

Αικατερίνη Γαλιώτου¹

Ελένη Ανδρέου²

Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες

Περίληψη

Η διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελεί ένα πεδίο ευρύ και άκρως ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η μεγάλη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς στο μαθητικό πληθυσμό σε συνδυασμό με τις ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού καθιστά τη διαχείρισή της συμπεριφοράς τους εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική, ενώ παράλληλα απαιτεί σωστή οργάνωση της διδασκαλίας και διαχείριση της σχολικής τάξης. Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιαστούν οι πιο ενδεδειγμένες στρατηγικές-τεχνικές πρόληψης, αλλά και προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και εν συνεχεία να αξιολογηθούν βάσει της αποτελεσματικότητάς τους. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν η ανασκόπηση σε ηλεκτρονικές πηγές και η επιμελής επιλογή τους, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. Συμπερασματικά, οι υπάρχουσες επιστημονικές προσεγγίσεις προτείνεται να εφαρμόζονται συνδυαστικά, ώστε να αξιοποιούνται κατάλληλα σε επίπεδο πρόληψης αλλά και να δημιουργούνται ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης. Οι μελλοντικές έρευνες μπορούν σε θεωρητικό επίπεδο, να εμπλουτίσουν τις αναφερόμενες πρακτικές εφαρμογές διαχείρισης συμπεριφοράς, και παράλληλα να δομήσουν πιο ολοκληρωμένα και επιστημονικά τεκμηριωμένα παρεμβατικά προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, αξιολόγηση, πρόληψη, παρέμβαση, ένταξη, διαχείριση τάξης.

Abstract

¹ Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Μ.Σ. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Ε.Α., Παν/μιο Θεσσαλίας

² Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Θεσσαλίας

Behavior management of students with emotional and behavioral difficulties is a wide field and very interesting for teachers of all grades. The high frequency of behavioral problems among school population combined with individual differences of each child makes the management of their behavior extremely difficult and demanding and requires proper organization of teaching and classroom management. The aim of this study was to present the most appropriate strategies (prevention techniques) and some intervention programs for students with behavioral problems and then to evaluate them on the basis of their effectiveness. The methodology employed was to review online resources and diligent selection according to the relevant literature. In conclusion, the existing scientific approaches proposed to be applied in combination to each other, thus putting at prevention but also to create comprehensive and effective intervention programs. Future research could theoretically enrich practical applications of behavior management, and construct more comprehensive intervention programs.

Key-words: emotional and behavioral difficulties, assessment, prevention, intervention, inclusion, classroom management.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων γνωρίζουν ότι η διδασκαλία είναι μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να διαταράξουν το κλίμα στη σχολική τάξη, να κατασπαταλήσουν τον διδακτικό χρόνο, να εξουθενώσουν τον εκπαιδευτικό και συνεπώς να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Οι συμπεριφορές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαχείρισή τους ποικίλλουν, περιλαμβάνοντας το άγχος, τη μοναχικότητα-απόσυρση, την επιθετικότητα, την παραβατικότητα κ.ά. (Jull, 2008· Oliver & Reschly, 2010· Kaufman 2005).

Η σωστή οργάνωση της τάξης αποτελεί επιτακτική ανάγκη, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στις πολλαπλές προκλήσεις των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Hudson-Baker, 2005· Jull, 2008· Kaufman 2005· Koundourou, 2012· Oliver & Reschly, 2010· Plotts, 2012· Roache & Lewis, 2011). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, το φαινόμενο της αύξησης των μαθητών αυτών (Poulou, 2005· Lane, 2011), η ποικιλία εκδήλωσης των συμπεριφορικών προβλημάτων σε συνδυασμό με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών λόγω της ανεπαρκούς ειδίκευσής τους (Andreou & Rapti, 2010· Hudson-Baker, 2005· Scanlon&Barnes, 2013) ,της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους (Andreou & Rapti, 2010) καθώς και της ελλιπούς συνεργασίας με το

υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (Goodman & Burton, 2010· Lastrapes, 2013· Oliver & Reschly, 2010) υπαγορεύει την ανάγκη για εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διττός: αφ' ενός να εντοπίσει ποιες είναι οι πιο ενδεδειγμένες μέθοδοι πρόληψης και παρέμβασης για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και αφ' ετέρου να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά τους.

Όμως, προτού φτάσουμε στην παρουσίαση ολοκληρωμένων και με σαφή βήματα τεχνικών-μεθόδων και έπειτα προγραμμάτων οφείλουμε να ορίσουμε πρώτα τα προβλήματα συμπεριφοράς, ώστε να καταστεί σαφές ποιοι μαθητές περιλαμβάνονται σε αυτή την ευρεία κατηγορία, καθώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας στις εκάστοτε κατηγοριοποιήσεις δε μπορεί να αγνοηθεί. Μεγίστης σημασίας αποτελεί επιπλέον το κομμάτι της αξιολόγησης, καθώς σε αυτό το τόσο σημαντικό στάδιο δομείται η όποια τεχνική και ο προσδιορισμός της διοίκησης της σχολικής τάξης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς, προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δομήσει και να εφαρμόσει τις ποικίλες τεχνικές, που προσφέρονται, εξετάζοντας παράλληλα και τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητο να μελετηθούν οι απόψεις-στάσεις των μαθητών και κυρίως των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ακραία προβλήματα συμπεριφοράς, ελέγχοντας τη συμφωνία θεωρίας και πράξης. Τέλος, παρουσιάζονται οι πιο επιστημονικά τεκμηριωμένες στρατηγικές πρόληψης και έπονται οργανωμένα σχέδια και πλάνα παρέμβασης καθώς και κάποιες ακόμα παρεμβατικές θεωρητικές προσεγγίσεις.

Επιδιώξεις της παρούσας εργασίας αποτελούν η συνεισφορά της σε πρακτικό και σε ερευνητικό επίπεδο στο απαιτητικό πεδίο της διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες καθώς επίσης και η – όσο το δυνατόν-συνολική θεώρηση των προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων στο συγκεκριμένο θέμα.

Μεθοδολογία βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στηρίχθηκε σε πολλαπλές αναζητήσεις πρόσφατης αρθρογραφίας σε ηλεκτρονικές πηγές- βάσεις δεδομένων, σύμφωνα με τη θεματική της εργασίας και με τα κριτήρια που έθεσε η βιβλιογραφία. Ειδικότερα, ο όρος «συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες» (Emotional and behavioral difficulties-EBD) συνδυάστηκε με πληθώρα λέξεων όπως: αξιολόγηση (assessment), πρόληψη (prevention), παρέμβαση (intervention), ένταξη (inclusion), προσαρμογές adaptations), τροποποιήσεις (modifications), διαχείριση της σχολικής τάξης (classroom management), στις ηλεκτρονικές πηγές

«EBSCOhost», που περιελάμβανε κατ' επιλογή τις βάσεις: “Academic search complete”, “Psychinfo” και “Eric” καθώς και στο “Scopus”. Η επιλογή έγινε με περιορισμούς στη χρονολογία έκδοσης, ώστε να καλύπτει την τελευταία δεκαετία (από το 2004 έως το 2014), με στόχο να αποτυπωθούν οι σύγχρονες τάσεις της βιβλιογραφίας.

