

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ: ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2006-2007
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΑ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ**

**ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Από τη
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΤΖΟΥΑΝΑΚΗ
Α.Μ. 43

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

-ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2007-
-ΡΕΘΥΜΝΟ-

Αφιερώνεται στους γονείς μου...

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΣΕΛ.
☐ Κατάλογος Πινάκων.....	7
☐ Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	9
☐ Πρόλογος.....	10
☐ Περίληψη.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1.1. Εισαγωγή.....	15
1.2. Οι ερμηνευτικές τάσεις και οι θεωρίες της συμπεριφοράς (ιστορική αναδρομή: εξέλιξη του όρου).....	17
1.3. Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου συμπεριφορά και των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	22
1.4. Κύρια χαρακτηριστικά παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς.....	26
1.4.1. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.....	27
1.4.2. Η εναντιωτική προκλητική διαταραχή.....	28
1.4.3. Η διαταραχή διαγωγής.....	30
1.5. Η συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	33
1.6. Η διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	35
1.6.1. Η σημασία της διεπιστημονικής διαγνωστικής στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	38
1.7. Τα πιθανά αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	41
1.7.1. Οι νευρολογικοί παράγοντες.....	43
1.7.2. Οι γενετικοί παράγοντες.....	45
1.7.3. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	46

1.8. Η σπουδαιότητα των παρεμβάσεων και κυρίως της Πρώιμης Παρέμβασης στην τροποποίηση της συμπεριφοράς.....	50
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

2.1. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	56
2.2. Μοντέλα τροποποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας	59
2.3. Οι τεχνικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	61
2.3.1. Βασικές τεχνικές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας	65
2.3.2. Βασικές τεχνικές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου.....	70
2.4. Ο ρόλος του / της νηπιαγωγού στην τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Έρευνες για τα προβλήματα συμπεριφοράς.....	81
3.2. Οι γνώσεις των παιδαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την τροποποίησή τους μέσα στην τάξη.....	84

3.3. Σκεπτικό της παρούσης έρευνας για τη μελέτη των γνώσεων των νηπιαγωγών για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	90
3.4. Ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας.....	92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας	94
4.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	96
4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	99
4.4. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	107
5.1.1. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	107
5.1.2. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως προς τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας.....	113
5.1.3. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το επίπεδο γνώσεών τους και οι επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για θέματα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς.....	115
5.1.4. Η επίδραση του ενδιαφέροντος των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς στις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων.....	118

5.1.5. Η επίδραση της επαγγελματικής κατάρτισης των νηπιαγωγών στις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων.....	120
5.2. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις τεχνικές τροποποίησης των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών μέσα στην τάξη.....	124
5.3. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο.....	126
5.4. Οι προτάσεις των νηπιαγωγών για τη βελτίωση των γνώσεών τους σε θέματα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών.....	129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	131
6.1.1. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	131
6.1.2. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας.....	132
6.1.3. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων που θεωρούν ότι έχουν, καθώς και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών.....	133
6.1.4. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάρτιση.....	134
6.1.5. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών για τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να τροποποιήσουν προβληματικές συμπεριφορές, για τα εμπόδια που συναντούν, καθώς και για προτάσεις βελτίωσης των γνώσεών τους.....	135

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συμπεράσματα.....	139
7.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	141
7.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	143
7.4. Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις.....	144
<input type="checkbox"/> ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	149
<input type="checkbox"/> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	165

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας.....97
2. Κατανομή του δείγματος ως προς την επαγγελματική κατάρτιση.....98
3. Κατανομή του δείγματος ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων.....99
4. Πίνακας μέσου όρου (M) και τυπικής απόκλισης (Sd) των επιδόσεων των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο108
5. Κατανομή των απόλυτων (f) και σχετικών συχνοτήτων (%) των απαντήσεων των υποκειμένων στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο108
6. Κατανομή των απόλυτων (f) και σχετικών συχνοτήτων (rf (%)) των σωστών απαντήσεων των υποκειμένων στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο.....111
7. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.....113
8. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως προς το επίπεδο γνώσεων.....116
9. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως προς το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν.....118
10. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς την επαγγελματική τους κατάρτιση120
11. Πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Tuckey H.S.D. των επιδόσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς την επαγγελματική τους κατάρτιση.....123
12. Κατηγορίες τρόπων για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.....124
13. Κατηγορίες εμποδίων για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.....126
14. Προτάσεις νηπιαγωγών για βελτίωση των γνώσεών τους στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη.....129

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, που πιθανόν να παρουσιάζουν τα παιδιά και η τροποποίηση των προβλημάτων αυτών μέσα στην τάξη αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, αποτελούν σημαντικούς ερευνητικούς τομείς της Ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης. Η σημασία της συμπεριφοράς είναι προφανής, αφού συμβάλει στην καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτό οι παιδαγωγοί της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας και όλοι όσοι ασχολούνται με τα παιδιά, οφείλουν να δείχνουν ένα ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον και να επιδιώκουν την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Η μελέτη για τις γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με το πώς τροποποιούν την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν έχει προσελκύσει ακόμα το ενδιαφέρον των ερευνητών στο βαθμό που θα έπρεπε. Η σχετική ελληνική βιβλιογραφία στον τομέα αυτό δεν είναι εφάμιλλη της ξενόγλωσσης και μάλιστα της αγγλόφωνης.

Ένα μέρος του κενού αυτού επιχειρεί να καλύψει στο μέτρο των δυνατοτήτων της η διπλωματική αυτή εργασία. Συγκεκριμένα, η

διπλωματική αυτή διερευνά τις γνώσεις των νηπιαγωγών σε ό,τι αφορά στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών της τάξης τους.

Η ιδέα για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής γεννήθηκε κατά την παρακολούθηση των υποχρεωτικών μαθημάτων σεμιναριακού τύπου στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, όταν σε μια παρουσίαση δόθηκε αφορμή για συζήτηση πάνω σε θέματα που αφορούσαν στη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την επίδρασή της στη σχολική τάξη σε σχέση με τους / τις νηπιαγωγούς.

Στο σημείο αυτό θεωρώ χρέος να ευχαριστήσω τον Επίκουρο Καθηγητή στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Αναστάσιο Ματσόπουλο, επειδή με ενθάρρυνε να προχωρήσω στην υλοποίηση των ιδεών μου και με καθοδήγησε στα πρώτα βήματα. Ευχαριστώ ιδιαίτερος την επιβλέπουσα της διπλωματικής αυτής εργασίας Λέκτορα στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Μαρία Κυπριωτάκη για την πολύτιμη βοήθειά της και τη συνεχή υποστήριξή της. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Ελένη Σταυρακάκη για τις φιλολογικές παρατηρήσεις, καθώς και τις νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια γεγονός που επέτρεψε τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω την αγαπητή φίλη Ελένη Φαρσάρη, απόφοιτη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον κ. Γεώργιο Μανωλίτση Επίκουρο Καθηγητή, για την ιδιαίτερα πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφεραν κατά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ πολύ τους γονείς μου, οι οποίοι υπήρξαν ανεκτίμητοι συμπαραστάτες μου.

Βασιλική Τζουανάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να μελετήσει τις γνώσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 50 γυναίκες νηπιαγωγοί από τις πόλεις του Ηρακλείου και του Αγίου Νικολάου, στις οποίες χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού, ανοικτού τύπου και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Η έρευνα που διεξάγουμε μας πληροφορεί σχετικά με αυτά που οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν για τους τρόπους με τους οποίους τροποποιούν μια προβληματική συμπεριφορά. Η έρευνα, μέχρι τώρα, δείχνει περιορισμένη χρήση από τους παιδαγωγούς τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς στην τάξη γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, στις περιορισμένες γνώσεις των παιδαγωγών και στον

περιορισμένο χρόνο παραμονής των παιδιών στη σχολική τάξη (Slider, Noell & Williams, 2006).

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας γίνεται λόγος για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, γίνεται μια σχετικά σύντομη ιστορική αναδρομή για την εξέλιξη του όρου, από το 1920, όταν μελετήθηκε αρχικά η ανθρώπινη συμπεριφορά, ως τις μέρες μας. Στη συνέχεια, διασαφηνίζουμε τους όρους που θα διαπραγματευτούμε, αναφέρουμε τα κύρια χαρακτηριστικά παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς, τη συχνότητα, τη διάγνωση και τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρουμε τα διάφορα μοντέλα τροποποίησης της συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για

τις τεχνικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και αναπτύσσονται οι βασικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς, τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το ρόλο που διαδραματίζει ο / η νηπιαγωγός στην τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνουμε την προβληματική της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε έρευνες που αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις γνώσεις των παιδαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την τροποποίησή τους μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το σκεπτικό της έρευνάς μας. Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον σκοπό και τις υποθέσεις μας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, εξηγούμε πώς επιλέξαμε την ερευνητική μέθοδο, πώς τη

σχεδιάσαμε και τη διαδικασία που ακολουθήσαμε μέχρι την ολοκλήρωσή της. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρουμε τον πληθυσμό και το δείγμα που χρησιμοποιήσαμε, καθώς και τη μέθοδο που εφαρμόσαμε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί είχαν περιορισμένες γνώσεις στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Ιδιαίτερα, οι γνώσεις των νηπιαγωγών που είχαν περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας παρουσιάστηκαν το ίδιο περιορισμένες όσο και των νηπιαγωγών με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, παρά το υψηλό ενδιαφέρον που παρουσίασαν όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος, για το θέμα των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων δεν διαφοροποιήθηκαν. Η ανάγκη για πληρέστερη κατάρτιση αναγνωρίζεται από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να αντιμετωπίζουν εποικοδομητικά τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά της τάξης τους. Τέλος, αναφέρονται κάποιες προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και προετοιμασία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, με σκοπό την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σε συσχέτισμό με άλλες παρόμοιες έρευνες. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, τους περιορισμούς της και τις προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις. Το έβδομο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που προκύπτουν από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει αυξηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνουν οι πολυάριθμες έρευνες, οι μελέτες και τα προγράμματα που εφαρμόζονται διεθνώς, όπως είναι για παράδειγμα οι «Σχολικές Ομάδες Μελέτης Παιδιών» (Child Study Teams)¹. Τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη το ενδιαφέρον είναι έντονο και ξεκινά από τις μικρές ηλικίες των παιδιών, αλλά δεν ισχύει το ίδιο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ματσόπουλος, 2004).

Η ανάγκη για ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς στις “κανονικές” διαδικασίες

¹ Στις Η.Π.Α. έχουν ιδρυθεί «Σχολικές Ομάδες Μελέτης Παιδιών» (Child Study Teams), οι οποίες είναι διεπιστημονικές, λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο σε κάθε σχολείο και μέσα σε αυτές συμμετέχουν σχολικός ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοπαιδικός, ειδικός παιδαγωγός, εκπαιδευτικός, διευθυντής και μερικές φορές και γονέας (Ματσόπουλος, 2004).

εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας και επηρεάζει τη ζωή και τη μάθηση του παιδιού σε όλες τις επόμενες εξελικτικές του βαθμίδες. Ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι να εντάσσονται σε αυτό χωρίς να γίνεται καμία διάκριση μεταξύ τους. «Για την επιτυχή αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων και καταστάσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου ενδείκνυται η διεπιστημονική και συστηματική προσέγγισή τους και η ενεργός συμμετοχή και συνεργασία σε κάθε περίπτωση των νηπιαγωγών και των γονέων» (Κυπριωτάκης, 2001, 97).

Ο ρόλος του παιδαγωγού σε συνεργασία με τον ψυχολόγο και τους γονείς είναι καθοριστικός. Κατ' αρχήν, οι παιδαγωγοί είναι οι πρώτοι μετά από τους γονείς που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και επομένως μπορούν να αντιληφθούν εάν ένα παιδί αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή διαταραχή (Καλαντζή- Αζίζι, 1998). Επομένως, ο παιδαγωγός πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει το πρόβλημα του παιδιού, να συνεργάζεται και να στηρίζει κατάλληλα τους γονείς, ενημερώνοντάς και ενθαρρύνοντάς τους να απευθυνθούν σε κάποιο ψυχολόγο, εάν δεν το έχουν ήδη πράξει. Οι ίδιοι οι παιδαγωγοί οφείλουν να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να εντάξουν ομαλά το παιδί που παρουσιάζει πρόβλημα συμπεριφοράς στην ομάδα και στις δραστηριότητες της τάξης, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των άλλων παιδιών. Παράλληλα, είναι σημαντικό ο παιδαγωγός να μην εγκαταλείπει τις προσπάθειές του και να μην απογοητεύεται από την παρουσία ενός παιδιού με κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς στην τάξη του, αλλά θα πρέπει να βοηθάει στο μέτρο του δυνατού κάθε παιδί ξεχωριστά, ώστε να περιορίσει τις δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει (Barkley & Pfiffner, 1995b).

Στον ελλαδικό χώρο για τους νηπιαγωγούς υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Γαλανάκη, 2002, Ματσόπουλος, 2004), παρότι το νηπιαγωγείο παίζει σπουδαίο ρόλο στην κοινωνικοποίηση και γενικότερα

στην ψυχική υγεία του παιδιού (Κιτσαράς, 2001). Η διαπίστωση αυτή αποδεικνύεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω σε σχετικές έρευνες. Όπως έχει παρατηρηθεί, η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να αρχίσει πριν από την ηλικία των 5 ετών. Συνεπώς ο έγκαιρος εντοπισμός ενός παιδιού με κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς από τον / την παιδαγωγό, κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να αρχίσουν όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα οι ανάλογες παρεμβάσεις για την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Είναι, λοιπόν, σαφές ότι σήμερα περισσότερο παρά ποτέ άλλοτε προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη λήψης μέτρων για πρόληψη και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και στην οικογένεια. Βασική προϋπόθεση για επιτυχία είναι η ενημέρωση, η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων, έτσι, ώστε να μπορούν να επισημαίνουν έγκαιρα τα προβλήματα, να κατανοούν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, να τα προσεγγίζουν σωστά, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τεχνικές πρόληψης ή αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Χρηστάκης, 2002).

1.2. Οι ερμηνευτικές τάσεις και οι θεωρίες της συμπεριφοράς (ιστορική αναδρομή: εξέλιξη του όρου)

Η γένεση και η ερμηνεία της συμπεριφοράς χρονολογείται από τις αρχές του περασμένου αιώνα. Η συστηματική μελέτη της προβληματικής συμπεριφοράς, στηριζόταν αποκλειστικά στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένα στη συντελεστική μάθηση. Οι κύριοι εκπρόσωποι αυτών των θεωριών μάθησης ήταν ο Pavlov, ο Watson και ο Skinner, οι οποίοι θεωρούν τη συμπεριφορά ως παρατηρήσιμη και μετρήσιμη αντίδραση ενός οργανισμού σε ένα ερέθισμα (Κολιάδης, 1991).

Η παρατηρήσιμη και μετρήσιμη συμπεριφορά έγινε κεντρικό αντικείμενο της ψυχολογίας. Αυτή η μηχανιστική αντίληψη είναι γνωστή ως κλασικός ή ριζοσπαστικός συμπεριφορισμός, συμβολίζεται ως ερέθισμα - αντίδραση (S-R, Stimulus - Response) και ο πρώτος που την μελέτησε ήταν ο Pavlov. Στον κλασικό συμπεριφορισμό δεν εκτιμούνται οι εσωτερικές ψυχικές διαδικασίες και η συνείδηση. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης, η οποία πραγματοποιείται από τις εξωτερικές συνδέσεις ερεθισμάτων και αντιδράσεων και προσδιορίζεται από την εμπειρία της κίνησης των μυών, των εκκρίσεων των αδένων και καθορίζεται σχεδόν αποκλειστικά από το περιβάλλον. Γενικά, η μελέτη της συμπεριφοράς προσανατολίζεται στο πρότυπο της φυσικής, δηλαδή σε ό,τι είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο (Κολιάδης, 1991, Κασσωτάκης & Φλουρή, 2003).

Στη βάση των προηγούμενων αρχών, οι ψυχολόγοι ξεκίνησαν να εφαρμόζουν στην πράξη ό,τι διδάχτηκαν στα πειραματικά εργαστήρια σχετικά με την ανάπτυξη και τη θεραπεία των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά και στους εφήβους. Η πρώτη από τις πιο διάσημες μελέτες για την ανάπτυξη των προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία διεξήχθη από τον J. B. Watson το 1920 σ' ένα 11μηνο βρέφος, τον Albert. Από τα πειράματά του, ο Watson απέδειξε ότι, εάν γίνει χρήση των τεχνικών μάθησης, θα μπορούσε να διδάξει σε ένα παιδί να φοβάται, για παράδειγμα, ένα μεγάλο λευκό ποντίκι και αυτός ο μαθημένος φόβος θα μπορούσε να μετατραπεί σε φόβο που γενικεύτηκε και έτσι το παιδί να φοβάται οποιοδήποτε άλλο μαλακό αντικείμενο, ή οτιδήποτε έμοιαζε στην αφή με το μαλακό τρίχωμα του ποντικιού (κλασική εξάρτηση). Για παράδειγμα, να φοβάται το σκύλο, τη γάτα, ακόμη και τα γένια του παππού, την κουβέρτα του κ.ά. (Morris, 1976).

Οπαδός του συμπεριφορισμού, κύριος μελετητής και εκπρόσωπός του είναι και ο Skinner. Ο Skinner άρχισε τις πειραματικές του έρευνες το 1930,

όπου και εισήγαγε μια νέα διαδικασία, αυτή της ελεγχόμενης περιβαλλοντικής κατάστασης. Κατά τη νέα αυτή ερευνητική στρατηγική η συμπεριφορά ενός οργανισμού αναλύεται, ελέγχεται και οδηγείται προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Κεντρική έννοια στη μάθηση του Skinner είναι η σύνδεση της συμπεριφοράς με τις συνέπειές της (Κολιάδης, 1991).

Στη συνέχεια, μετά από τη δεκαετία του 1970, η μελέτη σε ό,τι αφορούσε στη συμπεριφορά επεκτάθηκε και σε εσωτερικές διαδικασίες των ψυχικών γεγονότων όπως για παράδειγμα είναι τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι προσδοκίες και τα κίνητρα. Η συμπεριφορά στην περίπτωση αυτή ονομάστηκε «καλυμμένη» και υπόκειται στους ίδιους θεωρητικούς μαθησιακούς μηχανισμούς, όπως η συμπεριφορά στον κλασσικό συμπεριφορισμό (Morris, 1976).

Έτσι, στα τέλη του 1970 οι ερευνητές ξεκίνησαν να εφαρμόζουν στο περιβάλλον της εκπαίδευσης τις νέες αρχές και τεχνικές τους, με αποτέλεσμα, οι προηγούμενες μέθοδοι που συνήθως εφαρμόζονταν στα εργαστήρια των ερευνητών να αντικατασταθούν προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα σχολεία και σε οποιοδήποτε περιβάλλον σχετίζεται με το παιδί. Για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα βασικό μέσο για τη μελέτη των αλλαγών της συμπεριφοράς των παιδιών αποτέλεσε και η συστηματική παρατήρηση (Martens, Witt, Dally III & Vollmer, 1999).

Ο Μπαντούρα (Bandura, 1976) ήταν αυτός που έθεσε στο επίκεντρο των απόψεών του και μια άλλη πλευρά της συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με τις νοητικές ικανότητες, την ανάλυση και την επεξεργασία των ερεθισμάτων και των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Έτσι, ο άνθρωπος δεν θεωρείται πια ως παθητικό ον που αντιδρά σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά ενεργεί, διαμορφώνει και συγχρόνως προσανατολίζεται σε σκοπούς. Η νέα αυτή τάση συνδυάζει τη συμπεριφοριστική θέση με τη γνωστική κατεύθυνση στην ανάπτυξη τεχνικών και μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς, οι οποίες έχουν πολλές δυνατότητες εφαρμογής στην

εκπαιδευτική πράξη. Οι θέσεις αυτές ενίσχυσαν τις ήδη κλασικές σχετικές θέσεις της ψυχολογίας και γενικά της παραδοσιακής (ευρωπαϊκής) ψυχολογίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, Κολιάδης, 1991).

Έτσι, οι απόψεις που ακολούθησαν για την ερμηνεία της συμπεριφοράς, ανέφεραν ότι ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση παρεμβάλλονται και άλλοι παράγοντες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η τελική επίδραση που δέχονται τα παιδιά. Οι παράγοντες που μπορούν να παρεμβληθούν ενδιάμεσα είναι: «οι εσωτερικές παροτρύνσεις (motivation), δηλαδή τα κίνητρα, οι συναισθηματικές αντιδράσεις (emotion) και τα γνωστικά (ή γνωσιακά) σχήματα (cognitions). Οι παράγοντες αυτοί παρεμβαίνουν στην επεξεργασία των ερεθισμάτων και των αλληλεπιδράσεων και επηρεάζουν ποιοτικά και ποσοτικά το τελικό αποτέλεσμα της επεξεργασίας, δηλαδή τη συμπεριφορά που προκύπτει» (Χρηστάκης, 2006, 29-30).

Για την ανάλυση της συμπεριφοράς σημαντικά συνέβαλλαν οι φιλοσοφικές θέσεις του εμπειρισμού και ντετερμινισμού, οι οποίες υποθέτουν ότι αρκετά από τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθαίνονται, η μάθηση αυτή πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους και ότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να επιφέρουν επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά (Nelson & Hayes, 1986, Neuringer, 1991, σε: Martens, et al., 1999). Όπως όλες τις συμπεριφορές που προέρχονται μέσω μάθησης έτσι και τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να είναι αποτέλεσμα μάθησης. Στην άποψη αυτή κατέληξε ο Skinner (1987, σε: Martens, Witt, Dally III & Vollmer, 1999) μετά από πειραματικές έρευνες και διέκρινε πέντε βασικές μορφές μάθησης με ενίσχυση: τη θετική ενίσχυση, την αρνητική ενίσχυση, την άμεση τιμωρία, την έμμεση τιμωρία και την απόσβεση, που ως κύριο στόχο έχει την εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Martens, Witt, Dally III & Vollmer, 1999, Κολιάδης, 1991).

Οι στρατηγικές και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση της συμπεριφοράς και αρκετοί κανόνες στη διαχείριση της συμπεριφοράς που εφαρμόζονται σήμερα αναπτύχθηκαν γύρω στο 1970 και στις αρχές του 1980. Εκείνη την περίοδο επινοήθηκε και ο όρος τροποποίηση συμπεριφοράς (behavior modification), ο οποίος σήμανε το ξεκίνημα νέων ερευνών στην ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών στα σχολεία. Οι τεχνικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών έτειναν να δίνουν έμφαση στην αρχή της θετικής ενίσχυσης (positive reinforcement). Εκτός από την θετική ενίσχυση εφαρμόστηκε και η αρχή της αρνητικής ενίσχυσης (negative reinforcement) στη ρύθμιση προβλημάτων των παιδιών (Martens, Witt, Dally III & Vollmer, 1999).

Με τον όρο θετική ενίσχυση αναφερόμαστε στην ευχάριστη συνέπεια που ακολουθεί μια επιθυμητή συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί με σκοπό την εδραίωση της και τη μείωση της ανεπιθύμητης. Οι θετικές συμπεριφορές πρέπει να αναγνωρίζονται και να επιβραβεύονται. Η θετική ενίσχυση είναι απαραίτητη να χρησιμοποιείται ως τεχνική στη σχολική διαδικασία. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί εκδηλώνει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, τότε ο εκπαιδευτικός θα επιβραβεύσει την επιθυμητή, ώστε να αποτελέσει κίνητρο για την επανάληψή της. Η επιθυμητή συμπεριφορά που συνοδεύεται από μια ευχάριστη εμπειρία γίνεται βίωμα και σιγά - σιγά πράξη (Atici, 2007, Spill & Johnson, 1999). Αντίστοιχα, η αρνητική ενίσχυση αφορά τη δυσάρεστη συνέπεια που είναι αποτέλεσμα μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με σκοπό τη μείωσή της. Για παράδειγμα, στη σχολική πράξη, το παιδί παύει να έχει κάτι που το ευχαριστεί κάθε φορά που εκδηλώνει ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Έτσι, ο μαθητής γνωρίζει τη συνέπεια της αντίδρασής του εκ των προτέρων. Η τεχνική, της αρνητικής ενίσχυσης είναι καλό να προσφέρεται σε συνδυασμό με τη θετική ενίσχυση. Και στις δυο περιπτώσεις για να πραγματοποιηθεί τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι απαραίτητο να επιλέγεται η

συμπεριφορά που θέλουμε να εξαλείψουμε (target behavior) (Harrison, Gunter, Reed, & Lee, 1996).

Επομένως, η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της αντίδρασης, η οποία προκαλείται από την επίδραση ψυχολογικών, βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η επίδραση αυτή προκαλεί τις διάφορες ψυχολογικές, σωματικές και άλλες αντιδράσεις, οι οποίες τελικά οδηγούν στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς. Ανάλογα με τις επιδράσεις που ασκούνται στο άτομο και την επεξεργασία που γίνεται, η συμπεριφορά μπορεί να είναι επιθυμητή ή προβληματική (Καλαντζή – Αζίζι, 2002).

1.3. Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου συμπεριφορά και των προβλημάτων συμπεριφοράς

Συνήθως η λέξη συμπεριφορά χρησιμοποιείται στην περίπτωση που κάποιος θέλει να προσδιορίσει ποιοτικά ένα άτομο. Γενικά, ο όρος χρησιμοποιείται σε κάθε ανθρώπινη εκδήλωση, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί, να διαγνωσθεί και να περιγραφεί. Συνεπώς, ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου, ανεξάρτητα από την ηλικία του, είναι ένα σύνολο επιμέρους συμπεριφορών που είναι σημαντικό να μπορούμε να τις απομονώσουμε, να τις αιτιολογήσουμε και να τις αναλύσουμε προκειμένου να μπορέσουμε να προβούμε σε εκτιμήσεις. Είναι, επίσης, σημαντικό να μπορούμε κάθε φορά να ανακαλύπτουμε και να ορίζουμε τους παράγοντες που συνδέονται με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, οι οποίοι είτε προκαλούν τη συμπεριφορά αυτή είτε την ενισχύουν (Χρηστάκης, 2001). «Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνεται ή υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το

περιβάλλον του, σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Οι αντιδράσεις αυτές πρέπει να μπορούν να παρατηρηθούν και να περιγραφούν» (Χρηστάκης, 2001, 17). Επίσης, σύμφωνα με τον ορισμό του Παπαδόπουλου (2005) συμπεριφορά είναι το σύνολο των αντιδράσεων που εκδηλώνει ένα άτομο προς το περιβάλλον σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Η έννοια της συμπεριφοράς είναι κεντρική στην ψυχολογία και διακρίνεται σε τρεις μορφές, στην κανονική (φυσιολογική), στην προβληματική ή διαταραγμένη και στην ψυχοπαθολογική συμπεριφορά.

Η έννοια συμπεριφορά είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα, καθώς είναι πολύ δύσκολο να δούμε με αντικειμενικότητα τους εαυτούς μας και τους άλλους. Εάν για παράδειγμα, ζητούσαν από διαφορετικούς ανθρώπους να περιγράψουν μια συμπεριφορά, κανένας από αυτούς δεν θα ανέφερε τα ίδια ακριβώς στοιχεία, καθώς και όλες τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται. Δηλαδή για παράδειγμα, εάν μας ζητούσαν να περιγράψουμε ένα νευρικό άτομο, τότε θα το περιγράφαμε ανάλογα με το τι σημαίνει για μας "νευρικότητα" και θα αναφέραμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που ερμηνεύουν κατά τη γνώμη μας τη νευρικότητα. Διαφορετικοί άνθρωποι ερμηνεύουν διαφορετικά την ίδια συμπεριφορά, ανάλογα με τις αντιλήψεις τους (Martin & Pear, 1996).

Σύμφωνα με το νόμο 94 της ειδικής αγωγής των Η.Π.Α. (άρθρο 142) «οι δυσκολίες συμπεριφοράς είναι μια κατάσταση κατά την οποία ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω στοιχεία εμφανίζονται σε σημαντικό βαθμό ή για μεγάλη χρονική περίοδο: α. ανικανότητα να μαθαίνει το παιδί, η οποία δεν οφείλεται σε παράγοντες ευφυΐας, αντίληψης ή υγείας, β. ανικανότητα να συνάπτει ή να διατηρεί σε ικανοποιητικό βαθμό διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους, γ. γενική διάχυτη διάθεση και τάση για ατυχήματα και αναιτιολόγητη στενοχώρια και δ. τάση να παρουσιάζει φυσικά συμπτώματα ή φόβους επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα πόνους στην κοιλιά, ζαλάδες» (Χρηστάκης, 2001, 25).

Η συμπεριφορά αναλύεται, ερμηνεύεται, αξιολογείται και χαρακτηρίζεται με βάση υποκειμενικούς ή και αντικειμενικούς παράγοντες. Συνήθως τα στοιχεία που λαμβάνουμε υπόψη για να χαρακτηρίσουμε μια συμπεριφορά ως κανονική ή προβληματική είναι οι στάσεις και οι κανόνες αναφοράς της κοινωνίας, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των ατόμων του περιβάλλοντος του παιδιού, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του παρατηρητή, οι πληροφορίες που αναφέρονται στην προηγούμενη συμπεριφορά του παιδιού, οι επιπτώσεις που συνεπάγεται η συμπεριφορά στο παιδί ή στο περιβάλλον του και τέλος η συχνότητα, η διάρκεια και η ένταση με την οποία εμφανίζεται μια συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2001, 2006).

Σε γενικές γραμμές τα κυρίαρχα στοιχεία για να οριστεί μια συμπεριφορά ως προβληματική ή διαταραγμένη είναι κατά πρώτον η συμπεριφορά να έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί ή και στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και κατά δεύτερον η συμπεριφορά να είναι τέτοια, ώστε να μην μπορεί να αλλάξει με τη βοήθεια των προσώπων του οικείου περιβάλλοντος του παιδιού (δάσκαλοι, γονείς, άλλοι), αλλά να χρειάζεται η παρέμβαση ειδικού (Χρηστάκης, 2001, 2006).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τους Κάκουρο & Μανιαδάκη (2004) περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες: διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, εναντιωτική προκλητική διαταραχή και διαταραχή διαγωγής. «Σύμφωνα με το DSM – IV, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση της Δ.Ε.Π. / Υ., ορίζεται ότι τα συμπτώματα πρέπει να έχουν κάνει την πρώτη εμφάνισή τους πριν από το 7^ο έτος της ηλικίας, να έχουν διάρκεια τουλάχιστον έξι μήνες, να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και να προκαλούν σημαντική ελάττωση στη λειτουργικότητά του» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 92). Η διάγνωση εξαρτάται από τον αριθμό των κριτηρίων που

πληρούνται για κάθε κατηγορία. Έτσι μπορεί να είναι Δ.Ε.Π. / Υ. με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο, Δ.Ε.Π. / Υ. με προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό – Παρορμητικό Τύπο ή Δ.Ε.Π. / Υ. Συνδυασμένος Τύπος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που ανήκουν στην κατηγορία της εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής το DSM – IV τα εντάσσει στην γενικότερη ομάδα των διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς. «Για να τεθεί η διάγνωση πρέπει να είναι παρόντα τουλάχιστον τέσσερα από τα οκτώ κριτήρια της διαταραχής για διάστημα μεγαλύτερο των έξι μηνών. Επίσης, πρέπει η διαταραχή να προκαλεί σημαντική ελάττωση της κοινωνικής, σχολικής ή επαγγελματικής λειτουργικότητας του παιδιού» (American Psychiatric Association, 1994, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004, 129).

Τέλος, τα προβλήματα συμπεριφοράς με διάγνωση τη διαταραχή διαγωγής στο DSM – IV περιλαμβάνουν ως κύρια συμπτώματά τους το βαθμό κοινωνικοποίησης και το βαθμό της επιθετικότητας του ατόμου που τα εκδηλώνει. Στα προηγούμενα συμπτώματα περιλαμβάνονται και άλλα τρία τα οποία πρέπει να πληρούνται από μια λίστα περισσότερων συμπτωμάτων και με προϋπόθεση την παρουσία τους για διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών (American Psychiatric Association, 1994, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004).

Η ανίχνευση των διαφόρων προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται με τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών κριτηρίων. Τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται ευρέως σήμερα είναι της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας ICD (World Health Organization, 1987) και της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM (American Psychiatric Association, 1994). Το ICD και το DSM βοηθούν στη διάγνωση διαφόρων προβλημάτων όπως ιατρικά, ψυχολογικά οικογενειακά οργανικά κ.λπ., καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς. Το ICD και το DSM

ενημερώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και στις διάφορες εκδόσεις τους περιλαμβάνονται κάθε φορά και καινούρια στοιχεία σχετικά με διαφόρων ειδών προβλήματα (Hughes, 2007). Εκτός από τα διαγνωστικά κριτήρια ICD και DSM, που ελέγχουν και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, υπάρχουν και άλλα κριτήρια ιδιαίτερα βοηθητικά τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενη ενότητα. Τα συμπτώματα των προβλημάτων συμπεριφοράς πρέπει να μην συμβαδίζουν αναπτυξιακά με την ηλικία και το φύλο του παιδιού, να έχουν επιμείνει στην παρουσία τους για έξι μήνες τουλάχιστον και να έχουν εκδηλωθεί πριν από την ηλικία των επτά ετών. Επιπλέον, τα συμπτώματα των προβλημάτων πρέπει να έχουν εκδηλωθεί σε δύο ή περισσότερες περιοχές δράσης (σχολείο, σπίτι, κ.ά) και να υπάρχουν ενδείξεις του προβλήματος στην γενικότερη λειτουργικότητα του ατόμου (American Psychiatric Association, 1994). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τον όρο προβλήματα συμπεριφοράς για να συμπεριλάβουμε κάθε είδος παθολογικής ή μη συμπεριφοράς που προκαλεί ανησυχία και δεν είναι φυσιολογική.

1.4. Κύρια χαρακτηριστικά παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς

«Η ενεργητικότητα και η αυξημένη κινητική δραστηριότητα αποτελούν φυσιολογικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία» (Κάκουρος, 2001, 11). Αρκετοί επιστήμονες μιλούν για την νηπιακή ηλικία, ως την εποχή των εκρήξεων και των αλλαγών σε όλους τους τομείς της.

Όταν η κινητικότητα και η ενεργητικότητα παρουσιάζονται σε υπερβολικό βαθμό με υψηλή συχνότητα, ένταση και διάρκεια τότε η συμπεριφορά των παιδιών αρχίζει να αποκλίνει σημαντικά με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αντιδραστική συμπεριφορά και δυσκολίες συνεργασίας με

τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά αυτά αν και φαίνονται φυσιολογικά, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους, καθώς και να συμπεριφερθούν σύμφωνα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Χρηστάκης, 2006, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

Ιδιαίτερα τα τελευταία εκατό χρόνια οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς απασχολούν τους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο. Στη χώρα μας τα προβλήματα συμπεριφοράς περιγράφονται και ως διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς και υποδιαιρούνται σε διαταραχές που μπορεί να προκαλέσουν ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π. / Υ.), εναντιωτική προκλητική διαταραχή καθώς και διαταραχή διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, Barkley, 1990). Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά τα προβλήματα συμπεριφοράς ή οι διαταραχές συμπεριφοράς.

1.4.1. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα

Η ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π. / Υ.) είναι μια από τις πιο βαριές μορφές των προβλημάτων συμπεριφοράς. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η αδυναμία διατήρησης της προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα (Barkley, 1990). Τα αίτια είναι πολυπαραγοντικά, παρόλα αυτά τον πρώτο λόγο έχουν οι γενετικοί και οι νευρολογικοί παράγοντες. Καθοριστικό ρόλο βέβαια στην πορεία εξέλιξης των δυσκολιών του παιδιού με Δ.Ε.Π. / Υ. διαδραματίζουν τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον του (Χασάπης, 1976, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, όταν η Δ.Ε.Π. / Υ. χαρακτηρίζεται από αδυναμία προσοχής, τότε τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες να διατηρήσουν την προσοχή τους σε ερεθίσματα, αποτυγχάνουν να συγκεντρώσουν την

προσοχή τους σε λεπτομέρειες ή κάνουν λάθη απροσεξίας στις εργασίες, συχνά δεν ακούνε όταν τους απευθύνεται ο λόγος, δυσκολεύονται να οργανώσουν δραστηριότητες και δουλειές, ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες, διασπάται εύκολα η προσοχή τους, χάνουν αντικείμενα απαραίτητα γι' αυτά. Ακόμη, τα παιδιά αυτά δείχνουν απροθυμία να εμπλακούν σε έργα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική προσπάθεια (Barkley, 1990, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Στην περίπτωση της Δ.Ε.Π. / Υ. που χαρακτηρίζεται από παρορμητικότητα, τα παιδιά αδυνατούν να συγκρατήσουν την απάντησή τους, προκειμένου να μελετήσουν ένα ερέθισμα και στη συνέχεια να εντοπίσουν τη σωστή απάντηση. Τα παιδιά με Δ.Ε.Π. / Υ., συχνά, δεν σκέφτονται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, πριν προβούν σε κάποια ενέργεια. Τέλος, όταν η Δ.Ε.Π. / Υ. χαρακτηρίζεται από υπερβολική ή ακατάλληλη μορφή δραστηριότητας, κινητική ή λεκτική, τότε τα παιδιά είναι ανήσυχα, κάνουν νευρικές κινήσεις και γενικότερα άσκοπες σωματικές κινήσεις, οι οποίες είναι συνήθως άσχετες με την εργασία που τους έχει ανατεθεί (Barkley, 1990, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Ένας μαθητής με Δ.Ε.Π. / Υ. «φαίνεται σαν ένα ξένο «σώμα» ανάμεσα στους άλλους, στην ομάδα της τάξης. Αποτελεί κάτι το ξεχωριστό, που διακρίνεται κιόλας από την πρώτη στιγμή, αφού δεν ταιριάζει στο σύνολο, στην ομάδα του. Είναι ένα παιδί που, εξαιτίας του συνδρόμου των διαταραχών συγκέντρωσης της προσοχής, εμποδίζεται στη σχολική του ενσωμάτωση, με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική του εξέλιξη» (Κυπριωτάκη, 2004, 59).

