

8^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Περιφερειακής
Ενότητας Ηρακλείου
**ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**



*Επιστημονική Επιμέλεια:
Ειρήνη Μπαγιάτη
Σχολική Σύμβουλος
8^{ης} Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου*

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ



Ειρήνη Μπαγιάτη – Σχολική Σύμβουλος 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου

ISBN: 978-618-81481-2-3

Copyright © Ιανουάριος 2016 - 8η Περιφέρεια ΠΕΝ Ηρακλείου - Μπαγιάτη Ειρήνη

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμιά διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος με οποιοδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά ή άλλη διασκευή χωρίς αναφορά στην πηγή προέλευσης.

Εκδότης: Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης - 8η Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου

Διεύθυνση: Δημαρχείο Δήμου Γόρτυνας – Τ.Κ. 70012 - Άγιοι Δέκα

Τηλέφωνο & Φαξ :2892340350

Email. ebagiati@gmail.com Ιστοσελίδα: <http://:ebagiati.weebly.com>

Πίνακας περιεχομένων

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΜΠΑΓΙΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT – ΜΠΑΓΙΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ	6
ΜΠΑΓΙΑΤΗ, Ε. (ΕΠΙΜ.) (ΙΟΥΛΙΟΣ 2014): <i>ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΓΙΟΙ ΔΕΚΑ, ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑ/ΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ 8Η ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΕΝ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ. ISBN: 978-618-81481-0-9. ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΣΤΟ ΔΙΚΤΥΑΚΟ ΤΟΠΟ HTTP://EBAGIATI.WEEBLY.COM</i>	27
ΜΠΑΓΙΑΤΗ, Ε. (ΕΠΙΜ.) (ΙΟΥΝΙΟΣ 2015): <i>ΚΑΤΑΓΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ –ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ – ΤΑ ΕΞΙ ΚΑΠΕΛΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΓΙΟΙ ΔΕΚΑ, ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ 8Η ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΕΝ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ. ISBN: 978-618-81481-1-6. ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΣΤΟ ΔΙΚΤΥΑΚΟ ΤΟΠΟ HTTP://EBAGIATI.WEEBLY.COM.....</i>	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ– ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΗ ΜΑΡΙΑ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο – ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ PROJECT ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ	49
2 ^ο 12/Θ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΙΡΩΝ	50
ΘΕΜΑ: ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - «ΌΤΑΝ Η ΣΙΩΠΗ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΧΡΥΣΟΣ»	50
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΩΡΩΝ.....	54
ΘΕΜΑ: Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ	54
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ.....	61
ΘΕΜΑ: PROJECT : ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	61
ΤΑΞΕΙΣ: Α΄ - Β΄	61
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ.....	65
ΘΕΜΑ: ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ	65
ΤΑΞΗ: Γ΄	65
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ.....	67
ΘΕΜΑ: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	67
ΤΑΞΗ: Ε΄	67

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ.....	69
ΘΕΜΑ: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	69
ΤΑΞΗ: ΣΤ'.....	69
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ.....	73
ΘΕΜΑ: Η ΒΙΑ -ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	73
ΤΑΞΗ: ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΤΜΗΜΑ	73
1/ΘΕΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΡΟΤΟΥ.....	84
ΘΕΜΑ: «ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ»	84
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗΣ.....	88
ΘΕΜΑ: «ΛΕΩ ΟΧΙ ΣΤΗ ΒΙΑ - ΔΕΝ ΦΟΒΑΜΑΙ ΝΑ ΜΙΛΗΣΩ».....	88
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	91
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	93
ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΠΑΓΙΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ	94

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΜΠΑΓΙΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ

Το παρόν βιβλίο αποτελεί το αποτέλεσμα επιμορφωτικής δράσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων της 8ης Περιφέρειας Π. Ε. Ν. Ηρακλείου το 2015, οι οποίοι στη συνέχεια συγκρότησαν κοινότητα πρακτικής. Συγκεκριμένα ένας ή περισσότεροι εκπρόσωποι από κάθε σχολείο συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργάνωσε η Σχολική Σύμβουλος κ. Μπαγιάτη Ειρήνη, με θεματική: «Μέθοδος Project με αντικείμενο το σχολικό εκφοβισμό». Στα σεμινάρια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν προσομοίωση της παραπάνω διδακτικής τεχνικής με έμφαση στην αξιοποίηση της στη διδακτική πράξη και στη συναισθηματική αγωγή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τα εργαστήρια ανέλαβαν και την υποχρέωση να υλοποιήσουν τις αντίστοιχες διδακτικές τεχνικές με μορφή μικροδιδασκαλίας για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, έχοντας στη διάθεση τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο – εφόσον το επιθυμούσαν - συνεργάστηκαν για να εφαρμόσουν τη διδακτική τεχνική στην τάξη τους σε θέμα ή θέματα δικής τους επιλογής, έχοντας περιθώριο περίπου ενός μήνα. Καθ όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος υπήρχε κοινωνική δικτύωση τόσο μεταξύ της Σχολικής Συμβούλου και των επιμορφούμενων, όσο και μεταξύ των επιμορφούμενων, προκειμένου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε κοινότητα πρακτικής.

Τα σεμινάρια αυτό εντάσσονται σε ένα διετές πρόγραμμα επιμόρφωσης που στοχεύει να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και τεχνικές προκειμένου να καταστούν ικανοί να τις εφαρμόζουν με επιτυχία τόσο στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, όσο και κατά την υλοποίηση ολοκληρωμένων σχεδίων εργασίας στην ευέλικτη ζώνη. Οι εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο σχεδίασαν ομαδικά διαθεματικές μαθησιακές ενότητες που τις δίδαξαν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους και στη συνέχεια τεκμηρίωσαν τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών τους. Τα διδακτικά σχέδια που προέκυψαν από την κοινότητα πρακτικής αναρτήθηκαν σε μια ψηφιακή πλατφόρμα και διαμοιράστηκαν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το παρόν βιβλίο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα (www.ebagiati.weebly.com) της Σχολικής Συμβούλου (Εκπαίδευση: ανακαλύπτοντας την άγνοια μας) και στην ενότητα Επιμόρφωση - Παραγόμενο Επιμορφωτικό Υλικό.

Δρ. Ειρήνη Μπαγιάτη

Βιολόγος - Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής & Σχολική Σύμβουλος 8ης Περιφέρειας Π. Ε. Ν. Ηρακλείου

Email: ebagiati@gmail.com

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 αναδύθηκε ένας έντονος προβληματισμός για την αναποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης που επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ένα χρόνο μετά την αποφοίτηση από το σχολείο, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών έχει συγκρατήσει ελάχιστα απ' όσα διδάχτηκε, εκτός αν κάποια από αυτά τα χρειάστηκε στη συνέχεια ως σπουδές ή επάγγελμα (Gough 2002: 1212; Κουζέλης 2005: 30 – 31; Γιαννικόπουλος κ.ά. 2010: 28-36). Η παραπάνω διαπίστωση είχε ως συνέπεια να αμφισβητηθεί έντονα η καθιερωμένη σχολική πρακτική που μένει αγκιστρωμένη στην τακτική της «μετάδοσης» γνώσης που προσφέρεται έτοιμη και δε συνδέεται με τις εμπειρίες ή τα βιώματα του μαθητή. Η κριτική απέναντι στην παραδοσιακή άποψη διαμόρφωσε νέες τάσεις στη διδακτική που αφορούν περισσότερο στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών και λιγότερο των μελλοντικών επιστημόνων, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσιμες στη μάθηση γενικά, στη διαχείριση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά και να βοηθηθούν στη διερεύνηση και στη λήψη αποφάσεων για τα προβλήματα της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Οι «νέες» τάσεις στη διδακτική επέβαλλαν μια αλλαγή στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών του σχολείου που εκφράστηκε με την υιοθέτηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων και την οργάνωση της διδασκαλίας με επίκεντρο θέματα από την καθημερινή ζωή, όπως για παράδειγμα με τη μέθοδο project και όχι με τη δομή της κατακερματισμένης ακαδημαϊκού χαρακτήρα γνώσης, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει μια ολιστική εικόνα της πραγματικότητας. «Ο πολίτης του 21ου αιώνα θα πρέπει επίσης, να αποκτήσει κατάρτιση στη φιλοσοφία, στη διασαφήνιση αξιών, στις δεξιότητες δραστηριοποίησης πολιτικών δικαιωμάτων προκειμένου να συμμετάσχει ενεργά και υπεύθυνα σε μια κοινωνία που εγκυμονεί αρκετά ρίσκα» (Ashley, 2000: 278).

Όλα αυτά προϋποθέτουν μια μεγάλη στροφή στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης για τους μαθητές ώστε να εργάζονται ενεργά σε αυτά και δεν θα είναι διεκπεραιωτής έτοιμης ύλης. Αντί να είναι αυταρχικός, θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εγκαταλείψουν την απομόνωση της τάξης τους να μοιράζονται τα διδακτικά/μαθησιακά τους σχέδια με τους συναδέλφους τους, να εργάζονται συλλογικά, να αναπτύσσουν μια επαγγελματική κουλτούρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής και να δημιουργούν μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής (Μπούντα, 2013: 67-68). Ακόμη, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί την εξωσχολική κοινότητα ως πηγή για διδασκαλία και μάθηση, ώστε η σχολική ζωή να διαβεί το τείχος που τη χωρίζει από την κοινωνία και ο μαθητής «να αντιληφθεί ότι γίνεται γύρω του, μέσα και έξω από το σχολείο, είναι κομμάτι και των δικών του ενδιαφερόντων» (Χρυσαφίδης, 2005: 79).

Η μέθοδος project ή η Βιωματική – Επικοινωνιακή προσέγγιση της μορφωτικής διαδικασίας διαμορφώνει ένα ιδιαίτερο κλίμα στη σχολική ζωή που απέχει πολύ από αυτό του παραδοσιακού σχολείου. Έτσι, η σχολική ζωή αποκτά ενδεικτικά τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι μαθητές μαθαίνουν να προσεγγίζουν αυτόνομα τη γνώση
- Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης

- Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, στην οργάνωση, στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του μαθήματος
- Καλλιέργεια πνεύματος συνεργατικότητας μέσα από ομαδοκεντρικές δραστηριότητες που στοχεύουν τόσο σε αμοιβαίους στόχους, όσο και σε επαρκείς ευκαιρίες για την ανάπτυξη του ήθους της κοινότητας
- Αμφίδρομη σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινωνία
- Υποστήριξη των παιδιών να γίνουν ικανά και να συνεισφέρουν σε μια δημοκρατική κοινωνία (Helm & Katz, 2002: xxiii; Katz & Chard, 2004: 47 – 49).

B. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η μέθοδος project είναι μια εκπαιδευτική τεχνική στην οποία τα παιδιά καλούνται να λύσουν ένα πρακτικό πρόβλημα για μια περίοδο αρκετών ημερών ή εβδομάδων. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη συναρμολόγηση ενός πυραύλου, τη σχεδίαση μιας παιδικής χαράς ή τη δημοσίευση μιας εφημερίδας της τάξης. Η θεματολογία του project μπορεί να προταθεί από τον δάσκαλο, αλλά είναι σχεδιασμένη και εκτελεσμένη, στο μέτρο του δυνατού, από τους ίδιους τους μαθητές, ατομικά ή σε ομάδες. Οι εργασίες του project επικεντρώνεται στην εφαρμογή, δεν προσδίδουν ειδικές γνώσεις ή δεξιότητες, αλλά επιτυγχάνεται η βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών, καθώς δίνουν κίνητρα για την προώθηση της ανεξάρτητης σκέψης, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ευθύνης.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή ιστοριογραφία, η ιδέα του project είναι ένα γνήσιο προϊόν του Προοδευτικού Εκπαιδευτικού Αμερικανικού Κινήματος. Η ιδέα θεωρήθηκε ότι αρχικώς εισήχθη το 1908, ως μια νέα μέθοδο διδασκαλίας της γεωργίας, αλλά ο εκπαιδευτικός William H. Kilpatrick επεξεργάστηκε την ιδέα και την διέδωσε σε όλο τον κόσμο σε αυτό το περίφημο άρθρο του, «Η μέθοδος Project» (1918). Πιο πρόσφατα, ο Michael Knoll είχε εντοπίσει τη μέθοδο project στην αρχιτεκτονική εκπαίδευση στο δέκατο έκτο αιώνα στην Ιταλία και στην εκπαίδευση των μηχανικών στο δέκατο όγδοο αιώνα στη Γαλλία.

Η μέθοδος project εισήχθη για πρώτη φορά σε κολέγια και στα σχολεία όταν κατά την αποφοίτηση τους, οι μαθητές έπρεπε να εφαρμόσουν μόνοι τους τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έμαθαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα προβλήματα που είχαν να λύσουν κατά την πρακτική τους εξάσκηση. Με κάποια απλούστευση, πέντε φάσεις στην ιστορία της μεθόδου project μπορούν να διακριθούν:

- 1590-1765: Στις ακαδημίες της αρχιτεκτονικής στη Ρώμη και το Παρίσι, προχωρημένοι μαθητές εργάζονται σε ένα δεδομένο πρόβλημα, όπως το σχεδιασμό ενός μνημείου π.χ. σιντριβάνι ή παλάτι.
- 1765-1880: Το project γίνεται μια τακτική μέθοδος διδασκαλίας στις νεοσύστατες σχολές μηχανικών στη Γαλλία, στη Γερμανία, στην Ελβετία που υιοθετούν την ιδέα. Το 1865, το project εισάγεται από τον William B. Rogers στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης στις Ηνωμένες Πολιτείες.
- 1880-1918: Ο Calvin M. Woodward προσαρμόζει την ιδέα του project στη σχολική εργασία. Στο εγχειρίδιο του Σχολείο Εκπαίδευσης οι μαθητές παράγουν πραγματικά τα project που έχουν σχεδιάσει. Σταδιακά η ιδέα εξαπλώνεται από το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο (Charles R. Richards) στην επαγγελματική εκπαίδευση (David S. Snedden, Rufus W. Stimson) και γενικά στην επιστήμη (John F. Woodhull).
- 1918-1965: Ο Kilpatrick αντιλαμβάνεται το project γενικά ως «ολόψυχη και σκόπιμη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.» Αφού επικρίθηκε

από τον Boyd H. Bode και άλλους κορυφαίους εκπαιδευτικούς της Αμερικανικής Προοδευτικής Παιδαγωγικής, η προσέγγιση Kilpatrick χάνει την ελκυστικότητα της στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά λαμβάνει την γενική αποδοχή στην Ευρώπη, στην Ινδία και στη Σοβιετική Ένωση.

- Η δεκαετία του 1970: Τότε η μέθοδος project του Kilpatrick, θεωρείται ως η μόνη κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας σε μια δημοκρατική κοινωνία, και εδραιώνεται στη Γερμανία, στην Ολλανδία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Κάτω από την επίδραση της βρετανικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί των ΗΠΑ προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν το ολοκληρωμένο σχέδιο εργασίας ή project, θεωρώντας το ως ένα σημαντικό συμπλήρωμα στο παραδοσιακό δάσκαλο – κεντρικό και θεματικά εστιασμένο πρόγραμμα σπουδών.

Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις για την εφαρμογή της μεθόδου του project. Σύμφωνα με την παλαιότερη ιστορικά προσέγγιση, οι μαθητές υλοποιούν το project σε δύο στάδια: το αρχικό, όπου διδάσκονται κατά τρόπο συστηματικό στο πρόγραμμα σπουδών τους ορισμένες δεξιότητες και γεγονότα, και έπειτα θα εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες και τις γνώσεις, δημιουργικά και αυτοκατευθυνόμενα σε κατάλληλα projects. Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, η διδασκαλία από τον δάσκαλο δεν προηγείται του project, αλλά έχει ενσωματωθεί σε αυτή. Με άλλα λόγια, οι μαθητές πρώτα θα επιλέξουν το project και έπειτα θα συζητήσουν τι πρέπει να ξέρουν για την επίλυση του προβλήματος και τέλος να μάθουν τις απαιτούμενες τεχνικές και έννοιες. Τέλος, ο τρόπος εκτέλεσης του project θα επιλεγεί από τους ίδιους. Και στις δύο προσεγγίσεις, θα πρέπει να παρέχεται κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων του project χρόνος για περισυλλογή και μάθηση, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αξιολογήσουν την πρόοδό τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί - ειδικά στην επαγγελματική εκπαίδευση - χρησιμοποιούν μια σειρά από projects μικρής κλίμακας για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν συνεχώς αυξανόμενες επιδόσεις κατά την επίλυση πρακτικών προβλημάτων (Katz & Chard, 1989; Knoll, 1995; Helm & Katz, 2002).

Στις μέρες μας κατά την υλοποίηση ενός project και υπό την επιρροή της Κριτικής Θεωρίας, το παιδί δεν μαθαίνει απλώς πράττοντας αλλά δίνεται μεγάλη σημασία και στην καλλιέργεια εκ μέρους των μαθητών ικανοτήτων όπως: της υπεύθυνης κοινωνικής δράσης, της αξιολόγησης κοινωνικών καταστάσεων, της διευθέτησης συγκρούσεων, της ευελιξίας δράσης, της αυτοαξιολόγησης, της συναπόφασης, της αποτελεσματικής επικοινωνίας κ.ά. χαρακτηριστικά πολιτών που συγκροτούν μια δημοκρατική κοινωνία (Helm & Katz, 2002: xv).

Γ. ΣΤΑΔΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Η PROJECT.

Γ1. Στάδια PROJECT

Η τεχνική - η μέθοδος όπως συνηθίζεται να αναφέρεται - αυτή χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του αιώνα μας, παρουσιάστηκε συστηματικά για πρώτη φορά από τον Killpatrick W. (1918) και τελειοποιήθηκε αργότερα από τους συνεργάτες του. Ορίζεται και ως ομαδική εργασία που σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και επιτελείται από όλους/ες που συμμετέχουν σ' αυτήν, δηλαδή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά (Frey, 1986). Είναι ίσως η πιο ολοκληρωμένη και ευρεία τεχνική που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και μπορεί να θεωρηθεί ότι όλες οι άλλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να λυθούν επιμέρους προβλήματα που συναντώνται κατά τη διαδικασία ενός project. Τα Projects συνεπώς, είναι σύνθετα έργα τα οποία βασίζονται σε ερωτήσεις ή προβλήματα που εμπλέκουν τους μαθητές στο σχεδιασμό, στην επίλυση προβλήματος, στη λήψη αποφάσεων ή σε

δραστηριότητες ανακάλυψης. Ακόμη, δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εργάζονται σχετικά αυτόνομα για μικρές (σύντομης διάρκειας) ή μεγάλες χρονικές περιόδους και ολοκληρώνονται με κάποιο πραγματικό προϊόν ή παρουσιάσεις (Jones, Ras - Mussen & Maffitt, 1997). Επίσης σύμφωνα με την Katz et al (1988) ως project χαρακτηρίζεται εκείνο το κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος που ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους με ανεπίσημες, ανοικτές δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της κατανόησης τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2002: 85).

Η μέθοδος project συνδέεται με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Βιωματική, καθώς αφορά σε διδασκαλίες που ξεκινούν από τα βιώματα των μαθητών, και με τη λέξη βιώματα εννοούμε ζητήματα που απασχολούν τον μαθητή και συνδέονται με την ζωή του και με την κοινωνία στην οποία ανήκει, με λίγα λόγια πρόκειται για καταστάσεις που ενδιαφέρουν το μαθητή. Επικοινωνιακή, καθώς η μετάλλαξη των εμπειριών σε διδακτικές διεργασίες που οδηγούν στη γνώση, γίνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης που αναπτύσσεται στο εσωτερικό μιας ομάδας η οποία συγκροτείται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Χρυσafίδης, 1994).

Στάδια ενός Project (Unesco, 1986)

- I. Επιλογή ενός θέματος που ενδιαφέρει τους μαθητές
 - Επιλογή θέματος: τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα έχουν δικαίωμα να προτείνουν κάποιο θέμα. Αφορμές και ερεθίσματα είτε από το σχολικό είτε από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (αποκόμματα εφημερίδων, περιοδικά, ένα κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας ή της Ιστορίας, μια είδηση, ένα γεγονός που συνέβη στο σχολείο, μια σχολική εκδρομή κτλ). Όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα προτείνουν κάποιο θέμα.
 - Ανάδειξη επιστημονικής διάστασης του θέματος (π.χ. υπερκατανάλωση εντομοκτόνων – επιστήμες που εμπλέκονται με το θέμα: χημεία, ιατρική, οικολογία – μπορεί να καταργηθούν, λύσεις για αειφόρο ανάπτυξη)
 - Ικανοποιεί τα κριτήρια επιλογής θέματος (Μπαγιάτη κ.ά, 2008), όπως:
 - ✓ Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών;
 - ✓ Συνδέεται με το πρόγραμμα σπουδών, ώστε τα παιδιά να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για να διερευνήσουν το συγκεκριμένο θέμα;
 - ✓ Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναλάβουν κοινωνική δράση; Επιτυγχάνεται σύνδεση σχολείου με κοινότητα;
 - ✓ Υπάρχουν εφικτές λύσεις που εφαρμόζοντας τις οι μαθητές θα βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους;
 - ✓ Διερευνώνται αντικειμενικά εμπόδια (οικονομικά, μετακίνηση στο χώρο μελέτης, βιβλιογραφία), για να αναδειχθεί η δυνατότητα υλοποίησης από τους μαθητές του συγκεκριμένου project;
 - ✓ Οι μαθητές συνίσταται να συζητούν για θέματα που αφορούν τους ίδιους και την εποχή τους. Πρέπει το θέμα να τους εμπλέκει άμεσα και να τους παρακινεί να μάθουν περισσότερα, τα οποία να εμποδίζουν και να τα αξιοποιούν για να εξηγήσουν όσα συμβαίνουν στη ζωή τους ή για να επιλύουν προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Δεν υπάρχει ισχυρότερο κίνητρο για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία,

από το θέμα που παρέχει δυνατότητες στον μαθητή να συζητήσει για τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο.

- **Προσέγγιση θέματος** (Μπαγιάτη κ.ά, 2008):
 - ✓ **Διεπιστημονικά:** από τη σκοπιά όλων των παραμέτρων και επιστημών που εμπλέκονται με το πρόβλημα, με ζητούμενο της ενοποίηση της γνώσης και τη σφαιρική ανάλυση και κατανόηση της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, επιλέγεται ένα θέμα που εξετάζεται σε βάθος, αντλώντας τις αναγκαίες γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά πεδία και επιστήμες.
 - ✓ **Ολιστικά:** Προσεγγίζω ολιστικά σημαίνει ότι επιτυγχάνω μια σφαιρική «ανάγνωση» της πραγματικότητας και του κόσμου όπου ζούμε. Υποστηρίζω μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, όπου συνδυάζει όλα τα πεδία της γνώσης και της εμπειρίας (ανθρώπινο και κοινωνικό, αισθητικό και δημιουργικό, γλωσσικό, λογοτεχνικό, μαθηματικό, φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό, ηθικό και πνευματικό).

II. Αρχή της Έρευνας

- **Κατάλογος – ταξινόμηση ερωτήσεων** που είναι απαραίτητο να απαντηθούν, προκειμένου να αναλυθεί και να γίνει κατανοητό το ζήτημα υπό μελέτη. Για παράδειγμα η επιστημονική, η κοινωνική πλευρά του ζητήματος κτλ επισημαίνονται και γίνεται καταγραφή των επιμέρους πλευρών του θέματος και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Μπορεί να δημιουργηθεί και ένας νοητικός χάρτης (Μπαγιάτη, 2015: 79), όπου θα αναπτύξουν οι μαθητές τις επιμέρους πλευρές του θέματος, που χρειάζεται να διερευνηθούν κατά τη διάρκεια του project
- **Πηγές πληροφόρησης** (βιβλιοθήκη – διαδίκτυο – μετακίνηση στο πεδίο - συνεντεύξεις με εμπλεκόμενους - ενημέρωση από ειδικούς – πειράματα)
- **Συγκρότηση Ομάδων** για κάθε πηγή πληροφόρησης ή για κάθε επιμέρους πλευρά του γενικού θέματος που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σύμφωνα και με τις απορίες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το υποθέμα που αναλαμβάνει να διερευνήσει η κάθε ομάδα, διατυπώνεται υπό μορφή ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί, το οποίο είναι σαφώς διατυπωμένο και οριοθετημένο και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Επίσης, η κάθε ομάδα καταμερίζει – εφόσον το κρίνει απαραίτητο - αρμοδιότητες στα μέλη της, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα στοιχεία – πληροφορίες που θα αναδείξουν την πτυχή υπό μελέτη του θέματος.
Ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να δίνει με σαφήνεια, ακρίβεια και αργό ρυθμό τις οδηγίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ζητά να εργαστούν οι ομάδες. Ιδιαίτερα φροντίζει τα εξής:
 - ✓ Πρώτα να διαμορφωθούν οι ομάδες και να κατανεμηθούν στο χώρο, και κατόπιν να δώσει τις οδηγίες. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εφαρμόζουν πιο ενεργητικά τις οδηγίες, εφόσον ήδη γνωρίζουν με ποιους θα εργαστούν και ποιο ρόλο θα έχει η ομάδα τους. Η ομάδα των τεσσάρων ατόμων αποτελεί, κατά τη γνώμη πολλών παιδαγωγών, την ιδανική λύση για τις περισσότερες περιπτώσεις, προκειμένου να υπάρχουν συναινετικές αποφάσεις, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι ιδανικός αριθμός είναι τα πέντε άτομα, διότι σε μια ομάδα τεσσάρων υπάρχει κίνδυνος αδιέξοδης διαφωνίας. Είναι σκόπιμο οι ομάδες να έχουν μεικτή σύνθεση από άποψη γεωγραφικής προέλευσης, φύλου κ.α. Επίσης, είναι προτιμότερο οι μαθητές με διαφορετικές επιδόσεις (καλοί – αδύνατοι) να κατανεμηθούν σε διαφορετικές ομάδες, παρά να εργάζονται στην ίδια ομάδα. Ωστόσο, η σύνθεση των ομάδων μπορεί να γίνει και με βάση κοινές προτιμήσεις

και ενδιαφέροντα των μαθητών. Παρατηρείται ότι όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν από ένα σύνολο θεμάτων που τους προσφέρονται, αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο και να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με αυτό το κοινό στοιχείο, τότε αυξάνεται η διάθεση τους να συνεργαστούν για τη μελέτη αυτού του θέματος, στην ομάδα. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση οι περισσότεροι μαθητές της τάξης να επιθυμούν να διερευνήσουν την ίδια πτυχή του θέματος ενός project, οπότε πρέπει να διευκολύνει πάλι ο εκπαιδευτικός τη σύνθεση και τον καταμερισμό εργασίας σε ομάδες.

- ✓ Προκειμένου να αποφευχθούν σφάλματα, είναι προτιμότερο να αναγράφονται στον πίνακα τα θέματα εργασίας, το αναμενόμενο αποτέλεσμα, η διάρκεια και οι εκπρόσωποι. Δίνονται από τον εκπαιδευτικό σαφείς οδηγίες, ώστε τα μέλη της κάθε ομάδας να αντιλαμβάνονται πλήρως το project που αναλαμβάνουν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει από καθόλου (που είναι το επιθυμητό) έως αρκετή βοήθεια στο πώς να δουλεύουν μεταξύ τους.
- ✓ Οι στόχοι που δίνει προφορικά να είναι γραμμένοι και στον πίνακα, ή σε ένα φύλλο χαρτιού.
- ✓ Να δίνει σαφές χρονικό όριο για την εργασία των ομάδων. Να παροτρύνει τα μέλη των ομάδων να καθίσουν όσο πιο άνετα μπορούν μέσα στο χώρο (κυκλικό σχήμα, αξιοποίηση βοηθητικών αιθουσών κ.λπ.), ώστε να μπορούν να συνεργάζονται.
- ✓ Να ειδοποιεί έγκαιρα τις ομάδες ώστε να ορίσουν εκπρόσωπους που θα παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της εργασίας στην ολομέλεια.
- ✓ Να ζητεί από τις ομάδες να καταθέτουν γραπτά το προϊόν της εργασίας τους (μια περίληψη, τη λύση μιας άσκησης, λέξεις-κλειδιά κ), υποκινώντας τις με αυτό τον τρόπο να δραστηριοποιηθούν πιο συστηματικά (Κόκκος, 1998; Ματσαγγούρας, 2004; Χατζηδήμου – Αναγνωστοπούλου, 2011).

