Παραδοτέο Π3.1:
Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης».

«Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικός ΟΠΣ 5032528] Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Ελένη Διδασκάλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ενότητα 1: Μαθητές με Κοινωνικές, Συναισθηματικές & Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΚΣΣΔ)

Ορισμός & Είδη Δυσκολιών

Ο όρος ΚΣΣΔ χρησιμοποιείται ως μια μεγάλη κατηγορία, η οποία περιλαμβάνει ένα εύρος δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας στους τομείς της κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής ή/και συμπεριφοράς και οι οποίες τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες του σχολείου (CCEA, 2014·Evans, Harden, Thomas, & Benefield, 2003). Οι δυσκολίες αυτές συνήθως είναι χρόνιες και σύνθετες και επιδρούν αρνητικά τόσο στη μάθηση των ίδιων των μαθητών με ΚΣΣΔ, όσο και στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας (Cooper, 2010). Όλες οι σύγχρονες προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για τον προσδιορισμό των προαναφερθέντων δυσκολιών, συγκλίνουν στην τοποθέτηση, ότι οι συγκεκριμένες δυσκολίες δεν μπορούν να οριστούν και να μελετηθούν ανεξάρτητα από την επιρροή που ασκούν, στην εκδήλωση και παγίωσή τους, τα σχολικά περιβάλλοντα εντός των οποίων αυτές αναπτύσσονται (Evans et al., 2003).

Οι ΚΣΣΔ μπορεί να εκδηλώνονται με ποικίλες μορφές και να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων: απόσυρση, καταθλιπτική συμπτωματολογία, σχολική φοβία, σωματική ή/και λεκτική επιθετικότητα προς συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς, ανυπακοή προς εκπαιδευτικούς, αγένεια προς το προσωπικό του σχολείου, περιορισμένη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, επίμονη αδυναμία συγκέντρωσης σε μαθησιακούς στόχους, εκρήξεις θυμού, έκδηλη απογοήτευση στο σχολείο, αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους και εμπλοκή σε βιαιοπραγίες (CEEA, 2014· DfES, 2001). Το κατά πόσο ένα παιδί ή έφηβος/η που μπορεί να εκδηλώνει μερικές ή αρκετές από τις προαναφερθείσες δυσκολίες, εκτιμάται ότι αντιμετωπίζει ΚΣΣΔ., «*εξαρτάται από μια σειρά από παράγοντες, όπως είναι η φύση, η συχνότητα, η επιμονή, η σοβαρότητα των δυσκολιών και η συσσωρευτική επίπτωσή τους στη συμπεριφορά ή / και κοινωνικο-συναισθηματική του ευημερία, πάντα συγκριτικά με αυτό που αναμένουμε για έναν μαθητή της συγκεκριμένης ηλικίας*» (DCFS, 2008, σελ. 13).

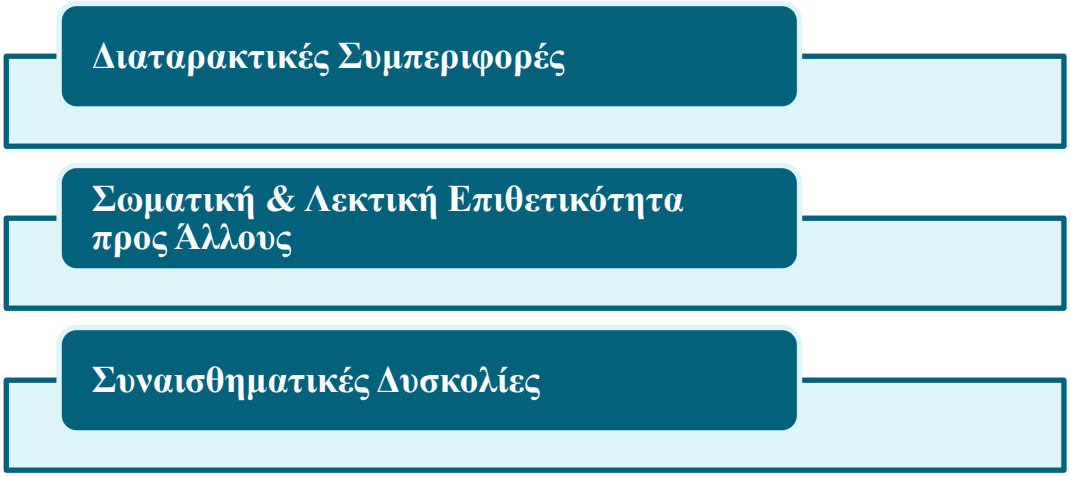
Η συχνότητα εκδήλωσης των παραπάνω δυσκολιών έχει βρεθεί, ότι συνδέεται με την ηλικία, το φύλο των μαθητών αλλά και τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Όπως καταδεικνύουν τα δεδομένα σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη Βρετανία (DFE, 2012· Sabates & Dex, 2012· Sammons, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart, & Jelicic, 2008·

Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2012), τα αγόρια που εκδηλώνουν ΚΣΣΔ τείνουν να είναι περισσότερα από τα κορίτσια, καθώς και οι μαθητές των ηλικιών 11-15 ετών, συγκριτικά με άλλες ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, στις παραπάνω μελέτες έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με ΚΣΣΔ συχνά προέρχονται από δυσμενή οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, που δεν βιώνουν τέτοιου τύπου αντιξοότητες.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές με ΚΣΣΔ, διαθέτουν το επίπεδο ικανοτήτων που χρειάζεται για να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Παρόλα αυτά, συχνά δεν συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο και μπορεί να εκδηλώνουν ανεπιθύμητη και δόκιμη συμπεριφορά σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις (DfEE, 1994· DFE, 2012· Evans et al., 2003). Επιπλέον, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθησή και μπορεί να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Η αμοιβαία δυναμική σχέση που έχει βρεθεί ότι υπάρχει μεταξύ των ΚΣΣΔ και των προβλημάτων στη μάθηση, δε μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο ποια από τις δύο προαναφερθείσες περιοχές δυσκολιών (μάθηση /συμπεριφορά) λειτουργεί ως αιτία και ποια ως συνέπεια της άλλης (Kaufman, 2005· Oliver & Reschly, 2010· Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, & Morgan, 2008).

Συχνότητα Εκδήλωσης ΚΣΣΔ

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε ένα μεγάλο δείγμα Εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας (συμμετείχαν περισσότεροι από 600 εκπαιδευτικοί) (Didaskalou & Millward, 2001), οι ΚΣΣΔ που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν εντός της σχολικής τάξης, συνήθως περιλαμβάνουν (με φθίνουσα συχνότητα εκδήλωσης): α) *Διαταρακτικές Συμπεριφορές*, β) Συμπεριφορές που καταδεικνύουν *λεκτική και σωματική επιθετικότητα* προς άλλους και γ) *Συναισθηματικές δυσκολίες*.



Σχήμα 1. Συχνότητα Εκδήλωσης ΚΣΣΔ

Οι *Διαταρακτικές Συμπεριφορές* περιλαμβάνουν κυρίως προβλήματα δευτερεύουσας σημασίας, τα οποία, όμως, έχουν μια συσσωρευτική αρνητική επιρροή στη ροή του μαθήματος και στη λειτουργία της τάξης. Συνήθως περιλαμβάνουν συμπεριφορές, όπως: μαθητής/ες διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος ή την λειτουργία της τάξης κάνοντας περιττά σχόλια, παίρνοντας το λόγο αυθαίρετα, αποσπώντας την προσοχή των συμμαθητών τους, κάνοντας περιττούς, μη λεκτικούς, θορύβους, μιλώντας χωρίς άδεια κ.α. Όσον αφορά τις συμπεριφορές που καταδεικνύουν *Επιθετικότητα,* αυτές αναφέρονται σε σοβαρότερης φύσης προβλήματα, συγκριτικά με τα παραπάνω, τα οποία συχνά απαιτούν την άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ώστε να μην εξελιχθούν σε εντονότερες συγκρούσεις. Συνήθως περιλαμβάνουν συμπεριφορές, όπως: μαθητής/ές σπρώχνουν, δίνουν κλωτσιές, χτυπούν άλλα παιδιά, προβαίνουν σε αναιδή και προσβλητικά σχόλια μέσα στην τάξη, δεν υπακούουν στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, κ.α. Τέλος, οι *Συναισθηματικές Δυσκολίες*, σε αντίθεση με τις συμπεριφορές των δύο παραπάνω κατηγοριών, κυρίως αναφέρονται σε ψυχολογικού τύπου δυσκολίες, όπως: υπερβολική σιωπή, απομόνωση, καταθλιπτική συμπτωματολογία, έντονο άγχος, κ.α.

Όσον αφορά τα σχολεία της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, σύμφωνα με τις δηλώσεις των καθηγητών, διαφορετικών ειδικοτήτων (περισσότεροι από 800), που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποίησε η Koutrouba (2013), οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές εντός της σχολικής τάξης αναφέρονται σε περιστατικά, όπως: οι μαθητές τεμπελιάζουν, πετάγονται και μιλούν χωρίς άδεια, χαζεύουν και δεν είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα, αργούν να εισέλθουν στην τάξη, προβαίνουν σε μη απαραίτητους και ενοχλητικούς θορύβους, τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα στην ώρα του μαθήματος και εκφοβίζουν λεκτικά τους συμμαθητές τους.

Αρκετοί ερευνητές και επαγγελματίες στο χώρο, υποστηρίζουν ότι η έκταση των ΚΣΣΔ που εκδηλώνουν οι μαθητές, συνδέεται άμεσα με τις πρακτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία στον τομέα της συμπεριφοράς, καθώς και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς της τάξης (*classroom behavior management*). Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις παρεμβάσεις και τις πρακτικές που ακολουθούν μπορεί να αποτρέψουν την εκδήλωση, να περιορίσουν τη συχνότητα εκδήλωσης ή αντίθετα να συμβάλουν στην ενίσχυση των προαναφερθεισών δυσκολιών (Cooper & Jacobs, 2011· DFE, 2012· Oliver & Reschly, 2010· Sylva et al., 2012).

