

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 2

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

~~Παπαδόπουλος~~ Ιωάννης

Πολυγρονοπούλου Σταυρούλα

~~Μπασιλιάς~~ Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Η έπαινος ως μια μορφή ανατροφοδότησης στη διδασκαλία

Κωνσταντίνος Χατούπης

doi: [10.12681/edusc.1259](https://doi.org/10.12681/edusc.1259)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χατούπης Κ. (2017). Η έπαινος ως μια μορφή ανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1478-1485. <https://doi.org/10.12681/edusc.1259>

Η έπαινος ως μια μορφή ανατροφοδότησης στη διδασκαλία

Κωνσταντίνος Κ. Χατούπης

Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

cchatoupis@phed.uoa.gr

Περίληψη

Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στην πληροφορία που δίνεται στους μαθητές, σχετικά με την απόδοσή τους, από κάποια εξωτερική πηγή, όπως ο δάσκαλος, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η μία βιντεοταινία. Όταν η ανατροφοδότηση είναι γενικόλογη και θετική αναφέρεται κι ως έπαινος. Σκοπός της μελέτης ήταν η μερική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στην αποτελεσματικότητα του επαίνου στη μάθηση. Ανασκοπήθηκαν μελέτες πραγματοποιούμενες σε σχολικές τάξεις την περίοδο 1995-2010. Σε αρκετές μελέτες βρέθηκε ότι ο έπαινος έχει μειωμένη επίδραση πάνω στην απόδοση του μαθητή και τούτο γιατί (α) ο έπαινος δεν περιλαμβάνει πληροφορίες που συντελούν στη μάθηση και (β) μπορεί να κατευθύνει την προσοχή του μαθητή στον ίδιο του τον εαυτό και ταυτόχρονα να τον απομακρύνει απ' τη διδακτική δραστηριότητα και κατ' επέκταση απ' τη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, προτείνεται να χρησιμοποιείται σποραδικά και να αποφεύγεται όταν είναι γενικόλογος και περιορίζεται μόνον σε θετικά/ευχάριστα σχόλια. Παρ' όλ' αυτά, τα θετικά σχόλια δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ανούσια κι ανώφελα καθώς μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο ανθρώπινου και ζεστού κλίματος μες στην τάξη. Σ' αντίθεση με τη διαδεδομένη αντίληψη ότι ο έπαινος, που επικεντρώνεται στην υψηλή ικανότητα ή στην επίτευξη ως απόρροια της ευφυΐας και των έμφυτων ικανοτήτων του μαθητή, βοηθάει στην παρακίνησή του για επιτυχία, μία σειρά από έρευνες έδειξαν ότι αυτή η μορφή επαίνου μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επιτυχία, στην αυτοεκτίμηση, στην επιμονή, και στην ικανοποίηση απ' τη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα. Αντίθετα, ο έπαινος που επικεντρώνεται στην προσπάθεια, στην απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων μπορεί να επηρεάσει θετικά αυτούς τους παράγοντες.

Λέξεις-κλειδιά: Ανατροφοδότηση, έπαινος, μάθηση, σχολική τάξη

Εισαγωγή

Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στην πληροφορία που δίνεται στους μαθητές σχετικά με την απόδοσή τους. Όταν η ανατροφοδότηση είναι γενικόλογη ή συγκεκριμένη και θετική αναφέρεται κι ως έπαινος. Μερικά παραδείγματα γενικού επαίνου είναι τα ακόλουθα: Μπράβο, πολύ καλά, συγχαρητήρια, τέλεια, έξοχα! Παραδείγματα συγκεκριμένου (ειδικού) επαίνου είναι οι ακόλουθες προτάσεις: «Μπράβο Γιάννη που άκουγες την ώρα που μιλούσα!», «Σ' ευχαριστώ Μαρία που περίμενες τη σειρά σου για ν' απαντήσεις!» και «Κατερίνα, μ' άρεσε που σήκωσες το χέρι σου πριν πάρεις τον λόγο!».

Ο έπαινος είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Όταν χρησιμοποιείται αποτελεσματικά στην τάξη, μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς και να βελτιώσει το κλίμα της τάξης (Thompson, Marchant, Anderson, Prater, & Gibb, 2012). Ο γενικός έπαινος μπορεί να ενισχύσει ορισμένους μαθητές, αλλά η πιο ισχυρή μορφή επαίνου είναι ο έπαινος που κατευθύνεται ειδικώς σε συμπεριφορές ενός μαθητή. Ο συγκεκριμένος έπαινος μεταδίδει στους μαθητές συγκεκριμένα, θετικές μηνύματα που υποδηλώνουν την έγκριση της κοινωνικής ή ακαδημαϊκής συμπεριφοράς του. Με λίγα λόγια ο έπαινος αποτελεί στρατηγική διαχείρισης συμπεριφοράς που επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίζουν ακριβώς τι κάνουν σωστά (Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000).