- **Συνάντηση ομάδων** – αλληλοενημέρωση. Παράθεση στοιχείων που συλλέχθηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή για κάθε υποθέμα, συζήτηση για τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά την υλοποίηση της εργασίας κτλ. Επισημαίνεται ότι «το Project δεν αποτελεί μια άκαμπτη διαδικασία, αλλά μια ευέλικτη διαδικασία μάθησης. Ο σχεδιασμός να μην έχει γίνει, αλλά η υλοποίηση δεν είναι όμηρος του σχεδιασμού. Η διαρκής αξιολόγηση της πορείας από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους οδηγεί συχνά σε αναθεωρήσεις του σχεδιασμού, των στόχων, καμιά φορά και του ίδιου του θέματος» (Βασάλα, 2011: 60)
- **Ταξινόμηση πληροφοριών** (επιστημονικές /κοινωνικές αιτίες, συνέπειες), αξιολόγηση των πληροφοριών μεταξύ των μελών κάθε ομάδας
- **Σύνοψη ομαδικού project:** μπορεί η τελική μορφή της εργασίας κάθε ομάδας να είναι ένα κείμενο που να περιλαμβάνει τα εξής μέρη: i) τίτλο υποθέματος που επεξεργάστηκε η ομάδα και μεθόδους συλλογής στοιχείων γι αυτό ii) παρουσίαση πληροφοριών που συλλέχθηκαν και συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ομάδα iii) τυχόν απορίες που δεν διαλευκάνθηκαν ή δυσκολίες που δεν αντιμετωπίστηκαν iv) βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε.
- **Έκθεση όλων των πληροφοριών** που συνέλεξαν οι ομάδες στην ολομέλεια της τάξης, συζήτηση και σύνοψη της φύσης του προβλήματος, του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα και των αποτελεσμάτων του.

III. Προτάσεις και επεξεργασία πιθανών λύσεων

- Κατάλογος εναλλακτικών λύσεων – brainstorming «σύσκεψη για ανταλλαγή ιδεών» οι μαθητές σε μικρές ομάδες προτείνουν λύσεις
- Ομάδες παιδιών επεξεργάζονται λύσεις με κριτήρια τις συνέπειες σε διάφορα επίπεδα (π.χ. οικολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές συνέπειες κα.) και την αποτελεσματικότητά τους στο παρόν αλλά και στο μέλλον (αιτιοκρατία)
- Η κάθε ομάδα παραθέτει τις προτάσεις που θεωρεί καταλληλότερες και διεξάγεται συζήτηση μεταξύ των ομάδων για την επιλογή της «καλύτερης» λύσης

III. Εμπλοκή με το πρόβλημα

- Καταγραφή ατόμων ή ομάδων ατόμων που εμπλέκονται στο πρόβλημα
- Ομάδες μαθητών διερευνούν: προσωπικά χαρακτηριστικά, θέσεις - στάσεις των εμπλεκόμενων απέναντι σε προτεινόμενες λύσεις
- Κατανόηση των διαφορετικών θέσεων και απόψεων για το θέμα από τους μαθητές μέσα από Παιχνίδι ρόλων (εφόσον επιθυμούν να επιλέξουν αυτή τη τεχνική)
- Διερεύνηση κατά πόσο η προτεινόμενη λύση θα γίνει αποδεκτή από αυτούς που αποφασίζουν και αυτούς που επηρεάζονται.

IV. Επισημάνση πιθανών στρατηγικών για κοινωνική δράση

- Προτείνονται διάφορες μορφές (γράμματα, συνεντεύξεις, διαδηλώσεις, δημοσιεύσεις, εκδηλώσεις)
- Καταρτίζεται λίστα με τις προτεινόμενες μορφές κοινωνικής δράσης
- Επιλογή από ομάδες των κατάλληλων μορφών με βάσει κριτήρια, όπως κόστους, αποτελεσματικότητας, χρόνου, προσωπικής προτίμησης, καταλληλότητας για παιδιά

IV. Αξιολόγηση κοινωνικής δράσης

- Συζήτηση
Ως προς την ικανότητα ανάπτυξης δράσης από τους μαθητές, το Μοντέλο Ανάπτυξης Ικανότητας Δράσης που διαμορφώθηκε από τους Jensen και Schnack (1997) προτείνει μια διαδικασία που εμπεριέχει τέσσερις συνιστώσες:
 1. Γνώση/επίγνωση του υπό μελέτη ζητήματος, δηλαδή την κριτική διερεύνησή του (αιτίες, επιπτώσεις, προτεινόμενες λύσεις, αξίες κ.τ.λ.) που σχετίζονται με αυτό
 2. Θέληση και δέσμευση που αφορά στην ενδυνάμωση των ατόμων προκειμένου να αισθανθούν ικανά να επηρεάζουν αποφάσεις
 3. Οράματα που σχετίζονται με τη δυνατότητα των μαθητών να επεξεργάζονται τις αντιλήψεις και τα όνειρα τους σχετικά με το πώς θα ήθελαν τη ζωή τους και την κοινωνία στο μέλλον
 4. Εμπειρίες δράσης (Φλογαΐτη, 2006: 245).
Παράλληλα, οι Jensen και Schnack διαφοροποιούν την έννοια της δράσης από την έννοια της δραστηριότητας. Δραστηριότητα είναι οτιδήποτε απλώς εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (εκδρομές, πειράματα κ.τ.λ.). Σε αντιδιαστολή, η δράση είναι συνειδητή, στοχευόμενη και σκόπιμη και μαθαίνεται

μέσω μαθησιακών εμπειριών, όπου τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες για την ανάληψη των ευθυνών τους ως πολιτών. Επίσης, περιλαμβάνει δραστηριότητες που εστιάζονται σε αλλαγές που αφορούν κυρίως στα αίτια και όχι μόνο στα συμπτώματα ενός ζητήματος. Για παράδειγμα, όταν το ζήτημα είναι η ρύπανση της θάλασσας, μια δραστηριότητα για τον καθαρισμό των ακτών δε μπορεί να θεωρηθεί δράση που επιζητεί τη λύση του προβλήματος. Ωστόσο, συχνά η αλλαγή συμπεριφοράς ταυτίζεται σε παιδαγωγικό επίπεδο με τη δράση. Η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, προσδιορισμένης και προκαθορισμένης, είναι συχνά το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας παιδαγωγικής παρέμβασης. Στις περιπτώσεις αυτές, ο μαθητής παραμένει παθητικός αποδέκτης των υποδείξεων του εκπαιδευτικού και σε περίπτωση επιτυχίας πειθήνιο όργανο (Jensen και Schnack, 1997· στο Φλογαΐτη, 2006: 242 -249).

- Επανεξέταση κριτηρίων από όλους
- Λήψη απόφασης

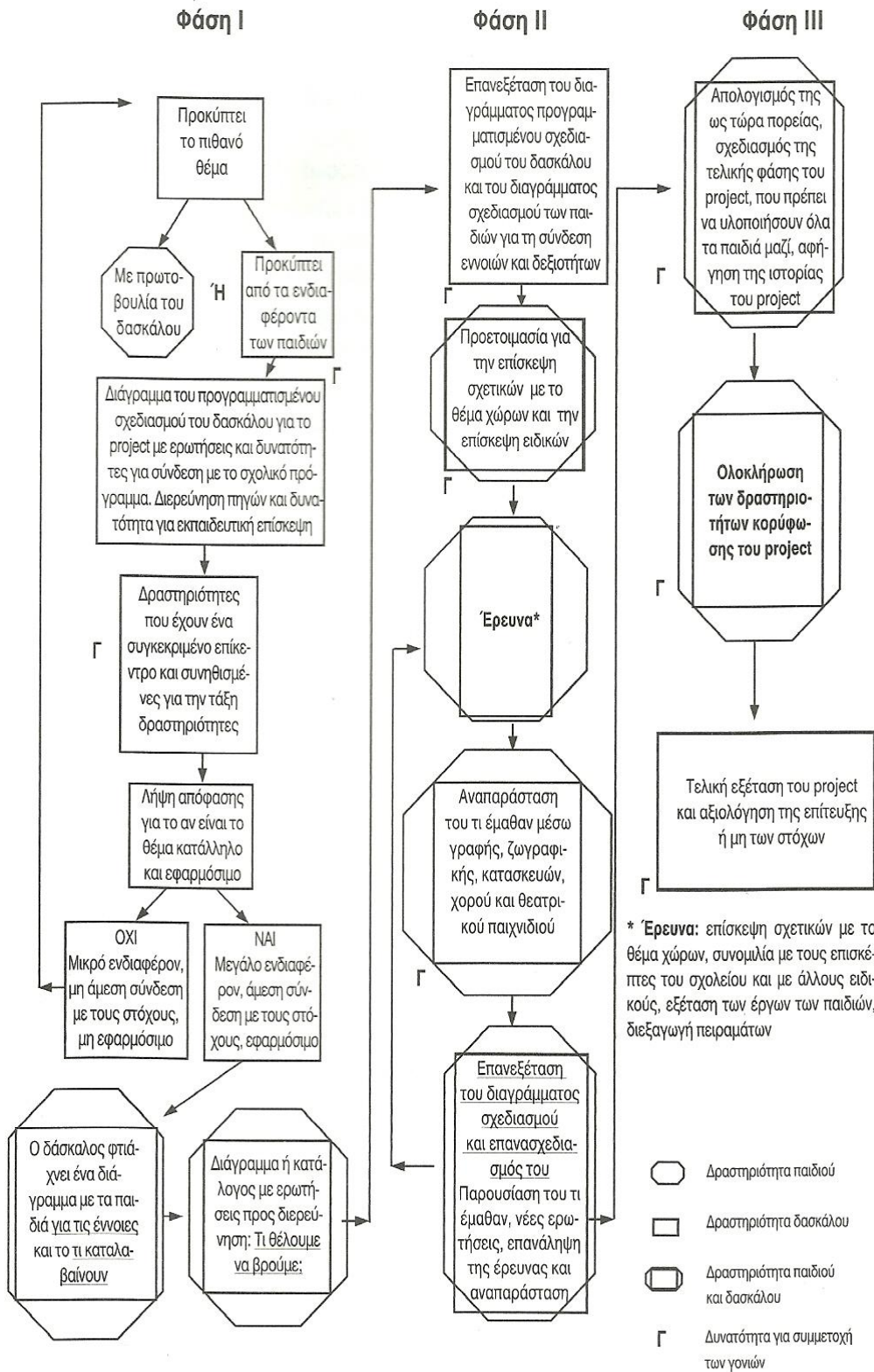
- V. Παρουσίαση προγράμματος (έκθεση υλικού, παιχνίδια ρόλων, δομημένη συζήτηση, δραματοποίηση, έκδοση Cd ROM).
Ωστόσο, το Project δεν εξαντλείται στη σύλληψη και εκτέλεση ενός project, στη διατύπωση και λύση ενός προβλήματος, στην παραγωγή ή τη μορφή ενός τελικού προϊόντος. Σημασία έχει η ίδια η διαδικασία εξέλιξης του Project, ο δρόμος που οδηγεί στην επίτευξη των στόχων, οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η διευθέτηση των διαφορών τους κα., τα οποία αποτελούν πηγές μάθησης απ' όπου πηγάζει η μόρφωση (Βασάλα, 2011: 65).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project οι μαθητές δουλεύουν ατομικά, σε μικρές ομάδες ή σε ορισμένες περιπτώσεις, όλοι μαζί, ανάλογα με το πώς έχει προγραμματιστεί. Στα διαλείμματα ενημέρωσης τα μέλη της ομάδας εργασίας διακόπτουν τις δραστηριότητές τους, για μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και συγκεντρώνονται όλα μαζί με σκοπό να αλληλοενημερωθούν για την εξέλιξη της έρευνας και να ανταλλάξουν γνώμες για τις επόμενες δραστηριότητες. Στα διαλείμματα αυτά οι μικρότερες ομάδες παρουσιάζουν τα στοιχεία που συνέλεξαν, ακούν τις παρατηρήσεις των υπόλοιπων ομάδων και αποφασίζουν για τη συνέχεια της έρευνας στον τομέα που ανέλαβαν. Στα διαλείμματα ενημέρωσης εξομαλύνονται επίσης τα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, συζητούνται πιθανές αλλαγές στη σύνθεση των ομάδων, καθώς ένας από τους σκοπούς της μεθόδου είναι να μάθει τους μαθητές να επικοινωνούν και να δουλεύουν ομαδικά. Στο τελικό στάδιο του project γίνεται παρουσίαση του υλικού που συνέλεξαν ή δημιούργησαν τα παιδιά. Το υλικό αυτό μπορεί να εκτεθεί σ' έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου ή της κοινότητας και να αποτελεί ερέθισμα για σκέψη και δράση και άλλων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών, κατοίκων, συνδέοντας έτσι το σχολείο με την κοινωνία και τη ζωή (Κουρή, 2008).

Ο εκπαιδευτικός κατά την ανάπτυξη του προγράμματος φροντίζει να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχει θέσει καθοδηγώντας διακριτικά το project των ομάδων, βοηθά τους μαθητές στην επικοινωνία τους με τους αρμόδιους φορείς, οργανώνει εκπαιδευτικές επισκέψεις και φροντίζει να τηρηθεί ένα χρονοδιάγραμμα, καθώς και ο οικονομικός προϋπολογισμός. Ο εκπαιδευτικός είναι κοντά στους μαθητές για να λύσει τυχόν απορίες, να ενθαρρύνει, να βοηθήσει να ξεπεραστούν προβλήματα που θα οδηγούσαν σε χάσιμο του ενδιαφέροντος και απογοήτευση (Klippert, 1989: 46). Ειδικότερα, «σε όλες τις φάσεις ο εκπαιδευτικός συμμετέχει πολύ διακριτικά ως έμπειρος σύμβουλος, που βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν

και να οριοθετήσουν το πρόβλημα, να εντοπίσουν τις πηγές και, όταν του ζητηθεί, βοηθά τους μαθητές να διευκρινίσουν σημεία σύγχυσης. Στις περιπτώσεις που η ομάδα παρουσιάζει προβλήματα συνεργασίας ή δηλώνει αδυναμία να ξεπεράσει τα ερευνητικά προβλήματα, δεν αναλαμβάνει να λύσει τα προβλήματα αυτά, αλλά υποδεικνύει πιθανούς τρόπους επίλυσης τους. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξασφαλίσει μέσα στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος χρόνο, για να πραγματοποιηθούν όλα τα βήματα οργάνωσης και παρουσίασης της εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2004: 205).

Συνοπτικά τα στάδια υλοποίησης ενός project περιγράφονται στην εικόνα I (Helm & Katz, 2002: 21).



Εικόνα 1.5 Φάσεις του project.

Εικόνα I

Γ2. Διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο ενός project.

Μερικές από τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τις διάφορες φάσεις διεκπεραίωσης ενός project, παρουσιάζονται συνοπτικά (Μπαγιάτη κ.ά., 2008) στη συνέχεια:

1. **Ο καταιγισμός ιδεών ή brainstorming:** είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα στη καθημερινή διδακτική πράξη. Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές προβαίνουν σε αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση ιδεών για ένα θέμα, χωρίς να απαιτείται απαραίτητα να έχουν οι μαθητές ειδικές γνώσεις γι αυτό. Η εφαρμογή του *brainstorming* εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια: αρχικά ο εκπαιδευτικός εξηγεί την τεχνική στους μαθητές, δίνει το θέμα και ζητά από αυτούς να εκφράσουν τις ιδέες για αυτό όπως τους έρχονται (χωρίς να τις αξιολογεί), θέτει αντικειμενικά και αδιαμφισβήτητα κριτήρια ομαδοποίησης των ιδεών των μαθητών και στη συνέχεια επιλέγει μια ή περισσότερες ομαδοποιημένες κατηγορίες ιδεών για να παρουσιάσει με συνοπτική εισήγηση τα σχετικά θέματα (Βασάλα & Φλογαΐτη, 2002; Μπαγιάτη, 2015).
 2. **Διαλογική αντιπαράθεση ή Debate:** πρόκειται για μια δομημένη διαλογική συζήτηση στην οποία συμμετέχουν δύο ομάδες ομιλητών, οι οποίοι υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις με ανταλλαγή επιχειρημάτων. Οι συμμετέχοντες στο *Debate* έχουν την ευκαιρία να επιχειρηματολογήσουν για κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα, να ακούσουν με προσοχή τις απόψεις των άλλων, να κρίνουν και να λάβουν αποφάσεις.
Για παράδειγμα: Στην παραλία που γεννούν τα αυγά ένας θαλάσσιος χελώνες πρόκειται να γίνει ένας μεγάλος δρόμος. Τα φώτα κάνουν τα χελωνάκια να χάνουν τι δρόμο για τη θάλασσα και κινδυνεύουν να τα πατήσουν τα αμάξια. Από την άλλη μεριά ο δρόμος είναι απαραίτητος για τη ζωή των κατοίκων (πρόσβαση των ψαράδων στη θάλασσα, τουριστική ανάπτυξη, άνετες μετακινήσεις...). Άλλοι κάτοικοι συμφωνούν και άλλοι διαφωνούν. Παίρνουμε ρόλους, συζητάμε και προτείνουμε λύσεις.
- ✓ Βήμα 1ο: Θα χωριστείτε σε δύο ομάδες (6 - 10 άτομα/ομάδα). Η μια ομάδα θα υποστηρίζει την κατασκευή του δρόμου και η άλλη την αντίθετη άποψη ΟΜΑΔΑ ΚΙΤΡΙΝΗ ΥΠΕΡ – ΟΜΑΔΑ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΚΑΤΑ. Τα μέλη της κάθε ομάδας θα αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους όπως: Γραμματέας, συντονιστής, συζητητής (3 παιδιά) και κριτής. Οι υπόλοιποι θα παρακολουθήσουν τη συζήτηση.
 - ✓ Βήμα 2ο: Ορίστε ένα άτομο της ομάδας γραμματέα. Αυτός θα καταγράψει τα επιχειρήματά σας σε ένα χαρτί. Ορίστε ένα μέλος της ομάδας κριτή, αυτός με το δάσκαλο και ένα κριτή από την άλλη ομάδα θα διαλέξουν ποια ομάδα ήταν πιο πειστική.
 - ✓ Βήμα 3ο: Προτείνετε τα επιχειρήματά σας. Ο γραμματέας θα γράψει τα επιχειρήματα που διαλέξατε σε λίστα και τρεις από σας θα ανακοινώσετε ο καθένας ένα επιχείρημα την ώρα της αντιπαράθεσης των ομάδων. Να διαλέξει ο κάθε συζητητής από τους τρεις το επιχείρημα του από τη λίστα.
 - ✓ Βήμα 4ο: Σκεφτείτε τι μπορεί να υποστηρίξει η άλλη ομάδα και προετοιμαστείτε να την αντικρούσετε.
 - ✓ ΕΤΟΙΜΟΙ; Η συζήτηση θα αρχίσει ακολουθώντας κάποιους κανόνες. Η σειρά των ομιλητών θα είναι η παρακάτω και ο δάσκαλος θα είναι υπεύθυνος για το χρόνο που θα μιλά κάθε παιδί:
 - ο ΟΜΑΔΑ ΚΙΤΡΙΝΗ ΥΠΕΡ: Ο 1^{ος} συζητητής διατυπώνει επιχείρημα
 - ο ΟΜΑΔΑ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΚΑΤΑ: Ο 1^{ος} συζητητής της ομάδας απαντά και αντικρούει το επιχείρημα της άλλης ομάδας
 - ο ΟΜΑΔΑ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΚΑΤΑ - Ο 2^{ος} συζητητής διατυπώνει επιχείρημα

- ΟΜΑΔΑ ΚΙΤΡΙΝΗ ΥΠΕΡ: Ο 2^{ος} συζητητής της ομάδας απαντά και αντικρούει το επιχείρημα της άλλης ομάδας και ούτω καθεξής
 - ΟΜΑΔΑ ΚΙΤΡΙΝΗ ΥΠΕΡ: Ο Συντονιστής συνοψίζει τις θέσεις της ομάδας του
 - ΟΜΑΔΑ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΚΑΤΑ: Ο Συντονιστής συνοψίζει τις θέσεις της ομάδας του
 - ✓ Κάθε ομιλητής δε μπορεί να κρατήσει το χρόνο πάνω από 5' λεπτά.
 - ✓ Τέλος τριμελής επιτροπή αξιολογεί τη συμμετοχή της κάθε ομάδας, με κριτήρια όπως: τα μέλη της ομάδας υποστήριξαν με όμορφο λόγο τις θέσεις τους, τα επιχειρήματα ήταν πειστικά, η ομάδα διατύπωσε τα επιχειρήματα της στον καθορισμένο χρόνο, η ομάδα σεβάστηκε τις απόψεις της άλλης ομάδας και τις άκουσε με προσοχή κ.α.
3. **Ανάλυση και μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης:** η περίπτωση αυτή μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο και χαρακτηριστικό κοινωνικό θέμα, προς μελέτη. Η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες για να συζητήσει το θέμα αυτό. Κάθε μέλος της ομάδας, επιχειρηματολογεί και προτείνει κάποιο είδος δράσης. Η κάθε ομάδα καταλήγει σε μια κοινά αποδεκτή άποψη την οποία παρουσιάζει στην τάξη.
 4. **Πείραμα:** μια επιχείρηση που διεξάγεται κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες, για να ανακαλυφθεί ένα άγνωστο αποτέλεσμα ή νόμος, για να δοκιμαστεί ή να εγκαθιδρυθεί μια υπόθεση ή να καταδειχθεί ένας γνωστός νόμος (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2002: 68).
 5. **Επισκόπηση απόψεων:** Τα όργανα που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση αυτή είναι το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Οι απαντήσεις σε σειρά ερωτήσεων και οι αντιδράσεις των ερωτωμένων ατόμων, καθορίζουν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις γνώμες για κάποιο θέμα. Η μέθοδος αυτή είναι πολύ χρήσιμη γιατί βοηθά στην καταγραφή των γνώσεων, του βαθμού ενημέρωσης, της κατανόησης και του ενδιαφέροντος μιας κοινότητας ανθρώπων για ένα θέμα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2002: 69).
 6. **Παιχνίδια ρόλων:** Τα κατασκευασμένα παιχνίδια ρόλων είναι μια τεχνική για τη λύση προβλήματος. Μέσα από τη δραματοποίηση μιας κατάστασης της πραγματικής ζωής, αναδεικνύονται οι συγκρούσεις, εκφράζονται οι απόψεις και τα συναισθήματα και αναζητείται λύση των αντιθέσεων. Τα βασικά στάδια μιας τέτοιας δραστηριότητας συνοπτικά είναι: επιλέγεται ένα κοινωνικό ζήτημα απλό που να σχετίζεται κατά προτίμηση με τη ζωή των παιδιών, καταγράφονται οι θιγόμενες κοινωνικές ομάδες, το σενάριο που περιγράφει το πρόβλημα, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να πρωταγωνιστήσει σε ένα από τους προτεινόμενους ρόλους, κάθε ομάδα επιχειρηματολογεί και τέλος γίνεται συζήτηση για να αποτιμηθεί τόσο η γνώση που κατακτήθηκε όσο και ολόκληρη η διαδικασία (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2002: 75; Μπαγιάτη, 2014).

7. Επίλυση προβλήματος (problem solving)

Για να είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες του project θα πρέπει να έχουν σχέση με τα προβλήματα της κοινότητας η οποία περιβάλλει το σχολείο. Εξετάζοντας τα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο εγχώριος πληθυσμός τόσο ως πηγή γνώσης, όσο και ως συνεργάτης στις διαδικασίες για την επίλυση του προβλήματος. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων θεωρούνται βασικές και αποτελεσματικές για την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης, ωστόσο πάρα πολύ λίγοι άνθρωποι σκέφτονται πραγματικά με όρους επίλυσης προβλήματος μια και η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν καλλιεργεί την αντιμετώπιση τέτοιου είδους άποψης των πραγμάτων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2002: 65- 66). Ωστόσο όταν λέμε ότι μια ομάδα μαθητών εμπλέκεται στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος, δεν περιμένουμε να οδηγήσει και στην τελική λύση του προβλήματος. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η ίδια η διαδικασία που λειτουργεί ευνοϊκά για την απόκτηση γνώσεων, στάσεων, συμπεριφορών ικανοτήτων και τελικά

μεταφράζει τις γνώσεις σε αποφάσεις και δράση. Η ομάδα η οποία έχει εμπλακεί στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία τελικά θα μπορούσε να λειτουργήσει δυνητικά ως φορέας πληροφόρησης ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και, ίσως, σε ένα δεύτερο επίπεδο, ως πυρήνας κάποιας συγκεκριμένης δράσης στο επίπεδο της κοινότητας (Φλογαΐτη, 1998: 198 - 200).

Οι φάσεις επίλυσης ενός προβλήματος είναι:

- ✓ *Πιστοποίηση*: δηλαδή πως εμφανίζεται το πρόβλημα ως γεγονός και πως θεωρείται αντίστοιχα σε γενικές γραμμές μια μη προβληματική κατάσταση
- ✓ *Μοντέλο ανάλυσης προβλήματος*: συγκροτείται το δίκτυο όλων των πιθανών ή βέβαιων παραγόντων που εμπλέκονται στην προβληματική κατάσταση και διαμορφώνεται έτσι μια ολοκληρωμένη εικόνα της προβληματικής κατάστασης
- ✓ *Εναλλακτικές λύσεις – διερεύνηση – εκτίμηση, διερευνάται εάν είναι οι προτεινόμενες λύσεις*: συμβατές οικολογικά, αποτελεσματικές, βιώσιμες στο χρόνο, πιθανότητα να υλοποιηθούν. Με βάση ένα σύστημα αξιών επιλέγονται οι πλέον κατάλληλες λύσεις.
- ✓ *Project δράσης – Εκπλήρωση της προτεινόμενης λύσης*: η φάση αυτή απαιτεί την κινητοποίηση όλων των ικανοτήτων που μετουσιώνουν μια απόφαση σε πραγματικότητα. Η δράση μπορεί να είναι πολύ απλή όπως πληροφόρηση και ενημέρωση της κοινότητας, έως πολύ σύνθετη όπως προτάσεις για τη διαχείριση ενός συγκεκριμένου προβλήματος ή παρέμβαση σε μια συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση κτλ.
- ✓ *Αξιολόγηση*: επανεκτίμηση κάθε φάσης και κάθε σταδίου της διαδικασίας (Φλογαΐτη Ε., 1998: 196 - 201).

8. Μετακίνηση στο πεδίο μελέτης (field trip) (UNESCO, 1983· 1985)

Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει τον συνδυασμό των 5 αισθήσεων για παρατήρηση, καταγραφή, συλλογή δεδομένων, ώστε μέσα από ερευνητική διαδικασία και εμπειρία να αποκτήσουν τα παιδιά γνώση του περιβάλλοντος και των συναφών με αυτό προβλημάτων.

Στάδια

- ✓ Προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό της εκδρομής (σκοπός επίσκεψης, ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν, κόστος, μεταφορικό μέσο, κίνδυνοι, εφόδια, διάρκεια, αναλογία ενηλίκων προς παιδιά)
- ✓ Ενημέρωση των μαθητών για το πεδίο
- ✓ Συλλογή πληροφοριών από τους μαθητές για το προς μελέτη πεδίο και το αντικείμενο της εργασίας σε αυτό.
- ✓ Σύνδεση του προγράμματος σπουδών, με το αντικείμενο μελέτης της εργασίας πεδίου.
- ✓ Ενημέρωση των μαθητών για τη διαδικασία
- ✓ Εξοικείωση των μαθητών με όργανα (κασετόφωνο, φωτογραφική μηχανή, φακοί, μέτρο, κιάλια κ.τ.λ....)
- ✓ Εξοικείωση με την τεχνική της δειγματοληψίας (ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη, συλλογή φυτών κτλ)
- ✓ Διαμόρφωση φύλλων εργασίας κατάλληλων για το προς μελέτη πεδίο και για τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί, προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές στη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων και η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα
- ✓ Χωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες και καταμερισμό ρόλων στα μέλη της κάθε ομάδας, ανάλογα με τις μαθησιακές δραστηριότητες που έχει προγραμματιστεί να υλοποιηθούν (πχ δημοσιογράφος, οδηγός με τη βοήθεια χάρτη, φωτογράφος, βοτανικός για αναγνώριση φυτών, ζωγράφος κ.ά.)

- ✓ Αναφορά έρευνας (συγκέντρωση μετρήσεων π.χ. σχεδιαγράμματα με αριθμούς φυτών ή ζώων, κατανομές ρύπων, δείγματα που ελήφθησαν, ακόμη χάρτη της περιοχής στον οποίο να φαίνονται τα σημεία παρατηρήσεων)
- ✓ Επίδειξη υλικού (φωτογραφίες, μετρήσεις, δείγματα, αναφορά) σε μια ανοικτή εκδήλωση.

