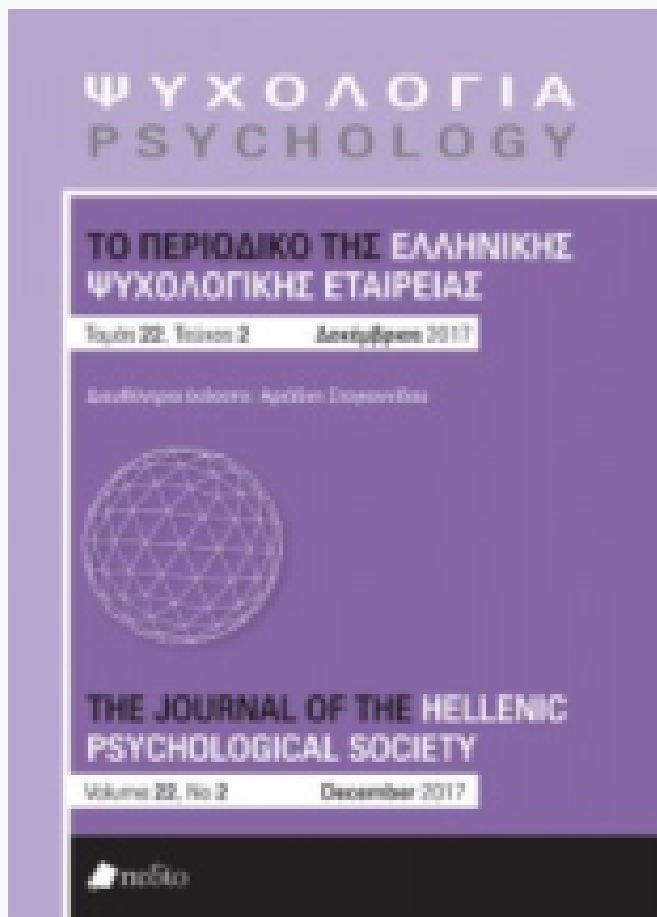


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 22, No 1 (2017)



Teacher's Attitude, Psychological Classroom Climate and Students' Externalizing Behavior Problems

Μαρία Σμυρνάκη, Ηλίας Κουρκούτας

doi: [10.12681/psy_hps.23266](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23266)

Copyright © 2017, Μαρία Σμυρνάκη, Ηλίας Κουρκούτας



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Σμυρνάκη Μ., & Κουρκούτας Η. (2017). Teacher's Attitude, Psychological Classroom Climate and Students' Externalizing Behavior Problems. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 22(1), 44–58. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23266

Στάση εκπαιδευτικού, ψυχολογικό κλίμα τάξης και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών

ΣΜΥΡΝΑΚΗ ΜΑΡΙΑ¹

ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη μελέτη τοποθετείται στο πλαίσιο των μοντέλων της ψυχικής ανθεκτικότητας στην Παιδαγωγική/Σχολική Ψυχολογία που δίνουν έμφαση στη σημαντικότητα των σχέσεων στα βασικά πλαίσια ζωής των μαθητών με προβλήματα. Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου και μελετά τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη της στάσης αποδοχής ή απόρριψης του εκπαιδευτικού, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε 55 μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και σε 55 μαθητές χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, των τελευταίων τάξεων των τριών συνολικά δημοτικών σχολείων μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα της μελέτης, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών επιδρούν στο να βιώνουν οι μαθητές σε πολύ μεγάλο βαθμό τη στάση του εκπαιδευτικού ως αδιαφοροποίητη απορριπτική (*ήπια μορφή απόρριψης*). Ως προς το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τα αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα, καθώς οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δηλώνουν ότι ικανοποιούνται τόσο από το ειρηνικό/συνεργατικό κλίμα της τάξης (*συνεκτικότητα*), όσο και από το συγκρουσιακό κλίμα (*διενεκτικότητα*). Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιοποιούνται μέσα από προτάσεις παρεμβάσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά: Αποδοχή/απόρριψη εκπαιδευτικού, Δημοτικό σχολείο, Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, Παρεμβάσεις πρόληψης, Ψυχολογικό κλίμα τάξης.

1. Διεύθυνση: Απολλοδώρου 12, Άγιος Ιωάννης Κνωσού, Ηράκλειο Κρήτης, Τ. Κ. 71409. Τηλ.: 6958 450389, 2811 102525. Email: marsmyrn@hotmail.com

2. Διεύθυνση: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Τηλ: 6976 446342, 2831077608. Fax: 2831077596. Email: hkurk@edc.uoc.gr

1. Εισαγωγή

Η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και στους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με το γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης, επιδρούν στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην αντίστοιχη ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών (Koundourou, 2012. Pianta, Stuhlman, Hamre, 2011). Η έμφαση της σύγχρονης βιβλιογραφίας γύρω από τις διαταραχές της παιδικής ηλικίας στην ψυχική ανθεκτικότητα, στις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες και σε μια γενικότερα θετική οπτική συνιστά ένα είδος νέου υποδείγματος (paradigm shift) στην Κλινική Σχολική Ψυχολογία (Cheney & Jewell, 2012. Jeon, Hur, & Buettner, 2016).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τα ταξινομητικά μοντέλα των παιδικών διαταραχών προκρίνουν την έννοια του «φάσματος» σε αντίθεση με τα κλασικά κατηγοριοποιητικά μοντέλα. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα προβλήματα συμπεριφοράς εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα, ανάλογα την ένταση και την μορφή τους (Dishion, 2014). Στο ένα άκρο τοποθετούνται οι ήπιες διασπαστικές συμπεριφορές (π.χ. αντιδραστικότητα, συγκαλυμμένη επιθετικότητα κ.α.), στο άλλο άκρο οι έντονες διαταρακτικές συμπεριφορές (π.χ. ανοιχτή επιθετικότητα, παραβατικές συμπεριφορές κ.α.), ενώ στο ενδιάμεσο τοποθετείται η πλειονότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς (Bierman & Sasser, 2014).

Κινούμενη σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η συγκεκριμένη μελέτη έχει στόχο να διερευνήσει, μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών με επιθετική ή/και παραβατική συμπεριφορά, τη σχέση ανάμεσα στην αποδοχή ή απόρριψη που οι μαθητές εκλαμβάνουν από τη στάση του εκπαιδευτικού, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Achenbach & Rescorla, 2003) σε μία ημιαστική περιοχή της Κρήτης.

