



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ »**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΡΙΑΔΝΗ Κ. ΓΚΑΡΑΓΚΑΝΗ

A.M.424M/2014008

**“ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ, ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ ”.**

ΡΟΔΟΣ, 2017

Αφιερωμένο στους γονείς μου

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟ και ΕΛΕΝΗ

που δεν υπάρχουν πια...μαζί μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κόρη μου

ΦΕΡΕΝΙΚΗ

που στάθηκε δίπλα μου σε όλες τις δυσκολίες μας!

Και φυσικά ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Πρόεδρο ΜΑΡΙΑ ΚΑΙΛΑ και στην οργάνωση του μεταπτυχιακού προγράμματος , που μου έδωσαν την ευκαιρία.

Όπως και στην καθηγήτριά μου ΕΛΕΝΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ, η οποία με εμπιστεύθηκε και με βοήθησε να φέρω εις πέρας την μεταπτυχιακή μου εργασία .

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΕΛΕΝΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

	1. ΕΛΕΝΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	2. ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ
	3. ΠΟΤΙΤΣΑ ΞΑΝΘΑΚΟΥ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο Πρώτο : ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΘΕΜΑΤΟΦΥΛΑΚΕΣ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΟΥΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.

- 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»..... **10**
- 1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»..... **11**
- 1.3. Στόχοι ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... **12**

Κεφάλαιο Δεύτερο : ΑΕΙΦΟΡΙΑ . ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΟΥΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.

- 2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΑΕΙΦΟΡΙΑ-ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»..... **13**
- 2.2. Χαρακτηριστικά της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ για την ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΕΑΑ)..... **14**

Κεφάλαιο Τρίτο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ , ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ για τη ΖΩΗ

- 3.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, παράγοντας ισορροπίας στην πρόκληση των αλλαγών... **15**
- 3.2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ και ΑΓΧΟΣ..... **16**
- 3.2.1. ΤΟ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ στη σχολική ηλικία..... **16**
- 3.2.2 . ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΓΧΟΥΣ..... **18**

Κεφάλαιο Τέταρτο: ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

- 4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου “ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ” **20**
- 4.2. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ των ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΑΓΧΟΥΣ..... **24**
- 4.3. ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΣ..... **24**
- 4.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που ερμηνεύουν την εμφάνιση ΑΓΧΩΔΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ.. **25**
- 4.5. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ..... **26**

4.6	ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ,ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....	27
-----	---	----

Κεφάλαιο Πέμπτο : ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

5.1.	Η ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ της ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ στα σχολεία.....	29
5.2.	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΑΓΧΟΓΟΝΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	30
5.3	Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ».....	32

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο Έκτο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1.	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ –Επιλογή του θέματος.....	34
6.2.	ΣΤΟΧΟΙ - ΣΚΟΠΟΙ. Αναγκαιότητα της έρευνας.	35
6.3.	ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	37
6.4	ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (Ανάλυση ειδικών ερωτήσεων)	37
6.5.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	41
6.6.	ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	42
7.	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	44
7.1	Ανάλυση γενικών ερωτήσεων.....	44
7.2	Τα τρία υποθετικά σενάρια.....	53
	ΣΕΝΑΡΙΟ 1.....	54
	ΣΕΝΑΡΙΟ 2.....	68
	ΣΕΝΑΡΙΟ 3.....	81
8.	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	94
9.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	100
10.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	101
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	110

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διαπραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους σχετικά με μαθητές που παρουσιάζουν αγχώδεις διαταραχές. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών (N=134) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου, με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζονται συνεχώς ποικίλα προβλήματα ψυχικής υγείας από τους μαθητές, που έχουν σαν αποτέλεσμα να αυξάνουν τις αρμοδιότητες και ευθύνες των δασκάλων ενώ δημιουργείται επιτακτικότερη η ανάγκη ενίσχυσης της ετοιμότητας, της γνώσης, και της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την κατάλληλη αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Στόχος υπήρξε το να μετρηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αυτών αναφορικά με τις απόψεις τους για την αιτιοπαθογένεση των αγχώδων διαταραχών (Κλίμακα Αιτιολογικών παραγόντων), τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για τις καλύτερες δυνατές προσεγγίσεις, που τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να έχουν (Κλίμακα Υποθετικής Συνεργασίας), τις θέσεις τους για τις καλύτερες δυνατές στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών (Κλίμακα Στρατηγικών Αντιμετώπισης), καθώς και επιλογές των εκπαιδευτικών για την πρόληψη αυτών (Κλίμακα Αποτελεσματικών Προσεγγίσεων). Η έρευνα αυτή διεξήχθη το σχολικό έτος 2015-16 με τη παράδοση και την άμεση συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν ικανοποιητικά, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τις αγχώδεις διαταραχές - αν και αισθάνονται ανασφαλείς- και αναμφίβολα θα προσφέρουν πρωτογενώς την βοήθειά τους, όμως η αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων αυτών απαιτεί πέρα από την αυτοδιαχείρισή τους και την σύμπραξη των ειδικών ψυχικής υγείας. Όπως επίσης, επιζητούν την επιμόρφωσή τους για τον εντοπισμό και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αγχώδων διαταραχών.

ABSTRACT

This study discusses teachers' perceptions of the advisory dimension of their role in students with anxiety disorders. For this reason, a sample of teachers (N = 134) of primary education on the island of Rhodes was surveyed using questionnaires.

In the modern school environment, a variety of mental health problems is presented among pupils, which has an effect not only by increasing their attendance but also their teachers' responsibilities as well. Thus, it is imperative to maximize the readiness, knowledge and preparation of the latter to respond appropriately to these difficulties.

The aim was to measure the perceptions of these teachers regarding to their views on the aetiopathogenesis of anxiety disorders (Scale of Kinetic Factors), for instance teachers' thoughts on the best possible approach that these children could have (Scatter Collaboration Scale), what is more, their thesis on the best coping strategies of these behaviors (Scale strategic response) as well as options for teachers to prevent them (Scale Effective Pr Approaches). This survey was conducted in the school year 2015-16 with the delivery and direct collection of the questionnaires.

The results of the survey have been satisfactory. It has been found that teachers are aware of the range of anxiety disorders - although they feel unsafe and inadequate - and will undoubtedly offer their help first and foremost, but what requires the effective management of these problems besides their self-management, is the scientific intervention of the specialists in Mental health. Needless to say, what educators also seek in their training, is to identify and hence, effectively deal with all the anxiety disorders involved.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, έχει ουσιαστικό ρόλο ύπαρξης στη διαμόρφωση του ανθρώπου και της κοινωνίας. Μέσα από αυτό, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές, τις οποίες χρειάζονται για την κοινωνική τους ένταξη. Από την άλλη, το σημερινό σχολείο ζει σε μια νέα εξελισσόμενη πραγματικότητα, αντιμετωπίζει πολλαπλές προκλήσεις, έχει πολλές απαιτήσεις, όπως και αμέτρητες ανάγκες, όχι απαραίτητα ενδοεκπαιδευτικές.

Σε αυτόν όμως τον οργανισμό, εμπλέκονται πολλές διαπροσωπικές σχέσεις, τις οποίες δεν είναι εύκολο κάθε φορά να τις διαχειριστούν οι εμπλεκόμενοι. Επιπλέον η εξέλιξη και η ανάπτυξη μέσα στο σχολείο είναι αναπόφευκτες. Πόσο μάλλον όταν, στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, απουσιάζει η ισοτιμία, ο σεβασμός, η σταθερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, η παρουσία ζητημάτων ψυχικής υγείας στα παιδιά από τη μία και οι αντιλήψεις των δασκάλων στα ζητήματα ψυχικής υγείας από την άλλη επηρεάζουν τη σχολική πορεία του μαθητή, όπως και την πορεία του ως ενήλικα, την πορεία του ως μελλοντικά υγιή και ενεργό πολίτη της καθημερινότητας.

Στην παρούσα εργασία, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποσαφηνίζονται οι όροι του ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, της ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, οι οποίοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως θεματοφύλακες της εξέλιξης του ανθρωπογενούς συστήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται ο όρος ΑΕΙΦΟΡΙΑ, η οποία είναι η καθοριστική αρχή του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και της διατήρησής του, ενώ συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, σύμφωνα με το καταστατικό της UNESCO.

Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ως παράγοντα ισορροπίας στις νέες προκλήσεις των αλλαγών στις σχολικές κοινότητες και ορίζει το γενικότερο πλαίσιο της ανάπτυξης στη σχολική ηλικία και την έννοια του ΑΓΧΟΥΣ.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει τον όρο ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ και τα γενικά χαρακτηριστικά τους και προσπαθεί να ερμηνεύσει τους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση των αγχωδών διαταραχών στο σχολείο. Επίσης σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα *διερευνητικά ερωτήματα* που εξετάζει η μελέτη αυτή.

Το πέμπτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει τον όρο ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ως στρατηγική αποφυγής αγχογόνων καταστάσεων, καθώς και ως αναγκαία προσέγγισή της στα σχολεία.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, στην εμπειρική διερεύνηση, περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας . Διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους και την συμβουλευτική τους διάσταση σε μαθητές με αγχώδεις διαταραχές.

Γίνεται αναφορά στους σκοπούς και στους στόχους της έρευνας, ενώ ακολουθεί η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, των κλιμάκων μέτρησης, η περιγραφική στατιστική, η στατιστική ανάλυση των μεταβλητών, καθώς και η ανάλυση των τριών υποθετικών σεναρίων, με επιλογή τριών διαβαθμίσεων βαρύτητας των αγχωδών διαταραχών.

Στο τέλος του δεύτερου μέρους ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η συζήτηση και ο σχολιασμός καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας, όπως φυσικά και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα .

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο Πρώτο

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΘΕΜΑΤΟΦΥΛΑΚΕΣ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΟΥΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

Ο όρος Περιβάλλον είναι ένας πολύ γενικός όρος και συνήθως με αυτόν χαρακτηρίζουμε ότι βρίσκεται γύρω μας, ότι μας περιβάλλει. Στην ευρύτερη του έννοια το περιβάλλον είναι: *“Το σύνολο των συνθηκών σε κάποιο συγκεκριμένο τόπο πάνω στην επιφάνεια της γης”*. (Pryce, 1987: 99). Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για το περιβάλλον είναι αυτός των de Roose και van Parijs ότι *“περιβάλλον είναι το σύνολο όλων των εξωτερικών συνθηκών που περιβάλλουν ένα σύστημα, έναν οργανισμό, μια κοινότητα ή ένα αντικείμενο”*. Το περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό και ανθρωπογενές. Το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει τα φυσικά οικοσυστήματα και το ανθρωπογενές, τα συστήματα που έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος σήμερα ή στο παρελθόν. (Sarre, 1987:18). Στο Συνέδριο της Aix-en-Provence που έγινε στη Γαλλία το 1972 διατυπώθηκαν δύο ορισμοί για την έννοια του περιβάλλοντος. Με βάση τον πρώτο ορισμό, ως περιβάλλον ορίζεται *«το σύνολο σε μια συγκεκριμένη στιγμή των φυσικών, χημικών, βιολογικών διαστάσεων και των κοινωνικών παραγόντων, ικανών να ασκήσουν μια άμεση ή έμμεση, βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη δράση στους οργανισμούς και τις ανθρώπινες δραστηριότητες»*. Σύμφωνα με τον το δεύτερο ορισμό, περιβάλλον είναι *«το σύνολο των όντων και των πραγμάτων τα οποία συνθέτουν τον κοντινό και μακρινό χώρο του ανθρώπου, στα οποία μπορεί να δράσει και να τα διαφοροποιήσει και, αντίστροφα, τα οποία μπορούν να δράσουν στον άνθρωπο και να καθορίσουν με αυτό τον τρόπο, ολικά ή μερικά, την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής του»*. Όπως διαφαίνεται, και στους δύο ορισμούς υπάρχει η *βιοτική και αβιοτική διάσταση του περιβάλλοντος*, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ο *κοινωνικός παράγοντας* (Sinha et. al., 1985: 7. Αναστασάτος, 2005: 43), με προϋπόθεση απαραίτητη την αντίληψη και την κατανόηση του συνολικού, σφαιρικού και συστημικού περιβάλλοντος όπως αυτό προκύπτει από την αλληλεπίδραση αυτών των οικολογικών και κοινωνικών

παραγόντων που δρουν στη φύση και στην κοινωνία (Sauvé, 1996: 14) στο (Παπαβασιλείου Β. Φύση-Περιβάλλον)

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) για τέσσερις δεκαετίες διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης και στην εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής και δράσης των πολιτών. Σκοπός της είναι η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων κοινωνικών ομάδων-πολιτών που θα είναι ευαισθητοποιημένοι και θα ενδιαφέρονται για το περιβάλλον και τα συνδεδεμένα μ' αυτό προβλήματα και που θα έχουν αποκτήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για την ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή και δράση για την επίλυση των προβλημάτων αυτών (Φλογαίτη, 1998).

Σύμφωνα με την *I.U.C.N. (ed) International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Carson City – Nevada, U.S.A., June/July 1970:*

« η Π.Ε. συνεπάγεται άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος», επίσης «η Π.Ε. δεν είναι τίποτε περισσότερο ή λιγότερο από μια εκπαίδευση των πολιτών που συνίσταται στη δημιουργία πνεύματος προσωπικής στράτευσης και κοινωνικής υπευθυνότητας παράλληλα με μια συστηματική αντίληψη της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση...» αναφέρει ο *O'Riordan T., 1976.* « Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας, μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος», αναφέρει η *R. Hungerford / R.B. Peyton / R.J. Wilke, "Goals for curriculum development in environmental education", Journal of Environmental Education ,vol.2,no3,1980.* «Η Π.Ε. είναι μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος» γράφει η *Unesco (ed), Strategie Internationale d' action en matiere d' education et de formation relatives a l' environnement pour les*

années, 1990, U.N.E.S.C.O. – U.N.E.P. Congres, Enviroment education and training (MOCKBA, 1987), Nairobi – Paris 1988.

Συνοπτικά η Π.Ε είναι η διαρκής διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος ώστε στη συνέχεια να ασκηθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με στόχο τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Παπαβασιλείου Β. Φύση-Περιβάλλον)

1.3. Στόχοι ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 με '80 διατυπώνεται πληθώρα στόχων και σκοπών για την Π.Ε. Η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* στοχεύει να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν:

1. Επίγνωση και ευαισθητοποίηση προς το συνολικό περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα για την κατανόηση της θέσης του ανθρώπου στο οικοσύστημα.
2. Γνώσεις και ποικιλία εμπειριών ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον και απόκτηση βασικών οικολογικών εννοιών ,όπως και προβλημάτων που συνδέονται με αυτό.
3. Στάσεις ,αξίες και συναισθήματα ενδιαφέροντος προς το περιβάλλον καθώς και κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του. Στοχεύει στην κατανόηση και συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους οι ανθρώπινες δραστηριότητες επηρεάζουν το περιβάλλον.
4. Δεξιότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Συνειδητοποίηση - Ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα συναφή με αυτό προβλήματα. Απόκτηση ποικίλης πείρας καθώς και στοιχειώδους γνώσης του περιβάλλοντος και των συναφών με αυτό προβλημάτων. Απόκτηση αξιών και δράσεων για το περιβάλλον, καθώς και απαραίτητων κινήτρων ώστε να επιθυμούν να συμμετάσχουν ενεργά στη βελτίωση και στη προστασία του περιβάλλοντος. Απόκτηση ικανοτήτων που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει τις απαραίτητες ικανότητες για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής και δράσης σε όλα τα επίπεδα.

5. Ικανότητες αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανομένων περιβαλλοντικών μέτρων (συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές πληροφοριών, σύνθεση δεδομένων για τη διερεύνηση περιβαλλοντικών προβλημάτων, αναγνώριση εναλλακτικών λύσεων και αξιολόγησή τους) και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με τις οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις τους.

6. Αίσθηση υπευθυνότητας ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα ενεργούς εμπλοκής (συμμετοχής) σε όλα τα επίπεδα προς την κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Γεωργόπουλος Α.- Τσαλίκη Ε., 1993).

Κάνοντας, λοιπόν, έναν σύντομο απολογισμό του παρελθόντος μπορούμε να πούμε ότι η πρόοδος, που σημειώθηκε στη διάρκεια της τελευταίας χιλιετίας, υπήρξε αναμφίβολα πολύ μεγάλη. Ασύλληπτες είναι οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών, καθώς και παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού. Παρά την πρόοδο όμως, που σημειώνεται στον τεχνολογικό τομέα, ο 21^{ος} αιώνας βρίσκει την ανθρωπότητα σε κατάσταση οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Οι αλλαγές αυτές, λοιπόν, των οποίων οι επιπτώσεις είναι τεράστιες σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, σκιαγραφούν για τον επόμενο αιώνα μια κοινωνία πολύ διαφορετική από αυτήν που γνωρίζουμε. Μια κοινωνία όπου η προσδοκία μιας άνετης ζωής διαπλέκεται με το φόβο και την αγωνία της κοινωνίας και με το άγχος που προκαλούν οι αδιάκοπες αλλαγές.

Κεφάλαιο Δεύτερο

ΑΕΙΦΟΡΙΑ : ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ

ΣΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΟΥΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΑΕΙΦΟΡΙΑ-ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

Οι έννοιες της "αειφορίας" και της "αειφορικής ανάπτυξης" αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη διαχρονική της εξέλιξη. Η έννοια της αειφορίας αναφέρθηκε έμμεσα το 1972 στη Διεθνή Διάσκεψη της Στοκχόλμης στις αναφορές για την *ανάγκη ορθής διαχείρισης του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο προκειμένου να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες που θα διασφαλίσουν την*

ευημερία των γενεών του παρόντος αλλά και των μελλοντικών. Από το 1922, με τη διαμόρφωση της Ατζέντας 21, η συζήτηση για την αειφορία εξελίσσεται δυναμικά και γίνεται εντονότερη. Προτείνεται, υιοθετείται επίσημα από τον οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών η *"εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη"* (ΕΑΑ), σε αντικατάσταση της *"περιβαλλοντικής εκπαίδευσης"*, η οποία δεν βρίσκει σύμφωνη την Sauve (1996) εφόσον δεν προσφέρει κάτι νέο. Στο πλαίσιο του Διεθνούς Σχεδίου εφαρμογής για τη δεκαετία της ΕΑΑ, αναγνωρίζεται ότι η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης είναι μια *εξελισσόμενη έννοια ανοιχτή σε ερμηνείες*. Για τη διασαφήνιση του όρου τονίζεται ότι η δεκαετία για την ΕΑΑ περιλαμβάνει τρεις τομείς-κλειδιά για την αειφορία: *την κοινωνία, το περιβάλλον και την οικονομία, με την κουλτούρα ως σημαντική διάσταση* (Δημητρίου Α., 2009).

2.2. Χαρακτηριστικά της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ για την ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΕΑΑ)

Επιχειρώντας τη σύνοψη των χαρακτηριστικών η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO, 2005:σελ.6,18,34) μεταξύ άλλων προωθεί:

1. *την δια βίου εκπαίδευση,*
2. *είναι διεπιστημονική, όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτή,*
3. *αξιοποιεί όλες τις μορφές εκπαίδευσης,*
4. *ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στις αποφάσεις,*
5. *χρησιμοποιεί ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων, που προωθούν τη συμμετοχική μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων σκέψης*
6. *ενθαρρύνει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.*

Οι έννοιες της *"αειφορίας"* και της *"αειφορικής ανάπτυξης"* μπορούν σήμερα να αποτελέσουν το *έναυσμα για την ανάδειξη αφενός των χαρακτηριστικών εκείνων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα οποία απέτυχε η εφαρμογή της στην πράξη να εστιάσει και, αφετέρου των βασικών αρχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με τον κριτικό και πολιτικό της χαρακτήρα, τις οποίες η ανεπάρκεια στον τρόπο εφαρμογής της απέτυχε να υλοποιήσει* (Δημητρίου Α. 2009). Και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φλογαίτη (2008) η εκπαίδευση και γενικότερα η μάθηση δεν θα πρέπει να καταστούν μηχανισμοί επιβολής συγκεκριμένων ιδεών, απόψεων και αξιών που σχετίζονται με την αειφορία. Αντίθετα η αειφορία είναι μια έννοια

που πρέπει να αναζητήσουμε ,να διερευνήσουμε ,να θέσουμε προτεραιότητες και στόχους ,να συνδέσουμε με αξίες και αλληλοσυγκρουώμενα συμφέροντα και αποφάσεις.

Σημασία έχει η ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων και ιδιαίτερα των μαθητών να προσεγγίσουν κριτικά τις καταστάσεις και τα προβλήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την ανάπτυξη ,ώστε να είναι σε θέση να αναλύουν και να συνθέτουν ,να διερευνούν ,να κατανοούν τη σχέση ανθρώπου, κοινωνίας ,περιβάλλοντος και τον τρόπο που ο άνθρωπος μεταβάλλει, επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον.

Κεφάλαιο Τρίτο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ , ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ για τη ΖΩΗ

3.1. Η εκπαίδευση ,ως ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ στην πρόκληση αλλαγών .

Η νέα τάξη πραγμάτων και η ανατροπή της ισορροπίας των δυνάμεων ,που κυριάρχησε κατά το μεγαλύτερο μέρος του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα ,δημιουργούν νέα παγκόσμια δεδομένα που απαιτούν καινούργιες τακτικές και γεννούν πρωτόγνωρους προβληματισμούς για το μέλλον. Από την άλλη πλευρά ο κατακλυσμός του πολίτη με πλήθος ,αμφιβόλου ποιότητας ,μηνυμάτων, απειλούν την ίδια τη λειτουργία της δημοκρατίας και την ανεπηρέαστη ανάπτυξη της σκέψης των ανθρώπων.

Οι οιωνοί με τους οποίους ξεκινά ο 21^{ος} αιώνας είναι ανάμικτοι, γεννούν αισιοδοξία από το ένα μέρος και απαισιοδοξία από το άλλο. Η προσδοκία μιας άνετης από τεχνολογική άποψη ζωής, διαπλέκεται με το φόβο και την αγωνία για την απαξίωση του ανθρώπου στην κοινωνία και με το άγχος που προκαλούν οι αδιάκοπες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρωπογενούς υπόστασης. Η φτώχεια και η εξαθλίωση παραμένουν σε πολλές περιοχές του πλανήτη μας ενώ το φάντασμα της πείνας και του υποσιτισμού δεν έχει εκλείψει. Εστίες συγκρούσεων εξακολουθούν να υπάρχουν σε πολλά σημεία της γης. Σε αυτές προστίθενται φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας καθώς και έλλειψη κοινωνικού σεβασμού του άλλου. Οι διανθρώπινες σχέσεις διαταράσσονται και η παραδοσιακή διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου ανατρέπεται. Η παγκοσμιοποίηση των πολιτιστικών αξιών και προτύπων αλλοιώνει την πολιτιστική ταυτότητα των μικρών λαών και των αδύνατων κοινωνικών ομάδων.

Την ίδια στιγμή ,η ένταξη των ατόμων σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες δημιουργούν στους πολίτες την ανάγκη υιοθέτησης πολλών ταυτοτήτων των οποίων ούτε τα όρια είναι σαφή μα ούτε και η συμβατότητα δεδομένη. Την αγωνία αυτή ενισχύουν η ανασφάλεια των διαρκών ανακατατάξεων και η ένταση που γεννά η προσπάθεια συνεχούς προσαρμογής στις αλλεπάλληλες εξελίξεις (Κασσωτάκης Μ. Εκπαίδευση). Μπροστά στις προκλήσεις αυτές ,ο ρόλος του σχολείου καλείται να γίνει πολύ πιο σημαντικός απ' ότι στο παρελθόν. Η εκπαίδευση αποτελεί τον ισχυρότερο, ίσως, μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και τις ανάγκες της νέας αυτής εποχής. Διερωτώνται πολλοί τι είδους εκπαίδευση πρέπει να προσφέρουμε στους σημερινούς νέους ,και αυριανούς πολίτες του 21^{ου} αιώνα ,για να ανταποκριθούν αυτοί σε μια εποχή που τα πάντα αλλάζουν και εξελίσσονται με ραγδαίους ρυθμούς. Μπορούν, άραγε ,να ανταποκριθούν στα αιτήματα των καιρών αν παραμείνουν προσανατολισμένοι στην αποστήθιση πληροφοριών; Μήπως είναι καιρός να θέσουμε ως κύριο στόχο πώς τα άτομα αυτά να μαθαίνουν να ελέγχουν, να κρίνουν, να αξιοποιούν τις πληροφορίες με τις οποίες βομβαρδίζονται καθημερινά; Πώς θα μπορούσε η εκπαίδευση να συμβάλλει στις νέες μορφές ανισότητας, αναλφαβητισμού και κοινωνικού αποκλεισμού; Η εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο της την ατομική καλλιέργεια και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Στόχος της είναι και η καλύτερη προετοιμασία των νέων για την είσοδό τους στην επαγγελματική ζωή. Πρέπει, λοιπόν να καλλιεργείται στον εκπαιδευόμενο η δια βίου εκπαίδευση, η αυτομόρφωση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και φυσικά οι γενικές δεξιότητες. Αλλαγές, λοιπόν θα πρέπει να υποστεί και ο ρόλος του δασκάλου με *επιμόρφωση*, αναγκαία στο άμεσο μέλλον, με *γνώσεις και νέες παιδαγωγικές μεθόδους* και με *συναφείς αυτών ,διδασκτικές τεχνικές*.

3.2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ και ΑΓΧΟΣ.

3.2.1. ΤΟ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ στη σχολική ηλικία.

Κατά τη σχολική ηλικία πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές στον τομέα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αρχικά μεταβάλλεται το *κοινωνικό πλαίσιο* στο οποίο δρα και αλληλεπιδρά το παιδί. Έπειτα, αλλάζει η *ψυχοδυναμική του παιδιού*, τα *κίνητρα* και οι *αναπτυξιακές επιδιώξεις* του. Η περίοδος από το 6^ο έως το 12^ο έτος

ονομάζεται σύμφωνα με τον Freud (1905) λανθάνουσα περίοδος γιατί το παιδί στη φάση αυτή δε βρίσκεται κάτω από την έντονη επίδραση των ενστικτωδών του ενορμήσεων. Κυριαρχεί μια ομάδα λειτουργιών που σχετίζονται με τις ηθικές αξίες και τα ιδανικά του ατόμου, η εύρεση της ταυτότητάς του μέσα από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου, η δημιουργία ομάδων, η αναζήτηση στενού φίλου. Το παιδί έχει σαφή αντίληψη της θέσης του μέσα στην οικογένεια και της ταυτότητάς του ως αγόρι ή κορίτσι, μπορεί να επεξεργαστεί συναισθήματα αποτυχίας και να αναπτύξει την αίσθηση της φιλοπονίας αλλά και την ικανότητα κυριαρχίας πάνω σε αντικείμενα και έννοιες. Κατά τη λανθάνουσα αυτή περίοδο παρατηρείται σημαντική πρόοδος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού, γι' αυτό χρειάζεται την ιδιαίτερη προσοχή του άμεσου κύκλου της οικογένειας και του σχολείου, όπως και του ευρύτερου, εξωτερικού κύκλου της κοινωνίας. Η αρχή της σχολικής ζωής είναι μία δύσκολη και απαιτητική μεταβατική περίοδος διότι το παιδί καλείται αφενός να αποκτήσει *σχολικές γνώσεις* και αφετέρου να προσαρμοστεί σε ένα νέο *άγνωστο περιβάλλον*. Στη φάση αυτή εμφανίζονται συγκεκριμένα προβλήματα τα οποία δεν έχουν μία και μοναδική αιτιολογία που μπορούμε εύκολα να αναγνωρίσουμε, καθώς βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και το πρόβλημα που εμφανίζεται είναι το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης.

