιο είναι το λάθος στη συμπεριφορά τους ώστε να το αποφύγουν στο μέλλον. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό να ξαναεμφανίσουν συμπεριφορές που αντιβαίνουν στους κανόνες της τάξης, με αποτέλεσμα να τους επιβάλλονται εκ νέου τιμωρίες και με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αδυναμίας διαχείρισης της τάξης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Ιδιαίτερα όταν η τιμωρία περιλαμβάνει φωνές του εκπαιδευτικού και επίπληξη μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, σαρκασμό ή απειλές, οι μαθητές αισθάνονται απογοήτευση (Jacobsen et al., 2011). Τους δημιουργούνται δυσάρεστα συναισθήματα τα οποία γενικεύονται για τον δάσκαλο, το μάθημα και τον θεσμό του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην έχουν κίνητρο να συμμετέχουν στη μαθησιακή

διαδικασία και να αποτυγχάνουν ακαδημαϊκά (Mumthas et al., 2014). Ενδέχεται μάλιστα να εξακολουθούν να παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά προκειμένου να εκδικηθούν, υποσυνείδητα, τον εκπαιδευτικό (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Ταυτόχρονα, βάλλεται η αυτοεκτίμησή τους καθώς αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου είναι ανεπιθύμητοι και δε εισπράττουν τον σεβασμό, την αποδοχή και την κατανόηση από τον εκπαιδευτικό (Χατζηχρήστου, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, αδυνατούν να αυτορρυθμίσουν το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους, δεν εσωτερικεύουν εκλογικευμένα την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά μέσα στην τάξη και ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν καθορίζεται από εξωτερικά κίνητρα όπως ο φόβος της τιμωρίας (Μογο et al., 2014).

Αντιθέτως, όταν κάποια προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται άμεσα και ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητάς της από τον εκπαιδευτικό, εξοικονομείται πολύτιμος διδακτικός χρόνος και η διαχείριση της τάξης είναι πιο εύστοχη (Jacobsen et al., 2011). Σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν συμπεριφορές οι οποίες μπορούν με απλό τρόπο να εξαλειφθούν (π.χ. χαμηλόφωνη συνομιλία με κάποιον συμμαθητή, η διακοπή του μαθήματος χωρίς την παροχή άδειας του εκπαιδευτικού), με την έγκαιρη και σύντομη παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος μπορεί μέσω της μη λεκτικής του συμπεριφοράς, όπως με ένα αυστηρό βλέμμα προς τους μαθητές που προκαλούν φασαρία ή με την μετακίνησή του προς το μέρος τους, να καταστήσει σαφές σε αυτούς ότι οφείλουν να διακόψουν αυτό που κάνουν προκειμένου να συνεχιστεί ανεμπόδιστα η μαθησιακή διαδικασία (Τριλιανός, 2013).

Αν η συμπεριφορά επιμείνει, μπορεί να τους πλησιάσει και χωρίς να διακόψει τη ροή του μαθήματος, να τους γνωστοποιήσει λεκτικά ότι είναι ενήμερος για την συμπεριφορά τους, και σύντομα και με ήρεμο τόνο να τους εξηγήσει ότι οφείλουν να σταματήσουν αυτό που κάνουν διότι διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει εξασφαλίσει ότι η παρέμβασή του είναι αποτελεσματική προκειμένου να μην ξαναεμφανίσουν οι μαθητές τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Jacobsen et al., 2011). Επιπλέον, είναι αρκετά ωφέλιμη η πραγματοποίηση προειδοποιήσεων προτού εφαρμοσθεί κάποια συνέπεια, καθώς και η γνωστοποίηση του είδους της συνέπειας που πρόκειται να εφαρμοσθεί σε περίπτωση εμμονής της μη αποδεκτής συμπεριφοράς (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να επανορθώσουν για τη λανθασμένη συμπεριφορά τους.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες η συμπεριφορά κάποιων μαθητών έχει μεγαλύτερο αρνητικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία και στο κλίμα της σχολικής τάξης (π.χ. διαπληκτισμοί με συμμαθητές ή συνεχής παραβίαση των κανόνων της τάξης). Σε τέτοιου είδους περιστατικά, είναι επωφελές ο εκπαιδευτικός να εξετάσει διεξοδικά τα αίτια της συμπεριφοράς τους. Να εξετάζει δηλαδή, ποια γεγονότα πυροδότησαν την εκδήλωσή της (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011) και μέσα από τον διάλογο να εξηγήσει με λογικά επιχειρήματα για ποιους λόγους η συμπεριφορά είναι μη αποδεκτή. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των πράξεών τους και εισπράττουν τον σεβασμό για την προσωπικότητά τους από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, είναι πιο πιθανό να αναθεωρήσουν τη στάση τους και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού να έχει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των παιδιών (Μογο et al., 2014).

Εφόσον προηγηθεί η εξήγηση από τον εκπαιδευτικό και η συζήτηση με τους μαθητές, η εφαρμογή των συνεπειών, οι οποίες έχουν συμφωνηθεί ανάμεσα στα δύο μέλη εκ των προτέρων και συμβαδίζουν με την παιδαγωγική πράξη, αποκτά νόημα γι'

αυτούς. Η συνάφεια μεταξύ της προβληματικής συμπεριφοράς και της εφαρμογής της αρμόζουσας για την περίπτωση συνέπειας, είναι βοηθητική ώστε να μην επέλθει σύγχυση στους μαθητές. Έτσι, δεν αισθάνονται αδικημένοι κι ότι δέχονται μια ποινή η οποία δε σχετίζεται με τη συμπεριφορά που επέδειξαν. Οι ίδιοι μαθαίνουν να μην ξεπερνούν τα όρια και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων που βιώνουν και είναι πιο πιθανό να ελαττώσουν στο ελάχιστο ή και να αποφύγουν παντελώς παρόμοιες συμπεριφορές στο μέλλον (Mumthas et al., 2014).

Επιπλέον, η σταθερότητα της εφαρμογής των συνεπειών είναι απαραίτητη για την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Οι συνέπειες οφείλουν να είναι ίδιες για οποιονδήποτε μαθητή παρουσιάζει μια προβληματική συμπεριφορά, ανεξάρτητα από τις σχολικές του επιδόσεις. Επίσης, κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιες συμπεριφορές και κρίνει απαραίτητη την παρέμβασή του, πρέπει να την υλοποιεί και να μην την παραμελεί. Αυτό είναι απαραίτητο διότι αν κάποιες φορές επιλέξει να αγνοήσει ορισμένες προβληματικές συμπεριφορές, αυτές σταδιακά παγιώνονται και η μελλοντική αντιμετώπισή τους καθίσταται πιο δύσκολο εγχείρημα (Jacobsen et al., 2011). Επιπρόσθετα, είναι θεραπευτικό για τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή να ζητάει ο εκπαιδευτικός συγγνώμη σε περίπτωση παρερμηνείας της συμπεριφοράς των μαθητών (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Έτσι, εκείνοι αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός δεν εκμεταλλεύεται την εξουσία του για να επιδεικνύει αυταρχική συμπεριφορά αλλά ότι τους αντιμετωπίζει με σεβασμό ως προσωπικότητες.

#### 4.3.2. Αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εκδήλωση μη αποδεκτών συμπεριφορών λόγω της χαμηλής τους επίδοσης (Oliver & Reschly 2010). Αυτό συμβαίνει διότι έχουν λιγιστά εσωτερικά κίνητρα για να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα όταν αυτή διεξάγεται με βάση το παραδοσιακό μοντέλο. Σε συνδυασμό μάλιστα με τη στάση κάποιων εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι δεν είναι καταρτισμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής και διατηρούν μια απορριπτική στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνοι βρίσκουν διέξοδο από το αίσθημα δυσφορίας που αισθάνονται με την εκδήλωση συμπεριφορών που δε συμβαδίζουν με τους κανόνες της τάξης (Thaver & Lim, 2012). Η έλλειψη παροχής διευκρινήσεων σε αυτούς τους μαθητές και προθυμίας για τη δημιουργία ενός εξειδικευμένου προγράμματος που ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών εκ μέρους τους (Oliver & Reschly 2010).

Με σκοπό την ελαχιστοποίηση εμφάνισης μη αποδεκτών συμπεριφορών, ο εκπαιδευτικός οφείλει πρωτίστως να αποδέχεται την διαφορετικότητα και να υιοθετεί ένα μοντέλο συμπερίληψης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ωφέλιμο να αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές του, να κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αναγνωρίζει τις δυνατότητές τους. Με βάση τις κλίσεις και τα ταλέντα τους να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους, ώστε να τους ενθαρρύνει να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Επίσης, η θέσπιση σαφών κανόνων, η λογική οριοθέτηση και η εγκαθίδρυση ρουτίνων βοηθάει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, όπως άλλωστε και όλους τους μαθητές, ώστε να ενεργούν με έναν αποδεκτό τρόπο μέσα στην τάξη διότι έτσι αισθάνονται ασφάλεια κι ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων (Oliver & Reschly 2010). Εξίσου σημαντική είναι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με θέματα ειδικής αγωγής ώστε να διαθέτει



περισσότερη κατανόηση σχετικά με την ενδεχόμενη επίδειξη προβληματικών συμπεριφορών από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thaver & Lim, 2012).

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με άλλους επαγγελματίες, όπως είναι οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων μέσα στην τάξη. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με τον ψυχολόγο είναι σημαντική για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Επιπλέον, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και η συνεκπαίδευση επιτρέπει την καλύτερη εποπτεία της τάξης, εφόσον με την εναλλαγή των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, δίνεται περισσότερη βοήθεια στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες και ελαχιστοποιούνται οι αλληλεπιδράσεις που προκαλούν αναταραχές μέσα στην τάξη (Gladman, 2015).

#### 4.4. Υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

##### 4.4.1. Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, η επιστημονική κοινότητα παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και την εφαρμογή προγραμμάτων που την αφορούν στον χώρο του σχολείου (Wigelsworth, et. al., 2020). Σύμφωνα με τους Durlak κ.α. (2011), ως κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση ορίζεται «η διαδικασία με την οποία τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη γνώση, τις στάσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, θέτουν και επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, αισθάνονται και δείχνουν ενσυναίσθηση προς τους άλλους, εγκαθιδρύουν και διατηρούν θετικές σχέσεις και παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις» (σ. 4). Οι ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης διακρίνονται στις εξής πέντε κατηγορίες:

- αυτογνωσία (self-awareness), δηλαδή η επίγνωση των συναισθημάτων και των συνθηκών εκδήλωσης της συμπεριφοράς του εαυτού, των δυνατών και αδύνατων σημείων του εαυτού, η αυτοεκτίμηση
- αυτοδιαχείριση (self-management), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις καταστάσεις τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει
- κοινωνική ευαισθητοποίηση (social-awareness), δηλαδή η ενσυναίσθηση που παρουσιάζει το άτομο απέναντι στους άλλους και η ικανότητα κατανόησης των κοινωνικών νορμών και συμπεριφορών
- δεξιότητες που αφορούν τις σχέσεις (relationship skills), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις, να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους, να συνεργάζεται και να διαδίδεται επικοινωνιακά μαζί τους

- λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (responsible decision-making), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κάνει επιλογές με βάση τις κοινωνικές νόρμες και ηθικές αξίες και με στόχο την προσωπική ευεξία και το καλό του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου

#### 4.4.2. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης

Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα εξαιτίας της περιορισμένης τους διάρκειας, της παύσης εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς παρ' όλο τον αρχικό τους ενθουσιασμό, της ανοργάνωτης κι επιφανειακής εφαρμογής τους και του σχεδιασμού τους ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες και ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε σχολείου (Σκεβά & Σαλμόντ, 2015).

Παρ' όλα αυτά, οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτά τα προγράμματα βοηθούν τους μαθητές να αναπτυχθούν τόσο σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο όσο και σε ακαδημαϊκό (Payton et al. 2008). Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να ονοματίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και να αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους. Επίσης, παρουσιάζουν βελτίωση στους βαθμούς τους και μεγαλύτερο κίνητρο για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα βελτίωση της άποψής τους για το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2015). Ταυτόχρονα συμβάλλουν στην πρόληψη φαινομένων όπως το bullying και στη μείωση άγχους, κατάθλιψης κι επιθετικών συμπεριφορών εντός κι εκτός τάξης, (Durlak & Weissberg, 2011).

#### 4.4.3. Προϋποθέσεις επιτυχίας προγραμμάτων

Τα προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο κι από το υπόλοιπο διεπιστημονικό προσωπικό του σχολείου (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) και φορείς εκτός σχολείου (Χατζηχρήστου, 2015). Μάλιστα, η εφαρμογή προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς είναι πιο αποτελεσματική συγκριτικά με την εφαρμογή τους από φορείς εκτός του σχολείου (Durlak et al., 2011).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, πρωτίστως οφείλουν οι ίδιοι να είναι ικανοί να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους (Αναστασοπούλου κ.α., 2014) διότι σε περίπτωση που οι ίδιοι διακατέχονται από άγχος και δεν είναι υγιείς σωματικά και ψυχικά, η εκπαίδευση των μαθητών επηρεάζεται αρνητικά και οι στόχοι της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής που παρέχεται δεν επιτυγχάνονται (Jones, & Doolittle, 2017). Επιπλέον, είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς κλίματος μέσα στην τάξη όπου προσφέρονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της πρωτοβουλίας, της υπευθυνότητας, της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού (Bywater, & Sharples, 2012). Παράλληλα, μπορούν να εφαρμόσουν την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή μέσα στην τάξη όχι μόνο με την διεξαγωγή συγκεκριμένων προγραμμάτων αλλά και μέσα από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα



τα οποία διδάσκουν και την αξιοποίηση της καθημερινής συναναστροφής με τους μαθητές τους (Σκεβά & Σαλμόντ, 2015).

Όσον αφορά στα προγράμματα, πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις για να είναι επιτυχημένα. Μία από αυτές είναι να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Οι μαθητές σε μικρότερες ηλικίες, νευρολογικά διαθέτουν συγκεκριμένες δυνατότητες και μπορούν να κατακτήσουν συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες στην κοινωνικοποίηση και στην έκφραση συναισθημάτων. Όσο μεγαλώνουν, τόσο αναπτύσσονται νευρολογικά και αποκτούν περισσότερες εμπειρίες με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να εξελίξουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και να αποκτήσουν νέες, πιο σύνθετες (Feldman, 2011). Επίσης, στους μαθητές μικρότερης ηλικίας ενδείκνυται η αξιοποίηση του παιχνιδιού στα πλαίσια των προγραμμάτων ενώ σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας η εφαρμογή δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν εποικοδομητικό διάλογο (Jones, & Doolittle, 2017). Επιπρόσθετα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν το μέγεθος της ομάδας των μαθητών στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα και η ελαστικότητά τους, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών (Bywater, & Sharples, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής εκτός από ενδεδειγμένα σχεδιασμένα, είναι ζωτικής σημασίας να εφαρμόζονται οργανωμένα και δομημένα για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τέλος, είναι περισσότερο ωφέλιμο για μια σχολική κοινότητα να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της (Durlak & Weissberg, 2011).

#### 4.4.4. Ενδεικτικά προγράμματα

#### ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δημιουργήθηκε στο Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι θεματικές ενότητες του είναι: η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η αναγνώριση, η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης, η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, η κοινωνική επάρκεια, οι κοινωνικές δεξιότητες, η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, το σχολείο και η πολυπολιτισμικότητα, το σχολείο και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το σχολείο και η οικογένεια, η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας υπάρχουν αντίστοιχες βιωματικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ψυχικής και κοινωνικής φύσεως (Χατζηχρήστου, 2011)

#### RULER

Το πρόγραμμα Ruler σχεδιάστηκε στο Πανεπιστήμιο του Yale. Αποτελεί ακρωνύμιο για την αναγνώριση των συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους (Recognizing), την κατανόηση της πρόκλησης και των συνεπειών των συναισθημάτων

(Understanding), την απόδοση ονομασίας συναισθημάτων με ποικίλο και ακριβές λεξιλόγιο (Labeling), την εποικοδομητική έκφραση συναισθημάτων σε διάφορα πλαίσια (Expressing) και την αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων (Regulating). Στο πρόγραμμα χρησιμοποιούνται τέσσερα εργαλεία. Το Charter, μια συμφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης, το Mood – Meter, ένας πίνακας τακτικής καταγραφής των συναισθημάτων, το Meta- Moment, μια διαδικασία αύξησης του χρόνου ανάμεσα στην πρόκληση ενός συναισθήματος και στην εκδήλωση της κατάλληλης συμπεριφοράς και το Blueprint, ένας διάλογος σε θέματα που αφορούν τις συγκρούσεις και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (<https://ycei.org/ruler>).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες συνδέεται άρρηκτα με την επιτυχία ή την αποτυχία της ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (MacMillan et al., 1996; Poulou & Norwisch, 2000). Στην πλειοψηφία των ερευνών οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι για την επιτυχημένη συμπερίληψη αυτών των μαθητών απαιτείται η επίδειξη μεγάλης κατανόησης και αποδοχής και η παροχή διαρκούς καθοδήγησης και υποστήριξης προς αυτούς προκειμένου να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους ικανότητες (Gresham, 1982).

Οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελούν την ομάδα την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως την πιο δύσκολη να ενταχθεί στην τάξη και μάλιστα ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού συστήματος και κουλτούρας (Avramidis & Norwisch 2002; De Boer et al., 2010). Οι προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές τους προκαλούν έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, θυμό ακόμα και αδιαφορία (Poulou & Norwisch, 2000) τα οποία συνδέονται με τη ψυχική φθορά και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Lawrenson & McKinnon, 1982; Pullis, 1992).

### 5.1. Αντιλήψεις ανάλογα με το φύλο

Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν μια προβληματική συμπεριφορά ως σοβαρή, ενώ άλλες δεν έχουν εντοπίσει συσχέτιση μεταξύ αυτών των παραγόντων (Caldarella et al., 2009). Σύμφωνα με τον Antonίου κ.α. (2009) η διαφορά στις αντιλήψεις των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες συμπεριφορές των μαθητών τους προκαλούν άγχος, ενδέχεται να προκύπτει από τον κοινωνικό ρόλο και την προσωπικότητα του φύλου τους.

Οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι νοοτροπίες της εκάστοτε κοινωνίας επηρεάζουν την κουλτούρα και τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και συνεπώς τον ρόλο που ορίζει το φύλο τους (Ahmed et al., 2018). Συνεπώς, σε ορισμένες περιπτώσεις οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν πιο ελεγκτικές συμπεριφορές όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης σε σύγκριση με τις γυναίκες και με αυτόν τον τρόπο να έχουν πιο πειθαρχημένη τάξη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν πιο πετυχημένες μεθόδους διδασκαλίας και να διαθέτουν πιο οργανωμένη τάξη σε σύγκριση με τους άνδρες (Ahmed et al., 2018).

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι πιο ευαίσθητοι σε θέματα τα οποία αφορούν την απροσεξία των μαθητών ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν την εκδήλωση ασέβειας (Friedman, 1995). Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι λεκτικές διαταραχές του μαθήματος και η αναστάτωση που προκαλούν οι μαθητές εξαιτίας της μη ενασχόλησης με κάποια εργασία είναι πιο προβληματικές σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι οποίοι θεωρούν ότι η κοινωνική απομόνωση είναι πιο διαδεδομένη και προβληματική (Alter et al., 2013). Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνα των Caldarella κ.α. (2009) στην οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις διασπαστικές συμπεριφορές πιο σοβαρές σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν οι συμπεριφορές εκδηλώνονται από αγόρια.

Ταυτόχρονα κάποιες έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ανησυχία για τυχόν αλλαγές της προηγούμενης ήρεμης συμπεριφοράς των μαθητών τους και τις κρίνουν ως πιο σοβαρές σε σύγκριση με τους άνδρες (Green et al., 2008). Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να απευθυνθούν σε κάποιον και να ζητήσουν βοήθεια για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης συμπεριφοράς (Antoniou et al., 2009; Green et al., 2008). Αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τη δημιουργία σταθερών σχέσεων με αυτούς, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο δράσεις εστιασμένες στο πρόβλημα (Antoniou et al., 2009).

## 5.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ανάλογα με την προϋπηρεσία

Η διαχείριση της τάξης και ειδικότερα η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί τόσο τους αρχάριους όσο και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Ünal & Ünal, 2012). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μάλιστα θεωρούν ότι η διαχείριση της τάξης είναι τόσο ζωτικής σημασίας ώστε πρέπει να επιτευχθεί ήδη από την πρώτη εβδομάδα του σχολικού έτους (Ünal & Ünal, 2012).

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά έχουν να αντιμετωπίσουν πολλαπλές προκλήσεις ταυτόχρονα. Αυτές αφορούν την εξ' ορισμού έλλειψη εμπειρίας τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο και την προσαρμογή τους σε αυτό. Εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, προκύπτουν ζητήματα διαχείρισης της τάξης και οργάνωσης του τρόπου διδασκαλίας, ώστε το υλικό των μαθημάτων και ο τρόπος παρουσίασής του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των

μαθητών (Abdurrahman, 2016). Ειδικότερα, πολλές φορές οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντιμετωπίσουν προβληματικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως αίσθημα αποτυχίας, ανεπάρκειας, άγχος, θυμό και λύπη με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση και σκέψεις παραίτησης από το σχολείο (Sezer, 2017).

Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι σπουδές τους δεν τους προετοίμασαν επαρκώς για την πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Abdurrahman, 2016; Kagan, 1992; Yariv, 2013). Σε αντίθεση με αυτό που αναμένουν να αντικρίσουν μέσα στην τάξη, έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλά κίνητρα, μειωμένο ενδιαφέρον για μάθημα και διασπαστικές συμπεριφορές (Kagan, 1992). Προκειμένου να διατηρήσουν την υπόστασή τους ως εκπαιδευτικοί και τον έλεγχο της τάξης, οδηγούνται σε πρακτικές οι οποίες αντιτίθενται στα ιδανικά που είχαν ως φοιτητές όπως η ύψωση της φωνής, οι ειρωνικές παρατηρήσεις (Yariv, 2013) η επιβολή τιμωριών, η παροχή επιπλέον εργασιών, οι απότομες προειδοποιήσεις και οι συχνές διαμαρτυρίες στους γονείς των μαθητών (Sezer, 2017). Ουσιαστικά, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους δίνουν έμφαση στην προσπάθεια εξάλειψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών παρά στη μάθηση των νέων γνωστικών αντικειμένων από τους μαθητές (Kagan, 1992).

Με την πάροδο των χρόνων, η διδασκαλία και η διαχείριση της τάξης, διαδικασίες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, γίνονται πιο αυτοματοποιημένες. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στα οφέλη και τις γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές από τη μαθησιακή διαδικασία παρά στην αυτοεικόνα τους ως δάσκαλοι (Kagan, 1992). Επιπλέον, μέσα από τα λάθη τους τα οποία είναι αναπόφευκτα ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας τους, αναπτύσσουν πιο σύνθετες αντιλήψεις σχετικά με τη λειτουργία της τάξης και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους που αφορούν την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων με όσο το δυνατόν λιγότερες ενέργειες (Yariv, 2013). Συνεπώς, η απόκτηση εμπειρίας τους επιτρέπει να εξισορροπήσουν την υπερβολική αυστηρότητα που παρουσιάζουν τα πρώτα χρόνια που διδάσκουν με τη φροντίδα που επιθυμούν να δείξουν στους μαθητές τους (Yariv, 2013).

Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανεκτικοί ενώ οι έμπειροι δάσκαλοι τείνουν να είναι πιο ελεγκτικοί. Πιο αναλυτικά, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση της διαχείρισης της τάξης με τη θέσπιση των κανόνων της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές και με την εστίαση στις συνθήκες που διαμορφώνουν και από τις οποίες διαμορφώνονται όχι μόνο η συμπεριφορές αλλά και τα συναισθήματα των τελευταίων (Ünal & Ünal, 2012). Επιπλέον, τείνουν να δείχνουν μια διάθεση για προσπάθεια κατανόησης των προβληματικών συμπεριφορών κάποιων μαθητών μέσα από τη συζήτηση με αυτούς, με την αξιοποίηση της βοήθειας από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και με την επικοινωνία με τους σχολικούς συμβούλους και τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών (Sezer, 2017).

Από την άλλη πλευρά, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενστερνίζονται πιο παραδοσιακές μεθόδους διαχείρισης συμπεριφοράς με τον εξαναγκασμό συμμόρφωσης των μαθητών στους καθορισμένους κανόνες της τάξης και την επιβολή τιμωριών σε μαθητές με σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές (Van vu et al., 2022). Ωστόσο, είναι λιγότερο διστακτικοί και πιο προσαρμοστικοί στις διαρκείς αλλαγές συνθηκών μέσα στην τάξη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι διαθέτουν περισσότερο ανεπτυγμένα νοητικά μοντέλα που αφορούν τη γρήγορη επεξεργασία πολλών πληροφοριών για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, κάτι στο οποίο οι αρχάριοι συναδέλφοί τους υστερούν εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας (Ünal & Ünal, 2012). Επίσης, αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη προσοχή κι ευελιξία τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε αντίθεση με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσεγγίζουν τα ίδια ζητήματα πιο επιφανειακά (Van vu et al., 2022).

Ταυτόχρονα, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι με την πάροδο του χρόνου οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν κι εκείνοι πιο ελεγκτικά στυλ διαχείρισης της τάξης. Αυτό συμβαίνει διότι ενδεχομένως αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια έχοντας ως πρότυπο τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους που αξιοποιούν αυτά τα στυλ, ή διότι προσπαθούν να προσαρμοστούν στα μοντέλα που ήδη αξιοποιούνται στο σχολείο όπου υπηρετούν αντί να δοκιμάσουν νέα ή επειδή μεταβάλλονται οι πεποιθήσεις που διέθεταν για την τάξη ως φοιτητές σε σχέση με την πραγματική εμπειρία τους με την καθημερινή τους επαφή μέσα σε αυτή με τους μαθητές (Ünal & Ünal, 2012).

