



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"



**Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων**

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

*«Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε
άτομα με αναπηρίες»*

Σχεδιασμός, οργάνωση, σύνταξη συνεκτικού πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης για ΑμεΑ: Διαχείριση τάξης για συνεκπαίδευση

Σύνταξη: Χριστίνα Μπουμπούλη	Επιμέλεια: Χριστίνα Μητσοπούλου Κυριακή Σπανού	Υπεύθυνες/οι Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου (Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού και Δημήτρης Τζιμώκας)
--	---	---



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διαχείριση σχολικής τάξης σε τάξεις συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στην εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση. Μία σημαντική μελέτη στο πεδίο αυτό είναι των Wang, Haertel & Walberg (1993), οι οποίοι προέβησαν σε συγκριτική μελέτη εκατοντάδων ερευνών, μετα-αναλύσεων και κεφαλαίων σε βιβλία με σκοπό να εντοπίσουν τους σημαντικότερους παράγοντες της μάθησης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η διαχείριση σχολικής τάξης δεν αποτελεί απλώς έναν σημαντικό παράγοντα της μάθησης, αλλά είναι ο πιο καθοριστικός, μετά τα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, ούτε παλιότερα ούτε και σήμερα εκπαιδεύονται επαρκώς σε θέματα διαχείρισης και οργάνωσης της σχολικής τάξης (Κουτσόπουλος 2006). Επιπλέον, επικρατεί σε αυτούς η εντύπωση ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης αναφέρεται αποκλειστικά στην πειθαρχία και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Παρόλα αυτά, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τη διαχείριση σαν μία διαδικασία για τη θέσπιση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης τείνουν να είναι πιο επιτυχημένοι από εκείνους οι οποίοι δίνουν έμφαση μόνο στην πειθαρχία. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να επενδύουν πολύ χρόνο στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης, οι οποίες εκμαιεύουν τη συνεργασία των μαθητών και διατηρούν τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες (Brophy 1983, Denham & Lieberman 1980, Doyle 1986). Η διαχείριση της σχολικής τάξης, επομένως, δεν περιορίζεται στη χρήση πειθαρχικών πρακτικών, αλλά περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δράσεις με τις οποίες ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές του (Duke 1979, Evertson & Harris 1999).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης περιλαμβάνει τη θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, την οργάνωση ομάδων, την παρακολούθηση και τη ρύθμιση των συμβάντων της τάξης και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Borko & Putnam 1995). Σύμφωνα με άλλους, η διαχείριση σχολικής τάξης περιλαμβάνει και άλλες πρακτικές αναπόσπαστες της διδασκαλίας, όπως η



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, η προώθηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών, η λήψη αποφάσεων σχετικά με το χρονοδιάγραμμα και άλλες πτυχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η επιτυχής παροχή κινήτρων στους μαθητές για μάθηση και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων (LePage, Darling-Hammond, & Akar 2005). Οι Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai (2008), κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εντόπισαν 20 αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης της τάξης, τις οποίες κατέταξαν σε πέντε ευρείες κατηγορίες: (α) μεγιστοποίηση της δομής, (β) διαμόρφωση, διδασκαλία και παρακολούθηση των προσδοκιών, (γ) διατήρηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, (δ) χρήση ενός εύρους στρατηγικών για ανταπόκριση στις επιθυμητές συμπεριφορές, και (ε) χρήση ενός εύρους στρατηγικών για την αντιμετώπιση των μη αποδεκτών συμπεριφορών.

Η έρευνα που επικεντρώνεται στη διαχείριση τάξεων της γενικής εκπαίδευσης όπου εντάσσονται μαθητές με αναπηρία προτείνει τις ίδιες στρατηγικές διαχείρισης: στρατηγικές πρόληψης (π.χ. καθιέρωση ρουτινών, θέσπιση κανόνων, διαρκής παρακολούθηση και ανατροφοδότηση) και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (Scott, Park, Swain-Bradway & Landers 2007, Soodak 2003). Τονίζει, ωστόσο, ιδιαίτερα τη σημαντικότητα εφαρμογής ορισμένων πρακτικών: αυτών που στοχεύουν στην προώθηση της διαφορετικότητας, της συνεργασίας, της ανάπτυξης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και της εμπλοκής των γονέων (Soodak 2003).

Η παρούσα εργασία ως στόχο έχει την ενημέρωση κάθε ενδιαφερομένου (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, ειδικών) σχετικά με τις συνθήκες που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές. Επιδιώκει, επίσης, να παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης που μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. Η διαχείριση που απευθύνεται στις τάξεις αυτές ακολουθεί, ασφαλώς, τις γενικές αρχές που λαμβάνονται υπόψη σε οποιοδήποτε πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδική μέριμνα υπήρξε, ωστόσο, ώστε να συμπεριληφθούν ειδικές πρακτικές, οι οποίες απευθύνονται στις αυξημένες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και οι οποίες ενδείκνυνται ιδιαίτερα για χρήση σε τάξεις μικτής ικανότητας. Επιπρόσθετα, η επιλογή του υλικού έγινε με γνώμονα την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα σε μαθητές τόσο μικρότερης όσο και μεγαλύτερης ηλικίας.

Το περιεχόμενο αναπτύσσεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει διαστάσεις της διαχείρισης σχολικής τάξης που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και περιγράφει διδακτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συντελεστικού της μάθησης. Η δεύτερη εστιάζει στο ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων και επιδιώκει να παρουσιάσει τρόπους με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη και στη συνεργασία με τους γονείς. Στην τρίτη ενότητα, τέλος, περιγράφονται οι στρατηγικές που αφορούν στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι δύο πρώτες ενότητες επικεντρώνονται στην πρόληψη των καταστάσεων που εμποδίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, ενώ η τρίτη εστιάζει κυρίως στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν στο πλαίσιο της τάξης.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



1. Διδακτικές πρακτικές

Η έννοια της διδασκαλίας αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών που κάνει ο εκπαιδευτικός¹ για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής 2003). Η μάθηση «δεν αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία προσφοράς και λήψης πληροφοριών, αλλά πρέπει να νοείται ως μια ενεργητική διαδικασία δόμησης νοημάτων και εννοιολογικής αλλαγής, η οποία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στην όλη διαδικασία» (Μηλιωρίτσας, 2012: 1). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθορίζεται, επομένως, από τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Ο όρος ενεργητική εμπλοκή αναφέρεται (Skinner & Belmont 1993: 572) στην ένταση και τη συναισθηματική ποιότητα της συμμετοχής των μαθητών στην ανάληψη και ολοκλήρωση μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά που εμφανίζουν σταθερή συμπεριφορική εμπλοκή στις μαθησιακές δραστηριότητες συνοδεύονται από μια θετική συναισθηματική διάθεση. Επιλέγουν έργα που βρίσκονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, αναλαμβάνουν δράση, όταν τους δίνεται η ευκαιρία, και καταβάλλουν έντονη προσπάθεια και συγκέντρωση για την ολοκλήρωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, γενικά εμφανίζουν θετικά συναισθήματα κατά την διάρκεια της εργασίας τους όπως ενθουσιασμό, αισιοδοξία, περιέργεια και ενδιαφέρον. Το αντίθετο της εμπλοκής είναι η απαρésκεια, όπου τα παιδιά εμφανίζουν παθητική συμπεριφορά, δεν προσπαθούν σκληρά, παραιτούνται εύκολα μπροστά στις προκλήσεις, μπορεί να βαριούνται, να νοιώθουν καταπιεσμένα, ανήσυχα, ή ακόμα και θυμωμένα από την παραμονή τους στην τάξη, μπορεί να αντιπαρέρχονται των μαθησιακών ευκαιριών ή ακόμα να επαναστατούν ενάντια στους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Η ενεργητική εμπλοκή παρουσιάζεται σε τάξεις όπου οι μαθητές σχολιάζουν, ρωτούν, εξηγούν, ανταλλάσσουν απόψεις, ερευνούν και καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις και προτάσεις (Ματσαγγούρας 2000). Στις τάξεις αυτές οι μαθητές παραμένουν αφοσιωμένοι στη δουλειά τους, δεν έχουν διάθεση για φασαρίες, ενώ παράλληλα τα μέλη της τάξης θα αποδοκιμάσουν όποιον θελήσει να διασπάσει την προσοχή τους (Χρηστάκης

¹Προκειμένου να αποφύγουμε την ταυτόχρονη αναφορά στα δύο γένη (ο/η εκπαιδευτικός, ο/η μαθητής/τρια), που κάνει κουραστική την ανάγνωση, χρησιμοποιούμε στο κείμενο το αρσενικό γένος για να δηλώσουμε και τα δύο.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2001). Η διατήρηση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών, επομένως, προλαμβάνει και την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.

Η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών, η σωστή διαχείριση του χρόνου και οργάνωση του χώρου, η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων, η διαμόρφωση θετικών προσδοκιών σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, η προσεκτική επιλογή των δραστηριοτήτων και η προσαρμογή τους στις ανάγκες των μαθητών, η ενεργητική παρακολούθηση και υποστήριξη της προόδου των μαθητών, η παροχή ευκαιριών για απόκριση και η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αποτελούν σημαντικές διαστάσεις οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας, οι οποίες επιτυγχάνουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Brophy 2004, Brophy & Alleman 1991, Evertson & Poole 2008, Marzano & Marzano 2003, Rosenshine & Meister 1992, Shuell 1996, Simonsen et al. 2008, Tharp & Gallimore 1988).

1.1. Γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών

Δεδομένης της αυξανόμενης ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, η οποία οφείλεται στην προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες² στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και στη συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διαφορετικής κοινωνικής, φυλετικής και εθνογλωσσικής προέλευσης, γίνεται φανερό ότι για να αυξήσει ο εκπαιδευτικός τις πιθανότητες της ενεργητικής συμμετοχής όλων των μαθητών στο μάθημα, θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις διαφορετικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους (Παντελιάδου 2008).

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως διαφοροποιημένη διδασκαλία. Διαφοροποίηση δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης μικτών επιπέδων ικανότητας σε ομοιογενείς ομάδες για να μειωθούν οι διαφορές (Καραγεώργου 2008). Πρόκειται για ποιοτική διάκριση του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας, του μαθησιακού περιβάλλοντος και των τελικών μαθησιακών προϊόντων, η

² Οι όροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές με αναπηρία χρησιμοποιούνται εδώ εναλλακτικά για να δηλώσουν τους μαθητές, οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (βλ. Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008)).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

οποία βασίζεται στα χαρακτηριστικά του μαθητή (Καραγεώργου 2008, Παντελιάδου, 2008). Το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι βασισμένο σε αυτόν ακριβώς τον τύπο της διαφοροποίησης.

Κάποια στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που αναδείχθηκαν ως σημαντικά και στη βιβλιογραφία της διαχείρισης σχολικής τάξης, είναι: (α) η διαμόρφωση θετικών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, (β) η σαφήνεια στο σχέδιο εργασίας, στη διατύπωση δηλαδή των στόχων του μαθήματος, των βασικών εννοιών και των δεξιοτήτων, (γ) η συνεχής αξιολόγηση, ως μέσο παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, (δ) ο αναστοχασμός, ως εργαλείο για την αναπροσαρμογή του μαθήματος, και (ε) η ευελιξία στις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, η αξιοποίηση δηλαδή πολλών μεθόδων (π.χ. διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, ομαδική εργασία, εταιρικά σχήματα και ατομική-εξατομικευμένη εργασία), και μέσων διδασκαλίας (π.χ. έντυπο, ηλεκτρονικό, πολυτροπικό υλικό) (Καραγεώργου 2008, Tomlinson 2004, 2010).

Σημείο-κλειδί της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή, τα οποία περιλαμβάνουν: (α) τη μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία αναφέρεται στο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων του μαθητή σε μια δεδομένη στιγμή, (β) τα ενδιαφέροντα, δηλαδή τα κίνητρα μάθησης του μαθητή, και (γ) το μαθησιακό στυλ του μαθητή, τον ιδιαίτερο τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο ο μαθητής συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις πληροφορίες (Κλουβάτος 2014, Παντελιάδου 2008).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, η μαθησιακή ετοιμότητα εκτιμάται από το επίπεδο γλωσσομάθειας του μαθητή και τις δεξιότητές του (π.χ. αντίληψη, μνήμη, ικανότητα προφορικής ή/και γραπτής έκφρασης κ.α.)³. Σε ό,τι αφορά στα ενδιαφέροντα του μαθητή που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα, αυτά καθορίζονται από τα κίνητρα ή τους ιδιαίτερους λόγους που τον οδήγησαν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η ελληνική

³ Οι ειδικές δεξιότητες και δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, περιγράφονται αναλυτικά στις αντίστοιχες ενότητες στα περιεχόμενα του συνδέσμου «Μελέτες και μεθοδολογικό πλαίσιο» (<http://www.greek-language.gr/certification/amea/index.html?id=163>).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα σε αλλόγλωσσους ενηλίκους και παιδιά, όχι μόνο μέσα από το σύστημα τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και από το σύστημα μη τυπικής ή και άτυπης γλωσσικής εκπαίδευσης, εντός και εκτός Ελλάδας (βλ. Αντωνοπούλου, Τσαγγαλίδης & Μουμπτζί 2014, Γεωργιάδου 2004). Η ευρύτερη ομάδα των ατόμων που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα αποτελείται συνεπώς από διαφορετικές κατηγορίες σπουδαστών. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διερευνήσει τους λόγους που οδήγησαν κάθε μαθητή στην εκμάθηση της ελληνικής, ώστε να παρέχει, μέσα από τον προσεχτικό σχεδιασμό των μαθημάτων, την κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές για να επιτύχουν τους στόχους τους (Γεωργιάδου 2001).

Τα μαθησιακά στυλ, αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα ο μαθητής, και διακρίνονται, σύμφωνα με τους Felder και Silverman (1988, στο Κλουβάτος 2014: 4-5), σε:

- Αισθητηριακός – Διαισθητικός: Ο αισθητηριακός τύπος τείνει να είναι πρακτικός, βασίζεται σε γεγονότα και παρατηρήσεις της απτής πραγματικότητας και επιλύει προβλήματα χρησιμοποιώντας προκαθορισμένες διαδικασίες. Λειτουργεί προσεκτικά αλλά αργά, καθώς δίνει έμφαση στη λεπτομέρεια. Αντιθέτως, ο διαισθητικός προτιμά τις έννοιες και ερμηνείες, την ποικιλία και πολυπλοκότητα, ενώ κουράζεται με τις λεπτομέρειες και την επανάληψη. Λειτουργεί γρήγορα, αλλά απρόσεκτα.
- Οπτικός – Λεκτικός: Ο οπτικός τύπος προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω εικόνων και θυμάται καλύτερα αυτό που βλέπει (π.χ. εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, ταινίες κλπ.). Ο λεκτικός προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου και θυμάται καλύτερα λέξεις και γραπτές ή προφορικές επεξηγήσεις.
- Ενεργητικός – Στοχαστικός: Ο ενεργητικός τύπος κατανοεί καλύτερα την πληροφορία εμπλεκόμενος ενεργητικά σε αυτή (π.χ. συζητώντας την ή εφαρμόζοντάς την). Δε διευκολύνεται από παθητικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η διάλεξη, ενώ μαθαίνει καλύτερα μέσα από την επίλυση προβλημάτων, τις συζητήσεις μικρής ομάδας, τις ομάδες μελέτης. Ο στοχαστικός τύπος κατανοεί την πληροφορία, αφού τη σκεφτεί αναλύοντάς την πολλαπλά, προτιμά την ατομική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



μάθηση και μαθαίνει καλύτερα σε συνθήκες όπου παρέχεται ο χρόνος να συλλέξει, να ακούσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες προτού αναλάβει δράση.

- Σειριακός – Σφαιρικός: Ο σειριακός τείνει να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για την κατανόηση των πληροφοριών και την εύρεση λύσεων, τα οποία μπορεί να εξηγήσει. Διαθέτει αυξημένη αναλυτική ικανότητα. Αντιθέτως, ο σφαιρικός τύπος προσλαμβάνει τις πληροφορίες με ολιστικό τρόπο, προσεγγίζοντας το μαθησιακό υλικό με σχεδόν τυχαίο τρόπο και συλλαμβάνοντάς το ξαφνικά. Μπορεί να επιλύει πολύπλοκα προβλήματα χωρίς να μπορεί να εξηγήσει πώς το έκανε. Διαθέτει αυξημένη συνθετική ικανότητα, επισημαίνοντας συνδέσεις που οι άλλοι δεν βλέπουν.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) δεν είναι μόνο οι παράγοντες που αφορούν το γνωστικό προφίλ του μαθητή (π.χ. ενεργητικός ή στοχαστικός) αυτοί που καθορίζουν σχηματικά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας μαθητής, αλλά και οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές τους πιθανούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης και να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τους δικούς τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης. Ο προσδιορισμός των μαθησιακών στυλ των μαθητών, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τον τρόπο παρουσίασης του υλικού (προφορικά, οπτικά, από το μέρος στο όλο ή το αντίθετο) και τις δραστηριότητες και διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων ή ομαδοσυνεργατική) (Παντελιάδου 2008).

Όπως θα διαπιστώσει ο αναγνώστης στη συνέχεια του άρθρου, η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών είναι ίσως ο πιο καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, αφού σε αυτή βασίζεται η πλειονότητα των πρακτικών διαχείρισης. Χωρίς αυτή, κάθε προσπάθεια για δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης θα είναι αναποτελεσματική.

1.2. Διαχείριση του χρόνου

Με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους για διδασκαλία, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αποτελεσματική διαχείρισή του. Ο κάθε εκπαιδευτικός εάν θέλει να διαχειριστεί σωστά τον χρόνο θα πρέπει: (α) να διαθέτει τον



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

περισσότερο χρόνο σε μαθήματα και μαθησιακές δραστηριότητες, παρά σε μη-ακαδημαϊκές ασχολίες που δεν εξυπηρετούν κανένα εκπαιδευτικό σκοπό, (β) να ξεκινά και να τελειώνει τα μαθήματα στην ώρα τους, (γ) να κάνει σύντομες μεταβάσεις, (δ) να διδάξει στους μαθητές πώς να ξεκινούν γρήγορα και να διατηρούν την προσοχή τους, όταν εργάζονται σε αναθέσεις, (ε) να κάνει καλή προετοιμασία, η οποία θα του επιτρέψει να προχωρά τα μαθήματα χωρίς να χρειάζεται να σταματά τη διδασκαλία για να συμβουλευτεί εγχειρίδια, (στ) να μην μεγιστοποιεί απλώς τον χρόνο εργασίας, αλλά να επενδύει σημαντικό χρόνο στην ενεργητική μάθηση, δηλαδή στην επεξεργασία του περιεχομένου και την παροχή βοήθειας στους μαθητές για να ανταποκριθούν σε αυτό, και (ζ) να αποφεύγει τις παρατεταμένες διαλέξεις και να διαθέτει περισσότερο χρόνο στη διαδραστική συζήτηση και λιγότερο στην ατομική εργασία (Brophy 2004).

