



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Ειδίκευση:** Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές

**Ακαδημαϊκό Έτος:** 2021-2022

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ  
ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΥΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**της φοιτήτριας**

**Σπυριδάκη Αναστασίας**

**ΑΜ: 642**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Μανωλίτσης Γεώργιος**

**Ρέθυμνο, 2022**

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ  
Η ΑΞΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΥΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Φοιτήτρια: Σπυριδάκη Αναστασία

Μέλη επιτροπής εξέτασης: Γεώργιος Μανωλίτσης

Αικατερίνη Κορνηλάκη

Μαρία Κυπριωτάκη

Ρέθυμνο, 2022

## Ευχαριστίες

Με το τέλος του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω όλους εκείνους οι οποίοι συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτού του προσωπικού μου στόχου.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές οι οποίοι συμμετείχαν μέσω των μαθημάτων τους στην υλοποίηση και διαμόρφωση του περιεχομένου αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος. Από τον καθένα και από την καθημιά διδάχτηκα για τις πτυχές ανάπτυξης των παιδιών, γνώσεις τις οποίες θα κουβαλάω καθημερινά στον επαγγελματικό μου στίβο ως εν ενεργεία νηπιαγωγός. Ιδιαίτερος, επιθυμώ να ευχαριστήσω, τον επιβλέποντα καθηγητή μου Γεώργιο Μανωλίτση, η συμβολή του οποίου ήταν καθοριστική για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμα, ευχαριστώ θερμά τους συμμετέχοντες της έρευνας, γονείς και εκπαιδευτικούς, χωρίς την έγκαιρη συμμετοχή των οποίων η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θα ήταν αδύνατη.

Βέβαια, χωρίς την στήριξη της οικογένειας μου, και της καλής μου φίλης και συμφοιτήτριάς μου Έρης, αυτό το ακαδημαϊκό ταξίδι δε θα μπορούσε καν να ξεκινήσει, πόσο μάλλον να ολοκληρωθεί. Ευχαριστώ ιδιαίτερος τη μητέρα μου, που για άλλη μία φορά στάθηκε δίπλα μου και με παρακίνησε να υλοποιήσω και αυτόν τον στόχο, όπως άλλωστε κάνει όλα τα χρόνια της ζωής μου. Επιπλέον, ευχαριστώ το σύζυγό μου ο οποίος με την υπομονή του και το κουράγιο του με υποστήριζε σε όλη αυτή τη διαδρομή. Τέλος, ευχαριστώ πολύ το γιο μου, ο οποίος ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής του, βρέθηκε να είναι ο πιο θερμός υποστηρικτής μου και με το χαμόγελο του μου έδινε δύναμη να συνεχίσω.

## Κατάλογος Εικόνων

<a href="#">Εικόνα 1: Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan &amp; Adams</a> .....	26
<a href="#">Εικόνα 2: Η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στη μάθηση των παιδιών (Erstein, et al., 2002:163)</a> .....	29
<a href="#">Εικόνα 3: Εσωτερική δομή μοντέλου επικαλυπτόμενων σφαιρών (Erstein, et al., 2002:164)</a> ....	30

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών συνολικά για τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών, MO και τυπικές αποκλίσεις και Independent samples t-test.....	51
Πίνακας 2: Απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών συνολικά για τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών, MO και τυπικές αποκλίσεις και Independent samples t-test.....	58
Πίνακας 3: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ανά δήλωση για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς.....	59
Πίνακας 4: Απόψεις των γονέων ως προς την αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας....	64
Πίνακας 5: One-way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά ομάδα ηλικίας.....	68
Πίνακας 6: One-way ANOVA. Απαντήσεις γονέων για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά ομάδα ηλικίας.....	71
Πίνακας 7: Bonferroni Test.....	74
Πίνακας 8: One-way ANOVA. Απαντήσεις γονέων για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά κατηγορία εκπαίδευσης.....	88
Πίνακας 9: One-way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά κατηγορία εκπαίδευσης.....	92
Πίνακας 10: Μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του T-test για τις δύο ομάδες.....	96
Πίνακας 11: Στατιστικά στοιχεία συνεργασίας .....	102

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	7
<b>ABSTRACT</b>	8
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	9
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	12
<b>1. ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>	12
<b>1.1 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς</b>	12
1.1.1 Εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς	13
1.1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας	15
1.1.3 Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή	16
1.2 Μέθοδοι διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα, ΔΕΠΥ, ΕΠΑ): ο ρόλος του εκπαιδευτικού	17
<b>2. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>	19
2.1 Γονική εμπλοκή και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και φορέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας	19
2.2 Μοντέλα συνεργασίας γονέων-σχολείου	25
2.2.1 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams	25
2.2.2 Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών των Eccles & Harold.	27
2.2.3 Μοντέλο «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein	28
<b>3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ</b>	33
3.1 Διαχείριση παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς	33
3.2 Διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μέσω προγραμμάτων παρέμβασης εκπαιδευτικών-γονέων	34
3.3 Σημασία και Αναγκαιότητα της έρευνας	37
<b>4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	39
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	41
<b>5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	41
5.1 Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης	41
5.2 Περιγραφή διαδικασίας δειγματοληψίας-Συμμετέχοντες	42
5.3 Λειτουργικοί Ορισμοί	44
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	45
5.5 Ανάλυση Αποτελεσμάτων	48
	5

5.6 Ζητήματα Δεοντολογίας	48
<b>6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	<b>50</b>
6.1 Αποκλίνουσες/προβληματικές συμπεριφορές παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απόψεις τους δείγματος.	50
6.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας	67
6.3 Η αξία της συνεργασίας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας	95
<b>7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	<b>108</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	<b>114</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>129</b>
<b>A. Ερωτηματολόγιο Γονέων</b>	<b>129</b>
A.1 Έντυπο Ενημέρωσης/Συγκατάθεσης	129
A.2 Ερωτηματολόγιο	130
<b>B. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών</b>	<b>139</b>
B.1 Έντυπο Ενημέρωσης/Συγκατάθεσης	139
B.2 Ερωτηματολόγιο	140

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν α) οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (4-6 έτη) και στην πρώτη σχολική ηλικία (6-8 έτη), β) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στις ηλικίες αυτές και γ) ποια είναι η αξία που αποδίδουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν 130 εκπαιδευτικοί και 150 γονείς παιδιών νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών ως προς το τι θεωρείται προβληματική συμπεριφορά, αλλά δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Επίσης, οι συμμετέχοντες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν το έναυσμα για τη διεξαγωγή περαιτέρω μελετών.

Λέξεις-Κλειδιά: Προβληματικές Συμπεριφορές, Συνεργασία, Γονείς, Εκπαιδευτικοί, Προσχολική, Πρώτη σχολική ηλικία.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to examine a) the differences in the views of parents and teachers regarding the occurrence of behavioral problems in preschool age (4-6 years) and in the first school age (6-8 years), b) the factors that shape the views of parents and teachers about the occurrence of behavioral problems at these ages and c) what is the value that parents and teachers attach to working together to address the behavioral problems of preschool and school children. The study used the research tool of the questionnaire, to which 130 teachers and 150 parents of infants and primary school children were asked to answer. The results of the research showed that there is a difference in the views of parents and teachers as to what is considered problematic behavior, but there is no difference depending on the age of the child. Also, the participants pay special attention to the cooperation. The results of the research give rise to further studies.

**Keywords:** Problem Behaviors, Collaboration, Parents, Teachers, Preschool, Early school age.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς οποιασδήποτε μορφής και έντασης μπορούν να δυσχεράνουν τη ζωή του ίδιου του ατόμου καθώς και των περιβαλλόντων εντός των οποίων αλληλοεπιδρά και λειτουργεί, όπως είναι το πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Οι γονείς, από τη μια πλευρά, αποτελούν τα άτομα εκείνα τα οποία μπορούν να αντιληφθούν ίσως "από την πρώτη στιγμή" αν το παιδί τους εκδηλώνει μια προβληματική συμπεριφορά και αυτό γιατί, παρά το συναίσθημα και την απουσία γνώσεων, μπορούν να κατανοήσουν αν το παιδί έχει επιθετικότητα, ξεσπάσματα θυμού και άλλες αποκλίνουσες συμπεριφορές απλά συγκρίνοντας το με τα υπόλοιπα παιδιά που παρατηρούν στην παιδική χαρά, τη βόλτα ή τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν επαγγελματίες με τις κατάλληλες γνώσεις, οι οποίοι μπορούν σε συνεργασία με τους κατάλληλους φορείς να εντοπίσουν μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο να εκδηλώσουν ή εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές και να κατευθύνουν τους γονείς στην επιλογή της κατάλληλης αντιμετώπισης. Σε αυτή τη συνθήκη, η συμβολή των γονέων είναι σημαντική, καθώς ως ισότιμοι συνεργάτες μπορούν να συμβάλλουν με τις γνώσεις, τις πληροφορίες, τις απόψεις στην εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του παιδιού με πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, η συνεργασία ανάμεσα στα δύο πλαίσια είναι κομβικής σημασίας για όλους τους μαθητές, είτε έχουν προβλήματα συμπεριφοράς είτε όχι, με στόχο την ολιστική ανάπτυξη τους (Τολόγλου, 2020).

Η σύνδεση σχολείου και οικογένειας σχετίζεται με την επικοινωνία. Η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων. Η επικοινωνία είναι ο παράγοντας που ενισχύει ή αποδυναμώνει τη σχέση οικογένειας και σχολείου. Εάν η επικοινωνία είναι θετική, φέρνει οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ιδιαίτερα στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, εάν η επικοινωνία είναι αδύναμη, μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις και έτσι να επηρεάσει την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Για αυτούς, λοιπόν, τους λόγους κρίνεται επιτακτική ανάγκη η επικοινωνία να είναι συχνή και ουσιαστική για να οικοδομηθεί εν συνεχεία μια αγωγική συνεργασία.

Με βάση τα παραπάνω δημιουργήθηκε ο αρχικός προβληματισμός γύρω από το θέμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης σχετικά με τις αντιλήψεις που μπορεί να έχουν δύο σημαντικά πλαίσια για την ανάπτυξη του παιδιού, αυτό του σπιτιού και αυτό της οικογένειας. Έτσι,

δημιουργήθηκε ο σκοπός της παρούσας έρευνας όπου θα εξεταστούν α) οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (4-6 έτη) και στην πρώτη σχολική ηλικία (6-8 έτη), β) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στις ηλικίες αυτές και γ) η αξία που αποδίδουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ποιες συμπεριφορές θεωρούν αποκλίνουσες/προβληματικές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά και αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όπως και αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Συν τοις άλλοις, ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, θα εξεταστεί η επίδραση δημογραφικών στοιχείων του φύλου, της ηλικίας και του επιπέδου σπουδών ως προς την αποτύπωση των απόψεων του δείγματος. Ακόμα, ως προς την αξία της συνεργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των γονέων και των εκπαιδευτικών θα διερευνηθεί ο βαθμός απόδοσης της αξίας, αλλά και αν υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές για τη σημασία της συνεργασίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τους γονείς και εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας.

Ακολούθως της εισαγωγής, θα παρουσιαστεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο **πρώτο** κεφάλαιο θα γίνει βιβλιογραφική αναφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια θα αναφερθεί στην κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς με εστίαση στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή. Ακόμα, θα γίνει αναφορά σε μεθόδους διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα, ΔΕΠΥ, ΕΠΑ) με εστίαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Το **δεύτερο** κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου θα αφορά στην παρουσίαση βιβλιογραφικών δεδομένων που σχετίζονται με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και φορέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς

μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά και θα επισημανθούν τα μοντέλα συνεργασίας γονέων-σχολείου (το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams, το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών των Eccles & Harold και το μοντέλο «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein). Το **τρίτο** κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών και την επισήμανση της σημασίας και της αναγκαιότητας της έρευνας, ενώ το **τέταρτο** θα εστιάσει στο σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα.

Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης που θα ακολουθήσει θα περιλαμβάνει το πέμπτο, το έκτο και το έβδομο κεφάλαιο. Στο **πέμπτο** κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα στον σχεδιασμό της ερευνητικής μελέτης, στη μέθοδο δειγματοληψίας και στο δείγμα, στους λειτουργικούς ορισμούς των μεταβλητών της έρευνας, στα μέσα συλλογής δεδομένων, στον τρόπο ανάλυσης των αποτελεσμάτων και στα ζητήματα δεοντολογίας. Εν κατακλείδι στο **έκτο** κεφάλαιο θα αναφερθούν τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ στο **έβδομο** θα ακολουθήσει η συζήτηση και τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

#### **1.1 Κατηγοριοποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς**

Η ερμηνεία και αξιολόγηση του τρόπου που ένας άνθρωπος συμπεριφέρεται γίνεται υπό το πρίσμα κάποιων υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων. Μία συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να χαρακτηριστεί από διαφορετικά πρόσωπα ως φυσιολογική ή μη φυσιολογική, ως κανονική ή διαταραγμένη, ως επιθυμητή ή ανεπιθύμητη. Ο τρόπος που μία συμπεριφορά περνάει τη διαχωριστική γραμμή επί της οποίας από εκεί και έπειτα θεωρείται ως ψυχοπαθολογία κρίνεται με βάση τις στάσεις και τους κανόνες που ορίζει μία κοινωνία και εντέλει αποδίδεται ο χαρακτηρισμός κανονική ή προβληματική (Χρηστάκης, 2001. Αραβάνης, 2008).

Όταν η συμπεριφορά θεωρείται προβληματική σε επίπεδο ψυχοπαθολογίας σημαίνει ότι υπάρχει ένα πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο επαναλαμβάνεται με συνέχεια και έχει αρνητικές επιδράσεις στα άτομα του περιβάλλοντός, δηλαδή πλήττει και παραβιάζει τα βασικά δικαιώματα των άλλων. Ένα τέτοιο παράδειγμα ψυχοπαθολογίας είναι όταν ένα άτομο επιτίθεται σε ζώα και ανθρώπους, καταστρέφει περιουσίες, κλέβει ή παραβιάζει σημαντικούς κοινωνικούς κανόνες, όπως για παράδειγμα φεύγει από το σπίτι χωρίς να ενημερώσει τους γονείς για μεγάλα χρονικά διαστήματα κλπ. Ουσιαστικά, για να οριστεί μία συμπεριφορά ως πρόβλημα, πρέπει να υπάρχουν ακραίες συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται μη αποδεκτές ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης σημαντικό στοιχείο είναι, ότι όταν μία συμπεριφορά δεν συνάδει με την ηλικία του παιδιού αλλά και παράλληλα είναι προκλητική, αντικοινωνική και επιθετική απέναντι στους σημαντικούς άλλους, τότε θεωρείται προβληματική (Χρηστάκης, 2001. Αραβάνης, 2008. Κανδαράκης, 2004).

Επομένως, τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να πάρουν διάφορες μορφές κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας και μπορούν να διαπερνούν όλο το φάσμα της εξελικτικής πορείας των ατόμων ξεκινώντας από τα βρέφη. Μια έκφανση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας που σχετίζεται με νευροψυχολογικά ελλείμματα σε καθήκοντα ανασταλτικού ελέγχου, συμπεριλαμβανομένης της αναστολής κινητήρων και παρεμβολών, αλλά και της γνωστικής αλλαγής (Wenar & Kerig, 2008). Αργότερα, εξελικτικά στην ηλικιακή πορεία των παιδιών όταν ενεργούν επίμονα έτσι ώστε να προκαλούν

σοβαρά προβλήματα στο σπίτι, στο σχολείο ή με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να διαγνωστούν με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ). Η ΕΠΔ ξεκινά συνήθως πριν από την ηλικία των 8 ετών, αλλά το αργότερο έως περίπου 12 ετών (Wenar & Kerig, 2008).

### **1.1.1 Εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς**

Τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν θεωρηθεί ότι εσωτερικεύονται ή εξωτερικεύονται σε εμπειρικά προερχόμενες ταξινομήσεις της παιδικής συμπεριφοράς (Achenbach & Edelbrock, 1978). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από καταθλιπτικά, αγχώδη συμπτώματα και κοινωνική απόσυρση, ενώ τα εξωτερικευμένα προβλήματα υποδεικνύονται από υπερδραστήριες παρορμητικές ή επιθετικές συμπεριφορές. Και οι δύο από αυτούς τους τομείς δυσλειτουργίας σχετίζονται με εξασθενημένη ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη στα παιδιά. Παιδιά με σημαντικά εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς κινδυνεύουν για μια σειρά από αρνητικά αποτελέσματα για τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών σε σχέση με τους συνομηλίκους, της χαμηλής επίδοσης και της κακής προσωπικής προσαρμογής (Hinshaw, 1992· Mash & Barkley, 1996). Για παράδειγμα, τα πρώτα χρόνια του σχολείου, τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μεταβαίνουν άσχημα σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή τάξεις και έχουν χειρότερες επιδόσεις σε ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και διαπροσωπικούς δείκτες σχολικής προσαρμογής από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες συμπεριφοράς (Ladd, 1996· Felner, 1999). Αυτά τα αναπτυξιακά μειονεκτήματα επιδεινώνονται με την πάροδο του χρόνου, έτσι ώστε τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στην αρχή του σχολείου να διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για ενδεχόμενη εγκατάλειψη του σχολείου, εγκληματικότητα και κακή προσαρμογή στην ενήλικη ζωή. Έτσι, δεδομένων των αρνητικών επιπτώσεων των σημαντικών προβλημάτων συμπεριφοράς νωρίς στο σχολείο, υπάρχει ανάγκη να εντοπιστούν τα κανονιστικά πλαίσια στα σχολεία που μπορεί να επηρεάσουν τα θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα επηρεαζόμενα παιδιά (Baker, Grant & Morlock, 2008).

Όσον αφορά στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές, αυτές εμφανίζονται συνήθως στο 2ο έτος της ζωής (Baillargeon et al., 2007) και στη συνέχεια μειώνονται απότομα σε συχνότητα, μεταξύ της νηπιακής ηλικίας και της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο (Miner & Clarke-Stewart, 2008· Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003· Tremblay, 2006). Τα παιδιά που δεν

παρουσιάζουν τέτοια πτώση είναι πιθανό να έχουν συνεχή προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους, καθώς διατρέχουν κίνδυνο για αρνητικά μακροπρόθεσμα συμπεριφορικά και συναισθηματικά αποτελέσματα (Moilanen, Shaw, & Maxwell, 2010) και φτωχότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Masten et. al., 2005) σε σύγκριση με παιδιά χωρίς υψηλά επίπεδα εξωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς, όπως ήδη επισημάνθηκε συνοπτικά στην αρχή του κεφαλαίου. Οι εσωτερικευμένες συμπεριφορές και τα συμπτώματα, συμπεριλαμβανομένων των αγχωδών και καταθλιπτικών συμπεριφορών, εμφανίζονται επίσης νωρίς στη ζωή και οι τροχιές εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συμπεριφορών φαίνεται να συνδέονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης από τη νηπιακή ηλικία στη σχολική ηλικία (Gilliom & Shaw, 2004). Σε αντίθεση με την εξωτερίκευση της συμπεριφοράς, φαίνεται να είναι τυπικό για ορισμένες μορφές συμπεριφοράς εσωτερίκευσης - για παράδειγμα, το γενικό άγχος - να αυξάνονται από την νηπιακή ηλικία στη σχολική ηλικία. Ωστόσο, για ορισμένα παιδιά που είναι ιδιοσυγκρασιακά ευάλωτα, η περίοδος βρεφικής έως προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι μια περίοδος κατά την οποία αρχίζουν να εμφανίζονται δυσπροσαρμοστικά, δυσλειτουργικά σχήματα που σχετίζονται με μειωμένα επίπεδα άγχους και/ή καταθλιπτικά συμπτώματα.

Οι εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές συχνά εμφανίζονται στη νηπιακή ηλικία και περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως οι δυσλειτουργικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού και το οικογενειακό άγχος (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000) φαίνεται να αυξάνουν τον κίνδυνο προβληματικής παρουσίασης καθενός από αυτούς τους τομείς συμπτωμάτων. Η παρέμβαση που στοχεύει τέτοιους περιβαλλοντικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια αυτών των πρώτων ετών μπορεί να αποτρέψει τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές του παιδιού να προχωρήσουν πέρα από την τυπική συχνότητα ή σοβαρότητα και να προκαλέσουν βλάβη σε περιόδους αυξημένων κοινωνικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών απαιτήσεων (Smeekens, Riksen-Walraven, & Van Bakel, 2007) υποστηρίζοντας τη σημασία της κατανόησης του ποιοι παράγοντες νωρίς στη ζωή ενός παιδιού προβλέπουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη σχολική μετάβαση. Επίσης, είναι σημαντικό να εντοπιστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των περιβαλλοντικών κινδύνων και των προστατευτικών παραγόντων, όπως είναι η σχέση και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

### 1.1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια από τις πιο συχνά διαγνωσθείσες διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Μετα-αναλυτικά συγκεντρωμένα δεδομένα (Polanczyk et al., 2007· Thomas et al., 2015) παρέχουν εκτιμήσεις 5%–7% σε παιδιά σχολικής ηλικίας, που ισοδυναμεί με περίπου ένα παιδί ανά τάξη (Dalsgaard et al., 2014) και αν αφηθεί χωρίς θεραπεία, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές, λειτουργικές βλάβες. Όσον αφορά στους ενήλικες, το ποσοστό επικράτησης εκτιμάται ότι είναι 2,5% (Simon et al., 2009). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αναπτυξιακά ακατάλληλα επίπεδα απροσεξίας και/ή παρορμητικότητα - υπερκινητικότητα δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο, διαταράσσουν τη μάθηση και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (American Psychiatric Association, 2013· Daley & Birchwood, 2010· Loe & Feldman, 2007).

Η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ στην τάξη μπορεί επίσης να επηρεάσει αρνητικά τη μάθηση για άλλους μαθητές και τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών (DuPaul & Stoner, 2016. Wheeler & Carlson, 1994). Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση για παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να έχει διαβίου επιπτώσεις που σχετίζονται με κακή ακαδημαϊκή και επαγγελματική πρόοδο, κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις, κακή ψυχική υγεία και την ανάπτυξη εγκληματικής συμπεριφοράς (Langberg & Becker, 2012; Montgomery et al., 2018; Parker et al., 2013). Ωστόσο, λίγες μελέτες που διερευνούν τις παρεμβάσεις κατάρτισης εκπαιδευτικών αναφέρουν μέτρα παρακολούθησης που δείχνουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Αυτές που το κάνουν περιορίζονται σε 6 μήνες μετά την παρέμβαση καθιστώντας δύσκολη την αξιολόγηση του μακροπρόθεσμου οφέλους της εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι το μέσο παιδί ξοδεύει πάνω από 13.000 ώρες στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση (Long, 2019), είναι σημαντικό να βρεθούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις στα σχολεία για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ για παράδειγμα, αλλά και με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Μία από τις κύριες συστάσεις θεραπείας για τη ΔΕΠΥ, παραδείγματος χάριν, παράλληλα με τη φαρμακολογική θεραπεία, περιλαμβάνει συμπεριφορικές παρεμβάσεις (Pffifner & Dupaul, 2015. Wolraich et al., 2011, 2019). Ακόμα, οι ερευνητές έχουν δείξει ότι η γνώση των δασκάλων για τη ΔΕΠΥ συσχετίζεται σημαντικά με την εμπιστοσύνη των δασκάλων στην ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά τα παιδιά με ΔΕΠΥ, να δημιουργήσουν μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς και να διαχειριστούν τη συμπεριφορά (Bussing et al., 2002; Ohan et al., 2008; Scitutto et al., 2000).

Επιπλέον, οι διαγνωστικές διαδικασίες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πληροφορίες των δασκάλων για τα παιδιά (Topkin et al., 2015; Wolraich et al., 2003). Στην πραγματικότητα, οι δάσκαλοι είναι συχνά οι πρώτοι που εντοπίζουν δυσκολίες συμπεριφοράς (Shelemy et al., 2019). Ως εκ τούτου, με την έγκαιρη παραπομπή να είναι το κλειδί για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών προτού καθιερωθούν καλά (Aguíar et al., 2014), είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να έχουν την κατάλληλη γνώση της ΔΕΠΥ, ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν και να δράσουν στα συμπτώματα έγκαιρα.

### **1.1.3 Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή**

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή είναι μια διαταραχή διασπαστικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από ένα επίμονο μοτίβο θυμού / ευερέθιστης διάθεσης, επιχειρηματολογίας / προκλητικής συμπεριφοράς και / ή εκδικητικότητας (American Psychiatric Association, 2013) με επιπολασμό σε παιδιά 3,6% (Polanczyk, et al., 2015). Τα συμπτώματα αρχίζουν γενικά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, με τη διάγνωση να εμφανίζεται συνήθως κατά τη μέση παιδική ηλικία (6 έως 13 ετών).

