



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ EDUC 699:

Προβληματικές συμπεριφορές παιδιών στο σχολείο: Ψυχοεκπαιδευτικές
παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης

Από τη φοιτήτρια : Τσουκαλά Βασιλική (U134N1908)

Ερευνητική σύμβουλος: Δρ. Χατζηχαραλαμπούς Ξένια

ΛΕΥΚΩΣΙΑ
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2015

***«There are three musts that hold us
back: I must do well. You must treat me
well. And the world must be easy».***
- Albert Ellis -



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια αρκετών μηνών, μέσω της οποίας έκανα τα πρώτα μου ουσιαστικά βήματα στο κόσμο της έρευνας. Η καθημερινή μελέτη και συστηματική συγγραφή, είχαν ως αποτέλεσμα την αποκόμιση πολύτιμων γνώσεων, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την εργασία αυτή σε ένα υπέροχο ταξίδι, το οποίο θα ξαναέκανα με τον ίδιο ζήλο και αγάπη. Φτάνοντας στο τέλος της διαδρομής, οφείλω να ευχαριστήσω του συνοδοιπόρους που με στήριξαν και με βοήθησαν να φτάσω ως εδώ, ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Πρώτιστα θα ήθελα να ευχαριστήσω την ερευνητική μου σύμβουλο και επιβλέπουσα καθηγήτρια Δρ. Χατζηχαλαράμπους Ξένια, η οποία με την υποστήριξή της και τη πολύτιμη καθοδήγησή της με βοήθησε να φτάσω στο αποτέλεσμα που επιθυμούσα. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετάσχω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και τις γνώσεις που απέκτησα μέσα από αυτό.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του σχολείου, τις δασκάλες και συγκεκριμένα τη Κα Γιώτα, καθώς και τη μητέρα του μαθητή για την εξαιρετική συνεργασία τους και την ευκαιρία που μου έδωσαν για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον φίλο μου και εκπαιδευτικό Αριστείδη, ο οποίος με ενθάρρυνε και με στήριξε σε αυτή μου τη προσπάθεια, αλλά και τις φίλες μου Δέσποινα και Παρασκευή, για τη συμπαράστασή τους σε κάθε προσπάθειά μου. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ψυχολογική και υλική υποστήριξη που μου έχει προσφέρει σε αυτή τη διαδρομή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	7
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	8
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	11
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	11
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	12
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	13
ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ	13
ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	13
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	14
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	14
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	14
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	15
ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	17
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ	17
ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ –ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	20
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	24
ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	25
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ	27
ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΤΑΞΗ	28
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗ ΤΑΞΗ	29
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΤΑΞΗ.....	31
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ (Problem Solving Techniques).....	32
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ (Self Management).....	33
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΕΝΙΣΧΥΣΗΣ (Self Reinforcement)	34
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ (Self Monitoring)	35
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (Social Skills Training).....	36
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΓΧΟΥΣ (Stress Management)	38
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΘΥΜΟΥ (Anger Management).....	41
ΒΡΑΧΕΙΑ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΤΗ ΛΥΣΗ (SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY)	45
ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	53
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	53
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	54
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ.....	55
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	57
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	57

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.....	58
ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	59
ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ	60
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	61
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ	63
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	65
ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	70
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	70
ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ.....	70
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.....	71
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ	72
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ	73
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	74
ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ	75
ΠΡΩΤΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	76
ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ.....	78
ΤΡΙΤΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ.....	81
ΤΕΛΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ	88
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	88
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	91
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	91
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	93
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	93
ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	96
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8.....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9.....	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10.....	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11.....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14.....	126

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση, με κύριο στόχο τη παρουσίαση ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό χώρο, έχοντας κεντρικό άξονα τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά.

Για την επίτευξη των παραπάνω, διεξήχθη μελέτη περίπτωσης μαθητού, ο οποίος παρουσίαζε προβληματική συμπεριφορά. Για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και σειρά παρατηρήσεων εντός της τάξης, μέσω των οποίων δόθηκαν πληροφορίες για τη σύνθεση του ιστορικού του, αλλά ταυτόχρονα ανέδειξαν συμπεριφορές στις οποίες θα στόχευε η παρεμβατική διαδικασία.

Η παρεμβατική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με κύριο κορμό την ανάδειξη τεχνικών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τον μαθητή. Εν κατακλείδι, γίνονται εμφανείς τεχνικές και διαδικασίες που θα μπορούσαν να φανούν ωφέλιμες, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ανάδειξη της σημαντικότητάς τους, καθώς και στην ενθάρρυνση μελλοντικών ερευνητών στη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας και εφαρμογής αντίστοιχων μεθόδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία αποτελεί εκ φύσεως ένα ιδιαίτερο στάδιο, όπου ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με ποικιλία ερεθισμάτων από το περιβάλλον του, ώστε να ενεργοποιήσει τις ψυχικές και κοινωνικές του δεξιότητες (Στασινός, 2013).

Η ανάγκη που αναδύεται για τη πλήρη ανταπόκριση των παιδιών, όσον αφορά την εξερεύνηση του εσωτερικού και εξωτερικού τους κόσμου, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν σε αυτή τη πορεία, καθιστά σημαντική την ύπαρξη υποστηρικτικών περιβαλλόντων για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Κουρκούτας, 2011).

Η έλλειψη των παραπάνω σε συνδυασμό με περαιτέρω παράγοντες, συχνά οδηγεί τα παιδιά στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, σύννηθες φαινόμενο στα σημερινά σχολεία (Daunic, Smith, Garvan, Barber, Becker, Peters, Taylor, Van Loan & Naranjo, 2012). Επιτακτική ανάγκη της εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω της παρουσίας των παραπάνω προβλημάτων είναι η εξεύρεση λύσεων, αλλά και η ενσωμάτωση διαφορετικών προσεγγίσεων στους σχολικούς χώρους, οι οποίες έχουν ως στόχο τη δημιουργία ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Χρηστάκης, 2011). Εν συνεχεία, η δημιουργία κατάλληλων πλαισίων έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού κλίματος στους μαθητές, συνδυαστικά με την εφαρμογή διαφόρων τεχνικών και στρατηγικών, από μέρους των εκπαιδευτικών (Morgan, 2009).

Οι παρεμβάσεις που έχουν κάνει τη παρουσία τους στο σχολικό πλαίσιο, όπου επικεντρώνονται σε μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, έχουν δώσει αρκετές ελπίδες για την βελτίωση και συντήρηση της ψυχικής υγείας των παιδιών, αλλά και

την ενδυνάμωση της ευημερίας τους (Green, Grant & Rynsaandt, 2007). Είναι κοινά αποδεκτό ότι ενδιαφέρουσες και ιδιαίτερα αποτελεσματικές έχουν αποδειχθεί οι γνωσιακές και συμπεριφορικές θεραπείες, οι οποίες πλέον εφαρμόζονται και στον παιδικό πληθυσμό (Σίμος, 2013). Επιπλέον, μια άλλη καινοτόμα προσέγγιση έχει αποτελέσει η εφαρμογή της εστιασμένης λύσης στα σχολεία, της οποίας οι τεχνικές έχουν την ιδιότητα να ωθούν τους μαθητές στην εύρεση λύσεων για τα προβλήματα τους και να ενθαρρύνουν τη λήψη αποφάσεων (Sklare, 2011).

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι, γνωρίζοντας τις ανάγκες και τη σημαντικότητα της παιδικής ηλικίας, καθώς και το ρόλο που φέρει το σχολείο, όσον αφορά την ενσωμάτωση και τη πλαισίωση των μαθητών, ωθήθηκα στο να μελετήσω και να ενασχοληθώ με το φαινόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς.

Ορμώμενη από τα παραπάνω, στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με προβληματική συμπεριφορά, η οποία στοχεύει στην ανάδειξη των οφελών που μπορούν να επιφέρουν οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην ενσωμάτωση και ενδυνάμωση των μαθητών στον σχολικό χώρο.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η παιδική ηλικία αποτελεί ένα ιδιαίτερα μεταβατικό στάδιο, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μεγάλο πλήθος ερεθισμάτων που επηρεάζουν εμφανώς την ανάπτυξη, την ευημερία και την σταδιοδρομία τους (Sutton, 2003). Αντιθέτως το σχολείο, ως πρωτεύον φορέας κοινωνικοποίησης, αποτελεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθητές και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ή διατήρηση των προβληματικών συμπεριφορών (Στασινός, 2013). Η εμφάνιση τους σε αυτή την ηλικία, οφείλεται κυρίως σε αναπτυξιακές αλλαγές ή σε συγκεκριμένες αρνητικές καταστάσεις και εμπόδια, που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Bowen, Jenson & Clark, 2004; Papatheodorou, 2005).

Ως συνέπεια των παραπάνω, είναι ότι το σχολείο φέρει διττό και υπεύθυνο ρόλο για την επιτήρηση και επίβλεψη των συμπεριφορών που εμφανίζουν (Καντζάρα, 2008).

Η πλειοψηφία των παιδιών τείνει να εμφανίζει αδιάγνωστες προβληματικές συμπεριφορές, γεγονός όπου τα τελευταία χρόνια, συντελεί στη ραγδαία αύξηση και στη δυσκολία διαχείρισής των παραπάνω (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Συμπεριφορές όπως, τα έντονα ξεσπάσματα, η επιθετικότητα προς τους συμμαθητές, με κίνητρο τη βλάβη ή την απόκτηση κάποιου αγαθού, σε συνδυασμό με χαμηλές δεξιότητες που παρουσιάζουν ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων τους, αποτελούν μερικές από τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί (Papatheodorou, 2005; Wenar & Kerig, 2008).

Για τον προαναφερθέντα λόγο, πλήθος ειδικών έχουν οδηγηθεί στη διερεύνηση πρακτικών και στην εφαρμογή παρεμβάσεων στον σχολικό χώρο, με στόχο την ανάκτηση των δεξιοτήτων, την υποστήριξη της ευημερίας και γενικότερα την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας αυτών (Bambara & Kern, 2005; Sutton, 2003; Wenar & Kerig, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην αναλυτική παρουσίαση παρεμβάσεων, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη διαχείριση των συμπεριφορών αυτών, αλλά και αναδεικνύει πλήθος πλεονεκτημάτων που μπορούν να επιφέρουν, με πρωτεύον στόχο την ευημερία των μαθητών.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η επικείμενη εργασία σκοπεύει να παρουσιάσει τη μελέτη περίπτωσης μαθητή Δημοτικού σχολείου, με προβληματική συμπεριφορά, στον οποίον εφαρμόστηκαν ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις εντός της σχολικής αίθουσας, με στόχο τη ρύθμιση των συμπεριφορών του και την ενδυνάμωση της ψυχικής του

ανθεκτικότητας.

Με αφετηρία τον σκοπό αυτό, επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους μπορεί να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά στη σχολική αίθουσα;
- Πως μπορούν να συμβάλλουν οι γνωστικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις στη διαχείριση συμπεριφορών στη τάξη;
- Με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν οι βραχείες θεραπείες στη διαχείριση συμπεριφορών στη τάξη;

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρουσία προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο, από μαθητές μικρής ηλικίας, αποτελεί ένα φαινόμενο που συνήθως παραβλέπεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρείται προσωρινό εξαιτίας του αναπτυξιακού σταδίου των παιδιών ή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την είσοδο τους στο σχολείο (Papatheodorou, 2005; Sutton, 2003). Η παραπάνω πεποίθηση, έχει φέρει πολλούς μαθητές αντιμέτωπους με τον αποκλεισμό στον σχολικό χώρο, λόγω των χαμηλών μαθησιακών τους επιδόσεων και των ελάχιστων κοινωνικών τους συναναστροφών (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Στο συγκεκριμένο σημείο, η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας κρίνεται από τη περίπτωση του μαθητού, η οποία εξετάζεται ως προς τη παρουσίαση της προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζει και των παραγόντων που πιθανόν συμβάλλουν στην εμφάνιση της.

Τα ελλείμματα που εμφανίζουν τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, σχετικά με τη διαχείριση αυτών των συμπεριφορών, έστρεψαν τους ειδικούς στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσα από τη χρήση στοχευμένων

παρεμβάσεων (Κουρκούτας, 2011).

Μέθοδοι βασισμένες στη γνωσιακή και συμπεριφορική θεραπεία, έχουν εφαρμοστεί ευρέως στη παιδική ηλικία, αλλά περισσότερο σε κλινικά περιβάλλοντα σε σχέση με τον σχολικό χώρο (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Παρόλα αυτά, αποτελεί μία ιδιαίτερα αποτελεσματική και πολλά υποσχόμενη μέθοδο για τη διαχείριση διαφόρων δυσκολιών της παιδικής ηλικίας (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Christner, Stewart & Freeman, 2007). Αντίστοιχες προοπτικές έχουν παρουσιάσει και οι βραχείες θεραπείες, οι οποίες αποσκοπούν στη κινητοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Milner & Bateman, 2011). Στο παρόν σημείο, η σημαντικότητα αναδεικνύεται μέσα από τη παρεμβατική διαδικασία που εφαρμόζεται στον μαθητή, της οποίας οι τεχνικές είναι βασισμένες σε παρεμβάσεις γνωσιακής και συμπεριφορικής θεραπείας, καθώς και βραχείας θεραπείας.

Η παρούσα μελέτη μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάδειξη των τεχνικών, οι οποίες βασίζονται στις παραπάνω προσεγγίσεις, αλλά και των πλεονεκτημάτων που επιφέρουν, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο πολύτιμες πληροφορίες για τη χρήση και την εφαρμογή τους εντός της σχολικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, κατά κύριο λόγο αφορά τις αντιδράσεις που εκδηλώνουν στο περιβάλλον τους, εξαιτίας της μη επίτευξης των αναγκών τους για ενσωμάτωση στη κοινωνική ζωή, οι οποίες σχετίζονται με μη κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Χρηστάκης, 2011; Χατζηχρήστου, 2004). Πηγή αυτών, είναι σωρεία δυσάρεστων συναισθημάτων που προκαλούν τα άτομα αυτά στον εαυτό τους ή στα άτομα του περιβάλλοντός τους, καθώς και αρνητικών επιπτώσεων που επιφέρουν (Χρηστάκης, 2011).

Η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ατομική γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη κάθε παιδιού, σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Κουρκούτας, 2011). Επιπρόσθετα, εκλαμβάνεται ως αναπτυξιακή εκδήλωση η οποία οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού, το οικογενειακό του περιβάλλον ή στη προσαρμοστικότητα του σε νέες καταστάσεις (Paratheodorou, 2005). Αξίζει να αναφερθεί ότι, παιδιά με ομαλή ανάπτυξη στη πορεία της ζωής τους μπορεί να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά λόγω αρνητικών συγκυριών, ενώ αντίθετα παιδιά με ήδη υπάρχουσα συμπεριφορά να συμπεριφερθούν με φυσιολογικό τρόπο (Στασινός, 2013).

Για τους προαναφερθέντες λόγους χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κριτήρια όπως, η διάρκεια της συμπεριφοράς, η συχνότητα, η ένταση της, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά, το φύλο του παιδιού και η ηλικία του (Στασινός, 2013). Σχετικά με το φύλο των παιδιών, έχει παρατηρηθεί από έρευνες ότι τα αγόρια τείνουν να εκδηλώνουν εντονότερες συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια (Paratheodorou, 2005). Επίσης, μια συμπεριφορά που δεν συμβαδίζει με το

πολιτιστικό συγκείμενο της εκάστοτε κοινωνίας τείνει να χαρακτηρίζεται ως προβληματική ή μη αποδεκτή (Στασινός, 2013).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός αριθμός μαθητών στα σημερινά σχολεία εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά, όπως είναι η επιθετικότητα ή ο θυμός, καθώς πλειοψηφία μαθητών έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες διαπροσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές ή και μαθησιακές (Daunic et all., 2012; Κουρκούτας, 2011).

Η συγκεκριμένη είναι δύσκολα διαχειρίσιμη στο σχολικό χώρο, διότι τέτοιου είδους τάσεις παρεμποδίζουν τη σχολική προσαρμογή και απόδοση των μαθητών, καθώς δημιουργούν αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών και εκπαιδευτικών (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Επίσης, εκδηλώνεται με μορφές εσωτερίκευσης, εξωτερίκευσης ή μορφές συνδυασμού αυτών των δύο (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης τείνουν να είναι εμφανείς στα παιδιά εξαιτίας της εκδήλωσης συμπεριφορών όπως, η υπερκινητικότητα και η επιθετικότητα, γεγονός που τις καθιστά παρατηρήσιμες αλλά και δύσκολες στη διαχείριση τους (Anderson, 2012). Αντιθέτως, οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης εκδηλώνονται με άγχος, κοινωνική απόσυρση ή και συναισθήματα κατάθλιψης, αλλά δεν ασκούν τόση επιρροή πάνω στους μαθητές ή στους εκπαιδευτικούς (Bowen, Jenson & Clark, 2004; Anderson, 2012).

Στον σχολικό χώρο οι εκδηλώσεις αυτές συνήθως παραβλέπονται ή δεν θεωρούνται ιδιαίτερα προβληματικές για να αντιμετωπιστούν, με αποτέλεσμα τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο με ήδη υπάρχουσα προβληματική συμπεριφορά να διατρέχουν υψηλό κίνδυνο όσον αφορά την συνέχεια ή την επιδείνωση αυτής

(Bowen, Jenson & Clark, 2004; Papatheodorou, 2005).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στη συντήρηση των προβληματικών συμπεριφορών κατηγοριοποιούνται σε ενδογενείς και εξωγενείς, οι οποίοι θα παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ

Τα παιδιά αρχίζουν τη ζωή τους, με μια μοναδική ιδιοσυγκρασία η οποία στη πορεία της μπορεί να τα επηρεάσει σε τομείς όπως, η προσαρμογή τους σε καταστάσεις, στη κοινωνικότητά τους, καθώς και στις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

Για τον προαναφερθέντα λόγο, τα παιδιά που φέρουν δύσκολη ιδιοσυγκρασία είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα επιθετικότητα, καθώς παρουσιάζουν δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Wilmschurst, 2011).

ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Νευρολογικά προβλήματα, όπως οι εγκεφαλικές βλάβες οι οποίες μπορεί να προκληθούν κατά τη γέννηση ή μεταγενέστερα, έχουν ενοχοποιηθεί για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Επίσης, η γέννηση του παιδιού με σωματική αναπηρία ή η εμφάνιση της στη πορεία της ζωής του, αποτελεί σημαντική αιτία για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς εξαιτίας των συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών καταπιέσεων και ματαιώσεων που μπορεί να βιώσει ο μαθητής (Χρηστάκης, 2011).

Αξιοσημείωτο παράγοντα αποτελεί η κληρονομικότητα διότι το παιδί μπορεί να κληρονομήσει γονίδια υπεύθυνα για τη πρόκληση αυτών των εκδηλώσεων, είτε

από τον πατέρα είτε από τη μητέρα (Anderson, 2012; Bowen, Jenson & Clark, 2004; Χρηστάκης, 2011). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση φαρμάκων, ορμονικές διαταραχές της μητέρας ή και το κάπνισμα κατά την εγκυμοσύνη επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Delfos, 2004).

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Οι ψυχολογικοί παράγοντες συνδέονται άμεσα με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, καθώς συνδέονται με τους μηχανισμούς άμυνας που αναπτύσσει κάθε παιδί και με τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους, σχετικά με την αντίληψη του εαυτού τους (Χρηστάκης, 2011).

Επίσης, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών λόγου μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε αντιληπτικές δυσκολίες (Anderson, 2012. Αξιοσημείωτη είναι και η αδυναμία ανταπόκρισης στο σχολικό τους πρόγραμμα, γεγονός που καθιστά πιθανή την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Anderson, 2012; Χρηστάκης, 2011).

ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η οικογένεια φέρει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της έννοιας που αναπτύσσουν τα παιδιά για τη δομή του εαυτού τους, καθώς οι όροι που θέτουν συχνά οι γονείς σε αυτά, είναι προϋποθέσεις για την εκπλήρωση συγκεκριμένων τρόπων ώστε να γίνουν αποδεκτά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας συγκεχυμένης εικόνας στο παιδί για τον εαυτό του (Χατζηχρήστου, 2004). Άλλο βασικό παράγοντα αποτελούν οι οικογενειακές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά και η ανατροφή που λαμβάνουν από τους γονείς τους, καθώς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις συμπεριφορές που μπορεί να εκδηλώσουν (Delfos, 2004).

Η δομή της οικογένειας, όπως για παράδειγμα μια μονογονεϊκή οικογένεια, η κοινωνική της τάξη, η έλλειψη σταθερού οικογενειακού περιβάλλοντος και η έκθεση των παιδιών σε βίαιες συμπεριφορές, όπως η κακοποίηση ή η υιοθέτηση επιθετικών και αυταρχικών συμπεριφορών τις οποίες παρατηρούν τα παιδιά από τους γονείς ή τα αδέρφια τους, μπορούν να παρεμποδίσουν την φυσιολογική τους ανάπτυξη και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρνητικών συμπεριφορών (Papatheodorou, 2005; Bowen, Jenson & Clark, 2004)

Επίσης, οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από την οικογένειά τους συνδέονται στενά με την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη γεγονός που οφείλεται στις σχέσεις που αναπτύσσει κάθε παιδί με τα πρόσωπα της οικογενείας του (Χρηστάκης, 2011). Επιπλέον, η έλλειψη φροντίδας από τα μέλη της οικογένειας, η ανεπαρκής αγωγή του παιδιού σχετικά με τις αξίες και τους κανόνες της ζωής, καθώς και οι συνθήκες ζωής εντός της οικογενείας, όπως η φτώχεια και οι συγκρούσεις, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κάθε παιδιού (Χρηστάκης, 2011; Papatheodorou, 2005).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η κοινωνική σύνθεση και η ποιότητα ζωής με την οποία έρχεται ένα παιδί αντιμέτωπο τα πρώτα χρόνια της ζωής του, όπως η πενία, υποβαθμισμένες γειτονιές, η ύπαρξη διαφορετικής κουλτούρας ή θρησκευτικών πεποιθήσεων, συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην ψυχοκοινωνική του εξέλιξη (Anderson, 2012; Delfos, 2004).

Επιπροσθέτως, μέσα από μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι η αρνητική επίδραση που ασκούν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και ιδιαίτερα η τηλεόραση, με τη προβολή βίαιων σκηνικών και λανθασμένων προτύπων, μπορούν να επηρεάσουν τη προσωπικότητα των παιδιών και τη συμπεριφορά τους (Χρηστάκης, 2011).

ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Σύμφωνα με έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι ο σχολικός χώρος μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των παιδιών θετικά ή αρνητικά, διότι υπάρχει καθημερινή αλληλεπίδραση και επιρροή τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς (Paratheodorou, 2005). Η ύπαρξη αρνητικών σχολικών συνθηκών μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ή στην επιδείνωση συμπεριφορών εξαιτίας διαφόρων παραγόντων (Χρηστάκης, 2011). Παραδείγματος χάρη, η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στο σχολικό πλαίσιο, όπως η έλλειψη ομαδοσυνεργατικής κουλτούρας, αλλά και το αυταρχικό μοτίβο των εκπαιδευτικών και οι τιμωρίες, μεγιστοποιούν τα παραπάνω (Χρηστάκης, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, η έκθεση των μαθητών σε μη φυσιολογικές και βίαιες συμπεριφορές, τις οποίες μπορεί να εκδηλώνουν συμμαθητές ή οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να ωθήσουν στην υιοθέτηση αντίστοιχων εκδηλώσεων από άτομα που δεν έχουν εμφανίσει αντίστοιχες τάσεις ή αντίθετα να επιδεινώσουν από άλλα μέλη της τάξης ήδη υπάρχουσες συμπεριφορές (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

Άλλοι σχολικοί παράγοντες που ενοχοποιούνται για την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών, σχετίζονται με τις λανθασμένες διδακτικές μεθόδους και την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, καθώς και σε μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικές κουλτούρες (Paratheodorou, 2005; Χρηστάκης, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Οι προκλήσεις των τελευταίων δεκαετιών, έχουν αυξήσει ραγδαία τις απαιτήσεις στους σχολικούς χώρους, όσον αφορά την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας των μαθητών και τη διαχείριση διάφορων προβληματικών συμπεριφορών (Greenberg, Weissberg & O'Brien, et.all., 2003).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι πολυάριθμες παρεμβάσεις, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση συμπεριφορικών, μαθησιακών, κοινωνικών αλλά και συναισθηματικών προβλημάτων, έχουν επιφέρει μέσα από τη πολυετή παρουσία τους πολλά θετικά αποτελέσματα (Greenberg, Weissberg & O'Brien, et.all., 2003). Το παραπάνω εγχείρημα έχει επετεύχθη μέσω των πολλαπλών προσεγγίσεων που άρχισαν να εφαρμόζονται, είτε σε ομαδικό επίπεδο είτε σε ατομικό επίπεδο (Greenberg, Weissberg & O'Brien, et.all., 2003; Anderson, 2012).

Εν συνεχεία, πολλά από αυτά τα παρεμβατικά προγράμματα έχουν βασιστεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, στη πρόληψη συγκρούσεων και παραβατικών συμπεριφορών (Durlak, 1997). Σκοπός τους είναι η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων στους μαθητές, με στόχο την επίτευξη μακροπρόθεσμων θετικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1997; Bambara & Kern, 2005).

Ο σχολικός χώρος καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη παρουσία αυτών των προγραμμάτων για την υποστήριξη των μαθητών, διότι φέρουν εξαιρετικό ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς, όπως: α) στον γνωστικό, β) το κοινωνικό, γ) τον συμπεριφορικό, δ) τον συναισθηματικό, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η κοινωνικό/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών,

η οποία συνήθως σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση, με αποτέλεσμα όσα δεν αναπτύσσουν επαρκείς δεξιότητες σε αυτόν το τομέα να έρχονται αντιμέτωπα με περισσότερους παράγοντες κινδύνου (Macklem, 2011).

Οι Kitano & Lewis, (2005) αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κρίσιμες καταστάσεις, φέρουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) θετική σύνδεση με κάποιον ενήλικα, όπως για παράδειγμα τον εκπαιδευτικό, β) ενθάρρυνση σχετικά με την ανάπτυξη ευθυνών και αποφάσεων, γ) ανάπτυξη μεταγνωστικών δυνατοτήτων, δ) παρότρυνση των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, ε) ενθάρρυνση για επεξεργασία και υπερπήδηση των τραυματικών εμπειριών. Εν συνεχεία, η εκμάθηση διάφορων εναλλακτικών τρόπων σε μαθητές που παρουσιάζουν προβληματικές καταστάσεις, μπορεί να τους βοηθήσει σταδιακά στη θετική τροποποίηση της υπάρχουσας κατάστασης αλλά και στην αντιμετώπιση σε περίπτωση μελλοντικής επανεμφάνισης της (Bambara & Kern, 2005) .

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες οι οποίες έχουν ως επίκεντρο μαθητές που έχουν δεχθεί παρεμβάσεις, έχουν παρουσιάσει βελτιώσεις στη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στη διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων, καθώς και στη μείωση των προβληματικών τους συμπεριφορών (Greenberg, Weissberg & O'Brien, et.all., 2003). Για τους προαναφερθέντες λόγους, οι περισσότερες από αυτές επικεντρώνονται κυρίως σε όσους παρουσιάζουν ποικίλες προβληματικές συμπεριφορές, με σκοπό την αύξηση της ευημερίας και της ανθεκτικότητας τους, αλλά και την ανάκτηση, βελτίωση και συντήρηση της ψυχικής τους υγείας (Green, Grant & Rynsaardt, 2007).