Οι Dettmann – Easler και Pease (1999) επίσης, διαπίστωσαν ότι ένας παράγοντας που επηρέαζε τη μεταβολή των στάσεων των μαθητών μετά από προγράμματα στο πεδίο σχετικά με την άγρια ζωή ήταν εάν το πρόγραμμα στο πεδίο ήταν προέκταση του προγράμματος σπουδών στην τάξη και όχι ξεκομμένη δραστηριότητα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι στάσεις που αποκτούσαν οι μαθητές από την εργασία στο πεδίο ενισχύονταν και υιοθετούνταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, εφ' όσον οι έννοιες που αποκτούσαν στο πεδίο επανατροφοδοτούνταν κατά την επιστροφή τους στην τάξη από σχετική διδακτική παρέμβαση. Οι Dettmannn – Easler και Pease προτείνουν ότι οι εμπειρίες στο πεδίο θα ήταν αποτελεσματικότερες, εάν ήταν ενοποιημένες με τα μαθήματα στην τάξη. Αφού, όπως αναφέρουν συχνά οι καθηγητές, επιλέγουν δραστηριότητες που είναι βολικές για αυτούς ή αρέσουν στα παιδιά, χωρίς όμως να έχουν ξεκάθαρο στόχο ως προς το τι επιδιώκουν οι μαθητές τους να μάθουν. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι μια τέτοια σύνδεση του προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων στο πεδίο θα μπορούσε να επιφέρει βελτίωση τόσο στην αξιοπιστία των δραστηριοτήτων της εργασίας πεδίου, όσο και της μάθησης εκ μέρους των μαθητών (Dettmann – Easler και Pease, 1999: 38· Μπαγιάτη, 2007: 129).

Γ3. Διδακτικοί στόχοι

Σ' ένα project, εφόσον αυτό αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία, τίθενται και διδακτικοί στόχοι:

- Γνωστικοί: κατανόηση εννοιών, σχέσεων/αλληλεπιδράσεων/συνεπειών π.χ. ανθρώπου – περιβάλλοντος κτλ.
 - Επιστημονικοί: εξοικείωση με την επιστημονική μέθοδο εργασίας, ανάπτυξη επιστημονικής νοοτροπίας κτλ.
 - Συμμετοχικοί: εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, στον τρόπο ζωής, στη δημιουργική δράση κτλ.
 - Κοινωνικοί: σύνδεση της σχολικής ζωής με την καθημερινή ζωή, καλλιέργεια υπευθυνότητας, λήψης αποφάσεων, ισότητας παρέμβασης κτλ.
 - Αισθητικοί: δημιουργία στενής σχέσης με τη φύση ή την τέχνη μέσω όλων των αισθήσεων κτλ., καθώς και της αισθητικής απόλαυσης
 - Αυτομορφωτικοί: χρήση βιβλιοθήκης, εντύπου τύπου, Internet κτλ.
 - Στάσεις ζωής: ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ανάπτυξη κώδικα αξιών και συμπεριφοράς
- (Υ.Π.Ε.Π.Θ., ΦΕΚ 1376 18/10/2001).

Γ4. Αξιολόγηση Project

Κατά το σχεδιασμό, την εξέλιξη και την ολοκλήρωση ενός Project είναι καλό να υπάρχει αξιολόγηση έτσι ώστε να εκτιμάται εάν ικανοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν τεθεί ή αν χρειάζονται κάποιες βελτιώσεις. Συνοπτικά η αξιολόγηση (Μπαγιάτη κ.ά. , 2008) περιλαμβάνει τα εξής:

- Φάσεις αξιολόγησης: Αρχική, διαμορφωτική, τελική

- Τι αξιολογείται: Σχεδιασμός – πορεία – δράσεις
- Ποιοι συμμετέχουν: Μαθητές – σχολείο, γονείς – εμπλεκόμενοι
- Μέσα αξιολόγησης: ερωτηματολόγια – κλίμακες – συνεντεύξεις – χάρτες εννοιών – συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια εξέλιξης του προγράμματος

Σημαντικά ερωτήματα:

- Επιτεύχθηκαν οι στόχοι του project;
- Ήταν κατάλληλα τα αντικείμενα που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο του project;
- Ο σχεδιασμός, η οργάνωση βοήθησαν στην εκπλήρωση των στόχων του project;
- Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αποτελεσματικά;
- Υπήρξε συνεργασία των μαθητών και ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος;
- Υπήρξε ανταπόκριση στην τοπική κοινωνία Σε τι βαθμό προκάλεσε το ενδιαφέρον της τοπικής κοινωνίας;
- Αναπτύχθηκαν θετικές στάσεις για το υπό μελέτη ζήτημα και παρατηρήθηκαν πιθανές αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές;

Δ. ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ PROJECT.

Η ιστορία της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πολιτικές σκοπιμότητες και αποφάσεις σχετικές με τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Ιδιαίτερος φορτισμένος ιδεολογικά είναι ο χώρος που αναφέρεται στη διδακτική προσέγγιση, στους κανόνες δηλαδή και στις αρχές που επιβάλλονται για τη διαμόρφωση του μαθήματος, και λιγότερο αυτός που αναφέρεται στα περιεχόμενα της μάθησης. Έντονα ιδεολογικά φορτισμένη θα πρέπει να θεωρήσουμε και τη μέθοδο project, που αναφέρεται στο προοδευτικό παιδαγωγικό κίνημα, καθώς ανατρέπει μια σειρά αντιλήψεων που καθηλώνουν τη σχολική ζωή σε ανταγωνιστικότητα, ατομικισμό, δασκαλοκεντρισμό, απραξία, αδιαφορία κ.τ.λ. Οι αντιλήψεις που επιχειρεί να ανατρέψει η μέθοδος project έχουν σχέση με το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τη σημασία της καθημερινότητας στη σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και γενικότερα τη σύνδεση της σχολικής δράσης σε όλες τις εκφάνσεις της, με την καθημερινή πραγματικότητα ως μια προσπάθεια αυτονομίας και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας (Helm & Katz, 2002: xii).

Δ1. Τρόποι ή Στυλ ηγεσίας και ψυχολογικό κλίμα σχολικής μονάδας/τάξης

Καθοριστική σημασία για την επίτευξη της παραπάνω προοδευτικής αλλαγής αποτελεί το όλο κλίμα της σχολικής ζωής που εξαρτάται κυρίως από το στυλ ή ύφος ηγεσίας που υιοθετεί τόσο ο διευθυντής του σχολείου, όσο και ο εκπαιδευτικός της τάξης. Το στυλ διδασκαλικής ή και διοικητικής ηγεσίας προκύπτει από το συνδυασμό σε διαφορετικό βαθμό στοιχείων όπως είναι ο έλεγχος και η καθοδήγηση στο επιτελούμενο project και ο βαθμός συναισθηματικής αποδοχής και ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας και της διαφορετικότητας. Έτσι διακρίνουμε το «ανοιχτό» σχολικό κλίμα κατά το οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται αρμονικά, με αίσθημα ευθύνης, ενώ ο ηγέτης διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Εν αντιθέσει με το «κλειστό» σχολικό κλίμα, όπου οι ηγέτες τείνουν περισσότερο να δίνουν κατευθύνσεις και να θέτουν περιορισμούς παρά να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διακρίνονται για την απραξία και την αδιαφορία τους. Θα αναλύσουμε τους δυο αυτούς τρόπους άσκησης εξουσίας:

- ✓ *Αυταρχική ηγεσία:* ο ηγέτης/εκπαιδευτικός επιδιώκει υπακοή από τους μαθητές. Παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και καθοδηγεί τις ενέργειες όλων των μελών της ομάδας, χωρίς να ενημερώνει για το συνολικό project δράσης. Διατάσει και κυρίως οι διαταγές του στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο. Αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του. Απέχει από την εργασία και τις συντροφικές των μαθητών. Αυτός ο τύπος ηγεσίας εκφράζεται καλύτερα μέσω δασκαλοκεντρικών μορφών διδασκαλίας, όπου η πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος των μαθητών εξαντλείται στην προσεκτική παρακολούθηση και απομνημόνευση των πληροφοριών που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός.
- ✓ *Δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία:* ο εκπαιδευτικός, αν και παραμένει πρόσωπο με αυξημένη αυθεντία και εξουσία, προσπαθεί να εξασφαλίσει τη συναίνεση των μαθητών και την κατανόηση και αποδοχή από πλευράς τους του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Η απειλή και η χλεύη δεν χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς που υιοθετούν το συμμετοχικό κλίμα. Οι ηγέτες με δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ συμπεριφοράς πιστεύουν στις εσωτερικές δυνατότητες των ατόμων για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση. Στην πράξη ο εκπαιδευτικός οφείλει σε καθημερινή βάση να υποστηρίξει τους μαθητές μέσω της ενθάρρυνσης και της εξασφάλισης ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Με αυτή την πρακτική ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και κατά προέκταση αυξάνει τις πιθανότητες να φτάσουν σε εξαιρετική επίδοση. Είναι δε οι ηγέτες αυτοί συνήθως άτομα δημιουργικά, με ανοιχτούς ορίζοντες και αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες. Αυτό το στυλ ηγεσίας ταιριάζει καλύτερα σε μαθητοκεντρικές - διερευνητικές μορφές διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί χαλαρότερες μορφές καθοδήγησης, όπως στη μέθοδο project (Σαΐτης, :139 – 140; Ματσαγγούρας, 2007: 200- 203) .

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί πρωτίστως από τον ηγέτη από τη θέση του διευθυντή σχολείου ή του εκπαιδευτικού τάξης να αναπτύξει συνεργατική κουλτούρα, καλλιεργώντας μια σειρά από ηγετικές ικανότητες, όπως: α) ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους β) συνεργατικότητα, ομαδικότητα γ) ικανότητα να ακούει – ικανότητα επικοινωνίας δ) ικανότητα καλλιέργειας σχέσεων συνεργασίας ε) ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων ζ) ικανότητα ανάπτυξης των άλλων και των ομάδων η) ικανότητα λήψης και παροχής ανατροφοδότησης θ) επιρροή, έμπνευση και υποκίνηση των άλλων για επίτευξη υψηλών στόχων ι) ικανότητα αποδοχής –στήριξης από τους άλλους κ) ικανότητα να εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους άλλους Λ) ικανότητα να δημιουργεί ζεστές διανθρώπινες σχέσεις. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτό – εκτίμηση του μαθητή, δημιουργεί την αίσθηση αποδοχής του ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό και παρέχει δυνατότητες συλλογικής δράσης και πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές Παρόμοια, ο ηγέτης διευθυντής διακρίνεται για την ικανότητα του να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης, μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007: 185 – 191; Κατσαρός, 2008: 99 - 101; Σαΐτης, 2008: 162 – 164; Γιαννικοπούλου, 2011:27).

Δ2. Η θεωρία των κινήτρων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέθοδο project

Η προσπάθεια που καταβάλλεται μέσα από τις επικοινωνιακές σχέσεις για την κατανόηση των αναγκών των άλλων συνδέουν τη μέθοδο project άμεσα με τον τομέα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, που αναφέρεται στη λειτουργία των κινήτρων, τα οποία λειτουργούν ως εσωτερικές ανάγκες και κινητοποιούν την προσωπικότητα στο σύνολό της. Ένα βασικό

σφάλμα είναι να λησμονούμε ως εκπαιδευτικοί ότι οι άνθρωποι έχουν συνήθως ισχυρότερα κίνητρα να εργαστούν προς ένα στόχο αν έχουν συμμετάσχει στον καθορισμό του και, συνεπώς τον αισθάνονται δικό τους. Αν κάποιος δεν είναι αφοσιωμένος σε έναν προκαθορισμένο στόχο ή σε μια δραστηριότητα, τα μόνα κίνητρα που μπορούμε να εφαρμόσουμε είναι οι υποσχέσεις και οι απειλές – δηλ. η ανταμοιβή και η τιμωρία. Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της παραδοσιακής αγωγής εντοπίζεται στο ότι οι εσωτερικές ανάγκες των παιδιών όχι μόνο δεν λαμβάνονται υπόψη, αλλά και στην προσπάθεια που καταβάλλεται να καταστούν οι μαθητές κοινωνοί επιβεβλημένων περιεχομένων μάθησης, τις περισσότερες φορές έρχονται σε σύγκρουση τα εσωτερικά τους κίνητρα με τους επιβαλλόμενους μαθησιακούς στόχους με τα γνωστά σε όλους αποτελέσματα (αδιαφορία, επιθετικότητα, κακή επίδοση στα μαθήματα κτλ). Αντιθέτως σε περίπτωση ταύτισης των ενδιαφερόντων των μαθητών με τους μαθησιακούς στόχους έχουμε άκρως ικανοποιητικό αποτέλεσμα (Everard & Morris, 1999: 45; Helm & Katz, 2002: xvi – xvii).

Συνεπώς, και καθώς ο άνθρωπος κάνει πρόθυμα μόνο εκείνο για το οποίο ενδιαφέρεται, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του για τα καθήκοντα που εκτελούν. Ή, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, «οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται ή παρακινούνται από την εργασία τους, όταν μέσω αυτής αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες τους καθώς και την προσωπικότητά τους» (Μπουραντάς, 2005:296). Η ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζεται ισχυρά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να τους εμπνέει και να τους καθοδηγεί, καθώς και να τους παρέχει ένα πλαίσιο ελευθερίας πρωτοβουλιών, δημιουργώντας τους έτσι την αίσθηση ότι οι ίδιοι μπορούν να αναλάβουν δράση σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Ένας τρόπος προς την κατεύθυνση αυτή είναι ο εκπαιδευτικός να εκχωρήσει αρμοδιότητες – ευθύνες στους μαθητές του. Ακόμη, πέρα από το αίσθημα της ευθύνης θα πρέπει να αναπτύξει το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της ομάδας (Σαΐτης, 2008: 37).

Συνεπώς, ο δάσκαλος ως συντονιστής project εξασφαλίζει την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο διδακτέο και τους διδασκομένους, περιορίζει φαινόμενα ανταγωνισμού και ατομικισμού, καλλιεργεί πνεύμα συνεργατικότητας και αλληλεγγύης, κατανέμει αρμοδιότητες σε κάθε ομάδα και σε κάθε μέλος της λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις πραγματικές ανάγκες κάθε μαθητή/ομάδας, μαθαίνει στους μαθητές να εργάζονται αυτοδύναμα και τέλος υιοθετεί παιδοκεντρικές μορφές σχολικής δράσης (Χρυσ αφίδης, 2005: 59 – 71).

Δ3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετασχηματισμό του σχολείου/τάξης σε δημοκρατική κοινότητα κατά την υλοποίηση Project.

Οι παραπάνω πρακτικές ηγεσίας που μέχρι τώρα αναπτύξαμε, ενισχύουν τη δυνατότητα που δίνεται σε εκπαιδευτικούς και παιδιά να αντιμετωπίσουν το σχολείο και την τάξη ως κοινότητα. Το ήθος της κοινότητας δημιουργείται όταν αναμένεται από όλα τα μέλη της να συνεισφέρουν στη ζωή της ομάδας και ενθαρρύνονται σε αυτή τους την προσπάθεια, ακόμη και αν πολλά το επιτυγχάνουν με διαφορετικούς τρόπους. Στα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα τα πρόσωπα εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις αποτυχίες των άλλων και ο καθένας εργάζεται ενάντια στους άλλους προκειμένου να επιτύχει ατομικούς στόχους. Αντιθέτως, στα συνεργατικά περιβάλλοντα, τα άτομα συνεργάζονται για τη μεγιστοποίηση του κοινού αποτελέσματος, αναπτύσσοντας παράλληλα το ήθος της κοινότητας. Έτσι, εξυπηρετείται ένας από τους κυρίαρχους σκοπούς της εισαγωγής της μεθόδου project στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτός της υποστήριξης των παιδιών να γίνουν ικανά να συμμετέχουν ενεργά σε μια δημοκρατική κοινωνία, καθώς το project συνεισφέρει ώστε: α) να βαθύνει η εκτίμηση των παιδιών για τις γνώσεις και ικανότητες των άλλων, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι προσπάθειες των άλλων συνεισφέρουν στην προσωπική τους ευημερία β) να μάθουν λεπτομερώς τους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας κοινότητας αλληλεξαρτώνται και γ)

να μάθουν να αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα μέσα στην κοινότητα και να την αντιλαμβάνονται ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας (Katz & Chard, 2004: 47 - 49).

Ο εκπαιδευτικός τάξης μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση δημοκρατικής εκπαιδευτικής κοινότητας εφόσον: α) δημιουργεί μια οργανωτική κουλτούρα συλλογικών οραμάτων και στόχων. Όταν το όραμα δεν είναι ατομικό του εκπαιδευτικού, αλλά είναι συλλογικό και συνδυάζεται με το υψηλό ηθικό και την αμοιβαία αποδοχή, έχουμε ως αποτέλεσμα την ενεργό εμπλοκή και εμμονή στην επιτυχία όλων των μελών, χωρίς φαινόμενα αδρανοποίησης και υπονόμησης. Προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να είναι ικανός να μεταδώσει σαφώς διατυπωμένη την αποστολή της εκπαιδευτικής κοινότητας στα εμπλεκόμενα μέρη (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινότητα). β) Ενισχύει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της συλλογικής αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως ταυτίζονται με την τάξη τους και αντιλαμβάνονται την επαγγελματική αυτονομία ως ατομικό και όχι ως συλλογικό κτήμα. Ομοίως, οι μαθητές κυριαρχούνται από βραχυπρόθεσμα ενδιαφέροντα με επίκεντρο τον εαυτό τους. Ο ικανός εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής της συλλογικής προσπάθειας. Βελτιώνει τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, διευθετώντας από κοινού τα προβλήματα συμπεριφοράς, δημιουργώντας μια θετικότερη εικόνα για το σχολείο. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις διαφορετικές απόψεις των μαθητών, που δεν οφείλονται σε ιδιοτελείς λόγους, για να αναδυθεί η διαφορετική οπτική στη θεώρηση των πραγμάτων και ο πλουραλισμός των πρακτικών και των λύσεων σε πολύπλοκα προβλήματα. Ελαχιστοποιεί τις διαφορές εξουσίας μεταξύ των μαθητών, αναδεικνύοντας τις ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις, όπως και στη μέθοδο project. Καλλιεργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους. Τέλος, εξασφαλίζει όλες τις προϋποθέσεις που διευκολύνουν και στηρίζουν την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007: 177 - 181).

Δ4. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση του Project

Η τάση απομονωτισμού στο παραδοσιακό σχολείο είναι έντονη. Ο έντονος διαχωρισμός σχολικού – εξωσχολικού έχει ως συνέπεια ο μαθητής ζώντας σε μια ιδιόρρυθμη κατάσταση ή να ταυτίζεται με το σχολικό σύστημα και να αρνείται κάθε προσέγγιση στη ζωή ή αποφασίζει να συνταχθεί με την κοινωνία, αρνούμενος να ακολουθήσει πιστά τα κελεύσματα του σχολείου. Με τη μέθοδο project επιδιώκεται ο μαθητής να εντοπίσει και να κατανοήσει τις ανάγκες του που προέρχονται βασικά από την καθημερινότητα και τα προβλήματα που αυτή δημιουργεί, καθώς και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Ελάχιστοι άλλωστε, θα διαφωνήσουν ότι ο βασικός σκοπός ενός εκπαιδευτηρίου είναι να προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή. Η επίτευξη ωστόσο του σκοπού αυτού δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς συχνά ανακύπτουν διαφωνίες που έχουν τη βάση τους στην ποικιλία πεποιθήσεων και αξιών που οριοθετούν το ορθό, το σημαντικό, το αγαθό και πως αυτά ιεραρχούνται και αποτελούν πρότυπα για το σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη. Ο εκπαιδευτικός, και ιδίως ο διευθυντής ενός σχολείου, πρέπει να κατανοεί τα αξιακά συστήματα που επικρατούν στο σχολείο του. Μήπως, υπάρχει διάσταση αξιών, η οποία γεννά ένταση, την αίσθηση ότι το σχολείο είναι εκτός τόπου και χρόνου και, ως εκ τούτου, δυσαρέσκεια και κακή διαγωγή των μαθητών, τα οποία μπορεί να ενισχύονται από τη στάση των γονέων; Ο διευθυντής του σχολείου και ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται γι αυτό να έχουν στενή συνεργασία με τους γονείς και τους συλλόγους τους, ώστε να προσπαθήσουν να συμφιλιώσουν αυτά τα αξιακά συστήματα, καταλήγοντας σε μια σαφή διακήρυξη κοινών στόχων, χωρίς όμως υπαναχωρήσεις σε βασικούς και θεσμοθετημένους στόχους του σχολείου. Κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου από τον διευθυντή/εκπαιδευτικό νοείται να συνεργάζεται αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς, ώστε αυτοί πραγματικά να συνεισφέρουν

στο σχολείο και να αισθάνονται μέρος του. Αυτό ο διευθυντής/εκπαιδευτικός μπορεί να το πετύχει όταν:

- Λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας.
- Αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων.
- Προωθεί τη σύνδεση & συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα.
- Συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ευημερία των μαθητών.
- Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, προωθώντας καινοτομίες, αναπτύσσοντας διασχολικές συνεργασίες κτλ.

Ο διευθυντής/ εκπαιδευτικός θα πρέπει να μη διστάζει να μεταφέρει τις δραστηριότητες των μαθητών του έξω από το χώρο του σχολείου και να αναζητεί χώρους όπου η δράση θα είναι περισσότερο παιδαγωγική και αποδοτική. Η συνεργασία με εξωσχολικά πρόσωπα (ειδικούς συνεργάτες, γονείς κτλ) οδηγεί προς την κατεύθυνση της σύσφιξης των σχέσεων του σχολείου και της κοινωνίας και σε μια δημιουργική επαφή αυτών των δύο κόσμων. Το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του Project (Everard & Morris, 1999: 216 - 217; Helm & Katz, 2002: xxii - xxiii; Katz & Chard, 2004: 31; Χρυσαφίδης, 2005: 76 – 77; Ματσαγγούρας, 2007: 182; Σαΐτης, 2008: 144).

Ακόμη, οι γονείς των μαθητών μπορούν να εμπλακούν στις διαδικασίες του Project και να συμβάλλουν στη διεξαγωγή του με τέσσερις τρόπους : α) να συζητούν τις δικές τους εμπειρίες με τα παιδιά τους, όταν τα θέματα των Project τους είναι οικεία β) να ρωτούν τα παιδιά τους για την πρόοδο του Project, ποιες δραστηριότητες αναλαμβάνουν και για τα μέχρι τώρα ευρήματά τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν στο σπίτι για την εργασία τους . Με τον τρόπο αυτό , ο εκπαιδευτικός θεμελιώνει την επικοινωνία με τους γονείς γ) να παρέχουν πληροφορίες, εικόνες, βιβλία και αντικείμενα, ώστε να βοηθήσουν ολόκληρη την τάξη στο «κυνήγι της γνώσης» πάνω στο θέμα. Επίσης, οι γονείς θα μπορούσαν να βοηθήσουν οργανώνοντας μια επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο , ένα αγρόκτημα ή ένα μαγαζί δ) να προσκληθούν στο σχολείο στην παρουσίαση του Project. Κάθε μαθητής μπορεί να ξεναγήσει τους γονείς του στους χώρους της έκθεσης . Τέτοιου είδους επισκέψεις βοηθούν τους γονείς να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στο σχολείο, αλλά και στη δική τους συνεισφορά στη συνεχιζόμενη άτυπη εκπαίδευση του παιδιού τους στο σπίτι . Οι γονείς νιώθουν με αυτόν τον τρόπο ότι συμμετέχουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους . Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποστέλλουν ενημερωτικά σημειώματα στους γονείς , με τα οποία θα γνωστοποιούν την εξέλιξη των εργασιών , αλλά και να έχουν τακτικές συναντήσεις μαζί τους . Η συμμετοχή και η εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του Project είναι ιδιαίτερα ουσιώδης . Αυτή η συμμετοχή ενισχύει τη σχέση γονέων -παιδιών και η σχολική ζωή μέσα από αυτή τη συνεργασία αποκτά δυναμισμό και γίνεται πολυδιάστατη (Katz & Chard, 2004: 31 & 191-192).

Ε. Επίλογος

Αναπτύξαμε πως η μέθοδος project διαμορφώνει ένα ιδιαίτερο κλίμα στη σχολική ζωή, που απέχει πολύ από αυτό του παραδοσιακού σχολείου. Η γνώση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά τίθεται στην υπηρεσία των προσωπικών ενδιαφερόντων και αναγκών των μελών της ομάδας. Παράλληλα επιτυγχάνεται με την τεχνική του project διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες κάθε φορά κυρίως ανάλογα με τις απόψεις τους και όχι τόσο με τις επιδόσεις τους και αναλαμβάνουν αρμοδιότητες σε αυτές ανάλογα με τις ικανότητες, τις

κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. «Η διαφοροποίηση είναι βασισμένη στην αναγνώριση της αξίας και η αξία υπάρχει σε κάθε άτομο» (Fenech Adami, 2004: 91).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ashley, M. (2000). Science: an unreliable friend to environmental education? *Environmental Education Research*, 6 (3), σ. 270 – 280.

Dettmann – Easler, D. και Pease, J.L. (1999). Evaluating The Effectiveness of Residential Environmental Education. Programs in Fostering Positive Attitudes Toward Wildlife, *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), σ. 33 –39.

Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fenech-Adami, A. (2004). “Enhancing students’ learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective”. *Journal of Research in Special Education Needs*. Vol. 4 (2), pp. 91-97.

Gough, A. (2002). Mutualism: a different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, 24 (11), 1201 – 1215.

Helm, J.H. & Katz, L. (2002). Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. (Επιμ.: Κ. Χρυσοφίδης & Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Jensen, B.B. και Schnack, K. (1997). «The Action Competence Approach in Environmental Education», *Environmental Education Research*, 3 (2), σ. 163 – 178.

Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). Real-life problem solving.: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC: *American Psychological Association*

Katz , L.G. and Chard, S.C. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Katz, L. & Chard, S. (2004). Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. (επιμ.: Μ. Κονσόλας & Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Knoll, M. (1995). "The Project Method: Its Origin and International Influence." In *Progressive Education across the Continents. A Handbook*, ed. Volker Lenhart and Hermann Röhrs. New York: Lang.

Telford, H. (1996). *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer Press.

UNESCO – UNEP (1983). *International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No 8.*

UNESCO – UNEP (1985). *International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No 10.*

UNESCO – UNEP (1985). *International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No 12.*

UNESCO – UNEP (1986). *International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No 7.*

Βασάλα Π. & Φλογαΐτη Ε. (2002). Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών –προβλημάτων. Πρακτικά 1^{ου} Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, (1-4 Μαΐου 2002), Θεσσαλονίκη 2002, σ. 444 - 450

Βασάλα, Π. (2011). “Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση”. Αργοστόλι. Γραφικές Τέχνες Λασκαράτος.

Γεωργόπουλος Α. & Τσαλίκη Ε. (2002). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg

Γεωργόπουλος Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα, Gutenberg

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία – Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Γιαννικόπουλος Γ., Παπαστράτου Π., Σκούρα Β., Σταθοπούλου Χ., Ταφλανίδου Μ., Τσιφλικά Δ. & Ψυχάρης Γ. (2010). *PISA 2006. Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.iep.edu.gr/pisa/images/reports/pisa_2006_greek_report.pdf

Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής των Πατρών. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΑΙΠΘ.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Κόκκος & Λιοναράκης (επιμ.): *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις Διδασκόντων Διδασκομένων* (Τόμος Β), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (σελ.72-73).

Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα, για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.

Κουρή Σταματίκη – Δέσποινα (2008). *Διαθεματική Εργασία – Νερό*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτημένο στις 2/01/2014 από το δικτυακό τόπο: <http://www.scribd.com/doc/12879867/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%98%CE%95%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%95%CE%A1%CE%9F>.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαγιάτη, Ε. (2007). *Αντιλήψεις και Στάσεις Μαθητών Λυκείου σε Σχέση με Βασικές Οικολογικές Έννοιες και Ζητήματα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπαγιάτη, Ε. (επιμ.) (Ιούλιος 2014): *Το Παιχνίδι Ρόλων ως Διδακτική Τεχνική στην Εκπαίδευση.* Άγιοι Δέκα, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπα/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια ΠΕΝ Ηρακλείου. ISBN: 978-618-81481-0-9. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://ebagiati.weebly.com>

Μπαγιάτη, Ε. (επιμ.) (Ιούνιος 2015): *Καταιγισμός ιδεών –Χαρτογράφηση Εννοιών – Τα έξι καπέλα της Σκέψης ως διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση,* Άγιοι Δέκα, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια ΠΕΝ Ηρακλείου. ISBN: 978-618-81481-1-6. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://ebagiati.weebly.com>

Μπαγιάτη, Ε., Αλατσάκης Γ., Σχίζα Κ. & Μπία Δ. (Απρίλιος, 2008): *Θεωρητικό Πλαίσιο – Προτάσεις για Παιδαγωγικές Δραστηριότητες και Υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Θεματική Ενότητα Τουρισμός και Περιβάλλον,* Αρχάνες, ΚΠΕ Αρχανών, ISBN 978-960-98243-2-3.