1.3. Οργάνωση του φυσικού χώρου

Η οργάνωση του φυσικού χώρου περιλαμβάνει τη διάταξη των επίπλων και τη σχεδίαση των διαδρόμων. Η διάταξη των επίπλων καθορίζεται από τους τύπους αλληλεπίδρασης και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα πραγματοποιηθούν. Για παράδειγμα, στη παραδοσιακή μορφή της μετωπικής διδασκαλίας, όπου κυρίαρχο ρόλο κατέχει ο λόγος του εκπαιδευτικού, τα θρανία τοποθετούνται σε σειρές προς τον πίνακα ή την οθόνη προβολής της παρουσίασης. Από την άλλη, στις μαθητοκεντρικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τον χώρο με τρόπο που να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η διαχείριση της τάξης σε περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στο μαθητή περιλαμβάνει επομένως διαφορετικούς τύπους διάταξης: την τοποθέτηση των μαθητών έτσι ώστε να κάθονται σε σχήμα Π ή κύκλου και την οργάνωση των μαθητών σε μικρο-ομάδες γύρω από ενωμένα θρανία (Brandes & Ginnis 1986, Evertson & Poole 2008).

Ορισμένα πλεονεκτήματα της διάταξης σε Π ή κύκλο είναι ότι (α) γίνεται εύκολα αντιληπτό οτιδήποτε συμβαίνει από την ομάδα (πλήξη, ομιλία με τον διπλανό μαθητή, κλπ.), (β) διευκολύνει την επικοινωνία στην τάξη, (γ) δημιουργεί την αίσθηση της ισότητας στους μαθητές, (δ) ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των μελών, και (ε) βοηθά τους μαθητές να μιλούν ελεύθερα και να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις (Brandes & Ginnis 1986). Η τοποθέτηση των μαθητών γύρω από ενωμένα θρανία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

εφαρμόζεται κυρίως στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην οποία κάνουμε ειδική αναφορά παρακάτω.

Σε ότι αφορά στους διαδρόμους, δηλαδή στον ελεύθερο χώρο που έχουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός για να κινούνται στη τάξη, προτείνεται να σχεδιάζονται με τρόπο που να αποφεύγεται ο συνωστισμός, να διασφαλίζεται η ασφάλεια των μαθητών και να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με όλους τους μαθητές. Ένα άλλο κριτήριο που καθορίζει την οργάνωση του χώρου της τάξης είναι η διατήρηση της προσοχής των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες. Η τοποθέτηση μαθητών κοντά στο παράθυρο, στην πόρτα ή στον κάδο των σκουπιδιών της τάξης, και ειδικά των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσει προβλήματα στη συγκέντρωση της προσοχής τους και να συντελέσει στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, γι' αυτό και θα πρέπει να αποφεύγεται (Evertson & Poole 2008).

1.4. Διατύπωση των διδακτικών στόχων

Ένας παράγοντας που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επίτευξη της προσέλευσης της μαθητικής προσοχής στη διδακτική ενότητα που παρουσιάζεται για πρώτη φορά, είναι η δήλωση των διδακτικών στόχων της ενότητας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να πληροφορούνται για το τι θα είναι σε θέση να γνωρίζουν μετά το τέλος της διδασκαλίας, για ποιο λόγο χρειάζονται αυτές τις γνώσεις στη ζωή τους και πώς αυτές οι γνώσεις συνδέονται με τις γνώσεις που ήδη έχουν (Marzano & Marzano 2003, Brophy 2004).

Μία στρατηγική, η οποία διευκολύνει την διατύπωση των διδακτικών στόχων, είναι η χρήση των ταξινομιών (Marzano & Marzano 2003). Με τον όρο ταξινόμια εννοούμε μια συστηματοποίηση των διδακτικών στόχων με βάση την ποιότητα, την πολυπλοκότητα και την αφαιρετικότητα τους (Βρεττός & Καψάλης 1999). Ένα παράδειγμα τέτοιας διαβάθμισης βρίσκει κανείς στο σύστημα ταξινόμησης του Bloom (Bloom et al. 1956), το οποίο ταξινομεί τους γνωστικούς διδακτικούς στόχους σε έξι κατηγορίες: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση.

Η γνώση αναφέρεται στο κατώτατο επίπεδο γνωστικής λειτουργίας και ορίζεται ως η ικανότητα να θυμάται κανείς στοιχεία που έχει ήδη μάθει. Η κατανόηση βρίσκεται στη δεύτερη βαθμίδα και ορίζεται ως η ικανότητα να συλλαμβάνει κάποιος το νόημα των δεδομένων. Η εφαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

δεδομένα που έχει ήδη μάθει σε νέες καταστάσεις, να χρησιμοποιεί δηλαδή τη γνώση που απέκτησε για να οργανώσει, να υπολογίσει και να επιλύσει συγκεκριμένα προβλήματα. Το επίπεδο της ανάλυσης αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευόμενου να αποσυνθέτει τα δεδομένα στα συστατικά τους μέρη, ενώ αντίθετα το επίπεδο της σύνθεσης στην ικανότητα του να συνθέτει στοιχεία που έχει αποκτήσει από προηγούμενες γνώσεις σε ένα όλο. Το τελευταίο και ανώτατο επίπεδο της ταξινομίας είναι το επίπεδο της αξιολόγησης, το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευόμενου να κρίνει την αξία των δεδομένων στηριζόμενος σε αντικειμενικά κριτήρια και να αιτιολογεί την κριτική του (Bloom et al. 1956).

Η διαμόρφωση των διδακτικών στόχων με βάση τα επίπεδα της μάθησης και η παρουσίασή τους στους μαθητές γίνεται με τη χρήση ρημάτων (βλ. Angelo & Cross 1993, Ράπτη 2006), τα οποία θα πρέπει να δηλώνουν συγκεκριμένη και φανερό ενέργεια. Για παράδειγμα, οι φράσεις «να γνωρίζεις», «να κατανοείς», «να κατέχεις» δεν δηλώνουν ενέργεια συγκεκριμένη και μετρήσιμη και θα πρέπει να αποφεύγονται. Στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί, στο Σχήμα 1.1., παραθέτουμε ένα σύνολο ρημάτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τη διατύπωση των διδακτικών στόχων.

Σχήμα 1.1. Διατύπωση των διδακτικών στόχων με τη χρήση των ταξινομιών

<p><i>Οδηγίες:</i> Συμπληρώστε τον τίτλο της ενότητας που πρόκειται να διδάξετε. Προσδιορίστε το επίπεδο της μάθησης που θέλετε να φτάσουν οι μαθητές σας μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Έπειτα διατυπώστε τους διδακτικούς στόχους χρησιμοποιώντας ρήματα από τη λίστα που παρατίθεται για κάθε επίπεδο μάθησης.</p>		
<p>Τίτλος της διδακτικής ενότητας:</p>		
<p>Επίπεδο</p>	<p>Ρήματα - συμπεριφορές</p>	<p>Οι διδακτικοί στόχοι</p>



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Γνώση	αναφέρω, εντοπίζω, ορίζω, αφηγούμαι, αναγνωρίζω, περιγράφω, ονομάζω, ανακαλώ, αναπαράγω, δηλώνω, κατονομάζω, καταγράφω, θυμάμαι, αναμεταδίδω	1. 2. 3.
Κατανόηση	αναθεωρώ, προβλέπω, εξηγώ, γενικεύω, δίνω παραδείγματα, διασαφηνίζω, προσδιορίζω, παραφράζω, αναπαριστώ, δείχνω, διατυπώνω, μεταφράζω, επιδεικνύω, ερμηνεύω, ταιριάζω, υποθέτω	1. 2. 3.
Εφαρμογή	εφαρμόζω, διαχειρίζομαι, ελέγχω, υλοποιώ, προβλέπω, συσχετίζω, λύνω, μεταφέρω, χρησιμοποιώ, αξιοποιώ, προβάλλω, πραγματοποιώ, κωδικοποιώ, κάνω χρήση, δραματοποιώ	1. 2. 3.
Ανάλυση	αναλύω, αποδομώ, χωρίζω, αποκωδικοποιώ, ταξινομώ, ταυτοποιώ, αναδεικνύω διαστάσεις, αποσυνθέτω, διαχωρίζω, υποδιαιρώ, κατηγοριοποιώ, κάνω διάγραμμα	1. 2. 3.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σύνθεση	<p>συνδυάζω, συνθέτω, δομώ, δημιουργώ, σχεδιάζω, αναδιατάσσω, αναπτύσσω, ανακατασκευάζω, ανακαλύπτω, παράγω έργο, επινοώ, οργανώνω, κατασκευάζω, βελτιώνω, αναπαριστώ εικονικά</p>	<p>1. 2. 3.</p>
Αξιολόγηση	<p>αντιπαραβάλλω, αξιολογώ, αποφασίζω, (συν)κρίνω, συμπεραίνω, αποδεικνύω, ασκώ κριτική, επαληθεύω, ιεραρχώ, μετρώ, ελέγχω λάθη, εξετάζω, επικυρώνω</p>	<p>1. 2. 3.</p>

1.5. Διαμόρφωση των προσδοκιών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους

Ένας παράγοντας που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις συμπεριφορές της ενεργητικής εμπλοκής, όπως είναι η επιμονή και η καταβολή προσπάθειας στη μάθηση, η προθυμία απασχόλησης με μαθησιακά καθήκοντα, η ανάληψη και ολοκλήρωση των εργασιών, και κατά συνέπεια τη σχολική επίτευξη, είναι η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα⁴ των μαθητών (Doll, Zucker, & Brehm 2009).

Ο όρος ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για την ικανότητα τους να μάθουν και να επιτύχουν σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των μαθητών αποτελεί το πρωταρχικό κίνητρο των προσπαθειών και του ενδιαφέροντός τους για μάθηση. Οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα δεν αποβλέπουν σε υψηλή επίδοση, δεν έχουν πίστη στις δυνάμεις τους και μπορεί να αποφύγουν εξ' ολοκλήρου τις εργασίες ή να παραιτηθούν εύκολα. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που τη διαθέτουν σε πιο υψηλό βαθμό ολοκληρώνουν μεγαλύτερο μέρος της εργασίας τους,

⁴ Ως ακαδημαϊκός / ή μεταφράζεται ο όρος academic, ο οποίος όμως εν προκειμένω αφορά στη σχολική πραγματικότητα και όχι σε ανώτερες σπουδές.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

επενδύουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προσεγγίζουν με πιο στρατηγικό τρόπο τη μάθηση και αργούν να τα παρατήσουν (Bandura 1977).

Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε σχέση το τι είναι ικανοί οι μαθητές να πραγματοποιήσουν με τη βοήθειά του, τείνουν να διαμορφώνουν και την αντίληψη των μαθητών σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που μπορούν να επιτύχουν. Ένας παράγοντας που καθορίζει, δηλαδή, την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των μαθητών, και κατά συνέπεια και τη συμμετοχή τους στο μάθημα, είναι οι προσδοκίες που προβάλλει ο εκπαιδευτικός για τα επιτεύγματά τους (Brophy 2004, Doll et al. 2009).

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώνουν και να προβάλλουν προσδοκίες οι οποίες είναι θετικές, αλλά ταυτόχρονα ρεαλιστικές. Ο κύριος, όμως, τρόπος ενίσχυσης της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας είναι η μετάδοση του μηνύματος στους μαθητές ότι *όλοι* μπορούν να επιτύχουν (Doll et al. 2009). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσδοκά από όλους τους μαθητές να εμφανίζουν πρόοδο, τουλάχιστον σε ένα βαθμό που να τους επιτρέπει να παρουσιάσουν ικανοποιητική συμμετοχή και επίδοση στο επόμενο επίπεδο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών στο μάθημα και τις μαθησιακές δραστηριότητες, με την εστίαση στην προσεκτική και ολοκληρωμένη εργασία στις αναθέσεις, και με την παροχή επιπλέον χρόνου, διδασκαλίας και παρακίνησης στους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης (Brophy 2004).

1.6. Επιλογή των δραστηριοτήτων και των εργασιών

Η προσεκτική επιλογή των δραστηριοτήτων και των εργασιών που θα ανατεθούν στους μαθητές είναι μία σημαντική διάσταση της διδασκαλίας, καθώς σχετίζεται με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των μαθητών και κατά συνέπεια και με την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα (Doll et al. 2009) .

Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα ισχυροποιείται όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν να ολοκληρώσουν σχετικά απαιτητικές εργασίες, με έμμεση και περιστασιακή μόνο βοήθεια από τους άλλους. Εάν οι εργασίες είναι πολύ εύκολες η επιτυχία δεν θα έχει αξία. Εάν από την άλλη, είναι πολύ δύσκολες και πέρα από τις δυνατότητες των μαθητών να τις διεκπεραιώσουν θα δημιουργηθεί το αίσθημα της αποτυχίας και της έλλειψης ικανοτήτων. Σε σχέση, επομένως, με την επιλογή των δραστηριοτήτων και των εργασιών που



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανατίθενται, προτείνεται να είναι ποικίλες και καινούριες, ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών, σε τέτοιο βαθμό δύσκολες ώστε να συνιστούν ουσιαστικές εμπειρίες μάθησης παρά περιττές επαναλήψεις, και παράλληλα σε τέτοιο βαθμό εύκολες ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας, όταν επενδύουν εύλογο χρόνο και προσπάθεια (Brophy 2004, Doll et al. 2009).

1.7. Προσαρμογή των εργασιών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
Για κάποιους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, η διαδοχική παρουσίαση καινούριων και δύσκολων ασκήσεων μπορεί να είναι κουραστική και να τους οδηγήσει σε παραίτηση και απεμπλοκή από το έργο. Η τεχνική της διασποράς, δηλαδή της εναλλαγής της ακολουθίας των ασκήσεων είναι ιδιαίτερα βοηθητική για την περίπτωση αυτή. Για την εφαρμογή της τεχνικής της διασποράς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι (α) για να χρησιμοποιηθεί μία άσκηση για διασπορά θα πρέπει να είναι πραγματικά εύκολη για τους μαθητές και να την έχουν λύσει ήδη δηλαδή στο παρελθόν, (β) οι μαθητές προτιμούν εργασίες στις οποίες το ποσοστό των νέων ασκήσεων είναι μέχρι και 30%, (γ) η διασπορά προτείνεται να γίνεται με αναλογία 1:3: μία εύκολη για κάθε τρεις νέες ασκήσεις, και (δ) σταδιακά και καθώς οι μαθητές κατακτούν το νέο περιεχόμενο οι εύκολες ασκήσεις πρέπει να αφαιρούνται (Logan & Skinner 1998).

Ένας άλλος τρόπος προσαρμογής των απαιτήσεων των εργασιών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να επιλέξουν (α) ποιες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν και με ποια σειρά, (β) τι είδους υλικά θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίησή τους, (γ) ποιοι μαθητές θα συνεργαστούν με ποιους, (δ) ποιες είναι κατάλληλες για το σπίτι και (ε) με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιηθεί ο χρόνος πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (Doll et al. 2009, Kern & State 2009). Το ενδιαφέρον του μαθητή για ένα συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του αποτελούν δύο παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση (Brandt 1998). Για να παρέχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα της επιλογής στους μαθητές θα πρέπει: (1) να δημιουργήσει μία λίστα με τις επιλογές τις οποίες είναι πρόθυμος να παράσχει, (2) να κοιτάξει τη λίστα με τις επιλογές πριν το σχεδιασμό κάθε μαθήματος, (3) να αποφασίσει ποιες επιλογές είναι κατάλληλες για κάθε



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

μάθημα και σε ποιες ακριβώς δραστηριότητες του μαθήματος ταιριάζουν καλύτερα, (4) να προτείνει τις επιλογές που προγραμματίσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, (5) να ζητήσει τη γνώμη των μαθητών και να τις εισαγάγει (Kern & State 2009: 5).

Ο τρίτος τρόπος πραγματοποιείται με την προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών. Πολλά προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. ομιλίες, ενόχληση του διπλανού, γενική αναστάτωση) ανακύπτουν εξαιτίας της αναντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των δεξιοτήτων των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει ποια πλευρά της εργασίας μπορεί να δημιουργεί το πρόβλημα και αναλόγως να επιλέξει κάποιες από τις στρατηγικές, οι οποίες παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.2. (Ohio PBIS Workgroup IV 2014).

Σχήμα 1.2. Επιλογή στρατηγικών για την προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας των εργασιών στις ανάγκες των μαθητών

Οδηγίες: Σκεφτείτε ποιες συγκεκριμένα απαιτήσεις της εργασίας δυσκολεύουν τον μαθητή για τη διεκπεραίωσή της. Αναλογιστείτε τις παρακάτω ερωτήσεις. Εάν απαντήσετε καταφατικά σε μία από αυτές, επιλέξτε κάποια από τις προτεινόμενες στρατηγικές και εφαρμόστε την. Εάν η στρατηγική που εφαρμόσατε δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα επιλέξτε μία διαφορετική.

1. «Θα μπορέσει ο μαθητής να συμπληρώσει την άσκηση εάν γίνουν προσαρμογές στον χρόνο ή το μέγεθος της άσκησης;» Εάν ναι, τότε μπορείτε:

- να μικρύνετε το μέγεθος της άσκησης,
- να τονίσετε χρωματικά τις ασκήσεις που πρέπει να συμπληρωθούν,
- να χωρίσετε την εργασία σε μικρότερα μέρη,
- να βάλετε άλλες δραστηριότητες να παρεμβάλλονται ανάμεσα σε δύο εργασίες,
- να παράσχετε διαλλείματα ανάμεσα σε δύσκολες εργασίες,
- να προτείνετε εναλλακτικές ώρες για τη συμπλήρωση της εργασίας.

2. «Θα μπορέσει ο μαθητής να ολοκληρώσει την εργασία εάν αλλάξει ο τρόπος απόκρισης; Ο μαθητής έχει δυσκολία να δώσει απάντηση γραπτώς ή στην ανάγνωση;»



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εάν το πρόβλημα εντοπίζεται στη γραφή, τότε μπορείτε:

- να δώσετε στον μαθητή την επιλογή της γραπτής ή της προφορικής απάντησης,
- να επιτρέψετε στον μαθητή να δώσει προφορικά τις απαντήσεις σε εσάς ή κάποιο συμμαθητή,
- να χρησιμοποιήσετε τις καθοδηγούμενες σημειώσεις για να μειώσετε το γράψιμο,
- να επιτρέψετε στο μαθητή να χρησιμοποιήσει άλλους, δημιουργικούς τρόπους για να δείξει ότι έχει κατανοήσει το αντικείμενο (π.χ. ζωγραφική, δραματοποίηση, κλπ.).

Εάν το πρόβλημα εντοπίζεται στην ανάγνωση, τότε μπορείτε:

- να συμπεριλάβετε εικόνες στα φύλλα εργασίας, οι οποίες απεικονίζουν πώς πρέπει να συμπληρωθεί η άσκηση,
- να τονίσετε ή να υπογραμμίσετε τις σημαντικές λέξεις στα κείμενα,
- να δημιουργήσετε καθοδηγούμενες σημειώσεις, οι οποίες θα επιτρέπουν τη συγκέντρωση της προσοχής στα σημεία «κλειδιά»,
- να μαγνητοφωνήσετε το κείμενο και να το βάλετε να παίζει καθώς ο μαθητής διαβάζει,
- να παράσχετε ένα συμμαθητή-βοηθό για εξάσκηση στην ανάγνωση, ο οποίος θα τον βοηθήσει στις άγνωστες λέξεις.