Ενότητα 2. Θετική Παρέμβαση & Υποστήριξη της Συμπεριφοράς στο Σχολείο (SWAPBS)

Παρά τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν γίνει, η κοινωνική ένταξη της ομάδας μαθητών με ΚΣΣΔ εντός του σχολικού πλαισίου, παραμένει ακόμα ζητούμενο. Συχνά οι συγκεκριμένοι μαθητές παραμένουν περιθωριοποιημένοι, μπορεί να στοχοποιούνται από συμμαθητές, διαθέτουν λίγους ή καθόλου φίλους και δεν απολαμβάνουν το βαθμό αποδοχής των συμμαθητών τους χωρίς ΚΣΣΔ (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013· Cooper, 2010· Farrell, & Humphrey, 2009· Lewis, Jones, Horner, & Sugai, 2015). Επομένως, υπάρχουν ακόμα μεγάλα περιθώρια βελτίωσης των προσεγγίσεων και πρακτικών μας, προκειμένου να είμαστε σε θέση να μιλάμε για ένα σχολείο που πραγματικά ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων (Cooper, 2010· Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007).

Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω περιορισμοί, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια μιας ευρύτερης συλλογιστικής επίλυσης προβλημάτων, το μοντέλο RTI (Response to Intervention-Ανταπόκριση στην παρέμβαση), το οποίο έχει εφαρμογές στους τομείς της μάθησης και συμπεριφοράς. Αποτελεί μία συστημική προσέγγιση που στοχεύει στη δημιουργία αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης, που λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδικό προσωπικό, κ.α.) (Fuchs & Fuchs, 2006· Fuchs & Deshler, 2007).

Η ενσάρκωση του συγκριμένου μοντέλου, σε επίπεδο συμπεριφοράς αντανακλάται στις πρακτικές που περιλαμβάνει η *Θετική Παρέμβαση & Υποστήριξη της Συμπεριφοράς στο Σχολείο* (SWAPBS (School-wide Positive Behavior Intervention & Support- http://www.apbs.org/new_apbs/genintro.aspx). Πρόκειται για μια συστημική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην πρόληψη και στην ομαδική επίλυση προβλημάτων, μέσα από τον περιορισμό των παραγόντων επικινδυνότητας και την ενίσχυση των προστατευτικών μηχανισμών που προάγουν τη θετική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Horner & Sugai, 2015· Sugai & Horner, 2006). Μέχρι πρόσφατα, οι κλασσικές εξατομικευμένες προσεγγίσεις των ΚΣΣΔ, επικεντρώνονταν, κατά κύριο λόγο, σε μια διαδικασία αναμονής της αποτυχίας των μαθητών, η οποία σηματοδοτούσε την έναρξη σχετικών δράσεων και παρεμβάσεων, με στόχο των περιορισμό των δυσκολιών τους στους τομείς της συμπεριφοράς και μάθησης (Grosche & Volpe, 2013, σελ. 255). Σε αντίθεση με την προαναφερθείσα περιοριστική συλλογιστική, η σύγχρονη *Θετική Παρέμβαση και Υποστήριξη της Συμπεριφοράς σε Επίπεδο Σχολείου*, δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση της μαθησιακής και κοινωνικής συμμετοχής και συμπεριφοράς, όλων ανεξαιρέτως των μαθητών,

μέσα από την εφαρμογή ποικίλων προσεγγίσεων και εμπειρικά τεκμηριωμένων στρατηγικών (Horner & Sugai, 2015· Horner, Sugai, & Anderson, 2010· Sugai & Horner, 2002).