<u>ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ</u>		<u>ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕ</u>	<u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤ</u>	<u>ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ</u>
EBD	Assessment Prevention Intervention Inclusion Adaptations Modifications Classroom management	<u>Σ ΠΗΓΕΣ</u> <i>EBSCOhost</i> (Academic Search complete, PsychINFO , Eric) <i>Scopus</i>	<u>Α</u> 364 253	Χρονολογία έκδοσης (2004-2014) Επιστημονικ ά περιοδικά σε συγκεκριμένε ς βάσεις δεδομένων

Απορρίφθηκαν όσες βιβλιογραφικές πηγές αναφέρονταν σε συν-νοσηρότητα, συνύπαρξη δηλαδή των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών με άλλες διαταραχές π.χ. το αυτιστικό φάσμα.

Τέλος, επιλέχθηκαν 36 επιστημονικά τεκμηριωμένα άρθρα (έρευνες, συστηματικές ανασκοπήσεις), όπου εξετάζεται η διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Το δείγμα, που προκύπτει από τις μελέτες αφορά σε μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης έως και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και στην πλειοψηφία τους αποτελούν μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας, λόγω της αναγκαιότητας της πρώιμης και έγκαιρης παρέμβασης.

Αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών

Η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα ευρύ και πολυπαραγοντικό πεδίο, το οποίο δύσκολα μπορεί να διερευνηθεί επαρκώς λόγω της φύσης του. Ως εκ τούτου, τα προβλήματα στη

συμπεριφορά αποτελούν μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια.

Ποια είναι όμως εκείνα τα χαρακτηριστικά, που πρέπει οπωσδήποτε να λάβουμε υπόψη, προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε κάπως τον πολυδιάστατο αυτόν όρο; Ως πρόβλημα λοιπόν πρέπει να θεωρήσουμε «κάποια ενέργεια, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό του πληθυσμού, στον οποίο ανήκει το άτομο, για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με μεγάλη ένταση, μπορεί να μετρηθεί βάσει του πλαισίου εμφάνισής του και επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή του συστήματος, στο οποίο ανήκει και καλείται να δράσει»(Κολιάδης, 2010, σ. 39)

Οι συνηθισμένοι λόγοι που μπορεί να συνδέονται με τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη είναι οι εξής (Hayling, Cook, Gresham, State, & Kern, 2008): από πλευράς μαθητή, η αντιπάθεια προς το σχολείο, λόγω υποβαθμισμένης εικόνας, η ανάγκη για κυριαρχία, εις βάρος του εκπαιδευτικού, η αδυναμία ενσωμάτωσης στην ομάδα, η αδυναμία ή η απροθυμία κατανόησης των επιπτώσεων μιας συμπεριφοράς, η άγνοια των κανόνων, και επιπροσθέτως οι αντικρουόμενοι κανονισμοί, μεταξύ σχολείου-οικογένειας, η μετάθεση αρνητικών συναισθημάτων στο σχολείο, λόγω λανθασμένων προτύπων, το άγχος, το διδακτικό στυλ.

Η αντικειμενική διαφοροποίηση της φυσιολογικής από την παθολογική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων μπορεί να γίνει βάσει τριών κριτηρίων: των στατιστικών, της συστημικής προσέγγισης και των λειτουργικών (Jull, 2008 Plotts, 2012)

Τα στατιστικά κριτήρια αφορούν τόσο στη συχνότητα, όσο και στην ένταση της εξεταζόμενης συμπεριφοράς, συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό. Πρέπει δηλαδή να καταγραφεί και εν συνεχεία να μετρηθεί με επιστημονικό τρόπο η συμπεριφορά μέσα από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση, ώστε να εντοπιστεί η διαφορά βαθμού του προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό, στοχεύουμε στην αξιολόγηση και στη διάγνωση ενός προβλήματος στη συμπεριφορά. Ωστόσο, παράγοντες όπως οι ατομικές διαφορές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή.

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, κάθε συμπεριφορά πρέπει να εξετάζεται και να αξιολογείται σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισής της, το σύστημα δηλαδή στο οποίο παρουσιάζεται. Έτσι, μια συμπεριφορά για να χαρακτηριστεί ως προβληματική πρέπει να εμφανίζεται σε περισσότερα από ένα συστήματα λειτουργίας του παιδιού, π.χ. σχολείο, οικογένεια, παρέες κ.ά.

Τα λειτουργικά κριτήρια εστιάζουν στη λειτουργικότητα και στην προσαρμογή του παιδιού. σε διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο. Επομένως, οι τομείς των γνωστικών

ικανοτήτων, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της προσαρμογής, του αυτοελέγχου, της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης προσδιορίζουν τη συμπεριφορά καθώς επίσης και την εξελικτική πορεία του παιδιού. Η εν λόγω προσέγγιση ενδείκνυται κυρίως για αποτελεσματική αξιολόγηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού.

Η κλινική προσέγγιση αποτελεί έναν κατηγορικό τρόπο ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς, που εξαιτίας των υψηλού επιπέδου γνώσεων, που απαιτεί, η χρήση του ενδείκνυται για ειδικούς ψυχικής υγείας, π.χ. κλινικούς ψυχολόγους. Η εφαρμογή του πραγματοποιείται βάσει του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχιατρικών Διαταραχών (DSM) και συγκεκριμένα της τέταρτης έκδοσής του, DSM-IV. Σύμφωνα με αυτό, η ταξινόμηση γίνεται σε πέντε άξονες, που σε κάθε ένα κωδικοποιούνται συγκεκριμένες διαταραχές:

- i. Κλινικές Διαταραχές
Άλλες καταστάσεις που μπορεί να αποτελέσουν εστία κλινικής προσοχής
- ii. Διαταραχές της προσωπικότητας-Νοητική Καθυστέρηση
- iii. Γενικές Σωματικές Καταστάσεις
- iv. Ψυχοκοινωνικά και Περιβαλλοντικά προβλήματα
- v. Σφαιρική εκτίμηση της λειτουργικότητας

Η κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς βάσει της εμπειρικής προσέγγισης αποτελεί μια πιο εύχρηστη ταξινόμηση για τους εκπαιδευτικούς, αφού στηρίζεται στην παρατήρηση και δεν απαιτεί εξειδικευμένη γνώση για να εφαρμοστεί (Κολιάδης, 2010). Δύο είναι τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται για αυτή την μέθοδο: το ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένα Αξιολόγηση) καθώς και το ΕΔΕΠ (Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Εφαρμογής).

