



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**«Επιστήμες της Αγωγής: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές
Εφαρμογές»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***«Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη από εκπαιδευτικούς προσχολικής
ηλικίας»***

της φοιτήτριας

Χαρούλας Κουγιτάκη

A.M.:635

Επιβλέπων Καθηγητής:

Γεώργιος Μανωλίτσης

Ρέθυμνο, 2023

Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Χαρούλα Κουγιτάκη

Μέλη επιτροπής εξέτασης:

Αικατερίνη Κορνηλάκη

Μαρία Κυπριωτάκη

Γεώργιος Μανωλίτσης

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας σηματοδοτεί και τη λήξη του μεταπτυχιακού προγράμματος. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, όλο αυτό το διάστημα των σπουδών μου, για όλες εκείνες τις επικοινωνητικές συζητήσεις που πραγματοποιήσαμε οι οποίες οδήγησαν σε γνώσεις που θα με συντροφεύουν καθημερινά, ως νηπιαγωγό. Ιδιαίτερος, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Γεώργιο Μανωλίτση, ο οποίος από την πρώτη στιγμή ήταν πολύ πρόθυμος να με καθοδηγήσει και να με συμβουλέψει. Οι πολύτιμες συμβουλές του, ενίσχυσαν την προσπάθειά μου για την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Ακόμα, ευχαριστώ όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αφιέρωσαν ένα μέρος από τον χρόνο τους, γνωρίζοντας πόσο πολύτιμος είναι για καθέναν από αυτούς ξεχωριστά, έτσι ώστε να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Τέλος, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους για την υποστήριξη τους καθ' όλη την πορεία της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Με εκτίμηση,

Χαρούλα Κουγιτάκη

Κατάλογος εικόνων

Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (n.d.). *The Incredible Years Teacher Classroom Management Training* [Photograph]. School Psychology. Review <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087527>

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για την «Ηλικία» των συμμετεχόντων, η οποία εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία». 58

Πίνακας 2. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για το «Φύλο» των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία». 58

Πίνακας 3. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τις «Σπουδές-Ανώτατο Πτυχίο» των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία». 59

Πίνακας 4. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τον «Τύπο σχολείου» που εργάζονται οι συμμετέχοντες, η οποία εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία». 59

Πίνακας 5. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τον «Τύπο προσχολικού ιδρύματος» που εργάζονται οι συμμετέχοντες. 60

Πίνακας 6. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τον «Δημόσιο/Ιδιωτικό τομέα» που εργάζονται οι συμμετέχοντες. 60

Πίνακας 7. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τα «Χρόνια Υπηρεσίας» των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία». 60

Πίνακας 8. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περιβάλλοντος και προτροπή)». 61

Πίνακας 9. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)». 64

Πίνακας 10. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές».	65
Πίνακας 11. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές».	67
Πίνακας 12. One way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για την χρήση στρατηγικών ανά ομάδα ηλικίας των εκπαιδευτικών.	69
Πίνακας 13. Bonferroni Test	70
Πίνακας 14. One way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή στρατηγικών ανά έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.	71
Πίνακας 15. Bonferroni Test	72
Πίνακας 16. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το «Φύλο», M.O, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.	75
Πίνακας 17. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο και με μεταπτυχιακό δίπλωμα, M.O, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.	76
Πίνακας 18. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, M.O, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.	77
Πίνακας 19. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε νηπιαγωγείο και παιδικό σταθμό, M.O, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.	78
Πίνακας 20. Συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών και αναλογίας παιδιών-εκπαιδευτικών, αριθμός αγοριών με προβλήματα συμπεριφοράς και κοριτσιών με προβλήματα συμπεριφοράς.	79

Πίνακας 21. Έλεγχος ισότητας μέσων τιμών εξαρτημένων δειγμάτων για τις κατηγορίες στρατηγικών. 81

Πίνακας 22. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των αποτελεσματικότερων παιδαγωγικών πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς παιδιών. 83

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
1.ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	13
1.1. Πρώιμη παιδική ηλικία και ανίχνευση προβληματικών συμπεριφορών.....	13
1.2 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς.....	15
2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	17
2.1 Διαχείριση συμπεριφορών στην τάξη.....	17
2.2 Προσεγγίσεις διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών	19
2.2.1 Η οικοσυστημική προσέγγιση στο σχολείο και οι τεχνικές της	22
3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	25
3.1 Κατηγοριοποίηση στρατηγικών	25
3.2 Στρατηγικές Πρόληψης.....	26
3.2.1 Στρατηγικές Πρόληψης ως προς τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος	26
3.2.2 Στρατηγικές Πρόληψης ως προς τη διδασκαλία κανόνων και ρουτινών	29
3.3 Αντιδραστικές στρατηγικές	33
3.3.1 Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	34
3.3.2 Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	36
4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ	40
4.1 Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς παιδιών από εκπαιδευτικούς προσχολικής έρευνας	40
4.2 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....	44
5.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	46
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	48

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
6.1 Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης	48
6.2 Περιγραφή διαδικασίας δειγματοληψίας- Συμμετέχοντες.....	49
6.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	50
6.4 Λειτουργικοί Ορισμοί.....	53
6.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων	55
6.6 Ζητήματα Δεοντολογίας	56
7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	58
7.1 Περιγραφική ανάλυση του δείγματος	58
7.2 Τεχνικές διαχείρισης αποκλινουσών συμπεριφορών στην τάξη σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος.....	61
7.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν την εφαρμογή των τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	68
7.4 Αποτελεσματικότερη παιδαγωγική πρακτική για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών.....	81
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	83
8.1 Περιορισμοί της έρευνας	89
8.2 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαχείριση συμπεριφοράς των παιδιών που διανύουν την πρώιμη παιδική ηλικία συνιστά ένα διαχρονικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Η συχνότητα με την οποία αυξάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό καθιστά άμεση την αναζήτηση πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς για την καταστολή ή την αντιμετώπισή τους. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να ερευνήσει τη συχνότητα και την κατηγορία των τεχνικών (προληπτικές ή αντιδραστικές) που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν προκειμένου να διαχειριστούν τις συμπεριφορές των παιδιών και εν συνεχεία να τις αξιολογήσει βάσει της αποτελεσματικότητάς τους. Ως ερευνητικό εργαλείο της μελέτης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 114 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την σημασία και την χρήση των στρατηγικών-τεχνικών πρόληψης που εστιάζουν στην διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος και στην οργάνωση της διδασκαλίας με τη χρήση σαφών κανόνων και προσδοκιών. Ακόμα, οι συμμετέχοντες έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην πρακτική της συζήτησης, ως σημαντικό αρωγό στην διαχείριση συμπεριφορών των παιδιών. Τέλος, οι θετικές ενισχύσεις αποτελούν συχνή επιλογή των εκπαιδευτικών ενώ όσον αφορά τις αρνητικές αντιδραστικές τεχνικές αρκούνται στις ήπιες περιοριστικές τεχνικές. Τα πορίσματα της μελέτης ενδείκνυνται για την διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Λέξεις- Κλειδιά: διαχείριση τάξης, τεχνικές, στρατηγικές, προβληματικές συμπεριφορές, εκπαιδευτικοί, προσχολική ηλικία

ABSTRACT

Behavioral management of children in early childhood is a perennial issue for preschool teachers. The frequency with which behavior problems are increasing in this particular student population makes the search for practices by teachers to suppress or deal with them immediate. This study seeks to investigate the frequency and category of techniques (proactive or reactive) that teachers choose to follow in order to manage children's behaviors and then evaluate them based on their effectiveness. The questionnaire was used as the research tool of the study, which was completed by 114 preschool teachers. The results of the research highlighted the importance and use of prevention strategies-techniques that focus on creating an appropriate environment and organizing teaching using clear rules and expectations. Also, the participants gave special importance to the practice of discussion as an important help in managing children's behaviors. Finally, positive reinforcements are a frequent choice of teachers, while in terms of negative reactive techniques, they are content with mild restrictive techniques. The findings of the study are indicated for future research.

Keywords: classroom management, techniques, strategies, problem behaviors, teachers, preschool age

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα παιδί κατά την προσχολική περίοδο, η οποία καλύπτει τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής του, έχει ανάγκη να εξερευνήσει το περιβάλλον του, να μάθει νέα πράγματα και να παίζει παιχνίδια. Ικανοποιώντας αυτή του την ανάγκη εφοδιάζεται με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συνήθειες που αποτελούν θεμέλια για τη ζωή του. Τα προσχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όντας οργανωμένα περιβάλλοντα, αναλαμβάνουν την παροχή της εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται εκεί για να τα στελεχώσουν οργανώνοντας δραστηριότητες μέσω ποικίλων πρακτικών προκειμένου να υποστηρίξουν τη λειτουργία τους.

Η διαδικασία όμως αυτή επηρεάζεται από συνθήκες όπως η επαγγελματική ικανότητα, η εμπειρία καθώς και η δεξιότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης. Ο εντοπισμός και η συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών που διανύουν αυτή την ηλικία όχι μόνο ενυπάρχει αλλά παρουσιάζει συνεχώς αυξητικές τάσεις (Κουρκούτας, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών γεννούν δυσκολίες τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στις αλληλεπιδράσεις του με τα υπόλοιπα άτομα μέσα στα πολλαπλά περιβάλλοντα στα οποία ανήκει.

Το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα από αυτά τα περιβάλλοντα στο οποίο το παιδί αφιερώνει πολλές ώρες της ημέρας του σε καθημερινή βάση αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους και ενήλικες (εκπαιδευτικοί), ελλοχεύει την εξωτερίκευση αποκλινουσών συμπεριφορών. Η παρατήρηση αυτών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και η άμεση παρέμβαση ενδέχεται να αποτρέψουν το αρνητικό αντίκτυπο απέναντι στις στάσεις των παιδιών, στη μάθηση, στις ακαδημαϊκές επιτυχίες καθώς και στις δεξιότητες προσοχής στο μέλλον (Bulotsky- Shearer et al., 2011).

Αρκετές φορές, όμως, οι εκπαιδευτικοί, τείνουν να είναι προσηλωμένοι στο καθήκον τους και να επικεντρώνονται στο γνωστικό αντικείμενο για το οποίο θεωρούνται υπεύθυνοι ότι οφείλουν να μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην απομένει περιθώριο για να ασχοληθούν διεξοδικά και να εστιάσουν στο θέμα της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να παρακάμπτονται τα ήδη υπάρχοντα ζητήματα που προκύπτουν ή και να δημιουργούνται νέα με τους εκπαιδευτικούς να καταφεύγουν σε πρακτικές που οδηγούν στην επίλυση των προβλημάτων βραχυπρόθεσμα (Κουρέα κ.ά., 2021).

Όσο η μη ουσιαστική επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη συνεχίζει να λαμβάνει χώρα τόσο η ανάγκη για αναζήτηση νέων πρακτικών οι οποίες θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των αδυναμιών των παιδιών στην τάξη μεγιστοποιείται. Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την διαχείριση της τάξης ως ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της διδασκαλίας (Merrett & Wheldall, 1993) και αυτός αποτελεί έναν από τους πιο συνηθισμένους λόγους για τον οποίο κάνουν έκκληση για βοήθεια (Oliver et al., 2011). Μάλιστα, φαίνεται ότι όσο πιο έντονη είναι ανησυχία των εκπαιδευτικών για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά μέσα στην τάξη τόσο περισσότερη ανασφάλεια νιώθουν για να τις διαχειριστούν (Martin et al., 1999). Βιώνοντας την πρόκληση να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά στη τάξη τους ως έναν από τους πιο αγχωτικούς παράγοντες, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μπορεί να αποτελέσει και μια από τις αιτίες εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Κουρκούτας, 2011).

Η ανάγκη αυτή, λοιπόν, οδηγεί εκπαιδευτικούς και ερευνητές να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στο ζήτημα αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη έτσι ώστε να αναζητήσουν λύσεις προκειμένου να συμβάλλουν στον τερματισμό ή στη βελτίωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Στην προσπάθειά τους αυτή αναζητούν και εφαρμόζουν τεχνικές που είτε αφορούν την πρόληψη της εκδήλωσης μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς είτε χρησιμοποιούνται αφότου εκδηλωθεί.

Το ζήτημα αυτό δημιούργησε τον αρχικό προβληματισμό, για τις τεχνικές που τελικά υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για την αντιμετώπιση του, ο οποίος συντέλεσε και το θέμα της παρούσας μελέτης. Έτσι, αναπτύχθηκε ο σκοπός της έρευνας, σύμφωνα με τον οποίο θα εξεταστούν: α) οι τεχνικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για τη διαχείριση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη β) οι παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν την εφαρμογή των τεχνικών και γ) ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών. Αναλυτικότερα, θα εξεταστεί ποιες τεχνικές επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην καθημερινή τους πρακτική στη σχολική τάξη προκειμένου να διαχειριστούν τις συμπεριφορές των παιδιών και με ποια συχνότητα. Ακόμα, θα διερευνηθεί εάν ορισμένοι παράγοντες που αφορούν κατά κύριο λόγο δημογραφικά

στοιχεία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζουν την επιλογή των τεχνικών. Ως προς την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών θα διεξαχθεί έλεγχος προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες από τις πρακτικές κρίνεται ότι φέρει θετικά αποτελέσματα και πλέον θα θεωρείται ωφέλιμη για την αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών.

Την εισαγωγή θα διαδεχθεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας το οποίο δομείται σε πέντε κεφάλαια. Στο *πρώτο* κεφάλαιο της εργασίας συντελείται βιβλιογραφική αναφορά για τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους έγκειται δυσκολία ως προς την ανίχνευσή τους και στη συνέχεια επιχειρείται να αποσαφηνιστούν όροι όπως «προβληματική συμπεριφορά» και «παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς». Έπειτα, το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο κάνοντας αναφορά στις δύο σημαντικές κατηγορίες: τα προβλήματα εξωτερίκευσης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης.

Το *δεύτερο* κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αφορά το ζήτημα διαχείρισης της τάξης και τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν με την υπέρσχυση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, αναπτύσσονται οι βασικές αρχές των προσεγγίσεων διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη εμβαθύνοντας στην Οικοσυστημική προσέγγιση, αναλογιζόμενοι ότι το σχολείο καθώς και η τάξη αποτελούν ένα οικοσύστημα. Συγχρόνως, αναλύονται οι τεχνικές της τελευταίας προσέγγισης ως ενδιαφέρουσες και χρήσιμες προτάσεις για την υιοθέτηση αυτών των πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς.

Το *τρίτο* κεφάλαιο, αφορά τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για να διαχειριστούν αποκλίνουσες συμπεριφορές στην τάξη. Συγκεκριμένα, αναλύονται σε εκείνες που προηγούνται της εκδήλωσης της συμπεριφοράς (στρατηγικές πρόληψης) και σε εκείνες που έπονται (αντιδραστικές στρατηγικές) καθώς και στις υποκατηγορίες τους. Στο *τέταρτο* κεφάλαιο, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών και καταδεικνύεται η χρησιμότητα καθώς και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Το *πέμπτο* κεφάλαιο επισημαίνει το σκοπό καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα όπως και τα υποερωτήματα που προκύπτουν μέσα από την έρευνα.

Το ερευνητικό μέρος που ακολουθεί απαρτίζεται από τα τελευταία τρία κεφάλαια. Στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης, η περιγραφή της διαδικασίας της δειγματοληψίας, τα μέσα συλλογής δεδομένων, οι λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο αναλύθηκαν τα αποτελέσματα και τα δεοντολογικά ζητήματα.

Στο έβδομο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και η ερμηνεία τους και στο όγδοο κεφάλαιο ολοκληρώνεται η εργασία με τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς αλλά και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1. Πρώιμη παιδική ηλικία και ανίχνευση προβληματικών συμπεριφορών

Η προσχολική ηλικία έχει χαρακτηριστεί ως μέγιστης σημασίας αναπτυξιακή περίοδο για τα παιδιά. Η τάξη της προσχολικής ηλικίας είτε σε κάποιο παιδικό σταθμό, είτε στο νηπιαγωγείο, συνήθως αποτελεί το πρώτο περιβάλλον στο οποίο το παιδί καλείται να έρθει σε επαφή και να συναναστραφεί με άλλα παιδιά, δηλαδή να αποτελέσει το ίδιο μέλος μιας «μικρής» κοινωνίας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στην συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού και επιπλέον κρίνεται ως η πιο ενδεδειγμένη για τον εντοπισμό των αποκλινοσών συμπεριφορών διότι σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο κατέχουν το ιδανικό υπόβαθρο για την οικοδόμηση του συστήματος, την πρόληψη και την παρέμβαση (Poulou, 2015). Κατά πόσο θα εξελιχθεί ή θα τροποποιηθεί μία συμπεριφορά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις πρώτες τάξεις της σχολικής τους ζωής (Colvin et al., 1993). Σημειώνεται, ότι ορισμένες φορές η μη συμμόρφωση των παιδιών στην προσχολική ηλικία χρήζει έγκαιρης πρόληψης και άμεσης παρέμβασης όχι μόνο από εκπαιδευτικούς αλλά και από σχολικούς ψυχολόγους, εξειδικευμένο προσωπικό ή σχετικούς φορείς έχοντας ως στόχο τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών.

Η προσχολική ηλικία θεωρείται μια περίοδος της ζωής του ατόμου η οποία κατακλύζεται από αλλεπάλληλες αναπτυξιακές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να επιφέρουν την εκδήλωση συμπεριφορών με τις οποίες οι ενήλικες ενδεχομένως να δυσανασχετήσουν, όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα και ο θυμός. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι πολύ συχνό φαινόμενο οι εκρήξεις θυμού που μπορεί να καταλήξουν σε καυγάδες και διαφωνίες. Στις περιπτώσεις που ένα παιδί εκδηλώνει τέτοιου είδους συμπεριφορές περιστασιακά, δε μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε ως επιθετικό. Αντιθέτως, όταν αυτές οι συμπεριφορές εξακολουθούν να υπάρχουν τότε κάνουμε λόγο για επιθετικότητα, η οποία χρήζει άμεσης αντιμετώπισης (Ritz et al., 2014). Στις ενδεδειγμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε ετοιμότητα και να αναρωτηθούν εάν κάνουμε λόγο για ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου ή εάν πρόκειται για μια συμπεριφορά, η οποία χρήζει άμεσης αντιμετώπισης (Μανωλίτσης & Τάφα, 2005).

Ένα ακόμα πολύ σύνηθες παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας ενός παιδιού, είναι η εκδήλωση υπερδραστηριότητας και άρνησης για ανυπακοή, οι οποίες ναί μεν μπορεί να αποτελούν συμπεριφορές μιας αναπτυξιακής μετάβασης, αλλά μπορεί και να αποτελούν πρώιμες ενδείξεις για σοβαρές δυσκολίες που πρόκειται να ακολουθήσουν (Campbell & Ewing, 1990). Όπως και ο εγωκεντρισμός ενώ αποτελεί ένα από τα διακριτά χαρακτηριστικά των παιδιών που διανύουν την πρώιμη παιδική ηλικία (Cole & Cole, 2002), ομοίως μπορεί να παραπλανήσει τους εκπαιδευτικούς σε λαθεμένες αξιολογήσεις μιας συμπεριφοράς. Συνεπώς, καταλήγουμε ότι ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες είναι αναμενόμενο ότι θα προκύψουν, ενδέχεται να πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά αυτής της αναπτυξιακής περιόδου και όχι από συμπεριφορές που θα προβληματίσουν τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, συστήνεται η συστηματική παρατήρησή τους και η αξιολόγησή τους για τον έγκαιρο εντοπισμό τυχόν προβληματικών συμπεριφορών. Γι αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να καθορίσουν μια συμπεριφορά ως προβληματική, είναι σημαντικό να γνωρίζουν επαρκώς τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών έτσι ώστε να μπορούν να διακρίνουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές από εκείνες που δεν αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου (Ata & Karayol, 2019). Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα προβλήματα, η σοβαρότητά τους, οι ρίζες τους, οι συνέπειες τους

και τα αποτελέσματά τους στην ανάπτυξη των παιδιών χρήζουν της ολιστικής αξιολόγησης (Yumus & Bayhan, 2017) και όχι μεμονωμένων περιστατικών.

Παρότι, λοιπόν, θεωρείται δύσκολο εγχείρημα η αποσαφήνιση των όρων «συμπεριφοράς» και «προβληματικής συμπεριφοράς» σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παραθέτοντας τους αντίστοιχους ορισμούς, γίνεται μια προσπάθεια για να γίνει αντιληπτό πότε μια συμπεριφορά ξεπερνάει τα όρια της φυσιολογικής και έκτοτε χαρακτηρίζεται ως προβληματική.

Συμπεριφορά θεωρείται κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνεται ή υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτόν του ή και το περιβάλλον του (Χρηστάκης, 2011, σ.17). Ενώ, σύμφωνα με την Καλαντζή-Azizi (1985), μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως προβληματική ή διαταραγμένη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός στο οποίο ανήκει (Χρηστάκης, 2011).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με GB. DES (1989), όπως αναφέρεται στο (Αγγελίδης, 2004) τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται:

εκείνα τα οποία προκαλούν εμπόδια μεταξύ των ιδίων και του μαθησιακού τους περιβάλλοντος μέσα από ακατάλληλη, επιθετική, εκκεντρική, ακοινωνήτη ή εσωστρεφή συμπεριφορά και τα οποία μέσα από ποικίλες στρατηγικές που ίδιοι έχουν δημιουργήσει με σκοπό να χειριστούν τις συμπεριφορές τους σε καθημερινή βάση, οι οποίες δεν αρμόζουν και εμποδίζουν την προβλεπόμενη ανάπτυξη στον προσωπικό καθώς και στον κοινωνικό τομέα, κάτι που δυσχεραίνει και τη μάθηση.

Συμπληρώνοντας, οι Arbuckle και Little (2004) διατυπώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς ως εκείνη τη συμπεριφορά των παιδιών που αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς

Ορισμένα παιδιά κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας εμφανίζουν επίμονα συμπεριφορές που μπορεί να μη συνάδουν με τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες της

συμπεριφοράς. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, εντός των τάξεων των νηπιαγωγείων ή άλλων εκπαιδευτικών δομών προσχολικής ηλικίας όπως οι παιδικοί σταθμοί σημειώνεται με μεγάλη συχνότητα η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς όπως η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα, η παρορμητικότητα και τα ελλείματα προσοχής (Martin et al., 1999). Τα αποτελέσματα των συμπεριφορών αυτών όπως η καταστροφή αντικειμένων, οι διαφορετικές μορφές επιθετικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά καθώς και η μη συμμόρφωση σε θέματα ρουτίνας είναι εκείνα που μαρτυρούν μέσα σε μια σχολική τάξη την ύπαρξη αποκλινουσών συμπεριφορών (Beazidou et al., 2013). Διευκρινίζοντας, αναφερόμενοι στη συμμόρφωση ή έλλειψη αυτής, η βιβλιογραφία συγκλίνει στον ορισμό της «μη συμμόρφωσης» ως την απουσία ανταπόκρισης ενός παιδιού στο διάστημα εντός 5 έως 30 δευτερολέπτων από μια οδηγία που του δόθηκε (Goetz et al., 1975).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, στην προσχολική ηλικία, μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: τα προβλήματα εξωτερίκευσης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η συνύπαρξη τους δεν είναι δυνατή (Zahn-Waxler et al., 2000). Τα προβλήματα εξωτερίκευσης κάνουν την εμφάνισή τους συνήθως στα δύο πρώτα έτη της ζωής ενός παιδιού (Baillargeon et al., 2007) και υποδηλώνονται μέσα από υπερδραστήριες, παρορμητικές ή επιθετικές συμπεριφορές και χαρακτηρίζονται από ανυπακοή ενώ τα προβλήματα εσωτερίκευσης χαρακτηρίζονται από συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, μελαγχολίας, ανασφάλειας καθώς και κοινωνικής απόσυρσης (Gardner & Shaw, 2008). Ουσιαστικά, τα προβλήματα εξωτερίκευσης είναι εκείνα όπου η συμπεριφορά του παιδιού εξωτερικεύεται στο περιβάλλον του όπως η επιθετικότητα ενώ με τα προβλήματα εσωτερίκευσης η συμπεριφορά του παιδιού δηλώνεται μέσα από την εσωτερική στροφή προς τον εαυτό του όπως το άγχος και η δειλία (Campbell, 1990· Poulou, 2015). Παιδιά που επιδεικνύουν επιθετικές συμπεριφορές και έχουν νευρικές κρίσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία ως προς το χειρισμό τους (Yumus & Bayhan, 2017).

Βασικό χαρακτηριστικό των συμπεριφορών εσωτερίκευσης είναι ο υπερβολικός βαθμός αυτοσυγκράτησης της συμπεριφοράς από τα παιδιά. Γι αυτόν τον λόγο, πολλοί ειδικοί τις ονομάζουν και «υπερ-ελεγχόμενες μορφές» συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα (Sterba et al., 2007). Συμπεριλαμβανομένου, ότι η παρουσία τους δεν είναι ενοχλητική, τα προβλήματα εσωτερίκευσης είναι πιο δύσκολο

να αντιληφθούν. Παρ' όλα αυτά επιμένουν στο χρόνο και δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα κορίτσια φαίνεται να υποφέρουν συχνότερα από σωματικές ενοχλήσεις, εξαιτίας των προβλημάτων εσωτερίκευσης όπως το άγχος, ο δισταγμός και ο φόβος τα οποία εκδηλώνουν ενώ τα αγόρια φαίνεται να εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα εξωτερίκευσης όπως η επιθετικότητα, ο θυμός και ο αρνητισμός (Μανωλίτσης & Τάφα, 2005).

Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι τα προβλήματα εξωτερίκευσης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ενδέχεται να πολλαπλασιαστούν με το χρόνο με αποτέλεσμα τα ίδια να κινδυνεύουν να παρουσιάσουν πέρα από δυσκολίες στις συναναστροφές τους με συνομηλίκους (Κουρκούτας, 2011· Farrell, 1995), κακή προσωπική προσαρμογή αλλά και χαμηλή σχολική επίδοση (Hinshaw, 1992· Mash & Barkley, 1996). Η στενή και η αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης (Κουρέα κ.ά., 2021· Χατζηχρήστου & Hopf, 1991) δεν αφήνει περιθώρια για την παρατεταμένη εκδήλωση αυτών και την ανεπαρκή αντιμετώπισή τους.

2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1 Διαχείριση συμπεριφορών στην τάξη

Το ζήτημα διαχείρισης της τάξης απασχολεί τους ερευνητές σε εθνικό επίπεδο με αποτέλεσμα το 2006 η American Psychological Association να οδηγείται στη διεξαγωγή μιας έρευνας, της οποίας τα ευρήματα έδειξαν ότι η ανάγκη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας καθώς και εκείνων που διδάσκουν στις πρώτες σχολικές τάξεις, για να εξελιχθούν επαγγελματικά έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις στην τάξη, δεν περιορίζεται μόνο σε αστικές περιοχές, αλλά αντιθέτως είναι έκδηλη στις αγροτικές καθώς και στις ημιαστικές περιοχές, πράγμα που καθιστά τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη ως ένα καθολικό ζήτημα (Ritz et al., 2014).

Η διαχείριση της τάξης ορίζεται ευρέως ως οι ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο θα προάγει την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ενώ έχουν μέγιστη σημασία για το περιβάλλον της τάξης μπορούν να

πάρουν κι αυτές θέση ως ένα μεμονωμένο σύνολο διαδικασιών (Evertson & Weinstein, 2006). Απαρτίζεται από πρακτικές όπως οι ρυθμίσεις του περιβάλλοντος, οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, οι σχέσεις που δημιουργούνται εντός της τάξης, η διαχείριση χρόνου και συμπεριφοράς (Carter & Doyle, 2006). Η διαχείριση της τάξης, συνεπώς, δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία καθώς απαιτεί προγραμματισμό σε καθημερινή βάση, διατήρηση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος και κατάλληλη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά (Backers & Ellis, 2003).

Η επικράτηση των προβλημάτων συμπεριφοράς πέρα από τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί στο ίδιο το άτομο που τις εκδηλώνει, δημιουργεί και πρακτικές δυσκολίες όπως οι αλληπάλληλες και αναγκαστικές διακοπές της διδασκαλίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν περισσότερο αγανακτισμένοι, μιας και ο διδακτικός χρόνος ελαττώνεται σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ολοκληρώσουν το μάθημά τους αφού αναγκάζονται να διαχειριστούν τις ανεπιθύμητες καταστάσεις που δημιουργούνται (Κουρέα κ.ά., 2021). Βέβαια, με την παρούσα συνθήκη δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί που δυσανασχετούν αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τα οποία βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Martin et al., 1999 ·Πουρσανίδου, 2016).

Η συνεχόμενη αυξητική τάση των αποκλινοσών συμπεριφορών στην τάξη αποτελεί σοβαρή ένδειξη για την λεπτομερή ανάλυση και τροποποίηση ορισμένων χαρακτηριστικών της τάξης που δημιουργούν εμπόδια στη διάδραση εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο τρόπος διαχείρισης αυτών των συμπεριφορών καθώς και η επιλογή των στρατηγικών, οι οποίες θα ενισχύσουν αυτήν τους τη προσπάθεια, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς (Stoiber, 2011). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνεται ότι μπορούν να εξασφαλίσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές χρησιμοποιώντας με αποτελεσματικό τρόπο τις στρατηγικές (Kunter et al., 2007).

Ο εντοπισμός, η αναγνώριση και η αξιοποίηση των θετικών στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η υποστήριξη ως προς τους μαθητές που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες/ νόρμες που διέπουν μια αποδεκτή συμπεριφορά της σχολικής τάξης μπορούν να οδηγήσουν σε ένα θετικό κλίμα της τάξης, μέσα στο οποίο ευνοείται η αξιοποίηση θετικών συμπεριφορών. Έχει παρατηρηθεί ότι δεξιότητες που

δυσκόλευαν αρχικά τα παιδιά να τις αναπτύξουν μόνα τους, έπειτα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, τα κατάφεραν εμφανίζοντας θετικές συμπεριφορές (Ata & Karayol, 2019). Επιπρόσθετα, η ενίσχυση και η επιβράβευση των επιδιωκόμενων συμπεριφορών όταν αυτές εκδηλώνονται καθώς και η αποφυγή αρνητικής συνολικής αξιολόγησης ενός παιδιού όταν αυτό εκδηλώνει μεμονωμένα ανεπιθύμητες συμπεριφορές αποτελούν σημαντικό αρωγό στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών (Bull & Soly, 1987).

Στις τάξεις διδασκαλίας στις οποίες παρατηρείται η εκδήλωση ενοχλητικών συμπεριφορών σε μεγάλο βαθμό, μειώνεται ο χρόνος διδασκαλίας με αποτέλεσμα τα παιδιά να τείνουν να έχουν χαμηλότερη επίδοση (Shinn et al., 1987· Ritz et al., 2014). Τα προβλήματα συμπεριφοράς ενδέχεται να επιφέρουν δυσκολίες όχι μόνο στη σχολική ζωή των παιδιών αλλά και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή τους σε κοινωνικό επίπεδο (Campbell et al., 2006). Παιδιά με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς στην αρχή του σχολείου κινδυνεύουν ενδεχομένως ακόμα και να εγκαταλείψουν το σχολείο, να οδηγηθούν στην εγκληματικότητα ή να βιώσουν κακή προσαρμογή στην ενήλικη ζωή τους (Baker et al., 2008).

Όμως, την κατάσταση αυτή μπορεί να ανατρέψει η άμεση παρέμβαση μέσω των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης επιδρώντας σημαντικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και βελτιώνοντας ουσιαστικά την πρόοδο τους όσον αφορά την ποιότητα και την κατάρτιση της εκπαίδευσής τους (Emmer & Stough, 2001). Ο εκπαιδευτικός του σήμερα οφείλει να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών (Lewis & Sugai, 1999).

2.2 Προσεγγίσεις διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών

Κάνοντας αναδρομή στις περασμένες δεκαετίες οι επιστήμονες από το χώρο της ιατρικής και της ψυχολογίας έχοντας ως μέλημα τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, εστίασαν στα συμπτώματα αυτών των συμπεριφορών και πρότειναν μοντέλα κλινικά προσανατολισμένα. Όμως, όπως ήταν αναμενόμενο, αυτά τα μοντέλα δεν αρκούσαν για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών για τον λόγο ότι τα παιδιά αφιέρωναν μεγάλο μέρος από τον χρόνο τους στο σχολείο ή στο σπίτι. Συνεπώς, η ανάγκη οδήγησε στην συνεργασία των κλινικών επιστημόνων με τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς ψυχολόγους και τους γονείς καθώς και στον

μετασχηματισμό των κλινικών μοντέλων σε εκπαιδευτικά μοντέλα (Χρηστάκης, 2011). Ιστορικά, λοιπόν, επηρεασμένοι από τα μοντέλα εννοιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς έχουν αναπτυχθεί προσεγγίσεις, με διαφορετικό θεωρητικό προσανατολισμό η καθεμία, οι οποίες όμως χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι προσεγγίσεις αυτές, όπως θα παρουσιαστούν, εν συνεχεία, τα βασικά τους γνωρίσματα με συνοπτική αναφορά (με εξαίρεση την οικοσυστημική προσέγγιση την οποία θα εξετάσουμε διεξοδικά), πέρα από τις διαφορές τους, παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς τον στόχο παρέμβασης τους. Ο κοινός στόχος έχει ως επίκεντρο το παιδί συμπεριλαμβανομένου τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς του, αφού σε αρκετές περιπτώσεις η παρέμβαση αναγκαστικά λαμβάνει χώρα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού, δηλαδή την τάξη, το σχολείο και την οικογένεια.

Η *ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση*, πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αποδοχή των παιδιών όπως είναι, στην ανάπτυξη ενός ψυχικά υγιή περιβάλλοντος στην τάξη, στον καθορισμό μιας ρουτίνας στο πρόγραμμα της τάξης καθώς και στην καταπολέμηση εξωτερικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Όσον αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην κατανόηση των αιτιών που τα παιδιά οδηγούνται σε μια συμπεριφορά και στη δημιουργία μιας θετικής και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους.

Μερικές τεχνικές διαχείρισης οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι η συμβουλευτική, οι εκφραστικές τέχνες καθώς και η επιφανειακή διαχείριση της συμπεριφοράς (Walker & Shea, 1988). Μέσω της συμβουλευτικής, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν για ό,τι τους δυσκολεύει έτσι ώστε παραβλέποντας τις δικές τους αντιλήψεις για τα γεγονότα να αντιληφθούν πώς τα συναισθήματα τους έχουν επηρεάσει τις δικές τους αντιλήψεις (Geldard & Geldard, 1997). Ακόμα, τα παιδιά μέσα από τις εκφραστικές τέχνες ενθαρρύνονται να εκφράσουν με έμμεσο τρόπο τα συναισθήματά τους (Axline, 1989). Τέλος η διαχείριση της «επιφανειακής» συμπεριφοράς χρησιμοποιείται με σκοπό να αντιμετωπιστεί η συμπεριφορά που εκδηλώνεται στην καθημερινή λειτουργία και η οποία προκαλεί κάποιου είδους βλάβη στο παιδί ή σε άλλους (Shea, & Bauer, 1987).

Εν συνεχεία, η *συμπεριφοριστική προσέγγιση* δίνει έμφαση στην συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο και όχι στις αιτίες για τις οποίες συμβαίνει αυτό (Merret,

1981), σε αντίθεση με την ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση. Απαρχή της συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι το γεγονός ότι η συμπεριφορά επηρεάζεται από προηγούμενα κι επακόλουθα γεγονότα δηλαδή πρόκειται για μία αντίδραση στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Merrett & Wheldall, 1987). Βασική επιδίωξη της αποτελεί η βελτίωση των θετικών συμπεριφορών και παράλληλα η καταστολή μη αποδεκτών συμπεριφορών (Ζάχος, 2020). Προκειμένου να επιτευχθεί η αύξηση θετικών συμπεριφορών εφαρμόζονται τεχνικές θετικής ενίσχυσης ενώ για την μείωση ή την κατάσβεση προβληματικών συμπεριφορών χρησιμοποιούνται τεχνικές με αυταρχικό ύφος (Merrett & Wheldall, 1987).

Τα είδη της ενίσχυσης, τα οποία συνηθίζουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: α) *κοινωνική*, η οποία περιλαμβάνει όλες τις λέξεις (πχ. «Πολύ καλά!», «Μπράβο») καθώς και τις χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου (πχ. χαμόγελο, νεύμα), β) *γραφτή*, η οποία αποτελείται από σημειώματα ή σύμβολα που δηλώνουν αξιολόγηση (πχ. χαρούμενα προσωπάκια), γ) *ενίσχυση επιθυμητών άυλων αγαθών* όπως μια αγαπημένη δραστηριότητα (πχ. περισσότερος χρόνος για παιχνίδι στο διάλειμμα) και δ) *ενίσχυση μέσω απτών αντικειμένων* κατά την οποία τα παιδιά τα οποία συμπεριφέρονται με «αποδεκτό» τρόπο αποκτούν αρεστά προς αυτά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα αυτοκόλλητα ή σοκολατάκια (Ζάχος, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να δίδουν βαρύτητα στην ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και όχι στην επιβολή τιμωρίας των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, μιας και οι τιμωρίες δε βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν τους λόγους για τους οποίους η συμπεριφορά τους πρέπει να αλλάξει μελλοντικά (Ζάχος, 2020). Ανεξαρτήτως όμως με το εάν θα χρησιμοποιήσουν αμοιβές ή ποινές/ τιμωρίες τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ευκρινή εικόνα για το ποια συμπεριφορά αμείβεται και ποια τιμωρείται. Σε αυτό θα βοηθήσει η σαφή διατύπωση τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Ματσόπουλος, 2005). Τα παιδιά μικρής ηλικίας πολλές φορές δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφερθούν ή να τελέσουν κάτι. Συνεπώς, η επιβολή τιμωρίας μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα άγχους και φόβου στα παιδιά (Papatheodorou, 2000) καθώς και μειωμένες πιθανότητες για ανάπτυξη των ηθικών αρχών και του αυτοελέγχου τους (Ζάχος, 2020).

Η *ανθρωπιστική ή αλλιώς προσωποκεντρική προσέγγιση* προτάθηκε προκειμένου να συμπληρώσει το κενό της συμπεριφοριστικής αλλά και της ψυχαναλυτικής προσέγγισης. Εκπροσωπείται κυρίως από τους Rogers και Maslow. Ο τελευταίος αναφέρεται στις ανάγκες που έχει κάθε άτομο ξεκινώντας από τις βασικές. Ισχυρίζεται, ακόμα ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου, της αποτελεσματικότητας, της δημιουργίας και της φαντασίας του.

Ο άνθρωπος γεννιέται με το κίνητρο για αυτοπραγμάτωση τονίζοντας τη σημασία ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν μόνα τους ως προς την ανάπτυξή τους ενώ οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους να διευκολύνουν τις επιλογές τους, οδηγούμενοι έτσι στην «αυτοπραγμάτωση» (Maslow, 1967).

Η *γνωστική προσέγγιση*, από την άλλη, αναπτύχθηκε για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και επικεντρώνεται στις διαδικασίες έχοντας ως στόχο να εμπλέξει τη γνώση των παιδιών. Παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεδομένου ότι η γνωστική τους ανάπτυξη δεν έχει ολοκληρωθεί, είναι πολύ συχνό φαινόμενο να μη γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτά, τι είναι αποδεκτό και τι όχι. Ορισμένες φορές, μάλιστα, αγνοούν το γεγονός ότι η συμπεριφορά τους είναι ενοχλητική ως προς τους άλλους (Fontana, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προκειμένου να καλλιεργήσουν στα παιδιά δεξιότητες επίλυσης προβληματικών συμπεριφορών παρεμβαίνουν χρησιμοποιώντας τεχνικές που υπογραμμίζουν τον ρόλο των συναισθημάτων, της γνώσης καθώς και των γνωστικών διαδικασιών στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Paratheodorou, 2000). Έτσι, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα, το πρόγραμμα σπουδών στο νηπιαγωγείο εμπλουτίζεται με παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις ιστοριών καθώς και με συζητήσεις.

2.2.1 Η οικοσυστημική προσέγγιση στο σχολείο και οι τεχνικές της

Το οικοσυστημικό μοντέλο έχει άμεσες εφαρμογές στην επίλυση προβληματικών συμπεριφορών ή κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών (Ματσόπουλος, 2005). Η οικοσυστημική προσέγγιση είναι μονόδρομος όταν μια προβληματική συμπεριφορά επιμένει στο χρόνο για μεγάλο χρονικό διάστημα και καμιά άλλη μέθοδος δεν έχει καταφέρει την αποτελεσματική τροποποίηση της. Το

σχολείο αποτελεί ένα οικοσύστημα, δηλαδή τα μέρη μιας ενότητας τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Παναγάκος, 2014). Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο απαρτίζεται από πολλά υποσυστήματα όπως το υποσύστημα των εκπαιδευτικών, το υποσύστημα των μαθητών, το υποσύστημα της διεύθυνσης του σχολείου. Λόγω της σύστασης του αυτής, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται περισσότερο στην οικοσυστημική προσέγγιση, συγκριτικά με τις υπόλοιπες προσεγγίσεις.

Η οικοσυστημική προσέγγιση εμπλουτίζει την εργαλειοθήκη του εκπαιδευτικού με ενδιαφέρουσες και χρήσιμες τεχνικές για τον χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών εντός της σχολικής τάξης. Η οικοσυστημική προσέγγιση βασίζεται στην ιδέα ότι οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε ένα μέρος του οικοσυστήματος αυτή θα επηρεάσει ολόκληρο το οικοσύστημα. Βασικό γνώρισμα αυτής της προσέγγισης, στην οποία στηρίζονται και οι τεχνικές της, είναι η ανάδυση θετικών στοιχείων της συμπεριφοράς του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Η ενσυναίσθηση γίνεται βασικό χαρακτηριστικό της. Η διαδικασία αυτή, λοιπόν, ξεκινά πρωτίστως με τον εκπαιδευτικό ο οποίος ουσιαστικά μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί τις προβληματικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με τους Cooper και Upton (1990) υπάρχουν μερικές γενικές παραδοχές της οικοσυστημικής προσέγγισης που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο.

1. Η προβληματική συμπεριφορά προκύπτει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δεν δημιουργείται μόνο από τον μαθητή.
2. Τα μοτίβα αλληλεπίδρασης (interactional patterns) μπορούν να αναλυθούν είτε με απλούς είτε με σύνθετους όρους. Ο απλός τρόπος ανάλυσης της προβληματικής συμπεριφοράς επικεντρώνεται στην συγκεκριμένη συμπεριφορά τη δεδομένη χρονική στιγμή καθώς και τις αλληλεπιδράσεις με τις οποίες σχετίζεται η συμπεριφορά ενώ ο σύνθετος τρόπος ανάλυσης ενσωματώνει την προβληματική συμπεριφορά σε ένα οικοσύστημα και έπειτα εξετάζει τη μεταξύ τους σχέση με τα άλλα οικοσυστήματα.
3. Υπό το πλαίσιο των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκομένων σε ένα περιβάλλον μπορεί να ερμηνευτεί η αιτία εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς.

4. Παρεμβάσεις που έχουν ως βάση τις οικοσυστημικές αναλύσεις λαμβάνουν υπόψη τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων που σχετίζονται με τη προβληματική συμπεριφορά.

Αναλύοντας, τις τεχνικές που πρεσβεύει η οικοσυστημική προσέγγιση, η *τεχνική της Αναπλαισίωσης* στηρίζεται αρχικά στην αλλαγή της συμπεριφοράς/ στάσης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Molnar & Lindquist, 1998). Η αλλαγή αυτή συνεπάγεται την αλλαγή της συμπεριφοράς και των υπόλοιπων μερών του οικοσυστήματος δηλαδή των μαθητών της σχολικής τάξης. Η τεχνική της Αναπλαισίωσης έχει ως γνώμονα τη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς καθώς και τη δημιουργία ενός θετικού πλαισίου. Ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός «βλέπει» μια προβληματική συμπεριφορά που εκδηλώνει ένα ή περισσότερα παιδιά από μια άλλη οπτική γωνία και προσδίδει σε αυτή μια θετική ερμηνεία, την αναγνωρίζει και την περιγράφει κι έτσι επέρχεται η δράση που βασίζεται στη νέα ερμηνεία με αποτέλεσμα τη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς (Παναγάκος, 2014). Έτσι, η αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού.

Με την τεχνική *Θετικής Υποδήλωσης των Κινήτρων* ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά υπό ποιες συνθήκες προκύπτει μια προβληματική συμπεριφορά, αναγνωρίζει κάποια θετική λειτουργία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς κι έπειτα την παρουσιάζει προβάλλοντας την με λογική συνάφεια, πράγμα που υποδηλώνει την αποδοχή της θετικής της λειτουργίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί που εκδήλωνε αυτήν την συμπεριφορά να εκπλήσσει δεδομένου ότι δεν ανέμενε τη συγκεκριμένη αντίδραση από τον εκπαιδευτικό του κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα η συμπεριφορά του να παρουσιάσει βελτίωση (Ματσόπουλος, 2005).

Η τεχνική της *Ενθάρρυνσης για τη Συνέχιση Προβλημάτων* υποδηλώνει την ιδέα της συνεργασίας και ενθαρρύνει τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς με ένα διαφορετικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός αφού αντιληφθεί ότι για να συμβαίνει επανειλημμένα μια δυσλειτουργική κατάσταση, ενδεχομένως να υπάρχουν κάποιοι λόγοι οι οποίοι καθιστούν την προβληματική κατάσταση χρήσιμη αλλά και λογική για το παιδί, διερευνά τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εξακολουθεί να συμβαίνει. Με αυτήν του την ενέργεια ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει την πρόθεση για συνεργασία, διαπραγμάτευση καθώς και αποδοχή του ίδιου αλλά και της συμπεριφοράς του (Molnar & Lindquist, 1998).

Η τεχνική της *Κερκόπορτας* χρησιμοποιείται στην περίπτωση που οι προηγούμενες τεχνικές δεν λειτούργησαν αποτελεσματικά και προσεγγίζει την προβληματική συμπεριφορά με έμμεσο τρόπο. Με την τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε κάποιο μέρος του οικοσυστήματος του παιδιού το οποίο δεν σχετίζεται με άμεσο τρόπο με την προβληματική κατάσταση με στόχο να τροποποιήσει την προβληματική συμπεριφορά, όπως ακριβώς δηλαδή προτάσσει η οικοσυστημική προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός αναζητάει τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του μαθητή προσπαθώντας να χτίσει μια υγιή σχέση μεταξύ τους. Η επιλογή ενός επιθυμητού χαρακτηριστικού της συμπεριφοράς του παιδιού, η επιβράβευσή της σε συνδυασμό με την αποφυγή αναφοράς στην προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου μας δηλαδή την τροποποίηση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς (Κυριαζή, 2010).

Τέλος, η τεχνική *εντοπισμού εξαιρέσεων* αποτελεί κι αυτή μια τεχνική η οποία εστιάζει σε ό,τι δεν αποτελεί πρόβλημα. Εκπαιδευτικός και σχολικός ψυχολόγος σε ένα πλαίσιο συνεργασίας επικεντρώνουν την προσοχή τους στους παράγοντες και στις συνθήκες που επικρατούν τα χρονικά διαστήματα που δεν υπάρχει το πρόβλημα, τις καταγράφουν κι έπειτα ενθαρρύνεται η αναπαραγωγή τους έχοντας ως στόχο την υποβοήθηση του παιδιού για διαμόρφωση της συμπεριφοράς του.

3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

3.1 Κατηγοριοποίηση στρατηγικών

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη ονομάζονται «πρακτικές» εκπαιδευτικών (Grigoropoulos, 2022). Οι στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφορών στην τάξη αποσκοπούν στον τερματισμό της προβληματικής συμπεριφοράς, στην μείωση της πιθανότητας επανεμφάνισης της και την αντικατάστασή της με μια πιο κατάλληλη (Ritz et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο ζήτημα της διαχείρισης της τάξης εφόσον δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις στρατηγικές οι οποίες αφορούν τη διάταξη του χώρου της τάξης, το πρόγραμμα σπουδών, τον καθορισμό κανόνων, τις μεθόδους που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, την ουσιαστική κι αποτελεσματική επικοινωνία, τη διαχείριση χρόνου καθώς και τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις των ίδιων και των παιδιών αντίστοιχα (Emmer & Stough, 2001). Η

ικανότητά τους αυτή μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο να έρθουν αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις (Yumus & Bayhan, 2017).

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησαν ο Simonsen και οι συνεργάτες του (2008) πραγματοποιείται η εξής κατηγοριοποίηση δίνοντας έμφαση στα σημαντικότερα στοιχεία που εντοπίστηκαν μέσα από πρακτικές για τη διαχείριση της σχολικής τάξης όπως: α) φυσιολογική διάταξη της τάξης β) δομή του περιβάλλοντος της τάξης γ) διδακτική διαχείριση δ) διαδικασίες σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο με στόχο την αύξηση κατάλληλης συμπεριφοράς καθώς και ε) διαδικασίες σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο με στόχο την μείωση ακατάλληλης συμπεριφοράς.

Εάν ληφθεί υπόψιν η χρονική στιγμή που εφαρμόζονται οι στρατηγικές διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών, η κατανομή τους μπορεί να γενικευτεί στις εξής τρεις κατηγορίες: α) σε εκείνες που προηγούνται της εκδήλωσης των συμπεριφορών των παιδιών και ονομάζονται *τεχνικές πρόληψης*, β) σε εκείνες που πρώτα εκδηλώνεται η συμπεριφορά κι έπειτα ακολουθεί η ανάλογη τεχνική διαχείρισης της συμπεριφοράς (*αντιδραστικές στρατηγικές*) και γ) τέλος σε εκείνες που δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των συμπεριφορών έτσι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές (Ματσόπουλος, 2005).

3.2 Στρατηγικές Πρόληψης

3.2.1 Στρατηγικές Πρόληψης ως προς τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος

Η διαχείριση μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς για να είναι αποτελεσματική έχει ως επίκεντρο περισσότερο τις προληπτικές στρατηγικές και όχι τόσο τις αντιδραστικές (Lewis & Sugai, 1999). Οι προληπτικές στρατηγικές είναι εκείνες οι οποίες εστιάζουν στην συμπεριφορά που έχει επιδείξει το παιδί στο παρελθόν και με βάση αυτή στοχεύουν στη μείωση της πιθανότητας της επανεμφάνισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, εμπλουτίζοντας με θετικές στρατηγικές το πρόγραμμα του σχολείου για τους μαθητές που χρήζουν επιπλέον βοήθειας και υποστήριξης. Για την πρόληψη μιας συμπεριφοράς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας και παρέχοντας ανατροφοδότηση, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψιν τις αλλαγές των συνθηκών και αναπτύσσοντας διάφορες μεθόδους, μπορούν να προσφέρουν μια πλούσια κι ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία (Akgün et al., 2011).