Τα παιδιά με εναντιωματική προκλητική διαταραχή έχουν δυσκολία να λειτουργήσουν στο σχολείο και στο σπίτι και διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο άλλων συννοσηρών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένης της διαταραχής συμπεριφοράς, της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας και διαταραχών διάθεσης, άγχους και χρήσης ουσιών (Nock, Kazdin, Hiripi & Kessler, 2007. Riley, Ahmed & Locke, 2016). Ως εκ τούτου, οι παράγοντες κινδύνου για την εναντιωματική προκλητική διαταραχή είναι σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη καλύτερης κατανόησης της αιτιολογίας της διαταραχής και τελικά την επινόηση στοχευμένων παρεμβάσεων για όσους επηρεάζονται (McMenamy, Sheldrick & Perrin, 2011). Τόσο οι γενετικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου εμπλέκονται στην ανάπτυξη διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους, συμπεριλαμβανομένης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Τα προβλήματα ψυχικής υγείας της μητέρας κατά την περιγεννητική περίοδο είναι μεταξύ αυτών των παραγόντων (Walters, Chiochetti & Freitag, 2016).



## **1.2 Μέθοδοι διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα, ΔΕΠΥ, ΕΠΔ): ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι παρεμβάσεις εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί για να ενισχύσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, να τους εκπαιδεύσουν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Μελέτες που διερευνούν τη γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠΥ, για παράδειγμα, και τον αντίκτυπό της στις διδακτικές συμπεριφορές, εντοπίζουν την ανάγκη για πιο συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για την αντιμετώπιση των κενών γνώσης (Bekle, 2004· ComRes, 2017· Scitutto et al., 2016), καλύτερης ποιότητας κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Bekle, 2004· Kos et al., 2004) και περαιτέρω έρευνα στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης και στον προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών (Bekle, 2004· Shelemy et al., 2019). Μια συστηματική ανασκόπηση των μελετών που μετρούν τη γνώση της ΔΕΠΥ των εκπαιδευτικών που διεξήχθη από τους Mohr-Jensen et al. (2019), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι βαθμολογίες γνώσεων διέφεραν σημαντικά για τα συμπτώματα, τις συμπεριφορές, την πρόγνωση και τη θεραπεία, και εντόπισαν την εκπαίδευση για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ ως βασικό παράγοντα για την αύξηση των επιπέδων γνώσης. Η πλειονότητα των ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών για ΔΕΠΥ έχουν επικεντρωθεί στην αύξηση της γνώσης και έχουν δείξει ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά (Aguilar et al., 2014· Anto & Jacob, 2014· Syed & Hussein, 2010).

Ενώ πολλά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν επίσης στρατηγικές συμπεριφορικής διαχείρισης, λίγες μελέτες αναφέρουν βελτιώσεις στη χρήση θετικών συμπεριφορών από τους δασκάλους προς παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και με εξαίρεση το Park and Park (2017). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι δάσκαλοι είναι συνήθως απρόθυμοι να εγκρίνουν πιο εντατικές στρατηγικές διαχείρισης που επηρεάζουν τον προγραμματισμό και την προετοιμασία ή απαιτούν πρόσθετο προσωπικό εντός της τάξης. Αντίθετα, τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο εντατικές στρατηγικές πιο συχνά, για παράδειγμα: σπάζοντας τις λεκτικές οδηγίες σε απλά, βήμα προς βήμα μοτίβα, θετική ανατροφοδότηση των δασκάλων και δημιουργία σχεδίων καθισμάτων στην τάξη (Blotnicky-Gallant et al., 2015). Ωστόσο, ο Kos (2008) προτείνει ότι η έλλειψη συνέπειας στην επανειλημμένη εφαρμογή καλών

στρατηγικών με το ίδιο παιδί μπορεί να οδηγήσει σε μικρή αλλαγή συμπεριφοράς για αυτό το παιδί. Οι επιδράσεις των στρατηγικών δασκάλου και τάξης στις συμπεριφορές τύπου προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στις τάξεις μετρώνται επίσης σε σχετικά λίγες μελέτες (π.χ. Corkum et al., 2019· Froelich et al., 2012). Αυτό είναι, ίσως, εκπληκτικό, δεδομένου ότι η βιβλιογραφία προτείνει ότι το σκεπτικό για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς, εκτός από τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοπεποίθησης για τους δασκάλους, είναι η βελτίωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς (Anto & Jacob, 2014· Barnett et al., 2012).

## **2. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

### **2.1 Γονική εμπλοκή και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και φορέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας**

Η ανατροφή ενός παιδιού είναι μεγάλη χαρά και ευθύνη. Ο ρόλος του γονέα είναι περιεκτικός για να περιλαμβάνει και το ρόλο του παιδαγωγού. Συνήθως οι γονείς και οι φροντιστές είναι οι πρώτοι και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι παιδαγωγοί ενός παιδιού. Αυτός ο ρόλος δεν παύει να υπάρχει όταν τα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο. Στην πραγματικότητα, οι οικογένειες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συνεργασία με το σχολείο, τους γονείς και τους φροντιστές μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία συνεργατικών πρακτικών που υποστηρίζουν όλες τις πτυχές των επιτευγμάτων ενός παιδιού στο σχολείο, ενώ η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, έχει πολλές θετικές επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού όπως το ακαδημαϊκό, το κοινωνικό και το συναισθηματικό (Erstein, et al., 1997).

Παρά τις συνεχείς προσπάθειες των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα επιτυχίας δεν είναι συνεπή μεταξύ των μαθητών (Vang, 2006). Μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι η διασφάλιση της επιτυχίας όλων των μαθητών. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών. Ορισμένοι ερευνητές έχουν προτείνει ότι ο κρίκος που λείπει στην εκπαιδευτική ισότητα, όσον αφορά τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά επιτεύγματα, είναι η συμμετοχή των γονέων (Colombo, 2006). Τα σχολεία από μόνα τους είναι δύσκολο να μορφώσουν τα παιδιά και γι' αυτό χρειάζονται την ενεργό υποστήριξη της κοινότητας και της οικογένειας. Έτσι, η βελτίωση του σχολείου απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ομάδων συμφερόντων—οικογενειών, κοινοτικών ομάδων και εκπαιδευτικών (Erstein, et al., 1997).

Αυτές οι ομάδες έχουν συχνά διαφορετικές ανησυχίες και ζητήματα σχετικά με τα σχολεία. Μπορεί να έχουν διαφορετικές προοπτικές για το πώς να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών. Για να είναι επιτυχείς οι προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου, αυτές οι διάφορες ομάδες συμφερόντων πρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους. Οι οικογένειες, οι κοινοτικές ομάδες και οι εκπαιδευτικοί έχουν να παίξουν ένα ρόλο στην εκπαιδευτική επιτυχία και των μαθητών. Είναι σημαντικό, καθένα από αυτά τα συστατικά να έχει σαφή κατανόηση του τι

συνεπάγεται ο ένας ο ρόλος του άλλου. Αυτό που δεν είναι πάντα σαφές είναι ποιος πρέπει να είναι αυτός ο ρόλος. Ως αποτέλεσμα, οι γονείς δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μια ομοιογενής ομάδα επειδή δεν συμμετέχουν με τους ίδιους τρόπους καθώς μερικοί έχουν περισσότερη παρουσία στο σχολείο από ό,τι άλλοι. Υπάρχει επομένως ανάγκη, να απομακρυνθούμε από αυτή την ιδέα ότι οι γονείς είναι ίδιοι, με τις ίδιες ανάγκες και ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν την ίδια μεταχείριση. Δεδομένου ότι το αυξημένο επίπεδο συμμετοχής των γονέων στα σχολεία και στην εκπαίδευση των παιδιών τους συσχετίζεται θετικά με την αύξηση των εκπαιδευτικών επιδόσεων, είναι σημαντικό να επινοηθούν τρόποι για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων (Kocyigit, 2015· Epstein, et al., 2018· Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019· Coleman, 2019· Cohen & Anders, 2020).

Έτσι, η συμμετοχή της οικογένειας μπορεί γενικά να οριστεί ως η επένδυση των γονέων ή των φροντιστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι φροντιστές/γονείς μπορούν να αποδείξουν την προσήλωσή τους σε αυτήν την επένδυση. Στην πράξη, η συμμετοχή της οικογένειας μπορεί να αποδειχθεί μέσω της συμμετοχής σε μια ιεραρχία δραστηριοτήτων όπως οι ακόλουθες (Kocyigit, 2015· Epstein, et al., 2018· Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019· Coleman, 2019· Cohen & Anders, 2020).

1. Εθελοντισμός στο σχολείο.
2. Παροχή βοήθειας των παιδιών με την εργασία τους.
3. Παρακολούθηση σχολικών λειτουργιών.
4. Επίσκεψη στην τάξη του παιδιού.
5. Ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης ή εμπειρίας με την τάξη μέσω της ομιλίας επισκεπτών.
6. Ανάλυση ηγετικών ρόλων στο σχολείο και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων).

Αυτοί οι τύποι εμπλοκής των γονέων επιλέγονται συχνά από διαφορετικούς τύπους γονέων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται οι οικογένειες (τρόποι με τους οποίους επιδεικνύουν την επένδυσή τους) διαφέρουν και συχνά βασίζονται σε μια σειρά κοινωνικοπολιτικών παραγόντων (Epstein et al., 1997). Οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες

μπορεί να περιλαμβάνουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την προηγούμενη εμπειρία των γονέων με το σχολείο και το ίδιο το σχολείο κλπ. Ανεξάρτητα από το πώς είναι σε θέση να επιδείξουν την επένδυσή τους, η ιδέα ότι οι οικογένειες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός σχολείου που παρέχει ένα περιποιητικό και ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά τους γίνεται ευρέως αποδεκτή (Epstein et al., 1997). Η κίνηση προς μια κοινή κατανόηση αυτής της έννοιας καταδεικνύεται και μέσω νομοθετικών πράξεων.

Για παράδειγμα ο νόμος No Child Left Behind έχει φέρει στο προσκήνιο τη συμμετοχή των γονέων. Αυτή η νομοθεσία έχει επισημοποιήσει το δικαίωμα των γονέων να γνωρίζουν τι συμβαίνει στα σχολεία. Σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να προχωρήσουν πέρα από το να μιλάνε για συμμετοχή και να διευκολύνουν ενεργά αυτήν τη συμμετοχή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναδεικνύουν το γεγονός ότι έχουν ελάχιστη κατάρτιση στις στρατηγικές για τη συνεργασία με τους γονείς (Τολόγλου, 2020). Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αναφέρουν ότι δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν τους γονείς για να διευκολύνουν αποτελεσματικά την εκπαίδευση των παιδιών τους, πολύ περισσότερο από το να τους ζητούν απλώς να κάνουν τις εργασίες τους.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι έχουν κάποιες δεξιότητες για την προαγωγή της συνεργασίας με τους γονείς, συνήθως περιγράφουν στρατηγικές που περιορίζονται στη διαχείριση δύσκολων γονέων, αντί για στρατηγικές που ενθαρρύνουν πιο ουσιαστική συμμετοχή. Ομοίως, ακόμη και όταν οι οικογένειες θέλουν να οικοδομήσουν θετικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, δεν είναι πάντα σίγουροι για το πώς να εμπλακούν με τρόπο που εκτιμά το προσωπικό του σχολείου (Barton, et al., 2004). Αυτή η αβεβαιότητα οδηγεί επίσης σε μειωμένη συμμετοχή γονέων από διαφορετικά υπόβαθρα. Ωστόσο, το να μην ξέρεις πώς να εμπλακείς δεν είναι το μόνο πράγμα που αναστέλλει τη γονική συμμετοχή και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών με το σχολείο (Kocyigit, 2015· Epstein, et al., 2018· Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019· Coleman, 2019· Cohen & Anders, 2020).

Τα υλικοτεχνικά εμπόδια συχνά χρησιμεύουν ως αναστολέας της αποτελεσματικής γονικής συμμετοχής για ορισμένους γονείς. Αυτά τα υλικοτεχνικά εμπόδια μπορούν συχνά να εμποδίσουν τη συμμετοχή των γονέων. Οι δουλειές τους, περιορίζουν την ικανότητά τους να συμμετέχουν στα τεκταινόμενα των σχολείων κατά τις κανονικές σχολικές ώρες. Οι προσπάθειές

τους να υποστηρίζουν τα παιδιά τους οδηγούν σε απογοήτευση επειδή δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε σχολικά συνέδρια και δραστηριότητες. Για αυτούς τους λόγους, αυτοί οι γονείς συχνά θεωρούνται «δύσκολοι» (Koonce & Harper, 2005). Μάλιστα, οι Koonce και Harper (2005) διαπίστωσαν ότι οι γνώσεις αυτών των γονέων συχνά απορρίπτονταν επειδή δεν θεωρούνταν ότι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους ή δεν είχαν γνώση των καθημερινών δραστηριοτήτων του σχολείου, με την απόρριψη των γνώσεων τους να τους αποξενώνει περαιτέρω, συμβάλλοντας στην απόσυρσή τους από τον ρόλο της υπεράσπισης του παιδιού τους.

Είναι σημαντικό ακόμα να αναφερθεί, ότι η συμμετοχή των γονέων έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς, που εξυπηρετούνται στην ειδική αγωγή, επειδή αυτοί οι μαθητές τείνουν να είναι πιο ευάλωτοι στην παραβίαση των δικαιωμάτων τους. Αυτοί οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οι γονείς τους να τους υπηρετήσουν ως υπερασπιστές των δικαιωμάτων τους, δεδομένου ότι υπάρχει επιπλέον υπερεκπροσώπηση διαφορετικών μαθητών (συμπεριλαμβανομένων χαμηλού εισοδήματος και εθνοτικών μειονοτήτων) στις υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Hosp & Reschly, 2004). Αυτό καθιστά τη συμμετοχή των γονέων κρίσιμη (Kocyigit, 2015· Epstein, et al., 2018· Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019· Coleman, 2019· Cohen & Anders, 2020).

Επιπλέον, παρόλο που η αξία της γονικής συμμετοχής είναι ευρέως αποδεκτή (Garcia, 2002), η συμμετοχή των γονέων δεν είναι εύκολο να προωθηθεί ή να διατηρηθεί. Αυτό έχει γίνει ακόμη πιο δύσκολο καθώς οι γονείς αντιπροσωπεύουν μια μεγαλύτερη ποικιλομορφία πολιτισμών και κουλτούρων. Ο βασικός στόχος είναι να υπάρχει μια καλή σχέση γονέα-εκπαιδευτικού από την οποία θα απορρέουν θετικά αποτελέσματα από τους μαθητές (Kocyigit, 2015· Epstein, et al., 2018· Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019· Coleman, 2019· Cohen & Anders, 2020). Τα σχολεία και οι γονείς πρέπει να έχουν μια κοινή αντίληψη για το τι συνιστά μια καλή σχέση όμως υπάρχει ένα ευρύ φάσμα του τι σημαίνει πρακτικά αυτό. Ένας τρόπος για να προχωρήσουμε προς μια κοινή αντίληψη της κατανόησης του τι συνιστά μια καλή σχέση και προς την αντιστοίχιση (ή τουλάχιστον την προσέγγιση) της αξίας που έχουν οι γονείς για την εκπαίδευση και την επίδοση των παιδιών τους με τις αξίες που έχουν οι δάσκαλοι για την εκπαίδευση και την επίδοση των μαθητών τους, μπορεί να είναι μέσω της οριοθέτησης ρόλων (Kalyanpur & Harry, 1997). Ως προς αυτό, υπάρχουν κάποιες σαφείς διαφορές στους ρόλους που διαδραματίζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό οι ρόλοι να είναι ξεκάθαροι και στα δύο μέρη. Οι ρόλοι έχουν

κατηγοριοποιηθεί ως επικεντρωμένοι στους γονείς, στο σχολείο και στη συνεργασία (Keyes, 2002). Αυτές οι ταξινομήσεις μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Για τους γονείς, η συμμετοχή που εστιάζεται στους γονείς υποδηλώνει ότι οι γονείς έχουν την πρωταρχική ευθύνη στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ η εμπλοκή που επικεντρώνεται στο σχολείο σημαίνει την ανάθεση πρωταρχικής ευθύνης στο σχολείο και η συμμετοχή που εστιάζεται στη συνεργασία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται και είναι συλλογικά υπεύθυνοι. Για τους εκπαιδευτικούς, η κατασκευή με επίκεντρο τους γονείς σημαίνει ενδυνάμωση των γονέων δίνοντάς τους εκπαιδευτικούς ρόλους. Αντίθετα, η προσέγγιση με επίκεντρο το σχολείο δίνει έμφαση στον αποτελεσματικό διαχωρισμό σπιτιού και σχολείου και αποτελεί το πιο διαδεδομένο μοντέλο. Ωστόσο, πιο πρόσφατα, αναπτύχθηκε η προσέγγιση με επίκεντρο τη συνεργασία, στην οποία η οικογένεια και το σχολείο εργάζονται συνεργατικά (Kalyanpur & Harry, 1997).

Ακόμα, επιπρόσθετους αρωγούς αυτής της συνεργατικής κατεύθυνσης, μπορεί να αποτελέσουν η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είτε από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης είτε από το προσωπικό των ΚΕΔΑΣΥ. Ειδικά στη δεύτερη περίπτωση, τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν καλύτερη γνώση της συμπτωματολογίας που συνοδεύει την κάθε διαταραχή και με αυτή τη γνώση, μπορούν να βοηθήσουν και τους εκπαιδευτικούς να μάθουν και να καταρτίσουν πιο ολοκληρωμένες παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΑΣΥ δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά από αυτές των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., πέρα από την προσθήκη της παροχής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού. Είναι εμφανής βέβαια η χρήση νέων όρων κατά την περιγραφή τους: η «ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας» του νόμου 3699/2008 (άρθρο 4, §1α, σ.3) αντικαθίσταται από τη «διερεύνηση ατομικών ή/και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, την αξιολόγηση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.» (Νόμος 4547/2018. ΦΕΚ 102/τ.Α΄/12-06-2018, σελ. 16).

Ο νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ψηφίστηκε τον Ιούνιο του 2018, και όπως

αναφέρεται στο άρθρο 6 θεσμοθετείται η ίδρυση των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) (σημερινά Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.). Η αποστολή τους ήταν να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες και τα εκπαιδευτικά κέντρα που εντάσσονταν στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλου του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση ανεξαιρέτως και να προασπίσουν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και πρόοδο. Τα ΚΕΣΥ ήταν υπεύθυνα για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, τη διενέργεια αξιολογήσεων, τη σχεδίαση και την υλοποίηση παρεμβάσεων, εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών, καθώς και δράσεων που έχουν ως σκοπό τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Γενικά, τα ΚΕΔΑΣΥ έως σήμερα, έχουν ως στόχο, πέρα από τους υπόλοιπους, την υποστήριξη του έργου των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού και είναι επιφορτισμένα με το καθήκον της ενημέρωσης, της επιμόρφωσης και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.

Παράλληλα, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η οικογένεια σε συνδυασμό με το σχολείο αποτελούν δύο μικροσυστήματα που συνέχεια αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Τα παιδιά χρειάζονται και τα δύο πλαίσια για να αναπτυχθούν σωστά και η συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς είναι αναγκαία, προκειμένου να φέρει τα θεμιτά αποτελέσματα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Epstein, 1996). Η συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών δεν εννοεί την απλή συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά αφορά την πλήρη ανταλλαγή των ιδεών, των απόψεων, των γνώσεων και των εμπειριών που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Rentzou, 2004). Η συμμετοχή των γονέων είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές εδώ και αρκετά χρόνια και δεν αποτελεί ένα νέο θέμα.

Η επικοινωνία ως βασική προϋπόθεση στη σχέση μεταξύ των μελών καθορίζει την ποιότητα της συνεργασίας τους. Η επικοινωνία δεν αφορά μόνο την ανταλλαγή και μετάδοση μηνυμάτων, πληροφοριών και σκέψεων, αλλά είναι μία βαθύτερη έννοια, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Η εμπιστοσύνη, η κατανόηση και η αλληλεγγύη μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας και αποτελούν υγιή πρότυπα για την εξέλιξη των παιδιών (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Η σχέση γονέων και παιδαγωγών είναι αμφίδρομη και γι' αυτό οι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη συνεργασία τους και έχουν δημιουργήσει θεωρίες και μοντέλα για τα οφέλη που προκύπτουν αλλά και για τα πιθανά μειονεκτήματα (Epstein, 1996). Οι γονείς επηρεάζουν το



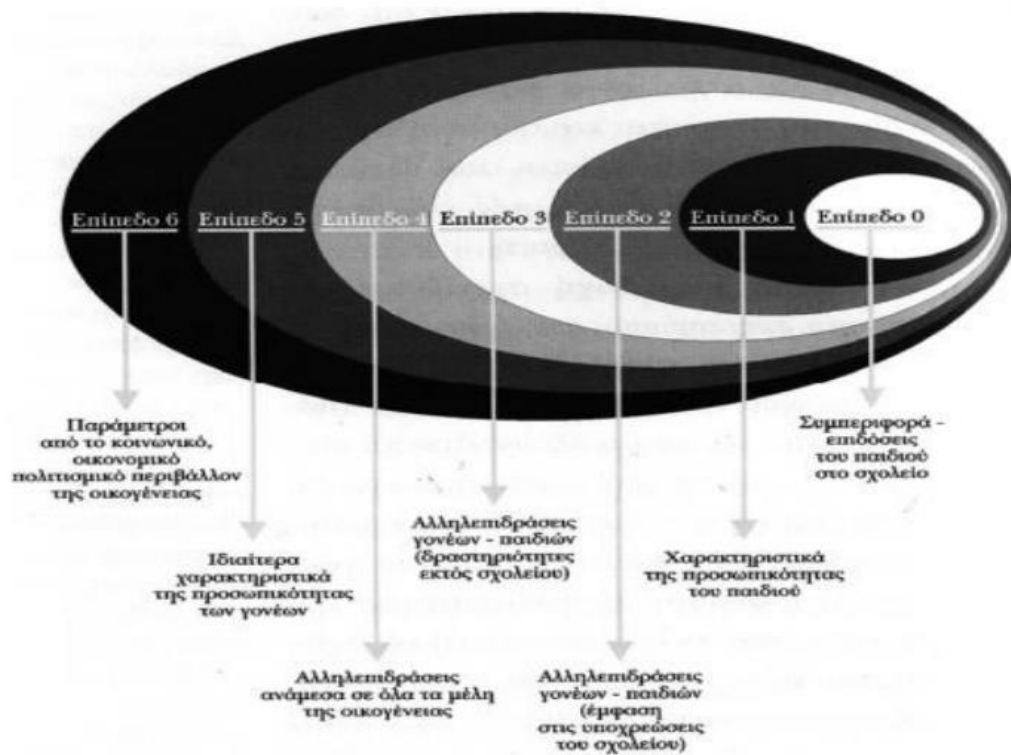
έργο των εκπαιδευτικών και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους επηρεάζουν τους γονείς. Ο στόχος όλων είναι κοινός και γι' αυτό μέσα από τη συνεργασία τους πρέπει να βοηθήσουν ώστε να υπάρξουν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που έχει ανάγκη το παιδί για την πνευματική και ψυχική του ανάπτυξη. Άλλωστε, η συνεργασία μεταξύ τους αποδεικνύεται καθοριστική για την προετοιμασία του παιδιού και την ένταξή του στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Παπαγιαννίδου, 2000), γι' αυτό και στη συνέχεια, θα ασχοληθούμε με κάποια συγκεκριμένα μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

## **2.2 Μοντέλα συνεργασίας γονέων-σχολείου**

### **2.2.1 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams**

Οι Ryan και Adams (1995) προχώρησαν στη σύσταση αυτού του συγκεκριμένου μοντέλου για να αναφερθούν στο σύνολο των σχέσεων που οικοδομούνται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και ασκούν σημαντική επίδραση στα στοιχεία της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του παιδιού, τόσο εντός του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος. Ο σχηματισμός του συγκεκριμένου μοντέλου έγινε από τους ερευνητές γύρω από ένα κεντρικό σημείο αναφοράς, το επίπεδο 0 και σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού. Ο σχηματισμός των λοιπών επιπέδων γίνεται γύρω από το προαναφερθέν και κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες με βάση το στοιχείο της εγγύτητάς τους προς το βασικό επίπεδο 0. Όσα επίπεδα βρίσκονται πιο κοντά σημαίνει ότι ασκούν μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης προς τα παιδιά, αλλά και ότι τα κοντινά επίπεδα αλληλοεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995· Adams & Ryan, 2005).

Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται συνοπτικά το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams, με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995· Adams & Ryan, 2005).



Εικόνα 1: Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams.

Υπάρχουν δύο επίπεδα, λοιπόν, στην πρώτη κατηγορία, το επίπεδο 0, το οποίο έχει σχέση με τα στοιχεία της σχολικής επίδοσης, της συμπεριφοράς και της συμμετοχής των παιδιών και το επίπεδο 1, το οποίο έχει σχέση με το στοιχείο της προσωπικότητας των παιδιών και το φάσμα των δυνατοτήτων τους, εντός του πλαισίου του σχολείου. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα επίπεδα 2 και 3. Το επίπεδο 2 έχει σχέση με το στοιχείο της εμπλοκής των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και το επίπεδο 3 έχει σχέση με το στοιχείο της επικοινωνίας που οικοδομείται ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του, αλλά και με τον τρόπο ανατροφής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995).