1.4.2. Η εναντιωτική προκλητική διαταραχή

«Ένα παιδί με εναντιωτική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται βασικά από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, έλλειψη υπακοής,

προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Συχνά αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις ή τους κανόνες των ενηλίκων. Χάνει εύκολα την ψυχραιμία του και εμπλέκεται σε καβγάδες. Λέει συχνά ψέματα και πολλές φορές κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη ή για τη δική του κακή συμπεριφορά. Γενικά, δίνει την εικόνα ενός παιδιού που θέλει να κάνει πάντα το δικό του και είναι συχνά θυμωμένο» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 129).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που παρουσιάζουν εναντιωτική προκλητική διαταραχή συχνά στο σχολείο συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρουσιάζουν ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς, να είναι απρόθυμα, να μειώνεται η περιέργεια και η δραστηριότητα τους. Τα παιδιά απομονώνονται και δείχνουν να αποτραβιούνται από κάθε είδους εργασία και παιχνίδι που συμβαίνει στο σχολείο. Τα αίτια είναι συνήθως οι ακατάλληλες οικογενειακές συνθήκες, μέσα στις οποίες μεγαλώνουν. Το αποτραβηγμένο παιδί χρειάζεται ενθάρρυνση (Γιανικόπουλος, 1991). Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά συμπτώματα των παιδιών με αυτή την διαταραχή, όπως εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου, αλλά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους εκτόνωσης της έντασης. Ένας τρόπος είναι και η άσχημη γλώσσα που κάποιες φορές χρησιμοποιούν. Συνήθως αυτή η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μίμησης των μεγαλύτερων. Τα παιδιά ηλικίας 4-7 ετών έχουν μάθει ότι οι άσχημες λέξεις είναι απαγορευμένες, παρόλα αυτά τείνουν να τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά, προκειμένου να προκαλέσουν και να αποσπάσουν την προσοχή των μεγαλύτερων για να ασχοληθούν μαζί τους. Είναι σημαντικό στην προσπάθεια μας να τροποποιήσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού να του επισημάνουμε ότι η άσχημη γλώσσα προσβάλλει τους ανθρώπους (Herbert, 1993).

Τα ενοχλητικά πειράγματα αποτελούν μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας, η οποία αποβλέπει στο παιδί προς το οποίο κατευθύνεται. Τα αγόρια καταφεύγουν συχνότερα σε πειράγματα απ' ό,τι τα κορίτσια και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή τη συμπεριφορά την παρουσιάζουν μάλλον παιδιά με συναισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας. Τέτοια πειράγματα μπορεί να αφορούν ελαττώματα πραγματικά ή υποτιθέμενα των παιδιών «θυμάτων». Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι ένα ειρωνικό παρωνύμιο που εκνευρίζει υπερβολικά το παιδί, χλευασμοί, επικριτικά σχόλια και γενικά απεριόριστες άλλες ευκαιρίες και αφορμές μπορούν να δοθούν για πειράγματα στο σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, Herbert, 1993).

Στα προβλήματα συμπεριφοράς αυτής της κατηγορίας ανήκει και η ανορεξία, η οποία οφείλεται κυρίως σε ψυχολογικά και κάποιες φορές σε οργανικά αίτια. Οι πιέσεις και οι απαιτήσεις των γονέων οδηγούν σε καταστάσεις ανησυχίας και υπερβολικής αγωνίας στα παιδιά, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με άρνηση στην αναγκαία τροφή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι γονείς αγωνιούν με το θέμα του φαγητού από την ώρα της γέννησης του παιδιού. Μεγαλώνοντας το παιδί και φθάνοντας στη νηπιακή ηλικία καταλαβαίνει περισσότερο την αγωνία των γονέων, η οποία μπορεί να εκφράζεται με τη μορφή ισχυρής επιμονής, με αποτέλεσμα να αντιδρά από την πλευρά του στις πιέσεις τους. Επίσης, υπάρχουν παιδιά που παρουσιάζουν αυτή τη δυσκολία τροφής, γιατί νομίζουν πως δεν τα προσέχουν όσο χρειάζεται, νοιώθουν εγκαταλειμμένα ή απομονωμένα (Χουρδάκη, 1982).

Στην περίπτωση που κάποιο παιδί παρουσιάσει ανορεξία, χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια να ανακαλύψουμε το αίτιο. Η προσπάθεια θα πρέπει να ξεκινάει από τους γονείς, ώστε να διορθωθεί η κατάσταση. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό και έχει τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης, γεγονός το οποίο θα πρέπει να γίνεται απόλυτα σεβαστό. Δε χρειάζεται να πιέζεται, άλλωστε η

ποσότητα φαγητού, που παίρνει καθημερινά ένας άνθρωπος είναι ατομικό θέμα, ποικίλει και είναι ανάλογη με τις ανάγκες του καθενός μας (Χουρδάκη, 1982).

1.4.3. Η διαταραχή διαγωγής

Όσον αφορά στις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά και η επιθετικότητα, υπάρχει ραγδαία αύξηση των περιπτώσεων. Οι μορφές αυτές συμπεριφοράς περιγράφονται στην ψυχοπαθολογία με τον όρο ‘διαταραχή διαγωγής’. Τα κύρια χαρακτηριστικά συμπτώματα, τα αίτια, η ηλικία εμφάνισής τους, καθώς και η έκβαση των συμπτωμάτων τους, δεν είναι για κάθε περίπτωση ίδια, αλλά εξαρτώνται από κάθε άτομο με τη διάγνωση της διαταραχής διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Farrington, 1995, σε: Κουρκούτα, 2007), η διαταραχή διαγωγής εμφανίζεται στα αγόρια με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι στα κορίτσια. Συγκεκριμένα, η αναλογία αυτή κυμαίνεται τέσσερα αγόρια προς ένα κορίτσι με διαταραχή διαγωγής, όπου με την πάροδο των χρόνων η διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής παύει να είναι στατιστικά σημαντική (American Psychiatric Association, 1987, Loeber & Keenan, 1994). Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά συμπτώματα των παιδιών με αυτή την διαταραχή, όπως τα εκδηλώνει στο χώρο του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του.

Η επιθετικότητα αποτελεί το πιο συχνό φαινόμενο των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά, ανήκει στην κατηγορία των διαταραχών διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004) και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους στο σχολείο. Τα ξεσπάσματα θυμού είναι μια εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή το παιδί γίνεται έξαλλο, χτυπάει με

δύναμη τα πόδια του, κοκαλώνει το σώμα του, κρατάει την αναπνοή του, στριγκλίζει. Τέτοια ξεσπάσματα είναι συνηθισμένα στα παιδιά 2-3 ετών και αποτελούν αντιδράσεις προκειμένου να κάνουν αυτό που θέλουν (Herbert, 1993). Καταστάσεις που προκαλούν συναισθηματική απόγνωση στα παιδιά με αποτέλεσμα την εκδήλωση επιθετικότητας είναι οι διάφοροι εξαναγκασμοί των γονιών, η αυταρχική στάση των γονιών ή του δασκάλου, οι συχνές απαγορεύσεις ή τα εμπόδια σε διάφορους στόχους που έχουν τα παιδιά, οι συχνές απογοητεύσεις από τους γονείς. Σε τέτοιες καταστάσεις τα παιδιά απαντούν με χτυπήματα, κλωτσιές, κρίσεις οργής ή παθητική άρνηση να πάρουν τροφή, να κοιμηθούν ή να υπακούσουν ακόμα και σε λογικά προστάγματα. Ο καλύτερος τρόπος καταπολέμησης της επιθετικότητας των παιδιών είναι η διοχέτευσή της σε διάφορες ωφέλιμες για το παιδί δραστηριότητες (Χασάπης, 1976, Ζαχάρης, 1991).

Ένας επιπλέον τρόπος εκδήλωσης επιθετικότητας είναι η τάση των παιδιών να καταστρέφουν διάφορα αντικείμενα. Η τάση καταστροφής μπορεί να οφείλεται σε πολλές αιτίες όπως είναι και η περιέργεια του παιδιού. Η επιθετικότητα εναντίον παιχνιδιών, αποτελεί έναν τρόπο ελάττωσης της επιθετικότητας ενάντια σε πρόσωπα (Χασάπης, 1976, Haug – Scnabel, 1999).

Μια άλλη προβληματική συμπεριφορά που περιλαμβάνεται στις διαταραχές διαγωγής είναι τα ψέματα. Μέχρι την ηλικία των 4 ετών δεν υπάρχει στο παιδί διάκριση μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας και το παιδί πιστεύει αυτά που λέει χωρίς να τα ξεχωρίζει από την πραγματικότητα. Άλλοτε πάλι τα ψέματα οφείλονται σε απλή απομίμηση των μεγαλύτερων, ή αποτελούν μηχανισμούς άμυνας του παιδιού για να αποφύγει τιμωρίες. Όταν η ψευδολογία εμφανίζεται με άλλες ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές μπορεί να αποτελεί σημείο διαταραχής του χαρακτήρα (Χασάπης, 1976).

Σύμφωνα με τον Bussey (1992) τα παιδιά αξιολογούν τα ψέματα και τις αλήθειες διαφορετικά, ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Από έρευνά του

διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικοί παράγοντες και τα κίνητρα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών γύρω από την αλήθεια και το ψέμα. Τα παιδιά κρίνουν τρεις τύπους ψεμάτων: τα αντικοινωνικά (Lewis, Stanger & Sullivan, 1989), τα «λευκά» ψέματα και τα «ψέματα για πλάκα». Τα αντικοινωνικά ψέματα λέγονται από τα παιδιά για να κρύψουν μια κακή πράξη. Τέτοιου είδους ψέματα λένε παιδιά από τριών ετών. Τα λευκά ψέματα αφορούν στις δηλώσεις που δεν ισχύουν, χωρίς να έχουν σκοπό να βλάψουν κάποιον και τα ψέματα για πλάκα λέγονται από τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού τους για να γελάσουν. Οι μέθοδοι ανατροφής του παιδιού από την οικογένειά του ασκούν μεγάλη επίδραση για τέτοιου είδους συμπεριφορές (Bussey, 1992).

Τέλος, μια άλλη προβληματική συμπεριφορά (διαταραχή διαγωγής), που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι να παίρνουν μόνα τους κάτι που δεν τους ανήκει. Τα παιδιά μετά το πέμπτο έτος ξεχωρίζουν τι είναι δικό τους και τι είναι ξένο, χωρίς να σημαίνει ότι δεν παίρνουν ό,τι δεν είναι δικό τους. Έτσι, είναι πολύ φυσικό να αρπάξουν οτιδήποτε τους αρέσει όπως για παράδειγμα ένα παιγνιδάκι, μια μπογιά, ένα μολύβι και ό,τι τα εντυπωσιάσει. Αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να κατανοήσουν την αιτία αυτής της αντίδρασης των παιδιών τους και κερδίσουν την αγάπη και εμπιστοσύνη τους, τότε φυσικά τα παιδιά αυτά θα αποβάλλουν το ελάττωμα και θα συμπεριφέρονται με επιθυμητό τρόπο (Τσετσάκου, 1992).

Όλες οι προηγούμενες περιπτώσεις αποτελούν σημαντικές μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς ή διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς, που μπορεί να εκδηλώσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εάν τα συμπτώματα των προηγούμενων διαταραχών δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα είναι πολύ πιθανό να αποτελέσουν υψηλούς παράγοντες κινδύνου για μεταγενέστερα σοβαρότερα προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών. Επομένως, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο

αναπτύσσεται το παιδί ασκεί καθοριστική επίδραση στην εξέλιξή του, καθώς είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση ή την εξάλειψη αυτών των μορφών συμπεριφοράς (Loeber & Keenan, 1994, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004).

1.5. Η συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

Τα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών. Στις πολύ μικρές ηλικίες τα προβλήματα είναι λιγότερα και αυξάνονται, καθώς η ηλικία αυξάνει. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη σταθεροποίηση της συμπεριφοράς με τα χρόνια (Stormont, Lewis & Beckner, 2005). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο (Χρηστάκης, 2001), έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διαφορές αυτές είναι μικρότερες ή μεγαλύτερες ανάλογα με το είδος των προβλημάτων. Για παράδειγμα, τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα σχολικής προσαρμογής είναι 14% και 19,4% αντίστοιχα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ποσοστό διαταραχών συμπεριφοράς στις ηλικίες μεταξύ του 5^{ου} και του 10^{ου} έτους υπολογίζεται σε περίπου 6,5% για τα αγόρια και 2,7% για τα κορίτσια. Υπολογίζεται ότι το 1/3 έως και το 1/2 όλων των περιστατικών με παιδιά τα οποία παραπέμπονται σε ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες για επαγγελματική βοήθεια ανήκει σε αυτή την κατηγορία (Farrington, 1995, σε: Κουρκούτα, 2007). Τα δεδομένα ερευνών δείχνουν σε διεθνή επίπεδα πως τα παιδιά που έχουν ανάγκη από κάποιου είδους ψυχοπαιδαγωγικής ή ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης είναι πάρα πολλά (Paternite, 2005). Οι πιο συχνά εμφανιζόμενες μορφές διαπροσωπικών δυσλειτουργιών είναι τα προβλήματα επιθετικότητας και παρορμητικότητας, οι οποίες τελικά δημιουργούν και τα σοβαρότερα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών

στο σχολείο (Institute of Medicine, 1994, σε: Κουρκούτα, 2007). Η Πολυχρονοπούλου (1995, σε: Χρηστάκη, 2001), με βάση σχετική έρευνα που πραγματοποίησε σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών, βρήκε ότι 9% των μαθητών παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην έρευνα επίσης του Ulman (1952, σε: Χρηστάκη, 2001), που έγινε σε παιδιά δημοτικού βρέθηκε ότι 8% των μαθητών, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των δασκάλων, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και η αναλογία ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια είναι τέσσερα προς ένα.

1.6. Η διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Στην προσχολική ηλικία, υπάρχουν δυσκολίες στο να καθοριστεί εάν κάποιο παιδί διατρέχει τον κίνδυνο να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλές φορές υπάρχουν συμπεριφορές που φαίνονται προβληματικές αλλά αποτελούν μόνο μέρος της ανάπτυξής τους χωρίς να είναι παθολογικής φύσεως. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις κατά τις οποίες, τόσο οι παιδαγωγοί, όσο και οι γονείς αποφεύγουν να χαρακτηρίσουν κάποιο παιδί ότι διατρέχει κίνδυνο με αποτέλεσμα το παιδί αυτό να μην λάβει τις απαραίτητες υπηρεσίες στην ηλικία που πρέπει και το πρόβλημα να ισχυροποιείται τα επόμενα χρόνια (Forness et al., 2000, Hester, Baltodano, Gable & Tonelson, 2003, Hester, et al., 2004).

Η διαδικασία διάγνωσης παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς απαιτεί τη χρήση πολλαπλών διαγνωστικών μεθόδων της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης. Η έγκαιρη διάγνωση οδηγεί σε έγκαιρη παιδαγωγική παρέμβαση – προσαρμοσμένη στις δυνατότητες κάθε παιδιού. Μόνο με μια έγκαιρη διάγνωση αυξάνονται οι πιθανότητες να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (Κρασανάκης, 1989, Κιτσαράς, 2001). Η σωστή διάγνωση των

προβλημάτων συμπεριφοράς δεν πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στο παιδί, αλλά θα πρέπει να επεκτείνεται στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό του περιβάλλον (McMahon & Estes, 1997, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004, 151).

Σύμφωνα με τον Ματσόπουλο (2004), υπάρχουν η άμεση και η έμμεση διάγνωση της συμπεριφοράς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς μετά από κατάλληλη εκπαίδευση. Η άμεση διάγνωση περιλαμβάνει την παρατήρηση και την καταγραφή όλων εκείνων των περιβαλλοντικών παραγόντων που εμπλέκονται, τόσο πριν από την προβληματική συμπεριφορά, όσο και ακριβώς μετά από αυτήν, καθώς και μια λεπτομερή περιγραφή της ίδιας της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι σημαντικό η παρατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς να διαρκεί για κάποιες μέρες, ώστε να συλλεχθούν πληθώρα πληροφοριών από διαφορετικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα διότι, μόνο έτσι, έχουμε μια πιο σφαιρική εικόνα της συμπεριφοράς (Quinn et al., 1998, σε: Ματσόπουλο, 2004). Η έμμεση διάγνωση περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών με τη βοήθεια δομημένων ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται από ενήλικους που γνωρίζουν το παιδί πολύ καλά. Στόχος των ερωτηματολογίων είναι να φέρουν στην επιφάνεια τα κίνητρα που οδήγησαν τα παιδιά σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Ματσόπουλος, 2004).

Ένας τρόπος διάγνωσης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι το όργανο 'Early Screening Profile' (ESP, Walker, Colvin, & Ramsey, 1995, σε: Hester, et al., 2004) για παιδιά 3 έως 5 ετών. Το όργανο αυτό περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο ο παιδαγωγός διαχωρίζει τα παιδιά που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, στο δεύτερο ο παιδαγωγός συμπληρώνει πίνακες ελέγχου για την λεπτομερή πληροφόρηση της συχνότητας και της έντασης των συμπεριφορών που παρουσιάζει κάθε παιδί

χωριστά και στο τρίτο στάδιο γίνεται συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών που στο προηγούμενο στάδιο χαρακτηρίστηκαν ως παιδιά υψηλού κινδύνου. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται και που υπολογίζονται για τα παιδιά συγκρίνονται με τα στοιχεία άλλων παιδιών της ίδιας ηλικίας και φύλου.

Ένα άλλο ευρέως διαδεδομένο ερωτηματολόγιο διάγνωσης προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί το Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach, 1991, 1997, σε: Hester, et al., 2004). Το CBCL είναι κατάλληλο για χρήση στις ηλικίες από 2 έως 18 ετών και ξεχωρίζει τα παιδιά που παρουσιάζουν κλινικά τη σημαντική προβληματική συμπεριφορά από εκείνα που δεν τη παρουσιάζουν. Το CBCL συμπληρώνεται από τους γονείς και τους δασκάλους, με την καθοδήγηση του ειδικού ή τους ειδικευμένους ερευνητές που εξετάζουν το πρόβλημα.

Ένα άλλο μέσο διάγνωσης που εστιάζει στην κοινωνική ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι η κοινωνική κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων (SSRS, Gresham & Elliot, 1990). Το SSRS (Social Skills Rating System) μπορεί να συμπληρωθεί, επίσης, από δασκάλους (SSRS – T: Social Skills Rating System for Teachers) και γονείς (SSRS – P: Social Skills Rating System for Parents) για τον προσδιορισμό των παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων και αφορά στις ηλικίες 3 έως 8 ετών. Το SSRS εξετάζει τόσο κοινωνικές όσο και συμπεριφοριστικές ελλείψεις όπως τη συνεργασία, τις κοινωνικές επαφές και την επιθετικότητα (Gresham & Elliot, 1990).

Συμπερασματικά, οι πληροφορίες που χρειάζεται ο ειδικός ή οι ερευνητές που ασχολούνται με το πρόβλημα του παιδιού, μπορούν να συγκεντρωθούν με τη βοήθεια των προηγούμενων μεθόδων ανάλογα την περίπτωση του παιδιού. Οι μέθοδοι μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες: συνεντεύξεις με τους γονείς, το παιδί και τους παιδαγωγούς, χρήση κλιμάκων αξιολόγησης, εργαστηριακές μετρήσεις των συμπτωμάτων

που παρουσιάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, τεχνικές άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς και μετρήσεις που αφορούν στο επίπεδο λειτουργικότητας, τόσο του παιδιού, όσο και της οικογένειάς του. Όλα τα προηγούμενα όργανα είναι χρήσιμα για τον προσδιορισμό των παιδιών που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς. «Επιπλέον, χρειάζεται λεπτομερής αξιολόγηση του παιδιού σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και αξιολόγηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί. Ένας πολύ σημαντικός στόχος της διάγνωσης είναι, επίσης, ο προσδιορισμός της συννοσηρότητας των διαφόρων κατηγοριών που παρουσιάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, με άλλες διαταραχές» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 112). Η έννοια της συννοσηρότητας αφορά στη συνύπαρξη και άλλων διαταραχών εκτός μιας. Για παράδειγμα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές της παιδικής ηλικίας, όπως η διαταραχή της διαγωγής στην περίπτωση παιδιών με Δ.Ε.Π. / Υ. (Hinshaw, Lahey, Hart, 1993). Η μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς για να είναι πλήρης θα πρέπει να περιλαμβάνει και τα αίτια, τα οποία προκαλούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά που εξετάζεται ή ενισχύουν συμπεριφορές που ήδη υπάρχουν (Χρηστάκης, 2001).

1.6.1. Η σημασία της διεπιστημονικής διαγνωστικής στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Η διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πρέπει να γίνεται από πολύ νωρίς, καθώς τα προβλήματα ξεκινούν από την προσχολική ηλικία. Όσο πιο γρήγορα αντιμετωπιστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο πιο αποτελεσματικά θα λυθούν. Τη διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά θα πρέπει να αναλαμβάνει ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων που να

γνωρίζει τις μεθόδους που απαιτούνται και να χρησιμοποιεί κατάλληλες κλίμακες αξιολόγησης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών είναι αναγκαία η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε συναφή θέματα για να παρέχουν την βοήθεια την οποία χρειάζονται τα παιδιά για την τροποποίηση των αρνητικών συμπεριφορών τους, ώστε να ενισχύεται η κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί όμως χρειάζονται στήριξη και κατάλληλη καθοδήγηση για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Καταλληλότερη επιλογή στη συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η διεπιστημονική ομάδα πρόληψης και αντιμετώπισης. Έργο των μελών της Διεπιστημονικής Ομάδας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση όλων των απαιτούμενων ενεργειών για την επίτευξη της υποστήριξης της ομάδας - στόχου που εντάσσεται σ' αυτό, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε, να ενισχύεται σημαντικά η δυνατότητα της κοινωνικής ενσωμάτωσής τους (Κυπριωτάκης, 2001).

«Το προσωπικό για τη διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς χρειάζεται, πριν ακόμη ξεκινήσει το έργο του με τους μαθητές που παρουσιάζουν εμπόδια, να έχει χρόνο για σκέψη, προετοιμασία και σχεδιασμό. Με μια διεπιστημονική προσέγγιση σχεδιάζεται, εκπονείται και εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα στήριξης προσαρμοσμένο στις δυνατότητες του παιδιού στο οποίο θα τηρούνται οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές» (Κυπριωτάκης, 2001, 100).

Στη χώρα μας υπάρχουν διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να διευκολύνεται σημαντικά στο έργο του, καθώς μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός σε ό,τι αφορά στον σχεδιασμό και την εκτέλεση θεραπευτικών παρεμβάσεων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να αναλύει και να αντιμετωπίζει τυχόν δυσκολίες συμπεριφοράς των μαθητών του, είτε μόνος

του, για απλές περιπτώσεις, είτε με την υποστήριξη των ειδικών (Χρηστάκης, 2001).

Στον Ελληνικό χώρο για τη διάγνωση και υποστήριξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και όχι μόνο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) που υπάρχουν σε κάθε νομό. Τα κέντρα αυτά είναι βασισμένα στο διεπιστημονικό μοντέλο, καθώς στελεχώνονται από επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων όπως παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, θεραπευτές του λόγου, φυσιοθεραπευτές, παιδοψυχιάτρους και άλλους ειδικούς. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας (Ν. 2817/2000, Άρθρο 2).

Οι βασικές αρμοδιότητες των κέντρων είναι να παράσχουν όσο το δυνατόν πολύτιμες υπηρεσίες τόσο στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, όσο στις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς, αρκεί να υπάρξει μια καλή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων και τα άτομα που θα τα απαρτίζουν να είναι επαρκώς ενημερωμένα και καταρτισμένα. Τα παιδιά με τα προβλήματα παρακολουθούνται και αξιολογείται η εκπαιδευτική πορεία τους, σε συνεργασία με τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες. Τα Κ.Δ.Α.Υ. υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία, στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι με τη βοήθεια εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως. Επίσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ν. 2817/2000, Άρθρο 2).

Όπως παρατηρούμε, οι υπηρεσίες που παρέχονται από τα Κ.Δ.Α.Υ. είναι πολύτιμες τόσο στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς όσο και στις οικογένειες και στους εκπαιδευτικούς. Το προσωπικό στελεχώνεται από επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων γεγονός που αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους και κατά συνέπεια το έργο που επιτελούν. Η καλή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς και το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. εξασφαλίζει την επιτυχία τους στην αντιμετώπιση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

1.7. Τα πιθανά αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς

Η είσοδος του μικρού παιδιού στο νηπιαγωγείο είναι αποφασιστική για την όλη ανάπτυξη και εξέλιξή του, καθώς την περίοδο αυτή καλείται να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον άγνωστο. Η κρίσιμη φάση από την οποία διέρχεται το παιδί οφείλεται τόσο στην ψυχοκοινωνική, στην συναισθηματική, στη γνωστική, αλλά και στη βιοσωματική ανάπτυξή του. Για τους λόγους αυτούς η προσπάθεια προσαρμογής του νηπίου στο σχολείο συχνά συνοδεύεται από προβλήματα στη συμπεριφορά του (Κακαβούλης, 1993). Το γεγονός αυτό έχουν δείξει αρκετές μελέτες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που εμφανίζονται να έχουν διάφορα μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα (Nelson, et al, 2007).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001), τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς κατατάσσονται σε: α) εσωτερικά ή ενδογενή και β) εξωτερικά ή εξωγενή ή περιβαλλοντικά. Στα οργανικά αίτια, η συμπεριφορά επηρεάζεται από εσωτερικούς ή οργανικούς βιολογικούς παράγοντες όπως είναι οι σωματικές αναπηρίες, οι εγκεφαλικές βλάβες, οι λειτουργικές διαταραχές, οι βιοχημικές ανωμαλίες, οι ενδοψυχικές συγκρούσεις, η κληρονομική προδιάθεση, η ανάπτυξη του παιδιού, οι ψυχολογικοί

παράγοντες, το αυτοσυναίσθημα των παιδιών και η τάση να αισθάνονται ένοχα για τη συμπεριφορά τους. Στα εξωγενή ή περιβαλλοντικά αίτια κύρια επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού ασκούν το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον.

Η ανάπτυξη των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών είναι σύνθετη και ένας παράγοντας δεν αρκεί από μόνος του για την εμφάνισή τους. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού (π.χ. ιδιοσυγκρασία, φυσική υγεία) και του γονέα (π.χ. μορφωτικό επίπεδο, βαθμός περιστασιακής πίεσης / κατάθλιψη) και η αλληλεπίδραση μεταξύ του γονέα και του παιδιού ασκούν σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, οικονομικοί, πολιτιστικοί, και κοινωνικοί παράγοντες (Ερευνητική Ομάδα Πρόληψης Προβλημάτων Συμπεριφοράς [CPPRG], 1992, σε: Hester, 2004) μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Επίσης, τα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιούνται ανάλογα με τη δομή και τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων της κοινωνίας. Οι έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερο στα κοινωνικά στρώματα με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, σε σύγκριση με το ποσοστό που παρατηρείται στα κοινωνικά στρώματα με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Stormont, Lewis & Beckner, 2005).

Ο Αμερικανός πολιτιστικός ανθρωπολόγος Miller έδειξε μέσω των ερευνών του, ότι τα ποσοστά των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι πολύ μεγαλύτερα στις «κατώτερες» κοινωνίες, σε σύγκριση με εκείνα των «ανώτερων» κοινωνιών, δηλαδή των κοινωνιών με υψηλότερο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο (Χρηστάκης, 2001).

Εκτός από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας, σημαντικό παράγοντα στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελούν και οι ελλειπείς ή διαταραγμένες

οικογένειες. Σύμφωνα με έρευνα του Κυπριωτάκη (1985), παιδιά που ζουν σε διαζευγμένες οικογένειες παρουσιάζουν σε ποσοστό 42,1% προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ παιδιά που ζουν με άγαμες μητέρες παρουσιάζουν σε ποσοστό 38,2% προβλήματα συμπεριφοράς και παιδιά που ζουν σε θετές οικογένειες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε ποσοστό 28,6%.

Στα θέματα οικογένειας, έρευνες που έχουν γίνει κατέδειξαν τη σημασία που έχει ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς τους στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Στην έρευνα του Παρασκευόπουλου και των συνεργατών του (1971), έγινε σύγκριση Ελληνόπουλων με Αμερικανόπουλα προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν υπέρ των Αμερικανόπουλων σε θέματα συμπεριφοράς, γεγονός που αποδίδεται στο διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης και στις διαφορετικές ενδοοικογενειακές σχέσεις.

Οι ερευνητές έχουν μελετήσει αρκετούς τομείς όσον αφορά στους αιτιολογικούς παράγοντες που ενδεχομένως να προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι βασικότερες πιθανές αιτιολογίες των προβλημάτων συμπεριφοράς ή των διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς και για τις τρεις κατηγορίες (Δ.Ε.Π. / Υ., εναντιωτική προκλητική διαταραχή και διαταραχή διαγωγής) αναφέρονται παρακάτω.

1.7.1. Οι νευρολογικοί παράγοντες

Η εγκεφαλική βλάβη ή ο εγκεφαλικός τραυματισμός συνήθως συμβαίνει κατά τη γέννηση και συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι έρευνες του Strauss στις ΗΠΑ το 1968 (Χρηστάκης, 2001). Ο όρος «εγκεφαλική βλάβη» αναφέρεται σε νευρολογική εκτίμηση ή «βαριές» νοητικές ενδείξεις και δηλώνει ότι ο εγκέφαλος υπέστη τραυματισμό ή κάποια αλλαγή στη δομή του. Από τα παιδιά που παρουσίαζαν πράγματι εγκεφαλικούς τραυματισμούς, μόνο ένα

μικρό ποσοστό ανέπτυσαν υπερκινητικό σύνδρομο, ενώ άλλα παιδιά ίσως είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιδείξουν γενικά ψυχιατρικά προβλήματα (Barkley, 1990).

Παρόλο που παρατηρείται έλλειψη δεδομένων όσον αφορά στην εγκεφαλική βλάβη, η πιθανότητα τα παιδιά με Δ.Ε.Π. / Υ. να υποφέρουν από νευρολογική δυσλειτουργία υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (Nietzel et al., 1998, Barkley, 1990). Αρχικά, οι ερευνητές βασίζονται σε νευρολογικές «ήπιες» ενδείξεις και ψυχοφυσιολογικά ευρήματα που δηλώνουν την ύπαρξη προβλημάτων στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η Δ.Ε.Π. / Υ. προέρχεται από τις ανεπάρκειες των νευροδιαβιβαστών μέσα στις δομές του εγκεφάλου, ενώ άλλοι υποθέτουν ότι ευθύνονται οι ανεπαρκείς ή δυσλειτουργικές δομές του εγκεφάλου, χωρίς απαραίτητως να έχουν εντοπίσει νευροχημικές ανωμαλίες. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία που να υποστηρίζουν μια συγκεκριμένη δυσλειτουργία σε οποιαδήποτε περιγραφόμενη νευρολογική περιοχή για όλα τα παιδιά με Δ.Ε.Π. / Υ. (Barkley, 1990).

Αρκετά παιδιά με συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν όμοιες συμπεριφοράς με ενήλικα άτομα κατόπιν μετωπιαίων τραυματισμών. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι το μετωπιαίο τμήμα του εγκεφάλου στους ανθρώπους, φαίνεται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην παρεμπόδιση, τη διαμόρφωση τον προγραμματισμό και τη ρύθμιση της σύνθετης ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η περιοχή αυτή βρίσκεται ακριβώς πίσω από το μέτωπο και καταλαμβάνει το εμπρόσθιο τμήμα και των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων στους ανθρώπους. Το μετωπιαίο τμήμα του εγκεφάλου είναι γνωστό για τις άφθονες διασυνδέσεις με τους μηχανισμούς διέγερσης των μίσχων του εγκεφάλου, τα κέντρα αισθήσεων του μέσου εγκεφάλου, την αισθησιοκινητική περιοχή του φλοιού και τις μεταγενέστερες περιοχές ένωσης. Η δομή αυτή είναι σημαντική, καθώς επιτρέπει στους ανθρώπους να προσδοκούν και να προετοιμάζονται

για μελλοντικά γεγονότα και να παράγουν κινητικές μορφές συμπεριφοράς από λεκτικές δηλώσεις ή κανόνες. Τέτοια μορφή συμπεριφοράς που προέρχεται από την υπακοή κανόνων εμφανίζεται ουσιαστική στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων. Επιπλέον, αυτή η δομή του εγκεφάλου φαίνεται να είναι υπεύθυνη για την ανθρώπινη δυνατότητα επικέντρωσης της προσοχής για παρατεταμένες χρονικές περιόδους και την επικέντρωση των προσπαθειών προς μακροπρόθεσμους μελλοντικούς στόχους (Nietzel et al., 1998, Barkley, 1990, Barkley, 1981).

Ορισμένοι ενήλικες και παιδιά με τραυματισμούς ειδικά στο μετωπιαίο τμήμα του εγκεφάλου χαρακτηρίζονται ως απρόσεκτοι, παρορμητικοί, ανήσυχοι και ανίκανοι να ακολουθούν κανόνες (Barkley, 1990). Ωστόσο, υπάρχει περίπτωση να επιδείξουν ανάρμοστη κοινωνική και σεξουαλική συμπεριφορά. Τέτοιες μορφές συμπεριφοράς είναι παρόμοιες με εκείνες των παιδιών με Δ.Ε.Π. / Υ. (Barkley, 1981).

1.7.2. Οι γενετικοί παράγοντες

Η αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι πολυπαραγοντική, παρόλα αυτά σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν και οι γενετικοί παράγοντες. Σχετικές μελέτες έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με Δ.Ε.Π. / Υ. παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά αλκοολισμού, ψυχιατρικών διαταραχών (Stewart et al., 1980), υστερίας και κατάθλιψης από εκείνους τους γονείς που έχουν "φυσιολογικά" παιδιά. Τέτοιες διαταραχές είναι παρόμοιες με εκείνες που βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν τα παιδιά με Δ.Ε.Π. / Υ. κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενηλικίωσής τους. Αυτά τα προβλήματα δεν παρατηρούνται στους γονείς υιοθετημένων παιδιών με Δ.Ε.Π. / Υ. Επιπλέον, οι γονείς παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζονται περισσότερο απρόσεκτοι και παρορμητικοί από τους άλλους ενήλικους της ίδιας περίπου ηλικίας,

νοημοσύνης και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Εκτός από την οικογενειακή φύση της διαταραχής, ορισμένα ερευνητικά πορίσματα παιδιών με Δ.Ε.Π. / Υ. και διδύμων ετεροζυγωτών δείχνουν ότι υπάρχει κάποια κληρονομική βάση στη διαταραχή (Barkley, 1990, Barkley, 1981).

Από άλλες έρευνες φάνηκε ότι οι γονείς των παιδιών με Δ.Ε.Π. / Υ. παρουσίαζαν και οι ίδιοι τη διαταραχή και επομένως υπάρχει κληρονομική προδιάθεση (Plomin, 1995). Ο Stevenson (1994, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004, 99) παρατηρεί ότι: «η κληρονομικότητα ασκεί μεγαλύτερη επίδραση όσο στενότερη είναι η συγγένεια και όσο σοβαρότερη είναι η μορφή με την οποία εκδηλώνονται τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π. / Υ.».

Για τα προβλήματα συμπεριφοράς που προέρχονται από την εναντιωτική προκλητική διαταραχή, οι γενετικοί παράγοντες παίζουν πολύ μικρό ρόλο στην εμφάνισή τους. Τα αίτια στην περίπτωση αυτών των προβλημάτων αναζητούνται στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους γονείς του (Luthar, 1997).

Τα αίτια των διαταραχών διαγωγής που παρουσιάζουν τα παιδιά οφείλονται και σε βιολογικούς παράγοντες χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτα τεκμηριωμένο από τους ερευνητές. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι νευροδιαβιβαστές και οι νευροψυχολογικοί παράγοντες μπορεί να οδηγούν σε γενετική προδιάθεση για την εμφάνιση της διαταραχής σε συνδυασμό με την παθογένεια του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, όταν δηλαδή το παιδί εκτίθεται παράλληλα σε επιθετικά πρότυπα γονεϊκής συμπεριφοράς (Moffit & Lynam, 1994, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004, 141).

1.7.3. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των προβλημάτων συμπεριφοράς οφείλονται σε περιβαλλοντικούς

παράγοντες, οι οποίοι εντοπίζονται στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, Campell & Ewing, 1990).

Οι αιτίες που εντοπίζονται στην οικογένεια αφορούν συμπεριφορές που εκδηλώνονται μέσα σε αυτήν. Η σχέση του παιδιού με τα πρόσωπα της οικογένειας του και ιδιαίτερα με τη μητέρα του στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι καθοριστικής σημασίας. Οι κακές ενδοοικογενειακές σχέσεις λόγω διαζυγίων, χαρακτηριστικό φαινόμενο της εποχής μας, επηρεάζουν και καθορίζουν το κλίμα της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού και τη συμπεριφορά του. Η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται επίσης, από το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Στις φτωχές οικογένειες παρατηρούνται περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σύγκριση με τις εύπορες οικογένειες (Χρηστάκης, 2001).