Ο εκπαιδευτικός ανησυχεί και αισθάνεται ότι πρέπει να παρέμβει, εφόσον το πρόβλημα είναι σοβαρό, διαρκεί πολύ και αποτελεί εμπόδιο στην επίδοση του παιδιού ή στην παρακολούθηση του σχολείου. Το παιδί συμπεριφέρεται διαφορετικά στο σπίτι από ότι στο σχολείο. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις από την παρατήρηση και την έρευνα που φανερώνουν ότι ο βαθμός της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο συσχετίζεται με τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της ατμόσφαιρας του σπιτιού και του σχολείου όσον αφορά στις αξίες, τις ιδέες και τις στάσεις απέναντι στη ζωή γενικότερα. Γι' αυτό το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο είναι η *συνεργασία σχολείου και οικογένειας* (Κωσταρά Α, Κάντας Θ, Κωσταρά Ι.)

3.2.2 . ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΓΧΟΥΣ.

Το άγχος αποτελεί ένα γνώριμο και οικείο συναίσθημα για όλους τους ανθρώπους. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά βιώνουν άγχος, ανησυχία ή φόβο σε κάποιες καταστάσεις. Το άγχος είναι ένα *λειτουργικό συναίσθημα*, το οποίο μας διευκολύνει να αντιμετωπίσουμε τις δύσκολες καταστάσεις που συναντάμε στη ζωή μας θέτοντας τον οργανισμό μας σε κατάσταση ετοιμότητας. Όταν όμως το βίωμα του άγχους είναι υπερβολικό σε ένταση ,δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί και επίμονο στο χρόνο, τότε ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Στην περίπτωση αυτή το άγχος *χάνει τη λειτουργικότητά* του και μετατρέπεται σε στοιχείο που παρεμποδίζει την ομαλή προσαρμογή του ατόμου, διότι αντί να προετοιμάζει τον οργανισμό για τη αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης τον προτρέπει στην αποφυγή της. Το αποτέλεσμα της συνεχούς αποφυγής των αγχογόνων καταστάσεων είναι η κορύφωση και η γενίκευση των άγχους ακόμη και όταν απουσιάζουν τα ερεθίσματα που το προκαλούν. Παρόλο που η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών άγχους στα παιδιά είναι αρκετά υψηλή και ο αριθμός των συνοδών προβλημάτων μεγάλος δεν έχει δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στη διάγνωση και αντιμετώπισή τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα συμπτώματα αυτών των διαταραχών δεν γίνονται συνήθως εύκολα αντιληπτά ενώ δεν φαίνεται κάποια ενόχληση στο περιβάλλον ,όπως επίσης, δεν είναι διακριτές κάποιες επιβλαβείς συνέπειες για τους άλλους. Άλλωστε δεν είναι πάντα εύκολο για τους γονείς να διακρίνουν κάποια συμπτώματα , το ίδιο δύσκολο είναι και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν μελετήσει τις φυσιολογικές και παθολογικές εκδηλώσεις άγχους και φόβου (Κάκουρος Ε-Μανιαδάκη Α.,2006). Η διάκριση του άγχους σε *οξύ* και *χρόνιο* καθώς και σε *άγχος δομικό(διάθεσης)* ή σε *άγχος κατάστασης* χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στη μελέτη του Spielberg (1972) για την ακαδημαϊκή επίδοση. Υπάρχουν συστηματικές μαρτυρίες ότι το σχολείο αποτελεί πηγή άγχους για τα παιδιά και ότι οι διαταραχές άγχους καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Poulou & Norwich, 2000). Τα προβλήματα αυτά ανήκουν στα προβλήματα συναισθήματος και αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης μελετών ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων. Σε μια μελέτη των Poulou και Norwich (2000) σε δείγμα εκπαιδευτικών στην Ελλάδα καταγράφεται ότι το 38,5 % των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η απόσυρση των παιδιών αποτελεί μία από τις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζει , ενώ το 22% θεωρεί τη σχολική φοβία σοβαρή δυσκολία. Στην ίδια

μελέτη , το άγχος των παιδιών για αποτυχία σε σχολικά μαθήματα αναγνωρίζεται ως σοβαρή δυσκολία από το 56,8% των εκπαιδευτικών .Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε σημαντική πρόοδο σε επίπεδο εντοπισμού, αξιολόγησης αλλά και παρέμβασης του άγχους και της φοβίας στα παιδιά. Παρ' όλα αυτά ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι συγκεκριμένες δυσκολίες δεν βρίσκονται στο επίκεντρο της συζήτησης για την ψυχική υγεία των παιδιών (Walkup & Ginsburg, 2002), σε αντίθεση με την υπερκινητικότητα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή τις ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες των παιδιών, για τις οποίες γίνεται πολύς λόγος. Ορισμένες υποκατηγορίες του άγχους ,όπως η μετατραυματική διαταραχή, φαίνεται να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των ερευνητών περισσότερο από τις άλλες μορφές άγχους.

Παρόλο λοιπόν που το άγχος και η φοβία αναγνωρίζονται συχνότερα στα παιδιά συγκριτικά με τις υπόλοιπες δυσκολίες, αντιμετωπίζονται είτε ως ήπιες αποκλίσεις από το φυσιολογικό επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών είτε ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό που συνδέεται με την ιδιοσυγκρασία και την προσωπικότητα των παιδιών ,το οποίο τα ίδια παιδιά και οι οικογένειές τους θα πρέπει να μάθουν να το αντιμετωπίζουν επαρκώς. Επιπλέον, στο χώρο της εκπαίδευσης , επειδή τα προβλήματα άγχους δε συνδέονται με «διασπαστική» συμπεριφορά και απειθαρχία στην τάξη , δεν συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά με αγχώδεις διαταραχές :

1. δεν θέλουν να αποχωριστούν τους γονείς τους και να μουν στην τάξη,
2. παραπονιούνται συχνά για σωματικές ενοχλήσεις,
3. δεν παρακολουθούν εύκολα τα μαθήματα,
4. δυσκολεύονται να μάθουν και να παρακολουθούν δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά στην τάξη,
5. χαρακτηρίζονται ως μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Είναι σημαντικό, λοιπόν να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει έγκαιρα πιθανές δυσκολίες των παιδιών και να παρεμβαίνει πρώιμα για την αντιμετώπισή τους. (Ζαφειροπούλου. Μ.& Καλαντζή-Αζίζι Α., 2011).

Κεφάλαιο Τέταρτο

ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ".

Οι αγχώδεις διαταραχές είναι μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από έντονο, χρόνιο άγχος. Έχουν επίσης κάποια άλλα κοινά χαρακτηριστικά: την απαράδεκτη και ξένη προς το άτομο φύση των συμπτωμάτων, την σχετικά άθικτη επαφή με την πραγματικότητα, τη μακρά διάρκεια της διαταραχής και το γεγονός ότι τα συμπτώματα δεν παραβιάζουν ενεργά τους κοινωνικούς κανόνες. (Wenar C- Kerig P., 2008). Οι αγχώδεις διαταραχές διακρίνονται από τους φόβους με κριτήριο την έντασή τους, η οποία είναι δυσανάλογη με την κατάσταση, τη δυσπροσαρμοστικότητά τους και την εμφάνισή τους. Η επιστήμη της ψυχολογίας έχει μακρά παράδοση στη μελέτη και την αντιμετώπιση της παιδικής φοβίας και του άγχους. Τόσο η ψυχανάλυση όσο και ο συμπεριφορισμός έχουν βασίσει ένα σημαντικό μέρος της θεωρίας τους στην προσπάθεια ερμηνείας τέτοιων περιπτώσεων. Ωστόσο δεν αντιμετωπίστηκε το άγχος και η φοβία σαν κλινική οντότητα (Barríos & O'Dell, 1988). Η συστηματική μελέτη των διαταραχών άγχους στα παιδιά άρχισε να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών ερευνητών σχετικά πρόσφατα. Είναι αξιοσημείωτο ότι από το σύνολο των παιδιών με αγχώδη διαταραχή, στα μισά σχεδόν η διαταραχή επιμένει για τουλάχιστον οκτώ χρόνια (Keller et al. 1992)

Μέχρι την έκδοση των DSM-III (American Psychiatric Association, 1980) η μελέτη των φοβιών επικεντρωνόταν σε μεμονωμένες περιπτώσεις και η ταξινόμηση των αντιδράσεων γινόταν με βάση την αιτιολογία τους ή με βάση εμπειρικά δεδομένα. Στην πρώτη έκδοση του DSM οι φοβίες παρουσιάζονται ως ψυχονευρωσικές αντιδράσεις ενώ στο DSM-II ως φοβικές νευρώσεις. Μέχρι το 1968 ο αιτιολογικός μηχανισμός των αντιδράσεων άγχους είχε τη βάση του σε ασυνείδητες διαδικασίες και συγκρούσεις (Barlow, 1968). Οι διαγνωστικές κατηγορίες που προτείνονται στο DSM-III (1980) και DSM-III-R (APA, 1987) είναι καθαρά περιγραφικές και απαλλαγμένες από αιτιολογικές αναφορές. Η αμφισβήτηση των φρουδικών απόψεων για τις νευρώσεις οδήγησε στην κατάργηση του όρου "νεύρωση" στο DSM-III (1980) και στην υιοθέτηση του όρου "διαταραχή". Επίσης είναι η πρώτη φορά που γίνεται ουσιαστική προσπάθεια ταξινόμησης των διαταραχών άγχους στα παιδιά και τους εφήβους με

βάση αναπτυξιακά διαγνωστικά κριτήρια. Στο DSM-III-R διακρίνονται τρεις διαταραχές άγχους, οι οποίες συνήθως διαγιγνώσκονται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία : α) διαταραχή άγχους αποχωρισμού, β) αποφευκτική διαταραχή της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, γ) υπεραγχώδης διαταραχή. (Κάκουρος Ε-Μανιαδάκη Α., 2006). Στην ίδια έκδοση του DSM , η διάγνωση διαταραχής υπερβολικού άγχους της παιδικής ηλικίας απαιτούσε τα συμπτώματα ανησυχίας για το μέλλον, προβληματισμός για παρελθούσα συμπεριφορά σχετικά με την επάρκεια, σωματικές ενοχλήσεις, διαρκής ανάγκη για επιβεβαίωση, αισθήματα έντασης ή αδυναμία χαλάρωσης (Wilmshurst L.,2011). Στο DSM-IV μόνο η διαταραχή άγχους του αποχωρισμού περιλαμβάνεται στην ομάδα των διαταραχών οι οποίες συνήθως διαγιγνώσκονται στην παιδική και εφηβική ηλικία. Η αποφευκτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας ενσωματώθηκε στην κοινωνική φοβία και η υπεραγχώδης διαταραχή της παιδικής ηλικίας ενσωματώθηκε στη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (ΓΑΔ). Προκειμένου να υπάρξει συμβατότητα με το ICD-10(World Health Organization,1992),ο όρος "απλή φοβία" μετονομάστηκε σε "ειδική φοβία". Επίσης προστέθηκε η προκαλούμενη από ουσίες αγχώδης διαταραχή . Πρέπει να προσθέσουμε ότι ταξινόμηση των αγχωδών διαταραχών δε έχει βοηθήσει ιδιαίτερα στην κατανόηση της αιτιολογίας των διαταραχών άγχους. Σήμερα υπάρχουν εννέα (9) διαφορετικές αγχώδεις διαταραχές που αναγνωρίζονται στο DSM-IV-TR(APA,2000) :

- 1.Ειδικές φοβίες
- 2.Διαταραχή άγχους αποχωρισμού
- 3.Γενικευμένη αγχώδη διαταραχή
- 4.Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή
5. Κοινωνική φοβία
- 6.Κρίση πανικού(με και χωρίς αγοραφοβία)
- 7.Οξεία διαταραχή στρες
8. Διαταραχή μετατραυματικού στρες
- 9.Αγχώδεις διαταραχές προκαλούμενες από ουσίες.

Ενώ μόνο το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται αποκλειστικά στην παιδική ηλικία, το DSM παραθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που μπορεί να είναι παρόντα σε πληθυσμούς παιδιών και εφήβων για την πλειονότητα των άλλων αγχωδών διαταραχών.

Συμπερασματικά το DSM (DSM-III-R,1987)αναγνώριζε τρεις αγχώδεις διαταραχές με έναρξη την διαταραχή άγχους του αποχωρισμού, τη διαταραχή αποφυγής, και

διαταραχή υπερβολικού άγχους, σήμερα μόνο μία αγχώδης διαταραχή (η διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού) με έναρξη την παιδική ηλικία παραμένει στο DSM-IV-TR (APA, 2000). Όλες οι υπόλοιπες ταξινομούνται στο DSM γενικά -γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, κοινωνική φοβία, διαταραχή πανικού (με και χωρίς αγοραφοβία), και οι διαταραχές του στρες όπως οξεία διαταραχή στρες και διαταραχή μετατραυματικού στρες.

Το σύστημα αξιολόγησης Achenbach-ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2001) αναθεώρησε τις κλίμακες συνδρόμων, ώστε να αντιπροσωπεύουν καλύτερα τις έννοιες της αρνητικής συναισθηματικότητας: το *άγχος/κατάθλιψη* (αρνητική συναισθηματικότητα) και την *απόσυρση/κατάθλιψη* (χαμηλό θετικό συναισθηματικό).

Οι ειδικές φοβίες αντιπροσωπεύουν παράλογο φόβο, για αντικείμενα ή συνθήκες που παρεμποδίζουν τη φυσιολογική λειτουργία του ατόμου στο σχολείο, στη δουλειά, στις σχέσεις του, τέτοιοι όπως φόβος για ζώα, για ενέσεις κ.λ.π.)

Τα παιδιά με διαταραχή άγχους αποχωρισμού βιώνουν ακραία δυσφορία για τον αποχωρισμό από το άτομο που τα φροντίζει, με διάρκεια τουλάχιστον τεσσάρων εβδομάδων. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι κρίσεις πανικού, σωματικές ενοχλήσεις, εφιάλτες. Η αιτιολογία έχει συνδεθεί με γενετικούς παράγοντες, μητρική κατάθλιψη, υπερπροστατευτικές γονικές πρακτικές. Είναι μια εμπειρία πολύ έντονη και καθηλωτική και αναγνωρίζεται ως διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Η εμφάνισή του πριν το 6^ο έτος, θεωρείται άγχος αποχωρισμού με πρόωμη έναρξη. Το παιδί με αυτήν την διαταραχή μετά το 6^ο έτος, εμφανίζει σοβαρή επιδείνωση στην κοινωνική και σχολική λειτουργία του. Μπορεί να εμφανίσει και άρνηση φοίτησης στο σχολείο. Το άγχος αποχωρισμού-σχέση προσκόλλησης (Bowlby) μπορεί να είναι προπομπός για μεταγενέστερη κατάθλιψη, κρίσης πανικού και αγοραφοβία.

Η γενικευμένη διαταραχή (ΓΑΔ) βιώνεται από ανεξέλεγκτο περιρρέον άγχος που είναι διάχυτο σε ευρεία ποικιλία θεμάτων, διαρκεί τουλάχιστον έξι μήνες, και έχει ένα τουλάχιστον συνοδευτικό σύμπτωμα.

Η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΑΔ) αντιπροσωπεύεται από μια ακραία παραλλαγή ενοχλητικών και διάχυτων σκέψεων (εμμονές) που ακολουθούνται από ψυχαναγκαστικές και ανεξέλεγκτες συμπεριφορές, φοβίες για την μόλυνση, τελειομανία/συμμετρία. Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι μυστικοπαθή και νοιώθουν αμηχανία. Η αιτιολογία έχει συνδεθεί με γενετικούς παράγοντες, υπερδραστηριότητα σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου και χαμηλά επίπεδα σεροτονίνης. Η θεραπεία

μπορεί να περιλαμβάνει φάρμακα SSRI, συμπεριφορική θεραπεία (διαδικασία Rachman) και γνωστική συμπεριφορική θεραπεία.

Η έναρξη της κοινωνικής φοβίας χαρακτηρίζεται από ακραίο φόβο αμηχανίας που θα μπορούσε να προκύψει από πιθανά λάθη σε δημόσιες εμφανίσεις, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι καταστάσεις που προξενούν φόβο θέτοντας άμεσα σε κίνδυνο τη φυσιολογική ανάπτυξη. Η διάγνωση της κοινωνικής φοβίας απαιτεί να είναι παρόντα τα συμπτώματα τουλάχιστον για έξι (6) μήνες. Οι μέθοδοι θεραπείας για την ειδική φοβία μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία και για την κοινωνική φοβία με έμφαση στην ταυτόχρονη άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επανελημμένες κρίσεις πανικού, όπως ταχυπαλμία, εφίδρωση, δυσκολία αναπνοής, πόνο στο στήθος στους ενήλικες ενδεχόμενα να είχαν οδηγήσει σε καρδιακή προσβολή. Οι κρίσεις πανικού μπορεί να καταλήξουν σε διαταραχή πανικού (φόβο ότι το άτομο θα υποστεί κρίση πανικού) ενώ η προσπάθεια αποφυγής "των απειλητικών καταστάσεων" μπορεί να καταλήξει στο "κλείσιμο" των ατόμων στο σπίτι. Στα μικρότερα παιδιά φαίνεται η διαταραχή πανικού να συνδέονται περισσότερο με συγκεκριμένα γεγονότα. Η ακανόνιστη δραστηριότητα νευροδιαβιβαστών και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ιδιοσυγκρασίας συμπεριφοριστικής αναστολής και συμπεριφορικής εξάρτησης έχουν θεωρηθεί ως ελκυστικές αιτίες. Οι θεραπείες επιλογής είναι τα αντικαταθλιπτικά φάρμακα και η συμπεριφορική θεραπεία.

Τα περισσότερα άτομα αντιμετωπίζουν καθημερινά μια μεγάλη ποικιλία στρεσογόνων παραγόντων και τα μικρά παιδιά δεν αποτελούν εξαίρεση. Η επίδραση του στρες μπορεί να επηρεαστεί από την ηλικία, το φύλο, και την ιδιοσυγκρασία (ατομικά χαρακτηριστικά). Η ένδεια είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμεσολάβησης του στρες και προβλέπει υψηλό κίνδυνο για αρνητικά αποτελέσματα. Όταν εμφανίζεται ένα καταστροφικό γεγονός ή μια σειρά γεγονότων που αλλάζουν τη ζωή το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μία διαταραχή στρες. Αντίθετα με τις άλλες αγχώδεις διαταραχές, που αντιπροσωπεύουν ανεξέλεγκτους και διάχυτους φόβους, οι οποίοι προκύπτουν από μια αντίληψη απειλής, η οξεία διαταραχή στρες και η διαταραχή μετατραυματικού στρες αντιπροσωπεύουν ένα φρικώδες και καταστροφικό γεγονός που συγκεντρώνεται γύρω από τρία κεντρικά θέματα: αναβίωση, αποφυγή/μούδιασμα και υπερδιέγερση. Οι ερμηνείες για την ΔΜΣ περιλαμβάνουν βιολογικούς παράγοντες, νευρολογικούς, συμπεριφορικούς και παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι δε θεραπείες έχουν εστίασει κυρίως σε μεθόδους που ενσωματώνουν στη διαδικασία την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία.

4.2. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ των ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΑΓΧΟΥΣ.

Τα άτομα με αγχώδεις διαταραχές *εσωτερικεύουν* , δηλαδή στρέφουν το πρόβλημά τους προς τα μέσα . Τα συμπτώματα εσωτερίκευσης περιλαμβάνουν φοβίες, ανησυχία, στομαχόπονους, κατάθλιψη , κλάμα, ταχυκαρδία, πονοκέφαλο, τάση για εμετό. Το άτομο με τη διαταραχή αυτή κατανοεί ότι το άγχος του στερείται αντικειμενικής αιτιολογίας , έχει πλήρη επαφή με την πραγματικότητα και υποφέρει έντονα από τα συμπτώματά του. Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών άγχους είναι ότι τα συμπτώματά τους δεν παραβιάζουν τους κοινωνικούς κανόνες. (Wenar C- Kerig P., 2008). Εκτός όμως από τις ομοιότητες , οι διαταραχές άγχους παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Οι διαφορές στην εκδήλωση των διαταραχών άγχους είναι τόσο ενδοατομικές όσο και διατομικές. Το ίδιο άτομο μπορεί να εκδηλώσει πολύ διαφορετικές αντιδράσεις απέναντι σε διαφορετικά ερεθίσματα και διαφορετικά άτομα μπορεί να εκδηλώσουν διαφορετικές αντιδράσεις απέναντι στο ίδιο ερέθισμα.

4.3 ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΣ

Η συχνότητα των προβλημάτων του άγχους είναι διαφορετική ανάλογα με το αν μελετάμε τα παιδιά σε κλινικό ή σε κοινοτικό πληθυσμό, αν δηλαδή καταγράφουμε τα προβλήματα άγχους σε παιδιά και εφήβους που παραπέμπονται σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή αν τα διερευνούμε στην κοινότητα (πχ. το σχολείο) Ορισμένοι μελετητές εκτιμούν πως η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών άγχους στο παιδικό πληθυσμό κυμαίνεται μεταξύ 3-18% (Barlow,1998) .Σε μια επιδημιολογική έρευνα βρέθηκε ότι το 17-21 % των παιδιών του δείγματος παρουσίαζε ανησυχητικά συμπτώματα άγχους ενώ τα μισά περίπου από αυτά μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως "κλινικές περιπτώσεις" (Kashani & Orvaschel,1990) . (Κάκουρος Ε-Μανιαδάκη Α., 2006) . Για τις ειδικές φοβίες τα ποσοστά είναι 2-4% για τις ηλικίες των 4-16 χρόνων (Costello & Angold ,1995·Ollendick, King &Murriss,2002) .Στον κλινικό πληθυσμό ,πιο συχνή είναι η ειδική φοβία σε ποσοστό 5% ,ενώ η κοινωνική φοβία, η αγοραφοβία, η διαταραχή πανικού και η καταναγκαστική ιδεοληπτική διαταραχή δεν ξεπερνούν το

2%. Σε κοινοτικά δείγματα πιο συχνά καταγράφεται το γενικευμένο άγχος και μετά το άγχος αποχωρισμού, η απλή φοβία και η κοινωνική φοβία. (Ζαφειροπούλου. Μ.& Καλαντζή-Αζίζι Α., 2011). Η εξελικτική εικόνα για τις αγχώδεις διαταραχές περιπλέκεται περισσότερο από το γεγονός ότι ο επιπολασμός ορισμένων διαταραχών αυξάνεται ενώ άλλων μειώνεται και οι λόγοι δεν είναι σαφείς.

4.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που ερμηνεύουν την εμφάνιση ΑΓΧΩΔΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση στην κατανόηση των προβλημάτων άγχους στα παιδιά ενώ πρόκειται για σύνθετες αλληλεπιδράσεις δυναμικών παραγόντων. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν κυρίως είναι οι *κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες*. Από τους δημογραφικούς μελετήθηκαν το φύλο και η ηλικία καθώς και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών. Βρέθηκε ότι το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται συχνότερα στα κορίτσια (Last Hersen, Kasdin, Orvaschel & Perrin, 1991). Όσον αφορά την ηλικία, τα παιδιά στα οποία διαγνώστηκε σχολική φοβία και άγχος είναι μεγαλύτερα συγκριτικά με τα παιδιά που εκδηλώνουν γενικευμένο άγχος ή άγχος αποχωρισμού (Beidel, Turner & Murriss, 2000). Ως προς το άγχος αποχωρισμού, οι μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτό εκδηλώνεται συχνότερα σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συγκριτικά με το γενικευμένο άγχος που κυριαρχεί στα παιδιά από μεσαία κοινωνικά στρώματα. (Last et. Al., 1991). Σε ότι αφορά την *ψυχοκοινωνική ανάπτυξη* των παιδιών έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα α) οι πρώιμες σχέσεις παιδιού και γονέα, κυρίως αναδρομικά (Manassis, Bradley, Goldberg, Hood & Fox, 2001), όπου το 80% των παιδιών μοιράζονταν τα ίδια προβλήματα άγχους με έναν από τους δύο γονείς β) οι διαπροσωπικές σχέσεις γονέων και παιδιών (bottom up και topdown), όπου το ποσοστό έφτανε το 60% σε παιδιά και εφήβους που οι γονείς τους εκδήλωναν προβλήματα άγχους. Όσο για τους *οικογενειακούς παράγοντες* και τις σχέσεις γονέων και παιδιών οι περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν πρακτικές όπως η υπερπροστασία, η αμφιθυμία, η απόρριψη ή η εχθρότητα, ο υπερβολικός έλεγχος, η αποφυγή, οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες, η σωματική και λεκτική βία. Φαίνεται ότι οι γονείς καθυστερούν ή αναβάλλουν τις πρακτικές ανεξαρτησίας και αυτονομίας των παιδιών τους. Σε άλλες περιπτώσεις εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς τη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες και συγκρούονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους.

(Kearney & Silverman.,1993). Όσον αφορά τους *αιτιολογικούς παράγοντες* είναι συνδεδεμένοι και με τα γεγονότα της καθημερινότητας όπου σύμφωνα με τον Rachman (1976) τα παιδιά εμφανίζουν άγχος και φοβίες: α) από άμεση εμπειρία που τους φόβισε ιδιαίτερα(κλασσική εξαρτημένη μάθηση) ·β)είχαν έμμεσες εμπειρίες που συνέβησαν σε σημαντικά τους πρόσωπα· γ) από γενικότερη πληροφόρηση, συμβουλές ή συζητήσεις. Όσο για την ύπαρξη *βιολογικών παραγόντων* υπάρχουν συστηματικά δεδομένα από τον χώρο των σχετικών επιστημών (νευροφυσιολογία, νευροψυχολογία) που αφορούν κυρίως τη σύνδεση γενετικών παραγόντων με τις διαταραχές πανικού και την καταναγκαστική/ιδεοληπτική διαταραχή, όπως επίσης και για την αγοραφοβία. (Ζαφειροπούλου. Μ.& Καλαντζή-Αζίζι Α.,2011).

4.5 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.

Αφειρηία για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η διαπίστωση πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο βασικότερος στο χώρο του σχολείου και η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του αποτελεί σημαντικότερη πτυχή για την αξιολογία και αποτελεσματική άσκηση του έργου του, αλλά και για την ύπαρξη ισότιμης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές.

Για τον λόγο αυτό έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα εξής:

- Οι αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών άγχους των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- οι συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές .
- οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων.
- οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης των συγκεκριμένων καταστάσεων.
- οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις κατάλληλες στρατηγικές πιθανής πρόληψης των συγκεκριμένων καταστάσεων.
- η κατάρτιση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι οι αγχώδεις διαταραχές ποικίλουν στα σχολικά περιβάλλοντα. Η έλλειψη όμως προηγούμενων ερευνών, οι οποίες να έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των αντιλήψεων των δασκάλων ως προς την ετοιμότητά τους, να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν

ζητήματα αγχωδών διαταραχών των μαθητών, μας οδηγεί στην προσεκτική και σταδιακή εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η εμπειρική μας παρατήρηση μας προετοιμάζει για σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ερωτήματα που διερευνώνται, όπως και την αδυναμία διαχείρισης πρωτοβάθμιας παροχής βοήθειας στις συγκεκριμένες καταστάσεις.

4.6 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ, ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές απασχόλησαν πολλούς ειδικούς από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, ειδικούς επιστήμονες, γιατρούς, ψυχίατρος, ανθρωπολόγους, παιδοψυχολόγους, σχολικούς ψυχολόγους, ενώ τα τελευταία χρόνια προσελκύει και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Πολύ σύντομα διαπιστώθηκε η ανάγκη να γίνουν προσπάθειες να αναγνωριστούν αυτές οι διαταραχές, η αιτιαθογένεσή τους, γιατί στη πορεία της σχολικής ζωής το πρόβλημα γινόταν όλο και πιο σύνθετο. Ήταν επιτακτική η ανάγκη να δοθούν απαντήσεις στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και να προσαρμοστούν οι μαθητές στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι το πρόβλημα γίνεται όλο και πιο δυσεπίλυτο, και πως η διδασκαλία είναι απαιτητικό επάγγελμα, γιατί τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δημιουργούν αισθήματα ανικανότητας ή ψυχικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.

Η αντιμετώπισή τους λοιπόν, θεωρείται δύσκολο έργο με υψηλότερες απαιτήσεις, που το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ίσως να μην κατέχει. Η Πολυχρονοπούλου (2005) σε έρευνά της βρήκε, ότι μετά τις μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, προβληματίζουν ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών.