Στην τρίτη κατηγορία, εντάσσονται τα επίπεδα 4 και 5, αντίστοιχα σχετίζονται με το στοιχείο της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας, καθώς και με το στοιχείο της προσωπικότητας των γονέων, των στάσεων που υιοθετούν, των ιδεών, των αντιλήψεων, των σκέψεων και του χαρακτήρα τους (επίπεδο 5). Στην τελευταία

κατηγορία εντάσσεται το επίπεδο 6, το οποίο έχει σχέση με το περιβάλλον της οικογένειας και αφορά τα στοιχεία του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Το επίπεδο αυτό ασκεί σημαντικές επιδράσεις σε όλα τα άλλα επίπεδα, αλλά δεν επηρεάζεται από αυτά, δημιουργώντας μία μορφή μονόδρομης σχέσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα επίπεδα υφίσταται η διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και επηρεάζεται η ποιότητα αυτών των σχέσεων. Ορισμένα επίπεδα ασκούν άμεσες επιδράσεις στη διαμόρφωση της ανάπτυξης του παιδιού και στη σχολική του πορεία, ενώ άλλα ασκούν έμμεσες επιδράσεις ως απόρροια των πράξεων των σημαντικών άλλων με τους οποίους αλληλοεπιδρά το παιδί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995).

### **2.2.2 Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών των Eccles & Harold.**

Το συστημικό μοντέλο των Eccles και Harold, που αναφέρεται ως μοντέλο επιρροών και συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, εστιάζοντας στο στοιχείο της αναζήτησης των επιρροών της συνεργασίας των φορέων αγωγής (εκπαιδευτικών, γονιών και παιδιών) στο επίπεδο παρουσίας του παιδιού στο σχολείο. Το σχολικό περιβάλλον και η οικογένεια ορίζονται ως μεταβλητές, που παρουσιάζουν αμφίδρομες επιρροές και οι οποίες επηρεάζουν τα παιδιά (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο περιγράφονται σε επίπεδα, που δείχνουν τη μεταξύ τους σχέση (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Υπάρχουν λοιπόν τέσσερα επίπεδα, ενώ στο 3ο επίπεδο περιλαμβάνεται το σύνολο των παραγόντων που ασκούν σημαντικές επιδράσεις στην επιθυμία των γονέων να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να εμπλακούν με το σχολείο. Αυτοί οι παράγοντες ονομάζονται εξωγενείς και αφορούν (Eccles & Harold, 1996):

1. τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως μεταξύ άλλων του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων,
2. τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που μεγάλωσαν τα παιδιά, όπως μεταξύ άλλων της ποιότητας της γειτονιάς, του βιοτικού επιπέδου και της κουλτούρα,

3. τα χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως μεταξύ άλλων του φύλου, του χαρακτήρα και της ηλικίας
4. τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως μεταξύ άλλων της θέσης που βρίσκεται, της εκπαιδευτικής βαθμίδας και του αριθμού των μαθητών και τέλος,
5. τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως μεταξύ άλλων των αντιλήψεων, των στάσεων, των αξιών, των ιδεών και της επιμόρφωσής του.

Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνεται το φάσμα των αντιλήψεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με τα στοιχεία του ρόλου, της αξίας, των πεποιθήσεων τους κλπ., ενώ στο 1ο επίπεδο αναφέρονται οι μέθοδοι που ακολουθούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ασκούν άμεση επίδραση στο παιδί, το οποίο εντάσσεται στο επίπεδο 0 (Eccles & Harold, 1996). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ακόμα, ότι το επίπεδο 0 και το επίπεδο 3 συνδέονται έμμεσα μεταξύ τους, καθώς το 3ο επίπεδο επηρεάζει το παιδί μελλοντικά και όχι άμεσα, όπως τα υπόλοιπα επίπεδα (Eccles & Harold, 1996· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

### **2.2.3 Μοντέλο «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein**

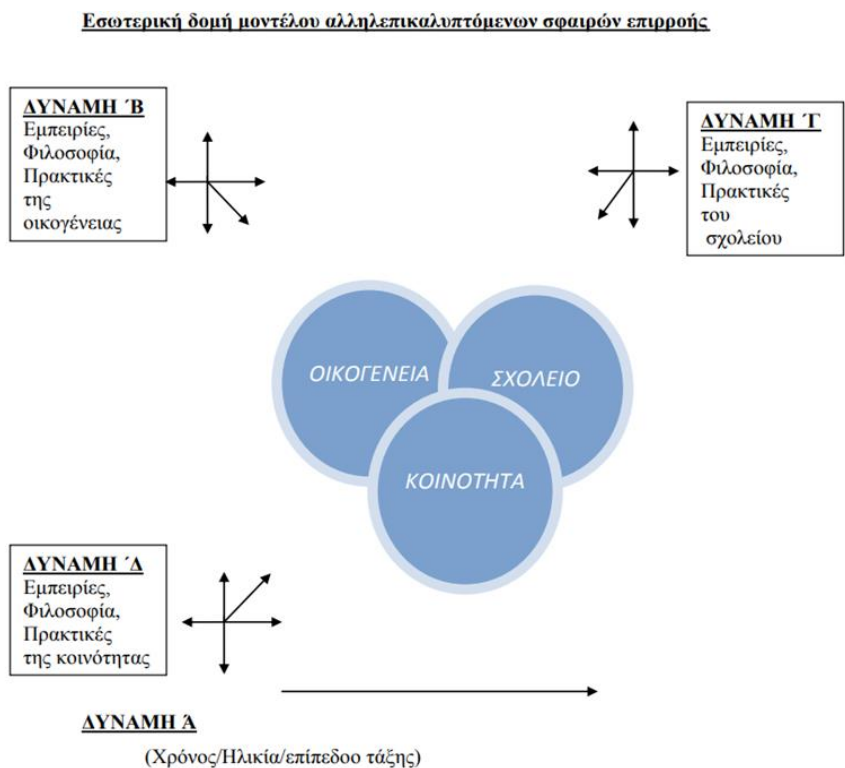
Η Epstein προχώρησε το 1995, στην κατασκευή ενός μοντέλου που περιλαμβάνει επικαλυπτόμενες σφαίρες για να προσδιορίσει και να παρομοιάσει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα ως σφαίρες όπου ο χώρος που επικαλύπτεται και αφορά το ίδιο το παιδί. Η Ζηλιασκοπούλου (2014) επισημαίνει ότι υφίσταται εγγύτητα ή απομάκρυνση των τριών σφαιρών αναλόγως της ηλικίας του παιδιού, της στάσης των εκπαιδευτικών και του βαθμού ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε σχέση με την γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει αρκετά πρωτότυπα χαρακτηριστικά, αν και το σημαντικότερο εξ αυτών είναι αυτό της ένταξης της κοινότητας όπου δεν είχε καθόλου αρμοδιότητες σε εκπαιδευτικά θέματα, παλαιότερα, ως απόρροια της έλλειψης ευαισθητοποίησης σχετικά (Γεωργίου, 2000). Η Epstein δίνει στο μοντέλο της δύο διαστάσεις, της εξωτερικής και της εσωτερικής δομής. Στην εσωτερική δομή του μοντέλου τοποθετούνται τέσσερις δυνάμεις που συμβάλλουν στον προσδιορισμό της επικάλυψης των σφαιρών (Epstein et al., 2002). Η πρώτη

δύναμη αφορά το στοιχείο της ηλικίας, του χρόνου και της βαθμίδας εκπαίδευσης του παιδιού. Ο Γεωργίου (2000) παρατήρησε ότι η εμπλοκή των γονέων και η επιθυμία για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας του παιδιού, δηλαδή υπάρχει μείωση της εμπλοκής όσο οι μαθητές μεγαλώνουν και φοιτούν σε υψηλότερες βαθμίδες.

Η δεύτερη δύναμη αφορά τα στοιχεία των εμπειριών, των στάσεων και των πρακτικών της οικογένειας. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις που οι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία η επικάλυψη των σφαιρών μεγαλώνει. Η τρίτη δύναμη αφορά τους ίδιους τομείς αλλά από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί αναζητούν να αναπτύξουν πιο συχνή επικοινωνία με τους γονείς, αυτό συμβάλλει στην αύξηση της επικάλυψης των σφαιρών. Τέλος, η τέταρτη δύναμη πηγάζει από το φάσμα των εμπειριών, των στάσεων και των πρακτικών της κοινότητας όπου είναι σε θέση να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχολικών δραστηριοτήτων (Epstein et al., 2002).

Στην εικόνα 2 παρουσιάζεται το θεωρητικό σχήμα όπως περιεγράφηκε από την Epstein και τους συνεργάτες της (2002):

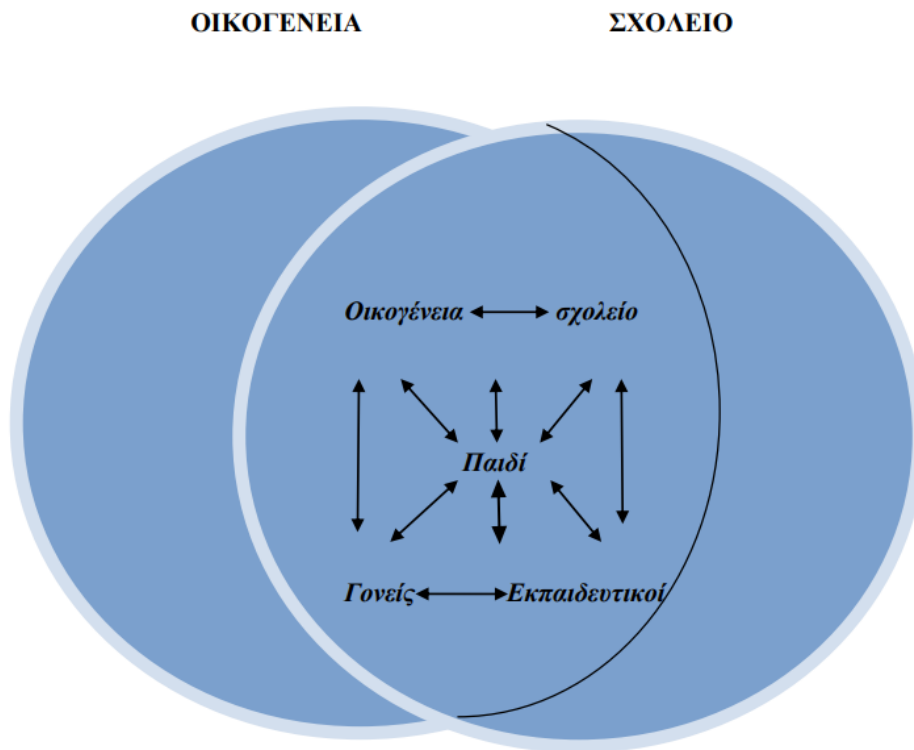


Εικόνα 2: Η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στη μάθηση των παιδιών (Epstein, et al., 2002:163).

Η περιγραφή της εσωτερικής δομής του μοντέλου γίνεται από την Epstein και τους συνεργάτες της (2002) ως ένα φάσμα επικοινωνιακών διαδικασιών που αξιοποιούνται τόσο από το πλαίσιο της οικογένειας, όσο και από το πλαίσιο του σχολείου, ενώ στο επίκεντρο βρίσκεται το παιδί. Οι μορφές που μπορεί να λάβει αυτή επικοινωνία εντάσσονται είτε στην κατηγορία των θεσμικών είτε των προσωπικών. Στο θεσμικό επίπεδο συναντάται ένα φάσμα δραστηριοτήτων, η οργάνωση των οποίων γίνεται από το σχολείο προς τους γονείς, όπως μεταξύ άλλων των ενημερωτικών συναντήσεων και των συναντήσεων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Στο προσωπικό επίπεδο συναντάται ένα φάσμα δραστηριοτήτων που άπτονται των σχέσεων μεταξύ των τριών εταίρων ως ατόμων. Συνεπώς, σε αυτή η κατηγορία επικοινωνίας ασκούνται σημαντικές επιδράσεις από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΔΥΝΑΜΗ Β Εμπειρίες, Φιλοσοφία, Πρακτικές της οικογένειας, ΔΥΝΑΜΗ Δ Εμπειρίες, Φιλοσοφία, Πρακτικές της κοινότητας, ΔΥΝΑΜΗ Γ Εμπειρίες, Φιλοσοφία, Πρακτικές του σχολείου, Οικογένεια σχολείο Παιδί Γονείς Εκπαιδευτικοί (Epstein, et al., 2002).

Το ακόλουθο σχήμα περιγράφει συνοπτικά την ιδέα του μοντέλου της Epstein.



Εικόνα 3: Εσωτερική δομή μοντέλου επικαλυπτόμενων σφαιρών (Epstein, et al., 2002:164).

Ωστόσο, η ολοκλήρωση του μοντέλου της Epstein καταλήγει στην επισήμανση της τυπολογίας για την γονική εμπλοκή. Η Μπόνια (2010, 2008) αναφέρει την εν λόγω τυπολογία ως την επικρατέστερη στη νεότερη έρευνα του πεδίου και τονίζει ως χαρακτηριστικό των 6 τύπων την περιγραφή όσων θα μπορούσαν να πράττουν οι γονείς και όχι σε όσων κάνουν αυτή τη στιγμή. Οι Simon και Epstein (2001) αναφέρουν ότι δεν είναι ταξινομημένοι με συγκεκριμένο τρόπο οι τύποι της γονικής εμπλοκής, γιατί δεν θεωρούνται ότι χαρακτηρίζονται από διαφορετική αξία. Οι τύποι γονικής εμπλοκής παρουσιάζονται ως:

Τύπος 1: Η «ανατροφή» (parenting), η εστίαση της οποίας είναι να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα για μάθηση, αλλά και να εξασφαλιστεί γενικότερα η υγεία και η ασφάλεια των παιδιών (Simon & Epstein, 2001).

Τύπος 2: Η «επικοινωνία», όπου υπάρχει η πρόταση του σχολείου για τη διατήρηση σταθερής και συχνής επικοινωνίας με τους γονείς. Για παράδειγμα, τα σχολεία είναι υπεύθυνα να οργανώνουν συγκεκριμένες συναντήσεις για την πρόοδο των παιδιών, αλλά και να παρέχουν πληροφορίες για το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων (Μπόνια, 2010).

Τύπος 3: Ο «εθελοντισμός», όπου το σχολείο καλεί τους γονείς να συμμετέχουν ως βοηθοί τους εντός των τάξεων, αλλά και να συμμετέχουν στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων (Μπόνια, 2010).

Τύπος 4: Η «μάθηση στο σπίτι», όπου σε αυτή τη συνθήκη οι γονείς παρέχουν βοήθεια προς τα παιδιά τους για την ολοκλήρωση των σχολικών μαθημάτων, αλλά και προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικές (Μπόνια, 2010).

Τύπος 5: Η «Διοίκηση του σχολείου», όπου ο Γεωργίου (2000) την περιγράφει ως μια μορφή πολυεπίπεδης συμμετοχής των γονέων στην λήψη αποφάσεων σε θέματα, όπως μεταξύ άλλων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διασφάλιση αυτής της συμμετοχής μπορεί να γίνει μέσω των οργάνων των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων ή των Σχολικών επιτροπών.

Τύπος 6: Η «συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας», είναι ο τελευταίος τύπος, όπου εδώ αξιοποιούνται πόροι της κοινότητας και της οικονομικής ζωής της περιοχής για να υπάρξουν ωφέλειες για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Μπόνια, 2010).

Συνοψίζοντας, το μοντέλο της Epstein ίσως να θεωρείται το καταλληλότερο για την παιδεία της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς μπορεί να εστιάζει στη γονική εμπλοκή, αλλά περιλαμβάνει πληθώρα πληροφοριών που βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αναδεικνύοντας τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση των εσωτερικευμένων και των εξωτερικευμένων προβλημάτων των μαθητών.



### 3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

#### 3.1 Διαχείριση παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς

Υπάρχουν κάποιες μελέτες (Kasik & Gál, 2016·Maniadaki, et al., 2007·Plueck, et al., 2014) που έχουν διερευνήσει τις απόψεις είτε των γονέων είτε των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, δείχνοντας ότι η παρέμβαση στα άτομα αυτά είναι ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη. Ακόμα, διαπιστώνεται ότι αρκετά συχνά υπάρχουν διαφωνίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Kasik και Gál (2016) όπου στόχος ήταν να διερευνηθεί αυτό το θέμα, οι γονείς και οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές απόψεις σε όλες σχεδόν τις πτυχές που μελετήθηκαν και υπάρχει επίσης διαφορά μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι μητέρες και οι πατέρες αξιολόγησαν τους περισσότερους από τους παράγοντες. Σε αντίθεση με προηγούμενες διεθνείς έρευνες στον τομέα, δεν είναι οι δάσκαλοι που έχουν την πιο αρνητική γνώμη για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά οι πατέρες.

Επιπλέον, σε ανάλογες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς αρκετές φορές αρνούνται να αποδεχτούν τα προβλήματα των παιδιών τους γεγονός που δυσχεραίνει το έργο της παρέμβασης και της αντιμετώπισης. Ανάλογη έρευνα είναι αυτή των Maniadaki, et al., (2007) που συνέκρινε πεποιθήσεις γονέων των οποίων τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν συμπεριφορές ΔΕΠ-Υ με εκείνες των γονέων των οποίων τα παιδιά δεν εμφανίζουν τέτοιες συμπεριφορές. Οι γονείς των οποίων το παιδί προσχολικής ηλικίας εμφανίζει συμπεριφορές ΔΕΠ-Υ τείνουν να τις αντιλαμβάνονται ως φυσιολογικά αναπτυξιακά πρότυπα και μπορεί να αναστείλουν την παραπομπή του παιδιού για διάγνωση.

Παράλληλα, η ποιότητα της ανατροφής των παιδιών αναγνωρίζεται ως σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για την ψυχική υγεία τους, όπως αναφέρουν οι Doyle et al. (2018). Οι παρεμβάσεις σε επίπεδο οικογένειας στοχεύουν συνήθως στις περιπτώσεις οικογενειών υψηλού κινδύνου αντί να υιοθετούν μια καθολική προσέγγιση απευθυνόμενη σε όλες τις οικογένειες. Η μελέτη των Doyle et al. (2018) εξέτασε τον πληθυσμιακό αντίκτυπο του προγράμματος Triple P Positive Parenting στον επιπολασμό των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών. Χρησιμοποιήθηκε μια μέθοδος αντιστοίχισης βαθμολογίας τάσης διαφοράς για τη σύγκριση των περιοχών παρέμβασης και σύγκριση με τα κοινωνικο-δημογραφικά

χαρακτηριστικά σε μια περιοχή της Ισλανδίας. Το δείγμα πριν από την παρέμβαση περιελάμβανε γονείς παιδιών ηλικίας 4-8 ετών στις περιοχές παρέμβασης και σύγκρισης αντίστοιχα. Το κύριο μέτρο έκβασης ήταν οι γονικές αναφορές στο Ερωτηματολόγιο Δυνατών Στοιχείων και Δυσκολιών. Υπήρξαν ορισμένες σημαντικές μειώσεις στα ποσοστά επικράτησης κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων στις περιοχές παρέμβασης σε σύγκριση με τις περιοχές σύγκρισης. Τα παιδιά του δείγματος παρέμβασης παρουσίασαν χαμηλότερες συνολικές δυσκολίες, συναισθηματικά συμπτώματα και προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά του δείγματος σύγκρισης (ομάδα ελέγχου) και διέτρεχαν λιγότερο κίνδυνο να εντοπιστούν με προβλήματα συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι ένα καθολικό πρόγραμμα γονικής μέριμνας που εφαρμόζεται σε πολλαπλά επίπεδα χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση συνεργασίας μπορεί να είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για την υγεία του πληθυσμού για τη στόχευση της παιδικής ψυχικής υγείας.

### **3.2 Διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μέσω προγραμμάτων παρέμβασης εκπαιδευτικών-γονέων**

Οι παρεμβάσεις της σύμπραξης οικογένειας-σχολείου αξιοποιούν τις συνδέσεις μεταξύ οικογενειών και σχολείων, καθώς γονείς και δάσκαλοι προωθούν από κοινού την ανάπτυξη του παιδιού μέσω δραστηριοτήτων που γεφυρώνουν τα δύο περιβάλλοντα. Η μετα-ανάλυση των Smith, et al., (2020) αξιολόγησε τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές και κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών. Το δείγμα περιελάμβανε 77 μελέτες παρέμβασης γονέων και εκπαιδευτικών που εστίασαν σε παιδιά σχολικής ηλικίας, και τα αποτελέσματα της παρέμβασης επέφεραν ακαδημαϊκά και/ή κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα εντός ενός φυσιοκρατικού περιβάλλοντος. Επίσης, οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν έπρεπε να περιλαμβάνουν πειραματικό ή σχεδόν πειραματικό σχέδιο ομάδας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι παρεμβάσεις γονέων και εκπαιδευτικών επηρέασαν σημαντικά και θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και τις συμπεριφορές τους, όπως και την κοινωνικο-συμπεριφορική ικανότητα και την ψυχική υγεία. Επιπρόσθετα, συγκεκριμένα δομικά στοιχεία (δηλαδή συμμετοχή στο σπίτι) και σχεσιακά (δηλαδή επικοινωνία σχολείου με σπίτι, συνεργασία, αμφίδρομη επικοινωνία) συνέβαλαν σημαντικά στα αποτελέσματα παρέμβασης. Οι αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογηθεί εάν οι επιδράσεις των συνιστωσών της παρέμβασης μετριάζονταν ανάλογα με την τάξη ή τη φυλή/εθνικότητα των

παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ορισμένα στοιχεία παρέμβασης (δηλαδή αμφίδρομη επικοινωνία, υποστήριξη συμπεριφοράς) ήταν πιο αποτελεσματικά για τους μεγαλύτερους μαθητές. Ωστόσο, δε βρέθηκαν σημαντικές επιδράσεις λόγω της φυλής/εθνικότητας. Συνολικά, τα ευρήματα παρέχουν περαιτέρω υποστήριξη για τη χρήση παρεμβάσεων που οικοδομούνται με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των παιδιών.

Όπως αναφέρουν οι Webster-Stratton και Reid (2018) τα ποσοστά πρώιμης έναρξης προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ανησυχητικά υψηλά: 6-15% και έως και 35% για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν για πρώτη φορά προβλήματα συμπεριφοράς ή εναντιωματική προκλητική διαταραχή στην προσχολική ηλικία, έχουν διπλάσιο κίνδυνο να γίνουν οι βίαια και αργότερα ανήλικοι παραβάτες. Οι παρεμβάσεις Incredible Years στοχεύουν στην ανάπτυξη των προστατευτικών παραγόντων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Τα προγράμματα γονέων και δασκάλων ξεκινούν με έμφαση στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων και της προσκόλλησης μεταξύ γονέων, δασκάλων και παιδιών μέσω διαδραστικού παιχνιδιού, της κοινωνικής, συναισθηματικής, ακαδημαϊκής και επίμονης καθοδήγησης και διαδραστικών μεθόδων ανάγνωσης, επαίνων και προγραμμάτων κινήτρων. Δάσκαλοι και γονείς αναφέρουν επίσης ότι πρέπει να υπάρξουν στρατηγικές προληπτικής ανατροφής και διδασκαλίας κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών που να περιλαμβάνουν την εισαγωγή κανόνων και προβλέψιμων ρουτινών, την καθοδήγηση με σαφείς εντολές και τη χρήση συγκεκριμένου συνόλου θετικών τεχνικών πειθαρχίας (π.χ. παρακολούθηση, αγνόηση, αποτελεσματική ρύθμιση ορίων, ανακατεύθυνση και περισπασμοί, συνέπειες κλπ).

Συν τοις άλλοις είναι σημαντικό οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκονται σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, φιλίας και ρύθμισης συναισθημάτων στα παιδιά τους, όπως προσθέτουν οι Webster-Stratton και Reid (2018). Αυτά τα προγράμματα τοποθετούνται σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο στο οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την εφαρμογή του υλικού σύμφωνα πάντα με την ιδιοσυγκρασία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Στόχος του προγράμματος είναι η υποστήριξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, ρύθμισης συναισθημάτων και επίλυσης προβλημάτων. Αυτή η εκπαίδευση επικεντρώνεται σε τομείς στους οποίους τα παιδιά με προβλήματα διαγωγής και ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν δυσκολίες, παρέχοντας πρόσθετη δομή, παρακολούθηση, καθοδήγηση και

επαναλαμβανόμενες δοκιμές μάθησης που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να αναστέλλουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Η ομαδική μορφή του προγράμματος παρέχει την ευκαιρία τα παιδιά να εξασκηθούν νέες δεξιότητες με συνομηλίκους, εστιάζοντας στις ιδιαίτερες κοινωνικές ανάγκες τους, όπως της επίλυσης προβλημάτων, της καλλιέργειας δεξιοτήτων παιχνιδιού, καθώς και της συναισθηματικής παιδείας και της εκπλήρωσης ακαδημαϊκών αναγκών (Webster-Stratton & Reid, 2018).

