



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΘΕΜΑ

Ενταξιακές πρακτικές στο νηπιαγωγείο.

Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών με συμπεριφορικές –συναισθηματικές δυσκολίες

Διπλωματική εργασία

Της Αυγουστάκη Αικατερίνης

Επιβλέπων Καθηγητής : Ηλίας Κουρκούτας

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Αθανάσιος Ματσόπουλος

Γεώργιος Μανωλίτσης

*Αφιερώνεται
στους μικρούς μαθητές
μου για τις εμπειρίες
που μοιραστήκαμε.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση ερευνητικής διπλωματικής εργασίας αποτελεί μια απόπειρα έκθεσης , συγγραφής και παρουσίασης νέας γνώσης. Είναι μια δημιουργική και επίπονη διαδικασία που απαιτεί υποστήριξη από την σύλληψη της αρχικής ιδέας μέχρι την τελική συγγραφή του περιεχομένου της.

Το κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε από την ανάγκη της συγγραφούς να λειτουργήσει ομαδοσυνεργατικά για την βελτίωση του κλίματος της τάξης . Η υλοποίηση αυτής της διαδικασίας απαιτούσε σχεδιασμό, αναστοχασμό και διερεύνηση, αλλά κυρίως ένα ενταξιακό και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον . Παρά την βραχύχρονη διάρκειά της, χάρισε πλούτο εμπειριών και γνώσεων στους συμμετέχοντες .

Παραδίδοντας την ερευνητική αυτή παρέμβαση θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συντελεστές της. Πρωτίστως τους μικρούς μαθητές μου για εμπειρίες που μοιραστήκαμε σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης. Ακολούθως τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που αγόγγυστα συμπορεύτηκαν μαζί μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος καθηγητή κ. Ηλία Κουρκούτα για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπο μου σχετικά με την υλοποίησης της διπλωματικής εργασίας αλλά και την απλόχερη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά την διάρκεια της συγγραφής της.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην εγγύτερη και την ευρύτερη οικογένεια μου για την υπομονή, την κατανόηση και την στήριξη που μου παρείχαν καθόλη την διάρκεια των σπουδών μου. Η συμπαράστασή τους ήταν πολύτιμος αρωγός στην προσπάθειά μου.

Εισαγωγή

Η παρούσα πρόταση βασίζεται στην πεποίθηση ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας έχει κρίσιμη σημασία και ότι τα παιδιά στις μικρές ηλικίες όπου εγκαθιδρύονται συμπεριφορές έχουν ανάγκη συναισθηματικής και συμπεριφορικής καθοδήγησης. Αυτή θα καλλιεργήσει ικανότητες όπως την ενσυναίσθηση, την ψυχική ανθεκτικότητα, την κριτική σκέψη και οι οποίες με τη σειρά τους θα τα βοηθήσουν να προετοιμαστούν σωστά στην ενήλικη ζωή της.

Η προσχολική ηλικία αποτελεί σημαντική αναπτυξιακή πρόοδο για κάθε εξελισσόμενο άτομο. Ιδιαίτερα για τα νήπια που εμφανίζουν διαταραχές στην ανάπτυξη και την συμπεριφορά, η περίοδος αυτή είναι κατάλληλη για γόνιμη και αποδοτική παρέμβαση. Η παρούσα ερευνητική εργασία αναφέρεται σε μια βραχύχρονη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά που παρουσίαζαν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες στην προσαρμογή, γεγονός που είχε επίπτωση στην λειτουργία ολόκληρης της τάξης. Η αδυναμία μερικών μαθητών να ενταχθούν και των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη, αποτέλεσε τον κύριο λόγο εμπλοκής της ερευνήτριας σε ανάληψη προγράμματος παρέμβασης. Ένα πρόγραμμα βασισμένο στην κατάκτηση δεξιοτήτων, που θα εφαρμοζόταν για ενδυνάμωση των συγκεκριμένων μαθητών κρίθηκε απαραίτητο από όλους τους εμπλεκόμενους.

Ο σχεδιασμός του παρεμβατικού προγράμματος βασίστηκε στις θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή του χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση υποστηρίχθηκε η ιδέα ότι η επίδραση ενός προγράμματος διαχείρισης συναισθημάτων οργανωμένο σε ατομικές και ομαδικές δράσεις σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες θα βοηθούσε τόσο στους ίδιους όσο και σε ολόκληρη την τάξη. Στη δεύτερη φάση, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την εφαρμογή ενός προγράμματος εξατομικευμένης παρέμβασης σε συγκεκριμένους μαθητές. Σε αυτή τη φάση χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς των συγκεκριμένων μαθητών. Στην τρίτη φάση προωθήθηκε η ένταξη των μαθητών που είχαν δεχθεί την παρέμβαση στην ολομέλεια της τάξης μέσα από ατομικές και ομαδικές δράσεις. Όλα τα επίπεδα της παρέμβασης υιοθέτησαν το ολιστικό μοντέλο της που προϋποθέτει την συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων που στην προκειμένη περίπτωση ήταν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι επιτεύχθηκε η ενδυνάμωση των μαθητών, μειώθηκαν αλλά δεν εξαλείφθηκαν οι προκλητικές συμπεριφορές στο σχολείο και στο σπίτι και το χαοτικό κλίμα της τάξης έγινε περισσότερο διαχειρίσιμο.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

| | |
|--|-----|
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ..... | 12 |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΟΠΤΙΚΗ..... | 48 |
| ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ..... | 76 |
| ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ..... | 85 |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 101 |

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

| | |
|----------------------------|-----|
| ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 111 |
| ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ..... | 124 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ..... | 146 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 162 |
| ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 167 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 169 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 178 |

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

| | |
|---|----|
| A. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ..... | 12 |
| A.1. Εισαγωγικά σχόλια και ορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς..... | 12 |
| A. 2. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς..... | 14 |
| A.2.1. Συμπεριφορές εσωτερίκευσης..... | 17 |
| A.2.2. Συμπεριφορές εξωτερίκευσης..... | 18 |
| A. 3.Επιπτώσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς..... | 20 |
| A.4. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων..... | 22 |
| A. 5. Πιθανή αιτιολογία συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών | 24 |
| A. 5.1.Βιολογικοί παράγοντες..... | 24 |
| A .5. 2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες..... | 26 |
| A. 6. Εντοπισμός και αξιολόγηση των συναισθηματικών –συμπεριφορικών διαταραχών..... | 30 |
| A. 7. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς | 33 |
| A.7.1 Παρεμβάσεις στο Σχολικό πλαίσιο..... | 33 |
| A.7.2. Παραπομπή παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες σε τμήματα ένταξης..... | 37 |
| A.7.3. Προγράμματα συμβουλευτικών δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς..... | 39 |
| A.7.4.. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο των συνομηλίκων..... | 42 |
| A.7.5 Παρεμβάσεις στο οικογενειακό πλαίσιο..... | 43 |

B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΟΠΤΙΚΗ

| | |
|---|-----------|
| B. 1. Εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική ηλικία..... | 48 |
| B. 2. Ο ρόλος του σχολείου στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς | 49 |
| B. 3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην παρέμβαση..... | 51 |
| B. 4. Προγράμματα υποστήριξης και προαγωγής ψυχικής υγείας στα σχολεία..... | 52 |
| B. 5. Θεωρητικές προσεγγίσεις στην παρέμβαση | 53 |
| B. 5. 1. Ψυχαναλυτική προσέγγιση..... | 53 |
| B. 5. 2. Ανθρωπιστική Προσέγγιση..... | 54 |
| B.5. 3. Συμπεριφοριστική Προσέγγιση..... | 56 |
| B.5.4. Γνωστικο συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις..... | 56 |
| B. 5. 5. Οικοσυστημική προσέγγιση..... | 58 |
| B.6. Εκπαίδευση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων..... | 60 |
| B. 7. Η βιβλιοθεραπεία ως τρόπος παρέμβασης..... | 62 |
| B.7.1 Η σχέση της βιβλιοθεραπείας με την έννοια της ψυχική υγείας | 63 |
| B.7.2. Τι είναι βιβλιοθεραπεία..... | 65 |
| B. 7. 3. Προσεγγίσεις στη βιβλιοθεραπεία | 66 |
| B.7.4. Η βιβλιοθεραπεία ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων..... | 68 |
| B.7.5. Η χρήση της βιβλιοθεραπείας στην τάξη..... | 70 |
| B. 7. 6. Η αποτελεσματικότητα και οι περιορισμοί της βιβλιογραφίας..... | 73 |
| B. 7. 7. Τα συναισθήματα ως αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τη λογοτεχνία..... | 75 |
| Γ.ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ..... | 76 |
| Γ. 1. Το κλίμα και η δυναμική της τάξης ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς..... | 77 |

| | |
|---|-----------|
| Γ. 2. Η αταξία στην σχολική τάξη..... | 78 |
| Γ. 3. Αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών..... | 82 |
| Γ. 4. Εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης της συμπεριφοράς..... | 83 |
| Δ. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ..... | 85 |
| Δ. 1. Το φαινόμενο της επιθετικότητας..... | 85 |
| Δ. 2. Αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς..... | 90 |
| Δ. 3. Το σύνδρομο θυμός –εχθρότητα- επιθετικότητα..... | 92 |
| Δ. 4. Θεωρίες ερμηνείας του θυμού..... | 94 |
| Δ.5. Τρόποι έκφρασης ,κατεύθυνση και τύποι θυμού..... | 96 |
| Δ. 6. Η διαχείριση του θυμού: Αποτελεσματικές πρακτικές παρέμβασης..... | 97 |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | |
| E. 1. Η φύση του προβλήματος..... | 101 |
| E. 1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα..... | 102 |
| E. 1.2. Η αναγκαιότητα της έρευνας..... | 103 |
| E. 1. 3. Ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις..... | 103 |
| E. 1.4. Ο σκοπός της έρευνας..... | 103 |
| E. 2. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ..... | 103 |
| E. 2.1. Η επιλογή της μεθόδου..... | 103 |
| E. 2. 2. Η παρουσίαση της μεθόδου..... | 104 |
| E. 2. 2.1. Το δείγμα..... | 105 |
| E. 2.2.2. Οριοθετήσεις της έρευνας..... | 105 |
| E. 2. 3. Ο Επιστημολογικός χαρακτήρας της έρευνας..... | 105 |
| E. 2.4. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου..... | 106 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| E. 2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων..... | 106 |
|--------------------------------------|-----|

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Z. 1. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ –Α ΦΑΣΗ.

| | |
|--|-----|
| Z. 1. 1. Σχεδιασμός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής..... | 111 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Z. 1. 2. Στόχοι της παρέμβασης Α φάσης..... | 111 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Z. 1.3. Ανάπτυξη «προγράμματος αναγνώρισης συναισθημάτων»..... | 112 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Z. 1. 4. Αξιολόγηση «προγράμματος αναγνώρισης συναισθημάτων»..... | 112 |
|---|-----|

Z. 2. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ –Β. ΦΑΣΗ.....

| | |
|---|-----|
| Z. 2. 1. Επανασχεδιασμός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής..... | 117 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Z. 2.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της «εξατομικευμένης παρέμβασης»..... | 118 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Z. 2. 3. Ανάπτυξη του «εξατομικευμένου προγράμματος»..... | 118 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Z. 2 .4. Αξιολόγηση του « εξατομικευμένου προγράμματος»..... | 120 |
|--|-----|

Z. 3. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ –Γ ΦΑΣΗ.....

| | |
|--|-----|
| Z. 3. 1 .Σχεδιασμός «ενταξιακού προγράμματος»..... | 123 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Z. 3.2. « Στόχοι ενταξιακού προγράμματος»..... | 123 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Z. 3.3. Ανάπτυξη «ενταξιακού προγράμματος»..... | 123 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Z. 3. 4. Αξιολόγηση « ενταξιακού προγράμματος»..... | 124 |
|---|-----|

Z. 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....

| | |
|---|-----|
| Z. 4. 1. Χορήγηση φύλλων επεξεργασίας της ιστορίας..... | 124 |
|---|-----|

| | |
|-------------------------------|-----|
| Z. 4.2. Χορήγηση ΚΕΣΠΥ-Α..... | 125 |
|-------------------------------|-----|

| | |
|-----------------------------|-----|
| Z. 4.3. Χορήγηση Ε Δ Δ..... | 128 |
|-----------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| Z. 4.4. Χορήγηση κλείδας παρατήρησης συμπεριφοράς..... | 133 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| Z .5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ..... | 140 |
| Z .5. 1. Αποτίμηση εκπαιδευτικών..... | 140 |
| Z .5. 2. Συνεργασία με τους γονείς..... | 140 |
| Z .5. 3. Αποτίμηση μαθητών..... | 141 |
| Z. 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ..... | 146 |
| Z. 6.1 .Η βιβλιοθεραπεία ως παράγοντας αναγνώρισης των συναισθημάτων..... | 148 |
| Z.6.2.Η εξατομικευμένη παρέμβαση ως παράγοντας αλλαγής του κλίματος της τάξης..... | 150 |
| Z. 6 .3. Ενταξιακές πρακτικές ομαλοποίησης του κλίματος της τάξης..... | 151 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 162 |
| ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 167 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 169 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Μέσα συλλογής δεδομένων..... | 178 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Περιγραφή προγράμματος Α φάση..... | 188 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Περιγραφή «εξατομικευμένου προγράμματος» Β φάση | 194 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Περιγραφή «ενταξιακού προγράμματος» Γ φάση..... | 204 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσχολική ηλικία αποτελεί σημαντική αναπτυξιακή περίοδο για κάθε εξελισσόμενο άτομο. Η έγκαιρη διάγνωση μιας διαταραχής και κυρίως η έγκαιρη υποστηρικτική παρέμβαση αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το ζήτημα των κατάλληλων πρακτικών για μια επιτυχημένη ένταξη παιδιών με συναισθηματικές – συμπεριφορικές δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ουσιώδες θέμα και αποτέλεσε το επίκεντρο της παρούσας εργασίας. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους τρεις μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες έλαβαν μέρος σε βραχείας διάρκειας πρόγραμμα συναισθηματικής υποστήριξης. Στόχος του προγράμματος ήταν να βοηθηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους καθώς και την διαχείριση καταστάσεων εκρήξεως θυμού. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τετράμηνη και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες παιδιών με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία περιγράφονται τα στάδια του προγράμματος και οι δραστηριότητες. Επιπλέον επιχειρείται η ποιοτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά : ψυχική υγεία, ενταξιακές πρακτικές στην προσχολική ηλικία, συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαταραχές

ABSTRACT

Pre-school age is a major development period for every person who is growing up. Early diagnosis of a disorder and, in particular, timely supportive intervention is a key factor in promoting the mental health of preschool children. The issue of appropriate practices for the successful integration of children with emotional-congestive difficulties into the education system is an essential issue and has been the focal point of this paper. During the school year three students with emotional and behavioral difficulties took part in a short-term emotional support program. The aim of the program was to help students to recognize and express their feelings as well as to manage anger rage. The duration of the program was four months and was designed according to the specifics of children with special educational needs. This paper describes the program stages and activities. In addition, a qualitative approach to the results, is attempted.

Key words: mental health, pre-school integration practices, emotional-behavioral disorders.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

A. 1. Εισαγωγικά σχόλια και ορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στην σύγχρονη έρευνα, κάτω από το πρίσμα των θεωριών που αφορούν στην ανάπτυξη του παιδιού συναντώνται πλήθος ορισμών για τις συναισθηματικές ή τις συμπεριφορικές διαταραχές των παιδιών. Η υιοθέτηση ενός ορισμού για τα προβλήματα στη συμπεριφορά μοιάζει να αποτελεί ιδιαίτερα προκλητικό και δύσκολο εγχείρημα, κυρίως λόγω του εύρους της πολυπαραγοντικότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Forness & Knitzer, 1992. Στο: Κολιάδης 2010:39) , αλλά και της παραδοχής ότι η έννοια της διαταραγμένης συμπεριφοράς είναι μια κοινωνική κατασκευή (Heward, 2011), καθώς όλα τα παιδιά κατά την διάρκεια της ανάπτυξης τους συμπεριφέρονται «ακατάλληλα» (Μανωλίτσης, 2013:22). Στους παράγοντες αυτούς παρεμβαίνουν και οι πολιτισμικοί παράγοντες που καθορίζουν τις προσδοκίες και τις νόρμες της κατάλληλης και ακατάλληλης συμπεριφοράς. Επίσης υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες που ορίζουν με διαφορετικές έννοιες και διαφορετική ορολογία τον όρο «συναισθηματική διαταραχή». Τέλος η συνύπαρξη των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών διαταραχών με άλλες δυσκολίες , κάνει δυσκολότερο τον προσδιορισμό αιτίου και αιτιατού στην κάθε συνθήκη προβληματικής συμπεριφοράς (Heward, 2011).

Ένας ορισμός της συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής , είναι από το Council for Children with Behavioral Disorders (CCBC), που διατυπώθηκε το 1993 και υιοθετήθηκε αργότερα από τον Εθνικό Συνασπισμό Ψυχικής Υγείας και Ειδικής Αγωγής (National Mental Health and Special Education Coalition). Ο ορισμός αυτός επισημαίνει ότι συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή σημαίνει μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα .Οι αντιδράσεις αυτές διαφέρουν από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά πρότυπα και επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες. Εκδηλώνονται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια,

από τα οποία το ένα είναι το σχολείο .Παρατηρείται μη δεκτικότητα ή ανεπάρκεια στην παρέμβαση κατά την γενική εκπαίδευση του παιδιού. Είναι επίσης πιθανόν να συνυπάρχει η συναισθηματική –συμπεριφορική διαταραχή με άλλες διαταραχές (Heward, 2011).

Το φαινόμενο των συναισθηματικών- συμπεριφορικών διαταραχών αντιμετωπίζει δυσκολία στον ορισμό του με την έννοια ότι τα παθολογικά φαινόμενα εξετάζονται με διαφορετικά διαγνωστικά και ταξινομικά κριτήρια και αλλάζουν ανάλογα με την επιστημονική προσέγγιση (κοινωνιολογική, εγκληματολογική/ νομική, ψυχιατρική, ψυχολογικά, παιδαγωγική) και την οπτική του εκάστοτε ερευνητή , καθώς και το συγκεκριμένο μοντέλο προσέγγισης που υιοθετεί καθένας: ψυχιατρικό, εξελικτικό ψυχοπαθολογικό, ψυχαναλυτικό, ψυχοπαιδαγωγικό (Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις δίνουν ανάλογους ορισμούς. Από νομικής/εγκληματολογικής πλευράς , οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στην παιδική και εφηβική ηλικία ορίζονται ως παραβατικές (delinquent) και στην ενήλικη ζωή ως εγκληματικές (criminal) , (Hinshaw & Lee, 2003· Φαρσαδάκης, 1986. Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013). Η διάκριση είναι διαφορετική στον τομέα της ψυχολογικής έρευνας με τις εξωτερικευμένες διαταραχές να παραπέμπουν στις παρορμητικές , διασπαστικές, επιθετικές πράξεις ή ακόμη και στις πράξεις αντικοινωνικού χαρακτήρα και με τις εσωτερικευμένες δυσκολίες να χαρακτηρίζονται από άγχος, τάσεις απόσυρσης, δυσφορία, διαταραχές σκέψης και τάσεις σωματοποίησης (Achenbach, 1991·Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003· Wenar & Kerig,2008· Wilmschurst, 2009. Στο :Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Σε κάθε περίπτωση, όλοι όσοι εργάζονται με μαθητές αναρωτιούνται τι μπορούν να κάνουν για να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς . Η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα απαιτεί πρώτα από όλα την προσπάθεια να οριστούν σαφώς τα προβλήματα στη συμπεριφορά μέσω στατιστικών και λειτουργικών κριτηρίων καθώς και της συστημικής θεωρίας και πράξης. Ένα πρόβλημα στην συμπεριφορά αφορά μια συγκεκριμένη δράση, την οποία εμφανίζει ένας σχετικά μικρός αριθμός ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με υψηλή ένταση. Το πρόβλημα, παρόλο που είναι μετρήσιμο, θεωρείται υποκειμενικό και εξετάζεται πάντα σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισής του. Τέλος έχει ως συνέπεια την έκπτωση στην λειτουργικότητα

του ίδιου του ατόμου ή και των συστημάτων στα οποία λειτουργεί (Κολιάδης 2010:39).

A. 2. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς

Εκτός από τον ορισμό, και η κατηγοριοποίηση των δυσκολιών στην παιδική και εφηβική ηλικία ποικίλει . Μια μορφή ταξινόμησης γίνεται από το Παιδαγωγικό Ταξινομητικό Σύστημα (Educational Classification System), το οποίο προέρχεται από τις ΗΠΑ και την Αγγλία . Αναφέρεται κυρίως στις Συναισθηματικές Διαταραχές (IDEA,2004·Wilmschurst, 2009 . Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013). Η ταξινόμηση αυτή υποδηλώνει ότι οι συναισθηματικές διαταραχές εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, όπως είναι η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά ,για παράδειγμα η επιθετικότητα στον εαυτό, καθώς και η προβληματική /επιθετική συμπεριφορά /καταστροφικότητα ενάντια στους άλλους ,που χαρακτηρίζονται ως διαταραχές συμπεριφοράς (Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Ένα άλλο στοιχείο που θα παρατηρούσαμε στον τρόπο αντίληψης και ταξινόμησης των διαταραχών είναι η ποιοτική μετάλλαξη που έχει συντελεστεί στην φιλοσοφία της ταξινόμησης και γίνεται φανερή στις τελευταίες εκδόσεις των ταξινομητικών μοντέλων. Για παράδειγμα στην πρώτη έκδοση του ICIDH (International Classification of Impairment Disabilities , and Handicaps), γίνονται αναφορές στις διαταραχές και την αναπηρία, ως αποτέλεσμα εγγενούς ή επίκτητης βλάβης σε οργανικό-νευρολογικό, αισθητηριακό, γνωστικό, συναισθηματικό-συμπεριφορικό επίπεδο. Η υστέρηση που προκύπτει από αυτές τις βλάβες γίνεται εμφανής στις βασικές λειτουργίες όπως την φυσική κίνηση, την συμπεριφορά, την νόηση την μάθηση, τις συναισθηματικές εκφράσεις , την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις , την σχολική και κοινωνική προσαρμογή. Αντίθετα στην νέα έκδοση του εγχειριδίου ICF ,(International Classification of Functioning) το 2001 , διαφαίνεται μια αλλαγή στην φιλοσοφία του . Αυτή αφορά στις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος και γενικά τον ρόλο του εκάστοτε πλαισίου στην εκδήλωση και την διατήρηση των δυσλειτουργιών. Η έννοια της παθολογίας μεταφέρεται από το άτομο στο πλαίσιο και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο πόλων (Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Επιπλέον , το γεγονός ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται με πολλές και διαφορετικές μορφές και υπάρχουν διάφορα συστήματα ταξινόμησης τους , καθιστά δύσκολη την αναγνώριση του είδους του προβλήματος .Υπάρχουν δύο κυρίως προσεγγίσεις για την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς : **η κλινική και η εμπειρική.**

Η **κλινική προσέγγιση** βασίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών στο DSM-IV (APA ,1994), το οποίο είναι το κατηγορικό σύστημα ταξινόμησης στις ΗΠΑ (Achenbach & Rescorla,2003:65) που χρησιμοποιείται ευρύτατα σε όλο τον κόσμο και περιλαμβάνει πέντε άξονες ψυχικών διαταραχών, ενώ υπάρχει ένα κεφάλαιο με διαταραχές που διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά στην Βρεφική, Παιδική και Εφηβική ηλικία . Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η κλινική εικόνα και ο τύπος και η βαρύτητα κάθε διαταραχής (Γκοτζαμάνης ,DSM-IV, Κάκουρος & Μανιαδάκη,2004. Στο : Κολιάδης 2010 :61). Παρά την αναλυτική παρουσίαση των συμπτωμάτων της κάθε διαταραχής, το DSM παρουσιάζει δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο λόγω της αδυναμίας του να εστιάσει στην αναπτυξιακή διάσταση των ψυχικών διαταραχών , την συνοσηρότητα και την ετερογένεια (Κάκουρος &Μανιαδάκη 2004:42).

Η ταξινόμηση των μορφών προβληματικής συμπεριφοράς με βάση την **εμπειρική προσέγγιση** βασίζεται στο ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση),που περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο για γονείς και εκπαιδευτικούς και στο Ερωτηματολόγιο Διαπροσωπικής και Ενδοπροσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ) που περιλαμβάνει έναν κατάλογο με χαρακτηριστικές μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια (Παρασκευόπουλος –Γιαννίτσας ,1999). Οι παραπάνω ταξινομήσεις κατηγοριοποιούνται σφαιρικότερα σε δύο ευρείες ομάδες-κλίμακες :**τα εσωτερικευμένα προβλήματα** (Internalizing Problems) που αντιπροσωπεύουν ενδογενή προβλήματα του ατόμου και τα **εξωτερικευμένα προβλήματα,** (Externalizing Problems) που αντιπροσωπεύουν συγκρούσεις και προσδοκίες του ατόμου από τους άλλους. Οι ομαδοποιήσεις αυτές φαίνονται χρήσιμες κατά την διαχείριση παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε από την μια είτε από την άλλη ομάδα, παρόλο που πολλά παιδιά εμφανίζουν προβλήματα που ανήκουν και στις δύο ομάδες (Achenbach & Rescorla,2003:123).

Ωστόσο, παρά τις διαφορετικές μορφές ταξινόμησης των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι ειδικοί στον χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας συμφωνούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά από την προσχολική έως και τη εφηβική ηλικία μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλου εύρους διαστάσεις συμπεριφοράς. Αυτές οι διαστάσεις ορίζονται ως προβλήματα «εσωτερίκευσης» και προβλήματα «εξωτερίκευσης» και έχουν τεκμηριωθεί εμπειρικά από αρκετές μελέτες (Achenbach & Rescorla, 2002· Campbell, 1990· Merrell, 2003. Στο Μανωλίτσης, 2013 :32).

Οι εξωτερικευμένες διαταραχές περιλαμβάνουν μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (επιθετικότητα, θυμό, αρνητισμό, απειθαρχία στους κανόνες, υπερκινητικότητα ή ελλειμματική προσοχή) και ονομάζονται έτσι επειδή εκφράζονται προς τους άλλους, ή έχουν αρνητική επίδραση στο περιβάλλον του παιδιού. Στον αντίποδα βρίσκονται οι εσωτερικευμένες διαταραχές, επειδή εκφράζονται με μια εσωτερική στροφή του παιδιού προς τον εαυτό του, επηρεάζουν αρνητικά το ίδιο το παιδί, εντοπίζονται δε δυσκολότερα από αυτά της εξωτερίκευσης καθώς δεν προσελκύουν την προσοχή των ενηλίκων (Campbell, 1990. Στο: Μανωλίτσης 2013 :32).

Παρόμοια είναι η ταξινόμηση στο πεδίο της σχολικής, κλινικής ψυχολογίας, ειδικής αγωγής και παιδοψυχιατρικής στη σύγχρονη βιβλιογραφία, όπου έχουν επικρατήσει οι όροι «εσωτερικευμένες» (συναισθηματικές) (internalizing /emotional problem /disorders) και «εξωτερικευμένες» (συμπεριφορικές) διαταραχές / δυσκολίες (externalizing/ behavioral problems) –συμπεριφορικές διαταραχές /δυσκολίες» (Abela & Hankin, 2008 · Garner, Kauffman & Elliot, 2014 · Heward, 2011. Στο : Κουρκούτας, 2017:17) ή «Εσωτερικευμένα Προβλήματα» και «Εξωτερικευμένα Προβλήματα» (Κολιάδης, 2010 :62).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι κατηγορίες των συμπεριφορικών και συναισθηματικών καταστάσεων είναι δύσκολο να διαχωριστούν με σαφήνεια καθώς αυτές συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι πολλά αντικοινωνικά άτομα διακατέχονται από εσωτερικευμένες διαταραχές (Hinshaw & Lee, 2003· Mash & Wolfe, 2010· Wenar & Kerig, 2008. Στο : Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Σε κάθε περίπτωση , ανεξάρτητα από τον τρόπο κατηγοριοποίησης και ορισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι περισσότεροι ειδικοί υιοθετούν και για τις δύο ομάδες δυσκολιών που αναφέρθηκαν παραπάνω την οπτική του φάσματος/διάστασης (dimension approach) . Η τοποθέτηση αυτή συνιστά την πλέον σύγχρονη προσέγγιση ταξινόμησης και οριοθέτησης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στην παιδική και εφηβική ηλικία για τα προβλήματα συμπεριφοράς. Υπό αυτή την έννοια, στο ένα άκρο του φάσματος τοποθετούνται οι ήπιες προβληματικές συμπεριφορές και στο άλλο οι πλέον διαταρακτικές αντικοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές . Η οπτική αυτή θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο μοντέλο στην προσέγγιση των παραπάνω διαταραχών (Coghill & Sonuga-Bark,2012· Moretz & McKay ,2011. Στο : Κουρκούτας 2017).

Τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές αναπτύσσουν συμπτώματα όπως έλλειψη συγκέντρωσης, έλλειψη κινήτρων, άγχος, κατάθλιψη, που συχνά μεταφράζονται σε ανάρμοστη συμπεριφορά .Για παράδειγμα μπορούν να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην απόσυρση από το σχολείο, την οικογένεια, τους συνομηλίκους και να καταφεύγουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές που μειώνουν τις κοινωνικές τους ικανότητες (Botha &Κουρκούτας, 2015).

Τα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στις δύο διαστάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω: την εξωτερίκευση και την εσωτερίκευση. Και οι δύο ομάδες μαθητών βιώνουν συναισθήματα άγχους, με τους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες να παραμένουν αποτραβηγμένοι και αυτούς με επιθετικές αντιδραστικές ή διασπαστικές συμπεριφορές να εκτονώνουν το άγχος τους με προβληματικό τρόπο (Garber & Rao ,2014. Στο: Κουρκούτας 2017) . Και τα δύο αυτά πρότυπα συμπεριφοράς επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις και την ακαδημαϊκή επίδοση. Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιαστούν επιγραμματικά τα χαρακτηριστικά των εσωτερικευμένων διαταραχών , ενώ θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στις εξωτερικευμένες διαταραχές.

A.2.1. Εσωτερικευμένες διαταραχές

Τα παιδιά με αυτές τις συμπεριφορές χαρακτηρίζονται από περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, προβλήματα αναστολής, υπερβολικού ελέγχου όπως

άγχος, δειλία, μελαγχολία, κοινωνική απόσυρση και φόβος (Μανωλίτσης, 2013). Παρουσιάζουν ανώριμες ενέργειες που εκδηλώνονται με απόσυρση. Η απόσυρση εμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη καθώς αυτά τα παιδιά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και να διασκεδάσουν. Αντί αυτού καταφεύγουν σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις, φοβούνται υπερβολικά συγκεκριμένα πράγματα χωρίς εμφανή και σοβαρό λόγο, παραπονιούνται ότι είναι πληγωμένα, άρρωστα και περνούν διαστήματα κατάθλιψης. Στη σχολική ηλικία, οι πλέον εμφανή τύποι διαταραχών διάθεσης είναι η επιλεκτική αλαλία, η διπολική διαταραχή, η σχιζοφρένεια και το σύνδρομο Tourette. Στις αγχώδεις διαταραχές υπάγονται οι φοβίες, η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, νευρική ανορεξία και η νευρική βουλιμία, καθώς και η διαταραχή μετατραυματικού στρες και η επιλεκτική αλαλία (Heward, 2011).

Οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες συνήθως δεν δημιουργούν προβλήματα στην τάξη, διότι παραμένουν αποτραβηγμένοι, «αφανείς» ή και «αόρατοι». Δεν είναι απλά τα «ντροπαλά» παιδιά. Συχνά βιώνουν έντονα συναισθήματα άγχους, ανασφάλειας, θλίψης ή κατάθλιψης, ενώ πιθανόν να έχουν βιώσει επώδυνες καταστάσεις στο σχολείο ή την οικογένεια (Garber & Rao, 2014. Στο: Κουρκούτας 2017) Τα παιδιά αυτά δεν ενοχλούν ή ενοχλούν λιγότερο τους δασκάλους συγκριτικά με αυτά που εκδηλώνουν συμπεριφορές εσωτερικευσης, γιατί και δεν εκτοπίζονται εύκολα (Μανωλίτσης, 2013). Ωστόσο είναι λαθεμένη η εντύπωση ότι αυτά αντιμετωπίζουν ήπια ή προσωρινά προβλήματα. Το άγχος και οι διαταραχές διάθεσης απειλούν την ίδια τους την ύπαρξη. Χωρίς αποτελεσματική διάγνωση είναι δυνατόν να οδηγηθούν σε αυτοτραυματισμό, θάνατο, χρήση ουσιών, λιμοκτονία ή βουλιμία, ή αυτοκτονική συμπεριφορά (Heward, 2011).

A.2.2. Εξωτερικευμένες διαταραχές

Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, σύμφωνα με την διεθνή έρευνα, τις πλέον επίμονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας σε διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Συχνά συνοδεύονται από δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δηλαδή την προσχολική, την πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια. Ως τέτοιες θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, που δεν συνάδουν προς την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής ή επιθετικής

συμπεριφοράς απέναντι στους συνομηλίκους, τους γονείς και τους δασκάλους . Ο Κολιάδης παρατηρεί ότι: ως πρόβλημα στην συμπεριφορά μπορούμε να ορίζουμε μια συγκεκριμένη δράση, η οποία εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με μεγάλη ένταση (Carr,1999· Κουρκούτας, 2007· Mash & Wolfe, 2001· Κολιάδης , 2010 . Στο :Πουρσανίδου 2016).

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι αντικοινωνικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται στην σχολική τάξη και χαρακτηρίζονται από συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, θυμός, αρνητισμός, απειθαρχία, υπερκινητικότητα και απροσεξία (Μανωλίτσης 2013). Τέτοιες χαρακτηρίζονται όταν οι μαθητές ,θυμώνουν εύκολα, δεν συμμορφώνονται με τις οδηγίες και τους κανόνες της τάξης και αγνοούν τον δάσκαλο, σηκώνονται από την θέση τους , ενοχλούν τους συμμαθητές τους, λογομαχούν ή λένε ψέματα, καταστρέφουν ιδιοκτησία (Heward, 2011), παρουσιάζουν ήπια ή έντονη εναντιωματική, αντιδραστική και προκλητική στάση, αποδιοργανωμένες, εκτός ορίων συμπεριφορές, σοβαρή διάσπαση προσοχής , υπερκινητικότητα , ανοιχτές ή συγκαλυμμένες επιθετικές / αντικοινωνικές τάσεις και συμπεριφορές (Carr, 2009· Hughes, Crothers & Jimerson, 2008· Kauffman & Landrum, 2009. Στο: Κουρκούτας, Μαμαλίκου & Κομματά 2013).

Μια άλλη διάσταση ταξινόμησης και αναλυτικής καταγραφής των αντικοινωνικών συμπεριφορών , που έχει αναδειχθεί από την έρευνα τις κατανέμει κατά μήκος δύο διατάσεων : *καταστροφικότητα-μη καταστροφικότητα* και *ανοιχτή – συγκαλυμμένη επιθετικότητα*. Στην καταστροφική-ανοικτή επιθετικότητα ανήκουν οι επιθετικές πράξεις, εκφοβισμοί, κατηγορίες , συγκρούσεις, ενώ στην καταστροφική – συγκαλυμμένη επιθετικότητα ανήκουν η βία ενάντια στα ζώα, κλοπές, βανδαλισμοί, φωτιές , ψεύδη. Στην μη καταστροφική- συγκαλυμμένη επιθετικότητα ανήκουν η φυγή από το σπίτι, σκασιαρχείο, καταπάτηση κανόνων, χρήση ουσιών. Στην διάσταση της καταστροφικής – ανοικτής επιθετικότητας υπάγονται οι επιθετικές πράξεις, εκφοβισμοί, κατηγορίες, συγκρούσεις ενώ στην διάσταση της μη καταστροφικής- ανοικτής επιθετικότητας ανήκουν η παρενόχληση, προκλητικές συμπεριφορές, προστριβές, θυμός, παρορμητικά ξεσπάσματα, ευερεθιστικότητα (Frick,2004· Hinshaw & LEE,2003 ·McMahon & Kotler, 2006. Στο: Κουρκούτας & Θάνος ,2013).

Η ταξινόμηση των διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας αναφέρει ότι αυτές χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενη και επίμονη

δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή. Τονίζει ότι στις πλέον ακραίες μορφές της η συμπεριφορά αυτή συνεπάγεται παρεκτροπές πιο βίαιες από τις αναμενόμενες για την ηλικία του παιδιού . Προειδοποιεί ωστόσο ότι επιμέρους χαρακτηριστικά αυτής της συμπεριφοράς είναι δυνατόν να εκφράζουν συμπτώματα άλλων ψυχικών διαταραχών, η εμφάνιση των οποίων μπορεί να παρασύρει μη έμπειρους ειδικούς της ψυχικής υγείας σε λανθασμένη διάγνωση ύπαρξης διαταραχής διαγωγής (Παπαδάτος, 2010).

Σε ότι αφορά την μονιμότητα των διαταραχών συμπεριφοράς, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιες συμπεριφορικές διαταραχές παιδικής ηλικίας θα σταθεροποιηθούν στην πορεία του χρόνου . Για ορισμένους ερευνητές η πρόιμη εμφάνιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς προδιαθέτει την συνέχιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή (Παπαδάτος 2010). Για άλλους η νεανική βία και παραβατικότητα δεν παραμένει σταθερή στον χρόνο και εξελίσσεται ανάλογα με τις συνθήκες της αντιμετώπισης της από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον (Furlog et al.,2004. Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά προκύπτει με μικρή αφορμή ή χωρίς εμφανή αφορμή . Τα παιδιά αυτά μοιάζουν να βρίσκονται σε συνεχή σύγκρουση με τους άλλους. Σπάνια είναι αρεστά στους συνομηλίκους και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις. Οι ειδικοί στον χώρο των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών αναγνωρίζουν ότι υπάρχει δυσκολία διάκρισης της «τυπικής» από την μη «τυπική» συμπεριφορά, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, ταυτόχρονα όμως παραδέχονται ότι οι διάφορες κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς που αναγνωρίζονται επίσημα από τα εγχειρίδια ψυχοπαθολογίας, έχουν τις ρίζες τους στην προσχολική ηλικία (Caselman & Self, 2008 Gimpel & Holland,2003. Στο: Μανωλίτσης 2013).

Παρόλο που κάποιοι πιστεύουν ότι θα ξεπεράσουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, ωστόσο η έρευνα δείχνει ότι τα σταθερά πρότυπα επιθετικής – αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία προβλέπουν παραβατικότητα στην εφηβεία . Παιδιά προσχολικής ηλικίας με πρώιμα σημάδια ανάλογης συμπεριφοράς δεν τα ξεπερνούν. Ο μύθος ότι τα νήπια ξεπερνούν την αντικοινωνική συμπεριφορά καθώς μεγαλώνουν, είναι διάχυτος μεταξύ των δασκάλων και των

νηπιαγωγών και είναι πολύ επικίνδυνος, καθώς δεν κινητοποιεί τους επαγγελματίες έγκαιρα για την αντιμετώπισή του (H. M. Walker et al., 2005. Στο: Heward, 2011).

A.3. Επιπτώσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς στην ψυχοκοινωνική και μαθησιακή λειτουργία

Οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές υπολείπονται κατά ένα ή και περισσότερα χρόνια των συνομηλίκων τους στην ακαδημαϊκή επίδοση. Συχνά δεν περνούν τις εξετάσεις, παίρνουν χαμηλή βαθμολογία, απουσιάζουν συχνά από τα μαθήματα ή εγκαταλείπουν το σχολείο. Το πρόβλημα οξύνεται όταν αυτοί δέχονται αναποτελεσματική διδασκαλία από τους δασκάλους που δεν γνωρίζουν τα ελλείμματα ή δεν μπορούν να τα αντιμετωπίσουν. Αναφορικά με την νοημοσύνη αυτών των παιδιών, δύο ερευνητικές ομάδες, που έκαναν ανασκόπηση 25 μελετών δημοσιευμένων ανάμεσα στο 1991 και 2000, ανέφεραν μέση βαθμολογία 96 μονάδων, ενώ καμιά μελέτη δεν βρήκε μέσο Δείκτη Νοημοσύνης 100 μονάδων ή υψηλότερο (R. Reud et al., 2004· Trout et al., 2003. Στο: Heward, 2011). Σχετικά με την νοημοσύνη, ο Kauffman, με βάση την δική του ανασκόπηση το 2005, παρατηρεί ότι ένας δυσανάλογος αριθμός έχει οριακή νοημοσύνη και ήπια νοητική καθυστέρηση, ενώ λίγοι μαθητές εμπίπτουν στα ανώτερα επίπεδα, συγκριτικά με την κανονική κατανομή (Kauffman, 2005. Στο : Heward, 2011).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές υπολείπονται στη δημιουργία κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Η ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης αυτών των σχέσεων κατά την διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας είναι σημαντικός παράγοντας που προβλέπει την παρούσα και μελλοντική προσαρμογή. Οι εν λόγω μαθητές απορρίπτονται από τους συνομηλίκους γιατί δύσκολα δημιουργούν φιλικές σχέσεις. Μελέτες δείχνουν ότι έχουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε δραστηριότητες, λιγότερες επαφές με φίλους και χαμηλή ενσυναίσθηση (Schonert-Reichl, 1993. Στο: Heward, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δυσκολεύονται να συνδεθούν με ένα ισορροπημένο τρόπο με τον άλλο. Συνήθως συνδέονται συγκρουσιακά, ανταγωνιστικά, επιθετικά, κρατούν τον άλλο σε απόσταση ή προσπαθούν να τον ελέγξουν ασυνείδητα, φοβούμενα μήπως «τραυματιστούν» από την σχέση. Παρόμοια τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες απομακρύνονται από

τον άλλο για δύο κυρίως λόγους, είτε φοβούμενα μην τραυματιστούν ψυχικά , είτε από συναισθηματική αδυναμία , έλλειψη ενέργειας , διάθεσης και ικανότητας να βιώσουν ευχάριστα συναισθήματα με άλλα άτομα (Κουρκούτας, 2017:19).

Η νεανική παραβατικότητα είναι ένα επίσης στοιχείο που προσδιορίζει και χαρακτηρίζει τους μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Οι έρευνες παρουσιάζουν ότι είναι 13,3 φορές πιθανότερο να συλληφθούν σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αυτές τις διαταραχές, ενώ περισσότεροι από το ένα τρίτο αυτών των μαθητών συλλαμβάνονται κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Τα ποσοστά δείχνουν την απότομη αύξηση των συλλήψεων κατά τα γυμνασιακά χρόνια και αντανakλούν την ζημιά που μπορεί να επιφέρουν στην κοινωνία λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς τους . Σε αυτά τα ποσοστά θα πρέπει να προστεθεί και η παραβατικότητα των νεαρότερων παιδιών ,τα οποία δεν συλλαμβάνονται και κατ' επέκταση δεν εμφανίζονται στα αρχεία, παρόλο που διαπράττουν σοβαρά εγκλήματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι νεαροί παραβάτες υποτροπιάζουν και είναι πιθανότερο να διαπράξουν πιο σοβαρά εγκλήματα και να διατηρήσουν πρότυπο επαναλαμβανόμενης αντικοινωνικής συμπεριφοράς ως ενήλικες (K.Henderson & Bradley, 2004 · Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2007. Στο: Heward, 2011).

A.4. Συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα κύρια προβλήματα υγείας των μαθητών ,εκτός από την ωρίμανση και την ανάπτυξη αφορούν στα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα. Επιδημιολογικές μελέτες στις ΗΠΑ αναφέρουν ότι η συχνότητα εμφάνισης των ψυχικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους κυμαίνεται από 17,6% έως 26%. Ανάλογα ευρήματα για παιδιά ηλικίας 6-8 ετών παρουσιάζονται και από μελέτες στην Ελλάδα. Σε έρευνα που χρησιμοποιήθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο για γονείς και εκπαιδευτικούς , η επεξεργασία των στοιχείων έδειξε ότι το 44,1% του αρχικού δείγματος και το 38,76% του αντιπροσωπευτικού των γονέων χαρακτήριζαν τα παιδιά διαταραγμένα. Οι δάσκαλοι έδωσαν χαμηλότερα ποσοστά 26,44% στο αρχικό δείγμα και 19,29% στο αντιπροσωπευτικό (Παπαθεοφίλου & συν. 1989. Στο: Παπαδάτος 2010).

Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι οι έρευνες στην Ελλάδα που αφορούν τις διαταραχές συμπεριφοράς είναι λίγες και σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζουν μεθοδολογικά προβλήματα. Ακόμη πιο λίγες είναι οι έρευνες που αναφέρονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, ενώ ελάχιστες είναι αυτές που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Θάνος, 2016). Ωστόσο, παρά την έλλειψη συστηματικών, επιδημιολογικών ερευνών, ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παραπέμπεται κάθε χρόνο σε ειδικές σχολικές υπηρεσίες (π.χ. ΚΕΔΔΥ) για συναισθηματική/συμπεριφορική υποστήριξη (Κουρκούτας, 2017).

Για άλλους ερευνητές, οι εκτιμήσεις των παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές ποικίλλουν από το 8,3% έως το 30% και αυτό οφείλεται στην χρήση διαφορετικών ορισμών, διαφορετικών εργαλείων και διαφορετικού τρόπου συλλογής των δεδομένων. Μελέτες δείχνουν ότι ένα ποσοστό 3% έως 10% των παιδιών έχουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές που δικαιολογούν παρέμβαση. Ωστόσο οι ετήσιες αναφορές δείχνουν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις 0,9% αυτών των διαταραχών δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Παρατηρούν ότι οι λόγοι, οικονομικοί και κοινωνικοί, είναι αυτοί που οδηγούν τις κυβερνήσεις να μειώνουν τις εκτιμήσεις επικράτησης συμπεριφορικών διαταραχών από το 2% στο 1,2%, καθώς είναι ευκολότερο να σταματήσουν οι εκτιμήσεις από το να προσφερθούν υπηρεσίες (Kauffman, 2005. Στο : Heward, 2011).

Μια άλλη διάσταση της επιδημιολογίας του φαινομένου είναι η διάκρισή της ανάλογα με την περιοχή. Η συχνότητα των συμπεριφορικών διαταραχών έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες και είναι συχνότερη στις αστικές, παρά στις αγροτικές περιοχές. Ωστόσο η ακριβής διαπίστωση του αριθμού των παιδιών που εμφανίζουν την διαταραχή, εξαρτάται από το εκάστοτε δείγμα του πληθυσμού καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που το αιτιολογούν (Παπαδάτος, 2010).

Αναφορικά με την διάκριση του φύλου, τα τρία τέταρτα των παιδιών που χρειάζονται ειδική αγωγή λόγω συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών είναι αγόρια. Τα αγόρια αυτά εμφανίζουν διαταραχές εξωτερίκευσης με την μορφή αντικοινωνικών ή επιθετικών συμπεριφορών. Τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν διαταραχές εσωτερίκευσης, ωστόσο, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν και επιθετική ή αντικοινωνική συμπεριφορά (M. Wagner et al., 2005).

·Talbot & Thiede, 1999. Στο: Heward, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με το DSM-IV, 1994, για τα αγόρια το ποσοστό υπολογίζεται από 6% έως 16% και για τα κορίτσια από 2% έως 9%. Σε μια μελέτη εφήβων στο Missouri, με την χρησιμοποίηση των κριτηρίων του DSM-III, διαπιστώθηκε ότι το 8,7% των νέων εμφανίζει διαταραχές διαγωγής, ενώ σε μελέτη στο Mannheim της Γερμανίας, με χρησιμοποίηση των διαγνωστικών κριτηρίων του ICD-9, διαπιστώθηκε ότι μόνο 1% των οκτάχρονων παιδιών εμφανίζει την διαταραχή (Παπαδάτος, 2010).

Σύγχρονες έρευνες ανεβάζουν κατακόρυφα τις τελευταίες δεκαετίες τον αριθμό των παιδιών και των εφήβων που φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες συναισθήματος και συμπεριφοράς και αυτό αναπόφευκτα οφείλεται στα σύνθετα και πολύπλοκα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οικογένειες και παιδιά σήμερα, αλλά και στην ευαισθητοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών καθώς και στους μηχανισμούς εντοπισμού και ταυτοποίησης των δυσκολιών (Lean & Colluci, 2013. Στο : Κουρκούτας, 2017). Ειδικότερα, στις δυτικές κοινωνίες, ο αριθμός των παιδιών που δεν μπορεί να εξελιχθεί σε υγιείς, αυτόνομους ενήλικες και χρειάζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση και πιθανά κλινική υποστήριξη, κυμαίνεται από το 3% έως το 25% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (DES, 2006· INSREM, 2005· Roerer & Eccles, 2014. Στο: Κουρκούτας 2017).

A. 5. Πιθανή αιτιολογία των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών

Οι αιτίες που προκαλούν τις συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές έχουν απασχολήσει τους ερευνητές και έχουν προταθεί πολλές θεωρίες να εξηγήσουν την μη φυσιολογική συμπεριφορά (Heward, 2011). Παρά την πολυπλοκότητα των προσεγγίσεων και των μοντέλων για την μελέτη των διαταρακτικών συμπεριφορών, υπογραμμίζεται η αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων οι οποίοι καθορίζουν τους παράγοντες κινδύνου στην πορεία της εξέλιξης του ατόμου. (Disman, 2002. Στο: Λαζαράτου, 2009). Ανεξάρτητα του εννοιολογικού μοντέλου μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις πιθανές αιτίες σε δύο μεγάλες κατηγορίες παραγόντων: τους βιολογικούς –εγγενείς και τους παράγοντες περιβαλλοντικής φύσης (Πουρσανίδου, 2016), ενώ ο Grey (1987), στο άρθρο του Disman (2009) που αναφέρεται παραπάνω, μιλά για βιολογικούς, παράγοντες που υπερενεργοποιούν ή υποενεργοποιούν το σύστημα αναστολής της συμπεριφοράς. Στις ενότητες που ακολουθούν

παρουσιάζονται επιγραμματικά οι αιτιολογικοί παράγοντες και αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα των προσεγγίσεων.

A. 5.1.Βιολογικοί παράγοντες

Στους εγγενείς , δηλαδή τους οργανικής προέλευσης παράγοντες αναφέρονται η υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, οι συναισθηματικές διαταραχές και η ψυχοπαθολογία. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ εκδηλώνουν παρορμητική και υπερκινητική συμπεριφορά. Είναι απρόσεκτα, βρίσκονται σε υπερδιέγερση, είναι ανοργάνωτα, παρουσιάζουν συνεχείς εναλλαγές στην διάθεση τους, και αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν την κοινωνική τους ζωή. (Παπαθεμελής, 2000. Στο: Πουρσανίδου 2016).Ένας πληρέστερος διαχωρισμός των βιολογικών παραγόντων αφορά στις εγκεφαλικές διαταραχές, τους γενετικούς παράγοντες και την ιδιοσυγκρασία.

Εγκεφαλικές διαταραχές. Οφείλονται σε εγκεφαλική δυσγενεσία ή εγκεφαλική βλάβη, ασθένεια ή τραύμα ,που αλλάζει την δομή και την λειτουργία του εγκεφάλου, που ως τότε αναπτύσσονταν ομαλά. Ωστόσο , για την μεγάλη πλειονότητα των παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές δεν υπάρχουν στοιχεία εγκεφαλικής διαταραχής ή βλάβης (Kauffman, 2005. Στο : Heward, 2011).

Γενετικοί παράγοντες. Υπάρχουν συνδέσεις γενετικών παραγόντων με κάποιες μορφές συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών , με την σχιζοφρένεια να έχει την ισχυρότερη ερευνητική βάση για γενετικό παράγοντα κινδύνου. Συγγενείς σχιζοφρενών έχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης σχιζοφρένειας που δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο από περιβαλλοντικούς παράγοντες ,ωστόσο οι γενετικοί παράγοντες από μόνοι τους δεν φαίνεται να προκαλούν σχιζοφρένεια. Ένα άτομο που είναι παιδί γονέων με σχιζοφρένεια ή γνήσιος δίδυμος αδελφός ενός ατόμου με σχιζοφρένεια , έχει λιγότερες από 50% πιθανότητες να εμφανίσει την διαταραχή (Pennington,2002 · Plomin,1995. Στο : Heward, 2011).

Ιδιοσυγκρασία. Ένας από τους πολλούς ορισμούς για την ιδιοσυγκρασία είναι το ατομικό στυλ συμπεριφοράς ή τυπικός τρόπος αντίδρασης του ατόμου στις καταστάσεις. Οι φυσιολογικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία σχετίζονται με βιολογικές επιδράσεις. Έτσι ένα βρέφος με εύκολη ιδιοσυγκρασία σπάνια κλαίει ,είναι κοινωνικό , ενώ ένα με δύσκολη ιδιοσυγκρασία αποσύρεται , είναι

διασπαστικό και ανήσυχο. Οι έρευνες δείχνουν ότι η εύκολη ιδιοσυγκρασία σχετίζεται με ανθεκτικότητα στο στρες, ενώ η ιδιοσυγκρασία αναστολής χαρακτηρίζεται από απόσυρση, φοβίες, συμπτώματα άγχους. Η ιδιοσυγκρασία από μόνη της δεν προκαλεί συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, αλλά είναι δυνατόν να προδιαθέτει για προβλήματα μέσω αλληλεπίδρασής της με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Έτσι ένα παιδί με εύκολη ιδιοσυγκρασία, όταν εκτεθεί σε συγκεκριμένα γεγονότα, μπορεί να μην παρουσιάσει διαταραγμένη συμπεριφορά, που θα παρουσίαζε ένα παιδί με δύσκολη ιδιοσυγκρασία στα ίδια γεγονότα (J.D.Smith & Prior,1995· J.R. Nelson et al.,2007· Rimm- Kaufman & Kagan,2005·Teglasi,2006. Στο : Heward, 2011).

Στους παράγοντες επικινδυνότητας μεταξύ των βιολογικών και των περιβαλλοντικών, ενυπάρχει και η ποιότητα δεσμού προσκόλλησης. Έχουν γίνει συνδέσεις ανάμεσα στην μορφή προσκόλλησης και την επιθετικότητα. Η Lyons-Ruth ανέφερε ότι διάφορες μελέτες τεκμηριώνουν μια σχέση ανάμεσα στο τύπο αποδιοργανωμένου δεσμού μητέρας και βρέφους και την παιδική επιθετικότητα. Οι ερευνητές της θεωρίας του δεσμού/προσκόλλησης δεν προσπαθούν να ρίξουν την ευθύνη στις μητέρες, αλλά να ερμηνεύσουν την συμπεριφορά και την ανάπτυξη. Μάλιστα η ίδια συγγραφέας παραθέτει ως παράγοντες επικινδυνότητας για την δημιουργία αποδιοργανωμένου δεσμού ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, για παράδειγμα την μητρική κατάθλιψη, την εφηβική μητρότητα και την κοινωνική θέση οικογενειών με πολλά προβλήματα (Lyons-Ruth,1996. Στο:Sutton,2003).

A .5. 2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Στους παράγοντες περιβαλλοντικής φύσεως αναφέρονται το διαταραγμένο και χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον (Jeon, Hur, Buettner , 2016),καθώς και το απρόσωπο και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (Παπαθεμελής, 2000. Στο: Πουρσανίδου 2016). Ειδικότερα, τα αρνητικά πρότυπα των γονέων, η ενδοοικογενειακή βία, η ασυμφωνία των γονέων όσον αφορά την ανατροφή των παιδιών, η έλλειψη γνώσεων για την αγωγή τους για παράδειγμα η παραμέληση, ο υποβιβασμός, η υπερπροστασία, η έλλειψη τρυφερότητας και αγάπης, συντελούν στην αντικοινωνική στάση του παιδιού, την οποία θα διατηρηθεί στο σχολικό

περιβάλλον και στην κοινωνία ως ενήλικας (Eysenck, 2013. Στο: Πουρσανίδου 2016).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Heward, υπάρχουν τρεις περιβαλλοντικοί παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνιση διαταραχών διαγωγής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αυτοί είναι το αρνητικό περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του, ένα επίσης αρνητικό πρότυπο συμπεριφοράς που εκδηλώνεται κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τέλος η κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους (Dodge,1993· Pennington,2002·Sprague & Walker,2000· H.M. & Walker et al.,2005. Στο : Heward,, 2011).Τα πλαίσια στα οποία προκύπτουν αυτά τα γεγονότα είναι το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα και θα αναλυθούν παρακάτω:

Σπίτι: κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς ,τα θετικά χαρακτηριστικά των γονέων αναδεικνύουν ανάλογα θετικά χαρακτηριστικά στα παιδιά. Οι ασυνεπείς πρακτικές πειθαρχίας , οι υπερβολικές και σκληρές τιμωρίες , ο λίγος χρόνος που αφιερώνουν σε δραστηριότητες θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων οι γονείς με τα παιδιά τους, επηρεάζουν τις πράξεις του παιδιού και τις αντιδράσεις του . Όταν τέτοιες συνθήκες χαρακτηρίζουν την ζωή στο σπίτι, ένα μικρό παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στην επιθετικότητα καθώς συγκρούεται με μέλη της οικογένειας του (Forgatch & Patterson, 1998. Στο : Heward, 2011). Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με αρνητικά ή καταναγκαστικά πρότυπα αλληλεπίδρασης (coercive patterns) διατρέχουν πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν αντιδραστικές και διασπαστικές συμπεριφορές στο σχολείο και να αναπαράγουν τα ίδια πρότυπα με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (McMahon & Forehand ,2003· Osborne,2004· Snyder,2014. Στο: Κουρκούτας 2017).

Ωστόσο η σχέση γονέα παιδιού είναι δυναμική και αμοιβαία δηλαδή η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει την συμπεριφορά του γονέα στο ίδιο βαθμό που οι ενέργειες των γονέων επηρεάζουν τις πράξεις των παιδιών (Cullinan, 2007. Στο : Heward, 2011). Για τον λόγο αυτό δεν είναι λειτουργικό να κατηγορούμε τους γονείς για τα συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών τους. Αντίθετα οι επαγγελματίες οφείλουν να δουλέψουν μαζί με τους γονείς για να τους βοηθήσουν να αλλάξουν συγκεκριμένες πτυχές των λανθασμένων τακτικών σε μια προσπάθεια πρόληψης και τροποποίησης των προβληματικών συμπεριφορών (Beard

& Sugai ,2004·Dunlap et al.,2006· Landy, 2002· Lien- Thorn & Kamps, 2005. Στο : Heward, 2011).

Σχολείο : είναι ο τόπος που γίνεται ή διάγνωση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Τα περισσότερα παιδιά δεν διαγιγνώσκονται με αυτές τις διαταραχές μέχρι να ξεκινήσουν το σχολείο , κατά συνέπεια, φαίνεται λογικό να αναρωτηθούμε αν το σχολείο συμβάλει στην ανάπτυξη συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων με τις πρακτικές του. (Furlong et al.,2004. Στο : Heward, 2011). Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δημιουργούν καταστάσεις έντασης τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα και κινδυνεύουν να αναπτύξουν συγκρουσιακές τάσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η κατάσταση αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιβάρυνσης για τους ίδιους και την σχολική κοινότητα, όπως υποδεικνύει η σύγχρονη έρευνα (Discoll & Pianta,2010· Quesenberry, Hammerer & Ostrosky, 2004. Στο: Κουρκούτας 2017) .Τέτοιες πρακτικές πιθανόν να είναι η αναποτελεσματική διδασκαλία, οι ασαφείς κανόνες και προσδοκίες για την κατάλληλη συμπεριφορά, οι ασυνεπείς και τιμωρητικές πρακτικές πειθαρχίας, ο περιορισμένος έπαινος καθώς και η αποτυχία εξατομικευμένης διδασκαλίας (Furlong et al.,2004. Στο : Heward, 2011).