Η εναντιωτική προκλητική διαταραχή είναι πιθανόν να αναπτυχθεί μόλις από την βρεφική ηλικία εξαιτίας της ποιότητας του δεσμού μεταξύ της μητέρας και του παιδιού. Τα βρέφη με "ανασφαλή" δεσμό δείχνουν με τη συμπεριφορά τους ότι η μητέρα τους δεν ικανοποιεί τις ανάγκες τους για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος τους. Επίσης, ο Erickson και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι ο "ανασφαλής", δεσμός με άγχος και αποφυγή μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία (1985, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004).

Γενικότερα, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τους γονείς του αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής στα παιδιά. Οι περισσότερο αυστηροί και τιμωρητικοί γονείς που χρησιμοποιούν περισσότερες εντολές και οδηγούν τα παιδιά τους να είναι περισσότερο ανυπάκουα.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκαλούν διαταραχές διαγωγής εμφανίζονται μέσω της αλληλεπίδρασης βιολογικών παραγόντων με οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Επομένως, οι αγχογόνες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας μπορεί να μετατραπούν σε συμπτώματα της διαταραχής διαγωγής μέσω των αλλαγών που προκαλούν στο άτομο. Οι κακές συζυγικές σχέσεις, το διαζύγιο στην οικογένεια, ο θάνατος των γονιών και άλλες τραυματικές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία, αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης της διαταραχής διαγωγής. «Δεν είναι όμως η οικογενειακή κατάσταση αυτή καθαυτή που επηρεάζει την εμφάνιση της διαταραχής διαγωγής, αλλά η ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά και η σταθερότητα στις πρακτικές που αυτοί υιοθετούν» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 142).

Για παράδειγμα, στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε την επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού, μπορεί να υποθέσουμε βάση των παραγόντων που την προκαλούν ότι το παιδί γίνεται επιθετικό είτε γιατί δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του, είτε γιατί έτσι προσπαθεί να δηλώσει μια ανάγκη του ή λόγω του στρες του, είτε λόγω μίμησης ενός επιθετικού προτύπου στο περιβάλλον του. Υπάρχουν φορές που θα μπορούσε να υπάρχει και ένας συνδυασμός από διαφορετικούς παράγοντες.

Η ιδανική κατάσταση θα ήταν να γεννιόταν κάθε παιδί σε ένα θετικό, ενθαρρυντικό οικογενειακό περιβάλλον, που θα ενισχύει τόσο την ανάπτυξη όσο και τη συμπεριφορά του ίδιου και της οικογένειάς του (Bailey et al., 1999, σε: Hester, 2004, Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό χώρο στον οποίο είναι δυνατό να αναπτυχθούν ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αιτίες που θα μπορούσαν να τα προκαλέσουν έχουν σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας, τα σχολικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό σύστημα, την οργάνωση και λειτουργία της τάξης, τη στάση του δασκάλου προς τους μαθητές του. Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός χώρος, μετά από την

οικογένεια, είναι ανάγκη να είναι περισσότερο αποτελεσματικός σε ό,τι αφορά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001, Taylor et al., 2000). Η απότομη αλλαγή σε συνδυασμό με τις γρήγορα μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και το χαμηλό κοινωνικό επίπεδο των γονέων έχουν μια αρνητική επίπτωση στην μάθηση και τη συμπεριφορά πολλών παιδιών (Campbell & Ewing, 1990, σε: Hester, 2004, Webster-Stratton & Reid, 2003).

Η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται στο σχολείο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία της σωματικής και ψυχικής εξέλιξης του παιδιού, καθώς και τις κληρονομικές προδιαθέσεις του. Κατά την μαθησιακή διαδικασία δημιουργούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων, δηλαδή, μεταξύ του παιδαγωγού, του παιδιού και των μορφωτικών αγαθών. Από την τριπλή αυτή σχέση που αναπτύσσεται, ο παιδαγωγός παίζει τον σπουδαιότερο ρόλο, καθώς όσο πληρέστερα γνωρίζει τους τρόπους και τις μορφές μάθησης ενός παιδιού, την ψυχική του δομή και τις ιδιαιτερότητές του, τόσο καλύτερα και αποτελεσματικότερα μπορεί να το διαπαιδαγωγήσει. Οι ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο ανάμεσα στο νήπιο και το νηπιαγωγό, όσο και οι αμοιβαίες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά, βοηθούν στην προαγωγή των σχέσεων για ομαλή κοινωνική ζωή και γενικότερα στην κοινωνικοποίηση, γεγονός που οφείλει να έχει πάντα κατά νου ο παιδαγωγός από την προσχολική κυρίως ηλικία (Κιτσαράς, 2001).

Κατά την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο, αρχίζουν διάφοροι παράγοντες να ασκούν επίδραση στην συμπεριφορά του. Μεταξύ των παραγόντων αυτών οι σημαντικότεροι είναι η ποιότητα των οδηγιών της τάξης, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού - παιδιού, οι επιρροές μεταξύ συνομηλίκων και οι κοινωνικές δυνατότητες επικοινωνίας του παιδιού. Κατά συνέπεια, το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και κατ' επέκταση των γονέων, των δασκάλων, των συνομηλίκων και των υπόλοιπων

με τους οποίους το παιδί αλληλεπιδρά, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη γενική ανάπτυξη του παιδιού (Hester, 2004).

Οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών μέσα σε μια κοινωνία σχετίζονται και με τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ). Πολλές έρευνες που ασχολήθηκαν με τα ΜΜΕ και τις επιδράσεις τους στη συμπεριφορά των παιδιών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση επιθετικότητας είναι το κύριο αποτέλεσμα της παρακολούθησης ταινιών με βίαιες σκηνές από τα μικρά παιδιά (Βουϊδάσκη, 1995).

Συμπερασματικά, πολλοί παράγοντες επιδρούν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελούν και τις κύριες αιτίες προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις θεωρίες μάθησης οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τρόπους που μπορούν να προβλεφθούν και επίσης υπάρχουν αρχές, οι οποίες εξηγούν ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης. Επομένως, ένα πρόβλημα συμπεριφοράς που εκδηλώνεται σε ένα παιδί είναι αποτέλεσμα μάθησης, εκτός και εάν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν το ακριβώς αντίθετο (Morris, 1976).

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς οφείλονται κυρίως σε νευρολογικούς, γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι νευρολογικοί αφορούν στις κακώσεις του εγκεφάλου και ευθύνονται και για προβλήματα, όπως το υπερκινητικό σύνδρομο. Το «προβληματικό» οικογενειακό περιβάλλον, οι τραυματικές εμπειρίες, το άγχος προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς επηρεάζεται η προσοχή, η συγκέντρωση και ο έλεγχος της παρορμητικότητας του παιδιού, με αποτέλεσμα τη διατάραξη της συμπεριφοράς και την εκδήλωση δυσκολιών.

1.8. Η σπουδαιότητα των παρεμβάσεων και κυρίως της Πρώιμης Παρέμβασης στην τροποποίηση της συμπεριφοράς

Στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς εκτός από τη διάγνωση μεγάλη σημασία έχει τόσο ο σχεδιασμός όσο και η εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου. Η επιτυχία των προγραμμάτων ισχυροποιείται στην περίπτωση που οι διάφοροι τύποι παρέμβασης επιλέγονται ανάλογα για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Το γεγονός αυτό αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς που ασχολούνται με αυτά τα θέματα (Weare, 2000, 2005, σε: Κουρκούτα, 2007).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών αποτελούν πρόκληση για την οικογένεια, το σχολείο, και την κοινωνία στην οποία ζουν. Η έρευνα δείχνει ότι η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση είναι το ισχυρότερο σχέδιο δράσης στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να εκδηλώσουν συναισθηματικές ή διαταραχές συμπεριφοράς. Η επιτυχής πρώιμη παρέμβαση δεν μπορεί να είναι μιας κατεύθυνσης, αλλά πρέπει να αποτελείται από μια σύνθετη σειρά αλληλεπιδράσεων που χρησιμεύουν, ώστε να ενισχύσουν τόσο την ανάπτυξη του παιδιού όσο και της οικογένειας (Hester, et. al., 2003, Hester, et al., 2004).

«Πριν από την ένταξη στο σχολείο και την ενσωμάτωση στην τάξη επιβάλλεται η διάγνωση της ανεπάρκειας και η διαπίστωση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Η διαδικασία της διάγνωσης γίνεται πιο απλή στις περιπτώσεις που τα παιδιά με εμπόδια στηρίζονται ήδη, αφού γι' αυτά έχει προηγηθεί η πρώιμη διάγνωση και η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση στα αντίστοιχα κέντρα από το επιστημονικό προσωπικό της εξειδικευμένης ομάδας» (Κυπριωτάκης, 2001, 100). Η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και σε ολόκληρη την οικογένεια και στο

ευρύτερο περιβάλλον. Υπάρχει αναγκαιότητα να επμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε μεθόδους πρώιμης ανίχνευσης και πρώιμης παρέμβασης και να βοηθήσουν έτσι αποτελεσματικά τα παιδιά της τάξης τους (Κυπριωτάκης, 2001).

Η Πρώιμη Υποστηρικτική Παρέμβαση μπορεί να οδηγήσει σε θεαματικά αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται στην πλαστικότητα του εγκεφάλου και την ικανότητα αναπλήρωσης από άλλα κέντρα λειτουργιών κέντρων του εγκεφάλου που έχουν υποστεί βλάβη. Η περίοδος από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των δύο ετών είναι η πιο σημαντική για κάθε άνθρωπο, γιατί τότε διαμορφώνεται η ανατομική και λειτουργική ικανότητα του εγκεφάλου. Είναι σήμερα γνωστό, ότι οι εξωτερικές επιδράσεις των πρώτων εβδομάδων ή και μηνών μετά από την γέννηση καθορίζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου. Η πρώιμη παρέμβαση - υποστήριξη είναι απαραίτητη και αποτελεσματική, καθόσον ο εγκέφαλος κατά το πρώτο έτος έχει ακόμη δυνατότητες για αναδιοργάνωση και αναπλήρωση. Για τους λόγους αυτούς το κέντρο βάρους της Ειδικής Αγωγής μετατίθεται σήμερα από τη σχολική στην προσχολική και μάλιστα στην πρώτη παιδική ηλικία (Κυπριωτάκης, 2004).

Στις χώρες της Ευρώπης, αλλά και διεθνώς, βάση της νομοθεσίας ως σύγχρονες βασικές αρχές της ειδικής αγωγής, αναγνωρίζονται η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση, η συμβουλευτική των γονιών, η εμπλοκή τους στις θεραπευτικές διαδικασίες και ο ρόλος τους ως "συν-παιδαγωγοί", η κοινωνική και σχολική ένταξη και ενσωμάτωση, καθώς και η επαγγελματική στήριξη και ενσωμάτωση των παιδιών (Bailey, Aytch, Odom, Symons & Wolery, 1999, σε: Hester, et al., 2004, N.2817/2000, USA Law 6301/2002).

Η πρώιμη παρέμβαση δεν είναι ούτε μια στρατηγική ούτε ένα απλό πρόγραμμα που λύνει «όλα τα προβλήματα». Είναι μια προσέγγιση που εστιάζει σε στρατηγικές που υποστηρίζουν τη θετική συμπεριφορά, τα

θετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και τις θετικές αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των παιδιών, αλλά και των γονιών τους. Επιπλέον, είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία που παρέχει με συνέπεια θετικά στηρίγματα στα παιδιά. Η πρόιμη παρέμβαση απαιτεί την προσεκτική παρατήρηση των παιδιών, τον προσδιορισμό των ιδιαίτερων δεξιοτήτων τους (π.χ. ικανότητες, ανεπάρκειες και κατάλληλες στρατηγικές εκμάθησης) και την ενσωμάτωση αυτών των πληροφοριών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας ως τμήμα των συνεχών παρεμβάσεων και υποστηρίξεων (Hester, et al., 2004).

Οι περισσότεροι ψυχολόγοι θεωρούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν στην ουσία αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων, τα συμπτώματα των οποίων εκδηλώνονται στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, γονείς, παιδαγωγούς, ενηλίκους και στιγματίζονται από την αδυναμία του παιδιού να αναστείλει τις παρορμητικές του αντιδράσεις. Οι δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί στο σχολικό, οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον του θα πρέπει να ωθούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς να απευθυνθούν στην διεπιστημονική ομάδα προκειμένου να κατανοήσουν και οι ίδιοι και να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του για την ομαλότερη ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, μαθαίνουν να χειρίζονται αποτελεσματικά τις αντιδράσεις του και να ελέγχουν τη συμπεριφορά του (Χρηστάκης, 2001).

Είναι απαραίτητο να επιδεικνύεται περισσότερη προσοχή και παρακολούθηση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου απαιτείται η ένταξη του παιδιού σε κάποιο πρόγραμμα, ώστε να αντιμετωπιστούν συνολικά οι δυσκολίες των γονέων, των δασκάλων και του ίδιου του παιδιού. Η ανάγνωση βιβλίων ή η παρακολούθηση σεμιναρίων ενδεχομένως να συνεισφέρει πολύ στην ευαισθητοποίηση γονέων και δασκάλων απέναντι σε ένα παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς, σε κάποιες περιπτώσεις όμως δε σημαίνει ότι μόνο αυτοί αρκούν για να

αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Εκτός από την ενημέρωση των ενηλίκων που ασχολούνται με το παιδί, είναι απαραίτητη η γενικότερη αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεών τους. Επίσης, απαιτείται εκπαίδευση και άσκηση στην εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα (Cunningham, 1996, Noell & Witt, 1999, Hester, et. al., 2004).

Όταν ο ψυχολόγος διαπιστώσει ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού παρεκκλίνει από τη φυσιολογική, ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και τη νοητική ανάπτυξη, το σημαντικότερο ερώτημα που τίθεται αφορά στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Το ερώτημα αυτό συμπίπτει με την έναρξη της αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, που εντοπίζεται, είτε στην αντιμετώπισή του με απλή συμβουλευτική είτε στην ένταξη του παιδιού σε κάποιο πρόγραμμα με σκοπό τη συστηματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του σε οργανωμένο πλαίσιο για ανάλογο με την περίπτωση χρονικό διάστημα (Noshpitz & King, 1991b).

Η βοήθεια μόνο του συμβούλου ίσως δεν αρκεί, επομένως μια καλύτερη πρακτική θα ήταν η συλλογή δεδομένων, για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, να γίνεται τόσο από τον δάσκαλο όσο και από άτομα που έρχονται σε καθημερινή επαφή με το παιδί όπως είναι οι γονείς με την κατάλληλη καθοδήγηση του συμβούλου.

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες η παρέμβαση είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν συνδεθεί με την υποστήριξη των γονέων. Τα παιδιά σημειώνουν περισσότερη επιτυχία σε όλα τα επίπεδα, καθώς ενθαρρύνονται συνεχώς στις προσπάθειές τους (Bailey, 2001, Epstein et al., 2003, Turnbull & Turnbull, 2001, σε: Hester, et al., 2004). Στην περίπτωση που οι δάσκαλοι συμπεριλάβουν τους γονείς στις τεχνικές παρέμβασής τους, οι γονείς αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά τους στο σπίτι, αισθάνονται πιο βέβαιοι για τις δυνατότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, εκτιμούν τους δασκάλους ως καλύτερους δασκάλους και τα παιδιά βελτιώνουν τις

αντιδράσεις και τη στάση τους (Chavkin, 1993, σε: Hester, et al., 2004). Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία με προγράμματα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τους γονείς στην εκπαιδευτική τους διαδικασία έχουν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας των παιδιών (Reid & Eddy, 2002, σε: Hester, et al., 2004, Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

Δύο είναι οι λόγοι για τους οποίους ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να αποτύχει στην σχολική τάξη. Ο πρώτος λόγος αφορά στον λανθασμένο σχεδιασμό της παρέμβασης και ο δεύτερος λόγος στη λάθος διεξαγωγή της. Οι περιπτώσεις αυτές εξετάζονται αφού έχει εφαρμοστεί η παρέμβαση και τα προβλήματα συμπεριφοράς εξακολουθούν να παραμένουν (Noell & Witt, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

2.1. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Τροποποίηση συμπεριφοράς (Behavior modification) είναι «η θεραπευτική διαδικασία που βασίζεται κυρίως στην εφαρμογή των αρχών της αντανakλαστικής και ενεργής μάθησης. Περιλαμβάνει τεχνικές όπως την ενίσχυση, τη συστηματική απευαισθητοποίηση και τη βαθμιαία διάπλαση» Παπαδόπουλος, 2005, 834). Μέσω αυτών των τεχνικών το άτομο οδηγείται σε νέα ρεαλιστική εκτίμηση των πραγμάτων με τελικό αποτέλεσμα την αλλαγή της ανεπιθύμητης κατάστασης (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1989, Παπαδόπουλος, 2005).

Η τροποποίηση ή αλλαγή της συμπεριφοράς, ως μέθοδος, χρησιμοποιείται ευρέως στο διεθνή χώρο και συγκεκριμένα εφαρμόζεται και στη σχολική πράξη, με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Στην Ελλάδα έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να συζητείται και έχουν πραγματοποιηθεί πιλοτικά και άλλα προγράμματα σε δημοτικά σχολεία (Χρηστάκης, 2001).

Οι ρίζες της μεθόδου τροποποίησης ή αλλαγής της συμπεριφοράς είχαν αναπτυχθεί πριν πάρα πολλά χρόνια στα πειραματικά εργαστήρια των συμπεριφοριστών Pavlov, Watson, Skinner, παρόλα αυτά η επίδραση της εμφανίζεται στην σύγχρονη επιστημονική πραγματικότητα των τελευταίων ετών. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς προσδιορίζεται πολλές φορές και ως θεραπεία της συμπεριφοράς χωρίς να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις δυο έννοιες. Ειδικοί διαφόρων επιστημονικών πεδίων, όπως σχολικοί ψυχολόγοι, κλινικοί ψυχολόγοι, κλινικοί ψυχίατροι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί, ασχολούνται με τη θεραπεία της συμπεριφοράς (Craighead, Kazdin & Mahoney, 1976).

Καθώς η τροποποίηση της συμπεριφοράς εφαρμόζεται πλέον ευρέως στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και για αρκετές ειδικότητες (σχολικά συστήματα, ειδικοί θεραπευτές, βιομηχανία, νοσοκομεία, οικογένειες) είναι πάρα πολύ σημαντική γι' αυτό και πρέπει να μελετηθεί (Craighead, Kazdin & Mahoney, 1976).

Οι λόγοι που καθιστούν σημαντική τη μελέτη της τροποποίησης της συμπεριφοράς αφορούν αρχικά στις πληροφορίες που μας παρέχει σε σχέση με το πώς αλλάζουμε τη συμπεριφορά μας, επίσης πώς τροποποιούμε τη συμπεριφορά των άλλων και κυρίως, πώς οι άλλοι τροποποιούν τη δική μας συμπεριφορά. Τα ευρήματα από την τροποποίηση μιας συμπεριφοράς, μας παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες που σχετίζονται με όλες τις πλευρές της ζωής μας. Ευρήματα σαν αυτά, μας βοηθούν να βελτιώσουμε τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις συνήθειες στην εργασία, τις πρακτικές ανατροφής ενός παιδιού και τις μεθόδους αυτοελέγχου. Όσα περισσότερα γνωρίζει κανείς για τον εαυτό του τόσο μεγαλύτερο αυτοέλεγχο εκδηλώνει (Craighead, Kazdin & Mahoney, 1976).

Μια από τις πιο σημαντικές περιοχές στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί η διαχείρισή της στη σχολική τάξη. Η τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά δεν

είναι ούτε απλή ούτε εύκολη υπόθεση. Εντούτοις, υπάρχουν διάφορα μέτρα που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν για να εξετάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών προτού τα προβλήματα παγιωθούν με αποτέλεσμα να μη μπορούν να αλλάξουν (Hester, et. al., 2004, Webster-Stratton & Hammond, 1998).

Με την παρατήρηση των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, οι δάσκαλοι ή όλοι όσοι ασχολούνται με τα παιδιά είναι σε θέση να προβλέψουν τα μελλοντικά προβλήματα, που πιθανόν να εκδηλώσουν τα παιδιά και στη συνέχεια να επέμβουν δραστικά. Τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια και καθοδήγηση για την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους αλλά και με τους παιδαγωγούς. Για να μπορέσει ένα παιδί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τέτοια προβλήματα, πρέπει άμεσα και συστηματικά να διδαχθεί μια σειρά κατάλληλων τεχνικών αντιμετώπισης και αποφυγής των προβλημάτων (Reitz, 1994).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς μπορεί να οργανώσει κατάλληλες δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων καθώς και το μεμονωμένο παιχνίδι με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους (Hester, et. al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως ανακαλύπτουν ότι όταν τα παιδιά δοκιμάζουν συναισθήματα επιτυχίας, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται τα ποσοστά θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους, αλλά και μεταξύ αυτών και των δασκάλων τους και, επίσης, να μειώνεται ουσιαστικά η ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους (Shores et al., 1993).

Οι θετικές εμπειρίες που προέρχονται από πράξεις που συνδέονται με συναισθήματα επιτυχίας οδηγούν σε ένα είδος μάθησης, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού και την τροποποιεί προς μια επιθυμητή κατεύθυνση. Όταν εκδηλώνουν τα παιδιά επιθυμητές συμπεριφορές αυτές θα

πρέπει να επαινούνται και να επιβραβεύονται και όχι να περνούν απαρατήρητες από τους παιδαγωγούς. Η επιβράβευση και η ενίσχυση θετικών μορφών συμπεριφοράς οδηγεί στην ανάπτυξη συναισθημάτων επιτυχίας στα παιδιά, τα οποία είναι το κλειδί για την περαιτέρω βελτίωσή τους. Η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής της (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση). Απαραίτητη προϋπόθεση για μάθηση και τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι η σύνδεσή της με συναισθήματα επιτυχίας (Shores et al., 1993).

Γενικά, για να επιτευχθεί η τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο είναι απαραίτητη η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης από τον/την παιδαγωγό. Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυξάνεται ακόμη περισσότερο όταν αυτές στηρίζονται πάντοτε στη συνεργασία με το γονεϊκό περιβάλλον. Παρακάτω αναλύονται διεξοδικότερα διάφορες στρατηγικές παρέμβασης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου.

2.2. Μοντέλα τροποποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Τα προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίστηκαν αρχικά από κλινικούς επιστήμονες, γιατρούς και ψυχολόγους, οι οποίοι διέθεταν διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο και προσανατολισμό. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν διάφορες θεωρίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν αρχικά δεν ήταν δυνατό να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα προβλήματα των παιδιών, καθώς είχαν κλινικό προσανατολισμό και συμπτωματοκεντρικό χαρακτήρα (Χρηστάκης, 2001).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να αντιμετωπίζονται στον ίδιο χώρο που εκδηλώνονται, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια όπου τα παιδιά βρίσκονται κατά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους. Επομένως, τα μοντέλα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων θα είναι καταλληλότερα όταν προέρχονται από αυτούς τους χώρους, δηλαδή να είναι εκπαιδευτικά όταν εφαρμόζονται στο πλαίσιο του σχολείου ή οικοσυστημικά όταν εφαρμόζονται στο πλαίσιο της οικογένειας. Στο σημείο αυτό μπορούμε να διακρίνουμε το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζουν οι παιδαγωγοί και οι γονείς στο εκπαιδευτικό και οικοσυστημικό μοντέλο, καθώς είναι τα κύρια πρόσωπα, με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Το μέγιστο αποτέλεσμα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών θα υπάρξει με συλλογική προσπάθεια τόσο μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών όσο και των ειδικών (Χρηστάκης, 2001). Είναι σημαντικό λοιπόν όλοι να αποτελούν μια ομάδα και σε συνεργασία να λειτουργούν προς όφελος των παιδιών.

Το μοντέλο που χρησιμοποιείται στη χώρα μας και στοχεύει στη μελέτη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι το εκπαιδευτικό, το οποίο αρχικά βασίστηκε σε συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά (Watson, Pavlov, Skinner). Το εκπαιδευτικό μοντέλο εκτελείται κυρίως στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό, με την υποστήριξη και άλλων ειδικών, ανάλογα με την περίπτωση. Το ότι εφαρμόζεται στο σχολείο δε σημαίνει ότι είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών. Χωρίς όμως τους εκπαιδευτικούς είναι αδύνατη η εφαρμογή του, καθώς περιλαμβάνονται πολλά διδακτικά - εκπαιδευτικά μέτρα, όπως για παράδειγμα, η χρήση των ενισχυτών, η συμβουλευτική εργασία, η αναδιάταξη των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών (Χρηστάκης, 2001).

Τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό μοντέλο συνεχίζει να εμπλουτίζεται με διάφορα στοιχεία, μεθόδους και στρατηγικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη. Τα στοιχεία αυτά

περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά από τη συμβουλευτική και ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη. Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία, αρχικά, γινόταν συστηματική χρήση κυρίως των ενισχυτών, δηλαδή των αμοιβών και των ποινών. Στη συνέχεια, τη διαδικασία της τροποποίησης της συμπεριφοράς ενίσχυσαν τα συμβουλευτικά στοιχεία. Ένας από τους κύριους εκπροσώπους και υποστηρικτές της συμβουλευτικής ήταν ο Dreikurs (Ferguson, 2001), η συμβολή του οποίου έγκειται στην εισαγωγή της προσωπικής επαφής και συμβουλευτικής εργασίας ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό, αλλά και στον εκπαιδευτικό και τους γονείς. Τέλος, τα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή και το δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2001).

Στη συνέχεια της εργασίας μας αναφερόμαστε σε σημαντικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, τόσο μέσα στη σχολική τάξη, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού. Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η εκπαιδευτική και οικοσυστημική αντιμετώπιση των παιδιών αυτής της ηλικίας. Επιπλέον, αναφέρουμε και τους βασικούς ενισχυτές συμπεριφοράς, όπως είναι η θετική (π.χ. αμοιβή) και η αρνητική ενίσχυση (π.χ. τιμωρία).

2.3. Οι τεχνικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Το πώς θα σχεδιαστεί και θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα σχολικό και οικογενειακό πρόγραμμα για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα σημαντικό ζήτημα και απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Γι' αυτό, εκπαιδευτικοί, γονείς και όλοι όσοι σχετίζονται με τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, είναι απαραίτητο να αυξήσουν σημαντικά τις γνώσεις τους, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν εξειδικευμένα σχολικά

προγράμματα για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες, τα οποία θα μπορούν να επεκταθούν στον οικογενειακό χώρο (Reitz, 1994).

Η γνώση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εφαρμόζονται αποτελεσματικά σχολικά και οικογενειακά προγράμματα είναι ανεπαρκής. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες που αξιολογούν τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα πολλών μαθησιακών και κοινωνικών παρεμβάσεων σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, υπάρχουν αντίστοιχα λίγες μελέτες που αξιολογούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα τέτοιων παρεμβάσεων (Reitz, 1994).

Οι μέθοδοι που ακολουθούνται για την αλλαγή της συμπεριφοράς στοχεύουν στη μείωση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνει το παιδί. Οι τεχνικές αυτές στηρίζονται στην έννοια της διαφορικής ενίσχυσης, που σημαίνει αρνητική και θετική ενίσχυση. Η θετική ενίσχυση αφορά στην εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς και εφαρμόζεται την ίδια στιγμή που συμβαίνει η επιθυμητή συμπεριφορά. Με τη θετική ενίσχυση αναπτύσσεται και ένα συναίσθημα επιτυχίας στο παιδί για τις πράξεις του με αποτέλεσμα τη σταδιακή αύξηση της συχνότητας επανεμφάνισής της σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Συνώνυμη της θετικής ενίσχυσης είναι η αμοιβή (Martin & Pear, 1996). Η αρνητική ενίσχυση απεναντίας, στοχεύει στην εξάλειψη - αγνόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν συνδέεται με την θετική ενίσχυση (Martin & Pear, 1996). Η χρησιμότητα των ενισχυτών είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορούν να εφαρμοστούν τόσο από τους παιδαγωγούς όσο και από τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς.

Όπως έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο βασικές αιτίες για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελούν κυρίως οι διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αν διαπιστωθεί για παράδειγμα, ότι υπάρχουν αρνητικοί παράγοντες στο οικογενειακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός πρέπει

να σχεδιάσει τις αναγκαίες παρεμβάσεις για την εξάλειψη των παραγόντων. Οι τεχνικές αντιμετώπισης στην προκειμένη περίπτωση θα έχουν να κάνουν με τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει τους γονείς και να τους εξηγήσει γιατί το παιδί συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και να τους προτρέψει να αλλάξουν τη δική τους συμπεριφορά ή να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες διαπαιδαγώγησης. Σημαντικό είναι οι γονείς να πιστέψουν στην αλλαγή του παιδιού τους και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό ή οποιονδήποτε ειδικό στα προβλήματα συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

Από τη στιγμή που τα προβλήματα συμπεριφοράς εκφράζουν τη δυσλειτουργικότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον, θα πρέπει και η θεραπεία των προβλημάτων να προέρχεται από τα ίδια περιβάλλοντα. «Επομένως, η θεραπευτική αντιμετώπιση συμπεριλαμβάνει το παιδί, τα μέλη της οικογένειάς του, τους δασκάλους, μέλη κοινωνικών υπηρεσιών που ενδεχομένως σχετίζονται με το παιδί, καθώς και άλλα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού» (Henggeler et al., 1998, σε: Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2004, 156).

Επομένως, πρέπει να τονίσουμε την ανάγκη συνεργασίας και παράλληλης δράσης γονέων και δασκάλων στην περίπτωση που κάποια παιδιά παρουσιάσουν έντονη και μακρόχρονη επιθετική συμπεριφορά. Η τακτική που θα ακολουθήσουν γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κοινή, ενιαία. Οι ίδιοι είναι ανάγκη να ενημερώνουν συχνά ο ένας τον άλλο για τις προόδους που κάνουν τα παιδιά στα θέματα της συμπεριφοράς. Μερικές τεχνικές για την αντιμετώπιση της «παιδικής επιθετικότητας», όταν εμφανιστεί είναι: η αποφυγή της σωματικής τιμωρίας, η αγνόηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών σε μερικές περιπτώσεις, η συζήτηση των λόγων και των συνεπειών της έκρηξης τους, η μικρή στέρηση προνομίων («Δε θα πάμε τη βόλτα που συμφωνήσαμε») και άμεση, δηλαδή

να πραγματοποιηθεί σύντομα, για να καταλάβουν τα παιδιά ότι αυτή η τιμωρία είναι απόρροια της βίαιης συμπεριφοράς και όχι επειδή γενικά δεν τα αγαπάμε. Η γονεϊκή και η εκπαιδευτική αγάπη και η κατανόηση απέναντι στα παιδιά, καθώς και η καλλιέργεια, μέσα στην οικογενειακή ζωή, του σεβασμού και της αγάπης για τους συνανθρώπους είναι ο καλύτερος τρόπος για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και της ήρεμης συμβίωσης όλων μας (Βερνάδος, 2003).

Σε γενικές γραμμές για όλες τις τεχνικές που οδηγούν στην αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς θα πρέπει πρώτα να ελέγξει και να αλλάξει τη δική του συμπεριφορά ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας. Άλλωστε η τάξη και η οικογένεια αποτελούν ένα οικοσύστημα και μια αλλαγή που συμβαίνει σε ένα μέρος του οικοσυστήματος επέρχονται αλλαγές και στα υπόλοιπα μέρη του. Δηλαδή η αλλαγή της συμπεριφοράς ενός παιδιού θα επιφέρει αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ή του γονέα, ανάλογα όπου εφαρμόζεται (Χρηστάκης, 2001).

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος προσχολικής παρέμβασης είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως η συνεργασία με την οικογένεια, η συμμετοχή ειδικού προσωπικού με γνώσεις ιατρικές, ψυχοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές, η κοινωνική υποστήριξη, η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού, η συνεχής αξιολόγηση όλων των συνιστωσών, καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής του (Τάφα, 1998).

Επομένως, ιδιαίτερα ωφέλιμη είναι η εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τεχνικών ελέγχου συμπεριφοράς τόσο για τη θετική όσο και για την αρνητική μορφή συμπεριφοράς. Με τον τρόπο αυτόν, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν την ικανότητα να χειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο τη συμπεριφορά του παιδιού, έτσι ώστε να ευνοείται η εκδήλωση της θετικής συμπεριφοράς και συγχρόνως να αποτρέπεται η εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004). Οι ερευνητές τονίζουν τη σημαντικότητα της

δημιουργίας σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων των παιδιών, τόσο στο σχολικό χώρο, όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον όπου δρουν και αναπτύσσονται. Παρακάτω αναφέρουμε βασικές τεχνικές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

2.3.1. Βασικές τεχνικές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας

Για να ενισχύσουμε θετικά ή αρνητικά μια συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιο παιδί ακολουθούμε διάφορες τεχνικές όπως αυτές που παραθέτουμε παρακάτω:

1. Μια πρώτη τεχνική που προτείνουν οι Molnar και Lindquist (1993) και θα μπορούσε να εφαρμοστεί από τους γονείς είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης ή αλλαγή της σημασίας της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν, ο γονέας προσπαθεί να ερμηνεύσει με θετικό τρόπο μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα, ο λόγος που δυο παιδιά μπορεί να μιλούν συνέχεια μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους θετικούς τρόπους, όπως ότι λόγω της φιλίας τους, την οποία θέλουν συνεχώς να επιβεβαιώνουν, μιλούν το ένα στο άλλο. Όταν ο γονέας αναπλαισιώσει την κατάσταση, όταν δηλαδή υιοθετήσει μια θετική εναλλακτική ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών και στη συνέχεια αλλάξει ο ίδιος τη συμπεριφορά του, με τον τρόπο αυτόν ασκεί επίδραση και στη συμπεριφορά των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής θα πρέπει να είναι η λογική ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς από τον γονέα, η οποία μπορεί να μην είναι πραγματική. Έτσι, αυτό που επιδιώκεται είναι η αλλαγή του τρόπου με

τον οποίο το άτομο συμπεριφέρεται και η παραγωγή νέων εναλλακτικών λύσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε καταστάσεις χρόνιες και προβληματικές.

2. Όταν αντιληφθεί ο γονιός το παιδί του να συμπεριφέρεται καλά, τότε οφείλει να ακολουθήσει την τεχνική της θετικής ενίσχυσης, επαινώντας το. Μια επιθυμητή συμπεριφορά μπορεί να είναι κοινωνικής μορφής ή μια εργασία του παιδιού για το σχολείο. Εάν μάλιστα ο γονιός αδράξει την ευκαιρία και εξηγήσει ακριβώς ποιο είναι εκείνο το σημείο που έκανε το παιδί να φερθεί καλά, δηλαδή εάν παρέμβει τη σωστή στιγμή και εξηγήσει στο παιδί τη συμπεριφορά του, τότε την επόμενη φορά δεν θα χρειαστεί από την πλευρά του ο γονιός να επαναλάβει την προφορική, λεκτική θετική ενίσχυση, καθώς το παιδί θα έχει κατανοήσει το σωστό τρόπο. Αυτό δε σημαίνει ότι η τεχνική αυτή είναι αποτελεσματική για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών, έχει όμως επιτυχία σε υψηλό ποσοστό (Λεμονιάδου - Μιχαηλίδη, 2005).
3. Εξίσου σημαντική τεχνική με την προηγούμενη είναι και η τεχνική αναζήτησης των θετικών κινήτρων στα προβλήματα συμπεριφοράς. Τις περισσότερες φορές τα κίνητρα που αποδίδονται στην προβληματική συμπεριφορά είναι κυρίως αρνητικά. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί αρνείται να καθίσει κάτω, όταν του το ζητούν, η συμπεριφορά του μπορεί να ερμηνευτεί αρνητικά, θεωρώντας ότι το κίνητρο της είναι η επιθυμία του παιδιού να αποκτήσει δύναμη και να επιβληθεί. Όταν ο γονέας θεωρήσει ότι κίνητρο του παιδιού που σηκώνεται από την καρέκλα του είναι ο ενθουσιασμός του για το μάθημα και όχι μια προσπάθεια να ενοχλήσει την τάξη, τότε θα βρει θετικούς τρόπους αντίδρασης σε αυτή τη συμπεριφορά, όπως να τον ευχαριστήσει για τον μεγάλο ενθουσιασμό του. Η προβληματική κατάσταση αλλάζει αμέσως και κάποιες φορές και χρόνια προβλήματα

συμπεριφοράς είναι δυνατό να αλλάξουν στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζονται με την απόδοση θετικών κινήτρων. Επομένως, είναι προτιμότερη η απόδοση θετικών κινήτρων καθώς μπορεί να επηρεάσει θετικά την συμπεριφορά του παιδιού και να την τροποποιήσει (Molnar & Lindquist, 1993, Barkley & Pfiffner, 1995b, Pfiffner & Barkley, 1990).

