

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η εφαρμογή ενός γνωστικο-συμπεριφορικού προγράμματος σε μαθητή με  
συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Ταλιάνη Ευστρατία**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη  
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής- Αυτισμού**

**ΒΟΛΟΣ 2011**

## **Ευχαριστίες**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας βοήθησαν αρκετοί άνθρωποι και νιώθω την ανάγκη να τους ευχαριστήσω. Συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά του δημοτικού σχολείου για τη συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις και το χρόνο που αφιέρωσαν. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στήριξε υπομονετικά σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας.

Ακόμη νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Μαυροπούλου για τις πολύτιμες υποδείξεις της και για τη συνεχή στήριξή της στην πρόοδο της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Σταυρούση για τις χρήσιμες συμβουλές της αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας.

## **Περιεχόμενα**

<b>Περίληψη</b>	<b>5</b>
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup></b>	
<b>Θεωρητικό μέρος</b>	<b>6-24</b>
<b>Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς</b>	<b>8-11</b>
<b>Ανασκόπηση των παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς</b>	<b>11-18</b>
<b>Παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές</b>	<b>18-23</b>
<b>Η αξία των γνωστο-συμπεριφορικών παρεμβάσεων</b>	<b>23-24</b>
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup></b>	
<b>Μεθοδολογία της έρευνας</b>	<b>25-42</b>
<b>Στόχοι της έρευνας</b>	<b>25-26</b>
<b>Ο συμμετέχων</b>	<b>26-28</b>
<b>Συμπεριφορές-στόχοι</b>	<b>28-29</b>
<b>Ερευνητικό σχέδιο</b>	<b>29-30</b>
<b>Κοινωνιόγραμμα</b>	<b>30-31</b>
<b>Έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας</b>	<b>31-32</b>
<b>Αξιολόγηση της διαδικαστικής εγκυρότητας</b>	<b>32</b>
<b>Το διδακτικό πρόγραμμα</b>	<b>33-42</b>
<b>Τεκμηρίωση επιλογής του συγκεκριμένου προγράμματος</b>	<b>33</b>
<b>Διαδικασία</b>	<b>40-42</b>
<b>Αρχική αξιολόγηση</b>	<b>40</b>
<b>Διδακτική παρέμβαση</b>	<b>40-42</b>
<b>Τελική αξιολόγηση</b>	<b>42</b>
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup></b>	
<b>Παρουσίαση των αποτελεσμάτων</b>	<b>43-61</b>
<b>Αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας</b>	<b>48-57</b>
<b>Ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών της τάξης πριν την παρέμβαση</b>	<b>48-50</b>

Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης	51-54
Ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών της τάξης μετά την παρέμβαση	54-55
Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση	55-57
Αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος	57-60
Αξιολόγηση της συμφωνίας μεταξύ των κριτών	60
Αξιολόγηση της διαδικαστικής εγκυρότητας	60-61
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup></b>	
Συζήτηση των αποτελεσμάτων	62-67
Περιορισμοί της έρευνας	64-66
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	66-67
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>68-74</b>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

Παράρτημα 1. Συγκεντρωτικός πίνακας με τους στόχους, τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα	75-76
Παράρτημα 2. Ημερήσιο φύλλο παρατήρησης	77
Παράρτημα 3. Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία	78
Παράρτημα 4. Κοινωνιομετρική διαδικασία	79
Παράρτημα 5. Συνεντεύξεις των παιδιών πριν την παρέμβαση	80-95
Παράρτημα 6. Συνεντεύξεις των παιδιών μετά την παρέμβαση	96-105
Παράρτημα 7. Συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πριν την παρέμβαση	106-116
Παράρτημα 8. Συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση	117-132
Παράρτημα 9. Γράφημα των αποτελεσμάτων της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση	133
Παράρτημα 10. Κοινωνική Ιστορία	134-135
Παράρτημα 11. Φωτογραφίες από τις δραστηριότητες των μαθημάτων	136-139

## Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν διττός: α) η μελέτη της επίδρασης του γνωστικο-συμπεριφορικού προγράμματος του Attwood (2004) στην εμφάνιση των επιθετικών συμπεριφορών ενός μαθητή Δ΄ δημοτικού και ηλικίας 11 ετών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και β) η ανίχνευση της κοινωνικής θέσης του μαθητή σύμφωνα με τις προτιμήσεις των συνομηλίκων του πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι συμπεριφορές-στόχοι της έρευνας ήταν τρεις επιθετικές συμπεριφορές του μαθητή προς τους συνομιλήκους του. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν α) το πειραματικό σχέδιο με ένα υποκείμενο (single subject experimental design) με τρεις φάσεις συστηματικής παρατήρησης και β) *χρήση κοινωνιογράμματος* για τη συλλογή στοιχείων αναφορικά με την κοινωνική θέση του μαθητή μέσα στην τάξη πριν και μετά την παρέμβαση. Για τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των παιδιών της τάξης σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημαντική μείωση της συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών-στόχων κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη της παρέμβασης καθώς και τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης του μαθητή στις προτιμήσεις των συνομηλίκων του.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>**

### **Θεωρητικό μέρος**

Το 3-6% του μαθητικού πληθυσμού ανήκει στην κατηγορία των συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Hayling, Cook, Gresham & Kern, 2008 · Smith, Lochman & Daunic, 2005). Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών. Η ένταση και ο τρόπος εκδήλωσης ποικίλλουν, καθώς μερικά παιδιά τείνουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους μέσα από καταθλιπτικές και παθητικές συμπεριφορές, ενώ άλλα παιδιά μπορεί να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους εκδηλώνοντάς τα μέσω του θυμού και των βίαιων πράξεων στους άλλους (Merrell & Walker, 2004 · Quinn, Osher, Warger, Hansley, Bader, Tate & Hoffman, 2000 · Westwood, 2009). Το κεφάλαιο αυτό θα εστιάσει στα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές. Για να αναγνωριστούν οι συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις:

1. Ένταση των συναισθημάτων. Για παράδειγμα, η ένταση του θυμού οδηγεί στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και διαχωρίζει μια σοβαρή κατάσταση από ένα απλό ξέσπασμα θυμού.
2. Εκδήλωση σε περισσότερα του ενός πλαίσια. Για παράδειγμα, εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο και στο παιχνίδι στη γειτονιά.
3. Διάρκεια του προβλήματος. Για παράδειγμα, εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών για τρεις μήνες χωρίς να υπάρχει κάποια ένδειξη για υποχώρηση ή εξάλειψή τους (Zionts, Zionts & Simpson, 2002).

Η ένταση του θυμού οδηγεί τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σε επιθετικές συμπεριφορές. Ως προέκταση του θυμού το παιδί προβαίνει σε στρεβλές ερμηνείες (π.χ. απόδοση ευθυνών στους άλλους) και επιθετικές συμπεριφορές (π.χ. χτύπημα συνομηλίκου) ενώ συμβαίνουν ψυχοσωματικές αλλαγές (π.χ. αυξημένοι χτύποι της καρδιάς) (Lochman, Barry, Powell & Young, 2010). Η επιθετικότητα διακρίνεται σε λεκτική (π.χ. χρήση υβρεολόγιου, απειλή, προσβολή) και σωματική (π.χ. σπρώξιμο, κλωτσιά) και μπορεί να εκδηλωθεί σε συνομηλίκους και δασκάλους (Westwood, 2009).

Σε κάποιες περιπτώσεις η επιθετική συμπεριφορά οδηγεί στην κοινωνική απόρριψη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις συμβαίνει το αντίστροφο. Η σχέση ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά και την απόρριψη μπορεί να είναι αμφίδρομες (Farmer & Bierman, 2002 · Lochman et al., 2010). Ακόμη η ανεπαρκής εκπαιδευτική στήριξη του παιδιού με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Wise, 2000). Ο θυμός και η επιθετικότητα επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όπως αναφέρθηκε, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς αφορούν την ακαδημαϊκή επίδοση (Cullinan, Harness, Epstein & Ryser, 2001 · Westwood, 2009), τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες (Epstein, Ryser & Pearson, 2002). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την προσαρμογή, την ομαλή λειτουργικότητα καθώς και την επιτυχή αλληλεπίδραση με τους άλλους. Όλα τα παραπάνω παίζουν καθοριστικό ρόλο, αφού εμπλουτίζουν τη ζωή του ατόμου με εμπειρίες, μετέχοντας σε κοινωνικές δραστηριότητες (Chen, 2006 · Gresham, Sugai & Hurner, 2001 · Lochman et al., 2010). Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν έχουν εκπαιδευτεί στις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και ως εκ τούτου δε γνωρίζουν τους χειρισμούς που απαιτούνται κατά τη διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών υποδηλώνει ελλείμματα στις δεξιότητες αυτο-ελέγχου (Nangle, Hansen, Erdley & Norton, 2010). Γι' αυτό, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μια σημαντική μέθοδο διαχείρισης επιθετικών συμπεριφορών (Lochman et al., 2010). Επιπλέον, η εκπαίδευση σε θετικά πρότυπα συμπεριφορών και τεχνικές αυτο-διαχείρισης κρίνεται ως επιτακτική (Connell, 2009 · Desbien & Royer, 2003 · Evans, Harden, Thomas & Benefield, 2003 · Fox, Dunlap & Powell, 2002 · Marlone, Disney & Wilson, 2004 · Nangle et al., 2010 · Quinn et al. 2000). Η ερευνητική τάση που παρατηρείται στοχεύει σε παρεμβάσεις για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Nelson, Benner, Neil & Stage, 2006) εις βάρος των κοινωνικών δεξιοτήτων, αν και οι τελευταίες έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να έχουν πρωτεύοντα ρόλο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Chen, 2006 · Kern, 2008 · Wise, 2000).

## **Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς**

Το ασταθές σχολικό περιβάλλον (Wagner, Kytash, Duchnowski, Epstein & Sumi, 2005), όπως είναι η ασυνέχεια των εκπαιδευτικών πρακτικών και των υπηρεσιών που παρέχονται καθώς και οι συχνές αλλαγές του προσωπικού δε λειτουργούν προς όφελος των μαθητών (Hayling et al., 2008). Ακόμη, η ανεπαρκής εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή, ιδιαίτερα σε πολυπληθείς τάξεις σε συνδυασμό με το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την αναγνώριση των δυσκολιών έως την εφαρμογή της παρέμβασης (τουλάχιστον δύο χρόνια) (Hayling et al., 2008 · Wagner et al., 2005) είναι πιθανό να οδηγεί το μαθητή στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών (Wise, 2000). Χαρακτηριστική είναι και η στάση των γονέων των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς απέναντι στις παρεχόμενες υπηρεσίες, οι οποίοι δηλώνουν λιγότεροι ικανοποιημένοι από ότι οι γονείς παιδιών που εντάσσονται σε οποιαδήποτε άλλη ειδική κατηγορία (Wagner et al., 2005).

Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χαμηλούς βαθμούς και επαναλαμβανόμενες αποτυχίες στα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις. Οι συχνές αποβολές, απουσίες, προσπάθειες φυγής από το σχολικό περιβάλλον και οι προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς επισημαίνουν τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά αυτά με το σχολικό περιβάλλον (Lane, Wehby, Little & Cooley, 2005), με το 40% των παιδιών σχολικής ηλικίας να έχουν φοιτήσει σε τέσσερα με πέντε διαφορετικά περιορισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Hayling et al, 2008 · Lane et al., 2005). Αυτή η αντίληψη για τη σχέση με το σχολείο οφείλεται και στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς, συνήθως είχαν τις ίδιες αντιλήψεις για το σχολείο και αισθάνονται μειονεκτικά όταν μιλούν με εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους (Jackson, Sifers, Warren & Velasquez, 2003).

Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς προέρχονται από ασταθή οικογενειακά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά συνήθως προέρχονται από φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα και μεγαλώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες (Wagner et al., 2005). Τα περισσότερα παιδιά έχουν βιώσει σωματική ή/και σεξουαλική κακοποίηση, το διαζύγιο των γονέων ή το θάνατο ενός γονέα (Jackson et al., 2003 · Wise, 2000). Η έκθεσή τους σε τέτοιου είδους καταστάσεις αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης προκλητικών συμπεριφορών (Jackson et al., 2003). Ακόμη οι γονείς των παιδιών αυτών συγκεντρώνουν τα εξής



χαρακτηριστικά: χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, απασχόληση σε θέση ανειδίκευτου εργάτη και συνήθως παρουσιάζουν ψυχολογικά ή νοητικά προβλήματα (Wagner et al., 2005). Ο ρόλος του πατέρα είναι πολύ σημαντικός καθώς φαίνεται να υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά των πατεράδων και στη συμπεριφορά του παιδιού με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Fals-Stewart, Kelley, Fincham, Golden & Logsdon, 2004). Γενικά, οι γονείς που επιδιώκουν θετικές σχέσεις με τα παιδιά τους, παρέχουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και κινούνται βάσει οργανωμένου οικογενειακού προγραμματισμού μειώνουν τις πιθανότητες να εμφανίσουν τα παιδιά τους προκλητικές συμπεριφορές (Jackson et al., 2003).

Οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς συνήθως έχουν ελλείμματα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Περίπου το 90% των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, σχολικής ηλικίας, έχουν ελλείμματα στην εκφραστική, προσληπτική και/ή πραγματολογική διάσταση της γλώσσας (Nelson et al., 2006 · Sutherland & Wehby, 2001). Συγκεκριμένα, το 58% των παιδιών αυτών αποδίδουν κάτω από το μέσο όρο της τάξης στην ανάγνωση και 93% στα μαθηματικά. Γενικά, φαίνεται να υπολείπονται τουλάχιστον ένα χρόνο σε επίπεδο γνώσεων συγκριτικά με το μέσο επίπεδο της τάξης που παρακολουθούν (Cullinan et al., 2001 · Nelson et al., 2006). Επειδή η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία αυτά τα γλωσσικά ελλείμματα παρεμποδίζουν την εξασφάλισή της (Nelson et al., 2006), καταδεικνύοντας μια σχέση ανάμεσα στα γλωσσικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά ελλείμματα (Jackson et al., 2003).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές δυσκολίες και τις προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (McEvoy et al., 2000 · Sutherland et al., 2001), ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως η επιθετική συμπεριφορά δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στις γλωσσικές δεξιότητες, ακαδημαϊκή ευχέρεια ή τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Nelson et al., 2006) και πιθανόν η μαθημένη αβοηθησία να εξηγεί τα ελλείμματα στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Sutherland & Singh, 2004). Ακόμη, η σχέση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές δυσκολίες και τις προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών μπορεί να υπάρχει πριν την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο και να σχετίζεται με λαθεμένα πρότυπα και συμπεριφορές γονέων καθώς

πολλά παιδιά αυτής της ομάδας δεν είναι έτοιμα να ανταπεξέλθουν στη σχολική διαδικασία (Sutherland & Wehby, 2001).

Τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές γιατί κατανοούν και ερμηνεύουν λαθεμένα τα κοινωνικά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε επιθετικές συμπεριφορές καθώς επιδιώκουν να αμυνθούν σε μια αναμενόμενη απειλή (Farmer & Bierman, 2002 · Lochman et al., 2010). Η αδυναμία τους να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα στον εαυτό τους αλλά και στους άλλους, επιδεινώνει την κατάσταση οδηγώντας τους σε σύγχυση και η σύγχυση δημιουργεί ανασφάλεια και φόβο, άρα απειλή. Στην παρουσία της απειλής ο οργανισμός παράγει αδρεναλίνη και αυτή με τη σειρά της δημιουργεί ένα αίσθημα δύναμης και ικανοποίησης, αυτή είναι και η εξήγηση που οι εδραιωμένες επιθετικές συμπεριφορές είναι δύσκολο να αντικατασταθούν από εναλλακτικές συμπεριφορές (Lochman et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Dodge, Bates και Petit (1990) τα ελλείμματα των παιδιών στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων που υπήρχαν στην προσχολική ηλικία ήταν προγνωστικοί δείκτες για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών απέναντι στους δασκάλους και τους συνομηλίκους σε σχολική ηλικία (Farmer et al., 2002). Τα ελλείμματα στις προ-κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση και απόρριψη από τους συνομηλίκους (Farmer et al., 2002) και η απόρριψη από τους συνομηλίκους, στις επιθετικές συμπεριφορές (Farmer, Farmer, Estell & Hutsins, 2007). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που έχουν δεχτεί την απόρριψη των συνομηλίκων και εκδηλώνουν ταυτόχρονα επιθετικές συμπεριφορές, εστιάζεται στα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και στη διάσπαση της προσοχής τους (Farmer et al., 2007).

Υπάρχει μια θετική συσχέτιση του δείκτη νοημοσύνης και της διάσπασης προσοχής των παιδιών αυτών με την επιθετικότητα που εκδηλώνουν στο σχολείο (Farmer et al., 2007 · McEvoy & Welker, 2000) . Τα παιδιά που αποτυγχάνουν σε αρκετά ακαδημαϊκά έργα στο σχολείο, παρουσίασαν καθυστερήσεις στο γνωστικό τομέα, μοναχικό παιχνίδι και βίωσαν την απόρριψη των συνομηλίκων στην προσχολική ηλικία. Η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων στην προσχολική ηλικία σήμαινε ελλείμματα στις αναγνωστικές και μαθηματικές δεξιότητες στη Γ΄ τάξη του δημοτικού καθώς και δυσκολίες στις σχέσεις με του συνομηλίκους (Farmer et al., 2007). Οι μαθητές, που φοιτούν στο γυμνάσιο ή λύκειο, με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν πέντε χαρακτηριστικά:

αδυναμία μάθησης, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, ακατάλληλες συμπεριφορές, αίσθημα δυστυχίας ή κατάθλιψης, σωματικές ενοχλήσεις ή φοβίες (Cullinan & Sabornie, 2004), χαμηλή αυτό-εκτίμηση και χαμηλό επίπεδο δεσμού με το σχολείο (Farmer et al., 2007).

Ακόμη σε μια συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τριάντα μια χώρες παρατηρήθηκε πως η Ελλάδα είναι πέμπτη στη λίστα με το μεγαλύτερο μέσο αριθμό προκλητικών συμπεριφορών σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η αιτιολόγηση βασίζεται στις υψηλές προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους με αποτέλεσμα όταν τα τελευταία δε συμμορφώνονται σε αυτές, οι γονείς να θεωρούν πως εκδηλώνονται προβληματικές συμπεριφορές (Rescorla et al., 2007).

### **Ανασκόπηση των παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς**

Οι παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ποικίλλουν και είναι οι εξής: συμπεριφορικές τεχνικές (Ya-lu-lo & Cartledge, 2006), γνωστικές στρατηγικές αναδόμησης εδραιωμένων προτύπων συμπεριφοράς (Gundersen, 2010), οικοσυστημικές προσεγγίσεις και ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (Evans, Harden & Thomas, 2004 · Farrell, 2006 · Papatheodorou, 2005 · Thacker, Strudwick & Babbedge, 2002).

Συνοπτικά στο συστημικό (ή οικοσυστημικό ή οικολογικό) μοντέλο όταν ένα παιδί εκδηλώνει προκλητικές (επιθετικές) συμπεριφορές τα αίτια της συμπεριφοράς έγκειται στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (Goldenthal, 2005 · Wise, 2000). Τα αίτια της συμπεριφοράς δεν αναζητούνται στο παιδί αλλά στο περιβάλλον ή στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του (Wise, 2000). Τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικότητα παρουσία ενός άδικου γεγονότος ή μιας κατάστασης που δε μπορούν να ελέγξουν (Farell, 2006 · Goldenthal, 2005). Το συμπεριφορικό μοντέλο αναζητά τα αίτια μέσα από μετρήσιμες αξιολογήσεις της συμπεριφοράς με σκοπό την εύρεση της λειτουργίας που αυτή εξυπηρετεί (Farell, 2006). Συνήθως χρησιμοποιείται η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, όπου καταγράφεται με συνέπεια τι προηγείται και τι έπεται της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές για έναν από τους παρακάτω λόγους:

1. Για να κερδίσουν κάτι που θέλουν

2. Για να αποφύγουν μια ανεπιθύμητη δραστηριότητα ή εργασία
3. Για να προσελκύσουν την προσοχή, και πιο σπάνια
4. Για να ψυχαγωγηθούν (Goldenthal, 2005).

Στο γνωστικό μοντέλο, οι επιθετικές συμπεριφορές εκδηλώνονται εξαιτίας των στρεβλών αντιλήψεων καθώς και αποτίμησης των γεγονότων (Farell, 2006). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα παιδιά μέσα από διάφορες γνωστικές διαδικασίες καθορίζουν την αντίδρασή τους σε προβληματικές καταστάσεις. Συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο κωδικοποιούνται οι εισερχόμενες πληροφορίες κοινωνικού περιεχομένου και ερμηνεύονται το κοινωνικό γεγονός και οι προθέσεις των άλλων. Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν δυσκολίες στην καταγραφή των πληροφοριών και στην ακριβή ερμηνεία των γεγονότων και των προθέσεων των άλλων. Ανακαλούν λιγότερες πληροφορίες σχετικές με το γεγονός και η ερμηνεία του γεγονότος και των προθέσεων των άλλων δε βασίζεται σε ακριβή και ρεαλιστικά στοιχεία. Στο δεύτερο στάδιο, αναπτύσσεται το γνωστικό σχέδιο για την αντιμετώπιση της επερχόμενης απειλής. Μετά ακολουθεί η επιθετική αντίδραση του παιδιού με στόχο την επίτευξη θετικών-για το ίδιο-αποτελεσμάτων. Εξαιτίας αυτών των στρεβλών αντιλήψεων, τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων που οδηγούν σε προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (Lochman et al., 2010 · Tiba, 2010).

Το γνωστικο-συμπεριφορικό μοντέλο συνδυάζει γνωστικές και συμπεριφορικές τεχνικές για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών. Περιλαμβάνει τεχνικές αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Η αξία των γνωστικο-συμπεριφορικών παρεμβάσεων έχει αναδειχτεί και προτείνεται η εφαρμογή τους σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Evans et al., 2003 · Maag, 2006 · Mayer, Lochman, Acker, 2005).

Για τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χρησιμοποιηθεί τα παραπάνω μοντέλα με διαφορετικά αποτελέσματα και επιτυχία. Θα επιχειρηθεί μια κριτική αποτίμηση των μοντέλων και έπειτα των προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν με στόχο την ανάδειξη του πιο αποτελεσματικού μοντέλου για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Το ψυχοδυναμικό μοντέλο βασίστηκε στις παρατηρήσεις της συμπεριφοράς που διεξήγαγε ο Freud, καθιστώντας αδύνατη την επανάληψή τους αφού η μεθοδολογία δεν αποτελείται από διακριτά βήματα.

Επομένως η αξιοπιστία των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς είναι αδύνατο να αξιολογηθεί. Ακόμη οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το μοντέλο, όπως η κάθαρση των εσωτερικών συναισθημάτων, σε συνθήκη θεραπευτικής συνεδρίας ένας προς ένα, εστιάζουν στην επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων και στην παθολογία του ατόμου αγνοώντας την επίδραση του περιβάλλοντος στην εκδήλωση της συμπεριφοράς. Συνοπτικά το μοντέλο αυτό δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό περιθώρια παρέμβασης καθώς υποστηρίζει πως οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες βασίζονται σε άλυτες εσωτερικές συγκρούσεις του παρελθόντος κυρίως της παιδικής ηλικίας (Weyandt, 2006).

Το συστημικό ή οικολογικό μοντέλο υιοθετεί μια ολιστική θέαση των δυσκολιών που εκδηλώνει το παιδί. Το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στο παιδί αλλά στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον. Το συγκεκριμένο μοντέλο δημιουργήθηκε από τη συνένωση άλλων μοντέλων και προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα από το συνδυασμό πολλών μοντέλων όπως του ψυχοδυναμικού και συμπεριφορικού μοντέλου. Αυτή είναι η πιθανή ερμηνεία που κάποιοι δε θεωρούν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ξεκάθαρες θεωρητικές βάσεις. Στα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χρησιμοποιηθεί οικοσυστημικές παρεμβάσεις με επιτυχία αλλά με βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα καθώς αυτό το μοντέλο εστιάζει κυρίως στην αλλαγή του περιβάλλοντος και όχι του ατόμου. Οι σκέψεις, αντιλήψεις του ατόμου, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί και η βελτίωση αυτών δεν περιλαμβάνονται στις παρεμβάσεις που ακολουθούν αυτό το μοντέλο.

Το συμπεριφορικό μοντέλο εστιάζει στο ρόλο του περιβάλλοντος για την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Η μάθηση μιας συμπεριφοράς βασίζεται στη σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς, στη μίμηση προτύπου, στην ενίσχυση και τη γενίκευσή της. Οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία αμείβουν ή τιμωρούν τις συμπεριφορές του παιδιού. Συνεπώς οι αντιδράσεις του περιβάλλοντος απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού οδηγούν σε προβληματική ή προσαρμοστική συμπεριφορά. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει την εφαρμογή παρέμβασης με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς και την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των παρεμβάσεων, βασικές διαφορές από το ψυχοδυναμικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η συμπεριφορά δύσκολα μπορεί να αλλάξει καθώς αυτή είναι αποτέλεσμα των παιδικών βιωμάτων και δε μπορεί να επαναληφθεί η διαδικασία της παρατήρησης καθώς δε υπάρχουν διακριτά βήματα σε αυτήν. Η κριτική σε αυτό το

μοντέλο και στις παρεμβάσεις με το συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό βασίζεται στη σημασία που δίνεται στις βιολογικές και κληρονομικές καταβολές του ατόμου. Αυτό το μοντέλο δε διαχωρίζει τις στρατηγικές μάθησης ανάλογα με τον τύπο της συμπεριφοράς, δηλαδή από την πιο απλή έως την πιο σύνθετη μορφή συμπεριφοράς οι στρατηγικές που εφαρμόζονται είναι οι ίδιες. Επίσης, οι νόμοι που ισχύουν για τη μάθηση μιας συμπεριφοράς είναι οι ίδιοι σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του ατόμου. Ακόμη αυτό το μοντέλο εξηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου μέσα από ποσοτικά αποτελέσματα μετρήσεων αδιαφορώντας για τη γνωστική πλευρά, την ελεύθερη βούληση και την ικανότητα επιλογής του ατόμου. Αυτή είναι και η πιθανή ερμηνεία των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται από την εφαρμογή συμπεριφορικών παρεμβάσεων. Στα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις έχουν επιτυχία και τα αποτελέσματα είναι γρήγορα ορατά, ωστόσο αυτά δε διαρκούν καθώς το άτομο συνήθως δε συνηγορεί συνειδητά στην αλλαγή της συμπεριφοράς του.

Στο γνωστικό μοντέλο η συμπεριφορά του ατόμου ορίζεται βάσει της προσαρμογής του στο περιβάλλον. Το παιδί αλλάζει το περιβάλλον του με στόχο να προσαρμοστεί στη σκέψη του ή στις γνωστικές δομές του. Η γνωστική διαδικασία ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια σε κάθε ηλικία τα οποία έχουν ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές μεταξύ τους. Σε αυτό το μοντέλο τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν προβλήματα στις γνωστικές διαδικασίες της κωδικοποίησης και ερμηνείας των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων καταλήγοντας σε στρεβλές αντιλήψεις. Ωστόσο η υποτίμηση της επίδρασης του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και αλλαγή των γνωστικών διαδικασιών ενέχει αδυναμίες. Αυτό το μοντέλο βασίζεται αποκλειστικά στη θέληση του ατόμου για αλλαγή των αντιλήψεών του και κατά επέκταση της συμπεριφοράς του.

Το γνωστικο-συμπεριφορικό μοντέλο αποτελεί συνδυασμό του γνωστικού και συμπεριφορικού μοντέλου. Οι γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις χρησιμοποιούν γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές. Είναι το μοναδικό μοντέλο που εστιάζει ταυτόχρονα στο άτομο και στο περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό αφενός επιζητεί τη συγκατάθεση του ατόμου για την παρέμβαση, αφετέρου δε τη θεωρεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της. Τα αποτελέσματα επιτυγχάνονται σταδιακά και σταθερά σε βάθος χρόνου και το άτομο πείθεται για τη χρησιμότητα της παρέμβασης εξασφαλίζοντας τη γενίκευση της επιθυμητής συμπεριφοράς και σε άλλα πλαίσια. Συγκριτικά με τις

παραπάνω παρεμβάσεις, οι γνωστικο-συμπεριφορικές έχουν σημειώσει μεγάλη επιτυχία στην αλλαγή και υιοθέτηση θετικών εναλλακτικών συμπεριφορών με μακρόχρονα αποτελέσματα σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαφορά τους έγκειται στη χρήση στρατηγικών γνωστικής αναδόμησης, τεχνικών αυτο-παρατήρησης, αυτο-ελέγχου και αυτο-καθοδήγησης και συμπεριφορικών τεχνικών μίμησης προτύπου, ενίσχυσης και παιχνιδιού ρόλων.

Οι παρεμβάσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις και θα χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Οι παρεμβάσεις της πρώτης κατηγορίας έχουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού, όπως είναι η υποστήριξη της θετικής συμπεριφοράς (positive behavior support) (Snell, Voorhees & Chen, 2005) και αυτές που στοχεύουν στην πρόληψη εκδήλωσης προκλητικών συμπεριφορών (Sugai & Horner, 2002). Στη δεύτερη κατηγορία οι παρεμβάσεις χρησιμοποιούν συμπεριφορικές τεχνικές και έχουν ως στόχο είτε τη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών είτε την αύξηση των θετικών συμπεριφορών (Farmer, Farmer & Brooks, 2007 · Quinn et al., 2000). Ενώ στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν γνωστικές και συμπεριφορικές τεχνικές με στόχο τη μείωση των προκλητικών συμπεριφορών μέσα από την αύξηση θετικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων (Smith & Daunic, 2004 · Smith et al., 2005).

Η πρώτη κατηγορία παρεμβάσεων στοχεύει στην αλλαγή των περιβαλλοντικών συνθηκών και των αρνητικών συμπεριφορών μέσα από συστηματικές αλλαγές (αλλαγές του περιβάλλοντος με στόχο την πραγματοποίηση της κοινωνικής ένταξης του μαθητή και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του μαθητή) και όχι αποκλειστικά στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Snell et al., 2005 · Sugai et al., 2002). Στις παρεμβάσεις αυτές εμπλέκονται περισσότερα του ενός άτομα, η συνεργασία των οποίων επηρεάζει τη διαδικασία της θετικής στήριξης της συμπεριφοράς. Πραγματοποιείται λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς με στόχο την οριοθέτηση των περιβαλλοντικών μεταβλητών που επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή, τον προσδιορισμό της λειτουργίας που ακολουθεί η συμπεριφορά, την αύξηση θετικών συμπεριφορών, την αλλαγή της ποιότητας ζωής και τη μείωση των προκλητικών συμπεριφορών (Snell et al., 2005 · Sugai et al., 2002).

Στη δεύτερη κατηγορία για τη «διαχείριση της συμπεριφοράς έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες συμπεριφορικές τεχνικές. Αυτές μπορούν να χωριστούν σε

δύο κατηγορίες: α. Τεχνικές που στοχεύουν στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών και β. Τεχνικές που στοχεύουν στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Quinn et al., 2000)

α. Τεχνικές που στοχεύουν στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών

Με τη χρήση της ενίσχυσης και του συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), δηλαδή της θετικής ανατροφοδότησης είναι πιθανό το παιδί να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Οι ενισχυτές στην αρχή μπορεί να είναι υλικοί, αλλά θα πρέπει σταδιακά να αντικαθίστανται από κοινωνικούς (έπαινος, κοινωνική αναγνώριση). Στο σύστημα των ανταλλάξιμων αμοιβών, το παιδί μπορεί να ανταλλάξει αυτοκόλλητα με κάποιον άλλο ενισχυτή. Για παράδειγμα, εάν το παιδί συγκεντρώσει δέκα αυτοκόλλητα στο τέλος της βδομάδας θα πάρει το αυτοκινητάκι που επιθυμεί (Quinn et al., 2000).

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και η διδασκαλία κατάλληλων συμπεριφορών. Έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες στρατηγικές στη διδασκαλία κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Αυτές είναι:

1. Η μίμηση προτύπου (modeling), που ο ενήλικας παρουσιάζει στο μαθητή την κατάλληλη συμπεριφορά (Richards, Heathfield & Jenson, 2010).
2. Εξάσκηση στην κατάλληλη συμπεριφορά (rehearsal appropriate behavior). Στο μαθητή δίνονται ευκαιρίες για εξάσκηση της κατάλληλης συμπεριφοράς (Quinn et al., 2000).
3. Παιχνίδι ρόλων. Ο μαθητής εξασκείται στην επίδειξη της συμπεριφοράς μέσα από σενάρια που διαμορφώνονται από το δάσκαλο ή τον ερευνητή (Quinn et al., 2000).
4. Συνεχής ανατροφοδότηση (continuous reinforcement). Παρέχεται ανατροφοδότηση στο μαθητή σε όλη τη διάρκεια εξάσκησης της συμπεριφοράς (Quinn et al., 2000).
5. Παροχή επαίνου κατάλληλης συμπεριφοράς. Ο μαθητής επαινείται κάθε φορά που εκτελεί μια θετική και κατάλληλη συμπεριφορά (Sutherland, Wehby & Copeland, 2000).
6. Παροχή τμηματικής βοήθειας (prompting). Παρέχονται νύξεις ή ερεθίσματα με στόχο να βοηθηθεί ο μαθητής να θυμάται πως και πότε πρέπει να χρησιμοποιήσει τη συμπεριφορά που διδάχτηκε (Quinn et al., 2000).



β. Τεχνικές που στοχεύουν στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών

Οι τεχνικές της πρώτης κατηγορίας είναι περισσότερο αποτελεσματικές, άμεσες και οι αλλαγές στη συμπεριφορά διατηρούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και φαίνεται να προτιμώνται. Ωστόσο αυτή η κατηγορία των τεχνικών έχει χρησιμοποιηθεί για τη μείωση συμπεριφορών που επιμένουν έπειτα από την εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών. Οι τεχνικές αυτές είναι η σχεδιασμένη αδιαφορία (planned ignoring) της συμπεριφοράς και η τιμωρία (Quinn et al., 2000).

Η σχεδιασμένη αδιαφορία της συμπεριφοράς με στόχο την εξάλειψή της βασίζεται στη θεωρία πως οι ακατάλληλες συμπεριφορές εκδηλώνονται για την προσέλκυση της προσοχής. Όταν η λειτουργία της συμπεριφοράς δεν ικανοποιηθεί, αυτή θα εξαφανιστεί. Ωστόσο, η τεχνική αυτή δεν πρέπει να χρησιμοποιείται όταν:

β.1.η συμπεριφορά είναι επικίνδυνη και θέτει σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού και των άλλων, και

β.2. η συμπεριφορά του μαθητή καταφέρνει να προσελκύσει την προσοχή των συνομηλίκων του. Σε αυτή την περίπτωση η συμπεριφορά θα συνεχίζει να διατηρείται εκτός και αν αγνοηθεί από τους συνομηλίκους του (Quinn et al., 2000).

Η τιμωρία (punishment) έχει χρησιμοποιηθεί ως τεχνική μείωσης των αρνητικών συμπεριφορών. Μια γνωστή μορφή τιμωρίας είναι η στέρηση προνομίων (response cost) και χρησιμοποιείται όταν τα παιδιά έχουν ήδη κερδίσει προνόμια στο παρελθόν για κάποιες κατάλληλες συμπεριφορές που εκδήλωσαν. Όταν εμφανίζονται οι ακατάλληλες συμπεριφορές τότε τα παιδιά στερούνται κάποια προνόμια που είχαν κερδίσει (Quinn et al., 2000).

Μια άλλη μορφή τιμωρίας είναι η διακοπή των θετικών ενισχυτών (time out). Ο μαθητής αποκλείεται από κάθε ευκαιρία να λάβει ενίσχυση. Ο βαθμός αποκλεισμού μπορεί να ποικίλλει. Συγκεκριμένα, ο μαθητής μπορεί να χαμηλώσει το κεφάλι του και να κοιτάει το θρανίο, ή να αποχωρήσει από την ομάδα με την οποία εργάζεται ή ο μαθητής πρέπει να παραμείνει σε μια αίθουσα που έχει οριστεί από πριν για αυτό το σκοπό (με ελάχιστα ερεθίσματα) για μερικά λεπτά. Η διακοπή των θετικών ενισχυτών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται με στόχο να προσελκύσουν την προσοχή. Για την αποτελεσματική χρήση της τεχνικής θα πρέπει να προηγηθεί συζήτηση με τα παιδιά αναφορικά με τις συμπεριφορές που θα τιμωρούνται και με τους κανόνες που διέπουν αυτή την τεχνική (Quinn et al., 2000).

Οι γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις συνδυάζουν γνωστικές και συμπεριφορικές τεχνικές με στόχο τη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών μέσα από την απόκτηση άλλων κατάλληλων. Τα γνωστικο-συμπεριφορικά προγράμματα περιλαμβάνουν στρατηγικές όπως επίλυση προβλημάτων, λεκτική αυτό-καθοδήγηση, γνωστική αναδόμηση και τεχνικές χαλάρωσης. Για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται αποτελούν συνδυασμό γνωστικών και συμπεριφορικών στρατηγικών και περιλαμβάνουν συμπεριφορικές τεχνικές (μίμηση, προτύπου, ανατροφοδότηση, ενίσχυση, παιχνίδι ρόλων) και γνωστικές (λεκτική αυτο-καθοδήγηση, αυτο-έλεγχος, «φωναχτή σκέψη»). Ο μαθητής μέσα από την εκπαίδευση στη διαχείριση του θυμού μαθαίνει να αναγνωρίζει την ένταση του θυμού του σε καταστάσεις που οδηγούν στην εκδήλωσή του και να χρησιμοποιεί τεχνικές χαλάρωσης και αυτο-καθοδήγησης για να ελέγχει το θυμό του (Smith, Lochman & Daunic, 2005) .

Όποια και αν είναι η προσέγγιση που ακολουθεί η κάθε παρέμβαση θα πρέπει να ακολουθεί κάποιους κανόνες, όπως είναι ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα προάγει την αυτόνομη εκτέλεση δεξιοτήτων. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν με τη βοήθεια των συνομηλίκων, μέσα από τη μίμηση προτύπου, τη διδασκαλία ή τη συνεργατική μάθηση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν σε στρατηγικές διαχείρισης προκλητικών συμπεριφορών και να τις προσαρμόζουν στις ανάγκες του κάθε παιδιού στη βάση της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Wagner, Friend, Bursuck, Kutash, Duchnowski, Sumi & Epstein, 2006).

### **Παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές**

Για τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκαν παρεμβάσεις όπως η *συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων*, όπου οι γονείς εκπαιδεύονται στη χρήση θετικής ανατροφοδότησης για την αύξηση των προ-κοινωνικών συμπεριφορών και τη χρήση της διακοπής θετικών ενισχύσεων (time-out) για τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών (για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας) (Lochman et al., 2010 · Peacock & Collett, 2010), η *συνεργατική επίλυση προβλημάτων*, όπου οι γονείς συνεργάζονται με τα παιδιά τους με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Οι γονείς εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τα σημάδια εκείνα που προηγούνται της επιθετικής συμπεριφοράς και να βρίσκουν συνεργατικά με τα παιδιά τους λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν (όλες οι ηλικιακές ομάδες). Για τα

παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές έχει χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση των παιδιών στην *επίλυση προβλημάτων*, όπου τα παιδιά διδάσκονται στρατηγικές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (για παιδιά άνω των οχτώ ετών) (Peacock et al., 2010). Αυτές οι παρεμβάσεις βασίζονται κυρίως στο συστημικό μοντέλο και στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς μέσα από την αλλαγή του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού. Όπως τονίστηκε παραπάνω οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου παρουσιάζουν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά τα αποτελέσματά τους δεν είναι μακροπρόθεσμα για την ομάδα των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς καθώς αγνοούν τον παράγοντα του ατόμου και των γνωστικών διαδικασιών του. Ακόμη, τα αποτελέσματα δεν γενικεύονται σε ποικίλα πλαίσια και συνήθως περιορίζονται στο οικογενειακό περιβάλλον (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Ακόμη για τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές έχουν εφαρμοστεί παρεμβάσεις που στοχεύουν στη *διαχείριση του θυμού* και στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αναλυτικά, οι στρατηγικές διαχείρισης του θυμού στοχεύουν στη μείωση των επιπέδων διέγερσης των παιδιών, που αποτελεί το αρχικό βήμα για την εκπαίδευση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και στοχεύει στη γνωστική αναδόμηση των στρεβλών αντιλήψεων των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Με την επανάληψη και την ενεργητική εξάσκηση, οι εναλλακτικές κατάλληλες συμπεριφορές θα αυτοματοποιηθούν και θα αντικαταστήσουν τις επιθετικές συμπεριφορές (Lochman et al., 2010). Η εκπαίδευση για την απόκτηση *δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων* (problem solving skills training) έχει εφαρμοστεί σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Μέσα από την εφαρμογή βημάτων λεκτικής αυτο-καθοδήγησης τα παιδιά προσανατολίζονται στην επιλογή της σωστής αντίδρασης. Ακόμη, η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων βοηθάει στον έλεγχο εφαρμογής των πέντε βημάτων και στην εξάσκηση του μαθητή (Lochman et al., 2010). Για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκαν και παρεμβάσεις *γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς* (cognitive behaviour modification). Οι τεχνικές που εφαρμόζονται είναι συνήθως η συζήτηση και η εξάσκηση μέσα από το παιχνίδι ρόλων με τον ερευνητή. Σε αυτές τις παρεμβάσεις τα παιδιά διδάσκονται να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους μέσα από τη λεκτική αυτο-καθοδήγηση. Το μειονέκτημα αυτών των *γνωστικών παρεμβάσεων* είναι ότι στηρίζονται στην επιθυμία των μαθητών για αλλαγή της συμπεριφοράς τους, απευθύνονται συνήθως σε παιδιά

μεγαλύτερης ηλικίας καθώς προϋποθέτουν κάποιο επίπεδο γνωστικής ωριμότητας και αποκλείουν την αλλαγή του περιβάλλοντος εστιάζοντας μόνο στην αλλαγή του ατόμου (Westwood, 2009). Ακόμη τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων σε παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τεκμηριωθεί (Maag, 2006).