Οι ενέργειες του δασκάλου μπορεί να διατηρήσουν και να ενδυναμώσουν το πρότυπο αποκλίνουσας συμπεριφοράς παρόλο που θέλει να βοηθήσει. Τέτοιες ενέργειες στην αλληλεπίδραση ξεκινούν με αίτημα του δασκάλου, αγνόηση από τον μαθητή, παρακάλια ή απειλές του δασκάλου, δικαιολογίες ή διαφωνίες από τον μαθητή και τέλος έκρηξη θυμού από την πλευρά του μαθητή. Ο θυμός και η κλιμακούμενη επιθετικότητα είναι απεχθείς συμπεριφορές για τον δάσκαλο , που σπεύδει να αποσύρει το αίτημα για το έργο . Η αντίδρασή του αυτή ενδυναμώνει την διασπαστική συμπεριφορά του μαθητή , ωστόσο το σταμάτημα της έκρηξης του θυμού ενισχύει την συμπεριφορά απόσυρσης του αιτήματος του δασκάλου. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται *εξαναγκαστικός έλεγχος πόνου*, γιατί το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί την οδυνηρή συμπεριφορά (διαφωνίες , θυμό, καταστροφή ιδιοκτησίας, ακόμη και σωματική επιθετικότητα (Phode et al,1998. Στο : Heward, 2011).

Ένας παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση ή διόγκωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι το αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι

χωρίς διάκριση τιμωρητική τακτική δημιουργεί εκρήξεις θυμού .Άλλος ένας αρνητικός παράγοντας, που οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές είναι ο κακός σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή, αλλά μόνο τις δυνατότητες του μέσου μαθητή, δημιουργώντας στα άλλα παιδιά είτε αισθήματα ανίας είτε αισθήματα ματαίωσης.

Επίσης, όταν η μέθοδος διδασκαλίας στηρίζεται στην αυθεντία του δασκάλου και όχι στον παιδοκεντρισμό και τη συνεργατικότητα προωθώντας τον αυθορμητισμό και τις πρωτοβουλίες των μαθητών, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης διαταραγμένων συμπεριφορών Τέλος, όταν δεν υπάρχει καλή οργάνωση στη λειτουργία του σχολείου και της τάξης, υιοθετώντας για παράδειγμα ασαφείς κανόνες και προσδοκίες για κατάλληλη συμπεριφορά, δεν ευνοείται η δημιουργία κατάλληλου κοινωνικοσυναισθηματικού κλίματος, με επακόλουθο την προβληματική συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2011).

Κοινότητα : έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που συναναστρέφονται με συνομηλίκους που εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά, είναι περισσότερο πιθανόν να αντιμετωπίσουν επιπρόσθετα προβλήματα στην κοινότητα και το σχολείο. Κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση ενός αντικοινωνικού τρόπου ζωής είναι η συμμετοχή σε συμμορίες, η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ καθώς και η αποκλίνουσα σεξουαλική συμπεριφορά (Haraland , 1997 · Karnick, 2004· H. M. Walker et al., 2005. Στο : Heward,, 2011).

Σχετικά με την κατανόηση και την αιτιολόγηση της προκλητικής συμπεριφοράς, οι Thomas & Chess (1986) υποστηρίζουν ότι δεν είναι η ιδιοσυγκρασία ή το περιβάλλον που ερμηνεύει το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς. Αντίθετα, είναι ο τρόπος που τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού ταιριάζουν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος , τις προσδοκίες των γονέων και των φροντιστών. Για παράδειγμα, για παράδειγμα ένα παιδί που είναι δραστήριο, ανεξάρτητο, εξαιρετικά περίεργο και μέσα σε όλα, μπορεί να φαίνεται ενοχλητικό, με προβλήματα συμπεριφοράς, και υποψήφιο για συχνή τιμωρία από αυστηρούς γονείς και εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλές απαιτήσεις για την σειρά και τις ρουτίνες. Από την άλλη, ενεργητικοί περιπετειώδεις γονείς ίσως δουν την δράση φυσιολογική , την επιβραβεύσουν, ίσως την ενισχύουν σεβόμενοι , τις ανάγκες του

παιδιού για εξερεύνηση και εμπειρίες. Thomas & Chess (1986) .Στο: Allen & Cowdery,2015 :447).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει ένας παράγοντας ως καθοριστικό αίτιο συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής αλλά τα χρόνια προβλήματα αποτελούν συσσωρευτικό αποτέλεσμα έκθεσης σε ποικιλία παραγόντων κινδύνου που αφορούν στην οικογένεια το σχολείο την κοινότητα. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των παραγόντων κινδύνου και όσο περισσότερος ο χρόνος έκθεσης του παιδιού σε αυτούς, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα το παιδί να υποστεί τα αρνητικά αποτελέσματα αυτής της κατάστασης. (Sprague & Walker,2000. Στο : Heward,, 2011).

Οι απόψεις των ειδικών είναι διαφορετικές όσον αφορά την σχέση αιτιότητας προκλητικής συμπεριφοράς και παρέμβασης .Κάποιοι υποστηρίζουν ότι για την υλοποίηση μια επιτυχημένης παρέμβασης προαγωγής υγείας, απαιτείται πρωτίστως να αναγνωρίζουμε την αιτία που συμβαίνει η ανθυγιεινή συμπεριφορά δηλαδή να εντοπίσουμε τους παράγοντες εκείνους που την πυροδοτούν ή την ενισχύουν (Κουρμούση, 2012 :28). Ωστόσο οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι αποτελεσματική παρέμβαση και αντιμετώπιση των υπάρχόντων περιστατικών συμπεριφοράς δεν απαιτούν ακριβή γνώση της αιτιολογίας . Άλλωστε η απόπειρα προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι ποικίλοι παράγοντες του παρελθόντος ευθύνονται για την παρούσα συμπεριφορά του παιδιού είναι αφενός ανέφικτο και αφετέρου περιττό έργο. Αντίθετα η διασπαστική συμπεριφορά είναι τροποποιήσιμη χωρίς τη γνώση των πραγματικών αιτίων της εκμάθησης και της ανάπτυξης της (Walker,1997. Στο : Heward,, 2011).

A. 6. Εντοπισμός και αξιολόγηση των συναισθηματικών – συμπεριφορικών διαταραχών

Η αξιολόγηση οφείλει να απαντά στα ερωτήματα ποιος τη χρειάζεται, τι είδους βοήθεια απαιτείται και αν ωφελεί η βοήθεια τον μαθητή. Ωστόσο δεν χρησιμοποιείται συστηματική μέθοδος εντοπισμού του παιδιού με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές καθώς αυτές είναι αυταπόδεικτες. Αυτό δεν σημαίνει ότι η διάγνωση είναι βέβαιη και γίνεται δυσκολότερη τα παιδιά μικρότερης ηλικίας καθώς η συμπεριφορά αλλάζει γρήγορα και συχνά. Δυστυχώς για πολλά παιδιά με

συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές παρατηρείται καθυστέρηση στην παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την δυσκολία ανατροπής της συνηθισμένης τροχιάς των συμπεριφορικών προβλημάτων από νωρίς, πριν η συμπεριφορά οδηγήσει σε τραγικά αποτελέσματα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Προτείνεται οι σύγχρονες πολιτικές και πρακτικές να γίνουν από αντιδραστικές σε ενεργητικές-προληπτικές. Αυτό σημαίνει ότι θα εντοπίζονται μικρά παιδιά που εκτίθενται σε παράγοντες κινδύνου, είτε εκδηλώνουν πρότυπα προβληματικής συμπεριφοράς σε μικρή ηλικία (M.A. Conroy & Brown 2006. Στο : Heward, 2011).

Κάποιοι από τους τρόπους αξιολόγησης της συναισθηματικής –συμπεριφορικής διαταραχής είναι οι παρακάτω:

Τεστ προκριματικού ελέγχου

Ο προκριματικός έλεγχος είναι η διαδικασία διάκρισης των παιδιών που δεν έχουν πιθανότητα να εμφανίσουν διαταραχή και εκείνων που είτε δείχνουν σημάδια, είτε κινδυνεύουν να αναπτύξουν συναισθηματική –συμπεριφορική διαταραχή. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει αξιολόγηση για να καθοριστεί αν πληρούν τις προϋποθέσεις για παροχή ειδικής αγωγής. Τα εργαλεία προκριματικού ελέγχου αποτελούνται από κλίμακες αξιολόγησης και λίστες ελέγχου της συμπεριφοράς. Συμπληρώνονται από γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους καθώς και τα ίδια τα παιδιά. Τα πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενα τεστ είναι :

To Child Behavior Checklist (CBCL). Είναι ένα ερωτηματολόγιο για γονείς παιδιών ηλικίας 6-18 ετών. Αποτελείται από τρία ερωτηματολόγια: για γονείς, εκπαιδευτικούς και εφήβους, περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό ενδεικτικών συμπεριφορών καθώς και στοιχεία που αφορούν σε κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμοστική συμπεριφορά.

To Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS). Αξιολογεί τις δυνατότητες του μαθητή με 52 στοιχεία που κατανέμονται σε πέντε τομείς λειτουργικότητας : διαπροσωπικές ικανότητες (για παράδειγμα αντιδρά με ήρεμο τρόπο στην απογοήτευση), οικογενειακή εμπλοκή, ενδοπροσωπικές ικανότητες (για παράδειγμα την αίσθηση χιούμορ), σχολική λειτουργικότητα (για παράδειγμα αν προσέχει στην τάξη), συναισθηματικές ικανότητες (για παράδειγμα αν αναγνωρίζει τα οδυνηρά

συναίσθημα των άλλων) (Epstein,2004. Στο : Heward, 2011). Τα δεδομένα αυτά αξιολογούν τις δυνατότητες και επίσης χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση των θετικών γνωρισμάτων του μαθητή ως βοηθητικό στοιχείο προσδιορισμού των στόχων των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τις δυνατότητες του μαθητή.

H Systematic Screening for Behavioral Disorders . Είναι κλίμακα προκριματικού ελέγχου πολλαπλών πυλών με 33 στοιχεία και χρησιμοποιείται για την μείωση του αριθμού των παιδιών που πιθανόν να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Στην πύλη I οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν το μαθητή σύμφωνα με το συμπεριφορικό προφίλ δύο διαστάσεων : προβλήματα εξωτερίκευσης και προβλήματα εσωτερίκευσης. Οι μαθητές που καταλαμβάνουν τις τρεις πρώτες θέσεις συνεχίζουν στην πύλη II που είναι ο Δείκτης Κρίσιμων Γεγονότων. Περιλαμβάνει γεγονότα σημαντικά που προκαλούν ανησυχία και αποτελούν δείκτη σημαντικής διαταραχής. Για τις συμπεριφορές εξωτερίκευσης χαρακτηριστικά γεγονότα είναι για παράδειγμα η επιθετικότητα στους συμμαθητές , οι ασελγείς χειρονομίες , ενώ για τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης είναι να κάνει εμετό ο μαθητής μόλις φάει ή να έχει ακουστικές ή οπτικές ψευδαισθήσεις. Όσοι μαθητές υπερβούν τα τυπικά κριτήρια του Δείκτη Κρίσιμων Γεγονότων , συνεχίζουν στην πύλη III. Αυτή περιλαμβάνει άμεσες και επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων στο προαύλιο και κατά την διάρκεια εργασίας στην τάξη. Όσα παιδιά υπερβαίνουν τα κριτήρια μέσω παρατήρησης παραπέμπονται σε ομάδες μελέτης για περαιτέρω αξιολόγηση με στόχο τον προσδιορισμό της πλήρωσης προϋποθέσεων ειδικής αγωγής (Wakler &Severson, 1992. Στο : Heward, 2011).

Προβολικά τεστ

Σε αυτά τα τεστ δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις .Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα θεωρείται ότι αποκαλύπτουν τα αληθινά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων. Το πλέον διάσημο είναι το Rorschach Τεστ , που εκτιμά την προσωπικότητα και την ψυχική υγεία. Είναι «η ακτινογραφία του μυαλού» , έχει προσφέρει πολλά στην κατανόηση διαφόρων διαταραχών της προσωπικότητας και ενισχύει την ανάλυση της συμπεριφοράς κάτω από καταστάσεις έντασης. Αποτελείται από 10 κάρτες με κηλίδες μελάνης. Το άτομο καλείται , αφού δει τις κάρτες καθεμία χωριστά, να πει τι βλέπει και με τι μοιάζει η

κηλίδα κάθε κάρτας (Χατήρα, 2005). Ένα άλλο επίσης προβολικό τεστ είναι το TAT. Σε αυτό το άτομο βλέπει μια σειρά εικόνων και προσπαθεί να φτιάξει μια ιστορία για κάθε εικόνα λέγοντας ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι, τι κάνουν, τι σκέφτονται, τι νιώθουν και πως θα καταλήξει η κατάσταση (Morgan & Murry, 1935. Στο : Heward, 2011).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω τεστ είναι ενδιαφέροντα, έχουν όμως περιορισμένη αξία για την ειδική αγωγή. Οι μετρήσεις τους αξιολογούν μια συγκεκριμένη στιγμή και αυτή η στιγμή δεν αποτελεί επαρκή βάση για τον προσδιορισμό της παρουσίας ή της απουσίας της συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής. Επίσης δεν προσδιορίζει τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση της διαταραχής (Heward, 2011).

Άμεση παρατήρηση. Περιλαμβάνει μέτρηση συμπεριφοράς που προκαλεί ανησυχία σε σχέση με τους συνομηλίκους στα πλαίσια που προκύπτουν, για παράδειγμα από την διάδραση του παιδιού στην τάξη ή την αυλή. Οι μετρήσεις αφορούν στην συχνότητα, την διάρκεια, τον λανθάνοντα χρόνο εκδήλωσης συμπεριφοράς, την τοπογραφία και το μέγεθος της συμπεριφοράς. Τα πλεονεκτήματα αυτής της διαδικασίας είναι ότι εστιάζει άμεσα στο πρόβλημα του παιδιού και στην συμπεριφορά που επηρεάζει αρνητικά τη ζωή του. Η παρέμβαση εναλλακτικής συμπεριφοράς επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο και όχι υποτιθέμενο ή μη εμφανές πρόβλημα (Cullinan, 2007. Στο : Heward, 2011).

A. 7. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς

Τα παιδιά και οι έφηβοι με παραβατικές αντικοινωνικές συμπεριφορές εντάσσονται πλέον στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτήν την έννοια χρήζουν ιδιαίτερων ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων από το γενικότερο σχολικό πλαίσιο όσο και από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

A.7.1 Παρεμβάσεις στο Σχολικό πλαίσιο

Βασική προϋπόθεση της προώθησης της θετικής συμπεριφοράς αποτελεί η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων οι οποίες εκτός από τις αναγνωστικές δεξιότητες είναι και η επικοινωνία, η συνεργασία, η διεξαγωγή συζητήσεων κ.α. (Heward, 2011· Χρηστάκης, 2011). Η θετική συμπεριφορά προωθείται όταν ο δάσκαλος έχει θέσει

συγκεκριμένους στόχους τους οποίους γνωρίζει καλά και γνωρίζει και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν (Morgan, 2012· Χρηστάκης, 2011).

Επίσης, χρειάζεται καλή διαχείριση της τάξης, υψηλός βαθμός οργάνωσης και συνεργατική στάση από το δάσκαλο, ώστε να προωθείται ένα κλίμα ασφάλειας και να αποφεύγονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Κανδαράκης, 2010). Αρχικά πρέπει να δημιουργείται ένα θεραπευτικό περιβάλλον, όπου προωθείται η έκφραση συναισθημάτων, δημιουργούνται στενές διαπροσωπικές σχέσεις και αποφεύγονται οι απογοητεύσεις (Morgan, 2012· Χρηστάκης, 2011). Στρατηγικές που συμβάλλουν στο θεραπευτικό κλίμα θα μπορούσε να είναι η οργάνωση της τάξης σε μικρές συνεργαζόμενες ομάδες και η θέσπιση κανόνων (Τσάμη, 2011· Hillenbrand, 2011· Χρηστάκης, 2011).

Η μορφή ένταξης όλων των μαθητών στο συνηθισμένο σχολείο θέτει μια σειρά από ερωτήματα- ζητήματα που αφορούν στις πρακτικές παρέμβασης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι πρακτικές αυτές διαφοροποιούνται ως προς την θεωρητική τους οπτική με το κλασικό ιατρικό μοντέλο προσέγγισης των ψυχοκοινωνικών συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων από το ένα μέρος και το σχεσιακό-κοινωνικο-συστημικό μοντέλο θεώρησης από το άλλο. Το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο παρέμβασης παραμένει εγκλωβισμένο και εστιασμένο στο άτομο, χάνοντας το βλέμμα του από την όλη δυναμική εσωτερική διάσταση και τον εξελικτικό χαρακτήρα των προβληματικών συμπεριφορών. Περιορίζεται σε μια εξωτερική κατηγοριοποίηση και αναγωγική λογική, που αναπόφευκτα συρρικνώνει τόσο το είδος της γνώσης που αποκομίζουμε αλλά κυρίως το εύρος της παρέμβασης που μπορούμε να σχεδιάσουμε. Αντίθετα, το σχεσιακό μοντέλο θεώρησης των δυσκολιών και διαταραχών στην παιδική και εφηβική ηλικία αναγνωρίζει την καταλυτική σημασία του κοινωνικού πλαισίου. Ιδιαίτερα του οικογενειακού και του σχολικού στην ανάπτυξη των διαταραχών ή της κοινωνικής «αναπηρίας». Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και του εξωτερικού περιβάλλοντος (Κουρκούτας, 2008· 2011· Κουρκούτας, 2012· Schmidt Naven, 2010. Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Με βάση την θεώρηση αυτή, το περιβάλλον συμβάλει στην έκλυση, διατήρηση, επιδείνωση αλλά και αντιμετώπιση των συναισθηματικών-συμπεριφορικών διαταραχών παιδιών και εφήβων. Οι διαταραχές αυτές θεωρείται

ότι συνδέονται άμεσα με τις αντικοινωνικές και παραβατικές πράξεις , με την βία και την επιθετικότητα στην εφηβεία. Αυτές οι πράξεις αποτελούν εκδραμάτιση των συναισθηματικών εντάσεων δυσκολιών και διαταραχών. Στην οπτική αυτή είναι σημαντικό να παραμείνει η ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο (Kourkoutas, 2012· Schmidt Naven ,2010·Young et al. 2004. Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013). Μελέτες σε σχέση με την οικολογία και το διαχρονικό δυναμικό της εξέλιξης των αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών στην εφηβεία απαιτούν νέες πολυδιάστατες και πλουραλιστικές προσεγγίσεις , που έρχονται σε ρήξη με την κλασική ψυχιατρική οπτική (Dishion & Patterson, 2006· Moffit, 2006. Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Το σχολικό πλαίσιο μπορεί να διαδραματίσει διττό και καθοριστικό ρόλο. Μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην ανάπτυξη αντικοινωνικών και ψυχοπαθητικών χαρακτηριστικών αλλά και να διογκώσει και να διευρύνει τις προβληματικές τους τάσεις . Ως προστατευτικός παράγοντας το σχολείο με τις επαρκείς παιδαγωγικές πρακτικές του ευνοεί την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων , επιτρέποντας στους μαθητές να εσωτερικεύουν και να ταυτίζονται με θετικά πρότυπα ενηλίκων. Μορφές ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων είναι για παράδειγμα η ενίσχυση μιας θετικής σχέσης με τον δάσκαλο (Morgan, 2012· Χρηστάκης, 2011).

Ακόμα η αποδυνάμωση και η τροποποίηση των παραγόντων κινδύνου , για παράδειγμα η παρέμβαση σε επίπεδο τάξης για αλλαγή της αρνητικής στάσης απέναντι στο παιδί ,η αλλαγή θέσης μέσα στην τάξη για να βγει το περιθωριοποιημένο παιδί από την απομόνωση (Beal & Chertkov ,1992 · Fine,1992 · Greenberg et al.,2003. Στο: Κουρκούτας, 2008.) .

Συχνά οι μαθητές με την συμπεριφορά τους προκαλούν το κύρος του δασκάλου (Howarth, 2008). Η συστημική σκέψη μπορεί να φανεί χρήσιμη στους δασκάλους που αντιμετωπίζουν καταστάσεις συγκρούσεων στο μάθημα. Ο Ergenzinger (1985) τονίζει ότι η ευαισθητοποίηση για την επικοινωνιακή διάσταση της ενοχλητικής συμπεριφοράς των μαθητών κλιμακώνει την αντίδραση των δύο πλευρών. Εφαρμόζει την αρχές της θετικής αναπλαισίωσης του συμπτώματος κατά την σύγκρουση με δημιουργικό τρόπο .Παρόμοια είναι η προσέγγιση των Molnar κ.ά.(1985) Επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει συμπεριφορά χωρίς θετικό νόημα και ότι

οι μαθητές θέλουν μέσω της ενοχλητικής συμπεριφοράς να καταφέρουν κάτι χρήσιμο για τον αυτοσεβασμό και την ανάπτυξη τους . Κυρίως θέλουν να προκαλέσουν την προσοχή του δασκάλου .Οι ανωτέρω συγγραφείς προτείνουν να ερμηνεύεται και η ενοχλητική συμπεριφορά ως συμβολή στην συνεργασία και με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνει ο δάσκαλος να μην αντιδρά υποτιμητικά στον μαθητή αλλά με περιέργεια : τι θέλει να κερδίσει και για ποιο σκοπό το κάνει. Μετά ο δάσκαλος επιτρέπει στον μαθητή αυτή την ενοχλητική συμπεριφορά ή τον παρακινεί σε αυτήν. Με αυτόν την επικοινωνιακή πολιτική αντιμετωπίζονται οι καταστάσεις σύγκρουσης μέσα από την συστημική παρέμβαση (Schlippe & Schwitzer,2008).

Αντίθετα, ως ανασταλτικός παράγοντας , το σχολικό πλαίσιο, που δεν έχει αναπτύξει μια κουλτούρα ένταξης και θεσμοθετημένες πρακτικές ,στρέφει τους μαθητές σε πορεία απόρριψης και αποκλεισμού. Ανασταλτικά μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο αν δεν λάβει υπόψη σημαντικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Για παράδειγμα συχνά, αντί να αναζητήσει μια λύση για το πρόβλημα, αποκλείει τους ταραξιές (Howarth, 2008).Αυτό μπορεί να το κάνει ευκολότερα από ό,τι η οικογένεια. Επίσης οι δάσκαλοι είναι εξειδικευμένο προσωπικό , γεγονός που μπορεί να τους δυσκολέψει να δουν τον εαυτό τους ως μέρος του συστήματος γύρω από το πρόβλημα . Ακόμη, τα σχολεία είναι μεγαλύτερα και πολυπλοκότερα συστήματα από ότι η οικογένεια κατά συνέπεια είναι περισσότερο χρονοβόρα η διασαφήνιση του ποιος παίζει σημαντικό ρόλο στην συγκεκριμένη περίπτωση. Όλοι οι παραπάνω λόγοι καθιστούν το σχολείο δύσκολα προσβάσιμο για συμβουλευτική παρέμβαση και τους συμβούλους διαπαιδαγώγησης να τείνουν να πλησιάζουν ευκολότερα την οικογένεια από το σχολείο (Schlippe & Schwitzer,2008).

Μερικοί από τους επιπλέον λόγους που εμποδίζουν την παροχή αποτελεσματικής στήριξης από το σχολικό πλαίσιο είναι το ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση βλέπει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ως πιο σημαντικό δείκτη αποτελεσματικότητας. Αυτοί που σχεδιάζουν τα προγράμματα δεν λειτουργούν συνεργατικά και κάποιοι από αυτούς στερούνται επαρκούς κατανόησης των κοινωνικών και συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών (Botha & Kourkoutas ,2015). Συγκεκριμένα , σε επίπεδο σχολείου οι παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά ή επιβαρυντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και την συναισθηματική λειτουργία του παιδιού μπορεί να προέρχονται είτε από την πλευρά

του δασκάλου είτε από την πλευρά του μαθητή. Η ενδεδειγμένη διερεύνηση των παραγόντων αυτών είναι αναγκαία, καθώς η επιρροή του σχολείου , μπορεί να οδηγήσει είτε στην εξάλειψη των προβλημάτων είτε σε καταστάσεις κρίσης και σοβαρής ακαδημαϊκής αποτυχίας (Richman,Bowen & Wooley ,2004. Στο: Κουρκούτας ,2008). Η παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο που δημιουργεί θετικές προϋποθέσεις στην ενσωμάτωση των παιδιών με δυσκολίες σχετίζονται με στρατηγικές όπως:

- -Διαχείριση συμπεριφορών μέσα στην τάξη με έμφαση στην θετική πειθαρχία.
- -Σταθερή συνεργασία με ειδικούς ευρύτερου φάσματος όπως ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, μουσικοπαιδαγωγούς, δραματοθεραπευτές και άλλους.
- -Δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, καθώς και προγραμμάτων για την προαγωγή ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και την διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Αγγλία. Σε αυτά η συναισθηματική νοημοσύνη ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως μέσο ενίσχυσης των δεσμών ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και προγράμματα διαχείρισης θυμού , έχουν εισαχθεί στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα από τον Ιούλιο του 2007. Στα προγράμματα αυτά έχουν αναγνωριστεί τα θετικά αποτελέσματα τους στην διαχείριση παρεκκλινουσών συμπεριφορών ,καταστάσεων κρίσης και δυναμικής της τάξης (Κουρκούτας ,2008).
- -Διασφάλιση σταθερής ενδοσχολικής και εξωσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ζητήματα που άπτονται της προστασίας και ενσωμάτωσης των παιδιών με διαταραχές.

Έχει υποστηριχθεί ερευνητικά ότι όταν τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες δέχονται υποστήριξη από σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας, μειώνεται σημαντικά η επιβολή τιμαριωτικών πειθαρχικών μέτρων (αποβολή) καθώς μειώνεται η ένταση αυτών των διαταραχών, ενώ και οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται να μην αντιδρούν με εκδικητικούς ή τιμωρητικούς τρόπους (Howarth, 2008).

A.7.2. Παραπομπή των παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές σε τμήματα ένταξης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές παραπέμπονται σε τμήματα ένταξης για υποστηρικτική παρέμβαση. Συχνά αυτά τα παιδιά αποστέλλονται σε τμήμα ένταξης διότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης αδυνατούν να διαχειριστούν τα συμπεριφορικά ή ψυχολογικά τους προβλήματα. Η παραπομπή τους αποτελεί υψηλό παράγοντα κινδύνου για την πορεία τους (Mcevoy & Welker, 2000. Στο: Κουρκούτας 2008). Υπάρχουν ενδείξεις ότι δεν διασφαλίζεται επαρκώς η επανένταξη των συγκεκριμένων παιδιών στην κανονική τάξη μετά την υποστηρικτική παρέμβαση. Επίσης ότι η ένταξη σε ξεχωριστή μονάδα ειδικής αγωγής εκτός του κανονικού σχολείου φαίνεται να παίζει αρνητικό ρόλο στην ποιότητα και το εύρος των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων που αναπτύζουν τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (Wiener, 2002. Κουρκούτας & Θάνος 2013). Είναι επομένως σημαντικό να διασφαλιστεί τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο η εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση που εφαρμόζει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης και στην κανονική τάξη (Eber et al., 2002. Κουρκούτας & Θάνος 2013).

Οι παράγοντες που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών με συμπεριφορικές- συναισθηματικές δυσκολίες είναι πολλοί. Ενδεικτικά αναφέρονται η έγκαιρη και συνολική αξιολόγηση των προβλημάτων του παιδιού, η αξιολόγηση να έχει δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα, δηλαδή να συνδυάζει πολιτικά και ψυχομετρικά εργαλεία, η χρήση πολλαπλών πηγών για την συλλογή των πληροφοριών με έμφαση στα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού και των επιμέρους ταλέντων του.

Για την καλή συνεργασία εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης απαιτείται: Έμφαση στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και επίλυση των βασικών διαπροσωπικών προβλημάτων των παιδιών. Συμπληρωματική παρέμβαση στην κανονική τάξη, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Τροποποίηση των αναπαραστάσεων και των στάσεων των εμπλεκόμενων στην διαδικασία δηλαδή εκπαιδευτικών, συμμαθητών, γονέων όσον αφορά στα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών. Ψυχολογική υποστήριξη για εμπλοκή των γονέων των παιδιών του

τιμήματος ένταξης και παρακίνηση για ενεργητική συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης (Carlson,1994· Γεννά, 2002· Kourkoutas et al., 2006· Κουρκούτας ,2006 β· Tilstone & Rose, 2004· Watkins, 2004. Στο : Κουρκούτα , 2008).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδίδουν την ενσωμάτωση και την επιτυχημένη πορεία των παιδιών που παρακολουθούν τμήματα ένταξης σε πολλούς παράγοντες . Από την πλευρά των δασκάλων η επιτυχία των μαθητών αποδίδεται στην προθυμία του δασκάλου της γενικής εκπαίδευσης να συνεργαστεί και να αποδεχθεί τον μαθητή με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα στην τάξη του. Επίσης στις θετικές σχέσεις μεταξύ οικογένειας-σχολείου και στην ύπαρξη συστημάτων υποστήριξης σε ακαδημαϊκό και συμπεριφορικό επίπεδο. Από την πλευρά των μαθητών η πρόοδος τους αποδίδεται στην υποστήριξη των δασκάλων , τις ήρεμες και οργανωμένες τάξεις ένταξης και στο οργανωμένο και προγραμματισμένο σύστημα για την διαδικασία της ένταξης. Δεδομένα από την ίδια έρευνα δείχνουν ότι οι μαθητές με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες ενσωμάτωσης εφόσον εξασφαλίζεται : η ψυχολογική υποστήριξη για την διαχείριση των ματαιώσεων, ενθάρρυνση και ανταμοιβές για την ενίσχυση της αυτοδιάθεσης και το ότι δάσκαλοι, γονείς και αδέρφια εμπλέκονται ενεργητικά και σταθερά στην παρέμβαση και ενθαρρύνουν το παιδί (Young, 2006. Στο: Κουρκούτας, 2008).

Αξιοσημείωτες είναι οι συμπερασματικές παρατηρήσεις ομάδας ερευνητών σχετικά με το θεσμό των ειδικών τάξεων στην Ελλάδα. Όπως διαφάνηκε από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για να αναπτύξουν εξατομικευμένα προγράμματα με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Παρατηρούν ότι αν δεν αλλάξει η παιδαγωγική μεταχείριση των παιδιών στις ειδικές τάξεις και αν ο εκπαιδευτικός δεν αποκτήσει τα εφόδια να το κάνει, τότε οι ειδικές τάξεις θα παραμείνουν χώρος κατώτερης εκπαίδευσης για κατώτερους μαθητές (Μ. Τζουριάδου ,Σ .Κουτσού, Ε. Κυδωνιάτου, Π. Σταγιόπουλος, Ρ. Σταθοπούλου, Θ. Τσελέπη. 2001).

A.7.3. Προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί στερούνται το ρεπερτόριο δεξιοτήτων και τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κάλυψη αναγκών των παιδιών με διαταραχές. Οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι λείπει η απαραίτητη γνώση, ότι δεν είναι αρμόδιοι ή βέβαιοι με αποτέλεσμα να έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές που ενισχύουν την αντικοινωνική συμπεριφορά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι η αποτελεσματική συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες, καθώς η αναποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ωθεί τους γονείς να απευθύνονται σε εξωτερικούς επαγγελματίες για θεραπεία (Botha & Kourkoutas, 2015).

Η υποστηρικτική σχέση συμβούλου και ειδικού παιδαγωγού, συνιστά προστατευτικό και διευκολυντικό παράγοντα για την θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού. Η σχέση αυτή συμβάλλει στην ένταξη και την εξέλιξη της ακαδημαϊκής πορείας του παιδιού (Weare, 2000. Στο: Κουρκούτας & Γεωργιάδη 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ειδική αγωγή είναι απαραίτητο να ενισχυθούν μέσα από προγράμματα ανάπτυξης συμβουλευτικών δεξιοτήτων. Μέσα από αυτά τα προγράμματα μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή η δυνατότητα να εστιάζει και να αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τον εσωτερικό λόγο του παιδιού πέρα από τα επιφανόμενα και τις συμπτωματικές του αντιδράσεις. Η ανάπτυξη της δεκτικότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της καθημερινής τους διάδρασης με το παιδί, η ενεργή συμμετοχή τους σε προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων και προαγωγές διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελούν μερικές από τις παραμέτρους και προϋποθέσεις επιτυχούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην σχολική παρέμβαση.

Η υποστηρικτική εποπτεία των εκπαιδευτικών για την επεξεργασία των αρνητικών τους συναισθημάτων και αντιδράσεων, η συνεχής ενδοσχολική τους επιμόρφωση και συνεργασία με ειδικούς μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την διαχείριση καταστάσεων κρίσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Durlak, 1995· Monsen & Graham, 2002· Pianta, 1999. Στο :

Κουρκούτας 2008). Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται συμβουλευτική υποστήριξη γίνονται περισσότερο ικανοί στην οριοθέτηση και την αναπτύξει στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων (Moss ,1991. Στο : Κουρκούτας , 2008).

Κάποια από τα βασικά συστατικά των αποδοτικών προώμων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση και ένταξη των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικής δυσκολίες είναι η ανάπτυξη κοινής στρατηγικής και πολιτικής, η καθοδήγηση και σταθερή εποπτεία με σκοπό την βελτίωση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών , καθώς και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σχετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι μια βασική διάσταση της επιτυχημένης εργασία των εκπαιδευτικών, πέρα από την βασική τους εκπαίδευση , είναι και η υποστήριξη των ίδιων στην εργασία τους (Gray & Noakes ,1994. Στο Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2010).

Τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης που εφαρμόζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, διέπονται από ανάλογες αρχές και στόχους . Στο πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς που διενεργήθηκε από τους Κουρκούτα και Γεωργιάδη αναφέρονται πολλοί στόχοι. Επισημαίνουμε τους παρακάτω:

- Αναγνώριση του σημαντικού και ισότιμου ρόλου του δασκάλου στην παρέμβαση
- Αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων και προβλημάτων των δασκάλων σε σχέση με το παιδί-πρόβλημα και επεξεργασία των στερεοτύπων και αναπαραστάσεων του
- Ξεπέραςμα των αντιστάσεων του δασκάλου για μια διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού και βοήθεια στο να κατανοήσουν την οικογενειακή δυναμική του παιδιού
- Χειρισμός, με εμπιστοσύνη και αποφασιστικότητα των ζητημάτων πειθαρχίας , θέσπισης ορίων και κανόνων μέσα στην τάξη
- Δυνατότητα ανάπτυξης νέων στρατηγικών αντιμετώπισης και εναλλακτικών μορφών τιμωρίας κατά την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο και μέσα στην τάξη.

Σκοπός της παραπάνω έρευνας ήταν η παραγωγή νέας γνώσης για την αντιμετώπιση των δύσκολων περιπτώσεων παιδιών, μέσα από την παρουσίαση των εμπειριών, των βιωμάτων και των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των δεδομένων του προγράμματος ανάδειξε την παντελή έλλειψη στο ελληνικό σχολείο διαμεσολαβητικών επιστημονικών ομάδων που υποστηρίζουν και κατευθύνουν την εκπαιδευτική πράξη σε ομάδες παιδιών με εμφανής ή σοβαρές δυσκολίες. Η διαπίστωση αυτή δημιουργεί τις συνθήκες για ελλιπή ένταξη, ακατάλληλη και συχνά αρνητική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Κουρκούτας & Γεωργιάδη 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η χρήση των παραδοσιακών προσεγγίσεων αποκλείει την ολιστική αντιμετώπιση και την συνεργασία. Έχουν δεχθεί κριτική γιατί περιορίζονται στην συμμόρφωση με κανόνες και όχι στα πραγματικά προβλήματα που προκαλούν την συμπεριφορά. Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις από την άλλη, καταστέλλουν προσωρινά την αντικοινωνική συμπεριφορά, χωρίς να αντιμετωπίζονται οι αιτίες. Η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στην αλληλεπίδραση των παραγόντων μεταξύ των συστημάτων. Επισημαίνει ότι οποιοδήποτε φαινόμενο μπορεί να εξηγηθεί ως συνάρτηση τα διαφόρων συστημάτων. Μια οικοσυστημική παρέμβαση αγκαλιάζει το άτομο, την οικογένεια, την κοινότητα, προωθεί μια φιλοσοφία και ένα ήθος στο σχολείο σε αντίθεση με τα παραπάνω μοντέλα που λειτουργούν μεμονωμένα (Botha & Kourkoutas, 2015).

Επομένως τα σύγχρονα ψυχοκοινωνικά μοντέλα δίνουν έμφαση στον τρόπο που το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, αποτελούμενο από την διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς παιδαγωγούς, συμβούλους, τους γονείς, τους μαθητές και τους συνομηλίκους, θα διασφαλίσει τη σχέση του προβληματικού μαθητή με την σχολική κοινότητα. Δίνουν έμφαση στη θετική συμβολή του σχολείου και όχι στην υπονόμηση και αύξηση των ήδη ασταθών ταυτίσεων του μαθητή με ακατάλληλους χειρισμούς, αναποτελεσματικές τιμωρίες και αντικοινωνικές τάσεις (Karzher, 2004· Κουρκούτας, 2001, 2007, 2010, 2011· Osborne, 2004· Schmidt Naven, 2010. Στο: Κουρκούτας & Θάνος 2013).

A.7.4.. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο των συνομηλίκων

Ο ρόλος των συνομηλίκων είναι εξίσου καθοριστικός , καθώς αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά ή επιβαρυντικά για παιδιά με ιδιαιτερότητες κάποιας μορφής ψυχοκοινωνικών δυσλειτουργιών. Τα παιδιά με αποδιοργανωτικές ή διαταρακτικές συμπεριφορές καθώς και με συναισθηματικές δυσκολίες, διατρέχουν επιπρόσθετους κινδύνους εκδήλωσης προβληματικών προτύπων αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς, επειδή είναι πιθανόν να αποκλειστούν από ομάδες συνομηλίκων . Η απόρριψη αυτή έχει αρνητικές συνέπειες στην εικόνα που δημιουργεί το παιδί για τον εαυτό του και ενισχύουν τις αντικοινωνικές τάσεις του.(Kourkoutas ,2012 ·Richman et al.,2004·Thompson et al.,2010. Στο: Κουρκούτας 2017).

Για τα παιδιά που προέρχονται από προβληματικά ,ανταγωνιστικά ή αυταρχικά οικογενειακά περιβάλλοντα , χωρίς σταθερά και ελκυστικά οικογενειακά πρότυπα , το σχολείο, με τους κανόνες και τα όριά του, είναι δυνατόν να αποτελέσει πεδίο συγκρούσεων ή αποτυχιών (Heward, 2011).Ο συνδυασμός συναισθηματικής και κοινωνικής ανοικτής ή συγκαλυμμένης απόρριψης από συμμαθητές και δασκάλους, στην πρώιμη σχολική ηλικία, ενισχύει τις αποδιοργανωτικές και αντικοινωνικές τάσεις και συμπεριφορές αυτών των μαθητών και τους εγκλωβίζει σε κοινωνική απόσυρση/αναστολή (Κουρκούτας, 2017:24).

Ωστόσο σε περιπτώσεις που αναπτύσσεται μια πολιτική ενσωμάτωσης των παιδιών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα, που η οργάνωση και η δομή της τάξης είναι κατάλληλη και οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους συμμαθητές υιοθετούν στάσεις αποδοχής και υποστήριξης, ευνοείται η διευκόλυνση αυτών των παιδιών. Με ένα τέτοιο υποστηρικτικό πλαίσιο , τα παιδιά με ανάλογες δυσκολίες μπορούν να οργανώσουν με καλύτερο τρόπο τις αναπαραστάσεις τους και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες. Ο συνδυασμός παρέμβασης και ενίσχυσης των κοινωνικών παράλληλα με τις μαθησιακές δεξιότητες, αυξάνει τους προστατευτικούς μηχανισμούς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης (Wiener,2002· Roffey,2002·Weare,2002. Στο Κουρκούτας 2008).

A.7.5 Παρεμβάσεις στο οικογενειακό πλαίσιο

Η επίδραση της οικογένειας στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού είναι καθοριστική .Τα τελευταία χρόνια, κυριαρχεί μια νέα ερευνητική προσέγγιση των

διαταραχών και διαπιστώνεται μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από το παιδί ,ως ανεξάρτητη παθολογική μονάδα, στο πλαίσιο και τις αλληλεπιδράσεις του,(Cooper& Upton,1990· Dodge, 2000· Sameroff, 2000. Στο : Κουρκούτας & Θάνος 2013). Ο ρόλος των γονέων στην έκλυση και διατήρηση των προβληματικών/αντικοινωνικών συμπεριφορών και η εμπλοκή της στις παρεμβάσεις , αποτελούσε και αποτελεί το πρωταρχικό πεδίο ερευνών (Dishion & Patterson ,2006· Dishion & Kasvanagh, 2003· McMahon & Kotler,2006. Στο :Κουρκούτας & Θάνος 2013). Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει μαζί με το σχολικό σύστημα και το σύστημα των συνομηλίκων, την σημασία των οικογενειακών παραγόντων και της οικογενειακής δυναμικής στην εκδήλωση και την ενίσχυση, την παγίωση αλλά και την επιδείνωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών (Carr,2006· Dishion & Patterson 2006· Κουρκούτας 2010. Στο :Κουρκούτας & Θάνος, 2013),

Στην πλειονότητα τους οι έρευνες δίνουν έμφαση στο ψυχοπαθολογικό κλίμα που αναπτύσσεται στους κόλπους της οικογένειας και στο τρόπο με τον οποίο παράμετροι που σχετίζονται με τους γονείς επιδρούν στην εξέλιξη του παιδιού. Οι περισσότερες παρεμβάσεις σε παιδιά σχολικής ηλικίας και τις οικογένειες τους που εντοπίζονται μέσω του σχολείου δεν αφορούν συνήθως σοβαρές ψυχικές παθήσεις ή ακραία οικογενειακή ψυχοπαθολογία. Τα ζητήματα που καλούνται να επιλύσουν οι ειδικοί σε ανάλογες περιπτώσεις σχετίζονται με ανασταλμένες ικανότητες ή με στάσεις στην συμπεριφορά των γονέων που δεν ευνοούν την ανάπτυξη του παιδιού και προκαλούν έμμεσα συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Sutton, 2003· Shaw & Feldman,1997. Στο :Κουρκούτας 2008).

Οι παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με την ανάπτυξη δυσλειτουργιών ή παθολογικών δυναμικών μέσα στην οικογένεια είναι τα αρνητικά πρότυπα που υιοθετούν και τα παθολογικά δυναμικά που αναπτύσσουν και μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη των παιδιών . Μερικοί από τους παράγοντες είναι οι ακόλουθοι:

-Γονείς που δεν έχουν τους απαιτούμενους ψυχικούς και κοινωνικού πόρους να αναλάβουν τη διαπαιδαγώγηση και την ευθύνη των παιδιών, ειδικά όταν τα παιδιά έχουν αυξημένες ανάγκες (για παράδειγμα ιατρικής φύσεως προβλήματα).

- Γονείς που δεν έχουν σταθερές συμπεριφορές, δεν θέτουν όρια και απαγορεύσεις, δεν ενισχύουν τα παιδιά τους και δεν προάγουν την κοινωνική τους ένταξη.

- Γονείς κρατούν παθητική στάση απέναντι στα προβλήματα και τις ανάγκες των παιδιών τους, για παράδειγμα συστηματικές ιατρικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και με αυτόν τον τρόπο ευνοούν την καθυστέρηση της ανάπτυξης και τον αποκλεισμό των παιδιών.

-Γονείς που παρουσιάζουν δυσλειτουργικά πρότυπα συμπεριφοράς, ελλείψεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, λίγες επικοινωνιακές δεξιότητες, χαμηλή αυτοπεποίθηση, υπερβολικό άγχος, καταθλιπτικές τάσεις, ανασφαλή πρότυπα δεσμού , ανώριμους μηχανισμούς άμυνας καθώς και υπερβολικές προσδοκίες για τα παιδιά τους .

Οι σύγχρονες παρεμβάσεις προς την οικογένεια αφορά στην προαγωγή των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των γονέων . Πλήθος ερευνών που σχετίζονται με την οικογένεια , κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση των ειδικών πρέπει να εστιάζει στην ενίσχυση του δυναμικού της οικογενείας (Petterson, 1991. Στο : Κουρκούτας 2008). Με βάση το γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα συνεργασίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών , ανεξάρτητα από τον ρόλο που έχουν διαδραματίσει οι γονείς στην ανάπτυξη ή την εξέλιξη αυτών των προβλημάτων ,(Garnezy,1991· Webster- Stratton, 1999. Στο : Κουρκούτας 2008), η παρέμβαση των ειδικών στοχεύει στην ανάδειξη των ανασταλμένων δεξιοτήτων τους και αναδόμηση της οικογενειακής λειτουργίας.

Συνήθως οι παρεμβάσεις που αφορούν στην οικογένεια στοχεύουν στη συνειδητοποίηση των λανθασμένων στάσεων , συμπεριφορών και λαθεμένων αντιλήψεων και αναπαραστάσεων που οι γονείς αναπτύσσουν για τα παιδιά τους. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, αυτό που χρειάζονται οι γονείς είναι μια «αναπλαισίωση» της λειτουργίας τους , μια καλύτερη οργάνωση και έλεγχος των συναισθηματικών δυναμικών τους (Hornby,1994· Dishion & Stormshak,2007·Dunst & Trivette,1996. Στο :Κουρκούτας 2008). Αυτό σε γενικές γραμμές μπορούν να το επιτύχουν οι επιστήμονες που ασχολούνται με την οικογένεια και συνήθως είναι ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, σχολικοί και οικογενειακοί σύμβουλοι με τους παρακάτω τρόπους :

- Να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς , να βρίσκουν τις πηγές και τις αιτίες του άγχους τους και να τους βοηθούν να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις με έναν καλύτερο τρόπο.
- Να συνιστούν στους γονείς και να τους εκπαιδεύουν στην εφαρμογή σοφών ορίων και κανόνων στη εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας
- Να βοηθούν τους γονείς να θέσουν ένα πρόγραμμα στην καθημερινότητα των παιδιών τους , τακτική που θα βοηθήσει στην εγκατάσταση λειτουργικών συνηθειών στην διαπαιδαγώγηση τους
- Να βοηθούν την οικογένεια και τους γονείς να αναπτύξουν δεξιότητες σ επικοινωνίας , για παράδειγμα να επικοινωνούν με πιο σαφή και άμεσο τρόπο με τα μέλη της οικογένειας, χωρίς να διεγείρονται συναισθηματικά, χωρίς να επικρίνουν και χωρίς να επιτίθενται ο ένας στον άλλο.
- Να βοηθούν τους γονείς να αναπροσαρμόσουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους από τα παιδιά τους , ιδιαίτερα αν αυτά έχουν δυσκολίες , ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν μακροπρόθεσμα μια υποστηρικτική και όχι απορριπτική στάση .
- Να βοηθούν τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας να διαχειρίζονται εντάσεις και προστριβές που προκύπτουν και να αναπτύξουν ευέλικτες στάσεις και συμπεριφορές στις μεταξύ τους σχέσεις.

Σε ότι αφορά στην παροχή υποστήριξης στα παιδιά οι επιστήμονες μπορούν:

- Να προσφέρουν με την παρουσία και την συμβολή τους στα παιδιά έναν χώρο υποδοχής των αρνητικών συναισθημάτων τους , για παραδείγματα του θυμού, της θλίψης ,του ενδεχομένου μίσους και της απογοήτευσης που αισθάνονται για τους γονείς, τα αδέρφια τους καθώς και των απογοητεύσεων και ματαιώσεων που βιώνουν στην καθημερινότητά τους.
- Να βοηθούν τα παιδιά όταν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς , να ελέγξουν τα αρνητικά τους συναισθήματα ή να τροποποιήσουν τις αρνητικές και λανθάνουσες αναπαραστάσεις που έχουν για τους γονείς

ή τους συνομηλίκους , οι οποίες αναπαραστάσεις συχνά οδηγούν στα αίτια των προβλημάτων επιθετικότητας.

- Να ενισχύουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων των παιδιών διδάσκοντας τεχνικές επίλυσης των προβλημάτων και των συγκρούσεων γεγονός που ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις .
- Να κατευθύνουν συμβουλευτικά τους γονείς να αναζητήσουν εξειδικευμένη βοήθεια , όταν αυτό είναι απαραίτητο , για συγκεκριμένες ανάγκες και δυσκολίες , για παράδειγμα μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικά προβλήματα.

Για την όσο το δυνατόν καλύτερη παρέμβαση αυτού του τύπου, οι ειδικοί επιστήμονες πρέπει να συγχρονίζονται συναισθηματικά με την οικογένεια , να ακολουθούν και να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της,για παράδειγμα πολιτισμικές, οικονομικές , κοινωνικές. Επίσης να κρατούν ενεργητική στάση όσο αφορά την προσφορά βοήθειας και κυρίως να ανακαλύπτουν κάθε μορφής πόρους που μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της οικογένειας (Dale,2000· Paget,1992. Στο : Κουρκούτας 2008).

Έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις σχετικά με την συνεργασία σχολείου και οικογένειας , οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικά μοντέλα. Στην συμπεριφοριστική και κοινωνικογνωστική προσέγγιση που αναφέρθηκε παραπάνω, δίδεται έμφαση στην αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς παιδιού με το ευρύτερο περιβάλλον . Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η αλλαγή ή η τροποποίηση της συμπεριφοράς που παρεμποδίζει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους, παιδιά και γονείς να μεταβάλλουν στην πράξη την αλληλεπίδραση συμπεριφοράς, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων, ώστε να επέλθει ή προσδοκώμενη αλλαγή(Brown, Pryzwansky & Schulte,2006. Στο: Χατζηχρήστου 2010 :316).

Μια μορφή συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αναφέρεται στην συστημική παρέμβαση. Το σύστημα γύρω από το σχολικό πρόβλημα των μαθητών που περιγράφονται ως προβληματικοί μαθητές ,είναι πολύ ευρύ και περιλαμβάνει τους μαθητές , την τάξη τον δάσκαλο, την οικογένεια, την διοίκηση του σχολείου, την εξωσχολική ομάδα των συνομηλίκων. Για την αποδοτική παρέμβαση ενδείκνυται η συνέντευξη οικογένειας-σχολείου, που συμμετέχουν το παιδί, η οικογένεια, ο

δάσκαλος της τάξης, ο σύμβουλος δάσκαλος, ο διευθυντής και ένας ή δύο θεραπευτές. Με αυτόν τον τρόπο αναζητούνται λύσεις και όχι τα αίτια των δυσκολιών (Aronte ,1976. Στο:Schlippe & Schweitzer 2008) . Τα οφέλη μπορεί να είναι τα βέλτιστα δυνατά όταν η παρέμβαση είναι προσανατολισμένη στο «μεσοσύστημα», που όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αφορά στην αμοιβαία σχέση σχολείου –οικογένειας, παρά στο «Μικροσύστημα» , δηλαδή η έμφαση να δίνεται μόνο στην τάξη ή μόνο στην οικογένεια. Με την ενεργό εμπλοκή και την συνεργασία , με τον εκπαιδευτικό να υιοθετεί ένα περισσότερο καθοδηγητικό ρόλο (Bergan & Kratochwill,1990. Στο: Χατζηχρήστου 2010 :316), και να ενεργεί με τρόπο που αυξάνει την πιθανότητα να γίνουν αποδεκτές οι προτάσεις που υποβάλλει, η πιθανότητα βελτίωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς αυξάνεται.

Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν περισσότερο συστηματικά ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους. Επιπλέον οι οικογένειες με παιδιά που παρουσιάζουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές χρήζουν εποπτείας και καθοδήγησης από την πλευρά των ειδικών. Η συνεργασία γονέων, ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών θα βοηθήσουν στην καλή σχολική και ψυχοκοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών. Η παρέμβαση από μέρους των εκπαιδευτών είναι καθοριστική και παρουσιάζεται στην παρακάτω ενότητα.

B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες να συνδεθούν με τους άλλους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή και απομόνωσή τους. Οι οικογένειες και τα σχολεία που παραδοσιακά έχουν την ευθύνη για την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις διαχείρισης των ιδιαίτερων προβλημάτων που αναδύονται χωρίς εξειδικευμένη υποστήριξη. Με βάση το γεγονός ότι τα ποσοστά των μαθητών με προβλήματα, δυσκολίες, διαταραχές αυξάνονται παγκοσμίως (ένα στα πέντε παιδιά υποφέρει από κάποιου είδους διαταραχή που δημιουργεί σοβαρές δυσλειτουργίες στην διαπροσωπική και την σχολική του ζωή, σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας των ΗΠΑ), απαιτείται ανάλογη να είναι η αύξηση των ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που

θα παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη και παρέμβαση (Adelman & Taylor ,2012 ·Cole ,2003 · Dyson & Howes ,2009· Hanley,2010· UNESCO,2005,2006. Στο: Κουρκούτας 2017).

B. 1. Εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική ηλικία

Έχει αποδειχθεί ότι τα «δύσκολα» στην συμπεριφορά παιδιά , με την πάροδο του χρόνου ,μεταπηδούν από σχετικά λιγότερο σοβαρές (ανυπακοή, ξεσπάσματα θυμού) σε σοβαρότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς (επιθετικότητα, βία, κλοπές), εφόσον δεν βοηθηθούν με τον κατάλληλο τρόπο. Στην πραγματικότητα, οι έφηβοι με παραβατική συμπεριφορά (διαταραχές διαγωγής -conduct disorders),είναι οι μαθητές που ξεκινούν από την πρώιμη παιδική ηλικία να εκδηλώνουν ήπιες προβληματικές συμπεριφορές , καθώς , καταλήγουν σε αυτές μέσα από έναν κύκλο κλιμακούμενων απορρίψεων και τραυματικών εμπειριών (Golmaryami & Frick,2016· Shyder, 2014. Στο: Κουρκούτας 2017). Οι βάσεις της προβληματικής συμπεριφοράς εκκινούν στην πρώιμη παιδική ηλικία. Έχει διαπιστωθεί από πολλούς ερευνητές ότι το ρεπερτόριο των προβληματικών συμπεριφορών της πρώτης παιδικής ηλικίας διευρύνεται στην μεταγενέστερη ηλικία, παρά αντικαθιστά τις προηγούμενες δυσλειτουργικές συμπεριφορές (McMahon & Forehand ,2003· Simpson & Mundschenk, 2014. Στο: Κουρκούτας ,2017).

Οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες που δεν γίνονται αντιληπτοί ως παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη, ή όταν η παθητικότητα τους εκλαμβάνεται ως άρνηση ή πρόκληση (παθητική εναντίωση),αυτό μπορεί να επιδεινώσει την ψυχική και μαθησιακή τους ευαλωτότητα καθιστώντας τους περισσότερο ανασφαλή και περιχαρακωμένο στον εαυτό τους. Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες που τα παιδιά δεν διαθέτουν τους γνωστικούς και συμπεριφερικούς μηχανισμούς να διαχειριστούν τις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές το πρόβλημα καθίσταται εντονότερο (Κουρκούτας 2011 · Ojumu, 2012. Στο: Κουρκούτας 2017.

Η διαδικασία ανίχνευσης προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και αποτελεί το πρόκριμα για την έγκαιρη παρέμβαση, ώστε να προληφθούν σοβαρότερα προβλήματα αργότερα. Ειδικότερα, οι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους περισσότερο στην σταθερότητα

εμφάνισης προβλημάτων εξωτερίκευσης και λιγότερο εσωτερίκευσης. Από τις πρώτες μελέτες (Richman Stevenson & Graham,1982) αλλά και τις μετέπειτα (Hellen, Baker, Henker & Hisnhaw,1996) έως τις πρόσφατες (Ladd, Herald- Brown & Andrews, 2009) που αναφέρονται στην αξιολόγηση συμπεριφοράς προσχολικής ηλικίας (Μανωλίτσης 2013), φαίνεται ότι υπάρχει κάποια σταθερότητα στην εξέλιξη των προβλημάτων εξωτερίκευσης παιδιών από την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο έως και τις μεταγενέστερες τάξεις του γυμνασίου. Σε ότι αφορά στα προβλήματα εσωτερίκευσης, οι έρευνες δεν εμφανίζουν παρόμοια σταθερή εξέλιξη . Διαφέρει η διάρκεια και ο βαθμός εμφάνισης αντίστοιχων προβλημάτων στις μεταγενέστερες τάξεις (Ladd,2006· Rydell, Diamantopoulou, Thorell & Bohlin , 2009. Στο : Μανωλίτσης 2013).

B. 2. Ο ρόλος του σχολείου στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς

Μια βασική αρχή την συνεκπαίδευσης είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές τους ικανότητες (Raver, 2002· Weare & Nind,2001·UNESCO,2005. Στο: Κουρκούτας 2017). Ιδιαίτερα οι μαθητές με κοινωνικές ή οικογενειακές δυσκολίες που διατρέχουν τον κίνδυνο αποκλεισμού, καθώς και μαθητές με ψυχοκοινωνικά, συναισθηματικά , συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα, καλό είναι να έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες βοήθειας ,προκειμένου να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να λειτουργήσουν με επιτυχή τρόπο στο σχολικό πλαίσιο .

Η σύγχρονη έρευνα (Kauffman & Landrum,2013 · Κουρκούτας & Parmar, 2010· Κουρκούτας & Paul Xavier, 2010· Malmqvist & Nilholm, 2016. Στο: Κουρκούτας 2017) υποστηρίζει ότι τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες , στα οποία παρέχονται ανάλογα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης, είναι πιθανότερο να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης και συνεπώς να έχουν περισσότερες θετικές κοινωνικοσυναισθηματικές και μαθησιακές εμπειρίες, από τα παιδιά στα οποία δεν παρέχεται κανενός είδους βοήθεια. Ειδικότερα για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, όταν αυτοί

υποστηρίζονται από ενθουσιώδεις και εξειδικευμένους επαγγελματίες που εστιάζουν και κατανοούν τις βαθύτερες ανάγκες τους, φαίνεται να παρουσιάζουν λιγότερο σοβαρούς κινδύνους ανάπτυξης προβλημάτων ψυχικής υγείας κατά την εφηβεία (Walker et al.,2004· Weare & Nind,2011 .Στο Κουρκούτας 2017).

Ωστόσο, ακόμη και σήμερα, αρκετά σχολικά περιβάλλοντα γενικής αγωγής, στέκονται εμπόδιο στους μαθητές με εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες που προσπαθούν να ενταχθούν επαρκώς και να αναπτυχθούν. Ειδικότερα , μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς είναι πολύ πιθανόν να προκαλέσουν με την αποδιοργανωτική ή προκλητική διαταρακτική συμπεριφορά τους ισχυρές αρνητικές αντιδράσεις στους δασκάλους και τους συμμαθητές τους , να απορριφθούν από αυτούς ή να αντιμετωπιστούν ακατάλληλα. Ο κίνδυνος να αποκλειστούν μόνιμα από τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές διαδικασίες της τάξης και του σχολείου και να αναπτύξουν επιπλέον αρνητικές συμπεριφοράς, αυξάνεται στην εφηβεία, αν δεν πλαισιωθούν και δεν υποστηριχθούν κατάλληλα οι μαθητές αυτοί (Κουρκούτας 2011. Στο :Κουρκούτας 2017:23).