Ερευνητές που αναφέρθηκαν σε προβλήματα συμπεριφοράς εντοπίζουν τις αιτίες τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στην οικογένεια (Brophy & Rohrkemper, 1981). Άλλοι αντίθετα πιστεύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των παραγόντων που αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και το σχολείο στην πρόκληση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Hughes Barker Kernenoff

&Hart,1993,Maxwell,1987). Άλλοι πιστεύουν, ότι πολύ συχνά τα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούνται ως μια δεύτερη αντίδραση που ακολουθεί τη σχολική αποτυχία (Davie et all.,1972).

Όσον αφορά στη διερεύνηση μορφών διαταραγμένης συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων, καθώς και στις συναφείς αντιλήψεις εκπαιδευτικών στη χώρα μας, όσο γνωρίζουμε, πέρα από ορισμένες εξαιρέσεις (Γκότοβος,1988., Παρασκευόπουλος, 1971), δεν έχουν σημειωθεί μεγάλα βήματα προόδου.

Σε μια έρευνα (Stasinou,1995) με θέμα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και τις δυσκολίες προσαρμογής τους στη σχολική κοινότητα ,που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και αφορούσε έφηβους, επιμαρτυρήθηκε πως τα αίτια της διαταραγμένης συμπεριφοράς εστιάζονται στον γενετικό και περιβαλλοντικό παράγοντα, με ειδική αναφορά στο χώρο της οικογένειας και σε τραυματικές εμπειρίες του εφήβου στην παιδική του ηλικία.

Η έρευνα Ρουλου, Μ., Norwich B., (2000) παρέχει αποδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες όπως οικογενειακούς ή παιδογενείς παράγοντες, τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στην τάξη, παρά στον εαυτό τους, αν και αισθάνονται υπεύθυνοι, αυτο-αποτελεσματικοί και δεσμευμένοι να τους βοηθήσουν. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ακόμη τους παράγοντες του σχολείου και των εκπαιδευτικών ως αιτίες συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, 391 καθηγητές, προτιμούν τις θετικές παρεμβάσεις. Τέλος, ανέφεραν τη χρήση υποστηρικτικών τεχνικών για την αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, τις οποίες θεωρούσαν επίσης αποτελεσματικές. Η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται κρίσιμη ως διαδικασία υιοθέτησης μοντέλων σκέψης και στρατηγικών για την ανταπόκριση σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Σε νεώτερη έρευνα, της Κατσηντου, Κ.(2007) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκαν να θεωρούν υπεύθυνους για τα προβλήματα ενός παιδιού, τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί στην αγωγή του μάλλον – πιθανώς μάλιστα , και τους ίδιους τους εαυτούς των. Φάνηκε , χωρίς να υπάρχει επιβεβαίωση στην υπόθεση, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ως υπεύθυνους για τα προβλήματα ενός παιδιού, τους παράγοντες που αφορούν το σχολείο, προκειμένου να βρουν τη λύση, εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη επιρροή στους μαθητές τους. Βρέθηκε μάλιστα , ότι οι παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια αλλά και στο ίδιο το παιδί είναι οι λιγότερο

υπεύθυνοι στην πρόκληση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς, απ' ό,τι οι παράγοντες που αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Ένα εύρημα που προκαλεί έκπληξη, γιατί είθισται να δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς κλάδους από νωρίς, είναι η πεποίθηση ότι το γονεϊκό περιβάλλον τείνει να ευθύνεται πρώτιστα για μεγάλο μέρος των μετέπειτα διαταραχών του παιδιού που μπορεί να εμφανίσει. Βέβαια, όπως αναφέρεται στην συγκεκριμένη έρευνα, η επικινδυνότητα να αναφέρονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατεξοχήν στις ευθύνες που *άλλοι*, προηγούμενοι εκπαιδευτικοί στην ατομική ιστορία κάθε μαθητή με παρόμοια προβλήματα, ενδέχεται να έπρεπε να είχαν αναλάβει, για λογαριασμό των παιδιών αυτών, εξαιρώντας έτσι τον εαυτό τους από μερίσματα ευθύνης και αιτιοπαθογένεσης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς στους τωρινούς μαθητές τους. Σε αυτή την έρευνα επίσης, οι ελλείψεις υποστηρικτικών δομών και προσώπων στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, μοιάζουν να αφορούν όλη την κοινωνία, γιατί ευθύνονται το σώμα των εκπαιδευτικών, τα σχολικά προγράμματα, η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, για την δημιουργία των συναισθηματικών διαταραχών και συμπεριφοράς σε παιδιά.

Κεφάλαιο Πέμπτο

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

5.1. Η ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ της ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ στα σχολεία.

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την *ψυχοκοινωνική προσαρμογή* όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελούν ορισμένες από τις βασικές αρχές του *Νέου Σχολείου*. Τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι ποικίλα και έχουν επιπτώσεις στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας, της μάθησης και της προσαρμογής τους. Ένας στους πέντε μαθητές αναμένεται να εκδηλώσει κάποιο πρόβλημα σε σχέση με την ψυχική του υγεία, τη σχολική και κοινωνική του προσαρμογή ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας, σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κυμαίνονται μεταξύ 10%

- 20% διεθνώς, με την Ελλάδα να παρουσιάζει παρόμοια ποσοστά (Zins et al., 2004. Χατζηχρήστου, 2011. Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη & Μυλωνάς.). Η σημαντική επίδραση που ασκεί στη σχολική επιτυχία και στη μάθηση ο συναισθηματικός και κοινωνικός τομέας ώθησε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς στη *συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών* και την ένταξη της διδασκαλίας τους στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων δημιουργώντας ένα αντίστοιχο "συναισθηματικό αναλυτικό πρόγραμμα"(emotional curriculum). Εξάλλου, όπως τονίζεται από τους ειδικούς, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με τη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί επιπλέον εργασία που επιφορτίζονται τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο και μέσο για να διευκολυνθεί η επιτυχία όλων των μαθητών (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των κοινωνικο-συναισθηματικών μαθησιακών στόχων δεν θεωρείται πλέον ως ξεχωριστή ή έστω παράλληλη δραστηριότητα με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του σχολείου. Αποτελεί πολύ σημαντική και βασική διαδικασία και μπορεί να διδαχτεί και να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους στα σχολεία, οι αντίστοιχες δράσεις έχουν γίνει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5.2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΑΓΧΟΓΟΝΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ .

Το περιβάλλον «τροφοδοτεί» το άτομο με ερεθίσματα, τα οποία αξιολογούνται και κατατάσσονται είτε ως «ουδέτερα» είτε ως «θετικά» είτε ως «αγχογόνα», ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο κρίνει ότι υπάρχει κάποιος κίνδυνος (Lazarus & Folkman, 1984). Μόλις το άτομο αντιληφθεί ότι η αντιστοίχιση (αληθινή ή όχι) μεταξύ των απαιτήσεων μιας κατάστασης και των δυνατοτήτων του είναι δυσανάλογη, τότε αρχίζει η αντίδραση του οργανισμού (Sarafino, 1999). Το στρες είναι, αναμφίβολα, πολύ έντονο στοιχείο στη ζωή ενός παιδιού και επιφέρει, αστάθεια και αναστάτωση. Μια δυσλειτουργική αντίδραση σε μια τέτοια κατάσταση παρουσιάζεται, όταν οι απαιτήσεις της κατάστασης ξεπερνούν τις δεξιότητες του παιδιού να αντιμετωπίσει αγχογόνα γεγονότα .

Τέσσερις είναι οι *βασικές στρατηγικές* που έχουν εντοπισθεί και τις οποίες υιοθετούν, συνήθως, τα παιδιά, προκειμένου να χειριστούν μια αγχογόνο κατάσταση. Πρόκειται για στρατηγικές «αποφυγής», οι οποίες μειώνουν προσωρινά το αίσθημα της έντασης

που προκαλεί το στρες με κάποιο λειτουργικό αποτέλεσμα για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού (Brenner,1984). α) *Η άρνηση*: μέσω της άρνησης τα παιδιά αντιδρούν, αγνοώντας την ένταση που τους προκαλεί η αγχογόνος κατάσταση. β) *Η παλινδρόμηση*: τα παιδιά καταφεύγουν σε συμπεριφορές μικρότερων ηλικιακών ομάδων, επιδιώκοντας την ασφάλεια, τη στοργή και την προσοχή των σημαντικών άλλων, που θα τα κάνει να νιώσουν λιγότερο στρες. γ) *Η απόσυρση*: τα παιδιά με αυτή τη στρατηγική βγάζουν τον εαυτό τους ολοκληρωτικά εκτός της κατάστασης που τους προκαλεί στρες. Αυτό γίνεται είτε αποχωρώντας από το αγχογόνο περιβάλλον είτε επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε άλλα θέματα ή αντικείμενα, πραγματικά ή φανταστικά. δ) *Η παρορμητική αντίδραση*: τα παιδιά προκειμένου να αποφύγουν το αγχογόνο γεγονός επιδιώκουν να προκαλέσουν το θυμό των άλλων. Πρόκειται για αυτοκαταστροφικό μηχανισμό άμυνας, που επιτυγχάνει προσωρινή μείωση της έντασης που νιώθουν.

Έχουν αναφερθεί πέντε στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν, προκειμένου να χειριστούν μια κατάσταση που τους προκαλεί στρες, χωρίς να αποφεύγουν άμεσα το αγχογόνο γεγονός (Vallant,1977. Compass et al., 2001.Skinner et al., 2003).

α) *Ο αλτρουισμός*: τα παιδιά ξεχνούν τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα και, ουσιαστικά, βρίσκουν ανακούφιση βοηθώντας τους άλλους (τους γονείς, τα αδέρφια κ.λπ.). β) *Το χιούμορ*: τα παιδιά γελούν με τις δυσκολίες τους και αυτοσαρκάζονται. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο κίνδυνος όχι μόνο να «ξεχάσουν» να κλαίνε, αλλά και να αναζητούν τη βοήθεια των άλλων. γ) *Η απόθεση*: για κάποιο διάστημα τα παιδιά ξεχνούν τελείως το γεγονός που τους προκαλεί στρες και ασχολούνται με πράγματα που τους ευχαριστούν. Υιοθετώντας αυτή τη στρατηγική υπάρχει ο κίνδυνος η απόθεση να γίνει ολοκληρωτική άρνηση. δ) *Η πρόληψη*: μέσω αυτής της στρατηγικής τα παιδιά προσπαθούν να προβλέψουν την επόμενη αγχογόνο κατάσταση και να σχεδιάσουν τον τρόπο χειρισμού της. ε) *Η μετουσίωση*: με αυτή τη στρατηγική τα παιδιά διοχετεύουν την ενέργειά τους σε διάφορες δραστηριότητες, παιχνίδια και αθλήματα.

5.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ»

Σήμερα η Συμβουλευτική περισσότερο είναι μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας, ψυχολογικής υποστήριξης και παροχής βοήθειας σε θέματα που δυσκολεύουν, εμποδίζουν ένα άτομο στην καλή λειτουργία των διαπροσωπικών του σχέσεων, της σχέσης του με τον ίδιο του τον εαυτό καθώς και τον τρόπο που μπορεί να αντιμετωπίζει τις εξωτερικές προκλήσεις και προβλήματα. (Μαλικιώση-Λοίζου.,2001) .

Η Συμβουλευτική βοηθά το άτομο να εξασφαλίσει αυτογνωσία και αυτοέλεγχο, ώστε μέσω της δικής του βούλησης να θέσει στόχους , να αντισταθμίσει τις αδυναμίες του. Συμβουλευτική είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο ειδικός είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό συνεξετάζει με ένα άτομο ή με κάποια άτομα ,θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση τους.

(Δημητρόπουλος 1999:21). Στις τελευταίες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας παρατηρείται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική η αναγνώριση της αναγκαιότητας τέτοιων γνώσεων για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο. Εκτός από καλοί δάσκαλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι και καλοί σύμβουλοι, εμπυχωτές, με καλές διαπροσωπικές σχέσεις κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και βοηθώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να ενισχύσουν την αντίληψη της προσωπικής τους αξίας. (Καραγεώργου & Μπαρμπάτσης, 2010). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χτίσει μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει σε μια στενή επικοινωνία ισότιμων μελών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός Συμβούλου κατά τον Μπρούζο (1999) είναι η *ενσυναίσθηση* , η *εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή* (ζεστασιά ,ειλικρίνεια ,αποκάλυψη) και η *γνησιότητα –συμφωνία*. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων προσανατολίζοντας τις υπηρεσίες μας ως εκπαιδευτικοί , ως προς την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών μας. Η εκτίμηση, η ζεστασιά , η άνευ όρων αποδοχή του μαθητή είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού-συμβούλου να είναι δεκτικός και ευνοικά προδιατεθειμένος απέναντι στο μαθητή-συμβουλευόμενο. Δεν θα πρέπει να τον επικρίνει ώστε να εκφραστεί ο μαθητής ελεύθερα και να μην χρειαστεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα. Γνησιότητα ή αυθεντικότητα είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι ο εαυτός του , να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα δίχως τη χρήση κάποιου ψεύτικου προσώπειου. Να είναι απλός, προσιτός και όχι

εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού ή του επιστήμονα. Μια βασική πτυχή της γνησιότητας είναι η αρμονική συγκρότηση του ψυχισμού του εκπαιδευτικού. (Μαλικιώση-Λοΐζου,2001).

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτή η οποία θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει ικανοποιητικά τον μαθητή.

Οι πέντε μεγάλες κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Δρ Gardner είναι :

1. Αυτογνωσία. Η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος ένα συναίσθημα. Η ανάπτυξη της αυτογνωσίας απαιτεί συντονισμό με τα αληθινά συναισθήματα. Αν υπάρχει αξιολόγηση των συναισθημάτων, μπορεί κάποιος και να τα διαχειριστεί.

2. Η αυτορρύθμιση. Ο έλεγχος όταν αντιμετωπίζει κάποιος τα συναισθήματά του , κυρίως όταν αυτά που βιώνει είναι πολύ έντονα.

3. Κίνητρα. Να παρακινεί κάποιος τον εαυτό του για την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου, απαιτεί σαφείς στόχους και μια θετική στάση. Παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχει μια προδιάθεση είτε σε θετική ή αρνητική στάση, χρειάζεται προσπάθεια για την επίτευξη της θετικής σκέψης.

4. Η ενσυναίσθηση. Η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος το πως αισθάνεται κάποιος άλλος άνθρωπος, να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βλέπει όπως και εκείνος.

5. Κοινωνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών δεξιοτήτων ισοδυναμεί με την επιτυχία στη ζωή, πόσο μάλλον σε μια εποχή που η αλληλεπίδραση με άλλους λαούς είναι πολύ πιο εύκολη και σε καθημερινή βάση. Η ικανότητα να διαχειρίζεται συγκρούσεις , να κατανοεί, να διαπραγματεύεται και να επιλύει διαφορές. Όπως επίσης η δημιουργία ομάδας ώστε να υπάρχει συνεργασία και μελλοντική επιδίωξη συλλογικών στόχων.

Η σημασία του Συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι τεράστια στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση των μαθητών, επειδή είναι αυτός ο οποίος μέσα από την ανθρωπιστική εκπαίδευση θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Και όπως έλεγε ο Λακασάς (2008) "στα χέρια ενός αδιάφορου και μέτριου δασκάλου, ακόμη και η καλύτερη μέθοδος και το καλύτερο σχολείο θα φαίνεται αδιάφορο και απωθητικό".

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο Έκτο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – Επιλογή θέματος.

Το Λεξικό της Παιδαγωγικής (2007:222), ορίζει ότι «η εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους και διαστάσεις της εκπαίδευσης από τις προϋποθέσεις της έως τα αποτελέσματά της». Ο Παπαναστασίου (2005:13-15) ορίζει την εκπαιδευτική έρευνα ως «μιας μορφής επιστημονικής έρευνας, που στοχεύει στην *επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής* έχει σκοπό την προσθήκη νέων γνώσεων στο οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος...».

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός και πολύπλευρος οργανισμός και κάθε εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει ενδεχόμενες συγκρούσεις και εντάσεις με τους μαθητές, καθώς και, οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος καθιστούν απαραίτητη την ανάγκη για γνώση και βοήθεια. Η προσεχτική παρατήρηση, η αναγνώριση, η καθοδήγηση, η βοήθεια επιδρούν θετικά, μειώνουν τις εντάσεις και απαλύνουν τις συγκρούσεις.

Το θεσμικό όργανο της πολιτείας, ο διευθυντής, βρίσκεται σε καθημερινή επαφή και συνεργασία μαζί τους, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες να ανταποκριθεί σε ένα σύνθετο ρόλο με τεράστιες διαστάσεις (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Τις περισσότερες φορές η παρέμβασή του είναι άμεση αλλά όχι επιτυχής, ή καλύτερα διαιωνίζει το πρόβλημα. Η ανύπαρκτη εξειδικευμένη γνώση τις περισσότερες φορές και ο φόρτος εργασίας είναι οι σκόπελοι της αποτυχίας του Διευθυντή.

Η πολυπλοκότητα των μορφών συμπεριφοράς των μαθητών, στο σχολικό περιβάλλον μας οδήγησε στην επιλογή τριών (3) σεναρίων, με διαφορά βαρύτητας συμπτωμάτων στις αγχώδεις διαταραχές. Το 1^ο σενάριο, με *πάρα πολύ μεγάλη διαταραχή άγχους*, το 2^ο σενάριο, με *σοβαρή διαταραχή άγχους*, και το 3^ο σενάριο, με *μέτρια συμπτωματολογία άγχους*.

Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η διδασκαλία στο σχολείο συνιστά μια σύνθετη και απαιτητική ενασχόληση. Πόσο μάλλον όταν ο κάθε μαθητής, ως μοναδική προσωπικότητα, έχει ανάγκη διαφορετικής προσέγγισης και διαφορετικής αντιμετώπισης.

Και όπως αναφέρουν οι Laing & Chazan, 1987: "στις συναισθηματικές διαταραχές και στα προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνονται εκείνες οι δυσκολίες, που απαιτούν επιπλέον προσοχή από τους εκπαιδευτικούς και βοήθεια κάθε είδους".

6.2. ΣΤΟΧΟΙ - ΣΚΟΠΟΙ. Αναγκαιότητα της έρευνας.

Οι Krumboltz και Thoresen (1976), βλέπουν τη Συμβουλευτική ως μια διαδικασία *παροχής βοήθειας* στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα αποφάσεων. Ενώ ο McLeod (2005), αναφέρει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι «η Συμβουλευτική δεν είναι απλώς μια διαδικασία ατομικής μάθησης, αλλά και μια *κοινωνική δραστηριότητα που έχει κοινωνική σημασία, [...]*. Ο Block το 1974, αναγνωρίζει ως συμβουλευτική διαδικασία το άτομο να έχει *πλήρη επίγνωση του εαυτού του* και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος του. Ο Rogers το 1942, ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια *εποικοδομητική αλλαγή*, με τη θέλησή του, στην προσωπικότητά του. Κατά τον Carlan η διαλεκτική συμβουλευτική που ασκείται και πρέπει να ασκείται στα σχολεία είναι αρκετά αποτελεσματική, καθώς αποτελεί τη μέθοδο αναζήτησης της αλήθειας μέσω μιας *διαδικασίας συνεχών ερωταποκρίσεων*. Όταν το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο εφαρμογής της, που στην περίπτωσή μας είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της αξιοποιούνται στην περίπτωση αυτή, τότε μιλάμε για Σχολική Συμβουλευτική (Δημητρόπουλος, 1999). Στον κλάδο της Σχολικής Συμβουλευτικής (school counseling), η συμβουλευτική εφαρμόζεται στο σχολείο –*πάντα θεωρητικά*, εφόσον δεν είναι δυνατή η ύπαρξή του - κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor), ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. (Ράιτσου Θ., Ράλλη Α., 1993). Η Συμβουλευτική δραστηριότητα πρέπει να *ασκείται στα πλαίσια της καθημερινής ζωής σε ένα σχολείο*, κάτι που, επίσης, μένει στα πλαίσια του

θεωρητικού, αν και πρόκειται για μια “συνεργατική διαδικασία μάθησης”(Ζώνιου-Σιδέρη,1998).

Από την άλλη πλευρά , η προσέγγιση ενός πολυσύνθετου και πολύμορφου φαινομένου, όπως ο *εσωτερικός κόσμος του ανθρώπου* , και μάλιστα ενός παιδιού, η κατανόηση της ψυχολογικής και πνευματικής του ζωής, του Είναι του, που είναι αντικείμενο της ψυχοθεραπείας, *δεν είναι δυνατό να ερευνηθεί με απόλυτη ακρίβεια*. Για τον λόγο αυτό ο δάσκαλος , στην προσπάθειά του να κατανοήσει τις ανθρώπινες αντιδράσεις των μαθητών ,οφείλει να συστηματοποιήσει τη μεθοδολογία προσέγγισης, να κάνει χρήση της λογικής, χωρίς να παραβλέπει το συναίσθημα, να έχει βαθιά κατανόηση και σεβασμό στο άτομο ,καθώς η ζεστασιά και η γνησιότητα στις σχέσεις να είναι αυτές που θα τον χαρακτηρίσουν.Κάτι που επίσης ,είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο να πραγματοποιηθεί επιτυχώς από ένα δάσκαλο, στο χώρο του σχολείου, λόγω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που είναι υποχρεωμένος να φέρνει εις πέρας σε καθημερινή βάση, μιας και ο ρόλος που απαιτείται να παίζει ο δάσκαλος στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύπλευρος(Rothi et all.,2008).Η σωστή προετοιμασία και η επάρκεια των δασκάλων αποτελεί σημαντική προτεραιότητα καθώς η ετοιμότητά τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις τους.Πολλά είναι τα παιδιά που βρίσκονται σε φάσμα αγχώδους διαταραχής. *Είναι όμως ελάχιστη η ενημέρωση και η κατάρτιση γι αυτά*.

Στόχος της παρούσας έρευνας λοιπόν, είναι να ανιχνευτούν και να καταγραφούν οι *αντιλήψεις των δασκάλων για τον συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο*, και αρχικά, *αν θεωρούν ότι διαθέτουν την ετοιμότητα να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις αγχώδεις διαταραχές*. Αναγκαιότητα της έρευνας και στόχος μας είναι να εξετάσουμε αν οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι διαθέτουν *τις γνώσεις, τις ικανότητες να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τα συγκεκριμένα προβλήματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον* . Ευελπιστούμε από τις απαντήσεις τους να καταγραφούν οι αντιλήψεις και να *αναδειχθούν οι ελλείψεις που υπάρχουν στην εκπαίδευσή τους σε αυτά τα θέματα*. Επιδιώκουμε λοιπόν, να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις τους για *ετοιμότητα, προετοιμασία και κατάρτιση και ποιοί παράγοντες επηρεάζουν τις απόψεις αυτές*. Η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πιθανά να αποτελέσει βοήθεια για την εφαρμογή κατάλληλων και αναγκαίων πρακτικών μεθόδων που θα προσεγγίζουν δυναμικά το πρόβλημα.

Τέλος, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα για τους αρμόδιους φορείς αλλά και τους μελλοντικούς ερευνητές , που θα θελήσουν

να προσθέσουν και αυτοί ,με τη σειρά τους ,στο μεγάλο θέμα των αγχωδών διαταραχών.

6.3. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.

Το δείγμα μας ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νησιού της Ρόδου, από δεκατέσσερα (14) δημοτικά σχολεία . Συγκεκριμένα από τις περιοχές του *Αφάντου*, με τη συμμετοχή των τριών (3) Δημοτικών Σχολείων, από την περιοχή του *Αρχαγγέλλου*, με τη συμμετοχή των δύο (2) Δημοτικών Σχολείων, από την περιοχή των *Καλυθιών* , με τη συμμετοχή των δύο (2) Δημοτικών Σχολείων, από την περιοχή της *Ιαλυσσού* με τη συμμετοχή των τριών (3) Δημοτικών Σχολείων, από το Δημοτικό Σχολείο της περιοχής του *Ασγούρου*, από το Δημοτικό Σχολείο της *Κοσκινού*, από το *1ο Δ.Σ. της Ρόδου*, από το *15ο Δ.Σ της Ρόδου*.

6.4. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (Ανάλυση ειδικών ερωτήσεων)

Η ανάλυση των ειδικών ή αλλιώς δημοσκοπικών ερωτήσεων έχει ως εξής:

1.Ως προς την κατανομή των δασκάλων σε σχέση με το φύλο, βρέθηκε ότι το 28,4% (N=38) είναι άνδρες ενώ το 71,6% (N=96) είναι γυναίκες, ποσοστό που δεικνύει την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα του νησιού της Ρόδου.

FYLO				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	38	28,4	28,4	28,4
Valid 2	96	71,6	71,6	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 1. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.

2. Ως προς την κατανομή των δασκάλων σε σχέση με την ηλικία, βρέθηκε ότι το 35,1% (N=47) ,το οποίο αντιστοιχεί στην ηλικία των 41-50 χρόνων, ήταν το επικρατέστερο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακολουθεί το 29,1%(N=39)που αντιστοιχεί στην ηλικία των 31-40 χρόνων ,το 21,6%(N=29) που αντιστοιχεί στην

ηλικία των 51 και άνω χρόνων και τέλος το 14,2%(N= 19), που αντιστοιχεί στην ηλικία των 22-30 χρόνων.

ΗΛΙΚΙΑ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	19	14,2	14,2	14,2
2	39	29,1	29,1	43,3
Valid 3	47	35,1	35,1	78,4
4	29	21,6	21,6	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία.

3. Ως προς την κατανομή των δασκάλων σε σχέση με την θέση υπηρεσίας , βρέθηκε ότι το 83,6% (N=112), που αντιστοιχεί στην μόνιμη ιδιότητα του εκπαιδευτικού ήταν επικρατέστερη έναντι της ιδιότητας του αναπληρωτή εκπαιδευτικού, με ποσοστό 16,4% (N=22)

ΥΠΗΡΕΣΙΑ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	112	83,6	83,6	83,6
Valid 2	22	16,4	16,4	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την θέση υπηρεσίας.

4. Ως προς την ιδιότητα βρέθηκε πως το 88,1%(N=118) του δασκάλου της γενικής αγωγής υπερίσχυσε έναντι του 11,9%(N=16), του δασκάλου της ειδικής αγωγής, πολύ μικρό το ποσοστό αντιστοιχίας διορισμού στα σχολεία που βρίθουν προβληματικών συμπεριφορών.

ΙΔΙΟΤΗΤΑ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	118	88,1	88,1	88,1
Valid 2	16	11,9	11,9	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 4. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ιδιότητα.

5. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας βρέθηκε ότι το 20,1%(N=27) που αντιστοιχεί στα 6-10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση ήταν το επικρατέστερο και κατά συνέπεια οι περισσότεροι δάσκαλοι στον εκπαιδευτικό χώρο φαίνεται να είναι στα πρώτα βήματα της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας. Ακολουθεί το ποσοστό 18,7%(N=25), που αντιστοιχεί στα 11-15 χρόνια, στη συνέχεια υπάρχει μία ισοτιμία του ποσοστού 14,9%(N=20), που αντιστοιχεί στις τιμές των 1-5 χρόνων και 16-20 χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Συνεχίζουμε με το 14,2%(N=19) που αντιστοιχεί στα 26-30 χρόνια υπηρεσίας, και τελειώνουμε με το 9,0%(N=12) που αντιστοιχεί στα 30 και άνω έτη υπηρεσίας των.

ΧΡΟΝΙΑ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	20	14,9	14,9	14,9
2	27	20,1	20,1	35,1
3	25	18,7	18,7	53,7
4	20	14,9	14,9	68,7
5	11	8,2	8,2	76,9
6	19	14,2	14,2	91,0
7	12	9,0	9,0	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας.

6. Ως προς τους τίτλους σπουδών βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 50,7% (N=68) έχει πτυχίο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 27,6%(N=37) έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 15,7%(N=21) έχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, το 3,7%(N=5) έχει παρακολουθήσει το Διδασκαλείο, και τέλος το 2,2%(N=3) έχει Διδακτορικό Δίπλωμα.