«Ο Κύκλος της Ώρας», («Circle Time»), είναι μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην εξάσκηση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων με τον επικουρικό ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων στη συναισθηματική εκπαίδευση. Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες είναι η ακρόαση, τήρηση της σειράς, επίλυση προβλημάτων, κατανόηση των συναισθημάτων. Η Jenny Mosley, πρόσθεσε σε αυτή την προσέγγιση την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-εκτίμησης και αυτο-διαχείρισης, την προώθηση θετικών συμπεριφορών καθώς και περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης δημιουργώντας μια νέα μέθοδο («Quality Circle Time») (Cefai & Cooper, 2009). Η συγκεκριμένη προσέγγιση δε μπορεί να θεωρεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, αυτός είναι και ο λόγος που προστέθηκαν τεχνικές σε αυτό με στόχο την ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητάς του. Είναι περισσότερο μια φιλοσοφική προσέγγιση όπου επιζητεί την ισότητα και τη δημοκρατία ανάμεσα στους συνομηλίκους. Αυτή η προσέγγιση προσομοιάζει τον «Κύκλο των Φίλων», (circle of friends) που έχει ευρεία εφαρμογή σε παιδιά με αυτισμό, με μοναδική διαφορά τις προκαθορισμένες συναντήσεις. Ακόμη, αποτελεί μια *συστημική* προσέγγιση η οποία όπως αναφέρθηκε έχει περιορισμένα σε διάρκεια αποτελέσματα σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών έχει χρησιμοποιηθεί το Πρόγραμμα «η Ντίνα η Δεινόσαυρος», («Dina Dinosaur Treatment Program»), που εστιάζει στις κοινωνικές δεξιότητες και στην εκπαίδευση απόκτησης δεξιοτήτων για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από τη χρήση μοντέλων που παρουσιάζονταν μέσα από βιντεοκασέτες, το παιχνίδι ρόλων, δραστηριοτήτων εξάσκησης και ανατροφοδότηση (σε παιδιά ηλικίας από τεσσάρων έως επτά ετών). Ακόμη τα παιδιά εκπαιδεύονται στην ενσυναίσθηση και διδάσκονται δεξιότητες επικοινωνιακές, φιλίας και δεξιότητες ελέγχου του θυμού (Webster-Stratton & Reid, 2003). Το γνωστικο-συμπεριφορικό πρόγραμμα έχει σημειώσει επιτυχία σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έχουν διάρκεια στο χρόνο και

γενικεύονται σε αρκετά περιβάλλοντα, ωστόσο δε μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά άνω των οχτώ ετών (Mayer, Lochman & Acker, 2005).

Μια γνωστικο-συμπεριφορική παρέμβαση, η οποία στοχεύει στην απόκτηση ελέγχου των συναισθημάτων εφαρμόστηκε με επιτυχία σε Νορβηγικά σχολεία σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς που εκδήλωναν επιθετικές συμπεριφορές είναι το πρόγραμμα «εκπαίδευση στην αντικατάσταση της επιθετικότητας» (aggression replacement training «ART»). Το πρόγραμμα έχει θεωρητικές βάσεις στη θεωρία του αποτελέσματος, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, στη συμπεριφορική αντιμετώπιση, στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, στη γνωστική και στη γνωστικο-συμπεριφορική αντιμετώπιση. Οι Goldstein, Glick and Gibbs (1998) χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη παρέμβαση για τη διδασκαλία προ-κοινωνικών συμπεριφορών με στόχο την αντικατάσταση των επιθετικών συμπεριφορών από άλλες θετικές συμπεριφορές (Cefai & Cooper, 2009). Το πρόγραμμα αυτό έχει μεταφραστεί σε άλλες γλώσσες με στόχο τη διάδοσή του. Το μειονέκτημα αυτού του προγράμματος εντοπίζεται στην έλλειψη της γενίκευσης των συμπεριφορών στην καθημερινότητα των παιδιών (Gundersen & Svartdal, 2009).

Ακόμη το πρόγραμμα διαχείρισης του θυμού (*Anger Coping Program*) αλλά και το μεταγενέστερο του πρόγραμμα (*Coping Power Program*), στο οποίο συμπεριλήφθηκε η εκπαίδευση των γονέων με στόχο την πρόληψη της εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών και την έγκυρη αντιμετώπιση από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει εκπαίδευση στη διαχείριση του θυμού μέσα από την κατάκτηση δεξιοτήτων συναισθηματικής ενημερότητας, αναγνώρισης των ερεθισμάτων/σημάτων που οδηγούν σε θυμό και χρήση τεχνικών ελέγχου του θυμού όπως τεχνικές χαλάρωσης και αυτό-καθοδήγησης καθώς και τεχνικές δομημένου παιχνιδιού. Και τα δυο προγράμματα περιλαμβάνουν εκπαίδευση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, όπου τα παιδιά διδάσκονται να παράγουν μια πληθώρα λύσεων, να αξιολογούν την κάθε λύση και να επιλέγουν τη σωστή κάθε φορά. Τα αγόρια που εκδήλωναν επιθετικές συμπεριφορές μετά την εφαρμογή του πρώτου προγράμματος παρουσίασαν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές καθώς και υψηλά επίπεδα αυτο-εκτίμησης. Παρόμοια, μετά την εφαρμογή του δεύτερου προγράμματος (*Coping Power Program*), τα παιδιά εκδήλωναν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές (Lochman, Boxmeyer & Powell, 2009). Τα γνωστικο-συμπεριφορικά προγράμματα έχουν εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και συνδυάζουν γνωστικές,

συμπεριφορικές και στρατηγικές παιχνιδιού. Είναι τα μοναδικά προγράμματα που έχουν ερευνητική τεκμηρίωση των θετικών αποτελεσμάτων τους στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών (Mayer et al., 2005).

Ένα ακόμη γνωστικο-συμπεριφορικό πρόγραμμα είναι το «Tools for getting Along (TFGA): Teaching Students to Problem Solve», διδάσκοντας τους μαθητές να λύνουν προβλήματα. Έχει εφαρμογή σε παιδιά σχολικής ηλικίας (10-11 ετών) και είναι οργανωμένο σε έξι βήματα επίλυσης προβλημάτων. Σε όλα τα μαθήματα χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως η μίμηση προτύπου και η παροχή τμηματικής βοήθειας κατά την εξάσκηση του μαθητή στις δεξιότητες η οποία αποσύρεται σταδιακά. Ακόμη, οι μαθητές μαθαίνουν να αυτο-αξιολογούνται και ενθαρρύνονται στη χρήση των τεχνικών για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Το μειονέκτημα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι δεν έχει παρατηρηθεί σημαντική αύξηση των θετικών αυτο-αναφορών των μαθητών. Ακόμη, δεν εξετάστηκε αν οι θετικές εκτιμήσεις των δασκάλων συνάδουν με τις εκτιμήσεις των συνομηλίκων (Smith & Daunic, 2004).

Το γνωστικο-συμπεριφορικό πρόγραμμα επίλυσης κοινωνικού προβλήματος (Social Problem Solving) έχει αποδειχτεί αποτελεσματικό στην εκπαίδευση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος σε παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με το πρόγραμμα τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές εξαιτίας των γνωστικών ελλειμμάτων τους κατά την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα από τα παιδιά αυτά απουσιάζουν δεξιότητες όπως η εύρεση λύσεων μέσα από καταιγισμό ιδεών (brainstorming solution), η πρόβλεψη των συνεπειών και η σύνδεση των συνεπειών με τις επιπτώσεις που θα ακολουθήσουν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την τεχνική της λεκτικής αυτο-καθοδήγησης με στόχο την κατανόηση των συνεπειών που έχουν οι πράξεις τους, των συναισθημάτων των άλλων και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Cristner, Friedberg & Sharp, 2006).

Τα γνωστικο-συμπεριφορικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων (Parent Training Programs) αποτελούν μια εναλλακτική παρέμβαση απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών. Ο κλινικός ψυχολόγος διδάσκει στους γονείς στρατηγικές αντιμετώπισης των αρνητικών συμπεριφορών. Υπάρχουν πολλά μοντέλα εκπαίδευσης γονέων, ωστόσο ο Kazdin (1994) αναφέρει κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους. Πρώτον, η παρέμβαση απευθύνεται στους γονείς οι οποίοι εφαρμόζουν άμεσα τις διαδικασίες στο σπίτι...Δεύτερον, οι γονείς εκπαιδεύονται να

αναγνωρίζουν, καθορίζουν και παρατηρούν συμπεριφορές...Τρίτον, η παρέμβαση περιλαμβάνει αρχές και διαδικασίες κοινωνικής μάθησης που είναι εξαρτημένες από αυτούς, περιλαμβάνοντας τη θετική ανατροφοδότηση (π.χ. χρήση επαίνου, σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών για προκοινωνική συμπεριφορά), τιμωρία (π.χ. χρήση της τεχνικής διακοπή θετικών ενισχυτών, απώλεια προνομίων), διαπραγμάτευση και συμβόλαιο συνεπειών» (Cristner, et al., 2006, p.208). Τα προγράμματα που εμπλέκουν τους γονείς ή ακόμη όλο το σχολείο ενέχουν αδυναμίες καθώς η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων βασίζεται σε πολλούς μη ελεγχόμενους παράγοντες.

### **Η αξία των γνωστικο-συμπεριφορικών παρεμβάσεων**

Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς προτιμούν παρεμβάσεις με συμπεριφορικές τεχνικές διότι παράγουν γρήγορα αποτελέσματα, ενώ οι ερευνητές δείχνουν προτίμηση στις γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις καθώς οι αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς έχουν περισσότερη διάρκεια, προλαμβάνουν ή μειώνουν επιθετικές συμπεριφορές και αυξάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Geber & Solari, 2005). Μια πιθανή ερμηνεία της προτίμησης των εκπαιδευτικών στις συμπεριφορικές τεχνικές είναι οι απαιτήσεις που θέτει η εφαρμογή των γνωστικο-συμπεριφορικών παρεμβάσεων καθώς χρειάζεται εκπαίδευση για το σχεδιασμό και την παροχή αποτελεσματικών τεχνικών ενώ οι πρώτες μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς να απαιτείται κάποια γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της (π.χ. η τεχνική της διακοπής θετικών ενισχυτών/ time out) (Mennuti, Christner & Freeman, 2006).

Οι γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις εστιάζουν στο άτομο ως ολότητα και προσπαθούν να το καταστήσουν ικανό να αυτο-ελέγχεται και να αυτο-ρυθμίζεται μέσα από τη διδασκαλία δεξιοτήτων. Σε αντίθεση οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις προσανατολίζονται στην προκλητική συμπεριφορά του παιδιού στοχεύοντας στη μείωσή τους. Επιπρόσθετα, στις συμπεριφορικές παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής που εφαρμόζει την παρέμβαση έχει τον απόλυτο έλεγχο, ενώ στις γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις από την αρχή της εφαρμογής της παρέμβασης ο μαθητής εκπαιδεύεται να χρησιμοποιεί μόνος του τεχνικές αυτο-ελέγχου (Mayer, et al., 2005).

Η αποκλειστική χρήση συμπεριφορικών τεχνικών μπορεί να καταστήσει το μαθητή εξαρτημένο από τον εκπαιδευτικό περιορίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης

των θετικών συμπεριφορών σε εξωσχολικά πλαίσια. Ακόμη, αρκετές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται όπως η τιμωρία μπορεί να ενισχύουν τις προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών καθώς η αντίδραση θεωρείται άδικη και μη αναμενόμενη. Ενώ, οι γνωστικο-συμπεριφορικές τεχνικές επιδιώκουν ο ίδιος ο μαθητής μέσα από την ενεργή εμπλοκή του να κατανοήσει τις δυσκολίες του και να μάθει να ελέγχει τις αντιδράσεις του (Dunkley, Blunkstein & Segal, 2010 · Smith, Lochman & Daunic, 2005).

Για τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς ο στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων αυτο-ελέγχου για την αποτελεσματική ερμηνεία των κοινωνικών ερεθισμάτων, την επίλυση κοινωνικών και ακαδημαϊκών προβλημάτων και την επίτευξη των προσωπικών στόχων του ατόμου (Guerra, Boxer & Kim, 2005). Συνοπτικά, η κύρια διαφορά των συμπεριφορικών και γνωστικο-συμπεριφορικών παρεμβάσεων είναι η διάρκεια των αποτελεσμάτων στη συμπεριφορά του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι δεύτερες οδηγούν σε πιο σταθερά και μακροχρόνια αποτελέσματα συγκριτικά με τις πρώτες (Evans et al., 2003).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωρητικών μοντέλων και των παρεμβάσεών τους φαίνεται πως οι γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις έχουν διαρκή και σταθερά αποτελέσματα στο χρόνο σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμη, τα γνωστικο-συμπεριφορικά προγράμματα, όπως είναι το (anger coping program) και το (coping power program) που εφαρμόστηκαν σε αυτά τα παιδιά σημείωσαν μεγάλη επιτυχία στη μείωση του θυμού και των επιθετικών συμπεριφορών τους (Lochman et al., 2009 · Mayer, et al., 2005). Συνοψίζοντας οι αδυναμίες των γνωστικών ή συμπεριφορικών ή ψυχοδυναμικών ή συστημικών προγραμμάτων έγκειται στη μονοδιάστατη θέαση των συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, στην απουσία γενίκευσης των θετικών αποτελεσμάτων σε ποικίλα περιβάλλοντα και στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία έρευνας

#### Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν: α) η μελέτη της επίδρασης του γνωστικο-συμπεριφορικού προγράμματος του Attwood (2004) στην εμφάνιση των επιθετικών συμπεριφορών ενός μαθητή με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και β) η ανίχνευση της κοινωνικής θέσης του μαθητή σύμφωνα με τις προτιμήσεις των συνομήλικων του πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή συνολικά ήταν η πειραματική διαδικασία, η παρατήρηση, η συνέντευξη και το κοινωνιόγραμμα.

Συγκεκριμένα η πειραματική διαδικασία βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών του μαθητή πριν, κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ώστε να διερευνηθεί η επίδραση της παρέμβασης στις συμπεριφορές του μαθητή. Το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή στοιχείων αναφορικά με την κοινωνική θέση του μαθητή μέσα στην τάξη πριν και μετά την παρέμβαση. Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως το κατάλληλο εργαλείο για τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας μέσα από την ανίχνευση των αντιλήψεων των εμπλεκομένων αναφορικά με τη συμπεριφορά του μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει εντοπιστεί παρόμοια έρευνα που να μελετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα αυτό, που στοχεύει στο γνωστικό έλεγχο του θυμού, περιλαμβάνει γνωστικό-συμπεριφορικές τεχνικές. Οι τεχνικές συμπεριφορισμού ή τεχνικές γνωστικής αναδόμησης έχουν χρησιμοποιηθεί ευρύτατα και με επιτυχία σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Lochman, Barry, Powell & Young, 2010 · Quinn et al., 2000). Επίσης, δυο προγράμματα διαχείρισης του θυμού (Anger Coping Program & Coping Power Program) περιλαμβάνουν τις παραπάνω τεχνικές και επιπρόσθετα τη διδασκαλία επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Lochman, Boxmeyer & Powell, 2009). Η Waters (2008) χρησιμοποιεί τις Θεραπευτικές Ομάδες Γραφής Ιστοριών

(Therapeutic Storywriting Groups), όπου τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς γράφουν ιστορίες για τις ανησυχίες τους μέσα από φανταστικούς ήρωες. Αυτές οι ομάδες έχουν ως στόχο μόνο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Συνεπώς, δεν έχει εντοπιστεί καμία έρευνα που να χρησιμοποιεί τις Κοινωνικές Ιστορίες ή ακόμη κάποια έρευνα ή πρόγραμμα που να συνδυάζει τεχνικές του συμπεριφορισμού, της γνωστικής αναδόμησης και τις Κοινωνικές Ιστορίες σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Attwood (2004) το πρόγραμμα δημιουργήθηκε με στόχο την εφαρμογή του σε παιδιά και ενήλικες με προσαρμογές στο λεξιλόγιο και τις δραστηριότητες, ώστε να αντιστοιχούν στην ηλικία του κάθε ατόμου. Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στις παρακάτω υποθέσεις:

α) Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης θα οδηγήσει σε μείωση των επιθετικών-προκλητικών συμπεριφορών που εκδηλώνει, και

β) Η κοινωνική θέση του μαθητή θα βελτιωθεί μετά την παρέμβαση.

## **Ο συμμετέχων**

Οι πληροφορίες που ακολουθούν παρακάτω προέρχονται από τον ατομικό φάκελο του παιδιού στο σχολείο και από τις συζητήσεις με τη δασκάλα της τάξης, το γυμναστή ειδικής αγωγής, τη δασκάλα ειδικής αγωγής, τους συνομηλίκους και με την κοινωνική λειτουργό του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.). Το όνομα του συμμετέχοντα είναι ψευδώνυμο. Ο συμμετέχων (Δημήτρης) της έρευνας είναι ένα αγόρι, ηλικίας έντεκα ετών. Έχει σχετικά χαμηλό ανάστημα και βάρος μεγαλύτερο από το φυσιολογικό. Ο Δημήτρης προέρχεται από ένα κοινωνικά επιβαρυνμένο οικογενειακό περιβάλλον. Η μητέρα του πέθανε όταν αυτός ήταν δυο ετών. Από τότε ο Δημήτρης ζούσε σε ίδρυμα μαζί με τον τρίτο κατά ηλικία αδερφό του. Η πρώτη αδερφή του είναι ετεροθαλής και έχει κατηγορηθεί για κλοπές. Ο δεύτερος αδελφός του εκτίει ποινή φυλάκισης για πολλά αδικήματα. Ο τρίτος αδερφός μένει στο ίδρυμα και είναι μαθητής γυμνασίου. Ο τέταρτος κατά σειρά είναι ο Δημήτρης, ο οποίος πρόσφατα (τον Οκτώβριο 2010), αποβλήθηκε από το ίδρυμα λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς του. Έκτοτε, μένει με τον πατέρα του που είναι εξαρτημένος από τη χρήση αλκοόλ. Το πέμπτο κατά σειρά παιδί της οικογένειας υιοθετήθηκε από τη νονά της και διαμένει σε ένα προάστιο της πόλης όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ο Δημήτρης έχει επαφή μόνο με τον τρίτο κατά

σειρά αδερφό του που συνεχίζει να μένει στο ίδρυμα και με το μεγαλύτερο αδερφό του που είναι στη φυλακή.

Επιπλέον, το οικογενειακό περιβάλλον είναι εξαιρετικά ελλιπές, καθώς οι βασικές ανάγκες (όπως η σίτιση και η τήρηση βασικών κανόνων υγιεινής) του παιδιού δεν εξυπηρετούνται. Ο πατέρας δε συνεργάζεται με το σχολείο και αδιαφορεί σε οποιαδήποτε έκκληση των εκπαιδευτικών. Ο Δημήτρης έχει αναλάβει το ρόλο του προστάτη και προσπαθεί να προστατέψει τον πατέρα διασφαλίζοντας την ασφαλή επιστροφή του τα ξημερώματα στο σπίτι. Ο πατέρας θέτει σε υψηλό κίνδυνο το παιδί καθώς το αναγκάζει να τον συνοδεύει σε οποιαδήποτε κακόφημο μαγαζί πηγαίνει. Ως εκ τούτου, ο μαθητής διαρκώς νυστάζει και είναι κουρασμένος, λόγω έλλειψης ύπνου. Ακόμη, από μαρτυρίες ομηλίκων και εκπαιδευτικών που μένουν στη γειτονιά του μαθητή, ο Δ. συναναστρέφεται άτομα ενήλικα και σεσημασμένα που έχουν κατηγορηθεί για μικροκλοπές στην περιοχή. Ο μαθητής έχει παραδεχτεί εμπλοκή του σε συμμορία και έχει ισχυριστεί πως έχει κλέψει διάφορα αντικείμενα, το πιο πρόσφατο από αυτά ένα ποδήλατο (20/3/2011).

Ο Δημήτρης έχει διάγνωση για «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες». Το νοητικό επίπεδό του, όπως έχει αξιολογηθεί με την αναθεωρημένη και σταθμισμένη στα ελληνικά, κλίμακα WISC-III-R (Weschler Intelligence Scale for Children- Third edition) είναι σε οριακό επίπεδο (Δείκτης Λεκτικής Νοημοσύνης= 82, Δείκτης Πρακτικής Νοημοσύνης= 69, Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης= 72).

Ο μαθητής, που έχει επαναλάβει την Γ' τάξη, φοιτά στην Δ' τάξη δημοτικού σχολείου και φέτος για πρώτη φορά έχει δασκάλα ειδικής αγωγής στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Μέχρι φέτος, ο μαθητής δεν έχει λάβει καμία συστηματική εκπαίδευση, για τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες και κατατάσσεται σε επίπεδο γνώσεων Α' Δημοτικού. Σύμφωνα με την άτυπη παρατήρηση, διαπιστώθηκε απουσία συγκεκριμένων και προαπαιτούμενων γνώσεων και εννοιών όπως είναι η γνώση του αλφαβήτου (προφορική και γραπτή), της χρήσης ψαλιδιού, της ικανότητας για χρωματισμό εντός του πλαισίου, της κατάκτησης της φωνολογικής ενημερότητας, της χρήσης ολοκληρωμένων προτάσεων στον προφορικό λόγο και βασικών μαθηματικών εννοιών όπως αριθμοί, βασικές μαθηματικές πράξεις, εκτέλεση στοιχειωδών νοερών υπολογισμών, γνώση των χρημάτων σε συνδυασμό με την αδυναμία για ορθή παραγωγή του γραπτού λόγου, μερική χρήση της τριποδικής λαβής, χρήση περιορισμένου λεξιλογίου ακατάλληλου για τη χρονολογική του ηλικία

καθώς και ελλιπής κατανόηση προμαθηματικών εννοιών όπως είναι οι χωρο-χρονικές έννοιες, έννοιες προσανατολισμού καθώς και αναποτελεσματική εκτέλεση οποιασδήποτε χρηματικής συναλλαγής. Επιπρόσθετα, τα ελλείμματά του στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντικά. Συγκεκριμένα, παρατηρείται δυσκολία στην αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων του ίδιου και των άλλων, καθώς και των προθέσεων των άλλων με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται ως απειλητική κάθε πρόθεση και πράξη.

Επιπλέον, η αρνητική εξωτερική εμφάνιση (βρώμικα ρούχα με έντονη δυσοσμία) του μαθητή απομακρύνουν κάθε συνομήλικο από κοντά του, παρά τις προσπάθειές του στα διαλείμματα να κεντρίσει το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών αλλά και των δασκάλων μέσα από ακατάλληλες εκφράσεις και λέξεις Αυτό είχε ως συνέπεια ο μαθητής στα διαλείμματα να κάθεται μόνος του στο παγκάκι ή να περιφέρεται άσκοπα στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Το παιχνίδι που προτιμά να παίζει είναι η καλαθοσφαίριση και είτε παίζει μόνος του, ρίχνοντας ελεύθερες βολές στο καλάθι είτε προκαλεί σε αγώνες καλαθοσφαίρισης τη δασκάλα ειδικής αγωγής ή το γυμναστή. Τα κριτήρια για την επιλογή του συγκεκριμένου μαθητή ως συμμετέχοντα στην έρευνα αυτή ήταν: α) η πρόσφατη διάγνωση για τις συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (22-11-2010), β) το οριακό επίπεδο νοημοσύνης και γ) η απουσία συστηματικής εκπαίδευσης στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην αυτο-διαχείριση των συναισθημάτων.

### **Ερευνητικό σχέδιο**

Το ερευνητικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι το πειραματικό σχέδιο με ένα υποκείμενο (single subject experimental design). Η επιλογή αυτού του σχεδίου επιτρέπει τη συστηματική μελέτη της επίδρασης μιας παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή) στη συμπεριφορά (εξαρτημένη μεταβλητή) ενός ατόμου, με τη χρήση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση (Tate, McDonald, Perdices, Togher, Schultz & Savage, 2008). Το πλεονέκτημα εφαρμογής του είναι η εδραίωση σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος ανάμεσα στην παρέμβαση και τις συμπεριφορές-στόχους καθώς και η ευελιξία στη σχεδίαση μιας παρέμβασης αντίστοιχης με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου (Tate et.al., 2008). Ειδικότερα, το πειραματικό

σχέδιο που εφαρμόστηκε περιελάμβανε τρεις φάσεις (Α: αξιολόγηση πριν την παρέμβαση, Β: παρέμβαση και Α: αξιολόγηση μετά την παρέμβαση)

Αρχικά πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση μιας ομάδας συμπεριφορών ( $n=12$ ) στα διαλείμματα, η οποία προέκυψε από την άτυπη παρατήρηση του παιδιού στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Αυτές ήταν: κλωτσάει συνομήλικό του, γρονθοκοπεί, δίνει χαστούκι, κάνει τρικλοποδιά, κλειδώνει συνομήλικό του στις τουαλέτες, προσπαθεί να πνίξει συνομήλικό του, φτύνει, κάνει χρήση υβρεολόγιου προς συνομήλικό, τραβάει και σπρώχνει συνομήλικό του, απειλεί και κάνει χρήση υβρεολόγιου προς ενήλικα. Η παρατήρηση των ίδιων συμπεριφορών συνεχίστηκε στη δεύτερη και τρίτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Από την παρατήρηση της αρχικής αξιολόγησης επισημάνθηκαν η ένταση και η σοβαρότητα των τριών συχνά εμφανιζόμενων συμπεριφορών. Ακόμη στις συνεντεύξεις τους τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συνομήλικοι ανέφεραν πως αυτές οι συμπεριφορές χρήζουν άμεσης παρέμβασης γιατί θέτουν σε κίνδυνο τόσο τους ίδιους όσο και το μαθητή. Αυτοί ήταν οι λόγοι που οι συμπεριφορές «χρήση υβρεολόγιου προς συνομήλικό», «τράβηγμα» και «σπρώξιμο» συνομηλίκου αποτέλεσαν τις συμπεριφορές-στόχους της παρέμβασης.

### **Συμπεριφορές-Στόχοι**

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μη συστηματική παρατήρηση για διάστημα δεκαέξι (16) ημερών (από 25/1/2011 έως 15/2/2011) με στόχο να καταγραφούν οι προκλητικές συμπεριφορές του μαθητή. Οι συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν μέσα στο διάστημα αυτό σημειώθηκαν στο φύλλο παρατήρησης. Οι συμπεριφορές με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, που αποτέλεσαν τις συμπεριφορές-στόχους της διδακτικής παρέμβασης καταγράφηκαν με συστηματική παρατήρηση: α) πριν την έναρξη της παρέμβασης για διάστημα εικοσιέξι (26) ημερών (από 16/2/2011 έως 25/3/2011), β) κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος για διάστημα είκοσι (20) ημερών (28/3/2011-6/5/2011) και γ) μετά τη λήξη της παρέμβασης για διάστημα είκοσι τεσσάρων (24) ημερών (9/5/2011-14/6/2011).

Οι συμπεριφορές-στόχοι παρέμβασης ήταν οι εξής:

1. Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικό του. Ο μαθητής χρησιμοποιούσε ακατάλληλες εκφράσεις προς τους συνομηλίκους του συνήθως όταν αυτοί τον

απέρριπταν από την ομάδα παιχνιδιού ή όταν κάποιος συνομήλικος δεν ικανοποιούσε κάποιο αίτημα του μαθητή για παιχνίδι. Ακόμη, η συγκεκριμένη συμπεριφορά εκδηλωνόταν και όταν ο μαθητής επιθυμούσε να εξασφαλίσει την προσοχή των εκπαιδευτικών καθώς οι τελευταίοι μετά από ένα ανάλογο γεγονός προέβαιναν σε παρατηρήσεις και ζητούσαν από το μαθητή να βρίσκεται κοντά τους για το υπόλοιπο διάστημα του διαλείμματος, ενισχύοντας τη συμπεριφορά του.

2. Τραβάει συνομήλικό του. Μετά τη χρήση υβρεολόγιου προς συνομηλικούς και όταν η λειτουργία της συμπεριφοράς του μαθητή, δηλαδή η προσέλκυση προσοχής, δεν είχε ικανοποιηθεί ο μαθητής πρόβαινε συνήθως σε τράβηγμα και σπρώξιμο του συνομηλικού του.

3. Σπρώχνει συνομήλικό του. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλωνόταν συνήθως σε συνδυασμό με την παραπάνω συμπεριφορά. Ο μαθητής έσπρωχνε συνομηλικούς του μέχρι να πέσουν στο έδαφος χρησιμοποιώντας εξαιρετική δύναμη.

Η ένταση και η σοβαρότητα αυτών των συμπεριφορών ήταν ιδιαίτερα ανησυχητικές καθώς ο τρόπος που τραβάει τους συμμαθητές του μπορούσε να προκαλέσει πνιγμό. Ακόμη κλωτσάει στην περιοχή των γεννητικών οργάνων, το οποίο έχει σοβαρά επακόλουθα και γρονθοκοπεί με τρομερή ένταση και δύναμη, σε σημείο που να μη μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά κάποιος από τους τρεις εκπαιδευτικούς. Στα διαλείμματα ο μαθητής μένει μόνος του καθώς στην παρουσία του όλα τα παιδιά απομακρύνονται από κοντά του.

### **Κοινωνιόγραμμα**

Η κοινωνιομετρική δοκιμασία είναι ένα μέσο με το οποίο προσδιορίζεται κατά πόσο συγκεκριμένα άτομα είναι ανεκτά ή επιθυμητά σε μια ομάδα (Berg, 2001· Moreno, 1987). Η επιλογή αυτού του εργαλείου έγινε για την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης του μαθητή με βάση τις προτιμήσεις των συνομηλικών του πριν και μετά την παρέμβαση. Σε όλα τα παιδιά της τάξης χορηγήθηκαν σε γραπτή μορφή δύο ερωτήσεις:

- α. ποιόν συμμαθητή μου θέλω στην ομάδα του παιχνιδιού;
- β. ποιόν συμμαθητή μου δε θέλω στην ομάδα παιχνιδιού;

Εκτός από την οδηγία της καταγραφής έως τριών ονομάτων σε κάθε ερώτηση, δε δόθηκε καμία άλλη επεξήγηση στα παιδιά (βλ.παράρτημα 4, σελ.79). Πριν από την παρέμβαση το κοινωνιόγραμμα συμπληρώθηκε από όλα τα παιδιά της τάξης του

Δημήτρη για την ανίχνευση της κοινωνικής θέσης του μαθητή. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε μετά την παρέμβαση για να διερευνηθεί κάθε αλλαγή στην κοινωνική θέση του μαθητή.

### **Έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας**

Για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης, το γυμναστή ειδικής αγωγής και τους/τις συμμαθητές/ήτριες (n=16) του μαθητή πριν την έναρξη της παρέμβασης. Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος για την ανίχνευση των αντιλήψεων όλων των προσώπων αναφορικά με τη συμπεριφορά του μαθητή.

Καταρχήν, ενημερώθηκε η δασκάλα της τάξης για τις συνεντεύξεις των παιδιών. Στη συνέχεια, τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θέλουν να δώσουν συνεντεύξεις και ενημερώθηκαν για τη χρησιμότητα της καταγραφής των συνομιλιών που έχει ως στόχο τη σχεδίαση ενός προγράμματος κατάλληλου για το μαθητή για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του. Η δασκάλα συζήτησε με τους γονείς και οι γονείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε σε κενή ώρα είτε μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ήταν ατομικές και το ψηφιακό κασετόφωνο ήταν ορατό. Οι συνεντεύξεις των συνομηλίκων αν και ήταν ατομικές τα παιδιά επιθυμούσαν να παρευρίσκεται και ο φίλος τους στην αίθουσα του ολοήμερου σχολείου, με την προϋπόθεση να μην παρεμβαίνουν στη διαδικασία της συνέντευξης. Η παρουσία ενός άλλου παιδιού στην αίθουσα της συνέντευξης ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων. Το κασετόφωνο ήταν ορατό στα παιδιά και η σειρά των συνεντεύξεων ήταν τυχαία καθώς τα ζευγάρια επιλέγονταν έπειτα με κλήρωση. Ακόμη τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το απόρρητο των συνεντεύξεων και για τη συμβολή τους στο σχεδιασμό μιας παρέμβασης κατάλληλη για το μαθητή.

Οι βασικές ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης προς τους συνομιλήκους και τους εκπαιδευτικούς του μαθητή ήταν οι εξής:

1. Πώς θα περιέγραφες τη συμπεριφορά του Δημήτρη;
2. Τί σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.;
3. Γιατί νομίζεις ότι ο Δ. συμπεριφέρεται έτσι ;
4. Πώς νιώθεις όταν ο Δ. συμπεριφέρεται έτσι;

5. Τι κάνεις όταν ο Δ. συμπεριφέρεται έτσι;
6. Νομίζεις ότι η συμπεριφορά του Δ. μπορεί να αλλάξει;
7. Τι άλλο νομίζεις ότι μπορεί να γίνει για να βοηθήσει το Δ.;

Για τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας της διδακτικής παρέμβασης οι συνεντεύξεις από τους συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς επαναλήφθηκαν μετά την παρέμβαση. Οι βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν οι εξής:

1. Πώς θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του μαθητή μετά τη λήξη της παρέμβασης;
2. Η παρέμβαση ήταν χρήσιμη για το μαθητή; Πως αξιολογείτε αυτή την παρέμβαση για το μαθητή?
3. Αν ναι, σε τι τον βοήθησε η παρέμβαση;/ Αν όχι, ποια παρέμβαση θα θεωρούσατε ιδανική για το μαθητή;
4. Θα ήθελα να μου απαντήσετε σχετικά με το βαθμό επιρροής της παρέμβασης στη συμπεριφορά του μαθητή (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ).
5. Θεωρείται χρήσιμο να εφαρμοστεί η ίδια παρέμβαση για την αλλαγή άλλης συμπεριφοράς;

Οι ερωτήσεις προς τους συνομηλίκους ήταν οι εξής:

1. Πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δημήτρη;
2. Στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται απέναντι σε ποιόν;
3. Πως νομίζεις πως η εκπαίδευση του επηρέασε τη συμπεριφορά του Δημήτρη; (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ)

### **Αξιολόγηση της διαδικαστικής εγκυρότητας**

Μετά τη λήξη της παρέμβασης ένα άτομο έλεγξε τρία από τα έξι μαθήματα (ποσοστό 50%) μέσα από τις ηχογραφημένες κασέτες για την αξιολόγηση της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας στη χορήγηση των συνεντεύξεων το ίδιο πρόσωπο έλεγξε δεκαοχτώ από τις τριάντα έξι συνεντεύξεις (ποσοστό 50%) με την ίδια μέθοδο.



## **Το διδακτικό πρόγραμμα**

### **Τεκμηρίωση επιλογής του συγκεκριμένου προγράμματος**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει θεωρητικές βάσεις στην αδυναμία των ατόμων με αυτισμό να αναπτύξουν μια *θεωρία του νου* (theory of mind), δηλαδή την αδυναμία επίγνωσης και κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων (Attwood, 2004 · Konstantareas, 2006) και συγκεκριμένα στην αδυναμία αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων (Attwood, *όπ.παρ.*). Ωστόσο, αυτή η αδυναμία εμφανίζεται και στην ομάδα των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, με ιδιαίτερη έμφαση στην αδυναμία ελέγχου του θυμού και της θλίψης (Connell, 2009· Desbien & Royer, 2003· Evans, Harden, Thomas, Benefield, 2003· Fox et al., 2002· Marlone, Disney & Wilson, 2004 · Quinn et al., 2000). Γι'αυτό, προβλέπεται πως η εφαρμογή ενός γνωστικο-συμπεριφορικού προγράμματος διαχείρισης συναισθημάτων που αρχικά απευθύνεται σε παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Asperger ή αυτισμό, να είναι πιθανά εξίσου επιτυχημένη και σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Στη Β΄ Φάση με διάρκεια τρεις βδομάδες, εφαρμόστηκε το γνωστικο-συμπεριφορικό πρόγραμμα του Tony Attwood (2004) και συνεχίστηκε η συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών-στόχων. Το πρόγραμμα μεταφράστηκε στα ελληνικά και τα μαθήματα προσαρμόστηκαν στο γνωστικό επίπεδο και την ηλικία του μαθητή. Για παράδειγμα, στην ενότητα 2Α, στη δραστηριότητα 3Β ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει από μια λίστα ποιες αντιδράσεις εκδηλώνει ένας θυμωμένος άνθρωπος. Η λίστα με τις λέξεις των αντιδράσεων μειώθηκε σε αριθμό και οι λέξεις απλοποιήθηκαν, δηλαδή η «χρήση υβρεολόγιου» έγινε «βρίσιμο» και η «ταχυκαρδία», αντικαταστάθηκε από τους όρους «αυξημένοι/γρήγοροι παλμοί της καρδιάς». Επίσης, στην ενότητα 3Α, στη δραστηριότητα 3<sup>Α</sup> ο μαθητής έπρεπε να εξηγήσει τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι άλλοι για να τον βοηθήσουν να νιώσει καλύτερα. Η προσαρμογή έγινε με την εισαγωγή ερωτήσεων σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρουν ο πατέρας και τα αδέρφια του. Ακόμη, η χρήση του υπολογιστή ήταν συχνή με στόχο την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.

Στα πλαίσια του προγράμματος αναπτύχθηκαν μαζί με το μαθητή εργαλεία για την κατανόηση τεχνικών αυτο-ρύθμισης (βλ. παράρτημα 11, σελ.136-139). Τα μαθήματα χωρίστηκαν σε ενότητες, με στόχο την εξασφάλιση της προσοχής του μαθητή (βλ.παράρτημα 1, σελ.75-76). Εξαιτίας της χαμηλής αναγνωστικής ευχέρειας

του μαθητή, όλα τα μαθήματα, πλην ενός (του μαθήματος 1<sup>A</sup>), διαβάστηκαν από την ερευνήτρια. Για την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν διάφορα υλικά. Τα υλικά αυτά ήταν: φύλλα παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων, φύλλα για το κοινωνιόγραμμα, δημοσιογραφικό κασετόφωνο, χρονόμετρο, υπολογιστής, χαρτόνια, φωτογραφίες, πορτοφόλι, ένα κουτί και ένα σχοινί. Τα παραπάνω υλικά βοήθησαν στη διεξαγωγή των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων (βλ. παράρτημα 3, σελ.78).

Αναλυτικά, το μάθημα 1, χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Η ενότητα 1Α, περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο του εαυτού για το μαθητή και μια γνωριμία της ερευνήτριας με το μαθητή, με στόχο μέσα από τις ερωτήσεις, να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει πτυχές του εαυτού του. Αυτή η ενότητα αποτελεί το αρχικό στάδιο της γνωστικής πλευράς του προγράμματος. Εκτός από τις γενικές ερωτήσεις περί αγαπημένων συνηθειών, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να αναστοχαστεί για τις ικανότητες και τα ταλέντα του. Κάθε φορά αναλύονται οι ορισμοί και δίνονται επεξηγήσεις των λέξεων που ο μαθητής δεν κατανοεί.

Η ενότητα 1B ξεκινά με τη διδασκαλία των συναισθημάτων και βασίζεται στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία. Εκμειούνται οι απόψεις του μαθητή για τον ορισμό των συναισθημάτων με στόχο την ανίχνευση των λαθεμένων αντιλήψεών του, μέσα από την αναπόληση προσωπικών συναισθηματικών βιωμάτων αλλά και το νοερό συλλογισμό προβληματικών καταστάσεων. Στην έναρξη κάθε μαθήματος, διευκρινίζεται ο ορισμός της λέξης και δίνεται ένα παράδειγμα. Στην ενότητα αυτή, ο μαθητής καλείται να αναπολήσει στιγμές χαράς και να δραματοποιήσει κινήσεις λεκτικές και μη, του ίδιου και των άλλων σε στιγμές χαράς. Μέσα από τις αναπολήσεις του μαθητή υπάρχει η προσδοκία ότι ο μαθητής θα αποκαλύψει λαθεμένα πρότυπα συμπεριφοράς αλλά και στρεβλές αντιλήψεις για το συναίσθημα της χαράς. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος πραγματοποιούνται κινητικά παιχνίδια, τα οποία επιτρέπουν στο μαθητή να μετρήσει ο ίδιος σε μια απτή διαβαθμισμένη κλίμακα, το μέγεθος της χαράς του, ως αντίδραση σε κάποια γεγονότα. Συγκεκριμένα, ο μαθητής χρωματίζει τη μια πλευρά ενός σχοινιού με κόκκινο χρώμα, το οποίο δείχνει ότι είναι πολύ χαρούμενος και με μαύρο χρώμα την άλλη πλευρά του σχοινιού που δείχνει ότι δεν είναι και πολύ χαρούμενος ως αντίδραση σε κάποια γεγονότα. Μετά η ερευνήτρια διαβάζει κάποια καθημερινά γεγονότα που είναι πιθανό να συμβούν και ο μαθητής πρέπει να πατήσει με τα πόδια του την άκρη του σχοινιού που πιστεύει ότι αντιπροσωπεύει την αντίδρασή του.

Στην ενότητα 1Γ, ξεκινά η διδασκαλία του αισθήματος της χαλάρωσης. Η ενότητα αυτή ακολουθεί την ίδια λογική με την προηγούμενη για τη διδασκαλία βασικών τεχνικών χαλάρωσης. Οι τεχνικές χωρίζονται σε δύο είδη: α) τεχνικές με στόχο τη χαλάρωση του σώματός, χρησιμοποιώντας τους μύες και την αναπνοή και β) τεχνικές με στόχο τον έλεγχο της σκέψης του, με τη χρήση αυτο-καθοδήγησης και αυτο-ελέγχου.

Στην ενότητα 1Δ, ξεκινούν οι δραστηριότητες και η δημιουργία εργαλείων με το μαθητή. Αυτά είναι: α) το *ημερολόγιο χαράς*, όπου ο μαθητής σημειώνει πότε ένιωσε χαρούμενος, και/ή βοήθησε κάποιον να νιώσει χαρούμενος, β) το *βιβλίο της χαράς*, το οποίο περιέχει αποκόμματα από δραστηριότητες, αισθήσεις, φωτογραφίες που κάνουν το μαθητή χαρούμενο, γ) το *βιβλίο της χαλάρωσης*, που έχει εικόνες με ανθρώπους που νιώθουν χαλαροί και από δ) τις *κάρτες νύξεων*, ή αλλιώς *κάρτες ηρεμίας* οι οποίες είναι μικρές κάρτες, που χωράνε στο πορτοφόλι του μαθητή, και οι οποίες του προσφέρουν χαλάρωση απλά κοιτώντας τις. Για την εύρεση φωτογραφιών χρησιμοποιούνται αφενός φωτογραφίες αγαπημένων προσώπων του μαθητή από το προσωπικό οικογενειακό άλμπουμ και αφετέρου εικόνες από το διαδίκτυο με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία, δεδομένης της επιθυμίας του για συνεχή ενασχόληση με τον υπολογιστή.

