

Επιθετικότητα και προβληματικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία: Κατευθύνσεις παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης για τους εκπαιδευτικούς

Ηλίας Ε. Κουρκούτας

Καθηγητής ΠΤΔΕ

Παν/μίου Κρήτης

Βιβλιογραφική αναφορά: Κουρκούτας, Η. Ε. (2015). Επιθετικότητα και προβληματικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία: Κατευθύνσεις παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης για τους εκπαιδευτικούς. Στο Γ. Καρράς (Επιστ. Επμ.) *Παιδαγωγική & Διδακτική Επάρκεια*. (σσ. 189-212). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Εισαγωγή: η έννοια της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς

Η δυναμική της ανάπτυξης του παιδιού περιλαμβάνει και την έκφραση συμπεριφορών, οι οποίες ενέχουν ένα «επιθετικό» χαρακτήρα. Τα βρέφη και τα νήπια λειτουργούν συχνά «επιθετικά» στο τρόπο εκδήλωσης των επιθυμιών και των αναγκών τους. Η επιθετικότητα αυτή θεωρείται όμως «καλοήθης» και εντάσσεται στην ανώριμη ανάπτυξη των μηχανισμών αυτοελέγχου, καθώς επίσης και στο περιορισμένο εύρος στρατηγικών διεκδίκησης και ικανοποίησης αναγκών και επιθυμιών σε αυτή την ηλικία (Tremblay & Côté, 2005). Όσο όμως το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσει τις αλληλεπιδράσεις του με το εξωτερικό περίγυρο, οργανώνοντας τις γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές δομές του, και όσο αυξάνονται οι εμπειρίες και τα βιώματα, στο πλαίσιο αυτών των αλληλεπιδράσεων, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να εκδηλωθούν επιθετικές συμπεριφορές και ενέργειες, οι οποίες μπορεί να έχουν ένα σκόπιμο ή μη χαρακτήρα.

Η πολυπλοκότητα συνεπώς των συναισθηματικών συνδιαλλαγών και αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, καθιστά σχεδόν αδύνατη την αποφυγή εκδήλωσης επιθετικών ενεργειών στην παιδική ηλικία (Campbell, 2002). Σε ομαλές συνθήκες, και στο επίπεδο της οικογένειας και στο επίπεδο της εκπαίδευσης, ένα μεγάλο μέρος της αγωγής αφιερώνεται στον έλεγχο των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην ένταξη τους σε ένα συγκεκριμένο σύστημα επικοινωνίας και

συνδιαλλαγών. Σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, η προσχολική και η σχολική αγωγή δίνει έμφαση στην κοινωνικοποίηση και νοηματοδότηση των συμπεριφορών, στην ανάπτυξη πρότυπων αποδεκτής συμπεριφοράς και αλληλεπιδράσεων. Η μετατροπή της επιθετικότητας και των μη αποδεκτών τρόπων επικοινωνίας σε κοινωνικοποιημένες συμπεριφορές, επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη των γνωστικών δομών, την απόκτηση μεγαλύτερου αυτοελέγχου, καθώς και την συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού· παράμετροι, οι οποίοι όμως δεν είναι ανεξάρτητοι από τη θέση και το ρόλο του παιδιού στην οικογένεια, τις συμπεριφορές των ενηλίκων, τον τρόπο αγωγής και αντιμετώπισης των «μη αποδεκτών» συμπεριφορών (Σράουφ, 2001). Μηχανισμοί όπως η μίμηση, η αφομοίωση, η ταύτιση, η εσωτερίκευση και η αναπαραγωγή πρότυπων συμπεριφοράς φαίνεται να παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στον έλεγχο της επιθετικότητας και των παρεκκλίσεων και στην ανάπτυξη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς (βλ. Σράουφ, 2001. Sroufe et al., 2005).

Η επιθετικότητα συνεπώς, ως μορφή ή στοιχείο της συμπεριφοράς, θεωρείται ότι εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους, με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ένταση, διάρκεια, μορφή, στόχο, κίνητρα, συνοδευτικά συναισθήματα, κοκ.) (Gendreau & Archer, 2005. Tremblay, 2003). Σχετίζεται επίσης με ποικίλα άλλα χαρακτηριστικά (νευρολογικούς, γνωστικούς μηχανισμούς) της λειτουργίας του παιδιού, τα οποία συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Μία σύγχρονη θεωρία της συμπεριφοράς εξετάζει την επιθετικότητα, ως αναπόσπαστο στοιχείο των προσαρμοστικών μηχανισμών, μέρος της δυναμικής ανάπτυξης του παιδιού σε πλαίσια με διαφορετικές απαιτήσεις, η οποία πρέπει όμως να μετουσιωθεί και να οργανωθεί σε μία κοινωνικά αποδεκτή μορφή (Rutter, 2001). Η διαδικασία κοινωνικοποίησης επομένως περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός συνόλου προσαρμοστικών μηχανισμών (Tremblay, 2003). Η διατήρηση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, σε ακραίο βαθμό, υποδηλώνει μία αποτυχία της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, η οποία μελετάται ως διαχρονική και συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδογενών μηχανισμών που βρίσκονται υπό συνεχή ανάπτυξη και διαφόρων εξωγενών παραμέτρων (Carr, 1999. Sroufe et al., 2005).

Η αντίληψη αυτή δίνει, αναπόφευκτα, έμφαση σε μία ευρύτερη προσέγγιση της λειτουργίας του παιδιού. Εξετάζει την επιθετικότητα όχι ως αυτόνομο παθολογικό στοιχείο και ως έκφραση γενετικών και νευρολογικών δυσλειτουργιών, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος πρότυπων αλληλεπίδρασης και συσχέτισης με το περιβάλλον, τα οποία για διάφορους λόγους δυσλειτουργούν (Sroufe et al., 2005). Θεωρείται, επιπλέον, η επιθετικότητα στοιχείο ενός ευρύτερου φάσματος δυσλειτουργιών και ψυχολογικών διαταραχών, καθώς και έκφραση δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενδογενών μηχανισμών και εξωτερικών ερεθισμάτων (Gendreau & Archer, 2005). Η θεώρηση αυτή ξεπερνά μία στατικού τύπου ιατρογενή προσέγγιση και συνιστά μία προσπάθεια ολιστικής απεικόνισης της λειτουργίας του παιδιού και των προβληματικών του συμπεριφορών (Carey, 2002. Timimi, 2002).

Σε αυτή την οπτική, τα προβλήματα συμπεριφοράς εντάσσονται στο πλαίσιο της ατομικής ιστορίας και της γενικότερης γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Μελετώνται επομένως ως εκφράσεις των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ συγκεκριμένων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και αδυναμιών του παιδιού και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του περιγύρου (Sameroff & Fiese, 2000). Η παλαιότερη αντίληψη του απόλυτου διαχωρισμού μεταξύ παθολογικής και φυσιολογικής συμπεριφοράς, θεωρείται συνεπώς αρκετά συρρικνωτική, εφόσον οι συμπεριφορές δεν γίνονται πλέον αντιληπτές ως ενδογενή στατικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά ως δυναμικές εκδηλώσεις ενός πολύπλοκου ψυχικού οργανισμού που δρα σε ένα εξίσου σύνθετο περιβάλλον (Kauffman, 2000). Συμπερασματικά, το παιδί, ως σύνθετος ψυχικός οργανισμός, είναι ενταγμένο σε ένα πολύπλοκο σύστημα διαχρονικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, κοινωνικές σχέσεις κοκ.), το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και μεταλλαγή και η παθολογία αποτελεί μία από τις πιθανές εκβάσεις της εξέλιξης (Sameroff, 2000). Η προβληματική συμπεριφορά δεν μπορεί πλέον να ιδωθεί, ως μία αυτόνομη διαταραχή, χωρίς να γίνεται αναφορά στην γενικότερη ψυχική οργάνωση και λειτουργία του παιδιού, στις παραμέτρους και συνθήκες εκδήλωσης της και κυρίως στο ρόλο του πλαισίου (βλ. Κουρκούτας, 2006, Lynch & Cichetti, 1998).

Η συμπεριφορά έχει, από την άλλη, ένα συμβολικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα και η εκμάθησή της σχετίζεται με το πολιτισμικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού. Δεν μπορεί, επομένως, να ιδωθεί ως απλή αντανάκλαση ψυχοφυσιολογικών διεργασιών. Η προβληματική συμπεριφορά πρέπει να αξιολογηθεί σε σχέση με το τον ιδιαίτερο

ρόλο που παίζει στην ψυχική λειτουργία /οικονομία του παιδιού και των γενικότερων οικογενειακών συνδιαλλαγών (Ιεροδιακόνου, 2005). Η υπερκινητικότητα, παραδείγματος χάριν, άρχισε να θεωρείται από πολλούς, όχι μόνο ως έκφραση συγκεκριμένων επιτελικών (εκτελεστικών) δυσλειτουργιών, αλλά και ως έκφραση το άγχους του παιδιού και της αδυναμίας του να ελέγξει τις ψυχικές εντάσεις που δημιουργούνται στις διαπροσωπικές του συνδιαλλαγές με τους άλλους (Brandy, 2005. Timini, 2004). Η επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού συχνά είναι αναπόφευκτη σε μία οικογένεια, στην οποία οι γονείς χρησιμοποιούν τις εντάσεις και τη βία για να επιλύσουν τα προβλήματα τους (Wolfe, 1999).

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι διαταρακτικές συμπεριφορές στην προσχολική ηλικία έχουν μία άλλη μορφή και άλλα χαρακτηριστικά από ότι στην εφηβεία (Loeber & Hay 1997). Η εξέλιξη και η μετάλλαξη τους δεν είναι αποτέλεσμα μόνο ενδογενών εξελικτικών παραμέτρων, αλλά και πολύπλοκων εξωγενών παραγόντων μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται η απουσία εξειδικευμένης παρέμβασης, αλλά και ο τρόπος διαχείρισης τους από το περιβάλλον (σχολείο, οικογένεια)(Fine, 1992, Kauffman, 2000, Young et al., 2004).

Η έμφαση που δίνεται τις τελευταίες δεκαετίες στην έννοια των διαταραχών και στην ψυχιατρική βιολογική προσέγγιση, υποστηρίζεται ότι προωθεί μία γραμμική και μονοδιάστατη ερμηνεία του φαινομένου της παθολογικής συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή «απογυμνώνει» την προβληματική συμπεριφορά από το δυναμικό και συμβολικό της χαρακτήρα, ως μία συμπεριφορά που έχει νόημα για το παιδί στο πλαίσιο που ζει και σχετίζεται με τις βαθύτερες ψυχικές του ανάγκες (βλ. Brady, 2005. Carey, 2002. Timimi, 2002. Timimi & Radcliffe, 2005. Wachtel, 1994).

