



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα:
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3442238

ΠΡΟΣ :

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Μαρούσι 18-04-2011

Αριθ. Πρωτ 47606/Γ2

Βαθ. Προτερ.

✓ **Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο**
Θεσσαλονίκης
Σχολή Φιλοσοφική
Τομέας Ψυχολογίας
Υπόψη κ. Μ. Χαρίτου-Φατούρου
• **Δ/νσεις Δ/θμιας Εκπ/σης Α', Γ'**
Αθήνας, Αν. Αττικής, Αν.
Θεσσαλονίκης και Δυτ.
Θεσσαλονίκης.

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 2/2011) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. **Μίκα Χαρίτου- Φατούρου** κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2010-2011 και 2011-12 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου να αποστέλλει στους γονείς προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα τη συγκατάθεση των γονέων να προχωρήσει στη διεξαγωγή της έρευνας. δ) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν και να απασχοληθούν για τη

συμπλήρωσή τους μία (01) διδακτική ώρα. ε) Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές που επιθυμούν να συμμετάσχουν στις υπόλοιπες φάσεις τις έρευνας (θεωρητικά σεμινάρια, συνεντεύξεις κτλ) οι οποίες θα πραγματοποιηθούν εκτός του ωρολογίου προγράμματος και σε χώρο που θα καθοριστεί από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Σχολεία συνεργατικής μάθησης και πρόληψης»: Για την προαγωγή της αλληλοβοήθειας, της αλληλεγγύης, της ατομικής και συλλογικής ευθύνης και της κριτικής σκέψης σε Γυμνάσια»

και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αδριανού 91, 10596 Αθήνα).

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Ανατ. Αττικής, Ανατ. Θεσσαλονίκης και Δυτ. Θεσσαλονίκης να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ

Συν.: 1 σελίδα

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



Πρώτο Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διοίκησης & Πρωτοκόλλου

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

- ❖ 1^ο Γυμνάσιο Μαρκόπουλου, Κωδ. 502040, 225 1 Γραφείο Ανατολικής Αττικής, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ❖ 2^ο Γυμνάσιο Μαρκόπουλου, Κωδ. 502040, 225 1 Γραφείο Ανατολικής Αττικής, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ❖ 3^ο Γυμνάσιο Βύρωνος, Κωδ. 501501, 205 4 Γραφείο Α. Δ/σης Αθήνας
- ❖ 4^ο Γυμνάσιο Βύρωνος, Κωδ. 501502, 205 4 Γραφείο Α. Δ/σης Αθήνας
- ❖ 9^ο Γυμνάσιο Περιστερίου, Κωδ. 501656, 218 3 Γραφείο Γ. Δ/σης Αθήνας
- ❖ 2^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, Κωδ. 1901020, 302 1 Γραφείο Α Δ/σης Θεσσαλονίκης
- ❖ 9^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, Κωδ. 1901181, 303 2 Γραφείο Α Δ/σης
- ❖ 10^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, Κωδ. 1901021, 302 1 Γραφείο Α Δ/σης Θεσσαλονίκης
- ❖ 1^ο Γυμνάσιο Τριανδρίας Θεσσαλονίκης, Κωδ. 1901196, 302 1 Γραφείο Α Δ/σης Θεσσαλονίκης
- ❖ Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, Κωδ. 1901231, 301 Α Διεύθυνση Θεσσαλονίκης
- ❖ 2^ο Γυμνάσιο Συκεών, Κωδ. 1901257, 306 1 Γραφείο Β Δ/σης Θεσσαλονίκης
- ❖ 3^ο Γυμνάσιο Συκεών, Κωδ. 1901258, 306 1 Γραφείο Β Δ/σης Θεσσαλονίκης
- ❖ Γυμνάσιο Χορτιάτη, Κωδ. 1902020, 306 1 Γραφείο Β Δ/σης Θεσσαλονίκης
- ❖ Γυμνάσιο Πεύκων, Κωδ. 1902018, 306 1 Γραφείο Β Δ/σης Θεσσαλονίκης

«ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ»

Υποδ. Προφρ.
682. 15

ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ: ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑΣ, ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ, ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ
ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

(ΠΡΟΛΑΜΒΑΝΕΙ ΤΗ ΒΙΑ, ΤΙΣ ΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ, ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ, ΤΗΝ
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ, ΤΗΝ ΑΠΟΞΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ)

Υπεύθυνη: Μίκα Χαρίτου-Φατούρου, Ομότιμη Καθηγήτρια Ψυχολογίας ΑΠΘ

Εξωτερικός Σύμβουλος: Φοίβος Ζαφειρίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ

Υπό την αιγίδα του
Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,
Συντονίστρια: Βασιλική Δεληγιάννη, Πρόεδρος Τμήματος Ψυχολογίας, ΑΠΘ

Σε συνεργασία:

- Με το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου:
Εξωτερικός Συνεργάτης: Καθηγητής Ανδρέας Δημητρίου, Υπουργός Παιδείας Κύπρου, Πρώην Πρύτανης
Πανεπιστημίου Λευκωσίας,
- Με το Πανεπιστήμιο Lille III, Γαλλία:
Υπεύθυνη: Καθηγήτρια Παγώνη Μαρία

Επιστημονική Επιτροπή:

