

BETH DOLL – STEVEN ZUCKER – KATHERINE BREHM

Τάξεις που προάγουν  
την ψυχική ανθεκτικότητα

Πώς να δημιουργήσουμε  
ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση

*Επιμέλεια*

ΧΡΥΣΗ (ΣΙΣΣΥ) ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ

*Μετάφραση*

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΘΕΟΧΑΡΑΚΗ

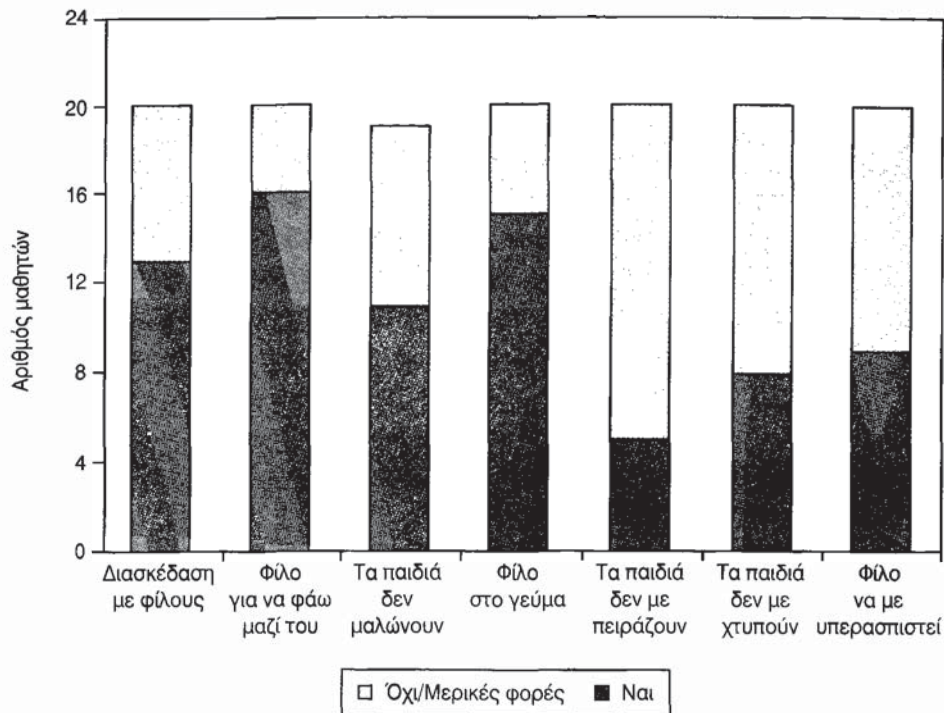
*τυπωθήτω*  
ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ  
ΑΘΗΝΑ 2009

## Ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών για την αλλαγή της τάξης

Τα σχόλια, οι ερμηνείες και οι προτάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών που αναδύθηκαν κατά τις συζητήσεις της τάξης στο Κεφάλαιο 7 αποτελούν τις πρώτες ύλες από τις οποίες θα δημιουργηθεί ένα σχέδιο για αλλαγή. Μερικές φορές οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της τάξης φτιάχνουν και εφαρμόζουν μία πρωτότυπη στρατηγική παρέμβασης, την οποία έχουν σχεδιάσει «από πάνω έως κάτω». Σε άλλες περιπτώσεις, η ομάδα της τάξης θα μπορούσε να επιλέξει από την επιστημονική βιβλιογραφία μία ανεπίσημη στρατηγική ή ένα στηριγμένο σε εμπειρικά δεδομένα πρόγραμμα παρέμβασης. Είναι σημαντικό, εκτός από την ομάδα της τάξης, όλοι οι ενήλικοι και τα παιδιά που μοιράζονται την τάξη να συμμετάσχουν σε αυτές τις αποφάσεις για την επιλογή μιας παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις θα εφαρμοστούν πιο ολοκληρωμένα και θα διατηρηθούν περισσότερο, όταν εκείνοι τους οποίους επηρεάζουν έχουν άποψη για την επιλογή της. Το σχέδιο παρέμβασης συχνά χρειάζεται να «ραφτεί» στα μέτρα των μοναδικών προβληματισμών κάθε μεμονωμένης τάξης. Πάλι, όλοι οι βασικοί συμμετέχοντες στην τάξη θα πρέπει να περιληφθούν στον σχεδιασμό γι' αυτές τις τροποποιήσεις. Ειδικότερα, όσο περισσότερο εμπλέκονται οι μαθητές στη δημιουργία, την επιλογή και την τροποποίηση μιας παρέμβασης, τόσο πιθανότερο είναι να μείνουν πιστοί στο σχέδιο της τάξης.

Σχετικό είναι ένα πρόσφατο παράδειγμα από μία τάξη της Α' γυμνασίου. Το Σχήμα 8.1 δείχνει τα δεδομένα για τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, τα οποία παρουσιάστηκαν στους μαθητές σε μία συζήτηση στην τάξη. Ο Πίνακας 8.1 είναι ένα συντομευμένο αντίγραφο αυτής της συζήτησης των δεδομένων από τους μαθητές. Προς το τέλος της συγκεκριμένης συζήτησης, οι μαθητές άρχισαν να σκέφτονται κάποιες στρατηγικές που θα τους βοηθούσαν να 14

αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι στην τάξη και, συγχρόνως, πιο δεκτικοί ο ένας για τον άλλον.



ΣΧΗΜΑ 8.1. Παράδειγμα των αποτελεσμάτων μίας τάξης από το ερωτηματολόγιο των «Χαρτών της τάξης» για τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών.

#### ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΞΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΜΕ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Προτεινόμενες παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των τάξεων βρίσκονται παντού. Εκτός από τα επιστημονικά περιοδικά και κείμενα, δραστηριότητες για την ενίσχυση του οικολογικού πλαισίου της τάξης μπορούν να βρεθούν σε διαδικτυακούς τόπους, ενημερωτικά δελτία και μονογραφίες, παρουσιάσεις σε συνέδρια, κυβερνητικές δημοσιεύσεις και ερευνητικές αναφορές. Υπάρχουν τόσες πολλές προτάσεις για παρέμβαση που μπορεί να είναι δύσκολο να απομονωθούν εκείνες που είναι οι πιο κατάλληλες για μία τάξη-στόχο. Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να επιλέγονται έχοντας κατά νου την εμπειρική τους βάση. Μία παρέμβαση



είναι πιο πιθανό να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην τάξη, όταν υπάρχουν αντικειμενικά ερευνητικά δεδομένα που να δείχνουν ότι μία στρατηγική ή ένα πρόγραμμα λειτούργησε σε παρόμοιες τάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8.1. Συζήτηση των κοινωνιομετρικών δεδομένων στην τάξη

- Ε.** Τι παρατηρείτε σε σχέση με αυτό το γράφημα; Είναι ακριβές;
- Α.** Ναι. Είναι ακριβές. Πολλά παιδιά αυτής της τάξης έχουν φίλους για να περνούν τον χρόνο τους, αλλά και πολλά παιδιά λένε ότι υπάρχει ξύλο στην τάξη – ίσως είναι αυτά που τα σπρώχνουν τα άλλα παιδιά.
- Ε.** Τι σκέφτεστε σχετικά με αυτό;
- Α.** Δεν είμαστε σύμφωνοι επειδή αυτό κάνει την τάξη να μην είναι ωραίο μέρος... Δεν είμαστε σύμφωνοι επειδή, συνήθως, εάν σε χτυπάνε, ακόμη κι αν το παιδί το κάνει για πλάκα, θα καταλήξεις να ανταποδώσεις το χτύπημα. Υπάρχουν σαφώς πολλοί τσακωμοί που προκύπτουν όλη μέρα και σε άλλες τάξεις, επίσης.
- Ε.** Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχουν τόσοι πολλοί τσακωμοί;
- Α.** Επειδή είμαστε όλοι διαφορετικοί. Κάποιο παιδί πειράζει τα άλλα επειδή είναι διαφορετικά. Μερικές φορές μπορεί να είναι απλά διασκεδαστικό. Ναι, αλλά μερικές φορές όταν τα παιδιά τελειώνουν την εργασία τους ενοχλούν τα άλλα που δουλεύουν ακόμη. Μερικά παιδιά ούτε καν κάνουν την εργασία τους στο θρανίο. Ενοχλούν τα υπόλοιπα!
- Ε.** Πώς συμβαίνει αυτό;
- Α.** Είναι εύκολο να χαθεί η προσοχή σου εάν η εργασία δεν είναι στο επίπεδό σου. Τότε αρχίζεις να πειράζεις παιδιά. Όσοι προηγούνται στη δουλειά τους θα 'πρεπε να περιδιαβαίνουν την τάξη και να προσέχουν κι αυτοί την κατάσταση, αλλά και να βοηθούν τα άλλα παιδιά.
- Ε.** Σηκώστε χέρια εάν θα θέλατε να υπήρχαν λιγότεροι τσακωμοί στην τάξη αυτή.
- Α.** (Οι περισσότεροι μαθητές σήκωσαν τα χέρια τους)
- Ε.** Πώς θα μπορούσε να συμβεί αυτό;
- Α.** Θα πρέπει να μάθουμε πώς να σεβόμαστε περισσότερο τους άλλους ανθρώπους. Θα πρέπει να είναι ατομικό, πρέπει να θέλεις να μη χτυπάς τα άλλα παιδιά και να σταματήσεις να τσακώνεσαι. Χρειάζεται απλώς να μάθουμε να σεβόμαστε τους κανόνες προτού τους ακολουθήσουμε στην πραγματικότητα.

