



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγικό Υλικό και Παιδαγωγικό
Παιχνίδι στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

Διπλωματική Εργασία

**«Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την
προβληματική συμπεριφορά μαθητών με ειδικές ανάγκες στο
σχολικό περιβάλλον και η επαγγελματική τους εξουθένωση»**

ΧΑΛΟΥΛΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

1^η Επιβλέπουσα: Λεονταρή Αγγελική (Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε)

2^{ος} Επιβλέπων: Στρογγυλός Βασίλης (Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε)

Αξιολογητής: Μπονώτη Φωτεινή (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε)

Βαθμός	
Ολογράφως	

Βόλος, 2013

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
1. Εισαγωγή.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
2. Η προβληματική συμπεριφορά.....	9
2.1 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς.....	9
2.2 Κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς.....	10
2.3 Αιτιολογία προβληματικής συμπεριφοράς.....	11
2.4 Η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και η δυσκολία αναγώρισης της προβληματικής συμπεριφοράς.....	14
3. Προβληματική συμπεριφορά και ειδική αγωγή.....	15
4. Η προβληματική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον.....	16
5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά.....	18
5.1 Αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	20
5.2 Αντιδράσεις εκπαιδευτικών στην προβληματική συμπεριφορά.....	22
6. Σύνδρομο Εξουθένωσης (Burn-out).....	23
6.1 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	24
6.2 Επιπτώσεις του συνδρόμου εξουθένωσης.....	26

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	27
2. Μεθοδολογία.....	28
2.1 Συμμετέχοντες.....	28
2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	29
2.3 Διαδικασία.....	32
2.4 Αποτελέσματα και συζήτηση.....	32
3. Συμπεράσματα.....	40
4. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις.....	42

Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας έγινε στα πλαίσια της φοίτησης μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγικό Υλικό και Παιδαγωγικό Παιχνίδι στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης. Το θέμα της εργασίας μου αφορά, την διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την προβληματική συμπεριφορά μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου, αποκόμισα μια πληθώρα γνώσεων καθώς ασχολήθηκα με ένα συγκεκριμένο θέμα εις βάθος για μερικούς μήνες και πραγματοποίησα έρευνα σε δείγμα πενήντα ατόμων για να μπορέσω να διαπιστώσω, κατά πόσο η βιβλιογραφία που μελέτησα συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνάς μου. Θεωρώ πως μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία κατάφερα να μάθω να εργάζομαι με ένα τρόπο, ο οποίος θα μου φανεί χρήσιμος στην μετέπειτα πορεία μου.

Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τα άτομα, τα οποία συνέβαλαν για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διπλωματική μου εργασία. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Αγγελική Λεονταρή, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε, για την συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια της σε όλα τα στάδια της εργασίας, καθώς χωρίς την καθοδήγηση και τις συμβουλές της δεν θα μπορούσα να φέρω εις πέρας την εργασία μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Βασίλειο Στρογγυλό, Λέκτορα του Π.Τ.Π.Ε για την συνεργασία, καθώς μου πρόσφερε τη γνώμη του και τις συμβουλές του για την διπλωματική μου, τις οποίες θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικές. Επίσης, ευχαριστώ πολύ τους Εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συνέβαλαν με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου, καθώς και τους διευθυντές των σχολείων τους που μου επέτρεψαν να μοιράσω τα ερωτηματολόγια. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την στήριξή τους καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Χαλούλη Δέσποινα

Βόλος, Σεπτέμβριος 2013

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ηλικίας 25 έως 50 ετών, από πέντε ειδικά σχολεία του Ν. Λάρισας και από ένα ειδικό σχολείο του Ν. Πιερίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: α) το Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior (Westling, 2010) και β) η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach, 1976). Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς οφείλονται κυρίως σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές και τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς. Η συναισθηματική εξουθένωση σχετίζεται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τις στρατηγικές και θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις συνέπειες, η αποπροσωποποίηση σχετίζεται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές και η προσωπική επίτευξη σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις στρατηγικές.

Λέξεις κλειδιά: Προβληματική συμπεριφορά, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ειδικά σχολεία.

Abstract

The first aim of the present study was to identify the ways in which special education teachers' view and confront the problem behaviour of their students. A second aim was to examine burnout levels of special education teachers and also investigate whether these levels relate to the way teachers deal with the problem behaviour of the students. Participants were 50 special education teachers aged 25 to 50 years, from five special schools in Larissa and one special school in Pieria. Two questionnaires were used: a) Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior (Westling, 2010) and b) Maslach Burnout Inventory (Maslach, 1976). Data analysis was made using the statistical package SPSS. The results indicated that special education teachers attribute the behaviour problems of their students mainly to environmental factors and that these attributions are related to the strategies they use to confront problematic behaviour.

It was found that teachers of special education experience low levels of burnout. Furthermore, it was found that the three components of burnout (emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement) were significantly related to their perceptions about the causes of the problematic behaviour, the strategies they use to confront it and the consequences of these behaviours.

Keywords: Behaviour problems, teacher perceptions, burnout, special education teachers, special schools.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η έρευνα αυτή, επιχειρεί να εξετάσει το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, και το εάν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη) διαφοροποιούνται, ανάλογα: α) με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης και μορφωτικό επίπεδο), β) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, γ) τη χρήση στρατηγικών για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και δ) τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Στο πρώτο μέρος της μελέτης αυτής γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς και παρουσιάζονται οι κατηγορίες και η αιτιολογία της προβληματικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, αναλύεται η σημαντικότητα της πρώιμης παρέμβασης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Ακόμη, καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά, οι στρατηγικές που ακολουθούν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προβληματική συμπεριφορά. Τέλος, παρουσιάζεται το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και δίνεται ο ορισμός του. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στις επιπτώσεις του συνδρόμου εξουθένωσης.

Στο δεύτερο μέρος αρχικά, παρουσιάζεται το θέμα της παρούσας εργασίας και περιγράφονται οι στόχοι της. Στη συνέχεια, αναλύονται το δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία μέσα από την οποία

συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Έπειτα, παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτά. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα. Επιπλέον, επισημαίνονται οι περιορισμοί της και δίνονται σχετικές προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2. Η προβληματική συμπεριφορά

2.1 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός μελετών που αφορούν τη φύση, την έκταση και τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο για τα άτομα που την εμφανίζουν όσο και για τα άτομα που επηρεάζονται άμεσα από αυτή (Poppes, Van der Putten & Vlaskamp, 2010).

Στη προσπάθειά τους οι ερευνητές να κατανοήσουν τι είναι η προβληματική συμπεριφορά εξέτασαν πιθανούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Η εξέταση των βιολογικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς και η συσχέτισή τους με την προβληματική συμπεριφορά μελετήθηκε εκτενέστερα στο τέλος του 20^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τους Liaupsin, Jolivet και Scott (2007), για να γίνει κατανοητή μια συμπεριφορά θα πρέπει να εξετάζονται, τόσο οι βιολογικοί, όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι δύο ομάδες παραγόντων αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου.

Ο ακριβής ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς παραμένει δύσκολος, διότι ο ορισμός της επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η αντικειμενικότητα του ερευνητή, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα και η χρονική στιγμή που γίνεται η έρευνα (Deb, Thomas & Bright, 2001). Δηλαδή, οι διάφορες μελέτες σε σχέση με την προβληματική συμπεριφορά μπορεί να στηρίζονται σε διαφορετικά κριτήρια (Joyce, 2006). Οι προβληματικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τις πιο επίμονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας στο επίπεδο των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων (Carr, 1991). Συνοδεύονται, επιπλέον, από σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, σχολική, δευτεροβάθμια) (Κουρκούτας, 2007).

Κατά τους Emerson, McGill και Mansell (1999, σελ.24), η προβληματική συμπεριφορά ορίζεται ως *«μια συμπεριφορά με τέτοια ένταση και συχνότητα, ώστε η σωματική ακεραιότητα του ατόμου ή των γύρω του βρίσκεται σε σοβαρό κίνδυνο. Επιπλέον, μπορεί λόγω της συμπεριφοράς να περιορίζεται η κοινωνική ζωή του ατόμου»*.

Ακόμα, ως προβληματικές συμπεριφορές θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του και σχετίζονται με την αντικοινωνική και γεμάτη ένταση συμπεριφορά απέναντι στα άτομα του περιβάλλοντός του (Mash & Wolf, 2002).

Ο σκοπός του ορισμού της συμπεριφοράς ως «προβληματική» είναι να προσδοθεί η ευθύνη για την συμπεριφορά του ατόμου στην αιτία που την προκαλεί και όχι στο ίδιο το άτομο (Joyce, 2006). Έτσι, μια συμπεριφορά είναι προβληματική όσον αφορά τις συνέπειες της για το ίδιο το άτομο που εμφανίζει τη συμπεριφορά, όσο και για τα άτομα του περιβάλλοντός του. Αυτές οι συνέπειες μπορεί να μην αφορούν μόνο υλικές ζημιές αλλά και την ποιότητα ζωής του ατόμου, η οποία υποβαθμίζεται (Joyce, 2006).

2.2 Κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς

Συνήθως, τα άτομα που είναι πιο πιθανόν να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά είναι τα άτομα, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με διαταραχές στην ακοή, στον λόγο ή στην όραση (Kiernan & Kiernan, 1994). Επίσης, προβληματική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί σε άτομα με νοητική καθυστέρηση ή κάποιο γενετικό σύνδρομο (Deb, Thomas & Bright, 2001).

Στην έρευνα του Emerson και των συνεργατών του (Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason, Swarbrick, Mason & Hatton, 2001), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα, εμφάνιζαν τουλάχιστον μία φορά την ημέρα προβληματική συμπεριφορά και κατά τη διάρκεια της εμφάνισης της συμπεριφοράς δεν μπορούσαν να πάρουν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες που έπρεπε να εκτελέσουν. Επίσης, τις περισσότερες φορές έπρεπε να επέμβει κάποιο άλλο άτομο για να ηρεμήσει το παιδί, καθώς η συμπεριφορά του ήταν βίαιη για το ίδιο το παιδί αλλά και για τους άλλους που βρισκόταν κοντά του (Emerson et al., 2001).

Η πρώτη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς αναφέρεται στην επιθετικότητα. Η επιθετικότητα είναι μια επίμονη διαταραχή της συμπεριφοράς που προκαλεί ή απειλεί να βλάψει τους άλλους ανθρώπους (Fraser, Nash, Galinsky & Darwin, 2000). Κατά τους Emerson και τους συνεργάτες του (2001) οι υποκατηγορίες της επιθετικότητας είναι οι εξής: 1) Χτυπήματα σε τρίτους με τα χέρια, 2) Λεκτική

επιθετικότητα, 3) Χτυπήματα σε τρίτους με αντικείμενα, 4) Σκληρότητα-κακία, 5) Γρατζουνιές σε τρίτους, 6) Τράβηγμα μαλλιών και 7) Τσιμπήματα και δαγκώματα σε τρίτους. Σύμφωνα με τον Emerson (1995), τα άτομα που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά παρουσιάζουν περισσότερους από έναν τύπο προβληματικής συμπεριφοράς. Ο τύπος προβληματικής συμπεριφοράς, που παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτός της επιθετικότητας (Emerson et al. 2001). Ακόμα, έχει παρατηρηθεί, ότι η ένταση της προβληματικής συμπεριφοράς αυξάνεται σταδιακά όσο μεγαλώνει το άτομο. Η μεγαλύτερη ένταση στη συμπεριφορά παρουσιάζεται μεταξύ των ηλικιών 15 έως 34 χρόνων (Kiernan & Qureshi, 1993).

Η δεύτερη μορφή αναφέρεται στην καταστροφική συμπεριφορά. Αυτή ορίζεται ως *«η κάθε σκόπιμη ή εσκεμμένη συμπεριφορά που έχει σαφής, σίγουρες ή πιθανώς αρνητικές επιπτώσεις για το ίδιο το άτομο»* (Baumeister & Scher, 1988, σελ. 3). Στη συγκεκριμένη μορφή δεν αναφέρονται υποκατηγορίες από τους ερευνητές (Emerson et al., 2001).