Αθανασιάδου Χριστίνα, Λέκτορας Ψυχολογίας, ΑΠΘ
Βακαλιός Αθανάσιος, Ομότιμος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Δραγώνα Θάλεια, Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
Δελασσούδας Λαυρέντιος, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής –
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ
Ζαφειροπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καπετάνου Ευαγγελία, Επίτιμη Διευθύντρια 3ου Ενιαίου Λυκείου Ν. Φιλαδέλφειας «Μίλτος Κουντουράς»
Καραγιάννη Μαρία, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Δασκάλα, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου,
Κρίβας Σπύρος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μπαδικιάν Στέλλα, Μαθηματικός, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαρκοβίτης Μάριος, Παιδοψυχίατρος
Μπάκα Αφροδίτη, Λέκτορας Κοινωνικής Ψυχολογίας, ΑΠΘ
Παγώνη Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Lille III, Γαλλία
Παπαδόπουλος Μιχάλης, Ψυχολόγος, Κύπρος Παπαληγούρα Ζαΐρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας,
ΑΠΘ
Παπαναούμ Ζωή, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
Φίγγου Ευαγγελία, Λέκτορας Ψυχολογίας, ΑΠΘ
Ψάλη Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης

Επιστημονικοί συνεργάτες: Διβάρη Βorel Ντίνα, Δρ Μίχου Αλίκη, Μπαδικιάν Μαριλίνα, Δρ Φλωρά Κατερίνα,
Χαλιμούρδα Στέλλα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, το σχολείο εμφανίζει ολοένα αυξανόμενο αριθμό ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Η εμφάνιση αυτών των προβλημάτων σχετίζεται άμεσα με τα αδιέξοδα της κοινωνίας και με τη χαμένη ενότητα της σχολικής και κοινωνικής κοινότητας (Ζαφειρίδης, 1998, 2001).

Αντίθετα με την αντίληψη αυτή, οι ήδη εφαρμοζόμενες προληπτικές παρεμβάσεις υπακούουν στη λογική του κατακερματισμού των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας και της αντιμετώπισης του κάθε προβλήματος ξεχωριστά. Έτσι, αυτή τη στιγμή, εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα πρόληψης των ναρκωτικών, της σχολικής βίας, των ψυχικών διαταραχών και γενικότερα της προαγωγής της υγείας. Αυτή η αντίληψη απορρίπτει την κοινή αιτιοπαθογενετική βάση όλων των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Albee, 1986), απομονώνει το κάθε πρόβλημα και το αντιμετωπίζει χωριστά – έχει όμως ήδη αποτύχει (Albee, 1986. Ζαφειρίδης 1998. Κοκκέβη, 1988). Τα πρώτης και δεύτερης γενιάς προγράμματα πρόληψης της ουσιοεξάρτησης, τα οποία βασίστηκαν στην καταστολή ή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω επινοημένων τεχνικών, αντί της ανάπτυξης της δυναμικής της σχολικής κοινότητας, έχουν ήδη δείξει τα όριά τους: απέδωσαν ελάχιστα αποτελέσματα (Palin, 1987. Wheller, 1990).

Εάν κανείς ερευνήσει τους λόγους της αποτυχίας των εξειδικευμένων προγραμμάτων πρόληψης που αντιμετωπίζουν τα επιμέρους προβλήματα του σχολείου ξεχωριστά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κοινή αιτιοπαθογένεια οφείλεται στη διάσπαση της σχολικής κοινότητας. Σπάνια βρίσκει κανείς σχολεία στα οποία μαθητές, δάσκαλοι και γονείς ενεργοποιούνται και συνεργάζονται από κοινού για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Συνεπώς, ένας σημαντικός στόχος των παρεμβάσεων στα σχολεία οφείλει να είναι η επανασύσταση της σχολικής κοινότητας (Ζαφειρίδης, 2001).

Το θεραπευτικό σύστημα που εφάρμοσαν οι τρίτης γενιάς Αυτοθεραπευτικές Κοινότητες από την εποχή του Synanon (Yablonsky, 1965) θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ήταν ουσιαστικά μαθησιακό. Δηλαδή αποσκοπούσε στην αλλαγή των μελών δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν μέσα από τις υπάρχουσες συγκρούσεις τις πραγματικές τους ανάγκες, να κινητοποιηθούν για την επίλυση των προβλημάτων τους και μ' αυτόν τον τρόπο να μεγαλώσουν σε σωστές βάσεις.

Ως μαθησιακό σύστημα έχει κοινές ρίζες με τη σχολική πράξη, όπως όμως αυτή εμφανίστηκε στο τέλος του 19ου αιώνα με το κίνημα της "Νέας Αγωγής", πρακτική εφαρμογή του οποίου αποτελεί το "Σχολείο Εργασίας" και στοιχεία του οποίου υιοθετεί μέσω του Μίλτου Κουντουρά, του Celestine Freinet και του Anton Makarenko το Πιλοτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Συνεργατικής μάθησης και Πρόληψης. (Ζαφειρίδης, Ζιώγου-Καραστεργίου, Χαρίτου-Φατούρου, 1995).

