

To be published

Kourea, L., Liasidou, A., & Fella, A. (2021). Effective classroom behavior management. In G. Kougoumtzis & M. Sofologi (Eds). *Managing children and teenagers with deviant behavioral problems: Classroom crisis management strategies* (pp. XX-XX). Athens, Greece: Grigori Publishing. (In Greek)

Κεφάλαιο 13

Αποτελεσματική Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στην Τάξη

Λευκή Κουρέα, PhD
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αγγέλα Λιασίδου, MA, Υποψήφια Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αργυρώ Φελλά, PhD
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο σχολείο εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και από την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Ωστόσο, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς καταγράφεται ως ένας σημαντικός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς¹ και πηγή άγχους για τη διδασκαλία του μαθήματος. Στο παρόν κεφάλαιο αναλύουμε τη σύνδεση μεταξύ αποτελεσματικής διδασκαλίας και αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και περιγράφουμε πρακτικές οργάνωσης και διαχείρισης τάξης που έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά εδώ και δεκαετίες υπό το πλαίσιο της προληπτικής προσέγγισης του συστήματος ΠροΘεΣυ (δες κεφ. 12).

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματική διδασκαλία, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, πρακτικές με ερευνητική θεμελίωση

Εισαγωγή

Στις μέρες μας γίνεται αρκετή συζήτηση για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και πώς τα σχολεία καλούνται να προετοιμάσουν τον μαθητικό πληθυσμό (Trilling & Fadel, 2009). Ανάμεσα στις συγκεκριμένες δεξιότητες περιλαμβάνονται δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικές πολιτικές καλούνται να αναπροσαρμοστούν σε αυτή τη νέα πρόκληση και να αναθεωρήσουν την μακροχρόνια έμφαση στον γνωστικό τομέα, δίνοντας εξίσου έμφαση στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα των παιδιών (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Ταυτόχρονα, η άσκηση πίεσης στους εκπαιδευτικούς για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων παραμένει και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ισορροπήσουν στην καθημερινότητα της τάξης τους τις κοινωνικο-συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών².

¹ Με τον όρο «εκπαιδευτικός» αναφερόμαστε και στα δύο φύλα.

² Με τον όρο «παιδιά» αναφερόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες σχολικής ηλικίας από δημοτικό μέχρι λύκειο.

Σε αυτή την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για στήριξη των δύο αναπτυξιακών τομέων των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας συγκαταλέγεται ανάμεσα στις κυριότερες πηγές άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Kyriacou, 2001· Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005· Martin, Sass, & Schmitt, 2012) και αποτελεί μία από τις συχνότερες αναφερόμενες αιτίες εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Συγκεκριμένα, η έντονη ανησυχία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς δε συναντάται μόνο στον ελληνικό χώρο (π.χ., Κάμτσιος & Λώλης, 2016), αλλά αντιθέτως φαίνεται να αποτελεί ένα καθολικό φαινόμενο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ερευνητικής εργασίας με συμμετέχοντες 400 καθηγητές από το Χονγκ Κονγκ καταλήγουν ότι η διαχείριση συμπεριφοράς αποτελεί τον δεύτερο πιο σημαντικό παράγοντα άγχους στους εκπαιδευτικούς (Chang, 2009). Παρομοίως, ερευνητικές εργασίες που έχουν διεξαχθεί σε Αυστραλία, Ισραήλ και Κίνα υποδεικνύουν ότι τα προβλήματα πειθαρχίας των παιδιών προκαλούν από μέτρια ως σοβαρή ανησυχία στους εκπαιδευτικούς (Lewis et al., 2005). Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί της Νέας Υόρκης δηλώνουν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικοί, αν δεν αφιέρωναν τόσο πολύ χρόνο στα θέματα διαχείρισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Farkas, Johnson, & Foleno, 2000). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που αναφέρουν ότι έχουν εις γνώση τους μία συστοιχία στρατηγικών για πρόληψη, μείωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, εντούτοις δηλώνουν ότι θεωρούν τον εαυτό τους απροετοίμαστο για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015· Freeman, Simonsen, Briere, & MacSuga-Gage, 2014). Μία πιθανή επεξήγηση αποτελεί η απουσία από τα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων μαθημάτων που να καταπιάνονται με θέματα σχετικά με τη διαχείριση τάξης και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Farkas et al., 2000).

Οι προσεγγίσεις που παραδοσιακά εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορούν να συνοψιστούν, όπως φάνηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε δύο βασικά πεδία: (α) στην υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών σε εξατομικευμένο επίπεδο, όπως είναι οι αρνητικές τιμωρητικές προσεγγίσεις (π.χ., εφαρμογή συστήματος ποινών, αποβολές, παραμονή στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αποστέρηση προνομίων· Cameron & Sheppard, 2006· Skiba & Losen, 2016), οι οποίες φαίνεται να έχουν έναν πυροσβεστικό χαρακτήρα, να στερούνται διάρκειας και βιωσιμότητας και (β) στην ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών από τις σχολικές διευθύνσεις για εξασφάλιση συμβουλευτικής και παροχών από ειδικό ή ομάδα ειδικών επιστημόνων (π.χ., σχολικών ψυχολόγων). Ένας σημαντικός όμως αριθμός ερευνητικών εργασιών καταλήγει ότι οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις δε φαίνεται να παρουσιάζουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη διόρθωση συμπεριφοράς, αφού επιτυγχάνουν τον προσωρινό τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, όχι όμως την τροποποίησή της (Bear, 1995), ενώ μακροχρόνια φαίνεται να προκαλούν αύξηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2015) και να συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο τερματισμού της σχολικής φοίτησης (Osher, Morrison, & Bailey, 2003).

Η υιοθέτηση πρακτικών που στοχεύουν στην αποσπασματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην επιστημονική κοινότητα καθώς δημιουργεί σειρά αρνητικών επιπτώσεων στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η συνεχιζόμενη αναποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς οδηγεί: (α) στη δημιουργία έντονης απογοήτευσης στους εκπαιδευτικούς ως απόρροια της κατ' επανάληψιν διακοπής της πορείας του μαθήματος για τη διαχείριση τέτοιων φαινομένων (DeVoe et al., 2003· Gottfredson & Gottfredson, 2001· Valenti, 2011), (β) στη μείωση του χρόνου διδασκαλίας, καθώς ο χειρισμός τέτοιων προβλημάτων προβαίνει εις βάρος του διδακτικού και μαθησιακού χρόνου (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009), (γ) στην αύξηση των

πιθανοτήτων για δημιουργία προβλημάτων μάθησης (π.χ., Al Otaiba & Fuchs, 2002· Morgan, Farkas, Tufis, & Sperling, 2008), καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης (π.χ., Al Otaiba & Fuchs, 2002· Morgan, Farkas, Tufis, & Sperling, 2008) και τονίζουν πως τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι πολύ πιθανόν να εκδηλώσουν προβλήματα μάθησης και το αντίθετο και (δ) στη μείωση των πιθανοτήτων για ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα (Sabanci, 2009).

Δεκαετίες ερευνών έχουν τονίσει πως ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που παρουσιάζει όχι μόνο παιδαγωγική επάρκεια αλλά και αποτελεσματική διαχείριση τάξης (Scott, 2017). Ο σημερινός εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών καλείται να λειτουργήσει διαφορετικά στο θέμα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Συνεπώς, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που η σκέψη και στάση του επικεντρώνονται στο πώς θα δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα είναι υποστηρικτικό, θετικό, προβλέψιμο, κι άρα δομημένο, για κάλυψη των μαθησιακών και κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών όλων των παιδιών. Δεδομένων λοιπόν των αρνητικών επιπτώσεων των προβλημάτων συμπεριφοράς στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, κρίνεται σημαντική η έμφαση στη δημιουργία τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων που δίνουν έμφαση στην πρόληψη και αναδεικνύουν στοχευμένα και συστηματικά τη διδασκαλία ως κεντρικό στοιχείο της πολυεπίπεδης στήριξης των κοινωνικο-συναισθηματικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών.

