

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Κουτή Μαρία (MEd), Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, koutimaria@yahoo.gr
Ποταμιάνου Άννα, νηπιαγωγός, apotamianou1@yahoo.gr

Περίληψη: Η αρνητική συμπεριφορά είναι ένα απ' τα μείζονα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά ο/η εκπαιδευτικός της πράξης. Στην προσπάθεια κατανόησης, αντιμετώπισης και επίλυσής τους πρέπει να έχει υπόψη του τους παράγοντες που προκαλούν και επιδεινώνουν το φαινόμενο. Οι θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν διατυπώσει απόψεις και συμπεράσματα που βαδίζουν σ' αυτή την κατεύθυνση και μπορούν να σταθούν αρωγοί σ' αυτήν την προσπάθεια. Προκειμένου να διαχειριστούμε τις προβληματικές καταστάσεις, πρέπει κατ' αρχάς να ορίσουμε ποια είναι και ποια δεν είναι προβληματική κατάσταση, να διευκρινίσουμε αν υπάρχει προβληματική κατάσταση ή εάν υπάρχουν άτομα με προβλήματα. Επίσης, πρέπει να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέφτεται και νιώθει το παιδί της προσχολικής ηλικίας, στην προκειμένη περίπτωση, γιατί έτσι θα καταλάβουμε καλύτερα τον ψυχικό του κόσμο και το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στον περίγυρό του, οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό. Μ' αυτό το σκοπό διερευνούμε τα στάδια της ηθικής του ανάπτυξης, τα συναισθήματα του παιδιού, αλλά και τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που πρέπει να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός.

Λέξεις κλειδιά: οικοσυστημική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, προβλήματα συμπεριφοράς, νήπια

1. Τι είναι προβληματική συμπεριφορά

Δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα και των άλλων. Όλες οι μεταξύ τους διαφορές είναι σχετικές. Οι όροι όπως «ψυχολογικά προβλήματα», «συμπτώματα ψυχικής δυσπροσαρμοστίας» κατά κανόνα ενέχουν υπερβολή ως ένα βαθμό ή αποτυπώνουν κάποιες ανεπάρκειες ή κάποιους ανεπιθύμητους συνδυασμούς μορφών συμπεριφοράς που είναι κοινές σε όλα τα παιδιά. Η διάκριση, δηλαδή, ανάμεσα στη φυσιολογική και στην παθολογική συμπεριφορά είναι θέμα διαφοράς βαθμού.

Το παιδί με πρόβλημα συμπεριφοράς δεν πρέπει να θεωρείται θύμα κάποιας μορφής πνευματικής ή ψυχικής αρρώστιας. Οι ψυχολογικές αναστατώσεις και οι διαταραχές της συμπεριφοράς μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν ότι είναι προβλήματα που προκύπτουν, ως υποπροϊόντα, ως δευτερογενείς συνέπειες, καθώς το παιδί προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής. Το βασικό στοιχείο σ' αυτές τις θυμικές αντιδράσεις και συμπεριφορές είναι ότι έχουν ανεπιθύμητες συνέπειες για το ίδιο. Είναι δηλαδή αναποτελεσματικές και ακατάλληλες ή τελικά κατά άλλον τρόπο αυτο-αναιρούμενες προσπάθειες προσαρμογής του παιδιού, οι οποίες συχνά οδηγούν στην αυτο-παγίδευση και στην ήττα. Πολλοί θεωρητικοί της κλινικής ψυχολογίας βλέπουν τις προβληματικές μορφές συμπεριφοράς ως ανεπιτυχείς στρατηγικές για προσαρμογή στις απαιτήσεις της ζωής. Το παιδί, δηλαδή, μαθαίνει αυτές τις στρατηγικές προς δική του ζημιά (και συχνά προς ζημιά των άλλων) και η ζημιά αυτή φαίνεται, όταν πια οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιούνται για λανθασμένους σκοπούς (Herbert, 1998: 24-25).

Η προβληματική συμπεριφορά είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Ο άνθρωπος είναι πολύ περίπλοκο πλάσμα και η συμπεριφορά του είναι το διαρκώς μεταβαλλόμενο προϊόν μυριάδων γενετικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων, οι περισσότερες απ' τις οποίες δεν προσφέρονται καθόλου για άμεση παρατήρηση και ανάλυση (Herbert, 1998: 50).

Προσπαθώντας να ορίσουμε την προβληματική συμπεριφορά, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά αφορά σε μια συγκεκριμένη δράση την οποία εμφανίζει ένας σχετικά μικρός αριθμός ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με υψηλή ένταση. Παρότι το πρόβλημα είναι μετρήσιμο, ταυτόχρονα θεωρείται υποκειμενικό και εξετάζεται πάντα σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισής του. Τέλος, έχει ως συνέπεια την έκπτωση στη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή και των συστημάτων στα οποία λειτουργεί (Μουταβελής, 2010: 39).