Είναι προφανές ότι η σταδιακή συμβολική-συναισθηματική αποκοπή του διαταρακτικού μαθητή από το σχολείο , ενισχύει τις αντικοινωνικές τάσεις του , την περιθωριακή του ταυτότητα και την βίαιη συμπεριφορά του. Υπό αυτήν την έννοια, η ανάπτυξη δομών εξειδικευμένης στήριξης και διαχείρισης των μαθητών από τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι επιβεβλημένη. Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύουν ότι ή πρώτη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς δεν είναι παροδική και ότι τα προβλήματα αυτά τείνουν να παραμένουν σε σημαντικό ποσοστό παιδιών και σε μεταγενέστερες ηλικίες (Campbell,1995. Στο :Μανωλίτσης ,2013:57).

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η ενταξιακή φιλοσοφία ,η σύγχρονη οικοσυστημική θεώρηση των παιδικών δυσκολιών και η θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας που υιοθετούν μια μη ιατρογενή προσέγγιση των δυνατοτήτων των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν κοινά σημεία σύνθεσης και αντιμετώπισης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Κουρκούτας, 2017:23).

B.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην παρέμβαση

Κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει σε σχολική τάξη, όχι μόνο οι ειδικοί παιδαγωγοί, πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν δυσκολίες και προβλήματα από τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν στο μέτρο του εφικτού, τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που απαιτούνται για να υποστηρίξουν τους μαθητές που ανήκουν στις συγκεκριμένες ομάδες και που χρήζουν παρέμβασης (Κουρκούτας 2017:20).

Επιπλέον όταν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές στα σχολεία, που εφαρμόζουν τεχνικές και εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν την μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, μπορούν να επιλύσουν βασικά προβλήματα στην οικογένεια (Κουρκούτας 2017:21).

Δυστυχώς ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών δεν δέχονται την κατάλληλη επιμόρφωση, ενώ απουσιάζει η ενδοσχολική υποστήριξη που θα τους επέτρεπε να λειτουργούν αποτελεσματικά, παρέχοντας τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών (Κουρκούτας & Γιουβαντζιάς, 2015. Στο Κουρκούτας 2017:21). Οι έρευνες στις ΗΠΑ δείχνουν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων είναι ελάχιστες, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν τους έχει παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση (Oliver & Reschy, 2010. Στο Κουρκούτας 2017). Το 15% των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ δεν δέχεται καμία επιμόρφωση πάνω στα ζητήματα αυτά (Behan & Blake, 2014. Στο: Κουρκούτας 2017).

B. 4. Προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα σχολεία

Για την αντιμετώπιση και την επίλυση καταστάσεων που δημιουργούνται από τις προβληματικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου, προτείνεται η δημιουργία και εφαρμογή άμεσων και έμμεσων παρεμβάσεων (Ματσόπουλος 2005).

Με τον όρο **παρέμβαση** νοείται ουσιαστικά η εισαγωγή κάποιου νέου στοιχείου (δραστηριότητας, στρατηγικής, προσέγγισης) που θα προκαλέσει μια

αλλαγή σε μια ήδη υπάρχουσα κατάσταση με στόχο την βελτίωσή της .Η διαδικασία της παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, συχνά δεν αφορά μόνο το ίδιο το παιδί, αλλά και τους σημαντικούς γιαυτό ενήλικες,(γονείς, εκπαιδευτικούς,) οι οποίοι πιθανόν αποτελούν στόχους ή φορείς παρέμβασης ανάλογα με την φύση του προβλήματος. (Sendoval, 1993. Στο: Χατζηχρήστου, 2011:373) .

Οι παρεμβάσεως αυτές απαιτούν δημιουργικότητα, κοινή λογική και καλή γνώση της εμπειρικής έρευνας σχετικά με το πρόβλημα . Προκειμένου μια παρέμβαση να είναι επιτυχημένη χρειάζεται αποδοχή της παρέμβασης από τους ανθρώπους που εμπλέκονται στην εφαρμογή και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της . Η αποτελεσματικότητα και η αποδοχή της παρέμβασης εξαρτάται από την διάρκεια εφαρμογής της, το είδος της (αν μπορεί να ενσωματωθεί εύκολα στην καθημερινότητα ενός εκπαιδευτικού) το χρόνο που απαιτείται για την υλοποίηση της, τις απαραίτητες συνθήκες (resources) που χρειάζονται για την επιτυχία της παρέμβασης , το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης (π.χ. συμπεριφοριστικό, γνωστικο-συμπεριφοριστικό κ.λπ.) και από τα πρόσωπα που θα εμπλακούν στα στάδια εφαρμογής της (Ματσόπουλος 2005: 86).

Σήμερα καταγράφονται περισσότερα από 230 είδη ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών και των εφήβων (Kazadin,1990. Στο: Χατζηχρήστου 2011:373), ενώ οι πρώτες σύγχρονες ψυχολογικές παρεμβάσεις συνδέονται με το S.Freund. Ο Sendoval(1993) τις ταξινομεί σε τρεις βασικές κατηγορίες : (α) παρεμβάσεις που έχουν στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς εντός της τάξης ή του σχολείου,(β) παρεμβάσεις που έχουν στόχο την αλλαγή της αυτοεκτίμησης και κατανόησης του εαυτού από το ίδιο το παιδί και (γ) παρεμβάσεις που έχουν στόχο την αλλαγή του περιβάλλοντος ή του συστήματος (σχολείο, τάξη οικογένεια), μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να λειτουργήσει (Χατζηχρήστου 2011:373).

Αν θέλαμε να δούμε τις επιδράσεις που ασκήθηκαν στις ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, παρατηρούμε ότι κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960 επηρεάστηκαν σημαντικά από τις ανθρωπιστικές, φροϋδικές και αντλεριανές παραδόσεις και η έμφαση δινόταν στην επικοινωνία, την παρέμβαση σε ομάδες , την κατανόηση των κινήτρων κ.ά. Κατά την δεκαετία του 1960 ξεκίνησε η επίδραση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης , που έδινε έμφαση στην τροποποίηση της

συμπεριφοράς και κυριάρχησε κατά την δεκαετία του 1970. Κατά την διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα , το ενδιαφέρον των επιστημόνων στράφηκε στις «οικολογικές» θεωρίες, τις γνωστικο-συμπεριφορικές προσεγγίσεις , όπως και σε προγράμματα κοινωνικο συναισθηματικής αγωγής , επίλυσης προβλημάτων και εκπαίδευσης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αυτοελέγχου κ.λπ.(Χατζηχρήστου 2011:374).Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν συνοπτικά μερικές από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις.

B. 5. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

B. 5. 1. Ψυχαναλυτική προσέγγιση

Βάση αυτής της προσέγγισης αποτελεί ο Freud , του οποίου η θεωρία έχει στο επίκεντρο την παιδική ηλικία , δίδοντας μεγάλη έμφαση στην ψυχική ενέργεια των ενστίκτων και της σεξουαλικότητας. Σύμφωνα με αυτήν , οι βασικές συγκρούσεις και ό,τι βάζει σε κίνδυνο την ισορροπία του ενήλικα, συμβαίνει στο σύντομο διάστημα της βρεφικής και νηπιακής ζωής του. Ωστόσο , καθώς ο Freud ανέπτυξε και στήριξε την θεωρία του σε παρατήρηση κυρίως ενηλίκων, και ο ψυχαναλυτικός τρόπος ενέχει εγγενείς δυσκολίες στην εφαρμογή του στα παιδιά, οι συνεχιστές της θεωρίας του, (Anna Freud ,Melanie Klein,και μεταγενέστεροι Winnicott, Spitz και Bowlby, κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970) προσανατόλισαν την ψυχαναλυτική έρευνα της παιδικής ηλικίας στο παιχνίδι ,καθιστώντας την μέθοδο αυτή ανεκτίμητο εργαλείο στην υπηρεσία της ψυχανάλυσης. Σύμφωνα με την Klein (1932), το περιεχόμενο του παιχνιδιού, ο τρόπος, τα μέσα και οι ρόλοι που χρησιμοποιεί ένα παιδί όταν παίζει δίνουν στοιχεία με νόημα για τα προβλήματα του παιδιού, αρκεί ο ψυχαναλυτής να έχει την ικανότητα να διακρίνει όσα εκφράζονται μέσα από το συμβολικό παιχνίδι και να χρησιμοποιήσει την παιγνιοθεραπεία ως ενεργητική και μη κατευθυνόμενη μορφή ψυχοθεραπείας στα παιδιά. Η παιγνιοθεραπεία μειώνει την ψυχική ένταση βοηθά στην ανακούφιση πιεσμένων μορφών και επιθυμιών, την απαλλαγή εσωτερικών συγκρούσεων, την ανάπτυξη προσαρμοστικότητας ,την μείωση καταστροφικών τάσεων και βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Κρασανάκης 1980 · Νικολουδάκη, 2004· Πολυμενάκου 1998 .Στο: Ματσόπουλος 2005: 88-89).

Αναφορικά με την θεραπευτικής διαδικασίας που υιοθετεί ή ψυχοδυναμική προσέγγιση, ο Kessler (1998), παρουσίασε ως βασικές αρχές θεραπείας μεταξύ άλλων την ανάπτυξη ζεστής σχέσης και αποδοχής του θεραπευτή από το παιδί, την αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού και της ικανότητας του να επιλύει μόνο του τα προβλήματά του. Σε παρόμοια κατεύθυνση εντάσσονται οι προσπάθειες που εκκινούν από την ατομική ψυχολογία του Adler. Στην αντλεριανή προσέγγιση αναγνωρίζεται η ικανότητα του παιδιού για δέσμευση και επίτευξη κερδών από την ατομική συμβουλευτική, ωστόσο η έμφαση δίδεται στην συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών. Τούτο διότι οι σχέσεις αυτών των ατόμων με τα παιδιά είναι κυρίαρχης σημασίας, κατά συνέπεια η δυσλειτουργική συμπεριφορά των παιδιών στρέφεται συνήθως προς αυτούς (Kelly 1999). Έτσι μολονότι πραγματοποιούνται συνεδρίες και με το παιδί, η κύρια προσπάθεια επικεντρώνεται στην αλλαγή του περιβάλλοντος δηλαδή του οικογενειακού κλίματος, των σχέσεων, και της δομής της τάξης κ.λπ. (Χατζηχρήστου 2011:392).

B. 5. 2. Ανθρωπιστική Προσέγγιση

Η ουμανιστική (ανθρωπιστική) προσέγγιση ήρθε να καλύψει το κενό που άφησαν οι συμπεριφορικές –γνωστικές και ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις και άρχισε να εφαρμόζεται στην δεκαετία του 1970, ως αντίδραση στις παραπάνω προσεγγίσεις (Κολλιάδης 2010 :238) και δίνει έμφαση στην επίτευξη της αυτοεκπλήρωσης-αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την περαιτέρω προώθηση αυτής της εγγενούς τάσης στο κάθε άτομο. (Ματσόπουλος 2005: 94). Η επίτευξη όμως αυτή δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς η ανάπτυξη του ατόμου συχνά συνοδεύεται από ψυχικό πόνο, εσωτερική ανησυχία, πάλι και έντονα συναισθήματα, τα οποία με την σειρά τους μπορούν να αποτελέσουν τα αίτια για εκδήλωση δυσλειτουργικών μορφών συμπεριφοράς (Rogers, 1951·Moore, Presbury, Smith & McKee, 1999. Στο: Χατζηχρήστου 2011:376).

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι ο Carl Rogers που εισήγαγε την έννοια της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης και πίστευε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αυθεντικός και να έχει εμπιστοσύνη στον μαθητή, ο Abraham Maslow, που τονίζει την σημασία της ελευθερίας επιλόγων και πιστεύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν συνολικά,

ο Arthur Cobs ,που θεωρεί σημαντικές τις προσωπικές αντιλήψεις του μαθητή και πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του διευκολυντή , ο Thomas Gordon, που δίνει μεγάλη σημασία στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και προτείνει σχετικές τεχνικές. Η ανθρωπιστική προσέγγιση, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της προτείνει τεχνικές όπως συνεργατική μάθηση, αποσαφήνιση αξιών, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, επίλυση προβλημάτων , ασκήσεις επικοινωνίας κ.α.(Κολιάδης 2010, Ματσόπουλος ,2005)

Μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις της προσωποκεντρικής προσέγγισης στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται με την έμφαση που δόθηκε στην ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος μάθησης στην τάξη, το οποίο βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας , τις σχέσεις οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral,2009. Στο : Χατζηχρήστου 2011:376).Οι εκπαιδευτικοί , σε ένα τέτοιο κλίμα, έχουν την δυνατότητα να εξετάσουν τους τρόπους επικοινωνίας και διδασκαλίας τους με στόχο την διαμόρφωση ενός τέτοιου σχολικού κλίματος που θα διευκολύνουν την διαρκή προσωπική , συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Παράλληλα, η ανθρωπιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στην οικογενειακή παρέμβαση ως μέσου βοήθειας προς τα παιδιά. Η συμβουλευτική γονέων, η εκπαίδευσή τους ως συνθεραπευτών των παιδιών τους χρησιμοποιούνται με στόχο την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Χατζηχρήστου 2011:376).

B. 5. 3. Συμπεριφοριστική Προσέγγιση

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση βασίζεται στις θεωρίες μάθησης που υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά είναι κάτι που μαθαίνεται , επομένως τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς προέρχονται από τις αλληλεπιδράσεις του άτομου με το περιβάλλον (Ματσόπουλος, 2005:87). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές μπορούν να προσδιοριστούν, να περιγραφούν και εν συνεχεία να αλλάξουν, ώστε να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην συμπεριφορά . Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η μάθηση υπακούει σε μια σειρά νόμων-κανόνων ή αρχών η κατανόηση των οποίων είναι καθοριστική για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης (Neuringer,1991,2004. Στο: Χατζηχρήστου 2011:381).

Σύμφωνα με τους Morris και Morris (1992), μερικές βασικές αρχές της συμπεριφορικής προσέγγισης σχετικά με την παρέμβαση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών είναι ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης . Έμφαση δίδεται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο παρόν, αρχή που επικεντρώνεται στο τι συνεργεί στην παρούσα κατάσταση που προκαλεί την προβληματική συμπεριφορά και τι μπορεί να γίνει στο συγκεκριμένο πλαίσιο για να τροποποιηθεί αυτή η συμπεριφορά .Τέλος οι στόχοι της συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι συγκεκριμένοι για την παρέμβαση (Morris και Morris ,1992. Στο: Ματσόπουλος, 2005: σ. 87).

Σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, η συμπεριφοριστική προσέγγιση προτείνει την τροποποίηση της συμπεριφοράς που αποκαλείται ευρέως Λειτουργική Ανάλυση και Διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Η διαδικασία αυτή εφαρμόζεται από μη ειδικούς και ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς, ύστερα από σχετική εκπαίδευση, στηρίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης, αφορά μια ανεπιθύμητη όχι παθολογική συμπεριφορά και περιλαμβάνει την διαδικασία απομάθησης της και την αντικατάσταση της από νέα επιθυμητή συμπεριφορά (Κολιάδης , 2010 :132).

B. 5. 4. Γνωστικο- συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις

Στην δεκαετία του 50 πραγματώνεται η «γνωστική στροφή» και «γνωστική επανάσταση» στο χώρο της ψυχολογικής έρευνας με του νέους ερευνητές να απομακρύνονται από το πρότυπο του ακραίου συμπεριφορισμού που υποστήριζε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα και αντίδραση εξωτερικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις διαδικασίες ανθρώπινης σκέψης δηλαδή στις γνωστικές λειτουργίες και τις διαδικασίες που παρεμβάλλονται ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις (Κολιάδης 2010: 184). Έτσι προκύπτει η γνωστικο-συμπεριφοριστική προσέγγιση που βασίζεται στην προϋπόθεση ότι υπάρχει δυναμική σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς, των περιβαλλοντικών επιδράσεων και των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Κατά συνέπεια , προβληματικές γνωστικές διεργασίες είναι η βάση της προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσόπουλος 2005: 91-92).

Επομένως, σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας, το άτομο έχει την δυνατότητα από μόνο του να παρατηρεί, να εντοπίζει, να παρακολουθεί και να ρυθμίζει την συμπεριφορά του, δηλαδή είναι ικανό να συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος αντιμετώπισης και θεραπείας μια δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Η γνωστική αναδόμηση δε του ατόμου επιφέρει αλλαγές στην έκδηλη συμπεριφορά του (Κολιάδης, 2010:185).

Από τις ερευνητικές μελέτες των Αμερικανών ψυχολόγων Bandura, Mahoney, Ellis, Beck κ.ά. προέκυψε η γνωσιακή θεραπεία-τροποποίηση της συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει ευρύ φάσμα τεχνικών τις οποίες ο θεραπευτής διδάσκει στο άτομο τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ξεπεράσει στη συνέχεια και από μόνο του τις δυσκολίες και τα προβλήματά του. Τα τελευταία χρόνια, εκτός από την κλινική εφαρμογή αυτών των τεχνικών, ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός, μετά από κατάλληλη σχετική εκπαίδευση, μπορεί να εφαρμόσει τις παραπάνω τεχνικές σε απλοποιημένη και εξειδικευμένη μορφή στην σχολική τάξη με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Καλαντζή-Αζίζι, Α. 1999).

Ενδεικτικά αναφέρουμε προγράμματα γνωσιακής παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου και τέτοια είναι η τεχνική της «λεκτικής αυτοκαθοδήγησης», της «επίλυσης προβλημάτων», της «αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς», των «τεχνικών έλεγχου τους θυμού» καθώς και η τεχνική «εναλλακτικής αντίδρασης» (Κολιάδης, 2010:185-199).

Για την πρόοδο της γνωστικής παρέμβασης ζητείται η ενεργός συμμετοχή του συμβουλευόμενου καθόλη την διάρκεια της διαδικασίας (Reineke et al., 1996. Χατζηχρήστου 2011:387). Βεβαίως πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά ιδιαίτερα της πιο μικρής ηλικίας είναι λιγότερο ικανά σε σύγκριση με τους ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά να ανακαλούν συναισθήματα ή αντιδράσεις από τα γεγονότα που τα προκαλούν. Όπως είναι φυσικό ορισμένες από τις παραπάνω τεχνικές δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά μικρής ηλικίας, ωστόσο αν απλοποιηθούν, μπορούν να βοηθήσουν ακόμη και τα μικρά παιδιά να επωφεληθούν από τις γνωστικές τεχνικές. Άλλωστε, στα πλαίσια αυτά έχουν δημιουργηθεί ειδικές διαδικασίες που εισάγουν αρκετά επιτυχώς τα παιδιά, ακόμη αυτά που είναι σε μικρή ηλικία, στις διαδικασίες και τις τεχνικές της γνωστικής παρέμβασης (Stark et

al.,1991· Beck,Rush,Shaw & Emery,1979· Peterson,1992. Στο : Χατζηχρήστου 2011:388).

B. 5. 5. Οικοσυστημική προσέγγιση

Οι παρεμβάσεις συστημικού τύπου κατέχουν πλέον σημαντική θέση στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Χατζηχρήστου 2010 :393) και έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις που επικρατούσαν για την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσόπουλος 2005:89). Κεντρική έννοια στις οικολογικές-συστημικές προσεγγίσεις είναι η έννοια του συστήματος. Σύμφωνα με την Κατάκη, (1995) ως σύστημα, ορίζεται η οργανωμένη διάταξη των στοιχείων που απαρτίζουν ένα σύνολο .Όταν αναφερόμαστε στον όρο «σύστημα» ή «οικοσύστημα» εννοούμε έναν συγκεκριμένο φυσικό χώρο στον οποίο συντελείται μια δραστηριότητα σε μια χρονική στιγμή. Είναι μια οργανωμένη ολότητα στοιχείων, καθένα από τα οποία επηρεάζει τα άλλα μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία(Κολιάδης, 2010 :214).

Η οικοσυστημική θεωρία μελετά την αλληλεπίδραση κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών με τα χαρακτηριστικά των συστημάτων που ανήκει το άτομο. Το «μικροσύστημα» είναι το πρώτο στη σειρά συστημικό πλαίσιο που το αναπτυσσόμενο άτομο συμμετέχει ενεργά και δέχεται επιδράσεις. Σε αυτό ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, οι πολιτιστικοί σύλλογοι κ.λπ., με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τους κανόνες και τους ρόλους, την ποιότητα επικοινωνίας και το συναισθηματικό κλίμα μεταξύ των μελών του. Το «μακροσύστημα», αποτελεί το τελευταίο στη σειρά συστημικό πλαίσιο, στο οποίο το άτομο δεν συμμετέχει ενεργά , αλλά δέχεται τις έμμεσες επιρροές του και σε αυτό υπάγονται οι οικονομικοί, κοινωνικοί ,εκπαιδευτικοί , νομικοί και πολιτικοί θεσμοί ενός κράτους που επηρεάζουν τους ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ των μελών τους. Ο τρόπος με το οποίο τα δύο συστήματα, «μικροσύστημα» και «μακροσύστημα» διασυνδέονται μεταξύ τους αποτελεί ένα επιπλέον σύστημα , που αποδίδεται με τον όρο «μεσοσύστημα» ,το οποίο ασκεί ισχυρές επιδράσεις στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ένα παράδειγμα μεσοσυστήματος είναι η συχνότητα και η ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία ασκεί αποδεδειγμένα ισχυρή επίδραση στην επίδοση και την συμπεριφορά των παιδιών (Πετρογιάννης, 2003. Στο: Κολιάδης 2010:214-215).

Συνήθως τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά είναι ακαδημαϊκής, συναισθηματικής ή συμπεριφορικής φύσεως και συχνά αποτέλεσμα λειτουργίας πολλών και σύνθετων συστημάτων, τα οποία πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους όλοι όσοι σχεδιάζουν προγράμματα παρέμβασης. Η οικοσυστημική προσέγγιση μπορεί να διαδραματίσει ένα κρίσιμο ρόλο από την φάση της συλλογής δεδομένων για την διάγνωση και την παρέμβαση ενός προβλήματος. Με βάση αυτήν την προσέγγιση η αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς κατανοείται στο πλαίσιο δράσεων και αλληλεπιδράσεων στο συνολικό πλαίσιο (Γουργιώτου, 2017) και ανάλογα οι παρεμβάσεις απαιτούν την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στα γεγονότα που σχετίζονται με το πρόβλημα (Cooper & Upton, 1990. Στο: Ματσόπουλος, 2005: 90). Κατά συνέπεια, η παρέμβαση δεν απευθύνεται άμεσα στην αλλαγή συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά στην τροποποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Οι οικοσυστημικές ιδέες είναι κατάλληλες και μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά όλων των ηλικιών με διαφορετικά προβλήματα, διαφορετικό νοητικό δυναμικό, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα και φοιτούν σε ολιγοθέσια ή πολυθέσια σχολεία αστικών, ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών. Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να εφαρμόσει την οικοσυστημική προσέγγιση, μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε πολλές τεχνικές, κυριότερες από αυτές είναι η αναπλαισίωση, δηλαδή η εναλλακτική ερμηνεία της συμπεριφοράς με θετικό τρόπο, η τεχνική της κερκόπορτας, δηλαδή η ανάλυση ενός θετικού στοιχείου που αναγνωρίζεται και ενισχύεται από τον εκπαιδευτικό χωρίς να γίνεται αναφορά στην προβληματική συμπεριφορά και η τεχνική της ενθάρρυνσης, που προϋποθέτει παραδοχή ότι η προβληματική συμπεριφορά φυσιολογική, χρήσιμη και λογική για το άτομο που την εκδηλώνει (Κολιάδης 2010 :217-221 · Ματσόπουλος 2005 : 89-91).

Η οικοσυστημική προσέγγιση είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί είτε ως αποκλειστικός τρόπος αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων, είτε ως συμπληρωματικό μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου για την διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων και χρόνιων προβλημάτων. Εναπόκειται λοιπόν στην ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού, στην κατάρτισή του αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού του, η επιλογή της καταλληλότερης κατά περίπτωση μεθόδου που θα τον βοηθήσει να κάνει

περισσότερο λειτουργική την επαφή του με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους παράγοντες της σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

B.6. Η εκπαίδευση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Μια από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δεξιότητες είναι η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Ειδικότερα ,αν πρόκειται για παιδιά, η ικανότητα αυτή τα βοηθά να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους ή μεγαλύτερους και να αναπτύσσουν πλήθος δεξιοτήτες .Αν και τα περισσότερα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση τους με τους άλλους, ορισμένα έχουν ανάγκη συστηματικής βοήθειας , ώστε να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Sheridan και Walker (1999), τα παιδιά πρέπει να μάθουν ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων που τους είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους αλλά και να μάθουν να σχετίζονται σε ένα εύρος κοινωνικών καταστάσεων με αποδεκτό τρόπο από τους άλλους. Έτσι, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν μαθημένες συμπεριφορές που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και επιτρέπουν στο παιδί να αλληλεπιδρά και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μια ποικιλία κοινωνικών πλαίσίων (Sheridan και Walker (1999).Στο: Χατζηχρήστου 2011:389).

Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων προϋποθέτει την υλοποίηση παρεμβάσεων που εστιάζουν τόσο στο παιδί όσο και στο περιβάλλον και προάγουν την ψυχική υγεία . Σε γενικές γραμμές υπάρχουν δύο είδη παρέμβασης που εστιάζουν στο παιδί και αυτές είναι :

A)Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στις θεωρίες **κοινωνικής μάθησης** και

B) οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν **γνωσιακές –συμπεριφορικές διαδικασίες** και τεχνικές.

Η θεωρία της **κοινωνικής μάθησης** υποστηρίζει :την επεξεργασία των εμπειριών ζωής μέσω ευκαιριών , την κατασκευή εμπειριών και την απόκτηση εμπειριών μέσω της δράσης (Bandura 1977· Botvin,1998. Στο Κουρμούση 2013:28). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι κοινωνικές συμπεριφορές αποκτώνται μέσω της

παρατήρησης προτύπων και της ενίσχυσης των επιθυμητών συμπεριφορών. Οι παρεμβάσεις που στηρίζονται σε αυτή τη θεωρία, ακολουθούν μια διαδικασία τριών βημάτων: παρουσίαση-διδασκαλία της δεξιότητας, προβολή της δεξιότητας μέσω ζωντανού προτύπου στο φυσικό περιβάλλον και τέλος εφαρμογή της δεξιότητας, όπου ζητείται από το παιδί να επιδείξει την συμπεριφορά σε παιχνίδι ρόλων και αργότερα στο φυσικό περιβάλλον. Παράλληλα δίδεται ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της νέας δεξιότητας (Cartledge & Milburn, 1995. Στο Χατζηχρήστου 2010:390). Άλλωστε, όπως δήλωσε ο Albert Bandura (1977), όταν οι άνθρωποι νοητικά επαναλαμβάνουν ή πραγματικά εκτελούν τυποποιημένα πρότυπα αντίδρασης, είναι λιγότερο πιθανόν να τα ξεχάσουν (Bandura, 1977. Στο Κουρμούση 2013:29).

Οι γνωστικοσυμπεριφορικού τύπου παρεμβάσεις τονίζουν την σημασία των γνωστικών σχημάτων, σκέψεων και πεποιθήσεων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Αυτός που αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει το παιδί, που μπορεί να είναι εκπαιδευτικός, γονέας ή ειδικός, μέσα από λεκτικές οδηγίες και συζήτηση, παρουσιάζει τους κανόνες ή τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κανείς προκειμένου να επιδείξει μια νέα συμπεριφορά. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτής και το παιδί επαναλαμβάνουν μαζί τα απαραίτητα βήματα. Στο τέλος το παιδί ασκείται μόνο του στην συγκεκριμένη συμπεριφορά και ο εκπαιδευτής προσφέρει ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση. (Mize, 1995. Στο Χατζηχρήστου 2011:390).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παραπάνω προγράμματα παρέμβασης δεν εφαρμόζονται μόνο σε ατομική βάση, αλλά συχνότατα και σε ομαδική. Για παράδειγμα, οι Goldstein και McGinnis (1997) περιγράφουν ένα δομημένο πρόγραμμα ομαδικής παρέμβασης διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων που ξεκινούσε από τις βασικές, (ακρόαση, ερώτηση) προχωρούσε σε σύνθετες (συμμετοχή σε ομάδα) καθώς και σε δεξιότητες χειρισμού των συναισθημάτων (επίγνωση και έκφραση), δεξιότητες χειρισμού του θυμού και του στρες και δεξιότητες σχεδιασμού (ορισμός στόχου, λήψη απόφασης). Μετά τη διδασκαλία των βημάτων ακολουθούν η σύνθεση και η γενίκευση τους (Goldstein και McGinnis, 1997. Στο: Χατζηχρήστου, 2011 :391).

Τα παρεμβατικά προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας που βασίζονται στην συγκεκριμένη θεωρία, είναι δομημένα και οργανωμένα προγράμματα παρέμβασης που έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς επιστήμονες, συχνά από διεπιστημονική ομάδα, μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και έχουν στόχο αφενός την διδασκαλία δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχτεί κοινωνικά και συναισθηματικά, και αφετέρου την πρόληψη προβλημάτων υγείας και προβληματικών συμπεριφορών. Τέτοια είναι τα προγράμματα πρόληψης, τα προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων καθώς και τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που αναπτύχθηκαν αργότερα (Κουρμούση, 2013 :29).

Στο ίδιο πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στους γονείς και τους συνομηλίκους. Τα πρώτα τους διδάσκουν πώς να βοηθούν τα παιδιά να καθοδηγούν την συμπεριφορά τους ή πώς να δρουν οι ίδιοι συμπληρωματικά προς τα προγράμματα που απευθύνονται άμεσα στο παιδί. Τα δεύτερα έχουν σχεδιαστεί για την ομάδα των συνομηλίκων με στόχο την συνεργατική μάθηση, την αλληλοενίσχυση. Αξίζει να επισημανθεί ότι η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων καθίσταται αποτελεσματική, μόνον στο βαθμό που ενθαρρύνεται η εφαρμογή των δεξιοτήτων στο φυσικό τους περιβάλλον και καταβάλλονται προσπάθειες για την διατήρηση και την γενίκευση των νέων δεξιοτήτων (Landrum & Lloyd, 1992·Moore, 1994. Στο: Χατζηχρήστου, 2011 :391).

B.7. Η βιβλιοθεραπεία ως τρόπος παρέμβασης

Τα τελευταία χρόνια, όλοι όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία διαπιστώνουν ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας έχει κρίσιμη σημασία και ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Η φιλοσοφία των παρεμβάσεων βασίζεται στην βεβαιότητα ότι στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία εγκαθιδρύονται συμπεριφορές, είναι καθοριστικής σημασίας η απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, είναι καθοριστικής σημασίας. Η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων θα βοηθήσει τα παιδιά στην μαθητική τους ζωή αλλά και θα τα προετοιμάσει σωστά για μια αποδοτική ενήλικη ζωή.

B.7.1 Η σχέση της βιβλιοθεραπείας με την έννοια της ψυχική υγείας

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την ψυχική υγεία ως την κατάσταση κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του, είναι ικανό να αντιμετωπίζει τις συνήθεις στρεσογόνες καταστάσεις ζωής, να εργάζεται παραγωγικά και αποδοτικά και να συνεισφέρει στην κοινωνία που ζει (WHO, 2005. Στο: Κουρμούση 2012).

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης αλλά και μέσω της ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι επιβεβλημένη. Υπαγορεύεται από τις ανάγκες τόσο της σύγχρονης κοινωνίας, όσο και από τις επιταγές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κουρμούση 2012). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, ο περιορισμένος αριθμός επαγγελματιών ψυχικής υγείας είναι ένας παράγοντας που εμποδίζει τα άτομα που αναζητούν φροντίδα ψυχικής υγείας να την λαμβάνουν. Αν προσθέσουμε και τους ατομικούς παράγοντες που αναπόφευκτα παρεμβαίνουν, τίθενται σοβαρά ζητήματα που θέτουν σε κίνδυνο τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. (W H O, n. d., 2013. Στο: Heath, Smith & Young 2017).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την συναισθηματική ευημερία αφορούν στο ίδιο το άτομο, αλλά και το εγγύτερο και ευρύτερο περιβάλλον του. Εκείνοι οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τα παιδιά σε καθημερινή βάση, τόσο στην γενική, όσο και την ειδική αγωγή είναι οι εκπαιδευτικοί. Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να αποτελούν δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης που τα παιδιά μπορούν να τα υιοθετήσουν ως θετικά μοντέλα συμπεριφοράς (Ματσόπουλος, 2005). Επιπλέον πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να προσφέρουν στους μαθητές τη βασική παρέμβαση στην ψυχική υγεία, και να παραπέμπουν τους μαθητές για πρόσθετη βοήθεια όταν χρειάζεται (Clay, 2013. Στο: Heath, Smith & Young 2017). Σύμφωνα με τον WHO, εκπαιδευτές και οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας που βρίσκονται στο σχολείο πρέπει να κάνουν αλλαγές που υποστηρίζουν τη θετική ψυχική υγεία των παιδιών και την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση (Κουρμούση, 2012).

Ο όρος κοινωνική-συναισθηματική μάθηση έχει πολλές ερμηνείες. Ο Weissberg (2015) ορίζει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) ως τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν

αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, ώστε να επιτύχουν θετικούς στόχους, να αισθανθούν και να δείξουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Προϋπόθεση για την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση είναι η αυτογνωσία και η αυτοδιαχείριση. Με την αυτογνωσία ο μαθητής συνειδητοποιεί πώς συνδέονται οι σκέψεις και τα συναισθήματά του με την συμπεριφορά. Η αυτοδιαχείριση είναι η ικανότητα να αναλαμβάνει προσωπικά την ευθύνη για τις σκέψεις του, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές. Οι δεξιότητες των σχέσεων αποτελούν τη βάση για φιλίες και θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της ζωής. Η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων είναι η δυνατότητα να σταθμίζονται προσεκτικά τα δυνητικά αποτελέσματα των αποφάσεων κάποιου (Weissberg, 2015. Στο: Heath, Smith & Young 2017).

Οι παραπάνω κοινωνικο -συναισθηματικές δεξιότητες , είναι απαραίτητες στα παιδιά για να προσαρμοστούν αποτελεσματικά και να αποφύγουν ψυχοπαθολογικές και συναισθηματικά προβληματικές καταστάσεις. Για το λόγο αυτό προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων αποδεικνύονται ωφέλιμα για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για εκείνους που βρίσκονται σε επικινδυνότητα (Ματσόπουλος , 2005).

Η βιβλιοθεραπεία , ως τρόπος καλλιέργειας και βελτίωσης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων έχει εφαρμοστεί και ερευνηθεί . Έχουν ολοκληρωθεί πολλές μελέτες που ασχολούνται με το αποτέλεσμα της βιβλιοθεραπείας στα παιδιά και δείχνουν ότι αυτή επηρεάζει την αυτοαντίληψη , (Garagn ,1983) την προσωπική ανάπτυξη, την ενσυναίσθηση (DeFrances ,1982), και την ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών,(Lindsey και Frith 1981· Ray 1983 · Garagn ,1983· Lindsey και Frith 1981·Ray1983. Στο: Afolayan ,1992).Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται εκτενέστερα η χρήση της βιβλιοθεραπείας στην προαγωγή της ψυχικής υγείας.

B.7.2. Τι είναι βιβλιοθεραπεία

Ο όρος βιβλιοθεραπεία είναι σύνθετος . Αφορά σε μια διαδικασία που χρησιμοποιείται από διάφορους επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονται τόσο με

ενήλικες όσο και με τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση σύνθετων κοινωνικών και συναισθηματικών καταστάσεων. Υπό αυτήν την έννοια, η βιβλιοθεραπεία θα μπορούσε να οριστεί ως διαδικασία κατά την οποία ένα παιδί διαβάζει ή ακούει για έναν χαρακτήρα ο οποίος λύνει με επιτυχία ένα παρόμοιο πρόβλημα με αυτό που βιώνει εκείνη τη στιγμή το παιδί (Sullivan & Strang, 2002/2003).

Συχνά ο όρος βιβλιοθεραπεία, αναφέρεται επίσης ως bibliocounseling. Πρόκειται για μία μέθοδο με την οποία τα παιδιά και οι έφηβοι που αντιμετωπίζουν σε συναισθηματικό στρες, άγχος ή κακή προσαρμογή, μπορούν να αναζητήσουν θεραπεία μέσω ανάγνωσης επιλεγμένων βιβλίων στα οποία οι κύριοι χαρακτήρες αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα ή παρόμοια με αυτά των αναγνωστών. Μετά τις αναγνώσεις καθοδηγούνται οι συζητήσεις και οι δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν ευκαιρίες για να εκφράσουν τις αντιδράσεις τους και να προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα των χαρακτήρων (Keats, 1974. Στο: Afolayan 1992. Η ιδέα της ανάγνωσης για την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών δεν είναι νέα. Στην ιστορική αναδρομή του ο Johnson Afolayan αναφέρει ότι . περίπου το 300 π.Χ., βρέθηκε μια επιγραφή σε μια βιβλιοθήκη στην Αλεξάνδρεια με τίτλο : Διάβασμα: "Η θρέψη της ψυχής". Οι Έλληνες ήταν επίσης καλά ενημέρωτοι για αυτήν την έννοια. Ο Αριστοτέλης κατέγραψε τη θεραπευτική αξία της ανάγνωσης και δήλωσε ότι η βιβλιοθεραπεία προκαλεί συναισθήματα στο άτομο και το θεραπεύει πραγματικά (Cardenas, 1980 .Στο Afolayan 1992).Επιπλέον υπήρχε μια βιβλιοθήκη στη Θήβα, που έφερε την επιγραφή "Η θεραπεία της ψυχής" (Zaccaria & Moses, 1968, Στο Afolayan 1992). Μια άλλη παρόμοια επιγραφή βρέθηκε σε ένα μεσαιωνικό μοναστήρι στην Ελβετία, «Το βιβλίο ,φάρμακο στο στήθος της ψυχής» (Salup & Salup, 1981. Στο: Afolayan 1992) . Αλλά και οι Ρωμαίοι πίστευαν ότι η ανάγνωση των βιβλίων στα άτομα με ψυχικές διαταραχές ήταν επωφελής. Επιπλέον, Η θρησκευτική ανάγνωση ήταν κοινή πρακτική στις φυλακές και τα ψυχικά ιδρύματα κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα . Ακόμα και ο Σαίξπηρ προέτρεπε να διαλέξουν από τις βιβλιοθήκες του ό,τι θέλουν και έτσι να μειώσουν τη θλίψη τους (Cardenas, 1980. Στο :Afolayan 1992).

Για τους Sullivan και Strang, η βιβλιοθεραπεία έχει ψυχοδυναμικές ρίζες και καταγράφεται στις αρχές του δεκάτου ένατου αιώνα ως χρήσιμη παρέμβαση σε ενήλικους ιατρικούς ασθενείς. Από αυτή την χρήση πέρασε σε ενήλικες που

χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη και τέλος στην κάλυψη αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών (Sullivan & Strang 2002/2003). Η αξία της βιβλιοθεραπείας αρχικά αποδόθηκε στην πεποίθηση ότι τα μηνύματα των ιστοριών θα μπορούσαν να επηρεάσουν ενεργά τις ασυνείδητες διαδικασίες (Carlson, 2001) Στο: (Sullivan & Strang 2002/2003), ακόμη κι αν το ασυνείδητο μυαλό δεν επεξεργάζεται ενεργά τέτοια μηνύματα. Οι Carlson, και Peter, αναφέρουν ότι για τα παιδιά είναι πολύ ευκολότερο να εκφραστούν έμμεσα μεταφέροντας μέσω της ιστορίας το πρόβλημά τους, όπως αυτό γίνεται θεραπευτικά μέσα από την τέχνη. (Carlson, 2001, Peter, 1998). Στο :Sullivan & Strang 2002/2003).

Η Παπαδοπούλου, επισημαίνει ότι ιστορικά, ο όρος βιβλιοθεραπεία εμφανίζεται το 1930 στο άρθρο του G. O. Ireland, και αφορούσε στην θεραπευτική και ψυχολογική χρήση της ανάγνωσης. Ως αφηγηματικό μέσο, για τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το 1946, περιελάμβανε δε τα οφέλη που προκύπτουν από τη συζήτηση και τον συντονισμένο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Μετά την ανάγνωση ακολουθούσαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, δημιουργικού παιχνιδιού, ζωγραφικής. Οι δράσεις αυτές εξαπλώθηκαν μετά το 1980 στην σχολική τάξη με την χρήση των εικονογραφημένων βιβλίων (Παπαδοπούλου 2004).

B.7.3. Προσεγγίσεις στη πρακτική της βιβλιοθεραπείας.

Η πρακτική της βιβλιοθεραπείας έχει ποικίλες προσεγγίσεις από την πρώτη χρήση της, που, όπως αναφέρθηκε, κυμαίνεται γύρω στο 1930. Η παραδοσιακή βιβλιοθεραπεία, για παράδειγμα, τείνει να είναι μια πιο «αντιδραστική» προσέγγιση και εστιάζει στο να επηρεάσει τα άτομα να αντιδράσουν θετικά ή αρνητικά στο υλικό της ανάγνωσης. Περισσότερο πρόσφατες προσεγγίσεις, ωστόσο, προϋποθέτουν ότι η θεραπευτική διαδικασία είναι στην πραγματικότητα πιο διαδραστική. Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται ότι ο αναγνώστης γίνεται μέρος της, ξεδιπλώνει την πνευματική και συναισθηματική διαδικασία της ιστορίας, και αγωνίζεται να καταλάβει τι διαβιβάζεται σε βαθύτερα επίπεδα. Στη συνέχεια, ο αναγνώστης απαντά κάνοντας μια θετική εναλλαγή ή τροποποίηση συμπεριφοράς (Myers, 1998. Στο: Abdullah 2014). Ένα άλλος τρόπος χρήσης της βιβλιοθεραπείας είναι η κλινική βιβλιοθεραπεία. Σε αυτήν εξειδικευμένοι επαγγελματίες χρησιμοποιούν θεραπευτικά μεθόδους που

βοηθούν τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. (Hebert & Kent, 2000. Στο: Abdullah 2002).

Αναφορικά με την εμπλοκή της βιβλιοθεραπείας στην σχολική διαδικασία, εξετάζονται δύο κύριοι τύποι βιβλιοθεραπείας που σχετίζονται με την σοβαρότητα των αναγκών της ψυχικής υγείας. Ο ένας τύπος αναφέρεται στην «αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία» που αφορά στην χρήση θεραπευτικών βιβλίων και ιστοριών για να βοηθήσουν σε τυπικά προβλήματα προσαρμογής για παράδειγμα σε θέματα φιλίας, διαμάχες με συνομηλίκους, εκφοβισμό. Ο δεύτερος τύπος αναφέρεται στην «κλινική βιβλιοθεραπεία», που αναφέρεται στην ανταλλαγή βιβλίων και ιστοριών για την αντιμετώπιση σημαντικών συναισθηματικών αναγκών, για παράδειγμα, σεξουαλική κακοποίηση, τραύμα, ενδοοικογενειακή βία, αυτοκτονία, ψυχική ασθένεια (Heath, Smith & Young 2017). Στη αίθουσα διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία, η οποία περιλαμβάνει βοήθεια στη φυσιολογική υγεία και ανάπτυξη των μαθητών τους. Το πλεονέκτημα της προσέγγισης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τις ανησυχίες των μαθητών τους και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα πριν προκύψουν με την χρήση τόσο της φαντασίας όσο και της μάθησης (Rubin, 1979. Στο: Afolayan (1992)). Επιπρόσθετα οι μαθητές μπορούν να καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς που κάνουν χρήση αυτού του τύπου βιβλιοθεραπείας, μέσω προβλέψιμων σταδίων ανάπτυξης των παιδιών. Για παράδειγμα, στην μικρή ηλικία, με γνώμονα το τι παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στην συμπεριφορά των μαθητών και πως αλληλεπιδρούν στις σχέσεις τους και στην εφηβεία με γνώμονα του τι να περιμένουν ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την αναπτυξιακή φάση των εφήβων και με το πώς άλλοι έφηβοι συμπεριφέρονται (Hebert & Kent, 2000. Στο: Abdullah 2002).

B.7.4. Η βιβλιοθεραπεία ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων

Η βιβλιοθεραπεία αναγνωρίζεται ως ισχυρή στρατηγική που έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πώς να αλληλεπιδρούν με άλλους (Maich & Kean, 2004. Στο: Sara Elley 2014). Η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων παρέχει έναν μη επεμβατικό και μη απειλητικό τρόπο που έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να σκέφτονται

και να κατανοούν πώς οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν τους άλλους. Συγκεκριμένα, η βιβλιοθεραπεία δίνει στους αναγνώστες την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να κατονομάσουν τον αντίκτυπο των ιδιαίτερων συμπεριφορών στις κοινωνικές καταστάσεις για παράδειγμα την επιθετικότητα, την κλοπή, τον εκφοβισμό (Jaquinta & Hipsky, 2006. Στο: Sara Elley 2014). Κατά συνέπεια, οι αναγνώστες, αισθάνονται ανακούφιση ότι δεν είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Μαθαίνουν εξειδικευμένα πώς να λύσουν τα προβλήματά τους, αντανακλώντας τον τρόπο με τον οποίο οι χαρακτήρες στο βιβλίο λύνουν το δικό τους (Hebert & Kent, 2000. Στο: Hayati , 2002). Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα υποβοηθητική για τα παιδιά και τους εφήβους που είναι απρόθυμοι να εκφράσουν ανοικτά με την ομιλία τους συναισθήματα όπως τον φόβο, την απόρριψη και τη κατάθλιψη. Υπάρχουν επιλεγμένα βιβλία που επιτρέπουν σε αυτά τα άτομα να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους, να μάθουν από τις εμπειρίες των άλλων και να εξετάσουν πιθανές λύσεις στα προβλήματα τους (Schrank, 1982. Στο: Afolayan 1992).

Εφαρμοσμένη σωστά, η βιβλιοθεραπεία μπορεί να αποδειχθεί μία από τις καλύτερες τεχνικές αντιμετώπισης συναισθηματικών συγκρούσεων μεταξύ παιδιών και εφήβων. Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων σχετίζεται με την εικόνα του εαυτού και η έρευνα μας υπενθυμίζει ότι η ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού εξαρτάται από το πώς τα άτομα πιστεύουν ότι γίνονται αντιληπτά από τους σημαντικούς άλλους (Afolayan ,1992).

Ο Schultheis (1970) δηλώνει ότι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να αποκτήσουν τα άτομα εικόνα για τον εαυτό τους και να έχουν καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων είναι να ταυτιστούν με έναν χαρακτήρα σε μια ιστορία. Αυτό γίνεται έπειτα μια εμπειρία μέσω της οποίας μπορούν να μοιραστούν τα συναισθήματα τους με τους υπόλοιπους. Ο συγγραφέας πιστεύει ότι ιστορίες για την καθημερινότητα των ανθρώπων, τις κακουχίες τους, την αυτοθυσία και την επιμονή όταν αντιμετωπίζουν μεγάλες δοκιμασίες, είναι πολύτιμες για τα παιδιά, καθώς βοηθούν για την καθοδήγηση στη ζωή τους. Η βιβλιοθεραπεία , σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, αποτελείται από τρεις διαδικασίες αλληλεπιδράσεων μεταξύ του αναγνώστη και του χαρακτήρα του βιβλίου και αυτές είναι γνωστές ως ταύτιση, κάθαρση και διορατικότητα. Προκειμένου δε η βιβλιοθεραπεία να είναι

αποτελεσματική και επιτυχημένη, αυτές οι διαδικασίες θα πρέπει να εμφανίζονται σε μια διαδοχή (Schultheis 1970. Στο: Afolayan 1992). Αναλυτικότερα, οι διαδικασίες αυτές είναι :

Ταύτιση. Σύμφωνα με τον Russell ,με την διαδικασία αυτή ξεκινά μια σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη ή τον ακροατή και έναν χαρακτήρα ιστορίας. Σκοπός αυτής της σχέσης είναι να επεκτείνει την αυτοαντίληψή του ως αναγνώστης και να γνωρίζει ότι η κατάστασή του δεν είναι μοναδική και ότι υπάρχουν και άλλοι που έχουν ίδιες εμπειρίες ή παρόμοιες. Μέσω της ταύτισης οι άνθρωποι δεν έχουν την τάση να θεωρούν τους εαυτούς τους διαφορετικούς με έναν αρνητικό τρόπο (Russell, 1979. Στο: Afolayan 1992).

Κάθαρση. Ακολουθώντας τη παραπάνω διαδικασία οι αναγνώστες προσπαθούν να δημιουργήσουν μια αίσθηση ταυτότητας με έναν χαρακτήρα της ιστορίας, για να βιώσουν συναισθήματα και να δημιουργήσουν συναισθηματικούς δεσμούς με αυτόν τον χαρακτήρα επειδή είναι πλέον σε θέση να σχετίζονται με την κατάσταση. Συχνά, ο αναγνώστης είναι σε θέση να κατανοήσει τα κίνητρα και επιλογές του χαρακτήρα της ιστορίας. Ο Cianciolo ισχυρίζεται ότι όταν οι αναγνώστες εμπλέκονται συναισθηματικά, η λογοτεχνία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον «καθαρισμό» της συναισθηματικής τους κατάστασης. Μετά από αυτή την απελευθέρωση των συναισθημάτων, ο αναγνώστης μπορεί να είστε σε θέση να αναζητήσει λύσεις στο πρόβλημά του, ανάλογες με τον χαρακτήρα της ιστορίας (Cianciolo 1965 ·Nickolai-Mays, 1987. Στο: Afolayan, 1992).

Διορατικότητα. Σε αυτό το σημείο, όπως παρατηρεί ο Russell (1979), οι αναγνώστες συνειδητοποιούν ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν δεν πρέπει να παραμείνει στατικό, αφού οι ιστορικοί χαρακτήρες συνήθως λύνουν τα προβλήματά τους. Οι ήρωες καθίστανται έτσι θετικά πρότυπα για τα παιδιά και τους ακολουθούν. Σύμφωνα με τους Baruth και Phillips η διορατικότητα δίνει στους αναγνώστες την ευκαιρία να αναλύσουν τον χαρακτήρα και την κατάσταση. Στη συνέχεια να αναπτύξουν απόψεις όσον αφορά τις συμπεριφορές ή τις πράξεις που υιοθετούνται από τον χαρακτήρα του βιβλίου στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τα προβλήματα. Καθώς οι αναγνώστες τοποθετούνται οι ίδιοι στη θέση να αξιολογήσουν τις συνθήκες του προβλήματος, τότε αρχίζουν να τοποθετούν και τον εαυτό τους στην έκβαση της ιστορίας. Τα συναισθήματα που βιώνουν τους βοηθούν

να αντιληφθούν ότι ο έλεγχος μπορεί να μεταφερθεί στην πραγματική κατάσταση των ατόμων και, συνεπώς, να συνειδητοποιήσουν ότι, όπως ο χαρακτήρας έχει τον έλεγχο, έτσι θα μπορούσαν να πάρουν τον έλεγχο του δικού τους προβλήματος όσον αφορά την αντιμετώπιση και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Τέλος, μπορεί να δει κανείς τη διορατικότητα ως την τεχνική ωρίμανσης του συμμετέχοντα στη διαδικασία της βιβλιοθεραπείας (Russell, 1979 · Baruth & Phillips (1976) . Στο: Afolayan 1992).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ιστορία γίνεται ένα άνετο μέσο για να ρυθμίσουν οι αναγνώστες μια προβληματική κατάσταση .Πιθανές κοινωνικό-συναισθηματικές περιοχές που μπορεί να βοηθήσει η βιβλιοθεραπεία είναι πολλές με συνήθεις την εικόνα του σώματος, τον εκφοβισμό, την πειθαρχία, την οικογενειακή διαμάχη, την φιλία, την θλίψη, την απελπισία, την αρρώστια, την ανεξαρτησία, μοναξιά, ψυχική ασθένεια την φτώχεια, προκατάληψη, θρησκεία, σεβασμός, αποδοχή, αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αποδοχή ατόμων με δυσκολίες.(Forgan, 2002· Pereira & Blue-Banning, 2000· Rak & Patterson, 1996· Turnbull, Vernon, 1998: Στο Maich & Kean (2004).

B.7.5. Η χρήση της βιβλιοθεραπείας στην τάξη

Τα σχολεία ήταν ανέκαθεν προφανείς τοποθεσίες για τη βιβλιοθεραπεία λόγω των εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι περιλαμβάνουν την προώθηση της ανάπτυξης ολόκληρου ατόμου (Rubin, 1979).Ο τύπος που η βιβλιοθεραπεία παρέχεται συχνά στα σχολεία είναι γνωστή ως αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία, η οποία όπως αναφέρεται παραπάνω κάνει χρήση φανταστικών και διδακτικών βιβλίων σε ομάδες ατόμων χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Rubin, 1979. Στο: Afolayan 1992).Η θεώρηση για τη βιβλιοθεραπεία βασίζεται στις αρχές της γνωστικής συμπεριφοράς (CBT): αυτό που σκεφτόμαστε και πώς αισθανόμαστε επηρεάζει τη συμπεριφορά μας (Butler, Chapman, Forman, & Beck, 2006· Friedberg ,2014 Στο:Heath, Smith & Young 2017).Ως εκ τούτου ,αντί να αναμένουμε από τους δασκάλους να επικεντρωθούν απλώς στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, προτείνουμε χρησιμοποιώντας ιστορίες να οικοδομήσουμε ένα ισχυρό θεμέλιο κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών. Οι καλές ιστορίες έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης μας και πώς αισθανόμαστε. Βοηθώντας να αλλάξει ο τρόπος που τα παιδιά σκέφτονται και νιώθουν, προκαλείται

η αλλαγή συμπεριφοράς ,καθώς η αλλαγή αυτή ξεκινάει από μέσα προς τα έξω (Haven, 2007, Heath & Heath, 2008. Στο: Heath, Smith & Young 2017).

Όποια κι αν είναι η προσέγγιση , η βιβλιοθεραπεία απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά η βιβλιοθεραπεία, ο ενήλικας που καθοδηγεί τη διαδικασία πρέπει να γνωρίζει τις διεργασίες που εμπλέκονται και να έχει κατανοήσει τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές που είναι απαραίτητες για την προώθηση ευνοϊκών αποτελεσμάτων. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να ταιριάζει το κατάλληλο βιβλίο με σωστό τρόπο ώστε ο αναγνώστης να ωφεληθεί (Cornett, 1980. Στο: Afolayan 1992).

Η επιτυχία του προγράμματος βιβλιοθεραπείας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο καλά οι εκπαιδευτικοί ή οι σύμβουλοι είναι σε θέση να διαδραματίζουν τον ζωτικό ρόλο τους ως διαμεσολαβητές καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Ο Vaughn αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι για τη διαδικασία, και να είναι σε εγρήγορση ώστε να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας (Vaughn 2000. Στο: Hayati, 2002).

Όλοι αυτοί που χρησιμοποιούν βιβλιοθεραπεία καλό είναι να καταλάβουν ότι η διαδικασία δεν αποτελείται απλώς από την επιλογή ενός βιβλίου σε σχέση με το πρόβλημα ενός παιδιού, αλλά πρέπει επίσης να περιλαμβάνει συχνή αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Οι Ouzts (1991) επισημαίνουν ότι οι αναγνώστες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν με την συζήτηση τις αντιδράσεις τους στην ιστορία που παρακολουθούν, καθώς αυτή σχετίζεται με τις συναισθηματικές καταστάσεις τους. Προσεκτική παρακολούθηση, συζητήσεις και δραστηριότητες πρέπει να καθοδηγούν τους μαθητές ώστε να αναπτυχθούν οι βασικές διαδικασίες ταυτοποίησης, κάθαρσης και της διορατικότητας. (Ouzts, 1991. Στο: Afolayan ,1992). Ο Mays (1987) υποστηρίζει ότι οι διαχειριστές πρέπει να είναι ευαίσθητοι και να παρατηρούν τις ικανότητες των μαθητών τους, ώστε να δουν τα προβλήματα τους. Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά υποβαθμίζουν την φύση της βιβλιοθεραπείας (Mays 1987. Στο: Afolayan 1992). Οι Edwards και Simpson (1986), τονίζει ότι δεν είναι όλοι οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς κατάλληλοι για τη διαχείριση της βιβλιοθεραπείας. Ορισμένα προσωπικά

χαρακτηριστικά των διαχειριστών είναι απαραίτητα για την επιτυχία σε αυτόν τον τομέα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η υπομονή, η αυτοπεποίθηση, η συναισθηματική σταθερότητα, και τις τάσεις να συναισθάνονται με τους μαθητές (Edwards και Simpson 1986. Στο: Afolayan (1992).

Η Abdullah, Mardziah Hayati συγκεντρώνει τους στόχους της βιβλιοθεραπείας στην παροχή πληροφοριών , την τόνωση της συζήτησης γύρω από τα προβλήματα, την επικοινωνία νέων αξιών και στάσεων καθώς και την δημιουργία συνειδητοποίησης ότι άλλοι άνθρωποι έχουν παρόμοια προβλήματα για τα οποία υπάρχουν λύσεις (Abdullah, 2014).Για τον Pardeck (1993),Η διαδικασία της βιβλιοθεραπείας περνά από τέσσερα στάδια: την ταυτοποίηση- εντοπισμό, την επιλογή, την παρουσίαση και την παρακολούθηση. Κατά τα πρώτα δύο στάδια, πρέπει να εντοπιστούν οι ανάγκες των αναγνωστών και τα κατάλληλα βιβλία επιλέγονται για να ταιριάζουν με τα ιδιαίτερα προβλήματά τους. Η διαδικασία επιλογής απαιτεί δεξιότητες και διορατικότητα, καθώς τα βιβλία πρέπει να παρέχουν σωστές πληροφορίες για ένα πρόβλημα, και όχι να προσδίδουν μια ψευδή αίσθηση ελπίδας. Τα βιβλία πρέπει στη συνέχεια να παρουσιάζονται προσεκτικά και στρατηγικά, ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να δουν ομοιότητες ανάμεσα σε αυτούς και τους χαρακτήρες βιβλίων.

Μόλις οι αναγνώστες μπορούν να ταυτιστούν με τον κύριο χαρακτήρα, εισέρχονται στο στάδιο παρακολούθησης κατά τη διάρκεια του οποίου μοιράζονται αυτά που έχουν κερδίσει (Pardeck, 1993. Στο: Hayati, 2002). Ακολούθως μετά από αυτές τις διαδικασίες, έρχεται ως συνέχεια η κάθαρση, που στο χώρο του σχολείου εκφράζεται με συζήτηση ή γραφή καθώς και με μη λεκτικά μέσα όπως παιχνίδι ρόλων, που είναι η δημιουργική επίλυση προβλημάτων με τον τρόπο που θα επιλέξουν οι μαθητές. Μόλις γίνει η κάθαρση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές για να αποκτήσουν μια εικόνα για το πρόβλημα που είναι προς συζήτηση. (Sridhar & Vaughn, 2000· Hebert & Kent, 2000. Στο: Hayati(2002).

Οι μαθητές καλό είναι να ενθαρρύνονται να μεταφέρουν την κατάσταση της ιστορίας στην δική τους κατάσταση και να συζητήσουν πιθανά μέτρα με τα οποία μπορεί να επιλυθεί η σύγκρουση. Είναι εξίσου είναι σημαντικό οι διαχειριστές να έχουν προηγούμενη γνώση του περιεχόμενου του

βιβλίου, καθώς και κατανόηση του προβλήματος που βιώνει ο μαθητής (Ouzts, 1991. Στο: Afolayan 1992).

B. 7. 6. Η αποτελεσματικότητα και οι περιορισμοί της βιβλιοθεραπείας.

Σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις. Ο ακόλουθος οδηγός, που προέρχεται από τον Bohning (1981) συνιστάται για χρήση από βιβλιοθεραπευτές και αναφέρει ότι :

1)Οι διαχειριστές πρέπει να έχουν επαρκή γνώση του ιστορικού της βιβλιοθεραπείας πριν από την εφαρμογή της και θα πρέπει να πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα της προσέγγισης που ακολουθούν.