Είναι αλήθεια ότι, οι προσπάθειες για τη πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών στο σχολείο, έχουν χαρακτηριστεί με τη πάροδο του

χρόνου ευεργετικές για τους νεότερους πληθυσμούς (Greenberg, Weissberg & O'Brien, et.all., 2003). Αυτό συμβαίνει διότι μέσω των θετικών αποτελεσμάτων που έχουν επιφέρει μπορούν να λειτουργούν σαν προστατευτικοί παράγοντες, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο σε μεγάλο ποσοστό τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Greenberg, Weissberg & O'Brien, et.all., 2003). Ο Macklem (2014) αναφέρει ότι οι προληπτικές διαδικασίες χρειάζεται να ξεκινούν σε μικρές ηλικίες και να εστιάζονται τόσο στους προστατευτικούς παράγοντες όσο και στους παράγοντες κινδύνου του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου. Για τον παραπάνω λόγο, η πρωτοβάθμια πρόληψη έχει αξιοποιηθεί περισσότερο, διότι στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης κινδύνων στον μαθητικό πληθυσμό (Macklem, 2014).

Συμπληρωματικά, στη βιβλιογραφία τους οι Daunic, et all., (2012) υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις που είναι βασισμένες σε γνωσιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις, έχουν ερευνητικά υποστηριχθεί κατασταλτικές στην εμφάνιση και εξέλιξη προβληματικών συμπεριφορών. Οι συγκεκριμένες έχουν την ιδιότητα να προσαρμόζονται με τη θεματολογία του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων, γεγονός που τις καθιστά προσιτές στο σχολικό πλαίσιο (Manassis, 2009).

Αντίστοιχα, παρεμβάσεις βασισμένες σε νεότερες προσεγγίσεις αυτοενδυνάμωσης, όπως η Βραχεία θεραπεία εστιασμένη στη λύση (Solution – Focused Brief Therapy), έχουν βασιστεί στην ιδέα της αξιοποίησης των κινήτρων κάθε ατόμου, ώστε να καθίστανται ικανές στην επίλυση των προβλημάτων τους (Kim & Franklin, 2009). Αυτού του είδους οι μέθοδοι μπορούν να εφαρμοστούν στον σχολικό χώρο για την εξάλειψη διαφόρων θεμάτων, όπως οι προβληματικές συμπεριφορές, καθώς και για κοινωνικά ή μαθησιακά προβλήματα (Kim & Franklin, 2009; Brasher, 2009).

Επίσης, η Γνωσιακή και Συμπεριφορική Θεραπεία στο σχολικό πλαίσιο,

επικεντρώνεται στην ψυχοεκπαίδευση, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων στους μαθητές και τη μελέτη της προόδου που παρουσιάζουν, ενώ αντίθετα η Βραχεία θεραπεία εστιασμένη στη λύση (Solution-Focused Therapy) εστιάζει σε αυτούς, χωρίς να στηρίζεται απαραίτητα στη διάγνωση κάποιας συγκεκριμένης ψυχοπαθολογίας (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Εφόσον το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους, η κουλτούρα του χρειάζεται να φέρει μια γενικότερη φιλοσοφία πρόληψης και αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων (Κουρκούτας, 2011). Οποσδήποτε περιλαμβάνοντας εντός του αναλυτικού προγράμματος στρατηγικές ορθής εφαρμογής των παρεμβάσεων, ύπαρξη κατάλληλων υπηρεσιών αλλά και συνεχή συνεργασία με τους γονείς (Κουρκούτας, 2011; Condly, 2006; Macklem, 2011).

ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ –ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι τεχνικές των Γνωσιακών και Συμπεριφορικών παρεμβάσεων, φέρουν μια πολυπαραγοντική ποικιλομορφία, η οποία προέρχεται μέσα από την αλληλοεπίδραση διαφόρων θεωριών, σε συνδυασμό με στοιχεία διαφόρων κλάδων της ψυχολογίας (Ο'Donohue & Fisher, 2008). Οι μέθοδοι αυτών, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμοι για τα παιδιά στον τομέα της αναγνώρισης των αρνητικών συναισθημάτων και σκέψεων, καθώς και σε τρόπους εξαλλαγής τους (Jouce-Beaulieu & Sulkowski, 2015). Αναντίρρητα, οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν το πλεονέκτημα να προσφέρονται μέσα από ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο στους μαθητές, καθώς χωρίζονται σε: α) γενικές παρεμβάσεις / Universal interventions, οι οποίες απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο την αύξηση των

προστατευτικών τους παραγόντων και τη μείωση των παραγόντων κινδύνου, β) επιλεγμένες παρεμβάσεις / Selected Interventions, οι οποίες είναι ειδικά σχεδιασμένες για μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο και δοκιμάζονται κυρίως σε μικρές ομάδες, γ) στοχευόμενες παρεμβάσεις / Target Interventions, οι οποίες είναι σχεδιασμένες για μαθητές που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη προβληματική συμπεριφορά και εφαρμόζονται σε ατομικό επίπεδο (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Υποστηρίζεται συχνά ότι, οι πρόοδοι που έχουν επέλθει σε αυτές, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα ευεργετικές για τον νεανικό πληθυσμό, καθώς μέσα από έρευνες έχουν παρουσιάσει υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Επίσης, οι Γνωσιακές και Συμπεριφορικές παρεμβάσεις αποτελούν μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο με την οποία τα παιδιά μπορούν να αμβλύνουν τα προβλήματα που παρουσιάζουν, δίνοντας τους τη δυνατότητα μέσω της εκπαίδευσης, να ανακαλύπτουν τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματά και τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους (Stallard, 2005; Χατζηχρήστου, 2004).

Αξίζει να τονιστεί ότι, μια ιδιαίτερη μέθοδος της Γνωσιακής και Συμπεριφορικής θεραπείας αποτελεί η Λογοθυμική Συμπεριφορική θεραπεία (Rational Emotive Therapy), η οποία βασίζεται στην σημασία των λανθασμένων πεποιθήσεων που φέρουν τα άτομα, λόγω της γνωστικής τους επεξεργασίας και μέσω της τροποποίησης τους μπορεί να επιφέρει πιο υγιή συναισθήματα και συμπεριφορές (Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Στη συγκεκριμένη προσέγγιση έχει ενσωματωθεί η μέθοδος ABC, της οποίας το μέρος Α σχετίζεται με την ενεργοποίηση των συμβάντων, το Β με τις πεποιθήσεις των ατόμων και το C, με τις συμπεριφορικές και τις συναισθηματικές τους συνέπειες (Ellis, 2002; Dryden, 2006; Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Επιπλέον, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, τα παιδιά που φέρουν μη

λανθασμένες πεποιθήσεις, αντιμετωπίζουν με πιο υγιή τρόπο τα αρνητικά συναισθήματα και τους στρεσογόνους παράγοντες, σε αντίθεση με αυτά που φέρουν λανθασμένες πεποιθήσεις για ένα αρνητικό γεγονός και ειδικότερα βιώνουν πιο έντονα τα αρνητικά συναισθήματα και εκδηλώνουν ευκολότερα αρνητικές συμπεριφορές (Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Για την εφαρμογή της Λογοθυμικής Συμπεριφορικής θεραπείας στη παιδική ηλικία, χρειάζεται ως βασική προϋπόθεση τόσο η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητού, όσο και η ύπαρξη εξοικείωσης μεταξύ τους και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές καταστάσεις των παιδιών (Digiseppe & Bernard, 2006).

Το φάσμα που καλύπτουν οι Γνωσιακές και Συμπεριφορικές Θεραπείες, σχετικά με τη παιδική ηλικία, αφορά μια ποικιλία παρεμβάσεων, όπως η διαχείριση θυμού, η διαχείριση άγχους, τεχνικές χαλάρωσης, εκπαίδευση γονέων, εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες και ψυχοεκπαίδευση (Graham, 2005).

Συγκεκριμένα, η ψυχοεκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση γνωστικών ελλειμμάτων και δεξιοτήτων, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο περαιτέρω πληροφορίες σε μαθητές και γονείς, σχετικά με τη προβληματική τους συμπεριφορά (Jouce- Beaulieu & Sulkowski, 2015).

Οι ειδικοί που χρησιμοποιούν αυτού του είδους μεθόδους, χρειάζεται να γνωρίζουν το πλαίσιο των πιθανών διαταραχών των μαθητών, ώστε να μπορούν να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Graham, 2005; Kendall, 2006). Επίσης, καθοριστικό ρόλο για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα τους φέρουν οι κοινωνικοί παράγοντες αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Graham, 2005; Kendall, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι, μπορούν να εφαρμοστούν και σε παιδιά που δεν φέρουν κάποια διάγνωση, αλλά εμφανίζουν ήπιες δυσλειτουργίες,

όπως το άγχος, ο θυμός και αρνητικές σκέψεις (Jouce-Beaulieu & Sulkowski, 2015).

Για τους προαναφερθέντες λόγους, οι παρεμβάσεις αυτές είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, στοχεύοντας στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων και την άμβλυνση των συνθηκών κινδύνου (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Επιπρόσθετα, ο Kendall (2006), αναφέρει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους συνομήλικους τους, οι ευρύτερες κοινωνικές τους σχέσεις και η οικογένεια, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Οι ειδικοί έχουν ενσωματώσει στις Γνωσιακές και Συμπεριφορικές παρεμβάσεις διαφορετικές μεθόδους, ανάλογα με τη προβληματική φύση των παιδιών, την ηλικία και τις γνωστικές τους ικανότητες, όπως: α) δραστηριότητες σε μορφή παιχνιδιών, οι οποίες αποτελούν μια χρήσιμη μέθοδο επικοινωνίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για τη διάκριση των συναισθημάτων και σκέψεων, είτε για τη σύνδεση διάφορων πτυχών των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, β) μαριονέτες, οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν τη συζήτηση και να δώσουν μια αίσθηση χαλάρωσης στα παιδιά κατά την ανάπτυξη συζητήσεων, γ) αφήγηση ιστοριών, μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, δ) χρήση εικόνων, όπως παρουσιάζει ο Stallard (2005, σ.126-127), οι οποίες έχουν το πλεονέκτημα να λειτουργήσουν θεραπευτικά στην αντιμετώπιση δυσάρεστων εμπειριών αλλά και τον έλεγχο αυτών, όπως το άγχος και ο θυμός, ε) μη λεκτικές τεχνικές, όπως η χρήση ειδικών εντύπων και η χρήση cartoons, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν διαφορετικό τρόπο σκέψης για τον εαυτό τους, είτε πως τον φαντάζονται στο μέλλον, είτε για να περιγράψουν τις σκέψεις τους, ζ) με μεθόδους εξωτερίκευσης, όπως η σχεδίαση εικόνων με την απεικόνιση του προβλήματος και η) με ποσοτικές μεθόδους, όπως

αποτελεί η χρήση θερμόμετρου συναισθημάτων ή σκέψεων (Stallard, 2005; Stallard, 2002).

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η Ψυχική ανθεκτικότητα αφορά την αίσθηση ελέγχου και την ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει μέσα από τις αντίξοες καταστάσεις και τους παράγοντες κινδύνου της ζωής (Margalit, 2003; Bryan, 2005; Clauss-ehlers, 2008; Green, Grant & Rynsaardt, 2007; Masten, 2014; McGrath & Noble, 2011). Αντίστοιχα, ο Condly, (2006), παρουσιάζει τη ψυχική ανθεκτικότητα σαν χαρακτηριστικό μιας αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, είτε αυτό αφορά το σχολικό πλαίσιο είτε τις προσδοκίες του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος.

Οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι : α) η ιδιοσυγκρασία του ατόμου και η έμφυτη νοημοσύνη του, β) η οικογένεια και οι υποστηρικτικές της σχέσεις με το άτομο, γ) το ευρύτερο υποστηρικτικό περιβάλλον του ατόμου (Condly, 2006). Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, διότι μέσα από τη συνεργασία αυτών μπορούν να υλοποιήσουν πολλά παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την εύνοια τους (Bryan, 2005).

Για τον προαναφερθέντα λόγο, οι ειδικοί που ασχολούνται με τον παιδικό πληθυσμό χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους, πέραν των ατομικών παραγόντων, τους οικογενειακούς, κοινωνικούς και τους παράγοντες που επικρατούν στη τάξη των μαθητών, οι οποίοι συνήθως παρεμποδίζουν την εξέλιξή τους και δημιουργούν διάφορες δυσκολίες σε αυτούς (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Σχετικά με τη ψυχική ανθεκτικότητα, οι Henderson & Milstein, (2003)

αναφέρουν ότι διαφέρει σε κάθε άτομο και μπορεί να μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο. Συμπληρωματικά διαφέρει, ανά την ηλικία του ατόμου, το φύλο, τη κουλτούρα και τις συνθήκες της ζωής του (Prince-Embury & Salkfske, 2013). Όσον αφορά τα παιδιά, η ανθεκτικότητα εξασφαλίζει την μέγιστη ικανότητα του ατόμου για την αντιμετώπιση των αντίξοων και δύσκολων συνθηκών που βιώνουν (Clauss-Ehlers, 2008).

Συγκεκριμένα, τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά φαίνεται να ξεχωρίζουν κυρίως για την ικανότητα τους ως προς το να επιλύουν προβλήματα, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να θέτουν υψηλούς στόχους και να παρουσιάζουν μια αισιόδοξη συμπεριφορά, τόσο στο μαθησιακό πλαίσιο όσο και στη γενικότερη διαβίωσή τους (Henderson & Milstein, 2003).

Για τον παραπάνω λόγο, η έννοια της ανθεκτικότητας μπορεί να λάβει χώρα μέσα από τομείς του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος όπως, η οικογένεια, τα σχολικά πλαίσια και οι αίθουσες διδασκαλίας, διότι μέσω αυτών μπορούν να ενδυναμωθούν οι προστατευτικοί παράγοντες των μαθητών και να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων (Masten & Obradovic, 2006; Bryan, 2005; Silberberg, 2001).

ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων χαρίζει σε κάθε άτομο ένα μοτίβο προστασίας, στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι απαραίτητοι μηχανισμοί για την αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών (Henderson & Milstein, 2003). Βασικό παράγοντα αποτελεί το περιβάλλον του, διότι οι συνθήκες που επικρατούν μπορούν να συμβάλλουν στην αντίδραση κατά την εμφάνιση μιας πρόκλησης, αλλά και στη μετάβαση από μια προβληματική κατάσταση στην ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2003).

Ας σημειωθεί ακόμα ότι, σχετικά με το περιβάλλον του παιδιού, οι Zolkoski & Bullock (2012) παρουσιάζουν τη σημαντικότητα που φέρει η οικογένεια, ο κοινωνικός περίγυρος αλλά και οι πολιτισμικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα, μια υποστηρικτική οικογένεια μπορεί να δράσει θετικά στα παιδιά, καθώς οι παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί στην ανθεκτικότητα των παιδιών μέσα από την οικογένεια σχετίζονται με: α) τη δομή της, β) τις σχέσεις μεταξύ των μελών και την αλληλοσυσχέτιση τους, γ) τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της οικογένειας (Zolkoski & Bullock, 2012; McGrath & Noble, 2011). Επίσης, η οικογενειακή υποστήριξη αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα και για τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, διότι μέσω αυτού ενθαρρύνονται για τη διατήρηση της αυτοαντίληψης τους, όσον αφορά τις γνωσιακές τους ικανότητες (Wong, 2003).

Αντίστοιχα, τα πλαίσια της κοινότητας, όπως είναι το σχολείο, οι κοινωνικοί φορείς και η γειτονιά μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά (Henderson & Milstein, 2003). Συγκεκριμένα το σχολικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να προαχθούν και να ενδυναμωθούν οι προστατευτικοί παράγοντες, με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων και προσεγγίσεων (Henderson & Milstein, 2003; Zolkoski & Bullock, 2012; McGrath & Noble, 2011). Επιπλέον, η ύπαρξη κοινωνικής στήριξης και η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως μια ευνοϊκά ανεπτυγμένη γειτονιά και η ανάπτυξη φιλιών, μπορούν να δράσουν υποστηρικτικά σε αυτούς (Condly, 2006; DuMont, Widom & Czaja, 2007; Rutter, 2007). Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο ρόλο φέρουν οι πολιτισμικοί παράγοντες και οι πολιτισμικές επιρροές των παιδιών, οι οποίες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι για την αποτελεσματικότητα τους απέναντι στις αντιξοότητες που συναντούν (Clauss-Ehlers, 2008; Zolkoski & Bullock, 2012).

Πέραν των περιβαλλοντικών συνθηκών, εξίσου σημαντικό παράγοντα

αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η ιδιοσυγκρασία, το φύλο, η κοινωνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο, ακόμα και η ευφυΐα του (Condly, 2006; Zolkoski & Bullock, 2012; Kitano & Lewis, 2005). Είναι παράλειψη να μην αναφερθεί, ότι το γυναικείο φύλο τείνει να διατρέχει μεγαλύτερο κίνδυνο σε σχέση με το ανδρικό (Condly, 2006). Επίσης, οι Kitano & Lewis (2005) αναφέρουν ότι η ευφυΐα δεν αποτελεί απαραίτητα θετική προϋπόθεση για τη ψυχική ανθεκτικότητα, σε αντίποδα με τη γνωστική ικανότητα του ατόμου στην επίλυση των προβλημάτων του, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας κινδύνου.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

Οι δυσμενείς καταστάσεις κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν αρκετά παιδιά, όπως για παράδειγμα η φτώχεια, οι οικογενειακές συγκρούσεις αλλά και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, καθιστούν τη ψυχική ανθεκτικότητα του παιδικού πληθυσμού ευάλωτη και ταυτόχρονα μεταβαλλόμενη, λόγω των αυξημένων προβληματικών καταστάσεων που βιώνουν (Condly, 2006; Zolkoski & Bullock, 2012; DuMont, Widom & Czaja, 2007).

Οι παράγοντες κινδύνου, όπως η εμφάνιση κάποιου τραυματικού γεγονότος, δεν οδηγεί απαραίτητα όλα τα άτομα στα ίδια αποτελέσματα, διότι οι δείκτες επικινδυνότητας μεταβάλλονται ανά χρονική περίοδο και πλαίσιο (Condly, 2006). Το παραπάνω σχετίζεται με τις ατομικές αλλαγές του ατόμου στο περιβάλλον όπου μεγαλώνει, αλλά και στις μεταβολές του ίδιου του περιβάλλοντός (Zolkoski & Bullock, 2012; Condly, 2006).

Οι Brooks & Goldstein (2001), αναφέρουν ότι τα παιδιά που στερούνται οικογενειακής προστασίας και έρχονται αντιμέτωπα με φτώχεια και διακρίσεις, μειονεκτούν από προστατευτικούς παράγοντες και χρήζουν περαιτέρω κοινωνικής στήριξης. Στις περιπτώσεις αυτές, ο παιδικός πληθυσμός είναι πιθανότερο να έχει

αρνητικές επιπτώσεις στον σχολικό χώρο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Condly, 2006; Zolkoski & Bullock, 2012).

Σημαντικό ρόλο φέρει και ο σχολικός χώρος, διότι η ύπαρξη αρνητικού σχολικού κλίματος, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα επικινδυνότητας στην εμφάνιση συμπεριφορών, όπως η επιθετικότητα (Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Το σχολείο μπορεί να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών μέσα από τη δημιουργία οικείου περιβάλλοντος, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν την ιδιότητα να προσεγγίζουν θετικά τους μαθητές, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Henderson & Milstein, 2003; McGrath & Noble, 2011).

Εν συνεχεία, οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, έχουν δημιουργήσει στα σχολεία την ανάγκη να δράσουν υποστηρικτικά, ενσωματώνοντας τα σε αποτελεσματικά πλαίσια (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Η δημιουργία αλτρουιστικού κλίματος, μεταξύ δασκάλων και μαθητών, αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία ψυχικά ανθεκτικών σχολείων, καθώς η εναρμόνιση αυτών των σχέσεων μπορεί να συμβάλλει θετικά στη μείωση των παραγόντων κινδύνου (Carmel, 2008; McGrath & Noble, 2011).

Παραδείγματος χάριν, μια τάξη που χαρακτηρίζεται από ψυχική ανθεκτικότητα επιτυγχάνει σε πολυεπίπεδους τομείς επιτυχίας στους, ακολουθώντας τα εξής χαρακτηριστικά: α) οι μαθητές να κατανοούν την αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια της μάθησης, β) να θέτουν στόχους επιχειρώντας την επίτευξή τους, γ) να έχουν προσαρμοσμένη και σωστή συμπεριφορά στη τάξη, δ) να αναπτύσσουν ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ τους, ε) να αναπτύσσουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, ζ) να προωθείται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και

οικογένειας (Doll, Zucker & Brehm, 2004).

Για την επίτευξη αποτελεσματικών πλαισίων χρειάζονται συντονισμένες προσπάθειες, τόσο από πλευράς των μαθητών όσο και από πλευράς εκπαιδευτικών και των γονέων (Henderson & Milstein, 2003).

Επίσης, η Carmel, (2008) παρουσιάζει τρεις βασικούς παράγοντες προώθησης της ανθεκτικότητας εντός της τάξης, οι οποίοι βασίζονται κυρίως : α) στο υποστηρικτικό κλίμα και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, β) στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών τεχνικών με στόχο την ενδυνάμωση των κινήτρων τους, γ) στην συμμετοχικότητα και υπευθυνότητα των μαθητών μέσα από ένα υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, σε μια συνεργατική σχολική κοινότητα, η οποία έχει ενσωματώσει την αίσθηση του ανήκειν για όλους, χωρίς αποκλεισμούς ατόμων, μπορούν να δημιουργηθούν περιεκτικά πλαίσια βασισμένα στις κοινωνικές αξίες και στην ευημερία των μαθητών (Carmel, 2008).

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Η ύπαρξη υποστηρικτικών πλαισίων στο σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα ανθεκτικότητας των μαθητών, καθώς η ύπαρξη τους μπορεί να προάγει μια ιδανική ατμόσφαιρα κοινωνικής επάρκειας, δίνοντας ταυτόχρονα κίνητρα για μάθηση και δυνατότητες άμβλυνσης προβληματικών συμπεριφορών (Carmel, 2008).

Επίσης, ο σχεδιασμός ολιστικής (universal) γνωσιακής και συμπεριφορικής παρέμβασης, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης, μπορεί να ενδυναμώσει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών-δασκάλων αλλά και των μαθητών μεταξύ τους (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Carmel, 2008). Το παραπάνω, φέρει έναν

καθοριστικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και στη συμπεριφορά και στα κίνητρα τους για μάθηση (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Carmel, 2008).

Επιπλέον, η ύπαρξη θετικών και αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μπορεί να αποτελέσει ρυθμιστικό παράγοντα για την αύξηση της μαθησιακής τους αποτελεσματικότητας και της μείωσης των προβληματικών τους συμπεριφορών (Doll, Zucker & Brehm, 2003).

Οι συμπεριληπτικοί δάσκαλοι είναι πιο υποστηρικτικοί απέναντι στους μαθητές τους, διότι αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους ευκολότερα, εξαιτίας της συναισθηματικής επιρροής που αναπτύσσουν μαζί τους (Carmel, 2008; Meltzer, 2004). Αντίστοιχα, η δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, όπως η συνεργασία και η ανάπτυξη αλτρουιστικών σχέσεων μπορεί να αποτελέσει ιδανική λύση, σε συγκρούσεις και προβληματικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται στον σχολικό χώρο (Doll, Zucker & Brehm, 2003; Carmel, 2008).

Για τους παραπάνω λόγους, η ύπαρξη ομαδικού κλίματος στη τάξη αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες, να διατηρήσουν την ψυχικής τους ευημερία και να κινητοποιηθούν απέναντι στις απαιτήσεις της ζωής (Harpine, 2008; McGrath & Noble, 2011). Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προαγωγή σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, ενσωματώνουν τους λιγότερο ικανούς μαθητές στην ομάδα, με επίκεντρο την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και την εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Doll, Zucker & Brehm, 2004).

Επιπροσθέτως, οι ομαδοκεντρικές παρεμβάσεις φέρουν στοιχεία ψυχοεκπαιδευτικού μοντέλου, μέσω των οποίων οι μαθητές επωφελούνται από την αλληλεπίδρασή τους, μαθαίνοντας στοιχεία κατάλληλης συμπεριφοράς (Harpine,

2008). Το ομαδικό κλίμα και η αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των μαθητών, δύναται να τους βοηθήσει στη λήψη σωστών αποφάσεων και στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης τους (Harpine, 2008).

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα των ομαδικών παρεμβάσεων, αποτελεί η δυνατότητα προσέγγισης πολλών παιδιών ταυτόχρονα, γεγονός που αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους (Christner, Stewart & Freeman, 2007). Η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους μπορεί να δημιουργήσει κλίμα εξοικείωσης, μέσω του οποίου καθίσταται ευκολότερη η έκφραση των συναισθημάτων τους και η απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης για τα εμπόδια τους (Bore, Hendricks & Womack, 2013).

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με μελέτες, έχει παρατηρηθεί ότι η χρήση μη αποτελεσματικών στρατηγικών στη τάξη μπορεί να συντελέσει στην διατήρηση και εξέλιξη της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Η αναγκαιότητα για την ύπαρξη ενός ενθαρρυντικού πλαισίου, έχει οδηγήσει εκπαιδευτικούς και ειδικούς στην ανάπτυξη στρατηγικών με στόχο την ενδυνάμωση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών στη τάξη και την μείωση της προβληματικής τους συμπεριφοράς (Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, αλλάζει άρδην ο μαθητής, επηρεάζοντας τον και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής του (Flanagan, Korrie & Levine, 2015; Bambara & Kern, 2005).

Η ύπαρξη στρατηγικών υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς, βασισμένες στους κανονισμούς, τα δικαιώματα και τις ανταμοιβές των μαθητών, αποτελεί μια απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη διαχείριση και ρύθμιση συμπεριφορών στον σχολικό χώρο (Lee, 2007). Επίσης, η τήρηση των κανονισμών αποτελεί μια απαραίτητη προϋπόθεση στις σχολικές τάξεις, καθώς με την εφαρμογή τους μπορεί να προωθηθεί η θετική ατμόσφαιρα και να μειωθούν οι ανεπιθύμητες αντιδράσεις

(Morgan, 2009; Evertson & Weinstein, 2011). Επιπλέον, άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ανταμοιβές, ως μέρος της θετικής ενίσχυσης των μαθητών, οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάδειξη θετικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων των μαθητών (Morgan, 2009; Χατζηχρήστου, 2004). Για τη χρήση επαίνων, χρειάζεται να υπάρχει η κατάλληλη αιτιολόγηση ώστε η ανταμοιβή να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ανάδειξη των θετικών τους στοιχείων (Morgan, 2009; Swale, 2006).

Η χρήση της θετικής ενίσχυσης στη τάξη, έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να επιφέρει πολύπλευρα αποτελέσματα στις κοινωνικές ικανότητες των μαθητών, στη μαθησιακή τους απόδοσή, αλλά και στη βελτίωση και εξισορρόπηση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Evertson & Weinstein, 2011).