Το ΣΑΕΒΑ περιλαμβάνει 3 ερωτηματολόγια: το ερωτηματολόγιο για γονείς παιδιών ηλικίας 6-18 ετών (ChildBehaviorChecklist/6-18-CBCL/6-18), το ερωτηματολόγιο για Εφήβους (YouthSelfReport-YSR), το ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς (Teacher'sReportForm-TRF)

Σε πρώτη φάση, τα παραπάνω ερωτηματολόγια εντοπίζουν 8 κλίμακες συνδρόμων που τείνουν να συνυπάρχουν και οι οποίες κατατάσσονται σε εσωτερικευμένα προβλήματα, εξωτερικευμένα προβλήματα και τρία επιπλέον σύνδρομα (Jull, 2008· Oliver & Reschly, 2010· Kaufman 2005):

Εσωτερικευμένα προβλήματα (Internalizing problems), προβλήματα δηλαδή που δεν έχουν βιοπαθολογικά αίτια, είναι κυρίως ενδογενή και επηρεάζουν συνήθως τις κοινωνικές

επαφές. (1. Άγχος/Κατάθλιψη (Anxious/Depressed), 2. Απόσυρση/Κατάθλιψη (Withdrawn/Depressed), 3. Σωματικά Ενοχλήματα (Somatic Complaints)).

Εξωτερικευμένα προβλήματα (Externalizing problems), τα οποία αφορούν στις προσδοκίες που έχει ο κοινωνικός περίγυρος από το παιδί και στις συγκρούσεις που αυτές συχνά προκαλούν.(1. Παράβαση κανόνων (Rule-Breaking Behavior), 2. Επιθετική συμπεριφορά (Aggressive Behavior).

Τρία εξ αυτών των συνδρόμων, που δεν κατατάσσονται στις παραπάνω δύο κατηγορίες. (1. Κοινωνικά προβλήματα (Social problems), 2. Προβλήματα σκέψης (Thought Problems), 3. Προβλήματα προσοχής (Attention problems).

Σύμφωνα με έρευνες, σε μια προσπάθεια προσαρμογής των συνδρόμων ΣΑΕΒΑ στο DSM-IV, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχετίσεων των διαγνωστικών κατηγοριών του DSM-IV με κάθε στοιχείο προβλήματος του ΣΑΕΒΑ και προέκυψαν κάποιες προσαρμοσμένες διαγνωστικές κατηγορίες. Ωστόσο, τα διαγνωστικά κριτήρια στις προσαρμοσμένες αυτές κατηγορίες δεν είναι επαρκή και συνεπώς η συμβολή του DSM είναι καθοριστικής σημασίας για τη διάγνωση (Κολιάδης, 2010).

Το ΕΔΕΠ αποτελείται από 110 μορφές συμπεριφοράς, που σχετίζονται τόσο με την Ενδο-προσωπική προσαρμογή, τις σχέσεις δηλαδή του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και με την Δια-προσωπική προσαρμογή, τις σχέσεις δηλαδή του ατόμου με τους γύρω του, και κατά συνέπεια επηρεάζουν την προσαρμογή του.

Ενδο-προσωπική προσαρμογή: σύνδρομα που παρεμποδίζουν την ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού και την υλοποίησή τους. (1. Άγχος- Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός, 2. Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός, 3. Ψυχοσωματικές διαταραχές)

Δια-προσωπική προσαρμογή: σύνδρομα που παρακωλύουν την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.(1. Επιθετικότητα, 2. Παραβατικότητα)

Συμπερασματικά, τόσο η κλινική, όσο και η εμπειρική προσέγγιση είναι εξαιρετικά χρήσιμες στον εντοπισμό και στη διάγνωση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης. Όμως, μια συνδυαστική χρήση των δυο προσεγγίσεων είναι εξίσου χρήσιμη, μιας και σε πρώτη φάση, η αναγνώριση και η διαπίστωση των προβλημάτων συμπεριφοράς πραγματοποιείται ευκολότερα μέσω της εμπειρικής προσέγγισης. Εν συνεχεία όμως, ο κλινικός έλεγχος από καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό και σε συνεργασία με τους γονείς, δίνει όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά, που απαιτούνται για την κάθε περίπτωση. Έτσι, η διαμόρφωση ενός κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης επιτυγχάνεται πλήρως και ολοκληρωμένα (Hayling et al. 2008).

Κοινωνική ένταξη και διαχείριση της σχολικής τάξης

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών είναι ένα φαινόμενο τόσο σύνηθες, όσο και μακροχρόνιο. Ενδεικτικά, το 1/6 του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Ρουλου, 2005). Άλλοι ερευνητές υπολογίζουν το ποσοστό αυτής της ομάδας στο 3-20% του μαθητικού πληθυσμού (Lane, 2011). Τα εν λόγω προβλήματα εκδηλώνονται ποικιλοτρόπως, με δυσκολία προσαρμογής στις απαιτήσεις του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αντιδραστική συμπεριφορά απέναντι στους ενήλικες, τη γενικότερη σύγχυση, την εύκολη διάσπαση (Hudson-Baker, 2005· Jull, 2008· Kaufman 2005· Koundourou, 2012· Oliver & Reschly, 2010· Plotts, 2012· Roache & Lewis, 2011).

Στο παρελθόν, η προκλητική συμπεριφορά των μαθητών με συναισθηματικές και κυρίως συμπεριφορικές δυσκολίες αντιμετωπιζόταν με πειθαρχικές πρακτικές και με περιοριστικές ρυθμίσεις, που είχαν σκοπό την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς, μέσα από την τιμωρία και συχνά κατέληγαν στην αναστολή της φοίτησης των μαθητών (Ρουλου, 2005· Hudson-Baker, 2005· Goodman & Burton, 2010). Οι απωθητικές αυτές στρατηγικές, όχι μόνο δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες, αλλά αντίθετα προάγουν την αντίδραση, την απέχθεια, την αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Koundourou, 2012· Lannie & McCurdy, 2007· Roache & Lewis, 2011) και την περιθωριοποίησή τους (Hudson-Baker, 2005· Roache & Lewis, 2011), δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

Μάλιστα, σε έρευνα των Roache και Lewis (2011), οι ίδιοι οι μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκαν στο «κατασταλτικό» τρόπο επιβολής πειθαρχίας με τιμωρίες και ποινές. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν σαφώς τον κύριο στόχο αντιμετώπισης τέτοιων περιπτώσεων τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Hudson-Baker, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Scanlon και Barnes (2013), μια ενδοσχολική μεταβλητή, που επηρεάζει σημαντικά την ένταξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στην κοινωνία του σχολείου, είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή. Μάλιστα, η επιτυχία των πολιτικών ένταξης, που έχουν εφαρμοστεί συνδέονται άρρηκτα με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί (Scanlon & Barnes, 2013· Goodman & Burton, 2010). Θα πρέπει, επομένως, να εξετάσουμε τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη αλλά και τους λόγους για τους οποίους αυτές υφίστανται.