4. Μια άλλη τεχνική που προτείνεται είναι αυτή που απαιτεί την υιοθέτηση της αντίληψης ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί από μόνη της να είναι χρήσιμη ή και λογική, για το άτομο που την ακολουθεί. Στην προσπάθεια τους οι γονείς να αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, αντί να έρχονται σε αντιπαράθεση με το παιδί τους θα μπορούσαν να διαπραγματευτούν την εκάστοτε περίπτωση και να συνεργαστούν μαζί του. Από την οπτική αυτή ενθαρρύνεται το άτομο να συνεχίσει την προβληματική συμπεριφορά, υπό τον όρο βέβαια ότι αυτό θα γίνει για διαφορετικό λόγο, σε διαφορετικό χρόνο ή τόπο και ίσως με διαφορετική μορφή. Περισσότερο ο γονέας και το παιδί αισθάνονται ότι δημιουργούν μια νέα κατάσταση, σύμφωνα με την οποία μπορούν να συμφωνήσουν για το τι θα πρέπει να γίνει. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί αρνείται να εκτελέσει μια σχολική εργασία στο σπίτι, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αποδεχτεί την αρνητική συμπεριφορά δήθεν ως σωστή και να ενθαρρύνει το παιδί να τη συνεχίσει με την προϋπόθεση να πραγματοποιήσει την εργασία του στο τέλος στο σχολείο. Έτσι, είναι πολύ πιθανό, το παιδί να καταλάβει ότι δεν το συμφέρει να χάνει το παιχνίδι με τους φίλους του, όταν εκείνα πραγματοποιούν τις εργασίες τους στο σπίτι (Molnar & Lindquist, 1993).
5. Σύμφωνα με τους Molnar & Lindquist (1993), πέρα από την προβληματική κατάσταση, ο γονέας θα μπορούσε να δημιουργήσει κάποια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν και το παιδί που

παρουσιάζει προβλήματα ή θα μπορούσε, μέσα στην προβληματική κατάσταση, να δημιουργήσει κάποια θετική αλληλεπίδραση, όχι άμεσα σχετιζόμενη με το πρόβλημα. Η τεχνική αυτή θα μπορούσε να εφαρμοστεί με διάφορους τρόπους. Ο πιο αποτελεσματικός ίσως θα μπορούσε να είναι στην περίπτωση που ο γονέας αρχίσει να αναθέτει καθήκοντα ενός «έμπιστου βοηθού» στο παιδί που εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά. Έτσι, το παιδί του το πιο πιθανό είναι να αποκτήσει ολοένα και περισσότερη αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να συνειδητοποιήσει ότι και πάλι θα μπορούσε να κερδίσει την προσοχή των άλλων με επιθυμητό τρόπο αυτή τη φορά (Molnar & Lindquist, 1993).

6. Μια καίριας σημασίας τεχνική είναι η «σύναψη συμβολαίου» συμπεριφοράς. Ο γονιός συζητά το πρόβλημα συμπεριφοράς με το παιδί και του ορίζει κανόνες. Όταν το παιδί τους τηρήσει ο γονιός επισημαίνει το γεγονός και επαινεί. Η καλή συμπεριφορά συζητιέται και τα αποτελέσματα αξιολογούνται σε χρονικό διάστημα που μαζί ορίζουν. Φυσικά, πρωτεύοντα ρόλο στην επιτυχία εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής παίζει η θέληση και η επιθυμία του ίδιου του παιδιού να βελτιωθεί, γεγονός που επηρεάζει και το βαθμό της προσπάθειάς του (Λεμονιάδου - Μιχαηλίδη, 2005).

Βασική προϋπόθεση, σύμφωνα με τον Jones (1993, σε: Reitz, 1994) στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην οικογένεια είναι η ύπαρξη κανόνων και σαφών οδηγιών για τη λειτουργία της οικογένειας. Τα παιδιά χρειάζονται και ωφελούνται να ζουν μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον δράσης, το οποία θα τους παρέχει την αίσθηση ασφάλειας, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας τους σχετικά με τις πράξεις τους. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται τουλάχιστον η σαφής περιγραφή των κανόνων και των προσδοκιών που θέτει ο γονέας. Η ύπαρξη και η τήρηση κανόνων ως τεχνική παρέμβασης είναι σημαντική και

πρέπει να εφαρμόζεται και στο σχολικό πλαίσιο πέραν του οικογενειακού. Επίσης, είναι απαραίτητο να ενημερώνονται τα παιδιά για τις συνέπειες των ανεπιθύμητων συμπεριφορών τους.

Διαπιστώνουμε ότι η τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί αρκεί ο γονέας να εφαρμόσει την κατάλληλη τεχνική ανάλογα με την περίπτωση. Τις περισσότερες φορές προβλήματα εντοπίζονται σε μια οικογένεια όταν υπάρχει ελλιπής οργάνωση και δομή στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητες της (Jones, 1993). Είναι σημαντικό η προσπάθεια που πραγματοποιείται στην οικογένεια να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά και όταν παρουσιάζονται προβλήματα να επιλύονται από τον γονέα αλλάζοντας πρώτα ο ίδιος τη συμπεριφορά του και έπειτα αυτή η αλλαγή να συνδεθεί με άλλες θετικές αλλαγές (Molnar & Lindquist, 1993). Άλλωστε εάν κάποιος γονέας επιθυμεί την αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς που επιδεικνύει το παιδί του, είναι απαραίτητο να αλλάξει αυτός πρώτος τη συμπεριφορά του προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες του παιδιού του (Morris, 1976).

Μέσα από τις προηγούμενες τεχνικές διαπιστώνουμε ότι είναι καλό όσοι ασχολούνται με παιδιά να είναι αισιόδοξοι στην προσπάθειά τους να τροποποιήσουν προβληματικές συμπεριφορές. Επομένως, όλες οι προσπάθειες θα πρέπει να κινούνται στα πλαίσια της θετικής ερμηνείας μιας συμπεριφοράς. Για να επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα είναι σημαντικό να μπορούν να επισημανθούν οι θετικές λειτουργίες μιας συμπεριφοράς, της οποίας οι αρνητικές πλευρές βρίσκονταν στο επίκεντρο όλο το προηγούμενο διάστημα.

Βασικός στόχος σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι να αναπτυχθεί στο παιδί ο αυτοέλεγχός του. Η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Όταν ένα παιδί αποκτά αυτοέλεγχο σε ικανοποιητικό βαθμό,

σημαίνει ότι έχει μειώσει την παρορμητική του συμπεριφορά και είναι σε θέση να ελέγξει τον εαυτό του. Για να συμβεί αυτό απαιτείται ιδιαίτερη εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες να παρατηρεί τη συμπεριφορά του, μέσω παρεμβάσεων που θα αναπτυχθούν από τον εκπαιδευτικό, τον γονέα ή τον ειδικό που έχει αναλάβει το παιδί (Pfiffner & Barkley, 1990).

Εκτός από την ανάπτυξη του αυτοελέγχου στα παιδιά σημαντικό είναι να αποκτήσει το παιδί την ικανότητα να οδηγεί τον εαυτό του για να εκτελέσει μια συμπεριφορά, δηλαδή είναι σημαντικό να διδαχθεί να καθοδηγεί τη συμπεριφορά του. Επίσης, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης, οι οποίες στοχεύουν στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού από το ίδιο το παιδί. Είναι σημαντικό, επίσης να εκπαιδευτεί το παιδί στην τεχνική της συνέπειας, έτσι ώστε τα λόγια του και οι πράξεις του να συμφωνούν μεταξύ τους (Pfiffner & Barkley, 1990). Οι προηγούμενες τεχνικές συμπεριφοράς μπορούν να εφαρμοστούν τόσο από τους γονείς, όσο και από τον εκπαιδευτικό και όλους όσους ασχολούνται δημιουργικά με τα παιδιά.

2.3.2. Βασικές τεχνικές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού του έργου κάθε παιδαγωγός οφείλει να διαμορφώσει ένα περιβάλλον αγάπης και φροντίδας που θα εμπνέει την κατάλληλη συμπεριφορά στο παιδί. Πώς όμως δημιουργείται ένα αποτελεσματικό σχέδιο τροποποίησης της συμπεριφοράς και ποιες διδακτικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης;

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στις σχολικές τάξεις παρουσιάζονται κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, επομένως πρέπει να θεραπευθούν μέσω των αλλαγών που θα προέλθουν από την ίδια την διδακτική πράξη. Έτσι, η παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να στοχεύει στη βοήθεια του μαθητή να επιλέξει δραστηριότητες, οι οποίες θα είναι σύμφωνες με τους σκοπούς της διδασκαλίας. Η παρέμβαση του σχολείου στα προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Συνήθως, οι δάσκαλοι συνεχώς αμελούν δραστηριότητες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς, εξαιτίας των άλλων καθηκόντων τους και της παρουσίας των άλλων παιδιών (Witt, VanDerHeyden & Gilbertson, 2004).

Για τη βελτίωση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι. Ο έπαινος από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί στην περίπτωση καλής διαγωγής του, η ενθάρρυνση για τη συνέχιση επιθυμητών συμπεριφορών, ο καθορισμός σαφών κανόνων, οδηγιών και προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό, η χρήση της τεχνικής της απομάκρυνσης από το ερέθισμα που αποσπά την προσοχή του παιδιού, η παροχή συνεχών ερεθισμάτων, επιπλήξεων όπου κρίνεται απαραίτητο, αποτελούν μερικές επιτυχείς μεθόδους (Τάφα, 1998, Molnar & Lindquist, 1993, Pffner & Barkley, 1990).

Στους στόχους του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο αναφέρεται και η υποβοήθηση του παιδιού να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να ενισχύσει την αυτοεικόνα του. Η ενίσχυση και η ενθάρρυνση του παιδιού για την αντιμετώπιση της παρορμητικότητας που εκδηλώνει κρίνεται απαραίτητη. Παράλληλα, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα εξέχον πλαίσιο δράσης για την κοινωνικοποίηση του (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 1996).

Ένα πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς που μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει τις παρακάτω βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες για την επίτευξη του στόχου, ο οποίος αφορά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς:

1. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιδρούν άμεσα στη συμπεριφορά του παιδιού επιβάλλοντας τις κατάλληλες συνέπειες. Όταν συμμορφωθεί το παιδί με τους κανόνες της τάξης, ο εκπαιδευτικός τότε πρέπει να το ενισχύσει χωρίς καθυστέρηση ή δισταγμό (Barkley & Pfiffner, 1995b, Pfiffner & Barkley, 1990).
2. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην παραβλέπουν τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά αντίθετα είναι απαραίτητο να αντιδρούν απέναντι σε αυτή παρέχοντας ανάλογα θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις. Σε περίπτωση που το παιδί συμπεριφέρεται σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης, τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαινέσει τη καλή διαγωγή του. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή το παιδί δεν συμπεριφέρεται όπως πρέπει και λειτουργεί αντίθετα από τους κανόνες που από κοινού έχουν ορίσει με τον εκπαιδευτικό, τότε ίσως χρειάζεται μια επίπληξη (Barkley & Pfiffner, 1995b).
3. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσεγγίζει το παιδί με θετικό τρόπο και να ασχολείται ενεργητικά με αυτό. Είναι δηλαδή σημαντικό να ακούει το παιδί, ώστε να γνωρίσει περισσότερο το χαρακτήρα του, τον τρόπο λειτουργίας του και την ψυχολογία του. Από την καθημερινή τους επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το παιδί στην ολότητά του, αποκτά ολοκληρωμένη εικόνα και μπορεί να το κατανοήσει (Κουρκούτας, 2007).
4. Κατά την τροποποίηση της συμπεριφοράς ενός παιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση τόσο των αμοιβών όσο και των ποινών. Βέβαια είναι καλύτερο να αποφεύγονται οι ποινές με τη

μορφή τιμωρίας για την καταστολή μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Σε περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν μπορεί να αποφευχθεί, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην επιλογή και να επιβάλλει τιμωρίες, που να έχουν κυρίως τη μορφή στέρησης κάποιων ευχάριστων για το παιδί πραγμάτων (Κουρκούτας, 2007). Όποτε είναι αναγκαία η επίπληξη, καλό είναι να διατυπώνεται διακριτικά και με σύντομο τρόπο, χωρίς να γίνεται αντιληπτή από τα άλλα παιδιά (Pffifner & Barkley, 1990).

5. Υπάρχουν περιπτώσεις που τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι δυνατό να επανεμφανιστούν μελλοντικά, ακόμα και μετά από μια αρχική αλλαγή που έχει συμβεί. Επομένως ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβλέπει την επανεμφάνιση των ίδιων προβλημάτων, ώστε να είναι προετοιμασμένος και να αποφύγει ενδεχόμενη σύγχυση για όσα πρέπει να κάνει όταν εμφανιστούν δύσκολες καταστάσεις. Συνήθως η υποτροπή κάποιου προβλήματος θεωρείται ένδειξη προόδου και φυσιολογικής εξέλιξης, καθώς μια συμπεριφορά δεν αλλάζει εύκολα. Κατά την πρόβλεψη μιας ενδεχόμενης επανεμφάνισης, είναι καλό να διατηρεί τη συνεργατική του στάση με το παιδί, να συζητήσει φιλικά μαζί του, ώστε να ενθαρρύνει τη θετική αλλαγή στην τάξη (Molnar & Lindquist, 1993, Pffifner & Barkley, 1990).
6. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να απογοητεύεται και να περιμένει πολλά από τον εαυτό του ή από την όλη κατάσταση. Θα πρέπει πάντα να θυμάται πως η πρόοδος απαιτεί χρόνο (Τάφα, 1998). Οι αλλαγές αργούν να φανούν ειδικά στα πρώτα στάδια της προσπάθειας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτόν χρειάζεται υπομονή και επιμονή για την επίτευξη των μακροπρόθεσμων ή βραχυπρόθεσμων στόχων που έχει θέσει (Molnar & Lindquist, 1993).

7. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο οποτεδήποτε επιδιώκει μια αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών να εφαρμόσει την κατάλληλη τεχνική και να πιστέψει σε αυτήν και την αποτελεσματικότητά της. Αν επιλέξει μια τεχνική και φοβηθεί ότι δεν θα αποδώσει, τότε είναι καλύτερο να χρησιμοποιήσει μια διαφορετική τεχνική (Molnar & Lindquist, 1993).
8. Μια άλλη στρατηγική αφορά στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του / της εκπαιδευτικού και των γονέων των παιδιών. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενημερώνει τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους. Επίσης, καλό είναι να τους παρακινεί να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην προσπάθεια τροποποίησης μιας προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών τους. Άλλωστε για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων όσων σχετίζονται με το παιδί που παρουσιάζει το πρόβλημα (Τάφα, 1998, Κουρκούτας, 2007).
9. Άλλη τεχνική που μπορεί να ακολουθηθεί στην τάξη είναι η απομόνωση του μαθητή να κάθεται σε μια καρέκλα σε μια γωνία στην τάξη μακριά από την κανονική του θέση. Η τάξη και ο δάσκαλος πρέπει να τον αγνοούν όταν είναι στη γωνία της ησυχίας και της σιωπής. Έξω από την τάξη δεν ενδείκνυται γιατί εκεί ο δάσκαλος δεν μπορεί να ελέγξει το μαθητή. Συστήνεται μόνο στις περιπτώσεις βαρύτερων περιπτώσεων που χρειάζονται μια αλλαγή παραστάσεων από το περιβάλλον της τάξης για αναζωογόνηση (Λεμονιάδου - Μιχαηλίδη, 2005).

Οι τεχνικές που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι σημαντικό να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Για να επιτύχουν πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη πολλούς παράγοντες. Για τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς όπως έντονη επιθετικότητα, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς

υπερκινητικότητα, χρειάζονται άλλου είδους εκπαιδευτικοί χειρισμοί και όχι οι προηγούμενες απλές μέθοδοι. Στις δύσκολες περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, απαιτείται η ένταξη του παιδιού σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα, στο οποίο οι δυσκολίες τόσο του ίδιου όσο και των γονέων και των δασκάλων του θα αντιμετωπιστούν συνολικά (Barkley & Pfiffner, 1995b, Pfiffner & Barkley, 1990).

Μεγάλη σημασία στην εφαρμογή των προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς έχουν η γενίκευση και η διατήρηση της βελτιωμένης συμπεριφοράς του παιδιού με προβλήματα. Η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων στη συμπεριφορά του παιδιού δεν είναι εγγυημένη μετά το τέλος του προγράμματος. Για το λόγο αυτόν ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιζητά τη συνεργασία ενός ειδικού, ενός ειδικευμένου σχολικού συμβούλου ή ακόμη να μοιράζεται ιδέες με τους άλλους εκπαιδευτικούς (Molnar & Lindquist, 1993). Το εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο αναφέραμε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, ωφελεί τους μαθητές όταν παρέχεται από τον δάσκαλο και κάποιον ειδικό εκπαιδευτικό ή σχολικό ψυχολόγο (Noell & Witt, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καθορίζουν σαφείς κανόνες αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών γενικότερα και κυρίως των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Οι κανόνες αποτελούν και μια μορφή παρέμβασης από τον / την εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη (Τάφα, 1998).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επιτυχία ενός παρεμβατικού προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον είναι η καλή δομή της τάξης (Barkley & Pfiffner, 1995b) και του προγράμματος δραστηριοτήτων. Οι στόχοι που τίθενται από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να αναπτύσσονται σε φάσεις αυξανόμενης έντασης, από τους εύκολους στους δύσκολους (Molnar & Lindquist, 1993). Κάθε στόχος μπορεί να επιτευχθεί με την οργάνωση και εφαρμογή ενός καθημερινού προγράμματος με συγκεκριμένους κανόνες και δραστηριότητες. Επιπλέον, θα καταγράφεται η επιτυχία των παιδιών κατά τη

διάρκεια του προγράμματος, είτε στους φακέλους μαθησιακής εξέλιξης, είτε με μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση του μαθητή, είτε στον πίνακα με τη συγκέντρωση πόντων, ώστε να ενισχύονται οι προσπάθειες των παιδιών και να αποκτούν κίνητρα για εκδήλωση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς. Βέβαια οι δραστηριότητες που ανατίθενται στα παιδιά, κυρίως με προβλήματα συμπεριφοράς, θα πρέπει πάντα να ελέγχονται ώστε να είναι ανάλογες με το επίπεδο των ικανοτήτων τους και το υλικό να ελκύει το ενδιαφέρον τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 1996). Οι πιο δύσκολες δραστηριότητες τοποθετούνται στην αρχή του προγράμματος και ακολουθούν στη συνέχεια οι πιο εύκολες και ενεργητικές, για την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους στα παιδιά (Barkley & Pfiffner, 1995b).

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αναπτύχθηκε από τον J. Swanson στο Πανεπιστήμιο της California - Irvine σε συνεργασία με το Orange Country Department of Education (UCI-OCDE) (Pfiffner & Barkley, 1990). Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να εφαρμοστεί ετησίως, από το νηπιαγωγείο μέχρι την πέμπτη δημοτικού. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαθημάτων και ένα κλινικό πρόγραμμα, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε μια τάξη 12-15 παιδιών. Στο πρόγραμμα αυτό περιέχεται αρχικά η εντατική τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, η οποία βασίζεται στην ημερήσια συγκέντρωση πόντων μετά από επιτυχημένη πορεία εργασίας τους σε ατομικό επίπεδο ή και σε μικρές ομάδες. Τα στοιχεία που παρατηρούνται σε αυτό το πρόγραμμα είναι η συμμόρφωση ή μη των παιδιών με τους κανόνες, η συναναστροφή με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους, η καθαριότητα και η ολοκλήρωση της εργασίας τους. Κατά δεύτερον, στο ίδιο πρόγραμμα περιέχεται και η συμμετοχή των γονέων για την εκπαίδευσή τους στην εκμάθηση μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς και σε σεμινάρια ατομικής θεραπείας, για να επιτευχθεί

γενίκευση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οικογενειακό. Επιπλέον, στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται μαθήματα εκπαίδευσης των παιδιών, ώστε να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Μετά από την παρακολούθηση του προγράμματος, το παιδί μπορεί να επιστρέψει στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου του και να συνεχίσει με τις καθημερινές του δραστηριότητες (Pfiffner & Barkley, 1990).

Συχνά στα σχολεία για την επιτυχή αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, σχεδιάζονται προγράμματα, τα οποία έχουν ως στόχο την ενίσχυση θετικών και την απόσβεση αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών. Στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν δύσκολες περιπτώσεις παιδιών εφευρίσκουν τρόπους και τεχνικές για τις επιθυμητές αλλαγές. Είναι βέβαια σημαντικό να αγαπούν τη δουλειά τους και το παιδί για να επιτύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα (Χρηστάκης, 2001). Επίσης, από την εμπειρία τους γνωρίζουν καλά πως οι συμπεριφορές που συνδέονται με ευχάριστα συναισθήματα, επαναλαμβάνονται από τα παιδιά, με αποτέλεσμα σιγά-σιγά να αντικαθίστανται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές με επιθυμητές (Shores et al., 1993).

2.4. Ο ρόλος του / της νηπιαγωγού στην τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Το Νηπιαγωγείο είναι χώρος συνολικής, σφαιρικής εκπαίδευσης του παιδιού. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ο γενικός σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι η ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού. Στις μέρες μας όμως, που όλο και περισσότερα στοιχεία έρχονται στο «φως» σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τα αναπτυξιακά προβλήματα ο ρόλος της νηπιαγωγού διευρύνεται. Καλείται όχι μόνο να εκπαιδεύσει, αλλά και να

διακρίνει τυχόν δυσκολίες των νηπίων, ώστε να είναι δυνατή μια έγκαιρη παρέμβαση (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 1996).

Το Νηπιαγωγείο μπορεί να παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι νηπιαγωγοί έχοντας πολλές ώρες ένα παιδί που πιθανόν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ανάμεσα σε άλλα παιδιά, μπορούν με τη μέθοδο της παρατήρησης και της καταγραφής της συμπεριφοράς να υποπτευθούν, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτά. Οι νηπιαγωγοί δεν κάνουν ακριβή διάγνωση. Μία ολοκληρωμένη διάγνωση περιλαμβάνει μια πλήρη εκτίμηση του παιδιού όπου, αρχικά, πραγματοποιούνται οι ιατρικές εξετάσεις (αν κρίνονται απαραίτητες), έπειτα, καταγράφεται το πλήρες ιστορικό του (εξελικτικό, οικογενειακό, κοινωνικό κ.τ.λ.), η ψυχολογική εκτίμηση, καθώς και η παιδαγωγική εκτίμηση. Τέτοιου είδους διάγνωση γίνεται από ομάδα ειδικών επιστημόνων και πάντα σε συνεργασία με την οικογένεια. Η συνεισφορά όμως των νηπιαγωγών μπορεί να αποδειχτεί σημαντική για διάφορους λόγους: Κάθε πρόβλημα όσο πιο νωρίς εντοπίζεται και αναγνωρίζεται τόσο πιο εύκολα αντιμετωπίζεται (Μαρκοβίτης, 1991).

Ειδικότερα, στο ολόημερο νηπιαγωγείο, που τα παιδιά παραμένουν περισσότερες ώρες, υπάρχει περισσότερος χρόνος για την παιδαγωγό να παρατηρεί, να ανακαλύπτει, να καταγράφει και να αντιμετωπίζει τις ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά. Το εναλλασσόμενο ωράριο δίνει την ευκαιρία στην ίδια παιδαγωγό να παρατηρήσει τα παιδιά σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικές ώρες της ημέρας, πράγμα πολύ σημαντικό προκειμένου να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη. Η παρουσία δύο νηπιαγωγών και η συνεργασία μεταξύ τους βοηθά στη συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών, επειδή κάθε μια δίνει τη δική της οπτική στο πρόβλημα και οδηγεί σε πιο αξιόπιστες εκτιμήσεις για το μέγεθος και τη φύση του προβλήματος. Από την άλλη μεριά, με την κοινή αντιμετώπιση και το σχεδιασμό παρεμβατικού προγράμματος, οι δύο νηπιαγωγοί μπορούν να

υποστηρίζουν περισσότερο αποτελεσματικά τις ανάγκες του παιδιού (Λεμονιάδου - Μιχαηλίδη, 2005).

Ένας σωστός παιδαγωγός για να αντιμετωπίσει μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς και όχι μόνο, πρέπει να έχει ασκηθεί και να έχει αναπτύξει τις δεξιότητες της καλής κριτικής, να είναι έξυπνος και ευέλικτος, να είναι κοινωνικός, ευαίσθητος και υπομονετικός, να προσαρμόζεται εύκολα, να είναι επινοητικός, άρτια καταρτισμένος και συνεργάσιμος, για να γνωρίσει τις αδυναμίες του εαυτού του πρώτα και να αντιληφθεί πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Έτσι, θα μπορέσει να αντιληφθεί καλύτερα και την ιδιαίτερη προσωπικότητα του μαθητή του. Το επάγγελμα του παιδαγωγού είναι επάγγελμα υψηλών απαιτήσεων που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και ποικίλου χαρακτήρα γνώσεις και δεξιότητες για να επιτευχθεί ο τυπικός στόχος που ορίζεται από την πολιτεία και ο ουσιαστικός που επιτυγχάνεται από την αρμονική συνεργασία παιδαγωγού και παιδιού. Και επειδή όλοι παιδαγωγοί και μαθητές είναι άτομα μέσα σε ομάδες που υπηρετούν υψηλούς στόχους, είναι φυσικό να δημιουργούνται συχνά παρεξηγήσεις, αποτυχίες και προβλήματα που όμως μπορούν να βρουν τη λύση τους με συντονισμένες ενέργειες και συνεργασία με τους γονείς (Λεμονιάδου - Μιχαηλίδη, 2005).

Το σημαντικό είναι κάθε προσπάθεια του παιδαγωγού να εξατομικεύεται στις ανάγκες του παιδιού. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι κάποιες τακτικές δεν ταιριάζουν σε κάποια παιδιά, ενώ σε άλλα ταιριάζουν (Κουρκούτας, 2007).

Ειδικότερα, ο ρόλος του παιδαγωγού στο νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα η προσωπικότητά του έχουν μεγάλη σημασία. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο αντιδρά ως άνθρωπος και η συναισθηματική του κατάσταση επιδρούν άμεσα στην ψυχοσύνθεση και στις αντιδράσεις του παιδιού. Συγκεκριμένα, άλλοι νηπιαγωγοί είναι λιγότερο και άλλοι περισσότερο ανεκτικοί απέναντι στην κινητικότητα και τη ζωνηράδα του παιδιού (Στάμου, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται καθοριστικός, καθώς από αυτόν μπορεί να ξεκινήσει ο εντοπισμός των σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Ειδικά κατά την φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ο εντοπισμός των προβλημάτων ενός παιδιού που βρίσκεται σε κίνδυνο πρέπει να αντιμετωπίζεται με μεγάλη προσοχή, ευαισθησία και διακριτικότητα καθώς υπάρχουν κίνδυνοι στιγματισμού του παιδιού λόγω της συμπεριφοράς του, γεγονός το οποίο πρέπει να αποφεύγεται (Κουρκούτας, 2007).

Στη συνέχεια, περιγράφουμε τη συστηματική διαδικασία αντιμετώπισης παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να ακολουθήσει η νηπιαγωγός με τα παιδιά της τάξης της. Όταν η νηπιαγωγός παρατηρήσει ότι κάποιο παιδί έχει «διαφορετική» συμπεριφορά από τα υπόλοιπα ή ότι δυσκολεύεται ιδιαίτερα σε κάποιες δραστηριότητες, ασκήσεις κ.λπ. τότε είναι απαραίτητο να συστηματοποιήσει την παρατήρησή της. Επίσης, είναι σημαντικό να συγκεντρώσει πληροφορίες από τους γονείς και να καταγράψει τα δεδομένα της παρατήρησης και των πληροφοριών που συνέλεξε. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της διεπιστημονικής ομάδας συγκεκριμενοποιούν το πρόβλημα του παιδιού και διαμορφώνει κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης. Στο σημείο αυτό μπορεί και οφείλει να ενημερώσει τους αρμόδιους (προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, σχολική σύμβουλο, προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης κ.τ.λ.), να συζητήσει στην ενημέρωση των γονέων με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν το πρόβλημα, να παραπέμψει το παιδί σε άλλους ειδικούς επιστήμονες (σε συνεννόηση με τους γονείς και τη σχολική σύμβουλο) ή στα Κ.Δ.Α.Υ. και να συνεργάζεται μαζί τους για τη λεπτομερή αξιολόγηση του παιδιού και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Μετά από τη διάγνωση, από την ομάδα των ειδικών, αξιολογεί τα αποτελέσματα της παρέμβασης και αποφασίζει για τη συνέχεια τα σημεία που πρέπει να προσεχθούν για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του παιδιού που παρουσιάζει το πρόβλημα (Cohen et al, 1981).

Όπως παρατηρούμε, ο ρόλος του / της νηπιαγωγού είναι καθοριστικός για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο παιδαγωγός που αγαπά το επάγγελμά του και το παιδί και εργάζεται με μεράκι τις περισσότερες φορές έχει καλύτερα αποτελέσματα στη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή από ό,τι ο γονέας του. Αυτό, βέβαια, είναι πιθανό να συμβαίνει στις περιπτώσεις που δεν εκδηλώνεται ενδιαφέρον από την οικογένεια ή λόγω περιορισμένων γνώσεων της για την κατάλληλη στήριξη του παιδιού (Λεμονιάδου-Μιχαηλίδη, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: **ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει μια σειρά από ενδιαφέρουσες έρευνες που προσεγγίζουν το θέμα που μελετάμε από διαφορετικές κάθε φορά σκοπιές.

Οι έρευνες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους παιδαγωγούς.

3.1. Έρευνες για τα προβλήματα συμπεριφοράς

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αναφέραμε και παραπάνω, απασχολούν πολλούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και γονείς. Το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να οφείλεται στη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρατηρείται στον παιδικό πληθυσμό ιδιαίτερα, αλλά και στο γεγονός ότι τα περισσότερα από τα προβλήματα που παρουσιάζουν γενικά τα παιδιά σχετίζονται με τις διαταραχές συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007).

Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την έκβαση των δυσκολιών τους, την

έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος και την εφαρμογή της κατάλληλης μεθόδου αντιμετώπισης. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να εντοπιστούν και να αναφερθούν έγκαιρα, από τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα από το νηπιαγωγό, τα συμπτώματα προβληματικών συμπεριφορών, ώστε να γίνει έγκαιρη και έγκαιρη διάγνωση από τη διεπιστημονική ομάδα.

Οι Thanos, Kourkoutas & Vitalaki (2006) πραγματοποίησαν μια μελέτη, για να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στα ελληνικά σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν 600 δάσκαλοι και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι ερευνητές, δηλώνουν τους κατ' εξοχήν παράγοντες που προκαλούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς: σε ποσοστό 89,1% είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, σε ποσοστό 83,5% η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και σε ποσοστό 75,9% η μη ανταπόκριση των μαθητών τους στις στους κανόνες της τάξης.

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα περιστατικά άσκησης βίας, τόσο σωματικής όσο και ψυχολογικής, είναι αρκετά αυξημένα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, σε: Κουρκούτα, 2007). Οι γονείς στην Ελλάδα χρησιμοποιούν κυρίως σωματικές τιμωρίες για να συνενώσουν τα παιδιά τους, γεγονός όμως ιδιαίτερα επικίνδυνο, καθώς προαναγγέλλει την ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών, τις οποίες εκδηλώνουν τα παιδιά και στο σχολικό τους περιβάλλον (Smith, Nika & Papasideri, 2004, σε: Κουρκούτα, 2007). Στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών τους εκτός από τη σωματική τιμωρία χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό και επιθετικές συμπεριφορές, ειδικά στην προσχολική ηλικία. Οι τρόποι αυτοί αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι γονείς αυξάνουν τις πιθανότητες των παιδιών να αναπτύξουν κάποια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό μπορεί να ανατραπεί μόνο όταν οι γονείς δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, όπως ασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ

αυτών και των παιδιών τους, παρουσία και των δυο γονέων, συνεχής υποστήριξη στις ανάγκες των παιδιών τους (Φερέτη & Σταυριανάκη, 1997, σε: Κουρκούτα, 2007).

Μια παρόμοια μελέτη, η οποία διενεργήθηκε, επίσης, στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Αθήνα, ήταν αυτή των Roulou & Norwick (2000). Σύμφωνα με αυτήν, διερευνήθηκαν οι διάφοροι "τύποι" δύσκολων συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 170 δάσκαλοι από 23 τυχαία επιλεγμένα σχολεία της Αθήνας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι δάσκαλοι βρήκαν την 'αποφυγή εργασίας', την 'καταθλιπτική διάθεση', τον 'αρνητισμό', την επιθετικότητα και την έλλειψη συγκέντρωσης ως τις περισσότερο προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. Η λιγότερο προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν τα παιδιά είναι η υπερβολική ντροπαλότητα. Η συμπεριφορά με τη μεγαλύτερη συχνότητα που προκαλεί προβλήματα τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη συγκέντρωσης και ακολουθούν σε συχνότητα εμφάνισης οι συνομιλίες χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού, η ακαταστασία και η νευρικότητα. Οι λιγότερο συχνές συμπεριφορές είναι η υπερ-εξάρτηση από το δάσκαλο και η σχολική φοβία.

Σε έρευνα του Miller και των συνεργατών του (1997) μελετήθηκαν οι επιδράσεις που ασκούν: το φύλο των παιδιών, καθώς και οι διαφορετικές ηλικίες, στη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα στην τάξη. Οι μετρήσεις έγιναν με τη βοήθεια της κλίμακας του Coyette et al. και συγκεκριμένα με την κλίμακα: Revised Conners Teacher Rating Scale για τις εκτιμήσεις των παιδαγωγών. Βασικός στόχος των ερευνητών ήταν να δείξουν τη χρησιμότητα των μετρήσεων στην εκτίμηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος τριάντα επτά παιδαγωγοί, οι οποίοι παρείχαν εκτιμήσεις για τετρακόσια

πενήντα πέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας (με μέσο όρο ηλικίας 4,2 ετών). Τα παιδιά της έρευνας αυτής προέρχονταν από μεσοαστικές οικογένειες που ζούσαν σε δυο περιοχές της Νέας Υόρκης, το Μανχάταν και το Μπρονξ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα μικρότερα παιδιά (ηλικίας 3-4 ετών) παρουσίαζαν περισσότερο προβλήματα διαγωγής και υπερκινητικότητας, απ' ό,τι απροσεξίας που παρουσίαζαν τα μεγαλύτερα παιδιά (ηλικίας 4-5 ετών). Όσον αφορά στο φύλο, φάνηκε ότι τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως έντονη κινητική δραστηριότητα, απροσεξία και δυσκολίες διαγωγής σε σχέση με τα κορίτσια (Miller, Koplewicz & Klein, 1997).

3.2. Οι γνώσεις των παιδαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την τροποποίησή τους μέσα στην τάξη

Σε αυτή την ενότητα αναφέρουμε τις σπουδαιότερες έρευνες σχετικά με τις γνώσεις των παιδαγωγών για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σε έρευνά της η Cornelius (1988) προσπάθησε να ανιχνεύσει τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 40 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας από τις οποίες οι 7 κατείχαν ανωτέρου επιπέδου επαγγελματική κατάρτιση πέραν της βασικής τους κατάρτισης. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σκοπός της έρευνας ήταν να αποκαλυφθούν οι ανάγκες των νηπιαγωγών για την επαρκή επαγγελματική τους κατάρτιση, προκειμένου να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατέδειξαν ως σημαντικότερες δεξιότητες, που χρειάζεται να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, την ικανότητα

διάγνωσης των αναγκών των παιδιών, τη συστηματική παρακολούθηση των παιδιών, την εφαρμογή προγράμματος που θα εμπλέκει και τους γονείς στην παιδαγωγική διαδικασία, την οργάνωση της τάξης, καθώς και τη διαχείριση της τάξης.

Με τη μελέτη τους, οι Saracho & Spodek (2007) θέλησαν να επεκτείνουν την προηγούμενη έρευνα και να δείξουν τη σημασία της υψηλού επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Έτσι, ανέλυσαν 40 νεότερες έρευνες, οι οποίες εξέταζαν τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών και την ποιότητα των προγραμμάτων που αυτές εφαρμόζαν στην τάξη τους. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν περιλάμβαναν ευρήματα όπως: το επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης των νηπιαγωγών, τη σημασία του επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης και πώς αυτό επιδρά στη συμπεριφορά των νηπιαγωγών και στη διαμόρφωση ποιοτικών προγραμμάτων στην τάξη. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν τονίζουν επίσης, την επίδραση που ασκεί η κατάρτιση των νηπιαγωγών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν καθημερινά στο νηπιαγωγείο. Όσοι νηπιαγωγοί είχαν περισσότερη επαγγελματική κατάρτιση, αντιμετώπιζαν καλύτερα τα παιδιά, καθώς οργάνωναν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα στην τάξη τους.

Η Barbetta και οι συνεργάτες της (2005), ερεύνησαν τα λάθη που κάνουν οι παιδαγωγοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη τους και την επίδραση που έχουν αυτά στη συμπεριφορά των παιδιών. Τα πιο συνηθισμένα μεταξύ άλλων είναι: η ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς ανάλογα με το πώς εκδηλώνεται και όχι ανάλογα με την αιτία για την οποία εκδηλώνεται, ο τρόπος αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με τη χρήση αρνητικών ενισχυτών, ο ανεπιτυχής τρόπος καθορισμού των κανόνων της τάξης, η παρερμηνεία των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρου και όχι ως αποτέλεσμα έλλειψης

απαραίτητων δεξιοτήτων, η έλλειψη προγραμματισμού, η μη αγνόηση ή η υπερβολική αγνόηση του προβλήματος, η υπερβολική και λάθος χρήση της τεχνικής “εσκεμμένη αφαίρεση ενισχυτών” (time out), οι υπερβολικές προσδοκίες με αποτέλεσμα τη σύγχυση και απογοήτευση των παιδιών, η έλλειψη συνεργασίας με τα παιδιά στις αποφάσεις της τάξης και τέλος ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας. Επιπλέον, η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι τα λάθη αυτά δεν συμβάλλουν στην αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης στην τάξη, αντίθετα την εντείνουν ακόμη περισσότερο.