Χαρακτηριστικό επομένως των νέων μοντέλων αντίληψης και προσέγγισης του φαινομένου της επιθετικότητας στην παιδική ηλικία είναι η έμφαση που δίνεται στα ακόλουθα στοιχεία (βλ. Fraser, 2004. Fraser & Williams, 2004. Lynch & Cicchetti, 1998. Pianta, 1999. Sameroff, 2000. Williams, Ayers, Van Dorn, & Arthur, 2004):

- στον εξελικτικό χαρακτήρα της προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία αναπτύσσεται πάντοτε σε σχέση με κάποιο πλαίσιο αναφοράς: η προβληματική συμπεριφορά, διαμορφώνεται, εξελίσσεται, παγιώνεται, επιδεινώνεται υπό ορισμένες εξωγενείς και ενδογενείς συνθήκες (π.χ. εξελικτική φάση του παιδιού), αλλά και μεταλλάσσεται υπό την επήρεια

εξωγενών παρεμβάσεων (π.χ. ψυχοθεραπεία, ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις)

- στο δυναμικό χαρακτήρα της προβληματικής συμπεριφοράς και στην σχέση της με τη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική λειτουργία του παιδιού: η συμπεριφορά δεν είναι ένα στατικό στοιχείο, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του παιδιού (ανεξάρτητα από το εάν ευνοεί ή δυσχεραίνει την ψυχοκοινωνική του προσαρμογή), έχει κάποιο ρόλο στην ψυχική του οικονομία και συνήθως εκφράζει ένα συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας (βλ. π.χ. τα παιδιά που επιβάλλονται στους άλλους μέσα από επιθετικές /παλικάριστικές συμπεριφορές είτε για να τονώσουν το αυτοσυναισθήμα και την εικόνα εαυτού τους, είτε για να εκτονώσουν τα συναισθήματα άγχους, δυσφορίας, αλλά και τα παιδιά που προκαλούν τους άλλους για να τραβήξουν την προσοχή τους και να καταπολεμήσουν το αίσθημα απομόνωσης/μειονεξίας)
- στη σύνδεση μεταξύ προβληματικής συμπεριφοράς και του τρόπου που αυτή προσλαμβάνεται και αντιμετωπίζεται από το περιβάλλον του παιδιού (έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προβληματικών συμπεριφορών και περιβάλλοντος και
- στην σύνδεση της προβληματικής συμπεριφοράς με τις οικογενειακές παραμέτρους (π.χ. με την ύπαρξη εντός της οικογένειας δυσλειτουργικών, προβληματικών, συγκρουσιακών προτύπων συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης)
- στην έμφαση που δίνεται στην προβληματική συμπεριφορά, ως έκφραση κρίσης της σχέσης μεταξύ του παιδιού και του πλαισίου (μετάθεση από την αντίληψη παιδί-πρόβλημα, στην αντίληψη κατάσταση-πρόβλημα)
- στις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους (μακροκοινωνικό επίπεδο), οι οποίες σχετίζονται με την επίδραση που ασκεί το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο εγγύτερο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο των νέων προσεγγίσεων, οι διαταραχές εξετάζονται ως έκφραση πολλών εσωτερικών και εξωτερικών παραμέτρων και ως μία πιθανή εκδοχή της δυναμικής ανάπτυξης του παιδιού (Sroufe, 1997).

Τα ερωτήματα που τίθενται, στο πλαίσιο της σύγχρονης εξελικτικής ψυχοπαθολογίας, σε σχέση με τις παρεκκλίνουσες /προβληματικές συμπεριφορές και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην γέννηση τους είναι επομένως πολλά και βεβαίως οι απαντήσεις δεν μπορεί παρά να είναι πολυδιάστατες. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα τελευταίων δεκαετιών, προάγεται συνεπώς ένα πολυσύνθετο και διευρυνμένο μοντέλο ερμηνείας (πολυπαραγοντικό μοντέλο) της εκδήλωσης, διατήρησης και παγίωσης των συμπεριφορών αυτών, στο οποίο ψυχοκοινωνικοί και ενδογενείς γενετικοί παράγοντες έχουν το δικό τους μερίδιο και συνήθως εξετάζονται ως στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος αλληλεπιδράσεων (Sameroff & MacKenzie, 2003). Το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί, σε όλες τις εκδοχές και εκφάνσεις του, φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επιβαρυντικών συνθηκών (Steinberg & Avenevoli, 2000).

Ανεξάρτητα από ενδογενείς παράγοντες προδιάθεσης, τα ερωτήματα που σχετίζονται με την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών μπορούν να συνοψισθούν ως ακολούθως:

- ποια παιδιά και για ποιους λόγους δεν καταφέρνουν να πετύχουν μία ισορροπημένη κοινωνικοποίηση των πρωτογενών παρορμήσεων και συμπεριφορών τους;
- το περιβάλλον σε ποιο βαθμό συμβάλλει στην επιδείνωση αυτών των συμπεριφορών, όπως αυτό προτείνεται από διάφορα εμπειρικά και θεωρητικά μοντέλα (βλ. π.χ. το μοντέλο των καταναγκαστικών συμπεριφορών (coercive model) και της κλιμάκωσης των επιθετικών /αρνητικών συμπεριφορών (Patterson, Reid & Dishion, 1992))
- ερευνητικά διαπιστώνεται ένα είδος συνέχειας μεταξύ των δύσκολων, απροσάρμοστων συμπεριφορών της προσχολικής ηλικίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς στην εφηβική ή μετέπειτα ζωή, η απουσία επαρκών και εξειδικευμένων παρεμβάσεων μπορεί να θεωρηθεί μεταξύ άλλων ως ένας βασικός παράγων κινδύνου για την παγίωση /επιδείνωση αυτών των συμπεριφορών;
- ποιες ομάδες παιδιών και για ποιους λόγους δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές, οι οποίες ευνοούν μία ισορροπημένη προσαρμογή στο περιβάλλον;

- ποιες ομάδες παιδιών και για ποιους λόγους δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν ένα εσωτερικό σύστημα αυτοελέγχου των επιθετικών τάσεων;
- ποιες ομάδες παιδιών και για ποιους λόγους δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν επαρκώς γνωστικό /συναισθηματικές δομές και πρότυπα διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων, στο μέτρο που οι συγκεκριμένοι παράμετροι συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό με προβλήματα συμπεριφοράς;

Τα προαναφερθέντα ερωτήματα δεν εξαντλούν βεβαίως τις υποθέσεις που σχετίζονται με το φαινόμενο των προβληματικών συμπεριφορών και των αντίστοιχων δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Ολοκληρώνοντας το εισαγωγικό κεφάλαιο, θα επισημαίναμε ότι στο παρόν σύγγραμμα, ένα μέρος των ερευνών, στις οποίες γίνεται συστηματικά αναφορά αφορά τις διαταραχές διαγωγής (conduct disorders), οι οποίες θεωρούνται ως οι πιο ακραίες μορφές διαταρακτικών συμπεριφορών και αποτελούν ένα μικρό μόνο ποσοστό των προβλημάτων συμπεριφοράς που απαντώνται στο πλαίσιο του σχολείου (Sutton, 2003). Στο παρόν σύγγραμμα, γίνεται επίσης αναφορά στα παιδιά με ήπια ή λιγότερο σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία άλλωστε φαίνεται να αποτελούν την πλειονότητα των περιπτώσεων στην πρώτη σχολική ηλικία και τα οποία δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στις ψυχιατρικές κατηγοριοποιήσεις (Kauffman, 2000). Η πλειονότητα των ερευνών που αναφέρονται στο παρόν σύγγραμμα προέρχονται από τον αγγλοσαξονικό χώρο και συνήθως αφορούν ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν τα ψυχιατρικά χαρακτηριστικά. Πολλές όμως έρευνες, όπως και ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων αφορούν περιπτώσεις με ήπιες συμπτωματικές διαταραχές (βλ επίσης Sutton, 2003). Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές εντάσσονται σε ένα μεγάλο εύρος συμπτωματικών αντιδράσεων, με ποικίλα ψυχοκοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά (Lochman & Szczepanski, 1999). Στο ένα άκρο του φάσματος βρίσκονται οι ακραίες μορφές διαταρακτικών συμπεριφορών (φυσική βία, παραβατικότητα) και στο άλλο οι ήπιες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, στις οποίες περιλαμβάνονται τα συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κλινικοί και οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας (Kauffman, 2000). Όσον αφορά την χρήση των όρων,

λόγω οικονομίας χώρου, αναπόφευκτα πολλές φορές χρησιμοποιούνται γενικοί όροι (προβλήματα συμπεριφοράς, προβληματικές /διαταρακτικές συμπεριφορές κοκ.), ανεξάρτητα από την σοβαρότητα των περιστατικών.

Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν *συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες* προτείνεται συχνά μια σειρά στρατηγικών στο πλαίσιο της τάξης προκειμένου να οικοδομηθεί στο παιδί ένα **αίσθημα εμπιστοσύνης** στο δάσκαλο, αλλά και μία αίσθηση **αυτοελέγχου και αποτελεσματικότητας**, στο βαθμό που αυτά τα παιδιά δεν νοιώθουν να ελέγχουν την συμπεριφορά τους και είναι αποκλεισμένα από τις μαθησιακές επιτυχίες (Keller & Tapasak, 1997, Striepling, 1997, Webster-Stratton, 1999). Τα παιδιά αυτά συνήθως είναι «πλημμυρισμένα» με αρνητικά συναισθήματα, θυμό και τάσεις εκδίκησης. Η σχέση με τον εκπαιδευτικό και η αλλαγή της στάσης του τελευταίου φαίνεται να λειτουργεί τονωτικά για το Εγώ του παιδιού, χρησιμεύει επιπλέον ως ένα νέο μοντέλο σχέσης (δάσκαλος ως πρότυπο-ταύτισης). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζοντας κάποια αξία στο παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς, του προτείνει ένα νέο μοντέλο ταύτισης. Με αυτό τον τρόπο το βοηθά, τουλάχιστον στις περιπτώσεις που τα προβλήματα δεν είναι τόσο σοβαρά, να αποκτήσει, έστω για κάποιο διάστημα, τα κίνητρα για ενσωμάτωση και το ενδιαφέρον να πετύχει κάποιους κοινωνικούς στόχους (Webster-Stratton, 1999).

Η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού βοηθά και την αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του. Μέσα από αυτή την διαδικασία δίνεται η ευκαιρία στο «προβληματικό» παιδί να γνωρίσει και τις θετικές πλευρές της σχολικής ζωής (π.χ. *αποδοχή από τους συμμαθητές του, αποδοχή από άλλους δασκάλους /ενηλίκους, από το άλλο φύλο, κλπ.*) από τις οποίες η επιθετικότητα και αντιδραστικότητα στην συμπεριφορά του, το απέκλειαν αυτόματα (Webster-Stratton, 1999). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι **η αποδοχή των συμμαθητών** βοηθάει πολλά από αυτά τα παιδιά που είχαν αρνητική πορεία στο σχολείο να αρχίσουν να αναζητούν **θετικές ταυτίσεις** με αποδεκτά πρότυπα κοινωνικά, κάτι που στο παρελθόν δεν ήταν εφικτό.

