

“Οργάνωση πλαισίου αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στο γενικό σχολείο”

Κυριάκη Σπυριδούλα¹, Παρδάλη Μαρία²

¹Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., ²Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.,

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι τον Ιούνιο του 2015 εργάζονταν σε σχολεία των Αχαρνών Αττικής, αναφορικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς για μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στις πρώτες ενέργειες των εκπαιδευτικών όταν οργανώνουν το πλαίσιο αντιμετώπισης στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ενεργοποίηση συλλογικών διαδικασιών με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, των συναδέλφων και των γονέων.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research conducted in June 2015 and concerns the actions that teachers follow in order to treat students' behavioral problems in mainstream schools. The sample consisted of primary teachers, who in June 2015 were working in schools of Acharnes Attica. In particular, it focuses on the immediate teachers' strategies and actions, when they organize the framework for intervention in school. According to the results, teachers prefer to intervene with collaborative processes discussing the issues with the Teacher Association, colleagues and parents.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαιδευτικοί, προβλήματα συμπεριφοράς, συνεργασία, γονείς

KEYWORDS: teachers, behavioral problems, collaboration, parents

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη μελέτη μας αυτή θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς για μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η προβληματική συμπεριφορά, ορίζεται ως η συμπεριφορά που έχει σημαντικές επιπτώσεις είτε στο ίδιο το παιδί, είτε στο περιβάλλον του, ή και στα δύο (Γαλανάκη, 2004, Cooper, 1999, Ημέλλου, 2003, Χρηστάκης, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα ζήτημα που τους απασχολεί κάθε σχολική χρονιά, γιατί έρχεται σε σύγκρουση με την προσδοκία και τη δυνατότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά. Η διαχείριση των τάξεων είναι η κυρίαρχη ανησυχία των περισσότερων εκπαιδευτικών (Coalition for Psychology in schools and education, 2006).

Έρευνες ανέδειξαν το ενδιαφέρον και την ανησυχία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ η δυσκολία διαχείρισής τους, εντοπίζεται στις αντιδραστικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν την καθημερινή σχολική εργασία (Herbert, 1989).

Είναι γεγονός ότι ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Stoiber, 2011) τονίζει την ανάγκη εστίασης σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της τάξης, που επιδεινώνουν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών και κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές.

Ως προς την αντιμετώπιση και διαχείριση των μη επιθυμητών συμπεριφορών συχνά αναζητούν υποστήριξη και συνεργασία από το άμεσο σχολικό περιβάλλον, συναδέλφους και γονείς. Λέγοντας συνεργασία εννοούμε ότι η ευθύνη μοιράζεται εξίσου και γίνεται κοινή προσπάθεια, στην οποία οι εμπλεκόμενοι αλληλοϋποστηρίζονται και συμμετέχουν ενεργά σε όλη την προσπάθεια Dillon (1996).

Η συνεργασία με τους γονείς είναι αδιαμφισβήτητη και έχει αναδειχτεί η σημαντικότητά της ως προς την πρόοδο των μαθητών (Armstrong, 1995, Beveridge 2005, Coleman 1998, Hornby 2000, Hornby & Stakes 2000).

Παρά τη γενική ομολογία της σημασίας των σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων σε θεωρητικό επίπεδο, η συνεργασία παρουσιάζει συχνά αρκετές δυσκολίες. Αυτές μπορεί να οφείλονται κυρίως στην ασυμφωνία των προσδοκιών σχολείου οικογένειας, σε ενδοοικογενειακούς παράγοντες, στο μειωμένο επίπεδο ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Phtiaika, 2001).

Επιπλέον σε μελέτες αναφέρεται ότι δυσκολίες, μπορούν να προκύψουν λόγω της έλλειψης επαρκών γνώσεων και εμπειρίας των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς Gorman (2004). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη γενική τάξη αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό, καθώς μεταξύ άλλων απαιτεί εξειδικευμένη εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα, γιατί θα κληθεί να συμμετέχει ενεργά στον προσδιορισμό και στην οργάνωση της αντιμετώπισής τους να συνεργαστεί με πρόσωπα και φορείς, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των μέτρων. Βέβαια, η αποτελεσματικότητα της κάθε παρέμβασης που επιλέγει και οργανώνει ο εκπαιδευτικός, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με το είδος του προβλήματος του παιδιού, τις μορφές της συνεργασίας που αναπτύσσει η οικογένεια και το σχολείο, αλλά και με δομικά στοιχεία της ίδιας της παρέμβασης (Clough & Nutbrown, 2005).