Σύμφωνα με δεδομένα από διεθνείς συγχρονικές και διαχρονικές μελέτες, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία εκδηλώνονται σε μεγάλο βαθμό σε οικογένειες όπου επικρατούν σκληρές/αυταρχικές μορφές

διαπαιδαγώγησης, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, αρνητικό συναισθηματικό κλίμα κ.α. (Davis & Sturge-Apple, 2014. Steeger & Down, 2013). Ωστόσο, ο τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων αυτών συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζει σημαντικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών (Bornstein, Hahn, & Suwalsky, 2013. Roeser & Eccles, 2014. Simpson & Mundschenk, 2012).

Στην κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, ως ένα σημαντικό πρόσωπο του περιβάλλοντος του παιδιού. Πλήθος ευρημάτων υποστηρίζει ότι η καλή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή (Kauffman & Landrum, 2013. Χατζηχρήστου, 2015). Η στάση του εκπαιδευτικού στις πρώιμες εκδηλώσεις εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή επιδρά σημαντικά στον τρόπο που θα εξελιχθούν στην πορεία (Kourkoutas, 2012. Rohner, 2010).

Η εκλαμβανόμενη από το μαθητή απόρριψη του εκπαιδευτικού στη σχολική ηλικία, σε συνδυασμό με άλλους επιβαρυντικούς παράγοντες, συνδέεται με την εκδήλωση σοβαρών διαταρακτικών συμπεριφορών στην εφηβεία (Roeser & Eccles, 2014). Η συναισθηματική αποδοχή και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με πρακτικές που διευκολύνουν την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση των θετικών συμπεριφορών, ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Chadwick, 2014. Χατζηχρήστου, 2015). Ο τρόπος αντίληψης της στάσης του εκπαιδευτικού από το μαθητή επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο αντίληψης της στάσης των γονέων του (Elliot & Place, 2012).

Σύμφωνα με τη Θεωρία Γονικής Αποδοχής-Απόρριψης/PARTheory (Rohner, 1986), η προσαρμογή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο επηρεάζεται από την αποδοχή ή απόρριψη που βιώνουν στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Σε μία πρόσφατη επισκόπηση μελετών σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, η αντίληψη αποδοχής από τον εκπαιδευτικό βρέθηκε να σχετίζεται με τη θετική προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και η αντί-

ληψη απόρριψης από τον εκπαιδευτικό με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Rohner, 2010).

Η απόρριψη από τον εκπαιδευτικό, βιώνεται από το μαθητή μέσα από τις ακόλουθες διαστάσεις, κατά τη Θεωρία της Γονικής Αποδοχής-Απόρριψης και των σχετικών κλιμάκων (PARQ, TARQ/Parental and Teacher's Acceptance-Rejection): 1) ψυχρότητα και έλλειψη στοργής ή υποστηρικτικής σχέσης (κλειστή, απόμακρη, επιφυλακτική στάση), 2) εχθρότητα και επιθετικότητα (έντονα έκδηλη και επιθετική μορφή απόρριψης), 3) αδιαφορία και παραμέληση (έλλειψη ενδιαφέροντος, ενεργητικής ενασχόλησης με το παιδί) και 4) αδιαφοροποίητη απόρριψη (συγκαλυμμένη μορφή απόρριψης, όπου ο μαθητής βιώνει έλλειψη αγάπης και απόρριψη, παρόλο που μπορεί να μην υπάρχουν εμφανείς σχετικές ενδείξεις) (Khaleque, 2015. Rohner & Khaleque, 2005).

Ο όρος «ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης» αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην τάξη, των ψυχοπαιδαγωγικών διεργασιών, των μαθησιακών πρακτικών, του συναισθηματικού δυναμικού και επιδρά στη συμπεριφορά όλων στην κατεύθυνση μίας αλληλεπιδραστικής οπτικής (Doll, 2013. Urquhart, 2009). Το κλίμα της τάξης επηρεάζεται αρνητικά από τη διενεκτικότητα της τάξης, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη διαφωνιών, συγκρούσεων, ανταγωνισμού και έντασης μεταξύ των μελών της τάξης και θετικά από τη συνεκτικότητα της τάξης, η οποία αναφέρεται στο αίσθημα συμμετοχής και συνεργατικότητας στην ομάδα της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003).

Η επισκόπηση των σχετικών ερευνών έδειξε ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης προσφέρει ένα πλαίσιο σαφών κανόνων συμπεριφοράς, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη σύνδεση με τις μαθησιακές διεργασίες, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας που μειώνει την επίδραση εξωγενών επιβαρυντικών παραγόντων (π.χ. παραμέληση, αρνητικές πρακτικές γονέων κ.α.) (Cohen, 2013. Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro, & Guffey, 2012). Αντίθετα, το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης έχει βρεθεί ότι

επιδρά θετικά στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς εντός της τάξης από τους μαθητές (Cefai, 2008. Wang, 2009).

Σύμφωνα με αποτελέσματα σχετικών μελετών, η βελτίωση της στάσης του εκπαιδευτικού, οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η εφαρμογή εξατομικευμένων θετικών πρακτικών και η προαγωγή ενός «ενταξιακού» ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη μπορούν να μειώσουν σημαντικά τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Cefai & Cavioni, 2015. Kourkoutas, Vitalaki, & Fowler, 2015).

Στην οπτική αυτή, η παρούσα έρευνα στοχεύει να μελετήσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) *ποια η σχέση ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και στην εκλαμβανόμενη από τους μαθητές στάση αποδοχής ή απόρριψης του εκπαιδευτικού;* β) *ποια η σχέση ανάμεσα στην εκλαμβανόμενη συνεκτικότητα ή διενεκτικότητα της τάξης και στην ικανοποίηση των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης;*

Πρόκειται για διαστάσεις που δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και η διερεύνησή τους μπορεί να αποβεί βοηθητική, καθώς αφορά στη σχολική ηλικία, κατά την οποία υπάρχουν σημαντικές δυνατότητες παρέμβασης για την ουσιαστική ανάπτυξη και προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Ares, Kuhns, Dogra, & Karnik, 2015. Χατζηχρήστου, 2015).