Συνοψίζοντας, το νέο πιλοτικό πρόγραμμα αποτελεί μια πρόταση πρόληψης ευρύτερα των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων από τα οποία «πάσχουν» τα σχολεία μας, το οποίο προάγει κοινοτικές αξίες όπως η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη, η ισότητα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Η Σχολική Βία

«Η βία δεν είναι μόνο τα γεγονότα αλλά και ο τρόπος που τα αντιλαμβανόμαστε, τα κρίνουμε, τα βλέπουμε ή δεν τα βλέπουμε» (Michaud Yves, 1999).

Το μέγα πρόβλημα που έχει προκύψει στις σχολικές κοινότητες είναι η κατακόρυφη άνοδος της σχολικής βίας που έχει μάλιστα και τη μορφή του εκφοβισμού (bullying), (Hawker, D.S.J. & Boulton M.J., 2000). Αυτό δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αυθύπαρκτα, ανεξάρτητα από τη βία του κοινωνικού περιγύρου και το γενεσιουργό περιβάλλον. Θύμα και θύτης ή δράστης αντανakλούν το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους.

Έννοια και αξιολόγηση του φαινομένου:

Ο εκφοβισμός ορίζεται από τη διεθνή επιδημιολογική ορολογία (Olweus, 1984, 1987) ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας για τη συστηματική θυματοποίηση παιδιών και εφήβων από συνομηλίκους τους. Είναι μεθόδευση προς τους πιο αδύναμους μαθητές, με περιστατικά που επαναλαμβάνονται σκόπιμα και απρόκλητα. Μάλιστα βρέθηκε ότι κλιμακώνονται οι επιθέσεις εναντίον των θυμάτων, για να παραχθούν τα σημάδια υποταγής που καταδεικνύουν την επιτυχία τους κυριαρχία (Perry & Bussey, 1977). Εκδηλώνεται λεκτικά (πειράγματα, απειλές, προσβολές) σωματικά (σπρωξίματα, χτυπήματα, απειλή ή αρπαγή της περιουσίας, χρήση όπλων) και με πλάγια μέσα (π.χ. διάδοση αρνητικής φήμης, αποκλεισμός από την ομάδα των συνομηλίκων).

Σκοπό έχουν την ταπείνωση, την «υποδούλωση» του θύματος. Οι δράστες δεν παραδέχονται εύκολα την εμπλοκή τους σε περιστατικά θυματοποίησης, ως δράστες ή ως θύματα έμμεσων ή άμεσων επιθετικών ενεργειών.

Ο «διαδικτυακός εκφοβισμός» (cyberbullying) είναι μια νέα μορφή άσκησης βίας, που για να πραγματοποιηθεί απαιτείται η χρήση ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και διαφέρει από τα άλλα ήδη εκφοβισμού αφού επεμβαίνει στον προσωπικό χώρο του παραλήπτη. Στόχος του είναι ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση. Ο εκφοβισμός αυτός είναι δύσκολο να περιοριστεί αφού δεν υπάρχει περιορισμός ούτε των μηνυμάτων που διανέμονται ηλεκτρονικά, ούτε του αριθμού των παραληπτών που μπορούν να γίνουν δέκτες αυτών των μηνυμάτων. Έχει τη μορφή ενός εκφοβιστικού, ρατσιστικού, προσβλητικού ή πρόστυχου ηλεκτρονικού μηνύματος, φωτογραφίας ή βίντεο. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει πως στο σχολείο, όταν υπάρχει η κατάλληλη πληροφόρηση και ενημέρωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί (Bhat, 2008).

Το προφίλ της αυξανόμενης βίας σήμερα.

Πολύ συχνά θύματα ή θύτες είναι παιδιά και νέοι 8-16 χρονών. Το φαινόμενο αυτό συνήθως χαρακτηρίζει το λεγόμενο δυτικό πολιτισμό. Τα περιστατικά θυματοποίησης μειώνονται στις μεγαλύτερες ηλικίες. (Olweus, 1999)

Τα συνήθη αίτια της βίας

Είναι ψυχολογικά και κοινωνικά: α) Ο ρόλος της οικογένειας (απόρριψη, κακοποίηση) β) Η ανταγωνιστική κοινωνία, η απόκτηση δύναμης. γ) Η βία παράγει βία, δηλαδή η αστυνομία προκαλεί βίαιους διαδηλωτές, οι οποίοι προκαλούν τη βία αστυνομία. δ) Η κοινωνική μίμηση (Bandura, 1973, 1990). ε) Τα σύγχρονα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, διαδίκτυο)

Από το σχολείο η βία μεταφέρεται στο δρόμο και στους μελλοντικούς παραβάτες.

Η Βία Συνδέεται με:

παράγοντες, όπως υπερβολική αναστολή, κατάθλιψη, διαταραχές άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εχθρικές-εκδικητικές συμπεριφορές και διά βίου κοινωνική περιθωριοποίηση.

Διαφορές στο είδος και το βαθμό θυματοποίησης με βάση το φύλο

Τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού, ως δράστες ή θύματα. Δέχονται συνήθως ανοιχτές σωματικές επιθέσεις από άλλα αγόρια. Τα κορίτσια είναι συνήθως θύματα λεκτικών και έμμεσων μορφών παρενόχλησης από άλλα κορίτσια ή και αγόρια. Αυτό που διαφέρει είναι το είδος της θυματοποίησης. Τα αγόρια και κορίτσια που είναι θύτες έχουν απέχθεια για το σχολείο. Είναι οξυθυμα και με συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας. Έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και ισχυρή πεποίθηση πως η χρήση χειραγώγησης και δόλιων μέσων είναι απαραίτητη – η μόνη λύση.