Οι μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν και εστιάζουν κυρίως στη διδακτική εμπειρία και στην αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Andreou & Rapti, 2010), στην έλλειψη οικονομικών πόρων για τις κατάλληλες προσαρμογές (Koundourou, 2012· Gal, Schreur & Engel – Yeager, 2010· Scanlon & Barnes, 2013), 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, Fallon, Hagermoser Sanetti & Ruberto, 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). Διαπιστώνουμε δηλαδή, εξ ορισμού ακόμα, ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για οποιονδήποτε λόγο οδηγεί σε αυξανόμενη αρνητική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, που με τη σειρά της ανατροφοδοτεί και καλλιεργεί αρνητικά συναισθήματα αμφίπλευρα, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

Όμως, η αξία της αποδοχής και του «ανήκειν» σε μια ομάδα είναι αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός (Gal et al., 2010) και με αυτή την έννοια η ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως και κάθε άλλης ιδιαίτερης ομάδας, είναι αναγκαία. Μια επιτυχημένη ενταξιακή πρακτική σαφώς επηρεάζεται εξίσου και από περιβαλλοντικούς παράγοντες και από ενδοπροσωπικούς (Gal et al., 2010). Κατά συνέπεια και αντιστοιχία, για να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή της «προκλητικής» αυτής ομάδας στα πλαίσια του σχολείου απαιτούνται από την πλευρά του εκπαιδευτικού σωστή οργάνωση της σχολικής τάξης και σωστή διαχείριση συμπεριφοράς (Oliver & Reschly, 2010). Η ένταξη λοιπόν αυτών των μαθητών θα μπορούσε να προσδιοριστεί πιο εύστοχα με τον όρο συμμετοχή σε ένα περιβάλλον κατάλληλο για μάθηση (Gal et al., 2010).

Η ερμηνεία της συμπεριφοράς και τα επίπεδα ανοχής αποτελούν μια υπόθεση πλήρως προσωπική και η υποκειμενική (Blood & Neel, 2007). Ο εκπαιδευτικός καλείται συχνά να διοικήσει αποτελεσματικά την τάξη του και να διαχειριστεί την πληθώρα των συμπεριφορών που συνυπάρχουν μέσα σε αυτή (Lane et al., 2009). Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης βασίζεται στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις συμπεριφορές καθώς και στην κατανόησή τους, στο γνήσιο ενδιαφέρον του για τα παιδιά και κυρίως στην κατανόηση της δικής του συμπεριφοράς (Regan, 2009).

Τα μοντέλα που αναφέρονται στη διαχείριση της σχολικής τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών είναι τα εξής τρία: α) το προσανατολισμένο στον εκπαιδευτικό, με ανταμοιβές και τιμωρίες ως ενισχυτές των προσδοκιών του εκπαιδευτικού,

β) εκείνο που προσανατολίζεται στο μαθητή, όπου η αυτορρύθμιση αναπτύσσει την υπεύθυνη συμπεριφορά και γ) το προσανατολισμένο στην ομάδα, κατά το οποίο η λήψη των αποφάσεων γίνεται από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Roache & Lewis, 2011).

Η ηλικία των μαθητών αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα λόγω των προσδοκιών που έχουν εκείνοι από τον εκπαιδευτικό αλλά επιπλέον και της συγκέντρωσης τους. Ειδικότερα, η αποδοχή-εικόνα από τους συμμαθητές, η αύξηση του κύρους τους, η επικριτική συμπεριφορά καθώς και η τάση να κατηγορούν τους άλλους για τις δικές τους αποτυχίες είναι τα κυριότερα στοιχεία που ποικίλλουν αναφορικά με την ηλικία. Συν τοις άλλοις, η νοητική ανάπτυξη συμβαδίζει με την αύξηση συγκέντρωσης των παιδιών στη θεωρητική εργασία και πιο συγκεκριμένα, 1-1,5 λεπτό συγκέντρωσης αντιστοιχεί στην ετήσια ηλικία του παιδιού. (Plotts, 2012; Xie, Drabic & Chen, 2011)

Ένας ακόμη παράγοντας, που συμβάλλει σημαντικά στη διαχείριση της συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη διοίκηση της τάξης είναι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι αξίες και οι αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως εκείνες της αξίας της γνώσης ή της επιμέλειας, συμφωνούν κυρίως με τις πιο «ευνοημένες» οικογένειες. Συνήθως λοιπόν, τα παιδιά, που προέρχονται από χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο, διαθέτουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση, χωρίς αυτό να αποτελεί κανόνα. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με την ταχύτητα και την ετοιμότητα των παιδιών να υιοθετήσουν τους συγκεκριμένους κώδικες συμπεριφοράς, που προσπαθεί να διδάξει το σχολείο (Plotts, 2012).

Ο πολιτισμός εμπεριέχει επίσης πολλές μεταβλητές, που ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει. Η εθνική ομάδα καταγωγής του μαθητή και οι συμπεριφορές που τη χαρακτηρίζουν επηρεάζουν σαφώς την κοινωνική του αυτοσυγκράτηση. Ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις, η πολιτισμική κληρονομιά μπορεί να αγνοείται ή και να θεωρείται άτυπη. Εν ολίγοις, απαιτείται ο σεβασμός στη γλώσσα, στη θρησκεία, στη νοοτροπία και στις συνήθειες του κάθε μαθητή, ιδίως στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως εκείνο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου (Plotts, 2012).

Με τον προληπτικό σχεδιασμό δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιορίσει ή ακόμα και να αποτρέψει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, στην τάξη, στους κοινόχρηστους χώρους, στην αυλή του σχολείου (Blood, & Neel, 2007). Στόχοι της πρόληψης είναι η ενθάρρυνση της θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς και αντίστοιχα η διόρθωση της διαταρακτικής (Scott, Park, Swain – Bradway & Langers, 2007), με τρόπο ενισχυτικό και όχι κατασταλτικό.

Σε επίπεδο παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δράσει πιο συντονισμένα και οργανωμένα, αξιολογώντας, σχεδιάζοντας, εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα συνήθως εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε περίπτωσης. Η εμπλοκή και άλλων εξειδικευμένων επιστημόνων σε αυτή τη διαδικασία κρίνεται απαραίτητη.

Προληπτικός σχεδιασμός και στρατηγικές αντιμετώπισης

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελούν ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργικότητα του παιδιού καθώς επίσης και την ομαλή ένταξη του σε κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως εκείνο του σχολείου. Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων κρίνεται απαραίτητος, δεδομένου ότι επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή, τη διαπροσωπική και μετέπειτα την επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού (Plotts, 2012).

Σε ένα πρωταρχικό αλλά εξαιρετικά ουσιώδες στάδιο, η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό μέσα από την συλλογή, την ταξινόμηση και την εκτίμηση των πληροφοριών της ανθρώπινης συμπεριφοράς απαιτείται, ώστε να προληφθεί επιτυχώς κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά αλλά και να δομηθεί ένα προσοδοφόρο σχέδιο παρέμβασης. Μάλιστα, η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση μπορεί να εγγυηθεί θεαματικά αποτελέσματα σε κάθε επίπεδο.

Κατά τη διαδικασία της τυπικής αξιολόγησης, ανεξαρτήτως εργαλείου που επέλεξε, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει ορισμένα σαφή και συγκεκριμένα στάδια (Κολιάδης, 2010): α) προσδιορισμός αδυναμιών και δυνατοτήτων, β) εντοπισμός προηγηθέντων συμβάντων της προβληματικής συμπεριφοράς και συνεπειών αυτής, γ) αξιολόγηση μεταβλητών (φύλο, ηλικία, ώρα της ημέρας, διδάσκων κτλ.), δ) σχεδιασμός παρεμβάσεων διατήρησης ή αλλαγής συμπεριφοράς, ε) αξιολόγηση αποτελεσματικότητας και στ) παραπομπή σε πρόγραμμα ειδικής αγωγής.