3. «Θα μπορέσει ο μαθητής να συμπληρώσει την άσκηση μετά από επαναληπτική διδασκαλία, ή με περισσότερη καθοδηγούμενη ή ατομική εξάσκηση;» Εάν ναι, τότε μπορείτε:

- να κάνετε σύντομες συμπληρωματικές διδακτικές συνεδρίες και να δώσετε στο μαθητή ασκήσεις για ατομική εξάσκηση,
- να βάλετε ένα συμμαθητή του να τον βοηθήσει με καθοδηγούμενη εξάσκηση,
- να χρησιμοποιήσετε παραδείγματα της πραγματικής ζωής για πρακτική άσκηση.

Πηγή: Ohio PBIS Workgroup IV 2014: 49-50



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.8. Παρακολούθηση και υποστήριξη της προόδου των μαθητών

Όταν οι μαθητές αρχίσουν να εργάζονται πάνω σε δραστηριότητες ή εργασίες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κυκλοφορεί στην αίθουσα, ώστε να παρακολουθεί την πρόδο τους, να τους παρέχει ανατροφοδότηση και να δίνει βοήθεια όπου και όταν απαιτείται (Simonsen et al. 2008). Όταν παρέχουν ανατροφοδότηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην προσωπική πρόοδο που σημειώνεται σε σχέση με προηγούμενα επίπεδα επίτευξης και όχι να χρησιμοποιούν συγκρίσεις με τα επιτεύγματα των άλλων μαθητών (Brophy 2004).

Όταν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τι χρειάζεται να κάνουν και με ποιον τρόπο, οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού είναι προτιμότερο να είναι σύντομες και να περιορίζονται σε ελάχιστες και έμμεσες μορφές βοήθειας. Εάν η βοήθεια που παρέχεται είναι πολύ άμεση ή εκτενής, θα καταλήξει ο διδάσκων να κάνει τις εργασίες για τους μαθητές αντί να τους βοηθήσει να μάθουν πώς να κάνουν τις εργασίες μόνοι τους. Στόχο αποτελεί να εξασθενεί σταδιακά η παροχή βοήθειας από το δάσκαλο, ώστε τελικά οι μαθητές να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αυτά που μαθαίνουν αυτόνομα και να ρυθμίζουν οι ίδιοι την παραγωγική τους συμμετοχή στο έργο (Brophy 2004).

Μια χαμηλή επίδοση στις εργασίες πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας παρά να επαναλάβει την αρχική διδασκαλία. Έπειτα μπορεί να αναθέσει νέες εργασίες με τις οποίες θα βεβαιωθεί ότι το περιεχόμενο έχει γίνει πλήρως κατανοητό (Brophy 2004).

Όταν ολοκληρωθεί μία διδακτική ενότητα, γίνεται η τελική αξιολόγηση από τους μαθητές, η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα των μαθητών να θέσουν ερωτήσεις, να μοιραστούν παρατηρήσεις και εμπειρίες σχετικά με τις δραστηριότητες, να συγκρίνουν γνώμες ή με άλλα λόγια να εμβαθύνουν τη σκέψη τους σχετικά με το τι έμαθαν και με το πώς αυτό σχετίζεται με τη ζωή τους έξω από το σχολείο (Simonsen et al. 2008).

Η σαφής παρουσίαση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, η διαρκής παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και η συστηματική παροχή ανατροφοδότησης από τον διδάσκοντα, αποτελούν τα βασικά συστατικά της ονομαζόμενης άμεσης διδασκαλίας, η οποία βάσει ερευνών (βλ. Becker & Gersten 1982, Nelson, Johnson, & Marchand-Martella 1996, White 1988), συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή και τις



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



υψηλές επιδόσεις μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Simonsen et al. 2008).

1.9. Παροχή ευκαιριών για απόκριση

Η αύξηση της συχνότητας της παροχής ευκαιριών για απόκριση έχει βρεθεί ότι συνδέεται με αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και των επιδόσεών τους, αύξηση του ποσοστού της ύλης που διδάσκεται και μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Επιπλέον, παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και των διδακτικών τεχνικών που ακολουθεί (Carnine 1976, Skinner, Smith, & McLean 1994, Sutherland et al. 2003). Τα παραπάνω πλεονεκτήματα καθιστούν τη συγκεκριμένη πρακτική ιδιαίτερα χρήσιμη για εφαρμογή σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ευκαιρίες για απόκριση δίνονται, όταν ο εκπαιδευτικός με μια ερώτηση, δήλωση ή χειρονομία προτρέπει τους μαθητές να αποκριθούν, ατομικά ή ομαδικά (Sprick, Knight, Reinke & McKale 2006).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αύξηση της συχνότητας της παροχής ευκαιριών για απόκριση διακρίνονται σε προφορικές και μη προφορικές. Στις προφορικές οι μαθητές απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Η πιο συνηθισμένη λεκτική στρατηγική είναι οι ερωτήσεις που απευθύνονται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μία εναλλακτική μέθοδος είναι η εφαρμογή της χορωδιακής απόκρισης. Η χορωδιακή απόκριση υφίσταται, όταν οι μαθητές απαντούν από κοινού σε μία ερώτηση, η οποία έχει μόνο μία σωστή απάντηση και μπορεί να απαντηθεί με μία έως τρεις λέξεις. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα σαφές σήμα που να δηλώνει στους μαθητές ότι αναμένει την απόκρισή τους και να παρέχει τουλάχιστον 3 δευτερόλεπτα στους μαθητές για να σκεφτούν την ερώτηση πριν δώσουν την απάντηση. Όταν απαντήσουν οι μαθητές, θα πρέπει να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση (Simonsen et al. 2008).

Στις μη προφορικές στρατηγικές οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα σήμα, μία κάρτα, τη γραφή ή μια κίνηση για να απαντήσουν. Οι μη προφορικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τη χρήση του πίνακα, τη χρήση σημάτων ή κινήσεων, όπως για παράδειγμα το σήκωμα των χεριών, τη χρήση των απαντητικών καρτών, όπου όλοι οι μαθητές γράφουν σε μία κάρτα τις απαντήσεις τους και τις κρατούν ψηλά για να τις δει ο εκπαιδευτικός, και τη χρήση των καθοδηγούμενων σημειώσεων (Christle & Schuster 2003, Sindelar, Bursuck, & Halle 1986).



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Οι καθοδηγούμενες σημειώσεις είναι περιγράμματα που παρέχει ο εκπαιδευτικός είτε από διαλέξεις είτε από κεφάλαια, τα οποία περιέχουν τις κύριες ιδέες και τα κενά για να συμπληρωθούν από τους μαθητές με επιπλέον λεπτομέρειες (Heward & Orlansky 1993, Lazarus 1993, Simonsen et al. 2008). Η τεχνική των καθοδηγούμενων σημειώσεων εφαρμόζεται συνήθως σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, στους οποίους παραδίδεται ένα μεγάλο ποσοστό του μαθήματος με τη μορφή διαλέξεων (Simonsen et al. 2008). Στο Σχήμα 1.3. παραθέτουμε ένα φύλλο εργασίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να καταγράψει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αυξήσει τη συχνότητα παροχής ευκαιριών για απόκριση στην τάξη.

Σχήμα 1.3. Στρατηγικές παροχής ευκαιριών για απόκριση

	Στρατηγική	Προτάσεις για χρήση
Λεκτικές απαντήσεις		
Μη λεκτικές απαντήσεις		

Πηγή: Ohio PBIS Workgroup IV 2014: 49-50



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.10. Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Ομαδοσυνεργατική⁵ είναι η μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σκόπιμα σε μικρο-ομάδες για την πραγματοποίηση μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας 2000). Σε βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (Bossert 1988, Johnson, Johnson, & Stanne 2000, Ματσαγγούρας 1987) τεκμηριώνεται ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία μορφή οργάνωσης της τάξης, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου και επιφέρει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και για τον λόγο ότι η εφαρμογή της επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά προβλήματα της διαχείρισης σχολικής τάξης, που είναι (α) το πρόβλημα της διατήρησης της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, (β) τα προβλήματα συμπεριφοράς που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα, και (γ) το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξης των μαθητών διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων στην κυρίαρχη ομάδα (Ματσαγγούρας 2000).

Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μια επισκόπηση ερευνών (McGroarty 1993, στο Χατζηδάκη, χ.χ.: 2-3) δείχνει ότι η εφαρμογή της με ομάδες διαφόρων γλωσσικών επιπέδων:

- προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές με αναπτυσσόμενη γλωσσομάθεια να εκτεθούν σε περισσότερη αλλά και πιο σύνθετη και αυθεντική γλώσσα από ό,τι στη παραδοσιακή διδασκαλία,
- προσφέρει επιπλέον χρόνο και ποικίλες ευκαιρίες για έκφραση και επικοινωνία και συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που αρμόζουν σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας,
- συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των εννοιών,
- προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, και
- αυξάνει την ικανότητα των μαθητών να διορθώνουν τον εαυτό τους και τους άλλους.

⁵ Εναλλακτικά χρησιμοποιούνται οι όροι «ομαδοκεντρική», «συνεργατική», «ομαδική», ή «εργασία σε ομάδες» (Αναγνωστοπούλου 2001, Κακανά 2008, Σταυρίδου 2000)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Σχετικά με τον σχηματισμό των ομάδων, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με τις μεταβλητές ομάδες, τις ομάδες δηλαδή στις οποίες η σύνθεση δε μένει συνέχεια σταθερή, είτε αυτές είναι ομοιογενείς είτε όχι. Συγκριτικά μεταξύ των δύο, δηλαδή μεταξύ των ομοιογενών και των ανομοιογενών ομάδων, προτείνεται γενικότερα η σύνθεση ανομοιογενών ομάδων, επειδή θεωρούνται περισσότερο αποδοτικές (Κλουβάτος 2014). Οι έρευνες μάλιστα δείχνουν ότι οι ανομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες που συγκροτούνται με γνώμονα τις συμπάθειες μεταξύ των μαθητών ωφελούν τους αδύναμους μαθητές χωρίς να βλάπτουν τις επιδόσεις των καλών μαθητών (Κανάκης 1987, στο Χατζηδάκη, χ.χ.). Συνεπώς και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας οι μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας ωφελούνται από τη συνεργασία τους με μαθητές με υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας (Χατζηδάκη, χ.χ.). Υπάρχουν ωστόσο συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. παρουσίαση πληροφοριών για τον τόπο καταγωγής, τη θρησκεία, τα χαρακτηριστικά των φύλων, κλπ), οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν πιο αποτελεσματικά από ομοιογενείς ομάδες. Τέλος, σε ό,τι αφορά στον αριθμό των μελών κάθε ομάδας προτείνεται να είναι 3-5 ή το πολύ 6 μαθητές (Κλουβάτος 2014). Στο Σχήμα 1.4. παρουσιάζονται τα κριτήρια συγκρότησης ομάδων και οι ομοιογενείς και ανομοιογενείς ομάδες που προκύπτουν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι, με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών, να κρίνει ποιες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν σε ομάδες, να ορίσει τις ομάδες, τα θέματα, τον χρόνο εργασίας, τους ρόλους και τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, και να προετοιμάσει τους μαθητές (διδάσκοντάς τους δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων), ώστε να είναι παραγωγική η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κυκλοφορεί για να παρακολουθεί την πρόοδο, να διασφαλίζει ότι οι ομάδες εργάζονται παραγωγικά και να παρέχει βοήθεια μόνο όταν απαιτείται (Brophy 2004).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες μέθοδοι εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλ. Κλουβάτος 2014. Χατζηδάκη χ.χ.). Μια ομαδοσυνεργατική τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως είναι η συνεργατική συναρμολόγηση (τεχνική παζλ). Στην περίπτωση της συνεργατικής συναρμολόγησης η τάξη χωρίζεται σε ανομοιογενείς ομάδες με ισάριθμα μέλη και κοινό θέμα εργασίας. Υπάρχει



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ένας καταμερισμός στην εργασία που αναλαμβάνει κάθε μέλος της ομάδας και κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για το δικό του μέρος. Για παράδειγμα για την προετοιμασία μιας βιογραφικής αναφοράς, κάποιο μέλος θα αναλάβει την ευθύνη να μελετήσει τη ζωή, κάποιο άλλο τα επιτεύγματα και κάποιο άλλο τη συνεισφορά του ατόμου στην κοινωνία, κλπ. Αφού διαβάσουν το υλικό που τους αντιστοιχεί, συναντώνται σε ομάδες όσοι μαθητές από διάφορες ομάδες είχαν αναλάβει να μελετήσουν το ίδιο θέμα, συζητούν για όσα διάβασαν και καταλήγουν σε συγκεκριμένες προτάσεις, πριν επιστρέψει ο καθένας στην ομάδα του. Όταν επιστρέψουν, ο κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για να μεταφέρει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του τις πληροφορίες που έχει και έτσι να συμπληρώσει το παζλ. Στο τέλος, κάθε ομάδα συνθέτει όλες τις πληροφορίες και παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης (Brophy 2004, Κλουβάτος 2014).

Μία άλλη συνεργατική μέθοδος, η οποία έχει αναδειχθεί κυρίως για τα οφέλη της στην ανάγνωση (Greenwood, Delquadri & Hall 1989), είναι η διδασκαλία με ζευγάρια ομοτίμων. Στη μέθοδο αυτή οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη. Αρχικά, κάποιος αναλαμβάνει τον ρόλο του δασκάλου και κάποιος του μαθητή. Στην πορεία οι ρόλοι εναλλάσσονται. Οι μαθητές παρέχουν ο ένας στον άλλο διδασκαλία (π.χ. μέσω δοκιμασιών γρήγορων απαντήσεων ή εξάσκησης της ανάγνωσης σε ζεύγη) και διορθώνουν άμεσα ο ένας τα λάθη του άλλου. Ο εκπαιδευτικός έχει έτσι την ελευθερία να κινηθεί στην τάξη και να βοηθήσει τα ζεύγη των μαθητών που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη (Brophy 2004, Simonsen et al. 2008).

Σχήμα 1.4. Τρόποι σχηματισμού ομάδων με βάση τα κριτήρια ομαδοποίησης

Κριτήριο ομαδοποίησης	Ομοιογενείς ομάδες	Ανομοιογενείς ομάδες
Γνωστικό επίπεδο	Όμοιο γνωστικό επίπεδο	Διαφορετικό γνωστικό επίπεδο
Ενδιαφέροντα	Κοινό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα	Διαφορετικά ενδιαφέροντα
Μαθησιακό στυλ	Όμοιο μαθησιακό στυλ	Ανόμοιο μαθησιακό στυλ
Φύλο	Ίδιο φύλο	Μεικτό φύλο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εθνικότητα/τόπος καταγωγής	Ίδια εθνικότητα ή κοινή καταγωγή	Πολυπολιτισμική σύνθεση
Άλλο ατομικό χαρακτηριστικό (θρήσκευμα, γλώσσα, κλπ.)	Ίδιο θρήσκευμα, γλώσσα ή άλλο ατομικό χαρακτηριστικό	Διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα ή άλλο ατομικό χαρακτηριστικό
Προτίμηση συνεργατών (κοινωνιομετρικό τεστ)	Τους ίδιους μαθητές (βάσει κοινωνιογράμματος τάξης)	Τυχαία σύνθεση ή σύνθεση σκόπιμης αλληλεπίδρασης
Δυνατότητα συνεργασίας εκτός σχολείου	Ευχέρεια μελών για δια ζώσης συνεργασία	Ασύγχρονη επικοινωνία λόγω αδυναμίας δια ζώσης συνεργασίας μελών
Είδος επιτελούμενου έργου (ομάδες ειδικού σκοπού)	Στοχευμένη ομοιογένεια για αποδοτικότερη επιτέλεση έργου	Στοχευμένη ανομοιογένεια για αποδοτικότερη επιτέλεση έργου

Πηγή: Κλουβάτος 2014: 26-27.

Στόχος της παρούσας θεματικής ενότητας ήταν να αναδείξει τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί σε τάξεις μικτής ικανότητας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν ορισμένες βασικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και στρατηγικές που διασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα, συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και προλαμβάνουν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η επόμενη θεματική ενότητα επικεντρώνεται στη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, μεταξύ συμμαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων και προτείνει τρόπους ανάπτυξης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις

Όπως ήδη αναφέραμε, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας που σχετίζεται άμεσα με την πρόληψη των συμπεριφορικών προβλημάτων είναι η δυνατότητά της να προκαλέσει και να διατηρήσει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών. Στην προηγούμενη ενότητα εστίασαμε στις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην επίτευξη του στόχου αυτού. Όπως, ωστόσο, αναφέρει ο Γκότοβος (1997), σύμφωνα με την Κουτσοθανάση (2010: 49), οι διδακτικές πρακτικές καθίστανται αποτελεσματικές μόνο όταν το γενικότερο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας που κυριαρχεί στην τάξη προσδίδει, με τα κριτήρια του μαθητή, νόημα στην εμπλοκή του στο μάθημα.

Στα επόμενα κεφάλαια θα εξετάσουμε το εν λόγω θέμα επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών. Η παρούσα θεματική ενότητα ολοκληρώνεται με τη συμπερίληψη μίας ακόμη διάστασης της διαχείρισης σχολικής τάξης που αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις: τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων των μαθητών.

2.1. Σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μετα-ανάλυσης 100 ερευνών, η ποιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελεί το στοιχείο-κλειδί όλων των πλευρών της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή ποιότητα σχέσεων με τους μαθητές είχαν κατά μέσο όρο 31% λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, παραβάσεις ρόλων και σχετικά προβλήματα κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν την ίδια ποιότητα σχέσεων (Marzano & Pickering 2003).

Πέρα από την εξασφάλιση της πειθαρχίας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές συνδέονται και με υψηλά εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία, με θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, καθώς επίσης και με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Birch & Ladd 1997, Fisher & Rickards 1997, Jacobson 2000). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι λοιπόν ουσιώδεις για



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

τους μαθητές, αλλά και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιθυμεί να εργάζεται σε μία φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα (Μπαραλός & Φωτοπούλου 2010).

Ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι ο βαθμός άσκησης επιρροής του εκπαιδευτικού, το επίπεδο συνεργασίας που διατηρεί στην τάξη, η υποστήριξη που παρέχει στους μαθητές με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Marzano & Marzano 2003) και η ανάπτυξη στάσεων γνησιότητας, ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης και ενσυναισθητικής κατανόησης προς τους μαθητές (Μπρούζος 2004).