Οικογενειακοί παράγοντες που ερμηνεύουν την εμφάνιση της βίας είναι ή μητρική απόρριψη, η ανοχή της χρήσης σωματικής και ψυχολογικής βίας στο σπίτι (π.χ. περίπτωση της Βέροιας), ο αλκοολισμός, η εγκληματικότητα και η ασυνέπεια στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Ο μαθητής θύμα: σηματοδοτεί την ανεπάρκειά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του, κλαίει, είναι αγχώδης, υποχωρεί, εγκαταλείπει τις διεξόδους για σωτηρία και άμυνα. Δεν απαιτεί τα δικαιώματά του, είναι σωματικά αδύναμος, είναι παχύσαρκος ή τραυλίζει. Είναι ενδιαφέρον ότι πολλά από τα θύματα, όχι μόνο δεν απεχθάνονται τους δράστες, αλλά και επιδιώκουν την παρέα τους, παρακαλούν για πειράγματα, χλευασμό, και εκφοβισμό. Στερούνται βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Συχνά είχαν εμπειρίες ανασφαλούς προσκόλλησης κατά την βρεφική ηλικία, χρόνια θυματοποίηση, που τα οδήγησε σε μείωση της αυτοεκτίμησης και αύξηση της κατάθλιψης.

Οι δράστες που γίνονται θύματα και τα θύματα που γίνονται δράστες: Έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τους δράστες, αλλά και με τα θύματα. Θυματοποιούν και θυματοποιούνται συστηματικά, επιλέγουν να παίξουν και τους δύο ρόλους, προκειμένου να είναι συνεπείς με τις αρνητικές αξιολογητικές σταθερές που έχουν δημιουργήσει για τον εαυτό τους. Εφαρμόζουν μακιαβελικές στρατηγικές, πάνω στις οποίες βασίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έχουν υψηλά επίπεδα νευρωτισμού και ψυχικές διαταραχές. Έχουν, επίσης, παρόμοια επίπεδα κατάθλιψης με τα θύματα, λόγω της απόρριψης που βιώνουν ακριβώς λόγω του διπλού ρόλου που υιοθετούν.

Η ενεργός και σιωπηλή συμμετοχή του κοινωνικού περίγυρου: Κάποια παιδιά θεωρούν ακόμη τον εκφοβισμό ως μέρος της φυελλώδους διαδικασίας ανάπτυξης, ως μια δύσκολη φάση που πρέπει να υπομείνει κανείς. (Borg, 1999). Η σχολική και οικογενειακή ομάδα εμπλέκεται στον εκφοβισμό, ενισχύοντας τη θυματοποίηση.

Πρόκειται για μια «μεταδοτική αρρώστια», που εξασθενεί τον έλεγχο της αναστολής των επιθετικών τάσεων και διαταράσσει το σύστημα της κατανομής συλλογικών ευθυνών. (Μ. Χαρίτου – Φατούρου, 2001)

2. Τα ναρκωτικά

Η βία προς τα έσω, δηλαδή προς το ίδιο το άτομο, είναι απόρροια του σύγχρονου τρόπου ζωής, της αποξένωσης και της μοναξιάς που βιώνουν οι νέοι. Συνδέεται με τα προσωπικά αδιέξοδα και έχει δυσεκρίζωτα κοινωνικά αίτια, που βασίζονται στους κοινωνικοποιητικούς θεσμούς (οικογένεια, σχολείο).

Αίτια:

η έλλειψη επικοινωνίας των γονιών με τα παιδιά τους και οι αναχρονιστικές δομές της σχολικής εκπαίδευσης που παρατηρούνται ακόμη και σε ανεπτυγμένες οικονομικά κοινωνίες, δημιουργούν μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα που εξωθεί το άτομο προς τα ναρκωτικά και τις εξαρτήσεις καθιστώντας το «έδαφος» πρόσφορο, σαν να είναι η μόνη διέξοδος από τα επικοινωνιακά και κοινωνικά προβλήματα. Η μοναξιά, η ασυνεπής συμπεριφορά των γονέων και των εκπαιδευτικών και η γενικότερη έλλειψη οραμάτων ικανών να εμπνεύσουν τους εφήβους στις μέρες μας συνιστούν, σε ατομικό επίπεδο, την ενίσχυση εξαρτητικών συμπεριφορών. Τελευταία έρευνα για τη χρήση ναρκωτικών (μαριχουάνα) σε μαθητές, που έγινε στην Αμερική, σε σύγκριση με το 1970, έδειξε ότι η χρήση έχει αυξηθεί, κυρίως σε τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης κλινικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι 17 ετών, που κάνουν χρήση μαριχουάνας έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εξαρτηθούν αργότερα και από διάφορα άλλα ναρκωτικά. (Volkow, 2010).

Σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα ναρκωτικά αποτελούν το υπ' αριθμών ένα θέμα των Ευρωπαίων πολιτών, εκείνο δηλαδή που τους προβληματίζει περισσότερο ανάμεσα σε 27 θέματα με κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις. (Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης Ναρκωτικών και Τοξικομανίας, 2010). Ωστόσο, είναι έντονη στις μέρες μας η ταχεία εμφάνιση νέων ναρκωτικών που διοχετεύονται στην αγορά ως νόμιμες εναλλακτικές λύσεις στα παράνομα ναρκωτικά και η αλλαγή των οδών διακίνησης ναρκωτικών ακόμη και μέσω του διαδικτύου. Για παράδειγμα το 2010 εντοπίστηκαν 170 ηλεκτρονικά καταστήματα πώλησης ψυχοτρόπων ουσιών. Τα 30 εξ αυτών διέθεταν και «νόμιμα ψυχοτρόπα» και παραισθησιογόνα. Σε έρευνα που διεξήχθη σε 1463 μαθητές ηλικίας

15–18 ετών σε γενικά και επαγγελματικά λύκεια της Φραγκφούρτης διαπιστώθηκε ότι περίπου το 6 % των ερωτηθέντων είχε κάνει χρήση παραισθησιογόνων τουλάχιστον μία φορά, ενώ ποσοστό 3 % είχε κάνει χρήση στη διάρκεια του τελευταίου μήνα.

Ωστόσο η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η πρόληψη είναι να παράσχει στους νέους κοινωνικές και γνωστικές στρατηγικές για τον χειρισμό των επιρροών αυτών. Επομένως, δεν είναι ρεαλιστικό να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των πολιτικών πρόληψης χρησιμοποιώντας στοιχεία σχετικά με τη χρήση ναρκωτικών από τους νέους, και ιδίως εκτιμήσεις σχετικά με την πειραματική χρήση, καθώς αυτά απηχούν κοινωνικά πρότυπα και όχι μια πραγματικά προβληματική συμπεριφορά.

Η τρίτη γενιά προγραμμάτων πρόληψης φαίνεται επιτέλους να κατανοεί ότι το πρόβλημα της εξάρτησης δεν σχετίζεται με τη διακίνηση και τις φαρμακευτικές ιδιότητες των ναρκωτικών, αλλά με την απορρυθμισμένη νεωτερική κοινωνία της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς και το εκπαιδευτικό της εποικοδόμημα, που σχεδιάστηκε για να υπηρετεί αποκλειστικά την αέναη ανάπτυξη της οικονομίας, με πλήρη περιφρόνηση προς τις ψυχοσυναισθηματικές ανθρώπινες ανάγκες.

Αν θεωρήσουμε ως ιδανική εκείνη τη διαδικασία ωρίμανσης και ενηλικίωσης που διαμορφώνει έναν άνθρωπο με ισορροπία ανάμεσα στα συναισθήματά του και τη λογική του (δηλαδή τη γνωστική και τη συναισθηματική του λειτουργία) και αποδεχθούμε ότι η αυτογνωσία είναι η πρόϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού, τότε θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη την εμπειρία των Αυτοθεραπευτικών Κοινοτήτων, που επέτυχαν σημαντικές αλλαγές σε χρήστες ναρκωτικών, ένα πληθυσμό πολύ πιο δύσκολο από τον μαθητικό. (Ζαφειρίδης, Φ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Ρ., Χαρίτου-Φατούρου, Μ., 1995)

Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Τα Σχολεία Συνεργατικής Μάθησης και Πρόληψης που προτείνουμε είναι πολύ κοντά στην τρίτη γενιά των αντι-ναρκωτικών προγραμμάτων και βασίζονται στις παιδαγωγικές αρχές του Μάτου Κουντουρα, του

Celestine Freinet και του Anton Makarenko και εμφανίζονται σε μία πρώτη μορφή στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Διέπονται επιτέλους από μια εντελώς νέα φιλοσοφία προσέγγισης που επιτρέπει υπό προϋποθέσεις αρκετή αισιοδοξία για το μέλλον. Η νέα προσέγγιση υιοθετεί τους κανόνες και τα χαρακτηριστικά της «έρευνας δράσης». Αφορά το πώς γίνεται η διδασκαλία και όχι το τι διδάσκεται στο σχολείο.

Έτσι, τα στελέχη που εφαρμόζουν την συνεργατική μάθηση και την πρόληψη οφείλουν να εγκαταλείψουν τη σοφία και την υπεροψία του ειδικού επιλυτή ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και να αναλάβουν νέους ρόλους, περισσότερο περιφερειακούς. Θα πρέπει να κατανοήσουν ότι ο ρόλος τους με κανέναν τρόπο δεν πρέπει να οδηγεί σε υποκατάσταση της αυτενέργειας των συνιστωσών της σχολικής κοινότητας (μαθητές – εκπαιδευτικοί – γονείς), αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Να συνειδητοποιήσουν ότι, στο πλαίσιο του νέου ρόλου τους, αυτοί που έχουν να κάνουν είναι να βοηθήσουν τη σχολική κοινότητα και την κοινωνία, να εκτιμήσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους, να προβληματιστούν πάνω στα προβλήματά τους και να συμμετάσχουν άμεσα και ενεργά οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι στο σχεδιασμό των δράσεων για την αντιμετώπισή τους.

Για τον σκοπό αυτόν, οι δάσκαλοι/στελέχη της συνεργατικής μάθησης οφείλουν να περιορίζονται σε εισηγήσεις θέσπισης διαδικασιών και δράσεων, που θα συμβάλλουν στην επανάκτηση της χαμένης συλλογικότητας και συνεκτικότητας της σχολικής κοινότητας. Νέες συλλογικότητες είναι, για παράδειγμα, η κοινή συνάντηση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, στην οποία συζητούνται ανοικτά όλα τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας.