2)Οι διαχειριστές της βιβλιοθεραπείας καλό είναι να αναγνωρίζουν τη σημασία της προηγούμενης γνώσης των μαθητών και του περιεχομένου των βιβλίων που εκχωρούνται στους μαθητές έτσι ώστε οι δραστηριότητες παρακολούθησης και οι συζητήσεις μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα οφέλη. Εκτός από την εξοικείωση με τα βιβλία, οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν γνώση του προβλεπόμενου ηλικιακού εύρους των αναγνωστών για τους οποίους το βιβλίο είναι το πιο κατάλληλο.

3)Μετά τις αναθέσεις ανάγνωσης, οι μαθητές πρέπει οι ίδιοι να αναλάβουν τα καθήκοντα της ανίχνευσης των συναισθημάτων και των κινήτρων των χαρακτήρων, προσδιορίζοντας τις αιτίες και τα αποτελέσματα των καταστάσεων, καταλήγοντας σε συμπεράσματα σχετικά με πιθανές εναλλακτικές λύσεις προβλημάτων και δραματοποίησης γεγονότων με τα κυριότερα χαρακτηριστικά.

4) Στην συνέχεια οι διαχειριστές της βιβλιοθεραπείας πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με επιθυμητούς τρόπους τα προβλήματα που τους απασχολούν ενισχύοντας τους θετικά και αποδεκτά. Καθώς οι διαχειριστές τώρα έχουν βελτιώσει τη γνώση τους για τα προβλήματα και τις ανησυχίες των μαθητών τους, ωφελεί να είναι διατεθειμένοι να επεκτείνουν τις συζητήσεις και τις δραστηριότητες από τις καταστάσεις των ιστοριών στις πραγματικές καταστάσεις των μαθητών.

6) Οι διαχειριστές, τέλος, θα πρέπει να ενημερώνονται για την τρέχουσα έρευνα και τις τάσεις σχετικά με την επιτυχή χρήση της βιβλιοθεραπείας.

Ο παραπάνω οδηγός διευκολύνει την διαδικασία χρήσης της βιβλιοθεραπείας σύμφωνα με τον Bohning , ο οποίος προτείνει την διεύρυνση της γνώσης των βιβλιοθεραπευτών. Αυτή η διεύρυνση της γνώσης μπορεί να αποκτηθεί μέσω του Ινστιτούτου Μελέτης της Βιβλιοθεραπείας η οποία δημοσιεύει τις τρέχουσες πληροφορίες μέσω ενημερωτικών δελτίων (Bohning 1981). Στο: Afolayan (1992).

Στην χρήση της βιβλιοθεραπείας καλό είναι να λαμβάνονται υπόψιν οι περιορισμοί που την καθιστούν αποτελεσματική. Παρόλο που πολλές μελέτες υποστηρίζουν τη χρήση της βιβλιοθεραπείας με παιδιά, ο Ronan (2008), συνέστησε προσοχή κατά τη χρήση βιβλιοθεραπείας, προτρέποντας τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας να θεωρούν τη βιβλιοθεραπεία ως μια στρατηγική που πρέπει να ενσωματωθεί με ευρύτερες θεραπευτικές παρεμβάσεις (Ronan ,2008. Στο:Heath, Smith & Young 2017). Σύμφωνα με τους Edwards και Simpson ,η βιβλιοθεραπεία δεν προορίζεται για σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Όταν υπάρχουν τέτοιες καταστάσεις, οι γονείς θα πρέπει να αναζητήσουν συμβουλές από κατάλληλους επαγγελματίες(Edwards & Simpson ,1986. Στο: Afolayan (1992).

Οι Gladding & Gladding αναφέρουν ότι , οι επαγγελματίες πρέπει επίσης να είναι γνώστες των δυνητικών οφελών και των παγίδων που συνδέονται με αυτή τη διαδικασία. Η βιβλιοθεραπεία έχει προφανή αξία δεδομένου ότι παρέχει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τα χαρακτηριστικά τους και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης σκέψης συμπεριφοράς. Μπορεί επίσης να προωθήσει την κοινωνική ανάπτυξη καθώς και την αγάπη της λογοτεχνίας γενικότερα, μέσα από την ανάγνωση (Gladding & Gladding, 1991. Στο: Hayati 2002).

Η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας, ωστόσο, μπορεί να περιορίζεται από τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων βιβλίων σχετικά με ορισμένα θέματα, καθώς και την έλλειψη ετοιμότητας και προθυμίας του συμμετέχοντα για ανάγνωση. Οι συμμετέχοντες μπορούν επίσης να προβάλλουν τα δικά τους κίνητρα στους χαρακτήρες και να γίνουν αμυντικοί απορρίπτοντας τις ενέργειες των χαρακτήρων . Ως συνέπεια αδυνατούν να ωφεληθούν από την διαδικασία . Μερικοί από αυτούς τους περιορισμούς μπορούν να ξεπεραστούν μέσω της συνέχισης της διαδικασίας με άλλα μέσα, όπως το παιχνίδι ρόλων και τη χρήση ομαδικών συζητήσεων (Gladding & Gladding, 1991). Στο: Hayati 2002).

Οι περιορισμοί του διαμεσολαβητή είναι επίσης μια πρόκληση που απαιτεί προσοχή. Οι διαμεσολαβητές που ασχολούνται με την βιβλιοθεραπεία, είναι δυνατόν να έχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με την ανθρώπινη ανάπτυξη και τα αναπτυξιακά προβλήματα και ανεπαρκή γνώση σχετικά με την κατάλληλη βιβλιογραφία. Συνεπώς, οι διαμεσολαβητές στην διαδικασία της βιβλιοθεραπείας, πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι σε ρεπερτόριο λογοτεχνίας κατάλληλο για χρήση στη βιβλιοθεραπεία. Ένας άλλος περιορισμός μπορεί να έγκειται στην ίδια τη διαδικασία βιβλιοθεραπείας: για παράδειγμα, οι αναγνώστες μπορεί να μην επιθυμούν να συζητήσουν θέματα που τους κάνουν να αισθάνονται άβολα ή οι διαμεσολαβητές μπορεί να επιμένουν να κάνουν κάτι τέτοιο για λογαριασμό του αναγνώστη. Αυτή η επιμονή μειώνει την πιθανότητα ωφέλειας . (Gladding & Gladding, 1991. Στο:Hayati,2002).

Η ωφέλεια της διαδικασίας είναι επίσης περιορισμένη εάν και οι συμμετέχοντες παραμένουν σε θέματα επιφάνειας για διάφορους λόγους. Αυτοί οι περιορισμοί μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αναστολή των περιόδων σύνδεσης μέχρις ότου και τα δύο μέρη είναι έτοιμα και πρόθυμα να συνεργαστούν Με αυτόν τον τρόπο, οι διαμεσολαβητές μπορούν να παρακολουθούν τις αντιδράσεις των αναγνωστών και να επανεξετάσουν ζητήματα που αντιμετωπίστηκαν επιφανειακά σε προηγούμενες εμπειρίες (Gladding & Gladding, 1991. Στο: Hayati, 2002).

B.7.7.Τα συναισθήματα ως αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τη βιβλιοθεραπεία -λογοτεχνία

Η φροντίδα για την ψυχική υγεία του ανθρώπου ξεκινά πολύ νωρίς μέσα από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο. Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία συναλλάσσονται και συγκρούονται καθημερινά με τους συμμαθητές τους. Βιώνουν έντονα συναισθήματα θυμού , τα οποία δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν . Συχνά , όταν αναστατώνονται τα παιδιά, οι ενήλικες αγνοούν την ένταση των συναισθημάτων τους και θεωρούν ότι φέρονται παράλογα ή ανόητα. Ωστόσο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι ο κόσμος τους είναι ένας κόσμος δυνατών συναισθημάτων. Επιπλέον καταναλώνεται πολύτιμος σχολικός χρόνος για την επίλυση διαφορών που

προκύπτουν από την ένταση και την μην παραγωγική διαχείριση του θυμού (Κουρμούση, 2012).

Η εικονογραφημένη ιστορία είναι ένα είδος παιδικής λογοτεχνίας που προκαλεί το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών. Μέσα σε συγκινησιακή ατμόσφαιρα ανακαλύπτουν τον εαυτό τους στους χαρακτήρες των ηρώων, ταυτίζονται με αυτούς και ταυτόχρονα έχουν την δυνατότητα να βιώσουν την πλοκή της ιστορίας απελευθερώνοντας το συναίσθημα και τη φαντασία τους (Σιβροπούλου, 2004).

Με την παραδοχή ότι το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του παιδιού, αλλά το γεγονός ότι η λογοτεχνία κατέχει ιδιαίτερη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αξιοποιήσαμε το πρόγραμμα ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ μέσα στην σχολική τάξη, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

Γ. ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η έννοια του σχολικού κλίματος καθώς και οι παράγοντες που το καθορίζουν έχει μελετηθεί διεξοδικά. Σύμφωνα με τους Emmer & Stough (2001), διαχείριση σχολικής τάξης είναι το σύνολο των απαραίτητων προβλέψεων και διαδικασιών που εδραιώνουν και υποστηρίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον (Emmer & Stough 2001. Στο: Γουργιώτου ,2017). Πρόκειται για την ιδιαίτερη –δυναμική ατμόσφαιρα κάθε σχολείου η οποία διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος και την αλληλεπίδρασή τους (Πασιαρδή, 2001) . Οι Hoy και Miskel ορίζουν το κλίμα της τάξης ως το σύνολο των χαρακτηριστικών που διακρίνουν την τάξη και επηρεάζουν τα συναισθήματα των μελών της (Hoy & Miskel ,2005:185). Κατά τον Ματσαγγούρα (2000), με τον όρο κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα, το κλίμα της τάξης αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη ή σε μικρότερα περιβάλλοντα από αυτό του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2000:186).

Γ. 1. Το κλίμα και η δυναμική της τάξης ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς

Το θετικό κλίμα στην τάξη διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκομένων μελών (Παναγιωτίδου, 2012). Παράγοντες διαμόρφωσης περιβάλλοντος της τάξης που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην εγκαθίδρυση του θετικού κλίματος αναφέρονται μεταξύ άλλων ,η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών, ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι παράγοντες αυτοί, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας δεν είναι οι μόνοι , αλλά είναι από τους σημαντικότερους (Ματσαγγούρας , 1999:224). Οι Ζμπάινος & Γιαννακούρα (2010) ,προσθέτουν στους παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος την ανοικτή επικοινωνία, την

ανάπτυξη αισθημάτων εμπιστοσύνης , αποδοχής αναγνώρισης και ικανοποίησης όλων των μελών καθώς και την ύπαρξη οργάνωσης και τάξης. Ανάλογες είναι και οι επισημάνσεις του Brophy (1983), που υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις γενικές αρχές που διέπουν την καλή διαχείριση μιας τάξης : η βούληση του εκπαιδευτικού να αποδεχθεί την ευθύνη ελέγχου της τάξης του, η υιοθέτηση μακροπρόθεσμων λύσεων στα προβλήματα που εμφανίζονται μέσα στην τάξη και η δυνατότητα να διαπιστώσει αν ή συμπτωματική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται σε προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα (Brophy,1983. Στο: Γουργιώτου ,2017).

Ενώ στο παραδοσιακό σχολείο , ο εκπαιδευτικός ήταν αυτός που καθόριζε τις αρχές της τάξης, στα πλαίσια της Νέας Αγωγής, οι αρχές της τάξης αναζητούνται μέσα από συλλογικά συμβόλαια , τα οποία συχνά ανακύπτουν μέσα από το «δημιουργικό» χάος . Ο όρος «τάξη» ως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις με βάση τις αρχές και τους κανόνες που έχουν γίνει αποδεκτοί (Ματσαγγούρας, 1999:224).

Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης καθορίζει το κλίμα της .Οι Fraser & Tobin (1991),αναφέρουν ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο ,αλλά και σε επίπεδο κινήτρων και συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, παρατηρούν οι παραπάνω συγγραφείς, η μελέτη των παραγόντων που διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης, επιτρέπει να γίνουν κατανοητές οι διεργασίες της τάξης καθώς και το γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών.

Γ. 2. Η αταξία στην σχολική τάξη

Χρησιμοποιώντας τον όρο «**τάξη**» στην σχολική τάξη, αναφερόμαστε σε μια κατάσταση που δημιουργείται ,όταν στο χώρο της σχολικής τάξης πρόσωπα, πράγματα και δραστηριότητες διευθετούνται και ρυθμίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και του σχολικού ήθους. Αντίθετα, η απόκλιση των μαθητών από τους αναμενόμενους κανόνες αποτελεί έκφραση «**αταξίας**» και αναιρεί τις συνθήκες , τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας .Ενώ στο παρελθόν η μαθητική αταξία γινόταν

αντιληπτή ως οργανικό μέρος της μιας και ενιαίας συμπεριφοράς του μαθητή, και αντιμετωπίζονταν με τιμωρητικές και ενοχοποιητικές και αντιπαιδαγωγικές πρακτικές, η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη θεωρεί ότι ο μαθητής για να προσαρμοστεί στην σχολική πραγματικότητα, επιστρατεύει όλες τις διαθέσιμες μορφές συμπεριφοράς που κρίνει πρόσφορες για την περίπτωση. Στην ρίζα ,λοιπόν , της μαθητικής παρεκτροπής δεν υπάρχει κάτι το μεταφυσικό κακό, αλλά η κοινωνική ατέλεια και ή ανωριμότητα του μαθητή, που σε συγκεκριμένες συνθήκες της σχολικής τάξης, τον οδηγεί σε αναποτελεσματικές μορφές συμπεριφοράς. Για να βελτιωθεί η κατάσταση των διαταραχών συμπεριφοράς, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν τις αιτίες του φαινομένου και να δοκιμάσουν διδακτικές παρεμβάσεις που δεν αποσκοπούν στην καθυστόταξη του μαθητή αλλά αποβλέπουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας ,1999:271-278).

Σε κάθε περίπτωση, η κατανόηση της φύσης της αταξίας στην σχολική τάξη – αιτίες και οικοσυστημικές αλληλεπιδράσεις, αποτελεί βασική προϋπόθεση για μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οικοδομήσει ένα οργανωμένο σύστημα σχολικής πειθαρχίας και εφαρμόσιμες αρχές συμπεριφοράς. Αν ο δάσκαλος, ως καλός ιδιοκτήτης, σταθεί στον χώρο του και επιμένει ότι οι ρουτίνες και οι συμβάσεις είναι σεβαστές και αδιαπραγμάτευτες ,θα ενισχύσει την θέση και την διδασκαλία του. Άλλωστε σπάνια ένας δάσκαλος παίρνει τάξη κατάλληλη για την διδασκαλία ,αντίθετα, καλείται να διαμορφώσει την τάξη και να την προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών (Howarth, 2007:96-107). Η παιδαγωγική της καταστολής της σχολικής αταξίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς ,αντιμετωπίζει προς στιγμή το σύμπτωμα ,κάτι που κρίνεται αναγκαίο σε μερικές περιπτώσεις, όμως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί μακροπρόθεσμη παιδαγωγική παρέμβαση (Ματσαγγούρας ,1999:280).

Στις πλέον συνηθισμένες τύπους μαθητικής αταξίας καταγράφονται τα προβλήματα σχολικής προσαρμογής, τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη , τα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών μέσα ή έξω από την σχολική αίθουσα και τα προβλήματα ομαδικής πειθαρχίας .Τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε τύπου προβληματικής συμπεριφοράς ,που χαρακτηρίζουν κάποιους μαθητές και παρουσιάζονται με διαφορετικούς συνδυασμούς και σε διαφορετική ένταση, είναι αποτέλεσμα της δημογραφικής σύνθεσης του μαθητικού

δυναμικού και συχνά, αναποτελεσματικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1999.:280-283).

Σε κάθε περίπτωση, το περιβάλλον της τάξης επηρεάζει όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία καλού κλίματος και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μέσα στα πλαίσια της τάξης, συνεπικουρούν το έργο του εκπαιδευτικού (Hummetter, Ostrosky & Corso,2012). Ένα θετικό περιβάλλον τάξης που διέπεται από ενσυναίσθηση, αποδοχή και ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση, προσφορά θετικής ενίσχυσης, συνεργατικότητα, ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών, σεβασμός των ορίων του άλλου, συναίσθηση της απήχησης της συμπεριφοράς μας – επειδή «τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά» και «όταν συγχρονίζεσαι με τον άλλο, αποκομίζεις διαπροσωπικό όφελος», (Goleman, 2012: 26 και 49) , διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην παροχή φροντίδας και μάθησης προς τους μαθητές. Αντίθετα, ένα χαοτικό περιβάλλον τάξης , το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο θορύβου, έλλειψη κανόνων δομών και ρουτινών, συνωστισμό, αστάθεια, αποδιοργάνωση , επηρεάζει τόσο την ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη, όσο και την συναισθηματική κατάσταση μαθητών και εκπαιδευτικών , όπως αναφέρουν οι Jeon et.all.,(2016).

Συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν την επίδραση του κλίματος της τάξης στην προσχολική ηλικία και πως αυτό σχετίζεται με την θετική ή μη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα προβλήματα συμπεριφοράς των μικρών παιδιών. Υπέθεσαν ότι το χαοτικό περιβάλλον θα μείωνε τις θετικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και θα αύξανε τις αρνητικές . Επίσης ότι το χαοτικό περιβάλλον θα παρενέβαινε στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους και οι ίδιοι στην συνέχεια θα ήταν λιγότερο υποστηρικτικοί απέναντι στους μαθητές τους (Jeon et.all.,2016). Τα δεδομένα της έρευνας που διεξήχθη στις ΗΠΑ σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών έδειξαν άμεση συσχέτιση μεταξύ του αρνητικού κλίματος της τάξης και των μη υποστηρικτικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών προς τα συναισθήματα των παιδιών. Ειδικότερα, φαίνεται υπάρχει άμεση **συσχέτιση** ανάμεσα στο **περιβαλλοντικό χάος** και τις **μη υποστηρικτικές** αντιδράσεις των εκπαιδευτικών (Evansetal., 1999 .Στο: Jeon et.all., 2016).Επίσης , οι δάσκαλοι που βιώνουν **αυξημένη διέγερση** από το χαοτικό περιβάλλον, μπορεί να μην μπορούν να ελέγξουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και να τα μεταφέρουν στα παιδιά (Vernon-Feagans κ.ά., 2012. Στο:Jeon et,all.,2016).Τέλος, η **αντίληψη** των

εκπαιδευτικών για το περιβαλλοντικό χάος, **συνδέεται με δεξιότητες αντιμετώπισης** του και αυτές με τη σειρά τους με την υποστηρικτική ή όχι ανταπόκριση στα αρνητικά συναισθήματα (Chang 2013. Στο: Jeon et.,all.,2016).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών, η σύγχρονη παιδαγωγική συνηγορεί σε μια όσο το δυνατόν αλλαγή στην εκπαιδευτική ματιά και στάση. Το παραδοσιακό σχολείο επικέντρωνε την προσοχή του στην αποτροπή και τον κολασμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και όχι τόσο στην ανάδειξη της θετικής συμπεριφοράς. Σε αντίθεση, το σύγχρονο σχολείο στοχεύει στο να αναδείξει, να ανατροφοδοτήσει και συχνά να διδάξει με συστηματικό τρόπο τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας 1999 :224) με στόχο την δημιουργία μιας σχολικής τάξης που αναπτύσσει πολύπλευρα τον μαθητή.

Οι δάσκαλοι μαθητών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές πρέπει να έχουν υπόψιν τους ότι οι μαθητές αυτοί είναι οι «διαχειριστές» της τάξης και χρήζουν συνεχούς παρακολούθησης και ενδιαφέροντος (Howarth, 2008:17) Κατά συνέπεια, οφείλουν να διαμορφώσουν περιβάλλοντα τάξης που συμβάλλουν στην πρόληψη και μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς καθώς τα περιβάλλοντα αυτά θα λειτουργήσουν ως βάση για την καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς. Οι προληπτικές στρατηγικές είναι προσχεδιασμένες παρεμβάσεις που προβλέπουν την συμπεριφορά και την σταματούν πριν προκύψει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rhode et al, είναι πολύ πιο δύσκολο να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που προκαλεί ένα δύσκολο παιδί παρά να τα προλάβουμε. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος χάσει τον ρυθμό της διαχείρισης της τάξης και η κατάσταση τεθεί εκτός ελέγχου, είναι πολύ πιο δύσκολο να επανέλθει ο έλεγχος (Rhode et al.,1998. Στο: Heward, 2011). Στις προληπτικές στρατηγικές περιλαμβάνονται η δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, η διαμόρφωση σαφών κανόνων και προσδοκιών κατάλληλης συμπεριφοράς, ο προγραμματισμός και ακολουθία μαθησιακών δραστηριοτήτων για ελαχιστοποίηση νεκρού χρόνου, διατήρηση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και η χρήση επαίνου και θετικής ενίσχυσης για την κινητοποιήσουμε την επιθυμητή συμπεριφορά (Barbeta et al.,2002· Godfrey et al.,2003· Lo & Heward,2006. Στο :Heward 2011:232-233).

Γενικά , οι δυσλειτουργίες στην σχολική τάξη που διαταράσσουν το κλίμα της σχετίζονται με σημαντική έλλειψη βασικών συναισθηματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων , καλό είναι να αναπτυχθούν θετικά πρότυπα στο περιβάλλον του σχολείου και να αναπτυχθούν κατάλληλες ενταξιακές παρεμβάσεις που αφενός θα προλάβουν και θα μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές και αφετέρου θα αυξήσουν την ψυχική υγεία και ευεξία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Σπανάκη, 2017: 653 .Στο : Κουρκούτας 2017) Ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, προκειμένου μια δράση παρέμβασης να είναι αποτελεσματική πρέπει να επιλέξει ελκυστικές διδακτικές τεχνικές που θα προσελκύουν τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών και θα ενισχύουν την επιβράβευση θετικών συμπεριφορών, μέσα σε ένα οργανωμένο και υποστηρικτικό πλαίσιο συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2011).

Η παρούσα πρόταση παρέμβασης αποσκοπεί να δώσει έμφαση στην αξιοποίηση περιστατικών συμπεριφορών στην σχολική τάξη προσχολικής ηλικίας , προκειμένου να βοηθηθούν τα μικρά παιδιά να καλλιεργήσουν την ικανότητα βιωματικής ανακάλυψης και διαχείρισης των συναισθημάτων και στη συνέχεια επικοδομητικής επίλυσης των συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Η παρέμβαση υιοθετεί βασικές αρχές αντικατάστασης των αρνητικών συμπεριφορών με υγιέστερες, προκειμένου να μετατραπεί το αρνητικό σε θετικό κλίμα στην σχολική τάξη.

Γ. 3. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών

Με τον όρο «αξιολόγηση της συμπεριφοράς» εννοούμε την συλλογή, την ταξινόμηση και την εκτίμηση πληροφοριών για την ανθρώπινη συμπεριφορά (Κολιάδης, 2010: 76). Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί σημαντική διαδικασία που συμβάλλει τόσο στον έγκαιρο εντοπισμό των δυσκολιών όσο και στην πρόωπη παρέμβαση και αντιμετώπιση της. Μέσω της διαδικασίας αυτής ο αξιολογητής εντοπίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες στην συμπεριφορά κάθε παιδιού . Η οικογένεια και ο εκπαιδευτικός είναι τα πρόσωπα που περνούν τον περισσότερο χρόνο με το παιδί. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός , μπορεί να εντοπίσει γεγονότα που προηγούνται της εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού που παρατηρεί , καθώς και τις συνέπειες που συντηρούν αυτή τη

συμπεριφορά , να σχεδιάζει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να διατηρήσουν ή και αλλάξουν τις κοινωνικές και μαθησιακές τους συμπεριφορές .

Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης είναι να συλλέξει πληροφορίες που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης. (Κολιάδης, 2010 :77-78). Σύμφωνα με τους ειδικούς, ο βέλτιστος τρόπος για να αξιολογηθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς ενός παιδιού απαιτεί συγκέντρωση πληροφοριών με πολλαπλά μέσα, πολλαπλές πηγές και σε πολλαπλά πλαίσια λειτουργίας του παιδιού (Bloomquist & Schnell, 2002 ·Merrel ,2003. Στο: Μανωλίτσης ,2013:44). Απαιτείται δηλαδή πολυσυλλεκτική προσέγγιση, καθώς δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο αξιολόγησης και κάποια στρατηγική ή τεχνική που να θεωρείται καλύτερη από κάποια άλλη (Κολιάδης, 2010, ο.π.). Πηγές συγκέντρωσης των πληροφοριών αξιολόγησης μπορεί να είναι το παιδί, οι εκπαιδευτικοί ,οι γονείς ή άλλα άτομα που θα μπορούσαν προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού.

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να αντιληφθεί ότι ένας μαθητής παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα συμπεριφορά, δύσκολα μπορεί να προσδιορίσει εάν αυτό το πρόβλημα είναι αρκετά σοβαρό , ώστε να επισημανθεί προκειμένου να παρασχεθούν οι ανάλογες υπηρεσίες στον μαθητή (Saint-Laurent,2002. :Κολιάδης 2010, ο.π.). Η σοβαρότητα ενός συμπτώματος προσδιορίζεται από συγκεκριμένα κριτήρια μερικά από τα οποία είναι η ηλικία του μαθητή, η συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος, ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από την τυπική συμπεριφορά, η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος καθώς και η επιμονή της συμπεριφοράς (Morgan & Reinhardt,1991· Herbert,1998· Παρασκευόπουλος ,1998. Στο: Κολιάδης ,2010).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να όχι μόνο να προσδιορίσει εάν όντως υπάρχει πρόβλημα συμπεριφοράς , αλλά και να εντοπίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά στόχος (Unbreit & Blair,1997. Στο Κολιάδης 2010 :86). Τα εργαλεία που θα συλλέξει τα δεδομένα του είναι ποικίλα και είναι εκείνος ο οποίος θα επιλέξει τα κατάλληλα για την περίπτωση που θα τον βοηθήσουν να καταγράψει τα γεγονότα που σχετίζονται με την αξιολογούμενη συμπεριφορά.

Η παρατήρηση, δηλαδή η παρακολούθηση της συμπεριφοράς ενός ή περισσότερων μαθητών, είναι ένα από μέσα αξιολόγησης που παρέχει πληροφορίες για τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω και συγκεκριμένα για το είδος, την συχνότητα, την ένταση και το χρονικό και τοπικό πλαίσιο που διαδραματίζεται μια συμπεριφορά (Σίμος & Κομίλη, 2003 :221). Η παρατήρηση δύναται να γίνει με πολλούς τρόπους, ωστόσο τα αποτελέσματα της παρατήρησης στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή είναι εγκυρότερα. Σκοπός της συγκεκριμένης μορφής παρατήρησης είναι ο εντοπισμός, η καταγραφή και η μέτρηση της συμπεριφοράς σε φυσικές συνθήκες και καταστάσεις εντοπισμού της συμπεριφοράς στόχου. Οι πληροφορίες που συλλέγονται βοηθούν τον παρατηρητή να αντιληφθεί το σκοπό της συμπεριφοράς που διαδραματίζεται. Επιπλέον τα δεδομένα που συλλέγει του παρέχουν πληροφόρηση για την παρέμβαση που πρόκειται να παράσχει (Cartwright & Cartwright, 1984).

Γ.4. Εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης της συμπεριφοράς

Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι μια διαδικασία που διέπεται από ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά ως προς τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και τις στρατηγικές που ακολουθεί. Τα χαρακτηριστικά αυτά την καθιστούν αξιόπιστη και αποτελεσματική διαδικασία παρέμβασης. Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητη την αναφορά στην θεωρητική βάση της αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Η ανάλυση της συμπεριφοράς που αξιολογείται βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι αντιδράσεις του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα είτε της κλασικής ή εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης, είτε της συντελεστικής μάθησης. Στην κλασική εξαρτημένη μάθηση υπάρχει συνάφεια μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων ερεθισμάτων με αποτέλεσμα την πρόκληση νέων, επίκτητων αντανακλαστικών αντιδράσεων (Γενά 2002:88). Στην συντελεστική μάθηση, η συμπεριφορά είναι εκούσια και η πιθανότητα εμφάνισης της ή τροποποίησής της καθορίζεται από την συνάφεια της με τα επακόλουθα ή τις συνέπειες που την συνοδεύουν (Γενά, 2007:421). Η δυναμική σχέση ανθρώπινης αυτενέργειας και περιβαλλοντικών συνεπειών έχει ως αποτέλεσμα τον τρόπο μάθησης που οι συμπεριφοριστές ονόμασαν συντελεστική μάθηση.

Η συντελεστική μάθηση ορίζεται ως η απόκτηση ή τη τροποποίηση συντελεστικών αντιδράσεων και οφείλεται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συμπεριφορά και τα επακόλουθα ή τις συνέπειες της. (Γενά 2002:91). Και στις δύο μορφές μάθησης υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ συμπεριφοράς του ανθρώπου και περιβαλλοντικών συνθηκών (Γενά, 2002 :87) Η συντελεστική μάθηση εξαρτάται κυρίως από τη συνάφεια τριών όρων (three term contingency) : των προγενόμενων ή διακριτών ερεθισμάτων, της συμπεριφοράς ή συντελεστικής συμπεριφοράς και των επακόλουθων συνεπειών . Με τον όρο προγενόμενα, εννοούνται οι καταστάσεις και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που προηγούνται μιας αντίδρασης. Στον όρο συμπεριφορά περιλαμβάνονται όλες οι επίκτητες αντιδράσεις των ατόμων ,ενώ ως συντελεστική συμπεριφορά ορίζεται η συμπεριφορά που μπορεί να μετατραπεί λόγω της μετατροπής των επακόλουθών της.. Ως επακόλουθα ή συνέπειες ορίζονται τα αποτελέσματα που έχουν οι συντελεστικές αντιδράσεις στο περιβάλλον (Γενά, 2002 :91).

Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσει η συντελεστική μάθηση, που αφορά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Behavior Modification). Η τροποποίηση της συμπεριφοράς που αποκαλείται Λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς εφαρμόζεται από μη ειδικούς και ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς ύστερα από σχετική εκπαίδευση, στηρίζεται στις αρχές της συντελεστική μάθησης και αφορά μια συμπεριφορά που είναι ανεπιθύμητη. Η εκπαιδευτική παρέμβαση σε αυτήν την διαδικασία περιλαμβάνει την διδασκαλία-απομάθηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και την διδασκαλία νέων επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς. (Κολιάδης 2010 :132).

Δ. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Δ.1. Το φαινόμενο της επιθετικότητας

Ο όρος «**επιθετικότητα**» (aggression), αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα ενεργειών , που ενώ φαίνεται να μοιάζουν μεταξύ τους, διαφέρουν ως προς του γενετικούς και νευρολογικούς μηχανισμούς ελέγχου, τις λειτουργίες και τις ρίζες τους και υποκινούνται από διαφορετικές εξωτερικές συγκυρίες . Οι επιθετικές συμπεριφορές διακρίνονται μεταξύ τους στη βάση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως είναι η ένταση, η μορφή , η διάρκεια, τα κίνητρα, ο στόχος και τα συνοδευτικά συναισθήματα(Ramirez & Andreu, 2006. Στο: Μακρή-Μπότσαρη 2010:106).

Λόγω των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων ερμηνείας της επιθετικής συμπεριφοράς, η επιθετικότητα ορίζεται με πολλούς τρόπους και δεν υπάρχει ακόμα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός από όλους τους ερευνητές. Ο Bouchard και οι συνεργάτες τους (1996) προτείνουν ως επιθετικότητα *κάθε πράξη η οποία κατά την διάρκεια μιας συμπλοκής, παραβιάζει ή κινδυνεύει να παραβιάσει την σωματική ή ψυχολογική ακεραιότητα του ατόμου* , μπορεί δε αυτή να είναι σωματική όπως δάγκωμα, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο, είτε λεκτική όπως βρίσιμο ή απειλή (Bouchard et al.,1996. Στο: Γουργιώτου (2017). Ένας συνδυαστικός και συμπληρωματικός ορισμός , που όμως ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο , υποστηρίζει ότι για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά επιθετική πρέπει να λάβει υπόψιν τις παρακάτω παραμέτρους : να μπορεί η πράξη εν δυνάμει να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της , να συνδέεται με έντονη διέγερση του θύτη και να προκαλεί αποστροφή στο θύμα (Brain 1994. Στο : Κολιάδης, 2010:392).

Νεώτερες αντιλήψεις εξετάζουν την επιθετικότητα όχι ως αυτόνομο παθολογικό στοιχείο και ως έκφραση γενετικών και νευρολογικών δυσλειτουργικών, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος προτύπων αλληλεπίδρασης και συσχέτισης με το περιβάλλον , που δυσλειτουργούν για διάφορους λόγους. Η επιθετικότητα , σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση, θεωρείται ένα επιπλέον στοιχείο ενός ευρύτερου φάσματος δυσλειτουργιών και ψυχολογικών διαταραχών καθώς και έκφραση δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων ενδογενών μηχανισμών και εξωτερικών ερεθισμάτων. Η θεώρηση αυτή ξεπερνά μια στατικού τύπου ιατρογενή προσέγγιση

και συνιστά μια προσπάθεια ολιστικής απεικόνισης της λειτουργίας του παιδιού και των προβληματικών συμπεριφορών (Κουρκούτας 2007:11).

Η επιθετικότητα δεν είναι μια σφαιρική, μονοδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, αλλά έχει επιμέρους γνωστικές και θυμικές πτυχές, με την εχθρότητα να ανήκει στη γνωστική πτυχή και τον θυμό στην θυμική της (Buss & Perry, 1992· Coie & Dodge, 1998· Frick, 1998. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :106). Κάτω από αυτήν την πολυδιάστατη θεώρηση, οι ερευνητές διέκριναν διαφορετικές μορφές και λειτουργίες της επιθετικότητας. Στις μορφές συγκαταλέγονται οι συμπεριφορικές πτυχές δηλαδή στο **πως** εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά και στις λειτουργίες της επιθετικής συμπεριφοράς, δηλαδή στο **γιατί** συμβαίνει η επιθετική συμπεριφορά. Οι μορφές έχουν αποδοθεί με διάφορους όρους, όπως **άμεση, συγκεκριμένη, κοινωνική, έμμεση** επιθετικότητα (Forrest et.al., 2005. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :107). Σχετικά με τους τύπους-λειτουργίες, ο ένας τύπος επιθετικότητας αναφέρεται ως **αντιδραστική, παρορμητική, εχθρική ή θυμική** και αντιδιαστέλλεται από τον άλλο τύπο που αναφέρεται ως **ελεγχόμενη, συντελεστική ή προσθενεργή** επιθετικότητα (Ingoldsby et.al., 2006 .Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :109).

Η αντιδραστική επιθετικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη θυμική αντίδραση, θυμό, φόβο, απογοήτευση, έπεται μιας απειλής και συνδέεται με μειωμένο αυτοέλεγχο και αυξημένη παρορμητικότητα. Σύμφωνα με την θεωρία ματαίωσης θυμού (Dollard Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939· Berkowitz, 1989, 1990, 1993a. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :109), αυτή η επιθετικότητα είναι μια αντίδραση που πυροδοτείται από την διάψευση και ματαίωση στόχων, συνοδεύεται από το συναίσθημα του θυμού και η κύρια λειτουργία της είναι η όσο πιο άμεση εξάλειψη του ερεθίσματος που προκάλεσε την ματαίωση και τον θυμό.

Αντίθετα, η συντελεστική επιθετικότητα δεν προϋποθέτει πρόκληση, θυμό, αλλά είναι εσκεμμένη, προμελετημένη και υποκινείται από την προοπτική του κέρδους. Αυτή η λειτουργία της επιθετικότητας, είναι σύμφωνη με το μοντέλο κοινωνικής μάθησης που υποστηρίζει ότι η επιθετική συμπεριφορά ενισχύεται από την πεποίθηση του δράστη ότι αυτή συμπεριφορά θα οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Οι Raine et al., (2006) ισχυρίζονται ότι το εσωτερικό κίνητρο της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί την κομβική διαφορά ανάμεσα στην

αντιδραστική και την συντελεστική επιθετικότητα. Το κίνητρο αυτό μπορεί να μην είναι φανερό σε αυτόν παρατηρεί την συμπεριφορά, είναι όμως ξεκάθαρο στον δράστη. Για παράδειγμα, ο συντελεστικός δράστης «ενεπλάκη με τους άλλους για να τους δείξει ποιος είναι ο αρχηγός» ενώ ο αντιδραστικός «εξοργίστηκε και κατέστρεψε πράγματα» (Raine et al., 2006. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :109-110).

Η παραπάνω διάκριση ανάμεσα σε αντιδραστική και συντελεστική λειτουργία της επιθετικότητας, έριξε φως στις αιτιολογικές διαδρομές της και την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους, γεγονός που είχε σημαντικά θετική επίδραση στα προγράμματα παρέμβασης (Kempes et al., 2005. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :109).

Πολλοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς με το φαινόμενο της επιθετικότητας και έχουν διατυπώσει πολλές θεωρίες για να ερμηνεύσουν την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς. Οι θεωρίες αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις ψυχοβιολογικές που υιοθετούν την θέση ότι ο άνθρωπος είναι από την φύση του επιθετικός (Κωστίδου-Ευκλείδη, 1995 και Herbert, 1998. Στο: Κολιάδης 1010:396) και τις ψυχολογικές –κοινωνιογνωστικές θεωρίες των οποίων κοινό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι η επιθετική συμπεριφορά μαθαίνεται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με περιβαλλοντικούς παράγοντες, χωρίς να αποκλείουν το γενετικό υπόβαθρο, το οποίο όμως δεν αποτελεί έμφυτο ένστικτο (Γεώργας, 1995. Στο Κολιάδης 1010:396).

Νεότερες μελέτες, στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν του ποικίλους παράγοντες που διαμορφώνουν το φαινόμενο της επιθετικότητας, υιοθετούν πολυδιάστατα θεωρητικά μοντέλα, στα οποία διερευνάται η δυναμική αλληλεπίδραση βιολογικών-γενετικών –οικογενειακών-κοινωνικών παραγόντων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004:140-144). Στους γενετικούς-βιολογικούς παράγοντες συγκαταλέγονται βλάβες ή κακώσεις στο μετωπιαίο ή στεφανιαίο λοβό και διαταραχές σε ορισμένους νευροδιαβιβαστές (τεστοστερόνη, σεροτονίνη). Σε γενικές γραμμές οι ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν την αλληλεπίδραση αυτών με οικογενειακούς και ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες (Καραπέτσας, 1992, Καφετζόπουλος, 1995, Λυμπεράκη, 1997. Στο: Κολλιάδης, 2010:398).

Σπουδαιότεροι περιβαλλοντικοί ανασταλτικοί παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση και συντήρηση της επιθετικότητας είναι η ποιότητα των

ενδοοικογενειακών σχέσεων, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και η στάση των γονέων, η οικονομική δυσπραγία, το ανταγωνιστικό κλίμα, το σύστημα πειθαρχίας και αξιολόγησης στο σχολείο, η μίμηση προτύπων από την τηλεόραση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ωστόσο δεν πρέπει να περνά απαρατήρητο το γεγονός ότι έρευνες επισημαίνουν το ενδεχόμενο να υπάρξουν στην πορεία της ζωής του παιδιού προστατευτικοί παράγοντες, που μπορούν να αναστείλουν την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και αυτοί μπορεί να είναι « **σημαντικοί άλλοι**» για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός ή μια υποστηρικτική υπηρεσία, πράγμα που δίνει αισιόδοξα μηνύματα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας (Βερνάδος, 2008· Βουιδάσκη, 1987· Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001. Στο :Κολιάδης 2010:398-399).

Έρευνες δείχνουν ότι η επιθετικότητα είναι το αποτέλεσμα του τρόπου που εκτελείται και επεξεργάζεται το άτομο την κοινωνική πληροφορία (Crick & Dodge,1994,1996· Dodge & Coie,1987. Στο : Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :110). Σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας, η κοινωνική συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα έξι διαδοχικών-συσχετιζόμενων σταδίων:

1. κωδικοποίηση περιβαλλοντικών και εσωτερικών σημάτων
2. ερμηνεία των σημάτων
3. αποσαφήνιση των στόχων
4. ανάκληση από την μνήμη προηγούμενων αντιδράσεων ή σύνθεση νέων
5. απόφαση επιλογής
- 6 .εκδήλωση συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα, έρευνες σε παιδιά που εκδήλωναν την αντιδραστική ή συντελεστική επιθετικότητα ανάλογα με τον τρόπο επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (Loeber & Coie, 2001· Pettit, Polaha & Mize,2001. : Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :110), δείχνουν ότι τα παιδιά που εκδήλωναν αντιδραστική επιθετικότητα παρουσίαζαν ελλείμματα στα πρώτα στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας, δηλαδή στο στάδιο 1 κωδικοποιούν λιγότερα σήματα, με λιγότερο ακριβή τρόπο και στο στάδιο 2 απέδιδαν περισσότερες εχθρικές προθέσεις στους συνομηλίκους τους. Δηλαδή, αυτά τα παιδιά παρερμηνεύουν τις ενέργειες των άλλων ως σκόπιμη εχθρότητα προς αυτά ή επιλεκτικά προσέχουν κάποια αρνητικά

σήματα που τους προκαλούν φόβο. Καθώς λοιπόν αυτά τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι πλησιάζει μια απειλή, αντιδρούν επιθετικά για να αντεκδικηθούν και να προστατέψουν τον εαυτό τους.

Αντίθετα, τα παιδιά που εκδηλώνουν συντελεστική επιθετικότητα, φάνηκε στις έρευνες να είναι πιο επιρρεπή στην επιλογή αντικοινωνικών στόχων, (στάδιο 3) και στη σύνθεση επιθετικών αντικοινωνικών αντιδράσεων, (στάδιο 4), αξιολογούν την επιθετικότητα ως ένα αιτιολογημένο μέσο για την επίτευξη των στόχων τους και παράλληλα να νιώθουν αυτοπεποίθηση με την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, (στάδιο 5). Δηλαδή, η συντελεστική επιθετικότητα συνδέεται με ελλείμματα στα τελευταία στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας και κυρίως στην αποσαφήνιση των στόχων.

Μια παρόμοια ταξινόμηση της ανθρώπινης επιθετικότητας γίνεται από τον Hunt(1993) , ο οποίος αναφέρει τρεις ως σπουδαιότερες κατηγορίες επιθετικότητας :την παρορμητική ,που χαρακτηρίζει παιδιά με χαμηλό επίπεδο στη ματαιώση, την εχθρική, που υπάρχει σκοπιμότητα και την συντελεστική ,που περικλείει κατοχή ή επανάκτηση προνομίων(Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2002·Hunt,1993. Στο : Κολιάδης 2010 :393).

Σε κλινικό επίπεδο, σύμφωνα με τα κριτήρια της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-IV), επιθετικότητα εντάσσεται στις διαταραχές διαγωγής, περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς, είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και συχνά συνυπάρχει (συνοσηρότητα) με άλλες μορφές παθολογικής συμπεριφοράς. Κατά συνεπεία, καθίσταται δύσκολη ή διαφορεική διάγνωση και οι διαπιστώσεις αυτές αντανakλούν αναπόφευκτα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης , που απαιτούν πλήρη συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών της πράξης και των ειδικών της ψυχικής υγείας (Μάνος,1997·Κάκουρος & Μανιαδάκη,2004·APA-Γκοτζαμάνης, 2004· Μόττη-Στεφανίδη κ.α. 2004. Στο :Κολιάδης:2010).

Δ. 2. Αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με πολλούς ψυχολόγους, αποτελεί πρωταρχικό στόχο η εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων από το νηπιαγωγείο μέχρι το γυμνάσιο ή το λύκειο προκειμένου να προληφθεί η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Ματσόπουλος, 2005:447). Είναι πραγματικά απογοητευτικό το γεγονός ότι πολύ λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που να μας διαφωτίζουν για την ανάπτυξη της επιθετικότητας κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και αυτή η έλλειψη προσοχής οφείλεται στην άποψη που είχε επικρατήσει ότι η επιθετικότητα εμφανίζεται στο τέλος της παιδικής ηλικίας και την αρχή της εφηβείας. Ωστόσο, τα παιδιά που κατά την προσχολικό περίοδο δεν μαθαίνουν πώς να επιλύουν τα προβλήματα της επιθετικής συμπεριφοράς τους, κινδυνεύουν να έχουν πολλά προβλήματα στην συνέχεια της ζωής τους (Γουργιώτου, 2017). Στους παράγοντες αναφέρονται τόσο η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και η απόρριψη από τους συνομηλικούς, ως καθοριστικοί για την εμφάνιση αντικοινωνικής ή επιθετικής συμπεριφοράς. Οι καλές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα αποτελεσματικής επίλυσης των συγκρούσεων, με τη διαπραγμάτευση, τη διαφωνία ή το συμβιβασμό κάποιες φορές, βοηθούν τα παιδιά που τις έχουν κατακτήσει, ενώ δυσκολεύουν αυτά που τις στερούνται και καταφεύγουν στις επίλυση της σύγκρουσης με επιθετικό τρόπο (Ματσόπουλος, 2005:448).

Η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, περιόδους που αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η επιθετική συμπεριφορά επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλικούς και τους εκπαιδευτικούς. Αν δεν κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες, κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα στη συνέχεια της ζωής τους. Για αυτές τις περιπτώσεις είναι χρήσιμη η ένταξη προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν σε συνεργασία με τους ενηλικούς γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες ώστε να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις, να χειριστούν διαπροσωπικές καταστάσεις όπου εμπλέκονται. Στις μικρές ηλικίας, η εγωκεντρική

φύση των παιδιών και η παρορμητικότητά τους, χαρακτηριστικά συναισθηματικής ανωριμότητας, τα εμποδίζει να αντιληφτούν πως νιώθουν οι άλλοι (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011).

Γενικά, οι κοινωνικές δυσλειτουργίες στην πρώτη σχολική ηλικία σχετίζονται με σημαντική έλλειψη βασικών συναισθηματικών /διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες, καλό είναι να δημιουργηθούν θετικά πρότυπα και αξίες μέσα στο σχολείο μέσα από ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις που θα έχουν στόχο την μείωση αρνητικών συμπεριφορών και την αύξηση της ψυχικής υγείας και ευεξίας (Σπανάκη, 2017).

Σκοπός ενός προληπτικού προγράμματος είναι να διδάξει από την πρώτη σχολική ηλικία βασικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες , όπως η ενσυναίσθηση, ο χειρισμός αρνητικών συναισθημάτων και ο χειρισμός συγκρουσιακών καταστάσεων, ώστε τα παιδιά να μην χρειάζεται να καταφεύγουν σε βίαιες συμπεριφορές . Η εκπαίδευση σε αυτές τις δεξιότητες , λειτουργεί ως προληπτικός μηχανισμός για την αποφυγή της βίας και της επιθετικότητας στα σχολεία και στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο.

Παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά γενικές στρατηγικές και τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο χώρο του σχολείου και οι οποίες υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, σε συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους και τους σχολικούς συμβούλους(Μόττη-Στεφανίδη κ.ά. 2004:277-278).

-Τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς: τεχνική που στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων που προηγούνται και έπονται της επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και την ενίσχυση της κοινωνικά επιθυμητής και την μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων: είναι στρατηγικές ελέγχου των παρορμήσεων ,της αναγνώρισης των έντονων και αρνητικών συναισθημάτων με τεχνικές αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου.

Άσκηση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων: η εν λόγω στρατηγική στοχεύει στο να μάθει στα παιδιά τρόπους θετικής αλληλεπίδρασης ,απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων και των κοινωνικών προβλημάτων. Μέσα από

κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών παιχνίδια και αναλυτική παρουσίαση βημάτων, τα προγράμματα αυτά στοχεύουν να υποκαταστήσουν την επιθετική συμπεριφορά με καταλληλότερη και κοινωνικά επιθυμητή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004:156).

Επεξεργασία πληροφορικών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα: είναι μια στρατηγική που βοηθά τα παιδιά να μην οδηγηθούν σε γνωστικές παραποιήσεις, δηλαδή σε γνωστικά λάθη ,με επικέντρωση σε γνωστικές διεργασίες για έλεγχο των συναισθημάτων τους.

Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση: η στρατηγική αυτή στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε να μάθει το παιδί να αντιλαμβάνεται πως σκέπτεται και πως αισθάνεται ο άλλος μειώνοντας ταυτόχρονα την δική του εγωκεντρικότητα.

Διαχείριση των συγκρούσεων: διδασκαλία βημάτων με την βοήθεια του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή. Η συχνή εφαρμογή τους οδηγεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων (Harry Webne-Behram(1998) ·Dudley Weeks (1992). Στο: Κολιάδης ,2010:269).

Προγράμματα επίλυσης Ψυχοκοινωνικών Προβλημάτων: με την τεχνική αυτή το παιδί μαθαίνει πώς να σκέπτεται και όχι τι να σκέπτεται και να επιλέγει ανάμεσα σε εναλλακτικούς τρόπους δράσης την καλύτερη λύση, ερμηνεύοντας την συμπεριφορά από άλλη οπτική γωνία(Manning & Payne 1996:195-196).

Προγράμματα ελέγχου του Θυμού: είναι προγράμματα γνωστικοσυμπεριφοριστικής προσέγγισης που εκπαιδεύουν τα παιδιά να αντιδρούν σε εσωτερικές ή εξωτερικές προκλήσεις όχι με θυμό ή επιθετικότητα, αλλά με τεχνικές που τα βοηθούν να ελέγχουν τις παρορμητικές τους ενέργειες. Περισσότερο γνωστά είναι των: Novaco (1975), Feindler et al.,(1983) και Goldstein & Click (1987).Στο: Κολιάδης, 2010:197).Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένα πρόγραμμα βασισμένο σε αυτήν την προσέγγιση καθώς ανταποκρινόταν στις ανάγκες των μαθητών που μελετήθηκαν.

Δ. 3. Το σύνδρομο θυμός –εχθρότητα- επιθετικότητα

Ο θυμός είναι, ένα από τα πλέον συχνά συναισθήματα ,θεωρείται αναπόσπαστα συνυφασμένος με την ανθρώπινη φύση. Συνδέεται με την

επιθετικότητα , την βία και πολλά αρνητικά επακόλουθα, από τα ψυχοσωματικά προβλήματα έως την λήψη αποφάσεων υψηλού κινδύνου και τη χρήση ουσιών (Cametti & Giusberri,2009. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :24). Η πολυπλοκότητα του θυμού αναγνωρίζεται και περιγράφεται από τους αρχαίους φιλόσοφους (Αριστοτέλη, Πλούταρχο, Σενέκα) αλλά και οι σύγχρονοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γνώσης μας για τον θυμό και τον έλεγχο του λίγο έχει προοδεύσει τις τελευταίες δεκαετίες (Kemp και Strongman 1995. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :24).

Ο θυμός είναι μια συναισθηματική διέγερση, που προκαλείται από συνθήκες απειλής ή ματαίωσης στόχων και περιλαμβάνει συναισθήματα που ποικίλουν σε ένταση, από τον ήπιο εκνευρισμό μέχρι την οργή και το μένος . Στην βιβλιογραφία γίνεται διάκριση του θυμού ως κατάστασης και ως χαρακτηριστικού και αυτή η διάκριση υπήρξε αντικείμενο πολυετούς έρευνας (Catell 1965, Spielberger 1980. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :25-26). Σύμφωνα με αυτήν την διάκριση, ο θυμός είναι δυνατόν να αποτελεί παροδικό συναίσθημα που αυξομειώνεται ανάλογα με την αντιλαμβανόμενη απειλή και τότε γίνεται αναφορά στον θυμό ως κατάσταση (state anger) ,μπορεί όμως να είναι μια ψυχική προδιάθεση σταθερή στο χρόνο και τις καταστάσεις και τότε μιλάμε για τον θυμό ως χαρακτηριστικό (trait anger) (Spielberger et al.,1985· Spielberger,1996. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :25-26).

Σήμερα πλέον ο **θυμός** αναφέρεται σε βασικό συναίσθημα, που εκδηλώνεται στα πρώτα στάδια της εχθρότητας και της επιθετικότητας Buss & Perry,1992. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :25-26).

Ο όρος **εχθρότητα** , αναφέρεται σε γνωστικά στοιχεία, και αντανάκλα την προδιάθεση κάποιου να αξιολογεί πρόσωπα και καταστάσεις αρνητικά. Συνοδεύεται συχνά από θυμό , δυσανασχέτηση, φθόνο , καχυποψία για τους άλλους. Αυτό το πολύπλοκο σύνολο αρνητικών στάσεων υποκινεί επιθετικές συμπεριφορές , λεκτικές ,σωματικές, καταστροφικές (Spielberger et al., 1983 . Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :25-26).

Τέλος ο όρος **επιθετικότητα**, χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει την συμπεριφορά. Είναι ένα στάδιο πιο προχωρημένο από τον θυμό, δεν σταματά στην προδιάθεση, προχωρά σε τιμωρητικές ή καταστροφικές συμπεριφορές που μπορεί να υποκινούνται από τον θυμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο θυμός οδηγεί απαραίτητα

στην επιθετική συμπεριφορά (Bandura,1973·Averill,1982 Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :25-27).

Οι παραπάνω ορισμοί υποδεικνύουν ότι ο θυμός, η εχθρότητα και η επιθετικότητα είναι συσχετιζόμενες, πλην όμως διακριτές εννοιολογικές κατασκευές, με τον θυμό να αναφέρεται στα συναισθηματικά στοιχεία, την εχθρότητα στα γνωστικά και την επιθετικότητα σε στοιχεία συμπεριφοράς. Πάραυτα η διαφωνία εξακολουθεί να υφίσταται σχετικά με το αν υπάρχει ανώτερης τάξης εννοιολογική κατασκευή που οι παραπάνω έννοιες είναι επιμέρους πτυχές τους με κάποιους ερευνητές να θεωρούν τον θυμό πολυδιάστατη και την επιθετικότητα ανώτερης τάξης εννοιολογική κατασκευή (Spielberger et al., 1983 ·Buss & Perry,1992. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :25-26).

Δ. 4. Θεωρίες ερμηνείας του θυμού

Αναφορικά με την ερμηνεία του θυμού ,στη διεθνή βιβλιογραφία ,έχουν προταθεί πολλές διαφορετικές θεωρίες (ψυχοφυσιολογικές, νευροψυχολογικές, γνωστικές και συμπεριφορικές). Ωστόσο οι δύο τελευταίες κατηγορίες είναι οι πλέον δεσπύζουσες προσεγγίσεις για την ερμηνεία τόσο του θυμού όσο και των συναισθημάτων γενικότερα (Cox & Harrison,2008·Kerr & Schneider,2008. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :28). Σύμφωνα με την **συμπεριφορική** προσέγγιση ο θυμός έχει ως θεωρητικό πλαίσιο την εξαρτημένη μάθηση, που ερμηνεύει το πώς η αντίδραση μαθαίνεται. Ειδικότερα, στη κλασική εξαρτημένη μάθηση οι ερευνητικές προσπάθειες για την επιβεβαίωση της σύνδεσης του μηχανισμού με την εκμάθηση του θυμού είναι περιορισμένες και μη τεκμηριωμένες. Αντίθετα, τα μοντέλα συντελεστικής μάθησης , υποστηρίζουν και τεκμηριώνουν ότι αν ένα άτομο επιδιώκει έναν στόχο και παρατηρεί ότι οι άλλοι επιτυγχάνουν αυτό το στόχο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές , τότε αυτό το άτομο είναι πιθανόν να υιοθετήσει τις ίδιες συμπεριφορές και θα τις επαναλάβει (Le Doux ,2002· Connor,2002. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :29).Στο πλαίσιο της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, το μοντέλο αλλαγής της συμπεριφοράς ABC , που είναι γνωστό ως μοντέλο λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς (functional behavioral analysis FBA), στηρίζεται στην υπόθεση ότι η συμπεριφορά που δεν

επιβεβαιώνεται ως προς τους στόχους τους είναι λιγότερο πιθανό να επαναληφθεί. Στο μοντέλο αυτό, το **προηγούμενο** γεγονός (Adesedent-A) είναι ένα ερέθισμα που προηγείται της συμπεριφοράς (Behavior-B). Η συνέπεια (Consequence-C) είναι ένα γεγονός που έπεται της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση, την διατήρηση ή την εξάλειψη της συμπεριφοράς. Τα προηγούμενα γεγονότα δίνουν το έναυσμα της συμπεριφοράς, ενώ οι συνέπειες αποτελούν το κίνητρο της συμπεριφοράς. Αν τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς, οι συνέπειες που έπονται ή και τα δύο αλλάξουν, η πιθανότητα να συμβεί αυτή η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει (Geller,1996. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :30).Το παραπάνω μοντέλο που έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στα σχολικά περιβάλλοντα ως εργαλείο διαχείρισης της συμπεριφοράς , προϋποθέτει την καταγραφή των γεγονότων που προηγήθηκαν και επακολούθησαν πριν και μετά από μία συμπεριφορά με αφηγηματικό τρόπο ή με την βοήθεια μια κλείδας παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να γίνουν συνδέσεις αναφορικά με το ποιες συμπεριφορές μπορούν να σχετίζονται με προηγούμενα γεγονότα και επακόλουθες συνέπειες (Pyles & Bailey,1990 ·Thompson & Iwata,2001. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :30-31).

Σύμφωνα με την **γνωστική** προσέγγιση , δεν είναι τα ίδια τα γεγονότα που μας προκαλούν θυμό, αλλά ο τρόπος που σκεφτόμαστε για αυτά. Στην πραγματικότητα, οι ίδιοι οι άνθρωποι προκαλούν το θυμό, καθώς μεταφράζουν ό,τι τους συμβαίνει ως μια επίθεση ή απειλή εναντίον τους που είναι άδικη ή αδικαιολόγητη και αυτό τους αναστατώνει ψυχολογικά. Η αναστάτωση αυτή συνοδεύεται από μια δυνατή συναισθηματική ορμή για επιθετική αντίδραση δηλαδή την έκφραση του θυμού. Το σημαντικό κατά την στιγμή αυτή είναι η αξιολόγηση της απειλής, δηλαδή η ποιότητα της σκέψης και τα πιστεύω του ατόμου .

Μεταξύ των γνωστικών διαδικασιών που συμβάλλουν στην αντίληψη του ατόμου για απειλή ή μεγεθύνουν μια τέτοια αντίληψη, περιλαμβάνονται οι καταστροφικές σκέψεις, οι σκέψεις καχυποψίας, δικαίωσης, μομφής, αδικίας κ.ά. Ωστόσο η αντίληψη απειλής ,ιδιαίτερα στα παιδιά μπορεί να σχετίζεται με ιστορικό σωματικής ή ψυχολογικής κακοποίησης , γονικής αδιαφορίας ή συναισθηματικής αποξένωσης από την οικογένεια η τους συνομηλίκους .Το σχολείο προκειμένου να είναι αποτελεσματικό στον ρόλο του και να προσφέρει στο παιδί την αίσθηση του ανήκειν, είναι πιθανόν να αντιμετωπίσει εκφάνσεις επιθετικής, εχθρικής και καταστροφικής συμπεριφοράς. Ένα παιδί που έχει αποχωριστεί γονέα ή φροντιστή σε

πολύ μικρή ηλικίας ,ίσως φοβάται να δημιουργήσει στενές σχέσεις, φοβούμενο ξανά την απόρριψη. Σε αυτή την περίπτωση , το παιδί εμφανίζεται να έχει διαμάχες με τους ενήλικες ή τους συνομηλίκους, οι φόβοι του δεν γίνονται αντιληπτοί από τους συμμαθητές του, οι ενήλικες δυσκολεύονται να αντιληφθούν την πραγματική αιτία της συμπεριφοράς και οδηγούνται σε λάθος συμπεράσματα ,καθώς θεωρούν ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι απρόβλεπτη και χωρίς εμφανείς αιτίες (Di Giuseppe & Tafra,2007. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :32-38).