Πρακτικές Αποτελεσματικής Διαχείρισης Τάξης

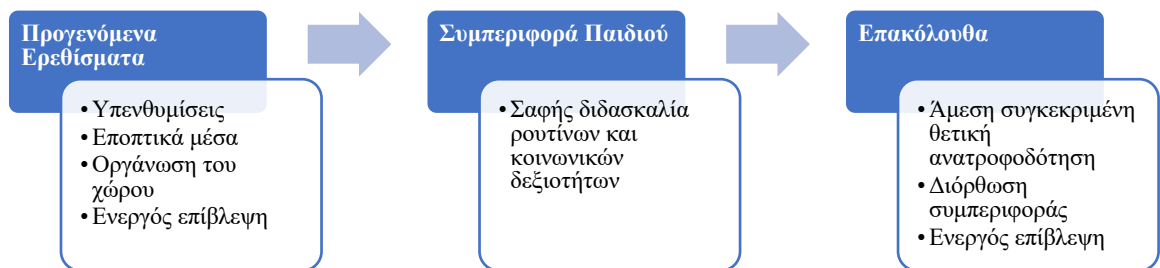
Το σχολικό σύστημα «Πρόωθησης Θετικής Συμπεριφοράς» (ΠροΘεΣυ) (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο) ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση επιστημονικά θεμελιωμένων πρακτικών (Madigan, Cross, Smolkowski, & Strycker, 2016) εντός και εκτός τάξης, οι οποίες συμβάλουν ανάμεσα στα άλλα στην καλλιέργεια κοινωνικών συμπεριφορών και στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το πλαίσιο ΠροΘεΣυ, η συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελεί μορφή επικοινωνίας με το περιβάλλον και κατ'επέκταση τα προβλήματα συμπεριφοράς ερμηνεύονται ως κοινωνικά λάθη των παιδιών. Επίσης, έχοντας ως παραδοχή πως δεν μπορούμε να αλλάξουμε την προσωπικότητα του παιδιού ή/και να παρέμβουμε στην οικογένεια του παιδιού, αυτό που οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να σκεφτούν είναι την αναδόμηση μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου οι ίδιοι καλούνται να δώσουν έμφαση στην τροποποίηση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων με τρόπο ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες για αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με το Γράφημα 1 το θεωρητικό πλαίσιο του συστήματος ΠροΘεΣυ, στηριζόμενο στην Επιστήμη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Cooper, Heron, & Heward, 2020), επικεντρώνεται στον εντοπισμό λειτουργικών σχέσεων μεταξύ της συμπεριφοράς του παιδιού και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Μελετώντας το τι προηγείται (προγενόμενα ερεθίσματα) και τι ακολουθεί (επακόλουθα) τη συμπεριφορά του παιδιού μπορούμε να εντοπίσουμε μοτίβα (ερεθίσματα του περιβάλλοντος) που επηρεάζουν την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγία (π.χ., «Ανοίξτε το βιβλίο της Γλώσσας στη σελίδα 30»), ο Γιώργος δεν την ακολουθεί και μιλά με τον διπλανό του. Τότε, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε παρατήρηση («Γιώργο, γιατί δεν έχεις ανοίξει ακόμη το βιβλίο σου;»). Την επόμενη φορά που θα δώσει οδηγία, ο Γιώργος θα συνεχίζει να εμφανίζει παρόμοια συμπεριφορά (να μην ακολουθεί οδηγία) και πάλι θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός να του κάνει παρατήρηση. Τι επιδιώκει, άραγε, το παιδί μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση; Εικάζεται πως επιδιώκει την προσοχή του εκπαιδευτικού. Άρα, η παρατήρηση που δίνει ο εκπαιδευτικός στον Γιώργο λειτουργεί πιθανώς ενισχυτικά για την αύξηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Για να επιβεβαιωθεί η συγκεκριμένη υπόθεση, προβαίνουμε σε

πειραματικό έλεγχο. Αυτό, ωστόσο, είναι η δουλειά ενός επαγγελματία-ειδικού στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (δηλαδή του Αναλυτή Συμπεριφοράς).

Σύμφωνα με το πλαίσιο ΠροΘεΣυ, σκοπός μας είναι ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να τροποποιήσει το τι προηγείται και το τι ακολουθεί της συμπεριφοράς του παιδιού με απώτερο στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών συμπεριφορών και την αποτελεσματική διδακτική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Στο παρόν κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε σε έξι επιστημονικά θεμελιωμένες στρατηγικές διαχείρισης τάξης, των οποίων η ορθή εφαρμογή δημιουργεί ένα προβλέσιμο, θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Στρατηγικές που προηγούνται της συμπεριφοράς του παιδιού είναι η οργάνωση του χώρου της τάξης, οι υπενθυμίσεις και η ενεργός επίβλεψη. Στρατηγικές που έπονται της μαθητικής συμπεριφοράς είναι η συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση και η διόρθωση συμπεριφοράς. Τέλος, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία συμπεριφοράς για την προώθηση κοινωνικών συμπεριφορών. Οι αναγνώστες ενθαρρύνονται να μελετήσουν τις επιστημονικές εργασίες της Simonsen και των συνεργατών της (2008, 2015) για εμβάθυνση σε περισσότερες στρατηγικές.

Γράφημα 1. Συνάφεια περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και μαθητικής συμπεριφοράς




Μεριστοποίηση της Οργάνωσης του Φυσικού Χώρου

Ο φυσικός χώρος της τάξης, όταν οργανωθεί με προσοχή, μπορεί να συμβάλει στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην προώθηση των αναμενόμενων συμπεριφορών. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να περιορίσει οποιοδήποτε συνωστισμό και αποσπάσεις στην τάξη, να προβαίνει σε ενεργό επίβλεψη (δέστε σχετική στρατηγική πιο κάτω), να εφαρμόζει την κατάλληλη διάταξη θέσεων με βάση τη διδακτική μεθοδολογία και να χρησιμοποιεί τον κατάλληλο σχεδιασμό χώρου για πρόληψη πιθανών προβλημάτων (Simonsen & Myers, 2015). Αναλυτικότερα, αποσπάσεις στο μάθημα μπορεί να προκύψουν όταν ο εκπαιδευτικός αναρτά καθετί που τα παιδιά δημιουργούν και το αφήνει αναρτημένο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ανάρτηση εποπτικών μέσων πρέπει να γίνεται με προσοχή επιλέγοντας το τι θα τοποθετηθεί στους τοίχους ή στον πίνακα σε συνάρτηση με τον μαθησιακό ή/και κοινωνικό στόχο που θα εξυπηρετήσει. Η ανάρτηση εποπτικών μέσων (βλ. Γράφημα 2), που προβάλλουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές, χρειάζεται να κατέχει περίοπτη θέση στον χώρο της τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να προβαίνει σε συστηματική διδασκαλία, επαναφορά και υπενθύμιση (δέστε στρατηγικές πιο κάτω). Επιπρόσθετα, η ανάρτηση εργασιών των παιδιών είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να αναγνωρίζεται η προσπάθεια και το αποτέλεσμα κάθε παιδιού.