Όσον αφορά στη φαινομενολογία των προβληματικών συμπεριφορών, τους αρχάριους εκπαιδευτικούς τους απασχολούν περισσότερο οι απροκάλυπτα ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών ενώ τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη εμπειρία τους απασχολούν περισσότερο οι εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές ενώ είναι πιο ανεκτικοί στις εξωτερικευμένες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρατηρούν περισσότερο τις εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές εξαιτίας του ότι παρεμποδίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και είναι πιο δύσκολες στη διαχείριση ενώ τείνουν να παρατηρούν λιγότερο τις εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές εξαιτίας του ότι δεν είναι ενοχλητικές (Kokkinos et al., 2004). Παρ' όλα αυτά, όταν οι συμπεριφορές όπως η κοινωνική απομόνωση, ερμηνεύονται ως απλή εσωστρέφεια ενώ στην πραγματικότητα ενυπάρχει κάποια σοβαρή διαταραχή, υπάρχει ο κίνδυνος της έλλειψης παροχής εξειδικευμένης βοήθειας γι' αυτούς τους μαθητές (Alter et al., 2013). Τέλος, φαίνεται ότι τα στερεότυπα για τα φύλα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς εφόσον τείνουν να θεωρούν ανησυχητικές τις εσωτερικευμένες συμπεριφορές στα αγόρια και τις εξωτερικευμένες στα κορίτσια (Borg, & Falzon, 1989; Kokkinos et al., 2004).

### 5.3. Αντιλήψεις ανάλογα με ειδικότητα/επιμόρφωση

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν τους μαθητές που εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές και μάλιστα ανησυχούν ότι ενδέχεται να επιδεινώνουν τις συμπεριφορικές κρίσεις που λαμβάνουν χώρα, αν και διαθέτουν καλή πρόθεση (Long

& Kelley, 1994). Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποιούν όρους οι οποίοι παραπέμπουν σε μαθητές ειδικού σχολείου όπως έλλειψη ανεξαρτησίας και εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων (Gidlund & Boström, 2017).

Σύμφωνα με τους Heflin και Bullock (1999) τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι τα πιο σημαντικά προβλήματα ένταξης των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές σχετίζονται με την ελλιπή υποστήριξη κι εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τον μεγάλο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη, την αδυναμία ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την εύρεση επιπλέον χρόνου για την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και την έλλειψη επιπλέον χρόνου για την επικοινωνία με τους υπόλοιπους συνεργάτες τους.

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να προσπαθήσουν να εντάξουν τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς εφόσον όμως υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να απευθυνθούν σε ένα πρόσωπο ή ένα μέρος το οποίο τους προσφέρει βοήθεια (Heflin & Bullock, 1999). Ακόμη θεωρούν σημαντική την πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και οι ίδιοι αισθάνονται ανάγκη για υποστήριξη από άλλους συναδέλφους γενικής ή ειδικής αγωγής (Markkanen et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τις ομάδες των μαθητών που παρουσιάζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Tometten et al., 2021). Το γεγονός αυτό συντελεί στον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου των στρατηγικών παρέμβασης που αξιοποιούν με αποτέλεσμα να βοηθούν τους μαθητές αυτούς να μη στιγματίζονται και να βελτιώνονται τόσο οι κοινωνικές τους δεξιότητες όσο και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Tometten et al., 2021).

Επίσης, θεωρούν σημαντική και την παροχή πρόσθετης εκπαίδευσης στους ίδιους και νιώθουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι υψηλή στη διαχείριση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές όταν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες (Poulou & Norwich 2000). Θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί διαθέτουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ ικανότητες κι ευφυίες οι οποίες αν αναπτυχθούν σε συνδυασμό με την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους και την παροχή ακαδημαϊκών επιτυχιών, θα είναι σε θέση να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους (Gidlund & Boström, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη που έχουν για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία των μαθητών, τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι από αυτούς και τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως η ΔΕΠ-Υ και ο αυτισμός (Markkanen et al., 2019). Θεωρούν ότι οι βασικές γνώσεις σε ζητήματα ειδικής αγωγής τους εξοπλίζουν με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των μαθητών και να τους παραπέμπουν στους κατάλληλους φορείς για να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη (Bolinger et al., 2020). Οι επιπρόσθετες γνώσεις τους βοηθούν επίσης να κατανοήσουν τη φύση των δυσκολιών των μαθητών, να διαθέτουν μια πιο θετική

στάση απέναντί τους, να τους αποδέχονται και να διαμορφώνουν το στυλ διδασκαλίας τους και τη διαχείριση της τάξης τους ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών (Bolinger et al., 2020; Markkanen et al., 2019).

Η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις οι οποίες αφορούν μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Doukanari, 2015). Μάλιστα, τους βοηθά να αποκτήσουν κίνητρο ώστε να αναλάβουν τάξεις στις οποίες φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αναθεωρήσουν την δική τους συμπεριφορά απέναντί σ' αυτούς τους μαθητές ώστε να τους βοηθήσουν να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης (Bolinger et al., 2020). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πλειοψηφία των επιμορφώσεων παρουσιάζει ορισμένους βασικούς περιορισμούς οι οποίοι αφορούν τον θεωρητικό χαρακτήρα τους και την αποσπασματικότητά τους (Doukanari, 2015). Αναλυτικότερα, υποστηρίζουν ότι οι επιμορφώσεις δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και παρέχουν περισσότερο γενικές παρά εξειδικευμένες πρακτικές παρέμβασης, αγνοώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Doukanari, 2015). Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι επειδή οι περισσότερες επιμορφώσεις πραγματοποιούνται από εξωτερικούς φορείς και με τη μορφή μεμονωμένων σεμιναρίων, απουσιάζει η ύπαρξη συνέχειας και ουσιαστικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα οι επιμορφώσεις να μην έχουν την επιτυχία που προσδοκούν (Doukanari, 2015).

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την επιτυχία των μαθητών με ποικίλες δυσκολίες σε αντίθεση με παλαιότερα που πίστευαν ότι η οικογένεια και το ίδιο το παιδί ευθύνονταν για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς. Επίσης, δείχνουν προτίμηση σε θετικές, ενισχυτικές παρεμβάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν την παροχή συμβουλευτικής στους μαθητές όπως η επεξήγηση κανόνων. Ωστόσο, σε περιπτώσεις στις οποίες εκδηλώνεται σκόπιμα άσχημη συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τιμωρίες (Poulou & Norwich 2000). Επιπλέον, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτουν εγγενή κίνητρα, ευελιξία, ειλικρινές ενδιαφέρον γι' αυτούς, αποδοχή των περιορισμών τους διότι δεν έχουν την ικανότητα να επιλύσουν όλα τα προβλήματα όλων των μαθητών, ικανότητα να μην τα παίρνουν όλα προσωπικά, η λήψη ικανοποίησης ακόμα και με τις μικρές επιτυχίες των μαθητών αυτών και η μη επίρριψη κατηγοριών στον εαυτό τους για τον μικρό βαθμό επιτυχιών των μαθητών αυτών (Prather- Jones, 2011).



## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σκοπός της έρευνας

#### 6.1. Σκοποί έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα αίτια, οι συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στους εκπαιδευτικούς και οι τρόποι με τους οποίους την αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επιρροής δημογραφικών παραγόντων, όπως τα έτη προϋπηρεσίας και η ενδεχόμενη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, στις μεθόδους που αξιοποιούν για την αντιμετώπιση των συμπεριφορικών ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η εξέταση της συσχέτισης της ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς και του ρόλου της εξειδίκευσής τους με τις μεθόδους με τις οποίες προτιμούν να αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, επιδιώκεται η εξέταση του ρόλου της προϋπηρεσίας στην επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς καθώς και του βαθμού επιμόρφωσης που λαμβάνουν σε ζητήματα διαχείρισης συμπεριφοράς.

#### 6.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε για την παρούσα έρευνα, προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

H1: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά σε λόγους που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον.

H2: Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η συμπεριφορά μαθαίνεται, κάνουν τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που αποδίδουν τα αίτια προβληματικής συμπεριφοράς στην οικογένεια.

H3: Οι εκπαιδευτικοί με κάποιο πτυχίο/πιστοποίηση στην ειδική αγωγή αποφεύγουν την αξιοποίηση τιμωρητικών μεθόδων και προτιμούν πιο διαλλακτικές μεθόδους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

H4: Οι επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι μικρότερες για τους εκπαιδευτικούς με 15 χρόνια και άνω προϋπηρεσία.

H5: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημειώνει διαφορά στα επίπεδα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης συμπεριφοράς πριν και μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

#### 6.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Όπως έχει προαναφερθεί, έχουν διεξαχθεί πληθώρα ερευνών που αφορούν τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους.

Πιο συγκεκριμένα, το 2022, ο Alkahtani πραγματοποίησε μια έρευνα με σκοπό να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και των στάσεών τους απέναντί τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 782 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτηματολόγια (Ερωτηματολόγιο Γνώσεων των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών, Ερωτηματολόγιο Στάσεων Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης προς τις Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές) και ορισμένοι από αυτούς κλήθηκαν να συμμετέχουν και σε συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες, στην συντριπτική πλειοψηφία τους, εξέφρασαν τη δυσκολία τους να διδάξουν τους μαθητές που παρουσιάζουν τις παραπάνω δυσκολίες εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης και προετοιμασίας τους στα προπτυχιακά τους προγράμματα. Το 96% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν είχε αυτοπεποίθηση να διδάξει αυτούς τους μαθητές και διατηρούσε αρνητική στάση απέναντί τους θεωρώντας πως πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικές εγκαταστάσεις με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (99%) κι ότι η άσχημη συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάσει (94%) ή ακόμα και να βλάψει (86,7%) τους υπόλοιπους μαθητές.

Το 2018, η Gidlund διεξήγαγε μια ανασκόπηση 15 ερευνών με συμμετέχοντες από 15 χώρες με σκοπό να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συμπερίληψη μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανασκόπησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές με τη συμπεριφορά τους διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία αναγκάζοντάς τους να διαθέτουν μεγάλο μέρος του μαθήματος στη διόρθωσή της, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα το μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο, επηρεάζεται η ακαδημαϊκή πορεία των συμμαθητών τους και ορισμένες φορές κινδυνεύει η σωματική τους ακεραιότητα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας και άγχους. Επιπλέον, σύμφωνα με αρκετές έρευνες οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνονται πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν αυτούς τους μαθητές στην τάξη σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους επειδή η εκπαίδευσή τους είναι πιο ενημερωμένη. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, όσο περισσότερη εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί με αυτούς τους μαθητές τόσο μεγαλύτερη εξουθένωση αισθάνονται και τόσο πιο αρνητικές στάσεις διαθέτουν απέναντί τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δε λαμβάνουν αρκετή επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στο σχολείο κι ότι υπάρχει έλλειψη σε υποστήριξη οικονομική αλλά κυρίως σε ανθρώπινο δυναμικό.

Σύμφωνα με έρευνα των Dias και Ventura (2017), ο τρόπος αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών όπως η αρνητικότητα από μέρους των δασκάλων, επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο αναλυτικά, η έρευνα διεξήχθη με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου «Κλίμακα στάσεων απέναντι στην επιθετικότητα» του Jansen. Οι συμμετέχοντες ήταν 202 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 38,6% ήταν νηπιαγωγοί και το 61% δάσκαλοι της πρώτης τάξης του δημοτικού. Αν και υπήρχαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που απέδιδαν μερίδιο ευθύνης για την προβληματική συμπεριφορά στο ίδιο το σχολείο, η πλειοψηφία τους απέδιδε την εν λόγω

συμπεριφορά σε εξωγενείς παράγοντες όπως η οικογένεια, η γειτονιά, τα τηλεοπτικά προγράμματα και η δυσαρέσκεια ενάντια στο σχολείο. Η συχνότερη μέθοδος πρόληψης επιθετικής συμπεριφοράς στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η σαφής διατύπωση κανόνων και προσδοκιών απ' τους μαθητές ενώ η συχνότερη μέθοδος αντιμετώπισης ήταν οι λεκτικές προειδοποιήσεις. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ οι περισσότεροι ένιωθαν αβοήθητοι λόγω της έλλειψης συνεργασίας με την οικογένεια. Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα, σημείωσαν υψηλότερες τιμές στη συχνότητα εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 19 ως 30 χρόνια υπηρεσίας παρατηρούσαν πιο συχνά επιθετικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς με 7 ως 18 χρόνια υπηρεσίας.

Ο Teyfur πραγματοποίησε το 2015 μια έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 355 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου με σκοπό να διερευνηθούν οι προβληματικές συμπεριφορές που παρουσίαζαν οι μαθητές, τα αίτια εμφάνισής τους και οι στρατηγικές αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η πιο ανεπιθύμητη συμπεριφορά ήταν η ομιλία χωρίς να σηκώνουν οι μαθητές το χέρι τους. Ακολουθούσαν άλλες διαταρακτικές συμπεριφορές εντός τάξης και μη ανεκτές συμπεριφορές που αφορούσαν τις υποχρεώσεις των μαθητών, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τις αγενείς συμπεριφορές τους προς τους κανόνες του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τις προβληματικές συμπεριφορές ενώ αναγνώριζαν ορισμένους παράγοντες όπως η διαχείριση της τάξης από τους ίδιους και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου ως παράγοντες που οφείλονται στο σχολείο. Όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας χρησιμοποιούσαν στρατηγικές όπως η λεκτική προειδοποίηση και η προειδοποίηση με τη γλώσσα του σώματος, η τιμωρία, η διερεύνηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς, η ανάπτυξη επικοινωνίας με τους μαθητές και η ρύθμιση της συμπεριφοράς τους.

Το 2023 η Gülsün κ.α. διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό, μεταξύ άλλων, την εξερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών επηρεάζει τις δικές τους συμπεριφορές. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 384 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο αφορούσε τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και το δεύτερο αφορούσε την αυτοαποτελεσματικότητα για τις συμπεριληπτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, όσο περισσότερη αυτοπεποίθηση είχαν οι εκπαιδευτικοί στην ικανότητά τους να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές, τόσο πιο αποτελεσματικοί ήταν στην αντιμετώπισή τους. Επίσης, όσο περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα σημείωναν στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών αλλά τόσο πιο αρνητική στάση

κρατούσαν απέναντι στη συμπερίληψη αυτών των μαθητών εξαιτίας των διαταραχών και των συνεχών διακοπών που προκαλούν μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη προϋπηρεσίας, διαθέτουν ανάμεικτα συναισθήματα και στάσεις απέναντι στους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά σύμφωνα με έρευνα του Sezer (2017). Στη μελέτη έλαβαν μέρος 24 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι ρωτήθηκαν με τη μορφή συνέντευξης για τη συχνότητα και τη μορφή των προβληματικών συμπεριφορών που συναντούν στην τάξη, για τα συναισθήματα που αυτές τους προκαλούν και για τις μεθόδους που αξιοποιούν για να τις αντιμετωπίσουν. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονταν συχνά αντιμέτωποι με διασπαστικές κυρίως συμπεριφορές, γεγονός που τους δημιουργούσε εν μέρει θετικά συναισθήματα από την άποψη ότι τους παρακινούσε να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους για την καταπολέμησή τους. Από την άλλη πλευρά, τους δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα μεταξύ άλλων άγχος, θυμό και αίσθημα ανεπάρκειας. Επιπρόσθετα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έτειναν να χρησιμοποιούν πιο διαλλακτικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών, όπως συζήτηση με τους μαθητές, προσπάθεια κατανόησης του προβλήματος και ζήτηση βοήθειας από πιο έμπειρους συναδέλφους. Εντούτοις, ενίοτε αξιοποιούσαν και τιμωρητικές μεθόδους, όπως παραπομπή στον διευθυντή κι επιπλήξεις.

Η κατάρτιση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο που την προσεγγίζουν σύμφωνα με έρευνα των Cooper και Yan (2015). Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν 183 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις οι οποίες, μεταξύ άλλων, σχετίζονταν με την εμπειρία τους σε θέματα κατάρτισης διαχείρισης της συμπεριφοράς, με τον βαθμό στον οποίο έμειναν ικανοποιημένοι από τις καταρτίσεις, με τη γνώση που κατέχουν από την εμπειρία τους και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις συμπεριφορές των μαθητών. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με κάποιο πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, όπως ένα μεταπτυχιακό, φαινόταν να εφαρμόζουν περισσότερο θετικές μεθόδους διαχείρισης από τους συναδέλφους τους με κάποια απλή πιστοποίηση. Το εύρημα αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, υπογραμμίζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εξειδίκευση σε παιδαγωγικά θέματα καθώς οι σπουδές τους σε προπτυχιακό μόνο επίπεδο κρίνονται από τους ίδιους ανεπαρκείς για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντούν στην τάξη.

Ορισμένες φορές, ακόμα και η κατάρτιση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας θεωρείται από τους ίδιους ελλιπής. Αυτό το εύρημα προέκυψε, μεταξύ άλλων, κι από έρευνα του Bulut το 2022, όπου συμμετείχαν 56 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης απαντώντας σε ερωτήσεις που τους έθεσε ο ερευνητής με τη μέθοδο της συνέντευξης. Η πλειοψηφία επισήμανε την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα όπως η ειδική αγωγή, τεχνικές διδασκαλίας, αξιολόγησης κ.α. Επιπλέον, η πλειοψηφία εξέφρασε την άποψη ότι οι επιμορφώσεις δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για διάφορους λόγους όπως το

ότι το περιεχόμενό τους δεν είναι εφαρμόσιμο στην τάξη και το ότι γίνονται τυπικά χωρίς να εξυπηρετούν πραγματικές ανάγκες για θέματα διαχείρισης που τους απασχολούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Μεθοδολογία έρευνας

### 7.1. Μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός μιας εμπειρικής έρευνας στηρίζεται στην επιλογή των κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων συλλογής δεδομένων με σκοπό την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Bryman & Bell, 2011). Στη παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε, σε πρώτο στάδιο, η συλλογή των δευτερογενών δεδομένων, μέσω της εξέτασης μιας πληθώρας υπάρχουσών βιβλιογραφικών ερευνών και στη συνέχεια η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Τα δευτερογενή δεδομένα αντλήθηκαν από ηλεκτρονικές πηγές, δημοσιευμένο υλικό και ηλεκτρονικά άρθρα που σχετίζονται με το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και την αντιμετώπισή της από τους εκπαιδευτικούς. Οι εν λόγω πληροφορίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας (Σταθακόπουλος, 2005).

Οι Σιώμκος (2002) και Williams (2011), έχουν κατηγοριοποιήσει την εμπειρική έρευνα σε δύο βασικούς τύπους, την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Ο τύπος της έρευνας που επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν η ποσοτική έρευνα καθώς το σχέδιο έρευνας στο οποίο βασίστηκε ήταν οι υπό μελέτη ερευνητικές υποθέσεις (Williams, 2011). Η ποσοτική έρευνα παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα και χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για να κατανοηθούν καλύτερα τα αποτελέσματα μιας μελέτης. Παράλληλα προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνηθεί αν υπάρχει επίδραση μεταξύ κάποιων παραγόντων ή αλλιώς μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος, πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα, για ένα συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο (Σιώμκος, 2002). Συγκεκριμένα, σε μια ποσοτική έρευνα, εξετάζεται η επίδραση ορισμένων ερωτήσεων-μεταβλητών, όπως είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, πάνω σε κάποιες άλλες ερωτήσεις-μεταβλητές. Επιπρόσθετα, στην ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές και μέθοδοι όπως είναι τα πειράματα, οι τεχνικές παρατήρησης και τα ερωτηματολόγια προκειμένου να συλλεχθούν τα πρωτογενή δεδομένα και να εξαχθούν τα αποτελέσματα. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ποσοτικής έρευνας είναι ότι από τα ευρήματά της ενισχύεται το ακαδημαϊκό έργο αλλά και το ευρύτερο ερευνητικό πεδίο μιας εμπειρικής μελέτης. Αναφορικά με τα δεδομένα που συλλέγονται σε μια ποσοτική έρευνα είναι ποσοτικά δεδομένα και μπορούν να γενικευτούν, εκτός από τον πληθυσμό-στόχο στον οποίο απευθύνεται μια συγκεκριμένη μελέτη, σε ένα ευρύ φάσμα πληθυσμού (Σιώμκος, 2002; Bryman & Bell, 2011).

Επίσης, οι Σιώμκος & Μαύρος (2008), εντοπίζουν και άλλους τρεις τύπους έρευνας στην βιβλιογραφία, που διακρίνονται ανάλογα με τους παράγοντες που εξετάζονται σε μια εμπειρική έρευνα. Οι τρεις τύποι έρευνας είναι η εξερευνητική, η περιγραφική και η αιτιολογική. Η εξερευνητική έρευνα διερευνά κάποια άγνωστα προβλήματα, η περιγραφική έρευνα έχει σκοπό να περιγράψει ορισμένα

χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου πληθυσμού ενώ η αιτιολογική αποσκοπεί στη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ ορισμένων παραγόντων/μεταβλητών. Δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ κάποιων παραγόντων και συγκεκριμένα των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, με έμφαση στους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, θα λέγαμε ότι η έρευνα είναι η αιτιολογική.

Για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν. Τα ποσοτικά δεδομένα επιλέχθηκαν με τυχαιότητα σε ένα μέρος/σύνολο του πληθυσμού-στόχου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τυποποιημένες ερωτήσεις δηλαδή μεταβλητές ενδιαφέροντος που διαμορφώθηκαν από τον ίδιο ερευνητή ο οποίος βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία όπως θα αναφερθεί σε επόμενη ενότητα. Η μέθοδος της χρήσης του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό δόμησης, δηλαδή οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις είναι απόλυτα προκαθορισμένες και τυποποιημένες από τον ερευνητή. Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος εμφανίζει υψηλό βαθμό συγκάλυψης δηλαδή ο σκοπός της έρευνας δεν γίνεται εξαρχής σαφής στους συμμετέχοντες, μέσα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα θα λέγαμε ότι είναι μη συγκεκριμένη καθώς γνωστοποιεί τον σκοπό και τους στόχους της από την αρχή στους συμμετέχοντες (Σταθακόπουλος, 2005).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους ερωτηθέντες ηλεκτρονικά, μέσω της φόρμας της Google. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια κατέγραψε το ερωτηματολόγιο στη φόρμα και στη συνέχεια προσέγγισε το δείγμα της έρευνας μέσω των αναρτήσεων του ερωτηματολογίου από τη φόρμα της Google, σε ηλεκτρονικές σελίδες και πλατφόρμες στις οποίες έχουν πρόσβαση οι ερωτηθέντες. Επίσης, το δείγμα προσεγγίστηκε μέσω της αποστολής του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Διευθυντών και των δασκάλων.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έχει αρκετά πλεονεκτήματα που συμβάλλουν στην διεξαγωγή μιας εμπειρικής μελέτης. Εφαρμόζεται η τεχνική της αυτοσυμπλήρωσης των ερωτήσεων καθώς οι ερωτήσεις είναι τυποποιημένες και οι απαντήσεις προκαθορισμένες δηλαδή οι ερωτήσεις κάνουν σαφή το στόχο τους στους ερωτηθέντες ενώ οι απαντήσεις καθορίζονται από τις ερωτήσεις, διευκολύνοντας τους συμμετέχοντες. Η εν λόγω τεχνική συμβάλλει σημαντικά στην εξοικονόμηση του χρόνου και του κόστους για τον ερευνητή κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων, επιταχύνοντας την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της (Williams, 2011). Ένα ακόμη πλεονέκτημα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι η αμεροληψία και η αντικειμενικότητα των απαντήσεων καθώς το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα από τους ίδιους τους ερωτηθέντες. Τουναντίον ένα σημαντικό μειονέκτημα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι η μη συμπλήρωση κάποιων ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες λόγω παράλειψής τους. Οι «κενές απαντήσεις» ονομάζονται missing values και παρατηρούνται περισσότερο στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου

ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει συντάσσοντας ελεύθερο κείμενο και αναπτύσσοντας τις δικές του σκέψεις και απόψεις (Φίλιας, 2001).

Όσον αφορά στις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα, αρχικά εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση και εν συνεχεία η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Κατά την περιγραφική ανάλυση εξετάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα, σε συχνότητες και ποσοστά, όλων των ερωτήσεων των ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η σκιαγράφιση του προφίλ των εκπαιδευτικών, αναλύοντας τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά. Κατόπιν, εφαρμόστηκε η τεχνική της περιγραφικής ανάλυσης των ερωτήσεων-μεταβλητών σε όλες τις ενότητες του ερωτηματολογίου, που είχαν χωριστεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση παρουσιάζονται σε πίνακες, κυκλικά διαγράμματα, ιστογράμματα και ραβδογράμματα, σε απόλυτη συχνότητα και ποσοστά (Σταθακόπουλος, 2005).

Η τεχνική της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων εφαρμόστηκε με σκοπό την διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών ενδιαφέροντος, σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ανάλυση των συσχετίσεων, κατά την οποία εφαρμόστηκαν στατιστικοί έλεγχοι πάνω στις υποθέσεις που τέθηκαν περί ανεξαρτησίας και μη, μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος. Για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών εφαρμόστηκε ο έλεγχος t (για δυαδική μεταβλητή), ο έλεγχος μη κανονικότητας Kolmogorov- Smirnov και μη παραμετρικοί επαγωγικοί έλεγχοι όπως ο έλεγχος Kruskal Wallis, έλεγχοι αντίστοιχοι του ελέγχου Ανάλυσης Διακύμανσης (ANOVA), με σκοπό να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών/παραγόντων που εξετάζουν τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και στους τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος, με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι, τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας που εφαρμόστηκαν για όλους τους ελέγχους των υποθέσεων που διενεργήθηκαν, ήταν τα εξής:  $\alpha=0.01$  και  $\alpha=0.05$ .