Έρευνες κατατάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως (Johnson et al., 2005. O.E.C.D., 2013a.) και μεταξύ των βασικών στρεσογόνων παραγόντων, αναφέρονται ο φόρτος της εργασίας, ο αυξημένος αριθμός ευθυνών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η κακή συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς κλπ. (Kyriacou, 2001, Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές να αναζητούν λύσεις και βοήθεια από τους συναδέλφους, είτε σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, είτε σε εξατομικευμένο επίπεδο. Άλλωστε, η συνεργασία, αντανακλά τόσο τη μορφή των σχέσεων των εκπαιδευτικών, όσο και την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves, 1994, Hopkins, 1996, Day, 2003).

Εξάλλου, όταν το κλίμα του σχολείου είναι θετικό και συνεργατικό οι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να κοινοποιήσουν την αβεβαιότητά τους ή την αποτυχία να αντιμετωπίσουν μόνοι τους μια δύσκολη κατάσταση. Αντίθετα τη συζητούν αποσκοπώντας στην υποστήριξή τους (Nias et al., 1989:250).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η αποτύπωση των πρώτων ενεργειών των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη τους και γι' αυτό περιορίζεται στην παρουσίαση των συχνοτήτων. Ειδικότερα εστίασαμε σε δύο βασικούς τρόπους, δηλαδή στην αντιμετώπιση σε ατομικό επίπεδο, και σε συλλογικό, συμπεριλαμβανομένων των γονέων.

Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από την έρευνα που διεξήχθη το 2015 σε σχολεία της περιοχής Αχαρνών. Σε σύνολο 33 σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αχαρνών συμμετείχαν 23 δημόσιες σχολικές μονάδες. Στην έρευνα πήραν μέρος 254 εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 και ειδικότητες (193 γυναίκες, 60 άντρες, 1 δεν απάντησε). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 106 άτομα είχαν 6-10 χρόνια υπηρεσίας, ενώ 59 άτομα 11-15, 24 άτομα 16-20, 22 άτομα 1-5 χρόνια, 18 από 25 και πάνω, 17 άτομα 21-25, και 8 δεν απάντησαν. Από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα οι 142 ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενώ μόνο 10 άτομα ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και 49 απόφοιτοι από άλλες σχολές (ειδικότητες), ενώ ένα μεγάλο μέρος δεν απάντησε.

Μεθοδολογία

Για τη διενέργεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου όπως, φύλο, χρόνια υπηρεσίας, σχέση εργασίας, τίτλοι σπουδών. Το δεύτερο μέρος περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Οι ερωτήσεις αποτελούσαν μέρος του ερωτηματολογίου σε έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008).

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και κάποιες ζητούσαν το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε πεντάβαθμη κλίμακα, ενώ άλλες ήταν επιλογής, πλην των ερωτήσεων των δημογραφικών στοιχείων. Κάποιες από αυτές άφηναν την επιλογή στον εκπαιδευτικό να δώσει μια δική του άποψη. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συμπληρώθηκαν τον Ιούνιο του 2015 (Cohen & Manion, 1997).

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS και η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μόνο τα αποτελέσματα σε επίπεδο συχνοτήτων, ενώ οι διασταυρώσεις και οι περεταίρω αναλύσεις αποτελούν αντικείμενο άλλης παρουσίασης, λόγω των περιορισμών της παρούσας δημοσίευσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα:

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, στην ερώτηση 1, «Τι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός, για να ανταποκρίνεστε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου σας σε σχέση με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο;», οι απαντήσεις-επιλογές των εκπαιδευτικών- όπως αυτές αποτυπώνονται- είναι οι ακόλουθες. Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους επιλέγουν ότι χρειάζονται «αλληλεγγύη

και συνεργασία με τους συναδέλφους σας», σε ποσοστό 81.5%. Ακολουθεί σε ποσοστό 81.1% η επιλογή «υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά».

Επίσης, σε ποσοστό 74% ακολουθεί η προτίμηση «αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες» και σε ποσοστό 71.7% το «ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών», ενώ, το 54.7% επέλεξε το «γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας».