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ (Problem Solving Techniques)

Οι τεχνικές επίλυσης προβλημάτων αποτελούν χαρακτηριστική μέθοδο των γνωσιακών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο την υιοθέτηση προσαρμοστικών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων (O'Donohue & Fisher, 2008). Είναι αξιοσημείωτο να σημειωθεί ότι, στη περίπτωση της παιδικής ηλικίας χρειάζεται να είναι απλοποιημένες και προσαρμοσμένες στη καθημερινότητα των παιδιών, καθώς στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων υποστήριξης του εαυτού τους, απέναντι στις καθημερινές δυσκολίες που συναντούν (Kendall, 2006; Stallard, 2005).

Σε αρχικό στάδιο τα παιδιά εκπαιδεύονται σε θέματα κατανόησης των καθημερινών τους προβλημάτων και ενθαρρύνονται για την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών (Kendall, 2006; Dobson & Dobson, 2009). Σε δεύτερο στάδιο εκπαιδεύονται για τη διατύπωση του προβλήματος και την εναπόθεση στόχων, στο

τρίτο στάδιο γίνεται εκμάθηση τρόπων με στόχο τον εντοπισμό εναλλακτικών και ρεαλιστικών λύσεων (Kendall, 2006; Dobson & Dobson, 2009; Friedberg & McClure, 2002). Επίσης, στο τέταρτο στάδιο ακολουθεί η επιλογή της καταλληλότερης λύσης που μπορεί να εφαρμοστεί στο υπάρχον πρόβλημα και στο πέμπτο στάδιο γίνεται η αξιολόγηση της λύσης και η καταγραφή των πλεονεκτημάτων ή των μειονεκτημάτων που επέφερε (Kendall, 2006; Dobson & Dobson, 2009; Friedberg & McClure, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τη χρυσή τομή για να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν (Friedberg & McClure, 2002).

Συνοψίζοντας, το μεγαλύτερο μέρος επίλυσης προβλημάτων έχει βασιστεί στο κοινωνικό πλαίσιο και την προσαρμοστικότητα των ατόμων κατά τη διάρκεια της αντιμετώπισης των δυσκολιών στη καθημερινή τους ζωή (O'Donohue & Fisher, 2008).

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ (Self Management)

Στις τάξεις που διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα, η εκμάθηση δεξιοτήτων διαχείρισης συμπεριφοράς στους μαθητές μπορεί να ενσωματωθεί και να υλοποιηθεί ευκολότερα (Doll, Zucker & Brehm, 2004).

Οι παρεμβάσεις για την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, στηρίζονται στη διατήρηση ή την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή, διότι επικεντρώνονται κυρίως στην αύξηση των θετικών κοινωνικών ή μαθησιακών συμπεριφορών, αλλά και στη άμβλυνση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Εν συνεχεία, οι τεχνικές αυτοδιαχείρισης των γνωσιακών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων, βασίζονται στη διδασκαλία μεθόδων αυτοελέγχου και στην ενίσχυση

της θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών (O'Donohue & Fisher, 2008). Οι μαθητές ενθαρρύνονται με διάφορους τρόπους για τη μελέτη της συμπεριφοράς τους, τη καταγραφή και τον εντοπισμό λύσεων αλλά και τρόπων ενίσχυσής της (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Η ύπαρξη κινήτρων είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή τη περίπτωση, καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν θετική πεποίθηση για την επίτευξη των στόχων που θέτουν, αποδεσμεύοντας τα από δισταγμούς και ανησυχίες (Stallard, 2005).

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΕΝΙΣΧΥΣΗΣ (Self Reinforcement)

Βασικό στοιχείο αποτελεί η αυτοενίσχυση, η οποία συνυπάρχει με το κομμάτι της αυτοδιαχείρισης, όπου τα παιδιά είναι σε θέση να διδαχτούν τρόπους για να ανταμείβονται ανάλογα με τη συμπεριφορά τους (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Σε αυτή τη περίπτωση οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν το στόχο επίτευξής τους, ώστε να μπορεί να υπάρξει πρόοδος, ικανοποίηση και ανεξαρτησία, καθώς η όλη διαδικασία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους υγείας (Evertson & Weinstein, 2011). Αυτές οι δεξιότητες έχουν παρουσιάσει θετική εξέλιξη στην γενικότερη εφαρμογή γνωστικών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων (Jouce-Beaulieu & Sulkowski, 2015).

Η αυτοενίσχυση αποτελεί στην ουσία μία διαδικασία επαφής με διάφορα ερεθίσματα, τα οποία σχετίζονται με την αύξηση της επίδοσης των μαθητών (Evertson & Weinstein, 2011). Επίσης, ο συγκεκριμένος τρόπος ανταμοιβής έχει παρουσιαστεί πιο αποτελεσματικός σε σχέση με τις κλασικές ανταμοιβές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ (Self Monitoring)

Στη παρούσα μέθοδο, ο μαθητής εκπαιδεύεται για να παρατηρεί τις συμπεριφορές του σε πραγματικό χρόνο και να τις καταγράφει, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τον σχεδιασμό της παρέμβασής του (Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Επίσης, η αυτοπαρακολούθηση περιλαμβάνει μεθόδους για τον εντοπισμό και την καταγραφή της συμπεριφοράς του ατόμου, τη συχνότητά της σε σχέση με τις συνέπειες που διέπουν αυτές και την αλλαγή που μπορεί να επέλθει (Evertson & Weinstein, 2011; O'Donohue & Fisher, 2008). Για την επίτευξη της αυτοπαρακολούθησης σημαντικό ρόλο φέρει το μεταγνωστικό επίπεδο των μαθητών, το οποίο αποτελεί βασικό στοιχείο των αυτορυθμιστικών τους δυνατοτήτων (Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Η ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους ώστε να αναγνωρίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη ενσυναίσθηση των γεγονότων που τα ωθεί σε αυτές τις συμπεριφορές, αλλά και στη διαχείριση τους σε περίπτωση μελλοντικής εμφάνισης (Flanagan, Korrie & Levine, 2015; O'Donohue & Fisher, 2008). Ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί, είναι μέσω της αναγνώρισης των σκέψεων, των συμπεριφορών και των αισθήσεων τους (Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Επίσης, ένα χαρακτηριστικό εργαλείο στη προκειμένη περίπτωση αποτελεί το θερμόμετρο συναισθημάτων, με το οποίο οι μαθητές διδάσκονται τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προσδιορίζουν την ένταση των συναισθημάτων τους. (Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Στη παρούσα περίπτωση, η αυτοπαρακολούθηση μπορεί να

συνδυαστεί με την ενίσχυση ή την αποστροφή της συμπεριφοράς που καταγράφεται (O'Donohue & Fisher, 2008).

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (Social Skills Training)

Μέσα από έρευνες, έχει παρατηρηθεί ότι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται ιδιαίτερα βοηθητική σε μαθητές που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά (Graham, 2005).

Η παραπάνω τεχνική αποτελεί μια χαρακτηριστική γνωσιακή και συμπεριφορική μέθοδο, καθώς είναι άρρητα συνδεδεμένη με την αυτοδιδασκαλία, δηλαδή με τη σκόπιμη οργάνωση και σχεδίαση συμπεριφορών αλλά και σκέψεων (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Με τη σειρά της έχει ως στόχο τη κατάρτιση τους σε κοινωνικές δεξιότητες, μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων σκέψης (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Friedberg & McClure, 2002).

Η μεταλαμπάδευση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά απέναντι στην αβεβαιότητα και σε ποικίλες ανησυχίες που αντιμετωπίζουν στον σχολικό χώρο, διότι αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση και διατήρηση φιλιών μεταξύ τους (Graham, 2005).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, μαθητές που μειονεκτούν από κοινωνικές δεξιότητες συνήθως παρουσιάζουν περισσότερες ανάρμοστες συμπεριφορές (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Επίσης, τα παιδιά που ενδέχεται να μην είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιημένα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τείνουν να χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους μόνο σε συγκεκριμένους τομείς (Dobson & Dobson, 2009). Για τον προαναφερθέντα λόγο, οι παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για την επίτευξη θεμιτών αποτελεσμάτων, είναι το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και η ηλικία

του (Bowen, Jenson & Clark, 2004).

Εν συνεχεία, σημαντικό μέρος της διαδικασίας αποτελεί ο εντοπισμός του προβλήματος, η κατανόηση του μαθητή σχετικά με το υπάρχον ζήτημα και η ανάγκη για την ανεύρεση των λύσεων, με σκοπό την αντιμετώπισή του (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Στόχος είναι ο μαθητής να μπορεί να σκεφτεί πολλές εναλλακτικές λύσεις και να μπορεί να επιλύει τυχόν εμπόδια που ενδεχομένως να εμφανιστούν κατά τη διαδικασία (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Το παρεμβατικό πλαίσιο σε αυτή τη περίπτωση περιλαμβάνει εξάσκηση δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν ως στόχο τη θετική ενίσχυση των μαθητών και την ενθάρρυνσή τους (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Επιπλέον, βασικό στοιχείο ενδυνάμωσης αποτελεί η χρήση λεκτικών αυτοοδηγιών, μέσω της οποίας το παιδί μπορεί να αυτοενίσχυθει, με την άμεση ανταμοιβή για την κοινωνικά αρμόζουσα συμπεριφορά που παρουσίασε (Kendall, 2006; Stallard, 2005).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι, ιδανικό περιβάλλον για την υλοποίηση αυτών των παρεμβάσεων αποτελεί η σχολική τάξη, διότι σε αυτόν το χώρο μπορεί να υλοποιηθεί ομαδική εκπαίδευση και να υπάρξει αλληλεπίδραση, επαλήθευση και ανταμοιβή της κοινωνικής τους συμπεριφοράς (Kendall, 2006; Bowen, Jenson & Clark, 2004). Επίσης, στη παρούσα περίπτωση μπορούν να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η ανταλλαγή χειρονομιών και η εκφραστικότητα ανάμεσα στους μαθητές (Kendall, 2006; Dobson & Dobson, 2009).

Επιπροσθέτως, η ομαδική προσέγγιση έχει παρουσιαστεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην παιδική ηλικία, εξαιτίας της ανατροφοδότησης που μπορεί να δοθεί ευκολότερα σε αυτό το πλαίσιο (Dobson & Dobson, 2009). Μια αξιοσημείωτη τεχνική, που μπορεί να διαδραματιστεί είναι το παιχνίδι ρόλων, μέσω του οποίου μπορούν να

ενσωματωθούν ευκολότερα κοινωνικά στοιχεία, σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και να παρατηρηθούν περαιτέρω συμπεριφορές εξαιτίας της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν οι μαθητές (O'Donohue & Fisher, 2008; Friedberg & McClure, 2002).

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΓΧΟΥΣ (Stress Management)

Το άγχος αποτελεί μια πολυπαραγοντική αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού, η οποία οφείλεται κυρίως σε ψυχολογικούς, βιολογικούς και κοινωνικο-περιβαλλοντικούς παράγοντες (O'Donohue & Fisher, 2008). Κατά τη παιδική ηλικία η εμφάνιση άγχους διαφέρει σε σχέση με τους ενήλικες και μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικούς τρόπους στο κάθε άτομο (O'Donohue & Fisher, 2008). Επιπλέον, οι αναπτυξιακές αλλαγές, οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά και οι συνθήκες στους σχολικούς χώρους, έχουν αυξήσει τους στρεσσογόνους κινδύνους με τους οποίους έρχονται αντιμέτωπα, έχοντας ως συνέπεια την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Bore, Hendricks & Womack, 2013).

Αξίζει να τονιστεί ότι, οι γνωστικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις στη διαχείριση του άγχους, έχουν το πλεονέκτημα να προσαρμόζονται ανάλογα με το υπάρχον πρόβλημα και το περιβάλλον του ατόμου (O'Donohue & Fisher, 2008). Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων για τον προσδιορισμό και τον έλεγχο του άγχους, με στόχο την εξάλειψη ή την αποφυγή του (O'Donohue & Fisher, 2008).

Επιπλέον, άλλες μέθοδοι που έχουν αναπτυχθεί εστιάζουν σε ποικίλες πτυχές του ατόμου, όπως η σωματική διαχείριση με τη χρήση τεχνικών χαλάρωσης, ο γνωστικός ανασχηματισμός και η εκμάθηση επίλυσης προβλημάτων (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Άλλοι τρόποι που μπορούν να προσαρμοστούν ιδανικά στη περίπτωση της διαχείρισης του άγχους, αποτελούν οι τεχνικές

αυτοπαρακολούθησης (O'Donohue & Fisher, 2008). Με τις συγκεκριμένες υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής της διάρκειας και της συμπεριφοράς που εκδηλώνεται, δίνοντας πολύτιμες πληροφορίες για το πλαίσιο της παρέμβασης που μπορεί να εφαρμοστεί στον μαθητή (O'Donohue & Fisher, 2008).

Αντίστοιχα, οι τεχνικές χαλάρωσης βασίζονται σε μεθόδους αποσυμπίεσης του ατόμου από αγχωγόνους παράγοντες μέσα από υγιείς τρόπους, ώστε να μπορούν να παραμένουν οι μαθητές ήρεμοι και να αποβάλλουν το άγχος τους (Jouce- Beaulieu & Sulkowski, 2015). Η παραπάνω μέθοδος αποτελεί μια συμπεριφορική τεχνική, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες προβληματικές συμπεριφορές, όπως το άγχος ή ο θυμός και επικεντρώνεται στη χαλάρωση των μυών και άλλα μέρη του σώματος (Friedberg & McClure, 2002). Αξίζει να αναφερθεί ότι, οι ασκήσεις χαλάρωσης στοχεύουν στην εκμάθηση ελέγχου των μυών και των σωματικών αντιδράσεων σε περιπτώσεις άγχους, όπου αρχικά τα παιδιά εξασκούνται για να μπορούν να αντιλαμβάνονται την σωματική ένταση και τα συναισθήματά τους και έπειτα, εκπαιδεύονται σχετικά με στις διαδικασίες χαλάρωσης (Kendall, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι, όπως παραδειγματικά παρουσιάζονται από τον Stallard (2002, σ. 161-162): α) η σωματική χαλάρωση, η οποία επικεντρώνεται στη χαλάρωση των μυών, β) η ενδυνάμωση της φυσικής δραστηριότητας στον σχολικό χώρο, γ) η ελεγχόμενη αναπνοή, δ) η εκμάθηση για τη φαντασίωση χαλαρωτικών εικόνων, καθώς και άλλες χαλαρωτικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση μιας ιστορίας ή η ζωγραφική (Stallard, 2002).

Αντιθέτως, η γνωστική αναδιάρθρωση στοχεύει στον εντοπισμό και τη τροποποίηση της αγχωτικής διαδικασίας με τη χρήση γνωστικών τεχνικών (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Βασική κατεύθυνση αυτής της διαδικασίας είναι η παρακολούθηση των σκέψεων που προκαλούν τα επίπεδα άγχους (Graham, 2005). Η

παραπάνω μέθοδος βασίζεται στην: α) εκμάθηση των παιδιών για κατανόηση των σωματικών και ψυχολογικών τους αντιδράσεων, β) εφαρμογή αυτοομιλίας (self talk), όταν το παιδί βιώνει άγχος και στην γ) διδασκαλία δεξιοτήτων αντιμετώπισης των προβλημάτων με την ενσωμάτωση ανταμοιβών και αυτοαξιολόγησης (Kendall, 2006). Στη προκειμένη περίπτωση, οι ανταμοιβές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση ή τη διατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, χρειάζεται να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες του παιδιού και να είναι εξειδικευμένες για το κάθε ένα ξεχωριστά (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανταμοιβών αποτελούν τα χειροπιαστά βραβεία, όπως κάποιο παιχνίδι ή ο λεκτικός έπαινος (Morgan, 2009).

Πρωταρχικό στόχο για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί, η εκπαίδευση των παιδιών ώστε να συνειδητοποιούν τις συναισθηματικές και σωματικές τους αντιδράσεων, όταν βιώνουν άγχος (Christner, Stewart & Freeman, 2007). Ενδιαφέρουσες τεχνικές για την εκπαίδευσή τους αποτελούν οι ασκήσεις που απεικονίζουν παιδικούς ήρωες, καθώς και δραστηριότητες που προωθούν την αυτοομιλία (self-talk), οι οποίες περιέχουν ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν τα παιδιά στον εαυτό τους, όπως παρουσιάζεται από τον Stallard (2005, σ. 123). Επίσης, άλλη ενδιαφέρουσα μέθοδο αποτελεί η εξερεύνηση των στοιχείων που προκαλούν ανήσυχες σκέψεις (Graham, 2005; Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Επιπλέον, ασκήσεις με ήρωες καρτούν και κενές φυσαλίδες για την επινόηση ενός σχεδίου, όπως παρουσιάζει η Plummer (2010, σ. 142-143) από τα ίδια τα παιδιά μπορεί να φανεί αποτελεσματική στην έκφραση της αγχωτικής τους εμπειρίας (Christner, Stewart & Freeman, 2007). Αντίστοιχα, η χρήση θετικής αυτοομιλίας έχει φανεί χρήσιμη για τον έλεγχο των ανησυχιών τους αλλά και στη διαδικασία χαλάρωσής τους (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Stallard, 2005).

Αξίζει να μη παραλειφθεί ότι, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει οδηγίες στους μαθητές του, οι οποίες να ενισχύουν τη διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Όσον αφορά την εκμάθηση τρόπων για την επίλυση προβλημάτων, οι Friedberg & McClure (2002) αναφέρουν τη μέθοδο του χρονοδιαγράμματος (time projection), μέσω της οποίας ο μαθητής μπορεί να προβάλει νοητικά τα γεγονότα σε διάφορα χρονικά σημεία, να τα επανεξετάζει, αλλά και να επεξεργάζεται τα επακόλουθά τους, με σκοπό την άμεση λήψη αποφάσεων.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΘΥΜΟΥ (Anger Management)

Ο θυμός αποτελεί άλλη μια πολυπαραγοντική συναισθηματική αντίδραση, η οποία μπορεί να εμφανιστεί με διαφορετική ένταση ανά χρονική στιγμή και σε διαφορετικές περιόδους, ανάλογα με το ερέθισμα που τη προκαλεί (O'Donohue & Fisher, 2008). Συνήθως εμφανίζεται σε συνδυασμό με την επιθετικότητα, η οποία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα της παιδικής ηλικίας (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat & St. John Walsh, 2014).

Η επιθετική συμπεριφορά και οι εκδηλώσεις θυμού συνυπάρχουν με ποικίλες διαγνωστικές κατηγορίες, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Kendall, 2006). Ο Dryden (2012) παρουσιάζει τον θυμό ως ένα μη υγιή συναίσθημα, το οποίο παράγει συμπεριφορές όπως η σωματική βία, η λεκτική αλλά και επιθέσεις σε άτομα, αντικείμενα ή ζώα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, η εφαρμογή σχολικών παρεμβάσεων αποσκοπεί στην εστιασμένη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, μέσω της εκτέλεσης ειδικά διαμορφωμένων πρακτικών, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα ή ξεχωριστά σε ομαδικές συναντήσεις (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat

& St. John Walsh, 2014). Μια ενδιαφέρουσα ομαδική δράση αποτελούν τα παιχνίδια ρόλων, όπου χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρει η Plummer (2014, σ. 85), μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις αλλαγές που βιώνουν στο σώμα τους και να εκφράζονται μέσα από ομαδικές μορφές παιχνιδιών (Drewes, 2009).

Ας σημειωθεί ακόμα ότι, τα σχολικά παρεμβατικά προγράμματα επικεντρώνονται στη διδασκαλία τρόπων με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να αποκτούν αυτοέλεγχο και να επιλύουν προβλήματα τους (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat & St. John Walsh, 2014).

Μέσω των Γνωσιακών και Συμπεριφορικών παρεμβάσεων έχουν αναπτυχθεί διάφορες τεχνικές για τη διαχείριση του θυμού, οι οποίες εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, όπως είναι η εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης, η αυτοανταμοιβή, η εκμάθηση διακοπής αρνητικών σκέψεων και η επίλυση προβλημάτων (O'Donohue & Fisher, 2008; Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Kendall, 2006). Επίσης, σε αυτό το πλαίσιο έχουν συμπεριληφθεί διαδικασίες ανάπτυξης αυτοελέγχου και αναδιάρθρωσης των γνωστικών τους ικανοτήτων, όπως η θετική αυτοομιλία (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Ωστόσο, όσοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στη διαχείριση του θυμού τους, συνήθως εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτοενίσχυσης, γεγονός που καθιστά σημαντική τη μέθοδο αυτοεπαίνου, διότι μπορεί να βελτιώσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Μια αξιοσημείωτη μέθοδο που παρουσιάζεται στη Λογοθυμική Συμπεριφορική θεραπεία (Rationale Emotive Therapy), στον γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα του θυμού, σχετίζεται με τον διαχωρισμό του μη υγιή θυμού με τον υγιή, όπου ο υγιής θυμός σε αυτή τη περίπτωση δεν παρεμποδίζει την εξέλιξη του ατόμου στη ζωή του (Dryden, 2012). Επίσης, σε δεύτερο στάδιο παρουσιάζεται η υιοθέτηση συμπεριφορών υγιή

θυμού και έπειτα η αναγνώριση των μη λειτουργικών πεποιθήσεων που φέρουν τα παιδιά (Dryden, 2012).

Συμπληρωματικά, ιδιαίτερη τεχνική αποτελεί η εκμάθηση διακοπής ανεπιθύμητων σκέψεων, η οποία υποβάλλει το παιδί στη διαδικασία να σκεφτεί αρνητικές σκέψεις ή καταστάσεις που το οδηγούν σε θυμό και επιτόπου να τις διακόψει (O'Donohue & Fisher, 2008). Επιπλέον, η διαδικασία αυτοπαρακολούθησης του εαυτού τους, μπορεί να εφαρμοστεί μέσω της καταγραφής σκέψεων και συναισθημάτων με τη χρήση τεχνικών, όπως είναι τα ημερολόγια ή τα θερμόμετρα συναισθημάτων, τα οποία βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησής τους (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι παραπάνω τεχνικές χρησιμοποιούνται και από το μοντέλο της Λογοθυμικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (Rationale Emotive Therapy), μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί σταδιακά να αντικαταστήσει τις μη λειτουργικές πεποιθήσεις που έχει σε λειτουργικές (Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Όσον αφορά τις τεχνικές χαλάρωσης, η εκπαίδευση τους εστιάζεται σε τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν την ένταση του σώματος τους και να εφαρμόζουν προοδευτικά τις τεχνικές αυτές, όπως τη μυϊκή χαλάρωση και τη διαφραγματική αναπνοή (O'Donohue & Fisher, 2008).

Εν συνεχεία, στην εκμάθηση διαδικασιών για επίλυση προβλημάτων, οι μαθητές εκπαιδεύονται για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την κατάστασή τους και να παράγουν εναλλακτικές λύσεις, συγκρίνοντας τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της κάθε λύσης (Graham, 2005; Kendall, 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στις γνωστικές διεργασίες των παιδιών, για την κατανόηση της έντασης του θυμού που εμφανίζουν και τη παραγωγή πιθανών λύσεων για την

αντιμετώπισή του (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Αξιοσημείωτη τακτική στη παραπάνω περίπτωση αποτελούν οι κοινωνικές μέθοδοι, εξαιτίας των διαθέσιμων επιλογών που προσφέρουν αναφορικά με σκέψεις και καταστάσεις που τους προκαλούν θυμό (O'Donohue & Fisher, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, για την αντιμετώπιση του θυμού, αποτελεί η διαδικασία της φαντασίωσης μιας κατάστασης που προκάλεσε στον μαθητή το αίσθημα του θυμού, ώστε να μπορέσει να την εντοπιστεί και να αντικαταστήσει τα ανθυγιεινά συναισθήματα με υγιή (Dryden, 2012). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι χρήσιμες για τον έλεγχο του θυμού ή της επιθετικότητας των παιδιών, καθώς επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την ελάττωση αυτών των συμπεριφορών (Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Επίσης, αξιόλογη τεχνική αποτελεί η γνωστική αναδιάρθρωση, η οποία έχει ως στόχο την αλλαγή των πεποιθήσεων και την εκμάθηση εναλλακτικών διαδικασιών για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, όπως με τεχνικές σκέψης φυσαλίδων και τη χρήση κινουμένων σχεδίων, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν θετικές σκέψεις και εικόνες στα παιδιά (Graham, 2005; Mennuti, Freeman & Christner, 2006).

Αντίστοιχες πρακτικές παρουσιάζονται και στη μέθοδο της Λογοθυμικής Συμπεριφορικής θεραπείας (Rationale Emotive Therapy), όπως οι τεχνικές που παρουσιάζει ο Stallard (2005, σ. 126-127) οι οποίες περιλαμβάνουν σύννεφα σκέψης και ήρωες κινουμένων σχεδίων σε προβληματική κατάσταση, καθώς και φυσαλίδες σκέψης για τη καταγραφή συναισθημάτων (Digiuseppe & Bernard, 2006). Επιπλέον, αποτελεσματική τεχνική αποτελεί η ενθάρρυνση για τη χρήση του χιούμορ, η οποία αποτελεί ένα δυνατό στοιχείο που εξοπλίζει θετικά τα παιδιά απέναντι στη διαχείριση του θυμού τους (Jacobelli & Watson, 2009; McGrath & Noble, 2011).

Επιπρόσθετα, στόχος του μοντέλου αυτού μέσω της γνωστικής αναδιάρθρωσης, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίζουν και να αντικαθιστούν τις μη λειτουργικές πεποιθήσεις τους με λειτουργικές, μέσα από μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών οι οποίες διευκολύνουν αυτή την αλλαγή σε υγιέστερες πεποιθήσεις (Flanagan, Korrie & Levine, 2015). Οι συγκεκριμένες αναφέρονται στην: α) συνεργασία με τον μαθητή για την αξιολόγηση των συμπερασμάτων, β) αλληλεπίδραση με στόχο τη καταλληλότερη εκδήλωση συναισθηματικών εκφράσεων, όπως με τη χρήση ενός συναισθηματικού θερμόμετρου και γ) εκπαίδευση του μαθητή σχετικά με τις πεποιθήσεις και τη σημαντικότητα βελτίωσής τους (Flanagan, Korrie & Levine, 2015; McGrath & Noble, 2011).

ΒΡΑΧΕΙΑ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΤΗ ΛΥΣΗ (SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY)

Η βραχεία θεραπεία εστιασμένη στη λύση είναι μια νεότερη μέθοδος και αποτελείται από σύντομες παρεμβάσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση των λειτουργικών συμπεριφορών και τη μείωση των ανεπιθύμητων (Χατζηχρήστου, 2004). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει χαρακτηριστεί ελπιδοφόρα στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο, καθώς δίνει πολλές δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της ποικιλίας τεχνικών που διαθέτει (Kelly, Kim & Franklin, 2008). Κύριος στόχος αυτής της παρέμβασης είναι ότι επικεντρώνεται στις ικανότητες του ατόμου αντί για τις αδυναμίες του και έχει ως χαρακτηριστικό την εδραίωση, καθώς και τη ρύθμιση των στόχων ώστε να μπορεί να σημειωθεί πρόοδος (Enea & Dafiniou, 2009; Nicholas, 2015; Gingerich & Eisengart, 2000).