Το στατιστικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων ήταν το πακέτο SPSS23.0, που αποτελεί ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο ανάλυσης, ιδανικό για τις ποσοτικές έρευνες. Το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχει τη δυνατότητα να καταχωρηθούν τα δεδομένα, να αναλυθούν και να παρουσιαστούν, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων στατιστικών μεθόδων και πολλαπλών αναλύσεων, παραμετρικών και μη τεστ, με εύκολο και γρήγορο τρόπο. Στη παρούσα έρευνα, αρχικά συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, μετετράπησαν σε μορφή excel, προκειμένου να επεξεργαστούν από την ερευνήτρια και εν συνεχεία εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα, μέσω της εντολής open data. Κατόπιν, δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές ενδιαφέροντος, κωδικοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με αριθμητικά σύμβολα, έτσι ώστε να



προσδιοριστούν οι τιμές των μεταβλητών, αντιστοιχίζοντάς τες στις ετικέτες που εισήχθησαν στον πίνακα των δεδομένων (data matrix) του φύλλου εργασίας του SPSS (Σιώμκος & Μαύρος, 2008). Ο πίνακας των δεδομένων περιλαμβάνει στήλες και γραμμές, που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αντίστοιχα. Τέλος, τα αποτελέσματα από την ανάλυση που διενεργήθηκε στο στατιστικό εργαλείο, εξήχθησαν σε πίνακες επιλέγοντας τις κατάλληλες εντολές στο πρόγραμμα.

## 7.2. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δημοτικών σχολείων, οι οποίοι εργάζονται στον Νομό Αττικής, και συγκεκριμένα στην Γ΄ Περιφέρεια Αθηνών, στις εξής περιοχές: Περιστερί, Αιγάλεω, Χαϊδάρη, Ίλιον. Σε κάθε έρευνα, η επιλογή του δείγματος γίνεται αρχικά μέσω του ορισμού του πληθυσμού-στόχου στον οποίο απευθύνεται (Williams, 2011). Σύμφωνα με τον Σταθακόπουλο (2005, σελ.205), διακρίνονται πέντε κατηγορίες με βάση τις οποίες καθορίζεται ο πληθυσμός στόχος μιας έρευνας: «...το στοιχείο (*element*), η μονάδα δειγματοληψίας (*sampling unit*), η έκταση (*extend*) και ο χρόνος (*time*)» Ως εκ τούτου, ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται σύμφωνα με τις παραπάνω παραμέτρους ως εξής:

- Στοιχείο: εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Μονάδα δειγματοληψίας: 120 συμμετέχοντες
- Έκταση: Γ΄ Περιφέρεια Αθηνών, Νομός Αττικής, Ελλάδα
- Χρονικό διάστημα : Μάρτιος 2024 έως Μάιος 2024

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δάσκαλοι δημοτικών που έχουν εργαστεί σε τάξεις με μαθητές που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 120 εν ενεργεία, μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ειδικής και γενικής αγωγής, που εργάζονται την τρέχουσα σχολική χρονιά 2024-2025, σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Γ΄ περιφέρειας Αθηνών, του Νομού Αττικής, σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με προβληματική συμπεριφορά. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τα ατομικά, εργασιακά και εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά αλλά και ως προς την κατάρτιση και επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Κατά την διαδικασία της δειγματοληψίας, ακολουθήθηκε η μέθοδος της μη πιθανότητας σύμφωνα με την οποία η πιθανότητα να επιλεγεί ένα άτομο στα 120 είναι απίθανη αλλά και άγνωστη καθώς τηρήθηκε η ανωνυμία του ερωτηματολογίου. Επίσης, ακολουθήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας καθώς το δείγμα ήταν δείγμα ευκολίας δηλαδή οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν με τυχαίο τρόπο μέσα από το διαδίκτυο, αποστέλλοντας τον σύνδεσμο της φόρμας της Google, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών (Σιώμκος & Μαύρος, 2008). Επιπρόσθετα, υιοθετήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας εφόσον το δείγμα αφορά

άτομα που προέρχονται από έναν πληθυσμό με κοινά χαρακτηριστικά που καλύπτουν το σκοπό και τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Σταθακόπουλος, 2005).

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παραθέτοντας τα αποτελέσματα σε απόλυτη συχνότητα (n) και σε ποσοστό (%), για N=120 ερωτηθέντες.

**Πίνακας 1.** Το δείγμα της έρευνας (N=120)

<b>ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο</b>		
Ανδρας	24	20
Γυναίκα	96	80
<b>Ηλικία</b>		
21-30 ετών	43	35.8
31-40 ετών	27	22.5
41-50 ετών	23	19.2
50+ ετών	27	22.5
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>		
0-3	32	26.7
4-14	40	33.3
15-25	27	22.5
25+	21	17.5
<b>Σπουδές</b>		
Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	48	40.0
Μεταπτυχιακό/Διδακταλεί ο στη Γενική Αγωγή	31	25.8
Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή	3	2.5
Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	16	13.3
Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	5	4.2

Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή	17	14.2
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	0	0.0
<b>Αριθμός μαθητών στην τάξη σας</b>		
Έως 15	27	22.5
16-20	58	48.3
21-25	35	29.2
25+	0	0.0

Η πλειονότητα του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 είναι γυναίκες. Συγκεκριμένα, το 80% των ερωτηθέντων αποτελείται από γυναίκες (96) ενώ το 20% από άνδρες (24). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων της τάξης 35.8% (32 συμμετέχοντες) ανήκει στην ηλικιακή κλίμακα των 21-30 ετών. Ένα 22.5% του δείγματος (27 εκπαιδευτικοί) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών ενώ οι 27 εκ των 120 εκπαιδευτικών είναι άνω των 50 ετών (22.5%).

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, διαφαίνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος (33.3%, 40 ερωτηθέντες) έχει εργαστεί 4-14 έτη στην εκπαίδευση. Εν συνεχεία, το 26.7% απάντησε ότι έχει από 0 έως 3 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (32 εκπαιδευτικοί). Τα έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση για τους 27 ερωτώμενους κυμαίνονται μεταξύ 15-25 έτη (22.5%) ενώ οι υπόλοιποι 21 εκπαιδευτικοί μετρούν πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας (17.5%).

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, η πλειονότητα έχει πτυχίο στη γενική αγωγή (48 εκπαιδευτικοί, 40%) ενώ το 25.8% έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές/διδασκαλείο στη γενική αγωγή (31 εκπαιδευτικοί). Το 14.2% του δείγματος (17) έχει μεταπτυχιακό/διδασκαλείο στην ειδική αγωγή και το 13.3% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στην ειδική αγωγή (16 εκπαιδευτικοί). Μόλις 5 ερωτηθέντες κατέχουν πτυχίο στην ειδική αγωγή (4.2%) ενώ 3 εκ των 120 εκπαιδευτικών έχουν διδακτορικό δίπλωμα στη γενική αγωγή (2.5%). Κανείς δεν έχει ολοκληρώσει διδακτορικές σπουδές στην ειδική αγωγή.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που έχουν στη τάξη τους. Η πλειονότητα του δείγματος (58 ερωτηθέντες, 48.3%) δήλωσε ότι ο αριθμός των μαθητών στη τάξη του κυμαίνεται από 16 έως 20. Το 29.2% επισήμανε ότι η τάξη του απαρτίζεται από 21 έως 25 μαθητές (35 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με τους 27 από τους 120 ερωτηθέντες, ο αριθμός των μαθητών στη τάξη τους

δεν ξεπερνά τους 15 μαθητές (22.5%) ενώ σε καμία τάξη δεν υπάρχουν πάνω από 25 μαθητές.

### 7.3. Εργαλείο έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο για τους Δασκάλους και την Προβληματική Συμπεριφορά του Westling (2010) (Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι 7 εκ των 9 ενοτήτων του ερωτηματολογίου καθώς θεωρήθηκε ότι οι άλλες 2 ενότητες δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του ερωτηματολογίου, αξίζει να σημειωθεί ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τον ίδιο τον συγγραφέα (Westling, 2010). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και στην πρωτότυπη μορφή του αποτελείται από 9 επιμέρους κλίμακες. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε μια έρευνα του συγγραφέα που διεξήχθη στην νοτιοανατολική πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών και αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, τόσο ειδικής όσο και γενικής αγωγής από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικές δομές διδασκαλίας, ώστε να εκφραστούν ποικίλες και διαφορετικές απόψεις πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα. Ως εκ τούτου, μέσα από την αξιολόγηση συγκεκριμένων διαστάσεων που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο και σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνταν να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους. Το ερωτηματολόγιο του Westling (2010) έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, κυρίως στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαιδευτικής έρευνας, εστιάζοντας στη μελέτη διαφόρων παραμέτρων της μαθησιακής διαδικασίας και των γνωστικών δεξιοτήτων. Η πρώτη του χρήση στην Ελλάδα εκτιμάται ότι συνέβη γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 2010, όταν οι ερευνητές άρχισαν να το εφαρμόζουν σε ελληνικό πλαίσιο.

Εφόσον το ερωτηματολόγιο του Westling (2010) απευθύνεται σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο που είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, που διδάσκουν σε διαφορετικές δομές διδασκαλίας, παρέχοντας τη δυνατότητα της πολυδιάστατης μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, κρίθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς εξυπηρετεί το γενικό της στόχο. Επίσης, η επιλογή του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε από τον Westling (2010), συμβάλλει στην αύξηση του βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης των δεδομένων και ως εκ τούτου, της συνολικής έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας απαρτίζεται από 2 μέρη. Αποτελείται από 69 ερωτήσεις (items) εκ των οποίων οι πρώτες πέντε αφορούν στα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα (1<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου). Σχεδόν όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου εκτός από μια κλίμακα

όπου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν ανοιχτά σε ελεύθερο κείμενο (ανοικτού τύπου ερώτηση). Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν σε διαφορετικές κλίμακες (scales) που έχουν αναπτυχθεί από τον Westling (2010).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις 7 διαστάσεις που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με μαθητές που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής 7 κλίμακες: 1) Είδη προβληματικής συμπεριφοράς, 2) Αντιλήψεις για την προβληματική συμπεριφορά, 3) Εφαρμοζόμενες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, 4) Επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, 5) Υποστήριξη και συνεργασία με διαφορετικές πηγές, 6) Αυτοπεποίθηση για την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, 7) Τομείς Επιμόρφωσης: α) με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών και β) μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

Η 1<sup>η</sup> κλίμακα περιλαμβάνει 10 υποκλίμακες-κατηγορίες (ερωτήσεις-items) προβληματικής συμπεριφοράς και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να καταγράψουν τον αριθμό των μαθητών της τάξης τους, που εμφανίζουν τις εν λόγω προβληματικές συμπεριφορές (ανοικτού τύπου). Η 2<sup>η</sup> κλίμακα περιλαμβάνει 6 κατηγορίες που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια που οδηγούν στη προβληματική συμπεριφορά των μαθητών όπως: *«Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου»*. *«Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν»*. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στις δηλώσεις κλειστού τύπου, μέσω της 5-βάθμιας κλίμακας Likert. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, σε μία κλίμακα αξιολόγησης με σταθερές διαιρέσεις (Κυριαζή, 1999). Η κλίμακα Likert αντιπροσωπεύει το επίπεδο δυσκολίας ή συμφωνίας με το 1 να δείχνει τη μεγαλύτερη δυσκολία ή την ασυμφωνία και το 5 τη μικρότερη δυσκολία ή τη μεγαλύτερη συμφωνία. Η 2<sup>η</sup> κλίμακα ακολουθεί την πενταβάθμια κλίμακα (5-1), όπου 5=«Σίγουρα συμφωνώ» και 1 = «Σίγουρα διαφωνώ».

Στην 3<sup>η</sup> κλίμακα εμπεριέχονται 17 ερωτήσεις που αναφέρονται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Για παράδειγμα: *«Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.»* *«Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους»*. Η κλίμακα είναι 5-βάθμια και ξεκινά από το 1: ποτέ έως το 5: πολύ συχνά. Η 4<sup>η</sup> κλίμακα αποτελείται από 6 ερωτήσεις που σχετίζονται με τις επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Για παράδειγμα: *«Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου.»* *«Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός»*. Ακολουθείται η κλίμακα των 5 κατηγοριών, από το 1: Διαφωνώ πολύ έως το 5: Συμφωνώ πολύ. Η 5<sup>η</sup> κλίμακα περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις που αφορούν στην υποστήριξη και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με διαφορετικές πηγές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Οι απόψεις που εξετάζονται ενδεικτικά είναι οι εξής: *«Υποστηρίζομαι στο*

*έργο μου από τους άλλους δασκάλους του σχολείου», «Λαμβάνω υποστήριξη από διεπιστημονική ομάδα που αναπτύσσει ένα γραπτό σχέδιο παρέμβασης».* Πρόκειται για 5-βάθμια κλίμακα, από το 1: Ποτέ έως το 5: Πολύ συχνά.

Εν συνεχεία, στην 6<sup>η</sup> κλίμακα, που αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, εμπερικλείονται 4 ερωτήσεις, 5-βάθμιας κλίμακας από το 1: Διαφωνώ πολύ έως το 5: Συμφωνώ πολύ. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής ερωτήσεις της εν λόγω κλίμακας: *«Είχα επαρκή προετοιμασία για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών», «Έχω επαρκείς γνώσεις και ικανότητες διαχείρισης των περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς».* Τέλος, η 7<sup>η</sup> κλίμακα αφορά στους τομείς επιμόρφωσης των δασκάλων α) μετά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών και β) μετά την απόκτηση της εργασιακής τους εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει από 7 ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν το βαθμός επιμόρφωσής τους. Είναι 4βάθμιας κλίμακας με την εξής ακολουθία: 1: καμία, 2: περιορισμένη, 3: επαρκής, 4: εκτενής. Οι ερωτήσεις/τομείς που σχετίζονται με το βαθμό επιμόρφωσης που είχαν οι εκπαιδευτικοί με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών είναι ενδεικτικά οι εξής: *«Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης», «Θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς».* Ίδιες με την πρώτη κατηγορία είναι και οι ερωτήσεις/τομείς που εξετάζουν το βαθμό επιμόρφωσης των δασκάλων μετά την απόκτηση της εργασιακής τους εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: *«Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς», «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων».*

#### 7.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Τα βασικότερα κριτήρια για την εξασφάλιση έγκυρων αποτελεσμάτων μιας έρευνας είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης και των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999, σελ.86): *«ο βαθμός με τον οποίο αναπτύσσεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας έρευνας αντικατοπτρίζει το μέγεθος απόκλισης μεταξύ των αποτελεσμάτων κατά τη διαδικασία μέτρησης και των πραγματικών τιμών του εξεταζόμενου θέματος, το λεγόμενο «σφάλμα μέτρησης»».* Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε την εκτίμηση του βαθμού ακρίβειας μιας κλίμακας μέτρησης και του βαθμού στον οποίο μετρά αυτό που υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει. Ως εκ τούτου, ένα εργαλείο μέτρησης όπως το ερωτηματολόγιο που κατασκευάζεται για το σκοπό της έρευνας, χαρακτηρίζεται ως έγκυρο όταν καλύπτει επαρκώς το θέμα που εξετάζει (Golafshani, 2003).

Από την άλλη η αξιοπιστία αναφέρεται στην σταθερότητα ή τη συνέπεια, βάσει της οποίας ένα εργαλείο μελετά ένα θέμα. Σχετίζεται με την διαδικασία κατά την οποία η επανάληψη και η αναπαραγωγή του εργαλείου μέτρησης που χρησιμοποιείται, οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα ξανά και ξανά (Robson, 2010). Συνεπώς, η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης φαίνεται από την εμφάνιση σταθερά ίδιων αποτελεσμάτων, όσες φορές και να επαναληφθεί το ίδιο δείγμα, σε διαφορετική χρονική στιγμή. Επίσης,

σύμφωνα με την έρευνα του Golafshani (2003), η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων μιας έρευνας είναι ευθύνη του ερευνητή, ώστε να διασφαλίσει την υψηλή συνέπεια και ακρίβεια των δοκιμών και συνακόλουθα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αυτό προϋποθέτει ότι ο ερευνητής είναι ικανός να αναπτύξει ένα τέτοιο εργαλείο μέτρησης, επιδιώκοντας την διεξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, γι' αυτό και συνήθως πραγματοποιείται από έμπειρους ερευνητές (Robson, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τον ερευνητή Westling (2010), με σκοπό να εξασφαλιστεί ο υψηλός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησής του. Αναφορικά με την εγκυρότητα του περιεχομένου του εν λόγω ερωτηματολογίου, καλύπτονται όλες οι πτυχές του ζητήματος της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών καθώς ο ερευνητής βασίστηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε ως προς το περιεχόμενο και το συγκεκριμένο ζήτημα από άλλους ειδικούς ερευνητές και με τις απαραίτητες συστάσεις τους ολοκληρώθηκε (Westling, 2010).

Ως προς την αξιοπιστία του, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε μέσω των επαναληπτικών μετρήσεων και της εσωτερικής συνοχής. Έγινε μια πιλοτική έρευνα σε δείγμα 15 εκπαιδευτικών μέσα σε μια εβδομάδα ενώ το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές από τους συμμετέχοντες. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής, χρησιμοποιώντας τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha, προκειμένου να αξιολογηθεί η συνάφεια των διαστάσεων του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε στις εξής 6 κλίμακες του ερωτηματολογίου: ικανότητα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, στρατηγικές για την αντιμετώπισή της, προετοιμασία κατά την περίοδο των σπουδών και κατά την περίοδο εργασίας, επιδράσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, υποστήριξη και συνεργασία με άλλους. Τα επίπεδα αξιοπιστίας για όλες σχεδόν τις κλίμακες και υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ήταν υψηλά, μετά την εφαρμογή των επαναληπτικών μετρήσεων και της εκτίμησης εσωτερικής συνοχής (πάνω από 0.80), εκτός από τις εξής υποκλίμακες: η συμπεριφορά μαθαίνεται, η κοινωνική απόσυρση και στερεοτυπική συμπεριφορά, η συμπεριφορά οφείλεται στην αναπηρία. Οι εν λόγω υποκλίμακες είχαν δείκτη αξιοπιστίας κάτω από 0.70 (Westling, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, διενεργήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, με τη χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha, για όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Με αυτό το τρόπο αξιολογήθηκε η συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων σε όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα επίπεδα αξιοπιστίας της κάθε κλίμακας του ερωτηματολογίου, όπως εξήχθησαν μετά τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής.

**Πίνακας 2.** Μέτρηση αξιοπιστίας ανά κλίμακα ερωτηματολογίου

Τίτλος κλίμακας ερωτηματολογίου	Cronbach's Alpha
Είδη προβληματικής συμπεριφοράς (10 items)	.838



Αντιλήψεις για την προβληματική συμπεριφορά (6 items)	.636
Εφαρμοζόμενες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς (17 items)	.850
Επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς (6 items)	.800
Υποστήριξη και συνεργασία με διαφορετικές πηγές (7 items)	.869
Αυτοπεποίθηση για την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (4 items)	.720
Τομείς Επιμόρφωσης με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών (7 items)	.879
Τομείς Επιμόρφωσης μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (7 items)	.899

---

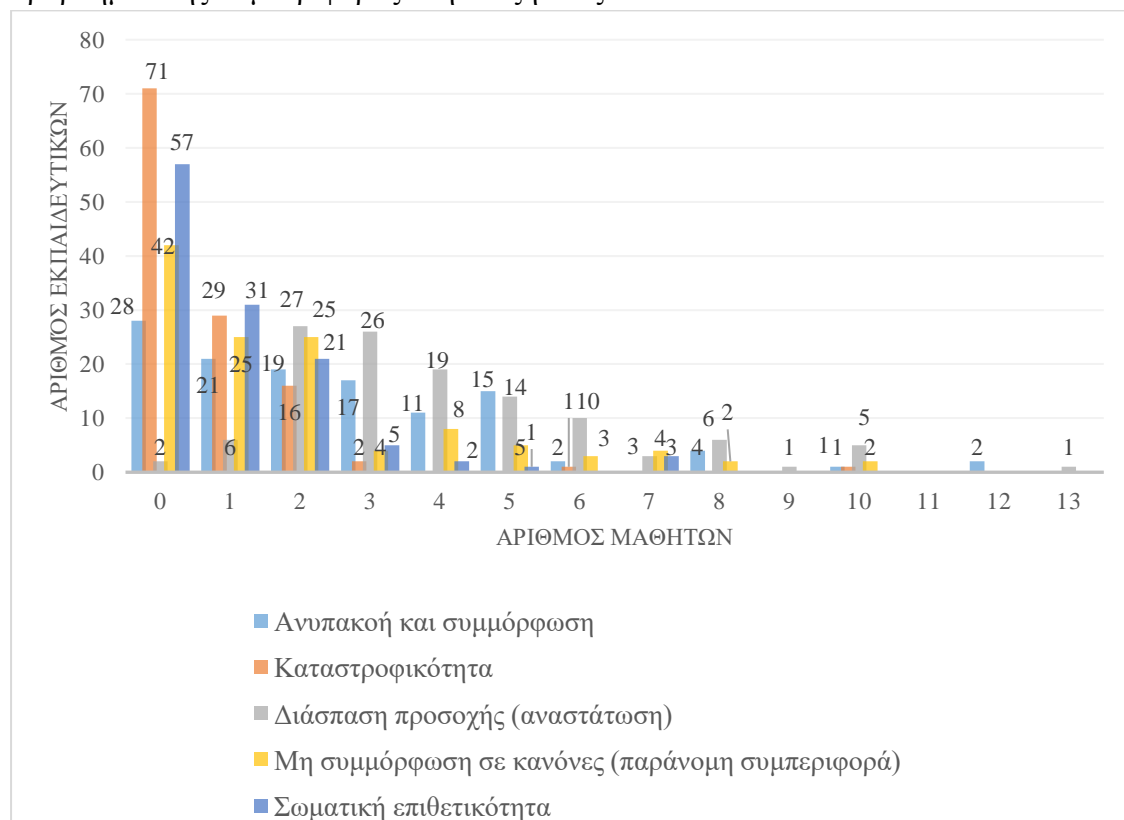
Από τον Πίνακα 2, διαφαίνεται ότι ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha είναι ιδιαίτερα υψηλός σχεδόν σε όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Παρατηρείται ότι η τιμή του δείκτη είναι μεγαλύτερη από 0.70 και 0.80 στις περισσότερες διαστάσεις, γεγονός που αποδεικνύει την ύπαρξη ομοιογένειας μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατά τη μέτρηση των στάσεων τους απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Ωστόσο, μόνο η κλίμακα που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς εμφανίζει μικρό βαθμό εσωτερικής συνοχής, καθώς ο δείκτης Cronbach's alpha είναι 0.636. Αυτό ίσως εξηγεί την αδυναμία και την περιορισμένη σαφήνεια της συγκεκριμένης κλίμακας στη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στις αιτίες που οδηγούν στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και κατά συνέπεια αποδεικνύει τη δυσκολία κατανόησης των ερωτήσεων της εν λόγω κλίμακας από τους συμμετέχοντες. Συνολικά, αποδεικνύεται ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρουσιάζει υψηλό βαθμό εγκυρότητας ως προς το περιεχόμενό του και μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας καθώς παρουσιάζει υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 8.1. Περιγραφική ανάλυση

Στην παρούσα ενότητα γίνεται η περιγραφική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στις εξεταζόμενες 7 ενότητες, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς τις απόψεις τους πάνω στους εξής παράγοντες: 1. Είδη προβληματικής συμπεριφοράς, 2. Αντιλήψεις για την προβληματική συμπεριφορά, 3. Εφαρμοζόμενες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, 4. Επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, 5. Υποστήριξη και συνεργασία με διαφορετικές πηγές, 6. Αυτοπεποίθηση για την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, 7. Τομείς επιμόρφωσης.

