



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΠΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η  
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ  
PROJECT Κ' ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΟΥΣ ΩΣ  
ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ  
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

ΚΟΥΤΡΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ -16657

ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 2020

# **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΟΙΚΗΣΗΣ  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΠΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ**

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η  
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ PROJECT Κ' ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ  
ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΟΥΣ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ  
ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

**Κούτρας Κωνσταντίνος**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Δρ. Παναγιώτα Βάθη Σαράβα**

**ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 2020**

**UNIVERSITY OF PATRAS**

SCHOOL OF ECONOMICS & BUSINESS

DEPARTMENT OF MANAGEMENT SCIENCE AND  
TECHNOLOGY

FORMER DEPARTMENT OF BUSINESS  
ADMINISTRATION AT MESSOLONGHI

**THESIS**

GROUP COLLABORATIVE TEACHING AND  
PARTICIPATION IN CROSS -THEMATIC  
ACTIVITIES OF PROJECTS AND SCHOOL  
COOPERATIVES AS A WAY OF DEALING  
WITH SCHOOL BULLYING

Koutras Konstantinos

Messolonghi 2020

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το τμήμα της Διοικητικής επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων εκ μέρους του Τμήματος.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία χρειάστηκε η υποστήριξη κάποιων προσώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτρια μου την Δρ. Παναγιώτα Βάθη Σαράβα η οποία μου ανέθεσε το θέμα και με βοήθησε στην εκπλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του τμήματος μου, οι οποίοι όλα αυτά τα χρόνια μας μεταλαμπαδεύσανε τις γνώσεις τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου οι οποίοι μας στηρίζαν και μας εμπιστευτήκαν καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησης μας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακάτω εργασία πραγματεύεται τις έννοιες του σχολικού εκφοβισμού αλλά και της δημιουργικότητας στα σχολεία. Επίσης στην εργασία παρουσιάζονται και άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι η περιβαλλοντική και η αγωγή υγείας.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Δίνεται ο ορισμός του και επίσης αναλύονται προγνωστικοί παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις του φαινομένου καθώς και στα τραύματα που μπορεί να προκαλέσει.

Στο δεύτερο κεφαλαίο αναφέρεται η δημιουργικότητα του ατόμου. Γίνεται οριοθέτηση του όρου αλλά και προσέγγιση της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης στο σχολικό πλαίσιο.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά το συνεργατικό σχολείο και τους ρόλους του στην διαχείριση του φαινομένου του εκφοβισμού. Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι διδακτικές προσεγγίσεις μέσω project, η εκπαίδευση για την υγεία, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η ευέλικτη ζώνη.

**Λέξεις κλειδιά :** σχολικός εκφοβισμός, αγωγή υγείας, δημιουργικότητα, περιβάλλον, ευέλικτη ζώνη

## ABSTRACT

The following paper discusses the concepts of school bullying and creativity in schools. Other forms of education, such as environmental and health education, are also presented at work.

In more detail, the first chapter of the work presents the phenomenon of school bullying. It is defined and predictive factors that may lead to manifestations of bullying are also analyzed. In addition, reference is made to the effects of the phenomenon as well as the injuries it can cause.

The second chapter refers to the creativity of the individual. The term is delineated but also approached by creativity and creative thinking in the school context.

The third chapter concerns the cooperative schools and its roles in the management of the phenomenon of bullying. This chapter mentions project teaching approaches, health education, environmental education programmes, the flexible zone.

*Keywords: school bullying, health education, creativity, environment, flexible zone.*

Εισαγωγή.....	10
1. Σχολικός εκφοβισμός .....	12
1.1 Ορισμός.....	12
1.2 Προγνωστικοί παράγοντες .....	18
1.3 Εκφοβισμός και αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις .....	20
1.4 Εκφοβισμός και τραύμα .....	20
1.5 Εκφοβισμός και γονική σχέση.....	22
2. Δημιουργικότητα.....	24
2.1 Οριοθέτηση της έννοιας .....	24
2.2 Δημιουργικότητα και σχολείο .....	24
2.3 Δημιουργική σκέψη και σχολικές δραστηριότητες.....	29
2.4 Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία.....	30
2.5 Χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης.....	31
3. Το συνεργατικό σχολείο και ο σχολικός εκφοβισμός .....	33
3.1 . Η μέθοδος project.....	35
3.1.1 . Φάσεις ή στάδια εφαρμογής της μεθόδου.....	36
3.1.2 <i>Work with peers</i> .....	36
3.2 Αγωγή υγείας.....	44
3.2.1 Θεωρητική προσέγγιση της αγωγής της υγείας .....	45
3.2.2 <i>Σχολεία αγωγής και προαγωγής της υγείας: ο ρόλος του εκπαιδευτικού</i> .....	45
3.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση– Ορισμοί .....	47
3.3.1 Σκοπός και στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	47
3.4 Ευέλικτη Ζώνη .....	47
3.5 Σχολικοί συνεταιρισμοί.....	50
3.5.1 Στόχοι σχολικού συνεταιρισμού.....	51
3.5.2 Η σημασία και η εφαρμογή διεθνών καινοτόμων προγραμμάτων .....	52
3.5.3 Η δομή του συνεργατικού σχολείου .....	54
3.5.4 Η ποιοτική εκπαίδευση στα συνεργατικά σχολεία.....	56
3.6 Συλλογικές ομάδες διδασκαλίας.....	70



3.6.1 Ομάδες εργασίας και οι ομάδες λήψης αποφάσεων. ....	73
3.6.2 Το μοντέλο των Ηνωμένων Εθνών (MHE-MUN).....	74
3.7 . Τελικές σκέψεις.....	75
Συμπέρασμα .....	79
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	81

## **Εισαγωγή**

Τα σχολεία θεωρούνται ότι αποτελούν έναν πολύ σημαντικό χώρο για την εκπαίδευση υγείας σε παιδιά και νέους. Τις τελευταίες δεκαετίες, τα περισσότερα από τα νέα προγράμματα διδασκαλίας στον Δυτικό κόσμο από το δημοτικό έως το πανεπιστήμιο έχουν υποστηρίξει τη χρήση διεπιστημονικότητας, όπως φαίνεται, για παράδειγμα, από το ειδικό τεύχος του 2010 του περιοδικού *Issues in Integrative Studies* όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε εννέα αγγλόφωνες, γαλλόφωνες και ισπανικές κοινωνίες. Το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είναι μέρος ενός ευρύτερου ζητήματος της οργανωτικής δομής των σχολείων. Ενώ αυτά τα άρθρα ενδέχεται να δείχνουν ότι οι συνθήκες υπό τις οποίες προέκυψε η διεπιστημονικότητα είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα, δείχνουν επίσης ότι «η εμφάνιση της έννοιας μπορεί ουσιαστικά να εντοπιστεί σε δύο πηγές: κυβερνητικές αποφάσεις και οικονομικές πιέσεις σύμφωνα με τις απαιτήσεις ενός παγκόσμια οικονομία της αγοράς».

Στην εκπαίδευση για την υγεία μεταξύ των παιδιών και των νέων ειδικότερα έχει δοθεί υψηλή προτεραιότητα σε πολλές βιομηχανικές χώρες, εστιάζοντας σε συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία, όπως το κάπνισμα και η κατανάλωση αλκοόλ. Αυτή η εστίαση φαίνεται να βασίζεται σε γενικότερες εντυπώσεις ότι η εφηβεία είναι σημαντική για τον καθορισμό της μελλοντικής υγείας του ατόμου στην εντύπωση ότι πολλές συνήθειες ενηλίκων έχουν καθιερωθεί κατά τη διάρκεια των ετών της ανάπτυξης και για το γεγονός ότι είναι καλύτερο να προσπαθήσουμε να αποτρέψουμε τη βλαβερή συμπεριφορά σε νεαρή ηλικία παρά να αναγκαστεί αργότερα να προσπαθήσει να τροποποιήσει μια ήδη καθιερωμένη συνήθεια. Η κριτική και η αμφισβήτηση περιλαμβάνει το κλασικό πρόβλημα που σχετίζεται με τη σχέση μεταξύ των πιο παραδοσιακών καθηκόντων των σχολείων για παροχή γνώσης και εκπαίδευσης από τη μία πλευρά και της ευθύνης τους για την υγεία και την κοινωνική κατάρτιση

από την άλλη. Σήμερα, ο τομέας της εκπαίδευσης στον τομέα της υγείας στα σχολεία περιλαμβάνει μια πληθώρα συγκεκριμένων μεθόδων, μοντέλων και κατευθύνσεων. Έχουν γίνει προσπάθειες για διάκριση μεταξύ διαφορετικών μοντέλων.

Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να παρέχουμε μια εικόνα των συνδυασμένων προσπαθειών που έχουν γίνει στον τομέα της εκπαίδευσης στον τομέα της υγείας μεταξύ παιδιών και νέων - όχι, σε κάθε περίπτωση, εάν μια τέτοια συνολική αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε τεκμηριωμένο εμπειρικό υλικό. Αυτό συμβαίνει επειδή μόνο ένα μικρό μέρος του συνόλου των εργασιών και των έργων που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτόν τον τομέα έχει αξιολογηθεί συστηματικά.

Η οργανωτική δομή οποιουδήποτε σχολείου αντικατοπτρίζει το σχολικό σύστημα στο οποίο ανήκει και βασικές παραδοχές για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς πρέπει να διδάσκονται. Η διεπιστημονικότητα υπήρξε ανησυχία των σχολικών συστημάτων από τα τέλη του 19ου αιώνα στις Ηνωμένες Πολιτείες και αποτέλεσε αντικείμενο πολλών συζητήσεων από τότε. Μόνο στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, ωστόσο, με την ανάπτυξη της οικονομικής και πολιτιστικής παγκοσμιοποίησης, τη διεθνοποίηση των ανταλλαγών και διάφορες κοινωνικές και οικονομικές πιέσεις, εμφανίστηκε σημαντικά στον ευρωπαϊκό κόσμο.

## **1. Σχολικός εκφοβισμός**

### **1.1 Ορισμός**

Ο εκφοβισμός και οι διαμάχες στο σχολείο είναι πολύ συχνές ανησυχίες σχετικά με τη βία μεταξύ των εφήβων σε πολλές διεθνείς μελέτες (Elgar et al., 2015, Junonen & Graham, 2014, WHO, 2014). Ο εκφοβισμός ορίζεται ως «συγκεκριμένος τύπος επιθετικότητας στον οποίο η συμπεριφορά προορίζεται να βλάψει ή να διαταράξει, η συμπεριφορά εμφανίζεται επανειλημμένα με την πάροδο του χρόνου και υπάρχει ανισορροπία δύναμης, με ένα πιο ισχυρό άτομο ή ομάδα να επιτίθεται σε λιγότερο ισχυρό» (Nansel et al., 2001). Ο εκφοβισμός είναι ένας σημαντικός κοινωνικός στρεσογόνος παράγοντας για παιδιά και εφήβους και έχει εκτιμώμενη επικράτηση ανάλογα με τον ορισμό του εκφοβισμού και το δείγμα που χρησιμοποιείται. Η κακομεταχείριση από ομοτίμους εκτιμάται ότι κυμαίνεται μεταξύ 20 και 45%. Ο εκφοβισμός που εμφανίζεται μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο μπορεί να φτάσει το 32% (WHO, 2015, UN, 2006, Shetgiri, 2013). Ο εκφοβισμός ορίζεται ως μια μακροχρόνια και συστηματική μορφή διαπροσωπικής επίθεσης από ένα άτομο (δράστης), όπου τα θύματα εκτίθενται συνεχώς σε αρνητικές ή βίαιες ενέργειες από άλλους μαθητές / τριες για μια περίοδο και αγωνίζονται να αμυνθούν ενάντια σε αυτές τις ενέργειες.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια αλλά ωστόσο δείχνει ότι εντείνεται μέσα από την παγκοσμιοποίηση. Πρόκειται για εκφράσεις επιθετικής συμπεριφοράς , στο σχολικό πλαίσιο. Πρώτος στην διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου ήταν ο Olweus (1996). Σε μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης , μπορεί να ειπωθεί ότι

είναι οι περιπτώσεις όπου μαθητές εκφοβίζονται ή θυματοποιούνται κατά την επανειλημμένη και μακρόχρονη έκθεσή τους σε αρνητικές πράξεις από άλλο ή άλλους μαθητές. Αυτές οι πράξεις έχουν μορφή βίαιης ή και επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιάντης, 2008).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας δηλώνει ότι η βία των νέων είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, ιδίως σχέσεων με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους (WHO, 2015).

Ο ορισμός του εκφοβισμού μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το άτομο, την κοινωνία ή το διοικητικό σώμα (Esbensen & Carson, 2009). Αυτό είναι ένα σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, καθώς υπάρχει ανάγκη να επιτευχθεί συναίνεση σχετικά με το τι συνιστά εκφοβισμό (Esbensen & Carson, 2009). Καθώς ο εκφοβισμός μπορεί να έχει πολλές μορφές, εγείρει το ζήτημα ότι μπορεί να μην υπάρξει ποτέ μια αποκλειστική συμφωνία που να μπορεί να ενσωματώσει τις ατομικές ερμηνείες ή προκατάληψη σχετικά με τον εκφοβισμό.

Ο άμεσος εκφοβισμός ορίζεται ως φυσική και λεκτική επιθετικότητα πρόσωπο με πρόσωπο και ο έμμεσος εκφοβισμός είναι πιο συγκαλυμμένος στη φύση και μπορεί να συμβεί μέσω τρίτου ατόμου (διάδοση κακόβουλων φημών, σκόπιμη απομόνωση άλλων από κοινωνικές καταστάσεις) (Smith, Polenik, Nakasita & Jones , 2012). Μερικές από τις πιο κοινές ενέργειες άμεσου εκφοβισμού είναι οι φυσικές επιθέσεις, τα σκληρά πειράγματα, και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Ma et al., 2009), ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός μπορεί να αναφέρεται σε εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο, διάδοση φημών και ανώνυμα μηνύματα (Slonje & Smith, 2008).

Όταν κοιτάζουμε πίσω τον εκφοβισμό με την πάροδο του χρόνου, αρχικά ξεκίνησε με μια εστίαση σε επιθετικά πρότυπα προσωπικότητας που εξαρτώνται από το κοινωνικό

πλαίσιο (Salmivalli, 2010) Καθώς η ανάπτυξη και η γνώση του εκφοβισμού έχει γίνει πιο εμφανής στα σχολεία, στην επαγγελματική ζωή και στην κοινωνική ζωή, μάθαμε ότι ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί προληπτική επίθεση με στόχο τον στόχο (Salmivalli, 2010). Οι μαθητές που παρουσιάζουν αυτές τις συμπεριφορές εκφοβισμού είναι κοινωνικά ειδικευμένοι και γνώστες χειραγωγικών και ελεγκτικών ικανοτήτων έναντι των συνομηλίκων τους προκειμένου να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο τους (Salmivalli, 2010). Αυτοί οι τύποι μορφών ψυχολογικής χειραγώγησης εξακολουθούν να υπάρχουν στον εκφοβισμό του σήμερα, αλλά παρουσιάζονται μέσω διαφορετικών μορφών και πλαισίων. Η έρευνα δείχνει ότι ο άμεσος εκφοβισμός είναι πιο πιθανό να λάβει χώρα με μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές κατώτερου / μεσαίου επιπέδου είναι πιο πιθανό να εμπλακούν με έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Esbensen & Carson, 2009). Όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού, θα πρέπει να υπονοείται ότι αυτό δεν είναι συνήθως ένα μεμονωμένο περιστατικό, αλλά μάλλον μια σειρά από γεγονότα που έχουν λάβει χώρα για μια χρονική περίοδο όπως αναφέρεται στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας (2012). Οι Smokowski, Evans και Cotter (2014) ενσωματώνουν αυτήν την επίγνωση των επαναλαμβανόμενων επιθέσεων ως μέρος της μελέτης τους κατά τη διερεύνηση των επιπτώσεων των τρεχουσών, χρόνιων και παρελθόντων περιστατικών εκφοβισμού στις σχολικές εμπειρίες των μαθητών, την ψυχική υγεία και τις κοινωνικές υποστηρίξεις. Με την τεχνολογία που αναπτύσσεται συνεχώς, υπάρχουν πάντα νέοι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να επικοινωνούμε μεταξύ μας είτε μέσω κοινωνικών μέσων, μηνυμάτων κειμένου ή ακόμη και εφαρμογών κινητού τηλεφώνου. Η κοινωνία συνεχίζει να αλλάζει με το χρόνο, όπως και οι συμπεριφορές και οι ενέργειες του εκφοβισμού στα σχολεία μας. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε κανείς ότι η αλλαγή των κοινωνικών πλαισίων και των συνθηκών θα αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές

διαπράττουν εκφοβισμό και αν είναι εύκολα αναγνωρίσιμο από τους δασκάλους, το προσωπικό και τους γονείς. Τα τελευταία 30 χρόνια, ο εκφοβισμός στο σχολείο θεωρείται όλο και περισσότερο ένα διαδεδομένο ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, καθώς μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές επιπτώσεις στα θύματα κατά τη διάρκεια του παρόντος και του μέλλοντος (Ma et al., 2009). Στα αποτελέσματα της μελέτης τους, οι Smokowki et al. (2014) μπόρεσαν να δείξουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της τρέχουσας, της προηγούμενης και της χρόνιας θυματοποίησης με χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ψυχικής υγείας.

Πολλά προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στο σχολείο έχουν εφαρμοστεί σε μια προσπάθεια μείωσης του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με μια μελέτη της Εθνικής Ένωσης Σχολικών Ψυχολόγων και του Υπουργείου Δικαιοσύνης των ΗΠΑ, 160.000 μαθητές όλων των ηλικιών μένουν στο σπίτι από το σχολείο κάθε μέρα για να αποφύγουν το άγχος και το φόβο που προέρχεται από την αντιμετώπιση εκφοβιστών (Stockdale, Hangaduambo & Duys, 2002). Ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει πολλά βασικά στοιχεία: σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμό που προορίζεται να προκαλέσει φόβο, αγωνία ή βλάβη στο θύμα (Farrington, 1993). Ο εκφοβισμός ορίζεται ως μια μορφή ανεπιθύμητης, επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας που περιλαμβάνει πραγματική ή αντιληπτή ανισορροπία δύναμης και που επαναλαμβάνεται ή έχει τη δυνατότητα να επαναληφθεί, με την πάροδο του χρόνου. Υπάρχουν δύο τύποι εκφοβισμού: άμεση επιθετική συμπεριφορά (φυσική, εκφοβισμός, λεκτικές απειλές) και έμμεση επιθετική συμπεριφορά (αποκλεισμός, απόρριψη). Η ανισορροπία δύναμης είναι ένας τύπος εκφοβισμού που συμβαίνει όταν ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών προσπαθούν να ασκήσουν εξουσία έναντι ενός άλλου μαθητή. Αυτό συμβαίνει συνήθως όταν ένας μεγαλύτερος ή

ισχυρότερος μαθητής εκφοβίζει έναν νεότερο, ασθενέστερο μαθητή. Ο σχετικός και μη φυσικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τη διάδοση ψευδών ιστοριών για ένα άλλο άτομο προφορικά ή ηλεκτρονικά, αποκλείοντας άλλα άτομα από ομάδες και παίρνοντας τα αγαθά των ανθρώπων και καταστρέφοντας περιουσία. Ο τελευταίος τύπος εκφοβισμού, η πιο γνωστή μορφή, είναι ο φυσικός εκφοβισμός, που περιλαμβάνει χτύπημα, ώθηση, διάτρηση ή οποιοδήποτε άλλο είδος σωματικής βλάβης (Evans, Fraser & Cotter, 2014).

Υπάρχουν πολλοί άλλοι τύποι συμπεριφοράς που δεν ταιριάζουν στον ορισμό του εκφοβισμού, αλλά εξακολουθούν να απαιτούν την ίδια προσοχή, συμπεριλαμβανομένης της επιθετικότητας και της βίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι λιγότερο σοβαρές ή απαιτούν λιγότερη προσοχή από τον εκφοβισμό. Η σχολική βία είναι ένα υποσύνολο της βίας των νέων, ένα ευρύτερο πρόβλημα δημόσιας υγείας. Η βία είναι η σκόπιμη χρήση φυσικής δύναμης ή δύναμης, εναντίον άλλου ατόμου, ομάδας ή κοινότητας, με τη συμπεριφορά που ενδέχεται να προκαλέσει σωματική ή ψυχολογική βλάβη (Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων, 2014).

Ο εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, όχι μόνο για φοιτητές που εκφοβίζονται, αλλά και για τους μαθητές και τους ενήλικες που παρακολουθούν τον εκφοβισμό και τους παρευρισκόμενους. Ένας παρευρισκόμενος είναι κάποιος που βλέπει ή γνωρίζει τον εκφοβισμό ή άλλες μορφές βίας που συμβαίνουν σε κάποιον άλλο. Μπορούν είτε να είναι μέρος του προβλήματος είτε μέρος της λύσης. Τα παιδιά που είναι θύματα εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να έχουν κατάθλιψη, άγχος, αυξημένη θλίψη και μοναξιά, προβλήματα ύπνου, μειωμένη ακαδημαϊκή επιτυχία και παράπονα για την υγεία.

Ο εκφοβισμός είναι ένας τύπος βίας των νέων που απειλεί την ευημερία τους. Επιπλέον, οι μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβισμό με οποιονδήποτε τρόπο,



εκφοβιστές, ή θύματα, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο.