Στην τελευταία ενότητα του πρώτου μαθήματος (1<sup>E</sup>), ξεκινά η διδασκαλία του συναισθήματος του θυμού. Ο μαθητής καλείται να βαθμολογήσει σε μια δεκαβάθμια κλίμακα την ένταση του θυμού του ως αντίδραση σε προκλητικές καταστάσεις που παρουσιάστηκαν με τη μορφή λίστας. Ο μαθητής καλείται να αναπολήσει και άλλες καταστάσεις εκτός από εκείνες της λίστας που του δημιουργούν αυτό το συναίσθημα με διαφορετική ένταση.

Το μάθημα 2 χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην ενότητα 2Α, πραγματοποιείται μια περίληψη των βασικών σημείων του πρώτου μαθήματος και συνεχίζεται με τη διδασκαλία για τη διαχείριση του θυμού. Ο μαθητής εξηγεί και περιγράφει τι συμβαίνει στο σώμα και στη σκέψη του, όταν θυμώνει. Ακολουθεί ένα κινητικό παιχνίδι, όπου ο μαθητής και η ερευνήτρια δραματοποιούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις σε λέξεις που αντιστοιχούν σε συναισθήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπου ο μαθητής δε γνωρίζει τη σημασία των λέξεων (π.χ. συνοφρύωση), η ερευνήτρια εκτελεί πρώτη και ο μαθητής μιμείται. Από τον κατάλογο των λέξεων ο μαθητής καλείται να αποφασίσει ποιες αντιδράσεις εκδηλώνονται όταν κάποιος είναι θυμωμένος. Σε αυτή τη φάση ο στόχος είναι ο μαθητής να διαχωρίσει την

αναγνώριση του συναισθήματος του θυμού στον εαυτό του από την αναγνώριση του συναισθήματος του θυμού στους άλλους.

Στην ενότητα 2B, ο μαθητής πρέπει να αναγνωρίσει ένα θυμωμένο ήρωα από μια ταινία και να ανακαλέσει την αιτία του θυμού αλλά και την πράξη ή σκέψη που έκανε ο ήρωας για να σταματήσει τη δύναμη του θυμού του. Στη συνέχεια, ο μαθητής αναπολεί μια στιγμή όπου ο ίδιος ένωσε θυμωμένος και σχεδιάζει τη στάση και το πρόσωπό του τη στιγμή του θυμού του. Σε αυτό το σημείο, ο μαθητής με τη βοήθεια των συζητήσεων με βάση σκίτσα (comic strip conversations), ζωγραφίζει «τα συννεφάκια σκέψεων» με τις ανάλογες σκέψεις που είχε εκείνη τη στιγμή. Ακόμη, μαθαίνει πώς να διαβαθμίζει την ένταση του θυμού, αναγνωρίζοντας ότι ο θυμός έχει διακυμάνσεις που μπορούν να αποτυπωθούν εικονικά σε μια δεκαβάθμια κλίμακα ανάλογα με την ένταση του συναισθήματος. Ο μαθητής εξηγεί πώς αντιμετώπισε το θυμό του στην παραπάνω περιγραφόμενη κατάσταση θυμού αλλά και τι ή ποιος τον βοήθησε να αντιμετωπίσει αυτό το συναίσθημά του.

Στην ενότητα 2Γ, κατασκευάζονται εργαλεία ελέγχου του θυμού του μαθητή. Συγκεκριμένα, από την *εργαλειοθήκη των συναισθημάτων* επιλέγονται, σύμφωνα με τις υποδείξεις του T.Attwood(2004), οι εικόνες του σφυριού και της σκούπας. Το σφυρί, υποδηλώνει τις σωματικές δραστηριότητες (π.χ. μπάσκετ, ποδόσφαιρο) που μειώνουν την ένταση του θυμού του και συμβολίζει τις δραστηριότητες που «σπάνε το θυμό του άμεσα και γρήγορα». Η σκούπα αντιπροσωπεύει ένα άλλο εργαλείο συναισθημάτων και συμβολίζει τα πράγματα που μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να μείνει ήρεμος και να «σκουπίσουν το θυμό του». Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει στον ίδιο αντίστοιχα εργαλεία που χρησιμοποιεί και τον βοηθούν να νιώθει λιγότερο θυμωμένος, αλλά και ποια εργαλεία χρησιμοποιούν οι άλλοι (π.χ. ο μπαμπάς του, οι φίλοι του) για να μειώσουν το θυμό τους. Η ερευνήτρια δίνει προτροπές στο μαθητή για μίμηση της χρήσης των εργαλείων που επιτρέπονται και είναι λειτουργικά. Για παράδειγμα τα εργαλεία που επιτρέπονται είναι η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, ή αθλητικές δραστηριότητες, η χρήση ασκήσεων χαλάρωσης και άλλα τα οποία κρίνονται κατάλληλα για το μαθητή.

Το μάθημα 3 χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην ενότητα 3Α, πραγματοποιείται ανασκόπηση των βασικών σημείων του προηγούμενου μαθήματος. Έπειτα, συνεχίζεται η διδασκαλία των εργαλείων ελέγχου του θυμού. Ο μαθητής, εκτός από τις ασκήσεις χαλάρωσης και τις σωματικές δραστηριότητες, διδάσκεται τα κοινωνικά εργαλεία, δηλαδή τους τρόπους που ο κοινωνικός περίγυρος μπορεί να βοηθήσει το

μαθητή να ελέγξει ή να μειώσει το θυμό του, όπως να συζητήσει με κάποιο αγαπημένο του πρόσωπο. Επιλέγονται από κοινού με την ερευνήτρια τα κατάλληλα κοινωνικά εργαλεία και δίνονται στο μαθητή προτροπές για να εξασκηθεί στη χρήση τους. Ακόμη, ο μαθητής διδάσκεται τα εργαλεία της σκέψης, όπως η εύρεση εναλλακτικών σκέψεων που διαλύουν το θυμό του. Η ερευνήτρια παραθέτει μερικά παραδείγματα και ζητάει από το μαθητή με τη σειρά του να προτείνει μερικές σκέψεις. Σε αυτό το στάδιο, ο μαθητής διδάσκεται και τις συνέπειες που έχουν οι πράξεις του θυμού του για τον ίδιο και τους άλλους. Στην ενότητα 3B, ο μαθητής καλείται να βρει εργαλεία που μπορούν να τον βοηθήσουν να νιώθει λιγότερο θυμωμένος. Διδάσκεται τεχνικές για τη μείωση του θυμού του (π.χ. ενασχολήσεις ελεύθερου χρόνου, χιούμορ, η προσποίηση της μη ύπαρξης της κατάστασης, σαν ηθοποιός που παίζει το ρόλο ενός άλλου κ.τ.λ.). Το τελευταίο, δηλαδή, η τεχνική της προσποίησης, αναμένεται να έχει θετική απήχηση και να προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή λόγω της έντονης συνήθειάς του να παρακολουθεί καθημερινές σειρές της τηλεόρασης και να εξιστορεί την ιστορία της προηγούμενης μέρας, μιμούμενος τους χαρακτήρες της. Ακόμη, σε αυτή την ενότητα ο μαθητής μαθαίνει πώς να διαχωρίζει τα κατάλληλα και αποδεκτά εργαλεία από τα μη αποδεκτά και ακατάλληλα. Ο μαθητής παραθέτει παραδείγματα από την κάθε κατηγορία ενώ η ερευνήτρια διορθώνει κάθε φορά, όπου είναι απαραίτητο. Στην ενότητα 3Γ, ο μαθητής δημιουργεί το δικό του κουτί εργαλείων για τα συναισθήματα. Επιλέγει εργαλεία που διδάχτηκε σε προηγούμενες ενότητες. Ακόμη, σημειώνει ποια εργαλεία τον βοήθησαν να ελέγξει το θυμό του και αν αυτά ήταν αποτελεσματικά.

Τα επόμενα τρία μαθήματα δε χωρίζονται σε ενότητες καθώς είναι πιο σύντομα από τα προηγούμενα. Στο μάθημα 4 πραγματοποιείται μια ανασκόπηση των βασικών σημείων τόσο του προηγούμενου μαθήματος αλλά και των υπόλοιπων μαθημάτων. Σε αυτό το μάθημα συζητείται μια καινούργια τεχνική, το θερμόμετρο συναισθημάτων. Για το σκοπό αυτό κατασκευάζεται ένα θερμόμετρο με τρεις διαβαθμίσεις (-καθόλου θυμωμένος, 2-λίγο θυμωμένος, 3-πολύ θυμωμένος). Μετά ακολουθεί η δραστηριότητα μέτρησης του θυμού σε σχοινί, με ανάλογες διαβαθμίσεις με στόχο την παροχή εναλλακτικών τρόπων μέτρησης συναισθημάτων. Ως ερεθίσματα χρησιμοποιούνται κάποιες προτάσεις-δηλώσεις με ένταση ώστε να προκαλέσουν θυμό και ο μαθητής καλείται να σταθεί πάνω στο σχοινί ανάλογα με την ένταση του συναισθήματος που νιώθει. Ακόμη, σε αυτές τις πιθανές προκλητικές καταστάσεις, επιλέγει το αντίστοιχο εργαλείο που μειώνει το θυμό του τη

συγκεκριμένη στιγμή. Στη δραστηριότητα με το θερμόμετρο ο μαθητής αφενός προσδιορίζει πάνω στο θερμόμετρο την ένταση του θυμού του, αφετέρου αναπτύσσει ο ίδιος τις προκλητικές καταστάσεις, που καταγράφει σε σημειώματα, τα οποία κολλάει στην ανάλογη θέση του θερμομέτρου (π.χ. δε με παίζουν οι άλλοι, στη θέση 3-πολύ θυμωμένος). Μέσα από παιγνιώδη μορφή, ο μαθητής σε αυτό το μάθημα αντιδράει σε προκλητικές καταστάσεις προτείνοντας μια επιτυχημένη λύση σε αυτές.

Στο μάθημα 5 πραγματοποιείται μια ανασκόπηση των όσων προηγήθηκαν, όπως συνηθίζεται και μια επανάληψη των βασικών εργαλείων με την άμεση εφαρμογή τους που οδήγησε σε επιτυχημένη λύση μιας προκλητικής κατάστασης. Σε αυτό το μάθημα ο μαθητής διδάσκεται τις Κοινωνικές Ιστορίες. Στην Κοινωνική Ιστορία (βλ. Παράρτημα 10, σελ. 134-135) που αναπτύσσεται σε αυτό το μάθημα τηρούνται οι κανόνες που αφορούν τον αριθμό, το είδος των προτάσεων καθώς και την αναλογία τους μέσα στην Κοινωνική Ιστορία, όπου επικρατεί ο λόγος 2-5 περιγραφικών προτάσεων (προτάσεων που περιγράφουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων) έναντι μιας καθοδηγητικής πρότασης (πρόταση που υπαγορεύει στο άτομο τι πρέπει να πράξει) (Gray, 1992). Οι προτάσεις είναι καταφατικές, με εστίαση στις συμπεριφορές του μαθητή με την υψηλή συχνότητα. Το λεξιλόγιο είναι απλό και οι προτάσεις μικρές, δεδομένης της αναγνωστικής δυσκολίας και του περιορισμένου λεξιλογίου του μαθητή. Η Κοινωνική Ιστορία είχε έκταση εννέα σελίδων και κατά μέσο όρο κάθε σελίδα περιλάμβανε δυο προτάσεις (γραμματοσειρά: Arial, 32).

Ακόμη η ανάγνωσή τους πραγματοποιείται από την ερευνήτρια, εάν ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης. Η εισαγωγή εικόνων κρίνεται απαραίτητη καθώς ο μαθητής πρέπει να εστιάσει στις εκφράσεις του προσώπου αλλά και του υπόλοιπου σώματος που λαμβάνουν χώρα τη στιγμή που εκδηλώνει κάποια από τις προκλητικές συμπεριφορές, να αναγνωρίσει και να τις ταυτίσει με τον ίδιο αλλά και να αναγνωρίσει στη θέαση των εκφράσεων του θύματος, τους συμμαθητές του. Μια ακόμη, χρησιμότητα των εικόνων είναι η κατανόηση του κειμένου ή ακόμη η υποβοήθηση κατανόησης του κειμένου. Για την εύρεση των εικόνων πραγματοποιείται αναζήτηση στο διαδίκτυο και επιλέγονται αυτές που ταιριάζουν καλύτερα στην περιγραφή των συμπεριφορών-στόχων.

Η Κοινωνική Ιστορία προβάλλεται με τη βοήθεια του προγράμματος Powerpoint μέσω επιτραπέζιου ηλεκτρονικού υπολογιστή, που υπάρχει στην αίθουσα υπολογιστών του Δημοτικού Σχολείου, όπου υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση και είναι κατά βάση κενή σε όλο το πρωινό σχολικό ωράριο καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες ως

επί το πλείστον του ολοήμερου σχολείου. Η Κοινωνική Ιστορία αποθηκεύεται σε προσωπικό φάκελο προσωπικό για να μπορεί να ανατρέχει σε αυτόν κάθε φορά ο ίδιος ο μαθητής και να βλέπει μόνος του την Κοινωνική Ιστορία. Κατά την ανάγνωση της Κοινωνικής Ιστορίας, η ερευνήτρια κάθεται ελαφρώς πίσω από το μαθητή, με στόχο να μην αποπροσανατολίσει το μαθητή και να διευκολύνει την αυτονομία στη χρήση της. Η ανάγνωση της Κοινωνικής Ιστορίας μετά τη διδασκαλία του τρόπου χρήσης της, γίνεται πριν από κάθε διάλειμμα με στόχο τη μελέτη της επίδρασής της στις συμπεριφορές- στόχους καθώς και τη χρήση της από το μαθητή χωρίς καμία καθοδήγηση ή παρότρυνση από την ερευνήτρια

Σε αυτό το μάθημα ο μαθητής διδάσκεται και μια άλλη τεχνική: το αντίδοτο σε δηλητηριώδεις σκέψεις. Πρώτα, δίνεται ο ορισμός των λέξεων και έπειτα ο μαθητής αποφασίζει μέσα από μια λίστα σκέψεων ποιες είναι αντίδοτα στο θυμό και ποιες είναι «δηλητήριο» που αυξάνουν την ένταση του θυμού του. Ο μαθητής βρίσκει αντίδοτα «φάρμακα», σε μια σειρά από καταγεγραμμένες δηλητηριώδεις σκέψεις και μετά φτιάχνει μια δικιά του λίστα με «δηλητηριώδεις» σκέψεις και τα αντίστοιχα «φάρμακά» τους. Στο τέλος του μαθήματος καλείται να γράψει ο ίδιος μια Κοινωνική Ιστορία σε συνεργασία με το μπαμπά του για μια κατάσταση που του δημιούργησε έντονο θυμό.

Στο τελευταίο μάθημα (μάθημα 6), γίνεται επανάληψη των στρατηγικών που προηγούνται και ο μαθητής επιλέγει μια πραγματική κατάσταση που νιώθει θυμό, την περιγράφει, προσδιορίζει το θυμό στην κλίμακα του θερμομέτρου, επιλέγει τα εργαλεία (εργαλεία δραστηριοτήτων, χαλάρωσης, κοινωνικά, σκέψης, κοινωνική ιστορία, άλλα) και καταγράφει τα αντίδοτα σκέψεων σε σχέση με τις «δηλητηριώδεις» σκέψεις που έχει. Τέλος ο μαθητής και η ερευνήτρια καλούνται να γράψουν από κοινού μια Κοινωνική Ιστορία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της περιγραφόμενης κατάστασης.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, ακολούθησε η Φάση Γ', για τον έλεγχο της συχνότητας των συμπεριφορών μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, η συστηματική παρακολούθηση των επιθετικών συμπεριφορών συνεχίστηκε για είκοσι επτά μέρες (στο διάστημα 9/5/2011-14/6/2011) και από τους δυο παρατηρητές μέχρι το τέλος του σχολικού έτους με τα ίδια πρωτόκολλα παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης των συμπεριφορών στις τρεις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας συγκρίθηκαν με στόχο τον έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος στη μείωση των συμπεριφορών-στόχων.

## **Διαδικασία**

### **Αρχική αξιολόγηση**

Η μη συστηματική παρατήρηση είχε ως στόχο να καταγραφούν οι προκλητικές συμπεριφορές του μαθητή. Το διάστημα της μη συστηματικής παρατήρησης διήρκησε δεκαέξι ημέρες, από 25/1/2011 έως 15/2/2011. Οι συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν μέσα στο διάστημα αυτό σημειώθηκαν στο φύλλο παρατήρησης. Έπειτα από αυτό το διάστημα ακολούθησε η συστηματική πλέον παρατήρηση η οποία διήρκησε εικοσιέξι (26) ημέρες. Οι δυο παρατηρητές βρίσκονταν σε κάθε διάλειμμα και στα τρία διαλείμματα κυρίως στον προαύλιο χώρο, αλλά ακολουθούσαν διακριτικά το μαθητή και σε άλλους χώρους όπου πήγαινε (π.χ. κυλικείο, πίσω αυλή σχολείου κ.τ.λ), έχοντας μια απόσταση από το παιδί, ώστε να είναι δυνατή η ανεξάρτητη καταγραφή των συμπεριφορών. Οι παρατηρητές έκαναν χρήση ενός φορητού κασετόφωνου, όπου ανά πεντάλεπτα χρονικά διαστήματα ακουγόταν ένα προ-ηχογραφημένο ηχητικό σήμα για την καταγραφή των συμπεριφορών. Ο ήχος γινόταν αντιληπτός μέσα από διακριτικά ακουστικά, που δεν ήταν άμεσα ορατά από τους άλλους. Ακόμη, τα κασετόφωνα είχαν μικρό μέγεθος για να τοποθετούνται σε μια τσέπη και να μην είναι ορατά τόσο από τον ίδιο το μαθητή όσο και από τους συνομηλίκους του. Το χρονικό ορόσημο για την έναρξη της παρέμβασης-προγράμματος ήταν η σταθερά συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών του μαθητή που αποτέλεσαν τις συμπεριφορές-στόχους. Από τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης διαφάνηκαν οι συμπεριφορές με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης που ήταν: χρήση υβρεολόγιου, σπρώξιμο και τράβηγμα συνομηλίκου του. Αυτές αποτέλεσαν και τις συμπεριφορές-στόχους της παρέμβασης.

### **Διδακτική παρέμβαση**

Στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας είχε οριστεί ότι η διδακτική φάση θα διαρκούσε τρεις συνεχόμενες εβδομάδες. Η διάρκεια της παρέμβασης παρέκκλινε από τον αρχικό σχεδιασμό καθώς πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική επίσκεψη της τάξης του μαθητή και μια εκδρομή του σχολείου και το τελευταίο μάθημα πραγματοποιήθηκε μετά από τις διακοπές του Πάσχα ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα στις 6/5/2011.



Τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν όπως αναφέρονται στο σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και ταυτόχρονα ηχογραφούνταν. Όταν κρινόταν απαραίτητο γινόταν διάλειμμα. Ο μαθητής είχε άμεση πρόσβαση στα εργαλεία που κατασκευάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αυτά φυλάσσονταν σε μια προ-συμφωνημένη θέση στην τάξη. Τις κάρτες ηρεμίας τις είχε πάντα μέσα στο πορτοφόλι του, αν και υπήρχαν και εφεδρικές σε περίπτωση που ο μαθητής ξεχνούσε να φέρει το πορτοφόλι του. Σε αυτές τις κάρτες ο μαθητής έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση και τις χρησιμοποιούσε σε καθημερινές προκλητικές καταστάσεις για τον έλεγχο του θυμού του. Οι κάρτες ηρεμίας ήταν εικόνες από χιονισμένα τοπία. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη νιφάδων χιονιού καθώς πέφτουν στο έδαφος, η υποδηλούμενη κίνησή τους, ηρεμούσε το μαθητή. Όταν ρωτήθηκε ο μαθητής, υποστήριξε πως κοιτώντας τις νιφάδες καθώς πέφτουν στο χιονισμένο έδαφος καθηλωνόταν η σκέψη του σε αυτές με σκοπό να εξοικονομήσει χρόνο για την επιλογή της σωστής αντίδρασης.

Μέχρι να κατακτήσει την τεχνική ελέγχου του θυμού του, ο μαθητής στη θέαση κάποιας προκλητικής κατάστασης εκτελούσε συγκεκριμένα βήματα:

α) καθοδηγούσε λεκτικά τον εαυτό του («Τώρα είμαι θυμωμένος. Θα κοιτάξω την κάρτα ηρεμίας.»),

β) κοιτούσε την κάρτα ηρεμίας, και

γ) τη σήκωνε ψηλά ώστε να γίνει ορατή στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό και να καταφτάσει στο μαθητή για παροχή βοήθειας. Το τελευταίο βήμα ήταν η αναζήτηση ενός υπεύθυνου για το μαθητή εκπαιδευτικού. Ωστόσο είχαν ενημερωθεί όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να συνδράμουν σε περίπτωση απουσίας και των δυο εκπαιδευτικών από το σχολείο. Ακόμη, αυτό το βήμα σιγά-σιγά αποσύρθηκε με στόχο την επίλυση προβληματικών καταστάσεων από τον ίδιο το μαθητή.

Με τη διδασκαλία της Κοινωνικής Ιστορίας, ο μαθητής είχε ελεύθερη πρόσβαση στον υπολογιστή και η ανάγνωσή της γίνονταν κάθε φορά πέντε λεπτά πριν από κάθε διάλειμμα. Αυτό διήρκεσε δυο μέρες καθώς μετά την ολοκλήρωση του πέμπτου μαθήματος, άρχισαν οι διακοπές του Πάσχα. Η ανάγνωσή της έγινε συνολικά έξι φορές με την καθοδήγηση της δασκάλας. Ωστόσο, μετά από τη λήξη του σχολικών διακοπών, ο μαθητής εδραίωσε αυτή, την έστω και σύντομη ρουτίνα, και ζητούσε από την ερευνήτρια να πάνε στην αίθουσα των υπολογιστών να δουν την Κοινωνική Ιστορία. Αυτό συνεχίστηκε από τις 2/5/2011 έως τις 6/5/2011 όπου ολοκληρώθηκε και το πρόγραμμα. Συνολικά, μαζί με τη δασκάλα ειδικής αγωγής η Κοινωνική Ιστορία διαβάστηκε είκοσι μία φορές (21).

Μετά δόθηκε στο μαθητή οδηγία ότι και μόνος του θα μπορούσε να ανατρέχει στην Κοινωνική Ιστορία μόνος του, χωρίς τη συνοδεία της δασκάλας ειδικής αγωγής. Ο μαθητής ενθουσιάστηκε πολύ όπως είχε προβλεφθεί από τις εικόνες της Κοινωνικής Ιστορίας από την πρώτη επαφή του με αυτήν και αφιέρωσε πολύ χρόνο στην επεξεργασία των εικόνων. Η πρώτη επαφή με την κοινωνική ιστορία στις 14/4/2011 διήρκησε δεκαπέντε λεπτά η ανάγνωση της ιστορίας. Ο μαθητής στο πέμπτο μάθημα κλήθηκε να γράψει σε συνεργασία με το πατέρα του μια Κοινωνική Ιστορία. Αυτή η ιστορία δε γράφτηκε εξαιτίας, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του μαθητή, της έλλειψης χρόνου του γονέα. Ακόμη, στο έκτο μάθημα η ερευνήτρια και ο μαθητής έπρεπε να γράψουν μαζί μια Κοινωνική Ιστορία. Ο μαθητής αρνήθηκε και ισχυρίστηκε πως η Κοινωνική Ιστορία που του παρουσιάστηκε στο προηγούμενο μάθημα, τον καλύπτει. Η επιλογή των εικόνων πέτυχε το στόχο κινητοποίησης του μαθητή. Ο μαθητής έδωσε μεγάλη σημασία στις εκφράσεις του προσώπου τόσο του θύτη όσο και του θύματος και στην αρχή έκπληκτος ρωτούσε εάν και αυτός είναι τόσο άγριος όταν εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές όσο δείχνουν οι εικόνες. Ακόμη, μεγαλύτερη εντύπωση του έκανε η εικόνα που δείχνει ότι το αποτέλεσμα των συμπεριφορών του είναι να μένει μόνος.

### **Τελική αξιολόγηση**

Σε αυτή τη φάση, επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος του Tony Attwood (2004) σε μαθητή με επιθετικές συμπεριφορές. Η φάση της τελικής αξιολόγησης ολοκληρώθηκε σε διάστημα εικοσιτεσσάρων (24) ημερών, δηλαδή από τις 9/5/2011 έως τις 14/6/2011. Η παρατήρηση των συμπεριφορών συνεχίστηκε και σε αυτή τη φάση και οι δυο παρατηρητές βρίσκονταν σε κάθε διάλειμμα και στα τρία διαλείμματα κυρίως στον προαύλιο χώρο, αλλά ακολουθούσαν διακριτικά το μαθητή και σε άλλους χώρους όπου πήγαινε.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων αφορά τις μεθόδους και τις στρατηγικές οργάνωσης και περιγραφής δεδομένων με τη χρήση γραφημάτων και αριθμητικών συνόψεων (Παρασκευόπουλος, 1993). Συγκεκριμένα, για την οργάνωση και ταξινόμηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες καταγραφής των κωδικοποιημένων συμπεριφορών (βλ. παράρτημα 2, σελ.77), ανά πεντάλεπτα χρονικά διαστήματα και για τα τρία διαλείμματα κάθε ημέρας παρατήρησης. Επιπλέον, για την απεικόνιση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι γραφικών παραστάσεων. Ο πρώτος τύπος είναι τα γραφήματα που απεικονίζουν τα δεδομένα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας με στήλες με στόχο τη σύγκριση της κοινωνικής θέσης του μαθητή στην ομάδα των συνομηλίκων πριν και μετά την παρέμβαση. Ο δεύτερος τύπος είναι τα γραφήματα με γραμμές που απεικονίζουν την τάση της συχνότητας εμφάνισης κάθε μιας από τις τρεις υψηλά εμφανιζόμενες συμπεριφορές στο χρόνο. Οι συμπεριφορές με την υψηλότερη συχνότητα παρουσιάζονται σε γραφικές παραστάσεις και για τις τρεις φάσεις της πειραματικής διαδικασίας. Το ποσοστό εμφάνισης σε κάθε φάση υπολογίστηκε πολλαπλασιάζοντας τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς με το 100 και διαιρώντας με τη συχνότητα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του συνολικού χρόνου παρατήρησης. Για παράδειγμα, στη φάση της αρχικής αξιολόγησης η συχνότητα της συμπεριφορά «χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο» ήταν σαράντα (40). Κατά τη διάρκεια του συνολικού χρόνου παρατήρησης καταγράφηκαν διακόσιες τριάντα τέσσερις (234) συμπεριφορές. Επομένως, το ποσοστό εμφάνισης της χρήσης υβρεολόγιου προς συνομήλικο προκύπτει με την εφαρμογή του μαθηματικού τύπου:

$$\text{ποσοστό εμφάνισης συμπεριφοράς} = \frac{(\text{συχνότητα συμπεριφοράς} \times 100)}{\text{συμπεριφορές στο συνολικό χρόνο παρατήρησης}}$$

Για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας και των συνεντεύξεων. Ακόμη αξιολογήθηκε η συμφωνία μεταξύ των δυο κριτών για τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα καθώς και η διαδικαστική εγκυρότητα κατά την εφαρμογή της παρέμβασης.

**Πίνακας 3.1.** Συνολικές συχνότητες και ποσοστά των συμπεριφορών-στόχων κατά την αρχική αξιολόγηση και την παρέμβαση.

<b>Συμπεριφορές</b>	<b>Συνολικές συχνότητες και ποσοστά (Αρχική αξιολόγηση)</b>	<b>Συνολικές συχνότητες και ποσοστά (Παρέμβαση)</b>
1.Τραβάει συνομήλικό του	86 (36.75%)	7 (3.88%)
2.Σπρώχνει συνομήλικό του	64 (27.35%)	6 (3.33%)
3.Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο	40 (17.09%)	7 (3.88%)
4.Βάζει τρικλοποδιά σε συνομήλικο	19 (8.11%)	0 (0%)
5. Δίνει κλωτσιά σε συνομήλικο	18 (7.69%)	3 (1.66%)
6.Γρονθοκοπεί συνομήλικο	14 (5.98%)	0 (0%)
7.Απειλεί (λεκτικά) ενήλικα	7 (2.99%)	0 (0%)
8.Χαστουκίζει συνομήλικο	6 (2.56%)	0 (0%)
9.Προσπαθεί να πνίξει συνομήλικο	4 (1.70%)	1 (0.55%)
10.Φτύνει συνομήλικο	2 (0.85%)	0 (0%)
11.Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς ενήλικα	2 (0.85%)	0 (0%)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.1, το ποσοστό της συχνότητας εμφάνισης αρκετών συμπεριφορών μηδενίστηκε στη φάση της παρέμβασης. Αυτές ήταν: βάζει τρικλοποδιά σε συνομήλικο, γρονθοκοπεί, φτύνει, χαστουκίζει συνομήλικο, χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς ενήλικα και απειλεί λεκτικά ενήλικα. Το μεγαλύτερο ποσοστό μείωσης στη φάση της παρέμβασης είχαν οι τρεις συμπεριφορές που εμφανίστηκαν με υψηλή συχνότητα κατά την παρατήρηση στη φάση της αρχικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το ποσοστό μείωσης της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς «τραβάει συνομήλικό του», ήταν 32.87. Το ποσοστό μείωσης της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς «σπρώχνει συνομήλικό του» ήταν 24.02, ενώ της συμπεριφοράς «χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο» ήταν 13.21.

**Πίνακας 3.2.** Συνολικές συχνότητες και ποσοστά των συμπεριφορών κατά τη φάση της τελικής αξιολόγησης.

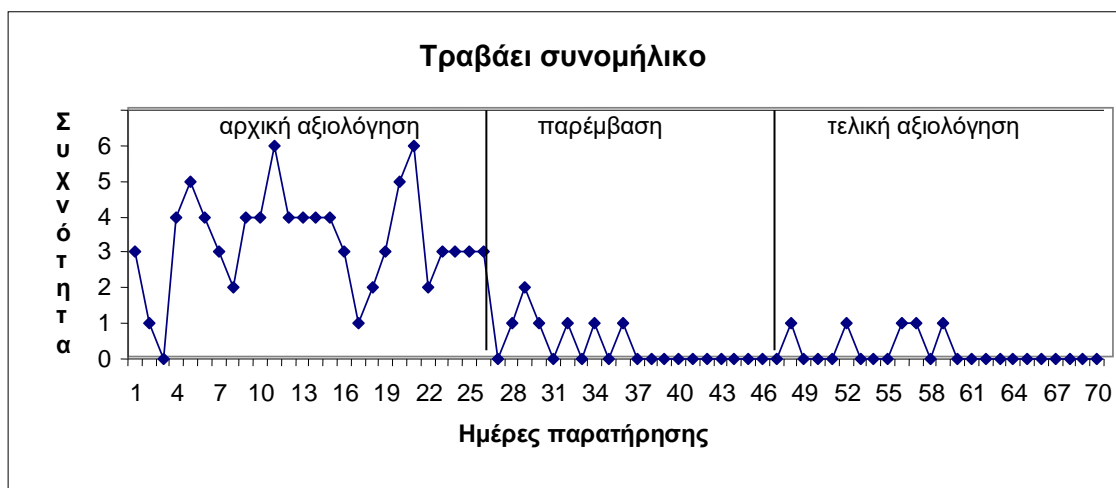
Συμπεριφορές	Συνολικές συχνότητες και ποσοστά
1.Τραβάει συνομήλικό του	5 (2.31%)
2.Σπρώχνει συνομήλικό του	4 (1.85%)
3.Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο	3 (1.38%)
4.Βάζει τρικλοποδιά σε συνομήλικο	0 (0%)
5.Δίνει κλωτσιά σε συνομήλικο	0 (0%)
6.Γρονθοκοπεί συνομηλίκου	0 (0%)
7.Απειλεί λεκτικά ενήλικα	0 (0%)
8.Χαστουκίζει συνομήλικο	0 (0%)
9.Προσπαθεί να πνίξει συνομήλικο	0 (0%)
10.Φτύνει συνομήλικό του	0 (0%)
11.Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς ενήλικα	0 (0%)

Στη φάση της τελικής αξιολόγησης το ποσοστό της συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών «δίνει κλωτσιά σε συνομήλικο» και «προσπαθεί να πνίξει συνομήλικο» μηδενίστηκε. Ακόμη, σημαντική μείωση παρουσίασαν και οι τρεις (3) συμπεριφορές-στόχοι που εμφανίστηκαν με υψηλή συχνότητα στη φάση της αρχικής αξιολόγησης. Το ποσοστό της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς «τραβάει συνομήλικό του» μειώθηκε κατά 34.44. Η συμπεριφορά «σπρώχνει συνομήλικό του» μειώθηκε κατά 25.5% και η συμπεριφορά «χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο» κατά 15.71%. Μετά την παρέμβαση, από τις δώδεκα συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν (οι έντεκα από αυτές εμφανίστηκαν) η συχνότητα εμφάνισης όλων των συμπεριφορών, πλην των τριών υψηλά εμφανιζόμενων, μηδενίστηκε. Ακόμη, η μείωση του ποσοστού συχνότητας των τριών υψηλά εμφανιζόμενων συμπεριφορών συγκριτικά με τα ποσοστά εμφάνισης που καταγράφηκαν πριν την παρέμβαση, είναι σημαντική.

Για την απεικόνιση της τάσης της συχνότητας των τριών συμπεριφορών-στόχων σε όλες τις φάσεις της πειραματικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν τα

γραφήματα που ακολουθούν. Η μείωση της συχνότητας εμφάνισης των τριών συμπεριφορών είναι σημαντική και φαίνεται παρακάτω. Συγκεκριμένα η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς «τραβάει συνομήλικό του» στη φάση της τελικής αξιολόγησης παρουσίασε δραματική μείωση κατά 34.44% συγκριτικά με εκείνη που καταγράφηκε στη φάση της αρχικής αξιολόγησης. Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί και η μείωση της τιμής της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς σε μία μέρα. Συγκεκριμένα, στη φάση της αρχικής αξιολόγησης η κορύφωση της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς σε μία μέρα ήταν έξι συμπεριφορές, ενώ η μέγιστη τιμή συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς στις υπόλοιπες ερευνητικές φάσεις ήταν δύο. Επιπρόσθετα, η παραπάνω συμπεριφορά δεν εμφανίστηκε για εννέα (9) συνεχόμενες μέρες τόσο στη φάση της παρέμβασης όσο και στη φάση της τελικής αξιολόγησης. Παρατηρείται μια σταθερή και σημαντική μείωση της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς από αρχική συχνότητα εμφάνισης ογδόντα έξι (86) συμπεριφορών και ποσοστό 36.75 πριν την παρέμβαση σε τελική συχνότητα εμφάνισης πέντε (5) συμπεριφορών και ποσοστό 2.31 μετά την παρέμβαση.

**Γράφημα 3.1.** Συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς «τραβάει συνομήλικό» σε κάθε φάση της πειραματικής διαδικασίας.



Η συχνότητα της συμπεριφοράς «σπρώχνει συνομήλικό» στη φάση της τελικής αξιολόγησης μειώθηκε κατά 25.5% συγκριτικά με τη συχνότητα εμφάνισής της στη φάση της αρχικής αξιολόγησης. Η μέγιστη τιμή συχνότητας εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς που παρατηρήθηκε σε μία μέρα μειώθηκε κατά 33.33% στη φάση της παρέμβασης ενώ στη φάση της τελικής αξιολόγησης μειώθηκε σε 16.66%. Στο

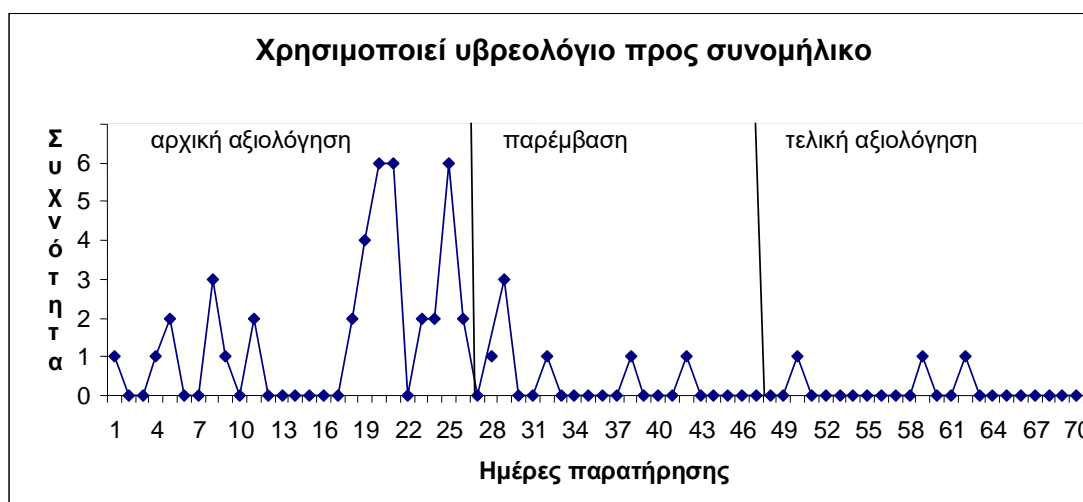
γράφημα 3.2. φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και της τελικής αξιολόγησης η συμπεριφορά αυτή δεν εμφανίστηκε καθόλου.

**Γράφημα 3.2.** Συχνότητα της συμπεριφοράς «σπρώχνει συνομήλικο» σε κάθε φάση της πειραματικής διαδικασίας.



Η συχνότητα της συμπεριφοράς «χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο» στη φάση της τελικής αξιολόγησης μειώθηκε κατά 15.71% συγκριτικά με τη συχνότητα εμφάνισής της στη φάση της αρχικής αξιολόγησης. Ακόμη η συμπεριφορά αυτή είχε μηδενική συχνότητα για έξι συνεχόμενες μέρες και αυτό παρατηρήθηκε στη φάση της παρέμβασης και στη φάση της τελικής αξιολόγησης

**Γράφημα 3.3.** Συχνότητα της συμπεριφοράς «χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικο» σε κάθε φάση της πειραματικής διαδικασίας.



## Αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας

### Ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών της τάξης πριν την παρέμβαση

Αρχικά οι συνεντεύξεις των συνομήλικων του μαθητή και των εκπαιδευτικών απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια οι απομαγνητοφωνήσεις μελετήθηκαν με στόχο να δημιουργηθούν θεματικές κατηγορίες των απαντήσεων. Στη συνέχεια η δεύτερη αξιολογήτρια διάβασε τα ίδια κείμενα και ανέπτυξε θεματικές κατηγορίες για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Οι απαντήσεις των παιδιών και εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν με στόχο την καταγραφή των τάσεων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις.

Στην αρχική αξιολόγηση οι συνομήλικοι (βλ. παράρτημα 5, σελ.80-95) στην ερώτηση: «Πώς θα περιέγραφες τη συμπεριφορά του Δημήτρη;» περιέγραψαν τη συμπεριφορά του Δημήτρη μέσα από δεκαοχτώ (18) συνολικά παραδείγματα [«Χτυπάει, ε, βρίζει...πολύ, και εμένα μου έχει κάνει πολλά κακά πράγματα, μου έχει τα ρούχα μου, μου έχει σκίσει τη μπλούζα μου, και πολλά άλλα γιατί εγώ τον ξέρω και πριν έρθει στο σχολείο μας» (Π13), «Ε, με δυσκολεύει όταν έρχεται και μου παίρνει τα πράγματά μου και δε μου τα δίνει, μια τέτοια περίπτωση ήταν όταν μου πήρε την κασετίνα και δε μου την έδινε, πετούσε πράγματα κάτω και είναι και πολύ ατίθασος» (Π11)]. Συγκεκριμένα, τέσσερα (4) παιδιά αναφέρθηκαν στην αδυναμία του μαθητή να κατανοήσει την πρόθεση των άλλων [«θυμώνει εύκολα, στην πλάκα όταν του κάνουμε δε την καταλαβαίνει και την παίρνει στα σοβαρά, χτυπάει άμα νευριάσει ή κάποιες φορές χτυπάει χωρίς λόγο, παίρνει τα πράγματα των άλλων, αυτά» (Π16)]. Επίσης τέσσερις (4) συμμαθητές του αναφέρουν παραδείγματα σχετικά με το πέταγμα και τέσσερις (4) με την οικειοποίηση προσωπικών αντικειμένων των συμμαθητών. Οχτώ (8) συνομήλικοι του Δημήτρη, επισήμαναν την άσκηση σωματικής βίας ως την επικρατέστερη συμπεριφορά [«Είναι πολύ νευρικός, έχει πολλά νεύρα και αν τον προκαλέσεις αυτός μπορεί να σε σκοτώσει, να σε χτυπήσει, αν δεν είναι κάποιος εκεί κοντά σου μπορεί να χτυπήσεις άσχημα μαζί με το Δημήτρη» (Π12), «Εγώ όταν ήρθα στο σχολείο ο Δημήτρη...μάλωνε με τα παιδιά και όταν δεν τον έπαιζαν μας χτυπούσε και πηγαίναμε και τρέχαμε στην τάξη μας και κλειδωνόμασταν επειδή φοβόμασταν...» (Π3)]. Ακόμη, έγινε μία (1) περιγραφή της συμπεριφοράς «απειλεί λεκτικά» που εκδηλώνει ο μαθητής και μία (1) της συμπεριφοράς «χτυπάει αντικείμενα» λόγω του θυμού του.

Στην ερώτηση «Τί σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.», οι συνομήλικοι τόνισαν το φόβο που ένιωθαν στην παρουσία του μαθητή και ανέφεραν πως η



δυσκολία που αντιμετωπίζουν εντοπίζεται στις συμπεριφορές του μαθητή. [(«Ε, φοβάμαι λίγο γιατί όταν έρχεται κοντά μας και δε τον παίζουμε, θυμώνει και πετάει τη μπάλα έξω, χτυπάει παιδιά» (Π1), «Είναι..μπορώ να πω ότι είναι απρόβλεπτος γιατί ποτέ δεν ξέρεις τι θα συμβεί, δεν ξέρεις τι κάνει. Ε, δεν έχει τόσο καλή συμπεριφορά και αυτό ενοχλεί τα παιδιά.» (Π13), «ότι παίρνει πράγματα από άλλους και μερικές φορές δε τα δίνει πίσω.» (Π7)].

Πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις δίνονται στην ερώτηση «Γιατί νομίζεις ότι ο Δ. συμπεριφέρεται έτσι;». Έξι συμμαθητές του Δημήτρη αποδίδουν τα αίτια της συμπεριφοράς στην απουσία της μητέρας από τη ζωή του μαθητή [(«...γιατί δεν έχει μαμά» (Π16, Π12)]. Επίσης, έξι συμμαθητές του δήλωσαν ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι εγγενές γνώρισμά του [(«μπορεί έτσι να έχει γεννηθεί» (Π7), «Ίσως είναι έτσι ο χαρακτήρας του»(Π14) «Ίσως έχει πρόβλημα..» (Π9)]. Κάποιοι (v=4) ανέφεραν ως αιτία της συμπεριφοράς την έλλειψη αγάπης [(«Γιατί δεν έχει πολλή αγάπη, δεν έχει δικούς του ανθρώπους κοντά του να του μάθουν ότι δεν πρέπει να γίνονται αυτά. Δεν πρέπει να χτυπάει και αυτά» (Π15), «Ε, γιατί, τόσα χρόνια, ας πούμε δεν έχει νιώσει κάποια αγάπη, γιατί τον έχουν εγκαταλείψει και νιώθει κάποιο θυμό μέσα του, που δεν είχε ανθρώπους κοντά του..» (Π2)], τρεις τόνισαν την αδιαφορία του πατέρα [(«Ίσως..επειδή δεν έχει τη μαμά του να του πει μη το κάνεις αυτό και ο μπαμπάς του ίσως να μη του λέει μη το κάνεις αυτό γιατί μπορεί να μην ασχολείται μαζί του...»(Π8)], τρεις απέδωσαν ως αιτία την προκλητική συμπεριφορά των συμμαθητών του [(« Ε, γιατί πολλές φορές τον πειράζουμε και..εγώ δεν ξέρω κιάλας γιατί.» (Π14), «Εγώ πιστεύω ότι συμπεριφέρεται έτσι επειδή μερικά παιδιά τον προκαλούν μάλλον» (Π12)] και δύο παιδιά ανέφεραν την έλλειψη φίλων [(«γιατί δεν έχει φίλους, δεν τον παίζουν τα παιδιά γιατί λένε σιγά μη τον παίζουμε, τον χτυπάν, κάποιους τους χτυπάει και έτσι δε τον θέλουν για φίλο»(Π16)].

Στην ερώτηση «Πώς νιώθεις όταν ο Δ. συμπεριφέρεται έτσι;», οι περισσότεροι συνομήλικοι (v=9) δήλωσαν ότι νιώθουν άσχημα για τη συμπεριφορά του[(«Άσχημα γιατί δεν είναι καλός μαθητής σαν εμάς» (Π10), «Πολύ άσχημα γιατί δε θα ήθελα να ήμουν στη θέση του. Έχει περάσει πολλά αυτό το παιδί» (Π13)] και κάποιοι (v=4) δήλωσαν ότι τρόμαζαν όταν συμπεριφερόταν βίαια [(«Όταν συμπεριφέρεται έτσι, νομίζεις ότι ο άλλος θα σε βαρέσει και τρομάζει αλλά δε σε χτυπάει ποτέ. Μόνο όταν τον νευριάζεις πάρα, πάρα πολύ αλλά εμένα ποτέ δε με χτύπησε» (ΠΑΙΔΙ 4), «Α! με τρομάζει και μένα. Δηλαδή φοβάμαι πως κάτι θα μου πει, θα με βαρέσει, θα μου δώσει καμιά σφαλιάρα, αυτό»(ΠΑΙΔΙ 11)].Τρεις

συνομήλικοι ανέφεραν τη στενοχωριά τους [«Όταν... μου παίρνει κάποια πράγματα στενοχωριέμαι, όταν είναι τα αγαπημένα μου εκεί νιώθω λύπη»(Π7)], ενώ μία συμμαθήτρια του Δημήτρη δήλωσε πως δεν ξέρει [«Δεν ξέρω» (Π8)].

Στην ερώτηση «Τι κάνεις όταν ο Δ.συμπεριφέρεται έτσι;» οι περισσότεροι (8) απομακρύνονταν από το μαθητή («Απομακρύνομαι από κοντά του» (Π3), «απομακρύνομαι για να μη χτυπήσω εγώ» (Π15), «Όταν με χτυπάει φεύγω ή όταν τον βλέπω ότι έρχεται να με χτυπήσει φεύγω» (Π16)]. Αξιοσημείωτη ήταν η προσπάθεια αρκετών συμμαθητών και συμμαθητριών του (v=6) να τον ηρεμήσουν [«Του λέω να σταματήσει να φωνάζει και να ηρεμήσει» (Π4), «προσπαθώ να τον ηρεμήσω με τον καλό τρόπο, δηλαδή του λέω Δημήτρη δώσε μου αυτό και εγώ θα σου δώσω κάτι άλλο» (Π11), «του λέω κάποια πράγματα για να τον ησυχάσω και να παίζει με τους φίλους του» (Π10)]. Λίγοι (v=2) είπαν ότι δεν ασχολούνται καθόλου [«ή τον αγνοώ ή προσπαθώ να του πω ευγενικά να μη μας ενοχλεί» (Π13), «δεν ασχολούμαι» (Π9)], δύο παιδιά αναζήτησαν κάποιο υπεύθυνο εκπαιδευτικό [«άμα κάτι δε μ'αρέσει, ας πούμε αφορά τις φίλες μου και γενικά σε μένα θα το πω στον κύριο Κώστα ή σε σας» (Π2)], δυο παιδιά ανταποκρίθηκαν στη σωματική βία με βία [«Τον χτυπάω πολύ λίγες φορές, τις περισσότερες φορές φεύγω από κει» (Π16), «Ας πούμε όταν με χτυπάει ο Δημήτρης, ας πούμε άμα χτυπήσει άσχημα και εγώ θα τον έχω χτυπήσει αλλά αν ο Δημήτρης δε με έχει χτυπήσει καθόλου εγώ χωρίς λόγο δε μπορώ να τον χτυπήσω» (Π12)] και ένα παιδί (Π7) απάντησε πως δεν ξέρει.

Στην ερώτηση «Νομίζεις ότι η συμπεριφορά του Δ. μπορεί να αλλάξει;» όλοι (v=16) οι συνομήλικοι του Δημήτρη απάντησαν θετικά. Ακόμη, όταν ρωτήθηκαν «Τι άλλο νομίζεις ότι μπορεί να γίνει για να βοηθήσει το Δ.», οι περισσότεροι (v=12) απάντησαν πως και οι ίδιοι χρειάζεται να τον βοηθήσουν και να τον αποδεχτούν στην ομάδα του παιχνιδιού [«Ναι, άμα του δείξουμε εμείς αγάπη, τον προσέχουμε, δε τον πειράζουμε..») (Π2)]. Ακόμη, αρκετοί (v=9) τόνισαν ότι χρειάζεται προσπάθεια και από την πλευρά του μαθητή [«Μπορεί, πολύ εύκολα να την αλλάξει, αν προσπαθήσει και αυτός λίγο μπορεί να τα πάει πολύ καλύτερα και θα είναι ένα ήρεμο παιδί» (Π4)]. Κάποιοι (v=4) επισήμαναν ως αναγκαία και τη διδασκαλία δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς [«Ε, πρέπει όχι ακριβώς να του κάνουμε έτσι, να μη του κακομιλάμε πολύ εμείς και μετά οι κυρίες να το κανονίσουν πρώτα εμείς να μην κάνουμε τέτοια πράγματα τώρα...» (Π10)].

## **Αποτελέσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης**

Στην ερώτηση «Πώς θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του Δ.», η δασκάλα της τάξης περιέγραψε τη συμπεριφορά του μαθητή παραθέτοντας μια πληθώρα παραδειγμάτων, επισημαίνοντας τις προκλητικές συμπεριφορές του μαθητή. Μέσα από τα παραδείγματα που παρέθεσε η δασκάλα, φαίνεται η λειτουργία της συμπεριφοράς του μαθητή που δεν είναι άλλη από την προσέλκυση της προσοχής της και αυτή φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

*«Η συμπεριφορά του ήταν πάρα πολύ προβληματική καθόσον ερχόταν με ένα κινητό στο χέρι.. να παίζει παιχνίδια, να στέλνει μηνύματα σε δικά του πρόσωπα και να ακούει δυνατά τη μουσική, τη μουσική που ήθελε...ποτέ δεν είχε κάτσει πίσω σε καρέκλα...ήτανε ή όρθιος ή να κυκλοφορεί ή να παίρνει πράγματα των παιδιών και να τα πετάει και να τα σπάζει ή να ενοχλεί εμένα..Να φωνάζει όσο περισσότερο μπορούσε, να ξαπλώνει κάτω στην έδρα βάζοντας το μπουφάν στο κεφάλι του και βάζοντας και την κουκούλα για να μη μας βλέπει.... ότι εξασκούσε βία και απέναντι μου και απέναντι των παιδιών λεκτική... πήγε να με κλωτσήσει..να κάνει χειρονομίες και να απειλεί να χτυπήσει παιδιά όταν δεν του έκανα το χατίρι και τα πράγματα τα οποία ζητούσε ήταν παράλογα τις περισσότερες φορές» (βλ. παράρτημα 7, σελ.106-116).*

Ο γυμναστής ειδικής αγωγής επισήμανε την έλλειψη ορίων συμπεριφοράς στο Δημήτρη. Ωστόσο, ο ίδιος δήλωσε πως δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερο πρόβλημα με τη συμπεριφορά του μαθητή καθώς η παρουσία του ήταν καθοριστική για την απουσία εμφάνισης προκλητικών συμπεριφορών. Ακόμη, ο γυμναστής υπαινίχθηκε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην απουσία εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών του μαθητή και στο φύλο του εκπαιδευτικού και αυτή φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα:

*«Στην αρχή ήταν το πρόβλημα ότι..δεν είχε καθόλου όρια, τουλάχιστον όταν ερχόμουν εγώ, σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς δεν υπήρχε όρια. Δεν είχε όρια. Το παράδοξο ήταν ότι στην αρχή τουλάχιστον σε μένα, είχε μια...υπάκουγε σε ό,τι του έλεγα. Αυτό στην αρχή ίσως ήταν από φόβο; Επειδή έβλεπε απέναντί του έναν άντρα από...από, έναν εκπαιδευτικό άντρα καταρχήν και όχι γυναίκα, είχα μια αυστηρή στάση και λεκτική μερικές φορές αλλά και όσον αφορά τη στάση του σώματος»(βλ.παράρτημα 7, σελ.106-116) .*

Στην ερώτηση «Ποια νομίζετε ότι είναι τα αίτια της συμπεριφοράς του μαθητή;» η εκτίμηση των αιτιών, και από τους δυο εκπαιδευτικούς, που προκαλούν τη συμπεριφορά του μαθητή δεν αποκλίνει πολύ από εκείνη των συνομηλίκων του,

μόνο που προστίθεται η βαρύτητα της παρουσίας του μεγάλου αδερφού στη ζωή του μαθητή με αρνητικό αντίκτυπο σε αυτή. Η δασκάλα δήλωσε:

*«Τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς είναι γιατί αυτό το παιδί μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον με βία, γιατί και ο αδερφός του από ό,τι έχω μάθει ασχολείται με πράγματα που δεν ταιριάζουν σε ένα μαθητή γυμνασίου ή λυκείου ή δημοτικού. Ε, δεν ενέσκηψε κανείς σ'αυτή την παιδική ψυχή, να την αγαπήσει, να την ψάξει, να την συμπαρασταθεί, δεν ασχολείται κανείς στο σπίτι, μητέρα δεν υπάρχει γιατί είναι ορφανό, πέθανε από πολύ μικρή ηλικία η μητέρα του, όμως λάθος του πατέρα του που το άφησε σε ένα ίδρυμα και δεν το έβλεπε, δεν πλαισιώθηκε ποτέ από οικογενειακό περιβάλλον..έβλεπε έναν αδερφό ο οποίος έκλεβε, έλεγε ψέματα, ο οποίος έτρεχε από δω και εκεί, έβλεπε έναν πατέρα να γυρίζει, να πίνει, να κάνει, να φτιάχνει..».*

Ο γυμναστής δήλωσε:

*«Είναι το όλο ιστορικό που έχει, το οικογενειακό του. Πρώτα απ' όλα δεν έχει καθόλου υποστήριξη από την οικογένεια, που δεν είχε και καθόλου, σχεδόν καθόλου οικογένεια, αν λάβουμε υπόψη το πόσο χρόνο ήταν στο ορφανοτροφείο, ο πατέρας του τα προβλήματα που έχει, η έλλειψη μητέρας, τα αδέρφια του, ο αδερφός του ο μεγάλος που αποτελούσε πρότυπο γι' αυτόν και ήταν ένα..μιμούνταν ένα πρότυπο που ήταν εντελώς.. Εδώ μιλάμε για έναν αδερφό που ήταν μπλεγμένος σε ναρκωτικές ουσίες, προβλήματα με το νόμο, τις φυλακές και τα λοιπά, τον είχε σαν πρότυπο, σαν πρότυπο και μιμούνταν πολλά από αυτόν».*

Στην ερώτηση «Σας επηρεάζει η συμπεριφορά του μαθητή;», οι δυο εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να συμφωνούν. Συγκεκριμένα, η δασκάλα δήλωσε πως η συμπεριφορά του μαθητή την επηρεάζει άμεσα και φαίνεται να αδυνατεί να κατανοήσει την αιτία των συμπεριφορών του. Αντίθετα, ο γυμναστής δήλωσε πως δεν τον επηρεάζει η συμπεριφορά του μαθητή.

Στην ερώτηση «Πώς νιώθετε όταν ο Δ. συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο;» και οι δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι νιώθουν άσχημα για τη συμπεριφορά του Δημήτρη. Ο γυμναστής προσπάθησε να εκλογικεύσει τα αισθήματά του δικαιολογώντας τη συμπεριφορά του μαθητή δεδομένου του ιστορικού του.

*«Ναι, με στενοχωρεί αλλά..αλλά κατανοώ το ότι ένα παιδί μ'αυτό το ιστορικό δε θα.. το θεωρώ φυσιολογικό να έχει τέτοιες..συμπεριφορά. Δε το θεωρώ παράδοξο».*

Η δασκάλα της τάξης αισθάνθηκε ανεπαρκής και αδύνατη να ανταπεξέλθει στην περίπτωση του μαθητή, για αυτό πρότεινε ως λύση να λάβει κατευθύνσεις από μια ειδική παιδαγωγό με στόχο να βοηθήσει το μαθητή να αλλάξει τη συμπεριφορά του.

*«Πολύ άσχημα... νιώθω ανεπαρκής που δεν έχω την ειδική αγωγή για να το αντιμετωπίσω, που δεν έχω τις γνώσεις για να το αντιμετωπίσω, και σαν μητέρα που είμαι λυπάμαι την παιδική για την κατάντια...».*

Στην ερώτηση «Νομίζετε ότι η συμπεριφορά του Δ. μπορεί να αλλάξει;» η στάση και των δυο εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή ήταν θετική. Η δασκάλα πίστεψε στη δυνατότητα του μαθητή για αλλαγή της συμπεριφοράς του με την προϋπόθεση να γίνει εξατομικευμένη διδασκαλία και προσπάθεια για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων.

*«Εγώ πιστεύω ότι μπορούν να αλλάξουν πολλά πράγματα, αρκεί να γίνει σωστή διδασκαλία και αρχικά στις διακοπές του καλοκαιριού που θα μας έρθουν και είναι πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα μη γκρεμιστούν όσα χτίστηκαν».*

Ο γυμναστής ήταν επίσης θετικός απέναντι στην αλλαγή των συμπεριφορών του μαθητή και τόνισε τη σημασία που έχει η εξατομικευμένη διδασκαλία για το συγκεκριμένο μαθητή. Ακόμη, ανέφερε τη σημαντικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας με διάρκεια και πιθανόν διεπιστημονική συνεργασία.

*«Ναι, αλλά θέλει συνέχεια, διάρκεια και θέλει συνεργασία από πολλούς ανθρώπους. Δηλαδή, εεε... αν δεν υπήρχε συνεργασία τώρα μεταξύ μας και με τις δασκάλες υπάρχει συνεργασία βέβαια λίγο πιστεύω ότι η κυρία Σούλα ενώ είναι καλός σαν άνθρωπος το μάθημά της είναι δύσκολο για ένα παιδί σαν το Δημήτρη».*

Στην τελευταία ερώτηση «Τι άλλο νομίζετε ότι μπορεί να γίνει για να βοηθήσει το Δ.;» οι δυο εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν σε διαφορετικά θέματα. Συγκεκριμένα, ο γυμναστής πρότεινε τη συνεργασία των ειδικών και την υποστήριξη από το σπίτι ως προϋποθέσεις για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της αλλαγής στη συμπεριφορά του μαθητή.

*«Θέλει συνεργασία, θέλει δουλειά εδώ αλλά θέλει και υποστήριξη και στο σπίτι. Και το ζήτημα είναι ότι επειδή η μεγαλύτερη δουλειά γίνεται στο σπίτι δεν ξέρω τα αποτελέσματα μακροπρόθεσμα...».*

Από την άλλη μεριά η δασκάλα της τάξης τόνισε τη σημαντικότητα των συμβουλών και κατευθύνσεων από τους ειδικούς και συγκεκριμένα από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής καθώς θεωρεί πως απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις για την αντιμετώπιση του μαθητή.

*«Θα προσπαθούσα να ζητήσω βοήθεια από μια δασκάλα που είναι ειδικής αγωγής η οποία θα με κατατόπιζε και από ένα ειδικό ψυχολόγο, γενικά θα έπαιρνα κατευθύνσεις από μια εκπαιδευμένη δασκάλα ειδικής αγωγής..γιατί είναι αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι μια ιδιάζουσα συμπεριφορά».*

### **Ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών της τάξης μετά την παρέμβαση**

Μετά την παρέμβαση οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (βλ.παράρτημα 8, σελ.117-132) και συνομηλίκων του Δημήτρη (βλ.παράρτημα 6, σελ.96-105) επαναλήφθηκαν με στόχο την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δημήτρη;» όλοι οι συνομήλικοι (v= 16) απάντησαν πως υπήρξε θετική αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή:

*«Από την προηγούμενη φορά και από την αρχή, έχει αλλάξει η συμπεριφορά του και παίζουμε μαζί , δε μας χτυπάει. Όταν νευριάζουμε, όταν μαλώνουμε εμείς μας λέει, μας ηρεμεί καμιά φορά, μας λέει τι να κάνουμε καμιά φορά» (Π15).*

Στην ερώτηση: «Πιστεύεις ότι η εκπαίδευση του αυτό το διάστημα τον βοήθησε;» όλοι (v= 16) οι συμμαθητές και συμμαθήτριες του Δημήτρη δήλωσαν πως η εκπαίδευση του τον βοήθησε. Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: έξι συνομήλικοι απάντησαν πως η εκπαίδευση βοήθησε πάρα πολύ το μαθητή, πέντε παιδιά δήλωσαν πως τον βοήθησε χωρίς κάποιο πρόσθετο χαρακτηρισμό, τέσσερα παιδιά ανέφεραν πως η εκπαίδευση τον βοήθησε πολύ και μία συμμαθήτριά του δήλωσε πως η εκπαίδευση βοήθησε τον μαθητή αρκετά.

Ακόμη, στην ερώτηση: «Στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται απέναντι σε ποιόν;» η απάντηση των περισσότερων συνομηλίκων (v= 12) του Δημήτρη είναι πολύ ενδιαφέρουσα αφού απάντησαν πως η συμπεριφορά του μαθητή όχι μόνο βελτιώθηκε αλλά ο μαθητής συμμετείχε στην ομάδα παιχνιδιού χωρίς την εμφάνιση των συμπεριφορών-στόχων [*«Στα διαλείμματα δε μας χτυπάει πια, αντίθετα παίζει με μας. Παίζει ό,τι παιχνίδια παίζουμε εμείς, δεν προκαλεί φασαρίες και αυτά»(Π16)*]. Οι υπόλοιποι τέσσερις (4) δήλωσαν ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι καλή ή πολύ

καλύτερη από εκείνη που είχε πριν την έναρξη της παρέμβασης [«Έχει αλλάζει πάρα πολύ..πάει προς το καλύτερο. Έχει βελτιωθεί πάρα πολύ θέλω να πω»(Π12)]. Στην τελευταία ερώτηση: «Πως νομίζεις πως η εκπαίδευση του επηρέασε τη συμπεριφορά του Δημήτρη; (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ)» σχεδόν όλοι (15) οι συνομήλικοι απάντησαν πως η εκπαίδευση είχε πολύ μεγάλη επιρροή στο μαθητή [«Τον έχει βοηθήσει πολύ και θα βάλω....4» (Π17)] και μόνο ένας συμμαθητής του Δημήτρη δήλωσε πως τον βοήθησε αρκετά.

### **Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση**

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση: «Πώς θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του μαθητή μετά τη λήξη της παρέμβασης;» δήλωσαν πως υπήρξε αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή και μάλιστα θεώρησαν την παρέμβαση επιτακτική για την απόκτηση τεχνικών διαχείρισης και ελέγχου του θυμού του και των συναισθημάτων του γενικότερα. Η εκπαιδευτικός δήλωσε πως υπήρξε σημαντική βοήθεια στην απόκτηση καλών τρόπων συμπεριφοράς και στην υιοθέτηση δεξιοτήτων ομαδικότητας (την έννοια του μοιράσματος, της σειράς κ.ά.).

*«..να είναι ένας άλλος Δημήτρης, δηλαδή η ψυχή του, εγώ βλέπω μια γαληνιότητα πάνω, βλέπω ένα χαμόγελο, βλέπω μια αγκαλιά... θέλει τη φιλία των συμμαθητών του..Και ωραίους τρόπους και το συγγνώμη και το ότι προσφέρεται να δώσει στο συμμαθητή του το μπισκότο που έχει, προσφέρεται να δώσει την τσίχλα του, προσφέρεται να συμμετέχει στο παιχνίδι, να δεχτεί τους όρους του παιχνιδιού, να κάνει φίλους, να τον κάνουν φίλο οι άλλοι..»*

Ο γυμναστής τόνισε την αλλαγή που παρατηρήθηκε στον ίδιο το μαθητή αλλά και στη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων του. Επιπρόσθετα, ο γυμναστής τόνισε τη γενίκευση της αλλαγής στη συμπεριφορά του μαθητή σε εξωσχολικά πλαίσια και μίλησε για την ανάπτυξη ευαισθησίας απέναντι στους άλλους.

*«Σε σχέση με τον πρώτο μήνα η διαφορά είναι πάρα πολύ μεγάλη και στη συμπεριφορά του όσον αφορά με το ...με τον εαυτό του και σε σχέση με τους συμμαθητές του και σε σχέση με τους δασκάλους...Καταρχήν ήταν πολύ βίαιος, επιθετικός, είχε πολύ άσχημο λεξιλόγιο, δεν είχε καθόλου όρια..δε μπορούσε καθόλου να διαχειριστεί τον εαυτό του, το θυμό του, το οποίο τώρα έχει αλλάξει...*

*έχει υπάρξει και μια τροποποίηση συμπεριφοράς και στο περιβάλλον εκτός σχολείου δηλαδή δείχνει σημάδια..είναι πιο ευαισθητοποιημένος σε κάποια ζητήματα των συνανθρώπων του, συνομηλίκων του, μεγαλύτερων ανθρώπων».*

Όταν ρωτήθηκαν για τη χρησιμότητα και την πρόταση για εναλλακτική παρέμβαση στο μαθητή («Η παρέμβαση ήταν χρήσιμη για το μαθητή; Πως αξιολογείτε αυτή την παρέμβαση για το μαθητή; Αν ναι, σε τι τον βοήθησε η παρέμβαση;/ Αν όχι, ποια παρέμβαση θα θεωρούσατε ιδανική για το μαθητή;») η δασκάλα δήλωσε πως ήταν πάρα πολύ χρήσιμη και κατάλληλη για αυτόν

*«Πάρα πολύ χρήσιμη. Προσωπικά εγώ το εκτιμώ» και τον βοήθησε να κατανοήσει τους κανόνες της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ακόμη, ο μαθητής έμαθε να συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής να διαχειρίζεται το θυμό του, να συμμετέχει σε δραστηριότητες της τάξης αλλά και σε σχολικές δραστηριότητες του σχολείου.»*

*« να σταθεί μέσα σε ένα τμήμα, στην ψυχοκινητική του δραστηριότητα, στην ένταξη του σχολικού περιβάλλοντος, στη σχολική συμπεριφορά στο τμήμα, στην ησυχία, στην κατανόηση του όταν δουλεύω με τη δασκάλα μου μιλάω σιγά, την ακούω, συνεργάζομαι μαζί της, δεν ενοχλώ τη δασκάλα της κυρίως τάξης.... Όχι, μόνο δεν ενοχλεί, βοηθάει, καλλιεργεί και μπορώ να πω και το άλλο, μπορεί να συμμετέχει και σε δραστηριότητες της κυρίως τάξης...έχει αλλάξει πάρα πολύ και στη συμπεριφορά και γενικά στις δραστηριότητες του σχολείου και αυτό το καταλαβαίνουμε από το εξής: Θέλει, ήθελε να συμμετέχει στη σχολική παρέλαση, θέλει να συμμετέχει στις σχολικές εκδρομές, θέλει να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες, θέλει να τον παίζουν οι άλλοι...».*

Η δασκάλα και ο γυμναστής τόνισαν τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα και τη βελτίωση στο γνωστικό τομέα. Η εκπαιδευτικός επισήμανε την απουσία δεξιοτήτων γραφής και το φτωχό λεξιλόγιο του μαθητή πριν την παρέμβαση και τόνισε πως μετά τη λήξη της ο μαθητής μπορούσε να συμμετέχει και να απαντά σε ερωτήσεις ανάλογες του επιπέδου του.

*«δεν μπορούσε να αντιγράψει μια σειρά..και η έκφραση του και όλα αυτά...τώρα μπορεί να συμμετέχει και σε δραστηριότητες της κυρίως τάξης. Δηλαδή να απαντήσει σε εύκολα πράγματα τα οποία μπορώ να τον ρωτήσω...».*

Ο γυμναστής σύγκρινε το αρχικό επίπεδο του μαθητή στα μαθηματικά με το επίπεδό του μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση στον υπολογισμό των αριθμών χρησιμοποιώντας τις τρεις βασικές πράξεις.

*«και στο γνωστικό επίπεδο έχει υπάρξει τεράστια διαφορά κινούμενος ότι για παράδειγμα δε μπορούσε να κάνει πρόσθεση 2+2, 3+3, τώρα έχει κατακτήσει*



*πολύ υψηλότερα πράγματα δηλαδή μεγάλα νούμερα, σχεδόν την προπαίδεια, κάνει προσθέσεις, αφαιρέσεις..»*

Στην ερώτηση: «Θα ήθελα να μου απαντήσετε σχετικά με το βαθμό επιρροής της παρέμβασης στη συμπεριφορά του μαθητή (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ)», η εκπαιδευτικός δήλωσε πως η παρέμβαση είχε αρκετή επιρροή στη συμπεριφορά του μαθητή. Ακόμη, τόνισε το περιορισμένο χρονικό διάστημα της παρέμβασης και ισχυρίστηκε πως η συνέχιση της παρέμβασης θα οδηγούσε σε θετικότερα και μακροχρόνια αποτελέσματα.

*« Θα το έβαζα αρκετά, θα το έβαζα αρκετά ξέρετε γιατί θα το έβαζα αρκετά; Από την εμπειρία μου, θα το έβαζα αρκετά σε σύγκριση με το Δημήτρη που πήρα...θα το έβαζα αρκετά γιατί, βλέπω ότι έχουν φύγει κατά τα ¾ αυτός ο όγκος του είναι ένας Δημήτρης και πανικοβληθήκαμε όλοι στο δημοτικό σχολείο... δηλαδή μπορεί να γίνει και πολύ. Εγώ έτσι το πιστεύω. Ε..βέβαια, ήταν λίγο το διάστημα..»*

Επίσης, ο γυμναστής ισχυρίστηκε πως η παρέμβαση επέδρασε αρκετά έως πολύ στη συμπεριφορά του μαθητή συγκρίνοντας το αρχικό με το τελικό επίπεδο του μαθητή.

*«Αα..εγώ θα 'λεγα αρκετά έως πολύ. Δηλαδή είναι στο 3 με 4, ανάμεσα εκεί ...Σε σχέση με το αρχικό επίπεδο του μαθητή έχει υπάρξει αυτή η βελτίωση»*

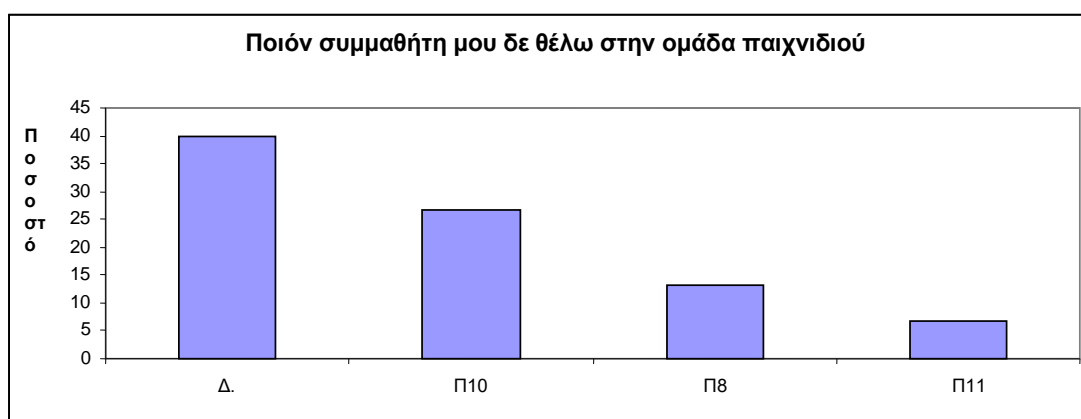
Στην τελευταία ερώτηση που τέθηκε: «Θεωρείται χρήσιμο να εφαρμοστεί η ίδια παρέμβαση για την αλλαγή άλλης συμπεριφοράς;» η δασκάλα επισήμανε τη χρησιμότητα της παρέμβασης για την αλλαγή και άλλων συμπεριφορών και τόνισε τη σημασία της συνέχειας της από ένα σταθερό εξειδικευμένο άτομο. Ο γυμναστής απάντησε πως η παρέμβαση ήτανε χρήσιμη για την αλλαγή και άλλων συμπεριφορών όπως στην απόκτηση ακαδημαϊκών και δεξιοτήτων ομαδικότητας.

### **Αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος**

Στη φάση της αρχικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε η κοινωνιομετρική δοκιμασία για τον καθορισμό του βαθμού αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του. Το κοινωνιόγραμμα δόθηκε πριν την έναρξη της διδακτικής ώρας μετά από συνεννόηση με τη δασκάλα της τάξης. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές ρωτήθηκαν: «Ποιόν συμμαθητή μου δε θέλω στην ομάδα παιχνιδιού;». Σύμφωνα, με τις απαντήσεις των παιδιών ο Δημήτρης συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό (40).

Κανένα παιδί δε επέλεξε το Δ. ως επιθυμητό μέλος της ομάδας παιχνιδιού. Συνεπώς, διαπιστώθηκε ο πολύ χαμηλός βαθμός αποδοχής της συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους. Ωστόσο, η συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή δεν είναι η μόνη που κρίθηκε ως μη αποδεκτή από τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνομηλίκων, ο δεύτερος που συγκέντρωσε το αμέσως επόμενο υψηλό ποσοστό (26.66%) είναι ένα άλλο αγόρι της τάξης. Αντίθετα πρώτοι σε προτίμηση ψηφίστηκαν το Π1 που είναι αγόρι και το Π2 που είναι κορίτσι το 20% των ψήφων. Γενικά, από τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας φαίνεται πως τα κορίτσια (5) συγκεντρώνουν περισσότερες ψήφους προτίμησης έναντι των αγοριών (4) και συνεπώς κατέχουν καλύτερη κοινωνική θέση από τα αγόρια στην ομάδα του παιχνιδιού.

**Γράφημα 3.4.** Αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής διαδικασίας αναφορικά με την απόρριψη συνομηλίκων από την ομάδα παιχνιδιού πριν την παρέμβαση

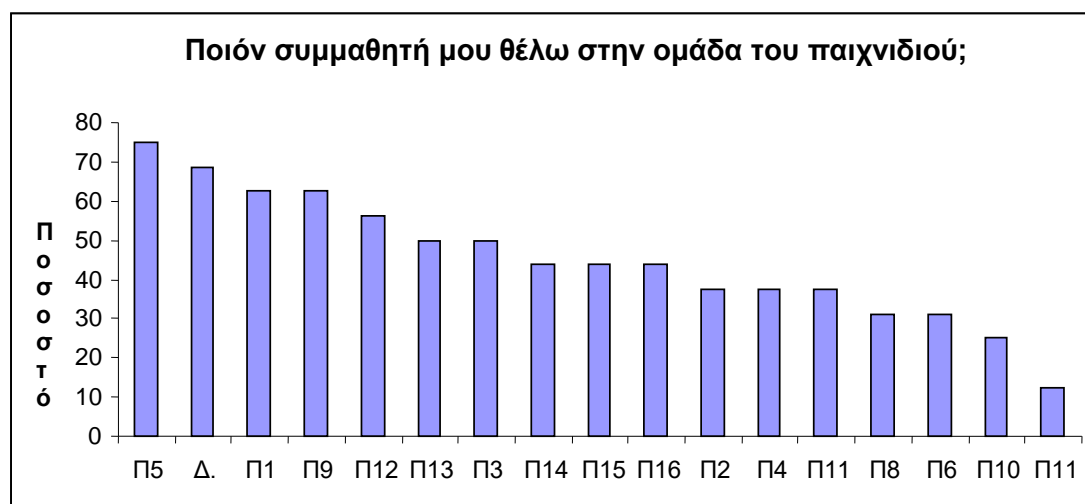


Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών το Π1 που είναι αγόρι και το Π2 που είναι κορίτσι ψηφίστηκαν ως πρώτος σε προτίμηση συγκεντρώνοντας το 20% των ψήφων. Ακολουθούν τέσσερα παιδιά δύο αγόρια (Π3 και Π5) και δύο κορίτσια (Π14 και Π6) που συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό προτίμησης 13.33. Το χαμηλότερο ποσοστό προτίμησης (6.66) συγκεντρώνουν τρία παιδιά δύο κορίτσια (Π7 και Π8) και ένα αγόρι (Π9). Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται πως τα κορίτσια (5) συγκεντρώνουν περισσότερες ψήφους προτίμησης έναντι των αγοριών (4) και συνεπώς κατέχουν καλύτερη κοινωνική θέση από τα αγόρια στην ομάδα του παιχνιδιού (βλ. γράφημα σε παράρτημα 9, σελ.133).

Στη φάση της τελικής αξιολόγησης, η κοινωνιομετρική δοκιμασία επαναλήφθηκε και όπως φαίνεται παρακάτω από τη γραφική παράσταση, οι προτιμήσεις των συνομηλίκων άλλαξαν. Ο Δημήτρης συγκέντρωσε το 68.75% των θετικών ψήφων για συμμετοχή στην ομάδα παιχνιδιού και ήταν ο δεύτερος σε

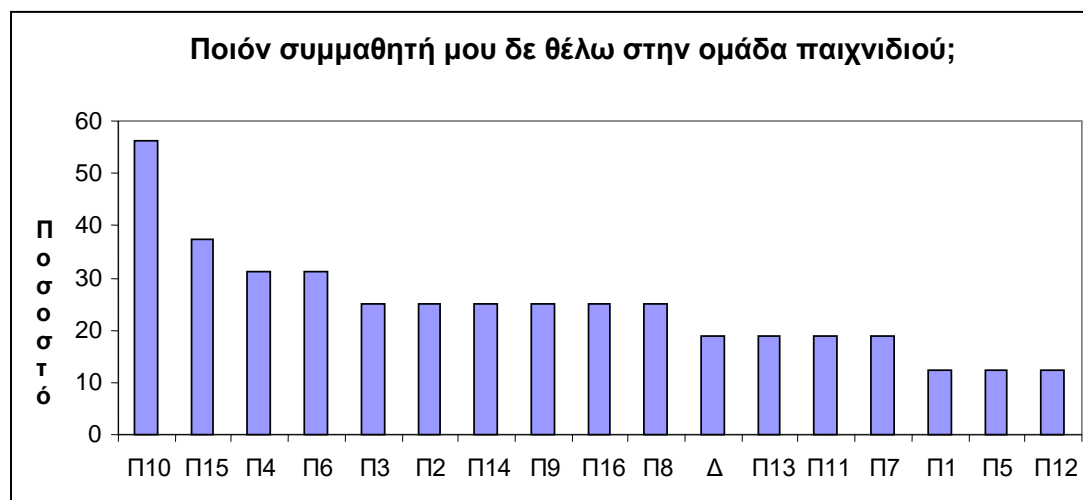
προτίμηση μαθητής. Από τα δεκαέξι παιδιά που ψηφίστηκαν ως επιθυμητά μέλη στην ομάδα παιχνιδιού, τα περισσότερα ήταν αγόρια ( $n= 10$ ) σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας πριν την παρέμβαση όπου τα κορίτσια είχαν συγκεντρώσει περισσότερες ψήφους προτίμησης.

**Γράφημα 3.5.** Αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής διαδικασίας αναφορικά με την αποδοχή συνομηλίκων στην ομάδα παιχνιδιού μετά την παρέμβαση



Η βελτίωση της κοινωνικής θέσης του μαθητή φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα αφού μετά την παρέμβαση το 18.75% του συνόλου της τάξης ψήφισε το Δημήτρη ως μη επιθυμητό μέλος της ομάδας παιχνιδιού. Από τα δεκαεφτά (17) παιδιά που ψηφίστηκαν ως μη επιθυμητά μέλη στην ομάδα παιχνιδιού, τα δέκα (10) είναι αγόρια και τα επτά (7) είναι κορίτσια.

**Γράφημα 3.7.** Αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας αναφορικά με την απόρριψη συνομηλίκων από την ομάδα παιχνιδιού μετά την παρέμβαση



#### **Αξιολόγηση της συμφωνίας μεταξύ των κριτών**

Η αξιολόγηση του ποσοστού συμφωνίας μεταξύ των κριτών έγινε βάσει της καταμέτρησης της συχνότητας των συμπεριφορών που καταγράφηκαν από κάθε παρατηρητή και για τις τρεις φάσεις της έρευνας ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, στη φάση της αρχικής αξιολόγησης παρατηρήθηκε απόλυτη (100%) συμφωνία μεταξύ των κριτών σχεδόν σε όλες τις συμπεριφορές, με εξαίρεση τη συμπεριφορά «απειλή προς ενήλικα» (ποσοστό συμφωνίας: 92.85%). Στις φάσεις της παρέμβασης και της τελικής αξιολόγησης η συμφωνία των κριτών ήταν απόλυτη (100%) για όλες τις συμπεριφορές-στόχους που παρατηρήθηκαν.

#### **Αξιολόγηση της διαδικαστικής εγκυρότητας**

Μετά την παρέμβαση για τον έλεγχο της διαδικαστικής αξιοπιστίας των μαθημάτων μία αξιολογήτρια επαλήθευσε τη διαδικασία τριών μαθημάτων μέσα από τις ηχογραφημένες κασέτες. Τα μαθήματα (2<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup>) επιλέχθηκαν με κλήρωση. Συγκεκριμένα, η δεύτερη αξιολογήτρια είχε σε έντυπη μορφή τα βήματα των μαθημάτων ενώ ταυτόχρονα ήλεγχε μέσω των ηχογραφημένων συνεδριών την πορεία της διδασκαλίας. Σε περίπτωση ανακολουθίας ή παράλειψης κάποιου βήματος του μαθήματος η αξιολογήτρια σημείωνε σε ένα πίνακα την ενότητα και τον αριθμό της δραστηριότητας που παραλείφθηκε. Για παράδειγμα, έπρεπε να σημειωθεί: στη στήλη «Μαθήματα», ο αριθμός 3.Α και στη στήλη «Αριθμός δραστηριότητας/ερωτήματος»

2.A.1. Σημειώθηκε εφαρμογή όλων των βημάτων ( $n= 102$ ) για τα τρία μαθήματα που ελέγχθηκαν από την αξιολογήτρια.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα ευρήματα σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία και οι περιορισμοί της έρευνας που επηρεάζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Οι υποθέσεις αυτής της έρευνας ήταν η μείωση των επιθετικών-προκλητικών συμπεριφορών με την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και η επίτευξη υψηλότερης κοινωνικής θέσης του μαθητή στις προτιμήσεις των άλλων παιδιών της τάξης.

Οι τρεις συχνότερες συμπεριφορές-στόχοι του μαθητή (τραβάει, σπρώχνει και κάνει χρήση υβρεολόγιου προς συνομήλικο) μειώθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και ακόμη περισσότερο στην τελική αξιολόγηση, όπου η διδασκαλία είχε αποσυρθεί. Ο πειραματικός σχεδιασμός, αν και περιελάμβανε μόνο ένα παιδί, ωστόσο μας επιτρέπει να διατυπώσουμε την άποψη ότι η μείωση της συχνότητας των επιθετικών συμπεριφορών οφείλεται στην αντικατάστασή τους από θετικά πρότυπα συμπεριφορών και δεξιοτήτων (Maag, 2006). Η εκπαίδευση σε θετικά εναλλακτικά πρότυπα συμπεριφοράς που αντικαθιστούν τις προκλητικές συμπεριφορές και έχουν άμεσα αποτελέσματα στην καθημερινότητα του μαθητή έχουν μεγάλη ερευνητική εφαρμογή (Chen, 2006 · Maag, όπ.παρ.).

Συγκεκριμένα, ο μαθητής έμαθε να κρίνει μόνος του μια κοινωνική προκλητική κατάσταση, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους και να επιλέγει την κατάλληλη τεχνική για τη λύση του προβλήματος. Οι συνομήλικοί του, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, επιβεβαίωσαν ότι ο μαθητής είχε έλεγχο των συναισθημάτων του μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Ακόμη, ανέφεραν ότι όταν κάποιοι συμμαθητές του διαπληκτίζονταν στο διάλειμμα ο Δημήτρης τους πρότεινε λύσεις και τους ζητούσε να σταματήσουν τη διαμάχη. Η υιοθέτηση τεχνικών ελέγχου του θυμού από το μαθητή επιβεβαιώθηκε και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, όπου αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά παραδείγματα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων από το μαθητή. Στα τελευταία μαθήματα, ζητήθηκε από το μαθητή να απαριθμήσει τις τεχνικές που χρησιμοποίησε και τον βοήθησαν σε πραγματικά επεισόδια. Από τις ηχογραφημένες συνεδρίες φαίνεται πως ο μαθητής είχε κατανοήσει πώς να αναγνωρίζει το θυμό του αλλά και πώς να τον ελέγχει. Η τεχνική που ήταν ιδιαίτερα βοηθητική ήταν η κάρτα ηρεμίας με αγαπημένα του τοπία, την οποία κοιτούσε κάθε φορά που θύμωνε.