Οι δοκιμασίες αξιολόγησης πρέπει να διακρίνονται από αντικειμενικότητα (Blood & Neel, 2007), αξιοπιστία και εγκυρότητα, προκειμένου να διευκολύνεται η ορθή διάγνωση και κατ' επέκταση η τελέσφορη παρέμβαση. Εκτός όμως από αυτά τα χαρακτηριστικά, υπάρχουν και ορισμένοι επιπλέον παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την αξιολόγηση, όπως το εξελικτικό στάδιο του παιδιού, η ατομικότητα και η ιδιοσυγκρασία του, το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων και των γονέων, η κοινωνική προέλευση του δασκάλου, το φύλο του παιδιού και του δασκάλου, η ιδιοσυγκρασία και το επίπεδο ανεκτικότητας του δασκάλου, οι υπολανθάνουσες θεωρίες, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, το φαινόμενο του «φωτοστέφανου», τα τυπικά λάθη (βλ., Ανδρέου, 2004· Κολιάδης, 2010). Συνεπώς, οι κίνδυνοι, που ελλοχεύουν, ποικίλλουν και η προσοχή, η γνώση και η εμπειρία

των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των εκάστοτε δοκιμασιών αξιολόγησης κρίνονται πλήρως απαραίτητες. Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι είναι:

α) Συνέντευξη-συζήτηση. Πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, το ίδιο το παιδί αλλά και άλλα πρόσωπα που έρχονται σε συχνή επαφή με το παιδί. Μέσα από ανοιχτές αλλά και αυστηρά δομημένες ερωτήσεις μπορούν να αναδυθούν δεδομένα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς, τις συνοδες συμπεριφορές, την πιθανή αιτιολογία της (Κολιάδης, 2010).

β) Παρατήρηση. Το συγκεκριμένο μέσο αναφέρεται στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς ενός ή περισσότερων μαθητών/τριών, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικές με την ένταση, τη συχνότητα και το χρονικό περίγραμμα συγκεκριμένων συμπεριφορών. Η διακριτικότητα, η μη παρέμβαση δηλαδή του παρατηρητή καθώς και η παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον του υποκειμένου απαιτούνται ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου. Η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί άτυπα, μέσα από την αφηγηματική παρατήρηση, και να περιγραφούν και να καταγραφούν οι συμπεριφορές του παιδιού σε διάφορες περιστάσεις, έτσι η εν λόγω διαδικασία ενδείκνυται σε ένα προκαταρκτικό στάδιο και σαφώς μπορεί να συνδυαστεί με συνεντεύξεις. Μια μεθοδικότερη μορφή παρατήρησης είναι η συστηματική, η οποία δίνει τη δυνατότητα να μετρηθεί άμεσα και με ακρίβεια η συχνότητα, η ένταση και η διάρκεια της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010). Επομένως, αν και πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία, παρέχει ταυτόχρονα δυνατότητα τεκμηρίωσης, γεγονός πολύ σημαντικό για το σχηματισμό παρεμβάσεων.

γ) Λειτουργική αξιολόγηση/ ανάλυση συμπεριφοράς. Με την άτυπη αυτή μέθοδο, αντλούμε πληροφορίες για τη χρονική στιγμή, το περιβάλλον, τα προηγθέντα και τις συνέπειες της συμπεριφοράς-στόχου. Εδώ, ο εκπαιδευτικός, αφού πρώτα εντοπίσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, πρέπει να αναρωτηθεί για το σκοπό της καθώς επίσης και τα οφέλη του παιδιού κατά την εφαρμογή της. Βέβαια, πρέπει να προσμετρήσει τις διαφορές που έχουν οι ενισχυτές και οι τιμωρίες για κάθε περίπτωση. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά, να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης και μετά την εφαρμογή του να επαληθεύσει την ερμηνεία του (Nahgahgwon, Umbreit, Liaupsin, & Turton, 2010). Πάνω στο συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης δομείται ένα ολόκληρο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω.

δ) Κοινωνιογράμματα. Η τεχνική αυτή παριστά με σχεδιαγράμματα τις προτιμήσεις και τις απορρίψεις των μαθητών μέσα στη σχολική ομάδα. Με τον τρόπο αυτό, μέσα δηλαδή

από τις διάφορες αλληλεπιδράσεις, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια σαφή εικόνα του κοινωνικού επιπέδου των μαθητών του και κατ' επέκταση μπορεί να ξεχωρίσει εκείνους που παρουσιάζουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και γενικότερα να αξιολογήσει την οργάνωση των μαθητικών ομάδων.

Σε επίπεδο πρόληψης, το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι καθόλου εύκολο, μιας και χρειάζεται να βρει τους τρόπους εκείνους που ενθαρρύνουν τη θετική και υπεύθυνη συμπεριφορά, ενώ παράλληλα περιορίζουν τη διαταρακτική. Οι προληπτικές παρεμβάσεις, ωστόσο, πρέπει να γίνεται με τρόπο ενισχυτικό και όχι κατασταλτικό. Κάθε τάξη πρέπει να διέπεται από ένα κλίμα αποδοχής, με σεβασμό στη διαφορετικότητα του κάθε μέλους της ομάδας. Εδώ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να θέτει κανόνες με συνέπεια και συνέχεια στην τήρησή τους, να έχει σαφείς και ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές, να ενθαρρύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλλά και να εστιάζει στην ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή (Fitzpatrick & Knowlton, 2009 Roache & Lewis, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές επιδεικνύουν πολλές φορές αντιδραστική συμπεριφορά με σκοπό να τραβήξουν την προσοχή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει θετική προσοχή στους μαθητές, εστιάζοντας σε επαίνους των επιθυμητών συμπεριφορών, ώστε να επαναληφθούν.

Η ήπια θετική διατύπωση των οδηγιών αποτελεί μια ενδεδειγμένη πρακτική, μιας και δεν ενισχύει έμμεσα την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα περιορίζει τις πιθανότητες ελέγχου της αλληλεπίδρασης από τον ανυπάκουο μαθητή (Oliver & Reschly, 2010). Έτσι, αυξάνονται οι πιθανότητες συμμόρφωσής του.

Οι σύντομες-ήπιες επιπλήξεις, με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο, μπορούν συχνά να επαναφέρουν τον ανυπάκουο μαθητή στην εκτέλεση του έργου του. Αντίστοιχα, η επιβράβευση θετικών συμπεριφορών, με έπαινο ή θετικά σχόλια, διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών (Roache & Lewis, 2011).

Η επίδειξη ψυχραιμίας σε περιπτώσεις μη συμμόρφωσης απαιτείται από τον εκπαιδευτικό. Προσεγγίζει δηλαδή ήρεμα το μαθητή και αποφεύγει οποιουδήποτε είδους λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία.