Οι στάσεις απέναντι στο σχολείο και οι αντιλήψεις περί φροντίδας από τους δασκάλους είναι πιο αρνητικές για τους μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό παρά για τους συνομηλίκους τους. Ενώ μερικοί μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβισμό μπορεί να έχουν θετική υποστήριξη, όπως φροντιστές εκπαιδευτικοί και φίλοι, υπάρχουν πολύ περισσότεροι μαθητές που έχουν την αντίθετη υποστήριξη. Λόγω του αντίκτυπου που μπορεί να έχει ο εκφοβισμός στα παιδιά και την κοινωνία, τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού έχουν καταστεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες για την προστασία των παιδιών στο σχολείο. Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη προσέγγιση είναι το καθολικό σχολικό πρόγραμμα. Τα καθολικά σχολικά προγράμματα προορίζονται να παρέχονται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προηγούμενη βία ή τον κίνδυνο βίαιης συμπεριφοράς. Όπως χρησιμοποιείται σε αυτήν την αναφορά, το "καθολικό" αναφέρεται σε προγράμματα και προσεγγίσεις κατά του εκφοβισμού που χρησιμοποιούν τα σχολεία που χορηγούνται σε όλα τα παιδιά στις τάξεις, ανεξάρτητα από τον ατομικό κίνδυνο βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς για την πρόληψη του εκφοβισμού.

Η ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με τον εκφοβισμό στα σχολεία έχει αυξηθεί σταδιακά καθώς οι έρευνες και οι περιπτώσεις υψηλού προφίλ συνεχίζουν να κερδίζουν την προσοχή του κοινού με πολλές από τις πρόσφατες σχολικές βολές να σχετίζονται με εκφοβισμό.

## *1.2 Προγνωστικοί παράγοντες*

Μελέτες δείχνουν πολλούς προγνωστικούς παράγοντες του εκφοβισμού (δεν θεωρούνται απαραίτητα ως αιτίες) και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα κοινωνικά πλαίσια είναι κρίσιμα (Baldry & Farrington, 2005, Espelage, Bosworth & Simon, 2000, Fraser, 1996, Hemmhill et al., 2009, Hong & Espelage, 2012).

Το οικογενειακό και οικιακό περιβάλλον, το σχολικό κλίμα και οι κοινοτικοί παράγοντες προβλέπουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκφοβιστών, υποδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση του εκφοβισμού (Cook et al., 2010). Συγκεκριμένα, η αντιληπτή συναισθηματική υποστήριξη από τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους σχετίζεται με τις επιθετικές συμπεριφορές των εφήβων (Espelage & Swearer, 2003, Wilson, 2004) και η κύρια πηγή κοινωνικής υποστήριξης για τους εφήβους ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία - στην αρχή της εφηβείας, η γονική υποστήριξη είναι σημαντική αλλά στα τέλη της εφηβείας, η υποστήριξη από ομοτίμους γίνεται πιο εμφανής (Furman & Buhrmester, 1992, Holt & Espelage, 2007).

Μελέτες που αναλύουν τους γονείς ως κοινωνική επιρροή δείχνουν ότι η μεγαλύτερη γονική ζεστασιά και η υποστήριξη σχετίζονται με λιγότερη συμμετοχή σε όλες τις μορφές εκφοβισμού εφήβων (Mann et al., 2015, Wang, Jannotti & Nansel, 2009).

Η διάθεση εκφοβισμού και οι μάχες μελετώνται σε μεγάλο βαθμό ως φαινόμενο που βασίζεται στο σχολείο, οπότε σε αυτό το πλαίσιο το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις με τους συμμαθητές και με τους δασκάλους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης ενός παιδιού, παρέχοντας κοινωνική υποστήριξη στις πολλαπλές μορφές του (Flaspohler et al, 2009).

Ο εκφοβισμός είναι μια «ομαδική διαδικασία» σε επίπεδο ομότιμων ομάδων και οι έφηβοι που ανήκουν σε ομάδες εκφοβισμού αυξάνουν τις επιθετικές συμπεριφορές μέσω της αμοιβαίας ανταμοιβής και της ενίσχυσης των συμπεριφορών του άλλου. Ως εκ τούτου, οι εκφοβιστές που κυριαρχούν πολύ συχνά θεωρούνται δημοφιλείς μεταξύ συμμαθητών και άλλων συνομηλίκων (Salmivalli, 2010). Στα σχολεία όπου ο εκφοβισμός είναι πρόβλημα, τα παιδιά δεν αισθάνονται αποδεκτά, υποστηριζόμενα, σεβαστά ή δίκαια μεταχειριζόμενα (Payne & Gottfredson, 2004). Ωστόσο, η υποστήριξη από ομότιμους δεν είναι ο μόνος σχετικός παράγοντας υποστήριξης. Μελέτες δείχνουν ότι η ενεργή υποστήριξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με χαμηλότερη συμμετοχή στον κίνδυνο υγείας των μαθητών και αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως ο εκφοβισμός και η διαμάχη (Brooks, Mangusson, Spencer & Morgan, 2012, Tome et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου βρίσκονται σε μια μοναδική θέση για την προώθηση υγιών σχέσεων και την παρέμβαση σε βίαιες καταστάσεις (Pepler et al., 2006). Παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι οι βασικοί προγνωστικοί παράγοντες του εκφοβισμού είναι οι παραβατικές συμπεριφορές ως παράγοντας κινδύνου και το καλό κοινωνικό κλίμα στο σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας, οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί στην κοινότητα είναι επίσης υποστηρικτικοί και μπορούν να μειώσουν το επίπεδο εκφοβισμού στα σχολεία. Οι μαθητές που αισθάνονται πιο συνδεδεμένοι με τα σχολεία τους δείχνουν μειώσεις στη βίαιη συμπεριφορά με την πάροδο του χρόνου. Επομένως, μπορεί να φανεί ότι οι κοινωνικοί παράγοντες σχετίζονται με την έναρξη και την πρόληψη των επιθετικών συμπεριφορών, αν και άλλοι μεμονωμένοι παράγοντες συμπεριφοράς (όπως η κατανάλωση αλκοόλ ή το κάπνισμα) μπορούν επίσης να συγκαταλέγονται στους δείκτες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό ή την καταπολέμηση. Υπάρχει ανάγκη να μελετηθεί ο ρόλος της αντιληπτής κοινωνικής υποστήριξης, εκτός από την επιρροή

μεμονωμένων παραγόντων, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της βίας των νέων, επίσης σε επίπεδο χώρας (Pepler et al., 2006) .

### ***1.3 Εκφοβισμός και αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις***

Προηγούμενες μελέτες έχουν τονίσει τον καταλυτικό ρόλο των δυσλειτουργικών οικογενειών, και πιο συγκεκριμένα τον αρνητικό αντίκτυπο της εχθρικής και επιθετικής γονικής υπερπροστασίας, στη συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού, τόσο ως θύματα όσο και ως δράστες. Από την άλλη πλευρά, η μητρική και / ή η πατρική φροντίδα είναι επίσης ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας έναντι της εκδήλωσης των διαταραχών εσωτερικοποίησης ή εξωστρέφειας των παιδιών (Flouri & Buchanan, 2002, Rohnar, 2016). Η εκτεταμένη έρευνα αποκάλυψε ότι οι εμπειρίες εκφοβισμού σχετίζονται με συναισθηματικές δυσκολίες, όπως συναισθήματα μοναξιάς, άγχους, κατάθλιψης, δυσκολιών προσαρμογής, χαμηλής ακαδημαϊκής απόδοσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης (Andreou, 2001, Srabstein & Piazza, 2008 ) και έλλειψης κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός σχετίζεται επίσης με συμπτώματα ψυχολογικής διάστασης (Becker – Blease et al., 2004, Liotti, 2004), σωματοποίηση (Gini & Pozzoli, 2013, Knack et al., 2011), συμπεριφορές αποφυγής και συμπτώματα μετατραυματικού στρες (Konishi, Hymel & Zumbo, 2010).

### ***1.4 Εκφοβισμός και τραύμα***

Αν και η αρχική εισαγωγή του μετατραυματικού στρες στο DSM δεν σχεδιάστηκε πρωτίστως με γνώμονα τα παιδιά και τους εφήβους, μια αναπτυξιακή προοπτική έχει σταδιακά εισαχθεί σε νεότερες εκδόσεις του DSM (Idsoe, Dyregrov & Cosmovici, 2012) Η εξέλιξη των διαγνωστικών κριτηρίων έδειξε ότι το μετατραυματικό στρες στην παιδική ηλικία και την εφηβεία είναι σχεδόν πανομοιότυπο με τα κριτήρια που

εφαρμόζονται στους ενήλικες (δηλαδή, αναπαράσταση τραύματος, φρικτά όνειρα, «συρρικνωμένη» ελπίδα για το μέλλον, αποφυγή ερεθισμάτων που σχετίζονται με το συμβάν τραύματος, έλλειψη ενδιαφέροντος και σωματοποίηση του στρες και του άγχους). Ο εκφοβισμός μπορεί να παρεμποδίσει τη βιο-ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μια αναπτυξιακή προοπτική για να αυξηθεί την κατανόησή σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί μια διάγνωση μετατραυματικού στρες, καθώς και να εξεταστεί πώς μπορούν να μειωθούν οι αναδυόμενες τραυματικές επιδράσεις (Pynoos et al., 2009). Ο εκφοβισμός είναι ένα διαπροσωπικό συμβάν που συμβαίνει σε εμφανές σχεσιακό επίπεδο. Από αυτή την προοπτική, υπάρχουν πολλές πτυχές της ζωής των παιδιών και των εφήβων που θα μπορούσαν να επηρεαστούν με επιβλαβή τρόπο ως αποτέλεσμα των εμπειριών μετατραυματικού στρες. Τέτοιες εμπειρίες συμβαίνουν σε μια πολύ κρίσιμη στιγμή, όταν ο εγκέφαλος αναπτύσσει βιο-ψυχο-κοινωνικά συστήματα που ρυθμίζουν τα συναισθήματα, επηρεάζοντας δραματικά τη συμπεριφορά (Lancaster, Melka & Rodriguez, 2009). Τα τελευταία χρόνια, ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει το βαθμό στον οποίο ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με την παρουσία συμπτωμάτων μετατραυματικού στρες (Nader & Koch, 2006).

Ο Herman (1992) καθώς και ο Terr (1991), ισχυρίστηκαν ότι ένα άτομο που έχει επανειλημμένα εκφοβιστεί, βιώνει μια κατάσταση αδυναμίας, παρόμοια με ένα θύμα τραύματος. Ως εκ τούτου, πρότειναν ότι η δυναμική του εκφοβισμού θα μπορούσε να θεωρηθεί μια μορφή επαναλαμβανόμενου τραύματος. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος και να προκαλέσει σωματική και ψυχολογική βλάβη. Το σωρευτικό αποτέλεσμα της έκθεσης στον εκφοβισμό υπονομεύει την αίσθηση του εαυτού του θύματος και μπορεί να προκαλέσει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες. Τέλος, ο εκφοβισμός συνεπάγεται μια ανισορροπία δύναμης μεταξύ του δράστη και

του θύματος, η οποία μπορεί να οδηγήσει ένα θύμα σε μια αίσθηση αδυναμίας και κρίσιμα χαρακτηριστικά σε όλες τις μορφές τραύματος (Meiser et al., 2007). Αρκετές μελέτες παρέχουν ενδείξεις ισχυρής συσχέτισης μεταξύ του εκφοβισμού και των συμπτωμάτων μετατραυματικού στρες, τονίζοντας ότι ο εκφοβισμός θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι μια μορφή συνεχούς τραύματος παρά μια απλή εμπειρία οξείας πίεσης (Kay, 2005, McLaughlin, Laux & Pescara – Kovach, 2006)

### **1.5 Εκφοβισμός και γονική σχέση**

Προηγούμενες μελέτες έχουν τονίσει τον αντίκτυπο των δυσλειτουργικών οικογενειακών σχέσεων και με τους δύο γονείς, οι οποίοι συνδέονται με την εμπλοκή ενός παιδιού με συμπεριφορές εκφοβισμού. Είναι πλέον σαφές ότι τόσο οι εκφοβιστές όσο και τα θύματα αντιμετωπίζουν ανεπαρκή υποστήριξη από τους γονείς. Υπάρχουν επίσης σημαντικά ευρήματα που δείχνουν την ύπαρξη ενδοοικογενειακής βίας και άλλων αντιξοοτήτων στη ζωή των εκφοβιστών και των θυμάτων (Baldry, 2003). Πολλοί εκφοβιστές φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυταρχικές γονικές μορφές και συγκρούσεις (Baldry & Farrington, 2000). Ο αυταρχικός γονικός δεσμός συνδέεται στενά με τα υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού, ενώ ο παθητικός γονικός δεσμός και η παιδαγωγική συνδέονται με τη θυματοποίηση (Georgiou, 2008). Πιο πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι μεταξύ των γονέων που ασκούν εχθρικό έλεγχο, τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερες δυνατότητες συμμετοχής σε συμπεριφορές εκφοβισμού (Connors-Burrow et al., 2009). Τα παιδιά που βιώνουν ανασφαλή και αποφυγή γονική δέσμευση είναι πιθανό να παρουσιάσουν πονηρά-μη συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Fite, Greening & Stoppelbein, 2008, Cummings- Robeau, Lopez & Rice, 2009).

Οι γονείς που δεν έχουν φροντίδα και συναισθηματική ζεστασιά μπορούν να φροντίζουν τα παιδιά που παρουσιάζουν έλλειψη ενσυναίσθησης, γεγονός που μπορεί

να οδηγήσει σε εκφοβισμό. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει επίσης ότι οι δράστες εκφοβισμού αντιμετωπίζουν χαμηλά επίπεδα γονικής μέριμνας και υψηλότερα επίπεδα υπερπροστασίας. Οι γονείς που υποστηρίζουν και επιδεικνύουν στυλ φροντίδας μειώνουν την πιθανότητα τα παιδιά τους να εμπλέκονται σε συμπεριφορές εκφοβισμού. Άλλες μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία του προστατευτικού ρόλου του πατέρα ως άμυνας έναντι του εκφοβισμού από ομότιμους. Η συμμετοχή του πατέρα είναι ένας ακόμη πιο σημαντικός παράγοντας όταν η συμμετοχή της μητέρας είναι χαμηλή (Fite, Greening & Stoppelbein, 2008).

## **2. Δημιουργικότητα**

### **2.1 Οριοθέτηση της έννοιας**

Η έννοια της δημιουργικότητας δεν μπορεί να έχει ενιαία οριοθέτηση, ωστόσο, είναι σύμφωνες οι απόψεις θεωρητικών και ερευνητών για το γεγονός ότι αφορά μια προδιάθεση η οποία υπάρχει σε κάθε άτομο , κάθε ηλικίας. Την δημιουργικότητα μπορεί κανείς να την ενισχύσει μέσα από την υποστήριξη και ενθάρρυνση του περιβάλλοντος. Όταν το περιβάλλον του ατόμου βοηθά υπερβολικά, και παρέχει τα πάντα έτοιμα χωρίς να προκαλεί νοητικές διεργασίες στο άτομο, τότε το δημιουργικό δυναμικό του αδρανοποιείται. Όλα τα άτομα μπορεί να είναι δημιουργικά , αρκεί το περιβάλλον στο οποίο ζουν να μην είναι καταπιεστικό. Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2002) η δημιουργικότητα μπορεί να προσδιοριστεί με τους εξής τρόπους :

Μια μορφή σκέψης από την οποία παράγονται αποτελέσματα που είναι πρωτότυπα, μοναδικά και έχουν χρησιμότητα τόσο για το άτομο όσο και για το κοινωνικό σύνολο.

Ένας τρόπος με τον οποίο τα άτομα επιλύουν προβλήματα στα οποία οι λύσεις είναι πολλές και από αυτές τα άτομα επιλέγουν τη λύση που είναι καινοτόμος , μοναδική και με προοπτικές.

### **2.2 Δημιουργικότητα και σχολείο**

Τα σχολεία αποτελούν οργανωμένους επίσημους φορείς και έχουν τις δυνατότητες μέσα από την εφαρμογή δημιουργικών μορφών διδασκαλίας να καλλιεργούν τις επινοητικές ικανότητες των μαθητών ώστε να διαμορφώνονται σε πολίτες ικανούς στην παραγωγή ιδεών που είναι πρωτότυπες αλλά και χρήσιμες.

Ο Δερβίσης (1998) αναφέρει ότι η δημιουργική σκέψη είναι χαρακτηριστικό μιας ειδικής νοητικής ικανότητας την οποία τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν και να



βελτιώσουν μέσα από ειδική διδασκαλία και μάθηση αλλά και άσκηση. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώνει τις ανάλογες συνθήκες για δημιουργική διδακτική διαδικασία , τονίζοντας τις δημιουργικές δραστηριότητες και με την διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο επιτρέπονται και ενθαρρύνονται οι νέες ιδέες και οι ασυνήθιστες λύσεις. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ,προτείνεται από τον Παρασκευόπουλο (2004) οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν κάποιες βασικές αρχές έτσι ώστε η διαδικασία της καθημερινής διδασκαλίας και πράξης να καλλιεργεί και να αποκαλύπτει την δημιουργικότητα. Ανάμεσα σε αυτές τις αρχές περιλαμβάνονται :

- Η ενθάρρυνση των μαθητών να θέτουν ερωτήματα και η παρότρυνση να βρίσκουν τις απαντήσεις μόνοι
- Ο σεβασμός των ιδεών τους , η θετική εκτίμηση των ασυνήθιστων ιδεών τους και η παρότρυνση να πειστούν για την αξία τους.
- Η εμπλοκή των μαθητών σε σχέδια εργασίας μέσα από τα οποία ενθαρρύνεται η εκδήλωση αυτενέργειας, πρωτοτυπίας, ερευνητικής διάθεσης , λήψης αποφάσεων , χωρίς να φοβούνται οι μαθητές την βαθμολογία ή την αποτυχία.
- Αποφεύγεται η άσκηση κριτικής στις συμπεριφορές τους χωρίς να έχουν υπολογιστεί τα αίτια που τις προκαλούν.
- Αποδίδεται αξία στις δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών και διδάσκονται να εκτιμούν την δημιουργική παραγωγή.
- Η εστίαση δεν γίνεται μόνο στο πλαίσιο της γραπτής έκφρασης αλλά και στις άλλες μορφές.
- Δεν δίνεται σημασία μόνο στην γνωστική πλευρά των μαθητών αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική

- Σημαντική είναι η ένδειξη σεβασμού στα χαρακτηριστικά του μαθητή, γνωστικά και ιδιοσυγκρασιακά ώστε να υπάρξει η απαραίτητη μεταχείριση του με στόχο την ανάπτυξη. Τα δημιουργικά παιδιά είναι «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» , και πρέπει να αποφεύγεται η τυποποίηση.
- Εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές νιώθουν εσωτερική ασφάλεια και ψυχολογικά σίγουροι. Πρέπει οι μαθητές να είναι δραστήριοι, γελαστοί και χαρούμενοι. Την ίδια στιγμή, ο γονιός μπορεί να ενισχύει τις προσπάθειες των σχολείων να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητα (Παρασκευόπουλος, 2004).

Η συμπερίληψη της δημιουργικότητας στα έγγραφα της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί απόδειξη του γεγονότος ότι η εστίαση στη δημιουργικότητα δεν είναι απλώς ζήτημα στην ιδέα (Csikszentmihalyi, 1996; Hussain, 2004) αλλά μάλλον αναλαμβάνεται δράση.

Οι O'Donnell και Micklethwaite (O'Donnell, 1999) εξέτασαν τα έγγραφα του προγράμματος σπουδών 16 (ανεπτυγμένων) χωρών, (Αμερικανική, Ευρωπαϊκή και Ανατολική Ασία), προσδιορίζοντας τον τόπο των τεχνών και της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Διαπίστωσαν ότι η δημιουργικότητα συμπεριλήφθηκε σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα, τουλάχιστον από τα πρώτα χρόνια έως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τις περισσότερες χώρες και πέραν αυτής, έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, για ορισμένες. Στον Καναδά η «δημιουργική σκέψη» περιγράφεται ως μία από τις κοινές βασικές γνώσεις (σελ. 8). Στο Κεντάκι των ΗΠΑ, ένας από τους μαθησιακούς στόχους είναι να επιτρέψει στους μαθητές να «χρησιμοποιήσουν δημιουργικές δεξιότητες σκέψης για να αναπτύξουν ή να εφεύρουν νέες, εποικοδομητικές ιδέες ή προϊόντα» (σελ.57). Στην Κορέα, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών ορίζει ένα μορφωμένο άτομο ως «υγιές, ανεξάρτητο, δημιουργικό και ηθικό» (σελ.33). Στη Σουηδία, το Εθνικό Σχέδιο Ανάπτυξης της Κυβέρνησης για την

Προσχολική, τη Σχολή και την Εκπαίδευση Ενηλίκων (1997) δήλωσε ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει «τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων» (σελ. 52). Στη Γαλλία τα σχολεία της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να αναπτύξουν στα παιδιά την «γεύση για δημιουργία». (σελ.14). Στη Γερμανία, η έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίνεται στην ανάπτυξη των «δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών» (σελ.20). Στις Κάτω Χώρες, μία από τις αρχές στις οποίες βασίζεται η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η «δημιουργική ανάπτυξη» (O'Donnell & Micklethwaite 1999, σελ. 38). Στη Φλόριντα (ΗΠΑ) ένας από τους στόχους της αναδιάρθρωσης των σχολείων ήταν να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες «να μάθουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές για δημιουργική... σκέψη» (Treffinger, 1996). Ο δεύτερος εκπαιδευτικός στόχος για νέους στην Αυστραλία είναι: «να γίνουν επιτυχημένοι μαθητές, δημιουργικά άτομα, και ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες» (ACARA, 2009). Στην Ιαπωνία, το σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Το Ιαπωνικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (NCER) περιέγραψε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ως τον πιο σημαντικό στόχο της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα (O'Donnell, 1999). Στη Σιγκαπούρη, ο στόχος των νέων πρωτοβουλιών, που ξεκίνησε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης, ήταν να προωθήσει, «στα μυαλά που ρωτούν, την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά» (O'Donnell, 1999). Αυτές οι πρωτοβουλίες περιλάμβαναν το πρόγραμμα «Σχολεία σκέψης, Έθνος εκμάθησης» (TSLN) (Tan, 2006) με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και δημιουργικότητας στους μαθητές. Αυτό ήταν σε απάντηση σε κορυφαίους βιομηχάνους και επιχειρηματίες που έδειξαν ότι το προσωπικό στη Σιγκαπούρη ήταν πιο «συμμορφωμένο» παρά «ανεξάρτητο» και «δεν ήταν αρκετά περίεργο» (Tan, 2006).