Ως τρίτος τύπος προβληματικής συμπεριφοράς αναφέρεται ο αυτο-τραυματισμός. Ο αυτο-τραυματισμός είναι μια από τις πιο καταστροφικές συμπεριφορές που εκδηλώνεται συνήθως από ανθρώπους με αναπτυξιακές δυσκολίες (Gedye, 1992). Οι πιο κοινές μορφές αυτο-τραυματισμού είναι οι εξής: 1) Χτύπημα κεφαλιού και σώματος με τα χέρια ή με ξένα αντικείμενα, 2) Δάγκωμα του εαυτού, 3) Αυτο-γρατζούνισμα, 4) Αυτο-τσιμπήματα, 5) Κατάπωση αντικειμένων, 6) Τράβηγμα μαλλιών, 7) Τρίξιμο δοντιών και 8) Πρόκληση εμετού (Emerson et al. 2001).

Τέλος, η τέταρτη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς αναφέρεται ως «άλλες» προβληματικές συμπεριφορές και συμπεριλαμβάνει τις παρακάτω συμπεριφορές: 1) Μη συμμόρφωση με τους κανόνες, 2) Εκρήξεις θυμού, 3) Επαναλαμβανόμενη εχθρικότητα, 4) Ουρλιαχτά, 5) Υπερ-κινητικότητα και 7) Ανάρμοστη συμπεριφορά (Emerson et al. 2001. Emerson & Bromley, 1995).

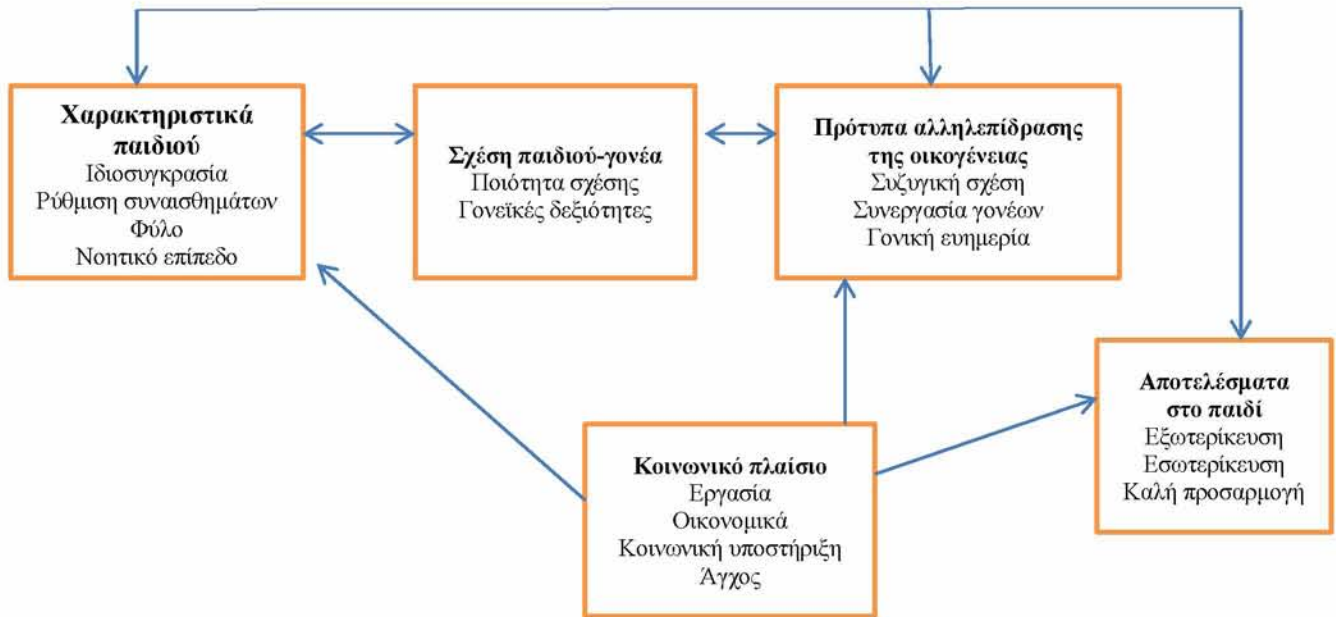
2.3 Αιτιολογία προβληματικής συμπεριφοράς

Σήμερα, τόσο οι θεωρητικοί όσο και οι ενεργοί εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι η ανάπτυξη και η αλλαγή της συμπεριφοράς είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους. Τα μοντέλα που επιχειρούν να προσδιορίσουν τους παράγοντες

που καθορίζουν την εκδήλωση ή μη μιας συμπεριφοράς είναι το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάπτυξης και το οικοσυστημικό μοντέλο.

Κατά τον Fraser και των συνεργατών του (2004), οι προβληματικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων παιδιών και περιβάλλοντος, τόσο του οικογενειακού, όσο και του σχολικού και όχι η έκφραση δυσλειτουργιών του παιδιού. Σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάπτυξης, η εκδήλωση της συμπεριφοράς ενός παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Campbell, 2002). Δηλαδή, η βιολογική προδιάθεση σε συνδυασμό με ένα στρεσογόνο περιβάλλον είναι καθοριστικά για την εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Από την άλλη, ένα βιολογικά ευάλωτο άτομο μπορεί να μην εμφανίσει διαταραχές στη συμπεριφορά του αν ζει σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Campbell, 2002). Σύμφωνα με τους Burt, Obradovic, Long και Masten (2008), όταν ένας μαθητής είναι κοινωνικά απομονωμένος, νιώθει απόρριψη από τους συνομηλίκους του και την οικογένειά του μπορεί να εμφανίσει προβληματική συμπεριφορά. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο δεν ορίζεται μόνο από το πλαίσιο του συστήματος (π.χ οικογένεια) μέσα στο οποίο υπάρχει το άτομο, αλλά ορίζεται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ φύλο, νοητικό επίπεδο) (Sameroff & Mackenzie, 2003). Δηλαδή, τα χαρακτηριστικά του πλαισίου αλληλεπιδρούν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και αυτή η αλληλεπίδραση, έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μία συμπεριφορά προβληματική ή μη. Έτσι, όσο πιο νωρίς εντοπιστούν οι αλλαγές που βιώνει το πρόσωπο που εμφανίζει μια προβληματική συμπεριφορά, τόσο πιο εφικτή θα είναι η παρέμβαση για την βελτίωση της συμπεριφοράς (Ramey & Ramey, 1998).

Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό πλαίσιο και το οικογενειακό περιβάλλον (σχέσεις παιδιού-γονέα) και η συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης.



Σχήμα 1. Απεικόνιση του Αλληλεπιδραστικού Μοντέλου (Campbell, 2002).

Η οικοσυστημική προσέγγιση ερμηνεύει την προβληματική συμπεριφορά μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων και συμπεριφορών. Ειδικότερα, τα βασικά της σημεία είναι: α) η αντίληψη και η συμπεριφορά κάποιου μέλους του οικοσυστήματος αλληλεπιδρά με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των άλλων μελών του συστήματος, β) το εμφανιζόμενο ως «Πρόβλημα» είναι το σύμπτωμα μιας προβληματικής κατάστασης, γ) το πρόβλημα εμφανίζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και δ) η αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης απαιτεί νέες ερμηνείες της (Στεφάνου, 2007). Το βασικό αξίωμα της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι ότι ένας οργανισμός, ένας άνθρωπος ή μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα ορίζονται ως ένα σύστημα (Κατάκη, 1995). Αυτό σημαίνει, ότι για την κατανόηση μιας συμπεριφοράς θα πρέπει αρχικά να εξετάσουμε το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το παιδί και στη συνέχεια τα άλλα πλαίσια που βρίσκονται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2004). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι ερευνητές για να κατανοήσουν μια προβληματική συμπεριφορά εξετάζουν πως μπορεί να επηρεάστηκε η συγκεκριμένη συμπεριφορά από τα διάφορα υποσυστήματα που εμπλέκονται στο κυρίως σύστημα (Campbell, 2002). Σκοπός του οικοσυστημικού μοντέλου είναι, η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσεγγίσεων παρέμβασης, που θα στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς, μέσω της εξέτασης των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται μεταξύ του ατόμου και

του περιβάλλοντος, στο οποίο παρουσιάζεται η προβληματική συμπεριφορά (Glanz, Rimer & Viswanath, 2008. Χατζηχρήστου, 2004).

2.4 Η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και η δυσκολία αναγνώρισης της προβληματικής συμπεριφοράς

Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών εντοπίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο επειδή πολλές φορές η παρέμβαση γίνεται καθυστερημένα, όταν το παιδί είναι στην ηλικία των 10 με 12 ετών και όχι στη νηπιακή ηλικία. Παρά το γεγονός, ότι η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει τη σημαντικότητα της έγκαιρης παρέμβασης, στην πραγματικότητα επικρατεί η καθυστέρηση στην διάγνωση των προβλημάτων της συμπεριφοράς στα παιδιά (Walker, Nishioka, Zeller, Severson & Feil, 2000). Καθυστερώντας, τη διάγνωση και την παρέμβαση τα παιδιά κινδυνεύουν να αποξενωθούν από τους συνομηλίκους τους, ακόμα και να απομακρυνθούν από το σχολείο τους (Forness, Kavale & Lopez, 1993). Επίσης, αυτή η κατάσταση (η αργοπορημένη παρέμβαση) οδηγεί στη διόγκωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, και συμβάλλει στη συχνότητα εμφάνισής τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διστάζουν να αναγνωρίσουν τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς κάνουν την έγκαιρη πρόληψη ακόμα πιο δύσκολη ή και αδύνατη (Walker et al., 2000).

Στη δυσκολία αναγνώρισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει και το φαινόμενο της συννοσηρότητας. Δηλαδή, η συνύπαρξη διάφορων χαρακτηριστικών από πολλές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς (Tankersley & Landrum, 1997). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί βλέποντας μια συμπεριφορά επικεντρώνονται στο κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς, χωρίς να εμβαθύνουν και στα άλλα χαρακτηριστικά, που πολλές φορές συνοδεύουν μια συμπεριφορά και αποτελούν την αιτία εκδήλωσής της (Kauffman, Brigham & Mock, 2004).

Ένας παράγοντας που συσχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς και έχει εξεταστεί κατά καιρούς είναι το φύλο. Παλαιότερες έρευνες είχαν δείξει, ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τα κορίτσια (Epstein, Cullinan & Rosemier, 1983). Νεότερες έρευνες υποστηρίζουν τις παλαιότερες, και δείχνουν πως τα αγόρια επιδεικνύουν προβληματική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια (Di Terlizzi, Cambridge & Maras, 1999. Emerson et al. 2001). Πρόσφατες έρευνες

υποδεικνύουν, ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερους δείκτες εσωτερικευμένων συμπεριφορών όπως είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Kataoka, Zima & Dupre, 2001). Αυτές οι διαφορές μας δείχνουν, ότι τα αγόρια εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους μέσω της συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια που τα καταπιέζουν και εκδηλώνουν άλλου είδους συμπεριφορές (Trout, Nordness, Pierce & Epstein, 2003).