Για τους παραπάνω λόγους καλό είναι να λαμβάνεται υπόψιν ότι οι γνωστικές διεργασίες που συμβάλλουν στην αντιλαμβανόμενη απειλή ή την μεγεθύνουν είναι οι καταστροφικές σκέψεις (Beck,1999), οι καταδικαστικές σκέψεις για τον εαυτό (Ellis,1977), οι σκέψεις καχυποψίας (Crick & Dodge,1994) και δικαίωσης που αισθάνονται για την πρόκληση βλάβης στον υπαίτιο του θυμού (Novaco,2003), μομφής (Crick & Dodge,1994), σκέψεις αδικίας (Tedeschi & Nesler,1993) , σκέψεις μνησικακίας ((Novaco,2003) , καθώς και παράλογες σκέψεις (Στο: Ellis,1977).

Δ .5 .Τρόποι έκφρασης ,κατεύθυνση και τύποι θυμού

Ο θυμός είναι ένα από τα πλέον συχνά ανθρώπινα συναισθήματα. Χωρίς αυτόν δεν θα μπορούσαμε να αναγνωρίζουμε προβλήματα και να διορθώσουμε καταστάσεις. Οι ενέργειές μας είναι ανάλογες με τον τρόπο έκφρασης του θυμού ,την κατεύθυνση του θυμού και του σκοπούς που επιδιώκουμε με την έκφρασή του.

Όταν γίνεται λόγος για τον **τρόπο έκφρασης** εννοούμε την αντίδραση στην θυμική διέγερση που βιώνει ένα άτομο. Πρώτοι οι αρχαίοι έλληνες διέκριναν ότι κάποια άτομα εκτόξευαν μύδρους ενώ άλλα έβραζαν και κρατούσαν το θυμό τους. Την δεκαετία του 1950 έγινε διάκριση μεταξύ **εσωτερίκευσης** και **εξωτερίκευσης** ,**απόθησης** και καταστολής του θυμού, ενώ αργότερα, ερευνητές αναγνώρισαν ακόμα έναν τρόπο αντίδρασης δηλαδή τον **έλεγχο** του θυμού (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:42-44).

Τα μικρά σε ηλικία παιδιά όταν βρίσκονται με άλλους δεν εκφράζουν πλήρως τα συναισθήματα του θυμού τους, αλλά αποκρύπτουν τον θυμό τους σε πραγματικές αλληλεπιδράσεις για να διατηρήσουν τις κοινωνικές σχέσεις τους και να αποφύγουν τις αρνητικές αντιδράσεις των άλλων. Οι τρόποι έκφρασης του θυμού αλλάζουν με

την πάροδο της ηλικίας και οι έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι τα μικρότερα παιδιά μεταμφιέζουν τις εκφράσεις του προσώπου τους περισσότερο από τα μεγαλύτερα παιδιά (Salisch & Vogelgesang ,2005. Στο Μακρή-Μπότσαρη, 2010:46).

Συχνά ο θυμός μπορεί να στραφεί κατά του εαυτού μας είτε κατά των άλλων προσώπων. Ο θυμός εναντίον των άλλων διεγείρεται όταν τα άτομα παρεμποδίζονται στην επίτευξη των στόχων τους, όταν αυτά απειλούνται ή όταν οι αρχές τους παραβιάζονται. Αντίθετα, όταν τα αίτια της συμπεριφοράς άλλων ατόμων , η οποία διεγείρει τον θυμό κάποιου, αποδίδονται από το άτομο στον εαυτό του, τότε ο θυμός στρέφεται κατά του εαυτού του και αυτός είτε εξωτερικεύεται είτε όχι. Επομένως η απόδοση των αιτιών καθώς και οι αντιλήψεις απειλής κανονίζουν αν ο θυμός θα στραφεί κατά του εαυτού ή κατά των άλλων. Η μετατόπιση του θυμού σε πρόσωπο ή αντικείμενο είναι μια στιγμιαία αντίδραση που εκτονώνει την συσσωρευμένη ένταση αλλά έχει αρνητικά αποτελέσματα αργότερα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που αδυνατεί να εκφράσει το θυμό του στο σπίτι φοβούμενος την ένταση που θα δημιουργηθεί ή την σωματική ή συναισθηματική κακοποίηση, μπορεί να μετατοπίσει το θυμό του ερχόμενος στο σχολείο σε ένα συμμαθητή ή τον εκπαιδευτικό (Τσιλιμάγκου, 2014). Η αντίδραση αυτή θα βοηθήσει στιγμιαία το μαθητή να νιώσει καλύτερα , ωστόσο όσο δεν λύνονται οι διαμάχες που ξεσπούν στο σπίτι τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να μεταφέρονται στο σχολείο, δημιουργώντας μια δεύτερη και επαναλαμβανόμενη σειρά προβλημάτων (Connors,2002. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010:52).

Δ. 6. Η διαχείριση του θυμού: Αποτελεσματικές πρακτικές παρέμβασης

Ο θυμός και η διαχείριση του στο σχολικό περιβάλλον οφείλει να αποτελεί κύριο μέλημα για την διαμόρφωση μιας πολιτικής που θα εστιάζει στην αντιμετώπιση των κρίσεων που δημιουργούνται και θα παρέχει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για την αντιμετώπισή των (Χατζηχρήστου, 2011). Μια αποτελεσματική πολιτική θα ήταν επιτυχημένη αν οι επιπτώσεις εκρήξεων θυμού αντιμετωπιζόνταν σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να προταθούν τα ακόλουθα:

- Να τεθεί από την ηγεσία του σχολείου το θέμα της πρόληψης της επιθετικότητας και των εκρήξεων του θυμού ως προτεραιότητα της πολιτικής του σχολείου για την διαχείριση της συμπεριφοράς.
- Να υιοθετηθούν από το προσωπικό του σχολείου μορφές αλληλεπίδραση που δεν διεγείρουν τον θυμό των μαθητών , για παράδειγμα προσβολές, υποβάθμιση, ταπείνωση και ειρωνεία.
- Να έχουν οι εκπαιδευτικοί υψηλές προσδοκίες, όσον αφορά την αποτελεσματική διαχείριση των περιπτώσεων όταν εμφανίζονται εκρηκτικές εκδηλώσεις θυμού από τους μαθητές.
- Να ενταχθούν στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος διαθεματικές δραστηριότητες αγωγής υγείας με έμφαση στην διδασκαλία νέων συμπεριφορών και τεχνικών διαχείρισης του θυμού.
- Να καθοριστούν σαφώς οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την αντιμετώπιση των ξεσπασμάτων θυμού που στοχεύουν τόσο στην υποστήριξη του παιδιού που χάνει τον έλεγχο και την ψυχραιμία του, όσο και σε εκείνους που υφίστανται τις συνέπειες.
- Να εξασφαλιστεί η εμπλοκή των γονέων στην ανάληψη πρωτοβουλιών διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και την καλλιέργεια καλών σχέσεων με το σχολείο (Morgan,2012· Χρηστάκης, 2011).

Σε επίπεδο τάξης η διαχείριση του θυμού θα μπορούσε να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πρακτικές και παρεμβάσεις που θα βοηθούσαν ουσιαστικά τους μαθητές να ελέγξουν και να διαχειριστούν το θυμό τους. Η επιτυχία αυτών των παρεμβάσεων ενισχύεται από την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας εκπαιδευτικών του σχολείου και εκπαιδευτικών –μαθητών, και στηρίζεται σε κοινές αποφάσεις και δεσμεύσεις που απαιτούν τα εξής:

- Συνέπεια αναφορικά με την συμφωνημένη πολιτική, αλλά και συνέπεια μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κανόνες, ποινές και έπαινοι , θα εφαρμόζομαι με βάση κοινώς αποδεκτά κριτήρια.
- Καλλιέργεια θετικού κοινωνικού κλίματος από το προσωπικό του σχολείου , που θα τηρεί τους κανόνες και θα τους καθιστά σαφείς τους γονείς και τους μαθητές.

- Μείωση του ανταγωνισμού , ο οποίος δεν είναι συχνά υγιής και με κατάλληλους χειρισμούς μετατόπιση της αναζήτησης της ατομικής επιτυχίας στην δημιουργία κλίματος σεβασμού.
- Μείωση της μετωπικής σύγκρουσης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, που θα πρέπει να αποφεύγεται ενώπιον της τάξης.
- Αίσθημα ικανοποίησης για τους μαθητές που επιτυγχάνεται όταν οι δραστηριότητες διαφοροποιούνται έτσι ώστε η επιτυχία να είναι εφικτή για κάθε παιδί (Heward,2011).

Ειδικότερα, η διαχείριση του θυμού όπως αναφέρει η Μακρή-Μπότσαρη, (2010), περιλαμβάνει τεχνικές παρέμβασης πριν την έκρηξη του θυμού, ενέργειες κατά και μετά την έκρηξη του που αν χρησιμοποιηθούν λειτουργούν αποτελεσματικά. Αναλυτικότερα :

Πριν την έκρηξη του θυμού , έχουμε την δυνατότητα να σταματήσουμε την εξέλιξή του αν μάθουμε να αναγνωρίζουμε τα προειδοποιητικά σημάδια που είναι η αλλαγές στο σώμα και το πρόσωπο στον τόνο της φωνής, της θέσης στην τάξη, την απότομη αλλαγή διάθεσης. Στο στάδιο αυτό υπάρχουν εναλλακτικές όπως να αγνοηθούν , να γίνει ακατάλληλη παρέμβαση που θα κλιμακώσει το θυμό, να αποφύγουν φράσεις που θα επιδεινώσουν την κατάσταση. Η απόσπαση προσοχής, η αλλαγή θέσης, η εσκεμμένη αγνόηση, η αλλαγή δραστηριότητας, η φυσική προσέγγιση, το χιούμορ η επικοινωνία κ.ά. μπορεί να είναι αντιδράσεις που δείχνουν ενασχόληση και όχι αποφυγή του προβλήματος και λειτουργούν ικανοποιητικά.

Κατά τη έκρηξη του θυμού , που μπορεί να είναι αναπόφευκτη παρά τα προληπτικά μέτρα, στόχος είναι η αποκλιμάκωση της έντασης ώστε να μην τεθούν σε κίνδυνο οι σχέσεις και η ασφάλεια του σχολείου. Η έκρηξη του θυμού συνήθως ακολουθεί κάποια στάδια που είναι η αφορμή, η κλιμάκωση, η κρίση, η ανάκτηση της ψυχραιμίας και ή καταθλιπτική διάθεση- χαλάρωση. Κάθε στάδιο απαιτεί διαφορετικούς χειρισμούς για την εκτόνωσή του. Σημαντικό είναι να διαχειριστούμε το στάδιο της κρίσης κατάλληλα , ώστε να πετύχουμε την πλέον ανώδυνη εξέλιξη της. Γιαντό μιλάμε σταθερά καθόλη τη διάρκεια της κρίσης, κατευθυνόμαστε προς τις εξόδους, ζητάμε βοήθεια, απομακρυνόμαστε από τους παρατηρητές και απομακρύνουμε άλλους αν κινδυνεύουν, διατηρούμε μια απόσταση ασφαλείας, ενώ αντίθετα, δεν τοποθετούμε το σώμα μας μπροστά από το θυμωμένο παιδί αλλά

δίπλα, δεν επιδιώκουμε παρατεταμένη επαφή με τα μάτια, δεν χρησιμοποιούμε προκλητική γλώσσα, ούτε σωματική παρέμβαση εκτός αν υπάρχει σαφής κίνδυνος για την σωματική ακεραιότητα των εμπλεκομένων και καλούμε τις αρχές, όταν όλες οι άλλες προσπάθειες έχουν αποτύχει.

Μετά την έκρηξη του θυμού, το ξέσπασμα αποτελεί μια έντονη σωματική διέγερση και πρέπει να θυμόμαστε ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο διέγερσης τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο λογικής του ατόμου. Έτσι, δεν επιχειρηματολογούμε, δεν απειλούμε, δεν μιλάμε για συνέπειες καθώς μπορούμε να προκαλέσουμε νέα εκδήλωση θυμού ή άλλη μη ελεγχόμενη αντίδραση.

Πρώτο μέλημα είναι η μείωση της διέγερσης με ήρεμες χειρονομίες, κατάλληλο τόνο φωνής που φανερώνει ταύτιση διαθέσεων και όχι αποστασιοποίηση ή αδιαφορία. Όταν έχουν μειωθεί τα επίπεδα διέγερσης και η λογική έχει πιθανότητες να λειτουργήσει τότε έχουμε δύο στόχους: να βοηθήσουμε στη λύση του προβλήματος και να επαναπροσδιορίσουμε τις συνέπειες για κάθε ανάρμοστη συμπεριφορά. Η φάση επίλυσης του προβλήματος ξεκινά με αναφορά στα γεγονότα που προκάλεσαν την αντίδραση αφήνοντας το παιδί να πει αυτά που θέλει και δείχνουμε ότι καταλάβαμε γιατί είναι πολύ θυμωμένο, συμβουλευτικά, επικοινωνιακά με ανοικτές ερωτήσεις και ενσυναίσθηση.

Ο δεύτερος στόχος απαιτεί προσεκτικό χειρισμό καθώς οφείλουμε να κάνουμε διάκριση συναισθήματος και συμπεριφοράς. Σε ένα βίαιο ξέσπασμα η συμπεριφορά μπορεί να είναι καταστροφική για το ίδιο, τους άλλους ή τα φυσικά αγαθά τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζει το παιδί ότι θα υπάρξουν συνέπειες για κάθε απαράδεκτη συμπεριφορά, αλλά η σύνδεση συνεπειάς και συμπεριφοράς πρέπει να γίνει στο τέλος του κύκλου, ώστε να είναι ικανός ο μαθητής να δει ξεκάθαρα τις συνέπειες υπερβάσης των ορίων της δίκαιης συμπεριφοράς. Αυτή η παράμετρος είναι σημαντική, καθώς η εμπειρία έχει δείξει ότι όταν αυτοί που έχουν εξουσία προχωρήσουν γρήγορα στις συνέπειες, μπορεί να προκαλέσουν περαιτέρω κλιμάκωση.

Είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχία της παραπάνω διαδικασίας, η σαφής ιεράρχηση των συνεπειών να προβάλλεται ως πολιτική του σχολείου, δυνατότητα που παρέχει την αποφυγή παρενεργειών που συνδέονται με την επιβολή τιμωρίας που όταν εφαρμοστεί ακατάλληλα δεν βοηθά στην συνειδητοποίηση της απαράδεκτης

συμπεριφοράς αλλά αυξάνει μόνο την αίσθηση απαξίωσης του μαθητή. Η διαδικασία που αναφέρθηκε λειτουργεί κυρίως αποτρεπτικά και προληπτικά ενώ μακροπρόθεσμα μπορεί να υπάρξουν υποστηρικτικά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, ώστε ο μαθητής να έχει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και αντιμετώπισης ισχυρών συναισθημάτων με πιο αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές (Μακρή-Μπότσαρη, 2010: 66-81).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα έλαβε χώρα σε ένα ολοήμερο τμήμα νηπιαγωγείου , όπου φοιτούσαν 20 παιδιά, 11 αγόρια και 9 κορίτσια . Στην συγκεκριμένη τάξη δίδασκαν δύο εκπαιδευτικοί γενικής και μια ειδικής αγωγής ,που μαζί με την σχολική σύμβουλο αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα παρέμβασης.

Αφορμή για την παρέμβαση αποτέλεσε ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιβαλλοντικό χάος που επικρατούσε στην σχολική τάξη εξαιτίας της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών και της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ αυτών και η συγγραφέας, λαμβάνοντας υπόψιν τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρουν επιτυχείς ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία, δημιούργησαν βάσιμες προσδοκίες ότι ένα ανάλογο πρόγραμμα παρέμβασης θα ήταν απαραίτητο , και χρήσιμο στην συγκριμένη τάξη.

Σκοπός της παρέμβασης ήταν η ομαλοποίηση του κλίματος της τάξης που δημιουργούσε ένταση στις σχέσεις των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Για την διεξαγωγή της παρέμβασης επιλέχθηκε ως μεθοδολογική προσέγγιση η «έρευνα δράση» που έχει συμμετοχικό, διαλεκτικό και συνεργατικό χαρακτήρα και παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με βάση τις ανάγκες του.

Η παρέμβαση εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα αναγνώρισης συναισθημάτων με την χρήση του

προγράμματος Αγωγής Υγείας «ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ» που αφορούσε στην αναγνώριση των συναισθημάτων μέσα από την λογοτεχνία. Το πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις εβδομάδες ,μεταξύ Δεκεμβρίου και Ιανουαρίου 2017-2018, βασίστηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της βιβλιοθεραπείας και αξιολογήθηκε για την ανταπόκρισή του από τους μαθητές με φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν από την ερευνητική ομάδα.

Μετά την αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος της πρώτης φάσης «ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ» το κλίμα της τάξης εξακολουθούσε να μην είναι λειτουργικό γεγονός που εξηγείται από τους περιορισμούς η βιβλιοθεραπεία , ως τρόπος προσέγγισης σε παιδιά με έντονες συμπεριφορικές διαταραχές. Κατά συνέπεια έγινε σαφής η επανεξέταση και επέκταση της παρέμβασης εξατομικευμένα σε τρεις μαθητές που φαινόταν να παρουσιάζουν συχνότερα προκλητικές συμπεριφορές.

Στην δεύτερη φάση ο στόχος ήταν να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τα τρία παιδιά να μάθουν πώς να συμπεριφέρονται με την διδασκαλία διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Η εφαρμογή του προγράμματος, που ονομάστηκε «εξατομικευμένη παρέμβαση» τροφοδοτήθηκε από την γνωστικές-συμπεριφορικές θεωρίες, την θεωρία της κοινωνικής μάθησης και της οικοσυστημική θεωρία. Ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2018, διήρκησε δέκα βδομάδες και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2018.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην δεύτερη φάση στο πρόγραμμα «εξατομικευμένης παρέμβαση» ήταν τρία. Πριν την έναρξη της παρέμβασης εκτιμήθηκε η γενικευμένη εικόνα που παρουσίαζε καθένας μαθητής από τους τρεις μαθητές με την συμπλήρωση ΕΔΔ από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των τριών μαθητών. Στην συνέχεια εκτιμήθηκε η συμπεριφορά κάθε μαθητή στην σχολική τάξη με την συμπλήρωση του ΚΕΣΠΥ-Α από τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας σε συνεργασία μεταξύ τους. Μετά την εξαγωγή της βαθμολόγησης του ΚΕΣΠΥ-Α διαπιστώθηκε ότι κυριαρχούσαν οι εξωτερικευμένες διαταραχές και στους 3 μαθητές. Σύμφωνα με τα δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί, δημιουργήθηκε μια κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς, που συμπληρωνόταν από την ερευνητική ομάδα για 10 συνεχείς ημέρες καθόλη την διάρκεια του οκταώρου που τα συγκεκριμένα παιδιά παρέμεναν στην τάξη. Ακολούθησε η συγκέντρωση των πληροφοριών και η αξιολόγηση της κλείδας από

την ερευνητική ομάδα , εντοπίστηκε η «συμπεριφορά στόχος» για κάθε μαθητή και σχεδιάστηκε η εξατομικευμένη παρέμβαση στα τρία παιδιά. Συμφωνήθηκε η παρέμβαση να γίνει από την συγγραφέα εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα διαχείρισης του θυμού για οκτώ εβδομάδες , για 30 λεπτά της ώρας κάθε μέρα, σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο του σχολείου, ώστε να μη διασπώνται οι συγκεκριμένοι μαθητές. Παράλληλα προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των συγκεκριμένων παιδιών όπου έγινε ενημέρωση για την παρέμβαση και δόθηκαν συστάσεις από τους εκπαιδευτικούς για την διαχείριση των συναισθημάτων των τριών παιδιών.

Μετά την ολοκλήρωση του «εξατομικευμένου προγράμματος» κατά την δεύτερη φάση, ακολούθησε η τρίτη φάση της παρέμβασης που αφορούσε στην ένταξη των τριών μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων. Ονομάστηκε «ενταξιακό πρόγραμμα», σε αυτό συμμετείχε το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών με απώτερο στόχο να επανενταχθούν στην ομάδα οι 3 μαθητές που είχαν δεχθεί εξατομικευμένη παρέμβαση και να αλληλεπιδράσουν ομαλά με τους υπόλοιπους μαθητές αντικαθιστώντας τις επιθετικές με αποδεκτές συμπεριφορές.

Οι δράσεις του «ενταξιακού προγράμματος» στην τρίτη φάση ήταν ομαδικές και ατομικές, και πραγματοποιήθηκαν μέσα και έξω από την σχολική τάξη . Η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε αυτήν την φάση με την επανασυμπλήρωση του ΕΔΔ από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς . Τα αποτελέσματα κατέγραψαν μείωση των επιθετικών συμπεριφορών γεγονός που επέφερε την επίτευξη του στόχου που ήταν ομαλοποίηση στο κλίμα της εκπαιδευτικής τάξης.

Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αναλυτική περιγραφή κάθε φάσης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης .

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

E.1. Η φύση του προβλήματος

Οι μαθητές που παρουσιάζουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες εκφράζονται συχνά με επιθετικές συμπεριφορές και αυτές παραμένουν ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, αποτελεί πρωταρχικό στόχο η εφαρμογή ενταξιακών και προληπτικών προγραμμάτων από την προσχολική ηλικία προκειμένου να αντιμετωπιστούν και κυρίως να προληφθούν φαινόμενα επιθετικών συμπεριφορών. Σκοπός ενός ενταξιακού -προληπτικού προγράμματος είναι να διδάξει συστηματικά βασικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, ώστε τα παιδιά να μην χρειάζεται να καταφύγουν σε επιθετικές πράξεις ή βίαιες συμπεριφορές για να επιλύσουν τα προβλήματά τους. Η εκπαίδευση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης λειτουργεί ως προληπτικός μηχανισμός για την αποφυγή της βίας και της επιθετικότητας στο σχολείο άλλα και στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο (Ματσόπουλος, 2005:449).

E.1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προκαλούν δυσλειτουργία στην σχολική τάξη και διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της. Ιδιαίτερα στην προσχολική τάξη, όπου τα μικρά παιδιά δέχονται την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και συνομηλίκων και κατακτούν κοινωνικές δεξιότητες, υπάρχει άμεση συσχέτιση του αρνητικού κλίματος και αυτών των αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, το χαοτικό περιβάλλον της τάξης παρεμβαίνει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν του μικρούς μαθητές.

Γενικά, οι δυσλειτουργίες στην σχολική τάξη διαταράσσουν το κλίμα της και σχετίζονται με σημαντικές ελλείψεις βασικών συναισθηματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Για την αποκατάσταση αυτών των αδυναμιών, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη κατάλληλων ενταξιακών παρεμβάσεων που θα προλάβουν ή θα μειώσουν τις

αρνητικές συμπεριφορές , ενώ παράλληλα θα ενισχύσουν την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.

E.1.2. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρατήρηση – καταγραφή της συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών στην σχολική τάξη που παρουσίασαν δυσκολίες στην προσαρμογή καθώς και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιβαλλοντικό χάος που επικρατούσε την σχολική τάξη, αποτέλεσε τον κύριο λόγο για την εμπλοκή της ερευνητικής ομάδας σε μια ενταξιακή παρέμβαση υποστήριξης των μικρών μαθητών.

Επιπλέον τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών του προγράμματος Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται ήδη από την προσχολική ηλικία, (Κουρμούση, 2012· Κουρμούση, 2013· Ματσόπουλος ,2006 · Κολιάδης , 2010) δημιούργησαν βάσιμες προσδοκίες ότι ένα ανάλογο πρόγραμμα που αφορούσε στην εκπαίδευση κάποιων μαθητών αλλά και ολόκληρης της τάξης, στην αναγνώριση –διαχείριση των συναισθημάτων και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, θα ήταν όχι μόνο χρήσιμο αλλά και αναγκαίο.

Οι συμμετέχοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος εκπαιδευτικοί , είχαν την πεποίθηση ότι με την παρούσα έρευνα παρέχουν στον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής την δυνατότητα να κατανοήσει και να εφαρμόσει ανάλογα προγράμματα που εστιάζουν στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στους μικρούς μαθητές.

E. 1. 3. Ερευνητικά ερωτήματα –υποθέσεις

Στην αρχική φάση της ερευνητικής διαδικασίας, υποθέσαμε ,σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ότι η ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στην σχολική τάξη. Με βάση αυτήν την υπόθεση τέθηκαν ως ερευνητικά ερωτήματα :

- Κατά πόσο θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς από το πρόγραμμα παρέμβασης σε όλη την τάξη.

- Κατά πόσο θα βελτιωνόταν η προβληματική εικόνα και το κλίμα της τάξης μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε όλους τους μαθητές.

E.1.4. Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση ενός ενταξιακού προγράμματος αγωγής υγείας οργανωμένο σε ομαδικές δράσεις στην αποσυμφόρηση από το αρνητικό κλίμα της τάξης που είχε δημιουργηθεί εξαιτίας προκλητικών συμπεριφορών μιας ομάδας μαθητών. Βασικός παράγοντας για την υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος ορίστηκε η συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η αναγνώριση και διαχείριση των αρνητικών κυρίως συναισθημάτων καθώς και οι εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης τους από τους μαθητές όλης της τάξης.

E.2. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

E.2.1. Η επιλογή της μεθόδου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως μεθοδολογική προσέγγιση η Έρευνα Δράση (action research), για τον λόγο ότι οι αρχές που υποστηρίζει η συγκεκριμένη προσέγγιση συμφωνούν με τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Η Έρευνα Δράση δίνει την δυνατότητα διερεύνησης του προβλήματος με συστηματικό, συμμετοχικό, διαλεκτικό και συνεργατικό τρόπο, με στόχο πάντα αλλαγές στο πλαίσιο που παρεμβαίνει και με βάση τις ανάγκες του συγκεκριμένου πλαισίου. Είναι μια συνεργατική και συμμετοχική προσέγγιση που επιχειρεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζοντάς την και αποκτώντας γνώση από τις συνέπειες της αλλαγής (Creswell,2011:639).

Έχει δηλαδή διαγνωστικό χαρακτήρα με την έννοια πλαισίου, ατόμων, σχέσεων και δυνατοτήτων, σε ατομικό και συστημικό επίπεδο. Στοχεύει, επομένως στον εντοπισμό, τον προσδιορισμό και την ανάλυση κάποιου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ή άλλου προβλήματος, μέσα σε περιορισμένο τοπικά πλαίσιο και στη συνέχεια μέσα από μια διαδικασία διορθωτικών τεχνικών προσπαθεί να βρει λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, με την χρήση τεχνικών συλλογής δεδομένων και παρεμβάσεων. Έχει δηλαδή διαγνωστικό αλλά και θεραπευτικό-παρεμβατικό

χαρακτήρα (Cohen, Manion & Morrison, 2007:297). Επιπλέον ,η έρευνα δράση βελτιώνει την πρακτική αναπτύσσοντας τις ικανότητες του επαγγελματία για κρίση και παρέμβαση σε ιδιαίτερες πολύπλοκες ανθρώπινες καταστάσεις καθώς ενώνει την έρευνα και βελτιώνει τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο επαγγελματικό τους ρόλο (Ο' Hanlon ,2003:23).

E.2.2.Η παρουσίαση της μεθόδου

Οι Kemmis και McTaggart (1988:56) , όρισαν την Έρευνα Δράση ως μια αναστοχαστική διερεύνηση (self – reflective), που αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες , προκειμένου να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους αλλά και να κατανοήσουν , με την διαδικασία του αναστοχασμού, τις πρακτικές και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες αυτές πραγματοποιούνται. Η Έρευνα Δράση, δίνει την δυνατότητα χρήσης ποικίλων τεχνικών –στρατηγικών παρέμβασης , έχει πάντα βιωματικό χαρακτήρα, ενώ εφαρμόζεται στο πεδίο της πραγματικότητας των υποκειμένων-συστημάτων, μέσω της δράσης που αναλαμβάνουν οι εμπλεκόμενοι ερευνητές (Σαραφίδου, 2011) .

Σύμφωνα με τον Creswell, η Έρευνα Δράση, όπως αναφέραμε, εστιάζει σε αλλαγές σε πρακτικό επίπεδο . Είναι μιας μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα που στοχεύει αρχικά στον εντοπισμό , προσδιορισμό και ανάλυση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού παιδαγωγικού προβλήματος. Το πρόβλημα μπορεί να είναι οι διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα εμπλεκόμενα μέλη στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί , αναλογίζονται αυτό το πρόβλημα, συγκεντρώνουν και αναλύουν δεδομένα και πραγματοποιούν αλλαγές με βάση τα ευρήματά τους (Creswell,2011:639). Απώτερος σκοπός τους είναι η αλλαγή ή η βελτίωση της κατάστασης που διαγνώστηκε ως προβληματική. Με την Έρευνα Δράση ενισχύεται η φωνή των εκπαιδευτικών και η φωνή των μαθητών : «προτίθεμαι να πράξω το Α με πρόθεση να βελτιώσω το Β» (Cohen & Morrison , 1994). Στο δικό μας πλαίσιο, στόχος ήταν η αλλαγή του κλίματος της τάξης με την εμπλοκή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

E. 2. 2. 1. Το δείγμα

Ένα τμήμα ολοήμερου νηπιαγωγείου 20 παιδιών , αποτελούμενο από 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Στο παραπάνω δείγμα συμπεριλαμβάνονταν 3 μαθητές

,ηλικίας 5 ετών , με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες προσαρμογής στην τάξη και την ομάδα συνομηλίκων . Οι τρεις αυτοί μαθητές είχαν παραπεμφθεί για αξιολόγηση στα ΚΕΔΔΥ λίγο μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Ωστόσο η εκτίμηση και αξιολόγησή τους καθυστερούσε για τεχνικούς και οικογενειακούς λόγους ,με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί της τάξης να μην έχουν μια πλήρη και εμπειριστατωμένη επιστημονικά εξήγηση της συμπεριφοράς των συγκεκριμένων μαθητών.

E.2.2.2. Οριοθετήσεις της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της πόλης του Ρεθύμνου. Έλαβαν μέρος 20 νήπια ηλικίας 4-5 ετών που φοιτούσαν σε ολοήμερο τμήμα του νηπιαγωγείου. Η εξατομικευμένη παρέμβαση έγινε σε 3 μαθητές, ηλικίας 5 ετών που παρουσίασαν διαταραχές συμπεριφοράς και είχαν παραπεμφθεί για αξιολόγηση στα ΚΕΔΔΥ .Κατά συνέπεια δεν μπορεί να γενικευτούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης καθώς το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο.

E. 2. 3. Ο επιστημολογικός χαρακτήρας της έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας απαιτούσε συντονισμό για την υλοποίηση της τόσο μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών , όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών , των γονέων και των μαθητών. Το συντονιστικό ρόλο ανέλαβε η ερευνήτρια και συγγραφέας της παρούσας μελέτης, η οποία ανέλαβε την πρωτοβουλία συμμετοχής του τμήματος αρχικά στο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας της ΔΠΕ. Στη συνέχεια , ως υποκινήτρια της έρευνας, συνέβαλε στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρήση των ερευνητικών εργαλείων . Τέλος , στην διευκόλυνση και την υποστήριξη της συνεργασίας μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων σε προγραμματισμένες και άτυπες συναντήσεις. Καθόλη την διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, τηρήθηκαν οι απαραίτητες διαδικασίες ανταλλαγής απόψεων, προβληματισμού και αναστοχασμού , που αποτελούν προϋπόθεση για την ανάδειξη της ερευνητικής μεθόδου σε ουσιαστική ενταξιακή παρέμβαση (Σαραφίδου, 2011).

E. 2. 4. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου

Η Έρευνα Δράση, ως ερευνητική μέθοδος ,ενέχει την εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων. Κατά συνέπεια προωθεί την

προσωπική επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, χάρη στη συστηματική επαγγελματική δράση που αναπτύσσουν. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική τους εμπλοκή και την συμμετοχική παρατήρηση, αναπτύσσουν τρόπους αναστοχασμού με τον εαυτό τους και επικοινωνίας με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς (Σαραφίδου, 2011) . Επιπλέον, ενδυναμώνει τους μαθητές και τους γονείς καθώς συμμετέχουν με την ανταλλαγή απόψεων και δράσεων στο πρόγραμμα που διεξάγεται. Η διαδικασία της Έρευνας Δράσης είναι ευέλικτη και συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τραγουλιά, 2017:591).

E.2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι συμπεριφορές των μαθητών και συγκεκριμένα:

-Η εκδήλωση μορφών συμπεριφοράς ως προς τις διαστάσεις εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης σε μια ομάδα μαθητών.

-Η «συμπεριφορά στόχος» που επισημάνθηκε για κάθε μαθητή της συγκεκριμένης ομάδας

-Οι όψεις της συμπεριφοράς των συγκεκριμένων μαθητών, όπως την αντιλαμβάνονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους.

Για την διερεύνησή τους χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία.

A. Φύλλα καταγραφής της επεξεργασίας ιστορίας

Τα φύλλα επεξεργασίας της ιστορίας ήταν δύο. Το πρώτο σχεδιάστηκε στην αρχική φάση της έρευνας από την ερευνητική ομάδα για την επεξεργασία της ιστορίας και περιείχε τις θεματικές ενότητες :λέξεις που περιγράφουν τον ήρωα, συναισθήματα που προκάλεσε η ιστορία στο αναγνώστη –μαθητή, τα συναισθήματα του ήρωα που αναγνώρισε ο αναγνώστης μαθητής,, προτάσεις για μια διαφορετική λύση στην πλοκή της ιστορίας και αξιολόγηση της ιστορίας με τις επιλογές : μου άρεσε, ήταν αδιάφορο, δεν μου άρεσε. Το δεύτερο σχεδιάστηκε από την ερευνητική ομάδα στη δεύτερη φάση πριν την παρέμβαση και αφορούσε στην διαχείριση του θυμού . Συγκεκριμένα ζητούσε από τα παιδιά να καταγράψουν τα γεγονότα που προκαλούν θυμό στον εαυτό τους και στους γονείς τους . Τα δύο φύλλα

συμπληρωθήκαν τόσο στην τάξη από τα παιδιά με την βοήθεια των εκπαιδευτικών, όσο και στο σπίτι με την βοήθεια των γονέων .

B. ΚΕΣΠΥ –Α (Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία).

Ο ΚΕΣΠΥ (Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία), συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς πριν την παρέμβαση. Είναι ένα εύχρηστο και σταθμισμένο στην Ελλάδα εργαλείο ανίχνευσης προβλημάτων συμπεριφοράς αποκλειστικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας από 3-6 ετών. Η διάκριση των μορφών συμπεριφοράς ως προς τις διαστάσεις εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης ,που ακολουθείται στο εργαλείο, παρέχει στοιχεία ταξινόμησης μέσω της σύγκρισης με την τυπική συμπεριφορά των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας (Wilmschurst, 2011. Στο : Μανωλίτσης 2013: 45) και ταιριάζει στον τρόπο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία. Ο ΚΕΣΠΥ-Α αξιολογεί 29 διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς που αντανakλούν την διαφορετική συχνότητα και τις ποικίλες καταστάσεις εμφάνισης κάθε μορφής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. Σταθμίστηκε στην Ελλάδα , κατά τα έτη 2007-2009, και τόσο οι αναλύσεις για την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας αποτελεσμάτων και βαθμολογητών, όσο και οι εκτιμήσεις εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής ,τον καθιστούν χρήσιμο εργαλείο για τον σκοπό της μελέτης μας που είναι η αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας με απώτερη επιδίωξη την έγκαιρη ανίχνευση και παραπομπή του παιδιού σε ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Μπορεί δε να συμπληρωθεί για ένα παιδί ηλικίας 3-6 ετών , το οποίο φοιτά σε οργανωμένο ίδρυμα προσχολικής αγωγής , μόνο από τον παιδαγωγό που το γνωρίζει για τουλάχιστον τέσσερις μήνες (Μανωλίτσης, 2013 :71,85).

Το συγκεκριμένο εργαλείο προτιμήθηκε από την ερευνήτρια καθώς προσεγγίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς υπό μια συστημική και αλληλεπιδραστική προοπτική (transactional). Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική τα προβλήματα συμπεριφοράς ενός παιδιού είναι αποτέλεσμα δυναμικής αλληλεπίδρασης ατομικών χαρακτηριστικών και ερεθισμάτων που υπάρχουν μέσα στο περιβάλλον του (Κουρκούτας 2007. Στο: Μανωλίτσης 2013:31), θέση που υιοθετήθηκε εξ αρχής ως τρόπος διεξαγωγής της παρέμβασης.

Ωστόσο η κλίμακες εκτίμησης δεν δύναται να αποτελούν τα μοναδικά μέσα διάγνωσης προβλημάτων συμπεριφοράς. Παρά το ότι διαθέτουν εύρος μορφών

αξιολόγησης, τα συγκεκριμένα εργαλεία καταγράφουν μια γενική ανίχνευση που επιτελείται κατά την διάρκεια της διαγνωστικής αξιολόγησης (Mash & Terdal, 1997. Στο Μανωλίτσης 2013:45). Η ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αναγκαίο να παρακολουθείται από διαφορετικές πηγές όπως η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, από συνεντεύξεις σε διαφορετικά πλαίσια, ώστε να ολοκληρωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η διαγνωστική αιτιολόγηση της συμπεριφοράς (Gimpel & Holland, 2003. Στο: Μανωλίτσης, 2013: 45).

Ο κατάλογος ελέγχου περιλαμβάνει 32 στοιχεία, από τα οποία τα 28 αξιολογούν μορφές συμπεριφοράς που αφορούν σε προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής, όπως φαίνεται στο παράρτημα. Ειδικότερα, οι μορφές εξωτερικής διακρίνονται σε διασπαστική συμπεριφορά και υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής και οι μορφές εσωτερικής σε Άγχος/Ανασφάλεια, Απομόνωση/Ανωριμότητα και Έλεγχο Σφικτήρων. Τέλος τα στοιχεία 30 και 31 αναφέρονται στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για ανησυχητική συμπεριφορά και το στοιχείο 32 αναφέρεται σε οποιοδήποτε σχόλιο θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός για το συγκεκριμένο παιδί που αξιολογεί. Αφού συμπληρωθεί η βαθμολόγηση των επιμέρους στοιχείων στον πίνακα του εντύπου αξιολόγησης, ακολουθεί η άθροιση των βαθμών και μετά τις αθροίσεις προκύπτει ένας συνολικός βαθμός για τις εξής επιμέρους διαστάσεις: « διασπαστική συμπεριφορά /ΔΙΑΣ», «υπερκινητικότητα-αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (Υ/ΑΣΠ)», «απομόνωση/ ανωριμότητα (ΑΠ /ΑΝ)», «άγχος / ανασφάλεια (Α/Α)», «έλεγχος σφικτήρων/(ΣΦ)», «μη ταξινομημένες συμπεριφορές/(ΜΗ)» (Μανωλίτσης, 2013:76).

Γ. Κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για την περισσότερο εμπειριστατωμένη απόδοση των προβλημάτων συμπεριφοράς, μετά την συμπλήρωση του ΚΕΣΠΗ-Α από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, ακολούθησε χορήγηση επιπλέον εργαλείων. Συγκεκριμένα, συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, μια κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς που διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας. Αποτελείται από δύο μέρη, το πρώτο αφορά στην καταγραφή της συμπεριφοράς που παρατηρούνταν συχνότερα στην σχολική τάξη. Θεωρήθηκε απαραίτητη για την παρέμβαση η συστηματική παρατήρηση, καταγραφή και κωδικοποίηση των συμπεριφορών και των συνθηκών μέσα στις οποίες εκτυλίσσονται. Η συστηματική

παρατήρηση διευκολύνει το έργο του παρατηρητή καθώς του επιτρέπει την άμεση και ακριβή μέτρηση της συχνότητας της έντασης και της διάρκειας των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Σίμος & Κομίλη, 2003 :223).

Η επιλογή των συμπεριφορών του πρώτου μέρους της κλείδας παρατήρησης ήταν απόρροια και δημιουργήθηκε μετά την χορήγηση του ΚΕΣΠΗ-Α προς τους παρατηρούμενους μαθητές. Επιλέχθηκαν εκείνες οι προτάσεις συμπεριφοράς που αξιολογούν τις διαστάσεις εξωτερίκευσης στα προβλήματα συμπεριφοράς . Στα προβλήματα αυτά περιλαμβάνονται μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως επιθετικότητα, θυμός, αρνητισμός, όπως αυτές καταγράφονται στους πίνακες περιγραφής των μορφών συμπεριφοράς του ΚΕΣΠΗ-Α (Μανωλίτσης, 2013: 62 -63).

Το δεύτερο μέρος της κλείδας αφορά στη ανάλυση συμπεριφοράς και συντάχθηκε σύμφωνα με τις αρχές της συντελεστικής μάθησης που αναφέρθηκαν παραπάνω . Ειδικότερα, κατά την παρατήρηση και συμπλήρωση της κλείδας, ο παρατηρητής-εκπαιδευτικός συμπληρώνει κατά την διάρκεια της ημέρας από την πρώτη έως την όγδοη ώρα την συχνότητα εμφάνισης και την διάρκεια της εξεταζόμενης συμπεριφοράς. Στη συνέχεια καταγράφει τα **προγενόμενα και τα επακόλουθα** της συμπεριφοράς που παρατήρησε ,καθώς και το πλαίσιο εκδήλωσης της. Τέλος συμπληρώνει, αν υπάρχουν, παρατηρήσεις ή σχόλια για το περιστατικό που κατέγραψε .

Η κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς συμπληρώθηκε μετά την παρέμβαση της πρώτης φάσης και πριν την παρέμβαση της δεύτερης φάσης, για χρονικό διάστημα δέκα συνεχών ημερών. Στην συμπλήρωσή της συμμετείχαν και οι τρεις εκπαιδευτικοί της τάξης, δύο γενικής αγωγής και μία ειδικής, που κατέγραφαν τις προκλητικές συμπεριφορές . Η ολοκληρωμένη μορφή της κλείδας παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας

Δ. SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire)-ΕΔΔ (Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών)

Στην δεύτερη φάση της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να γίνει πληρέστερη καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών που παρουσίαζαν δυσκολίες προσαρμογής, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Συμπληρώθηκε το SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) Ερωτηματολόγιο

Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman ,1997). Είναι ένα σύντομο ερωτηματολόγιο συστηματικής εξέτασης για παιδιά 4-16 ετών που υπάρχει σε διάφορες εκδόσεις, με κάθε έκδοση να αξιολογεί περίπου 25 χαρακτηριστικά θετικά ή αρνητικά. που οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί παιδιών καλούνται να αξιολογήσουν . Η αξιολόγηση γίνεται πάνω σε μια κλίμακα τριών διαβαθμίσεων (ισχύει, ισχύει κάπως, δεν ισχύει). Στο ερωτηματολόγιο αξιολογούνται πέντε όψεις της συμπεριφοράς των παιδιών που αφορούν στην θετική-κοινωνική συμπεριφορά, την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής , τις διαταραχές συναισθήματος, τις διαταραχές διαγωγής και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Goodman ,1997:582). Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε πολύ μεγάλους πληθυσμούς στον κόσμο, είναι δε προσαρμοσμένη στην Ελλάδα,(Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001. Στο: Μανωλίτσης, 2013 :54).

Το παραπάνω εργαλείο περιλαμβάνει στις κλίμακες του μορφές συμπεριφοράς που αφορούν σε διαταραχές διαγωγής και αυτές συμπεριελήφθησαν στις μορφές συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν στην τάξη. Συμπληρώθηκε τόσο πριν την παρέμβαση όσο και μετά από αυτή από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και από τους γονείς των παιδιών που δέχθηκαν την παρέμβαση. Ο τρόπος που γίνεται η βαθμολόγηση είναι: για τη απάντηση «δεν ισχύει», 1 για την απάντηση «ισχύει κάπως», και 2 για την απάντηση «ισχύει». Κάθε κλίμακα έχει διαφορετική βαθμολόγηση που εμφανίζεται από την πρόσθεση της βαθμολογίας των 5 ερωτήσεων που περικλείει και είναι από το 0-10. Τέλος μπορεί να γίνει σύμπτυξη των βαθμολογιών για τις εξής κλίμακες: κλίμακα της υπερκινητικότητας, κλίμακα των συναισθηματικών συμπτωμάτων, κλίμακα των προβλημάτων και κλίμακα των σχέσεων συνομηλίκων που θα έχουν βαθμολογία από 0-40 όταν συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και 0-42 όταν συμπληρώνεται από τους γονείς . Η βαθμολογία για την κλίμακα της προκοινωνικότητας δεν προστίθεται στο γενικό σκορ γιατί η απουσία των προκοινωνικών συμπεριφορών είναι νοηματικά διαφορετική από την ύπαρξη ψυχολογικών δυσκολιών (Goodman ,1997).Το ΕΔΔ στην μορφή χορήγησής του, παρατίθεται στο παράρτημα αυτής της εργασίας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Α. ΦΑΣΗ

Z.1.1. Σχεδιασμός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής

Ο σχεδιασμός του παρεμβατικού «προγράμματος αναγνώρισης συναισθημάτων» ,όπως ονομάστηκε, πραγματοποιήθηκε μετά την προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών που παρουσίαζαν δυσκολίες και την επίπτωση που είχε αυτή στην ομαλή λειτουργία της τάξης. Λίγο μετά την έναρξη του σχολικού έτους, παρατηρήσαμε και καταγράψαμε τις αντιδράσεις των παιδιών στην προσαρμογή τους. Με την άτυπη αυτή μορφή διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν έντονες αντιδράσεις στην αλληλεπίδραση των παιδιών και καθυστέρηση την ενσωμάτωση κάποιων μαθητών στην ολομέλεια της τάξης.

Σε μια πρώτη προσπάθεια παιδαγωγικών σχεδιασμών , απευθυνθήκαμε στην σχολική σύμβουλο και πραγματοποιήσαμε παρουσία της μια συνάντηση – επικοινωνία με όλους τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με στόχο μια οργανωμένη συμβουλευτική υποστήριξη-πλαισίωση αλλά και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την υπάρχουσα κατάσταση. Παρόλο που διαπιστώσαμε την υποστήριξη των γονέων και την πρόθεσή τους να συνεισφέρουν, το εκπαιδευτικό προσωπικό θεώρησε απαραίτητη ,παράλληλα με την παραπομπή κάποιων μαθητών για αξιολόγηση στα ΚΕΔΔΥ, την χρήση προγράμματος παρέμβασης στην τάξη, ώστε να μην υπάρξουν περιθώρια κοινωνικής απομόνωσης για κάποιους μαθητές(Κουρμούση ,2013, Χατζηχρήσου, 2011).Από τις καθημερινές καταγραφές τις παρατηρήσεων και τις ανταλλαγές απόψεων των εκπαιδευτικών της τάξης (δύο γενικής αγωγής και μια ειδικής),κρίθηκε αναγκαία η εστιασμένη παρέμβαση στην απόκτηση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Με πρωτοβουλία της συγγραφέως και αναγνωρίζοντας τις απόψεις του πλαισίου, προτάθηκε και έγινε αποδεκτή η αίτηση συμμετοχής του τμήματος σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα την αναγνώρισης και διαχείριση των συναισθημάτων, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στην συνέχεια.

Z. 1. 2. Στόχοι της παρέμβασης Α φάσης

Σκοπός ενός προγράμματος Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής ανάπτυξης είναι να διδαχθούν τα παιδιά με τον τρόπο να αναγνωρίζουν και να

διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να καλλιεργήσουν κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αναπτύξουν την ικανότητά τους για επικοινωνία και διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης.

Ειδικότερα με το πρόγραμμα που παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέβλεπαν όλα τα παιδιά να γίνουν ικανά ώστε:

- Να γνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματά τους και ιδιαίτερα τα αρνητικά.
- Να αναπτύξουν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη με τα μέλη της ομάδας.
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες φιλίας και ομαδοσυνεργατικότητας .
- Να αναπτύξουν ικανότητες οριοθέτησης της ομάδας.

Z.1.3. Εφαρμογή του «προγράμματος αναγνώρισης συναισθημάτων»

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 οι μαθητές ενός τμήματος ολοήμερου νηπιαγωγείου Ρεθύμνου έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα βραχείας διάρκειας συναισθηματικής υποστήριξης με αφορμή την συμμετοχή του σχολείου σε πρόγραμμα αγωγής υγείας. Το πρόγραμμα τελούσε υπό την αιγίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου και είχε τίτλο: «Ο εαυτός μου: Μαθαίνω να αναγνωρίζω τι νιώθω και πως θα το διαχειριστώ μέσα από τα βιβλία». Στόχος του προγράμματος ήταν οι μαθητές να βοηθηθούν στην αναγνώριση , την έκφραση και την διαχείριση των συναισθημάτων τους , μέσα από την επαφή τους με τα βιβλία. Τα βιβλία ήρθαν στο σχολείο με αφορμή το πρόγραμμα «ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ» και παρέμειναν για τέσσερις εβδομάδες, χρόνος που στάθηκε η αφορμή να ξεκινήσει η διαδικασία παρέμβασης μέσω της βιβλιοθεραπείας . Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι τρεις εκπαιδευτικοί του τμήματος, όλοι οι μαθητές της τάξης, ενώ έγινε εκτενής ενημέρωση στους γονείς των παιδιών και προτάθηκε να υποστηρίξουν την διαδικασία. Οι απόψεις των παιδιών για τα βιβλία που διάβασαν στο σχολείο και το σπίτι, αποτυπώθηκε στα φύλλα εργασίας που συνόδευαν το βιβλίο δανεισμού και επεστράφησαν στην τάξη για παρουσίαση ,καταγραφή και συζήτηση. Τα φύλλα

εργασίας σχεδιάστηκαν από την ερευνητική ομάδα με στόχο να καλύπτουν τις ανάγκες επεξεργασίας της ιστορίας και αφορούσαν στην όσο γίνεται πληρέστερη εικόνα που αποκόμιζε ο αναγνώστης της ιστορίας. Η αναλυτική περιγραφή και διεξαγωγή του προγράμματος καθώς και τα φύλλα εργασίας ,παρουσιάζονται στο παράρτημα αυτής της εργασίας.

Z.1.4. Αξιολόγηση του «προγράμματος αναγνώρισης συναισθημάτων»

Έχοντας στόχο την βελτίωση της εικόνας της σχολικής τάξης και την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από την βιβλιοθεραπεία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατέγραψαν παρατηρούσαν και συζητούσαν τις αντιδράσεις των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην ερευνητική ομάδα. Παρατήρησαν τις αντιδράσεις των μαθητών και κατέγραψαν πληροφορίες από τα φύλλα επεξεργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στο βραχείας διάρκειας πρόγραμμα «ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ» . Η συνολική εκτίμηση ήταν ότι οι μαθητές ωφεληθήκαν ,καθώς έγιναν ικανοί να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν με λόγια τι νιώθουν στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε θετική αλλαγή στην συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός της τάξης, τροποποίηση των αντιδράσεων σε καταστάσεις κρίσης, περιορισμός των διενέξεων με τους συμμαθητές τους καθώς και περιορισμός των εκρήξεων θυμού και της επιθετικότητας.

Οι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα και επιθυμία να διαβάσουν σχετικά βιβλία τόσο οι ίδιοι ,όσο μαζί με τα παιδιά τους. Προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σχηματίζουν ένα δέντρο των συναισθημάτων στο σπίτι που τα φύλλα του να είναι τα βιβλία που διάβασαν. Ανάλογο δέντρο σχηματίστηκε και στην τάξη καθώς αίτημα των παιδιών ήταν να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος από τον συμφωνημένο για ενασχόληση με το διάβασμα βιβλίων που αφορούσαν στα συναισθήματα με το πρόγραμμα της βιβλιοθεραπείας. Οι παρατηρήσεις αυτές είναι ενδεικτικά παραδείγματα της θετικής αποτίμησης του προγράμματος.

Ωστόσο παρά την αμέριστη συμμετοχή όλων στο πρόγραμμα παρέμβασης μέσω της βιβλιοθεραπείας, μετά το πέρας του βραχύχρονου προγράμματος,

εξακολουθούσε να καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ανησυχία σχετικά με την προκλητική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Οι μαθητές αυτοί , παρόλο που συμμετείχαν με ενδιαφέρον στο παραπάνω πρόγραμμα, εξακολουθούσαν περιστασιακά να διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους και να παρουσιάζουν ανάρμοστη συμπεριφορά κατά την διάδραση τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους. Αποτιμώντας την κατάσταση και λαμβάνοντας υπόψη ότι το πρόγραμμα της βιβλιοθεραπείας είχε σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διακατέχονταν από συναισθήματα ματαίωσης. Στην προσπάθειά της να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα αίτια της επαναλαμβανόμενης προκλητικής συμπεριφοράς, η ερευνητική ομάδα εξέτασε ξανά την δομή της παρέμβασης.

Τα ερωτήματα που προέκυψαν από την αποτίμηση της φάσης αυτής ήταν:

- Τι συμβαίνει τώρα;
- Τι μας λέει η εμπειρία μας γιαυτό;
- Μήπως κάνουμε κάτι λάθος;
- Πόσο σημαντικό είναι το ζήτημα για όλους τους εμπλεκόμενους;
- Μπορούμε να δοκιμάσουμε μια παρέμβαση;
- Ποιοι μπορούν να εμπλακούν;
- Τι προτιθέμεθα να αλλάξουμε;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά ήταν:

- Το κλίμα της τάξης μετά την παρέμβαση βελτιώθηκε ωστόσο ,εξακολουθεί να μην είναι λειτουργικό.
- Μήπως κάνουμε κάτι λάθος;
- Η εμπειρία μας λέει ότι μπορεί να αλλάξει
- Εντοπισμός λαθεμένων τεχνικών διδασκαλίας :

-μείωση του ανταγωνισμού

- μείωση μετωπικής σύγκρουσης ενηλίκων και παιδιών ενώπιον της τάξης

Έτσι, έγινε σαφής η ανάγκη να επανεξεταστεί η παρέμβαση και να επεκταθεί. Τέθηκαν οι στόχοι και προτάθηκε το πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης που περιγράφεται στη συνέχεια.

Στόχος: Η αλλαγή του κλίματος της τάξης με εξατομικευμένες παρεμβάσεις, ώστε να καλλιεργηθεί θετικό κοινωνικό κλίμα. Το προσωπικό του σχολείου θα φέρεται δίκαια, θα τηρεί τους συμφωνημένους κανόνες και θα τους καθιστά σαφείς στους γονείς και τους μαθητές.

Τρόπος: Ατομικές και ομαδικές παρεμβάσεις σταδιακά και εξελικτικά.

Το σχήμα 1 περιγράφει τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την πρώτη φάση της παρέμβασης. Ξεκινώντας από την διαπίστωση ότι το κλίμα της τάξης δεν είναι λειτουργικό, προέκυψαν οι προβληματισμοί της ερευνητικής ομάδας, σχεδιάστηκε η παρέμβαση σε όλη την τάξη με στόχο την ομαλοποίηση της κατάστασης. Η αξιολόγηση δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γεγονός οδήγησε την ερευνητική ομάδα να επαναπροσδιορίζει τους τρόπους παρέμβασης και να προχωρήσει σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις.

Σχήμα 1 .Σχέδιο δράσης πρώτης φάσης

B-ΦΑΣΗ

Z. 2.1. Επανασχεδιασμός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής

Η εκπόνηση ενός προγράμματος παρέμβασης στη διαχείριση των συναισθημάτων μέσω της βιβλιοθεραπείας συνέβαλλε στην ομαλοποίηση και την λειτουργικότητα της σχολικής τάξης και έγινε φανερό ότι η εστίαση στην συναισθηματική καθοδήγηση είναι καθοριστικής σημασίας στην κοινωνική προσαρμογή των νηπίων μέσα στην σχολική τάξη. Διαφάνηκε ωστόσο ότι οι δυσκολίες δεν μειώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και κρίθηκε απαραίτητη η συνέχιση της παρέμβασης με πρόγραμμα που θα αφορούσε στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που παρουσίαζαν προκλητική συμπεριφορά. Έγινε κοινά αποδεκτό από την ερευνητική ομάδα ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε σε ολόκληρη την τάξη δεν επαρκούσε. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι η προκλητική συμπεριφορά αποτελούσε μια ανάγκη για ορισμένους μαθητές και ότι αυτή δεν θα μπορούσε να βελτιωθεί ή να μειωθεί αν δεν γινόταν εστιασμένη παρέμβαση.

Ένα πρόγραμμα που θα εφαρμοζόταν στην ενδυνάμωση των μαθητών προσχολικής ηλικίας αλλά και τις επιδράσεις αυτής της παρέμβασης στην ολομέλεια της τάξης, δεν είχε δοκιμαστεί ερευνητικά. Η πολύχρονη εμπειρία μας στην σχολική τάξη και η πίστη ότι οι ευάλωτοι μαθητές χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης, αποτέλεσε πρόκληση και ενδυνάμωσε την πίστη για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης.

Αναπτύχθηκε ένας κοινός στόχος ο οποίος αναφέρεται σε αυτό που ο Hewett παρατηρεί : **να βοηθήσουμε το άτομο να μάθει πώς να συμπεριφέρεται** (Hewett,1998), παρατήρηση που είναι σε συμφωνία με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura 1977) , όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η ερευνητική ομάδα με την παρουσία της σχολικής συμβούλου, συνενυρέθηκε, αντάλλαξε απόψεις και διαφορετικές αντιλήψεις για την βελτίωση της κατάστασης και οδηγήθηκε σε μια κοινή προσέγγιση και σύνθεση ιδεών.

Στο σημείο αυτό της παρεμβατικής διαδικασίας ξεκινά η δεύτερη φάση της έρευνας που ονομάστηκε «**εξατομικευμένη παρέμβαση**». Για την διενέργειά της ,

προτάθηκε να δοθεί έμφαση αρχικά στην κατανόηση και ανοχή της προκλητικής συμπεριφοράς ως αποδεκτός τρόπος συμπεριφοράς (Allen & Crowder, 2015) και μετέπειτα στην προσεκτική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς. Η ομάδα των τριών εκπαιδευτικών δεσμεύτηκε να εντυπώσει στην προκλητική συμπεριφορά των τριών μαθητών πριν γίνει οποιαδήποτε παρέμβαση.

Z. 2.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της «εξατομικευμένης παρέμβασης» :

Σκοπός: Σκοπός της παρέμβασης στην δεύτερη φάση, εξακολουθούσε να είναι η αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας στην τάξη. Για την επίτευξη του, προτάθηκε να διερευνηθεί η επίδραση ενός προγράμματος διαχείρισης συναισθημάτων οργανωμένο σε ατομικές και ομαδικές δράσεις σε μαθητές με συναισθηματικές/ συμπεριφορικές δυσκολίες με την συνεργασία εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων.

Επιμέρους στόχοι Οι στόχοι του προγράμματος εξατομικευμένης παρέμβασης συνοψίζονται ως εξής:

- να δοθεί έμφαση στην θετική ενίσχυση των συγκεκριμένων μαθητών, παράγοντας που σε κάθε περίπτωση συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς .
- να δοθεί έμφαση στην ενημέρωση και άμεση συνεργασία των γονέων
- να γίνει προσεκτική παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τα κατάλληλα εργαλεία.
- να γίνει εξατομικευμένη παρέμβαση στα τρία παιδιά που συνέχιζαν να παρουσιάζουν προκλητική συμπεριφορά.