Στην Κίνα η δημιουργικότητα έχει γίνει ένα σημαντικό συστατικό της εκπαίδευσης από το 2001 και η ανάπτυξή της έχει γίνει «προτεραιότητα» (Vong, 2008). Στο Χονγκ Κονγκ, η πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα ως «δεξιότητα σκέψης υψηλότερης τάξης». Υπάρχουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις οποίες η ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχει «κορυφαία προτεραιότητα» (Fryer, 2003). Στην τουρκική εκπαίδευση η έννοια της δημιουργικότητας συζητείται ολοένα και περισσότερο, ωστόσο οι προσπάθειες να την βελτιώσουν μέσω της εκπαίδευσης είναι περιορισμένες (προφορική, 2008). Στην Ιρλανδία αναπτύχθηκε ένα έγγραφο στρατηγικής με τίτλο «Ξεκλείδωμα της δημιουργικότητας» για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της εκπαίδευσης (Robinson, 2001) Στη Δήλωση Πολιτιστικής Πολιτικής του Σκωτσέζου Εκτελεστικού, ο Υπουργός Τουρισμού, Πολιτισμού και Αθλητισμού διατύπωσε το «όραμά του» σχετικά με τη δημιουργικότητα.

Το 1997, η Λευκή Βίβλος, Excellence in Schools, αναφέρθηκε στην προετοιμασία των ανθρώπων για τον 21ο αιώνα αναγνωρίζοντας τα «διαφορετικά ταλέντα» τους. Αυτό βασίστηκε σε μια άλλη έκθεση της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη Δημιουργική και Πολιτιστική Εκπαίδευση (NACCCE, 1999), η οποία μίλησε για τον εξοπλισμό των μικρών παιδιών με δεξιότητες που απαιτούνται από τους υπαλλήλους (Craft, 2005). Η έκθεση NACCCE αναγνώρισε τις απόψεις της βρετανικής κυβέρνησης ότι η δημιουργικότητα «ήταν σχετική με τα σχολεία» (Jeffrey, 2005). Αυτό αύξησε το ενδιαφέρον για το θέμα, επαναφέροντάς το «στην ημερήσια διάταξη με μεγάλο τρόπο» (Brundrett, 2007).

### 2.3 Δημιουργική σκέψη και σχολικές δραστηριότητες

Η έννοια της δημιουργικής σκέψης έχει απασχολήσει πολλούς ψυχολόγους με τον καθένα από αυτούς να υπερτονίζει κάποιο διαφορετικό της σημείο. Η Ξανθάκου (1998) περιγράφει τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης ως εξής :

- Τα άτομα με δημιουργική σκέψης είναι ευαίσθητα απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος
- Έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν τα ασυνήθιστα , να ξεχωρίζουν τα προβλήματα , να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες
- Εμφανίζουν νοητική ευχέρεια , η οποία έχει σχέση με την ικανότητα των ατόμων να παράγουν μεγάλο αριθμό από λέξεις , ιδέες , συνειρμούς και προτάσεις επίλυσης προβλημάτων σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα.

Η ικανότητα αυτή μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα παιδί μέσω της αξιοποίησης της τεχνικής καταιγισμού ιδεών μέσα σε ένα πλαίσιο όπου δεν θα νιώθει ότι βαθμολογείται ή αξιολογείται. Μπορεί ο μαθητής να κληθεί να αναφέρει όσο περισσότερες λέξεις μπορεί οι οποίες θα πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

- Είναι νοητικά ευέλικτα , δηλαδή έχουν την ικανότητα να μην προσκολλώνται σε συγκεκριμένη νοητική συνήθεια και συμπεριφορά αλλά να ακολουθούν νέους τρόπους σκέψης , να υιοθετούν καινούριες στρατηγικές και να παράγουν ποικίλες απαντήσεις.

Για την ευελιξία της σκέψης και για την παραγωγή καινούριων απαντήσεων είναι απαραίτητο το παιδί να μπορεί να εναλλάσσεται στην ερμηνείες και στην κατανόηση δεδομένων. Μπορούν οι μαθητές να κληθούν να συζητήσουν για κάθε πιθανή χρήση που σκέφτονται για κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο.

- Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η πρωτοτυπία στην σκέψη που είναι από τα πλέον βασικά χαρακτηριστικά στην δημιουργική σκέψη (Ξανθάκου, 1998).

Ο μαθητής, με αφορμή κάποια κείμενα ή άρθρα στα οποία περιγράφεται ένα πρόβλημα του περιβάλλοντος, καλείται να δουλέψει μέσα σε μια ομάδα και όλοι μαζί να δημιουργήσουν ένα σενάριο με το ίδιο θέμα.

- Σύνθεση μετασχηματισμοί και επεξεργασία. Το άτομο με δημιουργική σκέψη μπορεί να συνθέτει, δηλαδή να συνδυάζει πολλά στοιχεία για να δημιουργήσει ένα νέο σύνολο, όχι μηχανικά αλλά παραγωγικά.

Ο μετασχηματισμός έχει να κάνει με την διαδικασία αναδιοργάνωσης συνόλων που είναι οργανωμένα σε καινούρια, με την διαδικασία της τροποποίησης αντικειμένων με άλλες μορφές, λειτουργίες και χρήσεις (Ξανθάκου, 1998).

#### ***2.4 Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία***

Η διαθεματικότητα δεν είναι μια έννοια νέα για τους ερευνητές, αλλά μια αναπροσαρμογή σε παλαιότερες αρχές και αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας των γνωστικών πεδίων. Τον όρο διαθεματική προσέγγιση των χρησιμοποιούν για να δηλώσουν αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας ο οποίος δεν συμβαδίζει με την διανομή της πραγματικότητας σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και μαθήματα. Μέσα από την διαθεματική προσέγγιση, κάθε θεματική ενότητα εξετάζεται από όλες τις πλευρές της (Βαρνάβα-Σκούρα στο: Παρασκευά & Παπαγιάννη 2008:55).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αναμορφώνεται με βάση τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης σε ένα πρόγραμμα στον οποίο βασικός άξονας είναι η διαδικασία της αναζήτησης εννοιολογικών συνδέσεων ανάμεσα στα μαθήματα.

Θεωρητικά, η διαθεματικότητα τεκμηριώνεται με βάση την μορφολογική ψυχολογία, η οποία υποστηρίζει ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι η απότομη σύλληψη του συνόλου (Φουντοπούλου 2005:56-52 & 2011:15).

Τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ως μια ολότητα την οποία απαρτίζουν επιμέρους στοιχεία αλλά η οποία διατηρεί την ιδιότητα της ανωτερότητας από τα μέρη της.

### **2.5 Χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης**

Στα βασικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής διδασκαλίας είναι (Σουλιώτη & Παγγέ 2004:41-44 & 2005:9-10, 11-14, Σουλιώτη 2007: 148-152):

- Κατά τη διδασκαλία , επιδίωξη είναι να χρησιμοποιηθούν θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες από διάφορες επιστήμες , που μπορεί να αποτελούν τον βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα μαθήματα αλλά και να διασυνδεθούν οριζόντια τα σχολικά μαθήματα χωρίς ωστόσο να χάσουν την αυτοτέλειά τους. Προτείνεται επίσης να προωθηθούν διερευνητικές προσεγγίσεις αλλά και να δραστηριοποιούνται οι μαθητές στην τάξη μέσα από την χρήση της φαντασίας τους και την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας (Dudenev 2000:128-133, Αγγελάκος 2003:14, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 379).
- Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές και τους διευκολύνουν ώστε να αναλαμβάνουν ερευνητικά καθήκοντα. Επίσης έχουν την ευθύνη του συντονισμού , και ως οι περισσότερο έμπειροι θεωρούνται οι αυθεντίες (Χρυσafiδης 2000:71).
- Οι μαθητές μπαίνουν σε διαδικασία διαλόγου ,προβληματισμού, παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, συνεργασίας. Αναπτύσσουν επικοινωνιακές

δεξιότητες αλλά και ικανότητες όπως είναι η ευελιξία, η υπευθυνότητα , η αυτοαξιολόγηση (Σουλιώτη & Παγγέ 2005: 11-14).



### **3. Το συνεργατικό σχολείο και ο σχολικός εκφοβισμός**

Η συνεργατική μάθηση είναι μια έννοια και μέθοδος την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν περισσότερο μέσα στην τάξη τους για να επιτρέψουν στους μαθητές να διεξάγουν εργασία σε μικρές ομάδες συνομηλίκων για να τονώσουν τη μάθηση, την έρευνα και την ανάπτυξη (Persons, 1998). Καθώς η έρευνα δηλώνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό από ό, τι μαθαίνουν οι μαθητές προέρχεται από τους συνομηλίκους τους (Cushman & Cowan, 2010), είναι σημαντικό να ερευνήσουμε και να μελετήσουμε τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης με μαθητές που βιώνουν εκφοβισμό και πώς μπορεί να αλλάξει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αποτελεσματικότητα και σχολικές σχέσεις. Αυτό το πλαίσιο της μάθησης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές θετικά και ευεργετικά αποτελέσματα συνεργαζόμενοι με άλλους συνομηλίκους για την τόνωση της ανάπτυξης της γνώσης και της κατανόησης του νέου και του παλαιού υλικού. Η συνεργατική μάθηση ορίζεται ως, "... συνεργαζόμενοι για την επίτευξη κοινών στόχων. Σε καταστάσεις συνεργασίας, τα άτομα αναζητούν αποτελέσματα που είναι ευεργετικά για τον εαυτό τους και ευεργετικά για όλα τα άλλα μέλη της ομάδας. Η συνεργατική μάθηση είναι η εκπαιδευτική χρήση μικρών ομάδων έτσι ώστε οι μαθητές συνεργάζονται για να μεγιστοποιήσουν τη δική τους και την «μάθηση» του άλλου. Αυτή η εκπαιδευτική και μαθησιακή προσέγγιση έχει αναπτυχθεί περισσότερο μέσω της διορατικότητας, και της ανάπτυξης των πέντε βασικών αρχών της συνεργατικής μάθησης που είναι επιτακτικές για την επιτυχία οποιουδήποτε τύπου συνεργατικής μάθησης στην τάξη. Οι Johnson και Johnson προσδιόρισαν πέντε αρχές ως: θετική αλληλεξάρτηση, πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση, ατομική λογοδοσία, διαπροσωπικές και μικρές δεξιότητες ομάδων και ομαδική επεξεργασία. Καθένα από αυτά τα πέντε συστατικά απαιτείται για την επιτυχή υλοποίηση της συνεργατικής μάθησης στην τάξη. Ωστόσο, οι κοινωνικές δεξιότητες και πρακτικές των μαθητών

είναι πολύ πιο απαραίτητες για τους μαθητές προτού ασχοληθούν με τη συνεργατική μάθηση. Ομοίως, προκειμένου να προωθηθούν ενεργά αυτές οι αρχές στη συνεργατική μάθηση, είναι επιτακτική ανάγκη να ληφθεί από τον καθηγητή επαρκής μέριμνα για την ομαδοποίηση, τον καθορισμό στόχων και τους ρόλους και ευθύνες και να συζητηθούν λεπτομερέστερα με τους μαθητές. Οι μαθητές θα πρέπει να ομαδοποιηθούν για να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για μάθηση και ο τύπος ομαδοποίησης μπορεί να παράγει διαφορετικά αποτελέσματα με βάση τις περιστάσεις (Gillies, 2007).

Μέσα σε αυτές τις ομάδες, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν και να ερευνήσουν ατομικούς και κοινούς στόχους στη συνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008) διατηρώντας παράλληλα τον ρόλο / την ευθύνη τους σε αυτήν την ομάδα για να συμβάλουν στη συνολική ομαδική μάθηση. Ωστόσο, καθώς αυτή η μέθοδος μάθησης στην τάξη συνεχίζει να αναπτύσσεται και να αυξάνεται σταθερά με την πάροδο των ετών, βρίσκεται υπό έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, την ακαδημαϊκή απόδοση, την αυτοεκτίμηση και τα περιβαλλοντικά αποτελέσματα. Ενώ η έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με τα αποτελέσματα του εκφοβισμού στους μαθητές, λίγη έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με το εάν ο εκφοβισμός μπορεί να παίξει ρόλο στα αποτελέσματα των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, καθώς οι μαθητές αναμένεται να δημιουργήσουν τις γνώσεις τους μέσω πολλαπλών στυλ ομαδοποίησης. Οι Hancock (2004) και Person (1998) έχουν διερευνήσει τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης και τα οφέλη για τη διαπροσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Ο Hancock (2004) διαπίστωσε ότι οι μαθητές φάνηκαν να εκτιμούν τη διαδικασία συνεργατικής μάθησης περισσότερο από ό, τι εκτιμούσαν τη μάθηση και οι μαθητές με υψηλό προσανατολισμό από ομοτίμους μπορεί να είχαν ιδιαίτερα κίνητρα για μάθηση, ενώ οι μαθητές με χαμηλό

προσανατολισμό από ομοτίμους μπορεί να είχαν λιγότερα κίνητρα. Οι μαθητές που επιδεικνύουν χαμηλές φιλο-κοινωνικές δεξιότητες ή ενεργά επιλέγουν να εργάζονται μόνοι και όχι σε ομάδες (Person, 1998) είναι πιο πιθανό να αντιπαθούν το συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί.

Οι Lavasani, Afzali και Afzali (2011) διαπίστωσαν μέσω των ευρημάτων μιας διαχρονικής μελέτης ότι οι μαθητές απέκτησαν κοινωνικές δεξιότητες που τους επέτρεπαν να ανταποκριθούν με σεβασμό, να ακούσουν τις απόψεις άλλων και να μάθουν να δέχονται τις κριτικές. Οι Person (1998), Hancock (2003), και Lacasani et al. (2011) διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είχαν βελτιωθεί με την εφαρμογή ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

### **3.1 . Η μέθοδος project**

Τα project αποτελούν τη διαδικασία μελέτης ή έρευνας για συγκεκριμένα θέματα. Την μελέτη αυτή αναλαμβάνουν μαθητές σε ομάδες (Νικολάου, 2000). Στην μέθοδο project , αφετηρία αποτελούν κάποιοι συγκεκριμένοι προβληματισμοί και στόχος είναι η εργασία της ομάδας ώστε να βρεθεί λύση στο πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Bastian και Gudjons (1986, όπως αναφ. στο Χρυσοφίδης, 2000) δέκα είναι τα γνωρίσματα του project τα οποία μπορούν να βοηθήσουν ώστε να κατανοηθεί ο ορισμός του. (1) υπάρχει σύνδεση με βιώματα, (2) προσανατολίζεται στους τομείς ενδιαφέροντος της ομάδας, (3) υπάρχει αυτό-οργάνωση και υπευθυνότητα, (4) τα θέματα του είναι κοινωνικής σημασίας, (5) απαιτεί συστηματική οργάνωση, (6) έχει στόχο να δημιουργηθεί και να παραχθεί ένα προϊόν, (7) καλείται ο μαθητής να χρησιμοποιεί όσο γίνεται περισσότερες αισθήσεις, (8) αποσκοπεί στην κοινωνική μάθηση , (9) τα μαθήματα είναι διακλαδικά , (10) συνδέεται με τα μαθήματα.

Το project έχει περισσότερο σύνθετη μορφή από αυτή των καθημερινών εργασιών του μαθητή, διαρκεί περισσότερο και οι απαιτήσεις είναι υψηλότερες. Η διαδικασία είναι μαθητοκεντρική, καθώς ο μαθητής έχει την ευθύνη να αποκτήσει τις δικές του γνώσεις (Katz & Chard 1989:3, Galton & Williamson 1992).

### **3.1.1 . Φάσεις ή στάδια εφαρμογής της μεθόδου**

Ο σχεδιασμός και η ολοκλήρωση του project αποτελείται από τέσσερα στάδια (Fried-Booth 2002:8, Stoller 2002:117, Φωτίου & Σουλιώτη 2006):

Κατά το πρώτο στάδιο, πραγματοποιείται ο προβληματισμός ή ο σχεδιασμός. Κατά το στάδιο αυτό, επιλέγεται και σχεδιάζεται το θέμα. Οι ομάδα των μαθητών καλείται να συζητήσει, να ανταλλάξει απόψεις, να προβληματιστεί σχετικά με το θέμα ώστε να επιτύχουν την δημιουργική και αποδοτική συμμετοχή τους. Τα θέματα επιλέγονται με βάση κάτι που έχει συζητηθεί και που έχει φέρει ο εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής στην τάξη. Στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές ώστε να φτάσουν στην τελική επιλογή του θέματος του project. Έπειτα, θα πρέπει να υπάρχει το απαραίτητο υλικό ώστε να ευαισθητοποιηθούν και οι υπόλοιποι μαθητές.

Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιείται η εκτέλεση ή η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Οι ομάδες των μαθητών καλούνται να εφαρμόζουν ότι έχουν σχεδιάσει. Το επόμενο στάδιο, το τρίτο, είναι το στάδιο στο οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν την εργασία τους είτε μέσα στην τάξη, είτε σε ευρύτερο πλαίσιο. Τελευταίο είναι το στάδιο της αξιολόγησης όπου αξιολογούνται τα αποτελέσματα των εργασιών (Φωτίου & Σουλιώτη 2006).

### **3.1.2 Work with peers**

Επί του παρόντος, υπάρχει μεγάλη αύξηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των εφήβων στα σχολεία (Igbo, 2005). Οι Bruce et al. (2011) σημειώνουν ότι ενώ οι

νέοι με μειωμένο εισόδημα και εκείνοι που βιώνουν την οικογενειακή διάλυση διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο, ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων τελικά εμπλέκονται σε κάποια μορφή αντικοινωνικών συμπεριφορών, θέτοντάς τους έτσι σε μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και προβλημάτων υγείας.

Οι αντικοινωνικές συμπεριφορές είναι ενοχλητικές πράξεις που χαρακτηρίζονται από μυστική και ανοιχτή εχθρότητα και εσκεμμένη επιθετικότητα απέναντι σε άλλους. Περιλαμβάνουν επανειλημμένες παραβιάσεις των κοινωνικών κανόνων, παραβίαση της εξουσίας και των δικαιωμάτων των άλλων, εξαπάτηση, κλοπή και απερίσκεπτη περιφρόνηση για τον εαυτό και τους άλλους (Encyclopedia of Children's Health, 2011). Μπορεί να είναι εμφανείς, και περιλαμβάνουν επιθετικές ενέργειες εναντίον αδελφών, συνομηλίκων, γονιών, εκπαιδευτικών, προσωπικοτήτων. Περιλαμβάνουν λεκτική κακοποίηση, εκφοβισμό και χτυπήματα.

Όταν είναι συγκαλυμμένες, συμπεριλαμβάνουν μυστικές συμπεριφορές όπως επιθετικές ενέργειες, όπως κλοπή, βανδαλισμό και εμπρησμό. Άλλοι περιλαμβάνουν κατάχρηση ναρκωτικών και οινόπνευματος και δραστηριότητες υψηλού κινδύνου που αφορούν τον εαυτό τους και άλλους. Ο Bastik (2000) σημείωσε άλλα χαρακτηριστικά των εφηβικών αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως η απόσυρση από το σπίτι και το σχολείο, ο σεβασμός των δασκάλων, η κακή γλώσσα, ο τραυματισμός και ο βανδαλισμός.

Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου μια μεταδοτική κουλτούρα νεολαίας ακαδημαϊκού αρνητισμού και κακής συμπεριφοράς μπορεί να ανατρέψει τη μάθηση και να διαταράξει τη σχολική ρουτίνα. Πολλοί έφηβοι που δεν είναι καλά προετοιμασμένοι για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επιρρεπείς σε αντικοινωνικές επιρροές

και αν δεν ελεγχθούν ή σταματηθούν, μπορούν να κλιμακωθούν σε πιο εγκληματικές τάσεις και άλλες πιο τρομερές κοινωνικές κακίες.

Υπάρχει ανάγκη να το σταματήσει ή να μειωθεί η περαιτέρω εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Πολλά εξαρτώνται από την έγκαιρη παρέμβαση η οποία θα εμπλέξει τα παιδιά σε μαθησιακές εμπειρίες που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

Μια επιτυχής έρευνα σχετικά με τη χρήση της δομημένης μάθησης ως στρατηγικής παρέμβασης σε παιδιά με διαταραχή συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε από τον Eze (2002). Για τη βελτίωση, η ομότιμη καθοδήγηση χρησιμοποιείται πλέον με επιτυχία στις ανεπτυγμένες χώρες. Η ομότιμη καθοδήγηση μπορεί να περιγραφεί ως εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο οι μαθητές διδάσκουν άλλους μαθητές (Harris, 2002). Είναι η διαδικασία με την οποία ένας ικανός μαθητής με ελάχιστη εκπαίδευση και με την καθοδήγηση ενός δασκάλου βοηθά έναν ή περισσότερους μαθητές στο ίδιο επίπεδο να μάθουν μια δεξιότητα ή μια έννοια (Thomas, 2000).