3. Προβληματική συμπεριφορά και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Είναι πολύ συχνό φαινόμενο τα άτομα με ειδικές ανάγκες να παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές. Σε έρευνά τους οι Deb, Thomas και Bright (2001) διαπίστωσαν ότι το 64% του δείγματος των μαθητών με ειδικές ανάγκες, παρουσίασε παραπάνω από ένα είδος προβληματικής συμπεριφοράς. Στην ειδική αγωγή η προβληματική συμπεριφορά παρουσιάζεται ως μια ακατάλληλη, ενοχλητική και επιβλαβής συμπεριφορά, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από διάχυτες κοινωνικές υπερβολές ή ελλείμματα, χαμηλή δραστηριότητα, και επεισοδιακές κρίσεις (Deb, Thomas & Bright, 2001). Ορισμένες ακραίες προβληματικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί στα πολύ επιθετικά παιδιά συνοδεύονται και με άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι η έλλειψη γλωσσικής ικανότητας και η αδυναμία να ολοκληρώνουν τις εργασίες, που τους αναθέτει ο δάσκαλος (Tarbox, Wallace, & Williams, 2003). Στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές αναφέρονται ποικιλοτρόπως ως συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα που μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Γι' αυτό τον λόγο, άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και παρουσιάζουν διαταραχές ή ακατάλληλες συμπεριφορές έχουν ανάγκη από έγκαιρη παρέμβαση για τον περιορισμό τέτοιων συμπεριφορών. Η καθυστέρηση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα οποία παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο, για την επιδείνωση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής απομόνωσης. Υπάρχουν εκτιμήσεις, οι οποίες δείχνουν ότι η προβληματική συμπεριφορά παρουσιάζεται σε υψηλότερα ποσοστά, όπως 7-25% σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες (Feil, Walker, Severson, & Ball, 2000. Qi & Kaiser, 2003).

Τα άτομα με γενετικά σύνδρομα και νοητική καθυστέρηση ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, οι οποίες ξεκινούν από την έναρξη της σχολικής περιόδου (Stromme & Diseth, 2000). Τα

παιδιά αυτά περιγράφονται ως πεισματάρικα, επιθετικά, ανυπάκουα και απρόσεκτα (Niccols, Milligan, Chisholm, & Atkinson, 2011).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν πολύ συχνά προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εκφράζονται μέσω της επιθετικότητας. Η επιθετικότητα παλαιότερα θεωρούνταν ως ένα επακόλουθο της νοητικής καθυστέρησης, πολύ αργότερα εντοπίστηκαν άλλες αιτίες, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την επιθετικότητα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Basquill, Nezu, Nezu, & Klein, 2004). Η μελέτη της προβληματικής συμπεριφοράς στα άτομα με νοητική καθυστέρηση περιλαμβάνει, τόσο την εξέταση γενετικών παραγόντων, όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων (Niccols, Milligan, Chisholm, & Atkinson, 2011).

Για παράδειγμα, τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν σύμφωνα με την βιβλιογραφία επιθετική συμπεριφορά συνοδευόμενη με χαρακτηριστικά όπως η «ξεροκεφαλία». Νεότερες έρευνες, έχουν δείξει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν προβλήματα προσοχής, κοινωνική απομόνωση, μη συμμόρφωση με τους κανόνες και διάφορους καταναγκασμούς (Feeley & Jones, 2006). Οι Jahromi, Gulsgud και Kasari (2008), αναφέρουν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down εμφανίζουν περιορισμένο φάσμα στρατηγικών για την αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων που τους δημιουργούν άγχος και αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, όταν το παιδί έχει να αντιμετωπίσει ένα δύσκολο γνωστικά έργο, αδυνατεί να το ολοκληρώσει και προσπαθεί με διάφορους τρόπους να το αποφύγει. Η επιθετική συμπεριφορά και η ανυπακοή εμφανίζεται σε νεαρή ηλικία στα άτομα με σύνδρομο Down. Αντίθετα, το άγχος, η κατάθλιψη και η απομόνωση φαίνεται ότι αυξάνονται μεγαλώνοντας (Feeley & Jones, 2006).

Από τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για την στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, τόσο από την οικογένειά τους, όσο και από τη σχολική κοινότητα (Carr, Taylor, & Robinson, 1991).

4. Η προβληματική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον

Στις μέρες μας, η επιστημονική έρευνα έχει αναδείξει το σχολείο ως ένα σύστημα δυναμικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες μπορούν να δράσουν επιβαρυντικά στην ανάπτυξη, επιδεινώνοντας ή παγιώνοντας τις προβληματικές συμπεριφορές σε παιδιά

προσχολικής, σχολικής, αλλά και εφηβικής ηλικίας (Goldstein & Cresswell, 1996. Laub & Lauritsen, 1998). Είναι πλέον, ευρέως αποδεκτό, ότι οι προβληματικές συμπεριφορές, που έχουν ήδη εμφανισθεί κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τείνουν να γενικεύονται και να επιδεινώνονται κατά την διάρκεια της σχολικής ηλικίας, εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου (Blanchard, Casagrande, & McCulloch, 1994. Bloomquist & Schnell, 2002).

Είναι σημαντικό, τόσο για την προσωπική ανάπτυξη, όσο και για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή κάθε μαθητή ξεχωριστά, ιδιαίτερα όταν αυτός βρίσκεται σε κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης, όπως στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας ή στην περίοδο της εφηβείας, να διαμορφώσει την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα στην ομάδα της τάξης του. Η αίσθηση αυτή δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στον μαθητή, απαραίτητο για τη λειτουργική του ενσωμάτωση στην ομάδα της σχολικής τάξης (Ζεργιώτης, 2006).

Η εξέλιξη της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανατροφοδότηση, την οποία λαμβάνει από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (οικογένεια, συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς) κατά την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς. Το παιδί μέσω της συμπεριφοράς του προσπαθεί να κερδίσει κάτι ή να δείξει την δυσαρέσκεια του για ένα γεγονός (Gardner, 2007). Έτσι, το ευρύτερο περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις, οι οποίες εξελίσσονται μέσα σε αυτό, επηρεάζουν την συμπεριφορά του παιδιού (Gardner, 2007. Matson & Mayville, 2001). Από τα πιο σημαντικά περιβάλλοντα, τα οποία επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξη ενός παιδιού είναι το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Έρευνα των Berg, Turid, Vikan και Dahl (2002), σε σχολική τάξη έδειξε ότι όταν ο δάσκαλος πίεζε τους μαθητές του να φέρουν εις πέρας ένα έργο, οι μαθητές αντιδρούσαν με επιθετικότητα (χτυπήματα και τσιμπήματα).

Σύμφωνα με τους Kauffman και Landrum (2006), έχει παρατηρηθεί ότι στην ιστορία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κάθε εκπαιδευτικός έχει τουλάχιστον ένα μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία δεν έχουν εντοπιστεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο μαθητής να μην μπορεί να ενταχθεί με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Σε γενικές γραμμές, η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως σκοπό να εντάσσει τα παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές σε ευέλικτα περιβάλλοντα για την καλύτερη αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών (Lindsay, 2007). Η σύγχρονη αντίληψη για την προβληματική συμπεριφορά, είναι ότι οι μαθητές που την

εμφανίζουν θα πρέπει να εντάσσονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να μην απομονώνονται (Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2011).

Τα περισσότερα παιδιά εμφανίζουν την προβληματική συμπεριφορά, συνήθως, κατά την σχολική περίοδο της ζωής τους (Baker, Blacher, Crnic, & Edelbrock, 2002). Έρευνα των Feeley και Jones (2008), σε σχολικό περιβάλλον έδειξε, ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down εμφάνιζαν προβληματική συμπεριφορά, όταν τους άρεσε υπερβολικά η εργασία που τους ζητούσε ο δάσκαλος να κάνουν. Δηλαδή, εξαιτίας της χαράς που βίωναν παρουσίαζαν προβληματική συμπεριφορά όπως είναι η μη συμμόρφωση με τους κανόνες και η κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να μειώνεται η εμπλοκή των παιδιών με το περιβάλλον και κατά συνέπεια, οι μαθητές χάνουν πολύτιμες ευκαιρίες για μάθηση.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση σύμφωνα με τον Benson (2002), όταν εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά, αφού υστερούν σε κάποιους βασικούς τομείς, που θα τους βοηθούσαν στην ομαλή αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Αυτοί οι τομείς, οι οποίοι συντελούν στην εμφάνιση της επιθετικότητας είναι οι εξής: α) έλλειψη στις δεξιότητες διαχείρισης του θυμού, β) έλλειψη επικοινωνιακών τεχνικών, γ) έλλειψη ιδεών για την επίλυση προβλημάτων και δ) αδυναμία εύρεσης εναλλακτικών ιδεών. Έτσι, όσο έχουμε αύξηση των παραπάνω χαρακτηριστικών σε ένα άτομο, έχουμε την χρήση της επιθετικότητας ως απάντηση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Schroeder, Reese, Hellings, Loupe, & Tessel, 1999).

5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά

Σε έρευνα του ο Male (2003), έδωσε βαρύτητα στον εκπαιδευτικό, εφόσον αυτός είναι το κύριο πρόσωπο, το οποίο αλληλεπιδρά με τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και τους επηρεάζει άμεσα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και την βρίσκουν ιδιαίτερα στρεσογόνα. Η προβληματική συμπεριφορά, που καλούνταν να αντιμετωπίσουν, ήταν η επιθετικότητα και οι αυτοτραυματισμοί. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά μετά την εκδήλωσή της, παρά να πάρουν κάποια μέτρα για την πρόληψή της πριν εκδηλωθεί (Male, 2003).

Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι δεν έχουν λάβει επαρκή γνώση, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν μια προβληματική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να νιώθουν αναποτελεσματικοί (Hemmeter, Santos & Ostrosky, 2008). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι πρόθυμοι να μάθουν πως μπορούν να διαχειριστούν ένα παιδί με προβληματική συμπεριφορά, αρκεί να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση (Blair, Umbreit & Eck, 2000).

Επίσης, έρευνα των Costello, Egger και Angold (2005), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στις γενικές τάξεις πολλές φορές διστάζουν να εκφράσουν την άποψή τους για ένα παιδί που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, γιατί δεν θέλουν να κατηγορηθούν ότι ταυτίζουν τη συμπεριφορά του με κάποια διαταραχή. Έτσι, τα παιδιά συνεχίζουν να φοιτούν στα γενικά σχολεία, χωρίς να δέχονται κάποιου είδους παρέμβαση.

Αντίθετα, όταν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν σε ειδικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν και δημιουργούν ένα περιβάλλον κατάλληλο για τα παιδιά που είναι σαφώς πιο περιοριστικό σε σχέση με μια γενική τάξη (Lindsay, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές με ειδικές ανάγκες πολλές φορές νιώθουν, ότι έχουν να αντιμετωπίσουν μια πρόκληση, γιατί αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη από την οργάνωση εξατομικευμένου προγράμματος σύμφωνα με τις δυνατότητές τους (Kendziora, 2006).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι τα άτομα που εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές δυσκολεύονται να ελέγχουν και να χειρίζονται τη συμπεριφορά τους (Wehby, Lane & Falk, 2003). Μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών είναι ότι τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά κινδυνεύουν να απομονωθούν κοινωνικά από τους συμμαθητές τους, καθώς τα υπόλοιπα παιδιά τη στιγμή της εκδήλωσης της συμπεριφοράς απομακρύνονται από τον συγκεκριμένο μαθητή και δεν κατανοούν για ποιο λόγο έχει τέτοια συμπεριφορά (Coe et. al., 1999). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν πως εξαιτίας των παιδιών που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές, προσφέρουν μια λιγότερο ποιοτική μάθηση στους υπόλοιπους μαθητές τους (Wehby, Lane & Falk, 2003).

5.1 Αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Η σχολική τάξη, όπως ειπώθηκε παραπάνω είναι ένα πλαίσιο όπου συχνά εμφανίζονται προβληματικές συμπεριφορές. Αυτό συμβαίνει, διότι η συμπεριφορά των παιδιών έρχεται σε σύγκρουση με τους κανόνες της τάξης (Osher et al., 2004). Έτσι, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη κάποιων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς για την διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς (Furlong & Morrison, 2000). Ήδη, από το 1950 δεν έχουμε μόνο την περιγραφή των συμπεριφορών των παιδιών αλλά προγράμματα και στρατηγικές για την βελτίωση της συμπεριφοράς. Οι ερευνητές πλέον χρησιμοποιούν επιστημονικές μελέτες για να περιγράψουν τις προβληματικές συμπεριφορές με μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα (Mostert, Kauffman & Kavale, 2003).