Το πρόγραμμα Collaborative Life Skills (CLS) που εισήγαγαν οι Pfiffner et al., (2018) βασίστηκε στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την παρέμβαση σε μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Το CLS ενσωματώνει θεραπείες σε επίπεδο σχολείου και οικογένειας για την στήριξη των μαθητών. Αυτή η μελέτη αξιολόγησε τις επιπτώσεις του CLS χρησιμοποιώντας έναν τυχαίοποιημένο σχεδιασμό σε ομάδες, τα σχολεία σε μια μεγάλη αστική δημόσια σχολική περιφέρεια ανατέθηκαν τυχαία στην ομάδα εφαρμογής του CLS (12 σχολεία) ή σε συνήθεις υπηρεσίες (11 σχολεία). Περίπου 6 μαθητές συμμετείχαν από κάθε σχολείο (N = 135, εύρος βαθμών = 2–5). Οι μετρήσεις ολοκληρώθηκαν κατά την έναρξη, μετά τη θεραπεία και παρακολούθηση κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές από σχολεία που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα CLS έδειξαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στην παρακολούθηση, στην εκδήλωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής και τις οργανωτικές δεξιότητες. Οι αναλύσεις εντός της ομάδας έδειξαν ότι τα κέρδη μετά τη θεραπεία που ανέφεραν οι γονείς και οι δάσκαλοι στα συμπτώματα της ΔΕΠΥ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, τις οργανωτικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή ικανότητα διατηρήθηκαν στο επόμενο σχολικό έτος. Αυτά τα αποτελέσματα επεκτείνουν την υποστήριξη από το πρόγραμμα στο επόμενο σχολικό έτος, επιδεικνύοντας σταθερά οφέλη στα αναφερόμενα από τους γονείς συμπτώματα της ΔΕΠΥ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Η έλλειψη σημαντικών διαφορών που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ της εφαρμογής του προγράμματος και των συνηθισμένων υπηρεσιών για την υποστήριξη της ΔΕΠΥ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη των ενισχυτικών θεραπειών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, η Τολόγλου (2020) διεξήγαγε μια μελέτη περίπτωσης, όπου συνέλεξε δεδομένα από ειδικούς επαγγελματίες, γονείς και εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) που

απασχολούνταν με την εκπαίδευση ενός παιδιού. Ουσιαστικά, μέσα από την έρευνα της επιδίωξε να μελετήσει τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς-εκπαιδευτικούς -ειδικούς επαγγελματίες, καθώς και πως οι αντιλήψεις τους περί ένταξης και αναπηρίας επηρεάζουν αυτή τη συνθήκη. Το δείγμα αποτελούταν από έντεκα (11) άτομα. Πιο συγκεκριμένα, περιλάμβανε την γενική εκπαιδευτικό (Γ.Ε.) που δίδασκε στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (Π.Σ.) που υλοποιούσε το αντίστοιχο πρόγραμμα και τον ειδικό παιδαγωγό (Ε.Π.) που παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Επίσης, συμπεριλάμβανε τους γονείς (Γ.) του παιδιού που φέρει αναπηρία, τους τρεις ειδικούς επαγγελματίες (Ε.Π.) που απασχολούσαν το παιδί στο ειδικό παιδαγωγικό κέντρο, την υπεύθυνη επόπτρια – συντονίστρια των ειδικών επαγγελματιών, την αρμόδια επόπτρια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, καθώς και την υπεύθυνη του κέντρου. Στην ερευνητική μελέτη που διεξήχθη διαφάνηκε ότι οι κλινικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων επηρέασαν στο μέγιστο βαθμό την ένταξη του παιδιού με αναπηρία. Επίσης, αυτή η συνθήκη επηρέασε σημαντικά και τον τρόπο συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων που απασχολούνταν με την εκπαίδευση του παιδιού, οι οποίοι αν και ανέφεραν ότι είναι υπέρ μιας ισότιμης συνεργασίας, εντούτοις διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια ότι οι ειδικοί επαγγελματίες κυριαρχούσαν στη συνεργασία και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες «ακολουθούσαν», ακόμα και οι γονείς που δεν λαμβάνονταν σαν «πολύτιμοι» συνεργάτες.

### **3.3 Σημασία και Αναγκαιότητα της έρευνας**

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία προηγήθηκε και τα ευρήματα ορισμένων μελετών που παρατέθηκαν οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν μια διαταραχή που ήδη από παλαιότερα μέχρι και σήμερα εμφανίζεται σε σημαντικό βαθμό, προβληματίζοντας τους ειδικούς, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ως προς τη διαχείριση της. Τα πορίσματα, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να σκιαγραφήσουν τις τρέχουσες εξελίξεις στο τομέα, παράγοντας ερευνητική γνώση και βοηθώντας να αντληθούν στοιχεία για ενδεχόμενες παρεμβάσεις. Συν τοις άλλοις, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που να συγκρίνουν τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών τόσο συνολικά όσο και για τις δύο ηλικιακές ομάδες τις οποίες συμπεριλαμβάνει η έρευνά μας. Η σύγκριση, λοιπόν, των απόψεων αυτών των δύο σημαντικών παραγόντων για την ανάπτυξη των μαθητών πιθανόν να βοηθήσει στην πιο έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση, διάγνωση και παρέμβαση στα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό, να γίνει κατανοητό, εάν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αντιλαμβάνονται μία

αποκλίνουσα συμπεριφορά ως εξίσου βαρύνουσας σημασίας ή όχι. Καθώς η απόδειξη του αντίθετου μπορεί να σημαίνει ότι μία συμπεριφορά που ο εκπαιδευτικός περιγράφει ως αποκλίνουσα στο γονέα, για τον δεύτερο να μην ισχύει, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί κάποιο χάσμα στην επικοινωνία τους. Ακόμα, παρόλο που μπορεί να θεωρείται δεδομένο ότι η από κοινού αντιμετώπιση του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, θα συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη του συγκριτικά με το αν συμμετείχε μόνο η μία πλευρά, στην παρούσα έρευνα επιδιώκουμε να θίξουμε κάτι παραπάνω. Να γνωστοποιήσουμε αν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αξία στη μεταξύ τους συνεργασία, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

#### 4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν α) οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (4-6 έτη) και στην πρώτη σχολική ηλικία (6-8 έτη), β) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στις ηλικίες αυτές και γ) ποια είναι η αξία που αποδίδουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Με βάση το στόχο της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1) Ποιες συμπεριφορές θεωρούν αποκλίνουσες/προβληματικές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Υπ. 1. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Υπ. 2. Υπάρχει αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών;

2) Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Υπ. 1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία, επηρεάζουν τις απόψεις τους για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία;

3) Πώς αντιλαμβάνονται την αξία της συνεργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Υπ. 1. Οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Υπ. 2. Υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές για τη σημασία της συνεργασίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους γονείς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;



## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης

Η μέθοδος, όπως και ο σκοπός, γενικά, αποτελούν δύο σημαντικές έννοιες που επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό την πορεία της έρευνας. Η έννοια, όμως, της μεθόδου, προβληματίζει τους ερευνητές, καθώς η επιλογή που θα κάνει ο ερευνητής έχει άμεση σχέση με τα μέσα, τις τεχνικές και τα εργαλεία τα οποία στη συνέχεια θα επιλεγούν για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τέλος, την ολοκλήρωση της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διεκπεραίωση ερευνών μπορεί να γίνει, είτε με τη χρήση της ποσοτικής έρευνας είτε της ποιοτικής, ή με μείξη αυτών (μεικτή έρευνα) με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων. Παράλληλα, η κατηγορία των μεικτών ερευνών συνδυάζουν στοιχεία και χαρακτηριστικά τόσο ποιοτικών αλλά και ποιοτικών (Creswell, 2015·Cohen, Manion & Morrison, 2012· Mertens, 2009·Robson, 2007)..

Στην παρούσα έρευνα με βάση τον ερευνητικό προβληματισμό της ερευνήτριας, το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, κρίθηκε ως κατάλληλη η επιλογή της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Η μελέτη είναι περιγραφική και συγκεκριμένα πρόκειται για μία μελέτη επισκόπησης, με σύγκριση δύο ομάδων, καθώς συλλέγονται δεδομένα από γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο να αποτυπωθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και την αξία της συνεργασίας στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μέθοδο και ήταν δειγματοληπτική. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε καθώς οι μεταβλητές έπρεπε να μετρηθούν με ακρίβεια για να οριστούν τα αντίστοιχα επίπεδά τους στο δείγμα των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επίσης, για να μετρηθούν οι μεταβλητές απαιτούνταν ποσοτικά δεδομένα. Ακόμα, αναζητούνταν γενικά συμπεράσματα και τάσεις – στοιχεία τα οποία βασίστηκε η έρευνα και που χαρακτηρίζουν την ποσοτική μέθοδο (Creswell, 2015).

Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε λαμβάνοντας υπόψη την ποσοτική φύση των μεταβλητών, δηλαδή το γεγονός ότι μπορεί να υπάρξει μέτρηση και έκφρασή τους σε αριθμητικές τιμές. Οι μεταβλητές αυτές, δηλαδή, θεωρούνται μετρήσιμες. Στην

περίπτωση της παρούσας έρευνας οι απόψεις μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά μέσω κλιμάκων τύπου Likert όπως και η συχνότητα η οποία αποτελεί μια καθαρά ποσοτική μεταβλητή. Συν τοις άλλοις, τα δεδομένα που προέκυψαν εκφράζονται με αριθμούς ενώ δίνουν τη δυνατότητα να αναλυθούν μέσω τυποποιημένων στατιστικών μεθόδων.

Τέλος, η επιλογή της ποσοτικής έρευνας σε αντίθεση με την ποιοτική που μελέτα θέματα εις βάθος, ήταν να εξαχθούν τάσεις στο γενικό πληθυσμό από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στόχος των ποσοτικών ερευνών είναι η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα σύνολο του πληθυσμού. Στους στόχους των ποσοτικών ερευνών δεν είναι η διερεύνηση της προσωπικής άποψης κάθε ατόμου που συμμετέχει στην έρευνα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας. Αυτό ισχύει και στην παρούσα έρευνα, εφόσον ο σκοπός αφορά γενικά στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και τη συνεργασία μεταξύ τους (Creswell, 2015).

## **5.2 Περιγραφή διαδικασίας δειγματοληψίας-Συμμετέχοντες**

Η ερευνητική διαδικασία και η συλλογή των δεδομένων διήρκησε περίπου δύο εβδομάδες και συγκεκριμένα από τις 08/4/2022 έως τις 21/4/2022. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 150 γονείς (89 γονείς παιδιών νηπιακής ηλικίας, 61 γονείς παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας) και 130 εκπαιδευτικούς (75 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, 55 εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας). Μέσω Google Forms σχεδιάστηκε και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αρχικά αυτό διαμοιράστηκε στο οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας για να εντοπιστούν τυχόν νοηματικές δυσκολίες. Στη συνέχεια, το δείγμα της έρευνας που προέκυψε με τη μέθοδο της βολικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας προερχόταν από:

1. Το 1ο Δημοτικό Σχολείο Ατσιποπούλου που συμμετείχαν 2 τμήματα, πρώτη και δευτέρα δημοτικού.
2. Το 2ο Δημοτικό σχολείο Ρεθύμνου που συμμετείχαν 2 τμήματα, πρώτη και δευτέρα δημοτικού.
3. Το 18ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου με 2 τμήματα και
4. Το 8ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου με 2 τμήματα.

Καθώς και από την ανάρτηση σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης οι οποίες απευθύνονταν σε γονείς ή εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

1. Στην ομάδα του συλλόγου εκπαιδευτικών Π.Ε Ηρακλείου "Δ. Θεοτοκόπουλος".
2. Στους «Παιδαγωγούς με ενσυναίσθηση»
3. «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες & Παιχνίδια Montessori»
4. «Δραστηριότητες για παιδιά/activities for toddlers».

Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου δειγματοληψίας έγινε καθώς το δείγμα βρισκόταν στο κοντινό περιβάλλον της ερευνήτριας. Η βολική δειγματοληψία είναι η πιο κοινή μέθοδος δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων. Η δειγματοληψία ευκολίας ορίζεται ως μια μέθοδος που υιοθετείται από ερευνητές όπου συλλέγουν δεδομένα έρευνας από μια βολικά διαθέσιμη ομάδα ερωτηθέντων. Είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική δειγματοληψίας καθώς είναι γρήγορη, απλή και οικονομική. Σε πολλές περιπτώσεις, τα μέλη είναι εύκολα προσιτά για να είναι μέρος του δείγματος. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους δειγματοληψίας σε καταστάσεις όπου υπάρχουν μεγάλοι πληθυσμοί (Cohen, Manion & Morrison, 2012· Mertens, 2009·Robson, 2007).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η δοκιμή ολόκληρης της κοινότητας είναι πρακτικά αδύνατη, επειδή δεν είναι εύκολη η πρόσβαση, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση όπου οι κατηγορίες του δείγματος είναι δύο, γονείς και εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν δειγματοληψία ευκολίας σε καταστάσεις όπου δεν απαιτούνται πρόσθετες πληροφορίες για την κύρια έρευνα και δεν απαιτούνται κριτήρια για να είναι κάποιος μέρος αυτού του δείγματος. Έτσι, γίνεται απίστευτα απλοποιημένο να συμπεριληφθούν στοιχεία σε αυτό το δείγμα. Όλα τα στοιχεία του πληθυσμού είναι επιλέξιμα και εξαρτώνται από την εγγύτητα του ερευνητή για να εμπλακούν στο δείγμα, όπως ήδη αναφέρθηκε και για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια (Cohen, Manion & Morrison, 2012· Mertens, 2009·Robson, 2007).

Ο ερευνητής επιλέγει μέλη με βάση απλώς την εγγύτητα και δεν εξετάζει εάν αντιπροσωπεύουν ολόκληρο τον πληθυσμό ή όχι. Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική, μπορούν να παρατηρήσουν συνήθειες και απόψεις με τον ευκολότερο δυνατό τρόπο, συλλέγοντας

δεδομένα γρήγορα, σε καταστάσεις όπου ο χρόνος είναι περιορισμένος όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα. Ακόμα, οι κανόνες για τη συλλογή στοιχείων για το δείγμα είναι λιγότερο περίπλοκοι σε σύγκριση με τεχνικές όπως η απλή τυχαία δειγματοληψία, η στρωματοποιημένη δειγματοληψία και η συστηματική δειγματοληψία. Λόγω αυτής της απλότητας, η συλλογή δεδομένων απαιτεί ελάχιστο χρόνο (Cohen, Manion & Morrison, 2012· Mertens, 2009·Robson, 2007).

### **5.3 Λειτουργικοί Ορισμοί**

Στην παρούσα έρευνα ανεξάρτητες μεταβλητές είναι:

- α) οι γονείς παιδιών νηπιακής και σχολικής ηλικίας
  - β) οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, και πιο συγκεκριμένα στην πρώτη και τη δεύτερα τάξη
  - γ) η τάξη φοίτησης των παιδιών: νηπιαγωγείο και πρώτη σχολική ηλικία (Α και Β' τάξη Δημοτικού)
- Πιο αναλυτικά, οι απόψεις των γονέων και εκπαιδευτικών θα εξεταστούν συνολικά σε δύο διαφορετικές ομάδες αλλά και χωριστά με βάση το αν είναι γονείς παιδιών νηπιακής ηλικίας (4-6 ετών) ή γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας (6-8ετών) και αντιστοίχως για τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη βαθμίδα που διδάσκουν, αν είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ή αν είναι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν στην πρώτη σχολική ηλικία
- δ) το φύλο των συμμετεχόντων: άντρας, γυναίκα
  - ε) η ηλικία των συμμετεχόντων σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 18-35 ετών, 36-45 ετών και 46 και άνω
  - στ) το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων

Από την άλλη εξαρτημένες μεταβλητές είναι:

- α) όλες οι αποκλίνουσες συμπεριφορές που εξετάζονται στην έρευνα, 23 σε αριθμό

β) οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές οι οποίες αποτυπώνονται ως εξής: προκλητικές συμπεριφορές (μιλάει δυνατά, εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις, εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές), απαντάει με αγένεια σε γονείς/εκπαιδευτικό, μιλάει περιφρονητικά στα αδέρφια/συμμαθητές του, μιλάει άσχημα στους γονείς και τα αδέρφια του/εκπαιδευτικό και συμμαθητές του, λέει ψέματα στους γονείς/εκπαιδευτικό, προκαλεί υλικές ζημιές στο σπίτι/τάξη, ψαχουλεύει αναίτια στο σπίτι/τάξη, τρώει ενώ δεν είναι ώρα φαγητού/τρώει στην τάξη, πετάει αντικείμενα, χτυπάει τα αδέρφια του/συμμαθητές του, κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τα αδέρφια/συμμαθητές του, δεν ακολουθεί τους κανόνες του σπιτιού/τάξης, κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν, φεύγει από την επίβλεψη των γονιών/από την θέση του χωρίς την άδεια τους/του/της εκπαιδευτικού, κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο, αρνείται να μοιραστεί με τα αδέρφια/συμμαθητές του).

γ) οι εσωτερικευμένες συμπεριφορές οι οποίες αποτυπώνονται ως εξής: άγχος, προβληματισμός (κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο, δε συμμετέχει στις δραστηριότητες που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια/τάξη, στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία, όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του, αποφεύγει να παίξει με τα αδέρφια/συμμαθητές του).

δ) η αξία της συνεργασίας η οποία διαφαίνεται από τις παρακάτω μεταβλητές: τηλεφωνική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, δια ζώσης επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς, συχνότητα επικοινωνίας, εκδήλωση ενδιαφέροντος για συνεργασία, ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών, παροχή συμβουλών και εισηγήσεων από τους εκπαιδευτικούς, διάθεση γονέων και εκπαιδευτικών για συνεργασία, ικανοποίηση.

#### **5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής του εμπειρικού υλικού. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους ερευνητές, στο πλαίσιο ποσοτικών ερευνών καθώς προσφέρει οικονομία, συμπληρώνεται εύκολα, αποστέλλεται σε μικρές και μεγάλες αποστάσεις, μπορεί να έχει φυσική αλλά και ηλεκτρονική μορφή, παράγει ποσότητα δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα, τα δεδομένα που παράγει αναλύονται στατιστικά και προσφέρει ανωνυμία στους συμμετέχοντες (Creswell, 2015). Τα ερωτηματολόγια μπορούν να ταξινομηθούν τόσο σε ποσοτική όσο και σε ποιοτική μέθοδο ανάλογα με τη φύση των

ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2012· Mertens, 2009·Robson, 2007). Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, λόγω της φύσης της, δεν βρέθηκε κάποιο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο ώστε να χρησιμοποιηθεί και έτσι κατασκευάσαμε ένα νέο με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε.

Ως προς την κατασκευή του ερωτηματολογίου στο πρώτο μέρος του, ζητούνται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών τους και η τάξη φοίτησης του παιδιού για τους γονείς ή η τάξη διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια ακολουθούν δύο ενότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν τις απαντήσεις τους μέσα από μία κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν σε ποιο βαθμό θεωρούν προβληματική/αποκλίνουσα την κάθε συμπεριφορά που περιγράφεται σε κάθε δήλωση επιλέγοντας 0= καθόλου αποκλίνουσα, 1= λίγο αποκλίνουσα, 2= μάλλον αποκλίνουσα, 3= πολύ αποκλίνουσα, 4=εξαιρετικά αποκλίνουσα. Για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου το δείγμα έπρεπε να δηλώσει πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε καθεμία από τις συμπεριφορές συνεργασίας για τη βοήθεια που θα προσφέρουν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός παιδιού επιλέγοντας 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα.

Πιο συγκεκριμένα, η διαμόρφωση της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου που διερευνά τις αποκλίνουσες/προβληματικές συμπεριφορές δημιουργήθηκε με βάση τις προγενέστερες έρευνες των Alter, Walker και Landers (2013) μελέτη που αφορούσε στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις προκλητικές συμπεριφορές μαθητών, των Bibou-Nakou και Kiosseoglou (2000) που μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο και των Romi και Freund (1999) οι οποίοι ερευνήσαν τις στάσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς στο Λύκειο. Παράλληλα για κάποιες από τις διατυπώσεις των δηλώσεων στα ελληνικά συμβουλευτήκαμε τον κατάλογο ελέγχου για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία των Μανωλίτση και Τάφα (2005).

Αναλυτικότερα, η κατασκευή αυτής της ενότητας του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις εννέα κατηγορίες προκλητικών συμπεριφορών και στον ορισμό τους όπως αυτές αποτυπώθηκαν

στην έρευνα των Alter, Walker και Landers (2013). Η εννέα αυτές κατηγορίες και οι ορισμοί τους αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή και τη διαμόρφωση 23 δηλώσεων αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών. Επειδή όμως στην έρευνά μας θέλαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών, οι δηλώσεις που κατασκευάστηκαν προσαρμόστηκαν ανάλογα ώστε να περιγράφουν συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να παρατηρηθούν τόσο στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος όσο και στο πλαίσιο του σπιτιού. Γι' αυτό το λόγο, σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, ενώ περιγράφονται ίδιες ουσιαστικά συμπεριφορές στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι δηλώσεις έχουν διατυπωθεί σε κάποιες περιπτώσεις λίγο διαφορετικά ώστε να ανταποκρίνονται κατάλληλα στην κάθε ομάδα του δείγματός μας.

Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει «διασπαστικές συμπεριφορές γενικού λεκτικού περιεχομένου» (disruptive verbal general) οι οποίες περιγράφονται μέσα από τις δηλώσεις 1,2 και 3. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις «διασπαστικές συμπεριφορές με λεκτική επιθετικότητα» (disruptive verbal aggression) οι οποίες αποτυπώνονται με τις δηλώσεις 4,5,6 και 7. Η τρίτη κατηγορία αφορά στις «διασπαστικές συμπεριφορές γενικού σωματικού περιεχομένου» (disruptive physical general) με τις δηλώσεις 8,9 και 10. Η τέταρτη κατηγορία περιέχει «διασπαστικές συμπεριφορές σωματικής επιθετικότητας» (disruptive physical aggressive) με τις δηλώσεις 11,12 και 13. Η πέμπτη κατηγορία αφορά στις συμπεριφορές «μη συμμόρφωσης» (non-compliance) και περιλαμβάνει τις δηλώσεις 14 και 15. Η έκτη κατηγορία σχετίζεται με τις συμπεριφορές «εκτός εργασίας» (off-task) με τις δηλώσεις 16 και 17 να τις περιγράφουν. Η έβδομη κατηγορία ονομάζεται «εκτός θέσης/εκτός περιοχής» (out of seat/out of area) με τις δηλώσεις 18 και 19. Η όγδοη κατηγορία περιλαμβάνει «αυτόματες/αυτοδιεργετικές συμπεριφορές» (automatic-self stimulatory) με τις δηλώσεις 20 και 21. Ενώ η ένατη και τελευταία κατηγορία αφορά συμπεριφορές «απομόνωσης/ μη κοινωνικής αλληλεπίδρασης» οι οποίες αποτυπώνονται με τις δηλώσεις 22 και 23.

Ταυτόχρονα, όπως ειπώθηκε, πέρα από το βασικό κορμό των ερωτηματολογίων και το είδος των συμπεριφορών που επιλέχθηκαν να εξεταστούν στην έρευνα με βάση την παραπάνω μελέτη, θα αναφερθούμε συγκεκριμένα στη διαμόρφωση και διατύπωση όλων των δηλώσεων οι οποίες δημιουργήθηκαν σε συνδυασμό με τις άλλες τρεις μελέτες που αναφέρθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 3 έως 17 και η δήλωση 23 διατυπώθηκαν μελετώντας

τη λίστα προβλημάτων στην έρευνα των Romi και Freund (1999). Για τις συμπεριφορές εκτός εργασίας (δηλώσεις 16 και 17) η διατύπωση και επιλογή τους στηρίχθηκε στην έρευνα των Bibou-Nakou και Kiosseoglou (2000) ενώ, για τις διατυπώσεις στα ελληνικά των δηλώσεων 3,13 και 19 στηρίχθηκαμε στη μελέτη των Μανωλίτη και Τάφα (2005). Ως εκ τούτου οι δηλώσεις 1,2 και 20 έως 22 διατυπώθηκαν μόνο με βάση τον ορισμό και τα παραδείγματα της έρευνας των Alter, Walker και Landers (2013). Με την παραπάνω περιγραφή ολοκληρώνεται ο τρόπος σχεδιασμού του (πρώτου μέρους) του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, διαδικασία η οποία απαιτήσε σύνθεση και κριτική επισκόπηση ερευνών κοντά στο θέμα της παρούσας έρευνας.

Επίσης, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στη συνεργασία, αποτέλεσε απόρροια της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας περί συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τη συνεργασία ήταν αποτέλεσμα της μελέτης των ερευνών της Τολόγλου (2020) και των θεωρητικών δεδομένων που παρουσίασαν στα κείμενά τους οι Μπρούζος (2009), Μυλωνάκου – Κεκέ (2006, 2009), Παπαγιαννίδου (2000), Πεντέρη και Πετρογιάννης (2013) και Χρηστάκης (2012). Η μη αναφορά συγκεκριμένων χωρίων, όπως έγινε στην περίπτωση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου έγκειται στο ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη λίστα τρόπων συνεργασίας, όπως αναφέρεται στις περιπτώσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι ερευνητές και οι επιστήμονες συγκεντρώνουν πρωτογενή και δευτερογενή δεδομένα αναφέροντας ότι η συνεργασία είναι πολύτιμη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων γενικά, αλλά και πρέπει να υπάρχει συχνή επικοινωνία με στόχο την αραστή συνεργασία.

## **5.5 Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

Για την εξαγωγή των στατιστικών αποτελεσμάτων τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά με το SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) με την εξαγωγή τυπικών αποκλίσεων, μέσων όρων, Independent samples t-test και ANOVA.