Με τη παραπάνω διαδικασία, τα παιδιά έχουν πλεονέκτημα, πέραν της συζήτησης να ενισχύονται και στη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς μπορούν να

εκφραστούν μέσα από δραστηριότητες καλλιτεχνικές, διότι το γνωστικό τους κομμάτι δεν θεωρείται ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν αφηρημένες έννοιες μιας συζήτησης (Selekman, 2010). Η συγκεκριμένη τεχνική έχει ως σκοπό κάθε παιδί να αναπτύσσει δεξιότητες ώστε να μπορεί να εντοπίσει τη προβληματική του κατάσταση και να βρίσκει λύσεις για αυτή (Milner & Bateman, 2011; Kim & Franklin, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, βασική πεποίθηση της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι πως κάθε άτομο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ζωής του με διαφορετικό τρόπο και για τον προαναφερθέντα λόγο, η βραχεία θεραπεία εστιασμένη στη λύση επικεντρώνεται στις ικανότητες και δεξιότητες κάθε ατόμου, υποστηρίζοντάς το στην επίτευξη των προσδοκιών του (Milner & Bateman, 2011).

Βασική διαφορά της Βραχείας Θεραπείας εστιασμένη στη λύση, με τις μεθόδους της Γνωσιακής και Συμπεριφορικής Θεραπείας, είναι ότι η πρώτη επικεντρώνεται στο μέλλον και στη συζήτηση για εξεύρεση λύσεων, καθιστώντας τον μαθητή με αυτόν τον τρόπο ικανότερο στην ανάπτυξη θετικών δεξιοτήτων (Kelly, Kim & Franklin, 2008). Αντίθετα, η επίλυση προβλημάτων στις Γνωσιακές και Συμπεριφορικές θεραπείες δίνει έμφαση στο παρελθόν του μαθητή και το αποτέλεσμα συνήθως προέρχεται μέσω του εκπαιδευτικού (Kelly, Kim & Franklin, 2008).

Είναι αλήθεια ότι, οι κύριοι παράγοντες για την επίτευξή των προσεγγίσεων είναι η ηγεσία του σχολείου, η οποία χρειάζεται να είναι ενθαρρυντική με τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίζει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών για την υλοποίησή τους (Kelly, Kim & Franklin, 2008). Επιπρόσθετα, στις πρακτικές της εστιασμένης λύσης οι μαθητές έχουν το πλεονέκτημα να αντιμετωπίζονται ως άτομα και όχι ως

προβλήματα, καθώς μέσω των συζητήσεων τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τις προσδοκίες, τα μελλοντικά σχέδια και τα ενδιαφέροντά τους (Milner & Bateman, 2011).

Εν συνεχεία, σημαντικό μέρος της αποτελεί η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών για την υλοποίηση και οικοδόμηση λύσεων, εφόσον μέσω της ύπαρξης υποστηρικτικών πλαισίων από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, μπορεί να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη, αισιοδοξία και αίσθηση αυτονομίας (Milner & Bateman, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν λύσεις, μέσω της ανίχνευσης των ικανοτήτων των μαθητών τους, αλλά και την εστίαση στις δυνατότητες που παρουσιάζει ο καθένας (Kelly, Kim & Franklin, 2008).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι, οι δεξιότητες επικοινωνίας ενός εκπαιδευτικού με τα παιδιά μπορεί να διευκολύνει στην ενδυνάμωση των σχέσεων και τη κατανόηση της κατάστασής τους (Milner & Bateman, 2011). Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο μπορούν σταδιακά να αναζητούν δικές τους απαντήσεις, καθώς αποκτούν δεξιότητες εξεύρεσης ρεαλιστικών στόχων, οι οποίοι ήδη υπάρχουν και μπορούν να επιτευχθούν (Kelly, Kim & Franklin, 2008; Milner & Bateman, 2011). Επίσης, βασική προϋπόθεση για έναν εκπαιδευτικό αποτελεί η εμπλοκή του με μαθητές σε μια κουλτούρα ενδυνάμωσης των ικανοτήτων τους, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους σε διάφορους τομείς, εντός και εκτός του σχολείου (Metcalf, 2010).

Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί ότι, οι παρεμβάσεις εστιασμένες στη λύση έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά την εδραίωση και τη ρύθμιση των στόχων, ώστε να μπορεί να σημειωθεί πρόοδος (Nicholas, 2015). Χαρακτηριστικές δραστηριότητες παρουσιάζουν οι Tullison & Synatschk (2006, σ. 229-231), οι οποίες μπορούν να

ενισχύσουν την επίτευξη των στόχων των παιδιών και να ενδυναμώσουν τις ικανότητες τους για λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, άλλες δραστηριότητες χρήσιμες για την επίτευξη των παραπάνω παρουσιάζονται από τη Plummer (2010, σ. 99-101), οι οποίες επικεντρώνονται στη προετοιμασία των παιδιών για μελλοντικές αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν για να επιτευχθούν οι στόχοι τους.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υποστηρίξουν τους μαθητές, ώστε να επικεντρώνονται στο παρόν και το μέλλον και να αντιμετωπίζουν τη κατάσταση την οποία βιώνουν διαφορετικά, ανακαλύπτοντας στοιχεία λύσεων που ήδη υπάρχουν στη ζωή τους (Kelly, Kim & Franklin, 2008).

ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Η βραχεία θεραπεία επικεντρωμένη στη λύση αποτελεί μια νεότερη μέθοδο, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ πλαίσιο για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και διάφορων προβλημάτων ψυχικής υγείας, τόσο σε σχολικό πλαίσιο όσο και σε οικογενειακό (Brasher, 2009; Nicholas, 2015). Οι τεχνικές της περιλαμβάνουν διάφορα είδη ερωτήσεων όπως: α) κλιμακωτές β) θεματικές, γ) ερωτήσεις αντιμετώπισης, δ) ερωτήσεις για το θαύμα και ε) ερωτήσεις για τον εντοπισμό εξαιρέσεων (Brasher, 2009; Nicholas, 2015).

Αρχικά, οι κλιμακωτές ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη καταμέτρηση των επιπτώσεων που μπορεί να έχει επιφέρει ένα πρόβλημα (Brasher, 2009). Μέσω αυτών έχει παρατηρηθεί ότι, μπορεί να επιτευχθεί ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και να επικεντρωθεί ο εκπαιδευτικός στη συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές (Milner & Bateman, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του προβλήματος, την αύξηση της αυτοπεποίθησης τους και τον εντοπισμός της λύσης (Milner & Bateman, 2011).

Αξίζει να επισημανθεί ότι, στη περίπτωση παιδιών που εκδηλώνουν θυμό, οι κλιμακωτές ερωτήσεις διαμορφώνονται ανάλογα με τη κατάστασή τους, ώστε να μπορούν να παρατηρηθούν περισσότερα συναισθήματα και σωματικές εκδηλώσεις (Milner & Bateman, 2011). Οι Daly & Rae (2008, σ. 23-25) στο παράρτημα 5^{A,B}, παρουσιάζουν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κλιμακωτών ερωτήσεων στην αγγλική γλώσσα, οι οποίες οδηγούν τα παιδιά στην αυτογνωσία του θυμού τους.

Από την άλλη, οι θεματικές ερωτήσεις έχουν ως γνώμονα την ενίσχυση των ατόμων, θέτοντας στόχους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί επίλυση μελλοντικών αντιξοοτήτων (Brasher, 2009). Στη παιδική ηλικία, η παραπάνω διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, διότι με την ομαδικότητα τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα και να ενθαρρυνθούν στη διαδικασία εξωτερίκευσης των προβλημάτων τους (Milner & Bateman, 2011). Αυτό συμβαίνει διότι, η διαδικασία της εξωτερίκευσης ενισχύει τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά να διαχωρίζουν τα μειονεκτήματά τους κατονομάζοντας τα, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο πιο εύκολη τη καταπολέμησή τους (Milner & Bateman, 2011). Μια χρήσιμη τεχνική αποτελεί η χρήση ζωγραφικής, όπου η απεικόνιση του προβλήματος γίνεται ευκολότερα (Milner & Bateman, 2011).

Εν συνεχεία, ενδιαφέρουσα διαδικασία αποτελούν οι ερωτήσεις αντιμετώπισης, οι οποίες βοηθούν το άτομο να επικεντρωθεί σε πράξεις που έγιναν για να αντιμετωπιστούν λανθάνουσες καταστάσεις και μέσω αυτών να ενδυναμωθεί έναντι των παρόντων συνθηκών (Brasher, 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι Tullison & Synatschk (2006, σ. 251-253) παρουσιάζουν μια ομαδική δραστηριότητα, συνδυασμένη με ερωτήσεις αντιμετώπισης, με την οποία τα παιδιά δύναται να αναπτύξουν δεξιότητες για την αυτοφροντίδα τους. Η εστιασμένη λύση, όταν εφαρμόζεται σε ομαδικά περιβάλλοντα, έχει ως πλεονέκτημα την αλληλεπίδραση

μεταξύ των μαθητών και την ευκαιρία για ανατροφοδότηση (Sklare, 2011).

Επιπλέον, μια άλλη αξιολογη τεχνική που οδηγεί τα παιδιά στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την επίλυση συγκρούσεων, αποτελεί η μέθοδος της απεικόνισης μιας χελώνας (Milner & Bateman, 2011). Η συγκεκριμένη τεχνική, όπως παρουσιάζεται από τους Tullison & Synatschk (2006, σ. 196-201) ενισχύει τους μαθητές για τον εντοπισμό τρόπων, με τους οποίους μπορούν να ελέγχουν το θυμό τους.

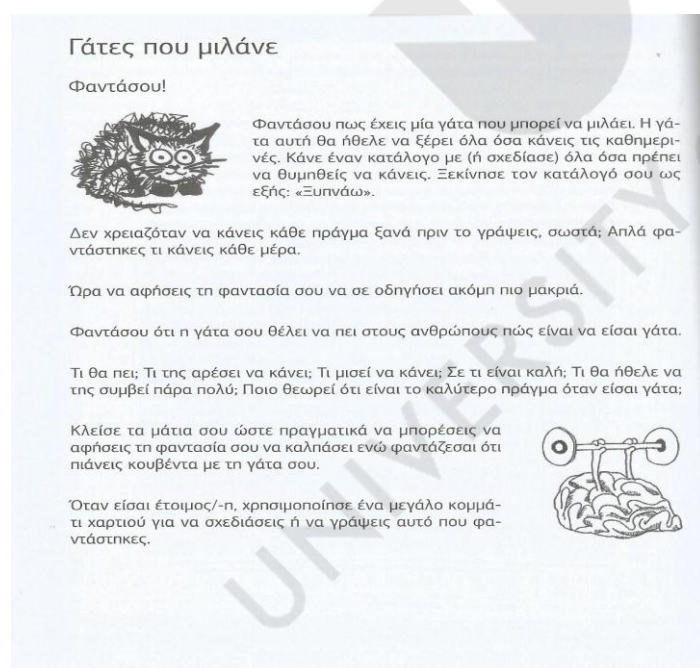
Από την άλλη, οι ερωτήσεις για το θαύμα αποτελούν είδος που είναι προσανατολισμένο στο μέλλον και επικεντρώνονται στις ικανότητες του ατόμου για να εντοπίσει απαντήσεις σε ένα πρόβλημα (Brasher, 2009). Στις περιπτώσεις μαθητών, οι ερωτήσεις για το θαύμα μπορούν να παρουσιαστούν μέσα από ιστορίες, ώστε να τα ενθαρρύνουν για να φανταστούν το πρόβλημά τους να εξαφανίζεται (Nicholas, 2015). Οι συγκεκριμένες, έχουν την ιδιότητα να φέρνουν στην επιφάνεια λύσεις, οι οποίες μέχρι πρότινος δεν ήταν εμφανείς (Sklare, 2011). Η αλήθεια είναι ότι, λειτουργούν θετικά στην ανάπτυξη των στόχων των παιδιών, εφόσον τα βοηθάει στην έκφραση των σκέψεων και των προσδοκιών τους, δίνοντας τους χρόνο να επικεντρωθούν από το πρόβλημα στη λύση (Milner & Bateman, 2011). Ο Sklare (2011) παρουσιάζει ένα τρόπο με τον οποίο μπορεί να διατυπωθεί η ερώτηση θαύμα: «Υπόθεσε ότι όταν πας για ύπνο απόψε γίνεται ένα θαύμα...» (σελ. 75).

Το παραπάνω εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί παράλληλα με τη χρήση σχεδίων, μιας και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να περιγράψουν και να εκφράσουν ευκολότερα πως φαντάζονται τον εαυτό τους στο μέλλον και πως θα μπορούσε να είναι η ζωή τους όταν εξαλειφόταν το πρόβλημα τους (Nicholas, 2015). Χαρακτηριστικές μέθοδοι, οι οποίες συνδυάζονται με σχέδια αποτελούν οι ερωτήσεις φαντασίας, οι οποίες έχουν την ιδιότητα να ενισχύουν τα παιδιά στην ενδυνάμωση του αυτοελέγχου τους και στη χρήση της φαντασίας τους

(Selekman, 2010). Επίσης, η Plummer (2010, σ. 71-73) αναφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της φαντασίας των παιδιών μέσω της ζωγραφικής και διαφόρων ιστοριών, οι οποίες τα καθοδηγούν με ερωτήσεις ώστε να φανταστούν τον εαυτό τους και καταστάσεις στο μέλλον, όπως παραδειγματικά παρουσιάζεται από τη Plummer (2010, σ. 72), στην εικόνα 1.

Συμπληρωματικά, η παραπάνω τεχνική αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης τους, αλλά και την βελτίωση των κοινωνικών και διαπροσωπικών τους σχέσεων (Plummer, 2010). Πέραν των σχεδίων, αξιολογή τεχνική στην εστιασμένη λύση αποτελεί η χρήση μαριονέτας, η οποία είναι αρκετά βοηθητική στους μικρούς μαθητές και ιδιαίτερα στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία έκφρασης και συζήτησης (Sklare, 2011).

Εικόνα 1.



Αντίθετα, οι ερωτήσεις για τον εντοπισμό εξαιρέσεων εστιάζονται σε περιπτώσεις ύπαρξης ενός λιγότερου σοβαρού προβλήματος, όπου το παιδί κατόρθωσε να το αντιμετωπίσει (Brasher, 2009). Οι μαθητές με τη χρήση αυτών των ερωτήσεων μπορούν να εντοπίσουν στιγμές στη ζωή τους, όπου αντιμετώπισαν και

ξεπέρασαν κάποιο πρόβλημα (Metcalf, 2010).

Εν κατακλείδι, αυτές οι ερωτήσεις παρουσιάζονται αρκετά ελπιδοφόρες, καθώς δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εντοπίσουν τις δυνατότητες τους και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές που χρειάζονται για την αντιμετώπιση κάποιας δυσκολίας τους (Nicholas, 2015).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το πλαίσιο του παρόντος ερευνητικού προβλήματος προσανατολίζει τον ερευνητή στη χρήση ποιοτικών μεθόδων, καθώς αποσκοπεί στη μελέτη μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια νατουραλιστική προσέγγιση, μέσα από την οποία ο παρατηρητής μπορεί να μελετήσει τα γεγονότα στο φυσικό τους περιβάλλον και να ερμηνεύσει τις σημασίες, αλλά και τα νοήματα που θέτουν τα υποκείμενα εντός αυτού σε διάφορα φαινόμενα (Mertens, 2010; Denzin & Lincoln, 2005).

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα εργασία, αφορά τη μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού στο φυσικό του περιβάλλον, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για τη σχολική του τάξη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Είναι αλήθεια ότι, οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν μια ποιοτική προσέγγιση, οι οποίες έχουν ως στόχο την εις βάθος εξερεύνηση ενός φαινομένου ή υποκειμένου στο περιβάλλον του, καθώς έχουν την ιδιότητα να αποτυπώνουν πολλαπλές καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις σε αυτό (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Mertens, 2010; Verma & Mallick, 1999). Οι συνηθέστερες μέθοδοι στις μελέτες περίπτωσης είναι οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και η συλλογή αρχείων, διότι μέσω αυτών ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει σε μια κατάσταση, καθώς δύναται να παρατηρηθούν και να καταγραφούν ερεθίσματα με τα οποία αλληλεπιδρά το υποκείμενο, σε ένα πραγματικό περιβάλλον (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Verma & Mallick, 1999; Bassey, 1999). Στόχος τους είναι, η παρατήρηση του υποκειμένου, όσον αφορά την αλληλεπίδρασή του με άλλα υποκείμενα και

καταστάσεις, εντός της σχολικής τάξης, καθώς και η συλλογή δεδομένων για περαιτέρω κατανόηση των συμπεριφορών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Σκοπός, στη παρούσα περίπτωση είναι η βελτίωση των συμπεριφορών που εκδηλώνει το υποκείμενο με την εφαρμογή συγκεκριμένων παρεμβάσεων, στοιχεία τα οποία με βάση τα παραπάνω δεν μπορεί να μας προσφέρει μια ποσοτική μέθοδος (Lobico, Spaulding & Voegtler, 2006; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Εν συνεχεία, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε όσον αφορά την ενημέρωση και συγκατάθεση, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, η διαδικασία ανάλυσής της, η μελέτη περίπτωσης του παιδιού, καθώς και η παρεμβατική διαδικασία που ακολούθησε.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στη γενική σχολική τάξη του μαθητού από την ερευνήτρια και διήρκεσε συνολικά 6 εβδομάδες. Η διαδικασία έχει χωριστεί σε 3^α στάδια τα οποία αναλύονται παρακάτω:

Πρώτο στάδιο: Το πρώτο στάδιο διήρκεσε συνολικά 2 εβδομάδες, κατά το οποίο υπογράφηκαν οι συγκαταθέσεις από τον διευθυντή του σχολείου, τις δύο εκπαιδευτικούς και τη μητέρα του μαθητού. Επίσης, έγινε η συλλογή δεδομένων από το αρχείο του σχολείου, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τη δασκάλα γενικής παιδείας, με τη δασκάλα ειδικής εκπαίδευσης και με τη μητέρα του μαθητού. Ταυτόχρονα αυτές τις δύο εβδομάδες, μεταξύ 5^{ης} και 6^{ης} ώρας καθημερινά, διεξαγόταν εντός της τάξης μη συμμετοχική παρατήρηση, για τη συλλογή και καταγραφή δεδομένων που σχετίζονταν με τη συμπεριφορά του.

Παρεμβατικό στάδιο: Η περίοδος κατά την οποία εφαρμόστηκαν

παρεμβατικές τεχνικές διήρκησε συνολικά τρεις εβδομάδες. Αυτή τη περίοδο εφαρμόστηκαν τεχνικές βασισμένες: α) σε Γνωστικές και Συμπεριφορικές προσεγγίσεις (CBT) και β) τεχνικές βασισμένες σε βραχείες θεραπείες εστιασμένες στη λύση (SFBT). Επίσης, καταγράφονταν εκτενείς σημειώσεις κατά την εφαρμογή των τεχνικών, σχετικά με τις αντιδράσεις του μαθητού, τις δυσκολίες που προέκυπταν, καθώς και περαιτέρω ζητημάτων που θα οδηγούσαν σε μια πληρέστερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα αυτών.

Τελικό στάδιο: Το τελικό στάδιο διήρκησε συνολικά μια εβδομάδα, όπου στόχος ήταν η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή, όσον αφορά τη θετική τροποποίηση του, ύστερα από την εφαρμογή των παρεμβατικών τεχνικών. Σε αυτό το διάστημα εφαρμόστηκε ξανά μη συμμετοχική παρατήρηση με τον ίδιο τρόπο όπως στο αρχικό στάδιο, μεταξύ της 5^{ης} και 6^{ης} διδακτικής ώρας. Επίσης, διεξήχθη συνέντευξη με τη δασκάλα της γενικής τάξης, για τον απολογισμό των παρεμβάσεων.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Η αποδοχή και η πρόσβαση στον ερευνητικό χώρο που επιθυμεί ο ερευνητής να διεξάγει την ερευνά του, αποτελεί το σημαντικότερο στάδιο για την εδραίωση της δεοντολογικής του στάσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Επίσης, η εξασφάλιση συνειδητής συναίνεσης από τους συμμετέχοντες σε μία έρευνα, κατοχυρώνει και προστατεύει τα δικαιώματα και την ελευθερία τους, σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Σταλίκας, 2011).

Για τους προαναφερθέντες λόγους, για τη διεξαγωγή του παρόντος ερευνητικού μέρους της εργασίας, η ερευνήτρια χρειάστηκε να έρθει σε προσωπική επαφή με τον Διευθυντή του σχολείου, ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στο χώρο

υποδεικνύοντας τα απαραίτητα δικαιολογητικά, όπως φαίνεται στο παράρτημα 1.

Σε δεύτερο στάδιο η ερευνήτρια χρειάστηκε να έρθει σε επαφή με τη δασκάλα της γενικής και ειδικής τάξης, οι οποίες θα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή δεδομένων. Συζητήθηκαν οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που θα χρησιμοποιούνταν, έγινε ενημέρωση για τη περίπτωση του μαθητού και έπειτα, ζητήθηκε η άδεια τους για τη παρουσία της ερευνήτριας στη τάξη και τη συμμετοχή των δύο δασκάλων στις συνεντεύξεις, υποδεικνύοντας το έντυπο του παραρτήματος 2.

Η επιλογή του μαθητού για την επικείμενη έρευνα έγινε κατόπιν συλλογής πληροφοριών και συζήτησης με τις εκπαιδευτικούς, όπου σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε η έντονα προβληματική συμπεριφορά που παρουσιάζει εντός και εκτός της τάξης, καθώς και η συμμετοχή του στο τμήμα ένταξης.

Κατόπιν, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους γονείς ώστε να εξηγηθούν οι ερευνητικές προθέσεις και η ανωνυμία του μαθητού με τη χρήση ψευδώνυμου, όπου ζητήθηκε η συγκατάθεση τους για τη παρουσία της ερευνήτριας στη τάξη και εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους για λήψη συνέντευξης ενός εκ των δύο, υποδεικνύοντας τα απαραίτητα δικαιολογητικά, όπως φαίνεται στο παράρτημα 3.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, εξαιτίας της καταγωγής των γονέων χρειάστηκε η μεσολάβηση της δασκάλας γενικής παιδείας για την κατανόηση των ερευνητικών προθέσεων της ερευνήτριας. Επίσης, ο πατέρας του μαθητή δεν συμμετείχε στη διαδικασία της συνέντευξης, διότι δεν γνώριζε την Ελληνική Γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο. Κατόπιν εξήγησης της διαδικασίας, το έντυπο υπογράφηκε από τη μητέρα του μαθητού.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η παρατήρηση αποτελεί έναν άμεσο τρόπο συλλογής δεδομένων, κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει τις συμπεριφορές που θα παρατηρήσει και τον τρόπο καταγραφής και ταξινόμησης των στοιχείων που θα συγκεντρώσει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014; Σταλίκας, 2011). Επίσης, με τη χρήση της παραπάνω μεθόδου, ο ερευνητής έχει το πλεονέκτημα να εισχωρεί στον χώρο του υποκείμενου, διαδικασία η οποία τον βοηθά στην κατανόηση των συμπεριφορών και των γεγονότων που εκδηλώνονται σε αυτό (Cohen, Manion & Morrison, 2014; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στη παρούσα μελέτη, διεξήχθη μη συμμετοχική παρατήρηση με τη παρουσία της ερευνήτριας στη σχολική τάξη, χωρίς τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες της τάξης κατά την ώρα του μαθήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η παρατήρηση ήταν ελεύθερη ώστε να μπορούν να καταγραφούν με λεπτομέρεια οι αντιδράσεις του μαθητή σε διάφορα ερεθίσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014; Σταλίκας, 2011). Συνδυαστικά με τα παραπάνω, για τη κατάταξη των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε πίνακας παρατήρησης βασισμένος στη μέθοδο αξιολόγησης της λειτουργικής συμπεριφοράς (ABC), όπως παρουσιάζεται στο παράρτημα 6, με σκοπό την διευκόλυνση της καταγραφής των γεγονότων που προηγούνταν και έπονταν της συμπεριφοράς, όταν αυτή εκδηλωνόταν (Shippen, Simpson & Crites, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα εφαρμόστηκε η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης τις δύο πρώτες εβδομάδες, στα πλαίσια του πρώτου ερευνητικού σταδίου, όπου η ερευνήτρια κατέγραφε τις συμπεριφορές που εκδηλωνόντουσαν μεταξύ της 5^{ης} και 6^{ης} διδακτική ώρας, ώστε να αξιολογηθούν οι συμπεριφορές στις

οποίες θα στόχευαν οι παρεμβάσεις στη πορεία. Έπειτα, η ίδια μέθοδος εφαρμόστηκε στο τελικό στάδιο, όπου η ερευνήτρια παρατήρησε το επίπεδο βελτίωσης που παρουσίασε ο μαθητής, μετά την παρεμβατική διαδικασία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι συνεντεύξεις συνδέονται κατά κύριο λόγο με τη ποιοτική έρευνα, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να προσεγγίζουν διάφορα γεγονότα πολύπλευρα, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο στον ερευνητή πληθώρα δεδομένων, τα οποία αποκρύπτονται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (Cohen, Manson & Morrison, 2008; Mertens, 2010; Σταλίκας, 2011).

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στο σχολικό χώρο εξασφαλίστηκαν αρχικά, ο κατάλληλος χώρος και τα απαραίτητα δεοντολογικά ζητήματα. Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία ήταν η μητέρα του μαθητή, η δασκάλα της γενικής τάξης και η δασκάλα της ειδικής εκπαίδευσης του σχολείου. Επίσης, κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων εξασφαλίστηκε ήσυχος χώρος για τη μαγνητοφώνηση, της οποίας η σημασία και η χρησιμότητά είχε επισημανθεί εξ αρχής. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 20' με 30' λεπτά και πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για τη συνέντευξη με τη μητέρα του μαθητού, στο σύνολο τους ήταν 17, ημιδομημένης μορφής, οι οποίες αρχικά σχετίζονταν με τα ατομικά προβλήματα και τη συμπεριφορά που παρουσίαζε ο μαθητής στο οικογενειακό πλαίσιο.

Έπειτα, συνέχιζαν με ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το κοινωνικό/οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και τη διαχείριση του μαθητή από τους γονείς, όπως παραδειγματικά αναφέρονται στο παράρτημα 4. Επιπλέον, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 4^{ης} θεματικές κατηγορίες, με τη πρώτη θεματική να

επικεντρώνεται στη συλλογή προσωπικών στοιχείων του μαθητή, τη δεύτερη στη συλλογή στοιχείων για τη συμπεριφορά που παρουσιάζει στο οικογενειακό πλαίσιο, τη τρίτη στο κοινωνικό/οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή και τη τέταρτη στις μεθόδους που εφαρμόζαν οι γονείς για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του.

Ας σημειωθεί ακόμα ότι, οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για τη διεξαγωγή συνέντευξης με τη δασκάλα της γενικής τάξης ήταν στο σύνολό τους 16, ημιδομημένης μορφής, οι οποίες αρχικά επικεντρώνονταν στις συμπεριφορές που εκδήλωνε ο μαθητής εντός της τάξης. Επίσης, ακολούθησαν ερωτήσεις με σχετικές στρατηγικές που πιθανόν χρησιμοποιούνταν από τη δασκάλα για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του, όπως παραδειγματικά αναφέρονται στο παράρτημα 7. Στη παρούσα περίπτωση, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες, όπου η πρώτη επικεντρώθηκε στη συλλογή πληροφοριών για τη συμπεριφορά του μαθητή στη τάξη, η δεύτερη στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της και η τρίτη στους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζεται η εκπαιδευτικός τη συμπεριφορά του παιδιού.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για τη διεξαγωγή συνέντευξης με τη δασκάλα της ειδικής εκπαίδευσης ήταν στο σύνολο τους 13, ημιδομημένης μορφής και αντίστοιχης θεματολογίας με τις παραπάνω, όπως αναφέρονται στο παράρτημα 9.