2. Μέθοδος

Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας είναι όλοι οι μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' Τάξης των τριών συνολικά δημοτικών σχολείων μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης και ειδικότερα για συγκριτική ποσοτική μελέτη ανάμεσα σε δύο ισοπληθείς ομάδες πλη-

Πίνακας 1
Φύλο των Δύο Ομάδων Μαθητών

Ομάδα Μαθητών	Φύλο (Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα%)		
	Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
Με Προβλήματα Συμπεριφοράς	44	11	55
	80%	20%	100%
Χωρίς Προβλήματα Συμπεριφοράς	44	11	55
	80%	20%	100%
Σύνολο	88	22	110
	80%	20%	100%

Πίνακας 2
Οικογενειακή Κατάσταση Γονέων των Δύο Ομάδων Μαθητών

Ομάδα Μαθητών	Οικογενειακή Κατάσταση Γονέων (Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα%)			
	Παντρεμένοι	Σε Διάσταση	Διαζύγιο	Σύνολο
Με Προβλήματα Συμπεριφοράς	48	2	5	55
	87,3%	3,6%	9,1%	100%
Χωρίς Προβλήματα Συμπεριφοράς	47	2	6	55
	85,5%	3,6%	10,9%	100%
Σύνολο	95	4	11	110
	86,4%	3,6%	10%	110%

θυσμού. Αρχικά έγινε απογραφή, επιλογή δηλαδή όλων των μαθητών (332) των τριών τελευταίων τάξεων των δημοτικών σχολείων της περιοχής, από όπου επιλέχθηκαν οι δύο ομάδες σύγκρισης, η ερευνητική ομάδα (55 μαθητές με ΕΠΣ) και η ομάδα ελέγχου (55 μαθητές χωρίς ΕΠΣ).

Τα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων σύγκρισης ως προς τη σχολική τάξη, το φύλο των μαθητών και την οικογενειακή κατάσταση των γονέων τους, κατανέμονται ως εξής:

Από τους 55 μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και τους 55 μαθητές χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, οι 24 (43,6%) φοιτούν στην Δ΄ Τάξη, οι 16 (29,1%) στην Ε΄ Τάξη και οι 15 (27,3%) στη Στ΄ Τάξη.

Από τους 55 μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και τους 55 μαθητές χω-

ρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, οι 44 (80%) είναι αγόρια και οι 11 (20%) είναι κορίτσια.

Από τους 55 μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, των 48 (87,3%) οι γονείς είναι παντρεμένοι, των δύο (3,6%) οι γονείς είναι σε διάσταση και των πέντε (9,1%) έχουν πάρει διαζύγιο. Από τους 55 μαθητές χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, των 47 (85,5%) οι γονείς είναι παντρεμένοι, των δύο (3,6%) οι γονείς είναι σε διάσταση και των έξι (10,9%) έχουν πάρει διαζύγιο.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων με σκοπό τη διερεύνηση των προαναφερόμενων ερευνητικών

ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: 1) Teacher's Report Form For Ages 6-18/Έντυπο Αναφοράς για Εκπαιδευτικούς Παιδιών Ηλικίας 6-18 ετών (32 Ερωτήσεις) (Achenbach & Rescorla, 2003) για την εκτίμηση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, 2) Teacher's Acceptance-Rejection (TARQ) Short Form/Κλίμακα Αποδοχής-Απόρριψης Εκπαιδευτικού (Kourkoutas & Propersi, 2013. Rohner & Khaleque, 2005) για τη μέτρηση της αντίληψης των μαθητών σχετικά με την αποδοχή ή απόρριψη που βιώνουν από τη στάση του εκπαιδευτικού και 3) My Class Inventory (MCI)/Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου για το Δημοτικό Σχολείο (TET) (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006) για την εκτίμηση των μαθητών σχετικά με το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης.

Σχετικά με την κλίμακα Teacher's Report Form For Ages 6-18/Έντυπο Αναφοράς για Εκπαιδευτικούς Παιδιών Ηλικίας 6-18 ετών (32 Ερωτήσεις) (Achenbach & Rescorla, 2003), από τις 113 ερωτήσεις που περιλαμβάνει συνολικά επιλέξαμε τις 32 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, στην παραβατικότητα και στην επιθετικότητα. Η τελευταία ελληνική στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach έγινε από τους Roussos et al. (1999).

Αναλυτικότερα, το σύνδρομο «παράβαση κανόνων» αναφέρεται σε σοβαρές παραβιάσεις κανόνων, που έρχονται σε αντίθεση με το νόμο και αξιολογεί την παραβατική συμπεριφορά. Το σύνδρομο «επιθετική συμπεριφορά» αναφέρεται στην επιθετικότητα, στην εμπλοκή και δημιουργία καβγάδων με άλλους και γενικότερα στα προβλήματα των παιδιών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και αξιολογεί τη συμπεριφορά εναντίωσης (Achenbach & Rescorla, 2003).

Όσον αφορά στην αξιοπιστία των υποκλιμάκων του Teacher's Report Form For Ages 6-18/Έντυπο Αναφοράς για Εκπαιδευτικούς Παιδιών Ηλικίας 6-18 ετών που χρησιμοποιήθηκαν, ο δείκτης Cronbach α για την «επιθετική συμπεριφορά», την «παράβαση κανόνων» και τα «εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς» κυμαίνεται από 0.72 έως 0.95 (Achenbach & Rescorla, 2003).

Η κλίμακα Teacher's Acceptance-Rejection (TARQ) Short Form/Κλίμακα Αποδοχής-Απόρριψης Εκπαιδευτικού αποτελείται από 29 προτάσεις. Οι υποκλιμάκες της αναφέρονται στη ζεστασιά/στοργή, στην εχθρότητα/επιθετικότητα, στην αδιαφορία/παραμέληση και στην αδιαφοροποίητη απόρριψη του εκπαιδευτικού (Rohner & Khaleque, 2005). Σχετικά με την αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του TARQ, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται από 0.68 έως 0.88 (Kourkoutas & Propersi, 2013).

Η κλίμακα My Class Inventory (MCI)/Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου για το Δημοτικό Σχολείο (TET) (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006) αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης. Αποτελείται από 25 προτάσεις, οι οποίες, μεταξύ άλλων, αναφέρονται στους εξής παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: 1) την ικανοποίηση (satisfaction), 2) τη διενεκτικότητα (friction) και 3) τη συνεκτικότητα (cohesiveness).

Από τη στάθμιση του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό, βρέθηκε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται από 0,60 έως 0,70 βάσει του μέσου όρου ατομικής βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος σε κάθε υποκλίμακα. Ο ίδιος δείκτης κυμαίνεται από 0,70 έως 0,80 βάσει του μέσου όρου βαθμολογίας σε κάθε υποκλίμακα για κάθε σχολική τάξη ή τμήμα τάξης. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο εμφανίζει καλή φαινομενική εγκυρότητα ως προς τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης που καταγράφονται σε κάθε υποκλίμακα και καλή εσωτερική εγκυρότητα ως προς την παραγοντική του δομή (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 και έπειτα από τη λήψη σχετικής άδειας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πραγματοποιήθηκε η έρευνα στα τρία συνολικά δημοτικά σχολεία μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης, αφού προηγουμένως είχε διασφαλισθεί η απαιτούμενη άδεια για τη χορήγηση των εργαλείων.