Τα προγράμματα υποστήριξης από ομότιμους έχουν αυξηθεί ραγδαία στη δημοτικότητα και πολλά σχολεία χρησιμοποιούν τώρα κάποια έκδοση αυτών. Για παράδειγμα στην Αγγλία, οι Houlston, Smith και Jessel (2009) υπολόγισαν ότι το 62% των σχολείων χρησιμοποιούσαν ένα δομημένο πρόγραμμα υποστήριξης από ομότιμους έως το 2007. Ορισμένοι μαθητές εκπαιδεύονται ως ομότιμοι υποστηρικτές και με κατάλληλη επίβλεψη, εφαρμόζουν προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν καλά τους μαθητές - είναι και μειώνει τον εκφοβισμό. Στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτά είναι συχνά προγράμματα φιλίας σε περιόδους διακοπών ή διακοπών ή φίλοι παιδικής χαράς που οδηγούν σε δραστηριότητες δομημένων παιχνιδιών. Στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιείται καθοδήγηση ή συμβουλευτική νεότερων μαθητών από μεγαλύτερους. Οι Ttofi και

Farrington (2011) ισχυρίστηκαν ότι «φαίνεται από τα αποτελέσματά μας ότι η εργασία με τους συνομηλίκους δεν πρέπει να χρησιμοποιείται» (σελ.44). Υπάρχουν σίγουρα ορισμένα προβληματικά ζητήματα γύρω από τα προγράμματα υποστήριξης από ομότιμους, που συζητήθηκαν λεπτομερώς από τους Cowie και Smith (2010). Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο του σχήματος που χρησιμοποιείται, τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζεται και από πολλούς άλλους παράγοντες. Ορισμένα σχήματα δεν ήταν επιτυχημένα και μπορεί ακόμη και να είναι αντιπαραγωγικά. Ωστόσο, αναπτύσσονται προγράμματα στήριξης από ομότιμους, τα σχολεία μαθαίνουν από την εμπειρία του παρελθόντος και εξελίσσονται νέες μέθοδοι. Το έργο KiVa χρησιμοποιεί με επιτυχία υποστήριξη από ομότιμους. Ένα άλλο επιτυχημένο πρόγραμμα υποστήριξης από ομότιμους αναφέρθηκε από τους Menesini, Nocentini και Palladino (2012), με βάση δύο μελέτες σε ένα διαδικτυακό έργο που ονομάζεται Non cadiamo in trappola (Ας μην πέσουμε σε παγίδα). Πολλά εξαρτώνται από την έγκαιρη παρέμβαση η οποία θα εμπλέξει τα παιδιά σε μαθησιακές εμπειρίες που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

Μια επιτυχής έρευνα σχετικά με τη χρήση της δομημένης μάθησης ως στρατηγικής παρέμβασης σε παιδιά με διαταραχή συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε από τον Eze (2002). Για τη βελτίωση, η ομότιμη καθοδήγηση χρησιμοποιείται πλέον με επιτυχία στις ανεπτυγμένες χώρες. Η ομότιμη καθοδήγηση μπορεί να περιγραφεί ως εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο οι μαθητές διδάσκουν άλλους μαθητές (Harris, 2002). Είναι η διαδικασία με την οποία ένας ικανός μαθητής με ελάχιστη εκπαίδευση και με την καθοδήγηση ενός δασκάλου βοηθά έναν ή περισσότερους μαθητές στο ίδιο επίπεδο να μάθουν μια δεξιότητα ή μια έννοια (Thomas, 2000).

Η ομότιμη καθοδήγηση έχει να κάνει με την εκπαιδευτική στρατηγική όπου οι μαθητές διδάσκονται από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί και εποπτευθεί

από τον δάσκαλο της τάξης. Περιλαμβάνει οι μαθητές να εργάζονται σε ζευγάρια με άλλο μαθητή της ίδιας ηλικίας ή τάξης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στην εκπαίδευση μερικών συγκεκριμένων μαθητών ή σε όλη την τάξη.

Η στρατηγική χρησιμοποιείται ως συμπλήρωμα διδασκαλίας που κατευθύνεται από εκπαιδευτικούς στην τάξη. Δεν προορίζεται να την αντικαταστήσει. Υπήρξε εξαιρετικά ισχυρός ως τρόπος βελτίωσης της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συμπεριφορικής λειτουργίας των μαθητών που υπερβαίνει την τυπική διδασκαλία που κατευθύνεται από εκπαιδευτικούς.

Προβλήθηκαν πολλοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ομότιμη διδασκαλία. Οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε συμπεριφορές που είναι διαταραγμένες ή προβληματικές. Παρέχει στους μαθητές πολύτιμες ευκαιρίες να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε ένα δομημένο περιβάλλον. Ο δάσκαλος μπορεί στη συνέχεια να παρακολουθεί άμεσα την κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρέχει ευνοϊκές συνθήκες για έναν μαθητή να γίνει ενεργός, αυτορυθμιζόμενος μαθητής.

Η O'Donnell (1999) τεκμηρίωσε ότι είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας. Σύμφωνα με την ίδια, τα αναφερόμενα μεγέθη αποτελεσμάτων κυμαίνονταν από 0,4 έως 2,3 μονάδες SD (τυπική απόκλιση) όταν οι μαθητές που διδάσκονταν συγκρίθηκαν με την τάξη ή άλλες ομάδες ελέγχου.

Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλεπιδρούν προφορικά και μη-λεκτικά μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να έχει τη μορφή σωματικής βοήθειας ή καθοδήγησης προφορικά για την απόδοση αποδεκτών κοινωνικών δεξιοτήτων ενός άλλου.

Νωρίτερα, ο Σλάβιν (1980) στις μελέτες του διαπίστωσε ότι μπορεί να ενσωματωθεί στην οργάνωση της τάξης. Τα ζεύγη μαθητών παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον επειδή χειρίζονται τις διαστάσεις ανταμοιβής και εργασίας της οργάνωσης της τάξης.



Σε αυτές τις μελέτες για να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παρεμβάσεων διδασκαλίας από ομοτίμους σε μαθητές με αντικοινωνική συμπεριφορά, Falk, Wehby, Barton-Artwood, Lone και Cooley (2003), Spencer, Scruggs και Mastropieri (2003) και Franca , Kerr, Reitz και Lambert (1990) ανακάλυψαν ότι η ομότιμη καθοδήγηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική παρέμβασης για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών με αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Η καθοδήγηση από ομοτίμους έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί για μαθητές με όλα τα είδη μαθησιακών δυσκολιών και ανάγκες συμπεριφοράς (Delquadri, Greenwood, Stretton, & Hall, όπως αναφέρεται στο Classwide Peer Tutoring, 2011).

Οι Lone και Cooley (2003) έδειξαν ότι η ομότιμη καθοδήγηση βοηθά τους μαθητές με έλλειψη προσοχής, υπερκινητική διαταραχή να προσέχουν περισσότερο και να παραμείνουν στις θέσεις τους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες.

Είναι επίσης πολύ χρήσιμο για μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς όταν τα υλικά που χρησιμοποιούνται δεν είναι πολύ δύσκολα. Το υλικό πρέπει να ταιριάζει με τα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών.

Επιπλέον, η λήψη ή η παροχή ομοτίμων μαθημάτων σε μαθητές δημοτικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς είναι καλύτερη στο σχολείο.

Αυτό είναι αξιολογούμενο επειδή οι αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών δεν τους επιτρέπουν να μάθουν, κάτι που μπορεί να επιδεινώσει το πρόβλημα συμπεριφοράς ή να τους κάνει να εγκαταλείψουν το σχολείο, επιδεινώνοντας έτσι το πρόβλημα.

Στη μελέτη τους, οι Lone και Cooley (2003) χρησιμοποίησαν μαθήματα από ομοτίμους για να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες και έλεγχο του θυμού σε μαθητές γυμνασίου με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.

Ανακάλυψαν ότι οι μαθητές έδειξαν λιγότερο έντονο θυμό σε καταστάσεις που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής ημέρας. Επιπλέον, η ομότιμη καθοδήγηση βρέθηκε να διαρκεί ακόμη και όταν ένας μαθητής μετακινείται σε μια τάξη όπου ο δάσκαλος δεν το χρησιμοποιεί.

Οι Greenwood, Carte και Maheady (1991) ανακάλυψαν ότι δύο χρόνια μετά τη διακοπή της ομότιμης διδασκαλίας, οι μαθητές που την είχαν λάβει, σημείωναν ακόμη μεγαλύτερη πρόοδο σε ορισμένα μέρη του τεστ βασικών δεξιοτήτων από ό, τι οι μαθητές που δεν είχαν συμμετάσχει σε τάξεις για ομότιμους μαθητές.

Η ομότιμη διδασκαλία λειτουργεί καλύτερα όταν μαθητές διαφορετικών επιπέδων ικανότητας συνεργάζονται (Kunsch, Jitendra, & Sood, 2007).

Βοηθά τους μαθητές να έχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, βελτιωμένες σχέσεις με συνομηλίκους, βελτιωμένη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και αυξημένα κίνητρα. Ο δάσκαλος έχει τότε περισσότερες ευκαιρίες για εξατομικευμένη διδασκαλία και αυξημένη διευκόλυνση της ένταξης και ευκαιρίες για μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών (Topping, 2008).

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι καθηγητές ήταν πιο πιθανό από τους ελέγχους να παραμείνουν στο σχολείο και έχουν βελτιώσει τους βαθμούς ανάγνωσης, την αυξημένη αυτοεκτίμηση και τη βελτιωμένη στάση απέναντι στο σχολείο.

Παρόλα αυτά, ο Harris (2002), σημείωσε ότι ορισμένοι δάσκαλοι μπορεί να είναι δύσκολο να σπάσουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να αλλάξουν τη νοοτροπία για τη διδασκαλία. Επίσης, ορισμένοι δάσκαλοι μπορεί να μην έχουν την

ικανότητα να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους σωστά για να είναι δάσκαλοι. Υπάρχει το πρόβλημα ότι μπορεί να προάγει τη διαταραχή συμπεριφοράς, εάν δεν παρακολουθείται σωστά. Μπορεί να είναι χρονοβόρα.

Η ομότιμη καθοδήγηση μπορεί να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί ώστε να ταιριάζει με ένα ευρύ φάσμα υλικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις δικές τους διαδικασίες διδασκαλίας από ομοτίμους στις τάξεις τους και να το προσαρμόσουν ώστε να ενσωματώσουν μια μεγάλη ποικιλία υλικών.

Η καλή καθοδήγηση από ομοτίμους είναι αμοιβαία. Με άλλα λόγια, και οι δύο μαθητές εναλλάσσονται παίζοντας το ρόλο του δασκάλου και του εκπαιδευόμενου κατά την ίδια εκπαιδευτική συνεδρία. Το πλεονέκτημα είναι ότι αποτρέπει αρνητικά συναισθήματα ότι πρέπει πάντα να είσαι μαθητής και αισθήματα ανωτερότητας να είσαι πάντα εκπαιδευτικός.

Ο υπερβολικός χρόνος για τον δάσκαλο λόγω της ομότιμης διδασκαλίας πρέπει να χρησιμοποιείται για να «επιπλέει» στην τάξη και να παρακολουθεί τους μαθητές ενώ διδάσκουν ο ένας τον άλλον.

Υπάρχουν συστήματα διαχείρισης συμπεριφοράς και ανταμοιβής. Ο δάσκαλος πρέπει να καθορίσει σαφείς κανόνες και προσδοκίες πριν από την ομότιμη καθοδήγηση. Θα πρέπει να ανταμείβει θετικές συνεργατικές και κατάλληλες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το υλικό για την καθοδήγηση δεν πρέπει να επιδεινώνει τις προβληματικές συμπεριφορές, αλλά να αποδεικνύει ότι ανταμείβει τα «μοντέλα» για την κατάλληλη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια των επιδείξεων και ορίζει ένα χρονόμετρο που δεν πρέπει να διαρκεί περισσότερο από 20 λεπτά.

Ο δάσκαλος πρέπει να αποφύγει να βάλει τους καλύτερους φίλους ή να συνδυάσει τους χειρότερους εχθρούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλληλεπιδρούν στενά με τους μαθητές και να δηλώνουν συγκεκριμένους στόχους για τη μέτρηση και την εξέταση της προόδου. Οι καθηγητές πρέπει να προσαρμόσουν τις οδηγίες στο ρυθμό του μαθητή, στο στυλ μάθησης και στην κατανόηση. Τα σχόλια και οι διορθώσεις πρέπει να είναι άμεσες.

Για να είναι η ομότιμη διδασκαλία πολύ αποτελεσματική, απαιτεί υψηλό επίπεδο συνεργασίας όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Νωρίτερα, ο Slavin (1980) τόνισε ότι η ομότιμη διδασκαλία έχει δομή ανταμοιβής όπου η συνεργασία βρίσκεται στον πυρήνα της. Εκπαιδευτικοί, ερευνητές, διαχειριστές, ακόμη και γονείς ανακαλύπτουν εκ νέου το γεγονός ότι δύο ή περισσότεροι μαθητές που εργάζονται μαζί μαθαίνουν περισσότερα από ό, τι οι μεμονωμένοι μαθητές που εργάζονται μόνοι τους.

### ***3.2 Αγωγή υγείας***

Το πρόγραμμα αγωγής της υγείας, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοχεύει να διαμορφώνει συμπεριφορές, οι οποίες θα προωθήσουν τη σωματική, ψυχική, πνευματική και κοινωνική ευημερία και θα απελευθερώσουν ανθρώπινους πόρους. Το πρόγραμμα προώθησης της υγείας και της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη αξία όταν εφαρμόζεται σε ομάδες νέων ατόμων, καθώς είναι σίγουρο ότι οι απόψεις και οι εμπειρίες που βιώνουν κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις τους. Η προώθηση της αγωγής υγείας μπορεί να βοηθήσει ώστε να προωθηθεί παράλληλα και η υγεία του κοινωνικού συνόλου (Nutbeam, 2000).

### **3.2.1 Θεωρητική προσέγγιση της αγωγής της υγείας**

Στα ελληνικά σχολεία, η αγωγή της υγείας ως όρος εισήχθη κατά το 1950 όταν επιβλήθηκε η ιδιαίτερη ενδυμασία για τους μαθητές με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα κοινωνικών ανισοτήτων. Το 1960, παρατηρήθηκε ότι εφαρμόστηκε αγωγή της υγείας μέσα από την παροχή συσσιτίων ώστε να αντιμετωπίζεται η πείνα ή και η περιορισμένη διατροφή στους μαθητές (Nutbeam, 2000).

Ωστόσο, μέσα στα χρόνια , έχει παρατηρηθεί μια μεταβίβαση όσο αφορά τα περιεχόμενα στην αγωγή υγείας που μέχρι τότε ίσχυαν. Από την έμφαση στα πλαίσια της καθαριότητας και υγιεινής, θρέψης και εμβολιασμών, προστέθηκαν οι τομείς της ασφάλειας, της πρόληψης ατυχημάτων , της σωστής διατροφής , των επιδράσεων του περιβάλλοντος (Αθανασίου, 2007, σ. 15-16).

Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας, επιχείρησε το 1972 να αποδώσει τον ορισμό της αγωγής υγείας. Κατέληξε σε ένα ορισμό του οποίου το περιεχόμενο ήταν σαφές και όριζε ότι η αγωγή της υγείας είναι μια διαδικασία της οποίας ο σκοπός είναι να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις πληροφορίες για την υγεία και τις πρακτικές (Περάκη, 1994, σελ. 24).

### **3.2.2 Σχολεία αγωγής και προαγωγής της υγείας: ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος , είναι προϋπόθεση να εξασφαλίζεται η υγεία των μαθητών και η ικανότητα μάθησης. Οι έννοιες της εκπαίδευσης και της υγείας είναι αλληλένδετες και είναι καθοριστικός ο ρόλος των αλληλεπιδράσεών τους τόσο για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών όσο και για την υγεία τους. Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας υποστηρίζει ότι ο μαθητής δυσκολεύεται να αποδώσει στις υποχρεώσεις του όταν είναι άρρωστος , όταν αισθάνεται κίνδυνο σωματικό ή όταν είναι συναισθηματικά ανασφαλής. Παρατηρείται ωστόσο η ύπαρξη

σύνδεσης μεταξύ των ετών φοίτησης και της καλής υγείας. Οι υγιείς μαθητές μπορούν να φοιτούν περισσότερα χρόνια και έχουν καλύτερη εξέλιξη (WHO, 2002). Ο πιο σημαντικός φορέας για την κοινωνικοποίηση των παιδιών μετά την οικογένεια είναι το σχολείο. Οι επιρροές του σχολείου είναι πολυεπίπεδες και μπορεί να ξεκινούν από την καταπολέμηση της ανισότητας και να επηρεάζουν ακόμη και τον τομέα της γενικής δημόσιας υγείας. Έχει μεγάλη σημασία τα προγράμματα για την αγωγή υγείας να έχουν σύνδεση με την καθημερινότητα του μαθητή ώστε οι μέθοδοι και πρακτικές να έχουν επίκεντρο τις συμπεριφορές των μαθητών και τις στάσεις τους προς το περιβάλλον με στόχο να βελτιώσουν την υγεία τους (Jamal et al., 2013). Η αγωγή υγείας στο σχολείο αφορά τον συνδυασμό προγραμματισμένων και επιστημονικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα υιοθετήσουν γνωστικές παραμέτρους και θα παίρνουν συνειδητές αποφάσεις σε ζητήματα που αφορούν την υγεία τους. Απαραίτητη παράμετρος είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και το σχολικό περιβάλλον να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να προωθεί τους τρόπους εκείνους της συμπεριφοράς με τους οποίους θα προάγεται η υγεία. Έχει σημασία η αγωγή της υγείας να μην εμμένει στην άποψη ότι υγεία σημαίνει την απουσία ασθένειας, αλλά να θεωρείται ότι η αγωγή υγείας αποτελεί κάτι παραπάνω από αυτό και μέσω αυτής αξιοποιούνται οι δεξιότητες του μαθητή ώστε να δημιουργούνται υγιή περιβάλλοντα στα σχολεία (Γκούβρα et al., 2005).

Οι Fitzpatrick και Tinning (2013) υποστηρίζουν ότι η αγωγή υγείας στο σχολείο διαφέρει από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς στόχος της είναι και να παρέχει γνώσεις ώστε να αναπτύξουν κριτική σκέψη οι μαθητές αλλά και να αλλάξουν τις συμπεριφορές τους.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αγωγής υγείας, βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό σε συνάρτηση με την πρόθεση του εκπαιδευτικού και τον χρόνο που αυτός αφιερώνει

μέσα στην τάξη καθώς και από τον βαθμό στήριξης αυτών των προγραμμάτων από την σχολική ηγεσία.

### **3.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση– Ορισμοί**

Τον πρώτο ορισμό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έδωσε ο οργανισμός International Union for the Conservation of Nature, ο οποίος όρισε την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως τη διαδικασία μέσα από την οποία αναγνωρίζονται αξίες και διασαφηνίζονται έννοιες ώστε να αναπτύσσονται στάσεις αλλά και ικανότητες που είναι αναγκαίες ώστε να κατανοείται και να εκτιμάται η αλληλοσυσχέτιση των ανθρώπων , των πολιτισμών και του περιβάλλοντος (Μυλωνάκης, 2011).

#### **3.3.1 Σκοπός και στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Ο Νόμος 1982/90 , ορίζει ότι στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον άνθρωπο , η αναγνώριση των προβλημάτων που πηγάζουν αλλά και η δραστηριοποίηση σε προσπάθειες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του περιβάλλοντος. Την ίδια στιγμή, στόχος είναι να μετακινηθεί ο προσανατολισμός προς την αειφόρο ανάπτυξη, κάτι που απαιτεί να επεκταθεί ο προβληματισμός σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από το περιβαλλοντικό προς τις κοινωνικές παραμέτρους , στοχεύοντας τους νέους ειδικότερα και τον τρόπο εκπαίδευσής τους ώστε να επιδιώκονται περισσότερο ποιοτικοί όροι ζωής (Μυλωνάκης, 2011).

#### **3.4 Ευέλικτη Ζώνη**

Σύμφωνα με τους Charlot και Beillerot (1995) και Fullan (1991), οι καινοτομίες διατυπώνονται συχνά σε προγράμματα που επικεντρώνονται σε τρεις τομείς: (α) αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων, (β) εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας , και (γ) τη χρήση νέων εργαλείων διδασκαλίας.

Η ίδια πρακτική ισχύει και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται διστακτικά είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΕΕ), Εκπαίδευση Υγείας (ΑΕΙ), Ευρωπαϊκά Προγράμματα (ΕΡ), Πολιτιστικά Προγράμματα (CΡ), Εκπαίδευση Κυκλοφορίας (ΤΕ) και Εκπαίδευση Καταναλωτών (CΕ), ως προαιρετικά προγράμματα.

Προηγούμενα προγράμματα κατάρτισης, όπως τα προαναφερθέντα, έχουν προετοιμάσει κατάλληλο έδαφος για την Ευέλικτη Ζώνη ως υποχρεωτικό πρόγραμμα. Η «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» ή «Ευέλικτη Ζώνη» εν συντομία, είναι ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο χρησιμοποιείται σε ορισμένες από τις υποχρεωτικές προγραμματισμένες ώρες του σχολικού ημερολογίου.

Σε αυτές τις ώρες, ο σκοπός του προγράμματος είναι να οπλίζει τους εκπαιδευτικούς με το χρόνο και το θεσμικό πλαίσιο, έτσι ώστε η τάξη τους να μπορεί να μελετήσει θέματα που απευθύνονται στους ίδιους τους μαθητές, κάτι που διαφορετικά θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια του συμβατικού προγράμματος. Έτσι, οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και δεν χρειάζεται να ανησυχούν για την απόδοσή τους, καθώς δεν υπάρχει επίσημη βαθμολογία.

Η Ευέλικτη Ζώνη χαρακτηρίζεται ως μια καινοτομία μεγάλης εμβέλειας που, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002b), αφορά ολόκληρο το σχολικό σύστημα και παρέχει τη βάση για μια ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με στόχο τριπλό σκοπό:

Πρώτον, για την εξισορρόπηση της ανελαστικότητας, της μονόπλευρης και του κατακερματισμού του παραδοσιακού σχολικού συστήματος, το αποτέλεσμα του οποίου προάγει τον πειραματισμό, τη διαφοροποίηση, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τη φαντασία τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές.