Μπούντα, Ε. (2013). Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας.* Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Παπαδημητρίου. Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο,* Αθήνα, Τυπωθήτω

ΠΕΕΚΠΕ – ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ (1999). *Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21 (AGENDA 21),* Σειρά: Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 4.

Ράπτης Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή,* Αθήνα, εκδ. Δαρδάνος

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΑΙΠΘ.

Φλογαΐτη Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Β' εκδ.),* Αθήνα, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις (Ελληνικά Γράμματα,)

Φλογαΐτη Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Χατζηδήμου Δ. & Αναγνωστοπούλου Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση,* Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χρυσαφίδης Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*: Gutenberg, Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Εφηβεία και Βία: Όψεις του σχολικού εκφοβισμού (bullying) και δυναμική της εκπαιδευτικής παρέμβασης - Μαρία Παναγιωτάκη: Ψυχολόγος-Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός

Πρακτικά Ημερίδας Επιμόρφωσης του Πανελλήνιου Συλλόγου Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας – Πανεπιστήμιο Πειραιά, **31-10-2009**, σ. **8-23**. Έκδοση: Κέντρο Ερευνών Πανεπιστημίου Πειραιώς

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφή και η παρουσίαση του θέματος της ενδοσχολικής βίας (bullying), που μελετάται από την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Με αφορμή την έξαρση της επιθετικότητας όπως παρατηρείται στα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια, αναζητιέται ένα επαρκές ερμηνευτικό πλαίσιο, υπό το πρίσμα των επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων, ώστε να υπογραμμιστούν οι βασικές συνισταμένες του φαινομένου. Επιπλέον, στόχος είναι να προσδιοριστούν η δυναμική του εκπαιδευτικού ρόλου και οι τεχνικές μιας γόνιμης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Για τον σκοπό αυτό η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: αρχικά γίνεται αναφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του. Παρουσιάζονται ορισμένες όψεις του bullying που αφορούν στην ηλικία, το φύλο και το σκιαγραφημένο από ερευνητικές μελέτες προφίλ των δραστών, των θυμάτων και των μαθητών που παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου σε συνάρτηση με το οικογενειακό πλαίσιο των εμπλεκόμενων μαθητών. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με μια διερευνητική πορεία στη συλλογιστική των προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης και στο δυναμικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, bullying, επιθετική συμπεριφορά, ενδοσχολική βία, ρόλος γονέων, εκπαιδευτική παρέμβαση

1. Ορίζοντας την Επιθετικότητα

Η επιθετικότητα αφορά μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλο (Cole & Cole, 2002). Το βασικό στοιχείο της πρόθεσης καθώς και το συμπληρωματικό του, αυτό της πρόκλησης βλάβης –δηλαδή να έχει αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της – εμπεριέχονται στον ορισμό της επιθετικότητας. (Κοκκινάκη, 2006). Στοιχεία του ορισμού λοιπόν είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001).

Υπογραμμίζοντας την δυσκολία ορισμού της επιθετικότητας¹, αρκετοί μελετητές συμπορεύονται με διαπιστώσεις κατά τις οποίες υπάρχει η συντελεστική επιθετικότητα που κατευθύνεται στην απόκτηση επιθυμητών αγαθών και η εχθρική της οποίας κύριος στόχος είναι να προκαλέσει πόνο σ' ένα άλλο πρόσωπο. Συμπληρωματικά, σκιαγραφείται η επιθετικότητα σχέσεων, δηλαδή η προσβολή της φιλίας κάποιου, ή, ο αποκλεισμός του από μια κοινωνική ομάδα. Επιπλέον, τονίζεται η τάση των αγοριών να χρησιμοποιούν συντελεστική επιθετικότητα, προκαλώντας σωματικό πόνο και εκείνη των κοριτσιών να χρησιμοποιούν επιθετικότητα σχέσεων, προκαλώντας ψυχικό πόνο (Cole & Cole, 2002· Crick, Casas, & Mosher, 1997· McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003· Rigby, 2008). Βέβαια, μερικές από τις διαφορές ανάμεσα στην επιθετικότητα των αγοριών και των κοριτσιών ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς στο δυτικό πολιτισμό συνηθίζουν να αποδοκιμάζουν περισσότερο την επιθετικότητα στα κορίτσια, παρά στα αγόρια (Herbert, 1998b).

2. Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)

Ο σχολικός εκφοβισμός², είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς παλιά, όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο γνώριμη σε όλους, που συχνά θεωρείται ως εκ των ων ουκ άνευ της ένταξης των παιδιών στη σχολική κοινότητα

Διακρίσεις της Ενδοσχολικής Βίας

¹ Ο Herbert (1998a) αναγνωρίζει την επιθετικότητα, ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από βρεφική ηλικία ως θυμός. όμως, διαφοροποιείται όσον αφορά στις εκδηλώσεις του, σε μεγαλύτερες ηλικίες (Herbert, 1998a). Ο ίδιος όρος, προσδιορίζει τη διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιωτικές επιθετικές διαγωγές (Μπεζέ, 1998).

² Ή, αλλιώς, ενδοσχολική βία, θυματοποίηση, bullying, ψευτοπαλληκαριά, «μαγκιά». (Eslea & Ress, 2001· Rigby, 2008· Χαντζή, Χουντουμιάδη & Πατεράκη, 2000). Από το 1970, ο Νορβηγός καθηγητής Dan Olweus κατέγραψε και μελέτησε συστηματικά το φαινόμενο, διασαφηνίζοντας ταυτόχρονα τον όρο «εκφοβισμός»: «Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων» (Olweus, 1994· Χαντζή, Χουντουμιάδη & Πατεράκη, 2000).

Η ενδοσχολική βία γίνεται κατά κανόνα αντιληπτή ως μια μορφή εχθρικής συμπεριφοράς που στόχο έχει τη θυματοποίηση ενός αδύναμου παιδιού . Όπως υπογραμμίζεται , δεν υπάρχει δράστης εκφοβισμού (*bully*), αν δεν υπάρχει θύμα (Ahmed & Braithwaite, 2004· Garandeau & Cillessenb, 2005· Gini, 2006a). Μιλώντας για εχθρικές συμπεριφορές ή «αρνητικές πρακτικές » αναφερόμαστε σε επαναλαμβανόμενες πράξεις σωματικής βίας (σπρώξιμο, χτύπημα, χειρονομίες, καταστροφή αντικειμένων), ή και λεκτικής (βρισιές, απειλές, εξευτελισμοί). Σημαντικό είναι ότι η έννοια του εκφοβισμού εμπεριέχει την ιδέα της ανισότητας δύναμης (Solberg & Olweus, 2003), διότι όταν ένα παιδί συστηματικά θυματοποιείται από κάποιον δυνατότερο , καταλήγει να αισθάνεται περισσότερο αβοήθητο (Rigby, 2003a).

Σε άλλες μελέτες γίνεται η παραπέρα διάκριση ανάμεσα σε μορφές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού , όπου ο άμεσος χαρακτηρίζεται από ανοιχτές επιθέσεις , ενώ ο έμμεσος αφορά περισσότερο συγκεκριμένες συμπεριφορές (Πίνακας 1) όπως η περιθωριοποίηση και η διάδοση σχολίων με σκοπό τον διασυρμό κάποιου (Baldry, 2004· Bosworth, Espelage, & Simon, 1999· Garandeau, & Cillessenb, 2005· Owens, Shute, & Slee, 2000· Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000· Van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003).

Ένα σύγχρονο πρόσωπο θυματοποίησης είναι κείνο που σκιαγραφείται διαδικτυακά, ή, μέσω κινητών τηλεφώνων. Ο εκφοβισμός με τη χρήση της τεχνολογίας (*cyber bullying*), ευνοείται από την ανωνυμία και «στηρίζει» την ενδοσχολική βία , μια και αρκετοί δράστες πέρα από την συνήθη «ψευτοπαλληκαροσύνη», εκφοβίζουν και με την «μάσκα» της τεχνολογίας (Li, 2007).

Πίνακας 1. Μορφές Ενδοσχολικής Επιθετικής Συμπεριφοράς		
	Άμεση	Έμμεση
Μη-λεκτική	Χτυπήματα, κλοτσιές, σπρώξιμο, κλείδωμα στην τάξη ή στην τουαλέτα από ένα ή περισσότερα παιδιά	Κλοπή χρημάτων, εργασιών, κρύψιμο σχολικής τσάντας, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, συστηματική αποφυγή/αδιαφορία
Λεκτική	Βρισιές, προσβολές, κοροϊδευτικά ή ρατσιστικά σχόλια, σεξουαλικά υπονοούμενα	Διάδοση ψεμάτων ή φημών με στόχο τον διασυρμό και την απομόνωση, επιδεικτική αγνόηση, cyber bullying

Εν

κατακλείδι, η βιβλιογραφία περιγράφει τον εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει σωματική

κακοποίηση, λεκτικό εμπαιγμό ή συστηματική αποφυγή (shunning) κάποιων μαθητών που γίνονται αντιληπτοί ως τρωτοί και διαφορετικοί από τους δράστες (Kokkinos, & Panayiotou, 2007· Naylor, Cowie, & del Rey, 2001· Tanaka, 2001). Οι τελευταίοι είναι αξιοσημείωτο ότι βρίσκονται σε έναν κυρίαρχο ρόλο, είτε εξαιτίας της δύναμής τους είτε ως μέλη μιας πλειοψηφίας (Kaltiala-Heino, *et al.*, 2000).

3. Οι Δράστες και τα Θύματα του Εκφοβισμού

Διερευνώντας την ταυτότητα των δραστών, παρατηρούμε ότι απολαμβάνουν την επίδειξη δύναμης προς τα θύματα και αποτυγχάνουν στην εκδήλωση ενσυναίσθησης³, διευκολύνοντας έτσι το πιθανό μελλοντικό τους πέρασμα στην παραβατικότητα (Ahmed & Braithwaite, 2004). Σίγουροι για τον εαυτό τους, δημοφιλείς, αυταρχικοί και παρορμητικοί, απολαμβάνουν την ανοιχτή, δημόσια διαμάχη ώστε να αυτοεπιβεβαιωθούν και να επιβληθούν στους άλλους (Χαντζή, Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2000).

Κατά τη στερεοτυπική εικόνα τους, οι επιτιθέμενοι είναι ανήσυχοι, ανασφαλείς, δίχως ιδιαίτερα καλές σχολικές επιδόσεις και βεβαίως επιρρεπείς στη βία, την οποία χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται ως μόνο διαθέσιμο μηχανισμό επίλυσης των συγκρούσεων (Gini, *et al.*, 2007).

Όσον αφορά στα θύματα, οι έρευνες (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Nansel, *et al.*, 2001· Schwartz, *et al.*, 1998) που έχουν ασχοληθεί με τη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών των θυμάτων εκφοβισμού περιγράφουν μαθητές που είναι μη επιθετικοί, αγχώδεις, ανασφαλείς, μοναχικοί, μη δημοφιλείς, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη δυναμισμού.

4. Οι Παριστάμενοι σε περιστατικά Εκφοβισμού

Οι παριστάμενοι είναι οι θεατές σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν το κοινό που παρακολουθεί το δρώμενο που εκτυλίσσεται, διαμορφώνοντας με τη στάση τους την κατάσταση. Δίχως να εμπλέκονται ενεργά με υποστηρικτικές παρεμβάσεις, μοιάζουν να έχουν ρόλο παθητικό. Όμως, το «να μην κάνεις τίποτα» έχει ένα πραγματικό αντίκτυπο στα γεγονότα, και μπορεί να ενισχύσει τη βία δίνοντας το στίγμα της σιωπηλής έγκρισης. Μελετητές μάλιστα αναφέρουν ότι στα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή τόσο στο ρόλο του παριστάμενου ως «δυναμικού συντονιστή της συμπεριφοράς», όσο και σ' εκείνον του υποστηρικτή του θύματος (Salmivalli, 1999· Smith & Ananiadou, 2003). Μια και τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν πέρα από το οπτικό πεδίο των ενηλίκων, είναι σημαντική η αναφορά των περιστατικών

³ Ενσυναίσθηση είναι το μοίρασμα της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου (Eisenberg, & Strayer, 1987). Θεωρείται εν γένει ότι η συμμετοχή στο συναισθηματικό βίωμα του άλλου παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για μια λειτουργική συμπεριφορά (Cole, & Cole, 2002, Jolliffe, & Farrington, 2006).

βίας από τους θεατές, δίχως η πράξη αυτή να νοείται ως «κάρφωμα» των συνομηλίκων. Οι ενέργειες του κοινού αποτελούν βασική πηγή κινητοποίησης της σχολικής κοινότητας ώστε να δημιουργήσει ένα παρεμβατικό σύστημα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

5. Επιθετικότητα και Φύλο

Το επιθετικό πρόσωπο των αγοριών όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι κοινός τύπος. Τα αγόρια, πρωτεργάτες εκφοβιστικών συμπεριφορών, δέχονται βία κυρίως από ομόφυλούς τους, ενώ τα κορίτσια –που καταφεύγουν σε διαπροσωπική επιθετικότητα με «όπλο» το συναίσθημα- αποτελούν στόχο και για τα δύο φύλα (Smith, 2000). Θεωρείται μάλιστα ότι η επιθετικότητα συνδέεται άμεσα με κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες των δύο φύλων. Σε έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά (2005), η επιθετικότητα στα αγόρια ερμηνεύθηκε –από μαθητές και μαθήτριες- ως φύση («ο άντρας το έχει μέσα του»), ως αποτέλεσμα μάθησης («είναι μαθημένοι έτσι») και ως αποτέλεσμα κοινωνικών συνθηκών («είναι σε μια παρέα... και πάνε να κάνουνε μαγκιά»).

6. Επιπτώσεις του Bullying

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η επιθετική συμπεριφορά συχνά χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης και σταθερότητα στους ρόλους του δράστη και του θύματος. Γι αυτό άλλωστε ονομάζεται και ερμηνεύεται ως «συστηματική κατάχρηση δύναμης» (Stassen Berger, 2007· Smith, 2000). Επίσης τονίστηκε η τάση των παιδιών να θεωρούν τον εκφοβισμό «φυσική τάξη πραγμάτων»· μέρος της θυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξής τους, φάση δύσκολη που πρέπει να υπομείνει κανείς προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τη ζωή (Borg, 1998).

Παρά την επίφαση της φυσιολογικότητας, οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία και γενικότερα στην συνολική συμπεριφορά των παιδιών είναι σημαντικές και πολυεπίπεδες.

Ο εκφοβισμός φαίνεται να συνδέεται με φτωχές φιλικές σχέσεις, με σχολικό στρες (Karatzias, *et al.*, 2002), με συμπεριφορές αποφυγής του σχολείου (Kochenderfer & Ladd, 1997) και με αυξημένο αριθμό απουσιών (Bosworth, Espelage & Simon, 1999· Dake, Price, & Telljohann, 2003). Τα παιδιά-θύματα έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες στις σχέσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς και επιπλέον, αφήνουν τους τελευταίους να αποφασίζουν για λογαριασμό τους (Nation, *et al.*, 2008).

Η θυματοποίηση συμπορεύεται επίσης με κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα και μοναξιά (Crick, & Grotpeter, 1995· Eslea, *et al.*, 2004), αυτοκτονικό ιδεασμό (Schäfer, *et al.*, 2004· Van der Wal, de Wit & Hirasig, 2003), ψυχοσωματικά συμπτώματα (Due, *et al.*, 2005· Fekkes, *et al.*, 2004· Natvig, *et al.*, 2001) –όμοια με τα κακοποιημένα παιδιά (Fekkes, *et al.*, 2004)- και σε ακραίες περιπτώσεις συμβάλλει στον κίνδυνο μελλοντικής εμφάνισης κατάθλιψης και άγχους (Bond, *et al.*, 2001).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποδίδεται επίσης στα θύματα, σε αντίθεση με τους δράστες (Karatzias, *et al.*, 2002· Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001· Olweus, 1994), αν και στην περίπτωση των τελευταίων

υπάρχουν έρευνες με ενδείξεις επίσης χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ο' Moore & Kirkham, 2001). Έχει προταθεί ακόμα ότι τα επιθετικά θύματα ενδέχεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχοπαθολογία και να προέρχονται από οικογένειες με αδύναμες σχέσεις (Kokkinos & Panayiotou, 2007).

Πάντως και στους δράστες εντοπίζονται αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες (Karatzias, *et al.*, 2002), άγχος και κατάθλιψη (Baldry, 2004), αυτοκτονικός ιδεασμός (Van der Wal, *et al.*, 2003), μελλοντική παραβατική συμπεριφορά (Khartri, Kupersmidt, & Patterson, 2000) και κατανάλωση αλκοόλ (Kaltiala-Heino, *et al.*, 2000).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 2. Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της ενδοσχολικής βίας	
<u>Στον ρόλο του θύματος</u>	<u>Στον ρόλο του δράστη</u>
● αυξημένος αριθμός απουσιών ● χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ● συναισθηματικές δυσκολίες ● αίσθημα μοναξιάς ● φτωχές φιλικές σχέσεις ● αυτοκτονικός ιδεασμός ● ψυχοσωματικά συμπτώματα ● χαμηλή αυτοεκτίμηση ● τάση αποφυγής του σχολείου ● έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες	● αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες ● άγχος ● μελλοντική παραβατική συμπεριφορά ● κατανάλωση αλκοόλ ● κατάθλιψη ● αυτοκτονικός ιδεασμός ● αυξημένη συχνότητα ψυχ. διαταραχών ● υψηλή αυτοεκτίμηση ● ενίοτε και χαμηλή αυτοεκτίμηση ● έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες

7. Bullying και Αναδυόμενη Εφηβεία

Οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού και οι αρνητικές του επιπτώσεις ακολουθούν την αναπτυξιακή και συναισθηματική πορεία των παιδιών και στην εφηβεία (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Kochenderfer, & Ladd, 1996). Η ενδοσχολική βία έχει προταθεί ότι κορυφώνεται στο τέλος του Δημοτικού και περιορίζεται στις εφηβικές ηλικίες (Baldry, & Farrington, 2000· Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008· Stassen Berger, 2006), αν και υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι απλώς αλλάζει μορφή (Eslea & Ress, 2001). Οι έφηβοι χρησιμοποιούν λιγότερο σωματικές μορφές επιθετικότητας σε σχέση με μικρότερα παιδιά, δίνοντας το προβάδισμα σε περισσότερες έμμεσες και διαπροσωπικές μορφές εκφοβισμού (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), οι οποίες εξ' ορισμού είναι λιγότερο παρατηρήσιμες (Pakaslahti, & Keltikangas – Jarvinen, 2000).

Η μορφή της επιθετικότητας αλλάζει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης και συνάμα αναπτύσσεται η κοινωνικότητα, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα· έτσι, οι παρέες και οι φίλοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την δημιουργία των διαπροσωπικών σχημάτων συμπεριφοράς. Συχνά, η επιθυμία των εφήβων για θετική κοινωνική ταυτότητα και ομοιογένεια στη δική τους ομάδα, τους προκαλεί να

επιτίθενται στην απέναντι ομάδα ώστε να μεγιστοποιείται η απόσταση «οι δικοί μας και οι άλλοι» (Tajfel & Turner, 2004· Duffy & Nesdale, 2009· Gini, 2006b· Gini, 2007).

Σημαντική επίσης η υπογράμμιση ότι η ίδια η εφηβεία, ως εσωτερικό κύμα μεταμόρφωσης, κινδυνεύει να γίνει αντιληπτή από τον έφηβο ως μια εσωτερική βία (Courtecuisse, 1998). Άλλωστε, το να μεγαλώνει κανείς αντιστοιχεί συμβολικά με μια επιθετική πράξη, η οποία σημαίνει ότι ο έφηβος παίρνει τη θέση κάποιου άλλου (Braconnier, & Marcelli, 1999).

8. Bullying και Οικογένεια

Η ποιότητα της γονικής σχέσης έχει συνδεθεί με τη βέλτιστη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Διάφορες θεωρίες οικογενειακών συστημάτων καθώς επίσης και οικολογικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι η οικογένεια λειτουργεί ως σημαντική δύναμη που συμβάλλει στην προσαρμοστική ή μη, ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner, 1979, 2006, αναφ. στο Guajardo, Snyder, & Petersen, 2009).

Συγκεκριμένα, έχει προταθεί ότι η οικογενειακή εμπειρία του παιδιού πριν το σχολείο, διαμορφώνει την ικανότητά του να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει ενδοσχολικές καταστάσεις (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Έτσι, υποστηρίζεται ότι ορισμένοι τύποι γονέων προδιαθέτουν τα παιδιά να αντιγράψουν συμπεριφορές ή να απαντήσουν σε αυτές. Παραδείγματος χάριν, το αυταρχικό ύφος ενδέχεται να οδηγήσει σε μίμηση (περίπτωση δραστών), ή να ενθαρρύνει σε μια υποχωρητική ή ενδοτική συμπεριφορά (περίπτωση θυμάτων). Επίσης, τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικό γονέα φαίνεται να αναπτύσσουν τελειομανία, κατάθλιψη και παραβατικότητα (Heaven, Newbury, & Mak, 2004· Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο βασικούς θεσμούς που αλληλεπιδρούν και εμπλέκονται στην διαμόρφωση της παιδικής και της εφηβικής συμπεριφοράς. Η κατανόηση του ρόλου τους στην «κατασκευή» της ταυτότητας τόσο του δράστη όσο και του θύματος, κρίνεται αναγκαία (Ahmed, & Braithwaite, 2004· Griffin, & Gross, 2004). Η έρευνα εν γένει, όσον αφορά στις γονικές πρακτικές, υποστηρίζει τη βασική άποψη ότι η βία στο σπίτι γεννά τη βία στο σχολείο.

Η απουσία ζεστασιάς στην οικογένεια, η εχθρότητα, η απόρριψη και οι σκληρές, άδικες ή αδιάλλακτες μέθοδοι τιμωρίας, ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών μέσα κι έξω από το σπίτι και, βέβαια, στο σχολείο (Georgiou, 2008). Έχει ειπωθεί άλλωστε πως ένα παιδί που έχει τόσο λίγη μητρική αγάπη και τόσο πολλή έλλειψη ορίων όσον αφορά στην επιθετικότητα, μεγαλώνει εντός του έναν επιθετικό έφηβο (Olweus, 1980: 657).

Σε γενικές γραμμές, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας (όρια, κανόνες, συναισθηματικό κλίμα), οι παιδαγωγικές στάσεις των γονέων, η ποιότητα και το είδος των πειθαρχικών μέτρων, καθώς και οι επιμέρους σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους θεωρούνται ότι σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη ή μη, επιθετικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2008).

Πίνακας 3. Το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών που εμπλέκονται στο bullying

<u>Στον ρόλο του θύματος</u>	<u>Στον ρόλο του δράστη</u>
• προέρχονται από οικογένειες που εξουσιάζουν χρησιμοποιώντας πειθαρχικές μορφές με υψηλά επίπεδα εχθρότητας και απόρριψης • φαίνεται να έχουν επισφαλείς και δυσάρεστες σχέσεις με άλλα οικογενειακά μέλη	• οι γονείς τους διδάσκουν από μικρές ηλικίες να αντιγυρίζουν τα χτυπήματα των συνομηλίκων τους • αδιαφορούν και αποτυγχάνουν να ελέγξουν την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους
• μοιράζονται προβλήματα στο σπίτι και στο σχολείο • τείνουν να προέρχονται από οικογένειες όπου η σκληρή πειθαρχία και η καταχρηστική συμπεριφορά αποτελούν γονικές πρακτικές • ενδέχεται να έχουν γονείς με υπερπροστατευτική στάση απέναντί τους • δεν προσλαμβάνουν μια θετική –προς αυτά- γονική στάση • βιώνουν απόρριψη, έχουν αδύναμη επίβλεψη και ελλιπή συνύπαρξη με τους γονείς • δεν αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως θέτοντες όρια σεβόμενοι τις ανάγκες τους	

9. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού: Προτάσεις για Παρέμβαση

Ένας σημαντικός αριθμός σχολικών παρεμβάσεων και προληπτικών προγραμμάτων οργανώνεται συχνά –και αρκετά αποτελεσματικά -, ως απάντηση στην ενδοσχολική βία (Ahmed, & Braithwaite, 2004). Γνωρίζοντας την αμφίβολη αποτελεσματικότητα της κατασταλτικής αντιμετώπισης του φαινομένου, μπορούμε να παρέμβουμε στοχεύοντας να μειωθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη, ενδυνάμωση και διατήρησή του (Galloway, & Rolland, 2004).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ανατρεπτικά σε φαινόμενα εκφοβισμού εφαρμόζοντας προγράμματα και τεχνικές για την αντιμετώπιση η κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο . Ειδικότερα, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων , πρωτίστως ενσυναίσθησης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς (Herbert, 1998b). Το τελευταίο ισχύει και για τα θύματα, μια και παρουσιάζουν ευαλωτότητα και δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες (Fox, & Boulton, 2005). Επίσης, με το να μαθαίνουν όλα τα παιδιά πώς να δίνουν έμφαση στα συναισθήματα των θυμάτων , επιχειρείται μια περιεκτικότερη προσέγγιση στην παρεμπόδιση και τη μείωση του εκφοβισμού . (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008).

Πρόληψη, δε σημαίνει αγνόηση της βίας. Είναι σημαντικό να αναζητήσουμε τα εκπαιδευτικά μέσα που θα μας επέτρεπαν να ελέγξουμε και να διανοητικοποιήσουμε τις βίαιες τάσεις, προσφέροντας τρόπους έκφρασης αναπλήρωσης μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας σύμφωνα με τις εξής εκπαιδευτικές αρχές

- δεν προκαλούμε τη βία,

- σταματούμε εξαρχής την ένταση,
- επιβάλλουμε ποινή (ως επανόρθωση),
- παρέχουμε ασφάλεια,
- καθιερώνουμε ανοιχτές συζητήσεις,
- εκπαιδεύουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων,
- στοχεύουμε σε βασική και διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Fortin, 1998).

Μέσα στην ίδια λογική, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου. Έτσι, δίδεται έμφαση στη σαφήνεια και στη σταθερότητα όσον αφορά στις αρχές της συμπεριφοράς (όχι «τη μια με το καλό, την άλλη με το άγριο») και περιορίζονται οι τρόποι που διαιωνίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο: δηλαδή η έμφαση στις τιμωρίες, η αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, οι αντιστάσεις στην αλλαγή στάσης και στην συνεργασία με ειδικούς, καθώς και η προσκόλληση σε προσωπικές δυσλειτουργικές πεποιθήσεις από ορισμένους εκπαιδευτικούς.

Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης τα οποία στηρίζονται στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη βιωματική προσέγγιση όπου πρωταγωνιστούν τεχνικές όπως το εκπαιδευτικό δράμα και το παιχνίδι ρόλων. Τα βιωματικά εργαστήρια (βιώνω, νιώθω τον εαυτό μου και τον άλλον, κατανοώ) δίνουν το προβάδισμα στην εμπειρία παρά στη θεωρία (Παπαστυλιανού, 2000). Μέσα σ' αυτήν την οπτική το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές να επιλύσουν συγκρούσεις και, κυρίως, να μπου σε έναν άλλο ρόλο· σε νιώσουν τα βιώματα του άλλου, να κατανοήσουν τα συναισθήματά του, να ριζώσει μέσα τους η ενσυναίσθηση. Το εκπαιδευτικό δράμα επίσης, ως ολοκληρωμένη πρόταση βιωματικής μάθησης, προωθεί την αυτοέκφραση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, επαυξάνει τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει την συνεργασία.

Σε όλες τις εκπαιδευτικές διεργασίες δίδεται πλέον βαρύτητα στη συστηματική συναισθηματική αγωγή, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που την δέχονται έχουν καλύτερη ψυχική υγεία, επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, δημιουργούν ποιοτικά καλύτερες και σταθερότερες φιλίες· χάρη στην αναπτυσσόμενη ενσυναίσθησή τους δε, εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι λιγότερο επιρρεπή σε πράξεις βίας (Gottman, 2000).

Έχει προταθεί άλλωστε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο ικανοτήτων, αναπτύσσεται και εξελίσσεται και μπορεί να αποκτηθεί ή να βελτιωθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Goleman, 1998· Mayer, Roberts, & Barsade, 2008· Slaski, & Cartwright, 2003).