Μια ακόμα πρακτική είναι η ενεργή διακοπή της αρνητικής αντίδρασης πριν την κλιμάκωσή της. Εδώ, ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι η αποκλιμάκωση της έντασης, είτε αποπροσανατολίζοντας την προσοχή του μαθητή σε κάποια άλλη δραστηριότητα, είτε μετακινώντας τον από τη θέση του προσωρινά.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να αποφεύγει την όποια λογομαχία με μαθητές (Κολιάδης, 2010), ακολουθώντας τα εξής βήματα: απομάκρυνση από την εστία έντασης, επανάληψη της οδηγίας με επισημότητα και υπενθύμιση των προαποφασισμένων κανόνων.

Το «διάλειμμα χαλάρωσης» ή «ώρα αναζήτησης» ενδείκνυται για καθολική εφαρμογή σε κάποιο χώρο της αίθουσας, ώστε ο μαθητής να αποσυμφορίζεται από τα αρνητικά του συναισθήματα και να αναστοχάζεται τις αντιδράσεις του. Στη συνέχεια, καλείται να συζητήσει με τον εκπαιδευτικό. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντλήσει πληροφορίες για κάποια εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, δείχνοντας ουδετερότητα και χωρίς να θέτουν το μαθητή στο ρόλο του «κατηγορουμένου».

Οι τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς αφορούν στον εντοπισμό των προηγηθέντων συμβάντων καθώς και των συνεπειών της επιθετικής συμπεριφοράς. Έτσι, με τη χρήση των ενισχυτών-θετικών ή αρνητικών- ενισχύονται οι επιθυμητές συμπεριφορές και αγνοούνται οι ήπιες μορφές επιθετικότητας, βάσει του συμπεριφορισμού.

Η συμβολή των στρατηγικών ελέγχου των συναισθημάτων είναι εξαιρετικά σημαντικές, αφού μέσω της αυτο-καθοδήγησης και του αυτο-ελέγχου, οι μαθητές αφ' ενός αναγνωρίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και μετριάζουν τις παρορμήσεις τους (Koundourou, 2012· Menzies, Lane & Lee, 2009). Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων διδάσκεται με δραστηριότητες προσομοίωσης, παιχνίδια ρόλων και χρήση χιούμορ και το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά θετικά, να επιλύει τα κοινωνικά προβλήματα αλλά και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις. Ο παράγοντας της ηλικίας επηρεάζει την κατάλληλη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων (Koundourou, 2012· Tobin & Simpson, 2012). Ενδεικτικά, οι μικροί μαθητές αρέσκονται σε δραστηριότητες όπως οι τέχνες, το θεατρικό παιχνίδι κ.ά., ενώ οι μεγαλύτεροι αποδίδουν περισσότερο με τη συνεργατική μάθηση.

Εξαιρετικά σημαντική είναι και η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση, μιας και ο μαθητής εκπαιδεύεται πώς να μπαίνει στη θέση του άλλου, να μειώνει τον εγωκεντρισμό του και τελικά να αλληλεπιδρά κατάλληλα με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό (Koundourou, 2012).

Ευθύνη του εκπαιδευτικού αποτελεί επίσης η δημιουργία καταστάσεων για κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο ενταξιακό αυτό πλαίσιο, το σχολείο πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ενισχύεται ο κοινωνικός τους ρόλος (Carter, Lane, Crnbori, Bruhn & Oakes, 2011·Koundourou, 2012). Παράλληλα, μέσα από ανάθεση εργασιών και ευθυνών και με την κατάλληλη ανατροφοδότηση επιτυγχάνεται και η ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης των

μαθητών, που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την απόκτηση επιθυμητών και λειτουργικών συμπεριφορών (Koundourou, 2012).

Παρεμβατικά προγράμματα

Τα πιο διαδεδομένα και επιστημονικά τεκμηριωμένα στη σύγχρονη σχετική Βιβλιογραφία παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι τα εξής:

A) Λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Functionbasedintervention-FBI) (Blood & Nell, 2007· Kamps, Wills, Heitzman – Powell, Laylin, Szoke, Petrillo & Culey, 2011· Lane, Kalberg, & Menzies, 2009· Nahgahgwon et al., 2010)

Η συμπεριφοριστική αυτή προσέγγιση βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης και διέπεται από τη διδασκαλία-απομάθηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και παράλληλα από τη διδασκαλία-εκμάθηση νέων επιθυμητών συμπεριφορών. Εδώ, ο εκπαιδευτικός αναζητά κανονικότητα, συνέχεια και προβλεψιμότητα της συμπεριφοράς, ακολουθώντας τα εξής βήματα:

Πρωτίστως, προσδιορίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά-συνθήκες εκδήλωσης. Ακολούθως, συλλέγει πληροφορίες με άμεσους και έμμεσους τρόπους (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση). Εν συνεχεία, διατυπώνει υποθέσεις σχετικά με τη λειτουργία-σκοπό της συμπεριφοράς. Αναλύει τις συνθήκες εμφάνισης και εντοπίζει τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς. Έπειτα, αναπτύσσει σχέδιο παρέμβασης (περιβάλλον, δόμηση επιθυμητής συμπεριφοράς, ρύθμιση προβλεψιμότητας). Τέλος, επαληθεύει τις υποθέσεις και αξιολογεί την παρέμβαση.

Σύμφωνα με έρευνες των Nahgahgwon et al.,(2010), Lane et al.,(2009), Umbreit, Ferro, Liaupsin & Lane (2007) για την ανάπτυξη του σχεδίου παρέμβασης και την επικέντρωση στην πιο ενδεδειγμένη μέθοδο, υπάρχουν δυο βασικές ερωτήσεις, που πρέπει να τεθούν:

1. Η ικανότητα αντικατάστασης βρίσκεται στο ρεπερτόριο του μαθητή, ώστε να μπορεί να την εφαρμόσει;
2. Οι προηγηθείσες συνθήκες, που συνδέονται με το περιβάλλον της τάξης, αποτελούν αποτελεσματική πρακτική;

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές υποδεικνύουν την κατάλληλη μέθοδο. Ειδικότερα, σε περίπτωση ελλείμματος απόκτησης της επιθυμητής συμπεριφοράς, τότε ο μαθητής πρέπει να διδαχθεί τη συμπεριφορά αντικατάστασης, μέσω θετικών και αρνητικών

ενισχυτών, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή τμηματικής βοήθειας (Κολιάδης, 2010). Σε περίπτωση, που η απάντηση στην πρώτη ερώτηση είναι ναι, αλλά στη δεύτερη όχι, η βελτίωση του περιβάλλοντος με τροποποίηση των συνθηκών και συνεργασία του εκπαιδευτικού με διευθυντές, ειδικούς επιστήμονες, γονείς αποτελεί την καλύτερη μέθοδο. Η αρνητική απάντηση και στις δυο ερωτήσεις υποβάλλει τον συνδυασμό των δυο προηγούμενων μεθόδων. Τέλος, η θετική απάντηση και στις δύο ερωτήσεις συνιστά τη ρύθμιση της προβλεψιμότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, οι τέσσερις αυτές μέθοδοι έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, που αφορούν στην διδασκαλία και τροποποίηση των προηγηθέντων συμβάντων καθώς και των υπάρχουσών συνθηκών, στην ενίσχυση της εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς και σταδιακά στην εξάλειψη της ανεπιθύμητης.