Εν κατακλείδι, η συνέντευξη που διεξήχθη στο τελικό στάδιο για τον απολογισμό των παρεμβάσεων, από τη δασκάλα γενικής παιδείας, ήταν στο σύνολό τους 7, ημιδομημένης μορφής, όπως παρουσιάζεται στο παράρτημα 8.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Κατόπιν συγκατάθεσης, εξασφαλίστηκε η πρόσβαση της ερευνήτριας στο αρχείο του σχολείου, ώστε να συγκεντρωθούν περαιτέρω πληροφορίες για το ιστορικό του μαθητή και τις εκπαιδευτικές του αξιολογήσεις. Τα έντυπα αφορούσαν

αξιολογήσεις του μαθητή από τη δασκάλα της ειδικής τάξης των τελευταίων δύο χρόνων, διαγνωστικά έντυπα και αξιολογήσεις της δασκάλας της γενικής τάξης.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι, οι πληροφορίες που μπορεί να αντλήσει ο ερευνητής από δευτερογενείς πηγές, όπου στη παρούσα περίπτωση αποτελούν τα σχολικά αρχεία, διευκολύνουν στην επεξεργασία των πρωτογενών πηγών, καθώς δίνεται η δυνατότητα για τη προσέγγιση παρελθοντικών γεγονότων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Στις ποιοτικές έρευνες, η εγκυρότητα των μεθόδων και των συμπερασμάτων που παρουσιάζει ο ερευνητής τείνουν να αποτελούν ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, σχετικά με την εμπιστοσύνη απέναντι στα δεδομένα, τα οποία συλλέγονται και αναλύονται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Επίσης, η αξιοπιστία αποτελεί και αυτή ένα επίμαχο ζήτημα στη ποιοτική έρευνα, καθώς ο ερευνητής καλείται να μεταφέρει με ακρίβεια και λεπτομέρεια όσα συμβαίνουν στο υπό εξέταση ερευνητικό του περιβάλλον (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στην επικείμενη έρευνα, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ορισμένες στρατηγικές για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, ελαχιστοποίησε όσο το δυνατόν περισσότερο τις πηγές μεροληψίας, εφαρμόζοντας προσεκτική φραστική διατύπωση των ερωτήσεων, με σκοπό την αποφυγή παρανοήσεων και εξασφάλισε τη κατανόηση των ερωτήσεων από τους συνεντευξιζόμενους (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπρόσθετα, δόμησε και κατηγοριοποίησε τις ερωτήσεις με κατάλληλο τρόπο, ώστε να επιβεβαιώνουν απαντήσεις άλλων ερωτημάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Όσον αφορά τα ζητήματα αξιοπιστίας, στο τέλος της διαδικασίας οι ερωτήσεις συνοψίστηκαν από

τους συμμετέχοντες και έπειτα, η μεταγραφή των συνεντεύξεων από την απομαγνητοφώνηση έγινε με λεπτομέρεια, ώστε να μεταφερθούν τα στοιχεία αυτούσια (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Creswell, 2012).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι, για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της παρατήρησης, η ερευνήτρια εφήρμοσε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης μέσα από μεθόδους πολλαπλής συλλογής δεδομένων, παραδείγματος χάριν τις συνεντεύξεις και τη συλλογή δεδομένων από το σχολικό αρχείο, με σκοπό τη μεταξύ τους διασταύρωση (Denzin & Lincoln, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2008; Merriam, 2009). Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι, ο συνδυασμός παρατήρησης και συνεντεύξεων αποτελεί από τις πιο συνηθισμένες μορφές τριγωνισμού, καθώς δύναται ο ερευνητής της δυνατότητας επανελέγχου και επαλήθευσης των δεδομένων του (Μάγος, 2005).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στις μελέτες περίπτωσης τα δεδομένα προέρχονται από τη παρατήρηση, τη λήψη συνεντεύξεων και από τη συλλογή αρχείων, καθώς η ανάλυσή τους στοχεύει στην ολιστική περιγραφή και ανάλυση ενός φαινομένου ή υποκειμένου (Merriam, 2009), όπου στη προκειμένη περίπτωση πρόκειται για έναν μαθητή που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά.

Βασικό στοιχείο για την ανάλυση δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες είναι, η μετατροπή και η οργάνωση των στοιχείων σε μορφή όπου θα καθίσταται εύκολη η ανάκτηση και η ανάλυση τους, όπως για παράδειγμα η μεταγραφή των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων σε μορφή κειμένου (Lodico, Spaulding & Voegtler, 2006; Merriam, 2009; Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Στη παρούσα έρευνα, στόχος της ερευνήτρια ήταν η συλλογή και η ανάλυση στοιχείων που θα καθιστούσε δυνατή τη σύνθεση της μελέτης περίπτωσης του

μαθητού και εν συνεχεία θα στόχευε στον εντοπισμό των συμπεριφορών μέσω της παρεμβατικής διαδικασίας. Στη προκειμένη περίπτωση, η ανάλυση των δεδομένων έγινε αφότου ολοκληρώθηκε η συλλογή αρχείων, καθώς και η λήψη συνεντεύξεων. Έπειτα, συνεχίστηκε μετά το πέρας της αρχικής παρατήρησης, η οποία διήρκησε δύο εβδομάδες.

Εν συνεχεία, για την ανάλυση και συσχέτιση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση ανάμεσα στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων (Flick, Kardorff & Steinke, 2004; Σταλίκας, 2011). Πιο αναλυτικά μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης και σύγκρισης των στοιχείων, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί ταυτόχρονα με τη διαδικασία συλλογής τους ή ξεχωριστά (Flick, Kardorff & Steinke, 2004).

Αντίστοιχα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια, σε αρχικό στάδιο αφορούσε τη μεταγραφή κάθε συνέντευξης ξεχωριστά, από το μαγνητοφωνημένο αρχείο σε μορφή κειμένου. Έπειτα, έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν, ώστε να είναι ευκολότερη η ανάλυση τους και η συσχέτιση τους με τα δεδομένα των αρχείων (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Cohen, Manion & Morrison, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα πρώτα στοιχεία που προέκυψαν από τη διαδικασία, έδωσαν μια ιδιαίτερα καθαρή εικόνα του ιστορικού και της συμπεριφοράς του μαθητού, τόσο στο οικογενειακό του περιβάλλον όσο και στο σχολείο.

Εν συνεχεία, η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, τα οποία αρχικά χωρίστηκαν σε θεματικές ενότητες από τα στοιχεία που προέκυψαν, ώστε να μπορούν να συσχετιστούν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των αρχείων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αυτή η διαδικασία συνέβαλε στην εξαγωγή περαιτέρω πληροφοριών όσων

αφορά τη συμπεριφορά του μαθητού στη τάξη, καθώς και στον εντοπισμό των συμπεριφορών στις οποίες θα στόχευε η παρεμβατική διαδικασία. Επιπλέον, αντίστοιχη διαδικασία ακολουθήθηκε μετά το πέρας του τελικού σταδίου, όπου είχε προηγηθεί παρατήρηση μίας εβδομάδας και συνέντευξη με τη δασκάλα γενικής παιδείας, όπου η ανάλυση της οδήγησε την ερευνήτρια σε μια πληρέστερη εικόνα των αποτελεσμάτων που επέφερε η παρεμβατική διαδικασία.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

Κατόπιν ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο τμήμα Νοσηλευτικής, του Ανώτερου Τεχνολογικού Ιδρύματος Αθηνών και έπειτα από αρκετή προϋπηρεσία στον χώρο της Ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης, συνέχισα τις σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Επιστημών Αγωγής, με κατεύθυνση της Ειδική Εκπαίδευση, του Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Έναυσμα για τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα αποτέλεσε η εμπειρία μου στον χώρο της Ψυχικής Υγείας και μετέπειτα στην εκπαίδευση, η οποία με έφερε αντιμέτωπη με τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ο εκπαιδευτικός στον σχολικό χώρο. Από την ευκαιρία που είχα να παρακολουθήσω τα σεμινάρια 591DL, 592DL και 593DL, τα οποία είναι βασισμένα στην οργάνωση και ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, αλλά και τη παρακολούθηση του μαθήματος 511DL-Αρχές και μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας, ενεπλάκησα στην εκπόνηση μικρών ερευνητικών εργασιών στο πλαίσιο των μαθημάτων. Τα παραπάνω, με ενθάρρυναν στην εξοικείωση μου με την ερευνητική διαδικασία και με υποστήριξαν σε σημαντικό βαθμό για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Η επιλογή του θέματος δεν ήταν ένα τυχαίο γεγονός, καθώς η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό χώρο, αποτέλεσε ένα θέμα που με

προβληματίζε σε έντονο βαθμό τόσο ως επαγγελματία Ψυχικής Υγείας όσο και ως εκπαιδευτικό. Επίσης, η παρακολούθηση του μαθήματος 623DL-Ψυχοπαθολογία του Παιδιού, ενέδωσε περισσότερα κίνητρα για την ενασχόληση μου στο παρόν θέμα. Έπειτα από συζητήσεις και πολύτιμες συμβουλές της ακαδημαϊκής μου συμβούλου, επέλεξα τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, με μεθοδολογία τη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή.

Η εμπλοκή μου στην ερευνητική διαδικασία ήταν πολύπλευρη και αποτέλεσε μια ιδιαίτερη πρόκληση για μένα, καθώς βασικός και πρωταρχικός στόχος για την επίτευξή της ήταν η εξασφάλιση άδειας από τον διευθυντή του σχολείου, όπως αυτούσια παρουσιάζεται στο παράρτημα 14 και έπειτα, η συναίνεση του γονέα και των εκπαιδευτικών για την αποδοχή της παρουσία μου στη τάξη, αλλά και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία των συνεντεύξεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Σταλίκας, 2011). Επίσης, βασική υποχρέωση για μένα αποτέλεσε η εξασφάλιση της προστασίας και του απορρήτου των στοιχείων του μαθητή και της οικογένειας.

Έπειτα, ο ρόλος μου στη τάξη ως παρατηρήτρια αποτέλεσε φλέγον ζήτημα για τη σωστή καταγραφή των γεγονότων, καθώς η αντιληπτικότητα απέναντι σε όσα συνέβαιναν και οι εντυπώσεις που αναδύονταν, αποτέλεσαν τα βασικότερα χαρακτηριστικά για την ορθή καταγραφή τους (Merriam, 2009). Με στόχο την επίτευξη των παραπάνω, χρειάστηκε να μειώσω από μέρους μου τις πηγές μεροληψίας, περιορίζοντας τις προσωπικές μου αντιλήψεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Ο παραπάνω λόγος οφείλεται στο γεγονός ότι, ο ερευνητής στη ποιοτική έρευνα φέρει πολλές φορές τις δικές του πεποιθήσεις και απόψεις, γεγονός που μπορεί εύκολα να επηρεάσει την αντικειμενικότητά του (Σταλίκας, 2011).

Κλείνοντας, η παρουσία μου στον σχολικό χώρο σε συνδυασμό με τη τήρηση συνεργασίας και σεβασμού, αποτέλεσαν βασικά στοιχεία στην εξασφάλιση

αξιόλογων διαπροσωπικών σχέσεων και φιλικού περιβάλλοντος. Η παρουσία αυτών, προώθησε τη σωστή συνεργασία με τους συμμετέχοντες για την διεξαγωγή και ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Ο Σωτήρης είναι 7 χρονών και φοιτά στη Β' Δημοτικού. Είναι Αλβανικής καταγωγής και ζει με τους γονείς του στην Αθήνα. Γεννήθηκε με υδροκεφαλία και πνευμονική στένωση, για την οποία παρακολουθείται κάθε δύο χρόνια. Εξακολουθεί να έχει παραπάνω ποσότητα εγκεφαλονωτιαίου υγρού, η οποία του προκαλεί συχνά πονοκεφάλους, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας του. Σε ηλικία 5 ετών εμφάνισε τραυλισμό και παραπέμφθηκε σε Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, όπου και διαγνώστηκε με ειδική διαταραχή της άρθρωσης και παρακολούθησε για ένα χρόνο λογοθεραπευτικές συνεδρίες.

Πέραν της γενικής τάξης, παρακολουθεί το τμήμα ένταξης του σχολείου δύο φορές την εβδομάδα από δύο ώρες. Η εισδοχή του στο τμήμα ένταξης έγινε με τη συναίνεση της μητέρας, κατόπιν απόφασης των εκπαιδευτικών, λόγω των δυσκολιών και των συμπεριφορών που παρουσιάζει. Επίσης, έχει παραπεμφθεί σε ΚΕΔΔΥ, όπου εξακολουθεί να παρακολουθεί συνεδρίες και η διάγνωση του εκκρεμεί.

Οι γονείς του ήρθαν στην Ελλάδα πριν έξι χρόνια ως οικονομικοί μετανάστες και έκτοτε διαμένουν στην Αθήνα. Ο Σωτήρης είναι μοναχοπαίδι στην οικογένεια και μιλάει τόσο την ελληνική γλώσσα όσο και την αλβανική. Σαν οικογένεια αντιμετωπίζουν αρκετά οικονομικά προβλήματα, καθώς η μητέρα του εργάζεται σε περιστασιακές δουλειές και όσον αφορά τον πατέρα του, λόγω σοβαρού τραυματισμού που είχε στο πόδι του, σε συνδυασμό με ανεπάρκεια ομιλίας και κατανόησης της Ελληνικής γλώσσας, κατά συνέπεια παραμένει άνεργος. Στην ανατροφή του μαθητού εμπλέκεται και η νονά, Ελληνικής καταγωγής, η οποία τον

φροντίζει και τον βοηθάει με τα μαθήματα του όταν η μητέρα του εργάζεται.

Η μητέρα αναφέρει ότι, η συμπεριφορά που παρουσιάζει στο σπίτι είναι ιδιαίτερα υπερκινητική και δραστήρια, η οποία επιδεινώθηκε αρκετά μετά τον τραυματισμό του πατέρα του. Επίσης, αναφέρει ότι προσπαθεί να τραβήξει τη προσοχή τους με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει, γεγονός που τους δυσκολεύει αρκετά στη διαχείριση της. Η κοινωνική ζωή του Σωτήρη φαίνεται σχετικά περιορισμένη, καθώς δεν υπάρχουν φίλοι που να τον επισκέπτονται σπίτι ή να επισκέπτεται αυτός αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, οι μόνες του συναναστροφές είναι κάποια παιδιά στη γειτονιά του, με τα οποία παίζει στον ελεύθερο του χρόνο.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά στον σχολικό χώρο, τα πρώτα σημάδια εμφανίστηκαν σε ηλικία 5 ετών στο νηπιαγωγείο, όπου σύμφωνα με τη μητέρα του, ενοχλούσε συνέχεια τους συμμαθητές του. Το παρόν επιβεβαιώθηκε από τη δασκάλα γενικής παιδείας, η οποία ισχυρίστηκε ότι από το νήπιο χτυπούσε τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά παράπονα από τους γονείς. Επίσης, όταν ξεκίνησε στο δημοτικό σχολείο συνεχίστηκαν τα ίδια προβλήματα.

Τις περιόδους όπου η μητέρα του εργαζόταν, ο Σωτήρης παρακολουθούσε ολοήμερη τάξη και παρέμενε στο σχολείο μέχρι τις απογευματινές ώρες. Τα προβλήματα που δημιουργούσε στα υπόλοιπα παιδιά ήταν εμφανή, καθώς πολλές φορές τα χτυπούσε, έφτυνε το φαγητό τους και κατέστρεφε πράγματα τους. Επίσης, προβλήματα τείνει να δημιουργεί και στα διαλείμματα, καθώς διαπληκτίζεται συχνά με τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπλέον, σύμφωνα με τις δασκάλες, καταβάλλονται προσπάθειες συνολικά δύο χρόνια, προς ελάττωση αυτών των συμπεριφορών, αλλά ο Σωτήρης εξακολουθεί να δημιουργεί αρκετά προβλήματα απέναντι σε μαθητές και δασκάλους.

Όσον αφορά την εικόνα του Σωτήρη εντός της τάξης, σε καθημερινή βάση,

παρουσιάζει έντονη υπερκινητικότητα, καθώς σηκώνεται συνέχεια από το θρανίο του και περιφέρεται μέσα στη τάξη. Για τον παραπάνω λόγο, οι συμμαθητές του φέρουν μια προκατάληψη απέναντί του, όπως αναφέρει η δασκάλα γενικής παιδείας, με αποτέλεσμα να μη τον κάνουν παρέα και να μην συνεργάζονται εύκολα μαζί του στις ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, επιδιώκει να μπαίνει σε παρέες μαθητών, όπου οι συγκεκριμένοι φέρουν το ρόλο του ‘‘αρχηγού’’, με αποτέλεσμα να μην είναι επιθυμητός.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο Σωτήρης περιφέρεται και ενοχλεί τους συμμαθητές του με διάφορους τρόπους, παραδείγματος χάριν πετώντας τα πράγματα τους, χλευάζοντας και φωνάζοντας τους, αλλά και προσπαθώντας πολλές φορές να τους χτυπήσει με το χέρι του ή με διάφορα αντικείμενα. Οι παραπάνω συμπεριφορές προξενούν συνέχεια αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές και εντάσεις. Οι δασκάλες ισχυρίζονται ότι, με τη συμπεριφορά του τις περισσότερες φορές προσπαθεί να τραβήξει τη προσοχή τους. Η δασκάλα γενικής παιδείας, προσπαθεί να τον οριοθετήσει, βάζοντας τον μαζί της στην έδρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα. Επίσης, αποφεύγει να τον τιμωρεί για τη συμπεριφορά του, διότι όπως αναφέρει, με τις αυστηρές μεθόδους η συμπεριφορά του χειροτερεύει. Όταν ο μαθητής καταφέρνει να ολοκληρώσει κάποιες από τις δραστηριότητες στην τάξη, τον επιβραβεύει και του δίνει κίνητρα για να συνεχίσει.

Επιπλέον, στο μαθησιακό κομμάτι, παρουσιάζει χαμηλή απόδοση, διότι δύσκολα ολοκληρώνει ασκήσεις και δραστηριότητες, εξαιτίας της έντονης υπερκινητικότητας που παρουσιάζει. Όπως αναφέρει η δασκάλα γενικής παιδείας, όταν ο μαθητής προσπαθεί να λύσει τις ασκήσεις του ή να συμμετάσχει σε διάφορες εργασίες οι οποίες είναι πάνω από τις ικανότητες του, τότε παρουσιάζει έντονο άγχος και εκνευρισμό, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να αντιγράψει από τους συμμαθητές

του. Επίσης, παρουσιάζει δυσκολία στο να συμμετάσχει σε ελεύθερες δραστηριότητες και σε ομαδικές.

Όσον αφορά το τμήμα ένταξης, εκδηλώνει συχνά τέτοιου είδους συμπεριφορές, ιδιαίτερα όταν είναι ήδη σε ένταση από το τμήμα της γενικής τάξης. Ωστόσο, όπως αναφέρει η ειδική παιδαγωγός, οι δραστηριότητες στο τμήμα της γίνονται με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολη η οριοθέτησή του. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, η δασκάλα ειδικής αγωγής προσπαθεί να τον ενισχύει θετικά και να ενθαρρύνει την ενσωμάτωσή του σε συλλογικές εργασίες του τμήματος της.

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρεμβατική διαδικασία διήρκησε συνολικά τρεις εβδομάδες και εφαρμόστηκε μεταξύ 5^{ης} και 6^{ης} ώρα, καθημερινά, με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού γενικής παιδείας. Η διαδικασία λειτούργησε στοχευμένα σε συμπεριφορές που εντοπίστηκαν κατά τη διαδικασία της παρατήρησης και σε συνδυασμό με τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Πιο συγκεκριμένα, τη πρώτη εβδομάδα έγινε εκμάθηση στρατηγικών για τη τήρηση των κανονισμών της τάξης, σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της θετικής του συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας ανταμοιβές (Morgan, 2009; Lee, 2007).

Τη δεύτερη εβδομάδα, έγινε ομαδική δραστηριότητα η οποία διήρκησε όλη την εβδομάδα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, όπου στη μια τοποθετήθηκε ως αρχηγός της ομάδας ο Σωτήρης. Αρμοδιότητά του ήταν η εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων, κατά τη διαδικασία της ομαδικής τους συνεργασίας, με στόχο την επίλυση προβλημάτων που πιθανόν να προέκυπταν σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Kendall, 2006; Bowen, Jenson & Clark, 2004; Mennuti, Freeman & Christner, 2006). Επιπλέον, στόχος της ομαδικής εργασίας ήταν η

εκμάθηση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, με τη χρήση θερμομέτρου για την αναγνώριση και καταγραφή της έντασης των συναισθημάτων, που πιθανόν να βίωने κατά τη δραστηριότητα (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Flanagan, Korrie & Levin, 2015).

Εν συνεχεία, κάθε ομάδα ανέλαβε τη δημιουργία ενός μεγάλου κολλάζ και υπεύθυνοι για την επιλογή του θέματος και τη συνεργασία, ορίστηκαν οι αρχηγοί κάθε ομάδας. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η διατήρηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών, η αλληλεπίδραση τους, η ανταλλαγή υλικών μεταξύ των ομάδων και η ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων (Plummer, 2010; Kendall, 2006). Συνδυαστικά με τα παραπάνω, εφαρμόστηκαν τεχνικές επιβράβευσης σε ομαδικό επίπεδο αλλά και σε ατομικό, όσο αφορά τον Σωτήρη.

Εν κατακλείδι, τη τρίτη εβδομάδα, εφαρμόστηκαν τεχνικές όπως: α) εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοπαρακολούθησης, με στόχο την εκμάθηση αναγνώρισης των αρνητικών του συναισθημάτων και τη διαχείριση θυμού (Plummer, 2014; Flanagan, Korrie & Levine, 2015; Graham, 2005), β) τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του και της φαντασίας του, με σκοπό τον εντοπισμό λύσεων σε πιθανά προβλήματα, βασισμένες στη θεωρία της εστιασμένης λύσης (Nicholas, 2015; Plummer, 2010; Selekman, 2010)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την ανάδειξη των τεχνικών που μπορούν να εφαρμοστούν, αλλά και των οφελών που μπορούν να επέλθουν μέσα από την εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε παιδιά με προβληματική συμπεριφορά, δίνοντας με αυτόν το τρόπο απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της έρευνας.

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα οποία οδήγησαν στη σύνθεση της παρούσας μελέτης περίπτωσης του μαθητού, όπως παρουσιάζεται στο τέταρτο κεφάλαιο. Επίσης, θα παρουσιαστούν οι τεχνικές και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη παρεμβατική διαδικασία και η ερμηνεία αυτών, παράλληλα με τη συσχέτιση του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, θα παρουσιαστούν με την ίδια σειρά, όπως συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ

Το πρώτο στάδιο της έρευνας διήρκησε συνολικά δύο εβδομάδες, κατά το οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις, η αρχική παρατήρηση στον μαθητή και η συλλογή δεδομένων από το σχολικό αρχείο. Αρχικά, θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τη παρατήρηση, τα οποία οδήγησαν στην επιλογή των συμπεριφορών, στις οποίες θα στόχευε η παρεμβατική διαδικασία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Σύμφωνα με τη δασκάλα γενικής παιδείας παρουσιάζονται τα παρακάτω:

- Ο Σωτήρης δημιουργεί έντονα προβλήματα στο σχολείο από την Α' Δημοτικού και όλοι τους έχουν προσπαθήσει αρκετά για τη μείωσή τους, χωρίς να σημειωθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Δημιουργεί συχνά προβλήματα, καθώς χτυπάει τα άλλα παιδιά και χειρονομεί πάνω τους. Χαρακτηριστικά, όταν μένει σε ολόήμερο τμήμα στο σχολείο, πετάει τα πράγματα των συμμαθητών του και φτύνει στο φαγητό τους, σχεδόν σε καθημερινή βάση.
- Οι συμμαθητές είναι προκατειλημμένοι απέναντι στον Σωτήρη, εξαιτίας των παραπόνων που έχουν προκύψει από τους γονείς, με αποτέλεσμα να τον περιθωριοποιούν.
- Η συμπεριφορά του είναι καθημερινή και επιδεινώνεται σε περιπτώσεις δύσκολων δραστηριοτήτων ή ασκήσεων, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να αντιγράψει και να διαπληκτίζεται με τους συμμαθητές του.
- Για την οριοθέτηση του, η δασκάλα αποφεύγει να χρησιμοποιεί αυστηρές μεθόδους, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιδεινώνεται. Για τον παραπάνω λόγο, η διαχείριση του γίνεται μέσα από κίνητρα και πλαισιώνοντας τον κοντά στην έδρα της. Επίσης, προσπαθεί πολλές φορές μέσω της συζήτησης να εντοπίσει τους λόγους των πράξεων του.
- Οι συμμαθητές του δεν τον εντάσσουν εύκολα στις παρέες τους και γενικότερα διατηρούν μια αρνητική στάση απέναντι του, ιδιαίτερα αυτοί που φέρουν το ρόλο του αρχηγούς στις παρέες.

- Η συμπεριφορά του τις περισσότερες φορές επηρεάζει τους υπόλοιπους μαθητές, με αποτέλεσμα να στερούνται προνομίων, όπως ο ελεύθερος χρόνος που τους απομένει στο τέλος του μαθήματος.
- Η συμπεριφορά του επηρεάζει και την ίδια τη δασκάλα, καθώς τον θεωρεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο μαθητή και πολλές φορές τη κουράζει. Παρόλα αυτά προσπαθεί να τον βοηθήσει και να χτίσει μαζί του μια σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού.
- Η δασκάλα πιστεύει ότι οι συμπεριφορές του οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην εξασφάλιση προσοχής, αλλά και από καταστάσεις ή διαφωνίες που μπορεί να προκύψουν με συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή μέσα στη τάξη.
- Η συμπεριφορά του μειώνεται αρκετά όταν γίνεται αποδεκτός από τους συμμαθητές του σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Όταν παρακολουθεί μαθήματα δραστηριοτήτων, όπως η μουσική, η συμπεριφορά του τείνει να είναι εντονότερη.
- Η δασκάλα πιστεύει ότι η ομαδικές δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά του και για αυτόν το λόγο προσπαθεί να τον εντάξει σε ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ

Σύμφωνα με τη δασκάλα γενικής παιδείας παρουσιάζονται τα παρακάτω:

- Παρουσιάζει προβλήματα στη τάξη της, όταν έχει προϋπάρξει ένταση από τη γενική τάξη, η οποία όμως δεν είναι τόσο έντονη εξαιτίας των λίγων παιδιών που παρακολουθούν το τμήμα της.