Πολλές φορές η προβληματική συμπεριφορά έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει και να τηρήσει γενικώς αποδεκτούς κανόνες στο παιχνίδι και στην αλληλεπίδραση με συνομήλικους και ενήλικες. Κατά τον Piaget η ηθική είναι γενικά ένα σύστημα κανόνων και η ουσία της ηθικής πρέπει να αναζητείται στο σεβασμό που αποκτά το άτομο για τους κανόνες αυτούς (Κακαβούλης, 1994).

2. Τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης κατά τον Piaget

Μελετώντας τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τους κανόνες του παιχνιδιού, τους ηθικούς κανόνες και τις ηθικές έννοιες, ο Piaget διαπίστωσε ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 12 ετών ακολουθούν τρία στάδια ηθικής ανάπτυξης: το προηθικό, το στάδιο της ετερόνομης ηθικής ή του ηθικού ρεαλισμού και το στάδιο της αυτόνομης ηθικής ή της συνεργασίας.

Το προηθικό στάδιο αντιστοιχεί στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία το παιδί παρουσιάζει ατελή επίγνωση της ύπαρξης κανόνων και παρουσιάζει μικρό ενδιαφέρον για την τήρησή τους. Δεν κατανοεί ακόμη ότι οι κανόνες αντιπροσωπεύουν μια συμφωνία που βγήκε απ' τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, ισχύουν για όλους το ίδιο και ότι πρέπει να τηρούνται με ακρίβεια και συνέπεια. Μόνο προς το τέλος της περιόδου αυτής το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξή τους μέσα απ' την προσπάθειά του να μιμηθεί την τήρηση των κανόνων, όπως την βλέπει στα μεγαλύτερα παιδιά. Έχει ξεπεράσει το στάδιο του κινητικού, ατομικού παιχνιδιού, παίζει όμως παράλληλα με τα άλλα παιδιά, χωρίς να συνεργάζεται μαζί τους και επομένως χωρίς να έχει την ανάγκη τήρησης κανόνων που να ρυθμίζουν την αλληλεπίδρασή του μαζί τους. «Έχει συντρόφους στο παιχνίδι, αλλά δεν έχει συμπαίκτες». Ο τρόπος που συμμετέχει στο ομαδικό παιχνίδι, άρα και η ηθικότητά του, βρίσκεται σε συμφωνία με τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης του. Η ηθική του παιδιού σ' αυτό το στάδιο δεν είναι αρκούντως αυτόνομη, ώστε οι κανόνες, εκτός του να είναι κατανοητοί να βρίσκουν και εφαρμογή, αλλά βρίσκονται σε προσυμβατικό επίπεδο με καθαρά ατομική προοπτική, κατά τη μεταγενέστερη θεωρία του Kohlberg (Κακαβούλης, 1994: 87). Αυτό γίνεται σταδιακά απ' τα 4 έτη και μετά, οπότε μέσω της μίμησης το παιδί περνά σε απλουστευμένες μορφές παιχνιδιού και εν τέλει κωδικοποιεί και γενικεύει τους κανόνες που το αφορούν και έχει ήδη γνωρίσει.

Κατά τον Piaget ο τρόπος που συμμετέχουν τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι είναι ο «καθρέφτης» της ηθικότητάς τους, μια που η ουσία του ομαδικού παιχνιδιού είναι ο σεβασμός και η τήρηση των κανόνων αποτελεί δε την πιο αυθόρμητη και φυσική κοινωνική πραγματικότητα, ένα σύνολο δραστηριοτήτων κατά τις οποίες το παιδί ενεργεί για πρώτη φορά χωρίς την άμεση επίδραση των μεγάλων (Κακαβούλης, 1994: 45-57). «Ο Kohlberg υποστηρίζει ότι η καθήλωση του ατόμου σ' ένα οποιοδήποτε ηθικό στάδιο μπορεί να συμβεί εάν το άτομο δεν συναναστρέφεται με πρόσωπα ή δεν συμμετέχει σε καταστάσεις και δραστηριότητες που του επιβάλλουν να επανεξετάζει την ηθική λογική του. Η εκπαίδευση στο σημείο αυτό έχει να παίξει σημαντικό ρόλο» (Κακαβούλης, 1994: 107), καθώς αποτελεί μια δομή που ανοίγει το δρόμο προς τη διανοητική αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη, εξασφαλίζοντας έτσι την ηθική και κοινωνική διάπλαση των εκπαιδευόμενων. Αυτό το επιτυγχάνει δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική αγωγή.

Ως κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, ο Maurice Elias ορίζει τη διαδικασία «μέσω της οποίας οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες, να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias, et al., 1997, Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 178). Μια αγωγή βασισμένη πάνω σ' αυτά τα δεδομένα συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων όχι μόνο στη σχολική επιτυχία αλλά και στην ανάπτυξη της ψυχικής υγείας, καθώς οδηγεί στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Δεληκανάκη, 2005: 22, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998).