Με βάση την παραπάνω οπτική, η συναισθηματική νοημοσύνη ως δυναμικό στοιχείο προσωπικότητας μπορεί να ενισχυθεί με μεθόδους /τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια του σχολείου

από εκπαιδευτικούς. Σ' αυτές εντοπίζει κανείς διαδικασίες που ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και θεμελιώνουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως έχει πολλαπλώς προταθεί σε σχετικά παρεμβατικά προγράμματα (Rigby, 2008), όπως το Πρόγραμμα Πρόληψης του **Olweus**. Εφαρμοσμένο από τα μέσα της δεκαετίας του '80, έχει ως βασική του στρατηγική την κινητοποίηση γονέων, μαθητών και προσωπικού του σχολείου. Η τριεπίπεδη εφαρμογή του προγράμματος είναι σχεδιασμένη ως εξής:

α) Σχολείο: Διεξαγωγή έρευνας από το προσωπικό για να διαπιστωθεί η έκταση του προβλήματος, αύξηση της επιτήρησης των μαθητών κατά τα διαλείμματα⁴, διεξαγωγή σχολικών συνελεύσεων. β) Σχολική Τάξη: Επιβολή κανόνων κατά του εκφοβισμού, συζήτηση με μαθητές, εφαρμογή παιχνιδιού ρόλων όπου η ενσυναίσθηση πρωταγωνιστεί.

γ) Ατομικά: Συναντήσεις με γονείς, μεσολάβηση μεταξύ των εμπλεκόμενων (Olweus, 2004· Σπυρόπουλος, 2008).

Άλλα προγράμματα, όπως το **No Blame Approach** ή το **Participant Role Approach**, διαδεδομένα στην Αμερική, επικεντρώνονται στη δυναμική της ομάδας (όπου οι ρόλοι έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο), ενδυναμώνοντας την συνοχή της και ενεργοποιώντας τους μαθητές. Η ανατροπή επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, τη συνυπευθυνότητα και την υιοθέτηση αντι-εκφοβιστικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2008· Salmivalli, 1999· Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005).

Το Πρόγραμμα Δεξιότητες για τη ζωή **-Skills for Life (1994)**, το Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Κοινωνικής Αυτο-επίγνωσης και Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων των **Elias & Clabby (1989)**, το Πρόγραμμα Δημιουργικής Λύσης Διαφωνιών, όπως και το Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων, έχουν στόχο την προσωπική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δίδεται προβάδισμα στην ενσυναίσθηση, την καλύτερη προσαρμογή στις σωματικές και ψυχικές αλλαγές της ήβης, τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και, ως αποτέλεσμα, την επίλυση συγκρούσεων (Τριλίβα, & Ρούσση, 2000). Ο Έλεγχος των Συγκρούσεων λειτουργεί ως εργαστήρι και περιλαμβάνει ατομικές, ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες σε ζευγάρια. Στηρίζεται στη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «μοντέλο», στην αποφυγή της τιμωρίας, την προώθηση της γενίκευσης και το παιχνίδι ρόλων (Τριλίβα, & Chimienti, 1998). Προς την ίδια κατεύθυνση η Δημιουργία Σχολείου Συναισθημάτων με το Πρόγραμμα της Επιστήμης του Εαυτού, εκπαιδεύει το συναίσθημα, αντί να το χρησιμοποιεί για να μορφώσει (Goleman, 1998).

Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην Αγγλία και τη Νορβηγία στηριζόμενο στον δημιουργικό αυθορμητισμό των εκπαιδευτικών είναι το Πρόγραμμα **Steps to Respect**, το οποίο βελτιώνει το κλίμα σε όλο το σχολικό περιβάλλον εκπαιδεύοντας τους διδάσκοντες ώστε:

⁴ Είναι πρωτεύων ο ρόλος της αίσθησης ασφάλειας στο σχολείο (Gini, et al., 2008). Εξαιτίας του εκφοβισμού επηρεάζεται ολόκληρο το σχολικό κλίμα και συχνά οι μαθητές αισθάνονται ότι οι καθηγητές δεν έχουν τον έλεγχο ή ότι απλά είναι αδιάφοροι.

- να θέτουν ξεκάθαρους κανόνες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού .
- να αντιδρούν με ευαισθησία και συνέπεια απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού
- να υποστηρίζουν την κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών
- να ενισχύουν την επιτήρησή τους στην αυλή
- να εμπλέκουν ενεργά και τους γονείς στην επίλυση του προβλήματος (Hirschstein, *et al.*, 2007· Frey, *et al.*, 2005)

Ενδεικτικά, αναφέρονται τεχνικές που, κατά τους μελετητές (De Rossier, 2004· Newman *et al.*, 2000· Rigby, 2003b· Rigby, 2005· Wright, 2003) δρουν αποτελεσματικά προς τη μείωση της ενδοσχολικής βίας:

A. Εκπαίδευση των μαθητών να παρεμβαίνουν , αποτρέποντας τη βία Σκοπός: να διδαχθούν οι μαθητές που παρίστανται σε περιστατικά βίας ό τι μπορούν και οφείλουν να επεμβαίνουν υποστηρίζοντας το θύμα. Για παράδειγμα, το ακόλουθο σχέδιο μαθήματος εκπαιδεύει τους μαθητές να κινητοποιηθούν ως «συντελεστές πρόληψης» του εκφοβισμού: **1.** Εισαγωγή του όρου εκφοβισμός . Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές ορισμούς και τους καταγράφει στον πίνακα . Συνοψίζει και συντάσσει έναν απλό, λειτουργικό ορισμό για τον εκφοβισμό. (π.χ. Εκφοβισμός είναι όταν ένα άτομο ή μια ομάδα πληγώνει κάποιο άλλο άτομο επίτηδες χρησ ιμοποιώντας βρισιές , όταν του επιτίθεται σωματικά, ή όταν καταστρέφει τα πράγματά του.) **2.** Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι ο εκφοβισμός βλάπτει ολόκληρο το σχολείο και ότι ο καθένας έχει ευθύνη να βοηθήσει στην πρόληψή του. Ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν κανόνες τους οποίους η τάξη θα μπορέσει να ακολουθήσει ώστε να αποτρέψει τον εκφοβισμό. Γράφει τους κανόνες στον πίνακα και συζητά με τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν από κοινού ένα τελικό σύνολο κανόνων⁵ συμπεριφοράς. **3.** Γίνεται διάκριση των εννοιών κάρφωμα και πληροφόρηση ⁶ ώστε να απενοχοποιηθούν οι μαθητές και να μειωθεί το άγχος των μαρτύρων. **4.** Ενθαρρύνονται οι μαθητές ώστε να υπενθυμίζουν τους κανόνες στους συμμαθητές τους σε περιπτώσεις που παρατηρούν περιστατικά άμεσου ή έμμεσου εκφοβισμού . **5.** Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν προτάσεις παρέμβασης και περιορισμού βίαιων συμπεριφορών , τις οποίες καταγράφουν σε χρωματιστά χαρτόνια και αναρτούν στους τοίχους της τάξης.

B. Δημιουργία δεσμών φροντίδας για προστασία των θυμάτων (Wright, 2003) α) θέσπιση επιτροπής καλωσορίσματος για τους νέους μαθητές⁷ β) διαχωρισμός της τάξης σε ομάδες, ορισμός ενός μαθητή –

⁵ Ο μικρός αριθμός κανόνων προτιμάται γιατί έτσι τους θυμούνται οι μαθητές . Η δήλωση του κάθε κανόνα καλό είναι να είναι μια καταφατική (π.χ., 'Να συμπεριφέρομαι στους άλλους με ευγένεια και σεβασμό '), παρά μια αρνητική πρόταση (π.χ., 'Να μην φωνάζω ή να προσβάλω τους άλλους '). Ένα δείγμα κανόνων ενάντια στον εκφοβισμό μπορεί να είναι : • Να συμπεριφέρομαι στους άλλους με ε υγένεια και σεβασμό . • Να κάνω τους άλλους να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ενταγμένοι στην ομάδα . • Να βοηθώ τους άλλους που τους εκφοβίζουν και τους πειράζουν.

⁶ Στο κάρφωμα καταδεικνύονται οι πράξεις ενός μαθητή με σκοπό ο τελευταίος να μπει σε μπελάδες , ενώ πληροφόρηση είναι όταν ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις πράξεις ενός μαθητή που ήταν επικίνδυνες ή έβλαψαν ένα άλλο άτομο.

⁷ Η δημιουργία φιλικών δεσμών αποτρέπει φαινόμενα βίας.

ικανού να αναγνωρίσει τότε ένα μέλος χρειάζεται βοήθεια- ως πρεσβευτή της ομάδας, γ) συνεργασία των μεγαλύτερων με τους μικρότερους μαθητές.

Συμπερασματικά, σε όλα τα προγράμματα προτάσσονται η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων όπως εμπιστοσύνη στους άλλους, ευαισθησία, ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση των άλλων και να διαμορφώνουμε ορθές απόψεις για τους ανθρώπους, βασικές ικανότητες διαλόγου, δεξιότητες έκφρασης όπως χρήση της γλώσσας του σώματος, κοινωνικές τεχνικές για ειδικές καταστάσεις, καθώς και δεξιότητες που προωθούν την αυτοπεποίθηση και τη διεκδικητικότητα (Herbert, 1999). Εάν μπορέσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να συναισθάνονται την κατάσταση των γύρω τους, τότε ίσως να προσφεύγουν λιγότερο σε διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εφήβους που τις μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά καταστάσεις όπου υπάρχουν συγκρούσεις και διλήμματα, όπως να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης, να πάρουν μαζί με τους γονείς αμοιβαία αποδεκτές αποφάσεις και να αναπτύξουν συνεργασία με την ομάδα των συνομηλίκων τους.

10. Παρέμβαση σε Γονείς

Για να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης, πρέπει να ενσωματωθεί η οικογενειακή προσέγγιση στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Ahmed & Braithwaite, 2004). Κατά μια περισσότερο διευρυμένη προσέγγιση, οι παράγοντες που εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού πρέπει να αντιμετωπισθούν από μια οικολογική προοπτική που να εμπεριέχει την οικογένεια, τους συνομηλίκους, το σχολείο και την κοινότητα (Espelage, & Swearer, 2003).

Η σχέση γονέα-παιδιού, είναι μοναδική από πολλές πλευρές, αλλά κυρίως ως προς την ασυμμετρία της. Οι γονείς γνωρίζουν, επιλέγουν, σχεδιάζουν, ελέγχουν το περιβάλλον των παιδιών· είναι μεγαλύτεροι και δυνατότεροι. Κυρίως, πρέπει να χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους στις σχέσεις τους με τα παιδιά· χρειάζεται λοιπόν ενσυναίσθηση των συναισθηματικών καταστάσεων του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο σκέπτεται (Maccoby, 1997). Για να κατακτηθεί η επιδεξιότητα και να περιοριστεί η επιθετικότητα του παιδιού, ο γονιός μπορεί να εκπαιδευτεί.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν μια βαθύτερη ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες (Patterson, 1982, αναφ. στο Herbert, 1998b). Μια αποτελεσματική πρόταση παρέμβασης είναι η δημιουργία Σχολών Γονέων όπου οι γονείς συνειδητοποιούν ότι το να ακούν είναι το πρώτο σκαλί για την ουσιαστική επικοινωνία (Παππά, 2006). Μαθαίνοντας δεξιότητες επικοινωνίας, οι γονείς των παιδιών που εκδηλώνουν ή υφίστανται εκφοβιστική συμπεριφορά, μπορούν να υιοθετήσουν την προοπτική του παιδιού, συναισθηματικά και γνωστικά, διατηρώντας συγχρόνως τους δικούς τους ενήλικους προσανατολισμούς. Έπειτα, μπορούν

να λειτουργήσουν ως κανάλια μετάδοσης της ενσυναίσθησης προς τα παιδιά τους , προάγοντας έτσι την ευημερία τους και περιορίζοντας τις πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού.

11. Εν κατακλείδι

Εκείνο που πρωτίστως αναδύεται στη μελέτη του bullying είναι η σύνθετη φύση του , η συμπόρευση δηλαδή πολλών αιτιωδών ανθρώπινων χαρα κτηριστικών. Ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες συναινούν, αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται προκειμένου να εμφανιστεί και να ριζώσει το κοινωνικό πρόβλημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Galloway, & Rolland, 2004). Δίχως άλλο , η ολιστική αντιμετώπιση ενός τόσο πολύπλευρου φαινομένου αποτελεί φλέγον ζήτημα.

Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο , όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα ερευνών, δίνει μία πολύπλοκη εικόνα που χρειάζεται συνεχή και πολύ πλευρη μελέτη ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή η δυναμική που το διέπει . Ο σχεδιασμός παρεμβάσεων επικεντρωμένων στις εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την επιθετικότητα των μαθητών αλλά και τη δυσλειτουργικότητα – συχνά- του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου, κρίνεται απαραίτητος.

Γεγονός είναι πως η εξαιρετική σημασία του φαινομένου έγκειται κυρίως στην αρνητική καταγραφή που έχει στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μαθητών . Τούτη η διαπίστωση, πέρα από το ότι κινητοποιεί διαδικασίες περαιτέρω διερεύνησης , θέτει στο προσκήνιο το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος μπορεί –και οφείλει- να γίνει εμπνευστής , εμπυχωτής, δημιουργός μιας νέας οπτικής , μιας δυναμικής εφαρμο γής δεξιοτήτων ζωής που αποτελούν και μια ουσιαστική πρόταση για παρέμβαση στο μείζον πρόβλημα της ενδοσχολικής βίας.

Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, **7**: 35–54.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **10**: 17–31.
- Baldry, A.C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on The Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior*, **30**(5): 343-355.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends to Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, **18**: 117-127.

- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, **323**: 480–484.
- Borg, M.G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, **18**: 433-444.
- Bosworth, K., Espelage, D.L., & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, **19**(3): 341-362.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social- psychological adjustment. *Child Development*, **66**: 710–722.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, **33**: 579–588.
- Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *The Journal of School Health*, **73**(5): 173-180.
- DeRosier, M. E. (2004). Bullying relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **33**: 196-201.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., Currie, C. & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, **15**(2): 128–132.
- Duffy, A.L., & Nesdale, D. (2009). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. *Social Development*, **18**(1): 121-139
- Eslea, M. & Ress, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, **27**: 419-429.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, **32**: 365–383.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-VanHorick, S.P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, **144**: 17-22.
- Fox, C.L., & Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, **75**: 313–328.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to

respect program. *Developmental Psychology*, **41**: 479-490.

- Galloway, D. & Rolland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New York: Cambridge University Press, 37-53.
- Garandeau, C.F., & Cillessen, A.H.N. (2005) From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, **11**: 612-625.
- Georgiou, S. (2008) Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, **11**: 213-227.
- Gini, G. (2006a). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, **32**: 528-539.
- Gini, G. (2006b). 'Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership in Students' Perception of Inter-Group Aggression at School', *Journal of School Psychology*, **44**: 51-65.
- Gini, G. (2007) Who Is Blameworthy? Social Identity and Inter-Group Bullying. *School Psychology International*, **28**(1): 77-89.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, **33**: 467-476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., και Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety *Journal of School Psychology* **46**: 617-638
- Griffin R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, **9**: 379-400.
- Guajardo, N.R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children's Social- Cognitive Development. *Infant and Child Development*, **18**: 37-60.
- Heaven, P., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, **36**(1): 173-185.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, **23**: 661-674.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, **28**: 45- 61.

- Khartri, P., Kupersmidt, J.B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, **26**(5): 345-358.
- Kochenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, **34**(3): 267–283.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, **10**: 281–301.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, **23**: 1777–1791.
- Mayer, D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, **59**: 507-537.
- McEvoy, M.A., Estrem, T.L., Rodriguez, M.C., & Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, **23**: 53–63.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, **285** (16): 2094–2100. On line: <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2435211>
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., & Santinello, M. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **18**: 211– 232.
- Natvig, G.K., Albreksten, G. & Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic Symptoms Among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology*, **6**(4): 365–377.
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, **6**: 114–120.
- Newman, D. A., Horne, A.M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully Busters: A teacher's manual for helping bullies, victims and bystanders*. Champaign, IL: Research Press.
- Nickerson, A.B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008) Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, **46**: 687–703.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent

boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, **16**(6): 644–660.

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **35**: 1171–1190. On line: <http://books.google.com/books?hl=el&lr=&id=QB3t6msaWs0C&oi=fnd&pg=PA539&dq=Annotation:+Bullying+at+school&ots=7NRhcDQwc7&sig=S3t263GSbk7wE20ZcYOT03GuNrQ>
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a new National Initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *How Successful Can Interventions Be?* New York: Cambridge University Press, 13-34.
- O'Moore, A.M, & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, **27**: 269-283.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). 'Guess what I just heard!': Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, **26**(1): 67-83.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, **20**: 177-190.
- Rigby, K. (2003a). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, **48**: 583-590.
- Rigby, K. (2003b). *Stop the Bullying: A guide for teachers*. Melbourne: Australian Government Attorney-General's Department.
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance*, **15**: 27-34.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, **22**: 453–459.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, **75**(3): 465- 487.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., Singer, M.M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, **22**(3): 379-394.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, **10**: 87–99.
- Smith, P.K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*,

14: 294-303.

- Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2): 189- 209.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003) Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*. 29: 239-268.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27: 90–126.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional Intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19: 233-239.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (2004). The social identity theory of intergroup behaviour. in J.T. Jost & J. Sidanius (eds). *Political Psychology*. New York: Taylor & Francis, 276-293.
- Tanaka, T. (2001). The identity formation of the victim of shunning. *School Psychology International*, 22: 463–476.
- Van der Wal, M.F., de Wit, C.A.M., & Hirasing, R.A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6): 1312-1317.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Percieved parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behavior in adolescents, *Personality and Individual Differences*, 34(3): 521–531.
- Wright, J. (2003). *Preventing Classroom Bullying: What Teachers Can Do*. Ανακτημένο στις 31-5-09 από: <http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/bully/bullyBooklet.pdf>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1999). Τα Χίλια Πρόσωπα της Εφηβείας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Courtecuisse, V. (1998) Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία . Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου (σσ. 38-39). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της Ανάπτυξης

της Ανδρικής Ταυτότητας στην Εφηβική Ηλικία. Αθήνα: Gutenberg

- Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου (σσ. 101-115). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998a) Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998b) Η Κακή Συμπεριφορά : Βοηθώντας τους Γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με Διαταραχή Αγωγής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Herbert, M. (1999). Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία : Ολιστικές Παρεμβάσεις για την Ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών -θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού . Στο Η . Κουρκούτας, & J. P. Chartier. Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές Στρατηγικές Παρέμβασης (σσ.303-341). Αθήνα: Τόπος.
- Maccoby, E. (1997). Ο Ρόλος των Γονέων στην Κοινωνικοποίηση των Παιδιών : Μια Ιστορική Αναδρομή. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επ. Εκδ.). Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον (σσ. 597-630). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μπεζέ, Λ. (1998) Βία στο σχολείο και Βία του Σχολείου. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου (σσ. 65-66). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στο σχολείο και στην οικογένεια. Στο Α . Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων. (σσ. 221-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). Επάγγελμα Γονέας, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Rigby, K. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις. Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος
- Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying. Σχολικός Εκφοβισμός: Το «πρώτο βήμα» στην Παραβατικότητα; Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (Επιμ.). Ο κύκλος της κακοποίησης. Ενδοοικογενειακή Βία-Σεξουαλική Κακοποίηση-Trafficking-Bullying. (σσ. 327-335). Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης . Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). Θέματα

Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων. (σσ. 211-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία: **2**(1): 97-111.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ PROJECT ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ



2^ο 12/Θ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΙΡΩΝ
ΘΕΜΑ: ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - «Όταν η σιωπή δεν είναι χρυσός»

ΕΚΠ/ΚΟΙ: ΜΑΘΙΟΥΔΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΜΠΕΛΙΒΑΝΑΚΗ ΧΡΥΣΗ

ΤΑΞΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ: Ε' 1 , Α' 2

ΕΙΣΗΓΗΣΗ: Ο όρος «εκφοβισμός» ή «θυματοποίηση» κοινώς (bullying), περιγράφει την εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου. Οι μορφές που μπορεί να πάρει είναι πολλές και συγκεκριμένα η λεκτική, η ηλεκτρονική, η σωματική, η σεξουαλική και η ψυχολογική. Το ελληνικό σχολείο δυστυχώς δεν αποτελεί εξαίρεση, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς, ενίοτε πολύ σκληρά, τα οποία είτε δεν αντιμετωπίζονται επιτυχώς, είτε σκόπιμα αγνοούνται, είτε στη χειρότερη περίπτωση επικρατεί ο άγραφος νόμος της σιωπής, όπου το θύμα αρνείται να υποδείξει το θύτη, καθώς φοβάται τις συνέπειες. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια βίαιη και επικίνδυνη παρέμβαση στην ομαλή ανάπτυξη και πορεία των παιδιών, που προκαλεί σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου και συνεπώς χρειάζεται άμεση αντιμετώπιση αλλά και πρόληψη.

ΤΙΤΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -

«Όταν η σιωπή δεν είναι χρυσός»

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ: Στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, αλλά και μαθημάτων με σχετικό περιεχόμενο όπως αυτό της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, των θρησκευτικών κ.ά., πραγματοποιήθηκε το παραπάνω πρόγραμμα, με συμμετοχή είκοσι (20) μαθητών από τα τμήματα Α'2 και Ε'1 του σχολείου καθώς και των εκπαιδευτικών των παραπάνω τμημάτων, Μπελιβανάκη Χρυσής και Μαθιουδάκη Γεωργίου αντίστοιχα., ενώ η διάρκεια του προγράμματος ήταν τρεις (3) εβδομάδες.

ΣΚΟΠΟΣ: Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση γύρω από το σημαντικό αυτό θέμα με αναφορές στις αιτίες, τις επιπτώσεις αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης.

ΣΤΟΧΟΙ: Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Η ευαισθητοποίηση γύρω από θέματα ηθικών αξιών. Η αναγκαιότητα να αντιληφθούν οι μαθητές αλλά και οι γονείς, ότι οι σχολικοί κανονισμοί

πρέπει να τηρούνται όχι για να κάνουν δύσκολη τη ζωή των μαθητών αλλά για να διασφαλίζουν τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και κατά συνέπεια την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Να μάθουν τα παιδιά τρόπους και τεχνικές με τις οποίες μπορούν να ελέγχουν τα αρνητικά συναισθήματα και το θυμό τους. Να ενημερωθούν οι μαθητές για τις μορφές της σχολικής βίας. Να προβληθούν παραδείγματα και καλές πρακτικές με τις οποίες μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει ένα θυμωμένο ή ανώριμο άτομο. Να γίνει κατανοητό από όλους τους εμπλεκόμενους ότι η σχολική βία δεν είναι μύθος αλλά σκληρή πραγματικότητα και ότι απαιτείται η κινητοποίηση όλων για να αντιμετωπισθεί ικανοποιητικά. Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τη σημασία του να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να μη διστάζουν να μιλήσουν όταν αυτά καταπατούνται.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ:

Βιωματική

επικοινωνιακή διδασκαλία (Μέθοδος Project).

Παιχνίδια ρόλων.

Θεατρικό παιχνίδι.

Ασκήσεις επικοινωνίας και συνεργασίας.

Συναισθηματική έκφραση.

Δομημένη συζήτηση.

Ανταλλαγή εμπειριών.

Ενεργητική μάθηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ:

Δραστηριότητα 1: Μορφές βίας

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες όπου η κάθε μια καταγράφει διάφορες μορφές βίας π.χ. λεκτική βία (βρίσιμο, ειρωνική συμπεριφορά, απειλές), ηλεκτρονικός εκφοβισμός (κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές, κ.ά.), ψυχολογική βία (διάδοση φημών).

Στη συνέχεια τα παιδιά πάλι σε ομάδες απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου:

- Διαφωνείτε συχνά με άλλους και με ποιο τρόπο;

Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο περιστατικό βίας που συνέβη στο σχολείο σας;

- Έχετε ασκήσει ποτέ λεκτική βία σε συμμαθητή σας;

- Έχετε ασκήσει ποτέ σωματική βία σε συμμαθητή σας;

Δραστηριότητα 2: Αναγνώριση των ατομικών δικαιωμάτων

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και σημειώνουν όσα ατομικά δικαιώματα μπορούν να σκεφτούν όπως: το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, τα συναισθήματά τους, (χωρίς όμως να θίγουν τα συναισθήματα των άλλων), το δικαίωμα να αντιμετωπίζονται με σεβασμό από τους άλλους και να μαθαίνουν βιωματικά μέσα από τα λάθη τους κ.ά. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αναφορά στη Γαλλική Επανάσταση, στη σημερινή πραγματικότητα κ.ά.

Δραστηριότητα 3: Αναφορά στους κανόνες του σχολείου

Συζητάμε με τα παιδιά για το αν χρειάζεται να υπάρχουν κανόνες γενικά στη ζωή μας.

Γίνεται διαχωρισμός άγραφων και γραπτών νόμων στη ζωή και στο σχολείο. Ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο έκφρασης των μαθητών και μαθητριών προς τους δασκάλους τους αλλά και για τον τρόπο έκφρασης των μαθητών μεταξύ τους. Για την κατοχή και χρήση κινητών. Για την ελευθερία έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων. Για την τήρηση των κανόνων καθαριότητας. Καταγράφονται οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών.

Δραστηριότητα 4: Ανάλυση συναισθημάτων

Τα συναισθήματα είναι πολύ σημαντικά για κάθε άνθρωπο. Καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά μας απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Ακόμη κι όταν προσποιούμαστε ή κρύβουμε επιμελώς τα συναισθήματα, αυτά αργά ή γρήγορα θα βρουν τρόπο να βγουν στην επιφάνεια και θα εκδηλωθούν με μια αρνητική συμπεριφορά που συχνά καταλήγει σε βίαιη συμπεριφορά. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και ζητάμε να καταγράψουν συνήθεις συμπεριφορές που είχαν στο παρελθόν συσχετίζοντάς τις με συγκεκριμένα συναισθήματα. Για παράδειγμα πώς αντιδρούσαν όταν ήταν θυμωμένα ή όταν ένιωθαν φόβο, λύπη κ.ά. Συγκεντρώνουμε τις απαντήσεις σε χαρτί και ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά.

Δραστηριότητα 5: Τρόποι αντιμετώπισης αρνητικών συναισθημάτων

Συζητάμε με τα παιδιά για το πόσο σημαντικό είναι να συγκρατούμε το θυμό μας. Ζητάμε απ' τα παιδιά να καταγράψουν τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να ελέγξει την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων. Τέτοιοι τρόποι είναι π.χ. το να απομακρυνθούμε από το χώρο που εξελίσσεται το συμβάν. Το να συζητήσουμε κάποια άλλη στιγμή το πρόβλημα με άτομα που εμπιστευόμαστε και που μπορούν να μας καταλάβουν καλύτερα. Το να αποφύγουμε την αντιμετώπιση του θέματος άμεσα αλλά να περιμένουμε μια άλλη στιγμή που θα νιώθουμε πιο ήρεμοι όταν θα έχουν καταλαγιάσει τα αρνητικά συναισθήματα. Συγκεντρώνουμε τις απαντήσεις σε χαρτί και ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά.

Ανάλυση δράσεων από τους μαθητές:

Οι μαθητές παραμένουν χωρισμένοι σε ομάδες ενώ ο εισηγητής προτείνει ένα θέμα προς συζήτηση. Το θέμα έχει ως τίτλο : «Δράσεις που μπορούν να αναλάβουν οι μαθητές, ώστε το σχολείο τους να γίνει ασφαλές και φιλικό απέναντι στα παιδιά όλων των τάξεων». Ζητάμε από την κάθε ομάδα να καταγράψει τις δράσεις που προτείνει, ενώ δίνεται έμφαση στο ότι οι προτεινόμενες παρεμβάσεις πρέπει να είναι απλές και κατανοητές, ώστε να μη δημιουργήσουν σύγχυση αλλά να συμβάλλουν ουσιαστικά στη λύση του προβλήματος. Οι προτεινόμενες δράσεις καθαρογράφονται σε ένα μεγάλο χαρτί και παρουσιάζονται σε όλα τα παιδιά. Μερικές από αυτές: διανομή έντυπου υλικού, επικοινωνιακή πολιτική, δηλαδή να γίνει ευρύτερα γνωστό ότι το σχολείο είναι ευαισθητοποιημένο σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, διάλογος τόσο με τα θύματα όσο και με τους θύτες, στοχευόμενες παρεμβάσεις με τη βοήθεια ψυχολόγων, έρευνα με ανώνυμα ερωτηματολόγια κ.ά.. Άλλες δράσεις όπως δημιουργία κύκλου φίλων, ομάδες βοήθειας που θα βοηθούν και θα αυξάνουν την επιτήρηση στο διάλειμμα.