SPOYDES				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	21	15,7	15,7	15,7
2	5	3,7	3,7	19,4
3	68	50,7	50,7	70,1
4	37	27,6	27,6	97,8
5	3	2,2	2,2	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τους τίτλους σπουδών.

7. Ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή παρατηρούμε ότι το 24,6%(N=33) έχει κάνει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, το 5,2%(N=7) έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή και το 3,7%(N=5) έχει πτυχίο ειδικής αγωγής . Ενώ το μεγάλο ποσοστό του 66,4%(N=89) - μεγαλύτερο από το μισό ποσοστό – δεν επέλεξε κάποια από τις απαντήσεις.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	33	24,6	73,3	73,3
Valid 2	5	3,7	11,1	84,4
Valid 3	7	5,2	15,6	100,0
Total	45	33,6	100,0	
Missing 0	89	66,4		
Total	134	100,0		

Πίνακας 7. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή.

8. Ως προς το σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ότι το 31,3%(N=42) υπηρετούν στην πόλη της Ρόδου , ενώ το 68,7%(N=92) υπηρετούν εκτός πόλης Ρόδου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	42	31,3	31,3	31,3
Valid 2	92	68,7	68,7	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας 8. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το σχολείο που υπηρετούν.

9. Η τελευταία μας μεταβλητή, που ελέγξαμε, ήταν η τάξη όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί τον συγκεκριμένο χρόνο που ερωτήθηκαν. Διαπιστώθηκε ότι το

17,2%(N=23) διδάσκουν στην Πέμπτη τάξη. Το ίδιο ποσοστό 14,2%(N=19) αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Δευτέρα και στην Τρίτη τάξη. Επίσης, το ίδιο ποσοστό 13,4%(N= 18) αντιστοιχεί σε όσους διδάσκουν στην Τετάρτη τάξη και στην Έκτη τάξη. Τέλος, το 12,7%(N=17) αντιστοιχεί σε όσους είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και έχουν ειδική τάξη. Υπήρξε και ένα ποσοστό 0.7%(N=1) που δεν ανήκε σε καμία τάξη και μας ενημέρωσε ότι είναι Διευθυντής.

TAXI				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	11	8,2	8,3	8,3
2	19	14,2	14,3	22,6
3	19	14,2	14,3	36,8
4	18	13,4	13,5	50,4
Valid 5	23	17,2	17,3	67,7
6	18	13,4	13,5	81,2
7	8	6,0	6,0	87,2
8	17	12,7	12,8	100,0
Total	133	99,3	100,0	
Missing 0	1	,7		
Total	134	100,0		

Πίνακας 9. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την τάξη που διδάσκουν.

6.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Ως προς τον τρόπο άντλησης των δεδομένων της έρευνας πρόκειται για μία εμπειρική έρευνα , όπου επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο , ένα από τα ευρέως διαδεδομένα όργανα μελέτης γαι συλλογή επιστημονικών δεδομένων στις αντίστοιχες κοινωνικές έρευνες.Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανήκει στα “απευθείας” ερωτηματολόγια ,τα οποία συμπληρώνονται από τον ίδιο τον ερωτώμενο (Javeau, 2000) .Σχεδιάστηκε και διενεργήθηκε από έναν μόνο ερευνητή και δεν είναι συλλογική έρευνα, ενώ ως προς την ερευνητική της προσέγγιση είναι ποσοτική.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία (3) υποθετικά σενάρια μαθητών, και το κάθε σενάριο περιελάμβανε έξι (6) ενότητες ερωτήσεων ,στις οποίες καλούνταν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν Πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα, με επιλογή τυχαίου δείγματος ατόμων από τον πληθυσμό του νησιού της Ρόδου. Αν και το ερωτηματολόγιο εισβάλλει στη ζωή του απαντώντος εξασφαλίζει πληροφορίες και αντανακλά τους στόχους της έρευνας.

Καθώς ερευνώντας την Ελληνική Βιβλιογραφία δεν υπήρχε ανάλογη έρευνα με θεματολογία τις αγχώδεις διαταραχές και την συμβουλευτική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναζητήσαμε κάτι αντίστοιχο στην ξένη βιβλιογραφία. Τρία άρθρα προσέγγιζαν το θέμα μας. 1- Το άρθρο των *Headley, Clea & Campbell, Marilyn A., (2011)* και 2- Το άρθρο της *Gabriella Lancia B.A., B.Ed., (2013)*. 3- *Poulou & Norwich.,(2000)*. Το ερωτηματολόγιό μας περιέχει διευκρινιστικό εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει για τους σκοπούς της έρευνας και για το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Επίσης, διαβεβαιώνει τους συμμετέχοντες για την τήρηση ανωνυμίας, και τους ζητείται να επιλέξουν από τις απαντήσεις όποια εκφράζει καλύτερα την άποψή τους. Όπως επίσης, ζητείται από αυτούς να αντιμετωπίσουν με προσοχή και ειλικρίνεια τις ερωτήσεις (Παναγοπούλου Ε., 2014), ενώ τέλος τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή τους. Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του δεν ξεπερνά το εικοσάλεπτο , διάρκεια που κρίθηκε απαραίτητη για την αποφυγή της κόπωσης των συμμετεχόντων, όπως και της διατήρησης της συγκέντρωσής τους στο υπό διερεύνηση θέμα.Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο νησί της Ρόδου, τον Σεπτέμβρη του 2016 και το τελευταίο ερωτηματολόγιο συλλέχτηκε τον μήνα Ιούνιο, του ίδιου έτους.

6.6. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.

Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιό μας αποτελείται από τις ειδικές και τις γενικές ερωτήσεις. Οι *ειδικές* ερωτήσεις για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις μεταβλητές: 1) Φύλο, 2) Ηλικία, 3)Θέση Υπηρεσίας, 4)Ιδιότητα, 5)Χρόνια Υπηρεσίας, 6) Τίτλοι Σπουδών, 7) Σπουδές στην Ειδική Αγωγή, 8)Σχολείο που υπηρετεί, 9)Γάξη που διδάσκει. Οι *γενικές* ερωτήσεις αποτελούνται από μία (1) ερώτηση καθαρά γνωσιακού χαρακτήρα με είκοσι δύο (22) επιλογές , και από τρία (3) επιλεγμένα, υποθετικά σενάρια. Συνολικά οι ερωτήσεις και των τριών (3) υποθέσεων είναι εβδομήντα τρεις (73) και αναλύονται στη συνέχεια.

Σε κάθε υποθετικό σενάριο εφαρμόστηκε η διαβαθμιστική Κλίμακα των Αιτιολογικών Παραγόντων, αναφοράς σε σαράντα ένα (41) ερωτήσεις, οι οποίες υπομαδοποιούνται σε τρεις (3) βασικές κατηγορίες-παράγοντες κινδύνου. Κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες καθιστούν ευάλωτα τα παιδιά να εκδηλώσουν αγχώδεις διαταραχές. Σε κάθε κλίμακα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τη γνώμη τους με ένα βαθμό από το 1 (=Πολύ απίθανο να είναι η αιτία) έως το 5 (=Πολύ πιθανό να είναι η αιτία). Αναλυτικότερα, οι τρεις κατηγορίες είναι οι εξής:

1.Οικογενειακοί παράγοντες

Η υποκλίμακα αυτή αναζητά την εκτίμηση των ερωτώμενων για το κατά πόσο το οικογενειακό περιβάλλον, (δηλαδή το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης των γονέων, τα χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, η σχέση προσκόλλησης κατά Bowlby J.,κ.α.), είναι δυνατό να μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, ακόμη και με μεταγενέστερες προεκτάσεις στην προσωπική τους ζωή.

2.Παράγοντες που αφορούν στα παιδιά

Η υποκλίμακα αυτή αναζητά την εκτίμηση των ερωτώμενων για το κατά πόσο το ίδιο το παιδί (όταν δεν μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του, όταν έχει δυσκολία προσαρμογής, δυσκολίες συνύπαρξης, όταν αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου), μπορεί να προκαλέσει στον ίδιο του τον εαυτό αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς.

3. Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο .

Η υποκλίμακα αυτή αναζητά την εκτίμηση των ερωτώμενων για το κατά πόσο θεωρούν ότι το σχολείο (με το πρόγραμμα των μαθημάτων, με τις άσχημες μερικές φορές εμπειρίες των συμμαθητών, με την άσχημη στάση του δασκάλου), μπορεί να προκαλέσει αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές.

Συνεχίστηκε με την Κλίμακα Στρατηγικών Αντιμετώπισης , αναφοράς με δέκα (10) ερωτήσεις, όπου η υποκλίμακα αυτή αναζητά την εκτίμηση των ερωτώμενων για τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, για το αν βρίσκονται σε θέση και διάθεση να αντιμετωπίσουν την προαναφερθείσα κατάσταση στο υποθετικό σενάριο, πως νιώθει ο εκπαιδευτικός προκαλεί ή επιβαρύνει όταν έχει ένα μαθητή με αγχώδεις διαταραχές (θα ένιωθα αβοήθητος , θα ένιωθα θυμωμένος ,δεν θα έκανα τίποτα κ.α.), με βαθμό διαβάθμισης από το 1 (=Δεν ισχύει για μένα) έως το 5 (=Ισχύει για μένα).

Ακολούθησε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, η οποία όμως, δεν βρέθηκε ανταπόκρισης κάποιου ερωτώμενου.

Και η εφαρμογή της διαβαθμιστικής κλίμακας συνεχίζει –σε κάθε σενάριο- με την Κλίμακα Υποθετικής Συνεργασίας, με δεκαεφτά ερωτήσεις (17) που στοχεύει στο να αποτυπωθεί αφενός η ευρηματικότητα του εκπαιδευτικού και αφετέρου η δεκτικότητά του για συνεργασία με τρίτα πρόσωπα για την καλύτερη δυνατή επικοινωνία και βοήθεια προς μαθητές με αγχώδη διαταραχή (συζήτηση με τους γονείς, ενημέρωση σχολικού συμβούλου,κ.α.), με βαθμό διαβάθμισης από το 1 (=Καθόλου αποτελεσματικός) έως 5 (=Απόλυτα αποτελεσματικός).

Η εφαρμογή της διαβαθμιστικής κλίμακας ολοκληρώνεται με την Κλίμακα των Αποτελεσματικών Προσεγγίσεων, κατά την οποία ζητάμε να επιλέξει ο εκπαιδευτικός μέσα και στρατηγικές προσέγγισης για μαθητές ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότητα. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις, με βαθμό διαβάθμισης από το 1 (=Καθόλου αποτελεσματικό) έως και το 5(=Απόλυτα αποτελεσματικό).

7. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα τόσο με τις κλειστές όσο και με την ανοιχτή ερώτηση κωδικοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και κρατήθηκαν σε αρχείο δεδομένων. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο του SPSS 21.

7.1. Ανάλυση γενικών ερωτήσεων.

Η ανάλυση των *γενικών ερωτήσεων* έχει την παρακάτω διάρθρωση:

Αρχικά, στο ερώτημα: 1. “*Ποιές από τις παρακάτω διαταραχές θα χαρακτήριζες ως αγχώδεις διαταραχές*”, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν, όσες από τις είκοσι δύο (22) προτάθηκαν ως επιλογές. Σύμφωνα με το DSM(DSM-III-R,1987),

αναγνωρίζονται τρεις (3) αγχώδεις διαταραχές με έναρξη στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία (διαταραχή άγχους του αποχωρισμού, διαταραχή αποφυγής και διαταραχή υπερβολικού άγχους). Σήμερα μόνο μία αγχώδης διαταραχή με έναρξη στην παιδική ηλικία (η διαταραχή του άγχους αποχωρισμού) παραμένει στο DSM-IV-TR (APA, 2000). Όλες οι υπόλοιπες αγχώδεις διαταραχές ταξινομούνται στο DSM γενικά – γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, κοινωνική φοβία, διαταραχή πανικού με ή χωρίς αγοραφοβία και οι διαταραχές του στρες: οξεία διαταραχή στρες και διαταραχή μετατραυματικού στρες. Η Wilmshurst L. στο βιβλίο της «Εξελικτική ψυχοπαθολογία – μία αναπτυξιακή προσέγγιση», σε επιστημονική επιμέλεια Μπεζεβέγκη Η., στο αντίστοιχο κεφάλαιο για τις αγχώδεις διαταραχές, με έναρξη στην παιδική ηλικία, αναφέρει και τις ειδικές φοβίες, όπως και τις αγχώδεις διαταραχές προκαλούμενες από ουσίες.

Με βάση αυτούς τους περιορισμούς οι μεταβλητές, εννιά (9) στο σύνολο:

4 (κοινωνική φοβία),

5 (φοβία για τα ζώα),

6 (διαταραχή μετατραυματικού στρες),

14 (ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή),

15 (κρίση πανικού),

16 (αγοραφοβία),

18 (άγχος αποχωρισμού),

21 (φοβίες για τα μαζικά μέσα μεταφοράς) και

22 (φοβίες για τα φυσικά φαινόμενα), ανήκουν στις αγχώδεις διαταραχές.

Έτσι, τα αποτελέσματά μας έχουν ως εξής:

1.

E1_1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	47	35,1	100,0	100,0
Missing 0	87	64,9		
Total	134	100,0		

Η διαταραχή ελλειματικής προσοχής επιλέχτηκε από το 35,1%(N=47) και προσπεράστηκε πολύ σωστά από το 64,9%(N=87).

2.

E1_2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	17	12,7	100,0	100,0
Missing 0	117	87,3		
Total	134	100,0		

Η *δυσλεξία* επιλέχτηκε από το 12,7%(N=17) και προσπεράστηκε από το 87,3%(N=117), πολύ σωστά.

3.

E1_3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	12	9,0	92,3	92,3
Valid 9	1	,7	7,7	100,0
Total	13	9,7	100,0	
0	120	89,6		
Missing System	1	,7		
Total	121	90,3		
Total	134	100,0		

Ο *αυτισμός* επιλέχτηκε από το 9,7%(N=13) ενώ δεν επιλέχτηκε από το 90,3(N=121), πολύ σωστά.

4.

E1_4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	109	81,3	100,0	100,0
Missing 0	25	18,7		
Total	134	100,0		

Η *κοινωνική φοβία* επιλέχτηκε από το 81,3%(N=109), πολύ σωστά, ενώ εγκαταλείφθηκε από το 18,7%(N=25).

5.

E1_5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	72	53,7	100,0	100,0
Missing 0	62	46,3		
Total	134	100,0		

Η φοβία για τα ζώα επιλέχθηκε από το 53,7%(N=72),πολύ σωστά, και εγκαταλείφθηκε από το 46,3%(N=62).

6.

E1_6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	86	64,2	100,0	100,0
Missing 0	48	35,8		
Total	134	100,0		

Η διαταραχή μετατραυματικού στρες επιλέχθηκε πολύ σωστά από το 64,2%(N=86) ενώ εγκαταλείφθηκε από το 35,8%(N=48).

7.

E1_7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	62	46,3	100,0	100,0
Missing 0	72	53,7		
Total	134	100,0		

Ο εκφοβισμός –επιθετικότητα επιλέχθηκε από το 46,3%(N=62) και εγκαταλείφθηκε από το 53,7%(N=72) πολύ σωστά.

8.

E1_8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	75	56,0	100,0	100,0
Missing	0	59	44,0		
Total		134	100,0		

Η νευρική ανορεξία επιλέχθηκε από το 56%(N=75) και εγκαταλείφθηκε πολύ σωστά από το 44,0%(N=59).

9.

E1_9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	54	40,3	100,0	100,0
	0	79	59,0		
Missing	System	1	,7		
	Total	80	59,7		
Total		134	100,0		

Η υπερκινητικότητα επιλέχθηκε από το 40,3%(N=54) και εγκαταλείφθηκε πολύ σωστά από το 59,7(N=80).

10.

E1_10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	58	43,3	100,0	100,0
	0	75	56,0		
Missing	System	1	,7		
	Total	76	56,7		
Total		134	100,0		

Ο θυμός επιλέχθηκε από το 43,3%(N=58) και εγκαταλείφθηκε πολύ σωστά από το 56,7%(N=76).

11.

E1_11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	85	63,4	100,0	100,0
Missing 0	49	36,6		
Total	134	100,0		

Η *τελειομανία* επιλέχτηκε από το 63%(N=85) και εγκαταλείφθηκε σωστά από το 36,6%(N=49).

12.

E1_12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	87	64,9	100,0	100,0
Missing 0	47	35,1		
Total	134	100,0		

Η *βουλιμία* επιλέχτηκε από το 64,9%(N=87) και εγκαταλείφθηκε πολύ σωστά από το 35,1%(N=47).

13.

E1_13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	11	8,2	100,0	100,0
Missing 0	123	91,8		
Total	134	100,0		

Η *δυσαριθμησία* επιλέχτηκε από το 8,2%(N=11) και εγκαταλείφθηκε σωστά από το 91,8%(N=123).

14.

E1_14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	1	62	46,3	100,0	100,0
Missing	0	72	53,7		
Total		134	100,0		

Η *ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή* επιλέχθηκε σωστά από το 46,3%(N=62) και εγκαταλείφθηκε από το 53,7%(N=72).

15.

E1_15

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	120	89,6	100,0
Missing	0	14	10,4	
Total		134	100,0	

Η *κρίση πανικού* επιλέχθηκε σωστά από το 89,6(N=120) και εγκαταλείφθηκε από το 10,4%(N=14).

16.

E1_16

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	94	70,1	100,0
Missing	0	40	29,9	
Total		134	100,0	

Η *αγοραφοβία* επιλέχθηκε σωστά από το 70,1%(N=94) και εγκαταλείφθηκε από το 29,9%(N=40).

17.

E1_17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	69	51,5	100,0
Missing	0	65	48,5	
Total		134	100,0	

Η *κατάθλιψη* επιλέχθηκε από το 51,5 %(N=69) και εγκαταλείφθηκε σωστά από το 48,5%(N=65).

18.

E1_18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	103	76,9	100,0	100,0
Missing 0	31	23,1		
Total	134	100,0		

Το *άγχος αποχωρισμού* επιλέχθηκε σωστά από το 76,9%(N=103) και εγκαταλείφθηκε από το 23,1%(N=31).

19.

E1_19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	20	14,9	100,0	100,0
Missing 0	114	85,1		
Total	134	100,0		

Η *παρορμητικότητα* επιλέχθηκε από το 14,9%(N=20) και εγκαταλείφθηκε σωστά από το 85,1%(N=114).

20.

E1_20

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	37	27,6	100,0	100,0
0	96	71,6		
Missing System	1	,7		
Total	97	72,4		
Total	134	100,0		

Η *διασπαστική συμπεριφορά* επιλέχθηκε από το 27,6%(N=37) και εγκαταλείφθηκε σωστά από το μεγαλύτερο ποσοστό 72,4%(N=97).

21.

E1_21

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	84	62,7	100,0	100,0
Missing 0	50	37,3		
Total	134	100,0		

Οι φοβίες για τα μαζικά μέσα μεταφοράς επιλέχθηκαν σωστά από το 62,7%(N=84) και εγκαταλείφθηκαν από το 37,3%(N=50).

22.

E1_22

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	78	58,2	100,0	100,0
Missing 0	56	41,8		
Total	134	100,0		

Οι φοβίες για τα φυσικά φαινόμενα επιλέχθηκαν σωστά από το 58,2%(N=78) και εγκαταλείφθηκαν από το 41,8%(N=56).

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η *νευρική ανορεξία* ανήκει στις αγχώδεις διαταραχές , αν και η διαφορά ποσοστού σωστής με λαθεμένης απάντησης δεν είναι πολύ μεγάλη, είναι της τάξης του 12%(N=16).

2. Η *ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή*, εμφανίστηκε με μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένης απάντησης –κάτι που δεν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί- και με μικρή διαφορά ποσοστού , της τάξης του 7,4% (N=10).

Συγκεκριμένα επιλέγησαν αναλυτικά :

	Σωστή επιλογή		Λάθος επιλογή	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Διάφορες διαταραχές (22 μεταβλητές)				
1. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής	87	64,9	47	35,1
2. Δυσλεξία	117	87,3	17	12,7
3. Αυτισμός	121	90,3	13	9,7
4. Κοινωνική φοβία	109	81,3	25	18,7
5. Φοβία για τα ζώα	72	53,7	62	46,3
6. Διαταραχή μετατραυματικού στρες	86	64,2	48	35,8
7. Εκφοβισμός –επιθετικότητα	72	53,7	62	46,3

8. Νευρική ανορεξία	59	44,0	75	56,0
9. Υπερκινητικότητα	80	59,7	54	40,3
10. Θυμός	76	56,7	58	43,3
11. Τελειομανία	49	36,6	85	63,4
12. Βουλμία	47	35,1	87	64,9
13. Δυσαριθμησία	123	91,8	11	8,2
14. Ίδεοψυχαναγκαστική διαταραχή	62	46,3	72	53,7
15. Κρίση πανικού	120	89,6	14	10,4
16. Αγοραφοβία	94	70,1	40	29,9
17. Κατάθλιψη	65	48,5	69	51,5
18. Άγχος αποχωρισμού	103	76,9	31	23,1
19. Παρορμητικότητα	114	85,1	20	14,9
20. Διασπαστική συμπεριφορά	97	72,4	37	27,6
21. Φοβίες για τα μαζικά μέσα μτφ	84	62,7	50	37,3
22. Φοβίες για τα φυσικά φαινόμενα	78	58,2	56	41,8

Πίνακας 10. Σωστές και λάθος απαντήσεις στην ερώτηση 1(γενικές ερωτήσεις).

Κατά δεύτερον, δεν επιχειρήθηκε ποιοτική προσέγγιση στην ανοιχτή ερώτηση: “*Αν απαντήσατε στην τελευταία ερώτηση αρνητικά, παρακαλούμε να αιτιολογήσετε παρακάτω για ποιό λόγο δεν θα κάνατε κάτι, για ποιό λόγο το θεωρείται περιττό*”, που δόθηκε ως συνέχεια μιας προτεινόμενης απάντησης: “*Δεν θα έκανα τίποτα*”, των μεταβλητών 3.1. (Σενάριο 1), 3.2. (Σενάριο 2) και 3.3. (Σενάριο 3), διότι δεν έτυχε επιλογής κάποιου ερωτώμενου.

7.2. Τα τρία υποθετικά σενάρια

Επιλέξαμε τρία υποθετικά σενάρια, με διαβάθμιση συμπτωματολογίας (πάρα πολύ σοβαρή, πολύ σοβαρή και ήπιας μορφής) για να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον συμβουλευτικό ρόλο τους σχετικά με μαθητές με αγχώδεις διαταραχές.

ΣΕΝΑΡΙΟ 1

Το 1ο Σενάριο, αναφέρεται σε μια **πάρα πολύ σοβαρή περίπτωση αγχώδους διαταραχής** και αναζητούμε τους αιτιολογικούς παράγοντες των διαταραχών του άγχους. Οι παράγοντες που εξετάζονται είναι :

2.1α. οι *οικογενειακοί παράγοντες*,

2.1β. οι *παράγοντες που αφορούν στο παιδί (ενδοατομικοί παράγοντες του παιδιού)*,

2.1γ. οι *παράγοντες που αφορούν στη συμπεριφορά του δασκάλου και του σχολείου (ενδοσχολικοί παράγοντες)*,

3.1. οι *παράγοντες που αφορούν στα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, στις στρατηγικές συνεργασίας του με έναν μαθητή με αγχώδεις διαταραχές*,

4.1. οι *παράγοντες που αφορούν σε μια υποθετική αποτελεσματική συνεργασία με μαθητές που έχουν αγχώδη διαταραχή*,

5.1. οι *παράγοντες που αφορούν σε επιλογή προσεγγίσεων και στρατηγικών ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότητα*.

Ας αναλύσουμε τα δεδομένα των μεταβλητών στον παράγοντα 2.1α, που αφορά την **οικογένεια** και τις δομές της.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκα τάλει ψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
2.1α_1 Γονεικές συγκρούσεις	2,2 (3)	8,2 (11)	23,9 (32)	29,9 (40)	29,1 (39)	6,7 (9)
2.1α_2 Κακή σχέση γονέων –παιδιών	1,5 (2)	3,7 (5)	17,9 (24)	35,1 (47)	38,1 (51)	3,7 (5)
2.1α_3 Χαμηλό εισόδημα γονέων	20,9 (28)	38,8 (52)	19,4 (26)	9,0 (12)	4,5 (6)	7,5 (10)
2.1α_4 Πολύ υψηλό εισόδημα γονέων	21,6 (29)	32,8 (44)	16,4 (22)	15,7 (21)	5,2 (7)	8,2 (11)
2.1α_5	17,2	28,4	17,2	13,4	17,2	13,4

Αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του	(23)	(38)	(23)	(18)	(23)	(18)
2.1α_6 Υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς.		0,7 (1)	5,2 (7)	25,4 (34)	66,4 (89)	2,2 (3)
2.1α_7 Βία στο οικογενειακό περιβάλλον	3,7 (5)	20,1 (27)	25,4 (34)	25,4 (34)	21,6 (29)	3,7 (5)
2.1α_8 Διαζύγιο γονέων	3,7 (5)	14,2 (19)	34,3 (46)	31,3 (42)	13,4 (18)	3,0 (4)
2.1α_9 Έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους	4,5 (6)	20,1 (27)	24,6 (33)	28,4 (38)	19,4 (26)	3,0 (4)
2.1α_10 Φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς	0,7 (1)		6,0 (8)	38,1 (51)	55,2 (74)	
2.1α_11 Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο	9,0 (12)	23,1 (31)	37,3 (50)	18,7 (25)	4,5 (6)	7,5 (10)
2.1α_12 Ανασφαλείς γονείς	2,2 (3)	3,0 (4)	21,6 (29)	35,1 (47)	34,3 (46)	96,3 (129)
2.1α_13 Ασυνεπής συμπεριφορά γονέων	3,0 (4)	14,2 (19)	23,9 (32)	31,3 (42)	23,9 (32)	3,7 (5)
2.1α_14 Συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς		0,7 (1)	3,0 (4)	28,4 (38)	65,7 (88)	97,8 (131)
2.1α_15 Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	8,2 (11)	20,1 (27)	36,6 (49)	24,6 (33)	6,0 (8)	4,5 (6)
2.1α_16 Πολλές μετακινήσεις της οικογένειας	9,0 (12)	36,6 (49)	32,8 (44)	14,9 (20)	3,7 (5)	3,0 (4)
2.1α_17 Πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα	9,0 (12)	21,6 (29)	30,6 (41)	20,9 (28)	12,7 (17)	5,2 (7)
2.1α_18 Κακές συγγενικές σχέσεις	19,4 (26)	26,9 (36)	34,3 (46)	8,2 (11)	6,0 (8)	5,2 (7)

Πίνακας 2.1α. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους

οικογενειακούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχώδων διαταραχών.

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση για την πιθανή αιτία των *γονεϊκών συγκρούσεων* το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώθηκε στις διαβάθμισεις του 4 (29,9%) και 5 (29,1%) “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Στην δεύτερη ερώτηση για την πιθανή αιτία των *κακών σχέσεων γονέων και παιδιών* Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό 38,1% συγκεντρώθηκε στη 5 διαβάθμιση “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”

Στην μεταβλητή της πιθανής αιτίας του *χαμηλού εισοδήματος των γονέων* το μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάστηκε στη διαβάθμιση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”(38,8%).

Το ίδιο ισχύει και για την επόμενη μεταβλητή, του *πολύ υψηλού εισοδήματος γονέων*, όπου σημειώθηκε η μεγαλύτερη αύξηση στην 2 διαβάθμιση “πολύ απίθανο να είναι η αιτία” (32,8%).

Στην *αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του μαθητή*, επίσης η διαβάθμιση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία” πήρε την μεγαλύτερη ποσοστόση 28,4%.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του 66,4% στη διαβάθμιση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”, πήρε η μεταβλητή του *υπερβολικού ελέγχου και απαιτήσεων από τους γονείς*. Η μεταβλητή *βία στην οικογένεια* συγκέντρωσε στη διαβάθμιση 3 (ενδιάμεση κατάσταση) και 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” το ίδιο ποσοστό της τάξης του 25,4%. Η επόμενη μεταβλητή *διαζύγιο των γονέων* στη θέση 3 (ενδιάμεση), συγκέντρωσε το ποσοστό του 34,3%, διόλου αμελητέο ποσοστό, περίπου ο ένας στους τρεις επέλεξαν την θέση αυτή.