## **5.6 Ζητήματα Δεοντολογίας**

Ως προς τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια της ανεύρεσης του δείγματος, η ερευνήτρια ακολούθησε το πρωτόκολλο για τη συμμετοχή των σχολείων και του πληθυσμού τους σε έρευνες. Ως εκ τούτου, για την αποστολή



του ερωτηματολογίου μέσω των σχολείων πάρθηκε άδεια από τους διευθυντές/προϊστάμενες των σχολικών μονάδων οι οποίοι προώθησαν το ερωτηματολόγιο στους γονείς και στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς ενώ για την ανάρτηση στο σύλλογο εκπαιδευτικών Π.Ε Ηρακλείου "Δ. Θεοτοκόπουλος" πάρθηκε άδεια από τον πρόεδρο του συλλόγου. Για την ανάρτηση στις ομάδες «Παιδαγωγούς με ενσυναίσθηση», «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες & Παιχνίδια Montessori» και «Δραστηριότητες για παιδιά/activities for toddlers» έγινε έγκριση ανάρτησης από τους διαχειριστές των ομάδων.

Εν συνεχεία, με τη διανομή του ερωτηματολογίου, στο οποίο περιλαμβάνονταν ένα εισαγωγικό σημείωμα ως έντυπο ενημέρωσης- συγκατάθεσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας. Συν τοις άλλοις, στο πλαίσιο της παροχής γενικών πληροφοριών για την Έρευνα και τη Διαχείριση των Δεδομένων, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον φορέα που είναι υπεύθυνος για την έρευνα, αλλά και για τον τρόπο χρήσης των δεδομένων της έρευνας.

Ακόμα, τους επισημάνθηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν προαιρετική, αλλά πολύτιμη, ενώ θα μπορούσαν να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Επιπλέον, τους δόθηκαν διαβεβαιώσεις ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα, ενώ κανένα ευαίσθητο προσωπικό στοιχείο ή πληροφορία δε θα κοινοποιηθεί ποτέ σε κανένα τρίτο πρόσωπο ή φορέα. Επιπροσθέτως, ενημερώθηκαν ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμούς και θα αποθηκευτούν σε ειδική βάση δεδομένων, πλήρως ανώνυμα, αλλά και ότι μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν. Τέλος, ενημερώθηκαν για τα διαδικαστικά μέρη της έρευνας, όπως για παράδειγμα αν συμφωνούν να συμμετέχουν να τσεκάρουν το αντίστοιχο κουτάκι, ότι ο χρόνος συμπλήρωσης δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά, περί στοιχείων επικοινωνίας της ερευνήτριας, αλλά και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι σημαντική για την παραγωγή ερευνητικού έργου.

## 6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 6.1 Αποκλίνουσες/προβληματικές συμπεριφορές παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απόψεις τους δείγματος.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν α) οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (4-6 έτη) και στην πρώτη σχολική ηλικία (6-8 έτη), β) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στις ηλικίες αυτές και γ) ποια είναι η αξία που αποδίδουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εντοπίστηκε ήταν:

1) Ποιες συμπεριφορές θεωρούν αποκλίνουσες/προβληματικές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε το ακόλουθο υποερώτημα:

Υπ. 1. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Για να εντοπιστούν οι συμπεριφορές που θεωρούν αποκλίνουσες/προβληματικές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διενεργήθηκε αρχικά σύγκριση μέσω ορών για ανεξάρτητα δείγματα σε σχέση με τις απόψεις τους σε κάθε ερώτημα. Στόχος ήταν η σύγκριση των δύο πληθυσμών.

**Πίνακας 1: Απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών συνολικά για τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών, MO και τυπικές αποκλίσεις και Independent samples t-test.**

<i>Περιγραφικά στοιχεία</i>					<i>Test ανεξάρτητων δειγμάτων</i>	
Ομάδες						
Εκπαιδευτικοί		Γονείς			t-test for Equality of Means	
Ερωτήματα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t-test	Sig.(2-tailed)
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη/στο σπίτι	1,25	,941	1,11	,994	1,148	,252
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη/στο σπίτι	2,58	,955	1,57	1,114	8,081	<0, 001
Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη/στο σπίτι	3,04	1,144	2,04	1,772	5,506	<0, 001

Το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό/στους γονείς	2,80	1,037	1,82	1,489	6,297	<0, 001
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες/στα αδέρφια	2,75	1,035	1,82	1,635	5,611	<0, 001
Το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό/στους γονείς και τα αδέρφια του	2,94	1,047	1,90	1,621	6,259	<0, 001
Το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό/στους γονείς	2,34	1,000	1,99	1,533	2,236	,026

Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη/στο σπίτι	2,92	1,039	1,82	1,555	6,868	<0, 001
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη/στο σπίτι	2,36	1,064	1,39	1,446	6,341	<0, 001
Το παιδί τρώει μέσα στην τάξη/στο σπίτι ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	1,98	1,103	,91	1,141	7,920	<0, 001
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη/στο σπίτι	2,90	,971	1,59	1,376	9,047	<0, 001
Το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της/τα αδέρφια του	3,25	1,072	2,13	1,712	6,442	<0, 001

Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του/τα αδέρφια του	3,22	1,073	2,08	1,823	6,270	<0,001
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης/του σπιτιού	2,28	1,073	1,79	1,344	3,390	<0,001
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	2,31	,987	1,68	1,312	4,467	<0,001
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	1,33	1,037	,94	1,434	2,577	,010
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης/που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια	1,71	,935	1,43	1,486	1,816	,070

Το παιδί φεύγει από τη θέση του χωρίς την άδεια του/της εκπαιδευτικού/από την επίβλεψη των γονιών του χωρίς την άδειά τους	1,93	1,058	1,99	1,699	-,325	,746
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	1,83	1,115	1,43	1,392	2,609	,010
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	2,90	1,232	2,05	1,794	4,533	<0, 001
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	1,98	1,117	1,49	1,587	2,905	,004
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του/τα αδέρφια του	2,02	1,144	1,49	1,570	3,183	,002

Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του/τα αδέρφια του	1,81	1,100	1,41	1,525	2,448	,015
--	------	-------	------	-------	-------	------

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

Στον παραπάνω πίνακα 1, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών ανά δήλωση, οι ΜΟ και οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα του Independent samples t-test. Σύμφωνα με αυτά οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων διαφέρουν σε 20 από τις 23 δηλώσεις και συγκεκριμένα έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ότι το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη/στο σπίτι ( $t = 8.081, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,58, T.A. = 0,995$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,57, T.A. = 1,114$ ), στο ότι το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη/στο σπίτι ( $t = 5,506 p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 3,04, T.A. = 1,144$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 2,04, T.A. = 1,772$ ), στο ότι το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό/στους γονείς ( $t = 6,297, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,80, T.A. = 1,037$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,82, T.A. = 1,489$ ), στο ότι το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες/στα αδέρφια του ( $t = 5,611, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,75, T.A. = 1,035$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,82, T.A. = 1,635$ ), στο ότι το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό/στους γονείς και τα αδέρφια του ( $t = 6,259, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,94, T.A. = 1,047$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,90, T.A. = 1,621$ ), στο ότι το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό/στους γονείς ( $t = 2,236, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,34, T.A. = 1,000$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,99, T.A. = 1,533$ ), στο ότι το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη/στο σπίτι ( $t = 6,868, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,92, T.A. = 1,039$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,82, T.A. = 1,555$ ), στο ότι το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη/στο σπίτι ( $t = 6,341, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2,36, T.A. = 1,065$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 1,39, T.A. = 1,446$ ), στο ότι το παιδί τρώει/τρώει μέσα στην τάξη ενώ δεν είναι ώρα φαγητού ( $t = 7,920, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 1,98, T.A. = 1,103$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 0,91,$



*T.A.* = 1,141), στο ότι το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη/στο σπίτι ( $t = 9,047, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 2,90, *T.A.* = 0,971) και τους γονείς (*M.O.* = 1,59, *T.A.* = 1,376), στο ότι το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της/τα αδέρφια του ( $t = 6,442, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 3,25, *T.A.* = 1,072) και τους γονείς (*M.O.* = 2,13, *T.A.* = 1,712), στο ότι το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του/τα αδέρφια του ( $t = 6,270, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 3,22, *T.A.* = 1,073) και τους γονείς (*M.O.* = 2,08, *T.A.* = 1,823), στο ότι το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης/του σπιτιού ( $t = 3,390, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 2,28, *T.A.* = 1,073) και τους γονείς (*M.O.* = 1,79, *T.A.* = 1,344), στο ότι το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν ( $t = 4,467, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 2,3, *T.A.* = 0,987) και τους γονείς (*M.O.* = 1,68, *T.A.* = 1,312), στο ότι το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο ( $t = 2,577, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 1,33, *T.A.* = 1,037) και τους γονείς (*M.O.* = 0,94, *T.A.* = 1,434), στο ότι το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία ( $t = 2,609, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 1,83, *T.A.* = 1,115) και τους γονείς (*M.O.* = 1,43, *T.A.* = 1,392), στο ότι το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του ( $t = 4,533, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 2,90, *T.A.* = 1,232) και τους γονείς (*M.O.* = 2,05, *T.A.* = 1,794), στο ότι το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο ( $t = 2,905, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 1,98, *T.A.* = 1,117) και τους γονείς (*M.O.* = 1,49, *T.A.* = 1,587), στο ότι το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του/τα αδέρφια του ( $t = 3,183, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 2,02, *T.A.* = 1,144) και τους γονείς (*M.O.* = 1,49, *T.A.* = 1,570) και στο ότι το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του/τα αδέρφια του ( $t = 2,448, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (*M.O.* = 1,81, *T.A.* = 1,100) και τους γονείς (*M.O.* = 1,41, *T.A.* = 1,525). Στις υπόλοιπες δηλώσεις δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Πίνακας 1). Συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας γεγονός που απαντά στο πρώτο υποερώτημα. Ακόμα, με βάση τη σύγκριση μέσων όρων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τους υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις αποκλίνουσες συμπεριφορές σε σχέση με τους γονείς. Είναι επομένως εκείνοι, οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό αποκλίνουσες τις συμπεριφορές που τους δόθηκαν, έναντι των γονέων.

Επιπλέον, διενεργήθηκε σύγκριση μέσων όρων των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις δηλώσεις τους για να βρεθεί αν διαφέρουν οι απόψεις τους ειδικότερα σε σχέση με τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών.

**Πίνακας 2: Απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών συνολικά για τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών, MO και τυπικές αποκλίσεις και Independent samples t-test.**

Περιγραφικά στοιχεία					Test ανεξάρτητων δειγμάτων	
Ομάδες						
Εκπαιδευτικοί			Γονείς		t-test for Equality of Means	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t-test	Sig.(2-tailed)
Εξωτερικευμένες	44,63	12,328	30,53	21,609	6,572	<0, 001
Εσωτερικευμένες	9,79	4,048	7,35	6,661	3,633	<0, 001

Στον παραπάνω πίνακα 2, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών συνολικά για τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών (όπως αυτές ορίστηκαν στο υποκεφάλαιο 5.3), οι MO και οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα του Independent samples t-test. Σύμφωνα με αυτά οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων διαφέρουν ως προς τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές και συγκεκριμένα έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές ( $t = 6,572, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 44,63, T.A. = 12,328$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 30,53, T.A. = 21,609$ ) και στις εσωτερικευμένες συμπεριφορές ( $t = 3,633, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 9,79, T.A. = 4,048$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 7,35, T.A. = 6,661$ ). Αντίστοιχα με προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό τόσο στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές όσο και στις εσωτερικευμένες σε αντίθεση με τους γονείς οι οποίοι τις θεωρούν λιγότερο αποκλίνουσες.

Από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε και το δεύτερο υποερώτημα που ήταν το εξής:

Υπ. 2. Υπάρχει αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών;

Για να εντοπιστούν οι συμπεριφορές που θεωρούν αποκλίνουσες/προβληματικές οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ τους για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διενεργήθηκε αρχικά σύγκριση μέσω όρων για ανεξάρτητα δείγματα σε σχέση με τις απόψεις τους σε κάθε ερώτημα. Στόχος ήταν η σύγκριση των δύο πληθυσμών (νηπιαγωγών, εκπαιδευτικών Α'θμιας).

**Πίνακας 3: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ανά δήλωση για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς.**

<i>Περιγραφικά στοιχεία</i>					<i>Test ανεξάρτητων δειγμάτων</i>	
Εκπαιδευτικοί	Τάξη				t-test for Equality of Means	
	Νηπιαγωγείο		Α' & Β' Δημοτικού			
Ερωτήματα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t-test	Sig. (2-tailed)
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη.	1,07	,844	1,49	1,016	-2,597	,011
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη.	2,31	1,000	2,95	,756	-3,977	<0, 001

Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη	2,80	1,241	3,36	,910	-2,851	,005
Το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό.	2,57	1,117	3,11	,832	-2,998	,003
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες.	2,59	1,116	2,98	,871	-2,182	,031
Το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό.	2,87	1,070	3,04	1,018	-,919	,360
Το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό.	2,16	1,027	2,58	,917	-2,462	,015
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη.	2,76	1,149	3,15	,826	-2,118	,036
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη.	2,09	1,029	2,73	1,008	-3,511	,001
Το παιδί τρώει μέσα στην τάξη ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	1,92	1,148	2,05	1,044	-,696	,488
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη.	2,76	1,038	3,09	,845	-1,940	,055

Το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.	3,07	1,119	3,49	,960	-2,320	,022
Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του.	3,07	1,155	3,44	,918	-2,032	,044
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.	2,23	1,060	2,36	1,095	-,714	,477
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	2,15	,996	2,53	,940	-2,224	,028
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	1,29	,927	1,38	1,178	-,479	,633
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.	1,68	,872	1,75	1,022	-,383	,702
Το παιδί φεύγει από τη θέση του χωρίς την άδεια του/της εκπαιδευτικού.	1,87	1,018	2,02	1,114	-,795	,429
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	1,77	1,034	1,91	1,221	-,667	,506

Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	2,88	1,196	2,93	1,289	-,213	,832
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	1,93	1,107	2,04	1,138	-,516	,607
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	1,96	1,032	2,11	1,286	-,733	,465
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	1,80	1,040	1,82	1,188	-,091	,928

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

Στον παραπάνω πίνακα 3, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ανά δήλωση, οι ΜΟ και οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα του Independent samples t-test. Σύμφωνα με αυτά οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σε 11 από τις 23 δηλώσεις και συγκεκριμένα έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ότι το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη ( $t = -2,597, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 1,07, T.A. = 0,844$ ) και πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 1,49, T.A. = 1,016$ ), στο ότι το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη ( $t = -3,977, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,31, T.A. = 1,000$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 2,95, T.A. = 0,756$ ), στο ότι το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη ( $t = -2,851 p < .05$ ) ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,80, T.A. = 1,241$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 3,36, T.A. = 0,910$ ), στο ότι το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό ( $t = -2,998, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,57, T.A. = 1,117$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 3,11, T.A. = 0,832$ ), στο ότι το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες ( $t = -2,182, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,59, T.A. = 1,116$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 2,98, T.A. = 0,871$ ), στο ότι το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό ( $t = -2,462, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,16, T.A. = 1,027$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 2,58, T.A. = 0,917$ ), στο ότι το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη ( $t = -2,118, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,76, T.A. = 1,149$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 3,15, T.A. = 0,826$ ), στο ότι το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη ( $t = -3.511, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,09, T.A. = 1,029$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 2,73, T.A. = 1,008$ ), στο ότι το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της ( $t = -2.320, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 3,07, T.A. = 1,119$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 3,49, T.A. = 0,960$ ), στο ότι το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του ( $t = -2032, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 3,07, T.A. = 1,155$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O. = 3,44, T.A. = 0,918$ ) και στο ότι το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν ( $t = -2,224, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ( $M.O.= 2,15, T.A. = 0,996$ ) και τους εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας ( $M.O.= 2,53, T.A. = 0,940$ ). Στις υπόλοιπες δηλώσεις δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3). Συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα για την εκδήλωση αποκλινοσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας γεγονός που απαντά στο υποερώτημα 2 ότι υπάρχει αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς το ίδιο δεν επιβεβαιώνεται για τους γονείς γιατί όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, οι απόψεις των γονέων ως προς την αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δεν διαφέρουν.

**Πίνακας 4: Απόψεις των γονέων ως προς την αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.**

<i>Περιγραφικά στοιχεία</i>					<i>Test ανεξάρτητων δειγμάτων</i>	
Γονείς	Τάξη				t-test for Equality of Means	
	Νηπιαγωγείο		Α' & Β' Δημοτικού			
Ερωτήματα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	t-test	Sig. (2-tailed)
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στο σπίτι	1,09	,996	1,15	,997	-,348	,728
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στο σπίτι.	1,54	1,119	1,61	1,115	-,362	,718
Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στο σπίτι	1,99	1,793	2,11	1,752	-,428	,669
Το παιδί απαντάει με αγένεια στους γονείς	1,78	1,506	1,89	1,473	-,445	,657
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στα αδέρφια του	1,75	1,701	1,92	1,542	-,618	,538



Το παιδί μιλάει άσχημα στους γονείς και στα αδέρφια του	1,82	1,648	2,02	1,586	-,732	,465
Το παιδί λέει ψέματα στους γονείς του	1,96	1,537	2,03	1,538	-,304	,762
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στο σπίτι	1,76	1,545	1,90	1,578	-,529	,598
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στο σπίτι	1,30	1,433	1,51	1,468	-,848	,398
Το παιδί τρώει ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	,90	1,206	,93	1,047	-,192	,848
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στο σπίτι	1,58	1,347	1,61	1,429	-,096	,924
Το παιδί χτυπάει τα αδέρφια του	2,12	1,698	2,13	1,746	-,026	,979
Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τα αδέρφια του	2,03	1,849	2,15	1,797	-,377	,707

Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες του σπιτιού	1,74	1,327	1,85	1,376	-,492	,624
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	1,56	1,288	1,85	1,340	-1,326	,187
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	,89	1,473	1,02	1,384	-,545	,587
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια	1,36	1,494	1,54	1,478	-,735	,464
Το παιδί φεύγει από την επίβλεψη των γονιών του χωρίς την άδειά τους	1,97	1,689	2,02	1,727	-,176	,860
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	1,49	1,423	1,34	1,353	,654	,514

Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	2,02	1,828	2,10	1,758	-,256	,799
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	1,57	1,644	1,38	1,507	,754	,452
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τα αδέρφια του	1,51	1,582	1,48	1,566	,116	,908
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τα αδέρφια του	1,45	1,530	1,36	1,528	,349	,727

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

## 6.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε αφορούσε τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στην αρχή της έρευνας είχαν επιλεχθεί τρεις παράγοντες και για αυτόν τον λόγο προέκυψε και το ακόλουθο ερώτημα:

Υπ. 1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τις απόψεις του δείγματος για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία;

Ωστόσο, κατόπιν της συλλογής των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας του φύλου δεν είχε ιδιαίτερο νόημα να παραμείνει ως μεταβλητή, καθώς ήταν ελάχιστοι οι άνδρες γονείς και οι άνδρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν, φαινόμενο που συναντάται συχνά σε τέτοιου είδους μελέτες. Έτσι, οι παράγοντες που διατηρήθηκαν, λοιπόν, ήταν το επίπεδο σπουδών και η ηλικία των συμμετεχόντων.

Για να ελεγχθεί το δεύτερο ερώτημα και η υπόθεση σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία διενεργήθηκε η μέθοδος της ανάλυση διακύμανσης one - way ANOVA, αρχικά για την ηλικία, η οποία για στατιστικούς λόγους (μικρό δείγμα) συγχωνεύτηκε και τρεις ομάδες των '18-35', '36-45' και '46+'. Στους παρακάτω πίνακες 5 και 6 περιγράφονται τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και ανά ομάδα ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι χαμηλότερες και υψηλότερες τιμές.

**Πίνακας 5: One-way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά ομάδα ηλικίας.**

Περιγραφικά στοιχεία	Ηλικίες Εκπαιδευτικών								ANOVA	
	18-35		36-45		46+		Συνολικό			
Ερωτήματα	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	F	Sig.
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη.	1,26	,920	1,30	,974	1,15	,939	1,25	,941	,248	,781

Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη.	2,68	,935	2,50	,931	2,55	1,034	2,58	,955	,454	,636
Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη	3,13	1,076	2,98	1,186	3,00	1,199	3,04	1,144	,224	,800
Το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό.	2,87	,947	2,66	1,099	2,91	1,071	2,80	1,037	,749	,475
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες.	2,79	1,082	2,70	1,074	2,79	,927	2,75	1,035	,108	,897
Το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό.	2,91	1,176	2,86	,990	3,09	,947	2,94	1,047	,498	,609
Το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό.	2,26	,943	2,42	1,052	2,33	1,021	2,34	1,000	,325	,723
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη.	2,79	,999	2,90	1,111	3,15	,972	2,92	1,039	1,216	,300
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη.	2,21	1,102	2,26	1,065	2,73	,944	2,36	1,064	2,707	,071
Το παιδί τρώει μέσα στην τάξη ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	1,74	1,073	1,98	1,097	2,30	1,104	1,98	1,103	2,544	,083
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη.	2,89	,961	2,78	1,036	3,09	,879	2,90	,971	1,020	,363

Το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.	3,26	1,113	3,18	1,137	3,33	,924	3,25	1,072	,204	,816
Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του.	3,26	1,170	3,14	1,125	3,30	,847	3,22	1,073	,260	,772
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.	2,17	,985	2,20	1,125	2,58	1,091	2,28	1,073	1,655	,195
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	2,21	,954	2,10	1,015	2,76	,867	2,31	,987	5,050	,008
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	1,17	1,070	1,34	1,042	1,55	,971	1,33	1,037	1,277	,282
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.	1,66	,984	1,68	,935	1,82	,882	1,71	,935	,311	,733
Το παιδί φεύγει από τη θέση του χωρίς την άδεια του/της εκπαιδευτικού.	1,77	1,127	1,96	1,009	2,12	1,023	1,93	1,058	1,126	,327
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	1,64	1,169	1,90	1,055	2,00	1,118	1,83	1,115	1,181	,310
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	2,70	1,301	2,86	1,246	3,24	1,062	2,90	1,232	1,936	,149

Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	1,81	1,056	1,78	1,112	2,52	1,064	1,98	1,117	5,502	,005
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	1,79	1,250	1,94	1,077	2,48	,972	2,02	1,144	3,994	,021
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	1,83	1,148	1,64	1,025	2,03	1,132	1,81	1,100	1,271	,284

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

**Πίνακας 6: One-way ANOVA Απαντήσεις γονέων για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά ομάδα ηλικίας.**

Περιγραφικά στοιχεία	Ηλικίες Γονέων								ANOVA	
	18-35		36-45		46+		Συνολικό			
Ερωτήματα	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	F	Sig.
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στο σπίτι	1,08	1,075	1,09	,962	1,71	,951	1,11	,994	1,350	,262
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στο σπίτι	1,50	1,180	1,55	1,092	2,14	1,069	1,57	1,114	1,014	,365

Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στο σπίτι	2,00	1,860	2,03	1,740	2,43	1,988	2,04	1,772	,178	,837
Το παιδί απαντάει με αγένεια στους γονείς	1,79	1,580	1,83	1,464	1,86	1,574	1,82	1,489	,012	,988
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στα αδέρφια του	1,92	1,807	1,78	1,587	1,86	1,574	1,82	1,635	,103	,902
Το παιδί μιλάει άσχημα στους γονείς και τα αδέρφια του	1,92	1,730	1,87	1,594	2,29	1,604	1,90	1,621	,221	,802
Το παιδί λέει ψέματα στους γονείς	1,95	1,659	2,00	1,500	2,00	1,528	1,99	1,533	,017	,984
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στο σπίτι	1,82	1,574	1,79	1,549	2,29	1,704	1,82	1,555	,330	,719
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στο σπίτι	1,39	1,424	1,37	1,450	1,57	1,718	1,39	1,446	,063	,939
Το παιδί τρώει ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	,95	1,161	,93	1,162	,43	,535	,91	1,141	,662	,517
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στο σπίτι	1,63	1,403	1,58	1,371	1,57	1,512	1,59	1,376	,020	,981
Το παιδί χτυπάει τα αδέρφια του	2,24	1,837	2,09	1,659	2,14	2,035	2,13	1,712	,108	,898



Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τα αδέρφια του	2,18	1,872	2,04	1,808	2,14	2,035	2,08	1,823	,093	,911
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες του σπιτιού	1,66	1,236	1,85	1,399	1,57	1,134	1,79	1,344	,369	,692
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	1,68	1,210	1,69	1,389	1,57	,535	1,68	1,312	,025	,975
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	,89	1,429	,93	1,436	1,29	1,604	,94	1,434	,221	,802
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια	1,24	1,478	1,47	1,494	2,00	1,414	1,43	1,486	,867	,423
Το παιδί φεύγει από τον έλεγχο των γονιών του χωρίς την άδεια τους	1,97	1,852	1,98	1,652	2,14	1,773	1,99	1,699	,031	,970
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	1,29	1,450	1,46	1,366	1,86	1,574	1,43	1,392	,539	,584
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	2,18	1,829	2,00	1,781	2,14	2,035	2,05	1,794	,154	,857
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	1,50	1,720	1,50	1,551	1,29	1,604	1,49	1,587	,062	,940

Το παιδί αποφεύγει να παίζει με τα αδέρφια του	1,47	1,589	1,49	1,576	1,71	1,604	1,49	1,570	,073	,930
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τα αδέρφια του	1,32	1,561	1,44	1,525	1,57	1,512	1,41	1,525	,128	,880

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

Σύμφωνα με τις τιμές της στατιστικής ελέγχου (τιμή F) και την τιμή p-value (Sig.<0.05) δεν μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών για τις περισσότερες δηλώσεις, καθώς οι περισσότερες είναι μεγαλύτερες του κριτηρίου (>0,05), εκτός από τη δήλωση για τους εκπαιδευτικούς ότι το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο όπου (F=5,502, P<,05), τη δήλωση ότι το παιδί αποφεύγει να παίζει με τους/τις συμμαθητές/τριες του, όπου (F=3,994, p<0,05) και τη δήλωση ότι το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν, όπου (F=5,050, p<0,05). Επομένως, στο σύνολό του φαίνεται πως ο παράγοντας ηλικία του δείγματος δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Ομοίως, και από τον πίνακα 7 και το Bonferroni test φαίνεται πως δεν επηρεάζει η ηλικία τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.