- Ε.** Τι θα μπορούσε να κάνει τα παιδιά να σέβονται περισσότερο τους κανόνες;  
**Α.** Δεν είναι δικοί μας οι κανόνες, δεν τους φτιάξαμε εμείς.
- Ε.** Κι αν τους φτιάχνατε εσείς;  
**Α.** Θα ήταν ευκολότερο να τους ακολουθήσουμε. Δεν συμβαίνει ποτέ να φτιάξουμε τους κανόνες, είμαστε απλώς παιδιά!
- Ε.** Αυτό που λέτε είναι ότι εάν αφήσουμε τα παιδιά να φτιάξουν τους κανόνες, εάν βεβαιωθούμε ότι δίνουμε στα παιδιά εργασίες που να είναι στο επίπεδό τους και εάν μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους να αποδεχτούν τα άλλα που είναι διαφορετικά, τότε θα υπάρχουν λιγότεροι τσακωμοί, πειράγματα και ξύλο;  
**Α.** (Τα περισσότερα παιδιά συμφώνησαν)
- Ε.** Τι θα πρέπει να δουλέψουμε πρώτα;  
**Α.** Μπορούμε να φτιάξουμε μερικούς διαφορετικούς κανόνες στην τάξη.
- Ε.** Τι είδους διαφορετικούς κανόνες;  
**Α.** Τα παιδιά που τελειώνουν τη δουλειά τους θα πρέπει να βοηθούν τα υπόλοιπα. Εννοώ πραγματικά να βοηθούν, όχι να τα κοροϊδεύουν. Τότε ο καθηγητής θα μπορούσε να δώσει θετικές αναφορές για να πάνε τα παιδιά στο σπίτι τους. Θα 'πρεπε επίσης να έχουμε έναν κανόνα σχετικό με το να αποδεχόμαστε τα άλλα παιδιά. Εάν το μάθημα ήταν πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον, δεν θα ενοχλούσαμε τόσο πολύ ο ένας τον άλλον. Ο καθένας θα πρέπει να τρώει πρωινό! Και... κλείστε τον κλιματισμό! Κάνει υπερβολική φασαρία!

Οι παρεμβάσεις θα πρέπει επίσης να επιλέγονται επειδή ταιριάζουν στα συγκεκριμένα γνωρίσματα μίας τάξης-στόχου. Τα γνωρίσματα-κλειδιά που μπορούν να μεταβάλουν τον αντίκτυπο μιας παρέμβασης περιλαμβάνουν τα δημογραφικά στοιχεία της κοινότητας, το προσωπικό που είναι διαθέσιμο στην τάξη, καθώς και τον φιλοσοφικό προσανατολισμό και την ικανότητα του εκπαιδευτικού. Λόγω αυτών των διαφορετικών γνωρισμάτων, ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού που αποδείχθηκε πολύ επιτυχημένο στο Des Moines της Αϊόβα ίσως να μην ήταν κατάλληλο για μία τάξη στο Λος Άντζελες της Καλιφόρνια. Ακόμη και ολοκληρωμένα, εμπειρικά βασισμένα προγράμματα θα μπορούσαν να μην είναι κατάλληλα για μία συγκεκριμένη τάξη χωρίς να επεκταθούν ή να προσαρμοστούν στις μοναδικές ανάγκες της. Όταν τροποποιούν παρεμβάσεις, οι ειδικοί θα πρέπει να εξετάζουν πρώτα τον βαθμό στον οποίον το περιεχόμενο ή η μορφή του προγράμματος μπορεί ακόμη να αποφέρει θετικά αποτελέσματα, παρά τις μετατροπές. Σε μερικές



περιπτώσεις, μπορεί να είναι πιο κατάλληλο να επιλεγεί μία διαφορετική στρατηγική παρέμβασης, παρά να χαθεί η αρτιότητα ενός προγράμματος στηριζόμενου από τα εμπειρικά δεδομένα.

Αυτό που ακολουθεί είναι η παράθεση παραδειγμάτων από παρεμβάσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των τάξεων, που κυμαίνονται από προγράμματα με σημαντική εμπειρική στήριξη μέχρι πιο ανεπίσημες παρεμβάσεις, στρατηγικές και πηγές που έχουν δεχθεί τη θετική υποστήριξη ειδικών στον χώρο. Παρ' όλο που κάθε παρέμβαση ταξινομείται σε ένα από τα έξι χαρακτηριστικά, πολλές έχουν το δυναμικό να επηρεάζουν συγχρόνως αρκετά από αυτά. Αυτό συμβαίνει επειδή, όπως εξηγήθηκε στα Κεφάλαια 3 και 4, αυτά τα χαρακτηριστικά είναι στενά συνδεδεμένα και η αποτελεσματικότητα σε μία περιοχή συχνά σχετίζεται ή προκαλείται από την αποτελεσματικότητα σε μίαν άλλη.

Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση της επιτυχίας αυτών των παρεμβάσεων χρειάζεται να ενσωματωθεί στο σχέδιο της παρέμβασης. Ακόμη και προγράμματα παρέμβασης που έχουν ισχυρή εμπειρική στήριξη ενδέχεται να μην παρουσιάσουν τα ίδια αποτελέσματα στο μοναδικό περιβάλλον μιας συγκεκριμένης τάξης. Η αξιολόγηση θα είναι ακόμη πιο σημαντική για ανεπίσημες στρατηγικές παρέμβασης οι οποίες κατά κανόνα διαθέτουν λίγα εμπειρικά δεδομένα που να στηρίζουν τη χρήση τους. Ο σκοπός αυτών των ενσωματωμένων αξιολογήσεων είναι να επαληθεύσουν κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της τάξης με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν κατάλληλα βελτιωθεί ή εάν είναι απαραίτητες εναλλακτικές παρεμβάσεις. Τα Κεφάλαια 5 και 9 προσφέρουν καθοδήγηση για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή αυτών των αξιολογήσεων.

### Σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών

Το «Πρόγραμμα υποστήριξης μαθητών, εκπαιδευτικών και σχέσεων» (Students, Teachers and Relationship Support – STARS) των Pianta και Hamre (2001) περιγράφει μία συστηματική, ελεγχόμενη ερευνητικά διαδικασία διαλεκτικής συμβουλευτικής με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Η παρέμβαση του «χρόνου αποταμίευσης» του προγράμματος STARS είναι παρόμοια με το πρόγραμμα διαλεκτικής συμβουλευτικής γονέων του Barkley (1997), στο οποίο οι γονείς κατευθύνονται να περνούν ορισμένο χρονικό διάστημα με το παιδί τους, κάθε μέρα, ανεξάρτητα από την καλή ή την κακή συμπεριφορά του. Ο γονιός αναλαμβάνει έναν πολύ διαφορετικό ρόλο απ' ό,τι συνήθως, λειτουργώντας περισσότερο ως «αθλητικός ανταποκριτής» που αφηγείται, παρατηρεί και χαρακτηρίζει το παιχνίδι του παιδιού με μη κατευθυντικό τρόπο. Κατά την παρέμβαση του χρόνου αποταμίευσης, ο εκπαιδευτικός περνά καθημερινώς 5 έως 15 λεπτά

με τον μαθητή-στόχο κάνοντας κάποια δραστηριότητα της επιλογής του μαθητή. Αυτός ο θετικός χρόνος δημιουργεί ένα απόθεμα θετικών συναισθημάτων το οποίο επιτρέπει στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή να αντέξει τη μετέπειτα σύγκρουση χωρίς να χειροτερέψει (Pianta & Hamre, 2001). Ενώ ο χρόνος αποταμίευσης είναι σχεδιασμένος να αποτελεί μία δυαδική παρέμβαση, θα μπορούσε να τροποποιηθεί για να εφαρμοστεί στο σύνολο της τάξης. Ο πίνακας προσωπικού ραντεβού της κας Κ, που περιγράφηκε στο Κεφάλαιο 7, μπορεί να θεωρηθεί ως παραλλαγή του χρόνου αποταμίευσης, διαθέσιμη για όλους τους μαθητές της τάξης. Στην παρέμβαση αυτή, κάθε μαθητής διάλεγε κάποιον χρόνο για να «ακουστεί» και να έχει ιδιαίτερη προσοχή. Παρομοίως, οι συζητήσεις της τάξης θα μπορούσαν να υπηρετήσουν αυτήν τη σημαντική λειτουργία επηρεάζοντας ταυτόχρονα μια ολόκληρη τάξη σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση.

Ανεπίσημες παρεμβάσεις για τη στήριξη των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών μπορούν να βρεθούν σε πολλές επιπρόσθετες πηγές. Η παρέμβαση «Πώς θέλουμε να είναι η τάξη μας» (Ways We Want Our Class to Be) του αμερικανικού Κέντρου Εξελικτικών Ερευνών (1996) εξηγεί πώς να χρησιμοποιηθούν οι συζητήσεις της τάξης για τον σχεδιασμό βραδινών εκδηλώσεων στο σχολείο, την προετοιμασία για την υποδοχή αναπληρωτών εκπαιδευτικών, την ανασκόπηση της μάθησης που έχει συντελεστεί στην τάξη ή την επίλυση προβλημάτων σχέσεων που παρουσιάζονται σε αυτήν. Οι Faber και Mazlish (1995) περιγράφουν μία προσέγγιση ενεργητικής ακρόασης για τις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Οι ομάδες της τάξης θα μπορούσαν να αντλήσουν από αυτήν την παραπομπή για να σχεδιάσουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης που να προωθούν πιο άνετες συζητήσεις εκπαιδευτικού - μαθητών. Το κείμενο του Pianta (1999) για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους παρουσιάζει πλούσιες εναλλακτικές στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί για να ισχυροποιήσουν το αμοιβαίο ενδιαφέρον και το δέσιμο αυτών των σχέσεων, καθώς και να ελαχιστοποιήσουν την εξάρτηση των μαθητών.

### Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών

Υπάρχουν αρκετές εμπειρικά βασισμένες παρεμβάσεις που μπορούν να προαγάγουν τις θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και την κοινωνική επάρκεια των μαθητών. Το «Πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού» (Bullying Prevention Program) (Olweus, Limber & Mihalic, 1999) προειδοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για τις ποικίλες και δυσδιάκριτες μορφές εκφοβισμού, και τους προετοιμάζει για να απαντήσουν άμεσα και αποφασιστικά ώστε να αποθαρρύνουν τέτοιου είδους συμπεριφορά. Το «Πρόγραμμα



προαγωγής στρατηγικών εναλλακτικής σκέψης» (Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS) των Greenberg, Kusche και Mihalic (1998) διδάσκει στα παιδιά συναισθηματική αγωγή, αυτοέλεγχο, κοινωνική επάρκεια και δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Αυτές οι παρεμβάσεις έχουν χαρακτηριστεί ως «Πρότυπα προγράμματα» από το αμερικανικό Κέντρο Μελέτης και Πρόληψης της Βίας (Center for the Study and Prevention of Violence). Στο βιβλίο τους *Promoting Social and Emotional Learning (Προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής)*, ο Elias κ.ά. (1997) περιγράφουν ευρύ φάσμα παρεμβάσεων με βάση τους το σχολείο, σχεδιασμένων να προαγάγουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια των μαθητών, και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων συμμαθητών και ενηλίκων. Όταν είναι ενσωματωμένες στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, οι στρατηγικές κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (Social and Emotional Learning – SEL) σημειώνουν επιτυχία στην προαγωγή της δέσμευσης των μαθητών προς το σχολείο, της δεκτικότητάς τους για μάθηση και της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Blum, McNeely & Rinehart, 2002. Osterman, 2000). Σε μία μετα-ανάλυση 165 ερευνών, οι Wilson, Gottfredson και Najaka (2001) βρήκαν ότι τα σχολεία που χρησιμοποιούσαν εκτενώς μεθόδους κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής είχαν βελτιωμένα αποτελέσματα ως προς την πρόληψη της σχολικής διαρροής και τη σχολική φοίτηση. Υπάρχουν επίσης διαθέσιμες πολλές ανεπίσημες πηγές για την προαγωγή της σχολικής ασφάλειας και την πρόληψη της βίας (Committee for Children, 1992. Garrity, Jens, Porter, Sager & Short-Camilli, 2000. Ross, 1996. Sharp & Smith, 1994), στρατηγικές για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων στα σχολεία (Goldstein, 1999. McGinnis & Goldstein, 2000. Gresham, 2002), καθώς και προγράμματα για την προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας σε αυτά (Elias & Tobias, 1996. McNamara, 2002)· από αυτές όλες διαθέτουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται συχνά από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας του σχολείου για να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών μελημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών. Ενώ υπάρχουν κάποια στοιχεία που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που έχουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να επωφεληθούν από τέτοια εκπαίδευση (Bullis, Walker & Sprague, 2001), πολύ πρόσφατες ανασκοπήσεις μετα-αναλυτικών ερευνών υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων κατά κανόνα αποτυγχάνουν να παρουσιάσουν μεγάλα αποτελέσματα ή οφέλη από τη θεραπεία (Luellen, 2003). Η ανασκόπηση της σχετικής με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων βιβλιογραφίας από τους Gresham,



Sugai και Horner (2001) αποκάλυψε γενικά ασθενή αποτελέσματα, υποδεικνύοντας μόνον πολύ μέτρια οφέλη για τους μαθητές που δέχονται παρέμβαση στις κοινωνικές δεξιότητες. Απογοητευτικά αποτελέσματα αναφέρθηκαν επίσης σε μετα-αναλύσεις των Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford και Forness (1999), καθώς και των Mathur, Kavale, Quinn, Forness και Rutherford (1998). Οι παρεμβάσεις των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν το δυναμικό να υπερβούν τα κρίσιμα μειονεκτήματα των προγραμμάτων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τη γενίκευση και τη συντήρηση των αποτελεσμάτων της θεραπείας. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να διασφαλιστεί η γενίκευση και η συντήρηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών οφελών είναι μέσω της συνεχιζόμενης υποστήριξης και τροποποίησης των παρεμβάσεων στην τάξη, που είναι σχεδιασμένες να ισχυροποιούν τις δεξιότητες αυτές. Η έγγραφη τεκμηρίωση της πιστής τήρησης του προγράμματος και της αριότητας της θεραπείας διαμέσου άμεσης παρατήρησης και συχνών ανώνυμων μαθητικών ερωτηματολογίων είναι αναπόσπαστο συστατικό των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα.

Οι συζητήσεις στην τάξη έχουν μεγάλη δυνατότητα να τροποποιήσουν το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα των τάξεων, ενώ καλλιεργούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Developmental Studies Center, 1996. Murphy, 2002). Οι συζητήσεις στην τάξη προσφέρουν ένα γόνιμο περιβάλλον για την εισαγωγή των στρατηγικών βιβλιοθεραπείας, οι οποίες μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα μελήματα-στόχους της τάξης. Οι Doll και Doll (1997) προσφέρουν μία πρακτική επισκόπηση των αναγκών ψυχικής υγείας των παιδιών και των εργαλείων και μεθόδων βιβλιοθεραπείας που μπορούν να βοηθήσουν το προσωπικό του σχολείου, ώστε να ικανοποιήσει τις διαρκείς εξελικτικές ανάγκες των παιδιών μέσω της λογοτεχνίας που έχει προσωπικό χαρακτήρα για αυτά. Τα παιδικά βιβλία έχουν χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσουν τις τάξεις όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν ζητήματα φιλίας, εκφοβισμού και απώλειας ή πένθους. Μπορεί κανείς να βρει πηγές κατάλληλες για ευρύ φάσμα ζητημάτων σχετικών με το σχολείο, αρχίζοντας από την προσχολική ηλικία και φτάνοντας μέχρι το λύκειο.

Οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης (Wentzel & Watkins, 2002) μπορούν να προωθήσουν τη δέσμευση των μαθητών, την επίδοση, καθώς και τη θετική κοινωνική επικοινωνία και τις δεξιότητες διαπραγμάτευσης (βλ. την τελευταία ενότητα αυτού του κεφαλαίου). Η δραστηριότητα «Κίνητρα μυστηρίου» (Jensen, Rhode & Reavis, 1994) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καλλιεργήσει τις διαπραγματεύσεις και τη συνεργασία μεταξύ συμμαθητών, καθώς οι μαθητές εργάζονται από κοινού στο σύνολο της τάξης για να κερδίσουν, ως αμοιβή για την ολοκλήρωση των εργασιών τους στην τάξη ή για τις κοινωνικά αποδεκτές τους αλληλεπιδράσεις μέσα στη μέρα, μία «επι-

βράβευση-μυστήριο». Οι παρτίδες του «Ανθρώπινου μπίνγκο» μπορούν να παράσχουν τα θεμέλια για συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές των μαθητών. Η διδασκαλία στους μαθητές μιας ποικιλίας διασκεδαστικών συνεργατικών παιχνιδιών μπορεί να προαγάγει τη διαπροσωπική συνεργασία, να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές στις δραστηριότητες και να προσφέρει ένα κατάλληλο υποκατάστατο των πιο ανταγωνιστικών παιχνιδιών στην αυλή. Οι λύσεις που προτείνονται από τους μαθητές μπορούν συχνά να έχουν ευεργετικό αντίκτυπο στον κοινωνικό τους προσανατολισμό (π.χ. η παρέμβαση του «Βαγονιού καλωσορίσματος» που περιγράφηκε στο Κεφάλαιο 5). Η εμπλοκή του συνόλου της τάξης στην επιλογή και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση σχολικών, κοινοτικών ή εθνικών θεμάτων μπορεί να αποφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση, τη συνεργασία και την κοινωνική επάρκεια των μαθητών (Elias, 2003. Henderson & Milstein, 1996). Μολονότι πολλές από αυτές τις ανεπίσημες στρατηγικές δεν έχουν επικυρωθεί ερευνητικά, έχουν υψηλή αξιολόγηση από τους ειδικούς του χώρου για την ενορατική τους έφεση και την ευκολία εφαρμογής τους. Επιπλέον, πολλές από αυτές τις προσεγγίσεις μπορούν να προσαρμοστούν κατάλληλα στις συγκεκριμένες ανάγκες μιας τάξης-στόχου. Αρκετές από τις προαναφερθείσες τεχνικές περιγράφονται στην προτεινόμενη βιβλιογραφία στο τέλος του κεφαλαίου αυτού.

### Σχέσεις σπιτιού - σχολείου

Μία βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα στρατηγική για την προαγωγή της αποτελεσματικής συνεργασίας σπιτιού - σχολείου παρουσιάζεται στο μοντέλο της *συνδυασμένης διαλεκτικής συμβουλευτικής της συμπεριφοράς* (Conjoint Behavioral Consultation – CBC) της Sheridan (1997). Το μοντέλο CBC παρέχει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές ώστε να χρησιμοποιηθούν οι αμοιβαίες προσπάθειες γονέων, εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων, και έχει αποφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την επίλυση ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Sheridan, Eagle, Cowen & Mickelson, 2001). Μολονότι το CBC κατά κανόνα εστιάζει στα προβλήματα που βιώνει ένας μεμονωμένος μαθητής, η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί και για τη διερεύνηση λύσεων μελημάτων σε επίπεδο τάξης. Η συνεργατική, εστιασμένη στην επίλυση προβλημάτων φύση του μοντέλου CBC μπορεί να παράσχει ένα μέσο για εποικοδομητικές, κατευθυνόμενες στον στόχο, προσανατολισμένες στη λύση συνεργασίες σπιτιού - σχολείου. Το «Πρόγραμμα σύνδεσης των ενδιαφερόντων οικογενειών και εκπαιδευτικών» (Linking the Interests of Families and Teachers – LIFT) (Eddy, Reid & Fetrow, 2000) προσφέρει στους γονείς εκπαίδευση στην αποτελεσματική πειθαρχία μέσω



έξι συναντήσεων στο σχολείο του παιδιού τους, ενώ συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης. Το πρόγραμμα LIFT έχει χαρακτηριστεί από το Κέντρο Μελέτης και Πρόληψης της Βίας ως πολλά υποσχόμενο.

Υπάρχουν πολυάριθμες ανεπίσημες στρατηγικές για την προώθηση της συνεργασίας σπιτιού - σχολείου και την κοινή λήψη αποφάσεων. Οι ομάδες οικογένειας - σχολείου που περιγράφονται από την Epstein (1995) και τους Christenson και Sheridan (2001) μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σύνολο του σχολείου ή να προσαρμοστούν για την τάξη. Εκτός του ότι βελτιώνει τις σχέσεις σπιτιού - σχολείου, αυτή η παρέμβαση μπορεί να αποφέρει ευεργετικά οφέλη στην ακαδημαϊκή επάρκεια και στον αυτοέλεγχο των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια σπιτιού - σχολείου μπορούν να είναι αποτελεσματικά εργαλεία, όταν χρησιμοποιηθούν με συνεργατικό τρόπο από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για να προαγάγουν την επίλυση προβλημάτων και την κοινή λήψη αποφάσεων (Christenson & Sheridan, 2001). Για παράδειγμα, τα «Προγράμματα εθνικών κριτηρίων για την εμπλοκή γονέων/οικογενειών» (National Parent-Teacher Association, 1997) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένας κατάλογος ποιοτικών δεικτών για τον εντοπισμό αδυναμιών και τον σχεδιασμό της αλλαγής (αυτά τα κριτήρια περιγράφονται στο Κεφάλαιο 5).