2.1.1. Ο βαθμός άσκησης επιρροής

Ο βαθμός άσκησης επιρροής ή κυριαρχίας έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών (βλ. Chiu & Tulley 1997, Wubbels, Brekelmans, van Tartwijk & Admiral 1999, Wubbels & Levy 1993). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές δεν προτιμούν ούτε τους αυταρχικούς εκπαιδευτικούς ούτε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παραχωρούν απεριόριστη ελευθερία και αδιαφορούν για τα συμβάντα της τάξης, αλλά εκείνους οι οποίοι παρέχουν σαφείς προσδοκίες και καθοδήγηση στις μαθησιακές δραστηριότητες. Οι μαθητές επιθυμούν λοιπόν ένα ορισμένο επίπεδο κυριαρχίας στον εκπαιδευτικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από την καθιέρωση σαφών μαθησιακών στόχων και τη θέσπιση κανόνων για την προσδοκώμενη συμπεριφορά στην τάξη (Marzano & Marzano 2003). Αξίζει να επισημάνουμε ότι ο βαθμός άσκησης επιρροής ή κυριαρχίας επιδρά θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις μόνο όταν συνδυάζεται με την ανάπτυξη και διατήρηση ενός κατάλληλου επιπέδου συνεργασίας με τους μαθητές (Μπαραλός & Φωτοπούλου 2010).

2.1.2. Το επίπεδο συνεργασίας

Σημαντικές προϋποθέσεις για τη παρουσία κατάλληλων επιπέδων συνεργασίας με τους μαθητές αποτελούν η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους στόχους, η επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για τους μαθητές και η χρήση ισότιμων και θετικών συμπεριφορών στη τάξη (Marzano & Marzano 2003).

Η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους στόχους στην έναρξη μιας διδακτικής ενότητας ή η ζήτηση της γνώμης τους σχετικά με το τι θα ήθελαν να



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



μάθουν δημιουργεί στους μαθητές το αίσθημα της συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί για παράδειγμα, αφού διατυπώσει τους διδακτικούς στόχους, να ζητήσει από τους μαθητές να αναγνωρίσουν κάποιες πλευρές της θεματικής ή ένα άλλο σχετικό θέμα, το οποίο θα ήθελαν συγκεκριμένα να μελετήσουν. Όπως επισημαίνουν οι Marzano και Marzano (2003), αυτού του είδους η επιλογή μεταφέρει το μήνυμα ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται και προσπαθεί να λάβει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Ένα άλλο στοιχείο που ενδυναμώνει τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών είναι η επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος στους μαθητές. Ακόμη και στην περίπτωση που είναι δύσκολο λόγω έλλειψης χρόνου ο εκπαιδευτικός να αλληλεπιδράσει εκτεταμένα με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές που δείχνουν το προσωπικό ενδιαφέρον χωρίς να απαιτούν πολύ χρόνο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει το ενδιαφέρον του για τους μαθητές όταν:

- συζητά με τους μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους,
- χαιρετά τους μαθητές όταν τους συναντά εκτός σχολείου, για παράδειγμα σε εξωσχολικά δρώμενα ή στο δρόμο,
- γνωρίζει και επισημαίνει σημαντικά γεγονότα στις ζωές των μαθητών του,
- επαινεί τους μαθητές σε σημαντικές επιτυχίες τους μέσα και έξω από το σχολείο, και
- συναντά τους μαθητές στην πόρτα καθώς εισέρχονται στη τάξη και χαιρετά κάθε ένα ξεχωριστά με το όνομά του (Marzano & Marzano 2003: 10).

Σε ότι αφορά στις στρατηγικές με τις οποίες προωθείται η ισότιμη και θετική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με όλους τους μαθητές, αυτές περιλαμβάνουν:

- τη βλεμματική επαφή με κάθε μαθητή
- τη σκόπιμη μετακίνηση και στάση κοντά σε κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- την απόδοση της κυριότητας των ιδεών στους μαθητές που τις εξέφρασαν. Για παράδειγμα, σε μία συζήτηση ο διδάσκων μπορεί να πει, «η Σωτηρία μόλις πρόσθεσε στην ιδέα της Κατερίνας λέγοντας ότι...».
- την ενθάρρυνση όλων των μαθητών να συμμετέχουν στις συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις της τάξης, ακόμη και εκείνων οι οποίοι δεν συμμετέχουν συχνά



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- την παροχή κατάλληλου χρόνου αναμονής προς όλους τους μαθητές για να απαντήσουν σε ερωτήσεις, ανεξάρτητα από την προηγούμενη επίδοσή τους ή την αντίληψη σχετικά με τις ικανότητές τους (Marzano & Marzano 2003: 10).

2.1.3. Μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες και διαταραχές

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά σε επαφή με μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές και για τους οποίους απαιτούνται ειδικές θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν με τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει άμεσα τόσο σοβαρά προβλήματα, οφείλει να αναγνωρίζει τους μαθητές που έχουν αυξημένες ανάγκες για υποστήριξη και να χρησιμοποιεί ενταξιακές πολιτικές και ειδικές τεχνικές αντιμετώπισης στο πλαίσιο της τάξης (Marzano 2003).

Στάσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που παρεμποδίζουν την παροχή κατάλληλης υποστήριξης στους μαθητές με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα περιλαμβάνουν: (α) τη μη αναγνώριση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών τους, (β) την τάση υποτίμησης της σοβαρότητας του προβλήματος, (γ) την τάση να αποδίδονται τα προβλήματα στην εγγενή ανικανότητα του παιδιού, (δ) την τάση να παραβλέπονται οι συναισθηματικές διαταραχές, επειδή δεν δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στην τάξη, (ε) την τάση αγχωτικής υπερτίμησης της κατάστασης, όταν εκδηλώνονται αποδιοργανωτικές ή επιθετικές συμπεριφορές, (στ) την τάση απόδοσης όλων των συναισθηματικών /συμπεριφορικών προβλημάτων στην οικογένεια και ως εκ τούτου έμμεση αποφυγή ανάληψης ευθυνών, (ζ) την τάση να εκλαμβάνουν τις προβληματικές συμπεριφορές σε προσωπικό επίπεδο, γεγονός που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αρνητική απάντηση από την πλευρά τους, και (η) τον ακατάλληλο τρόπο παρέμβασης, όταν οι μαθητές χρήζουν εξειδικευμένης και συγκεκριμένης αντιμετώπισης (Κουρκούτας 2009).

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές δεν παρουσιάζονται μόνο στο γενικό πληθυσμό, αλλά και σε ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές/αναπηρίες. Μάλιστα, τα δεδομένα ερευνών (βλ. Corbett 1979, Low et al. 2007, Rutter et al. 1976) δείχνουν ότι τόσο οι ψυχιατρικές παθήσεις όσο και οι γενικότερες συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες είναι περισσότερο εξαπλωμένες σε πληθυσμούς με αναπηρίες, παρά στο γενικό



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

πληθυσμό (Κουρκούτας 2009). Αξίζει, επιπλέον, να επισημάνουμε ότι υψηλό ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν συμπεριφορικά προβλήματα υποφέρει συγχρόνως και από συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές (άγχος, αρνητικά και καταθλιπτικά συναισθήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοκ.), οι οποίες δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές (Κουρκούτας 2007).

Συνήθη χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές (αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη) στο πλαίσιο της τάξης αποτελούν η εσωστρέφεια, η ευερεθιστότητα, η αρνητική εικόνα εαυτού, η παθητικότητα και η μη συμμετοχή στο μάθημα, η αδυναμία παρακολούθησης ή αφομοίωσης, η εύκολη διάσπαση της προσοχής, η μη ανάληψη πρωτοβουλιών, η προσπάθεια αποφυγής εμπλοκής σε διαπροσωπικές σχέσεις, σε δραστηριότητες ή στη σχολική πράξη (π.χ. να απαντήσει σε ερωτήσεις), το υπερβολικό άγχος για τις σχολικές επιδόσεις ή τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά, η έντονη ανάγκη να είναι τέλει και η αποφυγή εργασιών για το αποτέλεσμα των οποίων δεν είναι σίγουροι, η άσκηση σκληρής αυτοκριτικής και σε ορισμένες περιπτώσεις τα προβλήματα συμπεριφοράς (διασπαστικές-αντικοινωνικές συμπεριφορές) που πηγάζουν από τις ματαιώσεις και την αδυναμία ελέγχου των επίπονων συναισθημάτων (Κουρκούτας χ.χ., Marzano & Marzano 2003).

Οι κατάλληλοι τρόποι παρέμβασης για τον μαθητή με συναισθηματικά προβλήματα από την πλευρά του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν: την προσπάθεια ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης στη συζήτηση με το μαθητή για την κατανόηση της ψυχολογίας του, την ανάπτυξη υποστηρικτικής σχέσης μαζί του, την προσπάθεια αναγνώρισης της πηγής του άγχους ή της καταθλιπτικής διάθεσης, την προσέγγιση των γονέων και τη συζήτηση μαζί τους με στόχο να βρεθούν από κοινού τρόποι αντιμετώπισης, την παροχή μιας ήσυχης θέσης εργασίας, την απόδοση νέων ευθυνών που δεν δημιουργούν άγχος (π.χ. ρόλο βοηθού) για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, την εφαρμογή της διαφοροποιημένης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και των πρωτοβουλιών, την αποφυγή της επικριτικής στάσης, την εκπαίδευση του μαθητή στο θετικό μονόλογο, την προστασία του από τυχόν επιθετικούς συμμαθητές του, τη διαμόρφωση ρεαλιστικών στόχων και την επιβράβευση της προσπάθειας, την ενθάρρυνση της συμμετοχής του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης, τη σταθερή υποστήριξη σε μαθησιακό επίπεδο, τη διδασκαλία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

βασικών δεξιοτήτων συγκέντρωσης, μελέτης και σκέψης και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς ή ειδικούς για μια πιο ολοκληρωμένη παρέμβαση (Κουρκούτας, χ.χ. Marzano & Marzano 2003).

Η σταθερή μαθησιακή υποστήριξη, η απόδοση νέων ρόλων και ευθυνών, η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης που επιτυγχάνει την ένταξη των μαθητών και την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, η ενθάρρυνση του μαθητή να συμμετέχει σε δραστηριότητες που δημιουργούν εμπειρίες επιτυχίας εντός και εκτός σχολικής τάξης και η ανάπτυξη υποστηρικτικής σχέσης με το μαθητή είναι ορισμένοι τρόποι παρέμβασης που λειτουργούν αποτελεσματικά και για τους μαθητές με σοβαρά (π.χ. εναντιωματική συμπεριφορά) ή πιο ήπια (π.χ. συγκαλυμμένη επιθετικότητα) συμπεριφορικά προβλήματα (Marzano & Marzano, 2003). Πέρα από την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και τη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών στην τάξη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει ειδικές συμπεριφορικές στρατηγικές που εστιάζουν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και στοχεύουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή (π.χ. λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς, χρήση επαίνου για τη στήριξη της επιθυμητής συμπεριφοράς, χρήση ενός εύρους τεχνικών για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών) (Marzano & Marzano 2003).

2.1.4. Οι στάσεις του εκπαιδευτικού

Ο προσδιορισμός των στάσεων του εκπαιδευτικού, που προϋποθέτει η δημιουργία, ανάπτυξη και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, βασίζεται στη θεωρία της προσωπικοκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers για τις στάσεις του θεραπευτή που συμβάλλουν στη θεραπευτική επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύξει ένα θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές πρέπει να είναι γνήσιος, να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να σέβεται όλους τους μαθητές, να δείχνει δηλαδή ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και να παρουσιάζει ενσυναισθητική κατανόηση (Μπρούζος 2004).

Γνήσιος και αυθεντικός είναι ο εκπαιδευτικός, όταν δεν αισθάνεται ένα πράγμα αλλά λέει κάτι άλλο και δεν κρύβει τα συναισθήματά του, αλλά τα εκφράζει και τα αναγνωρίζει ως προσωπικά, χωρίς να κατηγορεί τους μαθητές για τυχόν αρνητικά



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

συναισθήματα. Για παράδειγμα, εάν είναι ενοχλημένος, λέει «αισθάνομαι ενοχλημένος» και όχι «με ενοχλείτε» (Μπρούζος 2004: 280).

Η εκτίμηση, ο σεβασμός και η αναγνώριση όλων των μαθητών ως ξεχωριστών οντοτήτων είναι χαρακτηριστικά της στάσης του εκπαιδευτικού που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και διευκολύνουν τη πραγματική μάθηση. Όλοι οι μαθητές πρέπει να γίνονται αποδεκτοί ως πρόσωπα που αξίζουν και ως άτομα με μοναδικότητα. Είναι επομένως σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην αξιολογεί αρνητικά τα συναισθήματα και τις ιδέες των μαθητών και να μην τους κατακρίνει για αυτές, ακόμη κι αν είναι άστοχες (Μπρούζος 2004).

Η ενσυναισθητική κατανόηση ή ενσυναίσθηση αναφέρεται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μπαίνει στη θέση του μαθητή και να αντιλαμβάνεται την οπτική του. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η ενεργητική ακρόαση, η επικεντρωμένη προσπάθεια δηλαδή του εκπαιδευτικού να κατανοήσει αυτά που λέει και εννοεί ο μαθητής, αλλά και αυτά που θέλει να πει αλλά δεν μπορεί να τα εκφράσει. Η ενεργητική ακρόαση απαιτεί συγκέντρωση στο συνομιλητή (στα συναισθήματά του, στα προτερήματα και τις αδυναμίες του, στα βιώματά του κ.α.), αποδοχή και εκτίμηση του συνομιλητή, επικέντρωση της προσοχής σε κάθε λεκτικό και μη λεκτικό μήνυμα του συνομιλητή (επιλογή λέξεων, ρυθμός ομιλίας, παύσεις, κινήσεις, στάση του σώματος) και αποφυγή συμπεριφορών διακοπής του συνομιλητή και πρόωρης επέμβασης με ερμηνείες και ερωτήσεις. Η ενεργητική ακρόαση δεν είναι εύκολη υπόθεση και ασφαλώς δεν είναι ανεπτυγμένη ικανοποιητικά σε όλα τα άτομα. Κάθε άνθρωπος ωστόσο διαθέτει αυτήν την ικανότητα και μπορεί να τη βελτιώσει μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπρούζος 2004).

2.2. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών

Όπως οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, έτσι και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Ματσαγγούρας 2000). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αποτελούν μια σημαντική συνισταμένη της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, αφού συνεισφέρουν στη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

διευκόλυνση της προσαρμογής των μαθητών, στη βελτίωση της επίδοσής τους και στην εμφάνιση λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ. Γαλανάκη 2003, Hartup 1996).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο σχολικό πλαίσιο αυτό συνεπάγεται μαθητές που έχουν προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων και παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων, να αγνοούνται από τους συμμαθητές τους, να κρίνονται αρνητικά και να απομονώνονται (Μπότσας & Παντελιάδου 2007). Για παράδειγμα, έρευνες που διερεύνησαν τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Vaughn, La Greca & Kuttler 1999, Weiner & Schneider 2002), έδειξαν ότι οι τελευταίοι έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους, μένουν συχνά μόνοι και δεν έχουν σταθερές φιλίες ή ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται από συμμαθητές που έχουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου 2007).

Μία ειδική μέθοδος μελέτης της ποσότητας και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, χρήσιμη για κάθε εκπαιδευτικό, είναι η κοινωνιομετρική αξιολόγηση (κοινωνιόγραμμα). Για την κοινωνιομετρική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται είτε στρατηγικές κατονομασίας, κατά τις οποίες οι μαθητές δηλώνουν κατά ιεραρχική σειρά τα ονόματα των μαθητών που ταιριάζουν σε μία συγκεκριμένη περιγραφή (π.χ. «θα ήθελα να κάθομαι στο ίδιο θρανίο μαζί τους» ή «δε θα ήθελα να κάθομαι στο ίδιο θρανίο μαζί τους») ή μετρήσεις βάσει του καταλόγου ονομάτων της τάξης, στις οποίες οι μαθητές αξιολογούν κάθε συμμαθητή τους έχοντας ως βάση ένα κριτήριο (π.χ. «θα ήθελα να κάθομαι στο ίδιο θρανίο μαζί του» ή «μου αρέσει να παίζω μαζί του»). Οι μετρήσεις βάσει του καταλόγου γενικά προτιμώνται, επειδή αντανακλούν τη συνολική αποδοχή ενός μαθητή από κάθε άλλο μαθητή στην τάξη, ενώ οι στρατηγικές κατονομασίας περιορίζουν τον αριθμό των μαθητών που μπορεί να κατονομάσει κάθε μαθητής. Η αποδοχή κάθε μαθητή στην τάξη μπορεί να προσδιοριστεί με τη μέτρηση των φορών που τον κατονομάζουν ή με τον υπολογισμό του μέσου όρου των βαθμολογήσεων από τους συμμαθητές. Οι φιλίες μεταξύ των μαθητών μπορούν να εντοπιστούν εάν δύο μαθητές κατονομάζουν ή αξιολογούν υψηλά ο ένας τον άλλο (Doll et al. 2009: 92-93).

Οι πρακτικές δυνατότητες αξιοποίησης του κοινωνιογράμματος αφορούν (α) τη διαχείριση των συμπεριφορικών προβλημάτων που μπορεί να οφείλονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, (β) τη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων που



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

μπορεί να οφείλονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και (γ) τη συγκρότηση ομάδων στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις απόρριψης μαθητών από συμμαθητές τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε συγκρότηση ομάδας «ειδικού σκοπού», ο οποίος θα είναι μεταξύ άλλων η «αναγκαστική» συνεργασία συγκεκριμένων μαθητών και μέσω αυτής η αποκατάσταση των σχέσεών τους (Κλουβάτος 2014: 10).

2.3. Σχέσεις εκπαιδευτικού – γονέων

Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις πρωτίστως στους μαθητές, και κατ' επέκταση στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της επίδοσης των μαθητών, στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, στη συνεργασία των γονέων για τις εργασίες στο σπίτι και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Πούλου 2009). Επιπλέον, γονείς και εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών, γεγονός που βελτιώνει τόσο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν αμφότεροι με τους μαθητές (Μπρούζος 2009).

Στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικότερα, μία καλή σχέση μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού τού παρέχει (α) μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δυο πιο σημαντικούς χώρους στους οποίους ζει και αναπτύσσεται, (β) αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι, και (γ) πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες (Τσιμπιδάκη 2008).

Κατά τους Dardig και Rassert (1979) και Heward (1996), όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2004: 37), τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία είναι: (α) μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του μαθητή και των γονέων, (β) συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες του μαθητή, (γ) αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών του μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο, (δ) πρόσβαση σε μία ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχονται από τους γονείς, και (ε) στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς. Τα παραπάνω



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



πλεονεκτήματα αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που κατέχει η συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων στην αποτελεσματική διαχείριση σχολικών τάξεων όπου συμμετέχουν μαθητές με αναπηρίες και δυσκολίες μάθησης.