#### Πίνακας 7: Bonferroni Test

Multiple Comparisons								
Bonferroni								
Ιδιότητα	Dependent Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Εκπαιδευτικός	Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη.	18-35	36-45	-,045	,192	1,000	-,51	,42
			46+	,104	,215	1,000	-,42	,63
		36-45	18-35	,045	,192	1,000	-,42	,51

		46+	,148	,212	1,000	-,37	,66
	46+	18-35	-,104	,215	1,000	-,63	,42
		36-45	-,148	,212	1,000	-,66	,37
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη.	18-35	36-45	,181	,195	1,000	-,29	,65
		46+	,135	,218	1,000	-,39	,66
	36-45	18-35	-,181	,195	1,000	-,65	,29
		46+	-,045	,215	1,000	-,57	,48
	46+	18-35	-,135	,218	1,000	-,66	,39
		36-45	,045	,215	1,000	-,48	,57
Το παιδί εκφωνεί βρομολογίες (βρισιές) μέσα στην τάξη	18-35	36-45	,148	,234	1,000	-,42	,71
		46+	,128	,261	1,000	-,51	,76
	36-45	18-35	-,148	,234	1,000	-,71	,42
		46+	-,020	,258	1,000	-,65	,61
	46+	18-35	-,128	,261	1,000	-,76	,51
		36-45	,020	,258	1,000	-,61	,65
Το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό.	18-35	36-45	,212	,211	,950	-,30	,72
		46+	-,037	,236	1,000	-,61	,54
	36-45	18-35	-,212	,211	,950	-,72	,30
		46+	-,249	,233	,862	-,81	,32
	46+	18-35	,037	,236	1,000	-,54	,61
		36-45	,249	,233	,862	-,32	,81
	18-35	36-45	,087	,212	1,000	-,43	,60

Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες.		46+	-,001	,237	1,000	-,57	,57
	36-45	18-35	-,087	,212	1,000	-,60	,43
		46+	-,088	,234	1,000	-,65	,48
	46+	18-35	,001	,237	1,000	-,57	,57
		36-45	,088	,234	1,000	-,48	,65
Το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό.	18-35	36-45	,055	,214	1,000	-,46	,57
		46+	-,176	,239	1,000	-,76	,40
	36-45	18-35	-,055	,214	1,000	-,57	,46
		46+	-,231	,236	,988	-,80	,34
	46+	18-35	,176	,239	1,000	-,40	,76
		36-45	,231	,236	,988	-,34	,80
Το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό.	18-35	36-45	-,165	,204	1,000	-,66	,33
		46+	-,078	,228	1,000	-,63	,48
	36-45	18-35	,165	,204	1,000	-,33	,66
		46+	,087	,226	1,000	-,46	,63
	46+	18-35	,078	,228	1,000	-,48	,63
		36-45	-,087	,226	1,000	-,63	,46
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη.	18-35	36-45	-,113	,211	1,000	-,62	,40
		46+	-,364	,236	,373	-,94	,21
	36-45	18-35	,113	,211	1,000	-,40	,62
		46+	-,252	,233	,845	-,82	,31
	46+	18-35	,364	,236	,373	-,21	,94

		36-45	,252	,233	,845	-,31	,82
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη.	18-35	36-45	-,047	,213	1,000	-,56	,47
		46+	-,515	,238	,099	-1,09	,06
	36-45	18-35	,047	,213	1,000	-,47	,56
		46+	-,467	,236	,148	-1,04	,10
	46+	18-35	,515	,238	,099	-,06	1,09
		36-45	,467	,236	,148	-,10	1,04
Το παιδί τρώει μέσα στην τάξη ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	18-35	36-45	-,235	,221	,870	-,77	,30
		46+	-,558	,248	,077	-1,16	,04
	36-45	18-35	,235	,221	,870	-,30	,77
		46+	-,323	,244	,566	-,92	,27
	46+	18-35	,558	,248	,077	-,04	1,16
		36-45	,323	,244	,566	-,27	,92
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη.	18-35	36-45	,114	,197	1,000	-,37	,59
		46+	-,197	,221	1,000	-,73	,34
	36-45	18-35	-,114	,197	1,000	-,59	,37
		46+	-,311	,218	,468	-,84	,22
	46+	18-35	,197	,221	1,000	-,34	,73
		36-45	,311	,218	,468	-,22	,84
Το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.	18-35	36-45	,075	,219	1,000	-,46	,61
		46+	-,078	,245	1,000	-,67	,52
	36-45	18-35	-,075	,219	1,000	-,61	,46

		46+	-,153	,242	1,000	-,74	,43
	46+	18-35	,078	,245	1,000	-,52	,67
		36-45	,153	,242	1,000	-,43	,74
Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του.	18-35	36-45	,115	,219	1,000	-,42	,65
		46+	-,048	,245	1,000	-,64	,55
	36-45	18-35	-,115	,219	1,000	-,65	,42
		46+	-,163	,242	1,000	-,75	,42
	46+	18-35	,048	,245	1,000	-,55	,64
		36-45	,163	,242	1,000	-,42	,75
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.	18-35	36-45	-,030	,217	1,000	-,56	,50
		46+	-,406	,242	,290	-,99	,18
	36-45	18-35	,030	,217	1,000	-,50	,56
		46+	-,376	,239	,357	-,96	,21
	46+	18-35	,406	,242	,290	-,18	,99
		36-45	,376	,239	,357	-,21	,96
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	18-35	36-45	,113	,195	1,000	-,36	,58
		46+	-,545*	,217	,040	-1,07	-,02
	36-45	18-35	-,113	,195	1,000	-,58	,36
		46+	-,658*	,215	,008	-1,18	-,14
	46+	18-35	,545*	,217	,040	,02	1,07
		36-45	,658*	,215	,008	,14	1,18
	18-35	36-45	-,170	,210	1,000	-,68	,34

Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	36-45	46+	-,375	,235	,339	-,95	,20	
		18-35	,170	,210	1,000	-,34	,68	
	46+	46+	-,205	,232	1,000	-,77	,36	
		18-35	,375	,235	,339	-,20	,95	
	36-45	36-45	,205	,232	1,000	-,36	,77	
		46+	-,020	,191	1,000	-,48	,44	
	Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.	18-35	46+	-,159	,214	1,000	-,68	,36
			36-45	,020	,191	1,000	-,44	,48
		36-45	18-35	,020	,191	1,000	-,44	,48
			46+	-,138	,211	1,000	-,65	,37
46+		18-35	,159	,214	1,000	-,36	,68	
		36-45	,138	,211	1,000	-,37	,65	
Το παιδί φεύγει από τη θέση του χωρίς την άδεια του/της εκπαιδευτικού.	18-35	36-45	-,194	,215	1,000	-,71	,33	
		46+	-,355	,240	,424	-,94	,23	
	36-45	18-35	,194	,215	1,000	-,33	,71	
		46+	-,161	,237	1,000	-,74	,41	
	46+	18-35	,355	,240	,424	-,23	,94	
		36-45	,161	,237	1,000	-,41	,74	
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	18-35	36-45	-,262	,226	,748	-,81	,29	
		46+	-,362	,253	,465	-,98	,25	
	36-45	18-35	,262	,226	,748	-,29	,81	
		46+	-,100	,250	1,000	-,71	,51	
	46+	18-35	,362	,253	,465	-,25	,98	
		36-45	-,100	,250	1,000	-,71	,51	

		36-45	,100	,250	1,000	-,51	,71
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	18-35	36-45	-,158	,248	1,000	-,76	,44
		46+	-,540	,278	,162	-1,21	,13
	36-45	18-35	,158	,248	1,000	-,44	,76
		46+	-,382	,274	,497	-1,05	,28
	46+	18-35	,540	,278	,162	-,13	1,21
		36-45	,382	,274	,497	-,28	1,05
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	18-35	36-45	,029	,219	1,000	-,50	,56
		46+	-,707*	,245	,014	-1,30	-,11
	36-45	18-35	-,029	,219	1,000	-,56	,50
		46+	-,735*	,242	,009	-1,32	-,15
	46+	18-35	,707*	,245	,014	,11	1,30
		36-45	,735*	,242	,009	,15	1,32
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	18-35	36-45	-,153	,227	1,000	-,70	,40
		46+	-,698*	,254	,021	-1,31	-,08
	36-45	18-35	,153	,227	1,000	-,40	,70
		46+	-,545	,251	,095	-1,15	,06
	46+	18-35	,698*	,254	,021	,08	1,31
		36-45	,545	,251	,095	-,06	1,15
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	18-35	36-45	,190	,223	1,000	-,35	,73
		46+	-,201	,249	1,000	-,81	,40
	36-45	18-35	-,190	,223	1,000	-,73	,35



			46+	-,390	,246	,346	-,99	,21
		46+	18-35	,201	,249	1,000	-,40	,81
			36-45	,390	,246	,346	-,21	,99
Γονέας	Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στο σπίτι	18-35	36-45	-,007	,188	1,000	-,46	,45
			46+	-,635	,408	,364	-1,62	,35
		36-45	18-35	,007	,188	1,000	-,45	,46
			46+	-,629	,387	,319	-1,57	,31
		46+	18-35	,635	,408	,364	-,35	1,62
			36-45	,629	,387	,319	-,31	1,57
	Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στο σπίτι	18-35	36-45	-,052	,211	1,000	-,56	,46
			46+	-,643	,458	,488	-1,75	,47
		36-45	18-35	,052	,211	1,000	-,46	,56
			46+	-,590	,435	,529	-1,64	,46
		46+	18-35	,643	,458	,488	-,47	1,75
			36-45	,590	,435	,529	-,46	1,64
	Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στο σπίτι	18-35	36-45	-,029	,337	1,000	-,85	,79
			46+	-,429	,733	1,000	-2,20	1,35
		36-45	18-35	,029	,337	1,000	-,79	,85
			46+	-,400	,695	1,000	-2,08	1,28
		46+	18-35	,429	,733	1,000	-1,35	2,20
			36-45	,400	,695	1,000	-1,28	2,08
		18-35	36-45	-,039	,284	1,000	-,73	,65

Το παιδί απαντάει με αγένεια στους γονείς	36-45	46+	-,068	,616	1,000	-1,56	1,42
		18-35	,039	,284	1,000	-,65	,73
	46+	46+	-,029	,585	1,000	-1,45	1,39
		18-35	,068	,616	1,000	-1,42	1,56
		36-45	,029	,585	1,000	-1,39	1,45
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στα αδέρφια του	18-35	36-45	,140	,311	1,000	-,61	,89
		46+	,064	,676	1,000	-1,57	1,70
	36-45	18-35	-,140	,311	1,000	-,89	,61
		46+	-,076	,642	1,000	-1,63	1,48
	46+	18-35	-,064	,676	1,000	-1,70	1,57
		36-45	,076	,642	1,000	-1,48	1,63
Το παιδί μιλάει άσχημα στους γονείς και τα αδέρφια του	18-35	36-45	,054	,308	1,000	-,69	,80
		46+	-,365	,670	1,000	-1,99	1,26
	36-45	18-35	-,054	,308	1,000	-,80	,69
		46+	-,419	,636	1,000	-1,96	1,12
	46+	18-35	,365	,670	1,000	-1,26	1,99
		36-45	,419	,636	1,000	-1,12	1,96
Το παιδί λέει ψέματα στους γονείς του	18-35	36-45	-,053	,292	1,000	-,76	,65
		46+	-,053	,635	1,000	-1,59	1,48
	36-45	18-35	,053	,292	1,000	-,65	,76
		46+	,000	,602	1,000	-1,46	1,46
	46+	18-35	,053	,635	1,000	-1,48	1,59

		36-45	,000	,602	1,000	-1,46	1,46
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στο σπίτι	18-35	36-45	,025	,296	1,000	-,69	,74
		46+	-,470	,642	1,000	-2,03	1,09
	36-45	18-35	-,025	,296	1,000	-,74	,69
		46+	-,495	,610	1,000	-1,97	,98
	46+	18-35	,470	,642	1,000	-1,09	2,03
		36-45	,495	,610	1,000	-,98	1,97
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στο σπίτι	18-35	36-45	,023	,275	1,000	-,64	,69
		46+	-,177	,599	1,000	-1,63	1,27
	36-45	18-35	-,023	,275	1,000	-,69	,64
		46+	-,200	,568	1,000	-1,58	1,18
	46+	18-35	,177	,599	1,000	-1,27	1,63
		36-45	,200	,568	1,000	-1,18	1,58
Το παιδί τρώει ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	18-35	36-45	,014	,216	1,000	-,51	,54
		46+	,519	,470	,815	-,62	1,66
	36-45	18-35	-,014	,216	1,000	-,54	,51
		46+	,505	,446	,780	-,58	1,59
	46+	18-35	-,519	,470	,815	-1,66	,62
		36-45	-,505	,446	,780	-1,59	,58
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στο σπίτι	18-35	36-45	,051	,262	1,000	-,58	,69
		46+	,060	,570	1,000	-1,32	1,44
	36-45	18-35	-,051	,262	1,000	-,69	,58

		46+	,010	,541	1,000	-1,30	1,32
	46+	18-35	-,060	,570	1,000	-1,44	1,32
		36-45	-,010	,541	1,000	-1,32	1,30
Το παιδί χτυπάει τα αδέρφια του	18-35	36-45	,151	,326	1,000	-,64	,94
		46+	,094	,708	1,000	-1,62	1,81
	36-45	18-35	-,151	,326	1,000	-,94	,64
		46+	-,057	,672	1,000	-1,69	1,57
	46+	18-35	-,094	,708	1,000	-1,81	1,62
		36-45	,057	,672	1,000	-1,57	1,69
Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τα αδέρφια του	18-35	36-45	,146	,347	1,000	-,69	,99
		46+	,041	,754	1,000	-1,79	1,87
	36-45	18-35	-,146	,347	1,000	-,99	,69
		46+	-,105	,716	1,000	-1,84	1,63
	46+	18-35	-,041	,754	1,000	-1,87	1,79
		36-45	,105	,716	1,000	-1,63	1,84
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες στο σπίτι	18-35	36-45	-,190	,256	1,000	-,81	,43
		46+	,086	,555	1,000	-1,26	1,43
	36-45	18-35	,190	,256	1,000	-,43	,81
		46+	,276	,527	1,000	-1,00	1,55
	46+	18-35	-,086	,555	1,000	-1,43	1,26
		36-45	-,276	,527	1,000	-1,55	1,00
	18-35	36-45	-,002	,250	1,000	-,61	,60

Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	36-45	46+	,113	,543	1,000	-1,20	1,43
		18-35	,002	,250	1,000	-,60	,61
	46+	46+	,114	,516	1,000	-1,13	1,36
		18-35	-,113	,543	1,000	-1,43	1,20
	18-35	36-45	-,114	,516	1,000	-1,36	1,13
		46+	-,113	,543	1,000	-1,43	1,20
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	18-35	36-45	-,039	,273	1,000	-,70	,62
		46+	-,391	,593	1,000	-1,83	1,05
	36-45	18-35	,039	,273	1,000	-,62	,70
		46+	-,352	,563	1,000	-1,72	1,01
	46+	18-35	,391	,593	1,000	-1,05	1,83
		36-45	,352	,563	1,000	-1,01	1,72
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια	18-35	36-45	-,230	,281	1,000	-,91	,45
		46+	-,763	,612	,642	-2,24	,72
	36-45	18-35	,230	,281	1,000	-,45	,91
		46+	-,533	,580	1,000	-1,94	,87
	46+	18-35	,763	,612	,642	-,72	2,24
		36-45	,533	,580	1,000	-,87	1,94
Το παιδί φεύγει από την επίβλεψη των γονιών του χωρίς την άδειά τους	18-35	36-45	-,007	,324	1,000	-,79	,78
		46+	-,169	,703	1,000	-1,87	1,53
	36-45	18-35	,007	,324	1,000	-,78	,79
		46+	-,162	,667	1,000	-1,78	1,45
	46+	18-35	,169	,703	1,000	-1,53	1,87
		36-45	-,162	,667	1,000	-1,78	1,45

		36-45	,162	,667	1,000	-1,45	1,78
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	18-35	36-45	-,168	,264	1,000	-,81	,47
		46+	-,568	,574	,974	-1,96	,82
	36-45	18-35	,168	,264	1,000	-,47	,81
		46+	-,400	,545	1,000	-1,72	,92
	46+	18-35	,568	,574	,974	-,82	1,96
		36-45	,400	,545	1,000	-,92	1,72
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	18-35	36-45	,184	,342	1,000	-,64	1,01
		46+	,041	,742	1,000	-1,76	1,84
	36-45	18-35	-,184	,342	1,000	-1,01	,64
		46+	-,143	,704	1,000	-1,85	1,56
	46+	18-35	-,041	,742	1,000	-1,84	1,76
		36-45	,143	,704	1,000	-1,56	1,85
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	18-35	36-45	-,005	,302	1,000	-,74	,73
		46+	,214	,657	1,000	-1,38	1,81
	36-45	18-35	,005	,302	1,000	-,73	,74
		46+	,219	,624	1,000	-1,29	1,73
	46+	18-35	-,214	,657	1,000	-1,81	1,38
		36-45	-,219	,624	1,000	-1,73	1,29
Το παιδί αποφεύγει να παίζει με τα αδέρφια του	18-35	36-45	-,012	,299	1,000	-,74	,71
		46+	-,241	,650	1,000	-1,81	1,33
	36-45	18-35	,012	,299	1,000	-,71	,74

		46+	-,229	,617	1,000	-1,72	1,27
	46+	18-35	,241	,650	1,000	-1,33	1,81
		36-45	,229	,617	1,000	-1,27	1,72
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τα αδέρφια του	18-35	36-45	-,122	,290	1,000	-,83	,58
		46+	-,256	,631	1,000	-1,78	1,27
	36-45	18-35	,122	,290	1,000	-,58	,83
		46+	-,133	,599	1,000	-1,58	1,32
	46+	18-35	,256	,631	1,000	-1,27	1,78
		36-45	,133	,599	1,000	-1,32	1,58

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Επίσης, διενεργήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης και για το επίπεδο σπουδών και σε τι βαθμό επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Αρχικά, όπως φαίνεται στους πίνακες 8 και 9, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις.

**Πίνακας 8: One-way ANOVA. Απαντήσεις γονέων για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά κατηγορία εκπαίδευσης.**

Περιγραφικά στοιχεία	Μορφωτικό επίπεδο γονέων												ANOVA	
	Απόφοιτος/η Γυμνασίου		Απόφοιτος/η Λυκείου		Απόφοιτος/η ΙΕΚ / Ιδιωτικού Κολλεγίου		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό Δίπλωμα			
Ερωτήματα	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	F	Sig.
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στο σπίτι	1,00	.	1,29,	849	,59	,507	1,14	1,029	1,13	1,079	1,80	1,095	1.585	.168
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα το σπίτι	1,00	.	1,88	1,219	1,12	,928	1,69	1,089	1,47	1,160	1,40	1,140	1,143	,340
Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στο σπίτι	,00	.	2,06	1,749	1,82	1,845	1,94	1,802	2,31	1,743	2,00	1,871	,562	,729
Το παιδί απαντάει με αγένεια στους γονείς του	,00	.	1,53	1,546	1,53	1,463	1,82	1,540	2,04	1,429	2,20	1,304	,823	,535



Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στα αδέρφια του	1,00	.	1,59	1,622	1,41	1,770	1,80	1,716	2,09	1,535	2,00	1,225	,580	,715
Το παιδί μιλάει άσχημα στους γονείς και τα αδέρφια του	1,00	.	1,76	1,640	1,29	1,572	1,89	1,678	2,18	1,585	2,20	1,304	,855	,513
Το παιδί λέει ψέματα στους γονείς	1,00	.	2,29	1,448	1,71	1,724	1,86	1,530	2,11	1,526	2,60	1,517	,632	,676
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στο σπίτι	,00	.	1,88	1,495	1,35	1,656	1,83	1,537	1,98	1,602	2,00	1,414	,686	,635
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στο σπίτι	1,00	.	1,12	1,269	1,53	1,700	1,32	1,404	1,62	1,542	,60	,548	,718	,611
Το παιδί τρώει ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	1,00	.	1,29	1,263	1,00	1,225	,97	1,145	,71	1,100	,40	,548	,914	,474
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στο σπίτι	,00	.	1,76	1,348	1,41	1,326	1,58	1,413	1,58	1,373	2,20	1,483	,568	,725
Το παιδί χτυπάει τα αδέρφια του	,00	.	2,29	1,795	1,59	1,805	2,09	1,711	2,29	1,701	2,80	1,095	,916	,473

Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τα αδέρφια του	1,00	.	1,94	1,853	1,59	1,970	2,05	1,866	2,38	1,749	2,20	1,643	,578	,717
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες του σπιτιού	1,00	.	1,82	1,380	1,47	1,231	1,80	1,383	1,84	1,397	2,20	,837	,364	,873
Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	,00	.	1,341	1,278	1,65	1,455	1,78	1,340	1,69	1,311	1,60	,548	,550	,738
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	,00	.	1,18	1,551	1,06	1,560	,83	1,364	1,04	1,522	,40	,894	,458	,807
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια	,00	.	1,65	1,115	1,35	1,618	1,26	1,450	1,64	1,667	1,60	,894	,627	,680
Το παιδί φεύγει από τη επίβλεψη των γονιών του χωρίς την άδειά τους	,00	.	2,06	1,638	1,41	1,734	1,86	1,694	2,38	1,696	2,20	1,643	1,243	,292

Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	,00	.	1,24	1,300	1,47	1,463	1,42	1,368	1,53	1,517	1,60	,894	,338	,889
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	,00	.	2,24	1,821	1,29	1,863	2,00	1,854	2,31	1,635	2,80	1,789	1,289	,272
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	,00	.	1,29	1,611	1,59	1,583	1,34	1,584	1,69	1,607	2,40	1,517	,824	,534
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τα αδέρφια του	,00	.	1,24	1,522	1,41	1,661	1,49	1,532	1,62	1,655	1,80	1,643	,373	,867
Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τα αδέρφια του	1,00	.	1,29	1,312	1,35	1,766	1,42	1,520	1,47	1,604	1,60	1,342	,065	,997

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

**Πίνακας 9: One-way ANOVA. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τα στοιχεία ανά δήλωση ξεχωριστά και ανά κατηγορία εκπαίδευσης.**

Περιγραφικά στοιχεία	Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών										ANOVA	
	Απόφοιτος/η ΙΕΚ		Πτυχίο ΑΕΙ		Ακαδημία νηπιαγωγών		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό δίπλωμα			
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α.	F	Sig.
Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη.	,50	,707	1,33	,931	,89	,782	1,25	,975	1,00	.	,761	,552
Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη.	1,50	,707	2,65	,844	2,00	,866	2,64	1,025	2,00	.	1,731	,147
Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη	1,50	,707	3,06	1,271	3,22	,833	3,04	1,079	3,00	.	,966	,429
Το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό.	2,00	1,414	2,92	1,055	2,67	1,000	2,75	1,035	3,00	.	,556	,695
Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες.	2,00	1,414	2,80	1,077	2,56	,882	2,78	1,027	2,00	.	,510	,728

Το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό.	1,50	,707	3,08	1,036	2,89	,782	2,88	1,080	3,00	.	1,237	,299
Το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό.	2,00	1,414	2,51	,925	2,00	1,000	2,27	1,053	2,00	.	,794	,531
Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη.	2,00	2,828	3,16	,857	2,67	1,225	2,82	1,072	2,00	.	1,564	,188
Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη.	1,00	1,414	2,49	1,084	2,33	1,000	2,31	1,047	2,00	.	1,072	,373
Το παιδί τρώει μέσα στην τάξη ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.	1,50	2,121	2,18	1,144	2,33	1,000	1,79	1,052	2,00	.	1,230	,301
Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη.	2,00	1,414	2,94	,988	3,00	1,000	2,87	,952	4,00	.	,813	,519
Το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.	2,00	1,414	3,27	1,060	3,22	1,093	3,25	1,078	4,00	.	,806	,524
Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του.	2,00	2,828	3,27	1,078	3,11	1,054	3,22	1,027	4,00	.	,830	,508
Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.	1,50	2,121	2,41	1,134	2,56	,882	2,18	1,029	2,00	.	,764	,551

Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.	1,50	2,121	2,49	,987	2,56	1,014	2,15	,942	3,00	.	1,489	,209
Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.	2,50	2,121	1,51	1,065	1,44	,882	1,16	,979	,00	.	1,941	,108
Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.	2,00	1,414	1,78	,901	2,11	,782	1,61	,953	,00	.	1,590	,181
Το παιδί φεύγει από τη θέση του χωρίς την άδεια του/της εκπαιδευτικού.	1,50	2,121	2,18	1,090	1,78	,833	1,81	1,004	,00	.	1,938	,108
Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία	2,50	2,121	2,14	1,096	1,89	,782	1,58	1,103	1,00	.	2,202	,073
Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.	2,00	2,828	3,06	1,207	3,11	,782	2,79	1,262	2,00	.	,805	,524
Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.	2,00	2,828	2,27	1,078	2,56	,882	1,69	1,062	1,00	.	3,009	,021
Το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	2,00	1,414	2,39	,918	2,00	,707	1,78	1,265	,00	.	3,075	,019

Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του.	2,00	1,414	1,96	1,038	1,78	,833	1,72	1,165	,00	.	1,056	,382
--	------	-------	------	-------	------	------	------	-------	-----	---	-------	------

\*Καθόλου αποκλίνουσα=0, Λίγο αποκλίνουσα=1, Μάλλον αποκλίνουσα=2, Πολύ αποκλίνουσα=3, Εξαιρετικά αποκλίνουσα=4

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 8 ανάλυσης ANOVA, δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις δηλώσεις, που να επηρεάζονται από το επίπεδο σπουδών. Το ίδιο φαίνεται και στον πίνακα 9 για τους εκπαιδευτικούς.