Εντούτοις, οι πλέον υποσχόμενες στρατηγικές για τη σύνδεση τάξεων και οικογενειών συχνά δημιουργούνται από το μηδέν. Για παράδειγμα, στο Κεφάλαιο 3 περιγράψαμε έναν εκπαιδευτικό που έστειλε στους γονείς, στο σπίτι, μία επιστολή στα αγγλικά και τα ισπανικά, ζητώντας την άδειά τους να βιντεοσκοπηθεί ο ίδιος και το παιδί τους στη διάρκεια συνεργασίας τους σχετικά με τυπικά προβλήματα που παρουσιάζουν οι εργασίες για το σπίτι. Παρομοίως, οι μαθητές ενός γυμνασίου αστικής περιοχής επιστρατεύτηκαν για να οργανώσουν μία έκθεση τέχνης που θα αναπαριστούσε προς την κοινότητα τις απόψεις τους. Αυτό προώθησε πολυάριθμες συζητήσεις σπιτιού - σχολείου πριν και κατά τη διάρκεια της έκθεσης. Έχουμε εργαστεί με εκπαιδευτικούς που αναθέτουν στους μαθητές ως έργο να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους σχετικά με αλλαγές που έχουν δει στη σχολική φοίτηση από τότε που ήταν παιδιά. Άλλοι ανέθεσαν στους μαθητές να ζητούν κάθε βδομάδα τη συμβολή των γονέων τους για το κουτί «Προτάσεις από το σπίτι». Ένας άλλος εξαιρετικός τρόπος προαγωγής της γονεϊκής εμπλοκής και βελτίωσης των σχέσεων σπιτιού - σχολείου είναι να προσκληθούν οι γονείς στις σχολικές εγκαταστάσεις για να διδάξουν διάφορες τέχνες στα παιδιά. Οι γονείς διαθέτουν ευρύ φάσμα ταλέντων από τα οποία τα σχολεία μπορούν να αντλήσουν, όπως μαγειρική, κηπουρική, ξυλουργική και ραπτική. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες μπορούν να προσκληθούν να βγάλουν την τάξη για έναν ιστορικό περίπατο - αναβιώνοντας έτσι το παρελθόν, καθώς θα μοιρα-

στούν με τους μαθητές πώς ήταν η κοινότητά τους όταν αυτοί οι ηλικιωμένοι πήγαιναν στο σχολείο.

### Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα

Οι Ridley και Walther (1995) περιγράφουν πολλές στρατηγικές προερχόμενες από εμπειρικά δεδομένα, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να καλλιεργήσουν την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των μαθητών, ακόμη και στο πλαίσιο των συνήθων πολιτικών βαθμολόγησης και της βάσει αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης μιας τυπικής τάξης. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν:

- 1) Την παροχή επιπρόσθετης βοήθειας στους μαθητές, ακόμη κι αν αυτό συνεπάγεται χρόνο εκτός των κανονικών ωρών της τάξης.
- 2) Τη διδασκαλία και τον προσεκτικό έλεγχο της κατανόησης των μαθητών, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει μείωση του όγκου της ύλης ή του ρυθμού της διδασκαλίας (η κάλυψη λιγότερης ύλης με στόχο την αποκάλυψη της βαθύτερης κατανόησης είναι μια σταθερή διδακτική στρατηγική, η οποία επίσης προάγει την αποτελεσματικότητα).
- 3) Την αποφυγή κάθε ντροπιάσματος, ταπείνωσης ή καλοπιάσματος των μαθητών (η έρευνα για τα κίνητρα των μαθητών τίθεται κατά της δημόσιας ή κατ' ιδίαν κριτικής [Brophy, 1987. Covington, 1992]).
- 4) Την παροχή γρήγορης, ακριβούς και λεπτομερούς ανατροφοδότησης στους μαθητές.
- 5) Την εστίαση στην προσπάθεια και την προσωπική κατανόηση, παρά σε κανονιστικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές συγκρίσεις.
- 6) Τη στήριξη των μαθητών ώστε να θέτουν κατάλληλους και εφικτούς ακαδημαϊκούς στόχους μέσα στην τάξη.
- 7) Την υποστήριξη της δουλειάς των μαθητών εντός της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξής τους, σχεδιάζοντας εργασίες οι οποίες διαμορφώνουν σταδιακά τη μάθηση που επιτελείται από τους μαθητές προς την κατεύθυνση του απώτερου διδακτικού στόχου.

Ο Zimmerman κ.ά. (1996) παρουσιάζουν στρατηγικές με εμπειρικό υπόβαθρο που προάγουν τις αυτορρυθμιστικές δραστηριότητες των μαθητών και την αίσθηση ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας. Τα συστατικά της προσέγγισής τους περιλαμβάνουν τη στήριξη της τάξης για τη θέση στόχων, την αυτο-αξιολόγηση, την αποτελεσματική τήρηση σημειώσεων, καθώς και στρατηγικές για τη συμμετοχή στα τεστ με αυτοπεποίθηση – όλες σχεδιασμένες για να στηρίζουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, την ακαδημαϊκή επάρκεια και την προσωπική ευθύνη για τη μάθηση.



### Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός

Το βιβλίο των Elias και Tobias, *Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων: Παρεμβάσεις στα Σχολεία* (1996), παρουσιάζει ένα προερχόμενο από εμπειρικά δεδομένα σύνολο στρατηγικών οι οποίες μπορούν να προτείνουν βήματα επίλυσης προβλημάτων στο ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα και στους κοινωνικούς κανόνες των σχολείων. Η προσέγγιση αναπτύχθηκε μέσω ενός ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Rutgers, με τίτλο «Βελτίωση της κοινωνικής επίγνωσης – Επίλυση κοινωνικών προβλημάτων» (Improving Social Awareness – Social Problem Solving). Οι συγγραφείς προσφέρουν υλικό για προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, μαζί με πρακτικές στρατηγικές που μπορούν να ενσωματωθούν στις καθημερινές ρουτίνες μιας τάξης και να χρησιμοποιηθούν από κάθε μέλος του προσωπικού του σχολείου. Η προσέγγιση επικεντρώνεται σε ένα σύνολο βημάτων επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων που είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή.

Στην υποενότητα που ακολουθεί, και μόνο για αποφυγή πλεονασμού, περιλαμβάνονται εμπειρικά βασισμένες και ανεπίσημες παρεμβάσεις για τη βελτίωση του συμπεριφορικού αυτοελέγχου, της ακαδημαϊκής επάρκειας και του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών.

### Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος

Το «Σκέψου φωναχτά» (Think Aloud) (Camp & Bash, 1981) είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που μπορεί να προαγάγει τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, και να καλλιεργήσει τις ικανότητες γνωστικού και συμπεριφορικού αυτοελέγχου. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιείται σε δημοτικά σχολεία, με ξεχωριστά εγχειρίδια χρήσης για τις τάξεις Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ'. Τα μαθήματα του προγράμματος μπορούν να διεξαχθούν σε μικρές ομάδες ή σε ολόκληρες τάξεις και εστιάζουν στη βελτίωση και την τροποποίηση των διαδικασιών γνωστικής διαμεσολάβησης, προκειμένου να καλλιεργήσουν τον αποτελεσματικό συμπεριφορικό έλεγχο, τον καθορισμό στόχων, την ανάληψη μιας κοινωνικής οπτικής και την αξιολόγηση από τους μαθητές των λύσεων για τη συμπεριφορά στην τάξη βάσει των συνεπειών τους. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν γενικά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αναφορικά με τη βελτίωση των μαθητών στους τομείς της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, του συμπεριφορικού αυτοελέγχου και της σχολικής επίδοσης (Camp & Bash, 1980, 1981).

Το πρόγραμμα της Shure (2001) «Μπορώ να λύσω προβλήματα» (I Can

Problem Solve) διδάσκει στα παιδιά να χρησιμοποιούν στάδια επίλυσης προβλημάτων για να αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά προβλήματα που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Το πρόγραμμα, το οποίο δίνει έμφαση στο να διδαχθούν τα παιδιά περισσότερο πώς να σκέφτονται παρά τι να σκέφτονται, μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική προσαρμογή τους, να προαγάγει την κοινωνική συμπεριφορά και να μειώσει την παρορμητικότητα. Παρ' όλο που σχεδιάστηκε για χρήση σε μικρές ομάδες 6-10 παιδιών, οι μέθοδοί του μπορούν να προσαρμοστούν για χρήση στο σύνολο της τάξης. Οι Shure και Sprinac (1980, 1982) ανέφεραν βελτιώσεις στη συμπεριφορά στην τάξη και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ακόμη και 3 ή 4 περίπου χρόνια μετά την ολοκλήρωσή του. Το πρόγραμμα «Μπορώ να λύνω προβλήματα» έχει αναγνωριστεί ως πολλά υποσχόμενο από το Κέντρο Μελέτης και Πρόληψης της Βίας (Center for the Study and Prevention of Violence) και από την Επιτροπή Εμπειρογνομόνων για Ασφαλή, Πειθαρχημένα και Χωρίς Ναρκωτικά Σχολεία (Expert Panel on Safe, Disciplined and Drug-Free Schools) (Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α., 2002).

Το πρόγραμμα των Kendall και Bartel (1990) «Διδάσκοντας την επίλυση προβλημάτων σε μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς» (Teaching Problem Solving to Students with Learning and Behavior Problems) δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν μέσα στις ρουτίνες της τάξης την εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων. Το πρόγραμμα των Kendall και Braswell (1985) «Στάσου και σκέψου» διδάσκει σε μεμονωμένα παιδιά να σταματούν για λίγο και να αξιολογούν τη συμπεριφορά τους προτού δράσουν. Η έρευνά τους έχει δείξει ότι αυτή είναι μία αποτελεσματική στρατηγική για παρορμητικά παιδιά. Το πρόγραμμα LIFT του Eddy και των συνεργατών του (2000), που περιγράφηκε παραπάνω, διαθέτει ενσωματωμένο ένα παιχνίδι «Καλής συμπεριφοράς» για το διάλειμμα και προάγει την εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων διαχείρισης της συμπεριφοράς σε σπίτι και σχολείο.