3. Προληπτικές παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία

Όπως έχουν καταδείξει έρευνες (Farrington, 1991, Robins, 1978), παιδιά με πρόωμη αντικοινωνική συμπεριφορά (αρνητικές μεταπτώσεις, βίαιους θυμούς και επιθετικότητα) στις ηλικίες της προσχολικής αγωγής έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν βία ή να διαπράξουν εγκληματικές πράξεις στην εφηβεία και την ενηλικίωση.

Στην περίπτωση αυτή, οι παρεμβάσεις πρόληψης στην προσχολική αγωγή θα πρέπει να προσβλέπουν σε τέσσερα σημεία (Hawkins et al., 1995: 56):

1. τη διέγερση του ελέγχου και της συμπεριφοράς μέσω του αυτοελέγχου («σταμάτα και ηρέμησε»),
2. την ανάπτυξη αποτελεσματικού λεξιλογίου, αλλά και συναισθήματος, με στόχο την κατανόηση του εαυτού και των άλλων,
3. την ολοκλήρωση των συναισθηματικών, γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και
4. την ενίσχυση θετικού αυτοσυναισθήματος και αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Αυτοί είναι οι σκοποί του προγράμματος PATHS (Providing Alternative Thinking Strategies) στις Η.Π.Α. για το Νηπιαγωγείο που έχει ως κύριο σκοπό την καταπολέμηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς σε νεαρά άτομα (Greensberg & Kusche, 1993).

4. Συναισθηματική Νοημοσύνη – Κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή

Η συναισθηματική επίγνωση και η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματά του καθορίζουν την επιτυχία και την ευτυχία στη ζωή, περισσότερο κι απ' το δείκτη νοημοσύνης. Η διαχείριση των συναισθημάτων σημαίνει ότι τα παιδιά είναι ικανά να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να αναβάλλουν για αργότερα την ικανοποίησή τους χωρίς να νιώθουν ματαιώση, να βρίσκουν για τον εαυτό τους κίνητρα, να κατανοούν τα κοινωνικά σήματα των άλλων ανθρώπων και να αντιμετωπίζουν με θετική στάση τις μεταπτώσεις χωρίς να απογοητεύονται (Gottman, 2000: 28). Κατά τον Goleman, η ζωή μας επηρεάζεται από δύο είδη νοημοσύνης, τη νοητική και τη συναισθηματική, κι ενώ η νοητική από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία στον άνθρωπο, όταν τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι που μαθαίνεται και αναπτύσσεται σε όλη μας τη ζωή (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Χρυσάφιδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Κυρίδης, 2008, Goleman, 1996).

Η δομή των προγραμμάτων που βασίζονται στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή διακρίνεται από δύο χαρακτηριστικά: α) δημιουργούν ένα ασφαλές και καλά οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον και β) παρέχουν διδασκαλία λογικά δομημένη και αναπτυξιακά κατάλληλη καλύπτοντας τις εξής πέντε διαστάσεις:

1. **Αυτεπίγνωση:** Το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του όταν αυτά εμφανίζονται.
2. **Κοινωνική επίγνωση:** Το άτομο διαισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων, έχει δηλαδή ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, εκτιμά και αλληλεπιδρά θετικά με διαφορετικές ομάδες.
3. **Αυτοδιαχείριση:** Το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνει την επίτευξη των στόχων του και να επιμένει σε αυτούς παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται.
4. **Κοινωνικές δεξιότητες:** Το άτομο διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα που δημιουργούνται από τη συναναστροφή του με άλλους ανθρώπους, δημιουργεί και διατηρεί υγιείς σχέσεις οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία, διαπραγματεύεται λύσεις σε συγκρουσιακές καταστάσεις και αναζητά βοήθεια όταν τη χρειάζεται.
5. **Υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων:** Το άτομο είναι σε θέση να αξιολογεί με ακρίβεια έναν κίνδυνο, να παίρνει αποφάσεις, αφού πρώτα λάβει υπόψη του όλους τους σχετικούς παράγοντες και τις πιθανές συνέπειες των εναλλακτικών σχεδίων δράσης, να σέβεται τους άλλους και να λαμβάνει προσωπικά την ευθύνη για τις αποφάσεις του (Παρασκευά, 2008: 179).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής σέβεται την προσωπικότητα του παιδιού, χρησιμοποιεί αρκετά τον έπαινο, δείχνει κατανόηση στις επιθυμίες του και την ατομικότητά του, είναι υπομονετικός, δεν εκμεταλλεύεται την εκ θέσεως εξουσία που ασκεί στο παιδί και του δείχνει εμπιστοσύνη. Βασική προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια κάποιων προσωπικών του χαρακτηριστικών, ώστε να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα, να δείχνει κατανόηση και σεβασμό στην έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων του παιδιού και να βάζει όρια (Δενδάκη, 2010). Εξάλλου στους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών, που εφαρμόζεται στα σχολεία μας, περιλαμβάνονται εκτός των άλλων και η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, η έκφραση από τα παιδιά ιδεών και συναισθημάτων με πολλούς τρόπους, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και η αναγκαιότητα για επικοινωνιακή ικανότητα στις νέες συνθήκες της ζωής μας (Δεληκανάκη, 2005).