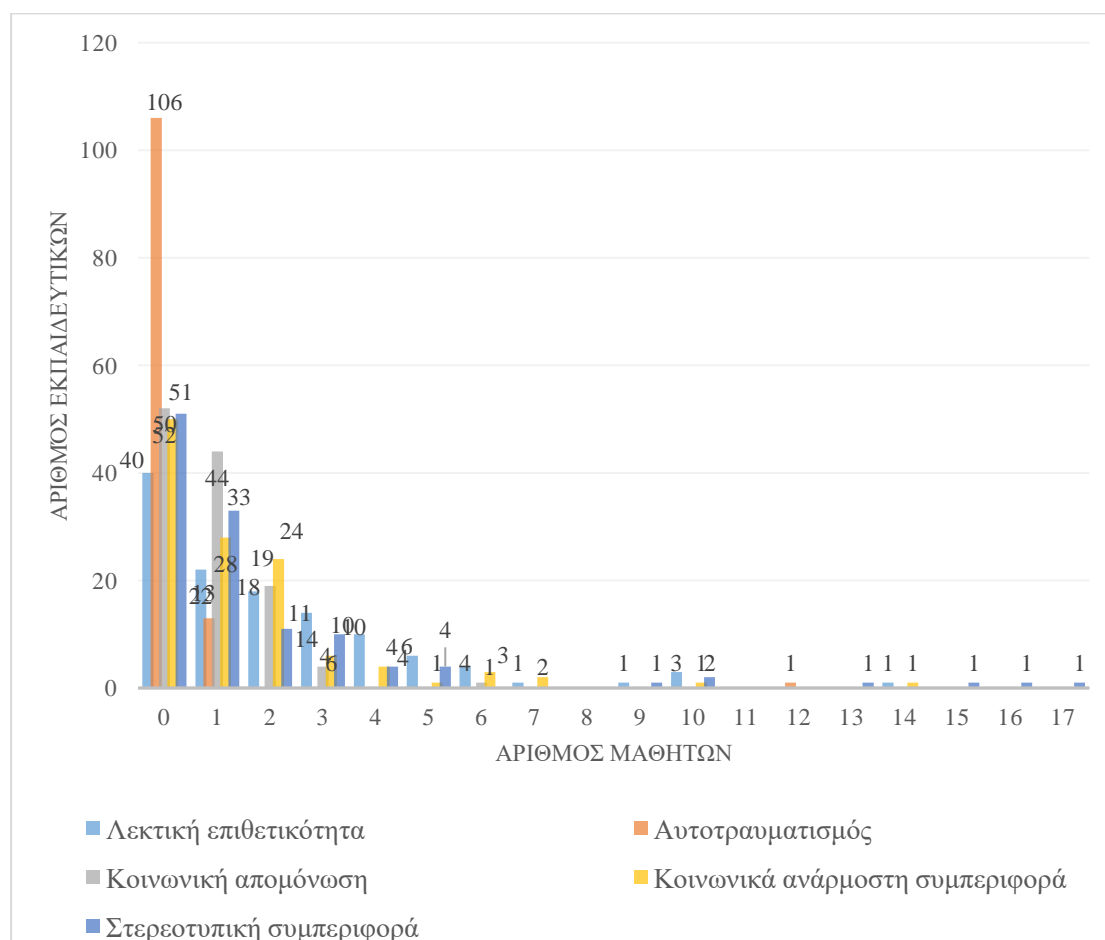
Αρχικά, διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων πάνω στις κατηγορίες των προβληματικών συμπεριφορών καθώς και τον συνολικό αριθμό των μαθητών που τις παρουσιάζουν στη τάξη τους. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να καταγράψουν τον αριθμό των μαθητών της τάξης που διδάσκουν τη τρέχουσα σχολική χρονιά 2024-2025, και ο οποίος αντιστοιχούσε σε κάθε ένα από τα εξής δέκα είδη προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών: 1. Ανυπακοή και μη συμμόρφωση, 2. Καταστροφικότητα, 3. Διάσπαση προσοχής, 4. Μη συμμόρφωση σε κανόνες, 5. Σωματική επιθετικότητα, 6. Λεκτική επιθετικότητα, 7. Αυτοτραυματισμός, 8. Κοινωνική απομόνωση, 9. Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά, 10. Στερεοτυπική συμπεριφορά. Στο Ιστόγραμμα 1, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που εμφανίζουν τις εν λόγω κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη τους.



**Ιστόγραμμα 1.** Αριθμός μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (N)

Όπως διαπιστώνεται από το Παραπάνω Ιστόγραμμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη τους δεν εμφανίζουν κανένα από τα εν λόγω είδη προβληματικής συμπεριφοράς. Οι 21 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ένας μαθητής στη τάξη παρουσιάζει ανυπακοή και μη συμμόρφωση ενώ οι 29 εκ των 120 δασκάλων επισήμαναν ότι ένας μαθητής εμφανίζει καταστροφικότητα. Επίσης, σύμφωνα με τους 27 δασκάλους, δυο μαθητές στην τάξη τους παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής (αναστάτωση) ενώ οι 26 εκ των 120 επισήμαναν ότι τρεις μαθητές στην τάξη τους εμφανίζουν την εν λόγω προβληματική συμπεριφορά. Αξιοσημείωτο είναι ότι 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι 10 μαθητές στη τάξη τους παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και προκαλούν αναστάτωση. Επίσης, 50 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές που δεν συμμορφώνονται στους κανόνες (παράνομη συμπεριφορά) κυμαίνονται από 1-2 στην τάξη τους. Κατόπιν, όπως επισημάνθηκε από 31 συμμετέχοντες, ένας μαθητής εμφανίζει σωματική επιθετικότητα ενώ σύμφωνα με 21 δασκάλους, δύο μαθητές παρουσιάζουν την εν λόγω συμπεριφορά στη σχολική τάξη.

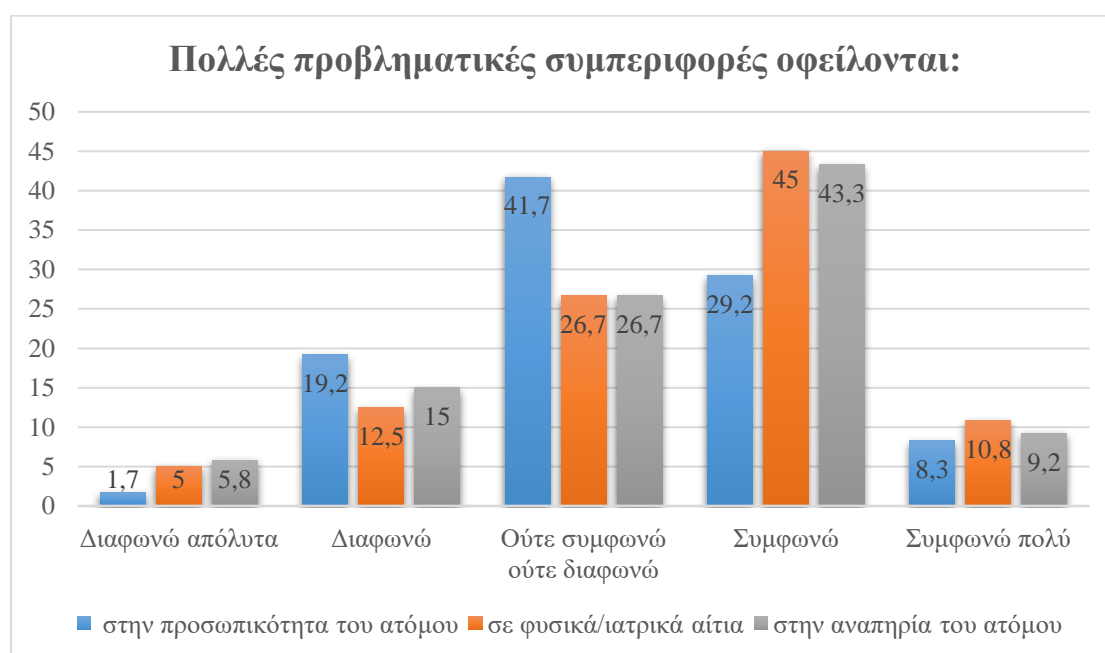
Στο Ιστόγραμμα 2, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών που εμφανίζουν τις υπόλοιπες κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς στη τάξη τους.



**Ιστόγραμμα 2.** Αριθμός μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (N)

Όπως διαπιστώνεται από το παραπάνω Ιστόγραμμα, 44 εκπαιδευτικοί εκ των 120 συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν έναν μαθητή μέσα στην τάξη τους, ο οποίος παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά της κοινωνικής απομόνωσης. Κατόπιν, παρατηρείται ότι οι 33 δάσκαλοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επισήμαναν ότι ένας μαθητής στην τάξη τους εμφανίζει στερεοτυπική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους 28 συμμετέχοντες, στην τάξη τους υπάρχει ένας μαθητής με κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά ενώ 24 εκ των 120 δασκάλων απάντησαν ότι έχουν δύο μαθητές που εκδηλώνουν την εν λόγω προβληματική συμπεριφορά στην τάξη τους. Επίσης, λεκτική επιθετικότητα εμφανίζει ένας τουλάχιστον μαθητής όπως δήλωσαν 22 εκπαιδευτικοί. Τέλος, μόλις 13 δάσκαλοι απάντησαν ότι ένας μαθητής παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά του αυτοτραυματισμού στην τάξη τους ενώ μόλις ένας δάσκαλος ανέφερε ότι 12 μαθητές εκδηλώνουν την εν λόγω προβληματική συμπεριφορά στην αίθουσα που διδάσκει.

Εν συνεχεία εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια που θεωρούν ότι οδηγούν στην εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών στους μαθητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα δύο Ιστογράμματα που ακολουθούν.

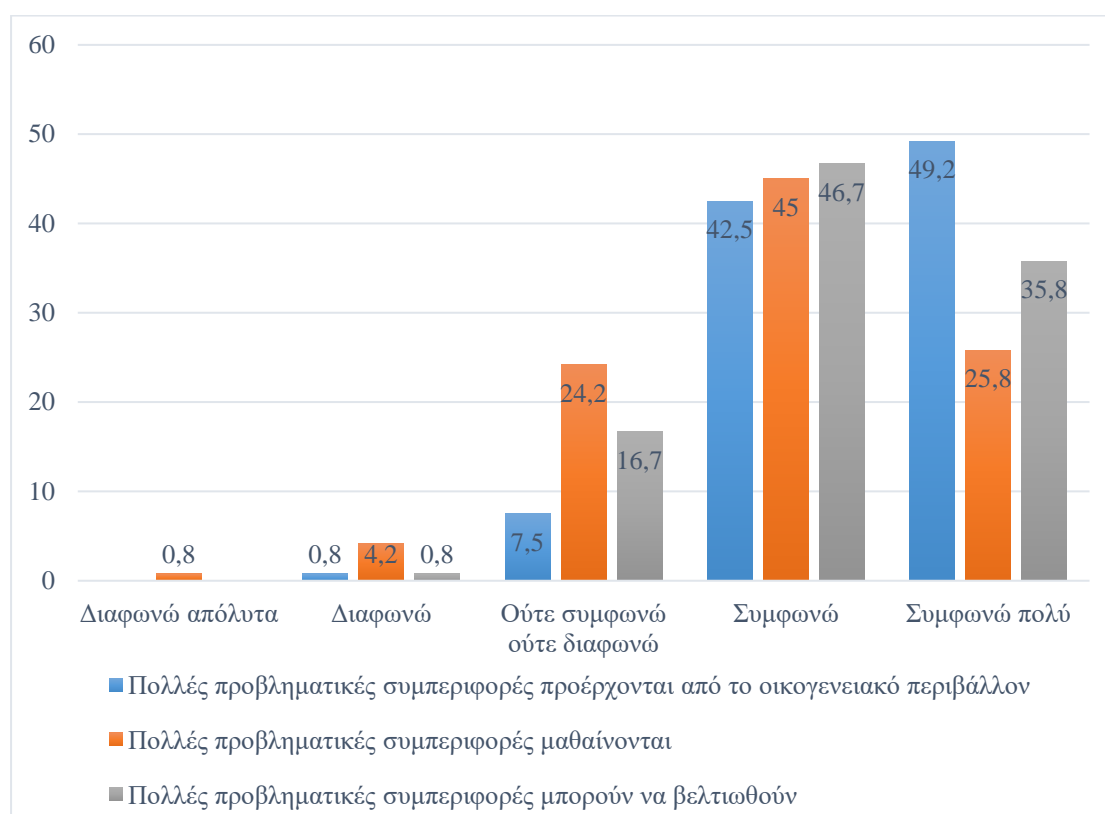


**Ιστόγραμμα 3.** Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται: α) στην προσωπικότητα του ατόμου, β) σε φυσικά/ιατρικά αίτια, γ) στην αναπηρία του ατόμου (N%)

Στο Ιστόγραμμα 3, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι (50, 41.7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη ότι οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών οφείλονται στην προσωπικότητά τους. Αντίθετα, το 29,2% (35) συμφωνεί ότι η προσωπικότητα του ατόμου αποτελεί ένα αίτιο που προκαλεί μια προβληματική συμπεριφορά. Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (54, 45%) συμφωνούν με την αντίληψη ότι πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από φυσικά ή

ιατρικά αίτια. Οι 32 από τους 120 ερωτηθέντες (26.7%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι τα φυσικά και ιατρικά αίτια οδηγούν στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Όσον αφορά στο αίτιο της αναπηρίας του ατόμου, διαπιστώνεται ότι το 43,3% του δείγματος (52 δάσκαλοι), συμφωνεί ότι η αναπηρία των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε πολλές προβληματικές συμπεριφορές. Το 26,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με αυτή την αντίληψη (32 δάσκαλοι).

Όσον αφορά στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης σχετικά με το αν οι προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Ιστόγραμμα 4, όπως επίσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται και μπορούν να βελτιωθούν.



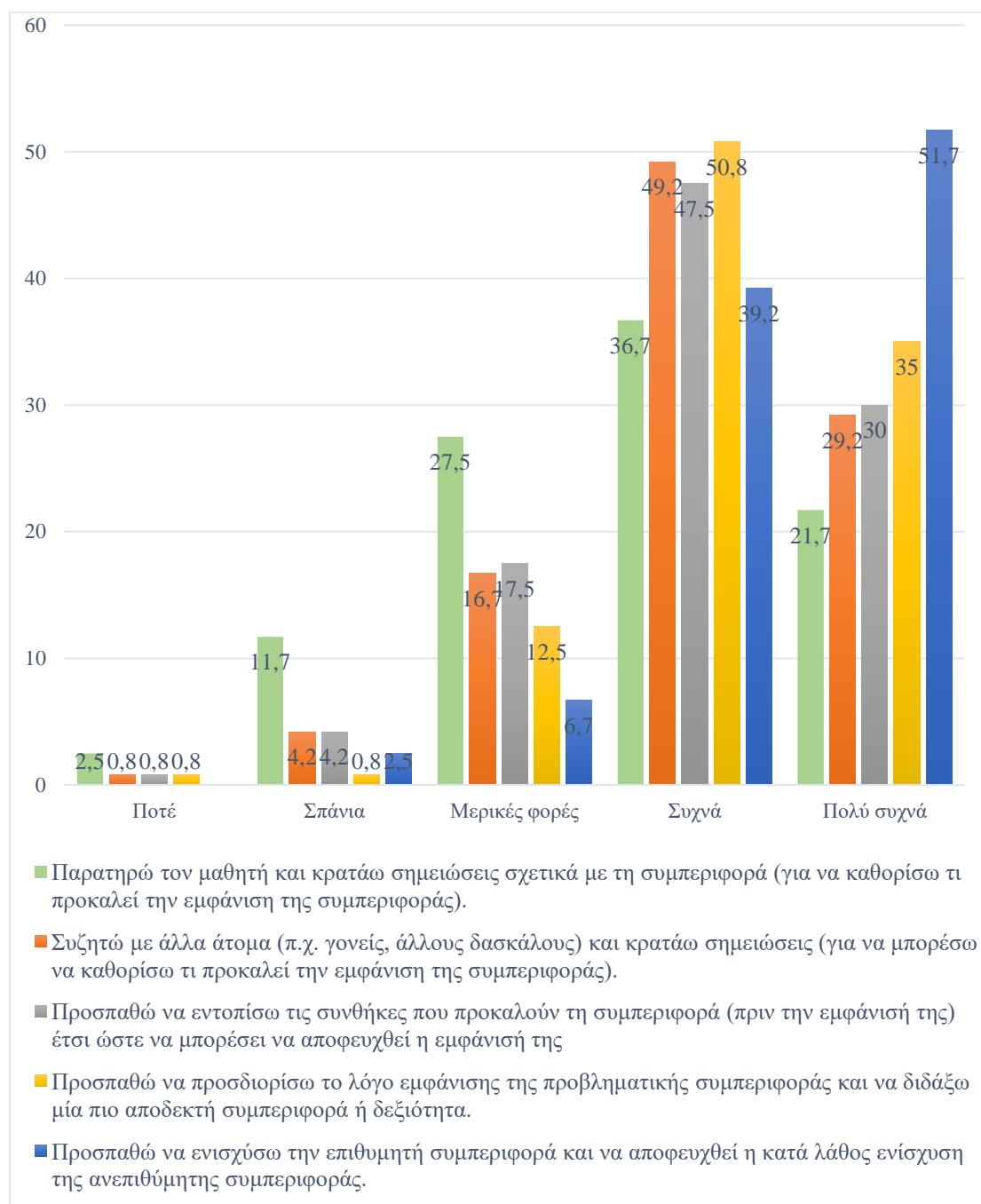
**Ιστόγραμμα 4.** Πολλές προβληματικές συμπεριφορές α) προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, β) μαθαίνονται, γ) μπορούν να βελτιωθούν

Από το Ιστόγραμμα 4, διαπιστώνεται ότι οι μισοί ερωτηθέντες (59, 49.2%) υποστηρίζουν ότι πολλές προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης 42.5% συμφωνεί με αυτή την άποψη (51 δάσκαλοι). Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η αρχική ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών είναι οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών σε λόγους που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον.

Επίσης, όπως βλέπουμε από το Ιστόγραμμα 4, πολλοί δάσκαλοι (54, 45%) συμφωνούν ότι πολλές από τις προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται. Μάλιστα το

25,8% του δείγματος συμφωνεί πάρα πολύ με την εν λόγω αντίληψη (31) ενώ οι 29 εκ των 120 ερωτηθέντων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (24,2%). Επιπρόσθετα, 56 συμμετέχοντες (46.7%) είναι σύμφωνοι με την άποψη ότι πολλές προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν όπως επίσης το 35,8% του δείγματος που συμφωνεί πολύ με αυτή την ιδέα (43).

Εν συνεχεία εξετάζονται οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να βελτιώσουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

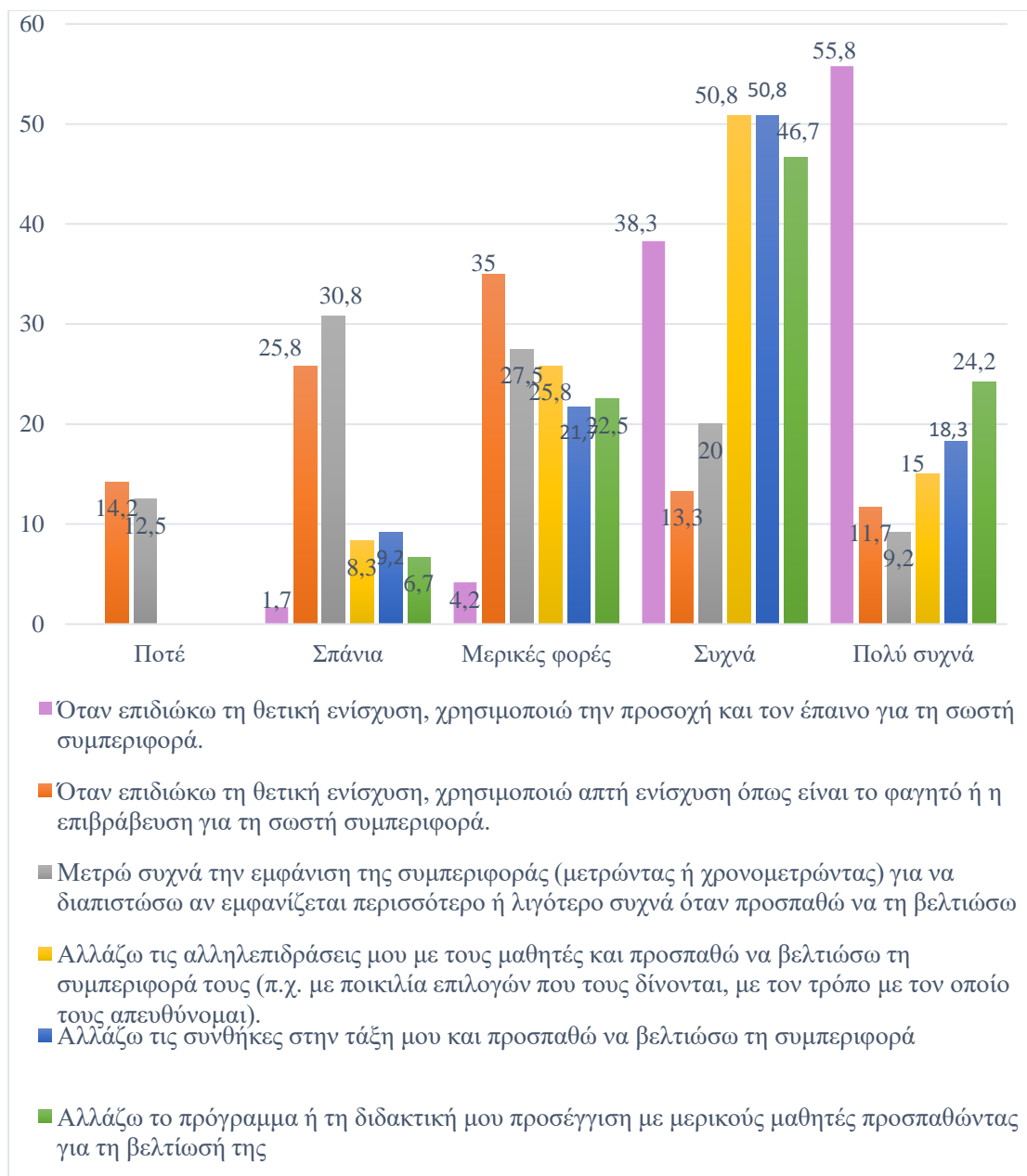


**Ιστόγραμμα 5.** Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παραπάνω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά; (N%)

Από το Ιστόγραμμα 5, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος (51.7%, 62 εκ των 120 ερωτηθέντων) προσπαθεί πολύ συχνά να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά και έτσι να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Επίσης το 39,2% απάντησε ότι την εν λόγω στρατηγική την εφαρμόζει συχνά προκειμένου να βελτιώσει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Εν συνεχεία, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (50.8%, 61), επισήμανε ότι προσπαθεί συχνά να προσδιορίσει το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξει μία πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα. Το 35% (42) απάντησε ότι αυτό το κάνει πολύ συχνά. Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό του δείγματος (49.2%, 59 ερωτώμενοι) υποστήριξε ότι συχνά συζητά με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους δασκάλους) και κρατάει σημειώσεις (για να μπορέσει να καθορίσει τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς). Το 47,5% (57 δάσκαλοι) προσπαθεί συχνά να εντοπίσει τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά των μαθητών (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της. Επιπλέον, το 36,7% του δείγματος (44) παρατηρεί συχνά τον μαθητή και κρατά σημειώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να καθορίσει τα αίτια που προκαλούν την εμφάνιση της εν λόγω συμπεριφοράς. Αυτή τη στρατηγική την εφαρμόζουν μερικές φορές 33 δάσκαλοι (27,5%).

Στο Ιστόγραμμα 6, συνεχίζεται η ανάλυση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να βελτιώσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους.

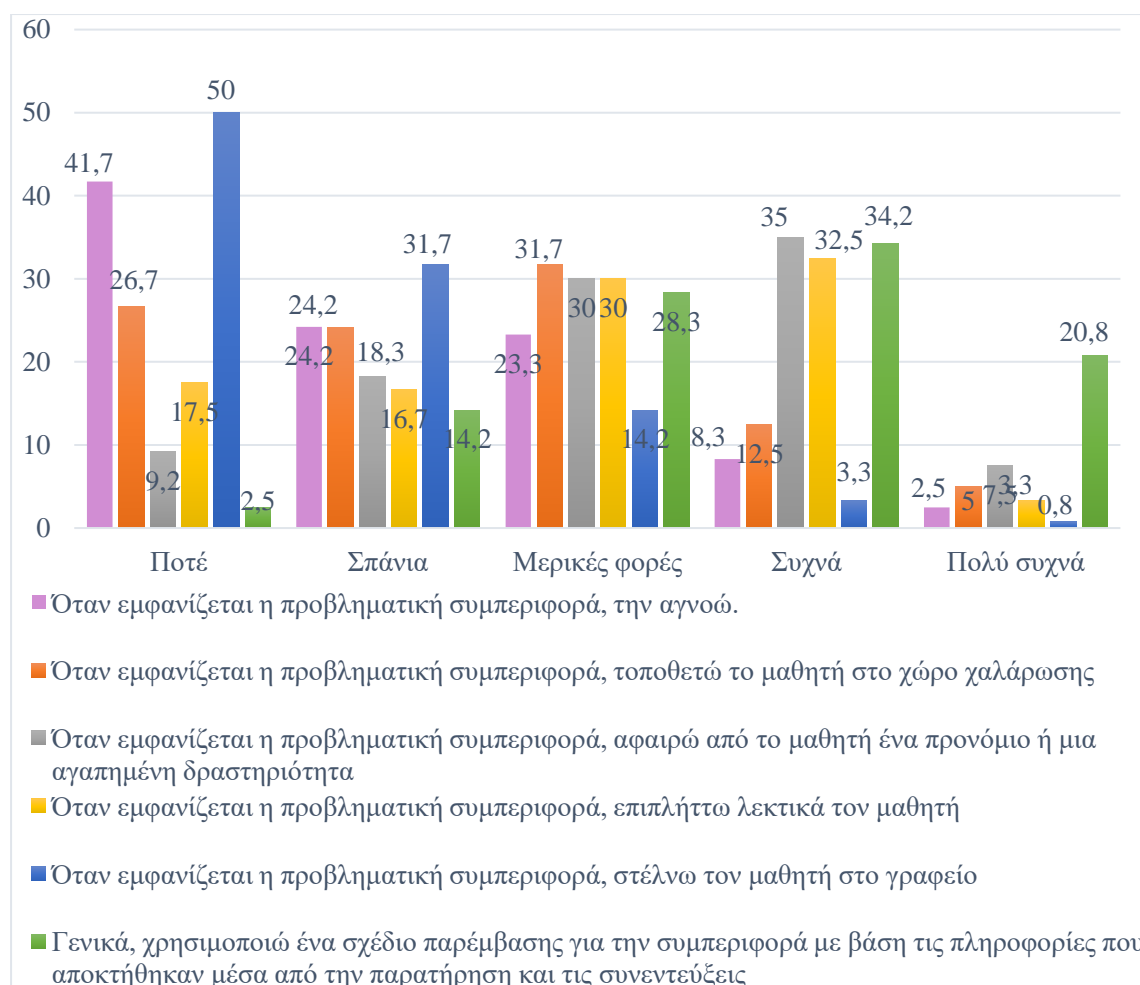




**Ιστόγραμμα 6.** Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παραπάνω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά; (N%)

Από το Ιστόγραμμα 6, βλέπουμε ότι η πλειονότητα των δασκάλων (55.8%, 67), που επιδιώκει τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιεί πολύ συχνά την προσοχή και τον έπαινο για να επιτύχει τη σωστή συμπεριφορά των μαθητών. Το 38,3% (46) επίσης εφαρμόζει την εν λόγω τεχνική συχνά. Οι μισοί συμμετέχοντες (50.8%, 61), επισήμαναν ότι αλλάζουν συχνά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές προσπαθώντας να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους (π.χ. με ποικιλία επιλογών που τους δίνονται, με τον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνονται). Οι 31 εκ των 120 (25,8%) απάντησαν ότι μερικές φορές υιοθετούν την συγκεκριμένη στρατηγική βελτίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι μισοί δάσκαλοι (50.8%, 61) υποστήριξαν ότι αλλάζουν συχνά τις συνθήκες στην τάξη τους και προσπαθούν με αυτό το τρόπο να βελτιώσουν τη προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους. Εν

συνεχία το 46,7% του δείγματος (56 ερωτηθέντες), δήλωσε ότι αλλάζει συχνά το πρόγραμμα ή τη διδακτική του προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωσή της. Μάλιστα το 24,2% (29) απάντησε ότι αυτό το εφαρμόζει πολύ συχνά. Επίσης, διαφαίνεται ότι σύμφωνα με το 35% των δασκάλων (42 εκ των 120), όταν επιδιώκει τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιεί μερικές φορές απτή ενίσχυση όπως είναι το φαγητό ή η επιβράβευση για τη σωστή συμπεριφορά. Τουναντίον οι 31 εκπαιδευτικοί (25,8%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν σπάνια την εν λόγω στρατηγική για να βελτιώσουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, το 30,8% του δείγματος (37) μετρά σπάνια την εμφάνιση της συμπεριφοράς για να διαπιστώσει αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά, όταν προσπαθεί να τη βελτιώσει. Αντίθετα το 27,5% (33) το εφαρμόζει μερικές φορές.