2.3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Για μία αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αρχικά να διερευνήσουν τις στάσεις που έχουν προς αυτούς και να αλλάξουν τυχόν δυσλειτουργικές στάσεις που δημιουργούν ανταγωνιστικές σχέσεις. Δυσλειτουργική είναι η στάση του εκπαιδευτικού, όταν αντιμετωπίζει τους γονείς του μαθητή με αναπηρία ως ευάλωτους και αδύναμους, ως ασθενείς που χρήζουν θεραπειάς, ως υπεύθυνους για την κατάσταση του παιδιού, ως λιγότερο νοήμονες από τον ίδιο ή ως «δύσκολους» (Πολυχρονοπούλου 2004, Τσιμπιδάκη 2008). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει σεβασμό στους γονείς, να τους ακούει προσεχτικά, να δείχνει ευαισθησία και ενδιαφέρον, να έχει θετική στάση, να τους συμπεριφέρεται ως ισότιμους, να αναγνωρίζει τον παιδαγωγικό τους ρόλο και να τηρεί μια γνήσια και ειλικρινή στάση απέναντί τους. Κατά την επαφή μαζί τους είναι σημαντικό να συζητά για τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυσκολίες του μαθητή χωρίς να προβαίνει σε χαρακτηρισμούς και να τονίζει όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τα προτερήματα του μαθητή (Simpson 1990, Τσιμπιδάκη 2008). Κακές πρακτικές προσέγγισης των γονέων περιλαμβάνουν την τάση του εκπαιδευτικού να κάνει πως έχει όλες τις λύσεις, να βγάζει βιαστικά συμπεράσματα, να υπερβάλλει στις κρίσεις του, να κατηγορεί τους γονείς, να επιβάλλει τις απόψεις του, να υποτιμά τις πληροφορίες των γονέων και να τους αποκλείει από σημαντικές αποφάσεις για το παιδί τους (Simpson 1990).

Σύμφωνα με τον Miller (1986), όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2009: 251-252), ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει αποτελεσματική σύναψη σχέσεων με τους γονείς αν ακολουθήσει την παρακάτω διαδικασία, όπως αυτή περιγράφεται για κάθε στάδιο. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αντιληφθεί, να νιώσει και να κατανοήσει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και γενικά όλη την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο γονέας, χωρίς όμως να ταυτιστεί με αυτήν. Πρόκειται για την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στην οποία αναφερθήκαμε και παραπάνω. Η εμπειρία του γονέα ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη διάθεση και είναι σε θέση να τον κατανοήσει αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξη του διαλόγου. Το δεύτερο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



στάδιο περιλαμβάνει τη γνωστοποίηση των προσωπικών απόψεων του εκπαιδευτικού σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα. Η κοινοποίηση των προσωπικών αντιλήψεων λειτουργεί ως ανατροφοδότηση για τον γονέα, ο οποίος αφενός αισθάνεται ότι δεν είναι μόνος του και αφετέρου διαπιστώνει ότι οι απόψεις του έχουν επίδραση στον συνομιλητή του. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού πρέπει βέβαια να είναι γνήσια και να μην εμπεριέχει μομφές. Εφόσον τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν αποδεχθεί ο ένας τον άλλο και επικοινωνούν, ο διάλογος μπορεί να συνεχιστεί στο τρίτο στάδιο, με την υποβολή προτάσεων και την από κοινού αναζήτηση μιας λύσης. Στο τέταρτο στάδιο δοκιμάζονται στην πράξη οι λύσεις που προτάθηκαν από κοινού, ενώ ο εκπαιδευτικός και ο γονέας παραμένουν σε συνεχή επαφή και ανταλλάσσουν απόψεις για τις εμπειρίες τους. Η αξιολόγηση της επιτυχίας των προτάσεων και η τυχόν επιβολή νέων γίνεται στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο.

Σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να υπάρξει μία ακόμη διευκρίνιση: στόχος των συναντήσεων με τους γονείς είναι η απόκτηση της ικανότητας για λήψη αποφάσεων μέσω του διαλόγου και της αυτονομίας, ώστε σταδιακά να είναι σε θέση μόνοι τους οι γονείς να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις. Στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι γονείς περιμένουν από τον εκπαιδευτικό να τους απαλλάξει από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το συγκεκριμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με το παιδί τους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσεκτικός και να μην ενδίδει στις πιέσεις τους παρέχοντάς τους συμβουλές με τη μορφή συνταγογραφίας, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα καταστήσει τους γονείς εξαρτώμενους από τον ίδιο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου πρέπει βαθμιαία να καταστεί περιττός (Μπρούζος 2009).

2.3.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται σε «ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης» (Μπρούζος 2009: 220). Μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής είναι η Joyce Epstein, η οποία προσδιόρισε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής (Μπρούζος 2009: 222-223):

1. Ενημέρωση των γονέων σε σεμινάρια επιμόρφωσης και επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των γονέων, με στόχο τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σπίτι που να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



2. Επικοινωνία με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των μαθητών σε συναντήσεις με κάθε γονέα ξεχωριστά ή μέσω γραπτών σημειώσεων, τηλεφωνημάτων ή άλλων μορφών γραπτής και προφορικής επικοινωνίας
3. Επιστράτευση των γονέων να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου
4. Παροχή πληροφοριών και ιδεών στους γονείς για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και παρότρυνση των γονέων να θέτουν στόχους για τους μαθητές και να σκέφτονται το μέλλον τους, τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση
5. Παρότρυνση των γονέων να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση του παιδιού τους
6. Ενημέρωση των γονέων για τις δραστηριότητες που διοργανώνονται από την κοινότητα και σχετίζονται με την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων, καθώς και για άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να παρακολουθήσουν οι μαθητές

2.3.3. Μορφές συνεργασίας

Οι κυριότερες μορφές προγραμματισμένης συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού είναι η συγκέντρωση γονέων, η κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς, η επικοινωνία εγγράφως ή τηλεφωνικά και η επίσκεψη στο σπίτι (Μπρούζος 2009).

Η συγκέντρωση γονέων διακρίνεται στη συγκέντρωση γονέων όλων των μαθητών του σχολείου και στη συγκέντρωση γονέων όλων των μαθητών της τάξης. Δεδομένων των δυσκολιών που δημιουργεί για γνήσια επικοινωνία η συγκέντρωση των γονέων των μαθητών όλου του σχολείου, προτιμότερη κρίνεται η συγκέντρωση των γονέων ανά τάξη. Η συγκέντρωση γονέων των μαθητών κάθε τάξης πρέπει οπωσδήποτε να γίνεται στην έναρξη του σχολικού έτους. Στόχος της πρώτης αυτής συνάντησης είναι η αλληλογνωριμία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, η παροχή βασικών πληροφοριών στους γονείς για το σχολείο και το μάθημα (π.χ. μορφές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, περιεχόμενο διδασκαλίας, κατ' οίκον εργασίες κ.α.) και ο προγραμματισμός για τη διατήρηση μιας συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

μέρη, προκειμένου να αντιμετωπίζονται από κοινού όσα προβλήματα θα προκύψουν ενδεχομένως στη διάρκεια της χρονιάς. Στην πρώτη συνάντηση με τους γονείς καλό είναι να καθοριστούν από κοινού και τα θέματα των επόμενων συναντήσεων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταρτίσει έναν ανοιχτό κατάλογο θεμάτων και να παροτρύνει τους γονείς να θέσουν τις προτάσεις τους για τα θέματα που θα τους ενδιέφερε να συζητηθούν (π.χ. θέματα σχετικά με τη διδασκαλία, θέματα που σχετίζονται με την αγωγή και την ανάπτυξη του μαθητή ή κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει κάποια θέματα ο ίδιος, να συμπεριλάβει στο σχεδιασμό παρουσίασης των θεμάτων και τους γονείς ή να καλέσει και ειδήμονες (Μπρούζος 2009).

Η κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς που προγραμματίζεται μόνο όταν προκύψουν προβλήματα επίδοσης ή συμπεριφοράς του μαθητή δημιουργεί στους γονείς άγχος, επιφυλακτικότητα και καχυποψία και πρέπει να αποφεύγεται. Βασική προϋπόθεση επομένως για επιτυχή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι τα δύο μέρη να βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία. Όπως ήδη αναφέραμε, στις κατ' ιδίαν συναντήσεις πρέπει να επιδιώκεται η δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ώστε ο γονέας να αισθάνεται ασφάλεια να εκφραστεί. Υπάρχουν ασφαλώς γονείς, οι οποίοι δεν αισθάνονται την ανάγκη για συνάντηση με τον εκπαιδευτικό και δεν είναι πρόθυμοι για συνεργασία. Σε αυτή τη περίπτωση είναι μέλημα του εκπαιδευτικού να ενδιαφερθεί για την επικοινωνία με τους γονείς και να αφυπνίσει την ανάγκη τους για συνεργασία (Μπρούζος 2009).

Μία άλλη μορφή επικοινωνίας είναι αυτή που πραγματοποιείται τηλεφωνικά ή εγγράφως ανά τακτά διαστήματα με στόχο την πληροφόρηση των γονέων σχετικά με όσα συμβαίνουν στην τάξη, με τον προγραμματισμό, τις επιδιώξεις, τις προθέσεις του εκπαιδευτικού κ.ά. (Μπρούζος 2009).

Σε ότι αφορά στην επίσκεψη των γονέων στο σπίτι, είναι μία μορφή συνεργασίας που πραγματοποιείται σπάνια στην πράξη, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος είτε να θεωρηθεί η πράξη αυτή από τον επισκεπτόμενο γονέα ως υπερβολική περιέργεια είτε να θεωρηθεί από τους γονείς των άλλων μαθητών ως ευνοϊκή μεταχείριση του μαθητή των συγκεκριμένων γονέων. Σε περίπτωση, ωστόσο, που κρίνεται αναγκαία η επίσκεψη των γονέων στο σπίτι, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να παρέχει πληροφορίες για την εξέλιξη του μαθητή, χωρίς να εκδηλώσει τη δυσαρέσκειά του στους γονείς σχετικά με την έλλειψη ετοιμότητάς τους για



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

συνεργασία ή την αδιαφορία τους για τη σχολική εξέλιξη του παιδιού τους (Μπρούζος 2009).

Η παρούσα ενότητα εστίασε στην ανάδειξη του ρόλου των διαπροσωπικών σχέσεων στη μάθηση και επιδίωξε να παρουσιάσει τρόπους με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη και στη συνεργασία με τους γονείς. Η επόμενη ενότητα εισαγάγει τον αναγνώστη στο θέμα της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και στις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3. Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

Συμπεριφορά «είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης 2012: 153).

Τα πιο συνηθισμένα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως αποδεκτή ή ως προβληματική στο σχολικό πλαίσιο είναι οι αξίες, οι αρχές και οι κανόνες αναφοράς της συγκεκριμένης κοινωνίας, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά, το αναπτυξιακό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς για τον ίδιο τον μαθητή και το περιβάλλον του, καθώς επίσης και η συχνότητα και η ένταση με την οποία εμφανίζεται (Κουτσοθανάση 2010).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα στοιχεία αυτά και ορίζουν με σαφήνεια ποιες είναι οι συμπεριφορές που προσδοκούν από τους μαθητές τους. Τα πρώτα βασικά βήματα για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι η διαμόρφωση των προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό και η μετάδοση των προσδοκιών στους μαθητές, η οποία επιτυγχάνεται με τη θέσπιση σαφών κανόνων και διαδικασιών (Marzano & Marzano 2003). Πέρα από τη θέσπιση των κανόνων, η αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών περιλαμβάνει τη χρήση ενός εύρους πρακτικών για την επιβράβευση των προσδοκώμενων συμπεριφορών και τη χρήση ενός εύρους στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όταν αυτά προκύπτουν (Simonsen et al. 2008).

3.1. Θέσπιση κανόνων και διαδικασιών

Η θέσπιση κανόνων και διαδικασιών αποτελεί σημαντική διάσταση της διαχείρισης της σχολικής τάξης, αφού μεταδίδει στους μαθητές τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά τους, παρέχει δομή στους μαθητές και τους βοηθά να συμμετέχουν ενεργητικά στις μαθησιακές δραστηριότητες (Brophy, 1998), αυξάνει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Evertson & Emery 1982, Johnson, Stoner & Green 1996), παρέχει μία κατευθυντήρια γραμμή στους μαθητές ώστε να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν οι



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ίδιοι την συμπεριφορά τους και προσδίδει αξιοπιστία στο αξίωμα του εκπαιδευτικού (Good & Brophy 2000).

Οι κανόνες αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια για την προσδοκώμενη συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Πεδία στα οποία ορίζει ο εκπαιδευτικός κανόνες αποτελούν η γενική συμπεριφορά στην τάξη (συμμετοχή, παρακολούθηση, παράδοση και έλεγχος εργασιών, συμπεριφορά ως προς τον διδάσκοντα και μεταξύ τους), η χρήση των χώρων (θρανία, βιβλιοθήκες, γραφείο δασκάλου, αποθηκευτικοί χώροι, μπάνιο), η ομαδική και ατομική εργασία (μετακίνηση μαθητών, συζήτηση μεταξύ τους, αναζήτηση βοήθειας, διακοπές, δραστηριότητες μετά το τελείωμα των εργασιών), η χρήση των υλικών και του εξοπλισμού (χρήση υπολογιστών, χαρτών, εργασιών, πίνακα, γραφικών υλών), το ξεκίνημα και το τελείωμα της μέρας κ.ά. (Evertson & Emmer 1996, Marzano & Marzano 2003, Wong & Wong 1998).

Η αποτελεσματικότητα των κανόνων της τάξης ενισχύεται, όταν οι κανόνες (α) δηλώνονται με θετικό τρόπο, δηλαδή λέμε στους μαθητές τι να κάνουν και όχι τι να μην κάνουν (π.χ. μπορούμε να πούμε «συγκεντρωθείτε σε αυτά που έχετε να γράψετε» αντί να πούμε «μη μιλάτε μεταξύ σας, όταν γράφετε»), (β) είναι παρατηρήσιμοι και μετρήσιμοι (π.χ. μπορούμε να πούμε «φέρτε τα υλικά σας» αντί να πούμε «ετοιμαστείτε να μάθετε»), (γ) είναι κατανοητοί από τους μαθητές (χρησιμοποιούμε, δηλαδή, λεξιλόγιο κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών της τάξης μας), (δ) ορίζονται στην αρχή της χρονιάς και (ε) είναι τόσοι όσοι μπορούν οι μαθητές να θυμούνται και να ακολουθούν ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Brophy 1998, Evertson & Emmer 1982, Glasser 1990, Larrivee 1992). Όταν, μάλιστα, συμμετέχουν και οι μαθητές της τάξης στη διατύπωση των κανόνων και στον προσδιορισμό των αποδεκτών ορίων συμπεριφοράς και των συνεπειών που θα έχουν οι παραβάτες, υπάρχει ακόμη μεγαλύτερη αποδοχή των κανονισμών και αυξημένος βαθμός αυτοδέσμευσης (Edwards 1997).

Τα βήματα που μπορούμε να ακολουθήσουμε για την αποτελεσματική καθιέρωση των προσδοκιών σε σχέση με τη συμπεριφορά στην τάξη είναι τα εξής:

1. Προετοιμασία, πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά: Στοχαζόμαστε πάνω στις προσδοκίες μας και διατυπώνουμε γραπτώς τους κανόνες για κάθε πεδίο δραστηριότητας (γενική συμπεριφορά, ατομική και ομαδική εργασία, χρήση των χώρων και των υλικών κ.λ.π.), με δηλώσεις σαφείς, κατανοητές και θετικά



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

διατυπωμένες. Η προετοιμασία των κανόνων μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας που απεικονίζεται στο σχήμα 3.1.

2. Μετάδοση, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς: Μεταδίδουμε στους μαθητές τις προσδοκίες μας και τους ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν προτείνοντας και δικούς τους κανόνες. Μπορούμε, επίσης, να γράψουμε τους κανόνες και να τους τοποθετήσουμε σε εμφανές σημείο της τάξης (κυρίως σε μικρότερες ηλικίες).
3. Διδασκαλία, παρακολούθηση και παρέμβαση, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς: Παρέχουμε άμεση διδασκαλία των διαδικασιών, προβαίνουμε σε συχνές υπενθυμίσεις (με θετικές πάντα δηλώσεις) και παρακολουθούμε διαρκώς την τάξη.

Σχήμα 3.1. Εξάσκηση στην προετοιμασία των κανόνων

Οδηγίες: Σκέψου τις προσδοκίες που έχεις για κάθε πεδίο δραστηριότητας και διατύπωσε τους κανόνες που θεωρείς σημαντικούς για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής της διδασκαλίας. Έπειτα, επιβεβαίωσε ότι κάθε κανόνας πληροί τα ακόλουθα κριτήρια, Θ – Θετικά διατυπωμένος, Μ – Μετρήσιμος, και Κ – Κατανοητός, όπως στο παράδειγμα που δίνουμε.				
Πεδία δραστηριότητας	Κανόνας	Θ	Μ	Κ
Συμπεριφορά στην τάξη	1. Σηκώνουν το χέρι για να πάρουν τον λόγο.	✓	✓	✓
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
Χρήση των χώρων	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
Χρήση των υλικών	1.			



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
Ατομική και ομαδική εργασία	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			

Πηγή: Ohio PBIS Workgroup IV 2014:11.

Η ενεργητική παρακολούθηση χαρακτηρίζεται από έναν δάσκαλο, ο οποίος κινείται, ελέγχει τριγύρω, προσεγγίζει και αλληλεπιδρά με όλους τους μαθητές (χαμογελώντας και χρησιμοποιώντας ευχάριστο τόνο φωνής), διορθώνει τα λάθη, και, κυρίως, παρέχει αναγνώριση και επιβράβευση σε συμπεριφορές, οι οποίες είναι συνεπείς ως προς τις προσδοκίες. Όταν χρειαστεί να παρέμβει, το κάνει με τρόπους που δεν διακόπτουν το μάθημα ή αποσπούν την προσοχή των μαθητών που εργάζονται σε αναθέσεις. Στόχο αποτελεί η εσωτερίκευση των προσδοκιών από τους μαθητές και η σταδιακή ολιγόστευση των υπενθυμίσεων και των παρεμβάσεων από τον εκπαιδευτικό. Η ενεργητική παρακολούθηση επιτρέπει τη συχνή χρήση της ενθάρρυνσης και της επιβράβευσης, διευκολύνει την έγκαιρη διόρθωση λαθών, δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη και θετικές σχέσεις μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και τις επιθυμητές συμπεριφορές, μειώνει τις ανεπιθύμητες και μεταδίδει το ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό του δασκάλου για τους μαθητές. (Brophy 2004, Colvin, Sugai, Good & Lee 1997, DePry & Sugai 2002, Evertson & Emmer 1982, Simonsen et al. 2008). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τη δική του ενεργητική παρακολούθηση, χρησιμοποιώντας το φύλλο εργασίας στο Σχήμα 3.2.

