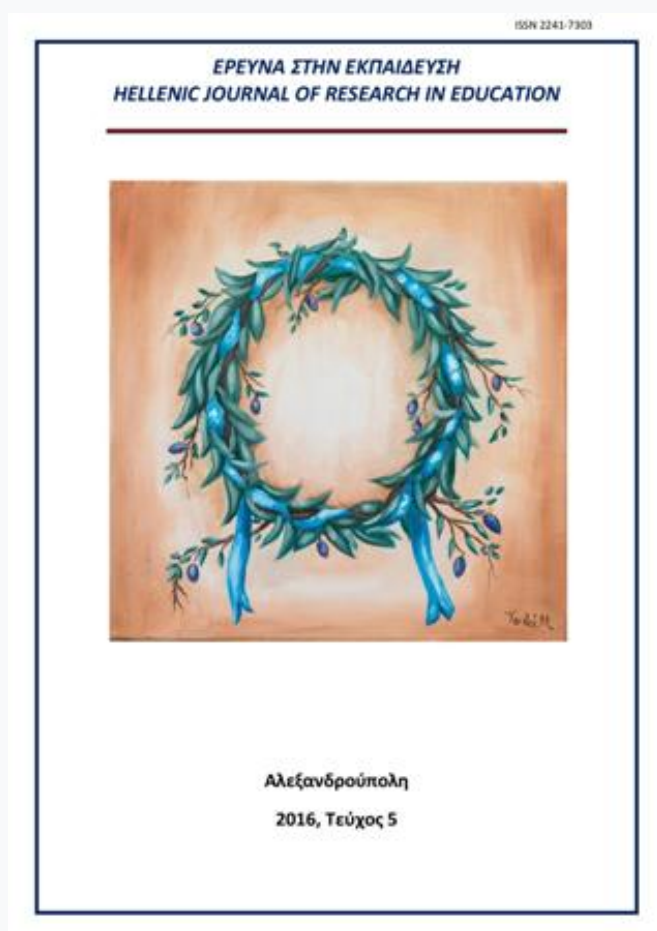


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2016)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



### Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου

Ευρώπη Ιωάννη Πουρσανίδου

doi: [10.12681/hjre.9380](https://doi.org/10.12681/hjre.9380)

Copyright © 2016, Ευρώπη Πουρσανίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Πουρσανίδου Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62–75. <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>

# Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου

Ευρώπη Πουρσανίδου

Σχολική σύμβουλος στην Π.Ε. Ξάνθης

## Περίληψη

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη είναι πολλά και διαφορετικής μορφής και έντασης. Η πρόληψη, η αντιμετώπιση και η επίλυση των προβλημάτων αυτών εντάσσεται στο πλαίσιο του έργου τους. Το έργο αυτό είναι δύσκολο και έχει αυξημένες απαιτήσεις, οι οποίες έχουν ποικίλες μορφές και συνδέονται με τη σχολική τάξη και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον της. Το παρόν άρθρο καταγράφει τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, εξετάζει τις αιτίες τους, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και τέλος διατυπώνει προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και ο τρόπος που αυτά τα παιδιά λειτουργούν μέσα στην τάξη. Τέλος, γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές της διαχείρισης της σχολικής τάξης και προτείνονται τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων.

## Abstract

*The behavioral problems of pupils which teachers deal with in the classroom vary in form and intensity. The prevention, addressing and resolving these problems is part of the context of their work. This work is hard and highly demanding. These demands have various forms related to the classroom and its immediate social environment. This article lists the behavior problems in the classroom, examines their reasons, teachers' attitudes towards pupils with behavioral problems and finally makes recommendations as to how to address them. In particular, the characteristics of children with behavioral problems and the way these children function in the classroom are presented. Finally, reference is made to the basic principles of classroom management of the classroom and ways of handling problems are suggested.*

© 2016, Ευρώπη Πουρσανίδου  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** προβλήματα συμπεριφοράς, παρέμβαση, δάσκαλος, διαχείριση τάξης  
**Key words:** behavioral problems, intervention, teacher, classroom management

## 1. Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως ο εκπαιδευτικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες. Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση των ήπιων ή πιο σοβαρών καθημερινών προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, καθώς και η διαχείριση του «στρες», που πηγάζει από αυτές τις συμπεριφορές.

Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι οι αποκλίσεις και οι διαταραχές στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο αποτελούν βασικές πηγές άγχους και ανησυχίας για τους δασκάλους (Kyriacou, 1996). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, για να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ρόλος του δασκάλου, όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, καθίσταται σημαντικός. Όπως προκύπτει από την ερευνητική βιβλιογραφία, το φαινόμενο της σχολικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα, αν και δεν έχει την ίδια ένταση

και έκταση με αυτή που εμφανίζει σε άλλες χώρες (Μανιάτης, 2010· Νικολάου, 2013), είναι, όμως, υπαρκτό και παρουσιάζει μια αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010).