Η έναρξη της σχολικής χρονιάς αποτελεί κομβικό σημείο για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, σύμφωνα με έρευνες, αφού η συχνότητα και η έντασή τους τη δεδομένη χρονική περίοδο παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει και να παρεμβαίνει άμεσα κρίνεται καθοριστικής σημασίας για τη συμπεριφορά των παιδιών την υπόλοιπη σχολική χρονιά (Ματσαγγούρας, 1999). Συνεπώς, προτού ακόμη αρχίσει η σχολική χρονιά οι συνθήκες της τάξης, η *αναδιάταξη του περιβάλλοντος* όπως και η οργάνωση των αιθουσών διδασκαλίας αποτελούν θετικές στρατηγικές πρόληψης και κύριο μέλημά των εκπαιδευτικών για μέγιστα θετικά αποτελέσματα (Colvin et al., 1993). Η κατάλληλη διάταξη του μαθησιακού περιβάλλοντος όπως ο εξοπλισμός του χώρου της τάξης με τα απαραίτητα έπιπλα καθώς και η προσεγμένη διάταξη θέσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό το συνωστισμό και μεγιστοποιεί την πιθανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Ματσόπουλος, 2005). Έχει διαπιστωθεί ότι σε αίθουσες διδασκαλίας που διαθέτουν περισσότερο διάταξη η σχολική επίδοση των μαθητών και οι κοινωνικές τους δεξιότητες προάγονται περισσότερο (Weinstein, 1977). Δεν είναι λίγες φορές που παρατηρούνται προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών εξαιτίας της μη λειτουργικότητας του χώρου όπως μιας λανθασμένης επιλογής διάταξης των θέσεων ή αδυναμία ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης χώρου. Αξίζει, λοιπόν, να αφιερωθεί χρόνος για να διαμορφωθεί μια αίθουσα με τον ιδανικότερο τρόπο εκμεταλλευόμενοι τον υπάρχοντα χώρο (Wragg, 2003).

Μικρές αλλαγές στο σχεδιασμό της τάξης όπως αλλαγές ως προς τη χρήση των ραφιών, υλικών (Weinstein, 1977) ή ακόμα και η *δημιουργία μιας ήσυχης γωνιάς* δηλαδή ενός χώρου χαλάρωσης για την εκτόνωση των παιδιών από τα έντονα συναισθήματά τους μπορούν να συμβάλλουν θετικά τόσο στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στη συγκέντρωση των παιδιών. Η δημιουργία μιας ήσυχης γωνιάς μέσα στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ώστε να αποφευχθούν μη αποδεκτές αντιδράσεις. Κατή τη διάρκεια παραμονής τους σε αυτόν τον χώρο τα παιδιά μπορούν να απασχοληθούν με ευχάριστες δραστηριότητες όπως η ζωγραφική ή η ακρόαση μιας ιστορίας έτσι ώστε να αποφορτιστούν ή απλά και να σκεφτούν (Morgan, 2012).

Ακόμα, τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύει η χρήση καθώς και *ανάρτηση οπτικών απεικονίσεων* των κανόνων, των δραστηριοτήτων της τάξης, των

βραβείων και των συνεπειών σε σημείο στο οποίο να μπορούν να έχουν πρόσβαση τα παιδιά (Κουρέα κ.ά., 2021· Morgan, 2012) και η παρουσίαση αυτών όχι μόνο να είναι σε εμφανές σημείο στην τάξη αλλά παράλληλα να εμφανίζονται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους είτε πρόκειται για κανόνες ή κοινωνικές δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτηθούν (Ματσόπουλος, 2005). Με αυτόν τον τρόπο δίδεται στα παιδιά η δυνατότητα να επανέρχονται στις αναμενόμενες συμπεριφορές σε τακτά χρονικά διαστήματα και να τις επαναφέρουν στη μνήμη τους.

Μια ακόμα προληπτική στρατηγική, η *ενεργός επίβλεψη*, των συμπεριφορών των παιδιών με σκοπό τη συλλογή σημαντικών πληροφοριών έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στον περιορισμό των περιστατικών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Simonsen et al., 2008). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαρκή παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα, να εντοπίζουν και να εμποδίζουν την κλιμάκωση μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Colvin et al., 1993). Η παρατήρηση ή παρακολούθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας ημερολόγιο καταγραφής της αρνητικής συμπεριφοράς (Κανδαράκης, 2004) ή ακόμα και με την τήρηση «ημερήσιου» ημερολογίου όπου θα αναγράφονται και τα χρονικά δείγματα έτσι ώστε να μπορούν στη συνέχεια να αντληθούν πληροφορίες για τα γεγονότα που συνέβησαν πριν και μετά την προβληματική συμπεριφορά (Λιβανίου, 2004).

Η παρατήρηση όμως προϋποθέτει α) την διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας με τέτοιο τρόπο ώστε να μην παρεμποδίζεται το πέρασμα του εκπαιδευτικού β) την αξιολόγηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με στόχο την επίβλεψη της τήρησης ή μη των επιδιωκόμενων συμπεριφορών γ) την ενθάρρυνση των παιδιών έτσι ώστε να μην παρεκκλίνουν από το στόχο με την παροχή λεκτικών ή μη λεκτικών υπενθυμίσεων όπως κάποιο νεύμα με το οποίο δε διακόπτεται η ροή του μαθήματος και δ) την παροχή θετικής ανατροφοδότησης καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας και έπειτα με την ολοκλήρωσή της με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο (Κουρέα κ.ά., 2021).

Εκτός όμως από τη δημιουργία ενός προληπτικού περιβάλλοντος ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίδεται και στη *δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών*, πράγμα που θα συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και θα επιφέρει βελτιώσεις σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Durmaz et al., 2020). Η θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού- παιδιού φαίνεται ότι

μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών. Τα παιδιά όταν νιώθουν ασφάλεια μέσα στο σχολικό περιβάλλον και υποστηρίζονται από τους/ τις εκπαιδευτικούς τους γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν και τι αναμένεται από αυτά με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Σύμφωνα με έρευνα, επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίνουν βαρύτητα στη κατανόηση των μαθητών τους και στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένου όλων των παιδιών, χωρίς να αποκλείεται κανένα από αυτά, τα καταφέρνουν καλύτερα στο ζήτημα διαχείρισης της τάξης, συγκριτικά με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν αυταρχικές πρακτικές (Garrett, 2008). Οι Dobbs et al. (2004) διαπίστωσαν ότι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την προσοχή του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, η θετική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς καθώς και η διασφάλιση της ευαισθησίας για τις ανάγκες των παιδιών προάγει τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες καθώς και την αλληλεπίδραση με συνομήλικους τους αποθαρρύνοντας τα να εκδηλώσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Ata & Karayol, 2019). Ακόμα, η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών ευνοεί την *οργάνωση απλών σχεδίων δράσεων μικρής διάρκειας* για την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 1999).

Όμως, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- μαθητή ορισμένες φορές διακυβεύεται από ορισμένους παράγοντες, όπως για παράδειγμα το αίσθημα ανεπάρκειας που αισθάνονται οι πρώτοι να διαχειριστούν συμπεριφορές των παιδιών. Η ανασφάλειά τους αυτή μπορεί να είναι ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τείνουν να μην αλληλεπιδρούν στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε αντίθεση με τα υπόλοιπα, με τα οποία η αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι πιο ισχυρή (Raver & Knitzer, 2002).

3.2.2 Στρατηγικές Πρόληψης ως προς τη διδασκαλία κανόνων και ρουτινών

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς κι έχοντας ήδη οργανωθεί κατάλληλα ο φυσικός χώρος της τάξης, ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας αφιερώνεται στη *θέσπιση και στην κατανόηση των κανόνων και των ρουτινών* που διέπουν το μαθησιακό περιβάλλον. Οι κανόνες εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: α) την υποχρέωση για τήρηση, β) την αναγνώριση και την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση της τήρησής τους και γ) την απόρροια συνεπειών σε περίπτωση παραβίασής τους. Σημαντικό είναι

οι κανόνες να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια (Αναγνωστοπούλου, 2008). Η διαμόρφωση των κανόνων μαζί με τους μαθητές, η δημιουργία αυτών αλλά και η συζήτηση για τις διαστάσεις των κανόνων συμβάλλει στην απόκτηση του αισθήματος της ιδιοκτησίας, έχοντας ως αποτέλεσμα την πιθανή ενίσχυση των παιδιών για ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας τους (Cotton, 1990). Σύμφωνα με τους Anderson et al. (1980) οι «αποτελεσματικοί» εκπαιδευτικοί, έπειτα από τα ευρήματα μελέτης μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς εφάρμοσαν μία διδακτική προσέγγιση η οποία εστιάζει στη συμπεριφορά. Ένα στοιχείο της προσέγγισης που ακολουθούσαν είναι ότι διέθεταν ένα μεγάλο μέρος από το χρόνο διδασκαλίας τους στις διαφορές της αναμενόμενης και της μη επιθυμητής συμπεριφοράς (Oliver et al., 2011). Οι «αποτελεσματικοί» εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον με στόχο την πρόληψη και την ανάδειξη της διδασκαλίας που αποβλέπει στην ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών (Κουρέα κ.ά., 2021).

Η *προετοιμασία του μαθήματος* συμβάλλει στην καλύτερη ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών έχοντας ως αποτέλεσμα μια αποτελεσματικότερη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999). Απαιτείται μεγάλη προσπάθεια, επιμονή και χρόνος από τη μεριά τους, έτσι ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχουν οι κανόνες για την εύρυθμη λειτουργία των μελών της ομάδας αλλά και της τάξης αντίστοιχα. Την προσαρμογή κι έπειτα τη συμμόρφωση στους κανόνες και στις ρουτίνες του ημερήσιου προγράμματος οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την ενισχύσουν με *πολλούς παιχνιόδη και συνάμα αποτελεσματικούς τρόπους*.

Παραμερίζοντας, λοιπόν, τον κλασικό λεκτικό κώδικα επικοινωνίας και εμπλουτίζοντας τις ημερήσιες δραστηριότητες που οργανώνονται στη τάξη με το θεατρικό παιχνίδι δίδεται στα παιδιά το έναυσμα να λαμβάνουν μέρος από κοινού σε συζητήσεις, να τροποποιήσουν τις αρνητικές συμπεριφορές τους και να παραδειγματιστούν με βιωματικό τρόπο. Παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή, στην εφαρμογή των κανόνων της τάξης ή στις κοινωνικές δεξιότητες υποβοηθούνται μέσα από την συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι γιατί υπόκεινται σε διαδικασία αξιολόγησης των πράξεων τους.

Στο θεατρικό παιχνίδι εντάσσονται και τα παιχνίδια ρόλων, το κουκλοθέατρο, η αφήγηση παραμυθιού κ.α. (Μαργαρώνη, 2014). Το παραμύθι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην προσαρμογή και στη συμμόρφωση των παιδιών στους κανόνες της τάξης. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους αγαπημένους τους ήρωες και εμπλέκονται με έναν τρόπο αβίαστο σε μια διαδικασία προβληματισμού και κριτικής των συμπεριφορών τους με απώτερο στόχο τη μίμηση ή την αποστροφή των αξιολογούμενων συμπεριφορών (Μπάστα, 2015). Τη διδασκαλία, ακόμα, των κοινωνικών συμπεριφορών ευνοεί η στρατηγική «ανάληψη ρόλων». Μέσα από τα σενάρια τα παιδιά εξασκούνται και συνειδητοποιούν έμπρακτα τις κοινωνικά αποδεκτές καθώς και τις λανθάνουσες συμπεριφορές. Στη συνέχεια, αναζητούν τα ίδια τρόπους για την αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών (Μαυροσκούφης, 2007). Κατά την επιλογή της «ανάληψης ρόλων» ενδείκνυται πρωτίστως να πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, έπειτα από τα παιδιά που η κοινωνική τους συμπεριφορά αποτελεί πρότυπο και τέλος να εισέρχονται σε θέση ρόλων τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν συμπεριφορικές δυσλειτουργίες έτσι ώστε καθ' όλη τη διάρκεια που βρίσκονται σε θέση «θεατών» να μπορούν να επεξεργαστούν και να προβληματιστούν (Κουρέα κ.ά., 2021). Η αλλαγή στη συμπεριφορά ιδανικά επέρχεται όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους που είναι αντίθετοι με τον εαυτό τους (Μπάστα, 2015).

Οι κανόνες και οι ρουτίνες, όταν πλέον είναι σαφείς στα παιδιά, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη. Μέσα από τους κανόνες και τις ρουτίνες τα παιδιά είναι σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το μαθησιακό περιβάλλον (Μπάστα, 2015) και να αναλογίζονται τις ευθύνες τους αλλά και τις συνέπειες σε περίπτωση εκδήλωσης μιας προσδοκώμενης ή μη συμπεριφοράς. Και μπορεί να θέτονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς άλλα διδάσκονται και επαναλαμβάνονται έπειτα από μεγάλα χρονικά διαστήματα διακοπής της σχολικής λειτουργίας, όπως οι διακοπές των Χριστουγέννων, έτσι ώστε τα παιδιά να θυμηθούν και να διατηρήσουν μία σαφή εικόνα (Oliver et al., 2011) για τον ρόλο τους δηλαδή τον καθορισμό του πλαισίου των συμπεριφορών από τις οποίες απαρτίζεται κάθε τάξη (Colvin et al., 1993).

Αλλά και πέρα από τα διαστήματα αναγκαστικής διακοπής της λειτουργίας του σχολείου, οι *υπενθυμίσεις* είναι εξίσου ωφέλιμες στην αρχή, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας σε ημερήσια βάση ή στη μετάβαση από μια δραστηριότητα στην επόμενη (Κουρέα κ.ά., 2021). Γι αυτό το λόγο, προτείνεται κι ο καθορισμός

ολιγάριθμων κανόνων και διαδικασιών της τάξης και όχι ένας μακροσκελής κατάλογος από αυτές έτσι ώστε να μην παρεμποδίζεται η επίτευξη τους από τα παιδιά αλλά αντιθέτως να ενισχύεται η επανάληψη και η εξάσκησή τους.

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παράλληλα με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων δίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα και στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση καλλιεργώντας παράλληλα και την *ενσυναίσθηση*. Η ενσυναίσθηση, στο στάδιο που το παιδί διανύει τη νηπιακή ηλικία επέρχεται με τον έλεγχο του παιδιού ως προς τη γλώσσα και άλλα σύμβολα. Τα παιδιά είναι σε θέση να νιώθουν ενσυναίσθηση για άλλα άτομα τα οποία εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ακόμα και στην περίπτωση που αυτά δεν είναι παρόντα (Cole & Cole, 2002). Έτσι, σύμφωνα με τους Hawkins et al. (1995) στο (Beazidou et al., 2013) οι στόχοι τους για την προώθηση της ενσυναίσθησης επικεντρώνονται: στην παρότρυνση για έλεγχο της συμπεριφοράς του ίδιου του εαυτού τους, στον εμπλουτισμό αποτελεσματικού λεξιλογίου που αφορούν τα συναισθήματα έτσι ώστε να κατανοούν σε βάθος τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους, στην κατάκτηση συναισθηματικών, λεκτικών και γνωστικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επίλυση προβλημάτων και τέλος στην υποστήριξη για θετική αυτοεκτίμηση. Προκειμένου να επιτύχουμε την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και την αποφυγή συγκρούσεων, προηγείται η αυτογνωσία των παιδιών για εκείνες τις καταστάσεις που τους προκαλούν αρνητικά και θετικά συναισθήματα αντίστοιχα. Μέσα από την ενσυναίσθηση τα παιδιά ευαισθητοποιούνται σε θέματα ετερότητας και υιοθετούν καλούς τρόπους συμπεριφοράς, τους οποίους γενικεύουν στο πλαίσιο της τάξης (Μπάστα, 2015).

Τέλος, μια ακόμα προληπτική προσέγγιση είναι η *δημιουργία ενδεχόμενων ομάδων*. Η εν λόγω τεχνική παίρνει τη μορφή παιχνιδιού και δομείται σε ομάδες. Η ενίσχυση της συμπεριφοράς ενός ή περισσότερων μελών μιας ομάδας ενδέχεται να επιφέρει την αντίστοιχη επιθυμητή συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της ίδιας ομάδας. Οι ενδεχόμενες ομάδες μέσα από τα στοιχεία που αντανακλούν συμβάλλουν σημαντικά στη διαχείριση της τάξης. Η αναφορά τους στους κανόνες είναι απόλυτα σαφής και η ενίσχυση καθώς και οι συνέπειες είναι ανάλογες της συμπεριφοράς των παιδιών (Oliver et al., 2011). Τρεις είναι οι τύποι αυτής της στρατηγικής: α) εξαρτώμενος, όταν η συμπεριφορά του υποσυνόλου της ομάδας επηρεάζει τη συμπεριφορά ολόκληρης της ομάδας β) αλληλοεξαρτώμενος, όταν το αποτέλεσμα της ομάδας επηρεάζεται από τη συμπεριφορά όλων των παιδιών γ) ανεξάρτητος, όταν

κάθε μαθητής δεν επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών της ομάδας αλλά από τη δική του και μόνο. Η αποτελεσματικότητα της μπορεί να μεγιστοποιηθεί εάν η συγκεκριμένη τεχνική συνδυαστεί με άλλες πρακτικές όπως τη θέσπιση και την ανάρτηση των κανόνων στη τάξη, την ενεργό επίβλεψη καθώς και τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Simonsen et al., 2008). Σημειώνεται ότι, η προσέγγιση αυτή καθώς και ο έπαινος, η καθοδηγούμενη συμμόρφωση, η παροχή κινήτρων αλλά και οι αμοιβές, για τις οποίες γίνεται λόγος στην επόμενη ενότητα έχουν προληπτικό χαρακτήρα και ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται ως θετικές αντιδραστικές στρατηγικές με την έννοια ότι μπορεί να λειτουργήσουν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να διακόψουν μια κατάσταση που χρήζει άμεσης συμμόρφωσης.

3.3 Αντιδραστικές στρατηγικές

Οι αντιδραστικές στρατηγικές εστιάζουν στις συνέπειες της συμπεριφοράς και πολλές φορές χρησιμοποιούνται για να δώσουν τέλος σε μια αποκλίνουσα. Θα μπορούσαν να χωριστούν ως εκείνες τις τεχνικές που αποτελούν τις πρώτες αντιδράσεις για την αντιμετώπιση μιας συμπεριφοράς που παρεκκλίνει και ως εκείνες που χρησιμοποιούνται όταν οι πρώτες δε φέρουν κάποιο αποτέλεσμα και χρειάζεται περισσότερη παρέμβαση (Ritz et al., 2014). Ή διαφορετικά οι αντιδραστικές στρατηγικές μπορούν να ταξινομηθούν σε θετικές και αρνητικές.

Οι θετικές αντιδραστικές στρατηγικές είναι όλες εκείνες οι παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλες συμπεριφορές. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν η συζήτηση, η ανακατεύθυνση, η μοντελοποίηση, δηλαδή συμπεριφορές οι οποίες διδάσκονται και μαθαίνονται. Επιπλέον, στρατηγικές της ίδιας κατηγορίας είναι ο έπαινος, η άμεση προσοχή, η παροχή κατάλληλων κινήτρων και ανταμοιβών όταν τα παιδιά εκδηλώνουν επιθυμητές συμπεριφορές.

Από την άλλη υπάρχουν οι αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην προσπάθειά τους να τερματίσουν μια προβληματική συμπεριφορά. Τέτοιες στρατηγικές είναι η αυστηρή λεκτική επίπληξη, το time out, η ανάθεση επιπρόσθετης εργασίας, η γωνιά της σκέψης ή η παραπομπή στο γραφείο του διευθυντή (Stormont et al., 2006· Sutherland et al., 2002· Kim et al., 2009).

3.3.1 Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές

Η *συζήτηση* είτε πρόκειται σε προσωπικό ύφος, είτε συλλογικά αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες πρακτικές της σχολικής πραγματικότητας. Οι μαθητές ως μια ομάδα, πραγματοποιώντας σε τακτά χρονικά διαστήματα γενική συνέλευση και συζητώντας από κοινού προβληματικές συμπεριφορές που προέκυψαν έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τους κανόνες συμπεριφοράς συναποφασίζοντας. Μέσω της τεχνικής αυτής τα παιδιά έχουν την ευθύνη και όχι ο εκπαιδευτικός ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποφευχθεί η εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 1999). Είτε ομαδικά με όλα τα παιδιά είτε κατ' ιδίαν με ορισμένα από αυτά, το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας ενισχύεται χρησιμοποιώντας τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που συμφωνούν μεταξύ τους, διαδικασίες επικοινωνίας που αρμόζουν στην κουλτούρα των παιδιών κι ακόμη δείχνοντας κατανόηση στο άγχος και την αγανάκτηση τους (Brown, 2005).

Ο *έπαινος* αποτελεί μια θετική δήλωση που διαδέχεται μια επιθυμητή συμπεριφορά και ενημερώνει με λεπτομέρειες το παιδί για το τι έπραξε καλά. Επιπροσθέτως, συντελεί στην αύξηση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Simonsen et al., 2008). Οι έπαινοι ταξινομούνται σε δύο βασικές κατηγορίες: στους ενδογενείς και στους εξωγενείς. Ενδογενείς ονομάζονται για το λόγο ότι πηγάζουν από το ίδιο το άτομο, όπως για παράδειγμα όταν το παιδί νιώθει υπερήφανο που επιτέλεσε μια εργασία και εξωγενείς όταν ο εκπαιδευτικός προσφέρει κάποια προνόμια ή βραβεία στο παιδί (Wragg, 2003). Δίδονται στους μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν κατάλληλη συμπεριφορά και προωθεί κατάλληλες συμπεριφορές ενώ αυξάνει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους. Μπορεί ο έπαινος να αποτελεί μια πρακτική ως προς όφελος ενός παιδιού όμως θα πρέπει να δίδεται με ιδιαίτερη προσοχή και σε ρεαλιστικό επίπεδο (Morgan, 2012) έτσι ώστε να διατηρούνται τα εγγενή κίνητρα των παιδιών (Beazidou et al., 2013).

Επιπλέον, οι *αμοιβές* σχετίζονται με την ελκυστική φύση της παρότρυνσης, δηλαδή εκείνης που η επέμβασή της επέρχεται με μια θετική αξιολόγηση, μια ανταμοιβή, μια θετική συνέπεια (Ντουέ, 1992) και μπορούν να πάρουν τη μορφή πόντων, αστεριών βραβείων ή θετικών σχολίων. Τα άτομα που δέχονται θετική ενίσχυση μέσω αμοιβών για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα εξακολουθούν να εκδηλώνουν αυτήν την συμπεριφορά και μελλοντικά. Τα γραφήματα τροποποίησης

συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για ορισμένους μαθητές μεμονωμένα ή για το σύνολο της τάξης αποτελούν ένα πρόγραμμα θετικών κινήτρων ενώ ταυτόχρονα εκλαμβάνονται ως υπενθυμίσεις συμπεριφοράς για το παιδί αλλά και ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Miller, 2002). Η ανταμοιβή όμως μπορεί να φέρει αποτέλεσμα για την ενίσχυση βραχυπρόθεσμης και προσωρινής συμπεριφοράς (Kohn, 2006). Όταν η ανταμοιβή χρησιμοποιείται σε υπερβολικό βαθμό ελλοχεύει ο κίνδυνος της έλλειψης ενδιαφέροντος και της εμφάνισης της απροθυμίας (Türk et al., 2019). Οι απτές ανταμοιβές, οι ευχάριστες δραστηριότητες ή η *παροχή κινήτρων* από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά στην εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών. Η πρωτοτυπία του ενισχυτή είναι εκείνη η οποία επιφέρει και μεγαλύτερη επίδραση (Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Μέσω της *καθοδηγούμενης συμμόρφωσης*, ακόμα, ο εκπαιδευτικός προτρέπει το παιδί είτε προφορικά είτε καθοδηγώντας το με αναπαραστάσεις του σώματος του να ακολουθήσει ορισμένα βήματα προκειμένου να εκτελέσει μια εντολή. Με το πέρασμα του χρόνου ελαχιστοποιείται η καθοδήγηση και ενισχύεται η ανεξαρτησία του παιδιού για την εκτέλεση της οδηγίας που του έχει δοθεί (Wilder & Atwell, 2006). Αντιστοίχως, όταν ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ελέγξει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να χρησιμοποιήσει την *ανακατεύθυνση* στρέφοντας την προσοχή του παιδιού στην αναμενόμενη συμπεριφορά (Morgan, 2012).

Τέλος, η *στενή και ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων* θεωρείται ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία. Παράδειγμα μιας φαινομενικής συνεργασίας αποτελούν τα ευρήματα της μελέτης των Ata και Karayol (2019) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάστηκαν ουσιαστικά με τους γονείς προκειμένου να αναζητήσουν τρόπους για να μειωθούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αλλά απευθύνθηκαν σε εκείνους ζητώντας τους να συζητήσουν οι ίδιοι με τα παιδιά τους για αυτές τις συμπεριφορές τους ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον. Αντιθέτως, στην περίπτωση που γονείς επισκέπτονταν το σχολείο και συνεργάζονταν με τον εκπαιδευτικό, η προβληματική κατάσταση προσεγγιζόταν από κοινού με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η συμπεριφορά του παιδιού, με την προϋπόθεση ότι η οικογένεια είχε αποδεχθεί την υπάρχουσα κατάσταση και την αλλαγή αυτή (Aksoy, 2020).