Νεότερες ερευνητικές μελέτες (Stormont, Lewis & Covington – Smith, 2005, Stormont, Lewis & Beckner, 2005), έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη χρήση στρατηγικών παρέμβασης στη συμπεριφορά παιδιών με προκλητική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Stormont, Lewis & Covington – Smith (2005), οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν είκοσι-τέσσερις στρατηγικές υποστήριξης συμπεριφοράς, τόσο για τη σπουδαιότητα, όσο και για την επιτευξιμότητά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων του δείγματος εμφανίστηκε να επηρεάζει, προς το καλύτερο, την ποιότητα της παρέμβασης που θα εφαρμόζαν στα παιδιά, αλλά όχι και της αποτελεσματικότητας της σε σχέση με τους ειδικούς στο θέμα. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης από τους φοιτητές ή τους διπλωματούχους είχαν μεγαλύτερη σπουδαιότητα από την αποτελεσματικότητα όσων ήταν επιπέδου βασικής εκπαίδευσης, ενώ τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τα χαρακτηριστικά του δασκάλου δεν έδειξαν να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Σε έρευνά τους, οι Starkweather - Matheson & Shriver (2005) θέλησαν να μελετήσουν τις επιδράσεις που ασκεί η αποτελεσματική εκπαίδευση των δασκάλων στην ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, καθώς και στη συμμετοχή των παιδιών αυτών στην τάξη (academic engagement). Το δείγμα αποτέλεσαν τρεις μαθητές

δημοτικού διαφορετικών τάξεων, που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και συγκεκριμένα εναντιωτικές προκλητικές διαταραχές (αδυναμία συμμόρφωσης με τους κανόνες της τάξης). Οι δάσκαλοι των μαθητών αυτών εκπαιδεύτηκαν, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να τους ελέγχουν με αποτελεσματικότερο τρόπο. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας έδειξαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των 3 μαθητών περιορίστηκαν, καθώς αυξανόταν ο έλεγχος που ασκούσαν σε αυτά οι δάσκαλοί τους. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό συνέβαλαν και οι λεκτικοί έπαινοι, οι οποίοι προστέθηκαν ως τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, με αποτέλεσμα η συμμόρφωση να επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Επιπροσθέτως, η συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έδειξε να αυξάνεται, καθώς αυξανόταν η συμμόρφωση τους και περιορίζονταν συμπεριφορές εναντιωτικής διαταραχής. Έτσι, θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών συνέβαιναν ανάλογα με την αποτελεσματικότητα του ελέγχου που ασκούσαν οι παιδαγωγοί.

Η προηγούμενη μελέτη είναι σύμφωνη με άλλες που είχαν πραγματοποιηθεί και οι οποίες αναφέρονται στην εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, τόσο από τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς, για την αποτελεσματικότερη άσκηση ελέγχου στα παιδιά με απώτερο στόχο τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς τους (McMahon & Forehand, 2003, Watson & Robinson, 1996).

Στον Ελληνικό χώρο η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους παιδαγωγούς έχει, επίσης, ερευνηθεί. Σε έρευνά της η Γαλανάκη (2002), μελέτησε ποια προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί, ποιες παρεμβάσεις επιχειρούν για να τα αντιμετωπίσουν, καθώς και ποια είναι η γενικότερη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στον χειρισμό του προβλήματος. Το δείγμα αποτέλεσαν 131 νηπιαγωγοί από τις οποίες ζητήθηκε να περιγράψουν γραπτώς μια προβληματική συμπεριφορά ενός νηπίου ή προνηπίου της τάξης τους στο

πρόσφατο παρελθόν, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους την αντιμετώπισαν. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι τα πιο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών είναι τα προβλήματα εξωτερίκευσης, εσωτερίκευσης, ανωριμότητας κ.λπ. Όσον αφορά στις παρεμβάσεις των νηπιαγωγών, δεν φαίνεται να στηρίζονται σε μια συγκεκριμένη επιστημονική ψυχολογική θεωρία για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Αυτό έχει διαπιστωθεί και από άλλους ερευνητές (Desforges, 1995, σε: Bibou – Nakou, υπό δημοσίευση, Γαλανάκη, 2002, Rydell & Henricsson, 2004) και δεν αποτελεί από μόνο του εμπόδιο για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Το αρνητικό στοιχείο όμως είναι ότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν είναι οργανωμένες και συστηματοποιημένες, δεν γίνονται με βάση την ανάλυση της συμπεριφοράς του παιδιού και την οργάνωση ενός ευέλικτου σχεδίου δράσης. Άρα, πολλοί παιδαγωγοί δεν είναι ενημερωμένοι σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς ή έχουν ελλιπείς γνώσεις, καθώς οι παρεμβάσεις που επιχειρούν στηρίζονται περισσότερο σε μια προσωπική ή υποκειμενική αντίληψη, γεγονός που δεν επαρκεί.

Σε πρόσφατες μελέτες στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες συμπεριφορικές τεχνικές, ώστε να αντιμετωπίζονται οι δύσκολες συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Νιανιούρης, 2004, Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006). Σε ανάλογες έρευνες οι δάσκαλοι δηλώνουν ανασφαλείς και «αγχωμένοι», όταν έχουν να κάνουν με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006, Θεοδώρου, 2003, Ματσόπουλος, 2004).

Οι Μαλικιώση – Λοϊζου και Γιαλαμάς (2001) ερεύνησαν το ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, που παρουσιάζονται στην τάξη τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τετρακόσιοι πενήντα έξι νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα με

μέσο όρο ηλικίας 38,5 ετών. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο και ζητούσαν από τις νηπιαγωγούς να αναφερθούν στα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στην τάξη τους, πώς τα αντιμετωπίζουν και εάν είναι ικανοποιημένες από τον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετωπίζουν. Επίσης, τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς – Behavior Problem Checklist (Ε.Σ.Π.Σ., Παρασκευόπουλος & Χαραλαμπίδης, 1974). Τέλος, απάντησαν σε μια κλίμακα «Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων», η οποία αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι μια κατάσταση ή διατηρούν μια παθητική στάση, με σκοπό την «αποφυγή» του προβλήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που συναντούν συχνότερα στην τάξη τους είναι η επιθετικότητα με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης, έπειτα ακολουθούν η δυσκολία προσαρμογής, η ανασφάλεια, η υπερκινητικότητα, η ανησυχία, τα γλωσσικά προβλήματα, η απειθαρχία, η αυθάδεια, η διάσπαση της προσοχής κ.ά. Οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα είναι οι διάφορες πρακτικές μέθοδοι (παιχνίδια για εκτόνωση, ασκήσεις κοινωνικοποίησης, κ.λπ.), μέθοδοι που στοχεύουν στην ψυχολογική υποστήριξη (ενθάρρυνση, τόνωση ηθικού, επιβράβευση, στοργή, κατανόηση), η μέθοδος της συζήτησης με τα παιδιά και τους γονείς, τιμωρίες, συνεργασία με ειδικό κ.ά. Από τις απαντήσεις τους στην κλίμακα Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων φαίνεται ότι οι περισσότεροι υιοθετούν μια ενεργητική παρά παθητική στάση στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή ζωή.

3.3. Σκεπτικό της παρούσης έρευνας για τη μελέτη των γνώσεων των νηπιαγωγών για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με την προσχολική ηλικία, καθώς και έρευνες που αφορούν τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Κουρκούτας, 2007, Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006, Poulou & Norwick, 2000, Smith, Nika & Papisideri, 2004, Φερέτη & Σταυριανάκη, 1997, Miller, Koplewicz & Klein, 1997, Cornelius, 1988, Saracho & Spodek, 2007, Barbetta, Norona & Bicard, 2005, McMahon & Forehand, 2003, Watson & Robinson, 1996). Ωστόσο, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που μελετούν τις γνώσεις των νηπιαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Γαλανάκη, 2002, Μαλικιώση - Λοΐζου & Γιαλαμάς, 2001, Rydell & Henricsson, 2004).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά, καθώς καταφέρνουν και τα απομονώσουν. Σύμφωνα με τις αναφορές τους, τα

περισσότερα σε συχνότητα προβλήματα συμπεριφοράς που συναντούν οι παιδαγωγοί είναι η έλλειψη συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα και τα προβλήματα διαγωγής. Επιπλέον, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν διερευνηθεί σε σχέση με το φύλο των παιδιών, τις διαφορετικές τους ηλικίες, το άγχος που προκαλούν στους παιδαγωγούς (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006, Stormont, Lewis & Beckner, 2005).

Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών στο να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, εξαρτάται από την επαγγελματική τους κατάρτιση. Δηλαδή, οι παιδαγωγοί με ανώτερο επαγγελματικό επίπεδο είχαν ως αποτέλεσμα να παρεμβαίνουν στα προβλήματα συμπεριφοράς με αποτελεσματικότερο τρόπο, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη επαγγελματική κατάρτιση (Stormont, Lewis & Covington - Smith, 2005, Stormont, Lewis & Beckner, 2005, Starkweather - Matheson & Shriver, 2005).

Διαπιστώνουμε, από τις αναφορές που εντοπίσαμε στην ελληνική βιβλιογραφία, το ρόλο του / της νηπιαγωγού και πόσο σπουδαίος είναι. Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στην έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά της τάξης του. Η έγκαιρη αντιμετώπιση εξαρτάται από τον έγκαιρο εντοπισμό και την επισήμανση των συμπτωμάτων που ενδεχομένως να εκδηλώσουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης των γνώσεων των νηπιαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, οι γνώσεις των νηπιαγωγών για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως διαπιστώσαμε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό στον ελλαδικό χώρο (Γαλανάκη, 2002, Μαλικιώση - Λοΐζου

& Γιαλαμάς, 2001). Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η ευρύτερη έρευνα της γνώσης των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην Ελλάδα, εξαιτίας της έλλειψης τέτοιων μελετών στη χώρα μας. Ακριβώς αυτό αποτελεί και το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

3.4. Ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των γνώσεων των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για την επίτευξη του σκοπού μας, προσπαθήσαμε να αποκαλύψουμε ποιες είναι οι γνώσεις των νηπιαγωγών, εξετάζοντας τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των γνώσεων τους και με άλλους παράγοντες (έτη διδακτικής εμπειρίας νηπιαγωγών, επίπεδο γνώσεων, ενδιαφέρον σε θέματα τροποποίησης προβληματικής συμπεριφοράς και επαγγελματική κατάρτιση νηπιαγωγών).

Οι υποθέσεις της έρευνάς μας διατυπώνονται ως εξής:

1^η Υπόθεση: Οι επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένες.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι η μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο είναι χαμηλή.

2^η Υπόθεση: Οι επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα διαφέρουν ανάλογα με τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι η μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είναι μεγαλύτερη από τη μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας στο ερωτηματολόγιο.

3η Υπόθεση: Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο γνώσεων που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι έχουν σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς και στις «πραγματικές» γνώσεις τους με βάση τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι: η μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών που θεωρεί ότι έχει υψηλό επίπεδο γνώσεων είναι μεγαλύτερη από τη μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών που θεωρεί ότι έχει ελάχιστο έως μέτριο επίπεδο γνώσεων σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών.

4^η Υπόθεση: Το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών επηρεάζει τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι η μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο που εκδηλώνει υψηλό ενδιαφέρον είναι μεγαλύτερη από τη μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών που εκδηλώνει μέτριο ενδιαφέρον σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών.

5^η Υπόθεση: Η επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών διαμορφώνει τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι η μέση επίδοση του συνόλου των νηπιαγωγών με μεταπτυχιακό είναι μεγαλύτερη από τη μέση επίδοση των νηπιαγωγών με πρώτο πτυχίο ή κάποιο άλλο τίτλο σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε προκειμένου να ελέγξουμε τις υποθέσεις μας ολοκληρώθηκε σε δυο φάσεις.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνάς μας επισκεφθήκαμε νηπιαγωγεία για να παραδώσουμε σε καθεμία νηπιαγωγό χωριστά ερωτηματολόγιο, για να μετρήσουμε τις γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παράδοση γινόταν είτε πριν από την έναρξη του ημερήσιου προγράμματος στο νηπιαγωγείο είτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, έτσι ώστε να μην αποσπασθούν οι ίδιες από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Κατά την προσέλευσή μας, τις ενημερώναμε για την ιδιότητά μας και το σκοπό της παρούσας έρευνας. Επίσης, ορίζαμε ημερομηνία επιστροφής του ερωτηματολογίου σε συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα. Η συλλογή των δεδομένων μας ξεκίνησε το μήνα

Φεβρουάριο του έτους 2007 και ολοκληρώθηκε με το τέλος της δεύτερης φάσης το μήνα Μάιο.

Η δεύτερη φάση περιελάμβανε μια δεύτερη συνάντηση με τις ίδιες νηπιαγωγούς χωριστά, για την παραλαβή των ερωτηματολόγιο σε συμπληρωμένη μορφή.

Συνολικά η παράδοση και η παραλαβή των ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας διήρκεσε περίπου τρεις μήνες. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε σε διάστημα ενός μήνα και η δεύτερη φάση σε διάστημα δυο μηνών περίπου.

Προκειμένου όμως να εξαλείψουμε πιθανά προβλήματα του ερωτηματολόγιο ή των διαδικασιών εφαρμογής του, πραγματοποιήσαμε μια προέρευνα - πιλότο πριν από την έναρξη της κύριας έρευνας. Κατά τη φάση της προέρευνας – πιλότου ελέγξαμε τη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολόγιο που αφορά στις γνώσεις των νηπιαγωγών για την τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, την αξιοπιστία των θεμάτων του και το βαθμό κατανόησης των οδηγιών για την συμπλήρωσή του από τις νηπιαγωγούς. Στη φάση αυτή της προέρευνας – πιλότου συμμετείχαν 21 νηπιαγωγοί, οι οποίες φοιτούσαν στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης το έτος 2006-2007.

Το ερωτηματολόγιο με τις ερωτήσεις είναι ανώνυμο, πληροφορία που επισημαίνεται στους συμμετέχοντες πριν από τη συμπλήρωσή του και καταγράφεται στην πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα, όπου περιγράφεται και ο σκοπός της έρευνας. Υπολογίσαμε ένα μέγιστο χρόνο συμπλήρωσής του γύρω στα 30 πρώτα λεπτά της ώρας, γεγονός που το αναφέραμε στις νηπιαγωγούς του δείγματός μας μαζί με τις απαραίτητες επεξηγήσεις και οδηγίες για τη συμπλήρωση του.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι τέσσερις υποθέσεις μας επαληθεύονται, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η επίδοση στο ερωτηματολόγιο αντίληψης των γνώσεων

για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire) και ανεξάρτητες τα έτη διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών, το επίπεδο γνώσεων (που νομίζουν ότι έχουν) των νηπιαγωγών, το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβληματικής συμπεριφοράς και η επαγγελματική τους κατάρτιση.

Τα αποτελέσματα υπολογιζόταν ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις που έδιναν σε κάθε ερώτηση. Η συγκέντρωση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων και οι αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε για τον έλεγχο των υποθέσεών μας έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικών αναλύσεων SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 14).

4.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας συγκροτείται από ένα πληθυσμό παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας - νηπιαγωγών δημόσιων νηπιαγωγείων της πόλης του Ηρακλείου (80%) και της πόλης του Αγίου Νικολάου (20%) κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Οι προαναφερθείσες περιοχές, με βάση την απογραφή του πληθυσμού της Ελλάδας το 1991, αποτελούν αστικά κέντρα (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1998, Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1994, Υπ. Απόφαση 24197/ Γ' 3812, Φ.Ε.Κ. 882/06.12.1993).

Το δείγμα των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκε τυχαία από τον πλήρη κατάλογο των νηπιαγωγείων της πόλης του Ηρακλείου και της πόλης του Αγ. Νικολάου, τον οποίο προμηθευτήκαμε από τα γραφεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δυο νομών.

Συνολικά μοιράσαμε ερωτηματολόγια σε εξήντα πέντε νηπιαγωγούς και παραλάβαμε συμπληρωμένα πενήντα, δηλαδή, ποσοστό περίπου 77% του συνόλου των ερωτηματολογίων που μοιράσαμε, το οποίο είναι άκρως ικανοποιητικό, για αυτού του είδους την έρευνα. Επομένως, το τελικό δείγμα

μας συγκρότησαν πενήντα (50) νηπιαγωγοί, που εκείνη τη χρονική περίοδο υπηρετούσαν στα νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου και του Αγίου Νικολάου. Από κάθε πόλη, που αναφέρθηκε προηγουμένως, υπολογίστηκε το ανάλογο ποσοστό υποκειμένων, που αποτέλεσε μέρος του δείγματος, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό των περιοχών αυτών και να επιτρέπει τη διεξαγωγή των πορισμάτων της παρούσας έρευνας.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας ήταν γυναικείου φύλου, καθώς κανένας άντρας δεν υπηρετούσε στα νηπιαγωγεία που επιλέξαμε τυχαία να επισκεφτούμε. Τα έτη διδακτικής εμπειρίας των υποκειμένων του δείγματός μας κυμαίνονταν από ένα έτος (1) μέχρι τριάντα τέσσερα (34) έτη υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, χωρίσαμε τις νηπιαγωγούς σε δυο κατηγορίες ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους, ώστε να μπορέσουμε να προβούμε σε συγκρίσεις και να ελέγξουμε τη δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας. Έτσι χωρίσαμε τις νηπιαγωγούς στην κατηγορία με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας (0-10 έτη) και στην κατηγορία με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας (11 έτη και πάνω). Το σύνολο των νηπιαγωγών που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (0-10 έτη) είναι είκοσι δυο (22) νηπιαγωγοί, οι οποίες αποτελούν, σε ποσοστό, το 44% του συνόλου των νηπιαγωγών, ενώ το υπόλοιπο 56% του συνόλου των νηπιαγωγών ανήκει στην δεύτερη κατηγορία (11 έτη και πάνω) και είναι είκοσι οκτώ (28) νηπιαγωγοί.

Με βάση την επαγγελματική κατάρτιση, χωρίσαμε τα υποκείμενα της έρευνάς μας σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις νηπιαγωγούς που έχουν τελειώσει Σχολή Νηπιαγωγών ή το τετραετές πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών και είναι είκοσι οκτώ (29) νηπιαγωγοί, η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει νηπιαγωγούς που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και είναι επτά (7) και η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις νηπιαγωγούς που έχουν φοιτήσει σε πρόγραμμα εξομοίωσης ή έχουν κάνει κάποιου άλλου είδους μετεκπαίδευση και είναι δέκα τέσσερις (14) νηπιαγωγοί. Το σύνολο των νηπιαγωγών και στις τρεις

κατηγορίες είναι πενήντα (N=50), που αποτελούν και το συνολικό δείγμα της έρευνάς μας.

Από τις πενήντα (50) νηπιαγωγούς του δείγματός μας οι δέκα επτά (17) νηπιαγωγοί, δηλαδή το 34% έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή σεμινάριο για την τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, έναντι των υπόλοιπων τριάντα τριών (33), δηλαδή το 66% δεν έχουν παρακολουθήσει. Τα στοιχεία προέκυψαν από σχετική ερώτηση (ερώτηση 8), που περιλαμβάνεται στο πρώτο μέρος (γενικές πληροφορίες) του ερωτηματολόγιου της έρευνάς μας (βλ. παράρτημα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	N	%
0-10 έτη υπηρεσίας	22	44
11 έτη και πάνω υπηρεσίας	28	56
Σύνολο	50	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή του δείγματος ως προς την επαγγελματική κατάρτιση

Επαγγελματική κατάρτιση	N	%
Α΄ πτυχίο	29	58
Μεταπτυχιακό	7	14
Άλλο	14	28
Σύνολο	50	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή του δείγματος ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων

Παρακολούθηση σεμιναρίων	N	%
Έχουν παρακολουθήσει	17	34
Δεν έχουν παρακολουθήσει	33	66
Σύνολο	50	100

4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το βασικό εργαλείο για τη συλλογή του ερευνητικού μας υλικού αποτέλεσε το Ερωτηματολόγιο, που μετρά τις γνώσεις για την τροποποίηση

της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire).

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire)

Για τη διερεύνηση των γνώσεων των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιήσαμε ως μέσο συλλογής το ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles) Questionnaire, σε: O' Dell, 1979).

Η συλλογή πληροφοριών μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η πιο χρήσιμη μορφή, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο μας (Βλέπε παράρτημα Α') αποτελείται από δυο μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου με τις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία και γενικές πληροφορίες του ερωτηθέντος (φύλο, έτη διδακτικής εμπειρίας, επαγγελματική κατάρτιση), τα οποία καλείται να συμπληρώσει. Επιπλέον, περιλαμβάνονται τέσσερις ερωτήσεις, στις οποίες αντιστοιχεί μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων από το 0 έως το 3 (όπου 0 = Καμία γνώση έως ελάχιστη γνώση, 1 = Μέτρια γνώση, 2 = Καλή γνώση και 3 = Πολύ καλή γνώση). Ο παιδαγωγός καλείται να βάλει σε κύκλο έναν αριθμό στην κλίμακα που αντιστοιχεί στην κάθε ερώτηση και τον αντιπροσωπεύει καλύτερα. Τέλος, οι γενικές πληροφορίες περιλαμβάνουν τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ο παιδαγωγός καλείται να απαντήσει σύντομα εάν έχει παρακολουθήσει μάθημα ή σεμινάριο σχετικά με την τροποποίηση

της προβληματικής συμπεριφοράς και που, τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να τροποποιήσει τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη, τα εμπόδια που συναντά και δεν επιτρέπουν σημαντικές αλλαγές στην τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά και τις προτάσεις του για την βελτίωση των γνώσεών του (Βλέπε παράρτημα Α'). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 50 ερωτήσεις που αναφέρονται σε συμπεριφορές τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (π.χ. «Ένα παιδί συχνά κλαίει για μικροπράγματα που το ενοχλούν. Πώς πρέπει οι γονείς να αντιδράσουν για να μειώσουν το κλάμα του με τον αποτελεσματικότερο τρόπο;» κ.λπ.). Στην κάθε ερώτηση αντιστοιχούν τέσσερις πιθανές απαντήσεις και οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας καλούνται να απαντήσουν σε μια από αυτές. Για κάθε ερώτηση υπάρχει μια σωστή απάντηση. Οι σωστές απαντήσεις παρουσιάζονται στο παράρτημα Β' της παρούσας έρευνας.

Η εκτίμηση των γνώσεων των νηπιαγωγών προκύπτει από το συνολικό αποτέλεσμα που φέρνει κάθε υποκείμενο του δείγματος στο ερωτηματολόγιο. Το συνολικό αποτέλεσμα το υπολογίζουμε βάση των σωστών απαντήσεων που δίνει το υποκείμενο στο ερωτηματολόγιο. Το σύνολο των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο είναι πενήντα και κάθε υποκείμενο καλείται να απαντήσει σε κάθε μια από αυτές επιλέγοντας τη σωστή απάντηση από ένα σύνολο τεσσάρων προτεινόμενων απαντήσεων. Για κάθε σωστή απάντηση που δίνει το υποκείμενο παίρνει ένα βαθμό. Ο τελικός βαθμός προκύπτει από το σύνολο των ορθά απαντημένων ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολόγιο γνώσεων, που χρησιμοποιούμε στην παρούσα έρευνα καταρτίστηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, καθώς και με τη βοήθεια του συνεπιβλέποντα καθηγητή. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολόγιο, αρχικά, μεταφράστηκε από τον συνεπιβλέποντα και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία

του μέχρι την τελική μορφή του από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Πολύτιμα βοηθήματα αποτέλεσαν έγκυρα επιστημονικά εγχειρίδια σχετικά με τη μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας όπως των: Παπαναστασίου, 1996, Βάμβουκας, 1997. Είναι πιθανό σε συναφείς μελέτες να έχει χρησιμοποιηθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο γνώσεων (Stan O' Dell, 1979).

Ένας λόγος που μας οδήγησε στην επιλογή του ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire) ήταν ο δείκτης αξιοπιστίας του συγκεκριμένου ερωτηματολόγιο, ο οποίος βρέθηκε κατόπιν στατιστικής ανάλυσης (Cronbach' s alpha = ,72) και κρίνεται ικανοποιητικός.

Η μέθοδος της συλλογής του υλικού μας μέσω ερωτηματολογίου προσκομίζει το προκαταρκτικό υλικό, στο οποίο είναι δυνατό να στηριχθεί, στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας, η κατασκευή ερωτηματολογίων ή ερωτηματολόγιο ή ημιδομημένων συνεντεύξεων, για να μελετηθεί διεξοδικότερα το ίδιο θέμα.

4.4. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

A) Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς

Η αναγκαιότητα διερεύνησης του κέντρου της κατανομής των επιδόσεων των υποκειμένων του δείγματός μας στο ερωτηματολόγιο, μας οδήγησε στην επιλογή του μέσου όρου (M.O.). Ο μέσος όρος (M.O.) υπολογίστηκε ως το πηλίκο του συνόλου των σωστών απαντήσεων κάθε υποκειμένου δια τον αριθμό του συνόλου των ερωτήσεων (δηλαδή δια το 50 στην έρευνά μας). Ο μέσος όρος αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική τιμή

και είναι ο πιο γνωστός και περισσότερο χρησιμοποιούμενος δείκτης κεντρικής τάσης (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002, Χλουβεράκης, 2002).

Ένα άλλο βασικό δείκτη που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας είναι η τυπική απόκλιση (standart deviation) και συμβολίζεται με sd. Η τυπική απόκλιση είναι η μέση απόσταση των μετρήσεων από τον μέσο όρο. Σύμφωνα με τον Ρώσο στατιστικό Tchebychev εάν γνωρίζουμε τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση μιας κατανομής, είναι δυνατόν να εκτιμήσουμε τι ποσοστό των υποκειμένων βρίσκεται εντός 2 ή 3 τυπικών αποκλίσεων από τον μέσο όρο. Άλλωστε «τουλάχιστον το 75% των υποκειμένων βρίσκεται εντός 2 τυπικών αποκλίσεων (πάνω ή κάτω) από τον μέσο όρο και τουλάχιστον το 88% των υποκειμένων είναι εντός 3 τυπικών αποκλίσεων από τον μέσο όρο» (Χλουβεράκης, 2002, 109-110).

B) Το κριτήριο t-test

Το στατιστικό κριτήριο t-test είναι κατάλληλο όταν θέλουμε να συγκρίνουμε δυο ομάδες και να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των ομάδων αυτών. Επομένως, το κριτήριο t χρησιμοποιείται για να συγκρίνει δυο ομάδες με σκοπό να βρεθεί ποια από τις δυο παρουσιάζει την καλύτερη επίδοση και περιλαμβάνει δυο διαφορετικές εκδοχές. Οι εκδοχές αυτές αφορούν ανεξάρτητα και εξαρτημένα δείγματα. Καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της κατάλληλης εκδοχής ασκεί ο πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας από τον ερευνητή (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

Στην έρευνά μας, ο έλεγχος της δεύτερης, τρίτης και τέταρτης υπόθεσης έγινε με τη βοήθεια του κριτηρίου t-test. Πιο συγκεκριμένα, μελετήσαμε: α) τις επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας σε σύγκριση με τις επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας, β) το επίπεδο γνώσεων που νομίζουν ότι έχουν οι νηπιαγωγοί σε σύγκριση με

το επίπεδο γνώσεων που πραγματικά έχουν, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο γνώσεων και γ) το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών και πόσο αυτό επηρεάζει τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων.

Γ) Η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης Oneway ANOVA

Για τον έλεγχο της πέμπτης υπόθεσης της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης Oneway ANOVA. Με τη βοήθεια αυτής της τεχνικής συγκρίναμε τους μέσους όρους των επιδόσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο και στις τρεις κατηγορίες επαγγελματικής κατάρτισης των νηπιαγωγών (πρώτο πτυχίο, μεταπτυχιακό, άλλο). Άλλωστε στην περίπτωση της σύγκρισης περισσότερων από δυο μέσων όρων κατάλληλη στατιστική διαδικασία είναι η διαδικασία ANOVA. Πιο συγκεκριμένα εάν έχουμε δυο μεταβλητές από τις οποίες η μια είναι κατηγορική, με τρία επίπεδα και η άλλη είναι αριθμητική με τιμές στα σκορ των υποκειμένων του δείγματος, τότε η ανάλυσή μας γίνεται με τη βοήθεια της διαδικασίας ανάλυσης διασποράς με ένα παράγοντα (Oneway ANOVA) (Δαφέρμος, 2005).

Δ) Το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Tuckey HSD (Honestly Significant Difference)

Στη παρούσα μελέτη, εφαρμόσαμε το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Tuckey HSD (Honestly Significant Difference), που μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε όλες τις δυνατές συγκρίσεις μεταξύ των μέσων όρων των ερευνητικών κατηγοριών μας. Στην περίπτωση του Tukey HSD η προϋπόθεση για την αποδοχή της διαφοράς μεταξύ δυο μέσων όρων ως στατιστικά σημαντικής είναι η τιμή q που υπολογίζεται να είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη τιμή που εξετάζουμε (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

Στην προκειμένη περίπτωση, η πέμπτη υπόθεση περιλάμβανε τρεις κατηγορίες, οι οποίες αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: α) πρώτο πτυχίο, β) μεταπτυχιακό και γ) άλλη εκπαίδευση. Για να επιτύχουμε τη σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής κατάρτισης τους είναι απαραίτητη η εφαρμογή της μεθόδου πολλαπλών συγκρίσεων του ερωτηματολόγιο Tuckey H.S.D.

E) Συντελεστής Cronbach's alpha

Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι ένα σημαντικό στατιστικό κριτήριο, το οποίο εκτιμά την αξιοπιστία ενός ψυχομετρικού οργάνου μέτρησης. Γενικά, η τιμή του Cronbach's alpha αυξάνεται όταν αυξάνονται και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις ερωτήσεις του οργάνου μέτρησης που εξετάζουμε. Για το λόγο αυτό, το Cronbach's alpha ονομάζεται συντελεστής

εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας ενός ερωτηματολόγιο (Allen & Yen, 2002).

Στην έρευνά μας, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο Cronbach's alpha για να διερευνήσουμε την αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire).

ΣΤ) Πίνακες συχνότητων

Για την παρουσίαση ποιοτικών (κατηγορικών) δεδομένων, όπως είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματός μας ως προς: α) τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να τροποποιήσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών μέσα στην τάξη, β) τα εμπόδια για να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο και γ) τις προτάσεις τους για να βελτιωθούν οι γνώσεις τους γύρω από το θέμα της τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών, δημιουργήθηκαν πίνακες συχνότητων. «Το κυριότερο χαρακτηριστικό των πινάκων που παρουσιάζουν κατηγορικά δεδομένα είναι ότι πρέπει να δείχνουν τη συχνότητα (frequency) κάθε κατηγορίας» (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002, 46).

Στην έρευνά μας ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σε κατηγορίες και παρουσιάσαμε σε πίνακες όπου φαίνεται η συχνότητα κάθε κατηγορίας, με τη μορφή σχετικής συχνότητας. Η σχετική συχνότητα είναι η ποσοστιαία (%) αναλογία της κατηγορίας στο σύνολο των συχνότητων.

Η) Γραφικές παραστάσεις

Στην έρευνά μας, πέρα από τις στατιστικές αναλύσεις, παρουσιάσαμε τα δεδομένα μας με γραφικές παραστάσεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε ραβδογράμματα σφάλματος (Error Bar Charts) για την απεικόνιση των διαφόρων διαστημάτων εμπιστοσύνης των επιδόσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων. Τα ραβδογράμματα φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς συγκρίνουμε την κατανομή κάποιου χαρακτηριστικού (στην περίπτωση μας, το μέσο όρο επίδοσης στο ερωτηματολόγιο γνώσεων) μεταξύ διαφόρων κατηγοριών. Οι διάφορες κατηγορίες αφορούσαν: τα έτη διδακτικής εμπειρίας (0-10 έτη, 11 έτη και πάνω), το επίπεδο γνώσεων των νηπιαγωγών (ελάχιστη γνώση έως μέτρια γνώση και καλή γνώση έως πολύ καλή γνώση), το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για τα προβλήματα συμπεριφοράς (μέτριο έως πολύ ενδιαφέρον, πάρα πολύ ενδιαφέρον) και την επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών (πρώτο πτυχίο, μεταπτυχιακό, άλλο).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με πίνακες και διαγράμματα. Οι πίνακες και τα διαγράμματα παρουσιάζουν τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τις σχετικές συχνότητες, το κριτήριο t-test, την τεχνική Anova, το κριτήριο Tukey των ευρημάτων μας και αφορούν στις επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το επίπεδο σπουδών, το ενδιαφέρον και την επαγγελματική τους κατάρτιση. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς τους τρόπους που χρησιμοποιούν, τι προτείνουν για τη βελτίωση των γνώσεών τους σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για να επέλθουν οι επιθυμητές αλλαγές.

Πριν από την περιγραφή των παραπάνω αποτελεσμάτων, θεωρούμε αναγκαίο να αναφέρουμε ότι το ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire) που εφαρμόστηκε σε ελληνικό δείγμα έχει δείκτη Cronbach's alpha ,72. Αυτό το επίπεδο σταθερότητας κρίνεται ικανοποιητικό για ερευνητικούς σκοπούς.

5.1.1. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Σε αυτό το σημείο της εργασίας παρουσιάζουμε αρχικά τα ευρήματα που περιγράφουν αναλυτικά τις επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατά πόσο αυτές είναι περιορισμένες ή όχι. Η ανάλυση του ερωτηματολόγιο και η στατιστική επεξεργασία μας δίνουν μια πλήρη εικόνα των αποτελεσμάτων σχετικά με τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης μας.

Ο πίνακας 4 που ακολουθεί αφορά στο μέσο όρο και στην τυπική απόκλιση που είχαν οι νηπιαγωγοί του δείγματος στο ερωτηματολόγιο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Πίνακας μέσου όρου (M) και τυπικής απόκλισης (Sd) των επιδόσεων των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο

	M	Sd
Γνώσεις νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο	30	10,21

Όπως μπορούμε να δούμε από τον Πίνακα 4 οι επιδόσεις των υποκειμένων μας στο ερωτηματολόγιο ήταν χαμηλές. Η μεγαλύτερη τιμή μέσου όρου που θα μπορούσε να ισχύει είναι ο αριθμός 100 και η μικρότερη ο αριθμός 0. Το 100 εκφράζει ότι τα υποκείμενα θα είχαν σωστές όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο. ενώ το 0 ότι δεν θα σημείωναν καμία σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις των υποκειμένων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή των απόλυτων (f) και σχετικών συχνοτήτων (%) των απαντήσεων των υποκειμένων στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο

Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο	Απαντήσεις Υποκειμένων				Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο	Απαντήσεις Υποκειμένων			
	Σωστές		Λάθος			Σωστές		Λάθος	
	f	%	f	%		f	%	f	%
1.	12	24	37	74	26.	0	0	49	98
2.	8	16	39	78	27.	24	48	26	52
3.	14	28	34	68	28.	27	54	20	40
4.	5	10	42	84	29.	0	0	49	98
5.	4	8	45	90	30.	6	12	43	86
6.	25	50	23	46	31.	2	4	48	96
7.	36	72	14	28	32.	19	38	30	60
8.	9	18	41	82	33.	29	58	21	42
9.	42	84	7	14	34.	9	18	40	80
10.	1	2	48	96	35.	2	4	48	96

11.	2	4	47	94	36.	28	56	20	40
12.	13	26	36	72	37.	9	18	41	82
13.	12	24	38	76	38.	20	40	29	58
14.	21	42	27	54	39.	9	18	40	80
15.	6	12	44	88	40.	2	4	47	94
16.	26	52	23	46	41.	10	20	39	78
17.	25	50	25	50	42.	42	84	8	16
18.	7	14	41	82	43.	12	24	36	72
19.	38	76	12	24	44.	20	40	29	58
20.	11	22	35	70	45.	9	18	41	82
21.	35	70	14	28	46.	0	0	49	98
22.	14	28	36	72	47.	6	12	43	86
23.	11	22	37	74	48.	11	22	37	74
24.	27	54	20	40	49.	15	30	32	64
25.	17	34	32	64	50.	5	10	43	86

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα στις πενήντα (50) ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο, τα περισσότερα από αυτά παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις. Δέκα (10) υποκείμενα απάντησαν πάνω από είκοσι πέντε (25) ερωτήσεις σωστά στο σύνολο των 50 ερωτήσεων. Πολύ μεγάλη δυσκολία συνάντησαν στις ερωτήσεις 26, 29 και 46, στις οποίες κανένα υποκείμενο δεν κατάφερε να δώσει σωστή απάντηση (49 λανθασμένες από 49 συνολικά απαντήσεις).

Αξίζει να σημειωθεί πως η μεγαλύτερη επίδοση που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι νηπιαγωγοί στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο ήταν 50 βαθμοί. Ωστόσο καμία νηπιαγωγός δε σημείωσε 50 βαθμούς. Οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στις ερωτήσεις 9 και 42, με τελικό σκορ επίδοσης 9 και 42 βαθμούς.

Ο επόμενος Πίνακας 6 παρουσιάζει το σύνολο των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν, τον αριθμό των υποκειμένων που τις έδωσαν, καθώς και το ποσοστό των ορθών απαντήσεων τους. Όπως παρατηρούμε το 6% των υποκειμένων μας είχε 0 σωστές απαντήσεις, 10% είχε 9 σωστές απαντήσεις και 4% είχε 42 σωστές απαντήσεις. Οι απαντήσεις των υπόλοιπων υποκειμένων κυμαίνονται από 0 έως και 42 βαθμοί.