Σχήμα 3.2. Αξιολόγηση της ενεργητικής παρακολούθησης



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



1. Αλληλεπιδρώ θετικά με τους περισσότερους μαθητές.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2. Έχω ευχάριστο τόνο φωνής, διατηρώ βλεμματική επαφή και χαμογελώ όταν διδάσκω, ενθαρρύνω ή διορθώνω.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3. Έχω προσδοκίες και κανόνες για την τάξη και τους χρησιμοποιώ ώστε να επιτύχουν οι μαθητές μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4. Κινούμαι διαρκώς στην τάξη και προσεγγίζω όλους τους μαθητές.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5. Ελέγχω με το βλέμμα μου συχνά όλη την τάξη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6. Διαχειρίζομαι τα μικροπροβλήματα γρήγορα, αποτελεσματικά, με θετική επαφή και χωρίς να αποσπάσω την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7. Διαχειρίζομαι τα σοβαρά προβλήματα με ηρεμία, ακολουθώντας τους κανόνες του σχολείου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Συνολική ενεργητική παρακολούθηση: 6 - 7 «ΝΑΙ» = Υποστηρίζω τη θετική συμπεριφορά των μαθητών 3 – 5 «ΝΑΙ» = Υποστηρίζω κάπως τη θετική συμπεριφορά των μαθητών >3 «ΝΑΙ» = Σε κίνδυνο για υψηλή συχνότητα συμπεριφορικών προβλημάτων	ΝΑΙ ____	

Πηγή: Ohio PBIS Workgroup IV 2014:28.

3.2. Επιβράβευση των προσδοκώμενων συμπεριφορών

Όπως ήδη αναφέραμε, οι κανόνες αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια για την προσδοκώμενη συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Όταν οι κανόνες που έχουν θεσπιστεί σε σχέση με τη συμπεριφορά στην τάξη, τη χρήση των χώρων, την ομαδική και ατομική εργασία και τη χρήση των υλικών και του εξοπλισμού ακολουθούνται, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει αναγνώριση και αμοιβές στους μαθητές (Marzano & Marzano 2003, Simonsen et al. 2008).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Οι αμοιβές που χορηγεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι υλικές (π.χ. ο καλός βαθμός, η παροχή προνομίων, οι ειδικές ευθύνες και οι συμβολικές αμοιβές) ή μη υλικές (π.χ. ο έπαινος, η προσοχή του εκπαιδευτικού, η προσοχή των συνομηλίκων, καθώς και ο έπαινος φορέων εκτός τάξης, όπως είναι ο διευθυντής και το σχολείο γενικά) (Fontana 1996α).

Αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν για την επιβράβευση των προσδοκώμενων συμπεριφορών με τη χρήση αμοιβών περιλαμβάνουν:

- τη χρήση του *επαίνου*, για την ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών. Είναι σημαντικό ο έπαινος να είναι ειλικρινής, άμεσος και συγκεκριμένος, να παρέχεται, δηλαδή, από τον διδάσκοντα, όταν παρουσιάζεται μία επιθυμητή συμπεριφορά και να πληροφορεί τον μαθητή συγκεκριμένα για το τι έκανε καλά. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει «Μπράβο, Γιάννη, παρέμεινες προσηλωμένος στην άσκηση και κατάφερες να την ολοκληρώσεις. Συνέχισε έτσι!» Ο έπαινος παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί αυξάνει την αφοσίωση και το ενδιαφέρον του παιδιού για το έργο του και βελτιώνει την αυτοπεποίθησή του και την πίστη του στις ικανότητές του (Simonsen et al. 2008, Stage και Quizor 1997).
- τη χρήση τεχνικών *διαφορικής ενίσχυσης*. Είναι ένα πρόγραμμα ενίσχυσης, κατά το οποίο δίνεται ενίσχυση (με τη χρήση επαίνου ή κάποιου ενισχυτή), όταν ο μαθητής παρουσιάζει (α) χαμηλά ποσοστά μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, (β) συμπεριφορές άλλες (διαφορετικές) από τις ανεπιθύμητες, δηλαδή απουσία μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ή (γ) μία εναλλακτική συμπεριφορά, δηλαδή μία συγκεκριμένη συμπεριφορά που επιλέγεται για να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη. Η εφαρμογή της διαφορικής ενίσχυσης εστιάζει στην αύξηση των επιθυμητών συμπεριφορών, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα να παρουσιαστούν στο μέλλον ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Alberto & Troutman 2006, Cooper, Heron & Heward 2007).
- τη χρήση ενός συστήματος *ανταλλάξιμων αμοιβών*, δηλαδή ενός ενισχυτικού συστήματος που κάνει χρήση συμβολικών αμοιβών, οι οποίες ανταλλάσσονται με υλικές ή μη αμοιβές. Ο εκπαιδευτικός ορίζει ποιες συμπεριφορές θα ενισχυθούν και επιλέγει τη συμβολική αμοιβή (π.χ. αυτοκόλλητα, μάρκες, πόντοι, αστεράκια, σφραγίδες κλπ) και τις αμοιβές (π.χ. κάποια αγαπημένη δραστηριότητα, προβολή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ταινίας, εκπαιδευτική εκδρομή κλπ) που ανταλλάσσονται με τη συμβολική αμοιβή. Η επιλογή της συμβολικής αμοιβής και των αμοιβών με τις οποίες την ανταλλάσει, διαμορφώνεται βάσει της ηλικίας και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί τόσο ατομικά (για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου μαθητή) όσο και ομαδικά (όταν ο διδάσκων θέτει ένα κοινό στόχο που πρέπει να πετύχει η τάξη). Ο διδάσκων πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές εκ των προτέρων ποιες συμπεριφορές θα ενισχυθούν, ποιο είναι το σύνολο των συμβολικών αμοιβών που θα χρειαστεί να συγκεντρώσουν και ποια η τελική αμοιβή. Σημαντικό στοιχείο της χρήσης του συστήματος αυτού, είναι η σταδιακή απόσυρσή του και η αντικατάσταση των συμβολικών αμοιβών από μη υλικές αμοιβές (επιβράβευση, κοινωνική αναγνώριση)(Cooper, Heron & Heward 2007, Marzano & Marzano 2003).

- τη χρήση στρατηγικών *ομαδικών συνεπειών*. Στη βιβλιογραφία (Marzano & Marzano 2003, Murphy et al. 2007) περιγράφονται τρεις κατηγορίες ομαδικών συνεπειών: οι ανεξάρτητες, οι αλληλοεξαρτώμενες και οι εξαρτώμενες ομαδικές συνέπειες. Οι *ανεξάρτητες ομαδικές συνέπειες* χρησιμοποιούν τις ίδιες συμπεριφορές-στόχους και συνέπειες για όλους τους μαθητές, αλλά η επιβράβευση των συμπεριφορών-στόχων γίνεται ατομικά. Κάθε μαθητής, δηλαδή, λαμβάνει επιβράβευση βάσει της δικής του μόνο συμπεριφοράς. Στις *εξαρτώμενες συνέπειες*, η επιβράβευση της ομάδας εξαρτάται από τη συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου μαθητή ή μίας μικρής ομάδα μαθητών. Οι εξαρτώμενες ομαδικές συνέπειες συχνά γίνονται αντιληπτές ως άδικες, με αποτέλεσμα να μη χρησιμοποιούνται ευρέως. Οι *αλληλοεξαρτώμενες συνέπειες* είναι αυτές κατά τις οποίες επιβραβεύεται όλη η ομάδα, όταν πετυχαίνει έναν κοινό στόχο. Η χρήση των αλληλοεξαρτώμενων συνεπειών έχει πολλαπλά οφέλη: χρησιμοποιείται αποτελεσματικά ο χρόνος, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ελαχιστοποιούνται τα φαινόμενα στοχοποίησης συγκεκριμένων μαθητών, και βελτιώνεται η συμπεριφορά ολόκληρης της τάξης (Murphy et al. 2007, Skinner, Williams & Neddenger 2004). Η επιβράβευση των μαθητών μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα με εκπαιδευτικές εκδρομές, με επιπλέον ελεύθερο χρόνο, με πάρτι φαγητών ή με την προβολή ταινιών. Επειδή, ωστόσο ένας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



τύπος επιβράβευσης (π.χ. εκπαιδευτική εκδρομή) μπορεί να αποτελεί ενισχυτή για κάποιους μαθητές και για κάποιους άλλους όχι, μπορεί ο διδάσκων, εναλλακτικά, να κάνει χρήση συμβολικών αμοιβών, τις οποίες θα ανταλλάξουν οι μαθητές με μία επιβράβευση της επιλογής τους (Skinner, Williams & Neddneriep 2004).

- τη χρήση ατομικών ή ομαδικών *συμβολαίων συμπεριφοράς*. Σε αυτά καθορίζονται γραπτώς οι αναμενόμενες συμπεριφορές και οι επιπτώσεις της τήρησης ή μη τήρησής τους (Marzano & Marzano 2003). Το συμβόλαιο πρέπει να είναι κατανοητό, διατυπωμένο με σαφείς όρους και να περιλαμβάνει περιγραφή των συγκεκριμένων αναμενόμενων συμπεριφορών, πίνακα αξιολόγησης, πίνακα αυτοαξιολόγησης, τις αμοιβές και τις συνέπειες, ημερομηνία, υπογραφές και τα ονόματα των μαθητών και του διδάσκοντα. Το συμβόλαιο εφαρμόζεται για δεξιότητες και συμπεριφορές που ανήκουν στο ρεπερτόριο των μαθητών (όχι νέες) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (Alberto & Troutman 2006, Cooper, Heron & Heward 2007).

3.3. Διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Ο όρος προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρεται στην ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή/και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Γαλανάκη 2004). Ένας μαθητής θεωρείται ότι παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, όταν εμφανίζει συμπεριφορά, η οποία είναι (α) ακατάλληλη σε σχέση με το αναπτυξιακό του επίπεδο και την ηλικία του, (β) επικίνδυνη για την σωματική ακεραιότητα και ασφάλεια του ίδιου και των άλλων, (γ) αντίθετη με τις κοινωνικές νόρμες, (δ) ανασταλτική για τη μάθηση και (ε) αιτία ψυχολογικής πίεσης για τους άλλους (Zarkowska & Clements 1994).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς λειτουργούν ως εμπόδιο για την αξιοποίηση των ευκαιριών για μάθηση και κοινωνικοποίηση. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα μία κυκλική σχέση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τη σχολική επίδοση του μαθητή: ο μαθητής που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη συσσωρεύει μαθησιακά κενά, τα οποία τροφοδοτούν την αδιαφορία του για το μάθημα, εξασθενούν τα κίνητρα συμμετοχής του και επιδεινώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του (Zarkowska & Clements 1994). Πέρα από τις επιπτώσεις τους για το μαθητή που τα παρουσιάζει, τα προβλήματα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

συμπεριφοράς διαταράσσουν το πρόγραμμα της τάξης, παρεμποδίζουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και δυσχεραίνουν την εργασία των υπόλοιπων μαθητών (Δροσινού 1994), γεγονός που καθιστά την αποτελεσματική διαχείρισή τους κεντρικό στοιχείο της διαχείρισης σχολικής τάξης.

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο είναι πολλοί και διαφορετικοί. Στους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς περιλαμβάνονται (α) οι ενδοατομικοί παράγοντες, όπου η προβληματική συμπεριφορά είναι για παράδειγμα αποτέλεσμα βλαβών του εγκεφάλου και του ευρύτερου νευρικού συστήματος ή νοητικής, ψυχοπνευματικής και κοινωνικής ανωριμότητας του μαθητή, (β) οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια (π.χ. αρνητικά πρότυπα, τρόπος διαπαιδαγώγησης, δυσλειτουργικές σχέσεις, κακοποίηση, αρνητικά γεγονότα ζωής κ.α.), (γ) οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο (π.χ. ομοιόμορφες απαιτήσεις από διαφορετικούς μαθητές, προώθηση πολιτιστικών αξιών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δυσκολίες που σχετίζονται με την αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας κ.α.), (δ) οι παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, δηλαδή με τη συμπεριφορά του και τον τρόπο που διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, (ε) οι παράγοντες που σχετίζονται με τους συμμαθητές και αναφέρονται στις αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και (στ) οι παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (π.χ. αμφισβήτηση αξιών, περιεχόμενο και μορφή παρεχόμενων από τα ΜΜΕ πληροφοριών, κλπ) (βλ. Κουτσοθανάση 2010, Μатσαγγούρας 2004)

Στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν πολλές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς: (1) προβλήματα που σχετίζονται με το μάθημα (π.χ. έλλειψη προσοχής, δυσκολία συγκέντρωσης, μη ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και αδυναμία συμμόρφωσης με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού), (2) προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (π.χ. ο μαθητής δε ζητάει τον λόγο, διακόπτει τους άλλους, όταν μιλάνε, συζητάει με τους συμμαθητές του για θέματα εκτός του μαθήματος, ενοχλεί τους άλλους μαθητές, δεν συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων, έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα, εγκαταλείπει χωρίς άδεια την τάξη, πετάει μικροαντικείμενα στους άλλους και χρησιμοποιεί υβριστική ή απειλητική γλώσσα κατά την επικοινωνία του τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τους εκπαιδευτικούς),



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

(3) προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, εμπλοκή σε λεκτικούς διαξιφισμούς, εμπλοκή σε σωματικές βίαιες επιθέσεις, συχνά ψέματα, κλοπή αντικειμένων), (4) προβλήματα σχετικά με την παράβαση του σχολικού ήθους (π.χ. εμφάνιση με απρεπή ένδυση, σεξουαλική παρενόχληση συμμαθητών, διακίνηση ναρκωτικών ουσιών, κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών, βανδαλισμοί) και (5) προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας (π.χ. αυξημένος βαθμός διενεκτικότητας, απροθυμία για συλλογική εργασία, υψηλό επίπεδο θορύβου, χαμηλό ηθικό ή επιθετικότητα στο σύνολο της τάξης) (Ματσαγγούρας 2004).

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να περιγράψει διαφορετικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να παρέμβει αποτελεσματικά σε τέτοιες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν στρατηγικές της συμπεριφορικής προσέγγισης, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν με στόχο την μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, και τεχνικές της οικοσυστημικής προσέγγισης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης. Πριν, όμως, αξίζει να γίνει μία αναφορά στη χρησιμότητα εφαρμογής της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς.

3.3.1. Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς ορίζεται ως «η ανάλυση των περιβαλλοντικών συνθηκών που τροφοδοτούν τις δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις του παιδιού, καθώς και των βασικών αναγκών που ικανοποιούνται μέσω των δυσπροσάρμοστων αντιδράσεων» (Γενά 2011: 176). Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται δηλαδή με την αξιολόγηση όχι μόνο των ποσοτικών στοιχείων (συχνότητα, διάρκεια και ένταση των αντιδράσεων), αλλά και των αναγκών του μαθητή, τις οποίες εξυπηρετεί η προσφυγή σε προβληματικές αντιδράσεις. Στόχο της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς αποτελεί σε πρώτο επίπεδο ο εντοπισμός των περιβαλλοντικών συνιστωσών που οδηγούν στην εκδήλωση των προβληματικών συμπεριφορών και σε δεύτερο επίπεδο η αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών για τη δημιουργία συνθηκών που συμβάλλουν στην αποθάρρυνση της προβληματικής συμπεριφοράς (Γενά 2011).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η επιχειρηματολογία για τη σημαντικότητα εφαρμογής της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς βασίζεται στα εξής δεδομένα:

- Η ίδια συμπεριφορά μπορεί να υποκινείται από διαφορετικές συνθήκες για διαφορετικά άτομα (βλ. Iwata, Pace, Kalsher, Cowdery & Cataldo 1990, Mace & Roberts 1993). Συνεπώς, η αντιμετώπιση πρέπει να καθορίζεται από τα αίτια που θέτουν σε λειτουργία τις δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις κάθε μαθητή (Γενά 2011).
- Οι περισσότερες αντιδράσεις των μαθητών με αναπηρίες οφείλονται σε δυσπροσαρμοστικούς τρόπους επικοινωνίας (βλ. Carr & Durand 1985). Αν εντοπίσουμε το μήνυμα που μεταφέρει η δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά του μαθητή, μπορούμε να τον βοηθήσουμε να αντικαταστήσει την προβληματική αντίδραση με μια κοινωνικά αποδεκτή που επιτυγχάνει τον ίδιο επικοινωνιακό στόχο, ώστε να μη χρειάζεται να καταφεύγει σε ανεπιθύμητους τρόπους επικοινωνίας (Γενά 2011).
- Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που βασίζεται στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς του μαθητή έχει πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθώς αντιμετωπίζει όχι μόνο το πρόβλημα καθαυτό αλλά και τα αίτιά του (Γενά 2011).

3.3.2. Στρατηγικές της συμπεριφορικής προσέγγισης

Σύμφωνα με τη συμπεριφορική προσέγγιση οι περισσότερες συμπεριφορές είναι προϊόν μάθησης και οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς είναι αυτές οι οποίες καθορίζουν την επανάληψη ή την εξάλειψή της. Μία συμπεριφορά, δηλαδή, η οποία έχει θετικά αποτελέσματα (ανταμείβεται) τείνει να επαναλαμβάνεται, ενώ εκείνη που δεν επιβραβεύεται ή έχει δυσάρεστα αποτελέσματα για το άτομο τείνει να εξαλείφεται. Σύμφωνα με τα παραπάνω, αν θέλει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές που παρουσιάζει κάποιος μαθητής στην τάξη, θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο ανταμείβει ή όχι τον μαθητή για τις πράξεις του (Fontana 1996α).

Το πρώτο σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι, όπως ήδη αναφέραμε, ο λειτουργικός ορισμός της, δηλαδή η σαφής και λεπτομερής περιγραφή της. Ένας ορισμός που δίνει μία γενική περιγραφή του παιδιού και όχι τι κάνει ακριβώς, πρέπει να αποφεύγεται, καθώς δημιουργεί αρνητικές στάσεις προς το μαθητή ως



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



άτομο και δεν παρέχει τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Για παράδειγμα, εκφράσεις όπως «είναι ζηηρός και άταχτος», «είναι υπερκινητικός», ή «είναι ανώριμος» αναφέρονται σε αυτό που το παιδί είναι και όχι σε αυτό που κάνει. Ακόμη, περιγράφουν το πρόβλημα συμπεριφοράς σαν να αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μάλλον είναι μόνιμο. Ο εκπαιδευτικός, αντίθετα, πρέπει να καταγράψει με ακρίβεια τη συμπεριφορά του μαθητή, δηλαδή, τι κάνει ο μαθητής, πότε, πόσο συχνά και σε ποιο πλαίσιο. Παράλληλα, θα χρειαστεί να σημειώσει απέναντι από κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά πώς αντιδρά συνήθως ο ίδιος και ποιες οι συνέπειες της δικής του αντίδρασης στη συμπεριφορά του μαθητή. Η καταγραφή αυτή επιτρέπει τη μελέτη του σχήματος που αναδύεται και την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών τροποποίησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Fontana 1996β).