Συνωστισμός παρατηρείται όταν τα έπιπλα ή/και τα διδακτικά μέσα της τάξης προκαλούν συγκεντρώσεις παιδιών, με αποτέλεσμα να προκύπτει αναστάτωση και αναταραχή. Τα θρανία είναι σημαντικό να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει άμεση οπτική επαφή με όλα τα παιδιά. Η διάταξη των θρανίων μπορεί να συνδυαστεί με ρουτίνα τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετήσει σημάδια στο έδαφος της αίθουσας για να είναι σε θέση τα παιδιά να οριοθετούν τα ίδια το θρανίο τους σε συγκεκριμένο σημείο. Τα διδακτικά μέσα που αποσπών την προσοχή των παιδιών χρειάζεται να αποσύρονται ή να

αποθηκεύονται σε μέρος, το οποίο τα παιδιά να μην έχουν πρόσβαση, ώστε το μάθημα να διεξάγεται απρόσκοπτα. Επίσης, μέρος της οργάνωσης της διαχείρισης της συμπεριφοράς είναι η δημιουργία ήσυχης γωνιάς, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποφορτιστούν από έντονα συναισθήματα. Η συγκεκριμένη γωνιά χρειάζεται να διαχωρίζεται οπτικά από το υπόλοιπο μέρος της τάξης, ωστόσο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να επιβλέπει το παιδί. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρατηρεί προσεκτικά και να είναι σε εγρήγορση για το πώς ενδεχόμενες αποσπάσεις ή συνωστισμός παιδιών προκύπτουν και να προβαίνει σε αλλαγές σχετικές με την οργάνωση στην τάξη.

Γράφημα 2. Ανάρτηση κοινωνικών συμπεριφορών

<p>αξία σεβασμός</p> <p>Είμαι ενεργός ακροατής</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Βλέπω και ακούω τον ομιλητή 2. Φωνή 0 3. Χέρια και πόδια κοντά μου 4. Σηκώνω το χέρι για να μιλήσω 	<p>αξία ασφάλεια</p> <p>Περπατώ με προσοχή</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Δένω κορδόνια 2. Κοιτάζω μπροστά 3. Αφήνω απόσταση 4. Χέρια και πόδια κοντά μου 5. Περπατώ αθόρυβα με κανονικό ρυθμό 	<p>αξία υπευθυνότητα</p> <p>Ακολουθώ οδηγίες</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Βλέπω και ακούω τον ομιλητή 2. Φωνή 0 3. Χέρια και πόδια κοντά μου 4. Εκτελώ την οδηγία 
<p>ΣΗΜΑ ΠΡΟΣΟΧΗΣ</p> <p>Δάσκαλος: «1, 2, 3»</p> <p>Μαθητές: «Απόλυτη ησυχία» (επίπεδο φωνής 3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Σταματώ ό,τι κάνω. 2. Σταυρώνω τα χέρια. 3. Κρατώ το επίπεδο φωνής μου στο 0. 4. Έχω τα μάτια στον δάσκαλο/δασκάλα. 	<p>Βρίσκομαι στη θέση μου σημαίνει...</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Έχω την καρέκλα με τα τέσσερα πόδια στάθερη στο πάτωμα. 2. Κάθομαι στην καρέκλα με ίσια την πλάτη μου, κοντά στο θρανίο. 3. Έχω τα πόδια στο πάτωμα και τα χέρια στον εαυτό μου. 4. Αγγίζω μόνο τα δικά μου αντικείμενα. <p>ΑΞΙΑ: ΑΣΦΑΛΕΙΑ</p>	<p>Μιλώ με ευγένεια σημαίνει...</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Βλέπω το άτομο. 2. Χρησιμοποιώ επίπεδο φωνής από 0-3. 3. Λέω αυτό που θέλω με φιλικό και ήρεμο τρόπο. <p>ΑΞΙΑ: ΣΕΒΑΣΜΟΣ</p>

Η διαρρύθμιση των θρανίων σε μορφή μετωπική, πι (Π), ή ομαδική στηρίζεται στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος (Kern & Clemens, 2007). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι ευέλικτος στη διάταξη των θρανίων καθώς και στις ανάγκες των παιδιών. Συγκεκριμένα, περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται τον δικό τους χώρο λόγω υπερκινητικότητας ή/και ελλειμματικής προσοχής καλό θα ήταν να τοποθετούνται σε απόσταση μέχρι 1,5 μέτρο από τον εκπαιδευτικό, ώστε να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση και επαναφορά στο μάθημα.

Ο προσεγμένος σχεδιασμός του φυσικού χώρου της τάξης συμβάλλει ώστε πολλά προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να προληφθούν. Για παράδειγμα, αιχμηρά αντικείμενα (π.χ., πινέζες, ψαλίδια, καρφίτσες) αν υποπέσουν στα χέρια παιδιών με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς σε κρίσιμες στιγμές θυμού μπορεί να προκαλέσουν κίνδυνο τραυματισμού προς άλλους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός είναι προτιμότερο να τα φυλάει εκ των προτέρων. Επίσης, προσωπικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού, τα οποία δε θα ήθελε ο εκπαιδευτικός να αγγίζουν παιδιά, καλό θα ήταν να τα φυλάει σε κλειδωμένο συρτάρι ή να μην τα τοποθετεί στην έδρα. Η Simonsen και η Myers (2015) εισηγούνται μάλιστα πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετήσει ταινία σήμανσης σε περιοχές που αφορούν στον χώρο των προσωπικών αντικειμένων του εκπαιδευτικού ξεκαθαρίζοντας στα παιδιά ό,τι δεν επιτρέπεται να αγγίζουν.

Η οργάνωση του φυσικού χώρου της τάξης παρέχει το σταθερό πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει με σαφή τρόπο στα παιδιά ποιες είναι οι αναμενόμενες ρουτίνες της τάξης και ποιες κοινωνικές δεξιότητες (ή αλλιώς κανόνες συμπεριφοράς) θα πρέπει να εφαρμόζουν στο μάθημα.

Διδασκαλία Συμπεριφοράς

Ο καθορισμός και η διδασκαλία των κανόνων συμπεριφοράς (ή αλλιώς κοινωνικών συμπεριφορών) αποτελεί το κρισιμότερο στοιχείο της διαχείρισης τάξης. Με τον όρο «κανόνες συμπεριφοράς» εννοούμε τις ρουτίνες και τις κοινωνικές δεξιότητες, που καλούνται τα παιδιά να επιδείξουν στο μάθημα. Όταν ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς να διδάξει με σαφή τρόπο τις αναμενόμενες ρουτίνες και κοινωνικές δεξιότητες, έπειτα παρέχει συχνές υπενθυμίσεις και επανέρχεται με σύντομες επαναδιδασκαλίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τότε ο διδακτικός χρόνος μεγιστοποιείται και τα προβλήματα συμπεριφοράς περιορίζονται. Κατά συνέπεια, τα παιδιά μεγιστοποιούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Sugai & Horner, 2009), αφού πλέον ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον προβλέψιμο και ξεκάθαρο για το πώς πρέπει τα παιδιά να λειτουργούν σε καθημερινή βάση.