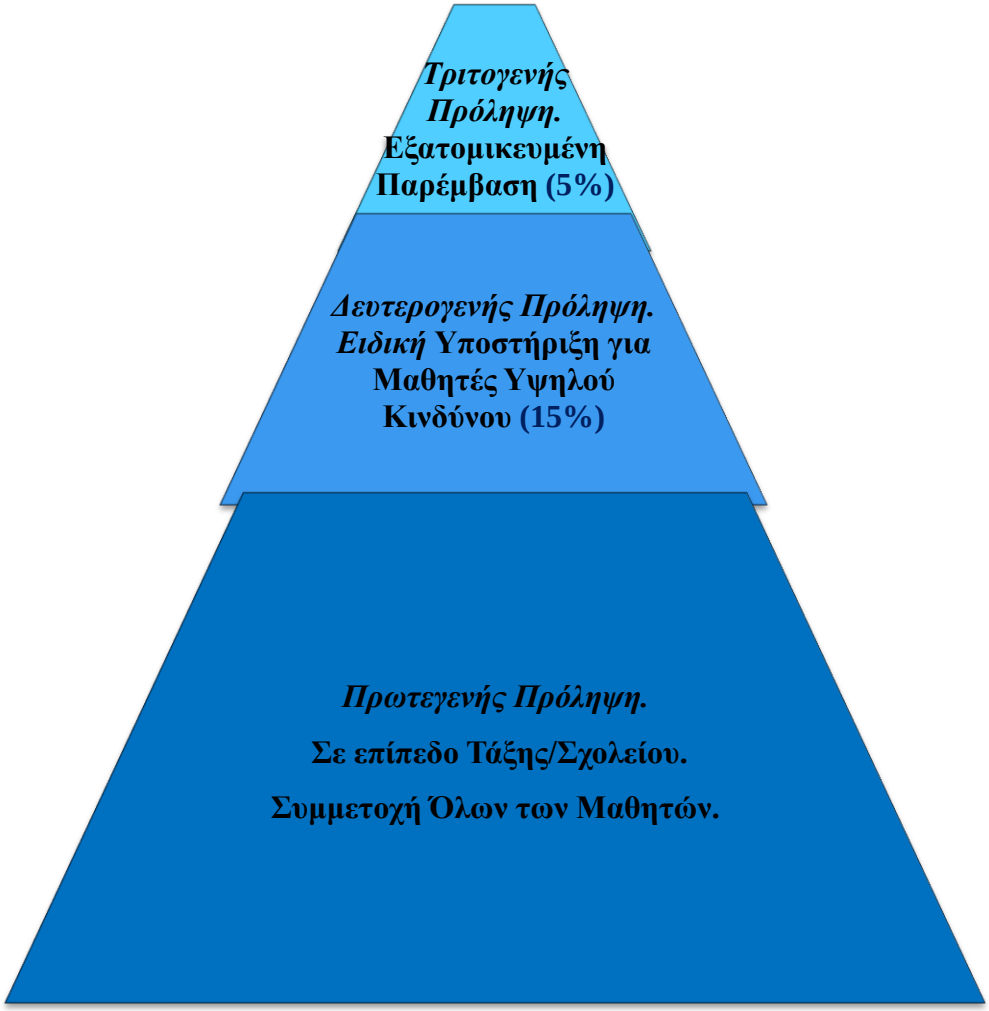
Χαρακτηριστικά & Προϋποθέσεις

Μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι: «α) Παρέχει ένα συνεχές σύστημα υποστήριξης εστιασμένο στην πρόληψη, β) Περιλαμβάνει προληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση των κοινωνικών συμπεριφορών, γ) Περιλαμβάνει εμπειρικά τεκμηριωμένες πρακτικές, δ) Στοχεύει σε αλλαγές (σε επίπεδο συστημάτων) για την υποστήριξη αποτελεσματικών πρακτικών και ε) Εστιάζει στη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων» (Sugai & Horner, 2002, σελ. 131).

Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση Θετικών Παρεμβάσεων Υποστήριξης, αποτελεί η ίδρυση ομάδων συνεργασίας εντός του σχολείου αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, στελέχη διοίκησης της σχολικής μονάδας, εκπροσώπους γονέων καθώς και ειδικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγους). Οι ομάδες συνεργασίας είναι υπεύθυνες, μεταξύ άλλων, για: α) τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την έκταση και τη συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών που προβληματίζουν (χορήγηση ερωτηματολογίων, κλιμάκων παρατήρησης, συνεντεύξεις μαθητών, κ.α.), β) την ανάλυσή των δεδομένων και πληροφοριών γ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εμπειρικά τεκμηριωμένες στρατηγικές πρόληψης και αξιολόγησης των ΚΣΣΔ των μαθητών, και δ) την εφαρμογή των οργανωμένων παρεμβάσεων και στρατηγικών αντιμετώπισης και την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητάς τους (Lewis et al., 2015· Sugai & Horner, 2006·2002).

Επίπεδα Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς

Η Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς περιλαμβάνει δράσεις και εφαρμογές οι οποίες υλοποιούνται σε τρία επίπεδα πρόληψης τα οποία δομούνται ως ένα συνεχές (Horner & Sugai, 2015; Lewis et al., 2015). Οι μαθητές με ΚΣΣΔ μπορεί να λαμβάνουν συγχρόνως υποστήριξη και στα τρία επίπεδα πρόληψης (Σχήμα 2) που περιγράφονται στη συνέχεια, σύμφωνα με το βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθώς και την πρόοδό τους στις παρεμβάσεις που συμμετέχουν κάθε φορά. Συγκεκριμένα:



Σχήμα 2. Τριών Επιπέδων Πρόληψη & Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς (Βιβλιογραφική Πηγή Σχήματος: Sugai & Horner, (2006), σελ. 247).

Επίπεδο Πρωτογενούς πρόληψης: Υλοποιείται σε επίπεδο ολόκληρης της γενικής τάξης και στοχεύει στον περιορισμό της εκδήλωσης ΚΣΣΔ, μέσα από τη διδασκαλία αναλυτικών προγραμμάτων κοινωνικής συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει καθολική αξιολόγηση της συμπεριφοράς στην τάξη και χρήση των δεδομένων για τη λήψη σχετικών αποφάσεων και την παροχή υποστήριξης. Επιπλέον, στοχεύει στον εντοπισμό των μαθητών εκείνων που διατρέχουν υψηλή επικινδυνότητα για να εκδηλώσουν ΚΣΣΔ (Horner et al., 2010, σελ. 4· Lewis et al., 2015).