- Η δραστηριότητες που χρησιμοποιεί στο τμήμα της, ενισχύουν θετικά τον μαθητή και μειώνουν τις έντονες συμπεριφορές του αισθητά, καθώς γίνονται με τη χρήση υπολογιστή.
- Η ειδική παιδαγωγός έχει αναπτύξει μαζί του σχέση εμπιστοσύνης και προσπαθεί συνέχεια να τον οριοθετεί, δίνοντας του κίνητρα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Προσπαθεί πολλές φορές να τον ενισχύσει, βάζοντας τον να κάνει δραστηριότητες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της.
- Θεωρεί ότι η συμπεριφορά του οφείλεται κυρίως στην εξασφάλιση προσοχής.
- Πιστεύει ότι θα μπορούσαν να επέλθουν θετικότερα αποτελέσματα εάν υπήρχε κάποιο ακόμα παιδί με την ανάλογη συμπεριφορά, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ

- Η μητέρα αναφέρει ότι τα πρώτα σημάδια εμφανίστηκαν σε ηλικία 5 ετών στο νηπιαγωγείο, όπου ενοχλούσε συνέχεια τα άλλα παιδιά.
- Όταν γεννήθηκε είχε προβλήματα υγείας, καθώς γεννήθηκε με στένωση βαλβίδας και υδροκέφαλο, όπου εξακολουθεί ακόμα να έχει παραπάνω ποσότητα από τη φυσιολογική.
- Δεν λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή και παρακολουθείται για την υγεία του κάθε δύο χρόνια.
- Στο σπίτι, παρουσιάζει ιδιαίτερα υπερκινητική και έντονη συμπεριφορά, όπου παρόλο που προσπαθούν να τον οριοθετήσουν δεν

τα καταφέρνουν. Πιστεύει ότι ο Σωτήρης προσπαθεί αρκετές φορές μέσα από τις πράξεις του, να τραβήξει τη προσοχή τους.

- Αντιμετωπίζουν αρκετά οικονομικά προβλήματα στο σπίτι τους και στην ανατροφή του εμπλέκεται η νονά. Ο Σωτήρης είναι το μοναδικό παιδί που έχουν.
- Θεωρεί ότι πρόσφατα η συμπεριφορά του επηρεάστηκε αρκετά από τον τραυματισμό του πατέρα του.
- Δεν υπάρχουν φίλοι ή συμμαθητές με τους οποίους να παίζει στο σπίτι τους ή να πηγαίνει αυτός αντίστοιχα, πέραν κάποιων παιδιών στη γειτονία του.
- Τον πηγαίνει σε ΚΕΔΔΥ από όπου περιμένει τη νεότερη διάγνωση, παρόλα αυτά ανησυχεί πολύ για τη πορεία του στο σχολείο και πιστεύει ότι ίσως χρειαστεί παραπάνω βοήθεια.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Από τη μη συμμετοχική παρατήρηση, των πρώτων δύο εβδομάδων, προέκυψαν οι ακόλουθες συμπεριφορές:

- Σηκώνεται από το θρανίο του κατά τη διάρκεια του μαθήματος και περιφέρεται στη τάξη ενοχλώντας τους συμμαθητές του. Επίσης, πετάει αντικείμενα τους, όπως τετράδια και μολύβια χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο συμβάν.
- Εκνευρίζεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και χτυπάει έντονα τα χέρια του στο θρανίο, όταν παρουσιάζουν άλλοι μαθητές ασκήσεις.
- Όταν η δασκάλα αναθέτει ασκήσεις, δεν τις ολοκληρώνει διότι αποσυντονίζεται και περιφέρεται στη τάξη.

- Κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ζωγραφικής, πετάει τα αντικείμενα των συμμαθητών του και επιτίθεται λεκτικά, όταν δεν του δίνουν κάποιο αντικείμενο, όπως μαρκαδόρους.
- Κατά τη διάρκεια ασκήσεων στα μαθηματικά, προσπαθεί να αντιγράψει από τους συμμαθητές του και δεν τον αφήνουν, με αποτέλεσμα να φωνάζει και να πετάει αντικείμενα τους κάτω.
- Κατά τη διάρκεια ασκήσεων της Γλώσσας, εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά όταν δεν τον αφήνουν να αντιγράψει.
- Είναι συνεργάσιμος όταν οριοθετείται κοντά στην έδρα μαζί με τη δασκάλα.
- Γίνεται επιθετικός και φωνάζει όταν δίνεται ο λόγος στους συμμαθητές του για μάθημα και όχι σε αυτόν.
- Η δασκάλα τον επιβραβεύει λεκτικά, όταν δεν σηκώνεται από το θρανίο του και προσπαθεί να λύσει ασκήσεις μόνος του.
- Προσπαθεί να χτυπήσει συμμαθητές του όταν του κάνουν παρατήρηση, λόγω του ότι προσπαθεί να αντιγράψει.
- Στις παρατηρήσεις που δέχεται από τη δασκάλα, αδιαφορεί και περιφέρεται όρθιος ενοχλώντας τους συμμαθητές του.
- Ενοχλεί τους συμμαθητές του, όταν η δασκάλα αναθέτει σε κάποιον συμμαθητή του να κάνει ανάγνωση κειμένου.

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Το παρεμβατικό στάδιο διήρκησε συνολικά τρεις εβδομάδες. Οι συμπεριφορές στις οποίες θα στόχευαν οι τεχνικές, επιλέχθηκαν με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από το πρώτο στάδιο και συγκεκριμένα από τα δεδομένα που δόθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και τη παρατήρηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα

παραπάνω, η ερευνήτρια χώρισε τη παρεμβατική διαδικασία σε τρία μέρη, όπου κάθε εβδομάδα θα υλοποιούταν από ένα.

ΠΡΩΤΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Η πρώτη εβδομάδα στόχευσε στην εκμάθηση για τη τήρηση των κανονισμών στη τάξη και τη χρήση ανταμοιβών. Στόχος της ερευνήτρια ήταν να μειώσει τις αρνητικές και να ενθαρρύνει τις θετικές συμπεριφορές του μαθητή μέσα στη τάξη. Συγκεκριμένα οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν αποσκοπούσαν: α) στην οριοθέτηση, β) στην ενθάρρυνση του για συμμετοχή σε δραστηριότητες, γ) στην επιβράβευσή του, κάθε φορά που θα έλυνε μόνος του ασκήσεις ή θα ολοκλήρωνε κάποια δραστηριότητα.

Όπως υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία, η διαχείριση και η ρύθμιση των συμπεριφορών μπορεί να επιτευχθεί με τη τήρηση των κανονισμών της τάξης (Lee, 2007; Evertson & Weinstein, 2011). Με κάθε επιτυχημένη προσπάθεια του μαθητή, όπως η λύση ασκήσεων ή η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, σε συνδυασμό με τη χρήση επαίνων, θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί και να ενισχυθεί θετικά (Χατζηχρήστου, 2004; Morgan, 2009).

Αρχικά, η ερευνήτρια μαζί με τη δασκάλα της τάξης, ενημέρωσε τον μαθητή για τη διαδικασία, επεξηγήθηκε η σημασία τήρησης των κανονισμών και τα ωφέλεια που θα επέλθουν από τη συνεργασία του. Για τον παραπάνω λόγο, κατασκευάστηκε πίνακας καθημερινής επιβράβευσής σύμφωνα με τον Morgan (2009, σ. 81), όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 2.

Για την επιτυχή επιβράβευση, ο Σωτήρης έπρεπε να κερδίζει τρία από τα τέσσερα αστέρια, τη διδακτική ώρα που θα παραβρισκόταν η ερευνήτρια στη τάξη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, ο Σωτήρης έπρεπε να τηρήσει τους παρακάτω κανόνες: α) να μη σηκώνεται από το θρανίο του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, β)

να μην ενοχλεί τους συμμαθητές του, γ) να περιμένει τη σειρά του όταν λένε οι υπόλοιποι μαθητές μάθημα, δ) να μη προσπαθεί να αντιγράψει. Για την υλοποίηση του στόχου τοποθετήθηκαν κανόνες, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα. 3, πάνω στο θρανίο του, τους οποίους θα μπορούσε να κοιτάζει όποτε επιθυμεί, για να αποκτήσει την εβδομαδιαία επιβράβευση.

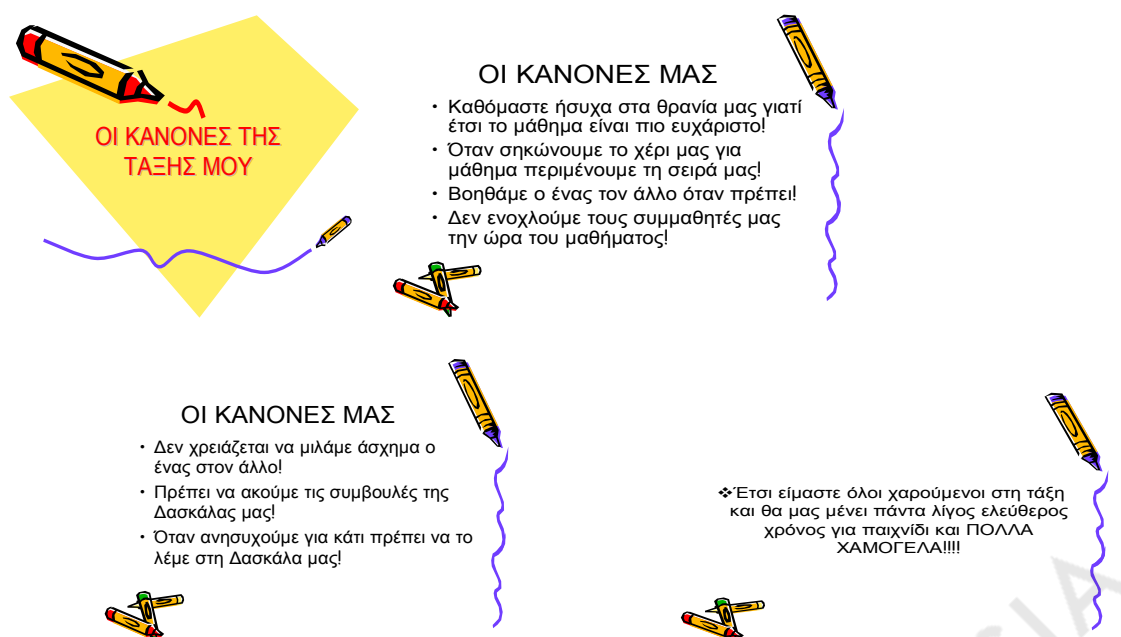
Εικόνα 2.

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗΣ

ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
				
				
				
				

Εφόσον ορίστηκαν οι συμπεριφορές που έπρεπε να μην εκδηλωθούν από τον Σωτήρη, τοποθετήθηκαν κοντά στο θρανίο του ώστε να είναι εμφανείς σε αυτόν. Κάθε φορά που επιτύγχανε τους στόχους του, καλούνταν να χρωματίσει ένα αστέρι από τον πίνακα. Η ύπαρξη άμεσης επιβράβευσης, έχει την ιδιότητα να ενθαρρύνει τους μαθητές να επαναλάβουν τη συμπεριφορά τους, διατηρώντας κατά αυτόν τον τρόπο το στόχο τους (Morgan, 2009; Lee, 2007). Με την επιτυχημένη ολοκλήρωση του πίνακα επιβράβευσης, ο μαθητής θα λάμβανε στο τέλος της εβδομάδας βραβείο χειροπιαστού χαρακτήρα, όπως παρουσιάζεται στο παράρτημα 10.

Εικόνα 3.



Η ερευνήτρια παρατήρησε, ότι ο Σωτήρης παρόλο που είχε κατανοήσει τους κανονισμούς, μερικές φορές τους ξεχνούσε με αποτέλεσμα να εμφανίζει συμπεριφορές όπως, να σηκώνεται από το θρανίο του και να περιφέρεται στα θρανία των συμμαθητών του. Για τον παραπάνω λόγο, χρειάστηκε να γίνει υπενθύμιση των κανονισμών αρκετές φορές, ώστε να συμμορφωθεί σύμφωνα με αυτούς.

Ο Σωτήρης, στο τέλος της εβδομάδας, κατάφερε να συγκεντρώσει τρία αστέρια τις δύο πρώτες μέρες και δύο τις επόμενες, καθώς χρειάστηκε να υπενθυμίζεται η διαδικασία σε καθημερινή βάση.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Οι πρακτικές της δεύτερης εβδομάδας, αρχικά στόχευαν στην ενδυνάμωση του ομαδικού κλίματος στη τάξη, με τη τοποθέτηση του Σωτήρη σε ομαδική εργασία, μέσω της οποίας στόχος ήταν να επωφεληθεί από την αλληλεπίδρασης του με τους υπόλοιπους, ώστε να ενδυναμωθούν οι σχέσεις τους (Harpine, 2008; Bore, Hendricks & Womack, 2013). Η ομαδική προσέγγιση έχει την ιδιότητα να αυξάνει την

αποτελεσματικότητα των μαθητών και να δημιουργεί κλίμα εξοικείωσης μεταξύ τους, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Christner, Stewart & Freeman, 2007; Bore, Hendricks & Womack, 2013; Doll, Zucker & Brehm, 2004).

Η διαδικασία διήρκησε μία εβδομάδα και υλοποιούνταν μια διδακτική ώρα κάθε μέρα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, όπου κάθε μια ανέλαβε τη δημιουργία ενός μεγάλου κολλάζ. Αρχηγός στη μια ομάδα τοποθετήθηκε ο Σωτήρης και αρμοδιότητα του ήταν ο συντονισμός της, η επιλογή του θέματος και η διατήρηση συνεργασίας μεταξύ των μελών της, αλλά και η ανταλλαγή υλικών μεταξύ των ομάδων. Βασικός στόχος της δραστηριότητας ήταν η ενδυνάμωση των σχέσεων του με τους συμμαθητές του και η τήρηση των κανονισμών με κίνητρο την επιβράβευση στο τέλος της δραστηριότητας, η οποία είχε ως βραβείο το έντυπο που παρουσιάζεται στο παράρτημα 11 (Plummer, 2010; Kendall, 2006; Morgan, 2009).

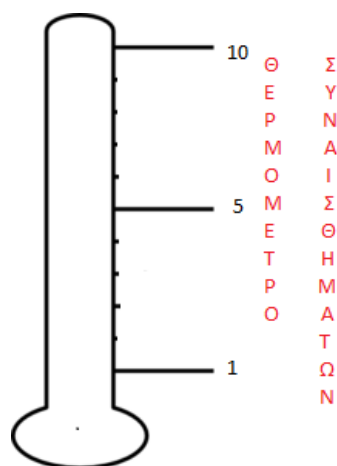
Ταυτόχρονα, μέσω της ομαδικής εργασίας, η ερευνήτρια στόχευσε στην εκμάθηση του για επίλυση προβλημάτων, σε περίπτωση που κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας εκδήλωνε αρνητικά συναισθήματα, εξαιτίας της αλληλεπίδρασής του με τους υπόλοιπους συμμαθητές.

Για τον παραπάνω λόγο, ο Σωτήρης εκπαιδεύτηκε ώστε να συμπληρώνει με κόκκινο μαρκαδόρο το θερμόμετρο συναισθημάτων, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 4, το οποίο είχε κατασκευαστεί με κλίμακα από το 1 έως το 10, σύμφωνα με τον Stallard (2002, σ.134). Τα θερμόμετρα συναισθημάτων έχουν την ιδιότητα να ενδυναμώνουν την αυτογνωσία των μαθητών σχετικά με τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν, καθώς μαθαίνουν να τα αυτοαξιολογούν (Mennuti, Freeman & Christner, 2006; Flanagan, Korrie & Levine, 2015; Stallard, 2002).

Ο μαθητής εκπαιδεύτηκε να ζωγραφίζει με κόκκινο χρώμα το θερμόμετρο,

κάθε φορά που θα εκνευριζόταν, θα θύμωνε ή θα ένιωθε κάποιο αρνητικό συναίσθημα. Όταν σημείωνε με τον μαρκαδόρο του μέτρια ένταση στο θερμόμετρο, από τον βαθμό 5 και άνω, είχε το δικαίωμα να σηκώσει το χέρι του και να ζητήσει να αποχωρήσει από την ομάδα για μερικά λεπτά.

Εικόνα 4.



Επιπρόσθετα, η διαδικασία επικεντρώθηκε και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων, καθώς θα είχε την ιδιότητα ως αρχηγός της ομάδας να λαμβάνει πρωτοβουλίες για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και να επιλύει τυχόν προβλήματα που θα παρουσιάζονταν κατά τη διάρκειά της. Η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της ομαδικότητας, μπορεί να αποφέρει ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα, εξαιτίας της διαδραστικότητας που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους (O'Donohue & Fisher, 2008).

Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να ενδυναμώσει τις φιλικές του σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές και να αναπτύξει τις ικανότητές του (Graham, 2005; Dobson & Dobson, 2009).

Ο Σωτήρης ανέλαβε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό τον ρόλο του στην ομάδα και επιδίωξε με τους υπόλοιπους, την επιλογή του θέματος που θα δημιουργούσαν στο κολλάζ. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι, ο μαθητής ανέπτυξε ικανοποιητική συνεργασία με τους περισσότερους μαθητές.

Εμφανίστηκαν κάποιες διαφωνίες κατά τη διάρκεια της, οι οποίες επιλύονταν κατόπιν υπενθύμισης των κανόνων που έπρεπε να τηρηθούν, για την επιτυχή ολοκλήρωση της.

Επιπλέον, ο μαθητής κάθε μέρα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, σημείωνε με τον μαρκαδόρο του το έντυπο με το θερμόμετρο που του είχε δοθεί. Συνολικά χρειάστηκε να αποχωρήσει από την ομάδα δύο φορές, μετά από έντονη διαφωνία που είχε προκύψει με τους συμμαθητές του, κατά τις οποίες άρχισε να φωνάζει στους συμμαθητές του. Κατά την αποχώρησή του, ο μαθητής μεταφερόταν στο θρανίο του για μερικά λεπτά, όπου απασχολούταν με τα παιχνίδια του και έπειτα επέστρεφε στην ομάδα για τη συνέχιση της δραστηριότητας.

Συνοψίζοντας, οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν επιτυχώς στο τέλος της εβδομάδας και από τις δύο ομάδες, όπου δόθηκαν ομαδικά βραβεία και ατομικό στον μαθητή για τη προσπάθειά του, όπως παρουσιάστηκαν στο παράρτημα 10 και 11.

ΤΡΙΤΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Τη τρίτη εβδομάδα, οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν στον μαθητή ήταν βασισμένες: α) στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοπαρακολούθησης, οι οποίες έχουν ως στόχο την αναγνώριση των αρνητικών του συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους (Plummer, 2010; Flanagan, Korrie & Levine, 2015; Graham, 2005), β) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της φαντασίας του, με στόχο την εύρεση λύσεων σε διάφορα προβλήματα (Nicholas, 2015; Plummer, 2010; Selekman, 2010). Οι δραστηριότητες διήρκησαν συνολικά μία εβδομάδα και διεξάγονταν μεταξύ 5^{ης} και 6^{ης} ώρας, καθημερινά.

Όσον αφορά, την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοπαρακολούθησης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των ικανοτήτων του μαθητή, με στόχο την αναγνώριση των αρνητικών του

συναισθημάτων και τη κατανόηση των γεγονότων που οδηγούν στην εκδήλωσή τους (Ο'Donohue & Fisher, 2008; Flanagan, Korrie & Levine, 2015).

Η μέθοδος της αυτοπαρακολούθησης, έχει την ιδιότητα να ενθαρρύνει τους μαθητές στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ώστε να αναγνωρίζουν τις αλλαγές που βιώνουν συναισθηματικά, αλλά και σωματικά (Drewes, 2009). Μέσω αυτού του τρόπου, δίνεται η δυνατότητα αυτοέλεγχου και επίλυσης των δυσκολιών τους (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat & St. John Walsh, 2014).

Στη παρούσα περίπτωση, η ερευνήτρια εκπαίδευσε τον μαθητή μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων, βασισμένες στο τρόπο που βιώνεται ένα συναίσθημα, όπως παρουσιάζεται από τη Plummer (2010, σ. 81) στην εικόνα 5. Ο μαθητής καθοδηγήθηκε στη συμπλήρωσή και τη καταγραφή των συναισθημάτων που αναφέρονταν στο έντυπο. Επίσης, κατά τη συμπλήρωσή του, συζητήθηκαν οι αλλαγές που μπορεί να υπάρξουν στα συναισθήματά μας και η σημαντικότητα που φέρει η αναγνώριση και ο έλεγχος τους (Flanagan, Korrie & Levine, 2015; Plummer, 2010).


Εικόνα 5.

Πώς αισθάνομαι

Το ότι βιώνεις ένα συναίσθημα δεν σημαίνει πως πρόκειται να είσαι συνέχεια έτσι.

Ο Σαμ μπορεί να ντρέπεται κάθε φορά που επισκέπτεται ένα καινούριο μέρος και δεν ξέρει κανέναν, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως πάντα είναι «ένα ντροπαλό άτομο». Είναι πολλές οι φορές που ο Σαμ αισθάνεται μεγάλη αυτοπεποίθηση.

Φαντάσου μερικές από τις φορές που έχεις βιώσει τα συναισθήματα αυτά. Σχεδίασε ή γράψε για καθένα από τα συναισθήματα που θα βρεις στη σελίδα αυτή.



Μία φορά που ένιωσα πολύ γενναίος/-α ήταν

Ένιωσα πολύ ενθουσιασμένος/-η όταν

Αισθάνθηκα χαλαρωμένος/-η όταν

Αισθάνθηκα αμηχανία όταν

Αισθάνθηκα θυμωμένος/-η όταν

Ένιωσα χαρούμενος/-η όταν

Αισθάνθηκα απογοητευμένος/-η όταν

Επιπλέον, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα έντυπο δραστηριότητας, στο οποίο καταγράφονταν οι συναισθηματικές και σωματικές αλλαγές που ενδεχομένως βιώνει ο μαθητής όταν νιώθει θυμό. Η δραστηριότητα είναι βασισμένη στον Stallard, (2005, σ. 124), όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 6. Με τη χρήση αυτής της δραστηριότητας, η ερευνήτρια εκπαίδευσε τον μαθητή σχετικά με τις αλλαγές που βιώνουμε στο σώμα και στα συναισθήματα μας όταν θυμώνουμε, δίνοντας του τη δυνατότητα να τα εντοπίσει στο έντυπο και να τα σημειώσει.

Οι τεχνικές που συμπεριλαμβάνουν ήρωες κινουμένων σχεδίων σε προβληματική κατάσταση όπως στην εικόνα 5, έχουν την ιδιότητα να διευκολύνουν τη συζήτηση με μαθητές παιδικής ηλικίας, καθώς είναι προσαρμοσμένες σύμφωνα με τις γνωστικές τους ικανότητες (Digiseppe & Bernard, 2006; Stallard, 2005).

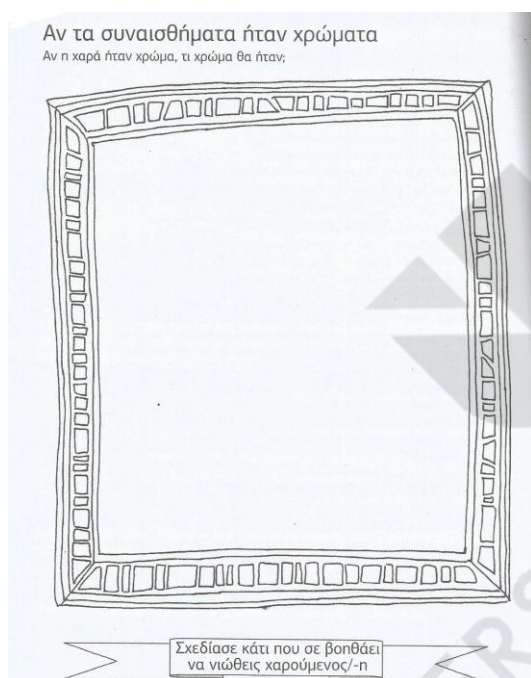
Ο μαθητής στη δραστηριότητα της εικόνας 5, δυσκολεύτηκε στον διαχωρισμό των συναισθημάτων που αναφέρονταν σε αυτή, όπως και στο να ανακαλέσει γεγονότα όπου τα είχε νιώσει. Για τον παραπάνω λόγο, η ερευνήτρια παρουσίασε παραδείγματα, ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί τις έννοιες των συναισθημάτων και τις διαφορές τους. Από την άλλη η δραστηριότητα της εικόνας 6, παρουσιάστηκε πιο αποτελεσματική, καθώς ο μαθητής εντόπισε αρκετά εύκολα τις αλλαγές που νιώθει όταν θυμώνει.

Εικόνα 6.



Επίσης, μια ακόμα ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που δόθηκε από την ερευνήτρια στον μαθητή, αφορούσε τον σχεδιασμό κάποιου γεγονότος που τον έκανε να νιώθει χαρούμενος, η οποία θα γινόταν με τη χρήση χρωμάτων της αρεσκείας του, όπως παρουσιάζεται από τη Plummer (2010, σ. 82) στην εικόνα 7. Οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της φαντασίας των μαθητών σχετικά με θετικές καταστάσεις, έχουν την ιδιότητα να αντικαθιστούν τα μη υγιή συναισθήματα με υγιή (Dryden, 2012).

Εικόνα 7.



Για τον παραπάνω λόγο, η δραστηριότητα της εικόνας 7, συνδυάστηκε με μια ακόμα, η οποία αποσκοπούσε στον σχεδιασμό κάποιου γεγονότος που προκαλούσε στον μαθητή ανησυχία ή κάποιο αρνητικό συναίσθημα, όπως παρουσιάζεται από τη Plummer (2010, σ 142) στην εικόνα 8. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις δραστηριότητες, όπου στη πρώτη σχεδίασε τους αγαπημένους του ήρωες, οι οποίοι όπως ανέφερε τον κάνουν να νιώθει χαρούμενος και αντίστοιχα, στο έντυπο της εικόνας 8, σχεδίασε ένα ζώο το οποίο ανέφερε ότι φοβάται πάρα πολύ.

Εικόνα 8.



Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, η ερευνήτρια παρότρυνε τον μαθητή να ζωγραφίσει κάτι που τον κάνει χαρούμενο και έπειτα κάτι που του προκαλεί ανησυχία, με τη χρήση χρωμάτων της αρεσκείας του. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, έγινε επεξήγηση των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουμε, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τις διαφορές. Στόχος ήταν η εκπαίδευση του μαθητού, ως προς την αναγνώριση και τον διαχωρισμό των υγιή συναισθημάτων του από τα μη υγιή, ώστε να μπορεί να τα κατανοεί και να τα διαχειρίζεται, όταν εμφανίζονται (Flanagan, Korrie & Levin, 2015; Dryden, 2012). Στη παρούσα περίπτωση, ο μαθητής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά, καθώς φάνηκε να κατανοεί τις διαφορές αυτών των συναισθημάτων.

Όσον αφορά τις τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της φαντασίας του, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε δραστηριότητες, οι οποίες στόχευαν στην ανάδειξη θετικών ή αρνητικών πεποιθήσεων του μαθητή για τον εαυτό του, καθώς και προβλημάτων που πιθανών συνδέονταν με αυτές (Selekman, 2010; Plummer, 2010; Nicholas, 2015). Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση και αισιόδοξη συμπεριφορά, διακρίνονται από τις ικανότητες που διαθέτουν σχετικά με τη διαχείριση των προβλημάτων τους, τη λήψη πρωτοβουλιών και τους υψηλούς τους στόχους (Henderson & Milstein, 2003).

Επιπλέον, μέσω της ενδυνάμωσης της φαντασίας τους, τα παιδιά ενθαρρύνονται για να φανταστούν τον εαυτό τους σε μελλοντικές καταστάσεις, όπου τα προβλήματα τους θα έχουν επιλυθεί (Nicholas, 2015; Plummer, 2010).

Όσον αφορά την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητού, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές αυτογνωσίας με τη μορφή καρτών συζήτησης και κειμένου, όπως παρουσιάζεται από τους Tullison & Synatschk (2006, σ.122) στην εικόνα 9 και Plummer (2010, σ. 61) στο παράρτημα 12, οι οποίες έχουν την ιδιότητα να ενθαρρύνουν τον μαθητή να μιλήσει για τον εαυτό του.