Με τον όρο «ρουτίνες τάξης» αναφερόμαστε σε εκείνες τις διαδικαστικές συμπεριφορές που συνδέονται με το πρόγραμμα και τις διαδικασίες της τάξης, όπου τα παιδιά καλούνται να λειτουργήσουν. Ο κάθε εκπαιδευτικός ορίζει τις δικές του ρουτίνες εκ των προτέρων, οι οποίες χρειάζεται να ταυτιστούν με την οργάνωση του φυσικού χώρου της τάξης (δες προηγούμενη στρατηγική πιο πάνω). Με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» αναφερόμαστε σε δεξιότητες που το παιδί καλείται να αναπτύξει για να αλληλεπιδράσει με ένα υγιή και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο με τα υπόλοιπα μέλη του χώρου. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οριζόντιες συμπεριφορές, τις οποίες το άτομο καλείται να επιδείξει και εκτός σχολικού χώρου διότι αποτελούν δεξιότητες ζωής. Οι κοινωνικές συμπεριφορές διατυπώνονται με θετικό και παρατηρήσιμο τρόπο και ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). Η εμπειρία μας λέει πως οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν ένα μακρύ κατάλογο κανόνων συμπεριφοράς. Στην προκειμένη περίπτωση, εισηγούμαστε τον καθορισμό και διδασκαλία 3-5 κοινωνικές δεξιότητες και 2-3 ρουτίνες τάξης. Ο μικρός αριθμός κανόνων συμπεριφοράς είναι πιο επιτεύξιμος στο να διδαχθεί στα παιδιά και να δοθούν ευκαιρίες για συνεχή εξάσκηση (Simonsen et al., 2015· Kern & Clemens, 2007). Παραδείγματα σημειώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Παραδείγματα κοινωνικών συμπεριφορών

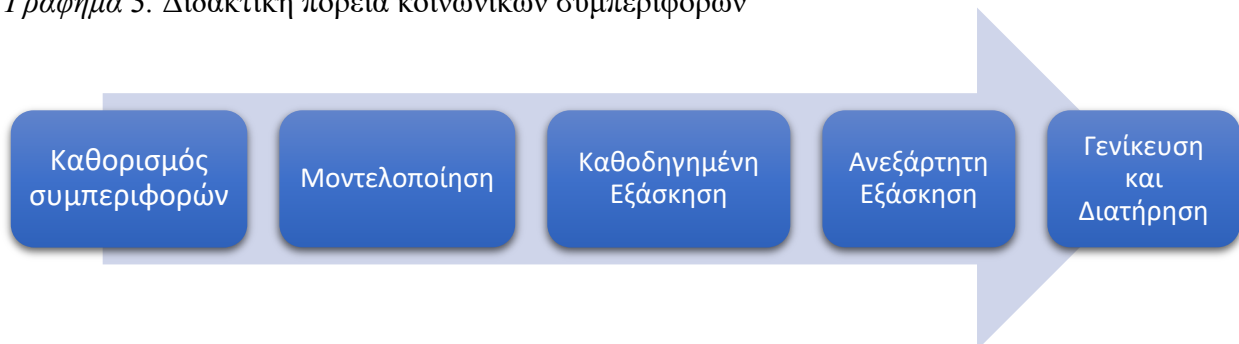
Κοινωνικές Συμπεριφορές	
Κοινωνικές Δεξιότητες	Ρουτίνες Τάξης
Ενεργός ακροατής	Γραμμή μετακίνησης
Διατηρώ επίπεδο φωνής 0 ως 3	Σήμα προσοχής
Εργάζομαι υπεύθυνα	Παράδοση κατ'οίκον εργασίας
Διατηρώ τον χώρο καθαρό	Είσοδος/έξοδος από την τάξη
Ακολουθώ οδηγίες	Διανομή φυλλαδίων ή/και υλικών
Χρησιμοποιώ ευγενικές λέξεις	Μάζεμα φυλλαδίων ή/και υλικών

Η διδασκαλία των κοινωνικών συμπεριφορών ακολουθεί την ίδια πορεία με αυτήν που εφαρμόζεται για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 3, ο εκπαιδευτικός κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς αφού έχει ήδη ορίσει τις ρουτίνες και τις κοινωνικές δεξιότητες, προχωρεί στη διδασκαλία των συμπεριφορών. Η διδασκαλία είναι σαφής και άμεση, όπου παρουσιάζεται με ξεκάθαρο και βιωματικό τρόπο η σωστή και η λανθασμένη συμπεριφορά εμπλέκοντας τα παιδιά σε δραστηριότητες εξάσκησης.

Η αφόρμηση του μαθήματος ξεκινά με τον εκπαιδευτικό να παρουσιάζει και να συζητά με τα παιδιά τη λογική και τη χρησιμότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς (στάδιο μοντελοποίησης) («Παιδιά, γιατί είναι σημαντικό να είμαστε ενεργοί ακροατές στο μάθημα; Τι κερδίζουμε όταν το δείχνουμε; Τι ενδεχομένως να μας συμβεί όταν δεν είμαστε ενεργοί ακροατές;»). Στη συνέχεια, παρουσιάζει το εποπτικό μέσο δείχνοντας και λέγοντας τα βήματα

της συμπεριφοράς («Ενεργός ακροατής σημαίνει πως βλέπω και ακούω αυτόν που μιλά. Έχω τα πόδια και τα χέρια κοντά στο σώμα μου. Η φωνή μου είναι στο μηδέν και περιμένω να ολοκληρώσει ο ομιλητής. Τότε, σηκώνω το χέρι μου ψηλά.»). Το στάδιο της μοντελοποίησης ακολουθεί η παροχή ευκαιριών για καθοδηγημένη εξάσκηση μέσω σεναρίων. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά μέσω υπόδυσης ρόλων, όπου παρουσιάζονται παραδείγματα και αντιπαραδείγματα της συμπεριφοράς. Τονίζεται πως κατά την υπόδυση ρόλων στα σεναρια-αντιπαραδείγματα, ο εκπαιδευτικός υποδύεται τη λανθασμένη συμπεριφορά για δύο λόγους. Πρώτο, αποφεύγεται η παροχή ευκαιριών στα παιδιά για να κάνουν εξάσκηση σε λανθασμένες συμπεριφορές, ειδικά αυτών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Δεύτερο, η εκτέλεση λανθασμένων συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό βοηθά τα παιδιά να προβληματιστούν για το πώς φαίνεται η λανθασμένη συμπεριφορά και τι αντίκτυπο έχει στον κοινωνικό περίγυρο. Για την εκτέλεση σεναρίων όπου προβάλλεται η επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός επιλέγει παιδιά που αποτελούν κοινωνικά πρότυπα. Στη συνέχεια, ενσωματώνει στην εξάσκηση σεναρίων και παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες. Σκοπός της εξάσκησης είναι τα παιδιά να μετατρέψουν τις λανθασμένες συμπεριφορές σε επιθυμητές και να βιώσουν έμπρακτα τα βήματα της κάθε συμπεριφοράς. Το μάθημα ολοκληρώνεται με την παροχή ευκαιριών ανεξάρτητης εξάσκησης, όπου ο εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά πως στα επόμενα μαθήματα της μέρας θα παρακολουθεί την εφαρμογή της συμπεριφοράς από όλα τα παιδιά και θα επαινεί αυτά που το εφαρμόζουν σωστά. Σημειώνεται πως το περιεχόμενο των σεναρίων διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, τις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών καθώς και με βάση το στάδιο εκμάθησης, στο οποίο βρίσκονται.

Γράφημα 3. Διδακτική πορεία κοινωνικών συμπεριφορών



Απώτερος σκοπός μέσα από τη δομημένη διδασκαλία είναι τα παιδιά να γενικεύσουν και να διατηρήσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και σε διαφορετικούς σχολικούς χώρους. Για να διατηρηθεί και να γενικευτεί η συμπεριφορά των παιδιών χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να παρέχει συστηματική θετική ανατροφοδότηση, να παρέχει ευκαιρίες σύντομης επαναδιδασκαλίας καθώς και ευκαιρίες υπενθύμισης για το τι αναμένεται να εφαρμόζουν σε κάθε περίπτωση. Να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο κοινωνικής συμπεριφοράς προς τα παιδιά και η στάση του είναι πολύ σημαντική στο να βοηθήσει τα παιδιά να αλλάξουν και να διατηρήσουν συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, όταν ζητάμε από τα παιδιά να δείχνουν συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά (π.χ., «Διατηρώ φωνή ομιλητή στο μάθημα»), ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρουσιάζει με τη στάση και συμπεριφορά του τη λανθασμένη συμπεριφορά (π.χ., να φωνάζει δυνατά στα παιδιά).