Συνεπώς, η αλλαγή της στάσης των συμμαθητών μέσω της θετικής και υποστηρικτικής παρέμβασης του δασκάλου φαίνεται να έχει πολύ θετικά οφέλη για το αυτοσυναίσθημα και τα κίνητρα ενσωμάτωσης του παιδιού στην τάξη (Webster-

Stratton, 1999) και κυρίως το βοηθάει να **απεγκλωβιστεί από μία αρνητική ταυτότητα** στην οποία συχνά αυτή η κατηγορία παιδιών «περιχαράκωνονταν».

Η χρήση των «συμπεριφοριστικών» τεχνικών φαίνεται να είναι απαραίτητη και συχνά επιτυχής για παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές (Pelham et al., 1998), εφόσον τους προσφέρονται συγχρόνως και **εναλλακτικοί τρόποι συμπεριφοράς**, τους οποίους τα παιδιά μπορούν να μιμηθούν ή να αναπαράγουν. Όταν εφαρμόζονται οι «συμπεριφορικές τεχνικές» προτείνεται επομένως αυτές να μην στηρίζονται αποκλειστικά στη χρήση αρνητικών ενισχύσεων /ερεθισμάτων (π.χ. τιμωρίες), αλλά και στην παράλληλη **προσφορά και προαγωγή θετικών προτύπων συμπεριφοράς** (Webster-Stratton, 1999).

Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι οι «κλασσικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις» παράγουν μόνο βραχυπρόθεσμες αλλαγές στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών και ότι υπάρχει μια έλλειψη γενίκευσης των θετικών συμπεριφορών και σε άλλα πλαίσια (Carr, 2000, Kazdin, 2000a, 2000b). Συχνά σε επίπεδο ερευνών, διαπιστώνεται και μία έλλειψη μακροπρόθεσμου ελέγχου των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (*follow up*), για μία πιο σταθερή και έγκυρη αξιολόγηση των παρεμβάσεων μετά το πέρας της εφαρμογής τους (Kazdin, 2000a, 2000b). Παρόλο που αυτό μειώνει σημαντικά τη αξιοπιστία των συγκεκριμένων παρεμβάσεων, απαιτούνται περισσότερες έρευνες που να εστιάζονται στους μηχανισμούς αλλαγής, ώστε να γίνει φανερό ποιες τεχνικές και σε ποιο βαθμό πρέπει και μπορούν να εφαρμοσθούν, αλλά και με ποιες ακριβώς τροποποιήσεις, ώστε να εξασφαλίζεται στο παιδί η όσο το δυνατόν πιο έγκυρη και ολιστική αντιμετώπιση του.

Η κλινική πρακτική μας δείχνει ότι σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, η ενασχόληση των ειδικών και γενικότερα των ενηλίκων μαζί τους από μόνη της είναι ένα σημαντικό στοιχείο ψυχολογικής ώθησης των συγκεκριμένων παιδιών (βλ. επίσης Weisberg & Greenberg, 1988). Επιπλέον, σε μικρές ηλικίες και πριν παγιωθούν κάποιες παθολογικές αντιδράσεις, η χρήση συμπεριφορικών παρεμβάσεων, όταν γίνεται με ένα τρόπο **μη επικριτικό**, λειτουργεί ήδη για αυτά τα παιδιά αρκετά ενισχυτικά με αποτέλεσμα να βιώνουν τη προσπάθεια βοήθειας ως μία **θετική και διαφορετική προσέγγιση** από τη συνήθη εχθρική /απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ενηλίκων (γονέων, κλπ.) (Cole, 2003). Η αίσθηση της διαφορετικής προσέγγισης από τους ενηλίκους δεν φαίνεται όμως από μόνη της να είναι επαρκής συνθήκη για σταθερές και

μακροχρόνιες αλλαγές στο επίπεδο συνολικής λειτουργίας και συμπεριφοράς του παιδιού (Weisberg & Greenberg, 1988).

Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται **η χρήση οργανωμένων και δομημένων παιδαγωγικών τεχνικών** στο πλαίσιο της τάξης για τη διαχείριση των διαταρακτικών ή των πολύ δύσκολων συμπεριφορών (Ayers et al., 1998, Gettinger & Stoiber, 1997, Jones & Jones, 1998, McClelland et al., 2000). Η αποτελεσματική διαχείριση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων, τις ακόλουθες παραμέτρους:

α) δημιουργία ενός **δεκτικού και ενισχυτικού κλίματος** μέσα στην τάξη, με **προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας** μεταξύ μαθητών, και με βάση κυρίως την θετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως και τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνει ο ίδιος (ο δάσκαλος θεωρείται σε αυτή την οπτική ως «διαχειριστής των δυναμικών της τάξης»)

β) **προώθηση και ενίσχυση** των κοινωνικών /διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού, που παρουσιάζει δυσκολίες ενσωμάτωσης

γ) **εμπλοκή και συνεργασία των γονέων** σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που σχετίζονται και με τις ακαδημαϊκές, αλλά και τις ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών

δ) **πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς** των παιδιών (η ενίσχυση του παιδιού δεν σημαίνει ακύρωση του ελέγχου της συμπεριφοράς του και μη επιβολή ορίων)

ε) **θεσμοθέτηση και διδασκαλία σαφών κανόνων**, σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς, ως βασικό στοιχείο της δυναμικής της τάξης

ζ) **οργανωμένη και δομημένη διαχείριση** της δυναμικής της τάξης, συνδυασμένη με **ευέλικτες στάσεις και στρατηγικές** (στάσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τις θετικές αυθόρμητες πρωτοβουλίες των μαθητών, αλλά και την χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, τη χρήση «χιούμορ» κοκ.)

η) **θετική αναγνώριση, παρά σωφρονιστική /τιμωρητική διάθεση και διαχείριση** της προβληματικής συμπεριφοράς, σε ήπιο και ελεγχόμενο κλίμα, αλλά και με αποφασιστικό τρόπο

θ) εμπλοκή ενήλικων ή ειδικών στο σχολείο που μπορούν να χρησιμεύουν ως **καθοδηγητές ή σύμβουλοι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς** και μαθησιακές δυσκολίες, και να **απαλλάξουν τον εκπαιδευτικό της τάξης εν μέρει από το βάρος της διαχείρισης των συγκεκριμένων προβλημάτων** (Miller, 2003)

ι) παρεμβάσεις βασισμένες σε λειτουργικές και εξατομικευμένες αξιολογήσεις (που λαμβάνουν υπόψη τη συνολική λειτουργία του παιδιού και όχι μόνο την εξωτερική του συμπεριφορά), εξατομικευμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα ή διαταραχές συμπεριφοράς (Tolbin & Sprague, 2000, Walker et al., 1995)

κ) **προσωποποιημένη** παρέμβαση, είναι η παρέμβαση που βασίζεται σε μία προσωπική σχέση και γνώση του παιδιού, αφορά τις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης, και τις ιδιαιτερότητες του τρόπου προσέγγισης (π.χ. ένα παιδί με πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση και προκλητικότητα θα χρειασθεί περισσότερο χρόνο να δεχτεί την βοήθεια του δασκάλου και ο δάσκαλος θα χρειασθεί να δώσει έμφαση στα πράγματα που γνωρίζει ότι το παιδί κάνει καλά ή του αρέσουν, κλπ.), κυρίως όμως την αναγνώριση και τον σεβασμό των προσωπικών χαρακτηριστικών (αδυναμιών) του παιδιού σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό,

Όλα αυτά προϋποθέτουν μία **σαφή διάθεση** του σχολείου και του εκπαιδευτικού να **αντιμετωπίσουν** ή να **προλάβουν (πρόληψη) τις καταστάσεις κρίσης**, αλλά και μία γενικότερη φιλοσοφία και «κουλτούρα» του σχολείου που κινείται στην ίδια λογική. Προϋποθέτει επίσης μία ευελιξία του σχολικού συστήματος, επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δυνατότητα λειτουργίας στοιχειωδών υποδομών και υπηρεσιών (π.χ. ύπαρξη συμβούλων, αλλά και γονέων που θέλουν να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες), αλλά και ένα σχολείο που έχει εξασφαλίσει την συνεργασία και την συμμετοχή των γονέων (Weare, 2000. 2005).

Σε όλες τις περιπτώσεις, για να είναι εφικτή η εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτείται, επίσης, η ύπαρξη τάξεων με μικρό αριθμό μαθητών, αλλά και παιδιά τα οποία δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς που να εμπίπτουν σε ακραίες παθολογικές ή ψυχιατρικές περιπτώσεις, που απαιτούν εξειδικευμένες ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις (Tolbin, 2000).

Οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης που φαίνεται να σημειώνουν επιτυχία, με βάση ερευνητικά δεδομένα, είναι αυτές που προωθούν δυναμικές στρατηγικές, εστιάζονται κυρίως στην **ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών** και σε ομαδικές παρεμβάσεις, και συνδυάζουν **ελκυστικές διδακτικές τεχνικές** με ανάλογη **οργανωμένη πλαισίωση της συμπεριφοράς** μέσα στην τάξη (Bloomquist & Schnell, 2002. Kamps & Tankersley, 1996).

Ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός ερευνών δείχνει ότι με το να δίνονται **συστηματικά ευκαιρίες στα παιδιά για μαθησιακή υποστήριξη** και με το να

αλλάξει ο τρόπος επιβράβευσης τους μέσα στην τάξη (*οργανωμένη και καλύτερη υποστήριξη /επιβράβευση για τις θετικές προσπάθειες του, υπευθυνοποίηση του παιδιού μέσα από πρωτοβουλίες που του δίνονται, ενίσχυση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, ενίσχυση της θετικής εικόνας του παιδιού απέναντι στους συμμαθητές τους, κλπ.*), προάγεται σημαντικά η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, ενώ παράλληλα φαίνεται να ενισχύεται η «δέσμευση» του παιδιού απέναντι στη σχολική πραγματικότητα (Richman, Bowen & Wooley, 2004). Τα δεδομένα δείχνουν ότι **η ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με το σχολείο** συμβάλλει στην **μείωση των παρεκκλινόντων συμπεριφορών**, συμπεριλαμβανομένης και της επιθετικότητας (Hawkings et al., 1998).