Η δεύτερη υπόθεση αφορούσε την επίτευξη υψηλότερης κοινωνικής θέσης του μαθητή στις προτιμήσεις των συνομηλίκων του. Τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση καθώς οι συμμαθητές του τον επέλεξαν ως δεύτερο σε προτίμηση μέλος στην ομάδα παιχνιδιού. Μετά την παρέμβαση οι συνομήλικοι δήλωσαν πως ο μαθητής ήταν αποδεκτός στην ομάδα παιχνιδιού και τόνισαν την επιθυμία τους να παίζουν μαζί του. Αυτό το στοιχείο αναφέρθηκε και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν πως ο μαθητής ήταν αρεστός και αποδεκτός από τους συμμαθητές του και απέκτησε φίλους. Πέρα από τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και την υιοθέτηση τεχνικών διαχείρισης του θυμού του, βελτιώθηκε η ακαδημαϊκή επίδοσή του μαθητή.

Σημαντική υπήρξε και η συμβολή της Κοινωνικής Ιστορίας στην αποδοχή του μαθητή στην ομάδα παιχνιδιού. Στις αρχικές συνεδρίες φάνηκε η έκπληξη του μαθητή στη θέαση εικόνων με τις αντιδράσεις του προς επιθετικές συμπεριφορές και με τις συνέπειες αυτών των συμπεριφορών του για τον ίδιο (απόρριψη από την ομάδα των συμμαθητών και κοινωνική απομόνωση) και τους άλλους (τραυματισμός, φόβος). Η Κοινωνική Ιστορία βοήθησε το μαθητή αρκετά και στην αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού του και των άλλων μέσα από εικόνες με τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος. Η επίδραση των Κοινωνικών Ιστοριών στη διαχείριση συναισθημάτων και στην εκμάθηση θετικών συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό έχει τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά (Bernad-Ripoll, 2007 · Ozdemir, 2008 · Sansosti & Powell-Smith, 2006 · Spencer, Gibson & Lynch, 2008). Ωστόσο, δεν έχει εντοπιστεί στη βιβλιογραφία κάποια έρευνα που να εφαρμόζει τις Κοινωνικές Ιστορίες σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Ο συγκεκριμένος μαθητής βοηθήθηκε αρκετά από την κάρτα ηρεμίας, στην οποία κατέφευγε πολύ συχνά όταν έπρεπε να ελέγξει το θυμό του. Οι κάρτες ηρεμίας, απεικόνιζαν τοπία που τον ηρεμούσαν (τοπία με χιόνι) ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούσε τεχνικές λεκτικής αυτο-καθοδήγησης και αυτο-ελέγχου. Ο Bruner (1961) υποστήριξε τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τρία στάδια το πραγματικό, εικονικό και το συμβολικό. Οι εικόνες λειτουργούν ως μεσολαβητές ανάμεσα στη θεωρητική κατανόηση και την πράξη (Elia & Philippou, 2010). Η αξία των εικονικών αναπαραστάσεων στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτο-διαχείρισης έχει τεκμηριωθεί. Οι εικόνες απευθύνονται στην οπτική μνήμη και σκέψη και στοχεύουν στην άμεση μνημονική εγχάραξη και αυτοματοποίηση των πράξεων πέρα από τη γλωσσική σκέψη και έκφραση (Harris, Graham, Brindle & Sandmel, 2009).

Συνοψίζοντας μπορεί να αναδειχτεί η επίδραση του γνωστικο-συμπεριφορικού προγράμματος στη μείωση των επιθετικών-προκλητικών συμπεριφορών του μαθητή και στην επίτευξη υψηλότερης κοινωνικής θέσης στις προτιμήσεις των συνομηλίκων του. Η Κοινωνική Ιστορία βοήθησε το μαθητή στην αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού του και των άλλων καθώς και στη διαχείριση των συναισθημάτων του. Ακόμη σημειώθηκε σημαντική επίδραση των καρτών ηρεμίας στον έλεγχο του θυμού και στην εκμάθηση τεχνικών λεκτικής αυτό-καθοδήγησης για το συγκεκριμένο μαθητή.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για τους λόγους που αφορούν τον πειραματικό σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης και αναλύονται παρακάτω:

1. Η συμμετοχή ενός υποκειμένου στην έρευνα αποτελεί σημαντικό περιορισμό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στην ομάδα των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η εφαρμογή του προγράμματος σε μεγαλύτερη ομάδα παιδιών θα βοηθούσε στον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στην παρέμβαση και τις επιθετικές συμπεριφορές και κατά επέκταση στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

#### **2. Το πειραματικό σχέδιο**

Η σειρά των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η εξής: Αξιολόγηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση (Maughan, Christianseri, Jensori, Olympia & Clark, 2005). Αυτή η ακολουθία των φάσεων επιλέχθηκε καθώς το χρονικό διάστημα πραγματοποίησης της έρευνας ήταν περιορισμένο και με την ολοκλήρωση της φάσης τελικής αξιολόγησης έληξε το σχολικό έτος. Η εφαρμογή όμως της διάταξης ABAB (Αξιολόγηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση, Διδασκαλία), θα έδινε πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Η επανάληψη της φάσης της παρέμβασης πιθανόν να βοηθούσε στον καλύτερο έλεγχο της επίδρασης της παρέμβασης στις συμπεριφορές-στόχους.

#### **4. Κρίση των αξιολογητών**

Η καταγραφή των συμπεριφορών σε κάθε φάση από την ερευνήτρια που ήταν και η δασκάλα παράλληλης στήριξης του μαθητή που εφάρμοσε την παρέμβαση πιθανόν να περιορίζει σημαντικά την αντικειμενικότητα των μετρήσεων. Για το σκοπό αυτό



στον έλεγχο της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων συμμετείχε δεύτερο άτομο του χώρου της ειδικής αγωγής.

6. Απουσία ελέγχου γενίκευσης των θετικών αποτελεσμάτων και σε άλλα περιβάλλοντα

Όλες οι φάσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον του μαθητή. Η αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή στα σχολικά πλαίσια δεν προϋποθέτει τη γενίκευσή της και σε άλλα περιβάλλοντα. Στη συνέντευξή του, κατά τη φάση της τελικής αξιολόγησης, ο γυμναστής αναφέρθηκε στη γενίκευση της αλλαγής στη συμπεριφορά του παιδιού («.. από τις συζητήσεις που έχω κάνει με το παιδί πιστεύω ότι υπάρχει, έχει υπάρξει και μια τροποποίηση συμπεριφοράς και στο περιβάλλον εκτός σχολείου δηλαδή δείχνει σημάδια..είναι πιο ευαισθητοποιημένος σε κάποια ζητήματα των συνανθρώπων του, συνομηλίκων του, μεγαλύτερων ανθρώπων») (βλ.παράρτημα 8, σελ.117-132). Ωστόσο, η δήλωση αυτή δε επαρκεί για τον έλεγχο της γενίκευσης της αλλαγής στη συμπεριφορά του μαθητή. Θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί διακριτή φάση ελέγχου της γενίκευσης σε ποικίλα περιβάλλοντα, αλλά αυτό ήταν ανέφικτο λόγω των χρονικών περιορισμών της έρευνας.

7. Απουσία ελέγχου διατήρησης της συμπεριφοράς σε βάθος χρόνου

Στην παρούσα έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε διακριτή φάση ελέγχου της διατήρησης των θετικών αποτελεσμάτων. Η παρακολούθηση της πορείας διατήρησης σε διάστημα έξι έως εννέα μηνών θα βοηθούσε στον ακριβή καθορισμό της αιτιακής σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορές και την παρέμβαση για το συγκεκριμένο μαθητή (Maag, 2006).

8. Έλλειψη αξιοπιστίας των συνεντεύξεων των παιδιών

Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων των παιδιών ενέχει αδυναμία αναφορικά με την επανάληψη της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις των παιδιών ήταν ατομικές αλλά παρευρισκόταν και ένα άλλο παιδί της τάξης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στον ίδιο χώρο, μετά από αίτημα των γονέων. Η παρουσία ενός άλλου παιδιού ήταν μόνο φυσική καθώς βρισκόταν σε άλλο σημείο της αίθουσας και του ζητήθηκε να μην παρεμβαίνει στη διαδικασία της συνέντευξης του άλλου παιδιού. Συνήθως τα παιδιά που παρευρίσκονταν στην αίθουσα απασχολούνταν με τη βιβλιοθήκη της τάξης.

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή για τη διατύπωση της θέσης ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση του γνωστικο-συμπεριφορικού προγράμματος του Tony Attwood (2004) στη μείωση των

επιθετικών συμπεριφορών ενός μαθητή με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Έχοντας πλήρη επίγνωση των περιορισμών της μεθοδολογίας, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια για τον έλεγχο της διαδικαστικής εγκυρότητας, της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων και της κοινωνικής εγκυρότητας της παρέμβασης.

### **Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είτε έχουν αρκετές μεθοδολογικές αδυναμίες είτε εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό (γνωστικό ή συμπεριφορικό) ή ακόμη στοχεύουν στη μείωση περιορισμένου αριθμού προκλητικών συμπεριφορών. Ωστόσο, έχει τεκμηριωθεί η επίδραση των γνωστικο-συμπεριφορικών παρεμβάσεων για τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Maag, 2006). Αρχικά θα πρέπει να εξεταστεί η συνδρομή του συγκεκριμένου προγράμματος σε μεγαλύτερη ομάδα παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς με το πειραματικό σχέδιο ABAB (Αξιολόγηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση, Διδασκαλία). Οι εναλλακτικές συμπεριφορές που θα διδαχθούν τα παιδιά θα πρέπει να ικανοποιούν την ίδια λειτουργία που εξυπηρετούσαν οι επιθετικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές γιατί θέλει να προσελκύσει την προσοχή των άλλων. Όταν όμως ο μαθητής διδαχθεί πως για να προσελκύσει την προσοχή θα πρέπει να υιοθετήσει θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, και ότι μόνο αυτά ανταμείβονται, ο μαθητής θα πειστεί να αντικαταστήσει τη συμπεριφορά του με μια άλλη που τον ικανοποιεί εξίσου ή και περισσότερο.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να μελετηθεί ποια εργαλεία από το πρόγραμμα προτιμούν τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς ή εάν αυτή η προτίμηση συνδέεται με τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να μελετηθεί η συμβολή της Κοινωνικής Ιστορίας σε αυτή την ομάδα παιδιών, τόσο ως μέρος ενός προγράμματος, όπως έγινε στην παρούσα έρευνα, όσο και ως μοναδικό εργαλείο. Ακόμη θα πρέπει να μετρηθούν και πιθανές αλλαγές σε άλλους τομείς ή συμπεριφορές, όπως είναι η ακαδημαϊκή επίδοση (Maag, 2006). Στην παρούσα έρευνα η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις των συνομηλίκων και εκπαιδευτικών.

Δεδομένων των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες θα ήταν χρήσιμο να εφαρμοστεί μια παρέμβαση η οποία θα συνδυάζει τεχνικές με σκοπό την κατάκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή (Wagner, Friend, Bursuck, Kutash, Duchnowski, Sumi & Epstein, 2006). Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις ακαδημαϊκές δυσκολίες και προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, δεν είναι αιτιακή με την έννοια της δημιουργίας ακαδημαϊκών ελλειμμάτων εξαιτίας της εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών (Sutherland & Wehby, 2001). Ωστόσο, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγεί σε μια ανάλογη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητή (Chen, 2006 · Kern, 2008 · Wise, 2000). Οι ερευνητές θα πρέπει να αποσαφηνίσουν τον τύπο (ανάλογη ή αντιστρόφως ανάλογη) της σχέσης ανάμεσα στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, βασιζόμενοι σε ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συγκρίνουν μια ομάδα παιδιών με αυτισμό με μια ομάδα παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης (Attwood, 2004 · Connell, 2009). Καταλήγοντας, μπορεί να ειπωθεί πως οι έρευνες θα πρέπει να εξασφαλίσουν τη μεθοδολογική αρτιότητα καθώς και το συνδυασμό θεωρητικών μοντέλων στην παρέμβασή τους με στόχο να ανταποκριθούν στις πολυποίκιλες ανάγκες των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

## Βιβλιογραφία

- Attwood, T. (2004). *Exploring Feelings: Cognitive behaviour therapy to manage anger*. Texas: Future Horizons.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education. Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Chen, K. (2006). Social Skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1 (3), 143-149.
- Conell, A.M. (2009). Focus on research. *The Schubert Center for Child Studies College of Arts and Sciences Case Western Reserve University*, 13, 1-3. [www.case.edu/artsci/schubert](http://www.case.edu/artsci/schubert)
- Christner, R.W., Friedberg, R.D., & Sharp, L. (2006). Working with angry and aggressive youth. In: Mennuti, R.B., Freeman, A. & Christner, R.W. (eds). *Cognitive-behavioral interventions in educational settings. A handbook for practice*. (pp.203-220). London and New York: Routledge.
- Cullinan, D., Harniss, M., Epstein, M.H., & Ryser, G. (2001). The scale for assessing emotional disturbance: Concurrent validity. *Journal of Child and Family Studies*, 10 (4), 449-466.
- Cullinan, D., & Sabornie, E.J. (2004). Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 157-167.
- Desbiens, N., & Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems. A study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 120-139.
- Dunkley, D.M., Blankstein, K.R., & Segal, Z.V. (2010). Cognitive assessment: issues and methods. In Dobson, K.S. (eds). *Handbook of cognitive-behavioral therapies. Third edition*. (133-171). New York: The Guilford Press.

- Elia, I., & Philippou, G. (2010). The functions of pictures in problem solving. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, .327- 334.
- Epstein, M.H., Ryser, G., & Pearson, N. (2002). Standardization of the behavioural and emotional rating scale: factor structure reliability and criterion validity. *The Journal of Behavioral Health Services and Research*, 29 (2), .208-216.
- Evans, J., Harden, A., & Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), .2-16.
- Evans, J., Harden, A. , Thomas, J., & Bennefield, P. (2003). *Evidence for policy and practice. Information and co-ordinating centre. Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions*. University of London: EPPI-Centre and NFER, 2-87.
- Fals-Stewart, W., Kelley, M., Fincham, F.D., Golden, J., & Logsdon, T. (2004). Emotional and behavioral problems of children living with drug-abusing fathers: comparisons with children living with alcohol-abusing and non-substance-abusing fathers. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 319-330.
- Farmer, A.D.J. & Bierman, K.L. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), pp.299-311.
- Farmer, T.W., Farmer, E.M.Z., Estell, D.B., & Hutchins, B.C. (2007). The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), pp.197-208.
- Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties. Practical strategies*. London, New York.: Routledge.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), .208-217.
- Gerber, M.M., & Solari, E.J. (2005). Teaching effort and the future of cognitive-behavioral interventions. *Behavioral Disorders*, 30 (3), 289–299.

- Goldenthal, P. (2005). *Helping children and families. A new treatment model integrating psychodynamic, behavioral and contextual approaches*. New Jersey: Wiley.
- Gresham, F.M., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), .331-344.
- Guerra, N.G., Boxer, P., & Kim, T.E. (2005). A cognitive-ecological approach to serving students with emotional and behavioral disorders: application to aggressive behavior. *Behavioral Disorders*, 30 (3),. 277–288.
- Gundersen, K.K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The International Journal of Emotional Education*, 2(2), 48-62.
- Gundersen, K.K., & Svartdal, F. (2009). Aggression Replacement Training: decreasing behaviour problems by increasing social competence. In C. Cefai, . & P. Cooper, (eds). *Promoting emotional education. Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. (pp.161-170). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2004). Metacognition and children's writing. In: D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser, (eds.) *Handbook of metacognition in education*. (pp. 131-154). New York.: Routledge.
- Hayling, C.C., Cook, C., Gresham, F.M., State, T., & Kern, L. (2008). An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Behavioral Education*, 17, .24-42.
- Jackson, Yo, Sifers, S.K., Warren, J.S., & Velasquez, D. (2003). Family protective factors and behavioral outcome: The role of appraisal in family life events. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2),.103-111.
- Kern, L. (2008). Introduction to the special issue on emotional and behavioral disorders advancing the field of EBD: Carving a path and finding a destination. *Journal of Behavioral Education*, 17, .1-3.
- Lane, K.J., Wehby, J.H., Little, M.A., & Cooley, C. (2005). Academic, social, and behavioral profiles of students with emotional and behavioral disorders educated in self-contained classrooms and self-contained schools: Part I—Are they more alike than different? *Behavioral Disorders*, 30 (4), . 349–361.

- Lochman, J., Boxmeyer, C. & Powell, N. (2009). The role of play within cognitive behavioral therapy for aggressive children : The Coping Power Program. In: Drewers, A.A. (eds.). *Blending play therapy with cognitive behavioral therapy. Evidence-based and other effective treatments and techniques*. New Jersey: Wiley.
- Lochman, J.B., Barry, T., Powell, N., & Young, L. (2010). Anger and aggression. In: D.W. Nangle, ., D.J. Hansen, ., C.A. Erdley, . & P.J. Norton, . (eds.). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. (pp.155-166). New York: Springer.
- Maag, J.M. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders : A review of reviews. *Behavioral disorders*, 32 (1), 5-17.
- Marlone, M., Disney, G., & Wilson, K.J. (2004). Classroom management of children with emotional and behavioral disorders. A storied model: Torey Hayden's One Child. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 99-114.
- Mayer, M., Lochman, J., & Acker, R.V. (2005). Introduction to the special issue: cognitive-behavioral interventions with students with EBD. *Behavioral Disorders*, 30 (3), 197–212.
- Maughan, D.R., Christianseri, E., Jenson,W.R., Olympia, D., & Clark, E. (2005). Behavioral parent training as a treatment for externalizing behaviors and disruptive behavior disorders: a meta-analysis. *School Psychology Review*, 34(3), 267-286.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Mennuti, R.B., Freeman, A., & Christner, R.W. (2006). *Cognitive-behavioral interventions in educational settings. A handbook for practice*. London and New York: Routledge.
- Merell, K.M., & Walker, H.M. (2004). Deconstructing a definition: Social maladjustment versus emotional disturbance and moving the EBD field forward. *Psychology in the Schools*, 41(8), .899-910.
- Nangle, D.W., Hansen, D.J., Erdley, C.A., & Norton, P.J. (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. (pp.155-166). New York: Springer.
- Nelson, J.R., Benner, G.J., Neill, S., & Stage, S.A. (2006).Interrelationships among language skills, externalizing behavior, and academic fluency and their impact on the academic skills of students with ED. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(4), 209-216.

- Ozdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviours of children with autism : three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38, 1689-1696.
- Papatheodorou, T. (2004). *Behaviour problems in the early years. A guide for understanding and support*. London and New York.: Routledge Falmer.
- Peacock, G.G., & Collett, B.B. (2010). *Collaborative home/school interventions evidence-based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. London and New York.: The Guilford Press.
- Quinn, M.M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B.D., Tate, R., & Hoffman, K. (2000). *Educational strategies for children with emotional and behavioural problems*. Washington: Center for Effective Collaboration and Practice American Institutes for Research.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanona, M.Y., Dumenci, L., Alqvist, F., Bilenberg, N., Bird, H., Chen, W., Dobrean, A., Dopfner, M., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Grietens, H., Hannesdottir, H., Kanbayashi, Y., Lambert, K., Larsson, B., Leung, P.Liu X., Minaei, A., Mulatu, M.S., Novic, T.S., Oh, K.J., Roussos, A., Sawyer, M., Simsek, Z., Steinhausen, S., Weintraub, S., Weisz, J., Metzke, C., Wolanczyk, T., Yang, H., Zilber, R., Zukauskiene, R., & Verhulst, F. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), . 130-142.
- Richards, L.C., Heathfield, L.T., & Jenson, W.R. (2010). A classwide peer-modeling intervention package to increase on-task behaviour. *Psychology in the Schools*, 47(6), .551-566.
- Sansosti, F.J. & Powell-Smith, K.A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*.8 (1), 43-57.
- Smith, S.W., & Daunic, A.P (2004). Research on preventing behavior problems using a cognitive-behavioral intervention: Preliminary findings, challenges and future directions. *Behavioral Disorders*, 30 (1), .72-76.
- Smith, S.W., Lochman, J. E., & Daunic, A.P. (2005). Managing aggression using cognitive-behavioral interventions: State of the practice and future directions. *Behavioral Disorders*, 30 (3), . 227–240.



- Snell, M.E., Voorhees, M.D., & Chen, L. (2005). Team involvement in assessment-based interventions with problem behavior: 1997–2002. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 140-152.
- Spenser, V.G., Simpson, C.G. & Lynch, S.A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*. 44(1), 58-61.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 130-135.
- Sutherland, K. S., & Singh, N.N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181.
- Sutherland , K.S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD. *Remedial and Special Education*, 22(2), 113-121.
- Sutherland, K.S., Wehby, J.H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2-8.
- Tiba, A.I. (2010). A grounded cognition perspective on irrational beliefs in rational emotive behaviour therapy. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 10(1), .87-99.
- Thacker, J., Strudwick, D., & Babbedge, E. (2002). *Educating children with emotional and behavioural difficulties. Inclusive practice in mainstream schools*. London and New York.: Routledge Falmer.
- Warner, M, Friend, M, Bursuck, W.D., Kutash, K., Duchnowski, A.J., Sumi, W.C., & Epstein, M.H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14 (1), 12-30.
- Warner, Kutash, K., Duchnowski, A.J., Sumi, W. C., & Epstein, M. H. (2005). The special education elementary longitudinal study and the national longitudinal transition study: study designs and implications for children and youth with emotional disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25-41.

- Waters, T. (2008). The use of Therapeutic Storywriting Groups to support pupils with emotional difficulties. *Support for Learning*, 23(4), 187-192.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J.M. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), .130-143.
- Weyandt, L. (2006). *The psychological bases of cognitive and behavioural disorders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westwood, P. (2009). *What teachers need to know about students with disabilities*. Australia: ACER Press.
- Wise, S. (2000). *Listen to me! The voices of pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD)*. Bristol: Lucky Duck Publishing Ltd.
- Ya-yu-lo & Cartledge, G. (2006). FBA and BIP: Increasing the behavior adjustment of African American boys in schools. *Behavioral Disorders*, 31 (1), 147–161.
- Zionts, P., Zionts, L., & Simpson, R. L. (2002). *Emotional and behavioral problems. A handbook for understanding and handling students*. London: Corwin press.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 . Συγκεντρωτικός πίνακας με τους στόχους, τεχνικές και δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα.**

**Πίνακας** Οι στόχοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα.

Τίτλος ενότητας	Στόχοι	Τεχνικές	Δραστηριότητες
<b>1 Α</b>	Γνωριμία με το μαθητή και στοχασμός του εαυτού του.	Ερωτήσεις για αγαπημένες συνήθειες, ικανότητες και ταλέντα.	-
<b>1 Β</b>	Να αναγνωρίζει και να κατανοεί το αίσθημα της χαράς.	Αναπόληση γεγονότων και κινήσεων χαράς. Μίμηση λεκτικών και μη κινήσεων χαράς.	Κινητικά παιχνίδια με το σχοινί
<b>1 Γ</b>	Να αναγνωρίζει και να κατανοεί το αίσθημα της χαλάρωσης.	Αναπόληση γεγονότων και κινήσεων χαλάρωσης, τεχνικές χαλάρωσης μυών, αναπνοής, τεχνικές αυτο-καθοδήγησης και αυτο-ελέγχου	Κινητικά παιχνίδια με το σχοινί
<b>1 Δ</b>	Να κατανοεί το αίσθημα της χαράς και της χαλάρωσης	Χαράς και χαλάρωσης	Ημερολόγιο χαράς, βιβλίο χαράς, βιβλίο χαλάρωσης, κάρτες ηρεμίας
<b>1 Ε</b>	Να αναγνωρίζει την ένταση του θυμού του σε διαφορετικές καταστάσεις.	Αναπόληση καταστάσεων που δημιουργούν κλιμακωτή ένταση θυμού.	Βαθμολόγηση βάσει κλίμακας της έντασης του θυμού με βάση μια λίστα με προκλητικές καταστάσεις
<b>2 Α</b>	Να αναγνωρίζει και να κατανοεί το θυμό του στις αντιδράσεις του σώματος και της σκέψης του.	Ερωτήσεις εξήγησης και περιγραφής του αισθήματος του θυμού	Κινητικό παιχνίδι μίμησης αντιδράσεων θυμού
<b>2 Β</b>	Να αναγνωρίζει και να κατανοεί το αίσθημα του θυμού στους άλλους και στον εαυτό του.	Συζητήσεις με βάση τα σκίτσα (comic strip conversations), αναπόληση καταστάσεων θυμού σε άλλους και στον εαυτό του.	Παιχνίδι μέτρησης βάσει κλίμακας της έντασης του θυμού σε συγκεκριμένες καταστάσεις
<b>2 Γ</b>	Να δημιουργεί με την ερευνήτρια και να χρησιμοποιεί εργαλεία μείωσης του θυμού του.	Εργαλειοθήκη συναισθημάτων	Σωματικές δραστηριότητες (π.χ. μπάσκετ) και χαλαρωτικές δραστηριότητες (π.χ. σκούπισμα). Παιχνίδι αναζήτησης εργαλείων που χρησιμοποιούν οι άλλοι.
<b>3 Α</b>	Να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί εργαλεία που μειώνουν το θυμό του με τη βοήθεια των άλλων και του εαυτού του.	Ερωτήσεις που προτρέπουν το μαθητή να αναστοχαστεί και να δώσει μόνος του την απάντηση.	Δημιουργία λίστας ελέγχου του θυμού του.
<b>3 Β</b>	Να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί και άλλα κατάλληλα εργαλεία ή τρόπους μείωσης του θυμού του.	Ερωτήσεις που κατευθύνουν το μαθητή στην αναζήτηση εργαλείων σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (π.χ. ενασχολήσεις ελεύθερου χρόνου)	-

<b>3 Γ</b>	Να δημιουργήσει την εργαλειοθήκη των συναισθημάτων και να επιλέξει εκείνο το εργαλείο που τον βοήθησε.	Βιωματική μάθηση	Δημιουργία της εργαλειοθήκης των συναισθημάτων. Εύρεση εικόνων που συμβολίζουν τις παραπάνω δραστηριότητες και προσθήκη στο κουτί/εργαλειοθήκη συναισθημάτων.
<b>4</b>	Να αποκτήσει ευχέρεια στην αναγνώριση του θυμού του και στη χρήση των εργαλείων των συναισθημάτων.	Αναβιώσει παρελθόντων προκλητικών καταστάσεων που εγείρουν την ένταση του θυμού.	Δραστηριότητα θερμομέτρου, μέτρησης της έντασης του θυμού σε παρελθόντες καταστάσεις και/ή δραστηριότητα του σχοινού.
<b>5</b>	Να κατανοεί τη χρησιμότητα των Κοινωνικών Ιστοριών και να βρίσκει εναλλακτικές σκέψεις που μειώνουν το θυμό του.	Κοινωνικές Ιστορίες	Δραστηριότητα εύρεσης εναλλακτικών σκέψεων (σκέψεις αντίδοτο/φάρμακο στις δηλητηριώδεις σκέψεις) σε μια σειρά από προκλητικές καταστάσεις.
<b>6</b>	Να ανακαλεί τα εργαλεία που διδάχτηκε και τη χρήση τους.	Αναβιώσει παρελθόντων προκλητικών καταστάσεων που εγείρουν την ένταση του θυμού.	Ανακεφαλαίωση δραστηριοτήτων αναφορικά με μια κατάσταση.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.****ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

Κωδικός αριθμός παρατήρησης: ..... Ημερομηνία:.....

**1<sup>ο</sup> διάλειμμα**

<b>α/α</b>	<b>Συμπεριφορές</b>	<b>9:40-9:45</b>	<b>9:45-9:50</b>	<b>9:50-9:55</b>	<b>9:55-10:00</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>1</b>	<b>Κλωτσάει παιδί</b>					
<b>2</b>	<b>Ρίχνει μπουνιά σε άλλο παιδί</b>					
<b>3</b>	<b>Χαστουκίζει παιδί</b>					
<b>4</b>	<b>Βάζει τρικλοποδιά σε άλλο παιδί</b>					
<b>5</b>	<b>Κλειδώνει στις τουαλέτες κάποιο παιδί</b>					
<b>6</b>	<b>Προσπαθεί να πνίξει άλλο παιδί</b>					
<b>7</b>	<b>Φτύνει άλλο παιδί</b>					
<b>8</b>	<b>Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς συνομήλικό του</b>					
<b>9</b>	<b>Τραβάει άλλο παιδί</b>					
<b>10</b>	<b>Σπρώχνει άλλο παιδί</b>					
<b>11</b>	<b>Απειλεί ενήλικα</b>					
<b>12</b>	<b>Χρησιμοποιεί υβρεολόγιο προς ενήλικα</b>					
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>					

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία.**

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία είναι τα εξής:

1. Πρωτόκολλα παρατήρησης συμπεριφορών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων
2. Φύλλα για τη συλλογή δεδομένων για το κοινωνιόγραμμα
  1. Δημοσιογραφικό κασετόφωνο και κασέτες για την καταγραφή των μαθημάτων και των συνεντεύξεων
  2. Δημοσιογραφικό κασετόφωνο με ακουστικά και κασέτα με ηχητικό σήμα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης
3. Χρονόμετρο
4. Υπολογιστής σταθερός
5. Χαρτόνια και εκτύπωση εικόνων για την κατασκευή των βιβλίων χαράς και χαλάρωσης
6. Φωτογραφίες για το βιβλίο της χαράς
7. Πλαστικοποιημένες εικόνες που θα απαρτίζουν τις εικόνες ηρεμίας
8. Πορτοφόλι, στο οποίο θα φυλάσσονται οι εικόνες ηρεμίας
9. Κουτί, που θα αποτελεί την εργαλειοθήκη συναισθημάτων
10. Σχοινί, για τη δραστηριότητα στο μάθημα 4
11. Χαρτί για την κατασκευή θερμομέτρου για τη δραστηριότητα στο μάθημα.

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Κοινωνιομετρική δοκιμασία

**Οδηγία:** «Να καταγράψετε στο φύλλο που σας δόθηκε κάτω από την ερώτηση 1: «ποιο συμμαθητή/ συμμαθήτριά μου θέλω στην ομάδα παιχνιδιού;», τρία ονόματα συμμαθητών σας που θέλετε στην ομάδα παιχνιδιού και κάτω από την ερώτηση 2: «ποιο συμμαθητή/συμμαθήτριά μου δε θέλω στην ομάδα παιχνιδιού;», τρία ονόματα συμμαθητών σας που δε θέλετε στην ομάδα παιχνιδιού. Έχετε καμία απορία;»

<b>Ερώτηση 1: «Ποιο συμμαθητή/συμμαθήτριά μου θέλω στην ομάδα παιχνιδιού;»</b>
-  -  -
<b>Ερώτηση 2: «Ποιο συμμαθητή/συμμαθήτριά μου δε θέλω στην ομάδα παιχνιδιού;»</b>
-  -  -

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. Συνεντεύξεις παιδιών πριν την παρέμβαση

### Π1

- *Θα ήθελα να μου περιγράψεις τη συμπεριφορά του Δ.*
- Κάποιες φορές είναι καλός, αλλά όταν νευριάζει γιατί τον πειράζουμε εμείς αντιδράει κάπως περίεργα και το παίρνει πολύ πάνω του και μας πειράζει κάπως βίαια.
- *Τι σε δυσκολεύει σ' αυτή τη συμπεριφορά του;*
- Ε, φοβάμαι λίγο γιατί όταν έρχεται κοντά μας και δε τον παίζουμε, θυμώνει και πετάει τη μπάλα έξω, χτυπάει παιδιά.
- *Και γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*
- Ε, γιατί δε τον κάνουμε παρέα πολύ και θέλει να' χει και αυτός κάποιους φίλους να μη νιώθει μοναξιά.
- *Πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Λύπη γι' αυτόν αλλά και για μας που δεν τον παίζουμε.
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει;*
- Ναι, με λίγη προσπάθεια και αν το θέλει και αυτός
- *Πώς δηλαδή;*
- Να ζητάει ευγενικά να παίξει μαζί μας, εμ,.. να μη μας χτυπάει, να μη βρίζει και...
- *Εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Ε, προσπαθώ λίγο να τον ηρεμήσω.
- *Ωραία, ευχαριστώ*

### Π2

- *Λοιπόν, θέλω να μου περιγράψεις τη συμπεριφορά του Δ. και να μου πεις τι σε δυσκολεύει.*
- Κάποιες φορές είναι απρόοπτη η συμπεριφορά του, δηλαδή μπορεί να θυμώσει χωρίς να έχει κάτι σοβαρό για να θυμώσει και αυτό..εντάξει δεν είναι και πολύ ωραίο.
- *Εσύ, γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*
- Ε, γιατί, τόσα χρόνια, ας πούμε δεν έχει νιώσει κάποια αγάπη, γιατί τον έχουν εγκαταλείψει και νιώθει κάποιο θυμό μέσα του, που δεν είχε ανθρώπους κοντά του..



- *Πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Ε, κάποιες φορές όταν είναι παρατραβηγμένο, κάποιες φορές φοβάμαι λίγο, αλλά εντάξει, όχι πάντα..*
- *Τι κάνεις, εσύ όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Απομακρύνομαι από κοντά του και μετά, άμα κάτι δε μ'αρέσει, ας πούμε αφορά τις φίλες μου και γενικά σε μένα θα το πω στον κύριο Κώστα ή σε σας.*
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- *Ναι, άμα του δείξουμε εμείς αγάπη, τον προσέχουμε, δε τον πειράζουμε..*
- *Κάτι άλλο νομίζεις ότι μπορεί να γίνει; Νομίζεις ότι υπάρχει;*
- *Όχι*
- *Ωραία, ευχαριστώ πολύ.*

### Π3

- *Λοιπόν, περιέγραψε μου τη συμπεριφορά του Δ.*
- *Παλιά;*
- *Ναι*
- *Εγώ όταν ήρθα στο σχολείο ο Δ...μάλωνε με τα παιδιά και όταν δεν τον έπαιζαν μας χτυπούσε και πηγαίναμε και τρέχαμε στην τάξη μας και κλειδωνόμασταν επειδή φοβόμασταν..*
- *Α, κατάλαβα. Για ποιο λόγο σας χτυπούσε; Γιατί;*
- *Επειδή, δεν τον παίζαμε παρέα και επειδή ...*
- *Εσύ γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι; Επειδή δε τον παίζατε;*
- *.....*
- *Γιατί νομίζεις ότι τα κάνει αυτά; Ότι συμπεριφέρεται έτσι, ότι χτυπάει τα παιδιά;*
- *.....*
- *Μπορείς να πεις ότι δεν ξέρεις, ό,τι θέλεις*
- *.....*
- *Καταρχήν μην αγχώνεσαι, μην αγχώνεσαι εδώ μια συζήτηση κάνουμε...*
- *.....*
- *Τίποτα απλά τη γνώμη σου, σε ρωτάω, εσύ σα συμμαθητής που είσαι, που είστε συνομήλικοι, εσείς τα παιδιά βλέπετε κάποια πράγματα που εμείς δε τα βλέπουμε και εγώ αυτό θέλω τώρα, μήπως και υπάρχει κάτι που δε το έχω δει*

*εγώ γιατί στα διαλείμματα δε μπορώ να είμαι συνέχεια κοντά του, εσείς βλέπετε περισσότερα πράγματα και τον ξέρετε περισσότερο καιρό. Εγώ δεν έχω έρθει από την αρχή της χρονιάς. Γι' αυτό σας ρωτάω, αυτό θα με βοηθήσει. Ωραία, να σε ρωτήσω κάτι άλλο, εσύ πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*

- *Άσχημα.*
- *Άσχημα.*
- *Δεν είναι ωραίο να χτυπάει τα παιδιά*
- *Και νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- *Άμα θέλει και αυτός, ναι*
- *Εσύ, νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι για να αλλάξει η συμπεριφορά;*
- *Ναι.*
- *Όπως;*
- *Να μη μαλώνουν τα παιδιά...*
- *Μαζί του;*
- *Ναι, να τον παίζουμε και να μη τα παίρνει όλα δικά του αυτός.*
- *Ωραία, και τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι; Όταν πάει να χτυπήσει, όταν χτυπάει, τι κάνεις;*
- *Απομακρύνομαι.*
- *Ωραία, αυτό ήθελα να ρωτήσω, ευχαριστώ πολύ.*

#### Π4

- *Θα ήθελα να μου πεις τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.;*
- *Με δυσκολεύει ότι όταν έρχεται πως το λένε κάνει ότι δε τον φοβόμαστε και αυτό. Γιατί όταν φέρνουμε αντίρρηση αντιδράει κάπως. Αυτά...*
- *Δηλαδή; Πώς κάνει;*
- *Δηλαδή όταν του φέρνει κάποιος αντίρρηση νευριάζει και...γι' αυτό χτυπάει πράγματα. Αυτά...*
- *Πώς θα την περιέγραφες τη συμπεριφορά του;...με μια λέξη αν μπορούσες να την πεις.*
- *Θα την έλεγα ότι νευριάζει πολύ..χωρίς λόγο, νευριάζει πολύ έντονα χωρίς να έχει γίνει τίποτα.*
- *Γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*

- Δεν ξέρω...μάλλον επειδή δεν έχει νιώσει ποτέ την αγάπη και πάντα δείχνει έναν τσαμπουκά και μάλλον γι'αυτό και ότι όταν του φέρνουν αντίρρηση και τον μαλώνουν ...γι'αυτό.
- *Πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Όταν συμπεριφέρεται έτσι, νομίζεις ότι ο άλλος θα σε βαρέσει και τρομάζει αλλά δε σε χτυπάει ποτέ. Μόνο όταν τον νευριάζεις πάρα πάρα πολύ αλλά εμένα ποτέ δε με χτύπησε.
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- Μπορεί, πολύ εύκολα να την αλλάξει, αν προσπαθήσει και αυτός λίγο, μπορεί να τα πάει πολύ καλύτερα και θα είναι ένα ήρεμο παιδί.
- *Πώς νομίζεις ότι μπορεί να γίνει αυτό;*
- Να προσπαθεί να υπακούει την κυρία του και τους κανόνες που επιβάλλεται να γίνουν και γι'αυτό και πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός και να μην εκνευρίζεται εύκολα και τα παιδιά, οι συμμαθητές του να τον παίζουν συνέχεια, να μην είναι μόνος του.
- *Και τι κάνεις όταν σου συμπεριφέρεται έτσι;*
- Του λέω να σταματήσει να φωνάζει και να ηρεμήσει.
- *Ωραία, πετυχαίνει αυτό;*
- Όχι, πολλές φορές αλλά μερικές φορές του το λέμε και ησυχάζει, για να μη μας χτυπήσει, βροντήξει την πόρτα ή κάτι άλλο, αλλά ησυχάζει για λίγο και μετά παίζουμε όλοι μαζί.
- *Τι άλλο νομίζεις ότι μπορεί να γίνει;*
- Μπορεί να γίνει, ο Δ. να γίνει καλύτερο παιδάκι, να είναι πιο ήρεμος και να βελτιωθεί περισσότερο και στη συμπεριφορά του και στα μαθήματά του.
- *Ωραία, ευχαριστώ πολύ .*
- Παρακαλώ.

## Π5

- *Ωραία, για πες μου, περιέγραψε μου τη συμπεριφορά του Δ;*
- Η συμπεριφορά του Δ.;
- *Ναι*
- *Είναι...*
- *Τι σε δυσκολεύει σ'αυτήν; Τι σε δυσκολεύει στο Δ;*

- Ε,ε, μερικές φορές συμπεριφέρεται άσχημα.
- Δηλαδή;
- Μας χτυπάει, αυτά.
- Σας χτυπάει;
- Έτσι μας χτύπησε
- Και γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;
- Επειδή έχει πρόβλημα συμπεριφοράς
- Από πού έρχεται αυτό το πρόβλημα συμπεριφοράς, νομίζεις;
- Ανάλογα την οικογένειά του
- Από την οικογένεια λες εσύ, ε; Ωραία και πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;
- Άσχημα, δηλαδή μας χτυπάει, μας φτύνει...
- Και εσύ νιώθεις άσχημα γι' αυτό,ε;
- Ναι
- Τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;
- .....
- Τίποτα,ε; Ωραία, νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;
- Ναι
- Τι θα έλεγες ότι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει;
- Να τον βοηθάμε, να τον παίζουμε..αυτά.
- Ωραία, σ' ευχαριστώ πολύ.