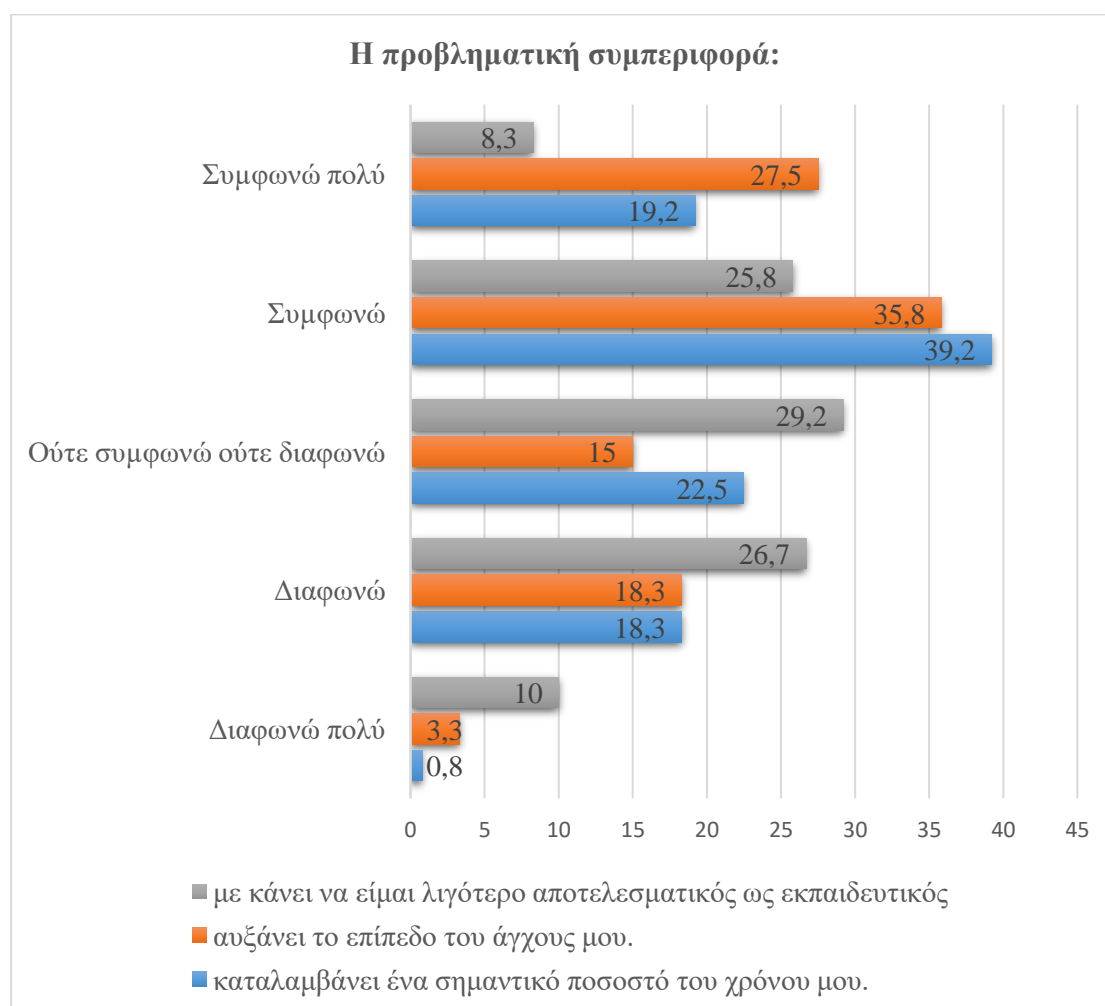


**Ιστόγραμμα 7.** Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παραπάνω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά; (N%)

Στο Ιστόγραμμα 7 παρατηρείται ότι ακριβώς οι μισοί δάσκαλοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (50%, 60), απάντησαν ότι δεν στέλνουν ποτέ τον μαθητή στο γραφείο όταν εκδηλώνεται μια προβληματική συμπεριφορά ενώ το 31,7% το κάνει σπάνια (38). Επίσης, το 41,7% των ερωτηθέντων (50) επισήμανε ότι δεν αγνοεί ποτέ τον μαθητή όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά. Αντίθετα, το 24,2% (29) ανέφερε ότι αυτό το κάνει σπάνια. Το 35% του δείγματος (42) απάντησε

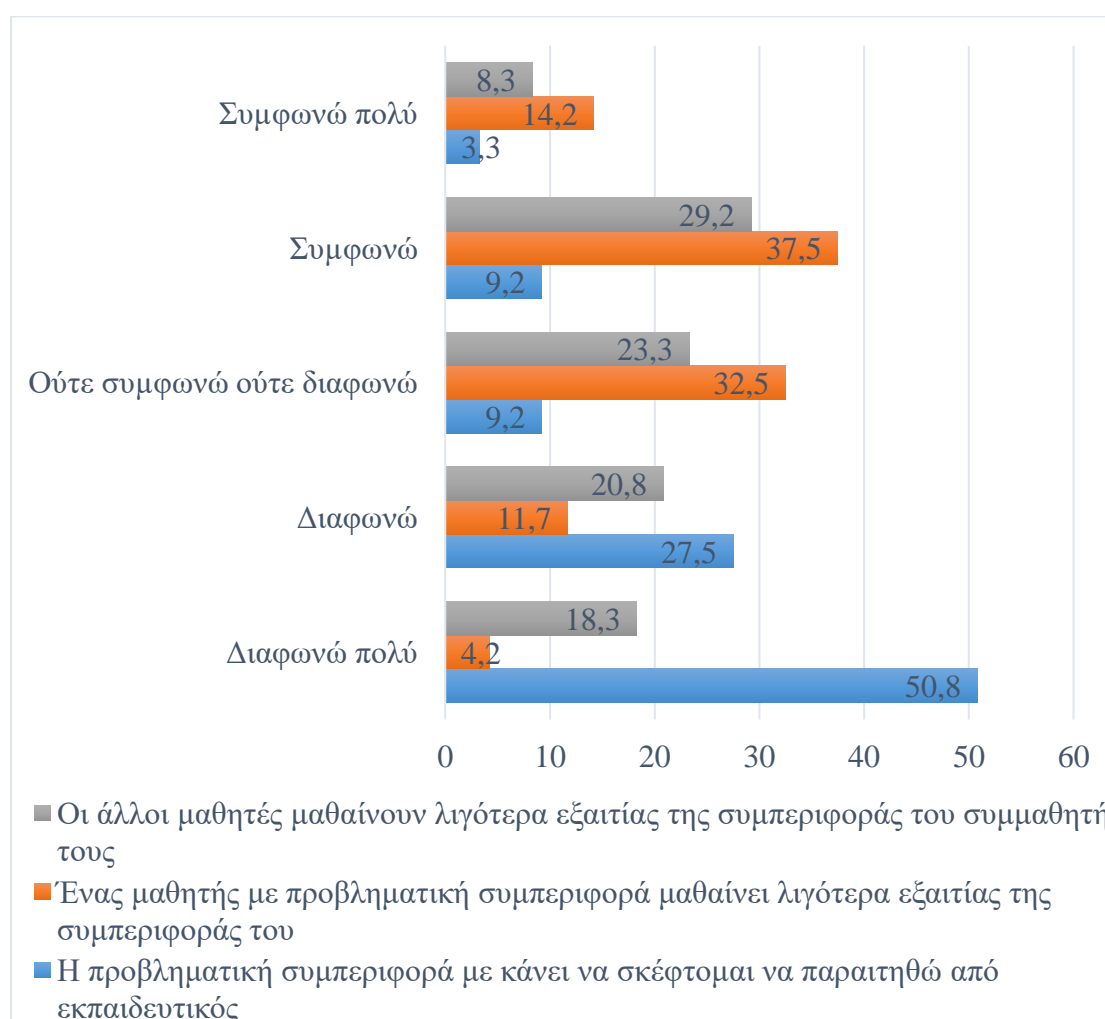
ότι όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρεί συχνά από το μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη του δραστηριότητα. Ενώ το 30% εφαρμόζει την εν λόγω στρατηγική μερικές φορές (36). Εν συνεχεία, το 34,2% (41) δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις. Επιπλέον, οι 39 εκ των 120 ερωτηθέντων (32,5%), συχνά επιπλήττουν λεκτικά τον μαθητή όταν παρουσιάζει μια προβληματική συμπεριφορά. Οι 36 απάντησαν ότι αυτό το κάνουν μερικές φορές (30%). Τέλος, αναφορικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για την βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, διαπιστώνεται ότι το 31,7% του δείγματος τοποθετεί μερικές φορές το μαθητή στο χώρο χαλάρωσης (38). Τουναντίον το 26,7% (32) δεν εφαρμόζει ποτέ την εν λόγω τακτική.

Κατόπιν, αναλύονται οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τις επιπτώσεις που δημιουργεί η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ραβδόγραμμα.



**Ραβδόγραμμα 1.** Συνέπειες προβληματικής συμπεριφοράς (λιγότερο αποτελεσματικός, επίπεδο άγχους, ποσοστό χρόνου) (N%)

Στο Ραβδόγραμμα 1, βλέπουμε ότι οι δάσκαλοι κατά ποσοστό 39,2% (47) συμφωνούν ότι η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους. Μάλιστα το 19,2% συμφωνεί πολύ ότι συμβαίνει αυτό (23) ενώ το 22,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με αυτή την άποψη (27). Επίσης, το 35,8% του δείγματος συμφωνεί με την αντίληψη ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών οδηγεί στην αύξηση του άγχους του (43). Οι 33 ερωτηθέντες απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ πως η προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι μαθητές αυξάνει το επίπεδο του άγχους που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί (27,5%). Αντίθετα το 18,3% (22) διαφωνεί με αυτή την άποψη. Επιπλέον, 35 εκ των 120 δασκάλων (29,2%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι η προβληματική συμπεριφορά τους κάνει λιγότερο αποτελεσματικούς ως εκπαιδευτικούς. Τουναντίον το 25,8% συμφωνεί με αυτή την άποψη (31) ενώ το 26,7% διαφωνεί (32).

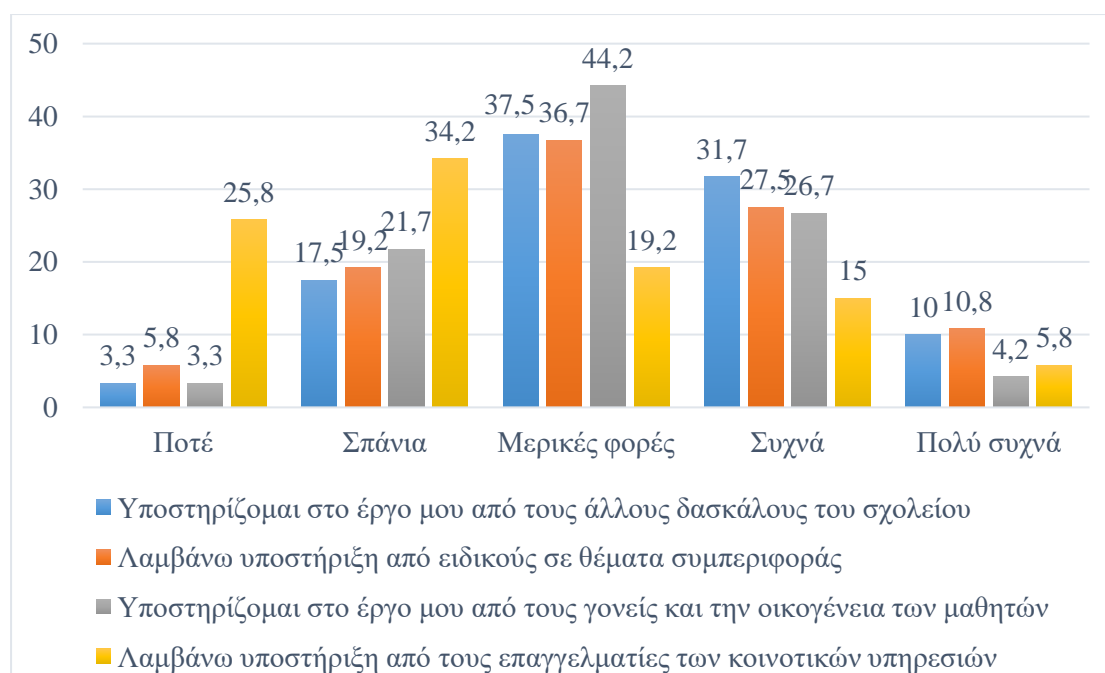


**Ραβδόγραμμα 2.** Συνέπειες προβληματικής συμπεριφοράς (παραίτηση από εκπαιδευτικός, ο ίδιος/ άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα) (N%)

Από το Ραβδόγραμμα 2, συμπεραίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (50,8%, 61) διαφωνούν πολύ ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους κάνει να σκέφτονται να παραιτηθούν από τη δουλειά τους. Επίσης το

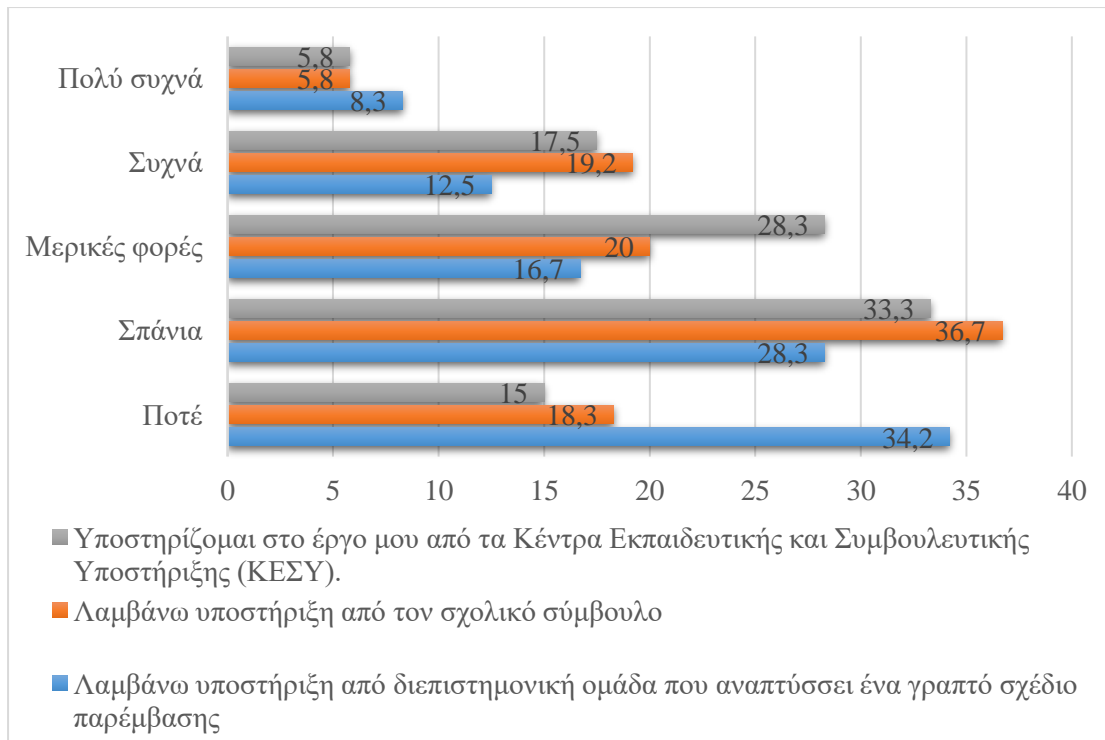
27,5% (33) διαφωνεί. Εν συνεχεία, το 37,5% επισήμανε ότι συμφωνεί με την άποψη ότι ένας μαθητής που εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του (45). Το 32,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την εν λόγω άποψη (39). Οι 35 από τους 120 δασκάλους (29,2%) συμφωνούν ότι οι άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους ενώ οι 28 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (23,3%). Τέλος, το 20,8% (25) διαφωνεί ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών παρεμποδίζει την μάθηση των συμμαθητών τους.

Κατόπιν, γίνεται αναφορά στις απόψεις των δασκάλων σχετικά με την υποστήριξη και τη συνεργασία τους με διαφορετικές πηγές, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών.



**Ιστόγραμμα 8.** Υποστήριξη & συνεργασία με διαφορετικές πηγές (N%)

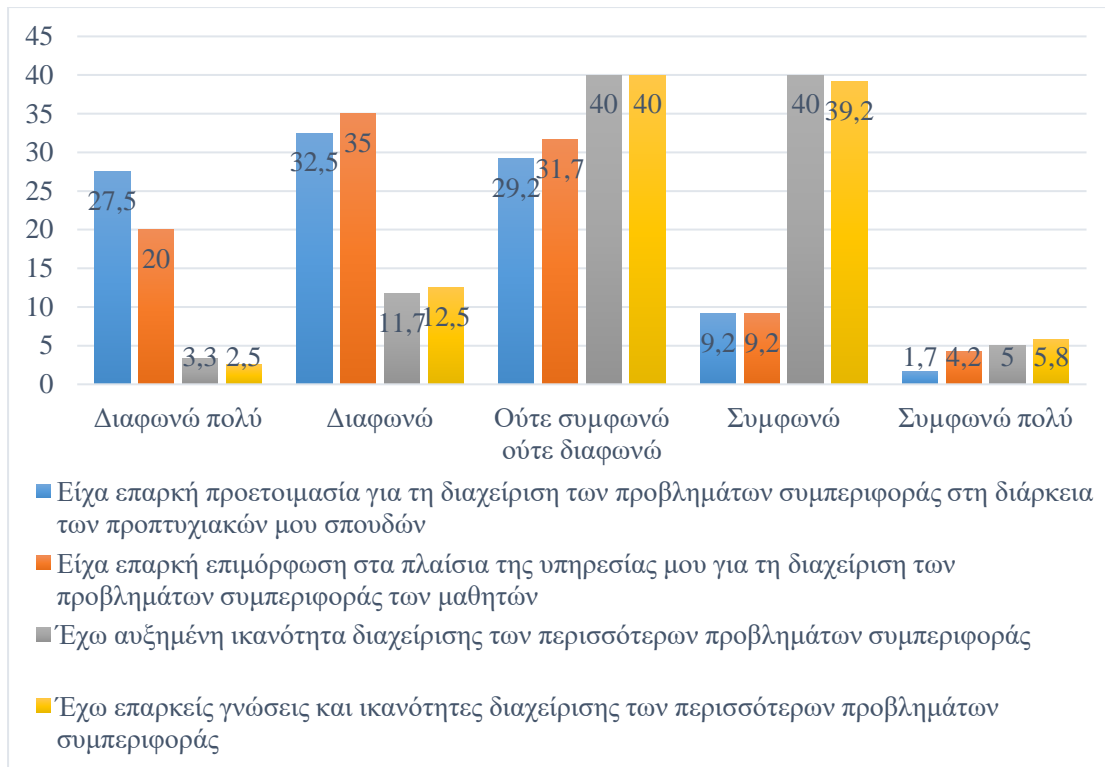
Το 44,2% του δείγματος (53) απάντησε ότι μερικές φορές υποστηρίζεται στο έργο του από τους γονείς και την οικογένεια των μαθητών. Το 26,7% επισήμανε ότι αυτό γίνεται συχνά (32). Επίσης, οι 45 εκ των 120 δασκάλων (37,5%) δήλωσαν ότι υποστηρίζονται μερικές φορές στο έργο τους από τους συναδέλφους στο σχολείο τους ενώ οι 38 (31,7%) απάντησαν ότι λαμβάνουν συχνά υποστήριξη στο έργο τους από τους άλλους δασκάλους του σχολείου. Επιπρόσθετα, το 36,7% του δείγματος (44) απάντησε ότι λαμβάνει μερικές φορές υποστήριξη από ειδικούς σε θέματα συμπεριφοράς όπως επίσης το 27,5% (33) τόνισε ότι αυτό γίνεται συχνά. Σύμφωνα με το 34,2% των συμμετεχόντων (41), μερικές φορές λαμβάνει υποστήριξη από επαγγελματίες των κοινοτικών υπηρεσιών. Τουναντίον, το 25,8% δήλωσε ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ (31).



**Ραβδόγραμμα 3.** Υποστήριξη & συνεργασία με διαφορετικές πηγές (N%)

Από το παραπάνω Ραβδόγραμμα διαφαίνεται ότι το 36,7% του δείγματος (44), λαμβάνει σπάνια υποστήριξη από τον σχολικό σύμβουλο. Αντίθετα, το 20% (24) υποστήριξε ότι το έργο του υποστηρίζεται μερικές φορές από τον σχολικό σύμβουλο. Επίσης, το 33,3% (40) επισήμανε ότι σπάνια υποστηρίζεται στο έργο του από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Οι 34 στους 120 δασκάλους απάντησαν ότι αυτό γίνεται μερικές φορές (28,3%). Τέλος, το 34,2% των ερωτηθέντων (41) επισήμανε ότι δεν έχει λάβει ποτέ υποστήριξη από διεπιστημονική ομάδα που αναπτύσσει ένα γραπτό σχέδιο παρέμβασης. Το 28,3% απάντησε ότι αυτό λαμβάνει χώρα σπάνια (34).

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των δασκάλων που σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση που νιώθουν για την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους.



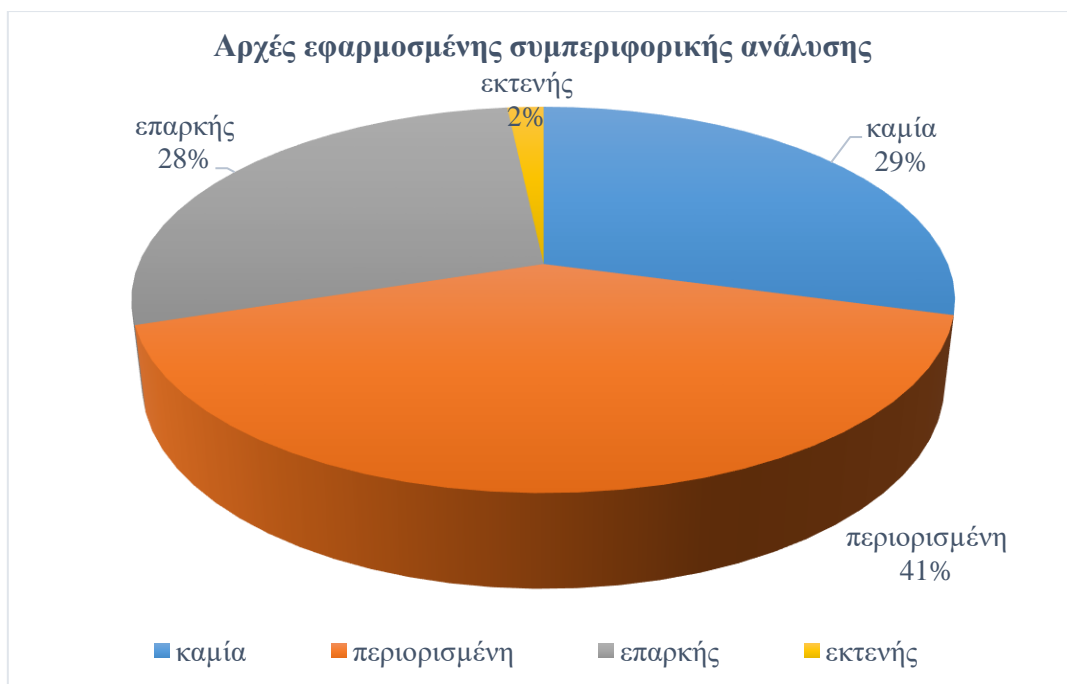
**Ιστόγραμμα 9.** Αυτοπεποίθηση ικανότητας για προβληματική συμπεριφορά (N%)

Στο Ιστόγραμμα 9, παρατηρείται ότι το 40% του δείγματος (48), ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι έχει αυξημένη ικανότητα διαχείρισης των περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς όπως επίσης με την πεποίθηση ότι έχει επαρκείς γνώσεις και ικανότητες διαχείρισης των περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ωστόσο, το 40% και το 39,2% των δασκάλων (47) είναι σύμφωνο με τις αντιλήψεις ότι έχει αυξημένη ικανότητα αλλά και επαρκείς γνώσεις/ικανότητες στο να διαχειρίζεται τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς που ανακύπτουν. Κατόπιν, διαπιστώνεται ότι το 35% των ερωτηθέντων (42) διαφωνεί με την άποψη ότι είχε επαρκή επιμόρφωση στα πλαίσια της υπηρεσίας του για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Οι 38 στους 120 δασκάλους (31,7%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με αυτή την αντίληψη. Τέλος, το 32,5% (39) διαφωνεί ότι είχε επαρκή προετοιμασία για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη διάρκεια των προπτυχιακών του σπουδών. Αντίθετα, οι 35 εκ των 120 (29,2%) ούτε συμφωνούν αλλά ούτε διαφωνούν με την εν λόγω άποψη.

