



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# Πρόγραμμα Εισαγωγής στο Επάγγελμα για Νέους Εκπαιδευτικούς – Διαχείριση τάξης και πειθαρχία

<https://empowering-teachers.eu/>

Η δημιουργία της παρούσας δημοσίευσης συγχρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα επιχορηγήσεων Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της επιχορήγησης υπ' αριθ. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Η παρούσα δημοσίευση αντανakλά μόνο τις απόψεις του συντάκτη. Ούτε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ούτε ο εθνικός οργανισμός χρηματοδότησης του έργου φέρουν οποιαδήποτε ευθύνη για το περιεχόμενο ή για τυχόν απώλειες ή ζημιές που ενδέχεται να προκληθούν από τη χρήση της παρούσας δημοσίευσης.



© Copyright 2021 Σύμπραξη LOOP

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αναπαραγωγή ή τροποποίηση του παρόντος εγγράφου, εν όλω ή εν μέρει, για οποιονδήποτε σκοπό, χωρίς την έγγραφη άδεια της Σύμπραξης LOOP. Επιπλέον, πρέπει να γίνεται αναφορά στους συντάκτες του εγγράφου και σε κάθε ισχύον τμήμα της δήλωσης πνευματικών δικαιωμάτων.

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Το παρόν έγγραφο μπορεί να τροποποιηθεί χωρίς προειδοποίηση.



Το έργο αυτό έχει άδεια χρήσης υπό [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Περιεχόμενα

9. Διαχείριση τάξης και πειθαρχία .....	4
9.1 ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΝΤΟΡΕΣ .....	8
9.2 (ΑΥΤΟ)ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ .....	13
9.3 ΣΕΝΑΡΙΑ ΠΙΘΑΝΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ .....	19
9.4 ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	23
9.5 ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ) .	27
Βιβλιογραφία .....	30

## 9. Διαχείριση τάξης και πειθαρχία

### A. Ποια είναι η κύρια ιδέα/στόχος/αντικείμενο αυτής της ενότητας;

Η διαχείριση μιας τάξης συνιστά σύνθετη πρόκληση λόγω των χαρακτηριστικών της κάθε τάξης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές και διδακτικές στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και να εκφράζουν ένα σχολείο ικανό να προσφέρει ποιοτικές εμπειρίες, να παρακινεί και να εγγυάται τη βέλτιστη ανάπτυξη κάθε μαθητή, τηρώντας παράλληλα τους κανόνες της συνύπαρξης. Ως εκ τούτου, η παρούσα ενότητα προσφέρει στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ένα ουσιαστικό, πολύτιμο πλαίσιο πρόβλεψης και επίλυσης κοινών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να κατακτήσουν όλες τις πτυχές των χαρακτηριστικών ψυχολογικής και διδακτικής διαχείρισης της τάξης.

### B. Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Οι νέοι εκπαιδευτικοί, συχνά με την υποστήριξη των μεντόρων, θα γνωρίσουν και θα μάθουν τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα μάθουν πώς να εφαρμόζουν κανόνες και να διαχειρίζονται καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον.
- Τόσο οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί όσο και οι μέντορες θα μάθουν πώς να θέτουν στόχους και να σχεδιάζουν εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και οι μέντορες θα ακολουθήσουν τη μεθοδολογία της μικροδιδασκαλίας για να εντοπίσουν πτυχές της εκπαίδευσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που χρήζουν διορθωτικών ενεργειών.
- Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα μάθουν πώς να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και θα συζητήσουν συγκεκριμένα σενάρια αλληλεπίδρασης με το μέντορα.

### Γ. Δραστηριότητες παρουσιάσεις και άλλα υλικά που περιλαμβάνει η ενότητα:

ΣΤΟΙΧΕΙΟ	Κοινό-στόχος	Τύπος υλικού	Χρόνος για το υλικό	Τομέας
9.1 Οδηγός παρουσίασης διαφόρων κανόνων και κανονισμών για τους μέντορες	Μέντορες ή/και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Παρουσίαση/οδηγός για συζήτηση	1 ώρα	Παιδαγωγικός/διδακτικός
9.2 (Αυτο)αξιολόγηση διαχείρισης της τάξης	Μέντορες και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Αξιολόγηση, έντυπο παρατήρησης, έντυπο σχεδιασμού.	1 ώρα	Παιδαγωγικός/διδακτικός
9.3 Σενάρια πιθανών αλληλεπιδράσεων μαθητών για συζήτηση σχετικά με την	Μέντορες και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Οδηγός συζήτησης, μελέτη περίπτωσης	1 ώρα	Παιδαγωγικός/διδακτικός



<b>αποτελεσματική διαχείριση</b>				
<b>9.4 Οδηγός για την ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές</b>	Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Αυτο-μελέτη με ερωτηματολόγιο	1 ώρα + 1 ώρα	Παιδαγωγικός/διδακτικός
<b>9.5 Κατάλογος δραστηριοτήτων παρατήρησης (μικροδιδασκαλία)</b>	Μέντορες	Παρουσίαση	1 ώρα + 1 ώρα	Παιδαγωγικός/διδακτικός

**9.1 Ο οδηγός παρουσίασης διαφόρων κανόνων και κανονισμών για τους μέντορες** χρησιμεύει ως εργαλείο καθοδήγησης των μεντόρων κατά την παρουσίαση των σχολικών κανόνων και κανονισμών, δίνοντας κάποιες προτάσεις για την υποστήριξη της συζήτησης. Η συζήτηση θα πρέπει να είναι βασισμένη στην πραγματικότητα του εκάστοτε περιβάλλοντος. Στο τέλος της συνεδρίας, ακολουθεί η σχετική υποενότητα 9.2.

**9.2 Η (αυτο)αξιολόγηση διαχείρισης της τάξης** χρησιμεύει ως οδηγός αναστοχασμού για τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Το υλικό περιλαμβάνει, επίσης, ένα έντυπο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την παρατήρηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού εν ώρα εργασίας από το μέντορα και ένα έντυπο για την υποστήριξη του μέντορα προκειμένου να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να καθορίσει το σχέδιο δράσης του όσον αφορά τη βελτίωση της διαχείρισης της τάξης του με βάση το θεωρούμενο (εκλαμβανόμενο) αρχικό στάδιο που προσδιορίζεται από το ερωτηματολόγιο, τις παρατηρήσεις και τη συζήτηση.

**9.3 Τα σενάρια πιθανών αλληλεπιδράσεων μαθητών για συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση** είναι ένα πρότυπο για μια συζήτηση με τον μέντορα που παρέχει κάποιο θεωρητικό περιεχόμενο σχετικά με την αλληλεπίδραση στην τάξη και 4 σενάρια που χρησιμεύουν ως αφετηρία για μια πιθανή συζήτηση.

**9.4 Ο οδηγός για την ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές** σκιαγραφεί τους διάφορους τύπους σχέσεων με τους μαθητές και ορίζει κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς για τη βελτίωση της σχέσης αυτής. Επιπλέον, η χρήση του εργαλείου «Κλίμακα σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού (STRS)» που αποτελεί μέρος του οδηγού θα επιτρέψει στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να γνωρίζει με ακρίβεια την κατάσταση της σχέσης με κάθε μαθητή και στον μέντορα να εντοπίσει τους κρίσιμους τομείς που χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής.

**9.5 Ο κατάλογος δραστηριοτήτων παρατήρησης (μικροδιδασκαλία)** είναι η παρουσίαση μιας μεθοδολογίας που έχει ως στόχο να παράσχει στον μέντορα κατευθυντήριες γραμμές για την παρατήρηση (και τη μετέπειτα σύνταξη αναφοράς) της απόδοσης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε ένα από τα μαθήματά του (ή σε προσομοιωμένα μαθήματα). Συνιστάται να ακολουθήσετε τα βήματα που παρατίθενται και να αναλύσετε τυχόν δυνατά ή αδύνατα σημεία του νέου εκπαιδευτικού ακολουθώντας τις ερωτήσεις που παρατίθενται. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί για την εξέταση άλλων τομέων εκτός από τη διαχείριση της τάξης.

#### **Δ. Πρόταση για την υλοποίηση της ενότητας**

Η ενότητα **Διαχείρισης της τάξης** απαιτεί, προκειμένου να αναπτυχθούν και να υλοποιηθούν οι προβλεπόμενες δραστηριότητες, τόσο αυτο-μελέτη από τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό,



η οποία στη συνέχεια θα επικυρώνεται μέσω των διαφόρων συνιστώμενων εντύπων αξιολόγησης, όσο και πρακτικές δραστηριότητες ανταλλαγής εμπειριών με τον μέντορα. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και τη μικροδιδασκαλία απαιτούν επίσημα την κοινή παρουσία και των δύο μερών. Γι' αυτό, προτείνουμε την ανάπτυξη αυτών των δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τις άλλες ενότητες κατά τη διάρκεια των ημερών εργαστηρίου (workshops).

Η αρχική δραστηριότητα της ενότητας θα πρέπει να είναι η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη διαχείριση τάξης (9.2). Αυτή η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμπληρωθεί από το έντυπο παρατήρησης στο ίδιο παράρτημα. Αφού ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, θα πρέπει να ακολουθήσει μια συνάντηση με το μέντορα για να συζητηθούν τα αποτελέσματα σύμφωνα με τις οδηγίες. Ο μέντορας μπορεί να προετοιμαστεί χρησιμοποιώντας επίσης τη θεωρητική παρουσίαση/οδηγό για συζήτηση σχετικά με τη διαχείριση της τάξης (9.1). Συνιστάται να εκτελείται αυτή η διαδικασία στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος εισαγωγής στο επάγγελμα ή σε διάφορα στάδια για να παρακολουθείτε την πρόοδο.

Οι ακόλουθες δραστηριότητες θα πρέπει να διεξάγονται από τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό με την υποστήριξη του μέντορα. Το μέρος του 9.2 που αφορά το σχέδιο δράσης μπορεί να χρησιμεύσει ως υπόδειγμα για την επισήμανση των βημάτων που θα πρέπει να ακολουθήσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός το επόμενο διάστημα. Σε συνέχεια της εφαρμογής του σχεδίου δράσης, ο μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μεθοδολογία της μικροδιδασκαλίας που παρουσιάζεται στο 9.5.

Για ακόμη μεγαλύτερη εμπάθυνση στο θέμα της διαχείρισης της τάξης, το παράρτημα με τα σενάρια (9.3) μπορεί να αποτελέσει καλή αφετηρία για περαιτέρω συζήτηση μεταξύ του μέντορα και του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαβάσει και να αναλύσει τους τύπους αλληλεπιδράσεων στο σχολικό περιβάλλον και να συζητήσει με το μέντορα σχετικά με τα μοτίβα αλληλεπίδρασης και τον καθορισμό των κατάλληλων διορθωτικών ενεργειών για κάθε πλαίσιο. Ακόμη πιο αποτελεσματικό θα ήταν αν ο μέντορας μπορούσε να προσαρμόζει τα σενάρια ανάλογα με το δικό του πλαίσιο.

Προστιθέμενη αξία για την αυτοεξέταση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε αυτή την ενότητα είναι ο οδηγός για την ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές (9.4). Αν και για το περιεχόμενο του οδηγού μπορεί να γίνει συζήτηση και με το μέντορα, το υλικό είναι σχεδιασμένο για αυτόνομη χρήση από τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Προτείνουμε στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν αυτή τη δραστηριότητα εντελώς αυτόνομα και να αναλύσουν τις πραγματικές σχέσεις με 3 διαφορετικούς μαθητές τους. Στη συνέχεια, με βάση το αποτέλεσμα που προέκυψε, μπορούν και πάλι να προχωρήσουν σε μια στοχευμένη συζήτηση με το μέντορα για την ανάλυση τυχόν δυνατών ή αδύναμων σημείων.

## ***E. Χρήσιμοι σύνδεσμοι***

### **Διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες επικοινωνίας (αποτελεσματική επικοινωνία)**

LOOP - Ενίσχυση της συνεχούς προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω καινοτόμων εισαγωγικών προγραμμάτων επιμόρφωσης



<https://edtechreview.in/trends-insights/insights/1781-importance-tips-and-ways-of-communication-between-teacher-and-student>

**Επικοινωνιακές δεξιότητες - εκπαιδευτικά βίντεο για εκπαιδευτικούς:**

<https://www.youtube.com/watch?V=dfqwz6m9wlm>

**Πρακτική διαχείριση τάξης - American Psychological Association:**

<https://www.youtube.com/watch?V=ycetwg43kry>

Το πρόγραμμα της Ε.Ε. **Moving into Soft Skills** προσφέρει ένα πλαίσιο επεξεργασίας και ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων μέσω ενσωματωμένων, σωματικών και κινητικών πρακτικών.

Το πρόγραμμα της Ε.Ε. **UMJ – Understanding my journey** που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν τις ήπια δεξιότητές τους και να αυξήσουν τις πιθανότητές τους για μελλοντική απασχόληση.



## 9.1 ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΝΤΟΡΕΣ

### Εισαγωγή

Αυτό το υλικό χρησιμεύει ως οδηγός για τη διαχείριση των δραστηριοτήτων στην τάξη, το οποίο θα πρέπει να συμπληρώσει και να παρουσιάσει ο μέντορας. Συγκεκριμένα, ο οδηγός διαρθρώνεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά και η παράδοση των κανόνων της τάξης, εστιάζοντας στις διορθωτικές ενέργειες για περιπτώσεις κακής συμπεριφοράς. Στη δεύτερη, καθορίζονται οι διαδικασίες της τάξης.

Αυτό το υλικό προσφέρει μια εκτενή επισκόπηση διαφόρων πτυχών της διαχείρισης μιας τάξης, αλλά θα πρέπει πάντα να προσαρμόζεται για χρήση σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Ο μέντορας θα πρέπει να συμπεριλάβει τη δική του προσωπική εμπειρία, να περιγράψει λεπτομερώς τις πιθανές ρυθμίσεις (π.χ. τι προβλέπει ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας) που ήδη εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου και να αναπτύξει τη συζήτηση με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

### Ορισμός κανόνων της τάξης

Οι κανόνες της τάξης είναι αναρτημένοι σε περίοπτη θέση και υπενθυμίζονται όταν συζητείται η συμπεριφορά στην τάξη. Οι κατευθυντήριες γραμμές είναι γενικές κατευθυντήριες αρχές για τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Εάν υπάρχουν γενικές σχολικές προσδοκίες ή κατευθυντήριες γραμμές για την επιτυχία, αυτές εφαρμόζονται και στην τάξη. Οι μαθητές μπορούν να προσδιορίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές όταν τους ζητείται και να περιγράψουν τι σημαίνουν. Επομένως, αξίζει τον κόπο να δημιουργηθούν θετικές προσδοκίες για το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να επιτύχουν στο σχολείο.

Χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι κανόνες της τάξης:

- Θα πρέπει να στοχεύουν τις πιο συχνές παραβατικές συμπεριφορές
- Είναι επιθυμητό να υπάρχουν τρεις έως έξι κανόνες το πολύ
- Αναρτήστε τους κανόνες και ανατρέχετε σε αυτούς όταν χρειάζεται
- Αποφασίστε για τις συνέπειες εκ των προτέρων
- Παρουσιάστε τις και αναθεωρήστε τις στην αρχή της χρονιάς
- Παρουσιάστε τους κανόνες στην αρχή της χρονιάς και επαναλάβετε την παρουσίαση μετά από κάποιο διάστημα
- Εφαρμόζετε τις συνέπειες με ηρεμία και αποφασιστικότητα.

Ομοίως, προσδιορίζεται και διδάσκεται στους μαθητές η ιεράρχηση των συνεπειών των παραβιάσεων των κανόνων. Οι παραβιάσεις των κανόνων και η κακή συμπεριφορά διορθώνονται με συνέπεια, σύντομα και άμεσα:

Στην τάξη μου, όταν παραβιάζεται ένας κανόνας, ακολουθείται η εξής διαδικασία:

1. Κατευθύνουμε το μαθητή και του υπενθυμίζουμε τον κανόνα.
2. Ο μαθητής προειδοποιείται ξανά.
3. Αλλάζουμε θέση το μαθητή.
4. Ο μαθητής απομακρύνεται προσωρινά και γίνεται επικοινωνία με τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλει μια τιμωρία.
5. Εάν η συμπεριφορά συνεχιστεί, συντάσσεται σύσταση.

Περαιτέρω προτάσεις σχετικά με τη διόρθωση της κακής συμπεριφοράς:

- Αλληλεπιδράστε με το μαθητή μόνο για λίγο τη στιγμή που συμβαίνει η κακή συμπεριφορά, χωρίς να διαπληκτιστείτε. Αποφασίστε εάν θα εφαρμόσετε προοδευτικές ή μη προοδευτικές συνέπειες.





- Κατά την αντιμετώπιση κακής συμπεριφοράς σε πρώιμο στάδιο, δεν απαιτείται προσχεδιασμένη αντίδραση. Αντιδράστε με διαχείριση της εγγύτητας, ήπιες λεκτικές επιπλήξεις, συζήτηση, επικοινωνία με την οικογένεια ή επαινώντας τους μαθητές που συμπεριφέρονται σωστά. Μπορείτε να επιστρατεύσετε τη συναισθηματική αντίδραση και το χιούμορ, αλλά θα πρέπει να το κάνετε προσεκτικά και με φειδώ.
- Κατά την αντιμετώπιση της χρόνιας κακής συμπεριφοράς, προσχεδιάστε με εφαρμογή συνεπειών. Σε περίπτωση σοβαρής ανάρμοστης συμπεριφοράς, παραπέμψτε τον μαθητή στο γραφείο.

## Διαδικασία της τάξης

Οι προσδοκίες παρουσιάζονται σε γραπτή μορφή και κοινοποιούνται στους μαθητές πριν από κάθε δραστηριότητα.

Διδάξτε στους μαθητές τις προσδοκίες που πρέπει να έχουν με βάση το μοντέλο CHAMPS για κάθε δραστηριότητα:

- **Συζήτηση (Conversation)**  
Υπό ποιες συνθήκες, και αν, οι μαθητές μπορούν να μιλούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;
- **Βοήθεια (Help)**  
Μπορούν οι μαθητές να λάβουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας; Πώς θα τραβήξουν την προσοχή του εκπαιδευτικού;
- **Δραστηριότητα (Activity)**  
Ποια είναι η δραστηριότητα; Ποιος είναι ο επιδιωκόμενος στόχος/τελικό προϊόν της;
- **Κίνηση (Movement)**  
Υπό ποιες συνθήκες, και αν, οι μαθητές μπορούν να κινούνται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας; Π.χ., μπορούν να ξύσουν το μολύβι τους;
- **Συμμετοχή (Participation)**  
Ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά εργασίας των μαθητών για την επίδειξη της συμμετοχής τους;
- **Επιτυχία (Success)**  
Ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία θα κριθεί επιτυχές το αποτέλεσμα της εργασίας στην εν λόγω δραστηριότητα;

## Ρουτίνες έναρξης και λήξης του μαθήματος

- Ρουτίνα εισόδου των μαθητών στην αίθουσα:
  - Σταθείτε στο διάδρομο στην πόρτα της αίθουσας και υποδεχτείτε τους μαθητές.
  - Εάν ένας μαθητής είναι ανήσυχος ή δεν συμπεριφέρεται σωστά, παρέμβετε πριν ο μαθητής εισέλθει στην τάξη.
  - Ζητήστε από τους μαθητές να πάνε αμέσως στις θέσεις ή τα θρανία τους, όπου έχουν να κάνουν παραγωγικές εργασίες.
  - Αποφασίστε αν οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν, με ποιον, για ποιο θέμα, πόσο δυνατά και για πόση ώρα σε αυτό το διάστημα. Αποφασίστε, επίσης, αν μπορούν να σηκωθούν από τις θέσεις τους και αν ναι, για ποιο λόγο. Ενημερώστε τους μαθητές για τις προσδοκίες σας.
- Ρουτίνα για την εκπαιδευτική ενασχόληση των μαθητών κατά τη λήψη παρουσιών και για το πώς γίνεται το άνοιγμα του μαθήματος:
  - Κατά τη διάρκεια της λήψης παρουσιών, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μια εργασία που θα εμφανίζεται στον πίνακα.



- Βάλτε τους μαθητές να καθίσουν στις προκαθορισμένες θέσεις και πάρτε παρουσίες ανατρέχοντας στο σχεδιάγραμμα καθισμάτων.
- Ρουτίνα για την διαχείριση των απουσιών/των καθυστερημένων μαθητών:
  - Όταν οι μαθητές απουσιάζουν, είναι δική τους ευθύνη να βρουν τι έχασαν. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το καταφέρουν. Μπορούν να κοιτάξουν τον πίνακα, ο οποίος παρουσιάζει το πρόγραμμα της εβδομάδας. Μπορούν να ρωτήσουν κάποιο φίλο τους, τον εκπαιδευτικό και να μπουν στον ψηφιακό χώρο της τάξης, ο οποίος ενημερώνεται καθημερινά με τις εργασίες και τα μαθήματα.
  - Όταν οι μαθητές αργούν, καταγράψω την αργοπορία στο αρχείο μου. Μετά από 3 καθυστερήσεις, κάνω μια συζήτηση με το μαθητή για να προσπαθήσω να βρω τη ρίζα του προβλήματος και επιβάλλεται τιμωρία. Εάν η αργοπορία συνεχίζεται, τότε συντάσσεται σχετική αναφορά και γίνεται τηλεφώνημα στο σπίτι.
- Ρουτίνα για την αντιμετώπιση των μαθητών που έρχονται στην τάξη χωρίς τα απαραίτητα υλικά:
  - Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές γνωρίζουν ακριβώς τι υλικά χρειάζονται κάθε μέρα.
  - Οι μαθητές πρέπει να εφαρμόζουν μια διαδικασία για να λαμβάνουν τα υλικά χωρίς να απασχολούν τον εκπαιδευτικό ή να διακόπτουν τη διδασκαλία. Οι επιλογές περιλαμβάνουν το να ρωτήσει ο μαθητής ένα συμμαθητή του από διπλανό θρανίο, να πάει σε ένα συγκεκριμένο σημείο της αίθουσας για να δανειστεί το υλικό που χρειάζεται (ζητήστε από το μαθητή να αφήσει κάτι, όπως μια τσάντα βιβλίου, σαν «εγγύηση» ώστε να επιστρέψει το υλικό που δανείστηκε), ή να πάει στο ντουλάπι του για να φέρει το υλικό.
  - Ορίστε μια συνέπεια εάν ο μαθητής πρέπει να διακόψει τη διδασκαλία για να ζητήσει υλικό από τον εκπαιδευτικό. Ο *χρωστούμενος* χρόνος συνήθως είναι αποτελεσματικός (π.χ. Χρωστάτε στον καθηγητή ένα λεπτό από το μεσημεριανό γεύμα) ή καταλογίστε μια αργοπορία αν ο μαθητής πρέπει να πάει στο ντουλάπι του για να πάρει υλικά.
- Ρουτίνα για την αντιμετώπιση μαθητών που επιστρέφουν μετά από απουσία:
  - Οργανώστε ένα σύστημα όπου οι μαθητές θα ενημερώνονται για τις εργασίες και τις αναθέσεις και θα παραδίδουν τις εργασίες αναπλήρωσης χωρίς να χρειάζεται να σας απασχολούν.
  - Ένα αποτελεσματικό σύστημα είναι το να χρησιμοποιείτε δύο καλάθια, που το ένα θα γράφει «Απόντες, τι χάσατε» και το άλλο «Απόντες, εργασίες, παράδοση».
  - Ορίστε πόσες ημέρες έχουν περιθώριο οι μαθητές για να αναπληρώσουν τις εργασίες που έχασαν. Θα μπορούσατε να δώσετε ίδιο αριθμό ημερών για να αναπληρώσουν τις εργασίες που έχασαν, με τον αριθμό των ημερών που απουσίαζαν από το σχολείο.
- Ρουτίνα για το κλείσιμο στο τέλος της ημέρας/του μαθήματος:
  - Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές δεν φεύγουν χωρίς να οργανώσουν τα υλικά τους, να καθαρίσουν και να λάβουν την κατάλληλη θετική και βελτιωτική ανατροφοδότηση. Ολοκληρώνετε κάθε μάθημα ή ημέρα με μια θετική σκέψη.
  - Για τους μαθητές του δημοτικού μπορεί να χρειαστούν πέντε έως δέκα λεπτά για να ολοκληρώσουν το μάθημα, ενώ μόλις ένα λεπτό για μια τυπική τάξη στο γυμνάσιο/λύκειο.
- Ρουτίνα για την αποχώρηση:



- Καθιερώστε ότι ο εκπαιδευτικός αποχωρεί από την τάξη όταν η τάξη είναι ήσυχη και έχει ολοκληρωθεί η ρουτίνα ολοκλήρωσης. Εξηγήστε στους μαθητές ότι το κουδούνι δεν σημαίνει αποχώρηση από την τάξη.
- Βάλτε τους μαθητές δημοτικού να βγαίνουν από την τάξη ανά σειρές. Εάν οι μεγαλύτεροι μαθητές βιάζονται να βγουν έξω, βάλτε τους να βγουν ανά σειρές.

## Διαχείριση εργασιών μαθητών

- Διαδικασίες για την ανάθεση εργασιών στην τάξη και για το σπίτι:
  - Ορίστε ένα σταθερό μέρος όπου οι μαθητές θα μπορούν εύκολα να βρίσκουν τις πληροφορίες σχετικά με τις εργασίες και τις αναθέσεις. Για παράδειγμα, γράφοντας τα στοιχεία στον πίνακα ή σε διαφάνειες για προβολή με τον προτζέκτορα ή μοιράζοντας φωτοτυπίες για την εκάστοτε εργασία. Αφήστε την εργασία αναρτημένη καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.
  - Υπενθυμίζετε καθημερινά τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες εργασίες (π.χ. «Η εργασία των φυσικών επιστημών πρέπει να παραδοθεί τη Δευτέρα και θα πρέπει να έχετε ολοκληρώσει το πρώτο σας προσχέδιο»).
  - Διδάξτε στους μαθητές πώς να γράφουν τις εργασίες τους στα τετράδιά τους και να τις αποθηκεύουν σε μια σταθερή θέση (π.χ. Σε κλασέρ ή ντοσιέ). Δείξτε τους παραδείγματα για το πώς πρέπει να είναι το φύλλο της εργασίας τους.
  - Τοποθετήστε ένα αντίγραφο της ημερήσιας εργασίας στο καλάθι «Απόντες, τι χάσατε».
- Διαδικασίες συλλογής των ολοκληρωμένων εργασιών:
  - Συγκεντρώνετε οι ίδιοι την εργασία κάθε μαθητή, αν είναι δυνατό. Έτσι, μπορείτε να παρέχετε αθόρυβα θετική ανατροφοδότηση και να γνωρίζετε αμέσως ποιος δεν έχει κάνει την εργασία. Όσο εσείς συγκεντρώνετε τις εργασίες, βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές κάνουν κάτι χρήσιμο.
  - Για τους μαθητές που δεν έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους, καθιερώστε μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να μιλήσουν αργότερα με τον εκπαιδευτικό και να τον ενημερώσουν για το λόγο που δεν έκαναν την εργασία.
  - Μια δυνατότητα για τους μεγαλύτερους μαθητές είναι να βάζουν τις ολοκληρωμένες εργασίες τους σε ένα καλάθι και να «τσεκάρουν» το όνομά τους σε ένα φύλλο εργασιών ή σε έναν επιτοίχιο πίνακα.
- Διαδικασίες για την τήρηση αρχείου και την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές:
  - Οι μαθητές χρειάζονται τακτική εβδομαδιαία ανατροφοδότηση σχετικά με την ολοκλήρωση των εργασιών τους (ισχύει για όλες τις βαθμίδες) και την τρέχουσα βαθμολογική τους κατάσταση.
  - Οι επιλογές για την παρακολούθηση της εργασίας των μαθητών περιλαμβάνουν τη χρήση ενός ακριβούς και πλήρους βαθμολογίου ή ενός ηλεκτρονικού βαθμολογίου. Εάν ένας μαθητής έχει μείνει πίσω σε συγκεκριμένο αριθμό εργασιών (π.χ. Τρεις έως πέντε), στείλτε στο σπίτι μια επιστολή ή καλέστε την οικογένειά του.
  - Για τάξεις που χρειάζονται υψηλή δόμηση της διαδικασίας για να λειτουργήσουν, τηρείτε ένα διάγραμμα το οποίο να απεικονίζει το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών από όλη την τάξη. Το διάγραμμα παρέχει καθημερινή ανατροφοδότηση στην τάξη. Αποτελεσματική ίσως να αποδειχθεί η ενδιάμεση επιβράβευση της τάξης για τη βελτίωση ή τη διατήρηση ενός συγκεκριμένου ποσοστού ολοκλήρωσης.
- Διαδικασίες και πολιτικές για τη διαχείριση εκπρόθεσμων εργασιών/μη παράδοσης εργασιών:



- Ορίστε μια ελαφριά ποινή για τις εκπρόθεσμες εργασίες (π.χ. 10% μείον στη βαθμολογία).
- Ορίστε μια προθεσμία για την αποδοχή εκπρόθεσμων εργασιών (π.χ. Εντός μίας εβδομάδας από την κανονική ημερομηνία παράδοσης).
- Καθορίστε πόσες εκπρόθεσμες εργασίες θα γίνονται δεκτές κατά τη διάρκεια μιας περιόδου βαθμολόγησης ή ενός εξαμήνου. Ενημερώστε τις οικογένειες των μαθητών σχετικά με την πολιτική αυτή.



## 9.2 (ΑΥΤΟ)ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθήσει τις παρακάτω οδηγίες για να συμπληρώσει το έντυπο αυτοαξιολόγησης. Οι 10 πρακτικές που αναφέρονται στο εργαλείο προέρχονται από τεκμηριωμένες στρατηγικές διαχείρισης τάξης.

1. Βαθμολογήστε τον εαυτό σας σε σχέση με κάθε στοιχείο.
2. Μπορείτε αν θέλετε να είστε πολύ ακριβείς και να εξετάσετε συγκεκριμένα ένα από τα μαθήματα. Αν αποφασίσετε να αξιολογηθείτε με βάση συγκεκριμένο μάθημα, θα πρέπει να αναφέρετε τον τρόπο με τον οποίο κρίνατε/μετρήσατε (π.χ. Χρησιμοποίησατε παρατηρητή).
3. Η κλίμακα από το 0 έως το 3 αντιπροσωπεύει ένα συνεχές:  
0 = δεν το έχω ακόμη εφαρμόσει -- το στοιχείο που περιγράφεται δεν ήταν μέρος του πλάνου διαχείρισής μου.  
1 = έχω κάνει ορισμένες προσπάθειες να το εφαρμόσω, αλλά συνολικά η προσπάθειά μου δεν ήταν ισχυρή ή σταθερή.  
2 = το έχω προγραμματίσει και εφαρμόσει, αλλά δυσκολεύτηκα να το τηρήσω ή να το βελτιώσω στην πορεία. Θα μπορούσα να είχα κάνει έναν καλύτερο αρχικό σχεδιασμό.  
3 = ΝΑΙ, το έχω υλοποιήσει και τηρήσει, παρακολουθώ και βελτιώνω το πώς αξιοποιώ τη στρατηγική αναλόγως των αναγκών.
4. Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, προσθέστε τους συνολικούς πόντους σας για κάθε έναν από τους 10 τομείς ή κατηγορίες. Διαιρέστε διά 3 για να υπολογίσετε το μέσο όρο.

Οι οδηγίες του μέντορα για τη συζήτηση μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου παρατίθενται παρακάτω. Για να έχετε ακόμα καλύτερη εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις χρησιμοποιώντας το Φύλλο καταγραφής για τη διαχείριση της τάξης από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς που αποτελεί επίσης μέρος του παρόντος οδηγού (9.2).

1. Προσδιορίστε τα δυνατά σημεία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Σχεδιάστε τρόπους για τη διατήρηση αυτών των δυνατών σημείων.
2. Για τα σημεία που ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αξιολόγησε ως μη δυνατά, αποφασίστε από κοινού σε ποιους τομείς θα μπορούσε ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να θέσει στόχους.
3. Για κάθε στόχο (όχι περισσότερους από 2 κάθε φορά) γράψτε συγκεκριμένα βήματα δράσης (χρήση στρατηγικής) που μπορεί να ακολουθήσει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός για να επιτύχει τους στόχους του. Συμπεριλάβετε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, τη συχνότητα και τη διάρκεια (π.χ. Χαιρετάτε τους μαθητές (κάθε έναν και κάθε μία) με το όνομά τους στην πόρτα πριν από κάθε διάστημα 3-4 εβδομάδων).

(Για όλα αυτά, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το πρότυπο του σχεδίου δράσης που αποτελεί το τελευταίο μέρος του παρόντος εγγράφου (9.2))



Εκπαιδευτικός _____		Ημερομηνία _____	
Μέντορας _____		_____	
Αριθμός θετικών επαφών με τους μαθητές	Σύνολο #	Αριθμός αρνητικών επαφών με τους μαθητές	Σύνολο #
Αναλογία <sup>1</sup> θετικών προς αρνητικές επαφές: _____ προς 1			

Πρακτική διαχείρισης τάξης	Βαθμολογία 0=Όχι 3=Ναι			
<b>1. Μεγιστοποίηση της δομής και της προβλεψιμότητας στην τάξη</b>	<b>/9</b>			
α) Καθορίζω και διδάσκω ρητά τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές.	0	1	2	3
β) Οργανώνω το χώρο μου έτσι ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή εγγύτητα (μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών) και ο μικρότερος δυνατός συνωστισμός και απόσπαση της προσοχής.	0	1	2	3
γ) Επιβλέπω ενεργά (μετακίνηση, αλληλεπίδραση, ενίσχυση).	0	1	2	3
<b>2. Καθιέρωση, διδασκαλία και θετικές προσδοκίες στην τάξη.</b>	<b>/9</b>			
α) Οι κανόνες μου έχουν τη μορφή «τι να κάνετε» αντί του «τι να μην κάνετε».	0	1	2	3
β) Εμπλέκω ενεργά τους μαθητές στον καθορισμό των κανόνων της τάξης.	0	1	2	3
γ) Διδάσκω ρητά και επανεξετάζω αυτές τις προσδοκίες ή τους «κανόνες» της τάξης ανά τακτά διαστήματα.	0	1	2	3
<b>3. Διαχείριση συμπεριφοράς μέσω αποτελεσματικής διδασκαλίας</b>	<b>/12</b>			
α) Πραγματοποιώ ομαλές και αποτελεσματικές μεταβάσεις μεταξύ των διδακτικών δραστηριοτήτων.	0	1	2	3
β) Είμαι καλά προετοιμασμένος για τα μαθήματα/τις δραστηριότητες (πλούσιες δραστηριότητες, φροντισμένα υλικά, γλαφυρή παρουσίαση, σαφείς οδηγίες).	0	1	2	3

<sup>1</sup> Για τον υπολογισμό, διαιρέστε τις # θετικές με τις # αρνητικές



γ) Εξηγώ με σαφήνεια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα/τους στόχους του μαθήματος.	0	1	2	3
δ) Ολοκληρώνω τα μαθήματα/τις δραστηριότητες με εύστοχη ανατροφοδότηση.	0	1	2	3
<b>4. Ενεργή συμμετοχή των μαθητών με παρατηρήσιμους τρόπους</b>	<b>/9</b>			
α) Μεγιστοποιώ τις πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για κάθε μαθητή προκειμένου να ανταποκριθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου.	0	1	2	3
β) Εμπλέκω τους μαθητές μου με παρατηρήσιμους τρόπους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου (π.χ. Χρησιμοποιώ κάρτες απαντήσεων, χρωδιακή απάντηση, ψηφοφορίες και άλλες μεθόδους).	0	1	2	3
γ) Ελέγχω συχνά την κατανόηση των μαθητών.	0	1	2	3
<b>5. Αξιολόγηση της διδασκαλίας</b>	<b>/9</b>			
α) Στο τέλος της δραστηριότητας, γνωρίζω πόσοι μαθητές έχουν επιτύχει το στόχο.	0	1	2	3
β) Δίνω παραπάνω χρόνο και βοήθεια στους μαθητές που δυσκολεύονται.	0	1	2	3
γ) Μελετώ και σημειώνω τις απαραίτητες βελτιώσεις (στο μάθημα) για την επόμενη φορά.	0	1	2	3
<b>6. Μεγιστοποίηση των θετικών αλληλεπιδράσεων</b>	<b>/9</b>			
α) Διατηρώ μια αναλογία θετικών αλληλεπιδράσεων 4:1	0	1	2	3
β) Αλληλεπιδρώ θετικά με κάθε μαθητή τουλάχιστον 2-3 φορές ανά ώρα κατά μέσο όρο.	0	1	2	3
γ) Μετά τη διόρθωση των παραβιάσεων των κανόνων, αναγνωρίζω και υποστηρίζω θετικά την τήρηση των κανόνων	0	1	2	3
<b>7. Χρήση μιας σειράς στρατηγικών για την αναγνώριση της κατάλληλης συμπεριφοράς</b>	<b>/9</b>			
α) Παρέχω συγκεκριμένη και άμεση αναγνώριση για ακαδημαϊκές και κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. Τήρηση των προσδοκιών).	0	1	2	3
β) Χρησιμοποιώ, επίσης, διάφορες μεθόδους για την αναγνώριση της ορθής συμπεριφοράς.	0	1	2	3
γ) Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαφοροποιημένης ενίσχυσης για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.	0	1	2	3
<b>8. Χρήση μιας σειράς στρατηγικών για την αντιμετώπιση της μη ορθής συμπεριφοράς</b>	<b>/9</b>			
α) Παρέχω συγκεκριμένες και σύντομες παρατηρήσεις για τη διόρθωση λαθών (επισημαίνοντας την αναμενόμενη	0	1	2	3



συμπεριφορά) των μαθητών μου αναφορικά με θέματα που αφορούν είτε το μάθημα είτε τη συμπεριφορά τους.	
β) Επιπλέον, χρησιμοποιώ την κατά το δυνατόν λιγότερο παρεμβατική διαδικασία για να αποθαρρύνω τη μη ορθή συμπεριφορά (μη λεκτική προσέγγιση, εγγύτητα, αντίδραση του εκπαιδευτικού, επαναδιδασκαλία κ.λπ.). Έπειτα, προχωρώ σε πιο δραστικές (αυστηρές) διαδικασίες.	0 1 2 3
γ) Αντιδρώ στη μη ορθή συμπεριφορά με ήρεμο, συναισθηματικά αντικειμενικό και επαγγελματικό τρόπο.	0 1 2 3
<b>9. Ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και υποστήριξης</b>	<b>/12</b>
α) Μαθαίνω και χρησιμοποιώ τα ονόματα των μαθητών μέχρι το τέλος της δεύτερης εβδομάδας.	0 1 2 3
β) Πραγματοποιώ συγκεκριμένες δραστηριότητες για να γνωρίσω τους μαθητές μου.	0 1 2 3
γ) Επικοινωνώ με τους μαθητές/τις οικογένειές τους πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και συνεχίζω τις συχνές επαφές μαζί τους εν συνεχεία.	0 1 2 3
δ) Μιλώ στους μαθητές με αξιοπρέπεια και σεβασμό, ακόμα και όταν τους κάνω παρατηρήσεις για να διορθωθούν σε κάτι.	0 1 2 3
<b>10. Διδάσκω την υπευθυνότητα και δίνω ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης</b>	<b>/12</b>
α) Χρησιμοποιώ τις γενικές διαδικασίες της τάξης και τα καθήκοντα των μαθητών για να ενισχύσω την υπευθυνότητά τους.	0 1 2 3
β) Διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές αυτοελέγχου και αυτοπαρακολούθησης.	0 1 2 3
γ) Διδάσκω στους μαθητές κοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	0 1 2 3
δ) Υλοποιώ συγκεκριμένες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους και να λύσουν προβλήματα συνεργατικά.	0 1 2 3





## Φύλλο καταγραφής για τη διαχείριση της τάξης από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς

Όνομα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού:				
Ημερομηνία:			Ημέρα της εβδομάδας:	
Πλαίσιο (μάθημα):				
Ωρα έναρξης παρατήρησης:			Ωρα λήξης παρατήρησης:	
Ωρα	Πλαίσιο (συμπεριλαμβανομένης της κατάστασης)	Συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Ανταπόκριση μαθητή/-ών	Συζήτηση
10.10	Οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη	Ο εκπαιδευτικός συνομιλεί «χαλαρά» με διάφορους μαθητές καθώς η τάξη γεμίζει – Δεν αφιερώνει πάρα πολύ χρόνο σε κάθε μαθητή	Οι μαθητές απαντούν – Μερικές φορές απαντούν φιλικά, ενώ άλλες φαίνονται κάπως «κακοδιάθετοι»	Ένας καλός τρόπος ανίχνευσης της «διάθεσης» των μαθητών καθώς μπαίνουν στην τάξη και δημιουργίας σχέσεων, που για να πετύχει θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ήδη προετοιμασμένος
<b>1. Περίληψη της συζήτησης με το μέντορα (γίνεται από το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό)</b>				
<b>2. Προσωπικές σκέψεις του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.</b>				



**Πρότυπο για το σχέδιο δράσης**

<b>Τρέχον δυνατό σημείο</b>	<b>Στρατηγικές διατήρησης</b>	<b>Ημερομηνία έναρξης Ημερομηνία αξιολόγησης</b>
<b>Στόχοι βελτίωσης</b>	<b>Στρατηγικές βελτίωσης (βήματα συγκεκριμένης δράσης)</b>	



### 9.3 ΣΕΝΑΡΙΑ ΠΙΘΑΝΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

#### Κύριες μορφές αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος

Το να γνωρίζει πότε και πώς να διαφοροποιεί τις στρατηγικές αλληλεπίδρασης στην τάξη αποτελεί βασική δεξιότητα για έναν εκπαιδευτικό. Όταν αυτό γίνεται καλά, καθιστά ένα μάθημα επιτυχημένο, καθώς αναδεικνύει την πλήρη δυναμική του. Όταν όμως γίνεται ανεπαρκώς ή παραλείπεται εντελώς, τότε οδηγεί σχεδόν αναπόφευκτα στην αποτυχία ενός κατά τα άλλα καλά μελετημένου μαθήματος.

Υπάρχουν τέσσερις κύριες μορφές αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος:

- *Εκπαιδευτικός προς τάξη (E-T)*
- *Τάξη προς εκπαιδευτικό (T-E)*
- *Εργασία σε ζεύγη (M-M)*
- *Ομαδική εργασία (Μμ-Μμ)*

Αξίζει να έχουμε κατά νου ότι οι διαφορετικές μέθοδοι αλληλεπίδρασης υποστηρίζουν και διαφορετικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην τάξη. Για παράδειγμα, αν υποθέσουμε ότι οι μαθητές κάνουν μια ομαδική δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσαν να προτιμηθούν οι μικρές ομάδες, αλλά η προσέγγιση T-E ίσως να είναι τελικά η καταλληλότερη μέθοδος για την προαγωγή της προϋπάρχουσας γνώσης και την προκαταρκτική κατανόηση ορισμένων εννοιών. Η αλλαγή της στρατηγικής αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντική για την αλλαγή του ρυθμού του μαθήματος, την αποφυγή της αποδυνάμωσης και τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών, ενώ είναι ζωτικής σημασίας και για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Για παράδειγμα, το να επιτραπεί προσωρινά στους μαθητές να αντικαταστήσουν οι ίδιοι τον εκπαιδευτικό (M-M) μπορεί να είναι πολύ παραγωγικό για την αποκάλυψη τυχόν αμφιβολιών.

Επιπλέον, μπορείτε να συζητήσετε λεπτομερώς το ρόλο του εκπαιδευτικού ως αυθεντίας. Πράγματι, ενώ ο διάλογος μεταξύ συνομηλίκων είναι συνήθως συμμετρικός από την άποψη ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα από πλευράς δικαιωμάτων του λόγου, οι θεσμικές αλληλεπιδράσεις, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, χαρακτηρίζονται από διάφορους τύπους ασυμμετριών, μεταξύ άλλων και της αλληλεπιδραστικής ασυμμετρίας. Η τελευταία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές κυριαρχίας από πλευράς του συνομιλητή που εκπροσωπεί το θεσμό του σχολείου (δηλαδή τον εκπαιδευτικό). Οι Linell P. και T. Luckmann (1991, σσ. 1-20) προσδιορίζουν τέσσερις τύπους:

1. Ποσοτική κυριαρχία, η οποία αναφέρεται στον διαθέσιμο χώρο αλληλεπίδρασης.
2. Η αλληλεπιδραστική κυριαρχία σχετίζεται με την ικανότητα ελέγχου της οργάνωσης των ακολουθιών. Για παράδειγμα, μια ερώτηση στην αρχική θέση μιας ακολουθίας όχι μόνο καθορίζει την επακόλουθη δράση, αλλά και οριοθετεί σταθερά το θεματικό πεδίο που καθορίζει την εξέλιξη της επόμενης αλληλεπίδρασης.
3. Σημασιολογική κυριαρχία, η οποία νοείται ως ο έλεγχος των υπό συζήτηση θεμάτων και η δυνατότητα επικράτησης της άποψης κάποιου.
4. Στρατηγική κυριαρχία, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα επηρεασμού της συνολικής έκβασης των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης.

Κατά τη διεξαγωγή αυτής της δραστηριότητας, ο μέντορας και ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παρακάτω 4 σενάρια για να συζητήσουν για τη διαχείριση της τάξης ή, ίσως ακόμη καλύτερα, να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα



παραδείγματα από την τάξη του μέντορα ή του υποψήφιου εκπαιδευτικού, ή εναλλακτικά να επινοήσουν υποθετικά σενάρια πιο πιθανά για το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ή πιο κοντά στις ανάγκες του υποψήφιου εκπαιδευτικού.

## Σενάριο 1

(Πηγή: Bertocchi D. 1995, “Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo”, *Italiano e oltre X*, pp. 97-101.)

Στο παρακάτω σενάριο, πώς εκδηλώνεται η αλληλεπιδραστική κυριαρχία του εκπαιδευτικού; Είναι δυνατόν να εντοπιστούν και οι τέσσερις τύποι κυριαρχίας; Ο εκπαιδευτικός, προσπαθεί να αναγάγει μέρος της ιστορίας του Πινόκιο σε διαλογική μορφή

**Εκπαιδευτικός:** *Ναι, ας προσποιηθούμε ότι είμαστε συγγραφείς. Γνωρίζετε ότι οι συγγραφείς, πριν γράψουν κάτι, πρέπει να το σκεφτούν, σωστά; Με ποιον τρόπο και τι γράφουν; Πολύ καλά, ας προσποιηθούμε ότι είμαστε συγγραφείς και εμπνεύμαστε ένα ποίημα, έναν διάλογο: για μια ιστορία που ήδη γνωρίζουμε; Όχι, τη γνωρίζουμε; Όχι, μιας ιστορίας που επινοούμε. Τι είναι ο διάλογος;*

[Αλληλεπικαλυπτόμενες φωνές].

**Εκπαιδευτικός:** *Τι είναι ο διάλογος; Διάλογος είναι ... Όταν μιλάνε δύο άτομα. Όταν υπάρχουν ερωτήσεις και ...;*

Μαθητής 1: *Αποκρίσεις*

**Εκπαιδευτικός:** *Απαντήσεις, συνεπώς μια αλληλεπίδραση μεταξύ δύο; ... Ατόμων. Σύμφωνοι; Μαθητής 2: Ανθρώπων.*

**Εκπαιδευτικός:** *Σίγουρα, ανθρώπων, συνήθως είναι μεταξύ ανθρώπων, σωστά; Δεν λέμε ότι ο σκύλος και η γάτα μιλούν, συνήθως μιλάμε για ανθρώπους.*

Μαθητής 2: *Η γάτα και ο σκύλος;*

**Εκπαιδευτικός:** *Λοιπόν, προσέξτε. Ας μιλήσουμε, ας ασχοληθούμε με την ιστορία του Πινόκιο, ας πούμε την ιστορία του Πινόκιο.*

Μαθητής 2: *Τη γνωρίζω.*

**Εκπαιδευτικός:** *Ο Πινόκιο δεν θέλει να πάρει φάρμακα. Η Νεράιδα προσπαθεί να τον πείσει να πάρει φάρμακα, επειδή η ασθένειά του μπορεί να είναι πολύ σοβαρή. Αυτό συμβαίνει, εντάξει; Ας επαναλάβουμε.*

Μαθητής 1: *Ναι*

Μαθητής 2: *Φάρμακα.*

**Εκπαιδευτικός:** *Η Νεράιδα προσπαθεί να τον πείσει να λάβει μια θεραπεία, επειδή η ασθένειά του μπορεί να είναι πολύ βαριά. ... Εδώ, είπαμε τι συμβαίνει στην ιστορία με λίγα λόγια. Ωστόσο, δεν υπήρχε διάλογος, σωστά; Εδώ δεν ακούσαμε τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις, επινοήσαμε τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις ... Εμείς ...*

Μαθητές: *Εμείς.*

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού συχνά ακολουθούνται από αξιολόγηση της απάντησης του μαθητή. Δηλαδή, λαμβάνουν χώρα σε τυπικές «τριάδες», όπου, ακριβώς, η πρώτη και η τρίτη κίνηση είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκπληρώνει έτσι το θεσμικό του καθήκον να παρέχει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.

## Σενάριο 2

Συγκρίνετε τα ακόλουθα δύο αποσπάσματα. Τι διαφορές υπάρχουν στις δύο αλληλεπιδράσεις; Ποιος διάλογος μοιάζει περισσότερο με μια τυπική αλληλεπίδραση στην τάξη;



*Παράθυρο διαλόγου 1 [συμβάσεις μεταγραφής].*

*A Πώς ονομάζεται το βιβλίο του De Mauro για την ιστορία της Ιταλικής γλώσσας;*

*B Νομίζω «Linguistic History of United Italy».*

*Διάλογος 2*

*A Ποιος έγραψε το «Οι αρραβωνιασμένοι»;*

*B Ο Αλεσσάντρο Μαντσόνι.*

*A Ακριβώς, σωστά.*

*A Και ποιο είναι το όνομα του κύριου αρσενικού χαρακτήρα του μυθιστορήματος;*

*B Τζιοβάνι.*

*A Μα, τι είναι αυτά που λες!*

### **Σενάριο 3**

Αναλύστε τα ακόλουθα σενάρια με το μέντορα. Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι πιθανές διορθωτικές ενέργειες των συμπεριφορών των μαθητών εκ μέρους του εκπαιδευτικού; Θα μπορούσε να εφαρμοστεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς και στις δύο περιπτώσεις; Θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια ηπιότερη ή μια σκληρότερη προσέγγιση;

- *Η κα Ιωάννου διδάσκει Μαθηματικά εδώ και δύο χρόνια. Κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας στην τάξη, παρατηρεί ότι ο Χρήστος έχει ακουμπήσει το κεφάλι πάνω στο θρανίο του, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν την εργασία. Όταν τον ρωτά αν έχει κάτι, εκείνος απαντά ότι η ομαδική εργασία είναι «χάσιμο χρόνου και δεν με νοιάζει αν θα πάρω 0».*
- *Η κα Δημητρίου είναι πολύ απογοητευμένη από την έλλειψη κινήτρων των μαθητών της. Πιστεύει ότι αν απλώς αναθέσει στους μαθητές να διαβάσουν ένα κεφάλαιο και τους βάλει να απαντήσουν στις ερωτήσεις στο τέλος του κεφαλαίου, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία. Οι μισοί μαθητές της τώρα κοντεύουν να αποτύχουν στο μάθημά της.*

### **Σενάριο 4**

Οι ερωτήσεις είναι συχνές σε όλους τους τύπους αλληλεπίδρασης και εξυπηρετούν ποικίλες λειτουργίες: Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται για να ζητηθούν πληροφορίες, εξηγήσεις και διευκρινίσεις, ως έκφραση αποδοκιμασίας, αμφιβολίας, παρεξήγησης, ειρωνείας κ.λπ.

Η έντονη παρουσία ζευγών «ερώτησης-απάντησης» χαρακτηρίζει κυρίως τις θεσμικές αλληλεπιδράσεις. Ωστόσο, η λειτουργία των ερωτήσεων ποικίλλει ανάλογα με το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Ο κυρίαρχος συνομιλητής είναι, εντούτοις, συνήθως αυτός που κάνει τις (περισσότερες) ερωτήσεις. Επομένως, λάβετε υπόψη την παρακάτω φράση του L. Anderson 1995 (In Piazza (ed.), pp. 31-58) και συζητήστε τη με το μέντορα:

*Η πιο ορατή διαφορά από τις καθημερινές συζητήσεις είναι [...] Η έντονη παρουσία σε πολλές θεσμικές αλληλεπιδράσεις του ζεύγους ερώτησης-απάντησης [...]. Για παράδειγμα, οι αλληλουχίες ερωτήσεων και απαντήσεων ποικίλλουν στην εκπαίδευση, στη δημοσιογραφία, στην ιατρική (εξέταση ασθενών, ψυχιατρικές συνεντεύξεις), στις επιχειρήσεις (συνεντεύξεις για την πρόσληψη προσωπικού) και στη δικαιοσύνη (δικαστικές, αστυνομικές ανακρίσεις), ανάλογα με τους επιδιωκόμενους σκοπούς σε κάθε πλαίσιο (σ. 43).*



Στην τάξη, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμεύοντας ως ερέθισμα για προβληματισμό και συζήτηση και ως μέσο ελέγχου και παρακολούθησης της παραγωγικότητας των μαθητών. Λειτουργούν, επίσης, ενδεικτικά για το είδος της αλληλεπίδρασης, καθώς καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Σηματοδοτούν την έκταση και το είδος του ελέγχου που ασκεί ο εκπαιδευτικός και, ως εκ τούτου, τις ευκαιρίες συμμετοχής που δίνονται στους μαθητές.

## 9.4 ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

### Εισαγωγή

Αρκετές μελέτες στην πορεία των ετών έχουν επικεντρωθεί στη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή εντός του σχολείου ως κρίσιμου σημείου αναφοράς για την επίτευξη καλύτερου κλίματος στην τάξη, το οποίο, με τη σειρά του, οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα σε διάφορους τομείς. Η αναγνώριση του μαθητή ως ατόμου με ικανότητες και όχι απλώς ως ενός ατόμου με ένα κενό μυαλό που πρέπει να γεμίσει χωρίς αμοιβαιότητα και αλληλεπίδραση, έχει αλλάξει τόσο τον τρόπο διδασκαλίας όσο και την ίδια τη σχέση. Σε πολλές ερευνητικές μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι μια σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ενσυναισθητική ακρόαση και τη συνεργασία επιφέρει προφανείς θετικές συνέπειες:

- Πιο ουσιαστική μάθηση,
- Βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων,
- Καλύτερες κοινωνικές και σχεσιακές ικανότητες,
- Καλύτερη αυτοεκτίμηση και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Αντίθετα, μια αρνητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή επιφέρει αρκετά προβλήματα και για τα δύο μέρη. Για παράδειγμα, οι εχθρικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργούν άγχος (Jennings & Greenberg, 2009) και επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (McCormick & O'Connor, 2014).

Αυτός ο οδηγός περιγράφει τις ενέργειες στις οποίες μπορεί να προβεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός για να βελτιώσει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Επιπλέον, ο οδηγός παρέχει συστάσεις σχετικά με συμπεριφορές και προσεγγίσεις που πρέπει να μην ακολουθούνται για να αποφευχθεί και η υποχώρηση σε μια εχθρική σχέση. Τέλος, παρατίθενται μελέτες περίπτωσης που τονίζουν το ρόλο της σχέσης και δείχνουν πόσο ικανοποιητικά μπορεί να την εδραιώσει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός.

### Ανάπτυξη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή

Η διεκδίκηση της προτεραιότητας της εκπαιδευτικής σχέσης έναντι της διδακτικής είναι μια σταθερή τάση στην παιδαγωγική: είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί πρώτα μια άριστη εκπαιδευτική σχέση. Τότε θα είναι δυνατή η διδασκαλία, η διευκόλυνση της μάθησης και η δρομολόγηση του εκπαιδευτικού ταξιδιού κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν θετική σχέση με τους μαθητές τους. Θα πρέπει να γνωρίζουν κάθε μαθητή και να τον σέβονται. Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για το μαθητή, ώστε να μπορεί να βελτιώνεται. Σε μια τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής νιώθει άνετα και δεν υφίσταται εκφοβισμό. Πρέπει, επίσης, να φροντίζουν όχι απλώς να διδάσκουν, αλλά και να ακούνε τους μαθητές τους και να τους δίνουν ανατροφοδότηση για το τι κάνουν λάθος. Συνεπώς, με βάση διάφορες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το παιδαγωγικό αυτό ζήτημα, μπορούν να προσδιοριστούν τρεις δράσεις για την καλλιέργεια των θετικών σχέσεων στην τάξη:

- Γνωρίστε τους μαθητές. Ένας τρόπος να γνωρίσετε καλύτερα την προσωπικότητα ενός μαθητή είναι η ανάπτυξη παραδειγμάτων που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ορισμένες προτάσεις επισημαίνονται παρακάτω:
  - Αν ένας μαθητής που του αρέσει το μπάσκετ κάνει μια ερώτηση σχετικά με ένα μαθηματικό πρόβλημα, μπορείτε να του απαντήσετε με ένα παράδειγμα σχετικό με το μπάσκετ.
  - Αν ένας μαθητής που έχει μητρική γλώσσα τα ισπανικά, ρωτήσει κάτι για το αγγλικό λεξιλόγιο, μπορείτε να απαντήσετε στην ερώτησή του και στη συνέχεια να τον ρωτήσετε ποια είναι η αντίστοιχη λέξη στα ισπανικά και πώς θα την χρησιμοποιούσε σε μια φράση. Αυτό το είδος στοχευμένης απάντησης δείχνει

ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τους μαθητές ως ανθρώπους και ότι γνωρίζει τις μοναδικές τους δυνατότητες και χαρακτηριστικά (π.χ. άπταιστη γνώση μιας άλλης γλώσσας).

Επιπλέον, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης κατάλληλες για την ιδιοσυγκρασία ενός μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του.

- Αν π.χ. ένα κορίτσι στην τάξη είναι ιδιαίτερα ενοχλητικό, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να τη βοηθήσει στην προσπάθειά της να συγκεντρωθεί προσφέροντάς της ένα πιο ήσυχο περιβάλλον εργασίας.
  - Αν π.χ. ένα αγόρι στην τάξη είναι δειλό, δείχνει να ασχολείται, αλλά δεν σηκώνει ποτέ το χέρι για να κάνει ερωτήσεις, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το επίπεδο κατανόησης μιας έννοιας από αυτό το παιδί σε μια κατ' ιδίαν συζήτηση μαζί του στο τέλος του μαθήματος.
- Δώστε στους μαθητές χρήσιμες πληροφορίες. Η ικανότητα παροχής ουσιαστικής ανατροφοδότησης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις ικανότητες ενσυναίσθησης και με τις δεξιότητες διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, συνιστάται να προσφέρετε συμβουλές κάνοντας σαφές το συναισθηματικό δέσιμο με τους μαθητές και το ενδιαφέρον σας για τη γνωστική και διδακτική τους ανάπτυξη. Μια σημαντική πτυχή είναι η ικανότητα ισότιμης αντιμετώπισης και αλληλεπίδρασης με όλους τους μαθητές, χωρίς πρόδηλες διακρίσεις. Η γλώσσα του σώματος είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό που καθορίζει την ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης.
  - Δημιουργήστε θετικό κλίμα στην τάξη. Το «κλίμα στην τάξη» αφορά τη συλλογική αντίληψη που έχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί για την παρουσία τους μέσα στην τάξη, η οποία μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και την εμπλοκή τους καθώς και τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις που δημιουργούνται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Θετικό κλίμα στην τάξη αναπτύσσεται όταν οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως αρωγοί, χρησιμοποιώντας εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας, υιοθετώντας οι ίδιοι μια θέση ισχύος από την οποία εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για τον μαθητή ως άτομο.
  - Να δείχνετε σεβασμό και ευαισθησία στους εφήβους. Οι θετικές σχέσεις επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών και την εμπλοκή τους στη μάθηση. Οι μαθητές όλων των ηλικιών πρέπει να αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους σέβονται τις απόψεις και τα ενδιαφέροντά τους. Οι πράξεις και τα λόγια των εκπαιδευτικών είναι σημαντικά για τους εφήβους, ακόμη και σε καταστάσεις όπου δεν φαίνεται να τους ενδιαφέρει τι λένε ή τι κάνουν. Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν ακόμη και μακροπρόθεσμες θετικές (ή αρνητικές) συνέπειες.

## **Βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή: τι να κάνετε και τι όχι**

<b><u>Τι να κάνετε</u></b>	<b><u>Τι να μην κάνετε</u></b>
Προσπαθήστε να γνωρίσετε και να αναπτύξετε μια σχέση με κάθε μαθητή στην τάξη. Φωνάζετε τα παιδιά πάντα με το όνομά τους, μάθετε τα ενδιαφέροντά τους και προσπαθήστε να καταλάβετε τι έχουν ανάγκη για να επιτύχουν στο σχολείο.	Μην θεωρείτε ότι το να είστε ευγενικοί και να σέβεστε τους μαθητές είναι αρκετό για να ενισχύσετε την επίδοσή τους. Ιδανικά οι τάξεις έχουν περισσότερους από έναν και μόνο στόχο: οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές υψηλά πρότυπα ακαδημαϊκής επίδοσης και προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να συνδεθούν συναισθηματικά με τους εκπαιδευτικούς τους, τους συμμαθητές τους και το σχολείο.
Προσπαθήστε να αφιερώσετε χρόνο σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, ειδικά σε όσους είναι πιο «κλειστοί» ή ντροπαλοί.	Μην εγκαταλείπετε αμέσως την προσπάθεια να αναπτύξετε θετικές σχέσεις με τους πιο «κλειστούς» μαθητές. Αυτοί οι μαθητές θα ωφεληθούν από μια καλή σχέση εκπαιδευτικού-





Αυτό θα συμβάλει στη δημιουργία μιας πιο θετικής σχέσης με τους μαθητές.	μαθητή το ίδιο ή και περισσότερο από τους συμμαθητές τους, με τους οποίους είναι πιο εύκολο να τα πηγαίνουν καλά.
Λάβετε υπόψη σας τα ρητά και σιωπηρά μηνύματα που εκπέμπονται. Φροντίστε να δείχνετε στους μαθητές ότι είναι απαραίτητο να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο τόσο με πράξεις όσο και με λόγια.	Μην θεωρείτε ότι ο σεβασμός και οι συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές μόνο για τους μαθητές δημοτικού. Οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου επωφελούνται, επίσης, από τέτοιες σχέσεις.
Δημιουργήστε θετικό κλίμα στην τάξη, εστιάζοντας όχι μόνο στη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές σας, αλλά και στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.	Μην υποθέτετε ότι οι σχέσεις είναι επουσιώδεις. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν πολλές συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς τους παρουσιάζουν αύξηση των ορμονών του στρες όταν αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς αυτούς.
Οι μαθητές παρατηρούν τον τρόπο αλληλεπίδρασης. Το προσέχουν αν ο εκπαιδευτικός δείχνει εγκαρδιότητα και σεβασμό προς αυτούς, προς τους συμμαθητές τους και προς τους άλλους ενήλικες στο σχολείο. Συχνά, διαμορφώνουν τη δική τους συμπεριφορά σύμφωνα με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	Μην περιμένετε να εκδηλωθούν αρνητικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Αντ' αυτού, υιοθετήστε μια στάση πρόληψης με γνώμονα την προώθηση μιας θετικής κοινωνικής εμπειρίας, συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές σε συζητήσεις σχετικά με τις προκοινωνικές αλληλεπιδράσεις και προβάλλοντας σταθερά αυτές τις θετικές αλληλεπιδράσεις.
Οι μαθητές παρατηρούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των έντονων συναισθημάτων. Προσέχουν τις θετικές μεθόδους, όπως το να παίρνουν μια βαθιά ανάσα ή να μιλούν για τις ματαιώσεις τους. Ομοίως, παρατηρούν και τις αρνητικές μεθόδους, όπως το να φωνάζει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές ή να κάνει κακόβουλα ή αγενή αστεία για τους συναδέλφους του. Έχετε υπόψη ότι οι μαθητές συχνά θα υιοθετήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε και εσείς.	

## Πώς να εκτιμήσετε τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: Κλίμακα αξιολόγησης της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού (STRS)

Η κλίμακα αξιολόγησης της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού (STRS) εξετάζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με έναν συγκεκριμένο μαθητή στην τάξη τους (Pianta, 2001). Αυτή η κλίμακα 15 στοιχείων, 5 σημείων, βαθμολογεί τη σύγκρουση και την εγγύτητα και παρουσιάζει εξαιρετικές ψυχομετρικές ιδιότητες σε πολλαπλές μελέτες και δείγματα. Η κλίμακα αξιολόγησης της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού είναι ένα μέτρο αυτοαξιολόγησης στο οποίο ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί το κατά πόσο κάθε στοιχείο ισχύει στη σχέση του κάποιον μαθητή του. Η STRS υπολογίζεται αθροίζοντας ομάδες στοιχείων που αντιστοιχούν σε τρεις υποκλίμακες βάσει παραγόντων που αποτυπώνουν δυο διαστάσεις της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού: Σύγκρουση και Εγγύτητα. Προκύπτει μια συνολική βαθμολογία για την αξιολόγηση της συνολικής ποιότητας της σχέσης.

Η STRS μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της πρόληψης ή της έγκαιρης παρέμβασης για προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, για την αξιολόγηση των βελτιώσεων στην ποιότητα των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και για το σχεδιασμό συναφών προγραμμάτων.

- **Κλίμακα απόκρισης**

Αναλογιστείτε κατά πόσο καθεμία από τις ακόλουθες δηλώσεις ισχύει επί του παρόντος για τη σχέση σας με αυτόν το μαθητή.

1=Σίγουρα δεν ισχύει

2=Δεν νομίζω ότι ισχύει

3=Δεν γνωρίζω με βεβαιότητα

4=Ισχύει κάπως

5=Ισχύει απόλυτα

- **Στοιχεία**

1. Έχω μια θερμή και στοργική σχέση με αυτό το μαθητή.
2. Φαίνεται ότι αυτός ο μαθητής και εγώ πάντα τσακωνόμαστε μεταξύ μας.
3. Αν στεναχωρηθεί για κάτι, αυτός ο μαθητής θα στραφεί σε μένα για να τον παρηγορήσω.



4. Αυτός ο μαθητής νιώθει άβολα με τη σωματική οικειότητα ή το άγγιγμά μου.
5. Αυτός ο μαθητής εκτιμά τη σχέση του μαζί μου
6. Όταν τον επαινών αυτός ο μαθητής, λάμπει από υπερηφάνεια.
7. Αυτός ο μαθητής μοιράζεται αυθόρμητα πληροφορίες για τον εαυτό του.
8. Αυτός ο μαθητής είναι πολύ εύκολο να θυμώσει μαζί μου.
9. Εύκολα μπορεί κανείς να ταυτιστεί με αυτό που νιώθει αυτός ο μαθητής.
10. Αυτός ο μαθητής παραμένει θυμωμένος ή σε άμυνα μετά την τιμωρία του.
11. Η αντιμετώπιση αυτού του μαθητή εξαντλεί την ενέργειά μου.
12. Όταν αυτός ο μαθητής έρχεται κακοδιάθετος, ξέρω ότι μας περιμένει δύσκολη μέρα.
13. Τα συναισθήματα αυτού του μαθητή απέναντί μου μπορεί να είναι απρόβλεπτα ή να αλλάξουν ξαφνικά.
14. Αυτός ο μαθητής είναι ύπουλος ή χειριστικός προς εμένα.
15. Αυτός ο μαθητής μοιράζεται ανοιχτά τα συναισθήματά του και την εμπειρία του μαζί μου.

- Βαθμολογία

Οι βαθμολογίες υποκλίμακας είναι ο μέσος όρος των στοιχείων που περιλαμβάνονται. Το στοιχείο 4 βαθμολογείται αντίστροφα.

- Παράγοντες

Ονομαστικά στοιχεία:

Εγγύτητα 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 15

Σύγκρουση 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14



## 9.5 ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

### Εισαγωγή

Η μικροδιδασκαλία ξεκίνησε ως πρακτική κατάρτισης εκπαιδευτικών και ως εργαλείο παιδαγωγικής έρευνας (Isidori, 2003). Το 1963 στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ οι K. Romney και D. Allen επινόησαν τον όρο *μικροδιδασκαλία*. Σύμφωνα με τον Allen (1975), η μικροδιδασκαλία μπορεί να οριστεί ως μια περίτεχνη διδασκαλία, η οποία συνίσταται στην παρουσίαση σε μια μικρή ομάδα μαθητών μιας διδακτικής κατάστασης μικρής διάρκειας, στην οποία γίνεται παρέμβαση με την εφαρμογή της μεθοδολογίας που κρίνεται πιο κατάλληλη. Οι εκπαιδευτές και οι μέντορες παρακολουθούν τη σύντομη διδασκαλία. Αυτό θα επιτρέψει στους επόπτες της μικροδιδασκαλίας να δείξουν στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, στη φάση της ανάλυσης, τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν υπαρκτά προβλήματα πρακτικής και λάθη που γίνονται κατά τη διάρκεια διδακτικών δραστηριοτήτων, να προωθήσουν τον αναστοχασμό για την πράξη που καταλήγει σε βελτιωμένη δράση.

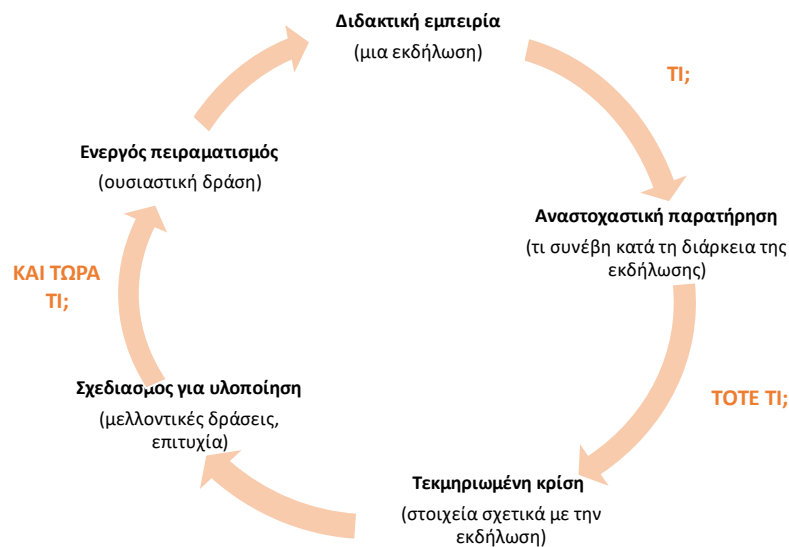
### Μεθοδολογία

Οι υποδείξεις μεθοδολογίας για την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας προβλέπουν το σχεδιασμό μιας διαδρομής που χωρίζεται σε έξι φάσεις: Στην πρώτη φάση, ο συμμετέχων προσομοιώνει, παρουσία μιας μικρής ομάδας συναδέλφων, ένα σύντομο παράδειγμα διδασκαλίας (μικρομάθημα), εστιάζοντας σε μια διδακτική δεξιότητα που έχει καθοριστεί προηγουμένως. Θα αρχίσει ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης (σχεδιασμός) και θα προχωρήσει η υλοποίηση της ίδιας της παρέμβασης (διδασκαλία).

Οι μέντορες μπορούν να υλοποιήσουν τη δεύτερη φάση με δύο διαφορετικούς τρόπους: Τον πραγματικό, κατά τον οποίο η πρακτική εισάγεται σε ένα υπάρχον πλαίσιο (όπως μια τάξη) και την προσομοίωση, όπου το μικρομάθημα πραγματοποιείται σε εργαστήριο και καταγράφεται σε βίντεο.

Αμέσως μετά, ακολουθεί μια φάση παρατήρησης και κριτικού αναστοχασμού (ανατροφοδότηση) κατά την οποία αναλύεται το βιντεοσκοπημένο μάθημα με τη βοήθεια ενός επιβλέποντα-μέντορα. Η αξιολόγηση βασίζεται σε ένα ερωτηματολόγιο 20 δεικτών που περιέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαιδευτική δράση χωρίς αποκλεισμούς και τη διαχείριση της τάξης. Υιοθετήθηκε η κλίμακα Likert από το 1 έως το 5.

Στην τέταρτη φάση, με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνεται και μέσω της παρακολούθησης της συνεδρίας μικροδιδασκαλίας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, γίνονται τυχόν αλλαγές (επανασχεδιασμός) αναθεωρώντας, όπου χρειάζεται, τη διδακτική παρέμβαση και ενεργώντας εκπαιδευτικά. Στην πέμπτη φάση, αναθεωρείται το «σκηνικό» της συνεδρίας μικροδιδασκαλίας (επαναδιδασκαλία). Η τελευταία φάση θεωρείται καθοριστικότερη, διότι είναι αυτή που επιτρέπει την εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην πορεία: τότε αναλύεται η νέα βιντεοσκόπηση (επαναληπτική ανατροφοδότηση) για την εξακρίβωση των αλλαγών που επήλθαν.



Εικόνα 16: Κύκλος αναστοχασμού (πηγή: προσαρμογή από τους Barnet et al, 2004)

## Διαμόρφωση

Η συνεδρία μικροδιδασκαλίας πρέπει να διεξάγεται από πολλούς νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα εκτελούν εκ περιτροπής τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Απαιτείται η παρουσία όλων των μεντόρων.

Φάσεις μικροδιδασκαλίας	Δραστηριότητες
<b>1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</b>	Επιλογή του θέματος της μικροδιδασκαλίας και σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν. Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης.
<b>2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>	Πρακτική εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας. Εγγραφή βίντεο.
<b>3. ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ</b>	Με την προβολή του βίντεο της μικροδιδασκαλίας, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να λάβουν ανατροφοδότηση από το μέντορά τους με βάση το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Τους επιτρέπει, επίσης, να εντοπίσουν, μέσω των δεικτών που αναλύονται, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της απόδοσης της τάξης τους και τον τρόπο με τον οποίο τη διαχειρίζονται.
<b>4. ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</b>	Σχεδίαση ενός προσαρμοσμένου μαθήματος με βάση τις ανατροφοδοτήσεις.
<b>5. ΕΠΑΝΑΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>	Σωστή επαναληπτική διδασκαλία του μαθήματος.
<b>6. ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ</b>	Αρχίζει μια νέα ανάλυση του αναθεωρημένου μαθήματος. Σε αυτό το στάδιο, οι μέντορες και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλύσουν τη νέα μικροδιδασκαλία με το ίδιο έντυπο που χρησιμοποιήθηκε στο στάδιο της ανατροφοδότησης.



## Έντυπο αξιολόγησης

Κάθε ερώτηση θα πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με την κλίμακα Likert από το 1 έως το 5, όπου (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα.

1. Λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός τη μάθηση όλων των μαθητών;
2. Λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός και προσπαθεί να περιορίσει τα εμπόδια ως προς τη μάθηση και τη συμμετοχή συγκεκριμένων μαθητών;
3. Παρέχει το μάθημα ευκαιρίες για συνεργασία και ομαδική εργασία;
4. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών, ώστε όλοι να μπορούν να αναπτύσσουν δεξιότητες και γνώσεις;
5. Ενθαρρύνει το μάθημα τη συμμετοχή όλων των μαθητών;
6. Αξιοποιούνται οι διαφορές μεταξύ των μαθητών ως πλεονέκτημα για τη διδασκαλία και τη μάθηση;
7. Καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη συζήτηση;
8. Στα μαθήματα λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικές πτυχές, καθώς και οι γνωστικές πτυχές της μάθησης;
9. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα μαθήματα, γραπτή και προφορική, είναι εύληπτη από όλους τους μαθητές;
10. Ενθαρρύνονται οι μαθητές να διερευνούν απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους;
11. Δημιουργεί ο εκπαιδευτικός μια θετική και ζεστή ατμόσφαιρα;
12. Καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να κερδίσει την προσοχή της τάξης και να τη θέσει σε κατάσταση προσμονής;
13. Μετέχουν οι μαθητές στην προσπάθεια να υπερβούν τους εαυτούς τους ή τους συμμαθητές τους;
14. Λαμβάνει υπόψη και αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τις παρατηρήσεις των μαθητών;
15. Λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός τη συνολική διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου;
16. Χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός το χώρο, την εγγύτητα και την κίνηση μέσα στην τάξη για να πλησιάσει τα προβλήματα και να ενθαρρύνει την προσοχή;
17. Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει και αντιδρά άμεσα στις ανάρμοστες συμπεριφορές;
18. Επαληθεύει ο εκπαιδευτικός την κατανόηση των μαθητών με ερωτήσεις;
19. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει και επαναλαμβάνει τις προσδοκίες για θετικές συμπεριφορές;
20. Εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός σαφείς διαδικαστικούς κανόνες;



## Βιβλιογραφία

- Allen, D. W. 1967. *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.
- Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Bergland, Cristopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185-200.
- CHAMPS, A Proactive & Positive Approach to Classroom Management, 2009 Pacific Northwest Publishing
- Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.
- Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.
- Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 315- 324.
- Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture*.
- Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
- Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, št. 4:564–570.
- Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. *Buddhas Brain: Neuroplasticity and Meditation*. *IEEE Signal Processing Magazine* 25, št. 1:176–184.
- Department of Education and Training, *A Teacher's Guide to Effective Mentoring*, State of Victoria, 2014



[https://education.nt.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0011/427583/2017\\_teachers\\_guide\\_to\\_effective\\_mentoring.pdf](https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf)

Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 9, št. 1:61–82.

Eileen Mooney Cambria, “A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers”, Seton Hall University, (2006) <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>

Elkin, Allen. 2013. *Stress Management For Dummies*. Hoboken: Wiley.

Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkmann in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres. *Annals of the New York Academy of Science* 1172, št. 1:34–53.

Fink, D.L. 2003. *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*.  
Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology* 65, št. 6:275–283.

Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. *Canadian Journal of School Psychology* 11, št. 1:32–42.

Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.

Freixa, M. 2017. Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional [New teachers: teaching competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Friedman, Iscaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Organizational Behavior* 10, št. 2:179–188.

Gayle Furlow, “How to be an exceptional mentor teacher”, *teacherready*, June 28, 2019  
<https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>

Gilchrist, Lauren. 2019. “Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship”, *Skyward*,  
<https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>

Gonser, Sarah. 2022 “The Qualities of Exceptional Mentor Teachers”, *Edutopia*,  
<https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.

Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191, št. 1:36–43.

Horneffer, P. 2020. *Implementing a Flipped Classroom in Medical Education*.

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Isidori, E. 2003. *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore



- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525
- Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.
- Kabat-Zinn, John, Ann O. Massion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santrorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.
- Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.
- König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. *Integrative Health: a holistic approach for health professionals*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. *Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession*. V: *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.
- Križaj, Robert. 2019. *Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24(3), 345-351.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168.
- Leddy, Susan Kum. 2006. *Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, *Proceeding of the 2011 annual*





conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).

Lovett, S. 2007. "Teachers of promise": Is teaching their first career choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.

Manuel, J., & Hughes, J. 2006. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.

Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]. Fundació Jaume Bofill i Bonallegtra Alcompàs.

Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.

Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication.

Mcgonigal, Kelly. 2015. *The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. London: Ebury Publishing.

Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.

Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main report on the survey*. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll\\_misc](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll_misc)  
Mentoring Guide: a guide for mentors. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Directors Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).

Middleton, Kate. 2009. *Stress. How to de-Stress Without Doing Less*. Oxford: Lion Hudson.

Mojsa-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers : worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28, št. 1:102–119.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.

OECD. 2018. *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing.

OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.

Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.

Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Thimoty D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on



neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology* 34, št. 1:87–98.

Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).

Pedone, F., & Ferrara, G. 2014. La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. *Policy Analysis for California Education, PACE*.

Pianta, R. 2001. Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. *Didakta*. Spletni vir: [https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08\\_11didaktaizgorelost.pdf](https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didaktaizgorelost.pdf) (pridobljeno 28. 5. 2022).

Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. "A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor", Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>

Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.

Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.

Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.

Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn

Talbert, R. 2021. *Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post-Pandemic*. Edsurge.



- Vieten, Cassandra. 2011. Mindfulness for Moms: The Basics.  
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).
- Walker, Matthew. 2017. Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams. New York: Scribner.
- Washburn, Sandy. 2010. Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self-Assessment.
- Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737–774.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.
- Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.

All electronic references retrieved in October 2022.

# INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and  
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA  
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic of  
Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-  
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the  
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

University of Peloponnese



IDEC SA



UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL  
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



UNIVERSITÀ  
**LUM**  
*Jean Monnet*

Libera Università del  
Mediterraneo Jean Monnet

# LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>