Z. 2.3. Εφαρμογή του «εξατομικευμένου προγράμματος»

Ξεκινώντας το πρόγραμμα «εξατομικευμένης παρέμβασης», θεωρήθηκε απαραίτητο να υπάρχει ένα πλαίσιο δράσης που θα ενσωμάτωνε τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και τα αποτελέσματα της δράσης, που θα είναι σύμφωνα με την μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Η εφαρμογή του προγράμματος τροφοδοτήθηκε από τις γνωστικές- συμπεριφοριστικές θεωρίες (Χατζηχρήστου, 2011) με έμφαση στην θεωρία κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977· Κουρμούση, 2012 Κουρμούση, 2013), καθώς

και από την οικοσυστημική θεωρία (Κολιάδης 2010· Κουρκούτας, 2017). Έχοντας ως βάση τα στοιχεία των θεωριών αυτών ,που τονίζουν την κατανόηση της προκλητικής συμπεριφοράς ως μέσου επικοινωνίας(Allen & Cowdery,2015).Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε εντάσσοντας στρατηγικές θετικής ενίσχυσης και ενσωμάτωσης και κατόπιν εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

-Πριν την έναρξη της εξατομικευμένης παρέμβασης εκτιμήθηκε η γενική εικόνα που παρουσίαζε καθένας από τους τρεις μαθητές. Για την εκτίμηση αυτή συλλέχτηκαν στοιχεία από την συμπλήρωση του SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) .Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman ,1997) συμπληρώθηκε από τους γονείς των τριών παιδιών και τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας.

-Στην συνέχεια εκτιμήθηκε η εικόνα του κάθε μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Η εκτίμηση έγινε με την συμπλήρωση του ΚΕΣΠΥ-Α από τους εκπαιδευτικούς της τάξης που γνώριζαν τα παιδιά για χρονικό διάστημα για το απαιτούμενο χρονικό διάστημα(περισσότερο των τεσσάρων μηνών).

-Μετά την συμπλήρωση του πίνακα βαθμολόγησης του ΚΕΣΠΥ-Α, την εξαγωγή βαθμολογίας για την συνολική αξιολόγηση και την αξιολόγηση κάθε διάστασης συμπεριφοράς, διαπιστώθηκε παρέκκλιση από την τυπική συμπεριφορά στα προβλήματα εξωτερίκευσης. Με βάση τις εκτιμήσεις του ΚΕΣΠΥ-Α, σχεδιάστηκε η κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς από την συγγραφέα σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα με στόχο τον εντοπισμό της συχνότερα εμφανιζόμενης προκλητικής συμπεριφοράς ,που ονομάστηκε « συμπεριφορά στόχος» σε καθένα από τους τρεις μαθητές . Η κλείδα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αξιολογούσε την μορφή, την συχνότητα και την διάρκεια της εντοπισμένης προκλητικής συμπεριφοράς και συμπληρώθηκε για δύο συνεχείς εβδομάδες από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος . Τα προκλητικά περιστατικά καταγράφονταν την ώρα και την ημέρα που συνέβαιναν και για τα τρία παιδιά από τον εκπαιδευτικό που τα παρατηρούσε.

-Μετά το τέλος της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς στόχου για κάθε μαθητή, η ερευνητική ομάδα συνευρέθηκε , μελέτησε και εκτίμησε τα δεδομένα των ερευνητικών εργαλείων . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τρεις μαθητές παρουσίαζαν διαφορετικές μορφές προκλητικής συμπεριφοράς, που είχε τις ρίζες της στην δυσκολία αλληλεπίδρασης τόσο με τους συνομηλίκους όσο και τους

εκπαιδευτικούς. Για την αντιμετώπιση των προκλήσεων κρίθηκε απαραίτητη η εξατομικευμένη παρέμβαση σε αυτά τα παιδιά με ανάλογες διαβαθμισμένες δραστηριότητες. Συμφωνήθηκε να γίνει από έναν εκπαιδευτικό, την ερευνήτρια, να σχετίζεται με διδασκαλία διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων και συγκεκριμένα του θυμού. Οι δραστηριότητες θα διδάσκονταν σε καθημερινή βάση και στους τρεις μαθητές ταυτόχρονα, για 30 λεπτά της ώρας κάθε μέρα, πριν την έναρξη του κανονικού προγράμματος, κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, σε ιδιαίτερο χώρο εντός του σχολείου, διαμορφωμένο κατάλληλα για τις ανάγκες της παρέμβασης, ώστε να μην διασπώνται οι μαθητές από τις δραστηριότητες της υπόλοιπης ομάδας. Σε μετέπειτα χρόνο, συμφωνήθηκε να γίνουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις διδασκαλίας σε κάθε μαθητή ανάλογα με την εξέλιξη της διαδικασίας. Παράλληλα, σε προγραμματισμένες συναντήσεις, ενημερώθηκαν οι γονείς των συγκεκριμένων παιδιών για το πρόγραμμα παρέμβασης και δόθηκαν οδηγίες στους γονείς αυτών των παιδιών για την αντιμετώπιση των προκλητικών συμπεριφορών στο σπίτι.

Z.2.4.Αξιολόγηση του «εξατομικευμένου προγράμματος»

Το πρόγραμμα «εξατομικευμένης παρέμβασης», υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί από την ερευνητική ομάδα σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές που αναφέρθηκαν στις παραπάνω ενότητες. Η έρευνα δράση, είναι μια ερευνητική μέθοδος που διαθέτει ευελιξία, διαλογικής διαδικασίας και αναθεώρησης με στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον σκοπό αυτό στην παρούσα φάση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μέσα από συζητήσεις ανταλλαγή απόψεων και παρατηρήσεις αναθεώρησαν την στάση τους για την προκλητική συμπεριφορά των παιδιών και υιοθέτησαν μια κοινή στάση κατανόησης και υποστήριξης των μαθητών (Allen & Cowdery, 2015). Σε αυτό συνετέλεσε η συλλογή πληροφοριών μέσα από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, τα εργαλεία παρατήρησης της συμπεριφοράς και τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν. Κοινή διαπίστωση ήταν ότι υπήρχε θετική ανταπόκριση από όλους τους εμπλεκόμενους. Θεωρήσαμε πολύ θετικό για την υλοποίηση το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που έρχονταν σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά και τους γονείς τους. Αναφορικά με την συμμετοχή των γονέων από τις τρεις οικογένειες οι δύο ήταν σε στενότερη επαφή και συνεργασία με την ερευνητική ομάδα, ενώ η τρίτη οικογένεια δεν συγχρονίστηκε αρκετά με τις παρεμβάσεις που γινόταν στο σχολείο. Ωστόσο, για την εξισορρόπηση

αυτής της διαφοράς η ερευνητική ομάδα ενέτεινε τις προσπάθειές της δρώντας υποστηρικτικά και αντισταθμιστικά, ως «σημαντικοί άλλοι» στην παρέμβαση . Μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, τέθηκε ο επόμενος στόχος που ήταν να ενταχθούν σταδιακά οι δραστηριότητες και οι τεχνικές αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων στο πρόγραμμα της ολομέλειας της τάξης .

Το σχήμα 2, παρακάτω, παρουσιάζει τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την δεύτερη και τρίτη φάση της παρέμβασης. Όπως φαίνεται η ανάγκη επέκτασης της παρέμβασης σε περαιτέρω διαδικασίες προέκυψε από την αδυναμία μιας μικρής ομάδας μαθητών να ενταθούν ομαλά στην ομάδα. Μετά την συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της συμπεριφοράς από γονείς και εκπαιδευτικούς εφαρμόστηκε η εξατομικευμένη διδασκαλία των δεξιοτήτων στους συγκεκριμένους μαθητές και ακολούθησε η επέκταση του προγράμματος διαχείρισης συναισθημάτων σε ολόκληρη την τάξη . Η τελική αξιολόγηση και παρατήρηση αποτίμησε μείωση των προκλητικών συμπεριφορών και λειτουργικότερο το κλίμα της τάξης.

Σχήμα 2. Σχέδιο δράσης δεύτερης και τρίτης φάσης

Γ ΦΑΣΗ

Z.3.1. Σχεδιασμός «ενταξιακού προγράμματος»

Παράλληλα με την εξατομικευμένη παρέμβαση που διήρκησε οκτώ εβδομάδες, συνεχιζόταν στην ολομέλεια της τάξης ανάλογες δράσεις διαχείρισης συναισθημάτων. Με την ολοκλήρωση της εξατομικευμένης παρέμβασης ,ξεκίνησε ένα ομαδικό «ενταξιακό πρόγραμμα» ,όπως ονομάστηκε, που αφορούσε κυρίως δραστηριότητες σχετικές με την στην διαχείριση του θυμού και την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών που δέχτηκαν την παρέμβαση και των υπολοίπων συμμαθητών τους.

Z. 3.2. «Στόχοι ενταξιακού προγράμματος»

Σε αυτήν την φάση της ερευνητικής διαδικασίας, στην οποία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της τάξης, έγινε προσπάθεια να αναπτύξουν αυτοί ικανότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ιδιαίτερα του θυμού, που κυριαρχούσε μέσα από συνεργατικές δράσεις. Ιδιαίτερα, αξιοποιήθηκαν καίρια περιστατικά ώστε να καλλιεργήσουν την ικανότητα εποικοδομητικής επίλυσης των συγκρούσεων.

Στους γενικούς στόχους αυτής της φάσης συγκαταλέγονται ως βάση:

- η ένταξη των μαθητών που παρουσιάζουν προκλητικές συμπεριφορές στην ομάδα,
- η κατανόηση της συμπεριφοράς του άλλου και των αιτίων τους από την ολομέλεια της τάξης.

Στους ειδικότερους στόχους που αναδύονται σε ευκαιριακά περιστατικά συγκαταλέγονται ως βάση :

- η αναγνώριση των συναισθημάτων που βιώνει ο μαθητής δέχεται την επιθετική συμπεριφορά,
- ο προβληματισμός όλων για εξεύρεση και αντικατάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς με υγιέστερη ,
- η υιοθέτηση των συμφωνημένων με τους μαθητές κανόνων επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς.

Z. 3.3. Εφαρμογή «ενταξιακού προγράμματος»

Το «ενταξιακό πρόγραμμα» σχεδιάστηκε για να επεκταθεί η παρέμβαση σε ολόκληρη την τάξη, εφαρμόστηκε στα όρια της σχολικής τάξης με απώτερο στόχο την ομαλοποίηση του κλίματος της τάξης. Το πρόγραμμα προώθησε τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες σε παιγνιώδη μορφή. Παράλληλα έγιναν παρεμβάσεις μέσα από την ομάδα των συνομηλίκων με στόχο την υποβοήθηση των τριών μαθητών να ενταχθούν στην ολομέλεια ως ισότιμα μέλη της ομάδας. που επιγραμματικά παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

Z.3.4. Αξιολόγηση «ενταξιακού προγράμματος»

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρατήρησης και παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμπλήρωσαν ξανά το ΕΔΔ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εμπλεκόμενοι παρατήρησαν αλλαγή στην συμπεριφορά των μαθητών. Η αλλαγή αυτή εκφραζόταν ως μειωμένη επιθετικότητα και εγωκεντρικότητα, καλύτερη διαχείριση της αναμονής και της παρορμητικότητας και γενικότερα μια πιο ήρεμη στάση των μαθητών στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, όπως διαφαίνεται από την καταγραφή των αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

Z. 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την χορήγηση των εργαλείων στην παρέμβαση με την σειρά που χορηγήθηκαν.

Z.4.1. Χορήγηση φύλλων επεξεργασίας ιστορίας

Τα φύλλα επεξεργασίας της ιστορίας περιείχαν τις θεματικές ενότητες :λέξεις που περιγράφουν τον ήρωα, συναισθήματα που προκάλεσε η ιστορία στο αναγνώστη –μαθητή, τα συναισθήματα του ήρωα που αναγνώρισε ο αναγνώστης μαθητής, προτάσεις για μια διαφορετική λύση στην πλοκή της ιστορίας και αξιολόγηση της ιστορίας με τις επιλογές : μου άρεσε, ήταν αδιάφορο, δεν μου άρεσε.

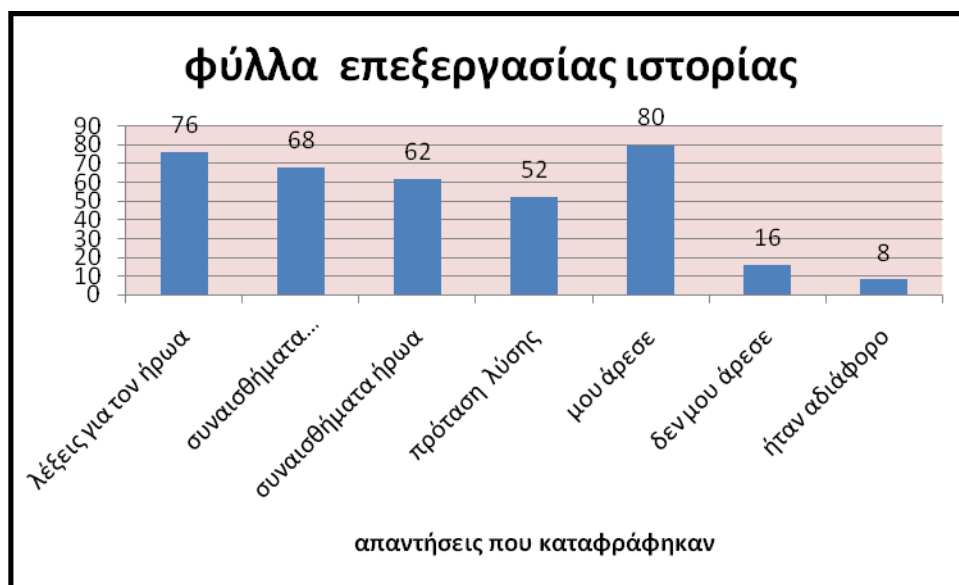
Από τους 28 τίτλους βιβλίων που περιελάμβανε το πρόγραμμα «Βιβλία σε ρόδες» , συγκεντρώθηκαν 89 φύλλα καταγραφής. Από αυτά στα 76 φύλλα, ποσοστό

67,64% καταγράφηκαν λέξεις που περιγράφαν τον ήρωα, στα 68, ποσοστό 60,52% αναφέρονται τα συναισθήματα που προκάλεσε στο παιδί η ιστορία, ενώ τα συναισθήματα που αφορούσαν τον ίδιο τον ήρωα καταγράφηκαν στα 62, ποσοστό 55,18% με λέξεις :χαρά , λύπη, θυμός, αγάπη , ευτυχία. Στα 52, ποσοστό 46,28 % των παιδιών πρότεινε μια διαφορετική λύση στην πλοκή της ιστορίας (**πίνακας 1**). Τέλος , στα 80, ποσοστό 71,2 % σημείωσε στην αξιολόγηση της ιστορίας την επιλογή «μου άρεσε», τα 16 ,με ποσοστό 14,24% ανέφεραν «δεν μου άρεσε» και 8 ,ποσοστό 7,2% ανέφεραν «μου ήταν αδιάφορο», όπως φαίνεται στο **σχήμα 3**.

***Πίνακας 1.** Απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από την ανάγνωση των 28 τίτλων βιβλίων για τα συναισθήματα*

| Καταγραφή απαντήσεων στα 89 φύλλα επεξεργασίας της ιστορίας | | |
|---|----------------------------------|-----------|
| Ενότητα επεξεργασίας ιστορίας | Αριθμός φύλλων που συμπληρώθηκαν | Ποσοστό % |
| Λέξεις που περιγράφουν τον ήρωα | 76 | 67,64% |
| Συναισθήματα που προκάλεσε η ιστορία το παιδί | 68 | 60,52% |
| Συναισθήματα που προκάλεσε η ιστορία στον ήρωα | 62 | 55,18% |
| Πρόταση για διαφορετική λύση | 52 | 46,28% |
| Θετική αξιολόγηση ιστορίας | 80 | 71,2% |
| Αδιάφορη αξιολόγηση ιστορίας | 8 | 7,2% |
| Αρνητική αξιολόγηση ιστορίας | 16 | 14,24% |

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά στοιχεία επεξεργασίας της ιστορίας σε ενότητες, αριθμό απαντήσεων ανά ενότητα και ποσοστά επί % των απαντήσεων αυτών.



Το σχήμα 3 παρουσιάζει γραφικά τις απαντήσεις που καταγράφηκαν από τα φύλλα επεξεργασίας της ιστορίας. Από καταγραφή διαφαίνεται η θετική στάση των παιδιών στο πρόγραμμα παρέμβασης με βιβλιοθεραπεία.

Z. 4. 2. Χορήγηση του ΚΕΣΠΥ-Α

Η βαθμολόγηση του καταλόγου έλεγχου έγινε από την συγγραφέα και την ερευνητικά ομάδα που συμπλήρωσαν τον ΚΕΣΠΥ-Α αφού διαβάστηκαν προσεκτικά οι αναλυτικές οδηγίες υπολογισμού βαθμολόγησης, όπως αυτές αναγράφονται στο σχετικό κεφάλαιο του συγγράμματος :Διαδικασία χορήγησης και βαθμολόγησης του ΚΕΣΠΥ-Α (Μανωλίτσης 2013 :73-84). Σύμφωνα με αυτές, αφού συμπληρωθεί η βαθμολόγηση των επιμέρους στοιχείων στον πίνακα του εντύπου αξιολόγησης, ακολουθεί η άθροιση των βαθμών και μετά τις αθροίσεις προκύπτει ένας συνολικός βαθμός για τις επιμέρους διαστάσεις **εξωτερίκευσης** με :«διασπαστική συμπεριφορά ΔΙΑΣ» και «υπερκινητικότητα-αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, (Υ/ΑΣΠ)»και **εσωτερίκευσης** με: «απομόνωση/ανωριμότητα(ΑΠ/ΑΝ), «άγχος / ανασφάλεια (Α/Α)», και τον «έλεγχο σφικτήρων(Σ Φ)» , «μη ταξινομημένες συμπεριφορές (ΜΗ)» ,στο : (Μανωλίτσης, 2013:76).

Πίνακας 2. Βαθμολογικός κώδικας μαθητή Α στον ΚΕΣΠΥ-Α πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

| | | | | | |
|------|-------|-------|-----|----|-----|
| 18 | 5 | 2 | 7 | 0 | 1 |
| ΔΙΑΣ | Υ/ΑΣΠ | ΑΠ/ΑΝ | Α/Α | ΣΦ | ΜΤ |
| 23 | | 9 | | | 33 |
| ΕξΠ | | ΕσΠ | | | ΣΥΝ |

Ο μαθητής Α έλαβε από την αρχική χορήγηση του ΚΕΣΠΥ-Α συνολική βαθμολογία 33, από η οποία η βαθμολογία 23 αφορά στην συνολική βαθμολογία συμπεριφορών εξωτερίκευσης .

Πίνακας 3. Βαθμολογικός κώδικας μαθητή Α στον ΚΕΣΠΥ-Α μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

| | | | | | |
|------|-------|-------|-----|-----|----|
| 14 | 3 | 1 | 5 | 0 | 1 |
| ΔΙΑΣ | Υ/ΑΣΠ | ΑΠ/ΑΝ | Α/Α | ΣΦ | ΜΤ |
| 17 | | 6 | | 23 | |
| ΕξΠ | | ΕσΠ | | ΣΥΝ | |

Ο μαθητής Α έλαβε από την τελική χορήγηση του ΚΕΣΠΥ-Α συνολική βαθμολογία 23, από η οποία η βαθμολογία 17 αφορά στην συνολική βαθμολογία συμπεριφορών εξωτερίκευσης . Φαίνεται ότι οι προκλητικές συμπεριφορές μειώθηκαν μετά την

παρέμβαση. Ανάλογα μειώθηκαν και οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης ,που από την αρχική βαθμολογία 9 οι συμπεριφορές βαθμολογήθηκαν με 6 μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 4 . Βαθμολογικός κώδικας μαθητή Β στον ΚΕΣΠΥ-Α πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

| | | | | | |
|------|-------|-------|-----|----|-----|
| 19 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| ΔΙΑΣ | Υ/ΑΣΠ | ΑΠ/ΑΝ | Α/Α | ΣΦ | ΜΤ |
| 21 | | 5 | | | 26 |
| ΕξΠ | | ΕσΠ | | | ΣΥΝ |

Ο μαθητής Β έλαβε από την αρχική χορήγηση του ΚΕΣΠΥ-Α συνολική βαθμολογία 26, από η οποία η βαθμολογία 21 αφορά στην συνολική βαθμολογία συμπεριφορών εξωτερίκευσης ,ενώ η βαθμολογία 5 αφορά στις συμπεριφορές εσωτερίκευσης.

Πίνακας 5. Βαθμολογικός κώδικας μαθητή Β στον ΚΕΣΠΥ-Α μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

| | | | | | |
|------|-------|-------|-----|----|-----|
| 14 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| ΔΙΑΣ | Υ/ΑΣΠ | ΑΠ/ΑΝ | Α/Α | ΣΦ | ΜΤ |
| 16 | | 3 | | | 19 |
| ΕξΠ | | ΕσΠ | | | ΣΥΝ |

Ο μαθητής Β έλαβε από την τελική χορήγηση του ΚΕΣΠΥ-Α συνολική βαθμολογία 19, από η οποία η βαθμολογία 16 αφορά στην συνολική βαθμολογία συμπεριφορών εξωτερίκευσης . Φαίνεται ότι οι προκλητικές συμπεριφορές

βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση με την συνολική βαθμολογία να μειώνεται από 26 σε 19 . Ανάλογα μειώθηκαν και οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης ,που από την αρχική βαθμολογία 5, οι συμπεριφορές βαθμολογήθηκαν με 3 μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 6 . Βαθμολογικός κώδικας μαθητή Γ στον ΚΕΣΠΥ-Α πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

| | | | | | |
|------|-------|-------|-----|----|-----|
| 19 | 6 | 2 | 2 | 0 | 3 |
| ΔΙΑΣ | Υ/ΑΣΠ | ΑΠ/ΑΝ | Α/Α | ΣΦ | ΜΤ |
| 25 | | 4 | | | 32 |
| ΕξΠ | | ΕσΠ | | | ΣΥΝ |

Σύμφωνα με τον **πίνακα 6**, οι διασπαστικές και προκλητικές συμπεριφορές τους μαθητή Γ πριν την παρέμβαση βαθμολογούνται με 25 από το 32 της συνολικής βαθμολογίας, καταλαμβάνουν δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό των προκλητικών συμπεριφορών, ενώ οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης βαθμολογήθηκαν με 4.

Πίνακας 7 . Βαθμολογικός κώδικας μαθητή Γ στον ΚΕΣΠΥ-Α μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

| | | | | | |
|------|-------|-------|-----|----|-----|
| 16 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| ΔΙΑΣ | Υ/ΑΣΠ | ΑΠ/ΑΝ | Α/Α | ΣΦ | ΜΤ |
| 19 | | 2 | | | 23 |
| ΕξΠ | | ΕσΠ | | | ΣΥΝ |

Ο μαθητής Γ, σημείωσε βελτίωση σε όλους τους τομείς μετά την παρέμβαση ,με τις συμπεριφορές εξωτερίκευσης να μειώνονται από 25 στο 19 και τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης από 4 σε 2.

Z.4.3. Χορήγηση ΕΔΔ

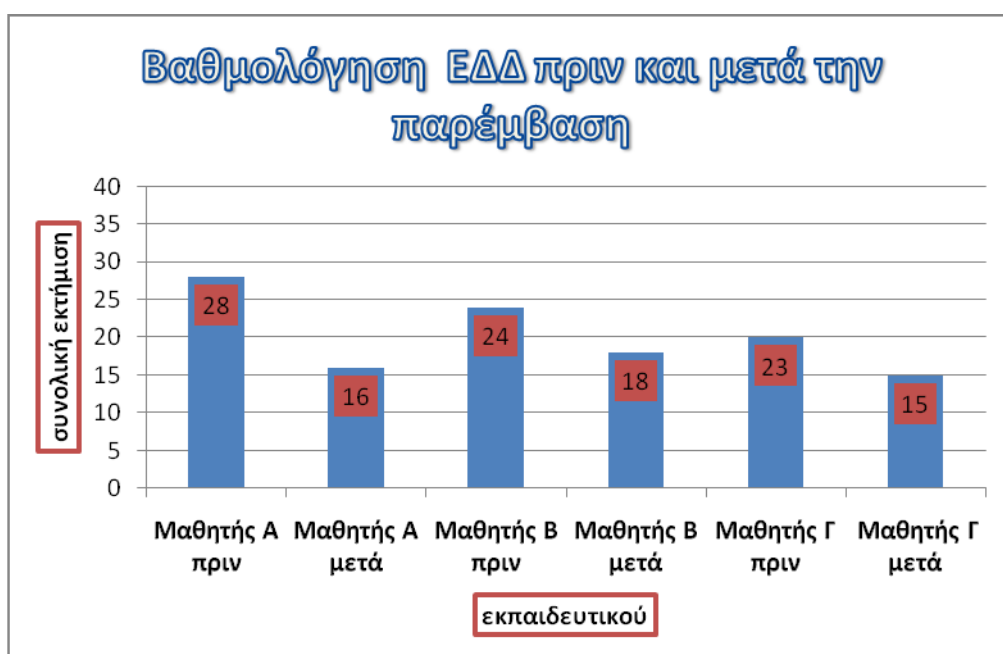
Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών περιλαμβάνει στις κλίμακες του μορφές συμπεριφοράς που αφορούν σε διαταραχές διαγωγής και αυτές συμπεριελήφθησαν στις μορφές συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν στην τάξη. Συμπληρώθηκε τόσο πριν την παρέμβαση όσο και μετά από αυτή από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και από τους γονείς των παιδιών που δέχθηκαν την παρέμβαση.

Πίνακας 8. Βαθμολόγηση εκπαιδευτικού του ΕΔΔ πριν και μετά την παρέμβαση

| Κλίμακες | Μαθητής Α | | Μαθητής Β | | Μαθητής Γ | |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | πριν | μετά | πριν | μετα | πριν | μετα |
| Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά | 4 | 9 | 2 | 5 | 7 | 9 |
| Υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής | 6 | 5 | 10 | 5 | 10 | 5 |
| Διαταραχές συναισθήματος | 8 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Σχέσεις με τους συνομηλίκους | 7 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| Διαταραχές διαγωγής | 7 | 5 | 8 | 5 | 8 | 5 |
| Συνολικός δείκτης εκτός από την θετική κοινωνική συμπεριφορά | 28 | 16 | 24 | 18 | 23 | 15 |

Σύμφωνα με τον πίνακα 8, ο μαθητής Α λαμβάνει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 28 βαθμούς στην διαταρακτική συμπεριφορά που τον κατατάσσει σε υποψία παθολογίας. Η βαθμολογία αυτή μειώνεται μετά την παρέμβαση σε 16 βαθμούς. Φαίνεται να κινείται στα όρια ανάμεσα στις οριακές τιμές (12-15) και τις παθολογικές (16-40). Ο μαθητής Β αντίστοιχα από τους 24 βαθμούς μείωσε τη βαθμολογία του στους 18, ενώ ο μαθητής Γ από τους 23 στους 15 μετά την παρέμβαση.

Σχήμα 4. Συνολική εκτίμηση βαθμολόγησης ΕΔΔ εκπαιδευτικού πριν και μετά την παρέμβαση.

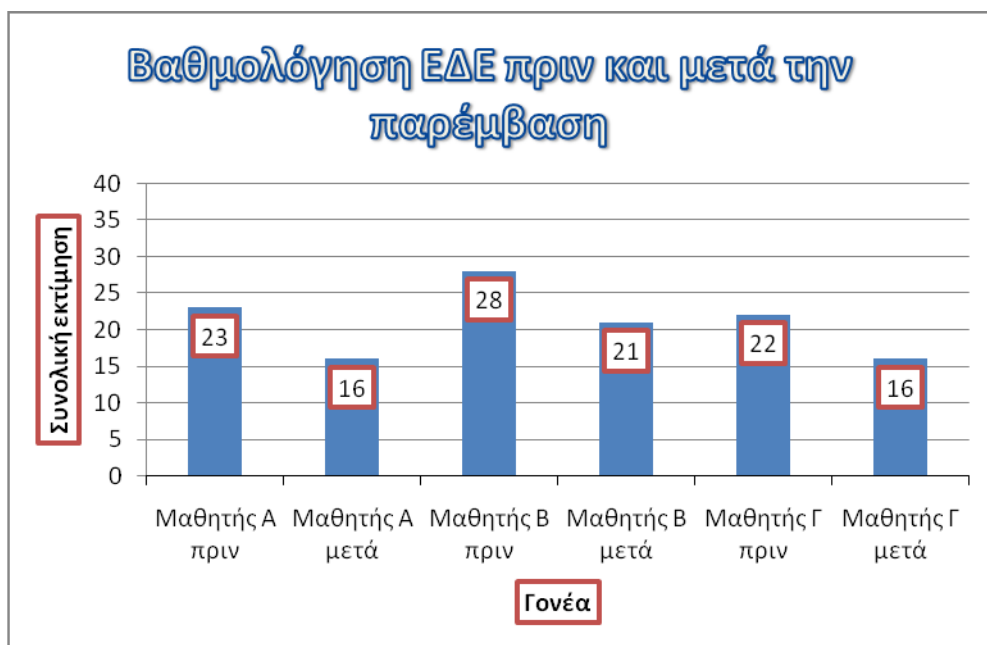


Στο σχήμα 4 εικονίζεται η συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού μετά την χορήγηση του ΕΔΔ για την συμπεριφορά κάθε μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρούμε τον μαθητή Α να παρουσιάζει την μεγαλύτερη βελτίωση στην διαταρακτική συμπεριφορά με διαφορά 12 μονάδων, τον μαθητή Β να βελτιώνει την συμπεριφορά του κατά 6 μονάδες και τον μαθητή Γ κατά 8 μονάδες.

Πίνακας 9. Βαθμολόγηση γονέα του ΕΔΔ πριν και μετά την παρέμβαση .

| Κλίμακες | Μαθητής Α | | Μαθητής Β | | Μαθητής Γ | |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | πριν | μετά | πριν | μετα | πριν | μετα |
| Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά | 6 | 8 | 3 | 4 | 9 | 10 |
| Υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής | 4 | 3 | 9 | 7 | 6 | 4 |
| Διαταραχές συναισθήματος | 7 | 5 | 4 | 3 | 6 | 5 |
| Σχέσεις με τους συνομηλίκους | 6 | 4 | 6 | 5 | 2 | 1 |
| Διαταραχές διαγωγής | 6 | 4 | 9 | 6 | 8 | 6 |
| Συνολικός δείκτης εκτός από την θετική κοινωνική συμπεριφορά | 23 | 16 | 28 | 21 | 22 | 16 |

Σύμφωνα με τον **πίνακα 9** οι γονείς που συμπλήρωσαν το ΕΔΔ για τα παιδιά τους, εκτιμούν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους στην συμπεριφορά με μικρές αποκλίσεις από αυτές των εκπαιδευτικών . Ο μαθητής Α εκτιμήθηκε 23 πριν την παρέμβαση και 16 μετά από αυτήν, ο μαθητής Β με 28 πριν και 21 μετά, ενώ ο μαθητής Γ με 22 πριν και 16 μετά.



Το σχήμα 5 απεικονίζει συγκεντρωτικά τις εκτιμήσεις των γονέων κάθε μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρούμε ότι την υψηλότερη βαθμολογία, 28, διαταρακτικής συμπεριφοράς λαμβάνει από τους γονείς ο μαθητής Β και την χαμηλότερη με 22, ο μαθητής Γ . Ωστόσο και οι τρεις μαθητές ,όπως εκτίμησαν οι γονείς τους βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση με την μεγαλύτερη βελτίωση να παρουσιάζεται στους μαθητές Α και Β, 7 μονάδες, ενώ με μικρή διαφορά, βελτίωση 6 μονάδων ακολουθεί ο μαθητής Γ.

Z.4.4. Χορήγηση κλείδας παρατήρησης συμπεριφοράς

Μαθητής Α

A. Κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς Μαθητή Α

Πίνακας 10. Ενδεικτικός πίνακας παρατήρησης συμπεριφοράς μαθητή Α

| Μορφές συμπεριφοράς | 1 ^η ώρα | 2 ^η ώρα | 3 ^η ώρα | 4 ^η ώρα | 5 ^η ώρα | 6 ^η ώρα | 7 ^η ώρα | 8 ^η ώρα |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Το παιδί πετά αντικείμενα κάτω . | X | | X | | X | | X | |
| Το παιδί καταστρέφει πράγματα και υλικά. | X | | X | | X | | | X |
| Το παιδί χτυπά τα άλλα παιδιά. | | X | | | | | | |
| Το παιδί δαγκώνει τα άλλα παιδιά. | | | | | X | | | |
| Το παιδί μιλάει άσχημα – βρίζει τα άλλα παιδιά. | | X | | X | | | | |
| Το παιδί κάνει απρεπείς χειρονομίες προς τα άλλα παιδιά. | | | | | X | | | |

- πίνακας 10 απεικονίζει την συχνότητα εμφάνισης των προκλητικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο μαθητής Α κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων σε μια συγκεκριμένη ημέρα στην τάξη. Ο θυμός του φαίνεται να στρέφεται περισσότερο σε υλικά και αντικείμενα και λιγότερο σε άλλα παιδιά. Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς σε δέκα συνεχείς ημέρες αναδύθηκε η επικρατέστερη προκλητική συμπεριφορά του μαθητή Α που ονομάστηκε **συμπεριφορά στόχος** και αυτή είναι « η καταστροφή υλικών και αντικειμένων».

Ανάλυση εξεταζόμενης συμπεριφοράς μαθητή Α

Συμπεριφορά στόχος: καταστροφή υλικών

Πίνακας 11. Συχνότητα εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς –στόχου μαθητή Α

| Εξεταζόμενη συμπεριφορά | 1 ^η μέρα | 2 ^η μέρα | 3 ^η μέρα | 4 ^η μέρα | 5 ^η μέρα | 6 ^η μέρα | 7 ^η μέρα | 8 ^η μέρα | 9 ^η μέρα | 10 ^η μέρα |
|-------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| | | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |

Ο πίνακας 11 είναι συγκεντρωτικός και παρουσιάζει την συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς στόχου που είναι η **καταστροφή υλικών** κατά την διάρκεια του θυμού του. Φαίνεται κάποιες μέρες να εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα και κάποιες άλλες μικρότερη και αυτό σε συνάρτηση με τα γεγονότα που προηγούνταν της προκλητικής συμπεριφοράς

Πίνακας 12: Διάρκεια εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς μαθητή Α

| | 1 ^η μέρα | 2 ^η μέρα | 3 ^η μέρα | 4 ^η μέρα | 5 ^η μέρα | 6 ^η μέρα | 7 ^η μέρα | 8 ^η μέρα | 9 ^η μέρα | 10 ^η μέρα |
|--------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Έναρξη | 09:00 | 12:40 | 09:00 | 12:30 | 08:55 | 11:50 | 15:20 | 12:30 | 10:23 | 09:24 |
| Λήξη | 09:05 | 12:50 | 09:10 | 12:40 | 08:60 | 11:53 | 15:26 | 12:41 | 10:30 | 09:30 |
| Έναρξη | 11:35 | 15:10 | 11:05 | 15:02 | 13:02 | 14:20 | | 15:02 | | 13:27 |
| Λήξη | 11:45 | 15:15 | 11:07 | 15:07 | 13:04 | 14:27 | | 15:08 | | 13:31 |
| Έναρξη | 15:40 | | 14:06 | | 14:04 | | | | | |
| Λήξη | 15:42 | | 14:10 | | 14:08 | | | | | |
| Έναρξη | | | 15:40 | | | | | | | |
| Λήξη | | | 15:50 | | | | | | | |

Ο πίνακας 12 απεικονίζει την διάρκεια εμφάνισης της συμπεριφοράς στόχου και συγκεκριμένα πόση ώρα διαρκούσε η καταστροφή των υλικών όταν ο μαθητής

θύμωνε. Φαίνεται να μην υπάρχει σταθερότητα στην διάρκεια αλλά αυτή να κυμαίνεται από 2 έως 6 λεπτά της ώρας

Ενδεικτικά Περιστατικά που προηγήθηκαν αυτής της συμπεριφοράς μαθητή Α

Προγενόμενα: άρνηση συμμαθητή να μοιραστεί παιχνίδι, κοροϊδία από συμμαθητή, επιμονή του μαθητή Α να βρίσκεται έξω από την τάξη ,απαίτηση του μαθητή Α να παίξει το συγκεκριμένο πάζλ που έπαιζε άλλος, επιμονή εκπαιδευτικού να έρθει ο μαθητής στην ομάδα, επίπληξη από τον εκπαιδευτικό για την συμπεριφορά του.

Ενδεικτικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μαθητή Α

Επακόλουθα: Καταστροφή εργασίας συμμαθητή, πέταγμα υλικών ζωγραφικής στο πάτωμα, ρίξιμο στο πάτωμα όλων των παιχνιδιών πάζλ, σπάσιμο μολυβιών, μετακίνηση επίπλων με δύναμη, καταστροφή παιχνιδιών στο κουκλόσπιτο.

Μαθητής Β

Β. Ενδεικτική Κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς Μαθητής Β

Πίνακας 13: Ενδεικτικός πίνακας παρατήρησης συμπεριφοράς μαθητή Β

| Μορφές συμπεριφοράς | 1 ^η ώρα | 2 ^η ώρα | 3 ^η ώρα | 4 ^η ώρα | 5 ^η ώρα | 6 ^η ώρα | 7 ^η ώρα | 8 ^η ώρα |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| Το παιδί πετά αντικείμενα κάτω . | | | | X | | | | |
| Το παιδί καταστρέφει πράγματα και υλικά. | X | | | X | | | | |
| Το παιδί χτυπά τα άλλα παιδιά. | | X | | | | | | |
| Το παιδί δαγκώνει τα άλλα παιδιά. | X | | X | | X | | X | |
| Το παιδί μιλάει άσχημα –βρίζει τα άλλα παιδιά. | | | | | | X | | |

Ο πίνακας 13 απεικονίζει την συχνότητα εμφάνισης των προκλητικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο μαθητής Β κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων σε μια συγκεκριμένη ημέρα στην τάξη. Ο θυμός του φαίνεται να

στρέφεται περισσότερο σε πρόσωπα και ελάχιστα σε υλικά και αντικείμενα . Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς σε δέκα συνεχείς ημέρες αναδύθηκε η επικρατέστερη προκλητική συμπεριφορά του μαθητή Α που ονομάστηκε **συμπεριφορά στόχος** και αυτή είναι «το δάγκωμα των συμμαθητών».

Ανάλυση εξεταζόμενης συμπεριφοράς μαθητή Β

Συμπεριφορά στόχος: δάγκωμα συμμαθητών

Πίνακας 14: Συχνότητα εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς

| Εξεταζόμενη συμπεριφορά | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η | 7 ^η | 8 ^η | 9 ^η | 10 ^η |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα |
| | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 |

Ο πίνακας 14 είναι συγκεντρωτικός και παρουσιάζει την συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς στόχου που είναι το δάγκωμα συμμαθητών κατά την διάρκεια του θυμού του. Φαίνεται η συμπεριφορά στόχος να εμφανίζεται στις 9 από τις 10 ημέρες της καταγραφής με συχνότητα από 1-3 φορές την ημέρα ,ανάλογα με τα γεγονότα που προηγούνταν.

Πίνακας 15. Διάρκεια εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς μαθητή Β

| | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η | 7 ^η | 8 ^η | 9 ^η | 10 ^η |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα |
| Έναρξη | 09:20 | 10:15 | 11:50 | 12:40 | 13:10 | 09:45 | 10:50 | 15:27 | | 11:50 |
| Λήξη | 09:21 | 10:17 | 11:51 | 12:42 | 13:11 | 09:46 | 10:51 | 15:28 | | 11:51 |
| Έναρξη | | 14:30 | | 14:50 | | 12:50 | 12:30 | | | 14:02 |
| Λήξη | | 14:32 | | 14:52 | | 12:51 | 12:31 | | | 14:03 |
| Έναρξη | | | | 15:30 | | | 14:23 | | | 15:50 |
| Λήξη | | | | 15:31 | | | 14:24 | | | 15:51 |

Ο πίνακας 15 απεικονίζει την διάρκεια εμφάνισης της συμπεριφοράς στόχου του μαθητή Β όταν ήταν θυμωμένος . Το δάγκωμα διαρκούσε από 1-2 λεπτά και είχε συνάφεια με τα γεγονότα που προηγούνταν αυτής της συμπεριφοράς

Ενδεικτικά Περιστατικά που προηγήθηκαν αυτής της συμπεριφοράς μαθητή Β

Προγενόμενα: απόρριψη από εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικός επαίνεσε έναν συμμαθητή, ο μαθητής Β διεκδίκησε ένα παιχνίδι που ήθελε , ένας συμμαθητής κορόιδεψε τον μαθητή Β, ένας συμμαθητής αρνήθηκε να παίξει με τον μαθητή Β, ένας συμμαθητής έβρεξε κατά λάθος τον μαθητή Β.

Ενδεικτικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μαθητή Α

Επακόλουθα: Ο μαθητής Β δάγκωσε τον συμμαθητή στο χέρι, ο μαθητής Β τράβηξε τα μαλλιά και μετά δάγκωσε το συμμαθητή, ο μαθητής Β δάγκωσε τη δασκάλα, ο μαθητής Β δάγκωσε στο μπράτσο τον συμμαθητή.

Μαθητής Γ

Β. Ενδεικτική Κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς Μαθητής Γ

Πίνακας 16. Ενδεικτικός πίνακας παρατήρησης συμπεριφοράς μαθητή Γ

| Μορφές συμπεριφοράς | 1 ^η ώρα | 2 ^η ώρα | 3 ^η ώρα | 4 ^η ώρα | 5 ^η ώρα | 6 ^η ώρα | 7 ^η ώρα | 8 ^η ώρα |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Το παιδί πετά αντικείμενα κάτω . | X | | | | X | | | |
| Το παιδί καταστρέφει πράγματα και υλικά. | X | X | | | | | X | |
| Το παιδί χτυπά τα άλλα παιδιά. | X | X | | X | X | X | X | X |
| Το παιδί δαγκώνει τα άλλα παιδιά. | | X | | X | | | | |
| Το παιδί μιλάει άσχημα –βρίζει τα άλλα παιδιά. | X | | | X | | X | | X |
| Το παιδί κάνει απρεπείς χειρονομίες προς τα άλλα παιδιά. | X | X | | X | | X | | |

Ο πίνακας 16 απεικονίζει την συχνότητα εμφάνισης των προκλητικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο μαθητής Γ κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων σε μια συγκεκριμένη ημέρα στην τάξη. Ο θυμός του φαίνεται να στρέφεται περισσότερο σε πρόσωπα και λιγότερο σε αντικείμενα. Από τις συγκεντρωτικές παρατηρήσεις των δέκα ημερών προέκυψε ότι η συμπεριφορά που εμφανίζεται συχνότερα είναι «το χτύπημα των συμμαθητών» .

Συμπεριφορά στόχος: χτύπημα συνομηλίκων

Πίνακας 17 .Συχνότητα εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς μαθητή Γ

| Εξεταζόμενη συμπεριφορά | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η | 7 ^η | 8 ^η | 9 ^η | 10 ^η |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της παρατήρησης συμπεριφοράς στόχου του μαθητή Γ. Φαίνεται να διαπληκτίζεται έντονα και καθημερινά με τους συμμαθητές του και να χρησιμοποιεί χειροδικίες κάθε φορά που θύμωσε.

Πίνακας 18. Διάρκεια εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς στόχου μαθητή Γ

| | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η | 7 ^η | 8 ^η | 9 ^η | 10 ^η |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα |
| Έναρξη | 09:10 | 11:50 | 08:55 | 11:50 | 10:50 | 12:40 | 15:23 | 09:45 | 09:55 | 08:55 |
| Λήξη | 09:12 | 11:60 | 08:58 | 11:55 | 10:54 | 12:42 | 15:28 | 09:48 | 09:60 | 08:60 |
| Έναρξη | 14:10 | 12:20 | 11:32 | 14:23 | 12:34 | 14:50 | | 12:52 | 12:02 | 13:03 |
| Λήξη | 14:20 | 12:23 | 11:36 | 14:27 | 12:38 | 14:52 | | 12:56 | 12:04 | 13:07 |
| Έναρξη | | 15:30 | | 15:05 | 14:27 | 15:30 | | | 15:04 | 14:04 |
| Λήξη | | 15:35 | | 15:08 | 14:32 | 15:31 | | | 15:08 | 14:08 |
| | | | | | | | | | | |

Ο πίνακας 18 απεικονίζει την συνολική εμφάνιση της διάρκειας της συμπεριφοράς στόχου που ήταν «το χτύπημα των συμμαθητών του». Φαίνεται η διάρκεια να κυμαίνεται από 1-5 λεπτά με συχνότερη διάρκεια τα δύο λεπτά της ώρας.

Ενδεικτικά Περιστατικά που προηγήθηκαν αυτής της συμπεριφοράς μαθητή Β

Προγενόμενα: Ο μαθητής Γ ήθελε να δει ένα παιχνίδι για πολλή ώρα και ο συμμαθητής του το αρνήθηκε, ο μαθητής Γ ήθελε να είναι πρώτος στην σειρά, ο μαθητής Γ ήθελε να μονοπωλεί τον υπολογιστή, ο μαθητής Γ ήθελε να βγαίνει έξω από τα παράθυρα και ο εκπαιδευτικός τον επέπληξε, ο συμμαθητής άρπαξε ένα παιχνίδι από τον μαθητή Γ.

Ενδεικτικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μαθητή Α

Επακόλουθα: Ο μαθητής Γ κλώτσησε τον συμμαθητή του, ο μαθητής Γ δάγκωσε τον συμμαθητή του, ο μαθητής Γ χτύπησε με μπουινές τον συμμαθητή του, ο μαθητής Γ έσπρωξε με δύναμη τον συμμαθητή του για να πάρει την σειρά του, ο μαθητής Γ χτύπησε τον εκπαιδευτικό που ήθελε να τον κατεβάσει από το παράθυρο, ο μαθητής Γ γρατζούνισε στο πρόσωπο τον συμμαθητή που του πήρε το παιχνίδι.

Z. 5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Όπως έχει αναφερθεί, η αξιολόγηση της παρέμβασης είναι πολυδιάστατη διαδικασία (Μανωλίτσης, 2013) και στοχεύει στο να παρακολουθεί όλα τα στάδια προγραμματισμού και υλοποίησης του προγράμματος καθώς και την συμμετοχή των συμμετεχόντων (Κολιάδης, 2010. Μια επιτυχημένη ένταξη προϋποθέτει ενέργειες που αφορούν την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών και κυρίως απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων(Τραγουλιά, 2017).

Z.5.1. Αποτίμηση εκπαιδευτικών

Η ποιότητα των σχέσεων των διδασκόντων επηρεάζει την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Η συνεργασία προϋποθέτει αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που εθελοντικά έχουν προσφερθεί για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προ της κατεύθυνση της επίτευξης ενός σκοπού. Η δουλειά στην συνεργασία είναι συνειδητή επιλογή, βασίζεται στην ιδέα της ισότητας και καθένας εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι αυτό που προσφέρει είναι ουσιαστικό για

το σύνολο της προσπάθειας. Επίσης περιλαμβάνει υπευθυνότητα και ευθύνη για το αποτέλεσμα, βασίζεται σε κοινά μέσα, αναπτύσσει αρετές εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των εταίρων (Χατζηχρήστου, 2011). Μέσα σε ανάλογο κλίμα συνεργασίας αναπτύχθηκε η παρούσα έρευνα με την ερευνητική ομάδα να απειλείται από τους τρεις εκπαιδευτικούς της τάξης και την σχολική σύμβουλο προσχολικής αγωγής, γεγονός που συνετέλεσε στην θετική αποτίμηση της υλοποίησης της.

Z.5.2. Συνεργασία με τους γονείς

Η ερευνητική ομάδα για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην συμπεριφορά των μαθητών, θεώρησε πρωταρχικό μέλημά της να δημιουργήσει θετικό κλίμα επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Έχοντας υπόψιν ότι αν οι γονείς εμπλακούν ενεργά και δημιουργήσουν το ίδιο πλαίσιο κανόνων με το σχολείο και οι κανόνες είναι σαφείς και συγκεκριμένοι στο σπίτι όσο και στο σχολείο, οι στόχοι της παρέμβασης θα είναι υλοποιήσιμοι και στα δύο πλαίσια (Σακκή, Μπίρμπα, Μπούτση, 2017). Άλλωστε, η εκπαίδευση των γονέων στην εκμάθηση συγκεκριμένων συμπεριφορών που θα τους βοηθήσουν να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί τους ανήκει στην βασική κατηγορία των προγραμμάτων παρέμβασης (Γεωργιάδη, 2017. Στο: Κουρκούτας 2017 :563).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνητική ομάδα ασχολήθηκε με την ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων, συνεργάστηκε με τους γονείς και αυτό θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση καθώς οι εντάσεις που υπήρχαν στην τάξη είχαν προκαλέσει αναστάτωση ανησυχία και προβληματισμό στους περισσότερους γονείς. Όπως είναι φυσικό, η συνεργασία και επικοινωνία σε καμία περίπτωση δεν είναι δεδομένη και κάποιοι γονείς άκουσαν με επιφύλαξη για το πρόγραμμα παρέμβασης. Στη συνέχεια όμως, αφού ενημερώθηκαν πληρέστερα, συμμετείχαν και μάλιστα ενεργά και αποτελεσματικά στην υλοποίηση της παρέμβασης.

Z. 5.3 Αποτίμηση μαθητών

Μαθητής Α

Ο μαθητής Α, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρουσίαζε προβλήματα συμπεριφοράς που αφορούσαν κυρίως σε καταστροφικές τάσεις (πίνακας 2). Η συμπεριφορά στόχος που εντοπίστηκε στην κλείδα παρατήρησης ήταν η καταστροφή υλικών, όταν

ενοχλούνταν από τους συμμαθητές ή όταν οι εκπαιδευτικοί αρνούσαν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες του(πίνακας 10). Η συμπεριφορά αυτή ήταν αποτέλεσμα της δυσκολίας που είχε να επικοινωνήσει με αυτούς και να εκφραστεί.

Συγκεκριμένα , όπως φάνηκε από την συμπλήρωση της κλείδας παρατήρησης αλλά και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (πίνακας 8)και των γονέων (πίνακας 9),του ΕΔΔ , είχε την τάση να παίζει μόνος τους, συχνά εμφάνιζε ξεσπάσματα νεύρων , έλεγε ψέματα ,έκλεβε πράγματα από το σχολείο ή τους συμμαθητές και τα έκρυβε και έκανε παρέα περισσότερο με ενήλικες παρά με παιδιά. Ο στόχος του δεν ήταν να γίνει επίκεντρο της προσοχής αλλά να κάνει αυτό που του αρέσει μόνος του. Ήταν μικροκαμωμένος και δεν μπορούσε να εναντιωθεί στους άλλους όταν θύμωνε, γιατί στρεφόταν σε καταστροφή υλικών. Την συμπεριφορά αυτή την υιοθέτησε μιμούμενος εναντιωματικές συμπεριφορές συμμαθητών του που είχε παρατηρήσει στην τάξη και οι οποίοι επετύγχαναν τον στόχο τους που ήταν να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με την θεωρία της συντελεστικής μάθησης, όταν ένα άτομο επιδιώκει έναν στόχο και παρατηρεί να τον επιτυγχάνουν άλλοι με συγκεκριμένες συμπεριφορές, τότε είναι πιθανόν να υιοθετήσει τις ίδιες συμπεριφορές και να τις επαναλάβει (Le Doux ,2002· Connors,2002. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2010 :29).Από την παρατήρηση πριν την παρέμβαση φάνηκε να παρουσιάζει κυρίως συντελεστική επιθετικότητα, δηλαδή επεξεργάζοταν λανθασμένα την πληροφορία πριν εκδηλώσει την συμπεριφορά κατά συνέπεια αξιολογούσε την επιθετικότητα ως αιτιολογημένο μέσο για την επίτευξη του στόχου του (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2002·Hunt,1993. Στο : Κολιάδης 2010 :393). Κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να τον εντάξουν στην ομάδα των συνομηλίκων εναντιωνόταν και αντιδρούσε καταστρέφοντας υλικά που βρισκόταν μπροστά του.

Για την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών έγιναν αρκετές εξατομικευμένες παρεμβάσεις τόσο με τον ίδιο, όσο και με τους άλλους δύο μαθητές σε ιδιαίτερο χώρο εκτός της τάξης. Επιπρόσθετα ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση του , μέσα από ομαδικά παιχνίδια που προτιμούσε , στα οποία είχε πρωταγωνιστικό ρόλο, με ελάττωση των απαιτήσεων ολοκλήρωσης δύσκολων εργασιών καθώς και με παρουσίαση μικρών επιτευγμάτων του στην ολομέλεια.

Παράλληλα έγιναν συζητήσεις με την οικογένεια και δόθηκαν οδηγίες διαχείρισης της συμπεριφοράς στο σπίτι. Η μητέρα συναντήθηκε πολλές φορές με την ερευνητική ομάδα και κατέθεσε ότι ανάλογη είναι και η συμπεριφορά στο σπίτι, όταν τα αδέρφια ή οι γονείς αρνούνταν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες του. Γενικά, διαφάνηκε ότι στο σπίτι δεν υπήρχε καλό υποστηρικτικό περιβάλλον, γιατί οι εκπαιδευτικοί έδωσαν βαρύτητα την σχολική υποστήριξη αναλαμβάνοντας τον ρόλο των «σημαντικών άλλων» (Βερνάδος, 2008· Βουιδάσκης, 1987· Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001. Στο :Κολιάδης 2010:398-399), δίδοντας παράλληλα τις απαραίτητες συστάσεις στην οικογένεια. Οι συστάσεις αυτές αφορούσαν στην σωστή χρήση και εφαρμογή των ορίων, την διαχείριση του θυμού, με τρόπους ανάλογους με αυτούς που πραγματοποιούνταν στο σχολείο. Κυρίως όμως συστάθηκε η ενίσχυση του μαθητή από τα μέλη της οικογένειας μέσα από τον έπαινο και την αποδοχή και όχι μέσα από την παροχή υλικών αμοιβών, όπως συνηθίζονταν.

Μετά την παρέμβαση, η προκλητική συμπεριφορά του δεν εξαλείφθηκε, μειώθηκαν όμως οι εκρήξεις θυμού και κυρίως έγινε περισσότερο αποδεκτός από τους συμμαθητές του (πίνακας 3). Επιπλέον ασχολούνταν περισσότερο χρόνο ώστε να ολοκληρώσει τις εργασίες του που σταδιακά γινόταν δυσκολότερες και μειώθηκε η τάση του να παίρνει αντικείμενα που ανήκαν στο σχολείο ή τους συμμαθητές του (πίνακας 8 και 9).

Μαθητής Β

Η εικόνα του μαθητή Β προβλημάτισε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης. Ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν ιδιαίτερα κινητικός και δημιουργικός αλλά αρνούνταν να συμμορφωθεί στους κανόνες της τάξης από την αρχή του σχολικού έτους. Ιδιαίτερη δυσκολία είχε να καθίσει στην ολομέλεια για περισσότερο από πέντε λεπτά της ώρας και αποχωρούσε λέγοντας ότι βαριέται και ότι προτιμά να παίζει σε κάποια γωνιά. Σε αυτήν την περίπτωση, δημιουργούσε μόνος του καταπληκτικές και ευφάνταστες δημιουργίες, χρησιμοποιώντας κάθε είδους υλικά. Μερικές φορές προέτρεπε έναν μαθητή συνήθως του ίδιου φύλου να φύγουν από την ολομέλεια και κάνουν φασαρία από κοινού, ώστε να προκαλέσουν την προσοχή όλων. Όταν ο εκπαιδευτικός τον παρότρυνε να συμμετάσχει σε ομαδικές δράσεις, αντιδρούσε με θυμό και αν επέμενε χρησιμοποιούσε το δάγκωμα ή

το τράβηγμα των μαλλιών. Ανάλογη ήταν η συμπεριφορά του σε κάθε συνομήλικο που προσπαθούσε να αποσπάσει υλικά που χρησιμοποιούσε ή παιχνίδια που έπαιζε.

Από την παρατήρηση και την καταγραφή των γεγονότων που προηγούνταν της προκλητικής συμπεριφοράς, ο μαθητής Β παρουσίαζε έντονο εγωκεντρισμό, χαρακτηριστικό που εξηγεί την προκλητική συμπεριφορά της προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2017) που όταν ματαιωνόταν ή ένιωθε ότι απειλούνταν, μετατρέποταν σε εχθρότητα κυρίως παρά θυμό. Φαινόταν να έχει πλήρη επίγνωση της συμπεριφοράς και έδειχνε αυτοπεποίθηση με την εκδήλωσή της. Όπως παρατηρεί ο Hunt,(1993), αυτή η μορφή επιθετικότητας, η εχθρική, χαρακτηρίζει παιδιά με χαμηλό επίπεδο στην ματαίωση και ενεργούν με σκοπιμότητα, παρουσιάζουν δηλαδή ελλείμματα στην αποσαφήνιση των στόχων της κοινωνικής πληροφορίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Μετά την παρατήρηση,(πίνακας 13) εντοπίστηκε ως συχνότερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς το δάγκωμα, που η διάρκειά της ήταν μικρή (πίνακας 14) και για την εξάλειψή του επιστρατεύτηκαν πολλές μορφές παρέμβασης. Αρχικά, αναγνωρίστηκε στον μαθητή η δυνατότητα να έρχεται σε μετέπειτα χρόνο στην ολομέλεια, με την εξήγηση ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνο. Παράλληλα του δίδονταν υλικά για κατασκευές και αυτές παρουσιαζόταν στην ολομέλεια με έμφαση ως πρωτότυπες δημιουργίες. Επιπλέον συζητήθηκε εξατομικευμένα αλλά και ομαδικά ότι η συμπεριφορά του δαγκώματος είναι ανεπίτρεπτη και αδιαπραγμάτευτη. Επίσης δόθηκε η δυνατότητα να συνεργάζεται στις κατασκευές του με έναν συμμαθητή που επέλεγε ο ίδιος.

Στις συναντήσεις με την οικογένεια παρευρέθηκαν οι γονείς και παρατήρησαν ότι ανάλογη είναι η συμπεριφορά στο σπίτι, όπου μη μπορώντας να αποτρέψουν τα παράλογα αιτήματα, υποχωρούν παρέχοντας υλικά αγαθά και συχνά χρησιμοποιούν την χειροδικία για συμμόρφωση. Συστάθηκε να αποφεύγονται ανάλογες τακτικές και συμφωνήθηκε οικογένεια και σχολείο να είναι σε συνεχή επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων. Οι γονείς ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα παρέμβασης, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και γενικά ήταν συνεργάσιμοι. Μετά την παρέμβαση, ο μαθητής Β έδειξε να ωφελήθηκε σημαντικά, καθώς δεν ήταν πλέον στοχοποιημένος από τους συμμαθητές (πίνακες 5,8,9). Το δάγκωμα, ως συμπεριφορά αντίδρασης και το τράβηγμα των μαλλιών, σχεδόν εξαφανίστηκε ενώ

παράλληλα έδειχνε περισσότερος χαρούμενος και συνεργάσιμος. Προς το τέλος του σχολικού έτους οι παραβατικές συμπεριφορές μειώθηκαν αισθητά , ενώ αυξήθηκε η συμμετοχή στις ομαδικές δράσεις.