Αυτό, σύμφωνα με τον Erickson (1998) οδηγεί σε μια πολυεπίπεδη γνώση και κριτική αντιμετώπιση των εννοιών.

- Δεύτερον, να δοθούν στους εκπαιδευτικούς τα μέσα (επίσημα διατεθειμένος χρόνος, πόροι) για να μελετήσουν θέματα που προέρχονται από προσωπικά ενδιαφέροντα και την τρέχουσα κατάσταση της κοινωνίας. Πολλά από αυτά τα θέματα θεωρούνται συχνά απαραίτητα στον σύγχρονο κόσμο, αλλά δεν θεωρούνται κρίσιμα ή αρκετά πιθανά για να καταλάβουν τα δικά τους σημεία στο υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα.

Τρίτον, και ίσως το πιο σημαντικό, να δημιουργήσει σταδιακά μέσω των μεθόδων του, μια αναζωογονητική δυναμική αρχών και ιδεών, που θα αλλάξει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής από μέσα (Erickson, 1998).

Η Ευέλικτη Ζώνη εισήχθη σε πιλοτικό στάδιο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας είναι το παλαιότερο ερευνητικό και συμβουλευτικό ίδρυμα σε θέματα εκπαίδευσης, με το έργο του να έχει ύψιστη σημασία στον καθορισμό των σχολικών πολιτικών.

Ο κύριος σκοπός του είναι να μελετήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από όλες τις απόψεις, να παρέχει προτάσεις και εντολές για όλα τα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση στον Υπουργό Παιδείας, καθώς και να εφαρμόσει τις αποφάσεις του υπουργείου σε εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό επίπεδο.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), προκειμένου να υποστηρίξει εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν σχέδια εργασίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, προτείνει μια σειρά υλικών για αυτούς. Η ταξινόμηση των σχεδίων εργασίας με βάση το μήκος τους τα χωρίζει σε σύντομο (2 έως 5 ώρες), μεσαίο (1 ή περισσότερες εβδομάδες) και μακροπρόθεσμο (2 ή περισσότερους μήνες).

Ένα παρόμοιο καινοτόμο πρόγραμμα που εφαρμόζεται ευρέως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είναι το «Exploratory Classes or Exploratory Time», όπου, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης ώρας στη σχολική ημέρα, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν θέματα εκτός του κανονικού προγράμματος σπουδών που μπορεί να τους ενδιαφέρουν. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν ανάμεσα σε μια μεγάλη ποικιλία μαθημάτων, όπως η Φύση, η οπτικοακουστική εκπαίδευση, η δημοσιογραφία, η δημιουργία μοντέλων, η δραματική, η τέχνη και η ινδική παράδοση.

Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνήσουν αυτά τα θέματα από μόνοι τους, και ως αποτέλεσμα προωθεί το Discovery Learning.

Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, σε σχέση με τη διδακτική πρακτική, βασίζεται σε επτά βασικές αρχές: παιδική-κεντρική προσέγγιση, επίβλεψη, αυτο-δραστηριότητα, ομαδική εργασία, σύνδεση σχολείου και ζωής, διεπιστημονικές και διαπροσωπικές σχέσεις.

Η μέθοδος του έργου εξυπηρετεί αυτές τις αρχές οι οποίες, σύμφωνα με τον Πατσάλι και τον Παπουτσάκη (2011) , αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν ως μία από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας προγράμματα ενώ ένα μικρό ποσοστό (19,4%) τα πλησίασε με διεπιστημονικό τρόπο.

### ***3.5 Σχολικοί συνεταιρισμοί***

Το School Cooperative είναι ένας οργανισμός που είναι ευρέως γνωστός από σχεδόν όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, αλλά στην πραγματικότητα εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά στρώματα της κοινωνίας που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τα πλεονεκτήματα των συνεταιρισμών (Suwandi, 1986).

Σύμφωνα με την Ima Suwandi (1986), ο σχολικός συνεταιρισμός είναι ένας συνεταιρισμός του οποίου τα μέλη αποτελούνται από μαθητές δημοτικού σχολείου, γυμνασίου, λυκείου, οικοτροφείου και άλλα ισοδύναμα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Έτσι, η διαχείριση των σχολικών συνεταιρισμών είναι μια δραστηριότητα οργάνωσης σχολικών ομάδων, μεταξύ άλλων, της διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης, αξιολόγησης όλων των διαθέσιμων πόρων εντός ενός οργανισμού, χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες εγκαταστάσεις για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

### **3.5.1 Στόχοι σχολικού συνεταιρισμού**

Ο σκοπός του σχολικού συνεταιρισμού είναι η ευημερία των μελών του. Σύμφωνα με τον Suwandi (1986) ορισμένοι από τους στόχους των σχολικών συνεταιρισμών είναι:

1. Να υποστηρίξουν την εκπαίδευση που πραγματοποιείται στην τάξη με μια ποικιλία πρακτικών δράσεων που σχετίζονται με δραστηριότητες συνεργασίας 2. Στο σχολείο η συνεταιριστική πρακτική αναμένεται να καλύψει τις ανάγκες του σχολικού εξοπλισμού κάθε μαθητή. 3. Να αποφεύγεται οποιαδήποτε σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ εποπτικών αρχών που είναι μεταξύ αυτών που επιδιώκουν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες των συνεργατικών σχολείων.

Ενώ άλλες απόψεις λένε ότι ο σκοπός του συνεταιρισμού είναι: 1. Να εκπαιδεύσει, ενσταλάξει και διατηρήσει μια αμοιβαία συνειδητοποίηση και πιστούς φίλους μεταξύ των μαθητών 2. Να αναπτύξει το επιχειρηματικό πνεύμα των μαθητών 3. Να διατηρήσει και βελτιώσει την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων στον τομέα των συνεταιρισμών 4. Να ενσταλάξει και να καλλιεργήσει το αίσθημα ευθύνης και πειθαρχίας στη ζωή της αμοιβαίας συνεργασίας στην κοινωνία 5. Να διατηρήσει καλή σχέση και βαθιά κατανόησης μεταξύ των μελών του σχολικού συνεταιρισμού 6. Να ενσταλάξει την αυτοεκτίμηση, την ισότητα και να καλλιεργήσει το πνεύμα της

δημοκρατίας και να αυξήσει το θάρρος να εκφράζουν απόψεις 7. Ως μέσο για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών εργαλείων 8. Ως μέσο εκμάθησης της εφαρμογής οικονομικών αρχών στην καθημερινή ζωή.

Από την παραπάνω γνώμη μπορεί να συναχθεί ότι ο σκοπός των σχολικών συνεταιρισμών είναι να προωθήσει την ευημερία των μελών ιδίως και της κοινωνίας γενικότερα, και να συμμετάσχει στην οικοδόμηση της τάξης της εθνικής οικονομίας προκειμένου να δημιουργήσει μια δίκαιη και ευημερούσα κοινωνία.

Έτσι, ο σκοπός του σχηματισμού του δεν μπορεί να διαχωριστεί από τον σκοπό της εκπαίδευσης και των κυβερνητικών προγραμμάτων είναι να ενσταλάξει την ευαισθητοποίηση του συνεταιρισμού / επιχειρηματία από μικρή ηλικία (Suwandī ,1986).

### ***3.5.2 Η σημασία και η εφαρμογή διεθνών καινοτόμων προγραμμάτων***

Η διεθνής πρόοδος, η ταχεία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας που λειτουργούν ως εξωτερικοί μοχλοί πίεσης, έχουν επιφέρει αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, για να αντιμετωπίσουν τη νέα σειρά πραγμάτων, έχουν αγκαλιάσει καινοτομίες, διότι στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου οτιδήποτε αλλάζει αποτελεί μετατόπιση της εκπαίδευσης.

Το μάθημα για επιτυχημένη, ομαλή προσβασιμότητα στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδίως της σχολικής μονάδας, έως την εφαρμογή της καινοτομίας, αποτελείται από τρία στάδια: εισαγωγή, εφαρμογή και εσωτερίκευση.

Αρχικά, λαμβάνει χώρα η θεωρητική σύλληψη της καινοτομίας, ο σχεδιασμός των χαρακτηριστικών της στο χάρτη και ο σαφής ορισμός του ρόλου όλων των συμμετεχόντων, και στη συνέχεια υλοποιείται σε πιλοτική φάση. Στη συνέχεια, η

προγραμματισμένη αλλαγή δοκιμάζεται σε επιλεγμένα σχολεία. Η έγκαιρη εφαρμογή απαιτεί την υποστήριξη των μελών του σχολικού προσωπικού, δηλαδή στο ρόλο του διευθυντή, και την επιστημονική, ψυχολογική και τεχνολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή του σχεδίου δράσης. Η πρόοδος και τα προβλήματα παρακολουθούνται, και αν όλα πάνε καλά, υπάρχει συνέχεια και διάδοση της καινοτομίας. Τέλος, με τη γενικευμένη εφαρμογή, στη φάση εσωτερικοποίησης, η αλλαγή δεν θεωρείται πλέον νέα και ενσωματώνεται στον συνηθισμένο τρόπο εργασίας στο σχολείο, με συνεχή αξιολόγηση.

Επιπλέον, η αποκεντρωμένη προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδεικτική για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε κάθε μονάδα σχολικής εκπαίδευσης να μπορεί να προσαρμόζεται και να διατηρεί τα υψηλότερα πρότυπα ποιότητας σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τους Kirkland and Sutch (2009) μια εκπαιδευτική καινοτομία καθορίζεται από αλληλεξαρτώμενους παράγοντες που αφορούν: την καινοτομία, (δηλαδή τα παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά της), το μικρο-επίπεδο (δηλαδή, την προθυμία των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους να ενεργούν καινοτόμα έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες), το μεσαίο επίπεδο (δηλ. την κοινωνική κατάσταση της σχολικής μονάδας, τις τοπικές δομές υποστήριξης, τη σχολική υποδομή) και το μακρο-επίπεδο (δηλ. την εθνική και υπερεθνική πολιτική).

Ο Fullan (1988) συμφωνεί με την προαναφερθείσα άποψη ως εγγύηση για την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας, των χαρακτηριστικών της, της τοπικής κοινωνίας, του σχολείου και των εξωτερικών παραγόντων.

### **3.5.3 Η δομή του συνεργατικού σχολείου**

Για σχεδόν έναν αιώνα, οι δάσκαλοι δούλευαν μόνοι τους, στις τάξεις τους, με τους δικούς τους μαθητές και με το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό.

Οι μαθητές έχουν ανατεθεί τυχαία στους δασκάλους επειδή πιστεύεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ισοδύναμοι και, ως εκ τούτου, μπορούν να δοθούν σε κάθε μαθητή να διδάξει.

Προκειμένου τα σχολεία να επικεντρωθούν στην ποιότητα της διδασκαλίας, πρέπει να αλλάξουν επιτυχώς από αυτήν την ανταγωνιστική / ατομικιστική οργανωτική δομή μαζικής παραγωγής σε μια υψηλής απόδοσης, συνεργατική, οργανωτική δομή βασισμένη στην ομάδα (βλ. Johnson and Johnson 1989b). Πρέπει να αναπτύξουν το συνεταιριστικό σχολείο.

Η επανεκπαίδευση εκπαιδευτικών για χρήση συνεργατικής μάθησης ενώ η οργάνωση εκπαιδευτικών για μαζική παραγωγή μορφωμένων μαθητών είναι αυτοκαταστροφική.

Ο W. Edwards Deming και άλλοι έχουν προτείνει ότι περισσότερο από το 85 τοις εκατό όλων των πραγμάτων που πάνε στραβά σε οποιονδήποτε οργανισμό οφείλονται άμεσα στη δομή του οργανισμού, όχι στη φύση των εμπλεκόμενων ατόμων.

Η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας είναι πολύ πιο εύκολη όταν οι αλλαγές είναι σύμφωνες με (όχι σε αντίθεση με) την οργανωτική δομή του σχολείου, η οποία, με τη σειρά της, πρέπει να είναι σύμφωνη με το συνολικό σχολικό σύστημα.

Σε μια συνεταιριστική σχολική δομή, οι μαθητές εργάζονται κυρίως σε συνεργατικές ομάδες μάθησης και οι εκπαιδευτικοί και το κτίριο του προσωπικού εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες, όπως και οι διαχειριστές της περιοχής (Johnson and Johnson 1989).

Η οργανωτική δομή της τάξης, του σχολείου και της περιοχής είναι συνεπής. Η αποτελεσματική ομαδική εργασία είναι το επίκεντρο της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης με κάθε επίπεδο συνεργατικών ομάδων να υποστηρίζει και να ενισχύει τα άλλα επίπεδα.

Η ομαδική εργασία είναι ο κόμβος γύρω από τον οποίο περιστρέφονται όλα τα άλλα στοιχεία της βελτίωσης του σχολείου. Οι ομάδες είναι, αναμφίβολα, οι πιο άμεσες πηγές συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης. Η συνεισφορά στις ομαδικές προσπάθειες καθίσταται πρωταρχικής σημασίας σε όλα τα επίπεδα των σύγχρονων οργανισμών. Τα σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση.

Οι μαθητές και οι καθηγητές πρέπει να θέλουν να ανήκουν σε ομάδες, πρέπει να συνεισφέρουν το μερίδιό τους στη δουλειά και πρέπει να παίρνουν θέσεις και να γνωρίζουν πώς να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με τρόπους που προκαλούν δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

Το πρώτο επίπεδο μιας συνεργατικής σχολικής δομής είναι η τάξη στην οποία η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται για το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού χρόνου (Johnson and Johnson 1989).

Οι ομάδες εργασίας είναι η καρδιά της οργανωτικής δομής που βασίζεται στην ομάδα και οι συνεργατικές ομάδες μάθησης αποτελούν τις κύριες ομάδες εργασίας. Η ποιοτική εκμάθηση προκύπτει από μια ομαδική προσπάθεια αμφισβήτησης της συλλογιστικής του άλλου και τη μεγιστοποίηση της μάθησης του άλλου.

Η συνεργατική μάθηση αυξάνει τα επιτεύγματα των μαθητών, δημιουργεί πιο θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και γενικά βελτιώνει την ψυχολογική ευημερία των μαθητών. Η συνεργατική μάθηση είναι επίσης η προϋπόθεση και το θεμέλιο για τις περισσότερες άλλες εκπαιδευτικές καινοτομίες, συμπεριλαμβανομένου του θεματικού

προγράμματος σπουδών, ολόκληρης της γλώσσας, της κριτικής σκέψης, της ενεργού ανάγνωσης, της διαδικασίας γραφής, των υλικών (επίλυσης προβλημάτων) μαθηματικών και των μαθησιακών κοινοτήτων.

Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση επηρεάζει τη στάση και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεργατική εργασία, επειδή αυτό που προωθείται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού χρόνου τείνει να κυριαρχεί στις σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού.

Το δεύτερο επίπεδο στη δημιουργία μιας συνεργατικής σχολικής δομής είναι να σχηματιστούν συλλογικές ομάδες διδασκαλίας, ομάδες εργασίας και ad hoc ομάδες λήψης αποφάσεων εντός του σχολείου (Johnson and Johnson 1989b). Η χρήση της συνεργατικής μάθησης στην τάξη γίνεται πιο αποτελεσματικά όταν το προσωπικό εργάζεται σε συλλογικές ομάδες διδασκαλίας, οι συναντήσεις καθηγητών είναι δομημένες συνεργατικά και η λήψη αποφάσεων με βάση το σχολείο λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας.

#### ***3.5.4 Η ποιοτική εκπαίδευση στα συνεργατικά σχολεία***

Στο σχολείο μαζικής παραγωγής, οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται κυρίως σε οριζόντια βάση (επίπεδο βαθμού ή ομάδες τμήματος). Οι μαθητές αποστέλλονται από το σταθμό εργασίας στο σταθμό εργασίας για να είναι μερικώς εκπαιδευμένοι (π.χ., από τάξη μαθηματικών σε τάξη επιστήμης έως τάξη κοινωνικών σπουδών, ή από 1η τάξη σε 2η τάξη έως 3η τάξη) με κάθε δάσκαλο υπεύθυνο για ένα μικρό μέρος της εκπαίδευσης του μαθητή. Τα εμπόδια χωρίζουν τους δασκάλους, αναγκάζοντας τον καθένα να εστιάσει την προσοχή του μόνο σε ένα μικρό κομμάτι του συνολικού προγράμματος. Στο συνεταιριστικό σχολείο, οι ομάδες δεν είναι επιλογή. Είναι δεδομένο. Όλες οι σημαντικές εργασίες γίνονται από ομάδες. Η ομάδα πρωτοβάθμιας σχολής, η



συλλογική ομάδα διδασκαλίας, επικεντρώνεται στην διδασκαλία και τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί σχηματίζονται σε κάθετες (διεπιστημονικές) ομάδες με έναν αριθμό εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι για τους ίδιους μαθητές για αρκετά χρόνια. Οι κάθετες ομάδες καταρρίπτουν τα εμπόδια που διαχωρίζουν τους δασκάλους, τα επίπεδα βαθμού και τα ακαδημαϊκά τμήματα και διασφαλίζουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συνολική διαδικασία προς την οποία συμβάλλουν οι προσπάθειές τους. Μια στοιχειώδης ομάδα μπορεί να αποτελείται από δύο πρωτοβάθμιους και δύο δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση περίπου 120 μαθητών για 6 χρόνια. Μια δευτεροβάθμια ομάδα μπορεί να αποτελείται από καθηγητές Αγγλικών, μαθηματικών, επιστημών, κοινωνικών σπουδών και ξένων γλωσσών, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση 120 μαθητών για 3 χρόνια (για παράδειγμα, από την 7η έως την 9η τάξη).

Οι κάθετες ομάδες χρησιμοποιούν ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών και θεματική διδασκαλία. Κάθε ομάδα είναι πραγματικά υπεύθυνη γιατί έχει τους ίδιους μαθητές για αρκετά χρόνια. Κανείς δεν μπορεί να κατηγορήσει τις ελλείψεις ενός μαθητή στην ανάγνωση ή στα μαθηματικά για τον δάσκαλο του περασμένου έτους ή απλά να επισημάνει χρόνο με τους προβληματικούς μαθητές έως ότου μεταβιβαστούν στον επόμενο δάσκαλο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και να ζήσουν με τις συνέπειες των αποφάσεών τους. Αλλά, επειδή είναι μέρος μιας ομάδας, δεν χρειάζεται ποτέ να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις μόνοι τους. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών σε κάθετες ομάδες διδασκαλίας δημιουργεί ένα περιβάλλον που εστιάζει στην ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο. Η έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης βασίζεται χαλαρά στα δεκατέσσερα σημεία του W. Edwards Deming (Walton 1986). Ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης στο συνεταιριστικό σχολείο μπορεί να καθοριστεί από τις συστάσεις της

Deming για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Μια σταθερότητα σκοπού πρέπει να δημιουργηθεί μέσα στο σχολείο μέσω της αποσαφήνισης και της επισήμανσης της συνολικής θετικής αλληλεξάρτησης του στόχου. Η σχολή και το προσωπικό πρέπει να πιστεύουν ότι βυθίζονται ή κολυμπούν μαζί. Πρέπει να αντιληφθούν ότι είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τη βελτίωση της εμπειρίας τους, αλλά και για τη βελτίωση της εμπειρογνωμοσύνης κάθε άλλου ατόμου στο σχολείο. Η σχολή και το προσωπικό πρέπει να συμφωνήσουν σε ένα σύνολο γενικών στόχων που υπογραμμίζουν την αλληλεξάρτηση και την ανάγκη για κοινή προσπάθεια. Αυτοί οι στόχοι πρέπει να αντικατοπτρίζουν έναν νέο ορισμό του σχολείου που εστιάζει την προσοχή όχι στα τυποποιημένα αποτελέσματα των δοκιμών, αλλά στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Το σχολείο πρέπει να υιοθετήσει τη φιλοσοφία ότι οι ομάδες καθηγητών πρέπει να εκπαιδεύσουν με επιτυχία και να κοινωνικοποιήσουν κάθε μαθητή που τοποθετείται στη φροντίδα τους. Δεν γίνονται αποδεκτές αποτυχίες εκπαίδευσης ή αποφοίτησης. Αντί να είναι ανεκτικοί σε λάθη και αποτυχίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής είναι μορφωμένος και κοινωνικοποιημένος. Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τους ίδιους μαθητές για αρκετά χρόνια, μπορούν να παρέχουν την υποστήριξη και την επίλυση προβλημάτων που οδηγούν σε κάθε μαθητή να μάθει, να αποφοιτήσει και να συνεχίσει στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Walton 1986). Αντί να βασίζονται σε μαζικές τυποποιημένες δοκιμές για την επίτευξη ποιότητας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρωθούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιθεώρηση δεν είναι απαραίτητη εάν κάθε μέλος της σχολής έχει δεσμευτεί για ποιοτικές οδηγίες. Ο φόβος πρέπει να απομακρυνθεί από το σχολείο, ώστε η σχολή να αναλάβει κινδύνους για να αυξήσει την ικανότητά τους. Οτιδήποτε προκαλεί ταπείνωση, αυτοάμυνα ή φόβο σε ένα σχολείο είναι καταστροφικό. Η κύρια πηγή φόβου στα σχολεία είναι ο

ανταγωνισμός και το εξωγενές κίνητρο που προωθεί. Η κατάταξη των δασκάλων από το υψηλότερο στο χαμηλότερο και η απόδοση αμοιβής σε κανονιστική βάση όλα δημιουργούν άγχος, φόβο αξιολόγησης και φόβο. Η απομάκρυνση του φόβου απαιτεί περισσότερα από το να λέμε, «Μην ανταγωνίζεσαι». Η κοινωνική υποστήριξη και οι θετικές σχέσεις στις συνεργατικές ομάδες μειώνουν το φόβο και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ασφάλεια την ανάγκη αλλαγής, ανάπτυξης και συνεργασίας. Η Σχολή πρέπει να αναπτύξει ισχυρές προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Η Σχολή πρέπει να παραμείνει «κοντά στον πελάτη» για τουλάχιστον δύο λόγους - για να αποκτήσει τις πληροφορίες που απαιτούνται για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και για να παρακινήσει τους μαθητές να κάνουν το καλύτερο δυνατό. Τα σχολεία έχουν έναν αριθμό πελατών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, της κοινότητας, της κοινωνίας μας, των εργοδοτών και των μετα-δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι πιο άμεσοι πελάτες των σχολείων, ωστόσο, είναι μαθητές. Για να επηρεάσουν τους μαθητές να δεσμεύσουν ενέργεια στη μάθηση, τα μέλη της σχολής πρέπει να οικοδομήσουν σχέσεις φροντίδας με μαθητές που αποδεικνύουν τη δέσμευσή τους για την ευημερία και την επιτυχία των μαθητών. Οι μακροπρόθεσμες, δεσμευμένες προσπάθειες για επιτυχία προέρχονται από την καρδιά, όχι από το κεφάλι, και οι σχέσεις είναι ο γρηγορότερος τρόπος για την καρδιά (Johnson and Johnson 1989b). Η Σχολή πρέπει να προσπαθεί επίμονα να μειώσει τα απόβλητα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο σχολείο. Η μείωση των αποβλήτων είναι μια ουσιαστική πτυχή της αύξησης της ποιότητας μέσα σε έναν οργανισμό. Η ενσωμάτωση του προγράμματος σπουδών και της θεματικής διδασκαλίας, για παράδειγμα, συμβάλλει στη μείωση του πλεονασμού μεταξύ των θεματικών τομέων.