## Π6

- Θέλω να μου πεις τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.
- Ότι εμείς θέλουμε να τον έχουμε φίλο αλλά κάποια αγόρια είναι λίγο εχθρικά προς αυτόν και έτσι και αυτός λυπάται και δε του δίνουν θάρρος να είναι πιο φιλικός προς αυτούς και σε μας.
- Πως θα την περιέγραφες τη συμπεριφορά του, με λίγα λόγια;
- Είναι λίγο εχθρική, αλλά νομίζω δε φταίει αυτός, φταίμε εμείς, επειδή είναι λίγο πιο καινούργιος, εμείς γνωριζόμαστε περισσότερα χρόνια και γι' αυτό εμείς παίζουμε μαζί και τώρα ήρθε κάποιος καινούργιος αλλά θέλουμε και εμείς να τον παίζουμε.
- Κατάλαβα. Εσύ γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;

- Ε, γιατί ίσως δε μεγάλωσε πολύ καλά, με πολλή αγάπη.
- *Και πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Δε θέλω να πω ότι τον λυπάμαι, αλλά στενοχωριέμαι λίγο γιατί θα μπορούσε να είχε αλλάξει τη συμπεριφορά του και να ήμασταν όλοι καλοί φίλοι και να παίζαμε όλοι μαζί στα διαλείμματα
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- Ναι
- *Πώς;*
- Με τη βοήθεια των φίλων, με μας τα κορίτσια, και με σας τους δασκάλους
- *Εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Εγώ στενοχωριέμαι και στέλνω να...να προτρέπω πως το καλό δηλαδή να είναι φιλικός προς εμάς αλλά και οι άλλοι να του φέρονται φιλικά τους λέω «τι παθαίνετε και τον κάνετε έτσι, δε τον λυπάστε θα σας άρεσε να γίνεται αυτό σε σας;»
- *Νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι άλλο εκτός από αυτά που είπες;*
- Ναι
- *Όπως;*
- Όπως, όλοι να τον βοηθάμε και όχι μόνο να τον παίζουμε αλλά και όταν χτυπάει ασ πούμε να τον κάνουμε να αισθάνεται ότι έχει φίλους.
- *Ωραία, ευχαριστώ πολύ.*

## Π7

- *Θέλω να μου πεις τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.*
- Ε.....ότι παίρνει πράγματα από άλλους και μερικές φορές δε τα δίνει πίσω.
- *Και πώς θα περιέγραφες τη συμπεριφορά του, ως.....*
- .....
- *Μην αγχώνεσαι.*
- Δεν αγχώνομαι, δεν ξέρω.
- *Εντάξει δεν ξέρεις. Γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*
- Μπορεί έτσι να έχει γεννηθεί.
- *Και εσύ πώς νιώθεις όταν σου συμπεριφέρεται έτσι; Ή στα άλλα παιδιά*

- Όταν... μου παίρνει κάποια πράγματα στενοχωριέμαι, όταν είναι τα αγαπημένα μου εκεί νιώθω λύπη
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- Ναι
- *Πώς;*
- Με τη βοήθεια από σας, τον κύριο Κώστα και τη δασκάλα που έχει στο ολόημερο.
- *Εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Δεν ξέρω
- *Ωραία, νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι άλλο να τον βοηθήσουμε να αλλάξει τη συμπεριφορά του;*
- Ναι, να του δίνουμε πιο πολλή σημασία, να τον παίζουμε, αυτά.
- *Ωραία, ευχαριστώ πολύ.*

## Π8

- *Θέλω να μου πεις τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ..*
- Μερικές φορές άμα τον πειράζουμε αντιδράει και εκείνος όπως είναι φυσιολογικό να αντιδράει, και έχει βελτιωθεί κάπως από την πρώτη φορά που τον είδαμε..
- *Δηλαδή, πώς αντιδράει; Πώς θα περιέγραφε τη συμπεριφορά του;*
- Πως μερικές φορές είναι αρκετά καλός με τους άλλους, αν όμως τον πειράξεις ή μπορεί να σε χτυπήσει ή να σου πετάξει κάτι...
- *Γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι; Μόνο αν θέλεις λίγο πιο δυνατά για να μπορώ να ακούω και εδώ μέσα.*
- Εεεε...γιατί ίσως....
- *Τη γνώμη σου πες, θα με βοηθήσουν αυτά που θα μου πείτε...*
- Ίσως..επειδή δεν έχει τη μαμά του να του πει μη το κάνεις αυτό και ο μπαμπάς του ίσως να μη του....
- *Ναι;*
- Μη του...μη του λέει μη το κάνεις αυτό γιατί μπορεί να μην ασχολείται μαζί του....
- *Ωραία,..και εσύ πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Δεν ξέρω.

- *Εντάξει, ...λοιπόν..νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- *Ναι!*
- *Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει για να αλλάξει;*
- .....
- *Τη γνώμη σου. Μπορείς να πεις ότι δεν ξέρεις ή ό,τι θέλεις...*
- *Δεν....*
- *Δεν ξέρεις..εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Συνήθως μπορεί να το πω μετά στον κύριο Κώστα ή σε εσάς, ή να μην κάνω τίποτα.*
- *Να μην κάνεις τίποτα...*
- *Μμμμμ....*
- *Εντάξει, ευχαριστώ πολύ!*

## Π9

- *Τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.*
- *Εντάξει είναι καλό παιδί αλλά κάνει και αταξίες*
- *Δηλαδή; Περιέγραφέ μου τη συμπεριφορά του*
- *Ε....εντάξει δεν είναι και άσχημη.....*
- *Ωραία, εσύ γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι; Που λες ότι είναι λίγο άτακτος και αυτά; Γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό;*
- *Ίσως έχει πρόβλημα...*
- *Πρόβλημα, με τι;*
- *Δεν ξέρω..*
- *Πρόβλημα με τι; Τι εννοείς πρόβλημα;*
- *Πρόβλημα συμπεριφοράς.*
- *Εντάξει. Καταρχήν ό,τι πιστεύετε μου λέτε, εγώ αυτά που θα μου πείτε με βοηθάνε αυτή τη στιγμή. Καταλαβαίνεις θέλω να ξέρω πώς το βλέπετε εσείς γιατί αλλιώς το βλέπω εγώ ως δασκάλα και αλλιώς το βλέπετε εσείς ως συμμαθητές, εντάξει; Ωραία, πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Άσχημα γιατί δεν είναι σαν και εμάς..*
- *Δηλαδή; Πώς είναι; είναι....*
- *Ναι!*

- *Έτσι σαν και εσάς τι εννοείς;*
- *Δηλαδή δεν είναι ίσο επίπεδο με μας...*
- *Ναι.....Μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του, νομίζεις;*
- *Ναι*
- *Και τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει για να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- *Να τον βοηθάμε*
- *Πώς;*
- *.....*
- *Δεν ξέρεις. Δεν πειράζει. Τι κάνεις εσύ όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Δεν ασχολούμαι.*
- *Εντάξει, ευχαριστώ πολύ.*

## Π10

- *Θέλω να μου περιγράψεις τη συμπεριφορά του Δ.*
- *Παλιά ή τώρα;*
- *Και από παλιά να μου πεις πως ήταν.*
- *Όταν πρωτοήρθε δεν ήταν τόσο καλός όσο είναι τώρα. Πιστεύω ότι έγινε καλύτερος τώρα με εσάς που ήρθατε τώρα.*
- *Α, σ' ευχαριστώ πολύ! Να 'σαι καλά!*
- *Τώρα που τον εκπαιδεύσατε ...είναι πιο φιλικός.*
- *Παλιά πώς ήταν;*
- *Παλιά ερχόταν εκεί μας χτυπούσε για θέσεις, ενώ τώρα μπορεί να πάει λίγο πιο δω και δε θέλει ας πούμε να τα χει όλα ας πούμε.*
- *Δηλαδή παλιά τα ήθελε όλα δικά του, λες;*
- *Ναι.*
- *Ωραία, γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Τώρα;*
- *Γενικά ποια ήταν τα αίτια της συμπεριφοράς του;*
- *Ε, γιατί θέλει να πάρει κάτι και εμείς άμα δε του το δίνουμε ή θέλαμε κάτι νευριαζόταν και παν..μας χτυπούσε εκεί και...έκανε φασαρίες.*
- *Κατάλαβα..πώς νιώθεις εσύ όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Ε, λίγη διαγωγή άμα είχε, τώρα όμως λέω ότι είναι καλύτερα.*



- *Ωραία, δηλαδή, παλιά έτσι που σε χτυπούσε και έκανε αυτές τις συμπεριφορές πώς ένιωθες;*
- *Ένιωθα άσχημα γιατί δεν ήταν σαν εμάς καλός και μαθητής*
- *Κατάλαβα. Μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- *Ναι, ναι αλλά θέλει λίγο διαγωγή όμως.*
- *Ωραία, τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει για να αλλάξει; Εσύ τι πιστεύεις;*
- *Ε, πρέπει όχι ακριβώς να του κάνουμε έτσι, να μη του κακομιλάμε πολύ εμείς και μετά οι κυρίες να το κανονίσουν πρώτα εμείς να μην κάνουμε τέτοια πράγματα τώρα...*
- *Εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι; Όταν δηλαδή πάει να σε χτυπήσει, όταν δεις ότι θυμώνει και μετά...*
- *Του λέω κάποια πράγματα και να τον ησυχάσω και μετά λέω να παίξει με τους φίλους του. Εγώ πάω λίγο πιο κει.*
- *Ωραία, ευχαριστώ πολύ*

### Π11

- *Τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.;*
- *Ε, με δυσκολεύει όταν έρχεται και μου παίρνει τα πράγματά μου και δε μου τα δίνει, μια τέτοια περίπτωση ήταν όταν μου πήρε την κασετίνα και δε μου την έδινε, πετούσε πράγματα κάτω, εεεε...και είναι και πολύ ατίθασος.*
- *Δηλαδή πώς θα περιέγραφε τη συμπεριφορά του, με λίγα λόγια;*
- *Θα το περιέγραφε ότι πολύ..πως να το πω τώρα ότι νευριάζει εύκολα, χτυπάει εύκολα με το παραμικρό, λέει μερικές φορές κακές λέξεις που δε πρέπει.*
- *Και γιατί νομίζεις ότι το κάνει αυτό;*
- *Γιατί έτσι είναι από τη φύση του.*
- *Δηλαδή;*
- *Είναι έτσι όπως έχει μεγαλώσει, από την οικογένειά του.*
- *Ωραία, αυτό πιστεύεις..Πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Νιώθω ότι θα'πρεπε να ήταν πιο καλά, να ήταν πιο καλό παιδί, μερικές φορές οι άλλοι δε τον παίζουνε, τον αφήνουν μόνο του και νευριάζεται...*
- *Η Μ. μου είχε πει ότι τρομάζει, όταν...έτσι δε μου είχες πει; Ότι τρομάζεις, φοβάσαι όταν..*

- -Μ. «απλά νευριάζει πολύ και...»
- -«Καταλαβαίνω πως νιώθεις απλά θέλω να εξηγήσω στη Σ. για να καταλάβει τι ζητάω από την ερώτηση που κάνω...Εσύ τι νιώθεις, τι αίσθημα σου προκαλεί ;»
- Α! με τρομάζει και μένα. Δηλαδή φοβάμαι πως κάτι θα μου πει, θα με βαρέσει, θα μου δώσει καμιά σφαλιάρα, αυτό.
- *Μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*
- Πιστεύω πως ναι, αν ακούει την κυρία του, αν κάνει ό,τι του λένε και να μην νευριάζει, να ακούει και τα άλλα παιδιά
- *Εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Προσπαθώ να τον ηρεμήσω με τον καλό τρόπο. Να του λέω «Νίκο, σε παρακαλώ δώσ'το μου τώρα και θα σου δώσω εγώ κάτι άλλο».
- *Πιάνει αυτό;*
- Όχι πάντα.
- *Και τι άλλο νομίζεις ότι μπορεί να γίνει;*
- Μπορεί να γίνει να...εεεμμ...τι εννοείται;
- *Νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι άλλο; Επειδή είπες ότι αυτό δεν πετυχαίνει πάντα.*
- Μπορώ να τον μιλάω περισσότερο για να με ακούει και να κάνουμε λίγο παρέα.
- *Ωραία, ευχαριστώ πολύ κορίτσια*

## Π12

- *Τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.;*
- Εμένα στη συμπεριφορά του Δ. με δυσκολεύει ότι ο Δ. νευριάζεται, τα παίρνει πολύ εύκολα. Ας πούμε αν του κάνεις μια πλάκα, θα νευριάσει μαζί σου και θα σε πλακώσει στο ξύλο.
- *Κατάλαβα, πώς θα την περιέγραφες τη συμπεριφορά του; Πώς θα έλεγες ότι είναι;*
- Είναι πολύ νευρικός, έχει πολλά νεύρα και αν τον προκαλέσεις αυτός μπορεί να σε σκοτώσει, να σε χτυπήσει, αν δεν είναι κάποιος εκεί κοντά σου μπορεί να χτυπήσεις άσχημα μαζί με το Δ.
- *Γιατί πιστεύεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*

- Εγώ πιστεύω ότι συμπεριφέρεται έτσι επειδή μερικά παιδιά τον προκαλούν μάλλον, μάλλον επειδή δεν έχει μητέρα, μάλλον...έχει πολλούς λόγους.
- *Και πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Ε, δε νιώθω καλά, γιατί και αυτός είναι ένας συμμαθητής μου και τον έχω στην τάξη και είναι στο μέρος της τάξης μας.
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει αυτή η συμπεριφορά τους*
- Ναι
- *Πώς;*
- Κατεβάζοντας τα νεύρα, να μην έχει πια νεύρα, ότι οι συμμαθητές του να του συμπεριφέρονται καλά, να μη τους χτυπάει και να μη χτυπάει επίσης εμείς το Δ., αυτό.
- *Τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι, βίαια;*
- Ας πούμε όταν με χτυπάει ο Δ., ας πούμε άμα χτυπήσει άσχημα και εγώ θα τον έχω χτυπήσει αλλά αν ο Δ. δε με έχει χτυπήσει καθόλου εγώ χωρίς λόγο δε μπορώ να τον χτυπήσω.
- *Δηλαδή, τον χτυπάς, λες όταν..*
- Μόνο όταν...μόνο όταν με χτυπάει και αυτός και έχει λόγο.
- *Εντάξει ευχαριστώ πολύ.*

### Π13

- *Τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.;*
- Είναι..μπορώ να πω ότι είναι απρόβλεπτος γιατί ποτέ δεν ξέρεις τι θα συμβεί, δεν ξέρεις τι κάνει. Ε, δεν έχει τόσο καλή συμπεριφορά, και αυτό ενοχλεί τα παιδιά.
- *Δεν έχει καλή συμπεριφορά, δηλαδή τι εννοείς;*
- Εννοώ, πρέπει..όταν θέλει να παίζει μαζί μας δε μας ρωτάει και μας λέει «έλα παίζω», μας λέει έτσι. Αυτό με ενοχλεί λίγο,αλλά προσπαθώ να τον αγνωώ. Ε, όταν όμως τα πράγματα δυσκολεύουν γίνεται λίγο επικίνδυνος.
- *Δηλαδή; Χτυπάει;*
- Χτυπάει, ε, βρίζει...πολύ, και εμένα μου έχει κάνει πολλά κακά πράγματα μου έχει τα ρούχα μου, μου έχει σκίσει τη μπλούζα μου, και πολλά άλλα γιατί εγώ τον ξέρω και πριν έρθει στο σχολείο μας.
- *Εσύ γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*

- Πιστεύω πως επειδή ήταν και στο... ίδρυμα, αυτό και δεν είχε τους γονείς του δεν έμαθε πολλούς τρόπους, αλλά κατά τα άλλα καλά είναι.
- *Πώς νιώθεις εσύ όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Πολύ άσχημα γιατί δε θα' θελα να ήμουν στη θέση του γιατί έχει περάσει πολλά αυτό το παιδί.
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει;*
- Ναι, μπορεί.
- *Πώς;*
- Ε, να έχει λιγότερα νεύρα, να μη βρίζει, να μη χτυπάει ... και να είναι λίγο πιο ευγενικός, αν θέλει και αυτός, εντάξει.
- *Και τι κάνεις εσύ όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Ή τον αγνοώ ή προσπαθώ να του πω ευγενικά να μη μας ενοχλεί.
- Νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι άλλο από αυτά που είπες;
- *Ναι, το πιστεύω αυτό.*
- Δηλαδή, τι;
- .....
- *Εκτός από αυτά που μου είπες ότι μπορεί να γίνουν για να αλλάξει.*
- Αν τον έχουν κοντά τους όλοι, όλα τα παιδιά και του συμπεριφέρονται όπως πρέπει να του συμπεριφέρονται σα να είναι κανονικός φίλος τους μπορεί να παραλείψω κάποια πράγματα από αυτά.
- *Εντάξει, ευχαριστώ.*

#### Π14

- *Τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δ.;*
- Με δυσκολεύει μερικές φορές που αντιδράει λίγο απότομα χωρίς λόγο και δεν ξέρω, θέλω μερικές φορές να τον κάνω να σταματήσει αλλά δεν ξέρω πως.
- *Πώς θα περιέγραφε τη συμπεριφορά του;*
- Έχει βελτιωθεί λιγάκι από την πρώτη φορά, εντάξει θέλει λίγο ακόμα.
- *Ωραία, εσύ γιατί νομίζεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;*
- Ε, γιατί πολλές φορές τον πειράζουμε και..εγώ δεν ξέρω κίολας γιατί. Ίσως είναι έτσι ο χαρακτήρας του.
- *Και πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*

- *Λίγο άσχημα....*
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει;*
- *Μπορεί, ναι.*
- *Πώς;*
- *Ε, άμα δε τον κοροϊδεύουμε, ή δεν τον..τον έχουμε κοντά μας, να μην τον πειράζουμε και τέτοια.*
- *Εσύ όταν συμπεριφέρεται έτσι τι κάνεις;*
- *Προσπαθώ και να τον ηρεμήσω μερικές φορές, δεν ξέρω πως όμως ή απομακρύνομαι και εγώ.*
- *Νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι άλλο;*
- *Μπορεί, δεν ξέρω.*
- *Εντάξει, ευχαριστώ πολύ.*

#### Π15

- *Λοιπόν,θέλω να μου πεις τι σε δυσκολεύει στη συμπεριφορά του Δημήτρη.*
- *Καμιά φορά ο Δ. συμπεριφέρεται πολύ ωραία, μας βοηθάει και όταν χάνουμε κάτι μας βοηθάει να το βρούμε αλλά και καμιά φορά αντιδράει πολύ άσχημα χωρίς λόγο*
- *Δηλαδή;*
- *Όταν παίζουμε κάποια παιχνίδια και νομίζει ότι έχουμε κάνει κάποια ζαβολιά αλλά δεν έχουμε κάνει, θυμώνει και λέει όχι δεν παίζει και λέει ότι θα τα πει στις κυρίες και μας απειλεί καμιά φορά.*
- *Αυτό; Σας απειλεί;*
- *Μας παίρνει καμιά φορά τις μπάλες και λέει αν δε με παίξετε θα την πετάξω έξω..*
- *Κατάλαβα..γιατί νομίζεις εσύ ότι συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Γιατί δεν έχει πολλή αγάπη, δεν έχει δικούς του ανθρώπους κοντά του να του μάθουν ότι δεν πρέπει να γίνονται αυτά. Δεν πρέπει να χτυπάει και αυτά.*
- *Εσύ πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- *Στενοχωριέμαι επειδή είναι συμμαθητής μου και θέλω να είναι ίσα μαζί με τους άλλους, να μη χτυπάει και ..αυτά.*
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;*

- Ναι, αν τον βοηθήσουμε και εμείς και ο κύριος Κώστας και εσείς, θα αλλάξει συμπεριφορά και θα γίνει σαν και εμάς και θα μπορεί να παίζει και να κάνει πολλά πράγματα.
- *Τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Καμιά φορά προσπαθώ να τον ηρεμήσω ή απομακρύνομαι για να μη χτυπήσω εγώ.
- *Νομίζεις ότι μπορεί να γίνει κάτι άλλο;*
- Ναι.
- *Όπως;*
- Να του μάθουμε κάποια πράγματα εμείς και όχι μόνο για τα μαθήματα και για τα παιχνίδια και πολλά άλλα και να του μάθουμε ότι δεν είναι σωστό να χτυπάει και να παίρνει πράγματα από τους άλλους .
- *Ωραία, σε ευχαριστώ πολύ.*

#### Π16

- *Περίγραψε μου τη συμπεριφορά του Δ. και τι σε δυσκολεύει σ'αυτήν;*
- Εεεε...ο Δ. θυμώνει εύκολα, στην πλάκα όταν του κάνουμε δε την καταλαβαίνει και την παίρνει στα σοβαρά, χτυπάει άμα νευριάσει ή κάποιες φορές χτυπάει χωρίς λόγο, παίρνει τα πράγματα των άλλων, αυτά.
- *Γιατί νομίζεις εσύ, ότι το κάνει αυτό;*
- Τι είπατε;
- *Γιατί νομίζεις εσύ ότι το κάνει αυτό;*
- Ε, γιατί δεν έχει φίλους, δεν τον παίζουν τα παιδιά γιατί λένε σιγά μη τον παίζουμε, τον χτυπάν, κάποιους τους χτυπάει και έτσι δε τον θέλουν για φίλο, και δεν έχει μαμά.
- *Εσύ πώς νιώθεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Εεεεμ..δε νιώθω καλά γιατί και αυτός είναι φίλος μου και συμμαθητής μου και είναι μέσα στην τάξη και όλα τα παιδιά της τάξης μας πρέπει να είναι ίσα και καλά.
- *Νομίζεις ότι μπορεί να αλλάξει;*
- Ναι
- *Πώς;*

- Εάν τον κάνουν τα παιδιά φίλος τους, δε τον χτυπάνε, ούτε αυτός χτυπάει, δε τα χτυπάει, καιαιαι...δε θυμώνει και δε βρίζει.
- *Μπορεί να γίνει κάτι άλλο νομίζεις εσύ; Εκτός από αυτά;*
- .....
- *Όχι. Και εσύ τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται έτσι;*
- Όταν συμπεριφέρεται έτσι..πολλές φορές...λίγες φορές αντιδράω όπως και ο Δ.
- *Δηλαδή;*
- Τον χτυπάω πολύ λίγες φορές , τις περισσότερες φορές φεύγω από κει. Όταν με χτυπάει φεύγω ή όταν τον βλέπω ότι έρχεται να με χτυπήσει φεύγω.
- *Εντάξει, ευχαριστώ πολύ.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. Συνεντεύξεις παιδιών μετά την παρέμβαση.

### Π1

- *Θέλω να μου πεις και εσύ πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ;*
- Έχει αλλάξει πολύ από τότε που έχει έρθει. Στο διάλειμμα, αν χάσει δε θα νευριάσει, θα μιλήσει ήρεμος. Παίζει μαζί μας, δε μας κοροϊδεύει, δε μας βρίζει, παίζουμε όλοι μαζί, δε τον κοροϊδεύουμε ούτε εμείς, και περνάμε καλά στο διάλειμμα.
- *Ωραία, πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Ναι.
- *Και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται; Γιατί μου είπες περίπου ότι παίζετε*
- Δε μας χτυπάει, δε μας βρίζει, δε μας κλέβει και τέτοια.
- *Ωραία, δηλαδή παίζετε καλά.*
- Ναι.
- *Θέλω να μου πεις πώς τον βοήθησε η εκπαίδευση του νομίζεις; Λίγο; Καθόλου; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πολύ αλλά θα μπορούσε και πιο πολύ γιατί νευριάζει κάποιες φορές...
- *Ε, θέλει λίγο ακόμα.*
- Ναι.

### Π2

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Άλλαξε;*
- Άλλαξε. Πολύ, προς το καλύτερο.
- *Ωραία.*
- Και δεν είναι έτσι όπως ήταν στην αρχή της χρονιάς, δηλαδή απότομος...  
Διακοπή από την είσοδο παιδιών στην αίθουσα.
- *Έξω..έξω... ναι;*
- .....
- *Δεν είναι απότομος όπως ήταν στην αρχή της χρονιάς. Πιστεύεις δηλαδή ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Πάρα πολύ. Γιατί τώρα είναι πιο ήρεμος, χαλάρωσε.
- *Ωραία, και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*



- Τώρα δε φωνάζει πιο πολύ τα αγόρια, δε μαλώνει με τους άλλους, παίζει όπως και τα άλλα αγόρια
- *Ε, πώς νομίζεις ότι τον επηρέασε η εκπαίδευσή του; Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πάρα πολύ.
- *Ωραία, ευχαριστώ.*

### Π3

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν άλλαξε.*
- *Ε, ο Δ. άλλαξε. Πλέον δεν είναι αυτός που ήταν στην αρχή όταν ήρθε στο σχολείο. Δε μαλώνει με τα παιδιά, δε κάνει τόσο μεγάλες φασαρίες..*
- *Ναι;*
- .....
- *Έχει αλλάξει, δηλαδή;*
- *Έχει αλλάξει πολύ.*
- *Πιστεύεις ότι η εκπαίδευσή του, αυτό το διάστημα, τον βοήθησε;*
- *Ναι, πιστεύω.*
- *Ωραία. Στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- *Όμορφα. Δεν πειράζει.*
- *Όμορφα,ε;*
- *Εμένα δε με έχει πειράξει ποτέ.*
- *Θέλω να μου πεις, πώς νομίζεις ότι η εκπαίδευσή του τον επηρέασε από το 1 μέχρι το 4. 1 δηλαδή καθόλου, 2 λίγο, 3 αρκετά, 4 πολύ. Δηλαδή, πες μου πιστεύεις ότι τον επηρέασε καθόλου, δεν τον ωφέλησε η εκπαίδευσή του; Λίγο τον ωφέλησε, αρκετά ή πολύ;*
- *Τον ωφέλησε, αρκετά.*
- *Αρκετά; Ωραία, εντάξει, ευχαριστώ πολύ.*

### Π4

- *Λοιπόν, θέλω..ξέρεις τώρα, θα είναι όπως την προηγούμενη φορά. Θα σε ρωτάω και θα απαντάς.*
- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν άλλαξε.*

- Έχει αλλάξει πολύ γιατί είναι πολύ καλός, κάνει τα μαθήματά του, δε γκρινιάζει, δε βαράει τα παιδιά, στο διάλειμμα παίζει μαζί τους, και είναι λες και τον ξέρουμε από χρόνια.
- *Πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Τον είχε βοηθήσει, από πριν που είχε έρθει γιατί ήταν πιο φασαριόζικος , ναι..έκανε φασαρία, αλλά τώρα έχει γίνει καλός.
- *Στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται; Πώς τον βλέπεις;*
- Στα διαλείμματα παίζει μαζί μας κρυφτό, παίζει διάφορα παιχνίδια και τα παίζει σωστά. Βέβαια, αν κάποιος του πει ότι δε το παίζει αγριεύει λίγο αλλά δε τον βαράει ούτε τον κάνει τίποτα.
- Ναι, ωραία. Ωραίο, αυτό. Ελέγχει τον εαυτό του.
- Με βάση μια κλίμακα θέλω να μου πεις πως νομίζεις ότι η εκπαίδευσή του τον επηρέασε. Δηλαδή θέλω να μου πεις από το 1-καθόλου,2-λίγο,3-αρκετά, 4-πολύ. Δηλαδή πώς τον βοήθησε η εκπαίδευσή του; Τον βοήθησε πολύ; Ε..τον βοήθησε καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;
- Τον έχει βοηθήσει πολύ και θα βάλω...4
- Ωραία, θα βάλεις 4, μου είπες;
- Νναι, γιατί πιστεύω τον έχει βοηθήσει πάρα πολύ από τότε που έχει έρθει στο σχολείο.

#### Π5

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ., αν άλλαξε.*
- Άλλαξε πολύ από τότε που είχε έρθει.
- *Ωραία. Προς το καλό;*
- Ναι.
- *Πιστεύεις δηλαδή, ότι τον βοήθησε η εκπαίδευση του αυτό το διάστημα;*
- Πολύ.
- *Ωραία. Και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- Παίζει μαζί μας και εμείς τον παίζουμε...
- *Δηλαδή, πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του; Λίγο; Καθόλου; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πολύ.
- *Ωραία, ευχαριστώ.*

## Π6

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν έχει αλλάξει.*
- Έχει αλλάξει πολύ, προς το καλό πάντα.
- *Ναι;*
- Και ότι είναι πιο φιλικός προς τα άλλα παιδιά. Παλιά όταν είχε έρθει πιστεύω ότι αισθανόταν λιγάκι ξένος, γιατί εμείς εδώ είμαστε και τέσσερα χρόνια και αυτός ήρθε φέτος, αλλά τώρα τον έχουμε και αυτόν φίλο, παίζουμε μαζί στα διαλείμματα, μερικές φορές παίζουμε μπανάνα-ξεμπανάνα, ε..τον βοηθάμε κιόλας, παίζουμε κρυφτό μαζί..
- *Ωραία..πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Τον βοήθησε πολύ!
- *Ωραία, και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- Συμπεριφέρεται πολύ καλύτερα από ότι συμπεριφερόταν. Ε, και τον βοηθήσαμε και μεις γιατί παλιότερα καθόταν μόνος του και έτρωγε, ήταν λίγο μελαγχολικός, ενώ τώρα παίζει μαζί μας, είναι πιο φιλικός με μας και μας βοηθάει και μας να συμπεριφερόμαστε καλύτερα.
- *Και θέλω να μου πεις και συ πώς νομίζεις ότι η εκπαίδευσή του τον επηρέασε. Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πιστεύω ότι τον βοήθησε πολύ.
- *Ωραία, δηλαδή 4.*
- 4 .
- *Ευχαριστώ πολύ*

## Π7

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν άλλαξε.*
- Άλλαξε πολύ προς το καλύτερο.
- Πιστεύεις δηλαδή, ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;
- Πάρα πολύ!
- *Ωραία, στα διαλείμματα πώς βλέπεις ότι συμπεριφέρεται;*
- Σαν κανονικό παιδί, όπως τα άλλα.
- *Ωραία, και θέλω να μου πεις πώς τον επηρέασε η εκπαίδευσή του; . Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*

- Πάρα πολύ!
- Ωραία, ευχαριστώ πολύ.

#### Π8

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν έχει αλλάξει.*
- Έχει καλυτερεύσει από την πρώτη στιγμή που τον γνωρίσαμε.
- *Ναι...*
- Έχει καλυτερεύσει πολύ μπορώ να πω. Συμπεριφέρεται καλύτερα στους άλλους από ό,τι τότε.
- *Πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- *Ναι, αρκετά.*
- *Ωραία, και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- *Παίζει με τα παιδιά και δε τα χτυπάει όπως πριν που τα χτυπούσε...*
- *Ε,θέλω να μου πώς τον επηρέασε η εκπαίδευσή του; Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Η πολύ;*
- *Πολύ.*
- *Ωραία, ευχαριστώ.*

#### Π9

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Άλλαξε;*
- *Ναι.*
- *Πώς έχει αλλάξει, δηλαδή; Από παλιά;*
- *Ε, παλιά δεν ήταν τόσο καλό παιδί ενώ τώρα έγινε πολύ καλύτερο.*
- *Ωραία..πιστεύεις ότι η εκπαίδευσή του, τον βοήθησε αυτό το διάστημα;*
- *Ναι*
- *Και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- *Ε, στα διαλείμματα αλλιώς.*
- *Δηλαδή; Καλύτερα από παλιά;*
- *Ε..ναι.*
- *Ωραία και θέλω να μου πεις, ε..πώς πιστεύεις ότι η εκπαίδευσή του, τον επηρέασε. Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Η πολύ; Δηλαδή, καλυτέρευσε η συμπεριφορά του;*

- Ναι.
- Πόσο;
- Πολύ.
- Πολύ, ωραία. Σ'ευχαριστώ.

### ΠΙΟ

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ.*
- Είναι, άλλαξε πάρα πολύ, νομίζω και πρέπει να σας συγχαρούμε που με τέτοια δουλειά καταφέρατε..
- *Α! σε ευχαριστώ. Να 'σαι καλά! Ευχαριστώ πολύ! Να 'σαι καλά!*
- Ναι, πρέπει να σας συγχαρούμε γιατί τώρα άμα δεν ερχόσασταν εσείς θα ήτανε όπως παλιά, θα έβριζε και θα μας χτυπούσε ενώ τώρα, στο διάλειμμα είναι καλύτερος.
- *Να 'σαι καλά! Ευχαριστώ πολύ για τα καλά σου λόγια! Πιστεύεις δηλαδή ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Πάρα πολύ και με τους λίγους μήνες, μέρες που μένουν τώρα μπορεί να γίνει και καλύτερος, άμα θέλει λίγο.
- *Να 'σαι καλά! Στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- Τέλεια, δηλαδή λέει «ελάτε να παίξουμε με τη μπάλα», δε μας βρίζει και τίποτα τέτοιο, όπως είπαν και οι άλλοι, γιατί παλιά μας χτυπούσε, μας κυνηγούσε, πέταγε και πέτρες. Τώρα δεν κάνει τίποτα από αυτά. Είναι καλύτερος πολύ!
- *Ωραία, δηλαδή νομίζεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του; Λίγο;*
- Ναι, πάρα πολύ.
- *Καθόλου; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πάρα πολύ! σίγουρα!
- *Πάρα πολύ! Να 'σαι καλά! Ευχαριστώ πολύ για τα καλά σου λόγια!*

### ΠΙΙ

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Άλλαξε;*
- Ναι, καλύτερευσε. Δε λέει κακές λέξεις, όπως πριν, είναι πιο ήσυχος και τα πηγαίνει καλύτερα με τα άλλα τα παιδιά.

- *Πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Ναι
- Και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;
- Εεε..δεν έχει τώρα περισσότερες ζημιές, να σπάει τα πράγματα και να μαλώνει, είναι πιο σπάνιο αυτό τώρα.
- Ωραία και να μου πεις πώς τον επηρέασε η εκπαίδευσή του; Τη συμπεριφορά του. *Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πολύ.
- Ωραία, ευχαριστώ.

## Π12

- *Πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Άλλαξε;*
- Έχει αλλάξει πάρα πολύ. Έχει γίνει πάρα πολύ..πάει προς το καλύτερο.
- *Ναι;*
- Δε βρίζει πια, δε χτυπάει τα παιδιά. Στο διάλειμμα παίζουμε όλοι μαζί και αν μερικές φορές ο Δ. παίζει τάπες.....
- *Ναι;*
- Έχει βελτιωθεί πάρα πολύ θέλω να πω.
- *Ωραία.*
- Έχει αλλάξει πάρα πολύ.
- *Η εκπαίδευσή του δηλαδή τον βοήθησε, πιστεύεις;*
- Πάρα πολύ.
- *Ωραία. Και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- Πολύ καλά! Ευγενικός, παίζει με τα παιδιά..δε βρίζει όπως παλιά, ούτε χτυπούσε.
- *Ωραία..και θέλω να μου πεις πώς νομίζεις ότι τον επηρέασε η εκπαίδευσή. Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*
- Πάρα πολύ!
- *Πάρα πολύ;*
- Ναι.
- *Ευχαριστώ πάρα πολύ. Να 'σαι καλά!*

### Π13

- *Θέλω να μου πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Άλλαξε;*
- *Άλλαξε πάρα πολύ από ότι ήταν παλιά..πιστεύω. και από την προηγούμενη φορά που είχα έρθει ήτανε..άλλαξε πάρα πολύ. Αρκετά.*
- *Προς το καλύτερο;*
- *Προς το καλύτερο, ναι.*
- *Πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- *Ναι, πάρα πολύ. Στο μάθημα είναι ήσυχος, έχει σταματήσει να κάνει αυτά που έκανε παλιά..*
- *Στα διαλείμματα;*
- *Στα διαλείμματα δε συμφωνώ με αυτό που είπα πριν γιατί έχει καλύτερέψει πολύ περισσότερο, μόνο όταν τον νευριάζουν τα παιδιά μπορεί να τέτοιο αλλά δε φταίει και πάντα αυτός.*
- *Δεν χτυπάει, όμως..*
- *Όχι δε τους χτυπάει.*
- *Ούτε τους βρίζει, ούτε τους σπρώχνει, ούτε τραβάει, ούτε τίποτα.*
- *Όχι.*
- *Ωραία, και θέλω να μου πεις πώς νομίζεις ότι η εκπαίδευσή βελτίωσε τη συμπεριφορά του. Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*
- *Πολύ.*
- *Πολύ. Ωραία, ευχαριστώ.*

### Π14

- *Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν άλλαξε.*
- *Έχει πάει προς το καλύτερο, έχει γίνει καλός.*
- *Δηλαδή τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- *Ναι, πολύ.*
- *Και θέλω να μου πεις πώς συμπεριφέρεται στα διαλείμματα.*
- *Εντάξει δεν είναι όπως παλιά. Καλά, δεν...*
- *Ωραία.*
- *Και θέλω να μου πεις με βάση μια κλίμακα, αν τον επηρέασε η εκπαίδευσή του. Καθόλου; Λίγο; Αρκετά; Ή πολύ;*
- *Πολύ.*

- Ωραία, ευχαριστώ.

### Π15

- *Θέλω να μου πεις πως βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ. Αν άλλαξε.*
- Από την προηγούμενη φορά και από την αρχή, έχει αλλάξει η συμπεριφορά του και παίζουμε μαζί, δε μας χτυπάει. Όταν νευριάζουμε..όταν νευριά..όταν μαλώνουμε εμείς μας λέει, μας ηρεμεί καμιά φορά, μας λέει τι να κάνουμε καμιά φορά.
- *Αλήθεια; Ωραία. Πιστεύεις ότι τον βοήθησε η εκπαίδευσή του αυτό το διάστημα;*
- Ναι, πάρα πολύ.
- *Ωραία. Και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- Καλά. Πάρα πολύ καλά. Εξαιρετικά!
- *Λοιπόν, θέλω να μου πεις πώς νομίζεις ότι η εκπαίδευσή του τον επηρέασε. Καθόλου, λίγο, αρκετά ή πολύ;*
- Εεεε..
- *Εννοώ, πώς τον βοήθησε η εκπαίδευσή του. Καθόλου δε τον βοήθησε; Τον βοήθησε λίγο, αρκετά ή πολύ;*
- Ε..πολύ.
- *Ωραία, ευχαριστώ.*

### Π16

Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τη συμπεριφορά του Δ., αν άλλαξε.

- Ε, η συμπεριφορά του Δ. έχει αλλάξει. Δε μαλώνει πια με τους άλλους, δε χτυπάει και δεν είναι όπως ήταν παλιά. Είναι ήσυχος, παίζει μαζί μας. Μια χαρά!
- *Ωραία. Πιστεύεις ότι η εκπαίδευσή του, τον βοήθησε αυτό το διάστημα;*
- Ναι.
- *Ωραία, και στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρεται;*
- Στα διαλείμματα δε μας χτυπάει πια, αντίθετα παίζει με μας. Παίζει ό,τι παιχνίδια παίζουμε εμείς, δεν προκαλεί φασαρίες και αυτά.



- *Και από το 1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πολύ πώς πιστεύεις ότι η εκπαίδευσή του τον επηρέασε;*
- *Πολύ.*
- *Πολύ. Ωραία. Ευχαριστώ.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πριν την παρέμβαση

### Συνέντευξη δασκάλας

- Θα ήθελα κυρία Σ. να μου περιγράψετε τη συμπεριφορά του μαθητή. Τη συμπεριφορά του μαθητή που σας προβληματίζει.
- Εεεε...στην τάξη από τη στιγμή που τον ενσωματώσαμε σαν μαθητή μας η συμπεριφορά η δική μας ήταν πάρα πολύ καλή. Δείξαμε πάρα πολύ μεγάλη κατανόηση στο πρόβλημά του, έχοντας υπόψη το πακέτο που μας είχε έρθει από το προηγούμενο σχολείο, φροντίσαμε από παιδαγωγική άποψη, να τον ενσωματώσουμε και φροντίσαμε, εεε..πάρα πολύ και εγώ και οι συμμαθητές του να δείξουμε τον καλύτερο εαυτό μας. Όμως, υπήρξαν πάρα πολλές δυσκολίες για τη συμπεριφορά, εεε..γιατί..η σχολική ζωή ε, για το Δ. ήτανε κάτι ελεύθερο και όχι στο χρόνο τον πιεσμένο των 45 λεπτών της διδακτικής ώρας και ενός δώρου και αυτό γιατί. Στο σχολείο το προηγούμενο που ήτανε ίσως ή ανεχότανε αυτά τα οποία έκανε και περνούσαν απαρατήρητα ή δεν τηρούνταν μέσα στην τάξη οι κανόνες της σωστής λειτουργίας της τάξης, ε, τι εννοώ μ'αυτό..η συμπεριφορά του ήταν πάρα πολύ προβληματική καθόσον ερχόταν με ένα κινητό στο χέρι στο οποίο ανά πάσα στιγμή έψαχνε να βρει μουσική γιατί ήθελε να είναι μέσα στο τμήμα και να ακούει μουσική όλη την ώρα, να παίζει παιχνίδια, να στέλνει μηνύματα σε δικά του πρόσωπα και να ακούει δυνατά τη μουσική, τη μουσική που ήθελε. Ε, αυτό εμένα με προβλημάτιζε πάρα πολύ καθόσον ποτέ δεν είχα κάτσει πίσω σε καρέκλα με τη θέση που κάθονται όλοι οι μαθητές προς τον πίνακα. Η ώρα που ήτανε μέσα στην τάξη ήτανε ή όρθιος ή να κυκλοφορεί ή να παίρνει πράγματα των παιδιών και να τα πετάει και να τα σπάξει ή να ενοχλεί εμένα πάρα πολύ στη διδασκαλία. Να φωνάζει όσο περισσότερο μπορούσε, να ξαπλώνει κάτω στην έδρα βάζοντας το μπουφάν στο κεφάλι του και βάζοντας και την κουκούλα για να μη μας βλέπει. Δηλαδή ήταν μια αντικοινωνική συμπεριφορά, συμπεριφερόταν σαν να ήρθε αυτό το παιδί πρώτη φορά στο σχολείο και δεν γνωρίζω και δεν μπορώ να ξέρω τι γινόταν στο προηγούμενο σχολείο, πώς η δασκάλα μπορούσε να τον ανέχεται, ε και να λειτουργεί έτσι και να προχωρά την τάξη της ή ποιες ήταν οι ενέργειες που κάναν στο προηγούμενο σχολείο για να λειτουργήσει αυτή η παιδική ψυχή και να έρθει στα μέτρα ενός μαθητή. Δεν είχε δηλαδή μάθει, ανεξάρτητα από το τι ήταν σαν μαθητής ότι κάθομαι

σε μια καρέκλα και μπορώ να μην ενοχλώ τους άλλους ανεξάρτητα από το αν ξέρω το μάθημα ή όχι, να μπορώ να καθήσω σε μια καρέκλα ήρεμος. Δηλαδή δεν είχε ποτέ μάθει ότι δε μιλώ όταν δε μου δίνουν το λόγο, μιλώ όταν μου δίνουν το λόγο, παρακολουθώ και συνεργάζομαι. Το μόνο που του άρεσε λίγο περισσότερο από όλα τα μαθήματα ήταν λίγο τα αγγλικά με την κυρία Κάτια που ίσως τον ξεκίνησε σε πολύ χαμηλό επίπεδο, και καθόταν δίπλα στην έδρα της. Οι πρώτες εβδομάδες μου ήταν πάρα πολύ δύσκολες με τη συμπεριφορά του Δ. Καταρχάς άργησε να' ρθει γιατί είχε σπάσει το πόδι του, ήρθε γύρω στις 22 Οκτωβρίου αν δεν απατόμαι. Τα βιβλία του στην εγγραφή ήρθε άλλο άτομο και τα πήρε. Εεεε, επαφή με τους γονείς ακόμη και σήμερα που σας μιλώ δεν έχω καμία. Δεν έχω γνωρίσει ακόμα τον πατέρα, δεν έχω γνωρίσει τον αδερφό του, δεν έχω γνωρίσει τον άλλο αδερφό του. Είναι ένας μαθητής ο οποίος σαν να έπεσε από το πουθενά και ήρθε σε ένα δημοτικό σχολείο με τα στοιχεία τα οποία έχουμε από τη μετεγγραφή του από το προηγούμενο σχολείο και απ'ότι συζήτησα με τον προηγούμενο δάσκαλο που τον είχε.. είχε μου είπε ότι θέλει μια ζεστή αγκαλιά και αγάπη, κοιμάται με μια φωτογραφία της μαμάς του, αγκαλιά αυτό εμένα όμως, αυτά που μου είπε ο δάσκαλος με αυτά που ..τα οποία βλέπω, βλέπω ότι είναι μια πάρα πολύ δύσκολη περίπτωση καθόσον, εεεε, καθόσον ε, όταν ερχότανε μετά το ατύχημα που είχε με το πόδι του και με τις δυο πατερίτσες που ερχότανε παρόλο που δεν ήτανε, δεν κατέβαινε κάτω από τον όροφο και έμενε στον όροφο φρόντιζε να κάνει αυτά τα οποία ήθελε παρόλο που δεν είχε πόδι. Δηλαδή μέσα του είχε μια..κακία να το πω; Επιθετικότητα να το πω; Όπως θέλεις να το εκλάβεις που ενοχλούσε και τους συμμαθητές και εμένα. Εξαναγκάστηκα αρκετές εβδομάδες να τον βάλω δίπλα στην έδρα, να ασχολούμαι τα  $\frac{3}{4}$  της διδασκαλίας με εκείνον, βάζοντας ασκήσεις κατώτερες για το επίπεδό του, περιπτώ να σας πω ότι εντάσσεται μέσα της πρώτης δημοτικού θα έλεγα; Κάπου εκεί, αν μπορώ να τον εντάξω εκεί και με μεγάλη δυσκολία γιατί τα πρωτάκια Φλεβάρη με Ιούνη ξέρουν πολύ περισσότερο από εκείνον και στο γραπτό λόγο και στη γραμματική. Έχει πολλά κενά γραμματικής, έχει πολλά κενά μαθηματικών, έχει πάρα πολλά κενά μελέτης περιβάλλοντος, είναι πανέξυπνο όμως παιδί, είναι έξυπνο παιδί, μπορεί αν κάποιος ασχοληθεί και κάτσει δίπλα του ατομικά, γιατί χρειάζεται ατομική διδασκαλία, να φτάσει σε ένα καλό επίπεδο για να μπορέσει να τελειώσει το δημοτικό σχολείο έχοντας

5 βασικά πράγματα για να μπορέσει στην κοινωνία αργότερα να σταθεί. Δε θα μπορέσει ποτέ να καλύψει τα κενά, στην Τετάρτη που έχει φτάσει ούτε των περασμένων τάξεων με τίποτα, όσο ιδιαίτερη διδασκαλία και να κάνει. Εκεί που πρέπει να επιμένουμε είναι στην επιθετική συμπεριφορά που είχε στην αρχή γιατί περιπτώσεων να σας πω ότι εξασκούσε βία και απέναντι μου και απέναντι των παιδιών λεκτική...