Παρακάτω, παρατίθενται οι απόψεις των δασκάλων πάνω στο βαθμό επιμόρφωσής τους σε κάποιους τομείς προβληματικής συμπεριφοράς: α) με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών και β) μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.

Στο Κυκλικό διάγραμμα 1, παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των δασκάλων σχετικά με την επιμόρφωσή τους πάνω στις αρχές της εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών.





**Κυκλικό Διάγραμμα 1.** Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης με την ολοκλήρωση του πτυχίου (N%)

Παρατηρείται ότι το 41% του δείγματος απάντησε ότι η επιμόρφωσή του πάνω στις αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης είναι περιορισμένη (49). Σύμφωνα με το 29,2% (35), δεν είχε λάβει καμία επιμόρφωση πάνω στον συγκεκριμένο τομέα με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών του σπουδών. Αντίθετα, το 28,3% δήλωσε ότι ήταν επαρκής (34) ενώ μόλις το 1,7% εκτενής (2).

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο βαθμό που θεωρούν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω στον τομέα της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς, με το πέρας της ολοκλήρωσης των προπτυχιακών τους σπουδών.

**Πίνακας 3.** Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών στον ακόλουθο τομέα:  
[Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
καμία	41	34,2	34,2	34,2
περιορισμένη	42	35,0	35,0	69,2
επαρκής	33	27,5	27,5	96,7
εκτενής	4	3,3	3,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακας 3), το 35% των δασκάλων (42) απάντησε ότι η επιμόρφωσή του πάνω στη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς ήταν περιορισμένη με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών του σπουδών. Αντίθετα το 34,2% (41) ανέφερε ότι δεν έχει καμία σχετική επιμόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο

τομέα. Το 27,5% του δείγματος δήλωσε ότι η επιμόρφωσή του σχετικά με τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς ήταν επαρκής (33) ενώ για το 3,3% ήταν εκτενής (4).

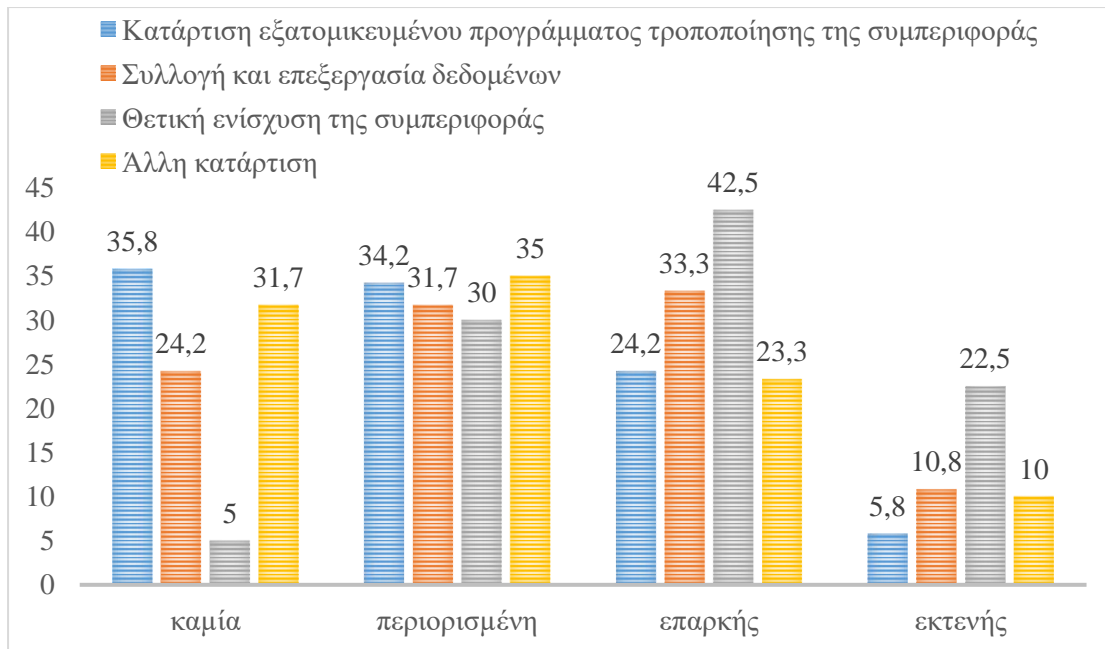
Όσον αφορά το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο τομέα της διαχείρισης της σχολικής τάξης, με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4.** Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών στον εξής τομέα:  
[Διαχείριση σχολικής τάξης]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
καμία	12	10,0	10,0	10,0
περιορισμένη	50	41,7	41,7	51,7
επαρκής	42	35,0	35,0	86,7
εκτενής	16	13,3	13,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Διαπιστώνεται ότι το 41,7% του δείγματος (50) απάντησε ότι η επιμόρφωσή του πάνω στη διαχείριση της σχολικής τάξης ήταν περιορισμένη όταν ολοκλήρωσαν τις προπτυχιακές τους σπουδές. Σύμφωνα με το 35% των δασκάλων (42), η κατάρτισή τους σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα ήταν επαρκής ενώ σύμφωνα με το 13,3% εκτενής (16). Αντίθετα 12 ερωτώμενοι (10%) επισήμαναν ότι δεν είχαν επιμορφωθεί πάνω στην διαχείριση της σχολικής τάξης με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών.

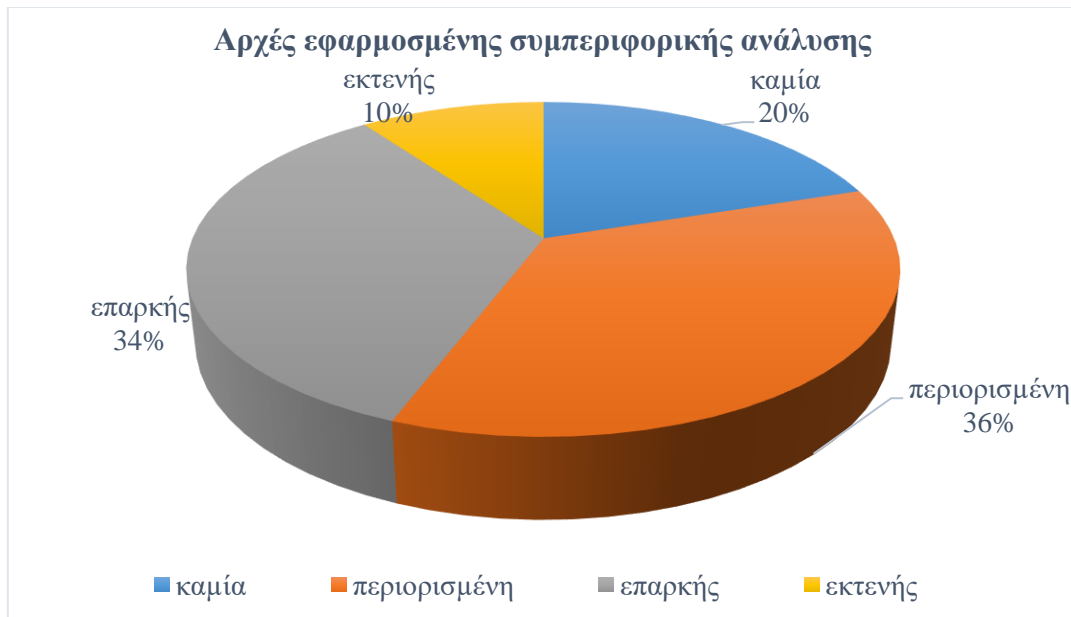
Στο παρακάτω Ιστόγραμμα παρατίθενται οι απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με την επιμόρφωσή τους, με την ολοκλήρωση του πτυχίου τους, πάνω στους εξής τομείς: «Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς», «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων», «Θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς», «Άλλη κατάρτιση».



**Ιστόγραμμα 10.** Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους παραπάνω τομείς με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών (N%)

Από το Ιστόγραμμα 10, διαπιστώνεται ότι το 42,5% των δασκάλων (51) δήλωσε ότι η επιμόρφωσή του πάνω στη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς ήταν επαρκής με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών του σπουδών. Το 35% δήλωσε ότι η επιμόρφωσή του σε άλλη κατάρτιση ήταν περιορισμένη (42). Επίσης, το 34,2% επισήμανε ότι η κατάρτισή του σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς ήταν περιορισμένη (41) ενώ το 24,2% δήλωσε ότι ήταν επαρκής (29). Τουναντίον, το 35,8% τόνισε ότι δεν είχε καμία κατάρτιση πάνω σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς (43). Επιπλέον, το 33,3% απάντησε ότι η επιμόρφωσή του πάνω στη συλλογή και στην επεξεργασία των δεδομένων ήταν επαρκής (40) μετά το πέρας των προπτυχιακών του σπουδών ενώ για τους 38 εκ των 120 ήταν περιορισμένη (31,7%). Τέλος, οι 36 τόνισαν ότι η κατάρτισή τους πάνω στην θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς με την ολοκλήρωση των σπουδών τους ήταν περιορισμένη (30%).

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων πάνω στους ίδιους τομείς επιμόρφωσης, μετά την απόκτηση της εργασιακής τους εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε κυκλικά διαγράμματα, ιστογράμματα και πίνακες. Στο παρακάτω Κυκλικό Διάγραμμα παρουσιάζονται οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με την επιμόρφωσή τους πάνω στις αρχές της εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης μετά την απόκτηση της εργασιακής τους εμπειρίας καθώς και της συμμετοχής τους σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.



**Κυκλικό Διάγραμμα 2.** Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης με την απόκτηση εμπειρίας/ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (N%)

Παρατηρείται ότι το 35,8% του δείγματος θεωρεί περιορισμένη την επιμόρφωσή του πάνω στις αρχές της εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης (43) μετά την απόκτηση της εργασιακής του εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση. Ακολουθεί το 34,2% που την θεωρεί επαρκής (41) ενώ μόλις το 10% εκτενής (12). Οι 24 στους 120 ερωτηθέντες (20%) απάντησαν ότι δεν έλαβαν καμία επιμόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο τομέα αφού απέκτησαν εργασιακή εμπειρία.

Στον Πίνακα 5, παρατίθενται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά την επιμόρφωση που έλαβαν πάνω στη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, αφού απέκτησαν εργασιακή εμπειρία και επιμόρφωση ενδοϋπηρεσιακή.

**Πίνακας 5.** Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στον ακόλουθο τομέα μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση: [Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
καμία	20	16,7	16,7	16,7
περιορισμένη	45	37,5	37,5	54,2
επαρκής	44	36,7	36,7	90,8
εκτενής	11	9,2	9,2	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Από τον Πίνακα 5, παρατηρείται ότι το 37,5% των ερωτηθέντων (45) θεωρεί περιορισμένη την επιμόρφωση που έλαβε πάνω στην λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, μετά την απόκτηση της εργασιακής του εμπειρίας και της

ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τους 44 εκ των 120 δασκάλων (36,7%), η επιμόρφωσή τους πάνω στο ζήτημα της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών είναι επαρκής ενώ για τους 11 ήταν εκτενής (9,2%). Το 16,7% υποστήριξε ότι δεν έλαβε καμία κατάρτιση πάνω στον εν λόγω τομέα επιμόρφωσης.

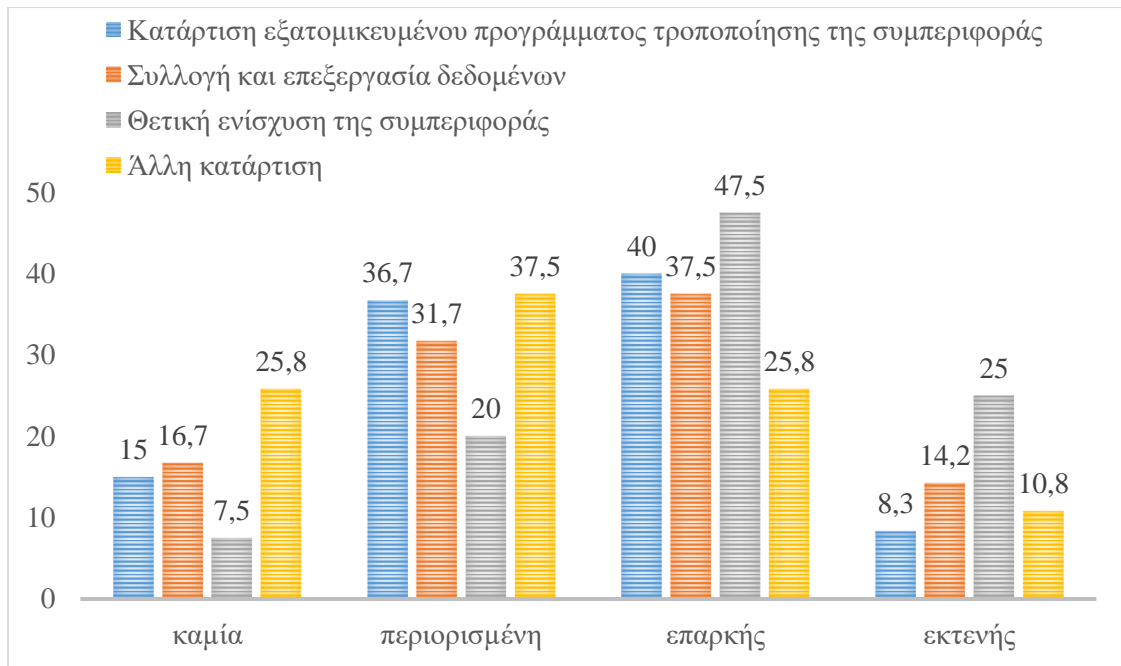
Στον Πίνακα 6 παρατίθενται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης, κατόπιν της απόκτησης εργασιακής εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

**Πίνακας 6.** Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στον ακόλουθο τομέα, μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση:  
[Διαχείριση σχολικής τάξης]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
καμία	9	7,5	7,5	7,5
περιορισμένη	33	27,5	27,5	35,0
επαρκής	50	41,7	41,7	76,7
εκτενής	28	23,3	23,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Όπως βλέπουμε, οι 50 στους 120 (41,7%) πιστεύουν ότι η κατάρτισή τους πάνω στη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι επαρκής μετά την απόκτηση της εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση. Οι 33 την χαρακτήρισαν περιορισμένη (27,5%), οι 28 εκτενής (23,3%) ενώ τέλος οι 9 εκ των 120 δήλωσαν ότι ήταν ανύπαρκτη.

Στο Ιστόγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την επιμόρφωσή τους, αφότου απέκτησαν εργασιακή εμπειρία καθώς και επιμόρφωση ενδοϋπηρεσιακά, πάνω στους εξής τομείς: «Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς», «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων», «Θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς», «Άλλη κατάρτιση».



**Ιστόγραμμα 11.** Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους παραπάνω τομείς μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση (N%)

Από το Ιστόγραμμα 11, διαφαίνεται ότι το 47,5% του δείγματος (57) απάντησε ότι ο βαθμός επιμόρφωσης που είχε πάνω στον τομέα της θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς ήταν επαρκής, κατόπιν απόκτησης εργασιακής εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Επίσης επαρκής ήταν η κατάρτιση που έλαβε πάνω σε εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών όπως υποστήριξε το 40% των δασκάλων (48). Επιπλέον, το 37,5% χαρακτήρισε επαρκής την κατάρτιση που είχε, μετά την απόκτηση της εργασιακής εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, πάνω στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Όσον αφορά την «άλλη κατάρτιση» δηλαδή την επιμόρφωση σε άλλους τομείς, το 25,8% δήλωσε ότι κατέστη επαρκής (31). Αντίθετα, το 37,5% των δασκάλων τόνισε ότι η κατάρτιση σε άλλους τομείς ήταν περιορισμένη (45). Σύμφωνα όμως με το 36,7%, περιορισμένη ήταν η κατάρτισή του πάνω σε εξατομικευμένο πρόγραμμα για την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (44). Το 31,7% υποστήριξε το ίδιο για τον τομέα της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (38) ενώ το 20% για τη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς. Τουναντίον, κάποιοι δάσκαλοι (30, 25%) επισήμαναν ότι η επιμόρφωσή τους πάνω στη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς ήταν εκτενής αφού απέκτησαν εργασιακή εμπειρία καθώς και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Τέλος, το 25,8% των ερωτηθέντων (31) τόνισε ότι δεν είχε καμία κατάρτιση πάνω σε άλλα ζητήματα επιμόρφωσης.

## 8.2. Επαγωγική ανάλυση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η επαγωγική ανάλυση της παρούσας έρευνας που αποσκοπεί στη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών, με βάση κάποια δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Εξετάζεται αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος και συγκεκριμένα μεταξύ των απόψεων των δασκάλων πάνω στο ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Διερευνάται ενδελεχώς, με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν τεθεί στην παρούσα έρευνα, αν οι απόψεις των συμμετεχόντων πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ατομικά τους στοιχεία.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση, αξίζει να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος μη κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, σύμφωνα με τον οποίο οι μεταβλητές ενδιαφέροντος δεν παρουσιάζουν κανονικότητα καθώς ο δείκτης είναι στατιστικά σημαντικός για όλες τις κλίμακες και υποκλίμακες της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί επαγωγικοί έλεγχοι όπως ο έλεγχος Kruskal Wallis, ο οποίος είναι αντίστοιχος του ελέγχου Ανάλυσης Διακύμανσης (Anova).

Αρχικά διερευνάται η 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση που έχει τεθεί στην παρούσα έρευνα όπου εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η συμπεριφορά μαθαίνεται, τροποποιούν τη διδασκαλία τους, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην οικογένεια. Για τον έλεγχο αυτής της ερευνητικής υπόθεσης τέθηκαν οι εξής δύο υποθέσεις για να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δύο μεταβλητών ενδιαφέροντος:

- H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ των δύο ομάδων, δηλαδή αυτών που αποδίδουν τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς στο ότι μαθαίνεται και αυτών που τα αποδίδουν στην οικογένεια, αναφορικά με τη τροποποίηση της διδασκαλίας τους.
- H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους των εξεταζόμενων μεταβλητών μεταξύ των δυο γκρουπ.

Στους Πίνακες 7 και 8, παρουσιάζεται ο έλεγχος των δύο παραπάνω υποθέσεων. Εξετάζεται αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πάνω στις απόψεις σχετικά με το αν τροποποιούν την διδακτική τους προσέγγιση περισσότερο αυτοί που θεωρούν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται συγκριτικά με αυτούς που θεωρούν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των δασκάλων με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, το γκρουπ που εμφανίζει το μεγαλύτερο ranking, δηλαδή συμφωνεί περισσότερο με την



άποψη ότι αλλάζει πολύ συχνά το πρόγραμμα ή τη διδακτική του προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς, είναι αυτό που πιστεύει ότι πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται (mean rank=77,52) συγκριτικά με το γκρουπ που θεωρεί ότι πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον (mean rank=74,79).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων πάνω στις συγκεκριμένες απόψεις, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05. Συγκεκριμένα, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της άποψης «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον» και της άποψης: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την στρατηγική: [Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωσή της.]», σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 καθώς  $p\text{-value}=0,014<0,05$ . Επίσης, εντοπίζεται σχέση εξάρτησης μεταξύ των απόψεων «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται» και «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την στρατηγική: [Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωσή της.]», σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 καθώς  $p\text{-value}=0,010<0,05$ . Ως εκ τούτου, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχουν διαφορές στα εξεταζόμενα γκρουπ και συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραπάνω απόψεων αναφορικά με το ότι τροποποιούν την διδασκαλία τους για να βελτιώσουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

**Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απόψεων: «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται» και «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον», αναφορικά με τη τροποποίηση της διδασκαλίας**

	Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωσή της	N	Mean Rank
[Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον.]	Σπάνια	8	39,13
	Μερικές φορές	27	57,85
	Συχνά	56	57,43
	Πολύ συχνά	29	74,79
	Σύνολο	120	
[Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται.]	Σπάνια	8	44,94
	Μερικές φορές	27	55,31
	Συχνά	56	56,41
	Πολύ συχνά	29	77,52
	Σύνολο	120	

**Πίνακας 8. Test Statistics<sup>a,b</sup> (μελέτη διαφορών ως προς τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών για την τροποποίηση της διδασκαλίας)**

	[Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον.]	[Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται.]
Chi-Square	10,585	11,300
df	3	3
Asymp. Sig.	,014*	,010*

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την στρατηγική: [Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωσή της.]

c. p-value<0.05\*, 0.01\*\*

Εν συνεχεία εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί με κάποιο πτυχίο ή πιστοποίηση στην ειδική αγωγή αποφεύγουν την αξιοποίηση των τιμωρητικών μεθόδων και εφαρμόζουν πιο διαλλακτικές μεθόδους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Διερευνώνται οι διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των ερωτηθέντων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, αναφορικά με την εφαρμογή των στρατηγικών που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis Anova, ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους ως προς το επίπεδο σπουδών των δασκάλων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων πάνω στις εξής στρατηγικές: «[Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.],» «[Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να τη βελτιώσω.],» «[Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.],» «[Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις.],» με βάση το επίπεδο σπουδών. Ωστόσο, μόνο στην ερώτηση: «Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.» βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι που έχουν πτυχίο και μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή είναι περισσότερο σύμφωνοι συγκριτικά με τα υπόλοιπα γκρουπ. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες που έχουν ολοκληρώσει πτυχιακές και μεταπτυχιακές

σπουδές στην ειδική αγωγή (mean rank=74,60 και 75,59 αντίστοιχα), εφαρμόζουν περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους που έχουν άλλο επίπεδο σπουδών, την διαλλακτική μέθοδο του εντοπισμού των συνθηκών που προκαλούν μια προβληματική συμπεριφορά πριν αυτή εμφανιστεί, για να μπορέσουν να αποφύγουν την εμφάνισή της. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, διαπιστώθηκε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων για τις συγκεκριμένες απόψεις των δασκάλων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ .

**Πίνακας 9. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απόψεων πάνω στις στρατηγικές αντιμετώπισης, με βάση το επίπεδο σπουδών**

Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παρακάτω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά:	Σπουδές:	N	Mean Rank
[Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.]	Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	48	47,77
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στη Γενική Αγωγή	31	66,87
	Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή	3	71,50
	Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική αγωγή	16	63,84
	Πτυχίο στην Ειδική αγωγή	5	74,60
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή	17	75,59
	Σύνολο	120	
[Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να τη βελτιώσω.]	Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	48	52,56
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στη Γενική Αγωγή	31	65,44
	Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή	3	84,33
	Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική αγωγή	16	48,28
	Πτυχίο στην Ειδική αγωγή	5	76,90
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή	17	76,38
	Σύνολο	120	
	Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	48	49,26

[Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.]	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στη Γενική Αγωγή	31	69,63
	Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή	3	81,83
	Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική αγωγή	16	69,19
	Πτυχίο στην Ειδική αγωγή	5	59,30
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή	17	64,00
	Σύνολο	120	
[Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις.]	Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	48	54,76
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στη Γενική Αγωγή	31	66,60
	Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή	3	97,00
	Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική αγωγή	16	44,75
	Πτυχίο στην Ειδική αγωγή	5	75,60
	Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή	17	69,53
Σύνολο	120		

**Πίνακας 10. Test Statistics<sup>a,b</sup> (μελέτη διαφορών ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης, με βάση το επίπεδο σπουδών)**

		[Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να τη βελτιώσω.]		[Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις.]
Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις εξής στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά :	[Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.]		[Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.]	
Chi-Square	13,871	11,883	11,098	11,809

df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,016*	,036*	,049*	,037*

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Σπουδές

c. p-value<0.05\*, 0.01\*\*

Κατόπιν διερευνάται αν οι επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι μικρότερες για τους εκπαιδευτικούς με 15 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας (4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Μελετώνται οι διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των απαντήσεων των δασκάλων, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, αναφορικά με τις επιπτώσεις που θεωρούν ότι προκαλεί η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στον Πίνακα 12 δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που εξετάζουν τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Δηλαδή τα έτη προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σαν παράγοντας στις απόψεις των δασκάλων πάνω στο ζήτημα των επιπτώσεων που προκαλεί η προβληματική συμπεριφορά. Πρόκειται για ανεξάρτητες μεταβλητές. Ωστόσο, το γκρουπ που εμφανίζει το μεγαλύτερο ranking δηλαδή συμφωνεί περισσότερο με τις απόψεις πάνω στις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αυτό που έχει 4-14 έτη προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι που έχουν υπηρετήσει από 15 έτη και πάνω στην εκπαίδευση, συμφωνούν λιγότερο με την αντίληψη ότι η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου τους (mean ranks: 57,81 και 58,48), συγκριτικά με το γκρουπ που δηλώνει 4-14 χρόνια προϋπηρεσίας, το οποίο συμφωνεί περισσότερο με την εν λόγω άποψη (mean rank=68,51). Επίσης, σχετικά με την άποψη ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους των δασκάλων, συμφωνεί περισσότερο το γκρουπ που έχει υπηρετήσει από 4 έως 14 χρόνια συγκριτικά με το γκρουπ που μετρά πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (mean ranks= 59,83 και 50,83 αντίστοιχα). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 15 χρόνια προϋπηρεσίας αγχώνονται λιγότερο για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών συγκριτικά με τα υπόλοιπα γκρουπ. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει από 15 χρόνια και πάνω, επηρεάζονται λιγότερο από την άποψη ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους κάνει να σκέφτονται την παραίτηση (mean ranks= 60,72 και 49,95), σε σύγκριση με τους δασκάλους που ανήκουν στο γκρουπ όπου τα έτη προϋπηρεσίας κυμαίνονται από 4 έως 14, οι οποίοι συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η προβληματική συμπεριφορά τους κάνει να σκέφτονται να παραιτηθούν από δάσκαλοι.