Τι μορφή παίρνει ο έπαινος;

Ο έπαινος είναι ένας διακριτικός τρόπος ενίσχυσης συγκεκριμένων, επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών. Αυτή η στρατηγική διαχείρισης συμπεριφοράς διαφοροποιείται με βάση την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο, το περιβάλλον της διδασκαλίας και την κουλτούρα του σχολείου. Η χρήση του επαίνου μπορεί να αυξήσει τον χρόνο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών και να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Έπαινος και απόδοση

Γιατί είναι σημαντικός ο ειδικός έπαινος;

Περισσότερα από 30 χρόνια έρευνας έχουν δείξει ο έπαινος είναι μια αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης για την ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών (Allday, Hinkson-Lee, Hudson, Neilsen-Gatti, Kleinke, & Russel, 2012). Επιπλέον, μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή απόδοση τους (Sutherland & Wehby, 2001). Όταν εφαρμόζεται με συνέπεια και σωστά, ο έπαινος αυξάνει τον διδακτικό χρόνο και τις ακαδημαϊκά ορθές αντιδράσεις των μαθητών. Παράλληλα μπορεί να μειώσει τον χρόνο που αναλώνει ο δάσκαλος στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός θετικού και παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές γνωρίζουν τι προσδοκά ο δάσκαλος από αυτούς (Thompson, Marchant, Anderson, Prater, & Gibb, 2012). Τέλος ο έπαινος δύναται να χτίσει την εμπιστοσύνη

των μαθητών ακριβώς γιατί λαμβάνουν έπαινο για τις ενέργειες τους και τα επιτεύγματά τους.

Έπαινος για την προσπάθεια ή για την ικανότητα;

Σε αντίθεση με τη διαδεδομένη αντίληψη ότι ο έπαινος που επικεντρώνεται στην υψηλή ικανότητα κάποιου βοηθάει στην παρακίνησή του για επιτυχία, μια σειρά από έρευνες έδειξαν ότι αυτή η μορφή επαίνου μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επιτυχία, στην επιμονή και στην ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, ενώ αντίθετα ο έπαινος που επικεντρώνεται στην προσπάθεια μαθητών μπορεί να επηρεάσει θετικά αυτούς τους παράγοντες (Corpus&Lepper, 2007· Mueller&Dweck, 1998;Dweck, 2006). Και δεν είναι λίγοι αυτοί που συνιστούν τον έπαινο τον επικεντρωμένο στην προσπάθεια παρά στην ικανότητα του μαθητή (Good&Brophy, 2008· Sheridan, 2010· Shute, 2008), καθώς το μήνυμα που μπορεί να περάσει ο δάσκαλος μέσα από αυτή τη μορφή επαίνου είναι ότι η προσπάθεια οδηγεί στη μάθηση και την απόδοση και ότι τα λάθη είναι ένα σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Οι Hattie και Timperley (2007) σημειώνουν ότι όταν ο έπαινος του δασκάλου προσανατολίζεται στην προσπάθεια, τη συμμετοχή, ή τις διαδικασίες που σχετίζονται με την πραγμάτωση, τότε μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενισχυτικό της αυτοεκτίμησης. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να έχει κάποιον αντίκτυπο στην άσκηση και τα αποτελέσματα να είναι μεγαλύτερα. Επιπρόσθετα, οι Good και Brophy (2008) τονίζουν ότι ο έπαινος μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν αποτελεί μια αυθόρμητη αντίδραση σε ένα επίτευγμα του μαθητή και όχι μια προσπάθεια του δασκάλου να ελέγξει τον μαθητή ή όταν επικεντρώνεται στην προσπάθεια, στην απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων και σε άξια λόγου επιτεύγματα παρά στην επίτευξη ως απόρροια της ευφυΐας και των έμφυτων ικανοτήτων του μαθητή.