Το ΔΕΠΠΣ διατηρεί την οπτική παλαιότερων παιδαγωγών όπως ο Froebel και ο Dewey, οι οποίοι έδιναν μεγάλη σημασία στην κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση και επεκτείνεται σε νεότερες θεωρίες. Εδώ βλέπουμε και τη συμβολή της θεωρίας του Gardner, ο οποίος υποστήριξε την ύπαρξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και αναφέρθηκε στο συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Όρισε δύο είδη διαπροσωπικής νοημοσύνης: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική ή ενδοατομική. Η διαπροσωπική είναι συνδεδεμένη με την ενσυναίσθηση και την ικανότητα επικέντρωσης της προσοχής μας σε πολλούς τομείς και στοχεύει στην ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους (Ντολιοπούλου, 2000). Με τον όρο ενδοπροσωπική νοημοσύνη εννοούμε την ικανότητα ενός ανθρώπου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα, να στρέφεται στον εσωτερικό του κόσμο και να έχει την ικανότητα για αυτεπίγνωση, με σκοπό την αποτελεσματική προσαρμογή του στο περιβάλλον (Αλευριάδου και συν., 2008, Ντολιοπούλου, 2000).

5. Συνεισφορά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, όπως προαναφέρθηκε, οδηγεί τα παιδιά σε ωριμότερη σκέψη, καλλιεργεί την ικανότητα αυτεπίγνωσης και αυτοελέγχου των συναισθημάτων τους, αυξάνει την αίσθηση του ανήκειν, της ασφάλειας, της ταυτότητας, του σκοπού και της επάρκειας και άρα το επίπεδο αυτοεκτίμησης του παιδιού και διασφαλίζει ένα καλύτερο κλίμα μέσα στην

τάξη. Ως εκ τούτου, η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή θέτει τις βάσεις για την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η Cohen (1994: 3) ορίζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως την εργασία κατά την οποία οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μια μικρή ομάδα, όπου ο καθένας μπορεί να συμμετέχει σε μια συλλογική εργασία, η οποία θα έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Ακόμα, αναμένεται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν την εργασία τους χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα, να αναπτύξουν συνεργασία και αλληλοβοήθεια με τα μέλη της ομάδας, γεγονός που βοηθά την ικανοποίηση της βασικής ανάγκης των παιδιών για αποδοχή, αγάπη και ασφάλεια και την προώθηση γενικότερα της ψυχικής τους υγείας (Johnson, Johnson & Holubec, 1991). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και οι ευκαιρίες που τους παρέχονται για διατομική επικοινωνία εξασφαλίζουν τη μείωση των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς και αντικοινωνικών τάσεων και αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών.

6. Κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς

Όλα τα ερευνητικά δεδομένα (Carr, 1999, Cole et al, 1994, Dodge, 2000, Frick, 1998, Frick, 2001, Frick & Morris, 2004, Kauffman, 2001, Kazdin, 1995, Mash & Wolfe, 2001, Rutter et al., 1998 και Selman et al., 1992) δείχνουν ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς επιδεικνύουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συσχέτισης με τους άλλους, περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, χαμηλή ή αντίθετα υπερβολικά διογκωμένη αυτοεκτίμηση, μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού/αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα, φτωχές ακαδημαϊκές δεξιότητες/συσσωρευμένα μαθησιακά προβλήματα, ανώριμες μορφές σκέψης/έντονο εγωκεντρισμό, έλλειψη προοπτικής στο μέλλον, καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στη γνωστική λειτουργία, περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων, μειωμένες αντοχές στις ματαιώσεις και περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων/συγκρούσεων.

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα επιθετικά παιδιά χαρακτηρίζονται από εχθρική προκατάληψη και τάσεις απόδοσης εχθρικών προθέσεων στους άλλους, καθ' όσον έχουν αναπτύξει τους ανάλογους μηχανισμούς, συστατικό των οποίων είναι η υπερδιέγερση και ο θυμός (Crick & Dodge, 1994, Κουρκούτας, 2007). Αυτό θεωρείται, άλλωστε, ότι αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες προστριβών και συγκρούσεων με τους συνομηλικούς τους (Dodge, 2000). Εδώ διαφαίνεται πολύ καθαρά η απουσία ενσυναίσθησης αλλά και η ανάγκη ενός υποστηρικτικού και διορθωτικού περιβάλλοντος τόσο απ' την πλευρά της οικογένειας όσο και του σχολείου, που δε θ' αφήσει αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, να οδηγήσουν σε συναισθηματική ανωριμότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Η διδασκαλία βασισμένη σε μια κοινωνικοσυναισθηματική προσέγγιση θα διευκολύνει το παιδί να εκφράσει το θυμό του με αποδεκτό τρόπο, χωρίς να τον καταστείλει, να τον απωθήσει ή να τον μετατοπίσει «ανεξέλεγκτα», καθώς αυτές οι πρακτικές θα τα οδηγήσουν σε παθητική επιθετικότητα, αίσθημα θυματοποίησης, κατάθλιψη ή ακόμα σε πιο ενεργητικές μορφές έκφρασης του θυμού, βιαιότητα, επιθετικότητα με όλες τις συνεπαγόμενες επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού.