**Πίνακας 11. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απόψεων πάνω στις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, με βάση το έτη προϋπηρεσίας**

Επιπτώσεις	Χρόνια υπηρεσίας	N	Mean Rank
[Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου.]	0-3	32	54,08
	4-14	40	68,51
	15-25	27	57,81
	25+	21	58,48
	Σύνολο	120	
[Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου.]	0-3	32	56,67
	4-14	40	69,09
	15-25	27	59,83
	25+	21	50,83
	Σύνολο	120	
[Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός.]	0-3	32	57,20
	4-14	40	60,29
	15-25	27	64,17
	25+	21	61,21
	Σύνολο	120	
[Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικός.]	0-3	32	60,44
	4-14	40	65,94
	15-25	27	60,72
	25+	21	49,95
	Σύνολο	120	
[Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του.]	0-3	32	49,00
	4-14	40	64,99
	15-25	27	62,83
	25+	21	66,48
	Σύνολο	120	
[Οι άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους.]	0-3	32	50,92
	4-14	40	61,00
	15-25	27	63,39
	25+	21	70,43
	Σύνολο	120	

**Πίνακας 12. Test Statistics<sup>a,b</sup> (μελέτη διαφορών ως προς τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας)**

	[H προβληματικ ή συμπεριφορά καταλαμβάν ει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου.]	[H προβληματικ ή συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου.]	[H προβληματικ ή συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματ ικός ως εκπαιδευτικό ς.]	[H προβληματικ ή συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικό ς.]	[Ένας μαθητής με προβληματικ ή συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφορά ς του.]	[Οι άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφορά ς του συμμαθητή τους.]
Chi-Square	3,763	4,825	,638	3,438	5,399	4,575
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,288	,185	,888	,329	,145	,206

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Χρόνια υπηρεσίας

c. p-value<0.05\*, 0.01\*\*

Τέλος, εξετάζεται αν οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα επιμόρφωσής τους, με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών και μετά την απόκτηση της εργασιακής τους εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, αναφορικά με θέματα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς (5<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση).

**Πίνακας 13. Απόψεις περισσότερων δασκάλων πάνω στους 7 τομείς επιμόρφωσης: α) με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών, β) μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας/ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (N)**

		Με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών	Μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας/ ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης
Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης	περιορισμένη	49	43
Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	περιορισμένη	42	45
Διαχείριση της σχολικής τάξης	περιορισμένη-επαρκής	50	50



Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς	καμία-επαρκής	43	48
Συλλογή/επεξεργασία δεδομένων	επαρκής	40	45
Θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς	επαρκής	51	57
Άλλη κατάρτιση	περιορισμένη	42	45

Από τον Πίνακα 13, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των δασκάλων συμπλέουν αναφορικά με την επιμόρφωση που έλαβαν, με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών τους και μετά την απόκτηση της εργασιακής εμπειρίας τους και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, σχεδόν σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς επιμόρφωσης σχετικά με την διαχείριση των θεμάτων προβληματικών συμπεριφορών, εκτός από τους εξής δύο τομείς: «Διαχείριση της σχολικής τάξης» και «Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς». Οι 50 εκ των 120 δασκάλων απάντησαν ότι η επιμόρφωση που έλαβαν πάνω σε θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης, με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών τους, ήταν περιορισμένη ενώ από την άλλη ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών απάντησε ότι η σχετική επιμόρφωσή του ήταν επαρκής μετά την απόκτηση της εργασιακής του εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Αναφορικά με την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προπτυχιακά και μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας/επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, οι 43 επισήμαναν ότι πριν δεν έλαβαν καμία κατάρτιση πάνω σε αυτό το ζήτημα ενώ μετά την απόκτηση εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, οι 48 δήλωσαν ότι ήταν επαρκής.

Παρακάτω εξετάζεται αν αυτές οι διαφορές μεταξύ των απόψεων των δασκάλων πάνω στους τομείς επιμόρφωσης πριν και μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας/ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, είναι στατιστικά σημαντικές. Εφαρμόζεται ο έλεγχος T-Test για ζευγαρωτές μεταβλητές. Στον Πίνακα 14 παρατίθενται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις δύο ζευγαρωτές μεταβλητές που εξετάζονται. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι μεγαλύτερος για τους δύο εξεταζόμενους τομείς επιμόρφωσης μετά την απόκτηση της εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τον μέσο όρο με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών. Στον Πίνακα 15 «Paired Samples Correlations» παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ των 2 γκρουπ. Παρατηρείται ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός, οπότε υπάρχει θετική συσχέτιση αλλά είναι χαμηλού βαθμού συσχέτιση, στατιστικά σημαντική και για τα δύο ζευγάρια ( $p$ -value=0.07 και 0.00 αντίστοιχα). Τέλος, στον Πίνακα 16 «Paired Samples Test» διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των

ερωτηθέντων αναφορικά με την επιμόρφωσή τους πάνω στη διαχείριση της σχολικής τάξης ( $t=-3,002$ ,  $df=119$ ,  $p\text{-value}=0,003<0,01$ ) και στο εξατομικευμένο πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς ( $t=-4,486$ ,  $df=119$ ,  $p\text{-value}=0,00<0,01$ ), με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών και μετά την απόκτηση της εργασιακής εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης.

**Πίνακας 14. Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών: [7α.3. Διαχείριση σχολικής τάξης]	2,52	120	,850	,078
Μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. [7β.3. Διαχείριση σχολικής τάξης]	2,81	120	,882	,081
Pair 2 Με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών. [7α.4. Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς]	2,00	120	,917	,084
Μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. [7β.4. Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς]	2,42	120	,846	,077

**Πίνακας 15. Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών & μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. [Διαχείριση σχολικής τάξης]	120	,245	,007
Pair 2	Με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών & μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση [ Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς]	120	,336	,000

**Πίνακας 16. Paired Samples Test**

		Paired Samples Test							
		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους ακόλουθους τομείς με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών. 1: καμία 2: περιορισμένη 3: επαρκής 4: εκτενής [7α. 3. Διαχείριση σχολικής τάξης] - Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους ακόλουθους τομείς μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση. 1: καμία 2: περιορισμένη 3: επαρκής 4: εκτενής [7α. 3. Διαχείριση σχολικής τάξης]	-,292	1,064	,097	-,484	-,099	-3,002	119	,003
Pair 2	Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους ακόλουθους τομείς με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών. 1: καμία 2: περιορισμένη 3: επαρκής 4: εκτενής [7α. 4. Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς] - Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους ακόλουθους τομείς μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση. 1: καμία 2: περιορισμένη 3: επαρκής 4: εκτενής [7β. 4. Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς]	-,417	1,017	,093	-,601	-,233	-4,486	119	,000

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συζήτηση

Η έρευνα αναδεικνύει σημαντικές πτυχές που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια αυτών, τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπισή τους, καθώς και το επίπεδο υποστήριξης και επιμόρφωσης που λαμβάνουν οι δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λίγοι μαθητές στις τάξεις τους εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές, με τις συχνότερες να περιλαμβάνουν διάσπαση προσοχής, μη συμμόρφωση σε κανόνες και κοινωνική απομόνωση, ενώ πιο σπάνια καταγράφονται αυτοτραυματισμοί. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με παλαιότερες έρευνες των Fields (1986), των Lawrence και Steed (1986) και του Alter κ.α. (2013) στις οποίες η έλλειψη συγκέντρωσης, οι διασπαστικές συμπεριφορές και η παραβίαση των κανόνων της τάξης αναδεικνύονται ως οι πιο συνήθεις προβληματικές συμπεριφορές οι οποίες απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά, το 50% των δασκάλων της παρούσας έρευνας ανέφερε ότι 1-2 μαθητές παρουσιάζουν μη συμμόρφωση σε κανόνες, το 44% δήλωσε ότι 1 μαθητής εμφανίζει κοινωνική απομόνωση, ενώ μόνο το 10% των εκπαιδευτικών ανέφερε περιστατικά με περισσότερους από 2 μαθητές.

Οι δάσκαλοι εκφράζουν την άποψη ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες όπως η προσωπικότητα (41,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ 29,2% συμφωνεί), η αναπηρία (43,3% συμφωνεί) ή φυσικά και ιατρικά αίτια (45% συμφωνεί). Ωστόσο, το 49,2% θεωρεί ότι οι προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, επιβεβαιώνοντας την 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση. Πολλοί εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 45%, πιστεύουν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται, ενώ το 46,7% υποστηρίζει ότι μπορούν να βελτιωθούν με κατάλληλη παρέμβαση. Το παρόντα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Dias και Ventura (2017) και του Teyfur (2015) σύμφωνα με τις οποίες μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στην οικογένεια κυρίως και σε άλλους, εξωγενείς από το σχολείο, παράγοντες. Στην έρευνα του Teyfur αναδύθηκε και η αναγνώριση του ρόλου του σχολείου στη διαχείριση και τη βελτίωση αυτών των συμπεριφορών με την αξιοποίηση πιο ταιριαστών στρατηγικών για την εκάστοτε περίπτωση.

Οι στρατηγικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν κυρίως τη θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, μέσω του επαίνου και της προσοχής (55,8% την εφαρμόζει πολύ συχνά), την αλλαγή των αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές και την αλλαγή των συνθηκών στην τάξη τους (50,8% συχνά), την αλλαγή του προγράμματος ή της διδακτικής προσέγγισης (46,7% συχνά) και τη δημιουργία σχεδίων παρέμβασης (34,2% συχνά) εύρημα το οποίο επίσης επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Dias και Ventura (2017) και του Teyfur (2015). Παράλληλα, αποφεύγουν πρακτικές όπως η αποστολή μαθητών στο γραφείο ή η αγνόηση των συμπεριφορών με το 50% και το 41,7% αντίστοιχα να δηλώνει ότι δεν την εφαρμόζει ποτέ, εύρημα το οποίο συμβαδίζει εν μέρει με το πόρισμα της έρευνας του Sezer (2017) ο οποίος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διαλλακτικές

μεθόδους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς αλλά ενίοτε καταφεύγουν σε τιμωρητικές μεθόδους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς αυξάνει το άγχος τους (35,8% συμφωνεί) και καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του χρόνου τους (39,2% συμφωνεί). Αυτό το στοιχείο επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες των Ρουλίου και Norwisch (2000), των Ανταμιδίου και Norwich (2002) και των De Boer κ.α. (2010). Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι (50,8%) δηλώνουν ότι δεν σκέφτονται την παραίτηση εξαιτίας αυτών των προβλημάτων εύρημα το οποίο αντιτίθεται εν μέρει στα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης οδηγούνται σε σκέψεις παραίτησης από το επάγγελμα (Aldrup et al., 2018; Herman, Hickmon-Rosa et Reinke, 2018; Sezer, 2017). Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές επηρεάζουν τη μάθηση τόσο των ίδιων των μαθητών που τις εκδηλώνουν (37,5%) όσο και των συμμαθητών τους (29,2%).

Σχετικά με την υποστήριξη, οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι λαμβάνουν μερική βοήθεια από γονείς (44,2%), συναδέλφους και ειδικούς (37,5%), ενώ η υποστήριξη από σχολικούς συμβούλους και υπηρεσίες όπως τα ΚΕΣΥ είναι περιορισμένη, με το 36,7% να αναφέρει ότι υποστηρίζεται σπάνια. Αντίστοιχα, το 34,2% δηλώνει ότι δεν έχει λάβει ποτέ βοήθεια από διεπιστημονικές ομάδες. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με αυτά προηγούμενων ερευνών, εφόσον αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε δύσκολη θέση όσον αφορά στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών εξαιτίας της έλλειψης συνεργασίας με τους γονείς (Dias και Ventura, 2017) και της έλλειψης ύπαρξης άλλων επιστημόνων ή συνεργασίας με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων με περισσότερες γνώσεις σε ζητήματα διαχείρισης τέτοιων συμπεριφορών (Markannen et al., 2019).

Παράλληλα, οι αντιλήψεις των δασκάλων για την αυτοπεποίθησή τους στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών είναι θετικές με το 40% να συμφωνεί ότι διαθέτει αυξημένη ικανότητα και επαρκείς γνώσεις στη διαχείριση των περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς, αν και τονίζουν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση. Η επιμόρφωση που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών θεωρείται συχνά περιορισμένη και ανεπαρκής, ειδικά σε τομείς όπως η εφαρμοσμένη συμπεριφορική ανάλυση (41%) και η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς (34,2%). Ωστόσο, η απόκτηση της εργασιακής εμπειρίας και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση φαίνεται να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, ιδιαίτερα στους τομείς της θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς (47,5% επαρκής), της διαχείρισης σχολικής τάξης (41,7% επαρκής) και της κατάρτισης εξατομικευμένων προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς (40% επαρκής). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την πλειοψηφία των ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται τις περισσότερες φορές ανεπαρκείς σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης και ιδιαίτερα της προβληματικής συμπεριφοράς τελειώνοντας τις προπτυχιακές τους σπουδές (Abdurrahman, 2016; Kagan, 1992; Yariv, 2013) και επιθυμούν την περαιτέρω κατάρτισή τους σε αυτό το ζήτημα (Bolingier et al., 2020;

Bulut, 2022; Markkanen et al., 2019). Με την απόκτηση εμπειρίας (Gülsün et al., 2023) και κατάλληλης επιμόρφωσης τονώνονται η αυτοαποτελεσματικότητα και οι δεξιότητές τους στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών (Doukanari, 2015).

Στην επαγωγική ανάλυση εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, με επίκεντρο τη διερεύνηση των διαφορών ανάλογα με τις αιτίες που αποδίδονται στις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Η στατιστική επεξεργασία ξεκίνησε με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov, ο οποίος έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Ως εκ τούτου, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, όπως ο Kruskal-Wallis, για τη στατιστική ανάλυση.

Για την 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά στη μάθηση ή στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται τροποποιούν τη διδασκαλία τους πιο συχνά (μέσος όρος κατάταξης 77.52) συγκριτικά με αυτούς που αποδίδουν τη συμπεριφορά στην οικογένεια (μέσος όρος κατάταξης 74.79). Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05 (p-value 0.014 και 0.010), υποστηρίζοντας την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των ομάδων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα των Gidlund και Boström, (2017) στην οποία υποστηρίχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αναγνωρίζουν το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά διαθέτουν διαφορετικά στυλ μάθησης, κλίσεις και ικανότητες και πιστεύουν ότι με την κατάλληλη παρέμβαση μπορούν να βελτιωθούν τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

Η 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση επικεντρώθηκε στην επίδραση του επιπέδου σπουδών στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών. Εκπαιδευτικοί με πτυχία και μεταπτυχιακά στην ειδική αγωγή αποδείχθηκαν πιο αποτελεσματικοί στον εντοπισμό και την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών, με μέσους όρους κατάταξης 74-76, ενώ οι διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ήταν στατιστικά σημαντικές (p < 0.05). Το παρόν εύρημα συνάδει με την έρευνα των Tometten κ.α. (2021) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σε ζητήματα που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η επίδραση των ετών υπηρεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις των προβληματικών συμπεριφορών. Αν και δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, οι εκπαιδευτικοί με 4-14 χρόνια εμπειρίας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους και επίδρασης από την προβληματική συμπεριφορά σε σχέση με εκείνους που είχαν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας (4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Το γεγονός ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών αντιτίθεται με την έρευνα των Gülsün κ.α. (2023), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία σημείωναν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση

προβληματικών συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, δε συμφωνεί με την έρευνα του Yariv (2013) τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι με την πάροδο των χρόνων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη λειτουργία της τάξης κι εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των στρατηγικών τους για αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών με αποτέλεσμα να είναι πιο εύστοχοι στη διαχείριση των τελευταίων. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός ότι βρέθηκε μεγάλη συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών με 4-14 χρόνια προϋπηρεσίας αναφορικά με τα αυξημένα επίπεδα άγχους, συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών όπως των Kagan (1992) και Abdurrahman (2016) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν αυξημένο άγχος διότι εκτός της διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων καλούνται να αντιμετωπίσουν και την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Η 5<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση ασχολήθηκε με τις διαφορές στην επαγγελματική κατάρτιση πριν και μετά την έναρξη της εργασίας. Η κατάρτιση που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους κρίθηκε περιορισμένη, ενώ υπήρξαν βελτιώσεις μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Το πρώτο σκέλος του ευρήματος επιβεβαιώνεται από έρευνες των Alkahtani (2022) και Long και Kelley (1994) στις οποίες βρέθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών λόγω της ελλιπούς προετοιμασίας τους στις προπτυχιακές τους σπουδές. Το δεύτερο σκέλος του ευρήματος συμφωνεί με έρευνα του Doukanari (2015) σύμφωνα με το οποίο συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις για ζητήματα συμπεριφοράς μειώνει σημαντικά το άγχος διαχείρισης τέτοιων θεμάτων και αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητά τους πάνω σε αυτό. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p < 0.01$ ) και αφορούσαν ιδιαίτερα τη διαχείριση της τάξης και τα εξατομικευμένα προγράμματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα από την επαγωγική ανάλυση αποκαλύπτουν τη σημασία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της επαγγελματικής εμπειρίας στην αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών, παρέχοντας κατευθύνσεις για στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη για ενίσχυση της υποστήριξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών και να προάγουν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης στην τάξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Ένας από αυτούς είναι το μικρό δείγμα και η άντληση δεδομένων μόνο από μερικές περιοχές της Αθήνας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα που εξάγονται δεν μπορούν να αντιπροσωπεύσουν γενικότερα τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών παρά μόνο την ομάδα των εκπαιδευτικών από τις συγκεκριμένες περιοχές.

Επιπλέον, το θέμα της έρευνας προσεγγίστηκε με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου, η οποία διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα και εξυπηρετεί την ανάγκη για άμεση συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων αλλά δεν εμβαθύνει σε πτυχές του θέματος όπως άλλες μέθοδοι έρευνας όπως είναι οι ποιοτικές (π.χ. συνέντευξη κ.α.). Σίγουρα η αξιοποίηση ενός συνδυασμού μεθόδων για τη διερεύνηση του θέματος θα προσέφερε μια πιο ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτική εικόνα για τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Για περαιτέρω ακαδημαϊκή έρευνα πάνω στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και στις απόψεις των εκπαιδευτικών, προτείνονται τα εξής:

1. **Διερεύνηση σύνθετων αιτιακών σχέσεων:** Μελέτες που εξετάζουν τη σύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων αιτιών (όπως οικογενειακοί παράγοντες, αναπηρίες, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο) και της εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών, αξιοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους.
2. **Στρατηγικές αντιμετώπισης βάσει του τύπου της συμπεριφοράς:** Έρευνες που εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα διαφορετικών στρατηγικών αντιμετώπισης, ανάλογα με τον τύπο προβληματικής συμπεριφοράς, π.χ., διάσπαση προσοχής, λεκτική ή σωματική επιθετικότητα.
3. **Μακροχρόνια παρακολούθηση της εφαρμογής στρατηγικών:** Μελέτες που εξετάζουν την εφαρμογή και την εξέλιξη στρατηγικών παρέμβασης σε βάθος χρόνου, προκειμένου να εκτιμηθεί η διαχρονική αποτελεσματικότητά τους και η βιωσιμότητά τους στο σχολικό περιβάλλον.
4. **Ανάλυση των επιπτώσεων της προβληματικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς:** Εστιασμένες έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς στο άγχος, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τρόπους υποστήριξής τους.
5. **Διαφορές ανάλογα με την εμπειρία και την εκπαίδευση των δασκάλων:** Έρευνες που συγκρίνουν τις απόψεις και τις πρακτικές μεταξύ νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών ή ανάλογα με την ειδίκευσή τους.
6. **Διερεύνηση της επιμόρφωσης:** Μελέτες που εστιάζουν στην αξιολόγηση της τρέχουσας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση των



προγραμμάτων εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η εφαρμοσμένη συμπεριφορική ανάλυση, η λειτουργική αξιολόγηση και η διαχείριση σχολικής τάξης.

7. **Πολιτισμικές διαφορές:** Συγκριτικές μελέτες που εξετάζουν τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ώστε να εντοπιστούν κοινά σημεία και διαφορές.
8. **Ο ρόλος της συνεργασίας με γονείς και κοινότητα:** Έρευνες που αναλύουν τον βαθμό στον οποίο η υποστήριξη από γονείς, συμβούλους και κοινότητα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διαχείρισης και τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών.
9. **Εμπειρίες μαθητών:** Μελέτες που εξετάζουν την προβληματική συμπεριφορά από την οπτική γωνία των μαθητών, διερευνώντας τις δικές τους αντιλήψεις για τα αίτια, τις στρατηγικές παρέμβασης και την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς.
10. **Ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων:** Πειραματικές έρευνες που δοκιμάζουν νέες μεθόδους παρέμβασης, όπως τεχνολογικές λύσεις (π.χ. ψηφιακά εργαλεία αυτορρύθμισης) ή προσεγγίσεις που εστιάζουν στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση.
11. **Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών:** Μελέτες που εξετάζουν τον αντίκτυπο των εθνικών ή περιφερειακών εκπαιδευτικών πολιτικών στις στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω προτάσεις στοχεύουν στη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών, ώστε να προάγουν ένα θετικό και αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 13-23. <https://doi.org/10.12681/icw.17912>
- Βρεττός, Ι., Ε. (2018). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ., Ν. (2012). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ., Ν. (2014). *Εκπαιδευοντας ψυχολόγους στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κουρκούτας, Η., Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά - Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος
- Κουρκούτας, Η., Ε. (2017). *Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά – Κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Κ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας – Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΟΗΕ (1948). *Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα*. <https://unric.org/el/%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%81%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9-2/>
- Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 350-365. <https://doi.org/10.12681/educ.155>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Σιώμοκος, Γ. (2002). *Συμπεριφορά καταναλωτή και στρατηγική μάρκετινγκ*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Σιώμοκος, Γ., & Μαύρος, Δ. (2008). *Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Σκεβιά, Α., & Σαλμόντ, Ε. (2015). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1299-1306. <https://doi.org/10.12681/edusc.373>
- Σταθακόπουλος, Β. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Τριλιανός, Θ., Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο- Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία – Εκτίμηση, Πρόληψη, Καταγραφή, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abdurrahman, K. O. C. A. (2016). Problems of novice teachers: Challenges vs. support. *Journal of education in black sea region, 1(2)*, 92-101. <https://doi.org/10.31578/jeps.v1i2.22>
- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature reviews neuroscience, 4(3)*, 165-178. <https://doi.org/10.1038/nrn1056>
- Ahmed, M., Ambreen, M., & Hussain, I. (2018). Gender Differentials among Teachers' Classroom Management Strategies in Pakistani Context. *Journal of Education and Educational Development, 5(2)*, 178-193. [10.22555/JOEED.V5I2.2253](https://doi.org/10.22555/JOEED.V5I2.2253)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

- Alkahtani, K. D. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12), 1940, 1-12. <https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Alter, P., Walker, J. N., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and treatment of Children*, 51-69. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0040>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies. *International journal of special education*, 24(1), 100-111. <https://www.semanticscholar.org/paper/Working-with-Students-with-Special-Educational-in-Antoniou-Polychroni/53aaf62afae045b69b6fc1caabc351ab6ec68781>
- Arnold, R. (1996). The theory and practice of psychodynamic pedagogy. *Australian Association for Research in Education*. AARE/ERA CONFERENCE Singapore, 1996. <https://www.aare.edu.au/data/publications/1996/arnor96337.pdf>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-012-0268-7>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bayat, M. (2011). Clarifying issues regarding the use of praise with young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 121-128. <https://doi.org/10.1177/0271121410389339>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Bolinger, S. J., Mucherah, D. W., & Markelz, D. A. M. (2020). Teacher knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder and classroom management. *The Journal*

- of *Special Education Apprenticeship*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1098>
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, 15(3), 251-260. : <https://doi.org/10.1080/0305569890150304>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books [https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR\\_M4-A13\\_Bowlby\\_\(EN-only\)\\_20170920\\_HU\\_final.pdf](https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_HU_final.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *The Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41-45. <https://www.jstor.org/stable/23869182>
- Bulut, A. (2022). Perceptions of Teachers towards In-Service Training Activities. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(2), 275-289. <https://doi.org/10.46328/ijonses.387>
- Bryman, A., & Bell, E. (2011). *Business Research Methods 3e*. Oxford, University Press.
- Bywater, T., & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27, 389-408 <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690242>
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Richardson, M. J., Shen, J., Zhang, N., & Zhang, C. (2009). The impact of gender on Chinese elementary school teachers' perceptions of student behavior problems. *New Horizons in Education*, 57(2), 17-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ860822>
- Cooper, P., & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in schools. *Educational Psychology*, 10(4), 301-321. <https://doi.org/10.1080/0144341900100402>
- Cooper, P., & Yan, Z. (2015). Some possible effects of behaviour management training on teacher confidence and competence: evidence from a study of primary school teachers in Hong Kong. *Educational Studies*, 41(1-2), 156-170. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.955739>