3.3.2 Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές

Μια μη επιθυμητή συμπεριφορά, πρωτίστως, μπορεί να αγνοηθεί ή να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην ανακατεύθυνση ή προειδοποίηση των παιδιών για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους. Όμως, όταν αυτές οι τεχνικές δεν αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο παρεμβατικές τεχνικές. Η *λεκτική επίπληξη* είναι μια από τις τεχνικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά, μιας και η χρήση της δεν απαιτεί επιπρόσθετους πόρους (Ritz et al., 2014). Οι λεκτικές επιπληξεις μπορούν να πάρουν τη μορφή έντονου τόνου φωνής, κίνηση του παιδιού πιο κοντά με τον εκπαιδευτικό ή τη μορφή *time out* (Beazidou et al., 2013). Σε αντίθεση με την αυστηρή λεκτική επίπληξη, η οποία θεωρείται μια αρνητική αντιδραστική στρατηγική, εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας δηλώνουν ότι ο ήρεμος τόνος φωνής, η στοργή και η οικειότητα, οι οποίες αποτελούν θετικές αντιδραστικές στρατηγικές, επιδρούν θετικά στο ζήτημα διαχείρισης της τάξης (Türk et al., 2019).

Το *χρονικό όριο* ή *time out* αναστέλλει προσωρινά τις δραστηριότητες που συνηθίζει το άτομο να κάνει έχοντας ως αποτέλεσμα την μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Το χρονικό όριο αποκλεισμού αναφέρεται στην απομάκρυνση του παιδιού από μια ενισχυτική δραστηριότητα ή από μια περιοχή σε μια άλλη όπως η γωνιά της σκέψης (Grigoropoulos, 2022· Harris, 1985). Για παράδειγμα, η απομάκρυνση ενός μαθητή από ένα περιβάλλον που τον ενισχύει όπως από το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με τους φίλους του σε ένα λιγότερο ελκυστικό περιβάλλον αποτελεί τη στρατηγική «*time out*» από την ενίσχυση (Simonsen et al., 2008). Τα παιδιά καθότι έχουν απομακρυνθεί, δεν έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν κάποιου είδους ενίσχυση, όμως μπορούν να μουν σε θέση παρατηρητών, παρατηρώντας τη συμμετοχή των συμμαθητών τους καθώς και την ενίσχυση που αυτοί λαμβάνουν για τη συμπεριφορά τους (Harris, 1985). Όταν εφαρμόζεται η τεχνική αυτή, θα πρέπει να χρησιμοποιείται κάθε φορά η λιγότερη παρεμβατική μορφή της (Turner & Watson, 1999). Πάραυτα, μαζί με τη διδασκαλία της ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς μπορεί να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της τεχνικής του χρονικού ορίου (Bostow & Bailey, 1969).

Όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ενισχύσει το επίπεδο συμμόρφωσης ενός παιδιού μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ακόμα τεχνική, *το κόστος απόκρισης*. Όταν υφίστανται μια κατάλληλη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να την ενισχύσει

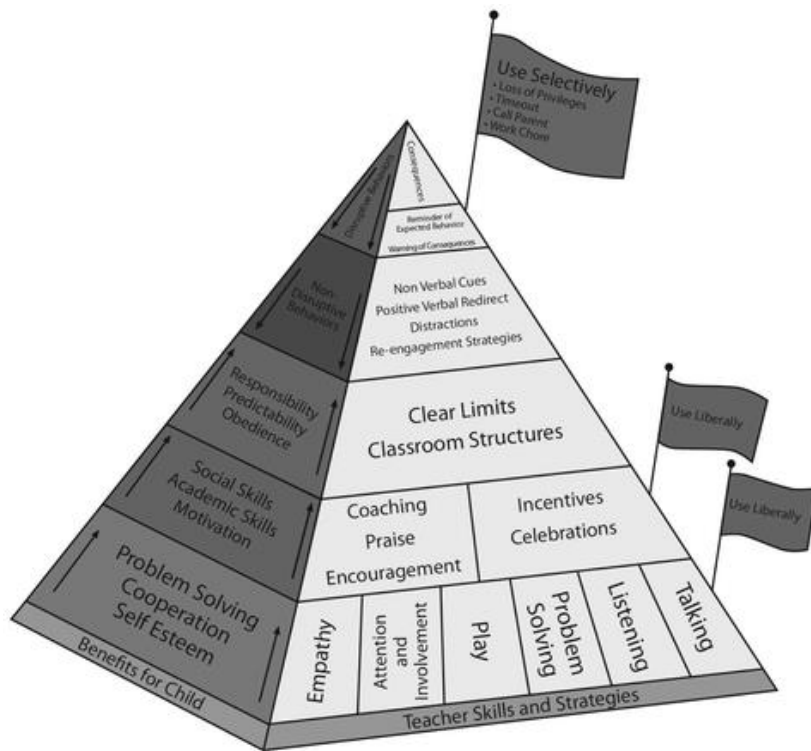
θετικά με την ανταμοιβή υλικών ή άυλων αγαθών. Αντιστοίχως, μια μη επιθυμητή συμπεριφορά μπορεί να τη *διαδεχθεί η στέρηση των παραπάνω προνομίων*. Σε αυτή την περίπτωση, κάνουμε λόγο για το κόστος απόκρισης (Ritz et al., 2014). Η αποτελεσματικότητα του συνδέεται ακόμα με την αξία των ενισχυτών αλλά και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει τους ενισχυτές. Το κόστος απόκρισης δρα αποτελεσματικά σε περιστατικά λεκτικών επιπλήξεων και επιθετικών συμπεριφορών.

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό να κατευνάζουν και όχι να επιδεινώνουν τις υπάρχουσες ανεπιθύμητες συμπεριφορές με τη χρήση στρατηγικών απωθητικής φύσεως όπως μια αρνητική ή δυσάρεστη συνέπεια η οποία έπεται μιας ανεπιθύμητης πράξης (Ντουέ, 1992). Τέτοιου είδους πρακτικές, όπως για παράδειγμα η *ανάθεση επιπρόσθετης εργασίας ή η αφαίρεση προνομίων* επιβάλλεται συνήθως στις περιπτώσεις που ο μαθητής αρνείται να συμμορφωθεί στους κανονισμούς του σχολείου ή τους αγνοεί κατ' εξακολούθηση, όταν δεν εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του και όταν η συμπεριφορά του βλάπτει τους άλλους (Χατζηδήμου, 2000). Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις κι έπειτα από επαναλαμβανόμενες επικλήσεις των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά, τα οποία δηλώνουν άρνηση ως προς τη συμμόρφωση των κανόνων και την αποδοχή των συνεπειών τους, ενδέχεται να *εμπλακούν άτομα εκτός τάξης όπως ο διευθυντής/τριας του σχολείου*. Η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να αποφευχθεί μέσα από την σωστή επιστημονική κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ενημέρωση που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός (Ζάχος, 2020). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να καταφεύγουν στην εφαρμογή αυταρχικών πρακτικών εξαιτίας της ανυπομονησίας τους καθώς και της έντονης επιθυμίας τους να τερματίσουν άμεσα τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές ή ακόμα εξαιτίας της μη επαρκούς κατάρτισης τους (Little, 2008).

Σημειώνεται, ότι η ύπαρξη στρατηγικών με τιμωρητικό χαρακτήρα μεμονωμένα χωρίς την παρουσία ενός πλαισίου υποστήριξης έχει συνδεθεί με την αύξηση της επιθετικότητας, την δημιουργία φόβου, απροθυμίας, αντιπάθειας, αγανάκτησης από την πλευρά του μαθητή που τις υφίστανται καθώς και την εγκατάλειψη του σχολείου μεταγενέστερα και την απομόνωση του από τους συμμαθητές του. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν μέσα από έρευνα, ότι η *δυσάρεσκα που νιώθουν οι μαθητές όταν τιμωρούνται τους εξωθεί με αποτέλεσμα να συνεχίζουν ακόμα περισσότερο να εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά, πράγμα που*

δείχνει ότι η τιμωρία δεν λειτουργεί (Türk et al., 2019). Η τιμωρία λειτουργεί ως ένας βραχυπρόθεσμος ενισχυτής ο οποίος όχι μόνο δε ενδυναμώνει τους μαθητές αλλά έχει αρνητικό αντίτυπο στην κοινωνική και συναισθηματική αυτάρκεια τους (Kohn, 2006). Μακροπρόθεσμα, ακόμα, ως προς το κλίμα της τάξης, ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας φοβισμένων, ανήσυχων και λιγότερο εμπλεκομένων με τη μάθηση παιδιών (Edwards, 1994) ή και ατόμων που επιδιώκουν τη μίμηση της τιμωριτικής συμπεριφοράς και υιοθέτηση της προς άλλους ως ένδειξη εκδίκησης (Oliver et al., 2011·Χατζηχρήστου, 2000).

Ολοκληρώνοντας με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, η διδακτική πυραμίδα, όπως φαίνεται παρακάτω στο σχήμα, των Webster-Stratton et al. (2011) αποτελεί μια ευκρινή οπτική απεικόνιση του βαθμού των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη καθώς και τη θετική τους επίδραση στα παιδιά. Έτσι λοιπόν, παρατηρώντας το *πρώτο επίπεδο* της πυραμίδας οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως στόχο να βελτιώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και αυτοπεποίθησης των παιδιών πρόκειται να εφαρμόσουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τη συγκέντρωση προσοχής, το παιχνίδι, την επίλυση προβλημάτων, τη συζήτηση και το διάλογο. Στο *δεύτερο επίπεδο*, ακολουθούν στρατηγικές επαίνου και ενθάρρυνσης με στόχο την καλλιέργεια κινήτρων καθώς και κοινωνικών και διδακτικών δεξιοτήτων. Αυτά τα δύο επίπεδα θεωρούνται ως τα θεμέλια της πυραμίδας, με αυτό να συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει οπωσδήποτε να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές για τη διαχείριση της τάξης. Στο *τρίτο επίπεδο*, αφού προηγηθεί ο σαφής καθορισμός των κανόνων στην τάξη επιδιώκεται η ανάληψη ευθυνών, η πρόβλεψη των συνεπειών των συμπεριφορών των παιδιών καθώς και η συμμόρφωση με τους κανόνες που έχουν διατυπωθεί. Στο *τέταρτο επίπεδο της πυραμίδας* στόχος είναι με τη χρήση στρατηγικών όπως τις μη λεκτικές ενδείξεις, τις ανακατευθύνσεις και τις θετικές οδηγίες να μειωθούν οι μη επιθυμητές συμπεριφορές των παιδιών. Στο *πέμπτο και τελευταίο επίπεδο της πυραμίδας* οι υπενθυμίσεις των επιδιωκόμενων συμπεριφορών ως αποτέλεσμα της μείωσης των επιθετικών συμπεριφορών αναφέρεται ως μια στρατηγική η οποία αποδίδει με αποτελεσματικό τρόπο. Τεχνικές όπως time out, συνάντηση με γονείς, αναίρεση προνομίων και ανάθεση ευθυνών τονίστηκε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη προσοχή.



Teaching Pyramid™

Figure 2. Incredible Years Teacher Classroom Management training pyramid.

(Webster-Stratton et al. ,2011)

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1 Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς παιδιών από εκπαιδευτικούς προσχολικής έρευνας

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία προκαλούν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς σχετικά με το ζήτημα διαχείρισης τους. Ωστόσο, η μελέτη του ζητήματος διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα, φαίνεται να μειονεκτεί σε σύγκριση με τη μελέτη του ερευνώμενου θέματος σε άλλες χώρες. Παρ' όλα αυτά η ανασκόπηση σε προγενέστερες έρευνες παρουσίασε σημαντικά ευρήματα για τον τρόπο και τις τεχνικές με τις οποίες διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά εντός της σχολικής αίθουσας.

Η βιβλιογραφία γενικά καταλήγει στις εξής στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας: έπαινος, τιμωρία, διαπραγμάτευση, προειδοποίηση, προτροπή, υπαινιγμός καθώς και ο συνδυασμός αυτών. Αποδεικνύεται ότι οι πρακτικές αναγνώρισης, η ενίσχυση και η από κοινού ευθύνη σχετίζονται με τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών ενώ οι πρακτικές με αυταρχικό ύφος είναι συνδεδεμένες με τις προβληματικές συμπεριφορές (Lewis et al., 2011). Η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για τη διαχείριση θετικών συμπεριφορών των παιδιών εξασφαλίζει την ελάττωση εκδήλωσης των σοβαρών και μη επιθυμητών συμπεριφορών (Kim et al., 2009).

Εστιάζοντας στον ελλαδικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για να αντιμετωπίσουν εκείνες τις συμπεριφορές των παιδιών που διαταράσσουν την ευημερία και την ομαλή λειτουργία της τάξης αλλά συνάμα δεν παύουν να ενδιαφέρονται για συναισθηματικά και αναπτυξιακά προβλήματα (Paratheodorou, 2000). Σύμφωνα με την έρευνα που έλαβε χώρα σε νηπιαγωγεία στη Βόρεια Ελλάδα από τους Rekalidou και Karadimitriou (2014) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συζήτηση κατ' ιδίαν με το παιδί που παρουσιάζει μια μη επιθυμητή συμπεριφορά. Η συζήτηση σε προσωπικό ύφος, η οποία κατατάσσεται στις θετικές αντιδραστικές στρατηγικές, προτιμάται με μεγαλύτερη συχνότητα στις περιπτώσεις που η ανεπιθύμητη συμπεριφορά σχετίζεται με την επιθετικότητα. Επιπροσθέτως, η συζήτηση στην ολομέλεια και η λήψη αποφάσεων

(συνέπειες) από όλα τα μέλη της ομάδας είναι μια πρακτική που χρησιμοποιείται κατά κόρων στα ελληνικά νηπιαγωγεία με στόχο τη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν την ενόχληση ή το παράπονο κάποιων συμμαθητών, την παύση της διδασκαλίας ή τα προβλήματα εξωτερίκευσης. Σημειώνεται ότι η συζήτηση δεν στοχεύει στην επίπληξη του παιδιού αλλά στην παροχή ευκαιριών (Κουρέα κ.ά., 2021), πράγμα που πολλές φορές στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν ομαλή τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταφεύγουν σε φωνές ή λεκτικές επιπλήξεις με αυστηρό ύφος με αποτέλεσμα οι πρακτικές διαλόγου να μετεξελίσσονται σε αυταρχικές πρακτικές. Αναφορικά όμως με τα συναισθήματα, λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους όταν αυτά εμπλέκονται σε ανεπιθύμητες ενέργειες (Rekalidou & Karadimitriou, 2014).

Σχετική μελέτη των Beazidou et al. (2013), η οποία διεξήχθη στο Βόλο με στόχο την διερεύνηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά αλλά και την αποτελεσματικότητα αυτών, κινήθηκε στα ίδια αποτελέσματα με την προηγούμενη έρευνα δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνδυασμό πρακτικών διαχείρισης που άλλοτε έχουν αυστηρό/ τιμωρητικό ύφος και άλλοτε όχι (λήψη αποφάσεων από κοινού). Επιπλέον, σημειώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίδουν ιδιαίτερη σημασία στη χρήση σαφών προσδοκιών όπως οι κανόνες ή το «συμβόλαιο της τάξης» που πραγματοποιείται σε αρκετές τάξεις της προσχολικής ηλικίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ακόμα, μια ακόμα θετική στρατηγική πρόληψης, η δημιουργία ενός ζεστού περιβάλλοντος στην τάξη, φαίνεται να εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, σε μία πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη εκτός ελλαδικού χώρου. Κατά κύριο λόγο, όμως, υιοθετούν τις προσεγγίσεις πειθαρχίας δηλαδή εκείνες οι οποίες βασίζονται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και συμπεριλαμβάνουν τις θετικές και αρνητικές ενισχύσεις οι οποίες εφαρμόζονται μέσω των πρακτικών όπως ο καθορισμός κανόνων, η σύναψη συμφωνίας, η απόκτηση/αποστέρηση προνομίων, η τιμωρία και οι υποδείξεις με σκοπό να ελαττωθούν συμπεριφορές όπως η μη τήρηση της σειράς, η διακοπή ενός διαλόγου, η μη ακολουθία κανόνων, οι επιθετικές συμπεριφορές καθώς και η αδυναμία συμμετοχής σε ομάδα (Aksoy, 2020).

Τα αποτελέσματα μιας ακόμα μελέτης συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις συμπεριφορικές και τις γνωστικές προσεγγίσεις για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στην τάξη τους. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν το βαθμό των αυταρχικών πρακτικών που εφαρμόζονται από Έλληνες νηπιαγωγούς με τις ήπιες τιμωρητικές προσεγγίσεις να υπερτερούν και ως προς τη συχνότητα χρήσης και ως προς την αποτελεσματικότητα τους έναντι των πιο αυστηρών τιμωρητικών προσεγγίσεων (Papatheodorou, 2000).

Μέσα από την έρευνα των Kourkoutas et al. (2011) και των Rekalidou και Karadimitriou (2014) προκύπτει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας επιβραβεύουν τα παιδιά εκείνα που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά όταν εκείνα εκδηλώνουν μια επιθυμητή συμπεριφορά. Σημειώνεται δε, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιβραβεύουν, να παροτρύνουν και να ενισχύουν ιδίως τα παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα εσωτερικευσης (Rekalidou & Karadimitriou, 2014). Η επιβράβευση, όταν αυτή χρησιμοποιείται, παίρνει πολύ συχνά τη μορφή παροχής απτών ανταμοιβών όπως αυτοκόλλητα ή άλλα επιθυμητά απτά αντικείμενα και αντιστοίχως την εκδήλωση μιας μη προσδοκώμενης συμπεριφοράς φαίνεται να ακολουθεί η στέρηση προνομίων. Εκτός από την τελευταία αρνητική αντιδραστική στρατηγική που εμπεριέχεται στην εργαλειοθήκη αρκετών από των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, υπάρχουν και οι αυστηρές λεκτικές επιπλήξεις, η ανάθεση επιπρόσθετης εργασίας, η «γωνιά της σκέψης» καθώς και το «time out» (Beazidou et al., 2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι πρακτικές υποστήριξης και ενθάρρυνσης δεν χρησιμοποιούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς, πράγμα που δηλώνει ότι οι προληπτικές προσεγγίσεις δεν υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό (Kourkoutas et al., 2011· Rekalidou & Karadimitriou, 2014). Ανεξαρτήτως, από τις σπουδές των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Stormont et al. (2005), εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενδέχεται να αποδίδουν την ίδια σημασία στις θετικές προληπτικές στρατηγικές συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η μη προτίμηση των προληπτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να απορρέει από το γεγονός ότι ενώ γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα στην πρόληψη εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών απαιτείται αρκετή υπομονή, προνοητικότητα καθώς και προγραμματισμό στη διδασκαλία (Durmaz et al., 2020).

Ωστόσο, έχουν βρεθεί ότι ορισμένοι παράγοντες μπορούν να επηρεάζουν την επιλογή πρακτικών στην τάξη. Έτσι λοιπόν, αναφορικά με τον παράγοντα που αφορά τη διδακτική εμπειρία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας αποδίδουν καλύτερα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά (Yumus & Bayhan, 2017). Τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας στη Βόρεια Ελλάδα, έδειξαν ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εργασιακή εμπειρία με το πέρασμα των ετών τόσο λιγότερο φαίνεται να χρησιμοποιούν περιοριστικές και τιμωρητικές πρακτικές (Grigoropoulos, 2022). Από την άλλη, εκπαιδευτικοί με ολιγοετή διδακτική εμπειρία, δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν στην τάξη τους (Luo et al., 2000). Η συνθήκη αυτή, ενδεχομένως να αποτελεί απόρροια της ελλιπούς μόρφωσης και εκπαίδευσης για τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων (Kourkoutas et al., 2011).

Εκτός από τη διδακτική εμπειρία κι ο παράγοντας της ηλικίας των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας φαίνεται μέσα από την έρευνα των Yumus και Bayhan (2017) ότι συνδέεται με τις δεξιότητες εντοπισμού και αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και διαχείρισης της τάξης. Μάλιστα, φάνηκε ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο είναι αναπτυγμένες οι προαναφερθείσες δεξιότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Dobbins και Higgins (2010) επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας μετά το πέρας των σπουδών τους δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να υποστηρίξουν τεχνικές για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.

Επιπρόσθετα, το μέγεθος της τάξης, δηλαδή η αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη, σύμφωνα την έρευνα των Ata και Karayol (2019) είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την διαχείριση της τάξης. Σε τάξεις, στις οποίες η αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού είναι χαμηλή, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν εξατομικευμένα περισσότερο με τα παιδιά δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες τους παρακολουθώντας και ελέγχοντας τους ταυτόχρονα (Αναγνωστοπούλου, 2008) και τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο τις περιοριστικές πρακτικές (Kontos et al., 1996).

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες νηπιαγωγοί συνάγεται ότι εφαρμόζουν μια ποικιλία τεχνικών τις οποίες επιλέγουν ανάλογα με την αποτελεσματικότητα τους

ανεξαρτήτως εάν οι συγκεκριμένες τεχνικές εμπίπτουν σε διαφορετικό θεωρητικό προσανατολισμό. Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές διαχείρισης συμπεριφορών γενικά ως προς το σύνολο της τάξης, χωρίς να αναρωτιούνται αν οι συγκεκριμένες πρακτικές καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών (Kourkoutas et al., 2011). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Durmaz et al. (2020), αφού φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης αγνοώντας τα χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας φαίνεται να επιζητούν υποστήριξη σε ζητήματα διαχείρισης τάξης από συνεργάτες εκτός τάξης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει από την έλλειψη προθυμίας για εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων παρέμβασής ή στρατηγικών (Ata & Karayol, 2019) ή από το αίσθημα ανασφάλειας και ανικανότητας ότι θα καταφέρουν να χειριστούν αποτελεσματικά ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών. Ωστόσο, τα ευρήματα μιας παλιότερης έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι προτιμούν να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου και όχι με την αναζήτηση εξειδικευμένης βοήθειας από επαγγελματίες όπως είναι σχολικοί ψυχολόγοι. Είναι πολύ πιθανόν αυτοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποφασίζουν να δράσουν χωρίς υποστήριξη να μην επιθυμούν να γνωστοποιήσουν θέματα που αφορούν την τάξη τους σε προσωπικό εκτός σχολείου ή ακόμα κι οι ίδιοι μπορεί να νιώθουν ανασφάλεια για να επικοινωνήσουν με εξειδικευμένο προσωπικό (Martin et al., 1999).

4.2 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε καθώς και τα ευρήματα των μελετών που αναφέρθηκαν καταλήγουμε ότι η ύπαρξη των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ενυπάρχει από το παρελθόν και δεν αποτελεί φαινόμενο της τελευταίας δεκαετίας. Η εκδήλωση τους καθώς και η αυξητική τάση η οποία διαπιστώνεται απασχολεί σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικούς και ειδικούς κινητοποιώντας τους να αναζητήσουν παιδαγωγικές πρακτικές για τη διαχείρισή τους.

Η βιβλιογραφία διαθέτει μια πληθώρα στρατηγικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία. Ωστόσο, λιγιστά είναι τα δεδομένα, στον ελληνικό χώρο, για τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

προσχολικής ηλικίας στην καθημερινή τους πρακτική μέσα στην τάξη. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην γνωστοποίηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταπεξέρχονται, προκειμένου να επιλύσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, με την πάροδο των ετών. Συνάμα, με την παράθεση των στοιχείων συνάγεται η παραγωγή γνώσης καθώς και παρέμβασης για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται να αποσαφηνιστεί εάν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις θετικές στρατηγικές πρόληψης ή επιμένουν στις αντιδραστικές είτε πρόκειται για τις θετικές είτε για τις αρνητικές. Σημαντικό ακόμα είναι να αντληθούν πληροφορίες για τις πρακτικές που τελικά είναι αποτελεσματικές για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, μεταξύ όλων εκείνων που εμπίπτουν στην καθημερινή χρήση των εκπαιδευτικών.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, με το να δηλώνουν αρκετοί από αυτούς ως ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν αποκλίνουσες συμπεριφορές, μετά το πέρας των σπουδών τους, ενδέχεται να προκληθεί επιδείνωση αυτών των συμπεριφορών (Martin et al., 1999). Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην επιλογή και χρήση παιδαγωγικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέχουν επιπρόσθετα προσόντα, πέρα των σπουδών τους όπως για παράδειγμα η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού διπλώματος. Η σύγκριση πιθανόν να οδηγήσει σε αποφάσεις για αρτιότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αναζητώντας τρόπους προκειμένου να ικανοποιηθεί το αίσθημα της ασφάλειας για τη διαχείριση συμπεριφορών των παιδιών.

Ακόμα, ελάχιστες είναι οι έρευνες που προβαίνουν στη σύγκριση ιδιωτικού και δημόσιου τομέα. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για την επιλογή και τη συχνότητα των τεχνικών διαχείρισης συμπεριφοράς από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό προσχολικό ίδρυμα, όπως ο παιδικός σταθμός. Επιπροσθέτως, μπορούν να εντοπιστούν τροποποιήσεις στις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση που διδάσκουν σε παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή σε μικρότερης ηλικίας παιδιά δηλαδή σε εκείνα που φοιτούν σε κάποιο παιδικό σταθμό.

Επιπλέον, ο αριθμός των παιδιών εντός της σχολικής αίθουσας ενδέχεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή παιδαγωγικών πρακτικών. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών ή εάν ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν σχετίζεται με το πλήθος των παιδιών της τάξης τους. Η συγκεκριμένη έρευνα σκοπεύει να αναδείξει τις επιλογές τους αυτές σύμφωνα με την αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών. Επιπροσθέτως, για να διερευνηθεί εκτενέστερα το θέμα εισάγεται ο παράγοντας αριθμού και φύλου των παιδιών με προβλήματα συμπεριφορών και κατά πόσο αυτός ωθεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν κάποια συγκεκριμένη κατηγορία στρατηγικών.

5.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν α) οι τεχνικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για τη διαχείριση αποκλιουσών/προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη β) οι παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν την εφαρμογή των τεχνικών και γ) ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών.