Η σχολική κοινότητα αυτής της γενιάς, από τις πρώτες κιόλας εφαρμογές τέτοιων αντιλήψεων και πρακτικών και παρόλο που είναι ακόμη νωρίς για να εκτιμήσουμε συνολικά την εμπειρία από τα προγράμματα, υπήρξε καταλυτική. Κατ' αρχάς, η επανασύσταση της σχολικής κοινότητας αναδεικνύει μια σειρά ερωτημάτων καθαρά πολιτικού χαρακτήρα.

Ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης; Τι είδους ανθρώπους και για ποια κοινωνία προετοιμάζει τους μαθητές το σχολικό μας σύστημα; Πώς μπορούμε να μιλάμε για αναίρεση των αιτιοπαθογενετικών μηχανισμών που αυξάνουν τη βία και τη ζήτηση ναρκωτικών, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υποχρεώνει τον έφηβο και το παιδί σε παθητικότητα, αποπροσωποποίηση, ατομοκεντρικότητα, σκληρό ανταγωνισμό, κλίμα απαξίωσης των κοινοτικών αξιών της αλληλεγγύης και των στενών ανθρώπινων σχέσεων; Και, αν φτάσουμε σε μια τέτοια συζήτηση για τους στόχους και τις ιδεολογικές κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μπορούμε να το κάνουμε χωρίς να συζητήσουμε και για το συνολικό ιδεολογικό υπόβαθρο του αναπτυξιακού μας μοντέλου που ταυτίζει την οικονομική ανάπτυξη με την ανθρώπινη ευτυχία;

Δεν γνωρίζουμε αν τα προγράμματα αυτά θα οδηγήσουν αποφασιστικά στη μείωση της βίας στα σχολεία και της ζήτησης των ναρκωτικών. Είμαστε, όμως, βέβαιοι ότι θα θέσουν έντονα μια παραμελημένη μέχρι σήμερα διάσταση της πρόληψης: την πολιτική της διάστασης. Οτι, δηλαδή, σε στρατηγικό επίπεδο δεν θα μπορέσουμε ποτέ να μειώσουμε αποφασιστικά τα προβλήματα αυτά, αν δεν αλλάξουμε την αντίληψή μας για τη λειτουργία της κοινωνίας και αν δεν επανα-ιεραρχήσουμε τους στόχους μας, αν δεν κατανοήσουμε, δηλαδή, την πρόληψη ως υπόθεση κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης των στελεχών πρόληψης:

Το Σχολείο Συνεργατικής Μάθησης και Πρόληψης διέπεται από την ακόλουθη φιλοσοφία:

- α) Ολιστική αντίληψη των σχολικών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων.
- β) Ο ρόλος του ειδικού στο σχολείο είναι ρόλος συμβούλου του σχολικού συστήματος.
- γ) Ο ρόλος της διδασκαλίας, κρατώντας την ίδια ύλη, θα αλλάξει στο μέτρο που το σχολείο θα είναι χώρος δημιουργικής εργασίας, συντροφικότητας και συλλογικότητας, κοινωνικότητας και όχι ανταγωνισμού.

Η διαχείριση της ζωής της τάξης από τους μαθητές:

Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (μέσω της έρευνας, ανακάλυψης, επίσκεψης), καθώς και η εμπλοκή του στη διαχείριση και οργάνωση της ζωής στην τάξη, δίνουν νόημα στις δραστηριότητές του στο σχολείο και στις γνώσεις του. Η οργάνωση, λοιπόν, του σχολείου ως κοινότητα στην οποία κάθε μαθητής έχει ρόλο και λόγο είναι απαραίτητη για την ενδυνάμωση του δεσμού μαθητή-σχολείου.

Οι στόχοι που πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα πρόληψης της στο σχολείο είναι οι ακόλουθοι:

- Συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο.
- Άσκηση ελέγχου από την πλευρά των ενηλίκων.
- Απόκτηση και παγίωση νέων επιθυμητών τάσεων.

Το σχολείο οργανώνεται ως μια μικρο-κοινωνία και έχει τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Παγώνη, 2007):

- Οι πολίτες-μαθητές θεωρούνται ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.

- Το πεπρωμένο του μαθητή δεν είναι ποτέ παγιωμένο: τα δικαιώματα μπορούν να χαθούν αλλά και να επανέλθουν.
- Οι κανόνες αναπτύσσονται συλλογικά και κοινοποιούνται σε όλους, ώστε κανείς να μην τους αγνοεί.
- Δάσκαλοι και μαθητές διέπονται από ίδιους κανόνες, πράγμα που παίζει σημαντικό ρόλο στον αμοιβαίο σεβασμό των κανόνων και των νόμων.
- Η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η συλλογικότητα – και όχι ο ανταγωνισμός – αποτελούν βασικές αρχές της λειτουργίας του σχολείου.
- Τα προβλήματα που προκύπτουν λύνονται συλλογικά και επιλύονται γρήγορα μέσα από διαδικασίες που προβλέπονται γι' αυτό το σκοπό.
- Η εργασία γίνεται ομαδικά, με το δάσκαλο να συντονίζει την προσπάθεια των μαθητών και να συνοδεύει αυτόν που τον χρειάζεται.
- Επιδιώκεται η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων με τους γονείς, αφού δημιουργούνται πολύμορφες ανταλλαγές με αυτούς. Οι μαθητές συχνά παρουσιάζουν τα δημιουργήματά τους σ' αυτούς.

Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο, οι σχολικές δραστηριότητες αποκτούν νόημα και ενδιαφέρον για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μειώνεται δραστικά η ανία των μαθητών, να αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και, επομένως, να περιορίζεται η επιθετικότητα στο χώρο. Το σχολείο που εμπλέκει ενεργά τον κάθε μαθητή στη διαχείριση και οργάνωση της ζωής του μέσα σε αυτό, του ενδυναμώνει το αίσθημα της υπευθυνότητας. Ένα σχολικό περιβάλλον που δίνει ένα ξεχωριστό ρόλο στον κάθε μαθητή για την επιτυχία της ομάδας, του γεννά την «υποχρέωση» να δουλέψει για να πετύχει η ομάδα και, μέσω αυτής, και ο ίδιος, αφού θα κερδίσει την κοινωνική αναγνώριση. Ένα δημοκρατικό περιβάλλον, που μαθαίνει στα παιδιά να λύνουν τις διαφορές τους με συλλογικές συζητήσεις και διαδικασίες, μειώνει τις παραστάσεις βίας των παιδιών. Ένα σχολείο που προάγει την αλληλεπίδραση των μαθητών εγγυάται την ασφάλεια του μαθητή στο χώρο, μειώνοντας σημαντικά την εγκατάλειψη του σχολείου.

Αυτή η προσπάθεια πρέπει να γίνεται συστηματικά από τη νεαρή ηλικία του παιδιού, ώστε μεγαλώνοντας να μπορεί το ίδιο να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Η προσπάθεια πρέπει να είναι συστηματική, οργανωμένη και να συμπεριλαμβάνεται στο όραμα της κάθε σχολικής μονάδας.

Η Παιδαγωγική Μέθοδος του Celestin Freinet

Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παιδαγωγική του Celestin Freinet, σε ένα σχολείο της Lille, ανέλαβε η ερευνητική ομάδα Theodile του Πανεπιστημίου Lille III στη Γαλλία. Τα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται να παρουσιάζουν ιδιαίτερο επιστημονικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. (Στυλιανού, Παπαδόπουλος, & Καραγιάννη, 2009)

1. Η βία μειώθηκε από τον πρώτο κιόλας χρόνο λειτουργίας του σχολείου με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδο. Μάλιστα, κατά το δεύτερο και τρίτο χρόνο, μειώθηκε το επίπεδο ανοχής της βίας από τους μαθητές, γεγονός ιδιαίτερης σημασίας, αφού σηματοδοτεί την υιοθέτηση καινούριων κανόνων.
2. Οι μαθητές αναγνωρίζουν το νόμο του σχολείου και αποδέχονται την εγκυρότητά του. Αυτό το αποτέλεσμα σχετίζεται με τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής ζωής και την πραγματική συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών. Στα σχολεία Freinet, ο σεβασμός τόσο προς το δάσκαλο όσο και προς τους κανονισμούς ήταν πολύ μεγαλύτερος σε σύγκριση με την παραδοσιακή παιδαγωγική. Το εύρημα αυτό είναι φαινομενικά παράδοξο, μιας και στην παιδαγωγική Freinet οι εξουσίες του δασκάλου είναι αποκεντρωμένες, λειτουργεί η άμεση δημοκρατία και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εσωτερικών κανονισμών.
3. Το γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν ασκεί άμεση εξουσία στο μαθητή, αλλά αποτελεί τον εγγυητή του νόμου ο οποίος και καθορίζει τη θέση του κάθε μέλους στη σχολική κοινότητα, βοηθά το μαθητή να δημιουργήσει μια διευκολυντική για τη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη σχέση με την εξουσία. Παράλληλα, τον βοηθά να αναπτύξει πολιτικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή του στη συλλογική ζωή (να ψηφίζει, να δέχεται την άποψη της πλειοψηφίας, να ασκεί κριτική, να επιχειρηματολογεί κ.λπ.).
4. Παρόλο που ο δάσκαλος δεν αποτελεί τον απόλυτο άρχοντα της τάξης, όπως στην παραδοσιακή παιδαγωγική, τα παιδιά τον σέβονται και αναγνωρίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο του, κυρίως λόγω της διαθεσιμότητας που φροντίζει να δείχνει για τη μάθηση και την ευεξία των παιδιών στο σχολείο.
5. Η ηθική ανάπτυξη (υπευθυνότητα, αυτονομία) του παιδιού επιτυγχάνεται όχι μέσα από ηθικολογίες, αλλά μέσα από την καθημερινή εμπλοκή των μαθητών στη διαχείριση της ζωής τους στο σχολείο και τις τελετουργίες μάθησης.