Μαθητής Γ

Ο μαθητής Γ τραβούσε με την καθημερινή προκλητική συμπεριφορά του το αρνητικό ενδιαφέρον συνομηλίκων και εκπαιδευτικών. Ενώ ήταν ιδιαίτερα κοινωνικός και αγαπητός από τα παιδιά και των δύο φύλων, οι εξάρσεις που παρουσίαζε όταν θύμωνε τον στοχοποιούσαν με αποτέλεσμα να γίνεται το επίκεντρο της προσοχής . Ήταν ιδιαίτερα κινητικός , δεν ολοκλήρωνε τις δραστηριότητές του αλλά κινούνταν ανάμεσα σε πολλές την ίδια στιγμή . Επεδίωκε να είναι πάντα πρώτος σε όλες τις δράσεις, κυριαρχούσε δηλαδή η εγωκεντρική φύση του, η παρορμητικότητα, χαρακτηριστικά συναισθηματικής ανωριμότητας, που τον εμπόδιζαν να αντιληφθεί πως νιώθουν οι άλλοι,(Κουρκούτας και Γεωργιάδη, 2011), γεγονός που δυσαρεστούσε τους υπόλοιπους.

Όταν του αρνούσαν αυτό το προνόμιο, χτυπούσε, κλωτσούσε , δάγκωνε ή έφευγε γρήγορα έξω από την τάξη. Ο θυμός διαρκούσε λίγο (πίνακας 18) και στρεφόταν αρχικά στους συμμαθητές του και μετά στην καταστροφή υλικών της τάξης και των συμμαθητών του. Με την παρατήρηση και αναλυτική καταγραφή της συμπεριφοράς διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής Γ χαρακτηριζόταν από έντονη παρορμητικότητα στις περισσότερες συμπεριφορές του. Φάνηκε να κωδικοποιεί λιγότερα σήματα και με λιγότερο ακριβή τρόπο την κοινωνική πληροφορία, με αποτέλεσμα να παρερμηνεύει τις ενέργειες των συμμαθητών και των ενηλίκων ως εχθρικές και να αντιδρά επιθετικά για να προστατέψει τον εαυτό του. Στην αντιλαμβανόμενη απειλή, δεν προλάβαινε να σκεφθεί σωστά εξαιτίας της παρορμητικότητάς του και αντιδρούσε βίαια και εχθρικά προς τα παιδιά ή τα αντικείμενα (Ματσόπουλος, 2005:448).

Ωστόσο, εντοπίστηκε επικρατέστερη συμπεριφορά η επιθετικότητα στους συμμαθητές τους (πίνακας 16) και σε αυτήν επικεντρώθηκε η παρέμβαση. Η αλλαγή στην συμπεριφορά του διαφάνηκε μετά την παρέμβαση που ενώ μέχρι τότε ο Γ αντιμετωπιζόταν από τους συμμαθητές του ως «αποδιοπομπαίος τράγος» , που

δημιουργούσε ή επωμιζόταν όλα τα παραπτώματα, μετά την παρέμβαση μείωσε τα ξεσπάσματα οργής, καθόταν περισσότερο χρόνο στην καρέκλα, προκαλούσε και θύμωνε λιγότερο, γεγονός που είχε ευεργετικό αποτέλεσμα για την εικόνα του στην τάξη (πίνακας 7). Σε αυτό συνετέλεσε και η θετική ενίσχυση που είχε από τους εκπαιδευτικούς. Κάθε επίτευγμα διαχείρισης του θυμού του Γ γινόταν αφορμή για συζήτηση και έπαινο στην ολομέλεια. Εκτός από την ηθική αμοιβή, υπήρχε και υλική. Ο μαθητής Γ κέρδιζε περισσότερο χρόνο στις αγαπημένες του κινητικές δραστηριότητες (μπάλα, κατασκευές) αν δεν παρέκλινε αρκετά από το συμφωνημένο πρόγραμμα.

Επιπρόσθετα η αλλαγή παρατηρήθηκε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά του Γ μεταφερόταν από τα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον και αυτό είχε αρνητικό αντίκτυπο την εικόνα του. Δεν τον καλούσαν στα πάρτι, τον σχολίαζαν αρνητικά έξω από το σχολείο, γεγονότα που του δημιουργούσαν περισσότερη ένταση. Μετά την παρέμβαση, οι γονείς των συμμαθητών του Γ, παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους δεν παραπονιόνταν για περιστατικά επιθετικότητας, μιλούσαν για την αποκατάσταση ηρεμίας στην τάξη, έδειχναν θετικά συναισθήματα προς τον Γ, γεγονός που συνετέλεσε στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (πίνακας 9).

Η οικογένεια επίσης ενημερωνόταν συνεχώς για τα βήματα της παρέμβασης, συνεργάστηκε με τους εκπαιδευτικούς και ακολουθούσε ανάλογες τακτικές στο σπίτι. Στην συνάντηση της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη του σχολικού έτους, η οικογένεια έδειχνε ιδιαίτερα προβληματισμένη για τις συμπεριφορές του Γ στο σχολείο και παραδέχτηκε ότι ανάλογες ήταν και στο σπίτι. Ακολούθησαν πολλές συζητήσεις κατά την διάρκεια της παρέμβασης και μετά την λήξη της η οικογένεια έδειχνε ικανοποιημένη για την πρόοδο του μαθητή Γ. Ανέφερε ότι οι σχέσεις του Γ με τα αδέρφια του ήταν λιγότερο έντονες και κυρίως ότι είχε μάθει κάπως να ελέγχει την παρορμητικότητά του όταν του αρνούνταν ικανοποίηση των απαιτήσεών του.

Z. 6. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι αποτέλεσμα προβληματισμού και διερεύνησης των ενταξιακών πρακτικών στην προσχολική ηλικία. Ευρήματα που προκύπτουν από έρευνες αναδεικνύουν τη πολυπλοκότητα των συναισθηματικών συνδιαλλαγών και αλληλεπιδράσεων του παιδιού πρώτης σχολικής ηλικίας (Μανωλίτσης, 2013· Κουρμούση, 2012).

Δεν αμελήθηκε το γεγονός ότι στην προσχολική ηλικία, αρκετά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά, και που σχετίζονται με την προκλητική τους συμπεριφορά, αλλάζουν και οι αλλαγές αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι τα νήπια αρχίζουν να ξεχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους και να περιγράφουν συναισθηματικές καταστάσεις όπως τι σημαίνει να είναι κάποιος ζηλιάρης, φοβισμένος ή στενοχωρημένος (Χατζηχρήσου, 2005). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές με το περιβάλλον καθιστούν σχεδόν αδύνατη την αποφυγή εκδήλωσης επιθετικών αντιδράσεων στην παιδική ηλικία.

Σε ομαλές συνθήκες ανάπτυξης τόσο σε οικογενειακό όσο και εκπαιδευτικό επίπεδο, ένα μεγάλο μέρος της αγωγής αφιερώνεται στον έλεγχο των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και την ένταξη τους σε ένα συγκεκριμένο σύστημα επικοινωνίας με κοινωνικό χαρακτήρα. Σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, η προσχολική και σχολική αγωγή δίνει έμφαση στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη προτύπων αποδεκτής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης (Κουρκούτας, 2017 :47). Το κίνητρο μας για την διεξαγωγή αυτής της ερευνητικής παρέμβασης ήταν η βελτίωση της αλληλεπίδρασης των μαθητών και η μετατροπή της επιθετικότητας και των μη αποδεκτών τρόπων σε κοινωνικοποιημένες συμπεριφορές.

Λάβαμε υπόψιν μας μεταξύ άλλων το περιβάλλον της τάξης ως ενταξιακό παράγοντα που ρυθμίζει την συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Fox, et.al.(2003), είναι αναγκαίο να παρέχεται ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τις κατάλληλες συμπεριφορές και αποτρέπει τις ακατάλληλες πριν συμβούν. Βέβαια, ακόμη και ένα καλοσχεδιασμένο και οργανωμένο περιβάλλον δεν μπορεί να αποτρέψει τις προκλητικές συμπεριφορές. Οι ίδιοι συγγραφείς περιγράφουν ένα μοντέλο διαχείρισης τάξης στο νηπιαγωγείο που παρέχει μια κλιμακωτή δομή παρέμβασης. Αναφέρει ως θεμέλιο το χτίσιμο θετικών σχέσεων, που είναι το κλειδί για κάθε

πρώιμο πρόγραμμα παρέμβασης, την προληπτική παρέμβαση ως δεύτερο, τις κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές διδασκαλίας ως τρίτο ,ενώ στο τελευταίο επίπεδο είναι ο σχεδιασμός εντατικής εξατομικευμένης παρέμβασης. Τοποθετούμενα τα στάδια αυτά σε μορφή πυραμίδας, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι όταν τα χαμηλότερα επίπεδα της πυραμίδας είναι σε ισχύ μόνο το 4% των παιδιών απαιτεί εντατική προσωπική παρέμβαση.(Fox, Dunlap, Hemmeter ,Joseph & Strain,2003. Στο:Allen & Cowdery ,2015). Κατά συνέπεια, εκτός από την εξατομικευμένη παρέμβαση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φρόντισαν να αναπτύξουν θετική σχέση με τα τρία παιδιά και να είναι σε ετοιμότητα ,ώστε να προλάβουν τις προκλητικές συμπεριφορές. Παράλληλα προσπάθησαν με διδασκαλία να μετατρέψουν τις ακατάλληλες σε κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς.

Η μετατροπή αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη γνωστικών δομών (Κουρμούση, 2013), την απόκτηση αυτοελέγχου (συναισθημάτων και συμπεριφορών) και την συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού προσχολικής ηλικίας διαμέσου της εσωτερίκευσης θετικών αναπαραστάσεων του εαυτού και του άλλου(Μακρή – Μπότσαρη, 2006). Οι παράμετροι αυτές δεν είναι ανεξάρτητες από την θέση του παιδιού στο οικογενειακό πλαίσιο και τις συναισθηματικές σχέσεις και πρότυπα συναλλαγής που αναπτύσσονται σε αυτό (Κουρκούτας,2017).

Οι νέες προσεγγίσεις που απευθύνονται σε ομάδες παιδιών με δυσλειτουργίες κάθε μορφής, αναφέρονται στο σχεδιασμό παρεμβάσεων που αφορούν στην διαδικασία ένταξης αυτών των παιδιών. Οι παρεμβάσεις δε αυτές εμπλέκουν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως διεπιστημονική ομάδα (Dishion&Stormshak,2007·Dunst, 2002·Minke,2000. Στο :Κουρκούτας, 2008). Λάβαμε υπόψιν τα σύγχρονα μοντέλα παρέμβασης που υποστηρίζουν ότι συντονισμένη παροχή οικογενειακής και σχολικής υποστήριξης, όταν αυτή είναι οργανωμένη σωστά, μπορεί να παράσχει μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων (Dunst, Trivette,& Mott, 1994· Martinez & Forgatch, 2001· McMahon & Forehand, 2005. Στο:Garner P.,Kauffman,J.,Elliot,J.,2014, σ. 285).

Πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης μας ήταν να αποκατασταθεί η ισορροπία και η λειτουργικότητα στην προσχολική τάξη όπου κυριαρχούσε η επιθετικότητα και ο θυμός ως μορφή συμπεριφοράς από μια μικρή ομάδα παιδιών που επηρέαζε ολόκληρο το κλίμα της τάξης. Εφαρμόσαμε ένα μοντέλο παρέμβασης βασισμένο

στην σύγχρονη θεωρία της συμπεριφοράς που εστιάζει στην επιθετικότητα/αντιδραστικότητα ως αναπόσπαστο στοιχείο προσαρμοστικού μηχανισμού μέρος της δυναμικής ανάπτυξης του παιδιού η οποία όμως πρέπει να μετουσιωθεί σε μια κοινωνικά αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς (Κουρκούτας , 2017:49) και όχι με ένα μοντέλο καταναγκασμού και σωφρονισμού που αναπτύσσεται σε απείθαρχα παιδιά μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και αναπαράγεται στο σχολικό. Η διαφορά αυτών των μοντέλων έγκειται στο ότι το τελευταίο μοντέλο επιδεινώνονται οι συναισθηματικές σχέσεις των παιδιών εντείνεται η αντιδραστικότητα και διευρύνεται ο φαύλος κύκλος των εκατέρωθεν αντιδράσεων (Dishion,2014. Στο Κουρκούτας 2017 :48).

Εξάλλου προκειμένου να επιτευχθεί η ενταξιακή συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι απαραίτητο το σχολείο να παρέχει προγράμματα που εστιάζουν στην πρόληψη των αδυναμιών και οδηγούν στο σχεδιασμό διεπιστημονικών παρεμβάσεων όπου εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εμπλέκονται σε διαδικασίες αρχικής αξιολόγησης των αναγκών και στον σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικής παρέμβασης (Στρογγυλός, Β. ,Ξάνθου, Γ.(2007).

Η έρευνά μας διεξήχθη στον χώρο της σχολικής τάξης νηπιαγωγείου και για την πραγματοποίησή της επιλέχθηκε ως μέθοδος η Έρευνα Δράση , καθώς οι αρχές που υποστηρίζει συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό με τον σκοπό της. Η διαδικασία απαιτούσε την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και στόχευε την ενδυνάμωση τους μέσα από την συνεργατικότητα. Ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2017, με πρωτοβουλία της συγγραφέως διήρκησε πέντε μήνες και εφαρμόστηκε σε παιδιά 4-5 ετών. Ο αρχικός στόχος ήταν η διαμόρφωση θετικού κλίματος στην σχολική τάξη και η δράση καθοδηγούνταν και υπαγορευόταν από τις ανάγκες που κυριαρχούσαν στο πλαίσιο που ερευνούσαμε για την επίτευξη του στόχου.

Z .6. 1. Η βιβλιοθεραπεία ως παράγοντας αναγνώρισης των συναισθημάτων.

Το «Πρόγραμμα αναγνώρισης συναισθημάτων»

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης η ερευνητική ομάδα ασχολήθηκε με την παρατήρηση καταγραφή και την ανταλλαγή απόψεων για την συμπεριφορές που παρατηρούνταν στην τάξη. Η παρατήρηση γινόταν άτυπα και σε καθημερινή βάση

καταγράφονταν οι εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Δημιουργήθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι θα μπορούσαμε να διδάξουμε συναισθηματικές δεξιότητες και να παρατηρήσουμε κατά πόσο θα βελτιωνόταν η προβληματική εικόνα της τάξης. Το πρόγραμμα αγωγής υγείας που μας προτάθηκε, θεωρήσαμε ότι υποσχόταν μια αλλαγή στην λειτουργία της ομάδας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στην αρχική φάση και που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές στο σχολείο και το σπίτι ήταν μια προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από τα συναισθήματα του ήρωα και κατ'επέκταση των δικών τους.

Η παρέμβαση στην πρώτη φάση σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές και τα οφέλη της βιβλιοθεραπείας (Haven, 2007, Heath & Heath, 2008. Στο: Heath, Smith & Young 2017) και αξιολογήθηκε ως θετική καθώς έγινε αφορμή να γίνει μια πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων. Κατά την εφαρμογή των δράσεων φροντίσαμε να ξεπεράσουμε του περιορισμούς που ανέπτυξαν κάποια παιδιά λόγω αμυντικών στάσεων να εκφράσουν ανοικτά τη γνώμη τους και εκφράστηκαν μέσα από παιχνίδι ρόλων και ομαδικές συζητήσεις (Gladding & Gladding, 1991). Στο: Hayati 2002) ενώ παράλληλα πραγματοποιούνταν ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην τάξη και μαθητών και γονέων στο σπίτι.

Από την καταγραφή των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας, (πίνακας 1) το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής, (89 φύλλα καταγραφής), φανερώνει ενδιαφέρον από την μεριά των παιδιών. Το ποσοστό, (67,64%), αποτύπωσης λέξεων που περιγράφουν τον ήρωα, φανερώνει καλή αντιληπτική ικανότητα, ενώ τα ελαφρά μικρότερα ποσοστά καταγραφής συναισθημάτων του παιδιού και του ήρωα, (60,52%) και (55,18%), θα μπορούσε να φανερώνει αδυναμία αναγνώρισης συναισθημάτων του άλλου, ενώ το ακόμη μικρότερο ποσοστό (46,28%) που αφορούσε στην πρόταση διαφορετικής λύσης στην πλοκή φαίνεται να δείχνει αδυναμία να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων (Ματσόπουλος, 2005).

Τα αποτελέσματα αξιολόγησης της ιστορίας ήταν ενθαρρυντικά, (σχήμα 1), καθώς καταγράφηκε από εκπαιδευτικούς και γονείς μεγάλο ενδιαφέρον των παιδιών για ανάγνωση και επεξεργασία κάθε ιστορίας. Οι γονείς ανέφεραν ότι διάβαζαν μαζί με τα παιδιά τους και συζητούσαν για την ιστορία και τα συναισθήματα του ήρωα. Εφαρμόσαμε δηλαδή το συστημικό μοντέλο παρέμβασης που ενεργοποιεί τόσο το σχολείο όσο και την οικογένεια στις διαδικασίες δράσης (Ματσόπουλος, 2005). Οι

γονείς ενημερώνονται ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην ολοκλήρωση όσων διαδραματίστηκαν στη σχολική τάξη μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί που συμμετείχε ως ενεργό μέλος στην ομάδα (Kagan & Newman, 2000. Στο : Κουρκούτας Η., 2010).

Παρά την γενικότερη εκτίμηση ότι η παρέμβαση με βιβλιοθεραπεία σε συμπεριφορικά προβλήματα έχει θετική αξιολόγηση, πολλές μελέτες επιστούν την προσοχή στους επαγγελματίες υγείας ώστε να μην την θεωρούν ως μια στρατηγική κατάλληλη για ευρύτερες θεραπευτικές παρεμβάσεις (Ronan ,2008. Στο:Heath, Smith & Young 2017), στις οποίες απαιτείται η συμβολή κατάλληλα εξειδικευμένων επαγγελματιών(Edwards & Simpson ,1986. Στο: Afolayan (1992). Οι περιορισμοί έρχονται σε συμφωνία με την ανάγκη που προέκυψε μετά την πρώτη φάση της παρεμβατικής διαδικασίας για εξατομικευμένη παρέμβαση , καθώς ορισμένοι μαθητές δεν ωφελήθηκαν όσο οι υπόλοιποι από την παρέμβαση εξαιτίας των ιδιαίτερων αλληλεπιδράσεων τους.

Z.6.2. Η εξατομικευμένη παρέμβαση ως παράγοντας αλλαγής του κλίματος της τάξης

Το Πρόγραμμα «εξατομικευμένης παρέμβασης»

Πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων αγωγής υγείας είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας να αλληλεπιδράσουν με τον καλύτερο τρόπο. Με γνώμονα την πεποίθηση ότι οι ευάλωτοι μαθητές χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης ,(Ματσόπουλος 2005) στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, αναπτύχθηκε κοινός στόχος που ,σύμφωνα με την θεωρία κοινωνικής μάθησης (Κουρμούση, 2013) ,ήταν να διδάξουμε την κατάκτηση δεξιοτήτων μέσα από την διαδικασία βημάτων (Μακρή-Μπότσαρη, 2006).

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος βιβλιοθεραπείας , παρατηρήσαμε ότι οι αντιδράσεις μιας ομάδας παιδιών εξακολουθούσαν να είναι προκλητικές και επιθετικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν συνεργαστεί στο πρόγραμμα της πρώτης φάσης και είχαν εμπλακεί με ενδιαφέρον και συμμετοχή σε όλες τις δράσεις. Αξιολογώντας την νέα κατάσταση, σύντομα αναδύθηκε στην

ερευνητική διαδικασία μια παράμετρος που θα τοποθετούσε τα παιδιά αυτό στο κέντρο της δράσης και του ενδιαφέροντος (Σχήμα 1).

Για την προσεκτικότερη παρατήρηση της προκλητικής συμπεριφοράς των συγκεκριμένων παιδιών χορηγήθηκε σε καθένα από αυτά αρχικά ο ΚΕΣΠΥ-Α (Μανωλίτσης, 2013), η χορήγηση του οποίου ανέδειξε την κυριαρχία προβλημάτων εξωτερίκευσης και στα τρία παιδιά. Η βαθμολόγηση του ΚΕΣΠΥ-Α ανέδειξε μια συστάδα (cluster) προβλημάτων με τα προβλήματα εξωτερίκευσης να κυριαρχούν των προβλημάτων εσωτερίκευσης (Μανωλίτσης, 2013:31), όπως αυτά εμφανίζονται στην αξιολόγηση του προγράμματος.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς, βασισμένη στην λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Η επιλογή αυτής διαδικασίας αναφέρεται ως ευρέως χρησιμοποιούμενη σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι απλώς υιοθετώντας λειτουργική εκτίμηση συμπεριφοράς ως βάση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων, παρουσιάστηκε βελτίωση κατά μέσο όρο 70% στις συμπεριφορές των σε ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών (Stoiber & Gettinger, 2011; Gage, Lewis, & Stichter, 2012: Στο: Garner P., Kauffman, J. , Elliot, J. ,2014, σ. 285).

Στην παρέμβασή μας, η κλείδα συμπληρώνονταν για δέκα συνεχόμενες ημέρες από όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια κάθε μιας ημέρας. Η διαδικασία αυτή είχε στόχο να αναδείξει την επικρατέστερη προκλητική συμπεριφορά που παρουσίαζε καθένα από τα τρία παιδιά καθώς και τα γεγονότα που προηγούνταν και ακλουθούσαν την συμπεριφορά αυτή (Γεννά 2007, Κολιάδης, 2010). Η κυρίαρχη προκλητική συμπεριφορά που αναδύθηκε ήταν διαφορετική για κάθε παιδί ,ανήκε στη κατηγορία εξωτερικευμένων συμπεριφορών και αναλύθηκε σύμφωνα με τις αρχές της Λειτουργικής Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Γεννά, 2002, Heward ,2011ο.π.).

Το τρίτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση δυσκολιών ήταν το Ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών ΕΔΔ (Goodman ,1997) το ίδιο χρονικό διάστημα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Η χορήγηση και ανάλυση της συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο γονέων και εκπαιδευτικών παρουσίασε συνάφεια με κυριαρχία των προβλημάτων εξωτερίκευσης Συγκεκριμένα, στην χορήγηση των εκπαιδευτικών, ο μαθητής Α συγκέντρωσε τον βαθμό 28 στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές, ο μαθητής Β τον βαθμό 24 και ο

μαθητής Γ τον βαθμό 20 ενώ και οι τρεις βαθμολογίες υπερβαίνουν το όριο που είναι από 16-40 για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά σε υποψία παθολογίας. Αντίστοιχα, στην χορήγηση του ΕΔΔ από τους γονείς ο μαθητής Α έλαβε τον βαθμό 23 στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές, ο μαθητής Β τον βαθμό 28 και ο μαθητής Γ τον βαθμό 22, ενώ και οι τρεις βαθμολογίες υπερβαίνουν το όριο που είναι 17-42 για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά σε υποψία παθολογίας. Η συνάφεια στην εκτίμηση γονέων και εκπαιδευτικών γίνεται φανερή από τις κλίμακες συμπεριφοράς που αφορούν στις επιμέρους κατηγορίες και συγκεκριμένα στις διαστάσεις υπερκινητικότητας /διάσπασης προσοχής, σχέσεις με συνομηλίκους και διαταραχές διαγωγής.

Η καταγραφή και συγκέντρωση των στοιχείων από τα τρία εργαλεία αξιολόγησης η ανάλυση της συμπεριφοράς στόχου, με την μελέτη των προγενόμενων και των επακόλουθων της προκλητικής συμπεριφοράς κάθε μαθητή οδήγησε στην άποψη ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αδυνατούν να διαχειριστούν το θυμό τους που αυτός εξωτερικεύεται και εκδηλώνεται με επιθετικότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2006). Η διαδικασία εκμάθησης των βημάτων διαχείρισης του θυμού που ακολούθησε, έγινε σε ξεχωριστό χώρο από την συγγραφέα για τους τρεις μαθητές σε διάρκεια οκτώ εβδομάδων, όπως καταγράφεται αναλυτικά στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

Z. 6. 3 Ενταξιακές πρακτικές ομαλοποίησης του κλίματος της τάξης.

Το « Ενταξιακό πρόγραμμα»

Την εξατομικευμένη παρέμβαση των τριών μαθητών ακολούθησε η προσπάθεια συμπερίληψης τους στην ολομέλεια της τάξης. Θεωρήθηκε απαραίτητο από την ερευνητική ομάδα να γίνει επαναδιαπραγμάτευση της διαχείρισης του περιβάλλοντος της τάξης λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Σε αυτή την φάση, διαμορφώθηκαν σαφείς κανόνες και προσδοκίες κατάλληλης συμπεριφοράς (Berbetta, Leong-Norona & Bicard, 2002), ελαχιστοποιήθηκε ο νεκρός χρόνος των δραστηριοτήτων (Walker & Sylvester, 1998), διατηρήθηκε η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων (Godfrey et al., 2003 · Lambert, Lo & Heward, 2006 · Sutherland & Wehby, 2001). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην χρήση επαίνου και

θετικής ενίσχυσης για την κινητοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Maag ,2001· Sutherland & Wehby,2002) και κυρίως έγινε προσπάθεια πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών πριν προκύψουν (Crosby,Jolivet & Patterson,2006· T.Lewis,Colvin & Sugai,2000. Στο: Heward 2011).

Το «ενταξιακό πρόγραμμα» κατά την διάρκεια της τρίτης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας σχεδιάστηκε με βασικό στόχο την δημιουργία συνθηκών συμπερίληψης των μαθητών που παρουσίαζαν συστάδα προκλητικών συμπεριφορών στην ομάδα των συνομηλίκων και την αποδοχή τους ως ισότιμα μέλη σε αυτήν. Οι ομαδικές δράσεις που οργανώθηκαν στη φάση αυτή έλαβαν χώρα μέσα και έξω από την σχολική τάξη και αφορούσαν σε ψυχοκινητικές δράσεις, εικαστικές δημιουργίες ,παιχνίδια ρόλων στα οποία οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν συμμετοχικό και συχνά πρωταγωνιστικό ρόλο. Κυρίαρχος στόχος αυτών των δράσεων ήταν η αποδοχή τους από τους συνομηλίκους και αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την θετική ενίσχυση τους από τους εκπαιδευτικούς και με αφορμή επιτεύγματα διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

Κατά την λήξη του προγράμματος παρέμβασης συμπληρώθηκε ξανά το ΕΔΔ από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με στόχο να επανεκτιμηθεί η συμπεριφορά μέσα από την αξιολόγηση και κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών τους. Από τα ενδεικτικά αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, φάνηκε να έχουν αυξηθεί οι δείκτες που αφορούσαν στην θετική κοινωνική συμπεριφορά για όλους τους μαθητές .

Συγκεκριμένα, για τον μαθητή Α ο δείκτης ανήλθε από το 4 στο 7, για τον μαθητή Β από το 2 στο 5 και για τον μαθητή Γ από το 7 στο 9. Αντίθετα μειώθηκαν οι δείκτες που αφορούσαν σε διαταραχές διαγωγής για τον μαθητή Α από το 7 στο 5 και για τους μαθητές Β και Γ από το 8 στο 5. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους επίσης βελτιώθηκαν καθώς η διάδραση των τριών μαθητών μετα την παρέμβαση ήταν θετικότερη, όπως φαίνεται από τους δείκτες του ΕΔΔ όπου για τον μαθητή Α από το 7 μειώθηκε στο 5 ,για τον μαθητή Β από το 4 μειώθηκε στο 2 ενώ για τον μαθητή Γ παρέμεινε σταθερός από το 3 στο 3 . Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής Γ παρά την προκλητική του συμπεριφορά διατηρούσε υψηλά επίπεδα κοινωνικότητας με τους συνομηλίκους του , και αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι οι εκρήξεις θυμού του ήταν σύντομες και στο ότι ήταν ιδιαίτερα αλτρουιστής και φιλικός με τους συμμαθητές του. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης που

διδάσκουν κοινωνικές δεξιότητες είναι αποτελεσματικά (Ματσόπουλος, 2005 Κουρκούτας,2017, Κολιάδης, 2010, Κουρμούση, 2013).

Ανάλογη μορφή παρουσιάζουν οι ενδεικτικές τιμές του ΕΔΔ που συμπλήρωσαν οι γονείς των τριών παιδιών μετά την ολοκλήρωση της τελευταίας φάσης του προγράμματος, με τις τιμές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς να αυξάνονται για τον μαθητή Α από το 6 στο 8, για τον μαθητή Β από το 3 στο 4 και για τον μαθητή Γ από το 9 στο 10. Οι εκτιμήσεις των γονέων για τις διασπαστικές συμπεριφορές ήταν επίσης βελτιωμένες και συγκεκριμένα στις κλίμακες διάσπασης υπερκινητικότητας μειώθηκαν για τον μαθητή Α από το 4 στο 3 για τον μαθητή Β από το 9 στο 7 και για τον μαθητή Γ από το 6 στο 4.

Η θετική αλλαγή στην συμπεριφορά τόσο εντός της τάξης όσο και στο χώρο του σπιτιού, προς όφελος των μικρών μαθητών συνηγορεί με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία έχει φέρει στο φως πολλά θετικά αποτελέσματα σε περιπτώσεις παιδιών που επωφελήθηκαν από πρόωμη παρέμβαση , με τους ερευνητές να συμφωνούν στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η διάρκεια και η ένταση της πρόωμης παρέμβασης (Burger, 2010). Άλλωστε η ερευνητική δραστηριότητα έχει τεκμηριώσει την σπουδαιότητα συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους . Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, η διατήρηση θετικών αλληλεπιδράσεων και η εποικοδομητική ένταξη του ρόλου του γονέα στα προγράμματα παρέμβασης δίνουν στους γονείς περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών τους (Σακελαρίου, 2016).

Η αλλαγή που παρατηρήθηκε στις κοινωνικές σχέσεις των τριών παιδιών, διαφάνηκε επίσης στην άτυπη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας μέσα από την μη δομημένη παρατήρηση μέσα στην τάξη . Η διαδικασία αυτή παρέχει συχνά τις πιο αξιόπιστες και άμεσες πληροφορίες για το παιδί και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Στις περισσότερες περιπτώσεις η παρατήρηση προκύπτει αυθόρμητα κατά την διάρκεια αυθόρμητων –αναδυόμενων ή οργανωμένων δραστηριοτήτων στην καθημερινή λειτουργία της τάξης (Οδηγός Ι Ε Π, 2017 :44-45). Κατά την διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας τα καθημερινά προβλήματα και τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των παιδιών με θετικό και δημιουργικό τρόπο, (Γουργιώτου, 2017) συγκέντρωσαν στοιχεία που καταδείκνυαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης και αντανάκλασαν σε μια θετικότερη και λειτουργικότερη εικόνα του κλίματος της τάξης. Φυσικά τα

προγράμματα αυτά δεν έχουν χρονικό περιορισμό και η υλοποίησή τους οφείλει να συνεχίζεται έως ότου κατακτηθούν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και αντικατασταθούν πλήρως οι αρνητικές (Spanaki & Raptis, 2015. Στο: Κουρκούτας ,2017). Άλλωστε οι προκλητικές συμπεριφορές ,αν δεν ξεπεραστούν, μειώνονται σημαντικά, από ένα ενταξιακό περιβάλλον φροντίδας και διδασκαλίας που ενισχύει την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των μαθητών (Heckman, 2007. Στο: Στο: Garner P., Kauffman, J. , Elliot, J. ,2014, σ. 285).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος , πραγματοποιήθηκε η αξιολόγησή του από την ερευνητική ομάδα. Η γενικότερη θετική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης που θέσαμε, καθώς και η επίτευξη κατά μέγιστο των στόχων που ετέθησαν με βάση και πάλι τις διαπιστωμένες αλλαγές και με βάση τα εργαλεία και τα κριτήρια που τέθηκαν αναδεικνύει την παρέμβαση ως επιτυχημένη στο συγκεκριμένο πλαίσιο και με τις συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών και εκπαιδευτικών. Ένας σημαντικός περιορισμός στη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι ότι τα αποτελέσματά της περιορίζονται τα όρια του πλαισίου που εφαρμόστηκε και η αδυναμία να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα μέσα από ένα πιο συστηματικό και έγκυρο τρόπο, καθώς και η απουσία μιας ομάδας έλεγχου. Τα κριτήρια για τη θέσπιση τεκμηριωμένων παρεμβάσεων είναι πολλά και αυστηρά και οι τεκμηριωμένες παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από διάφερα επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας ως προς τα αποτελέσματα τους (π.χ. από απόλυτα τεκμηριωμένη ως ελάχιστα ή υποσχόμενη)(βλ.) . Εντούτοις η θετική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και η επίτευξη κατά μέγιστο των στόχων που ετέθησαν παραμένει ως ένα ενδεικτικό στοιχείο αναδεικνύοντας την παρέμβαση ως επιτυχημένη, μέσα στο πλαίσιο της μεθοδολογίας που εφαρμόσαμε (Έρευνα Δράση) και για τη συγκεκριμένη ταξί. Άλλωστε η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν διεκδικεί την τεκμηρίωση της ως ένα πρόγραμμα με εγχειρδαοκου τύπου λογική αλλά ως ένα συγκριμένο πρόγραμμα που αναδεικνύει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία παρέμβασης με έμφαση στην ρεαλιστική εφαρμογή κάποιων στίχων και δράσεων με βάση και την υφιστάμενη διεθνή έρευνα για τις επιτυχημένες δράσεις και διαδικασίες παρέμβασης, Άθως και την εμπειρία των εμπλεκομένων, συνδυάζοντας δεδομένα και ευελιξία, τέχνη εφαρμογής, με βάση την ψυχοπαιδαγωγική εμπειρία

Στην προσπάθειά μας να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης, οφείλουμε να επισημάνουμε τις εμπειρίες που αποκόμισαν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Αρχικά η όλη διαδικασία ήταν για την ερευνητική ομάδα ανεκτίμητη διδακτική εμπειρία που προήγαγε το έργο της και ενίσχυσε δεξιότητες αποτελεσματικής παρέμβασης, μέσα από τη συνεχή

ανατροφοδότηση των στοιχείων που συλλέγατε και την αναστοχασμό δραση συζήτηση και διαβούλευση μεταξύ μας αλλά και με τα παιδιά.

Η ανάγκη καλής συνεργασίας και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση σε κάθε δημιουργική προσπάθεια παρέμβασης και αυτός ήταν ο στόχος της παρέμβασης. Ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν αυτή δεν είναι δεδομένη. Οικοδομείται και αναδιαμορφώνεται μέσα από την εναλλαγή του ενθουσιασμού και της ματαιώσης, μέσα από προκλήσεις και περιορισμούς, μέσα από ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων.

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης θεωρήθηκε απαραίτητο να κατανοηθεί από την πλευρά των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ότι παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές δεν αποτελούσαν ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά που χρειάζονται γενικευμένη αντιμετώπιση. Αντίθετα, φάνηκε γρήγορά ότι καθένα παιδί είχε την δική του δυναμική που απαιτούσε από τον ενήλικα εκπαιδευτικό ιδιαίτερη προσέγγιση και διερεύνηση της ψυχολογίας του. Η διδασκαλία στην συγκεκριμένη τάξη που έλαβε χώρα η παρέμβαση, με μαθητές που άκοπα και γρήγορα είχαν ετικετοποιηθεί και χαρακτηριζόταν με διάφορα ονόματα και σύνδρομα εξαιτίας των προκλητικών συμπεριφορών τους, οδηγούσε τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν συγκρουσιακά συναισθήματα. Στρατηγικές που φαινόταν αποτελεσματικές σε ορισμένους μαθητές αποδεικνυόταν ακατάλληλες για άλλους. Η εστίαση στην «τιμωρία –επίπληξη-κύρωση» ή όπως αλλιώς ονομαζόταν και τον αποκλεισμό του μαθητή από την ομάδα, δεν επέφερε βελτίωση στην συμπεριφορά. Από την άλλη η στάση «ανοχής-καρτερικότητας» και η υιοθέτηση παθητικής προσέγγισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών φάνηκε να εντείνουν τις προκλητικές συμπεριφορές καθώς η μη οριοθέτηση από την μεριά των εκπαιδευτικών εξελήφθη ως στάση αδυναμίας από τους προκλητικούς μαθητές. Για τους παραπάνω λόγους, χρειάστηκε πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν την στάση τους μέσα από αλληπάλληλες διαβουλεύσεις και να δοκιμάσουν διαφορετικές τεχνικές στην παρέμβαση, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή.

Η αξιολόγηση του προγράμματος διαχείρισης των συναισθημάτων βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εμπεδώσουν την άποψη ότι η γενικευμένη παρέμβαση δεν συνίσταται σε όλες τις περιπτώσεις. Σύντομα οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι η εξειδικευμένη και εξατομικευμένη παρέμβαση που διερευνά την ψυχολογία κάθε

μαθητή (Κουρκούτας, 2017), που δεν βασίζεται στον αποκλεισμό αλλά την αποδοχή του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως στην κατανόηση των αναγκών, δυσκολιών και δυνατοτήτων του, αλλά και των δυνατοτήτων της ομάδας διευκολύνει την οικοδόμηση μιας προσωποποιημένης σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσά τους που **αυτή** αποτελεί το θεμέλιο της παρεμβατικής διαδικασίας. Με βάση την θέση αυτή, η ερευνητική ομάδα αναθεώρησε τους τρόπους διαχείρισης της ομάδας, έθεσε διαφορετικά πλάνα στην παρέμβαση, λαμβάνοντας υπόψιν ότι όταν υπάρχει ένταση στην σχέση δασκάλου μαθητή, αυτό δεν είναι πάντα σφάλμα του μαθητή και ότι κάθε εκπαιδευτικός για μπορεί να διαχειριστεί δύσκολες συμπεριφορές οφείλει να είναι προετοιμασμένος και σίγουρος για τις εκπαιδευτικές του πρακτικές.

Για να συνειδητοποιήσουν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί τα παραπάνω και να τα εφαρμόσουν χρειάστηκε να γίνουν πολλές συζητήσεις μεταξύ τους αλλά και με την σχολική σύμβουλο σχετικά με την επαρκή γνώση που υπήρχε και που απαιτείται για την ερμηνεία της συμπεριφοράς κάθε παιδιού. Στην φάση αυτή, που δεν έλειψαν οι διαφωνίες μεταξύ των εμπλεκόμενων, έγινε προσπάθεια από την συγγραφέα να γίνει κατανοητό ότι πέρα από την έκδηλη αντικοινωνική και επιφανειακή επιθετικότητα ελλοχεύουν έντονα αρνητικά συναισθήματα, για παράδειγμα *φόβος, θλίψη θυμός*, που υποθάλλουν την προκλητική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Αυτά τα συναισθήματα πρέπει να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας με κάποιους τρόπους, να «δουλεψούν», όπως συχνά αποκαλείται αυτή η διαδικασία στην γλώσσα των επαγγελματιών. Έγινε δηλαδή κατανοητό ότι για να έχει αποτέλεσμα η παρέμβαση πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει, να καταγράψει και να ερμηνεύσει συμπεριφορές. Αυτό προϋποθέτει εκτός από επαρκή γνώση των δυνατοτήτων του, την ανάπτυξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού μια υγιούς σχέσης εμπιστοσύνης και αποδοχής των παιδιών και ενός μοντέλο ερμηνείας ή κατανόησης των προβληματικών συμπεριφορών, όχι βεβαίως και αποδοχής τους.

Σε αυτή την προσπάθεια χρήσιμη και ουσιαστική αναφορά αποδείχτηκε το ψυχοδυναμικό και ενταξιακό (μη ψυχιατρικό) μοντέλο και τα ανάλογα διαθέσιμα ευρήματα (Gutnik, 2009, Kaufmann & Landrum, 2013 Schmidt, 2010) που υποδεικνύουν την ανάγκη να διαπιστώσουμε το συναισθηματικό δυναμικό του και κυρίως, πίσω από τα διασπαστικά και ή διαταρακτικά συμπτώματα να «αντιληφτούμε» και να λειτουργηθούμε με το «πραγματικό παιδί», το «παιδί σε

κατάσταση ανάγκης που αποφέρει και αδυνατεί να εκδηλώσει αλλιώς τη δυσφορία του» (Κουρκούτας, 2017).

Οι αλλαγές αυτές στην τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των εμπλεκομένων δεν ήταν εύκολη διαδικασία. Το χαοτικό περιβάλλον της τάξης είχε δημιουργήσει νευρικότητα στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και αβεβαιότητα για τις ικανότητές τους, γεγονότα που πυροδοτούσαν την κλιμάκωση της έντασης. Οι μαθητές αντιλαμβανόμενοι ότι οι εκπαιδευτικοί χάνουν συχνά τον έλεγχο και ότι είναι ευάλωτοι, τους προκαλούσαν περισσότερο προσπαθώντας να δουν τις αντιδράσεις τους. Χρειάστηκε να «μάθουν» οι εκπαιδευτικοί να κάνουν ήσυχες παρεμβάσεις, να αποφεύγουν τις εύκολες τιμωρίες και τις διακρίσεις που μείωναν τους μαθητές στα μάτια των συνομηλίκων τους.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας περιέγραφαν με αρνητικά σχόλια τόσο το χαρακτήρα των παιδιών ,για παράδειγμα «βίαιο», «προβληματικό» , όσο και την σχέση τους με αυτά ,για παράδειγμα «το παιδί φαίνεται να μισεί το δάσκαλο». Συστήθηκε από την συγγραφέα να γίνει αντιληπτή και σεβαστή η προκλητική συμπεριφορά ως ένα είδος ταυτότητας που μαθητής προσπαθεί να εξασφαλίσει με την στάση του και όχι ως εναντίωση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Στην πορεία έγινε φανερό ότι η στάση αυτή των εκπαιδευτικών οφειλόταν στις μειωμένες ικανότητες ευαισθητοποίησης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Προτάθηκε να ανταλλάγουν οι απόψεις και οι εμπειρίες με επιστήμονες και ειδικούς που διαχειρίζονται επιτυχώς ανάλογες καταστάσεις και ζητήθηκε να γίνουν συναντήσεις με την οικογένεια κάθε παιδιού . Με αυτόν τον τρόπο ήρθη η υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες και αναζητήθηκαν συλλογικοί τρόποι αντιμετώπισης.

Εξίσου σημαντική ήταν η αλλαγή στην απονομή της δικαιοσύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Είναι γνωστό ότι οι «δύσκολοι» μαθητές «μυρίζουν» την αδικία από μακριά, όταν οι εκπαιδευτικοί μεροληπτούν. Στην παρούσα παρέμβαση συστάθηκε να υπάρχει διαφάνεια και να κυριαρχεί δικαιοσύνη στις θετικές και αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών . Κυρίως όμως προτάθηκε να εφαρμόζεται συχνότερα η τεχνική της θετικής ενίσχυσης σε αυτούς τους μαθητές ,που επειδή προερχόταν από μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα, χρειάζονταν να συναντούν στάσεις

εκτίμησης και αποδοχής στο σχολείο καθώς τις αισθανόταν σαν ζεστές ακτίνες φωτός πάνω τους.

Σε όλες της φάσεις της παρέμβασης ελήφθησαν μέτρα για την διαχείριση της τάξης. Καταβλήθηκε προσπάθεια να συσχετιστούν οι «δύσκολοι» μαθητές όχι μόνο με όμοιους αλλά και με τους «τυπικούς» μαθητές της τάξης. Παράλληλα, ζητήθηκε η συμπάθεια, η κατανόηση και η υποστήριξη όλης της τάξης. Η αγνόηση της προκλητικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους αποδείχθηκε καλή στρατηγική αλλά δύσκολα εφαρμόσιμη στην προσχολική ηλικία που κυριαρχεί ο εγωκεντρισμός και η ανταπόδοση της πρόκλησης. Διδάχτηκαν τεχνικές αγνόησης και υποβάθμισης των μη σημαντικών προκλήσεων, οι οποίες μείωναν τον κίνδυνο να ξεσπάσουν σοβαρότερα περιστατικά.

Ένας επιπλέον παράγοντας που συνεισέφερε στην αλλαγή του κλίματος της τάξης, θεωρούμε ότι ήταν η καθημερινή και σταθερή συλλογή πληροφοριών. Η στρατηγική αυτή αρχικά θεωρήθηκε μη αναγκαία καθώς καταναλώνει πολύτιμο χρόνο από το εκπαιδευτικό έργο, απαιτεί εγρήγορση και συγκέντρωση, ωστόσο στην πορεία φάνηκε να αποτελεί μια δύναμη ελέγχου που δεν πρέπει να αγνοείται. Η συστηματική παρατήρηση, ο έλεγχος με τη μορφή του «σκαναρίσματος» της τάξης, και η καταγραφή των περιστατικών ήταν οι παράγοντες που συνετέλεσαν στην αναγνώριση των προβλημάτων και στον προγραμματισμό της φύσης της παρέμβασης.

Εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί της παρέμβασης, συχνά ένιωθαν εκτεθειμένοι από τις πιέσεις των οικογενειών που εξέφραζαν αιτήματα, απαιτήσεις επικρίσεις και κριτικές σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των συμπεριφορών. Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς είχαν συχνά αγχογόνο χαρακτήρα και επηρέαζαν συναισθηματικά του ίδιους όσο και την σχέση τους με τον μαθητή, καταλήγοντας έτσι σε αντιπαράθεση με τον «δύσκολο» μαθητή και τους γονείς του. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανάγκη από καθοδήγηση και υποστήριξη για να κατανοήσουν την στάση και την συμπεριφορά των γονέων «δύσκολων», προβληματικών, κοινωνικά ευάλωτων μαθητών, ακόμα και αυτών που είχαν επικριτικούς γονείς.

Στην δεύτερη φάση της παρέμβασης δόθηκε προτεραιότητα στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Σε οποιαδήποτε μορφή

επικοινωνίας με τους γονείς, φροντίσαμε αυτή να περιλαμβάνει θετικά μηνύματα για το παιδί και αναφορές συσχετισμένες με πράγματα του σχολείου. Οι γονείς των παιδιών αυτών χρειαζόταν να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με το σχολείο, ώστε να έρθουν στον εκπαιδευτικό και να καταθέσουν τις δικές τους εμπειρίες που ήταν απαραίτητες να σχηματιστεί το ψυχολογικό προφίλ των παιδιών τους. Θεωρήσαμε σημαντικό να δείχνουμε σεβασμό, κατανόηση και χρόνο στους γονείς να εκφραστούν, χωρίς να δικάζουμε τη συμπεριφορά του παιδιού αλλά να στεκόμαστε στην παρουσίαση των γεγονότων καταθέτοντας με λεπτομέρειες ό,τι συνέβη. Ιδιαίτερα φροντίσαμε να αποφύγουμε τον ανταγωνισμό με τους γονείς, την επιθετικότητα και την κριτική, ιδιαίτερα τις στιγμές που οι γονείς θα υπερασπίζονται τα παιδιά τους και τις συμπεριφορές τους. Ωστόσο δεν παραλείπαμε να λέμε ξεκάθαρα για τις συνέπειες που θα ακολουθήσουν κάθε διαδικασία. Το αν θα ήταν το παιδί σε όλη τη συνάντηση, μέρος της ή καθόλου εξαρτήθηκε από την εκτίμηση της κατάστασης. Ανάλογα με την σοβαρότητα, συχνά παρευρίσκοντο περισσότεροι από έναν εκπαιδευτικό ή και άλλα πρόσωπα που δρούσαν συμβουλευτικά. Οι λόγοι της συνάντησης διευκρινιζόταν από την αρχή και δεν παραλείπαμε να επαινούμε τον μαθητή και να επισημαίνουμε την πρόοδο που είχε σημειώσει από την αρχή της παρέμβασης. Κάθε συνάντηση μετά την έναρξη της παρέμβασης είχε τεράστια θεραπευτική αξία και να ήταν μια βαλβίδα ανακούφισης στην διαδικασία.

Στην παρούσα παρέμβαση εκπαιδευτικοί και γονείς «εκπαιδεύτηκαν» κατάλληλα ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και να παρέχουν επαρκές υποστηρικτικό πλαίσιο και ουσιαστική καθοδήγηση. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι τα προγράμματα παρέμβασης είναι αποτελεσματικότερα, όταν ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα τα υποστηρίζει ενεργητικά. Στην παρέμβαση μας η διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τέθηκε ως βασική προτεραιότητα και η κατάκτηση δεξιοτήτων που επιτεύχθηκε, συνετέλεσε στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, ως άνθρωποι «κλειδιά» στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθέτησαν την φιλοσοφία της ολιστικής αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων που αναδεικνύουν αποδεκτές συμπεριφορές

Εν κατακλείδι, η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην σχολική τάξη, είχε μια θεραπευτική διάσταση στο ευρύτερο πλαίσιο και δεν συναρτήθηκε μόνο στην

αντιμετώπιση των δύσκολων περιπτώσεων παιδιών. Καταγράφηκε ως εμπειρία ζωής που έκανε πλουσιότερους όλους τους εμπλεκόμενους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την δημιουργία ενός προγράμματος παρέμβασης στο νηπιαγωγείο, απαιτείται αρχικά να εκτιμηθούν οι ανάγκες οι δυσκολίες και οι δυνατότητες των μαθητών που θα συμμετάσχουν σε αυτό (Γουργιώτου, 2017). Ακολουθεί στη συνέχεια η δημιουργία κατάλληλου πλαισίου στοχοθεσίας. Οι επικεντρωμένες ή στοχευμένες (selected ή targeted) παρεμβάσεις δεξιοτήτων είναι σχεδιασμένες για χρήση σε ειδικές ομάδες ή σε μεμονωμένα άτομα που βρίσκονται σε κίνδυνο (για παράδειγμα σε μαθητές με παραβατική συμπεριφορά). Οι παρεμβάσεις αυτές τείνουν να εστιάζουν στην μείωση της επίδρασης των παραγόντων κινδύνου και στην διακοπή της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς , με στόχο την αποφυγή περισσότερο ακραίων συμπεριφορών (Κουρμούση, 2013). Αυτές οι παρεμβάσεις δίνουν έμφαση σε συμπεριφορές στόχους οι οποίες σχετίζονται με το υπό εξέταση μοντέλο συμπεριφοράς και παρέχονται με εκτεταμένη διάρκεια και ένταση (Γενά, 2007).

Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διασύνδεση θεωρίας , έρευνας και διδακτικής παρέμβασης σε θέματα ψυχοκοινωνικής αγωγής των παιδιών, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους δεξιότητες και αποτρέπεται η ανάπτυξη δυσλειτουργικών συμπεριφορών και πιθανής ψυχοπαθολογίας (Χατζηχρήστου, 2004).

Στο πλαίσιο των νέων προσεγγίσεων και σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών για την πρώιμη παρέμβαση, ενισχύεται η σημασία της εμπλοκής και ανοικτής επικοινωνίας όλων των συμμετεχόντων το πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρέμβαση με βάση ένα ομαδοσυνεργατικό πρότυπο (partnership) απαιτεί από τους υπεύθυνους των προγραμμάτων παρέμβασης να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν τρόπους ώστε τα μέλη των εμπλεκόμενων στην παρέμβαση να μοιράζονται τις πληροφορίες που τα αφορούν. Ένας τέτοιος σχεδιασμός αποτελεί σημαντικό παράγοντα οικοδόμησης

ισχυρών συνεργατικών σχέσεων. Ωστόσο , ένας τέτοιος σχεδιασμός για να λειτουργήσει στην πράξη απαιτεί όλα τα μέλη της ομάδας να είναι ενημερωμένα, συνεπή και υπερνικήσουν την εσφαλμένη θεώρηση ότι ή εγγύτητα του «έναν προς έναν» είναι περισσότερο ευεργετική από την ομαδική προσέγγιση (Κουρκούτας, 2017:162).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, προτείνουμε την ενεργό συμμετοχή και δράση των διδασκόντων σε ενταξιακά προγράμματα ψυχοκοινωνικής μάθησης που αποτελούν οδηγούς συστηματικής διδασκαλίας , στοχεύουν στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους , ιδιαίτερα τα αρνητικά, και να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων. Επιπλέον, προτείνουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων διδασκαλίας ,στα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη θα λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης των δεσμών ανάμεσα τους μαθητές Τα προγράμματα αυτά, αν εισαχθούν στα αναλυτικά προγράμματα, συντελούν και καθορίζουν τον τρόπο διαμόρφωσης θετικού περιβάλλοντος στην τάξη ,ενώ παράλληλα ενισχύουν, επεκτείνουν και γενικεύουν αυτήν την διδασκαλία από την σχολική τάξη και στη ζωή των παιδιών έξω από αυτήν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Achenbach, T.M., & Rescorla, L. M.(2003). (Επιμ. Ρούσσου Αλεξάνδρα) *ΣΑΕΒΑ : Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση. Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και Προφίλ Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ* .Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Afolaya, J. (1992). Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education, *Reading Horizons* ,33,(2)138-147.

Allen , E. & Cowdery, G.(2015) .*The Exceptional Child. Inclusion early childhood education* .Cengage Learning.Αναγνωστοπούλου, Δ.(2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκη.

Bandura, A.(1977).*Social Learning Theory*. Απερ Σαντλ Ριβερ, Prentise Hall.

Beck, A.T.(1999).Prisoners of hate :*The cognitive basis of anger, hostility and violence*. New York, NY: Harper & Collins.

Botha, J. ,Kourkoutas, E. (2015). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts. *International of Inclusive Education*. Ανακτήθηκε την 5-2-2017 από: <https://crete.academia.edu/EliasKourkoutas>

Burger, K.(2010).How does early childhood care and education affect cognitive development. An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25,140-165.

Disnan, G.(2009). Η εργασία σε κλινικό και θεσμικό πλαίσιο με παιδιά και εφήβους με διαταραχές της συμπεριφοράς .Στο: Ε Λαζαράτου (επιμ.),*Ψυχική αναστολή και υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Βήτα.

Garner P., Kauffman, J. , Elliot, J.(2014).*Emotional and Behavioral Difficulties*. SAGE.

Γενά, Α.(2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα.

Γενά ,Α.(2007).*Θεωρία και πράξη της Ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα : Gutenberg.

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. (2017). *Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου για την ψυχοκοινωνική και σχολική εξέλιξη παιδιών με προβλήματα υγείας: Μελέτη περίπτωσης*. Στο: Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές. Κουρκούτας 2017(επιμ).

Γεωργιάδου, Ν. (2010) .*Θεραπευτικά παραμύθια*. Αθήνα :Οξυγόνο.

Γεωργιάδου, Ν.(2016). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα :Οξυγόνο.

Γουργιώτου, Ε. (2017). Διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε την 2 Σεπτεμβρίου 2017 από : http://www.pi.schools.gr/preschool_education/articles/Encouraging_the_positive_Behavior.doc

Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children [Electronic version]. *Guidance & Counseling*, 16(3) 92-99.

Cartwright, C.A.,& Cartwright, G. P.(1984).*Developing observation skills*. New York Q Mc Graw Hill.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Rout ledge.

Cole,M.& Cole , S. (2001).*Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία .Τόμος Β.(μτφ. Μ Σόλμαν)*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Goodman, R.,(1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol, 38. No, 5, pp. 581-586, 1997
Cambridge University Press
Ανακτήθηκε από :<http://www.sdqinfo.com/a0.html> ,την 15- 12-2017.

Crick, N. R & Dodge, K.A. (1996) Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67,993-1002.

Creswell,J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα :Εκδόσεις Έλλην.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Hayati, A.M.(2002). Bibliotherapy. ERIC Digest. From :www. eric. ed. gov

Heath, M., Smith,M., & Young,E. (2017). Using Children’s Literature to Strengthen Social and Emotional Learning, *School Psychology International* Vol. 38(5) 541–561.

Howarth, R.(2007): *100 Ideas for supporting pupils with social, emotional and behavioral difficulties*

Elley, S.,(2014) . Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom. *Texas Journal of Literacy Education* 2 (2) 91-96.

Ellis, A. (1977).*How to live with-and without anger*. New York: Reader’s Digest Press.

Fraser, B. J., & Tobin, K. (1991). Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research. In B. J Fraser & H. J Walberg (Eds.), *Educational Environment: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 271-292). Oxford UK: Pergam.

Goleman, D. (2012). *Κοινωνική Νοημοσύνη – Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Πεδίο.

Goodman, R.,(1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol, 38. No, 5, pp. 581-586, 1997
Cambridge University Press
Ανακτήθηκε από :<http://www.sdqinfo.com/a0.html> ,την 15- 12-2017.

Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής». *Παιδαγωγικός Λόγος* 3/2010, 43-58. Ανάκτηση στο www.plogos.gr

Θάνος ,Θ.(2016).*Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείο-δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη :Κυριακίδη

Hayati, A.M.(2002) Bibliotherapy. ERIC Digest. From :www. eric. ed. gov

Heath, M., Smith,M., & Young,E., (2017). Using Children’s Literature to Strengthen Social and Emotional Learning, *School Psychology International* Vol. 38(5) 541–561.

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M.& Corso, R. M. (2012). Preventing and Addressing Challenging Behavior Common Questions and Practical Strategiew, *Young Exceptional Children*, 15(2),32-34.

Hillenbrand C. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική των Διαταραχών Συμπεριφοράς*. (Π. Ευκαρπίδης, μετάφραση). Αθήνα: Έλλην. (Πρωτότυπη έκδοση, 2008)

Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw - Hill.

Howarth, R.(2008) *.100 Ideas for supporting with social, emotional and behavioral difficulties*. New York.

Iaquinta, A., &Hipsky, S.,(2006). Practical Bibliotherapy Strategies for the Inclusive Elementary. *Early Childhood Education Journal*, 34(3). DOI: 10.1007/s 10643-006-0128-5.

Jeon, L., Hur, E., Buettner ,C.(2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology 59*, 83–96.

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

Καλαντζή-Αζίζι, Α.(1999).*Η κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2005) *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης .Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Χατζηχρήστου, Χ.(επιμ.), τεύχος 2, σ.8-9,12-15. Εκδόσεις :Δάρδανος .

Κανδαράκης, Α. (2010). *Αξιολόγηση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 49/2010*.

Καραγιάννη ,Ε., Κλαδάκης ,Ι.(2012). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε από :www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61 την 12-5-2018*.

Χ.(1995).*Το μωβ υγρό*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Kauffman, J. M.& Hallahan, D. P.(2005).*Special education: What it is and why we need it*. Boston: Allyn & Bacon.

Κολλιιάδης, Ε.(2010).*Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουρκούτας, Η.(2017).*Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η., Μαμαλίκου, Μ. & Κομματά, Μ. (2013). Παρεμβάσεις για εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε συνδυασμό με παρεμβάσεις για τη σχολική-μαθησιακή υποστήριξη. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σ. 263-236). Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η.& Θάνος, Θ.(2013).Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θάνος (Επιστ. Επιμ.) *,Σχολική Βία και Παραβατικότητα :Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σ. 189-238).Αθήνα : Τόπος.

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

Κουρκούτας ,Η., & Γεωργιάδη, Μ., (2010). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για την διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικής διαταραχές. Στο : Μ. Κυπριωτάκη, Α. Κορνηλάκη & Γ. Μανωλίτσης (επιμ. εκδ.),*Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική Θεώρηση* (σ.σ. 235-259).Αθήνα: Πεδίο

Κουρκούτας, Η.&Parmaρ,P. (2010). Η αντίληψη των μαθητών με ή χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες για την αποδοχή γονέων και δασκάλων και η σχέση της με τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις σχολικές επιδόσεις: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ενταξιακών πρακτικών. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin, (Επιστ. Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σ. 217-254). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/ ΠΕΔΙΟ

Κουρκούτας, Η.,(2008). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην κλινική ψυχολογία και την ειδική αγωγή: αρχές παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο για την ενσωμάτωση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και διαταραχές . Στο: Κουρκούτας & Jean-Pierre Chartier (Επιστ.Επιμ.): *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σελ. 37-81).Αθήνα :Εκδ. Τόπος.

Κουρκούτας, Η. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

Κουρκούτας, Η.,(2007). Παράγοντες Κινδύνου για την Ένταξη και Ενσωμάτωση Παιδιών με Αντικοινωνικές Τάσεις και Προβλήματα Συμπεριφοράς στο πλαίσιο του Κανονικού Σχολείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 38,46-57.