Η *έλλειψη χρόνου να ασχοληθούν με τα παιδιά τους* προτιμήθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 28,4% ,στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Εντύπωση προκαλεί η συγκέντρωση του 55,2% στην τελευταία διαβάθμιση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”, που αναφέρεται στον *φόβο για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς*.

Η αιτία του *χαμηλού κοινωνικού επιπέδου* σημείωσε το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσης στην διαβάθμιση 3 (ενδιάμεση κατάσταση), με ποσοστόση της τάξης του διόλου ευκαταφρόνητου ποσοστού (37,3%).

Οι *ανασφαλείς γονείς* ως αιτία για τις αγχώδεις διαταραχές είχε τη μεγαλύτερη καταχώριση στη «διαβάθμιση» της εγκατάλειψης (96,3%), ποσοστό που ίσως

χρειάζεται μεγαλύτερη εμβάθυνση.

Η *ασυνεπής συμπεριφορά των γονέων* συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό στη διαβάθμιση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”, με ποσοστό της τάξης του (31,3%).

Η *συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς* σημείωσε το μεγαλύτερο ποσοστό στη θέση της εγκατάλειψης (97,8%), ποσοστό που, ίσως και να χρειάζεται μεγαλύτερη εμβάθυνση.

Το *χαμηλό μορφωτικό επίπεδο* ως αιτία έλαβε το μεγαλύτερο ποσοστό (36,6%) στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση).

Οι *πολλές μετακινήσεις της οικογένειας* έλαβαν ως αιτία αγχωδών διαταραχών το ποσοστό του 36,6% στη θέση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”.

Η *πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα* πήρε το μεγαλύτερο ποσοστό 30,6% στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση) .

Και τέλος ,οι *κακές συγγενικές σχέσεις* επηρεάζουν τα παιδιά, στο ποσοστό του 34,3% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση).

Θα συνεχίσουμε με τον παράγοντα 2.1β, τους **ενδοατομικούς παράγοντες** , οι οποίοι μπορεί να σταθούν εμπόδιο και να γίνουν η αιτία για την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκατάλειψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
2.1β_1 Γενετικοί παράγοντες	10,4 (14)	20,1 (27)	25,4 (34)	21,6 (29)	16,4 (22)	6,0 (8)
2.1β_2 Ιδιοσυγκρασία του παιδιού	0,7 (1)	9,0 (12)	27,6 (37)	39,6 (53)	21,6 (29)	1,5 (2)
2.1β_3 Χαμηλή αυτοεκτίμηση		1,5 (2)	7,5 (10)	38,1 (51)	50,7 (68)	2,2 (3)
2.1β_4 Δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον	6,7 (9)	11,2 (15)	27,6 (37)	33,6 (45)	17,9 (24)	3,0 (4)

2.1β_5 Εσωστρέφεια	3,0 (4)	8,2 (11)	32,8 (44)	32,1 (43)	20,9 (28)	3,0 (4)
2.1β_6 Εξάρτηση από ενήλικους	1,5 (2)	9,0 (12)	29,1 (39)	29,1 (39)	26,1 (35)	5,2 (7)
2.1β-7 Μαθησιακές δυσκολίες	3,7 (5)	9,0 (12)	32,1 (43)	37,3 (34)	13,4 (18)	4,5 (6)
2.1β_8 Σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια	3,0 (4)	12,7 (17)	20,9 (28)	38,8 (52)	20,9 (28)	3,7 (5)
2.1β_9 Δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.	15,7 (21)	29,1 (39)	31,3 (42)	17,2 (23)	4,5 (6)	2,2 (3)
2.1β_10 Κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του ,όπως τσακωμοί κ.α	1,5 (2)	6,7 (9)	20,1 (27)	38,1 (51)	29,1 (39)	4,5 (6)
2.1β_11 Ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου	3,7 (5)	4,5 (6)	18,7 (25)	47,0 (63)	23,1 (31)	3,0 (4)
2.1β_12 Ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή	3,7 (5)	11,2 (15)	29,1 (29)	35,1 (39)	38,8 (52)	5,2 (7)

Πίνακας 2.1β. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ενδοατομικούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών.

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Ξεκινώντας από την μεταβλητή των *γενετικών παραγόντων* διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 25,4% δόθηκε στη θέση 3(ενδιάμεση θέση).

Η *ιδιοσυγκρασία του παιδιού* έδωσε το ποσοστό του 39,6% στην επιλογή 4 "πολύ πιθανό να είναι αιτία".

Η *χαμηλή αυτοεκτίμηση* ως μεταβλητή έδωσε ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 50,7% στη διαβάθμιση 5 "πολύ πιθανό να είναι αιτία".

Η επόμενη μεταβλητή της *δυσκολίας προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον* πήρε το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό της τάξης του 33,6% στη διαβάθμιση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Η εσωστρέφεια μας έδωσε το ποσοστό του(32,8%) στην διαβάθμιση 3(ενδιάμεσης επιλογής).

Η εξάρτηση από ενήλικους έδωσε το ποσοστό του 29,1% στις διαβαθμίσεις του 3 και 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αίτιο αγχωδών διαταραχών πήρε το ποσοστό του 32,1% στη θέση 3 της διαβάθμισης (ενδιάμεσης επιλογής).

Τα σημαντικά γεγονότα της ζωής όπως θάνατος ή ασθένεια έδωσαν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, της τάξης του 38,8% στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Οι δυσκολίες συνύπαρξης των μαθητών με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου έδωσε το 29,1% στη θέση 2 "πολύ απίθανο να είναι η αιτία".

Η δε κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι έδωσε ένα μεγάλο ποσοστό του 38,1% στη διαβάθμιση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Η ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου, ως αίτιο αγχωδών διαταραχών πήρε το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία" (47,0%).

Τέλος, ο ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή θεωρείται ότι πραγματικά μπορεί να έχει ευθύνη για την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών, εφόσον το ποσοστό επιλογής ήταν μεγάλο, της τάξης του 38,8% στη θέση 5 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Συνεχίζουμε με τον παράγοντα 2.1.γ, τους ενδοσχολικούς παράγοντες, που έχουν πιθανότητα να επηρεάσουν την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκατάληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ						0
2.1γ_1 Η προσωπικότητα του δασκάλου	13,7 (5)	9,0 (12)	23,1 (31)	38,1 (51)	23,9 (32)	2,2 (3)
2.1γ_2 Απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης	3,0 (4)	12,7 (17)	8,2 (11)	42,5 (57)	32,8 (44)	0,7 (1)
2.1γ_3 Απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού	2,2 (3)	7,5 (10)	16,4 (22)	44,0 (59)	28,4 (38)	1,5 (2)

2.1γ_4 Υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό	1,5 (2)	5,2 (7)	13,4 (18)	44,8 (60)	33,4 (46)	0,7 (1)
2.1γ_5 Το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα	0,7 (1)	6,0 (8)	23,1 (31)	44,8 (60)	23,1 (31)	2,2 (3)
2.1γ_6 Έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό		10,4 (14)	20,9 (28)	42,5 (57)	23,9 (32)	2,2 (3)
2.1γ_7 Εκφοβισμός	6,0 (8)	11,9 (16)	20,1 (27)	36,6 (49)	21,6 (29)	3,7 (5)
2.1γ_8 Απορριπτική στάση από τα παιδιά	5,2 (7)	5,2 (7)	23,1 (31)	38,8 (52)	26,9 (36)	0,7 (1)
2.1γ_9 Αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα	1,5 (2)	6,0 (8)	20,9 (28)	41,8 (56)	27,6 (37)	2,2 (3)
2.1γ_10 Μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό.	3,7 (5)	16,4 (22)	19,4 (26)	35,1 (47)	23,1 (31)	2,2 (3)
2.1γ_11 Ο σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου- Ιδιαιτερότητες του χώρου.	20,9 (28)	34,3 (46)	20,9 (28)	14,2 (19)	6,0 (8)	3,7 (5)

Πίνακας 2.1γ. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ενδοσχολικούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών .

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Αρχίζοντας από την μεταβλητή της *προσωπικότητας του δασκάλου* παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη ποσοστόση 38,1% παρουσιάζεται στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Η *απορριπτική στάση του δασκάλου* της τάξης μας δίνει το ποσοστό της τάξης του 32,8% στη διαβάθμιση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Στην επόμενη μεταβλητή , που αφορά την *απορριπτική στάση των προηγούμενων*

δασκάλων του παιδιού, η μεγαλύτερη ποσοστόση 44,0% δόθηκε στην θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία", ποσοστό αρκετά υψηλό πάνω από το 1/3 των ερωτώμενων.

Οι υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό και η μεταβλητή το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα πήραν επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό, το υψηλότερο 44,8%, στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία", κάτι που μας βάζει σε σκέψεις.

Η μεταβλητή της έλλειψης ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό έδωσε το υψηλότερο ποσοστό 44,8% στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Ο εκφοβισμός, ως επόμενη μεταβλητή, έδωσε το υψηλότερο ποσοστό του 36,6% στη διαβάθμιση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Η απορριπτική στάση από τα παιδιά σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό του 38,8% στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Η αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα σημείωσε την υψηλότερη ποσοστόση στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία", με 41,8%.

Τα μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό έδωσαν το ποσοστό του 35,1% στη θέση 4 "πολύ πιθανό να είναι η αιτία".

Τέλος, ο σχολικός χώρος, η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου θεωρήθηκε στη διαβάθμιση 2 "πολύ απίθανο να είναι η αιτία", με ποσοστό 34,2%.

Θα προχωρήσουμε με την εξέταση των δεδομένων στον παράγοντα 3.1., την εκτίμηση των ερωτώμενων για το αν έχουν τη διάθεση να αντιμετωπίσουν την συγκεκριμένη κατάσταση στο υποθετικό σενάριο, τις **στρατηγικές συνεργασίας** του εκπαιδευτικού.

	Δεν ισχύει για μένα					Ισχύει για μένα	Εγκατάληψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0	
3.1_1. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη	0,7 (1)		3,7 (5)	20,1 (27)	73,9 (99)	1,5 (2)	

3.1_2. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς			3,0 (4)	17,2 (23)	79,1 (106)	0,7 (1)
3.1_3. Θα ένιωθα άγχος	16,4 (22)	21,6 (29)	30,6 (41)	21,6 (29)	5,2 (7)	4,5 (6)
3.1_4. Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί	72,4 (97)	11,9 (16)	6,7 (9)	4,5 (6)	0,7 (1)	3,7 (5)
3.1_5 Θα ένιωθα αβοήθητος	38,1 (51)	18,7 (25)	26,9 (36)	7,5 (10)	3,7 (5)	5,2 (7)
3.1_6 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>μόνος μου</i>	22,4 (30)	23,9 (32)	31,3 (42)	9,7 (13)	8,2 (11)	4,5 (6)
3.1_7 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>αν ενέπλεκα τους γονείς</i> στη διαχείριση του προβλήματος	2,2 (3)	3,7 (5)	23,1 (31)	40,3 (54)	29,9 (40)	0,7 (1)
3.1_8 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με <i>ειδικούς</i> <i>ψυχικής υγείας</i>	0,7 (1)	3,7 (5)	11,2 (31)	38,8 (15)	33,6 (45)	
3.1_9 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση <i>αν είχα επιμόρφωση</i> πάνω στα θέματα αυτά	3,7 (5)	8,2 (11)	17,2 (23)	26,1 (35)	41,8 (56)	3,0 (4)
3.1_10 Δεν θα έκανα τίποτα	85,1 (114)	3,0 (4)	3,7 (5)	1,5 (2)	0,7 (1)	6,0 (8)

Πίνακας 3.1. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, αν ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν στην τάξη του.

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η πρόταση *θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη* επιλέχθηκε από τους ερωτώμενους στο υψηλότερο ποσοστό του 73,9% στη θέση 5 "ισχύει για μένα".

Στην επόμενη πρόταση *θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς* είχαμε την μεγαλύτερη ποσοστόση στη θέση 5 *“ισχύει για μένα”*, επίσης, με 79,1%.

Η πρόταση *θα ένιωθα άγχος* δεν έμεινε αδιάφορη στους ερωτώμενους , σημείωσε το ποσοστό 30,6% στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση).

Η πρόταση *θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί* έδωσε το ποσοστό του 72,4% στη θέση 1 *“δεν ισχύει για μένα”*.

Η επόμενη πρόταση *θα ένιωθα αβοήθητος* σημείωσε το ποσοστό του 26,2% στη διαβάθμιση 3 (ενδιάμεση θέση).

Η πρόταση *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα μόνος μου* στη θέση 4 *“ισχύει για μένα”*, σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό της τάξης του 38,8%.

Η πρόταση *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα αν ενέπλεκα τους γονείς στη διαχείριση του προβλήματος* έδωσε το υψηλότερο ποσοστό του 40,3% στη θέση 4 *“ισχύει για μένα”*.

Η πρόταση *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας μας* έδωσε το υψηλότερο ποσοστό της τάξης του 38,8 % στη 4 θέση *“ισχύει για μένα”*, όπου φαίνεται η μικρή ανασφάλεια των εκπαιδευτικών.

Η πρόταση *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση αν είχα επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά* έδωσε το ποσοστό του 41,8 % στην 5 θέση *“ισχύει για μένα”*.

Και τέλος , η τελευταία πρόταση *δεν θα έκανα τίποτα* πήρε την υψηλότερη τιμή στη θέση 1 *“δεν ισχύει για μένα”*, με ποσοστό 85,1%.

Συνεχίζουμε με την εξέταση των δεδομένων στον παράγοντα 4.1, και την εκτίμηση των ερωτώμενων για την **επιλογή των τρόπων** που θα θεωρούσαν περισσότερο αποτελεσματικούς για την **αντιμετώπιση** της συμπεριφοράς που περιγράφεται στο σενάριο.

	Καθόλου αποτελεσματικός					Απόλυτα αποτελεσματικός	Εγκατάληψη
METABΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0	
4.1_1 Συζήτηση με το παιδί	0,7 (1)	0,7 (1)	14,9 (20)	28,4 (38)	55,2 (74)		

4.1_2			11,2	32,1	56,7	
Συζήτηση με τους γονείς			(15)	(43)	(76)	
4.1_3		4,5	15,7	76,9	4,5	3,0
Ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί		(6)	(21)	(103)	(6)	(4)
4.1_4		3,0	11,2	32,8	50,7	2,2
Ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά		(4)	(15)	(44)	(68)	(3)
4.1_5		3,0	10,4	31,3	53,0	2,2
Εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες		(4)	(14)	(42)	(71)	(3)
4.1_6			1,5	25,4	71,6	1,5
Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη.			(2)	(34)	(96)	(2)
4.1_7			2,2	26,9	67,9	3,0
Δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί			(3)	(36)	(91)	(4)
4.1_8			4,5	29,1	65,7	0,7
Συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού			(6)	(39)	(88)	(1)
4.1_9		5,2	7,5	34,3	53,0	
Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.		(7)	(10)	(46)	(71)	
4.1_10	3,0	2,2	18,7	41,0	31,3	3,7
Ενημέρωση του διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων	(4)	(3)	(25)	(55)	(42)	(5)
4.1_11	5,2	4,5	20,1	35,8	30,6	3,7
Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	(7)	(6)	(27)	(48)	(41)	(5)
4.1_12		0,7	6,7	32,1	59,0	1,5
Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς		(1)	(9)	(43)	(79)	(2)
4.1_13			7,5	31,3	59,7	1,5
Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές			(10)	(42)	(80)	(2)

4.1_14		0,7	11,2	33,6	53,0	1,5
Θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή		(1)	(15)	(45)	(71)	(2)
4.1_15		1,5	8,2	32,1	56,0	2,2
Θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους		(2)	(11)	(43)	(75)	(3)
4.1_16			3,7	32,1	62,7	1,5
Θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη			(5)	(43)	(84)	(2)
4.1_17	1,5	0,7	4,5	26,1	65,7	1,5
Θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους	(2)	(1)	(6)	(35)	(88)	(2)

Πίνακας 4.1. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή *συζήτηση με το παιδί* σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό 55,2% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η μεταβλητή *συζήτηση με τους γονείς* παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό 56,7% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η μεταβλητή *ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί*, στη θέση 4 "απόλυτα αποτελεσματικός", παρουσίασε το μέγιστο ποσοστό του 76,9%. Η επόμενη μεταβλητή *ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά* επιλέχθηκε από το 50,7% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η μεταβλητή *εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες* επιλέχθηκε από το 53,0% των ερωτώμενων, στην θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η *δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη* έδωσε το υψηλότερο ποσοστό του 71,6% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η *δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί* έδωσε το υψηλότερο ποσοστό του 67,9% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Το *συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού* μας έδωσε το υψηλότερο ποσοστό του 65,7% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η *συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας*

έδωσε το υψηλότερο ποσοστό 53,0% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η πρόταση της *ενημέρωσης του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων* έδωσε το υψηλότερο ποσοστό του 41,0% στη θέση 4 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η *ενημέρωση του σχολικού συμβούλου* σημείωσε την υψηλότερη ποσοστόση 35,8% στη θέση 4 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η *ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς* επιλέχτηκε από το 59,0% των ερωτώμενων ως υψηλότερη ποσοστόση και δόθηκε στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η πρόταση *θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές* επιλέχτηκε από το 59,7% που έδωσε την υψηλότερη ποσοστόση στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η επόμενη πρόταση *θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή* επιλέχτηκε από το 53,0% όπου δόθηκε η μεγαλύτερη ποσοστόση στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η πρόταση *θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους* έδωσε το 56,0% ως τη μεγαλύτερη ποσοστόση στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η προτελευταία πρόταση *θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη* παρουσίασε το 62,7% ως μεγαλύτερη ποσοστόση στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός". Η τελευταία πρόταση *θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους* πήρε το υψηλότερο ποσοστό 65,7% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικός".

Τελειώνουμε με την εξέταση των δεδομένων που έδωσε ο παράγοντας 5.1. , και την εκτίμηση των ερωτώμενων για το ποιες από τις **προτάσεις** πιστεύουν ως περισσότερο αποτελεσματικές για την **πρόληψη** των συμπεριφορών που περιγράφονται στο σενάριο.

	Καθόλου αποτελεσματικό		Απόλυτα αποτελεσματικό			Εγκάταληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
5.1_1 Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του	0,7 (1)	2,2 (3)	19,4 (26)	29,9 (40)	44,0 (59)	3,7 (5)

σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας						
5.1_2 Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	0,7 (1)	0,7 (1)	19,4 (26)	35,8 (48)	42,5 (57)	0,7 (1)
5.1-3 Υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου ,	0.7 (1)	2,2 (3)	14,2 (19)	39,6 (53)	42,5 (57)	0,7 (1)
5.1_4 Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας		2,2 (3)	14,2 (19)	31,3 (42)	48,5 (65)	3,7 (5)
5.1_5 Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας		3,0 (4)	18,7 (25)	31,3 (42)	46,3 (62)	0,7 (1)

Πίνακας 5.1. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους πρόληψης που πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι θα βοηθήσουν αντίστοιχες συμπεριφορές αγχωδών διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας εμφάνισε το μεγαλύτερο

ποσοστό της 44,0% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικό".

Η μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας εμφάνισε το μεγαλύτερο ποσοστό της 42,5% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικό".

Η μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου εμφάνισε το μεγαλύτερο ποσοστό της 42,5% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικό".

Η μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας εμφάνισε το μεγαλύτερο ποσοστό της 48,5% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικό".

Η μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας εμφάνισε το μεγαλύτερο ποσοστό της 46,3% στη θέση 5 "απόλυτα αποτελεσματικό".

ΣΕΝΑΡΙΟ 2

Το 2ο Σενάριο, αναφέρεται σε μια **σοβαρή περίπτωση αγχώδους διαταραχής** και αναζητούμε κι εδώ τους αιτιολογικούς παράγοντες της εμφάνισης αυτών των διαταραχών. Οι παράγοντες που εξετάζονται και εδώ είναι :

2.2α. οι οικογενειακοί παράγοντες,

2.2β. οι παράγοντες που αφορούν στο παιδί (ενδοατομικοί παράγοντες του παιδιού),

2.2γ. οι παράγοντες που αφορούν στη συμπεριφορά του δασκάλου και του σχολείου (ενδοσχολικοί παράγοντες),

3.2. οι παράγοντες που αφορούν στα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, στις στρατηγικές συνεργασίας του με έναν μαθητή με αγχώδεις διαταραχές,

4.2. οι παράγοντες που αφορούν σε μια υποθετική αποτελεσματική συνεργασία με μαθητές που έχουν αγχώδη διαταραχή,

5.2. οι παράγοντες που αφορούν σε επιλογή προσεγγίσεων και στρατηγικών ώστε να

υπάρξει αποτελεσματικότητα.

Ας αναλύσουμε τα δεδομένα των μεταβλητών στον παράγοντα 2.2α, που αφορά την **οικογένεια** και τις δομές της.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία			Πολύ πιθανό να είναι η αιτία		Εγκατάληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ						0
2.2α_1 Γονεικές συγκρούσεις	7,5 (10)	18,7 (25)	31,3 (42)	22,4 (30)	17,2 (23)	3,0 (4)
2.2α_2 Κακή σχέση γονέων –παιδιών	7,5 (10)	12,7 (17)	26,9 (36)	27,6 (37)	20,9 (28)	4,5 (6)
2.2α_3 Χαμηλό εισόδημα γονέων	23,1 (31)	30,6 (41)	25,4 (34)	10,4 (14)	5,2 (7)	5,2 (7)
2.2α_4 Πολύ υψηλό εισόδημα γονέων	20,1 (27)	32,1 (43)	21,6 (29)	14,2 (19)	7,5 (10)	4,5 (6)
2.2α_5 Αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του	11,9 (16)	22,4 (30)	24,6 (33)	22,4 (30)	14,2 (19)	4,5 (6)
2.2α_6 Υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς.	5,2 (7)	3,0 (4)	20,1 (27)	27,6 (37)	41,8 (56)	2,2 (3)
2.2α-7 Βία στο οικογενειακό περιβάλλον	7,5 (10)	14,9 (20)	33,6 (45)	23,1 (31)	16,4 (22)	4,5 (6)
2.2α_8 Διαζύγιο γονέων	6,0 (8)	11,9 (16)	31,3 (42)	28,4 (38)	16,4 (22)	6,0 (8)
2.2α_9 Έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους	11,9 (16)	7,5 (10)	25,4 (34)	33,6 (45)	18,7 (25)	3,0 (4)
2.2α_10	2,2 (3)	5,2 (7)	17,2 (23)	29,1 (39)	41,8 (56)	4,5 (6)

Φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς						
2.2α_11	9,7	24,6	31,3	23,1	7,5	3,7
Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο	(13)	(33)	(42)	(31)	(10)	(5)
2.2α_12	3,0	6,7	23,1	32,1	30,6	4,5
Ανασφαλείς γονείς	(4)	(9)	(31)	(43)	(41)	(6)
2.2α_13	4,5	9,7	22,4	35,1	23,1	5,2
Ασυνεπής συμπεριφορά γονέων	(6)	(13)	(30)	(47)	(31)	(7)
2.2α_14	2,2	3,7	13,4	33,6	41,8	5,2
Συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς	(3)	(5)	(18)	(45)	(56)	(7)
2.2α_15	11,2	29,9	24,6	20,9	6,7	6,7
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	(15)	(40)	(33)	(28)	(9)	(9)
2.2α_16	9,7	29,9	35,8	12,7	6,7	5,2
Πολλές μετακινήσεις της οικογένειας	(13)	(40)	(48)	(17)	(9)	(7)
2.2α_17	5,2	17,2	26,9	27,6	17,9	5,2
Πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα	(7)	(23)	(36)	(37)	(24)	(7)
2.2α_18	16,4	31,3	32,1	11,9	3,7	4,5
Κακές συγγενικές σχέσεις	(22)	(42)	(43)	(16)	(5)	(6)

Πίνακας 2.2α. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους οικογενειακούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Οι *γονεϊκές συγκρούσεις* έδωσαν το 31,3% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση), ενώ η *κακή σχέση γονέων –παιδιών* έδωσε το ποσοστό 27,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Το *χαμηλό εισόδημα γονέων* έδωσε το 30,6% στη θέση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”,ενώ το *πολύ υψηλό εισόδημα γονέων* έδωσε 32,1% στη ίδια θέση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”. Η *αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του* έδωσε 24,6% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση), ο δε *υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς* έδωσε το ποσοστό 41,8% στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Η *βία στο οικογενειακό περιβάλλον* έδωσε 33,6 % στη θέση 3(ενδιάμεση θέση), ενώ το *διαζύγιο γονέων* έδωσε 31,3% στη ίδια θέση.

Η έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους έδωσε 33,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” ενώ ο φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς άφησε το ποσοστό 41,8% στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Το χαμηλό κοινωνικό επίπεδο έδωσε 31,3 % στη θέση 3(ενδιάμεση θέση), ενώ οι ανασφαλείς γονείς μας έδωσαν το 32,1% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Η ασυνεπής συμπεριφορά γονέων έδωσε το υψηλότερο ποσοστό στη θέση 35,1% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς, έδωσε το ποσοστό 41,8 % στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”,ενώ το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έδωσε το 29,9% στη θέση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”.

Οι πολλές μετακινήσεις της οικογένειας έδωσαν το 35,8% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση), και η πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα μας έδωσε το ποσοστό 27,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.Τέλος ,οι κακές συγγενικές σχέσεις μας έδωσαν το 32,1% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση).

Θα συνεχίσουμε με τον παράγοντα 2.2β, τους ενδοατομικούς παράγοντες , οι οποίοι μπορεί να σταθούν εμπόδιο και να γίνουν η αιτία για την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκατάληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
2.2β_1 Γενετικοί παράγοντες	14,2 (19)	18,7 (25)	28,4 (38)	21,6 (29)	14,2 (19)	3,0 (4)
2.2β_2 Ιδιοσυγκρασία του παιδιού	0,7 (1)	2,2 (3)	13,4 (18)	44,8 (60)	36,6 (49)	1,5 (2)
2.2β_3 Χαμηλή αυτοεκτίμηση	1,5 (2)	2,2 (3)	11,9 (16)	36,6 (49)	45,5 (61)	2,2 (3)
2.2β_4	3,0	9,0	26,9	38,1	20,1	3,0

Δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον	(4)	(12)	(36)	(51)	(27)	(4)
2.2β_5 Εσωστρέφεια	0,7 (1)	3,7 (5)	18,7 (25)	41,8 (56)	33,6 (45)	1,5 (2)
2.2β_6 Εξάρτηση από ενήλικους	2,2 (3)	9,0 (12)	28,4 (38)	35,8 (48)	20,9 (28)	3,7 (5)
2.2β_7 Μαθησιακές δυσκολίες	4,5 (6)	17,2 (23)	24,6 (33)	39,6 (53)	11,2 (15)	3,0 (4)
2.2β_8 Σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια	3,0 (4)	23,9 (32)	23,1 (31)	32,8 (44)	11,2 (15)	6,0 (8)
2.2β_9 Δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.	8,2 (11)	26,1 (35)	32,1 (43)	23,1 (31)	6,0 (8)	4,5 (6)
2.2β_10 Κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του ,όπως τσακωμοί κ.α	3,0 (4)	10,4 (14)	28,4 (38)	37,3 (50)	15,7 (21)	5,2 (7)
2.2β_11 Ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου	1,5 (2)	15,7 (21)	25,4 (34)	31,3 (42)	21,6 (29)	4,5 (6)
2.2β_12 Ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή	6,7 (9)	14,9 (20)	29,9 (40)	29,1 (39)	14,2 (19)	5,2 (7)

Πίνακας 2.2β. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ενδοατομικούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Οι γενετικοί παράγοντες έδωσαν το 28,4 στη θέση 3(ενδιάμεση θέση), ενώ η ιδιοσυγκρασία του παιδιού έδωσε το υψηλότερο ποσοστό 44,8% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό 45,5% στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον μας έδωσε το 38,1% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η εσωστρέφεια έδωσε το 41,8% ως μεγαλύτερο ποσοστό στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η εξάρτηση από ενήλικους με το 35,8% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να

είναι η αιτία”. Οι μαθησιακές δυσκολίες με το 39,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” έδειξε την υψηλότερη ποσοστόση. Τα σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια έδωσαν το 32,8% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” ενώ οι δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου μας έδωσαν το 32,1% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση) .Η κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του ,όπως τσακωμοί κ.α έδωσαν το 37,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Τέλος η ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου έδωσε το 31,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία και ο ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή έδωσε το 29,9% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση).