Αρχές στις οποίες μπορεί να βασίσει ο εκπαιδευτικός την επιλογή των στρατηγικών που θα εφαρμόσει είναι οι αρχές (α) της αντιστοιχίας μεταξύ παραπτώματος και παρέμβασης, (β) της ελάχιστης παρέμβασης, και (γ) της προοδευτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με την πρώτη, η ένταση της παρέμβασης εξαρτάται από τη σοβαρότητα του συμβάντος. Αυτό σημαίνει ότι δεν εφαρμόζονται οι ίδιες στρατηγικές για μικροπροβλήματα και για πιο επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τότε και τόσο, όσο είναι απολύτως αναγκαίο για να σταματήσει η συμπεριφορά που προκαλεί προβλήματα. Στόχος, δηλαδή, είναι να ενταχθεί ο μαθητής στο μάθημα με την ελάχιστη παρέμβαση. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη, την αρχή της προοδευτικής παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός αυξάνει σταδιακά την ένταση των παρεμβάσεων του, δηλαδή, ξεκινά με έμμεσες, μη λεκτικές παρεμβάσεις και σε περίπτωση που αυτές δεν αποδώσουν, προχωρεί σταδιακά σε περισσότερο άμεσες (λεκτικές) υποδείξεις (Fontana 1996β, Ματσαγγούρας 2004, Stage & Quiroz 1997).

Ένα παράδειγμα διαδοχής *μη λεκτικών παρεμβάσεων*, στο οποίο εφαρμόζονται οι παραπάνω αρχές είναι (Ματσαγγούρας 2004):

1. Ο εκπαιδευτικός αγνοεί εσκεμμένα μια αταξία που δεν δημιουργεί κινδύνους ή προβλήματα στο μάθημα και διαρκεί λίγο. Η αποτελεσματικότητα της *προγραμματισμένης αγνόησης* ενισχύεται, όταν συνδυάζεται με ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στο να αγνοεί απλώς μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αλλά παράλληλα βρίσκει ευκαιρίες



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

να ενθαρρύνει την επιθυμητή συμπεριφορά (βλ. Marzano & Marzano 2003, Ματσαγγούρας 1982, Stage και Quizor 1997).

2. Ο εκπαιδευτικός σιωπηρά, με τη χρήση σημάτων (με μια έντονη ματιά ή με μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής), δείχνει στον μαθητή ότι έχει γνώση της παρεκτροπής και αναμένει την επαναφορά του στην τάξη (βλ. Simonsen et al. 2008, Stage και Quizor 1997).
3. Ο εκπαιδευτικός μετακινείται προς το θρανίο του ατακτούντος, διατηρώντας βλεμματική επαφή με το μαθητή, χωρίς να διακόψει το μάθημα (έλεγχος δια της εγγύτητας) (βλ. Ματσαγγούρας 2004, Simonsen et al. 2008).
4. Αν το πλησίασμα δεν αποδώσει, τότε το επόμενο βήμα είναι να αγγίξει τον μαθητή (έλεγχος δια του αγγίγματος). Στο άγγιγμα, ακουμπάμε απαλά τον μαθητή στον ώμο ή την πλάτη, για σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς να πούμε κάτι. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό προτού εφαρμόσει αυτή την τεχνική να αξιολογήσει εάν ο μαθητής είναι σε θέση για να δεχθεί το άγγιγμα, αφού, ένας νευριασμένος μαθητής, για παράδειγμα, μπορεί να αντιδράσει. Μία επιπλέον βασική προϋπόθεση της εφαρμογής του ελέγχου δια του αγγίγματος είναι η ύπαρξη μιας θετικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή (βλ. Ματσαγγούρας 2004).

Στην περίπτωση που οι έμμεσες, μη λεκτικές παρεμβάσεις δεν έχουν αποτέλεσμα, μπορούν να εφαρμοστούν οι λεκτικές παρεμβάσεις, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω σε ιεραρχική σειρά, βάσει της αρχής της προοδευτικότητας (Ματσαγγούρας 2004):

1. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την στρατηγική της έμμεσης υπόδειξης του αναμενόμενου, δηλαδή, αντί να απευθυνθεί στον παρεκτρεπόμενο και να σχολιάσει τη συμπεριφορά του, σχολιάζει θετικά κάποιο μαθητή που επιδεικνύει την αναμενόμενη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αντί να πει «Δημήτρη σταμάτα να μιλάς στον διπλανό σου», λέει «Μπράβο, Κώστα, σέβεσαι τους κανόνες της τάξης και δεν αποσπάς την προσοχή των συμμαθητών σου από το μάθημα» (βλ. Koupin 1970. Ματσαγγούρας 2004).
2. Ο εκπαιδευτικός κάνει αναφορά του ονόματος του ατακτούντος μαθητή, ενώ παραδίδει μάθημα, για να του γνωστοποιήσει ότι είναι ενήμερος για την αταξία του και ότι αναμένει την επαναφορά του στην τάξη. Λέει, για παράδειγμα, «έχουμε



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

μέχρι τώρα, Κώστα, αναφέρει τις αιτίες για τις οποίες...» (βλ. Ματσαγγούρας 2004, Simonsen et al. 2008).

3. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το *χιούμορ*, με το χιουμοριστικό σχολιασμό της περίπτωσης ή του προσώπου που καλείται να αντιμετωπίσει μια τέτοια περίπτωση. Κατά τον σχολιασμό, είναι σημαντικό να αποφύγει να αναφέρει το όνομα συγκεκριμένου μαθητή, για να μη μετατραπεί το χιούμορ σε ειρωνεία και σαρκασμό. Οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τη χιουμοριστική ικανότητα και διάθεση του εκπαιδευτικού, το χιούμορ, ωστόσο, είναι κάτι που εξαρτάται από τον ψυχισμό της στιγμής και που δεν μπορεί να διδαχθεί (βλ. Marzano & Marzano 2003, Simonsen et al. 2008).
4. Ο εκπαιδευτικός *αναδεικνύει της επιπτώσεις της αταξίας*. Αρχικά περιγράφει τη συμπεριφορά που θεωρεί μη αποδεκτή. Έπειτα εκφράζει τα συναισθήματα που του προκαλεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά (π.χ. «αισθάνομαι», «νιώθω», «μου προκαλείς») και στο τέλος διατυπώνει τις επιπτώσεις που έχει στον ίδιο ή στην τάξη η συμπεριφορά του μαθητή (βλ. Gordon 1991). Για παράδειγμα, μπορεί να πει «Στέλλα, όταν μιλάς την ώρα που παραδίδω, αισθάνομαι ότι με περιφρονείς και αυτό επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία μου».
5. Ο εκπαιδευτικός αντί να τονίσει τις αρνητικές επιπτώσεις της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές, *προβάλλει τις θετικές επιπτώσεις* που θα υπάρξουν αν σταματήσουν την αταξία (βλ. Ματσαγγούρας 2004). Για παράδειγμα, αντί να πει «σταματήστε να μιλάτε, γιατί δεν θα προλάβουμε να ολοκληρώσουμε το μάθημα», μπορεί να πει «φροντίστε να ολοκληρώσουμε νωρίτερα το μάθημα, για να προλάβουμε να συζητήσουμε για την εκδρομή».
6. Ο εκπαιδευτικός ζητά με ευγενικό και θετικό τόνο και ύφος, αλλά και με αποφασιστικότητα, από τον παρεκτρεπόμενο να επανέλθει στην τάξη. Η *ευγενής απαίτηση για τερματισμό της παρεκτροπής*, δεν συνοδεύεται από αναλυτικά σχόλια και διευκρινίσεις, ώστε να μη διακοπεί για πολύ το μάθημα (βλ. Ματσαγγούρας 2004).
7. Ο εκπαιδευτικός *υπενθυμίζει τον κανόνα της τάξης* που παραβαίνει ο μαθητής και τις προβλεπόμενες συνέπειες της μη τήρησής του. Η επίκληση των κανόνων πρέπει ασφαλώς να συνοδεύεται και από την επιβολή των προβλεπόμενων κυρώσεων,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

όταν οι κανόνες τελικά δε γίνονται σεβαστοί. Διαφορετικά οι κανόνες και το κύρος του εκπαιδευτικού ατονούν (βλ. Ματσαγγούρας 2004).

8. Τελευταία στην κλίμακα των λεκτικών παρεμβάσεων, με αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου, είναι η παρέμβαση της *επίπληξης* και της διαταγής για επαναφορά στην τάξη. Στην επίπληξη, ο εκπαιδευτικός κοιτά τον ατακτούντα, αναφέρει το όνομά του, επισημαίνει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και τον προτρέπει να επανέλθει στην τάξη (βλ. Ματσαγγούρας 2004). Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής ενισχύεται, όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει συνοπτική, συγκεκριμένη και διακριτική διόρθωση λάθους, όταν, δηλαδή, αναφέρει την παρατηρούμενη συμπεριφορά, και επισημαίνει στον μαθητή ακριβώς τι πρέπει να κάνει στο μέλλον, με έναν συνοπτικό και διακριτικό (ιδιωτικά) τρόπο (Cooper, Heron & Heward 2007).

Η διαχείριση των περισσότερων προβλημάτων μπορεί να επιτευχθεί με την προοδευτική εφαρμογή των συμπεριφορικών στρατηγικών, τις οποίες περιγράψαμε παραπάνω. Αν παρά τη χρήση των ανωτέρω τεχνικών υπάρχουν προβλήματα που επιμένουν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση των *λογικών συνεπειών*, συνεπειών δηλαδή, οι οποίες σχετίζονται λογικά με την παράβαση του μαθητή. Για παράδειγμα, καλείται ο μαθητής που μουτζούρωσε το θρανίο του να το καθαρίσει, αγνοούνται οι απαντήσεις του μαθητή που «πετιέται» και καλείται να σηκώνει στο εξής το χέρι του αν θέλει να μην αγνοούνται οι απαντήσεις του, στερείται προνόμια ο μαθητής που κάνει κακή χρήση υλικών κ.λ.π. Η επιλογή των λογικών συνεπειών πρέπει να βασίζεται στο συμβόλαιο, στο οποίο, όπως ήδη αναφέραμε, καθορίζονται οι κανόνες και οι συνέπειες της μη τήρησής τους. Πριν την επιβολή των συνεπειών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να υπενθυμίσει στον μαθητή του συμφωνημένους κανόνες και κυρώσεις και να του ζητήσει να επανέλθει σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Η ενέργεια αυτή καθιστά πιο αποδεκτή από τους μαθητές την επιβολή των λογικών συνεπειών και δίνει στον μαθητή περιθώρια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Κουτσοθανάση 2010). Οποιαδήποτε και αν είναι η ποινή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δηλώνει με σαφήνεια στον μαθητή γιατί τιμωρείται και τι πρέπει να κάνει σωστά. Ο μαθητής έτσι θα καταλάβει ότι τιμωρείται μόνο για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του και ότι η επιβολή συνεπειών δε σχετίζεται με την αποδοχή του ως άτομο. Άλλες μορφές επιβολής ποινών, όπως η άσκηση σωματικής τιμωρίας, η



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ταπείνωση και η προσωπική επίθεση και κριτική, η ανάθεση επιπλέον εργασιών ή εργασιών αντιγραφής δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιούνται, καθώς δεν είναι παιδαγωγικά ορθές, έχουν βραχυπρόθεσμη δραστικότητα και δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα με αποτέλεσμα να επιτείνουν το πρόβλημα (Καψάλης 2005).

3.3.3. Τεχνικές της οικοσυστημικής προσέγγισης

Η οικοσυστημική προσέγγιση είναι μία θεραπευτική μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ψυχικής υγείας στο πλαίσιο της οικογενειακής θεραπείας. Όπως η οικογένεια, αντίστοιχα και το σχολείο ή η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί οικοσύστημα, μία ενότητα, δηλαδή, τα μέρη της οποίας βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και δυναμικής ισορροπίας μεταξύ τους. Με βάση τα παραπάνω, η οικοσυστημική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Molnar & Lindquist 1999).

Οι βασικές υποθέσεις της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι οι ακόλουθες: (1) η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από το πλέγμα των σύνθετων και ποικίλων σχέσεων του με τους άλλους, (2) η αντίδραση σε ένα γεγονός συνδέεται με την σημασία (το νόημα) που το άτομο αποδίδει σε αυτό το γεγονός, (3) η αλλαγή στις αντιλήψεις επιφέρει αλλαγή στην αντίδραση, και (4) ο καθένας αποτελεί μέρος ενός οικοσυστήματος: κάθε αλλαγή σε ένα μέλος του οικοσυστήματος επηρεάζει και τα άλλα μέλη (Molnar & Lindquist 1999).

Στο σχολείο αυτό συνεπάγεται ότι η συμπεριφορά του καθενός μέσα στην τάξη (εκπαιδευτικού και μαθητών) επηρεάζει και επηρεάζεται από την προβληματική συμπεριφορά. Κάθε μέλος της τάξης θεωρείται ως μέρος του προβλήματος και ως παράγοντας επίλυσής του. Με βάση τα παραπάνω, οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που σχετίζεται με το πρόβλημα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την προβληματική συμπεριφορά. Στόχος επομένως είναι η συνεξέταση των ερμηνειών για μια κατάσταση και η αναζήτηση των λειτουργιών και των θετικών ερμηνειών της προβληματικής συμπεριφοράς (Molnar & Lindquist 1999).

Η οικοσυστημική προσέγγιση δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη διάγνωση του προβλήματος, αλλά στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης. Άλλωστε, η διάγνωση του προβλήματος (π.χ. ο μαθητής είναι επιθετικός, επειδή έχει προβλήματα στο σπίτι), ακόμη και αν είναι ακριβής, έχει κάποιες αρνητικές επιπτώσεις, εφόσον, δεν



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

προκαλεί από μόνη της κάποια αλλαγή, επικεντρώνεται η προσοχή μόνο στα αρνητικά στοιχεία του ατόμου και αποδίδει μόνιμα χαρακτηριστικά, που θεωρούνται δύσκολο να αλλάξουν. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της οικοσυστημικής προσέγγισης στη σχολική τάξη για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι πολλαπλά: αναδεικνύει θετικές πλευρές και δυνατά στοιχεία του μαθητή, δεν απαιτεί ειδικές γνώσεις και πολύπλοκα προγράμματα, προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων και επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, εκτίμησης, αναγνώρισης και ασφάλειας (Molnar & Lindquist 1999).

Όπως προαναφέραμε, η αλλαγή της προβληματικής κατάστασης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της αλλαγής των ερμηνειών (του νοήματος που δίνει) και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Εκεί στοχεύουν οι τεχνικές που παρουσιάζονται παρακάτω. Κάθε τεχνική ακολουθείται από ένα παράδειγμα εφαρμογής της στη σχολική αίθουσα.

Τεχνική της αναπλαισίωσης:

Πώς να σκεφτείτε το πρόβλημα διαφορετικά

Περιγράψτε τι συμβαίνει στην προβληματική κατάσταση. Ποιος κάνει τι; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται;
Πώς ανταποκρίνεστε εσείς συνήθως στην προβληματική συμπεριφορά; Ποιο είναι το συνηθισμένο αποτέλεσμα;
Ποια είναι η τωρινή σας ερμηνεία για το λόγο για τον οποίο το πρόσωπο συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;
Ποιες θετικές εναλλακτικές ερμηνείες θα μπορούσαν να υπάρξουν γι' αυτή τη συμπεριφορά;
Βασισμένοι σε μια ή περισσότερες από αυτές τις θετικές ερμηνείες της συμπεριφοράς του ατόμου, πώς θα μπορούσατε να αντιδράσετε με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε με βάση μία από τις θετικές ερμηνείες;

Πηγή: Μαυροσκούφης 2007.

Παράδειγμα:

Το κουδούνι χτυπά, όλοι οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη και κάθονται στα θρανία τους



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

εκτός από τον Γιάννη, ο οποίος στέκεται στο θρανίο του Πέτρου και μιλάνε.

Εφαρμογή της τεχνικής της αναπλαισίωσης:

Καθηγήτρια: «Γιάννη, χαίρομαι που είσαι τόσο καλός φίλος με τον Πέτρο και χαίρομαι που θέλεις να είσαι μαζί του και να τα λέτε κάθε πρωί.»

Γιάννης: «Εντάξει! Εντάξει! Θα πάω στη θέση μου.»

Πηγή: Ψαυρά 2007: 325

Τεχνική της θετικής υποδήλωσης κινήτρων:

Πώς να αναζητήσετε θετικά κίνητρα στα προβλήματα συμπεριφοράς

Τι κάνει το άτομο; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται;

Πώς ανταποκρίνεστε εσείς συνήθως; Ποιο αποτέλεσμα έχετε;

Γιατί νομίζετε ότι το άτομο το κάνει αυτό; Ποια νομίζετε ότι είναι τα κίνητρα του ατόμου γι' αυτή τη συμπεριφορά;

Ποια θετικά κίνητρα θα μπορούσαν να υπάρχουν γι' αυτή τη συμπεριφορά;

Βασισμένοι σε ένα ή περισσότερα από αυτά τα θετικά κίνητρα της συμπεριφοράς, πώς θα μπορούσατε να ανταποκριθείτε διαφορετικά απ' ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε με βάση ένα από τα θετικά κίνητρα;

Πηγή: Μαυροσκούφης 2007

Παράδειγμα:

Ο μαθητής «πετάγεται» συνεχώς στο μάθημα και ο εκπαιδευτικός αγνοεί τη συμπεριφορά του.

Εφαρμογή της τεχνικής της θετικής υποδήλωσης κινήτρων:

Ο εκπαιδευτικός σκέφτεται ότι ενδιαφέρεται πραγματικά και θέλει να εκδηλώσει το ενδιαφέρον του για το μάθημα. Τον ευχαριστεί για τον έκδηλο ενθουσιασμό του: «Όλη τη χρονιά απαντούσες χωρίς να σηκώσεις το χέρι σου και να περιμένεις την άδεια να σε ρωτήσω. Θύμωνα και προσπαθούσα να σε αγνοήσω. Η συμπεριφορά σου με βοήθησε να συνειδητοποιήσω ότι έχεις πολύ ζωντάνια και ενδιαφέρον για το μάθημα. Κάτι που



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

χρειαζόμαστε όλοι στο μάθημα.»

Πηγή: Ψαρρά 2007: 327

Τεχνική της υποδήλωσης των λειτουργιών:

Πώς να αναζητήσετε θετικές λειτουργίες στα προβλήματα συμπεριφοράς

Ποιος κάνει τι, πότε, σε ποιον κλπ;
Πώς αντιδράτε εσείς συνήθως και με ποιο αποτέλεσμα;
Ποιες είναι μερικές από τις λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς που βλέπετε στο παρόν;
Ποιες θα μπορούσε να είναι θετικές οικοσυστημικές λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς; Σημείωση: <i>Μια λειτουργία δεν είναι απαραίτητα ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Μια λειτουργία είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται ή εξαρτάται από άλλους παράγοντες. Έτσι, αν συμβαίνει το Α, τότε κάντε το Β, το Γ και το Δ.</i>
Στηριγμένοι σε μία ή περισσότερες από αυτές τις οικοσυστημικές λειτουργίες, πώς θα μπορούσατε να αντιδράσετε διαφορετικά απ' ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε βασισμένοι σε μία από αυτές τις θετικές λειτουργίες;

Πηγή: Μαυροσκούφης 2007

Παράδειγμα:

Ο μαθητής «πετάγεται» συνεχώς στο μάθημα και ο εκπαιδευτικός αγνοεί τη συμπεριφορά του.