Οι μαθητές στο σχολείο αξιολογούνται τόσο ως προς την επίδοσή τους που θα συμβάλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους. Ενώ όμως η επίδοση των μαθητών (αίτια και παράγοντες αποτυχίας ή επιτυχίας) έχει απασχολήσει την έρευνα και τους κοινωνικούς επιστήμονες, δεν συμβαίνει το ίδιο με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Νικολάου, 2007). Για την αντιμετώπιση της παραπάνω συμπεριφοράς καθοριστικό ρόλο παίζουν το κλίμα της τάξης και οι παρεμβάσεις του δασκάλου.

Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή προς το περιβάλλον (Χρηστάκης, 2010).

Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Καλαντζή-Αζίζι, 1985). Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, τις πιο επίπονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας στο επίπεδο των διαπροσωπικών και των κοινωνικών σχέσεων (Carr, 1999). Συχνά συνοδεύονται από σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, σχολική, δευτεροβάθμια) (Κουρκούτας, 2007). Ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν συνάδουν προς την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους κτλ.) (Mash & Wolfe, 2001). Διαταραχή συμπεριφοράς είναι η σοβαρή, επίπονη και μη συνεπής με την ηλικία του ατόμου συμπεριφορά, που έχει ως συνέπεια τη σύγκρουσή του με την κοινωνία, την προσωπική του δυστυχία και τη σχολική αποτυχία (Μάνος, 1998). Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2010), ως πρόβλημα στη συμπεριφορά μπορούμε να ορίσουμε μια συγκεκριμένη δράση, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με μεγάλη ένταση.

## **2. Αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς**

### **2.1 Εγγενείς παράγοντες**

Οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι εγγενείς, να είναι δηλαδή οργανικής προέλευσης (υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης (διαταραγμένο και χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον, απρόσωπο και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον) (Παπαθεμελής, 2000).

Πολλές φορές ακούμε εκπαιδευτικούς να δυσανασχετούν με κάποια παιδιά και να τα χαρακτηρίζουν «ζωηρά», «ανυπάκουα» ή ακόμη και «κακομαθημένα». Ισχύει, πράγματι, κάτι από τα παραπάνω ή υπάρχει κάτι βαθύτερο που ονομάζεται «υπερκινητικότητα»; Ο όρος ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα) αναφέρεται σε παιδιά και άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία εκδηλώνουν συμπεριφορά παρορμητική, υπερκινητική. Είναι παιδιά απρόσεκτα, έχουν διάσπαση προσοχής, βρίσκονται διαρκώς σε υπερδιέγερση και κίνηση, προκαλούν μονίμως φασαρία και συνήθως παρουσιάζουν και κάποιες ακόμη δυσκολίες, οι οποίες φαίνονται και επιδρούν στην κοινωνική αλλά και στη σχολική τους ζωή. Χαρακτηριστικό τους επίσης αποτελούν οι πολλές και συνεχείς εναλλαγές όσον αφορά τη διάθεσή τους. Στο σχολείο είναι ανοργάνωτα, δεν προσέχουν στην τάξη, δεν μένουν σε ένα μέρος πολλή ώρα, σηκώνονται συχνά, περπατούν, απαντούν πριν να ακούσουν την ερώτηση.

Το ποσοστό των παιδιών και εφήβων με ΔΕΠΥ κυμαίνεται, διεθνώς, μεταξύ του 3% και του 10% και η διαταραχή αυτή, η οποία παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, μπορεί να συνοδεύεται και από δυσκολίες στη μάθηση, όχι όμως και από μειωμένη νοητική ικανότητα (Barkley, 1998).

Ο λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία και ίσως στην περιθωριοποίηση του μαθητή. Τα προβλήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) μπορεί να άπτονται της παρέμβασης των πλέον ειδικών, ψυχιάτρων, ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων, αυτό όμως δε σημαίνει ότι και η στάση του δασκάλου της τάξης δεν

επηρεάζει την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Σήμερα μάλιστα που τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων σχεδόν των χωρών προσανατολίζονται στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης, η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) και τον σχολικό ψυχολόγο κρίνεται απαραίτητη για τη διευκόλυνση του έργου του.

## **2.2 Παράγοντες περιβαλλοντικής φύσης**

### **2.2.1 Το οικογενειακό περιβάλλον**

Η οικογένεια ως πρωτογενής παράγοντας κοινωνικοποίησης έχει καθοριστική σημασία στη συμπεριφορά των παιδιών, επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και λειτουργεί ως πρωτεύον πλαίσιο για τη μίμηση συμπεριφορών. Τα αρνητικά πρότυπα των γονέων, η ενδοοικογενειακή βία (εμπειρία βίας μέσα στην οικογένεια), η ασυμφωνία των γονέων όσον αφορά την ανατροφή των παιδιών, η έλλειψη γνώσεων για την αγωγή τους ( παραμέληση, υποβιβασμός, υπερπροστασία, έλλειψη τρυφερότητας και αγάπης ) μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά και να οδηγήσουν το παιδί στην υιοθέτηση της δικής του «αντικοινωνικής» στάσης, την οποία θα διατηρεί και στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία αργότερα ως ενήλικας (Eysenck, 2013). Ωστόσο, μέσα στην οικογένεια συντελούνται και μη μεθοδευμένοι και συνειδητοί μηχανισμοί που δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όπως το επάγγελμα των γονιών, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική κατάσταση, οι προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους (Νόβα-Καλτσούνη, 1995). Επίσης, παράγοντες-κλειδί για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να αποτελούν η απουσία μεγαλύτερων αδελφών, το μικρό μέγεθος και η μονογονεϊκή φύση μιας οικογένειας, η επιθετικότητα ή οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών (Bayer et al., 2008; Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006· Gustafsson, Barnett, Towe-Goodman, Mills-Koonce, & Cox, 2014· Heinrichs, Cronrath, Degen, & Snyder, 2010· Nes, Hauge, Kornstad, Landolt, Irgens, Eskedal, Kristensen, & Vollrath, 2015).