Εικόνα 9.

ΚΑΡΤΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	
Είμαι καλός/η σε...	Κάτι που αρέσει σε μένα είναι...
Το μέρος που μου αρέσει περισσότερο είναι...	Είμαι χαρούμενος/η για.....
2 πράγματα που μου αρέσουν πιο πολύ είναι....	Ένα από τα καλύτερα στοιχεία σε μένα είναι....
Δεν φοβάμαι	Εάν είχα ένα μαγικό χαλί θα....
Θέλω να πω κάτι καλό για...	Είμαι υπερήφανος/η για.....

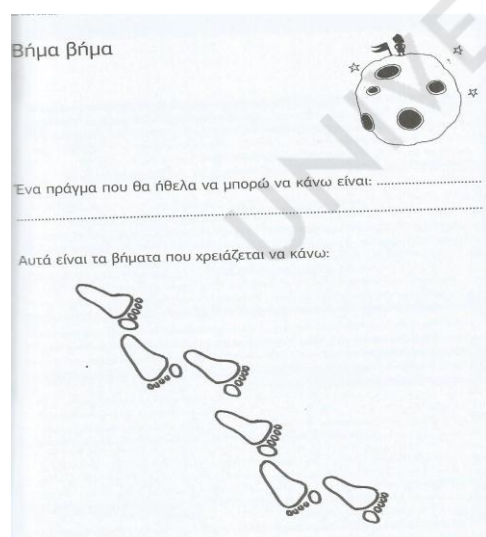
Η δραστηριότητα της εικόνας 9, συμπληρώθηκε εύκολα από τον μαθητή, ο οποίος παρουσίασε ιδιαίτερο ενθουσιασμό κατά τη διαδικασία και κατανόησε το περιεχόμενό της. Από την άλλη, η δραστηριότητα του παραρτήματος 12 δυσκόλεψε αρχικά τον μαθητή και συμπληρώθηκε με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Και για τις

δύο δήλωσε ιδιαίτερα χαρούμενος, καθώς όπως ανέφερε μπορούσε να μιλήσει για τον εαυτό του και να γράψει τι του αρέσει να κάνει.

Σε επόμενο στάδιο, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ενδυνάμωση της φαντασίας του μαθητή, αποτύπωναν στόχους τις οποίες χρειαζόταν να θέσει, ώστε να είναι σε θέση να φανταστεί μια μελλοντική του κατάσταση. Η ενδυνάμωση της φαντασίας των παιδιών σε μια μελλοντική κατάσταση, μπορεί να τα επηρεάσει σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις που βιώνουν, αλλά και την διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων τους (Plummer, 2010; Selekman, 2010).

Στη παρούσα περίπτωση, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε δραστηριότητες με τη μορφή κειμένου και ζωγραφικής, όπως παρουσιάζεται από τη Plummer (2010, σ.64 και σ.101) , όπου στόχευε στο να ενθαρρύνει τον μαθητή να σκεφτεί έναν σημαντικό στόχο που θα ήθελε να πετύχει στο μέλλον. Επίσης, τον καθοδήγησε να εντοπίσει μόνος του τα βήματα που θα χρειαζόταν να ακολουθήσει, ώστε να τον επιτύχει. Παράδειγμα της δραστηριότητας παρουσιάζεται στην εικόνα 10 και στο παράρτημα 13.

Εικόνα 10.



Η αποτύπωση του στόχου στη δραστηριότητα της εικόνας 10, ήταν εύκολη για τον μαθητή αλλά παρουσιάστηκε δυσκολία στα βήματα που χρειαζόταν να συμπληρώσει για να τον επιτύχει. Το γεγονός αυτό επιλύθηκε με παραδείγματα που παρουσιάστηκαν από την ερευνήτρια. Όσον αφορά τη δραστηριότητα του παραρτήματος 13, η απεικόνιση της κατάστασης που ήθελε να επιτύχει ο μαθητής ήταν ευκολότερη και δεν παρουσιάστηκε κάποια δυσκολία.

Μετά την ολοκλήρωση των τριών εβδομάδων, κατά τις οποίες διεξήχθη η παρεμβατική διαδικασία στη γενική τάξη, επόμενο στάδιο ήταν η παρατήρηση της συμπεριφοράς του, ώστε να εντοπιστούν πιθανές βελτιώσεις που είχαν επέλθει εξαιτίας της παρέμβασης. Για αυτού του είδους την αξιολόγηση, εφαρμόστηκε μη συμμετοχική παρατήρηση επί μία εβδομάδα, από την ερευνήτρια εντός της τάξης, μεταξύ της 5^{ης} και 6^{ης} ώρας καθημερινά. Σκοπός της ήταν, η καταγραφή της συμπεριφοράς του μαθητού για πιθανές τροποποιήσεις που είχαν επέλθει.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τη δασκάλα της γενικής τάξης, όπως παρουσιάζεται στο παράρτημα 8, η οποία είχε ως επίκεντρο τον απολογισμό της διαδικασίας.

ΤΕΛΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Από τη μη συμμετοχική παρατήρηση της τελευταίας εβδομάδας, μετά τη παρεμβατική διαδικασία, προέκυψαν οι ακόλουθες συμπεριφορές:

- Σηκώνεται από το θρανίο του και ενοχλεί τους συμμαθητές του όταν κάθεται μόνος του.
- Παρατηρεί συχνά τους κανόνες που είχαν κολληθεί στο θρανίο του και προσπαθεί να λύσει μόνος του ασκήσεις.

- Σηκώνεται αρκετές φορές από το θρανίο του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά οριοθετείται από τη δασκάλα κοντά στην έδρα της.
- Κάθεται μαζί με άλλους συμμαθητές και συνεργάζεται σε ικανοποιητικό βαθμό μαζί τους, κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ζωγραφικής.
- Προσπαθεί να αντιγράψει στις ασκήσεις μαθηματικών αλλά συμμορφώνεται στις παρατηρήσεις της δασκάλας.
- Όταν ολοκληρώνει ασκήσεις και δραστηριότητες, επιβραβεύεται από τη δασκάλα και παρουσιάζει εντονότερη πρόθεση στο μάθημα.
- Σηκώνεται από το θρανίο του αρκετές φορές και πειράζει τα πράγματα των συμμαθητών του, χωρίς να εκδηλώσει συμπεριφορές, όπως φωνές, χειρονομίες ή να προσπαθήσει να τους χτυπήσει.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Σύμφωνα με τη δασκάλα γενικής παιδείας παρουσιάζονται τα παρακάτω:

- Οι παρεμβάσεις βοήθησαν τον μαθητή να εκφράσει τα συναισθήματά του, να δουλέψει ομαδικά, να εκφράσει τις ανησυχίες και τις επιθυμίες του.
- Η δασκάλα ισχυρίστηκε ότι, αυτές οι τεχνικές βοήθησαν τον μαθητή να καταλάβει ότι η ομάδα έχει κανόνες, ότι χρειάζεται να συνεργάζεται και να υπάρχει αλληλοσεβασμός.
- Αναφέρει ότι παρουσιάστηκαν θετικά αποτελέσματα, τα οποία θα ήταν παραπάνω εμφανή, αν κρατούσε η παρέμβαση περισσότερο διάστημα.
- Θεωρεί ότι ο μαθητής θα συνεχίσει να έχει ανάγκη παρεμβάσεις αυτού του είδους, ώστε να υπάρξει βελτίωση στο μέλλον.

- Η δασκάλα ανέφερε, ότι ο διπλός χαρακτήρας με τον οποίον διεξήχθησαν οι τεχνικές, τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, αποτελούν ιδανικό συνδυασμό για τον μαθητή.
- Δήλωσε αρκετά ευχαριστημένη από τη διαδικασία, καθώς παρατήρησε ότι ο Σωτήρης συμμετείχε με μεγάλη προθυμία και υπήρξε βελτίωση.
- Τέλος, η δασκάλα ισχυρίστηκε ότι η μακροπρόθεσμη χρήση αυτών των παρεμβάσεων μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή, καθώς ισχυρίστηκε ότι μεγαλώνοντας ηλικιακά θα είναι πολύτιμες για τη μείωση περαιτέρω προβληματικών συμπεριφορών.

Το τελικό στάδιο της έρευνας αποτέλεσε και τον απολογισμό της παρέμβασης, στο οποίο παρουσιάζεται από τη παρατήρηση της ερευνήτριας και τη συνέντευξη της δασκάλας, η βελτίωση και συνέχιση συμπεριφορών, στις οποίες εστίασε το παρεμβατικό στάδιο.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ότι ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί και να διατηρεί την ύπαρξη και τη σημασία των κανονισμών της τάξης, οι οποίες όπως επιβεβαιώνεται από τον Lee (2007), αποτελούν βασικό παράγοντα για τη διαχείριση και ρύθμιση των συμπεριφορών στη τάξη. Επίσης, στις ομαδικές δραστηριότητες παρουσιάζεται πιο συνεργάσιμος, λόγω της διαδραστικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών, γεγονός σημαντικό για τη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Kendall, 2006; Dobson & Dobson, 2008).

Εν κατακλείδι, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές του, εξακολουθούν να είναι εμφανείς παρόλο που παρουσιάζουν μικρές βελτιώσεις, καθώς η παρουσία των παρεμβάσεων χρήζουν εφαρμογής για μεγαλύτερο και επαρκές διάστημα (Κουρκούτας, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Γενικότερος σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, ήταν η ανάδειξη των παρεμβατικών τεχνικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητού εντός της τάξης, καθώς και τα οφέλη που μπορούν να επέλθουν από αυτές.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης του μαθητού, αποτέλεσε μια ιδανική προσέγγιση για την εις βάθος εξερεύνηση του υποκειμένου, μέσα στο περιβάλλον του (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Mertens, 2010; Verma & Mallick, 1999). Η μελέτη συστάθηκε από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, τόσο από τη συμμετοχή των προσώπων στις συνεντεύξεις, το σχολικό αρχείο, όσο και από τη παρατήρηση της ερευνήτρια στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σχετικά με τα παραπάνω, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο τον εντοπισμό τρόπων με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά στη περίπτωση του μαθητού, ερώτημα που φέρει σημαντική βαρύτητα, εξαιτίας της πολυπαραγοντικότητας που συμβάλει στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών και τις καθιστά δύσκολα διαχειρήσιμες (Bowen, Jenson & Clark, 2004; Anderson, 2012). Η πολυπαραγοντικότητα της παρούσας περίπτωσης, παρουσιάζεται από το αρχικό στάδιο της έρευνας, όπως εκτυλίσσεται μέσα από τα στοιχεία σύνθεσης της μελέτης. Τα δεδομένα αυτά έδωσαν τα απαραίτητα στοιχεία για τον εντοπισμό συμπεριφορών που θα μπορούσαν να ενισχυθούν θετικά, μειώνοντας ταυτόχρονα τις ανεπιθύμητες.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, οι τεχνικές που είναι βασισμένες στις γνωσιακές και συμπεριφορικές θεραπείες με τη μορφή δραστηριοτήτων, μπορούν να

συμβάλλουν θετικά στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, αρκεί να είναι προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο του εκάστοτε μαθητή και να εκτελούνται σε επαρκή χρόνο (Stallard, 2002; Κουρκούτας, 2011). Οι συγκεκριμένες τεχνικές, ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένες στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο του μαθητού, καθώς περιείχαν εικόνες και ήρωες κινουμένων σχεδίων, οι οποίες έχουν την ιδιότητα να κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μικρών μαθητών (Stallard, 2005; Dryden, 2012).

Πέραν των γνωσιακών και συμπεριφορικών τεχνικών, το τρίτο ερώτημα απαντήθηκε με τεχνικές που εφαρμόστηκαν στον μαθητή, βασισμένες στις βραχείες θεραπείες, οι οποίες στόχευαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της φαντασίας του (Selekman, 2010; Nickolas, 2015). Οι παραπάνω, παρουσίασαν μια θετική εικόνα στον μαθητή, δίνοντας του κίνητρο να εκφραστεί μέσα από αυτές και να θέσει στόχους σε μελλοντικές καταστάσεις που ήθελε να υλοποιήσει.

Το τελικό στάδιο ήρθε να προσθέσει, μέσω του απολογισμού της παρέμβασης, τις βελτιώσεις που επήλθαν σε μερικούς τομείς και την αναγκαιότητα μακροπρόθεσμης εφαρμογής τους στον μαθητή. Σε αυτή τη περίπτωση, δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν, εξαιτίας της φύσης της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, η οποία επικεντρώνεται σε μοναδικά χαρακτηριστικά του μαθητού και ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή ανεξάρτητα από τη μοναδικότητα της, φέρει αξία καθώς αναδεικνύει παρεμβατικές τεχνικές, οι οποίες μέσα από έρευνες έχουν χαρακτηριστεί ελπιδοφόρες στις περιπτώσεις παιδιών με προβληματική συμπεριφορά. Τα οφέλη που μπορούν να επέλθουν ποικίλουν σε διάφορους τομείς, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την ευημερία των μαθητών στο σχολικό χώρο.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επικείμενη έρευνα είχε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι επηρέασαν σε κάποιο βαθμό την διεξαγωγή της και τα αποτελέσματά της.

Αρχικό περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η μη γενίκευση των αποτελεσμάτων, λόγω της μορφής της μεθοδολογίας που επιλέχθηκε. Παρόλα αυτά, οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να προσαρμοστούν για την εφαρμογή αντίστοιχων ερευνών με τη συγκεκριμένη.

Επιπλέον, σημαντικό μειονέκτημα αποτέλεσε η μη συμμετοχή του πατέρα του μαθητού στη διαδικασία των συνεντεύξεων, εξαιτίας της δυσκολίας που παρουσίαζε ως προς τη κατανόηση της Ελληνική γλώσσα, γεγονός που πιθανόν στέρησε στοιχεία του οικογενειακού του ιστορικού.

Άλλον σημαντικό περιορισμό αποτέλεσε η λήξη του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να μην υπάρξει επαρκής χρόνος για περαιτέρω εφαρμογή της παρεμβατικής διαδικασίας και της παρατήρησης του μαθητού.

Εν κατακλείδι, περιοριστική παρουσιάστηκε η δέσμευση συγκεκριμένης διδακτικής ώρας, όπου η ερευνήτρια μπορούσε να παρευρίσκεται στη σχολική αίθουσα, γεγονός που πιθανόν περιόρισε την ακριβέστερη καταγραφή της συμπεριφοράς του μαθητού.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα τάθηκε υπέρ της εφαρμογής παρεμβάσεων, με στόχο τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητού στη σχολική αίθουσα. Με αυτόν τον τρόπο συνέβαλε στη παρουσίαση διάφορων τεχνικών που εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητού.

Εξαιτίας των περιορισμών της έρευνας, δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν

περαιτέρω παρεμβατικές τεχνικές, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν βοηθήσει τον μαθητή. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να έχει γίνει εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης, οι οποίες θα εφαρμόζονταν κάθε φορά που θα βίωνε αρνητικά συναισθήματα, όπως παρουσιάζονται από τους Tulliuson & Synatschk (2006, σ.253-255) και αφορούν συνδυασμό σωματικής χαλάρωσης, μαζί με δεξιότητες αυτοομιλίας. Παρόμοιες τεχνικές χαλάρωσης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στον μαθητή παρουσιάζονται και από τον Stallard (2002, σ. 137-138), οι οποίες σχετίζονται με ποικιλία άμεσων τρόπων για χαλάρωση. Επιπρόσθετα, μια ακόμα αξιολογη τεχνική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, η οποία συνδυάζει τεχνική χαλάρωσης και μέθοδο αυτοπαρακολούθησης, παρουσιάζεται από τους Jouce-Beaulieu & Sulkowski (2015, σ. 155) κατά την οποία ο μαθητής εκπαιδεύεται για να αξιολογεί τη κατάστασή του πριν και μετά τη διαδικασία χαλάρωσης.

Όσον αφορά τη διαχείριση θυμού, ο μαθητής θα μπορούσε να εκπαιδευτεί μέσα από κλιμακωτές ερωτήσεις, ώστε να μάθει να παρατηρεί περισσότερα συναισθήματα και σωματικές εκδηλώσεις, όπως με τη τεχνική που παρουσιάζουν οι Daly & Rae (2008, σ. 23-25), η οποία έχει την ιδιότητα να οδηγεί τα παιδιά στην αυτογνωσία του θυμού που παρουσιάζουν. Επίσης, αναφορικά με τον θυμό, προσοδοφόρα τεχνική θα αποτελούσε η εκμάθηση έκφρασής του, μέσα από κάρτες ειδικά σχεδιασμένες για αυτό το θέμα, όπως παρουσιάζεται από τους Tulliuson & Synatschk (2006, σ.206-207).

Επιπλέον, αξιοσημείωτη τεχνική για τον εντοπισμό των συναισθημάτων και την εκμάθηση αυτοπαρακολούθησης τους, αποτελούν οι τεχνικές που παρουσιάζει ο Stallard (2002, σ. 125-132), οι οποίες προσφέρονται σε μορφή δραστηριοτήτων μέσα από σχέδια ζωγραφικής και ασκήσεις συμπλήρωσης προτάσεων. Επιπρόσθετα, για την εκμάθηση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, ενδιαφέρουσα μέθοδο θα

αποτελούσαν οι κάρτες προβλημάτων που παρουσιάζονται από τους Tulliuson & Synatschk (2006, σ. 226-227), με τις οποίες ο μαθητής καλείτε να επιλύσει τα αίτια διαφόρων καταστάσεων. Αξίζει να αναφερθεί ότι, ενδιαφέρουσα τεχνική για τη συγκεκριμένη περίπτωση θα αποτελούσε η ερώτηση για το θαύμα σε συνδυασμό με ζωγραφική, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να σχεδιάσει και να περιγράψει μια μελλοντική κατάσταση όπου τα προβλήματα του θα έχουν εξαφανιστεί (Nicholas, 2015).

Σχετικά με τη τήρηση κανονισμών στη τάξη και την ενθάρρυνση του για αυτές, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν δραστηριότητες για τη κατασκευή λίστας καθηκόντων, τις οποίες θα χρειαζόταν να επιτύχει, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζουν οι Tulliuson & Synatschk (2006, σ. 187), σε συνδυασμό με τεχνικές επιβράβευσης για κάθε επιτυχημένο στόχο, σύμφωνα με τον Morgan (2009, σ. 100-101).

Ανεξάρτητα από τις παρεμβατικές τεχνικές που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η μεθοδολογία και η διαδικασία που ακολουθήθηκε αφορούν συγκεκριμένη περίπτωση μαθητού. Επομένως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα αποτελούσε η διεξαγωγή μελέτης σε παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών, στις οποίες θα εφαρμόζονταν αντίστοιχες τεχνικές, ανά περίπτωση.

Η παρουσία των προβληματικών συμπεριφορών στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελούν ένα ιδιαίτερο φαινόμενο, ειδικά στη παιδική ηλικία των μαθητών, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Είναι αναγκαίο λοιπόν, να ενθαρρυνθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί για τον εντοπισμό αυτών των συμπεριφορών στους μαθητές τους, καθώς και για την εφαρμογή εξειδικευμένων παρεμβάσεων.

Η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και η αλλαγή της

κουλτούρας της απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να επιφέρει υψηλού βαθμού αποτελεσματικότητα στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ψυχική ευημερία των μαθητών (Κουρκούτας, 2011; Condly, 2006; Greenberg, Weissberg & O'brien, et. all., 2003).

ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η προστιθέμενη αξία της παρούσας έρευνας επισημαίνεται μέσα από τους αρχικούς στόχους, οι οποίοι τέθηκαν εξ αρχής της ερευνητικής διαδικασίας.

Αρχικά, η ερευνητική αυτή εργασία συνεισφέρει στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς παρουσιάζει περίπτωση μαθητού με προβληματική συμπεριφορά στον σχολικό χώρο, της οποίας τα στοιχεία παρόλο που δεν μπορούν να γενικευτούν, αναδεικνύουν παράγοντες που συμβάλλουν στη εμφάνιση της και συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται. Η μελέτη περίπτωσης του μαθητού, αποτελεί στην ουσία ένα πλήρες ιστορικό, το οποίο μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού στον σχολικό χώρο, για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων.

Παράλληλα, σπουδαία είναι η προσφορά της συγκεκριμένης έρευνας, εξαιτίας της ανάδειξης πρακτικών και τεχνικών, βασισμένες σε προσοδοφόρες παρεμβάσεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς στις σχολικές τάξεις, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο μια διαφορετική πτυχή προς τη προσέγγιση τους.

Τέλος αναμένεται ότι, η συμβολή της επικείμενης έρευνας θα ενισχύσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού χώρου για την εφαρμογή παρόμοιων τεχνικών και παρεμβάσεων, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την διερεύνηση και πραγματοποίηση ανάλογων ερευνών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι ανάγκες που παρουσιάζονται στους σχολικούς χώρους με γνώμονα τον περιορισμό ανεπιθύμητων και προβληματικών φαινομένων, αλλά συγχρόνως η άγνοια που συχνά φέρουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστούν τις ψυχοεκπαιδευτικές μεθόδους σημαντικές για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων.

Για τον παραπάνω λόγο, η παρουσία παρεμβατικών τεχνικών και μεθόδων στον σχολικό χώρο μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και στην ενδυνάμωση της ψυχικής ευημερίας των μαθητών από ποικίλα ερεθίσματα.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκαν αρκετά ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις και τεχνικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στη τάξη από τους εκπαιδευτικούς, προσαρμόζοντάς αυτές ανά περίπτωση μαθητού. Αυτού του είδους οι παρεμβάσεις, μέσα από μια μακροπρόθεσμη εφαρμογή δύναται να επιφέρουν ρηξικέλευθες και σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά και τη ψυχοσύνθεση των παιδιών.

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, έρευνα και εφαρμογή παρόμοιων παρεμβάσεων σε μαθητές, προωθώντας ταυτόχρονα μεθόδους, οι οποίες μπορούν να σταθούν υποστηρικτικά στον παιδικό πληθυσμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Doll, B., Zucker, S., Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση.* (Ε. Θεοχαράκη μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδάνος.

Henderson, N., Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* (Β. Βασσάρα μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδάνος.

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πολύτροπον.

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

Μάγος, Κ. (2005). ‘‘Συνέντευξη ή Παρατήρηση’’: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχος 10, σελ. 5-19. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2015 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10>.

Morgan, N. (2009). *Διαχείριση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Πρακτικές ιδέες για εύκολη και αποτελεσματική εφαρμογή.* (Ε. Καλίσκामη Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.

Plummer, M. D. (2010). *Αλλαγές, άγχος, αγωνίες: Πώς να βοηθήσετε το παιδί να τα αντιμετωπίσει*. (Ε. Καλίσκामη μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Plummer, M. D. (2014). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. (Σ. Τρουμπέτα μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Σίμος, Γ.(επίμ). (2011). *Γνωστική συμπεριφορική θεραπεία: Ένας οδηγός για τη κλινική πράξη*.(Ν. Νικολαΐδης, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Sklare, G. (2011). *Βραχεία συμβουλευτική στην εκπαίδευση που φέρει αποτελέσματα: Προσέγγιση εστιασμένη στις λύσεις*. (Σ. Βασιλόπουλος, Ι. Κουτσοπούλου & Δ. Ρέγκλη, Μτφρ.). Εκδόσεις Κοντύλι.

Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Τόπος.

Στασινός, Δ.Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Sutton, C. (2003). *Προβλήματα Συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Σαββάλας Α.Ε.

Wenar, C., Kerig, P., Μαρκουλή, Δ. (Επίμ.) & Γεωργάκα, Ε. (Επίμ.). (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. (Δ, Μαρκούλης & Ε, Γεωργάκα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία-Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Μ. Κουλεντιάνου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, S. (2012). Psycho-educational processes as strategies for students presenting with emotional and behavioural disorders. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(7), pp. 25-36. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2015, από http://www.aijcrnet.com/journals/Vol_2_No_7_July_2012/4.pdf

Armstrong, K. H., Ogg, J., Sundman-Wheat, A. N. & St. John Walsh, A. (2014). *Evidence-Based Interventions for Children with Challenging Behavior*. New York: Springer.

Bambara, L & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with Problem Behaviors: Designing positive behavior plans*. New York – London: The Guilford Press.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Bore, S. K., Hendricks, L. & Womack, A. (2013). Psycho-Educational Groups in Schools: The Intervention of Choice. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, 2(1), pp. 1-9. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2015 από <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Bore,%20Samuel%20K%20Psycho-Educational%20Groups%20in%20Schools%20NFJCA%20V2%20N1%202013.pdf>.

Bowen, S., Jenson, W. & Clark, E. (2004). *School- Based interventions for students with behaviour problems*. New York: Springer.

Brasher, K. (2009). Solution-Focused Brief Therapy: Overview and Implications for School Counselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(2), pp. 20-30. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2015 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875397.pdf>.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2001). *Fostering Strength, Hope, and Optimism in Your Child: Raising Resilient Children*. The McGraw-Hill Companies.

Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 8(30), pp. 219-227. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από <http://grainger.pbworks.com/f/Resilience-+School+&+Family+Partnerships.pdf>.

Carmel, C. (2008). *A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skills*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Christner, R. Stewart, J & Freeman. A. (2007). *Handbook of Cognitive - Behavior Group Therapy with Children and Adolescents: Specific Settings and Presenting Problems*. New York-London: Routledge.

Clauss-Ehlers, C. (2008). Sociocultural factors, resilience, and coping: Support for a culturally sensitive measure of resilience. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 29, pp. 197-212. Doi: 10.1016/j.appdev.2008.02.004. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου 2015 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397308000063>.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.

Condly, S. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. *Urban Education*, 41(3), pp. 211-236. Doi: 10.1177/0042085906287902. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2015 από <http://uex.sagepub.com/content/41/3/211.full.pdf+html>.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches*. 2nd Edition. Sage Publications.

Daly, S. & Rae, T. (2008). *Controlling Anger: A Solution Focused Approach for Children*. London: Optimus Education.

Daunic, A. P., Smith, S. W., Garvan, C. W., Barber, B. R., Becker, M. K., Peters, C. D., Taylor, G. G., Van Loan, C. L. & Naranjo, A. H. (2012). Reducing developmental risk for emotional/behavioral problems: A randomized controlled trial examining the Tools for Getting Along curriculum. *Journal of School Psychology*, 50(2), pp. 149-166. Doi: 10.1016/j.jsp.2011.09.003 Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2015, από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440511000768>

Delfos, M. F. (2004). *Children and Behavioural Problems: Anxiety, Aggression, Depression and ADHD—A Biopsychological Model with Guidelines for Diagnostics and Treatment*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd Edition. Sage Publications.

DiGiuseppe, R. & Bernard, M. (2006). *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. New York: Springer.

Dobson, D. & Dobson, K. (2009). *Evidence-Based practice of cognitive-behavioral therapy*. New York – London: The Guilford Press.

DuMont, K., Widom, C. & Czaja, S. (2007). Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighbourhood characteristics. *Child Abuse and Neglect*, Vol.31, pp. 255-274. Doi: 10.1016/j.chiabu.2005.11.015. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213407000427>.

Drewes, A. (2009). *Blending Play Therapy with Cognitive-Behavioral Therapy: Evidence-Based and other Effective Treatments and Techniques*. New Jersey: John Wiley and Sons.