Επίπεδο Δευτερογενούς πρόληψης: Απευθύνεται σε ένα μικρό αριθμό μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο να αποτύχουν σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς και έχουν ανάγκη επιπλέον

συμπληρωματικής διδασκαλίας και συμπεριφορικής υποστήριξης. Για αυτή τη μικρή ομάδα μαθητών υλοποιούνται εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε ομαδικό επίπεδο ή εξατομικευμένα που στοχεύουν στην μείωση της έντασης και της συχνότητας εκδήλωσης των υφιστάμενων ΚΣΣΔ. Στόχος είναι να μειωθούν οι υφιστάμενες περιπτώσεις εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Εφαρμόζεται ένα συνεχές σύστημα παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, παρέχεται σχετική ανατροφοδότηση και ενισχύεται η συνεργασία οικογένειας και σχολείου για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Τα δεδομένα της αξιολόγησης συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις επιπλέον δράσεις και παρεμβάσεις που θα υλοποιηθούν (Horner et al., 2010, σελ. 5· Horner & Sugai, 2015).

Επίπεδο Τριτογενούς πρόληψης: Στοχεύει στους μαθητές εκείνους που εκδηλώνουν σύνθετες και χρόνιες ΚΣΣΔ, για την αντιμετώπιση των οποίων δεν επαρκούν οι παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί στα δύο προηγούμενα επίπεδα. Σε αυτό το επίπεδο εκπονούνται εξατομικευμένα προγράμματα αξιολόγησης και παρέμβασης που στοχεύουν στη μείωση της συχνότητας εκδήλωσης και της έντασης των υφιστάμενων ΚΣΣΔ. Οι μαθητές λαμβάνουν ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, η οποία εστιάζει στη διδασκαλία λειτουργικά ισοδύναμων κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών καθώς και στρατηγικών επιβράβευσης των επιθυμητών και αποδυνάμωσης των αδόκιμων συμπεριφορών. Οι μαθητές υποστηρίζονται εξατομικευμένα για να κατακτήσουν τους στόχους τους σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην εφαρμογή παρεμβάσεων σε αυτό το επίπεδο λαμβάνουν, από τις ομάδες συνεργασίας που λειτουργούν στο σχολείο, όλη την απαραίτητη υποστήριξη που χρειάζονται σε θέματα αξιολόγησης της συμπεριφοράς, εκπόνησης σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παρακολούθηση της προόδου και επαναπροσδιορισμού των στόχων των μαθητών (Horner et al., 2010, σελ. 5· Horner & Sugai, 2015· Lewis et al., 2015).

Οι Greenberg, Weissberg, O'Brien, Fredericks, Rensik και Elias (2003), επισημαίνουν μερικά βασικά κριτήρια επιτυχίας για την υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης της συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου. Αυτά εστιάζουν στα ακόλουθα (στο Sugai & Horner, 2006, σελ. 248):

- ✓ Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.
- ✓ Ανάπτυξη σχέσεων υποστήριξης & αμοιβαίου σεβασμού με μαθητές, προσωπικό, γονείς.
- ✓ Υποστήριξη & ενίσχυση θετικών ακαδημαϊκών & κοινωνικών συμπεριφορών μέσω οργανωμένων συστημάτων.

- ✓ Επένδυση σε πολυσυνθετικές παρεμβάσεις σε εύρος τάξεων.
- ✓ Συνδυασμός και συντονισμός παρεμβάσεων σε επίπεδο τάξης και ολόκληρου σχολείου.
- ✓ Συνεχής έμφαση στην πρόληψη.

Ενότητα 3. Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών & Μαθητές με ΚΣΣΔ

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Δεδομένου των σύγχρονων απαιτήσεων του διδακτικού έργου και των ποικίλων προκλήσεων που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν σε επίπεδο συμπεριφοράς των μαθητών, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, προκειμένου να είναι σε θέση να ενισχύσουν και οι ίδιοι με τη σειρά τους, τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους (Bobek, 2002· Brunetti, 2006· Henderson & Milstein, 2003· Beltman et al., 2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται γενικά, ως μια πολύπλευρη δομή που ενισχύει την ικανότητά τους να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους ενάντια στις προκλήσεις και τις αντιξοότητες που είναι ενδημικές στην πρακτική της διδασκαλίας και «τους επιτρέπει να επιτυγχάνουν και όχι απλά να επιβιώνουν στο επάγγελμα» (Beltman et al., 2011, σελ. 186· Gu & Day, 2013·Castro, Kelly, & Shih, 2010,σελ. 623).

Προσδιορίζεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και στα χαρακτηριστικών των σχολείων, εντός των οποίων αυτοί δραστηριοποιούνται και ενσωματώνει ψυχολογικές, γνωσιακές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαστάσεις (Edwards, 2011· Luthar & Brown, 2007· Gu & Day, 2013). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι στατική και μπορεί να μεταβάλλεται, ως αποτέλεσμα της επιρροής των προσωπικών, σχεσιακών και οργανωτικών συνθηκών, εντός των οποίων εργάζονται (Gu & Day, 2013).

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών & Διαχείριση Συμπεριφοράς στην Τάξη

Η διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών αποτελεί μια βασική πηγή ανησυχίας και δυσφορίας για τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται σημαντικά με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στο συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο (Curry and O'Brien, 2012· Hong, 2012). Η τεκμηριωμένη χειροτέρευση της συμπεριφοράς των μαθητών, τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, έχει αναμφίβολα ενισχύσει τα επίπεδα άγχους και δυσφορίας των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2013· Kardos & Johnson, 2007· OECD, 2005· 2011).

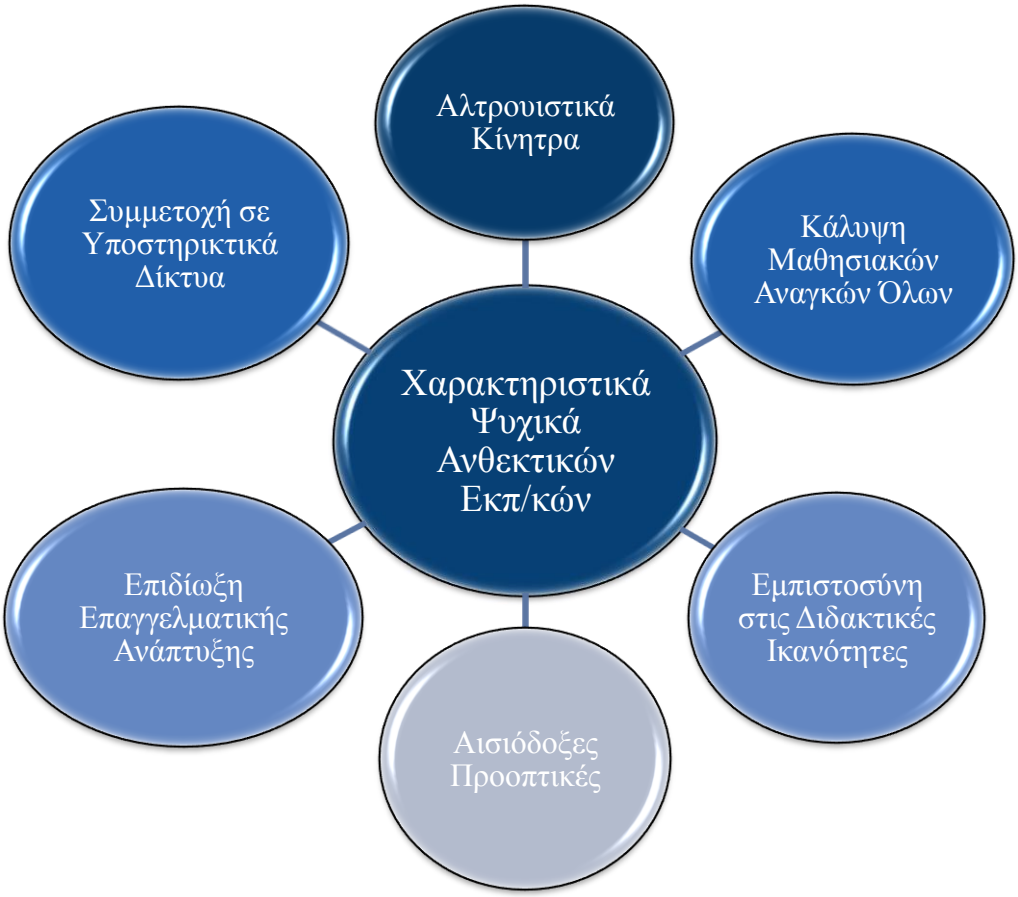
Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (σε επίπεδο διδασκαλίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη) καθώς και οι δεξιότητες που διαθέτουν για τη διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων εντός της σχολικής τάξης, αποτελούν δύο σημαντικές παραμέτρους, οι οποίες έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους για τους μαθητές με ΚΣΣΔ (Beltman, Mansfield, & Price, 2011·Tait, 2008). Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και η διαχείριση των συναισθημάτων τους εντός της τάξης, αποτελούν δύο επιμέρους συστατικά και διαστάσεις της ευρύτερης δομής της ***ψυχικής ανθεκτικότητας*** των εκπαιδευτικών (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα και εμπειρία θετικών συναισθημάτων, τα οποία τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αντιξοότητες και προκλήσεις μέσα στις τάξεις τους, ενισχύοντας έτσι περαιτέρω την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy, & Salovey, 2013· Curry & O'Brien, 2012; Gu and Day 2007·Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Τα θετικά συναισθήματα που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί- μέσα από την ανάπτυξη υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές τους- καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση των δικών τους αρνητικών συναισθημάτων, που συχνά προκαλούνται από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορέςστην τάξη, είναι παράγοντες που ποάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και ψυχοκοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών (Curry and O'Brien, 2012· Hong, 2012).