Η οικονομική κρίση, που τα τελευταία χρόνια έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, εκτός από τις πρακτικές αλλαγές που φέρνει στο βιοτικό επίπεδο πολλών οικογενειών, επηρεάζει ψυχολογικά και τα παιδιά (Πρεκατέ, 2012). Πιο συγκεκριμένα η φτώχεια επηρεάζει τα παιδιά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στη φτώχεια και στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών (νοητική, κοινωνική, συναισθηματική) καθώς και στη σωματική και ψυχική τους υγεία (Ντολιοπούλου, 2015).

### **2.2.2 Το σχολικό περιβάλλον**

Το σχολείο ως οργανισμός διαθέτει καθορισμένη δομή, αφορά στην ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και αρμοδιοτήτων, με τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία να χαρακτηρίζονται ως σχέσεις ιεραρχίας και όχι ισότητας, ενώ η εύρυθμη λειτουργία οργανώνεται βάσει επιβολής συγκεκριμένων κανόνων ( Μπίκα, 2011).

Το σχολείο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών με τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, με τα αυστηρά μέτρα πειθαρχίας, το απορριπτικό του κλίμα. Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και γενικότερα το κλίμα της τάξης παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι παράγοντες όπως η σχέση παιδιού-παιδαγωγού (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008· Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx, & Soenens, 2008· McCormick, Turbeville, Barnes, & McClowry, 2014), παιδιού-συνομιλήκων (Keane & Calkins, 2004· Yoleri, 2013a) και οικογένειας-σχολικής κοινότητας (Papatheodorou, 2005) επηρεάζουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς.

### 2.2.3 Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον

Θεωρούμε πολύ σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και η επίδραση που αυτό ασκεί στο εγγύτερο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και στην εν γένει συμπεριφορά του είναι μεγάλη. Σύμφωνα με στοιχεία από έρευνες στην Αμερική η βία μεταξύ των μαθητών, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, οφείλεται κυρίως στην έλλειψη επίβλεψης από τους γονείς στο σπίτι (71%), στην έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο (66%) και στην έκθεση των παιδιών στη βία από τα Μ.Μ.Ε. (The American Teacher, 1993) (Νικολάου, 2007). Σήμερα, πολλοί υποστηρίζουν ότι η κατασκευή ενός μεταμοντέρνου υποκειμένου, ενός μαθητή χωρίς κριτική σκέψη και βαθιά συναισθήματα αλλά με ψυχώσεις, είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη. Η τηλεόραση έχει υποκαταστήσει τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να ακούσουν, να μιλήσουν και να είναι μαθητές (Μαυροσκούφης, 2007).

Σε σχετική έρευνα στη Γερμανία (Knop et al., 1994), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα του τρόπου, με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τις κοινωνικές αλλαγές. Αντίθετα, οι μαθητές θεωρούν ως βασικές αιτίες της βίαιης συμπεριφοράς σε πρώτο επίπεδο την προβολή της βίας από τα Μ.Μ.Ε. (24%) και σε δεύτερο επίπεδο τις οικογενειακές συνθήκες, όπως βία στην οικογένεια, καθημερινές συγκρούσεις (20%).

Αυτό που θα πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι η συμπεριφορά δεν είναι ένα στατικό στοιχείο, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του παιδιού και συνήθως εκφράζει ένα συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας (Κουρκούτας, 2007).

### 3. Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Τα παιδιά με επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς επιδεικνύουν, σε διαφορετικό βαθμό, τα παρακάτω χαρακτηριστικά: *επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συσχέτισης με τους άλλους, περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, χαμηλή ή υπερβολικά διογκωμένη αυτοεκτίμηση, μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού/αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα, πενιχρές ακαδημαϊκές δεξιότητες/συσσωρευμένα μαθησιακά προβλήματα, ανώριμες μορφές σκέψης/έντονο εγωκεντρισμό, έλλειψη προοπτικής στο μέλλον, καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στη γνωστική λειτουργία, περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων, μειωμένες αντοχές στις ματαιώσεις, περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων/ συγκρούσεων* (Κουρκούτας, 2007).