Συνεχίζουμε με τον παράγοντα 2.2.γ, τους ενδοσχολικούς παράγοντες, που έχουν πιθανότητα να επηρεάσουν την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκατάλειψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
2.2γ_1 Η προσωπικότητα του δασκάλου	4,5 (6)	11,2 (15)	26,1 (35)	33,6 (45)	21,6 (29)	3,0 (4)
2.2γ_2 Απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης	3,0 (4)	14,2 (19)	20,9 (28)	30,6 (41)	28,4 (38)	3,0 (4)
2.2γ_3 Απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού	2,2 (3)	12,7 (17)	23,9 (32)	36,6 (49)	22,4 (30)	2,2 (3)
2.2γ_4 Υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό	2,2 (3)	9,0 (12)	14,9 (20)	37,3 (50)	34,3 (46)	2,2 (3)
2.2γ_5	3,7 (5)	9,7 (13)	23,9 (32)	41,8 (56)	17,9 (24)	3,0 (4)

Το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα						
2.2γ_6 Έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό	2,2 (3)	7,5 (10)	32,8 (44)	24,6 (33)	29,9 (40)	3,0 (4)
2.2γ_7 Εκφοβισμός	9,7 (13)	11,9 (16)	36,6 (49)	29,1 (39)	9,7 (13)	3,0 (4)
2.2γ_8 Απορριπτική στάση από τα παιδιά	3,0 (4)	13,4 (18)	26,9 (36)	38,1 (51)	14,9 (20)	3,7 (5)
2.2γ_9 Αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα	3,0 (4)	11,2 (15)	20,9 (28)	40,3 (54)	20,9 (28)	3,7 (5)
2.2γ_10 Μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό.	5,2 (7)	10,4 (14)	30,6 (41)	32,8 (44)	17,2 (23)	3,7 (5)
2.2γ_11 Ο σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου.	19,4 (26)	25,4 (34)	30,6 (41)	14,2 (19)	6,0 (8)	4,5 (6)

Πίνακας 2.2γ. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ενδοσχολικούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η *προσωπικότητα του δασκάλου* παρουσίασε το υψηλότερο ποσοστό 33,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η *απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης* έδωσε το 30,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η *απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού* έδωσε το 36,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Οι *υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό* έδωσαν το 37,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η *μεταβλητή το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα* έδωσε το 41,8% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η *έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό* μας έδωσε το 32,8% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση) .Ο *εκφοβισμός* μας έδωσε το 36,6% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση). Η μεταβλητή

απορριπτική στάση από τα παιδιά έδωσε το 38,1% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Τέλος η αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα έδωσε το 40,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” ενώ τα μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό μας έδωσαν το 32,8% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Και ο σχολικός χώρος, η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου έδωσαν το 30,6% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση).

Θα προχωρήσουμε με την εξέταση των δεδομένων στον παράγοντα 3.2., την εκτίμηση των ερωτώμενων για το αν έχουν τη διάθεση να αντιμετωπίσουν την συγκεκριμένη κατάσταση στο υποθετικό σενάριο, τις **στρατηγικές συνεργασίας** του εκπαιδευτικού.

	Δεν ισχύει για μένα					Εγκατάληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
3.2_1. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη			3,7 (5)	24,6 (33)	70,9 (95)	0,7 (1)
3.2_2. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς		0,7 (1)	6,7 (9)	17,2 (23)	72,4 (97)	3,0 (4)
3.2_3. Θα ένιωθα άγχος	23,1 (31)	26,1 (35)	23,9 (32)	15,7 (21)	6,0 (8)	5,2 (7)
3.2_4. Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί	71,6 (96)	11,9 (16)	6,0 (8)	3,7 (5)	1,5 (2)	5,2 (7)
3.2_5 Θα ένιωθα αβοήθητος	30,6 (41)	29,9 (40)	23,9 (32)	9,0 (12)	1,5 (2)	5,2 (7)
3.2_6 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα μόνος μου	17,8 (24)	20,7 (28)	30,4 (41)	15,6 (21)	10,4 (14)	4,4 (6)
3.2_7	1,5 (2)	1,5 (2)	26,9 (36)	29,9 (40)	35,8 (48)	4,5 (6)

Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα αν ενέπλεκα τους γονείς στη διαχείριση του προβλήματος						
3.2_8 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1,5 (2)	3,0 (4)	10,4 (14)	29,9 (40)	51,5 (69)	3,7 (5)
3.2_9 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση αν είχα επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά	3,7 (5)	5,2 (7)	23,9 (32)	33,6 (45)	30,6 (41)	3,0 (4)
3.2_10 Δεν θα έκανα τίποτα	83,6 (112)	2,2 (3)	3,7 (5)		3,7 (5)	6,7 (9)

Πίνακας 3.2. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, αν ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν στην τάξη του. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η υψηλότερη τιμή 70,9% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή *θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη*. Η υψηλότερη τιμή 72,4% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή *θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς*. Η υψηλότερη τιμή 23,9% στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση), δόθηκε από τη μεταβλητή *θα ένιωθα άγχος*. Η υψηλότερη τιμή 71,6% στη θέση 1 “δεν ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή *θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί*. Η υψηλότερη τιμή 29,9 % στη θέση 2 “δεν ισχύει για μένα” δόθηκε από τη μεταβλητή *θα ένιωθα αβοήθητος*. Η υψηλότερη τιμή 30,4% στη θέση 3 (ενδιάμεση στάση) δόθηκε από τη μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα μόνος μου*.

Η υψηλότερη τιμή 35,8% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα αν ενέπλεκα τους γονείς στη διαχείριση του προβλήματος*.

Η υψηλότερη τιμή 51,5% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας*.

Η υψηλότερη τιμή 33,6% στη θέση 4 “ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή *θα*

μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση αν είχα επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά. Τέλος η υψηλότερη τιμή 83,6% στη θέση 1 “δεν ισχύει για μένα”, δόθηκε από τη μεταβλητή δεν θα έκανα τίποτα.

Συνεχίζουμε με την εξέταση των δεδομένων στον παράγοντα 4.2, και την εκτίμηση των ερωτώμενων για την επιλογή των **τρόπων** που θα θεωρούσαν περισσότερο αποτελεσματικούς για την **αντιμετώπιση** της συμπεριφοράς που περιγράφεται στο σενάριο.

	Καθόλου αποτελεσματικός			Απόλυτα αποτελεσματικός		Εγκατάληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
4.2_1 Συζήτηση με το παιδί		2,2 (3)	11,9 (16)	21,6 (29)	63,4 (85)	0,7 (1)
4.2_2 Συζήτηση με τους γονείς		0,7 (1)	9,0 (12)	30,6 (41)	59,0 (79)	0,7 (1)
4.2_3 Ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί	0,7 (1)	1,5 (2)	3,7 (5)	23,9 (32)	67,9 (91)	2,2 (3)
4.2_4 Ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά	0,7 (1)	2,2 (3)	17,9 (24)	26,1 (35)	50,0 (67)	3,0 (4)
4.2_5 Εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες		2,2 (3)	9,7 (13)	36,6 (49)	49,3 (66)	2,2 (3)
4.2_6 Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη.			8,2 (11)	27,6 (37)	60,4 (81)	3,7 (5)
4.2_7		0,7	3,7	22,4	70,1	3,0

Δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί		(1)	(5)	(30)	(94)	(4)
4.2_8 Συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού	0,7 (1)	0,7 (1)	5,2 (7)	20,9 (28)	70,1 (94)	2,2 (3)
4.2_9 Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.	1,5 (2)	3,7 (5)	11,9 (16)	29,1 (39)	50,7 (68)	3,0 (4)
4.2_10 Ενημέρωση του διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων	5,2 (7)	10,4 (14)	23,1 (31)	33,6 (45)	22,4 (30)	5,2 (7)
4.2_11 Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	5,2 (7)	9,0 (12)	29,9 (40)	30,6 (41)	20,1 (27)	5,2 (7)
4.2_12 Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς		4,5 (6)	11,9 (16)	30,6 (41)	49,3 (66)	3,7 (5)
4.2_13 Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές			5,2 (7)	35,1 (47)	56,0 (75)	3,7 (5)
4.2_14 Θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή		2,2 (3)	8,2 (11)	33,6 (45)	52,2 (70)	3,7 (5)
4.2_15 Θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους		2,2 (3)	6,7 (9)	36,6 (49)	50,7 (68)	3,7 (5)
4.2_16 Θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη			6,0 (8)	33,6 (45)	57,5 (77)	3,0 (4)
4.2_17 Θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους	0,7 (1)	2,2 (3)	11,2 (15)	26,1 (35)	56,0 (75)	3,7 (5)

Πίνακας 4.2. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή *ενημέρωση του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων* έδωσε την υψηλότερη ποσοστόση 33,6% στη θέση 4 “απόλυτα αποτελεσματικός” ενώ το 30,6%στη θέση 4 μας έδωσε η μεταβλητή *ενημέρωση του σχολικού συμβούλου* .

Η *εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες* έδωσαν 49,3% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”. Η μεταβλητή *ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς* παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό 49,3% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός” ενώ η *συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας* είχε περισσότερο αυξημένο ποσοστό 50,7% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”.Αυξημένα είναι επίσης τα ποσοστά στις επόμενες μεταβλητές *ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά (50,0%) και θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους (50,7%)* Αντίστοιχα στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”.

Ακόμη πιο υψηλές είναι οι τιμές στις ακόλουθες μεταβλητές *θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή (52,2%) , θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη (57,5%) , θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους (56,0%) , θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές (56,0%) και συζήτηση με τους γονείς (59,0%)* αντίστοιχα στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός” ,επίσης.

Η *δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη* παρουσίασε το ποσό 60,4% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”.

Τέλος από τα υψηλότερα ποσοστά έδωσαν οι μεταβλητές *συζήτηση με το παιδί (63,4%) και ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί (67,9%)* στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”. Και τις υψηλότερες τιμές του παράγοντα 4.2 μας έδωσαν οι μεταβλητές *δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί (70,1%) και συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού (70,1%)* στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”.

Τελειώνουμε με την εξέταση των δεδομένων που έδωσε ο παράγοντας 5.2. , και την εκτίμηση των ερωτώμενων για το ποιες από τις **προτάσεις** πιστεύουν ως περισσότερο αποτελεσματικές για την **πρόληψη** των συμπεριφορών που περιγράφονται στο σενάριο.

	Καθόλου		Απόλυτα			Εγκατάληψη
	αποτελεσματικό		αποτελεσματικό			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
5.2_1 Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας	0,7 (1)	3,0 (4)	20,1 (27)	35,1 (47)	38,8 (52)	2,2 (3)
5.2_2 Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1,5 (2)	2,2 (3)	19,4 (26)	38,8 (52)	38,1 (51)	
5.2_3 Υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου ,	0,7 (1)	2,2 (3)	11,9 (16)	33,6 (45)	47,8 (64)	3,7 (5)
5.2_4 Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας		4,5 (6)	8,2 (11)	35,8 (48)	48,5 (65)	3,0 (4)
5.2_5 Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από		4,5 (6)	11,9 (16)	34,3 (46)	47,8 (64)	1,5 (2)

εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας						
---	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 5.2. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους πρόληψης που πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι θα βοηθήσουν αντίστοιχες συμπεριφορές αγχώδων διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας και η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας μας έδωσαν την ίδια τιμή 38,8 % σε διαφορετική θέση 5 και 4 αντίστοιχα ,αλλά με την ίδια ερμηνεία “απόλυτα αποτελεσματικό”.

Η υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου

και η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας,

όπως και η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας , έδωσε τα ίδια ποσοστά (47,8%) στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικό”.

ΣΕΝΑΡΙΟ 3

Το 3ο Σενάριο, αναφέρεται σε μια **μέτρια περίπτωση αγχώδους διαταραχής** και αναζητούμε κι εδώ τους αιτιολογικούς παράγοντες της εμφάνισης αυτών των διαταραχών. Οι παράγοντες που εξετάζονται και εδώ είναι :

2.3α. οι οικογενειακοί παράγοντες,

2.3β. οι παράγοντες που αφορούν στο παιδί (ενδοατομικοί παράγοντες του παιδιού),

2.3γ. οι παράγοντες που αφορούν στη συμπεριφορά του δασκάλου και του σχολείου (ενδοσχολικοί παράγοντες),

3.3. οι παράγοντες που αφορούν στα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, στις στρατηγικές συνεργασίας του με έναν μαθητή με αγχώδεις διαταραχές,

4.3. οι παράγοντες που αφορούν σε μια υποθετική αποτελεσματική συνεργασία με μαθητές που έχουν αγχώδη διαταραχή,

5.3. οι παράγοντες που αφορούν σε επιλογή προσεγγίσεων και στρατηγικών ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότητα.

Ας αναλύσουμε τα δεδομένα των μεταβλητών στον παράγοντα 2.3α, που αφορά την **οικογένεια** και τις δομές της.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία			Πολύ πιθανό να είναι η αιτία		Εγκατάλειψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ						0
2.3α_1 Γονεικές συγκρούσεις	2,2 (3)	6,7 (9)	26,1 (35)	32,1 (43)	31,3 (42)	1,5 (2)
2.3α_2 Κακή σχέση γονέων –παιδιών	1,5 (2)	9,7 (13)	20,1 (27)	31,3 (42)	35,1 (47)	2,2 (3)
2.3α_3 Χαμηλό εισόδημα γονέων	17,9 (24)	24,6 (33)	28,4 (38)	19,4 (26)	7,5 (10)	2,2 (3)
2.3α_4 Πολύ υψηλό εισόδημα γονέων	21,6 (29)	32,8 (44)	23,9 (32)	11,9 (16)	6,7 (9)	3,0 (4)
2.3α_5 Αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του	4,5 (6)	19,4 (26)	26,1 (35)	28,4 (38)	17,9 (24)	3,7 (5)
2.3α_6 Υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς.	4,5 (6)	24,6 (33)	23,9 (32)	22,4 (30)	21,6 (29)	3,0 (4)
2.3α-7 Βία στο οικογενειακό περιβάλλον	2,2 (3)	16,4 (22)	22,4 (30)	34,3 (46)	23,1 (31)	1,5 (2)
2.3α_8 Διαζύγιο γονέων	2,2 (3)	12,7 (17)	25,4 (34)	32,1 (43)	25,4 (34)	2,2 (3)
2.3α_9	2,2	6,0	25,4	29,1	32,8	4,5

Έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους	(3)	(8)	(34)	(39)	(44)	(6)
2.3α_10 Φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς	7,5 (10)	20,1 (27)	26,9 (36)	17,9 (24)	23,9 (32)	3,7 (5)
2.3α_11 Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο	8,2 (11)	17,9 (24)	38,8 (52)	25,4 (34)	6,7 (9)	3,0 (4)
2.3α_12 Ανασφαλείς γονείς	3,0 (4)	9,0 (12)	26,9 (36)	32,1 (43)	24,6 (33)	4,5 (6)
2.3α_13 Ασυνεπής συμπεριφορά γονέων	2,2 (3)	16,4 (22)	24,6 (33)	29,1 (39)	24,6 (33)	3,0 (4)
2.3α_14 Συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς	1,5 (2)	6,7 (9)	23,1 (31)	28,4 (38)	35,8 (48)	4,5 (6)
2.3α_15 Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	7,5 (10)	20,1 (27)	36,6 (49)	19,4 (26)	12,7 (17)	3,7 (5)
2.3α_16 Πολλές μετακινήσεις της οικογένειας	7,5 (10)	16,4 (22)	32,1 (43)	23,9 (32)	17,9 (24)	2,2 (3)
2.3α_17 Πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα	5,2 (7)	16,4 (22)	33,6 (45)	20,9 (28)	19,4 (26)	4,5 (6)
2.3α_18 Κακές συγγενικές σχέσεις	9,7 (13)	26,9 (36)	28,4 (38)	23,9 (32)	9,0 (12)	2,2 (3)

Πίνακας 2.3α. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους οικογενειακούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή *υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς* στη θέση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία” , έδωσε το ποσοστό 24,6% ενώ η μεταβλητή *φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς* με ποσοστό 26,9% έμεινε στη θέση 3(ενδιάμεση θέση).

Η τιμή 28,4 της μεταβλητής *αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του* καταχωρήθηκε στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Οι μεταβλητές *κακές συγγενικές σχέσεις* και το *χαμηλό εισόδημα γονέων* έδωσαν τις

χαμηλές τιμές 28,4 στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση).

Η μεταβλητή *ασυνεπής συμπεριφορά γονέων* ,στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” , έδωσε το υψηλότερο ποσοστό 29,1%.

Οι μεταβλητές *γονεϊκές συγκρούσεις* , *διαζύγιο γονέων*, *ανασφαλείς γονείς* στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” ,έδωσαν το ποσοστό 32,1% .

Οι *πολλές μετακινήσεις της οικογένειας* στη θέση 3(ενδιάμεση θέση) έδωσαν το ποσοστό 32,1 %.

Η *έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους* και το *πολύ υψηλό εισόδημα γονέων* έδωσαν το ίδιο ποσοστό 32,8% ,σε διαφορετική θέση αντίστοιχα, 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” και 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”.

Η *πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα* καλύφθηκε με το υψηλότερο ποσοστό 33,6 % στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση). Η *δε βία στο οικογενειακό περιβάλλον* καταχωρήθηκε με 34,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Πιο υψηλές τιμές έδωσαν η *συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς* με 35,8% στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” , και η *κακή σχέση γονέων –παιδιών* με τιμή 35,1% στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”.

Το *χαμηλό μορφωτικό επίπεδο* πήρε το ποσοστό 36,6% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση)

Και τέλος το *χαμηλό κοινωνικό επίπεδο* πήρε το ποσοστό 38,8% στην ενδιάμεση θέση(3) .

Θα συνεχίσουμε με τον παράγοντα 2.3β, τους **ενδοατομικούς παράγοντες** , οι οποίοι μπορεί να σταθούν εμπόδιο και να γίνουν η αιτία για την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκατάληψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
2.3β_1 Γενετικοί παράγοντες	8,2 (11)	17,9 (24)	26,1 (35)	24,6 (33)	21,6 (29)	1,5 (2)
2.3β_2 Ιδιοσυγκρασία του παιδιού		3,7 (5)	18,7 (25)	41,0 (55)	35,8 (48)	0,7 (1)
2.3β_3		1,5	15,7	41,8	40,3	0,7

Χαμηλή αυτοεκτίμηση		(2)	(21)	(56)	(54)	(1)
2.3β_4	0,7	3,7	11,2	45,5	38,8	
Δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον	(1)	(5)	(15)	(61)	(52)	
2.3β_5		1,5	11,2	35,8	50,7	0,7
Εσωστρέφεια		(2)	(15)	(48)	(68)	(1)
2.3β_6	5,2	9,7	22,4	40,3	19,4	3,0
Εξάρτηση από ενήλικους	(7)	(13)	(30)	(54)	(26)	(4)
2.3β_7	6,7	17,2	32,1	30,6	10,4	3,0
Μαθησιακές δυσκολίες	(9)	(23)	(43)	(41)	(14)	(4)
2.3β_8	3,0	11,2	31,3	29,9	23,9	0,7
Σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια	(4)	(15)	(42)	(40)	(32)	(1)
2.3β_9	5,2	13,4	18,7	38,1	23,1	1,5
Δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.	(7)	(18)	(25)	(51)	(31)	(2)
2.3β_10	2,2	14,9	26,9	32,8	20,9	2,2
Κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του ,όπως τσακωμοί κ.α	(3)	(20)	(36)	(44)	(28)	(3)
2.3β_11	0,7	2,2	9,0	38,1	47,8	2,2
Ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου	(1)	(3)	(12)	(51)	(64)	(3)
2.3β_12	5,2	11,9	36,6	17,9	25,4	3,0
Ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή	(7)	(16)	(49)	(24)	(34)	(4)

Πίνακας 2.3β. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ενδοατομικούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή *γενετικοί παράγοντες* παρουσίασε υψηλότερο ποσοστό 26,1% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση). Τα *σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια* έδωσαν το 31,3% επίσης στη θέση 3 (ενδιάμεση θέση).

Οι *μαθησιακές δυσκολίες* με ποσοστό 32,1% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση) και η

κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του , όπως τσακωμοί κ.α με ποσοστό 32,8% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” είναι οι αμέσως επόμενες υψηλές τιμές .Ο ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή με υψηλότερη τιμή 36,6% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση) και οι δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου με ποσοστό 38,1% στην θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” ανέδειξαν την κυρίαρχη άποψη. Η εξάρτηση από ενήλικους είχε τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσης 40,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Τα ίδια περιπου ποσοστά έχουμε στις μεταβλητές ιδιοσυγκρασία του παιδιού και χαμηλή αυτοεκτίμηση με αντίστοιχα ποσοστά 41,0% και 41,8% στη ίδια θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Η δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον 45,5% ήταν η κυρίαρχη άποψη των συμμετεχόντων που εκφράστηκε στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”. Τέλος, οι υψηλότερες τιμές που συγκέντρωσαν οι μεταβλητές ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου 47,8% και εσωστρέφεια 50,7% στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία” ανέδειξαν και τα πιθανά σημεία μιας περαιτέρω έρευνας.

Συνεχίζουμε με τον παράγοντα 2.3.γ, τους ενδοσχολικούς παράγοντες , που έχουν πιθανότητα να επηρεάσουν την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών.

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία		Πολύ πιθανό να είναι η αιτία			Εγκατάληψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
2.3γ_1 Η προσωπικότητα του δασκάλου	5,2 (7)	25,4 (34)	25,4 (34)	23,1 (31)	18,7 (25)	2,2 (3)
2.3γ_2 Απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης	5,2 (7)	20,9 (28)	22,4 (30)	31,3 (42)	17,2 (23)	3,0 (4)
2.3γ_3 Απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού	9,0 (12)	14,9 (20)	25,4 (34)	29,1 (39)	18,7 (25)	3,0 (4)
2.3γ_4	11,9	14,2	32,1	21,6	17,9	2,2

Υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό	(16)	(19)	(43)	(29)	(24)	(3)
2.3γ_5 Το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα	14,2 (19)	15,7 (21)	32,8 (44)	20,9 (28)	12,7 (17)	3,7 (5)
2.3γ_6 Έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό	0,7 (1)	9,0 (12)	29,9 (40)	31,3 (42)	26,1 (35)	3,0 (4)
2.3γ_7 Εκφοβισμός	3,0 (4)	7,5 (10)	16,4 (22)	42,5 (57)	29,1 (39)	1,5 (2)
2.3γ_8 Απορριπτική στάση από τα παιδιά	3,0 (4)	6,7 (9)	11,9 (16)	36,6 (49)	38,1 (51)	3,7 (5)
2.3γ_9 Αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα	1,5 (2)	9,0 (12)	22,4 (30)	33,6 (45)	31,3 (42)	2,2 (3)
2.3γ_10 Μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό.	1,5 (2)	10,4 (14)	29,1 (39)	31,3 (42)	23,9 (32)	3,7 (5)
2.3γ_11 Ο σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου.	15,7 (21)	26,9 (36)	26,9 (36)	12,7 (17)	14,2 (19)	3,7 (5)

Πίνακας 2.3γ. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ενδοσχολικούς παράγοντες που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η *προσωπικότητα του δασκάλου* έδωσε το υψηλότερο ίδιο ποσοστό 25,4% στις δύο θέσεις 2 και 3, ενώ ο *σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου* έδωσαν την τιμή 26,9% στη θέση 2 “πολύ απίθανο να είναι η αιτία”. Η *απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού* έδωσε το 29,1% στη διαβάθμιση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία “. Η *απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης* έδωσε το ποσοστό 31,3% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία “ όπως και η *έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του*

σχολείου από το διδακτικό προσωπικό με 31,3%, και επίσης τα μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό με το ίδιο ποσοστό 31,3% στην ίδια θέση.

Στις ίδιες περίπου τιμές κυμαίνονται και οι επόμενες δύο μεταβλητές οι υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό με υψηλότερη τιμή 32,1% και το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα με τιμή 32,8% ,στην ίδια διαβάθμιση 3 (ενδιάμεση θέση). Η επόμενη μεταβλητή αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα μας έδωσε το ποσοστό 33,6% στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία “. Το 38,15% το έδωσε η μεταβλητή απορριπτική στάση από τα παιδιά στη θέση 5 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία “. Και τέλος ο εκφοβισμός πήρε το υψηλότερο ποσοστό (42,5%) απάντησης του παράγοντα 2.3. στη θέση 4 “πολύ πιθανό να είναι η αιτία ”.

Θα προχωρήσουμε με την εξέταση των δεδομένων στον παράγοντα 3.3., την εκτίμηση των ερωτώμενων για το αν έχουν τη διάθεση να αντιμετωπίσουν την συγκεκριμένη κατάσταση στο υποθετικό σενάριο, τις **στρατηγικές συνεργασίας** του εκπαιδευτικού.

	Δεν ισχύει για μένα					Ισχύει για μένα	Εγκατάληψη
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0	
3.3_1. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη		1,5 (2)	8,2 (11)	20,9 (28)	69,4 (93)		
3.3_2. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς		2,2 (3)	6,0 (8)	18,7 (25)	71,6 (96)	0,7 (1)	
3.3_3. Θα ένιωθα άγχος	25,4 (34)	25,4 (34)	20,1 (27)	16,4 (22)	9,0 (12)	3,7 (5)	
3.3_4. Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί	72,4 (97)	11,9 (16)	2,2 (3)	5,2 (7)	3,7 (5)	4,5 (6)	

3.3_5 Θα ένιωθα αβοήθητος	34,3 (46)	25,4 (34)	22,4 (30)	8,2 (11)	3,7 (5)	6,0 (8)
3.3_6 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα μόνος μου	26,1 (35)	17,9 (24)	26,1 (35)	14,2 (19)	9,7 (13)	6,0 (8)
3.3-7 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα αν ενέπλεκα τους γονείς στη διαχείριση του προβλήματος	3,0 (4)	3,7 (5)	14,9 (20)	44,0 (59)	31,3 (42)	3,0 (4)
3.3_8 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	0,7 (21)	1,5 (2)	9,0 (12)	40,3 (54)	46,3 (62)	2,2 (3)
3.3_9 Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση αν είχα επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά	3,0 (4)	8,2 (11)	19,4 (26)	26,1 (35)	38,1 (51)	5,2 (7)
3.3_10 Δεν θα έκανα τίποτα	75,4 (101)	7,5 (10)	4,5 (6)	1,5 (2)	4,5 (6)	6,7 (9)

Πίνακας 3.3. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, αν ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν στην τάξη του. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Ξεκινώντας από τις χαμηλότερες τιμές η μεταβλητή *θα ένιωθα άγχος* έδωσε το ποσοστό 25,4% στη θέση 2 “δεν ισχύει για μένα”. Η μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα μόνος μου* μας έδωσε την τιμή 26,1% σε δύο θέσεις 1 “δεν ισχύει για μένα” και 3(ενδιάμεση θέση). Η μεταβλητή *θα ένιωθα αβοήθητος* με 34,3% στη θέση 1 “δεν ισχύει για μένα”. Η μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση αν είχα επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά* με 38,1% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”. Η μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα αν ενέπλεκα τους γονείς στη διαχείριση του προβλήματος* με 44,0% στη διαβάθμιση 4 “ισχύει για μένα”, όπως και η μεταβλητή *θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας* με 46,3% με την ίδια περίπου θέση 5 “ισχύει για μένα”.