Παροχή Συγκεκριμένης Θετικής Ανατροφοδότησης

Η συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει λεκτικές και μη-λεκτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και δίνεται ως επακόλουθο της εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Μια αποτελεσματική στρατηγική θετικής ανατροφοδότησης είναι ο συγκεκριμένος λεκτικός έπαινος (ΣΛΕ) (Ennis, Royer, Lane, & Dunlap, 2020· Haydon et al.,

2020). Ο ΣΛΕ αποτελεί θετική λεκτική/μη λεκτική ανατροφοδότηση προς άλλους, η οποία είναι περιγραφική, συγκεκριμένη και άμεση («Γιώργο, σ' ευχαριστώ που κάθισες στη θέση σου γρήγορα. Αυτό δείχνει ασφάλεια.», «Μαρία, χαίρομαι που έχεις τα μάτια στον ομιλητή. Δείχνεις σεβασμό!»). Ερευνητικά πορίσματα αναφέρουν πως ο ΣΛΕ έχει συνδεθεί με βελτίωση των μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Partin-Moore, Robertson, Maggin, Oliver, & Wehby, 2010), παρουσιάζει θετική επίδραση τόσο σε παιδιά της γενικής όσο και σε παιδιά της ειδικής εκπαίδευσης (Ferguson & Houghton, 1992· Sutherland, Wehby & Copeland, 2000) και συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και εσωτερικών κινήτρων καθώς και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Ο ΣΛΕ αποτελεί μια από τις πιο εμπειρικά θεμελιωμένες δεξιότητες αποτελεσματικής διδασκαλίας (Ennis et al., 2020· Maag, 2001). Παραδείγματα ΣΛΕ μπορούν να εφαρμοστούν στον κοινωνικό και μαθησιακό τομέα (δες Πίνακα 2).

Τονίζεται πως ο ΣΛΕ έχει περιορισμένη επίδραση όταν εφαρμόζεται περιστασιακά. Για αυτό, σύμφωνα με την Lane και τις συνεργάτιδες της (2015), ο ΣΛΕ θα πρέπει να εφαρμόζεται σε αναλογία 4 προς 1. Αυτό σημαίνει πως για κάθε αρνητική συνέπεια που θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός να δώσει στο παιδί (παρατήρηση, επίπληξη, στέρηση) χρειάζεται να παρέχει τέσσερις θετικές λεκτικές και μη-λεκτικές δηλώσεις. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών, που ο ΣΛΕ να μην είναι αρκετά αποτελεσματικός στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Για αυτό τον σκοπό, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να οργανώσει και να εφαρμόσει μη-λεκτικά συστήματα επιβράβευσης για αναγνώριση των επιθυμητών συμπεριφορών σε συνδυασμό με τον ΣΛΕ. Τέτοια οργανωμένα συστήματα επιβράβευσης επικεντρώνονται στην αναγνώριση της ατομικής ή/και ομαδικής συμπεριφοράς μέσω συλλογής βαθμών, πόντων ή κουπονιών, τα οποία θα οδηγήσουν στην εξαργύρωση προνομίων, υλικών, κοινωνικών ενισχυτών ή/και ενισχυτών-δραστηριοτήτων.

Πίνακας 2. Παραδείγματα συγκεκριμένου λεκτικού επαίνου

Κοινωνική συμπεριφορά	Μαθησιακή συμπεριφορά
1. Ιωάννα, σε ευχαριστώ που είσαι ενεργή ακροάτρια και δείχνεις σεβασμό.	1. Κυριακή, χαίρομαι που έχεις βάλει παραγράφους στην ιστορία σου.
2. Τέλεια! Η φωνή σας είναι στο 0. Αυτό είναι σεβασμός.	2. Μηνά, μπράβο! Σωστή ορθογραφία!
3. Γιώργο, καλή προσπάθεια έχοντας τα μάτια στον ομιλητή. Δείχνεις σεβασμό.	3. Μαίρη, έχεις υπέροχα γράμματα! Συνέχισε την καλή δουλειά.
4. Παιδιά, σας ευχαριστώ που έχετε επίπεδο φωνής 2 στην ομάδα. Δείχνετε σεβασμό!	4. Κατερίνα, σε χαίρομαι που προσπαθείς να λύσεις όλα τα προβλήματα μαθηματικών.
5. Μηνά, είμαι περήφανη για σένα! Χρησιμοποιείς ευγενικές λέξεις. Αυτό είναι σεβασμός.	5. Γιώργο, πολύ καλή προσπάθεια στις πράξεις του πολλαπλασιασμού.
6. Μαρία, είσαι άψογη! Βλέπω έχεις έτοιμα τα βιβλία σου. Δείχνεις υπευθυνότητα.	6. Κική, εξαιρετική ανάγνωση σήμερα. Συνέχισε την καλή δουλειά.

Υπενθυμίσεις

Μια αποτελεσματική στρατηγική πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι οι υπενθυμίσεις (Simonsen, Myers, & DeLuca, 2010). Αποτελούν συγκεκριμένες λεκτικές και μη

λεκτικές δηλώσεις που περιγράφουν την αναμενόμενη συμπεριφορά (μαθησιακή, κοινωνική) για κάθε μαθησιακή περίπτωση και εφαρμόζονται στην αρχή, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, κατά τη μετάβαση σε νέα δραστηριότητα καθώς και σε αλλαγή της αναμενόμενης συμπεριφοράς. Παραδείγματα υπενθυμίσεων είναι τα εξής: «*Πριν σχηματίσουμε γραμμή μετακίνησης, υπενθυμίζω πως περπατάμε κρατώντας απόσταση ενός χεριού από τον μπροστινό μας και κοιτάζουμε μπροστά με επίπεδο φωνής 0*», «*Θυμίζω πως όταν εργαζόμαστε στην ομάδα, έχουμε επίπεδο φωνής 1. Εάν προκύψει απορία, συνεχίστε στην επόμενη άσκηση μέχρι να 'ρθω κοντά σας.*» Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την πορεία εφαρμογής της στρατηγικής, που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για την ολοκληρωμένη εφαρμογή της στρατηγικής. Η εφαρμογή των υπενθυμίσεων ποικίλει ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Εκεί που ο εκπαιδευτικός εντοπίζει πως τα παιδιά δυσκολεύονται στην εκτέλεση της αναμενόμενης συμπεριφοράς (π.χ., επιστρέφω στην τάξη έγκαιρα), τότε η παροχή υπενθυμίσεων πρέπει να είναι πιο συστηματική.