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1) Με ποια συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τις θετικές στρατηγικές πρόληψης και ομοίως τις Αντιδραστικές (θετικές και αρνητικές);

Υπ. 1. Εάν οι τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών συσχετίζονται μεταξύ τους;

2) Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν την επιλογή και εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης αποκλιουσών/προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας;

Υπ.1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως η ηλικία, το φύλο, οι σπουδές (ανώτατος βαθμός), ο τύπος προσχολικού ιδρύματος, ο τομέας εργασίας (ιδιωτικός/δημόσιος), τα χρόνια προϋπηρεσίας, η αναλογία παιδιών- εκπαιδευτικού καθώς ο αριθμός αγοριών ή κοριτσιών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς

επηρεάζουν την επιλογή των τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας;

3) Ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η λεπτομερής ανάλυση των σταδίων που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης και στη συνέχεια περιγράφεται το δείγμα της έρευνας. Έπειτα, ακολουθεί η περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τους. Τέλος, πραγματοποιείται η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και οι δείκτες στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση αποτελεσμάτων.

Αφού προσδιορίστηκε το υπό ερευνώμενο ζήτημα από την ερευνήτρια, τέθηκε ο σκοπός της παρούσας έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν και επιλέχθηκε να διεξαχθεί ποσοτική μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας, ως η πλέον κατάλληλη. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση συμπεριφορών των παιδιών καθώς και την αποτελεσματικότητα αυτών, οδηγεί στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου.

Πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης η οποία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των συμπεριφορών και των πρακτικών μιας ομάδας ατόμων, συγκεκριμένα, των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας (Geoffrey et al., 2017). Σε πρώτη φάση διεξαγωγής της ποσοτικής μελέτης τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου κι έπειτα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας αριθμητικές και στατιστικές διαδικασίες έτσι ώστε να αντλήσουμε τα συμπεράσματα (Newby, 2019).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός συχνότητας που επιλέγουν εκφράζονται ποσοτικά μέσω της κλίμακας Likert. Τα ποσοτικά δεδομένα έχουν αριθμητική αξία και συνεπώς μπορούν να γίνουν κατανοητά από όλο τον κόσμο και να επαληθευτούν εξωτερικά. Ομοίως, στην παρούσα έρευνα στην δήλωση μέσω της οποίας αντλούνται πληροφορίες για την πιο αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική σύμφωνα με την εμπειρία των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις παίρνουν τη μορφή ποσοτικών δεδομένων. Τα δεδομένα της συγκριμένης δήλωσης αφορούν πράξεις και πεποιθήσεις. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους δύναται να μετρηθούν κι

αυτά με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η μέτρηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών είναι μέγιστης σημασίας αφού είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε όχι μόνο το βαθμό της ισχύς μιας άποψης αλλά και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που την υποστηρίζουν. Τελικός στόχος της ποσοτικής έρευνας αποτελεί η δημιουργία αληθών ισχυρισμών σχετικά με τη συμπεριφορά και τις σχέσεις που διαπιστώνονται σε ορισμένες καταστάσεις (Newby, 2019).

6.2 Περιγραφή διαδικασίας δειγματοληψίας- Συμμετέχοντες

Η διαδικασία της δειγματοληψίας διήρκησε περίπου ένα μήνα και συγκεκριμένα ξεκίνησε στις 25/01/23 και ολοκληρώθηκε στις 20/02/23. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας, ως μέσο συλλογής δεδομένων, χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω Google Forms με ηλεκτρονικό τρόπο. Δεδομένου ότι η ερευνήτρια διαμένει στο Νομό Ρεθύμνου και εργάζεται σε δημόσιο νηπιαγωγείο, ενώ εργαζόταν παλιότερα και σε δημόσιους/ ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, του συγκεκριμένου Νομού, το πλαίσιο δειγματοληψίας κινήθηκε σε σημαντικό βαθμό σε αυτή την περιοχή. Συνεπώς, η εύρεση των συμμετεχόντων και ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων ξεκίνησε αφού πρώτα προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, όπου αυτή ήταν εφικτή, με τα δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνου. Τους ζητήθηκε η συγκατάθεση τους προκειμένου να αποσταλεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση του σχολείου τους το ερωτηματολόγιο. Έπειτα, όποιος από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας της σχολικής μονάδας επιθυμούσε μπορούσε να το συμπληρώσει. Στη συνέχεια, ακολούθησε διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου στο οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας, το οποίο αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε διαφορετικούς τύπους προσχολικών ιδρυμάτων (δημόσιοι/ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί και δημόσια/ ιδιωτικά νηπιαγωγεία) καθώς και αναρτήθηκε σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που απαρτίζονταν από μέλη αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Το δείγμα της έρευνας, λοιπόν, προέκυψε με τη μέθοδο της συμπτωματικής ή αλλιώς ευκαιριακής ή «βολικής» δειγματοληψίας. Η συμπτωματική δειγματοληψία ευνοεί την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται στο κοντινό περιβάλλον του ερευνητή («βολικό» δείγμα) κι έπειτα εκείνοι λειτουργούν ως τα υποκείμενα που συντελούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας έως ότου να συγκεντρωθεί το απαραίτητο μέγεθος του δείγματος (Cohen et al., 2008). Η επιλογή του δείγματος με τη βολική δειγματοληψία είναι απλή αφού βασίζεται στα άτομα εκείνα που είναι διαθέσιμα και

επιθυμούν να συμμετέχουν εθελοντικά στην έρευνα χωρίς να απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συλλογή δεδομένων (Geoffrey et al., 2017) κάνοντας την να υπερέχει συγκριτικά με άλλες πιο περίπλοκες μεθόδους δειγματοληψίας. Παρότι, η επιλεγμένη δειγματοληψία παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα όπως τη μη γενίκευση αντιπροσωπευτικών αποτελεσμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό, είναι χρήσιμη για τον εντοπισμό βασικών στοιχείων που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (Newby, 2019).

Συνεπώς, το τελικό δείγμα της έρευνας που προέκυψε ήταν 114 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας εκ των οποίων οι 106 ήταν κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι καθώς και πτυχίου Τ.Ε.Ι (με ανώτατες σπουδές ορισμένοι από αυτούς) και οι 4 κάτοχοι βεβαίωσης επαγγελματικής κατάρτισης Ι.Ε.Κ. ή Δ.Ι. Ε.Κ. .

6.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα εργασία ως μέσο συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο και εύχρηστο ως προς την απόκτηση του απαιτούμενου ερευνητικού υλικού. Επιτρέπει στον ερευνητή τη συλλογή ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Geoffrey et al., 2017). Χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω διαδικτύου, με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και πιο συγκεκριμένα μέσω της φόρμας «Google Forms». Ήταν αυτοσυμπληρούμενο, δηλαδή όσοι αποκρίθηκαν επέλεξαν μόνοι τους τις απαντήσεις, στον χρόνο που επιθυμούσαν.

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, πριν το στάδιο της διανομής του, έγινε σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τις προγενέστερες έρευνες των Kim et al. (2009), οι οποίοι μέσα από τη μελέτη τους σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών στην τάξη για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο Teacher Strategy Questionnaire (TSQ). Το Teacher Strategy Questionnaire (TSQ) αποτελεί μια κλίμακα αξιολόγησης η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, με σκοπό να αξιολογήσουν τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν τις τεχνικές συμπεριφοράς στις τάξεις τους.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, έως ότου προστεθεί στη βιβλιογραφία στην τελική του έκδοσή, στον τομέα της αξιολόγησης των τεχνικών συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, υπέστη επεξεργασία και διαμορφώθηκε στην

πιλοτική του μορφή στις εκ των προτέρων εξής κατασκευές «Θετική προληπτική στρατηγική», «Θετική αντιδραστική στρατηγική» και «Αρνητική αντιδραστική στρατηγική». Αφού επικυρώθηκαν μέσω παραγοντικής ανάλυσης και επήλθε η συμπλήρωση των κατηγοριών «Θετική προληπτική στρατηγική Ι» και «Θετική προληπτική στρατηγική ΙΙ» διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο καθιστώντας το ως ένα ψυχομετρικά ισχυρό εργαλείο. Συνεπώς, η τελική έκδοση του απαρτίζεται από 34 στρατηγικές οι οποίες ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: «Θετικές στρατηγικές πρόληψης» οι οποίες μπορούν να διακριθούν, για εκτενέστερη ανάλυση, στις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» που αφορούν την αναδιάταξη του περιβάλλοντος και την προτροπή και στις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» που αφορούν τις ρουτίνες και τις προσδοκίες καθώς και στις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» και στις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» (Kim et al., 2009).

Έχοντας συμβουλευθεί το TSQ, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα απαρτίζεται από τρία μέρη. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Σε αυτό το μέρος αναζητούνται δεδομένα, δηλώνοντας εκείνη την απάντηση που αντιπροσωπεύει κάθε ερωτώμενο μέσα από τις δοθείσες επιλογές, σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τις σπουδές (ανώτατος βαθμός), τον τύπο σχολείου εργασίας και τα χρόνια προϋπηρεσίας του. Επιπλέον, ζητείται να δηλωθεί ο αριθμός των παιδιών της τάξης καθώς και ο αριθμός εκπαιδευτικών σε αυτήν έχοντας ως επερχόμενο στόχο την εκμαίευση στοιχείων για την αναλογία εκπαιδευτικού- παιδιών. Πριν ολοκληρωθεί η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων ζητείται να δηλωθεί τόσο ο αριθμός των αγοριών που εκδηλώνουν προκλητική συμπεριφορά στην τάξη όσο και των κοριτσιών αντίστοιχα.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διαμορφώνεται με βάση τις στρατηγικές διαχείρισης προκλητικών συμπεριφορών στην τάξη από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, διερευνά τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις στρατηγικές στην τάξη, κατά τη σχολική χρονιά 2022- 2023. Οι στρατηγικές αυτές εμπίπτουν σε κατηγορίες ανάλογα με το εάν πρόκειται για στρατηγικές πρόληψης ή για αντιδραστικές στρατηγικές. Οι δηλώσεις που περιγράφουν στρατηγικές πρόληψης είναι εκείνες οι πρακτικές οι οποίες προηγούνται της εκδήλωσης των συμπεριφορών των παιδιών και σχετίζονται είτε με την αναδιάταξη του περιβάλλοντος και την προτροπή είτε με τις ρουτίνες του καθημερινού προγράμματος δραστηριοτήτων καθώς και τις προσδοκίες των

εκπαιδευτικών. Ομοίως, οι δηλώσεις που περιγράφουν αντιδραστικές στρατηγικές είναι εκείνες οι πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται μετά την εκδήλωση συμπεριφορών των παιδιών και μπορούν να χαρακτηρισθούν είτε ως θετικές είτε ως αρνητικές. Ειδικότερα, η κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» (αναδιάταξη περιβάλλοντος και προτροπή) αποδίδεται μέσα από τις δηλώσεις 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18 και οι «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» (σαφείς ρουτίνες και προσδοκίες) μέσα από τις 1, 2, 3, 6, 7, 10, 16. Ομοίως, οι «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» περιγράφονται με τις δηλώσεις 19, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 34 και οι «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» με τις 20, 21, 23, 25, 27, 29, 31.

Σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί- συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν τις απαντήσεις τους μέσα από μια κλίμακα Likert, πέντε διαβαθμίσεων. Οι κλίμακες ιεράρχησης- κλίμακες Likert θεωρούνται πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για κάθε ερευνητή διότι ενώ ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, καταφέρουν και αποδίδουν ποσοτικά δεδομένα. Επιπλέον, η χρησιμότητα τους έγκειται στην αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων καθώς και στάσεων (Cohen et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας, έπρεπε να βαθμολογήσουν κάθε δήλωση, επιλέγοντας με τον αριθμό που τους αντιπροσώπευε καλύτερα, φανερώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν κάθε μια από τις δοσμένες στρατηγικές στην τάξη τους. Η κλίμακα εκτίμησης Likert είχε έκταση πέντε μονάδων: 1= σχεδόν ποτέ, 2= μερικές φορές, 3= συχνά, 4= πολύ συχνά, 5= πάντα. Χρησιμοποιήθηκε μια νοηματική διαφοροποίηση, δηλαδή μια παραλλαγή της κλίμακας ιεράρχησης (Cohen et al., 2008) η οποία αποτυπώθηκε στους συμμετέχοντες τοποθετώντας το ένα επίρρημα συχνότητας στο ένα άκρο «σχεδόν ποτέ» και το αντίθετό του «πάντα» στο άλλο άκρο, αποδίδοντας τη μορφή γραμμικής κλίμακας.

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από την εξής ερώτηση/δήλωση ανοικτού τύπου: *«Καταγράψτε σύντομα την παιδαγωγική πρακτική που θεωρείτε με βάση την εμπειρία σας ως την αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σας σε μία προσχολική τάξη»*. Την δήλωση αυτή διαδέχεται ένα περιθώριο για ελεύθερη απάντηση, μόνο για όσους από τους συμμετέχοντες επιθυμούν να διατυπώσουν την άποψή τους. Η απάντηση της συγκεκριμένης δήλωσης επισημάνθηκε ως προαιρετική, διότι δεδομένου ότι ο χρόνος που απαιτείται για να

συμπληρωθεί είναι περισσότερος από τις προαναφερθείσες δηλώσεις επιδιώκεται να εξαιρεθεί το ενδεχόμενο να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου.

Μια από τις ιδιότητες των ερωτήσεων ανοικτού τύπου είναι ότι μπορεί να περιέχουν πολύ σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες μπορεί να είναι δύσκολο να εντοπιστούν στο ερωτηματολόγιο. Μέσα από την τελευταία δήλωση του ερωτηματολογίου σκοπός μας είναι να αποσπάσουμε πληροφορίες που είναι δύσκολο να εντοπιστούν στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε μία προσχολική τάξη γιατί είναι σαφές ότι η μέγιστη συχνότητα κάποιων πρακτικών δεν ταυτίζεται και με την αποτελεσματικότητα.

6.4 Λειτουργικοί Ορισμοί

Προκειμένου να μην δημιουργηθεί σύγχυση για το νόημα των μεταβλητών αναδείχθηκε η ανάγκη να τις προσδιορίσουμε με σαφήνεια, γεγονός που απαιτεί τη χρήση λειτουργικών ορισμών. Ο λειτουργικός ορισμός είναι ένας ορισμός ο οποίος διατυπώνεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά θα παρατηρηθούν (Schindler, 2019).

Στην παρούσα έρευνα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι:

- α) η ηλικία των συμμετεχόντων σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες: 20-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών, 50 και άνω ετών
- β) το φύλο: άνδρας, γυναίκα
- γ) ανώτερο επίπεδο σπουδών: το οποίο θα εξεταστεί ως βασικό πτυχίο (πτυχίο Α.Ε.Ι και πτυχίο Τ.Ε.Ι) και μεταπτυχιακό δίπλωμα (μεταπτυχιακό δίπλωμα και διδακτορικό δίπλωμα)
- δ) τύπος σχολείου εργασίας, ο οποίος θα εξεταστεί ως: τύπος προσχολικού ιδρύματος (νηπιαγωγείο, παιδικός σταθμός) και φορέας εργασίας (δημόσιος/ ιδιωτικός)
- ε) χρόνια υπηρεσίας σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες: 1-9 έτη, 10-19 έτη, 20-29 έτη, 30 και άνω έτη
- ζ) αριθμός παιδιών ανά τάξη

η) αριθμός εκπαιδευτικών ανά τάξη

Διευκρινίζεται ότι οι μεταβλητές ζ) και η) θα εξεταστούν ως τη νέα μεταβλητή θ)

θ) αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού

ι) αριθμός αγοριών με προβλήματα συμπεριφοράς

κ) αριθμός κοριτσιών με προβλήματα συμπεριφοράς

Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι:

α) Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περιβάλλοντος και προτροπή), οι οποίες περιγράφονται ως εξής: δίνω στα παιδιά επιλογές όσον αφορά τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που θα εμπλακούν, λαμβάνω υπόψη μου το χρόνο αναμονής κατά τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και αξιολογώ εάν είναι κατάλληλος για τα παιδιά, χρησιμοποιώ ξεκάθαρο σύνολο συνεπειών για τα παιδιά που παραβιάζουν τους κανόνες, χρησιμοποιώ οπτικές απεικονίσεις για να προτρέπω τα παιδιά να εμφανίζουν επιθυμητές συμπεριφορές, ελέγχω το περιβάλλον της τάξης, όταν πολλά παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, αλλάζω το περιβάλλον της τάξης το οποίο μπορεί να ενισχύει τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών, παροτρύνω τα παιδιά για τη χρήση κατάλληλης συμπεριφοράς προτού εκδηλωθεί ένα πρόβλημα, ελέγχω εάν ικανοποιούνται βασικές ανάγκες των παιδιών, περιλαμβάνω δραστηριότητες για να βελτιώσω τις ικανότητές των παιδιών να επιλύουν συγκρούσεις, παρακολουθώ τη συμπεριφορά των παιδιών και συλλέγω πληροφορίες για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, οργανώνω απλά σχέδια διαχείρισης της συμπεριφοράς για τα παιδιά με προκλητικές συμπεριφορές.

β) Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες), οι οποίες περιγράφονται ως εξής: προειδοποιώ τα παιδιά για τις μεταβάσεις και τους υπενθυμίζω κανόνες ή προσδοκίες συμπεριφοράς για την επόμενη δραστηριότητα, χρησιμοποιώ μία σαφή ρουτίνα μετάβασης, χρησιμοποιώ ένα προβλέψιμο πρόγραμμα δραστηριοτήτων καθημερινά, χρησιμοποιώ σαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς και ρουτίνες για συγκεκριμένες δραστηριότητες και τις αναθεωρώ μαζί με τα παιδιά, διατηρώ συνέπεια στις προσδοκίες μου για τις συμπεριφορές των παιδιών, κάνω λεκτικές υποδείξεις για την εκδήλωση κατάλληλων συμπεριφορών, βοηθώ τα παιδιά να επιλύουν τα προβλήματα μέσω της επικοινωνίας.

γ) Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές, οι οποίες περιγράφονται ως εξής: όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές ανακατευθύνω το παιδί στις αναμενόμενες συμπεριφορές, παρέχω αυτοκόλλητα ή άλλες απτές ανταμοιβές για να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά όταν αυτό είναι απαραίτητο, όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές χρησιμοποιώ ήρεμο τόνο φωνής, όταν ένα παιδί εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς συνομιλώ ιδιαίτερος με το παιδί, εάν εκδηλωθεί προβληματική συμπεριφορά συζητώ για τα συναισθήματα των ατόμων που εμπλέκονται στη σύγκρουση, όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές του μαθαίνω πώς να χρησιμοποιεί ένα πρότυπο τρόπο (μοντέλο) για το πώς να εκφράζεται με λέξεις, δίνω άμεση προσοχή και επαινώ παιδιά με προκλητικές συμπεριφορές όταν εμφανίζουν κατάλληλες συμπεριφορές, επαινώ τις θετικές συμπεριφορές του παιδιού όταν ένα παιδί με προκλητικές συμπεριφορές επιδεικνύει κατάλληλες συμπεριφορές, παρέχω κατάλληλα κίνητρα όταν ένα παιδί με προκλητικές συμπεριφορές επιδεικνύει κατάλληλες.

δ) Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές, οι οποίες περιγράφονται ως εξής: όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές οδηγώ το παιδί σε μία γωνιά της τάξης ή σε καρέκλα της σκέψης, αναθέτω στο παιδί επιπρόσθετη εργασία, χρησιμοποιώ αυστηρή λεκτική επίπληξη, παραπέμπω το παιδί σε άλλη τάξη ή στο γραφείο του/της διευθυντή/ ύντριας, αφαιρώ κάποιο από τα προνόμια του παιδιού όπως για παράδειγμα το παιχνίδι στην αυλή ή μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, το συγκρατώ από τις ακατάλληλες συμπεριφορές, κρατάω σταθερά το παιδί.

6.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πακέτο λογισμικού IBM SPSS Statistics 21.0. Μέσω του λογισμικού SPSS, αρχικά, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις για την εξαγωγή απόλυτων (N) και σχετικών (%) συχνοτήτων, με σκοπό να αντληθούν πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας, αξιοποιώντας τις απαντήσεις που αφορούσαν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από την ενότητα «Δημογραφικά στοιχεία» του ερωτηματολογίου. Ομοίως, στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε ο υπολογισμός των συχνοτήτων, για κάθε μια δήλωση μεμονωμένα, με σκοπό να εντοπιστούν οι τεχνικές διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας.

Στη συνέχεια, προκειμένου να ελεγχθεί εάν ορισμένοι παράγοντες διαμορφώνουν την επιλογή και εφαρμογή των τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας, διενεργήθηκε ο έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης one-way ANOVA αρχικά για την «ηλικία των εκπαιδευτικών», όπου εξάγονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών καθώς και για τα «χρόνια προϋπηρεσίας τους». Για τους παράγοντες «φύλο», «σπουδές», «δημόσιος/ ιδιωτικός φορέας», «τύπος προσχολικού ιδρύματος» διεξήχθη σύγκριση μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t- test).

Για την ανάλυση των μεταβλητών των στρατηγικών σε σχέση με την αναλογία εκπαιδευτικού- παιδιών και τον αυξημένο αριθμό αγοριών ή κοριτσιών που εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη, διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων, ώστε να εξετάσουμε ποια είναι η σχέση μεταξύ τους.

Η τελευταία (προαιρετική) ερώτηση/δήλωση ανοικτού τύπου ως προς την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αναλύθηκε με την εξαγωγή απόλυτων (N) και σχετικών (%) συχνοτήτων, αφού πρώτα τα δεδομένα της μετατράπηκαν από την ποιοτική τους μορφή σε ποσοτική, επιζητώντας εκείνη την πρακτική που αποδίδει περισσότερο.

6.6 Ζητήματα Δεοντολογίας

Το ερωτηματολόγιο πάντα θα «εισβάλλει» στη ζωή των ερωτώμενων, είτε γιατί αφιερώνεται χρόνος για τη συμπλήρωσή του είτε γιατί διατυπώνονται μέσα σε αυτό ευαίσθητες ή απειλητικές δηλώσεις/ ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως υποκείμενα και όχι ως «αντικείμενα» της έρευνας με μοναδικό αυτοσκοπό την συλλογή δεδομένων για την έρευνα (Cohen et al., 2008). Συνεπώς, ως προς τα δεοντολογικά ζητήματα, κατά την έναρξη ανεύρεσης του δείγματος, υπήρξε πρώτα τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων κι έπειτα και μόνο εφόσον υπήρχε η έγκριση τους, τους αποστέλλόταν σε ηλεκτρονική μορφή το ερωτηματολόγιο. Σχολεία, των οποίων οι εκπαιδευτικοί τους εκδήλωναν αισθήματα κόπωσης, πίεσης λόγω φόρτου εργασίας ή απροθυμίας να συμμετέχουν στην έρευνα, δεν έλαβαν το ερωτηματολόγιο, κατανοώντας και σεβόμενοι απολύτως αυτή τους την ανάγκη.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας οι οποίοι έλαβαν το ερωτηματολόγιο θα διαπίστωσαν ότι υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα με σκοπό την πληροφόρηση τους για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας καθώς και τη συνειδητή συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Διατυπωνόταν, ακόμα, ότι η έρευνα εγγυάται εμπιστευτικότητα, ανωνυμία καθώς και μη ανιχνευσιμότητα. Ακόμα, διαβεβαιωνόταν ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν καθώς και τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, επισημάνθηκε το γεγονός ότι δεν υπάρχουν λανθασμένες ή όχι απαντήσεις, αποφεύγοντας ενδεχόμενες αντιδράσεις των απαντώντων ή ακόμα και ενισχύοντας τους για συμμετοχή. Ωστόσο, η απόφαση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν δική τους και εάν επιθυμούσαν να εγκαταλείψουν σε οποιαδήποτε φάση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, εξαρτώταν εξ ολοκλήρου από τους ίδιους. Επιπρόσθετα, προκειμένου οι ίδιοι να νιώσουν ασφάλεια ή ακόμα κι εάν επιθυμούσαν επιπλέον διευκρινήσεις για την έρευνα, υπήρχε διαθέσιμη η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ερευνήτριας για επικοινωνία μαζί της.

7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1 Περιγραφική ανάλυση του δείγματος

Προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για το δείγμα της παρούσας έρευνας αλλά και να χρησιμοποιηθούν για περεταίρω ανάλυση, παρουσιάζονται οι παρακάτω πίνακες συχνοτήτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά την συμπλήρωση των «Δημογραφικών στοιχείων» του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για την «Ηλικία» των συμμετεχόντων, η οποία εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία».

Μεταβλητή	20-29		30-39		40-49		50 και άνω	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ηλικία	18	15,8	53	46,5	25	21,9	18	15,8

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1., διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-39 υπερτερούν στο δείγμα μας ενώ στις κλίμακες «20-29» και «50 και άνω» παρουσιάζουν την ίδια συχνότητα.

Πίνακας 2. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για το «Φύλο» των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία».

Μεταβλητή	Άνδρας		Γυναίκα	
	N	%	N	%
Φύλο	5	4,4	109	95,6

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2. ο παράγοντας «φύλο» δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο νόημα ως μεταβλητή καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστοι (5 εκπαιδευτικοί άνδρες) συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Πίνακας 3. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τις «Σπουδές-Ανώτατο Πτυχίο» των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία».

Μεταβλητή	Βασικό Πτυχίο		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	
	N	%	N	%
Σπουδές	56	50,9	54	49,1

Στον Πίνακα 3., διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος είναι περίπου ίδιοι σε συχνότητα στο δείγμα μας.