Δύο μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς χορηγήθηκαν στους 16 συνολικά εκπαιδευτικούς των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων των τριών δημοτικών σχολείων οι 32 ερωτήσεις της κλίμακας Teacher's Report Form For Ages 6-18/Έντυπο Αναφοράς για Εκπαιδευτικούς Παιδιών Ηλικίας 6-18 ετών (Achenbach & Rescorla, 2003) για την εκτίμηση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Ένα μήνα μετά, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας διαμορφώσει πιο σαφή εικόνα για τους μαθητές τους, συμμετείχαν σε μια διερευνητική συνέντευξη. Στο πλαίσιο αυτής, κάνοντας μια συνολική συζήτηση σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών της τάξης τους, κλήθηκαν να εστιάσουν στους μαθητές που παρουσίαζαν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς μετατρέποντας σε ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους, καθώς, επίσης, και στους μαθητές που δεν παρουσίαζαν τέτοια προβλήματα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές με και χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ταξινομήθηκαν σε λίστες με ιεραρχική σειρά, βάσει του συνολικού σκορ που συγκέντρωσαν από τα εξής κριτήρια: α) το αν ένας μαθητής πηγαίνει σε τμήμα ένταξης ή έχει λάβει κάποια επίσημη διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ που σχετίζεται με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς του, β) τη βαθμολογία κάθε μαθητή στις 32 ερωτήσεις της κλίμακας Teacher's Report Form For Ages 6-18/Έντυπο Αναφοράς για Εκπαιδευτικούς Παιδιών Ηλικίας 6-18 ετών (Achenbach & Rescorla, 2003), γ) την προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της διερευνητικής συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε, για το αν ένας μαθητής τον δυσκολεύει σημαντικά στη διαχείριση της συμπεριφοράς του, εξαιτίας των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνει.

Από κάθε τμήμα επιλέχθηκε ίσος αριθμός μαθητών με και χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε μια αναλογία ως προς το φύλο. Και για τις δύο ομάδες η επιλογή έγινε βάσει ιεραρχικής σειράς. Οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς επιλέχθηκαν ξεκινώντας από το υψηλότερο συνολικό σκορ και προ-

χωρώντας προς τα κάτω. Οι μαθητές χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς επιλέχθηκαν ξεκινώντας από το χαμηλότερο συνολικό σκορ και προχωρώντας προς τα πάνω.

Ακολούθησε η αποστολή, μέσω των μαθητών, των εντύπων συγκατάθεσης στους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και δόθηκε χρόνος δύο εβδομάδων για τη συμπλήρωση και επιστροφή τους. Η διαδικασία επιλογής των μαθητών της έρευνας ολοκληρώθηκε με τη συναίνεση 110 συνολικά γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και ειδικότερα 55 μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και 55 μαθητών χωρίς εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια χορηγήθηκαν στους μαθητές η κλίμακα Teacher's Acceptance-Rejection (TARQ) Short Form/ Κλίμακα Αποδοχής-Απόρριψης Εκπαιδευτικού (Kourkoutas & Propersi, 2013. Rohner & Khaleque, 2005) και η κλίμακα My Class Inventory (MCI)/Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου για το Δημοτικό Σχολείο (TET/ Μασσαγούρας & Βούλγαρης, 2006). Η χορήγηση της πρώτης έγινε ομαδικά σε πολύ μικρές ομάδες μαθητών υπό την παρουσία της ερευνήτριας, προκειμένου να υπάρξει το απαραίτητο κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ησυχίας για τη συμπλήρωσή της. Η συμπλήρωση της δεύτερης έγινε μέσα στη σχολική τάξη, στο τέλος κάποιας διδακτικής ώρας, υπό την παρουσία του δασκάλου της τάξης, κάτι που προέβλεπε η ίδια η χορήγηση της.

Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο IBM SPSS Statistics Version 20 και το MPlus Ver. 6. Για να πραγματοποιηθεί με έγκυρο τρόπο η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση μειώθηκε ο αριθμός των υποκειμένων και των ερωτήσεων των τριών ερωτηματολογίων. Αυτό οδήγησε στον περιορισμό του αρχικού δείγματος των 110 συνολικά μαθητών σε 96 συνολικά μαθητές και στον περιορισμό των ερωτήσεων για το καθένα από τα τρία ερωτηματολόγια: TRF = από 32 σε 14, TARQ = από 29 σε 15, TET = από 25 σε 18.

Πίνακας 3
Μοντέλο Ανάλυσης Διαδρομών για Σχέση Ανάμεσα σε Εκλαμβανόμενη
από Μαθητές Αποδοχή/Απόρριψη Δασκάλου, Ψυχολογικό Κλίμα Σχολικής Τάξης
και Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς Μαθητών

Συσχετίσεις Μεταβλητών	Εκτίμηση	Τυπικό Σφάλμα	Εκτίμηση/Τυπικό Σφάλμα	Δίπλευρη P-τιμή
Ικαν. Ταξ.* Από Συνεκτ. Ταξ.*	0.215	0.093	2.323	0.020
Διενεκτ. Ταξ.*	0.329	0.090	3.645	0.000
Ζεστ. Δασκ.* Από Αδ. Απ. Δασκ.*	0.527	0.078	6.767	0.000
Παρ. Δασκ.* Από Αδ. Απ. Δασκ.	0.953	0.111	8.561	0.000
Αδ.Απ.Δασκ. Από Ομάδα*	-0.263	0.095	-2.765	0.006
Αδ. Απ. Δασκ. Με Εχθρότ. Δασκ.*	0.623	0.062	9.966	0.000
Παρ. Δασκ.	-0.388	0.109	-3.566	0.000
Διενεκτ. Ταξ. Με Συνεκτ. Ταξ.	0.371	0.088	4.219	0.000

* Ικαν. Ταξ. = Ικανοποίηση Μαθητή Από το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής του Τάξης