Είναι προφανές ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος ενισχύει τους δεσμούς με το σχολείο, όπως και την αίσθηση της αναγνώρισης και του *ανήκειν* σε ένα πλαίσιο, και με αυτό τον τρόπο μειώνονται συγχρόνως οι πιθανότητες να βιώσει το παιδί την *απόρριψη* από το σχολείο και την σχολική κοινότητα (*άλλους δασκάλους, συμμαθητές, γονείς άλλων παιδιών, μαθητές από άλλες τάξεις, κλπ*) (Roffey, 2002).

Όταν το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς **αποκλείεται ή απορρίπτεται με έμμεσους ή άμεσους τρόπους** (π.χ. *μέσα από συστηματικές τιμωρίες και αποβολές ή με το να μην του δίνονται οι ευκαιρίες να εξελίσσεται και να αλλάζει*) από τις μαθησιακές διαδικασίες, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει **στη συνέχεια μία απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο**, αλλά και να απορρίψει την διαδικασία της «γνώσης» (Richman, Bowen & Wooley, 2004). Η απόρριψη αυτή μπορεί στην πορεία να γενικευτεί και να μετατραπεί σε απόρριψη της κοινωνίας. Οι κίνδυνοι μάλιστα για μία επιθετική απόρριψη της κοινωνίας αυξάνονται περισσότερο όταν το παιδί έχει γνωρίσει βιώματα απόρριψης από την ίδια την οικογένεια ή βιώνει ακόμη σοβαρά οικογενειακά προβλήματα.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία, των ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά ευάλωτων παιδιών, διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο να αναπτύξουν αντικοινωνικές τάσεις στη προ-εφηβεία και στην εφηβεία, όταν αποτυχαίνουν μαθησιακά, ενώ συγχρόνως αποτυχαίνουν να ενσωματωθούν και στη σχολική ζωή (βλ. επίσης, Walker et al., 2004)

Το γενικό συμπέρασμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι ότι εξατομικευμένες παρεμβάσεις, όπως και παρεμβάσεις μέσα στο πλαίσιο της τάξης για παιδιά με επιθετικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να φανούν αποτελεσματικές όταν στοχεύουν στην **προώθηση της θετικής συμπεριφοράς** και

των **διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων**, σε συνδυασμό με την χρήση διάφορων τεχνικών που στοχεύουν στην μείωση των παρεκκλιόντων /επιθετικών συμπεριφορών (βλ. επίσης, Weare, 2000).

Έχει από την άλλη επισημανθεί ότι το να λαμβάνονται μέτρα τα οποία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού δεν αποφέρει απαραίτητα σοβαρές και σταθερές αλλαγές στις προβληματικές του συμπεριφορές (McEvoy & Welker, 2000).

Συμπερασματικά και σε γενικές γραμμές αυτό που υποστηρίζεται από το σύνολο των ερευνητικών στοιχείων, είναι ότι, όταν τα σχολεία συνδυάζουν **παραγωγικά αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές**, με ευρύτερες **σχολικές**, όπως και **εξατομικευμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσα στη τάξη**, μπορούν να μειώσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Bloomquist & Schnell, 2002. Young et al., 2004).

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την λειτουργία του σχολείου και οι βασικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν από την σχολική κοινότητα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, για την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις είναι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι ακόλουθοι:

- οι στόχοι και οι προσδοκίες για την απόδοση και την επιτυχία των μαθητών να δηλώνονται με τρόπο σαφή και κατανοητό για το μαθητή
- η διαχείριση της τάξης πρέπει να είναι αποτελεσματική και αποδοτική, λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές και το εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, τις δυσκολίες προσαρμογής κάποιων παιδιών, χωρίς συγχρόνως να είναι αυταρχική και επιθετική
- ένα γενικότερο θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι στην διάθεση των μαθητών, χωρίς να καταλύονται τα όρια και οι διαφορές
- κατάλληλη αντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών και των απαιτήσεων και των στόχων που τίθενται μέσα στις τάξεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (*συχνά οι κοινωνικές πιέσεις –που εκφράζονται π.χ. μέσω των προσδοκιών και των γονικών πιέσεων- μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους κάνουν να έχουν αυξημένες απαιτήσεις ή να γίνονται πιο αυστηροί και γνωσιοκεντρικοί στην διδασκαλία τους, εγκαταλείποντας άλλες χρήσιμες παιδαγωγικές αρχές και στάσεις –π.χ. επικοινωνία με τους μαθητές, εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου για προσωπικά / κοινωνικά θέματα, κοκ.-*)

- τα μαθήματα να παρουσιάζονται με σαφήνεια και να ακολουθούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες
- μαθησιακή υποστήριξη και εξατομικευμένη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές, όταν αυτό είναι απαραίτητο, προσπάθεια, ώστε ο μαθητής να μη απορρίπτεται και να μην αποκλείεται, άμεσα ή έμμεσα, είτε από τον ίδιο τον δάσκαλο, είτε από τους συμμαθητές του, με την ανοχή του δασκάλου
- επαρκής χρόνος για ακαδημαϊκές και διδακτικές διαδικασίες, ο οποίος αξιοποιείται αποτελεσματικά, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τα όρια και τις δυνατότητες συγκέντρωσης και απόδοσης των παιδιών (*στοιχείο το οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη*)
- πολλές και επαρκείς ευκαιρίες στους μαθητές για να μπορέσουν αυτοί να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις
- ο δάσκαλος να ακολουθεί ενεργά την πρόοδο και τις ικανότητες των μαθητών
- η απόδοση των μαθητών να αξιολογείται κατάλληλα και συχνά, χωρίς να συγχέεται με επικρίσεις και αρνητικές στάσεις απέναντι στους ίδιους τους μαθητές (διαχωρισμός της απόδοσης από την συνολική προσωπικότητα του μαθητή)
- να γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας, συζήτησης και επεξεργασίας θέματα που σχετίζονται με τις αρχές της ψυχικής υγείας, (Algozzine & Ysseldyke, 1992), της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, των σχέσεων μέσα στην οικογένεια κ.ο.κ.
- το θέμα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων να αποτελεί μέρος της διδακτικής ύλης (*συστηματική διδασκαλία και εκπαίδευση στις διαπροσωπικές /κοινωνικές δεξιότητες*)(Algozzine & Ysseldyke, 1992)
- χρησιμοποίηση συνομηλίκων /μαθητών για την υποστήριξη και επίτευξη πολλών εκ των παιδαγωγικών ή ψυχοπαιδαγωγικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων, στις οποίες παίρνουν μέρος και παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα (Algozzine & Ysseldyke, 1992, Strayhorn, Strain, & Walker, 1993)
- χρήση και ψυχοκοινωνικών δραστηριοτήτων εκτός αναλυτικού προγράμματος (π.χ. *θεατρικό παιχνίδι, ομάδες αυτοέκφρασης, ομάδες συνεργασίας και επικοινωνίας*) για την υποστήριξη και ενίσχυση της

συνοχής της τάξης και των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και κυρίως της ενσωμάτωσης και αποδοχής των παιδιών με «προβληματικές» συμπεριφορές (McClelland et al., 2000)

- επαφή με την οικογένεια και τον σύμβουλο για την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και των προσωπικών δεξιοτήτων ενδιαφερόντων του παιδιού (Cole, 2003).

Αναπόφευκτα νέα ερωτήματα εγείρονται και πολλά παραμένουν αναπάντητα, κυρίως αυτά που σχετίζονται με την καταλληλότητα της εμφύτευσης και της εφαρμογής των αρχών αυτών και των αντίστοιχων προγραμμάτων, ερωτήματα που σχετίζονται επίσης με την επάρκεια και τον τρόπο της εκπαίδευσης /επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τον τρόπο ανάπτυξης των προσωπικών τους δεξιοτήτων, τον τρόπο εμπλοκής των γονέων, την δυνατότητα να αλλαχθούν νοοτροπίες και στερεοτύπες στάσεις δεκαετιών, τη δυνατότητα αλλαγής φιλοσοφίας και κατεύθυνσης του σχολείου προς μία περισσότερο ανθρωποκεντρική και λιγότερο γνωσιακή οπτική, την δυνατότητα τα προγράμματα αυτά να παραμείνουν ζωντανά και ευέλικτα και να μην αποκτήσουν ένα μαθησιακό στερεότυπο ή τεχνοκρατικό χαρακτήρα.

Παρόλα τα ζητήματα και τα ερωτήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, όσον αφορά τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η συνδυασμένη εφαρμογή **επιβολής ορίων** και **αρνητικών κυρώσεων**, η **προσεκτική καθοδήγηση** και οι **ενισχυτικές στάσεις** είναι απαραίτητα στοιχεία για να επέλθουν ουσιαστικές αλλαγές στην συνολική συμπεριφορά των μαθητών με αντικοινωνικές τάσεις (βλ. Loeber & Farrington, 2001, Reid et al., 2002).

Όλες οι πρακτικές και οι επιμέρους στρατηγικές πρέπει σε κάθε περίπτωση αν βασίζονται σε μία σχέση εμπιστοσύνης και γνησιότητας μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για να φανούν αποτελεσματικές (Miller, 2003). Ακόμη και σε περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να εγκαταστήσει μία ανάλογη σχέση, τα συναισθήματα του, οι διαθέσεις του, οι συνειδητές ή ασυνείδητες στάσεις του, η σωματική και μη λεκτική επικοινωνία με το μαθητή μαρτυρούν τη ύπαρξη ή μη ενός γνήσιου ενδιαφέροντος που το παιδί στην πλειονότητα των περιπτώσεων φαίνεται να αντιλαμβάνεται (Monsen & Graham, 2002). Η εποπτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού, σε αυτές της περιπτώσεις, είναι κεφαλαιώδους σημασίας, ώστε αυτός να μπορέσει να ξεπεράσει τα αρνητικά ή

ανασταλτικά του συναισθήματα (άγχος, φόβος, εκνευρισμός) απέναντι σε αυτά τα παιδιά και να λειτουργήσει με τρόπο θετικό, αποφασιστικό και γνήσιο (Fell, 2002).

Βασικές κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και στην τάξη

Έχει ήδη επισημανθεί η ετερογένεια που καταγράφεται, σε πολλά επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, οικογενειακό), μεταξύ των παιδιών που παρουσιάζουν κοινές προβληματικές αντιδράσεις (π.χ. επιθετικότητα, διαταρακτικές συμπεριφορές κοκ). Έχει επίσης επισημανθεί η ανάγκη σχεδιασμού πολυδιάστατων και διεπιστημονικών παρεμβάσεων και σε κλινικό, αλλά και σε σχολικό επίπεδο (τάξη) (Cole & Brown, 2003. Hornby & Atkinson 2006). Οι βασικές επισημάνσεις που ακολουθούν δίνουν τις γενικές κατευθύνσεις σε έναν εκπαιδευτικό, με στόχο τον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό πάνω στις δικές του πρακτικές. Σε κάθε περίπτωση, ο απώτερος στόχος των εκπαιδευτικών και των ειδικών δεν πρέπει να είναι ο αποκλεισμός του παιδιού, αλλά η ενσωμάτωση του στην τάξη και η στοιχειώδης αντιμετώπιση των προβλημάτων του (Nesme, 2005).

Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα παιδί που παρουσιάζει διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, η σχέση μαζί του (για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή βλ. επίσης Κλεφτάρας, 1997) καθώς και η αντιμετώπιση του διακρίνεται από τις ακόλουθες γενικές αρχές (Κουρκούτας, 2011):

α

- γνώση του χαρακτήρα, του τρόπου λειτουργίας και της ψυχολογίας του παιδιού (μέσα από την καθημερινή συνδιαλλαγή μαζί του)
- ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται το παιδί στην ολότητα του και όχι μόνο μέσα από τις μαθησιακές του επιδόσεις
- οι μαθησιακές επιδόσεις είναι ένας δείκτης της ακαδημαϊκής προσαρμογής του παιδιού, αλλά όχι ο αποκλειστικός
- πολλά παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής σε ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες ή παρουσιάζουν μειωμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και αλλά εμφανή ψυχολογικά προβλήματα
- πιθανόν να παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, ακόμη και χαμηλή αυτοπεποίθηση (ανεξάρτητα από τις επιβραβεύσεις γονέων & δασκάλων), άγχος το οποίο

μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσει σε πιο σοβαρές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. τάσεις κατάθλιψης στην εφηβεία, όταν αυξάνονται οι δυσκολίες)

- ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος /ψυχολόγος πρέπει να δώσουν επαρκή χρόνο στον εαυτό τους για να αξιολογήσουν και να κατανοήσουν την κάθε περίπτωση παιδιού, ειδικά όταν πρόκειται για μια σύγκρουση ή για χρήση σωματικής βίας μεταξύ παιδιών, ή ακόμη και για μια περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών
- σε πολλές περιπτώσεις πιθανόν ο μαθητής να χρήζει μίας αξιολόγησης, από ειδικούς, βασισμένης σε ψυχομετρικές κλίμακες· η επιλογή της παραπομπής σε κάποιο ειδικό είναι ένα σοβαρό ζήτημα με την έννοια ότι βιαστικές παραπομπές σε ειδικούς μπορεί να εκφράζουν μία επιθυμία απαλλαγής από το πρόβλημα, ενώ από την άλλη οι έντονες αναστολές παραπομπής και αναζήτησης βοήθειας, που παρατηρούνται σε πολλούς εκπαιδευτικούς, μπορεί να συγκαλύπτουν ένα πρόβλημα που συνεχίζει να διογκώνεται
- σε κάθε περίπτωση η ύπαρξη ενός συμβούλου εντός της σχολικής μονάδας επιτρέπει μία καλύτερη διαμεσολάβηση και διευθέτηση του συγκεκριμένου ζητήματος
- τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως και δευτερογενείς ψυχολογικές δυσκολίες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικότητα, αποφυγή ενεργητικής εμπλοκής στο μάθημα, ψυχοκοινωνική απόσυρση κοκ.) προβλήματα που αναστέλλουν ακόμη περισσότερο τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους (Kourkoutas, Mitsiou & Foulouli, 2006)
- ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι δεν χρειάζεται να εξαχθούν βιαστικά συμπεράσματα. μπορεί να σχηματίσει μια πρώτη εικόνα /πρώτη εκτίμηση της κατάστασης αλλά πρέπει να είναι έτοιμος να την επαναδιατυπώσει ανάλογα με τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν στη πορεία (πολλοί εκπαιδευτικοί βιάζονται π.χ. να τιμωρήσουν ένα παιδί που συνήθως εμπλέκεται σε συγκρούσεις· ακόμη όμως κι όταν διαπιστώσουν ότι δεν ευθύνεται το συγκεκριμένο παιδί για το συγκεκριμένο επεισόδιο δεν είναι πάντοτε έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες απέναντι του)
- ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος /ψυχολόγος πρέπει να προσεγγίσουν σε ένα πρώτο χρόνο το παιδί, να του δώσουν επαρκή χρόνο ώστε να τους

κοινοποιήσει την δικιά του άποψη και κυρίως την προσωπική αντίληψη των προβλημάτων και των γεγονότων που διαδραματίστηκαν

- σε πολλές περιπτώσεις, η θετική προσέγγιση του παιδιού και η ενεργητική ενασχόληση ή ακόμη και η ενεργητική ακρόαση των συναισθημάτων του αποτελούν σημαντικά βήματα για να βοηθηθεί το παιδί μακροπρόθεσμα
- ο εκπαιδευτικός συχνά και ως ένα βαθμό αναπόφευκτα, εγκλωβίζεται, λόγω της εκπαίδευσης και των προσωπικών του βιωμάτων, σε λογικές τιμωρίας και απόδοσης ευθυνών· η απόδοση των ευθυνών είναι σημαντική, αλλά δεν αποτελεί απαραίτητα το πιο ουσιαστικό βήμα σε αυτή τη διαδικασία, ειδικά όταν πρόκειται για προβληματικές ενέργειες που επαναλαμβάνονται
- η αναγνώριση των προβλημάτων του παιδιού και η κατανόηση των αιτιών πρέπει να αποτελούν τη βασική έγνοια των ειδικών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν επιβάλλονται σε κάποιες περιπτώσεις δυναμικές παρεμβάσεις
- σε περιπτώσεις συγκρούσεων, ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος /ψυχολόγος δεν πρέπει να βιασθούν να αποδώσουν ευθύνες, και πρέπει σταδιακά και σταθερά να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις ώστε να έχουν μια καλύτερη εικόνα των προβλημάτων του (π.χ. 2-3 ή περισσότερες συναντήσεις με το παιδί)
- ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει με βάση τα στοιχεία που διαθέτει ή ακόμη και με βάση την διαίσθηση του και τις εντυπώσεις που έχει για το παιδί, εάν οι ενέργειες του αντανακλούν κάποιο βαθύτερο ή σοβαρότερο πρόβλημα
- οι περιπτώσεις φυσιολογικών συγκρούσεων μεταξύ παιδιών, στις οποίες η επιβολή ορίων, ευθυνών και συνεπειών συνήθως θέτει τα πράγματα στη θέση τους, πρέπει αν διαχωρίζονται από τις περιπτώσεις που συγκεκριμένα παιδιά εμπλέκονται σε επαναλαμβανόμενα επεισόδια
- σε περιπτώσεις που ένα συγκεκριμένο παιδί επαναλαμβάνει κάποιες συγκεκριμένες προβληματικές συνδεοποριφορές, ο εκπαιδευτικός και ο ειδικός πρέπει να διερευνήσουν τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς αυτής
- ο εκπαιδευτικός και ο ειδικός πρέπει να διερευνήσουν εάν οι επιθετικές και προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού σχετίζονται με ένα σοβαρά διαταραγμένο περιβάλλον, ή εάν υπάρχει η πιθανότητα το παιδί να είναι σωματικά και ψυχικά κακοποιημένο

- όσο πιο διαταραγμένο στη συμπεριφορά του, αλλά και συναισθηματικά διαταραγμένο, είναι το παιδί, τόσο περισσότερο υπάρχει κίνδυνος να προέρχεται από ένα ανάλογο περιβάλλον και να χρειάζεται μια συνολικότερη και πιο εξειδικευμένη παρέμβαση
- συχνά παιδιά που εμφανίζονται με προκλητικές / αντιδραστικές συμπεριφορές χωρίς όμως να καταφεύγουν στην χρήση σωματικής βίας ή διαταραγμένων συμπεριφορών (προέρχονται από περιβάλλοντα με ήπια οικογενειακά προβλήματα ή τιμωρητικές τάσεις)
- σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι εύκολο να διαγνωσθεί η σοβαρότητα της οικογενειακής και ψυχολογικής κατάστασης του παιδιού
- παιδιά που δεν εμφανίζουν έντονα ή «θορυβώδη» συμπτώματα μπορεί να βιώνουν ακραίες εσωτερικές και οικογενειακές καταστάσεις, ενώ αλλά παιδιά με περισσότερο εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να προέρχονται από περιβάλλοντα λιγότερο διαταραγμένα
- ο βαθμός σοβαρότητας της κατάστασης πρέπει να αναγνωρισθεί, είτε από το σύμβουλο, είτε από κάποιον ειδικό, ώστε να αναγνωρισθούν και τα όρια της παρέμβασης του εκπαιδευτικού και να καθορισθεί επακριβώς ο ρόλος του (υποστηρικτικός κοκ.)
- ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως, και να αποτελεί μέλος μιας ευρύτερης διεπιστημονικής ομάδας για την αξιολόγηση των προβλημάτων, αλλά και το σχεδιασμό των παρεμβάσεων, με βάση υφιστάμενες θεσμοθετημένες διαδικασίες
- η απουσία ευέλικτων θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης (μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα) εντός του σχολείου, αφήνει τους εκπαιδευτικούς εκτεθειμένους σε αρνητικές καταστάσεις και επιρρεπείς σε συναισθηματικές εντάσεις και βεβιασμένες κινήσεις
- η απουσία άμεσης δυνατότητας για μία έγκυρη πληροφόρηση και προσανατολισμό προς στοιχειώδεις βασικές κινήσεις δημιουργεί επίσης συνθήκες ανασφάλειας και προϋποθέσεις εκδήλωσης λανθασμένων κινήσεων
- η γνώση του παιδιού από πληροφορίες άλλων συνάδελφων εκπαιδευτικών είναι σημαντική, αλλά όταν είναι ανεξέλεγκτη, ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργηθούν στερεότυπες ή διογκωμένες αρνητικές εντυπώσεις (ειδικά στο νέο εκπαιδευτικό), λόγω