Οι δύο δηλώσεις που φαίνονται στον πίνακα 9 ότι επηρεάζονται από το επίπεδο σπουδών στους εκπαιδευτικούς είναι ότι το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο, όπου ( $F=3,009$ ,  $p<0,05$ ) και ότι το παιδί αποφεύγει να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριές του, όπου ( $F=3,075$ ,  $p<0,05$ ). Και οι δύο δηλώσεις ανήκουν στις εσωτερικευμένες συμπεριφορές. Ωστόσο στο σύνολό της η ανάλυση έδειξε ότι η ηλικία και το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζουν τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών καθώς δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά εκτός των παραπάνω δύο.

### **6.3 Η αξία της συνεργασίας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που έθεσε η ερευνήτρια εστίασε στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα την αξία της συνεργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από αυτό το ερευνητικό ερώτημα προέκυψαν τα ακόλουθα δύο ερωτήματα.

Υπ. 1. Οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Υπ. 2. Υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές για τη σημασία της συνεργασίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους γονείς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας;

Για να διερευνηθεί το τρίτο ερώτημα σχετικά με την αξία της συνεργασίας γονέων εκπαιδευτικών και ειδικότερα να μελετηθεί αν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, διενεργήθηκε αρχικά σύγκριση μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα t-test for independent groups. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι Μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του T-test για τις δύο ομάδες.

**Πίνακας 10: Μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του T-test για τις δύο ομάδες.**

<i>Περιγραφικά στοιχεία</i>		<i>Test ανεξάρτητων δειγμάτων</i>
	Ομάδες	
	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
	T-test for Equality of Means	



Ερωτήματα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	T	Sig. (2-tailed)
Η τηλεφωνική επικοινωνία του/ της εκπαιδευτικού με τους γονείς.	4,00	,768	4,35	,636	-4,156	,000
Η δια ζώσης επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς.	4,70	,508	4,77	,424	-1,196	,233
Η επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς.	4,02	,835	4,61	,601	-6,707	<0, 001
Η τακτική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικού.	4,58	,554	3,87	,910	7,827	<0, 001

Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συνεργασία από τους γονείς.	4,57	,570	4,69	,504	-1,933	,054
Η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών.	3,90	,888	4,47	,610	-6,365	<0, 001
Η εκδήλωση επιθυμίας από τους γονείς να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους.	4,58	,621	4,70	,540	-1,774	,077

Η πρόσκληση των γονέων σε ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.	4,55	,636	4,76	,429	-3,335	,001
Οι γονείς ακούν τις εισηγήσεις του/της εκπαιδευτικού για να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι.	4,47	,649	4,57	,628	-1,359	,175
Ο/η εκπαιδευτικός ακούει τις εισηγήσεις των γονέων για να διαχειριστεί προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο.	4,18	,830	4,41	,724	-2,449	,015

Η παροχή συμβουλών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι.	4,27	,765	4,51	,693	-2,705	,007
Η διάθεση των γονέων να ακούσουν τον/την εκπαιδευτικό.	4,59	,712	4,72	,479	-1,780	,076
Η ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό.	4,40	,813	4,57	,595	-2,054	,041
Η ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από τη συνεργασία με τους γονείς.	4,42	,806	4,56	,596	-1,630	,104

\* Διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, Ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ =3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα=5

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε 7 από τις 14 δηλώσεις σχετικά με τη συνεργασία και συγκεκριμένα στη δήλωση ότι η τηλεφωνική επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς βοηθά στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών ενός παιδιού ( $t = -4,156, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,00, T.A. = 0,768$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,35, T.A. = 0,636$ ) στη δήλωση ότι η επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς βοηθά ( $t = -6,707, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,02, T.A. = 0,835$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,61, T.A. = 0,601$ ), στη δήλωση ότι η τακτική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικού βοηθά ( $t = 7,827, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,58, T.A. = 0,554$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 3,87, T.A. = 0,910$ ) στη δήλωση ότι η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών βοηθά ( $t = -6,365, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 3,90, T.A. = 0,888$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,47, T.A. = 0,610$ ), στη δήλωση ότι η πρόσκληση των γονέων σε ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς βοηθά ( $t = -3,335, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,55, T.A. = 0,636$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,76, T.A. = 0,429$ ), στη δήλωση ότι ο/η εκπαιδευτικός ακούει τις εισηγήσεις των γονέων για να διαχειριστεί προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο βοηθά ( $t = -2,449, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,18, T.A. = 0,830$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,41, T.A. = 0,724$ ) στη δήλωση ότι η παροχή συμβουλών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι βοηθά ( $t = -2,705, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,27, T.A. = 0,765$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,51, T.A. = 0,693$ ) και στη δήλωση ότι η ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό βοηθά ( $t = -4,782, p < .05$ ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 4,40, T.A. = 0,813$ ) και τους γονείς ( $M.O. = 4,57, T.A. = 0,595$ ). Με βάση τους ΜΟ των εκπαιδευτικών και των γονέων στις παραπάνω δηλώσεις βλέπουμε ότι οι γονείς με μικρή διαφορά από τους εκπαιδευτικούς, αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού. Αντιθέτως, η μόνη δήλωση στην οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τους γονείς, είναι η τακτική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικού. Τέλος, διενεργήθηκε σύγκριση μέσω των όρων για ανεξάρτητα δείγματα t-test for independent samples ξεχωριστά για τους γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να βρεθεί αν υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στη σημασία της συνεργασίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους

γονείς και εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τους γονείς και εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας. Στον παρακάτω πίνακα 11, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test ξεχωριστά για γονείς και εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 11: Στατιστικά στοιχεία συνεργασίας**

Περιγραφικά στοιχεία						Test ανεξάρτητων δειγμάτων	
		Ομάδες				T-test for Equality of Means	
		Νηπιαγωγείο		Α+Β Δημοτικού			
Ιδιότητα	Ερωτήματα	M.O	T.A	M.O.	T.A.	t	Sig. (2-tailed)
Εκπαιδευτικός	Η τηλεφωνική επικοινωνία του/ της εκπαιδευτικού με τους γονείς.	4,00	,678	4,00	,882	,000	1,000
	Η δια ζώσης επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς.	4,69	,464	4,71	,567	-,169	,866
	Η επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς.	4,00	,717	4,04	,981	-,233	,816
	Η τακτική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικού.	4,60	,520	4,56	,601	,360	,719
	Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συνεργασία από τους γονείς.	4,56	,526	4,58	,629	-,209	,835

Η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών.	3,99	,797	3,78	,994	1,303	,195
Η εκδήλωση επιθυμίας από τους γονείς να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους.	4,63	,514	4,51	,742	1,067	,288
Η πρόσκληση των γονέων σε ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.	4,59	,548	4,49	,742	,809	,421
Οι γονείς ακούν τις εισηγήσεις του/της εκπαιδευτικού για να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι.	4,41	,718	4,55	,538	-1,148	,253

	Ο/η εκπαιδευτικός ακούει τις εισηγήσεις των γονέων για να διαχειριστεί προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο.	4,17	,860	4,18	,796	-,058	,954
	Η παροχή συμβουλών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι.	4,31	,753	4,22	,786	,645	,520
	Η διάθεση των γονέων να ακούσουν τον/την εκπαιδευτικό.	4,53	,777	4,67	,610	-1,145	,254
	Η ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό.	4,37	,802	4,44	,834	-,433	,666
	Η ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από τη συνεργασία με τους γονείς.	4,41	,790	4,44	,834	-,159	,874
Γονέας	Η τηλεφωνική επικοινωνία του/ της εκπαιδευτικού με τους γονείς.	4,38	,649	4,31	,620	,672	,503
	Η δια ζώσης επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς.	4,80	,404	4,72	,452	1,084	,280



Η επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς.	4,62	,649	4,59	,528	,288	,773
Η τακτική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικού.	4,02	,812	3,64	1,001	2,581	,011
Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συνεργασία από τους γονείς.	4,70	,531	4,69	,467	,099	,922
Η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών.	4,45	,622	4,51	,595	-,583	,561
Η εκδήλωση επιθυμίας από τους γονείς να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους.	4,72	,522	4,67	,569	,513	,609
Η πρόσκληση των γονέων σε ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.	4,78	,420	4,74	,444	,521	,603

Οι γονείς ακούν τις εισηγήσεις του/της εκπαιδευτικού για να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι.	4,61	,596	4,52	,673	,769	,444
Ο/η εκπαιδευτικός ακούει τις εισηγήσεις των γονέων για να διαχειριστεί προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο.	4,40	,750	4,41	,692	-,045	,964
Η παροχή συμβουλών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι.	4,56	,690	4,43	,694	1,178	,241
Η διάθεση των γονέων να ακούσουν τον/την εκπαιδευτικό.	4,74	,465	4,69	,501	,655	,514
Η ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό.	4,56	,621	4,59	,559	-,292	,771
Η ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από τη συνεργασία με τους γονείς.	4,54	,623	4,59	,559	-,522	,602

*\*Διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, Ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ =3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα=5*

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 δεν υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές για τη σημασία της συνεργασίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους γονείς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να επιβεβαιώνουν την υπόθεση. Μοναδική δήλωση που δείχνει μια στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η τακτική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών ( $F=2,581$ ,  $P<0,05$ ) με τους γονείς του νηπιαγωγείου να την θεωρούν σημαντικότερη σε σχέση με τους γονείς παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας (βλ. πίνακα 11).

## **7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν α) οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (4-6 έτη) και στην πρώτη σχολική ηλικία (6-8 έτη), β) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στις ηλικίες αυτές και γ) ποια είναι η αξία που αποδίδουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις συμπεριφορές που το δείγμα θεωρεί αποκλίνουσες/προβληματικές για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και αν υπάρχει διαφοροποίηση, αυτή προέκυψε στις 20 από τις 23 δηλώσεις. Συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, διενεργήθηκε σύγκριση μέσω των όρων των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις δηλώσεις τους για να βρεθεί αν διαφέρουν οι απόψεις τους ειδικότερα σε σχέση με τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών και εκεί προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα. Οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων διαφέρουν ως προς τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές και συγκεκριμένα έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και στις εσωτερικευμένες συμπεριφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επιπροσθέτως, και στις δύο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό αποκλίνουσες τις συμπεριφορές που τους δόθηκαν, έναντι των γονέων, που τις θεωρούν λιγότερο αποκλίνουσες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Αυτή η διαφοροποίηση των απόψεων των γονέων ίσως να οφείλεται στον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός των δύο διαφορετικών πλαισίων. Για παράδειγμα, οι γονείς καθώς παρατηρούν τα παιδιά στο σπίτι τους μπορεί να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν συμπεριφορές που στο πλαίσιο της τάξης θα

θεωρούνταν ως προβληματικές, για παράδειγμα ένα παιδί να φωνάζει, λέει ψέματα, να αρνείται να μοιραστεί αντικείμενα κλπ. Επίσης, μπορεί οι γονείς να λειτουργούν με επιπλέον συναισθηματισμό σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πιο αντικειμενικά και συγκρινόμενα με τα υπόλοιπα που φοιτούν στην ίδια τάξη. Συν τοις άλλοις, ο εκπαιδευτικός έχει την κατάλληλη γνώση και επιμόρφωση για να αντιληφθεί τότε μια συμπεριφορά μπορεί να θεωρείται προβληματική ή αποκλίνουσα.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν στο τι θεωρούν αποκλίνουσα συμπεριφορά με βάση την ηλικία των μαθητών, φαίνεται ότι οι γονείς τόσο των παιδιών νηπιαγωγείου όσο και δημοτικού έχουν την ίδια άποψη για τις συμπεριφορές, ανεξαρτήτως της ηλικίας του παιδιού. Αυτό το εύρημα είναι αρκετά ενδιαφέρον, καθώς φαίνεται ότι η ηλικία στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιεί το πώς αντιλαμβάνονται την αποκλίνουσα συμπεριφορά οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι. Αντίθετα, οι γονείς φαίνεται να έχουν όμοιες απόψεις για το αν θεωρούν μία συμπεριφορά αποκλίνουσα ή όχι είτε τα παιδιά τους φοιτούν στο νήπιο είτε στο δημοτικό. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, όπως και τα αντίστοιχα συστήματα εκπαίδευσης έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί κάνει συνεχώς θόρυβο ή κουνιέται στο νηπιαγωγείο μπορεί να θεωρηθεί απλά ως «ζωηρό», ενώ αντίθετα στο πλαίσιο του δημοτικού που είναι πιο δομημένο, αυτή η συμπεριφορά μπορεί να φέρνει αναταραχή στη τάξη και να διασπάει τη συνεκτικότητα του μαθήματος.

Συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων για την εκδήλωση αποκλινουσών/προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν συμπέρασμα που απαντά στο δεύτερο υποερώτημα της έρευνας σχετικά με το αν υπάρχει αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται για τους γονείς καθώς οι απόψεις των γονέων ως προς την αναπτυξιακή διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δε διαφοροποιούνται.

Αυτό το εύρημα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται και από πορίσματα άλλων μελετών όπως των Kasik και Gál (2016), Maniadaki, et al., (2007) και Plueck, et al. (2014) αναφορικά με τη δυσκολία της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στο πλαίσιο του σπιτιού και του σχολείου. Ωστόσο, η διάσταση των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι θεωρούν ως προκλητική ή προβληματική συμπεριφορά στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται, επίσης, από αυτές τις έρευνες. Όπως αναφέρουν, για παράδειγμα, οι Kasik και Gál (2016) αρκετά συχνά υπάρχουν διαφωνίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, αλλά και για το τι εκλαμβάνεται ως πρόβλημα. Όπως ήδη επισημάνθηκε, αρκετά συχνά η διχογνωμία των γονέων και των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά προβληματική συμπεριφορά, μπορεί να οφείλεται στην άρνηση και τον συναισθηματισμό των γονέων. Για παράδειγμα, οι Maniadaki, et al., (2007) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι γονείς παιδιών που παρουσίαζαν προβληματικές συμπεριφορές θεωρούσαν ως φυσιολογικά αναπτυξιακά πρότυπα τις συμπεριφορές του παιδιού, εκφράζοντας παρόμοια στάση και άποψη με τους γονείς που τα παιδιά τους δεν εμφάνιζαν τέτοιες συμπεριφορές.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, επιλέχθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας και του επιπέδου σπουδών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς την άποψή τους για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Επιπλέον, από τις αναλύσεις προέκυψε ότι ούτε το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συνολικά, λοιπόν, καταλήγουμε ότι η ηλικία και το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζουν τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών καθώς δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δηλώσεις. Πάντως, σύμφωνα με την έρευνα των Alter, et al., (2013), άλλα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η φυλή και η τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τις απαντήσεις τους σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Συνεπώς, με βάση την παρούσα έρευνα και τα δημογραφικά στοιχεία που μελετήθηκαν, ενδεχομένως η ηλικία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών να μην επηρεάζουν τις απόψεις τους, πλην από την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, που επιβεβαιώθηκε προηγουμένως, ότι τελικά επηρεάζει τις απόψεις τους.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την αξία της συνεργασίας και τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε 7 από τις 14 δηλώσεις σχετικά με τη συνεργασία, ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών και των γονέων στις δηλώσεις παρατηρείται ότι οι γονείς, ελάχιστα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία για την καταλληλότερη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές για τη σημασία της συνεργασίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τους γονείς και εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας καθώς δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να το επιβεβαιώνουν. Ουσιαστικά, αυτό που γίνεται κατανοητό είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ανεξαρτήτως ηλικίας των παιδιών αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στη συνεργασία μεταξύ τους. Το συγκεκριμένο εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση, διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες, όπως των Smith, et al., (2020), Webster-Stratton και Reid (2018) και Τολόγλου (2020) οι οποίες επιβεβαιώνουν την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών έτσι ώστε οι παρεμβάσεις για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς να συμβάλλουν περισσότερο θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, η σημασία των οικογενειών που διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών έχει τεκμηριωθεί σε επαρκή βαθμό στη σχετική βιβλιογραφία (Henderson & Mapp, 2002· Kocyigit, 2015· Epstein, et al., 2018· Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019· Coleman, 2019· Cohen & Anders, 2020). Παράλληλα, η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, φαίνεται να έχει πολλές θετικές επιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένων των αυξημένων επιπέδων επιτυχίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο ή στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Epstein, et al., 1997). Ως εκ τούτου το εύρημα αυτό μας γεμίζει με αισιοδοξία, καθώς φαίνεται επί του πρακτέου, ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί τη σημασία της συνεργασίας δίνοντας μεγάλη αξία σε αυτήν για την αντιμετώπιση και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Εν κατακλείδι μέσω αυτής της ερευνητικής μελέτης θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, εκφράζοντας πέρα από τα συμπεράσματα της έρευνας και κάποιες σκέψεις μας. Ότι ο εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση, όπως αντίστοιχα και ο γονέας,

οφείλει να ενημερώσει τον γονέα ή αντίστοιχα τον εκπαιδευτικό για τη συμπεριφορά του παιδιού αλλά και για το ψυχολογικό υπόβαθρο που έχει παρατηρήσει. Για πολλούς εκπαιδευτικούς το να μιλούν για τις ψυχικές δυσκολίες αποτελούν μία στρεσογόνο κατάσταση καθώς οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν έντονα και αρνητικά, με αποτέλεσμα να ξεσπάσει κάποια αντιπαράθεση. Για αυτόν το λόγο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και προνοητικός. Θα μπορούσε λοιπόν να ρωτήσει αμέσως εάν κι εκείνοι έχουν παρατηρήσει μία ανάλογη συμπεριφορά ή εάν κάποιοι άλλοι δάσκαλοι του παρελθόντος έχουν αναφέρει κάτι παρόμοιο. Αν κάποιος από τους γονείς συμφωνήσει πως έχει παρατηρήσει ανάλογη συμπεριφορά εκτός σχολείου τότε αμέσως μπορεί να ξεκινήσει η συνεργασία για την από κοινού αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός πολύ ευγενικά, μπορεί να προσφέρει τις γνώσεις του προς την οικογένεια με σεβασμό πάντα απέναντι της, την κρίση της και την βούληση των γονέων. Αν πάλι κάποιος γονέας απαντήσει πως δεν έχει παρατηρήσει μία τέτοια συμπεριφορά θα πρέπει ο δάσκαλος να θυμάται πόσο δύσκολο είναι για έναν γονιό να ακούσει «αρνητικά» λόγια για το παιδί του. Τότε ο εκπαιδευτικός, μπορεί να προτείνει κάποιες λύσεις και να δώσει το χρόνο στο γονέα να τις επεξεργαστεί και να αποφασίσει ποια μέθοδος θεωρεί πως είναι καλύτερη για το παιδί, ώστε να αντιμετωπιστούν γρήγορα και αποτελεσματικά οι δυσκολίες στη συμπεριφορά του μαθητή.

Μια καλή σχέση γονέων και εκπαιδευτικών ενισχύει την πρόοδο και την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Πολύ σημαντικό από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι η οικοδόμηση μίας σχέσης εμπιστοσύνης μέσα από συχνή επικοινωνία και από την πλευρά της οικογένειας αντίστοιχα, να είναι διαλεκτικοί, δεκτικοί και ανοιχτοί σε νέες πληροφορίες και συμπεριφορές των παιδιών τους. Πάντως από τα δεδομένα της έρευνάς μας, φάνηκε ότι και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη «δύναμη» της επικοινωνίας για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς. Άλλωστε, το σχολείο είναι ένας τόπος που οι άνθρωποι συναντιούνται και συζητούν πάντα με γνώμονα το καλό των παιδιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2015·Lightfoot, Cole, & Cole, 2014·Wenar & Kerig, 2008). Για το λόγο αυτό, η σχέση σχολείου οικογένειας είναι υψίστης σημασίας, καθώς αυτοί οι δύο αποτελούν τους πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης και συμβάλλουν καταλυτικά στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού. Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μερικές φορές, μπορεί να είναι δύσκολος, όταν πρέπει να ενημερώσει τους γονείς ενός παιδιού σχετικά με κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με αυτό. Η κύρια αιτία είναι ότι οι γονείς δυσκολεύονται να αποδεχτούν πως το παιδί τους ίσως διαφέρει από τα άλλα, μιας και έχουν προσωπική εμπειρία μόνο από το



δικό τους σπίτι και όχι μια γενικευμένη εικόνα όπως ο εκπαιδευτικός. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός, οφείλει να δείξει τη δέουσα προσοχή και ευαισθησία, ώστε να εξαλειφθούν οι όποιες αναστολές των γονιών και να μπορέσουν, από κοινού, να αντιμετωπίσουν τη δύσκολη κατάσταση. Τέλος, ο γονιός θέλει να ξέρει πως ο εκπαιδευτικός νοιάζεται για το παιδί του και αυτό θα επιτευχθεί, όταν ο εκπαιδευτικός θα δείξει ότι γνωρίζει πραγματικά το παιδί και βρίσκει σε αυτό και θετικά στοιχεία (Στασινός, 2016, 2020·Hogue, et al., 2002·Γεωργίου, 2000·Μπρούζος, 2009·Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009·Greenwood & Hickman, 1991·Athanasoula – Reppa, et al. 2010).

Κλείνοντας, ως βασικός περιορισμός της έρευνας, ήταν ότι δεν μελετήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων γονέων και εκπαιδευτικών εις βάθος, αλλά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που στόχο είχε την παραγωγή ποσοτικοποιημένων δεδομένων και την εξαγωγή τάσεων στον ευρύτερο πληθυσμό. Σε συνδυασμό με τις λιγοστές έρευνες που βρέθηκαν, στο μέτρο της αναζήτησής μας, ήταν δύσκολη η εξαγωγή συμπερασμάτων. Γι' αυτό το λόγο ως προτεινόμενη έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί συνδυαστικά και η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με τη διενέργεια συνεντεύξεων με στόχο να διαφανούν οι λεπτές πτυχές του συγκεκριμένου θέματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Adams, G. R., & Ryan, A. (2005). The family-school relationships model: Parental influences on school success. In *Contemporary issues in parenting* (pp. 1-51). Sage Publications.
- Aguiar, A. P., Kieling, R. R., Costa, A. C., Chardosim, N., Dorneles, B. V., Almeida, M. R., Mazzuca, A. C., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders. *Journal of Attention Disorders*, 18(8), 691–698. <https://doi.org/10.1177%2F1087054712453171>
- Alter, P., Walker, J. N., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and treatment of Children*, 51-69. <https://www.jstor.org/stable/42900226>
- American Psychiatric Association, (2013). *Task Force on DSM-V*. American Psychiatric Press.
- Anto, M. R., & Jacob, M. V. (2014). Effectiveness of self instructional module on knowledge of teachers regarding childhood attention deficit hyperactivity disorder. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, 3(1), 33-36.
- Αραβάνης, Γ. (2008). *Παιδαγωγικά και γενική μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Athanasoula – Reppa, A., Makri – Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.309>
- Aytac, P., Demirbas-Celik, N., & Kiracioglu, D. (2019). Effectiveness of family involvement activities in pre-school education. *Global Journal of Guidance and Counseling in*

*Schools: Current Perspectives*, 9(3), 131-137. <https://orcid.org/0000-0001-7920-4361>

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>

Barnett, B., Corkum, P., & Elik, N. (2012). A web-based intervention for elementary school teachers of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Psychological Services*, 9(2), 227. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026001>

Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K. and George, M. 2004. Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4): 3–12. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033004003>

Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7(3), 151-161. <https://doi.org/10.1177%2F108705470400700303>

Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2%3C123::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2%3C123::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-1)

- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology, 30*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177%2F0829573514542225>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and psychopathology, 12*(3), 467-488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Coleman, J. S. (2019). Family involvement in education. In *School, family and community interaction* (pp. 23-37). Routledge.
- Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan, 88*(4), 314-318. <https://doi.org/10.1177%2F003172170608800414>
- ComRes (2017). Shire Adhd at School Survey. Ανακτήθηκε από <https://www.comresglobal.com/polls/shire-adhd-at-school-survey/>
- Conners, C. K. (1997). Parent rating scale—revised technical manual. Multi Health Systems, North Tonawanda.
- Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A., McGonnell, M., & McGrath, P. (2019). Web-based intervention for teachers of elementary students with ADHD: Randomized

controlled trial. *Journal of attention disorders*, 23(3), 257-269.  
<https://doi.org/10.1177%2F1087054715603198>

Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. (2η έκδ.). Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.

Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?. *Child: care, health and development*, 36(4), 455-464.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>

Dalsgaard, S., Mortensen, P. B., Frydenberg, M., & Thomsen, P. H. (2014). ADHD, stimulant treatment in childhood and subsequent substance abuse in adulthood—a naturalistic long-term follow-up study. *Addictive Behaviors*, 39(1), 325-328.  
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.002>

Doyle, O., Hegarty, M., & Owens, C. (2018). Population-based system of parenting support to reduce the prevalence of child social, emotional, and behavioural problems: difference-in-differences study. *Prevention Science*, 19(6), 772-781.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-018-0907-4>

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2016). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies (3rd ed.)*. Guilford Press.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem-solving inventory—revised (SPSI–R): Technical manual. Multi-Health Systems, North Tonawanda.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Epstein, J. L. (1996a). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 209-246). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.,C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second edition*, Corwin Press Inc.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. and Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, Corwin.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ., επιμ. Θέματα διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [http://diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask](http://diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask)
- Felner, R. D. (1999). An ecological perspective on pathways of risk, vulnerability, and adaptation: Implications for preventive interventions. In *Handbook of psychotherapies with children and families* (pp. 483– 503). Kluwer Academic/Plenum Press Publishers.
- Froelich, J., Breuer, D., Doepfner, M., & Amonn, F. (2012). Effects of a Teacher Training Programme on Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of special education*, 27(3), 76-87. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001061>
- Garcia, E. 2002. *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge* ,3rd ed., Houghton-Mifflin.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and psychopathology*, 16(2), 313-333. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044530>

- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strength and difficulty questionnaire. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal*, 91(3), 279-288. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461655>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.
- 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>
- Hogue, A., Liddle, H. A., Becker, D., & Johnson-Leckrone, J. (2002). Family-based prevention counseling for high-risk young adolescents: Immediate outcomes. *Journal of Community psychology*, 30(1), 1-22. <https://doi.org/10.1002/jcop.1047>
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2004). Disproportionate representation of minority students in special education: Academic, demographic, and economic predictors. *Exceptional children*, 70(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177%2F001440290407000204>
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2015). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Τυπόθητω.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (1997). A posture of reciprocity: A practical approach to collaboration between professionals and parents of culturally diverse backgrounds. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4), 487-509. <https://doi.org/10.1023/A:1025001630436>
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*. Εκδόσεις Σαββάλας.

- Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1120297>
- Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers Le partenariat parent/enseignant: Un autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio n Padre/Maestro para maestros. *International journal of early years education*, 10(3), 177-191. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>
- Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1).
- Koonce, D. A., & Harper, Jr, W. (2005). Engaging African American parents in the schools: A community-based consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1-2), 55-74. <https://doi.org/10.1080/10474412.2005.9669527>
- Kos, J. (2008). What do teachers know, think and intend to do about ADHD?.
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Jackson, M. S. (2004). Knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools*, 41(5), 517-526. <https://doi.org/10.1002/pits.10178>
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363–386). University of Chicago Press.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Langberg, J. M., & Becker, S. P. (2012). Does long-term medication use improve the academic outcomes of youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3), 215–233. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0117-8>



- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Gutenberg.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054>
- Long, R. (2019). The school day and year (England). House of Commons. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07148/SN07148.pdf>
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakouros, E., & Karaba, R. (2007). Parental beliefs about the nature of ADHD behaviours and their relationship to referral intentions in preschool children. *Child: care, health and development*, 33(2), 188-195. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00642.x>
- Μανωλίτσης Γ., & Τάφα Ε. (2005). Checklist for screening behavioural problems in preschool children. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(2), 153–178. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23952](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23952)
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (1996). *Child Psychopathology*. New York, NY: Guilford
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- McMenamy, J., Sheldrick, R. C., & Perrin, E. C. (2011). Early intervention in pediatrics offices for emerging disruptive behavior in toddlers. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(2), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.08.008>
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχμιο.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and

rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771–786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.771>

Mohr-Jensen, C., Bisgaard, C. M., Boldsen, S. K., & Steinhausen, H. C. (2019). Attention-deficit/hyperactivity disorder in childhood and adolescence and the risk of crime in young adulthood in a Danish nationwide study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(4), 443-452. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.016>

Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and psychopathology*, 22(3), 635-653. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000337>

Montgomery, J., McCrimmon, A., Climie, E., & Ward, M. (2018). Emotional intelligence in atypical populations: research and school-based interventions. In *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 243–287). Springer.

Μπόνια, Αικ. (2010) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30031#page/1/mode/2up>

Μπόνια, Αικ., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο». Στο *Σχολείο και Οικογένεια*, Τ. 6 (σσ. 68-92). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Άτραπος.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E., & Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 703-713. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01733.x>
- Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018.
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. W., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436-449. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1045-3830.23.3.436>
- Πανταζής, Χ. Σ., & Σακελλαρίου, Ι. Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Άτραπος.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 75-83. <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3515>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. Ανακτήθηκε στις 15/4/2020 από: <https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Park, S. J., & Park, W. J. (2017). 초등 교사를 위한 ADHD 아동 교수법 코칭 프로그램 개발 및 효과[Development and effects of an instructional coaching program regarding children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder for elementary school teachers]. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 47(3), 305-318. <https://doi.org/10.4040/jkan.2017.47.3.305>

- Parker, J., Wales, G., Chalhoub, N., & Harpin, V. (2013). The long-term outcomes of interventions for the management of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in children and adolescents: A systematic review of randomized controlled trials. *Psychology Research and Behavior Management, 6*, 87–99.
- Plueck, J., Eichelberger, I., Hautmann, C., Hanisch, C., Jaenen, N. & Doepfner, M. (2014). Effectiveness of a Teacher-Based Indicated Prevention Program for Preschool Children with Externalizing Problem Behavior. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research, 16*, 233–241. DOI: [10.1007/s11121-014-0487-x](https://doi.org/10.1007/s11121-014-0487-x).
- Pfiffner, L. J., & Dupaul, G. J. (2015). Treatment of ADHD in school settings. In *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed., pp. 596–629)*. Guilford Press.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση, Τόμος 1*, (σ.σ. 2-26), στο <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Pfiffner, L. J., Rooney, M. E., Jiang, Y., Haack, L. M., Beaulieu, A., & McBurnett, K. (2018). Sustained effects of collaborative school-home intervention for attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 57*(4), 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.016>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry, 56*(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression

analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.  
<https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/ajp.2007.164.6.942>

Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Brunel University.

Riley, M., Ahmed, S., & Locke, A. B. (2016). Common questions about oppositional defiant disorder. *American family physician*, 93(7), 586-591.  
<https://www.aafp.org/afp/2016/0401/p586>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.

Romi, S., & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/0144341990190104>

Ryan, B., & Adams, G. (1995). *The family* Sage Publications.

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Shaker, N. Z., Lee, J., Alkahtani, K., Drake, B., & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5(1), 34–50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ipp0000045>

Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189–200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.189>

Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2019). Supporting students' mental health in schools: What do teachers want and need? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 100–116. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1582742>

Simon, B.S., & Epstein, J.L. (2001) School, Family and Community Partnerships. In Hiatt-Michael, D. *Promising Practices for Family Involvement in Schools*, Greenwich Connecticut, p. 1-24, <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=->

PgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Simon,+B.S.,+%26+Epstein,+J.L.+(2001)+School,+Family+and+Community+Partnerships.&ots=KUEYU\_BO0C&sig=THTfDxvsUsqK775OHZokYJYd-Aw&redir\_esc=y#v=onepage&q=Simon%2C%20B.S.%2C

Simon, V., Czobor, P., Bálint, S., Mészáros, A., & Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, *194*(3), 204-211. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.048827>

Smeekens, S., Riksen-Walraven, J. M., & van Bakel, H. J. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of abnormal child psychology*, *35*(3), 347-361. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9095-y>

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, *32*(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο Νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Syed, E. U., & Hussein, S. A. (2010). Increase in teachers' knowledge about ADHD after a week-long training program: A pilot study. *Journal of attention disorders*, *13*(4), 420-423. <https://doi.org/10.1177%2F1087054708329972>

Sylaj, V., & Sylaj, A. (2020). Parents and teachers' attitudes toward written communication and its impact in the collaboration between them: Problem of social study education. *Journal of Social Studies Education Research*, *11*(1), 104-126. <https://www.learntechlib.org/p/216440/>

- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(4), 994-1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Τολόγλου, Μ. Μ. (2020). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1108-1118. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2802>
- Topkin, B., Roman, N. V., & Mwaba, K. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*, *35*(2), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a988>
- Tremblay, R. E. (2006). Prevention of youth violence: Why not start at the beginning?. *Journal of abnormal child psychology*, *34*(4), 480-486. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9038-7>
- Vang, C. T. (2006). Minority Parents Should Know More about School Culture and Its Impact on Their Children's Education. *Multicultural Education*, *14*(1), 20-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ759642>
- Waltes, R., Chiochetti, A. G., & Freitag, C. M. (2016). The neurobiological basis of human aggression: a review on genetic and epigenetic mechanisms. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, *171*(5), 650-675. <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32388>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems.
- Wenar C. & Kerig. P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Gutenberg.
- Wheeler, J., & Carlson, C. L. (1994). The social functioning of children with ADD with hyperactivity and ADD without hyperactivity. *Journal of Emotional and*

*Behavioral Disorders*, 2(1), 2–12.  
<https://doi.org/10.1177%2F106342669400200101>

Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., & Zurhellen, W. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4).  
<https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Γρηγόρης.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### A. Ερωτηματολόγιο Γονέων

A.1 Έντυπο Ενημέρωσης/Συγκατάθεσης

**Τίτλος Ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις γονέων για τη συμπεριφορά παιδιών 4-6 ετών και 6-8 ετών και οι απόψεις τους για την αξία της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών. Γενικές Πληροφορίες για την Έρευνα και τη Διαχείριση των Δεδομένων**

Αγαπητοί Γονείς,

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης εκπονώ μία μελέτη για τη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο (4-6 ετών) ή/και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (6-8 ετών) σχετικά με τις αντιλήψεις τους ως προς τον προσδιορισμό της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς και την αξία που αποδίδουν στην συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των παιδιών. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα μελέτη και αφορούν αποκλειστικά την επιδίωξη των ερευνητικών στόχων της εργασίας, χωρίς να γίνει χρήση τους σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική, αλλά πολύτιμη, ενώ μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε. Κανένα ευαίσθητο προσωπικό στοιχείο ή πληροφορία δε θα κοινοποιηθεί ποτέ σε κανένα τρίτο πρόσωπο ή φορέα. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμούς και θα αποθηκευτούν σε ειδική βάση δεδομένων, πλήρως ανώνυμα. Αν συμφωνείτε να συμμετέχετε και να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό, σας παρακαλώ τσεκάρτε το κουτάκι παρακάτω. Αφού το τσεκάρτε μπορείτε να ξεκινήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Μπορείτε να σταματήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανά πάσα στιγμή και εφόσον δεν επιθυμείτε να συμπεριληφθούν οι απαντήσεις στην έρευνα μπορείτε να ζητήσετε στο email της ερευνήτριας να διαγραφούν οι απαντήσεις σας. Η διάρκεια συμπλήρωσης του δεν ξεπερνά 15 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική για την παραγωγή ερευνητικού έργου. Σας

ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε.

Τα προσωπικά μου στοιχεία επικοινωνίας είναι:

Όνομα:

Ιδιότητα:

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:

A.2 Ερωτηματολόγιο

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν επιλέγετε την απάντηση που σας εκφράζει πατώντας την αντίστοιχη επιλογή. ΔΕΝ υπάρχουν ΣΩΣΤΕΣ ή ΛΑΘΟΣ απαντήσεις, αλλά είναι σημαντικό να είναι ειλικρινείς!

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή!

**Συμφωνώ να συμμετέχω στην έρευνα**

Ναι

Όχι

**1<sup>η</sup> Ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία**

***Φύλο***

Άνδρας

Γυναίκα

***Ηλικία***

18-25

26-35

36-45

46 και άνω

***Επίπεδο σπουδών (επιλέξτε όσα ταιριάζουν)***

Απόφοιτος/-η Δημοτικού

Απόφοιτος/-η Γυμνασίου

Απόφοιτος/-η Λυκείου

Απόφοιτος/-η ΙΕΚ/ Ιδιωτικού Κολλεγίου

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό Δίπλωμα

***Σε ποια τάξη φοιτά το παιδί σας;***

Νηπιαγωγείο

Α' Δημοτικού

Β' Δημοτικού

**2η Ενότητα: Συμπεριφορές στο πλαίσιο του σπιτιού**

Οι παρακάτω φράσεις αφορούν συμπεριφορές που μπορεί να παρατηρηθούν στο πλαίσιο του σπιτιού. Απαντήστε σύμφωνα με αυτό που σας ταιριάζει καλύτερα. Για κάθε μία από τις φράσεις αυτές, σας παρακαλούμε, να δηλώσετε πόσο προβληματική/αποκλίνουσα θεωρείτε την κάθε συμπεριφορά που περιγράφεται σε κάθε φράση. Για να απαντήσετε, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την κλίμακα δίπλα από κάθε ερώτηση ή φράση, από το «**Καθόλου αποκλίνουσα**» έως το «**Εξαιρετικά αποκλίνουσα**» ανάλογα με το βαθμό που θεωρείτε την εκάστοτε συμπεριφορά ενός παιδιού ως προβληματική/αποκλίνουσα μέσα στο σπίτι.

	<b>Καθόλου αποκλίνουσα</b>	<b>Λίγο αποκλίνουσα</b>	<b>Μάλλον αποκλίνουσα</b>	<b>Πολύ αποκλίνουσα</b>	<b>Εξαιρετικά αποκλίνουσα</b>
<b>1) Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στο σπίτι.</b>					
<b>2) Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στο σπίτι.</b>					
<b>3) Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στο σπίτι.</b>					
<b>4) Το παιδί απαντάει με αγένεια στους γονείς.</b>					
<b>5) Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στα αδέρφια του.</b>					
<b>6) Το παιδί μιλάει άσχημα στους γονείς και τα αδέρφια του.</b>					
<b>7) Το παιδί λέει ψέματα στους γονείς.</b>					

8) Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στο σπίτι.					
9) Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στο σπίτι.					
10) Το παιδί τρώει ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.					
11) Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στο σπίτι.					
12) Το παιδί χτυπάει τα αδέρφια του.					
13) Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τα αδέρφια του.					
14) Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες του σπιτιού.					
15) Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.					

<p>16) Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.</p>					
<p>17) Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες που κάνει η υπόλοιπη οικογένεια.</p>					
<p>18) Το παιδί φεύγει από την επίβλεψη των γονιών του χωρίς την άδεια τους.</p>					
<p>19) Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία.</p>					
<p>20) Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.</p>					
<p>21) Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.</p>					

22) Το παιδί αποφεύγει να παίζει με τα αδέρφια του.					
23) Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τα αδέρφια του.					

### 3<sup>η</sup> ενότητα: Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.

Οι παρακάτω φράσεις περιγράφουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Για κάθε μία από τις φράσεις αυτές, σας παρακαλούμε, να δηλώσετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη σπουδαιότητα που αποδίδετε σε καθεμία από αυτές τις συμπεριφορές συνεργασίας για την βοήθεια που θα προσφέρουν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός παιδιού. Για να απαντήσετε, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την κλίμακα δίπλα από κάθε φράση, από το «**Διαφωνώ απόλυτα**», ως το «**Συμφωνώ απόλυτα**». Σημειώστε την απάντηση που σας ταιριάζει περισσότερο.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι καθεμία από τις ακόλουθες μορφές συνεργασίας γονέα – εκπαιδευτικού βοηθά στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός παιδιού:

	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
--	------------------------	----------------	----------------------------------	----------------	------------------------

<p><b>1) Η τηλεφωνική επικοινωνία του/ της εκπαιδευτικού με τους γονείς.</b></p>					
<p><b>2) Η δια ζώσης επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς.</b></p>					
<p><b>3) Η τακτική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικού.</b></p>					
<p><b>4) Η επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς.</b></p>					
<p><b>5) Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συνεργασία από τους γονείς.</b></p>					
<p><b>6) Η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την εκπαίδευση και αντιμετώπιση των παιδιών.</b></p>					



<p>7) Η εκδήλωση επιθυμίας από τους γονείς να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους.</p>					
<p>8) Η πρόσκληση των γονέων σε ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.</p>					
<p>9) Οι γονείς ακούν τις εισηγήσεις του/της εκπαιδευτικού για να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι.</p>					
<p>10) Ο/η εκπαιδευτικός ακούει τις εισηγήσεις των γονέων για να διαχειριστεί προβληματικές</p>					

<b>συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο.</b>					
<b>11) Η παροχή συμβουλών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι.</b>					
<b>12) Η διάθεση των γονέων να ακούσουν τον/την εκπαιδευτικό.</b>					
<b>13) Η ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό.</b>					
<b>14) Η ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από τη συνεργασία με τους γονείς.</b>					

## **B. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών**

B.1 Έντυπο Ενημέρωσης/Συγκατάθεσης

**Τίτλος Ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά παιδιών 4-6 ετών και 6-8 ετών και οι απόψεις τους για την αξία της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών.**

Γενικές Πληροφορίες για την Έρευνα και τη Διαχείριση των Δεδομένων

Αγαπητοί Εκπαιδευτικοί,

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης εκπονώ μία μελέτη για τη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο (4-6 ετών) ή/και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (6-8 ετών) σχετικά με τις αντιλήψεις τους ως προς τον προσδιορισμό της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς και την αξία που αποδίδουν στη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των παιδιών. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα μελέτη και αφορούν αποκλειστικά την επιδίωξη των ερευνητικών στόχων της εργασίας, χωρίς να γίνει χρήση τους σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική, αλλά πολύτιμη, ενώ μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε. Κανένα ευαίσθητο προσωπικό στοιχείο ή πληροφορία δε θα κοινοποιηθεί ποτέ σε κανένα τρίτο πρόσωπο ή φορέα. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμούς και θα αποθηκευτούν σε ειδική βάση δεδομένων, πλήρως ανώνυμα. Αν συμφωνείτε να συμμετέχετε και να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό, σας παρακαλώ τσεκάρετε το κουτάκι παρακάτω. Αφού το τσεκάρετε μπορείτε να ξεκινήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Μπορείτε να σταματήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανά πάσα στιγμή. Σε αυτήν την περίπτωση, οι απαντήσεις σας δε θα αποθηκευτούν. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική για την παραγωγή ερευνητικού έργου. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε.

Τα προσωπικά μου στοιχεία επικοινωνίας είναι:

Όνομα:

Ιδιότητα:

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:

B.2 Ερωτηματολόγιο

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν επιλέγετε την απάντηση που σας εκφράζει πατώντας την αντίστοιχη επιλογή. ΔΕΝ υπάρχουν ΣΩΣΤΕΣ ή ΛΑΘΟΣ απαντήσεις, αλλά είναι σημαντικό να είναι ειλικρινείς!

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή!

**Συμφωνώ να συμμετέχω στην έρευνα**

Ναι

Όχι

**1<sup>η</sup> ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία**

***Φύλο***

Ανδρας

Γυναίκα

***Ηλικία***

18-25

26-35

36-45

46 και άνω

***Χρόνια προϋπηρεσίας***

0-10

11-20

21 και άνω

***Επίπεδο σπουδών (επιλέξτε όσα ταιριάζουν)***

Ακαδημία Νηπιαγωγών

Απόφοιτος/-η ΙΕΚ/ Ιδιωτικού Κολλεγίου

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό Δίπλωμα

***Έχετε λάβει επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή;***

Ναι

Όχι

***Σε ποια τάξη διδάσκετε την τρέχουσα σχολική χρονιά;***

Νηπιαγωγείο

Α' Δημοτικού

Β' Δημοτικού

**2<sup>η</sup> ενότητα: Συμπεριφορές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης**

Οι παρακάτω φράσεις αφορούν συμπεριφορές που μπορεί να παρατηρηθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Απαντήστε σύμφωνα με αυτό που σας ταιριάζει καλύτερα. Για κάθε μία από τις φράσεις αυτές, σας παρακαλούμε, να δηλώσετε πόσο προβληματική/αποκλίνουσα θεωρείτε την

κάθε συμπεριφορά που περιγράφεται σε κάθε φράση. Για να απαντήσετε, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την κλίμακα δίπλα από κάθε ερώτηση ή φράση, από το «**Καθόλου αποκλίνουσα**» έως το «**Εξαιρετικά αποκλίνουσα**» ανάλογα με το βαθμό που θεωρείτε την εκάστοτε συμπεριφορά ενός παιδιού ως προβληματική/αποκλίνουσα μέσα στην σχολική τάξη.

	<b>Καθόλου αποκλίνουσα</b>	<b>Λίγο αποκλίνουσα</b>	<b>Μάλλον αποκλίνουσα</b>	<b>Πολύ αποκλίνουσα</b>	<b>Εξαιρετικά αποκλίνουσα</b>
<b>1) Το παιδί μιλάει δυνατά μέσα στην τάξη.</b>					
<b>2) Το παιδί εκδηλώνει θυμό και έχει εκρήξεις μέσα στην τάξη.</b>					
<b>3) Το παιδί εκφωνεί βωμολοχίες (βρισιές) μέσα στην τάξη.</b>					
<b>4) Το παιδί απαντάει με αγένεια στον/στην εκπαιδευτικό.</b>					

<p><b>5) Το παιδί μιλάει περιφρονητικά στους/στις συμμαθητές/τριες.</b></p>					
<p><b>6) Το παιδί μιλάει άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριες και στον/στην εκπαιδευτικό.</b></p>					
<p><b>7) Το παιδί λέει ψέματα στον/στην εκπαιδευτικό.</b></p>					
<p><b>8) Το παιδί προκαλεί υλικές ζημιές στην τάξη.</b></p>					
<p><b>9) Το παιδί ψαχουλεύει αναίτια στην τάξη.</b></p>					
<p><b>10) Το παιδί τρώει μέσα στην τάξη ενώ δεν είναι ώρα φαγητού.</b></p>					

<p><b>11) Το παιδί πετάει αντικείμενα μέσα στην τάξη.</b></p>					
<p><b>12) Το παιδί χτυπάει τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.</b></p>					
<p><b>13) Το παιδί κλέβει ή προσπαθεί να κλέψει πράγματα από τους/τις συμμαθητές/τριες του.</b></p>					
<p><b>14) Το παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.</b></p>					
<p><b>15) Το παιδί κάνει τα αντίθετα από αυτά που του ζητήθηκαν.</b></p>					
<p><b>16) Το παιδί κοιτάει άσκοπα έξω από το παράθυρο.</b></p>					



<p>17) Το παιδί δε συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.</p>					
<p>18) Το παιδί φεύγει από τη θέση του χωρίς την άδεια του/της εκπαιδευτικού.</p>					
<p>19) Το παιδί στριφογυρίζει και κάθεται με δυσκολία.</p>					
<p>20) Το παιδί όταν δεν τα καταφέρνει χτυπάει τον εαυτό του.</p>					
<p>21) Το παιδί κουνάει επαναλαμβανόμενα το πόδι του στο πάτωμα κάνοντας θόρυβο.</p>					
<p>22) Το παιδί αποφεύγει να παίζει</p>					

με τους/τις συμμαθητές/τριες του.					
23) Το παιδί αρνείται να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριες του.					

### 3<sup>η</sup> ενότητα: Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.

Οι παρακάτω φράσεις περιγράφουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Για κάθε μία από τις φράσεις αυτές, σας παρακαλούμε, να δηλώσετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη σπουδαιότητα που αποδίδετε σε καθεμία από αυτές τις συμπεριφορές συνεργασίας για τη βοήθεια που θα προσφέρουν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός παιδιού. Για να απαντήσετε, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την κλίμακα δίπλα από κάθε φράση, από το «**Διαφωνώ απόλυτα**», ως το «**Συμφωνώ απόλυτα**». Σημειώστε την απάντηση που σας ταιριάζει περισσότερο.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι καθεμία από τις ακόλουθες μορφές συνεργασίας γονέα – εκπαιδευτικού βοηθά στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός παιδιού:

	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
--	----------------------------	----------------	-------------------------	----------------	----------------------------

			<b>ούτε διαφωνώ</b>		
<b>1) Η τηλεφωνική επικοινωνία του/ της εκπαιδευτικού με τους γονείς.</b>					
<b>2) Η δια ζώσης επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς.</b>					
<b>3) Η επικοινωνία του/της διευθυντή/τριας με τους γονείς.</b>					
<b>4) Η τακτική επικοινωνία γονέων- εκπαιδευτικού.</b>					
<b>5) Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συνεργασία από τους γονείς.</b>					
<b>6) Η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για την</b>					

<b>αντιμετώπιση των παιδιών.</b>					
<b>7) Η εκδήλωση επιθυμίας από τους γονείς να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους.</b>					
<b>8) Η πρόσκληση των γονέων σε ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.</b>					
<b>9) Οι γονείς ακούν τις εισηγήσεις του/της εκπαιδευτικού για να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι.</b>					
<b>10) Ο/η εκπαιδευτικός ακούει τις εισηγήσεις των γονέων για να</b>					

<p><b>διαχειριστεί προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο.</b></p>					
<p><b>11) Η παροχή συμβουλών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι.</b></p>					
<p><b>12) Η διάθεση των γονέων να ακούσουν τον/την εκπαιδευτικό.</b></p>					
<p><b>13) Η ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό.</b></p>					
<p><b>14) Η ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από τη συνεργασία με τους γονείς.</b></p>					