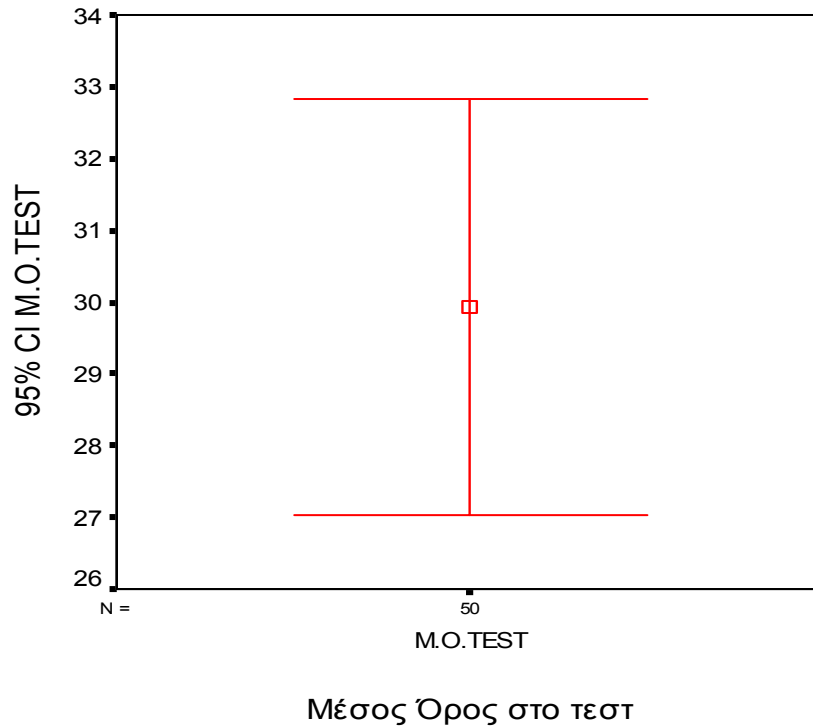
ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Κατανομή των απόλυτων (f) και σχετικών συχνοτήτων (rf (%)) των σωστών απαντήσεων των υποκειμένων στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιου

Σωστές απαντήσεις	(f)	rf (%)
0	3	6
1	1	2
2	4	8
4	1	2
5	3	6
6	3	6
7	1	2
8	1	2
9	5	10
10	1	2
11	3	6
12	3	6
13	1	2
14	2	4

15	1	2
17	1	2
19	1	2
20	2	4
21	1	2
24	1	2
25	1	2
26	1	2
27	2	4
28	1	2
29	1	2
35	1	2
36	1	2
38	1	2
42	2	4
Σύνολο:	50	100

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται καλύτερα στο σχήμα 1 που ακολουθεί.



Σχήμα 1: Διάγραμμα του διαστήματος εμπιστοσύνης του μέσου όρου επίδοσης των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο γνώσεων

Από το παραπάνω σχήμα βλέπουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι νηπιαγωγοί στο ερωτηματολόγιο. Οι τιμές κυμαίνονται από το 27% έως το 33% και ο μέσος όρος αυτών των τιμών είναι η τιμή 30%. Επομένως, οι επιδόσεις των νηπιαγωγών είναι πολύ χαμηλότερες και από το 50% της μέσης επίδοσης στο ερωτηματολόγιο γνώσεων.

5.1.2. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

ως προς τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας

Στο δεύτερο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας, σκοπός μας είναι να εξετάσουμε, αν τα έτη διδακτικής εμπειρίας των υποκειμένων μας επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων. Ο πίνακας 7 που ακολουθεί δείχνει τα αποτελέσματα των επιδόσεων που σημείωσαν οι νηπιαγωγοί στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ανάλογα με την επίδραση που πιθανόν να ασκούν τα έτη υπηρεσίας τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

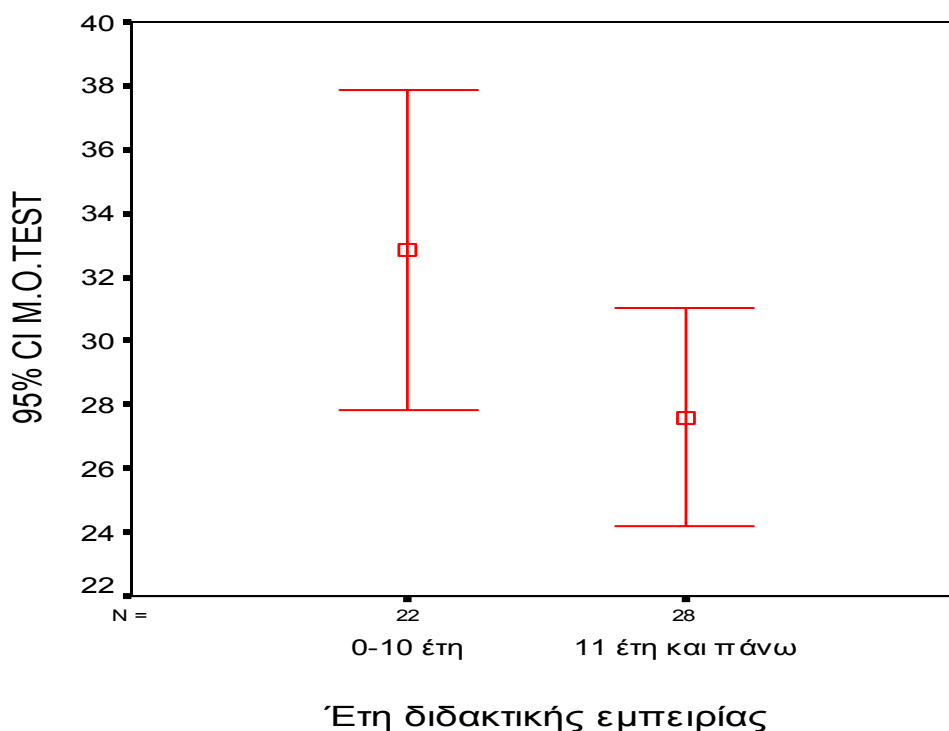
Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

	Έτη υπηρεσίας						t-test	p
	0-10 έτη υπηρεσίας			11 έτη υπηρεσίας και πάνω				
Γνώσεις νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο	N	M	Sd	N	M	Sd	1,83	p > ,05
	22	32	11	28	27	9		

Όπως μπορούμε να δούμε από τον Πίνακα 7, 22 νηπιαγωγοί ανήκαν στην κατηγορία με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας (0 - 10 έτη) και 28 νηπιαγωγοί ανήκουν στην κατηγορία με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας. Ο μέσος όρος (M) και η τυπική απόκλιση των νηπιαγωγών με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας είναι 32 και είναι λίγο υψηλότερος από τον μέσο όρο των νηπιαγωγών με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας που είναι 27. Αντίστοιχα, λειτουργούν και οι τυπικές αποκλίσεις των δυο κατηγοριών. Τόσο όμως οι νηπιαγωγοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας όσο και οι νηπιαγωγοί με περισσότερα έτη μας απάντησαν με παρόμοιο τρόπο στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο.

Από τον Πίνακα 7 είναι εμφανές ότι οι επιδόσεις των νηπιαγωγών παρόλα αυτά παραμένουν χαμηλές ανεξάρτητα από τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας. Το 100 εκφράζει την υψηλότερη τιμή που θα μπορούσε να πάρει ο μέσος όρος (M) και το 0 την χαμηλότερη. Τα υποκείμενά μας βρίσκονται κάτω από το 50% της συνολικής επίδοσης, επομένως, ο παράγοντας έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζει τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων. Γι' αυτό το λόγο, στη συνέχεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας, δεν θα λαμβάνουμε υπόψη στις αναλύσεις μας την επίδραση που ασκεί ο παράγοντας έτη υπηρεσίας. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο κατηγορίες (0 - 10 έτη, 11 έτη και πάνω) δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική μέσω της στατιστικής ανάλυσης ($t = 1,83, (50), p = .073 > .05$).

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται και στο σχήμα 2 που ακολουθεί. Όπως φαίνεται από το σχήμα, οι βαθμοί στην πρώτη κατηγορία (0 - 10 έτη υπηρεσίας) κυμαίνονται από το 28 έως το 38, ενώ η δεύτερη κατηγορία (11 έτη υπηρεσίας και πάνω) έχει φάσμα από το 24 έως το 31. Ο μέσος όρος (M) της κατηγορίας με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας είναι περίπου 33 και είναι λίγο υψηλότερος από τον μέσο όρο (M) της κατηγορίας με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας που είναι περίπου 27.



Σχήμα 2. Διάγραμμα των διαστημάτων εμπιστοσύνης του μέσου όρου των επιδόσεων των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας

5.1.3. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το επίπεδο γνώσεών τους και οι επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για θέματα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς

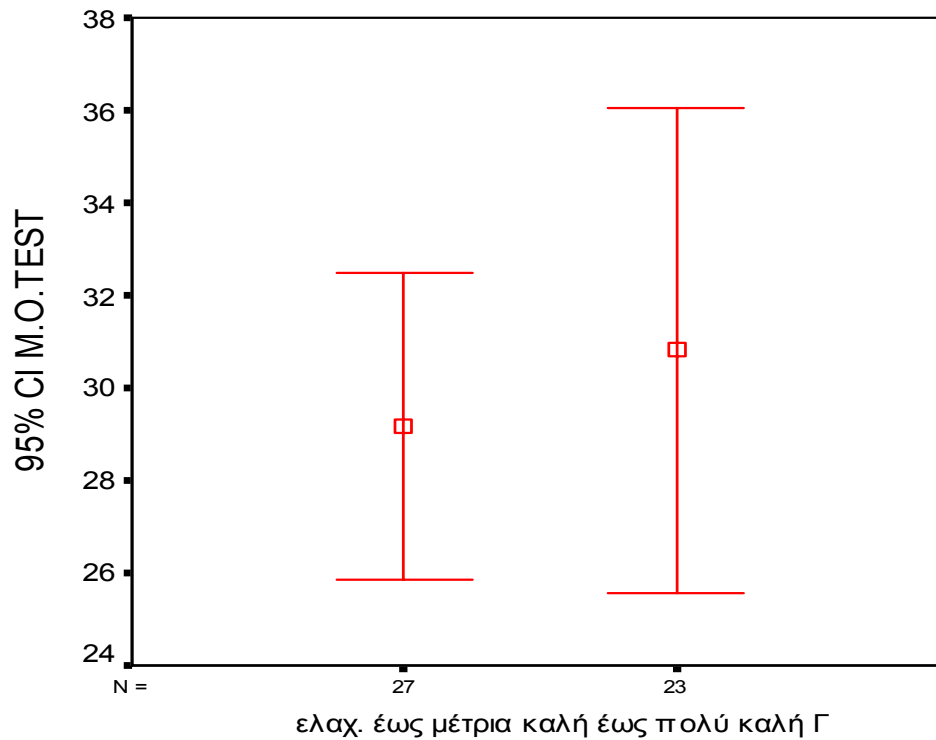
Στο τρίτο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας, σκοπός μας είναι να εξετάσουμε, αν το επίπεδο γνώσεων που νομίζουν ότι έχουν οι τα υποκείμενά μας επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων. Ο πίνακας 8 που ακολουθεί δείχνει τα αποτελέσματα των επιδόσεων που σημείωσαν οι νηπιαγωγοί στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ανάλογα με την επίδραση που πιθανόν να ασκεί το επίπεδο γνώσεών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως προς το επίπεδο γνώσεων

	Επίπεδο γνώσεων						t-test	p
	Ελάχιστη γνώση έως μέτρια γνώση			Καλή έως πάρα πολύ καλή γνώση				
Γνώσεις νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο	N	M	Sd	N	M	Sd	,576	p > ,05
	27	29,15	8,39	23	30,83	12,13		

Από το σύνολο του δείγματος που εξετάστηκε, οι 27 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι έχουν ελάχιστη έως μέτρια γνώση (πρώτη κατηγορία) σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών, ενώ οι υπόλοιποι 23 ότι έχουν καλή έως πάρα πολύ καλή γνώση (δεύτερη κατηγορία). Η πρώτη κατηγορία έχει μέσο όρο (M) 29,15 και τυπική απόκλιση (sd) 8,39 και η δεύτερη κατηγορία έχει μέσο όρο (M) 30,83 και τυπική απόκλιση (sd) 12,13. Επομένως, δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους (M), ενώ στην τυπική απόκλιση υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση χωρίς ωστόσο να κρίνεται στατιστικά σημαντική. Προέκυψε, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι ο παράγοντας επίπεδο γνώσεων που νομίζουν ότι έχουν οι νηπιαγωγοί, δεν ασκεί καμία επίδραση στις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ($t = ,576, (50), p = ,568 > ,05$).



Επίπεδο γνώσεων που νομίζουν ότι έχουν

Σχήμα 3. Διάγραμμα των διαστημάτων εμπιστοσύνης του μέσου όρου των επιδόσεων των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς το επίπεδο γνώσεων που θεωρούν ότι έχουν

Από το παραπάνω σχήμα βλέπουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων που θεωρούν πως έχουν. Οι τιμές των επιδόσεων στην πρώτη κατηγορία (ελάχιστη έως μέτρια γνώση) έχουν μικρότερο εύρος και κυμαίνονται από το 26 έως το 32,5, ενώ στην δεύτερη κατηγορία (καλή έως πάρα πολύ καλή γνώση) από το 25,5 έως το 36. Επίσης, ο μέσος όρος των νηπιαγωγών με ελάχιστη έως μέτρια γνώση βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο των νηπιαγωγών με καλή έως πολύ καλή γνώση.

5.1.4. Η επίδραση του ενδιαφέροντος των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς στις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων

Στο τέταρτο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας, σκοπός μας είναι να εξετάσουμε, αν το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι νηπιαγωγοί για την τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς επηρεάζει τις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων. Ο πίνακας 8 που ακολουθεί δείχνει τα αποτελέσματα των επιδόσεων που σημείωσαν οι νηπιαγωγοί στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ανάλογα με την επίδραση που πιθανόν να ασκεί το ενδιαφέρον τους.

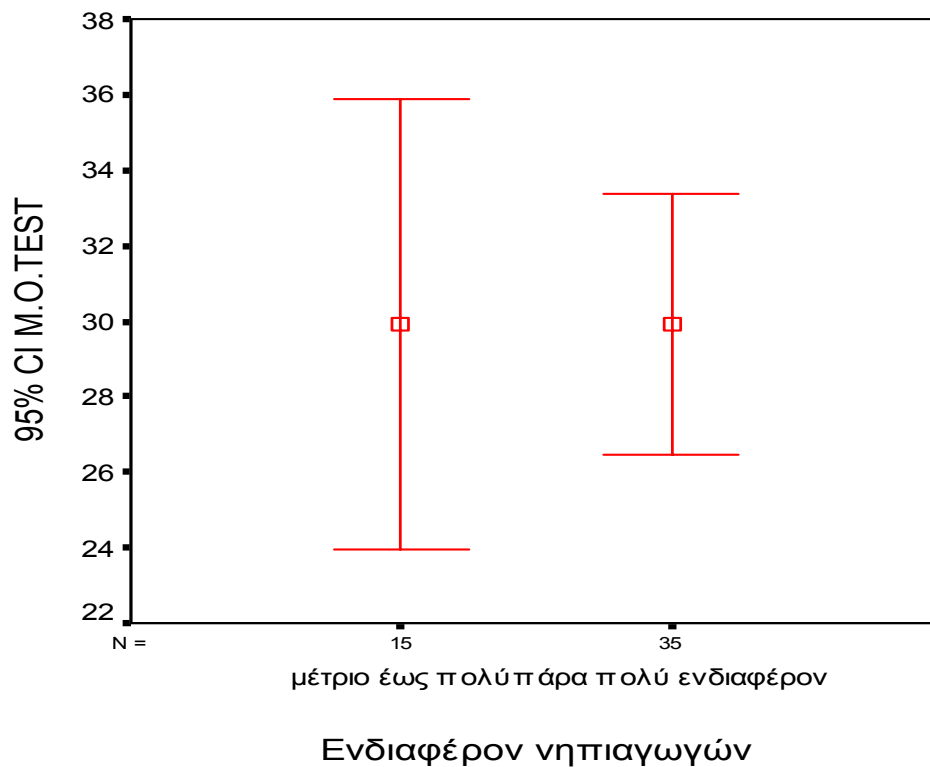
ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως προς το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν

	Ενδιαφέρον νηπιαγωγών						t-test	p
	Μέτριο έως πολύ ενδιαφέρον			Πάρα πολύ ενδιαφέρον				
Γνώσεις νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο	N	M	Sd	N	M	Sd	0,006	p > ,05
		15	29,9	10,77	35	29,9		

Από το σύνολο του δείγματος που εξετάστηκε, οι 15 νηπιαγωγοί ανήκουν στην κατηγορία του μέτριου έως πολύ ενδιαφέροντος σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών, ενώ οι υπόλοιπες 35 νηπιαγωγοί ανήκουν στην κατηγορία που εκδηλώνει πάρα πολύ ενδιαφέρον για το ίδιο θέμα.

Ο μέσος όρος της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ($M = 29,9$) που εκδηλώνουν μέτριο έως πολύ ενδιαφέρον είναι ακριβώς ο ίδιος με τον μέσο όρο της επίδοσης των νηπιαγωγών που εκδηλώνουν πάρα πολύ ενδιαφέρον ($M = 29,9$). Το ίδιο ισχύει και για τις τυπικές αποκλίσεις τους με τιμές $sd = 10,77$ και $sd = 10,11$ αντίστοιχα για τις δυο κατηγορίες. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε σχέση ανάμεσα στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι νηπιαγωγοί σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς με την επίδοσή τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ($t = ,006, (50), p = ,995$).



Σχήμα 4. Διάγραμμα των διαστημάτων εμπιστοσύνης του μέσου όρου των επιδόσεων των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν στο θέμα

Από το παραπάνω σχήμα βλέπουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν σε θέματα τροποποίησης προβληματικών

συμπεριφορών. Οι τιμές των επιδόσεων της πρώτης κατηγορίας (μέτριο έως πολύ ενδιαφέρον) έχουν μεγαλύτερο εύρος από τις τιμές των επιδόσεων της δεύτερης κατηγορίας και κυμαίνονται από το 24 έως το 36, ενώ στην δεύτερη κατηγορία κυμαίνονται από το 26 έως το 34. Οι μέσοι όροι βρίσκονται στον ίδιο βαθμό ακριβώς.

5.1.5. Η επίδραση της επαγγελματικής κατάρτισης των νηπιαγωγών στις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων

Στο πέμπτο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας θα παρουσιάσουμε την επίδραση που πιθανόν να ασκεί η επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών στις επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο γνώσεων.

Ο Πίνακας 10 που ακολουθεί δείχνει τα αποτελέσματα των επιδόσεων στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ανάλογα με την επίδραση που ασκεί η επαγγελματική κατάρτιση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

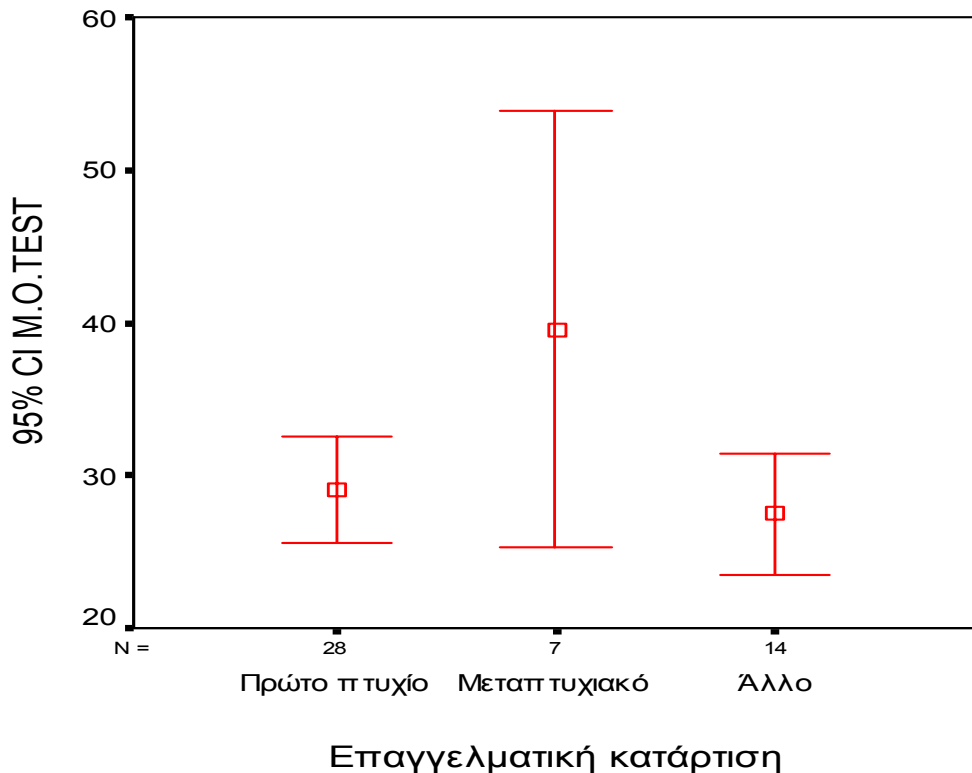
Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς την επαγγελματική τους κατάρτιση

	Επαγγελματική κατάρτιση									F	p
	Πρώτο πτυχίο			Μεταπτυχιακό			Άλλο				
Γνώσεις νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο	N	M	Sd	N	M	Sd	N	M	Sd	4,065	P<,05
	28	29	9,07	7	39,57	15,43	14	27,48	6,87		

Από το σύνολο του δείγματος που εξετάστηκε, οι 28 νηπιαγωγοί ανήκουν στην κατηγορία με πρώτο πτυχίο, οι 7 νηπιαγωγοί στην κατηγορία με μεταπτυχιακό, ενώ οι 14 στην κατηγορία και με κάποιο άλλο τίτλο.

Ο μέσος όρος της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ($M = 29$) που έχουν πρώτο πτυχίο βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο των νηπιαγωγών που έχουν και κάποιο άλλο πτυχίο ($M = 27,48$), ενώ ο μέσος όρος της επίδοσης των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων με μεταπτυχιακό είναι λίγο μεγαλύτερος από τους άλλους δυο ($M = 39,57$). Επομένως, καλύτερες επιδόσεις στο ερωτηματολόγιο γνώσεων παρουσιάζουν οι νηπιαγωγοί με μεταπτυχιακό, παραμένοντας όμως και πάλι σε χαμηλά επίπεδα, καθώς δεν ξεπερνούν το 50 που είναι η μέση τιμή του μέσου όρου ($M = 39,57$). Το 100 εκφράζει ότι τα υποκείμενα θα είχαν σωστές όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο ενώ το 0 ότι δεν θα σημείωναν καμία σωστή απάντηση.

Η μικρές διαφορές που παρουσιάστηκαν στους μέσους όρους ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες επαγγελματικής κατάρτισης των νηπιαγωγών κρίνονται στατιστικά σημαντικές. Προέκυψε, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι οι επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο διαμορφώνονται ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάρτιση ($F = 4,065, (49), p = ,024 < ,05$).



Σχήμα 5. Διάγραμμα των διαστημάτων εμπιστοσύνης του μέσου όρου των επιδόσεων των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς την επαγγελματική τους κατάρτιση

Η καλύτερη επίδοση στο ερωτηματολόγιο γνώσεων των νηπιαγωγών με μεταπτυχιακό είναι εμφανής και από το παραπάνω σχήμα. Οι βαθμοί των νηπιαγωγών με πρώτο πτυχίο κυμαίνονται από το 27 έως το 33 περίπου, των νηπιαγωγών και με άλλο τίτλο σπουδών κυμαίνονται από το 23 έως το 32 περίπου και οι βαθμοί των νηπιαγωγών με μεταπτυχιακό κυμαίνονται από το 22 έως το 55 περίπου. Η διασπορά, λοιπόν, των τιμών δεν είναι η ίδια και παρατηρείται ένα μεγάλο εύρος των βαθμών στις νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακό. Επίσης, ο μέσος όρος της δεύτερης κατηγορίας ($M = 39,57$) αποκλίνει περισσότερο από τους άλλους δυο των άλλων κατηγοριών ($M = 29$ και $M = 27,48$).

Η στατιστικά σημαντική τιμή ($F = 4,065$) στην ανάλυση δείχνει ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των νηπιαγωγών δεν είναι όλοι ίσοι. Δεν δείχνουν, όμως, αν διαφέρουν σημαντικά όλοι οι μέσοι όροι μεταξύ τους ή κάποιοι από

αυτούς ή μόνο ένας από αυτούς. Για να αντλήσουμε αυτή την πληροφορία εφαρμόσαμε τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων εκ των υστέρων (post hoc test) του κριτηρίου Tuckey H.S.D. Τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων των επιδόσεων των νηπιαγωγών ως προς τα επίπεδα σπουδών τους παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 11.

Η προσεκτική μελέτη του παρακάτω Πίνακα 11 οδηγεί στην ακόλουθη διαπίστωση: Οι διαφορές που παρουσιάζονται ως στατιστικά σημαντικές στις παραπάνω συγκρίσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ εντοπίζονται στη σύγκριση των επιδόσεων με νηπιαγωγούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με τις επιδόσεις νηπιαγωγών που έχουν μονάχα το πρώτο πτυχίο και με τις επιδόσεις των νηπιαγωγών που έχουν κάποιο άλλο είδος κατάρτισης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Tuckey H.S.D. των επιδόσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων ως προς την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Το επίπεδο σπουδών νηπιαγωγών	Πρώτο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Άλλο
Πρώτο πτυχίο		0,039*	1,00
Μεταπτυχιακό	0,039*		0,028*
Άλλο	1,00	0,028*	

* $p < 0,05$

5.2. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις τεχνικές τροποποίησης των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών μέσα στην τάξη

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Κατηγορίες τρόπων για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
1.	Συζήτηση με το παιδί	44
2.	Συζήτηση με τους γονείς	36
3.	Δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς	22
4.	Θετικές μορφές ενίσχυσης	18
5.	Δημιουργικές μορφές απασχόλησης	18
6.	Αρνητικοί ενισχυτές	14
7.	Αναζήτηση αιτιών	12
8.	Αναζήτηση βοήθειας	6
9.	Αλλαγή της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών	6

Στον παραπάνω πίνακα φαίνονται όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς σχετικά με τρόπους που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών μέσα στην τάξη. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν σε κατηγορίες, το άθροισμα των οποίων δεν είναι το 100, διότι κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να δώσει περισσότερες από μια απαντήσεις.

Η πρώτη κατηγορία, από πλευράς συχνότητας, που καταγράφηκε από τους νηπιαγωγούς είναι η συζήτηση με το παιδί που παρουσιάζει το πρόβλημα. Ακολουθεί η δεύτερη κατηγορία με συχνότητα 36% και είναι η συζήτηση με τους γονείς για το πρόβλημα με σκοπό τη συνεργασία για την επίλυσή του. Η τρίτη κατηγορία που καταγράφηκε είναι η δημιουργία

κανόνων συμπεριφοράς με συχνότητα 22%. Στη συνέχεια, με συχνότητα 18% ακολουθούν η τέταρτη και πέμπτη κατηγορία, οι οποίες αφορούν θετικές μορφές ενίσχυσης και δημιουργικές μορφές απασχόλησης.

Στις θετικές μορφές συμπεριλαμβάνουν τον έπαινο για την ενίσχυση μη προβληματικών συμπεριφορών, την επιβράβευση όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται σωστά, την ενθάρρυνσή τους, την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, την ικανοποίηση επιθυμιών, την ανάθεση ευθυνών και δραστηριοτήτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η ανάληψη πρωτοβουλιών από το ίδιο το παιδί και η επικρότηση των προσπαθειών του από τη νηπιαγωγό είναι σημαντική για τη συνέχιση των επιτυχημένων προσπαθειών του, άλλωστε η επιτυχία οδηγεί σε επιτυχία.

Στις δημιουργικές μορφές απασχόλησης οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην εργασία σε ομάδες, στις κινητικές δραστηριότητες. Άλλωστε οι διάφορες μορφές ομαδικών και κινητικών δραστηριοτήτων και γενικά η εναλλαγή δραστηριοτήτων αποτελούν ενδεικτικές διδακτικές μεθόδους για την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Barkley & Pfiffner, 1995b).

Ακολουθούν οι αρνητικές μορφές ενίσχυσης σε ποσοστό 14% όπως η τιμωρία, ο αποκλεισμός από την ομάδα, η απομόνωση σε άλλο χώρο και η στέρηση προνομίων. Μολονότι οι προηγούμενες μέθοδοι δεν ενδείκνυνται για την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη, ωστόσο κρίνονται απαραίτητες από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να είναι αποτελεσματικό το διδακτικό τους έργο.

Στην έβδομη κατηγορία με συχνότητα 12% αναφέρουν ότι αναζητούν τα αίτια στις περιπτώσεις που εκδηλώνονται προβληματικές συμπεριφορές στα παιδιά. Οι τελευταίες κατηγορίες από πλευράς συχνότητας που καταγράφηκαν από τις νηπιαγωγούς είναι η αναζήτηση βοήθειας σε βιβλία και σχολικούς συμβούλους (όγδοη) και η αλλαγή της συμπεριφοράς των ίδιων των νηπιαγωγών με συχνότητα 6%.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί γνώριζαν ορισμένους τρόπους τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών, ωστόσο οι γνώσεις τους είναι αποσπασματικές.

5.3. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Κατηγορίες εμποδίων για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
1.	Έλλειψη συνεργασίας γονέων – νηπιαγωγών	54
2.	Έλλιπής επαγγελματική κατάρτιση	34
3.	Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον	28
4.	Διαφορετική αντιμετώπιση στο σχολείο και στην οικογένεια	22
5.	Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη	22
6.	Απουσία ψυχολόγου	20
7.	Οργανικά αίτια, κληρονομικοί παράγοντες	6
8.	Μη έγκαιρη αντιμετώπιση	2

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί ως προς τα εμπόδια για να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη. Όπως και στον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 12), τα εμπόδια κατά τις νηπιαγωγούς έχουν διαμορφωθεί σε κατηγορίες, το άθροισμα των οποίων δεν είναι το 100.

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών σε ποσοστό 54% δήλωσαν ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Η απροθυμία συμμετοχής των γονέων σε όσα διαδραματίζονται στο σχολείο αποτελεί το μεγαλύτερο παράπονο των νηπιαγωγών. Σε ποσοστό 34% ανέφεραν την άγνοια σε θέματα προβλημάτων συμπεριφοράς ως ένα σημαντικό εμπόδιο. Η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης σε ό,τι αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς καθίσταται τροχοπέδη στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο. Το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί εμπόδιο για τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών, γεγονός που το υποστηρίζει το 28% των νηπιαγωγών του δείγματός μας. Το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων αυξάνει τις πιθανότητες τα παιδιά να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης κατά 22% οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών στο σχολείο και στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον προκαλεί σοβαρές δυσκολίες στην προσπάθεια τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών.

Η συνεργασία με τους γονείς και η ενημέρωση των νηπιαγωγών για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να υποβοηθηθεί αποτελεσματικά ένα παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε ποσοστό 22% δήλωσαν ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη ελαχιστοποιεί τις προσπάθειες εξατομικευμένης παρέμβασής ως ενδεικτικής διδακτικής μεθόδου. Το 20% δήλωσε ότι η απουσία σχολικού ψυχολόγου ή

και άλλων βοηθητικών ειδικοτήτων σε διάφορα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στη προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Τέλος σε ποσοστό 6% των νηπιαγωγών δήλωσαν πως σημαντικό εμπόδιο στην αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού μπορεί να αποτελέσουν οργανικά αίτια, κληρονομικοί παράγοντες που οφείλονται για την εκδήλωση κάποιων μορφών συμπεριφοράς. Επιπλέον, σε μικρότερο ποσοστό 2%, αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς ως εμπόδια στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών η μη έγκαιρη αντιμετώπιση αυτών των παιδιών από τις ίδιες.

Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι προηγούμενες απαντήσεις αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες καθοριστικής σημασίας στην προσπάθεια αλλαγής των προβληματικών συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο.

5.4. Οι προτάσεις των νηπιαγωγών για τη βελτίωση των γνώσεών τους σε θέματα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Προτάσεις νηπιαγωγών για βελτίωση των γνώσεών τους στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη

	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
1.	Συστηματική επιμόρφωση στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς	76
2.	Μόνιμη συνεργασία με ειδικούς	38
3.	Συνεχής αυτομόρφωση	16
4.	Συνεργασία και εμπλοκή γονέων	10
5.	Παρακολούθηση διδασκαλιών και βιωματικά σεμινάρια	6
6.	Προγράμματα υποστήριξης γονέων	4
7.	Συνεργασία με συναδέλφους	2

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι προτάσεις των νηπιαγωγών προκειμένου να βελτιωθούν οι γνώσεις τους σε θέματα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών. Όπως και στον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 13), οι προτάσεις των νηπιαγωγών έχουν διαμορφωθεί σε κατηγορίες, το άθροισμα των οποίων δεν είναι το 100.

Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των νηπιαγωγών σε ποσοστό 76% προτείνουν ότι χρειάζονται συστηματική επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα με στρατηγικές παρέμβασης κατάλληλες ανάλογα με την περίπτωση κάθε παιδιού. Οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 38% αναφέρουν ως ανάγκη τη συνεργασία με ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα παρέμβασης όπως σχολικούς ψυχολόγους, σχολικούς συμβούλους. Προτείνουν την ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου σε κάθε σχολική μονάδα ως απαραίτητη για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και την καλύτερη λειτουργία της τάξης. Επίσης θεωρούν σημαντικό οι ίδιες να μελετούν και να αναζητούν πηγές με θέματα που να αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς σε ποσοστό 16%.

Στην ίδια ερώτηση, η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων στη σχολική διαδικασία, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς (10%) είναι καθοριστικής σημασίας. Επίσης σε ποσοστό 6% η παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών και βιωματικών σεμιναρίων θα βοηθούσε το έργο τους σημαντικά, ενώ σε μικρότερο ποσοστό (4% και 2%) προτείνουν τη δημιουργία προγραμμάτων υποστήριξης για τους γονείς καθώς και τις συζητήσεις με εμπειρότερους συναδέλφους σε θέματα προβλημάτων συμπεριφοράς με σκοπό την υποβοήθησή τους.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται, επίσης, ότι η πρώτη (συστηματική επιμόρφωση στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς) και η δεύτερη κατηγορία (μόνιμη συνεργασία με ειδικούς) που αφορούν στις προτάσεις βελτίωσης των γνώσεών, έχουν καταγραφεί από τις εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη συχνότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία σχολιάζουμε σε αυτό το κεφάλαιο και τα συγκρίνουμε με τα ευρήματα άλλων ερευνητών.

Πριν περάσουμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι μια πρώτη μορφή ανάλυσης (Cronbach's alpha) που έγινε στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire), έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο αυτό είναι αξιόπιστο. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα και προσκομίζει το προκαταρκτικό υλικό, στο οποίο είναι δυνατό να στηριχθεί, στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας, η κατασκευή ερωτηματολογίων ή τεστ ή ημιδομημένων συνεντεύξεων, για να μελετηθεί διεξοδικότερα το ίδιο θέμα από άλλους μελετητές.

6.1.1. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Οι νηπιαγωγοί έχουν περιορισμένες γνώσεις σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών.

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο τελικό αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου γνώσεων τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς. Καθώς το ερωτηματολόγιο υπολογίζει τις γνώσεις των

νηπιαγωγών σε περιπτώσεις που χρειάζεται να τροποποιήσουν προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη, αποκαλύπτεται και η κατάσταση που επικρατεί. Οι απαντήσεις της πλειονότητας των νηπιαγωγών ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας, κυμαίνονται κάτω από τον μέσο όρο (50) επίδοσης στο ερωτηματολόγιο και μόλις μια νηπιαγωγός από το σύνολο του δείγματος είχε μέσο όρο επίδοσης 70 που βρίσκεται πάνω από το 50 του μέσου όρου των επιδόσεων. Επομένως, οι νηπιαγωγοί δεν έχουν γνώσεις σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Προφανώς, οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν πώς να τροποποιούν προβληματικές συμπεριφορές, όπως δείχνουν οι απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο γνώσεων, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Γαλανάκη, 2002, Barbetta, Norona & Bicard, 2005, Desforges, 1995, Rydell & Henricsson, 2004, Νιανιούρης, 2004, Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006, Μαλικιώση – Λοΐζου και Γιαλαμάς, 2001, Barbetta, Norona & Bicard, 2005).

6.1.2. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας

Από τα προηγούμενα φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί έχουν ελλειπείς γνώσεις σχετικά με την τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί με τα περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (11 έτη και πάνω) φάνηκε να γνωρίζουν λιγότερα έναντι των νηπιαγωγών με τα λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (0-10 έτη). Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Η περιορισμένη γνώση των πιο έμπειρων νηπιαγωγών στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, κυρίως εκείνων που είχαν τελειώσει Σχολή Νηπιαγωγών, ίσως, οφείλεται στην ελλιπή θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση κατά τη διάρκεια των

σπουδών τους. Αυτό αποδεικνύεται και από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν με βάση το επίπεδο των σπουδών τους. Ακόμη, η μικρή αυτή διαφορά που προέκυψε δεν είναι στατιστικώς σημαντική με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να γενικεύσουμε αυτή την παρατήρηση.

Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με εκείνα άλλων ερευνών (Stormont, Lewis & Covington – Smith, 2005, Stormont, Lewis & Beckner, 2005), τα οποία μπορεί να δείχνουν ότι η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και η σχετική διδακτική εμπειρία τους πιθανόν να εμπλουτίζει τις γνώσεις τους για τα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά δεν βοηθά αποτελεσματικά στην τροποποίηση αυτών των προβλημάτων. Η διαπίστωση αυτή τονίζει τη σπουδαιότητα ειδικής κατάρτισης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε τεχνικές και μεθόδους τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στην τάξη.

6.1.3. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων που θεωρούν ότι έχουν, καθώς και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών

Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών κρίνει το επίπεδο γνώσεών της ως μέτριο σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών που τυχόν παρουσιάζουν τα παιδιά. Παρόλα αυτά όμως οι επιδόσεις τους στο ερωτηματολόγιο δεν επηρεάζονται και είναι παρόμοιες για κάθε κατηγορία του επιπέδου γνώσεών τους. Επομένως, οι νηπιαγωγοί με πάρα πολύ ενδιαφέρον δεν έχουν δείχνουν να έχουν περισσότερες γνώσεις από τις νηπιαγωγούς με μέτριο έως πολύ ενδιαφέρον, γεγονός που δεν επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Ίσως οι νηπιαγωγοί κρίνουν το επίπεδο γνώσεών με βάση την εμπειρία τους και όχι με βάση την κατάρτισή τους σε προβλήματα συμπεριφοράς.