* Συνεκτ. Ταξ. = Συνεκτικότητα Σχολικής Τάξης βάσει της Εκτίμησης του Μαθητή

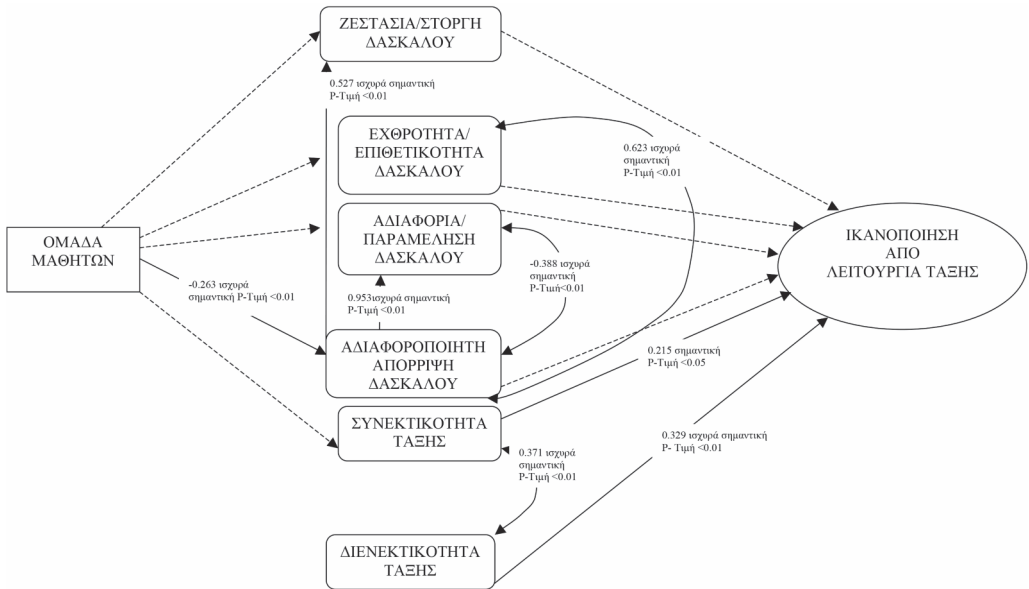
* Διενεκτ. Ταξ. = Διενεκτικότητα Σχολικής Τάξης βάσει της Εκτίμησης του Μαθητή

* Ζεστ. Δασκ. = Εκλαμβανόμενη Ζεστασιά/Στοργή Δασκάλου από το Μαθητή

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η Ανάλυση Διαδρομών, στην οποία εξετάστηκε η προσαρμογή ενός μοντέλου αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, την εκλαμβανόμενη από τους μαθητές στάση αποδοχής ή απόρριψης του εκπαιδευτικού και το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης. Επρόκειτο για τη στατιστική διαδικασία υπολογισμού του μεγέθους των σχέσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, η οποία είχε ως στόχο να διαχωρίσει τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών σε αιτιώδη και μη αιτιώδη συστατικά (Γεωργούσης, 1996).

3. Αποτελέσματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα: α) ποια η σχέση ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και στην εκλαμβανόμενη από τους μαθητές στάση αποδοχής ή απόρριψης του εκπαιδευτικού; β) ποια η σχέση ανάμεσα στην εκλαμβανόμενη συνεκτικότητα ή διενεκτικότητα της τάξης και στην ικανοποίηση των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης; μελετώνται με ένα Μοντέλο Διαδρομών (Path Model). Το Μοντέλο αυτό διερευνά κατά πόσο η ικανοποίηση



Διάγραμμα 1
Στάση Εκπαιδευτικού, Ψυχολογικό Κλίμα Τάξης
και Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς Μαθητών

(satisfaction) των μαθητών από το *ψυχολογικό κλίμα* της σχολικής τους τάξης επηρεάζεται από την αντίληψή τους για τη *συνεκτικότητα* (cohesiveness) της τάξης, τη *διενεκτικότητα* (friction) της τάξης, τη *ζεστασιά/στοργή* (warmth/affection) εκπαιδευτικού, την *εχθρότητα/επιθετικότητα* (hostility/aggression) εκπαιδευτικού, την *αδιαφορία/παραμέληση* (indifference/neglect) εκπαιδευτικού, την *αδιαφοροποίητη απόρριψη* (undifferentiated rejection) εκπαιδευτικού και πώς οι έξι τελευταίες διαστάσεις επηρεάζονται από τα *εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς* των μαθητών.

Μέσω της χρήσης των δεικτών τροποποίησης, εισήχθησαν στο μοντέλο και οι ακόλουθες σχέσεις για τον έλεγχο της προσαρμογής του: πώς συνδιακυμαίνονται η αδιαφοροποίητη απόρριψη εκπαιδευτικού με την εχθρότητα/επιθετικότητα εκπαιδευτικού, πώς η αδιαφορία/παραμέληση εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την αδιαφοροποίητη απόρριψη εκπαιδευτικού, πώς η ζεστασιά/στοργή εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την αδιαφοροποίητη απόρριψη εκπαιδευτικού, πώς συνδιακυ-

μαίνονται η διενεκτικότητα της τάξης με τη συνεκτικότητα της τάξης, πώς συνδιακυμαίνονται η αδιαφοροποίητη απόρριψη εκπαιδευτικού με την αδιαφορία/παραμέληση εκπαιδευτικού.

Οι τιμές που βρέθηκαν υποδηλώνουν καλή προσαρμογή του μοντέλου. Ειδικότερα, η Ρ-Τιμή 0.6810 υποδηλώνει καλή προσαρμογή του μοντέλου, καθώς είναι μεγαλύτερη από 0.05. Η τιμή RMSEA 0.000 υποδηλώνει καλή προσαρμογή, εφόσον είναι μικρότερη του 0.06. Η τιμή CFI 1.000 υποδηλώνει καλή προσαρμογή, γιατί είναι μεγαλύτερη από 0.9 και η τιμή SRMR 0.059 υποδηλώνει καλή προσαρμογή, καθώς είναι μικρότερη του 0.08.

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 1, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών επιδρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εκλαμβανόμενη από τους μαθητές υψηλή αδιαφοροποίητη απόρριψη του εκπαιδευτικού (-0.263, $p < 0.01$), η οποία διαμεσολαβεί και επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο στην εκλαμβανόμενη από τους μαθητές υψηλή ζεστασιά/στοργή εκπαιδευτικού (0.527,

$p < 0.01$), όσο και στην υψηλή αδιαφορία/παραμέληση εκπαιδευτικού (0.953, $p < 0.01$) (η ομάδα μαθητών αποτελεί μια ψευδομεταβλητή, όπου το 1 αναφέρεται στην απουσία εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και το 0 στην παρουσία εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς).

Επιπλέον, τόσο η αντίληψη υψηλής συνεκτικότητας της τάξης (0.215, $p < 0.05$), όσο και η αντίληψη υψηλής διενεκτικότητας της τάξης (0.329, $p < 0.01$) επιδρούν σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό αντίστοιχα στην υψηλή ικανοποίηση των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης.

Ακόμη, για τους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς: α) η εκλαμβανόμενη συνεκτικότητα της τάξης παρουσιάζει ισχυρή θετική συνδιακύμανση (0.371, $p < 0.01$) με την εκλαμβανόμενη διενεκτικότητα της τάξης, β) η εκλαμβανόμενη αδιαφορία/παραμέληση εκπαιδευτικού παρουσιάζει ισχυρή αρνητική συνδιακύμανση (-0.388, $p < 0.01$) με την εκλαμβανόμενη αδιαφοροποίηση απόρριψη εκπαιδευτικού, και γ) η εκλαμβανόμενη εχθρότητα/επιθετικότητα εκπαιδευτικού παρουσιάζει ισχυρή θετική συνδιακύμανση (0.623, $p < 0.01$) με την εκλαμβανόμενη αδιαφορία/παραμέληση εκπαιδευτικού.