Χαρακτηριστική είναι η ένδειξη πως ο,τιδήποτε σχετίζεται με μέσα και υλικά, γνώσεις εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά, όπως 42.5%, στο «μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος». Ανάλογη είναι και η ένδειξη (38.6%) για την αναγκαιότητα της μετεκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, ενώ τελευταία κατατάσσεται η αναγκαιότητα εξειδικευμένης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (23%).

Στις περιπτώσεις αυτές, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν μεν τις δικές τους ανάγκες σε ζητήματα διδακτικής και στρατηγικών διδασκαλίας, αλλά φαίνεται ότι είναι πιο σημαντικά γι' αυτούς τα ζητήματα ψυχολογικής-συναισθηματικής υποστήριξης και συνεργασίας. Αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο, όπου μοιράζονται τις ανησυχίες τους. Επίσης, αντιλαμβάνονται το ρόλο των γονέων των μαθητών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που τυχόν εμφανίζουν τα παιδιά τους, και τους θέλουν συμμάχους τους στις προσπάθειές τους για το δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει.

Πίνακας 1: Ανάγκες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο

Τι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός, για να ανταποκρίνεσθε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου σας σε σχέση με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο;	✓	%
α. Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας.	207	81.5
β. Εξειδικευμένη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.	59	23.2
γ. Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.	98	38.6
δ. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας.	139	54.7
ε. Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.	188	74
ζ. Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά.	206	81.1
η. Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.	182	71.7
θ. Μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.	108	42.5
ι. Άλλο	4	1.6

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, από την ερώτηση «Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας ή κρίσεις συμπεριφοράς, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;» διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αγνοεί το πρόβλημα (μόνο 2.4% απάντησε θετικά), αλλά προσπαθεί να το αντιμετωπίσει και εκτιμάμε ως θετική την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά.

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η προτίμηση κατά 81.5% στο «προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους (συναδέλφους, επαγγελματίες, γονείς, φορείς κλπ.), ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση», ενώ ακολουθεί η απάντηση «προτιμάτε να αντιμετωπίζετε εσείς το ζήτημα μέσα στην τάξη σας και να μην το κοινοποιείτε στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών σας» σε ποσοστό 32%. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι προτιμούν να αντιμετωπίζουν το όλο ζήτημα συλλογικά, εμπλέκοντας συναδέλφους, επαγγελματίες, φορείς, γονείς και άλλους, από το να το αντιμετωπίζουν μόνοι τους το πρόβλημα στην τάξη χωρίς να το κοινοποιούν σε άλλους. Αυτό συσχετίζεται και με την πρώτη τους επιλογή στην προηγούμενη ερώτηση, που επιθυμούν πλειοψηφικά συνεργασία και αλληλεγγύη με τους συναδέλφους. Μια πιθανή ερμηνεία είναι, ότι είτε δε θέλουν να το αντιμετωπίσουν μόνοι τους το πρόβλημα, είτε δε γνωρίζουν πώς να το αντιμετωπίσουν, είτε τέλος δεν αντέχουν να το αντιμετωπίσουν, ίσως λόγω μειωμένων ψυχικών αποθεμάτων.

Αυτό έρχεται σε μερική αντίθεση με προηγούμενη έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008) όπου η πρώτη και η δεύτερη προτίμηση των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά.

Πίνακας 2: Συνήθης αντιμετώπιση μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών

Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας ή κρίσεις συμπεριφοράς, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;	√	%
α. Προτιμάτε να αντιμετωπίζετε εσείς το ζήτημα μέσα στην τάξη σας και να μην το κοινοποιείτε στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών σας;	82	32.3
β. Προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους (συναδέλφους, επαγγελματίες, γονείς, φορείς κλπ.), ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση;	207	81.5
γ. Αγνοείτε το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει.	6	2.4

Από το πρώτο ερώτημα είχε ανακύψει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στη συνεργασία με τους γονείς και τις οποιεσδήποτε πληροφορίες μπορούν να αντλήσουν από αυτούς σε σχέση με τα παιδιά τους. Τι γίνεται όμως, όταν οι γονείς αδιαφορούν για το πρόβλημα;

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, στο ερώτημα «τι κάνετε στο σχολείο σας, όταν οι γονείς αδιαφορούν για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους», οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 83.1% καλούν τους γονείς να πάνε στο σχολείο για να τους ενημερώσουν και να συζητήσουν και σε ποσοστό 52.8% απάντησαν ότι προτείνουν στους γονείς να συμβουλευτούν ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς, όπως το Σχολικό Σύμβουλο, το Σχολικό Ψυχολόγο, τον Κοινωνικό Λειτουργό, το ΚΕΔΔΥ, το Κέντρο Ψυχικής Υγείας, το Κέντρο Νεότητας και το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο.