Βιωματικές δράσεις: Τα παιδιά σχεδίασαν υποθετικά σενάρια σύμφωνα με τα οποία θα έπρεπε να πουν πώς θα αντιδρούσαν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες πίεσης και ποιος θα ήταν ο βαθμός ανεκτικότητας που θα επιδείκνυαν. Επίσης αν θα δέχονταν ποτέ να συμμετέχουν σε ομάδες εκφοβισμού άλλων παιδιών ή αν αυτό έχει ήδη συμβεί. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πήραν μέσα από το παιχνίδι ρόλων, το ρόλο του θύτη αλλά και του θύματος. Βίωσαν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού και παρουσίασαν

διάφορες εκβάσεις της ιστορίας μέσα από διαφορετικά σενάρια. **Αποτελέσματα της συζήτησης των παιδιών:** Τόσο από την ίδια τη ροή του προγράμματος όσο και από τη συζήτηση που έγινε στο τέλος αυτού, προέκυψε ότι τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενημερωμένα και ευαισθητοποιημένα γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Τα βασικά σημεία στα οποία όλοι συμφώνησαν ήταν τα εξής: 1. Η σημασία της υποστήριξης των συμμαθητών είναι ουσιαστική. 2. Τα αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχή ενός παιδιού δεν είναι πάντοτε ορατά, ούτε πάντοτε αντιμετωπίσιμα. 3. Τα παιδιά – θύματα σχολικού εκφοβισμού, χρειάζονται τη βοήθεια της οικογένειας και του σχολείου – δασκάλων τους. 4. Η σιωπή χειροτερεύει το πρόβλημα γιατί ο δράστης ξέρει ότι δεν κινδυνεύει και εξακολουθεί να εκφοβίζει. 5. Κανείς δεν θα βοηθήσει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού εκτός και αν αυτό ζητήσει βοήθεια. 6. Το να μιλήσεις σε έναν ενήλικα για το πρόβλημα εκφοβισμού δεν σε κάνει «καρφί», γιατί σημαίνει απλά ότι προσπαθείς να σταματήσεις τον εκφοβισμό και όχι να προκαλέσεις πρόβλημα. Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μας αλλά και η πολύ σημαντική διαδικασία της μάθησης πλήττονται βάνανυσα από το «bullying». Ας αντιδράσουμε όλοι **τώρα** πριν να είναι πολύ αργά.

ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΩΡΩΝ
Θέμα: Η δυναμική απάντηση κατά της ενδοσχολικής βίας

Υπεύθυνος εκπαιδευτικός: Ντισπυράκη Μαρία

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί: Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Γερωνυμάκη Ελένη-Δ/ντρια, Ζαχαριουδάκη Μαρία, Παπαδάκη Χριστίνα, Δημαράς Σεραφείμ, Παχατουρίδου Αικατερίνη, Λαγού Ιωάννα, Παρασκευοπούλου Ευφροσύνη και Δαλακούρα Αλεξάνδρα)

Τάξεις: Όλες οι τάξεις του σχολείου (χωρισμένες σε 2 ομάδες: Α-Β-Γ και Δ-Ε-ΣΤ)

Μαθητές: 96

Σχολικό Έτος: 2014-2015

ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

Το θέμα της ενδοσχολικής βίας επελέγη από την περσινή χρονιά στα πλαίσια εκπόνησης σχετικού project από τη σχολική σύμβουλο με το συγκεκριμένο θέμα. Γνωρίζοντας ότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν αρκετές περιπτώσεις που αναφέρονται στο bullying και θέλοντας να προλάβουμε την πιθανότητα εμφάνισης τέτοιων φαινομένων, επιλέξαμε στα πλαίσια σχετικής συζήτησης σε συνεδρίαση του συλλόγου το συγκεκριμένο θέμα. Στα πλαίσια της ενδοσχολικής βίας εντάξαμε όλες τις περιπτώσεις εκείνες οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ενδοσχολική βία, καθώς ενδέχεται να έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη σωματική και ψυχική υγεία, όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι περιπτώσεις αυτές ξεκινούν από χειρονομίες, ξυλοδαρμούς, φραστικές και υβριστικές επιθέσεις, προσβολές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, κλοπές και φτάνουν μέχρι σεξουαλική παρενόχληση καθώς και αποκλεισμό ή απομόνωση από παρέες, παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Η αναγνώριση και πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού στο σχολείο μας και η παρουσίαση του σωστού τρόπου αντιμετώπισης σε περίπτωση εμφάνισής του.

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές να αναγνωρίσουν όλες εκείνες τις πτυχές των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Να μπουν στη διαδικασία της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Να καταλάβουν ότι όταν ένα παιδί είναι μόνο του και περιθωριοποιημένο, πονάει το ίδιο με αυτόν που μπαίνει στη θέση του. Πρέπει όλοι οι άνθρωποι να βρούμε τρόπο επικοινωνίας μέσα από το διάλογο, το σεβασμό,

την κατανόηση και κυρίως την οριοθέτηση του εγώ του καθενός και όχι στην παραβίαση των δικαιωμάτων του άλλου.

Να καταλάβουν τη θέση στην οποία βρίσκεται ο απειλούμενος καθώς και τους λόγους τους οποίους ώθησαν το θύτη σε αυτή τη θέση, ώστε να καταλάβουν ότι πρόκειται για έναν μηχανισμό άμυνας, ο οποίος μπορεί να αντιμετωπιστεί.

Να αναγνωρίσουν τους τρόπους αντιμετώπισης, συμπεριφοράς και συνεργασίας σε περιπτώσεις που εμφανιστούν φαινόμενα ενδοσχολικής βίας.

Να εγκαθιδρυθεί μια ενδοσχολική κουλτούρα στην οποία τα ίδια τα παιδιά θα λειτουργήσουν ως προστάτες στους πιο αδύναμους, απομονώνοντας τους θύτες, συμμετέχοντας ενεργά οι ίδιοι, χωρίς απλά να μένουν θεατές.

Να προτείνουν δράσεις οι οποίες θεωρούν ότι θα διαμορφώσουν ένα θετικότερο κλίμα στο σχολείο και θα προλαμβάνουν εμφάνιση τέτοιων φαινομένων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι δραστηριότητες διακρίνονται σε 3 υποκατηγορίες: Πρώτη αυτή που συμμετείχε όλο το σχολείο, δεύτερη η ομάδα των Α-Β-Γ τάξεων και τρίτη η ομάδα των Δ-Ε-ΣΤ τάξεων.

Συνολικά όλο το σχολείο: . Την Πανελλήνια ημέρα Σχολικού Αθλητισμού (6 Οκτωβρίου 2014) με θέμα: «Ρατσισμός και Διαφορετικότητα – όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι», οργανώθηκαν οι Αθλητικές Δραστηριότητες KIDS ATHLETICS και Θεατρικό παιχνίδι μετά από προβολή ταινίας . Τέλος οι μαθητές μας ασχολήθηκαν με εικαστικές δημιουργίες.

Στις 30 Νοεμβρίου 2014, Παγκόσμια ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού, προβάλλαμε βίντεο (Youth for the Human Rights) και παίξαμε παιχνίδια που αφορούσαν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των παιδιών. Προβάλλαμε την ταινία «Τα μπλε γυαλιά» και δουλέψαμε με διάλογο και συζήτηση πάνω στο σενάριο.

Την Παγκόσμια Ημέρα ατόμων με αναπηρία (3 Δεκεμβρίου 2014), κάναμε βιντεοπροβολή Παραολυμπιακών αγώνων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και μιλήσαμε για τη διαφορετικότητα. Συνεργαστήκαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί, με την καθοδήγηση της Δ/ντριας-εκπ/κού Φυσ. Αγωγής του σχολείου μας ώστε οι μαθητές μας να παίξουν παιχνίδια Παραολυμπιακών αγώνων.

Την Ημέρα Δράσης κατά της Σχολικής Βίας (6 Μαρτίου 2015) οργανώσαμε ημερίδα κατά της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του, χρησιμοποιώντας υλικό από παιδαγωγικά παραμύθια, ταινίες μικρού μήκους, ζωγραφιές, τραγούδια κατά της διαφορετικότητας.

Στα διαλείμματα προωθήσαμε την ιδέα συμμετοχής των παιδιών σε μη ανταγωνιστικά παιχνίδια όρος ο οποίος αναφέρεται στην ανάγκη συνεργασίας του εγώ με τους άλλους αποκλείοντας τη διαφορετικότητα. Παιχνίδια όπως η Σαρανταποδαρούσα, Τρενάκια, το Μεγάλο Φίδι. Αφορμή για τα παιχνίδια αυτά αποτέλεσε η ανάλογη δράση άλλου σχολείου την οποία και ενσωματώσαμε.

Διοργάνωση έκθεσης ζωγραφικής κατά της διαφορετικότητας και έκθεση των έργων των παιδιών στους διαδρόμους του σχολείου.

Υλικό από όλες τις παραπάνω δραστηριότητες έχει αναρτηθεί κα στην ιστοσελίδα του σχολείου μας <http://blogs.sch.gr/dimvoron/>

Ομάδα Α-Β-Γ τάξεων: Δημιουργία θεατρικού παιχνιδιού με τη συμμετοχή όλων των τάξεων όπου ένα παιδί κάνει το θύτη και ένα το θύμα. Οι υπόλοιποι συμμετέχουν και πρέπει να αναγνωρίσουν σαν θεατές τον σωστό τρόπο δράσης.

Μελέτη περιπτώσεων σε κοινή δράση των τάξεων όπου αναφέρονται συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν το σωστό τρόπο αντίδρασης και να παρουσιάσουν πως θα αντιδρούσαν.

Προβλήθηκαν σε ημερίδα ταινίες μικρού μήκους και έγινε ανάγνωση διδακτικών παραμυθιών με ταυτόχρονη οπτική παρουσίαση όπως: Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος, Η Μόνα η Μικρή Χελώνα, Τα μπαλόνια της Φιλίας, όλα προσαρμοσμένα στο επίπεδο κατανόησης των μαθητών των μικρότερων τάξεων του σχολείου.

Η Α' τάξη υλοποίησε φέτος πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης με σκοπό ακριβώς την πρόληψη εμφάνισης περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού μέσα από μελέτη περιπτώσεων για κάθε συναίσθημα ξεχωριστά. Στόχος του προγράμματος η ενσυναίσθηση και μέσα από το παιχνίδι ρόλων η αναγνώριση των συναισθημάτων που διακατέχουν το θύτη και το θύμα κατά περίπτωση.

Η Β' Τάξη κατασκεύασε κολάζ και εννοιολογικούς χάρτες με ανάλυση των συναισθημάτων και αναγνώριση της ενσυναίσθησης μέσα από παραδείγματα και διδακτικές ιστορίες.

Ομάδα Δ-Ε-ΣΤ τάξεων: Στο σχολείο μας συνεργαστήκαμε οι δασκάλες των Δ', Ε', Στ' τάξεων και δουλέψαμε το σενάριο κατά του σχολικού εκφοβισμού, με το σύνθημα «Μίλα». Αφού παρακολουθήσαμε κάποια βίντεο από διάφορα σχολεία που έχουν κάνει ανάλογα σενάρια, φτιάξαμε το δικό μας με πρωταγωνιστή ένα μαθητή που ήρθε από άλλο σχολείο, λόγω του επαγγέλματος των γονιών του και είναι αναγκασμένος να υποστεί μια αρνητική υποδοχή από τρεις μαθητές που κατά βάθος τον ζηλεύουν. Δώσαμε στους μαθητές την ιστορία σε περίληψη και αυτοί την έφτιαξαν στον ευθύ λόγο, τη δραματοποίησαν και έδωσαν το δικό τους χρώμα και ύφος στο σενάριο. Με τη μέθοδο αυτή καταφέραμε να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά, να τα κάνουμε να πάρουν θέση υπέρ του

αδύνατου, να δώσουμε το μήνυμα της φιλίας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού του συνανθρώπου μας. Επίσης, ένιωσαν και εξέφρασαν με παντομίμα, με γκριμάτσες και περιγραφή των συναισθημάτων, την ένταση και την αρνητική διάθεση των παιδιών – θυτών καθώς και τον έντονο πόνο και λύπη του παιδιού - θύματος. Μερικά από αυτά που περιέγραψαν είναι: ζήλεια, φθόνος, κακία, άρνηση, μίσος αλλά κατά βάθος κατωτερότητα για τους θύτες και πίκρα, θλίψη, στεναχώρια, μοναξιά, απόγνωση, αδυναμία για το θύμα. Τέλος, δώσαμε κάποια συνθήματα τα οποία τα γράψαμε και τα ζωγραφίσαμε σε πανό, είπαμε όλοι μαζί ένα βροντερό ΟΧΙ στο bullying και τραγουδήσαμε για τη φιλία και το σεβασμό. Συνθήματα που γράψαμε: ΟΧΙ ΣΤΗ ΒΙΑ ΝΑΙ ΣΤΗ ΦΙΛΙΑ, ΟΧΙ ΣΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ, ΜΙΛΑ ΜΗΝ ΤΟ ΚΡΑΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΟΥ, ΜΙΛΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ,ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΡΝΟΥΜΕ ΟΙ ΛΕΞΕΙΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΠΛΗΓΩΝΟΥΝ. Κάναμε και τη σχετική πορεία με τα πανό που δημιουργήσαμε μεταφέροντας την πρόθεσή μας για την αντιμετώπιση του φαινομένου σε όλο το σχολείο. Τραγούδια που είπαμε: τα «Χέρια» των Locomondo «Αν όλα τα παιδιά της γης». Επίσης, σε συνεργασία με την συγγραφέα παιδικών βιβλίων κ. Ρουσοχατζάκη Μαρία, παρουσιάσαμε και αναλύσαμε το βιβλίο ΒΟΥΛΑ Η ΧΤΑΠΟΔΟΥΛΑ. Στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης δουλεύτηκε το πρώτο τρίμηνο από τους μαθητές της Δ' τάξης, και παρουσιάστηκε από τους ίδιους μαζί με τη συγγραφέα, αλλά και με τους μαθητές όλου του σχολείου. Προβάλαμε το συναισθηματικό κόσμο μιας χταποδούλας που χτυπήθηκε από έναν δύτη και έχασε το ένα της πλοκάμι. Παράλληλα δουλεύτηκε και το βιβλίο ο «Κήπος των Συναισθημάτων» όπου έμπρακτα με παιχνίδια και δράσεις πήραν τα παιδιά την απάντηση κατά της βίας.

Η μέθοδος project μας έδωσε τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά, να τους δώσουμε αξίες και ιδανικά και να τους δείξουμε το δρόμο του διαλόγου, της δικαιοσύνης, της αλληλοβοήθειας και της οριοθέτησης των πράξεών μας. Οι μαθητές μας λειτούργησαν σαν αυτόνομες προσωπικότητες, έπραξαν σαν ενήλικες ώριμοι και δίκαιοι, συναισθάνθηκαν και βίωσαν την ένταση του σεναρίου και έδωσαν μια ζεστή και τρυφερή απάντηση στον σκληρό κόσμο της βίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Διαθεματική προσέγγιση, Καταιγισμός ιδεών, Θεατρικό παιχνίδι, Παιχνίδια, ρόλων, Παρουσιάσεις, Επισκέψεις, Διάλεξη, Επίλυση προβλήματος, Μελέτη περιπτώσεων

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η γενική μας κρίση είναι ότι η συμμετοχή και ανταπόκριση των παιδιών ήταν τουλάχιστον ικανοποιητική. Το σχολείο μας δεν αντιμετωπίζει περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, οπότε μετά και την ανάλυση των παραπάνω δράσεων μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι οι μαθητές μας θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τέτοιες περιπτώσεις και να μη θυματοποιηθούν χωρίς να μιλήσουν.

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Όλες οι δράσεις του σχολείου μας καθώς και υλικό που παράχθηκε μαζί με εκθέσεις και άλλες δραστηριότητες που έλαβαν χώρα, υπάρχουν δημοσιευμένες στην ιστοσελίδα του σχολείου μας. Επιπλέον έλαβαν χώρα ημερίδες και συναντήσεις των ομάδων εργασίας όπου παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν περιπτώσεις καθώς και οργανώθηκαν οι δράσεις και οργανώθηκε η πορεία με τα συνθήματα που φώναζαν οι μαθητές των τάξεων του σχολείου μας. Επιπλέον τραγουδήσαμε για τη φιλία και κατά της διαφορετικότητας σε συναντήσεις των ομάδων εργασίας ενώνοντας τις φωνές μας μπροστά στον εκ των έσω εχθρό. **Σύνδεσμος:** <http://blogs.sch.gr/dimvoron/>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ενδοσχολική Βία και εκφοβισμός, Ε.ΨΥ.ΠΕ.,

Μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, http://mhbiacrete.blogspot.gr/p/blog-page_1.html

Ο κήπος των συναισθημάτων, Νίκη Κάντζου, Δίπτυχο, 2009

Βούλα η Χταποδούλα, Μαρία Ρουσοχατζάκη, Λόγος, 2010

Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Βασιλική Πλωμαρίτου, Γρηγόρη, 2004

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ
Θέμα: Project : Σχολικός εκφοβισμός
ΤΑΞΕΙΣ: Α' - Β'

Συντονιστές εκπαιδευτικοί: Πυραλεμίδου Μαρία, Παπανικολάου Παναγιώτης

Στοιχεία μαθητών: (Α' Τάξη) Αλεβιζάκη Άννα, Αλεξάξη Κατερίνα, Ανωγειανάκης Γιώργος, Γερουκάκη Π. Κατερίνα, Γερουκακη Χ. Κατερίνα, Ζαχαριουδάκη Γεωργία, Ζαχαριουδάκη Μαρία, Ζωγραφάκη Ειρήνη, Ζωγραφάκης Εφραίμ, Καουκάκης Βασίλης, Λεμονάκης Μιχάλης, Λεμονάκη Στέλλα, Νικολαντωνάκη Ελένη, Ρωμανάκης Χαράλαμπος, Σαμιωτάκης Αντώνης, Σαμιωτάκη Ελένη, Σαριδάκης Νικόλαος, Φανουράκη Αθηνά, Χαλκιαδάκη Ευαγγελία, Παπαδάκη Δήμητρα, Ιβάνοβα Ιβάνκα, Ιβάνοβα Μαρίνα, (Β' Τάξη) Αλπαντάκης Στέλιος, Αναγνωστάκη Κωνσταντίνη, Ζαμπετάκη Κυριακή, Λεμονάκης Παύλος, Μανιουδάκης Χαρίτος, Παπαδοβασιλάκης Ζαχαρίας, Πετράκης Σάββας, Ρομπογιαννάκη Σταυρούλα, Σαμιωτάκη Μαρία, Τσικριτσάκης Γιάννης, Χαλκιαδάκη Κατερίνα Κυριακή, Χαλκιαδάκη Σοφία, Χαραλαμπάκης Μανόλης.

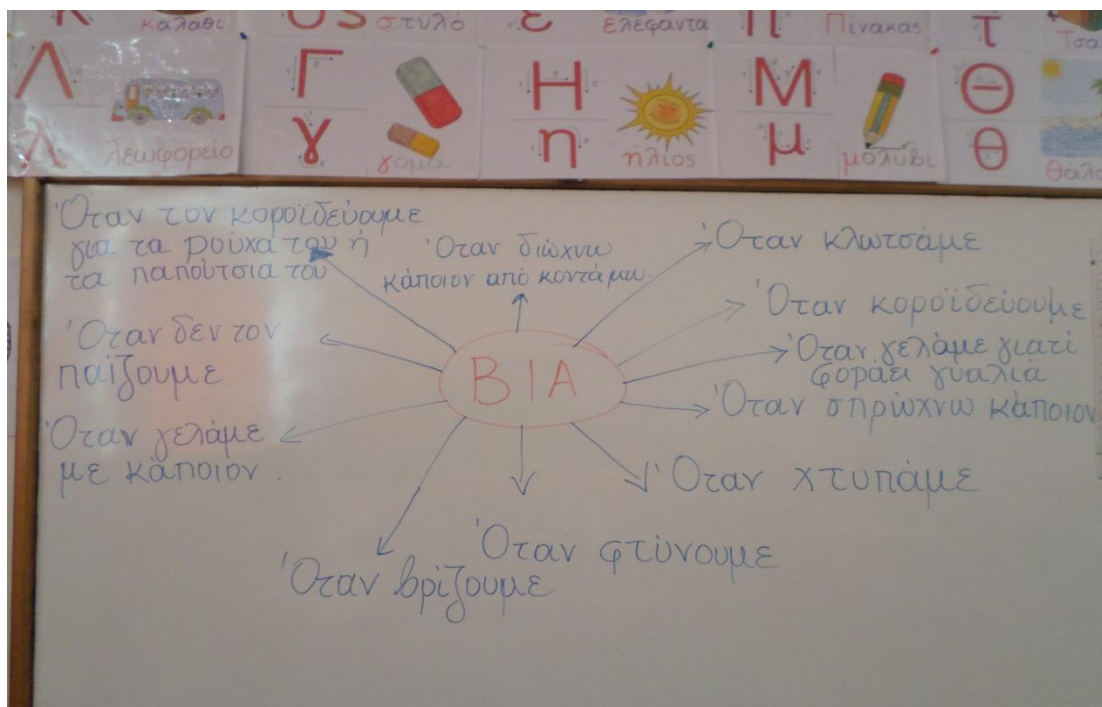
Στόχοι: 1) Ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το θέμα της βίας στα σχολεία.

2) Ανακάλυψη και διερεύνηση του όρου σχολικός εκφοβισμός.

3) Προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου.

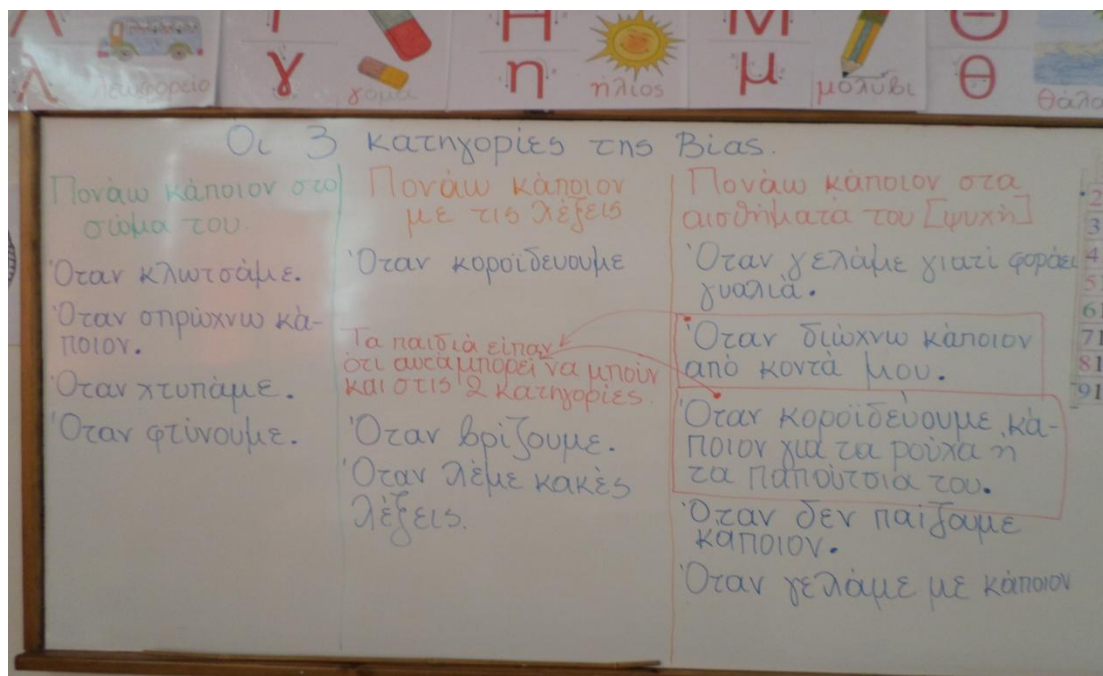
Η ευαισθητοποίηση στο θέμα, έγινε με τη μέθοδο της Ιδεοθύελλας. Στους μαθητές τέθηκε η διερευνητική ερώτηση «Τι είναι βία;» στην οποία απάντησαν ελεύθερα και

εξέφρασαν τις υπάρχουσες ιδέες και εμπειρίες



τους.

Στη συνέχεια κατηγοριοποιήσαμε τις απαντήσεις σε τρεις ομάδες: 1) Πονάω κάποιον στο σώμα. 2) Πονάω κάποιον με τις λέξεις. 3) Πονάω κάποιον στην ψυχή του – τα αισθήματά του.



Οι δραστηριότητες συνεχίστηκαν με την ανάγνωση του παραμυθιού «Τα μπαλόνια της φιλίας». Τα παιδιά αντιλήφθηκαν εύκολα την έννοια της διχόνοιας και κατανόησαν τη σημασία της συνεργασίας και του σεβασμού. Στο τέλος έγραψαν τα δικά τους μηνύματα

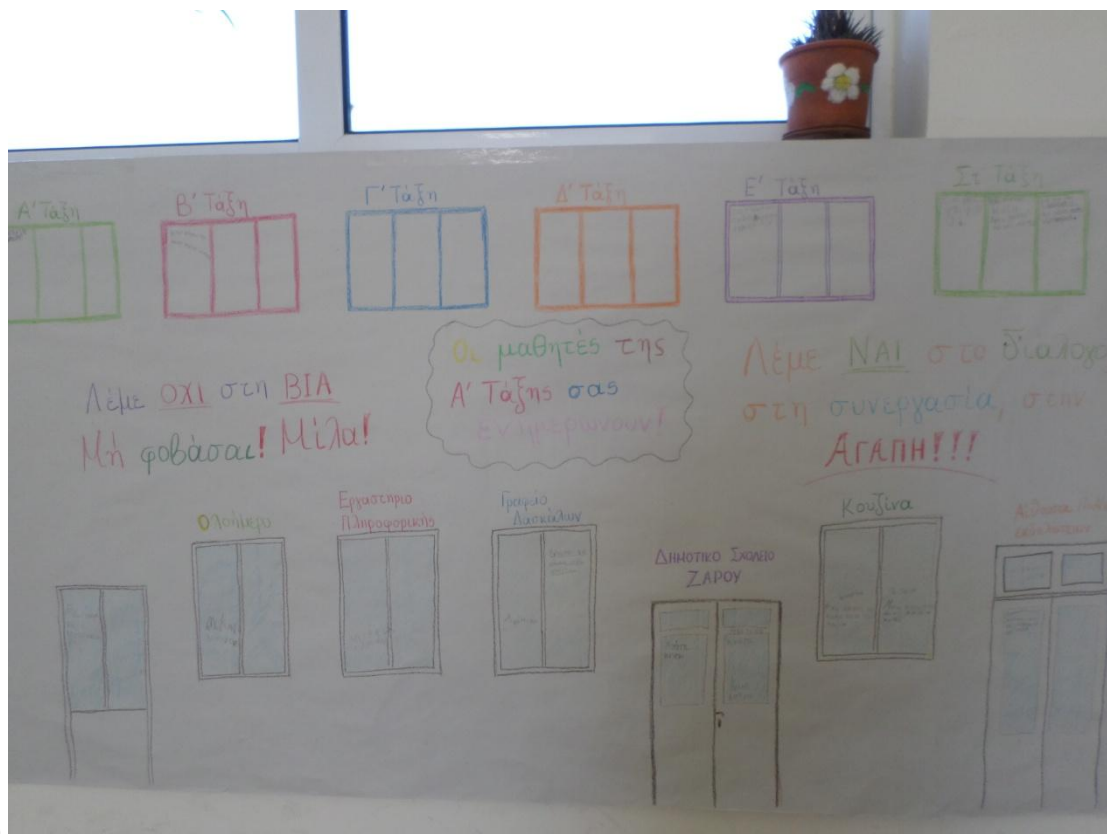
συμπαράστασης, αγάπης, βοήθειας και τα τοποθέτησαν μέσα στα δικά τους μπαλόνια, τα οποία έσπασαν στην γιορτή λήξης του σχολείου και τα διάβασαν.

Προκειμένου να εμβαθύνουμε περισσότερο στο θέμα χωριστήκαμε σε δύο ομάδες (1^η ομάδα Α΄ Τάξη, 2^η ομάδα Β΄ Τάξη) και επεξεργαστήκαμε δύο παραμύθια που αναδεικνύουν το πρόβλημα της ενδοσχολικής βίας. Η Α΄ Τάξη ασχολήθηκε με το παραμύθι «Μην κάνεις αγριάδες, γιατί θα βρεις μπελάδες.», ενώ η Β΄ Τάξη ασχολήθηκε με το παραμύθι «Η Μόνα σε καινούριο σχολείο.». Μετά την ανάγνωση των κειμένων οι μαθητές κλήθηκαν να καταδείξουν ποιοι ασκούσαν βία, ποίοι δέχονταν την βία, ποια ήταν η έκβαση της ιστορίας, και ποια ήταν η ψυχολογική τοποθέτηση των ηρώων που υφίσταντο τη βία απέναντι σ' αυτούς που την ασκούσαν. Οι μαθητές αυθόρμητα πρότειναν να δραματοποιήσουμε τις ιστορίες και συμμετείχαν ενεργά στη διανομή των ρόλων και τη διαμόρφωση των διαλόγων.