7. Θετική και αποτελεσματική έκφραση του θυμού

Ο θυμός μπορεί να εκφραστεί με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε τα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους και παράλληλα να σέβονται τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων, ιδιαίτερα

όταν είναι αντίθετες απ' τις δικές τους απόψεις. Η συμπεριφορά αυτή απαιτεί προεργασία στην καλλιέργεια των συναισθημάτων και ανάπτυξη ενός κλίματος αποδοχής μέσα στην τάξη, ώστε τα παιδιά να νιώσουν την αναγκαία ασφάλεια. Αυτό μετατρέπεται σε επιτακτική ανάγκη, όταν στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους τα παιδιά βιώνουν ανασφάλεια, λόγω οικογενειακών προβλημάτων και σχέσεων ή χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Το παιδί νιώθει ασφάλεια στο περιβάλλον του όταν του είναι οικείο, υπάρχει σ' αυτό σταθερότητα, ξέρει πού βρίσκονται τα διάφορα υλικά, έχει κάποιο προσωπικό χώρο για τα δικά του αντικείμενα, τηρείται μια συγκεκριμένη σειρά στις βασικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα ένα παιδί νιώθει ασφάλεια όταν στην τάξη οι εργασίες του βρίσκονται σε «περίοπτη» θέση, υπάρχουν δικές του φωτογραφίες, αντικείμενα σχετικά με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του και όταν το περιβάλλον της τάξης ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Βενιζέλου, Καλαμπαλίκη, Καλοστύπη, Κονταξάκη, Λαυρεντάκη, Μαυροειδής & Πατρίκη, 1989 και Ντολιοπούλου, 2000).

Εκτός απ' το περιβάλλον, σημαντική είναι επίσης και η συμβολή της νηπιαγωγού. Η θερμή λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία της με τα παιδιά, ακόμα και η σωματική επαφή που επιδιώκει, διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ασφάλειά τους. Δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική προσέγγιση των παιδιών, ακόμα και απ' την αρχή της χρονιάς, όταν τα παιδιά καλούνται να ενταχθούν και να λειτουργήσουν σε ένα καινούριο και «εχθρικό» γι' αυτά περιβάλλον, η νηπιαγωγός μπορεί να τα βοηθήσει σχηματίζοντας μια γέφυρα μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, του γνωστού-ασφαλούς και του αγνώστου-ανασφαλούς: συζητάει με τους γονείς προκειμένου να πάρει πληροφορίες για το παιδί και να επιταχύνει τη διερευνητική περίοδο γνωριμίας, προτρέπει τους γονείς των παιδιών, που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, να παραμένουν τις πρώτες μέρες για λίγες ώρες στην τάξη ώστε να τ' αποχωριστούν σταδιακά, ενθαρρύνει τα παιδιά να φέρουν απ' το σπίτι ένα μεταβατικό αντικείμενο, τα εμπλέκει σε εργασίες ενδιαφέρουσες που θα τα οδηγήσουν σε σίγουρη επιτυχία, θέτει σαφή όρια στη συμπεριφορά τους και τους δίνει τη δυνατότητα αρχικά μόνο να παρατηρούν και να συμμετάσχουν μόνο όταν νιώσουν έτοιμα (Ντολιοπούλου, 2000).

8. Ο ρόλος της τήρησης των κανόνων της τάξης

Σημαντικό ρόλο παίζει η σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας μέσα απ' την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, η οποία θα μυήσει το παιδί σε συλλογικές διαδικασίες και θα το βοηθήσει να υιοθετήσει αξίες όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός και η επικοινωνία. Οι ευκαιρίες για διατομική επικοινωνία, εξασφαλίζουν τη μείωση των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς και των αντικοινωνικών τάσεων και παράλληλα αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών. Επίσης, ο σαφής προσδιορισμός και η επιτυχής αφομοίωση των κανόνων της τάξης ωθούν το παιδί προς την ίδια θετική κατεύθυνση (Καζέλα, 2010).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι οι κανόνες της τάξης πρέπει να τίθενται ξεκάθαρα, να συζητούνται με τους μαθητές από την πρώτη μέρα της σχολικής χρονιάς ή και να αναρτώνται ακόμη σε πίνακα κατανοητό από όλους, ο οποίος μπορεί να γίνει μέρος της καθημερινής «ρουτίνας» της διδασκαλίας. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στη δημιουργία των κανόνων και να προτείνουν αυτούς που πιστεύουν ότι χρειάζονται ή να επιλέγουν κάποιους από μια λίστα προτεινόμενων (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Τα παιδιά ανταποκρίνονται ακόμα περισσότερο όταν αποφεύγουμε το κήρυγμα και διατυπώνουμε τους κανόνες σταδιακά και κατά προτεραιότητα με αφορμή τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύνολο των παιδιών (Γεωργίου, χ.χ).