Ακολουθούν οι επιλογές «λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή σύλλογος», σε ποσοστό 38.2% και έπεται το «αναλαμβάνετε σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων την πρωτοβουλία και την ευθύνη, για να παραπέμψετε τους μαθητές σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς» σε ποσοστό 31.1%.

Σε χαμηλά ποσοστά κυμαίνονται οι προτιμήσεις «αναλαμβάνετε την πρωτοβουλία μεμονωμένα ως εκπαιδευτικός να απευθυνθείτε σε ειδικούς ή σε θεσμούς» (7.%), «προσπαθείτε να αγνοείτε ή να μην δίνετε προσοχή στα προβλήματα συμπεριφοράς» (2.4%) και τελευταία η επιλογή «δεν προβαίνετε σε λήψη μέτρων, επειδή δεν ενδιαφέρονται οι γονείς» (1.2%). Φαίνεται ξεκάθαρα και εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν δίπλα τους γονείς και προσπαθούν να τους ενημερώσουν και να τους κατευθύνουν στη συνέχεια, σε ειδικούς για υποστήριξη. Είναι πολύ σημαντικό εύρημα, το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αδιαφορούν για το πρόβλημα, ενώ σταθερά αναδεικνύεται η ανάγκη τους να το μοιραστούν, δεν επιθυμούν να προβούν μόνοι τους σε ειδικούς φορείς ή θεσμούς, αλλά αναγνωρίζουν τον πρώτιστο ρόλο της οικογένειας.

Πίνακας 3: Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην απουσία συνεργασίας με γονείς

Τι κάνετε στο σχολείο σας, όταν οι γονείς αδιαφορούν για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους; [√	%
α. Καλείτε τους γονείς του μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσετε και να συζητήσετε.	211	83.1
β. Προτείνετε στους γονείς να συμβουλευτούν ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς: (Σχολικό Σύμβουλο, Σχολικό Ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο)	134	52.8
γ. Αναλαμβάνετε σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων την πρωτοβουλία και την ευθύνη, για να παραπέμψετε τους μαθητές σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς.	79	31.1
δ. Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή σύλλογος.	97	38.2
ε. Αναλαμβάνετε την πρωτοβουλία μεμονωμένα ως εκπαιδευτικός να απευθυνθείτε σε ειδικούς ή σε θεσμούς.	19	7.5
ζ. Δεν προβαίνετε σε λήψη μέτρων επειδή δεν ενδιαφέρονται οι γονείς.	3	1.2
η. Προσπαθείτε να αγνοείτε ή να μην δίνετε προσοχή στα προβλήματα συμπεριφοράς	6	2.4

Στην ερώτηση που αφορά στις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη χωρίς να εμπλέκουν και άλλους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δείχνουν κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές και προσπαθούν να συναισθανθούν την ψυχολογική τους κατάσταση, σε ποσοστό 77.6%.

Ακολουθούν το «προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας άμεσα παιδαγωγικά ή πειθαρχικά μέτρα», σε ποσοστό 63.8% και το «προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους» σε ποσοστό 60.6%.

Εδώ φαίνεται να προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί, αρχικά να συναισθανθούν τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, ενώ στη συνέχεια κάνουν χρήση μέτρων πειθαρχίας και στη συνέχεια και εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών ελέγχου της συμπεριφοράς.

Ένα ποσοστό 49.6% απαντά ότι παίρνουν το πρόβλημα «πάνω» τους, το θεωρούν δηλαδή δικό τους και πρέπει μόνοι τους να βρουν τη λύση, ενώ ένα 43.7% επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητούν ευκαιρίες για να συζητήσουν το ζήτημα μαζί τους.

Σε χαμηλότερα ποσοστά κυμαίνονται οι επιλογές «προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να ατονήσει και να σβήσει» (26%) και «επιχειρείτε να αντιμετωπίσετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία» (14.6%). Εδώ είναι ενδιαφέρον το εύρημα ότι η εμπειρία δεν είναι σύμμαχος του εκπαιδευτικού σε θέματα συμπεριφοράς. Πιθανά, το εύρημα αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είχε από 6 έως 15 χρόνια υπηρεσίας.