4. Συζήτηση

Το πιο σημαντικό εύρημα της μελέτης, το οποίο απαντάει στο *πρώτο ερευνητικό ερώτημα*, αφορά στο ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών επιδρούν στο να βιώνουν οι μαθητές σε πολύ μεγάλο βαθμό τη στάση του εκπαιδευτικού ως αδιαφοροποίητα απορριπτική. Πρόκειται για μια συγκαλυμμένη μορφή απόρριψης, στην οποία οι μαθητές βιώνουν εσωτερικά ένα αίσθημα έλλειψης αγάπης και απόρριψης από τον εκπαιδευτικό, παρόλο που μπορεί να μην υπάρχουν οι ανάλογες μετρήσιμες/αντικειμενικές εξωτερικές ενδείξεις.

Η συγκαλυμμένη μορφή της αδιαφοροποίησης απόρριψης που εκλαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλή-

ματα συμπεριφοράς ενδεχομένως υποδηλώνει ότι διατηρούν μια συγκεκριμένη εσωτερική εικόνα σχετικά με την αποδοχή ή απόρριψη τους εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης τους, η οποία πιθανά αντανακλά αλλά και εντείνει τις ανασφάλειές τους επιδεινώνοντας τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Hill & Sharp, 2015. Schmidt, 2010). Εξάλλου, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, η αδιαφοροποίηση απόρριψη που εισπράττουν από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς επιδρά στο να εκλαμβάνουν τη στάση του εκπαιδευτικού άλλοτε ως θετική/δεκτική (*ζεστασιά/στοργή*) και άλλοτε ως πιο αρνητική/απορριπτική (*αδιαφορία/παραμέληση*) εκφράζοντας τη βαθύτερη αμφιταλάντευσή τους.

Όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στην εκλαμβανόμενη από το μαθητή αποδοχή ή απόρριψη του εκπαιδευτικού και στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή, οι σχετικές μελέτες αναδεικνύουν ότι η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση και εξέλιξη των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή, ο οποίος εισέρχεται στο σχολικό περιβάλλον με διάφορες μορφές γνωστικο-συναισθηματικών, οικογενειακών και διαπροσωπικών δυσκολιών (Conduct Problems Prevention Research Group, 2011. Weare & Nind, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των O' Connor, Dearing, και Collins (2011) έδειξαν ότι η θετική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή λειτουργεί ως *προστατευτικός παράγοντας* που επιδρά θετικά στην πρόληψη της εξέλιξης των προβλημάτων συμπεριφοράς του. Επιπλέον, όλα τα διαθέσιμα σχετικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι ο μαθητής με προβλήματα προσαρμογής και κίνδυνο εκδήλωσης συμπεριφορικών δυσκολιών ή με ήδη εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς, όταν εκλάβει σταθερή υποστήριξη και πλαισίωση από τον εκπαιδευτικό και το σχολείο του, δύναται να αναπτύξει επιπλέον ή λανθάνουσες δεξιότητες και να εξελιχθεί ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά (Austin & Sciarra, 2016. Cefai & Cavioni, 2015. Kourkoutas & Hart, 2014).

Αντίθετα, η μελέτη των Roorda, Koomen,

Spilt, και Oort (2011) έδειξε ότι η αρνητική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή ενθαρρύνει την εξέλιξη των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή, γεγονός που παρατηρείται πιο έντονα στην πρωτοβάθμια απ' ό,τι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα δυσλειτουργικά πρότυπα αλληλεπιδράσεων, τα οποία συνήθως προκύπτουν λόγω των συναισθηματικών εντάσεων και ματαιώσεων που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς από τις προβληματικές συμπεριφορές του μαθητή, ενισχύουν τις ψυχικές εντάσεις και τις διασπαστικές συμπεριφορές του μαθητή (Ares et al., 2015. Austin & Sciarra, 2016. CPPRG, 2011. Spilt & Koomen, 2009).

Η στάση του εκπαιδευτικού που εκλαμβάνουν οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνει όλο το φάσμα των απορριπτικών στάσεων, από την έντονα εχθρική και επιθετική στάση έως την συγκαλυμμένα, αδιαφοροποίητα απορριπτική (Jeon et al., 2016. Kauffman & Landrum, 2013). Σχετικές έρευνες στο πλαίσιο της θεωρίας του Rohner (2010) δείχνουν ότι οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εκλαμβάνουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως εχθρική και απορριπτική, σε αντίθεση με τη δική μας έρευνα, στην οποία οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εκλαμβάνουν *μια όχι άμεση, αλλά συγκαλυμμένη μορφή απόρριψης* από τον εκπαιδευτικό.

Αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με το είδος της συμπεριφοράς, η οποία κατηγοριοποιείται ως προβληματική. Οι 32 ερωτήσεις της κλίμακας Teacher's Report Form For Ages 6-18/Έντυπο Αναφοράς για Εκπαιδευτικούς Παιδιών Ηλικίας 6-18 ετών (Achenbach & Rescorla, 2003) καταμετρούν ένα ευρύ φάσμα εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Εκτός από τις διαταραχές διαγωγής συμπεριλαμβάνουν και λιγότερο σοβαρές συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις του μαθητή με τους άλλους (Bornstein et al., 2013. Mash & Wolfe, 2013).

Επιπλέον, το εύρημα αυτό ίσως σχετίζεται και με το ότι στο δείγμα μας - όπως αναφέρεται και στους περιορισμούς της έρευνας - δεν συμπεριλαμβάνονται ορισμένοι μαθητές με έντονα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, λόγω μη

συνεργασίας των γονέων τους, οι οποίοι πιθανά θα μας έδιναν μια άλλη, πιο εχθρική εικόνα όσον αφορά στον τρόπο που εκλαμβάνουν τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντί τους.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με ένα σημαντικό ακόμη εύρημα της μελέτης, το οποίο απαντάει στο *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα*, τόσο η αντίληψη υψηλής συνεκτικότητας της τάξης, όσο και η αντίληψη υψηλής διενεκτικότητας της τάξης από τους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς επιδρούν στην υψηλή ικανοποίηση των μαθητών αυτών από το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης. Παράλληλα, για τους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όσο ενισχύεται η εκλαμβανόμενη συνεκτικότητα της τάξης, τόσο ενισχύεται αντίστοιχα η εκλαμβανόμενη διενεκτικότητα της τάξης.