Ακόμα και στην περίπτωση των νηπιαγωγών που είχαν δηλώσει ότι τις απασχολεί το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών, η πλειονότητα εκδήλωσε πάρα πολύ ενδιαφέρον. Οι επιδόσεις τους όμως στο ερωτηματολόγιο δεν επηρεάστηκαν από το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν. γεγονός που δεν επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Φαίνεται, ότι το ενδιαφέρον δεν αρκεί στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και ότι υπάρχει ένα "κενό" στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών όσον αφορά στο θέμα των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμβαδίζουν με τις μέχρι τώρα έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις και η αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στην αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δασκάλου. (Stormont, Lewis & Covington – Smith, 2005, Stormont, Lewis & Beckner, 2005).

6.1.4. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάρτιση

Οι νηπιαγωγοί που είχαν το βασικό τίτλο σπουδών παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις έναντι των νηπιαγωγών που είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο. Όπως προκύπτει εύλογα από τα παραπάνω, οι περισσότερες νηπιαγωγοί είχαν ελλιπείς γνώσεις σε θέματα τροποποίησης προβληματικών συμπεριφορών, τις οποίες ενδεχομένως να είχαν ακούσει από άλλους συναδέλφους, να είχαν διαβάσει σε βιβλία ή να είχαν διακρίνει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης.

Βάση των ευρημάτων που προέκυψαν έπειτα από τη διεξαγωγή της μελέτης μας, η επαγγελματική κατάρτιση ασκεί καθοριστικό ρόλο στις επιδόσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο γνώσεων. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επαληθεύεται η αρχική μας υπόθεση. Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα πως ανεξάρτητα από τα έτη διδακτικής εμπειρίας,

περισσότερους τρόπους αλλαγής προβληματικών συμπεριφορών γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί με καλύτερη επαγγελματική κατάρτιση (Saracho & Spodek, 2007, Saluja et al., 2002, Stormont, Lewis & Covington - Smith, 2005, Stormont, Lewis & Beckner, 2005, Starkweather - Matheson & Shriver, 2005, Howes, James & Ritchie, 2003, de Kruif, R. E. L., McWilliam, Ridle & Wakely, 2000).

6.1.5. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών για τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να τροποποιήσουν προβληματικές συμπεριφορές, για τα εμπόδια που συναντούν, καθώς και για προτάσεις βελτίωσης των γνώσεών τους

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι πληροφοριών που ανακάλυψε η παρούσα έρευνα αφορά στους τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, αρκετές από τις νηπιαγωγούς δήλωσαν ότι γνώριζαν κάποιους τρόπους ελέγχου συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, μπορούσαν να εφαρμόσουν στο νηπιαγωγείο τους τρόπους που ανέφεραν για την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Όπως διαπιστώσαμε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών για τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών μέσα στην τάξη, περιλαμβάνουν, τόσο παιδαγωγικές, όσο και διδακτικές μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι είναι εκείνες που αφορούν στους τρόπους που χρησιμοποιεί ο κάθε παιδαγωγός στην προσπάθειά του να καθοδηγήσει και να προσανατολίσει τα παιδιά σε διαχρονικές αξίες (Κιτσαράς, 2001). Αντίθετα, οι διδακτικές μέθοδοι αφορούν στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς στην

προσπάθειά τους να προσαρμόσουν το πρόγραμμα στα παιδιά και όχι το αντίστροφο (Κιτσαράς, 2001).

Οι τρόποι αντιμετώπισης που ανέφεραν αφορούσαν στις εξής παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους: θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη, όπως έπαινος, ενθάρρυνση, επιβράβευση, ανάπτυξη αυτοσυναισθήματος, ικανοποίηση επιθυμίας. Επίσης, άλλες μέθοδοι αφορούν στην ανάθεση ευθυνών, ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς και καθορισμός ορίων, αναζήτηση των αιτίων που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, διάφορες μορφές συζήτησης και συνεργασίας τόσο με το παιδί, όσο και με τους συνομηλίκους του στο σχολείο, τους γονείς, τους ειδικούς-σχολικούς συμβούλους, αναζήτηση βοήθειας από βιβλία, σχολικούς συμβούλους για τους τρόπους αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών. Τέλος, στους διάφορους τρόπους αντιμετώπισης περιλαμβάνονται η τιμωρία, ο αποκλεισμός από την ομάδα, η απομόνωση σε άλλο χώρο, η στέρηση προνομίων και οι δημιουργικές μορφές απασχόλησης (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, ομάδες εργασίας, κινητικές δραστηριότητες). Τα ευρήματα αυτά έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί, μολονότι γνώριζαν ορισμένες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, ωστόσο είχαν αρκετά κενά στο συγκεκριμένο θέμα.

Από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ως ενδεικτικές παιδαγωγικές μέθοδοι κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος στο νηπιαγωγείο αναφέρονται η εναλλαγή δραστηριοτήτων και υλικού, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η επικρότηση των προσπαθειών του και η συνεχής παροχή ερεθισμάτων (Rydell & Henricsson, 2002, Brophy, 1996, Barkley & Pfiffner, 1995b, Barbetta, Norona & Bicard, 2005). Επίσης, καθορισμός κανόνων και ορίων, η ανάθεση ευθυνών στα παιδιά και η αδιαφορία σε αταξίες που κάνουν αποτελούν ενδεικτικές παιδαγωγικές μεθόδους εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο (Rydell & Henricsson, 2002, Barkley & Pfiffner, 1995b). Με τις

μεθόδους αυτές τα παιδιά κρατούν πιο εύκολα επικεντρωμένη την προσοχή τους στο ζητούμενο ερέθισμα. Ενώ, όπου κρίνεται απαραίτητο, πρέπει να επιβάλλονται σύντομες και διακριτικές επιπλήξεις από τη νηπιαγωγό προς το παιδί, προκειμένου να καταστέλλεται η αρνητική μορφή συμπεριφοράς του (Rydell & Henricsson, 2002, Barkley & Pfiffner, 1995b). Η νηπιαγωγός σε περίπτωση που εκμεταλλευτεί κατάλληλα το ενδιαφέρον του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί τελικά να καταφέρει να συγκεντρώσει την προσοχή του στο επιθυμητό ερέθισμα και να το οδηγήσει στο ανάλογο αποτέλεσμα.

Η εξατομικευμένη εργασία, οι κινητικές δραστηριότητες, η δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς, ο καθορισμός ορίων, η αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, που αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς είναι μερικές από τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους που αναφέρονται και παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Barbetta, Norona & Bocard, 2005, Barkley & Pfiffner, 1995b). Η αξιοποίηση της έντονης κινητικότητας ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς, ώστε να διατηρείται η προσοχή του για περισσότερο χρονικό διάστημα αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπισή των προβλημάτων συμπεριφοράς του (Barkley & Pfiffner, 1995b). Επίσης, οι ομαδικές δραστηριότητες και ιδιαίτερα ο συνδυασμός ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, είναι η ιδανικότερη επιλογή, προκειμένου να αυξηθεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς έτσι μαθαίνει να έχει αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του (Barkley & Pfiffner, 1995b).

Οι προηγούμενοι τρόποι αντιμετώπισης αποτελούν και απαραίτητες μεθόδους στο νηπιαγωγείο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών, χωρίς όμως να αρκούν. Η ανάθεση ευθυνών και δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ανάλογες με το επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού, κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να περιορίζεται η παρορμητικότητα του και να αξιοποιείται

κατάλληλα η ενέργειά του. Η απασχόληση ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς με κατάλληλες δραστηριότητες και η ανάθεση ευθυνών μπορεί να βοηθήσει στον έλεγχο της συμπεριφοράς του. Την ίδια λειτουργία επιτελούν η επιβράβευση και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς (Barkley & Pfiffner, 1995b, Barbetta, Norona & Bicard, 2005). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Barkley & Pfiffner, 1995b, Barbetta, Norona & Bicard, 2005, Rydell & Henricsson, 2002), ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε επίπληξη οφείλει να ενισχύει χωρίς καθυστέρηση το παιδί που παρουσιάζει πρόβλημα συμπεριφοράς.

Σε αρκετά μεγάλο ποσοστό αναφέρθηκαν ως μέθοδοι ελέγχου της συμπεριφοράς η επιβράβευση των προσπαθειών και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού. Οι μέθοδοι που προαναφέρθηκαν αποτελούν ενδεικτικές μεθόδους ελέγχου συμπεριφοράς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Barkley & Pfiffner, 1995b).

Η διάδοση μεθόδων ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στους κύκλους των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, εκτός από την ευχρηστία και την άμεση αποτελεσματικότητα τους, οφείλεται και στη στενή σύνδεση των αρχών τους. Η επιβράβευση του παιδιού όταν πετυχαίνει τον επιδιωκόμενο στόχο ή η εσκεμμένη στέρηση προνομίων όταν εμφανίζεται κάποια ανεπιθύμητη αντίδραση αποτελούν ίσως τα πιο παλιά μέσα διαπαιδαγώγησης. Το παιδί ενθαρρύνεται από τον παιδαγωγό να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του και τις συνέπειές της, να αυτοαξιολογηθεί και γενικά να αυτενεργήσει. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται να έχουν περιορισμένες γνώσεις για τις συμπεριφοριστικές τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρουμε τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, διατυπώνουμε προτάσεις για μελλοντική έρευνα και τέλος, διατυπώνουμε τις ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της μελέτης μας. Στα πλαίσια των ψυχοπαιδαγωγικών προτάσεων, αναφέρουμε το ρόλο της νηπιαγωγού και της προσχολικής εκπαίδευσης γενικότερα, για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του ατόμου.

7.1. Συμπεράσματα

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα που σχετίζονται με τη διερεύνηση των γνώσεων των νηπιαγωγών του δείγματος σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην κατανόηση των γνώσεων των νηπιαγωγών μελετήθηκαν τέσσερις μεταβλητές: τα έτη διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών, το επίπεδο γνώσεων τους, το ενδιαφέρον τους και η επαγγελματική κατάρτισή τους σε θέματα τροποποίησης των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στην τάξη. Όπως έδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, οι γνώσεις των νηπιαγωγών σε τεχνικές και μεθόδους τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι περιορισμένες.

Στηριζόμενοι στις απόψεις που κυριαρχούν στον ερευνητικό χώρο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που εξετάζουμε, κάναμε τις εξής υποθέσεις: 1) Οι γνώσεις των νηπιαγωγών πάνω στο θέμα είναι περιορισμένες, 2) Οι γνώσεις των νηπιαγωγών θα διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας, 3) Οι γνώσεις των νηπιαγωγών θα διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων που νομίζουν ότι έχουν, 4) Οι γνώσεις των νηπιαγωγών θα διαφέρουν ανάλογα με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για

το θέμα και 5) Οι γνώσεις των νηπιαγωγών θα διαφέρουν ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών είναι περιορισμένες, γεγονός που σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν έλλειψη γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιούνται, ώστε να ρυθμίζουν ή να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες συμπεριφορές μέσα στην τάξη.
2. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών δεν παρουσιάζουν καμία διαφοροποίηση ως προς τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, οι γνώσεις των νηπιαγωγών με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας δεν είναι περισσότερες από αυτές των νηπιαγωγών με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας.
3. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών δεν διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων που νομίζουν ότι έχουν. Επομένως, οι νηπιαγωγοί με καλή έως πολύ καλή γνώση δεν παρουσιάζουν περισσότερες γνώσεις από τις νηπιαγωγούς με ελάχιστη έως μέτρια γνώση.
4. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών δεν διαφέρουν ανάλογα με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επομένως, οι νηπιαγωγοί με πάρα πολύ ενδιαφέρον δεν δείχνουν να έχουν περισσότερες γνώσεις από τις νηπιαγωγούς με μέτριο έως πολύ ενδιαφέρον,
5. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών διαφέρουν ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι γνώσεις σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι περισσότερες για τις νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακό τίτλο, από τις γνώσεις των νηπιαγωγών με βασική εκπαίδευση ή κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση.

7.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των γνώσεων των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν στην τροποποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι γνώσεις τους για τα προβλήματα συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας, το επίπεδο γνώσεων που θεωρούν ότι διαθέτουν, το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν, καθώς και την επαγγελματική τους κατάρτιση πάνω στο θέμα, μας παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για το αν οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά και να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση στο σχολικό πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις και οι προτάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τη βελτίωση των γνώσεών τους μας βοηθεί να αντιληφθούμε τις ευρύτερες ανάγκες τους πάνω στο θέμα της τροποποίησης των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ωστόσο, τα συμπεράσματα της έρευνας μας υπόκεινται σε περιορισμούς, που οφείλονται στο είδος της έρευνας, στον τρόπο επιλογής του δείγματος και στα όργανα συλλογής των δεδομένων μας. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε τους ακόλουθους περιορισμούς:

1. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για να συλλεχθούν τα δεδομένα, δεν ήταν σταθμισμένο σε ελληνικό δείγμα. Επομένως, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνει με επιφύλαξη.
2. Η έρευνά μας κατατάσσεται στις εξερευνητικές μελέτες (exploratory studies), διότι δεν έχει γίνει στην Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό, από τον πληθυσμό των νηπιαγωγών, περιοριστήκαμε στην επιλογή μόνο 50 υποκειμένων, προκειμένου να προσπαθήσουμε να εξάγουμε τα πρώτα στοιχεία, που θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.
3. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, είχε κατασκευαστεί για τους σκοπούς ανάλογης έρευνας στις Η.Π.Α και μεταφράστηκε από εμάς για τους σκοπούς της δικής μας έρευνας. Τα αποτελέσματα που

προέκυψαν μπορούν να γενικευτούν σε παρόμοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο με αυτό, μέσα στο οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα, δηλαδή σε κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ανάλογο με εκείνο των νηπιαγωγών αστικών περιοχών του Ηρακλείου και Αγίου Νικολάου. Είναι σαφές ότι τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αφορούν μόνο στις νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων και θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί στη γενίκευση των συμπερασμάτων της στους νηπιαγωγούς και στους δασκάλους ειδικής αγωγής και ιδιωτικών σχολείων, όπου οι «δυναμικές» μπορεί να είναι διαφορετικές.

4. Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ίσως η επιθυμία των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα να φανούν αποδεκτές από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έτσι μπορούν να μεταβληθούν εύκολα, αν τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας προσπάθησαν να μας ικανοποιήσουν, δίνοντάς μας κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Αυτή η διαδικασία μπορεί να αλλοιώσει τα γνήσια αποτελέσματα της έρευνας, αν και η εντύπωση μας είναι ότι δεν λειτούργησε σε σημαντικό βαθμό, γιατί οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την γνήσια ανησυχία τους πάνω στο θέμα.

7.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με δεδομένο ότι, από τα πορίσματα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί έχουν σημαντικές ελλείψεις όσον αφορά στις γνώσεις τους για τα προβλήματα συμπεριφοράς, τους τρόπους αντιμετώπισης και ελέγχου της συμπεριφοράς, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του θέματος. Την άποψη αυτή ενισχύουν και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ανάγκη επιμόρφωσής τους σχετικά με το θέμα.

Κατά συνέπεια, οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνάς μας, όπως αυτές προέκυψαν από ερωτήματα που αναδύθηκαν κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, είναι οι εξής:

1. Ο σχεδιασμός μιας έρευνας με δείγμα νηπιαγωγούς από όλη την Ελλάδα, από περιοχές αστικές, ημιαστικές και αγροτικές, από σχολεία δημόσια και ιδιωτικά, γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και επέκταση της έρευνας στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα οδηγούσε στην λεπτομερή σκιαγράφηση των γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά. Το δείγμα λοιπόν, στις επόμενες έρευνες είναι απαραίτητο να είναι μεγαλύτερο, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Από την πλευρά μας προσπαθήσαμε να φέρουμε τα πρώτα στοιχεία, που θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.
2. Η μέθοδος της συλλογής του υλικού μας μέσω ερωτηματολογίου μπορεί να αποτελέσει τη βάση σε μελλοντικές έρευνες για τη διερεύνηση των γνώσεων των νηπιαγωγών σε θέματα τροποποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς. Χρειάζεται, όμως να γίνουν προσπάθειες στο μέλλον η αξιολόγηση των γνώσεων των νηπιαγωγών να προέρχεται από σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Η σύνταξη και στάθμιση και στη χώρα μας έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων σε συνεργασία και

με άλλους φορείς, θα βοηθήσουν στη διερεύνηση των γνώσεων των νηπιαγωγών και στη συνέχεια στην οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων για την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Αυτή η έρευνα μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα μιας ευρύτερα σχεδιασμένης παρέμβασης για τη σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις αποτελεσματικές μεθόδους τροποποίησης αυτών των προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία θα μπορούσαν να προσανατολιστούν ακόμα και στην εφαρμογή διαφόρων μεθόδων στη σχολική τάξη. Οι μέθοδοι που θα μπορούσαν να ερευνηθούν για παράδειγμα είναι διδακτικές και παιδαγωγικές, καθώς και μέθοδοι ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

7.4. Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρέχει σημαντικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αναλυτικότερα, η ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών που ήδη υπηρετούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι άμεση, καθώς αποτελούν, μαζί με τους γονείς, τους βασικούς μαθησιακούς συντελεστές στο πλαίσιο που ζει και μεγαλώνει το παιδί (Χρηστάκης, 2001).

Τα ευρήματα που προέκυψαν έπειτα από τη διεξαγωγή της έρευνας, μπορεί να φανούν χρήσιμα σε όλους όσους ανήκουν στην διεπιστημονική ομάδα και ασχολούνται με τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και του σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο υπάγεται η προσχολική εκπαίδευση, οφείλει να ενημερώνει τους σχολικούς συμβούλους και όλους τους φορείς που ασχολούνται με τα θέματα του σχολείου και των παιδιών, για τα προβλήματα συμπεριφοράς,

καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα τα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά στην τάξη. Οι νηπιαγωγοί είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μετά από τους γονείς και μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και στην προσπάθεια διαχείρισης και τροποποίησης αυτών των συμπεριφορών μέσω της έγκαιρης διάγνωσης και πρώιμης παρέμβασης. Άλλωστε, όπως έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται από την προσχολική ηλικία, ενώ ορισμένα από αυτά επιμένουν με την πάροδο του χρόνου (Campbell & Ewing, 1990, Hester, et al., 2004).

Οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που μπορούμε να διατυπώσουμε στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της μελέτης μας είναι οι παρακάτω:

1. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να ενημερωθούν για τον τρόπο, που θα οργανώνουν τη σχολική αίθουσα, θα ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών που παρουσιάζουν τα προβλήματα, θα οργανώνουν κατάλληλες δραστηριότητες, θα αξιολογούν και θα αναλύουν τις επιδόσεις και θα συνεργάζονται με τους γονείς. Προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται απαραίτητη η αμέριστη υποστήριξη και αποτελεσματική καθοδήγηση των νηπιαγωγών από κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα και έμπειρα στην προσχολική αγωγή.
2. Το άγχος και η συχνή απογοήτευση του εκπαιδευτικού και κυρίως του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν στην τάξη παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελούν συχνά ανασταλτικούς παράγοντες για την επιτυχημένη πορεία του εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη του παιδαγωγού ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές, καθώς και τις μεθόδους ελέγχου συμπεριφοράς. Η υποστήριξή του είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί από σωστά οργανωμένες σχολικές υπηρεσίες, οι οποίες θα

στελεχώνονται από σχολικούς ψυχολόγους, οικογενειακούς συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά. Μονάχα έτσι θα βοηθηθεί αποτελεσματικά το έργο του παιδαγωγού, καθώς θα μπορεί να απευθύνεται στους ειδικούς όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα στην τάξη του. Ιδιαίτερα ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να δώσει στον παιδαγωγό απαραίτητες συμβουλές, ώστε να προλάβει πιθανά προβλήματα που θα αναδυθούν, να τα εντοπίσει έγκαιρα και να παρέμβει αποτελεσματικά (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006, Θεοδώρου, 2003, Ματσόπουλος, 2004).

3. Παράλληλα, θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική η δυνατότητα συστηματικής εποπτείας στις πρακτικές ασκήσεις των νηπιαγωγών, ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ παρακολουθούν ακόμα την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να εντοπιστούν από νωρίς τυχόν παραλείψεις ή παρανοήσεις των παιδαγωγών με σκοπό να επιτελεστεί καλύτερα το έργο τους.

4. Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελούν διαταραχές, οι οποίες με τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και κυρίως με τις κατάλληλες μεθόδους ελέγχου συμπεριφοράς μπορούν να περιοριστούν σημαντικά. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι νηπιαγωγοί ότι ο ρόλος τους είναι να βοηθήσουν το παιδί προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς να περιορίσει τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς του και να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά αρμονικά, προκειμένου να επιτευχθούν οι προεπιλεγμένοι στόχοι. Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν ορισμένα εμφανή χαρακτηριστικά των προβλημάτων συμπεριφοράς που πιθανόν να εκδηλώσει ένα παιδί, ώστε τα προβλήματα να εντοπιστούν και να διαγνωστούν έγκαιρα από τον νηπιαγωγό και να εφαρμοστεί η κατάλληλη παρέμβαση.

5. Από τη στιγμή που οι νηπιαγωγοί ενημερωθούν ουσιαστικά για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών της τάξης τους καθώς και για τους τρόπους για να τα αντιμετωπίσουν, τότε θα είναι πλέον σε θέση να ενημερώσουν υπεύθυνα και τους γονείς για την κατάσταση του παιδιού τους. Στη συνέχεια παιδαγωγοί και γονείς σε στενή συνεργασία θα πρέπει να οργανώσουν από κοινού μια στρατηγική αντιμετώπισης των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς του παιδιού, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Εκτός από την προηγούμενη συνεργασία, ο παιδαγωγός ενημερώνει τον ψυχολόγο για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο προκειμένου ο δεύτερος να διαμορφώσει μια πιο συγκροτημένη εικόνα για το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, ο ψυχολόγος σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας θα είναι σε θέση να οργανώσει την κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης του προβλήματος του παιδιού στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο ευρύτερο περιβάλλον. Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι συχνά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η παρουσία ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού είναι απαραίτητη για την κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Άλλωστε η συμβουλή ενός ειδικευμένου σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προς το νηπιαγωγό και τους γονείς είναι σημαντική για τον καθορισμό της κατάλληλης παρέμβασης, ώστε να περιοριστούν οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού σε σημαντικό βαθμό.

6. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύμβουλοι προσχολικής εκπαίδευσης, πρέπει να προετοιμάσουν και να στείλουν σε όλα τα νηπιαγωγεία της Ελλάδος όχι μόνο έντυπο υλικό αλλά και να οργανώσουν επιμορφωτικά σεμινάρια με σαφές ενημερωτικό υλικό και προβολή βιντεοταινιών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί που έχουν ειδικευτεί στο θέμα και έχουν αντιμετωπίσει στην πράξη προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών

προσχολικής ηλικίας θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να ενημερώσουν τις νηπιαγωγούς για το θέμα και να μην περιορίζονται σε ολιγόωρες επιμορφώσεις θεωρητικού περιεχομένου.

7. Η ουσιαστική επιμόρφωση των νηπιαγωγών που ασκούν το διδακτικό τους έργο, σε συνδυασμό με την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτισή τους κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, για τις διαταραχές που εμφανίζονται στον παιδικό πληθυσμό και ειδικότερα για την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελούν τον καλύτερο συνδυασμό για την υποβοήθηση αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους, ώστε να περιορίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας, Μ. (1997). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (4^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βερνάδος, Μ. (2003). Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. Ανάκληση Σεπτέμβριος 21, 2007, από <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name&sid=154>

Βουιδάσκης, Β. (1995). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γαλανάκη, Ε. (2002). Οι Νηπιαγωγοί και η Προβληματική Συμπεριφορά του Νηπίου στο Σχολείο: Πώς την αντιλαμβάνονται και πώς την αντιμετωπίζουν. *Μακεδνόν*, 10, 241-254.

Γεωργούσης, Π. (1979). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (Τομ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.

Γιανικόπουλος, Α. (1991). *Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (1996). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Έρευνας*. Λευκωσία: Συγγραφέας.

Δημητρόπουλος, Ε. (1989γ). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. 2^ο μέρος (2^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (1994). *Πραγματικός πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφή της 17^{ης} Μαρτίου 1991: κατά νομούς, επαρχίες, δήμους, κοινότητες και οικισμούς*. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (1998). *Αποτελέσματα απογραφής πληθυσμού- κατοικιών της 17^{ης} Μαρτίου 1991* (Τομ. 3), τεύχος Α'. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος.

Ζαχάρης, Δ. Γ. (1991). *Επιθετικότητα και αγωγή*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Haug – Scnabel, G. (1999). *Η επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο: κατανόηση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κορφή.

Herbert, M. (1993). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Θεοδώρου, Ι. (2003). *Επιθετικές μορφές συμπεριφοράς σε ελληνικά σχολεία: διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των δασκάλων και των παιδιών σε σχέση με τα φαινόμενα επιθετικότητας* (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κακαβούλης, Α. (1993). Ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 63-79.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κάκουρος, Ε. (Επιμ. έκδ.). (2001). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση: γνωσιακή - συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή - Αζίζι, Α. (1998). Πρόκληση για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό: η περίπτωση του «υπερκινητικού» παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 88, 62-67.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία* (Τομ. Α'). Αθήνα: Συγγραφέας.

Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (Τομ. Α'). Αθήνα: Συγγραφέας.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κιτσαράς, Δ. Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική* (2^η έκδ.). Αθήνα: Συγγραφέας.

Κρασανάκης, Γ. Ε. (1989). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια*. Ηράκλειο: Συγγραφέας.

Κυπριωτάκη, Μ. Α. (2004). *Διαταραχές συγκέντρωσης της προσοχής*. Ηράκλειο: Συγγραφέας.

Κυπριωτάκης, Α. (2004). Νέες αντιλήψεις και τάσεις στην αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. *Specialeducation.gr*. (Περίληψη). Ανάκληση Σεπτέμβριος 21, 2007, από <http://www.specialeducation.gr/print.php?sid=170>

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριωτάκης, Α. (1985). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Ψυχοτεχνική*. Ηράκλειο: Συγγραφέας.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1989). Γνώση. Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (Τομ. 2). (σελ.1171-1172). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Λεμονιάδου-Μιχαηλίδη, Ι. (2005). Διαταραχές της συμπεριφοράς στο σχολείο. Ανάκληση Οκτώβριος 8, 2007, από http://www.cpe.gr/periodiko/diataraxes_symperiforas.pdf

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ., Γιαλαμά, Β. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και τρόποι αντιμετώπισής τους. *Νέα Παιδεία*, 97, 156-171.

Μαρκοβίτης, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες : θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθέας.

Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία Μια Νέα Επιστήμη*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Ματσόπουλος, Α. (2004). Αξιολόγηση βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ.): Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στων Α. Καλαντζή- Αζίζι, Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ. έκδ.). *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 51-76). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Molnar, A. & Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση* (Α. Καλαντζή – Αζίζι, Επιμ. έκδ. και μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Νιανιούρης, Α. (2004). *Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων* (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Φ.Ε.Κ. 78/14.03.2000, Κεφάλαιο Α', Άρθρο 2.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαναστασίου, Κ. (1996), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Συγγραφέας.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. & Χαραλαμπίδης, Ι. Ν. (1974). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Παρασκευόπουλος, Ι., Κασίμο, Χ. & Παπαγεωργίου, Κ. (1971). Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. *Σχολική Υγιεινή*, 32.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Ρούσσο, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Στάμου, Ε. (2001). Η «υπερκινητικότητα» στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 20, 69-73.

Τάφα, Ε. (1998). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς. Στης Ε. Τάφα (Επιμ. έκδ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τσετσάκου, Γ. (1992). Τα παιδιά που κλέβουν. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 7, 73-74.

Φερέτη, Ε. & Σταυριανάκη, Μ. (1997). *Η σωματική τιμωρία στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτου Υγείας Παιδιού.

Χασάπης, Ι. (1976). *Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Στεφ. Βασιλόπουλος.

Φίλια, Β., Παππά, Π., Αντωνοπούλου, Μ., Ζάρναρη, Ο., Μαγγανάρα, Ι., Μεϊμάρη, Μ., Νικολακόπουλου, Η., Παπαχρήστου, Ε., Περαντζάκη, Ι., Σαμψών, Ε. & Ψυχογιός, Δ. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών* (2^η έκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1989). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα - Γιάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Χουρδάκη, Μ. (1982). *Οικογενειακή ψυχολογία..* Αθήνα: Συγγραφέας.

Γρηγόρη.Χρηστάκης, Κ. Γ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία Εκτίμηση - Καταγραφή – Πρόληψη - Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2002). Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία Πρόληψη- Αντιμετώπιση. *Οι μικροί μας άγνωστοι*, 84, 30-35.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Achenbach, T. (1991). *The child behavior checklist: Manual for the teacher's report form*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry Press.

Achenbach, T. (1997). *Guide for the caregiver - teacher report form for ages 2-5*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry Press.

Allen, M. J. & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Long Grove, IL: Waveland Press.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed. Rev.). Washington, DC: Author.

Asendorpf, J. B. (1987). Social competence. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *The Munich longitudinal study of the genesis of individual competencies* (LOGIC), (Report No. 3). Munich, Germany: The Max-Planck Institute for Psychological Research Press.

Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.

Bailey, D. B., Aytch, L. S., Odom, S. L., Symons, F. & Wolery, M. (1999). Early intervention as we know it. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5, 11-20.

Barbetta, P. M., Norona, K. L. & Bicard, D. F. (2005). Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.

Barkley, R. A. & Pfiffner, L. J. (1995b). Off to school on the right foot: managing your child's education. In R. A. Barkley (ed.), *Taking charge of A.D.H.D. The complete, authoritative guide for parents* (pp. 211-221). New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1990). *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive children: handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Bibou – Nakou, I., Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (in press). Elementary teacher's perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed.), (pp. 993-1028). New York: Wiley.

Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.

Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards and evaluative reactions. *Child Development*, 63, 129-137.

Campbell, S. B. & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 31(6), 871-889.

Chavkin, N. F. (Ed.). (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.

Cohen, N. J., Sullivan, J., Minde, K., Novak, C. & Helwig, C. (1981). Evaluation of the relative effectiveness of methylphenidate and cognitive behavior modification in the treatment of Kindergarten – aged hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 43-54.

Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. Special Issue: Developmental Approaches to Prevention and Intervention. *Development and Psychopathology*, 4, 509-527.

Cornelius, G. (1988). Critical Skills for the early childhood educator. *Early Child Development and care*, 36(1), 165-172.

Craighead, W. E., Kazdin, A. E., & Mahoney, M. J. (1976). *Behavior Modification principles, issues and applications*. Boston: The Pennsylvania State University Press.

Cunningham, C. E. (1996). Promising directions in the design of parent training programs for children with disruptive behavior disorder: improving availability, utilization, and cost-efficacy. In R. D. Peters & R. J. McMahon (editors). *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp.150-176). Thousand oak, Ca.: Sage.

De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A. Ridley, S. M. & Wakely, M. B., (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms, *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.

Farrington, D. P. (1995). The development of offending and antisocial behavior from childhood: Key findings from Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 929-964.

Ferguson, E. D. (2001). Adler and Dreikurs: Cognitive-Social Dynamic Innovators. *Journal of Individual Psychology*, 57(4), 324-342.

Forness, S. R., Serna, L. A., Nielsen, E., Lambros, K., Hale, M. J. & Kavale, K. A. (2000). A model for early detection and primary prevention of emotional or behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 23(3), 325-345.

Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *The social skills rating system (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Press.

Hammarberg, A. & Hagekull, B. (2002). The Relation between Pre-school Teachers' Classroom Experiences and their Perceived Control over Child Behavior. *Early Child Development and Care*, 172, 625-634.

Harrison, J. S., Gunter, P. L., Reed, T. M. & Lee, J. M. (1996). Teacher instructional language and negative reinforcement: A conceptual framework for working with students with emotional and behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 19(2), 183-196.

Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D., Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

Hester, P. P., Baltodano, H. M., Hendrickson, J. M., Tonelson, S. W., Conroy, M. A., Gable, R. A. (2004). Lessons Learned From Research on Early Intervention: What Teachers Can Do to Prevent Children's Behavior Problems. *Preventing School Failure*, 49(1), 5-10.

Hester, P. P., Baltodano, H. M., Gable, R. A. & Tonelson, S. W. (2003). Early intervention with Children at Risk of Emotional/Behavioral Disorders: A Critical Examination of Research Methodology and Practices. *Education and Treatment of Children*, 26(4), 362-381.

Hinshaw, S. P., Lahey, B. B., Hart, E. L. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 31-49.

Hughes, C. (2007). ICD-9 CHANGES: New Codes of Note. *Family Practice Management*, 14(8), 17-18.

Institute for Medicine (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington DC: National Academy Press.

Howes, C., James, J. & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104-120.

Jones, V. (1993). Assessing your classroom and school-wide student management plan. *Beyond Behavior*, 4(3), 9-12.

Keeves, P. J. (1985). Knowledge diffusion in Education. In T. Husen & T. N. Postethwaite (eds). *The international encyclopedia of Education: research and studies*, 5, 2814-2822. Oxford: Pergamon Press.

Kemple, K. M. (1995). Shyness and Self-esteem in Early Childhood. *Journal of Humanistic Education and Development*, 33, 173-182.

Spill, K. & Johnson, B. (1999). Classroom Management. *Instructor Intermediate*, 108(5), 61.

Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (2002). Teacher Preparation and Teacher - Child Interaction in Preschoos. ERIC Digest. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Campaign*, 1-7.

Law 6301/2002. *No Child Left Behind Act*. USC: 107-110/08.01.2002.

Lewis, M., Stanger, C. & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3 – year olds. *Developmental Psychology*, 25, 439-443.

Loeber, R. & Keenan, K. (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: Effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523.

Luthar, S. S. (1997). *Developmental psychopathology : perspectives on adjustment, risk, and disorder*. New York: Cambridge University Press.

Mace, F. C. & Roberts, M. L. (1993). Factors affecting selection of behavioral interventions. In J. Reichle & D. P. Wacker (Eds.). *Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies* (pp. 113-133). Baltimore, MD: Brookes CO Press.

Martens, B. K., Witt, J. C., Dally III, E. J. & Vollmer, T. R. (1999). Behavior Analysis: Theory and Practice in Educational Settings. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds). *The Handbook of School Psychology* (3rd ed). New York: J. Wiley & Sons.

Martin, G. & Pear, J. (1996). *Behavior Modification. What it is and how to do it.* (5th ed). London: Prentice - Hall International Press.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching.* London: Sage.

McMahon, R. J. & Forehand, R. L. (2003). *Helping the noncompliant child: Family – based treatment for oppositional behavior* (2^{ed} ed.). New York: Guilford Press.

McMahon, R. J. & Estes, A. M. (1997). Conduct problems. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (2nd ed., pp. 111-207). New York: Guilford Press.

Miller, S. L., Koplewicz, S. H. & Klein, G. R. (1997). Teacher ratings of hyperactivity, inattention and conduct problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 113-119.

Morris, R. J. (1976). *Behavior Modification With Children.* Cambridge: Winthrop Inc Press.

Moffit, T. E. & Lynam, D. (1994). The neuropsychology of conduct disorder and delinquency: Implications for understanding antisocial behavior. In Fowles, D. C., Sutker, P. & Goodman, S. H. (Eds.), *Progress in experimental personality and psychopathology research* (pp. 233-262). New York: Springer Press.

Nelson, J. R., Stage, S., Duppong- Hurley, K., Synhorst, L. & Epstein, M. H. (2007). Risk factors predictive of the problem behavior of children at risk for emotional and behavioral disorders. *Council for Exceptional Children*, 73(3), 367-379.

Nelson, R. O. & Hayes, S. C. (1986). *Conceptual foundations of behavioral assessment.* New York: Guilford Press.

Neuringer, A. (1991). Humble behaviorism. *The Behavior Analyst*, 14, 1-13.

Nietzel, T. M., Speltz, L. M., McCauley, A. E. & Bernstein, A. D. (1998). *Abnormal Psychology.* Boston: Allyn & Bacon.

Noell, G. H. & Witt, J. C. (1999). When does consultation lead to intervention implementation? Critical issues for research and practice. *Journal of Special Education, 33*, 29-35.

Noshpitz, J. D. (series ed.) & King, R. A. (vol.ed.) (1991b). *Wiley series in child and adolescent mental health. Pathways of growth. Essentials of child psychiatry: vol.2 Psychopathology*. New York: Wiley – interscience Press.

O' Dell, S. (1979). Knowledge of Behavior Modification Principles Questionnaire.

Paternite, C. E. (2005). School - based mental health programs and services: overview and introduction to the special issue. *Journal of Abnormal Child Psychology, 6*, 657-663.

Pfiffner, L. J. & Barkley, R. A. (1990). Educational placement and classroom management. In R. A. Barkley (ed.), *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp.498-539). New York: Guilford Press.

Plomin, R. (1995). Genetics and children's experiences in the family. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 33-68.

Poulou, M. & Norwick, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural dif.culties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education, 15*(2), 171-187.

Quinn, M., Gable, R., Rutherford, R., Nelson, M. & Howell, K. (1998). *Addressing student problem behavior, An IEP'S team's introduction to functional behavioral assessment and behavioral intervention plans* (2nd ed). Washington DC: The Center for Effective Collaboration and Practice Press.

Reid, J. B. & Eddy, J. M. (2002). Preventive efforts during the elementary school years: The Linking the Interests of Families and Teachers Project. In J. B. Reid & G. R. Patterson (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 219-233). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Reitz, A. L. (1994). Implementing comprehensive classroom-based programs for students with emotional and behavioral problems. *Education and Treatment of Children, 17*(3), 312-331.