Επιπλέον, η χρήση κάποιου θεωρητικού μοντέλου είναι από τις τελευταίες τους επιλογές, μαζί με τη διδασκαλία του αναστοχασμού στους μαθητές που εκδηλώνουν μη επιθυμητές συμπεριφορές (4.3% και 1.6% αντίστοιχα).

Πίνακας 4: Τρόποι αντιμετώπισης μέσα στην τάξη

Όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει στους άλλους συναδέλφους, τότε	√	%
α. αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του ζητήματος,	126	49.6
β. επιχειρείτε να αντιμετωπίσετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία	37	14.6
γ. εφαρμόζετε ένα θεωρητικό μοντέλο που κρίνετε εσείς ως κατάλληλο,	11	4.3
δ. προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να ατονήσει και να σβήσει,	66	26.0
ε. προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας άμεσα παιδαγωγικά ή πειθαρχικά μέτρα,	162	63.8
ζ. δείχνετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές και προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχολογική τους κατάσταση,	197	77.6
η. επιδιώκετε να δημιουργήσετε μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητάτε ευκαιρίες για να συζητήσετε το ζήτημα μαζί τους,	111	43.7
θ. προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους,	154	60.6
ι. προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεών τους,	4	1.6
κ. άλλο:.....	?	?

Στην ερώτηση που αφορά στις συλλογικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται μια συλλογική ευθύνη και απόφαση για το θέμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι επιδιώκουν κυρίως την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας, σε ποσοστό 71.7%, καθώς και τη συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή σε ποσοστό 69.7%. Από τις απαντήσεις αυτές, δεν μπορούμε να έχουμε ποιοτικά στοιχεία, ως προς τη μορφή της συνεργασίας. Παρόλα αυτά, η έρευνα στον τομέα αυτό αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι δύσκολη στην περίπτωση παιδιών με «προβληματική» συμπεριφορά (Lacey, 2001). Στην

Ελλάδα οι γονείς αποδίδουν τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, κατηγορώντας τους για μη συνεργάσιμους κι τους ρίχνουν τις ευθύνες του προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Οι επιλογές άτυπης συζήτησης με συναδέλφους, η προσφυγή σε φορείς-θεσμούς ή η συζήτηση με φίλους συναδέλφους και με τη δική τους οικογένεια, ακολουθούν με ποσοστά 46.1%, 33.55%, 15.7% και 12.2% αντίστοιχα.

Τελευταίες έρχονται οι απαντήσεις «αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα» και «άλλο».

Στην έρευνά μας και σε αυτό το ερώτημα, αναδεικνύεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να μοιραστούν το πρόβλημα και οι απαντήσεις είναι σε συνάφεια με τις αντίστοιχες προηγούμενης έρευνας του ΟΕΠΕΚ (2008), ενώ παρουσιάζεται μια μικρή διαφοροποίηση με την έρευνα του Βεργίδη (2008) όπου εκεί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν σε συναδέλφους, σε Διευθυντή/ντρια και στην περίπτωση εξωσχολικής βοήθειας-υποστήριξης, η πρώτη προτίμηση ήταν ο σχολικός σύμβουλος.

Πίνακας 5: Συλλογικοί τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς

<i>Όταν προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται μια συλλογική ευθύνη ή απόφαση για το ζήτημα, τότε:</i>	√	%
α. συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεσθε,	40	15.7
β. συζητάτε άτυπα το ζήτημα με τους συναδέλφους σας για να επωφεληθείτε από την εμπειρία τους,	117	46.1
γ. επιδιώκετε να αντιμετωπίσετε το πρόβλημα σε συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή,	177	69.7
δ. μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος,	46	18.1
ε. μεταφέρετε το ζήτημα στο σύλλογο των διδασκόντων.	125	49.2
ζ. επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή,	182	71.7
η. καταφεύγετε σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς επιδιώκοντας εξειδικευμένη στήριξη: (Σχολικό Σύμβουλο, Σχολικό Ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό, ΚΕΔΔΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κέντρο Νεότητας, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο)	85	33.5
θ. αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα,	2	0.8
ι. συζητάτε το ζήτημα στην οικογένειά σας ή στον κύκλο των φίλων σας για να έχετε και μια άλλη άποψη για τις ενέργειές σας,	31	12.2
κ. άλλο;	1	0.4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτυπώνει ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις και κατά συνέπεια, αυξάνονται και οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Πέραν αυτού, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των τάξεων είναι αδιαμφισβήτητος, αφού σε αυτές φοιτά ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές προτάσσουν το μοντέλο «ένα σχολείο για όλους». Τα παραπάνω, έχουν σα συνέπεια