Σημειώνεται, ότι όσον αφορά τον παράγοντα «Σπουδές», στον Πίνακα 3., επειδή μόνο ένας συμμετέχοντας ήταν κάτοχος «Διδακτορικού διπλώματος», έγινε σύμπτυξη της κατηγορίας αυτής με την κατηγορία του «Μεταπτυχιακού Διπλώματος» για περαιτέρω ανάλυση. Επιπλέον, οι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι καθώς και πτυχίου Τ.Ε.Ι ενσωματώθηκαν σε μια κατηγορία δημιουργώντας τη νέα μεταβλητή «Βασικό Πτυχίο». Επιπροσθέτως, τέσσερεις συμμετέχοντες δεν ανήκαν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, οπότε καθώς ήταν ελάχιστοι, δεν συμπεριλήφθηκαν σε καμία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Πίνακας 4. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τον «Τύπο σχολείου» που εργάζονται οι συμμετέχοντες, η οποία εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία».

Μεταβλητή	Δημόσιο Νηπιαγωγείο		Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο		Δημόσιο κέντρο φροντίδας παιδιών (δημοτικός παιδικός σταθμός)		Ιδιωτικό κέντρο φροντίδας παιδιών (ιδιωτικός παιδικός σταθμός)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Τύπος σχολείου	91	79,8	11	9,6	6	5,3	6	5,3

Στον Πίνακα 4., οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο νηπιαγωγείο υπερτερούν σημαντικά (79, 8%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται είτε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο είτε σε δημόσιο/ιδιωτικό παιδικό σταθμό στο δείγμα μας.

Από τον Πίνακα 4. προκύπτουν οι ακόλουθοι πίνακες έχοντας ως νέες μεταβλητές τον «Τύπο προσχολικού ιδρύματος» καθώς και τον «Δημόσιο/ Ιδιωτικό Τομέα».

Πίνακας 5. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τον «Τύπο προσχολικού ιδρύματος» που εργάζονται οι συμμετέχοντες.

Μεταβλητή	Νηπιαγωγείο		Παιδικός σταθμός	
	N	%	N	%

Τύπος προσχολικού ιδρύματος	102	89,5	12	10,5
------------------------------------	-----	------	----	------

Στον Πίνακα 5., παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε νηπιαγωγείο είναι πολύ περισσότεροι σε συχνότητα από εκείνους οι οποίοι εργάζονται στον παιδικό σταθμό, στο δείγμα μας.

Πίνακας 6. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τον «Δημόσιο/Ιδιωτικό τομέα» που εργάζονται οι συμμετέχοντες.

Μεταβλητή	Δημόσιος		Ιδιωτικός	
	N	%	N	%
Δημόσιος/Ιδιωτικός Τομέας	97	85,1	17	14,9

Στον Πίνακα 6., παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στο δημόσιο τομέα υπερτερούν σε συχνότητα από εκείνους που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, στο δείγμα μας.

Πίνακας 7. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες της ερώτησης για τα «Χρόνια Υπηρεσίας» των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην κατηγορία «Δημογραφικά Στοιχεία».

Μεταβλητή	1-9		10-19		20-29		30 και άνω	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Χρόνια Υπηρεσίας	77	67,5	34	29,8			3	2,6

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7., οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε συχνότητα του δείγματος μας είχαν προϋπηρεσία 1-9 έτη και έπειτα ακολουθούσαν εκείνοι οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 10-19 έτη. Παρατηρήθηκε ότι από 30 και άνω έτη υπηρεσίας κατείχαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, ενώ σημειώνεται ότι κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος μας δεν έχει εργαστεί το διάστημα μεταξύ της κλίμακας «20-29» έτη.

7.2 Τεχνικές διαχείρισης αποκλινοσών συμπεριφορών στην τάξη σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξεταστούν α) οι τεχνικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για τη διαχείριση αποκλινοσών/προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη β) οι παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν την εφαρμογή των τεχνικών και γ) ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών.

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που επισημάνθηκε ήταν:

- 1) Με ποια συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τις Θετικές στρατηγικές πρόληψης και ομοίως τις Αντιδραστικές (θετικές και αρνητικές);

Προκειμένου να εντοπιστούν οι τεχνικές διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας διενεργήθηκε ο υπολογισμός των συχνοτήτων, δηλαδή εκτιμήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των διαφόρων τιμών κάθε μιας μεταβλητής και στη συνέχεια παρουσιάστηκε ανά κατηγορία στρατηγικής στην οποία ανήκει.

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε και το παρακάτω υποερώτημα:

Υπ. 1) Εάν οι τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών συσχετίζονται μεταξύ τους;

Πίνακας 8. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι (αναδιάταξη περιβάλλοντος και προτροπή)».

Μεταβλητές	ΣΠ		ΜΦ		Σ		ΠΣ		Π	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δίνω στα παιδιά επιλογές όσον αφορά τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που θα εμπλακούν.			5	4,4	32	28,1	48	42,1	29	25,4
Λαμβάνω υπόψιν τον χρόνο αναμονής όταν προγραμματίζω δραστηριότητες			3	2,6	18	15,8	49	43,0	44	38,6
Χρησιμοποιώ ξεκάθαρο σύνολο συνεπειών για τα παιδιά που παραβιάζουν κανόνες	1	,9	11	9,6	21	18,4	43	37,7	38	33,3
Χρησιμοποιώ οπτικές απεικονίσεις	6	5,3	18	15,8	21	18,4	46	40,4	23	20,2
Ελέγχω το περιβάλλον της τάξης όταν τα παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς			6	5,3	19	16,7	58	50,9	31	27,2
Αλλάζω περιβάλλον			7	6,1	31	27,2	48	42,1	28	24,6
Παροτρύνω τα παιδιά για χρήση κατάλληλης συμπεριφοράς πριν εκδηλωθεί η προβληματική συμπεριφορά	1	,9	6	5,3	15	13,2	48	42,1	44	38,6

Ελέγγω εάν ικανοποιούνται βασικές ανάγκες			2	1,8	6	5,3	49	43,0	57	50,0
Περιλαμβάνω δραστηριότητες για να βελτιώσω ικανότητες παιδιών να επιλύουν συγκρούσεις	1	,9	3	2,6	16	14,0	54	47,4	40	35,1
Παρακολουθώ συμπεριφορές παιδιών συλλέγοντας πληροφορίες			4	3,5	16	14,0	39	34,2	55	48,2
Οργανώνω απλά σχέδια διαχείρισης συμπεριφοράς	2	1,8	6	5,3	26	22,8	53	46,5	27	23,7

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον παραπάνω Πίνακα 8, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης κάθε τεχνικής που εντάσσεται στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι και αφορούν την αναδιάρθρωση του περιβάλλοντος και την προτροπή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ως προς το σύνολο του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «πολύ συχνά» κάθε μια από τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι». Πιο συγκεκριμένα, το 50% των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι «πάντα» ελέγχουν εάν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των παιδιών ενώ «πολύ συχνά» το 50,9% ελέγχουν το περιβάλλον της τάξης όταν τα παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμα, η συλλογή πληροφοριών μέσα από την παρακολούθηση συμπεριφορών των παιδιών φαίνεται να είναι μια δημοφιλής πρακτική, αφού συγκεντρώνει το 48,2% στην επιλογή «Πάντα» και το 34,2% στην επιλογή «Πολύ συχνά». Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί 47,2% «Πολύ συχνά» συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες στο ημερήσιο πρόγραμμα τους προκειμένου να βελτιώσουν τις ικανότητες των παιδιών ώστε να επιλύουν συγκρούσεις.

Πίνακας 9. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Π (ρουτίνες και προσδοκίες)».

Μεταβλητές	ΣΠ		ΜΦ		Σ		ΠΣ		Π	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προειδοποιώ τα παιδιά για μεταβάσεις και υπενθυμίζεις κανόνων ή προσδοκίες για επόμενη δραστηριότητα	2	1,8	9	7,9	11	9,6	44	38,6	48	42,1
Χρησιμοποιώ σαφή ρουτίνα μετάβασης	1	,9	3	2,6	14	12,3	51	44,7	45	39,5
Χρησιμοποιώ προβλέψιμο πρόγραμμα δραστηριοτήτων καθημερινά			17	14,9	27	23,7	46	40,4	24	21,1
Χρησιμοποιώ σαφείς προσδοκίες συμπεριφορών και ρουτίνες για συγκεκριμένη δραστηριότητα			6	5,3	27	23,7	57	50,0	24	21,1
Διατηρώ συνέπεια στις προσδοκίες μου για συμπεριφορά παιδιών			6	5,3	26	22,8	49	43,0	33	28,9
Κάνω λεκτικές υποδείξεις	1	,9	7	6,1	12	10,5	2	5,6	2	6,8
Βοηθώ τα παιδιά να επιλύσουν προβλήματα μέσω επικοινωνίας			1	,9	7	6,1	27	23,7	79	69,3

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον παραπάνω Πίνακα 9, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης κάθε τεχνικής που εντάσσεται στην κατηγορία «Θετικές

στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πιο δημοφιλής πρακτική πρόληψης (69,3%) είναι «το να βοηθούν τα παιδιά να επιλύουν τα προβλήματα μέσω της επικοινωνίας». Επιπρόσθετα, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) επιλέγουν να χρησιμοποιούν σαφείς προσδοκίες συμπεριφορών και ρουτίνες για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα καθώς κι ένα μικρότερο ποσοστό αλλά εξίσου σημαντικό (44,7%) φαίνεται να διατηρεί μια σαφή ρουτίνα μετάβασης πολύ τακτικά και επιπλέον να διατηρεί συνέπεια στις προσδοκίες του για τη συμπεριφορά των παιδιών (43%).

Πίνακας 10. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές».

Μεταβλητές	ΣΠ		ΜΦ		Σ		ΠΣ		Π	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανακατευθύνω το παιδί στην αναμενόμενη συμπεριφορά			5	4,4	23	20,2	46	40,4	40	35,1
Παρέχω αυτοκόλλητα ή άλλες απτές ανταμοιβές	23	20,2	13	11,4	23	20,2	34	29,8	21	18,4
Χρησιμοποιώ ήρεμο τόνο φωνής	1	,9	10	8,8	47	41,2	40	35,1	16	14,0
Συνομιλώ ιδιαίτερος με το παιδί			7	6,1	18	15,8	46	40,4	43	37,7
Συζητώ για τα συναισθήματα των ατόμων που εμπλέκονται στη σύγκρουση			4	3,5	8	7,0	44	38,6	58	50,9
Μαθαίνω πώς να χρησιμοποιούν ένα πρότυπο τρόπο για το πώς να εκφράζονται με λέξεις	3	2,6	7	6,1	27	23,7	48	42,1	29	25,4
Δίνω άμεση προσοχή και επαινώ τα παιδιά με προκλητική συμπεριφορά	2	1,8	2	1,8	22	19,3	28	24,6	60	52,6

Επαινώ θετικές συμπεριφορές	2	1,8	3	2,6	10	8,8	31	27,2	68	59,6
Παρέχω κατάλληλα κίνητρα	1	,9	3	2,6	25	21,9	43	37,7	42	36,8

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον παραπάνω Πίνακα 10, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης κάθε τεχνικής που εντάσσεται στην κατηγορία «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (59,6%) φαίνεται να χρησιμοποιούν μετά την εκδήλωση μιας θετικής συμπεριφοράς την πρακτική της επιβράβευσης μέσω του επαίνου ενώ μάλιστα εξίσου πολλοί (52,6%) είναι εκείνοι οι οποίοι δίνουν άμεση προσοχή και επαινούν τα παιδιά με προκλητική συμπεριφορά. Ιδιαίτερη έμφαση δίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έκφραση συναισθημάτων των παιδιών που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση αφού επιλέγουν τη συγκεκριμένη θετική αντιδραστική τεχνική σε ποσοστό 50,9%. Ακόμα, η πρακτική της συζήτησης ιδιαιτέρως με το παιδί που εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά φαίνεται να εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς αφού το ποσοστό της ανέρχεται στο 40,4% έχοντας ως επιλογή συχνότητας το «Πολύ συχνά». Η πρακτική της χρήσης του «ήρεμου τόνου φωνής» δηλώθηκε στο 41,2% με την επιλογή «Συχνά». Ακόμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «Πολύ συχνά» 29,8% και «Συχνά» 20,2% απτές ανταμοιβές ή αυτοκόλλητα προκειμένου να ενισχύσουν την εκδήλωση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ το ίδιο ποσοστό με εκείνο των εκπαιδευτικών που επέλεξαν «Συχνά» παρουσιάζεται και στην επιλογή «Σχεδόν ποτέ».

Πίνακας 11. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων-τεχνικών που εντάσσονται στην κατηγορία «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές».

Μεταβλητές	ΣΠ		ΜΦ		Σ		ΠΣ		Π	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οδηγώ το παιδί στην γωνιά της σκέψης	51	44,7	26	22,8	22	19,3	12	10,5	3	2,6
Αναθέτω επιπρόσθετη εργασία	62	54,4	22	19,3	20	17,5	8	7,0	2	1,8
Χρησιμοποιώ αυστηρή λεκτική επίπληξη	42	36,8	36	31,6	29	25,4	6	5,3	1	,9
Παραπέμπω το παιδί σε άλλη τάξη ή στο γραφείο του/της διευθυντή/ύντριας	90	78,9	15	13,2	7	6,1	2	1,8		
Αφαιρώ κάποιο από τα προνόμια του παιδιού (π.χ. παιχνίδι στην αυλή ή μια συγκεκριμένη δραστηριότητα)	18	15,8	22	19,3	39	34,2	28	24,6	7	6,1
Συγκρατώ από ακατάλληλες συμπεριφορές	4	3,5	9	7,9	44	38,6	41	36,0	16	14,0
Κρατάω σταθερά το παιδί	20	17,5	27	23,7	37	32,5	23	20,2	7	6,1

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον παραπάνω Πίνακα 11, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης κάθε τεχνικής που εντάσσεται στην κατηγορία «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές». Η καθοδήγηση του παιδιά στη γωνιά της σκέψης έπειτα από την εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς φαίνεται να μην επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς αφού μόνο το 2,6% χρησιμοποιεί «Πάντα» την συγκεκριμένη πρακτική. Ακόμα, η αυστηρή λεκτική επίπληξη δηλώθηκε ότι χρησιμοποιείται «Συχνά» από μικρό όμως ποσοστό (25,4%) των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε ότι παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να αποσύρουν κάποιο προνόμιο, όπως μια αγαπημένη δραστηριότητα του παιδιού, από «Μερικές φορές» έως «Πάντα» στο διάστημα της κλίμακας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (78,9%) φαίνεται ότι «Σχεδόν ποτέ» δεν επιλέγουν να παραπέμπουν το παιδί σε άλλη τάξη ή στο γραφείο του διευθυντή/τριας.

7.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν την εφαρμογή των τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επιλογή και τη χρήση τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι παράγοντες που έχουν επιλεχθεί είναι: η ηλικία, το φύλο, οι σπουδές (ανώτατος βαθμός), τα χρόνια προϋπηρεσίας, η αναλογία παιδιών- εκπαιδευτικού, ο αριθμός αγοριών ή κοριτσιών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και οι παράγοντες που προέκυψαν από τη μεταβλητή «Τύπος σχολείου», δηλαδή ο τύπος προσχολικού ιδρύματος και ο τομέας εργασίας (ιδιωτικός/δημόσιος).

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει το παρακάτω υποερώτημα:

Υπ.1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως η ηλικία, το φύλο, οι σπουδές (ανώτατος βαθμός), ο τύπος προσχολικού ιδρύματος, ο τομέας εργασίας (ιδιωτικός/δημόσιος), τα χρόνια προϋπηρεσίας, η αναλογία παιδιών- εκπαιδευτικού καθώς ο αριθμός αγοριών ή κοριτσιών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζουν την επιλογή των τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας;

Για να ελεγχθεί το Υπ. 1 του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, διενεργήθηκε ο έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης one- way ANOVA αρχικά για την ηλικία των εκπαιδευτικών. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται τα στοιχεία ανά κατηγορία στρατηγικών, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 12. One way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για την χρήση στρατηγικών ανά ομάδα ηλικίας των εκπαιδευτικών.

Περιγραφικά στοιχεία	Ηλικίες Εκπαιδευτικών											
	20-29		30-39		40-49		50 και άνω		Συνολικό		ANOVA	
Στρατηγικές	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	F	Sig.
Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή)	3,89	,365	4,04	,492	4,10	,568	3,95	,726	4,02	,533	,620	,603
Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)	3,78	,577	4,18	,412	4,11	,580	4,03	,651	4,08	,532	2,702	,049
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	3,83	,610	4,02	,496	3,96	,635	3,98	,633	3,97	,565	,491	,689
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	2,23	,460	2,33	,655	2,38	,495	2,31	,524	2,32	,570	,243	,866

Σύμφωνα με τις τιμές της στατιστικής ελέγχου F και p value, η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων τιμών για την πλειοψηφία των κατηγοριών στρατηγικών δεν απορρίπτεται αφού $p > ,05$, εκτός από την κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)» με τιμή $F=2,702$, $p < ,05$, όπου τουλάχιστον δύο μέσοι διαφέρουν. Ως προς το σύνολο του, φαίνεται ότι ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει την επιλογή και την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης κατηγορίας στρατηγικών. Για να διαπιστώσουμε ποιες ηλικιακές ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους θα προχωρήσουμε στον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων (Πίνακας 13.). Η μέση διαφορά της ηλικιακής ομάδας «30-39» και «20-29» είναι ίση με ,397 και $p = ,036 < ,05$. Η διαφορά μεταξύ της ηλικιακής ομάδας «30-39» είναι στατιστικά σημαντική από την ηλικιακή ομάδα «20-29» με την πρώτη να υπερτερεί. Συνεπώς, ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει την επιλογή της πλειοψηφίας των κατηγοριών στρατηγικών εκτός από την κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)».

Πίνακας 13. Bonferroni Test

Multiple Comparisons								
Bonferroni								
Εκπαιδευτικός	Dependent Variable	Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	Mean Diffrence (I-J)	Std. Error	Sig	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
	Θετικές στρατηγικές πρόληψης (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή) I και	20-29	30-39	-,146	,146	1,000	-,54	-,25
			40-49	-,204	,166	1,000	-,65	-,24
			50 +	-,060	,179	1,000	-,54	-,42
		30-39	20-29	,146	,146	1,000	-,25	,54
			40-49	-,059	,130	1,000	-,41	,29
			50 +	,085	,146	1,000	-,31	,48
		40-49	20-29	,204	,165	1,000	-,24	,65
			30-39	,059	,129	1,000	-,29	,41
			50 +	,144	,165	1,000	-,30	,59
		50 +	20-29	,061	,178	1,000	-,42	,54
			30-39	-,085	,146	1,000	-,48	,31
			40-49	-,144	,165	1,000	-,59	,30
	Θετικές στρατηγικές πρόληψης (ρουτίνες προσδοκίες) II και	20-29	30-39	-,397*	,142	,036	-,78	-,02
			40-49	-,337	,161	,232	-,77	1,00
			50 +	-,254	,173	,875	-,72	,21
		30-39	20-29	,397*	,142	,036	,02	,78
			40-49	,061	,126	1,000	-,28	,40
			50 +	,143	,142	1,000	-,24	,52
		40-49	20-29	,337	,161	,232	-1,00	,77
			30-39	-,061	,126	1,000	-,40	,28
			50 +	,083	,161	1,000	-,35	,51
		50 +	20-29	,254	,173	,875	-,21	,72
			30-39	-,143	,142	1,000	-,52	,24
			40-49	-,083	,161	1,000	-,51	,35
	Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	20-29	30-39	-,188	,155	1,000	-,60	,23
			40-49	-,127	,176	1,000	-,60	,35
			50 +	-,142	,190	1,000	-,65	,37
		30-39	20-29	,188	,155	1,000	-,23	,60
			40-49	,061	,138	1,000	-,31	,43
			50 +	,046	,155	1,000	-,37	,46
		40-49	20-29	,127	,176	1,000	-,35	,60
			30-39	-,061	,138	1,000	-,43	,31
			50 +	-,015	,176	1,000	-,48	,46
		50 +	20-29	,142	,190	1,000	-,37	,65
			30-39	-,046	,155	1,000	-,46	,37
			40-49	,015	,176	1,000	-,46	,49
20-29	30-39	-,107	,157	1,000	-,53	,32		
	40-49	-,147	,178	1,000	-,63	,33		
	50 +	-,079	,192	1,000	-,60	,44		

Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	30-39	20-29	,107	,157	1,000	-,32	,53
		40-49	-,040	,140	1,000	-,42	,34
		50 +	,027	,157	1,000	-,39	,45
	40-49	20-29	,147	,178	1,000	-,33	,63
		30-39	,040	,140	1,000	-,34	,42
		50 +	,068	,178	1,000	-,41	,55
	50 +	20-29	,079	,192	1,000	-,44	,60
		30-39	-,027	,157	1,000	-,45	,40
		40-49	-,068	,178	1,000	-,55	,41

Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί το Υπ. 1 του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, διενεργήθηκε ο έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης one- way ANOVA για τα χρόνια υπηρεσίας των εργαζομένων. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται τα στοιχεία ανά κατηγορία στρατηγικών, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά έτη υπηρεσίας. Σημειώνεται, ότι το διάστημα «20-29» της μεταβλητής «Χρόνια υπηρεσίας» έχει παραλειφθεί διότι δεν επιλέχθηκε από κανέναν συμμετέχοντα.

Πίνακας 14. One way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή στρατηγικών ανά έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Περιγραφικά στοιχεία	Χρόνια υπηρεσίας									
	1-9		10-19		30+		Συνολικό		ANOVA	
Στρατηγικές	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A.	M.O	T.A	F	Sig.
Θετικές στρατηγικές πρόληψης (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή) I	4,00	,454	4,19	,605	3,67	1,151	4,02	,533	3,106	,049
Θετικές στρατηγικές πρόληψης (ρουτίνες και προσδοκίες) II	4,05	,496	4,21	,512	3,29	1,000	4,08	,532	4,896	,009
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	3,95	,525	4,05	,593	3,55	1,160	3,97	,565	1,293	,279
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	2,34	,598	2,32	,524	1,95	,082	2,32	,570	,682	,508

Παρατηρούμε στον Πίνακα 14. ότι σύμφωνα με τις τιμές της στατιστικής ελέγχου F και p value η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων τιμών για τις Θετικές στρατηγικές πρόληψης (I και II) απορρίπτεται αφού $p < ,05$ και $F=3,106$ και $F=4,896$ αντίστοιχα. Για τις υπόλοιπες κατηγορίες στρατηγικών η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται αφού $p > ,05$. Φαίνεται ότι ο παράγοντας χρόνια υπηρεσίας δεν επηρεάζει την επιλογή και εφαρμογή της πλειοψηφίας των στρατηγικών. Για να διαπιστώσουμε στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II» ποια διαστήματα των ετών υπηρεσίας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους θα προχωρήσουμε στον επόμενο πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων 15. Bonferroni Test. Η μέση διαφορά του διαστήματος των ετών «1-9» και «30+» είναι ίση με ,760 και $p=,040 < ,05$ με το πρώτο διάστημα να υπερτερεί και η μέση διαφορά του διαστήματος των ετών «10-19» και «30+» είναι ίση με ,929 και $p=,010 < ,05$. Ακόμα, η μέση διαφορά του διαστήματος των ετών «10-19» και «1-9» είναι ίση με ,168 και $p=,347 < ,05$ με το πρώτο διάστημα να υπερτερεί. Συνεπώς, η σειρά μέσων τιμών των ετών προϋπηρεσίας διαμορφώνεται ως εξής: (10-19) > (1-9) > (30+) για τη συγκεκριμένη κατηγορία στρατηγικών.

Multiple Comparisons									
Bonferroni									
Χρόνια υπηρεσίας	Dependent Variable	Χρόνια υπηρεσίας (I)	Χρόνια υπηρεσίας (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
							Lower Bound	Upper Bound	
	Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή)	1-9	10-19	-,237	,108	,090	-,50	,02	
			30+	,287	,308	1,000	-,46	1,03	
		10-19	1-9	,237	,108	,090	-,02	,50	
			30+	,523	,315	,299	-,24	1,29	
		30+	1-9	-,287	,308	1,000	-1,03	,46	
			10-19	-,523	,315	,299	-1,23	,24	
		Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)	1-9	10-19	-,168	,106	,347	-,43	,090
				30+	,760*	,303	,040	,02	1,50
	10-19		1-9	,168	,106	,347	-,09	,43	
			30+	,929*	,310	,010	,18	1,68	
	30+		1-9	-,761*	,303	,040	-1,50	-,025	
			10-19	-,929*	,310	,010	-1,68	1,18	
	Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές		1-9	10-19	-,110	,116	1,000	-,39	,17
				30+	,392	,332	,717	-,41	1,20
		10-19	1-9	,111	,116	1,000	-,17	,39	
			30+	,503	,339	,423	-,32	1,33	
		30+	1-9	-,393	,332	,717	-1,20	,41	
			10-19	-,503	,339	,423	-1,33	,32	
		Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	1-9	10-19	,028	,118	1,000	-,26	,31
				30+	,391	,336	,743	-,43	1,21
	10-19		1-9	-,028	,118	1,000	-,31	,26	
			30+	,363	,344	,883	-,47	1,20	
	30+		1-9	-,391	,336	,743	-1,21	,43	
			10-19	-,363	,344	,883	-1,20	,47	

Πίνακας 15. Bonferroni Test

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με τη χρήση τεχνικών για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που είναι άνδρες ή γυναίκες και εκείνους που κατέχουν βασικό πτυχίο έναντι εκείνων που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, διεξήχθη σύγκριση μέσω όρων για ανεξάρτητα δείγματα σε σχέση με την επιλογή κάθε μιας από την κατηγορία στρατηγικών, με σκοπό τη σύγκριση των δύο αυτών πληθυσμών. Ομοίως, διενεργήθηκαν οι πίνακες για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που εργάζονται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα καθώς και για εκείνους που εργάζονται στο νηπιαγωγείο και στον παιδικό σταθμό (τύπος προσχολικού ιδρύματος).