Σύμφωνα με τους Farrington (1993)· Olweus, (1991), στο πλαίσιο της τάξης παρατηρείται ένα πολύ ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν ήπιες ή πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας μεταξύ των οποίων είναι και οι ακόλουθες:

- Επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση
- Άμεσες ή έμμεσες απειλές και εκφοβισμοί
- Σωματικές παρενοχλήσεις
- Διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα
- Προκλητικές τάσεις και αντιδραστικότητα στον εκπαιδευτικό
- Παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία
- Χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων και αντικειμένων
- Επιθετικά ξεσπάσματα

Ένας άλλος διαχωρισμός των επιθετικών συμπεριφορών είναι αυτός της φανερής επιθετικότητας (επιθετικά ξεσπάσματα, λεκτική βία κτλ.) και της συγκαλυμμένης ( ψέματα, κλοπές κτλ.) (Loeber & Stouthamer- Loeber, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες, το 1/6 του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Poulou, 2005), ενώ άλλοι ερευνητές υπολογίζουν το ποσοστό στο 3-20% του μαθητικού πληθυσμού .

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που παρατηρούνται στην τάξη αποτελούν μόνιμη πηγή άγχους για το δάσκαλο. Σε έρευνα του πανεπιστημίου Κρήτης σε ένα δείγμα 600 εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων δήλωνε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (89,1%), η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (83,3%) και η μη ανταπόκριση των

μαθητών (75,9) αποτελούν τους κατεξοχήν παράγοντες που προκαλούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς (Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006). Ανάλογα ευρήματα έχουμε και από διεθνείς έρευνες που αναδεικνύουν τις δυσκολίες που συνδέονται με τη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη και τη διδασκαλία σε μαθητές με ελλιπή κίνητρα και προβληματικές/διαταρακτικές συμπεριφορές, ως βασικούς παράγοντες πρόκλησης άγχους στους δασκάλους (Κουρκούτας, 2007).

Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (George, Gersten & Grosenick, 1995). Η έλλειψη γνώσεων και ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των προβλημάτων των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και την αδυναμία μιας ισορροπημένης ανάπτυξης.

#### **4. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς**

Τα παιδιά με επιθετικά ή αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και των κανόνων της σχολικής τάξης. Η όλη συμπεριφορά τους προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις στους συμμαθητές τους και στον δάσκαλο. Οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις που βιώνουν οι μαθητές αυτοί κατά πρώτον μέσα στην οικογένειά τους και στη συνέχεια στο σχολείο, επηρεάζουν το συναισθηματικό τους κόσμο και εξαιτίας αυτών κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα. Δυστυχώς, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που απαντούν επιθετικά σε ένα επιθετικό παιδί αγνοώντας ότι επιδεινώνουν έτσι την ήδη επιβαρυνμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Αντιμετωπίζουν εχθρικά τους μαθητές που τους προκαλούν «προβλήματα στην τάξη», χρησιμοποιώντας αρνητικές στρατηγικές, όπως τιμωρίες, αποπομπή του μαθητή από την τάξη κτλ. με σκοπό την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς, οι οποίες συχνά καταλήγουν στην αναστολή της φοίτησης των μαθητών (Hudson-Baker, 2005; Goodman & Burton, 2010), προάγουν την αντίδραση, την απέχθεια, την αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Koundourou, 2012· Lannie & McCurdy, 2007· Roache & Lewis, 2011) και την περιθωριοποίησή τους (Roache & Lewis, 2011), δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και των εν λόγω μαθητών. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν τις σχέσεις των «προβληματικών» παιδιών με τους συμμαθητές τους και να μεταφέρουν την έλλειψη αποδοχής τους από τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με τους Hughes, Cavell & Jackson (1999), η απόρριψη από τους συμμαθητές συμβάλλει στη σταθεροποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μιας περισσότερο αυξητικής πορείας τους.

Άλλοι παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά στη διαχείριση προβλημάτων της τάξης είναι οι στερεοτυπικές στάσεις των δασκάλων έναντι των μαθητών αυτών. Δεν είναι, όμως, λίγες οι φορές που οι μαθητές αυτοί είναι ο εύκολος στόχος και όλα τα «ρίχνουμε σ' αυτόν ακόμη και όταν ο ίδιος δεν ευθύνεται». Η πεποίθηση ορισμένων εκπαιδευτικών ότι ο κακός χαρακτήρας των μαθητών αυτών δεν αλλάζει και ότι οι αιτίες των συμπεριφορών τους είναι εγγενείς ή ότι ευθύνεται η οικογένεια, τους κάνει να αποποιούνται κάθε ευθύνη.

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη διδακτική διαδικασία και μάθηση και θεωρούν πάρεργο την ενασχόλησή τους με τα προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί δηλαδή που αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές τους, έχουν σοβαρές συνέπειες στη συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με τις κοινωνικό-οικολογικές θεωρίες, οι αλληλεπιδράσεις του δασκάλου με τους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την προσαρμογή αυτών στο σχολείο (Brofenbrenner, 1979). Ως εκ τούτου οι συνομηλικοί παίζουν έναν σπουδαίο ρόλο στη σχολική, ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή αυτών των παιδιών.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους διαμορφώνουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσα στην τάξη. Η παιδαγωγική πράξη αποκτά υπόσταση μέσα από την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδωγυομένου. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, δεν ευνοούν μόνο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά συμβάλλουν επίσης στη μεγαλύτερη πειθαρχία μέσα στη σχολική μονάδα και στην τάξη (Lambert & McCombs, 1998).

Γενικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, επηρεάζει την ένταξή τους (Scanlon & Barnes, 2013) και οι πολιτικές ένταξης που εφαρμόζονται συνδέονται άρρηκτα με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί (Scanlon & Barnes, 2013·Goodman & Burton, 2010).

## 5. Βασικές αρχές για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, οικογενειακό επίπεδο και ως εκ τούτου καθένα από αυτά χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης και παρέμβασης με απώτερο στόχο την ενσωμάτωσή του στην τάξη. Βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της τάξης (Κουρκούτας, 2007) είναι:

- η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη
- η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς
- η αποφυγή στιγματισμού
- η οριοθέτηση κανόνων και η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωσή τους
- η συνεχής αναφορά στους κανόνες
- οι σταθερές επιβραβεύσεις
- η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων
- η αποδραματοποίηση
- η χρήση χιούμορ
- η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς
- η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών
- η επαρκής πληροφόρηση της οικογένειας αναφορικά με τα προβλήματα του παιδιού.

Εύλογα προκύπτει από τις προαναφερθείσες βασικές αρχές ότι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι καθοριστικής σημασίας, διότι ο ίδιος έρχεται σε καθημερινή επαφή με αυτούς και συνεπώς είναι σε θέση να διαχειριστεί τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Βεβαίως, τα παραπάνω προϋποθέτουν την επιστημονική του κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή του.

## 6. Στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη σχετίζονται κυρίως με τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής κατάστασης: τον τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, & McDermott, 2008).

Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης άμεσων παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά να μπορέσουν να αναδείξουν τους εαυτούς τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην περιθωριοποιηθούν. Με δεδομένο δε ότι αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης και παρέμβασης, ώστε να ωριμάσουν ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά και να μην απορρίψουν τη διαδικασία της «γνώσης» ούτε να αποκτήσουν απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο λόγω των χαρακτηριστικών του, με απώτερο στόχο την ενσωμάτωσή τους στην τάξη.

Σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σωστή διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και γενικότερα αναβαθμίζει την ποιότητα του μαθήματος είναι η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών (Behets, 1997· Siedentop, 2002· Slavin, 2003). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα ποικιλία στρατηγικών για να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, διαφοροποιώντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντος (Darling-Hammond, 2000·Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005· Protheroe,

2004). Αυτές οι στρατηγικές πρέπει να βασίζονται σε μία αληθινή σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός με τα συναισθήματά του, τις διαθέσεις του και τις στάσεις του έχει τη δυνατότητα να κάνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις φοβίες και τα άγχη τους. Η παροχή ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος αφορά τις στρατηγικές που περιλαμβάνουν όχι μόνο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, αλλά πρωτίστως την αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, τη δημιουργία ατμόσφαιρας που συντελεί στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, στην αναζήτηση της γνώσης, καθώς και την παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον νου και τη φαντασία των μαθητών (Slavin, 2007).

Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, τη διαδικασία της μάθησης και εμποδίζουν την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Πούλου, 2015). Η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόγνωσης της κοινωνικής επάρκειας (Burchinal et al., 2010). Αντίστοιχα, η κοινωνική επάρκεια συνδέεται με την ομαλή σχολική προσαρμογή και τη δημιουργία θετικής σχέσης μεταξύ των συνομηλίκων (Howes, 2000· Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Η στάση του εκπαιδευτικού βοηθά και στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του. Του δίνεται έτσι η ευκαιρία να γνωρίσει και τις θετικές πλευρές της ζωής, την αποδοχή από τους υπολοίπους, από την παρέα, από το άλλο φύλο, πλευρές από τις οποίες το απέκλειαν αυτόματα η επιθετικότητα και η αντιδραστική του συμπεριφορά (Webster-Stratton, 1999).

Εξάλλου, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η χρήση πολλών μοντέλων διδασκαλίας (Hopkins & Stern, 1996), η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών οδηγούν στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Behets, 1997· Siedentop, 2002· Slavin, 2003). Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν τον κύριο στόχο αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολικής τάξης και συμβάλλουν τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Hudson-Baker, 2005).

Σύμφωνα με τους Roache & Lewis, (2011), τα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι:

α/Το προσανατολισμένο στον εκπαιδευτικό, με ανταμοιβές και τιμωρίες ως ενισχυτές των προσδοκιών του εκπαιδευτικού

β/Το προσανατολισμένο στον μαθητή, που με την αυτορρύθμισή του ο ίδιος αναπτύσσει υπεύθυνη συμπεριφορά

γ/Το προσανατολισμένο στην ομάδα, όπου η λήψη των αποφάσεων γίνεται από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού

Η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα συνεπάγεται τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την αυθεντία του δασκάλου και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδεθούν με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011). Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών (Cohen, 1994), δηλαδή οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Με τη συμμετοχή τους στην ομάδα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και αποκτούν θετικά συναισθήματα, που έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξία της αποδοχής και του «ανήκειν» σε μια ομάδα είναι αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός (Gal et al., 2010) και με αυτήν την έννοια η ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως και κάθε άλλης ιδιαίτερης ομάδας, καθίσταται επιτακτική.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι μέσα στη σχολική τάξη διαμορφώνεται η προσωπικότητα και συντελείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενεργοποιεί μέσα στην τάξη εκείνες τις συμπεριφορές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματά τους και να επιτύχουν στον μέγιστο βαθμό την ομαλή προσαρμογή και κοινωνικοποίησή τους (Μπαμπάλης, 2011). Σύμφωνα με έρευνες (Παπάνης et al., 2011), οι μαθητές με χαμηλή επίδοση συγκρινόμενοι, τόσο με τους μαθητές με υψηλή επίδοση, όσο και με τους μαθητές με μέση επίδοση, έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι περισσότερο εχθρικοί, με κακή μαθησιακή συμπεριφορά και πιο αντικοινωνικοί από τους μαθητές με υψηλή επίδοση.



Η οργάνωση και η διοίκηση της τάξης συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού αναφέρεται σε σημαντικές αποφάσεις και ενέργειες του εκπαιδευτικού, οι οποίες διαμορφώνουν και διατηρούν μία ατμόσφαιρα ευνοϊκή για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Duke, 1990). Ωστόσο, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής τάξης δεν διευκολύνουν μόνο τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά συνεπάγονται και δραστηριότητες που μεγιστοποιούν τον χρόνο μάθησης και προλαμβάνουν την ενοχλητική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών (Rothstein, 1990). Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν κανόνες και διαδικασίες, οργανώνουν δραστηριότητες που βοηθούν να παραμείνουν οι μαθητές εμπλεκόμενοι στο παραγωγικό τους έργο. Τόσο οι προληπτικές όσο και οι επανορθωτικές διαδικασίες συμβάλλουν στον περιορισμό της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Η έρευνα, επίσης, υποστηρίζει όχι μόνο τη σημασία της διαχείρισης της τάξης, αλλά ρίχνει φως και στη δυναμική της διαχείρισης της τάξης. Θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δράσεων των εκπαιδευτικών που παρέχουν σαφείς συνέπειες για τις απαράδεκτες ενέργειες συμπεριφοράς και των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν την αποδεκτή συμπεριφορά. Άλλοι ερευνητές (Emmer, Evertson, & Worsham, 2003) έχουν εντοπίσει σημαντικά στοιχεία διαχείρισης της τάξης, μεταξύ των οποίων είναι η έμφαση στη διαχείριση της τάξης από την αρχή του σχολικού έτους, η τακτοποίηση του χώρου, κατά τρόπο ευνοϊκό για την αποτελεσματική διαχείριση καθώς και ο εντοπισμός των εκτελεστικών κανόνων και των διαδικασιών λειτουργίας. Βεβαίως, για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης προϋποθέσεις αποτελούν η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις συμπεριφορές και το γνήσιο ενδιαφέρον του για τα παιδιά και κυρίως η κατανόηση της δικής του συμπεριφοράς (Regan, 2009).

Σύμφωνα με τους Creemers & Kyriakides (2006), το μαθησιακό κλίμα, το οποίο περιλαμβάνει πέντε συνιστώσες: α) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, β) την αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους, γ) τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, δ) τον συναγωνισμό μεταξύ των παιδιών και ε) τη διατάραξη της τάξης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας. Όσον αφορά τις δύο πρώτες συνιστώσες, παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας. Επίσης, αν χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, για να προωθήσει την αλληλεπίδραση και τη μάθηση διαφορετικών ομάδων παιδιών. Όσον αφορά τις τρεις άλλες συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρείται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους κανόνες της τάξης, παροτρύνει τα παιδιά να υπακούουν σε αυτούς και τους διατηρεί για την επίτευξη του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος στην τάξη.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός, λόγω του πολυσήμαντου και πολυποίικου ρόλου του, είναι ο πρώτος που πρέπει να τηρήσει τέτοια στάση απέναντι στον μαθητή που να λειτουργεί τονωτικά για το εγώ του. Πρέπει να του δημιουργήσει το αίσθημα εμπιστοσύνης και την αίσθηση αυτοελέγχου, εφόσον αποτελεί ένα είδος προτύπου ταύτισης. Η συμπεριφορά του, τα λόγια του, το ύφος του, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί απέναντι στο «προβληματικό» παιδί είτε του προσφέρουν μία θετική ψυχολογική ώθηση που το παρακινεί να προσπαθεί είτε το ετικετοποιεί και το οδηγεί στην απόρριψη και στην αποτυχία. Σε κάθε περίπτωση, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αναπτύσσουν ποικίλες τακτικές και τρόπους για να επικοινωνούν. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύξει θετικό επικοινωνιακό κλίμα, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που αποστέλλει πρέπει να είναι σαφή, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, θετική ή αρνητική. Όσον αφορά τις δεξιότητες λήψης μηνυμάτων από τους μαθητές, πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης και της συναισθηματικής κατανόησης (empathy). Η πρώτη θα του επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του μαθητή, ενώ η δεύτερη θα καταστήσει δυνατή την κατανόησή της και τη θέαση των πραγμάτων από την οπτική γωνία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006). Μέσα στην τάξη, ωστόσο, η επιλογή του επικοινωνιακού τρόπου είναι δυνατό να επηρεάσει αρνητικά τη δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων με τους μαθητές (Marzano et al, 2005).