Κουρμούση ,Ν., (2013). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Σοκόλλη-Κουτελιδάκη.

Κουρμούση, Ν.(2012). Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κορνηλάκη, Γ. Μανωλίτσης & Μ. Κυπριωτάκη (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική προσέγγιση* (σ σ. 235-259).Αθήνα: Πεδίο.

Maich, K. & Kean, S. (2004).Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2) Article 5. Retrieved (10-1-2018) from <http://scholarship.bc.edu/education/tecplus/vol1/iss2/>.

Μακρή-Μπότσαρη,Ε.,(2010).*Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Manning, B. H.,& Payne, B.D.(1996):*Self-talk for teachers and students. Metacognitive strategies for personal and classroom use*. Boston : Allyn &Bacon.

Μανωλίτσης, Γ.(2013) *Αξιολόγησης της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας ,Η.(1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία ,Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η.,(2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσόπουλος ,Α.(2005) . *Σχολική Ψυχολογία μια Νέα Επιστήμη. Εφαρμογές στην Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Molnar,A.,&Lindquist,(2009).*Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική παρέμβαση*,(επιμ. Καλαντζή-Αζίζι), 17^η έκδοση. Αθήνα :Ελληνικά γράμματα.

Morgan N. S. (2012). *Διαχείριση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: πρακτικές ιδέες για εύκολη και αποτελεσματική εφαρμογή*. (Ε. Καλισκάμη, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Μόττη-Στεφανίδη,Φ., Παπαθανασίου, Α., & Λαρδούτσου, Σ.(2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο: Α. Καλατζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.).*Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* .Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Novaco, R.W.(2003). *The Novaco Anger Scale and Provocation Inventory (NAS-PI)*.Los Angeles: Western Psychological Services.

Ο' Hanlon ,C.(2003).*Educational inclusion as action research* .London and New York :Open University Press.

Οδηγός *Εκπαιδευτικού* για την Περιγραφική *Αξιολόγηση* στο *Νηπιαγωγείο* . Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (σ. 44-45) .Αθήνα 2017 Ανακτήθηκε από:<https://www.google.gr/search> την : 8-3-2018.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανάκτηση στο www.estia.hua.gr

Παπαδάτος, Γ.(2010).*Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα :Gutenberg.

Πουρσανίδου, Ε. (2016).Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου *Έρευνα στην Εκπαίδευση* , 5 (1), 62-75 .Ανάκληση Φεβρουάριος 4,2017 από <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380>

Παπαδοπούλου, Σ. 2004, *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Παπαδοπούλου ,Σ. (2004) *Η Βιβλιοθεραπεία ως Διδακτική Προσέγγιση μέσω της Γλωσσικής Τέχνης και ως Φορέας Πολιτισμού*. Ανακτημένο από: www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/PAPADOPOULOU.pdf την 6-1-2018.

Παρασκευόπουλος ,Ι .Ν. & Γιαννίτσας , Ν.Δ.(1999). *Ερωτηματολόγιο Διαπροσωπικής και Ενδοπροσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Peter, M. (1998). ‘Good for them, or what?’The arts and pupils with SEN. *British Journal of Special Education*, 25(4), 168-172.

Plummer D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (7^η έκδ.). (Σ. Τρουμπέτα, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση, 2008).

Σακελαρίου, Μ. (2016).Συνεργασία Οικογένειας –Σχολείου-Κοινότητας. Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Ανακτήθηκε από :<http://ecourse.uoi.gr/mod/resource/view.php> την 5-6-2018.

Σαραφίδου, Ο.(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Schlippe,A.,Schweitzer,J (2008) *.Εγχειρίδιο συστημικής θεραπείας και συμβουλευτικής*,(επιμ Β.Ιωαννίδου).Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σίμος, Π.& Κομίλλη, Α.(2003).*Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροπεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σιβροπούλου ,Ρ.(2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σπανάκη, Ε.,(2017).Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα κατά την προσχολική και σχολική ηλικία. Στο: Κουρκούτας , Η.(Επιμ.),*Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σ σ. 649-647). Αθήνα: Πεδίο.

Sutton,C.(2003).*Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Σαββάλας

Στρογγυλός, Β. και Ξάνθου, Γ. (2007). *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*. 4^ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου

Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά άνισα, 4-6 Μαΐου (324-330).

Sullivan, A., Strang, H. (2002-2003).Bibliotherapy in the classroom (Electronic version). *Childhood .Education*, 79(2), 74-80.

Tedeshi , J. T., & Nesler ,M.S. (1993). Grievance , development and reaction. In R.B.Felson & J. T. Tedeschi (Eds.),*Aggression and violence: Social interaction perspective* (pp. 13-45. Washington, DC: American Psychological Association.

Τζουριάδου,Μ.,Κουτσού.Ε.,Κυδωνιάτου,Π.,Σταγιόπουλος,Π.,Σταθοπούλου,Ρ.,Τσελέπη,Θ.(2001).Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο: Μ. Τζουριάδου (επιμ), *Πρώιμη Παρέμβαση . Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ.σ. 22-34).Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τραγουλιά, Ε.(2017).Ο διάλογος ως μέσο προώθησης ενός συνεργατικού και ενταξιακού περιβάλλοντος. Στο : Η. Κουρκούτας (επιμ) ,*Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σ. σ. 587-620). Αθήνα : Τόπος.

Τσάμη, Ν. (2011). Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος διερεύνησης της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών από δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Τσιλιμάγκου, Σ. (2014). Διαταραχή της διαγωγής: Όταν το παιδί θυμώνει και τσακώνεται εύκολα. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2018 από

http://eidikidiapaidagogisi.blogspot.gr/2014/05/blog-post_8.html

Υ.Π.Ε.Π.Θ.&Π.Ι.(2007),*Οδηγός Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα.

Χατζηχρήστου,Χ.(2011).*Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατήρα, Κ. (2005). *Η τεχνική του τεστ των κηλίδων μελάνης Rorschach*.Αθήνα: Τυπωθήτω. Χρηστάκης Κ. Γ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση – Πρόληψη – Καταγραφή – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Wenar C., & Kerig P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. (Δ. Μαρκούλης – Ε. Γεωργάκα, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. ΚΕΣΠΥ-Α

Πίνακας 7. Διαστάσεις συμπεριφοράς του ΚΕΣΠΗ-Α*

| Προβλήματα εξωτερίκευσης | Προβλήματα Εσωτερίκευσης |
|--|---------------------------------|
| 1 Επίπεδο ενεργητικότητας | 2 Απόρριψη από συνομηλίκους |
| 3 Διάσπαση προσοχής | 5 Εξάρτηση από την παιδαγωγό |
| 4 Ανυπακοή/Απειθεία | 6 Γλωσσικά προβλήματα |
| 7 Εκρήξεις θυμού | 8 Μοναχικότητα |
| 10 Εριστικές τάσεις | 9 Ευαισθησία |
| 13 Τάση να ενοχλεί τους άλλους | 11 Τάση να ζει «στον κόσμο» του |
| 15 Τάση για καταστροφή αντικειμένων | 12 Γκρίνια |
| 17 Δυσκολία τήρησης σειράς | 14 Απομόνωση από παιδαγωγούς |
| 19 Χυδαιολογία/Άσεμνες χειρονομίες | 16 Τρόμος/Φόβος |
| 20 Ψευδολογία | 22 Σωματικές ενοχλήσεις |
| 21 Τάση για κλοπή | 24 Ενούρηση |
| 23 Κοροϊδία από συνομηλίκους | 25 Εγκόπριση |
| 26 Αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες | 27 Άγχος αποχωρισμού |
| 28 Δυσκολία μοιράσματος | |

*Προσαρμογή από Μανωλίτση (2013).

Πίνακας 9. Παράγοντες Συμπεριφοράς του ΚΕΣΠΗ-Α*

| α/α | (Αρ. στοιχείου) Μορφές συμπεριφοράς | Κατηγορία |
|----------|--|--|
| 1 | (4) Ανυπακοή/Απειθεία | Διασπαστική Συμπεριφορά |
| | (7) Εκρήξεις θυμού | |
| | (10) Εριστικές τάσεις | |
| | (13) Τάση να ενοχλεί τους άλλους | |
| | (15) Τάση για καταστροφή αντικειμένων | |
| | (17) Δυσκολία τήρησης σειράς | |
| | (19) Χυδαιολογία/Άσεμνες χειρονομίες | |
| | (20) Ψευδολογία | |
| | (21) Τάση για κλοπή | |
| | (23) Κοροϊδία από συνομηλίκους | |
| | (28) Δυσκολία μοιράσματος | |
| 2 | (5) Εξάρτηση από την παιδαγωγό | Άγχος/Ανασφάλεια |
| | (9) Ευαισθησία | |
| | (12) Γκρίνια | |
| | (16) Τρόμος/Φόβος | |
| | (22) Σωματικές ενοχλήσεις | |
| | (27) Άγχος αποχωρισμού | |
| 3 | (2) Απόρριψη από συνομηλίκους | Απομόνωση/ Ανωριμότητα |
| | (6) Γλωσσικά προβλήματα | |
| | (8) Μοναχικότητα | |
| | (11) Τάση να ζει «στον κόσμο» του | |
| | (14) Απομόνωση από παιδαγωγούς | |
| 4 | (1) Επίπεδο ενεργητικότητας | Υπερκινητικότητα/ Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής |
| | (3) Διάσπαση προσοχής | |
| | (26) Αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες | |
| 5 | (24) Ενούρηση | Έλεγχος σφιγκτήρων |
| | (25) Εγκόπριση | |

*Προσαρμογή από Μανωλίτη (2013).

29. ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ

| |
|--|
| Λίκνισμα σώματος δεξιά-αριστερά ή μπρος πίσω |
| Πιπίλισμα δακτύλου |
| Πιπίλισμα μπουκαλιού |
| Ψευδοπιπίλισμα |
| Αυνανισμός |
| Πιπίλισμα μαλλιών |
| Κούνημα κεφαλιού δεξιά-αριστερά ή μπρος πίσω |
| Άλλο(γράψε τι) |

2. ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Κλείδα παρατήρησης συμπεριφοράς

Μαθητής:

Ημερομηνία:

Καταγραφή από :

Συχνότητα παρουσίας εξεταζόμενων συμπεριφορών

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις προβληματικές μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται συχνότερα κατά την διάρκεια της παραμονής των παιδιών στο σχολείο. Παρακαλώ συμπληρώστε δίπλα από την κάθε μορφή την συμπεριφορά ή τις συμπεριφορές που παρατηρείτε στο χρονικό διάστημα που αυτή ή αυτές λαμβάνουν χώρα.

| Μορφές συμπεριφοράς | 1 ^η ώρα | 2 ^η ώρα | 3 ^η ώρα | 4 ^η ώρα | 5 ^η ώρα | 6 ^η ώρα | 7 ^η ώρα | 8 ^η ώρα |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Το παιδί πετά αντικείμενα κάτω . | | | | | | | | |
| Το παιδί καταστρέφει πράγματα και υλικά. | | | | | | | | |
| Το παιδί χτυπά τα άλλα παιδιά. | | | | | | | | |
| Το παιδί δαγκώνει τα άλλα παιδιά. | | | | | | | | |
| Το παιδί μιλάει άσχημα – βρίζει τα άλλα παιδιά. | | | | | | | | |
| Το παιδί κάνει απρεπείς χειρονομίες προς τα άλλα παιδιά. | | | | | | | | |

Ανάλυση εξεταζόμενης συμπεριφοράς

Συμπεριφορά στόχος:.....

1. Συχνότητα εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς

| Εξεταζόμενη συμπεριφορά | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η | 7 ^η | 8 ^η | 9 ^η | 10 ^η |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα |
| | | | | | | | | | | |

2. Διάρκεια εμφάνισης εξεταζόμενης συμπεριφοράς

| | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η | 7 ^η | 8 ^η | 9 ^η | 10 ^η |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα | μέρα |
| Έναρξη | | | | | | | | | | |
| Λήξη | | | | | | | | | | |
| Έναρξη | | | | | | | | | | |
| Λήξη | | | | | | | | | | |

2. Περιστατικά που προηγήθηκαν αυτής της συμπεριφοράς

Προγενόμενα:

4. Συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς

Επακόλουθα:

3. Πλαίσιο εκδήλωσης συμπεριφοράς

Ελεύθερο παιχνίδι:

Οργανωμένες δραστηριότητες:

4. Παρατηρήσεις γύρω από αυτήν την συμπεριφορά (αν υπάρχουν)

3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΕΔΔ) περιέχει 5 κλίμακες:

| | | ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΕ Σ ΤΙΜΕΣ | ΟΡΙΑΚΕ Σ ΤΙΜΕΣ | ΥΠΟΨΙΑ ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ Σ |
|-------------------------------------|--|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Κλίμακες | Δηλώσεις ΕΔ Δ | Δεν ισχύει | Ισχύει κάπως | Ισχύει σίγουρα |
| Θετική κοινωνική συμπεριφορά | 1,4,9,17,20 | Γ: 6-10 Ε: 6-10 Α: 6-10 | Γ: 5 Ε: 5 Α: 5 | Γ: 0-4 Ε: 0-4 Α: 0-4 |
| Υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής | 2,10,15,21,25 | Γ: 0-5 Ε: 0-5 Α: 0-5 | Γ: 6 Ε: 6 Α: 6 | Γ: 7-10 Ε: 7-10 Α: 7-10 |
| Διαταραχές συναισθήματος | 3,8,13,16,24 | Γ: 0-3 Ε: 0-4 Α: 0-5 | Γ: 4 Ε: 5 Α: 6 | Γ: 5-10 Ε: 6-10 Α: 7-10 |
| Σχέσεις με τους συνομηλίκους | 6,11,14,19,23 | Γ: 0-2 Ε: 0-3 Α: 0-3 | Γ: 3 Ε: 4 Α: 4-5 | Γ: 4-10 Ε: 5-10 Α: 6-10 |
| Διαταραχές διαγωγής | 5,7,12,18,22 | Γ: 0-2 Ε: 0-2 Α: 0-3 | Γ: 3 Ε: 3 Α: 4 | Γ: 4-10 Ε: 4-10 Α: 5-10 |
| Συνολικός δείκτης Ε Δ Δ | Προσθέτω όλες τις κλίμακες εκτός από τη θετική κοινωνική συμπεριφορά | Γ: 0-13 Ε: 0-11 Α: 0-15 | Γ: 14-16 Ε: 12-15 Α: 16-19 | Γ: 17-42 Ε: 16-40 Α: 20-40 |

Όπου Γ: γονιός, Ε: εκπαιδευτικός, Αυτο-συμπληρούμενο από : μαθητή/μαθήτρια

Δείγμα βαθμολόγησης του Ε Δ Δ (ο τρόπος βαθμολόγησης ισχύει για τη φόρμα που αφορά τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές). Προσοχή στις αντιστροφές!

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν "Δεν Ισχύει", "Ισχύει Κάπως" ή "Ισχύει Σίγουρα". Θα μας βοηθήσετε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να

απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

| | Δεν ισχύει | Ισχύει κάπως | Ισχύει σίγουρα |
|---|---------------|-----------------|-------------------|
| 1. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων | 0 | 1 | 2 |
| 2. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα. | 0 | 1 | 2 |
| 3. Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία | 0 | 1 | 2 |
| 4. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ) | 0 | 1 | 2 |
| 5. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος | 0 | 1 | 2 |
| 6. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η | 0 | 1 | 2 |
| 7. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες | 2 | 1 | 0 |
| 8. Τον/ην απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η | 0 | 1 | 2 |
| 9. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος | 0 | 1 | 2 |
| 10. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα | 0 | 1 | 2 |
| 11. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο | 2 | 1 | 0 |
| 12. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά | 0 | 1 | 2 |
| 13. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει | 0 | 1 | 2 |
| 14. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά | 2 | 1 | 0 |

| | | | |
|---|----------|----------|----------|
| 15. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί | 0 | 1 | 2 |
| 16. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της | 0 | 1 | 2 |
| 17. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά | 0 | 1 | 2 |
| 18. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά | 0 | 1 | 2 |
| 19. Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/ην φοβερίζουν, τον/ην χτυπούν | 0 | 1 | 2 |
| 20. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά) | 0 | 1 | 2 |
| 21. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά | 2 | 1 | 0 |
| 22. Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού | 0 | 1 | 2 |
| 23. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά | 0 | 1 | 2 |
| 24. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα | 0 | 1 | 2 |
| 25. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή | 2 | 1 | 0 |

5. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΘΥΜΟΥ



Θυμώνω όταν:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Κάνω τους γονείς μου να θυμώνουν όταν:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Παρακαλούμε να ρωτήσετε τα παιδιά σας τι τα θυμώνει, αλλά και πότε νομίζουν ότι εκείνα θυμώνουν τους γονείς τους. Γράψτε αυτό ακριβώς που θα σας υπαγορεύσουν. Μετά, σκεφθείτε : ακούσατε από εκείνα αυτά που περιμένατε ή κάτι διαφορετικό; Επιστρέψτε το φύλλο , ώστε να το συζητήσουμε στην τάξη. Ευχαριστούμε...

Οι νηπιαγωγοί

6. ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗΣ»

ΠΡΩΤΗΣ ΦΑΣΗΣ

Τα τελευταία χρόνια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Νηπιαγωγείο παρατηρείται μια αξιόλογη προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας . Τα προγράμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς επιστήμονες και μπορούν αφενός να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά και αφετέρου να προλάβουν προβληματικές συμπεριφορές. Μεταξύ αυτών των προγραμμάτων συγκαταλέγονται και τα προγράμματα βιβλιοθεραπείας , όπου έγινε εκτενής αναφορά στις παραπάνω ενότητες.

Στα αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα στον Οδηγό Νηπιαγωγού, αναγνωρίζεται η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ψυχική ισορροπία και στην καλλιέργεια των παιδιών. Αναφέρεται δε ότι οι λογοτεχνικοί ήρωες , ενταγμένοι στο πλαίσιο ιστοριών, μπορούν να αποτελέσουν για τον μικρό αναγνώστη μια χώρα θαυμάτων, όπου το θαύμα συντελείται στην ψυχολογία του ίδιου του παιδιού. Η σταδιακή αναγνώριση από μέρους του των δυσκολιών και των καταστάσεων που βιώνουν οι λογοτεχνικοί ήρωες και που αντανακλούν τις δικές τους εσωτερικές διεργασίες, ανακουφίζουν ψυχολογικά ενώ ταυτόχρονα διεγείρουν λογοτεχνικά το μικρό παιδί (Κανατσούλη, 2004. Στο: ΥΠΕΘ, Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί , συμβάλλουν στην προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης , οργανώνοντας μαθησιακές εμπειρίες που πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες ,τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης τους. Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social Emotional Learning, SEL) , μεταξύ των οποίων είναι και ή βιβλιοθεραπεία, επιδιώκουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων: αυτογνωσίας (self-awareness), αυτοδιαχείρισης (self-management),κοινωνικής επίγνωσης (social awareness), δεξιότητες σχέσεων (relationship skills) και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων (responsible decision

making). Αν οι παραπάνω κοινωνικές δεξιότητες διδαχθούν , τα παιδιά βρίσκονται στο σωστό δρόμο προς την επιτυχία στο σχολείο και αργότερα στη ζωή (Κουρμούση , 2012).

Τι είναι τα «ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ»

Τα βιβλία σε ρόδες είναι ένα πρόγραμμα που φέρνει μικρές κινητές θεματικές και δανειστικές βιβλιοθήκες στις σχολικές τάξεις των δημόσιων σχολείων. Τα βιβλία αυτά ενθαρρύνουν τα παιδιά να ακούσουν ή να διαβάσουν τα βιβλία στο σχολείο, να αναγνωρίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλούν και να τα μοιραστούν. Το πρόγραμμα προσφέρει στα παιδιά την επιλογή να δανειστούν τα βιβλία στο σπίτι, να χαράξουν έτσι την προσωπική τους αναζήτηση, καθώς το ένα βιβλίο τους δημιουργεί το ενδιαφέρον να διαβάσουν ένα άλλο. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται ότι για κάθε θέμα υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και πως ένα βιβλίο μπορεί να γίνει συνοδοιπόρος σε διαφορετικές αναγνωστικές διαδρομές και να αναπτύξει την κριτική σκέψη.

Στην εποχή της κινούμενης εικόνας, που κρατά τα παιδιά μακριά από το διάβασμα, τα ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ ενθαρρύνουν τα παιδιά να ενδιαφερθούν για τα βιβλία. Τα προκαλούν να τα διαβάσουν , να απολαύσουν τις εικόνες τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκαλούν και να τις συζητήσουν. Πολλές καλές συνήθειες που θα αναπτύξουν τα παιδιά γύρω από το διάβασμα, θα τους συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή τους.

Η εκπόνηση του συγκεκριμένου προγράμματος αποτελεί εισαγωγή στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου για συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση συγκεκριμένης ομάδας μαθητών με δυσκολίες στην διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, κυρίως του θυμού. Ακολουθεί ο σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης, εμπλουτισμένου και διευρυμένου σε θεματικές που αφορούν διαχείριση συγκεκριμένων συμπεριφορών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν είκοσι μαθητές (ένδεκα αγόρια, εννέα κορίτσια) ενός τμήματος του σχολείου και τρεις εκπαιδευτικοί, δύο γενικής και μία ειδικής αγωγής. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι έρχεται στο σχολείο μια βαλίτσα με βιβλία. Οργανώθηκε μια μικρή γιορτή για την άφιξη της και η βαλίτσα μπήκε με

πανηγυρικό τρόπο στην αίθουσα από τα ίδια τα παιδιά. Δημιουργήθηκε συζήτηση γύρω από το περιεχόμενό της πριν ανοιχθεί και όταν ανοίχτηκε δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος στα παιδιά να ξεφυλλίσουν τα βιβλία, ενώ ενημερώθηκαν ότι μπορούν να τα δανειστούν. Συζητήθηκε ο χρόνος που απαιτούνταν καθημερινά για την ενασχόληση με το πρόγραμμα και καθορίστηκε να είναι τουλάχιστον μία ώρα . Τα βιβλία τοποθετήθηκαν σε περίοπτη θέση στην γωνιά της βιβλιοθήκης της τάξης. Κάθε παιδί επέλεξε ένα βιβλίο για δανεισμό , το οποίο συνοδευόταν από **φύλλο εργασίας** για την επεξεργασία της ιστορίας, που αφορούσε στις ενότητες:

- Λέξεις που περιγράφουν τον ήρωα
- Τα συναισθήματα που σου προκάλεσε η ιστορία
- Τα συναισθήματα του ήρωα
- Πρότεινε μια διαφορετική λύση

Αξιολόγησε την ιστορία (Μου άρεσε, ήταν αδιάφορο, δεν μου άρεσε).

Θεωρήσαμε απαραίτητη την συμμετοχή των γονέων, έτσι την ίδια μέρα ενημερώθηκαν οι γονείς για το πρόγραμμα παρέμβασης και προτάθηκε σε αυτούς να συνταξιδέψουν μαζί με τα παιδιά τους στα ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ. Προτείναμε στους γονείς :

-Να συζητήσουν μαζί με το παιδί το βιβλίο που διάλεξε. Τι του κίνησε το ενδιαφέρον: το θέμα, ο τίτλος, οι εικόνες , ο συγγραφέας;

-Να στηρίξουν τις αναγνωστικές επιλογές του, ακόμη κι αν δεν θα ήταν οι δικές τους. Σημασία έχει που θέλησε να το φέρει στο σπίτι.

-Να ενθαρρύνουν το παιδί να δανειστεί όσο είναι δυνατόν περισσότερα βιβλία από το πρόγραμμα, χωρίς όμως να το πιέσουν .

-Να διαβάσουν μαζί άλλα βιβλία σχετικά με το θέμα της βαλίτσας που ήρθε στο σχολείο.

Να οργανώσουν κάτι σχετικό , εμπνευσμένο από το βιβλίο. Έναν περίπατο, μια επίσκεψη στον κήπο, στην παραλία, στην πόλη...

-Να επισκεφθούν μαζί με το παιδί την τοπική βιβλιοθήκη. Να του δώσουν την χαρά να έχει την δική του κάρτα μέλους και να διαλέγει τα βιβλία που θέλει να διαβάσει.

-Να διατηρήσει σε καλή κατάσταση το βιβλίο που δανείστηκε, ώστε να μπορέσει αυτό να συνεχίσει τα ταξίδια του σε άλλα σχολεία.

Να θυμίσουν στο παιδί την υποχρέωσή του να επιστρέψει το βιβλίο στην τάξη την προβλεπόμενη ημερομηνία (που αναγραφόταν στον σελιδοδείκτη κάθε βιβλίου). Τέλος τους ευχηθήκαμε να απολαύσουν την φιλοξενία των ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΕ ΡΟΔΕΣ στο σπίτι ...μικροί και μεγάλοι μαζί!

Η ανταπόκριση των παιδιών και των γονέων υπήρξε θετική. Δανείστηκαν όλα τα βιβλία. Από τα φύλλα επεξεργασίας της ιστορίας επεστράφησαν συμπληρωμένα όλα, κάποια από τα ίδια τα παιδιά, κάποια άλλα από τους γονείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τον πρώτο δανεισμό οι γονείς παρατήρησαν ότι τους ήταν δύσκολο να εκμαιεύσουν τις απαντήσεις των παιδιών μετά την ανάγνωση, ώστε να συμπληρώσουν το φύλλο δανεισμού. Στη συνέχεια, τα φύλλα που επέστρεφαν ήταν πληρέστερα συμπληρωμένα και κυρίως από τα ίδια τα παιδιά.

Η βαλίτσα περιείχε εικοσιοκτώ τίτλους εικονογραφημένων βιβλίων που διακρινόταν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε «ιστορίες με αλήθειες-οι αλήθειες της ζωής» με δέκα τίτλους βιβλίων. Από αυτήν την κατηγορία επιλέξαμε να επεξεργαστούμε δύο βιβλία. Το πρώτο ήταν «ο Νικηφόρος ανακαλύπτει τα συναισθήματα με οδηγό τα κυκλαδίτικα ειδώλια», Ελ. Γερουλάνου, Πατάκης. Το βιβλίο αυτό περιγράφει το ταξίδι ενός γλάρου, του Νικηφόρου, που τρυπώνει στις βιτρίνες του Μουσείου Κυκλαδίτικης Τέχνης. Εκεί συναντά τα ακούνητα, αμίλητα και αγέλαστα ειδώλια και διαταράσσει την ησυχία τους. Είναι ένα βιβλίο προσέγγισης και ανακάλυψης των συναισθημάτων με έναν πρωτότυπο τρόπο. Η ανάγνωση αυτού του βιβλίου βοήθησε ιδιαίτερα τα παιδιά να ονομάσουν τα συναισθήματα τους, με απλές και κατανοητές λέξεις. Το δεύτερο βιβλίο ήταν «ο μεγάλος Θυμός», Ντ Αλανσέ Μ., Σιδηροπούλου Χριστιάνα (μετ.), Ηλίβατον. Ο πρωταγωνιστής είναι πολύ θυμωμένος, όλα του φταίνε, ο πατέρας του τον στέλνει στο δωμάτιο να ηρεμήσει, όταν μένει μόνος του νιώθει μέσα του κάτι να

φουντώνει... Ήταν το βιβλίο που καθόρισε την διαχείριση του θυμού. Διαβάστηκε πολλές φορές , με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικά παιδιά.

Η δεύτερη κατηγορία «ιστορίες μοναξιάς και συντροφικότητας» με ένδεκα βιβλία. Από αυτήν την κατηγορία επιλέξαμε το « Οι καλοί και οι κακοί πειρατές», Αντ. Παπαθεοδούλου, Παπαδόπουλος. Άρεσε πολύ στα παιδιά , το διαβάσαμε πολλές φορές και έμαθαν πως αντιμετωπίζουμε διαφορετικά κάθε λογής «κακούς» με αστείο τρόπο και τελικά γινόμαστε φίλοι.

Η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε « ιστορίες για ικανούς μικρούς» με επτά βιβλία. Από αυτά τα παιδιά επέλεξαν να επεξεργαστούμε στην τάξη το βιβλίο «Η τελεία» ,Reynolds P.H.,Αίσωπος. Σε αυτήν την ιστορία η μικρή Λία έγινε δημιουργική από ασήμαντη αφορμή...μια τελεία. Είναι μια ευρηματική ιστορία για το ταλέντο και τις ικανότητες που κρύβει μέσα του κάθε άνθρωπος.

Οι δράσεις του «προγράμματος συναισθηματικής αγωγής»

Κάθε ιστορία δρα πάνω στο παιδί προσχολικής ηλικίας στο μέτρο που το περιεχόμενο της ιστορίας ανταποκρίνεται στον εσωτερικό κόσμο του και τα συναισθήματα που βιώνει . Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν ή ακολουθούν το κείμενο αποκαλύπτουν και εκδηλώνουν τα προβλήματά του.

Η συζήτηση των παιδιών γύρω από το κείμενο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάγνωσης .Μέσα από αυτήν την διαδικασία ,μετά την ανάγνωση , με κατάλληλες ερωτήσεις, το παιδί αρθρώνει λόγο, παρεμβαίνει και διατυπώνει υποθέσεις, συνομιλεί με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και τον εαυτό του. (Αναγνωστοπούλου, 2002).Συγκεκριμένα:

-Κατά την αφήγηση των ιστοριών του προγράμματος προτρέπουμε τα παιδιά να μαντέψουν το θέμα.

- Σταματάμε σε κάθε λέξη ή φράση που φανερώνει κάποιο συναίσθημα του ήρωα και αναρωτιόμαστε :ποιος μιλάει, τι νιώθει, τις σκέφτονται οι άλλοι για αυτόν.

- Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον ήρωα στις φάσεις από τις οποίες περνάει.

- Να παίξουν παντομίμα και να περιγράψουν τα διαφορετικά συναισθήματα.

-Να δραματοποιήσουν την ιστορία , αυτοσχεδιάζοντας και παίρνοντας καθένα ένα ρόλο.

-Να αλλάξουν ρόλους «να μπουν στην θέση του άλλου», μαθαίνοντας την ενσυναίσθηση.

-Να αναδημιουργήσουν την ιστορία, να της δώσουν μια διαφορετική εξέλιξη, ανάλογα με τα προσωπικά τους βιώματα, μαθαίνοντας την αυτογνωσία.

Η παραπάνω διδακτική πρόταση είναι απλά ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα ΒΙΒΛΙΑ ΣΕ ΡΟΔΕΣ στην εκπαιδευτική διαδικασία για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Το πρόγραμμα , όπως αναφέρθηκε, αποτέλεσε το έναυσμα για το σχεδιασμό παρέμβασης σε προβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική τάξη.

Το ενδιαφέρον και η προσμονή των παιδιών αποτελεί κίνητρο αλλά και επιβεβαίωση της ανάγκης να εισαχθούν προγράμματα που, με παιγνιώδεις δράσεις , όπως η βιβλιοθεραπεία, εστιάζουν στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, εφόσον η συναισθηματική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ισάξια με την ακαδημαϊκή, εύκολα συμπεραίνεται η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων συναισθηματική υποστήριξης για όλους τους μαθητές σε επαναληπτική βάση ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής και κοινωνικής συναλλαγής στα σχολικά πλαίσια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ «ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ» ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ

Η εφαρμογή του προγράμματος εξατομικευμένης παρέμβασης προς τους μαθητές που παρουσίαζαν προκλητική συμπεριφορά, βασίστηκε στις συμπεριφορικές θεωρίες, και τις γνωστικές θεωρίες. Οι ενταξιακές πρακτικές ακολούθησαν το ολιστικό μοντέλο, όπως περιγράφηκε αναλυτικά τις ενότητες του θεωρητικού μέρους αυτής της εργασίας.

Σύμφωνα με αυτά, σχεδιάστηκε το πρόγραμμα ελέγχου θυμού της Μακρή-Μπότσαρη διήρκησε οκτώ συνεχείς εβδομάδες και πραγματοποιούνταν κατά την χρονική διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στα παιδιά που παρουσίαζαν προκλητική συμπεριφορά. Η εξατομικευμένη παρέμβαση γινόταν σε ξεχωριστό χώρο, ώστε να υπάρχει συγκέντρωση της προσοχής αυτών των παιδιών στις δραστηριότητες που προγραμματίστηκαν.

Συνοπτική περιγραφή των μαθητών

Η ερευνητική ομάδα, συνεργάστηκε και κατέγραψε τα χαρακτηριστικά των παιδιών, δίδοντας μια συνοπτική εικόνα για καθένα από αυτά, που παρουσιάζεται παρακάτω.

Μαθητής Α.

Ο Α είναι ένα αγόρι 5 χρονών, το μικρότερο παιδί της οικογένειας μετά από δύο κορίτσια. Το οικογενειακό του περιβάλλον είναι διαταραγμένο και έχει περάσει οικονομικές και συναισθηματικές δυσκολίες εξαιτίας της σχέσης των γονέων. Από τα λεγόμενα του Α και της μητέρας, οι γονείς βρίσκονται σε συνεχή διαμάχη και οι λόγοι είναι κυρίως οικονομικοί. Στην τάξη ο Α μιλάει λίγο, καθώς δυσκολεύεται στην άρθρωση, δεν κάνει παρέα με τα παιδιά, αλλά αναζητά την προσκόλληση με ενήλικες. Συχνά φεύγει από την τάξη και όταν του ζητείται να επανέλθει θυμώνει, καταστρέφει αντικείμενα ή εργασίες των άλλων. Έχει την τάση να μαζεύει οτιδήποτε πρόκειται να πεταχτεί και να το κρύβει με σκοπό να το πάρει στο σπίτι του.

Μαθητής Β.

Ο μαθητής Β είναι 5,9 ετών και είναι το παιδί στην οικογένεια ανάμεσα σε τρία. Η οικογένειά της είναι συγκροτημένη και δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερα προβλήματα. Στο σχολείο παρουσιάζει άρνηση να ακολουθήσει τους κανόνες και το ημερήσιο πρόγραμμα και ασχολείται με οτιδήποτε την ενδιαφέρει. Τα ενδιαφέροντά της είναι γύρω από κινητικές και χειρονακτικές δραστηριότητες. Απομονώνεται συχνά και δημιουργεί κατασκευές. Στις προτροπές των εκπαιδευτικών να ακολουθήσει το πρόγραμμα θυμώνει, εναντιώνεται και επιτίθεται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα άλλα παιδιά. Δαγκώνει ή τραβά τα μαλλιά των συμμαθητών της αν νιώσει ότι δεν πραγματοποιείται η επιθυμία της.

Μαθητής Γ.

Ο Γ. 5,7 είναι το μικρότερο παιδί μιας διαζευγμένης οικογένειας και έχει άλλα δύο αδέρφια. Η σχέση του με τους γονείς του και τα αδέρφια του είναι καλή, ωστόσο μετακινείται ανάμεσα σε δύο σπίτια και αυτό του δημιουργεί αναστάτωση. Στην τάξη του προσαρμόστηκε εύκολα, ωστόσο δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί την απαιτούμενη ώρα σε δραστηριότητα. Αλλάζε συνεχώς θέση μέσα στην τάξη τις ελεύθερες δραστηριότητες, ενώ την ώρα που τα παιδιά συγκεντρωνόταν στην ολομέλεια, ήθελε να είναι το επίκεντρο της προσοχής. Αντιδρούσε έντονα με προκλητική συμπεριφορά ή φυγή, αν ο εκπαιδευτικός του στερούσε την πρωτιά. Σηκώνονταν αρκετές φορές από την καρέκλα του να κάνει βόλτες στην τάξη ή να βγει έξω από αυτήν με διάφορες δικαιολογίες. Στην προτροπή της νηπιαγωγού για συμμόρφωση με τους κανόνες της τάξης, θύμωνε, πετούσε καρέκλες στο πάτωμα, ανέβαινε στα τραπέζια κάνοντας άσεμνες χειρονομίες, κατέστρεφε εργασίες των άλλων ή άδειαζε ό,τι υλικά βρισκόταν μπροστά του στο πάτωμα.

Με τους συμμαθητές του ήταν επικοινωνιακός και επεδίωκε τη σχέση, αλλά όταν θιγόταν ή αισθανόταν ότι δεν ήταν πρώτος θύμωνε, έβριζε, δάγκωνε γενικά είχε έντονα ξεσπάσματα. Οι συμπεριφορές αυτές συνέβαιναν τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή. Στο διάλειμμα έπαιζε κυρίως με αγόρια κινητικά παιχνίδια, συχνά έβγαινε έξω από τον περιφραγμένο χώρο για να προκαλέσει την προσοχή. Του άρεσε να ασχολείται με οτιδήποτε είχε σχέση με γρήγορη κίνηση (μπάλα, μαστορέματα, τρέξιμο)

Σχεδιασμός «εξατομικευμένου προγράμματος»

Για τον σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος απαιτείται χρόνος, προσεκτική παρατήρηση και συνεργασία πολλών ατόμων. Θεωρήθηκε σκόπιμο να ευαισθητοποιηθούν τόσο οι μαθητές της τάξης, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του παιδιού. Το σύνολο των μαθητών ήταν είκοσι παιδιά, ένδεκα αγόρια και εννέα κορίτσια και τρεις εκπαιδευτικοί, δύο γενικής και μια ειδικής αγωγής. Για την υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν παιδαγωγικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών συζητήθηκαν : το θέμα , ο εντοπισμός των συναισθηματικών αναγκών του μαθητών , ο σχεδιασμός των παιδαγωγικών στόχων, η συλλογή πληροφοριών μέσω παρατήρησης , οι δράσεις , η αξιολόγηση και τα συμπεράσματα. Συμφωνήθηκε η παρέμβαση να διαρκέσει δέκα εβδομάδες. Να κατασκευαστεί μια κλείδα άτυπης παρατήρησης συμπεριφοράς που να περιλαμβάνει τις μορφές συμπεριφοράς που συνήθως εκδήλωναν οι μαθητές στην διάδραση τους με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Κατά τις δύο πρώτες εβδομάδες, θα γινόταν προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς και η κλείδα θα συμπληρωνόταν καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Μετά την παρατήρηση, να ακολουθήσει η παρέμβαση για οκτώ εβδομάδες .

Παιδαγωγικοί στόχοι την παρέμβασης ήταν:

- να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που τους κατακλύζουν και να εξοικειωθεί με αυτά
- να αναγνωρίζουν γεγονότα και καταστάσεις που του προκαλούν θυμό
- να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια , πριν την έκρηξη του θυμού
- να επιλέγουν τακτικές εκτόνωσης και πρόληψης του θυμού
- να αναγνωρίσουν τον τρόπο που εκφράζουν το θυμό τους
- να αποκτήσουν τεχνικές διαχείρισης του θυμού
- να εκφράσουν αποτελεσματικά του θυμό τους
- να αναπτύξουν το προσωπικό του σχέδιο δράσης , ώστε να βελτιώσουν την διαχείριση του θυμού τους .

Εφαρμογή του «εξατομικευμένου προγράμματος»

Πριν την παρέμβαση

Στόχος : Ευαισθητοποίηση μαθητών

Απουσία αλλά και παρουσία των τριών μαθητών οι υπόλοιποι μαθητές πληροφορήθηκαν από την νηπιαγωγό ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν αυτές τις αντιδράσεις επειδή έχει δυσκολία να ηρεμήσουν όταν κάτι τους ενοχλεί. Χρειάζεται την κατανόηση όλων, την βοήθεια τους καθώς και περισσότερο χρόνο από τους άλλους μαθητές . Συμφωνήθηκε να μην τους ενοχλεί κάποιος όταν βρίσκονται σε ένταση και κυρίως να μην μιμούνται την συμπεριφορά τους.

Στόχος: Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους είχαν επαφή οι μαθητές με δυσκολίες ήταν τρεις. Δύο γενικής αγωγής και ένας ειδικής αγωγής που παρευρίσκετο στην τάξη ως παράλληλη στήριξη ενός άλλου παιδιού . Συμφωνήθηκε να είναι ενήμεροι και να ασχοληθούν όλοι με το πρόγραμμα παρέμβασης , καθώς παρατήρησαν ότι καταναλώνεται πολύς σχολικός χρόνος για την επίλυση των διαφορών που προκύπτουν από την μη παραγωγική διαχείριση του θυμού των παραπάνω μαθητών.

Στόχος : ευαισθητοποίηση της οικογένειας

Η ερευνητική ομάδα συζήτησε το θέμα της εμπλοκής των οικογενειών στο πρόγραμμα παρέμβασης. Υπήρξε διαφωνία από μέρος μιας εκπαιδευτικού με το επιχείρημα ότι είναι προτιμότερο να μην εμπλακούν οι γονείς. Η άποψη συζητήθηκε εκτενώς και αποσαφηνίστηκε ότι η εμπλοκή των γονέων δεν θα παρακωλύσει αλλά θα βοηθήσει την παρέμβαση και η κατάληξη ήταν να συμμετάσχουν οι γονείς στην διαδικασία. Συμφωνήθηκε να γίνουν ενημερωτικές συναντήσεις και με τους δύο γονείς , να ενημερωθούν για το πρόγραμμα παρέμβασης που γίνεται στο σχολείο και να συνεργαστούν με αυτό. Οι συναντήσεις έλαβαν χώρα στο χώρο του σχολείου, οι γονείς του μαθητή Β ήρθαν με ευκολία, οι γονείς του μαθητή Α δεν ήρθαν μαζί για συζήτηση αλλά μόνο ένας γονέας, ενώ από τους γονείς του μαθητή Γ ήρθαν σε

διαφορετικό χρόνο και οι δύο γονείς. Συμφωνήθηκε με όλες τις οικογένειες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ΕΔΔ και ότι θα ενημερώνονται για την πρόοδο του προγράμματος παρέμβασης. Οι πληροφορίες που ελήφθησαν από τις συναντήσεις ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για την πορεία της παρέμβασης.

Περιγραφή «εξατομικευμένου προγράμματος»

Στην περιγραφή που ακολουθεί αναφέρεται η περίπτωση ενός μαθητή με το χαρακτηριστικό Χ. Οι δραστηριότητες που περιγράφονται είναι ενδεικτικές και εφαρμόστηκαν ομαδικά και ατομικά στους τρεις μαθητές που παρουσίαζαν την προκλητική συμπεριφορά.

1^η εβδομάδα .

Στόχος: Να αναγνωρίζει ο Χ τα συναισθήματα του και να εξοικειωθεί με αυτά

Δραστηριότητες: Διήγηση ιστοριών για καλές και κακές στιγμές της ζωής . Συζήτηση για τις εμπειρίες μας και τα διαφορετικά συναισθήματα που μας προκαλούν. Ζητάμε από τον Χ να τα περιγράψει. Αρχικά εστιάζουμε στα τέσσερα βασικά συναισθήματα, χαρά , λύπη, θυμός, φόβος. Κατασκευάσαμε μάσκες συναισθημάτων τις τοποθετήσαμε στο καλάθι των συναισθημάτων. Διαβάσαμε πολλά σχετικά παραμύθια Στη συνέχεια περιγράψαμε υποθετικά περιστατικά που συμβαίνουν στο σχολείο και ζητάμε από τον μαθητή να μας περιγράψουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά που θα έχουν οι πρωταγωνιστές.

Παράδειγμα: Ο Κ. έχει πολλούς φίλους αλλά δεν μιλάει μόνο στον Ν. Τον αγνοεί, τον κοροϊδεύει. Ο Ν θέλει να γίνουν φίλοι αλλά στο τέλος επιτίθεται στον Κ. Πως νομίζεις ότι νιώθει ο Ν και τι θα κάνει στη συνέχεια;

Μέσα από αυτές τις μελέτες περίπτωσης, οι μαθητές μας προβληματίζεται για τις πιθανές αιτίες που προκαλούν θυμό αλλά κυρίως για τους διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης που μπορεί να προκύψουν.

2^η βδομάδα

Στόχος: Να αναγνωρίσει ο Χ τα γεγονότα και τις καταστάσεις που του προκαλούν θυμό

Δραστηριότητες

Συζητάμε ότι αν γνωρίζουμε την αιτία του θυμού, δεν κατευθύνουμε το θυμό μας σε λάθος πρόσωπα και πράγματα. Κατασκευάζουμε έναν κατάλογο με προτάσεις που περιγράφουν εκδηλώσεις θυμού και σημειώνουμε μόνο αυτές που αληθεύουν στον μαθητή X. Προσθέτουμε όσες μας είπε και δεν είχαμε συμπεριλάβει.

Παράδειγμα: Θυμώνω όταν :

Οι άλλοι δε με κάνουν παρέα.....

Χάνει η ομάδα μου.....

Μου καταστρέφουν τις εργασίες μου....

.....

3^η εβδομάδα

Στόχος: Να αναγνωρίσει ο X τα προειδοποιητικά σημάδια, πριν την έκρηξη του θυμού.

Δραστηριότητες : Συζητάμε ότι υπάρχουν σημάδια που δίνουν το μήνυμα ότι ο θυμός έρχεται. Παρατηρούμε εικόνες με θυμωμένους ανθρώπους . Ζητάμε από το μαθητή X να σκεφθεί πως νιώθει μόλις αρχίζει να θυμώνει. Δίνουμε ένα καθρέπτη για να δει τις εκφράσεις του προσώπου του όταν είναι θυμωμένος. Με ένα στηθοσκόπιο ακούσαμε τους παλμούς της καρδιάς. Παροτρύναμε να αισθανθεί το σφυγμό του και να διαπιστώσει την αλλαγή στην ταχύτητα των παλμών όταν είναι πραγματικά θυμωμένος. Κατασκευάζουμε ένα κατάλογο προτάσεων που ισχύουν για τον ίδιο , όταν αρχίζει να θυμώνει.

Παράδειγμα: Όταν αρχίζω να θυμώνω νιώθω :

-τα χέρια μου να ιδρώνουν

-τα χέρια μου να τρέμουν

-την καρδιά μου να χτυπάει δυνατά

- δυσκολεύομαι να σταθώ ακίνητος

.....

4^η εβδομάδα

Στόχος: Να βοηθηθεί ο μαθητής να επιλέγει την εκτόνωση και την πρόληψη του θυμού

Συζητάμε ότι ο θυμός είναι από τα πιο συχνά συναισθήματα που βιώνει ο άνθρωπος . Παρουσιάζουμε ένα κατάλογο με πράγματα που κάνουν οι άνθρωποι για να ηρεμήσουν και ζητάμε να επιλέξει ο X τρία από αυτά που θα ήθελε να δοκιμάσει

Παράδειγμα: Για να ηρεμήσω, όταν θυμώνω :

- Παίρνω βαθιές ανάσες
- Απομακρύνομαι από το συμβάν
- Μετρώ μέχρι το 10
- Τρέχω, παίζω μπάλα

.....

Τα τρία πράγματα που θα ήθελα να δοκιμάσω είναι:

.....

5^η εβδομάδα

Στόχος: Να βοηθηθεί ο X να αναγνωρίσει με ποιο τρόπο εκφράζει το θυμό του

Δραστηριότητες

Συζητάμε ότι ο τρόπος που αντιδρούμε στον θυμό λέγεται έκφραση του θυμού μας. Οι πιο γνωστές μορφές έκφρασης είναι τρεις :εσωτερίκευση,(άρνηση του θυμού ή απόκρυψη τους) εξωτερίκευση, (σωματικές κινήσεις, λεκτικές εκφράσεις, εκφράσεις προσώπου) και ο έλεγχος (εκφράζω σωστά τα συναισθήματά μου δηλ. με λόγια). Παρατηρούμε ότι η απόκρυψη μπορεί να είναι περισσότερο επιβλαβής από την έκφραση του θυμού. Κατασκευάζουμε έναν κατάλογο με πιθανές αντιδράσεις του μαθητή όταν θυμώνει και από τις απαντήσεις του κατανοούμε τον τρόπο έκφρασής του.

Παράδειγμα: Όταν θυμώνω:

-Κλαίω

- Φεύγω

-Φωνάζω δυνατά

-Καταστρέφω τα πράγματα των άλλων

Αναγνωρίζουμε ότι συμπεριφορές μας μπορούν να εκτιμώνται ως καλές

6^η εβδομάδα

Στόχος: Να βοηθηθεί ο X να αποκτήσει εναλλακτικές στρατηγικές αντίδρασης όταν θυμώνει

Δραστηριότητες

Συζητάμε ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για την διαχείριση του θυμού και ένας από αυτούς είναι η αποφυγή του ερεθίσματος που προκαλεί το θυμό. Ένας άλλος είναι να μαθευτούν εναλλακτικές στρατηγικές όταν η αποφυγή δεν είναι εφικτή, όπως να ερμηνεύσουμε διαφορετικά το ερέθισμα. Για να βοηθήσουμε τον X να το καταλάβει, δημιουργήσαμε έναν κατάλογο με γεγονότα που προκαλούν θυμό και τις σκέψεις που ακολουθούν το γεγονός. Ζητήσαμε να σκεφτεί σκέψεις που θυμώνουν και σκέψεις που δεν θυμώνουν και σχετίζονται με το συμβάν.

Παράδειγμα: Παίζω στην αυλή και κάποιος μου πατάει το δάκτυλο. Σκέφτομαι : θέλει να μαλώσουμε, θέλει να με πονέσει . Αυτές οι σκέψεις με θυμώνουν. Διαφορετικά, σκέφτομαι ότι παραπάτησε, ή ότι βιαζόταν και αυτές οι σκέψεις δεν με θυμώνουν.

7^η εβδομάδα

Στόχος: Να βοηθηθεί ο X να εκφράσει αποτελεσματικά το δικό του θυμό

Δραστηριότητες

Συζητάμε με τον X ότι είναι καλύτερα να εκφράζουμε το θυμό μας με λόγια , ακόμη κι αν οι απόψεις μας διαφέρουν . Έτσι λύνουμε τις διαφορές μας και οι σχέσεις μας βελτιώνονται. Για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας, δίνουμε σαφείς οδηγίες επίλυσης των συγκρούσεων. Λέμε στον X ότι πριν εκφράσει το θυμό του, πρέπει να

περιμένει μέχρι να ηρεμήσει και δεν πρέπει να γίνεται επιθετικός. Τονίζουμε πόσο σημαντικό είναι να κατανοήσει αρχικά την συμπεριφορά που έγινε η αιτία του θυμού, το αποτέλεσμα της, που είναι το συναίσθημα που προκλήθηκε . Να το αναγνωρίσει και στο τέλος να σκεφθεί μια λύση και να την προτείνει.

Παράδειγμα

-Ο Π δεν μου είπε ότι εργασία μου δεν είναι ωραία .Εγώ θύμωσα , του έσκισα τη δική του (συμπεριφορά)

-Η κυρία μου είπε να φύγω από την ομάδα (αποτέλεσμα)

-Αυτό με κάνει να θυμώνω ακόμη περισσότερο γιατί είμαι μόνος μου (συναίσθημα)

-Θα ήθελα να το συζητήσουμε και να γυρίσω πίσω (λύση)

8^η εβδομάδα

Στόχος: Να βοηθηθεί ο X ώστε να ανακαλύψει τους δικούς του τρόπους διαχείρισης του θυμού του.

Δραστηριότητες

Την τελευταία εβδομάδα παρέμβασης, συζητάμε και αξιολογούμε την προσπάθεια του X να βελτιώσει τους τρόπους διαχείρισης του θυμού του . Προσπαθούμε να θυμηθούμε την τελευταία φορά που θύμωσε, το ερέθισμα, το περιστατικό και τους τρόπους διαχείρισης. Αναγνωρίζουμε την καλύτερη και την χειρότερη αντίδραση του , επαινούμε την προσπάθεια του και ανακαλύπτουμε τα εμπόδια που συνάντησε. Αναρωτιόμαστε πως θα μπορούσαμε να αποφύγουμε τα εμπόδια. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται πολλές φορές και στο τέλος δημιουργούμε μαζί με τον X το δικό του πλάνο δράσης για να βελτιώσει τον τρόπο που διαχειρίζεται το θυμό του.

Παράδειγμα

Θυμώνω όταν.....

Θα προσπαθήσω να αποφύγω αυτά που με θυμώνουν με....

Θα ξέρω ότι θυμώνω, επειδή θα προσέξω τα σημάδια....

Θα ηρεμήσω προσπαθώντας να...

Θα κάνω σκέψεις και θα τις λέω ,που δεν με κάνουν να θυμώνω...

Θα ξέρω ότι η συμπεριφορά μου είναι καλύτερη όταν αντί να χτυπήσω, να κλωτσήσω
, να καταστρέψω αντικείμενα ,θα φύγω, θα το συζητήσω με άλλους...

Θα ζητήσω βοήθεια για να πετύχω όλα αυτά από...

Υπογραφή.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ «ΕΝΤΑΞΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ» ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ

Μετά την διδασκαλία κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις, ακολούθησαν ενταξιακές πρακτικές με στόχο την συμπερίληψη των μαθητών που παρουσίαζαν προκλητική συμπεριφορά στην ολομέλεια της τάξης με τρόπο που προάγει την αλληλεπίδραση και την συνεργασία. Οι παρεμβάσεις σε αυτήν την φάση αφορούσαν τόσο τους συμμαθητές, όσο και τα τρία παιδιά και περιγράφονται παρακάτω.

Παρεμβάσεις μέσα από την ομάδα των συνομηλίκων

Κατά την διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν καθημερινά την συμπεριφορά των τριών μαθητών και κατέγραφαν περιστατικά που συνέβαιναν κατά την αλληλεπίδρασή τους στην τάξη. Τα περιστατικά αυτά τα επικοινωνούσαν μεταξύ τους και λαμβάνονταν υπόψιν στην παρέμβαση. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο αντιμετώπισης της συμπεριφοράς στόχου που προκαλούσε τον θυμό στο καθένα από τους τρεις μαθητές. Μετά από συζήτηση με τον καθένα, συμφωνήθηκε να πηγαίνει σε μια συγκεκριμένη γωνιά-θέση να ηρεμεί, όταν αισθάνεται ότι κατακλύζεται από τα συναισθήματα του. Αυτό κάποιες φορές λειτουργούσε θετικά, κάποιες άλλες όχι, καθώς δεν προλάβαινε να το σκεφθεί πριν ξεσπάσει ο θυμός του. Ιδιαίτερα βοηθήθηκαν από τεχνικές που εφευρέθηκαν τη στιγμή της έντασης από την ομάδα των συνομηλίκων. Μια τέτοια ήταν να μετράει όλη η ομάδα το χρόνο που χρειάζεται προκλητικός μαθητής από τη στιγμή που έβγαινε από την τάξη μέχρι να επιστρέψει. Με αυτόν τον τρόπο ήταν σε εγρήγορση να επιστρέψει στην εργασία του μέσα στο χρόνο και να μην ασχοληθεί με ερεθίσματα που προέκυπταν εκτός προγράμματος.

Μια επίσης σημαντική τεχνική ήταν τα λόγια που επαναλάμβανε δυνατά όλη η ομάδα για να βοηθήσει τους μαθητές που ενεργούσαν με παρορμητικότητα. Αυτά ήταν: **σταμάτα, σκέψου, πες' το, κάν' το**, που για συντομία έγινε: **Stop- σκέψου**. Κάθε φορά που παρεκτρεπόταν οι συμμαθητές του με κινήσεις των χεριών του υπενθύμιζαν τα παραπάνω. Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν στο να εκφράσουν με λόγια τη σκέψη τους. Δαπανήθηκε πολύς χρόνος και προσπάθεια για να μπορέσει να λέει αυτό που ταίριαζε κάθε φορά στην βελτίωση της συμπεριφοράς του.

Ενδεικτικές δραστηριότητες ένταξης των τριών μαθητών στην ολομέλεια μέσα από ομαδικές δράσεις ήταν οι παρακάτω:

- **Το βάζο του θυμού:** Τοποθετήσαμε σε ένα γυάλινο, διάφανο βάζο άμμο θαλάσσης, ψιλοκομμένο αλουμινόχαρτο, δυο φλιτζάνια νερό, δύο κουταλιές λάδι. Διηγηθήκαμε μια ιστορία για «ένα άνθρωπο που ζούσε στο δάσος ,σκάλιζε τα ξύλα , έφτιαχνε αγάλματα και τα πουλούσε στην πόλη. Μια μέρα έγινε κάτι τρομακτικό. Ξέσπασε καταιγίδα ,έτρεξε στο σπίτι του να κρυφτεί και εκεί είδε τα πάντα κατεστραμμένα. Αναστατώθηκε πολύ που δεν ήξερε τι να κάνει , (Ανακατεύουμε όλα τα υλικά στο βάζο δυνατά). Από την αναστάτωση δεν μπορούσε σκαλίζει τα ξύλα, κρύφτηκε σε μια σπηλιά και δεν έβγαινε. Όμως όταν πέρασαν μερικές μέρες θυμήθηκε την τέχνη του, βγήκε ,έψαξε, σκάλισε, πούλησε τα αγάλματα και σύντομα έφτιαξε ξανά ένα σπίτι από πέτρες που δεν θα το χαλούσε η καταιγίδα. Τώρα το αλουμινόχαρτο έχει κάτσει στον πάτο και όλα είναι καθαρά και ξάστερα». Στη συνέχεια εξηγούμε σε όλα τα παιδιά πως όταν ζούμε κάτι πολύ άσχημο, τα βλέπουμε όλα θολά και δεν αναγνωρίζουμε τις ικανότητές μας. Όταν όμως ηρεμήσουμε, μπορούμε εύκολα να δούμε τα προτερήματά μας και τα καλά που συμβαίνουν γύρω μας.
- **Η γωνιά των συναισθημάτων:** Δημιουργήσαμε μια γωνιά που την εμπλουτίσαμε με εικόνες, βιβλία σχετικά και σε αυτήν τοποθετήθηκαν δύο καρέκλες για συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα. Στην μία καρέκλα υπήρχε ένα μεγάλο στόμα και στην άλλη ένα μεγάλο αυτί. Κάθε φορά που δημιουργούνταν διένεξη, αφού τα παιδιά είχαν ηρεμήσει, κάθονταν στις θέσεις αυτές και ο ένας μιλούσε , ο άλλος άκουγε και αντίστροφα. Με αυτόν τον τρόπο συζητούσαν και έδιναν λύση στο πρόβλημα
- **Δέντρο συναισθημάτων :** κατασκευάσαμε ένα δέντρο , το τοποθετήσαμε στην γωνιά των συναισθημάτων ,που τα φύλλα του είχαν καταγεγραμμένα τα συναισθήματα κάθε παιδιού που δεν μπορούσε να εκφράσει με λόγια όταν το κατέκλυζαν.
- **Κουρτίνα για να ακούσουμε θετικά λόγια:** Για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την αποδοχή των μαθητών που είχαν δεχθεί παρέμβαση από

την ολομέλεια της τάξης, παίξαμε πολλές φορές το παιχνίδι της κουρτίνας. Ο μαθητής κρυβόταν πίσω της και οι υπόλοιποι έλεγαν μόνο θετικά χαρακτηριστικά γιαυτόν.

- **Επίδειξη του συναισθήματος:** Μάθαμε στα παιδιά πολλούς τρόπους να δείχνουμε το συναίσθημά μας και ένας ήταν να το ζωγραφίσουν με σύμβολο (για παράδειγμα ,μια καμπύλη προς τα πάνω για την χαρά, μια προς τα κάτω για την λύπη, μια γραμμή τεθλασμένη για τον θυμό) με μαρκαδόρο αρχικά στην παλάμη μας και αργότερα στον δείκτη του χεριού και να το δείξουν στους συμμαθητές .
- **Τραγούδια συναισθημάτων:** Δημιουργήσαμε ένα τραγούδι για τον θυμό μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών που αναφερόταν σε τρόπους εκτόνωσης «**όταν έρχονται τα νεύρα τα πολλά**» , που το έμαθαν όλα και το επαναλάμβαναν σε στιγμές έκρηξης.

Το καταλυτικό στοιχείο που επέδρασε θετικά από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην τελευταία φάση της παρέμβασης ήταν ότι ενισχύσαμε και επαινούσαμε με κάθε τρόπο την θετική συμπεριφορά τριών των μαθητών και αυτό ήταν καθοριστικός παράγοντας αποδοχής τους από τους συνομηλίκους .