Έρευνες αποδεικνύουν πως τα οφέλη από την εφαρμογή των υπενθυμίσεων είναι σημαντικά (π.χ., Colvin, Sugai, Good, & Lee, 1997· Colvin, Sugai, & Patching, 1993· Lane et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να λειτουργούν συνεχώς πυροσβεστικά προσπαθώντας να διορθώσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Μέσω υπενθυμίσεων, ο εκπαιδευτικός δρα προληπτικά τροποποιώντας δραστηριότητες ή διδακτικά μέσα ώστε τα παιδιά να εφαρμόσουν την αναμενόμενη συμπεριφορά. Μαζί με την παροχή υπενθυμίσεων, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να κινείται ανάμεσα στα παιδιά και να παρακολουθεί προσεκτικά τις συμπεριφορές με στόχο να προλάβει την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Πίνακας 3. Διαδικασία εφαρμογής των υπενθυμίσεων

Βήματα Εφαρμογής της Στρατηγικής των Υπενθυμίσεων		Ναι/ Όχι/ Σε εξέλιξη
1.	Κάτω από ποιες συνθήκες εμφανίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς; (γραμμή μετακίνησης). Τι είδους προβλήματα παρουσιάζονται; (π.χ., 3-4 παιδιά φωνάζουν και τρέχουν)	
2.	Πώς αναμένεται τα παιδιά να συμπεριφέρονται; (π.χ., Περπατούν, επίπεδο φωνής 0, κλπ.)	
3.	Τι αλλαγές στο περιβάλλον μπορούμε να κάνουμε; (π.χ., Δίνω υπενθύμιση για την αναμενόμενη συμπεριφορά, πλησιάζω συγκεκριμένα παιδιά)	
4.	Τι ευκαιρίες δίνω στα παιδιά για να δείξουν την αναμενόμενη συμπεριφορά; (π.χ., Ρωτώ στοχευμένα 3-4 παιδιά για να μου αναφέρουν τα βήματα)	
5.	Τι κάνω όταν τα παιδιά παρουσιάσουν την επιθυμητή συμπεριφορά; (π.χ., παροχή ΣΛΕ)	
6.	Τι άλλη βοήθεια δίνω στα παιδιά; (π.χ., Περπατώ δίπλα τους, επιβλέπω ενεργά)	
7.	Πώς αξιολογώ τη συμπεριφορά στη γραμμή μετακίνησης; (π.χ., Σε κάθε μετακίνηση σημειώνω για μια βδομάδα αν εφαρμόστηκαν όλα τα βήματα σωστά από όλα τα παιδιά)	

Ενεργός Επίβλεψη

Η ενεργός επίβλεψη είναι στρατηγική που εστιάζει στην πρόληψη και πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς με σκοπό την κατοχύρωση της ασφάλειας των παιδιών εντός και εκτός τάξης. Παρόλο που η ενεργός επίβλεψη είναι οικεία για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, συχνά δεν εφαρμόζεται ολοκληρωμένα και, όταν βασικές πτυχές της παραλείπονται, γίνεται

λιγότερο αποτελεσματική (Lewis, Colvin, & Sugai, 2000). Ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει ορθά τη στρατηγική προβαίνοντας σε σειρά ενεργειών που επικεντρώνονται σε μετακίνηση ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό, ενεργός παρακολούθηση των συμπεριφορών και παροχή συνεχούς και συστηματικής ανατροφοδότησης (Menzies et al., 2018).

Η ενεργός επίβλεψη παρουσιάζει εκτενή ερευνητική υπόσταση. Συγκεκριμένα, όταν εφαρμόζεται σωστά βοηθάει στην ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών, μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς, ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών κατά τις μετακινήσεις και αυξάνει τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα (Colvin et al., 1997· Lewis, Colvin, & Sugai, 2000· Menzies et al., 2018· Simonsen, Fairbank, Briesch, Myers, & Sugai, 2008).

Βασικά στοιχεία της στρατηγικής περιλαμβάνουν τα εξής: (α) Πρώτα, ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα παιδιά παρέχοντας υπενθυμίσεις για τις αναμενόμενες συμπεριφορές. Πριν τη μετακίνηση, είναι απαραίτητο να διαμορφώσει τον φυσικό χώρο της τάξης με τρόπο που να του επιτρέπει εύκολη και ασφαλή μετακίνηση. Για παράδειγμα, τα θρανία θα χρειαστεί να διαμορφωθούν με τρόπο που να εξασφαλίζεται αρκετό πέρασμα και οι σχολικές σάκες των παιδιών να είναι τοποθετημένες σε σημείο στο θρανίο που δεν ελλοχεύει εμπόδιο στο πέρασμα του εκπαιδευτικού. (β) Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καθώς κινείται παρακολουθεί ενεργά τις συμπεριφορές των παιδιών, αξιολογεί τις αλληλεπιδράσεις τους καθώς και την τήρηση των αναμενόμενων συμπεριφορών. (γ) Ο εκπαιδευτικός φροντίζει στοχευμένα να παρέχει λεκτικές («Γιάννη, υπενθυμίζω πως τώρα εργαζόμαστε σιωπηρά») και μη-λεκτικές υπενθυμίσεις (νεύμα, σήμα), οι οποίες είναι ιδιαίτερα βοηθητικές γιατί διατηρούν την ησυχία στο μάθημα. (δ) Τέλος, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει συστηματικά και συχνά συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση με λεκτικό τρόπο («Νίκη, σε ευχαριστώ που εργάζεσαι προσεκτικά») καθώς και μη λεκτικό (χαμόγελο, απαλό άγγιγμα στον ώμο, θετική έκφραση προσώπου, κ.λπ.). Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για ολοκληρωμένη εφαρμογή της στρατηγικής (Lewis et al., 2000· Menzies et al., 2018).

Πίνακας 4. Ενεργός επίβλεψη

Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού στην Εφαρμογή των Βημάτων της Ενεργούς Επίβλεψης		Ναι/ Όχι/ Σε εξέλιξη
1.	Έχω επικεντρωθεί σε μια δραστηριότητα ή διδακτική περίοδο, όπου η ενεργός επίβλεψη είναι απαραίτητη.	
2.	Έχω ήδη διδάξει ρουτίνες ή αναμενόμενες συμπεριφορές στα παιδιά, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας ή της διδακτικής περιόδου.	
3.	Έχω δώσει ξεκάθαρο λεκτικό σήμα στα παιδιά για την έναρξη της δραστηριότητας ή της περιόδου.	
4.	Κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, έχω προβεί σε στενή παρακολούθηση των ενεργειών των παιδιών στον χώρο.	
5.	Καθώς παρακολουθώ τις ενέργειες των παιδιών στο μάθημα, έχω δώσει στα παιδιά να καταλάβουν ότι παρακολουθώ τις συμπεριφορές τους μέσω εγγύτητας, μη-λεκτικού σήματος και υπενθυμίσεων.	
6.	Έχω διαχειριστεί ήπια προβλήματα συμπεριφοράς όταν προκύψουν στο μάθημα μέσω κατ'ιδίαν επαφής με το παιδί, χρησιμοποιώντας ουδέτερο ύφος και επιδιώκοντας ευκαιρίες θετικής αλληλεπίδρασης μαζί του.	
7.	Έχω δώσει θετική ανατροφοδότηση στα παιδιά σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας καθώς και στο τέλος της.	

Βασική προϋπόθεση για επιτυχή εφαρμογή της στρατηγικής είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει με επάρκεια τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση πιθανών ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Για παράδειγμα, εάν γνωρίζει ότι ένα παιδί δυσκολεύεται σε κάποια γνωστική δραστηριότητα έχει την έγνοια και παρακολουθεί για πιθανή στοχευμένη μετακίνηση προς το μέρος του. Κατά τη διάρκεια της στρατηγικής είναι απαραίτητη η εγγύτητα του εκπαιδευτικού προς όλα τα παιδιά και η χρήση της βλεμματικής επαφής. Ταυτόχρονα, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι σε «ακουστική εγγύηση» για να προλάβει την έναρξη ενός προβλήματος. Επομένως, με την αποτελεσματική εφαρμογή της ενεργούς επίβλεψης οι εκπαιδευτικοί έχουν στην «εργαλειοθήκη» τους μια στρατηγική που τους ενισχύει να προλάβουν την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς προβαίνοντας σε ενέργειες πριν το πρόβλημα εμφανιστεί. Από την άλλη, τους υπενθυμίζει να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των παιδιών και να παρέχουν συγκεκριμένη, θετική και διορθωτική ανατροφοδότηση.