Πίνακας 16. Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το «Φύλο», Μ.Ο, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.

Περιγραφικά στοιχεία Μεταβλητή	Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων				t- test for Equality of Means	
	Φύλο		Φύλο		t- test	Sig. (2-tailed)
Κατηγορίες Στρατηγικών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή)	4,11	,694	4,01	,528	,398	,691
Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)	3,86	,827	4,09	,518	-,942	,348
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	3,76	1,004	3,98	,542	-,498	,644
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	2,37	,690	2,32	,568	,187	,852

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον Πίνακα 16., παρατηρούμε ότι για όλες τις κατηγορίες στρατηγικών δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών αφού $p > ,05$ δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του παράγοντα φύλου και τη χρήση στρατηγικών, στο δείγμα μας. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να οφείλονται και στο γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο και με μεταπτυχιακό δίπλωμα, Μ.Ο, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.

Περιγραφικά στοιχεία					Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων	
Μεταβλητή	Σπουδές				t- test for Equality of Means	
	Βασικό πτυχίο		Μεταπτυχιακό δίπλωμα			
Κατηγορίες Στρατηγικών	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	t- test	p
Θετικές στρατηγικές πρόληψης (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή) I και	4,01	,590	4,04	,466	-,318	,751
Θετικές στρατηγικές πρόληψης (ρουτίνες προσδοκίες) II και	3,95	,558	4,26	,425	-3,245	,002
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	3,92	,626	4,04	,464	-1,241	,217
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	2,29	,564	2,39	,584	-,919	,360

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον Πίνακα 17., παρατηρούμε ότι μόνο στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II» που αφορά τις ρουτίνες και προσδοκίες φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών που κατέχουν βασικό πτυχίο και εκείνων που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Με $t=-3,245$, $p=0,002 < 0,05$ διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (Μ.Ο.=4,26, Τ.Α.=,425) φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου (Μ.Ο.= 3,95, Τ.Α.=, 558). Στις υπόλοιπες κατηγορίες στρατηγικών δεν υπάρχει διαφοροποίηση δηλαδή είτε είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου είτε κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος χρησιμοποιούν τις υπόλοιπες κατηγορίες στρατηγικών με παρόμοιο τρόπο.

Πίνακας 18. Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, Μ.Ο, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.

Περιγραφικά στοιχεία					Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων	
Μεταβλητή	Δημόσιος/ Ιδιωτικός Τομέας				t- test for Equality of Means	
	Δημόσιο		Ιδιωτικό			
Κατηγορίες Στρατηγικών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t- test	Sig. (2-tailed)
Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή)	4,06	,543	3,77	,398	2,093	,039
Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)	4,14	,497	3,74	,613	2,925	,004
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	4,00	,552	3,83	,632	1,115	,267
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	2,32	,563	2,34	,627	-156	,876

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον Πίνακα 18., παρατηρούμε ότι μόνο στην κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II» που αφορά τις ρουτίνες και προσδοκίες φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο τομέα και σε εκείνους που εργάζονται στον ιδιωτικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,925$, $p=0,004 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα (Μ.Ο.=4,14, Τ.Α.=,497) φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον ιδιωτικό (Μ.Ο.= 3,74, Τ.Α.=, 613). Στις υπόλοιπες κατηγορίες στρατηγικών δεν υπάρχει διαφοροποίηση δηλαδή είτε εργάζονται στο δημόσιο τομέα είτε στον ιδιωτικό χρησιμοποιούν τις υπόλοιπες κατηγορίες στρατηγικών με παρόμοιο τρόπο.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των κλιμάκων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε νηπιαγωγείο και παιδικό σταθμό, Μ.Ο, τυπικές αποκλίσεις και Independent Samples t-test.

Περιγραφικά στοιχεία					Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων	
Μεταβλητή	Τύπος Προσχολικού Ιδρύματος				t- test for Equality of Means	
	Νηπιαγωγείο		Παιδικός Σταθμός			
Κατηγορίες Στρατηγικών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t- test	Sig. (2-tailed)
Θετικές στρατηγικές πρόληψης I (αναδιάταξη περ/ντος και προτροπή)	4,03	,534	3,92	,538	,681	,498
Θετικές στρατηγικές πρόληψης II (ρουτίνες και προσδοκίες)	4,11	,535	3,81	,436	1,858	,066
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	3,99	,560	3,82	,602	,951	,344
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	2,36	,575	2,05	,457	1,797	,075

Σημείωση: ΣΠ = Σχεδόν ποτέ, ΜΦ = Μερικές φορές, Σ=Συχνά, ΠΣ=Πολύ συχνά, Π=Πάντα

Στον Πίνακα 19., παρατηρούμε ότι δεν φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε νηπιαγωγείο ή σε παιδικό σταθμό αφού σε όλες τις κατηγορίες στρατηγικών τα αποτελέσματα έδειξαν $p > ,05$. Συνεπώς, ανεξάρτητα τον τύπο προσχολικού ιδρύματος που εργάζεται κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί με παρόμοιο τρόπο όλες τις στρατηγικές.

Πίνακας 20. Συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών και αναλογίας παιδιών-εκπαιδευτικών ,αριθμός αγοριών με προβλήματα συμπεριφοράς και κοριτσιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

	Θετικές στρατηγικές πρόληψης I	Θετικές στρατηγικές πρόληψης II	Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές	Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές	Αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού	Αγόρια με ΠΣ	Κορίτσια με ΠΣ
Θετικές στρατηγικές πρόληψης I	-	,634**	,725**	,185*	-,019	-,065	,003
Θετικές στρατηγικές πρόληψης II		-	,672**	,237*	-,104	-,066	,047
Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές			-	,300**	-,068	,035	,042
Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές				-	-,019	,238*	,213*
Αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού					-	,202*	,152
Αγόρια με ΠΣ							,489**
Κορίτσια με ΠΣ							-

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 20., δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών και της αναλογίας παιδιών-εκπαιδευτικού. Με συντελεστή συσχέτισης $r=-,019$, $r=-,104$, $r=-,068$, $r=-,019$ για τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης I», «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II», «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» και «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» αντίστοιχα παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η αναλογία παιδιών- εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο χρησιμοποιούνται αυτές οι στρατηγικές αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές αυτές οι συσχετίσεις αφού p μεγαλύτερο από κάθε επίπεδο σημαντικότητας ($p=,840$, $p=,270$, $p=,472$, $p=,843$ αντιστοίχως). Συνεπώς, η σχέση που προέκυψε μεταξύ των

στρατηγικών και της αναλογίας παιδιών- εκπαιδευτικών θεωρείται μη σημαντική. Ακόμα, όταν υπάρχει αυξημένος αριθμός αγοριών με προβλήματα συμπεριφοράς τότε οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» αφού μεταξύ τους υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=,238$, $p=,011 < ,05$). Το ίδιο διαπιστώθηκε και με τον αριθμό κοριτσιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Ομοίως, δηλαδή, υπάρχει μια θετική σημαντικά σχέση ($r=,213$, $p=,024 < ,05$). Συνεπώς, φαίνεται ότι όσα περισσότερα αγόρια ή κορίτσια με προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχουν μέσα στην τάξη, τόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές». Η σχέση αυτή δεν ισχύει για τις υπόλοιπες κατηγορίες των θετικών στρατηγικών αφού p μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας.

Ακόμα, προκειμένου να απαντηθεί το υποερώτημα Υπ. 1. του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή εάν οι τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών συσχετίζονται μεταξύ τους παρατηρούμε τον Πίνακα 20. και διαπιστώνουμε ότι οι «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» σχετίζονται με τις υπόλοιπες μεταβλητές καθώς η τιμή του Sig. (2-tailed) είναι μικρότερη από κάθε επίπεδο σημαντικότητας για τις μεταβλητές «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» ,τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» καθώς και $p < ,05$ για τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές». Επιπλέον, οι «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» με τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» σχετίζονται θετικά σε ικανοποιητικό βαθμό ($,634$). Οι «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» με τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» σχετίζονται θετικά σε πολύ ισχυρό βαθμό ($,725$). Οι «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» με τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» σχετίζονται θετικά σε πολύ ασθενή ωστόσο βαθμό ($,185$). Ομοίως, οι «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» σχετίζονται με τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» και τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» καθώς η τιμή του Sig. (2-tailed) είναι μικρότερη από κάθε επίπεδο σημαντικότητας και $p < ,05$ αντίστοιχα. Επίσης, οι «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» με τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» σχετίζονται θετικά σε ικανοποιητικό βαθμό ($,672$). Ακόμα, οι «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» με τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» σχετίζονται θετικά σε πολύ ασθενή ωστόσο βαθμό ($,237$). Ομοίως, οι «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» σχετίζονται θετικά με τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές» καθώς $p < ,05$ σε ασθενή ωστόσο βαθμό ($,300$). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν «Θετικές στρατηγικές πρόληψης Ι» χρησιμοποιούν και τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» και τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» ενώ δε φαίνεται να επιλέγουν τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές». Αντιστοίχως, όσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις «Θετικές στρατηγικές πρόληψης ΙΙ» επιλέγουν να χρησιμοποιούν και τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές», δεν επιλέγουν όμως το ίδιο συχνά τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές». Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που επιλέγουν τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» τείνουν να χρησιμοποιούν και τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές».

Πίνακας 21. Έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών εξαρτημένων δειγμάτων για τις κατηγορίες στρατηγικών.

Περιγραφικά Στοιχεία				Paired Samples Test				
Pairs		M.O	T.A.	Pearson Correlation	Sig	t	df	Sig. tailed) 2
Pair 1	Θετικές Στρατηγικές Πρόληψης II	4,08	,532	,634	,000	1,417	113	,159
	Θετικές Στρατηγικές Πρόληψης I	4,02	,533					
Pair 2	Θετικές Στρατηγικές Πρόληψης I	4,02	,533	,725	,000	1,183	113	,239
	Θετικές Αντιδραστικές στρατηγικές	3,97	,565					
Pair 3	Θετικές Αντιδραστικές στρατηγικές	3,97	,565	,300	,001	26,186	113	,000
	Αρνητικές Αντιδραστικές στρατηγικές	2,32	,570					

Όπως, στη συνέχεια, παρατηρούμε στον Πίνακα 21. για τις ζευγαρωτές παρατηρήσεις pair 3 (Θετικές Αντιδραστικές στρατηγικές- Αρνητικές Αντιδραστικές στρατηγικές) η τιμή t ισούται με 26,186 με βαθμούς ελευθερίας $df=113$ και p μικρότερο από κάθε επίπεδο σημαντικότητας. Συνεπώς, η διαφορά της μέσης τιμής της κατηγορίας «Θετικές Αντιδραστικές στρατηγικές» ($M.O=3,97$, $T.A.=, 565$) από την κατηγορία «Αρνητικές Αντιδραστικές στρατηγικές» ($M.O=2,32$, $T.A.=, 570$) δεν οφείλεται σε τυχαιότητα αλλά είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα θετικές αντιδραστικές στρατηγικές παρά αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές. Υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών σε ασθενή ωστόσο βαθμό ($,300$). Συνεπώς, οι αναλύσεις αποτελεσμάτων συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που επιλέγουν τις «Θετικές αντιδραστικές στρατηγικές» φαίνεται ότι χρησιμοποιούν και τις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές».

7.4 Αποτελεσματικότερη παιδαγωγική πρακτική για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών.

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που επισημάνθηκε ήταν:

- 3) Ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς εντός του πλαισίου μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου, να δηλώσουν, προαιρετικά, ποια από όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν αποδίδει περισσότερο στη διαχείριση συμπεριφορών των μαθητών. Ωστόσο, κατόπιν συλλογής δεδομένων, εντοπίστηκαν οι πιο δημοφιλείς παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες δηλώθηκαν κι έπειτα ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση αυτές, προκειμένου η ερώτηση να ποσοτικοποιηθεί και να είναι εφικτή η περαιτέρω στατιστική ανάλυσή της.

Συνεπώς, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας του δείγματος μας, που ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση, προέκυψαν έξι παιδαγωγικές πρακτικές που προτιμήθηκαν περισσότερο δημιουργώντας, κατά συνέπεια, τις εξής μεταβλητές: Επικοινωνία/ Συζήτηση, Παρατήρηση, Θετική ενίσχυση/Επιβράβευση, Θετικό κλίμα/αίσθημα ασφάλειας, Ενσυναίσθηση, Σταθερότητα προγράμματος/όρια.

Στη συνέχεια, προκειμένου να εντοπιστεί ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση συμπεριφορών των παιδιών, θεωρείται πιο αποτελεσματική, διενεργήθηκε ο υπολογισμός των συχνοτήτων, δηλαδή εκτιμήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των διαφόρων τιμών κάθε μιας μεταβλητής τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 22. Σημειώνεται, ότι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο δείγμα μας (N=114), οι 78 ανταποκρίθηκαν στο ερώτημα. Οι υπόλοιπες 36 απαντήσεις αποτελούν ελλείπουσες τιμές (missing values).

Πίνακας 22. Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες των αποτελεσματικότερων παιδαγωγικών πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς παιδιών.

Μεταβλητή	Επικοινωνία/Συζήτηση		Παρατήρηση		Θετική ενίσχυση/ επιβράβευση		Θετικό κλίμα/ αίσθημα ασφάλειας		Ενσυναίσθηση		Σταθερότητα Προγράμματος/ όρια	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πιο αποτελεσματική πρακτική	55	70,5	5	6,4	32	41,0	7	9,0	20	25,6	12	15,4

Παρατηρώντας τον Πίνακα 22., διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (70%) θεωρούν με βάση την εμπειρία τους την «Επικοινωνία/ Συζήτηση» ως την αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε μία προσχολική τάξη. Επιπρόσθετα, δηλώνεται με ποσοστό 41% ότι και η «Θετική ενίσχυση/ επιβράβευση» είναι μια πρακτική η οποία φέρει θετικά αποτελέσματα. Μερικοί εκπαιδευτικοί (25, 6%), φαίνεται ότι δίδουν βαρύτητα στη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής αγωγής. Τέλος, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά συλλέγοντας πληροφορίες, αναφέρθηκε από ελάχιστους εκπαιδευτικούς (N= 5), καθιστώντας την ως μια λιγότερη αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική.

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη για να καθορίσει τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο διαχείρισης συμπεριφορών στην τάξη. Σκοπός της ήταν να εξεταστούν α) οι τεχνικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για τη διαχείριση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη β) οι παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν την εφαρμογή των τεχνικών και γ) ποια από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχείρησε, να αναγνωρίσει τη συχνότητα της χρήσης καθεμιάς από τις δηλώσεις/στρατηγικές αντιμετώπισης διαχείρισης συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προτιμούν σε σημαντικό βαθμό, ως προς τη συνολική εικόνα του δείγματος, τις θετικές στρατηγικές πρόληψης μιας συμπεριφοράς είτε αυτές αφορούν τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και τους τρόπους με τους οποίους ενθαρρύνουν την εκδήλωση κατάλληλης συμπεριφοράς (Θετικές στρατηγικές πρόληψης I) είτε αφορούν τις ρουτίνες και το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (Θετικές στρατηγικές πρόληψης II). Το πόρισμα αυτό της έρευνας έρχεται αντικρουόμενο με το γεγονός ότι προ μερικών ετών οι προληπτικές πρακτικές δεν υπήρχαν στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό.

Αναλυτικότερα, η παρατήρηση και η συλλογή πληροφοριών για τα παιδιά που εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές κατατάσσεται ως μια πρακτική που ενυπάρχει στην εργαλειοθήκη των εκπαιδευτικών ως μια πολύ διαδεδομένη. Η παρακολούθηση των συμπεριφορών των παιδιών είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να αναδείξει εάν οι βασικές ανάγκες των παιδιών καλύπτονται ή όχι κι έπειτα να οδηγήσει στις ανάλογες τροποποιήσεις. Αυτό διαπιστώθηκε και από τα ευρήματα της έρευνας αφού η παρουσία της πρακτικής του ελέγχου ικανοποίησης των βασικών αναγκών των παιδιών είναι πολύ υψηλή.

Μαζί με αυτές τις πρακτικές αποκαλύφθηκε, ακόμα, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ελέγχουν το περιβάλλον της τάξης, όταν πολλά παιδιά εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και προβαίνουν σε τροποποιήσεις, συγκλίνοντας στο

συμπέρασμα ότι η παροχή του κατάλληλου περιβάλλοντος αποτελεί μέλημά τους, προκειμένου να παρεμποδίσουν την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών.

Για να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των θετικών στρατηγικών πρόληψης που απαρτίζουν το πλαίσιο διαχείρισης της τάξης και χρησιμοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί, παρουσιάζονται οι επιπρόσθετες στρατηγικές ενθάρρυνσης και υποστήριξης που επιλέχθηκαν με μεγάλη συχνότητα. Τέτοιες είναι: η ενίσχυση των παιδιών για εκδήλωση κατάλληλης συμπεριφοράς προτού εκδηλωθεί η ανεπιθύμητη, η επιλογή των καθηκόντων και δραστηριοτήτων με τις οποίες θα εμπλακούν τα παιδιά από τα ίδια τα παιδιά, ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων λαμβάνοντας υπόψιν το χρόνο αναμονής, η χρήση σαφών συνεπειών που έπονται με την παραβίαση των κανόνων, η χρήση εικόνων για την οπτική απεικόνιση όσων επιδιώκεται να επιτευχθούν και η δημιουργία δραστηριοτήτων και σχεδίων για την ενδυνάμωση των ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης συμπεριφοράς. Οι δραστηριότητες αυτές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ανοικτού τύπου ερώτηση, υλοποιούνται μέσα από ποικίλους παιγνιώδη τρόπους όπως τα τραγούδια, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, η αφήγηση ιστοριών, το βιωματικό παιχνίδι και η ανάληψη ρόλων.

Σημαντικό εύρημα τα παρούσας μελέτης, όπως διαπιστώθηκε κι από άλλα ερευνητικά ερωτήματα είναι ότι μεταξύ των πιο κοινών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η επικοινωνία και η συζήτηση, η οποία φαίνεται ότι εξακολουθεί να προτιμάται με την πάροδο των ετών. Τόσο στις στρατηγικές πρόληψης, όσο και στις αντιδραστικές στρατηγικές, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, καθίσταται ως μια από τις πιο διαδεδομένες πρακτικές. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί ως βασικό αρωγό προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να επιλύουν τα προβλήματα που εκδηλώνονται. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη διαδικασία της μοντελοποίησης, έτσι ώστε να μάθουν στα παιδιά να εκφράζονται με ένα πρότυπο τρόπο. Ως ένα άλλο αποτέλεσμα που προέκυψε από τη μελέτη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να δίδουν ιδιαίτερη σημασία στους κανόνες, στις ρουτίνες καθώς και στις προσδοκίες. Ορισμένοι από αυτούς υπογράμμισαν τη σημασία της συζήτησης μαζί με τα παιδιά στην θέσπιση αλλά και στην τροποποίηση των κανόνων και των συνεπειών. Ακόμα, χρησιμοποιούν ευκρινείς ρουτίνες που αφορούν τη μετάβαση από μια δραστηριότητα στην άλλη καθώς και ως προς τη ροή του ημερήσιου προγράμματος. Οι υπενθυμίσεις των κανόνων φαίνεται ότι

χρησιμοποιούνται για να αποτρέψουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι σταθεροί στις προσδοκίες τους είτε αυτές αφορούν τις συμπεριφορές είτε την υλοποίηση δραστηριοτήτων, ενώ δεν απουσιάζουν και οι λεκτικές υποδείξεις.

Εν συνεχεία, με τη χρήση ή μη πρακτικών που εντάσσονται στις αντιδραστικές στρατηγικές συμπεραίνουμε πώς πράττουν οι εκπαιδευτικοί μετά την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα, ότι και στις περιπτώσεις όπου η προβληματική συμπεριφορά ενυπάρχει οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ατομική συζήτηση αλλά και τη συζήτηση που εστιάζει στα συναισθήματα των εμπλεκομένων σε ένα συμβάν.

Θετικές ενισχύσεις όπως η επιβράβευση, ο έπαινος θετικών συμπεριφορών και η παροχή κατάλληλων κινήτρων αποτελούν πρακτικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν με μεγάλη προθυμία. Θετικό είναι το εύρημα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε εγρήγορση και επαινούν τα παιδιά με προκλητική συμπεριφορά όταν αυτά εμφανίζουν την επιθυμητή. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών παρουσιάζει βελτιώσεις συγκριτικά με τα ευρήματα παλιότερων συναφών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ένα μικρό ποσοστό έπραττε με αυτόν τον τρόπο. Ωστόσο, η παροχή απτών ανταμοιβών, όπως για παράδειγμα αυτοκόλλητων, αποτελεί μια πρακτική η οποία βρίσκει σύμφωνους τους μισούς εκπαιδευτικούς, ενώ οι άλλοι μισοί δε φαίνεται να είναι οπαδοί της, έναντι παλαιότερων πορισμάτων σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση μέσω υλικών αγαθών.

Πολύ ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι η αυστηρή λεκτική επίπληξη απουσιάζει από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και τη θέση της έχει πάρει η χρήση του ήρεμου τόνου φωνής προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εκδήλωση μιας προκλητικής συμπεριφοράς. Ακόμα, πρακτικές με τιμωρητικό ύφος όπως η καθοδήγηση του παιδιού στη γωνιά της σκέψης ή η ανάθεση επιπρόσθετης εργασίας ή ακόμα η παραπομπή του στο γραφείο του/της διευθυντή/τριας δεν υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, παρά μόνο από ένα μηδαμινό ποσοστό, στάσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών οι οποίες φαίνονται να παρουσιάζουν μια βελτιωμένη εικόνα με την πάροδο των χρόνων. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ήταν παρόμοια και για τις υπόλοιπες αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές αφού φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς

εκπαιδευτικούς στερούν κάποιο από τα προνόμια του παιδιού που σχετίζονται με αγαπημένη τους δραστηριότητα ή κάποιο παιχνίδι υιοθετώντας μια πρακτική time out, πράγμα που επιβεβαιώνει προηγούμενα ευρήματα ότι οι ήπιες αυταρχικές προσεγγίσεις υπερτερούν (Paratheodorou, 2000). Ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ενώ γνωρίζουν ότι οι αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές δεν είναι χρήσιμες και αποτελεσματικές για την απόκτηση των επιθυμητών συμπεριφορών, μιας και δεν δηλώθηκε καμία από αυτές στην ανοικτού τύπου ερώτηση που αφορούσε την αποτελεσματικότητα των πρακτικών, συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν (Durmaz et al., 2020).

Εν συνεχεία, ελέγχθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μια κατηγορία στρατηγικών χρησιμοποιούν και κάποια άλλη. Η δύναμη των θετικών στρατηγικών πρόληψης ενισχύεται και μέσα από τις συσχετίσεις των κατηγοριών μεταξύ τους, αφού οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις θετικές στρατηγικές πρόληψης που αφορούν την αναδιάταξη του περιβάλλοντος χρησιμοποιούν και τις θετικές στρατηγικές πρόληψης που σχετίζονται με τις ρουτίνες και τις προσδοκίες αλλά και τις θετικές αντιδραστικές στρατηγικές, όχι όμως τις αρνητικές. Αντιθέτως, όσοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις θετικές αντιδραστικές στρατηγικές είναι πιο πιθανόν ότι θα χρησιμοποιήσουν και πρακτικές από τις αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επιλογή και τη χρήση τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εξετάστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία και βάση αυτών διεξήχθησαν τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με αυτά, το φύλο δεν επηρεάζει την επιλογή και την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης κατηγορίας στρατηγικών. Αυτό, αναμενόταν για το λόγο ότι οι συμμετέχοντες γυναικείου φύλου υπερτερούσαν κατά πολύ από τους άνδρες. Επιπλέον, συνολικά ως προς τις κατηγορίες των στρατηγικών καταλήγουμε ότι η ηλικία δεν επηρεάζει την επιλογή και εφαρμογή τους, εκτός από την κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II» που αφορούν τις ρουτίνες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, την οποία φαίνεται ότι δεν υιοθετούν στον ίδιο βαθμό οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας «20-29» ετών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα.

Ομοίως, για την κατηγορία «Θετικών στρατηγικών πρόληψης II» εντοπίστηκε μια διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία τείνουν να επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές αυτής της κατηγορίας. Όσον αφορά τις πιο περιοριστικές πρακτικές, δεν διαπιστώθηκε κάποια ιδιαίτερη προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εργασιακή εμπειρία, όπως είχε εντοπιστεί σε πρόσφατη έρευνα (Grigoropoulos, 2022).