Συνεχίζοντας με τα υψηλότερα επίπεδα, παρατηρούμε τη μεταβλητή *θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη* με τιμή 69,4% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”.

Ενώ τέλος, η μεταβλητή *θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς* με ποσοστό 71,6% στη θέση 5 “ισχύει για μένα”, έχει τα ίδια περίπου ποσοστά με τις μεταβλητές *θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί* με 72,4% και *δεν θα έκανα τίποτα* με 75,4% ,στην αντίθετη όμως διαβάθμιση, στη θέση 1 “δεν ισχύει για μένα”.

Συνεχίζουμε με την εξέταση των δεδομένων με τον προτελευταίο παράγοντα 4.3, και την εκτίμηση των ερωτώμενων για την επιλογή των **τρόπων** που θα θεωρούσαν περισσότερο αποτελεσματικούς για την **αντιμετώπιση** της συμπεριφοράς που περιγράφεται στο σενάριο.

	Καθόλου αποτελεσματικός		Απόλυτα αποτελεσματικός			Εγκατάληψη
	1	2	3	4	5	
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
4.3_1 Συζήτηση με το παιδί	0,7 (1)	1,5 (2)	10,4 (14)	27,6 (37)	59,7 (80)	
4.3_2 Συζήτηση με τους γονείς	0,7 (1)	9,0 (12)	32,1 (43)	57,5 (77)	99,3 (133)	0,7 (1)
4.3_3 Ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί			3,0 (4)	26,1 (35)	67,9 (91)	3,0 (4)
4.3_4 Ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά	0,7 (1)		5,2 (7)	29,1 (39)	62,7 (84)	2,2 (3)
4.3_5 Εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες		0,7 (1)	6,0 (8)	27,6 (37)	62,7 (84)	3,0 (4)
4.3_6 Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη.		1,5 (2)	3,0 (4)	21,6 (29)	70,9 (95)	3,0 (4)

4.3_7		1,5	2,2	22,4	70,9	3,0
Δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί		(2)	(3)	(30)	(95)	(4)
4.3_8		0,7	3,7	21,6	71,6	2,2
Συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού		(1)	(5)	(29)	(96)	(3)
4.3_9		0,7	10,4	28,4	57,5	3,0
Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.		(1)	(14)	(38)	(77)	(4)
4.3_10	1,5	9,0	30,6	29,9	24,6	3,7
Ενημέρωση του διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων	(2)	(12)	(41)	(40)	(33)	(5)
4.3_11	3,7	13,4	23,9	28,4	26,1	4,5
Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	(5)	(18)	(32)	(38)	(35)	(6)
4.3_12		2,2	10,4	32,1	51,5	3,7
Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς		(3)	(14)	(43)	(69)	(5)
4.3_13			5,2	25,4	66,4	3,0
Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές			(7)	(34)	(89)	(4)
4.3_14	1,5	7,5	14,2	29,9	43,3	3,0
Θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή	(2)	(10)	(19)	(40)	(58)	(4)
4.3_15		5,2	13,4	30,6	47,8	3,0
Θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους		(7)	(18)	(41)	(64)	(4)
4.3_16		0,7	3,0	31,3	62,7	2,2
Θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη		(1)	(4)	(42)	(84)	(3)
4.3_17		3,0	6,7	25,4	61,9	3,0
Θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή		(4)	(9)	(34)	(83)	(4)

θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους						
--	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 4.3. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που πιθανολογούν αιτιότητα των αγχωδών διαταραχών. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Η μεταβλητή *ενημέρωση του σχολικού συμβούλου* έδωσε την υψηλότερη τιμή 28,4% στη θέση 4 “απόλυτα αποτελεσματικός”. Η *ενημέρωση του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων* έδωσε το 30,6% στη θέση 3(ενδιάμεση θέση). Η μεταβλητή *θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή* με τιμή 43,3% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός” και η μεταβλητή *θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους* με τιμή 47,8% στην ίδια θέση δείχνουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσης. Η *ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς*, με τιμή 51,5% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός” και η *συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας* με τιμή ποσοστό 57,5% στην ίδια θέση, μας δείχνουν υψηλότερη συγκέντρωση ποσοστών. Η μεταβλητή *συζήτηση με το παιδί*, εκφράζει το 59,7% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός” των ερωτώμενων. Η μεταβλητή *θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους* έχει ένα υψηλό ποσοστό 61,9% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”. Οι μεταβλητές *θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη*, η *ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά* και η *εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες* έδωσαν το ίδιο ποσοστό 62,7% και μας δείχνουν την κυρίαρχη άποψη στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”.

Οι μεταβλητές *θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές* και η *ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί* με μικρή διαφορά 66,4% και 67,9% αντίστοιχα στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός” επιλέχτηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσης ανέδειξαν τέσσερις(4) μεταβλητές, η *δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη* (70,9%), η *δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί* (70,9%), η μεταβλητή *συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού* (71,6%) και η μεταβλητή *συζήτηση με τους γονείς*, με ποσοστό (99,3%), στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικός”.

Τελειώνουμε με την εξέταση των δεδομένων που έδωσε στο τελευταίο σενάριο, ο παράγοντας 5.3. , με την εκτίμηση των ερωτώμενων για το ποιες από τις προτάσεις πιστεύουν ως περισσότερο αποτελεσματικές για την πρόληψη των συμπεριφορών που περιγράφονται στο σενάριο.

	Καθόλου		Απόλυτα			Εγκατάληψη
	αποτελεσματικό		αποτελεσματικό			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	0
5.3_1 Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας		3,0 (4)	15,7 (21)	35,1 (47)	43,3 (58)	3,0 (4)
5.3_2 Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας		3,0 (4)	11,2 (15)	39,6 (53)	44,8 (60)	1,5 (2)
5.3_3 Υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου ,		3,0 (4)	7,5 (10)	35,1 (47)	51,5 (69)	3,0 (4)
5.3_4 Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας		2,2 (3)	6,7 (9)	32,8 (44)	55,2 (74)	3,0 (4)

5.3_5		3,0	7,5	33,6	55,2	0,7
Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας		(4)	(10)	(45)	(74)	(1)

Πίνακας 5.3. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους πρόληψης που πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι θα βοηθήσουν αντίστοιχες συμπεριφορές αγχώδων διαταραχών . Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αποτελούν συχνότητες (N).

Ξεκινώντας από την πρώτη μεταβλητή , η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας μας έδωσε το ποσοστό 43,3 % στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικό”.

Η επόμενη μεταβλητή υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας παρουσίασε το ποσοστό 44,8% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικό”.

Η υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου ,έδωσε το ποσοστό 51,5% στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικό”.

Και τέλος η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας και η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, επιλέχτηκαν από το 55,2% των ερωτώμενων , στη θέση 5 “απόλυτα αποτελεσματικό”.

8. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη μελέτη των στοιχείων που προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, παρέχεται η δυνατότητα μιας απεικόνισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις αγχώδεις διαταραχές και τα

προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό γίνεσθαι.

A- Μελετώντας τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων προκύπτει ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα το 71,6% αφορά στην αριθμητική υπεροχή των γυναικών ,στο νησί της Ρόδου. Η επικρατέστερη ηλικία βρέθηκε να αντιστοιχεί στην μεταβλητή των 41- 50 χρόνων, με ποσοστό 35,1,1%. Η μόνιμη ιδιότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση υπηρεσίας είναι η επικρατέστερη, με ποσοστό 83,6%. Το 88,1% , των δασκάλων της γενικής αγωγής υπερίσχυσε έναντι του δασκάλου της ειδικής αγωγής, ενώ το επικρατέστερο ποσοστό που αφορά στα χρόνια υπηρεσίας βρέθηκε να είναι το 20,1%, που αντιστοιχεί στα 6-10 χρόνια, κατά συνέπεια στα πρώτα βήματα της εκπαιδευτικής τους πορείας. Ως προς τους τίτλους σπουδών βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 50,7% έχει πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά τις σπουδές στην ειδική αγωγή βρέθηκε ότι μόνο το 24,6% έχει κάνει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, και μόλις το 3,7% έχει πτυχίο ειδικής αγωγής, ενώ το 68,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούν εκτός πόλης Ρόδου. Όσο για την τελευταία μεταβλητή, το 17,2% των εκπαιδευτικών διδάσκει στην πέμπτη τάξη.

B- Η ανάλυση των γενικών ερωτήσεων, με είκοσι δύο (22) μεταβλητές , από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να χαρακτηρίσουν μόνο όσες –κατά την κρίση τους- αναφέρονταν σε αγχώδεις διαταραχές, μας επισήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η νευρική ανορεξία ανήκει στις αγχώδεις διαταραχές , με ποσοστό 56% λαθεμένης απάντησης , έναντι του 12% της σωστής απάντησης. Επίσης, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, εμφανίστηκε με μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένης απάντησης, 53,7% - κάτι που δεν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί – έναντι του 46,3% της σωστής απάντησης.

Αρχίζοντας από το 1ο σενάριο, μιας υποτιθέμενης **πάρα πολύ σοβαρής διαταραχής** άγχους, τα αποτελέσματα της στατιστικής μας ανάλυσης , όσον αφορά στους *οικογενειακούς παράγοντες* έδωσαν τη μεγαλύτερη ποσοστόση στη διαβάθμιση “πολύ πιθανό να είναι η αιτία”, θεωρώντας ότι οι γονεϊκές συγκρούσεις(29,1%), οι κακές σχέσεις των γονέων και παιδιών(38,1%), ο υπερβολικός έλεγχος και οι απαιτήσεις των γονιών(66,4%) όπως και ο φόβος μιας πιθανής τιμωρίας από τους γονείς (55,2%) ευθύνονται για τις αγχώδεις διαταραχές. Ενδιαφέρον παρουσίασε η μεγάλη ποσοστόση στη διαβάθμιση της εγκατάλειψης, στις μεταβλητές : ανασφαλείς

γονείς(96,3 %) και συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς(97,8 %), η οποία, ενώ είναι θέμα συζήτησης στους εκπαιδευτικούς κόλπους, δεν θίχτηκε καθόλου. Στους ενδοατομικούς παράγοντες του παιδιού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (50,7%) και η ανυπαρξία στηρίγματος ή φίλου (47,0%), πιθανόν να ευθύνονται για την διαταραχή στη συμπεριφορά των παιδιών.

Οι μεταβλητές, απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού (44,8%) και υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό (44,8%), καθώς και ότι το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα (44,0%) στη διαβάθμιση ήταν οι υψηλότερες επιλογές των εκπαιδευτικών στους ενδοσχολικούς παράγοντες, ως αιτιολογία.

Όσον αφορά στις στρατηγικές συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον μαθητή οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την πρόταση : θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη (73,9%),όπως και, θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με γονείς και ειδικούς (79,1%). Συγκεντρώθηκε όμως, μεγάλη ποσοστόση στην πρόταση : Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί (72,4%), και δεν θα έκανα τίποτα (85,1%), μιας και ευτυχώς, δεν χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών-όπως φάνηκε. Κατά αντιστοιχία, το ποσοστό 28% και 15% είναι πολύ μικρότερο βέβαια, αλλά υπάρχει.

Για τους τρόπους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί (76,9%) και την δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη (71,6%), καθώς τους θεωρούν απόλυτα αποτελεσματικούς.

Τέλος, στις στρατηγικές πρόληψης οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως “απόλυτα αποτελεσματικές”, κατά σειρά προτεραιότητας, την υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας(48,5%), την υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας (46,3%) , την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας (44,0%) και τις : α.υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας (42,5%) και β.υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου, με

ποσοστό(42,5%).

Στο 2ο σενάριο, μιας υποτιθέμενης **πολύ σοβαρής διαταραχής**, οι υψηλότερες τιμές που δόθηκαν για τον *οικογενειακό παράγοντα* είναι στον υπερβολικό έλεγχο και απαιτήσεις από τους γονείς, στο φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς, και στη συνεχή απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς, με 41,8%, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ευθύνονται για τις διαταραχές του άγχους.

Στους *ενδοατομικούς παράγοντες* οι τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (45,5%) και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (44,8%), είναι πιθανά αίτια της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Όσον αφορά στους *ενδοσχολικούς παράγοντες* οι τιμές των απαντήσεων με την υψηλότερη ποσοστόση δόθηκε στην μεταβλητή το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα (41,8%), στη μεταβλητή αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα με 40,3%, όπως και στην απορριπτική στάση από τα παιδιά με τιμή 38,1%, όπου φαίνεται η αιτιογέννεση σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Συνεχίζοντας τις διαπιστώσεις μας, στις *στρατηγικές συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον μαθητή*, θα δούμε τις μεταβλητές, θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη (70,9%), και τη μεταβλητή θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς (72,4%), να έχουν τις μεγαλύτερες τιμές, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Η δε μεταβλητή, θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί (71,6%) έδωσε αρνητική τιμή, και πολύ σωστά, μιας και δεν ισχύει για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ενώ η μεταβλητή δεν θα έκανα τίποτα (83,6%), που επίσης, δεν ισχύει για τον εκπαιδευτικό, δίνει πνοή αισιοδοξίας, γιατί η αντιστοιχία του 28,4% και του 16,4% μας θυμίζει ότι η τελειότητα δεν υπάρχει.

Για τους *τρόπους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών* στις συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών οι επιλογές τους σημείωσαν τις μεγαλύτερες τιμές στις μεταβλητές δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί, και συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού(70,1%), καθώς θεωρούν απόλυτα αποτελεσματικούς τους τρόπους αυτούς, όπως επίσης και την ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί (67,9%).

Τέλος, οι *στρατηγικές πρόληψης* έδωσαν την υψηλότερη ποσοστόση, κατά σειρά προτεραιότητας, στις μεταβλητές α.υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας(48,5%), στη θέση “απόλυτα αποτελεσματικό”, και β.υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από

εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, και γ.υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου, με την ίδια τιμή (47,8%),καθώς θεωρείται απόλυτα αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν η δ.υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας, και ακολουθεί η ε.υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας , με το ίδιο ποσοστό (38,8%), στην ίδια θέση “απόλυτα αποτελεσματικό”.

Στο 3ο σενάριο , μιας **μέτριας συμπτωματολογίας διαταραχής** ,οι διαπιστώσεις μας είναι οι εξής: Στους *οικογενειακούς παράγοντες* παρουσιάστηκαν οι υψηλότερες τιμές στις μεταβλητές χαμηλό κοινωνικό επίπεδο (38,3%) και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο(36,6%), στη ενδιάμεση θέση πιθανολόγησης ,ενώ η συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς (35,8%), θεωρήθηκε πολύ πιθανή να είναι η αιτία.

Στους *ενδοατομικούς παράγοντες* οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη μεταβλητή εσωστρέφεια (50,7%), ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου (47,8%) και δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον (45,5%), ως πολύ πιθανή αιτία.

Στους *ενδοσχολικούς παράγοντες* οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τον εκφοβισμό (42,5%), την απορριπτική στάση από τα παιδιά (38,1%) και την αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα (33,6%), ως πολύ πιθανή αιτία.

Όσον αφορά τους *τρόπους συνεργασίας* του εκπαιδευτικού με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν τις προτάσεις : δεν θα έκανα τίποτα (75,4%), και θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί (72,4%),κάτι που μας τιμά ενώ θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς(71,6%), ισχύει για αυτούς.

Στους *τρόπους αντιμετώπισης* οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις μεγαλύτερες τιμές στις μεταβλητές, συζήτηση με τους γονείς (99,3%), συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού (71,6%), και αρκετά κοντά βρίσκεται και η μεταβλητή δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη και δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί (70,9%), ως απόλυτα αποτελεσματικές.

Τέλος στους *τρόπους πρόληψης* επιλέχτηκε από τους εκπαιδευτικούς αρχικά α.η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας, και β. η υλοποίηση προγραμμάτων

συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, με ποσοστό 52,5%. Αμέσως μετά έρχεται η μεταβλητή γ.υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου, με ποσοστό 51,5% και ακολουθεί η δ. υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, με τιμή 44,8%,όπως και ε.η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας , με τιμή 43,3%.

Οι παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια και στο ίδιο το παιδί, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, γιατί δημιουργείται από νωρίς η πεποίθηση ότι το γονεϊκό περιβάλλον τείνει να ευθύνεται πρώτιστα για μεγάλο μέρος των μετέπειτα διαταραχών που το παιδί μπορεί να εμφανίσει, είτε λόγω κληρονομικότητας, είτε λόγω παραγόντων ενδο-οικογενειακής αγωγής και μάλιστα κατά τα προσχολικά χρόνια της ανάπτυξης (Παλαιολόγου, 2001). Σύμφωνα με τη γνώμη του δείγματος, οι λανθασμένες συμπεριφορές των γονιών απέναντι στα παιδιά τους εδέχεται να οδηγήσουν στις αγχώδεις διαταραχές.

Η απόδοση αιτίων της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών , σε παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτικό (προσωπικότητα, τρόποι συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί , διδακτικό στυλ), δεν παραβλέπει την πιθανότητα εμφάνισης διαταραχών , όπως διαφάνηκε, κάτι που συμφωνεί με την έρευνα Κατσένου,Κ.,(2007). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κατ' εξοχήν στις ευθύνες που άλλοι, προηγούμενοι εκπαιδευτικοί είχαν στην ατομική ιστορία κάθε παιδιού με παρόμοια προβλήματα , εξαιρώντας όμως με αυτό τον τρόπο τον εαυτό τους από ευθύνες αγχωδών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.

Είναι ευνόητο οι γονείς και ο διευθυντής του σχολείου να έχουν προσδοκίες από τους δασκάλους, μιας και οι τελευταίοι περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας με τα παιδιά. Γεγονός, που ενισχύεται από τα αισθήματα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί , όταν ζητούν τη συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς.

Όπως επίσης, το δείγμα μας έχει επιστήσει την προσοχή του και την ουσιαστική προσφορά του στην πρωτογενή προσωπική προσπάθεια του δασκάλου μέσα στην τάξη, να δημιουργήσει ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας στο παιδί και να το

προσεγγίσει συναισθηματικά, ίσως και σε προσωπικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ακόμη την θέλησή τους για υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης από ειδικούς ψυχικής υγείας, όπως επίσης και βοηθητικά προγράμματα από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και συνεργασίας με τους ειδικούς, για να μπορούν να προσφέρουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βοήθεια στα παιδιά αυτά. Άρα λοιπόν, η αναζήτηση και η αξιοποίηση εξειδικευμένων σχεδίων προγραμμάτων επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αγχώδων διαταραχών, είναι επιτακτική ανάγκη . Και συμφωνεί με την έρευνα των Kauffman et all. (1991) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους να χειριστούν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς τη βοήθεια των ειδικών.

Αυτό το συγκεκριμένο εύρημα θα έπρεπε να απασχολήσει τους υπεύθυνους και την πολιτεία , έτσι ώστε να εξοπλίσει , όσο το δυνατόν τα σχολεία, με υπηρεσίες στήριξης για να βοηθηθούν, τόσο τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν άμεσα προβλήματα, όσο και τον διευθυντή του σχολείου, που διατρέχει κινδύνους ακόμη και εξουθένωσης έναντι τέτοιων πρόσθετων και μακρινών, για την ιδιότητά του, βαρών.

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά τη σύνοψη των ευρημάτων και τη μελέτη των στοιχείων που προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι απαντήσεις που λάβαμε από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στους οικογενειακούς παραγόντες, μας αξιολόγησαν ότι

1. ο υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις των γονιών και
 2. η συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς στα παιδιά,
- είναι από τους πρώτους λόγους που ενοχοποιούν αγχώδεις διαταραχές.

Στους ενδοατομικούς παράγοντες, αξιολόγησαν

- 1.την χαμηλή αυτοεκτίμηση και
 - 2.την ανυπαρξία “στηρίγματος” ή φίλου
- ως πιθανές αιτίες .

Στους ενδοσχολικούς παράγοντες πιθανολογούν

- 1.την **απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του μαθητή** καθώς και
 - 2.την **αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα** , επίσης και
 - 3.την **αδυναμία του παιδιού να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα**,
- ως υπεύθυνους λόγους ενοχοποίησης των αγχώδων διαταραχών.

Στις στρατηγικές συνεργασίας με τον μαθητή, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν

- 1.την **βοήθεια του παιδιού σε συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς** , και
 2. την **βοήθεια του παιδιού μέσα στην τάξη**,
- ως αποτελεσματικότερους τρόπους αντιμετώπισης.

Στις στρατηγικές αντιμετώπισης, θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές

- 1.τη **δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη**,
- 2.τη **δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί**, και
- 3.το **συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού**.

Και τέλος, στους τρόπους πρόληψης αυτών των συμπεριφορών οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν

- 1.την **υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας**, και
 - 2.την **υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας**,
- ως απόλυτα αποτελεσματικούς.

10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους, σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές. Έπρεπε να καταγραφούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που τους προσφέρει η εκπαίδευσή τους καθώς και να αναδειχθούν οι πιθανές ανάγκες και οι ελλείψεις πάνω

στο υπό έρευνα θέμα μας. Το ερωτηματολόγιό μας διατρέχει τους κινδύνους για αδυναμίες που διατρέχει κάθε μελέτη τέτοιου είδους.

Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το δείγμα μας να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο, διανεμήθηκε σε μεγάλο αριθμό δασκάλων , γύρω στους εκατόν ογδόντα (180), όμως δεν έγινε δυνατό να συμπληρωθεί από όλους ,καθώς σαράντα πέντε (45) ερωτηματολόγια δεν επιστράφησαν. Δεν γνωρίζουμε για ποιό λόγο δεν δόθηκαν πίσω, πιθανολογούμε πως ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευτικού ήταν ο λόγος. Έτσι λοιπόν η έρευνά μας άρχισε και τελείωσε με εκατόν τριάντα τέσσερα (134) ερωτηματολόγια. Αναφέρθηκε από κάποιους συναδέλφους ότι το ερωτηματολόγιο ήταν μεγάλο σε έκταση, όμως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα σενάρια που επιλέχθηκαν είχαν μία διαβάθμιση βαρύτητας διαταραχών, πολύ σοβαρής, σοβαρής και ήπιας συμπτωματολογίας.

Η μελέτη των αγχωδών διαταραχών στην Ελλάδα και της συγκεκριμένης έρευνας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η έλλειψη προηγούμενων ερευνών, όπως επίσης και το γεγονός της ξενόγλωσσης μόνο, υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας - και μάλιστα σχετικά πρόσφατης - διαπιστώνει την ανάγκη ότι, το προς εξέταση θέμα των αγχωδών διαταραχών, χρήζει μεγαλύτερης διεθνούς εμβάθυνσης και προσοχής .

Στο βαθμό που η προσέγγισή μας στη συγκεκριμένη έρευνα αναζητούσε την εμβάθυνση, προβήκαμε στην μεταβλητή μιας, ανοιχτού τύπου, ερώτησης, ως προσφορά δυνατότητας περαιτέρω έρευνας, η οποία δεν βρήκε ανταπόκριση, έτσι δεν αξιοποιήθηκε στατιστικά.

Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την πιθανότητα επιφύλαξης ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην αποκαλύπτουν το πώς πραγματικά νιώθουν, σκέφτονται ή πράττουν στην τάξη τους, ότι δηλαδή ο τρόπος που αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να διαφέρει από τον τρόπο που αντιδρούν όταν συναντούν παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών στην τάξη τους. Ωστόσο, η έρευνα αυτή διατηρεί αρκετή αυτοπεποίθηση για την ειλικρίνεια των απαντήσεων του δείγματός της. Αυτό βασίζεται στον εσωτερικό ειρμό των επιμέρους επιλογών των ερωτηθέντων, ο οποίος φάνηκε να είναι συνεκτικός και ανταποκρινόμενος στις γενικότερες ερευνητικές προσδοκίες.

Λαμβάνοντας λοιπόν, τους πιο πάνω περιορισμούς υπόψη, θεωρούμαι ότι η παρούσα μελέτη και τα ευρήματά της, μπορεί να αποτελέσουν μια σημαντική πηγή για περαιτέρω διερευνήσεις , του προς εξέταση θέματος , καθώς έχει περιθώρια βελτίωσης

σε μελλοντικούς ερευνητές.

Το συμπέρασμα από τις στρατηγικές συνεργασίας και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού με το παιδί, περιορίστηκε στη προσωπική βοήθεια μέσα στην τάξη όπως και στην καλή διάθεση του εκπαιδευτικού. Όμως η αναζήτηση συμπαράστασης σε ειδικούς ψυχικής υγείας και στους γονείς, δεικνύει την αδυναμία να σηκώσει ο εκπαιδευτικός μόνος του και υπεύθυνα το βάρος μιας ασφαλούς και έγκαιρης αντιμετώπισης.

Θα μπορούσε λοιπόν, να μελετηθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η επάρκεια σπουδών και δεξιοτήτων, για την αναγνώριση και αντιμετώπιση δυσκολιών ψυχικής υγείας των μαθητών.

Θα μπορούσε μια περαιτέρω έρευνα να εστιάσει στις μεταβλητές που επιβραδύνουν, χρονοτριβούν την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αγχωδών διαταραχών, ακόμη και οδηγούν στην οπισθοδρόμησή τους.

Όπως επίσης, θα ήταν προσοδοφόρα η συλλογή ποιοτικών δεδομένων, όπως συνεντεύξεων, για την καταγραφή παραγόντων και μεταβλητών που τυχόν επηρεάζουν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης για τις συγκεκριμένες καταστάσεις.

Θα μπορούσε επίσης να μελετηθεί ξεχωριστά η βαρύτητα κάθε περίπτωσης ανάλογα με την διαβάθμιση της συμπτωματολογίας των αγχωδών διαταραχών.

Οι εκπαιδευτικοί, ως συμπαραστάτες και συνοδοιπόροι των μαθητών τους, πρέπει να έχουν μια στάση γεμάτη ζεστασιά απέναντι στους μαθητές τους, και συνείδηση των ηθικών τους ευθυνών, όπως και μια ηθική δέσμευση να βοηθούν συνεχώς στην ανάπτυξη των μαθητών τους, ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις.

Παράλληλα, χρειάζονται την συμπάθεια και την προσοχή της κοινωνίας. Την επιβεβαίωση ότι η συνεργασία τους με τις εξωσχολικές υπηρεσίες όπως και τις άμεσα σχετιζόμενες ενδοσχολικές σχέσεις (συναδέλφους, διεύθυνση, γονείς) έχει απώτερο σκοπό το καλό των παιδιών για την μετέπειτα εξέλιξή τους σε όλα τα επίπεδα δραστηριότητας. Και τέλος χρειάζονται την αίσθηση της εμπιστοσύνης ότι η πολιτεία είναι με το μέρος τους και τους παρέχει την υποστήριξη που έχουν ανάγκη.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα του ρόλου τους. Καλούνται να παίρνουν άμεσες αποφάσεις για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών. Αποφάσεις που σχετίζονται με τις αρχές και

τους περιορισμούς της συμβουλευτικής, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, επιστήμες που εμπλέκονται βαθιά στις συγκεκριμένες αυτές συμπεριφορές, κάτι που ελλοχεύει κινδύνους λανθασμένων ελιγμών, αν δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της κοινωνικής διάστασης του ρόλου τους, όμως η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους χρειάζεται την στήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους.