Rydell, A. M. & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*(2), 93-102.

Saluja, G., Early, D. M. & Clifford, R. M. (2002). Demographic characteristics of early childhood teachers and structural elements of early care and education in the United States, *Early Childhood Research and Practice, 4*(1). Retrieved July 2, 2004, from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/saluja.html>

Saracho, O. N. & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care, 177*(1), 71-91.

Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, E. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J. & Wehby, J. H. (1993). Classroom interaction of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*, 27-39.

Skinner, B. F. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior. *American Psychologist, 42*, 780-786.

Slider, N. J., Noell, G. H. & Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self- study format. *Journal of Behavioral Education, 15*(4), 215-228.

Smith, P. K., Nika, V. & Papasideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology, 11*, 184-203.

Starkweather- Matheson, A. & Shriver, M. D. (2005). Training Teachers to Give Effective Commands: Effects on Student Compliance and Academic Behaviors. *School Psychology Review, 34*(2), 202-219.

Steinberg, Z. & Knitzer, J. (1992). Classrooms for emotionally and behaviorally disordered students: Facing the challenge. *Behavioral Disorders, 17*, 145- 156.

Stevenson, J. (1994). *Genetics of ADHD*. Paper presented at the annual meeting of the Professional Group for ADD and Related Disorders. London.

Stormont, M., Lewis, T. J. & Covington- Smith, S. (2005). Behavior Support Strategies in Early Childhood Settings: Teachers' Importance and Ability Ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(3), 131-139.

Stormont, M., Lewis, T. J. & Beckner, R. (2005). Positive behavior Support Systems: Applying Key Features in Preschool Settings. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 42-49.

Taylor, G. H., Anselmo, M., Foreman, L. A., Scatschneider, C. & Angelopoulos, J. (2000). Utility of Kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities, 33*(2), 200-210.

Thanos, T., Kourkoutas, I. & Vitalaki, E. (2006). Bournout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. *International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th – 15th July*, Rethymno.

Turnbull, A. E & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, & exceptionality* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Ulman, C. (1952). *Idendification of maljusted school children*. Washington, DC. US Government Priting Office.

Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.

Watson, T. S. & Robinson, S. L. (1996). Direct behavioral consultation: An alternative to traditional behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 11, 267-278.

Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C. Newnes & N. Radcliffe (Eds.), *Making and breaking children's lives* (pp.115-122). Ross-on-Wye: PCCCS Books Press.

Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge Press.

Webster-Stratton, C., Reid, M. & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical & Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dina dinosaur treatment program. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.

Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(2), 101-124.

Witt, J., VanDerHeyden, A. M. & Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting Behavioral Interventions: A Systematic Process for Finding and Eliminating Problems. *School Psychology Review*, 33(3), 363-383.

World Health Organization. (1987). *International classification of diseases toneurology (ICD-NA)*. Geneva: Author.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

-Ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς
(Knowledge of behavior modification (principles) questionnaire)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

-Σωστές απαντήσεις ερωτηματολογίου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄
ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητέ / ή συνάδελφε:

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος μιας έρευνας που εκπονείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σκοπός της είναι να ερευνηθούν θέματα σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών και την τροποποίηση αυτής της συμπεριφοράς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απόλυτα εμπιστευτικό. Το όνομα σας δε θα αναφερθεί πουθενά. Θα χρειαστείτε περίπου 30 λεπτά για τη συμπλήρωσή του και η συνεργασία σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της γνώσης σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών. Σας παρακαλούμε απαντήστε στο παρακάτω ερωτηματολόγιο με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Πιο συγκεκριμένα:

- Διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση και απαντήστε με **ΜΙΑ** μόνο επιλογή.
- Μην αφήνετε ερωτήσεις αναπάντητες.

Με εκτίμηση,

Βασιλική Τζουανάκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αναστάσιος Ματσόπουλος, Ph.D.
Επικ. Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Παρακαλώ (κυκλώστε) το σωστό για σας:

1. Άνδρας

Γυναίκα

2. Έτη διδακτικής εμπειρίας ως παδαγωγός _____

3. Ανώτατο αποκτηθέν πτυχίο _____ Έτος απόκτησης _____
(1^ο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, άλλα)

4. Υπάρχει Σχολικός Ψυχολόγος στο σχολείο σας: ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν υπήρχε, η βοήθειά του στην κατανόηση και στην τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών θα ήταν:

0	1	2	3
Καμία Βοήθεια	Μέτρια βοήθεια	Σημαντική βοήθεια	Πολύ σημαντική βοήθεια

5. Πώς κρίνετε το επίπεδο των γνώσεων σας σε θέματα τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών;

0	1	2	3
Καμία έως ελάχιστη γνώση	Μέτρια γνώση	Καλή γνώση	Πολύ καλή γνώση

6. Πόσο σας απασχολεί ως παιδαγωγό το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στη τάξη;

0	1	2	3
Δε με απασχολεί	Με απασχολεί κάπως	Με απασχολεί πολύ	Με απασχολεί πάρα πολύ

7. Νομίζετε ότι μπορείτε να επηρεάσετε (τροποποιήσετε) τη συμπεριφορά των μαθητών σας στη τάξη;

0	1	2	3
Δε μπορώ κάνω πολλά	Μπορώ να επιφέρω λίγες αλλαγές	Μπορώ να επιφέρω κάποιες αλλαγές	Μπορώ να να επιφέρω πολλές αλλαγές

8. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή σεμινάριο /επιμόρφωση για την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς; (Κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, που; _____

9. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε συνήθως για να αντιμετωπίσετε τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών μέσα στην τάξη;

10. Ποια νομίζετε ότι είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια για να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο;

11. Τι θα προτεινάτε προκειμένου να βελτιωθούν οι γνώσεις σας στο θέμα της τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών;

Ερωτηματολόγιο γνώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Knowledge of behavior modification (principles) questionnaire)

Σιγουρευτείτε ότι έχετε απαντήσει σε **ΚΑΘΕ ΜΙΑ** από τις ερωτήσεις, έστω και αν χρειαστεί να μαντέψετε.

1. Η επιθυμητή και ανεπιθύμητη συμπεριφορά μοιάζουν περισσότερο να είναι:

- A. Αποτέλεσμα συναισθημάτων
 - B. Συνήθειες και γι αυτό δύσκολα αλλάζουν
 - Γ. Τρόποι έκφρασης του παιδιού
 - Δ. Αποτέλεσμα μάθησης
-

2. Πιθανότατα, η πιο σημαντική σκέψη που θα πρέπει να κάνει κανείς στην προσπάθειά του να αλλάξει τη συμπεριφορά ενός παιδιού είναι:

- A. Να χρησιμοποιεί αμοιβές και τιμωρίες
 - B. Να αμείβει κάθε φορά που εμφανίζεται η επιθυμητή συμπεριφορά
 - Γ. Να μην είναι άκαμπτος στο αν θα αμείβει ή όχι μια συμπεριφορά
 - Δ. Να είναι κανείς σίγουρος ότι το παιδί καταλαβαίνει για ποιο λόγο θέλεις να αλλάξει η συμπεριφορά του
-

3. Τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στα μικρά παιδιά είναι πιθανότατα:

- A. Αντίδραση σε βαθύτερα συναισθηματικά προβλήματα
 - B. Αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας στο σπίτι
 - Γ. Προβληματικές συμπεριφορές, που έχουν διδαχθεί από την οικογένεια του παιδιού
 - Δ. Συνέπεια ενός εξελικτικού σταδίου (φάσης), το οποίο το παιδί θα ξεπεράσει
-

4. Ένα παιδί γρινιάζει και κλαίει, όταν οι γονείς του εξηγούν, ότι δεν μπορεί να βγει έξω. Πως πρέπει ο γονιός να αντιδράσει;

- A. Να ρωτήσει το παιδί, γιατί είναι τόσο σημαντικό να βγει έξω
 - B. Να εξηγήσει στο παιδί ότι είναι δικαίωμα του γονιού να παίρνει τέτοιου είδους αποφάσεις
 - Γ. Να εξηγήσει ξανά στο παιδί γιατί δεν μπορεί να βγει έξω
 - Δ. Να αγνοήσει τη γρινία και το κλάμα του παιδιού
-

5. Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο σημαντικό για τους γονείς που προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους;

- A. Οι κανόνες που φτιάχνουν οι γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού τους
 - B. Η κατανόηση των συναισθημάτων του παιδιού από την πλευρά των γονέων
 - Γ. Οι συμπεριφορές, στις οποίες οι γονείς επικεντρώνουν την προσοχή τους.
 - Δ. Οι γονείς να είναι αυστηροί, αλλά συνάμα στοργικοί και ευγενικοί
-

6. Στη προσπάθειά του να αλλάξει την συμπεριφορά ενός παιδιού ο γονιός προσπαθεί να χρησιμοποιεί την αναλογία:

- A. Περίπου μία αμοιβή για κάθε τιμωρία
 - B. Περίπου μία αμοιβή για κάθε πέντε τιμωρίες
 - Γ. Περίπου πέντε αμοιβές για κάθε τιμωρία
 - Δ. Μόνο αμοιβές
-

-
- 7. Ποια αντίδραση είναι λιγότερο πιθανή να εμφανίσει ένα παιδί σε μια τιμωρία;**
- A. Το παιδί θα προσπαθήσει να αποφύγει τον τιμωρό
 - B. Το παιδί θα δείξει θαυμασμό και σεβασμό για τον τιμωρό
 - Γ. Το παιδί μπορεί να αντιγράψει τις μεθόδους του τιμωρού και να κάνει παρόμοια πράγματα στους συμμαθητές του
 - Δ. Το παιδί θα συνδέσει την τιμωρία με τον τιμωρό
-
- 8. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις ισχύει περισσότερο;**
- A. Οι άνθρωποι συνήθως κατανοούν πλήρως τους λόγους των πράξεων τους
 - B. Οι άνθρωποι δεν συνειδητοποιούν συχνά τις αιτίες των πράξεων τους
 - Γ. Οι πράξεις των περισσότερων ανθρώπων στηρίζονται βασικά στη λογική
 - Δ. Είναι απαραίτητο να καταλάβει κανείς την αιτία της συμπεριφοράς του ατόμου προτού προσπαθήσει να του την αλλάξει
-
- 9. Στην προσπάθειά του να μάθει το παιδί να μιλάει θα πρέπει πρώτα:**
- A. Να αμείβεται μόλις πει μιά πρόταση
 - B. Να αμείβεται μόλις πει μιά λέξη
 - Γ. Να αμείβεται για την οποιαδήποτε φωνητική προσπάθεια
 - Δ. Να τιμωρείται αν δεν μιλάει
-
- 10. Τι είδους τιμωρία για παράδειγμα είναι καλύτερο να χρησιμοποιεί κανείς στην περίπτωση που το παιδί παίζει μπάλα μέσα στο σπίτι;**
- A. Να αναγκάσει το παιδί να κάνει παραπάνω ασκήσεις και διάβασμα
 - B. Να εκφράσει ξεκάθαρα την άρνηση του για τη συμπεριφορά αυτή
 - Γ. Να βάλει το παιδί να κάνει κάτι βαρετό (βαρετή εργασία)
 - Δ. Να χρησιμοποιήσει μια λογική(μέτρια) σωματική ποινή
-
- 11. Ένα παιδί αμείβεται κάθε φορά που καθαρίζει το δωμάτιο του. Για να κρατήσει το δωμάτιο του καθαρό χωρίς να χρειάζεται κάθε φορά να χρησιμοποιείται μια αμοιβή, το επόμενο βήμα πιθανότατα είναι να:**
- A. Μιλήσεις στο παιδί και να του εκφράσεις την ικανοποίησή σου και μετά να σταματήσεις να δίνεις την αμοιβή.
 - B. Δίνεις την αμοιβή περίπου μια φορά στις πέντε επιτυχημένες προσπάθειες.
 - Γ. Δίνεις αμοιβή σχεδόν κάθε φορά.
 - Δ. Πρέπει να το αμείβεις κάθε φορά
-
- 12. Γονείς που χρησιμοποιούν πολλές αμοιβές για καλή συμπεριφορά και λίγες ποινές για προβληματική συμπεριφορά, συνήθως έχουν παιδιά που:**
- A. Δεν καταλαβαίνουν από πειθαρχία
 - B. Δεν θα συνεργαστούν εκτός αν «πληρωθούν»
 - Γ. Θα εκμεταλλευτούν τους γονείς τους
 - Δ. Θα είναι πειθαρχημένα και συνεργατικά
-

13. Ένα παιδί που μαθαίνει να ντύνεται μόνο του πρέπει να επαινεθεί για πρώτη φορά όταν:

- A. Καταφέρει να περάσει το ένα του πόδι στο εσώρουχό του
 - B. Καταφέρει να βάλει το εσώρουχό του με επιτυχία
 - Γ. Ζητάει να το κάνει μόνος του
 - Δ. Καταφέρει ολοκληρωτικά να ντυθεί
-

14. Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο αποτελεσματικό όταν προσπαθεί κανείς να πείσει το παιδί να κάνει τις ασκήσεις και το διάβασμα του σχολείου;

- A. Να πει: «Όταν τελειώσεις την δουλειά σου, μπορείς να δεις τηλεόραση»
 - B. Να πει: «Μπορείς να δεις αυτό το πρόγραμμα στην τηλεόραση, αν υποσχεθείς ότι θα τελειώσεις την εργασία του σχολείου, όταν το πρόγραμμα τελειώσει»
 - Γ. Να πει: «Αν δεν τελειώσεις την εργασία του σχολείου απόψε, δεν θα δεις τηλεόραση αύριο»
 - Δ. Να εξηγήσει τη σημασία της δουλειάς που η δασκάλα αναθέτει για το σπίτι και τους κινδύνους να αναβάλει κανείς πράγματα
-

15. Τρεις από τις επόμενες απαντήσεις αναφέρονται σε μορφές τιμωρίας, οι οποίες είναι μέτριας μορφής και αποτελεσματικότητας. Ποια ΔΕΝ είναι;

- A. Να αγνοήσεις την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.
 - B. Να στείλεις ένα παιδί σε ένα βαρετό χώρο για λίγα λεπτά
 - Γ. Να στερήσεις από το παιδί κάτι το οποίο του αρέσει (πχ. γλυκό μετά το φαγητό)
 - Δ. Να το μαλώσεις
-

16. Κάθε φορά που η μητέρα διαβάζει, ο Βασιλάκης κάνει πολύ θόρυβο που την ενοχλεί και δεν μπορεί να απολαύσει το διάβασμα. Ο καλύτερος τρόπος για να τον καταφέρει να είναι ήσυχος ενώ εκείνη διαβάζει είναι:

- A. Να τον επιπλήττει πολύ αυστηρά όταν αυτό συμβαίνει
 - B. Να του δίνει προσοχή όταν παίζει ήσυχα, επαινώντας και αγκαλιάζοντας τον, και να διαβάζει αγνοώντας τη θορυβώδη συμπεριφορά του
 - Γ. Να του υπενθυμίζει κάθε φορά ότι κάνει θόρυβο και να του εξηγεί πόσο σημαντικό είναι για εκείνη να διαβάζει σε ένα ήσυχο περιβάλλον
 - Δ. Να του πει ότι δεν θα του πάρει γλυκό μετά το δείπνο αν συνεχίσει να κάνει θόρυβο
-

17. Ποιος από τους παρακάτω τρόπους τιμωρίας είναι ο πιο αποτελεσματικός να χρησιμοποιεί ο γονέας μικροπρόθεσμα, για να μειωθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός παιδιού;

- A. Να το μαλώνει κάθε φορά που συμπεριφέρεται με ανεπιθύμητο τρόπο
 - B. Να το χτυπά περιοδικά ελαφρά όταν συμπεριφέρεται με ανεπιθύμητο τρόπο
 - Γ. Να το στέλνει στο δωμάτιο του για πέντε λεπτά κάθε φορά που κάνει θόρυβο
 - Δ. Να το στέλνει στο δωμάτιο του για όλο το απόγευμα κάθε φορά που κάνει θόρυβο
-

18. Ένα μικρό παιδί συχνά γκρινιάζει και κλαίει όταν είναι κοντά στη μαμά του.

Προσπαθώντας να καταλάβει γιατί κλαίει, η μητέρα του πρέπει πρώτα να σκεφτεί την πιθανότητα ότι:

- A. Προσπαθεί να της πει κάτι
 - B. Χρειάζεται περισσότερο την προσοχή της
 - Γ. Αυτή ενισχύει-αμείβει κάπως το κλάμα του παιδιού
 - Δ. Δεν του δίνει αρκετή προσοχή
-

19. Ένας καλός κανόνας να θυμάται κανείς είναι ότι:

- A. Να μην αμείβεις όσον το δυνατόν με χρήματα
 - B. Να δίνεις την προσοχή σου στο παιδί όταν κάνει κάτι σωστά
 - Γ. Να αμείβεις την καλή συμπεριφορά και πάντα να τιμωρείς την κακή συμπεριφορά
 - Δ. Να μην τιμωρείς. Η τιμωρία είναι πάντα μη αναγκαία
-

20. Εάν ένα παιδί περιοδικά λαμβάνει όλο και λιγότερες αμοιβές για μια συμπεριφορά του, τι είναι πιο πιθανό να συμβεί;

- A. Θα σταματήσει σύντομα τη συμπεριφορά
 - B. Θα συμπεριφέρεται κατά αυτόν τον τρόπο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα
 - Γ. Δεν θα εμπιστευτεί το άτομο που του δίνει τις αμοιβές
 - Δ. Κανένα από τα παραπάνω
-

21. Ποιό από τα παρακάτω ισχύει για την τιμωρία;

- A. Η τιμωρία διδάσκει σεβασμό
 - B. Η τιμωρία πρέπει να καθυστερεί μέχρι να αποφασιστεί ότι είναι πραγματικά αναγκαία
 - Γ. Η τιμωρία μπορεί να διδάξει στο παιδί νέες συμπεριφορές
 - Δ. Μερικές τιμωρίες μπορούν να καταλήξουν σε πιο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού
-

22. Σε μία ομάδα παιδιών, ο δάσκαλος δίνει σε κάθε παιδί μιιά καρταμέλα και έπαινο για κάθε σωστή απόφαση. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ΠΙΟ ΣΩΣΤΗ;

- A. Η καρταμέλα είναι δωροδοκία και δεν ανήκει στο σχολικό χώρο
 - B. Τα παιδιά αρχικά, εργάζονται για να κερδίσουν την καρταμέλα και μπορεί αργότερα να εργάζονται για τον έπαινο και μόνο
 - Γ. Τα παιδιά δεν πρέπει να «πληρώνονται» για να κάνουν εργασίες σχετικά με το σχολείο
 - Δ. Τα παιδιά που θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, θα μάθουν, ανεξάρτητα με το αν δοθεί η καρταμέλα, ενώ τα υπόλοιπα που δε θέλουν δε θα μάθουν.
-

23. Ένα αγόρι αγαπάει το ποδόσφαιρο. Τι είναι πιο πιθανό να συμβεί αν κάθε φορά που παίζει όμορφα και ωραία με την αδελφή του, ο πατέρας του τον καλεί να παίξει ποδόσφαιρο.

- A. Θα ζητάει πάντα από τον πατέρα του να παίξει ποδόσφαιρο
 - B. Θα παίζει με την αδελφή του όμορφα και ωραία πιο συχνά
 - Γ. Θα ενοχληθεί με τον πατέρα του ο οποίος μπαίνει "σφήνα" στις δραστηριότητες του
 - Δ. Θα ενθαρρυνθεί να μάθει στην αδελφή του να παίξει ποδόσφαιρο
-

24. Το να καταγράψει και να φτιάξει κανείς ένα σχέδιο τροποποίησης της συμπεριφοράς (behavior modification plan) είναι:

- A. Ένα μικρό, προαιρετικό βήμα σε ένα σχέδιο τροποποίησης της συμπεριφοράς του παιδιού
 - B. Ένα σημαντικό βήμα σε ένα σχέδιο τροποποίησης της συμπεριφοράς
 - Γ. Μία διαδικασία που χρησιμοποιείται μόνο από επιστήμονες για έρευνα
 - Δ. Πολύ χρονοβόρα και σύνθετη διαδικασία, γι' αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο σε ειδικές περιπτώσεις
-

25. Ένας πατέρας μαθαίνει στο γιο του πώς να κλωτσά την μπάλα ποδοσφαίρου. Ποιες από τις ακόλουθες μεθόδους είναι οι πιο βοηθητικές για να διδάξει στο γιο του πως να κλωτσά τη μπάλα;

- A. Να αφήσει το παιδί να κλωτσήσει τη μπάλα χωρίς να πει τίποτα και να αφήσει το παιδί να μάθει από μόνο του
 - B. Να του λέει περιοδικά, τι κάνει λάθος
 - Γ. Να του λέει περιοδικά, τι κάνει σωστά
 - Δ. Να του λέει σχεδόν κάθε φορά, ότι κάνει κάτι σωστά
-

26. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή για τη σωματική τιμωρία;

- A. Πρέπει να ακολουθεί κατευθείαν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά σε όλη της την ένταση
 - B. Πρέπει να είναι ήπια και να ακολουθεί αμέσως μετά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά
 - Γ. Πρέπει να αρχίζει με ήπια μορφή και αν δεν είναι αποτελεσματική, η ένταση της πρέπει περιοδικά να μεγαλώνει
 - Δ. Είναι αναποτελεσματική και ακατάλληλη
-

27. Η τιμωρία ως ένας τρόπος για να σταματήσει η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, είναι καλύτερη όταν:

- A. Είσαι πολύ εννευρισμένος /η
 - B. Θέλεις να διδάξεις στο παιδί το σωστό τρόπο συμπεριφοράς
 - Γ. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι επικίνδυνη
 - Δ. Η επίπληξη δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματική
-

28. Ποιο από τα επόμενα ΔΕΝ αποτελεί σημαντικό βήμα σε ένα σχέδιο τροποποίησης της συμπεριφοράς (behavior modification plan):

- A. Το να επιβεβαιώσεις ότι το παιδί αισθάνεται ταπεινωμένο και ντροπιασμένο για την κακή του συμπεριφορά
 - B. Το να αποφασίσεις μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που θα επιθυμούσες να αλλάξεις στο παιδί
 - Γ. Το να "σπάσεις" αν είναι αναγκαίο, την επιλεγμένη συμπεριφορά σε μικρότερα βήματα
 - Δ. Το να διαλέξεις τον κατάλληλο χρόνο και την κατάσταση για τη μέτρηση αυτής της συμπεριφοράς
-

29. Αν θέλετε το παιδί να αποκτήσει καλές συνήθειες μάθησης και μελέτης πρέπει:

- A. Να το ενθαρρύνετε να κάνει την εργασία που του αναθέτει η δασκάλα για το σπίτι
 - B. Να το βοηθήσετε να αρχίσει να "βλέπει" το σχολείο ως ευχάριστη συνήθεια
 - Γ. Να το αμείβετε όταν μελετά
 - Δ. Να του εξηγήσετε γιατί στο μέλλον θα χρειαστεί το σχολείο
-

30. Δύο αδέρφια μαλώνουν συνέχεια. Οι γονείς τους αποφασίζουν να τα επαινούν όταν παίζουν μαζί συνεργατικά και χωρίς τσακωμούς. Παρόλα αυτά, συνεχίζουν να μαλώνουν. Η τιμωρία μπορεί να είναι αναγκαία. Τι μπορεί να συμβαίνει;

- A. Τα παιδιά δεν θέλουν τον έπαινο των γονέων
 - B. Τα οφέλη των τσακωμών είναι πιο σημαντικά για εκείνα από τον έπαινο των γονέων
 - Γ. Έχουν τόσο πολύ θυμό ο ένας για τον άλλον που δεν ελέγχεται
 - Δ. Είναι σε ένα στάδιο το οποίο θα ξεπεράσουν
-

31. Ένα παιδί συχνά κλαίει για μικροπράγματα που το ενοχλούν. Πώς πρέπει οι γονείς να αντιδράσουν για να μειώσουν το κλάμα του με τον αποτελεσματικότερο τρόπο;

- A. Να το αμείβουν όταν αντιδρά για να μην κλαίει
 - B. Να χρησιμοποιούν ήπια τιμωρία όταν εκείνο κλαίει
 - Γ. Να προσπαθήσουν να βρουν τι ενοχλεί το παιδί και να το αντιμετωπίσουν
 - Δ. Να του παρέχουν κάτι ενδιαφέρον, ώστε να σταματήσει να κλαίει
-

32. Η κα Παπαδοπούλου διαπίστωσε, ότι με το να χτυπάει τον επτάχρονο γιο της με μπατσάκια δε κατάφερε να τον σταματήσει να χρησιμοποιεί μερικές άσχημες λέξεις. Ένας φίλος πρότεινε, ότι αντί να τον χτυπάει να τον στέλνει κάπου να μένει μόνος του. Το δωμάτιο στο οποίο πρέπει να τον στέλνει:

- A. Να είναι το δικό του, ώστε να έχει κάτι να κάνει
 - B. Να είναι μικρό και σκοτεινό
 - Γ. Να είναι όσο το δυνατόν χωρίς ενδιαφέρον
 - Δ. Να είναι ένα μεγάλο δωμάτιο
-

33. Αν θέλεις το παιδί σου να λέει, «Σε παρακαλώ» και «Ευχαριστώ» στο τραπέζι είναι πιθανότατα πιο σημαντικό:

- A. Να το μαλώνεις κάθε φορά που ξεχνάει να πει αυτές τις λέξεις
 - B. Να του εξηγείς γιατί οι καλοί τρόποι είναι σημαντικοί
 - Γ. Να θυμάσαι να το επαινείς όταν χρησιμοποιεί αυτές τις λέξεις
 - Δ. Να επαινείς άλλα μέλη της οικογένειας όταν αυτά χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις.
-

34. Ποια αμοιβή είναι πιθανότατα η πιο αποτελεσματική για να βοηθήσει ένα παιδί να βελτιωθεί στην αριθμητική;

- A. Ένα ευρώ για κάθε βράδυ που μελετά
 - B. 10 λεπτά για κάθε πρόβλημα που επιλύει σωστά
 - Γ. 10 ευρώ για κάθε δεκάρι στον έλεγχο που παίρνει στην αριθμητική
 - Δ. Ένα ποδήλατο εάν πάρει βαθμούς πάνω από τη βάση για την υπόλοιπη σχολική χρονιά
-

35. Ένα μεγάλο πρόβλημα για τον Περικλή είναι να πάει στο κρεβάτι του το βράδυ. Η μητέρα του αποφάσισε να αλλάξει την όλη κατάσταση και να μετρήσει όλες τις σχετικές με αυτό το πρόβλημα συμπεριφορές. Ποιός από τους παρακάτω τρόπους είναι ο πιο αποτελεσματικός για να το επιτύχει;

- A. Να καταγράφει κάθε βράδυ αν πηγαίνει ή όχι στο κρεβάτι την κατάλληλη ώρα
 - B. Να χαρτογραφήσει τη συμπεριφορά του όλη την ημέρα μέχρι και την ώρα που θα πάει για ύπνο και να προσπαθήσει να καταλάβει τις αιτίες που δεν θέλει να πάει για ύπνο την προκαθορισμένη ώρα
 - Γ. Να σημειώνει κάθε εβδομάδα πόσο εύκολο ή πόσο δύσκολο ήταν να τον καταφέρει να πάει για ύπνο στην προκαθορισμένη ώρα
 - Δ. Να ζητήσει από το Περικλή να κρατήσει ένα ημερολόγιο και να καταγράψει τη συμπεριφορά του μέσα στην εβδομάδα
-

36. Ο κ. Σπανός συμφωνεί να πληρώνει τον γιό του Μιχάλη, 25λεπτά αν ο Μιχάλης βγάξει έξω τα σκουπίδια. Αν ο κ. Σπανός ξεχάσει να δώσει τα λεφτά στο Μιχάλη για μερικές μέρες, τι είναι πιο πιθανό να συμβεί;

- A. Ο Μιχάλης θα συνεχίσει να βγάξει τα σκουπίδια έξω γιατί έχει συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικό είναι αυτό
- B. Ο Μιχάλης θα σταματήσει να βγάξει τα σκουπίδια έξω
- Γ. Ο Μιχάλης θα αρχίσει να κάνει παραπάνω δουλειές στο σπίτι, καθώς και να βγάξει τα σκουπίδια έξω, έτσι ώστε ο πατέρας του να το παρατηρήσει και να του πει πόσο καλά τα καταφέρνει και να θυμηθεί να του δώσει τα χρήματα
- Δ. Ο Μιχάλης θα αρχίσει να κάνει σιανταλιές για να εκτονώσει έτσι τον θυμό του που είναι απλήρωτος.

37. Ένας πατέρας λέει στη κόρη του, ότι δεν μπορεί να έρθει μαζί του για ψώνια γιατί δεν έφτιαξε το δωμάτιο της όπως το είχε υποσχεθεί. Αρχίζει να αντιδρά με φωνές και κλάματα υποσχόμενη ότι θα το καθαρίσει όταν επιστρέψουν στο σπίτι. Τι πρέπει να κάνει ο πατέρας;

- A. Να την αγνοήσει και να πάει μόνος του για ψώνια
- B. Να την πάρει στα ψώνια αλλά όταν γυρίσουν να την αναγκάσει να καθαρίσει το δωμάτιο της
- Γ. Να την ηρεμήσει και μετά να την βοηθήσει να καθαρίσουν μαζί το δωμάτιο της
- Δ. Να της μιλήσει προσπαθώντας να μάθει γιατί δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες της

38. Το πρώτο βήμα στην αλλαγή μιάς προβληματικής συμπεριφοράς είναι να:

- A. Επαινέσουμε το παιδί όταν συμπεριφέρεται σωστά
- B. Τιμωρήσουμε το παιδί για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά
- Γ. Παρατηρήσουμε προσεκτικά τη συμπεριφορά του
- Δ. Ζητήσουμε βοήθεια από κάποιο τρίτο που είναι πιο αποτελεσματικός

39. Για την τροποποίηση της συμπεριφοράς, το πιο σημαντικό είναι:

- A. Οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους άλλους
- B. Οι συνέπειες, οι οποίες αμείβουν το παιδί
- Γ. Οι συνέπειες που είναι τιμωρητικές για το παιδί
- Δ. Οι αμοιβές που δεν δωροδοκούν το παιδί

40. Ο Γιαννάκης μόλις έσκισε ένα νέο περιοδικό. Ποιά από τις παρακάτω πράξεις είναι η πιο αποτελεσματική για την μητέρα να εφαρμόσει:

- A. Να του πει, ότι θα τον δειξει ο πατέρας του όταν έρθει από τη δουλειά
- B. Να τον τιμωρήσει εδώ και τώρα
- Γ. Να του εξηγήσει το πόσο λανθασμένη ήταν αυτή του η πράξη
- Δ. Να μαλώσει θυμωμένα το Γιαννάκη, ώστε να μάθει ότι μια τέτοια πράξη είναι κακή και στεναχωρεί πολύ τη μητέρα

41. Ο Στάθης κάνει αρκετά πράγματα που ενοχλούν τους γονείς του. Θα είναι καλύτερο για εκείνους να:

- A. Προσπαθήσουν γρήγορα να μειώσουν όλες αυτές τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με μιάς
- B. Διαλέξουν μερικές συμπεριφορές και να προσπαθήσουν πρώτα αυτές να αλλάξουν
- Γ. Διαλέξουν μια μόνο συμπεριφορά την οποία βρίσκουν την πιο ανεπιθύμητη και ενοχλητική και να επικεντρώσουν την προσοχή τους στην αλλαγή αυτής
- Δ. Περιμένουν 28-30 μέρες πριν ξεκινήσουν τη προσπάθεια τροποποίησης κάποιας από τις συμπεριφορές του για να βεβαιωθούν ότι είναι σταθερές και συνεχείς

42. Ποιο από τα παρακάτω παραδείγματα είναι το πιο κατάλληλο για τον έπαινο της Μαρίας;

- A. Καλό κορίτσι, Μαρία
 - B. Σ' αγαπώ Μαρία
 - Γ. Μου άρεσε ο τρόπος που με βοήθησες να τακτοποιήσουμε τα πιάτα
 - Δ. Θα πω στο πατέρα σου πόσο καλή ήσουν, όταν έρθει στο σπίτι από τη δουλειά
-

43. Παρακάτω υπάρχει μία λίστα τεσσάρων μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την αλλαγή συμπεριφοράς. Ποιά είναι συνήθως η **ΚΑΛΥΤΕΡΗ** μέθοδος, ώστε να κάνει το Νίκο να σταματήσει να πιπιλάει το δάχτυλό του;

- A. Τιμωρία της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς
 - B. Αγνόηση της συμπεριφοράς
 - Γ. Αμοιβή για επιθυμητή συμπεριφορά
 - Δ. Εξήγηση στο παιδί γιατί αυτή η συμπεριφορά είναι ανεπιθύμητη
-

44. Ο Δημήτρης μερικές φορές λέει άσχημες λέξεις, αλλά μόνο μπροστά στη μητέρα του. Εκείνη του έχει εξηγήσει πόσο αντίθετη είναι με αυτή του τη συμπεριφορά. Πως πρέπει να αντιδρά η μητέρα όταν ο Δημήτρης χρησιμοποιεί άσχημες λέξεις;

- A. Να του πλένει το στόμα με σαπούνι
 - B. Να τον αγνοεί όταν χρησιμοποιεί άσχημες λέξεις
 - Γ. Να του εξηγήει πως είναι κακός και πως δεν τον συμπαθεί όταν χρησιμοποιεί αυτές τις λέξεις
 - Δ. Να του εξηγήει την αιτία γιατί τέτοιες λέξεις δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται
-

45. Αν θέλεις να κάνεις μία συμπεριφορά μακροπρόθεσμη συνήθεια, πρέπει:

- A. Να αμείβεις και να ενισχύεις αυτήν τη συμπεριφορά κάθε φορά
 - B. Να την αμείβεις πρώτα κάθε φορά και μετά να την αμείβεις ανά τακτά διαστήματα
 - Γ. Να υποσχεθείς στο παιδί κάτι που θέλει πάρα πολύ
 - Δ. Να του εξηγήσεις γιατί είναι σημαντική αυτή η συνήθεια και να του υπενθυμίζεις συχνά τους λόγους για τους οποίους πρέπει να γίνεται
-

46. Η τιμωρία θα είναι αποτελεσματική αν:

- A. Προλάβει το παιδί να αποδράσει ενώ το τιμωρείς
 - B. Συμπεριλάβεις στην τιμωρία όλα σου τα συναισθήματα, ώστε το παιδί να καταλάβει πόσο σοβαρό είναι το θέμα
 - Γ. Ακολουθεί την τιμωρία μια καλή εξήγηση για τους λόγους που επιβλήθηκε
 - Δ. Έχεις προσπαθήσει, οτιδήποτε άλλο
-

47. Ο πιο πιθανός λόγος που ένα παιδί είναι άτακτο είναι επειδή:

- A. Εκφράζει συναισθήματα θυμού, τα οποία συχνά κρατά μέσα του
 - B. Έχει μάθει να συμπεριφέρεται άτακτα
 - Γ. Είναι γεννημένο με την τάση να είναι άτακτο
 - Δ. Δεν του έχουν εξηγήσει σωστά ότι η συμπεριφορά του είναι λανθασμένη
-

48. Ποιο από τα παρακάτω είναι πιθανότερα το πιο σημαντικό, ώστε να βοηθήσουμε ένα παιδί να συμπεριφέρεται με επιθυμητούς τρόπους;

- A.** Να το διδάξουμε τη σημασία της αυτοπειθαρχίας
 - B.** Να το βοηθήσουμε να διακρίνει το σωστό από το λάθος
 - Γ.** Να του παρέχουμε σταθερές συνέπειες για τη συμπεριφορά του
 - Δ.** Να καταλάβουμε τις διαθέσεις και τα συναισθήματα του ως ενός ξεχωριστού προσώπου
-

49. Ένα μωρό συχνά φωνάζει για αρκετά λεπτά και κατορθώνει να αποσπάσει την προσοχή των γονέων του. Ποιος από τους παρακάτω είναι πιθανότερα ο καλύτερος τρόπος, ώστε οι γονείς να του ελαττώσουν τις φωνές;

- A.** Αν δεν υπάρχει κάποιο θέμα υγείας του μωρού, να αγνοήσουν τις φωνές έστω και αν τις πρώτες φορές είναι ακόμα πιο δυνατές
 - B.** Να αποσπάσουν την προσοχή του παιδιού με κάτι το οποίο βρίσκει ενδιαφέρον όταν αρχίζει να φωνάζει
 - Γ.** Να αγνοήσουν όλους τους θορύβους και τους ήχους που παράγει το παιδί
 - Δ.** Κανένα από τα παραπάνω, καθώς τα μωρά έχουν συνήθως σημαντικούς λόγους για να φωνάζουν
-

50. Το πόσο συχνά συμβαίνει μιá συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να ελεγχθεί από:

- A.** Τον τρόπο σκέψης (αντίληψη) του ατόμου σχετικά με τη συμπεριφορά του
- B.** Τι συμβαίνει σε αυτό το άτομο, την ίδια στιγμή που πραγματοποιείται η συμπεριφορά
- Γ.** Τι συμβαίνει σε αυτό το άτομο, πριν πραγματοποιηθεί η συμπεριφορά
- Δ.** Τι συμβαίνει σε αυτό το άτομο, αφού πραγματοποιηθεί η συμπεριφορά

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄
ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

1. Δ	26. Α
2. Β	27. Γ
3. Γ	28. Α
4. Δ	29. Γ
5. Γ	30. Β
6. Δ	31. Α
7. Β	32. Γ
8. Β	33. Γ
9. Γ	34. Β
10. Γ	35. Α
11. Γ	36. Β
12. Δ	37. Α
13. Α	38. Γ
14. Α	39. Β
15. Δ	40. Β
16. Β	41. Γ
17. Γ	42. Γ
18. Γ	43. Γ
19. Β	44. Β
20. Β	45. Β
21. Δ	46. Α
22. Β	47. Β
23. Β	48. Γ
24. Β	49. Α
25. Δ	50. Δ