την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών, από τη στιγμή που καλούνται να ανταποκριθούν με εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα στην αποτελεσματική ένταξη όλων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έρευνες δείχνουν ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Fink & Janssen, 1993· Χατζηχρήστου, 2004).

Επίσης, άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ως προς το ρόλο τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, εστιάζουν κυρίως στη διδακτική εμπειρία και στην αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Andreou & Rapti, 2010), στην απουσία δια-υπηρεσιακής συνεργασίας (Goodman & Burton, 2010, Lastrapes, 2013, Oliver & Reschly, 2010), στην ανεπάρκεια κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς (Anderson & Hendrickson, 2007, Goodman & Burton, 2010, Maggin al., 2012, Oliver & Reschly, 2010, Scanlon & Barnes, 2013) καθώς και στη μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα εξαιτίας του άγχους ή της εξουθένωσης τους (Scanlon & Barnes, 2013, Hudson-Baker, 2005).

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης, αποτελούν μία πρώτη ανάγνωση στο πώς οργανώνουν τις «εκπαιδευτικές τους αντιδράσεις» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στα σχεδόν καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς, που αποδεδειγμένα αποτελούν μέρος της καθημερινής σχολικής ζωής.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη ανέδειξε την επιλογή των εκπαιδευτικών να συζητούν και να αναζητούν λύσεις στο άμεσο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή, στους συναδέλφους και στην οικογένεια των μαθητών. Αυτό θεωρείται μια λογική αντίδραση, αν σκεφτεί κανείς ότι το σχολείο αφενός μεν σα ζωντανός οργανισμός αναπτύσσει στρατηγικές και μηχανισμούς αυτορρύθμισης αφετέρου αποτελεί αναγνώριση της αναγκαιότητας για συλλογική ενεργοποίηση στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, έρευνες συνηγορούν στην αναγκαιότητα συνεργασίας με τους γονείς, αφού αυτοί είναι τα πιο άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα (Armstrong, 1995, Beveridge 2005, Coleman 1998, Hornby 2000, Hornby & Stakes 2000).

Είναι ουσιώδες το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, παρότι αυτά αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες άγχους γι' αυτούς.

Σε σχετικές έρευνες (ΟΕΠΕΚ, 2008) σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και ακόμα λιγότερο σε σχέση με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους για το ζήτημα αυτό, όπως και από τη συνεργασία και υποστήριξη από αρμόδιους κρατικούς φορείς. Επιπλέον καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών (ΟΕΠΕΚ, 2008, Παναγοπούλου, 2014).

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μερική αντίθεση με τις προηγούμενες μελέτες, ότι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, η εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η μετεκπαίδευση, η επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση, καθώς και τα μέσα –υλικά δεν κρίνονται ως τα πιο απαραίτητα για την ικανοποιητική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του ρόλου τους στο συγκεκριμένο θέμα. Πιθανά το εύρημα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος προέρχεται από πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αν και αυτό

αποτελεί πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση και για τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Επιπλέον ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η εναπόθεση της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς σε συλλογικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τους συναδέλφους και τους γονείς. Αυτό πιθανά αποτελεί ένδειξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο και στην περίπτωση αυτή αποτελεί ένα θετικό στοιχείο, καθώς είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν έχουν καλύτερα αποτελέσματα στο διδακτικό τους έργο, αλλά και στο γενικότερο κλίμα του σχολείου. Το στοιχείο αυτό βέβαια δεν αναιρεί τον ουσιώδη και καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης.