Παρόλο που η συνεκτικότητα και η διενεκτικότητα της τάξης συνιστούν έννοιες αντίθετες μεταξύ τους, επιδρούν με τον ίδιο (*θετικό*) τρόπο στην ικανοποίηση που εισπράττουν οι μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τους τάξης, ενώ παράλληλα αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ τους.

Τα ευρήματα αυτά πιθανά σχετίζονται με το γεγονός ότι συχνά τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς διακατέχονται από αμφιθυμικά συναισθήματα που συμπεριλαμβάνουν εχθρικές αναπαραστάσεις, αλλά και ανάγκες σύνδεσης και αποδοχής από τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους (γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) (Davis & Sturge-Apple, 2014. Elliot & Place, 2012. Scriva, Herriot, & Kourkoutas, 2015).

Ενδεχομένως, στην αντίληψη των παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς της παρούσας μελέτης η διενεκτικότητα να μην αποτελεί δυσλειτουργική συνθήκη και να μην αναιρεί την παράλληλη ύπαρξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών μιας ομάδας (π.χ. σχολικής τάξης, οικογένειας). Κάτι αντίστοιχο, άλλωστε, παρατηρείται στις Ισπανόφωνες περιοχές της Β. Αμερικής, στις οποίες επικρατούν οι παραδοσιακές πρακτικές διαπαιδαγώγησης, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν συγκρουσιακό και αυταρχικό στυλ παράλληλα με την υψηλή συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών (Aronson-Fontes, 2002).

Περιορισμοί

Μια αδυναμία της έρευνας αφορά στο ότι ορισμένοι μαθητές, οι οποίοι σημείωναν ιδιαίτερα υψηλό συνολικό σκορ βάσει των κριτηρίων που τέθηκαν για την επιλογή των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς - όπως αυτά περιγράφονται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων - δεν συμμετείχαν στην έρευνα λόγω μη συνεργασίας των γονέων τους.

Επιπλέον, απουσιάζουν οι ποιοτικές πληροφορίες μιας λεπτομερούς κλινικής καταγραφής της δυναμικής και των παραμέτρων των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, δεν υπάρχουν στοιχεία για τα εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών της έρευνας και τη συμβολή τους στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς τους.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, οπότε δεν μπορούμε να μιλάμε για γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Τα ευρήματά της δεν έχουν καθολική ισχύ, είναι σχετικά, καθώς η εικόνα που δίνουν αφορούν σε μια ορισμένη χρονική περίοδο και σε μια συγκεκριμένη περιοχή μελέτης.

Η έρευνα αυτή ως μελέτη περίπτωσης έχει σχεδόν απογραφικό χαρακτήρα συμπεριλαμβανόμενος ένα μεγάλο μέρος του υπό μελέτη πληθυσμού. Επιπλέον, για να πραγματοποιηθεί με έγκυρο τρόπο η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση σημειώθηκε μείωση του συνολικού αριθμού των υποκειμένων και των ερωτήσεων των κλιμάκων. Επομένως, βάσει αυτών, δεν υφίσταται ο στατιστικός περιορισμός των ερευνών στο κοινωνικό πεδίο σχετικά με τον πενταπλάσιο αριθμό υποκειμένων σε σχέση με τον αριθμό των ερωτήσεων των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων (Αλεξόπουλος, 2011). Αν ισχύει κάποιος στατιστικός περιορισμός, αυτός αφορά στο γεγονός ότι κάποιες σημαντικές διαμεσολαβήσεις πιθανά να μην αναδείχθηκαν στην Ανάλυση Διαδρομών, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος.

Προτάσεις για Έρευνα και Παρεμβάσεις

Όσον αφορά στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, θα ήταν σημαντικό να μελετηθεί κατά πό-

σο οι εκλαμβάνόμενες από τους μαθητές αρνητικές στάσεις και πρακτικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών συνδέονται με προσωπικές αδυναμίες διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων, που τους δημιουργούν τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, κατά πόσο οι διάφορες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης συνδέονται τόσο με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όσο και με την επιδείνωση των προβλημάτων τους.

Ως προς τις προτάσεις για παρέμβαση στο πλαίσιο του σχολείου, κύριος στόχος των παρεμβάσεων στη συγκεκριμένη περιοχή χρειάζεται να είναι η ενδυνάμωση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και εκπαιδευτικού-ομάδας/τάξης (Austin & Sciarra, 2016. Pianta et al., 2011. Roorda et al., 2011). Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό συνιστά η συνειδητοποίηση της επιρροής που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν στους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τόσο μέσα από τη σχέση τους μαζί τους, όσο και με τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Cefai, 2008. Cohen, 2013. Doll, 2013). Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν σε συνδυασμό με τη συμβουλευτική και συναισθηματική πλαισίωση των σχολικών ψυχολόγων (Kourkoutas & Giavazolias, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Για να το πετύχουν αυτό, χρειάζεται πρώτα από όλα οι ίδιοι να είναι ψυχικά ανθεκτικοί ή να υποστηρίζονται από προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης και ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων (Chadwick, 2014. Henderson & Milstein, 2008. Kourkoutas et al., 2015).

Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που μπορούν να βοηθήσουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους είναι: η απεμπλοκή από την αίσθηση προσωπικής προσβολής/επίθεσης, η ικανότητα διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που τους δημιουργούν οι δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών, η ικανότη-

τα επιβολής ορίων, η ικανότητα σύναψης και διατήρησης θερμών σχέσεων, η ανάπτυξη ενσυναίσθητικής και αναστοχαστικής λειτουργίας, η σταθερά θετική στάση, η διάθεση για αυτογνωσία/αυτοβελτίωσή τους (Austin & Sciarra, 2016. Cefai & Cavioni, 2015. Kourkoutas & Hart, 2014).