Προστατευτικοί Παράγοντες

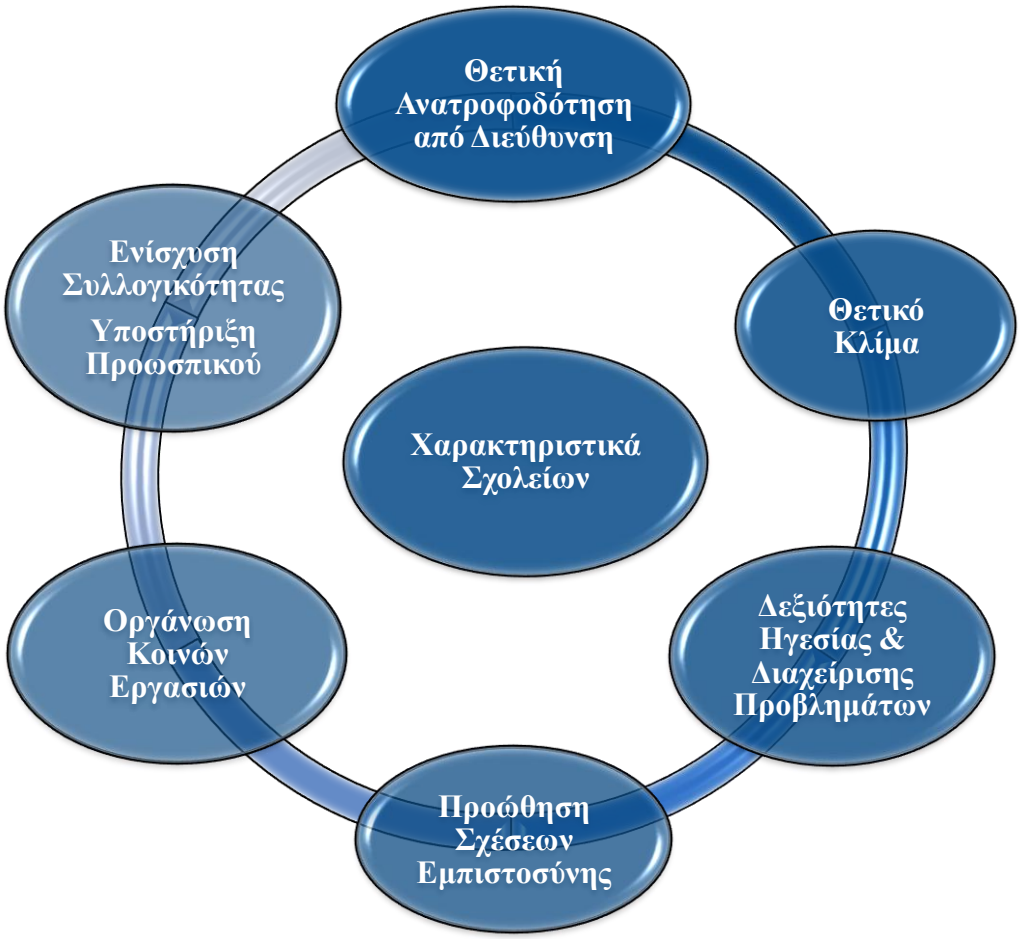
Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στις προσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθώς και σε συγκεκριμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολείων, τα οποία μπορούν να περιορίζουν τις αρνητικές συνέπειες που συνδέονται με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, και λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών (Castro et al., 2010· Howard & Johnson, 2004). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν, μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικά και δεξιότητες όπως (Σχήμα 1): α) αλτρουιστικά κίνητρα για την υποστήριξη των μαθητών, β) ισχυρή δέσμευση στη διδασκαλία και ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών γ) η εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους δεξιότητες δ) ανάπτυξη και διατήρηση αισιόδοξων προοπτικών στ) επιδίωξη επαγγελματικής ανάπτυξης και συμμετοχή σε αμοιβαία υποστηρικτικά

δίκτυα με συναδέλφους, μαθητές και γονείς (Beltman et al., 2011; p. 190· Brunetti, 2006· Castro et al., 2010 p. 627· Curry & O'Brien, 2012· Day, 2008· Tait, 2008).



Σχήμα 3. Χαρακτηριστικά Ψυχικά Ανθεκτικών Εκπαιδευτικών

Από την άλλη πλευρά, τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες, περιλαμβάνουν (Σχήμα 2): α) παροχή τακτικής θετικής ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς από τη διεύθυνση του σχολείου, β) δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, γ) παρουσίαση ισχυρών δεξιοτήτων ηγεσίας & διαχείρισης προβλημάτων από τη διεύθυνση του σχολείου, δ) παροχή ευκαιριών από τη διεύθυνση του σχολείου για την εδραίωση και την προώθηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, ε) οργάνωση και διεξαγωγή κοινών εργασιών με όλο το διδακτικό προσωπικό, στ) ανάπτυξη κοινού οράματος για τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών και η) ανάληψη πρωτοβουλιών από τη διεύθυνση του σχολείου για την ενίσχυση της συλλογικότητας και την υποστήριξης του προσωπικού (Beltman et al., 2011, σελ. 192· Castro et al., 2010· Gu & Day, 2013, σελ. 32· Hong, 2012).