- κατά συνέπεια συνίσταται προσοχή στις προκαταλήψεις και στην αποδοχή άκαμπτων ερμηνειών και απλουστευτικών εξηγήσεων από συνάδελφους για τα παιδιά με προβλήματα, οι οποίες συνήθως βασίζονται
- όταν διαπιστώνεται κάποιο πρόβλημα που παραμένει και δημιουργεί δυσκολίες (κάθε τύπου) στο παιδί, χρειάζεται επισήμανση στους γονείς (των συγκεκριμένων διαταραχών και προβλημάτων ή κάθε άλλης δυσκολίας)
- χρειάζεται αποφασιστική στάση απέναντι στους γονείς-που σημαίνει ότι επιβάλλεται η επισήμανση των κινδύνων της μη αντιμετώπισης των προβλημάτων
- πρέπει να υπάρχει η πεποίθηση από την πλευρά του δασκάλου ότι εάν δεν γίνει κάποιο είδος παρέμβασης, διότι και ο δάσκαλος και οι γονείς και το ίδιο το παιδί θα βρεθούν αντιμέτωποι στο μέλλον με τα ίδια ή διογκωμένα προβλήματα
- στις συζητήσεις με τους γονείς πρέπει να εστιάζεται κανείς στις δυσκολίες του παιδιού και στους κινδύνους μη αντιμετώπισής τους
- παρουσίαση με λογικό τρόπο των μελλοντικών συνεπειών, χωρίς κινδυνολογίες και δραματοποιήσεις
- διακριτική, συγκαταβατική στάση απέναντι στους γονείς, αποφυγή επιθετικής και επικριτικής στάσης ακόμη κι όταν αυτοί δείχνουν απροθυμία να καταλάβουν το πρόβλημα ή να συνεργαστούν
- κατανόηση των δυσκολιών τους να αποδεχτούν το πρόβλημα (οι γονείς αγχώνονται, φοβούνται, ντρέπονται για τη συμπεριφορά ή τις επιδόσεις του παιδιού τους και συχνά αυτό εκδηλώνεται με επιθετική στάση απέναντι στους θεωρητικά υπεύθυνους «άλλους»: συμμαθητές /εκπαιδευτικούς /σχολείο)
- συχνά οι γονείς αντιστέκονται, για πολλούς, θεμιτούς ή αθέμιτους λόγους, να παραδεχτούν ότι υπάρχει πρόβλημα στην οικογένεια
- ο κίνδυνος που υπάρχει είναι ο εκπαιδευτικός να δείξει μια στερεότυπη αντίδραση του τύπου: *το πρόβλημα είναι της οικογένειας και εφόσον αυτή δεν το αντιμετωπίζει, εμένα δεν με αφορά & δεν με ενδιαφέρει*
- η συμπεριφορά και η ακαδημαϊκή, αλλά και ψυχοκοινωνική λειτουργία του μαθητή στο σχολείο είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού, η επισήμανση οιαδήποτε κινδύνων /δυσκολιών επίσης είναι δικιά του ευθύνη
- ο εκπαιδευτικός δεν είναι ψυχολόγος, αλλά πρέπει να λειτουργεί ως ψυχολόγος σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητα

- η παιδαγωγική σχέση και λειτουργία ενέχει μια ουσιαστική ψυχοσυναισθηματική διάσταση που διαπερνά τον επαγγελματικό του ρόλο και επιδρά πάνω του και σε προσωπικό επίπεδο
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο ρόλο του επαγγελματία τεχνοκράτη με έμφαση στην μετάδοση γνώσεων, αλλά χαρακτηρίζεται επί της ουσίας από την ψυχοπαιδαγωγική διάστασή του· αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκπαιδευτεί, ώστε να διαθέτει βασικές γνώσεις πάνω στην ψυχολογία των «προβληματικών καταστάσεων» της παιδικής ηλικίας και τη δυναμική των ομάδων
- ο δάσκαλος πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να είναι ικανός να αναπτύξει βασικές συμβουλευτικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας
- ο δάσκαλος πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να είναι ενήμερος και να μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες διαχείρισης των καθημερινών δυσκολιών του παιδιού καθώς και των καταστάσεων κρίσης
- οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός είναι ποικίλες
- ο τρόπος προσέγγισης των παιδιών εξαρτάται από τις ηλικίες τους (με παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, η προσέγγιση πρέπει να είναι περισσότερο συγχρονισμένη με τις γλωσσικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητές τους· οι οδηγίες μπορεί να δίνονται με ένα περισσότερο παιγνιώδη και παραστατικό τρόπο, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά που πρέπει να αντιμετωπίζονται με πιο υπεύθυνο και ώριμο τρόπο, χωρίς να αγνοούνται τα παιδικά χαρακτηριστικά τους)
- αποφυγή άμεσης παρορμητικής αντίδρασης σε περιπτώσεις σύγκρουσης ή εμφάνισης προβληματικών /αντικοινωνικών ή άλλων διαταρακτικών συμπεριφορών
- προσπάθεια αποφυγής απάντησης στην κατάσταση κρίσης ή στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά με ανεξέλεγκτη επιθετικότητα
- σε πολλές περιπτώσεις, ο δάσκαλος, υπό το κράτος της συναισθηματικής έντασης και των αρνητικών συναισθημάτων για την προβληματική κατάσταση, νοιώθει πεπεισμένος ότι έχει δίκαιο και ότι πρέπει να αντιδράσει με τρόπο άμεσο και επιθετικό για να επιλύσει το πρόβλημα στο εδώ και τώρα: σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται αυτοσυγκράτηση διότι τα αρνητικά συναισθήματα και η επιθυμία του να απαλλαγεί το γρηγορότερο από το

συγκεκριμένο πρόβλημα μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό σε λανθασμένες εκτιμήσεις και αντιδράσεις

- συχνά επίσης αυτο που κυριαρχεί «μέσα του» είναι η τάση απόδοσης ευθύνης και δικαιοσύνης
- οι εκπαιδευτικοί ειδικά όταν ένα παιδί αδικείται ή πέφτει θύμα ενός άλλου παιδιού τείνουν να αναλαμβάνουν τον ρόλο να τιμωρήσουν το επιθετικό παιδί για λογαριασμό του παιδιού-θύματος
- οι εκπαιδευτικοί συνήθως χωρίς να το συνειδητοποιούν λειτουργούν με βάση την ταύτιση τους με το αδικημένο παιδί, και την αντί-ταύτιση τους με το παιδί-θύτη
- συχνά συγκεκριμένα παιδιά με «προβληματικά» χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ανακινούν προσωπικά βιώματα ή αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κινδυνεύουν να αναπτύξουν μία ακραία τιμωρητική και συμπεριφορά και να εγκλωβιστούν σε ένα φαύλο κύκλο αναπαραγωγής εκδικητικών αντιδράσεων με το «προβληματικό» παιδί
- αυτο που προτείνεται συνήθως είναι η απόσυρση του εκπαιδευτικού από το χώρο σύγκρουσης και η ψύχραιμη προσέγγιση του παιδιού σε ένα ουδέτερο χώρο, καθώς και ο σχεδιασμός μίας συνολικής στρατηγικής αντιμετώπισης ενός παιδιού που εκδηλώνει συνεχώς προβλήματα συμπεριφοράς
- σε αυτές τις περιπτώσεις, συνίσταται γενικά αποφυγή ανακριτικής ή δικαστικής προσέγγισης, αλλά η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να αντανακλά τη σοβαρότητα της κατάστασης και την υπευθυνότητα του ρόλου του
- εάν υπάρχει σύμβουλος πρέπει οπωσδήποτε να διενεργηθεί μια πρώτη «μίνι-σύσκεψη» και «επεξεργασία» της κατάστασης με σκοπό να αποφευχθούν οι βεβιασμένες ενέργειες και οι παρενέργειες των αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργούνται
- στην πλειονότητα των σχολείων απουσιάζουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και η δυνατότητα ένας ειδικός της ψυχικής υγείας να διαμεσολαβήσει για να επιλύσει το πρόβλημα και να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό
- ο εκπαιδευτικός καταλήγει συνεπώς να είναι έρμαιο των αρνητικών συναισθημάτων του για το παιδί και των συναισθηματικών εντάσεων που δημιουργούν οι συμπεριφορές αυτού του τελευταίου

- είναι επομένως αναπόφευκτο και έχει διαπιστωθεί, σε αρκετές περιπτώσεις, κάποιες ενέργειες των εκπαιδευτικών να επηρεάζονται από προηγούμενα συναισθήματα και αντιλήψεις που τρέφουν για το παιδί: (π.χ. *πρόκειται για ένα παιδί ανταγωνιστικό, κακό χαρακτήρα, από μία οικογένεια που του δίνει τα πάντα και αυτός δεν το εκμεταλλεύεται, ένα παιδί στο οποίο οι γονείς δεν βάζουν καθόλου όρια καλομαθημένο /κακομαθημένο κοκ.*)
- παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολη η αξιολόγηση της εγκυρότητας αυτών των αντιλήψεων, πολλές φορές όταν γίνεται μια βαθύτερη διερεύνηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την στάση τους απέναντι σε ένα συγκεκριμένο παιδί διαπιστώνεται ότι υπάρχουν έντονες συναισθηματικές φορτίσεις, είτε σε σχέση με το παιδί, είτε σε σχέση με την οικογένεια του
- ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να χάσει σε καμία περίπτωση το κύρος του (αυτο όμως δεν εξαρτάται από τη σοβαρότητα ή την αυστηρότητα των ποινών, αλλά από την υπευθυνότητα και ευελιξία και μία ολιστική αντιμετώπιση της κατάστασης)
- ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρεί το κύρος και την επιβολή του στο παιδί με το να λαμβάνει σοβαρά υπόψη και να ανησυχεί για τις συμπτωματικές του συμπεριφορές (ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την σωματική και ψυχική ακεραιότητα όλων των παιδιών)
- ο εκπαιδευτικός έχει όμως δικαίωμα και πρέπει να ζητήσει εξηγήσεις και διευκρινίσεις με αποφασιστικό τρόπο όταν το παιδί έχει κάνει κάποια παράβαση ή έχει προκαλέσει βλάβη, ψυχική ή σωματική, σε κάποιο άλλο παιδί
- η αποφυγή παρορμητικής/επιθετικής αντίδρασης, δεν ακυρώνει την αυστηρότητα που πρέπει να δείξει κάποιος εκπαιδευτικός ή η διεύθυνση του σχολείου απέναντι σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν σοβαρά προβλήματα είτε σε άλλα παιδιά, είτε στο ίδιο το παιδί (κάτι που συχνά το ίδιο το παιδί δεν το αντιλαμβάνεται)
- η συζήτηση με το παιδί είναι ένα από τα προτεινόμενα μέσα και πρέπει να αποσκοπεί στο να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τους λόγους που οδηγούν ένα παιδί στο να εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς
- σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται μια πραγματική και ενεργητική ακρόαση των συμβάντων και των κινήτρων των παιδιών, για να μην επιβληθούν λανθασμένες και άδικες τιμωρίες