Ασφαλώς ο καθορισμός κανόνων από μόνος του δεν εξασφαλίζει τη συμμόρφωση των παιδιών. Πάντοτε θα υπάρχουν μαθητές που αρνούνται να τους ακολουθήσουν και εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά. Γι' αυτό κρίνονται απαραίτητες εναλλακτικές συμπεριφορές από πλευράς του εκπαιδευτικού. Φροντίζουμε λοιπόν να διατυπώνουμε τις οδηγίες και εντολές μας με τρόπο που αυξάνει την πιθανότητα συμμόρφωσης του μαθητή, με ήπιο, ήρεμο και θετικό τρόπο, προτείνοντάς του παράλληλα και εναλλακτική συμπεριφορά. Χρησιμοποιούμε επαίνους που εστιάζουν στην επιθυμητή συμπεριφορά. Προσπαθούμε να προλάβουμε την κλιμακούμενη ανεπιθύμητη συμπεριφορά αποσπώντας την προσοχή του παιδιού ή μετακινώντας το προσωρινά. Αν προλάβουμε την «κορύφωση» της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, μπορούμε να κάνουμε έναν αντιπερισπασμό δίνοντάς του μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική δραστηριότητα. Αν όμως δεν προλάβουμε, φροντίζουμε να μην εμπλακούμε σε μια ανώφελη αντιπαράθεση ή λογομαχία. Δίνουμε, τόσο στον εαυτό μας όσο και στο παιδί, μια «περίοδο χάριτος» ώστε να χαλαρώσουμε και να αποφορτιστεί η κατάσταση (Ζησιμόπουλος, 2010: 374-377). Εκτός από τους κανόνες, θα πρέπει να τηρούνται στη σχολική τάξη και οι καθορισμένες διαδικασίες που απαιτούνται για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

9. Η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς

Τα διάφορα περιβάλλοντα, στα οποία είναι ενταγμένο το παιδί, παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του, όσο και στη διαχείριση των συγκρούσεων που σημειώνονται μέσα σ' αυτά. Αν θεωρήσουμε την οικογένεια, το σχολείο, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτά, αλλά και τις ποικίλες συνιστώσες που τους δίνουν την τελική τους μορφή, ως συστήματα - μικροσυστήματα και μακροσυστήματα αντίστοιχα - η προσπάθειά μας να αναλύσουμε την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί, θα μας οδηγήσει στην οικοσυστημική προσέγγιση. Σύμφωνα λοιπόν με την οικοσυστημική προσέγγιση, κάθε συμπεριφορά είναι απόλυτα σχετική με το μικρο-σύστημα και μακρο-σύστημα μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Γι' αυτό δεν υπάρχουν προβληματικές συμπεριφορές, αλλά προβληματικές καταστάσεις, που οδηγούν σε προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζονται. Τα παιδιά είναι απλώς άμεσοι και ευαίσθητοι δέκτες των δυσκολιών στην οικογένεια, τη σχολική μονάδα, τη σχολική τάξη και τον κοινωνικό περίγυρο και επηρεάζονται εξίσου απ' τα δεδομένα τόσο του έμψυχου όσο και του άψυχου μέρους των συστημάτων, δηλαδή, τόσο από μαθητές, εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό, όσο και από το διάκοσμο και τα αντικείμενα, τα οποία διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα και το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα.

10. Αντιμετώπιση μέσω της οικοσυστημικής προσέγγισης

Μια σίγουρη ένδειξη ότι η οικοσυστημική προσέγγιση είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς έχουμε όταν αυτή η συμπεριφορά εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο επί μεγάλο χρονικό διάστημα και καμία άλλη μέθοδος δεν έχει καταφέρει να την τροποποιήσει αποτελεσματικά. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη αντίδραση έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της προβληματικής κατάστασης, την οποία προφανώς επιδεινώνει.

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο πρόβλημα βασίζεται στην παραδοχή ότι είναι τμήμα του συστήματος που το προκαλεί, οπότε αν ο ίδιος αλλάξει την ερμηνεία και την οπτική γωνία απ' την οποία το βλέπει, τότε θα αλλάξει η ερμηνεία και η οπτική γωνία οποιουδήποτε άλλου συναποτελεί το σύστημα. Θα πρέπει δηλαδή να αντιληφθεί ότι είναι ένας κρίκος σε μια αλυσίδα.

Η οικοσυστημική προσέγγιση έχει κάποια βασικά δομικά χαρακτηριστικά: αφήνει χώρο για πολλαπλές ερμηνείες της ίδιας συμπεριφοράς, επιτρέπει την έναρξη της προσπάθειας απ' την πτυχή που αντιμετωπίζεται ευκολότερα, στοχεύει στο ν' αξιοποιήσει τα θετικά στοιχεία του παιδιού κι όχι να υπερνικήσει ελλείψεις και αδυναμίες, ενθαρρύνει την ευρύτητα αντιλήψεων και τη συναισθηματική ανοχή, δεν προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες (Κυριαζή, 2010: 217-223).