Επεκτείνοντας τις δραστηριότητες μας καλέσαμε τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια βιωματική δραστηριότητα. Καθίσαμε σε κύκλο και καθένας από εμάς ανέφερε, αν ήθελε, κάποιο περιστατικό βίας ενδοσχολικής, στο οποίο ήταν πρωταγωνιστής η μάρτυρας. Για να γίνει πιο εύκολο και κατανοητό, ξεκινήσαμε εμείς οι δάσκαλοι, αναφέροντας εμπειρίες από τη δική μας ζωή ως μαθητές. Με τον τρόπο αυτό και ξεκαθαρίζοντας ότι τα παιδιά δεν ήταν υποχρεωμένα να αναφέρουν ονόματα, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν. Πρέπει να σημειώσουμε ότι κάποιοι μαθητές δεν ήθελαν να συμμετέχουν, πράγμα που σεβαστήκαμε. Επίσης κάποια παιδιά ανέφεραν παραδείγματα που δεν είχαν και πολύ σχέση με το θέμα αλλά δεχτήκαμε τη γνώμη τους χωρίς να τη σχολιάσουμε. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ενέκυψε ένα ζήτημα με μια μαθήτριά της Β΄ Τάξης η οποία άρχισε να κλαίει και να ισχυρίζεται ότι οι συμμαθήτριάς της την είχαν απομονώσει και ότι αυτό συνέβαινε από την εποχή που φοιτούσαν στον παιδικό σταθμό. Έτσι μας δόθηκε η ευκαιρία να επέμβουμε αμέσως, να κάνουμε μελέτη περίπτωσης ώστε να βρούμε τα βαθύτερα αίτια και να διευθετήσουμε το ζήτημα. Το περιστατικό έληξε με τη διήγηση από το δάσκαλο ενός παρόμοιου περιστατικού που συνέβη όταν ήταν μαθητής γυμνασίου. Από τη διήγηση τα παιδιά κατάλαβαν σε πόσο δυσάρεστη θέση έφεραν τη συμμαθήτριά τους και προσπάθησαν να διορθώσουν την προηγούμενη συμπεριφορά τους αγκαλιάζοντάς την και ζητώντας της συγνώμη. Στη συνέχεια καλέσαμε τους μαθητές να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των θυμάτων της βίας και να μας εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωθαν. Μας ξάφνιασε το επίπεδο ενσυναίσθησης τους από την ακρίβεια των απαντήσεων τους. Τα παιδιά είπαν ότι αν ήταν στη θέση κάποιου που δεχόταν βία θα ένιωθαν: λύπη, θυμό, απόρριψη, απομόνωση, δυστυχία, μίσος, δεν θα ήθελα να πηγαίνω στο σχολείο, θα έλεγα ότι είμαι άρρωστος για να μην πάω σχολείο, θα ήθελα κι εγώ να μπορούσα να χτυπούσα όσους με πείραζαν.

Η τελική μας εργασία για την εμπέδωση και την αξιολόγηση ήταν «Το σχολείο των συναισθημάτων και της καλής συμπεριφοράς». Σε μια μακέτα με όλους τους χώρους του

σχολείου, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν τις σκέψεις – μηνύματά τους πάνω σε όποιο χώρο του σχολείου επιθυμούσαν, ώστε να μπορέσουν μ' αυτόν τον τρόπο να τα γνωστοποιήσουν και στην υπόλοιπη μαθητική κοινότητα. Η μακέτα τοποθετήθηκε σε κεντρικό σημείο στην είσοδο του



σχολείου.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ
Θέμα: Λεκτική και Σωματική Βία
Τάξη: Γ΄

Στοιχεία Μαθητών: Αντώνης Δουλγεράκης, Γιάννης Αλεξάκης, Κων/νος Σαριδάκης, Κων/νος Καπετανάκης, Ζαχαρένια Σαριδάκη, Αντωνία Ζαχαριουδάκη, Νίκος Μαλλιάρης, Κατερίνα Βασιλάκη Ν., Κατερίνα Βασιλάκη Γ., Γιάννης Βασιλάκης, Αργυρώ Ρομπογιαννάκη, Ζαχαρίας Χαλκιαδάκης, Γιώργος Νικολιδάκης, Βασίλης Βεϊσάκης, Ιβάννα Δημήτροβα, Μαριρένα Σαμιωτάκη, Γιώργος Σαμιωτάκης, Γιάννης Παπαδοβασιλάκης, Δήμητρα Γιουρλεμάκη, Στέλλα Σταματάκη, Βάλια Παπουτσάκη, Παρασκευή Παπαδογιαννάκη.

Συντονιστής Εκπαιδευτικός: Πριοβόλου Παρασκευή

Στόχοι Εργασίας: Α) Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών.

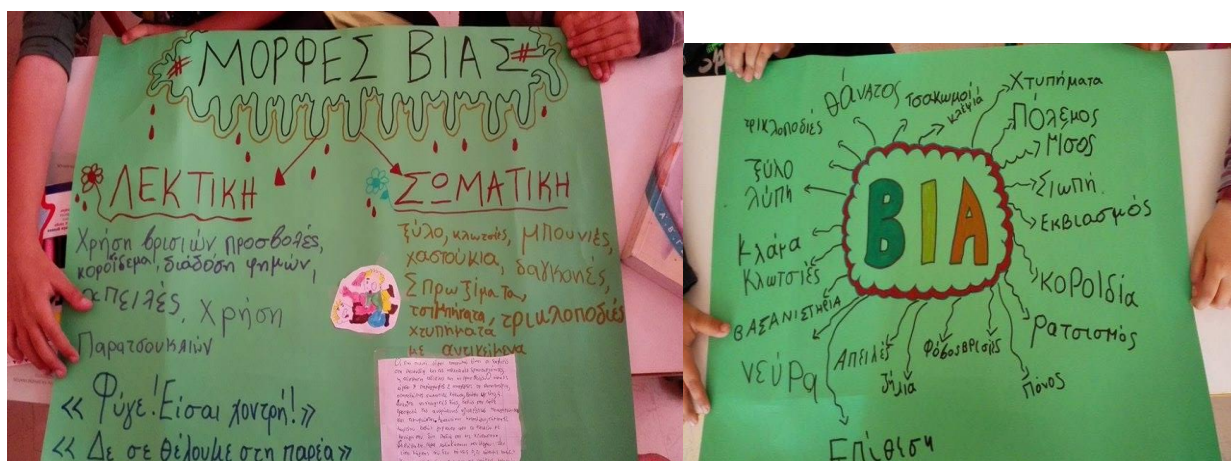
Β) Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας.

Γ) Επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων.

Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν ήταν οι εξής:

Α) Συζήτηση: Αρχικά τέθηκε μια ερώτηση από μέρους μου για το αν ποτέ οι ίδιοι οι μαθητές είχαν ασκήσει ή δεχθεί λεκτική ή σωματική βία. Ο καθένας ξεχωριστά κατέθεσε τις εμπειρίες του. Το συμπέρασμα της συζήτησης αυτής, ήταν ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές μου έχουν δεχθεί σωματική και λεκτική βία κυρίως από μεγαλύτερους τους ηλικιακά.

Β) Καταιγισμός Ιδεών: Κατόπιν και συζητήσεως έγραψα στον πίνακα την λέξη ΒΙΑ και ζήτησα από τους μαθητές μου (από καθένα ξεχωριστά) να μου πουν μια λέξη που τους έρχεται στο μυαλό και την έχουν συνδέσει με την Βία. Στην συνέχεια όλοι μαζί καταγράψαμε σε ένα χαρτόνι τα αποτελέσματα.



Γ) Χαρτογράφηση εννοιών: Εν συνεχεία, συζητήσαμε για τις διάφορες μορφές βίας που υπάρχουν και αποφασίσαμε να αναλύσουμε τη Λεκτική και Σωματική βία με τις οποίες θα ασχοληθούμε. Φτιάξαμε σε ένα χαρτόνι το διάγραμμα και καθένας από τους μαθητές έγραψε από μια λέξη που συνδέεται με αυτές τις μορφές βίας.

Δ) Αναζήτηση στο διαδίκτυο φωτογραφικού υλικού.

Πρόταση μαθητών: Οι μαθητές αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα μήνυμα κατά της σωματικής και λεκτικής βίας σε αφίσες προκειμένου να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Δράση μαθητών: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα είχε από 11 μέλη. Ορίστηκε ένας αρχηγός και ένας γραμματέας, σε κάθε ομάδα, οι οποίοι θα συντόνιζαν τις ενέργειες των υπολοίπων. Η μια ομάδα ασχολήθηκε με την Λεκτική βία και η άλλη με την Σωματική βία. Από κάθε ομάδα ανάλαβαν τέσσερα παιδιά να αναζητήσουν φωτογραφικό υλικό για τις αφίσες τους. Οι άλλοι επτά από κάθε ομάδα κατέγραψαν συνθήματα. Για την ανεύρεση του φωτογραφικού υλικού δόθηκε περιθώριο δυο εβδομάδων. Στο τέλος της τρίτης εβδομάδας κάθε ομάδα παρουσίασε τις φωτογραφίες που βρήκε. Επίσης κάθε ομάδα παρουσίασε τα συνθήματα που θα καταγράφονταν στις αφίσες. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συζήτησε για το ποια συνθήματα θα επέλεγε να βάλει στην αφίσα της. Στο τέλος της τέταρτης εβδομάδας, οι ομάδες κόλλησαν τις φωτογραφίες στις αφίσες τους και έγραψαν τα συνθήματα με πολύχρωμα γράμματα.



1η ΟΜΑΔΑ

2η ΟΜΑΔΑ

Παρουσίαση: Η εργασία ολοκληρώθηκε σε τέσσερις εβδομάδες. Η κάθε ομάδα παρουσίασε στην τάξη τις αφίσες της. Έπειτα οι αφίσες τοποθετήθηκαν στο σχολείο για να τις βλέπουν όλοι οι μαθητές.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές από κάθε ομάδα συνεργάστηκαν ειρηνικά και αντιλήφθηκαν τις επιπτώσεις της Σωματικής και Λεκτικής βίας. Ευαισθητοποιημένοι, αποφάσισαν να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από την συζήτηση.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ
Θέμα: Σχολικός Εκφοβισμός
ΤΑΞΗ: Ε΄

Συντονιστής Εκπαιδευτικός: Κατσιουλήρη Χριστίνα

Στοιχεία Μαθητών:

Κωστής Ρωμανάκης, Ορέστης Μοίρας, Δημήτρης Βεϊσάκης, Μιχάλης Αλεξάκης, Γιώργος Πετράκης, Νίκος Γουλιελμάκης, Μαρία Φραγκάκη, Κυριακή Σαριδάκη, Στέλλα Αναστασάκη, Βίλη Δασκάλοβα, Μαρία Πένεβα, Νικολέτα Ιβαΐλοβα, Βαγγελιώ Τσικριτσάκη, Αργυρώ Καπετανάκη, Μάνια Μαλλιαράκη, Βαγγελιώ Νικολιδάκη, Κατερίνα Σταματάκη

Στόχοι

2. Γνώση και κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού
3. Ευαισθητοποίηση των μαθητών
4. Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και ενίσχυση της συνεργατικότητας

Εφόρμηση

Αφορμή για την ενασχόληση μας με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσαν διάφορα περιστατικά που έχουν συμβεί σε πολλές περιοχές με θύματα αλλά και θύτες μαθητές σχολείων. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε μέσα από το πλέγμα της διαφορετικότητας, ως προς τον τόπο καταγωγής, τις ειδικές ανάγκες, την ανομοιομορφία χαρακτηριστικών. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να καταθέσουν τις δικές τους εμπειρίες και να χαρακτηρίσουν το φαινόμενο αυτό.

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

4. Καταιγισμός ιδεών

Στον πίνακα γράφτηκε ο όρος “σχολικός εκφοβισμός” και στη συνέχεια κάθε μαθητής συμπλήρωνε μια φράση ή λέξη που για αυτόν σχετίζεται με το φαινόμενο.

5. Παιχνίδι ρόλων

Αναγνωρίζοντας ότι στον σχολικό εκφοβισμό υπάρχουν τρεις κυρίαρχοι ρόλοι (θύτης, θύμα, παρατηρητής) αποφασίσαμε να δραματοποιήσουμε μικρές ιστορίες που δημιουργήσαμε εκείνη τη στιγμή. Στο τέλος της δραματοποίησης, κάθε μαθητής χρησιμοποιούσε μια μόνο λέξη για να μας εξηγήσει τα συναισθήματά του.

6. Διαθεματική προσέγγιση

Η ενασχόληση μας με το συγκεκριμένο θέμα ήταν πολύπλευρη. Αρχικά παρακολουθήσαμε την ταινία **Το καναρινί ποδήλατο**, όπου οι μαθητές αναγνώρισαν το σχολικό εκφοβισμό και το ρατσισμό αλλά και τρόπους να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα αυτά και έκαναν σχετικές ζωγραφιές που αναρτήθηκαν σε ταμπλό της τάξης.

Επίσης, για τη λήξη του σχολικού έτους επιλέχθηκε ένα τραγούδι που μιλά για τη διαφορετικότητα μέσα από τις αναπηρίες και το σεβασμό που πρέπει να δείχνουμε στα παιδιά αυτά. Το τραγούδι έχει τίτλο **“Για τα παιδιά”** της Παιδικής χορωδίας Σπύρου Λάμπρου και κατάφερε να τα ευαισθητοποιήσει αλλά και να τα προβληματίσει.

Τέλος, στη διάρκεια των δύο τελευταίων μηνών του σχολικού έτους, παίζαμε ένα παιχνίδι που το ονομάσαμε “Μυστικός φίλος”. Μετά από κλήρωση, ο κάθε μαθητής επέλεγε τυχαία ένα συμμαθητή του, διαφορετικό κάθε φορά, και μέσα σε μία βδομάδα έπρεπε να τον προσεγγίζει θετικά με όποιον τρόπο μπορούσε, αλλά κρυφά χωρίς να γίνει αντιληπτός από τους άλλους. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη επιτυχία στο νέο τους ρόλο κάθε φορά, και ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι που τόσο πρόσφεραν όσο και λάμβαναν την αγάπη των συμμαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο ήρθαν πιο κοντά μαθητές οι οποίοι δεν είχαν άλλοτε τόσο καλές σχέσεις ενώ ταυτόχρονα κοινωνικοποιήθηκαν μαθητές που ένιωθαν απομονωμένοι.

Παρουσίαση

Οι μαθητές παρουσίασαν τις ζωγραφιές τους και τραγούδησαν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά και στους γονείς το τραγούδι που έμαθαν.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές συνεργάστηκαν ειρηνικά και αντιλήφθηκαν τις αρνητικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Ευαισθητοποιημένοι, αποφάσισαν να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από την συζήτηση.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ
Θέμα: Σχολικός Εκφοβισμός
ΤΑΞΗ: ΣΤ΄

Συντονιστής Εκπαιδευτικός: Τσικαλάκη Αθανασία

Στοιχεία Μαθητών:

Ευτύχης Παπαδοβασιλάκης, Ιωάννα Φανουράκη, Ελένη Αλεξάκη, Ρένα Ιβάνοβα, Καλλιόπη Σαμιωτάκη, Κική Σαριδάκη, Άννα Καρανδινού, Πελαγία Αλεξάκη, Βασίλης Ξεκαρδάκης, Γιάννης Πετρογιαννάκης, Μαρία Ζαχαριουδάκη, Χριστίνα Γερουκάκη, Αντωνία Καρανδινού, Γιάννης Φανουράκης

Στόχοι

- Γνώση και κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και ενίσχυση της συνεργατικότητας

Εφόρμηση



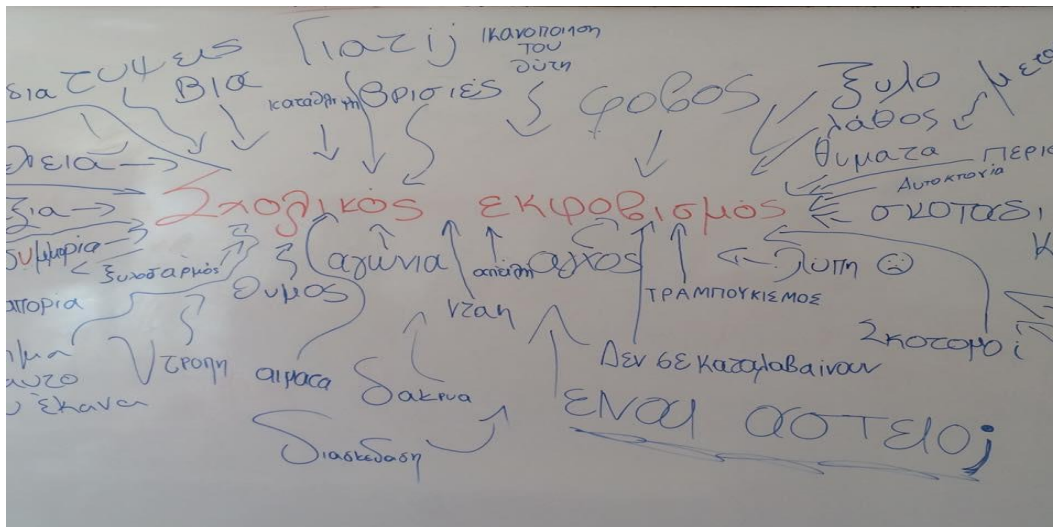
Αφορμή για την ενασχόληση μας με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσε ένα περιστατικό βίας που έλαβε χώρα στην τοπική κοινωνία και στο οποίο εμπλέκονταν ανήλικοι.

Καταγράφηκε στην τοπική εφημερίδα, προβληματίσε τους μαθητές μου και θέλησαν να γίνει αντικείμενο συζήτησης στην τάξη μας.

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

- Καταιγισμός ιδεών

Ζήτησα από μια μαθήτρια να γράψει στον πίνακα τον όρο σχολικός εκφοβισμός και στη συνέχεια κάθε μαθητής/τρια συμπλήρωνε μια φράση ή λέξη που για αυτόν/ήν σχετίζεται με το φαινόμενο.



- Συζήτηση

Αφού καταγράφηκαν οι σκέψεις όλων, συζητήσαμε αναλύοντας την έννοια, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που προκλήθηκαν.

- Παιχνίδι ρόλων

Αναγνωρίζοντας ότι στον σχολικό εκφοβισμό υπάρχουν τρεις κυρίαρχοι ρόλοι (θύτης, θύμα, παρατηρητής) αποφασίσαμε να δραματοποιήσουμε μικρές ιστορίες που δημιουργήσαμε εκείνη τη στιγμή. Προσπάθησα κάθε μαθητής να περάσει και από τους τρεις ρόλους. Στο τέλος κάθε δραματοποίησης, κάθε μαθητής χρησιμοποιούσε μια μόνο λέξη για να μας εξηγήσει πως ένιωσε διεκπαιρώνοντας το ρόλο του.

- Διαθεματική προσέγγιση

Η ενασχόληση μας με το συγκεκριμένο θέμα συνέπεσε με τη διδασκαλία της ενότητας 15 (Κινηματογράφος-Θέατρο) στη Γλώσσα, στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται η ταινία **Το καναρινί ποδήλατο**. Στην ταινία αυτή οι μαθητές αναγνώρισαν το σχολικό εκφοβισμό και το ρατσισμό αλλά και τρόπους να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα αυτά.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Μετά από την αναγνώριση, παρουσίαση και κατανόηση του φαινομένου επιχειρήσαμε να δώσουμε το δικό μας ορισμό.

Ορισμός

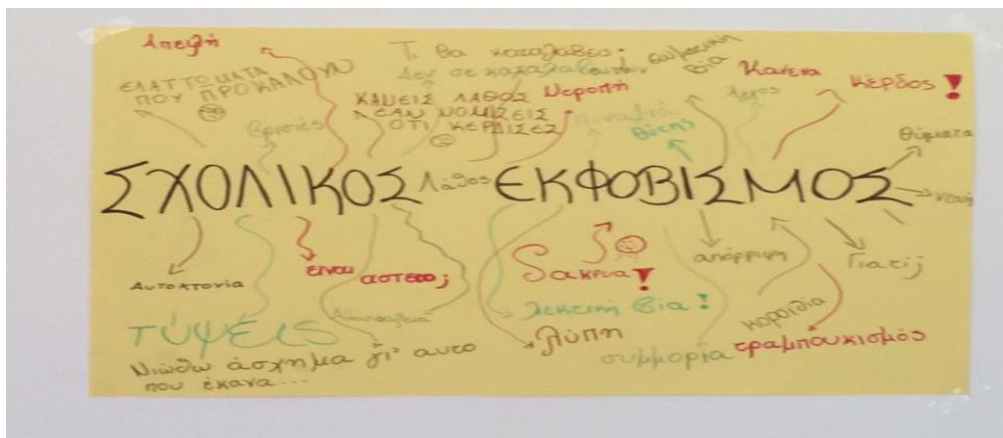
Σχολικός εκφοβισμός καλείται το φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας, που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου. Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στη χρήση βίας, λεκτικής ή σωματικής, μεταξύ μαθητών ή συνομηλίκων παιδιών με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση.

Αναζητήσαμε τις αιτίες οι οποίες οδηγούν σε τέτοιες αρνητικές, ανεπιθύμητες συμπεριφορές και οι μαθητές συμπέραναν ότι πίσω από το σχολικό εκφοβισμό κρύβονται :

- Το οικογενειακό περιβάλλον
- Η μη ανοχή στη διαφορετικότητα
- Ο φόβος απέναντι σε καθετί που δεν είναι οικείο
- Η ανασφάλεια
- Ο ρατσισμός

Παρουσίαση

- Οι μαθητές κατέγραψαν σε ένα χαρτόνι τα αποτελέσματα από τον καταιγισμό ιδεών και τα κολλήσαν έξω από την τάξη μας.



- Ιδιαίτερα ευαισθητοποίησε τους μαθητές το φαινόμενο του ρατσισμού και η μηδενική ανοχή στη διαφορετικότητα. Επιθυμώντας να δώσουν το δικό τους μήνυμα και να εκφράσουν τη θέση τους απέναντι σε κάθε είδους βία που συναντούν στο κοντινό αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον τους, αποφάσισαν να παρουσιάσουν μια σύντομη θεατρική παράσταση, στη γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς, η οποία είναι βασισμένη

στο παραμύθι “ Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους” του Νικόλα Ανδικόπουλου.



ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΡΟΥ
Θέμα: Η ΒΙΑ -ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ
ΤΑΞΗ: ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΤΜΗΜΑ

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΝΙΚΑΚΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2014-2015

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Ζωγραφάκης Εφραίμ, Ζωγραφάκη Ειρήνη, Σαμιωτάκη Μαρία, Χαλκιαδάκη Σοφία, Γουρλεμάκη Δήμητρα, Χαλκιαδάκης Ζαχαρίας, Νικολιδάκης Γιώργος, Παπουτσάκη Ευαγγελία, Τσικριτσάκη Βάσω, Πααπουτσάκη Καδιανή, Χαλκιαδάκη Αθηνά, Σαριδάκης Νίκος, Νταβιγλάκη Ιωάννα, Νικολιδάκη Ευαγγελία, Σαριδάκη Κυριακή, Καρανδινού Άννα

ΣΤΟΧΟΙ

- Γνώση και κατανόηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού.
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών.
- Επίλυση συγκρούσεων και δημιουργία συνεργατικού πνεύματος.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

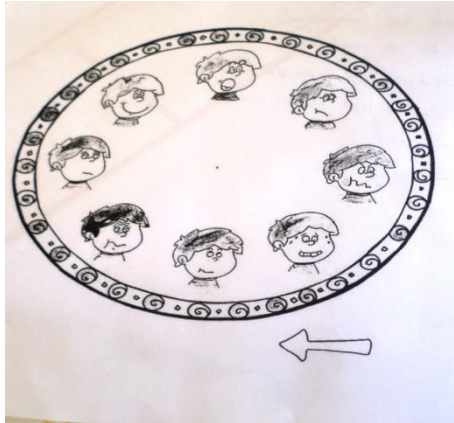
Το πρόγραμμα του σχολικού εκφοβισμού μας απασχόλησε καθ' όλη τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς, με αφορμή άλλοτε περιστατικά που έλαβαν χώρα στο σχολείο μας κι άλλοτε σοβαρότερα γεγονότα της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, τα οποία προβληματίζαν τους μαθητές κι έδιναν αφορμή για συζήτηση και προσεκτικότερη έρευνα. Έτσι, με ενδιαμέσως διαλείμματα ανατροφοδότησης το πρόγραμμα που ακολουθήσαμε περιλαμβάνει τις δράσεις που ακολουθούν.

ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος τα παιδιά χωρίζονταν σε μικρότερες ομάδες, ενώ σε ορισμένες δράσεις εργάστηκε και όλο το τμήμα ως μία ομάδα. Ανάλογα με τη δραστηριότητα μπορούσε να γίνει και αναδιαμόρφωση των ομάδων ώστε με έναν κυκλικό τρόπο, στο τέλος όλα τα παιδιά να έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους τουλάχιστον μία φορά.

ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Όλα ξεκίνησαν από ένα παιχνίδι παντομίμας που κατέληξε στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Τους έδινε ένα συναίσθημα κι εκείνα, χωρίς να μιλήσουν, έπρεπε να μιμηθούν το συναίσθημα αυτό. Αμέσως μετά κάλεσα τα παιδιά να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στο ρολόι των συναισθημάτων ανάλογα με το πώς ένιωθαν εκείνη τη στιγμή. Αφού αναγνώρισαν το συναίσθημα που δείχνει κάθε πρόσωπο του ρολογιού, τοποθέτησαν τον εαυτό τους στο συναίσθημα που τους ταίριαζε δικαιολογώντας την απάντησή τους. Εκείνη τη μέρα λοιπόν, υπήρχαν κάποια παιδιά προβληματισμένα, λυπημένα και σκεπτικά, όπως τα ίδια ομολόγησαν. Μετά από συζήτηση καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ένα περιστατικό βίας είχε χαλάσει το κέφι τους εκείνη τη μέρα



Κατηγοριοποιήσαμε τα συναισθήματα σε όμορφα και άσχημα και μιλήσαμε για τους λόγους που μπορεί κάποιος να νιώθει έτσι και για το τι μπορούμε να κάνουμε εμείς σε κάθε περίπτωση για να τον βοηθήσουμε. Μετά τα συναισθήματα σειρά είχαν τα χρώματα, τα οποία κατηγοριοποιήσαμε ανάλογα με τα συναισθήματα που μας προκαλούν συνήθως. Τέλος τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και καθεμιά χρωμάτισε το δέντρο των συναισθημάτων με διαφορετική τεχνική.





ΔΡΑΣΕΙΣ

Καταιγισμός Ιδεών

Έγραψα στον πίνακα τη φράση «Βία – Σχολικός Εκφοβισμός» και ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν ό,τι τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με αυτό. Κάποια ανέφεραν τα σκούρα χρώματα που είχαμε χρησιμοποιήσει στο δέντρο των συναισθημάτων, άλλα περιστατικά από την ευρύτερη κοινωνία και άλλα είπαν απλά λέξεις όπως σπρώχνω, κλωτσάω, κοροϊδεύω, χοντρή, φτωχά ρούχα, ζήλια κ.ά. Έτσι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η βία μπορεί να έχει πολλές μορφές και αιτίες.

Διαθεματική προσέγγιση

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

Αναζήτηση υλικού

Τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων μοιράστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και αναζήτησαν πληροφορίες σχετικά με τη βία και τις μορφές της στο διαδίκτυο.

Παρουσίαση

Στη συνέχεια πρόβαλλαν σχετικά βίντεο και παρουσιάσεις που βρήκαν στους υπόλοιπους μαθητές προτρέποντάς τους να χρησιμοποιούν τα λόγια και το σώμα τους με τον πιο όμορφο τρόπο και για καλό σκοπό.

ΤΕΧΝΙΚΑ

Κατασκευή αφίσας

Με αφορμή και την Ημέρα κατά της ενδοσχολικής βίας, όλοι μαζί προχώρησαν στην κατασκευή αφίσας με θέμα «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε..» με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν και τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Μέσα στην παλάμη του το κάθε παιδί έγραψε ένα λόγο για τον οποίο χρησιμοποιούμε τα χέρια μας.



ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ-ΘΕΑΤΡΟ

Η Ημέρα κατά της ενδοσχολικής βίας (6 Μαρτίου) στο ολοήμερο τμήμα αφιερώθηκε στην προβολή της ταινίας «**Το καναρινί ποδήλατο**» και ακολούθησε σχολιασμός από τα παιδιά.