Η επίδραση του γενικού επαίνου

Σε μια εκτενέστατη μετα-ανάλυση εργασιών πάνω στην επίδραση της ανατροφοδότησης στην απόδοση (Kluger&DeNisi, 1996) βρέθηκε ότι ο γενικόλογος έπαινος έχει μειωμένη επίδραση πάνω στην απόδοση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Hattie και Timperley (2007). Σε δύο μετα-αναλύσεις που διεξήγαγαν οι Wilkinson [1981, ειλημμένο από Hattie και Timperley (2007)] και

Kluger και DeNisi [1998, ειλημμένο από Hattie και Timperley (2007)] βρέθηκε ότι ο έπαινος έχει μικρή, αν όχι καθόλου, σχέση με την επίτευξη του μαθητή, ενώ αντίθετα η απουσία επαίνου έχει μεγαλύτερη επίδραση στην επίτευξη. Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη καθώς ο γενικόλογος έπαινος δεν περιλαμβάνει πληροφορίες που συντελούν στη μάθηση. Η Shute (2008) συνιστά να χρησιμοποιείται ο γενικός έπαινος σποραδικά καθώς μπορεί να κατευθύνει την προσοχή του μαθητή στον ίδιο του τον εαυτό και ταυτόχρονα να τον απομακρύνει από την όποια άσκηση ή γενικότερα από τη διδακτική δραστηριότητα και κατ' επέκταση από τη διαδικασία της μάθησης. Εκ παραλλήλου, οι Good και Brophy (2008) προτείνουν να αποφεύγεται ο έπαινος που είναι γενικός και περιορίζεται μόνον σε θετικά/ευχάριστα σχόλια. Προς αποφυγή παρεξηγήσεων, όμως, τα θετικά σχόλια αυτού του τύπου δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ανούσια και ανώφελα καθώς μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο ανθρώπινου και ζεστού κλίματος μέσα στην τάξη (Siedentop, 1991).

Έπαινος και συμπεριφορά

Ο έπαινος της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά κατάλληλες μαθησιακές συμπεριφορές όπως η εστίαση στη διδακτική δραστηριότητα κι η υπακοή στις οδηγίες που δίνει ο δάσκαλος και να περιορίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως η κουβέντα μέσ' στην τάξη, η απειθαρχία κι η διάσπαση της προσοχής (Keller, Brady, & Taylor, 2005· Myers, Simonsen, & Sugai, 2011· Partin, Robertson, Maggin, Oliver, & Wehby, 2010· Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000).

Έπαινος και μαθητές

Ο Sheridan (2010) τονίζει ότι τα παιδιά που επαινούνται πολύ είν' ιδιαίτερα ευαίσθητα στην αποτυχία κι έχουν περισσότερες πιθανότητες να τα παρατήσουν μπροστά σε μια πρόκληση. Μαθητές που επαινούνται συχνά για μικρά επιτεύγματα, νιώθουν ότι ο δάσκαλος δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Miller & Hom, 1997· Thompson, 1997). Επιπλέον, οι ανασφαλείς μαθητές χρειάζονται πιο πολύ τον έπαινο κατά τη διαδικασία διόρθωσης της εκτέλεσης μιας δεξιότητας απ' αυτούς που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Nottingham, 2010· Shute, 2008). Τέλος, μαθητές δημοτικού σχολείου προτιμούν τον ιδιωτικό απ' τον δημόσιο έπαινο κι επίσης προτιμούν να επαινούνται για τα επιτεύγματά τους παρά για την καλή τους συμπεριφορά (Elwell & Tiberio, 1994· Sharp, 1985).

Βιβλιογραφία

Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Russel,

C. S. (2012). Training general educators to increase behavior specific praise: Effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37, 87-98.

Corpus, J., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise

on children's motivation: gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, 27(4), 487-508.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology for success*. New York: Balantine Books.

Elwell, W., & Tiberio, J. (1994). Teacher praise. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 322-328.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). New York: Pearson Education, Inc.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Keller, C. L., Brady, M. P., & Taylor, R. L. (2005). Using self-evaluation to improve student teacher interns' use of specific praise. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 368-376.

Kluger, A. N., & DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

Miller, A., & Hom, H. (1997). Conceptions of ability and the interpretation of praise,

blame, and material rewards. *Journal of Experimental Education*, 65, 163-177.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.

Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and Treatment of Children*, 34, 35-39.

Nottingham, S. (2010). Provision and feedback to student, part 1: Overview of strategies. *Athletic Therapy Today*, 15(5), 19-21.

Partin, T. C., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010).

Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behaviour. *Preventing School Failure*, 54(3), 172-178.

Sharp, P. (1985). Behavior modification in the secondary school: A survey of students' attitudes to rewards and praise. *Behavioral Approaches with Children*, 9, 109-112.

Sheridan, M. P. (2010). To praise or not praise...that is the question! How praise affects athletic performance. *Future Focus*, 31(2), 8-11.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of

behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 2-9.

Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 35, 161-171.

Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self worthy theory says we do. *Learning and Instruction*, 7, 49-63.

Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, 35, 521-546.