Ενδεικτικές οικοσυστημικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε αποκλειστικά, είτε εναλλακτικά, είτε συμπληρωματικά, είναι οι εξής:

α. Τεχνική της Αναπλαισίωσης. Βασίζεται σε μια θετική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι μία συμπεριφορά αποτελεί προϊόν ενός κοινωνικού πλαισίου λαμβάνουμε υπόψη μας ότι ακόμα κι αν εμείς την κρίνουμε αρνητική, είναι η πιο κατάλληλη κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες. Επίσης μπορεί να δεχτεί πολλές ερμηνείες, απ' τις οποίες κάποιες μπορεί να είναι ταυτόχρονα αληθινές. Τα κυριότερα βήματα είναι:

- κάνουμε μια λειτουργική περιγραφή της προβληματικής κατάστασης (ποιος, τι κάνει, τι προηγείται, τι ακολουθεί κ.λ.π.),
- καταγράφουμε ό,τι έχουμε κάνει μέχρι στιγμής για την αντιμετώπιση του προβλήματος,
- αποφασίζουμε κατά πόσο έχουμε κάποιο θετικό αποτέλεσμα,
- προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με κάποιο θετικό εναλλακτικό τρόπο και
- επιλέγουμε μία απ' τις θετικές εναλλακτικές ερμηνείες που σκεφτήκαμε και αντιδρούμε ανάλογα.

β. Τεχνική της Κερκόπορτας. Με βάση αυτή την τεχνική, το πρόβλημα αντιμετωπίζεται ως ένας «τοίχος» ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, που εμποδίζει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός δεν επιλέγει να «γκρεμίσει» τον τοίχο που τον εμποδίζει γιατί αν το κάνει θα καταστρέψει πολλά υγιή στοιχεία της σχέσης. Εναλλακτικά προσπαθεί να βρει μια «κερκόπορτα», ένα μικρό σημείο απ' όπου θα μπορέσει να εισχωρήσει στο εσωτερικό. Τονίζοντας ένα θετικό χαρακτηριστικό που θα ενισχύσει το παιδί για μεγάλο χρονικό διάστημα και αποφεύγοντας συγχρόνως οποιαδήποτε αναφορά στην αρνητική συμπεριφορά που προκαλεί το πρόβλημα, θα επιτύχει τελικά την απόσβεσή της.

γ. Τεχνική της Ενθάρρυνσης για τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Για να εφαρμόσουμε την τεχνική αυτή κατ' αρχάς δεχόμαστε ότι η προβληματική συμπεριφορά θεωρείται φυσική, χρήσιμη και λογική από το άτομο που την εκδηλώνει και στη συνέχεια ζητάμε απ' το παιδί να συνεχίσει να φέρεται κατά τον ίδιο τρόπο, αλλάζοντας ωστόσο τις προϋποθέσεις, τον τόπο, το χρόνο ή τον τρόπο. Μ' αυτόν τον «επανακαθορισμό» της στάσης του, δείχνουμε στο παιδί ότι κατανοούμε τη συμπεριφορά του, άρα δεν έχει λόγους να προσπαθεί να μας πείσει για την ορθότητά της, και του περνάμε το μήνυμα ότι η σχολική ζωή στηρίζεται στη διαπραγμάτευση και την αμοιβαία αποδοχή. Σημαντικά σημεία της τεχνικής αυτής είναι ότι αναγνωρίζουμε πως ό,τι δοκιμάσαμε δεν έφερε αποτέλεσμα, οπότε πρέπει να ανατρέξουμε σε μια άλλη προσέγγιση, αναζητούμε εναλλακτικούς τρόπους, διαλέγουμε τον καταλληλότερο και παρακινούμε το παιδί να τον υιοθετήσει.

11. Συμπέρασμα

Αν οι τεχνικές που εφαρμόσαμε εξαντλητικά δεν απέδωσαν, ακολουθούμε μια αποτελεσματικότερη τεχνική έχοντας πάντα υπόψη μας, ότι πρέπει να φροντίσουμε να υιοθετήσουμε τον ιδιαίτερο