- η προσέγγιση για την κατανόηση της στάσης του παιδιού, δεν περιορίζεται σε μία απλή «συνομιλία» μαζί του μετά το προβληματικό γεγονός ή κάποιο συγκεκριμένο επεισόδιο· αφορά μία μακροπρόθεσμη προσπάθεια για εμβριθή κατανόηση των προβλημάτων του, με τη βοήθεια ειδικών, με απώτερο πάντοτε σκοπό να σχεδιαστεί από κοινού η πιο κατάλληλη παρέμβαση για το συγκεκριμένο παιδί (π.χ. σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν παιδιά που δεν τους έχουν επιβληθεί καθόλου όρια και ο εκπαιδευτικός /σύμβουλος καλείται να δώσει βάρος στην επιβολή ορίων, χωρίς χρήση επιθετικότητας, αλλά με τρόπο αποφασιστικό, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις πιθανόν να πρόκειται για ανωριμότητα των παιδιών να εσωτερικεύσουν τα όρια, ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος πρέπει να γνωρίζουν ότι με αυτά τα παιδιά χρειάζεται να δώσουν βάρος στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν έλεγχο της συμπεριφοράς τους, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, πιθανόν να πρόκειται για παιδιά που είναι συναισθηματικά διαταραγμένα και εκφράζουν με αυτό τον τρόπο την εσωτερική τους διαταραχή, με συνέπεια να χρειάζονται ακόμη πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις, ώστε να μειωθούν τα αρνητικά συναισθήματα, οι επιθετικές τάσεις ή τα τραυματικά βιώματα, σε κάποιες άλλες μπορεί να πρόκειται για παιδιά που πάσχουν από σοβαρά προβλήματα υπερκινητικότητας, τα οποία χρήζουν μίας ιδιαίτερης αντιμετώπιση: συνδυασμό συναισθηματικής αποδοχής και θέσπισης κανόνων, και σε κάποιες άλλες, για παιδιά που έχουν ανάγκη να τραβήξουν την προσοχή του εκπαιδευτικού ή να του δείξουν ότι υποφέρουν και επομένως χρειάζονται το ενδιαφέρον και τη συστηματική υποστήριξη του)
- σε κάθε περίπτωση, στην επαφή εκπαιδευτικού-παιδιού συνίσταται η αποφυγή κηρυγματικής στάσης («βομβαρδισμός» του παιδιού με ηθικοπλαστικές οδηγίες) τουλάχιστον ως βασική στρατηγική αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών, στο μέτρο που η στάση αυτή συνήθως δεν είναι αρκετή για να αλλάξει η συμπεριφορά και η λειτουργία του παιδιού
- συνίσταται επίσης συνετή χρήση των απειλών και αποφυγή χρήσης απειλών που δεν πρόκειται να πραγματοποιηθούν, διότι δίνουν στο παιδί την εικόνα αφερεγγυότητας των εκπαιδευτικών και την εντύπωση ότι τιμωρίες τελικά δεν επιβάλλονται
- στην περίπτωση που αποφασίζεται να επιβληθούν τιμωρίες, αυτό πρέπει να γίνεται με ένα τρόπο που να μην υποδηλώνει εκδίκηση, ούτε υπερβολικό θυμό

και επιθετικότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα πρέπει να δίνεται επαρκής και λογική αιτιολόγηση των τιμωριών, ώστε τα παιδιά να αφομοιώσουν το νόημα της τιμωρίας

- η επιβολή τιμωρίας δεν είναι αυτοσκοπός· η τιμωρία χρησιμοποιείται για να κάνει το παιδί να αποφύγει τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, αλλά συχνά δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις
- η αποτελεσματικότητα των αρνητικών ποινών έχει σοβαρά αμφισβητηθεί, κυρίως όσον αφορά τα παιδιά που εκδηλώνουν συστηματικά προβληματικές ή επιθετικές συμπεριφορές· σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρείται ότι οι σωματικές ή αρνητικές τιμωρίες αυξάνουν το κίνδυνο εντατικοποίησης της επιθετικότητας του παιδιού μετά από μία πρόσκαιρη ύφεση (Gershoff, 2002)
- οι σωματικές τιμωρίες αμφισβητούνται επίσης έντονα από πολλούς ειδικούς, διότι θεωρείται ότι μεταθέτουν το πρόβλημα των απαγορεύσεων στο σωματικό επίπεδο, ενώ συγχρόνως προκαλούν αρνητικά συναισθήματα (πόνος), τα οποία δεν συνδέονται απαραίτητα στο μυαλό του παιδιού με την απαγορευμένη πράξη· παράλληλα αυξάνεται η πιθανότητα το παιδί να αποπροσανατολισθεί και να έρθει σε αντιπαράθεση με το πρόσωπο που εφαρμόζει τη σωματική τιμωρία (Gershoff, 2002)
- είναι επομένως πολύ πιθανό, αντί για την αποφυγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, να δημιουργηθούν επιπλέον αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με το πρόσωπο που την εφαρμόζει, ειδικά στην περίπτωση που η τιμωρία είναι δυσανάλογη με το παράπτωμα
 - η χρήση σωματικής βίας μεταθέτει επομένως το ζήτημα της μη αποδοχής μίας πράξης στην σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή
 - σε κάθε περίπτωση, όταν επιβάλλονται, οι τιμωρίες δεν πρέπει να είναι σκληρές, πρέπει να ταιριάζουν στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, να μην διαταράσσουν την ψυχική του υγεία, το αίσθημα ασφάλειας και δικαιοσύνης απέναντι στους εκπαιδευτικούς και να έχουν κυρίως τη μορφή στέρησης κάποιων ευχάριστων για το παιδί πραγμάτων
 - είναι σημαντικό να τονισθεί ότι, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του νέου σχολείου, προάγεται η άποψη η αρνητική τιμωρία να αντικαθίσταται από εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών (όπως η συμμετοχή του παιδιού σε εθελοντικά

προγράμματα βοήθειας ή η υποχρέωση του παιδιού να κάνει κάποιες ανεπιθύμητες εργασίες που έχουν όμως κοινωφελή σκοπό), ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να κάνει και κάποια θετικά πράγματα για τους άλλους, ενώ συγχρόνως επιβραβεύεται για αυτές στις ενέργειες

- η λογική που κυριαρχεί σε αυτές τις προσεγγίσεις είναι ότι δεν πρέπει να δίνεται η εντύπωση στο παιδί ότι οι ενήλικοι αποδέχονται τις αρνητικές συμπεριφορές του, αλλά συγχρόνως δίνεται έμφαση στο να απεγκλωβιστεί το παιδί από αρνητικούς τρόπους συμπεριφοράς
- οι ειδικοί, μεταξύ αυτών και το σχολείο, ως κοινότητα παιδαγωγών, οφείλουν να του προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης των συγκρούσεων και των προβλημάτων
- η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς γνωρίζουν τα όρια και τους κανόνες, αλλά αδυνατούν να τα αποδεχτούν για ψυχολογικούς λόγους· αδυνατούν επίσης να χρησιμοποιήσουν θετικούς τρόπους συμπεριφοράς για να διαχειριστούν τις συνδιαλλαγές και τα προβλήματα με τους συνομηλίκους τους
- κάθε παιδί ανταποκρίνεται διαφορετικά στις παρεμβάσεις και υπάρχουν περιπτώσεις που η διευθέτηση των συμπεριφορών, στο πλαίσιο το σχολείου, είναι αδύνατη και αναπόφευκτα χρειάζεται μία εξωτερική εξειδικευμένη παρέμβαση, ειδικά όταν απουσιάζουν οι ενδοσχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες
- σε όλες τις περιπτώσεις και για να είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού αποτελεσματική, η προηγούμενη σχέση που αυτός έχει αναπτύξει με το παιδί θεωρείται κεφαλαιώδης
- όταν ο εκπαιδευτικός έχει μια καλή σχέση με το παιδί και υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, τότε θεωρείται πολύ πιθανό η παρέμβαση του να είναι περισσότερο αποδοτική (π.χ. ένας εκπαιδευτικός με καλή σχέση και θετικά συναισθήματα για το παιδί επιβάλλει πιο εύκολα όρια και μπορεί να το επηρεάσει προς τη κατεύθυνση που επιθυμεί)· το παιδί κατανοεί καλύτερα τις απαγορεύσεις ακόμη και τις τιμωρίες που του επιβάλλονται, σε ένα πλαίσιο που δεν το απορρίπτει και δεν διάκειται αρνητικά απέναντι του

- στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος έχει μία «κακή» σχέση με το παιδί, τα αρνητικά συναισθήματα του μπορεί να τον κάνουν να αντιδράσει περισσότερο αυστηρά από όσο πρέπει ή ακόμη και υπερβολικά άδικα
- από την άλλη, η ευέλικτη και θετική στάση απέναντι στο παιδί με προβλήματα, δεν ταυτίζεται με την υποχωρητικότητα, την πλήρη ανοχή και την απουσία επιβολής ορίων
- ο εκπαιδευτικός που έχει μία σταθερή σχέση με το παιδί έχει δικαίωμα να επιδεικνύει θυμό και αρνητικά συναισθήματα, σε κάποιες περιπτώσεις και για πράξεις που αντιβαίνουν στους κανόνες της τάξης· όταν μάλιστα εξηγεί τους λόγους, δεν διαταράσσει τη σχέση μαζί του και την εικόνα που έχει το παιδί γι' αυτόν
- οι κανόνες και οι απαγορεύσεις πρέπει να είναι όσο πιο σαφείς γίνεται και να τίθενται από την αρχή της χρονιάς, χωρίς να έχουν χαρακτήρα απειλής· η ανακοίνωση τους δεν πρέπει να δίνει έμφαση στη λογική της απαγόρευσης, αλλά στη λογική της δόμησης και της οργάνωσης της τάξης
- μια καλά σχεδιασμένη τακτική πρέπει να λαμβάνει υπόψη πολλούς παράγοντες, κυρίως όμως να δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση του παιδιού, χάρη στην οποία ο εκπαιδευτικός θα γνωρίσει καλύτερα το παιδί
- ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να γνωρίζει ότι κάποιες τακτικές δεν ταιριάζουν σε κάποια παιδιά, ενώ σε άλλα λειτουργούν θαυμάσια
- μία ολοκληρωμένη παρέμβαση περιλαμβάνει μία διεπιστημονική εξειδικευμένη (ψυχολόγο, σύμβουλο, ειδικό παιδαγωγό, δάσκαλο της τάξης) και ολιστική προσέγγιση του παιδιού (ψυχολογική, παιδαγωγική, ακαδημαϊκή /μαθησιακή)
- η απουσία ειδικευμένου συμβουλευτικού προσωπικού στα σχολεία εναποθέτει όλη τη ευθύνη και το βάρος των παρεμβάσεων στους εκπαιδευτικούς
- η ύπαρξη συμβούλων ψυχολόγων δεν επιλύει αυτόματα όλα τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, ούτε απαλλάσσει αυτούς από τον επιπλέον ψυχοπαιδαγωγικό /συμβουλευτικό τους ρόλο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την παιδαγωγική πράξη· ανοίγει όμως προοπτικές συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ενώ συγχρόνως προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με

τρόπους παρέμβασης για τους οποίους δεν είχαν δεχτεί επαρκή εκπαίδευση

- σε κάθε περίπτωση, η ενεργητική επιθυμία του εκπαιδευτικού να εμπλακεί σε παρόμοια εγχειρήματα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε προσωπικής και γενικότερης αλλαγής του σχολείου.