B) Ανταπόκριση στην παρέμβαση (Response to intervention- RTI)(Greshman, 2014· Lane, Eisner, Kretzer, Bruhn, Crnobori, Funke, Lerner, & Casey, 2009· Maag & Katsiyannis, 2008)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανήκει στα μοντέλα τριών βαθμίδων πρόληψης. Σε κάθε επίπεδο καλύπτονται οι ακαδημαϊκές, οι συμπεριφορικές και οι κοινωνικές δυσκολίες του μαθητή, ενώ οι διαφορές εντοπίζονται ως προς το στόχο. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο, επίκεντρο αποτελεί η προβληματική συμπεριφορά και η πρόληψη εστιάζει στη στιγμή πριν την εμφάνισή της. Στο δεύτερο, η συμπεριφορά έχει ήδη εκδηλωθεί και συνεπώς στόχος είναι η αντιστροφή της. Στο τελευταίο επίπεδο, η συμπεριφορά θεωρείται εδραιωμένη και κατά συνέπεια η μείωση των επιβλαβών συνεπειών αποτελεί κύριο στόχο (Lane, Kalberg & Menzies, 2009).

Ανεξαρτήτως επιπέδου, τα στάδια-φάσεις που ακολουθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι: α) Ο έλεγχος-επιλογή των συμμετεχόντων, β) Οι παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, γ) Οι παρεμβάσεις σε επίπεδο ομάδας, και δ) Οι εντατικές εξατομικευμένες παρεμβάσεις

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των σχολικών ψυχολόγων και των συμβούλων κρίνεται απαραίτητη τόσο κατά τη διάρκεια του ελέγχου και της επιλογής των μαθητών, που θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα, όσο και κατά τη διάρκεια της υποστήριξης του εκπαιδευτικού. Έτσι, εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μεθόδου.

Ωστόσο, τα στοιχεία και οι εφαρμογές του RTI δεν επαρκούν, ώστε να θεωρείται βασισμένη σε ενδείξεις η αποτελεσματικότητά της. Επίσης, οι ανεξάρτητες μεταβλητές, οι ψυχομετρικές ιδιότητες καθώς και τα κριτήρια διαφοροποίησης των συμμετεχόντων πρέπει να εξεταστούν περαιτέρω. Συνεπώς, η εμπειρική και η δυναμική ισχύς του προγράμματος πρέπει να ενδυναμωθούν (Maag & Katsiyannis, 2008).

Γ) Η διαχείριση της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του Προγράμματος «IncredibleYears» -TheIncredibleYearsTeacherClassroomManagement (IYTCM)Program(Webster-Stratton, Reinke, Herman & Newcomer, 2011)

Το συγκεκριμένο κοινωνιο-γνωστικό πρόγραμμα αποτελείται από τρία συμπληρωματικά προγράμματα κατάρτισης, που αφορούν στους γονείς, στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μειωθούν οι παράγοντες κινδύνου για πρόωμη έναρξη συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών. Η αξιοπιστία ή ο βαθμός ακρίβειας του εν λόγω προγράμματος έχει εξασφαλίσει τόσο την ποιότητα, όσο και την ποσότητα της παράδοσης κατάρτισης.

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε κάποια εργαστηριακά μαθήματα, στα οποία ειδικεύονται από ήδη εκπαιδευμένο προσωπικό στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Οι μέθοδοι, που χρησιμοποιούνται, περιλαμβάνουν την υποστηρικτική και συνεργατική μάθηση, την επίλυση προβλημάτων, βινιέτες με αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις, δομημένα παιχνίδια ρόλων για τους εκπαιδευτικούς, διαλλείματα για σχεδιασμό συμπεριφοράς, υποστήριξη, γενίκευση των δεξιοτήτων και εφαρμογή τους στην τάξη. Οι παραπάνω πρακτικές εφαρμόζονται σε ομάδες εκπαιδευτικών, ώστε να ευνοείται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Οι βασικές αρχές που διέπουν το πρόγραμμα είναι οι εξής: συνεργασία και ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, επιλογή στόχων και αυτο-παρακολούθηση προόδου, διαμόρφωση ενός χάρτη για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, εμπιστοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, καθοδήγηση των γνώσεων, των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς, χρήση βιωματικών και αυτο-αντανακλαστικών μεθόδων, πλαισίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη παρέμβαση ενδείκνυται για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και ποικίλες αναπτυξιακές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων της προκλητικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Δ) Άλλες προσεγγίσεις (οικοσυστημική, ανθρωπιστική)

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς συνδέεται άμεσα με το πλαίσιο εμφάνισής της. Εδώ, ο εκπαιδευτικός, χωρίς να διαθέτει απαραίτητα εξειδικευμένες γνώσεις, εμπλέκεται στη διαδικασία να δώσει πολλές διαφορετικές ερμηνείες της ίδιας συμπεριφοράς, στηριζόμενος αποκλειστικά στα θετικά στοιχεία του μαθητή και αγνοώντας τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση υπαγορεύει μια πιο μαθητοκεντρική τάξη, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο διευκολυντικός. Οι έννοιες της εμπιστοσύνης, της

ειλικρίνειας, της αυθεντικότητας, της αναγνώρισης και του επαίνου καθώς και της ενσυναίσθησης παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια, οι τεχνικές, όπως τα κοινωνιογράμματα, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις κ.ά., που χρησιμοποιούνται στοχεύουν στην ανάπτυξη της ευαισθησίας των μαθητών.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι όλες οι προσεγγίσεις –συμπεριφοριστική, γνωστική-συμπεριφοριστική, οικοσυστημική, ανθρωπιστική- και τα όποια προγράμματα υπάγονται σε αυτές πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά, ώστε να είναι ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές (Ανδρέου, 2004).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις έρευνες, που μελετήθηκαν, οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση σήμερα για τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε κατηγορίες: α) στη φυσική διάταξη της τάξης, β) στη δομή του σχολικού περιβάλλοντος, γ) καθοδηγητική εκπαιδευτική διοίκηση, δ) διαδικασίες σχεδιασμού για αύξηση κατάλληλης συμπεριφοράς, ε) διαδικασίες σχεδιασμού για μείωση ανάρμοστης συμπεριφοράς (Simonsen et al., 2008).

Στο επίπεδο της πρόληψης, οι πρακτικές είναι σαφείς και ακολουθούν τις σύγχρονες τάσεις της διαχείρισης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Ωστόσο, τα προγράμματα εξατομικευμένων παρεμβάσεων είναι περισσότερο ελλιπή και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να εφαρμόζονται συνδυαστικά.

Αναλυτικότερα, η Λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς-FBI αποτελεί ίσως το πιο ολοκληρωμένο και ευρέως προσαρμοσμένο πρόγραμμα, αφού πάνω σε αυτό βασίζονται και ορισμένα από τα υπόλοιπα, όπως το πρόγραμμα ανταπόκρισης στην παρέμβαση- RTI, κυρίως στο επίπεδο της αξιολόγησης.