Αντιστοίχως, σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες στρατηγικών δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφοροποίηση, δηλαδή είτε οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου είτε κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος χρησιμοποιούν με παρόμοιο τρόπο τις κατηγορίες στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφορών, όπως άλλωστε προέκυψε και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών, με εξαίρεση την κατηγορία «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II» την οποία φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των οποίων το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους αποτελεί το βασικό πτυχίο.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως του τύπου προσχολικού ιδρύματος που εργάζονται σε νηπιαγωγείο ή παιδικό σταθμό χρησιμοποιούν με παρόμοιο τρόπο όλες τις στρατηγικές ενώ αναλόγως εάν υπηρετούν στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση των πρακτικών της κατηγορίας «Θετικές στρατηγικές πρόληψης II». Οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα τις στρατηγικές που εστιάζουν στις ρουτίνες του ημερήσιου προγράμματος και τις σαφείς προσδοκίες με στόχο την πρόληψη εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών, παρά τους εργαζόμενους του ιδιωτικού τομέα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το μέγεθος της τάξης, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ στρατηγικών και αναλογίας παιδιών-εκπαιδευτικού. Ενώ, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών, αγοριών ή κοριτσιών, μέσα στην τάξη τα οποία εκδηλώνουν προκλητικές συμπεριφορές. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στρέφονται συχνότερα στις «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές», χρησιμοποιώντας κυρίως την αποστέρηση προνομίων, όταν μέσα στην τάξη του ενυπάρχουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, ανεξαρτήτου φύλου. Ο αυξημένος

αριθμός αγοριών ή κοριτσιών με προκλητικές συμπεριφορές δεν φάνηκε να συνδέεται με τη χρήση των θετικών στρατηγικών, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τη συνθήκη των ολιγομελών τάξεων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λιγότερο τις αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές διότι έχουν τη δυνατότητα να επιδοθούν εξατομικευμένα με τα παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Σύμφωνα, με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που είχε τεθεί μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα των πρακτικών. Με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία/ συζήτηση αποτελεί όχι μόνο μια δημοφιλή πρακτική αλλά συνάμα και αποτελεσματική, συμπεριλαμβανομένου σε αυτήν και την ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς. Η μεγάλη συχνότητα δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την αποτελεσματικότητα. Στη περίπτωση όμως της επικοινωνίας/ συζήτησης αυτό φαίνεται να ισχύει και ο λόγος μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, παρατηρώντας ότι η συγκεκριμένη πρακτική αποδίδει, ενδέχεται ολοένα και περισσότερο να αυξάνουν τη χρήση της. Ωστόσο, δε μπορούμε να συμπεράνουμε το ίδιο και για την παρατήρηση και συλλογή πληροφοριών της προκλητικής συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη πρακτική ενώ βρίσκεται μεταξύ των πιο κοινών πρακτικών ως προς τη συχνότητα χρήσης, χαρακτηρίζεται ως μια πρακτική με τη λιγότερη αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τις υπόλοιπες πιο «αποδοτικές» σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρακτικές. Ως εξαιρετικά αποτελεσματική κρίθηκε και η θετική ενίσχυση/ επιβράβευση. Ένα επιπρόσθετο σημαντικό εύρημα ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής αγωγής ως μια πρακτική που αποφέρει θετικά αποτελέσματα και απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με παλιότερες έρευνες (Rekalidou & Karadimitriou, 2014). Σύμφωνα, με όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η ενσυναίσθηση καλλιεργείται μέσα από αφηγήσεις ιστοριών, παραδείγματα βιβλίων, μια αφορμή ενός περιστατικού που προέκυψε ή την εξιστόρηση μιας προσωπικής εμπειρίας. Αξιοσημείωτο ακόμα είναι ότι οι υπόλοιπες πρακτικές οι οποίες αναδείχθηκαν μεταξύ των πιο αποτελεσματικών πρακτικών, με τη λιγότερη βέβαια συχνότητα χρήσης, ήταν η δημιουργία θετικού κλίματος και ασφάλειας καθώς και η σταθερότητα του προγράμματος.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας φαίνεται να εξακολουθούν να εφαρμόζουν ένα συνδυασμό πρακτικών διαλόγου και ενισχύσεων καθώς και ήπιων τιμωρητικών πρακτικών, προκειμένου να διαχειριστούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη. Ακόμα, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν μια ποικιλία τεχνικών,

διαφορετικού θεωρητικού προσανατολισμού, εστιάζοντας περισσότερο στο αποτέλεσμα και όχι στη θεωρία. Σύμφωνα, με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί δίδουν βαρύτητα και επιδιώκουν την πρόληψη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσα από στρατηγικές πρόληψης όπως την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης, τους κανόνες και τις ρουτίνες, τις υπενθυμίσεις καθώς και μέσα από πρακτικές ενίσχυσης και ενθάρρυνσης.

Η συζήτηση/ επικοινωνία κατέχει πρωταρχική θέση στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών αλλά και η χρήση θετικών ενισχύσεων και επιβραβεύσεων δεν παύει να αποτελεί χρήσιμο εργαλείο των εκπαιδευτικών για το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων. Οι θετικές ενισχύσεις που προτιμούν δεν εστιάζουν τόσο στην παροχή υλικών αγαθών αλλά στα υπόλοιπα είδη. Η ενσυναίσθηση, ακόμα, αναδείχθηκε ως μια πρακτική η οποία βοηθάει πολύ τα παιδιά στο ζήτημα διαχείρισης συμπεριφορών.

Τέλος, ενώ οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις ήπιες τιμωρητικές πρακτικές οι οποίες κατά βάση αφορούν την αποστέρηση προνομίων και όχι τις υπόλοιπες που εντάσσονται στην κατηγορία «Αρνητικές αντιδραστικές στρατηγικές», τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίστηκαν με προηγούμενα αποτελέσματα συναφών ερευνών ότι δηλαδή οι πρακτικές αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με των αυξημένο αριθμό παιδιών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, είτε αυτός υποδεικνύει αγόρια είτε κορίτσια.

8.1 Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας μελέτης δεν ήταν αντιπροσωπευτικό για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε ολόκληρο τον ελλαδικό χώρο. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια είχε πρόσβαση στο κοντινό περιβάλλον της για την ανεύρεση του δείγματος, ενισχύει την πιθανότητα ότι οι αποκρινόμενοι προερχόταν σε σημαντικό βαθμό από το νομό Ρεθύμνου.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν μόνοι τους τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφερόμενοι στο βαθμό που χρησιμοποιούν κάθε μια από αυτές, γεγονός που γεννά προβληματισμούς για το εάν οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ειλικρίνεια, ειδικά στις ευαίσθητες ερωτήσεις (Demetriou et al., 2015). Από τη μεριά της ερευνήτριας, στην ανάλυση της τελευταίας ανοικτού τύπου δήλωσης, ελλοχεύει ο

κίνδυνος παραβίασης της αρχής λεκτικών δεδομένων, στην προσπάθειά της να μετατρέψει απόψεις σε αριθμητικά δεδομένα και αυτό ίσως προκαλέσει την έλλειψη εγκυρότητας. Από την άλλη υπάρχει ο προβληματισμός κι εάν οι αποκρινόμενοι της τελευταίας δήλωσης είναι επαρκώς ικανοί έτσι ώστε να διατυπώσουν τις σκέψεις τους και να τις αποτυπώσουν με το δυνατότερο άρτιο τρόπο. Αφενός, αυτό υφίστανται ως ανησυχία, αφετέρου οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αποτελούν ένα παράθυρο, μια ευνοϊκή συγκυρία που δίδεται στον συμμετέχοντα προκειμένου να ρίξει φως σε ένα ζήτημα (Cohen et al., 2008).

8.2 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε μελλοντικά να διεξαχθεί με τη χρήση διαφορετικής μεθόδου συλλογή δεδομένων όπως συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς ή παρατήρηση, έτσι ώστε ο ερευνητής να έχει τη δυνατότητα να εμβαθύνει στο υπό ερευνώμενο θέμα.

Ακόμα, προτείνεται η επανάληψη της παρούσας έρευνας πριν και μετά την παρακολούθηση ενός κύκλου επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις τεχνικές διαχείρισης συμπεριφορών των παιδιών τα οποία θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Ως αποτέλεσμα αυτής της μελλοντικής έρευνας, είναι να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις μετά την απόκτηση δεξιοτήτων σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων πρόληψης και αντιμετώπισης των ζητημάτων που αφορούν τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων καθώς και να αναδειχθεί η σημασία και η αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2004). Μια τεχνική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς: Η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών με παραδείγματα από τα σχολεία της Κύπρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 9-24.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). The evaluation of classroom management strategies of preschool teachers in classroom activities. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1- 9. <https://doi.org/10.14527/C1S3M1>
- Aksoy, P. (2020). The Challenging Behaviors Faced by the Preschool Teacher in Their Classrooms, and the Strategies and Discipline Approaches Used against These Behaviors: The Sample of United States. *Participatory Educational Research*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:224889422>
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Αφοί Κυριακίδη.
- Anderson, L. M., Evertson, C.M., & Emmer, E.T. (1980). Dimensions in Classroom Management Derived from Recent Research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343-356. <https://doi.org/10.1080/0022027800120407>
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (year's five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4(1), 59-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ815553>
- Ata, S. & Karayol, S. (2019). Preschool Teacher Opinions on Undesirable Behaviors . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , *eskişehir osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi armağan özel sayisi*, 123-141. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548298>
- Axline, V.M. (1989). *Play Therapy*. Churchill Livingstone.
- Backes, C.E., & Ellis, I.C. (2003). The Secret of Classroom Management. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 78(5), 22-25. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:58374180>

- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H.-X., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43(1), 13–26. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.13>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 93–107. <https://doi.org/10.12681/hjre.8794>
- Bostow, D. E., & Bailey, J. B. (1969). Modification of severe disruptive and aggressive behavior using brief timeout and reinforcement procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(1), 31–37. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-31>
- Brown, D. F. (2005). The Significance of Congruent Communication in Effective Classroom Management. *The Clearing House*, 79(1), 12-15. <https://www.jstor.org/stable/30182099>
- Bull, Sh. L., & Solity, J. E. (1987). *Classroom management: Principles to Practice*. Croom Helm.
- Bulotsky- Shearer, R. J., Fernandez, V., Dominguez, X., & Rouse, H. L. (2011). Behavior problems in learning activities and social interactions in head start classrooms and early reading, mathematics, and approaches to learning. *School Psychology Review*, 40(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087727>
- Campbell, S. B. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 31(6), 871–889. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00831.x>

- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 467-488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., & Poe, M. D. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 791-800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x>
- Carter, K., & Doyle W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). Lawrence Erlbaum Associates
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Ζ. Μπαμπλέκου, Επίμ.). Τυπωθήτω.
- Cooper, P., & Upton, G. (1990). An Ecosystemic Approach to Emotional and Behavioural Difficulties in Schools, *Educational Psychology*, 10(4), 301-321, <https://doi.org/10.1080/0144341900100402>
- Cotton, K. (1990). Schoolwide and Classroom Discipline. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline>
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 361–381. <https://www.jstor.org/stable/42899326>
- Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-Report Questionnaires. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp507>
- Dobbins, N. & Higgins, K. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in- service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31(5), 358- 367. <https://doi.org/10.1177/0741932509338363>
- Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention.

Early Child Development and Care, 174(3), 281-295.
<https://doi.org/10.1080/0300443032000153598>

Durmaz, E. , Dinçer, F. Ç., & Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *İlköğretim Online* , 19(4), 2202-2211. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.763849>

Edwards, C. H. (1994). Learning and control in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 340–346. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/learning-control-classroom/docview/1416360058/se-2>

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Evertson C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12(3), 443-466. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003102>

Ζάχος, Δ. (2020). *Η «Πειθαρχία» στο Σχολείο και η «Διαχείριση» της Σχολικής Τάξης. Μια κριτική διερεύνηση των σχολικών πρακτικών*. Κ. & Μ. Σταμούλη.

Farrell, P. (1995). *Children with emotional and behavioral difficulties*. The Falmer Press.

Fontana, D. (1985). *Classroom Control*. The Psychological Society and Methuen.

Gardner, F., & Shaw, D.S. (2008). Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children (0–5). In M. Rutter, D.V.M. Bishop, D.S. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Eds), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 882-893). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444300895.ch53>

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47. <https://www.jstor.org/stable/23869529>

- Geldard, K., & Geldard, D. (1997). *Counselling Children. A Practical Introduction*. Sage.
- Geoffrey, E. M., Gay, L.R., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι-Εφαρμογές*, 1 η Ελληνική έκδοση, Προπομπός.
- Goetz EM, Holmberg MC, & LeBlanc JM. (1975). Differential reinforcement of other behavior and noncontingent reinforcement as control procedures during the modification of a preschooler's compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 8(1), 77-82. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-77>
- Grigoropoulos, I. (2022). Classroom (in) discipline: behaviour management practices of Greek early childhood educators. *Education 3-13*, 50(1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817966>
- Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations, in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, 51(4), 279-88. <https://doi.org/10.1177/001440298405100403>
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Τυπωθήτω.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Σαββάλας.
- Kim, Y., Stormont, M. & Espinosa, L. (2009). Contributing Factors to South Korean Early Childhood Educators' Strategies for Addressing Children's Challenging Behaviors. *Journal of Early Intervention*, 31(3), 227-249. <https://doi.org/10.1177/1053815109338946>
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline : from compliance to community* (10th anniversary ed., 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

- Kontos, S., Howes, C., & Galinsky, E. (1996). Does training make a difference to quality in family child care? *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 427–445. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90016-2)
- Κουρέα, Λ., Λιασίδου, Α., & Φελλά, Α. (2021). Αποτελεσματική Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στην Τάξη. Στο Μ. Σοφολόγη & Γ. Α. Κουγιουμουτζής (Επιμ.), *Στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων παιδιών και εφήβων στο σχολικό περιβάλλον- Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (σσ.357-383). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Τόπος.
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3870-3880. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.387>
- Κυριαζή, Ο. (2010). Η Οικοσυστημική Προσέγγιση. Στο: Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject- related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Lewis, R., Roache, J., & Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85(1), 53-68. <https://doi.org/10.7227/RIE.85.5>
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24. <https://doi.org/10.17161/foec.v31i6.6767>
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Κέδρος.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234. <https://doi.org/10.1002/pits.20293>

- Luo, J., Bellows, L., & Grady, M. (2000). Classroom management issues for teaching assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353–383. <https://www.jstor.org/stable/40196397>
- Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2005). Κατάλογος ελέγχου για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. *Ψυχολογία*, 12(2), 153-178.
- Μαργαρώνη, Μ. (2014). *Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες*. Κοντύλι.
- Martin, A., Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classrooms. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199907\)36:4%3C347::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199907)36:4%3C347::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-G)
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (1996). *Child Psychopathology*. Guilford.
- Maslow, A. (1967). Self-actualization and beyond. In J.F.T. Bugental (Eds.), *Challenges of humanistic psychology*. McGraw-Hill.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη*. Εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Συγγραφέας.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. http://www.ekadeve.gr/old/gr/articles_edu.php
- Merrett, F.E. (1981). Studies in Behaviour Modification in British Educational Settings. *Educational Psychology* 1(1), 13-38. <https://doi.org/10.1080/0144341810010103>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1987). Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval in British Primary and Middle School Classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 57 (1), 95-103. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1987.tb03064.x>

- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behavior? A study of teachers, opinions about their initial training with special reference to classroom behavior management. *Educational Studies*, 19(1), 91 – 106. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305569930190106>
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη: Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς* (Φ. Αποστόλου, Μετ.). Χριστάκης (Προμ.).
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. (Α. Καλαντζή-Αζίζι, Επίμ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Morgan, N., S. (2012). *Διαχείριση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Πρακτικές ιδέες για εύκολη και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πατάκης.
- Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 906-913. <https://doi.org/10.12681/edusc.202>
- Newby, P. (2019). Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. (Γ. Μανωλίτης, Ed.). Πεδίο.
- Ντούε Μπ. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο σχολείο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Oliver, R.M., Wehby, J.H., & Reschly, D.J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7 (1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Παναγάκος, Ι. (2014, Ιούνιος 20-22). *Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης* [πρακτικά συνεδρίου]. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.155>
- Papatheodorou, T. (2000). Management approaches employed by teachers to deal with children's behaviour problems in nursery classes. *School Psychology International*, 21 (4), 415-440. <https://doi.org/10.1177/0143034300214005>
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and Behavioural Difficulties in Preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9>

- Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policy Makers about Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness among Three and Four-Year-Olds*. National Center for Children in Poverty.
- Rekalidou, G., & Karadimitriou, K. (2014). Practices of Early Childhood Teachers in Greece for Managing Behavior Problems: A Preliminary Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 784-789. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.321>
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D. & Green, J. (2014) Behavior management in preschool classrooms: insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51 (2), 181-197. <https://doi.org/10.1002/pits.21744>
- Schindler, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας για τις επιχειρήσεις* (Α.Αποστολάκης & Μ. Κουργιαντάκης, Επίμ.). Εκδόσεις Κριτική.
- Shea, T.M. & Bauer, A.M. (1987). *Teaching Children and Youth with Behavior Disorders* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Shinn, M. R., Ramsey, E., Walker, H. M., Stieber, S., & O'Neill, R. E. (1987). Antisocial Behavior in School Settings: Initial Differences in an at Risk and Normal Population. *The Journal of Special Education*, 21(2), 69-84. <https://doi.org/10.1177/002246698702100207>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <http://www.jstor.org/stable/42899983>
- Sterba, S., Egger, H. L., & Angold, A. (2007). Diagnostic specificity and nonspecificity in the dimensions of preschool psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 1005-1013. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01770.x>
- Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1) 46-55. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.549039>

- Stormont, M., Covington, S., & Lewis, T. (2006). Using data to inform systems: Assessing teacher implementation of key features of program-wide positive behavioral support in Head Start classrooms. *Beyond Behavior*, 15(3), 10-14. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=21031523&site=ehost-live>
- Stormont, M., Lewis, T. J., & Covington, S. (2005). Behavior Support Strategies in Early Childhood Settings: Teachers' Importance and Feasibility Ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 131-139. <https://doi.org/10.1177/10983007050070030201>
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Yoder, P. J. (2002). Examination of the Relationship Between Teacher Praise and Opportunities for Students with EBD to Respond to Academic Requests. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/106342660201000102>
- Türk, C., Kartal, a., Karademir, A., & Öcal, E. (2019). Preschool Teachers' Views of Classroom Management Processes. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 8(4), 2282–2299. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=141303427&site=ehost-live>
- Turner, H. S., & Watson, T. S. (1999). Consultant's guide for the use of time-out in the preschool and elementary classroom. *Psychology in the Schools*, 36(2), 135-148. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199903\)36:2<135::AID-PITS6>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199903)36:2<135::AID-PITS6>3.0.CO;2-3)
- Walker, J.E., & Shea, T.M. (1988). *Behaviour Management. A Practical Approach for Educators*. Merrill Publishing Co.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The Methods and Principles That Support Fidelity of Training Delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087527>
- Weinstein, C. S. (1977). Modifying student behavior in an open classroom through changes in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14(3), 249-262. <https://doi.org/10.2307/1162290>

- Wilder, D. A., & Atwell, J. (2006). Evaluation of a guided compliance procedure to reduce noncompliance among preschool children. *Behavioral Interventions*, 21(4), 265–272. <https://doi.org/10.1002/bin.222>
- Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Σαββάλας.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση-Πρόληψη Καταγραφή-Αντιμετώπιση*. Διάδραση.
- Yumus, M. & Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioural problems in Turkey: teachers' views, challenges and coping strategies, *Early Child Development and Care*, 187 (12), 1833-1843. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1199552>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας

Εισαγωγικό σημείωμα

Ονομάζομαι Χαρούλα Κουγιτάκη και είμαι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές» του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω έρευνα με τίτλο «Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας».

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας.

*Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. **Με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνεται η συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή στην έρευνα.** Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά επιλέγετε το βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε περισσότερο.*

Εάν επιθυμείτε επιπλέον πληροφορίες για την έρευνα μπορείτε να αποστείλετε e mail στο charoulakoug@gmail.com

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Χαρούλα Κουγιτάκη

Ηλικία: *

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50 και άνω

Φύλο: *

- Άνδρας
- Γυναίκα

Σπουδές- Υψηλότερος βαθμός: *

- Πτυχίο Α.Ε.Ι
- Πτυχίο Τ.Ε.Ι
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο...

Τύπος σχολείου που εργάζεσθε: *

- Δημόσιο νηπιαγωγείο
- Ιδιωτικό νηπιαγωγείο
- Δημόσιο κέντρο φροντίδας παιδιών (δημοτικός παιδικός σταθμός)
- Ιδιωτικό κέντρο φροντίδας παιδιών (ιδιωτικός παιδικός σταθμός)

Χρόνια υπηρεσίας: *

- 1-9 έτη
- 10-19 έτη
- 20-29 έτη
- 30 και άνω

Πόσα παιδιά έχει η τάξη σας; Δηλώστε έναν αριθμό. *

.....

Πόσοι εκπαιδευτικοί ή παιδαγωγοί είστε μέσα στην τάξη; Δηλώστε έναν αριθμό. *

.....

Πόσα αγόρια θεωρείτε ότι εκδηλώνουν προκλητικές συμπεριφορές στην τάξη σας; Δηλώστε έναν αριθμό. *

.....

Πόσα κορίτσια θεωρείτε ότι εκδηλώνουν προκλητικές συμπεριφορές στην τάξη σας; Δηλώστε έναν αριθμό. *

.....

Στρατηγικές Αντιμετώπισης

Παρακαλώ, επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει, σύμφωνα με τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείτε κάθε μια από τις παρακάτω στρατηγικές στην τάξη σας κατά την φετινή σχολική χρονιά (2022- 2023).

- 1: σχεδόν ποτέ
- 2: μερικές φορές
- 3: συχνά
- 4: πολύ συχνά
- 5: πάντα

Στρατηγική που ακολουθώ

1. Προειδοποιώ τα παιδιά για τις μεταβάσεις και τους υπενθυμίζω κανόνες ή προσδοκίες συμπεριφοράς για την επόμενη δραστηριότητα. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

2. Χρησιμοποιώ μια σαφή ρουτίνα μετάβασης. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

3. Χρησιμοποιώ ένα προβλέψιμο πρόγραμμα δραστηριοτήτων καθημερινά. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

4. Δίνω στα παιδιά επιλογές όσον αφορά τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που θα εμπλακούν. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

5. Λαμβάνω υπόψη μου τον χρόνο αναμονής κατά τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και αξιολογώ εάν είναι κατάλληλος για τα παιδιά. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

6. Χρησιμοποιώ σαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς και ρουτίνες για συγκεκριμένες δραστηριότητες και τις αναθεωρώ μαζί με τα παιδιά. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

7. Διατηρώ μία συνέπεια στις προσδοκίες μου για τις συμπεριφορές των παιδιών. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

8. Χρησιμοποιώ ένα ξεκάθαρο σύνολο συνεπειών για τα παιδιά που παραβιάζουν τους κανόνες. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

9. Χρησιμοποιώ οπτικές απεικονίσεις (πχ. εικόνες) για να προτρέπω τα παιδιά να εμφανίζουν επιθυμητές συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

10. Κάνω λεκτικές υποδείξεις για εκδήλωση κατάλληλων συμπεριφορών. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

11. Ελέγχω το περιβάλλον της τάξης όταν πολλά παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

12. Αλλάζω το περιβάλλον της τάξης το οποίο μπορεί να ενισχύει τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

13. Παροτρύνω τα παιδιά για τη χρήση κατάλληλης συμπεριφοράς προτού εκδηλωθεί ένα πρόβλημα. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

14. Ελέγγω εάν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των παιδιών. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

15. Περιλαμβάνω δραστηριότητες για να βελτιώσω τις ικανότητες των παιδιών να επιλύουν συγκρούσεις. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

16. Βοηθώ τα παιδιά να επιλύουν τα προβλήματα μέσω της επικοινωνίας. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

17. Παρακολουθώ τη συμπεριφορά των παιδιών και συλλέγω δεδομένα-πληροφορίες για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

18. Οργανώνω απλά σχέδια διαχείρισης της συμπεριφοράς για τα παιδιά με προκλητικές συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

19. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές, ανακατευθύνω το παιδί στις αναμενόμενες συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

20. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές, οδηγώ το παιδί σε μια γωνιά της τάξης ή σε καρέκλα της σκέψης. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

21. Όταν το παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές, αναθέτω στο παιδί επιπρόσθετη εργασία. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

22. Παρέχω αυτοκόλλητα ή άλλες απτές ανταμοιβές για να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά, όταν αυτό είναι απαραίτητο. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

23. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές, χρησιμοποιώ αυστηρή λεκτική επίπληξη. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

24. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές, χρησιμοποιώ ήρεμο τόνο φωνής. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

25. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές, παραπέμπω το παιδί σε άλλη τάξη ή στο γραφείο του/ της διευθυντή/ ύντριας. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

26. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς, συνομιλώ ιδιαίτερω με το παιδί. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

27. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς, αφαιρώ κάποιο από τα προνόμια του παιδιού (πχ. παιχνίδι στην αυλή ή μια συγκεκριμένη δραστηριότητα). *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

28. Εάν εκδηλωθεί προβληματική συμπεριφορά, συζητώ για τα συναισθήματα των ατόμων που εμπλέκονται στη σύγκρουση. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

29. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς, το συγκρατώ από τις ακατάλληλες συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

30. Όταν ένα παιδί εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές του μαθαίνω πώς να χρησιμοποιεί ένα πρότυπο τρόπο (μοντέλο) για το πώς να εκφράζεται με λέξεις. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

31. Κρατώ σταθερά το παιδί, όταν εκδηλώνει ακατάλληλες συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

32. Δίνω άμεση προσοχή και επαινώ παιδιά με προκλητικές συμπεριφορές, όταν εμφανίζουν κατάλληλες συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

33. Επαινώ τις θετικές συμπεριφορές του παιδιού, όταν ένα παιδί με προκλητικές συμπεριφορές επιδεικνύει κατάλληλες συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

34. Παρέχω κατάλληλα κίνητρα όταν ένα παιδί με προκλητικές συμπεριφορές επιδεικνύει κατάλληλες συμπεριφορές. *

σχεδόν ποτέ 1 2 3 4 5 πάντα

Καταγράψτε σύντομα την παιδαγωγική πρακτική που θεωρείτε με βάση την εμπειρία σας ως την αποτελεσματικότερη για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σας σε μία προσχολική τάξη.

.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και το χρόνο σας!