Για να είναι επιτυχές ένα σχολείο, όλοι σε αυτό πρέπει να είναι αφιερωμένοι στη συνεχή βελτίωση. Στην Ιαπωνία, αυτή η αμοιβαία αφοσίωση ονομάζεται *kaizen*, ένα

κοινωνικό σύμφωνο αμοιβαίας βοήθειας στη διαδικασία βελτίωσης και βελτίωσης, μέρα με τη μέρα. Τα σχολεία πρέπει να δεσμεύσουν τους απαραίτητους πόρους για να συμβεί το kaizen. Αυτοί οι πόροι περιλαμβάνουν την εξάλειψη όλου του ανταγωνισμού μεταξύ δασκάλων και μαθητών, τη δομή της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, την εστίαση της προσοχής των καθηγητών στην καθημερινή βελτίωση της συνεργατικής μάθησης και άλλων πτυχών της διδασκαλίας και την παροχή του χρόνου για συναντήσεις ομάδων διδασκαλίας συλλογικών. Οι επαγγελματικές συζητήσεις, ο προγραμματισμός και η συν-διδασκαλία που συμβαίνουν σε συλλογικές ομάδες διδασκαλίας στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση μέσω προοδευτικής βελτίωσης της εμπειρογνωμοσύνης στη συνεργατική μάθηση. Βελτιώνει σταδιακά την ικανότητά τους στη χρήση της συνεργατικής μάθησης (1) εννοιολογική κατανόηση του τι είναι η συνεργατική μάθηση και πώς μπορεί να εφαρμοστεί, (2) δοκιμή τους στην τάξη τους, (3) αξιολόγηση του πόσο καλά λειτουργούσαν τα μαθήματα συνεργατικής μάθησης και (4) προβληματισμός σχετικά με το τι έκαναν, τροποποίηση των σχεδίων και προσπάθεια ξανά με βελτιωμένο τρόπο (Johnson and Johnson 1989). Ας δούμε πιο προσεκτικά κάθε ένα από αυτά τα βήματα.

1. Κατανόηση του τι είναι η συνεργατική μάθηση και πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τα πέντε βασικά συστατικά της αποτελεσματικής συνεργασίας και τον ρόλο τους στη χρήση της επίσημης και άτυπης συνεργατικής μάθησης και των συνεργατικών ομάδων βάσης. Οι προσεγγίσεις στη χρήση της συνεργατικής μάθησης μπορούν να ταξινομηθούν σε συνέχεια από εννοιολογικές / προσαρμοστικές προσεγγίσεις (χρησιμοποιώντας γενικά εννοιολογικά μοντέλα για να σχεδιάσουν και να προσαρμόσουν τη συνεργατική μάθηση ειδικά για τις συνθήκες ενός δασκάλου, μαθητές και ανάγκες) σε κατευθύνσεις / προδιαγραφικές προσεγγίσεις (προσχεδιασμένα μαθήματα, προγράμματα σπουδών, στρατηγικές, και

δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται με κλειδωμένο, καθορισμένο τρόπο). Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς να είναι μηχανικοί στη χρήση της συνεργατικής μάθησης, ενώ οι άμεσες προσεγγίσεις εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς να είναι τεχνικοί. Οι μηχανικοί κατανοούν εννοιολογικά τη συνεργατική μάθηση και, ως εκ τούτου, μπορούν να την προσαρμόσουν στις ειδικές συνθήκες διδασκαλίας, τους μαθητές και τα προγράμματα σπουδών τους και να την επισκευάσουν όταν δεν λειτουργεί. Οι τεχνικοί εκπαιδεύονται για να διδάξουν προσχεδιασμένα μαθήματα, προγράμματα σπουδών και στρατηγικές με κλειστό, καθορισμένο τρόπο, χωρίς να κατανοούν πραγματικά τι είναι η συνεργασία ή τι την κάνει να λειτουργεί. Η εννοιολογική (μηχανική) προσέγγιση χρησιμοποιείται σε όλες τις τεχνολογικές τέχνες και χειροτεχνίες. Ένας μηχανικός που σχεδιάζει μια γέφυρα, για παράδειγμα, εφαρμόζει επικυρωμένη θεωρία στα μοναδικά προβλήματα που επιβάλλει η ανάγκη για μια γέφυρα ορισμένου μήκους, για τη μεταφορά συγκεκριμένων φορτίων, από μια τράπεζα ενός μοναδικού γεωλογικού χαρακτήρα σε μια τράπεζα άλλου μοναδικού γεωλογικού χαρακτήρα, σε μια περιοχή με συγκεκριμένους ανέμους, θερμοκρασίες και ευαισθησία σε σεισμούς (Johnson and Johnson 1989). Η εννοιολογική προσέγγιση της συνεταιριστικής μάθησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην ίδια διαδικασία μαθαίνοντας μια σύλληψη βασικών συνιστωσών της συνεργατικής μάθησης και τον ρόλο τους στη χρήση της επίσημης και άτυπης συνεργατικής μάθησης και των συνεταιριστικών ομάδων βάσης και εφαρμόζοντας αυτό το εννοιολογικό μοντέλο στη μοναδική τους κατάσταση διδασκαλίας περιστάσεις, μαθητές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάθε τάξη μπορεί να απαιτεί διαφορετική προσαρμογή προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης. Η κατανόηση των βασικών στοιχείων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται μεταγνωστικά για τη συνεργατική

μάθηση. Δημιουργία οποιουδήποτε αριθμού μαθημάτων, στρατηγικών και δραστηριοτήτων. Σε ένα οποιοδήποτε μάθημα σε οποιοδήποτε θέμα και δομείται συνεργατικά.

Πρακτική της χρήσης συνεργατικής μάθησης έως ότου βρίσκονται σε ρουτίνα / ολοκληρωμένο επίπεδο χρήσης και να εφαρμόσουν συνεργατική μάθηση τουλάχιστον το 60 τοις εκατό του χρόνου στις τάξεις τους. περιγράψτε με ακρίβεια τι κάνουν και γιατί το κάνουν για να γνωστοποιήσουν σε άλλους τη φύση της συνεργατικής μάθησης και να διδάξουν στους συναδέλφους πώς να εφαρμόσουν τη συνεργατική μάθηση στις τάξεις και τις ρυθμίσεις τους. και εφαρμόστε τις αρχές της συνεργασίας σε άλλες ρυθμίσεις, όπως συλλογικές σχέσεις και συναντήσεις καθηγητών(Johnson and Johnson 1989).

2. Δοκιμή της συνεργατικής μάθησης στην τάξη. Τα μέλη της Σχολής πρέπει να είναι πρόθυμα να αναλάβουν κινδύνους πειραματίζοντας με νέες εκπαιδευτικές και διαχειριστικές στρατηγικές και διαδικασίες. Διατρέχουν τη βραχυπρόθεσμη αποτυχία να αποκτήσουν μακροπρόθεσμη επιτυχία στην αύξηση της εμπειρίας τους. Πρέπει να υποτεθεί ότι οι προσπάθειες θα αποτύχουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια της οποίας η νέα στρατηγική είναι υπερβολική σε αυτόματο επίπεδο ρουτίνας-χρήσης.

3. Αξιολόγηση του πόσο καλά λειτουργούν τα μαθήματα συνεργατικής μάθησης και λήψη σχολίων από άλλους. Παρόλο που ένα μάθημα μπορεί να μην έχει πάει καλά, από την άποψη της προοδευτικής βελτίωσης, η αποτυχία δεν συμβαίνει ποτέ. Οι προσπάθειες είναι απλώς προσεγγίσεις του τι θέλει κάποιος και, με τον εξευγενισμό και τον ακριβή συντονισμό των διαδικασιών και περισσότερων πρακτικών, οι προσεγγίσεις γίνονται διαδοχικά πιο κοντά και πιο κοντά στο ιδανικό.

4. Αναλογισμός του τι συνέβη, πραγματοποίηση τροποποιήσεων και δοκιμή ξανά. Η ασυμφωνία μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού οδηγού σχεδιάζει να αλλάξει τη συμπεριφορά κάποιου για να πάρει μια καλύτερη αντιστοιχία στο μέλλον. Η χρήση διαγραμμάτων ποιότητας βελτιώνει αυτήν τη διαδικασία προβληματισμού.

Απαιτείται επιμονή στη χρήση συνεργατικής μάθησης έως ότου ένας δάσκαλος μπορεί να διδάξει ένα συνεταιριστικό μάθημα ρουτίνα και χωρίς συνειδητό σχεδιασμό ή σκέψη. Με κάθε μάθημα που διδάσκεται, η εμπειρία του εκπαιδευτικού στη χρήση συνεργατικής μάθησης βελτιστοποιείται μέσω αυτής της διαδικασίας προοδευτικής βελτίωσης.

Το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είναι μέρος ενός ευρύτερου ζητήματος της οργανωτικής δομής των σχολείων (Johnson and Johnson 1989).

Η οργανωτική δομή οποιουδήποτε σχολείου αντικατοπτρίζει το σχολικό σύστημα στο οποίο ανήκει και βασικές παραδοχές για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς πρέπει να διδάσκονται.

Πολλά σχολεία βρίσκονται στη διαδικασία αλλαγής από οργανωτικές δομές μαζικής παραγωγής σε οργανωτικές δομές που βασίζονται σε ομάδες. Η δομή που βασίζεται στην ομάδα είναι γνωστή ως συνεταιριστικό σχολείο, το οποίο περιλαμβάνει τη χρήση συνεργατικής μάθησης στην τάξη, τις ομάδες συλλογικής υποστήριξης στο σχολείο, μια δομή λήψης αποφάσεων που βασίζεται στο σχολείο και τις συναντήσεις καθηγητών που κυριαρχούνται από διαδικασίες συνεργασίας.

Η καρδιά του συνεργατικού σχολείου είναι η συλλογική ομάδα διδασκαλίας, της οποίας το επίκεντρο είναι η συνεχής βελτίωση της εμπειρογνομosύνης των εκπαιδευτικών στη χρήση συνεργατικής μάθησης (Johnson and Johnson 1989).

Η συνεργατική μάθηση είναι η εκπαιδευτική χρήση μικρών ομάδων, έτσι ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται για να μεγιστοποιήσουν τη δική τους και τη μάθηση του άλλου. Τα μέλη της τάξης χωρίζονται σε ομάδες των 2-5 μελών αφού λάβουν οδηγίες από τον δάσκαλο. Στη συνέχεια εργάζονται μέχρις ότου όλα τα μέλη της ομάδας να καταλάβουν και να ολοκληρώσουν την εργασία με επιτυχία. Οι προσπάθειες συνεργασίας έχουν ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να αγωνίζονται για αμοιβαίο όφελος από τις προσπάθειες κάποιου και να αναγνωρίζουν ότι όλα τα μέλη της ομάδας μοιράζονται μια κοινή μοίρα. Αναγνωρίζουν ότι η απόδοση ενός ατόμου προκαλείται αμοιβαία από τον εαυτό του και από έναν συνάδελφο που αισθάνονται περήφανοι και γιορτάζουν από κοινού όταν ένα μέλος της ομάδας αναγνωρίζεται ως επίτευγμα. Υπάρχει μια θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των επιτευγμάτων στόχων των μαθητών. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους εάν και μόνο εάν οι άλλοι μαθητές στην ομάδα μάθησης επιτύχουν επίσης τους στόχους τους.

Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι οι στόχοι της συνεργατικής μάθησης. Η συνεταιριστική μάθηση δημιουργεί την ατμόσφαιρα για τους μαθητές να αυξήσουν το ακαδημαϊκό τους επίτευγμα καθώς μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επίλυση διαφορών από μόνα τους, η βοήθεια στους νεοεισερχόμενους να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, οι εναλλαγές, η ακρόαση άλλων, η συμβολή ιδεών, η εξήγηση του εαυτού τους, η ενθάρρυνση των άλλων και η κριτική ιδεών όχι ανθρώπων.

Ο λόγος για τη βελτίωση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος είναι ότι οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά (Lord, 2001). Νοιάζονται για το μάθημα και είναι πιο προσωπικά αφοσιωμένοι. Άλλα πλεονεκτήματα περιλαμβάνουν την καλλιέργεια των μαθητών, την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα, την ανάπτυξη των οργανωτικών



δεξιότητων, τη λήψη αποφάσεων, τον πειραματισμό, την εξερεύνηση, την έκφραση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τα κίνητρα.

Αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές στις τάξεις και αργότερα στη ζωή τους, επειδή ανεξάρτητα από το είδος της εργασίας που οι μαθητές αργότερα ασκούν στη ζωή τους, πρέπει να συνεργαστούν με άλλους. Επίσης, οι μαθητές συμπαθούν καλύτερα το μάθημα και το σχολείο (Lord, 2001). Είναι πιο πιθανό να κάνουν φίλους στην τάξη. Τους αρέσουν και εμπιστεύονται άλλους μαθητές περισσότερο από τους μαθητές που εργάζονται ατομικά (Lord, 2001) και έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Slavin, 1991).

Οι μαθητές με κίνητρα είναι λιγότερο πιθανό να χάσουν μαθήματα και να εγκαταλείψουν. Η συνεργατική μάθηση είναι διαφορετική από την ομαδική μάθηση, καθώς είναι δομημένη ώστε να περιλαμβάνει τα πέντε βασικά στοιχεία που καθιστούν την ομαδική μάθηση πραγματικά συνεργατική.

Πρόκειται για θετική αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, ατομική λογοδοσία, διαπροσωπικές και μικρές δεξιότητες ομάδων και ομαδική επεξεργασία. Για να το χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, θα πρέπει να το ξεκινήσει νωρίς, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική συνεργατική μάθηση. Μπορεί απλά να περιλαμβάνει μια άσκηση πέντε λεπτών στην τάξη ή ένα πολύπλοκο έργο που διασχίζει τις περιόδους της τάξης. Γενικά, υπάρχουν βασικά βήματα για την επιτυχή εφαρμογή. Πρόκειται για προ-εκπαιδευτικό σχεδιασμό, εισαγωγή της δραστηριότητας στους μαθητές, παρακολούθηση και παρέμβαση, αξιολόγηση και επεξεργασία. Ο δάσκαλος πρέπει πρώτα να εξηγήσει ποια είναι η στρατηγική και να συζητήσει διάφορες έρευνες που έγιναν σε αυτήν και να συσχετίσει τα ευρήματα με τη ζωή των μαθητών.

Ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινήσει όσο το δυνατόν νωρίτερα για να δώσει στους μαθητές χρόνο να αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες που απαιτούνται για αποτελεσματική ομάδα στην τάξη. Το μέγεθος της ομάδας πρέπει να είναι μικρό. Θα πρέπει να περιλαμβάνει συνδυασμό φύλων, πολιτιστικών ομάδων, μαθητών υψηλού, μεσαίου και χαμηλού επιπέδου και μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και επίπεδα κινήτρων.

Οι ομάδες μπορούν να επιλέξουν τα δικά τους σημεία εργασίας αρκεί να κάθονται πρόσωπο με πρόσωπο. Θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ομάδα να δημιουργήσει ένα ομαδικό πνεύμα αναπτύσσοντας μια ομαδική ταυτότητα, να αναθέσουν ρόλους και να κάνουν σαφείς τις προσδοκίες της ομαδικής συμπεριφοράς από την αρχή και να περπατήσουν γύρω από το δωμάτιο για να παρατηρήσουν πώς λειτουργούν τα μέλη της ομάδας.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες αποδίδουν καλύτερα, ειδικά όσον αφορά τις δεξιότητες λογικής και κριτικής σκέψης από αυτά που δεν εργάζονται έτσι (Johnson & Johnson, 1989).

Σε εκτεταμένη μετα-ανάλυση σε εκατοντάδες μελέτες, οι συνεργατικές ρυθμίσεις βρέθηκαν ανώτερες από την ανταγωνιστική ή την ατομικιστική δομή σε μια ποικιλία μέτρων έκβασης. Γενικά έδειξαν υψηλότερα επιτεύγματα, υψηλότερο επίπεδο συλλογισμού, συχνότερη δημιουργία νέων ιδεών και λύσεων και μεγαλύτερη μεταφορά όσων μαθαίνουν από τη μία κατάσταση στην άλλη.

Σε μια ανασκόπηση του Slavin (1991), από 67 μαθητές, διαπιστώθηκε ότι το 61% των μαθημάτων συνεργατικής μάθησης πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από την παραδοσιακή τάξη. Ο ερευνητής σημείωσε ότι η διαφορά μεταξύ των λιγότερο αποτελεσματικών συνεταιριστικών τάξεων ήταν ότι οι αποτελεσματικοί τόνισαν τους στόχους της ομάδας και την ατομική λογοδοσία. Μεγαλύτερη επίδραση είναι στους

μαθητές που μαθαίνουν όταν οι ομάδες αναγνωρίζονται ή ανταμείβονται με βάση την ατομική μάθηση των μελών της ομάδας τους.

Ο Wenzel (2000) σημείωσε ότι οι μαθητές σε μικτές ομάδες (διαφορετικές φυλές, φύλα και στυλ μάθησης) τείνουν να έχουν μια βαθύτερη κατανόηση του υλικού και να θυμούνται περισσότερο από αυτά των ομοιογενών ομάδων.

Οι Williamson και Rowe (2002) παρατήρησαν ότι οι μαθητές σε τμήματα συνεργατικής μάθησης ήταν πιο πρόθυμοι να υποβάλουν ερωτήσεις στον εκπαιδευτή (στην τάξη ή μέσω των επισκέψεων στο γραφείο) από ό, τι σε τμήματα που διδάσκονταν παραδοσιακά.

Η συνεργατική μάθηση είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στους εφήβους της σχολικής εκπαίδευσης. Για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ο Slavin (1991) διαπίστωσε ότι η συνεργατική μάθηση ήταν αποτελεσματική για μαθητές με αναπηρίες. Τα σχολεία είναι υπεύθυνα όχι μόνο για τη βελτίωση των επιτευγμάτων αλλά και για τον περιορισμό της αποδιοργανωτικής βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Μια μελέτη διαπίστωσε ότι η τιμωρία και η έλλειψη επαίνου από τους δασκάλους στην τάξη είναι οι κύριοι παράγοντες που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά. Για να πετύχουν στο σχολείο, οι μαθητές με αντικοινωνική συμπεριφορά πρέπει να μάθουν στρατηγικές για τη βελτίωση της κοινωνικής απόδοσης και τον έλεγχο των συναισθημάτων (Hawkins, 1995).

Η συνεργατική μάθηση βρέθηκε αποτελεσματική για τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης, ακαδημαϊκών, κοινωνικών και δεξιοτήτων ζωής σε αντικοινωνικούς εφήβους. Έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει ουσιαστικά τη συμπεριφορά και μειώνει τα ποσοστά υποτροπής (Brier, 1994).

Εκτός από την ομότιμη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση είναι αποτελεσματική για τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στους εφήβους. Απαιτούνται κατάλληλα πρότυπα ομότιμων για την ενίσχυση της γενίκευσης των φιλο-κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο Quinn (2002) σε μια μελέτη εξέτασε την αποτελεσματικότητα της χρήσης συνεργατικής μάθησης για να αυξήσει τις κατάλληλες συμπεριφορές των νέων αγοριών που αναγνωρίζονται ότι κινδυνεύουν για την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών. Οι μαθητές έλαβαν μια συνεταιριστική μαθησιακή παρέμβαση έξι εβδομάδων χρησιμοποιώντας μοντέλα ομότιμων για να διδάξουν διαπροσωπικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω της συνδυασμένης χρήσης γνωστικών και συμπεριφορικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση της ακαδημαϊκής απόδοσης.

Ο White (2010) στη μελέτη του διαπίστωσε ότι η συνεργατική μάθηση ήταν μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας για τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στους μαθητές της σχολικής ηλικίας. Η υλοποίηση της συνεργατικής μάθησης μπορεί να περιλαμβάνει διαφοροποίηση των ομάδων ή ζευγαριών με έμφαση σε διαφορετικούς τομείς περιεχομένου ή δεξιότητες συμπεριφοράς.