ΜΟΥΣΙΚΗ

Στα πλαίσια της μουσικής τα παιδιά άκουσαν κι έμαθαν το τραγούδι «**Χέρια σαν αυτά**» των Locomondo και προετοιμάζονται να το παρουσιάσουν με τραγούδι και χορευτικό σκετς στη γιορτή λήξης του σχολείου μας και να περάσουν με αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματα του προγράμματος.

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας που προσπαθώ να καλλιεργήσω στους μαθητές, στην Ελεύθερη Ώρα μοιραζόμασταν σε ομάδες και διαλέγαμε ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη μας. Διαβάσαμε λοιπόν τα βιβλία «**Η βία**» και «**Η διαφορετικότητα**» από τη σειρά «**Για να ζήσουμε μαζί**». Για καθεμιά από τις περιπτώσεις που διαβάζαμε τα παιδιά προβληματίζονταν, έμπαιναν στη θέση των ηρώων και απαντούσαν στα ερωτηματολόγια των βιβλίων. Έπειτα έβλεπαν τη συνέπεια της συμπεριφοράς που διάλεγαν κάθε φορά κι έτσι επέλεγαν την πιο σωστή αντίδραση για την επόμενη φορά που τυχόν εμπλακούν σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Οι μικρότερες τάξεις διάβασαν το βιβλίο «**Οι καλοί και οι κακοί πειρατές**» και με ευχαρίστηση ξεχώρισαν την καλή από την κακή συμπεριφορά δίνοντας τα χέρια για καλούς κι ευγενικούς τρόπους στο σχολείο εις το εξής.

Παιχνίδι ρόλων

Ομάδες

Ζήτησα από όλους του μαθητές να σηκωθούν και να μετακινηθούν στο χώρο ελεύθερα. Όταν χτύπησα το χέρι μου τους ζήτησα να καθίσουν σε μία διαφορετική καρέκλα από ότι προηγουμένως όσοι από αυτούς πιστεύουν ότι στο σχολείο μας υπάρχουν παιδιά που βρίζουν, χτυπάνε και συμπεριφέρονται άσχημα. Όσοι πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν να έμεναν όρθιοι. Όλοι οι μαθητές του ολοήμερου κάθισαν σε μια διαφορετική καρέκλα. Στη συνέχεια ζήτησα όσοι από αυτούς έχουν κάτι να πουν για παιδιά που βρίζουν, χτυπάνε και συμπεριφέρονται άσχημα να πάρουν την καρέκλα τους και να σχηματίσουν έναν κύκλο. Και πάλι όλα τα παιδιά πήραν την καρέκλα τους και σχημάτισαν όλοι μαζί έναν κύκλο.



Προβληματισμός

Έτσι όπως κάθισαν σε κύκλο τους χώρισα σε τριάδες και έδωσα σε κάθε ομάδα μία πρόταση όπως «Η Χριστίνα κατάγεται από μια φτωχή οικογένεια και οι συμμαθητές της την κοροϊδεύουν για τα ρούχα της.» ή «Ο Γεράσιμος είναι ένα παιδί λίγο παχουλό και κάποιοι τον κοροϊδεύουν στο διάλειμμα.» ή «Ο Χάρης δέχτηκε επίθεση από τους συμμαθητές του επειδή είχε αντίθετη άποψη με τους περισσότερους από αυτούς.». Τα μέλη κάθε ομάδας σκέφτονται την εκάστοτε περίπτωση και αποφασίζουν να πουν αν πρόκειται ή όχι για φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού αυτό που περιγράφεται κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο καταλήξαμε σε ένα πρώτο ορισμό της ενδοσχολικής βίας.

Μελέτη περίπτωσης

Στη συνέχεια περιέγραψα στα παιδιά μια σκηνή βίας που συνέβη σε κάποιο σχολείο και ζήτησα να τη δραματοποιήσουν. Έτσι ο Γιώργος, ένα αδύνατο αγόρι με γυαλάκια κάθεται μόνο του στο διάλειμμα στο παγκάκι του σχολείου, τρώει ένα σάντουιτς, πίνει το χυμό του και διαβάζει το αγαπημένο του κόμικ. Ξαφνικά ο Αλκιβιάδης με την παρέα του, το Γιάννη και τον Αλέξη, τον πλησιάζουν. Ο Αλκιβιάδης του αρπάζει το κόμικ χωρίς να τον ρωτήσει και το πετάει κάτω κοροϊδεύοντάς τον. Κάνει νόημα στο Γιάννη και τον Αλέξη κι έρχονται κι αυτοί περιγελώντας το Γιώργο. Ταυτόχρονα υπάρχουν σε διάφορα σημεία της αυλής άλλα τρία παιδιά που από μακριά παρατηρούν την επίθεση του Αλκιβιάδη εναντίον του Γιώργου και το καθένα αντιδρά διαφορετικά. Η Ιωάννα γελάει, η Κατερίνα είναι σκεπτική και μπερδεμένη και ο Παύλος κάνει χειρονομίες με τα χέρια του.

Δραματοποίηση

Ζήτησα από τα παιδιά να δραματοποιήσουν αυτή τη σκηνή λες και συνέβαινε εκείνη τη στιγμή. Με μεγάλη προθυμία εφτά παιδιά ανέλαβαν το ρόλο τους και έπαιξαν τη σκηνή όπως

την περιέγραψα. Ζήτησα από τα υπόλοιπα παιδιά που κάθονταν ακόμα στον κύκλο να μπουν στη θέση του κάθε παιδιού - πρωταγωνιστή και να σηκωθούν να το ακουμπήσουν και να συμπληρώσουν τη φράση «Νιώθω.....» . Έτσι μπήκαν στη θέση όλων των παιδιών κι εξέφρασαν τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια ρώτησα καθένα από τα παιδιά που πήραν μέρος και μας είπαν πώς ένιωθαν κι αν συμφωνούσαν με όσα είπαν οι συμμαθητές τους για τα συναισθήματά τους. Η σκηνή έκλεισε σε αυτό το σημείο κι όλοι κάθισαν ξανά στις θέσεις τους στον κύκλο.

Ευαισθητοποίηση – Επίλυση προβλήματος

Ζήτησα από τα παιδιά να φανταστούν ότι εγώ είμαι ο Γιώργος και να ακούσουν προσεκτικά το γράμμα που έγραψα στο ημερολόγιό μου τη μέρα που έγινε το παραπάνω περιστατικό. Σ' αυτό το γράμμα ο Γιώργος εξηγούσε τα συναισθήματά του προς το σχολείο, τους συμμαθητές του και τον Αλκιβιάδη καθώς και τη διαφορετικότητα στο χαρακτήρα τους, τα όνειρα, τις σκέψεις, τις ανησυχίες του και τον προβληματισμό του για τις επόμενες κινήσεις του. Ο προβληματισμός των μαθητών ήταν εμφανής. Τους ζήτησα λοιπόν υποθέτοντας ότι είμαι ο Γιώργος να μου πουν αυτό που νιώθουν και να μου προτείνουν λύσεις καθώς βρίσκομαι σε απόγνωση και θέλω να αλλάξω την κατάσταση στο σχολείο. Μετά από συζήτηση, απανωτές ερωταπαντήσεις και συνεργασία των μαθητών ψηφίστηκε η καλύτερη πρόταση για την επίλυση του προβλήματος. Ο Γιώργος θα έπρεπε να προσεγγίσει παιδιά όπως η Κατερίνα που ήταν σκεπτική και μπερδεμένη, να μιλήσει μαζί τους ήρεμα και όλοι μαζί να βρουν τρόπο να πλησιάσουν τον Αλκιβιάδη και την παρέα του και να του αλλάξουν γνώμη.

Παρουσίαση

Αφού όλοι συμφωνήσαμε πως ασκήθηκε βία στο Γιώργο (θύμα) αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά που ακολουθούσαν τον Αλκιβιάδη επειδή τον φοβούνταν, και πως παρόμοια περιστατικά συμβαίνουν κι ακόμα μπορούν να συμβούν στο σχολείο μας, καταλήξαμε στη δημιουργία αφίσας με σκοπό την ευαισθητοποίηση όλων των παιδιών του σχολείου μας. Σε χαρτί του μέτρου σχεδιάσαμε το περίγραμμα ενός μικρού παιδιού και όλοι μαζί σε ομάδα σκεφτήκαμε το κείμενο που βρίσκεται μέσα στο σώμα του και περιγράφει την ιστορία του Γιώργου και τα συναισθήματά του στην περίπτωση που μελετήσαμε. Έξω από το σώμα του σχεδιάσαμε βέλη πάνω στα οποία γράψαμε σκέψεις και συναισθήματα των υπόλοιπων παιδιών που συμμετείχαν στη σκηνή. Το τελικό στάδιο της αποτύπωσης της αφίσας ανέλαβαν οι μεγαλύτερες τάξεις.

διώξουν μακριά από το σχολείο μας. Γι' αυτό έφτιαξαν τα δικά τους μπαλόνια από χαρτόνι, γράφοντας ο καθένας μέσα ένα μήνυμα κατά της βίας και το όνομά του.



Όλα τα έργα των μαθητών δημοσιοποιήθηκαν σε χώρους του σχολείου για την ευαισθητοποίηση και των υπόλοιπων παιδιών.

Τοιχογραφία στο σχολείο μας

Λίγο πριν το τέλος της χρονιάς οι μαθητές του ολοήμερου δίνουν τα χέρια και αφήνουν το αποτύπωμά τους σε ένα από τους τοίχους του σχολείου μας.

Υποσχόμαστε λοιπόν ότι:

Σ' αυτό το σχολείο είμαστε αληθινοί

Κάνουμε λάθη και λέμε συγγνώμη

Δίνουμε δεύτερη ευκαιρία

Είμαστε φίλοι αγαπημένοι

Συγχωρούμε

Προσπαθούμε πολύ

Είμαστε μια οικογένεια

Αγαπάμε...





ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές του ολοήμερου τμήματος αναγνώρισαν και κατανόησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και χώρισαν τη βία σε λεκτική και σωματική. Προσπαθούν να επιλύουν τα προβλήματά τους με ειρηνικότερο τρόπο και σκέφτονται τα αίτια που μπορεί να οδήγησαν κάποιον σε παραβατική συμπεριφορά. Σκέφτονται το πρόβλημα και τα αίτια που οδήγησαν σε αυτό και συζητούν σε ομάδα κι αν το κρίνουν σημαντικό ή δυσκολεύονται στην επίλυσή του τότε απευθύνονται σε μένα.

1/ΘΕΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΡΟΤΟΥ
Θέμα: «Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας»

Υπεύθυνη: Τριαματάκη Αθηνά

Σχολική χρονιά: 2014-2015

Διάρκεια

Ιούνιος 2015

Προγράμματος: Μάρτιος 2015 έως

Μαθητές:

A' → 2 μαθητές B' → 1 μαθητής Γ' → 1 μαθητής	Δ' → 4 μαθητές ΣΤ' → 3 μαθητές
--	-----------------------------------

ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ-ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Βασικός σκοπός της ενασχόλησής μας με αυτό το θέμα ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού αλλά και γενικότερα η αναγνώριση και η διαχείριση φαινομένων βίας.

Παρότι στο σχολείο μας δεν είχαμε σοβαρά και έντονα θέματα ενδοσχολικής βίας, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού στις 6 του Μάρτη και ο έντονος σχολιασμός που υπήρχε από τους μαθητές όσον αφορά στην υπόθεση Γιακουμάκη που ήταν επίκαιρη, αποφασίσαμε να μιλήσουμε λίγο για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός, πως εκδηλώνεται, ποιες μορφές μπορεί να πάρει, ποιους εμπλέκει, τι συνέπειες έχει για κάθε πλευρά (θύματος - θύτη - παρατηρητή - γονέων - δασκάλων) και με ποιον τρόπο μπορούμε να παρέμβουμε ή να αντιμετωπίσουμε τέτοιου είδους φαινόμενα με απώτερο στόχο την μείωση τους.

Τα παιδιά, καθώς ορίζαμε την έννοια, άρχιζαν να θυμούνται και να συνειδητοποιούν ότι έχουν υπάρξει κάποιες φορές δέκτες σχολικής βίας ή σε μερικές περιπτώσεις μπορεί και να άσκησαν βία κάποια στιγμή στο παρελθόν (λεκτική ή ψυχολογική). Άρχισαν να θυμούνται, να συζητούν και να μοιράζονται με όλη την ομάδα περιστατικά που είχαν βιώσει στο παρελθόν.

Όλη αυτή η συζήτηση οδήγησε την ομάδα να θέσει το ερώτημα «Γιατί να μην μπορούμε να δεχτούμε ότι ο καθένας μας είναι διαφορετικός;» και να συμπεράνει ότι ο τρόπος για να μειωθούν τέτοιου είδους περιστατικά είναι να αποδεχτεί και να σεβαστεί ο ένας την διαφορετικότητα του άλλου.

Σαν κατακλείδα όλης αυτής της συζήτησης διαβάσαμε μαζί με τα παιδιά το παραμύθι «Το χαρούμενο λιβάδι» της Φυλλιώς Νικολούδη για να δούμε τι προβλήματα αντιμετώπισε μια κατακόκκινη παπαρούνα όταν είχε την τύχη – ή την ατυχία - να φυτρώσει σε ένα λιβάδι γεμάτο μόνο από μαργαρίτες.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Παρουσίαση εικόνων από λιβάδια με μόνο ένα είδος λουλουδιών και λιβάδια με πολλά είδη λουλουδιών
2. Ανάγνωση του παραμυθιού «Το χαρούμενο λιβάδι»
3. Δραματοποίηση του παραμυθιού και θεατρικό παιχνίδι με αφορμή αυτό (γίναμε οι μισοί παπαρούνες και οι άλλοι μισοί μαργαρίτες και λογομαχήσαμε μέχρι που στο τέλος βρήκαμε μια συμβιβαστική λύση)
4. Εικαστική αναπαράσταση ενός λουλουδιού που θα ήταν το πιο παράξενο, το πιο διαφορετικό λουλούδι για τον κάθε μαθητή
5. Κολλάζ όλων των λουλουδιών που έφτιαξαν οι μαθητές σε ένα μεγάλο πράσινο χαρτί ώστε να φτιάξουμε το δικό μας διαφορετικό λιβάδι.
6. Κατασκευή αφίσας με συνθήματα από τα παιδιά όπως «ΌΧΙ ΣΤΗ ΒΙΑ» ή «ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΕΙΜΑΣΤΕ ΠΑΝΤΑ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΟΙ».
7. Ανάγνωση παραμυθιού «Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας» και παιχνίδι ρόλων με αφορμή αυτό.
8. Εικαστική αναπαράσταση ενός ελέφαντα που θα ήταν ο πιο παρδαλός ελέφαντας που θα φανταζόταν κάθε μαθητής
9. Τοποθέτηση παρδαλών ελεφάντων στο κολλάζ του «διαφορετικού λιβαδιού» που τώρα ονομάστηκε από τα παιδιά «Το λιβάδι της διαφορετικότητας και της φιλίας».

10. Στο τέλος της χρονιάς φτιάξαμε όλοι μαζί μια παλαμοκαρδιά στον τοίχο του σχολείου μας για να θυμόμαστε ότι όλοι μαζί είμαστε πιο δυνατοί και με την βία δεν έχει κανείς να κερδίσει τίποτα.



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Τα παιδιά ενημερώθηκαν πιο διεξοδικά για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και έμαθαν να αναγνωρίζουν τέτοιου είδους φαινόμενα που μπορεί να εκδηλώνονταν εντός και εκτός σχολείου ή σε άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους.
- Απέκτησαν κριτική σκέψη πάνω στο θέμα, είχαν άποψη και συνειδητοποίησαν ότι γεγονότα από το παρελθόν τους σχετίζονταν με την σχολική βία.
- Έμαθαν ότι εκτός από τη σωματική βία, μπορεί να υπάρξει και λεκτική ή ψυχολογική βία.
- Σε συγκρούσεις που μπορεί να είχαν με τους συμμαθητές τους προσπαθούσαν να θυμούνται ότι δεν πρέπει να γίνουν σαν τις μαργαρίτες που απαξίωναν και περιθωριοποιούσαν την κόκκινη παπαρούνα και σε αυτό τα βοήθησε το παιχνίδι ρόλων που κάναμε.
- Υιοθέτησαν περισσότερο σαν τρόπο επίλυσης των διαφωνιών τους, το διάλογο και την συζήτηση από ό,τι την απομόνωση ή την περιθωριοποίηση αυτών που διαφωνούσαν.
- Μειώθηκαν κατά πολύ τα περιστατικά που αφορούσαν την κοροϊδία πιο «αδύναμων» μαθητών ως προς κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους αφού θυμόντουσαν όλοι ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί σε κάτι όπως και οι μαργαρίτες και οι ελέφαντες μεταξύ τους.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νικολούδη, Φ. *Το χαρούμενο λιβάδι*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ντέιβιντ Μακ Κι. *Ελμερ, ο παρδαλός ελέφαντας*. Εκδ. Πατάκης



ΤΟ ΛΙΒΑΔΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ



ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗΣ
ΘΕΜΑ: «Λέω ΟΧΙ στη βία - Δεν φοβάμαι να μιλήσω»

Εκπαιδευτικός: Αλαμπάνου Βασιλική

Συμμετείχαν οι τάξεις: Α' - Γ' - Δ' (σύνολο 18 μαθητές)

ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά την άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια της βίας και τις μορφές που μπορεί αυτή να παρουσιάζεται.
- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν περιστατικά βίας.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια του εκφοβισμού εντός και εκτός σχολείου.
- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.
- Να είναι σε θέση οι μαθητές να διακρίνουν τον θύτη και το θύμα σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης.
- Να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους και τρόπους αντιμετώπισης περιστατικών ενδοσχολικής βίας, είτε από τη μεριά του θύτη είτε του θύματος.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Καταιγισμός ιδεών

Παιχνίδι ρόλων

Προβολή βίντεο

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Καταιγισμός ιδεών: «ΒΙΑ»

Κατέγραψα στον πίνακα χωρίς καμία αξιολόγηση, όλες τις ιδέες των μαθητών για τη λέξη «βία». Στη συνέχεια φιλτράραμε, οργανώσαμε και ομαδοποιήσαμε τις λέξεις αυτές και προέκυψαν οι εξής κατηγορίες-ομπρέλες:

1. Μορφές βίας

2. Συναισθήματα θύματος

3. Συναισθήματα θύτη

- Καταιγισμός ιδεών: «ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ»

Κατέγραψα στον πίνακα χωρίς καμία αξιολόγηση, όλες τις ιδέες των μαθητών για τη λέξη «εκφοβισμός». Στη συνέχεια φιλτράραμε, οργανώσαμε και ομαδοποιήσαμε τις λέξεις αυτές και προέκυψαν οι εξής κατηγορίες-ομπρέλες:

1. Μορφές εκφοβισμού

2. Συναισθήματα θύματος

3. Συναισθήματα θύτη

- Παιχνίδι ρόλων

Δόθηκε στους μαθητές το εξής κείμενο στο οποίο περιγράφεται ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας:

Ο Πέτρος είναι μαθητής της Α΄ δημοτικού και είναι ο πιο μικρόσωμος από όλο το σχολείο. Έχει γεννηθεί με κινητικό πρόβλημα και ενώ μπορεί να περπατήσει, δυσκολεύεται να τρέξει και να λάβει μέρος σε αγωνίσματα. Είναι πολύ ευγενικό, ήσυχο και αγαπητό παιδί και πολύ καλός μαθητής. Συνήθως στα διαλείμματα κάθεται μόνος γιατί δεν μπορεί να παίξει μπάλα και κυνηγητό όπως οι συμμαθητές του. Στο σχολείο είναι και ο Χάρης, μαθητής της Ε΄ δημοτικού. Ο Χάρης είναι ένα πολύ δυναμικό παιδί που μπλέκεται συνεχώς σε καβγάδες. Οι περισσότεροι μαθητές τον φοβούνται γιατί τον έχουν δει πολύ συχνά να χτυπάει και να σπρώχνει παιδιά, να απειλεί και να κοροϊδεύει, χρησιμοποιώντας άσχημες λέξεις. Η παρέα του Χάρη είναι τέσσερα παιδιά που τον ακολουθούν παντού και κάνουν ό,τι τους πει. Ο Χάρης και η παρέα του δεν χάνουν ευκαιρία να ενοχλούν τον μικρό Πέτρο. Τον κοροϊδεύουν για τον τρόπο που περπατάει και συχνά τον αποκαλούν πιγκουίνο. Τον σπρώχνουν και τον χτυπούν ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που έχουν ρίξει κάτω το κολατσιό του. Ο Πέτρος κλαίει και δεν έχει μιλήσει σε κανέναν για όλα αυτά, γιατί τον απειλούν πως αν τα αποκαλύψει θα τον κλειδώσουν στις τουαλέτες. Πολλοί συμμαθητές του Πέτρου ενώ τα γνωρίζουν όλα αυτά, δεν μιλούν από φόβο.

Αφού οι μαθητές μελέτησαν το κείμενο, έγινε διανομή των εξής ρόλων:

-Πέτρος

-Χάρης

-Παρέα του Χάρη (4 παιδιά)

-Παρατηρητές περιστατικού - συμμαθητές

-Γονείς

-Δάσκαλοι

Ακολούθησε δραματοποίηση ενός περιστατικού ενδοσχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στον Χάρη και στον Πέτρο. Στη συνέχεια, συζητήσαμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να έχουν αντιδράσει τα πρόσωπα της ιστορίας και τέλος δραματοποιήσαμε τις διαφορετικές εκδοχές του περιστατικού.

-Προβολή βίντεο

<https://vimeo.com/61199235>

https://www.youtube.com/watch?v=FaHIJrv_74I

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι μαθητές κατανόησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις έννοιες «βία» και «εκφοβισμός» εντός αλλά και εκτός σχολείου και είναι πλέον σε θέση να αναγνωρίζουν τέτοια περιστατικά . Το σημαντικότερο είναι ότι αντιλήφθηκαν τον σπουδαίο και καταλυτικό ρόλο που μπορεί να έχει η δική τους στάση απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε είναι θύματα είτε απλοί παρατηρητές.

Επίσης, οι μαθητές γνώρισαν τα δικαιώματά τους, αντιλήφθηκαν ότι δεν είναι μόνοι τους και ότι πρέπει να απευθύνονται χωρίς φόβο στους μεγαλύτερους για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Τέλος, μέσω του παιχνιδιού ρόλων που εφαρμόστηκε, οι μαθητές καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους, καθώς κατανόησαν τα συναισθήματα και το αδιέξοδο που βιώνει το θύμα ενδοσχολικού εκφοβισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). Τετράδιο δραστηριοτήτων - Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: *“Εγώ” και “Εσύ” γινόμαστε “Εμείς”*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
2. Μπαγιάτη Ειρήνη, (2009). ΚΠΕ Αρχανών-Εργασίες Σχολείων ΙΙ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όνομα εκπαιδευτικού	σελίδα
ΑΛΑΜΠΑΝΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	88
ΓΕΡΩΝΥΜΑΚΗ ΕΛΕΝΗ	54
ΔΑΛΑΚΟΥΡΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	54
ΔΗΜΑΡΑΣ ΣΕΡΑΦΕΙΜ	54
ΖΑΧΑΡΙΟΥΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ	54
ΚΑΤΣΙΟΥΛΕΡΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	67
ΛΑΓΟΥ ΙΩΑΝΝΑ	54
ΜΑΘΙΟΥΔΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	49
ΜΠΕΛΙΒΑΝΑΚΗ ΧΡΥΣΗ	49
ΝΙΚΑΚΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	73
ΝΤΙΣΠΥΡΑΚΗ ΜΑΡΙΑ	54
ΠΑΠΑΔΑΚΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	54
ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	61
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ	54
ΠΑΧΑΤΟΥΡΙΔΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ	54
ΠΡΙΟΒΟΛΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	65
ΠΥΡΑΛΕΜΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ	61
ΤΡΙΑΜΑΤΑΚΗ ΑΘΗΝΑ	84
ΤΣΙΚΑΛΑΚΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ	69



ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

- 2/06/2014: Δίωρο Σεμινάριο για Διευθυντές με θέμα: «*Βία στο Σχολείο: Αίτια, διαστάσεις, αντιμετώπιση* σε συνεργασία με την Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ηρακλείου Msc. Παναγιωτάκη Μαρία
- 10ος - 11ος/2014: Επιμορφωτικές ημερίδες με θέμα: «*Δυναμική της Ομάδας: Βασικές αρχές και ζητήματα της εργασίας με ομάδες μέσα στην τάξη*» σε συνεργασία με το ΚΕΣΑΝ Ηρακλείου
- 24.11.2014: Εκδήλωση με θέμα «*Εκπαιδευτικές διερευνητικές δράσεις και φαινόμενα σχολικής βίας*» που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και γονείς
- 4/03/2015: Δίωρο Σεμινάριο με θέμα: «*Στρατηγικές παρέμβασης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού*» σε συνεργασία με την Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ηρακλείου τη Msc Παναγιωτάκη Μαρία
- 18/03/2015: «*Δίωρο Σεμινάριο με θέμα: Εισαγωγή στη μέθοδο project*» με εισηγήτρια τη Δρ. Μπαγιάτη Ειρήνη.





Πτυχιούχος του **Τμήματος Βιολογίας** της Σχολής Θετικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κάτοχος **Μεταπτυχιακού Δίπλωματος Ειδίκευσης** στις Επιστήμες της Αγωγής (Msc) στο γνωστικό πεδίο «Διδακτική των Φ.Ε.» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης και **διδάκτορας** στο γνωστικό πεδίο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Από την 1/01/2000 έως τις 31/12/2003 ήταν **Υπότροφος του Ι.Κ.Υ.** στο γνωστικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Από το 1993 εργάστηκε σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνης. Υπηρέτησε σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη θέση της Αναπληρώτριας και Υπεύθυνης λειτουργίας του ΚΠΕ τα έτη 2005 -2011. Από το 2012 έως σήμερα υπηρετεί ως Σχολική Σύμβουλος Π/θμιας Εκπ/σης στην 8η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ηρακλείου με έδρα τις Μοίρες.

Έχει διοργανώσει πλήθος Σεμιναρίων – Ημερίδων – Εκδηλώσεων με αντικείμενο τις νέες διδακτικές τεχνικές, την Εκπαίδευση για την Αειφορία, τις Περιβαλλοντικές σπουδές και τα Παιδαγωγικά. Υπήρξε μέλος επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής του Διεθνούς Συνεδρίου International Conference on Tourism Development and Management (ICTDM 2009). Είναι τακτικό μέλος της Ελληνικής Επιστημονικής Εταιρείας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Συμμετείχε με ανακοινώσεις – δημοσιεύσεις σε Διεθνή και Πανελλήνια Συνέδρια, Συμπόσια, Επιστημονικές Συναντήσεις, Επιστημονικά περιοδικά με κριτές. Τέλος, έχει συγγράψει βιβλία με αντικείμενο την Περιβαλλοντική εκπαίδευση και τις νέες διδακτικές τεχνικές.



Στις μέρες μας απαιτείται ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει μεγάλους βαθμούς ελευθερίας και να σχεδιάσει και να τεκμηριώσει τη διαδικασία της μάθησης, που θα συντελείται μέσα στην τάξη. Επίσης, θα πρέπει από την ατομική υπόθεση μετάδοσης της γνώσης να περάσει στη συλλογική συνδιαμόρφωσή της με τους μαθητές και με άλλους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αμφισβητήσει την καθιερωμένη σχολική πρακτική που μένει αγκιστρωμένη στην τακτική της «μετάδοσης» γνώσης που προσφέρεται έτοιμη και δε συνδέεται με τις εμπειρίες ή τα βιώματα του μαθητή. Τα παραπάνω προϋποθέτουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο παίζουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Το παρόν βιβλίο αποτελεί το αποτέλεσμα επιμορφωτικής δράσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων της 8ης Περιφέρειας Π.Ε.Ν. Ηρακλείου κατά την περίοδο Απρίλιος 2014 – Μάιος 2015, οι οποίοι στη συνέχεια συγκρότησαν κοινότητα πρακτικής. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν με άνεση σύγχρονες διδακτικές τεχνικές που απαιτούν τόσο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, όσο και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων υψηλών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών όπως: κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, αποδοχή διαφορετικών οπτικών – απόψεων, ανταλλαγή ιδεών μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες εργασίας. Ειδικότερα, τα σχολεία της 8^{ης} Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου λειτούργησαν ως κοινότητα μάθησης με στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, μέσα από τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών. Στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής οι εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο σχεδίασαν ομαδικά διαθεματικές μαθησιακές ενότητες που τις δίδαξαν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους και τις επανασχεδιάσανε σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους.

Δρ. Μπαγιάτη Ειρήνη

Σχολική Σύμβουλος 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου

ISBN: 978-618-81481-2-3