Παρόλα αυτά, σχετικές έρευνες (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2001) δείχνουν ότι τα ζητήματα των συνεδριάσεων και συζητήσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων, που κυριαρχούν είναι διοικητικά και οργανωτικά, ενώ ζητήματα παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου έπονται στην προτίμησή τους. Επίσης, σε νεότερη έρευνα φαίνεται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση επί εκπαιδευτικών ζητημάτων εντός του σχολείου κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από δημοσιουπάλληλική τυπικότητα και διεκπεραιωτικό πνεύμα (Καραγιάννη, 2012).

Συμπερασματικά, αναδύεται ένας προβληματισμός για το αν τελικά τα ευρήματα σχετικά με την ανάθεση της ευθύνης σε συλλογικό επίπεδο, είναι ένδειξη καλού σχολικού κλίματος και σχέσεων συνεργασίας. Εναλλακτικά μπορεί να σχετίζεται με την αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς την αρμοδιότητα ανάληψης της συγκεκριμένης ευθύνης, την αποδοχή της ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή είναι θέμα επαγγελματικής επάρκειας και ετοιμότητας ως προς τα ζητήματα αυτά. Επιπλέον, αναδύεται η ανάγκη διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του συλλογικού πλαισίου συνεργασίας, τόσο σε επίπεδο φορέων, σε επίπεδο οικογένειας σχολείου και σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων. Αυτοί οι προβληματισμοί αποτελούν και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Andreou, E. & Rapti, A., (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27 (1), 53-67.
- Anderson, L.F. & Hendrickson, J.M., (2007). Early-career EBD teacher knowledge, ratings of competency importance, and observed use of instruction and management competencies. *Education & Treatment of Children*, 30(4), 43-65.
- Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education: parents, children and special education*, London: Routledge
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools: developing partnerships for inclusive education*. Oxon: Routledge Falmer
- Clough, P. & Nutbrown, C. (2004). Inclusion and Development in the Early Years: Making Inclusion Conventional? *Foreword in Child Care in Practice*, 11, (2), 99-102.
- Coalition for Psychology in schools and education, (2006). *Report on the teacher needs survey*. Washington, D.C.: American Psychology Association, center for psychology in schools and education. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2016

<https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEWjclajO26HMAhUpAZoKHbzcAEYQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.apa.org%2Fed%2Fschools%2Fcoalition%2Fteachers-needs.pdf&usg=AFQjCNFdj2kg7bKajmReTJzBo413rk44lQ&cad=rja>

- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*. London: Paul Chapman
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cooper, P. (1999). *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Day, C. (1991). Only connect... relationships between higher education and schools. In K. Letiche, J. Van der Wolf, & F. Plooi, (Eds.), *The practitioner's power of choice in staff development and in-service training*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Dillon, J. (1997). *Becoming a teacher: issues in secondary teaching*. Buckingham: Open University Press
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή – Αζίτζι, & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.
- 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.
- Gorman, J. C. (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. Thousand Oaks, London: Corwin Press
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement. In J. Grey, D. Reynolds & C. Fitz-Gibbon (Eds.), *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell.
- Herbert, M., (1989α). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. *Τόμος Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Cassell
- Hornby, G & Stakes, R. (2000). *Meeting special needs in Mainstream Schools-A practical Guide for Teachers*, (2nd Ed.). David Fulton Publishers
- Hudson-Baker, P. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3),51-64.
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ηπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2001. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων. *Ενημέρωση*, 68

- Καραγιάννη, Ε. (2012). *Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας. Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.
- Κυριακού, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational review*, 53, 27-35.
- Lacey, P. (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd
- Lastrapes, R.E., (2013). Using the good behavior game in an inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 49(4) 225–229.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (2-3), 139-152
- Maggin, D.M., Fallón, L.M., Hagermoser Sanetti, L.M., & Ruberto, L.M., (2012). Training paraeducators to implement a group contingency protocol: Direct and collateral effects. *Behavioural Disorders*, 38 (1), 18-37.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013a). *Education at a Glance 2013: Highlights*. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en. Ανασύρθηκε στις 19/1/2014
- Oliver, R.M., & Reschly, D.J., (2010). Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35 (3), 188-199.
- ΟΕΠΕΚ (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Παναγοπούλου, Ε. (2014). *Οι αντιλήψεις των δασκάλων ως προς την ετοιμότητά τους να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: *Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους*. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Phtiaka, H. (2001). *Special Education and Home-School 'Partnership'*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2): 141-167, Cyprus.
- 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.
- Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 46-55.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χρηστάκης, Κ. (2005). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

*Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης
(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016*