Η μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών απαιτεί μια συλλογική προσπάθεια για να ληφθούν υπόψη και να ελαχιστοποιηθούν οι παράγοντες κινδύνου που βασίζονται σε άτομα, κοινότητες και σχολεία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων αποκαλύπτει συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μεσολαβεί η μάθηση. Διαφορετικά είδη αλληλεπίδρασης διευκολύνουν διαφορετικά είδη μάθησης. Η έρευνα έχει τεκμηριώσει τη σχέση μεταξύ των επιπέδων λόγου σε ένα συνεργαζόμενο ζεύγος και του επιπέδου εκπαίδευσης των ατόμων. Σε μια τέτοια μελέτη, ο Harris (2002) ανακάλυψε ότι η παροχή λεπτομερών εξηγήσεων σε άλλους μαθητές της ομάδας αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα επίτευξης για τους ενδιαφερόμενους μαθητές. Η συνεργασία

είναι μια συμφωνία συνεργασίας όπου δύο ή περισσότερα άτομα που μπορεί ή όχι να έχουν προηγούμενη σχέση συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η συνεργατική μάθηση είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος στην οποία η ομάδα των μαθητών δουλεύει μαζί σε μια εργασία. Μπορούν να παράγουν μεμονωμένα μέρη μιας μεγαλύτερης εργασίας ξεχωριστά και να συγκεντρώνουν την τελική εργασία μαζί ως ομάδα. Μπορεί να είναι για ένα εξάμηνο έργο με πολλά αποτελέσματα ή μία ερώτηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Diaz, Brown, & Salmons, 2010). Είναι η ομαδοποίηση και η αντιστοίχιση των μαθητών με σκοπό την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου. Αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική μέθοδο στην οποία οι μαθητές σε διάφορα επίπεδα απόδοσης συνεργάζονται σε μικρές ομάδες προς έναν κοινό στόχο. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση του άλλου καθώς και για τη δική τους. Η επιτυχία ενός μαθητή βοηθά τους άλλους μαθητές να είναι επιτυχημένοι.

Τα ακόλουθα είναι κατάλληλα για συνεργατική μάθηση: μελέτη περίπτωσης, συζητήσεις, συζητήσεις με επίβλεψη μαθητών, συνεργατική γραφή, συνεργατική παρουσίαση, παιχνίδια και επιδείξεις (Srinivas, 2011).

Η συνεργατική μάθηση υποστηρίζεται ακόμη και για εφήβους με αντικοινωνική συμπεριφορά. Περιλαμβάνει ενεργή ανταλλαγή ιδεών σε μικρές ομάδες, γεγονός που αυξάνει το ενδιαφέρον μεταξύ των συμμετεχόντων. Προωθεί επίσης συνεργατικές ομάδες. Οι συνεργατικές ομάδες επιτυγχάνουν σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης και διατηρούν τις πληροφορίες περισσότερο. Δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε συζητήσεις, να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και έτσι να γίνουν κριτικοί στοχαστές. Επιπλέον, οι μαθητές φαίνονται πιο ικανοποιημένοι, ενισχύοντας έτσι τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που οι μαθητές με αντικοινωνική συμπεριφορά στερούνται.

### **3.6 Συλλογικές ομάδες διδασκαλίας.**

Ακριβώς όπως η συνεργατική μάθηση βρίσκεται στην καρδιά της τάξης, η συλλογική ομάδα διδασκαλίας βρίσκεται στην καρδιά του σχολείου. Οι συλλογικές ομάδες διδασκαλίας είναι μικρές, συνεργατικές ομάδες (από δύο έως πέντε μέλη ΔΕΠ) των οποίων σκοπός είναι να αυξήσουν την εκπαιδευτική εμπειρογνωμοσύνη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών (Johnson and Johnson 1989). Η εστίαση είναι στη βελτίωση της διδασκαλίας εν γένει και στην αύξηση της εμπειρίας των μελών στη χρήση συνεργατικής μάθησης ειδικότερα. Οι συλλογικές ομάδες είναι πρώτα και κύρια ασφαλή μέρη όπου τα μέλη θέλουν να είναι. όπου υπάρχει υποστήριξη, φροντίδα, ανησυχία, γέλιο, συντροφικότητα και εορτασμός. και όπου ο πρωταρχικός στόχος της συνεχούς βελτίωσης της ικανότητας του άλλου στη χρήση συνεργατικής μάθησης δεν αποκρύπτεται ποτέ.

Όπως έχει ειπωθεί , στα σχολεία μαζικής παραγωγής, οι εκπαιδευτικοί είναι απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο και μπορεί να αισθάνονται αποξενωμένοι, υπερφορτωμένοι, σκληροί και συγκλονισμένοι. Αυτή η απομόνωση και αποξένωση μειώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν συλλογικές ομάδες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί γενικά διδάσκουν καλύτερα όταν εργάζονται σε συλλογικές ομάδες διδασκαλίας για να υποστηρίξουν από κοινού τις προσπάθειες του άλλου για να αυξήσουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Οι ομάδες συλλογικής διδασκαλίας δίνουν στους εκπαιδευτικούς την κυριότητα της επαγγελματικής ατζέντας, διαλύουν τα εμπόδια στη συλλογική αλληλεπίδραση και μειώνουν τον κατακερματισμό του προγράμματος. Οι ομάδες συλλογικής διδασκαλίας αναλαμβάνουν τρεις βασικές δραστηριότητες (Johnson και Johnson 1989).

- Συχνές επαγγελματικές συζητήσεις για συνεργατική μάθηση. Η συλλογική αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση συνεργατικών

πολιτισμών στα σχολεία (Little 1990) και κρίσιμη για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Nias 1984). Η εξειδίκευση στη χρήση της συνεργατικής μάθησης ξεκινά με την εννοιολογική κατανόηση της φύσης της συνεργατικής μάθησης, τον τρόπο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης, και ποια αποτελέσματα μπορούν να αναμένονται από τη χρήση της συνεργατικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να σκεφτούν κριτικά τη στρατηγική και να την προσαρμόσουν στους συγκεκριμένους μαθητές και τους τομείς σπουδών τους. Σε ομαδικές συζητήσεις, οι εκπαιδευτικοί ενοποιούν και ενισχύουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη συνεργατική μάθηση και παρέχουν ο ένας στον άλλο σχετικά σχόλια σχετικά με το βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί η γνώση και η κατανόηση. Μέσα σε συλλογικές ομάδες, τα μέλη της σχολής ανταλλάσσουν κατανόηση για το τι είναι η συνεργατική μάθηση και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στις τάξεις τους. Αναπτύσσουν ένα κοινό λεξιλόγιο, μοιράζονται πληροφορίες, γιορτάζουν τις επιτυχίες και επιλύουν προβλήματα εφαρμογής.

- Συν-σχεδιασμός, συν-σχεδιασμός και συν-προετοιμασία μαθήματος συνεργατικής μάθησης και εκπαιδευτικών μονάδων. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν τη συνεργατική μάθηση, πρέπει να την εφαρμόσουν. Τα μέλη των συλλογικών ομάδων πρέπει συχνά να σχεδιάζουν, να προετοιμάζουν και να αξιολογούν τα μαθήματα μαζί. Με αυτόν τον τρόπο διανέμεται το έργο της ανάπτυξης υλικών και μηχανημάτων για την εφαρμογή συνεργατικής μάθησης. Το ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών και η θεματική διδασκαλία εξαρτώνται σαφώς από το συν-σχεδιασμό και τον από κοινού σχεδιασμό.
- Συν-διδασκαλία συνεργατικών μαθημάτων και από κοινού επεξεργασία παρατηρήσεων. Εάν η σχολή προχωρήσει στα αρχικά αδέξια και μηχανικά

στάδια για να κυριαρχήσει στη χρήση της συνεργατικής μάθησης, πρέπει να λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση σχετικά με την ακρίβεια της υλοποίησής τους και να ενθαρρύνεται να επιμείνει στις προσπάθειές της για εφαρμογή αρκετά για να ενσωματώσει τη συνεταιριστική μάθηση στην τρέχουσα εκπαιδευτική τους πρακτική. Όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν οι συνάδελφοί τους στη διδασκαλία του άλλου, τόσο πιο πολύτιμη είναι η βοήθεια και η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν. Συχνά συν-διδάσκοντας μαθήματα συνεργασίας και έπειτα παρέχοντας στο ένα τους χρήσιμα σχόλια παρέχει στα μέλη των συλλογικών ομάδων κοινές εμπειρίες για συζήτηση και προβληματισμό, προωθώντας έτσι τη συνεχή βελτίωση (Johnson and Johnson 1989).

Οι συλλογικές ομάδες συναντιούνται ιδανικά καθημερινά. Τουλάχιστον, οι ομάδες πρέπει να συνεδριάζουν κάθε εβδομάδα. Κατά τη διάρκεια μιας τυπικής συνάντησης, τα μέλη της ομάδας αναθεωρούν τον τρόπο με τον οποίο έχουν χρησιμοποιήσει τη συνεργατική μάθηση από την προηγούμενη συνάντηση, μοιράζονται μια επιτυχία με αυτόν τον τρόπο, συμπληρώνουν ένα διάγραμμα ποιότητας σχετικά με την εφαρμογή της συνεταιριστικής μάθησης, θέτουν τρεις έως πέντε στόχους που πρέπει να επιτευχθούν πριν από την επόμενη συνάντηση, αποφασίστε πώς θα βοηθήσουν ο ένας τον άλλον να επιτύχουν τους στόχους τους, να μάθουν κάτι νέο για τη συνεργατική μάθηση και να γιορτάσουν (Johnson and Johnson 1989). Ακολουθώντας αυτήν την ατζέντα διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί (1) βιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργούν για τους μαθητές (δηλαδή, συναντώνται με υποστηρικτές συμμαθητές που τους ενθαρρύνουν να μάθουν και να αναπτυχθούν), (2) έχουν μια διαδικασία για τη συνεχή βελτίωση της χρήσης της συνεργατικής μάθησης, (3) λαμβάνουν συνεχή εκπαίδευση στο πώς να χρησιμοποιούν συνεργατική μάθηση, (4) ενθαρρύνουν την



υπερηφάνεια της εργασίας και αναγνωρίζουν και γιορτάζουν την αυτό-βελτίωση (δηλαδή, κάθε φορά που ένα μέλος της σχολής κάνει μια προσπάθεια να βελτιωθεί, η προσπάθεια μπορεί να αναγνωριστεί και να γιορταστεί από τους συμπαίκτες της ), και (5) αποθαρρύνουν την κακή δουλειά και τον αρνητισμό.

### ***3.6.1 Ομάδες εργασίας και οι ομάδες λήψης αποφάσεων.***

Η λήψη αποφάσεων με βάση το σχολείο πραγματοποιείται μέσω της χρήσης δύο τύπων συνεργατικών ομάδων: ειδικών ομάδων και ομάδων λήψης αποφάσεων ad hoc (Johnson and Johnson 1989). Οι επιχειρησιακές δυνάμεις σχεδιάζουν και εφαρμόζουν λύσεις σε σχολικά ζητήματα και προβλήματα, όπως υιοθεσίες προγραμμάτων σπουδών και συμπεριφορά στο μεσημεριανό γεύμα. Οι ειδικές ομάδες διαγιγνώσκουν ένα πρόβλημα, συλλέγουν δεδομένα σχετικά με τις αιτίες και την έκταση του προβλήματος, εξετάζουν μια ποικιλία εναλλακτικών λύσεων, συνάπτουν συμπεράσματα και παρουσιάζουν μια σύσταση στην σχολή στο σύνολό της. Οι ad hoc ομάδες λήψης αποφάσεων αποτελούν μέρος μιας διαδικασίας μικρής ομάδας / μεγάλης ομάδας κατά την οποία τα μέλη του προσωπικού στο σύνολό τους ακούνε μια σύσταση, ανατίθενται σε μικρές ομάδες, συναντώνται για να εξετάσουν τη σύσταση, να αναφέρουν σε ολόκληρη τη σχολή την απόφασή τους, και μετά να συμμετάσχουν σε μια απόφαση ολόκληρης της σχολής για το ποια θα πρέπει να είναι η πορεία δράσης. Η χρήση αυτών των δύο τύπων συνεταιριστικών ομάδων σχολής τείνει να αυξήσει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, το ηθικό και την επαγγελματική αυτοεκτίμηση. Η σαφέστερη μοντελοποίηση των διαδικασιών συνεργασίας στο σχολείο μπορεί να είναι σε συναντήσεις καθηγητών και σε άλλες συναντήσεις δομημένες από τη διοίκηση του σχολείου. Όταν οι διαχειριστές χρησιμοποιούν μια ανταγωνιστική / ατομικιστική μορφή διάλεξης, συζήτηση ολόκληρης της ομάδας και μεμονωμένα φύλλα εργασίας σε συναντήσεις καθηγητών, κάνουν μια ισχυρή δήλωση σχετικά με τον τρόπο που θέλουν

να διδάξουν η σχολή τους. Τυπικές και άτυπες συνεταιριστικές ομάδες, συνεταιριστικές ομάδες βάσης, και επαναλαμβανόμενες δομές μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια συναντήσεων καθηγητών όπως ακριβώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη, κάνοντας έτσι τις συναντήσεις καθηγητών ανάπτυξη και κατάρτιση προσωπικού καθώς και επιχειρηματικές συναντήσεις

Το τρίτο επίπεδο μιας συνεργατικής σχολικής δομής είναι οι διοικητικές ομάδες συνεταιρισμών εντός της περιοχής (Johnson and Johnson 1989). Οι διαχειριστές θα πρέπει να οργανώνονται σε συλλογικές ομάδες, ομάδες εργασίας και ad hoc triads (προσωρινές ομάδες τριών) ως μέρος της κοινής διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Η χρήση διαδικασιών συνεργασίας κατά τη διάρκεια διοικητικών συναντήσεων είναι ο καλύτερος τρόπος για την μοντελοποίηση της σχολικής περιοχής. Εάν οι διαχειριστές ανταγωνίζονται για να δουν ποιος είναι ο καλύτερος διαχειριστής στην περιοχή, δεν είναι πιθανό να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού στα σχολεία. Όσο περισσότερο το προσωπικό της περιοχής και του σχολείου εργάζεται σε συνεργατικές ομάδες, τόσο ευκολότερο είναι για τους εκπαιδευτικούς να οραματίζονται και να χρησιμοποιούν συνεργατική μάθηση, και το αντίστροφο.

### ***3.6.2 Το μοντέλο των Ηνωμένων Εθνών (MHE-MUN)***

Το MUN (Model United Nations) αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική προσομοιώνοντας τη διεθνή διπλωματία. Σκοπός με αυτή την πρακτική είναι να ευαισθητοποιούν τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παγκόσμιας ειρήνης. Πραγματοποιείται προσομοίωση των οργάνων των Ηνωμένων Εθνών όπως είναι η Γενική Συνέλευση και επιτροπών όπως το Συμβούλιο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Αυτός ο θεσμός έγινε γνωστός μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και καθιερώθηκε στο 1970. Στη συνέχεια , οι ριζικές αλλαγές στη δομή των κοινωνιών, και η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αξιών τέτοιου είδους διοργάνωσης , η διαδικασία της προσομοίωσης των Ηνωμένων Εθνών γνώρισε θεαματική επέκταση και έγινε ιδιαίτερα αποδεκτή από τους μαθητές οι οποίοι δείχνου μεγάλο ενδιαφέρον σε διδακτικές τακτικές που να ξεφεύγουν από το αυστηρό και ανιαρό μοτίβο.

Στον ελληνικό χώρο, η πρώτη συνεδρίαση MUN έγινε το 1998 μετά από πρωτοβουλία που ανέλαβε το κέντρο πληροφοριών του ΟΗΕ. Στην ίδια στιγμή πραγματοποιείται η ίδρυση του MUN Ελλάδας, που αποτελεί έναν ανεξάρτητο , μη κυβερνητικό οργανισμό που δεν έχει χαρακτήρα πολιτικό ή οικονομικό και το οποίο στηρίζεται στον εθελοντισμό από εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στόχος είναι να προωθηθεί η πολιτειότητα με την εφαρμογή βιωματικών μεθόδων και πρακτικών και να εξαλειφθεί το χάσμα ανάμεσα στην δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση.

### **3.7 . Τελικές σκέψεις**

Η διαδικασία κατασκευής της διεπιστημονικής προσέγγισης είναι δύσκολη, διότι μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικά περιεχόμενα, κλάδους και ανθρώπους (μαθητές και εκπαιδευτικούς) και πρακτικές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που περιλαμβάνονται στις διατριβές και τις διατριβές που τέθηκαν εδώ. Σε αυτό το πλαίσιο, αυτό το άρθρο είναι δικαιολογημένο, διότι επιδιώκει να αναδείξει αυτό που έχει παραχθεί σε μια πλαίσιο και διεπιστημονική προσέγγιση των εννοιών, σπάζοντας με το πειθαρχικό στίγμα που «στοιχειώνει» και «ακρωτηριάζει» την ευρεία κατανόηση των πτυχών της φύσης, μόλις αυτό δεν είναι κατακερματισμένο. Έτσι, οι διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις αναμένεται να έχουν κοινωνικό αντίκτυπο φέρνοντας στη σχολική κοινότητα πτυχές της επιστήμης που υπάρχουν στην πιο άμεση

καθημερινή ζωή. Έτσι, η εκπαίδευση που επιδιώκεται με διεπιστημονικότητα χαρακτηρίζεται ως συμμετοχική και μετασχηματιστική, της οποίας σκοπός είναι να αναπτύξει στο άτομο και στην ομάδα την ικανότητα να αναλύει κριτικά την πραγματικότητα, να αποφασίζει κοινές δράσεις για την επίλυση προβλημάτων και να τροποποιεί καταστάσεις, να οργανώνει και να λαμβάνει δράση και αξιολόγησή της κριτικά. Η εκπαιδευτική δράση δεν περιλαμβάνει μόνο τον μετασχηματισμό της γνώσης, αλλά και τον μετασχηματισμό των θεμάτων της διαδικασίας, τόσο ακαδημαϊκούς όσο και μη ακαδημαϊκούς. Η διεπιστημονικότητα, ως τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ γνώσεων, είναι ένα στοιχείο ικανό να λειτουργήσει τη θεωρία και την πρακτική. Διαμορφώνουν τις ανταλλαγές μεταξύ τομέων γνώσης, αλληλεπίδρασης μοντέλων και συμπληρωματικών εννοιών, καθώς και την ολοκλήρωση μεθοδολογιών, οργάνων και τεχνικών για μια θεωρητική και λειτουργική συνέπεια που διαμορφώνει τη συλλογική εργασία. Στρατηγικές και προγράμματα παρέμβασης - μια σύντομη ιστορία Η συστηματική ιστορία των παρεμβάσεων κατά του εκφοβισμού ξεκίνησε στη Νορβηγία. Μετά από έρευνα του Olweus (1978) και άλλων, και πυροδοτήθηκε από τις αυτοκτονίες τριών αγοριών στα τέλη του 1982, που προκλήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από σχολικό εκφοβισμό, μια εθνική εκστρατεία κατά του εκφοβισμού ξεκίνησε στη Νορβηγία το φθινόπωρο του 1983. Αυτό περιελάμβανε έναν μαθητή- βασισμένη έρευνα για την αξιολόγηση της φύσης και της έκτασης των προβλημάτων σε κάθε σχολείο · ένα φυλλάδιο για το σχολικό προσωπικό · ένα βίντεο που δείχνει επεισόδια εκφοβισμού ως βάση για συζήτηση στην τάξη · και ένα φάκελο με πληροφορίες και συμβουλές για τους γονείς. Στο πλαίσιο της εθνικής εκστρατείας, ο Olweus πραγματοποίησε ένα μεγάλο έργο παρέμβασης στο Μπέργκεν και ανέπτυξε μια πρώτη έκδοση του προγράμματος πρόληψης του εκφοβισμού Olweus (OBPP). Αυτό εξελίχθηκε σε συστατικά σε σχολικό επίπεδο (συντονιστική επιτροπή πρόληψης

εκφοβισμού, που εισήγαγε το σχολείο) κανόνες κατά του εκφοβισμού, διεξαγωγή έρευνας ερωτηματολογίου), συνιστώσες σε επίπεδο τάξης (συναντήσεις τάξεων και συναντήσεις με γονείς), στοιχεία ατομικού επιπέδου (σοβαρές συνομιλίες και σχέδια παρέμβασης για εμπλεκόμενους μαθητές) και συνιστώσες σε επίπεδο κοινότητας (υποστηρικτικές συνεργασίες με μέλη της κοινότητας). Όπως περιγράφεται πλήρως στα Olweus και Limber (2010), η συνολική φιλοσοφία είναι οι ενήλικες να ενεργούν ως υπεύθυνοι και αυθεντικοί ρόλοι. να είναι ζεστοί και υποστηρικτικοί για τους μαθητές, αλλά θέτουν ισχυρά όρια στην απαράδεκτη συμπεριφορά όπως ο εκφοβισμός. και να χρησιμοποιείτε με συνέπεια μη φυσικές, μη φιλοξενούμενες αρνητικές συνέπειες όταν παραβιάζονται οι κανόνες. Στο Πρώτο Έργο του Μπέργκεν (1983-85), ο Olweus πραγματοποίησε αξιολόγηση του προγράμματος σε 42 δημοτικά και γυμνάσια, με περίπου 2.500 μαθητές. Ανέφερε ότι τα ποσοστά θυμάτων μειώθηκαν κατά περίπου 50% τόσο για αγόρια όσο και για κορίτσια. και ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, και η εφαρμογή του, συσχετίστηκε ουσιαστικά με αυτές τις μειώσεις στα επίπεδα αυτών που εκφοβίζονται. Αυτό το έργο ήταν εμπνευσμένο για μια επόμενη γενιά ερευνητών και τα επόμενα χρόνια πραγματοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν περαιτέρω παρεμβάσεις στην Αγγλία, τον Καναδά και το Βέλγιο (Φλάνδρα). Αυτά βασίστηκαν εν μέρει στο μοντέλο OBPP, αλλά χρησιμοποίησαν και άλλα στοιχεία. Έκτοτε, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες παρέμβασης σε πολλές χώρες. Η επιτυχία του OBPP έχει επαναληφθεί στη Νορβηγία αρκετές φορές. αλλά το ποσοστό επιτυχίας του σε άλλες χώρες είναι περιορισμένο (Olweus & Limber, 2010; Smith, 2014). Ένα άλλο πολύ σημαντικό πρόγραμμα στην Ευρώπη ήταν το KiVa, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Salmivalli και τους συναδέλφους του στη Φινλανδία γύρω στο 2006 (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Το KiVa περιλαμβάνει καθολικές παρεμβάσεις και στοχευμένες παρεμβάσεις. Οι

καθολικές δράσεις περιλαμβάνουν μαθήματα μαθητών (δημοτικό σχολείο) και ημέρες θεμάτων (δευτεροβάθμιο σχολείο), που περιλαμβάνουν συζήτηση, ταινίες βίντεο και ασκήσεις που γίνονται σε δυάδες ή μικρές ομάδες. Οι μαθητές χρησιμοποιούν επίσης ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης κατά του εκφοβισμού (ένα παιχνίδι υπολογιστή για μαθητές δημοτικού και ένα φόρουμ Διαδικτύου (για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), που συνδέονται στενά με τα θέματα των μαθημάτων και των θεμάτων των μαθητών.