Dryden, W. (2006). *Rational Emotive Behaviour Therapy*. London – New York: Routledge.

Dryden, W., (2012). *Dealing with Emotional Problems Using Rational-Emotive Cognitive Behaviour Therapy: A Practitioner's Guide*. Routledge.

Durlak, J. A. (1997). *Successful Prevention Programs for Children and Adolescents*. New York: Springer Science & Business Media.

Ellis, A. (2002). *Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behavior Therapy Integrated Approach*, 2nd Edition. New York: Springer.

Enea, V. & Dafinoiu, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(2), pp. 185-198. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2015 από <http://solutions-centre.org/pdf/webPDFFile.pdf>

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Routledge.

Flanagan, R., Korrie, A. & Levine, E. (2015). *Cognitive and behavioral interventions in the schools: Integrating theory and research into practice*. New York: Springer.

Flick, U., Kardoff, E. & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Friedberg, R & McClure, J. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. New York: The Guilford Press.

Gingerich, W. J. & Eisengart, S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review of the Outcome Research. *Family Process*, 39(4), pp. 477-498. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2015 από

<http://onlinelibrary.wiley.com.ep.fjernadgang.kb.dk/doi/10.1111/j.1545-5300.2000.39408.x/abstract>
<http://onlinelibrary.wiley.com.ep.fjernadgang.kb.dk/doi/10.1111/j.1545-5300.2000.39408.x/full>

Graham, P. (2005). *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families* (2nd Edition). New York: Cambridge University Press.

Greenberg, M. & Weissberg, R. & O'Brien, M., et.all., (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American psychologist*, 50(6), pp. 466-474. Doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2015, από http://selted.weebly.com/uploads/1/8/6/4/18649540/greenberg_et_al_2003.pdf

Green, S., Grant, A. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), pp. 24-31. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2015 από www.apa.asn.au.

Harpine, E. C. (2008). *Group Interventions in Schools: Promoting Mental Health for At-Risk Children and Youth*. New York: Springer.

Jacobelli, F. & Watson, L. (2009). *Smart help for good n' angry kids: Teaching children to manage anger*. John Wiley & Sons Ltd.

Jouce-Beaulieu, D. & Sulkowski, M. (2015). *Cognitive behavioral therapy in K-12 School Settings: A practitioner's Toolkit*. New York: Springer.

Kelly, S. M., Kim, S. J. & Franklin, C. (2008). *Solution Focused Brief Therapy in Schools: A 360 Degree View of Research and Practice*, Oxford University Press.

Kendall, P. (2006). *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*, 3rd Edition. New York: The Guilford Press.

Kim, J. & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, Vol. 31, pp. 464-470. Doi: 10.1016/j.childyouth.2008.10.002. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2015 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740908002569>.

Kitano, M. K. & Lewis, R. B. (2005). Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth At Risk. *Roeper Review*, 27(4), pp. 200-205. Doi: 10.1080/02783190509554319. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2015 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190509554319>.

Lee, C. (2007). *Resolving Behaviour Problems in Your School: A Practical Guide for Teachers and Support Staff*. London: Sage Publications.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. John Wiley & Sons.

Macklem, G.L. (2011). *Evidence-Based School Mental Health Services: Affect Education, Emotion Regulation Training, and Cognitive Behavioral Therapy*. New York: Springer.

Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: evidence – based services for students*. New York: Springer.

Manassis, K. (2009). *Cognitive behavioral therapy with children: A guide for the community practitioner*. New York – London: Routledge.

Margalit, M. (2003). Resilience Model Among Individuals with Learning Disabilities: Proximal and Distal Influences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), pp. 82-86. Doi: 10.1111/1540-5826.00062. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2015 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-5826.00062/abstract;jsessionid=9B5AA447D2A99B5B3D1F1EC116531A42.f04t02>

Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), pp. 6-20. Doi: 10.1111/cdev.12205. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου 2015 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12205/abstract>.

Masten, A. S. & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1094, pp. 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2015 από http://www.researchgate.net/profile/Jelena_Obradovic/publication/227671852_Competence_and_Resilience_in_Development/links/02e7e52962202924d7000000.pdf

McGrath, H. & Noble, T. (2011). *BOUNCE BACK!: A Wellbeing & Resilience Program, Years 3-4, Handbook*. 2nd Edition. Australia: Person.

Meltzer, L. (2004). Resilience and Learning Disabilities: Research on Internal and External Protective Dynamics Introduction to the Special Series. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), pp. 1-2. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00083.x Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου 2015 από <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-5826.2004.00083.x>

Mennuti, R. B., Freeman, A. & Christner, R. W. (2006). *Cognitive-behavioral interventions in educational settings. A handbook practice*. New York-London: Routledge.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation: Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. John Wiley & Sons.

Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 3rd Edition. SAGE Publications

Metcalf, L. (2010). *Solution-Focused RTI: A Positive and Personalized Approach to Response to Intervention*. John Wiley & Sons.

Milner, J & Bateman, J. (2011). *Working with Children and Teenagers Using Solution Focused Approaches: Enabling Children to Overcome Challenges and Achieve their Potential*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Nicholas, A. (2015). Solution Focused Brief Therapy with Children Who Stutter. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.193, pp. 209-216. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.261. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2015 από <http://doi.wiley.com/10.1111/1540-5826.00062> .

O'Donohue, W.T. & Fisher, J.E. (2008). *Cognitive Behavior Therapy: Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice* (2nd Edition). New Jersey: John Wiley & Sons

Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years: A guide for understanding and support*. New York-London: Routledge.

Prince-Embury, S & Saklofske, D. (2013). *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. New York: Springer.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, Vol. 31, pp. 205-209. Doi: 10.1016/j.chiabu.2007.02.001. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2015 από [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/resilience-competence-and-coping\(eea3cfa4-5e91-4b21-a0dc-1558efb56fb1\)/export.html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/resilience-competence-and-coping(eea3cfa4-5e91-4b21-a0dc-1558efb56fb1)/export.html).

Selekman, M. (2010). *Collaborative brief therapy with children*. New York: The Guilford Press.

Shippen, Simpson, & Crites, (2003) A practical guide to functional assessment. *Teaching Exceptional Children*, 35(5), pp. 36-44. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2015 από <https://www2.bc.edu/~peck/FBA-TEC-2003.pdf>

Silberberg, S. (2001). Searching for family resilience. *Australian Institute of Family Studies*, No. 58, pp. 52-57. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από [https://aifs.gov.au/sites/default/files/ss\(3\).pdf](https://aifs.gov.au/sites/default/files/ss(3).pdf).

Stallard, P. (2002). *Think Good – Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People*. John Wiley & Sons Ltd.

Stallard, P. (2005). *A clinicians guide to think good, feel good: Using CTB with children and young people*. John Wiley & Sons Ltd.

Swale, J. (2006). *Setting the Scene for Positive Behaviour in the Early Years: A framework for good practice*. New York-London: Routledge.

Tullison, P. K & Synatschk, K. (2006). *SOS!: A Practical Guide for Leading Solution-Focused Groups with Kids K-12*. United States: Ergodebooks

Verma, G. & Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Farmer Press.

Wong, B. (2003). General and Specific Issues for Researchers' Consideration in Applying the Risk and Resilience Framework to the Social Domain of Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), pp. 68-76. Doi: 10.1111/1540-5826.00060. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2015 από <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc4&AN=2003-03608-003\nhttp://doi.wiley.com/10.1111/1540-5826.00060>.

Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), pp. 2295-2303. Doi: 10.1016/j.childyouth.2012.08.009. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2015 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912003337>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Συγκατάθεση Διευθυντή για άδεια εισδοχής στην σχολική αίθουσα
για μεταπτυχιακή έρευνα

Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και σκοπός της είναι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς και γονείς συγκεκριμένου μαθητή για τη διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή γενικών στοιχείων του ιστορικού του μαθητή και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του στο πλαίσιο της τάξης. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας επιδιώκεται η ανάδειξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να αναπτυχθούν στη τάξη από τους εκπαιδευτικούς για τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών.

Ερευνητική Σύμβουλος εργασίας: Δρ. Χατζηχαράλαμπος Ξένια

Συγκατάθεση για άδεια εισδοχής στην σχολική αίθουσα της ερευνήτριας
..... από τον Διευθυντή του Δημοτικού
σχολείου..... για λόγους μεταπτυχιακής έρευνας στα πλαίσια
της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: « Προβληματικές συμπεριφορές παιδιών στο
σχολείο. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης».

.....
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

.....
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



UNIVERSITY OF NICOSIA ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Συγκατάθεση εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε μεταπτυχιακή έρευνα

Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και σκοπός της είναι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς και γονείς συγκεκριμένου μαθητή για τη διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή γενικών στοιχείων του ιστορικού του μαθητή και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του στο πλαίσιο της τάξης. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας επιδιώκεται η ανάδειξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να αναπτυχθούν στη τάξη από τους εκπαιδευτικούς για τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών.

Ερευνητική Σύμβουλος εργασίας: Δρ. Χατζηχαράλαμπος Ξένια

Διαδικαστικά:

Εάν συμφωνείτε να λάβετε μέρος σε αυτή την έρευνα θα σας ζητηθεί να:

- Δώσετε συνέντευξη, διάρκειας 20-30 λεπτών, σχετικά με το ιστορικό και τη συμπεριφορά του μαθητή.
- Με την άδειά σας, θα χρειαστεί να παρατηρήσω τον μαθητή μέσα στη τάξη για τη καταγραφή περαιτέρω στοιχείων της συμπεριφοράς του. Επίσης, αν θεωρηθεί αναγκαίο, θα χρειαστεί η άδειά σας για τη διεξαγωγή παρέμβασης με τη συνεργασία σας εντός της τάξης.

Ποια είναι τα οφέλη από συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα:

Δε θα υπάρξουν άμεσα οφέλη από τη συμμετοχή σας στην έρευνα, πέραν της συμβολής και κατανόησής σας, για τη καταγραφή σημαντικών στοιχείων και την ανάδειξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να λάβουν χώρα στη τάξη, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Πιθανοί κίνδυνοι και ταλαιπωρίες:

Μπορεί να υπάρξει δυσφορία ή αμηχανία λόγω των ερωτήσεων της συνέντευξης για τη συλλογή στοιχείων για τη διαμόρφωση του ιστορικού του μαθητή. Εάν επιθυμείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα μπορείτε να το κάνετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες.

1 ηρηση απορρητου και σεβασμος ιδιωτικοτητας:

Το όνομα σας και το όνομα του μαθητή δεν χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Στη θέση τους, θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Αυτό που θα καταγραφεί αυτούσιο θα είναι η ηλικία, το φύλο και το ιστορικό του μαθητή. Τα στοιχεία των συνεντεύξεων και της παρατήρησης θα χρησιμοποιηθούν για την επεξεργασία δεδομένων στα πλαίσια της μεταπτυχιακής έρευνας. Όταν η εργασία ολοκληρωθεί, τα στοιχεία θα μείνουν σε αρχείο του ηλεκτρονικού υπολογιστή χωρίς κίνδυνο αναδημοσίευσης, κατάχρησης και διάδοσης αυτών.

Συγκατάθεση για παρατήρηση του μαθητή από την
ερευνήτρια..... για λόγους μεταπτυχιακής έρευνας στα
πλαίσια της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: « Προβληματικές συμπεριφορές
παιδιών στο σχολείο. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης».

Συναινώ στο να δώσω μαγνητοφωνημένη συνέντευξη στις στη
περιοχή..... για λόγους μεταπτυχιακής έρευνας στα πλαίσια της
μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: «Προβληματικές συμπεριφορές παιδιών στο
σχολείο. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης» και αναγνωρίζω ότι
αυτή η συνέντευξη, θα αποτελέσει μέρος της εργασίας το οποίο θα χρησιμοποιηθεί
από την ερευνήτρια.

.....
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

.....
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3



UNIVERSITY OF NICOSIA ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Συγκατάθεση γονέα για συμμετοχή σε μεταπτυχιακή έρευνα

Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και σκοπός της είναι η συλλογή ποσοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς και γονείς συγκεκριμένου μαθητή για τη διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή γενικών στοιχείων του ιστορικού του μαθητή και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του στο πλαίσιο της τάξης. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας επιδιώκεται η ανάδειξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να αναπτυχθούν στη τάξη από τους εκπαιδευτικούς για τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών.

Ερευνητική Σύμβουλος εργασίας: Δρ. Χατζηχαράλαμπος Ξένια

Διαδικαστικά:

Εάν συμφωνείτε να λάβετε μέρος σε αυτή την έρευνα θα σας ζητηθεί να:

- Δώσετε συνέντευξη, διάρκειας 20-30 λεπτών, σχετικά με το ιστορικό και τη συμπεριφορά του μαθητή.
- Με την άδειά σας, θα χρειαστεί να παρατηρήσω τον μαθητή μέσα στη τάξη για τη καταγραφή περαιτέρω στοιχείων της συμπεριφοράς του. Επίσης, αν θεωρηθεί αναγκαίο, θα χρειαστεί η άδειά σας για τη διεξαγωγή παρέμβασης σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης.

Ποια είναι τα οφέλη από συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα:

Δε θα υπάρξουν άμεσα οφέλη από τη συμμετοχή σας στην έρευνα, πέραν της συμβολής και κατανόησής σας, για τη καταγραφή σημαντικών στοιχείων και την ανάδειξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να λάβουν χώρα στη τάξη, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Πιθανοί κίνδυνοι και ταλαιπωρίες:

Μπορεί να υπάρξει δυσφορία ή αμηχανία λόγω των ερωτήσεων της συνέντευξης για τη συλλογή στοιχείων για τη διαμόρφωση του ιστορικού του μαθητή. Εάν επιθυμείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα μπορείτε να το κάνετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες.

Τήρηση απορρήτου και σεβασμός ιδιωτικότητας:

Το όνομά σας και το όνομα του μαθητή δεν χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Στη θέση τους, θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Αυτό που θα καταγραφεί αντούσιο

θα είναι η ηλικία, το φύλο και το ιστορικό του μαθητή. Τα στοιχεία των συνεντεύξεων και της παρατήρησης θα χρησιμοποιηθούν για την επεξεργασία δεδομένων στα πλαίσια της μεταπτυχιακής έρευνας. Όταν η εργασία ολοκληρωθεί, τα στοιχεία θα μείνουν σε αρχείο του ηλεκτρονικού υπολογιστή χωρίς κίνδυνο αναδημοσίευσης, κατάχρησης και διάδοσης αυτών.

Συγκατάθεση για παρατήρηση του μαθητή / [redacted] από την ερευνήτρια Τεοφάνη Βαβιλάκη για λόγους μεταπτυχιακής έρευνας στα πλαίσια της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: « Προβληματικές συμπεριφορές παιδιών στο σχολείο. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης».

Συμφωνώ στο να δώσω μαγνητοφωνημένη συνέντευξη στις 4.12.2015 στη περιοχή Δαφνύ... για λόγους μεταπτυχιακής έρευνας στα πλαίσια της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: «Προβληματικές συμπεριφορές παιδιών στο σχολείο. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης» και αναγνωρίζω ότι αυτή η συνέντευξη, θα αποτελέσει μέρος της εργασίας το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από την ερευνήτρια.

[redacted]
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ



30/11/2015
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

[redacted]
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ



30/11/2015
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ

1^η κατηγορία

- Σε ποια ηλικία εμφανίστηκε η προβληματική συμπεριφορά;
- Υπάρχει κάποιο πρόβλημα υγείας;
- Λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή;
- Υπάρχει κάποιος ειδικός που παρακολουθεί το παιδί;

2^η Κατηγορία

- Ποια η συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι; Είναι παρόμοια με του σχολείου;
- Υπάρχουν γεγονότα στο σπίτι που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του αρνητικά;
- Υπάρχουν αδέρφια ή στενοί συγγενείς που βλέπει συχνά; Εάν ναι πως είναι η συμπεριφορά του;
- Πιστεύεται ότι με τη συμπεριφορά του αποσκοπεί στην απόκτηση κάποιου αγαθού ή στην εξασφάλιση προσοχής;

3^η Κατηγορία


- Υπάρχει κάποιος άμεσος συγγενής με παρόμοια συμπεριφορά;
- Υπάρχουν προβλήματα υγείας στη οικογένεια;
- Αντιμετωπίζεται βιοποριστικά προβλήματα στο σπίτι;
- Υπάρχουν άλλες καταστάσεις στις οποίες αντιδρά αρνητικά;
- Έχει παρέες και στενούς φίλους;
- Υπάρχει άλλο άτομο που εμπλέκεται στο μέγιστο του παιδιού;

4^η Κατηγορία

- Όταν εμφανίζεται η συμπεριφορά εφαρμόζεται κάποια οριοθέτηση;
- Πως πιστεύεται μπορεί να βελτιωθεί η συμπεριφορά στο σπίτι;
- Υπάρχει κάτι που να σας απασχολεί σχετικά με τη διαχείριση του παιδιού;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

A.



Controlling Anger

Pre-course assessment

Rate yourself against each of the following statements on a scale of 0 – 10
(0 = not very much/never; 5 = a medium amount/sometimes; 10 = a lot/almost always).

My knowledge – what do I know about my anger?

I understand why I get angry.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Not very much almost always

I understand why others get angry.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I know the triggers that start my anger.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I know how to stop my anger escalating.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I know what happens to my body when I get angry.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I understand the pattern of my angry outbursts.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I know that I can cope when other students get angry.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I know that I can cope when adults get angry.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pre-course

23

B.



My skills – how are my skills now?

I can think about my behaviours and why I did what I did.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can set sensible targets for change.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can plan ahead.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I have a system to solve my problems.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can use self-calming strategies (e.g. counting, deep breathing, relaxation).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can talk myself down.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can use time out properly.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can use 'I' messages.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

I can problem solve with friends.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pre-course

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ABC

Ημερομηνία	Ωρα	A. Τι συμβαίνει πριν τη συμπεριφορά	B. Συμπεριφορά	C. Τι συμβαίνει μετά τη συμπεριφορά

UNIVERSITY of NICOSIA

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΑ Γ.ΕΚΠ:

1η κατηγορία

- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση των συμπεριφορών στη τάξη;
- Πόσο συχνά εμφανίζεται η συμπεριφορά του παιδιού στη τάξη; Τι προηγείται;
- Πως επηρεάζει η συμπεριφορά τους συμμαθητές;
- Πως επηρεάζει η συμπεριφορά εσάς στη τάξη;
- Πιστεύεται ότι η συμπεριφορά αποσκοπεί στην εξασφάλιση προσοχής ή απόκτηση κάποιου αγαθού;

2^η κατηγορία

- Υπάρχουν άτομα στη τάξη των οποίων η παρουσία επιδεινώνει τη συμπεριφορά; Περιγράψτε μου τα άτομα
- Υπάρχει κάποιο ερέθισμα στη τάξη με το οποίο συνδέεται η εμφάνιση της συμπεριφοράς;
- Υπάρχουν δραστηριότητες στη τάξη που ενισχύουν ή ελαττώνουν τη συμπεριφορά;
- Υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες ή συγκεκριμένα μαθήματα που ενισχύεται η συμπεριφορά;
- Υπάρχουν άτομα στη τάξη ή στον σχολικό χώρο που ενισχύουν θετικά τον μαθητή;

3^η κατηγορία

- Όταν συμβαίνει κάποια συμπεριφορά σε τι πράξεις προβαίνετε; Πως αντιδρούν οι συμμαθητές;
- Υπάρχουν δραστηριότητες που ενισχύουν ή μειώνουν τη συμπεριφορά;
- Ποιες διδακτικές ενέργειες θεωρείς πως μπορείς να χρησιμοποιήσεις;
- Ποιες στρατηγικές θεωρείται πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μειωθεί η συμπεριφορά;
- Ποια μορφή παρέμβασης θα μπορούσε να στοχεύσει στη μείωση της συμπεριφοράς; Υπάρχει κάποια που έχετε εφαρμόσει; Εάν ναι τι αποτελέσματα είχε;

- Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στην παρέμβαση ώστε να υλοποιηθεί πιο εύκολα και να φέρει περισσότερα αποτελέσματα;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

- 1) Πως πιστεύεις ότι λειτούργησαν οι παρεμβάσεις στη τάξη;
- 2) Πιστεύεις πως υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή;
- 3) Πιστεύεις ότι χρειαζόταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την υλοποίηση του;
- 4) Πιστεύεις ο μαθητής χρειάζεται διαφορετικές ή επιπλέον στρατηγικές παρέμβασης;
- 5) Θα πρότεινες κάποιες αλλαγές στις παρεμβάσεις;
- 6) Είσαι ευχαριστημένη με αυτές τις παρεμβάσεις; Αν ναι, για ποιον λόγο;
- 7) Πιστεύεις πως η μακροχρόνια χρήση τους μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔ.ΕΚΠ:

1η κατηγορία

- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση των συμπεριφορών στη τάξη;
- Πόσο συχνά εμφανίζεται η συμπεριφορά του παιδιού στη τάξη; Τι προηγείται;
- Πως επηρεάζει η συμπεριφορά εσάς στη τάξη;
- Πιστεύεται ότι η συμπεριφορά αποσκοπεί στην εξασφάλιση προσοχής ή απόκτηση κάποιου αγαθού;

2^η κατηγορία

- Υπάρχει κάποιο ερέθισμα στη τάξη με το οποίο συνδέεται η εμφάνιση της συμπεριφοράς;
- Υπάρχουν δραστηριότητες στη τάξη που ενισχύουν ή ελαττώνουν τη συμπεριφορά;
- Υπάρχουν άτομα στη τάξη ή στον σχολικό χώρο που ενισχύουν θετικά τον μαθητή;

3^η κατηγορία

- Όταν συμβαίνει κάποια συμπεριφορά σε τι πράξεις προβαίνετε; Πως αντιδρούν οι συμμαθητές;
- Υπάρχουν δραστηριότητες που ενισχύουν ή μειώνουν τη συμπεριφορά;
- Ποιες διδακτικές ενέργειες θεωρείς πως μπορείς να χρησιμοποιήσεις;
- Ποιες στρατηγικές θεωρείται πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μειωθεί η συμπεριφορά;
- Ποια μορφή παρέμβασης θα μπορούσε να στοχεύσει στη μείωση της συμπεριφοράς; Υπάρχει κάποια που έχετε εφαρμόσει; Εάν ναι τι αποτελέσματα είχε;
- Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στην παρέμβαση ώστε να υλοποιηθεί πιο εύκολα και να φέρει περισσότερα αποτελέσματα;

[illegible]

МПРАВО!!!

<div>ΒΡΑΒΕΙΟ ΚΑΛΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ</div> <div>Απονέμεται στην Ομάδα</div> <div>.....</div> <div>.....</div> <div>Ημερομηνία:.....</div>	
---	--

МПРАВО!!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

Εγώ είμαι εγώ

Φαντάσου πως είσαι ο/η καλύτερος/-ή σου φίλος/-η που μιλάει για σένα.

Τι θα έλεγε ο/η φίλος/-η σου; Για παράδειγμα, τι μπορεί να πει σχετικά με το τι σου αρέσει να κάνεις και σε τι είσαι καλός/-ή;



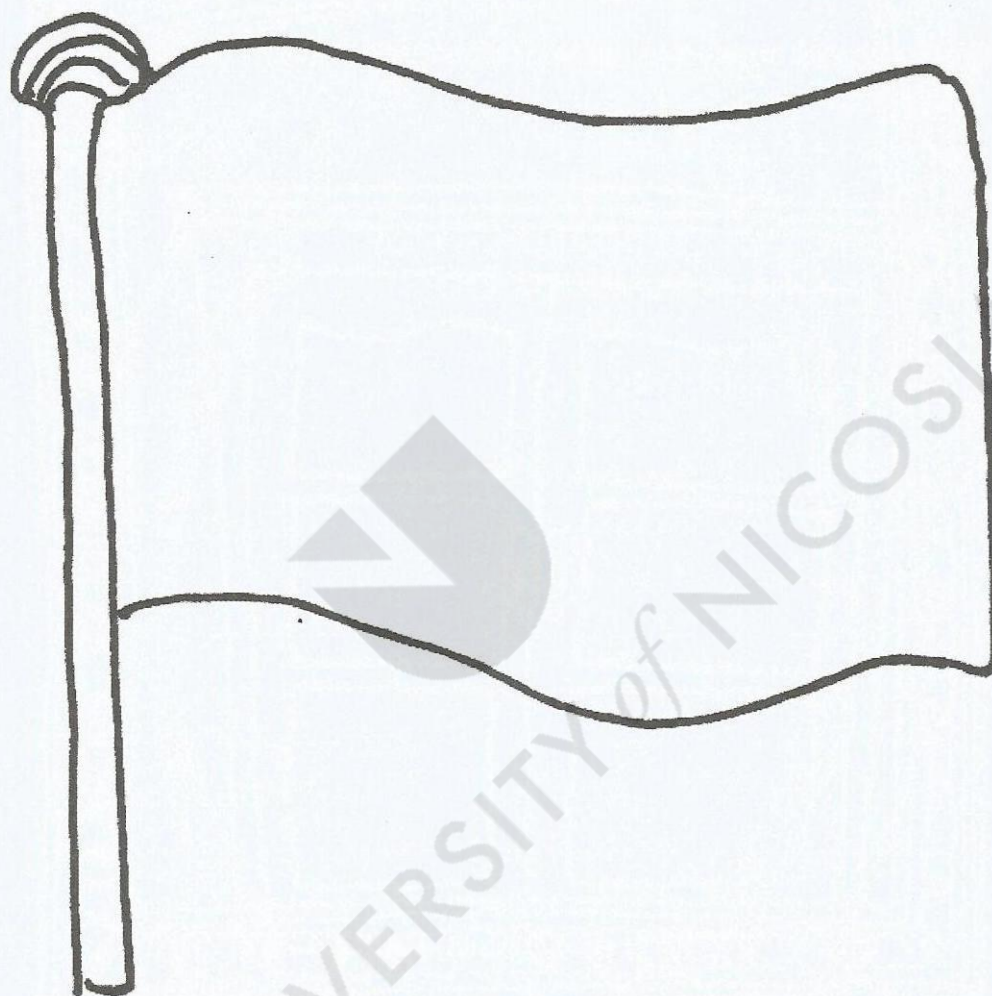
Τι μπορεί να πει σχετικά με το τι δεν σου
αρέσει να κάνεις και όσα σε ανησυχούν;

Ξεκίνησε με το όνομά σου:

..... είναι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13

Σχεδίασε ή γράψε για τα πράγματα
που θα ήθελες να καταφέρεις



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14



Συγκατάθεση Διευθυντή για άδεια εισδοχής στην σχολική αίθουσα για μεταπτυχιακή έρευνα

Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και σκοπός της είναι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς και γονείς συγκεκριμένου μαθητή για τη διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή γενικών στοιχείων του ιστορικού του μαθητή και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του στο πλαίσιο της τάξης. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας επιδιώκεται η ανάδειξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να αναπτυχθούν στη τάξη από τους εκπαιδευτικούς για τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών.

Ερευνητική Σύμβουλος εργασίας: Δρ. Χατζηχαλαράμπος Ξένια

Συγκατάθεση για άδεια εισδοχής στην σχολική αίθουσα της ερευνήτριας
Χριστάκη Βασιλική από τον Διευθυντή του Δημοτικού
σχολείου. Δημοκρίτος Δάφνης για λόγους μεταπτυχιακής έρευνας στα πλαίσια
της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: « Προβληματικές συμπεριφορές παιδιών στο
σχολείο. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης».



ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Διμήτρης [Signature]

29/4/2015
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ
[Signature]

29/4/2015
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