Όσον αφορά στο πλαίσιο της συντονιστικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού - είναι αναπόφευκτο να μην υφίσταται αυτή - θα μπορούσε όμως να οριοθετηθεί χρονικά. Ή ακόμη θα μπορούσε να διερευνηθεί η άσκηση συμβουλευτικής σε δασκάλους γενικής αγωγής, με κατάρτιση και επιμόρφωση βασικών δεξιοτήτων στη συμβουλευτική. Αποτελεί προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς να αποκτώνται δεξιότητες αναγνώρισης και πρακτικής διαχείρισης των συγκεκριμένων συμπεριφορών, γιατί η προστασία και η ανάπτυξη της καλής ψυχικής υγείας των μαθητών γίνεται εφικτή μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες για την προστασία και την ανάπτυξή της.

Δεν θα ήταν υπερβολή να προτείνουμε περαιτέρω έρευνα για τις απόψεις των ίδιων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, και των γονέων, για την φροντίδα της καλής ψυχικής υγείας στα σχολεία.

Τέλος, οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να συνεργάζονται, ακόμη και να συνυπάρχουν για την επιτυχή συμβολή τους στην ομαλή συμβίωση όλων των μαθητών μιας τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική Βιβλιογραφία

- 1.Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 2.Γεωργόπουλος,Α.-Τσαλίκη,Ε.(1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Γεωργόπουλος Αθήνα: Gutenberg
- 3.Δημητρίου, Α. (2009) . Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα : Επίκεντρο
- 4.Φλογαΐτη, Ε.-Λιαράκου, Γ. (2008). Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: ΚΠΕ Αρχάνες
- 5.Κασσωτάκης, Μ. (2017). Συλλογικό έργο. Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Δαρδανός Γ.
- 6.Κάκουρος, Ε.-Μανιαδάκη, Α.(2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αθήνα: Τυπωθήτω
- 7.Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι Α. (2011). Προσαρμογή στο σχολείο, Αθήνα: Πεδίο
- 8.Μαλικιώζου –Λοΐζου, Μ.(2001). Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα : Πεδίο
- 9.Wenar, C.- Kerig, P.(2008). Εξελικτική ψυχοπαθολογία, Αθήνα :Gutenberg
- 10.Μπρούζος,Α. (1999). Η συμβουλευτική στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της .
www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion.../s.../mproyziou_rapti.htm
- 11.Καραγεώργου & Μπαρμπάτσης, (2010). Ο Συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου στη διαχείριση προβλημάτων στο χώρο του σχολείου.
ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSA_TEYXOS1_Karagevrgou.pdf

12. Παπαβασιλείου, Β. Φύση-Περιβάλλον ppt
13. Παπαναστασίου (2005:13-15 Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου Ε. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.
14. Λεξικό της Παιδαγωγικής (2007:222), PDF]2007 Λεξικό της Παιδαγωγικής.pdf - Utopia
utopia.duth.gr/~mvergeti/data/.../2007%20Λεξικό%20της%20Παιδαγωγικής.pdf
15. Ράιτσου Θ., Ράλλη Α., (1993) PDF]ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/920/1/EA1104.PDF
16. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). F]Αθηνά Ζώνιου - Σιδέρη
dim-eid-salam.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/pdf_files/.../sideri4.pdf
17. Wilmshurst, L. (2011). Εξελικτική ψυχοπαθολογία –μία αναπτυξιακή προσέγγιση
Αθήνα : Gutenberg
18. Φλογαίτη, Ε. (2006) Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα:
:Ελληνικά Γράμματα
19. Παπαδημητρίου, Β. (1998) Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο Αθήνα:
τυπωθητω
20. Δασκολιά, Μ. (2005). Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αθήνα:
μεταίχμιο
21. Γεωργόπουλος, Α. (2002). Περιβαλλοντική ηθική. Αθήνα: Gutenberg
22. Θεοδωροπούλου, Ε.-Καίλα, Καίλα Μ. (2009). Περιβαλλοντική ηθική. Αθήνα:
Ατραπός
23. Καίλα, Μ.-Μόγιας, Α.-Παπαβασιλείου, Β. (2013). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον

και την αειφορία. Αθήνα :διάδραση

24. Ξανθάκου, Γ. (2011).Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία. Αθήνα :διάδραση

25. Ξανθάκου, Γ. (1998).Η δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

26. EKKE_EVALUATION_2015.pdf

27.Ράιτσου,Θ.-Ράλλη,Α.(2013). Ησυμβουλευτική δράση εκπαιδευτικώνπρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.Η διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων των γονέων για τη συμβουλευτική οικογενειών με σύνδρομο Down.pdf

28. Γεωργιοπούλου, Β.Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της Ε δημοτικού σχολείου: μια ποιοτική έρευνα. Pdf

29. Παναγοπούλου, Ε. (2014). Οι αντιλήψεις των δασκάλων ως προς την ετοιμότητά τους να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών.pdf

30. Περσίδου,Α. (2010).Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης.διερεύνηση της συμβοθυλευτικής διάστασης του ρόλου του. Pdf

31. Κάτσηνου,Κ.(2007).Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική ενσωμάτωση εφήβων με διαταραχές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Pdf

Παλαιολόγου,Α.Μ.(2001).Προσανατολισμοί κλινικής ψυχολογίας . Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

B. Ξένη Βιβλιογραφία

1. Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2)
2. Walkup, J.T. & Ginsburg, G.S. (2002). Anxiety disorders in children and adolescents. *International Review of Psychiatry*, 2002 - Taylor & Francis
3. Barrios, B.A., O'Dell, S.L. (1988). Fears and anxieties. in: *E.J. Mash, R.A. Barclay ... 1988;145:960–964. ... Plenum, New York; 1988:193–222.*
4. Kashani, J.H. & Orvaschel, H. (1990) A community study of anxiety in children and adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, Vol 147(3), Mar 1990, 313-318. <http://dx.doi.org/10.1176/ajp.147.3.313>
5. Costello & Angold, (1995). Ollendick, King & Murriss, (2002) PDF] Cognitive-Behavioral Treatments for Anxiety and Phobic ... - Coping.us coping.us/.../King_et_al_2005_CBT_children_with_Ph...
6. Last, Hersen, Kasdin, Orvaschel & Perrin. (1991) Last, C.G., Hersen, M., Kazdin, A., Orvaschel, H., & Perrin, S. (1991). Anxiety disorders in children and their families. *Archives of General Psychiatry*, 48,
7. Beidel, Turner & Murriss, 2000 Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1072. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-006X.68.6.1072>
8. Unesco (ed), *Strategie Internationale d' action en matiere d' education et de formation relatives a l' environnement pour les années, 1990, U.N.E.S.C.O. – U.N.E.P. Congres, Enviroment education and training (MOCKBA, 1987), Nairobi – Paris 1988*
9. Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004 Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press

10.Lazarus & Folkman, 1984) Stress, Appraisal, and Coping Springer Publishing Company, 15 Μάρ 1984 - 456 σ

11.Laing &Chazan,1987 Emotional And Behavioural Difficulties In Middle Childhood: Identification ...

12. Krumboltz και Thoresen (1976)

Counseling methods John D. Krumboltz, Carl E. Thoresen
Holt, Rinehart and Winston, 1976 - 576 σελίδες

13. Teachers' Knowledge of Anxiety and Identification ... - Research Online

ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1998...ajte

14.Kearney,C.A.,&Silverman,W.K.(1993)Measuring the function of school refusal behavior:The school Refusal Assessment Scale . *Journal of Child Psychology*.

15. Headley, Clea & Campbell, Marilyn A., (2011)

16. Gabriella Lancia B.A., B.Ed., (2013).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)



Αγαπητοί και αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, το οποίο σας παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε, αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας μου. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση *ερευνητικών δεδομένων* αναφορικά με τις *αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους σχετικά με μαθητές που παρουσιάζουν αγγώδεις διαταραχές στο νησί της Ρόδου.*

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 υποθετικά σενάρια μαθητών. Ακολουθούν 5 ενοτήτες ερωτήσεων, στις οποίες καλείστε να απαντήσετε. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Εκείνο που χρειάζεται να κάνετε είναι, αφού διαβάσετε την ερώτηση, να σημειώσετε αυτό που κρράζει καλύτερα τη δική σας άποψη.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Για να υπάρχει όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία στα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, θα σας παρακαλούσαμε να αντιμετωπίσετε με προσοχή τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σας υπενθυμίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στη επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση

ΑΡΙΑΔΝΗ Κων/νου ΚΑΡΑΓΚΑΝΗ

?



ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΦΥΛΟ : Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: 22-30 31-40 41-50 51 και άνω

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: Μόνιμος Αναπληρωτής

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Δάσκαλος Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-5 6-10 11-15 16-20

21-25 26-30 30 και άνω

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Διδασκαλείο Δ.Ε
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο:

ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:

- Σεμινάριο\Επιμόρφωση στην Ε.Α.
- Πτυχίο Ε.Α.
- Μεταπτυχιακός τίτλος Ε.Α.
- Διδακτορικός τίτλος Ε.Α.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

Στην πόλη της Ρόδου Εκτός πόλης Ρόδου

ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ:

Α΄ ΤΑΞΗ Β΄ ΤΑΞΗ Γ΄ ΤΑΞΗ Δ΄ ΤΑΞΗ Ε΄ ΤΑΞΗ

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ Ολοήμερο Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Το άγχος είναι ένα γνώριμο και οικείο συναίσθημα για όλους μας. Όταν όμως το βίωμα του άγχους είναι υπερβολικό σε ένταση, τότε ενδέχεται να είναι ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής.....



1. Ποιές από τις παρακάτω διαταραχές θα χαρακτηρίζες ως αγχώδεις διαταραχές.

- | | |
|--|---|
| Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής <input type="radio"/> | Βουλιμία <input type="radio"/> |
| Δυσλεξία <input type="radio"/> | Δυσαριθμησία <input type="radio"/> |
| Αυτισμός <input type="radio"/> | Ιδιοψυχαναγκαστική διαταραχή <input type="radio"/> |
| Κοινωνική φοβία <input type="radio"/> | Κρίση πανικού <input type="radio"/> |
| Φοβία για τα ζώα <input type="radio"/> | Αγοραφοβία <input type="radio"/> |
| Διαταραχή μετατραυματικού στρες <input type="radio"/> | Κατάθλιψη <input type="radio"/> |
| Εκφοβισμός – επιθετικότητα <input type="radio"/> | Άγχος αποχωρισμού <input type="radio"/> |
| Νευρική ανορεξία <input type="radio"/> | Παρορμητικότητα <input type="radio"/> |
| Υπερκινητικότητα <input type="radio"/> | Διασπαστική συμπεριφορά <input type="radio"/> |
| Θυμός <input type="radio"/> | Φοβίες για τα μαζικά μέσα μεταφοράς <input type="radio"/> |
| Τελειομανία <input type="radio"/> | Φοβίες για τα φυσικά φαινόμενα <input type="radio"/> |

2. Αντιλήψεις-στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους σχετικά με τους μαθητές με αγχώδεις διαταραχές.

Σενάριο 1ο:

Ο Πέτρος είναι ένας 10χρονος ντροπαλός μαθητής, ο οποίος ανησυχεί συνεχώς για τις επιδόσεις του στα διαγωνίσματα και στους βαθμούς. Συνεχώς δαγκώνει τα νύχια του και επισκέπτεται το γραφείο του Διευθυντή παραπονούμενος για «πόνους στην κοιλιά», λίγο πριν ξεκινήσει το διαγώνισμα. Κλαίει συνεχώς όταν παίρνει χαμηλή βαθμολογία και όταν επικριθεί. Θέλει πολύ να ευχαριστήσει το δάσκαλο και τους γονείς του και ως εκ τούτου οι φόβοι του τον οδηγούν σε λάθη και αισθάνεται ένοχος όταν αυτός πράττει σωστά. Ανησυχεί πολύ για τις προσδοκίες των δασκάλων και των γονιών με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αναπνεύσει και να ζητάει να μένει στο σπίτι παρά στο σχολείο.

Έχοντας υπόψη σας το πρόβλημα το οποίο περιγράφεται στο σενάριο, αξιολογήστε ποιο από τα παρακάτω μπορεί να αποτελεί αιτία του προβλήματος.

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα για κάθε μία δήλωση:

2. 1α. Οικογενειακοί παράγοντες:	Πολύ Απίθανο να είναι η αιτία					Πολύ Πιθανό να είναι η αιτία				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Γονεϊκές συγκρούσεις	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Κακή σχέση γονέων-παιδιών	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Χαμηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Πολύ υψηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

6. Υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς.	1	2	3	4	5
7. Βία στο οικογενειακό περιβάλλον	1	2	3	4	5
8. Διαζύγιο γονέων	1	2	3	4	5
9. Έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους	1	2	3	4	5
10. Φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς	1	2	3	4	5
11. Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο	1	2	3	4	5
12. Ανασφαλείς γονείς	1	2	3	4	5
13. Ασυνεπής συμπεριφορά γονέων	1	2	3	4	5
14. Συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς	1	2	3	4	5
15. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	1	2	3	4	5
16. Πολλές μετακινήσεις της οικογένειας	1	2	3	4	5
17. Πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα	1	2	3	4	5
18. Κακές συγγενικές σχέσεις	1	2	3	4	5

2.1β. Ενδοατομικοί παράγοντες του παιδιού:					
1. Γενετικοί παράγοντες	1	2	3	4	5
2. Ιδιοσυγκρασία του παιδιού	1	2	3	4	5
3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση	1	2	3	4	5
4. Δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον	1	2	3	4	5
5. Εσωστρέφεια	1	2	3	4	5
6. Εξάρτηση από ενήλικους	1	2	3	4	5
7. Μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
8. Σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια	1	2	3	4	5
9. Δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.	1	2	3	4	5
10. Κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του ,όπως τσακωμοί κ.α.	1	2	3	4	5
11. Ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου	1	2	3	4	5
12. Ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή	1	2	3	4	5

2.1γ. Ενδοσχολικοί παράγοντες:					
1. Η προσωπικότητα του δασκάλου	1	2	3	4	5
2. Απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης	1	2	3	4	5
3. Απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού	1	2	3	4	5
4. Υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
5. Το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα	1	2	3	4	5
6. Έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό	1	2	3	4	5
7. Εκφοβισμός	1	2	3	4	5
8. Απορριπτική στάση από τα παιδιά	1	2	3	4	5
9. Αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα	1	2	3	4	5
10. Μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
11. Ο σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου.	1	2	3	4	5

3.1. Αν ο παραπάνω μαθητής ήταν στη τάξη σας, πως θα νιώθατε;					
	Δεν ισχύει για μένα			Ισχύει για μένα	
1. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
2. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς	1	2	3	4	5
3. Θα ένιωθα άγχος	1	2	3	4	5
4. Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί	1	2	3	4	5
5. Θα ένιωθα αβοήθητος	1	2	3	4	5
6. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>μόνος μου</i>	1	2	3	4	5

7. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα αν <i>ενέπλεκα τους γονείς</i> στη διαχείριση του προβλήματος	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

8. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με <i>ειδικούς ψυχικής υγείας</i>	1	2	3	4	5
9. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση αν είχα <i>επιμόρφωση</i> πάνω στα θέματα αυτά	1	2	3	4	5
10. Δεν θα έκανα τίποτα	1	2	3	4	5

Αν απαντήσατε στην τελευταία ερώτηση αρνητικά, παρακαλούμε να αιτιολογήσετε παρακάτω για ποιο λόγο δεν θα κάνατε κάτι, για ποιο λόγο το θεωρείτε περιττό.....

.....

.....

.....

.....

4.1. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματικούς για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς που περιγράφεται στο παραπάνω σενάριο;					
	Καθόλου αποτελεσματικός				Απόλυτα αποτελεσματικός
1. Συζήτηση με το παιδί	1	2	3	4	5
2. Συζήτηση με τους γονείς	1	2	3	4	5
3. Ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί	1	2	3	4	5
4. Ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά	1	2	3	4	5
5. Εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
6. Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
7. Δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί	1	2	3	4	5
8. Συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού	1	2	3	4	5
9. Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5
10. Ενημέρωση του διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων	1	2	3	4	5
11. Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	1	2	3	4	5
12. Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς	1	2	3	4	5
13. Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές	1	2	3	4	5
14. Θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή	1	2	3	4	5
15. Θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους	1	2	3	4	5
16. Θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη	1	2	3	4	5
17. Θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους	1	2	3	4	5

5.1. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθούσε περισσότερο στην πρόληψη των παραπάνω συμπεριφορών;					
	Καθόλου αποτελεσματικό				Απόλυτα αποτελεσματικό
1. Υλοποίηση <i>προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους</i> στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από <i>ειδικούς ψυχικής υγείας</i>	1	2	3	4	5
2. Υλοποίηση <i>προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους</i> στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από <i>εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας</i>	1	2	3	4	5

3. Υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου .	1	2	3	4	5
4. Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5
5. Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5



Σενάριο 2ο:

Η Μαρία είναι μια 10χρονη μαθήτρια ,η οποία δουλεύει αργά μέσα στην τάξη ,με συνέπεια να παίρνει συχνά τις εργασίες της στο σπίτι για να τις ολοκληρώσει. Φαίνεται να χρονοτριβεί συχνά. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο υπερβολικό της άγχος να μην κάνει λάθη, και στην υπερευαίσθησία της στις επικρίσεις, καθώς η ίδια νιώθει την ανάγκη να κάνει «τέλεια εργασία». Γενικά, τελειώνει την εργασία της και παίρνει καλούς βαθμούς ,αλλά της παίρνει πολύ περισσότερο χρόνο από τους συνομήλικούς της. Σε γενικές γραμμές είναι ένα παιδί που έχει την τάση να αποσύρεται και να κρατά τα πράγματα για τον εαυτό της.

Έχοντας υπόψη σας το πρόβλημα το οποίο περιγράφεται στο σενάριο, αξιολογείστε ποιο από τα παρακάτω μπορεί να αποτελεί αιτία του προβλήματος.

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα για την καθεμία δήλωση:

2.2α . Οικογενειακοί παράγοντες:	Πολύ Απίθανο να είναι η αιτία					Πολύ Πιθανό να είναι η αιτία				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Γονεϊκές συγκρούσεις	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Κακή σχέση γονέων-παιδιών	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Χαμηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Πολύ υψηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Βία στο οικογενειακό περιβάλλον	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Διαζύγιο γονέων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Ανασφαλείς γονείς	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Ασυनेπής συμπεριφορά γονέων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Πολλές μετακινήσεις της οικογένειας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Κακές συγγενικές σχέσεις	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

2.2β. Ενδοατομικοί παράγοντες του παιδιού:	1					2					3					4					5				
1. Γενετικοί παράγοντες	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Ιδιοσυγκρασία του παιδιού	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Εσωστρέφεια	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Εξάρτηση από ενήλικους	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

10. Κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του	1	2	3	4	5
11. Ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου	1	2	3	4	5
12. Ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή	1	2	3	4	5

2.2γ. Ενδοσχολικοί παράγοντες:					
1. Η προσωπικότητα του δασκάλου	1	2	3	4	5
2. Απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης	1	2	3	4	5
3. Απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού	1	2	3	4	5
4. Υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
5. Το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα	1	2	3	4	5
6. Έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό	1	2	3	4	5
7. Εκφοβισμός	1	2	3	4	5
8. Απορριπτική στάση από τα παιδιά	1	2	3	4	5
9. Αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα	1	2	3	4	5
10. Μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
11. Ο σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου.	1	2	3	4	5

3.2. Αν ο παραπάνω μαθητής ήταν στη τάξη σας, πως θα νιώθατε;					
	Δεν ισχύει για μένα			Ισχύει για μένα	
1. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
2. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς	1	2	3	4	5
3. Θα ένιωθα άγχος	1	2	3	4	5
4. Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί	1	2	3	4	5
5. Θα ένιωθα αβοήθητος	1	2	3	4	5
6. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>μόνος μου</i>	1	2	3	4	5
7. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>αν ενέπλεκα τους γονείς</i> στη διαχείριση του προβλήματος	1	2	3	4	5
8. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με <i>ειδικούς ψυχικής υγείας</i>	1	2	3	4	5
9. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση <i>αν είχα επιμόρφωση</i> πάνω στα θέματα αυτά	1	2	3	4	5
10. Δεν θα έκανα τίποτα	1	2	3	4	5

Αν απαντήσατε στην τελευταία ερώτηση αρνητικά παρακαλούμε να αιτιολογήσετε παρακάτω για ποιο λόγο δεν θα κάνατε κάτι, για ποιο λόγο το θεωρείται περιττό.....

.....

.....

.....

.....

4.2. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματικούς για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς που περιγράφεται στο παραπάνω σενάριο;					
	Καθόλου αποτελεσματικός				Απόλυτα αποτελεσματικός
	1	2	3	4	5
1. Συζήτηση με το παιδί	1	2	3	4	5
2. Συζήτηση με τους γονείς	1	2	3	4	5
3. Ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί	1	2	3	4	5
4. Ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά	1	2	3	4	5
5. Εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
6. Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
7. Δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί	1	2	3	4	5
8. Συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού	1	2	3	4	5
9. Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5
10. Ενημέρωση του διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων	1	2	3	4	5
11. Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	1	2	3	4	5
12. Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς	1	2	3	4	5
13. Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές	1	2	3	4	5
14. Θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή	1	2	3	4	5
15. Θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους	1	2	3	4	5
16. Θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη	1	2	3	4	5
17. Θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους	1	2	3	4	5

5.2. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθούσε περισσότερο στην πρόληψη των παραπάνω συμπεριφορών;					
	Καθόλου αποτελεσματικό				Απόλυτα αποτελεσματικό
	1	2	3	4	5
1. Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5
2. Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5
3. Υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου ,	1	2	3	4	5
4. Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5
5. Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5



Σενάριο 3ο:

Ο Νίκος είναι ένα ντροπαλό αγόρι 12 ετών ,ο οποίος προτιμά να παίζει μόνος του, κατά τη διάρκεια των διακοπών. Μερικές φορές φαίνεται νευρικός ,όταν οι συμμαθητές του προσπαθούν να τον κάνουν μέλος στις ομαδικές δραστηριότητες που συμμετέχουν αυτοί. Όταν συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες ,που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη, αυτός νιώθει αισθητά άβολα. Όταν παίζει μόνος του είναι δημιουργικός και ενεργός.

Έχοντας υπόψη σας το πρόβλημα το οποίο περιγράφεται στο σενάριο, αξιολογήστε ποιο από τα παρακάτω μπορεί να αποτελεί αιτία του προβλήματος.

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα για την καθημία δήλωση:

2.3α . Οικογενειακοί παράγοντες:	Πολύ Απίθανο να είναι η αιτία			Πολύ Πιθανό να είναι η αιτία	
	1	2	3	4	5
1. Γονεϊκές συγκρούσεις	1	2	3	4	5
2. Κακή σχέση γονέων-παιδιών	1	2	3	4	5
3. Χαμηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5
4. Πολύ υψηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5
5. Αδιαφορία των γονέων για τις επιδόσεις του	1	2	3	4	5
6. Υπερβολικός έλεγχος και απαιτήσεις από τους γονείς.	1	2	3	4	5
7. Βία στο οικογενειακό περιβάλλον	1	2	3	4	5
8. Διαζύγιο γονέων	1	2	3	4	5
9. Έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με το παιδιά τους	1	2	3	4	5
10. Φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς	1	2	3	4	5
11. Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο	1	2	3	4	5
12. Ανασφαλείς γονείς	1	2	3	4	5
13. Ασυνεπής συμπεριφορά γονέων	1	2	3	4	5
14. Συνεχής απόρριψη ή αρνητική κριτική από τους γονείς	1	2	3	4	5
15. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	1	2	3	4	5
16. Πολλές μετακινήσεις της οικογένειας	1	2	3	4	5
17. Πιθανή ανύπαρκτη οριοθέτηση στην καθημερινότητα	1	2	3	4	5
18. Κακές συγγενικές σχέσεις	1	2	3	4	5

2.3β. Ενδοατομικοί παράγοντες του παιδιού:	1	2	3	4	5
1. Γενετικοί παράγοντες	1	2	3	4	5
2. Ιδιοσυγκρασία του παιδιού	1	2	3	4	5
3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση	1	2	3	4	5
4. Δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον	1	2	3	4	5
5. Εσωστρέφεια	1	2	3	4	5
6. Εξάρτηση από ενήλικους	1	2	3	4	5
7. Μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
8. Σημαντικά γεγονότα ζωής όπως θάνατος, ασθένεια	1	2	3	4	5
9. Δυσκολίες συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.	1	2	3	4	5
10. Κούραση από επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες καταστάσεις στο σπίτι του	1	2	3	4	5
11. Ανυπαρξία «στηρίγματος» ή και φίλου	1	2	3	4	5
12. Ανύπαρκτος προσωπικός χώρος του μαθητή	1	2	3	4	5

2.3γ. Ενδοσχολικοί παράγοντες:	1	2	3	4	5
1. Η προσωπικότητα του δασκάλου	1	2	3	4	5
2. Απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης	1	2	3	4	5
3. Απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού	1	2	3	4	5
4. Υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
5. Το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα	1	2	3	4	5

6. Έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών προσεγγίσεων εντός του σχολείου από το διδακτικό προσωπικό	1	2	3	4	5
7. Εκφοβισμός	1	2	3	4	5
8. Απορριπτική στάση από τα παιδιά	1	2	3	4	5
9. Αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα	1	2	3	4	5
10. Μειωμένα κίνητρα δράσεων στο σχολικό χώρο από τον εκπαιδευτικό .	1	2	3	4	5
11. Ο σχολικός χώρος ,η αίθουσα και η αυλή του σχολικού κτηρίου-Ιδιαιτερότητες του χώρου.	1	2	3	4	5

3.3. Αν ο παραπάνω μαθητής ήταν στη τάξη σας, πως θα νιώθατε;					
	Δεν ισχύει για μένα			Ισχύει για μένα	
1. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
2. Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί σε συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς	1	2	3	4	5
3. Θα ένιωθα άγχος	1	2	3	4	5
4. Θα ένιωθα θυμωμένος απέναντι στο παιδί	1	2	3	4	5
5. Θα ένιωθα αβοήθητος	1	2	3	4	5
6. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>μόνος μου</i>	1	2	3	4	5
7. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το πρόβλημα <i>αν ενέπλεκα τους γονείς</i> στη διαχείριση του προβλήματος	1	2	3	4	5
8. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση σε συνεργασία με <i>ειδικούς ψυχικής υγείας</i>	1	2	3	4	5
9. Θα μπορούσα να αντιμετωπίσω την περίπτωση <i>αν είχα επιμόρφωση</i> πάνω στα θέματα αυτά	1	2	3	4	5
10. Δεν θα έκανα τίποτα	1	2	3	4	5

Αν απαντήσατε στην τελευταία ερώτηση αρνητικά παρακαλούμε να αιτιολογήσετε παρακάτω για ποιο λόγο δεν θα κάνατε κάτι, για ποιο λόγο το θεωρείται περιττό....

.....

.....

.....

.....

.....

4.3. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματικούς για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς που περιγράφεται στο παραπάνω σενάριο;

	Καθόλου αποτελεσματικός					Απόλυτα αποτελεσματικός				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Συζήτηση με το παιδί	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Συζήτηση με τους γονείς	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Ψυχολογική ενίσχυση στο παιδί	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Ένταξη του παιδιού σε ομάδες στήριξης από συνομήλικα παιδιά	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Δημιουργία καλής διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Συναισθηματικό πλησίασμα του παιδιού	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Ενημέρωση του διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Θα ήμουν ευέλικτος στις υποχρεώσεις του μαθητή	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Θα προγραμματίζα συγκεκριμένους στόχους	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Θα προσπαθούσα να δημιουργηθεί ασφαλής αποδοχή και σταθερότητα στην τάξη	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Θα προσπαθούσα να έχω αυξημένη την προσοχή μου για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού από συνομήλικους	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

5.3. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθούσε περισσότερο στην πρόληψη των παραπάνω συμπεριφορών;

	Καθόλου αποτελεσματικό					Απόλυτα αποτελεσματικό				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ή ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



Με εκτίμηση
ΑΡΙΑΔΝΗ Κων. ΓΚΑΡΑΓΚΑΝΗ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ .

