



APPLE

Πλατφόρμα Έγκαιρης Ειδοποίησης για την αποφυγή εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης σε νέους

# Οδηγός Εκπαιδευτών

## Πνευματικό Προϊόν 2

Απρίλιος 2021



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

Το περιεχόμενο της έκδοσης αυτής αντιπροσωπεύει μόνο τις απόψεις του συντάκτη και αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν αναλαμβάνει καμία ευθύνη για τη χρήση των πληροφοριών που περιέχει.

## Εταίροι

Canary Wharf Consulting - UK  
 KMOP - Ελλάδα  
 FyG Consultores - Ισπανία  
 CPIP - Ρουμανία  
 Aproximar - Πορτογαλία  
 KMOP - Βόρεια Μακεδονία

## Συγγραφείς

Aproximar - Cooperativa de Solidariedade Social CRL

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή: το APPLE Project .....	5
Ποιες είναι οι κύριες δραστηριότητες του έργου;.....	5
Σκοπός του παρόντος οδηγού .....	6
1. Περιβάλλον πρόωρης εγκατάλειψης σχολείου .....	7
1.1. Πώς μπορούμε να ορίσουμε την Εγκατάλειψη Εκπαίδευσης;.....	7
1.2. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σε επίπεδο ΕΕ.....	7
1.3. Επίπεδο εταίρων χωρών .....	9
Ηνωμένο Βασίλειο.....	9
Ελλάδα .....	10
Ισπανία .....	10
Ρουμανία .....	11
Πορτογαλία .....	12
Βόρεια Μακεδονία.....	12
2. Δημιουργία προφίλ.....	13
2.1. Χαρακτηριστικά των νέων που κινδυνεύουν από πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης .....	13
2.2. Πώς να οικοδομήσουμε ένα προφίλ στην τάξη μου;.....	15
3. Αξιολόγηση του κινδύνου εγκατάλειψης του σχολείου.....	18
3.1. Παράγοντες απόσυρσης .....	18
Εκπαιδευτικοί παράγοντες .....	19
Προσωπικοί παράγοντες .....	27

Οικογενειακοί Παράγοντες .....	35
Κοινωνικοί και κοινωνικοί παράγοντες.....	37
4. Δημιουργία λύσεων.....	41
4.1. Μάθηση βάσει προβλημάτων.....	41
4.2. Παροχή ανατροφολογίας .....	44
4.3. Συνεργατική και ομότιμη μάθηση.....	47
4.4. Ανάπτυξη αυτόνομων εκπαιδευόμενων.....	51
4.5. Να επικοινωνείτε δυναμικά .....	53
4.6. Προώθηση θετικών σχέσεων στην τάξη .....	56
4.7. Δημοκρατικές πρακτικές στην τάξη .....	59
4.8. Πρακτικές αποκατάστασης για την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς ...	62
4.9. Εστίαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.....	71
5. Συμβουλές για να γίνει το σχολείο πιο ελκυστικό στους νέους.....	78
Αναφορές .....	82

## Εισαγωγή: το έργο APPLE

Η Πρόωρη Σχολική Αποχώρηση εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για πολλά κράτη μέλη της ΕΕ, παρά τις σημαντικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί όσον αφορά την ένταξη νέων με ευάλωτο παρελθόν στο σχολείο. Η ανάγκη υλοποίησης του έργου APPLE προέκυψε από τα υψηλά επίπεδα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στα κράτη μέλη της ΕΕ και σε άλλες συνδεδεμένες χώρες. Σύμφωνα με τα σύνολα δεδομένων που δημοσίευσε η Eurostat, το 10,6% των νέων (18-24) στην ΕΕ το 2017 δεν ολοκλήρωσε τις σπουδές του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για διάφορους κοινωνικούς, οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους.

Το APPLE στοχεύει στην αντιμετώπιση του ζητήματος της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αναπτύσσοντας έναν καινοτόμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς καθώς και μια πλατφόρμα έγκαιρης προειδοποίησης, η οποία θα τους επιτρέψει να εντοπίσουν τους νέους που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν και να λάβουν προληπτικά μέτρα κατά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Το APPLE στοχεύει σε:

- Ανάπτυξη οδηγού για τους εκπαιδευτικούς καθώς και ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η οποία θα αποτελείται από βασικό υλικό (ερευνητικά έγγραφα, πρακτικές βάσει γεγονότων/εμπειριών, εργαλεία κ.λπ.).
- Παροχή δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και να εντοπίζουν ευκολότερα τους νέους που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο.
- Προσδιορισμός τρόπων πρόληψης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου καθώς και των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων σε πολιτικό και θεσμικό επίπεδο.
- Ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά τη σημασία της διακοπής της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

## Ποιες είναι οι κύριες δραστηριότητες του έργου;

Αναπτύσσοντας έναν οδηγό για εκπαιδευτικούς και μια διαδικτυακή πλατφόρμα έγκαιρης προειδοποίησης, αποτελούμενη από βασικό επιστημονικό υλικό και



εργαλεία, το APPLE στοχεύει να εξοπλίσει εκπαιδευτικούς, σχολεία, εκπαιδευτικούς οργανισμούς και αρχές με τα απαραίτητα εργαλεία για τον εντοπισμό νέων που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να σταματήσουν την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών και των νέων που κινδυνεύουν από την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση και να μειώσουν τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου.

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με αυτό το έργο, επισκεφθείτε την ιστοσελίδα: <https://www.appleproject.eu/>

## Ο σκοπός του παρόντος οδηγού

Ο οδηγός αυτό προορίζεται ως χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς, σχολικούς φορείς, καθώς και για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, εφιστώντας την προσοχή στο φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, εστιάζοντας στα προφίλ των νέων που διατρέχουν κίνδυνο, καθώς και στους οδηγούς για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ο οδηγός περιλαμβάνει ειδικές συστάσεις και παρέχει πρακτικές συμβουλές για τη δημιουργία λύσεων για την αντιμετώπιση ορισμένων εκ των οδηγιών εγκατάλειψης σχολικού περιβάλλοντος, με προληπτικό τρόπο, καθώς και για να γίνει η εκπαίδευση πιο ελκυστική για τους νέους.

## 1. Περιβάλλον πρόωρης εγκατάλειψης σχολείου

### 1.1. Πώς μπορούμε να ορίσουμε την Εγκατάλειψη Εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με το Γλωσσάριο της Eurostat, η **πρώιμη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης** που προηγουμένως ονομαζόταν πρόωρη απόδραση από το σχολείο, αναφέρεται σε ένα άτομο ηλικίας 18 έως 24 ετών το οποίο έχει ολοκληρώσει την κατώτατη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συμμετέχει στην περαιτέρω εκπαίδευση ή κατάρτιση. Ο δείκτης που δηλώνει την πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση εκφράζεται ως ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18 έως 24 ετών με τα κριτήρια αυτά επί του συνολικού πληθυσμού ηλικίας 18 έως 24 ετών.

### 1.2. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σε επίπεδο ΕΕ

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων συμβάλλει στη συνολική τους ανάπτυξη και, κατά συνέπεια, θέτει τις βάσεις για την επιτυχία αργότερα στη ζωή όσον αφορά την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη, την υγεία και την ευημερία. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν καίριο ρόλο στην αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) προωθεί, συνεπώς, πολιτικές που επιδιώκουν να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να έχουν πρόσβαση και να επωφελούνται από την εκπαίδευση και κατάρτιση υψηλής ποιότητας. Κάθε κράτος μέλος της ΕΕ είναι υπεύθυνο για το δικό του σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ ο ρόλος της ΕΕ συνίσταται στο συντονισμό και τη στήριξη των δράσεων των κρατών μελών καθώς και στην αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων. Με τον τρόπο αυτό, η ΕΕ προσφέρει ένα φόρουμ για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, τη συγκέντρωση και τη διάδοση πληροφοριών και στατιστικών, ενώ παρέχει συμβουλές και υποστήριξη για τις μεταρρυθμίσεις της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί εμπόδιο για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση. Παρεμποδίζει την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα και τροφοδοτεί τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Με το συρρικνωμένο εργατικό δυναμικό της, η Ευρώπη πρέπει να αξιοποιήσει πλήρως τους ανθρώπινους πόρους της. Οι νέοι που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι αναγκασμένοι να στερούνται δεξιότητες και προσόντα. Αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο ανεργίας, κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας.



Η στρατηγική “Ευρώπη 2020” έχει θέσει ως στόχο την μείωση του ποσοστού των ατόμων ηλικίας 18 έως 24 ετών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε ποσοστό πρώιμο έως κατώτερο του 10%. Το 2016 υπήρχαν περισσότερα από 4 εκατομμύρια άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο σε όλη την Ευρώπη. Μόνο το 45% περίπου απασχολούνται.

Οι νέοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ο κίνδυνος είναι ιδιαίτερα υψηλός για τους Ρομά και άλλες μη προνομιούχες μειονότητες. Η πρόσφατη απότομη αύξηση της εισροής προσφύγων και μεταναστών έχει εντείνει την πρόκληση της ένταξης μαθητών από ένα μικρό κύκλο υποτροφιών και έτσι τους βοηθά να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες.

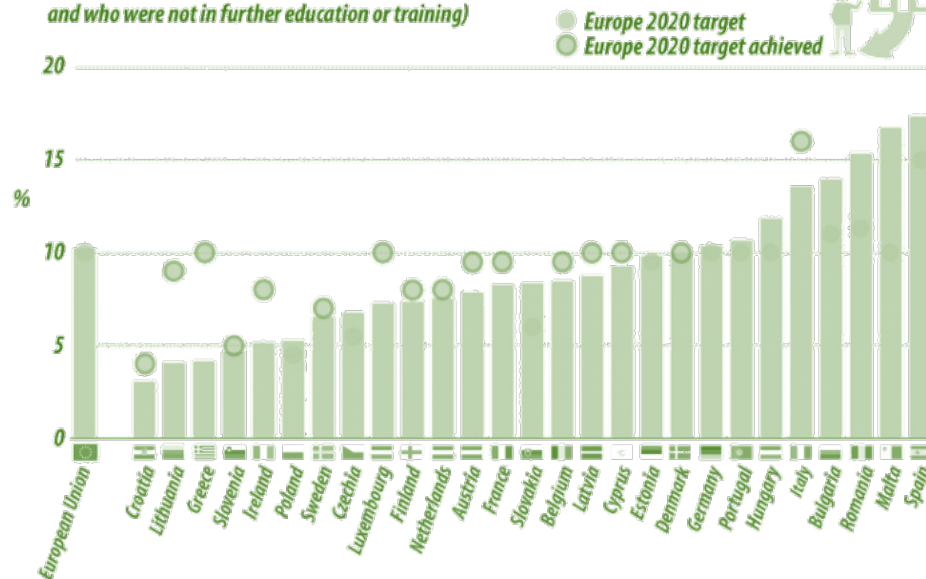
Η σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2011 σχετικά με τις πολιτικές μείωσης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου πρότεινε στα κράτη μέλη να εφαρμόσουν διατομεακές προσεγγίσεις πολιτικής. Αυτές θα πρέπει να εστιάζουν, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, σε μέτρα πρόληψης και παρέμβασης, καθώς και σε μέτρα “αποζημίωσης” για την επανένταξη φοιτητών που εγκαταλείπουν τη χώρα.

Η σύσταση του Συμβουλίου Εγγύησης Νέων του 2013 δεσμεύει τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι όλοι όσοι είναι κάτω των 25 ετών θα λαμβάνουν ποιοτική προσφορά απασχόλησης, κατάρτισης, πρακτικής άσκησης ή μαθητείας εντός 4 μηνών από την αποχώρηση από την εκπαίδευση ή την ανεργία. Συνιστά στα κράτη μέλη να προσφέρουν ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε νέους με ανεπαρκή προσόντα.

Τον Ιούνιο του 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε την “ατζέντα νέων δεξιοτήτων για την Ευρώπη”. Αποτέλεσε το πλαίσιο για μια πρωτοβουλία σχετικά με τις “άνωτερες δεξιότητες”, που εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της ΕΕ τον Δεκέμβριο του 2016. Το τελευταίο συνιστά στα κράτη μέλη να παρέχουν στους ενήλικες ηλικίας 25 ετών και άνω, ευέλικτες “πορείες” που τους παρέχουν επιλογές για να επανέλθουν στην εκπαίδευση ή/και να αποκτήσουν προσόντα ισοδύναμα με την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται με την αναγνώριση και επικύρωση της επίσημης και ανεπίσημης μάθησης, πχ δεξιότητες που αποκτώνται στην εργασία.

## Early leavers from education and training in the EU

(2019, % of those aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training)



[ec.europa.eu/eurostat](https://ec.europa.eu/eurostat)

Σχήμα 1 - Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην ΕΕ (Πηγή: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early\\_leavers\\_2019-01.jpg](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_leavers_2019-01.jpg))

### 1.3. Επίπεδο εταίρων χωρών

#### Ηνωμένο Βασίλειο

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ορίζονται όσοι εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, το κολέγιο ή το πανεπιστήμιο χωρίς να ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών τους ή να μεταπηδήσουν σε άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η εγκατάλειψη του σχολείου δεν επιτρέπεται. Η φοίτηση σε ένα σχολείο είναι υποχρεωτική μέχρι την ηλικία των 16 ετών (εξετάσεις GCSE) και οι μαθητές πρέπει να είναι σε κάποια μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης (είτε πλήρους είτε μερικής απασχόλησης) μέχρι την ηλικία των 18 ετών. Τα κριτήρια για το ποσοστό εγκατάλειψης καθορίζονται μόνο για κάθε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρακολουθούνται από το Συμβούλιο Χρηματοδότησης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

για την Αγγλία (HEFCE), το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο Χρηματοδότησης για την Ουαλία (HEFCW) και το Συμβούλιο Χρηματοδότησης στη Σκωτία (SFC). Τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι συχνά ένας από τους παράγοντες που αξιολογείται η κατάσταση των πανεπιστημίων του Ηνωμένου Βασιλείου σε πίνακες πρωτιάς. Τον Νοέμβριο του 2014, μια έκθεση από το Ινστιτούτο Δημοσιονομικών Σπουδών διαπίστωσε ότι οι φοιτητές από φτωχότερα σπίτια ήταν 8,4% πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το πανεπιστήμιο κατά τα πρώτα δύο χρόνια ενός προπτυχιακού μαθήματος από εκείνα από τα πλουσιότερα σπίτια. Ήταν επίσης 22,9% λιγότερο πιθανό να λάβουν 2:1 ή αριστείο. Για τους φοιτητές που σπουδάζουν το ίδιο μάθημα και οι οποίοι έφτασαν στο πανεπιστήμιο με παρόμοιους βαθμούς, οι διαφορές έπεσαν, αλλά παρέμειναν σημαντικές. Η έκθεση κατέληγε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να γίνουν περισσότερα τόσο για την αύξηση των επιπέδων εκπαίδευσης των φτωχότερων φοιτητών πριν από την άφιξή τους στο πανεπιστήμιο όσο και για να τους παρασχεθεί πρόσθετη στήριξη στο πανεπιστήμιο.

#### Ελλάδα

Σύμφωνα με την έκθεση της ΕΕ για την Πρόωρη Σχολική Αποχώρηση (2018) σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, στην Ελλάδα, οι μαθητές που γεννιούνται στο εξωτερικό τείνουν να καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά ESL σε σύγκριση με τους μαθητές που γεννιούνται στη χώρα διαμονής (35,7% σε σύγκριση με το 7,5% των αποφοίτων). Τα ποσοστά ESL στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι χαμηλότερα στις αστικές περιοχές από ότι στις προαστιακές και αγροτικές περιοχές. Τα αγόρια στην κατώτερη δευτεροβάθμια, γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ΕΕΚ, σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ESL σε σύγκριση με τα κορίτσια (Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Συνολικά, τα υψηλότερα ποσοστά ESL εμφανίζονται σε περιφέρειες με ειδικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, π.χ., με μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες που είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν περιστατικά εγκατάλειψης του σχολείου, όπως μαθητές Ρομά, μειονότητες και μετανάστες, και μαθητές από αγροτικές περιοχές (Επιτροπή/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2018) Ρουσσέας Βρετάκου/Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

#### Ισπανία

Με βάση την Έρευνα για τον Οικονομικά Ενεργό Πληθυσμό, η πρόωρη εγκατάλειψη

της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει το δεύτερο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα είδος εκπαίδευσης και κατάρτισης στις τέσσερις εβδομάδες πριν από τη συνέντευξη. Το υψηλότερο επίπεδο τους στην εκπαίδευση είναι το επίπεδο (0-2) του CNED-2014 και δεν λαμβάνουν καμία εκπαίδευση ή κατάρτιση. Το έτος 2018 στην Ισπανία, το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έφτασε το 21,7% για τους άνδρες και το 14,0% για τις γυναίκες. Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ήταν πάντα υψηλότερη μεταξύ των ανδρών. Τα τελευταία χρόνια, αυτός ο αριθμός έχει μειωθεί, με τιμή 24,0% για τους άνδρες το έτος 2015, 22,7% το έτος 2016 και 21,8% το 2017. Για τις γυναίκες, ανήλθε σε 15,8% το έτος 2015, 15,1% το έτος 2016 και 14,5% το έτος 2017.

#### Ρουμανία

Στη Ρουμανία, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου εξακολουθεί να αποτελεί ένα υψηλό φαινόμενο, με επιπτώσεις στην αγορά εργασίας και την οικονομία. Το 2018, το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση (ηλικιακή ομάδα 18-24) μειώθηκε για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά σε 16,4%. Αν και πολύ κάτω από το ανώτατο όριο του 19,1% το 2016, το ποσοστό παραμένει ένα από τα υψηλότερα στην ΕΕ (μέσος όρος ΕΕ: 10,6%). Επομένως, δεν είναι πιθανή η επίτευξη του εθνικού στόχου του 11,3% έως το 2020. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου εξακολουθεί να οφείλεται σε συνδυασμό παραγόντων, μεταξύ των οποίων οι κοινωνικοοικονομικές πτυχές και τα κενά στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Στις αγροτικές περιοχές - όπου η φτώχεια είναι μεγαλύτερη και η ποιότητα της εκπαίδευσης τείνει να είναι χαμηλότερη - ένας στους τέσσερις ανθρώπους ηλικίας 18-24 έχει εγκαταλείψει το σχολείο πολύ νωρίς. Αντίθετα, το ποσοστό είναι 15% στις κωμοπόλεις και μόνο 4,2% στις πόλεις.

Εκτός από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι προκλήσεις ισότητας επηρεάζουν δυσανάλογα τους Ρομά και τους μαθητές από αγροτικές περιοχές, οι οποίοι τείνουν να έχουν χαμηλότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το ποσοστό παιδιών Ρομά που φοιτούν σε νηπιαγωγείο είναι μικρότερο από το μισό του εθνικού μέσου όρου.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις προκλήσεις, οι ειδικές ανά χώρα συστάσεις του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου του 2019 καλούν τη Ρουμανία να «βελτιώσει την ποιότητα και την πληρότητα της εκπαίδευσης, ιδίως για τους Ρομά και άλλες μειονοτικές ομάδες» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

### Πορτογαλία

Ο αριθμός των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση ή την κατάρτιση στην Πορτογαλία μειώθηκε από 12,6% (το 2017) σε 11,8% (το 2018), προσεγγίζοντας τον μέσο όρο της ΕΕ (10,6%). Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου στην Πορτογαλία πλησιάζει το μέσο όρο της ΕΕ, αν και εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Το 2017, περισσότεροι από το ένα τρίτο των Πορτογάλων μαθητών που ξεκίνησαν το λύκειο δεν το ολοκλήρωσαν σε πέντε χρόνια (όταν το πρότυπο είναι τρία χρόνια) και κατέληξαν να εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να λάβουν δίπλωμα υποχρεωτικής εκπαίδευσης (OCDE, 2017). Ωστόσο, το 2019, το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έφτασε στους μικρότερους αριθμούς όλων των εποχών. Σύμφωνα με στοιχεία που πρόσφατα αποκάλυψε η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (INE), στην Πορτογαλία η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ήταν 10,6% (10,1% στην ήπειρο). Όσον αφορά το φύλο, τα στοιχεία της INE δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών: 14,7% για τους άνδρες και 8,7% για τις γυναίκες. Υπάρχουν επίσης πολύ σημαντικές περιφερειακές διαφορές: 28,3% στην αυτόνομη περιφέρεια των Αζορών και 11,2% στην ήπειρο (INE, 2019). Η ίδια πηγή δείχνει ότι η μέση ηλικία που εγκαταλείπουν το σχολείο (ή άλλη εκπαίδευση με σχολική ισοτιμία) είναι 17 ετών.

### Βόρεια Μακεδονία

Σε εθνικό επίπεδο, σύμφωνα με την Κρατική Στατιστική Υπηρεσία, στα δημοτικά σχολεία, στην αρχή του σχολικού έτους 2019/2020 ο αριθμός των μαθητών στα δημοτικά σχολεία ήταν 187.240, μείωση 0,5% σε σύγκριση με το προηγούμενο σχολικό έτος. Εν τω μεταξύ, ο αριθμός των μαθητών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην αρχή του σχολικού έτους 2019/2020 ήταν 69.980, μια μείωση 2,3% σε σύγκριση με το προηγούμενο σχολικό έτος. Σύμφωνα με την έκθεση που διεξήχθη από τον Διαμεσολαβητή το 2016, από το συνολικό αριθμό φοιτητών με αναπηρίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο στην πόλη των Σκοπίων από τον συνολικό

αριθμό των 2.333, 175 μαθητών αποχώρησαν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Μεταξύ των μαθητών Ρομά, ένα υψηλότερο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου έχει αναγνωριστεί κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς μόνο το 70 με 75% συνεχίζει τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υπόλοιπο 25 με 30% εγκατέλειψαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εν τω μεταξύ, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα στοιχεία δείχνουν ότι το 2013/2014 το ποσοστό εγκατάλειψης της εκπαίδευσης ήταν 16%, το οποίο συνεχίζει να αυξάνεται μέχρι το σχολικό έτος 2015/2016 όταν το ποσοστό αυξήθηκε στο 23%. Σύμφωνα με την ανάλυση, ο μεγαλύτερος αριθμός ατόμων που εγκαταλείπουν τη χώρα παρατηρείται μεταξύ των Ρομά.

## 2. Άσκηση δημιουργίας προφίλ

### 2.1. Χαρακτηριστικά των νέων που κινδυνεύουν από πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης

Μία από τις κύριες δραστηριότητες του έργου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και ένα μέρος του Πνευματικού Προϊόντος 2 ήταν να δημιουργηθεί ένα προφίλ των φοιτητών που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν τις χώρες εταίρους. Ο κύριος στόχος της δημιουργίας του προφίλ είναι να παρέχει μια **ευρεία οπτική για «ποιοι είναι αυτοί οι μαθητές;» και να στηρίξει τους δασκάλους στην κατανόηση της κυριαρχίας του φαινομένου σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.**

Για τους σκοπούς της δημιουργίας του προφίλ σε εθνικό επίπεδο, κάθε εταίρος χρησιμοποίησε τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των Πνευματικού Προϊόντος 1 (Σεμινάρια Δημιουργίας Ικανοτήτων για Εκπαιδευτικούς). Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας του Εθνικού Κέντρου Αξιολόγησης (National Review Desk) και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια του ερωτηματολογίου που απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες και εκπαιδευτικούς στις 6 χώρες εταίρους.

Το προφίλ που αναπτύχθηκε από την ομάδα των νεαρών που κινδύνευαν να εγκαταλείψουν πρόωρα βασίστηκε σε μια βήμα-προς-βήμα προσέγγιση χρησιμοποιώντας κοινά βήματα που περιγράφονται στην συνέχεια, τα οποία μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για την

οικοδόμηση ενός προσαρμοσμένου προφίλ στην τάξη ή το σχολείο σας.

**Βήμα 1.** Ανάλυση των Εθνικών Εκθέσεων που επικεντρώνονται σε χρήσιμες πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και ενδιαφερόμενους φορείς και σε ποιοτικά αποτελέσματα που αποκτήθηκαν από ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς και ενδιαφερόμενους τα οποία σχετίζονται με το προφίλ των μαθητών σε κίνδυνο εγκατάλειψης.

**Βήμα 2.** Ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της Λογοτεχνικής Ανασκόπησης (έρευνα γραφείου) που διεξήχθη για τις Εθνικές Εκθέσεις (IO1) για την κατανόηση των στατιστικών δεδομένων σχετικά με την εγκατάλειψη καθώς και των εμπειρικών στοιχείων σχετικά με την κατάσταση εγκατάλειψης σε εθνικό επίπεδο.

**Βήμα 3.** Σύγκριση των πληροφοριών όσον αφορά τις ομοιότητες και τις ανισότητες, και συγχώνευση των δεδομένων που λαμβάνονται τόσο στην έρευνα γραφείου όσο και στις συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια (π.χ., ηλικία, φύλο, γενικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόωρη αποχώρηση κ.λπ.)

Το τελικό προφίλ των νέων που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και την κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένου του κυρίαρχου φύλου, του χάσματος ηλικίας, των προβληματικών σχολικών ετών καθώς και των μειονοτικών ομάδων που επηρεάζονται περισσότερο από αυτό το φαινόμενο απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα.

ΧΩΡΑ	ΚΥΡΙΑΡΧΟ ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ (ΕΤΗ)	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ	ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	Άνδρας	14-16	Πρωτοβάθμια	Ρομά μαθητές, Μαθητές από οικογένειες σε ανάγκη σε αγροτικές περιοχές, Μετανάστες και πρόσφυγες
ΕΛΛΑΔΑ	Άνδρας	14-16	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Ρομά μαθητές, μετανάστες, πρόσφυγες
ΙΣΠΑΝΙΑ	Άνδρας	14-16	Δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση	Ρομά μαθητές, μετανάστες. Φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες

ΡΟΥΜΑΝΙΑ	Γυναίκα	13-15	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Ρομά μαθητές και σπουδαστές από μειονεκτικές αγροτικές περιοχές
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	Άνδρας	11-17	3ος κύκλος: 10ο, 11ο και 12ο έτος εκπαίδευσης (ισοδύναμο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)	Ρομά μαθητές, εθνοτικές και φυλετικές μειονότητες, μετανάστες
ΒΟΡΕΙΑ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	Γυναίκα	14-16	Μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μετάβαση από τον 2ο στον 3ο κύκλο	Ρομά μαθητές, μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς

Πίνακας 1 - Προφίλ των φοιτητών που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν βασισμένο στο APPLE (στο πλαίσιο του πνευματικού προϊόντος 2)

## 2.2. Πώς να οικοδομήσω ένα προφίλ στην τάξη μου;

Το προφίλ που απεικονίζεται στον Πίνακα 1 μπορεί να σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε τους μαθητές σε κίνδυνο για να λάβετε προληπτικά μέτρα και σας παρέχει ένα απλό παράδειγμα για το πώς θα χτίσετε το δικό σας προσαρμοσμένο προφίλ στο σχολείο ή την τάξη σας.

Για να δημιουργήσετε ένα προφίλ των μαθητών που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο ή την τάξη σας, πρώτα συγκεντρώστε πληροφορίες για την τρέχουσα κατάσταση ερευνώντας:

- σχολικά έγγραφα
- Προηγούμενα σχολικά αρχεία για τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου
- Κυρίαρχο φύλο των νέων που εγκαταλείπουν.
- Κυρίαρχες μειονοτικές ομάδες που συνδέονται με την εγκατάλειψη.
- Οικογενειακές πληροφορίες
- Προσωπικοί, εκπαιδευτικοί, οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εγκατάλειψη του σχολείου σας (στην επόμενη ενότητα μπορείτε να μάθετε περισσότερα για τους κύριους παράγοντες που συνδέονται με την πρόωρη



εγκατάλειψη του σχολείου, που μπορεί να είναι χρήσιμο για να χτίσετε ένα προφίλ στην τάξη σας).

Ως εκπαιδευτικός, μπορείτε επίσης να δημιουργήσετε το προφίλ της τάξης ως δραστηριότητα της τάξης και να ανοίξετε μια συνομιλία για να σας βοηθήσουν περισσότερο οι μαθητές σας. Ως εκ τούτου, μπορείτε να συμπεριλάβετε στο προφίλ σας κύριες δεξιότητες, δυνατά σημεία, ενδιαφέροντα / χόμπι, φιλοδοξίες για το μέλλον, τα ενδιαφέροντα και τι δεν τους αρέσει, εμπειρίες ζωής, πώς αρέσει στους μαθητές να μαθαίνουν, τις δυσκολίες ή πιθανά εμπόδια στη μάθηση, ή άλλες πληροφορίες που μπορεί να φανούν χρήσιμες.

Αυτό το προφίλ, όχι μόνο θα σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε τους μαθητές σε κίνδυνο, αλλά και να χτίσετε αποτελεσματικές σχέσεις, να αναπτύξετε μια τάξη που δεν αποκλείει κανέναν, όπου οι μαθητές γνωρίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, μπορεί να σας δώσει μια ευρύτερη εικόνα για να καταλάβετε τι είδους υλικό, διαφοροποιήσεις, ή προσαρμογές μπορεί να χρειαστούν για τους μαθητές που κινδυνεύουν.

Ένας εύκολος τρόπος για να δημιουργήσετε αυτό το προφίλ και ταυτόχρονα να εμπλέξετε τους μαθητές σας, είναι να βάλετε τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους προφίλ ή να φτιάξετε ένα προφίλ τάξης σε ομάδες. Προσκαλέστε τους να παρέχουν μέρος της οικογενειακής ιστορίας και του ιστορικού τους, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, κλπ.

Μπορούν να χρησιμοποιήσουν παρουσιάσεις PowerPoint, βίντεο, ερευνητικά έγγραφα, να συμβουλευτούν σχολικά αρχεία, ή οποιαδήποτε πλατφόρμα προτιμούν.

Για να διατηρήσετε τον γενικό σκοπό του προφίλ και να καθοδηγήσετε την εργασία, μπορείτε να παρέχετε στους μαθητές διαφορετικές επιλογές ή μια λίστα ερωτήσεων, εξηγώντας ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία, όπως: PowerPoint, Google Slides, Prezi, Piktochart, Windows Movie Maker, κλπ. Εναλλακτικά, μπορείτε να επιλέξετε ένα κοινό εργαλείο, όπου οι μαθητές θα μπορούν να προσθέσουν τις απαραίτητες πληροφορίες στο προφίλ τάξης.

Μετά την ανάπτυξη του προφίλ, παρέχετε ανατροφοδότηση στους μαθητές σας και αναδείξτε συνολικά τα δυνατά τους σημεία, αδυναμίες, μαθησιακά στιλ, διαφορετικά υπόβαθρα & οικογενειακές συνθέσεις, και άλλες σχετικές πληροφορίες. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να είναι επωφελής για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών

σας και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης.

Οι τελικοί στόχοι του προφίλ είναι να το χρησιμοποιήσετε όταν σχεδιάζετε τα μαθήματά σας, όταν ομαδοποιείτε μαθητές στις δραστηριότητες της τάξης, να αναγνωρίσετε μαθητές που μπορεί δυνητικά να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να σχεδιάσετε ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο σχολείο για να αντιμετωπίσετε το φαινόμενο ή να δώσετε λύση σε άλλα πιθανά προβλήματα τα οποία ήταν εμφανή στο σχολείο, με βάση το προφίλ που δημιουργήσατε.

### 3. 3. Αξιολόγηση του κινδύνου εγκατάλειψης του σχολείου

#### 3.1. Παράγοντες της εγκατάλειψης

Για την αποτελεσματική πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, πρώτα είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν, να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές σε κίνδυνο. Σε αυτήν την ενότητα παραθέτουμε μερικούς από τους πιο συνηθισμένους παράγοντες που συναντώνται στη βιβλιογραφία και συζητάμε τις συσχετίσεις μεταξύ μερικών από αυτούς. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κανένας παράγοντας από μόνος του δεν ευθύνεται για την εγκατάλειψη. Αντίθετα, ο συνδυασμός των διαφορετικών παραγόντων κινδύνου των μαθητών και των παραγόντων προστασίας είναι αυτό που τελικά καθορίζει ποιοι μαθητές θα παραμείνουν στο σχολείο και ποιοι θα εγκαταλείψουν. Οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την εγκατάλειψη του σχολείου απεικονίζονται στην ακόλουθη εικόνα:



Εκπαιδευτικοί παράγοντες

- Σχολικό κλίμα & Περιβάλλον Μάθησης
- Διαφορική μάθηση
- Μέγεθος τάξης και αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών
- Πολιτικές και πόροι σχολείου
- Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών



Προσωπικοί παράγοντες

- Συμμετοχή
- Συμπεριφορά & Αντικοινωνική συμπεριφορά
- Σχολική επιτυχία και διατήρηση βαθμού
- Αφοσίωση
- Αναπηρία
- Εθνικότητα και διαφορετικότητα
- Εκφοβισμός



Οικογενειακές Επιρροές

- Σπίτι
- Επίπεδο εκπαίδευσης
- Οικογενειακή δομή
- Σχέση παιδιού-γονέα



Κοινωνικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες

- Κοινωνική & κοινωνικοοικονομική κατάσταση
- Οικισμός & περιοχή διαβίωσης
- Επιρροή συνομηλίκων

### Εκπαιδευτικοί παράγοντες

#### A. Εκπαιδευτική ηγεσία

Η επιτυχημένη ηγεσία μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και της σχολικής επιτυχίας. Οι ορισμοί της ηγεσίας συνήθως περιλαμβάνουν δύο λειτουργίες: την καθοδήγηση και την άσκηση επιρροής. Η ηγεσία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα που συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα σκέφτονται, ενεργούν και ερμηνεύουν εκδηλώσεις, την επιλογή των κύριων εκπαιδευτικών στόχων, την οργάνωση των εργασιακών δραστηριοτήτων για να επιτύχουν τους στόχους, το κίνητρο της εκπαιδευτικής κοινότητας για την επίτευξη των στόχων, τη διατήρηση των συνεργατικών σχέσεων και της ομαδικής εργασίας και τον κατάλογο υποστήριξης και συνεργασίας από άτομα έξω από την ομάδα ή τον οργανισμό (Van Kl, 1994).

#### Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλύπτουν και να επισημαίνουν νέους τομείς ανάπτυξης και βελτίωσης στη σχολική κοινότητα. Η δουλειά ενός ηγέτη πρέπει να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό να σκέφτεται πώς θα δημιουργήσει τις καλύτερες συνθήκες για αποτελεσματική διδασκαλία με τους εξής τρόπους:

- Έχοντας τις γνώσεις που θα εμπνεύσουν τους δασκάλους να θέσουν προσδοκίες για την εργασία τους στο σχολείο.

- Παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους
- Οργάνωση εκπαιδευτικών ημερών για τους δασκάλους και παρότρυνση να συνεργαστούν δημιουργικά.
- Παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς ώστε να συνεργάζονται και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων και στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών
- Προσπάθεια να διασφαλιστεί η συνοχή και η συνέπεια του σχολικού προγράμματος στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού προγράμματος
- Παροχή αρκετών σημείων εισόδου για μάθηση για όλους τους εκπαιδευτικούς (όπως κοινή ανάγνωση, παρατηρήσεις συνομηλίκων ή καθοδήγηση).

### B. Σχολικό κλίμα & Περιβάλλον Μάθησης

Στενά συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια έρευνα που δείχνει ότι ένα «καλό σχολικό κλίμα» είναι μία από τις πιο σημαντικές πτυχές για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και, κατά συνέπεια, της διαδικασίας μάθησης. Το κλίμα εμπεριέχει τις αντιλήψεις των ατόμων που ανήκουν σε έναν οργανισμό όσον αφορά τις δραστηριότητές του και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του. Αυτές οι αντιλήψεις αντιπροσωπεύουν θετικά ή αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς και επηρεάζουν την απόδοση του οργανισμού. Το κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως η οργανωτική «προσωπικότητα», όπως φαίνεται από τα μέλη του (Chernyak-Hai & Tzinet, 2013).

Ένα καλό εργασιακό κλίμα συνδέεται με διάφορους παράγοντες της σχολικής οργάνωσης, όπως οι διαχειριστικές δεξιότητες και η ηγεσία του διευθυντή, θετικές συμπεριφορές που εμφανίζονται από τους δασκάλους, τους μαθητές και το προσωπικό, αποτελεσματικές εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις και υποδομές (Razavirouf & Yousef, 2017). Έρευνες δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση των δασκάλων στον εργασιακό τομέα και κινητοποιεί για την ολοκλήρωση εργασιών, και ότι η βελτίωση του σχολικού κλίματος μόνο κατά 1% μπορεί να αυξήσει την παρακίνηση των δασκάλων κατά 58%. Το σχολικό κλίμα έχει επίσης μια θετική σχέση με το πνεύμα και το ηθικό της εργασίας των δασκάλων (Sinay, 2017).

Θετικό σχολικό κλίμα	Αρνητικό σχολικό κλίμα
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Θεσμική ακεραιότητα</li> <li>✓ Οι καθηγητές προστατεύονται από αποσπαστικές εξωτερικές δυνάμεις</li> <li>✓ Ο διευθυντής ασκεί επιρροή στους ανωτέρους του, λαμβάνει απαραίτητους πόρους, και έχει ένα ολοκληρωμένο στυλ ηγεσίας</li> <li>✓ Ο διευθυντής ασχολείται τόσο με το έργο όσο και με την κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών</li> <li>✓ Το ηθικό είναι υψηλό</li> <li>✓ Γενική ώθηση για ακαδημαϊκά επιτεύγματα από δασκάλους, γονείς και μαθητές</li> <li>✓ Ανοικτό σχολικό κλίμα</li> <li>• Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι επαγγελματικές, συλλογικές, φιλικές και αφοσιωμένες στην εκπαίδευση των μαθητών.</li> <li>• Ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και δεν περιορίζει ούτε κατευθύνει τους δασκάλους με εντολές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ευάλωτος σε αποσπαστικές εξωτερικές δυνάμεις</li> <li>✓ Ο διευθυντής έχει μικρή επιρροή στους προϊσταμένους</li> <li>✓ Οι πόροι είναι σπάνιοι</li> <li>✓ Ο διευθυντής δεν καθορίζει ούτε υποστηρίζει τους δασκάλους</li> <li>✓ Το ηθικό είναι χαμηλό</li> <li>✓ Περιορισμένη προσοχή σε ακαδημαϊκά θέματα</li> <li>✓ Οι καθηγητές σταματούν να ωθούν τους μαθητές να επιτύχουν</li> <li>✓ Κλειστό σχολικό κλίμα</li> <li>• Οι σχέσεις των δασκάλων είναι στενόμυαλες, απόμακρες, ύποπτες και όχι επαγγελματικές</li> <li>• Ο διευθυντής είναι απόλυτος, περιοριστικός και καθόλου υποστηρικτικός</li> </ul>

Πίνακας 1 - Προσαρμογή από Hoy (2006)

### C. Διαφοροποιημένη Μάθηση

Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, το πολιτιστικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και το τι τους ενδιαφέρει να μάθουν. Ως εκ

τούτου, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα ποικίλα υπόβαθρα και οι εμπειρίες στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και να αντιδράσουν ανάλογα σε αυτές τις διαφορές (Hall, 2002). Η διαφοροποιημένη εντολή δεν αλλάζει αυτό που διδάσκεται, αλλά αλλάζει τον τρόπο διδασκαλίας της (Hall, 2009).

Έρευνες δείχνουν ότι τα πρότυπα εκπαίδευσης που βασίζονται στα διαφορετικά στυλ μάθησης και έχοντας κατά νου πώς οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, έχουν δώσει στους δασκάλους τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τα μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές μεθόδους μάθησης, δημιουργούνται πολλά οφέλη για τους μαθητές και τον δάσκαλο. Μερικά από τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία είναι τα εξής (Fine, 2003):

- Ο προσδιορισμός του μαθητικού στυλ και η προσαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα ακαδημαϊκά και να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση.
- Ο προσδιορισμός των στυλ μάθησης επιτρέπει στους δασκάλους να αξιοποιούν τα ισχυρά σημεία των μαθητών και να τους εξοικειώνουν με έννοιες που μπορεί να βρίσκουν δύσκολες.
- Σχετίζεται με σημαντική βελτίωση στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων
- Σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης όπου εξετάζεται το μαθησιακό στυλ αντί των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, οι επιδόσεις των μαθητών είναι σημαντικά καλύτερες
- Η στάση των μαθητών στα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου το στυλ διδασκαλίας ενσωματώνεται στη μάθηση, βελτιώνεται σημαντικά.

**Οι αρχές και τα οφέλη της διαφοροποιημένης μάθησης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Tomlinson, 2005):**

- Προκύπτει μέσα στο πλαίσιο των ολοένα και διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών.
- Δεν είναι απλώς μια στρατηγική εκπαίδευσης, ούτε συνταγή για διδασκαλία

- Είναι ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση που μπορεί να ωφελήσει τον μαθητή από την άποψη της σχολικής επιτυχίας.
- Η διαφοροποίηση είναι η αναγνώριση διαφόρων πόντων, επιπέδων ετοιμότητας, γλωσσών, ενδιαφερόντων και προφίλ εκμάθησης.
- Θεωρεί την εμπειρία μάθησης ως κοινωνική και συνεργατική.
- Η ευθύνη του τι συμβαίνει στην τάξη ανήκει πρώτα στον δάσκαλο, αλλά και στον μαθητή.
- Στο διαφοροποιημένο μοντέλο διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί, το προσωπικό υποστήριξης και οι επαγγελματίες συνεργάζονται για να δημιουργήσουν μια βέλτιστη εμπειρία μάθησης για τους μαθητές.
- Κάθε φοιτητής αξιολογείται για τα μοναδικά προτερήματά του, ενώ του προσφέρονται ευκαιρίες να επιδείξει δεξιότητες μέσω μιας ποικιλίας τεχνικών αξιολόγησης
- Παρουσιάζει ένα αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση της διακύμανσης των εκπαιδευόμενων και αποφεύγει τα μειονεκτήματα του μονοσήμαντου προγράμματος σπουδών
- Σέβεται τα διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και τα διαφορετικά στυλ μάθησης
- Παρέχει μια πλατφόρμα για όλους τους δασκάλους των τάξεων χωρίς αποκλεισμούς, για να δημιουργήσει ευκαιρίες για επιτυχία για όλους τους μαθητές
- Οι διαφοροποιημένες σχολικές αίθουσες εξισορροπούν τις ανάγκες μάθησης που είναι κοινές σε όλους τους μαθητές, με πιο συγκεκριμένες ανάγκες που απευθύνονται σε μεμονωμένους εκπαιδευόμενους

#### **D. Μέγεθος τάξης και αναλογία δασκάλου-μαθητή**

Έρευνες τονίζουν το γεγονός ότι οι μικρότερες τάξεις επιτρέπουν στους δασκάλους να εστιάζουν περισσότερο στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών και να μειώνουν τον απαιτούμενο χρόνο της τάξης για να αντιμετωπίσουν τις διαταραχές. Υπό αυτήν την έννοια, η αναλογία μαθητή-δασκάλου και το μέγεθος της τάξης φαίνεται να επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης και τις συνθήκες εργασίας και επομένως έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας. Υπάρχει ευρεία συμφωνία στη λογοτεχνία ότι τα νεότερα



παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο και αλληλεπίδραση με τους δασκάλους για μια ποιοτική εκπαίδευση, η οποία υποστηρίζει τη μικρότερη αναλογία μαθητή-δασκάλου. Έρευνες δείχνουν επίσης μια θετική συσχέτιση μεταξύ μικρότερου μεγέθους τάξης και υψηλότερης ικανοποίησης των δασκάλων (ΟΟΣΑ, 2018). Στις χώρες του ΟΟΣΑ υπάρχουν κατά μέσο όρο 15 μαθητές για κάθε εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιου επιπέδου και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη τείνει να αυξάνεται μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2018), οι χαμηλότεροι δείκτες παιδιού-προσωπικού συνήθως βελτιώνουν την ποιότητα στην εκπαίδευση νηπιακής ηλικίας και βοηθούν στη δημιουργία συνθηκών που διευκολύνουν καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα.

Κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ και τις οικονομίες που συμμετέχουν στο TALIS 2018, όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μεγαλύτερες τάξεις, τείνουν να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην πραγματική διδασκαλία και μάθηση. Εκτός από τις αναλογίες παιδιού-προσωπικού, το μικρό μέγεθος ομάδας θεωρείται δείκτης πρόβλεψης για πιο εξατομικευμένη προσοχή και πιο συχνές αλληλεπιδράσεις σε χώρους νηπιακής εκπαίδευσης. Η ποιότητα του περιβάλλοντος της τάξης στην πρώιμη παιδική εκπαίδευση βελτιώνεται με κάθε επιπλέον ενήλικα στο δωμάτιο, ενώ το επαρκές μέγεθος της ομάδας και η αναλογία μαθητή-δασκάλου συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας (ΟΟΣΑ, 2018). Λογικά, με περισσότερα παιδιά στην τάξη υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για απόσπαση της προσοχής, και περισσότερες πιθανότητες να είναι εκτός εργασίας. Από την άλλη πλευρά, σε μικρές τάξεις υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για να εμπλέξουν τα παιδιά και να τα κρατήσουν στην δραστηριότητα. Οι μαθητές μικρών τάξεων επιδεικνύουν περισσότερες συμπεριφορές μάθησης και λιγότερες παρεμβατικές συμπεριφορές από τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Finn κ.ά., 2003).

- **Ακαδημαϊκή απόδοση.** Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές μικρότερων τάξεων αποδίδουν καλύτερα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους σε μεγαλύτερες τάξεις, παίρνοντας καλύτερους βαθμούς. Αυτά τα θετικά αποτελέσματα των μικρών μεγεθών της τάξης είναι ισχυρότερα και παραμένουν όσο περισσότερο οι

μαθητές είναι σε μικρότερες τάξεις (Bruhwiler & Blatchford, 2011). Ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών μειονοτήτων/κινδύνου, τα μικρότερα τμήματα φαίνεται να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Το μέγεθος της τάξης επηρεάζει επίσης την ποιότητα της γραφής, αφού οι μικρότερες τάξεις είναι ευκολότερη η λήψη ανατροφοδότησης (Blatchford κ.ά., 2002).

- **Συμμετοχή των μαθητών.** Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές μιλούν και συμμετέχουν περισσότερο σε μικρότερες τάξεις και είναι πιο πιθανό να αλληλεπιδρούν με τον δάσκαλο παρά να ακούνε παθητικά κατά τη διάρκεια της τάξης. Σε μικρότερες τάξεις οι μαθητές αναφέρουν καλύτερες σχέσεις με τους δασκάλους τους και αξιολογούν τα μαθήματα και τους δασκάλους τους πιο θετικά από τους συμμαθητές τους σε μεγαλύτερες τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερες τάξεις μπορούν να διαγνώσουν και να παρακολουθήσουν την εκμάθηση των μαθητών και να διαφοροποιήσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Έρευνες δείχνουν επίσης ότι τα μικρότερα μεγέθη τάξεων μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα προσαρμογής σε εκπαιδευτικές προκλήσεις (Dee & West, 2011).

## Ε. Πολιτικές και πόροι σχολείου

Οι σχολικές πολιτικές έχει επίσης αποδειχθεί ότι έχουν αντίκτυπο στα ποσοστά εγκατάλειψης, δηλαδή πολιτικές όπως η Μηδενική Ανοχή που περιλαμβάνουν αναστολή και διατήρηση βαθμών. Έρευνες που διεξήχθησαν με μηδενική ανοχή δείχνουν ότι η εξωσχολική αναστολή μπορεί να διαταράξει σοβαρά την ακαδημαϊκή πρόοδο ενός μαθητή με τρόπους που έχουν μόνιμες αρνητικές συνέπειες, δηλαδή η αναστολή ή η αποβολή διπλασιάζει τον κίνδυνο επανάληψης ενός βαθμού από έναν φοιτητή (Jimerson, κ.ά., 2002). Έρευνες έδειξαν επίσης ότι νέοι με προηγούμενη αναστολή ήταν 68% πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο (Jimerson κ.ά., 2002). Η εξωσχολική αναστολή σχετίζεται επίσης με τη συμμετοχή στο σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων. Για παράδειγμα, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι μια μόνο αναστολή ή εκδίωξη για ένα αδίκημα διακριτικής ευχέρειας σχεδόν τριπλασίασε την πιθανότητα ενός φοιτητή να εμπλακεί στο σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων το επόμενο ακαδημαϊκό έτος (Fabelo κ.ά., 2011).

Μελέτες που εξετάζουν παράγοντες που σχετίζονται με την εγκατάλειψη του γυμνασίου υποδεικνύουν ότι η διατήρηση του βαθμού είναι ένας από τους σημαντικότερους δείκτες πρόγνωσης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Έρευνες αποκάλυψαν το συνεπές εύρημα ότι οι μαθητές που διατηρούνται κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το λύκειο, καθώς είναι μεταξύ 2 και 11 φορές πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το λύκειο από ό,τι οι μη διατηρημένοι μαθητές. (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002). Το χαμηλό ακαδημαϊκό επίτευγμα των διατηρούμενων φοιτητών είναι ένα άλλο αποτέλεσμα της πολιτικής διατήρησης. Έρευνες δείχνουν ότι, σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, η διατήρηση του προσωπικού προσφέρει πολύ λίγα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ότι οι διατηρημένοι φοιτητές είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες από την εξίσου χαμηλή αλλά προωθημένη ομάδα. Η επιθετικότητα επίσης φαινόταν να είναι χαμηλότερη στις προαχθείσες ομάδες σε σύγκριση με τις διατηρούμενες ομάδες και οι μαθητές ήταν 5-9 φορές πιο πιθανό να εγκαταλείψουν την ενδέκατη τάξη λόγω της διατήρησης (Jimerson & Ferguson, 2007).

Η έλλειψη πόρων στο σχολείο έχει επίσης αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση (Uline & Tschannen-Moran, 2008) και, κατά συνέπεια, στην εγκατάλειψη του σχολείου. Μελέτες δείχνουν ότι αυτό που επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών και άλλα αποτελέσματα της εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητα ο αριθμός των πόρων αλλά μάλλον η ποιότητα αυτών των πόρων, πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιούνται, και πόσο δίκαια κατανέμονται μεταξύ των σχολείων (ΟΟΣΑ, 2016). Οι εκπαιδευτικοί πόροι των σχολείων παίζουν σημαντικό ρόλο ειδικά για τις μειονότητες, καθώς μπορούν να μειώσουν την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και να δημιουργήσουν ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές (Tomul & Savasci, 2012).

## F. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται από εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες. Μάλιστα, οι μελέτες για την παρακίνηση σε διδασκαλία επισημαίνουν ενδογενείς, εξωγενείς, και αλτρουιστικούς λόγους για την επιλογή του επαγγέλματος (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, & McClune, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με εγγενή

κίνητρα εστιάζουν στη διδασκαλία και η δραστηριότητα που σχετίζεται με την ίδια την εργασία, δηλαδή η χαρά της διδασκαλίας θεωρείται ως το επίκεντρο του κινήτρου. Οι καθηγητές με εξωτερικά κίνητρα εστιάζουν στα οφέλη της διδασκαλίας, όπως ο μισθός, οι διακοπές ή άλλα εξωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την εργασία. Οι καθηγητές με αλτρουιστικά κίνητρα θεωρούν τη διδασκαλία ως μια κοινωνικά σημαντική εργασία και ως μέρος της ανάπτυξης των παιδιών και των νέων. Γενικά, οι μελέτες δείχνουν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών επηρεάζονται λιγότερο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο μισθός, παρά από εγγενείς παράγοντες (Bartby, 2006).

Γενικά, οι εργαζόμενοι με αίσθημα δυσφορίας και εξάντλησης μπορεί να έχουν χαμηλή παραγωγικότητα και έλλειψη κινητοποίησης που επηρεάζει την απόδοση της εργασίας. Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι που έχουν ισχυρά κίνητρα για να εργαστούν είναι πιο πιθανό να είναι παραγωγικοί από εκείνους που αναγκάζονται να κάνουν τη δουλειά τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κίνητρα είναι πιθανότερο να ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν στην αίθουσα διδασκαλίας, που αποτελεί βασικό καθοριστικό παράγοντα των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις. Επομένως, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ένας από τους κύριους στόχους της διοίκησης σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, αφού είναι ένας από τους μεγαλύτερους συντελεστές στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Filak, 2003). Η έρευνα δείχνει πράγματι μια ισχυρή σχέση μεταξύ των κινήτρων των δασκάλων και των επιτευγμάτων των μαθητών και η έλλειψη κινήτρων των δασκάλων αναδύεται ως ένα από τα κύρια εμπόδια για την επίτευξη της ποιότητας της διδασκαλίας και τη διατήρηση των μαθητών στο σχολείο (Davidson, 2005).

## Προσωπικοί παράγοντες

### A. Συμμετοχή

Οι μαθητές που χάνουν πάρα πολλές μέρες σχολείου δυσκολεύονται να καλύψουν τη διαφορά, οδηγώντας σε σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη. Πράγματι, έρευνες

δείχνουν ότι η συμμετοχή σχετίζεται με την εγκατάλειψη σε όλα τα επίπεδα -δημοτικό, γυμνάσιο, και λύκειο (Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007). Παρόλα αυτά, ένα από τα πρώτα βήματα είναι να κατανοήσουμε τον λόγο για την απουσία του μαθητή προκειμένου να υλοποιήσουμε μια κατάλληλη παρέμβαση για τον ίδιο. Μερικοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτός ο παράγοντας συμβαίνει για τρεις λόγους (Balfanz & Chang, 2013), και πιο συγκεκριμένα, για την διακριτική ευχέρεια, την αποστροφή και τα εμπόδια:

- Διακριτική ευχέρεια - αποδίδεται στην έλλειψη κατανόησης των μαθητών και των γονέων σχετικά με τη σημασία της σχολικής φοίτησης
- Αποστροφή - όταν οι μαθητές αποφεύγουν το σχολείο λόγω του σχολικού εκφοβισμού, σχολικά ζητήματα ή άλλους λόγους που κάνουν τον μαθητή να έχει αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο
- Εμπόδια - λόγω έλλειψης υγειονομικής περίθαλψης ή μεταφοράς που εμποδίζει τον μαθητή να πηγαίνει στο σχολείο με συνέπεια.

Η βιβλιογραφία δίνει πολλά παραδείγματα για τη σημασία της πρώιμης εκπαιδευτικής συμμετοχής και της σχολικής φοίτησης. Η τακτική φοίτηση στα δημοτικά σχολικά έτη, για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει στα παιδιά τις βασικές δεξιότητες για μάθηση και εκπαιδευτικά επιτεύγματα και υποστηρίζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. επικοινωνία, αυτοεκτίμηση, ομαδική εργασία και οικοδόμηση φιλίας. Australian Institute of Health and Welfare, 2009). Στην πραγματικότητα, η ανεπαρκής συμμετοχή συνδέεται με δυσμενή αποτελέσματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Πιο συγκεκριμένα, η κακή σχολική φοίτηση συνδέεται με την μεγαλύτερη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου τόσο για τις αυτόχθονες όσο και για τις εθνοτικές ομάδες και συνδέεται με την τάση εναντίωσης κατά των αρχών και αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική απασχόληση και επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας (π.χ. κατάχρηση ουσιών.) (Marsh, 2000)

## B. Συμπεριφορά & Αντικοινωνική συμπεριφορά

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχολικά περιβάλλοντα μπορεί να περιλαμβάνουν την κομπίνα, την κατάχρηση ναρκωτικών ή αλκοόλ, τις αποβολές, τις παραπομπές σε πειθαρχικό κ.λπ. Έρευνες δείχνουν ότι όταν αυξάνεται η προβληματική συμπεριφορά,

αυξάνεται και ο κίνδυνος εγκατάλειψης του σχολείου (Frazelle & Barton, 2013). Ωστόσο, οι πειθαρχικές παραβάσεις αυτές καθαυτές δεν προκαλούν εγκατάλειψη. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά με αυξημένο κίνδυνο εγκατάλειψης οι οποίοι είχαν αποβληθεί τουλάχιστον μια φορά, σχετίζονται με 16 ιδιαίτερους παράγοντες επικινδυνότητας. Εκτός από τους παράγοντες που σχετίζονται με την κακή συμπεριφορά, σε περιπτώσεις που οι συνάδελφοί τους δεν σχεδίαζαν να αποφοιτήσουν και όταν οι μαθητές είχαν αρνητική στάση απέναντι στους δασκάλους, οι πιθανότητες αποφοίτησής τους ήταν επίσης μικρότερες (Suh κ.ά., 2007). Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές με κακή συμπεριφορά μπορούν να αντιμετωπίσουν αυξημένο ή μειωμένο κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, ανάλογα με άλλους κοινωνικούς και προσωπικούς παράγοντες.

- **Αντικοινωνική συμπεριφορά.** Έρευνες δείχνουν ότι η κακή ακαδημαϊκή απόδοση σχετίζεται με τη συχνότητα, την επιμονή, και τη σοβαρότητα των παραβατικών προσβολών τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Οι ανεπαρκείς ακαδημαϊκές επιδόσεις φαίνεται επίσης να προβλέπουν παραβατικότητα ανεξάρτητη από άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Επίσης, τα γνωστικά ελλείμματα και τα προβλήματα προσοχής συσχετίζονται και με την ακαδημαϊκή απόδοση και την εγκληματικότητα. Η έρευνα υποστηρίζει το συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ακαδημαϊκή ποιότητα του σχολείου, τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο του σχολικού εγκλήματος και της βίας, ενώ υψηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση συνδέεται με την αποφυγή της προσβολής (McEnoy & Welker, 2000). Αυτό υποστηρίζει την ιδέα ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης μεταξύ των μαθητών θα μειώσουν την αντικοινωνική συμπεριφορά και την εγκληματικότητα. Έρευνες δείχνουν επίσης ότι οι μαθητές που επιδεικνύουν ελεγχόμενες ή επιθετικές συμπεριφορές δημιουργούν σχέσεις με δασκάλους που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα επίπεδα υποστήριξης και αποδοχής, και υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων (Silver, Measure, Armstrong, & Essex, 2005).

## C. Ακαδημαϊκή επιτυχία και διατήρηση βαθμού

Η ακαδημαϊκή επιτυχία θεωρείται ένας βασικός παράγοντας για την πρόβλεψη της

εγκατάλειψης των μαθητών από όλα τα επίπεδα -δημοτικό, γυμνάσιο, και γυμνάσιο (Hammond κ.ά., 2007). Οι μαθητές με μαθηματικά και δεξιότητες ανάγνωσης κάτω από το επίπεδο της τάξης βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο εγκατάλειψης. Αυτήν τη στιγμή, με τους τυποποιημένους ακαδημαϊκούς ελέγχους επιτυχίας, οι βαθμολογίες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες της τάσης εγκατάλειψης του σχολείου. Οι εξετάσεις και οι αντίστοιχες βαθμολογίες μπορεί να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και να παρέχουν συγκρίσεις με άλλους συναδέλφους, προκαλώντας ωστόσο ζητήματα που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (Bruce, Bridgeland, Fox, & Balfanz, 2011).

Σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία, η διατήρηση αναφέρεται συχνά ως ένας από τους λόγους για τους οποίους εγκαταλείπουν το σχολείο και, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, θεωρείται ως μια σχολική πολιτική που ενισχύει την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου. Πράγματι, η διατήρηση βαθμολογίας αναφέρεται συνεχώς στη βιβλιογραφία ως παράγοντας που αυξάνει την πιθανότητα εγκατάλειψης του γυμνασίου (Allensworth, 2005). Έρευνες δείχνουν επίσης ότι μετά από δύο αποβολές, οι πιθανότητες εγκατάλειψης του μαθητή αυξάνονται σχεδόν στο 100% και ότι η διατήρηση του πρώτου βαθμού έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και στην ψυχολογική και συμπεριφορική συμμετοχή. Αν δεν αναπτυχθούν θετικά μέτρα το επόμενο έτος, οι μαθητές που παραμένουν συχνά υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εκτός από τη μείωση της αυτοεκτίμησης, η διατήρηση μπορεί επίσης να θέσει τα θεμέλια για αρνητικές συμπεριφορές προς το σχολείο και μπορεί να δημιουργήσει προσδοκίες που θα μπορούσαν να αυξήσουν τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Επίσης, οι μαθητές που βιώνουν τη διατήρηση είναι πιθανό να είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη τους, το οποίο μπορεί να τους στιγματίσει (Ou & Reynolds, 2008).

#### D. Ενεργή δέσμευση

Η συμμετοχή των μαθητών θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην εγκατάλειψη των μαθητών (Fall & Roberts, 2012). Στην πραγματικότητα, οι φοιτητές που εγκαταλείπουν το σχολείο διαφέρουν από εκείνους που δεν το κάνουν

όσον αφορά την ακαδημαϊκή ικανοποίηση. Η δέσμευση δίνει έμφαση στην προσωπική επιθυμία για μάθηση και οι καθηγητές που παρέχουν στους μαθητές ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και αυτονομία στην τάξη βοηθούν στην ανάπτυξη κινήτρων και επιθυμίας για ολοκλήρωση του σχολείου παρά για εγκατάλειψη (Appleton κ.ά., 2008). Σύμφωνα με τη Θεωρία της Αυτοδιάθεσης, που αναπτύχθηκε από τους Ryan και Deci (2000), οι άνθρωποι παρακινούνται από δύο κλάδους: εξωτερική κινητοποίηση και εσωτερική κινητοποίηση:

- **Εσωτερική κινητοποίηση** - κάθε φορά που η φυσική περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργοποιούν τη μάθησή τους. Όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον παρέχει προκλήσεις, πλούσιες πηγές κινήτρων και ένα πλαίσιο αυτονομίας, αυτή η κινητοποίηση για μάθηση είναι πιθανότερο να ευδοκιμήσει.
- **Εξωτερική κινητοποίηση** - χαρακτηρίζεται ως ένας τύπος κινητοποίησης που καθορίζεται από εξωτερικές πηγές. Η δράση δεν καθοδηγείται από το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, αλλά από λόγους που σχετίζονται με την επίτευξη των αποτελεσμάτων, που θεωρούνται ως μέσο για τον σκοπό. Οι λόγοι για τη μάθηση μπορεί να είναι η δυνατότητα επίτευξης καλύτερων βαθμών, να ευχαριστήσει τους γονείς και τους δασκάλους, ή να σκοπεύει να επενδύσει στο μέλλον του/της, σε μια επαγγελματική σταδιοδρομία.

Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ μάθησης και κινητοποίησης, αποκαλύπτοντας μια αμοιβαία σχέση μεταξύ αυτών των δύο δομών. Για παράδειγμα, η έρευνα σε περιβάλλοντα διδασκαλίας έχει καθιερώσει μια ισχυρή θετική σχέση μεταξύ των κινήτρων και της μάθησης. Τα υψηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος, η εσωτερική κινητοποίηση, ή δέσμευση σχετίζονται με υψηλότερου και βαθύτερου επιπέδου δείκτες μάθησης. Βαθιά συμμετοχή προκύπτει όταν ο μαθητής βιώνει τις προκλήσεις της δραστηριότητας σύμφωνα με τις ικανότητές του (δηλαδή, οι προκλήσεις δεν είναι πολύ δύσκολες ή εύκολες σε σχέση με το επίπεδο επάρκειάς τους) (Rathunde, & Whalen, 1993).

#### E. Αναπηρία

Οι αναπηρίες και οι συναισθηματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με την εγκατάλειψη στη μέση του γυμνασίου και του λυκείου (Hammond κ.ά., 2007). Οι αξιολογήσεις



απόδοσης και οι τυποποιημένες εξετάσεις δείχνουν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν ταιριάζουν με τις διακριτές ικανότητές τους. Καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται ιδιαίτερα με την απόδοση στην τάξη, σπάνια εντοπίζονται πριν ένα παιδί μπει στο σχολείο και συμμετέχει στη διαδικασία της ακαδημαϊκής διδασκαλίας. Έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό εγκατάλειψης μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι περίπου διπλάσιο όταν συγκριθεί με τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης είναι μια ετερογενής ομάδα, η οποία περιλαμβάνει άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, σωματικές αναπηρίες, διανοητικές αναπηρίες, διαταραχές συμπεριφοράς και άλλες αναπηρίες, όπως αυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ομιλίας κλπ. (Johnson et al, 2009). Οι μαθητές με αναπηρίες είναι πιο πιθανό να απουσιάζουν χρονικά όταν συγκρίνονται με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τα υψηλότερα ποσοστά απουσιών μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες (π.χ., συνθήκες υγείας, παρενέργειες από τα φάρμακα, άγχος, εκφοβισμός και παρενόχληση, ανεπαρκής ειδική εκπαίδευση, τραύμα, κλπ). Ορισμένοι μαθητές με αναπηρίες είναι ιατρικά ευάλωτοι ή μπορεί να έχουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές που μπορεί να επηρεάσουν την παρακολούθηση, την κινητοποίηση, ή τη συμμετοχή στο σχολείο και τελικά να τους οδηγήσουν σε εγκατάλειψη (NCEO, 2018). Ο Gottfried (2017), για παράδειγμα, ανέλυσε τα ποσοστά απουσίας από τη φοίτηση μεταξύ μαθητών με αναπηρίες σε αίθουσες διδασκαλίας που είχαν κυρίως μαθητές γενικής εκπαίδευσης συγκριτικά με αίθουσες διδασκαλίας που είχαν κυρίως μαθητές ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις με κυρίως μαθητές ειδικής εκπαίδευσης ήταν 16,7% πιο πιθανό να απουσιάζουν από τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης στις ίδιες τάξεις. Η ανάλυση αυτή έδειξε επίσης ότι μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες, εκείνοι με συναισθηματική διαταραχή που παρακολούθησαν περιβάλλοντα που αποτελούνταν κυρίως από μαθητές ειδικής εκπαίδευσης ήταν πιο πιθανό να απουσιάζουν χρονικά, δηλαδή 24% πιο πιθανό από τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

## F. Εθνικότητα και διαφορετικότητα

Μελέτες δείχνουν ότι η φυλή και η εθνικότητα δεν έχουν άμεσο ρόλο στην εγκατάλειψη,

αντίθετα, η Κοινωνική Οικονομική Κατάσταση (SES) των μαθητών είναι ένας καλύτερος δείκτης Cratty (2012). Η εθνοτική καταγωγή σχετίζεται στενά με άλλους ατομικούς παράγοντες των φοιτητών, ιδιαίτερα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το φύλο των μαθητών (Reisel & Brekke, 2010). Παρόλα αυτά, έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά παρακράτησης είναι υψηλότερα για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων (Hauser κ.ά., 2000) και για εκείνους τους μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις και ήδη δείχνουν σημάδια αποδέσμευσης στο σχολείο, το άμεσο αποτέλεσμα που αισθάνεται η διατήρηση μπορεί να είναι ένας βασικός παράγοντας στην απόφασή τους να εγκαταλείψουν το σχολείο (Allensworth, 2005).

Όταν μιλάμε για εγκατάλειψη σχολείου, μια εθνότητα φαίνεται να ξεχωρίζει στην Ευρώπη - οι μαθητές Ρομά. Η έρευνα του FRA Roma για την εκπαίδευση που αναλύει την κατάσταση σε 11 κράτη μέλη της ΕΕ από το 2016 δείχνει ότι οι Ρομά αντιμετωπίζουν τέσσερα σημαντικά αλληλοσυνδεδεμένα εκπαιδευτικά προβλήματα: χαμηλή προσχολική φοίτηση, υψηλό κίνδυνο διαχωρισμένης εκπαίδευσης, που επιδεινώνεται από προκαταλήψεις και διακρίσεις, υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης πριν από την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι κατά μέσο όρο μόνο τα μισά παιδιά των Ρομά με ηλικία μέχρι την υποχρεωτική σχολική φοίτηση παρακολουθούσαν νηπιαγωγείο. Εννέα στα 10 παιδιά Ρομά ηλικίας 7-15 ανέφεραν ότι δεν παρακολουθούσαν σχολείο, μόνο το 15% των ενηλίκων Ρομά ηλικίας 20-24 ετών είχαν ολοκληρώσει ανώτερη δευτεροβάθμια γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση. Περίπου το 20% των Ρομά ηλικίας 16 ετών και άνω δήλωσαν ότι δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράφουν σε σύγκριση με λιγότερο από το 1% των μη Ρομά που ζουν κοντά. Το ποσοστό των αναλφάβητων Ρομά είναι χαμηλότερο μεταξύ της νεότερης ηλικιακής ομάδας (16-24 ετών) στα περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ που συμμετείχαν στη μελέτη. Ο κύριος λόγος μη φοίτησης στο σχολείο είναι η καθυστερημένη έναρξη και η μη τακτική φοίτηση που έχει ως αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη, την καθυστερημένη έναρξη της φοίτησης, την πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση και τη μη φοίτηση (FRA, 2016).

## G. Εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός και η εγκατάλειψη των σπουδών συνδέθηκαν πρόσφατα λόγω του

ενδιαφέροντος των μέσων ενημέρωσης. Παρά την προσοχή των μέσων ενημέρωσης, τα στοιχεία δείχνουν ότι το 4% των μαθητών σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ δέχονται σωματική βία ή ωθούνται από άλλους μαθητές τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα. Το 11% των μαθητών ανέφεραν ότι άλλοι μαθητές τους κοροϊδεύουν τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα. Τα κορίτσια έχουν λιγότερες πιθανότητες από τα αγόρια να πέσουν θύματα σωματικής επίθεσης αλλά είναι πιο πιθανό να αποτελέσουν αντικείμενο φημών. Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα παρενόχλησης και οι φοιτητές που πέφτουν συχνά θύματα παρενόχλησης είναι επίσης πιο πιθανό να απουσιάζουν.

Η βιβλιογραφία δείχνει επίσης ότι ο εκφοβισμός συμβάλλει στην εγκατάλειψη των σπουδών και ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου (Gastic, 2008). Τα θύματα της παρενόχλησης κινδυνεύουν περισσότερο να εμπλακούν σε βίαιες συμπεριφορές ως αποτέλεσμα των θυματοποιήσεων τους και παρουσιάζουν σημάδια αποδέσμευσης, γεγονός που με τη σειρά του αυξάνει τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου. Ο εκφοβισμός κατά των θυμάτων έχει πράγματι σχέση με την κακή ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τη δυσκολία δημιουργίας και διατήρησης φιλίας, τις κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους και μια αίσθηση μοναξιάς. Οι μαθητές που πέφτουν θύματα παρενόχλησης αντιμετωπίζουν διάφορα ψυχολογικά, ψυχοσωματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα όπως αυξημένα επίπεδα άγχους, ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, διατροφικές διαταραχές, και επιθετικές-παρορμητικές συμπεριφορές (O'Brien, Bradshaw & Sawyer, 2009). Για τους λόγους αυτούς, η συμμετοχή στην παρενόχληση μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στους μαθητές, οι οποίες επηρεάζουν το επίπεδο συμμετοχής τους στο σχολείο και, κατά συνέπεια, οδηγούν σε εγκατάλειψη.

#### • Σεξουαλική ταυτότητα

Μια ομάδα μαθητών που είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο είναι μαθητές από την ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα, οι οποίοι αποτελούν συχνά στόχους εκφοβισμού. Πολλοί ΛΟΑΤΚΙ μαθητές αισθάνονται ανασφαλείς στο σχολείο και είναι περισσότερο από τρεις φορές πιο πιθανό από άλλους μαθητές να έχουν χάσει τάξη ή μια ολόκληρη μέρα του σχολείου λόγω του αισθήματος ανασφάλειας. Οι ΛΟΑΤΚΙ μαθητές κινδυνεύουν να

εγκαταλείψουν το σχολείο και είναι πιο συχνά κοινωνικά απομονωμένοι, καταθλιπτικοί και αυτοκτονικοί, και σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, ένα μικρότερο ποσοστό φοιτητών ΛΟΑΤΚΙ σχεδιάζουν να ολοκληρώσουν το λύκειο ή να παρακολουθήσουν πανεπιστήμιο (D'Augelli, 2002).

Η πρόληψη του εκφοβισμού μέσω της συμμετοχής των μαθητών μπορεί να επικυρωθεί ως στρατηγική για την προώθηση μιας κουλτούρας κατά του εκφοβισμού στα σχολεία, καθώς και ενός σχολικού κλίματος που προστατεύει τους μαθητές από τα αντίποινα και την εγκατάλειψη. Η επίγνωση και η κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι ζωτικής σημασίας για τους σχολικούς ηγέτες και τους συμβούλους προκειμένου να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά μια κουλτούρα κατά του εκφοβισμού.

## Οικογενειακές Επιρροές

### A. Νοικοκυριά

Το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και η γονική οικονομική κατάσταση και η κοινωνικοεκπαιδευτική κατάσταση επηρεάζουν τη σχολική παραμονή των παιδιών. Εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά από θετικά νοικοκυριά είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο σχολείο, ενώ εκείνα από πιο αρνητικά είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν (Hunt, 2008). Τα στοιχεία δείχνουν ότι η εγκατάλειψη του σχολείου έχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή τον τύπο και το μέγεθος της οικογένειας, το μηνιαίο εισόδημα, τη γονική εκπαίδευση και την εκπαίδευση της μητέρας ιδιαιτέρως, τον τόπο κατοικίας και την εκπαιδευτική υποδομή (Brown & Park, 2002).

- **Μορφολογία και μορφωτικό επίπεδο** - Το επίπεδο αλφαριθμητισμού και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών και την επιτυχή ολοκλήρωση, δεδομένου ότι όταν το επίπεδο μόρφωσης των γονέων είναι χαμηλό, δημιουργεί τον κίνδυνο ενός ενδογενούς κύκλου αναλφαριθμητισμού. Επιπλέον, οι μορφωμένοι γονείς έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της σημασίας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αναγκών. Έτσι, είναι πιο επιτυχημένοι στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος για τη διευκόλυνση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους. Το επίπεδο

εκπαίδευσης της μητέρας συχνά επηρεάζει τη διάρκεια της εκπαίδευσης των κοριτσιών, δηλαδή τα κορίτσια των οποίων οι μητέρες έχουν κάποιο είδος επίσημης εκπαίδευσης είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση των πατέρων έχει μεγαλύτερη επιρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των αγοριών (Lloyd, Mete & Grant, 2009). Οι Duryea και Ersado (2003) δήλωσαν ότι η γονική εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο συνεπείς καθοριστικούς παράγοντες της εκπαίδευσης των μαθητών, αφού η ανώτερη γονική εκπαίδευση συνδέεται με αυξημένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης και χαμηλότερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Chugh, 2011). Οι γονείς, που έχουν φτάσει σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο, μπορεί να θέλουν τα παιδιά τους να επιτύχουν τουλάχιστον το ίδιο επίπεδο. Τα παιδιά των γονέων με χαμηλά εκπαιδευτικά επίπεδα είναι πιο πιθανό να μην παρακολουθούν το σχολείο και τείνουν να εγκαταλείψουν περισσότερο και να εμπλακούν περισσότερο σε δραστηριότητες με σκοπό την απόκτηση χρημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά με υψηλά εκπαιδευτικά επίπεδα (Duryea & Ersado, 2003).

• **Οικογενειακή δομή** - Ο τύπος οικογένειας και η δομή της είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες. Το διαζύγιο, ο χωρισμός ή ο θάνατος στην οικογένεια/των γονέων σημαίνει αλλαγή στην οικογενειακή δομή, η οποία μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στο παιδί. Μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μονογονεϊκών νοικοκυριών είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση από ό,τι τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες δύο γονέων. Οι μονογονεϊκές οικογένειες, για παράδειγμα, συχνά υποφέρουν οικονομικά. Τα παιδιά που ζουν με θετούς γονείς είναι επίσης πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο από ό,τι τα παιδιά σε ένα οικογενειακό νοικοκυριό δύο γονέων. Η γονική διάσταση ή το διαζύγιο μπορεί να αλλάξει την οικογενειακή δομή κατά τρόπο επιζήμιο για ένα παιδί, αυξάνοντας τις πιθανότητες του παιδιού να εγκαταλείψει το σχολείο, δεδομένου ότι μπορεί να υπάρξει σύνδεση με την απώλεια του γονικού εισοδήματος. Το μέγεθος της οικογένειας είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική εκπαίδευση των μαθητών, για παράδειγμα, σε σύγκριση με τους μαθητές με λιγότερα αδέρφια, οι μαθητές με περισσότερα αδέρφια τείνουν να εγγράφονται στο σχολείο αργά και να εγκαταλείπουν νωρίς. Η μελέτη του Enyegue (2000) για παράδειγμα δείχνει

ότι όσο μεγαλύτερο το μέγεθος της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση, το οικονομικό φορτίο, και ο φόρτος εργασίας. Τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να παρακολουθήσουν το σχολείο και πιο πιθανό να το εγκαταλείψουν. Το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας συχνά υποδηλώνει την έλλειψη επαρκούς μηνιαίου εισοδήματος για τη διατήρηση των παιδιών στο σχολείο.

• **Σχέση παιδιού-γονέα** - Η σχέση παιδιού-γονέα μπορεί να επηρεάσει τις πιθανότητες των παιδιών να εγκαταλείψουν το λύκειο, δεδομένου ότι η σχέση μπορεί να επιδεινωθεί από τη φυσική απουσία ενηλίκων στο νοικοκυριό, τον περιορισμένο χρόνο που τα παιδιά περνούν μαζί, και περιορισμένη προσοχή στις δραστηριότητες των παιδιών όπως η παρακολούθηση της σχολικής απόδοσης ή η καλλιέργεια εκπαιδευτικών αξιών (παιδαγωγικές αξίες) Pong & Ju, 2000). Μελέτες δείχνουν ότι ο κύριος οικογενειακός παράγοντας της εγκατάλειψης είναι οι γονείς που δεν ενδιαφέρονται για τις σπουδές, και προκειμένου να τα βγάλουν πέρα, ενδιαφέρονται για τον μισθό, άλλες οικονομικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε υποχρεώσεις που σπιτιού και στην αντιμετώπιση οικονομικών δυσκολιών. Επίσης, ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια είναι καθοριστικός παράγοντας για την εγκατάλειψη του σχολείου, καθώς οι οικογένειες με πολλά παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται κοινωνικά και οικονομικά, και συχνά δεν έχουν την ευκαιρία να περάσουν ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους. Τα κίνητρα και η συναισθηματική υποστήριξη από τα μέλη της οικογένειας, ειδικά από τους γονείς είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες που πυροδοτούν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον στο παιδί για να συνεχίσει το σχολείο (Chugh, 2011). Πράγματι, όταν οι γονείς παρακολουθούν και ρυθμίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών τους, παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων και γενικά συμμετέχουν στη σχολική εκπαίδευση, τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο (Liu, 2004).

## Κοινωνικοί και κοινωνικοί παράγοντες

### A. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Η φτώχεια παραμένει μία από τις σημαντικότερες αιτίες της εγκατάλειψης του

σχολείου των παιδιών. Τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας συγκαταλέγονται μεταξύ των παραγόντων της κεντρικής κοινότητας που έχουν αντίκτυπο στην εγκατάλειψη του σχολείου. Μεταξύ αυτών και των οικογενειακών παραγόντων που εξετάστηκαν παραπάνω, η κοινωνική τάξη ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (SES) είναι η πιο συχνά αναφερόμενη στη βιβλιογραφία. Οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, το οποίο επισημαίνει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συνέχιση των μαθητών στο σχολείο (Chugh, 2011). Μελέτες δείχνουν ότι το υψηλό γονικό εισόδημα σημαίνει περισσότεροι πόροι για τη διατήρηση της εκπαίδευσης των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε σχολεία καλύτερης ποιότητας, της ικανότητας να πληρώνουν για δίδακτρα και της μεγαλύτερης υποστήριξης της μάθησης στο σπίτι. Οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλά SES εγκαταλείπουν τα σπίτια τους πιο συχνά από τους μαθητές από τις οικογένειες με υψηλά SES (Christle κ.ά., 2007), αφού σε ορισμένες περιπτώσεις οι πρώτοι μπορεί να κληθούν να συνεισφέρουν στο εισόδημα του νοικοκυριού με εργασία ή με την ανάληψη άλλων οικιακών ευθυνών για να ελευθερώσει χρόνο στα άλλα μέλη του νοικοκυριού να εργαστούν (Chugh, 2011). Η έλλειψη χρημάτων για την αγορά απαραίτητων σχολικών υλικών μπορεί να προκαλέσει μη εγγραφή και πιθανώς μεγαλύτερη εγκατάλειψη.

Συνδεδεμένος με τον SES ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να αναφερθεί είναι η ανεργία. Η απώλεια γονικής εργασίας έχει μακροπρόθεσμες επιβλαβείς επιπτώσεις στο μελλοντικό εισόδημα και στο ανθρώπινο κεφάλαιο των παιδιών, και επηρεάζει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των παιδιών βραχυπρόθεσμα (Hilger, 2016). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε γονική απώλεια έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα επανάληψης της τάξης, μικρότερο μέσο όρο βαθμολογίας και μικρότερη πιθανότητα εγγραφής στο πανεπιστήμιο (Ost & Pan, 2014).

## B. Οικισμός και περιοχή διαβίωσης

Ο οικισμός και το μέγεθος της περιοχής διαβίωσης έχουν μια ισχυρή επίδραση στην τάση εγκατάλειψης του σχολείου και οι έρευνες δείχνουν ότι τα πιο ευάλωτα παιδιά από αυτήν την άποψη είναι εκείνα που ζουν σε αγροτικές περιοχές, ιδιαίτερα

σε μικρές και απομακρυσμένες περιοχές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στις αγροτικές περιοχές οι οικογένειες έχουν περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης, (π.χ., μακροχρόνια ανεργία), ανεπαρκής κοινωνικές, βιοτικές και στεγαστικές ευκαιρίες, περιορισμένες πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και έλλειψη σε επιλογές μετακίνησης, κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνικές υπηρεσίες και κοινοτικούς πόρους (Bayer & McMillan, 2005).

Οι μειονεκτούσες και φτωχές γειτονίες που βρίσκονται σε δυσμενείς τοποθεσίες που συνδέονται με κοινωνικά προβλήματα όπως τα υψηλά ποσοστά εγκληματικότητας συνδέονται επίσης με υψηλά επίπεδα εγκατάλειψης του σχολείου. Τα παιδιά από αυτές τις γειτονίες συχνά έχουν λιγότερους πόρους και εκτίθενται σε κινδύνους που αφορούν σε προσωπικά, οικογενειακά και κοινωνικά επίπεδα. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές στις αγροτικές περιοχές έχουν χαμηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και υψηλότερα επίπεδα εγκατάλειψης του σχολείου από εκείνα στις αστικές περιοχές. Η έλλειψη πόρων και η επακόλουθη οικονομική δυσπραγία ενδέχεται να επιδεινωθούν περαιτέρω λόγω του μεγαλύτερου κινδύνου των νέων της υπαίθρου να εμπλακούν σε κατάχρηση ουσιών και εγκληματική συμπεριφορά λόγω φτώχειας και ψυχολογικών ζητημάτων. Πράγματι, υπάρχει αυξημένος κίνδυνος κακής ψυχικής υγείας λόγω της περιορισμένης πρόσβασης σε υπηρεσίες (Collins κ.ά., 2008), η οποία έχει επίσης αρνητικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την απόδοση.

Σε γειτονίες χαμηλού εισοδήματος, τα παιδιά μπορεί να πηγαίνουν σε σχολεία με έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης και πόρων και να εκτίθενται στη βία. Ο Gottfried (2014), για παράδειγμα, έδειξε ότι τα υψηλότερα επίπεδα φτώχειας στις γειτονίες, το μεγαλύτερο μέσο μέγεθος νοικοκυριού στις γειτονίες και η ιδιοκτησία σπιτιών στις γειτονίες αποτελούν ισχυρές προβλέψεις για την εγκατάλειψη των μαθητών. Οι μαθητές που εκτίθενται σε περιοχές με υψηλά επίπεδα φτώχειας μπορεί να δυσκολεύονται να αντιληφθούν την αξία της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και επιτεύγματα. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές από πλούσιες κοινότητες έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε συστήματα υποστήριξης και πόρους. Για παράδειγμα, η αυξημένη οικιακή ιδιοκτησία μπορεί να μειώσει άμεσα τα ποσοστά εγκληματικότητας στις γειτονίες, οδηγώντας σε βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα (Sharkey, 2010).



### C. Επιρροή συνομηλίκων

Έχει αποδειχθεί ότι η επιρροή των συνομηλίκων επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τη σχολική φοίτηση και την απόδοση, καθώς οι συνομηλικοί έχουν σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά του παιδιού. Ο Li και οι συνάδελφοι (2011) μελέτησαν τον ρόλο της υποστήριξης από συνομηλίκους, τη σχέση με προβληματικούς φίλους, και τον εκφοβισμό στη σχολική συμμετοχή, και διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη από συνομηλίκους σχετίζεται θετικά τόσο με τη συμπεριφορική όσο και τη συναισθηματική συμμετοχή στο σχολείο. Επίσης, η σχέση με προβληματικούς φίλους και η συμμετοχή στην παρενόχληση είχαν αρνητική σχέση και με τα δύο προαναφερθέντα. Ως συνέπεια της αρνητικής επιρροής των συνομηλίκων τους, οι μαθητές μπορεί να βιώσουν ακαδημαϊκή αποτυχία, αποξένωση του σχολείου και μείωση της αυτοεκτίμησης. Οι μη ενδιαφερόμενοι και οι απόμακροι μαθητές είναι πιθανό να αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους δασκάλους και άλλους μαθητές και να βυθίζονται περαιτέρω σε άλλες απόμακρες και αντικοινωνικές ομάδες μαθητών, που μπορεί μερικές φορές να οδηγήσουν σε παραβατική αντικοινωνική συμπεριφορά.

- **Παρακολούθηση.** Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που μπορεί να παρέχει πολλές ευκαιρίες για επαφή με προβληματικούς συνομηλίκους. Λόγω των ακαδημαϊκών δυσκολιών, τα σχολεία χρησιμοποιούν μερικές φορές μια μέθοδο στην οποία οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούν μαθητές με παρόμοιες ικανότητες για να δημιουργήσουν δύο πιο ομοιογενείς ομάδες μαθητών. Οι απόμακροι μαθητές, οι μειονότητες, και οι χαμηλοί μαθητές SES τοποθετούνται συχνά δυσανάλογα σε χαμηλότερα κομμάτια. Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία που παρακολουθούν τους μαθητές με βάση τις ακαδημαϊκές ικανότητες μπορεί να βρεθούν να ομαδοποιούν συνομηλίκους, παρέχοντας ευκαιρίες για παραβατική ομαδοποίηση, καθιστώντας αυτούς τους μαθητές 60% πιο πιθανό να εγκαταλείψουν από άλλους (Weblow, Urick & Duesbery, 2013).
- **Απόρριψη από συνομηλίκους** Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εμπλοκή και τη φοίτηση στο σχολείο, ιδιαίτερα στους μαθητές με χαμηλό SES, είναι η απόρριψη από συνομηλίκους. Μελέτες δείχνουν, για παράδειγμα, ότι 82% των μαθητών σε SES υψηλής οικογένειας που απορρίφθηκαν από συνομηλίκους αποφοίτησε, ενώ μόνο 55% από εκείνους σε οικογένεια SES που περιθωριοποιήθηκαν από τους συνομηλίκους τους. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν

ότι οι μαθητές από πιο προνομιούχες οικογένειες είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως η απόρριψη από συνομηλίκους (French & Conrad, 2001).

### 4. Δημιουργία λύσεων...

Αφού ενημερωθήκατε για το ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο της εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς και για το προφίλ των μαθητών που κινδυνεύουν και των κύριων παραγόντων αυτού του φαινομένου, είναι καιρός να σκεφτούμε λύσεις και μέτρα προφύλαξης για την έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με αυτό το φαινόμενο. Σε αυτήν την ενότητα μπορείτε να βρείτε ορισμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της απομόνωσης σε σύγκριση με την ενσωμάτωση των μειονοτήτων και πρόσθετες συμβουλές υποστήριξης για να βοηθήσετε τις ομάδες που βρίσκονται περισσότερο σε κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου.

#### 4.1. Μάθηση βάσει προβλημάτων (PBL)

Η μάθηση με βάση τα προβλήματα (Problem-Based Learning - PBL) είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιεί διδασκαλίες που αποτελούνται από τη χρήση σύνθετων προβλημάτων του πραγματικού κόσμου ως ένα εργαλείο για την προώθηση των εννοιών και αρχών των μαθητών σε αντίθεση με την άμεση παρουσίαση των εννοιών, των αποτελεσμάτων και των γεγονότων. Κατά την υλοποίηση των μεθόδων PBL, ο ρόλος της διδασκαλίας απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο που χαρακτηρίζεται από ένα διαδοχικό και γραμμικό μοτίβο όπου ο δάσκαλος παρουσιάζει τις κύριες έννοιες, δίνει στους μαθητές εργασίες και παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για τους μαθητές ώστε να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε ένα δεδομένο πρόβλημα. Η PBL μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και μπορεί επίσης να παρέχει ευκαιρίες εργασίας σε ομάδες (Duch et al, 2001).

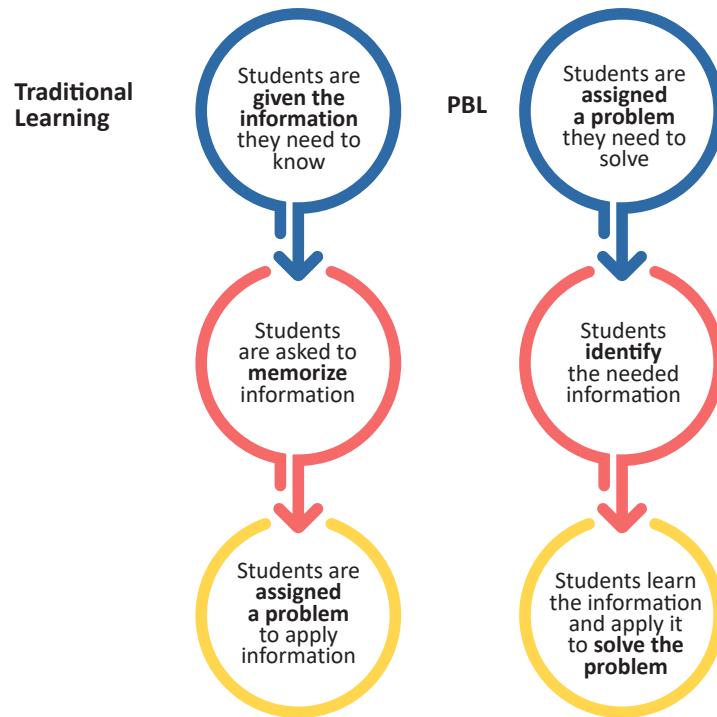
Επιπλέον, το PBL επιτρέπει στους μαθητές (Kurt, 2020):

- Να εμπλακούν περισσότερο σε ελεγχόμενες καταστάσεις που είναι παρόμοιες με, και αναπαράγουν αυτές που συναντώνται στον χώρο εργασίας ή σε καταστάσεις στον πραγματικό κόσμο.

- να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να διεξάγουν έρευνες σχετικά με το τι είναι γνωστό ή άγνωστο, καθώς και να προσδιορίζουν τις μεθόδους αναζήτησης πληροφοριών προκειμένου να επιλύονται προβλήματα
- Να διερευνήσουν ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας κριτική σκέψη, καθώς και να επιλύσουν προβλήματα και να σκεφτούν πιθανές διαφορετικές λύσεις.

Αυτή η μέθοδος μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιαδήποτε μαθησιακή κατάσταση και έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μέρος της λύσης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Η επόμενη εικόνα απεικονίζει τα **κύρια συστατικά της PBL έναντι της παραδοσιακής μάθησης**:



Σχήμα 2 - Παραδοσιακή μάθηση έναντι PBL

Ακόμη και αν τα βασικά προβλήματα διαφέρουν από θέμα σε θέμα, η PBL μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο, δεδομένου ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των καλών προβληματισμών της PBL, **αφορούν διάφορα πεδία. Το πρόβλημα πρέπει** (Duch, Groh, και Allen, 2001):

- ✓ να παρακινεί τους μαθητές να αναζητούν βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της μάθησης
- ✓ Να υποχρεώνει τους μαθητές να λαμβάνουν αιτιολογημένες αποφάσεις και να κατασκευάζουν επιχειρήματα για να τα υπερασπίζονται
- ✓ Να ενσωματώνει τους στόχους του περιεχομένου με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδεθεί με την προηγούμενη γνώση.
- ✓ Να έχει κάποιο επίπεδο πολυπλοκότητας για να διασφαλίζουν ότι οι φοιτητές πρέπει να συνεργάζονται για να το λύσουν (σε περίπτωση που περιλαμβάνει ομαδική εργασία)
- ✓ Να έχει ανοιχτά και ενδιαφέροντα αρχικά βήματα για να προσελκύσει τους μαθητές στο πρόβλημα.

**Βήματα για τη χρήση της εκμάθησης βάσει προβλημάτων** (Duch et al, 2001):

1. Επιλέξτε μια κεντρική ιδέα, ή αρχή που σκοπεύετε να συμπεριλάβετε στα μαθήματά σας και φανταστείτε ένα πρόβλημα ή ανάθεση που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν τη συγκεκριμένη έννοια (ρόλος-παιχνίδι, περίπτωση-μελέτη, μελέτη-αξιολόγηση, προσομοιώσεις). Για να δημιουργήσετε το αρχικό πρόβλημα, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε διάφορες πηγές, όπως εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία και ταινίες.
2. Ξεκινήστε με την απαρίθμηση των μαθησιακών στόχων που οι μαθητές θα πρέπει να πληρούν κατά την εργασία για το πρόβλημα (δηλαδή, τι είναι αυτό που πραγματικά χρειάζεται να μάθουν και να μπορούν να κάνουν μετά την ολοκλήρωση του έργου)
3. Εξηγήστε τη μάθηση βάσει προβλημάτων στους μαθητές και τι αναμένετε από αυτούς σε αυτήν τη διαδικασία.
4. Δημιουργήστε μια αφήγηση, ένα πραγματικό πρόβλημα που είναι σχετικό με

τους μαθητές, ή βρείτε μια πραγματική περίπτωση που μπορεί να προσαρμοστεί στην θεματική που διδάσκετε, για να παρακινήσετε τους μαθητές να λύσουν το πρόβλημα και να δουν πέρα από τις αρχικούς μαθησιακούς στόχους. Προσπαθήστε να δημιουργήσετε ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη δική τους ζωή ή στη μελλοντική καριέρα.

5. Να συζητάτε τους σχετικούς κανόνες για την ομαδική εργασία προκειμένου να μεγιστοποιήσετε τη μαθησιακή επιτυχία και να εξασκηθείτε σε ομαδικές διαδικασίες, όπως η κατανόηση, η συμμετοχή άλλων ατόμων, η υποστήριξη από συναδέλφους.

6. Εισαγάγετε το πρόβλημα σε στάδια για να επιτρέψετε στους μαθητές να προσδιορίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα τους οδηγήσουν να ερευνήσουν τις θεματικές.

7. Διερευνήστε διαφορετικούς ρόλους για τους μαθητές για να ολοκληρώσουν την εργασία σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόβλημα (π.χ., για ένα πρόβλημα σχετικά με τη ρύπανση, να διερευνήσει διαφορετικούς ρόλους και προοπτικές όπως ένας ιδιοκτήτης επιχείρησης, ένας φοιτητής, κυβερνητικά στελέχη, κλπ.). Να εντάσετε τους μαθητές σε ομάδες με στρατηγικό τρόπο, με βάση τη διαφορετικότητα και το επίπεδο δεξιοτήτων.

8. Παρέχετε έναν οδηγό που περιγράφει τις οδηγίες που βασίζονται στο πρόβλημα (π.χ., αποτελέσματα μάθησης, δομή του προβλήματος, χρονοσχέδιο, πόρους που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν, φόρμα επικοινωνίας για τους στόχους μάθησης και αξιολόγηση)..

9. Εξετάστε το ενδεχόμενο να προωθήσετε μια συζήτηση προς όλη την τάξη και να παρέχετε ανατροφοδότηση σε κάθε ομάδα αφού πρώτα μοιραστούν τη λύση.

## 4.2. Παροχή ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση (feedback) μπορεί να οριστεί ως πληροφορία που παρέχεται από έναν παράγοντα, όπως ένας δάσκαλος, ένας μαθητής, ένα βιβλίο, ένας γονέας, ο εαυτός, η εμπειρία, σχετικά με πτυχές της απόδοσης ή της κατανόησης ενός ατόμου (Hattie & Timperley, 2007). Η έρευνα συμφωνεί ότι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση έχει μεγάλη επιρροή στη διαδικασία μάθησης και πολύ ισχυρή επιρροή στα επιτεύγματα

των μαθητών (Gibbs & Simpson, 2004). Οι καθηγητές δίνουν στους μαθητές τους ανατροφοδότηση στην τάξη συνειδητά ή ασυνείδητα, με τη μορφή εκφράσεων του προσώπου, χειρονομιών ή σχολίων ως αυθόρμητες απαντήσεις στην απόδοση των μαθητών. Το είδος της ανατροφοδότησης, ο χρόνος και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Οι μαθητές συχνά αναμένουν άμεση ανατροφοδότηση από τους δασκάλους τους όταν ολοκληρώνουν μια εργασία και η έλλειψη της μπορεί να τους κάνει να αισθανθούν ότι οι προσπάθειές τους δεν αναγνωρίστηκαν, προκαλώντας έλλειψη κινήτρων.

Οι Hattie και Timperley (2007) δηλώνουν **τέσσερα επίπεδα ανατροφοδότησης** για κάθε εργασία:

- 1ο επίπεδο - η ανατροφοδότηση μπορεί να αφορά μια εργασία ή προϊόν και μπορεί να περιλαμβάνει οδηγίες για τον τρόπο βελτίωσης (π.χ.: όταν ένας δάσκαλος παραδίδει πίσω ένα έγγραφο με γραπτές σημειώσεις για το πώς να βελτιώσει). Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως «διορθωτική ανατροφοδότηση», αφού επικεντρώνεται στη διόρθωση συμπεριφοράς ή άλλων παραγόντων που σχετίζονται με την ολοκλήρωση εργασιών. Τα γραπτά σχόλια σε συνδυασμό με βαθμούς έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικά.
- 2ο επίπεδο - η ανατροφοδότηση μπορεί να κατευθύνεται για να βοηθήσει τη διαδικασία μάθησης προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα μια εργασία (π.χ.: όπως απαντώντας σε ερώτηση)
- 3ο επίπεδο - μπορεί να θεωρηθεί ως προσωπική ανατροφοδότηση και μπορεί να αυξήσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών και να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση (π.χ.: ένα μέρος αυτό-αξιολόγησης μιας εργασίας για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν μόνοι τους μια εργασία).
- 4ο επίπεδο - άσχετο από μια εργασία και με τη μορφή γενικού επαίνου (π.χ.: λέγοντας «είσαι πολύ καλός μαθητής!»).

Δεδομένης της σπουδαιότητας της ανατροφοδότησης, είναι πολύ σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι είναι εποικοδομητική και να παρατηρήσουμε πώς οι μαθητές αντιδρούν στην ανατροφοδότηση στην τάξη, δεδομένου ότι συμβάλλει στην μάθηση μόνο όταν ο μαθητής αντανακλά σε αυτό και εργάζεται για να βελτιωθεί αναλόγως.

**Θετικά σχόλια:** επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, και την προθυμία για μάθηση. Για να ενσταλάξει τους μαθητές με μια αίσθηση της επιτυχίας και να τους ενημερώσει για τις δυνατότητές τους και τι μπορούν να βελτιώσουν, έτσι ώστε να μπορούν να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα και να έχουν κίνητρα για να βελτιωθούν. Είναι σημαντικό η ανατροφοδότηση να δίνετε τακτικά. Η θετική ανατροφοδότηση μπορεί να δοθεί στην τάξη αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας, προφορικά ή μη λεκτικά (π.χ. χειρονομίες) και όσο συχνά είναι δυνατόν σε μια θετική για να βελτιώσει την κινητοποίηση των μαθητών και την αυτοδιδασκαλία.

**Αρνητική ανατροφοδότηση:** Αντίθετα με την κοινή αντίληψη, η αρνητική ανατροφοδότηση μπορεί να έχει ευεργετικές επιπτώσεις στη μάθηση ανάλογα με τη δέσμευση στους στόχους, τον προσανατολισμό στην απόδοση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλή ικανότητα είναι πιο πιθανό να ωφεληθούν από την αρνητική ανατροφοδότηση, επειδή θα χρησιμοποιήσουν αυτήν την ανατροφοδότηση για αυτοεπαλήθευση αφού αναζητούν αυτόν τον τύπο ανατροφοδότησης για να βελτιώσουν την τωρινή τους απόδοση. Παρόλα αυτά, η αρνητική ανατροφοδότηση μπορεί να έχει δυσμενή αντίκτυπο στους μαθητές χαμηλής επάρκειας, δηλαδή στα κίνητρα και την απόδοσή τους. Μαθητές χαμηλής ικανότητας που τις περισσότερες φορές είναι μαθητές σε κίνδυνο να εγκαταλείψουν, είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν σε αρνητική ανατροφοδότηση και στη συνέχεια να χάσουν το κίνητρό τους σε μια εργασία, να συνδέσουν την αρνητική ανατροφοδότηση με τις χαμηλές ικανότητές τους και λιγότερο στο πόσο προσπάθησαν (Brunitt, Huguet, &Monteil, 2000)

**Ανατροφοδότηση συνομηλίκων:** το να εκπαιδεύσετε τους μαθητές σας ώστε να μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τους συνομηλίκους τους μπορεί να είναι πολύ επωφελής, δεδομένου ότι υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής τους στην ανατροφοδότηση και στην διαδικασία αξιολόγησης. Η ανατροφοδότηση από τους μαθητές μπορεί να είναι μια βασική πτυχή της διαδικασίας μάθησης στην τάξη και περισσότερο το μοντέλο με επίκεντρο τους μαθητές. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση των συνομηλίκων εξουσιοδοτεί τους μαθητές να δίνουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους ίσους τους σχετικά με τις τρέχουσες εργασίες και αυτό λειτουργεί ως μέθοδος συνεργασίας, βοηθώντας τους να αναπτύξουν, να αναγνώσουν

και να αναθεωρήσουν περισσότερο την εργασία άλλων και να βελτιώσουν τη δική τους. Η ανατροφοδότηση όταν έρχεται από έναν συνομήλικο αντί του δασκάλου μπορεί επίσης να γίνει καλύτερα αποδεκτή, ειδικά για αυτούς τους μαθητές που δεν έχουν στενή ή θετική σχέση με το δάσκαλο. Η αξιολόγηση της εργασίας των συναδέλφων βοηθά τους φοιτητές να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τα κριτήρια αξιολόγησης και να κατανοήσουν καλύτερα τι ακριβώς αναμένεται από αυτά.

#### **Πώς μπορείτε να προωθήσετε την ανατροφοδότηση των μαθητών στην τάξη σας;**

- Να ζητάτε από τους μαθητές να δίνουν ανατροφοδότηση με τη μορφή σύντομων σχολίων για παρουσιάσεις στην τάξη.
- Να δημιουργείτε σύντομα έντυπα αξιολόγησης ή λίστες ελέγχου για να διευκολύνετε και να δομείτε την ανατροφοδότηση.
- Κερδίστε χρόνο για μια ανοιχτή συζήτηση στην τάξη για να μοιραστείτε την ανατροφοδότηση των συνομηλίκων.
- Δείξτε στους μαθητές ότι η ανατροφοδότηση από συνομηλίκους τους βοηθά να κατανοήσουν τι διακρίνει μια καλή παρουσίαση από μια κακή και πώς η ανατροφοδότηση είναι πρακτική
- Προσαρμόστε τα κριτήρια ανατροφοδότησης που συνήθως χρησιμοποιείτε, επειδή οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν και εφαρμόστε τα στην κατάλληλη χρονική στιγμή (Nilson 2003). Αντίθετα, δημιουργήστε ένα απλό πρότυπο ανατροφοδότησης από συνομηλίκους με σαφείς οδηγίες για το πώς θα παρέχετε ανατροφοδότηση για τη δουλειά του άλλου με έναν επικοινωνιακό τρόπο. Η αξιολόγηση από συνομηλίκους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης τους, να δουλέψουν τις ικανότητές τους όπως προσοχή, λεπτομέρεια και ενσωμάτωση..
- Δημιουργήστε αποτελεσματικές στρατηγικές ανατροφοδότησης στην τάξη, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί κατά την παροχή ανατροφοδότησης (π.χ., παιχνίδι ρόλων).

#### **4.3. Συνεργατική μάθηση μεταξύ μαθητών**

Η συνεργατική μάθηση ορίζεται ως μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης που



περιλαμβάνει ομάδες μαθητών που εργάζονται μαζί για να λύσουν ένα πρόβλημα, να ολοκληρώσουν μια εργασία, ή να δημιουργήσουν ένα προϊόν, όπου κάθε μέλος είναι υπεύθυνο όχι μόνο για τη μάθηση αλλά και για τη βοήθεια των ατόμων που μαθαίνουν. Οι στρατηγικές συνεργατικής μάθησης μπορούν να είναι επωφελείς καθώς (Johnston & ANCE-MSTL, 2009):

- προωθούν ακαδημαϊκά επιτεύγματα μαθητών
- Αυξάνουν τη διατήρηση των μαθητών
- βελτιώνουν την ικανοποίηση των μαθητών από τη μαθησιακή τους εμπειρία
- συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Προάγουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών
- Διευκολύνουν τις θετικές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων με διαφορετικό υπόβαθρο.

Η Συνεργατική Μάθηση (Cooperative Learning - CL) είναι η διδακτική χρήση μικρών ομάδων για να συνεργαστούν οι μαθητές ώστε να μεγιστοποιήσουν τη δική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων. Έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στην ανταγωνιστικότητα (οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για να επιτύχουν έναν ακαδημαϊκό στόχο) και με την ατομικιστική μάθηση (οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους για να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους) (Johnson & Johnson, 2017). Η CL μπορεί να προωθήσει τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών για το σχολείο και τη μάθηση, καθώς και να διευκολύνει την ενσωμάτωση και να αποτρέψει τις διακρίσεις, καθώς οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους και από τις δεξιότητες και τις ικανότητες του άλλου (Hijzen, Boekats Vedder, 20066). **Μερικά από τα οφέλη περιλαμβάνουν:**

- θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών σε σύγκριση με ατομικές ή ανταγωνιστικές συνθήκες (Johnson & Johnson, 1999) από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στην ανταγωνιστικότητα (Johnson & Johnson, 2017)
- Οι διαπροσωπικές και συνεργατικές δεξιότητες που μπορούν να διδαχθούν σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες διδάσκουν δεξιότητες που είναι κρίσιμες για μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική επιτυχία.

- τη δυνατότητα να προωθήσει ένα υψηλό επίπεδο εμπλοκής από ότι άλλες μορφές μάθησης δεν (Slavin, Hurley, Chamberlain, 20003);
- Μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη πολλών μετασχηματιστικών στόχων, όπως η δημιουργία κοινοτικών δεσμών, η εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης διενέξεων, η εκμάθηση εξέτασης των αναγκών των άλλων, και η εκμάθηση ενός αποτελεσματικού μέλους της ομάδας (Watson & Battistich, 2006)
- Έρευνες στον τομέα της νευροεπιστήμης δείχνουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στη συλλογική μάθηση. Φαίνεται ότι ο εγκέφαλος των μαθητών είναι πολύ πιο ενεργοποιημένος και δεσμευμένος όταν εξηγούν ιδέες σε έναν συνομήλικό παρά όταν απλώς ακούν ή απλά απαντούν σε ερωτήσεις καθηγητών (Carter, 1999).

Το να βάζουμε τους μαθητές σε ομάδες και να τους λέμε να συνεργαστούν δεν σημαίνει ότι ξέρουν πώς να συνεργαστούν. Η συνεργασία είναι κάτι πολύ περισσότερο από το να είσαι σωματικά κοντά σε άλλους μαθητές. Οι Johnson κ.ά. (1990) δηλώνουν ότι πρέπει να συμπεριληφθούν **πέντε στοιχεία** για να γίνει ένα μάθημα συνεργατικό:

1. Θετική αλληλεξάρτηση. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να εμπιστεύονται το ένα το άλλο για την επίτευξη του στόχου.
2. Ατομική ευθύνη. Οι μαθητές στην ίδια ομάδα είναι υπεύθυνοι για συγκεκριμένες εργασίες και παίζουν το ρόλο τους στην επίτευξη του στόχου.
3. Αλληλεπίδραση. Αν και ορισμένες από τις εργασίες της ομάδας μπορούν να γίνουν ξεχωριστά, κάποιες δραστηριότητες ή εργασίες πρέπει να εκτελούνται αλληλεπίδραστικά. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της ομάδας πρέπει να παρέχουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους. Επιπλέον, θα πρέπει να βγάζουν συμπεράσματα και, το σημαντικότερο, να διδάσκουν και να ενθαρρύνουν όλα τα μέλη.
4. Ορθή χρήση των συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν και να εξασκήσουν δεξιότητες όπως οικοδόμηση εμπιστοσύνης, ηγεσία, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία και διαχείριση συγκρούσεων.
5. Ομαδικές διεργασίες. Τα μέλη της ομάδας καθορίζουν στόχους της ομάδας, αξιολογούν το τι κάνουν ως ομάδα σε τακτική βάση, και σχεδιάζουν τα επόμενα βήματα, τα οποία θα ολοκληρώσουν στο μέλλον (Johnson & Johnson, 2017).

### Γιατί είναι σημαντική η συνεργατική μάθηση για να αποφευχθεί η εγκατάλειψη;

Οι αίθουσες διδασκαλίας αντιπροσωπεύουν ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Η συνεργατική μάθηση προσκαλεί τους μαθητές να δημιουργήσουν στενότερους δεσμούς με άλλους μαθητές και συναδέλφους. Προωθεί τις ικανότητες όσον αφορά την ανοχή ή την επίλυση διαφορών, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι όλοι έχουν φωνή σε μια ομάδα (Brock & Carter, 2015). Σε αυτήν την προσέγγιση, οι μαθητές συνήθως δείχνουν (Johnson & Johnson 2017):

- Μεγαλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.
- Βαθύτερη κατανόηση του διδακτικού υλικού.
- Αυξημένη απόδοση σε σχέση με τον χρόνο που απαιτείται για τις εργασίες.
- Λιγότερο διασπαστική συμπεριφορά
- Χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες.
- Αυξημένα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.
- Μεγαλύτερη ικανότητα να αντιλαμβάνομαστε καταστάσεις από τη σκοπιά των άλλων
- Πιο θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με συναδέλφους.
- Υψηλότερη αυτοεκτίμηση

Κατά την εφαρμογή μιας προσέγγισης συνεργατικής μάθησης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί:

1. Να σχηματίζουν οι ίδιοι ομάδες αντί να επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέγουν τους συμπαίκτες τους.
2. να ληφθεί υπόψη η σημασία που έχει να καταστούν οι ομάδες ετερογενείς όσον αφορά την ικανότητα των μαθητών
3. Να συγκροτείτε ομάδες των οποίων τα μέλη έχουν χρόνο για να συναντηθούν αν οι αναθέσεις εργασιών απαιτούν εργασία εκτός της αίθουσας διδασκαλίας.
4. Μην απομονώνετε τα μέλη που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο
5. Πραγματοποιήστε μια ενδιάμεση αξιολόγηση για να μάθετε πώς αισθάνονται οι μαθητές για την ομαδική εργασία.

### Πώς να ξεκινήσετε τη διαδικασία;

Οι ομάδες συνεργατικής μάθησης διαμορφώνονται από τον καθηγητή ο οποίος (Johnson & Johnson, 2017):

1. Προσδιορίζει τους στόχους της εργασίας.
2. Λαμβάνει αρκετές αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο διάρθρωσης των ομάδων μάθησης (μέγεθος, λειτουργίες, υλικά, τρόπος οργάνωσης του δωματίου).
3. Διδάσκει τις ακαδημαϊκές έννοιες, αρχές και στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζουν οι μαθητές: θετική αλληλεξάρτηση, ατομική αναφορά, αναμενόμενες συμπεριφορές μαθητών και κριτήρια επιτυχίας
4. παρακολουθεί τη λειτουργία των ομάδων μάθησης και παρεμβαίνει για να διδάξει συνεργατικές δεξιότητες και να βοηθήσει την ακαδημαϊκή μάθηση όταν χρειάζεται
5. Αξιολογεί την απόδοση των μαθητών σύμφωνα με κριτήρια αριστείας και διασφαλίζει ότι οι ομάδες επεξεργάζονται την αποτελεσματικότητα των μελών που συνεργάστηκαν.

### 4.4. Ανάπτυξη αυτόνομων μαθητών

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών για αυτονομία, έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα των κινήτρων των μαθητών. Η **αυτονομία - υποστηρικτικό στιλ** βασίζεται στην δημιουργία της σχέσης μεταξύ μαθητή και δασκάλου που στηρίζει την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών, αντί να τους ελέγχει ή να τους πιέζει να σκεφτούν, να νιώσουν ή να συμπεριφερθούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Όντως, όταν το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πίεση και έλεγχο, η εσωτερική κινητοποίηση και το αίσθημα της αυτοδιάθεσης μειώνονται. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία έχουν μαθητές που παρουσιάζουν πιο θετικές μαθησιακές συμπεριφορές και έχουν την πιθανότητα να πετύχουν καλύτερη μάθηση και σχέσεις σε σύγκριση με τους μαθητές με ελεγχόμενους δασκάλους (Reeve & Cheon, 2014).

**Οι μαθητές των δασκάλων που υποστηρίζουν την αυτονομία μπορούν να ωφεληθούν με διάφορους τρόπους και σε διάφορους τομείς όπως η ευημερία, η κινητοποίηση**

### και η μάθηση με τους εξής τρόπους (Furtak Kunter 2012):

- Αυξημένη αντίληψη του ελέγχου (δηλαδή, αυξημένη αντίληψη ότι έχει την ικανότητα, τους πόρους ή τις ευκαιρίες να επιτύχει θετικά αποτελέσματα ή να αποφύγει αρνητικές επιπτώσεις μέσω των ίδιων των ενεργειών του) .
- Μεγαλύτερα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, αυτοεκτίμησης, θετικών συναισθημάτων και ψυχολογικής ευημερίας.
- μεγαλύτερη περιέργεια, επιμονή και στρατηγικές αυτορρύθμισης
- Καλύτερη θεωρητική κατανόηση καθώς και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Πιο ικανοί να επεξεργάζονται τα υλικά και το σχολικό περιεχόμενο σε ένα βαθύτερο βαθμό.

### Ένας δάσκαλος που υποστηρίζει την αυτονομία:

- Βασίζεται στην κινητοποίηση και ακούει τις απόψεις των μαθητών, ενσωματώνοντάς τις σε οδηγίες (αντί να τις αγνοεί, να τους ασκεί κριτική ή να τις ακυρώνει)
- Είναι ευπρόσδεκτος και ζητά τη συμβολή των μαθητών στο μάθημα και υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες τους (ζητώντας ενεργά τη συνεισφορά τους μέσω συζήτησης ή μέσω ανώνυμων σχολίων)
- εκτιμά και κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών και τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης
- γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών που μπορεί να χρησιμοποιηθούν με τη σειρά τους για να αυξήσουν την κινητοποίησή τους
- μοιράζεται την οπτική του/της δίνοντας πληροφορίες και στρατηγικές σε μια μαθησιακή δραστηριότητα
- παίρνει τον χρόνο για να ακούσει, να δώσει υποστήριξη και βοηθητικά σχόλια
- Παρέχει έπαινο ως ένδειξη προόδου

### Πώς να χτίσετε μια αυτόνομη-υποστηρικτική τάξη;

Προσπαθήστε να αποφύγετε τον έλεγχο της γλώσσας ή της συμπεριφοράς προσδιορίζοντας τους παράγοντες που σας οδηγούν να υιοθετήσετε ένα στυλ

ελέγχου. Αρχικά, αναγνωρίζοντας τον έλεγχο θα γίνετε πιο προσεκτικοί σε αυτές τις συμπεριφορές και στη συνέχεια θα είστε σε καλύτερη θέση να τους αντικαταστήσετε με πιο προσαρμοστικές και ευέλικτες συμπεριφορές. Οι παρακάτω συμπεριφορές διδασκαλίας μπορούν να σας βοηθήσουν να εσωτερικεύσετε ένα στυλ κινητοποίησης με περισσότερη αυτονομία και υποστήριξη, επομένως, να υποστηρίξετε καλύτερα την αυτονομία των μαθητών σας (Reeve, 2009):

- Να ζητάτε τις απόψεις των μαθητών σε σχετικές αποφάσεις που λαμβάνονται στην τάξη και να ενσωματώνετε τις απόψεις των μαθητών .
- Προώθηση ενός φιλόξενου κλίματος όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.
- Διερευνήστε τις δυνατότητες κινητοποίησης των μαθητών σας, δηλαδή τα ενδιαφέροντά τους, ψυχολογικές ανάγκες για αυτονομία, σύνδεση με άλλους, εγγενή κίνητρα, προτιμήσεις, προσωπικούς στόχους και αξίες.
- Κρατήστε σημειώσεις σχετικά με την αρνητική συμπεριφορά ή απόδοση των μαθητών και χρησιμοποιήστε τα ως επικοινωνιακές πληροφορίες που μπορούν να σας βοηθήσουν να επαναφέρετε την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών
- Παρέχετε συνεχή υποστήριξη για την αυτονομία κατά τη διάρκεια των καθηκόντων προωθώντας την ανεξαρτησία των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων, καλώντας τους να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τις δικές τους επιδόσεις, και ενθαρρύνοντάς τους να εργαστούν μαζί, να κάνουν ερωτήσεις και να μοιραστούν ιδέες.
- Να παρέχουν πληροφορίες, στρατηγικές και αιτιολόγηση πίσω από τα καθήκοντα χρησιμοποιώντας προσαρμόσιμα μηνύματα και ενθάρρυνση αντί να παρέχουν στους μαθητές λύσεις ή άμεσες οδηγίες για το πώς να εκτελέσουν μια ειδική εργασία.

### 4.5. Να επικοινωνείτε δυναμικά

Η δυναμική επικοινωνία είναι η ικανότητα μετάδοσης σκέψεων, συναισθημάτων, αναγκών, ενώ ταυτόχρονα δίνεται προσοχή στα δικαιώματα των άλλων. Η έρευνα δείχνει ότι οι γονείς και τα σχολεία είναι σημαντικοί παράγοντες που υποκινούν τη δυναμική επικοινωνία σε ενήλικες (Yuliani, Etika, Suharto & Nurseskasatmata, 2020). Η

επικοινωνία με δυναμισμό είναι όταν λες αυτό που θέλεις να πεις σταθερά, αυθόρμητα και άμεσα, διατηρώντας τα δικαιώματα και την αξιοπρέπειά σου, ενώ ταυτόχρονα σέβεται τους άλλους, δεν τους επιτίθεσαι, αλλά αναφέρεσαι στην συμπεριφορά τους (Pirpas & Jaradat, 2010). Δυναμική επικοινωνία σημαίνει πρώτα απ' όλα να γνωρίζεις ποιες είναι οι ανάγκες σου και πώς να τις καλύψεις. Επομένως, το στιλ αυτής της επικοινωνίας δεν είναι να κερδίσεις την συζήτηση αλλά να λύσεις τα προβλήματα και να επιτύχεις τα μέγιστα αποτελέσματα. Ο δυναμισμός είναι ένας συμβιβασμός μεταξύ της παθητικής επικοινωνίας, όπου συμφωνείτε με ό, τι λέει το άλλο πρόσωπο, και μια επιθετική, όπου απαντάς με στόχο να επιβάλεις την άποψή σου (Jaradat & Jaradat, 2010)). Ο δυναμισμός περιλαμβάνει τη δυνατότητα έκφρασης των απόψεων και της οπτικής γωνίας σας, χωρίς να λέτε όχι νιώθοντας ενοχές, να μπορείτε να ζητήσετε αυτό που θέλετε, να επιλέγετε πως θα ζήσετε χωρίς ενοχές και να παίρνετε ρίσκα όταν νιώθετε ότι χρειάζεται (Pirpas & Jaradat, 2010).

Οι βασικές αρχές της αποφασιστικής επικοινωνίας (Pirpas & Jaradat, 2010):

- Απαιτεί δικαιοσύνη και δύναμη και χαρακτηρίζεται από ανθρώπους που αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους, παραμένοντας ταυτόχρονα ευαίσθητοι στα δικαιώματα των άλλων.
- Απαιτεί την εξισορρόπηση μεταξύ του τι θέλει το άτομο και του τι θέλουν οι άλλοι.
- Ανοιχτή στάση απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους.
- Ικανός να ακούσει άλλες απόψεις με σεβασμό για τους άλλους
- καταλληλότερη για θετικές μακροπρόθεσμες σχέσεις
- Επιτρέπει σε κάποιον να αμφισβητήσει την άποψή του χωρίς να είναι επιθετικός ή να αισθάνεται ταπεινωμένος.

Ορισμένοι μερδεύουν τον δυναμισμό με την επιθετικότητα, λαμβάνοντας υπόψη ότι και οι δύο συμπεριφορές συνεπάγονται την έκφραση των αναγκών και των δικαιωμάτων. Η μεγάλη διαφορά μεταξύ τους είναι ο σεβασμός προς τους άλλους ανθρώπους, που είναι χαρακτηριστικό του δυναμισμού. Οι δυναμικοί άνθρωποι σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους και πάντα σκέφτονται με όρους "win-win".

Οι επιθετικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τακτικές χειραγώγησης, κακοποίησης και δεν σέβονται τους άλλους. Σκέφτονται αρνητικά για τους άλλους και δεν λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις τους. Οι παθητικοί άνθρωποι από την άλλη δεν ξέρουν πώς να επικοινωνούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους. Ο φόβος τους για σύγκρουση είναι τόσο μεγάλος που προτιμούν να κρύβουν τα πραγματικά τους αισθήματα και τις ανάγκες τους και να διατηρούν την ειρήνη με τους άλλους. Αφήνουν τους άλλους πάντα να βγαίνουν ως νικητές σε οποιαδήποτε σύγκρουση και αυτό οδηγεί σε μια πλήρη απώλεια αυτοεκτίμησης. Τα άτομα που αποκτούν δυναμικές δεξιότητες επικοινωνίας βιώνουν λιγότερες συγκρούσεις και λιγότερο άγχος. Επομένως, ικανοποιούν τις ανάγκες τους και βοηθούν τους άλλους να καλύπτουν και τις δικές τους, και ως αποτέλεσμα έχουν ισχυρές σχέσεις στις οποίες μπορούν να βασίζονται. Όλα αυτά οδηγούν σε καλύτερη ψυχική κατάσταση και σημαντικά βελτιωμένη υγεία (Pirpas & Jaradat, 2010).

Οφέλη της δυναμικής επικοινωνίας στη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς  
Η έννοια του δυναμισμού εισήχθη από ειδικούς στο πλαίσιο της συμπεριφορικής θεραπείας και βασίζεται στην υπόθεση ότι έχει τη δυνατότητα να αναστείλει το άγχος και να μειώσει την κατάθλιψη. Έχει επίσης προταθεί ότι η δυναμική επικοινωνία οδηγεί σε βελτιωμένη αυτοεικόνα (Pirpas & Jaradat, 2010). Οι συμπεριφορικές συνιστώσες του δυναμισμού περιλαμβάνουν μια σειρά από μη λεκτικά στοιχεία όπως:

- Επαφή με τα μάτια: ένα δυναμικό άτομο θα κοιτάξει τον συνομιλητή του στα μάτια. Η απουσία βλεμματικής επαφής μπορεί να στείλει ανεπιθύμητα μηνύματα, όπως: "Δεν είμαι σίγουρος τι να πω" ή "φοβάμαι πολύ";
- Τόνος φωνής: ακόμη και το πιο δυναμικό μήνυμα θα χάσει τη σημασία του αν εκφράζεται με σιωπηλή φωνή (αυτό θα δώσει την εντύπωση της αβεβαιότητας) ή πολύ δυνατά, που θα μπορούσε να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά στον συνομιλητή
- Στάση: η στάση του σώματος ποικίλλει από κατάσταση σε κατάσταση. Ωστόσο, υπολογίζεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο πρέπει να σταθεί ευθύς: δεν είναι πολύ σκληρή, διότι μεταδίδει μια κατάσταση έντασης, όχι πολύ χαλαρή, επειδή άλλοι θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν μια τέτοια θέση ως ασέβεια.
- Εκφράσεις προσώπου: για να είναι το μήνυμα πραγματικά δυναμικό, ο κοινωνικός μμητισμός πρέπει να είναι κατάλληλος και να συνάδει με το περιεχόμενο του



μηνύματος. Διαφορετικά, αν για παράδειγμα, κάποιος χαμογελάει όταν αυτός/αυτή λέει ότι κάτι τον ενοχλεί/αυτή, τότε αυτός/αυτή παρέχει διφορούμενες πληροφορίες, οι οποίες διαφοροποιούν τον στόχο της επικοινωνίας

- Χρονική στιγμή: το πιο αποτελεσματικό μήνυμα χάνει την αποτελεσματικότητά του όταν λαμβάνεται σε λάθος χρόνο. Έτσι, για παράδειγμα, κανένα αφεντικό δεν θα ανταποκριθεί ευνοϊκά σε ένα αίτημα για αύξηση μισθού, ανεξάρτητα από το πόσο καλά γίνεται, αν ένας εργαζόμενος προσεγγίσει τους όταν ετοιμάζεται για μια σημαντική συνάντηση.
- Περιεχόμενο: ακόμη και όταν πληρούνται όλες οι άλλες προϋποθέσεις, το μήνυμα δεν μπορεί να επιτύχει τον σκοπό του αν είναι πολύ επιθετικό, με σκοπό να κατηγορήσει τον άλλον ή, αντίθετα, να εκφραστεί με πολύ συνεσταλμένο και παθητικό τρόπο.

#### 4.6. Προώθηση θετικών σχέσεων στην τάξη

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις που υποδεικνύουν θετική σχέση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών και της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου (π.χ. Birch & Ladd, 1997. Hamre & Pianta, 2001). Θετικές αλληλεπιδράσεις με σημαντικούς ενήλικες στο σχολείο μπορούν να προωθήσουν τη βελτίωση της προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές που έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές που βιώνουν φτωχές ή εξαναγκαστικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους (Birch & Ladd, 197). Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000).

Σύμφωνα με τον Monroe (2006) οι δάσκαλοι μπορούν να ξεκινήσουν και να δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές:

- Εκφράζοντας ζεστασιά, φροντίδα και εμπιστοσύνη.
- Κατευθύνοντας θετική προσοχή προς τον μαθητή
- Παροχή ενθάρρυνσης και συναισθηματικής υποστήριξης
- Αναγνώριση των δυνατοτήτων των μαθητών.
- Επίδειξη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες και τη ζωή των μαθητών
- Ευαισθησία προς τις ανάγκες των μαθητών
- Η επίγνωση ότι οι εκδηλώσεις ή τα προηγούμενα συμβάντα επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

**Στρατηγικές για θετικό κλίμα στις τάξεις:**

Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας στην τάξη, στην οποία οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και ελεύθεροι να συμμετέχουν, είναι σημαντική για ένα άνετο και θετικό περιβάλλον διδασκαλίας. Μια θετική κουλτούρα διδασκαλίας επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν στη δική τους εμπειρία μάθησης και να αναλαμβάνουν ευθύνες. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους καθηγητές να χτίσουν ένα ασφαλές και σεβαστό περιβάλλον μάθησης στην τάξη:

- ✓ Ορισμός κανόνων μαζί: Μια θετική τάξη είναι ένα μέρος όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να είναι ο εαυτός τους και να αισθάνονται ασφαλή και σεβαστά, παρέχοντας ένα πλαίσιο εργασίας που τα βοηθά να το κάνουν. Να ρωτήσετε τα παιδιά για το είδος των κανόνων που θα πρέπει να τεθούν, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων σχετικά με την επικοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα κατανοήσουν, θα αναγνωρίσουν και θα εσωτερικεύσουν τους κανόνες που ορίζονται από αυτά και τους συνομηλίκους τους.
- ✓ Προώθηση της ποικιλομορφίας και της πολυπολιτισμικότητας: Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια προοδευτική προσέγγιση για τη μεταμόρφωση της εκπαίδευσης που βασίζεται στην εκπαιδευτική ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Για παράδειγμα, η αναγνώριση των μαθησιακών στυλ των μαθητών, η ενθάρρυνσή τους να είναι υπερήφανοι για την κουλτούρα τους, η γνωριμία με τις δικές τους αξίες (πεποιθήσεις, διπολικές αξίες) και η πολυμορφία, η πολυπολιτισμικότητα θα βοηθήσει τους μαθητές να νιώσουν μέλη της τάξης.
- ✓ Μετατρέψτε τα προβλήματα σε διδακτικές στιγμές: όταν προκύπτουν προβλήματα, προσπαθήστε να πάρετε μια θετική στάση και παροτρύνετε τους μαθητές να ακολουθήσουν βήματα για την επίλυση τους. Αυτό αναπτύσσει όχι μόνο δεξιότητες για επίλυση προβλημάτων, αλλά και ομαδικές δεξιότητες εργασίας που είναι ζωτικής σημασίας στην τάξη
- ✓ Αλλαγή του περιβάλλοντος: όταν είναι δυνατό, προσπαθήστε να αλλάξετε τη ρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας, δεν υπάρχει κανόνας για τον τρόπο που θα διαμορφωθεί η τάξη σας, καθώς αυτή η ρύθμιση θα ποικίλει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, το θέμα, τον διαθέσιμο χώρο και τον τύπο του έργου στο οποίο γίνεται η εργασία. Ωστόσο, οι μαθητές δεν πρέπει να αισθάνονται απομονωμένοι και πρέπει να μπορούν να συνεργάζονται εύκολα με άλλους

- ✓ Δώστε ατομικές ευθύνες και μοιραστείτε την εξουσία στην τάξη: το να δοθούν στους μαθητές ευθύνες στην τάξη είναι μέρος της καθημερινής λειτουργίας, αλλά βοηθά επίσης τα παιδιά να χτίσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία, επειδή γνωρίζουν ότι τους έχει εμπιστευθεί μια ευθύνη. Αλλαγή των ευθυνών σε τακτά διαστήματα (π.χ., κάθε εβδομάδα)
- ✓ Αξιοποιήστε τους πόρους καινοτομίας και τεχνολογίας.

Τι να κάνετε	Τι να αποφύγετε
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνωρίστε και συνδεθείτε με κάθε μαθητή στην τάξη σας, καλώντας τους με τα ονόματά τους, μάθετε πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους.</li> <li>• Αφιερώστε χρόνο σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, ειδικά σε αυτούς που είναι πιο δύσκολοι ή εσωστρεφείς.</li> <li>• Να είστε προσεκτικοί με τα σαφή και υπονοούμενα μηνύματα που δίνετε στους μαθητές σας (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία)</li> <li>• Προωθήστε θετικό κλίμα στην τάξη εστιάζοντας όχι μόνο στη βελτίωση των σχέσεων σας με τους μαθητές σας αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους.</li> <li>• Να έχετε υπόψη σας ότι είστε πρότυπο για τη συμπεριφορά των μαθητών σας και ότι ο τρόπος που συμπεριφέρεστε και μιλάτε έχει επιρροή σε αυτούς. Να θυμάστε ότι οι μαθητές παρατηρούν το στιλ αλληλεπίδρασής σας (π.χ. ζεστασιά, σεβασμό, αλληλεπίδραση με άλλους ενήλικες) και την αντιγράφουν. Οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται ισχυρά συναισθήματα χρησιμοποιώντας τις μεθόδους σας (π.χ., παίρνοντας μια βαθιά ανάσα, μιλώντας για τις απογοητεύσεις σας). Παρόμοια, επίσης παρατηρούν αρνητικές στρατηγικές (π.χ., φωνάζοντας σε συμμαθητές, κάνοντας απρεπή αστεία).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μην εγκαταλείψετε πολύ γρήγορα τις προσπάθειές σας για να αναπτύξετε ένα θετικό κλίμα και θετικές σχέσεις με δύσκολους μαθητές. Η ανάπτυξη σχέσεων απαιτεί χρόνο και υπομονή.</li> <li>• Οι απαιτητικοί μαθητές θα επωφεληθούν από μια καλή σχέση δασκάλου-μαθητή σε σύγκριση με τους μαθητές που είναι πιο εύκολο να τα πάνε καλά και που έχουν μια θετική σχέση με τους συνομηλίκους τους.</li> <li>• Μην υποθέσετε ότι οι σεβαστές και ευαίσθητες αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές μόνο όταν αλληλεπιδράτε με νεότερους μαθητές. Μια θετική σχέση είναι απαραίτητη ανεξάρτητα από την ηλικία του μαθητή.</li> <li>• Μην υποθέσετε ότι οι σχέσεις που χτίζετε με τους μαθητές σας είναι άσχετες. Καθώς όπως έχει ήδη καλυφθεί στον παρόντα οδηγό, η ποιότητα των σχέσεων μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις.</li> <li>• Μην περιμένετε για αρνητικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις να συμβούν στην τάξη, αντί να είστε προληπτικοί και να προσπαθήσετε να αποτρέψετε την δημιουργία ενός θετικού κλίματος.</li> </ul>

#### 4.7. Δημοκρατικές πρακτικές στην τάξη

Το ΕΥΔΕΚ (Ευρωπαϊκή Δημοκρατική Εκπαιδευτική Κοινότητα) ορίζει τη Δημοκρατική Εκπαίδευση, βάσει του ψηφίσματος του 2005 του 13ου Διεθνούς Δημοκρατικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, δηλώνοντας ότι σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι μαθητές έχουν το δικαίωμα:

- ✓ Να κάνουν τις δικές τους επιλογές όσον αφορά τη μάθηση και όλους τους άλλους τομείς της καθημερινής ζωής (π.χ., να καθορίζουν μεμονωμένα τι πρέπει να κάνουν, πότε, πού, πώς και με ποιον), εφόσον οι αποφάσεις τους δεν παραβιάζουν την ελευθερία των άλλων να κάνουν το ίδιο.
- ✓ Να έχουν ίσο μερίδιο στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι οργανισμοί τους (στην προκειμένη περίπτωση τα σχολεία τους) και ποιοι κανόνες και κυρώσεις απαιτούνται.

Πράγματι, η βιβλιογραφία στον εκπαιδευτικό τομέα παρέχει στήριξη στη δημοκρατική εκπαίδευση, δείχνοντας ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εμπλέκουν τους μαθητές ως ενεργούς συμμετέχοντες στη δική τους μάθηση συνδέονται με την υψηλότερη προσέλευση των μαθητών και τα επιτεύγματα, μεγαλύτερη δημιουργικότητα και αυξημένη εσωτερική κινητοποίηση (Gray & Feldman, 2004). Σύμφωνα με το ΕΥΔΕΚ, η δημοκρατική εκπαίδευση ικανοποιεί τις ανάγκες του μαθητή, της κοινότητας και της κοινωνίας, μέσω της ανάπτυξης στοχαστικών ατόμων τα οποία είναι συνεργατικοί λύτες προβλημάτων και δημιουργικοί ευέλικτοι στοχαστές. Επιβεβαιώνει επίσης ότι η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να ισχύει για μαθητές όλων των ηλικιών και σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον, που μοιράζονται τα ακόλουθα στοιχεία:

- ✓ Γερά θεμέλια σε μια κουλτούρα αξιών ισότητας και κοινής ευθύνης
- ✓ «Ο σεβασμός τρέφει τον σεβασμό», «η εμπιστοσύνη εμπνέει εμπιστοσύνη», «η συμπόνια γεννά τη συμπόνια», «η ανοχή γεννά την ανοχή» και ούτω καθεξής
- ✓ Συλλογική λήψη αποφάσεων όπου όλα τα μέρη της κοινότητας, ανεξάρτητα από την ηλικία ή την κοινωνική θέση, έχουν τον ίδιο λόγο έναντι σημαντικών αποφάσεων (π.χ.: Σχολικοί κανόνες, προγράμματα σπουδών, μαθήματα, πρόσληψη προσωπικού, θέματα προϋπολογισμού)
- ✓ Αυτοκατευθυνόμενη ανακάλυψη, όπου οι μαθητές επιλέγουν τι μαθαίνουν,

πότε, πώς και με ποιον το μαθαίνουν (μέσω του παιχνιδιού καθώς και συμβατικών τάξεων)

✓ Η διαδικασία μάθησης επηρεάζεται από τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και τα ατομικά τους συμφέροντα.

Η έννοια της δημοκρατικής τάξης βασίζεται στην παραδοχή ότι οι αρχές της δημοκρατίας δεν είναι μόνο μια κυβερνητική έννοια αλλά και ένας τρόπος ζωής, που συνδέονται με τις κοινές τεχνικές λήψης αποφάσεων σε κάθε οργανισμό (Garrison, Neubert & Reich, 2004).

Ορισμένες από τις **βασικές αρχές που διέπουν την έννοια των δημοκρατικών τάξεων** μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Οι δημοκρατικές αίθουσες διδασκαλίας επιτρέπουν στους μαθητές να ακούγονται και να αναγνωρίζονται, κάτι που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους και τις προσωπικές τους ελευθερίες ως ανθρώπινα όντα (Apple & Beane, 2007).
2. Η δημοκρατική εκπαίδευση προωθεί την αυτονομία και την κριτική σκέψη των μαθητών (Veugelers, 2007).
3. Οι μαθητές και τα κύρια ενδιαφερόμενα μέρη (οικογένεια, άλλα ιδρύματα) ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε σημαντικές συζητήσεις που αφορούν τα κοινοτικά συμφέροντα και ζητήματα (Apple & Beane, 2007).
4. Στα δημοκρατικά σχολεία, η λήψη αποφάσεων δεν είναι μόνο για τις αρμόδιες ομάδες αλλά για όλους όσους συμμετέχουν στο σχολείο (Apple & Beane, 2007).

Πράγματι, τα **βασικά στοιχεία της δημοκρατίας** μπορούν να εφαρμοστούν στις τάξεις, δημιουργώντας μια τάξη όπου οι μαθητές αναπτύσσονται ως ενεργά, συμμετοχικά δημοκρατικά άτομα μέσω εμπειριών που είναι απαραίτητες για τη μάθηση (Wraga, 1998; Association for Supervision and Curriculum Development, 2018):

1. **Ισχύς του κοινού:** Οι δάσκαλοι δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρεάζουν τον εαυτό τους (π.χ., κανόνες της τάξης).
2. **Ελευθερία:** οι ιδέες των μαθητών έχουν βαρύτητα και τους δίνεται η ευκαιρία να

φέρουν στην τάξη προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν λήψη αποφάσεων

**3. Ίδια κεφάλαια:** κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να συμμετέχει σε συζητήσεις και αποφάσεις στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ίση προσπάθεια και προσοχή σε κάθε μαθητή για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**4. Ατομικισμός:** το περιβάλλον της τάξης είναι ανοικτό σε κάθε είδους πολιτικές και ηθικές αξίες και θέτει ως έναν τρόπο να διατηρήσει και να αναπτύξει τον αυτοέλεγχο, την αυτοπειθαρχία και τη θετική συμπεριφορά των μαθητών. Στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνονται υπόψη τα συμφέροντα όλων των μαθητών. Προωθείται η κριτική σκέψη των μαθητών.

**5. Κοινωνική ευθύνη:** οι δάσκαλοι βοηθούν τους μαθητές να εκτιμήσουν τη δική τους συμμετοχή και το πώς αυτή η συμμετοχή επηρεάζει τον κόσμο στον οποίο ζουν, χρησιμοποιώντας συμμετοχικές δημοκρατικές δραστηριότητες μέσα στις τάξεις και τις κοινότητες. Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή επίλυσης προβλημάτων στην τάξη αυξάνοντας τις κοινωνικές ευθύνες των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να ενεργούν σε ομαδικό περιβάλλον και να χειρίζονται κοινωνικές δράσεις πέρα από το σχολείο και την τάξη.

#### **Πώς μπορεί να ασκείται η δημοκρατική εκπαίδευση από τους δασκάλους;**

Η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, επηρεασμένη από εσάς ως δάσκαλος, αλλά και από γονείς και νέους στην κοινότητά σας ή στο συγκεκριμένο περιβάλλον της τάξης. Το Ινστιτούτο Δημοκρατικής Εκπαίδευσης στην Αμερική (IDEA, n.d.) παρέχει μερικές **συμβουλές για την εφαρμογή των αρχών της δημοκρατικής εκπαίδευσης στο σχολείο και την τάξη σας:**

- ✓ Δημιουργικά προσηλωμένοι μαθητές. Ακόμα κι αν εργάζεστε σε ένα πιο παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον, μπορείτε ακόμα να παρέχετε στους μαθητές την ευκαιρία να έχουν μια επιλογή όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, πέρα από το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών για να βιώσουν μια σημαντική και συμπεριληπτική εμπειρία που έχει πρακτική σχέση με την καθημερινότητα των μαθητών.
- ✓ Εφαρμογή τεχνικών δημοκρατικής εκπαίδευσης σε καθημερινή βάση. Παραδείγματα: αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, κοινή λήψη αποφάσεων, εξατομικευμένη εργασία που βασίζεται σε έργα, και πρακτική άσκηση στην

κοινότητα την οποία επιλέγουν οι μαθητές.

- ✓ Αρχίστε να χρησιμοποιείτε την ορολογία “δημοκρατικό σχολείο/τάξη” και άλλους όρους που ενδυναμώνουν την δημοκρατική εκπαίδευση.
- ✓ Προωθήστε φόρουμ συζήτησης για μαθητές. Να ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθητικά συμβούλια και σε επιτροπές διαχείρισης μαθητών-εκπαιδευτικών. Δώστε στους μαθητές σας την ευκαιρία να συμμετάσχουν στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο/τάξη.
- ✓ Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στις προσπάθειες μεταρρύθμισης στην τάξη, τα σχολεία και τις κοινότητές τους.
- ✓ Αναλάβετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας για να διαδώσετε και να τονίσετε την ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για την εξατομίκευση της μάθησης, να απομακρυνθείτε από τις συμβατικές δομές και τα προγράμματα σπουδών, προς ένα δημοκρατικό σχολείο.
- ✓ Ενθαρρύνετε το σχολείο και τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μη κερδοσκοπικά και μετασχολικά προγράμματα που τους δίνουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους και να δημιουργήσουν δίκτυα με την εξωτερική κοινότητα.
- ✓ Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στη δημοκρατική και προοδευτική εκπαίδευση.

#### 4.8. Πρακτικές αποκατάστασης για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών

Σύμφωνα με το Διεθνές Ινστιτούτο Πρακτικών Αποκατάστασης, οι πρακτικές Αποκατάστασης είναι διαδικασίες που προληπτικά δημιουργούν υγιείς σχέσεις και μια αίσθηση κοινότητας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση συγκρούσεων και αδικοπραγιών. Οι Πρακτικές Αποκατάστασης προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων μέσα στην κοινότητα, καθώς και την αποκατάσταση της κοινότητας όταν γίνεται βλάβη. Όταν ενσωματωθεί με επιτυχία σε όλη τη σχολική κουλτούρα και το κλίμα, οι πρακτικές αποκατάστασης δημιουργούν ασφαλείς και παραγωγικούς χώρους μάθησης όπου οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και ισχυρές σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες.

Οι πρακτικές αποκατάστασης παρέχουν έναν τρόπο σκέψης για συγκρούσεις ή βλάβες, απαντώντας σε ζητήματα και προβλήματα προσκαλώντας όλους τους συμμετέχοντες (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

- ✓ Συζητήστε τα συναισθήματα και τις απόψεις τους
- ✓ Προσδιορίστε τι συνέβη.
- ✓ Να περιγράψετε πώς επηρεάζει τους υπόλοιπους.
- ✓ Να βρίσκετε λύσεις για να βελτιώνετε τα πράγματα.

#### Νοοτροπία αποκατάστασης

Μια νοοτροπία αποκατάστασης περιγράφει πώς ένα άτομο κατανοεί την κοινότητα και τον ρόλο του σε αυτήν. Οι αξίες και οι έννοιες που αποτελούν τη βάση μιας νοοτροπίας αποκατάστασης περιλαμβάνουν:

- Οι σχέσεις και η εμπιστοσύνη βρίσκονται στο κέντρο της κοινότητας.
- Όλα τα μέλη της κοινότητας είναι υπεύθυνα προς και για κάθε άλλο·
- Οι πολλαπλές οπτικές είναι ευπρόσδεκτες, και όλες οι φωνές είναι εξίσου σημαντικές.
- Η επούλωση είναι μια διαδικασία απαραίτητη για την αποκατάσταση της κοινότητας.
- Όσοι προξενούν βλάβες πρέπει να λογοδοτούν και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αποκατάσταση της βλάβης
- Οι συγκρούσεις επιλύονται μέσω ειλικρινούς διαλόγου και συλλογικής επίλυσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τη βασική αιτία και τις ανάγκες των εμπλεκόμενων .

#### Γιατί να επιλέξετε πρακτικές αποκατάστασης;

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, οι αρχές της Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης έχουν προσαρμοστεί για χρήση στα σχολεία ως απάντηση στην αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής ποινικής πειθαρχίας προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι διασπαστικές συμπεριφορές. Πρακτικές αποκατάστασης εφαρμόζονται ολοένα και περισσότερο σε μεμονωμένα σχολεία και σχολικές περιοχές για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς, των παραβιάσεων των κανόνων και για τη βελτίωση του σχολικού



κλίματος και του πολιτισμού.

Οι πρακτικές αποκατάστασης μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών, των **οποίων η συμπεριφορά συχνά χρησιμεύει ως πρότυπο για τους μαθητές**. Επιτρέπουν σε κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να αναπτύσσει και να εφαρμόζει τις βασικές αξίες του σχολείου. Οι πρακτικές αποκατάστασης επιτρέπουν σε άτομα που μπορεί να έχουν διαπράξει βλάβη να αναλάβουν πλήρη ευθύνη για τη συμπεριφορά τους απευθυνόμενα στο άτομο ή τα άτομα που επηρεάζονται από τη συμπεριφορά (Schiff, 2013).

Οι ειδικοί έχουν τονίσει ότι οι παραδοσιακές πειθαρχικές επεμβάσεις που βασίζονται στο σχολείο, όπως οι πειθαρχικές προσεγγίσεις μηδενικής ανοχής που αποκλείουν μαθητές από τα σχολεία τους λόγω μη σχολικών αναστολών και αποβολών δεν είναι αποτελεσματικές. **Έρευνες δείχνουν ότι η απομάκρυνση των νέων από το περιβάλλον μάθησης τους για παρατεταμένες χρονικές περιόδους δεν είναι αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών.**

Η Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (APA), για παράδειγμα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πολιτικές μηδενικής ανοχής δεν καθιστούν τα σχολεία ασφαλέστερα, αφού τα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά αναστολής και αποβολής έχουν λιγότερο ικανοποιητικές αξιολογήσεις του σχολικού κλίματος, λιγότερο ικανοποιητικές δομές σχολικής διακυβέρνησης, και δαπανούν δυσανάλογο χρόνο σε πειθαρχικά ζητήματα (APA, 20008). Επιπλέον, η μηδενική ανοχή βλάπτει τη σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών και δεν βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους.

Οι **επιπτώσεις** αυτών των πολιτικών μηδενικής ανοχής περιλαμβάνουν (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; APA, 2008):

- Ακαδημαϊκές Δυσκολίες - Οι μαθητές που υπόκεινται σε σκληρά πειθαρχικά μέτρα που τους αποκλείουν από το σχολείο τείνουν να βρίσκονται πίσω ακαδημαϊκά και να ξοδεύουν λιγότερο χρόνο μάθησης.
- Αδικαιολόγητες Απουσίες - Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν σκληρή πειθαρχία συχνά αισθάνονται αποξενωμένοι από τα σχολεία τους, με αποτέλεσμα περισσότερες απουσίες.

• Προβλήματα συμπεριφοράς - Οι μαθητές που τιμωρούνται με μέτρα μηδενικής ανοχής συχνά μένουν πίσω από τους συνομηλικούς τους λόγω απώλειας χρόνου μάθησης και συχνά απογοητεύονται ή ντρέπονται και προχωρούν σε διακοπή της τάξης.

• Θέματα Ψυχικής Υγείας - Οι άδικες πειθαρχικές συνέπειες είναι συχνά τραυματικές για τους νέους, μειώνουν την αυτό-αξία, και ενισχύουν την δυσπιστία προς τους σχολικούς υπαλλήλους.

• Έλλειψη κινήτρων - Οι κατασταλτικές πολιτικές προκαλούν έναν κύκλο αποδέσμευσης από τα σχολεία, όπου οι μαθητές κερδίζουν λιγότερη εμπιστοσύνη και μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από τους δασκάλους τους, χάνοντας τη σύνδεση που είναι ένα τόσο κρίσιμο στοιχείο της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

• Κατάχρηση ουσιών - Καθώς οι νέοι αποξενώνονται, είναι πιο πιθανό να επιδίδονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές, βία, αλκοόλ και κατάχρηση ουσιών.

• Εγκατάλειψη σχολικού περιβάλλοντος - Η μηδενική ανοχή στέλνει ένα σαφές μήνυμα στους μαθητές ότι δεν εκτιμώνται, και τα προαναφερθέντα ζητήματα μπορεί να οδηγήσουν σε εγκατάλειψη.

#### Στοιχεία θετικών επιπτώσεων των πρακτικών αποκατάστασης

Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν επίλυση των συγκρούσεων με τη χρήση μεθόδων με τις οποίες ο δράστης, το θύμα και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη συμμετέχουν στη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης, επισημαίνοντας τις αξίες της επανόρθωσης (ψυχολογική και/ή) των σχέσεων και της κοινότητας (Ηνωμένα Έθνη, 20000; Pranis, 2011).

Η επέκταση των πρακτικών αποκατάστασης στο σχολείο έχει αναγνωριστεί ευρέως ως ευεργετική τεχνική για την αντιμετώπιση της διασπαστικής συμπεριφοράς, καθώς η προσέγγιση αυτή έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς, μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς και πρόληψη των μελλοντικών συγκρούσεων στο σχολείο (Gonzalez, 2012 - González, Sattler & Buth, 2018). Συγκεκριμένα, τα στοιχεία δείχνουν ότι σε σχολεία όπου εφαρμόζονται αυτού του είδους πολιτικές, είναι δυνατό να επιτευχθεί αυξημένη συμμετοχή, καλύτεροι βαθμοί, λιγότερη θυματοποίηση, και γενικά περιστατικά σύγκρουσης (Armour, 2014 - Kokotsaki, 2013). Επίσης, η εφαρμογή

αυτών των πρακτικών δείχνει μια θετική επίδραση στην εμπλοκή των μαθητών, την ψυχική υγεία και την ευημερία (Croxford, 2010). Άλλες μελέτες επισημαίνουν τις δυνατότητες των πρακτικών αποκατάστασης στη δημιουργία καλύτερων σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, στη βελτίωση των σχολείων, και στη μείωση των φυλετικών ανισοτήτων πειθαρχικές αναφορές (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2016).

### Παραδοσιακή και κατασταλτική προσέγγιση έναντι αποκατάστασης:

	Παραδοσιακή και τιμωρητική προσέγγιση	Προσέγγιση αποκατάστασης
<b>Η προβληματική συμπεριφορά θεωρείται ως:</b>	Παραβίαση σχολικών κανόνων, ανυπακοή εξουσίας	Βλάβη που προκαλείται σε ένα άτομο/ομάδα από άλλο
<b>Εστίαση στις διαδικασίες:</b>	Σχήμα εξουσίας, που καθορίζει ποιοι κανόνες παραβιάζονται, και ποιος φταίει	Όλοι όσοι εργάζονται για να λύσουν το πρόβλημα, να δημιουργήσουν σχέσεις και να επιτύχουν ένα αμοιβαία επιθυμητό αποτέλεσμα
<b>Η ευθύνη είναι:</b>	Λήψη τιμωρίας	Κατανόηση του αντίκτυπου των ενεργειών, ανάληψη ευθύνης για επιλογές, πρόταση τρόπων αποκατάστασης βλάβης και αποκατάστασης της κοινότητας
<b>Στόχος της αποκατάστασης είναι:</b>	Πόνος ή δυσαρέσκεια για την πρόληψη μελλοντικών καταστάσεων συγκρούσεων	Ουσιαστική αποκατάσταση της ισορροπίας και αναγνώριση της ευθύνης για τις επιλογές
<b>Αποτελέσματα ανταπόκρισης:</b>	Βραχυπρόθεσμη - οι συμπεριφορές συχνά σταματούν στιγμιαία αλλά επιστρέφουν όταν τελειώσει η τιμωρία	Μακροπρόθεσμα - οι μαθητές μαθαίνουν κρίσιμες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που βοηθούν στην κατανόηση και την αποκατάσταση της βλάβης

### Μερικά πρακτικά παραδείγματα χρήσης πρακτικών αποκατάστασης είναι:

#### 1. Ομάδες συζήτησης

Οι ομάδες συζήτησης είναι μια Πρακτική Αποκατάστασης που βοηθά στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της τάξης και δημιουργεί την ευκαιρία για κάθε μαθητή να αισθανθεί αποδεκτός και σημαντικός μέσα στην ομάδα. Μια ομάδα συζήτησης μπορεί να διαρκέσει 10 λεπτά ή μέχρι μια πλήρη περίοδο, ανάλογα με το στόχο.

- Πριν από τον πρώτο κύκλο ομιλίας σας, εξηγήστε στους μαθητές σας ότι σκοπός είναι να γνωριστούν μεταξύ τους, να μοιραστούν εμπειρίες και ιδέες. Όταν συμμετέχουμε σε μια Ομάδα Συζήτησης αφιερώνουμε χρόνο για να δώσουμε προσοχή στο τι συμβαίνει στο κεφάλι μας και στα κεφάλια των συμμαθητών μας, και αυτό μας βοηθά να γνωρίζουμε ο ένας τον άλλο, να συγκεντρωθούμε και να μάθουμε καλύτερα.
- Αν δεν είναι δυνατό να αναδιατάξετε καρέκλες ή γραφεία στην τάξη σας, να σταθείτε σε έναν κύκλο ή οβάλ γύρω από τα γραφεία, ή ζητήστε από τους μαθητές να μετακινήσουν τις καρέκλες τους έτσι ώστε να είναι στραμμένες προς το κέντρο του δωματίου. Ένας κύκλος ορίζει έναν διαφορετικό τόνο και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση. Είναι σημαντικό οι μαθητές να είναι άνετοι και όλοι να συμμετέχουν καθισμένοι στον κύκλο. Η λεκτική συμμετοχή είναι πάντα προαιρετική.
- Χρησιμοποιήστε ένα αντικείμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να περάσει γύρω από τον κύκλο ως «μέσο ειρήνης». Το κομμάτι ομιλίας περνά γύρω από τον κύκλο για να εξασφαλίσει την ισότητα της φωνής. Αυτό θα διασφαλίσει ότι μόνο ένα άτομο θα μιλάει κάθε φορά και ότι όλη η εστίαση θα είναι σε αυτό το άτομο, καθώς θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περάσει αν οι μαθητές δεν θέλουν να μιλήσουν. Αφιερώστε χρόνο για να εξηγήσετε στους συμμετέχοντες πώς να χρησιμοποιήσουν και να περάσουν το ομιλούν κομμάτι, ακόμη και αν ήδη είναι μια οικεία έννοια.
- Ως διοργανωτής, θα κάθεστε επίσης στον Κύκλο στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές. Δεν είστε εκεί για να διδάξετε ένα μάθημα ηθικής αλλά ως ισότιμος συμμετέχων. Ο διοργανωτής καλωσορίζει όσα λέγονται χωρίς να προσπαθεί να επηρεάσει ή να δώσει συμβουλές.
- Δημιουργήστε μια τελετή ή ένα μοτίβο που θα ακολουθείται κάθε φορά που

συγκαλείται ο κύκλος. Αυτό διαχωρίζει τον κύκλο από την υπόλοιπη περίοδο της τάξης. Μπορεί να περιλαμβάνει μια σύντομη εισαγωγική δραστηριότητα κάθε φορά, διαβάζοντας ένα απόσπασμα ή ποίημα, παίζοντας μουσική.

- Η χρήση μιας γνωστής τελετής καθορίζει τον τόνο και βοηθά τους μαθητές να γνωρίζουν τι να περιμένουν ενώ ομαλοποιεί μια πρακτική που μπορεί να στην αρχή να αισθάνονται ασυνήθιστα.
- Να συμπεριλάβετε στην εναρκτήρια τελετή μια υπενθύμιση των κανόνων και των αξιών (σχετικά με την ομιλία, την ακρόαση, και την επίδειξη σεβασμού και φροντίδας, ενισχύστε αυτούς τους κανόνες με θετική ανατροφοδότηση), θέματα ή ερωτήσεις στα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν και μια τελετουργία κλεισίματος.
- Χρησιμοποιήστε θέματα ή ερωτήσεις που αντιμετωπίζουν κοινωνικές και ακαδημαϊκές προκλήσεις. Σκεφτείτε λίγο πριν περάσετε το ομιλούμενο κομμάτι.

## 2. Κύκλοι ειρήνης

Ο Κύκλος Ειρήνης είναι μια δομημένη και προγραμματισμένη συνάντηση μεταξύ ενός ατόμου που προκάλεσε βλάβη, του ατόμου που υπέστη βλάβη, και της οικογένειας και των φίλων των δύο μερών, στην οποία συζητούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς και αποφασίζουν πώς θα επιδιορθώσουν τη βλάβη. Η συμμετοχή σε έναν Κύκλο Ειρήνης είναι πάντα εθελοντική.

Αυτή η πρακτική είναι μια εύκολη μέθοδος επίλυσης προβλημάτων που βοηθά τους μαθητές να επιλύσουν τα δικά τους προβλήματα, παρέχοντας στο άτομο ή τα άτομα που βλάπτονται με την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν το άτομο που προκάλεσε βλάβη, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να κάνουν ερωτήσεις και να έχουν λόγο σε τι συμβαίνει στη συνέχεια.

- **μαθητής που προκάλεσε βλάβη** – να αναλάβουν την ευθύνη, ενώ τους παρέχεται μια ευκαιρία να επανενταχθούν στο σχολείο / τάξη να τους δοθεί η ευκαιρία να κατανοήσουν πώς η συμπεριφορά τους έχει επηρεάσει τους άλλους· μια ευκαιρία να αρχίσει να επιδιορθώνει τη ζημία που προκάλεσε, να απολογηθεί, να επανορθώσει και να συμφωνήσει για αποκατάσταση ή προσωπική ή κοινωνική εργασία.

## 3. Διάσκεψη συνομηλίκων

Ένα Peer Conference, επίσης γνωστό ως μεσολάβηση από συνομηλίκους, διάσκεψη συνομηλίκων, ή κριτική επιτροπή, είναι μια εθελοντική διαδικασία που καθοδηγείται από μαθητές στην οποία μια μικρή ομάδα εκπαιδευμένων μαθητών παρέχουν θετική επιρροή σε συμμαθητές καθώς εργάζονται για να δώσουν λύση. Αναφέρεται ότι οι μαθητές κατανοούν τον αντίκτυπο των ενεργειών τους και βρίσκουν τρόπους για να επιδιορθώσουν τη βλάβη που έχουν προκαλέσει. Αυτοί οι μαθητές εκπαιδεύονται να είναι ουδέτεροι, να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν τον αναφερόμενο μαθητή να βρει τη δική του λύση αντί να του/της λείπει τι να κάνει, βοηθώντας τον/την να δημιουργήσει μια συμφωνία για την επισκευή.

- Οι μαθητές αναφέρονται σε ένα Peer Conference αφού έρχονται σε σύγκρουση με άλλους ή παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες.
- Αν ο στόχος της διάσκεψης είναι να μεσολαβήσει μεταξύ ατόμων που έχουν εμπλακεί σε σύγκρουση, το άτομο που υπέστη ζημία είναι παρόν· Σε περίπτωση παρενόχλησης, το άτομο που υπέστη ζημία δεν είναι συνήθως παρόν, εκτός αν ζητηθεί από το άτομο που υπέστη ζημία.
- Ένας σύμβουλος ενηλίκων που έχει επίσης εκπαίδευση σε μοντέλα Πρακτικών Αποκατάστασης και προωθεί το πρόγραμμα μέσα στο σχολείο, προσλαμβάνει τους μαθητές για Peer Conference παρακολουθεί την διάσκεψη και είναι διαθέσιμη για υποστήριξη αν χρειαστεί.
- Οι συμφωνίες που πάρθηκαν στην διάσκεψη ελέγχονται.

## Γλώσσα και επικοινωνία αποκατάστασης

Η εφαρμογή πρακτικών αποκατάστασης είναι σημαντική για την εφαρμογή μιας γλώσσας αποκατάστασης που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Μερικά παραδείγματα στρατηγικών της γλώσσας αποκατάστασης και επικοινωνίας είναι τα εξής:

- 1) **Ερωτήσεις αποκατάστασης:** βοηθήστε τον ερωτώμενο να μάθει από το περιστατικό και να λύσει το πρόβλημα. Είναι μη-επικριτικοί τρόποι για να ενθαρρύνουμε κάποιον να εξετάσει τα συναισθήματα των άλλων, τον αντίκτυπο των ενεργειών του / της, και τι μπορεί να γίνει για να κάνει τα πράγματα σωστά.

- Τι έγινε;
  - Τι σκεφτόσουν και τι ένιωθες τότε;
  - Ποιος πιστεύετε ότι έχει επηρεαστεί από τις ενέργειές σας;
  - Τι νομίζετε ότι μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τα πράγματα σωστά / καλύτερα;
- 2) Οι δηλώσεις για τον εαυτό: 'Η οι συναισθηματικές δηλώσεις βοηθούν τους συμμετέχοντες να παραμένουν μη επικριτικοί, να παρέχουν θετική ανατροφοδότηση μέσω συναισθηματικής ακρόασης, και να τους ενθαρρύνουν να μιλούν χρησιμοποιώντας αποκαταστατικές ερωτήσεις. Αυτές οι δηλώσεις βοηθούν στην έκφραση συναισθημάτων και στην κοινοποίηση του τρόπου με τον οποίο οι ενέργειες ενός ατόμου επηρεάζουν την ευρύτερη κοινότητα.
- Όταν σε άκουσα να μιλάς στον Τζον με τον τρόπο που το έκανες, ένιωσα απογοητευμένος επειδή εκτιμώ τον σεβασμό που έχουμε χτίσει στην τάξη.
- 3) Συναισθητική ακρόαση: συμβαίνει όταν ένα άτομο εξετάζει πραγματικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες ενός άλλου ατόμου, και κάνει μια ειλικρινή προσπάθεια να κατανοήσει την άποψη του άλλου ατόμου, εξασφαλίζοντας ότι το πρόσωπο που μιλάει αισθάνεται ότι είναι κατανοητός, και ότι η αντίληψή του / της εκτιμάται χωρίς περιορισμούς. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τον ομιλητή τους οποίους ακούμε συναισθηματικά.
- Σας ακούω να λέτε ότι είστε ακόμα πολύ αναστατωμένος με αυτό που συνέβη. Αν και είμαι κι εγώ αναστατωμένη, θέλω να ακούσω την πλευρά σου.

#### Κατανόηση: Τι να αποφύγετε;

Ενώ ακούτε...	Ενώ απαντάτε...
<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Εκτέλεση πολλαπλών εργασιών» κατά την προσπάθεια ακρόασης</li> <li>- Σκέφτομαι τι θα πω στη συνέχεια ενώ μιλάει κάποιος άλλος</li> <li>- Να σκεφθείτε πώς αυτά που λέει ο ομιλητής σχετίζονται με τις εμπειρίες μας όταν ο ομιλητής μιλά για τη δική του εμπειρία</li> <li>- Κρίνεται τον ομιλητή ή τι λέει ο ομιλητής</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να γνωστοποιείται στον ομιλητή αν συμφωνούμε ή όχι</li> <li>- Υπερβολικά πολλές ερωτήσεις διερεύνησης όταν ο ομιλητής δεν είναι έτοιμος να μοιραστεί</li> <li>- Παροχή συμβουλών</li> <li>- Παροχή ερμηνειών των κινήτρων ή της συμπεριφοράς του ομιλητή</li> <li>- Συσχέτιση της εμπειρίας του ομιλητή με τη δική μας εμπειρία</li> </ul>

#### 4.9. Εστίαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους Durlak, Domitrovich, Weissberg, και Gullotta (2015) Η Κοινωνικο-Συναισθηματική Μάθηση (SEL) περιλαμβάνει τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω ρητής διδασκαλίας και μεθόδων μάθησης με επίκεντρο τους μαθητές, βοηθώντας τους στη διαδικασία μάθησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούνται από την ικανότητα να εκφράζουν συναισθήματα όπως η ευτυχία, η θλίψη, η νευρικότητα, και ο θυμός, βοηθώντας τα παιδιά να καθορίσουν πώς να ενεργήσουν όταν αισθάνονται αυτά τα συναισθήματα. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τα συναισθήματα και την ταυτότητά τους εξασκώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με τους συνομηλικούς και τους δασκάλους τους. Η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα είναι απαραίτητες για την κοινωνικοποίηση με άλλους και για την παροχή θετικής αλληλεπίδρασης (Alzahrani κ.ά., 2019).

Το 1994, ιδρύθηκε η Συνεργατική Κοινοπραξία για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL) για τη δημιουργία υψηλής ποιότητας κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης με βάση εμπειρικά στοιχεία και την προώθηση της ένταξης της SEL ως αναπόσπαστου μέρους της σχολικής εκπαίδευσης από την προσχολική έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η SEL έχει καταστεί βασικό σημείο αναφοράς για την έρευνα και την παρέμβαση. Η Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2016) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες είναι:

- Γνωστικές
- Συναισθηματικές
- Συμπεριφορικές

Τα σημερινά σχολεία είναι όλο και πιο πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα με μαθητές από διάφορα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα. Το SEL παρέχει μια βάση για ασφαλή και θετική μάθηση και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να πετυχαίνουν στο σχολείο, στην καριέρα και τη ζωή.



### Πέντε κύριοι τομείς της SEL (CASEL, 2013):

- ✓ Αυτοεπίγνωση: περιλαμβάνει την κατανόηση των συναισθημάτων, των προσωπικών στόχων, και των αξιών. Αυτό περιλαμβάνει την ακριβή αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών κάποιου, έχοντας θετική νοοτροπία, και έχοντας μια καλά θεμελιωμένη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και αισιοδοξίας. Τα υψηλά επίπεδα αυτοεπίγνωσης απαιτούν την ικανότητα αναγνώρισης του τρόπου με τον οποίο οι σκέψεις, τα συναισθήματα, και οι δράσεις διασυνδέονται.
- ✓ Αυτοδιαχείριση: απαιτεί δεξιότητες και συμπεριφορές που διευκολύνουν την ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του καθενός. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα να καθυστερήσει την ικανοποίηση, να διαχειριστεί το στρες, ωθήσεις ελέγχου, και να επιμένει μέσα από τις προκλήσεις, προκειμένου να επιτευχθεί προσωπικούς και εκπαιδευτικούς στόχους.
- ✓ Κοινωνική ευαισθητοποίηση: περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης, συμπάθειας και αίσθησης συμπόνιας για όσους έχουν διαφορετικό υπόβαθρο ή κουλτούρα. Περιλαμβάνει επίσης την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς και την αναγνώριση των οικογενειακών, σχολικών, και κοινωνικών πόρων και υποστήριξης.
- ✓ Δεξιότητες σχέσεων: να βοηθούν τους μαθητές να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς και επιβραβευτικές σχέσεις, και να ενεργούν σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη σαφή επικοινωνία, την ενεργή ακρόαση, τη συνεργασία, την αντίσταση στην ακατάλληλη κοινωνική πίεση, την εποικοδομητική διαπραγμάτευση διενέξεων, και την αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται.
- ✓ Ευθύνη Λήψης Αποφάσεων: περιλαμβάνει την εκμάθηση τρόπων για να κάνετε εποικοδομητικές επιλογές σχετικά με την προσωπική συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Απαιτεί την ικανότητα εξέτασης των δεοντολογικών προτύπων, των ανησυχιών για την ασφάλεια, των κανόνων συμπεριφοράς για επικίνδυνες συμπεριφορές, την υγεία και την ευημερία του εαυτού και των άλλων, και την πραγματοποίηση ρεαλιστικής αξιολόγησης των συνεπειών διαφόρων δράσεων.

### Η σημασία της ανάπτυξης του SEL στα σχολεία

Η υποστήριξη από τους ενήλικες στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά είναι σημαντική για να εξασφαλιστεί ότι έχουν μια υγιή και ασφαλή ζωή, γεμάτη με καλή εκπαίδευση (Alzahrani et.al, 2019). Τα παιδιά και οι ενήλικες με υψηλά επίπεδα SEL έχουν αυξημένη ικανότητα να εκτελούν εργασίες που τους δίνονται πιο εύκολα και δείχνουν καλύτερη συμμετοχή στις σχέσεις τους, σε σύγκριση με εκείνους που λειτουργούν σε χαμηλότερα επίπεδα SEL οι οποίοι επιδεικνύουν λιγότερη παραγωγική συμμετοχή στις εργασίες και τις σχέσεις, που είναι ουσιώδεις για τη μάθηση (Simões & Alarcão, 2011).

Οι Sutherland κ.ά. (2018) δηλώνουν ότι τα παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν αναπτυξιακές δυσκολίες στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς σε μικρή ηλικία συνδέονται στενά με ορισμένου τύπου δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς στην εφηβεία (όπως η χρήση ναρκωτικών, η βία και η εγκατάλειψη του σχολείου). Έτσι, οι παρεμβάσεις (για παράδειγμα, δραστηριότητες στην αίθουσα διδασκαλίας) για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητες όταν πρόκειται για αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών στην παιδική ηλικία. Η έρευνα καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά χωρίς κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δεξιότητες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην τάξη (Alzahrani κ.ά., 2019).

Το νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού, λόγω του εξοπλισμού των παιδιών με μια καλή βάση κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Από την πρώιμη παιδική ηλικία, οι δάσκαλοι συνεργάζονται για την υποστήριξη των παιδιών και την ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων τους, πάντα λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και χρησιμοποιώντας διάφορες δραστηριότητες για να τους βοηθήσει να γίνουν υγιείς έφηβοι. (Alzahrani κ.ά., 2019). Η συμβολή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης περιλαμβάνει:

- ✓ Η ανάπτυξη του SEL σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι θεμελιώδης, καθώς το σχολείο είναι ένα από τα κύρια μέρη όπου οι μαθητές μαθαίνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

- ✓ Σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, η μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα αποφοίτησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ετοιμότητα για μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιτυχία σταδιοδρομίας, θετικές οικογενειακές και εργασιακές σχέσεις, ψυχική υγεία και μειωμένη εγκληματική συμπεριφορά (Greenberg, Crowley, 2015).
- ✓ Η διδασκαλία και η μάθηση στα σχολεία έχουν ισχυρή κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή συνιστώσα.
- ✓ Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι υψίστης σημασίας. Τα αποτελέσματα από ένα μεγάλο σώμα ερευνών έχουν δείξει ότι η παρουσία θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων προωθεί τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη καλύτερων σχολικών αποτελεσμάτων και μειωμένων περιπτώσεων προβληματικών συμπεριφορών (Williford & Wolcott, 2015).

Μερικά από τα **κύρια οφέλη** SEL που μπορεί να επηρεάσουν τη διατήρηση των μαθητών είναι ( Durlak κ.ά., 2011):

- Βελτιώνει τα επιτεύγματα
- Αυξάνει τις προκοινωνικές συμπεριφορές (η καλοσύνη, το μοίρασμα και η ενσυναίσθηση).
- Βελτιώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο
- Μειώνει την κατάθλιψη και το στρες μεταξύ των μαθητών.
- Πιο θετικές στάσεις απέναντι στον εαυτό τους, τους άλλους και τα καθήκοντα που περιλαμβάνουν ενισχυμένη αυτοαποτελεσματικότητα, εμπιστοσύνη, επιμονή, ενσυναίσθηση, σύνδεση και δέσμευση στο σχολείο, και αίσθηση σκοπού
- Πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και σχέσεις με συναδέλφους και ενήλικες.
- Μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και συμπεριφορά ανάληψης κινδύνων
- Μειωμένη συναισθηματική δυσφορία.
- Βελτιωμένα αποτελέσματα εξετάσεων, βαθμοί, και προσέλευση

### Ορισμένα βασικά σημεία αυτής της ενότητας...

**Δημιουργήστε ισχυρές προσωπικές σχέσεις στο σχολείο μεταξύ μαθητών και ενηλίκων.**

- ✓ Δημιουργήστε φροντίδα, μακροχρόνιες, προσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και ενηλίκων στο σχολείο, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει έναν ενήλικα στον οποίο να μπορεί να στραφεί και να βασιστεί.
- ✓ Να χρησιμοποιείτε συμβουλευτικά, υποστηρικτικά, και καθοδηγητικά συστήματα για να καλύπτετε τις ακαδημαϊκές και προσωπικές ανάγκες των μαθητών.
- ✓ Δημιουργήστε ισχυρές και αποτελεσματικές συνδέσεις με τις οικογένειες των μαθητών μέσω τακτικής επικοινωνίας, σχολικών και κοινωνικών εκδηλώσεων και οικιακών επισκέψεων.

**Να δημιουργείτε ένα σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης για να αναγνωρίζετε τους μαθητές που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση.**

- ✓ Να βεβαιώνετε ότι τα σχολεία χρησιμοποιούν δεδομένα για την παρακολούθηση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους, και την ακαδημαϊκή τους απόδοση για να εντοπίζουν τους μαθητές που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση.
- ✓ Να υποστηρίζετε ότι η παρακολούθηση δεδομένων θα πρέπει να ξεκινά στους άνω στοιχειώδεις βαθμούς.
- ✓ Προτρέψτε τα σχολεία να παρακολουθούν την αίσθηση ένταξης και συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο.
- ✓ Δώστε ιδιαίτερη προσοχή στους μαθητές που έχουν επαναλάβει το σχολείο, συμπεριλαμβανομένης της επανάληψης στο δημοτικό και γυμνάσιο.
- ✓ Επίλυση των προβλημάτων που εντοπίστηκαν από ένα σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης καθώς συμβαίνουν.

**Αποτρέψτε τους μαθητές από το να μείνουν πίσω και να αποτύχουν ακαδημαϊκά.**

- ✓ Ενημερώστε τους άλλους ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία είναι συχνά ένας σημαντικός λόγος για εγκατάλειψη μαθητή.
- ✓ Αύξηση του διδακτικού χρόνου στα βασικά μαθήματα κατά τη διάρκεια της

σχολικής ημέρας.

- ✓ Μειώστε το μέγεθος της τάξης σε όλες τις τάξεις και δημιουργήστε μικρές μαθησιακές κοινότητες.
- ✓ Να παρέχουν ένα-προς-ένα διδασκαλία και έντονη υποστήριξη πριν από το σχολείο, μετά το σχολείο, τα βράδια (μαθητές Λυκείου), στο καλοκαιρινό σχολείο, και στο πρώτο τρίμηνο κάθε σχολικού έτους.
- ✓ Παροχή επιπλέον βοήθειας σε βασικά μαθήματα για μαθητές που πρέπει να καλύψουν τη διαφορά ακαδημαϊκά.
- ✓ Δώστε χρόνο στους καθηγητές να συνεργαστούν για το πώς να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές που παλεύουν ακαδημαϊκά.
- ✓ Βεβαιωθείτε ότι τα σχολεία στελεχώνονται από εξειδικευμένους και καταρτισμένους δασκάλους οι οποίοι είναι ειδικοί σε αυτά που διδάσκουν και στο πώς να διδάσκουν.

#### **Εστιάζετε στη μείωση των υψηλών ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μεταξύ των μειονοτήτων.**

- ✓ Πρόσληψη και διατήρηση μειονοτικών εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα.
- ✓ Ενθαρρύνετε τα μέλη της κοινότητας με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο να χρησιμεύουν ως μέντορες ή μεσολαβητές για τους μαθητές της μειονότητας.
- ✓ Συνεργαστείτε με κρατικούς και τοπικούς οργανισμούς που εργάζονται για να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μειονοτήτων .
- ✓ Αλλαγή πολιτικών και διαδικασιών που συμβάλλουν στη δυσανάλογη τοποθέτηση των μειονοτήτων στην ειδική εκπαίδευση.

#### **Υλοποιήστε παρεμβάσεις που αυξάνουν πραγματικά τα ποσοστά διαβάθμισης.**

- ✓ Αναζητήστε στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι οι στρατηγικές και τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά με μαθητές όπως οι δικοί σας.
- ✓ Δείτε αν ο προγραμματιστής, ή κάποια άλλη υπηρεσία, παρέχει επιτόπου τεχνική βοήθεια και εκπαίδευση για την υποστήριξη της υλοποίησης.
- ✓ Αξιολόγηση: Συλλέξτε πληροφορίες αποτελεσμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών και των προγραμμάτων στη ρύθμιση σας.

#### **Πρώθηση επιτυχημένων μεταβάσεων σε βασικά σημεία της σχολικής εκπαίδευσης.**

- ✓ Βοηθήστε τους μαθητές να πετύχουν στο γυμνάσιο διατηρώντας υψηλή την καθημερινή τους συμμετοχή, εστιάζοντας σε ακαδημαϊκούς και αντιμετωπίζοντας ζητήματα συμπεριφοράς καθώς αυτά προκύπτουν.
- ✓ Εργαστείτε για έγκαιρη προαγωγή από τάξη σε τάξη με επιπλέον υποστήριξη για τους μαθητές που πρέπει να καλύψουν τις απαιτήσεις τους.
- ✓ Δώστε στους μαθητές μια ενεργή φωνή: Συγκεντρώστε πληροφορίες από μαθητές που δεν ολοκληρώνουν το γυμνάσιο για το λόγο για τον οποίο παράτησαν τις σπουδές τους για να ενημερώσουν τις μελλοντικές προσπάθειες πρόληψης.

#### **Προσφέρετε στους μαθητές επιλογές για το πώς να προετοιμαστούν για το κολέγιο και την αγορά εργασίας.**

- ✓ Προσφέρουν στους μαθητές καριέρα και τεχνική εκπαίδευση, καθώς και ένα κολέγιο με προπαρασκευαστικό πρόγραμμα σπουδών.
- ✓ Παροχή κοινοτικής βάσης, μάθησης υπηρεσιών, και εργασίας-σχετικές ευκαιρίες που βοηθούν τους μαθητές να δουν τη συνάφεια του τι μαθαίνουν στο σχολείο.
- ✓ Προσφέρουν στους μαθητές αποτελεσματικά εναλλακτικά προγράμματα στα σχολεία και τη δυνατότητα φοίτησης σε εναλλακτικά σχολεία.

#### **Εμπλέξε την κοινότητα.**

- ✓ Αναγνωρίστε ότι η βελτίωση των ποσοστών αποφοίτησης σε αυτά τα σχολεία μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κοινότητας και το σχολικό μετασχηματισμό.
- ✓ Προσεγγίστε τους ενδιαφερόμενους που θα ωφεληθούν από την εγκατάλειψη της μείωσης, συμπεριλαμβανομένων των ομάδων που ενδιαφέρονται για εκπαιδευτική αριστεία, οικονομική ανάπτυξη, ανάπτυξη της νεολαίας και μείωση του εγκλήματος.
- ✓ Εμπλοκή τοπικών φορέων που αναλαμβάνουν το κόστος των υψηλών ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων, των ομάδων πολιτών, της επιβολής του νόμου, της υγειονομικής περίθαλψης, των κοινωνικών υπηρεσιών, και των γειτονικών οργανώσεων.

## Εξετάστε τις τρέχουσες πολιτικές στο σχολείο σας.

- ✓ Να προσδιορίζετε πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις για τη διατήρηση των φοιτητών.
- ✓ Προσδιορίστε τους μαθητές που είναι πιθανό να αποβληθούν νωρίς στο σχολικό έτος, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν παρεμβάσεις για την πρόληψη της αποβολής.
- ✓ Να υποστηρίζετε πολιτικές που προάγουν τους μαθητές στην επόμενη τάξη και παρέχουν έντονη υποστήριξη ώστε να φτάσουν μέχρι το ακαδημαϊκό επίπεδο.
- ✓ Προώθηση ολιστικών προσεγγίσεων, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες στη σχολική κοινότητα, δημιουργώντας παράλληλα λύσεις στα σχολικά προβλήματα.

## 5. Συμβουλές για να γίνει το σχολείο πιο ελκυστικό για τους νέους

**1. Χρήση τεχνολογίας:** Η τεχνολογία είναι αυτό που οι μαθητές ζουν και αναπνέουν κάθε μέρα. Αν θέλετε να κάνετε την τάξη σας την πιο ενδιαφέρουσα, στην οποία όλοι αγαπούν να πάνε, τότε πρέπει να ενσωματώσετε κάποιο είδος τεχνολογίας. Αντί να δίνετε διαλέξεις και να κρατούν σημειώσεις οι μαθητές, χρησιμοποιήστε έναν έξυπνο πίνακα και ζητήστε από τους μαθητές να ανέβουν στον πίνακα και να αλληλεπιδράσουν. Αντί να δίνετε στους μαθητές ένα τεστ σε χαρτί, χρησιμοποιήστε έναν υπολογιστή ή ένα tablet. Αντί οι μαθητές να δουλεύουν μαζί σε ένα έργο, τους ζητάτε να πραγματοποιήσουν μια βιντεοκλήση με μια άλλη τάξη από μια άλλη χώρα και να συνεργαστούν μαζί τους στο έργο. Αξιοποιήστε την τεχνολογία στην τάξη και οι μαθητές σας θα ενδιαφέρονται και θα ασχολούνται με αυτά που μαθαίνουν.

**2. Παιχνίδια στην τάξη ως στρατηγικές διδασκαλίας:** Δεν έχει σημασία αν είστε οκτώ ετών ή 18 ετών, όλοι αγαπούν να παίζουν παιχνίδια. Τα παιχνίδια είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να κρατάτε τους ανθρώπους απασχολημένους, και δεν βλέπτε το γεγονός ότι έχουν πλάκα. Πολλές φορές οι μαθητές δεν παρατηρούν καν ότι μαθαίνουν επειδή είναι τόσο μέσα στο παιχνίδι. Αν οι μαθητές πρέπει να μάθουν σημαντικές λέξεις για την επιστήμη, να παίξετε Jeopardy! Αν χρειάζεται να θυμούνται

συγκεκριμένες ημερομηνίες στις κοινωνικές μελέτες, παίξουν ένα παιχνίδι μνήμης. Κάθε είδους παιχνίδι θα βοηθήσει να κάνει την τάξη σας πιο ενδιαφέρουσα, καθώς και να τους κρατήσει το ενδιαφέρον.

**3. Αποκτήστε διάδραση:** Ένα παραδοσιακό πλαίσιο για την τάξη, όπου ο δάσκαλος στέκεται μπροστά από την αίθουσα διδασκαλίας, οι μαθητές κρατούν σημειώσεις, είναι βαρετή. Αν θέλετε οι μαθητές σας να ενδιαφέρονται για αυτό που τους διδάσκετε, πρέπει να το κάνετε διαδραστικό. Βάλτε τους να συμμετάσχουν σε όλα όσα διδάσκετε. Δοκιμάστε τη μέθοδο συνεργατικής μάθησης παζλ, με την οποία οι μαθητές συνεργάζονται ως ομάδα για να μάθουν και να ολοκληρώσουν μια εργασία. Κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για το δικό του μέρος, αλλά πρέπει να εργάζεται ως ομάδα για να ολοκληρώσει την εργασία. Με τη συμμετοχή των μαθητών και τη δραστηριοποίησή τους στην πράξη, ενισχύετε τη συμμετοχή των φοιτητών και τους κάνετε να ενδιαφερθούν για το περιεχόμενο που χρειάζονται για να μάθουν.

**4. Δώστε Τους Επιλογές:** Τα μενού επιλογής δεν είναι μόνο για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Οι μαθητές λυκείου θα είναι το ίδιο χαρούμενοι όταν θα έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν τι και πώς θα μάθουν. Οι επιλογές μενού του πίνακα επιλογών είναι ατελείωτες. Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα μενού για οποιοδήποτε θέμα, ή έννοια θέλετε. Μπορείτε να δημιουργήσετε διαφορετικούς πίνακες επιλογών με βάση το μαθητή. Οι μαθητές που δυσκολεύονται μπορούν να εργαστούν σε έναν πίνακα, ενώ οι πιο προηγμένοι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε έναν άλλο. Δεν είναι μόνο ένας πολύ καλός τρόπος για να διαφοροποιείται η μάθηση, αλλά επιτρέπει και στους μαθητές να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν ενεργά.

**5. Συσχέτιση περιεχομένου τάξης με τη ζωή μαθητών:** Όταν δημιουργείτε μια σύνδεση πραγματικού κόσμου με αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές, αυτό θα τους δώσει μια μεγαλύτερη κατανόηση του γιατί πρέπει να το μάθουν:

- **Επιλέξτε υλικά** που σχετίζονται με την κουλτούρα. Οι μαθητές που δεν βρίσκουν παραστάσεις της δικής τους κουλτούρας στα κείμενα είναι πιθανό να χάσουν το ενδιαφέρον τους για ιστορίες που βασίζονται στο σχολείο. Ζητήστε από τους μαθητές σας να ολοκληρώσουν μια σύντομη έρευνα για τα εξωτερικά ενδιαφέροντά τους και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να σας βοηθήσουν στην ανάπτυξη των μαθημάτων σας. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές



σας να δουν τις συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που μαθαίνουν μέσα και έξω από την τάξη.

- **Χρησιμοποιήστε συγκεκριμένα καθημερινά παραδείγματα:** Ένας εύκολος τρόπος για να βοηθήσετε τους μαθητές να αισθανθούν προσωπικά συνδεδεμένοι με αυτό που τους διδάσκουν είναι να μιλήσετε για το πώς μπορούν να εφαρμόσουν το υλικό στην πραγματική ζωή. Στη Συστηματική Διδασκαλία για Μαθητές με Μέτριες και Σοβαρές Αναπηρίες, ο Collins προτείνει οι εκπαιδευτικοί να δείξουν πώς οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν μαθηματικές έννοιες για να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν τα προσωπικά τους οικονομικά, τη διατροφή και το καθημερινό τους πρόγραμμα.

- **Συνδέστε ρουτίνες με τη μάθηση.** Μπορείτε επίσης να προωθήσετε τη μάθηση μέσω ρουτινών στην τάξη. Για παράδειγμα, ένα παιδί που μαθαίνει να πλένει τα χέρια κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων μπάνιου μπορεί επίσης να διδάξει επιστημονικές έννοιες (μέρη του σώματος, υγιεινή και πρόληψη ασθενειών, διατήρηση νερού), ανάγνωση (σήμανση μπάνιου), αντώνυμα (ζεστό / κρύο, αριστερά / δεξιά), και μαθηματικά (καταμέτρηση).

- **Χρησιμοποιήστε τα ενδιαφέροντα και τα χόμπι των μαθητών.** Μάθετε για τι είναι παθιασμένοι οι μαθητές σας και μετά χρησιμοποιήστε αυτά τα ενδιαφέροντα ως φυσικά κίνητρα για να αυξήσετε τη δέσμευση. Είτε ένα παιδί ενδιαφέρεται για ένα πράγμα ή έχει μερικές περιοχές έντονου ενδιαφέροντος, υπάρχουν πολλές απλές στρατηγικές που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να δουλέψουν αυτά τα ενδιαφέροντα στην διδασκαλία σας.

**6. Ομαδάρχες.** Η διάλυση της τάξης σε ομάδες αυξάνει την πιθανότητα ότι όλοι θα συνεισφέρουν στη συζήτηση της τάξης και στην επίλυση προβλημάτων. Να ρωτήσετε τους μαθητές σας για τις προτιμήσεις τους σχετικά με την εργασία ή να πειραματιστείτε με το χωρισμό τους με διαφορετικούς τρόπους. Χωρίστε την τάξη στα δύο, ομαδοποιήστε τους μαθητές σε μικρές ομάδες των τριών ή τεσσάρων, ή βάλτε τους σε ζευγάρια.

**7. Δοκιμάστε τα μενού εργασίας.** Αντί όλοι οι μαθητές σας να ολοκληρώσουν την ίδια εργασία, γιατί να μην προσφέρετε ένα μενού επιλογών που να συνδέονται με το πρόγραμμα του μαθήματός σας; Μια μικρή ποικιλία και επιλογή ανακουφίζει από

την αίσθηση κούρασης που κάποιοι μαθητές βιώνουν όταν κάνουν τις ασκήσεις τους.

**8. Διδάξτε τους μαθητές δεξιότητες αυτοπαρακολούθησης:** Ένας προηγμένος τρόπος συμμετοχής των παιδιών ώστε να συνεχίσουν να ασχολούνται με τη μάθησή τους είναι να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν μεγαλύτερες δεξιότητες αυτορρύθμισης. Τα παιδιά μερικές φορές αγωνίζονται με την αυτογνωσία, οπότε μπορεί να μην συνειδητοποιήσουν πότε ξεφεύγουν από το στόχο τους ή ενεργούν με διασπαστικούς τρόπους. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και να εργάζονται ανεξάρτητα, αναπτύσσουν συνήθειες για να τους βοηθήσουν να επιτύχουν και είστε ελεύθεροι να λειτουργούν πιο ευέλικτα στην τάξη. **Παράδειγμα:** Αυτοέλεγχος της απόδοσης. Οι μαθητές συνδέονται σε ένα πίνακα που έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν ένα προκαθορισμένο πρόβλημα ή εργασία. Η προβολή μιας ρητής γραφικής αναπαράστασης της απόδοσής τους μπορεί να έχει πολύ ενθαρρυντικό αντίκτυπο στους φοιτητές.

#### 9. Τόνωση της περιέργειας

- **Χρησιμοποιήστε ερωτήσεις.** Το να σου λένε μια απάντηση συντρίβει την περιέργεια πριν καν διεγερθεί. Ξεκινήστε με την μίμηση για τον εαυτό σας και τους μαθητές σας μια πραγματικά ενδιαφέρουσα ερώτηση που ανοίγει ένα χάσμα πληροφοριών.

- **Ας υποθέσουμε ότι η περιέργεια χρειάζεται προηγούμενη γνώση.** Η περιέργεια των νέων συχνά δεν μπορεί να τονωθεί σε κάτι για το οποίο δεν γνωρίζουν πάντα. Μόλις γνωρίζουν έστω και λίγο, η περιέργειά τους μπορεί να εξάψει και να θέλουν να μάθουν περισσότερα.

- **Χρησιμοποιήστε επικοινωνία.** να ανοίξει μια φόρμα πληροφοριών και στη συνέχεια να εμπλέξει τους μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους, προκειμένου να συμπληρώσετε με πληροφορίες. Παράδειγμα: δώστε σε ένα μαθητή μια σειρά εικόνων που απεικονίζουν την αρχή της ιστορίας, και στο συνεργάτη του μια σειρά από εικόνες που δείχνουν πώς τελειώνει αυτή η ίδια ιστορία. Με την επικοινωνία μεταξύ των σπουδαστών συμπληρώνονται τα κενά πληροφοριών του άλλου.

## Βιβλιογραφία

- Allensworth, E. M. (2005). Ποσοστά εγκατάλειψης μετά από εξετάσεις στο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη των αντιφατικών αποτελεσμάτων των προσπαθειών του Σικάγο να θέσει τέλος στην κοινωνική προώθηση. Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ανάλυση πολιτικής, 27(4), 341-364.
- Alzahrani, M., & Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). Η επίδραση της κοινωνικής-συναισθηματικής ικανότητας στα παιδιά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ανάπτυξη συμπεριφοράς. Σπουδές Διεθνούς Εκπαίδευσης. 12. 141.
- Ομάδα Εργασίας Μηδενικής Ανοχής του Αμερικανικού Ψυχολογικού Συλλόγου. (2008). Είναι αποτελεσματικές οι πολιτικές μηδενικής ανοχής στα σχολεία;: Αποδεικτική εξέταση και συστάσεις. Αμερικανός ψυχολόγος, 63(9), 852-862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>.
- Apple, M., & Beane, J. A. (2007). Δημοκρατικά σχολεία: Μαθήματα Ισχυρής Εκπαίδευσης. Πόρτσμουθ, NH: Ο Χάινεμαν.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Rulong, M. J. (2008). Συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο: Κρίσιμα εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα του κτιρίου. Ψυχολογία στα Σχολεία, 45, 369-386.
- Πανοπλία, Μ. (2014). Ed White αποκαταστατική αξιολόγηση της τάξης στο γυμνάσιο: Εφαρμογή και αντίκτυπος, 2013/2014 έκτη και έβδομη τάξη. Ωστιν, TX: Το Ινστιτούτο Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης και Διαλόγου Αποκατάστασης.
- Balfanz, R., & Chang, H. N. L. (2013, Νοέμβριος). Βελτίωση της παρακολούθησης: Αυξήστε την επιτυχία. Κύρια Ηγεσία, 20-24.
- Barnby, P. (2006). Βελτίωση της πρόσληψης και της διατήρησης των εκπαιδευτικών: Η σημασία του φόρτου εργασίας και της συμπεριφοράς των μαθητών. Εκπαιδευτική έρευνα. 48.
- Bayer, Patrick & McMillan, Robert. (2005). Επιλογή και ανταγωνισμός στις τοπικές εκπαιδευτικές αγορές.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). Η σχέση δασκάλου-παιδιού και η προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό. Journal of School Psychology, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Μέσα στο μαύρο κουτί: Βελτίωση προτύπων μέσω της

- αξιολόγησης στην τάξη. Η Εκπαίδευση Στη Γρανάδα.
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., και Martin, C. (2002). Σχέσεις μεταξύ του μεγέθους της τάξης και της διδασκαλίας: πολυμεθοδολογική ανάλυση των αγγλικών νηπιαγωγείων. American Educational Research Journal, 39 (1).
- Brock, M. & Carter, E. (2013). Αποτελέσματα ενός πακέτου επαγγελματικής ανάπτυξης για να προετοιμάσει τους ειδικούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης για την εφαρμογή της πρακτικής βάσει αποδεικτικών στοιχείων. Το Περιοδικό της Ειδικής Εκπαίδευσης. 49.
- Brown & Park (2002). Παράθεση στη Srivastava, P. (2012) Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες των μαθητών που εγκαταλείπουν το δημοτικό και το γυμνάσιο. Σχέδιο της αποστολής Rajeev Gandhi Shiksha. Έτσι στην Ψυχολογία, Pt. Πανεπιστήμιο Ravishankar Shukla, Raipur.
- Bruce, M., Bridgeland, J. M., Fox, J. H., & Balfanz, R. (2011). Στην πορεία για επιτυχία: Η χρήση του δείκτη έγκαιρης προειδοποίησης και των συστημάτων παρέμβασης για την οικοδόμηση ενός βαθιού έθνους.
- Bruhweiler, C., & Blatchford, P. (2011). Επιπτώσεις του μεγέθους της τάξης και της προσαρμοστικής εκπαιδευτικής ικανότητας στις διαδικασίες της τάξης και στο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα. Μάθηση και Διδασκαλία, 21.
- Brunit, S., Huguet, P., & Monteil, J.M. (2000). Ανατροφοδότηση για την απόδοση και αυτοεστιασμένη προσοχή στην τάξη: Όταν το παρελθόν και το παρόν αλληλεπιδρούν. Κοινωνική Ψυχολογία της Εκπαίδευσης, 3. 277-293.
- Κάρτερ, P. (1999). Χαρτογράφηση του νου. Berkeley, CA: Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια Press.
- Chernyak-Hai, L., & Tzinet, A. (2013). Σχέσεις μεταξύ της αντιπαραγωγικής εργασιακής συμπεριφοράς, της αντιληπτής δικαιοσύνης και του κλίματος, της επαγγελματικής κατάστασης, και της ανταλλαγής μελών-ηγέτων. Journal of Work and Organizational Psychology, 30, 1-12.
- Chicago Public Schools, Guide and Toolkit Restoring Practices (2017). Διατίθεται στις: [https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS\\_RP\\_Booklet.pdf](https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf).
- Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, M. (2007). Σχολικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ειδική αγωγή, 28, 325-329.
- Chugh, S. (2011). Εγκατάλειψη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια μελέτη με παιδιά

που ζουν σε παραγκουπόλεις του Δελχί. Νέο Δελχί: Η ΝUΕΡΑ.

Κόεν, Τζέι. McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). Σχολικό κλίμα: Research, Policy, Teacher Education and Practice, Teachers College Record, Τόμος 111: Τεύχος 1: 180-213.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019), σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων της Ρουμανίας για το 2019 και την έκδοση γνώμης του Συμβουλίου σχετικά με το πρόγραμμα σταθερότητας της Ρουμανίας για το 2018.

Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). SEL Impact.

Collins, A., Bronte-Tinkew, J., & Logan, C. (2008). Στρατηγικές για τη βελτίωση των εξωσχολικών προγραμμάτων στις αγροτικές κοινότητες. Έρευνα για τα αποτελέσματα του βιβλίου # 2008-18.

Κράτι, Ντι. (2012). Δυνατότητα σημαντικών μειώσεων των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου: Ανάλυση μιας ολόκληρης κοόρτης 3ης τάξης. Economics of Education Review, 31, 644-662.

Croxford, D. (2010). Ένα πλαίσιο πρακτικής αποκατάστασης για τις σχολικές κοινότητες. Κλάρκσον Κοινοτικό Λύκειο. Ανακτήθηκε από <http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-School-Communities.pdf>.

D'Augelli, A.R. (2002). Προβλήματα ψυχικής υγείας μεταξύ λεσβιών, ομοφυλόφιλων και αμφιφυλόφιλων νέων ηλικίας 14 έως 21. Clin. Παιδοψυχολόγος. Η ψυχιατρική. 2002,7:433-56.

Davidson, E. (2005). Κατανόηση και βελτίωση της ποιότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Τανζανία. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ανατολικής Αγγλίας, Νόργουιτς.

Dee, T. & West, M. (2008). Η μη γνωστική επιστρέφει στο μέγεθος της τάξης. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ανάλυση Πολιτικής.

Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). Η ισχύς της μάθησης βάσει προβλημάτων. Sterling, VA: Με γραφίδα.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., και Schellinger, K. (2011). Ο αντίκτυπος της ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών: μια μετα-

ανάλυση των καθολικών παρεμβάσεων που βασίζονται στο σχολείο. Τζέι Τσάιλντ. 82, 405-432.

Duryea, S. & Ersado, A. (2003). Σχολική φοίτηση στην παιδική εργασία και τις τοπικές αγορές εργασίας στην αστική Βραζιλία, έγγραφο που παρουσιάστηκε στη Διάσκεψη για τις Κρίσεις και τις Καταστροφές: Μέτρηση και Μετρίασμός του Κόστους Διαμονής τους, 1 DB και IFPRI, ΗΠΑ.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P. III, & Booth E. A. (2011). Παραβίαση των κανόνων των σχολείων: Μια μελέτη σε επίπεδο κράτους για το πώς η σχολική πειθαρχία σχετίζεται με την επιτυχία των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη δικαιοσύνη των νέων. Νέα Υόρκη, Νέα Υόρκη Σταθμός κολεγίου, TX: Κέντρο Δικαιοσύνης του Συμβουλίου Κρατικών Κυβερνήσεων, Public Policy Research Institute of Texas A&M University.

Fall, A., & Roberts, G. (2012). Μαθητές λυκείου: Αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κοινωνικού πλαισίου, της αυτοαντίληψης, της συμμετοχής στο σχολείο, και της εγκατάλειψης των σπουδών. Εφημερίδα της Εφηβείας, 35, 787-798.

Filak, V.F. (2003). Μαθητής ψυχολογική ανάγκη ικανοποίηση και αξιολογήσεις καθηγητής-μάθημα, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, τόμος 23 Όχι. 3, σελ. 235-247.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). Το «γιατί» του μεγέθους της τάξης: μαθητική συμπεριφορά σε μικρές τάξεις. Ανασκόπηση Εκπαιδευτικών Ερευνών, 73(3), 321e368.

FRA - Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016). Εκπαίδευση: την κατάσταση των Ρομά σε 11 κράτη μέλη της ΕΕ - έρευνα για τους Ρομά - Εστιασμένα δεδομένα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Frazelle, S., & Barton, R. (2013). Εφαρμογή συστήματος έγκαιρης προειδοποίησης. Principal's Research Review, 8(4), 1-7.

Furtak, E. & Kunter, M. (2012). Αποτελέσματα της Αυτόνομης-Υποστηρικτικής Διδασκαλίας στη Μάθηση και Παρακίνηση των Μαθητών. Journal of Experimental Education, J EXP EDUC. 80. 284-316.

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). Η Δημοκρατία και η Εκπαίδευση επανεξετάζονται: Ντιούι μετά από εκατό χρόνια. Νέα Υόρκη: Ρούτλετζ.

Γκάστικ, Β. (2008). Σχολική εκεχειρία και τα πειθαρχικά προβλήματα των θυμάτων εκφοβισμού. *Educational Review*, 60(4), 391-404.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Προϋποθέσεις υπό τις οποίες η αξιολόγηση υποστηρίζει τη μάθηση των φοιτητών. *Μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, 1(1), 3-31.

Gonzalez, T. (2012). Κρατώντας τα παιδιά στα σχολεία: Αποκαταστατική δικαιοσύνη, τιμωρητική πειθαρχία και το σχολείο στη φυλακή. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281-335.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμογή αποκατάστασης της δικαιοσύνης σε ολόκληρο το σχολείο. *Επίλυση διενέξεων ανά τρίμηνο*.

Γκότφριντ. (2014). Η επιρροή των καθυστερημένων μαθητών στα κοινωνικοσυναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών. *Αρχεία Κολεγίου Εκπαιδευτικών*, 116(3), 1-35.

Gottfried, M., Stiefel, L., Schwartz, A.E., & Hopkins, B., (2017). Εμφάνιση: Ανισότητες στις χρόνιες απουσίες μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. *Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής*.

Gray, P., & Feldman, J. (2004). Παίζοντας στη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης: Προσόντα της αυτοκατευθυνόμενης ηλικιακής ανάμειξης μεταξύ εφήβων και μικρών παιδιών σε ένα δημοκρατικό σχολείο. *American Journal of Education*, 110, 108-145.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). Η υπόσχεση των πρακτικών αποκατάστασης για τη μεταμόρφωση των σχέσεων δασκάλου-μαθητή και την επίτευξη ισοτιμίας στη σχολική πειθαρχία. *Journal of Educational & Psychological Consulting*, 26(4), 325-353. doi:10.1080/10474412.2014.929950.

Χωλ, Τ. (2002). Διαφοροποιημένη Εντολή. Αναφορά αποτελεσματικών πρακτικών στην τάξη. *Εθνικό Κέντρο για την πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, CAST, Γραφείο Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των ΗΠΑ*.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., και Drew, S. (2007). Εγκατάλειψη παραγόντων κινδύνου και παραδειγματικών προγραμμάτων: Τεχνική Αναφορά. *Clemson, SC: Εθνικό Κέντρο Πρόληψης Των Εγκαταλείψεων, Κοινότητας Σε Σχολεία, Inc.*

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Οι πρώιμες σχέσεις δασκάλου-παιδιού και η

πορεία των αποτελεσμάτων του σχολείου των παιδιών μέχρι την όγδοη τάξη. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>.

Hauser, R.M., Pager, D.I., & Simmons, S.J. (2000). Φυλή-Εθνικότητα, κοινωνικό υπόβαθρο, και βαθμός διατήρησης (Έγγραφο εργασίας αριθ. 2000-08). *Κέντρο Δημογραφίας και Οικολογίας. Το Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν-Μάντισον*.

Hilger, N.G. (2016). Απώλεια γονικής εργασίας και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για παιδιά: Στοιχεία από το Λέγιο Πατεράδων 7 εκατομμυρίων. *American Economic Journal: Εφαρμοσμένη Οικονομία, προσεχώς*.

Χόι, Γ. (2006). Ακαδημαϊκή αισιοδοξία των σχολείων: μια δύναμη για τα επιτεύγματα των φοιτητών. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. <https://educationaltechnology.net/βάσει προβλημάτων-learning-pbl/>

Hunt, F. (2008). Εγκατάλειψη από το σχολείο: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε όλες τις χώρες. *Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex*.

Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). Μια διαμήκης μελέτη της κατακράτησης βαθμού: Ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα διατηρημένων φοιτητών μέσω της εφηβείας. *Σχολική Ψυχολογία Τριμηνιαία*, 22, 314-339.

Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G.E., & Dalton, M. J. (2002). Εξερευνώντας τη σχέση μεταξύ παρακράτησης και εγκατάλειψης: Μια διαχρονική μελέτη που εξετάζει τα κοινωνικοσυναισθηματικά, συμπεριφορικά, και χαρακτηριστικά επίτευξης των διατηρούμενων φοιτητών. *Ψυχολόγος της Καλιφόρνια*, 7, 51-62.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Κάνοντας συνεργατική μάθηση να λειτουργήσει. *Θεωρία στην πράξη - ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ*. 38. 67-73.

Johnson, D. W., & Johnson, F. (2017). Ένωση: Θεωρία ομάδων και δεξιότητες ομάδων (4η έκδ.). *Englewood Cliffs, NJ: Στο Prentice Hall*.

Johnson, D.R., Stout, K.E., & Thurlow, M.L. (2009). Επιλογές πτυχίου και αντιληπτές συνέπειες για τους μαθητές με αναπηρία. *Κατ' εξαίρεση*, 17(3), 119-134.

Κοκοτσάκι, Δ. (2013). Μια ανασκόπηση της εφαρμογής των προσεγγίσεων αποκατάστασης και των αποτελεσμάτων της στην τοπική αρχή του Durham. Αναφορά για τον Ντέρχαμ ΛΑ. *Κέντρο Αξιολόγησης και Παρακολούθησης, Πανεπιστήμιο Durham*.



Κερτ, Σ. (2007). "Problem-Based Learning (PBL)," in Educational Technology, 8 Ιανουαρίου 2020. Ανακτήθηκε από <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Lloyd, C.B., Mete, C. & Grant, M.J. (2009). Οι επιπτώσεις από την αλλαγή των εκπαιδευτικών και οικογενειακών συνθηκών για την πρόοδο των παιδιών στην αγροτική περιοχή του Πακιστάν: 1997-2004. *Economics of Education Review*, 28(1): 152-160.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Αντικοινωνική συμπεριφορά, ακαδημαϊκή αποτυχία, και σχολικό κλίμα: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ημερολόγιο Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών*, 8, 130-140.

Υπουργείο Εθνική Παιδεία (2005). Τελική έκθεση του προγράμματος PISA 2003. ΜΕΒ, ΑΓΚΥΡΑ.

Monroe, C.R. (2006). Κακή συμπεριφορά ή παρερμηνεία; *Ρεκόρ Δέλτα Πι*. 42, 161-165.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Εκπαίδευση για διδασκαλία: Κίνητρα και Επιπτώσεις για Πρόσληψη, Αξιολόγηση & Έρευνα στην Εκπαίδευση, 15:1, 17-32.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Σχέση των παιδιών με τους δασκάλους και δεσμούς με το σχολείο. Μια έρευνα των μοτίβων και των συσχετίσεων στη μέση παιδική ηλικία. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0).

NCEO (2018). Μαθητές με Αναπηρία & Χρόνιες Απουσίες.

Nilson, L. (2003). Βελτίωση της ανατροφοδότησης από συναδέλφους. *Πανεπιστημιακή Διδασκαλία*, 51(1), 34-38.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Επίδραση του κλίματος στην τάξη και το σχολείο για την αντίληψη των εκπαιδευτικών προβληματική συμπεριφορά. *Σχολική Υγεία*, 6(2), 125-136.

ΟΟΣΑ (2016). Μαθητές χαμηλής απόδοσης: Why They Fall Behind and How To Help Them Success, OECD Publishing, Παρίσι.

ΟΟΣΑ (2018). Δείκτης D2 Ποια είναι η αναλογία μαθητή-δασκάλου και πόσο μεγάλες είναι οι τάξεις; Εκπαίδευση με μια ματιά 2018: ΟΟΣΑ Indicators, ΟΟΣΑ Publishing, Παρίσι.

Ου, S., & Reynolds, A. J. (2008). Πρόβλεψη των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων στη διαμήκη μελέτη του Σικάγο. *Σχολική Ψυχολογία Τριμηνιαία*, 23(2), 199-229.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Δεξιότητες Αποφασιστικής Επικοινωνίας. *Annales Universitatis Arulensis Σειρά Οικονομικών*. 2. 17-17. 10.29302/oeconomica.2010.12.2.17.

Pong, S.L. & Ju, D.B. (2000). Οι επιπτώσεις της αλλαγής στην οικογενειακή δομή και το εισόδημα στην εγκατάλειψη του γυμνασίου και της μέσης εκπαίδευσης. *Journal of Family Issues*, 21, 147-169.

Razanirour, K., & Yousef, M. (2017). Η ικανοποίηση των καθηγητών ιρανικής γλώσσας από την εργασία τους και το οργανωτικό κλίμα σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. *Θέματα Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 27(4), 842-857.

Reeve, J. M. (2009). Γιατί οι καθηγητές υιοθετούν ένα στιλ ελέγχου κινήτρων προς τους μαθητές και πώς μπορούν να γίνουν πιο υποστηρικτική αυτονομία. *Εκπαιδευτικός ψυχολόγος*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.

Reeve, J. M., & Cheon, S. H. (2014). Ένα πρόγραμμα έρευνας με βάση την παρέμβαση σχετικά με τον τρόπο παρακίνησης των εκπαιδευτικών. *Παρακινητικές Παρεμβάσεις*, 18, 293-339. doi: 10.1108/S0749-74232014000018008.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Η θεωρία της αυτοδιάθεσης και η διευκόλυνση της εσωτερικής παρακίνησης, της κοινωνικής ανάπτυξης και της ευημερίας. *Αμερικανός ψυχολόγος*, 55, 68-78.

Ο Σιφ. Μ. (2013). Αξιοπρέπεια, ανισότητα και επιθυμία: Αποτελεσματικές Στρατηγικές Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης για την Τοποθέτηση του «Αγωγού Σχολείο-Φυλακή». Ανάκτηση από: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-ccrr-conf-2013.pdf>.

Sharkey, P. (2010). The Acute Effect of Local Homicides on Children's Cognitive Performance. *Πρακτικά της Εθνικής Ακαδημίας Επιστημών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής*, 107, 11733-11738.

Silver, R.B., Ilielle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Τροχιές συμπεριφοράς εξωτερικού μέσα στην τάξη: Συμβολή των χαρακτηριστικών του παιδιού, των οικογενειακών χαρακτηριστικών και της σχέσης δασκάλου-παιδιού κατά τη διάρκεια

της σχολικής μετάβασης. *Journal of School Psychology* (43) 39-60.

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). Ένα eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento sociemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

Sinay, S. N. (2017). Kepemimpinan Visioner, Iklim Sekolah, Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη Dan Kerjasama Kerja Guru SMP. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, XXIV(1).

Slavin, R., Hurlley, E. & Chamberlain, A. (2003). Συνεργατική μάθηση και επιτεύγματα: Θεωρία και έρευνα. 177-193.

Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Προγνωστικοί της Κατηγορικής Υψηλού Κινδύνου Εγκατάλειψης Σχολείων. *Journal of Counseling and Development* 85, 196-203.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M. (2018). Μείωση των συμπεριφορών που αφορούν τα προβλήματα των παιδιών και βελτίωση των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων μεταξύ δασκάλου και παιδιού: Μια τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή του BEST στην CLASS. *Early Child Hood Research Quarterly*, 42, 31-43. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001.

Τόμλινσον. (2005). Κατάταξη και διαφοροποίηση: Παράδοξο ή καλή πρακτική; *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Κοινωνικο-οικονομικοί καθοριστικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής επιτυχίας. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση και λογοδοσία*, 24(3), 175-187.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). Οι τοίχοι μιλούν: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement, *Journal of Educational Administration*, τομ. 46/1.

Veugelers, W. (2007). Δημιουργία κριτικής-δημοκρατικής εκπαίδευσης για τους πολίτες: Ενίσχυση της ανθρωπότητας και της δημοκρατίας στην ολλανδική εκπαίδευση. Σύγκριση: Ένα Περιοδικό Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. 37.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Οικοδόμηση και υποστήριξη κοινοτήτων φροντίδας. Στο βιβλίο C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Έρευνα, πρακτική και σύγχρονα θέματα* (σελ. 253-279). Λόρενς Έρλμπαουμ Συνεργάτες Εκδότες.

Weblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). Σε λάθος δρόμο: Πώς η παρακολούθηση

σχετίζεται με την εγκατάλειψη του γυμνασίου. *Equity & Excellence in Education*, 46, 270-284.

Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Χαρακτηριστικά προγράμματος και δασκάλου Πρόβλεψη της εφαρμογής του τραπεζικού χρόνου με προσχολικά άτομα που εμφανίζουν διασπαστικές συμπεριφορές. *Επιστήμη της πρόληψης: την επίσημη εφημερίδα της Εταιρείας Έρευνας για την Πρόληψη*.

Ουράγκα. (1004). *Λύκειο της Δημοκρατίας: Η Περιεκτική Μεταρρύθμιση Λυκείου και Εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες*. Lanham, MdUniversity Press of America.

Yukl, G. (1994). *Ηγεσία σε οργανισμούς* (3η έκδ.). Englewood Cliffs, NJ: Πρέντις Χολ.

Yuliani, E., Etika, A., Suharto, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Ανάλυση των Δυναμικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων σε Εφηβική Υγεία με Επιθετική Συμπεριφορά. Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*.

Collins, A., Bronte-Tinkew, J., & Logan, C. (2008). Strategies for improving out-of-school programs in rural communities. *Child Trends Research-to-Results Brief # 2008-18*.

Cratty, D. (2012). Potential for significant reductions in dropout rates: Analysis of an entire 3rd grade state cohort. *Economics of Education Review*, 31, 644-662.

Croxford, D. (2010). A restorative practice framework for school communities. *Clarkson Community High School*. Retrieved from <http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-School-Communities.pdf>.

D'Augelli, A.R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clin. Child Psychol. Psychiatry*. 2002;7:433-56.

Davidson, E. (2005). Understanding and improving quality in Tanzanian primary schooling. PhD dissertation, University of East Anglia, Norwich.

Dee, T. & West, M. (2008). The Non-Cognitive Returns to Class Size. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *J. Child.* 82, 405-432.

Duryea, S. & Ersado, A. (2003). School attendance child labor and local labor markets in urban Brazil, paper presented at the Conference on Crises and Disasters: Measurement and Mitigation of their Human Costs, 1 DB and IFPRI, USA.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P. III, & Booth E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. New York, NY; College Station, TX: Council of State Governments Justice Center; Public Policy Research Institute of Texas A&M University.

Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.

Filak, V.F. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations, *Educational Psychology*, Vol. 23 No. 3, pp. 235-247.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321e368.

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2016). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States - Roma survey - Data in focus. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frazelle, S., & Barton, R. (2013). Implementing early warning system. *Principal's Research Review*, 8(4), 1-7.

Furtak, E. & Kunter, M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Teaching on Student Learning and Motivation. *Journal of Experimental Education*, J EXP EDUC. 80. 284-316.

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). Democracy and Education Reconsidered: Dewey after One Hundred Years. New York: Routledge.

Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391-404.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 3-31.

Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281-335.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative

justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*.

Gottfried, M. A. (2014). The influence of tardy classmates on students' socio-emotional outcomes. *Teachers College Record*, 116(3), 1-35.

Gottfried, M., Stiefel, L., Schwartz, A.E., & Hopkins, B., (2017). Showing up: Disparities in chronic absenteeism between students with and without disabilities. Institute for Education and Social Policy Working Paper.

Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 110, 108-145.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. doi:10.1080/10474412.2014.929950.

Hall, T. (2002). Differentiated Instruction. *Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., and Drew, S. (2007). Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>.

Hauser, R.M., Pager, D.I., & Simmons, S.J. (2000). Race-Ethnicity, social background, and grade retention (Working Paper No. 2000-08). Center for Demography and Ecology. The University of Wisconsin-Madison.

Hilger, N.G. (2016). Parental Job Loss and Children's Long-Term Outcomes: Evidence from 7 Million Fathers' Layoffs. *American Economic Journal: Applied Economics*, forthcoming.

Hoy, W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

<https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Hunt, F. (2008). *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex.

Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22, 314-339.

Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G.E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California Psychologist*, 7, 51-62.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice - THEORY PRACT.* 38. 67-73.

Johnson, D. W., & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.R., Stout, K.E., & Thurlow, M.L. (2009). Diploma options and perceived consequences for students with disabilities. *Exceptionality*, 17(3), 119-134.

Kokotsaki, D. (2013). A review of the implementation of restorative approaches and its outcomes within Durham local authority. A Report for Durham LA. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Kurt, S. (2007). "Problem-Based Learning (PBL)," in *Educational Technology*, January 8, 2020. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Lloyd, C.B., Mete, C. & Grant, M.J. (2009). The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997-2004. *Economics of Education Review*, 28(1): 152-160.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.

Ministry of National Education (2005). *PISA 2003 Project National Final Report*. MEB, ANKARA.

Monroe, C.R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? *Kappa Delta Pi Record*. 42, 161-165.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). *Training to Teach:*

*Motivating Factors and Implications for Recruitment, Evaluation & Research in Education*, 15:1, 17-32.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0).

NCEO (2018). *Students with Disabilities & Chronic Absenteeism*.

Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Ment Health*, 6(2), 125-136.

OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2018). *Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes? Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Ou, S., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199-229.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*. 2. 17-17. [10.29302/oeconomica.2010.12.2.17](https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17).

Pong, S.L. & Ju, D.B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21, 147-169.

Razavipour, K., & Yousef, M. (2017). Iranian English language teachers' job satisfaction and organisational climate in public and private schools. *Issues in Educational Research*, 27(4), 842-857.

Reeve, J. M. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.

Reeve, J. M., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. *Motivational Interventions*, 18, 293-339. doi: 10.1108/S0749-742320140000018008.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.



Schiff, M. (2013). Dignity, Disparity and Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug The “School-To-Prison Pipeline”. Retrieved from: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-ccrr-conf-2013.pdf>.

Sharkey, P. (2010). The Acute Effect of Local Homicides on Children’s Cognitive Performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 11733-11738.

Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* (43) 39-60.

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

Sinay, S. N. (2017). Kepemimpinan Visioner, Iklim Sekolah, Continuing Professional Development Dan Kepuasan Kerja Guru SMP. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, XXIV(1).

Slavin, R., Hurley, E. & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. 177-193.

Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling and Development* 85, 196-203.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31–43. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic Determinants of Academic Achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement, *Journal of Educational Administration*,

Vol. 46/1.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 37.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and Sustaining Caring Communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 253-279). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Weblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). On the wrong track: How tracking is associated with dropping out of high school. *Equity & Excellence in Education*, 46, 270-284.

Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*.

Wraga, W. (1004). *Democracy’s High School: The Comprehensive High School and Educational Reform in the United State*. Lanham, MdUniversity Press of America.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yuliani, E., Etika, A., Suharto, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of Assertive Communication Skills in Adolescents Health With Aggressive Behavior.



### APPLE

Πλατφόρμα Έγκαιρης Ειδοποίησης για την αποφυγή εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης σε νέους



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

Το περιεχόμενο του παρόντος εντύπου αντιπροσωπεύει τις απόψεις του συντάκτη και αποτελεί αποκλειστική του ευθύνη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν αναλαμβάνει καμία ευθύνη για τη χρήση των πληροφοριών που περιέχει.