Το Κέντρο Τεχνικής Βοήθειας για Παρεμβάσεις Θετικής Συμπεριφοράς και Υποστήριξη (Technical Assistance Centre on Positive Behavioral Interventions and Supports – PBIS), που έχει ιδρυθεί από το Γραφείο Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α., προσφέρει στα σχολεία πληροφορίες για το «χτίσιμο» ικανοτήτων και τεχνική βοήθεια που συμβάλλει στην ανεύρεση, την προσαρμογή και τη διατήρηση αποτελεσματικών πρακτικών πειθαρχίας για το σύνολο του σχολείου. Το πρόγραμμα είναι θεμελιωμένο στην υπόθεση ότι η μάθηση και η διδασκαλία πραγματοποιούνται καλύτερα σε σχολικά κλίματα που είναι θετικά, τακτικά, ευγενικά και ασφαλή. Περισσότερα από 500 σχολεία σε 13 πολιτείες των Η.Π.Α., από δημοτικά έως λύκεια, έχουν εφαρμόσει το PBIS στο σύνολο του σχολείου. Το



πρόγραμμα έχει αποφέρει οφέλη σε επίπεδο σχολείου και σχολικής περιφέρειας ως προς τη μείωση των παραπομπών για προβλήματα συμπεριφοράς, την αύξηση του χρόνου ακαδημαϊκής διδασκαλίας και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Sugai & Hogner, 2001).

Τα «Βιβλία του “σκληρού” παιδιού» (π.χ. *The Tough Kid Tool Box*) (Jensen κ.ά., 1994) προσφέρουν πρακτικές στρατηγικές για τη διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη με την ελάχιστη δυνατή παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνουν επίσης στρατηγικές και φυλλάδια, τα οποία επιτρέπεται να αναπαραχθούν και αφορούν την υποστήριξη του κινήτρου των μαθητών, την αυτοπαρατήρηση, την επιμονή στο έργο, τη δέσμευση της συμπεριφοράς και πολλά άλλα πρακτικά ζητήματα της τάξης. Παρ' όλο που πολλές από τις στρατηγικές αναπτύχθηκαν για να χρησιμοποιηθούν με μεμονωμένα παιδιά, το υλικό εύκολα προσαρμόζεται για χρήση στο σύνολο της τάξης.

#### ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Μία πρωτότυπη παρέμβαση που στόχευε σε αρκετά χαρακτηριστικά των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα ξεκίνησε με τη χορήγηση ενός κοινωνιογράμματος. Κάθε μαθητής κατονόμασε τρεις συμμαθητές του απαντώντας σε ερωτήσεις που περιέγραφαν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και ακαδημαϊκών συμπεριφορών (π.χ. «Τα παιδιά που έχουν πολλούς φίλους είναι...», «Τα παιδιά που τελειώνουν τις εργασίες τους είναι...»). Το Σχήμα 8.2 δείχνει ένα μέρος των αποτελεσμάτων του κοινωνιογράμματος, που αναπαριστά το πόσες φορές ένας συγκεκριμένος μαθητής κατονομάστηκε από τους συμμαθητές του για καθεμία από τις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος. Κάθε αριθμός στην κορυφή αντιπροσωπεύει έναν μαθητή της τάξης. Οι αριθμοί δόθηκαν τυχαία για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών.

Στη διάρκεια των συναντήσεων της τάξης, το κοινωνιογράμμα ήταν τοποθετημένο σε ένα διαφανειοσκόπιο και στους μαθητές αποκαλυπτόταν από μία γραμμή κάθε φορά, καθώς εκείνοι εξέφραζαν εικασίες σχετικά με τη σημασία των αριθμών. Η εξαγωγή συμπερασμάτων ενθαρρυνόταν έντονα καθώς οι μαθητές επιχειρούσαν να διακρίνουν γιατί ένας συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να έχει επτά ψήφους για την ερώτηση «Ποιος έχει πολλούς φίλους;», αλλά μόνο μία ψήφο για την ερώτηση «Με ποιον θέλετε να συνεργάζεστε για τις εργασίες στην τάξη;». Τα συμπεράσματα των μαθητών, όπως «Ίσως ποτέ να μην προσέχουν» ή «Ίσως δεν είναι πολύ καλοί στο να τελειώνουν τη δουλειά τους», τους βοήθησε να δουν τη σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορές στην τάξη και στη θέση τους μεταξύ των συμμαθητών τους. Η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να προσδιορίσουν συγκεκριμένους

Αριθμοί Μαθητών	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος										
Ποιος έχει πολλούς φίλους;	3	7	0	2	2	3	11	2	5	1
Με ποιον θέλετε να συνεργάζεστε για τις εργασίες στην τάξη;	9	1	1	1	3	3	9	1	2	0
Με ποιον σας αρέσει να παίζετε;	5	4	0	2	4	1	4	3	4	2
Ποιος είναι αρεστός σε όλους;	3	5	0	2	2	2	8	2	4	0
Ποιος παίρνει καλούς βαθμούς;	10	2	0	3	1	5	10	1	1	1
Ποιος δεν προσέχει;	1	6	2	0	4	1	0	8	3	5

ΣΧΗΜΑ 8.2. Παράδειγμα των κοινωνιομετρικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές μιας τάξης.

ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους που θέλουν να πραγματοποιήσουν και να καθορίσουν το είδος της υποστήριξης που χρειάζονται από τον εκπαιδευτικό, την τάξη και/ή τους γονείς για να πετύχουν τους στόχους αυτούς. Ανταποκρινόμενοι σε αυτές τις συζητήσεις, οι μαθητές άρχισαν να εκπονούν στρατηγικές που είχαν ως βάση την τάξη, προκειμένου να αποκτήσουν τα κοινωνικά γνωρίσματα και τις καλές ακαδημαϊκές συνήθειες που είχε ένας «αριθμός-μαθητής» στο κοινωνιόγραμμα και τον οποίο ήθελαν να μιμηθούν. Έλαβαν επίσης σημαντική ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους άλλους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Κάποιοι επέλεξαν να κολλήσουν τους δύο πιο σημαντικούς στόχους τους στα θρανία τους. Αποφάσισαν, επίσης, να ενισχύουν ο ένας την πρόοδο του άλλου χρησιμοποιώντας κίτρινα αυτοκόλλητα χαρτάκια που θα ενίσχυαν σιωπηρά τις προσπάθειες των συμμαθητών τους. Προκειμένου να βοηθήσουν έναν συμμαθητή τους να σταματήσει να μιλά συνεχώς στους διπλανούς του και να παραμείνει συγκεντρωμένος, οι κοντινοί του μαθητές υιοθέτησαν μία παντομίμα που σημαίνει «ράψε το στόμα σου», συνδυασμένη με ένα καλοπροαίρετο χαμόγελο. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ήταν αποφασιστική ως προς την ενίσχυση της διατύπωσης και των στρατηγικών της αποτελεσματικής στοχοθεσίας, καθώς και των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών σε καθημερινή βάση μέσα στην τάξη. Μέσω συνεχιζόμενων συναντήσεων της τάξης οι ενήλικοι συντονιστές της παρέμβασης καλλιέργησαν ένα κοινωνικό πλαίσιο για μάθηση το οποίο στήριζε τη θέση ακαδημαϊκών στόχων, τις υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων ρύθμισης της συμπεριφοράς.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κεφάλαιο αυτό περιέγραψε τις διάφορες πηγές και αρχές που καθοδηγούν τις ομάδες της τάξης κατά την επιλογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων στην τάξη. Η περιορισμένη διαθεσιμότητα βασισμένων σε ερευνητικά στοιχεία παρεμβάσεων για την αλλαγή της τάξης συχνά απαιτεί να στηριχθούν οι ομάδες σε καινοτόμες, αλλά μη ελεγμένες πρακτικές. Εντούτοις, ακόμη κι όταν η έρευνα για την παρέμβαση στην τάξη έχει ωριμάσει, οι ομάδες θα χρειαστεί να συνεχίσουν να εκφέρουν κλινικές κρίσεις περί της καταλληλότητας κάθε συγκεκριμένης παρέμβασης για μία μεμονωμένη τάξη. Οι τάξεις ποικίλλουν ευρέως ως προς το ανθρώπινο δυναμικό και την υλική υποδομή τους, τη φύση και τον βαθμό των αναγκών τους, καθώς και τον μοναδικό συνδυασμό των δραστηριοτήτων παρέμβασης που θα αλλάξουν τα οικολογικά τους συστήματα. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων θα ποικίλλει σε αλληλεπίδραση με αυτές τις μοναδικές συνθήκες της τάξης. Κατά συνέπεια, η λειτουργική ανάλυση των αδυναμιών της τάξης (Κεφάλαιο 6) θα χρειάζεται πάντα να προηγείται της κατάλληλης επιλογής παρεμβάσεων στην τάξη, προκειμένου να προσδιοριστούν σε αυτήν οι συνθήκες που θα μπορούσαν να περιορίσουν ή να ενδυναμώσουν μία παρέμβαση. Ακόμη κι όταν υπάρχουν διαθέσιμες παρεμβάσεις, βασισμένες σε ερευνητικά στοιχεία, αυτές θα χρειάζεται πάντα να ελέγχονται μέσω της συνεχιζόμενης συλλογής δεδομένων της τάξης (Κεφάλαιο 5) για να επαληθευτεί ότι η παρέμβαση είναι αποτελεσματική σε κάθε συγκεκριμένη τάξη. Η υπεύθυνη παρέμβαση στην τάξη διεξάγεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της συμβουλευτικής της τάξης.

## ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Elias, M. J. & Tobias, S. E. (1996). *Social Problem Solving: Interventions in the Schools (Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων: Παρεμβάσεις στα Σχολεία)*. New York: Guilford Press.