Στρατηγικές Διόρθωσης Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Όπως έχει προαναφερθεί, με βάση τη λογική του συστήματος ΠροΘεΣυ τα προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά λάθη και η διόρθωσή τους ακολουθεί διδακτική πορεία. Αυτό είναι απαραίτητο για δύο λόγους. Πρώτο, η έρευνα έχει τονίσει επανειλημμένως πως οι τιμωρητικές και αρνητικές προσεγγίσεις (π.χ., επίπληξη, προσβολή, στέρηση προνομίων, αποβολή) δε μειώνουν μακροχρόνια τα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ., Caldarella, Larsen, Williams, Wills, & Wehby, 2020· Costenbader & Markson, 1998). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα τέτοιων προσεγγίσεων μειώνουν προσωρινά το πρόβλημα συμπεριφοράς (Osher et al., 2010). Δεύτερο, τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα από την επιβολή αρνητικών προσεγγίσεων αυξάνονται στο μέλλον και μετατρέπονται αρκετές φορές σε περιστατικά παραβατικότητας, βανδαλισμού και πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (Mayer & Sulzer-Azaroff, 1990· Skiba, Peterson, & Williams, 1997). Συνεπώς, η διόρθωση προβλημάτων συμπεριφοράς χρειάζεται να περιλαμβάνει ήπιες τιμωρητικές προσεγγίσεις και ενσωμάτωση διδακτικής προσέγγισης.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιμορφωθεί και να εμπλουτίσει την εργαλειοθήκη του με στρατηγικές διόρθωσης προβλημάτων συμπεριφοράς που επικεντρώνονται τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στον κοινωνικό περίγυρο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, παρατηρούνται δύο κατηγορίες στρατηγικών διόρθωσης προβλημάτων συμπεριφοράς: οι έμμεσες και οι άμεσες. Οι έμμεσες στρατηγικές είναι ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να περιορίσει τις ήπιες προβληματικές συμπεριφορές (π.χ., παίζει με αντικείμενα, αναπτύσσει κοινωνική συζήτηση με τον διπλανό, ζωγραφίζει στο θρανίο) προτού αυξηθούν σε συχνότητα και ένταση. Είναι έμμεσες διότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει κατευθείαν λεκτική αλληλεπίδραση με το παιδί. Τέτοια παραδείγματα ενεργειών του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν: (α) τη μετακίνηση του εκπαιδευτικού προς το παιδί για κάποια δευτερόλεπτα μέχρι το παιδί να επανέλθει στην εργασία του, χωρίς ο εκπαιδευτικός να του πει οτιδήποτε. (β) Την εκτέλεση μη-λεκτικού σήματος στο παιδί (π.χ., βλεμματική επαφή, δείχνοντας στο εποπτικό μέσο την αναμενόμενη συμπεριφορά, κίνηση χεριών, σήμα προσοχής) κατά τη διάρκεια του μαθήματος που υποδηλώνει ότι έχει εντοπίσει την ενοχλητική συμπεριφορά και ότι αναμένει το παιδί να συμμορφωθεί. (γ) Την αγνόηση της συμπεριφοράς (π.χ., παίζει με αντικείμενα), την εστίαση της προσοχής του εκπαιδευτικού σε παιδί που παρουσιάζει τη σωστή συμπεριφορά (π.χ., ενεργός ακροατής) - το οποίο βρίσκεται στο οπτικό πεδίο του παιδιού που παρουσιάζει την ενοχλητική συμπεριφορά- και την παροχή συγκεκριμένου λεκτικού επαίνου στο παιδί (π.χ., «Μαρία, σε ευχαριστώ που είσαι ενεργός ακροατής!»). Όταν το πρώτο παιδί διορθώσει τη συμπεριφορά του, τότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει άμεσο συγκεκριμένο λεκτικό έπαινο στο παιδί («Κυριακή, πολύ χαίρομαι που έχεις φυλάξει τα μολύβια σου και είσαι ενεργός ακροατής. Αυτό δείχνει υπευθυνότητα!»).

Οι άμεσες στρατηγικές επιδιώκουν τη διόρθωση των προβλημάτων συμπεριφοράς ζητώντας από τον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδράσει άμεσα και λεκτικά με το παιδί εξηγώντας του τι έκανε και τι αναμένεται από το ίδιο να πράξει. Κατά τη λεκτική αλληλεπίδραση με το παιδί, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει διάφορες στρατηγικές όπως την επαναφορά, την επαναδιδασκαλία, την παροχή επιλογών και την κατ'ιδίαν συνάντηση με το παιδί. Η επαναφορά αποτελεί σύντομη προφορική δήλωση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ουδέτερο τόνο φωνής εξηγεί στο παιδί τι πράττει λανθασμένα και τι χρειάζεται να διορθώσει (π.χ., «*Ιωάννα, βλέπω πως δεν έχεις ξεκινήσει την εργασία σου. Είναι ώρα να δείξεις υπευθυνότητα ξεκινώντας την εργασία σου τώρα.*»). Η επαναδιδασκαλία αποτελεί προέκταση της επαναφοράς, όπου εδώ ο εκπαιδευτικός ενσωματώνει στο μάθημα στοχευμένες ευκαιρίες εξάσκησης σε συμπεριφορές που έχει προσέξει πως η πλειοψηφία της τάξης παρουσιάζει. Για παράδειγμα, όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας τα περισσότερα παιδιά δεν δείχνουν το κατάλληλο επίπεδο φωνής και μιλούν δυνατά, τότε ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να σταματήσει το μάθημα και να αφιερώσει 10 λεπτά σύντομης επαναδιδασκαλίας για τη χρήση του φωνόμετρου στο μάθημα. Η σύντομη επαναδιδασκαλία παρέχει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες εξάσκησης και δίνει το μήνυμα πως ο εκπαιδευτικός επιμένει στις αναμενόμενες συμπεριφορές.

Η παροχή επιλογών εφαρμόζεται εφόσον το παιδί συνεχίζει να μην ανταποκρίνεται στην επαναφορά και στην επαναδιδασκαλία. Είναι πιο επεμβατική στρατηγική διότι ζητά ξεκάθαρα από το παιδί να τερματίσει την προβληματική συμπεριφορά ακολουθώντας τον κανόνα συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει δύο επιλογές, τις οποίες ο ίδιος έχει προαποφασίσει. Η μια επιλογή αφορά σε συμπεριφορά, την οποία ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως το παιδί θα επιλέξει διότι είναι η επιθυμητή. Η δεύτερη επιλογή αφορά σε συμπεριφορά, την οποία ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως είναι λιγότερο επιθυμητή συμπεριφορά για το παιδί. Στόχος είναι το παιδί να ακολουθήσει την επιθυμητή συμπεριφορά («*Πέτρο, μπορείς να ολοκληρώσεις την εργασία σου τώρα στο μάθημα ή να παραμείνεις στην τάξη το διάλειμμα και να την ολοκληρώσεις; Ποιο από τα δυο θα σε βοηθήσει να γίνεις υπεύθυνος;*»). Τέλος, η τελευταία άμεση στρατηγική, η κατ'ιδίαν συνάντηση με παιδί, αφορά σε ατομική συζήτηση με το παιδί, όπου ο εκπαιδευτικός αφιερώνει 10 λεπτά και συζητά με το παιδί το πρόβλημα συμπεριφοράς, του δείχνει πώς πρέπει να συμπεριφερθεί, του εξηγά τη χρησιμότητα της σωστής συμπεριφοράς και τέλος, του ζητά μέσω 2-3 σεναρίων να κάνει εξάσκηση στα βήματα της συμπεριφοράς. Στόχος σε αυτή την ατομική συνάντηση είναι να δοθούν ευκαιρίες εξάσκησης στο παιδί και όχι να του γίνει επίπληξη με θυμωμένο και απειλητικό ύφος για το τι θα συμβεί αν επαναλάβει την προβληματική συμπεριφορά.