γλωσσικό κώδικα του ατόμου στο οποίο απευθυνόμαστε, να καλλιεργήσουμε τη δική μας ενσυναίσθηση, δηλαδή να δούμε τις καταστάσεις μέσα από τα μάτια του παιδιού και να ενισχύσουμε την πεποίθησή μας ότι η συγκεκριμένη τεχνική είναι χρήσιμη και αποδοτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλευριάδου Α., Βруνιώτη Κ., Κυρίδης Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε. & Χρυσάφιδης Κ., (2008), **Οδηγός ολόημερου Νηπιαγωγείου**, ΥΠΕΠΘ, Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ, Αθήνα: Πατάκης.
- Βενιζέλου Γ., Καλαμπαλίκη Ε., Καλοσύπη Α., Κονταξάκη Γ., Λαυρεντάκη Φ., Μαυροειδής Γ. & Πατρίκη Α., (1989), **Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο**, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
- Carr A., (1999), **The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology**, London: Routledge.
- Γεωργίου Ε., **Ανάπτυξη επιθυμητής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη**, ανακοίνωση αναρτημένη στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/eis_Georgiou.pdf
- Cohen E., (1994), Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups, **Review of Educational Research**, vol. 64 (1) 1-35.
- Cole P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O., (1994), The aggressive and anxious children, **Journal of Abnormal Child Psychology**, 104, 104-113.
- Δεληκανάκη Ν., (2005), **Συναισθηματική Αγωγή, Κατανόηση και βιωματική προσέγγιση συναισθημάτων**, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Δενδάκη Α., (2010), Η ανθρωπιστική προσέγγιση, στο Κολιάδης, Α.Ε. (επιμ.), **Συμπεριφορά στο σχολείο, Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε προβλήματα**, σελ. 227 – 240, Αθήνα.
- Dodge K.A., (2000), Conduct Disorders, στο A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), **Handbook of Developmental Psychopathology**, 2nd edition (σσ. 447-463). New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers.
- Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P., Frey K.S, Greenberg M.T., Haynes N.M., Kessler R., Schwab-Stone M.E. & Shiver T.P., (1997), **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
- Frick P.J., (1998), **Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior**, New York: Plenum Press.
- Frick P. J. & Morris A. S., (2004), Temperament and developmental pathways to conduct problems, **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 33, 54-68.
- Frick P. J., (2001), Effective interventions for children and adolescents with conduct disorders, **Canadian Journal of Psychiatry**, 46, 597-608.
- Goleman D., (1996), **Emotional intelligences: Why it matters more than IQ**, Great Britain, Bloomsbury.
- Gottman J., (2000), **Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών**, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert M., (1998), **Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας**, τόμος Α' και Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert M., (1998), **Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας**, σελ. 24-25, Σειρά: Εφαρμοσμένη Ψυχολογία 1α, Επόπτης ελληνικής έκδοσης, Ιωάννης Παρασκευόπουλος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

- Johnson D., Johnson R. & Holubec E., (1991), **Cooperation in the Classroom**, Interaction book Co: Edina, M.N.
- Κακαβούλης Α., (1994), **Ηθική ανάπτυξη και αγωγή**, Αθήνα.
- Kauffman J. M., (2001), **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth** (7th edition), Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kazdin A. E., (1995), **Conduct disorders in childhood and adolescence** (2nd ed.), Thousand Oakes: Sage.
- Καζέλα Κ., (2010), **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές**, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουρκούτας Η., (2007), Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης, στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.), **Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης**, ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 171 - 190, Αθήνα.
- Κουτή Μ., (2009), Πειθαρχία και συναισθηματική αγωγή ως γέφυρες για την ομαλή μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη, στο Μανωλάκος Π. (επιμ.), **Επιμορφωτικές προτάσεις από εκπαιδευτικούς της πράξης προς εκπαιδευτικούς της τάξης**, σελ. 45 – 57, Πειραιάς.
- Κυριαζή Ο., (2010), Η οικοσυστημική προσέγγιση, στο Κολιάδης, Α.Ε. (επιμ.), **Συμπεριφορά στο σχολείο, Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε προβλήματα**, σελ. 214 – 223, Αθήνα.
- Mash E. J. & Wolfe, D. A., (2001), **Abnormal child psychology**, Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Μακρή -Μπότσαρη Ε., (2007), Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης του θυμού, στο Μακρή-Μπότσαρη Ε, (επιμ.), **Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης**, ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Μίλεση Χ., (2009), Εκπαίδευση και παραβατικότητα ανηλίκων, **Σύγχρονη εκπαίδευση**, τχ.158, σελ. 71-83.
- Μίλεση Χ., (2006), **Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα**, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουταβελής Α., (2010), Προβλήματα στη συμπεριφορά: ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις, στο Κολιάδης, Α.Ε. (επιμ.), **Συμπεριφορά στο σχολείο, Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε προβλήματα**, Αθήνα.
- Ντολιοπούλου Έ., (2000), **Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας**, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη Ε., (1998), **Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων**, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευά Φ. & Παπαγιάννη Α., (2008), **Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης**, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος Ν. Ι., (1985), **Εξελικτική ψυχολογία**, τ. 2, Αθήνα.
- Rutter M., Giller H. & Hagell A., (1998), **Antisocial behavior by young people**, New York: Cambridge University Press.
- Selman R. L., Shultz L. H., Nakkula M., Barr D., Watts C. & Richmond J. B., (1992), Friendship and fighting: A developmental approach to the study of risk and prevention of violence, **Development and Psychopathology**, 4, 529-558.
- Ζησιμόπουλος Δ., (2010), Ανυπακοή – μη συμμόρφωση προς τους κανόνες: Βοηθώντας το παιδί στην τάξη, στο Κολιάδης, Α.Ε. (επιμ.), **Συμπεριφορά στο σχολείο, Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα**, σελ. 360 – 382, Αθήνα.