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει πρακτικές προσεγγίσεις, ελεγμένες μέσω έρευνας πεδίου, για την προαγωγή της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε μαθητές από το νηπιαγωγείο έως και τη Β' γυμνασίου. Οι παρεμβάσεις έχουν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής, και έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές τόσο για φυσιολογικά αναπτυσσόμενους μαθητές, όσο και για μαθητές υψηλού κινδύνου. Η προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τάξεις ή σε μικρές ομάδες και αποβλέπει σε δεξιότητες, όπως ο συμπεριφορικός αυτοέλεγχος, η συμμετοχή στην ομάδα και η κοινωνική επίγνωση, η αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς και η επίλυση ακαδημαϊκών και κοινωνικών προ-

βλημάτων. Προσφέρονται κατευθύνσεις και στρατηγικές για την ανάπτυξη του προσωπικού, μαζί με πρακτικές μεθόδους για την αξιολόγηση της προόδου και την προσαρμογή των στρατηγικών για μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Gass, M. A. (1995). *Book of Metaphors*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Rohnke, K. (1989). *Cowstails and cobras II: A guide to games, initiatives, ropes courses, and adventure curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Rohnke, K. & Butler, S. (1997). *Quicksilver: Adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Σε αυτές τις τρεις δημοσιεύσεις, ο επαγγελματίας θα βρει ευρύ φάσμα βιωματικών δραστηριοτήτων που είναι κατάλληλες για παιδιά και εφήβους – στην τάξη, στην αυλή ή στο γήπεδο του ποδοσφαίρου, ή στη διάρκεια εκδρομών με διανυκτέρευση. Οι συγγραφείς είναι ικανοί, ενορατικοί ηγέτες βιωματικών ομάδων οι οποίοι εφοδιάζουν τον αναγνώστη με ένα φάσμα προσεγγίσεων, ώστε να μεγιστοποιηθεί η σημασία της βασισμένης σε δραστηριότητες μάθησης για τα μέλη της ομάδας. Το *Βιβλίο των Μεταφορών* του Gass θα βοηθήσει τους επαγγελματίες να στηρίξουν την ικανότητα των μαθητών να εξάγουν μεταφορές από την εμπειρία τους στις ομαδικές δραστηριότητες (τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους) και τις εμπειρίες τους σε περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής, όπως είναι η αυλή ή η τάξη. Το βιβλίο του Rohnke, *Cowstails and Cobras II*, παρουσιάζει ένα φάσμα δραστηριοτήτων εξωτερικού χώρου με περιπετειώδη χαρακτήρα (συμπεριλαμβανομένων εκείνων που απαιτούν ειδικό εξοπλισμό, όπως σχοινιά), οι οποίες έχουν ειδικά επιλεγεί για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου ή λυκείου. Με την ιδιότητα του συμβούλου, του εκπαιδευτικού ή του γυμναστή, ο επικεφαλής των δραστηριοτήτων περιπέτειας θα φορά διαφορετικά καπέλα σε διαφορετικές περιστάσεις – ανάλογα με την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και την αυτογνωσία των μελών της ομάδας. Το βιβλίο *Quicksilver* των Rohnke και Butler παρουσιάζει πλήθος δραστηριοτήτων, κυρίως εξωτερικού χώρου, που μπορούν να προαγάγουν την αυτογνωσία, την επίλυση προβλημάτων και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Gibbs, J. (1995). *Tribes: A new way of learning and being together (Φυλές: Ένας νέος τρόπος να μαθαίνουμε και να βρισκόμαστε μαζί)*. Sausalito, CA: Center Source Systems.

Πολλά σχολεία, ιδιαίτερα γυμνάσια, συνειδητοποιούν ότι οι μαθητές όλων των επιπέδων ικανότητας αισθάνονται πιο δεμένοι μεταξύ τους, με



τους εκπαιδευτικούς τους και με τη μάθηση εάν τα μεγάλα, απρόσωπα σχολεία και οι τάξεις τους αντικατασταθούν από μικρές κοινότητες μάθησης που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά. Αυτό το βιβλίο είναι ένας οδηγός για τη διαμόρφωση τέτοιων κοινοτήτων μάθησης («φυλών») που είναι δεκτικές προς όλους και στηρίζουν την επάρκεια, για μαθητές από το προνήπιο μέχρι και το λύκειο. Σε ετερογενείς ομάδες των τριών (στο προνήπιο) έως πέντε ή έξι (στο λύκειο) παιδιών, που παραμένουν μαζί για μια ολόκληρη σχολική χρονιά, οι μαθητές μαθαίνουν δεξιότητες επικοινωνίας και προσφέρουν ο ένας στον άλλον επιπλέον «χρόνο στον αέρα», όποτε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πολύ απασχολημένοι για να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να ακούσουν. Μαθαίνουν επίσης δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και καθορισμού στόχων. Το βιβλίο περιέχει λεπτομερείς οδηγίες για να αποφασιστεί εάν μία τάξη είναι έτοιμη να σχηματίσει τέτοιες φυλές, για να εξασφαλιστεί η διοικητική υποστήριξη ή να καταγραφούν τα πλάνα των μαθημάτων υπό τη μορφή της διαδικασίας των φυλών· περιέχει επίσης σελίδες αφιερωμένες στη διδασκαλία στρατηγικών για τη δημιουργία των ομάδων. Πρόκειται για ένα εξαιρετικό βιβλίο για εκπαιδευτικούς που θέλουν να επανεργοποιήσουν ή να αναδομήσουν τις τάξεις τους οποιαδήποτε στιγμή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (Επεξεργασία της εμπειρίας: Στρατηγικές για τη βελτίωση και τη γενίκευση της μάθησης). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Αυτό το βιβλίο θα χρησιμεύσει ως οδηγός καλωσορίσματος για όσους είναι νέοι στις παρεμβάσεις στην τάξη και/ή στο έργο των βιωματικών ομάδων. Βασισμένο σε ουσιαστική έρευνα από πεδία όπως αυτά της ψυχοθεραπείας, των νευροεπιστημών, της πνευματικότητας και της εκπαίδευσης, το βιβλίο αυτό φωτίζει τη λογική της βασισμένης στη βιωματικότητα εκπαίδευσης και προσφέρει έναν κομψό οδηγό «χρήσης» για την επεξεργασία των εμπειριών της ομάδας σε ένα ευρύ φάσμα ψυχοεκπαιδευτικών πλαισίων. Οι συγγραφείς σας δίνουν όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζετε, ώστε να βοηθήσετε τους συμμετέχοντες στην ομάδα ή την τάξη να εσωτερικεύσουν τις νέες πληροφορίες και τη συνειδητοποίηση κατά τρόπο που να έχει νόημα και συνοχή. Επικρατεί η άποψη ότι δεν είναι η θύμιση των εμπειριών, αλλά η επεξεργασία τους που οδηγεί στην κατανόηση και την ενσωμάτωση. Όπως οι εκπαιδευτικοί της εποικοδομητικής διδασκαλίας, έτσι και οι αποτελεσματικοί ηγέτες των ομάδων καλλιεργούν τις συνδέσεις ανάμεσα στις ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες και στην ίδια τη ζωή κάποιου προκειμένου να μεγιστοποιήσουν

τη μάθηση. Αυτό το βιβλίο είναι απαραίτητο για όποιον εργάζεται με παιδιά και εφήβους σε ομάδες ή τάξεις.

Ridley, D. S. & Walther, B. (1995). *Creating responsible learners: The role of a positive classroom environment (Δημιουργία υπεύθυνων μαθητών: Ο ρόλος του θετικού κλίματος της τάξης)*. Washington, DC: American Psychological Association.

Αυτή η μονογραφία αποτελεί μέρος της σειράς *Ψυχολογία στην τάξη*, η οποία δημιουργήθηκε μέσω των συνεργατικών προσπαθειών του Κλάδου 15 (Εκπαιδευτική Ψυχολογία) της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (APA) και των εκδόσεων APA Books. Παρουσιάζει χρήσιμες, βασισμένες στην έρευνα στρατηγικές για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος της τάξης που να καλλιεργεί το κίνητρο των μαθητών, την υπευθυνότητά τους και τις αυτοκαθοδηγούμενες προσπάθειες μάθησης. Με σαφή, πρακτικό τρόπο, το βιβλίο περιγράφει στρατηγικές για την προαγωγή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών, της αίσθησης του «ανήκειν» στο περιβάλλον της τάξης και της συμμετοχής των μαθητών στη δόμηση μαθησιακών εμπειριών που να έχουν γι' αυτούς σημασία. Παρουσιάζεται ένα πλαίσιο για την εφαρμογή μιας κατευθυνόμενης από τους μαθητές προσέγγισης της πειθαρχίας στην τάξη μαζί με στρατηγικές αξιολόγησης και συμβουλές για την υπερπήδηση εμποδίων στην εφαρμογή τους.

Witt, J., LaFleur, L., Naquin, G. & Gilbertson, D. (1999). *Teaching effective classroom routines (Διδασκαλία αποτελεσματικών πρακτικών της τάξης)*. Longmont, CO: Sopris West.

Πρόκειται για έναν εξαιρετικά χρήσιμο οδηγό που περιηγεί τους εκπαιδευτικούς στις συστηματικές στρατηγικές που θα διδάξουν στους μαθητές καθημερινές ρουτίνες οι οποίες κάνουν ευκολότερη τη διδασκαλία. Οι συνήθειες ρουτίνες περιλαμβάνουν την παρακολούθηση οδηγιών, το ξύσιμο των μολυβιών, την εστίαση της προσοχής κατόπιν επιταγής του εκπαιδευτικού ή τον τρόπο διανομής και παράδοσης φυλλαδίων. Αναλύεται κάθε βήμα της ρουτίνας και οι οδηγίες περιγράφουν πώς να γίνει η εισαγωγή και η διαχείρισή της, και πώς να χρησιμοποιηθούν διαφάνειες για να στηρίξουν το μάθημα στην τάξη. Αυτές οι ενότητες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τάξεις με υψηλά επίπεδα διαταρακτικών συμπεριφορών ή για τάξεις με πρωτόπειρους εκπαιδευτικούς που ακόμη μαθαίνουν δεξιότητες διαχείρισής τους.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy (Αναπτύσσοντας αυ-*



τορρυθμιζόμενους μαθητές: *Περνώντας από την επίδοση στην αυτο-αποτελεσματικότητα*). Washington, DC: American Psychological Association.

Πρόκειται για άλλη μία μονογραφία της σειράς *Ψυχολογία στην τάξη* της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, η οποία προσφέρει μία ολοκληρωμένη παρέμβαση για την προαγωγή της αυτορρύθμισης, του καθορισμού στόχων και του συμπεριφορικού αυτοελέγχου των μαθητών. Έπειτα από μία σύντομη σύνοψη της σχετικής βιβλιογραφίας, οι συγγραφείς παρουσιάζουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να «απαλλαγούν από το έργο της διαχείρισης της μάθησης για λογαριασμό των μαθητών τους». Μέθοδοι για την προαγωγή των δεξιοτήτων σχεδιασμού και διαχείρισης του χρόνου, της κατανόησης, της περιληπτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών, καθώς και τεχνικών προσοχής και προετοιμασίας για διαγωνίσματα, περιγράφονται με τρόπο σαφή και πρακτικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη στήριξη των μαθητών ως προς τον καθορισμό στόχων, την αυτο-αξιολόγηση και την παρακολούθηση της προόδου τους ζωντανεύει με ρεαλιστικά παραδείγματα τάξεων και πρακτικούς πίνακες, γραφήματα και φόρμες παρακολούθησης, των οποίων είναι επιτρεπτή η αναπαραγωγή.

#### ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΙΤΗ ΕΩΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΤΗ ΤΑΞΗ

##### «Πέτρα - Ψαλίδι - Χαρτί»

Το «Πέτρα - Ψαλίδι - Χαρτί» είναι ένα παιχνίδι που οι μαθητές μπορούν γρήγορα να μάθουν να το παίζουν ανεξάρτητοι (Fluegelman, 1976).

##### Υλικά

Ένας μεγάλος χώρος παιχνιδιού.

##### Περιγραφή

Οι μαθητές μοιράζονται σε δύο «ομάδες» και καθεμία πάει στη μία άκρη του γυμναστηρίου ή του γηπέδου. Τότε, τα μέλη κάθε ομάδας μαζεύονται για να αποφασίσουν αν θα είναι πέτρα, ψαλίδι ή χαρτί. Οι δύο ομάδες συναντιούνται μετά στο μέσον, και φωνάζουν η μία στην άλλη «1, 2, 3». Στο «3», κάθε ομάδα δείχνει το σημάδι που έχει επιλέξει. Η ομάδα που «κερδίζει» κυνηγά τότε την άλλη ομάδα έως το άκρο που έχει ορίσει ως δικό της μέσα στον χώρο του παιχνιδιού. Εάν ένα μέλος πιαστεί πριν φτάσει στη βάση της ομάδας του (τον τοίχο ή κάποιο άλλο προαποφασισμένο σημείο), τότε πρέπει να περάσει στην άλλη ομάδα. Μετά τη δραστηριότητα, οι μαθητές σχολίασαν πόσο συχνά άλλαζαν ομάδες κι αυτό

αποδείκνυε ότι δεν είχε σημασία σε ποια ομάδα ξεκινούσες (συχνά, σημείο έριδας στα ανταγωνιστικά παιχνίδια). Επεσήμαναν επίσης ότι το παιχνίδι τελείωνε μόνο όταν τελείωνε ο χρόνος, αφήνοντάς τους έτσι όλους νικητές.

### **Ο «κύκλος του χούλα-χουπ»**

Ο «κύκλος του χούλα-χουπ» υπογραμμίζει τη σημασία της ομαδικής δουλειάς (Rohnke & Butler, 1997).

*Υλικά*

Ένα χούλα-χουπ.

#### *Περιγραφή*

Όλη μαζί η ομάδα σχηματίζει με τα χέρια έναν κύκλο. Ένα χούλα-χουπ τοποθετείται ανάμεσα σε δύο παίκτες. Ο στόχος της ομάδας είναι να το κινήσει ολόγυρα στον κύκλο χωρίς να αφήσει ο ένας το χέρι του άλλου. Καθώς η ομάδα αρχίζει να κατέχει την ιδέα, ξεκινάμε να τους χρονομετρούμε για να δούμε πόσο γρήγορα μπορούν να το πετύχουν. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιείται συχνά για να υπενθυμίζει στους μαθητές τη σημασία της ομαδικής δουλειάς. Μετά το τέλος της, οι μαθητές συζήτησαν για τη σημασία της ομαδικής συνεργασίας, τις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσε το κάθε παιδί και το πώς η καλύτερη στρατηγική ενός ατόμου δεν είναι πάντα η καλύτερη στρατηγική και κάποιου άλλου, καθιστώντας έτσι σημαντικό το να επιτρέπεται στους άλλους να χρησιμοποιούν τις ιδέες που λειτουργούν καλύτερα για εκείνους.

### **Το «Hog-call»**

Το «Hog-call» είναι ένα παιχνίδι που προάγει την ομαδική συνεργασία (Gass, 1995).

*Υλικά*

Ένα ύφασμα που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το κλείσιμο των ματιών.

#### *Περιγραφή*

Πρώτα περιγράψτε το παιχνίδι στους μαθητές. Κατόπιν μοιράστε τους σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι μαθητών πρέπει να διαλέξει μία σύνθετη λέξη ή δύο λέξεις που πάνε μαζί (π.χ. δημοτικό - σχολείο, φυσίκι - βούτυρο, αλάτι - πιπέρι) και ο καθένας αναλαμβάνει το ένα μέρος της σύνθετης λέξης. Στη συνέχεια, ο ένας μαθητής πηγαίνει στη μία άκρη του γυμναστηρίου ή του γηπέδου και το ταίρι του πηγαίνει στην άλλη. Αφού δέσουν τα μάτια, οι μαθητές κρατούν προτεταμένα τα χέρια τους στη θέση ασφαλείας, με τις πα-



λάμες τους αντικριστές στην άλλη ομάδα. Όταν ο συντονιστής φωνάζει «Εμπρός, μαρς», οι μαθητές πρέπει να βρουν το ταίρι τους περπατώντας αργά και φωνάζοντας τη λέξη που τους έχει ανατεθεί. Μετά το παιχνίδι ακολούθησε μία ενδιαφέρουσα συζήτηση σε σχέση με το πώς βρίσκει κανείς ευχαρίστηση όταν δουλεύει με άλλους μαθητές, τους οποίους μπορεί να μη γνωρίζει πολύ καλά, και πώς κάθε παιδί είχε μια ευκαιρία να επιλέξει τη λέξη/τις λέξεις στο «Hog-call».

### **Το «Ανθρώπινο μπίνγκο»**

Το «Ανθρώπινο μπίνγκο» είναι μία διασκεδαστική δραστηριότητα που προάγει την οικειότητα και τη συνοχή της ομάδας (Feigelson, 1998). Μπορεί να παιχτεί πριν τη συνάντηση μιας τάξης ή την ομαδική συζήτηση για την επίλυση προβλημάτων, ή ακόμα όταν υπάρχει ανάγκη για κίνηση και συζήτηση στην τάξη.

#### *Υλικά*

Κάρτες του «Ανθρώπινου μπίνγκο», ντοσιέ με κλιπ (Σχήμα 8.3).

#### *Περιγραφή*

Σε κάθε μαθητή δίδεται ένα φύλλο του «Ανθρώπινου μπίνγκο» και ένα ντοσιέ με κλιπ για να το συγκρατεί. Οι μαθητές επιτρέπεται να περπατούν ολόγυρα στην τάξη, βρίσκοντας συμμαθητές τους που έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως «περισσότερα από ένα κατοικίδια» ή «δεν έχουν αδελφούς ή αδελφές».

Από τη στιγμή που σχεδιαστεί ένα πρότυπο σε έναν επεξεργαστή κειμένου, το περιεχόμενο των τετραγωνιδίων του παιχνιδιού μπορεί να αλλάζει συχνά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού ή για να καλλιεργήσει την οικειότητα. Το παιχνίδι μπορεί να χρησιμεύσει ως αφετηρία για συζήτηση της τάξης σχετικά με επιλεγμένα θέματα (π.χ. «Ποιος ζει με έναν θετό γονέα;» ή «Ποιος χρειάστηκε να διανυκτερεύσει σε νοσοκομείο;»). Όταν οι μαθητές βρουν κάποιον με το καθορισμένο χαρακτηριστικό, ζητούν από το παιδί αυτό να γράψει το όνομά του στο κατάλληλο τετραγωνίδιο. Όταν ένας μαθητής κάνει μπίνγκο, μπορεί να επιλέξει ένα βραβείο για όλη την τάξη ή κάποια προκαθορισμένη δραστηριότητα με την οποία όλη η τάξη διασκεδάσει.

**Ανθρώπινο μπίνγκο**

ΜΠ	Ι	Ν	ΤΚ	Ο
Έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό	Έχει περισσότερες από 3 τηλεοράσεις στο σπίτι του	Παίζει σε αθλητική ομάδα	Είναι μοναχοπαίδι	Όλη του/της η οικογένεια ζει μαζί
Το αγαπημένο του/της φαγητό είναι η πίτσα	Έχει πάει στα χιόνια	Έχει πάει στο Γκραντ Κάνυον	Έχει ιππεύσει άλογο	Γεννήθηκε σε άλλη χώρα
Έχει δύο οικογένειες	Έχει πάει σε αγώνα των Κολοράντο Ρόκies	★ Έχει έναν δάσκαλο από τη Σκωτία	Παίζει ένα μουσικό όργανο	Παίρνει επίδομα
Είναι αριστερόχειρας	Έχει μία συλλογή από κάτι	Έχει περισσότερα από δύο κατοικίδια	Έχει φάει σούσι	Το αγαπημένο του/της μάθημα είναι τα μαθηματικά
Έχει κάνει κάμπινγκ	Έχει σκύλο	Έχει έναν μεγάλο αδελφό	Έχει πάει σε έναν ωκεανό	Ζουν μαζί του/της περισσότερα από 5 άτομα

ΣΧΗΜΑ 8.3. Παράδειγμα μιας κάρτας του «Ανθρώπινου μπίνγκο».



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγια  
«Χάρτες της τάξης»





**«Χάρτες της τάξης»\***

**Οδηγίες:** Με τις παρακάτω ερωτήσεις θα φανεί τι πιστεύετε ότι ισχύει στην τάξη σας. Μη γράψετε το όνομά σας στο χαρτί. Κανένας δεν θα ξέρει ποιες είναι οι απαντήσεις σας. Για κάθε ερώτηση, κυκλώστε την επιλογή που ισχύει για εσάς.

**Πιστεύω στον Εαυτό μου**

1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι
2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι
3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι
4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι
5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι
6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι

**Αναλαμβάνοντας τον έλεγχο**

7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.  
Ναι                      Μερικές φορές                      Όχι

\* Τα ερωτηματολόγια και τα φυλλάδια εργασίας των Παραρτημάτων Α και Β προέρχονται από τους Beth Doll, Steven Zucker και Katherine Brehm (2004). Copyright της Beth Doll. Η άδεια για τη φωτοτύπηση του ερωτηματολογίου αυτού παραχωρείται στους αγοραστές αυτού του βιβλίου για προσωπική χρήση μόνον (δείτε τη σελίδα των πνευματικών δικαιωμάτων για λεπτομέρειες).











## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Φυλλάδια εργασίας

«Φυλλάδιο εργασίας για τη στοχοθεσία»	205
«Φυλλάδιο εργασίας για τη συζήτηση στην τάξη»	208
«Φυλλάδιο εργασίας για τον σχεδιασμό της παρέμβασης»	210
«Φυλλάδιο εργασίας για την καταγραφή του σχεδίου»	213





«Φυλλάδιο εργασίας για τη στοχοθεσία»\*

Τάξη:.....

Ημερομηνία καθορισμού στόχων: .....

Ποια δυνατά σημεία αποκαλύπτονται από τα δεδομένα της τάξης σας;

.....  
 .....  
 .....

Ποιες αδυναμίες αποκαλύπτονται, που θα θέλατε να δείτε να βελτιώνονται;

.....  
 .....  
 .....

Ποια από αυτές τις αδυναμίες είναι πιο σημαντικό να αλλαχθεί;

.....  
 .....

Επιπλέον των δεδομένων της τάξης, τι άλλες ενδείξεις έχετε ότι αυτή η αδυναμία αποτελεί πρόβλημα για την τάξη;

.....  
 .....  
 .....

Πότε και πού αυτή η αδυναμία αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για την τάξη;

.....  
 .....  
 .....

Πότε και πού αυτή η αδυναμία δεν είναι παρούσα ή δεν αποτελεί πρόβλημα για την τάξη;

.....  
 .....  
 .....

Τι άλλο συμβαίνει στην τάξη, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλει σε αυτήν την αδυναμία; (Τα παραδείγματα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ορισμένα άτομα

που είναι παρόντα, το μέγεθος της ομάδας, την ώρα της ημέρας, τη διάταξη των καθισμάτων, τις προσδοκίες για μία εργασία και τον βαθμό ή τη διάρκεια της παρουσίας δομής.)

.....  
 .....  
 .....  
 .....

Πώς θα είναι η τάξη εάν «διορθωθεί» η αδυναμία; Αυτός θα είναι ο «Στόχος της τάξης».

.....  
 .....  
 .....  
 .....

Πώς θα ξέρετε εάν η τάξη σας πέτυχε τον στόχο;

.....  
 .....  
 .....  
 .....

**Ποια επιπρόσθετα δεδομένα θα συλλέξετε για τον «Στόχο της τάξης» σας;**

Ποια δεδομένα θα συλλεγούν;

.....

Ποιος θα συλλέξει τα δεδομένα;

.....

Πότε και πόσο συχνά;

.....

**Πλάνο για τη συνάντηση της τάξης σας**

Ποια δεδομένα της τάξης θα θέλατε να δείξετε στους μαθητές; (Σκεφτείτε να δείξετε ένα γράφημα που να απεικονίζει ένα δυνατό σημείο της τάξης και ένα δεύτερο γράφημα που να απεικονίζει μία αδυναμία της.)

.....  
 .....

Ποιες ερωτήσεις θέλετε να κάνετε στους μαθητές σε σχέση με τα δεδομένα;

- Πιστεύει η τάξη ότι τα δεδομένα είναι ακριβή;
- Τι πιστεύουν ότι θα μπορούσε να κάνει ο/η εκπαιδευτικός για να βελτιώσει τα πράγματα;
- Τι πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές για να βελτιώσουν τα πράγματα;
- Τι άλλο θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να βελτιωθούν τα πράγματα;

Άλλες ερωτήσεις;

.....  
 .....

**Πότε θα πρέπει η ομάδα να συναντηθεί ξανά;**

(Μέχρι τότε, θα έχει πραγματοποιηθεί η συνάντηση της τάξης, θα υπάρχουν περισσότερα δεδομένα και η ομάδα θα μπορεί να συζητήσει ένα πλάνο για την αλλαγή της τάξης.)

Προτεινόμενη ημερομηνία και ώρα:

.....



## «Φυλλάδιο εργασίας για τη συζήτηση στην τάξη»\*

Τάξη: .....

Ημερομηνία καθορισμού στόχων:.....

Ποιες ερωτήσεις τέθηκαν στην τάξη;

- Πιστεύετε ότι τα δεδομένα της τάξης είναι ακριβή;
- Τι πιστεύετε ότι προκάλεσε το πρόβλημα;
- Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά ο/η εκπαιδευτικός για να βελτιώσει τα πράγματα;
- Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές για να βελτιώσουν τα πράγματα;

Θεώρησε η τάξη ότι τα δεδομένα ήταν ακριβή;

- Τελείως ανακριβή.
- Κάπως ανακριβή.
- Ουδέτερα.
- Ακριβή με λίγες ανακρίβειες.
- Πολύ ακριβή.

Ποιες λέξεις χρησιμοποίησε η τάξη για να περιγράψει το πρόβλημα;

.....

.....

.....

.....

Τι ήταν αυτό που προκάλεσε το πρόβλημα, κατά την άποψη των μαθητών;

.....

.....

.....

.....

Τι ήταν αυτό που θα μπορούσαν, κατά την άποψή τους, να κάνουν οι μαθητές για να βελτιώσουν τα πράγματα;

.....

.....

.....

.....

Τι ήταν αυτό που θα μπορούσε, κατά την άποψη των μαθητών, να κάνει ο/η εκπαιδευτικός για να βελτιώσει τα πράγματα;

.....  
.....  
.....  
.....

«Φυλλάδιο εργασίας για τον σχεδιασμό της παρέμβασης»\*

Τάξη: .....

Ημερομηνία σχεδιασμού:.....

**Απλώς μία υπενθύμιση: Ο στόχος σας στους «Χάρτες της τάξης»**

(Είναι ο ίδιος με αυτόν που θέσαμε κατά την τελευταία συνάντηση.)

.....  
 .....  
 .....

**Τι δείχνουν τα αρχικά σας δεδομένα;**

Τι δεδομένα συνελέγησαν;

.....

Ποιος συνέλεξε τα δεδομένα;

.....

Πότε και πόσο συχνά;

.....

Τι έδειξαν τα δεδομένα;

.....

.....

Χρειάζεται να αλλάξουμε το σχέδιο για τη συλλογή των δεδομένων;

.....

Να αλλάξουμε το άτομο που συλλέγει τα δεδομένα;

.....

Πότε και πόσο συχνά;

.....

**Σχεδιάζοντας την αλλαγή**

Τι νέες πληροφορίες προέκυψαν από τη συνάντηση της τάξης ή τη συλλογή των δεδομένων;

.....



.....  
 .....  
 Τι μπορεί να γίνει σε αυτήν την τάξη για να επιτευχθεί ο στόχος; Οι επιλογές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν καθεμία από τις παρακάτω:

- Αλλαγή των καθημερινών πρακτικών της τάξης.  
 .....
- Αλλαγή των συμπεριφορών του/της εκπαιδευτικού.  
 .....
- Αλλαγή των συμπεριφορών των μαθητών.  
 .....
- Αύξηση των δεξιοτήτων του/της εκπαιδευτικού.  
 .....
- Αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος της αυλής ή των άλλων εγκαταστάσεων του σχολείου (προσθέτοντας πράγματα ή επαναδιαμορφώνοντας τα ήδη υπάρχοντα).  
 .....
- Αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης (προσθέτοντας πράγματα ή επαναδιαμορφώνοντας τα ήδη υπάρχοντα).  
 .....
- Τροποποίηση των διαδικασιών πειθαρχίας της τάξης.  
 .....
- Κάτι άλλο;  
 .....

Υπάρχουν τυχόν παρεμβάσεις, βασισμένες σε ερευνητικές αποδείξεις, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν;

.....  
 .....  
 .....

**Το σχέδιο**

Τι θα γίνει;

.....

.....  
.....

**Ποιος θα το κάνει;**

.....  
.....

**Πότε θα γίνει;**

.....  
.....

**Ποια δεδομένα θα καταγράφονται για να δείξουν την πρόοδο προς τον στόχο;**

.....  
.....  
.....

**Πότε θα πρέπει να συναντηθούμε ξανά;**

(Μέχρι τότε, το σχέδιο της τάξης θα έχει εφαρμοστεί, θα έχουμε κάποιες νέες πληροφορίες και θα μπορούμε να συζητήσουμε για την πρόοδο του σχεδίου.)

**Προτεινόμενη ημερομηνία και ώρα:**

.....

«Φυλλάδιο εργασίας για την καταγραφή του σχεδίου»\*

Τάξη: .....

Καταγραφή για την εβδομάδα:.....

	Έγινε αυτό;
<p><b>Δραστηριότητα 1</b></p> <p>Τι θα γίνει;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ποιος θα το κάνει;</p> <p>.....</p> <p>Πότε;</p> <p>.....</p> <p>Πού;</p> <p>..... ✓</p>	<p>ΝΑΙ</p> <p>ΜΕΡΙΚΩΣ</p> <p>ΟΧΙ</p>
<p><b>Δραστηριότητα 2</b></p> <p>Τι θα γίνει;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ποιος θα το κάνει;</p> <p>.....</p> <p>Πότε;</p> <p>.....</p> <p>Πού;</p> <p>.....</p>	<p>ΝΑΙ</p> <p>ΜΕΡΙΚΩΣ</p> <p>ΟΧΙ</p>



	Έγινε αυτό;
<p><b>Δραστηριότητα 3</b></p> <p>Τι θα γίνει;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ποιος θα το κάνει;</p> <p>.....</p> <p>Πότε;</p> <p>.....</p> <p>Πού;</p> <p>.....</p>	<p>ΝΑΙ</p> <p>ΜΕΡΙΚΩΣ</p> <p>ΟΧΙ</p>
<p><b>Δραστηριότητα 4</b></p> <p>Τι θα γίνει;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ποιος θα το κάνει;</p> <p>.....</p> <p>Πότε;</p> <p>.....</p> <p>Πού;</p> <p>.....</p>	<p>ΝΑΙ</p> <p>ΜΕΡΙΚΩΣ</p> <p>ΟΧΙ</p>

Τι δεδομένα θα συλλεχθούν; .....

Ποιος θα συλλέξει τα δεδομένα; .....

Πότε και πόσο συχνά; .....

Πώς θα γίνει η καταγραφή των πληροφοριών; .....

Χρησιμοποιήστε τον παρακάτω πίνακα για να καταγράψετε ανάλογα τα δεδομένα.

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή

Τι έδειξαν τα δεδομένα;  
 .....  
 .....  
 .....

Επισυνάψτε τα πραγματικά πρακτικά από την καταγραφή των δεδομένων.