Συνοψίζοντας, θα προτείναμε τα ακόλουθα στάδια και τις ακόλουθες αρχές για την αντιμετώπιση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων, του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς :

- εξατομικευμένη προσέγγιση και διερεύνηση της ψυχολογίας του παιδιού, η οποία να μην εστιάζεται μόνο στην αλλαγή της «συμπτωματικής» (προβληματικής) συμπεριφοράς του, αλλά στην ενίσχυση και ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών του δεξιοτήτων
- η προβληματική συμπεριφορά πρέπει να γίνει κατανοητή στο πλαίσιο της ενδοψυχικής δυναμικής του παιδιού, εφόσον όλες οι έρευνες επισημάνουν ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία δεν έχουν την ίδια ψυχολογία και οι αιτίες που τους ωθούν να εκδηλώνουν ανάλογες συμπεριφορές είναι διαφορετικές
- η επιθετικότητα συνδέεται με ένα μεγάλο αριθμό αιτιών και παραγόντων που είναι συχνά διαφορετικοί μεταξύ τους, αλλά συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό με συμπεριφορές και χαρακτηριστικά των γονέων
- η προβληματική συμπεριφορά πρέπει να αντιμετωπίζεται πάντοτε ως μία κατάσταση κρίσης και όχι αποκλειστικά ως ατομικό πρόβλημα του παιδιού
- το παιδί στην πρώτη σχολική ηλικία είναι σε υψηλό βαθμό εξαρτημένο συναισθηματικά και κοινωνικά από την οικογένεια και το σχολείο και είναι αδύνατον να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού, χωρίς πρώτα να κατανοήσουμε τη λειτουργία και την επίδραση των συγκεκριμένων πλαισίων πάνω του
- στις πρώτες φάσεις της παρέμβασης, υπάρχει μεγάλη ανάγκη εγκαθίδρυσης μίας «σχέσης εμπιστοσύνης», μίας σχέσης στην οποία το παιδί δεν απορρίπτεται επειδή είναι προβληματικό
- η ουσιαστική επαφή με το παιδί επιτυγχάνεται μέσα από την «αποδοχή» και κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων και εμπειριών του, καθώς και μέσα από την κατανόηση της δυναμικής της οικογένειάς του, στοιχείο που

επιτρέπει σε ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς να δουν διαφορετικά τις αντιδράσεις του παιδιού

- σε μία πρώτη φάση πρέπει να αποφεύγονται οι «συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις» των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων απέναντι του και να γίνεται προσπάθεια σχεδιασμού μίας πιο ολοκληρωμένης και μακροπρόθεσμης παρέμβασης
- άμεσα ακολουθεί η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της «κατάστασης κρίσης» και της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, με συγκεκριμένες κινήσεις μέσα στην τάξη: *αλλαγή θέσης, ενίσχυση πρωτοβουλιών, προσπάθεια εκμετάλλευσης των θετικών δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων, προσπάθεια ανάδειξης των ταλέντων και των δυνατοτήτων του παιδιού*
- βασικός και άμεσος στόχος είναι η τροποποίηση της αρνητικής εικόνας που έχουν οι άλλοι (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κλπ.) για το παιδί και η οποία συχνά αποτελεί επιπλέον αιτία αρνητικών συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων
- άμεσος στόχος είναι και η τροποποίηση της αρνητικής εικόνας που έχει και το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του (αυτοεικόνα) και η ενίσχυση της θετικής του ταυτότητας
- προσπάθεια υιοθέτησης υποστηρικτικής, αλλά συγχρόνως αποφασιστικής στάσης (επιβολή ορίων) στο πλαίσιο της τάξης, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, ειδικά για τα παιδιά, τα οποία για διάφορους λόγους, δεν έχουν εσωτερικεύσει τα απαιτούμενα όρια και δεν έχουν αναπτύξει συμπεριφορές αυτοελέγχου
- μειωμένη ενασχόληση με αρνητικές συμπεριφορές και αποφυγή εγκλωβισμού σε αντιφατικές στάσεις (κινητοποίηση από τη μία της ευαισθησίας και του φιλότιμου του παιδιού και έντονες τιμωρίες από την άλλη)
- χρήση χιούμορ και τεχνικών αποδραματοποίησης για την αποφυγή κλιμάκωσης των εντάσεων και με στόχο την «αποδυνάμωση» των αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού· συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός και ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να φροντίσουν να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς του παιδιού
- σε περιπτώσεις που το παιδί χρησιμοποιεί τη συμπεριφορά του για να τραβήξει τη προσοχή ή να βγει από την αφάνεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει το μήνυμα και να απαντήσει με θετικό τρόπο στις ανάγκες του παιδιού,

όπως αυτός τις διαισθάνεται μέσα από την επαφή μαζί του, προσέχοντας να μην ενισχύσει έμμεσα τις αρνητικές του συμπεριφορές

- συνίσταται αποφυγή εκμείυσης από το παιδί υποσχέσεων για μη επανάληψη της συμπεριφοράς του: οι υποσχέσεις συνήθως δεν τηρούνται, διότι το παιδί είναι έρμαιο παρορμήσεων και αδυνατεί να ελέγχει συναισθήματα και συμπεριφορές, στοιχεία τα οποία δεν τροποποιούνται μέσα από μία συζήτηση· στις περιπτώσεις που το παιδί δίνει υποσχέσεις και δεν τις τηρεί, υπάρχει ο κίνδυνος να αυξηθούν τα αρνητικά συναισθήματα και οι τιμωρητικές τάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, όταν αυτό θα επαναλάβει τη συμπεριφορά
- συνολική /ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού
- ενσωμάτωση του παιδιού, εάν αυτό είναι δυνατόν, σε εποπτευόμενα ή εξειδικευμένα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα
- ατομική συμβουλευτική με τον σχολικό ψυχολόγο ή κάποιον εξωτερικό ειδικό
- η δημιουργία ενός («μεταβατικού») χώρου υποδοχής και επεξεργασίας των αρνητικών συναισθημάτων, ώστε αυτά να μην εκδραματίζονται σε συνεχείς αρνητικές συμπεριφορές και πράξεις, αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο κάθε παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοθεραπευτικής αντιμετώπισης (βλ. Heller, 2000)
- ενημέρωση /πληροφόρηση του εκπαιδευτικού για την πορεία του παιδιού στις συμβουλευτικές συνεδρίες/ εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων
- συμβουλευτικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις με την οικογένεια (Rustin, 2000)
- συμβουλευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης με συμμαθητές
- συνεργασία με ομάδες μεγαλύτερων παιδιών για την καλύτερη ενσωμάτωση και καθοδήγηση εκτός της τάξης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς
- συμβουλευτικές παρεμβάσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου
- διαχρονική υποστηρικτική εποπτεία γονέων και εκπαιδευτικών
- εφαρμογή ενός ολιστικού μη ιατρογενούς μοντέλου παρέμβασης για αυτά τα παιδιά
- χρήση ενός μεγάλου φάσματος τεχνικών (συμπεριφορικών/ψυχοδυναμικών) σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο

- οι συμβουλευτικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο τους σχολείου για παιδιά με προβλήματα αποτελούν μία σημαντική διαπροσωπική εμπειρία και για τους γονείς, αλλά κυρίως για τους εκπαιδευτικούς και αποτελούν μία ευκαιρία για αλλαγές στο τρόπο διαχείρισης των καθημερινών καταστάσεων, αλλά και σε σχέση με τη φιλοσοφία του σχολείου και της εκπαιδευτικής πράξης (βλ. Cozzarelli, 1993. Field, 1993. Saltzman, 1993. Weare, 2005).
- οι εκπαιδευτικοί, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, πρέπει ούτως ή άλλως να αναπτύξουν δεξιότητες συμβουλευτικής (βλ. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001. Μπρούζος, 1998) και το σχολείο να αναπτύξει μία νέα φιλοσοφία ενσωματώνοντας στους σκοπούς του τις αρχές της προαγωγής της ψυχικής υγείας (Χατζηχρήστου, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, η διαμεσολάβηση ενός ειδικού ανάμεσα στο γονέα και στο δάσκαλο, ανάμεσα στο προβληματικό παιδί και τον εκπαιδευτικό, πρέπει να γίνεται μέσα από μία θεσμοθετημένη οδό (π.χ. συμβουλευτική υπηρεσία σχολείου), χωρίς όμως να χάνεται το ζωντανό και δυναμικό στοιχείο των σχέσεων και οι επαφές να μη συρρικνώνονται σε μία διαγνωστικού τύπου σχέση (Cole & Brown, 2003). Οι έρευνες δείχνουν ότι αυτή η διαμεσολαβητική σχέση μπορεί να αποβεί πολύ αποτελεσματική για την επεξεργασία των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών και την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ τους, αλλά κυρίως για τη διασφάλιση μίας σταθερής παρέμβασης (Cole, 2003).

Η εμπειρία και η επαρκής εκπαίδευση της ομάδας των ειδικών συμβούλων (κλινικών /σχολικών ψυχολόγων), καθώς και η ανάπτυξη συνεργασίας με σχολείο και οικογένεια και η αφοσίωση τους στο έργο της αντιμετώπισης αυτών των ομάδων παιδιών, αποτελούν τις βασικές παραμέτρους επιτυχίας κάθε προγράμματος παρέμβασης (Kampwirth, 1999). Μία βασική παρατήρηση αφορά και πάλι τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού (βλ. Μπρούζος, 1998): σε πολλές περιπτώσεις (π.χ. στις ήπιες μορφές διαταρακτικών συμπεριφορών), η διευθέτηση προβληματικών καταστάσεων μπορεί να γίνει στο πλαίσιο τα τάξης χωρίς την παραπομπή των παιδιών σε ατομική συμβουλευτική /ψυχοθεραπεία (Long & Long, 2001). Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως είναι απαραίτητη η υποστηρικτική εποπτεία του εκπαιδευτικού από το σύμβουλο /ψυχολόγο ή μία προηγούμενη εκπαίδευση του δασκάλου σε ψυχοκοινωνικές τεχνικές (Adams, 2000). Έχει άλλωστε διαπιστωθεί ότι ο δάσκαλος διαχειρίζεται καλύτερα τις προβληματικές συμπεριφορές

στην τάξη και θέτει αποτελεσματικότερα τα όρια, όταν ο ίδιος έχει κάποιο είδος συμβουλευτικής υποστήριξης ή ανάλογης εκπαίδευσης (Weare, 2000).

Ενδεικτική Ελληνική Βιβλιογραφία

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. (2007). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 38, 46-57

Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Μακρη Μπο 8Εμ) *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ 172-178). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (βλ. στο διαδίκτυο).

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιστ. Επιμ.) (2013). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος

Κουρκούτας, Η. & J. P. Chartier (Επμ.). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.

Μόττη-Στεφανίδου, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σ. 256-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Β' έκδοση. Αθήνα: Λύχνος

Στεφάνου, Γ. (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο, επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ 194-195). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.