Πρέπει να επισημάνουμε ότι η σχέση του μαθητή με τον εαυτό του, η εικόνα δηλαδή που σχηματίζει για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) και η αποτίμησή της (αυτοεκτίμηση) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες που αποκτά από την επαφή του τόσο με τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες απειλούν την αυτοεκτίμηση του μαθητή, με αποτέλεσμα αυτός να επιδίδεται σε μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006).

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, οι σχολικές τάξεις αποτελούν ένα πολυδιάστατο μωσαϊκό πολιτισμών. Ο σεβασμός στον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη νοοτροπία και τις συνήθειες του κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ. Σύμφωνα με έρευνες, στις τάξεις με μεγάλο αριθμό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η απειθαρχία των αλλόγλωσσων μαθητών είναι αποτέλεσμα του ρατσισμού (Μάσαλη & Ταράτορη, 2005), της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι μαθητές (Αθανασίου, 2007).

Σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Η συνεργασία οικογένειας-σχολείου αφορά όχι μόνο την επίδοση των μαθητών και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή. Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των σχέσεων γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών και την επιτυχή αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών και παράλληλα, ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες προσαρμογής.

## 7. Συμπεράσματα

Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική. Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων κρίνεται απαραίτητος, διότι επηρεάζει την ακαδημαϊκή και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του μαθητή (Plotts, 1012).

Η συνεχής αύξηση σε συχνότητα και ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς παρεμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης, προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι πολλές φορές ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν μαθητές με ανάλογες δυσκολίες.

Στο πλαίσιο της τάξης για την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, απορρέουν αναπόφευκτα και κάποια ερωτήματα που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, με τους γονείς και με την όλη κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος με τη συμπεριφορά του προκαλεί θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές του ανάλογα με το πώς θα διαχειριστεί τις ιδιαιτερότητές τους. Ο δάσκαλος δε θα πρέπει να αποτελεί μόνο τον μεταδότη γνώσεων στο σχολείο, αλλά επιπλέον να έχει και τον ρόλο του παιδαγωγού, του συμβουλάτορα και του υποστηρικτή. Αυτός διαδραματίζει έναν πολύ σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών του, στη διαπαιδαγώγησή τους και η στάση του αφήνει τα αποτυπώματά της στην ψυχοσύνθεσή τους. Στόχος του είναι η πνευματική, κοινωνική, ψυχολογική και ψυχική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του παιδιού, που σημαίνει ότι πρέπει να είναι συνοδοιπόρος στη ζωή του, να του αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες, πέρα από αυτές που προστάζουν τα αναλυτικά προγράμματα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες, να γνωρίζει στρατηγικές και τεχνικές, ώστε να είναι ικανός να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στην τάξη. Για όλα τα παραπάνω χρειάζεται η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, μέσω της οποίας θα επιδιώκεται μεταξύ άλλων η επικαιροποίηση των γνώσεών του για θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών, βεβαίως, δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, στην οποία συμμετέχουν και οι δύο πλευρές με διακριτούς και συμπληρωματικούς ρόλους. Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητη η παρουσία σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία, ο οποίος θα βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς στον χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό πεδίο, το οποίο είναι ενδιαφέρον αλλά ταυτόχρονα περίπλοκο. Ως εκ τούτου η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς θα πρέπει να στοχεύει σε μία πολυπαραγοντική, ολιστική, συστηματική προσέγγιση και όχι μόνο σε μία γραμμική-μονοπαραγοντική.

Τέλος, προκύπτουν ερωτήματα όσον αφορά τη δυνατότητα αλλαγής της όλης φιλοσοφίας του σχολικού συστήματος προς μία περισσότερο ανθρωποκεντρική και λιγότερο γνωστική οπτική, όπου θα τίθενται στο επίκεντρο η προσωπικότητα και οι ανάγκες του μαθητή, στοιχεία τα οποία σήμερα παραγκωνίζονται.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες-προβλήματα-προοπτικές. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος. (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Άτραπος.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder. Handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Bayer, J. K., Hiscock, H., Ukoumunne, O. C., Price, A., & Wake, M. (2008). Early childhood aetiology of mental health problems: A longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(11), 1166-1174. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01943.x
- Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 542-559. doi: 10.1016/j.appdev.2006.08.002.
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An Investigation of Classroom Situational Dimensions of Emotional and Behavioral Adjustment and Cognitive and Social Outcomes for Head Start Children. *Developmental Psychology*, 44(1), 139-154. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.139.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.009.
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. London: Routledge.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave

- longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599. doi: 10.1080/15374410802148079.
- Duke, D. L. (1990). *Teaching: An introduction*. New York, NY: McGraw-Hill Publishing Co.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 21–35). Athens: Diadrassi.
- Farrington., D. P.(1993),Understanding and preventing bullying. In M. Torny (ed.), *Crime and justice*, 17,381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B., (2010). Inclusion in children with disabilities: teachers' attitudes and requirements of environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- George, N.L., George, M.P., Gersten,R & Grosenick, J.K. (1995).To leave or stay: An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Rrmedical and Special Education*, 16,227-236.
- Goodman, R.L. & Burton, D.M., (2010).The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.
- Gustafsson, H. C., Barnett, M. A., Towe-Goodman, N. R., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2014). Family Violence and Children's Behavior Problems: Independent Contributions of Intimate Partner and Child-Directed Physical Aggression. *Journal of Family Violence*. doi: 10.1007/s10896-014-9628-z.
- Heinrichs, N., Cronrath, A. L., Degen, M., & Snyder, D. K. (2010). The link between child emotional and behavioral problems and couple functioning. *Family Science*, 1(3-4), 152-172. doi:10.1080/19424620.2010.569366.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications. *Teacher & Teacher Education*, 12(5), 501-517.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hudson-Baker, P.(2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3),51-64.
- Hughes,J. N.& Cavell, T.A, Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-Student Relationship on Childhood Cohduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2),173-184.
- Καλαντζή-Αζίζη,Α.(1985). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε.Α. (Επιμ.), (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κουρκούτας, Η.(2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423. doi: 10.1023/B:JACP.0000030294.11443.41
- Knopf, H., Gallschütz, Ch., Grützmenn, W., Horn, H., Leipziger, H. & Puhr, K. (1994). *Konflikte - Aggressionen - Gewalt. Prävention und konstruktiver Umgang. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis*. Magdeburg: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.
- Kyriacou, C.(1996).Teacher stress: A review of some international comparisons. *Education Section Review*,20,17-20.
- Lannie, A.L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: effects of the good behavior game on student and teacher behaviour. *Education and Treatment of Children*, 30 (1), 85-98.
- Lambert, N.M.& McCombs, B.L.(1998) .*How students learn. Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: A.P.A.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile Aggression at Home and at School. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.) *Violence in American Schools* (pp.94-126). New York: Cambridge University Press.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Μάνος Ν.(1998). *Βασικά στοιχεία κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
- Μασάλη, Ζ., &Ταρατόρη, Ε. (2005). Ο δάσκαλος απέναντι στους «άλλους» μαθητές. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005, (σσ. 585-593). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008).*Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.ekadeve.gr/old/gr/articles\\_edu.php](http://www.ekadeve.gr/old/gr/articles_edu.php) (10/9/2015).
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπίκα, Χ. (2011). «Μορφές Μαθητικής Επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια Μελέτη Περίπτωσης». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mash, E. & Wolfe, D. A (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Marzano, R. Gaddy, B., Foseid, M., Foseid, M., Marzano, J. (2005). *A handbook for Classroom Management that works*. Association for Supervision and Curriculum Development, U.S.A..
- McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Barnes, S. P., & McClowry, S. G. (2014). Challenging Temperament, Teacher-Child Relationships, and Behavior Problems in Urban Low-Income Children: A Longitudinal Examination. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2014.915676.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*, 51-78). Αθήνα: Τόπος.
- Νικολάου Ζ.Μ.(2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης- Προβλήματα συμπεριφοράς, στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(επιμ.) , *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τ. Α', 203-221. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νόβα – Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Hellenic Journal of Research in Education*, 4, 97-125.
- Nes, R. B., Hauge, L. J., Kornstad, T., Landolt, M. A., Irgens, L., Eskedal, L., Vollrath, M. E. (2015). Maternal Work Absence: A Longitudinal Study of Language Impairment and Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Marriage and Family*. doi: 10.1111/jomf.12210.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Παθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη Α. (2011). *Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_5668.html](http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html) (30/12/2015)
- Πούλου, Μ.(2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Poulou, M., (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 37-52.
- Πρεκατέ, Β. (2012). *Ψυχολογικό αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://toblogsas.skai.gr/post/13878542174> (20/12/2015)
- Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years: A guide for understanding and support*. London and New York: RoutledgeFalmer.

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7 (2), 295-312.
- Plotts, C.A., (2012). Assessment of students with emotional and behaviorial disorders. *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD* *Advances in Special Education*, 22, 51–85.
- Protheroe, N. (2004). NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.
- Regan, K.S., (2009). Improving the way we think about students with emotional and/or behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41 (5), 60-65.
- Roache, J.E., & Lewis, R., (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 233-248.
- Rothstein, P. (1990). *Educational Psychology*, McGraw Hills College, New York.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y.(2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, μετ. Μ. Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*, μετ. Εκκεκάνη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, March, 9-10.
- Thanos, T., Kourkoutas, I., & Vitalaki, E. (2006). *Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings*. Paper presented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, July, Rethymno.
- Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση-Πρόληψη-Καταγραφή-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2010). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Τάσεις και προοπτική. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=57&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16&page=6> (23/1/2016)*
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.
- Yoleri, S. (2013a). The predictive effects of the behaviour problem variables on peer victimisation in preschool children. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2013.804071.