- Σας χτύπησε;
- Αν με χτύπησε,εεε. Επιχείρησε όταν τον ζόρισα πολύ για να του πάρω πράγματα απ'τα χέρια πήγε να με κλωτσήσει, έχοντας όπως σας είπα προηγουμένως τις δυο πατερίτσες στα χέρια, με τη μια πατερίτσα επιχειρούσε να χτυπήσει παιδιά, έσπασε πατερίτσα στον τοίχο από τα νεύρα του και εξαναγκάστηκα η ίδια να πάω να του αντικαταστήσω την πατερίτσα στο κατάστημα, να την αντικαταστήσει το σχολείο γιατί δεν μπορούσε να επιστρέψει στο σπίτι. Δηλαδή, προσπαθούσε, παρόλο που δεν είχε πόδι με τις πατερίτσες να κάνει χειρονομίες και να απειλεί να χτυπήσει παιδιά όταν δεν του έκανα το χατίρι και τα πράγματα τα οποία ζητούσε ήταν παράλογα τις περισσότερες φορές. Δηλαδή δε μπορεί να ζητάς από ένα παιδί να σε παίζει αφού εσύ δε μπορείς να κατέβεις στην αυλή γιατί έχεις το πόδι σου. Θα πρέπει εσύ να καθίσεις στο χολ να παίζεις με το Δ. ή δε μπορείς να ζητάς από τη δασκάλα ότι εδώ και τώρα θα χρησιμοποιήσεις το κινητό για μουσική την ώρα που κάνεις μαθηματικά ή γλώσσα για να ακούσεις μια ξένη μουσική που σε εσένα αρέσει ή μου ζητούσε να βγάλει φωτογραφίες των παιδιών στην τάξη και θα δεις τον εαυτό σου το βράδυ στο facebook, τους απειλούσε και αν δεν της και να σβήσω τη φωτογραφία δωσ' μου 5 ευρώ. Ε, ήρθαν οι γονείς κάναν παράπονα γι'αυτό το θέμα, ε..απειλούσε κιόλας με χρηματική συναλλαγή. Δηλαδή, το παιδί ήταν εκτός τόπου και χρόνου, δεν ξέρει ότι η σχολική τάξη λειτουργεί με όρους και λειτουργεί και με κανόνες. Ε, μας πέταξε την κλειδαριά του σχολείου και την έκρυψε, δεν ξέρω αν εσείς το ξέρετε αυτό....
- Ναι, ναι
- Εεε, και του λέω πες μου που είναι η κλειδαριά, όχι δε σας τη λέω. Πες μου που είναι η κλειδαριά, όχι δε σας τη λέω. Δωσ'μου 5 ευρώ να σου πω, δωσ'μου 3 ευρώ να σου πω. Με 2 ευρώ δεν παίρνω τίποτα, θα μου δώσεις 5

ευρώ. Δηλαδή σε στυλ χρηματικής συναλλαγής και λοιπά. Ε, πιστεύω ότι θα αργήσει αλλά θα μπορέσει να ενσωματωθεί στη σχολική πραγματικότητα, έχει γίνει πολύ καλή δουλειά με τους ειδικούς με τους οποίους ξεκίνησε φέτος η συνεργασία, δυστυχώς στο προηγούμενο σχολείο του δεν κάναν τίποτα από αυτή την άποψη να στηρίζουν το μαθητή αυτό σαν ορφανός που ήτανε και σαν ιδιάζουσα περίπτωση λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος, κάποιος ψυχολόγος να έρθει, μια κοινωνική λειτουργός, πολλοί άνθρωποι δηλαδή, να ρθει κάποιος σύμβουλος ειδικής αγωγής να τον δει, να δει ότι δεν είναι για κανονική τάξη. Έχω μάθει ότι τα τρία προηγούμενα χρόνια λειτουργούσε μέσα σε μια κανονική τάξη και διερωτώμαι με το Β΄ που ήρθε εδώ σαν βαθμολογία της τρίτης τάξης δημοτικού, αν αυτός ο μαθητής άξιζε για Β΄ τότε το Β΄ σε ποιο μαθητή αντιστοιχεί. Αν θέλουμε να βάζουμε βαθμούς που να μην αντιστοιχούν στη σχολική πραγματικότητα μπορούμε όλοι να βάζουμε βαθμούς, όλοι μπορούμε να το κάνουμε αλλά πιστεύω πως στο Δ. ήθελε άλλη καλλιέργεια ψυχής, συμπεριφοράς, δυνατοτήτων και το Β΄ δε του άξιζε για να έρθει σε ένα δημοτικό με μια βαθμολογία Β΄ σε όλα τα μαθήματα. Θεωρώ ότι ήταν μεγάλη, πάρα πολύ μεγάλη παράλειψη των προηγούμενων συναδέρφων μου που δεν στηρίχτηκαν στο να ψάξουνε να βρουνε παράγοντες να ασχοληθούνε, με το Δ. Δηλαδή, ήτανε ένας Δ. έρμαιος, ο οποίος έμενε μέσα στο ορφανοτροφείο, τη μισή μέρα πήγαινε σχολείο, τη μισή μέρα έμενε μέσα, όμως δεν έσκυψε στην παιδική ψυχή του Δ., να δει γιατί έχει νεύρα, γιατί φωνάζει, γιατί χτυπάει. Έχω καταγράψει πολύ άσχημες κουβέντες, πάρα πολύ άσχημες κουβέντες εξαιτίας του. Καταρχάς, δεν ήξερε πως εγώ είμαι η δασκάλα του, έχει βρίσει τη δασκάλα του, τους συμμαθητές του, τη διευθύντριά του. Έχουμε ακούσει πάρα πολύ άσχημες κουβέντες που δεν μπορώ να τις πω ακόμη και ενήλικας που είμαι σε ενήλικα. Έχουνε καταγραφεί όλες αυτές...

- Εσείς ποια νομίζετε ότι είναι τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς;
- Τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς είναι γιατί αυτό το παιδί μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον με βία, γιατί και π αδερφός του από ό,τι έχω μάθει ασχολείται με πράγματα που δεν ταιριάζουν σε ένα μαθητή γυμνασίου ή λυκείου ή δημοτικού. Ε, δεν ενέσκυψε κανείς σ'αυτή την παιδική ψυχή, να την αγαπήσει, να την ψάξει, να την συμπαρασταθεί, δεν ασχολείται κανείς στο

σπίτι, μητέρα δεν υπάρχει γιατί είναι ορφανό, πέθανε από πολύ μικρή ηλικία η μητέρα του, όμως λάθος του πατέρα του που το άφησε σε ένα ίδρυμα και δεν το έβλεπε, δεν παισιώθηκε ποτέ από οικογενειακό περιβάλλον, δεν αγαπήθηκε ποτέ από συγγενικό περιβάλλον, δεν πήγε παιδικές εκδρομές, δεν...χάρηκε ένα σωστό οικογενειακό περιβάλλον, και αφέθηκε σε ξενικό, σε ξένο περιβάλλον από την παιδική ηλικία, από ότι ξέρουμε η παιδική ηλικία είναι η ηλικία που πλάθει την παιδική ψυχή, και τα παιδικά ή βρεφικά του βιώματα, του Δ. είναι τελείως διαφορετικά. Καθόσον και στο σπίτι όποτε ερχόταν και δεν ξέρω πότε ερχόταν στις γιορτές Πάσχα, Χριστούγεννα και τα λοιπά, δεν ξέρω πότε ερχότανε, έβλεπε έναν αδερφό ο οποίος έκλεβε, έλεγε ψέματα, ο οποίος έτρεχε από δω και εκεί, έβλεπε έναν πατέρα να γυρίζει, να πίνει, να κάνει, να φτιάχνει. Ε, δηλαδή δεν έβλεπε κανέναν μέσα στο σπίτι και όταν τον ρώτησα γιατί δε κάθεται μέσα στο σπίτι; Ε, δεν υπάρχει τίποτα, με τι να ασχοληθώ; Δηλαδή, όταν δεν υπάρχει κανένας μέσα στο σπίτι να πεις μια καλημέρα, μια καλησπέρα, να ενσχύσει στο πρόβλημά σου, να σε βοηθήσει, να σε αγαπήσει, να περάσει το πρόβλημά σου ελεύθερο, δε μπορείς μια παιδική ψυχή Δ' δημοτικού να καθίσεις μέσα στο σπίτι μόνο σου. Όση τηλεόραση και να θέλεις να δεις, όσο..καταρχάς δεν ξέρω αν υπάρχουν μέσα στο σπίτι οι προοπτικές για να ασχοληθεί αυτό το παιδί. Δηλαδή, αν υπάρχουν παιχνίδια, αν υπάρχει ένα βίντεο, αν υπάρχει τηλεόραση, αν υπάρχει οτιδήποτε, ένας υπολογιστής, δεν ξέρω αν υπάρχει...

- Σας επηρεάζει η συμπεριφορά του;
- Η συμπεριφορά του με επηρεάζει πάρα πολύ γιατί όσες φορές θέλησα να ασχοληθώ με το Δ., είναι ένα πάρα πολύ δύσκολο παιδί. Είναι από τα πιο δύσκολα παιδιά που έχω συναντήσει ποτέ στη ζωή μου. Είναι απρόοπτος καταρχάς, είναι απρόοπτος γιατί δεν ξέρεις καταρχάς τι μπορεί ανά πάσα στιγμή να σου σπάσει, να σου πετάξει, να κινηθεί, να ενεργήσει. Έχει μέσα του ένα θυμό και ένα πείσμα το οποίο είναι απρόοπτο και μια βούληση να κάνω αυτό που σκέπτομαι είτε γιατί το θέλω, δηλαδή έχει έναν..κεντρίζεται από μέσα του..αυτή η παιδική ψυχή για να αποφανθεί στο αποτέλεσμα να κάνω εκείνο μη σκεπτόμενο τα επακόλουθα καν της ενέργειάς του. Θα πεηδήξω από τα κάγκελα μη σκεπτόμενος ότι θα σπάσω το πόδι μου, το ήδη χειρουργημένο και το οποίο δεν έχουν βγει ακόμη τα σίδερα, οι λάμες από

μέσα, δεν έχουν βγει οι λάμες και έχει ήδη πηδήξει όχι το μαντρότοιχο, τα κάγκελα του μαντρότοιχου του σχολείου για να πηδήξει να φύγει. Δηλαδή αυτή η επιμονή του να κάνει πράγματα που δεν επιτρέπονται καν, με κίνδυνο τη ζωή του, εμένα μου θεωρείται λίγο παράλογο. Δηλαδή μου θεωρείται..έχει πείσμα για αυτό που θέλει να κάνει έχει αποθηκευμένα μέσα του, δεν ξέρω με ποιους τα έχει και από πού τα έχει, αλλά αυτό το παιδί θέλει πολύ καλλιέργεια στην ψυχή του, θέλει πολλή δουλειά, θέλει πολλή στήριξη και μάλιστα με πολύ ειδικούς ανθρώπους, όχι από ένα κοινό δάσκαλο της τάξης που έχει τόσα προβλήματα και τόσα παιδιά να αντιμετωπίσει και τόση ύλη που όπως ξέρουμε από το Υπουργείο Παιδείας. Θέλει ειδικό δάσκαλο, ανά πάσα στιγμή και ανά πάσα διδακτική ώρα ακόμα και στο διάλειμμα του και από την ώρα που πατάει στο δημοτικό σχολείο μέχρι να φύγει. Δηλαδή ακόμη και στο διάλειμμα που παίζει με τα παιδιά είναι απρόοπτος, και στα σκαλιά ακόμη μπορεί να θυμώσει...

- Πώς νιώθετε γι' αυτό;
- Πολύ άσχημα...ε, νιώθω από την πρώτη στιγμή που ήρθε το παιδί στην τάξη με έχει προβληματίσει πάρα πολύ, νιώθω ανεπαρκής που δεν έχω την ειδική αγωγή για να το αντιμετωπίσω, που δεν έχω τις γνώσεις για να το αντιμετωπίσω, και σαν μητέρα που είμαι γιατί είμαι και μητέρα παραλλήλως, λυπάμαι την παιδική για την κατάντια, έχω κάνει τα πάντα και για την διατροφή του για να την πάρει μέσω εκκλησίας, έχω κάνει τα πάντα και για ρούχα και χρήματα και για οτιδήποτε, νιώθω ανεπαρκής, νιώθω άσχημα, δεν περίμενα όμως και δεν περιμένω να πιστέψω από τα 30 χρόνια υπηρεσίας που έχω, ότι υπάρχουν τέτοιες παιδικές ψυχές που σέρνονται και έρπονται και στην ουσία είναι πάρα πολύ παραμελημένος αλλά και έχει και πολύ ανάγκη μεγάλης βοήθειας. Και εδώ που είναι οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι πρέπει να ενσχύουν στο πρόβλημα του Δ., γιατί τέτοια παιδιά σαν το Δ. στο Βόλο, πιστεύω υπάρχουν και άλλα, αλλά δεν έτυχε εγώ να τα γνωρίσω. Είναι μια δύσκολη περίπτωση, και από κοινωνική άποψη και από μαθησιακή και από συμπεριφορά, από όπου και να την αγγίξεις είναι μια δύσκολη περίπτωση, από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις που έχω συναντήσει ποτέ.
- Νομίζετε πως μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά του;

- Μπορεί! Ήδη έχουμε δει σημαντικά βήματα, έχουμε δει αλλαγές πολλές στη συμπεριφορά του, αφού ενήργησαν παράγοντες πάνω του όπως είναι ο ειδικός δάσκαλος, όπως είναι ο ειδικός γυμναστής που ασχολήθηκε μαζί του και έχει τελειώσει ειδική αγωγή, όπως είναι η κοινωνική λειτουργός που έχει ασχοληθεί μαζί του, όπως είναι η δασκάλα της τάξης ένταξης που κάποιες φορές ασχολήθηκε μαζί του και τόσοι άλλοι παράγοντες που έχει ενσκήψει στο πρόβλημά του. Ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής και λοιπά. Όλοι έχουμε ενσκήψει στο πρόβλημά του, όλοι έχουμε βάλει ένα μικρό λιθαράκι, αλλά έχουμε δει τεράστια βελτίωση σε σύγκριση με το Δ. που παραλάβαμε. Δηλαδή όταν τον παραλάβαμε 21 Οκτωβρίου, μιλάμε για πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο, βέβαια δε μπορούμε να συγκρίνουμε τα κενά τα οποία έχει. Εγώ πιστεύω ότι μπορούν να αλλάξουν πολλά πράγματα, αρκεί να γίνει σωστή διδασκαλία και αρχικά στις διακοπές του καλοκαιριού που θα μας έρθουν και είναι πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα μη γκρεμιστούν όσα χτίστηκαν. Δηλαδή πρέπει ένας πατέρας να είναι πάνω να ελέγχει το παιδί του, τότε φεύγει, με ποιους κάνει παρέα, που πηγαίνει. Δε φεύγουμε τα απογεύματα και κλέβουμε ποδήλατα, ούτε φεύγουμε και κλέβουμε μαγαζιά, ούτε πηγαίνουμε σε internet café και γυρίζουμε 2.30 η ώρα στο σπίτι, γιατί ένα παιδάκι που βλέπει ένας αστυνομικός τη νύχτα έξω από ένα internet café η ώρα 4 και είναι μαθητής Δ' δημοτικού φυσικά θα καταλάβει ότι δεν πρόκειται για ένα φυσιολογικό παιδί, πρόκειται για ένα εγκαταλελημένο παιδί, για ένα παιδί που μπορεί και μια κακή πράξη να κάνει και να είναι έρμαιο και εκμετάλλευση κάποιου ενήλικα. Μπορεί να είναι και παιδική εκμετάλλευση.
- Εσείς τι θα κάνατε για να αλλάξει αυτή η συμπεριφορά;
- Θα προσπαθούσα να ζητήσω βοήθεια από μια δασκάλα που είναι ειδικής αγωγής η οποία θα με κατατόπιζε και από ένα ειδικό ψυχολόγο, γενικά θα έπαιρνα κατευθύνσεις από μια εκπαιδευμένη δασκάλα ειδικής αγωγής, η οποία θα μου, γιατί είναι αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι μια ιδιάζουσα συμπεριφορά και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από μια κοινή δασκάλα, η οποία έχει τελειώσει, έχουμε κάνει στη σχολή ειδική αγωγή, έχουμε κάνει αγωγή καθυστερημένων, νοητική στέρηση, έχουμε κάνει παιδιά τα οποία παρουσιάζουν άλλου είδους δυσκολίες πλην όμως μέχρι εκεί. Αυτή είναι η συμπεριφορά ιδιαίτερα αποκλίνουσα και χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση



γιατί δε θέλει βία πάνω στη βία, δε θέλει φωνή πάνω στο ήδη λάθος, θέλει να καταλάβει με τρόπο ποιο είναι το λάθος του για να μπορέσει να λειτουργήσει το σωστό. Ο Δ. δε μπορεί να λειτουργήσει με τη βία, έχω επιχειρήσει να τον φωνάξω και όταν τον φώναξα έκανε ζημιές, το αντίθετο..

- Το αντίθετο αποτέλεσμα..
- Ναι, μπορεί να έβριζε, να πέταγε τα τετράδιά του, να πέταγε την τσάντα του, να έσκιζε το τετράδιό του, να έσπαζε το μολύβι του. Οι πρώτες ενέργειες που έκανε όταν μπήκε στην τάξη ήταν να σπάζει μολύβια, στη μέση, να σκίζει φωτοτυπίες που του έδιναν όχι για να γράψει να ζωγραφίσει. Ποτέ δε μου έκανε τίποτα όταν ασχολήθηκα μόνη μου. Όταν τον είχα στην έδρα δίπλα μου και δεν ασχολούμουν με τα άλλα παιδιά για ένα τέταρτο, μισάωρο,  $\frac{3}{4}$  της διδακτικής, ακόμα και ολόκληρες ώρες, άφηναν το τμήμα μου να πηγαίνει πίσω, ασχολήθηκα δίπλα του, είδα ότι ήθελε ατομική διδασκαλία, και μάλιστα όχι από μια ειδική δασκάλα, με ιδιαίτερες γνώσεις. Δε θέλει βία στη βία.
- Ευχαριστώ πάρα πολύ, για όλα.
- Παρακαλώ, πιστεύω ότι το έργο..να κάνω τον επίλογο...η δουλειά η οποία έχει γίνει αυτούς τους μήνες που δουλεύει με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς έχω δει σαν δασκάλα της τάξης τεράστια βελτίωση στην ψυχή του, στον ψυχικό του τομέα, στις δραστηριότητές του, στον τρόπο συμπεριφοράς, έχει μάθει πώς φέρονται μες στο τμήμα, πως δε μιλάνε και συνεργάζονται, γιατί μιλούσε σε όλη τη διδακτική ώρα, και ποιοι είναι οι κανόνες ενός μαθητή. Δηλαδή από το πουθενά που ήρθε γιατί ήταν σαν ένα αγρίμι, αγρίμι θα το πω, έτσι φερόταν τουλάχιστο, άρχισε να κοινωνικοποιείται, χρειάζεται και άλλη δουλειά στην κοινωνικοποίηση, πιστεύω ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα, τα πρώτα βήματα..
- Ευχαριστώ που το αναγνωρίζετε
- Εύχομαι..απο μέσα από την καρδιά μου να γίνουν και άλλα βήματα, παρακαλώ δεν κάνει τίποτα, εγώ οφείλω να λέω αλήθειες. Εύχομαι η συνεργασία να συνεχιστεί και του χρόνου και να μπορέσουμε σαν παράγοντες, επειδή ζούμε στο Βόλο όλοι, να μη το βλέπουμε να γυρίζει τις νύχτες έξω να φροντίσουν κάποιοι κοινωνικοί παράγοντες τους καλοκαιρινούς μήνες να το απασχολούν είτε σε στέκι παιδιού είτε δεν ξέρω σε ποια κέντρα που μπορούν να απασχολούν παιδάκια που δεν έχουν την τύχη

να έχουν την οικογενειακή επίβλεψη και την οικογενειακή θαλπωρή, θα το έλεγα και ζεστασιά, να πάνε το καλοκαίρι σε μέρη τα οποία είναι ακίνδυνα, γιατί Ο Δ. το έχει πολύ ανάγκη αυτό, κινδυνεύει ανά πάσα στιγμή να βρεθεί κάπου αλλού, δε θα ήθελα να βρεθεί σε ένα κέντρο ανηλίκων φυλακών ή κάποιο κέντρο το οποίο να μην είναι για το Δ.. Θα ήθελα ο Δ. να πάει εκεί που του αξίζει γιατί ο Δ. είναι ένα έξυπνο παιδί, μια πολύ καλή παιδική ψυχή η οποία αυτά που βγάζει δε φταίει, ο Δ. δε φταίει γι' αυτό που είναι κάποιοι άλλοι φταίν. Ας αναλάβουν κάποιοι άλλοι τις ευθύνες τους, το φέραν στον κόσμο, ας αναλάβουν γιατί ποτέ δε θα ήθελα να φέρω ένα παιδί στον κόσμο και να είναι έρμαιο αυτής της κατάστασης. Εάν δε μπορεί, ας το δώσει για υιοθέτηση, ας το δώσει σε ένα ίδρυμα να είναι μόνιμα μέσα και να πάει να το βλέπει αλλά να ξέρει ότι είναι σε ίδρυμα. Αυτή τη στιγμή αφού το πήρε στο σπίτι σα γονιός πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες του.

- Ευχαριστώ πάρα πολύ. Να'στε καλά.
- Παρακαλώ και εσείς.

### Συνέντευξη γυμναστή

- *Λοιπόν... θα ήθελα να μου περιγράψεις τη συμπεριφορά του μαθητή. Αυτή που σε προβληματίζει*
- Τώρα ή στην αρχή;
- Στην αρχή
- Στην αρχή ήταν το πρόβλημα ότι ρε παιδί μου δεν είχε καθόλου όρια, εεε... τουλάχιστον όταν ερχόμουν εγώ, εεε...σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς δεν υπήρχε όρια. Δεν είχε όρια. Το παράδοξο ήταν ότι στην αρχή τουλάχιστον σε μένα,εεε...είχε μια...υπακούσε σε ό,τι του έλεγα. Αυτό στην αρχή ίσως ήταν από φόβοοοο; Επειδή έβλεπε απέναντί του έναν άντρα από...από, έναν εκπαιδευτικό άντρα καταρχήν και όχι γυναίκα, εεε..είχα μια αυστηρή στάση και λεκτική μερικές φορές αλλά και όσον αφορά τη στάση του σώματος, εεε...εγώ δεν αντιμετώπισα πρόβλημα καθόλου απ'την αρχή. Το πρόβλημα ήταν όταν εεε...έλειπα εγώ.
- *Δηλαδή;*

- Εεε...δηλαδή μου λέγαν όταν ερχόμουν εδώ ό,τι έκανε, ό,τι έβριζε, χτυπούσε τις πόρτες, ό,τι κλώτσησε τη δασκάλα, ό,τι κλώτσησε το συμμαθητή του, έφυγε από την τάξη χωρίς να πάρει άδεια, και πολλές καταστάσεις τέτοιου είδους.
- *Ποια νομίζεις, εσύ ό,τι είναι τα αίτια της συμπεριφοράς του μαθητή;*
- Είναι το όλο ιστορικό που έχει, το οικογενειακό του. Πρώτα απ' όλα δεν έχει καθόλου υποστήριξη από την οικογένεια, που δεν είχε και καθόλου, σχεδόν καθόλου οικογένεια, αν λάβουμε υπόψη το πόσο χρόνο ήταν στο ορφανοτροφείο, ο πατέρας του τα προβλήματα που έχει, η έλλειψη μητέρας, τα αδέρφια του, ο αδερφός του ο μεγάλος που αποτελούσε πρότυπο γι' αυτόν και ήταν ένα, μια μεγάλη μιμούνταν ένα πρότυπο που ήταν εντελώς.....
- *Λάθος*
- Λάθος. Εδώ μιλάμε για έναν αδερφό που ήταν μπλεγμένος σε ναρκωτικές ουσίες, προβλήματα με το νόμο, τις φυλακές και τα λοιπά, τον είχε σαν πρότυπο, σαν πρότυπο και μιμούνταν πολλά από αυτόν.
- *Εσένα σε επηρέασε αυτή η συμπεριφορά του μαθητή; Σε επηρεάζει;*
- Ξέρω εγώ.... απέναντί του;
- *Ναι..ναι..*
- *Όχι...όχι*
- *Πώς νιώθεις εσύ γι' αυτό; όταν συμπεριφέρεται έτσι; Όταν μαθαίνεις ότι πριν έρθεις εσύ έχεις συμπεριφερθεί μ' αυτόν τον τρόπο;*
- Ναι, με στενοχωρεί αλλά..αλλά κατανοώ το ότι ένα παιδί μ' αυτό το ιστορικό δε θα.. το θεωρώ φυσιολογικό να έχει τέτοιες..συμπεριφορά. δε το θεωρώ παράδοξο.
- *Πιστεύεις ότι μπορεί να αλλάξει αυτή η συμπεριφορά;*
- Ναι, αλλά θέλει συνέχεια, διάρκεια και θέλει συνεργασία από πολλούς ανθρώπους. Δηλαδή, εεε...αν δεν υπήρχε συνεργασία τώρα μεταξύ μας και να μας και να μας..και με τις δασκάλες υπάρχει συνεργασία βέβαια λίγο πιστεύω ότι η κυρία Σ. ενώ είναι καλός σαν άνθρωπος το μάθημά της είναι δύσκολο για ένα παιδί σαν τον Νίκο. Δηλαδή μιλάει, φωνάζει μέσα στην τάξη, έχει τέτοιου είδους επικοινωνία. Αυτό δεν τον.. τον διασπά. Δηλαδή και εγώ ο ίδιος μέσα στο μάθημα όταν παρακολουθούσα ένιωθα δυσφορία δεν μπορούσα. Αυτό, αυτή την ένταση που υπάρχει.

- *Επομένως τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει για να αλλάξει η συμπεριφορά του; Συνεργασία, δηλαδή;*
- *Θέλει συνεργασία, θέλει δουλειά εδώ αλλά θέλει και υποστήριξη και στο σπίτι. Και το ζήτημα είναι ότι επειδή η μεγαλύτερη δουλειά γίνεται στο σπίτι δεν ξέρω τα αποτελέσματα μακροπρόθεσμα. Θα έχει πάλι, τώρα μετά τις γιορτές τα Χριστούγεννα και το καλοκαίρι πολύ πιθανό να έχει πάλι μια παλινδρόμηση. Αν θα είναι μικρή ή μεγάλη αυτό δε το ξέρω. Είμαι και εγώ περίεργος να δω πώς ακριβώς γιατί νομίζω ότι έχει, έχει κατανοήσει κάποια πράγματα, ααα και με τη δική σου...και με την κουβέντα που κάνετε μαζί και μαζί μου αρχίζει να αντιλαμβάνεται κάποια πράγματα ποια δεν είναι κοινωνικά αποδεκτά. Απλά πράγματα καθημερινότητας απλά τα οποία αυτός τα θεωρούσε αυτονόητο ότι γίνονται. Δηλαδή το να χτυπήσει, να βρίσει, το οτιδήποτε, να φύγει από την τάξη, να μην τηρεί καθόλου κανόνες. Αυτά φαίνεται σιγά-σιγά να αντιλαμβάνεται ότι ήτανε λάθος.*
- *Εντάξει. Αυτό ήθελα..ευχαριστώ πολύ*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση

### Συνέντευξη δασκάλας μετά την παρέμβαση

- Θα το αφήσω εδώ κοντά για να σας ακούω.
- Ναι.
- Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν μπορείτε να μου περιγράψετε τη συμπεριφορά του μαθητή τώρα, δηλαδή σε σχέση με την παρελθούσα κατάσταση θα ήθελα να μου πείτε τώρα πως είναι η συμπεριφορά του μαθητή, βλέπετε κάποια αλλαγή;
- Εεε..ας ξεκινήσουμε λιγάκι από την επαφή του μέσα στην τάξη. Εεε...η επαφή στην τάξη με τη δασκάλα, την κυρία Ε. με την οποία λειτουργεί στην παράλληλη κατά την ώρα του μαθήματος έχω να παρατηρήσω το εξής: ε, είναι υπάκουος, συμμετέχει, ε.. δεν ενεργεί με τις ενέργειες που ενεργούσε στο μαθητικό περιβάλλον κατά τη διδακτική ώρα ούτως ώστε να ενοχλεί τους άλλους μαθητές. Ε, εργάζεται με τη δασκάλα του στις εργασίες τις οποίες βάζει, εεε...μπορώ να πω ότι δεν είναι καθόλου ενοχλητικός, εξαρτάται βέβαια εάν οι συμμαθητές του στο διάλειμμα στο προηγούμενο τον έχουν συμπεριφερθεί σωστά, ο ίδιος δεν προκαλεί κάτι ή δεν έρχεται σε αντιπαράθεση ούτε με τη...με το διδάσκοντα ούτε με τη δασκάλα την υπεύθυνη της ειδικής αγωγής η οποία ασχολείται μαζί του, δεν προκαλεί το ενδιαφέρον που ήθελε να είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας νωρίτερα. Πιστεύω ότι η παρέμβαση έχει λειτουργήσει δυναμικά πάνω στην προσωπικότητα του Δ. Ίσως ο Δ. αυτό που έγινε στην Δ' δημοτικού θα έπρεπε να είχε γίνει από πολλά χρόνια νωρίτερα. Εεε...βασικά προτείνω να συνεχιστεί. Η συμπεριφορά του πιστεύω ότι έχει εγκλιματιστεί πάρα πολύ στο σχολικό περιβάλλον και μέσα στην τάξη και στα διαλείμματα, θέλει τη φιλία των συμμαθητών του, την έχει ανάγκη αυτό το έχει εκδηλώσει με τη συμμετοχή του στο παιχνίδι, πιστεύω ότι ο Δ. δεν ήξερε πώς να φέρεται και μέσα στην τάξη γιατί κανείς δε του είχε διδάξει, αφού αυτό το παιδί δεν ασχολήθηκε κανείς από τις προηγούμενες τάξεις της φοίτησής του στο προηγούμενο σχολείο και μπορώ να πω κατά τη διάρκεια της παραμονής τις απογευματινές ώρες μέσα στο ορφανοτροφείο απουσίαζαν οι ειδικοί

εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα έπρεπε να παρέμβουν, εεε...βοήθησε πάρα πολύ τόσο η δασκάλα του η κυρία Ε. η οποία ήταν κατά πάνω του, όσο και ο γυμναστής ο κύριος Κ. ο οποίος είναι της ειδικής αγωγής είχε βάλει όρια πριν τη δική σας παρέμβαση κατά τον προηγούμενο μήνα που είχε έρθει ο κύριος Κ., γενικά η συνεργασία του γυμναστή της ειδικής αγωγής μαζί με την κυρία Ε., δασκάλα της ειδικής αγωγής πάλι, βοήθησαν στο να εγκλιματιστεί ο Δ. στο σχολικό περιβάλλον. Ο Δ. έχει αλλάξει πάρα πολύ και στη συμπεριφορά και γενικά στις δραστηριότητες του σχολείου και αυτό το καταλαβαίνουμε από το εξής: Θέλει, ήθελε να συμμετέχει στη σχολική παρέλαση, θέλει να συμμετέχει στις σχολικές εκδρομές, θέλει να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες, θέλει να τον παίζουν οι άλλοι, ένα πράγμα δε θέλει όμως, δε θέλει να τον περιπαίζουν, δε θέλει να τον κοροϊδεύουν και να αισθάνεται απόμερος από την παρέα. Θέλει να του συγχωρούν τα λάθη που εγώ πιστεύω ότι τα κάνει άθελά του, καμία παιδική ψυχή δεν είναι που από πρόθεση κάνει κάτι γιατί κανείς δε λειτούργησε πάνω σ'αυτή την παιδική ψυχή, ε..και πιστεύω πως ότι χτίσαμε μέχρι τον Ιούνιο, θα προτιμούσα το καλοκαίρι με κάποιους παράγοντες, σ'αυτό το οικογενειακό περιβάλλον, τις πρωινές ώρες που αυτός ο πατέρας λείπει για δουλειά, κάποιος ο οποίος να τον απασχολεί σε κάποιο στέκι παιδιού του δήμου Βόλου, ή σε κάποια εργαστήρια που υπάρχουν για αυτά τα παιδιά για να παραμένει, για να μην έχει ολόκληρο το εικοσιτετράωρο αφημένο στον υπολογιστή, σε ένα ίντερνετ που ρεμβάζει και δεν ξέρω σε τι site μπορεί να μπαίνει το παιδί ή οτιδήποτε άλλο, δεν ξέρω τι μπορεί να κάνει γιατί κανείς δε το ελέγχει, γιατί το οικογενειακό πρότυπο όταν έχει κανείς τον αδερφό ο οποίος δε τον βοηθά καθόλου, είναι ευάλωτος στο να παρεκτραπεί και να έρθει πάλι το Σεπτέμβρη με μια άλλη συμπεριφορά. Πάντως η συμπεριφορά του μέσα στην τάξη είναι άψογη, δεν έχω ακούσει το παραμικρό και στα διαλείμματα, καταλαβαίνει τα λάθη του, έχει καταλάβει τα λάθη του, ε..έχει αγαπηθεί από τους συμμαθητές του, δεν έχω ακούσει παράπονα από συμμαθητές απεναντίας μετά από την παρέμβαση της κυρίας Ε. και του κύριου Κ. και της κυρίας διευθύντριας και των υπολοίπων που έρχονται από το ΚΕΔΔΥ και της δασκάλας του ολοήμερου που τον κρατά τις πρώτες ώρες του ολοήμερου και τη φροντίδα του φαγητού που έχει στο ολόημερο και τη φροντίδα της δασκάλας του ολοήμερου και όλα αυτά κατάλαβε τι σημαίνει σχολικό περιβάλλον, έχει αγαπήσει το σχολικό

περιβάλλον και πιστεύω ότι οι απουσίες που κάνει, θέλω να πιστεύω ότι είναι λόγω αρρώστιας ή κάτι άλλο συμβαίνει. Εκείνο το οποίο εγώ θέλω να τονίσω είναι η συνεργασία του πατέρα με το παιδί, να μην λείπει για τον παραμικρό λόγο από το σχολείο, και να παραμένει το βράδυ, τις ώρες που πρέπει να παραμένει σαν παιδί των 10 ετών άυπνο και να μην παραμένει μέχρι τις δύομισή η ώρα μπροστά από έναν υπολογιστή και την επόμενη μέρα να μη μπορεί να ξυπνήσει μετά από τρεις ώρες ύπνο ή τέσσερις και να νυστάζει, δηλαδή ό,τι χτίζεται στο σχολείο θα πρέπει να συνεχίζεται και στην οικογένεια για να μπορεί αυτή η οικογένεια να βοηθήσει και τη συνάδελφο ειδικής αγωγής που χτίζει τόσα πολλά. Η δουλειά που κάνει η δασκάλα της ειδικής αγωγής όσον αφορά επάνω στη μάθηση είναι άψογη, γιατί; Γιατί δουλεύεται τόσο στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, τόσο στη μάθηση όσο και στην ένταξη της τάξης, βέβαια δεν είναι δυνατό σε τόσους μήνες που δουλεύετε να φτάσει στο μαθησιακό επίπεδο της Δ' δημοτικού ούτως ώστε του χρόνου να είναι έτοιμος στην Ε' δημοτικού να συμπληρωθούν τα κενά των τριών προηγούμενων τάξεων, με τίποτα, εγώ όταν το πήρα μετά όπως προείπα σε προηγούμενη μου συνέντευξη στους 3 μήνες, 2 ½ και κάτι που ήρθε, μέσα Οκτωβρίου με τέλος Οκτωβρίου βασικά άρχισε η ένταξη του στην τάξη, ήταν ένα παιδί το οποίο ξάπλωνε στο βάθρο του πίνακα με σκεπασμένο το κεφάλι όπως προείπα, ένα παιδί που ούρλιαζε που είχε επιθετικές τάσεις στη δασκάλα του, ένα παιδί που ήξερε να χρησιμοποιεί, το μόνο κίνητρό του ήταν ένα κινητό για φωτογραφίες ή για μουσική μέσω κινητού, που δεν ήξερε που βρίσκεται και γιατί, ένα παιδί που έπεσε από τα σύννεφα, πιστεύω ότι το ψυχικό του υπόβαθρο ήταν ταλαιπωρημένο και πολύ κατεστραμμένο ψυχολογικά, κάποιος πιθανόν να άσκησε βία πάνω σε αυτό το παιδί και εμείς δεν ξέρουμε, αν ψάξουμε τους παράγοντες που ασκήσανε βία σ' αυτό το παιδί θα μάθουμε. Δε θα'πρεπε όμως ένα ορφανό παιδί το οποίο ήταν εγκαταλελειμμένο σε ένα ορφανοτροφείο να ασκηθεί τόσο μεγάλη ψυχολογική βία ή να το δέρνουμε ή να το χτυπάμε για να το καθησυχάσουμε αλλά θα'πρεπε να ανατρέξουμε στις αιτίες που προκάλεσαν αυτή τη συμπεριφορά, τη βίαιη μέσα στο τμήμα. Κατάλαβα ότι ήθελε πλαισίωμα, αγκαλιά, αγάπη και ήθελε μια εκπαιδευτικό επάνω η οποία είχε σπουδάσει για να ξέρει πώς να χειριστεί το συγκεκριμένο παιδί. Ομολογώ ότι ήταν μια πάρα πολύ δύσκολη περίπτωση και από μια δασκάλα κανονικής αγωγής η οποία θα

έχει ένα τμήμα 17 ή 18 παιδιών, δε θα υπήρχε χρόνος για να, παράλληλα δουλέψει με τα κανονικά παιδιά και να ασχοληθεί και με το Δ. Ε..η επαναλαμβάνω πάλι η προσφορά της κυρίας Ε. ήταν τεράστια, τεράστια επάνω στη συμπεριφορά του παιδιού. Ήταν καταλυτική ομολογώ, μακάρι και από το Σεπτέμβρη να είχε δασκάλα όχι κανονική προτείνω εγώ, θα πρέπει η δασκάλα να είναι ειδικής αγωγής να συνεχίσει το ίδιο έργο και θα προτιμούσα αν μπορούσε να έρθει και η ίδια να συνεχίσει το έργο της. Έτσι, να συνεχίσει το έργο της να το προεκτείνει και να το συνεχίσει γιατί ξέρει που σταμάτησε και από πού θα ξεκινήσει γιατί μέχρι να μάθουμε ένα παιδί τι χτίσαμε περνάει και ένας πολύτιμος χρόνος ένα-δυο μήνες και κάτι και αυτό το παιδί δε θέλει απλά να το έχει πίσω και να ζωγραφίζει , είναι ένα παιδί στο οποίο θέλει και να χτίσεις δεξιότητες να τις ανακαλύψεις που έχει, πού χωλαίνει , τι μπορώ να πάω μπροστά, τι μένει στάσιμο, τι φταίει, είναι πολυποίκιλες, πολυποίκιλοι οι τομείς τους οποίους πρέπει να εμβαθύνεις, να ανακαλύψεις, να καλλιεργήσεις, να σταματήσεις, να προχωρήσεις. Αυτά έχω να πω, βλέπω τεράστια βελτίωση και αυτό το οφείλουμε μόνο στη δασκάλα ειδικής αγωγής.