Πίνακας 5. Άμεσες και έμμεσες στρατηγικές διόρθωσης προβλημάτων συμπεριφοράς

Έμμεσες Στρατηγικές	Άμεσες στρατηγικής
Εγγύτητα	Επαναφορά
Μη-λεκτικό σήμα	Επαναδιδασκαλία
Αγνόηση, προσοχή, επιβράβευση	Παροχή επιλογών
	Κατ'ιδίαν συνάντηση με το παιδί

Αντί επιλόγου ... γενικές παραινέσεις για τη διόρθωση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως σε κάθε περίπτωση διόρθωσης της ενοχλητικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει θετική αναγνώριση στο παιδί δείχνοντας την ευχαρίστησή του στην προσπάθεια που έχει καταβάλλει το παιδί. Η συστηματικότητα στην εφαρμογή των πιο πάνω στρατηγικών είναι πιο σημαντική από το να σκέφτεται κάθε φορά ο εκπαιδευτικός τι συνέπειες θα επιβάλλει. Η διόρθωση των προβλημάτων συμπεριφοράς

χρειάζεται να ακολουθεί ουδέτερη και άμεση αντίδραση από τον εκπαιδευτικό έχοντας ήρεμη γλώσσα σώματος. Η διάρκεια της παρέμβασης του εκπαιδευτικού στη διόρθωση του προβλήματος συμπεριφοράς πρέπει να είναι μικρότερη από τη διάρκεια του προβλήματος συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στοχευμένα, ήρεμα και άμεσα και απομακρύνεται για να δώσει την ευκαιρία στο παιδί να αυτοδιορθωθεί. Αποφεύγονται οι διαλέξεις προς την τάξη και το παιδί για την αναμενόμενη συμπεριφορά και παρέχονται ευκαιρίες εξάσκησης. Κατά την εφαρμογή των άμεσων στρατηγικών, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το παιδί ατομικά και του ζητά να διορθώσει το πρόβλημα συμπεριφοράς. Αποφεύγει, όπου είναι εφικτό, να φωνάζει το όνομά του δημόσια στην τάξη, στιγματίζοντάς το ενώπιον των συμμαθητών και μιλώντας αρνητικά για τη συμπεριφορά του. Όταν το πρόβλημα συμπεριφοράς χρειάζεται περισσότερο από κάποια δευτερόλεπτα για να επιλυθεί, τότε ο εκπαιδευτικός φροντίζει να επαναφέρει την προσοχή της υπόλοιπης τάξης στη δραστηριότητα του μαθήματος και συζητά με το συγκεκριμένο παιδί κατ'ίδίαν.

Η διαχείριση τάξης για να είναι αποτελεσματική και για να προωθεί θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της χρειάζεται μια διαφορετική στάση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η προσέγγιση, που έχει παρουσιαστεί σε αυτό το κεφάλαιο, διατηρεί στον πυρήνα της την έννοια της διδασκαλίας της κοινωνικής συμπεριφοράς ως τη βασική μέθοδο αντιμετώπισης των κοινωνικών αδυναμιών των παιδιών και στηρίζεται λιγότερο στην επιβολή αρνητικών συνεπειών.

Βιβλιογραφία

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*, 300–316.
- Bear, G. G. (1995). Best practices in school discipline. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 431-443). Washington, DC: NASP.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Howard, W. P., & Wehby, J. H. (2020). “Stop doing that!”: Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*. doi: 10.1177/1098300720935101.
- Cameron, M., & Sheppard, S. M. (2006). School discipline and social work practice: Application of research and theory to intervention. *Children and schools, 28*, 15-22.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193-218.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*, 180-213.
- Colvin, G., Sugai, G., Good, R. H., & Lee, Y. Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly, 12*, 344–363.
- Colvin, G., Sugai, G., & Patching, B. (1993). Precorrection: An instructional approach for managing predictable problem behaviors. *Intervention in School and Clinic, 28*, 143-150.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology, 36*(1), 59–82.
- DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T. D., & Baum, K. (2004). *Indicators of school crime and safety*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects

- of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. doi:10.1016/j.tate.2015.01.013.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). *Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children*. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi:10.1111/cdev.12739
- Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Dunlap, K. D. (2020). Behavior-specific praise in Pre-K–12 settings: Mapping the 50-year knowledge base. *Behavioral Disorders*, 45(3), 131–147. doi:10.1177/0198742919843075
- Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). *A sense of calling: Who teaches and why*. Retrieved from: http://www.publicagenda.org/files/sense_of_calling.pdf
- Ferguson, E., & Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's assertive discipline program, on children's on task behaviour. *Educational Studies*, 18, 83-93.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37, 106–120. doi:10.1177/0888406413507002.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, 159-165.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16, 893–926. doi:10.1007/s11121-015-0555-x
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (2001). What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 313-344.
- Haydon, T., Musti-Rao, S., Kennedy, A., Murphy, M., Hunter, W., & Boone, J. (2010). Using teacher praise with middle and high school students. *Beyond Behavior*, 1-9. Doi: 10.1177/1074295620915883.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80-85.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 65–75.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189-203.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis Parks, R., & Oakes, W. P. (2015). *Supporting behavior for success*. New York, NY: Guildford Press.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre- correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children*, 23, 109–121.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive

- reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2), 173-186.
- Madigan, K., Cross, R. W., Smolkowski, K., & Strycker, L. A. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement: A 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22(7-8), 402–421.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546–559.
- Mayer, G. R., & Sulzer-Azaroff, B. (1990). Interventions for vandalism. In G. Stoner, M. K. Shinn, & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 559-580). Washington, DC: National Association of School Psychologists Monograph.
- Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., Ruth, K., Cantwell, E. D., & Smith-Menzies, L. (2018). Active supervision: An effective, efficient, low-intensity strategy to support student success. *Beyond Behavior*, 27(3), 153–159.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of learning disabilities*, 41, 417-436.
- Osher, D., Morrison, G., & Bailey, W. (2003). Exploring the relationship between student mobility and dropout among students with emotional and behavioral disorder. *Journal of Negro Education*, 72, 79-96.
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J. & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48-58.
- Partin- Moore T. C., Robertson, R. E., Maggin, D. E., Oliver, R. H., & Wehby, J. E. (2009) Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure*, 54(3), 172-178. doi: [10.1080/10459880903493179](https://doi.org/10.1080/10459880903493179) .
- Sabancı, A. (2009). The effect of primary school teachers' burnout on organizational health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 195–205.
- Scott, T. M. (2017). *Teaching behavior: Managing classrooms through effective instruction*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Simonsen, B., Fairbank, 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, 351–380.
- Simonsen, B., Freeman, J., Goodman, S., Mitchell, B., Swain-Bradway, J., Flannery, B., Sugai, G., George, H., & Putman, B. (2015). *Supporting and responding to behavior: Evidence-based classroom strategies for teachers*. Washington, DC: U.S. Office of Special Education Programs.
- Simonsen, B., & Myers, D. (2015). *Classwide positive behavior interventions and supports: A guide to proactive classroom management*. New York, NY: The Guildford Press.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33, 300-318.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skiba, R.J., & Losen, D.J. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *The American educator*, 39, 4.
- Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 295–315.

- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10, 142-186.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2-8.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Valenti, M. W. (2011). *Selective supports: An exploratory study of urban educators preferred behavioral interventions*. University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA. Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/7079/>