Μέσα από τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προλάβει σε μεγάλο βαθμό τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη του (Kendziora, 2006). Κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε, μέσω των προγραμμάτων πρωτογενούς παρέμβασης, να διαμόρφωσε θετικές κοινωνικές σχέσεις και να πάρει μέτρα πρόληψης για την προβληματική συμπεριφορά πριν εμφανιστεί (Kaiser, Cai, Hancock, Foster & Hester, 2000). Για να έχει επιτυχία ένα πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης θα πρέπει: 1) η παρέμβαση να γίνεται σε μικρή ηλικία, 2) να εμπλέκονται και να συνεργάζονται οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς, 3) να διαμορφώνεται το περιβάλλον σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού (Ramey & Ramey, 1998).

Σύμφωνα με τους Hallahan, Kauffman και Pullen (2009), η συμπεριφοριστική προσέγγιση χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναδεικνύει, την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Wood, Ferro, Umbreit & Liaupsin, 2011) και βασίζεται κυρίως στη χρήση των συνεπειών μιας πράξης για την αλλαγή της συμπεριφοράς (Kauffman, 1999). Η εκμάθηση μιας συμπεριφοράς μπορεί να γίνει μέσω της διαφορικής ενίσχυσης της εναλλακτικής συμπεριφοράς και της σταδιακής εξαφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, για να εμφανιστεί η επιθυμητή συμπεριφορά μετά από ένα χρονικό διάστημα (Wood, Ferro, Umbreit & Liaupsin, 2011). Έτσι, ο μαθητής θα κατανοήσει ότι η σωστή συμπεριφορά επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό (Joyce, 2006). Η εκμάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει μέσω εικόνων σε περίπτωση που ένας μαθητής δεν έχει αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα (Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos &

Lancioni, 2007. Schindler & Horner, 2005). Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των διαδοχικών εικόνων μπορεί να δείξει στο μαθητή που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, πως πρέπει να συμπεριφέρεται μέσα στην τάξη (Schmit, Alper, Raschke & Ryndak, 2000). Ο εκπαιδευτικός, πριν από κάθε δραστηριότητα εξηγεί προφορικά στον μαθητή τι πρόκειται να κάνουν και στη συνέχεια, του το δείχνει με την βοήθεια των εικόνων για να το εμπεδώσει (Machalicek et al., 2007).

Η οικολογική-συστημική προσέγγιση υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός για να αλλάξει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών που την εμφανίζουν, θα πρέπει αρχικά να εστιάσει στα πράγματα που ενισχύουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και να τα αλλάξει. Στη συνέχεια, θα πρέπει να κάνει αλλαγές στο περιβάλλον που εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Τέλος, θα πρέπει να ωθεί το παιδί να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και να κάνει τις δικές του επιλογές (Joyce, 2006).

Μια από τις στρατηγικές κατανόησης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς είναι η μέθοδος της παρατήρησης. Μέσα από την παρατήρηση, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, αφού καταγράψει αυτά που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον και τον τρόπο που οι μαθητές εκδηλώνουν την προβληματική συμπεριφορά, να αξιολογήσει τις αιτίες που ενεργοποιούν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Επιπλέον, εκτός από τις αιτίες της συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει την συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς (Wilkinson, 2005). Κάνοντας παρατήρηση σε μια σχολική τάξη, ο δάσκαλος είναι σε θέση να έρχεται σε επαφή με τα παιδιά και να παρακολουθεί ο ίδιος τη συμπεριφορά τους, έτσι όπως εξελίσσεται στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τους μαθητές που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά και να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η συμπεριφορά, τότε συμβαίνει, πόσο είναι η διάρκειά της, πόσο συχνά παρουσιάζεται η συμπεριφορά και πως αντιδρούν οι υπόλοιποι μαθητές στην συμπεριφορά αυτή (INSSWA, 2010).

Οι σωστά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και άλλες στρατηγικές, όπως είναι οι «κοινωνικές ιστορίες» (social stories) (Gray & Garand, 1993). Οι «κοινωνικές ιστορίες» στηρίζονται στην αρχή της εκπαίδευσης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη αρχή υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μαθημένες συμπεριφορές, οι οποίες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους του περιβάλλοντος και επιτρέπουν στο παιδί να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Χατζηχρήστου,

2004). Μέσω των κοινωνικών ιστοριών ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στο παιδί διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. Οι ιστορίες είναι σύντομες και περιεκτικές, ώστε το παιδί να μπορέσει να κατανοήσει την επιθυμητή συμπεριφορά που πρέπει να έχει σε κάθε περίπτωση, καθώς και να του εξηγήσει πως νιώθουν οι γύρω του με την συμπεριφορά του (Reynhout & Carter, 2006). Έτσι, μέσω ενός ευχάριστου τρόπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να μειώσουν σε μεγάλο βαθμό την προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη (Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos & Lancioni, 2007).

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους μέσα στη σχολική τάξη.

5.2 Αντιδράσεις εκπαιδευτικών στην προβληματική συμπεριφορά

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό αρνητικών στρατηγικών, όπως οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι επιπλήξεις, η αποπομπή τους ή η παραπομπή τους στη διεύθυνση (Bloomquist & Schnell, 2002). Εκπαιδευτικός και μαθητής καταλήγουν συνήθως να εγκλωβίζονται σε μία σχέση αντιπαλότητας ενώ το παιδί τείνει να ταυτίζεται όλο και περισσότερο με μία αρνητική εικόνα εαυτού (Jenkins & Jones, 1998).

Κατά τους Bromley και Emerson (1995), η κύρια πηγή του άγχους των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι πρέπει καθημερινά να φροντίζουν τα άτομα με προβληματική συμπεριφορά και πολλές φορές δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τους λόγους, για τους οποίους παρουσιάζουν αυτές τις προβληματικές συμπεριφορές. Δηλαδή, δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις απρόβλεπτες συμπεριφορές των μαθητών τους. Αυτό το αίσθημα κάνει τους εκπαιδευτικούς, να ανησυχούν για το μέλλον των συγκεκριμένων παιδιών.

Έρευνα του Male (2003), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη μια ιδιαίτερα στρεσογόνα κατάσταση που τους δημιουργεί διάφορα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, ένα σχετικά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφεραν συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού, εξάντλησης και αναστάτωσης. Όλη αυτή η συναισθηματική κατάσταση τους οδηγούσε στο να μην μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με προβληματική

συμπεριφορά και κατ' επέκταση να μην μπορούν να οργανώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους (Male, 2003).

Επίσης, σε έρευνα τους οι Jenkins, Rose και Lovell (1997), παρατήρησαν ότι η προβληματική συμπεριφορά ήταν ένας σημαντικός παράγοντας στην πρόβλεψη του άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα επίπεδα ανησυχίας εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς και τις αδυναμίας αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς ήταν ιδιαίτερα σημαντικά. Τα παραπάνω στοιχεία υποδεικνύουν την ανάγκη οργάνωσης προγραμμάτων, για την έγκυρη παρέμβαση και τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική τάξη (Joyce, 2006).

6. Σύνδρομο Εξουθένωσης (Burn-out)

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπάρχουν δύο έννοιες που έχουν μελετηθεί εκτενώς στο πεδίο της οργανωτικής - εργασιακής ψυχολογίας. Η πρώτη έννοια αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία θεωρείται ως μία συνολική στάση που αποτελείται από διάφορα επιμέρους στοιχεία (Κάντας, 1995). Δηλαδή, είναι μία θετική συναισθηματική ανταπόκριση προς ένα συγκεκριμένο έργο, η οποία πηγάζει από την πεποίθηση ότι ικανοποιούνται σε ένα μεγάλο βαθμό οι εργασιακές αξίες του ατόμου. Η δεύτερη έννοια αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία προέρχεται από την μη εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου (Κάντας, 1995).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης συγχέεται πολλές φορές με το επαγγελματικό άγχος, ωστόσο οι δύο έννοιες είναι διαφορετικές. Ως γενικός όρος, η εξουθένωση αναφέρεται σε ένα σύνολο σωματικών, συναισθηματικών και αλληλεπιδραστικών συμπτωμάτων τα οποία σύμφωνα με τη Maslach (1982) αποδίδονται μέσα από τρεις διαστάσεις: 1) *τη συναισθηματική εξουθένωση* που αναφέρεται στη συναισθηματική υπερένταση και ψυχική κόπωση που απορρέει από την εργασία, 2) *την αποπροσωποποίηση* που αναφέρεται στην «σκληρή» στάση (αποστασιοποίηση) που μπορεί να αναπτύξει ο εργαζόμενος για τα άτομα που συναναστρέφεται, και 3) *την έλλειψη προσωπικής επίτευξης* που αφορά στην έλλειψη αίσθησης επάρκειας, αποδοτικότητας και επαγγελματικής απόδοσης. Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο ψυχολογικής και σωματικής εξάντλησης, που ο εργαζόμενος δεν ενδιαφέρεται πλέον για τη δουλειά του και

αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η εξουθένωση δεν είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται ξαφνικά, μετά από μια έντονη ψυχοπιεστική κατάσταση, αλλά είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένων πιέσεων στον εργασιακό χώρο οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολία αντιμετώπισης τους και σε μειωμένη απόδοση στην εργασία (Farber & Miller, 1981). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος, το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

6.1 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Στο χώρο της εκπαίδευσης, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) και για αυτό το λόγο έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο.

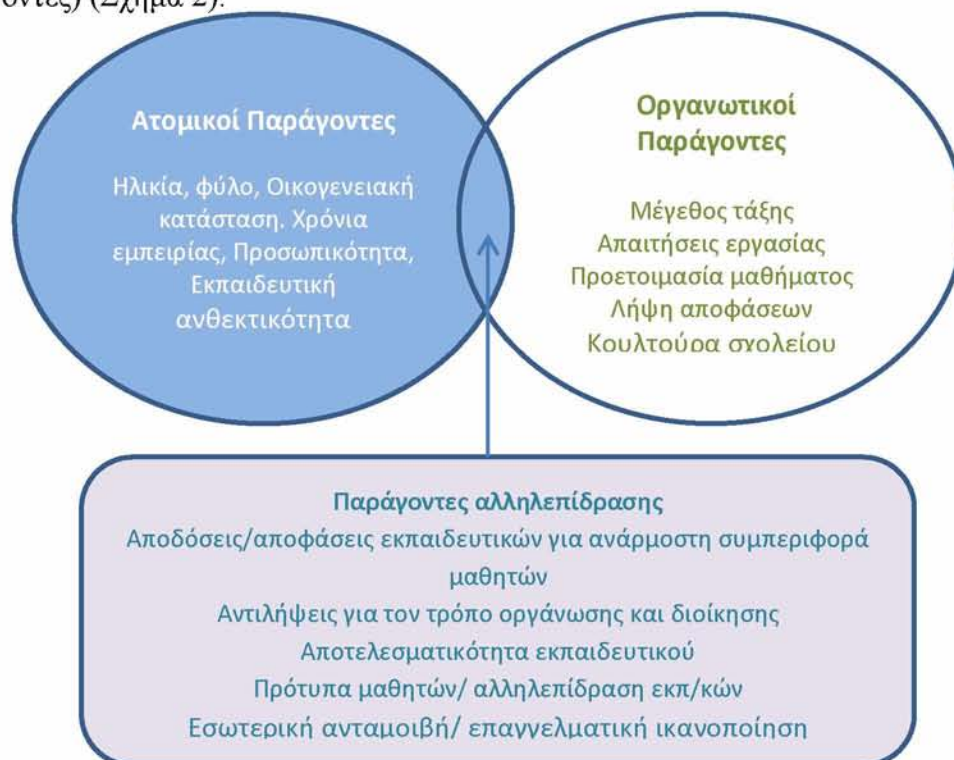
Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιγράφεται με τον ίδιο τρόπο, με τον οποίο περιγράφεται η εξουθένωση στον χώρο της εργασίας γενικότερα. Σύμφωνα με τον Byrne (1994), εκείνο που οδηγεί στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στον κλάδο των εκπαιδευτικών, δεν είναι τόσο τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά οι συνθήκες και ο χώρος εργασίας. Αυτό έχει να κάνει κυρίως με το γεγονός ότι πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει σε αποφάσεις, αλλά εκτελεί αποφάσεις άλλων ή υπακούει σε κανονισμούς.