Εφαρμογή της τεχνικής της υποδήλωσης των λειτουργιών:

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας την παραπάνω τεχνική θα του απευθυνθεί ως εξής: «Όλη τη χρονιά απαντούσες χωρίς να σηκώνεις το χέρι σου και να περιμένεις την άδεια να σε ρωτήσω. Θύμωνα και προσπαθούσα να σε αγνοήσω. Η συμπεριφορά σου με βοήθησε να συνειδητοποιήσω ότι χρησιμοποιούσα τον ίδιο τρόπο εξέτασης. Σκοπεύω να κάνω μια αλλαγή, να δοκιμάσω πολλούς τρόπους. Θα με βοηθήσεις να μάθω ποιος είναι ο καλύτερος, γιατί θα καταλάβω ότι βελτιώνεται όταν πετάγεσαι λιγότερες φορές. Νομίζω πως δουλεύοντας μαζί μπορούμε να δημιουργήσουμε μια καλύτερη τάξη για όλους.»

Πηγή: Ψαρρά 2007: 330



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τεχνική της κερκόπορτας:

Πώς να επηρεάσετε έμμεσα το πρόβλημα

Περιγράψτε τις μη προβληματικές συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά ενός ατόμου (ή μιας ομάδας) του οποίου η συμπεριφορά είναι πρόβλημα για σας.
Απαριθμήστε τις καταστάσεις στις οποίες μια συμπεριφορά του ατόμου αυτού (ή της ομάδας) δεν αποτελεί πρόβλημα για σας.
Επιλέξτε ένα στοιχείο απ' όσα απαριθμήσατε, που θα ήταν το ευκολότερο για σας να το σχολιάσετε θετικά και με ειλικρίνεια.
Στηριγμένοι στο στοιχείο που επιλέξατε, τι θα μπορούσατε να πείτε με ειλικρίνεια και με θετικό τρόπο στο άτομο (ή στην ομάδα) του οποίου η συμπεριφορά είναι προβληματική για σας; Σε ποια περίπτωση θα το πείτε;

Πηγή: Μαυροσκούφης 2007

<p>Παράδειγμα:</p> <p>Ο Πέτρος ήταν ο «κλόουν» της τάξης, έλεγε πολύ συχνά αστεία και έκανε τους άλλους να γελούν. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, παραμελούσε τις εργασίες του μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια έπαιρνε κακούς βαθμούς.</p> <p>Εφαρμογή της τεχνικής της κερκόπορτας:</p> <p>Μετά από αλλεπάλληλες παρατηρήσεις και τιμωρίες, που, όμως, δεν φαινόταν να έχουν κανένα αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός αποφάσισε ότι κάτι έπρεπε να αλλάξει. Ξεκίνησε με το να αναθέτει στον Πέτρο μικρές δουλειές μέσα στην τάξη και φρόντιζε να λέει καλά λόγια για τις δουλειές που έκανε. Τα πράγματα άρχισαν σιγά-σιγά να αλλάζουν και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να τον επαινεί και να του αναθέτει ιδιαίτερα καθήκοντα, όχι όμως τόσο συχνά όσο στην αρχή.</p>
--

Πηγή: Ψαρρά 2007: 334

Τεχνική της ενθάρρυνσης της συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς

Ποιος κάνει τι, πότε, σε ποιον κλπ;
Πώς αντιδράτε εσείς συνήθως, για να κάνετε το άτομο να σταματήσει την προβληματική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

συμπεριφορά; Ποιο αποτέλεσμα έχετε;

Με ποιους τρόπους θα μπορούσε η συμπεριφορά να εμφανιστεί διαφορετικά;

Π.χ. σε διαφορετικό μέρος ή χρόνο, με διαφορετικό τρόπο ή για διαφορετικό λόγο.

Πώς θα μπορούσατε να επηρεάσετε το άτομο να εκδηλώσει την τροποποιημένη συμπεριφορά έτσι ώστε αυτή να αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο;

Πηγή: Μαυροσκούφης 2007

Παράδειγμα:

Ο μαθητής «πετάγεται» συνεχώς στο μάθημα και ο εκπαιδευτικός αγνοεί τη συμπεριφορά του.

Εφαρμογή της τεχνικής της ενθάρρυνσης της συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς:

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας την παραπάνω τεχνική θα του απευθυνθεί ως εξής: «Όλη την χρονιά απαντούσες χωρίς να σηκώνεις το χέρι σου και να περιμένεις την άδεια να σε ρωτήσω. Θύμωνα και προσπαθούσα να σε αγνοήσω. Η συμπεριφορά σου με βοήθησε να συνειδητοποιήσω ότι χρησιμοποιούσα τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας. Σκοπεύω να κάνω μια αλλαγή, θα σου δώσω αυτές τις ερωτήσεις που θα τις απαντάς (ή θα τις καταγράφεις) και θα τις ανακοινώνεις μαζεμένες στο τέλος του μαθήματος, ως περίληψη, σύνοψη ή επανάληψη.»

Πηγή: Ψαρρά 2007: 332

Με την παρούσα ενότητα ολοκληρώθηκε το θέμα της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Περιγράφηκαν πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, τρόποι στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς, λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, στρατηγικές της συμπεριφορικής και της οικοσυστημικής προσέγγισης) που αποσκοπούν στην πρόληψη και την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης. Σε ότι αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης που παρουσιάσαμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιλογή τους έγινε με γνώμονα τα συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Η παρουσίαση τρόπων παρέμβασης σε πιο επίμονα και δύσκολα προβλήματα, όπως είναι η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός, ήταν εκτός των στόχων της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



παρούσας εργασίας και δεν πραγματοποιήθηκε. Όσοι ενδιαφέρονται και επιθυμούν να ενημερωθούν σχετικά, μπορούν να επισκεφτούν τις εξής ηλεκτρονικές διευθύνσεις με πλούσιο και εύκολα προσβάσιμο υλικό:

- <http://www.antibullying.gr> (Ιστοσελίδα της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου - Ε.Ψ.Υ.Π.Ε)
- <http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=106> (Ιστοσελίδα του Δικτύου κατά της βίας στο σχολείο)
- <http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/> (Ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής καμπάνιας κατά του σχολικού εκφοβισμού)
- <https://www.dropbox.com/sh/lgrww0ttu5wcvqc/AAAr5pGd4UmVrsIBKVs0DPVnRa?dl=0> (Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας)

Επίλογος

Η γνώση που έχουμε σήμερα για την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων πρακτικών και δράσεων των εκπαιδευτικών (σε επίπεδο διδασκαλίας, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών) στη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων βασίζεται στα αποτελέσματα της πολύχρονης εκπαιδευτικής έρευνας που εστίασε στη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση. Εκείνο που πρέπει να τονιστεί, βέβαια, είναι ότι καμία πρακτική από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια. Αυτό συμβαίνει, γιατί κάθε τάξη είναι μοναδική, αφού αποτελεί συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Το έργο της διαχείρισης μιας σχολικής τάξης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαιτεί επιτυχή συνδυασμό μεταξύ των προσωπικών επιλογών κάθε εκπαιδευτικού και των πραγματικών συνθηκών μιας συγκεκριμένης τάξης. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε επομένως ότι η αποτελεσματική διαχείριση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της δοκιμής και του λάθους, δηλαδή με μελετημένη επιλογή ενεργειών, προσεκτική εφαρμογή των επιλογών, συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και αναζήτηση νέων, καλύτερων επιλογών. Πάνω από όλα όμως απαιτεί ο εκπαιδευτικός να έχει πάντα κατά νου ότι στόχος της κάθε του ενέργειας πρέπει να είναι η δημιουργία και διατήρηση ενός περιβάλλοντος στην τάξη όπου όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά και μαθαίνουν.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Βιβλιογραφικές αναφορές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Η Ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Angelo, T.A. & Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., & Μουμτζή, Μ. (2014). *Οδηγός για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2015, από: <http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/certification/OdigosGr10.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Becker, W. C., & Gersten, R. (1982). A follow-up of Follow Through: The later effects of the Direct Instruction Model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19(1), 75-92.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional development in education: New paradigms and practices*, 35-65.
- Bossert, S. T. (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of research in education*, 225-250.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brandes, D. & Ginnis, P. (1986). *A Guide to Student Centered Learning*. Oxford: Blackwell.
- Brandt, R. (1998). *Powerful teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The elementary school journal*, (Chicago, IL), 83, 265-285.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Brophy, J. (1998). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *The Journal of Classroom Interaction*, 1-4.
- Brophy, J. (2004). *Teaching. Educational practices series 1*. Switzerland: PCL, Lausanne, International Academy of Education, International Bureau of Education.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49(2), 66.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική-κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα: Ατροπός.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή Αζίι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών (σ. 137-151)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς και η διαχείρισή τους. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ.171-188)*. Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση (ΕΣΠΑ, 2007-2013). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2015, από: <http://www.autismhellas.gr/files/el/BOOKFinal.pdf>
- Γεωργιάδου, Ι. (2001) *Εντοπισμός χαρακτηριστικών, αναγκών και προσδοκιών όσων μαθαίνουν σήμερα την ελληνική ως ξένη γλώσσα*, Εισήγηση στο Φεστιβάλ Γλωσσών, Μήλος 2001, οργάνωση: Ελληνογερμανική Αγωγή.
- Γεωργιάδου, Ι. (2004) *Ο Χάρτης της μη τυπικής εκπαίδευσης των ξενόγλωσσων ενηλίκων στην Ελλάδα*, Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δροσινού, Μ. (1994) Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε εφαρμογές εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων σε μμαθητές με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. *Το σχολείο και το σπίτι*, 39, 38-40.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Carnine, D. W. (1976). Effects of two teacher presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 199-206.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168-175.
- Christle, C. A., & Schuster, J. W. (2003). The effects of using response cards on student participation, academic achievement, and on-task behavior during whole-class, math instruction. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 147-165.
- Colvin, G., Sugai, G., Good III, R. H., & Lee, Y. Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12(4), 344.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. New York: Macmillan.
- Corbett, J. (1979). Psychiatric morbidity and mental retardation: A framework for the future. In F. E. James & R.P. Smith (Eds.), *Psychiatric Illness and Mental Handicap*. London: Gaskell Press.
- Dardig, J. and Rasset, A. (1979). *Working with parents of handicapped children*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and precorrection on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 255-267.
- Denham, C., & Lieberman, A. (Eds.). (1980). *Time to learn*. US Department of Education, National Institute of Education, Program on Teaching and Learning.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση*, Επίμ. Χ. Χατζηχρήστου, Μτφρ. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Duke, D. L. (1979). Editor's preface. In D. L. Duke (Ed.), *Classroom management: The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edwards, C.H. (1997) *Classroom discipline and management*. Columbus, Ohio: Merrill.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Evertson, C. M., & Emmer, E. (1982). Preventive classroom management. In D. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59–74). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Poole, I. R. (2008). Proactive classroom management. *TL Good* (Ed.), 21, 131-139.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fisher, D., & Rickards, T. (1997). *A way of assessing teacher– student interpersonal relationships in science classes*. Paper presented at the National Science Teachers Association Annual National Convention, New Orleans, USA.
- Fontana D. (1996α) *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Μτφρ. Μ. Λάμη. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Fontana D. (1996β) *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μτφρ. Μ. Λάμη. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*, 8th ed. New York: Longman.
- Gordon, T. (1991) *Discipline that works*. New York: Plume.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of educational psychology*, 81(3), 371.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, 67(1), 1-13.
- Heward, W. (1996). *Exceptional children*. (5th ed). New Jersey: Merrill – Prentice Hall.
- Heward, W. L., & Orlansky, M.D. (1993). *Exceptional children* (4th ed.). Columbus, OH: MacMillan.
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., & Cataldo, M. F. (1990). Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 11-27.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Jacobson, L. O. (2000). Editor's Choice: Valuing Diversity—Student Teacher Relations that Enhance Achievement. *Community College Review*, 28(1), 49-66.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Available in Cooperative Learning Center website: <http://www.clrc.com/pages/clmethods.html>.
- Johnson, T.C., Stoner, G. & Green, S.K. (1996). Demonstrating the experimenting society model with classwide behavior management interventions. *School Psychology Review*, 25(2), 199-214.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανάκης, Ι. (1987) Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγεώργου, Η. (2008). Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, 10-19.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμος Α', Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καψάλης, Α. (2005) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Γ έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kern, L., & State, T. M. (2009). Incorporating choice and preferred activities into classwide instruction. *Beyond Behavior*, 18(2), 3-11.
- Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία σε Ανομοιογενείς Τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.): Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Επιμορφωτικό Υλικό. Ενότητα Α'. Στο πλαίσιο της Δράσης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας". Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο διαδίκτυο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/25-a3-klouv
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρκούτας, Η. (2009). Ψυχικές δυσκολίες και ψυχικές διαταραχές σε παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες: Μορφές, χαρακτηριστικά και μοντέλα παρέμβασης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιμ.). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



- Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (σ. 209-244). Αθήνα: Ι. Σιδέρης (27_ΑΡΘΡΟ_ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ).
- Κουρκούτας, χ.χ. Σύγχρονα ζητήματα της Ενταξιακής Παιδαγωγικής και της Ψυχοπαιδαγωγικής παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. Παρουσίαση power point. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου 2015, από: <http://slideplayer.gr/slide/2594254/>
- Κουτσοθανάση, Χ. (2010). Στάσεις και απόψεις των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2015, από: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1147/1/Koutsothanasi_Crysoula.pdf
- Κουτσόπουλος, Κ. (2006). Το έλλειμμα εκπαίδευσης του Έλληνα εκπαιδευτικού για ένα σύγχρονο (ευρωπαϊκό) σχολείο. Η Σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση: η περίπτωση της Γερμανίας. Εισήγηση στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο». Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2015, από: <http://koutsopoulos.blogspot.gr/2009/11/2006.html>
- Kounin, J. (1970) *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Larrivee, B. (1992). *Strategies for Effective Classroom Management: Creating a Collaborative Climate. Leader's Guide To Facilitate Learning Experiences*. Needham Heights: Allyn and Bacon, Inc.
- Lazarus, B. D. (1993). Guided notes: Effects with secondary and post secondary students with mild disabilities. *Education and Treatment of Children*, 272-289.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., & Akar, H. (2005). Classroom Management. In Darling-Hammond, & L., Bransford (Eds.). *Preparing Teachers for A Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Logan, P., & Skinner, C. H. (1998). Improving students' perceptions of a mathematics assignment by increasing problem completion rates: Is problem completion a reinforcing event? *School Psychology Quarterly*, 13, 322–331.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brophy, S., Moore, K. & James, W. (2007). Challenging behaviours: prevalence and topographies, *Journal of Intellectual Disability Research*, 8, 625-636.
- Mace, F. C., & Roberts, M. L. (1993). Factors affecting selection of behavioral interventions. In J. Reichle, & D. Wacker (Eds.), *Communication and language intervention series*, Vol. 3, *Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies* (pp. 113-133). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 6-13.
- Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γλάρος
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές", Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2015 από <http://www.geocities.com/pee2000mac>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2015, από: http://www.ekadeve.gr/gr/arthra_gr.html.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. In D.D. Holt (Ed.), *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity* (pp. 19-46). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta systems.
- Μηλιωρίτσας (2012). Η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων ως εργαλείο μάθησης στην εξΑΕ. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2015, από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=429>
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999) *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση*, Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Μπαραλός, Γ., Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σ.669-684), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σ.21-41). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Murphy, K., Theodore, L., Aloiso, D., Alric-Edwards, J., & Hughes, T. (2007). Interdependent group contingency and mystery motivators to reduce preschool disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 53-63.
- Nelson, J. R., Johnson, A., & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of Direct Instruction, Cooperative Learning, and Independent Learning Practices on the Classroom Behavior of Students with Behavioral Disorders A Comparative Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(1), 53-62.
- Ohio PBIS Workgroup IV. (2014). Effective Classroom Practices within a PBIS Framework. Ohio PBIS Network. Retrieved on 2 January 2015, from: http://sst3pbisleadershipnetwork.weebly.com/uploads/2/7/3/2/27328863/effective_classroom_practices_within_pbis_9.2_5.14_-_word.pdf
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σ. 7-17). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). *Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους, Εκπαίδευση και Επιστήμη*. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2015, από: <http://www.cc.uoa.gr/ptde/journal/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Ράπτη, Α., (2006), Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2015, από: http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blogpost_634.html
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational leadership*, 49(7), 26-33.
- Rutter, M., Tizard, J., Graham, P. & Whitmor, E.K. (1976). Isle of Wight Studies, 1964-74. *Psychological Medicine*, 6, 313-332.
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J., & Landers, E. (2007). Positive behavior support in the classroom: Facilitating behaviorally inclusive learning environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2), 223.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 726–764). New York: Macmillan.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Simpson, R. L. (1990). *Conferencing parents of exceptional children* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Sindelar, P. T., Bursuck, W. D., & Halle, J. W. (1986). The effects of two variations of teacher questioning on student performance. *Education and Treatment of Children*, 56-66.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, C. H., Smith, E. S., & McLean, J. E. (1994). The effects on intertribal interval duration on sight-word learning rates of children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 19, 98-107.
- Skinner, C.H., Williams, R.L., & Neddenriep, C.E. (2004). Using interdependent group oriented reinforcement to enhance academic performance in general education classrooms. *School Psychology Review*, 33(3), 384-397.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into practice*, 42(4), 327-333.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Sprick, R., Knight, J., Reinke, W. & McKale, T. (2006). *Coaching classroom management: Strategies and tools for administrators and coaches*. Eugene, OR: Pacific Northwest Publishing.
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997) A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.
- Σταυρίδου, Ε. (2000) *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Sutherland, K. S., Adler, N., & Gunter P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond on academic request on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* (11), 239-248.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (2004). Differentiation in Diverse Settings: A Consultants Experiences in Two Similar School Districts. *School Administrator*, 61(7), 28.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2008). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μία σχέση συνεργασίας*, Ήρινα, 2, 97-113.
- Vaughn, S., LaGreca, A. M., & Kuttler, A. F. (1999). The why, who, and how of social skills. *Professional issues in learning disabilities*, 187-218.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294.
- White, R. T. (1988). *Learning science*. Basil Blackwell.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), 127-141.
- Wong, H.K. & Wong, R.T. (1998). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Admiraal, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. *New directions for teaching practice and research*, 151-170.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education*. Psychology Press.
- Χατζηδάκη, Α. (χ.χ). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2*. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2015 από: www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadosynergatiki_prosegisi.pdf.
- Χρηστάκης, Κ., (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην Οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψαρρά, Γ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ε. Μακρή – Μπότσαρη (Επιμ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σ. 315-336), τόμος Β. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Zarkowska, E., & Clements, J. (1994). *Problem behaviour and people with severe learning disabilities: the STAR approach*. CRC Press.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2014-2015

Στο πλαίσιο της Πράξης:

**«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ
ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης

Παραδοτέο: Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με
αναπηρίες

Η ομάδα εργασίας:

Χριστίνα Μπουμπούλη, υποψήφια Διδάκτωρ Εξελικτικής Ψυχολογίας
Μ.Δ.Ε. (Master's) Ψυχολογία – Συμβουλευτική Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πτυχίο Ψυχολογίας Α.Π.Θ.

Υπεύθυνες Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου & Μαρία Δημητρακοπούλου (Υ.Π. διετέλεσαν
επίσης οι : Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού & Δημήτριος Τζιμώκας)