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. (2011). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ares, K., Kuhns, L., Dogra, N., & Karnik, N. (2015). Child mental health and risk behavior. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Wellbeing in Children and Families* (pp. 123-134). New York, NY: Palgrave McMillan.
- Aronson-Fontes, L. (2002). Child discipline and physical abuse in immigrant Latino families. *Journal of Counseling and Development*, 80, 31-40. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.staffs.ac.uk/docview/219043885/fulltext?accountid=17254>
- Austin, V., & Sciarra, D. (2016). *Difficult Students and Disruptive Behavior in the Classroom*. New York: W. W. Norton & Company.
- Bierman, K., & Sasser, T. (2014). Conduct disorders. In M. Lewis, & K. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 467-487). New York: Springer.
- Bornstein, M., Hahn, C., & Suwalsky, J. (2013). Developmental pathways among adaptive functioning, externalizing and internalizing behavioral problems: cascades from childhood into adolescence. *Applied Developmental Science*, 17, 76-87. doi:10.1080/10888691.2013.774875
- Γεωργούσης, Π. (1996). *Η ανάλυση διαδρομών (Path Analysis)*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.
- Cefai, C. (2008). *Promoting Resilience in the Classroom*. London: J. Kingsley.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2015). Mental Health Promotion in School: An Integrated, School-Based, Whole School. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Wellbeing in Children and Families* (pp. 52-67). New York, NY: Palgrave McMillan.
- Chadwick, S. (2014). Social and emotional resilience. In S. Chadwick (Ed.), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools* (pp. 31-55). New York, NY: Springer.
- Cheney, D., & Jewell, K. (2012). Positive behavior supports and students with emotional and behavioral disorders. *Advances in Special Education*, 23, 83-106. doi: [http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013\(2012\)0000023008](http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013(2012)0000023008)
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: a foundation for resilience. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 411-426). New York: Springer.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the Fast Track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x
- Davis, P. & Sturge-Apple, M. (2014). Family context and the development of psychopathology. In M. Lewis, & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 143-162). New York: Springer.
- Dishion, T. (2014). A developmental model of aggression and violence: microsocial and macrosocial dynamics within the ecological framework. In M. Lewis, & K. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 449-466). New York: Springer.
- Doll, B. (2013). Enhancing Resilience in classrooms. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 399-410). New York: Springer.
- Elliot, J., & Place, M. (2012). *Children in difficulty: a guide to understanding and helping*. New York: Routledge.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση Β. Βασσάρα)*. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.
- Hill, J. & Sharp, H. (2015). Conduct disorders. In P., Luyten, L., Mayes, P., Fonagy, M., Target, & S., Blatt (Eds.), *Handbook of psychodynamic approaches to psychopathology* (pp. 406-425). Guilford Press: New York.
- Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect association through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-86. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.006
- Kauffman, J., & Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (international edition)*. Boston: Pearson/Merrill.

- Khaleque, A. (2015). Parental acceptance and children's psychological adjustment. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Wellbeing in Children and Families* (pp. 226-243). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with SEBD. In J. Visser, H., Danniels, T., Cole, (Eds.), *Transforming troubled lives: strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 93-106). Wagon Lane, UK: Emerald Books.
- Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York, NY: Nova Science.
- Kourkoutas, E., & Giavazolias, T. (2015). School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3, 137-158. doi:10.5964/ejcop.v3i2.58
- Kourkoutas, E., & Hart, A. (2014). Suggesting a resilient and systemic oriented psychodynamic model to include students with behavioural problems: Theoretical issues and practical challenges. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 147-168. doi:10.14645/RPC.2014.2.492
- Kourkoutas, E., & Propersi, F. (2013, January). *Parental and teacher acceptance-rejection, sense of loneliness and social dissatisfaction in children with and without SEN*. Paper presented at the 4th International Acceptance Rejection (ISIPAR) Conference. India.
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E., & Fowler, A. (2015). Resilience based inclusive models of students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities. In E. Kourkoutas, & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 8-45). Cambridge, UK: Cambridge Scholar Publications.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βούλγαρης, Σ. (2006). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ.
- Mash, E., & Wolfe, D. (2013). *Abnormal child psychology (international edition)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- O' Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120-162. doi: 10.3102/0002831210365008
- Pianta, R., Stuhlman, M., & Hamre, B. (2011). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107. doi:10.1002/yd.23320029307
- Roeser, R. & Eccles, J. (2014). Schooling and the mental health of children and adolescents in USA. In M. Lewis, & K. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 163-184). New York: Springer.
- Rohner, R. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance and the adjustment, achievement and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44, 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4thed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Kyprianos, S., Lazaratou, H., & Zoubou, V. (1999). Achenbach's Child Behaviour Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 165-172. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/s007870050125>
- Schmidt, N. (2010). *Core principles of assessment and therapeutic communication with children, parents and families*. New York: Routledge.
- Scriva, M., Heriot, S., & Kourkoutas, E. (2015). *Emotion regulation and interpersonal schemata in depressed and aggressive youth*. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 113-151). Cambridge, UK: Cambridge Scholar Publications.
- Simpson, R., & Mundschenk, N. (2012). Inclusion and students with emotional and behavioral disorders. *Advances in Special Education*, 23, 1-22. doi: 10.1108/S02704013(2012)0000023004
- Spilt, J., & Koomen, H. (2009). Widening the view of teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus non disrupted children.

- School Psychology Review*, 38, 86-101. Retrieved from <http://dare.uva.nl/record/1/313976>
- Steeger, C., & Dawn, G. (2013). Mother-adolescent conflict as a mediator between adolescent problem behaviors and maternal psychological control. *Developmental Psychology*, 49, 804-814. doi: 10.1037/a0028599
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary: August 2012*. New York: National School Climate Center.
- Urquhart, I. (2009). The psychology of inclusion: the emotional dimension. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 66-77). Abingdon: Routledge.
- Wang, M. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240-251. doi: 10.1037/a0017999
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69. doi:10.1093/heapro/dar075
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Teacher's Attitude, Psychological Classroom Climate and Students' Externalizing Behavior Problems

SMYRNAKI, MARIA¹

KOURKOUTAS, ELIAS²

ABSTRACT

This study is placed in the framework of mental resilience models in Educational/School Psychology, which emphasize the importance of relationships in basic contexts of life of students with problems. It is part of a wider research project and studies the relationship between perceived acceptance or rejection of teacher attitude, the psychological climate of the classroom and externalizing behavior problems in primary school students. It is a comparative study among 55 students with externalizing behavior problems and 55 students without externalizing behavior problems, from the last grades of totally three primary schools in a suburban area of Crete. According to the main findings of the study, students' externalizing behavior problems affect students to experience teacher attitude greatly undifferentiated rejective (*mild form of rejection*). About the psychological climate of classroom, the results are conflicting, as students with externalizing behavior problems report they are satisfied with both the peaceful/collaborative classroom climate (*cohesiveness*) and the conflictual climate (*friction*). Study's results are utilized through intervention proposals for the prevention and treatment of school-age students' externalizing behavior problems.

Keywords: Externalizing behavior problems, Preventive interventions, Primary school, Classroom psychological climate, Teacher's acceptance/rejection.

1. Address: Apollodorou 12, Agios Ioannis Knossos, Heraklion of Crete, Post Code 71409. Tel: 6958 450389, 2811 102525. Email: marsmyrn@hotmail.com
2. Address: Department of Primary Education, University of Crete. Tel: 6976 446342, 2831077647. Fax: 2831077596. Email: hkourk@edc.uoc.gr