Η έρευνα που αφορά στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι εκτενέστερη, σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή.

Παλαιότερες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν λιγότερο αγχωμένοι και παρουσίαζαν μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Kyriacou, 1987. Trendall, 1989). Αντίθετα, τα αποτελέσματα πρόσφατων μελετών καταλήγουν στο ότι το άγχος και η εξουθένωση αποτελούν τους κυριότερους λόγους ψυχολογικής φθοράς των εκπαιδευτικών των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Billingsley, 1993) και ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μεγαλύτερη από αυτή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε τέτοιο σημείο που να αναγκάζει πολλούς από αυτούς να μετακινούνται στη γενική εκπαίδευση (Wisniewski &

Gargiulo, 1997. Boe, Bobbit & Cook, 1997). Οι εκπαιδευτικοί, όταν υποφέρουν από το σύνδρομο εξουθένωσης έχουν την αίσθηση ότι δεν μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους αυτά που κάποτε προσέφεραν (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Υποστηρίζεται ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που εντείνουν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Vachon, 1987. Maslach et al., 2001). Πιο συγκεκριμένα κατά την Vachon (1987), αυτοί οι παράγοντες έχουν ως πυρήνα κυρίως ατομικά κριτήρια. Αυτά τα ατομικά κριτήρια περιλαμβάνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά (την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση κτλ.), τους ενδοατομικούς παράγοντες (κίνητρα, επιθυμίες κτλ.), τους διαπροσωπικούς παράγοντες (στήριξη του περιβάλλοντος) και τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Κατά τον Chang (2009), εκτός από τους ατομικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης υπάρχουν οι οργανωτικοί παράγοντες και οι παράγοντες αλληλεπίδρασης. Οι οργανωτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου και τις απαιτήσεις της εργασίας. Τέλος, οι παράγοντες αλληλεπίδρασης αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις των δύο παραπάνω παραγόντων (ατομικοί και οργανωτικοί παράγοντες) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών (Chang, 2009, σελ. 199).

6.2 Επιπτώσεις του συνδρόμου εξουθένωσης

Σύμφωνα με τον Don (1980), οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στο άτομο χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) σωματικές επιπτώσεις, β) ψυχολογικές επιπτώσεις και γ) συμπεριφορικές επιπτώσεις. Αναλυτικότερα, οι σωματικές επιπτώσεις αφορούν τη σωματική εξάντληση και την κούραση, την κατάθλιψη, τις αϋπνίες ή τον υπερβολικό ύπνο, τους πονοκεφάλους, τα γαστρεντερικά προβλήματα/έλκος, την παρατεταμένη ασθένεια, την αύξηση ή μείωση του βάρους, τα αναπνευστικά προβλήματα, την υπερένταση και τις διαταραχές ομιλίας. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις εστιάζουν στο άγχος, την κατάθλιψη, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση (Maslach et al., 2001), όπως και στον κυνισμό/ αρνητική διάθεση, στην έλλειψη υπομονής, στον εκνευρισμό, στην καχυποψία και στην υπερβολική αυτοπεποίθηση. Τέλος, οι συμπεριφορικές επιπτώσεις αφορούν την υπερβολική χρήση ουσιών, την εργασιομανία, την χαμηλή εργασιακή απόδοση, τα υψηλά επίπεδα παραίτησης, την αδυναμία συγκέντρωσης, την ροπή στα ατυχήματα και τα αυξημένα παράπονα για την εργασία (Don, 1980).

Αρκετές έρευνες μελέτησαν τις σχέσεις ανάμεσα στο σύνδρομο εξουθένωσης και διάφορους δημογραφικούς παράγοντες. Ειδικότερα μελετήθηκαν οι εξής παράγοντες: φύλο, ηλικία, χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, επίπεδο μόρφωσης, οικογενειακή κατάσταση. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι αντιφατικά. Γενικά οι έρευνες δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συνδέεται κυρίως με παράγοντες του πλαισίου, όπως οι συνθήκες δουλειάς, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, οι σχέσεις με τους συναδέλφους κτλ. (Abel & Sewell, 1999. Dick & Wagner, 2001).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Ως προς τον παραπάνω στόχο δεν διατυπώθηκαν συγκεκριμένες υποθέσεις, επειδή έγινε μια αρχική διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

Ένας δεύτερος στόχος, ήταν να εξεταστεί ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, και το εαν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (*συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη*) διαφοροποιούνται, ανάλογα: α) με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης και μορφωτικό επίπεδο), β) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, γ) τη χρήση στρατηγικών για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και δ) τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν είναι οι εξής:

1. Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των συμμετεχόντων, ως προς τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (*συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη*) διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς συσχετίζονται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία υποθέσαμε, ότι η απόδοση

της προβληματικής συμπεριφοράς σε περιβαλλοντικά αίτια συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

3. Η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς συνδέεται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.
4. Οι συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς συνδέονται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο πιο σοβαρές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 26% (13 άτομα) ήταν άντρες και το 74% (37 άτομα) γυναίκες. Το φάσμα ηλικίας του δείγματος, τόσο για τους άντρες, όσο και για τις γυναίκες κυμαίνεται από τα 25 χρόνια έως τα 50+. Πιο αναλυτικά το 16% (8 άτομα) του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών, το 28% (14 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα 30-40 ετών, το 44% (22 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα 40-50 ετών και το 12% (6 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα 50+ (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=50)

Χαρακτηριστικά	N
Φύλο	
Άντρες	13
Γυναίκες	37
Σύνολο	50
Ηλικία	
20-30	8
30-40	14
40-50	22
50+	6
Σύνολο	50

Ο μέσος όρος για τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι τα 12.9 έτη. Ως ελάχιστος χρόνος προϋπηρεσίας καταγράφηκαν τα 2 χρόνια και ως μεγαλύτερος χρόνος προϋπηρεσίας καταγράφηκαν τα 31 χρόνια.

Ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκει το 74% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και αντίστοιχα το 26% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, από τους άντρες εκπαιδευτικούς οι 11 υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (10 στο Δημοτικό & 1 στο Νηπιαγωγείο) και οι 2 στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Επίσης, από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι 26 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (23 στο Δημοτικό & 3 στο Νηπιαγωγείο) και οι 11 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (8 Γυμνάσιο & 3 Λύκειο).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προερχόταν από δύο ειδικά δημοτικά σχολεία, από ένα ειδικό νηπιαγωγείο, από ένα Τ.Ε.Ε και από ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ του Ν. Λάρισας καθώς, και από ένα ειδικό δημοτικό σχολείο του Ν. Πιερίας.

Τέλος, το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων κατανέμεται ως εξής: Το 26% του δείγματος κατείχε Βασικό πτυχίο (στη γενική ή στην ειδική αγωγή), το 40% κατείχε Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό (στη γενική ή στην ειδική αγωγή) και το 34% κατείχε Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική αγωγή.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και το ερωτηματολόγιο του Westling (2010) με τίτλο Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα μεταφράστηκε και διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια με βάση το ερωτηματολόγιο του Westling (2010). Αφαιρέθηκαν οι υποκλίμακες που θεωρήσαμε, ότι δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (1976). Παρακάτω, περιγράφονται αναλυτικά τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως ήταν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν και τα πτυχία που κατείχαν.

Το ερωτηματολόγιο του Westling (2010), με τίτλο Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior, είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και στην πρωτότυπη μορφή του αποτελείται από 9 επιμέρους κλίμακες. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις από τις εννιά υποκλίμακες, οι εξής: 1) Κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές, 2) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς 3) Στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και 4) Επιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2. Πληροφορίες για τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου

Ενότητες ερωτηματολογίου	Αριθμός δηλώσεων	Παραδείγματα δηλώσεων	Τύπος απάντησης
1. Κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές	10	10 κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς. π.χ <i>Διάσπαση προσοχής, Αυτοτραυματισμός</i>	Αριθμός μαθητών.
2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς	6	<i>«Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου».</i> <i>«Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν».</i>	πενταβάθμια κλίμακα (5-1), όπου 5 = <i>«Σίγουρα συμφωνώ»</i> , 1 = <i>«Σίγουρα διαφωνώ»</i> .
3. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	17	<i>«Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς».</i> <i>«Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους».</i>	πενταβάθμια κλίμακα (5-1), όπου 5 = <i>«Πολύ Συχνά»</i> , 1 = <i>«Ποτέ»</i>
4. Επιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς	6	<i>«Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός».</i> <i>«Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του».</i>	πενταβάθμια κλίμακα (5-1), όπου 5 = <i>«Σίγουρα συμφωνώ»</i> , 1 = <i>«Σίγουρα διαφωνώ»</i> .

Οι τέσσερις υποκλίμακες ελέχθησαν για την αξιοπιστία τους. Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) είναι: α) για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς $r = 0.40$, β) για τις κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς $r = 0.89$, γ) για τις στρατηγικές αντιμετώπισης $r = 0.62$ και δ) για τις

επιπτώσεις $r = 0.57$. Ανάλογοι δείκτες αξιοπιστίας αναφέρονται και από τον Westling (2010).

Για την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory, Maslach, 1976). Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε και σταθμίστηκε σε ελληνικό δείγμα από τον Κάντα (1996). Η Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, αξιολογεί τρεις όψεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης: τη *Συναισθηματική Εξουθένωση* (9 δηλώσεις), την *Αποπροσωποποίηση* (5 δηλώσεις), και την *Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη* (8 δηλώσεις). Είναι ένα ευρύτατα χρησιμοποιούμενο εργαλείο διεθνώς για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η κλίμακα αυτή έχει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες εσωτερικής αξιοπιστίας. Οι δείκτες αξιοπιστίας, που δίνονται από τη Maslach για κάθε επιμέρους κλίμακα είναι: $r = 0.90$ για τη Συναισθηματική εξάντληση, $r = 0.79$ για την Αποπροσωποποίηση και $r = 0.71$ για την Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη (Maslach & Jackson, 1981). Στον ελληνικό πληθυσμό οι δείκτες αξιοπιστίας που δίνονται από τον Κάντα (1996) είναι: $r = 0.82$ για την Συναισθηματική Εξουθένωση, $r = 0.66$ για την Αποπροσωποποίηση και $r = 0.77$ για την Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη. Όπως φαίνεται, οι δείκτες αξιοπιστίας στο ελληνικό δείγμα είναι ελαφρώς πιο χαμηλοί, αλλά αυτή η απόκλιση δε φαίνεται να δημιουργεί πρόβλημα (Κάντας, 1996). Στη παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν: $r = 0.83$ για την Συναισθηματική Εξουθένωση, $r = 0.71$ για την Αποπροσωποποίηση και $r = 0.88$ για την Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη.

Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με το πόσο συχνά οι ερωτώμενοι νιώθουν μία κατάσταση ή ένα συναίσθημα. Για παράδειγμα: «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου». Κάθε δήλωση αξιολογεί σε 7-βάθμια κλίμακα, με απαντήσεις από 0 = ποτέ ως 6 = κάθε μέρα, τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο η βαθμολογία στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης είναι μεγαλύτερη τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, όσο η βαθμολογία στην υποκλίμακα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης είναι χαμηλότερη τόσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

2.3 Διαδικασία

Τα Ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς το σχολικό έτος 2012-2013. Σε κάθε σχολείο γινόταν επίσκεψη μετά από τηλεφωνική συνενόηση με τον διευθυντή. Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο ατομικά. Πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προηγήθηκε μια μικρή ενημέρωση για τα ερωτηματολόγια και το σκοπό τους. Η όλη διαδικασία κύλησε ομαλά χωρίς δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν πρόθυμα τα ερωτηματολόγια εφόσον τους διασφαλίστηκε ότι οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η κωδικοποίηση των απαντήσεων του δείγματος και η καταχώρησή τους από την ερευνήτρια στο Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 19.0 (Statistical Package for the social Sciences) για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

2.4 Αποτελέσματα και Συζήτηση

Κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών και ποσοστά μαθητών που τις παρουσιάζουν

Στη πρώτη υποκλίμακα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το ποσοστό των μαθητών τους, που αντιστοιχούσε σε κάθε μία από τις δέκα κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αυτές προσδιορίζονται στην υποκλίμακα. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3 το είδος της προβληματικής συμπεριφοράς που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι συναντούν συχνότερα είναι η Διάσπαση Προσοχής (94%), η Αντίσταση και μη Συμμόρφωση (84%) και η Μη συμμόρφωση με τους κανόνες (80%). Σε αρκετά υψηλά ποσοστά επίσης, δηλώνουν ότι συναντούν τη Στερεοτυπική συμπεριφορά (60%) και την Κοινωνική απομόνωση (52%). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η Λεκτική επιθετικότητα απαντάται σε μικρότερο ποσοστό (38%). Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκφράζουν την προβληματική συμπεριφορά μέσα από κινήσεις του σώματος, παρά μέσα από την λεκτική επικοινωνία (Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2011).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν, ότι οι κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι

αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι η αντίσταση και μη συμμόρφωση, καθώς και η διάσπαση προσοχής (Westling 2010. Hastings, 1997. Poppes, Van der Putten & Vlaskamp, 2010).

Πίνακας 3. Κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών και ποσοστά μαθητών που τις παρουσιάζουν

Κατηγορία Προβληματικής Συμπεριφοράς	Ποσοστό
1. Αντίσταση και μη συμμόρφωση	84%
2. Καταστροφικότητα	44%
3. Διάσπαση προσοχής	94%
4. Μη συμμόρφωση με κανόνες	80%
5. Σωματική επιθετικότητα	48%
6. Λεκτική επιθετικότητα	38%
7. Αυτοτραυματισμός	40%
8. Κοινωνική απομόνωση	52%
9. Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	38%
10. Στερεοτυπική συμπεριφορά	60%

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς

Στη δεύτερη υποκλίμακα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ποια θεωρούν ως αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς. Διαπιστώθηκε, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά σε περιβαλλοντικά αίτια (64%) και στη μάθηση (52%), αλλά και ένα υπολογίσιμο ποσοστό εκπαιδευτικών αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά στην προσωπικότητα του ατόμου (58%) και στην αναπηρία του ατόμου (56%). Είναι ενδιαφέρον ωστόσο, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρ' όλα αυτά σε ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει, ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν (86%) (βλ. Πίνακα 4).

Στη συνέχεια, έγινε μια ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθεί, αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς επηρεάζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή της. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς οφείλονται σε παράγοντες του περιβάλλοντος (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον, μάθηση) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την πεποίθηση αυτή [$F(5,44) = 5.79, p = .000$]. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε παράγοντες περιβάλλοντος, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν θετικές στρατηγικές (Πίνακας 5, δηλώσεις 1, 3, 7, 11) και τόσο λιγότερο αγνοούν την προβληματική συμπεριφορά (δήλωση 12).

Πίνακας 4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς

Αντιλήψεις εκπ/κών	Ποσοστό
1. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου	58%
2. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια	64%
3. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην αναπηρία του ατόμου	56%
4. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον	74%
5. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται	52%
6. Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν	86%
7. Περιβάλλον (2,4,5)	74%

Στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς

Στην τρίτη υποκλίμακα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών επιλέγει ως στρατηγικές τη θετική ενίσχυση (84%), στην προσπάθεια βελτίωσης της συμπεριφοράς (82%), την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (82%), την προσπάθεια προσδιορισμού του λόγου εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς (82%) και την αλλαγή των συνθηκών στη τάξη (82%) (Πίνακας, 5). Επίσης, σε αρκετά υψηλά ποσοστά δηλώνουν ότι προσπαθούν να εντοπίσουν τις συνθήκες που

ευνοούν την προκλητική συμπεριφορά (74%), συζητούν με άλλα άτομα (γονείς) (72%), χρησιμοποιούν σχέδιο παρέμβασης (72%), παρατηρούν και κρατούν σημειώσεις (66%) και ότι αλλάζουν την διδακτική τους προσέγγιση (66%).

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες των Wood, Ferro, Umbreit και Liaupsin (2011) και του Wilkinson (2005), που έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς την εκμάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και την παρατήρηση της συμπεριφοράς. Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα του Westling (2010), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (53%) την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, τη θετική ενίσχυση και τον εντοπισμό των συνθηκών που προκαλούν τη προβληματική συμπεριφορά, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και στην παρούσα μελέτη.

Πίνακας 5. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς

Στρατηγικές	Ποσοστό
1. Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	66%
2. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, στέλνω τον μαθητή στο γραφείο.	6%
3. Αλλάζω τις αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά τους (π.χ. με ποικιλία επιλογών που τους δίνονται, με τον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνομαι).	82%
4. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ αυτή ενίσχυση όπως είναι το φαγητό ή η επιβράβευση για την σωστή συμπεριφορά.	66%
5. Προσπαθώ να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.	82%
6. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ την προσοχή και τον έπαινο για την σωστή συμπεριφορά.	84%
7. Προσπαθώ να προσδιορίσω το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξω μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα.	82%
8. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, τοποθετώ τον μαθητή στο χώρο του time-out.	20%
9. Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.	74%
10. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρώ από τον μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη δραστηριότητα.	26%
11. Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους.	66%
12. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την αγνώ.	16%
13. Συζητώ με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους δασκάλους) και κρατάω σημειώσεις για να μπορέσω να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	72%
14. Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.	82%
15. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, επιπλήττω λεκτικά τον μαθητή.	12%
16. Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να την βελτιώσω.	38%
17. Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις.	72%

Συνέπειες προβληματικής συμπεριφοράς τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς

Στην τέταρτη υποκλίμακα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ποιες θεωρούν ως τις πιο σοβαρές συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 6, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η προβληματική συμπεριφορά έχει μεγαλύτερη επίπτωση στο ότι ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του (54%). Δηλαδή, πιστεύουν ότι μέσα από μια προβληματική συμπεριφορά αυτός που επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι ο ίδιος ο μαθητής. Ενδιαφέρον, παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε πολύ μικρό ποσοστό ότι η προβληματική συμπεριφορά τους κάνει να σκέφτονται την παραίτηση από τη δουλειά τους (4%).

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως στις συνέπειες που έχει η προβληματική συμπεριφορά στους ίδιους και συγκεκριμένα στην μειωμένη ικανότητά τους να προσφέρουν μια ποιοτική μάθηση και στην μειωμένη ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την προβληματική συμπεριφορά (Wehby, Lane & Falk, 2003. Hemmeter, Santos & Ostrosky, 2008).

Πίνακας 6. Συνέπειες προβληματικής συμπεριφοράς

Συνέπειες	Ποσοστό
1. Οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους	48%
2. Η προβληματική συμπεριφορά αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου	38%
3. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός	20%
4. Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του	54%
5. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικός	4%
6. Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου	36%

Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τις νόρμες που δίνονται από τους Maslach και Jackson (1986, σελ. 3), ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι χαμηλός. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001), καθώς και με την έρευνα του Κάντα (1996). Και στις δύο αυτές έρευνες διαπιστώθηκαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, διάφορες διεθνείς έρευνες δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αλλά και ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Goddard & Goddard, 2006. Ozdemir, 2007).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις τρεις κλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης

Επαγγελματική εξουθένωση	M.O	T.A	Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης
1. Συναισθηματική εξουθένωση	12.70	8.75	Χαμηλά
2. Αποπροσωποποίηση	4.40	4.77	Χαμηλά
3. Προσωπική επίτευξη	38.10	7.65	Χαμηλά

Για να διερευνηθεί αν τα επίπεδα των τριών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές στα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο [$F(1,48) = .392$, $p = .534$], την ηλικιακή ομάδα [$F(3,46) = .252$, $p = .860$], τη βαθμίδα εκπαίδευσης [$F(1,48) = .297$, $p = .588$] και το μορφωτικό επίπεδο [$F(1,48) = 1.34$, $p = .252$]. Σε αντίθεση με το εύρημα αυτό, σε έρευνα του Antoniou και των συνεργατών του (2000), διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο της επαγγελματικής

εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Ozdemir (2007), σε έρευνα που έκανε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Σε άλλες έρευνες αντίθετα, διαπιστώθηκε, σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Byrne, 1991. Maslach & Jackson, 1985).

Στην συνέχεια, για την διερεύνηση της συσχέτισης των τριών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Υποθέσεις 2, 3, 4).

Πίνακας 8. Συσχετίσεις των τριών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές και τις συνέπειες.

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Αντίληψη 1(η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται στην προσωπικότητα)	-								
2. Αντίληψη 3(η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται στην αναπηρία)	-.02	-							
3. Αντίληψη 6 (η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να βελτιωθεί)	-.23	.05	-						
4. Περιβάλλον	.00	.20	.15	-					
5. Αποτελεσματικές Στρατηγικές	-.11	.00	-.01	.34*	-				
6. Συνέπειες	.07	.00	-.18	-.11	-.24	-			
7. Συναισθηματική εξουθένωση	.02	.07	.01	-.05	-.34*	.39**	-		
8. Αποπροσωποποίηση	-.03	-.17	.02	-.40**	-.42**	.19	.36**	-	
9. Προσωπική επίτευξη	.04	.23	-.21	.26	.42**	-.07	-.36**	-.52**	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Διαπιστώθηκε, ότι η Συναισθηματική εξουθένωση συνδέεται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές $r = -.34$, $p < .05$ και θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις συνέπειες $r = .39$, $p < .01$. Τα παραπάνω ευρήματα σημαίνουν, ότι όσο πιο πολύ πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στις αποτελεσματικές στρατηγικές, τόσο πιο χαμηλά είναι τα επίπεδα της

Συναισθηματικής εξουθένωσης που βιώνουν και όσο πιο σοβαρές θεωρούν τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής εξουθένωσης (Πίνακας 8).

Η Αποπροσωποποίηση, συνδέεται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα περιβαλλοντικά αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς $r = -.40$, $p < .01$ και με τις αποτελεσματικές στρατηγικές $r = -.42$, $p < .01$. Δηλαδή, όσο πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια και όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις αποτελεσματικές στρατηγικές, τόσο πιο χαμηλά είναι τα επίπεδα της Αποπροσωποποίησης.

Η Προσωπική επίτευξη συνδέεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές $r = .42$, $p < .01$. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις αποτελεσματικές στρατηγικές, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της Προσωπικής επίτευξης.