## **Συμπέρασμα**

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ζούμε σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τα μέσα για να ασκήσουν την αυτονομία τους, να ασκήσουν την ιθαγένεια τους και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Η διεπιστημονικότητα επιδιώκει να υπερβεί τα όρια των σχολικών κλάδων και των πολλών τομέων της γνώσης, για να προωθήσει την πιο αποτελεσματική μάθηση. Στόχος του είναι να μεταμορφώσει τον τρόπο παραγωγής της επιστήμης και την αντίληψη της πραγματικότητας. Σε σύγκριση με άλλους τομείς της επιστημονικής έρευνας, η δημιουργικότητα είναι μια πολύ νέα επιστήμη. Ταυτόχρονα, η έννοια της δημιουργικότητας είναι πολύ δύσκολο να οριστεί. Επομένως, διαφορετικοί ερευνητές έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον ορισμό της δημιουργικότητας σύμφωνα με διαφορετικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς.

Οι επιστήμονες έχουν εκφράσει τη δημιουργικότητα με μια ποικιλία ερμηνειών. Για αυτό παρουσίασαν διάφορες πτυχές της δημιουργικότητας. Ο καθένας έχει δώσει προσοχή σε ειδικά μέρη της δημιουργικότητας. Ορισμένοι από αυτούς έδωσαν προσοχή στους δημιουργικούς ανθρώπους και άλλοι προσπάθησαν να καθορίσουν τους ορισμούς της. Δημιουργικότητα, ως η ποιότητα των νέων εννοιών και ιδεών.

Μια από τις βασικές ανάγκες της κοινωνίας και από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι τα δημιουργικά άτομα τα οποία ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες θα είναι σε θέση να βοηθούν στην βελτίωση των κοινωνιών. Αυτό τονίζεται και από τον Piaget (όπου επισημαίνει ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να συντελεί ώστε να διαμορφώνονται άτομα που να είναι δημιουργικά, εφευρετικά και ικανά ώστε να εξελίσσουν αυτά που ήδη έχουν επιτύχει οι προηγούμενες γενιές.

Για να παράγεται δημιουργικό έργο θα πρέπει οι μαθητές να είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τους τρόπους για εργασία και μάθηση που τους ταιριάζει. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μαθαίνουν τους μαθητές τους να μπορούν να αναζητήσουν τρόπους που να εκτελούν τις εργασίες τους και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αλλά και να τους δίνουν τις ευκαιρίες να εκφράζονται με διάφορους τρόπους.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια αλλά ωστόσο δείχνει ότι εντείνεται μέσα από την παγκοσμιοποίηση. Πρόκειται για εκφράσεις επιθετικής συμπεριφοράς , στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκφοβισμός είναι μια «ομαδική διαδικασία» σε επίπεδο ομότιμων ομάδων και οι έφηβοι που ανήκουν σε ομάδες εκφοβισμού αυξάνουν τις επιθετικές συμπεριφορές μέσω της αμοιβαίας ανταμοιβής και της ενίσχυσης των συμπεριφορών του άλλου.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

- ACARA (2009). The Shape of the national curriculum. Internet Available: [www.acara.edu.au/verve/\\_resources/The\\_Shape\\_of\\_the\\_National\\_Curriculum\\_paper.pdf](http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_National_Curriculum_paper.pdf)
- Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andreou E. (2001). Bullying/Victims problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educ Psych.* 21:59–66. doi: 10.1080/01443410125042
- Baldry, A.C.; Farrington, D.P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Soc. Psychol. Educ.*, 8, 263–284.
- Bastik, B. (2000). Mediation of anti social adolescent behavior by single sex and co-educational schooling. Paper presented at the 80th Western Psychological Association (WPA) Convention, Portland Oregon.
- Becker-Blease KA, Deater-Deckard K, Eley T, Freyd JJ, Stevenson J, Plomin R. (2004). A genetic analysis of individual differences in dissociative behaviors in childhood and adolescence. *J Child Psychol Psychiatry.* 45:522–32. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00242.x
- Brier, N. (1994). Targeted treatment for adjudicated youth with learning disabilities: Effects on recidivism. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 215-222.
- Brooks, F.M.; Magnusson, J.; Spencer, N.; Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: An asset approach to the role of family, school and community. *J. Public Health*, 34 (Suppl. 1), 48–56.
- Bruce, G., Morton, S., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (2011). Student-school bonding and adolescent problem behavior. Retrieved from <http://her.oxforjournals.org/content/14/1/99.full>
- Brundrett, M. (2007). Bringing creativity back into primary education. *Education 3-13*, 35, 105-107.
- Charlot, B.; Beillerot, J.(1995). *La Construction des Politiques d' Education et de Formation; Pedagogied' Aujourd'hui*: Paris, France.
- Classwide Peer Tutoring. (2011). Information for families. Retrieved from <http://cecp.air.org/familybriefs/docs/PeerPpTutoring.pdf>
- Connors-Burrow N, Johnson D, Whiteside-Mansell L, Mckelvey L, Gargus R. (2009). Adults matter: protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychol Sch.* 46:593–604. doi: 10.1002/pits.20400
- Cook, C.R.; Williams, K.R.; Guerra, N.G.; Kim, T.E.; Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychol. Q.*, 25, 65–83.

- Cowie, H., & Smith, P. K. (2010). *Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence*. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of prevention research* (pp. 177–193). New York: Routledge
- Craft, A. (2005). Creativity in schools: Tensions and dilemmas. Keynote paper presented at Creativity; Using it Wisely? part of ESRC creativity in education seminar series, University of Cambridge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins
- Cushman, P. and Cowan, J. (2010). Enhancing student self-worth in the primary school learning environment: Teachers' views and students' views. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 81–95.
- Dudney, G. (2000). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δερβίσης Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.
- Diaz, V., Brown, M., & Salmons, J. (2010). Educause learning initiative. Retrieved from <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>
- Cummings-Robeau, T. L., Lopez, F. G., & Rice, K. G. (2009). Attachment-related predictors of college students' problems with interpersonal sensitivity and aggression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 364–391.
- Elgar, F.J.; McKinnon, B.; Walsh, S.D.; Freeman, J.; Donnelly, P.D.; De Matos, M.G.; Garipey, G.; Aleman-Diaz, A.Y.; Pickett, W.; Molcho, M.; et al. (2015) Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *J. Adolesc. Health*, 57, 643–650.
- Encyclopedia of Children's Health. (2011). Anti-social personality disorder. Retrieved from <http://www.healthofchildren.com/A/Antisocial-Personality-Disorder.html>
- English, G.J. (1972). The Exploratory Concept in Middle School Curriculum. *Middle Sch. J.*, 3, 32–34.
- Erickson, H.L.(1998). *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*; Corwin Press: Thousand Oaks, CA, USA.
- Esbensen, F and Carson, D.C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of american students. *Youth & Society*, 41(2), 209-233.
- Espelage, D.L.; Bosworth, K.; Simon, T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *J. Couns. Dev.*, 78, 326–333.
- Espele, D.L.; Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychol. Rev.*, 32, 365–383.
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.stthomas.edu/10.1016/j.avb.2014.07.004>

- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. in M. Tonry (Ed.) Crime and Justice, vol. 17 (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Flaspohler, P.D.; Elfstrom, J.L.; Vanderzee, K.L.; Sink, H.E.; Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychol. School*, 46, 636–649.
- Flouri E, Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: the moderating role of father involvement and bullying. *Aggress Behav.* 28:126–33. doi: 10.1002/ab.90014
- Franca, V. M., Kerr, M. M., Reitz, A. L., & Lambert, D. (1990). Peer tutoring among behaviorally disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education and Treatment of Children*, 13, 109-128.
- Fraser, M.W. (1996). Aggressive Behavior in Childhood and Early Adolescence: An Ecological-Developmental Perspective on Youth Violence. *Soc. Work*, 41, 347–361.
- Fried-Booth, D., L. (2002). *Project work* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Fryer, M. (2003) Creativity across the curriculum: A review and analysis of programmes designed to develop creativity. QCA, 2003.
- Fullan, M.G. (1991). *The Meaning of Education Change*; Cussell: London, UK.
- Fullan, M.G. (1986). *The management of change*. In *The Management of Schools*; McMahon, E.H., Ed.; Kogan Page: London, UK; pp. 73–85
- Fullan, M.G. (1988). *Research into educational innovation*. In *Understanding School Management*; Glatter, R., Preedy, M., Richers, C., Masterton, M., Eds.; Open University Press: London, UK, pp. 195–211.
- Furman, W.; Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Dev.*, 63, 103–115.
- Georgiou SN. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Soc Psychol Edu.* 11:213–27. doi: 10.1007/s11218-007-9048-5
- Gillies, R.M. (2007). Chapter 5: Group composition. In *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. (pp. 121-154). Los Angeles: Sage Publications:
- Gini G, Pozzoli T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatr.* 132:720–9. doi: 10.1542/peds.2013-0614-
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Maheady, L. (1991). Peer tutoring programs in the regular education classroom. In G. Sloner, M. R. Shinn, & H. M. Walker (Eds.). *Intervention for achievement and behavior problems*. Silver Spring, M. D.: National Association of School Psychologists.
- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 159-166.
- Harris, C. (2002). Cross-age and peer tutoring. Retrieved from [http://codor.admin.ccny.cuny.edu/~ch6691/harris\\_paper.htm](http://codor.admin.ccny.cuny.edu/~ch6691/harris_paper.htm)

- Hemphill, S.A.; Smith, R.; Toumbourou, J.W.; Herrenkohl, T.I.; Catalano, R.F.; McMorris, B.J.; Romanuik, H. (2009). *Modifiable determinants of youth violence in Australia and the United States: A longitudinal study*. *Aust. N. Z. J. Criminol.* 2009, 42, 289–309.
- Herman JL. (1997). *Trauma and Recovery*. New York, NY: Basic Books.
- Holt, M.K.; Espelage, D.L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *J. Youth Adolesc.*, 36, 984–994
- Hong, J.S.; Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggress. Violent Behav.*, 17, 311–322.
- Houlston, C., Smith, P. K., & Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology*, 29(3), 325–344. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410902926751>
- Hussain, Z. (2004). Synergy of East and West for greater creativity. In: M. Fryer (Ed.), *Creativity and Cultural Diversity* (pp. 90-97). England: The Creativity Centre Educational Trust Press.
- Idsoe T, Dyregrov A, Cosmovici E.(2012). Bullying and PTSD symptoms. *J Abnorm Child Psychol.* 40:901–11. doi: 10.1007/s10802-012-9620-0
- Jeffrey, B. (2005). The redress of creative teaching and learning through specialist programmes and strategic partnerships. Paper given at the creativity in education seminar series. University of the West of England
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th edition). Edina, MN: Interaction
- Juvonen, J.; Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annu. Rev. Psychol.* , 65, 159–185.
- Kay B. (2005). *A Cross National Study of Bullying Experienced by British and American School Children: Determining a Typology of Stressors and Symptoms*. Philadelphia: Temple University.
- Katz, G. L.& Chard, C.S. (1989). *Engaging children's minds: the project approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kirkland, K.; Sutch, D. (2009). *Overcoming the Barriers to Educational Innovation: A Literature Review*; Futurelab: Bristol, UK.
- Knack JM, Jensen-Campbell LA, Baum A. (2011). Worse than sticks and stones? bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain Cogn.* 77:183–90. doi: 10.1016/j.bandc.2011.06.011
- Konishi C, Hymel S, Zumbo BD, Li Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relations matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Can J Sch Psychol.* 25:19–39. doi: 10.1177/0829573509357550

- Κοπτσής, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης διδασκαλίας και η εφαρμογή τους στη μεθοδολογία του έργου. Αναθ. Educ. Τεύχη, 15, 16–28.
- Kunsch, C., Jitendra, A., & Sood, S. (2007). The effects of peer mediated instruction in mathematics for students with learning problems: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1) 1-12.
- Lancaster SL, Melka SE, Rodriguez BF.(2009). An examination of the differential effects of the experience of DSM-IV defined traumatic events and life stressors. *J Anxiety Disord.* 23:711–7. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.02.010
- Lavasani, M., Afzali, L., and Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6(4). Retrieved from <http://www.world-educationcenter.org/index.php/cjes/article/view/262>
- Liotti G. (2004). Trauma, dissociation, and disorganized attachment: Three strands of a single braid. *Psychother Theory Res Pract Train.* 41:472–86. doi: 10.1037/0033-3204.41.4.472
- Little, J. W. (1990). *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations*. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Lord, T. R. (2001). Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 63(1), 30-38
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J.V., and Lerner, R.M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 628–644.
- Mann, M.J.; Kristjansson, A.L.; Sigfusdottir, I.D.; Smith, M.L.(2015). The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention. *J. School Health*, 85, 477–486
- Ματσαγγούρας, Ε. (2002). Ευέλικτη ζώνη της διεπιστημονικής προσέγγισης: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Αναθ. Educ. Τεύχη, 6, 15–30.
- McKenney KS, Pepler D J, Craig WM, Connolly JA. (2002). *Psychosocial consequences of peer victimization in elementary and high school - an examination of posttraumatic stress disorder Symptomatology*. In: Kendall-Tackett KA and Giacomini SM, editors. *Child Victimization. Maltreatment, Bullying and Dating Violence, Prevention and Intervene*. Kingston, NJ: Civic Reserach Institute. 151–157.
- McLaughlin L, Laux JM, Pescara-Kovach L. (2006). *Using multimedia to reduce bullying and victimization in third-grade urban schools*. *Profess Sch Counsel.* 10:153–60.
- McNeil, J.(1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*; Harper Collins: New York, NY, USA.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 313–320.
- Meiser-Stedman R, Smith P, Glucksman E, Yule W, Dalgleish T. (2007). Parent and child agreement for acute stress disorder, post-traumatic stress disorder and other

psychopathology in a prospective study of children and adolescents exposed to single-event trauma. *J Abnorm Child Psychol.* 35:191–201. doi: 10.1007/s10802-006-9068-1

NACCCE, (1999). All our futures: Creativity, culture and education. Internet Available: [www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf](http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf)

Nader R, Koch WJ. (2006). *Does Bullying Result in Posttraumatic Stress Disorder?*. Available online at: <http://www.drwilliamkoch.com/articles/~Bullying%20and%20PTSD%20Review.doc>

Nansel, T.R.; Overpeck, M.; Pilla, R.S.; Ruan, W.J.; Simons-Morton, B.; Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *J. Am. Med. Assoc.*, 285, 2094–2100.

Nias, J. (1984). The Definition and Maintenance of Self in Primary Teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 5(3), 267-280. Retrieved April 21, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1392689>

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

O. Donnell, A. M. (1999). Cognitive perspective on peer tutoring. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

O'Donnell, S., & Micklethwaite, C. (1999). Arts and creativity in education: An international perspective. Internet Available: [www.inca.org.uk/pdf/1999\\_creativity\\_and\\_arts.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/1999_creativity_and_arts.pdf)

Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). *The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). New York: Routledge.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Εκπαιδευτική Διοίκηση: Η τάση του νεο-ταυρομορφισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Θαμ. Σύνομη*, 41, 62–72.

Παρασκευόπουλος Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Ιδιωτική έκδοση.

Παρασκευά, Π. & Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Πατσαλής, Κ., Παπουτσάκη, Κ. (2011). Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πρακτική. *Αναθ. Educ. Τεύχη*, 17, 144–154.

Payne, A.A., Gottfredson, D.C. (2004). *Schools and Bullying*. In *Bullying*; Elsevier: New York, NY, USA; pp. 159–176.

Pepler, D.J.; Craig, W.M.; Connolly, J.A.; Yuile, A.; McMaster, L.; Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggress. Behav.*, 32, 376–384.

Persons, O. S. (1998). Factors influencing students' peer evaluation in cooperative learning. *Journal of Education for Business*, 73(4), 225-229.

- Pynoos RS, Steinberg AM, Layne CM, Briggs EC, Ostrowski SA, Fairbank JA. (2009). DSM-V PTSD diagnostic criteria for children and adolescents: a developmental perspective and recommendations. *J Traum Stress*. 22:391–8. doi: 10.1002/jts.20450
- Quinn, M. M. (2002). Changing anti social behavior patterns in young boys: A structured cooperative learning approach. *Education and Treatment of Children*, 25, 188-192.
- Rivers I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men and bisexuals. *Crisis*. 24:169–75. doi: 10.1027/0227-5910.25.4.169
- Robinson, K. (2001). *Unlocking creativity: A strategy for development*. Belfast: Department of Culture Arts and Leisure
- Rohner RP. (2016). *Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPAR Theory) and evidence*. *Online Readings Psychol Cult*. 6:2–40. doi: 10.9707/2307-0919.1055
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggress. Violent Behav*. 2010, 15, 112–20.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Adv. Pediatr*. 2013, 60, 33–51.
- Slavin, R. E. (1980). Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on task. *Journal of Experimental Education*, 48, 12-18
- Slonje, R., and Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.
- Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., and Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 243-257.
- Smokowski, P.R., Evans, C. B. R., Cotter, K.L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: The effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence and Victims*, 29(6), 1029-1046
- Σουλιώτη, Ε. (2007). *Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: Η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων, μεθοδολογικές, διδακτικές, ιστορικές προεκτάσεις και συγκριτική θεώρηση με σύγχρονες προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2005). Διαθεματικές προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου project και των νέων τεχνολογιών. *Εκπαιδευτικά*, 75-76, 8-20.
- Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος project. *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.

- Spencer, V. G., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional behavioral disorders a comparison of strategies. *Behavioral Disorder*, 28, 77-93
- Srabstein J, Piazza T. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *Int J Adolesc Med Health*. 20:223–33. doi: 10.1515/IJAMH.2008.20.2.223
- Srinivas, H. (2011). Collaborative learning structures and techniques. Retrieved from <http://www.gdr.org/kmgmt/l-learn/methods.html#top>
- Stockdale, M.S., Hangaduambo, S., & Duys, D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26, 266-277
- Stoller, F. (2002). *Project Work: A Means to Promote Language and Content*. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Practice* (pp. 107-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, C. (2006). Creating thinking schools through knowledge and inquiry: The curriculum challenge for Singapore. *The Curriculum Journal*, 17, 89-105. doi:10.1080/09585170600682640
- Terr L. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *Amer J Psychiatr*. 148:10–20. doi: 10.1176/ajp.148.1.10
- Thomas, R. L. (2000). Cross-age and peer tutoring. Retrieved from <http://www.edgovdatabases/ERICDigests/ed350598.html>
- Topping, K. (2008). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Newton, Mass: Brookline Books.
- Treffinger, D. (1996) Creativity on the educational scene. Internet Available: <http://buffalostate.edu/orgs/cbir/Readingroom/html/Treffinger-96.html>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Tomé, G.; Gaspar, M.; Matos, D.; Camacho, I.; Simões, C. (2014). Friendships Quality and Classmates Support: How to Influence the Well-Being of Adolescents. *High Educ. Soc. Sci.*, 7, 149–160.
- Τριλιανός Θ.(2002. *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- United Nations. (2006). *Violence Against Children*; United Nations Gen Assem: New York, NY, USA.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ): ψυχολογική θεμελίωση και μαθησιακή τεκμηρίωση, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. 2, Αθήνα.
- Φωτίου, Π.& Σουλιώτη, Ευ. (2006). *Η μέθοδος project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού συνεδρίου της Περ/κής Δ/νσης Εκ/σης Ηπείρου με θέμα: «Το



Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». 2006, Ιωάννινα, Διαθέσιμο: <http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/1/08.pdf>.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Η σημασία της επικοινωνίας στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2000) *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Veenstra R, Lindenberg S, Oldehinkel AJ, De Winter AF, Verhulst FC, Ormel J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/ victims, and uninvolved preadolescents. *Dev Psychol.* 41:672. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672

Vong, K. (2008). Developing creativity and promoting social harmony: The relationship between government, school and parents' perceptions of children's creativity in Macao-SAR in China. *Early Years*, 28, 149-158. doi:10.1080/09575140802065599

Wang, J.; Iannotti, R.J.; Nansel, T.R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *J. Adolesc. Health*, 45, 368–375.

Wenzel, T. (2000). Cooperative student activities as learning devices. Retrieved from <http://serc.crleton.edu/resources/1615.html>

White, R. M. (2012). Building schools of character: The development, implementation and evaluation of a school-based character education program designed to promote cooperative learning and reduce anti social behavior. (Unpublished doctoral dissertation, Durham University)

Williamson, V. M., & Rowe, M. W. (2002). Group problem-solving versus lecture in college-level quantitative analysis: The good, the bad and the ugly. *Journal of Chemical Education*, 79(9), 1131-1134

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *J. School Health*, 74, 293–299.

Wolk, S. (2001). The Benefits of Exploratory Time. *Educ. Leadersh*, 59, 56–59

World Health Organization. (2014). *Global Status Report on Violence Prevention; World Health Organization*: Geneva, Switzerland, 2016.

World Health Organization. (2015). *Preventing Youth Violence: An Overview of the Evidence; World Health Organization*: Geneva, Switzerland.