Σχήμα 4. Χαρακτηριστικά Σχολείων που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπ/κών

Βιβλιογραφία

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/1471-3802.12028.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6,* 185-207. doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House, 75*(4), 202–205.

Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19,* 634–646. doi: 10.1080/13540602.2013.827453.

Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education, 22,* 812-825. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027

Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26,* 622-629. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010

CCEA (2014). *Guidance on identifying and supporting learners with Social, Emotional, and Behavioural Difficulties*. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. Northern Ireland Curriculum. Retrieved from: http://ccea.org.uk/curriculum/sen_inclusion/social_emotional_behavioural_difficulties

Cooper, P. (2010). Social, emotional and behavioural difficulties in young people: The challenge for policy makers. *The International Journal of Emotional Education, 2*(1), 4-16. doi: www.enseceurope.org/journal

Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement.* London: Wiley-Blackwell.

Curry, J., & O'Brien, E. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry, 14*(3), 178-191.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, 9,* 243–260.doi: https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6

DFE (Department For Education) (1994). *The Education of Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. Circular 9/94, London: DFE.

DFE (Department of Education) (2012). *Pupil Behaviour in Schools in England.* (Research Report DFE-RR218). London: DFE. Retrieved from: https://www.gov.uk › ... › Pupil wellbeing, behaviour and attendance

DfES (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES. Retrieved from: *https://assets.publishing.service.gov.uk/.../special_educational_needs_code_of_practice.p*

DCFS (Department for Children, Schools and Families) (2008). *The Education of Children and Young People with Behavioural, Social and Emotional Difficulties as a Special Educational Need.* London: DCSF. Retrieved from: *www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DCSF-AnnualReport-08.pdf*

Didaskalou, E., & Millward, A. (2001). Greek teachers' perspectives on behaviour problems: implications for policy makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education, 16*(3), 289-299.

Edwards, A. (2011). *Agency, motives and practices.* Paper presented at the ESRC seminar series on A Multi-Disciplinary Inquiry into the Nature and Forms of Workplace Resilience: Teacher Retention and Effectiveness in Times of Change.University of Nottingham, 19 January.

Evans, J., Harden, A., Thomas, J., & Benefield, A. (2003). *Support for pupils with Emotional and Behavioural Difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: A systematic review of the effectiveness of interventions.* EPPI-Centre. London: NFER. Retrieved from: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/

Farrell, P., & Humphrey, N. (2009). Improving services for pupils with social, emotional and behaviour difficulties: Responding to the challenge. *The International Journal of Emotional Education, 1*(1), 64-82.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response t intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 1,* 93-99.

Fuchs, D., & Deshler, D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(2), 129-136. doi: https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, Z. J., Fredericks, L., Rensik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58,* 466-474.

Grosche, M., & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 254-269. doi: https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenge to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, *39*(1), 22-44.

Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teachers and Teaching*, *18*(4), 417-440. doi: 10.1080/13540602.2012.696044

Horner, R., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behav Anal Pract*, *8*(1), 80-85. doi: 10.1007/s40617-015-0045-4

Horner, R., & Sugai, G., & Anderson, C. (2010). Examining the evidence base for School-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, *42*(8), 1-15.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7*(4), 399–420.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, *39*, 365-382. doi: https://doi.org/10.1080/00131880701717222

Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, *109*(9). 2083–2106.

Kaufman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth* (8th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, *65*(1), 1-19. doi: https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628122

Lewis, T., Jones, S., Horner, R., & Sugai, G. (2015). School-wide positive behavior support and students with emotional/behavioural disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality*, *18*, 82-93. doi: https://doi.org/10.1080/09362831003673168

Luthar, S. & Brown, P. (2007) Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, *19*, 931–955

OECD (2005). *Education at a glance*. Paris: OECD.

OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD.

Oliver, R., & Reschly, D. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioural disorders. *Behavioral Disorders, 35*(3), 188-199.

Sabates, R, & Dex, S. (2012). *Multiple risk factors in young children's development CLS Cohort Studies*. Working paper 2012. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., and Jelicic, H. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 6*. Research Report DCSF-RR049. Retrieved from: http://eppe.ioe.ac.uk/eppe3-11/eppe3-11%20pdfs/eppepapers/DfE-RR049.pdf

Sugai, G., & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 130-135.

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioural and academic outcomes for students with emotional and behavioural disorders. *Journal of Special Education, 41*, 223-233.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2012). *Final Report of the Key Stage 3 Phase: Influences on Students' Development from age 11 – 14*. Department for Education DFE-RR202. Retrieved from: https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFE-RR202

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57-75.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944–956.

Tsouloupas , C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 3*(2), 173-189. doi: 10.1080/01443410903494460