Το πρόγραμμα RTI, αν και βασίζεται στη λειτουργική αξιολόγηση, αποτελείται από σαφή και ευδιάκριτα στάδια και καλύπτει τις ακαδημαϊκές, τις συμπεριφορικές και τις κοινωνικές δυσκολίες, εν τούτοις η ελλιπής εφαρμογή του καθώς και ορισμένες ακόμα ανεξάρτητες μεταβλητές θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητά του.

Αναφορικά με το πρόγραμμα “TheIncredibleYearsTeacherClassroomManagement (IYTCM)”, το κομμάτι της παροχής στήριξης των εκπαιδευτικών αποτελεί κύριο άξονα δόμησής του. Εκτός αυτού όμως, ένα μεγάλο πλεονέκτημα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι αναφέρεται και σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που το καθιστά πολύ χρήσιμο στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, η εν λόγω

παρέμβαση δεν έχει εφαρμοστεί σε μεγάλο πληθυσμό και επιπλέον απαιτεί πολύ χρόνο, ώστε να διαφανούν τα αποτελέσματά της.

Τέλος, στην οικοσυστημική και στην ανθρωπιστική προσέγγιση αποφύγαμε να αναφέρουμε ενδεικτικές πρακτικές, μιας και ο ρόλος τους είναι μάλλον συμπληρωματικός και ενισχυτικός στις υπόλοιπες προσεγγίσεις (συμπεριφορική, κοινωνιο-γνωστική), παρά αυτόνομα λειτουργικός.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η τάση για εφαρμογή πρωτίστως συμπεριφορικών τεχνικών, που εφαρμοζόταν από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κρίνεται ανεπαρκής. Η έλλειψη εσωτερικών κινήτρων, η εστίαση στην εξωτερική εκδηλωμένη συμπεριφορά και η απουσία εκμάθησης αλλαγής πλαισίου είναι μερικοί από τους λόγους, που επιβεβαιώνουν αυτή την ανεπάρκεια. Οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι επιστρατεύουν συνδυασμό συμπεριφορικών και κοινωνιο-γνωστικών στρατηγικών.

Παρά ταύτα, οι παράγοντες της μικρής διάρκειας εφαρμογής της παρέμβασης καθώς και η ανάγκη υποστήριξης από διεπιστημονική ομάδα πρέπει να θεωρηθούν ζωτικής σημασίας, για να κριθεί ολοκληρωμένα και τεκμηριωμένα η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης.

Με τη συγκεκριμένη μελέτη, έγινε μια προσπάθεια συγκέντρωσης και κριτικής ανασκόπησης των τεχνικών και στρατηγικών σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης, που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες. Περαιτέρω έρευνα μπορεί να διεξαχθεί, προκειμένου να βελτιωθούν τα ελλείμματα των αναφερθέντων προγραμμάτων και επιπλέον να εμπλουτιστούν οι τεχνικές με καινούριες προτάσεις και κατευθυντήριες γραμμές. Άλλωστε, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για ενίσχυση του διδακτικού και διαπαιδαγωγικού τους έργου παραμένουν ανεξάντλητες μέσα στη γεμάτη προκλήσεις μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως επειδή ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη των παιδιών έχουν οι συναισθηματικές τους ανάγκες και η ικανοποίησή τους, η δημιουργία συνθηκών εργασίας και συνεργασίας που θα καλύπτουν αυτές τις ανάγκες και η εξασφάλιση μιας ευχάριστης και ενθαρρυντικής ατμόσφαιρας, κρίνονται απαραίτητα, προκειμένου να αποτραπεί ή να περιοριστεί στο ελάχιστο η πρόκληση προβλημάτων συμπεριφοράς. Απαραίτητες προϋποθέσεις, όμως, γι' αυτό, είναι η αυτογνωσία και η αυτοβελτίωση του δασκάλου καθώς και η κατανόηση της ατομικότητας του παιδιού και του περιβάλλοντός του.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.
- 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.
- Andreou, E. & Rapti, A., (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *BehaviourChange*, 27 (1), 53-67.
- Blood, E., & Neel, R.S., (2007). From FBA to implementation: A look at what is actually being delivered. *Education & Treatment of Children*, 30 (4), 67-80.
- Carter, E. W., Lane, K.L., Crnobori, M., Bruhn, A.L. & Oakes, W.P., (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders*, 36 (2), 100-116.
- Fitzpatrick, M., & Knowlton, E., (2009). Bringing evidence-based self-directed intervention practices to the trenches for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53 (4), 253-266.
- 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.
- 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.
- Greshman, F.M., (2014). Response to intervention and emotional and behavioral disorders. *Assessment of Effective Intervention*, 32 (4), 214-222.
- Hayling, C.C., Cook, C., Gresham, F.M. State, T., & Kern, L. (2008). An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 24-42.
- Hudson-Baker, P. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Jull, S.K., (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 13-18.
- Κολιάδης, Ε.Α. (Επιμ.), (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Kamps, D., Wills, H.P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T. & Culey A., (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3),154–156.
- Kauffman,M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: PearsonEducation.
- 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.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Menzies, H. M. (2009). *Developing school-wide programs to prevent and manage problem behaviors: A –step by step- approach*. New York, N.Y.; Guilford Press
- Lane, K.L., Eisner, S.L., Kretzer, J., Bruhn, A.L., Crnobori, M., Funke, L., Lerner, T. & Casey, A., (2009). Outcomes of functional assessment-based interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders in a job-share setting. *Education & Treatment of Children*, 32 (4), 573-604.
- 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.
- Lastrapes, R.E., (2013). Using the good behavior game in an inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 49(4) 225–229.
- Maag, J.W. & Katsiyannis, A., (2008). The medical model to block eligibility for students with EBD: A response-to-intervention alternative. *Behavioural Disorders*, 33 (3), 184-194.
- 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.
- Menzies, H.M., Lane, K.L. & Lee, J.M., (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behaviour*, 18(2), 27-35.
- Nahgahgwon, K.N., Umbreit, J., Liaupsin, C.J., & Turton, A.M., (2010). Function-based planning for young children atrisk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 33 (4), 537-559.

- 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.
- Plotts, C.A., (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD* *Advances in Special Education*, 22, 51–85.
- Poulou, M., (2006). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 37-52.
- 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.
- 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.
- Scott, T.M., Park, K.L., Swain-Bradway, J. & Landers, E., (2007). Positive behavior support in the classroom: facilitating behaviorally inclusive learning environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 223-235.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G., (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31 (3), 351-380.
- Tobin, C.E., & Simpson, R., (2012). Consequence maps: A novel behaviour management tool for educators. *Teaching Exceptional Children*, 44 (5), 68-75.
- Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C., & Lane, K. L. (2007). *Functional behavioural assessment and function-based intervention: an effective, practical approach*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W.M., Herman, K.S., & Newcomer, L.L., (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40 (4), 509-529.
- Xie, H., Drabick, D.A.G., & Chen, D., (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: Similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior*, 37, 387–404.

Στοιχεία επικοινωνίας

Ελένη Ανδρέου,

Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μίο Θεσσαλίας,

Αργοναυτών & Φιλελλήνων

Τ.Κ. 38221, Βόλος

E - mail: elandr@uth.gr

Γαλιώτου Αικατερίνη

E-mail:agaliotou@uth.gr