- Ευχαριστώ πολύ . εντάξει και εσείς όλοι βοηθήσαμε..
- Εγώ βοήθησα στο να καταστρώσω κάποια πράγματα στα οποία με ανησυχούσε ένα παιδί τέτοιο να μπορεί να σταθεί μέσα σε μια φυσιολογική τάξη. Ήταν αδύνατη η συμπεριφορά του να σταθεί με το δάσκαλο της κανονικής τάξης ένα τέτοιο παιδί γιατί έπρεπε να εγκαταλείψεις όλα τα άλλα και να ασχοληθείς με αυτό αλλά θα έπρεπε να έχεις τις γνώσεις και τα όπλα. Γιατί έχουμε γνώσεις από την παιδαγωγική ακαδημία την οποία τελειώσαμε και αυτά που από την εμπειρία μας έχουμε για ένα τέτοιο παιδί αλλά δεν έχουμε το χρόνο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι 45 λεπτά διδασκαλίας να ασχοληθούμε με ένα τέτοιο παιδί που έχει τόσα κενά και με τόση πολλή φροντίδα. Εγώ πιστεύω ότι αισθάνεται ασφάλεια δίπλα σε έναν άνθρωπο που ασχολείται μόνο μ'αυτόν και το έχει τιμή του και καμάρι του γιατί έχω τη δασκάλα μου την οποία πιστεύω και βλέπω ότι αγαπάει ιδιαίτερα την ακούει όπως και τον κύριο Κ., την εκτιμεί αυτό που προσφέρει και δε βλέπω να έχει δημιουργήσει τα προβλήματα τα οποία εγώ δυστυχώς όταν τον παρέλαβα, αισθάνθηκα τόσο άσχημα και τόσο αδύναμη να προσφέρω...εεεε..
- Είχατε και άλλα τόσα παιδιά, δεν είναι δυνατό...τι να πρωτοκάνετε



- Εννοείται τι να πρωτοκάνω! Αλλά δεν ήξερα και από πού να ξεκινήσω, δεν είχα και το χρόνο να ασχοληθώ, πέρα από κει θα έπρεπε να ξέρω και από πού ξεκινάω γιατί έπρεπε να γίνει κάποιο τεστ νοημοσύνης σε ποιο υπόβαθρο ανήκει το παιδί..
- Υπάρχει τεστ..
- Θα έπρεπε να το δει και κάποιος ψυχολόγος, παιδοψυχολόγος κάποιος ειδικής αγωγής ο οποίος θα έπρεπε να ασχοληθεί με τη συμπεριφορά του, γιατί μάθηση, μάθηση είναι σε φυσιολογικά παιδιά, και δεν προσπαθείς μόνο στη μάθηση σ' αυτό το παιδί, πρέπει να ξεκινήσεις από τη συμπεριφορά, να το εντάξεις στο σχολικό περιβάλλον και μετά να ξεκινήσεις να δεις που μπορώ να χτίσω και από πού. Ήταν ένα παιδί από τη στιγμή που το πήρα και το δούλεψα με πάρα πολλά κενά, στα μαθηματικά τα κενά ήταν τεράστια, στη γλώσσα περιττό να σας πω ότι τα γράμματά του δε μπορούσε να τα κάνει πάνω στη γραμμή ήταν κακογραμμένα, από ορθογραφική άποψη, δεν ήξερε ορθογραφία, δεν ήξερε να κάνει καλά γράμματα, εγώ προσωπικά τον έβαλα Ιανουάριο-Φεβρουάριο της Α' δημοτικού...
- Ούτε το αλφάβητο δεν ήξερε..
- Ασχολήθηκε ο κύριος Κ. με τα κεφαλαία και τα μικρά, δεν μπορούσε να αντιγράψει μια σειρά, του έβαζα ορθογραφία, δεν μπορούσε να τη γράψει και έκανε 45 λεπτά να τη γράψει δυο σειρές πόσο μάλλον να προχωρήσω δυο σελίδες ασκήσεις γλώσσα της Δ' δημοτικού και η έκφραση του και όλα αυτά. Εγώ βλέπω ότι γνώσεις υπάρχουνε, θέληση υπάρχει, δε βλέπω βαριά νοητική υστέρηση που μπορείς να μην καλλιεργήσεις στο Δ. Δηλαδή πιστεύω αργά, θα μάθει τα βασικά να σταθεί στην κοινωνία, δηλαδή να βάζει την υπογραφή του, να μπορεί να συνεννοείται, να συντάξει ένα γράμμα, χωρίς πολλά ορθογραφικά λάθη, να μπορεί να συνεννοείται με το γύρω του το περιβάλλον. Δε θα μπορέσει να φτάσει εκεί που είναι τα άλλα παιδιά αλλά ένα παρέμενε έτσι ως την ΣΤ' δημοτικού θα είχαμε ένα Δ. που θα πήγαινε στην πρώτη γυμνασίου όχι μόνο καθηγητής δε θα μπορούσε να του βάλει βαθμό και να συμμετέχει σε εξετάσεις του Ιανουαρίου ή του Ιουνίου δε θα μπορούσε να περάσει τάξη στο γυμνάσιο αλλά δε θα μπορούσε να κάνει τη δουλειά του τουλάχιστον να είναι πίσω να μην προβληματίζει τους άλλους. Πιστεύω ότι αν συνεχίσει έτσι έως την ΣΤ' δημοτικού, θα μπορέσει έστω και να περνάει έτσι

τις τάξεις του γυμνασίου που όλα έτσι φεύγουνε γιατί είναι υποχρεωτική η εννεαετής εκπαίδευση αλλά τουλάχιστον να μην ενοχλεί τον καθηγητή ο οποίος θα πρέπει να έχει ήσυχο τμήμα για να μπορεί να δουλέψει.

- Στα διαλείμματα βλέπετε τις συμπεριφορές που παρατηρούσαμε ...
- Όχι. Όχι, γιατί έψαχνε να βρει πέτρες , έψαχνε να βρει ξύλα, χτύπαγε παιδιά, χτύπησε παιδιά, είχαμε επιθέσεις παιδιών, είχαμε και επιθέσεις σε δασκάλες φραστικές και με αντικείμενα, στη διευθύντρια και σε εμένα προσωπικά αρνούσαν να παραδώσει το κινητό, επενέβη ο πατέρας για να παραδώσει το κινητό, δε μας το δινε με τίποτα κλωτσούσε, χτυπούσε, νευρίαζε, αντιμιλούσε, έχω ακούσει πολύ άσχημες εκφράσεις προσωπικά η ίδια, πολύ άσχημες η διευθύντρια, ε..και σε συναδέλφους γενικά που ήταν εφημερία τους προβλημάτισε γενικά σε όλους. Σε δυο ανθρώπους δεν προβλημάτισε, και ειδικά άντρες ίσως επειδή έβλεπε ότι εκεί δε χωράει, στον κύριο Κ. και στον άλλο το συνάδερφο που ήρθε ειδικής αγωγής από το ΚΕΔΔΥ τον πρώτο συνάδερφο, ο οποίος όμως ασχολήθηκε μαζί του και κάνανε ένα φυτολόγιο το οποίο το είδατε και εσείς, ο οποίος του έδωσε τη φωτογραφική μηχανή να φωτογραφήσει τους χώρους του σχολείου, ο οποίος τον έβγαλε εκτός σχολείου στην αυλή και στον οποίο έδειξε αγάπη και εμπιστοσύνη ότι εγώ είμαι για το Δ. και ο Δ. έχει ένα δάσκαλο. Δηλαδή ο Δ. όπως ήρθε από το οικοτροφείο και από την προηγούμενη τάξη όπου έμενε 24 ώρες το 24ωρο όπου έμενε μισή μέρα στο σχολείο και πιστεύω ότι τον είχαν σε μια κανονική τάξη αφημένο και έρπονταν έτσι αυτή η συμπεριφορά και επειδή πίστευε ότι εκεί επειδή έκανε ό,τι ήθελε, νόμιζε ότι και στο καινούργιο σχολείο που θα έρθει θα λειτουργήσει έτσι αλλά εμείς σαν σύλλογος διδασκόντων και μπράβο στη διευθύντρια η οποία στην κυρία Δ., η οποία, ασχολήθηκε τόσο πολύ με όλους τους φορείς του δήμου Βόλου τους κοινωνικούς φορείς, τους φορείς της ειδικής αγωγής , το σχολικό σύμβουλο, τον προϊστάμενο, το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής , η οποία έτρεξε δυο μήνες και κάτι, η οποία έκανε όλες τις απαραίτητες αυτές ενέργειες για να μας χορηγήσει αυτή τη δασκάλα την κυρία Ε., την οποία ευχαριστούμε πάρα πολύ σαν σχολείο, και η οποία και στα διαλείμματα, η οποία είναι μια κυρία δεν έχει δει διάλειμμα μέσα στο γραφείο, ομολογώ να το πω και όλοι οι συνάδελφοι το εκτιμούμε αυτό γιατί από την τάξη δύσκολα μπορείς να πεις κάθε μέρα ότι εγώ δε θα πάω στο

γραφείο θα είμαι στην αυλή να τον παρατηρώ και αυτή η παρατήρηση της συμπεριφοράς στο διάλειμμα και το τρέξιμο και τα προβλήματα και οι τάσεις φυγής που είχε, είχε τάσεις φυγής στην αρχή και το κρέμασμα στα κάγκελα, και θα φύγω γιατί και στο παλιό σχολείο ενημερωθήκαμε ότι έφευγε και έπαιρνε και άλλα παιδιά μαζί του για να πάει εκεί που ήθελε και ασκούσε και βία και εκεί σε συναδέλφισσες και το μάθαμε από δασκάλους οι οποίοι ήταν σε εκείνο το σχολείο, βλέπουμε ότι σε αυτό το σχολείο δεν υπάρχουν πια αυτά τα φαινόμενα ή τουλάχιστον αν υπήρχαν τους 2 πρώτους μήνες τώρα εξαλείφτηκαν, δηλαδή αυτό σημαίνει ότι μου αρέσει το σχολικό περιβάλλον, έχω εγκλιματιστεί, άσχετα οι απουσίες που κάνει μπορεί να είναι είτε επειδή ξενύχτηκε είτε επειδή δεν ήταν καλά ψυχολογικά ή γιατί είναι άρρωστος, είναι και ο παράγοντας οικογένεια η οποία οικογένεια δε φροντίζει να έχει την ανάλογη επαφή με τη δασκάλα και να την ευχαριστήσει τι προσφέρει στο παιδί της. Πιστεύω ότι έχουμε ένα κενό στη συμπαράσταση με την οικογένεια. Υπάρχει τεράστιο κενό..ναί μεν διατίθεται ο μπαμπάς να συμβάλλει ο δάσκαλος σε ό,τι μπορεί αλλά δεν υπάρχει ψυχική επαφή και το δίπλα, γονιός-δάσκαλος και η καθημερινή ενημέρωση και εγώ θα πρότεινα ντο εξής: δεν ξέρω αν γίνεται και ρωτώ αν γίνεται να υπάρχει ένα τετράδιο στο οποίο να βλέπει και ο γονιός τα βήματα το οποίο να δοθεί τον Ιούνιο προσωπικά στο γονιό, προσωπικά στο γονιό..

- Θα σας πω..
- Να δειχτεί τι έκανα, να κρατηθεί προσωπικά για το γονιό, να υπογράψει ο γονιός, να δεχτεί το Σεπτέμβρη να γίνει αυτή η συνεργασία και τη στιγμή που ο γονιός θα κάνει τα πάντα το καλοκαίρι και δε α μπορεί α το εντάξει σε κάποιο περιβάλλον στο οποίο θα γίνεται μια κάπως ψιλοαπασχόληση είτε λέγεται ζωγραφική είτε λέγεται πηλός το καλοκαίρι είτε λέγεται ψυχαγωγία, είτε λέγεται στέκι παιδιού του Βόλου να επικοινωνήσει με τον υπεύθυνο από το στέκι παιδιού του δή μου Βόλου, δηλαδή τα στέκι παιδιού ένα μήνα ολόκληρο το καλοκαίρι. Αν μπορούσε ο Δ. να είναι εκεί με μια δασκάλα, έστω να ξεφυλλίζει βιβλία και παραμύθια, έστω να τα γκρεμίζει κάτω και να τα ανοίγει, εγώ θα το πρότεινα αυτό, θα πρότεινα και το άλλο, να ενημερωθεί ο γονιός, να εκτιμήσει και να σας ευχαριστήσει στο ό,τι κάνατε..
- Δεν περιμένω κάτι τέτοιο..

- Εγώ το περιμένω ..
- Όσο τον έχετε δει εσείς που....
- Εγώ δε τον έχω δει καθόλου. Δεν τον έχω γνωρίσει προσωπικά..
- Αυτό, τόσο τον έχω γνωρίσει και εγώ.
- Πιστέψτε με δεν τον έχω ακούσει ούτε στο τηλέφωνο...
- Τον καλώ..
- Τον καλώ στο κινητό και δεν απαντά.
- Και εγώ το ίδιο.
- Τον καλεί και η διευθύντρια και εξαναγκαστήκαμε να πάμε στο σπίτι και η δασκάλα που έρχεται από το ΚΕΔΔΥ στο ολοήμερο γιατί δεν ξέραμε που μένει . αυτό το.. θα το χαρακτήριζα αδιαφορία, θα το χαρακτήριζα απάθεια και θα πρέπει να καταλάβει ότι είναι εις βάρος του παιδιού του και ένα παιδί που θα βγει στην κοινωνία με τόσα πολλά προβλήματα είναι σίγουρο ότι θα πέσει σε παραπτώματα
- Άμα δεν υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον από πίσω, δηλαδή η οικογένεια αν δεν υπάρχει αντιστοιχία αυτό που γίνεται στο σχολείο με το σπίτι..
- Συνεργασία, επαφή εκτίμηση και συνέχιση του έργου
- Μάλιστα
- Εκτίμηση, εκτίμηση του σχολικού έργου, εκτίμηση πρώτα να ξεκινήσουμε από την εκτίμηση, γιατί άλλο παιδί μας παρέδωσε τον Οκτώβριο και άλλο παιδί παίρνει στα χέρια του τον Ιούνιο.
- Αυτό....
- Την ηρεμία..πιστεύω ότι και εκείνος την αναγνωρίζει σπίτι, την αλλαγή συμπεριφοράς και εκείνος την αναγνωρίζει και είναι προς το καλό του παιδιού του θα ήθελα να, εμείς σαν σχολείο θα κάνουμε αυτό που πρέπει αλλά θα ήθελα και εκείνος να συνεχίσει το παιδαγωγικό έργο του σχολείου ειδικής αγωγής και όλων των παραγόντων οι οποίοι συνέβαλλαν στο Δ. να είναι ένας άλλος Δ., δηλαδή η ψυχή του, εγώ βλέπω μια γαληνιότητα πάνω, βλέπω ένα χαμόγελο, βλέπω μια αγκαλιά, την έβλεπα και πριν αλλά μόνο όταν..Και ωραίους τρόπους και το συγγνώμη και το ότι προσφέρεται να δώσει στο συμμαθητή του το μπισκότο που έχει, προσφέρεται να δώσει την τσίχλα του, προσφέρεται να συμμετέχει στο παιχνίδι, να δεχτεί τους όρους του παιχνιδιού, να κάνει φίλους, να τον κάνουν φίλο οι άλλοι, δηλαδή στην αρχή εγώ

πιστεύω και αυτό είναι η εμπειρία μου από τα τόσα χρόνια, αντιπαθήθηκε από τη βίαιη συμπεριφορά και τα κορίτσια και τα αγόρια βλέποντας τις φωνές, τις άσχημες εκφράσεις είπαν από μέσα τους αυτό το παιδί δεν είναι για την τάξη μας. Αντιπαθ...αντιπαθη...τον αντιπάθησαν τόσο πολύ γιατί πρώτον έλεγε άσχημες εκφράσεις οι οποίες δε λέγονται ούτε από ενήλικες , εάν αυτά τα φαινόμενα, δηλαδή εμένα κατά τη γνώμη μου, ξέραμε τι παιδί ήταν έπρεπε να μην μπει καθόλου μέσα στην τάξη, να μη δημιουργηθούν καθόλου, αυτά, αυτές οι αντιπάθειες, έτσι και να ενταχθεί αφού ήδη είχε καλλιεργηθεί. Αλλά αφού ήρθε με μετεγγραφή και επειδή λόγω του χειρουργείου του ποδιού του και λόγω του συμβάντος που έγινε δεν ήρθε καν στο αγιασμό και ήρθε μετά από δύομιση μήνες δεν ξέραμε τι παιδί θα παραλάβουμε. Ήταν η ατυχία του ποδιού του, έτσι..όλα αυτά ..

- Επομένως την παρέμβαση τι θεωρείται χρήσιμη..
- Πάρα πολύ χρήσιμη. Προσωπικά εγώ το εκτιμώ.
- Ευχαριστώ πολύ.
- Σε τι τον βοήθησε;
- Τον βοήθησε να σταθεί μέσα σε ένα τμήμα, στην ψυχοκινητική του δραστηριότητα, στην ένταξη του σχολικού περιβάλλοντος, στη σχολική συμπεριφορά στο τμήμα, στην ησυχία, στην κατανόηση του όταν δουλεύω με τη δασκάλα μου μιλάω σιγά, την ακούω, συνεργάζομαι μαζί της, δεν ενοχλώ τη δασκάλα της κυρίως τάξης. Ο Δ., για μένα μπορεί να σταθεί από το πρωί ως το μεσημέρι μέσα στο τμήμα, εάν υπάρχει δασκάλα, εάν υπάρχει δασκάλα ..εγώ πιστεύω ότι η παράλληλη στήριξη δεν ενοχλεί αυτή τη στιγμή. Όχι,μόνο δεν ενοχλεί, βοηθάει, καλλιεργεί και μπορώ να πω και το άλλο, μπορεί να συμμετέχει και σε δραστηριότητες της κυρίως τάξης. Δηλαδή να απαντήσει σε εύκολα πράγματα τα οποία μπορώ να τον ρωτήσω, αν ξέρω και συνεργάζομαι μαζί σας την ύλη που έκανε, πιστεύω πως όταν του κάνω ερωτήσεις θα τις απαντήσει αστόργως και του έχω κάνει ερωτήσεις και τις είχε απαντήσει και είδα ότι συμμετείχε και χειροκροτήθηκε από τα παιδιά του τμήματός του, γιατί κατάλαβαν ότι ο Δ, πλέον δεν είναι ο Δ. που δεν αξίζει, ο Δ. αξίζει και τα παιδιά είναι οι καλύτεροι κριτές και ξέρουν να εκτιμούν και να χειροκροτούνε στην επιτυχία αλλά..αλλά δεν πρέπει εεε, να τον απογοητεύσουν, το τονίζω αυτό και θα το βάλω και σε εισαγωγικά, και θα το

γράφω και με κεφαλαία, αν δουν κάποια συμπεριφορά που ίσως να μην του αρμόζει, πιστεύω ότι του ξεφεύγουν πράγματα, άθελά του, από μέσα του πηγάζει αυτό, ακόμα παιδική του ψυχή μέσα, θέλω να το πιστεύω αυτό, και είμαι ακράδαντα...πώς να το πω αυτό...σίγουρη σε αυτό που συνέβη ότι ασκήθηκε πολύ μεγάλη βία σε πολύ μεγάλο βαθμό, στην παιδική αυτή ψυχή, γιατί από την ώρα που γεννήθηκε μετά από κάποιο καιρό έχει πάει στο ορφανοτροφείο. Πιθανόν ο γονιός επειδή είχε τρία παιδιά δε μπορούσε να το μεγαλώσει και απευθύνθηκε στις ...εεεε, στις κυρίες οι οποίες τον ανέλαβαν, στο προσωπικό. Το οποίο όμως προσωπικό ήξερε πώς ενεργούσε πάνω στο δικό του το παιδί; Η ...δε θέλω να κατηγορήσω ανθρώπους χωρίς να ξέρω πώς το μεγάλωσαν, έτσι..έχω μάθει όμως ότι από πηγές..ότι το μάλωναν πάρα πολύ ..

- Το έχει παραδεχτεί και ο ίδιος.
- Έτσι.
- Στα διαλείμματα, δηλαδή βλέπετε να έχει αυτές τις εξάρσεις που είχε ; να χτυπάει...
- Όχι, όχι...καταρχάς περνάει απαρατήρητο ότι υπάρχει ο Δ. Τους τελευταίους μήνες περνάει απαρατήρητο, ανεβαίνει στο διάλειμμα, κατεβαίνει, ενώ πριν με τις πατερίτσες που ανέβαινε και κατέβαινε τα σκαλιά και είχε σπάσει την πατερίτσα για να χτυπήσει παιδί, τη διέλυσε και η ίδια εγώ πήγα και την αντικατέστησα στο γονιό εε..και την έφερα εδώ γιατί δε μπορούσε να πάει στο σπίτι με μια. Δηλαδή, χτυπούσε το σίδερο, και επιχείρησε να με χτυπήσει και μένα, να μου σηκώσει τη φούστα, να με χτυπήσει, όλα αυτά, μετά είχε εξάρσεις, δεν μπορούσα να τον ηρεμήσω, ήθελε να κάνει αυτά που ήθελε, μου γκρεμούσε πράγματα πάνω στον τοίχο, ήθελε να μου σκίσει το χάρτη, τέτοια πράγματα τάσεις για καταστροφή, δηλαδή ήταν ένα παιδί που δεν μπορούσα να το ηρεμήσω.
- Σε μια 4βαθμη κλίμακα θα ήθελα να μου απαντήσετε σχετικά με το βαθμό επιρροής της παρέμβασης στη συμπεριφορά του μαθητή 1-καθόλου, 2-λίγο,3-αρκετά και 4-πολύ. Δηλαδή, πόσο επηρέασε...
- Θα το έβαζα αρκετά, θα το έβαζα αρκετά ξέρετε γιατί θα το έβαζα αρκετά από την εμπειρία μου; Θα το έβαζα αρκετά σε σύγκριση με το Δ. που πήρα. Απ'το αρκετά είναι σχετικό δηλαδή στο Δ που πήρα με το Δ, που θα γίνει και

άλλη δουλειά μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, θα το έβαζα αρκετά γιατί, βλέπω ότι έχουν φύγει κατά τα  $\frac{3}{4}$  αυτός ο όγκος του είναι ένας Δ. και πανικοβληθήκαμε όλοι στο δημοτικό σχολείο. Δεν είναι έτσι τα πράγματα, δεν είναι έτσι..ο Δ. είναι ένας μαθητής που τελικά ήταν ένας μαθητής και είναι ακόμη, που καλλιεργείται, επιδιορθώνεται και δεν είναι κάτι το οποίο να μας πανικοβάλλει και να πούμε «α! μην αγγίζετε, μην πλησιάζετε δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα, αυτός είναι τελείωσε». Δεν είναι έτσι τα πράγματα, γιατί έτσι λειτούργησαν και οι προηγούμενοι μας. Αν και εμείς το κάναμε έτσι και λειτουργούσε έτσι και φυσικά και σήμερα έτσι θα ήταν τα πράγματα και σήμερα εάν δεν υπήρχε η παρέμβαση ειδικής αγωγής της κυρίας Ε. έτσι θα ήταν και σήμερα.

- Επομένως, βάζετε αρκετά αφήνοντας και ένα περιθώριο..
- Και άλλο περιθώριο, δηλαδή μπορεί να γίνει και πολύ. Εγώ έτσι το πιστεύω. Ε..βέβαια, ήταν λίγο το διάστημα..
- Ναι, ήταν λίγο το διάστημα.
- Και εσείς θα κάνατε συνέχιση της μαθησιακής δυσκολίας [που είχε και πιστεύω και τώρα ότι αφιερώσατε τα  $\frac{3}{4}$  της διδασκαλίας σας τουλάχιστον τον πρώτο χρόνο στη συμπεριφορά. Δηλαδή, εσείς δε μπορούσατε να επέμβετε στη μάθηση πριν επεμβείτε στη συμπεριφορά. Δηλαδή, αν δεν καθόταν δίπλα σας ήρεμα, πώς θα δουλέψετε; δε μπορούσατε να δουλέψετε. Άρα πρώτα ηρεμώ το παιδί και μετά επεμβαίνω στη μάθηση.
- Θεωρείται χρήσιμο, να εφαρμοστεί η ίδια παρέμβαση και για την αλλαγή άλλης συμπεριφοράς του μαθητή;
- Ναι, ναι...και εάν δε συνεχιστεί και από το ίδιο άτομο [που ξέρει τι έχτισε είμαι σίγουρη και άλλη εκπαιδευτικός να έρθει, το τονίζω αυτό, ότι θα εμφανιστεί ένα χάσμα. Δηλαδή, εάν έρθει άλλη εκπαιδευτικός και πάει κατευθείαν στα κενά και δεν ξέρει τον Δ πώς τον χειρίστηκε για να φτάσει..γιατί πιστεύω εσείς σαν ειδική αγωγή έχετε βάλει και όρους στο Δ, έχετε βάλει όρια, έχετε βάλει στόχους, έχετε βάλει κίνητρα, έχετε βάλει κίνητρα, ψυχοκινητικά κίνητρα, έχετε κάνει τη δική σας επιβράβευση με το δικό σας τρόπο και βλέποντας την επιβράβευση και το δώρο το ψυχικό που από εσάς παίρνει, είτε το μπράβο, είτε το αυτοκόλλητο, είτε την εκδρομή, είτε το δώρο, δεν ξέρω τι έχετε πάρει, τι έχετε βάλει..

- Κοινωνικούς ενισχυτές μόνο..
- Δε συζητήθηκε ποτέ σ' αυτό το παιδί, αυτή η συμπεριφορά που οδηγεί έναν ενήλικα. Γιατί κανείς δεν έκατσε δίπλα του να του εξηγήσει παιδί μου στην κοινωνία που θα βγεις αύριο, μεθαύριο εάν κλέβεις ποδήλατα, που έχει κλέψει, εάν κλέβεις μηχανάκια, θα βρεθείς μέσα σε μια φυλακή ανηλίκων και μετά σε φυλακή ενηλίκων. Αυτό το παιδί έκατσαν και του εξηγήθηκαν μερικά πράγματα και έχει στρώσει η συμπεριφορά του...εεε, οι ενέργειες που έκανε δεν επιτρέπονταν να γίνουνε, όμως κα..αυτές γινότανε δεκτές πιστεύω και από το οικογενειακό περιβάλλον, δεν ξέρω θέλω να πιστεύω. Μπορεί και ο γονιός να μην..κανένας γονιός δε λέει στο παιδί του κάνε αυτό αλλά θα έπρεπε ο γονιός από πριν το παιδί του, από μόνος του να απευθυνθεί στους παράγοντες που..
- Στο ΚΕΔΔΥ
- Του Δήμου Βόλου, στο ΚΕΔΔΥ, σε μια ψυχολόγο, σε μια δασκάλα ειδικής αγωγής, ακόμη και από υστέρημά του μια δασκάλα μια ώρα το απόγευμα να κάτσει και να συζητήσει μαζί του θα ήταν καλλιέργεια για το Νίκο και για μένα άργησε που το πήρα από το ορφανοτροφείο θα το ξαναπώ για άλλη μια φορά, αν ήξερε μπορεί να μην ήξερε ο γονιός ότι δεν περνούσε καλά μέσα, από τη στιγμή όμως που μπορεί να έμαθε ότι δεν περνούσε καλά το παιδί θα 'πρεπε ήδη να το 'χει πάρει και νωρίτερα. Και στο σπίτι έστω και μια ώρα, και από το υστέρημα να είχε μια γυναίκα που να έρχεται είτε είναι εκπαιδευτικός είτε μια κοπέλα που να τον κρατήσει κάτι θα δούλευε πάνω σ' αυτή την παιδική ψυχή. Ίσως η απουσία της μάνας, η μητρική στοργή, η αγάπη συν τη βία που ασκήθηκε όλα αυτά συνετέλεσαν στο να φτάσει εκεί, εγώ δε βλέπω ένα Δ. που να έχει βαριά νοητική στέρηση σαν άλλα παιδιά που είναι εδώ μέσα στο σχολείο που δεν μπορεί να λειτουργήσει κανείς. Είναι παιδί που δέχεται την παρέμβαση αλλά δε τη δέχτηκε μέχρι τώρα. Και ειδικά από την κυρία Ε., η οποία είναι ειδικής αγωγής και η οποία με τον τρόπο της, ομολογώ ότι η εργασία που κάνει στους υπολογιστές που έχω δει και η δουλειά που φέρνει και τα έξοδα που κάνει και η υπομονή που έχει εγώ δεν θα την είχα, ομολογώ πάλι γιατί δεν έχω το χρόνο. Ή και τις γνώσεις και είναι και οι γνώσεις. Γιατί το να χειριστείς ένα τέτοιο μαθητή πρέπει να έχεις και τις αντίστοιχες ικανότητες, το χρόνο και να είσαι ειδικά. Πιστεύω ότι ο Δ.



θέλει αποκλειστική δασκάλα δική του και όχι δασκάλα κανονικής αγωγής, δασκάλα ειδικής αγωγής. Μπορεί να βοηθήσει και η κυρία Π. η οποία είναι στην τάξη ένταξης δε μπορεί όμως να ασχοληθεί 4 ώρες και 5 τη μέρα γιατί έχει και άλλα παιδιά να ασχοληθεί μαζί τους. Και πιστεύω ότι το έργο της κυρίας Π. είναι υποστηρικτικό και συνέχεια του δικού σας.

- Ο ένας με τον άλλο συνεργαζόμαστε..
- Και συνεργασία.
- Ευχαριστώ πολύ! Να'στε καλά!
- Και σεις.

### Συνέντευξη γυμναστή

- Λοιπόν...θα ήθελα να μου περιγράψεις τη συμπεριφορά του μαθητή τώρα.
- Σε σχέση με την αρχή ή κατά τη διάρκεια;
- Με την αρχή, με την αρχή...
- Σε σχέση με τον πρώτο μήνα η διαφορά είναι πάρα πολύ μεγάλη και στη συμπεριφορά του όσον αφορά με το ...με τον εαυτό του και σε σχέση με τους συμμαθητές του και σε σχέση με τους δασκάλους. Εε..απο τις συζητήσεις που έχω κάνει με το παιδί πιστεύω ότι υπάρχει, έχει υπάρξει και μια τροποποίηση συμπεριφοράς και στο περιβάλλον εκτός σχολείου δηλαδή δείχνει σημάδια..είναι πιο ευαισθητοποιημένος σε κάποια ζητήματα των συνανθρώπων του, συνομηλίκων του, μεγαλύτερων ανθρώπων, βέβαια όπως έχουμε πει και μαζί εδώ και δυο βδομάδες υπάρχει μια παλινδρόμηση..η οποία οφείλεται ίσως σε κάποια μικρά περιστατικά, ίσως να είναι και δεδομένο, ίσως να είναι και η κούραση που έχει επέλθει στο παιδί και άρα είναι κάτι αναμενόμενο..το σίγουρο είναι ότι υπάρχει τεράστια διαφορά από την αρχή εε..με κάποια σημεία παλινδρόμησης.
- Εντάξει που είναι αναμενόμενα κιόλας.
- Θεωρώ ότι είναι αναμενόμενα.
- Ποια η διαφορά της σημερινής συμπεριφοράς με εκείνη που είχε πριν ξεκινήσει η παρέμβαση; Μπορείς να εντοπίσεις;
- Ναι. Καταρχήν ήταν πολύ βίαιος, επιθετικός, είχε πολύ άσχημο λεξιλόγιο, δεν είχε καθόλου όρια δηλαδή μπορούσε να ..πράγματα που τα είχα δει και εγώ στην αρχή, χωρίς ενδοιασμούς να βρίζει χυδαία, να φύγει όποτε θέλει από την

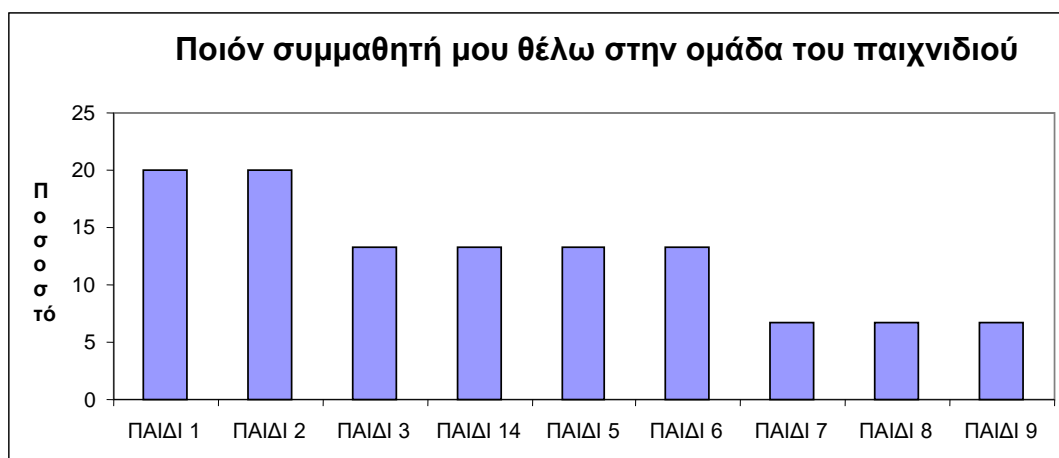
τάξη, να σπρώχνει, ακόμα να ασκήσει βία και στους συμμαθητές και σε εκπαιδευτικούς. Ε..έχει γίνει..δε μπορούσε καθόλου να διαχειριστεί τον εαυτό του, το θυμό του, το οποίο τώρα έχει αλλάξει και στο γνωστικό επίπεδο έχει υπάρξει τεράστια διαφορά κινούμενος ότι για παράδειγμα δε μπορούσε να κάνει πρόσθεση 2+2, 3+3, τώρα έχει κατακτήσει πολύ υψηλότερα πράγματα δηλαδή μεγάλα νούμερα, σχεδόν την προπαίδεια, κάνει προσθέσεις, αφαιρέσεις..

- Αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς;
- Και σε επίπεδο συμπεριφοράς, ναι.
- Και θα έλεγες ότι έχει ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων;
- Στην ομάδα των συνομηλίκων στο παιχνίδι έχει ενταχθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Βέβαια, επειδή έχει στιγματιστεί ..
- Ναι
- Και τα παιδιά τον θυματοποιούν συχνά, δηλαδή είναι ο αποδιοπομπαίος τράγος πολλές φορές από τους συμμαθητές του...
- Κάποιες φορές χωρίς να φταίει κιόλας.
- Ναι, είναι αυτό..γι'αυτό λέω αποδι..αποδιοπομπαίος τράγος γιατί έχει στιγματιστεί και το έχουν δείξει και εκπαιδευτικοί πολλές φορές. Δηλαδή, με το παραμικρό ενώ άλλα παιδιά μπορούν να κάνουν..να εκδηλώσουν συμπεριφορές επιθετικές και μη αποδεκτές και όμως η αντίδραση των εκπαιδευτικών δεν είναι ίδια στο Δ.
- Πιστεύεις ότι η παρέμβαση ήτανε χρήσιμη για το μαθητή;
- Αν δεν υπήρχε η παρέμβαση θεωρούσα, θεωρώ δεδομένο ότι ο μαθητής δεν θα ήταν αυτή τη στιγμή στο σχολικό περιβάλλον, θα ήτανε εκτός..με πολύ δυσάρεστες συνέπειες για το παιδί. Δε θα μπορούσε να σταθεί στο σχολικό περιβάλλον καθόλου.
- Θα ήθελα να μου πεις..λες ότι τον βοήθησε η παρέμβαση; Τι πιστεύεις;
- Είναι αυτά που είπαμε και πριν στη συμπεριφορά του..
- Ναι..
- Του έχει, κάποιοι του έχουν εξηγήσει τι είναι σωστό και τι όχι, του έχουν αναλύσει καταστάσεις και του εξηγούν γιατί αυτό είναι αποδεκτό, το άλλο δεν είναι αποδεκτό,..
- Άρα στη συμπεριφορά γενικά...

- Ναι, ναι στη συμπεριφορά, όλα ξεκινάνε από την συμπεριφορά, δε μπορούσες δηλαδή ούτε στο γνωστικό να κάνεις κάτι άμα δε..δε μπορούσες να οριοθετήσεις τη συμπεριφορά του. Δηλαδή ξεκινάς από κει, αν έχεις ένα μαθητή που δε σε προσέχει, δε σε ακούει, δε..σε αποδέχεται νομίζω ότι δε μπορείς να κάνεις τίποτα. Ξεκινάς από το βασικό πράγμα, αποκτήθηκε αυτό γι'αυτό και γι'αυτό υπάρχει αποτέλεσμα και στο γνωστικό.... κομμάτι.
- Επίπεδο..
- Ναι. Γι'αυτό..
- Θα ήθελα να μου πεις σε μια 4βαθμη κλίμακα σχετικά με το βαθμό επιρροής της παρέμβασης στη συμπεριφορά του μαθητή. Δηλαδή πώς τον επηρέασε η παρέμβαση: καθόλου, λίγο, αρκετά ή πολύ;
- Αα..εγώ θα'λεγα αρκετά έως πολύ. Δηλαδή είναι στο 3 με 4, ανάμεσα εκεί.
- Ωραία και αυτό το λες γιατί; Γιατί υπάρχει κάποιο περιθώριο;
- Σε σχέση..αυτό το λέω όμως όσον αφορά τη βελτίωση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε σχέση με το αρχικό του επίπεδο, όχι σε σχέση μ'αυτό που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί και περιμένουν. Σε σχέση με το αρχικό επίπεδο του μαθητή έχει υπάρξει αυτή η βελτίωση, όχι μόνο..όχι απολύτα σε σχέση με αυτό που θεωρούν αποδεκτό οι δάσκαλοι και ο κοινωνικός περίγυρος. Να το ξεκαθαρίσω αυτό.
- Ναι, θεωρείς χρήσιμο να εφαρμοστεί η ίδια παρέμβαση και για την αλλαγή άλλης συμπεριφοράς; Δηλαδή έχει αλλάξει, έχει επηρεάσει και άλλες συμπεριφορές; Θεωρείς χρήσιμη την ίδια παρέμβαση για να αλλάξουν και άλλες συμπεριφορές του μαθητή;
- Ε..τόρα λίγο δεν κατάλαβα ακριβώς την ερώτηση να σου πω. Μπορείς λίγο να μου το εξηγήσεις;
- Ναι, εννοώ..θεωρείς χρήσιμη την παρέμβαση την ίδια για να επηρεάσει και να αλλάξει και άλλες συμπεριφορές πιθανόν προβληματικές του μαθητή;
- Όχι, πάντα η άποψή μου είναι ότι η παρέμβαση έχει μια ποικιλία θα'λεγα. Δηλαδή όταν αποκτάς κάτι θα πρέπει να προσαρμόσεις την παρέμβασή σου στα καινούργια δεδομένα.
- Επομένως, θεωρείς ότι ήταν αποκλειστικά για αυτές τις συμπεριφορές; Τις επιθετικές του μαθητή.. ή ότι επηρέασε και άλλες συμπεριφορές στο ρεπερτόριο του μαθητή; Δηλαδή..

- Δηλαδή;
- Δηλαδή..για παράδειγμα ότι τον επηρέασε εκτός από το να μειώσουμε τις επιθετικές συμπεριφορές και στο γνωστικό επίπεδο βελτιώθηκε..
- Ναι, βελτιώθηκε...
- Ε..βελτιώθηκε και η συμπεριφορά του εκτός σχολείου..
- Ναι, σωστά.
- Αυτό, αυτό δηλαδή σε..Δηλαδή θεωρείς χρήσιμο την παρέμβαση..
- Ήτανε χρήσιμη..
- Και για την αλλαγή άλλων συμπεριφορών
- Αυτό δε σημαίνει ότι δε βάζεις καινούργιους στόχους και δε ..
- Ναι, άλλο αυτό. Απλά σε ρωτώ αν ήτανε χρήσιμη και για άλλες συμπεριφορές..
- Ναι..
- Αν επηρέασε έμμεσα και άλλα πράγματα.
- Αυτό που είπαμε και από την αρχή ότι επηρέασε πάρα πολλά πράγματα.
- Ωραία, ευχαριστώ πολύ!
- Τίποτα, να'σαι καλά!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9. Γράφημα με τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας αναφορικά με την αποδοχή των συνομηλίκων πριν την παρέμβαση



Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών το ΠΑΙΔΙ 1 που είναι αγόρι και το ΠΑΙΔΙ 2 που είναι κορίτσι ψηφίστηκαν ως πρώτος σε προτίμηση συγκεντρώνοντας το 20% των ψήφων. Ακολουθούν τέσσερα παιδιά δύο αγόρια (ΠΑΙΔΙ 3 και ΠΑΙΔΙ 5) και δύο κορίτσια (ΠΑΙΔΙ 4 και ΠΑΙΔΙ 6) που συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό προτίμησης 13.33. Το χαμηλότερο ποσοστό προτίμησης (6.66) συγκεντρώνουν τρία παιδιά δύο κορίτσια (ΠΑΙΔΙ 7 και ΠΑΙΔΙ 8) και ένα αγόρι (ΠΑΙΔΙ 9). Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται πως τα κορίτσια (5) συγκεντρώνουν περισσότερες ψήφους προτίμησης έναντι των αγοριών (4) και συνεπώς κατέχουν καλύτερη κοινωνική θέση από τα αγόρια στην ομάδα του παιχνιδιού.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10. Η Κοινωνική Ιστορία

### 1<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία

« Πώς συμπεριφέρομαι στο διάλειμμα»

- Με λένε Δημήτρη και πηγαίνω στην τετάρτη τάξη στο 2<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Βόλου.
- Η δασκάλα μου είναι η κυρία Έφη και ο κύριός μου ο κύριος Κώστας.



- Κάποιες φορές στο διάλειμμα βρίζω.



τραβάω και σπρώχνω τους συμμαθητές μου όταν αυτοί παίζουν χωρίς εμένα.

- Με αυτό τον τρόπο θέλω να τραβήξω την προσοχή τους.



- Όμως οι συμμαθητές μου πληγώνονται από αυτή τη συμπεριφορά μου και με



αποφεύγουν και μένω μόνος.

- Η κυρία Έφη και ο κύριος Κώστας στενοχωριούνται πολύ.



- Αυτό λοιπόν που θα προσπαθήσω να κάνω είναι το εξής:
- Όταν οι συμμαθητές μου παίζουν χωρίς εμένα και νιώσω θυμό τότε θα βγάλω από



το πορτοφόλι την κάρτα ηρεμίας και θα την κοιτάξω.



- Κάποιες φορές το να κοιτάξω μόνο την



κάρτα ηρεμίας μπορεί να με ηρεμήσει.



- Κάποιες άλλες φορές η κάρτα ηρεμίας μπορεί να μην αρκεί για να με βοηθήσει να ηρεμήσω.



- Τότε μπορώ να κάνω το εξής:
- Θα σηκώσω την κάρτα ηρεμίας ψηλά για να τη δει από μακριά η κυρία Έφη και να έρθει να με βοηθήσει.
- Με την κυρία Έφη θα συζητήσουμε και θα κοιτάξουμε τα βιβλία χαράς και χαλάρωσης.



- Νομίζω ότι αυτό είναι το καλύτερο για όλους.
- Με αυτό τον τρόπο δε θα πληγώσω τους συμμαθητές μου και η κυρία Έφη και ο κύριος Κώστας θα είναι περήφανοι για μένα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11. Φωτογραφίες από τις δραστηριότητες των μαθημάτων

### «Το βιβλίο της χαράς»





# «Το βιβλίο της χαλάρωσης»



**«Κάρτες ηρεμίας»**





### «Κουτί εργαλείων»



### «Θερμόμετρο για τα συναισθήματα»