Τέλος, έγινε μια ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διαπιστωθεί αν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών. Διαμορφώθηκαν δύο ομάδες εκπαιδευτικών με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας τους στη χρήση των αποτελεσματικών στρατηγικών (δηλώσεις 1,3,6,7,9,11,13 και 17). Τα άτομα με βαθμολογία κάτω από το μέσο όρο (M.O = 35.32) εντάχθηκαν στην ομάδα των ατόμων, που δηλώνουν χαμηλή χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών ενώ τα άτομα με βαθμολογία πάνω από το μέσο όρο (M.O = 35.33) εντάχθηκαν στη δεύτερη ομάδα, αυτών που δηλώνουν συχνή χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών. Στη συνέχεια, έγινε μια ανάλυση διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών (δύο επίπεδα) και με εξαρτημένες τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν υψηλή χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερη αποπροσωποποίηση [$F(1,48) = 10.25$, $p = .002$] και σημαντικά υψηλότερη προσωπική επίτευξη [$F(1,48) = 10.65$, $p = .002$], σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν χαμηλή χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ως προς την τρίτη συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες, που έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά και οι στρατηγικές που επιλέγουν για την αντιμετώπισή της επηρεάζουν το βαθμό της

επαγγελματικής εξουθένωσης. (Lazarous & Folkman, 1984. Kyriacou, 2001. Geving, 2007)

3. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι, οι κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά είναι η διάσπαση προσοχής, καθώς και η αντίσταση και μη συμμόρφωση μέσα στη σχολική τάξη (Hastings, 1997. Poppes, Van der Putten & Vlaskamp, 2010. Westling 2010).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό πως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι η κύρια αιτία για την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς σε ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την προσέγγιση του οικοσυστημικού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο, για να γίνει κατανοητή μια προβληματική συμπεριφορά πρέπει να εξεταστεί πως μπορεί να επηρεάστηκε η συγκεκριμένη συμπεριφορά από τα διάφορα υποσυστήματα (περιβάλλοντα) που εμπλέκονται στο κυρίως σύστημα (Campbell, 2002). Ένα θετικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να βελτιωθεί. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Westling (2010), ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλά και γενικής αγωγής θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό, ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να βελτιωθεί. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι, όσο περισσότερο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με αυτούς που διαφωνούν. Το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώθηκε σε δύο διαφορετικές αναλύσεις (ανάλυση συσχέτισης και ανάλυση διακύμανσης) γεγονός που το κάνει πιο έγκυρο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη πιστεύουν, ότι οι ίδιοι οι μαθητές είναι αυτοί που ζημιώνονται από την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη παρά οι ίδιοι. Είναι σημαντικό το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα στην πλειοψηφία τους δεν σκέφτονται να παραιτηθούν από τη δουλειά τους, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των προβληματικών συμπεριφορών

που παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με κάποιες διεθνείς έρευνες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κάποιες φορές αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεχίσουν να εξασκούν το επάγγελμά τους λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους (Westling, 2010. Male, 2003. Jenkins, Rose & Lovell, 1997).

Ακόμα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις προηγούμενων ερευνών, που δείχνουν ότι οι αντιλήψεις, οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την προβληματική συμπεριφορά, καθώς και οι επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς σχετίζονται με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Lazarous & Folkman, 1984. Kyriacou, 2001. Geving 2007. Platsidou, 2010).

Η διαπίστωση ότι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν επηρεάζουν το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που διαπίστωσαν ότι το φύλο και η ηλικία σχετίζονται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (Antonίου et al., 2000. Male, 2003. Ozdemir, 2007). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως τα αποτελέσματα των ερευνών ως προς τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την επαγγελματική εξουθένωση είναι αντιφατικά.

Αντίθετα, ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε ότι σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, τις αποτελεσματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή της και τις επιπτώσεις που έχει η προβληματική συμπεριφορά τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, που δείχνουν ότι οι αντιλήψεις, οι στρατηγικές και οι συνέπειες συνδέονται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (Geving, 2007. Kyriacou, 2001. Lazarous & Folkman, 1984. Male, 2003). Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες έχουμε χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Επίσης, όταν χρησιμοποιούν τις αποτελεσματικές στρατηγικές έχουμε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Τέλος, όταν θεωρούν πιο σοβαρές τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς έχουμε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης.

Από τα παραπάνω, καταλήγουμε στο γενικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που θεωρούν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε

περιβαλλοντικά αίτια επηρεάζονται ουσιαστικά, τόσο ως προς τις αποτελεσματικές στρατηγικές που αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, όσο και ως προς τον βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που οι ίδιοι βιώνουν.

4. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις

Στη μελέτη αυτή έγινε μια προσπάθεια να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους, καθώς και το αν οι αντιλήψεις τους αυτές σχετίζονται με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Η μελέτη αυτή έχει κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες. Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα περιορισμένο δείγμα ατόμων (50 άτομα), το οποίο είναι ένας μικρός αριθμός ατόμων και γι' αυτό τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επίσης, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν γυναίκες δεν μας βοήθησε να κάνουμε συγκρίσεις με βάση το φύλο του δείγματος. Ένα θετικό σημείο της έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι, πως το δείγμα μας αποτελούνταν από διάφορες ηλικιακές ομάδες και έτσι, συγκεντρώθηκαν οι απόψεις από άτομα που έχουν μεγαλώσει με διαφορετικές αντιλήψεις. Ένας ακόμα περιορισμός της συγκεκριμένης μελέτης πιθανόν να είναι η μέθοδος συλλογής δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Αυτό συμβαίνει διότι τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς δεν έχουν ανοιχτές ερωτήσεις και ίσως περιορίζουν τον συμμετέχοντα στις απαντήσεις του. Τέλος, μία ακόμα αδυναμία της μελέτης αυτής ήταν ότι δεν είχε μια ακόμα ομάδα (π.χ εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής) για να πραγματοποιήσουμε μια σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων και να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν κάποιες διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Χρήσιμο θα ήταν σε μελλοντικές μελέτες, προτού διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά να γίνει μια προεργασία μέσω μιας ποιοτικής έρευνας με τη μορφή της συνέντευξης, ώστε να συγκεντρωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αποτελούν και το δείγμα της κύριας έρευνας αργότερα. Αυτό είναι σημαντικό να γίνει γιατί, με αυτόν τον τρόπο θα συγκεντρωθούν πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς βάση της λειτουργίας του

εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εντάσσονται. Έτσι, ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της κύριας έρευνάς του θα στηρίζεται σε δεδομένα που αφορούν τον πληθυσμό τον οποίο εξετάζει.

Μία άλλη πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής τόσο στα δημόσια σχολεία όσο και στα ιδιωτικά. Αυτό στις μέρες μας θα μπορούσε να γίνει γιατί, πλέον στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία γίνονται δεκτά άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης. Με ένα τόσο μεγάλο δείγμα από διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές θα μπορούσαν να προκύψουν ενδιαφέροντα ευρήματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία προγραμμάτων στήριξης των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών από τις αρμόδιες υπηρεσίες.

Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abel, M. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92, 287-299.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress 2000*, University of Manchester.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 433–444.
- Basquill, M. F., Nezu, C. M., Nezu, A. M., & Klein, T. L. (2004). Aggression-Related Hostility Bias and Social Problem-Solving Deficits in Adult Males With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 255-263.
- Baumeister, R.F, & Scher, S. (1988). Self-Defeating Behavior Patterns among Normal Individuals: Review and Analysis of Common Self-Destructive Tendencies. *American Psychological Association*, 1-22.
- Benson, B. A. (2002). Feeling, thinking, doing: Reducing aggression through skill development. In W. I. Gardner (Ed.), *Aggression and other disruptive behavioral challenges* (pp. 293 – 323), Kingston, NY: NADD.
- Berg, N., Turid, S., Vikan, A. & Dahl, A. (2002). Parenting related to child and parental psychopathology: A descriptive review of the literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 529–552.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 27, 137 – 174.
- Blair, K. C., Umbreit, J. & Eck, S. (2000). Analysis of Multiple Variables Related to a Young Child's Aggressive Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 33-39.
- Bloomquist, M.L. & Schnell, S.V. (2002). *Helping Children with Aggressive and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371 – 389.
- Brigham, F. J., & Kauffman, J. M. (1998). Creating supportive environments for students with emotional or behavioral disorders. *Effective School Practices*, 17(2), 23-33.

- Bromley, J. & Emerson, E. (1995). Beliefs and emotional reactions of care staff working with people with challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research* 4, 341-352.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D. & Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Educational Research* 31(3), 645-673.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: Guilford Press.
- Carr, E. G. (1991). Replacing factionalism with functionalism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 277-279.
- Carr, E. G., Taylor, J. C. & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 523-535.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193-218.
- Coe, D. A., Matson, J. L., Russell, D. W., Slifer, K. J., Capone, G. T., Baglio, C. & Stallings, S. (1999). Behavior Problems of Children with Down Syndrome and Life Events. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 149-156.
- Costello, E. J., Egger, H. H. & Angold, A. (2005). One-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 44, 972-986.
- Deb, S., Thomas, M., & Bright, C. (2001). Mental disorder in adults with intellectual disability. 2: The rate of behaviour disorders among a community-based population aged between 16 and 64 years. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 506-514.

- Dick, V. R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation model. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Don, E. Unger (1980). *Superintendent Burnout: Myth or Reality*. The Ohio State University, Columbus.
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Difficulties*. Cambridge. University Press: Cambridge.
- Emerson, E. & Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 388 – 398.
- Emerson, E., McGill, P. & Mansell, I. (1999). *Severe learning difficulties and challenging behaviours*. Washington DC: Allen Press.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L. & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study. *Research in Developmental Disabilities* 22, 77–93.
- Epstein, M. H., Cullinan, D. & Rosemier, R. A. (1983). Behavior problems of behaviorally disordered and normal adolescents. *Behavioral Disorders*, 8, 171 – 175.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235 – 243.
- Feeley, K. M., & Jones, E. A. (2006). Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(2), 64-77.
- Feeley, K. M., & Jones, E. A. (2008). Strategies to address challenging behaviour in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 153-163.
- Forness, S. R., Kavale, K. A. & Lopez, M. (1993). Conduct disorders in school: Special education eligibility and comorbidity. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 101-108.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young Children with Challenging Behavior: Issues and Considerations for Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 208-217.
- Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G. & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice*, 14, 313-324.

- Fraser, M. W., Nash, J. K., Galinsky, M. J., & Darwin, K. M. (2000). *The Making Choices Program: Social Problem-Solving Skills for Children*. Washington, DC: NASW Press.
- Furlong, M. J. & Morrison, G. M. (2000). The school in school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71-82.
- Gardner, W. I. (2007). *Aggression in Persons With Intellectual Disabilities and Mental Disorders*. Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities, 541-562.
- Gedye, A. (1992). Anatomy of self-injurious, stereotypic, and aggressive movements: evidence for involuntary explanation. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 766-778.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Glanz, K., Rimer, B. K. & Viswanath, K. (2008). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice (4th ed)*. U.S.A: Jossey-Bass.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning Teachers Burnout in Queensland Schools: Association with Serious Intentions to Leave. *The Australian Education Researcher*, 33(2), 61-75.
- Goldstein, H. & Cresswell, M. (1996). The comparability of different subjects in public examinations: a theoretical and practical critique. *Oxford Review of Education*, 22(4), 435-442.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Indiana School Social Work Association (ISSWA), (2010). *The Indiana School Social Work Manual*. Chapter V, Student Evaluation and Assessment Procedures.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. (2009). *Exceptional learners: Introduction to special education (11th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hastings, R. P. (1997). Measuring staff perceptions of challenging behaviour: the Challenging Behaviour Attributions Scale (CHABA). *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(6). 495-501.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30, 321-340.
- Jahromi, L. B., Gulsrud, A. & Kasari, C. (2008). Emotional Competence in Children with Down Syndrome: Negativity and Regulation. *American Journal on Mental Retardation*, 113(1), 32-43.

- Jenkins, R., Rose, J. & Lovell, C. (1997). Psychological wellbeing of staff working with people who have challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research* 41, 502–11.
- Jenkins, R., Rose, J. & Jones, T. (1998). The checklist of challenging behaviour and its relationship with the Psychopathology Inventory for Mentally Retarded Adults. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 42, 273–278.
- Joyce, T. (2006). Functional analysis and challenging behaviour. *Psychiatry*, 5(9), 313-315.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., Foster, E. M. & Hester, P. P. (2000). Parent-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders*, 26, 26-41.
- Κάντας, Α., (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα. Τόμος 3.
- Κάντας, Α., (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κατάκη, Χ. (1995). *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kataoka, S. H., Zima, B. T. & Dupre, D. A. (2001). Mental health problems and service use among female juvenile offenders: Their relationship to criminal history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 549–555.
- Kauffman, J. M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children* 65, 448–468.
- Kauffman, J. M., Brigham, F. J & Mock, (2004). In R. B., Rutherford, Jr., M. M., Quinn & S. R., Mathur, (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 487-501). New York: Guilford.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2006). *Children and youth with emotional and behavioral disorders: A history of their education*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Kendziora, K. T. (2006). Early Intervention for Emotional and Behavioral Disorders. In R. B., Rutherford, Jr., M. M., Quinn & S. R., Mathur, (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp.327-334). New York: Guilford.
- Kiernan, C., & Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 7, 117–201.
- Kiernan, C., & Qureshi, H. (1993). Challenging behaviour. In C. Kiernan (Ed.), *Research to practice: Implications of research on the challenging behaviour of people with learning disability*. Clevedon, Avon: British Institute of Learning Disabilities Publications.

- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι., (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Laub, J. M. & Lauristen, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. In D. S. Elliot, B. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 127-155). New York: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Liaupsin, C. J., Jolivet, K. & Scott, T. M. (2007). Schoolwide systems of behavior support. In R. B., Rutherford, Jr., M. M., Quinn & S. R., Mathur, (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 487-501). New York: Guilford.
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J. & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 229-246.
- Male, D. (2003). Challenging behavior: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Education Needs* 3(3), 162-171.
- Mash, E.J. & Wolf, D.A. (2002). *Abnormal child psychology* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Maslach, C. (1976). "Burned-out.", *Human Behavior*. 5, 16-22.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. Shaufeli, W. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Matson, J. L., & Mayville, E. A. (2001). The Relationship of Functional Variables and Psychopathology to Aggressive Behavior in Persons With Severe and Profound Mental Retardation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 3-9.
- Mostert, M. P., Kauffman, J. M. & Kavale, K. A. (2003). Truth and consequences. *Behavioral Disorders*, 28, 333-347.
- Niccols, A., Milligan, K., Chisholm, V., & Atkinson, L. (2011). Maternal sensitivity and overt aggression in young children with Down syndrome. *Brain and Cognition*, 77,153-158.
- Osher, D., Van Acker, R., Morrison, G., Gable, R. A., Dwyer, K., & Quinn, M. M. (2004). Warning signs of problems in schools: Ecological perspectives and effective practices for combating school aggression and violence. *Journal of School Violence*, 3(2), 13-37.
- Ozdemir, Y. (2007). The role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. International. *Journal of Human and Social Sciences*, 2(4), 256-262.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology*, 31(1), 60-76.
- Poppes, P., Van der Putten, A.J.J., & Vlaskamp, C. (2010). Frequency and severity of challenging behaviour in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1269-1275.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 188-216.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 58, 109-120.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445-469.
- Sameroff, A. J. & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.

- Schindler, H., & Horner, R. (2005). Generalized reduction of problem behavior of young children with autism: Building trans-situational interventions. *American Journal on Mental Retardation*, *110*(1), 36–47.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D. & Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, *38*(2), 131–137.
- Schroeder, S. R., Reese, R. M., Hellings, J., Loupe, J., & Tessel, R. E. (1999). The causes of self-injurious behavior and their implications. In N. A. Wieseler & R. Hanson (Eds.), *Challenging behavior in persons with mental health disorders and severe developmental disabilities* (pp. 65–87). Washington, DC: AAMR Monograph Series.
- Στεφάνου, Γ. (2007). *Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stoutjesdijk, R. S., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2011). Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *20*(2), 92-104.
- Stromme, P., & Diseth, T. (2000). Prevalence of psychiatric diagnoses in children with mental retardation: Data from a population-based study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *42*, 266–270.
- Tankersley, M., & Landrum, T. J. (1997). Comorbidity of emotional and behavioral disorders. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp.153 - 173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarbox, R. S. F., Wallace, M. D., & Williams, L. (2003). Assessment and treatment of elopement: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*, 329–344.
- Trendall, C.(1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: *A study of teachers across mainstream and special education*. *Educational Research* *1*, 52 – 58.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D. & Epstein, M. H. (2003). Research on the Academic Status of Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Review of the Literature From 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(4), 198-210.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vachon, M. L. S. (1987). *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*. New York: Hemisphere Publ. Co.

- Walker, H. M., Nishioka, V. M., Zeller, R., Severson, H. H. & Feil, E. G. (2000). Causal factors and potential solutions for the persistent underidentification of students having emotional or behavioral disorders in the context of schooling. *Assessment for Effective Intervention, 26(1)*, 29-39.
- Walter, J. M., Van Lunen, B. L., Walker, S. E., Ismaeli, Z. C. & Onate, J. A. (2009). An assessment of Burnout in Undergraduate Athletic Training Education Program Directors. *Journal of Athletic Training, 44 (2)*, 190 – 196.
- Wehby, J. H., Lane, K. L. & Falk, K. B. (2003). Academic Instruction for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11(4)*, 194-197.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Journal of Remedial and Special Education, 31(1)*, 48-63.
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the Inclusion of Students with Emotional and Behavioural Disorders: Examples Using Conjoint Behavioural Consultation and Self-Management. *The International Journal of Special Education, 20(2)*, 73-84.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education, 31*, 325 – 346.
- Wood, B. K., Ferro, J. B., Umbreit, J. & Liaupsin, C. J. (2011). Addressing the Challenging Behavior of Young Children Through Systematic Function-Based Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 30(4)*, 221-232.
- Ζεργιώτης, Α. (2006). *Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Σας παρακαλώ πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο, το οποίο αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κάθε απάντηση είναι σημαντική για την υλοποίηση της έρευνας μου. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα συμβάλλουν στην διεξαγωγή της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας,

Δέσποινα Χαλούλη

Δευτεροετής φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του

Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

1. Φύλο:

Αντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

20-30

30-40

40-50

50+

3. Χρόνια υπηρεσίας _____

4. Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:

Νηπιαγωγείο

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

5. Σπουδές (Συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):

Πτυχίο στη Γενική Αγωγή

Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή

Μεταπτυχιακό στη Γενική

Μεταπτυχιακό στην Ειδική

Αγωγή

Αγωγή

Διδακτορικό στη Γενική

Διδακτορικό στην Ειδική

Αγωγή

Αγωγή

Επιμορφωτικό σεμινάριο

400 ωρών στην Ειδική Αγωγή

Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior (Westling, 2010).

A. Καταγράψτε τον αριθμό των μαθητών της τάξης σας, οι οποίοι εμφανίζουν τις παρακάτω συμπεριφορές. Μπορείτε να συμπεριλάβετε έναν μαθητή σε παραπάνω από μία κατηγορία εφόσον εμφανίζει τις αντίστοιχες συμπεριφορές.

Κατηγορία Προβληματικής Συμπεριφοράς	Αριθμός μαθητών που εμφανίζει τέτοιου είδους συμπεριφορά
1. Αντίσταση και μη συμμόρφωση	
2. Καταστροφικότητα	
3. Διάσπαση προσοχής	
4. Μη συμμόρφωση με κανόνες	
5. Σωματική επιθετικότητα	
6. Λεκτική επιθετικότητα	
7. Αυτοτραυματισμός	
8. Κοινωνική απομόνωση	
9. Κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά	
10. Στερεοτυπική συμπεριφορά	

B. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

5: Σίγουρα συμφωνώ **4:** Συμφωνώ **3:** Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ **2:** Διαφωνώ **1:** Σίγουρα διαφωνώ

1. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου	5 4 3 2 1
2. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια	5 4 3 2 1
3. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές οφείλονται στην αναπηρία του ατόμου	5 4 3 2 1
4. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον	5 4 3 2 1
5. Πολλές προβληματικές συμπεριφορές μαθαίνονται	5 4 3 2 1
6. Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να βελτιωθούν	5 4 3 2 1

Γ. Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παρακάτω στρατηγικές προσπαθώντας να βελτιώσετε την προβληματική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

5: Πολύ συχνά 4: Συχνά 3: Μερικές φορές 2: Σπάνια 1: Ποτέ

1. Παρατηρώ το μαθητή και κρατάω σημειώσεις σχετικά με την συμπεριφορά για να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	5 4 3 2 1
2. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, στέλνω τον μαθητή στο γραφείο.	5 4 3 2 1
3. Αλλάζω τις αλληλεπιδράσεις μου με τους μαθητές και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά τους (π.χ. με ποικιλία επιλογών που τους δίνονται, με τον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνομαι).	5 4 3 2 1
4. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ απτή ενίσχυση όπως είναι το φαγητό ή η επιβράβευση για την σωστή συμπεριφορά.	5 4 3 2 1
5. Προσπαθώ να ενισχύσω την επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθεί η κατά λάθος ενίσχυση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.	5 4 3 2 1
6. Όταν επιδιώκω τη θετική ενίσχυση, χρησιμοποιώ την προσοχή και τον έπαινο για την σωστή συμπεριφορά.	5 4 3 2 1
7. Προσπαθώ να προσδιορίσω το λόγο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και να διδάξω μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά ή δεξιότητα.	5 4 3 2 1
8. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, τοποθετώ τον μαθητή στο χώρο του time-out.	5 4 3 2 1
9. Προσπαθώ να εντοπίσω τις συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά (πριν την εμφάνισή της) έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί η εμφάνισή της.	5 4 3 2 1
10. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, αφαιρώ από τον μαθητή ένα προνόμιο ή μια αγαπημένη δραστηριότητα.	5 4 3 2 1
11. Αλλάζω το πρόγραμμα ή τη διδακτική μου προσέγγιση με μερικούς μαθητές προσπαθώντας για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους.	5 4 3 2 1
12. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την αγνοώ.	5 4 3 2 1

13. Συζητώ με άλλα άτομα (π.χ. γονείς, άλλους δασκάλους) και κρατάω σημειώσεις για να μπορέσω να καθορίσω τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς.	5 4 3 2 1
14. Αλλάζω τις συνθήκες στην τάξη μου και προσπαθώ να βελτιώσω τη συμπεριφορά.	5 4 3 2 1
15. Όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, επιπλήττω λεκτικά τον μαθητή.	5 4 3 2 1
16. Μετρώ συχνά την εμφάνιση της συμπεριφοράς (μετρώντας ή χρονομετρώντας) για να διαπιστώσω αν εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο συχνά όταν προσπαθώ να την βελτιώσω.	5 4 3 2 1
17. Γενικά, χρησιμοποιώ ένα σχέδιο παρέμβασης για την συμπεριφορά με βάση τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις.	5 4 3 2 1

Δ. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

5: Σίγουρα συμφωνώ **4:** Συμφωνώ **3:** Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ **2:** Διαφωνώ

1: Σίγουρα διαφωνώ

1. Άλλοι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του συμμαθητή τους	5 4 3 2 1
2. Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνει το επίπεδο του άγχους μου	5 4 3 2 1
3. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να είμαι λιγότερο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός	5 4 3 2 1
4. Ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά μαθαίνει λιγότερα εξαιτίας της συμπεριφοράς του	5 4 3 2 1
5. Η προβληματική συμπεριφορά με κάνει να σκέφτομαι να παραιτηθώ από εκπαιδευτικός	5 4 3 2 1
6. Η προβληματική συμπεριφορά καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου μου	5 4 3 2 1

Κλίμακα Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory, Maslach, 1976)

Ε. Παρακαλώ να αναφέρετε πόσο συχνά συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

0: Ποτέ δεν μου συμβαίνει **1:** Λίγες φορές το χρόνο **2:** Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3: Δύο-τρεις φορές το μήνα **4:** Μία φορά την εβδομάδα **5:** Αρκετές φορές την εβδομάδα **6:** Κάθε μέρα

1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	0 1 2 3 4 5 6
2. Νιώθω «άδειος/α» μετά από τη δουλειά μου	0 1 2 3 4 5 6
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	0 1 2 3 4 5 6
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	0 1 2 3 4 5 6
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	0 1 2 3 4 5 6
6. Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	0 1 2 3 4 5 6
7. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	0 1 2 3 4 5 6
8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	0 1 2 3 4 5 6
9. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	0 1 2 3 4 5 6
10. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/η με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	0 1 2 3 4 5 6
11. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	0 1 2 3 4 5 6
12. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0 1 2 3 4 5 6
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	0 1 2 3 4 5 6
14. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	0 1 2 3 4 5 6
15. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	0 1 2 3 4 5 6
16. Μου δημιουργεί πολύ στρές το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	0 1 2 3 4 5 6
17. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0 1 2 3 4 5 6
18. Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	0 1 2 3 4 5 6

19. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0 1 2 3 4 5 6
20. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0 1 2 3 4 5 6
21. Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	0 1 2 3 4 5 6
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	0 1 2 3 4 5 6