- Day, A., Howells, K., Mohr, P., Schall, E., & Gerace, A. (2008). The development of CBT programmes for anger: The role of interventions to promote perspective-taking skills. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(3), 299-312. <https://doi.org/10.1017/S135246580800430X>
- Dean, A. V. (1986). Psychodynamic Theory in Early Childhood Education: A Look at the Contributions of Anna Freud, Melanie Klein, Erik H. Erikson, Susan Isaacs, Bruno Bettelheim, ECM Frijling-Schreuder and Margaret Ribble. *International Journal of Bahamian Studies*, 5, 34-49. <https://doi.org/10.15362/ijbs.v5i0.89>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Demirdag, S. (2015). Classroom management and students' self-esteem: Creating positive classrooms. *Educational research and reviews*, 10(2), 191-197. [https://www.researchgate.net/publication/271645614\\_Classroom\\_management\\_and\\_students'\\_self-esteem\\_Creating\\_positive\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/271645614_Classroom_management_and_students'_self-esteem_Creating_positive_classrooms)
- Dias, D., & Ventura, T. (2017). The role of teachers' attitudes towards the aggressive behavior of pupils. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 6(1), 1068-1076. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijtie/published-papers/volume-6-2017/The-Role-of-Teachers-Attitudes-Towards-the-Aggressive-Behavior-of-Pupils.pdf>
- Dietrich, L. (2021). Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training. *International journal of applied psychoanalytic studies*, 18(3), 319-329. <https://doi.org/10.1002/aps.1724>
- Doukanari, M. (2015). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Cypriot elementary school teachers' knowledge, attitudes and in-service training (INSET). *Hillary Place Papers*, (2), 1-13. <https://doi.org/10.48785/100/223>
- Dowdy, E., Doane, K., Eklund, K., & Dever, B. V. (2013). A comparison of teacher nomination and screening to identify behavioral and emotional risk within a sample of underrepresented students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(2), 127-137. <https://doi.org/10.1177/1063426611417627>
- Drakulić, A. M. (2014). A psychoanalytic approach to education and raising school children of divorced parents. *Croatian Journal of Education*. 16 (2), 79-91. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Psychoanalytic-Approach-to-Education-and-Raising-Drakuli%20%27/be5dd2f2036c88ce3522203e0e432114168f938b>
- Durlak, J., A., Domitrovich, C., E., Weissberg, R., P., & Gullotta, T., P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press
- Durlak, J., A., & Weissberg, R., P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54(1), 1-3. <https://doi.org/10.1159/000324337>



- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Easton, A., & Emery, N. (Eds.). (2004). *The cognitive neuroscience of social behaviour*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203311875>
- Edelson, S. M. (2022). Understanding challenging behaviors in autism spectrum disorder: A multi-component, interdisciplinary model. *Journal of personalized medicine*, 12(7), 1-8. <https://doi.org/10.3390/jpm12071127>
- Elliot, S., N., Kratochwill, T., R., Littlefield Cook, J., & Travers, J., F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία – Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (Μ., Σόλμαν, & Φ., Καλύβα, Μετ.). Στο Α., Λεονταρή, & Ε., Συγκολλίτου (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus*, 12(8), 1-9. <https://doi.org/10.7759/cureus.9521>
- Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on adolescence*, 22(4), 617-631. . <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>
- Feldman, R., S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. (Ζ., Αντωνοπούλου, & Μ., Κουλεντιανού Μετ.). Στο Η., Γ., Μπεζεβέργης (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg
- Fenn, K., & Byrne, M. (2013). The key principles of cognitive behavioural therapy. *InnovAiT*, 6(9), 579-585. <https://doi.org/10.1177/1755738012471029>
- Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroom behaviour problems and their remediation through preventive management. *Behaviour Change*, 3(1), 53–57. <https://doi.org/10.1017/S0813483900009116>
- Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders*, 33(3), 167-183. <https://doi.org/10.1177/019874290803300304>
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Friedman, E. S. & Thase, M. E. (2008). Cognitive and behavioral therapies. *Psychiatry*, 1920-1947. [https://www.researchgate.net/publication/225266557\\_Cognitive\\_and\\_Behavioral\\_Therapies](https://www.researchgate.net/publication/225266557_Cognitive_and_Behavioral_Therapies)

- Frederickson, N., Petrides, K., V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 499-519. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0030>
- Gayen, P. (2023). Various psychological factors as guiding principles of human life. *International Journal of Research and Review*, 10(4), 38-43.  
[https://www.ijrrjournal.com/IJRR\\_Vol.10\\_Issue.4\\_April2023/IJRR07.pdf](https://www.ijrrjournal.com/IJRR_Vol.10_Issue.4_April2023/IJRR07.pdf)
- Gidlund, U. (2018). Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45-63.  
[https://www.researchgate.net/publication/323456152\\_Teachers'\\_Attitudes\\_towards\\_Including\\_Students\\_with\\_Emotional\\_and\\_Behavioural\\_Difficulties\\_in\\_Mainstream\\_School\\_A\\_Systematic\\_Research\\_Synthesis](https://www.researchgate.net/publication/323456152_Teachers'_Attitudes_towards_Including_Students_with_Emotional_and_Behavioural_Difficulties_in_Mainstream_School_A_Systematic_Research_Synthesis)
- Gidlund, U., & Boström, L. (2017). What is Inclusive Didactics? : Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools. *International Education Studies*, 10(5), 87-99.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p87>
- Gladman, A. (2015). Team teaching is not just for teachers! Student perspectives on the collaborative classroom. *TESOL Journal*, 6(1), 130-148.  
<https://doi.org/10.1002/tesj.144>
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Gottman, J. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. (Χ., Ξενάκη Μετ.). Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο
- Green, M. T., Clopton, J. R., & Pope, A. W. (1996). Understanding gender differences in referral of children to mental health services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(3), 182-190.  
<https://doi.org/10.1177/106342669600400305>
- Green, S. P., Shriberg, D., & Farber, S. L. (2008). What's gender got to do with it? Teachers' perceptions of situation severity and requests for assistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4), 346-373.  
<https://doi.org/10.1080/10474410802463288>



- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional children*, 48(5), 422-433. <https://doi.org/10.1177/001440298204800506>
- Gülsün, I., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Halfon, S. (2021). Psychodynamic technique and therapeutic alliance in prediction of outcome in psychodynamic child psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(2), 96-110. <https://doi.org/10.1037/ccp0000620>
- Halfon, S., & Bulut, P. (2017). Mentalization and the growth of symbolic play and affect regulation in psychodynamic therapy for children with behavioral problems. *Psychotherapy Research*, 29(5), 666-678. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1393577>
- Harrison, J. R., Vannest, K., Davis, J., & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 55-64. <https://doi.org/10.1177/1063426611421157>
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>
- Henriksen, D., & Mishra, P. (2015). We teach who we are: Creativity in the lives and practices of accomplished teachers. *Teachers College Record*, 117(7), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146811511700708>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Jacobsen, D., A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας – Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο* (P., Λαμπρέλλη, Μετ.). Στο Μ., Σακελλαρίου, & Μ., Κόνσολας (Επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.
- Jones, S., M., & Doolittle, E., J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27, 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>

- Kanne, S. M., & Mazurek, M. O. (2010). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*, 926-937. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1118-4>
- Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of “good” and “creative” student’ personality among polish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1233-1237. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.179>
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kernberg, P. F., Ritvo, R., Keable, H., & of Child, T. A. A. (2012). Practice parameter for psychodynamic psychotherapy with children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(5), 541-557. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22525961/>
- Khademi, M., Hajiahmadi, M., & Faramarzi, M. (2019). The role of long-term psychodynamic psychotherapy in improving attachment patterns, defense styles, and alexithymia in patients with depressive/anxiety disorders. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, *41*, 43-50. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0144>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: The student teachers' perspective. *Educational Psychology*, *24*(1), 109-120. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146458>
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *39*(1), 47-63. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00303>
- Krause, A., Goldberg, B., D’Agostino, B., Klan, A., Rogers, M., Smith, J. D., ... & McBrearty, N. (2020). The association between problematic school behaviours and social and emotional development in children seeking mental health treatment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *25*(3-4), 278-290. <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1861852>
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child development*, *77*(4), 822-846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2006). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? In B. G. Cook & B. R. Schirmer (Eds.), *What is special about special education?* (pp. 12–25). Austin, TX: Pro-Ed. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030401>
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers’ caring and sense of meaning at work with students’ self-esteem, well-being, and

- school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Lawrence, J., & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, 12(2), 147-157. <https://doi.org/10.1080/0305569860120204>
- Lawrenson, G. M., & McKinnon, A. J. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attrition and burnout factors. *Behavioral Disorders*, 8, 41-49. <https://doi.org/10.1177/019874298200800105>
- Loades, M. E., & Mastroyannopoulou, K. (2010). Teachers' recognition of children's mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 150-156. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2009.00551.x>
- Long, N. J., & Kelley, E. F. (1994). The Double Struggle:" The Butler Did It." *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3(3), 49-55. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Double-Struggle%3A-%22The-Butler-Did-It.%22.-Long-Kelley/c1b22e3034a5e39007cc22fa3d05cfa410106a5c>
- Lulla, D., Mascarenhas, S. S., How, C. H., & Yeleswarapu, S. P. (2019). An approach to problem behaviours in children. *Singapore medical journal*, 60(4), 168-172. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31069399/>
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders*, 21, 145-159. <https://doi.org/10.1177/019874299602100204>
- Markkanen, P., Anttila, M., & Välimäki, M. (2019). Knowledge, skills, and support needed by teaching personnel for managing challenging situations with pupils. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 1-14. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31569388/>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Matson, J., L. (Ed.). (2017). *Handbook of social behavior and skills in children*. Switzerland: Springer <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-64592-6>
- Matthys, W., & Schutter, D. J. (2021). Increasing effectiveness of cognitive behavioral therapy for conduct problems in children and adolescents: What can we learn from neuroimaging studies?. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(3), 484-499. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-021-00346-4>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books. [https://scholars.unh.edu/psych\\_facpub/422/](https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/)

- McCormick, C., Hepburn, S., Young, G. S., & Rogers, S. J. (2015). Sensory symptoms in children with autism spectrum disorder, other developmental disorders and typical development: A longitudinal study. *Autism, 20*(5), 572-579. <https://doi.org/10.1177/1362361315599755>
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195130157.003.0009>
- McGuckin, C., & Minton, S. J. (2014). From theory to practice: Two ecosystemic approaches and their applications to understanding school bullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 24*(1), 36-48. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.10>
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives, 4*(2), 123-130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and psychopathology, 22*(3), 635-653. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000337>
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο
- Moyo, G., Khewu, N. P., & Bayaga, A. (2014). Disciplinary practices in schools and principles of alternatives to corporal punishment strategies. *South African Journal of Education, 34*(1), 1-14. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/106653>
- Mphahlele, R. M., Pillay, B. J., & Meyer, A. (2023). Symptoms of oppositional defiant disorder, conduct disorder and anger in children with ADHD. *South African Journal of Education, 43*(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v43n1a2136>
- Mumthas, N. S., Munavvir, J., & Abdul Gafoor, K. (2014). Student and Teacher Perception of Disciplinary Practices: Types, Reasons, Consequences and Alternatives. *Online Submission, 2*(4), 301-308. [https://www.researchgate.net/publication/272886021\\_Student\\_and\\_Teacher\\_Perception\\_of\\_Disciplinary\\_Practices\\_Types\\_Reasons\\_Consequences\\_and\\_Alternatives](https://www.researchgate.net/publication/272886021_Student_and_Teacher_Perception_of_Disciplinary_Practices_Types_Reasons_Consequences_and_Alternatives)
- Nagro, S., A., Fraser, D., W., & Hooks, S., D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic, 54*(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/1053451218767905>
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral

- disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/019874291003500301>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12, 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Onkari, D. (2020). Emotional Intelligence of School Children. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 9, 3694–3700. <https://doi.org/10.20546/ijcmas.2020.909.456>
- O'Reilly, M., Rispoli, M., Davis, T., Machalicek, W., Lang, R., Sigafos, J., ... & Didden, R. (2010). Functional analysis of challenging behavior in children with autism spectrum disorders: A summary of 10 cases. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.001>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. Chicago, IL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Place, M., & Elliott, J. (2014). The importance of the 'E' in EBD. *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties* (2nd ed). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, 83-93.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British journal of educational psychology*, 70(4), 559-581. <https://doi.org/10.1348/000709900158308>
- Prather-Jones, B. (2011). "Some people aren't cut out for it": The role of personality factors in the careers of teachers of students with EBD. *Remedial and Special Education*, 32(3), 179-191. <https://doi.org/10.1177/0741932510362195>
- Pullis, M. (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17, 191–201. <https://doi.org/10.1177/019874299201700306>
- Rashid, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 32 (1), 69-78. <http://dx.doi.org/10.5937/ijersee1801017S>
- Reese, R. M., Richman, D. M., Belmont, J. M., & Morse, P. (2005). Functional characteristics of disruptive behavior in developmentally disabled children with and without autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35, 419-428. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-005-5032-0>
- Riggio, R., E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology*, 51(3), 649-660. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>

- Risser, S. D. (2013). Relational aggression and academic performance in elementary school. *Psychology in the Schools*, 50(1), 13-26. <https://doi.org/10.1002/pits.21655>
- Ristea, I. (2013). Reflections on mechanisms influencing human behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 799-805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.757>
- Robson, C. (2010). *Real-World Research—A Tool for Social Scientists and Professional Researchers* (Translated by Dalakou, V., Vasilikou, K.). . Gutenberg (1993 Edition), Athens. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2758999>
- Saarni, C. (1990). Emotional Competence: How emotions and relationships become intergrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Socioemotional development*, 36, 115 – 182. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. <https://awspntest.apa.org/record/1990-97773-003>
- Sánchez-Núñez, M., T., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J., M. (2013). Assessment of emotional intelligence in the family: Influences between parents and children on their own perception and that of others. *The Family Journal*, 21(1), 65-73. <https://doi.org/10.1177/1066480712456821>
- Saylor, K. E., & Amann, B. H. (2016). Impulsive aggression as a comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 26(1), 19-25. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0126>
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: A multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101-116. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Sezer, S. (2017). Novice teachers’ opinions on students’ disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 199-219. <https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer.2017.69.11.pdf>
- Souza, T., S., Fountain, J., S., Araujo, V., de Carvalho, S. & Maia, G., A. (2020). ODD: behavioural perspectives and their association with ADHD and CT. *Residência Pediátrica*, 12(1), 1-4. [https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatria.com.br/pdf/en\\_v12n1aop433.pdf](https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatria.com.br/pdf/en_v12n1aop433.pdf)
- Stallard, P. (2002). *Think good, feel good: A cognitive behavioural therapy workbook for children and young people*. John Wiley & Sons. [https://blogs.sch.gr/fmarvel/files/2014/04/Paul\\_Stallard\\_Think\\_Good\\_-\\_Feel\\_Good\\_.pdf](https://blogs.sch.gr/fmarvel/files/2014/04/Paul_Stallard_Think_Good_-_Feel_Good_.pdf)



- Sturaro, C., Van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child development*, 82(3), 758-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x>
- Sullivan, M. O., Gallagher, L., & Heron, E. A. (2019). Gaining insights into aggressive behaviour in autism spectrum disorder using latent profile analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4209-4218. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04129-3>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them?: Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(6), 43-56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *The scientific world Journal*, 2012(1), 1-8. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- Teater, B. (2013). Cognitive Behavioural Therapy (CBT). *The Blackwell companion to social work*, 423-427. [https://www.academia.edu/22072734/Cognitive\\_Behavioral\\_Therapy\\_pp\\_423\\_427\\_from\\_The\\_Blackwell\\_Companion\\_to\\_Social\\_Work\\_4th\\_ed\\_Davies\\_Ed\\_2\\_013](https://www.academia.edu/22072734/Cognitive_Behavioral_Therapy_pp_423_427_from_The_Blackwell_Companion_to_Social_Work_4th_ed_Davies_Ed_2_013)
- Teyfur, M. (2015). Undesirable Student Behaviours Encountered by Primary School Teachers and Solution Proposals. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2422-2432. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2133>
- Thaver, T., & Lim, L. (2012). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>
- Tometten, L., Heyder, A., & Steinmayr, R. (2021). Links between teachers' knowledge about special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102022>
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International journal of behavioral development*, 24(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Tsai, S. F., & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114. <https://doi.org/10.1177/1063426611418974>
- Tyler, K. (1992). The development of the ecosystemic approach as a humanistic educational psychology. *Educational Psychology*, 12(1), 15-24. <https://doi.org/10.1080/0144341920120102>

- Tyler, K., & Jones, B. D. (2000). Implementing the ecosystemic approach to changing chronic problem behaviour in schools. *Educational Psychology, 20*(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/014434100110407>
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2012). Maternal attitudes, emotional intelligence and home environment and their relations with emotional intelligence of sixth years old children. *Emotional Intelligence-New Perspectives and Applications*, 167-180. <https://doi.org/10.5772/32926>
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International journal of Instruction, 5*(2), 41-60. <https://eric.ed.gov/?id=ED533783>
- UNESCO. (2009). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning friendly environments specialized* (Booklet 3). Paris, France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
- Valdés Cuervo, A. A., Tánori Quintana, J., Carlos Martínez, E. A., & Wendlandt Amezaga, T. R. (2018). Challenging behavior, parental conflict and community violence in students with aggressive behavior. *International Journal of Psychological Research, 11*(1), 50-57. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32612770/>
- Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and psychopathology, 22*(3), 569-582. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000283>
- Van Lier, P. A., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child development, 83*(5), 1775-1788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>
- Van Vu, T., Nhac, H. T., La, M. N. B., & Nguyen, L. T. H. (2022). Differences between novice and experienced teachers in classroom management style at a higher education institution. *Academia, (26)*, 61-82. <https://doi.org/10.26220/aca.3950>
- Westbrook, D., Kennerley, H., & Kirk, J. (2007). *An introduction to cognitive behaviour therapy: Skills and applications*. Sage. [https://www.researchgate.net/publication/247376868\\_An\\_Introduction\\_to\\_Cognitive\\_Behavioural\\_Therapy\\_Skills\\_and\\_Applications\\_David\\_Westbrook\\_Helen\\_Kennerley\\_and\\_Joan\\_Kirk\\_London\\_Sage\\_Publications\\_2007\\_pp\\_296\\_1999\\_pb\\_ISBN\\_1-4129-0840-X](https://www.researchgate.net/publication/247376868_An_Introduction_to_Cognitive_Behavioural_Therapy_Skills_and_Applications_David_Westbrook_Helen_Kennerley_and_Joan_Kirk_London_Sage_Publications_2007_pp_296_1999_pb_ISBN_1-4129-0840-X)
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Journal of Remedial and Special Education, 31*(1), 48-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0741932508327466>



- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P., & Troncoso, P. (2020). *Programmes to Practices Identifying Effective, Evidence-Based Social and Emotional Learning Strategies for Teachers and Schools: Evidence Review*. London. Education Endowment Foundation. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Social\\_and\\_Emotional\\_Learning\\_Evidence\\_Review.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Social_and_Emotional_Learning_Evidence_Review.pdf)
- Williams, C. (2011). Research methods. 5(3). *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), 8. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3109451>
- Yariv, E. (2013). Teachers' professional experience: Solving simple and complex problems. *International Journal of Educational Research*, 60, 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.009>
- Zolkoski, S. M. (2019). The importance of teacher-student relationships for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 236-241. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579165>

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<https://ycei.org/ruler>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο για τους Δασκάλους και την Προβληματική Συμπεριφορά

#### (Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior – Westling, 2010)

- I. **Φύλο:** Γυναίκα  Άνδρας
- II. **Ηλικία:** 21-30  31-40  41-50  50+
- III. **Χρόνια υπηρεσίας:** 0-3  4-14  15-25  25+
- IV. **Σπουδές:**
- a) Πτυχίο στη Γενική Αγωγή
  - b) Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στη Γενική Αγωγή
  - c) Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή
  - d) Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική αγωγή
  - e) Πτυχίο στην Ειδική αγωγή
  - f) Μεταπτυχιακό/Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή
  - g) Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
- V. **Αριθμός μαθητών στην τάξη σας:** έως 15  16-20  21-25  25+

- 1. Είδη προβληματικής συμπεριφοράς:** Καταγράψτε τον αριθμό των μαθητών της τάξης σας οι οποίοι εμφανίζουν τις παρακάτω συμπεριφορές. Μπορείτε να συμπεριλάβετε έναν μαθητή σε παραπάνω από μία κατηγορίες εφόσον εμφανίζει τις αντίστοιχες συμπεριφορές.

Κατηγορία Προβληματικής Συμπεριφοράς	Αριθμός μαθητών που εμφανίζει τέτοιου είδους συμπεριφορά
1.1. Ανυπακοή και μη συμμόρφωση	
1.2. Καταστροφικότητα	
1.3. Διάσπαση προσοχής(αναστάτωση)	
1.4. Μη συμμόρφωση σε κανόνες (παράνομη συμπεριφορά)	
1.5. Σωματική επιθετικότητα	
1.6. Λεκτική επιθετικότητα	
1.7. Αυτοτραυματισμός	
1.8. Κοινωνική απομόνωση	
1.9. Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	
1.10. Στερεοτυπική συμπεριφορά	

**2. Αντιλήψεις για την προβληματική συμπεριφορά**

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα: 1: Διαφωνώ πολύ 2: Διαφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4: Συμφωνώ 5: Συμφωνώ πολύ

2.1. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου.	1	2	3	4	5
2.2. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε φυσικά/ιατρικά αίτια.	1	2	3	4	5
2.3. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην αναπηρία του ατόμου.	1	2	3	4	5
2.4. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
2.5. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται.	1	2	3	4	5
2.6. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν.	1	2	3	4	5

**3. Εφαρμοζόμενες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς**

Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παρακάτω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1: Ποτέ 2: Σπάνια 3: Μερικές φορές 4: Συχνά 5: Πολύ συχνά

3.1. Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά (για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς).	1	2	3	4	5
3.2. Συζητώ με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους δασκάλους) και κρατάω σημειώσεις (για να μπορέσω να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς).	1	2	3	4	5
3.3. Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.	1	2	3	4	5
3.4. Προσπαθώ να προσδιορίσω το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξω μία πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα.	1	2	3	4	5
3.5. Προσπαθώ να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
3.6. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ την προσοχή και τον έπαινο για τη σωστή συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
3.7. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ απτή ενίσχυση όπως είναι το φαγητό ή η επιβράβευση για τη σωστή συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
3.8. Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να τη βελτιώσω.	1	2	3	4	5
3.9. Αλλάζω τις αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά τους (π.χ. με ποικιλία επιλογών που τους δίνονται, με τον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνομαι).	1	2	3	4	5
3.10. Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
3.11. Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μμερικούς μμαθητές προσπαθώντας για τη βελτίωσή της.	1	2	3	4	5
3.12. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την αγνοώ.	1	2	3	4	5
3.13. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, τοποθετώ το μαθητή στο χώρο χαλάρωσης.	1	2	3	4	5
3.14. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρώ από το μαθητή ένα προνόμιο ή μία αγαπημένη δραστηριότητα.	1	2	3	4	5

3.15. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, επιπλήττω λεκτικά τον μαθητή.	1	2	3	4	5
3.16. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, στέλνω τον μαθητή στο γραφείο.	1	2	3	4	5
3.17. Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις.	1	2	3	4	5

#### 4. Επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

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

4.1. Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου.	1	2	3	4	5
4.2. Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου.	1	2	3	4	5
4.3. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
4.4. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
4.5. Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του.	1	2	3	4	5
4.6. Οι άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους.	1	2	3	4	5

### 5. Υποστήριξη και συνεργασία με διαφορετικές πηγές

Παρακαλώ υποδείξτε πόσο συχνά λαμβάνετε υποστήριξη από τις ακόλουθες πηγές χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1: Ποτέ 2: Σπάνια 3: Μερικές φορές 4: Συχνά 5: Πολύ συχνά

5.1. Υποστηρίζομαι στο έργο μου από τους άλλους δασκάλους του σχολείου.	1	2	3	4	5
5.2. Λαμβάνω υποστήριξη από ειδικούς σε θέματα συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
5.3. Υποστηρίζομαι στο έργο μου από τους γονείς και την οικογένεια των μαθητών.	1	2	3	4	5
5.4. Λαμβάνω υποστήριξη από τους επαγγελματίες των κοινοτικών υπηρεσιών.	1	2	3	4	5
5.5. Λαμβάνω υποστήριξη από διεπιστημονική ομάδα που αναπτύσσει ένα γραπτό σχέδιο παρέμβασης.	1	2	3	4	5
5.6. Λαμβάνω υποστήριξη από το σχολικό σύμβουλο.	1	2	3	4	5
5.7. Υποστηρίζομαι στο έργο μου από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).	1	2	3	4	5

### 6. Αυτοπεποίθηση για την ικανότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

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

6.1. Είχα επαρκή προετοιμασία για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών.	1	2	3	4	5
6.2. Είχα επαρκή επιμόρφωση στα πλαίσια της υπηρεσίας μου για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.	1	2	3	4	5
6.3. Έχω αυξημένη ικανότητα διαχείρισης των περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
6.4. Έχω επαρκείς γνώσεις και ικανότητες διαχείρισης των περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5

## 7. Τομείς Επιμόρφωσης

Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους ακόλουθους τομείς με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σας σπουδών.

1: καμία 2: περιορισμένη 3: επαρκής 4: εκτενής

7.1. Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης	1	2	3	4
7.2. Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	1	2	3	4
7.3. Διαχείριση σχολικής τάξης	1	2	3	4
7.4. Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς	1	2	3	4
7.5. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	1	2	3	4
7.6. Θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς	1	2	3	4
7.7. Άλλη κατάρτιση	1	2	3	4

Παρακαλώ υποδείξτε το βαθμό επιμόρφωσης που είχατε στους ακόλουθους τομείς μετά την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την ενδοϋπηρεσιακή σας επιμόρφωση.

1: καμία 2: περιορισμένη 3: επαρκής 4: εκτενής

7.1. Αρχές εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης	1	2	3	4
7.2. Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς	1	2	3	4
7.3. Διαχείριση σχολικής τάξης	1	2	3	4
7.4. Κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς	1	2	3	4
7.5. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	1	2	3	4
7.6. Θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς	1	2	3	4
7.7. Άλλη κατάρτιση	1	2	3	4