6. Το γεγονός ότι η παιδαγωγική μέθοδος δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μεταφέρουν στο σχολείο εμπειρίες από το σπίτι, οι οποίες αξιοποιούνται και μετατρέπονται σε αντικείμενο μάθησης, επιτρέπει τη δημιουργία μιας ουσιαστικής γέφυρας μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού κόσμου του παιδιού.
7. Οι διαδικασίες του συμβουλίου της τάξης, καθώς και το δικαίωμα λόγου που έχουν τα παιδιά στο σχολείο, τους δίνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας (π.χ. ενεργητική ακρόαση, επιχειρηματολογία) και τη δεξιότητα κριτικής σκέψης και προβληματισμού.
8. Οι διαδικασίες μάθησης βοηθούν το μαθητή να γίνει καλός παρατηρητής, δεξιότητα που διευκολύνει την κοινωνικοποίησή του.
9. Το κλίμα «εργασίας» και «δικαιοσύνης» που επικρατεί στο σχολείο δημιουργεί θετικά συναισθήματα στα παιδιά για αυτό, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ένας δεσμός μεταξύ σχολείου και παιδιού.
10. Το παιδί αναδεικνύεται μέσα από τη δουλειά του στο σχολείο και τη σχολική του επιτυχία.
11. Οι μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών (π.χ. έρευνα, αξιοποίηση μέσων μάθησης, τεχνικές στα μαθηματικά) βελτιώνονται κατά πολύ.
12. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.
13. Τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών βρίσκονται σε καλά επίπεδα, σύμφωνα με τις μετρήσεις που συγκρίνουν με άλλα σχολεία της Γαλλίας.
14. Οι δεξιότητες που τα παιδιά αποκτούν στο δημοτικό βοηθούν την ομαλή μετάβασή τους στο γυμνάσιο και τους εξασφαλίζουν σχολική επιτυχία.
15. Οι γονείς εμπιστεύονται το σχολείο. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι γονείς από την ευρύτερη περιοχή της Lille ζητούν να εξασφαλίσουν εγγραφή για τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν την εφαρμογή της συγκεκριμένης παιδαγωγικής, το σχολείο αυτό κινδύνευε να σταματήσει τη λειτουργία του, διότι οι γονείς δεν το προτιμούσαν για τα παιδιά τους εξαιτίας της βίας που υπήρχε στο χώρο και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών.

Ιδού τι σημειώνει επιστημονική ομάδα της Κύπρου, που επισκέφθηκε στη Lille το συγκεκριμένο σχολείο: «Επικρατεί μεγάλη ησυχία μέσα στο σχολείο, τόσο κατά το διάλειμμα όσο και μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σημειώνεται ότι στην τάξη δάσκαλος και παιδιά συνδιαλέγονται μιλώντας χαμηλόφωνα, σχεδόν ψιθυριστά. Σημειώνεται ότι τα παιδιά περνούν σε διάλειμμα χωρίς να κτυπά κουδούνι. Μπαίνοντας σε κάθε τάξη, διαπιστώνει κανείς αυτό που ονομάζεται στην Παιδαγωγική Freinet κουλτούρα εργασίας, που συχνά είναι και κουλτούρα συνεργασίας. Η σχέση των μαθητών με τη σχολική εργασία διέπεται από σοβαρότητα, υπευθυνότητα και αυτονομία. Η τάξη ως ομάδα, οι μαθητές κατά ομάδες, дуάδες ή και ατομικά, εργάζονται πολύ έντονα και αθόρυβα. Μπαίνοντας στην τάξη, ο επισκέπτης συχνά ψάχνει να βρει το δάσκαλο, ο οποίος ποτέ δεν κατέχει κεντρική θέση. Το γραφείο του είναι δίπλα από θρανίο μαθητή στο πίσω μέρος της αίθουσας ή στο πλάι. Είναι πάντοτε διακριτικά παρών και ουσιαστικά διευκολυντικός, ως εμπνευστής της ομάδας της τάξης και ως συμπαραστάτης των μαθητών που έχουν ανάγκη τη βοήθειά του. Τα παιδιά εργάζονται, λένε την άποψή τους δημόσια, υποβάλλουν ερωτήματα, κάνουν κριτική, παρουσιάζουν την εργασία τους με μια εκπληκτική άνεση και αυτονομία. Κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, κάθε μαθητής αναλαμβάνει ένα ρόλο, ένα επάγγελμα, το οποίο εκτελεί με μεγάλη υπευθυνότητα και σοβαρότητα, όπως συντονιστής της συζήτησης, μετρητής χρόνου, υπεύθυνος για πίνακα, φωτογράφος». (Στυλιανού, Παπαδόπουλος, & Καραγιάννη, 2009)

Η Παιδαγωγική Μέθοδος του Μίλτου Κουντουρά

Η περίπτωση του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης που διηύθυνε από το 1927 – 1930 ο Μίλτος Κουντουράς αποτελεί ένα πολύ καλό παράδειγμα «Σχολείου Εργασίας» και φανερώνει τη «διάχυση» των ιδεών της «Νέας Αγωγής» με το «Σχολείο Εργασίας» στην Ελλάδα. Οι μαρτυρίες και η δραστηριότητα των μαθητριών του φανερώνουν ότι η συμμετοχή τους στη Μαθησιακή Κοινότητα του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης άλλαξε τη συμπεριφορά τους και τη στάση τους απέναντι στη ζωή και τα αποτελέσματα της σχολικής αυτής εμπειρίας είχαν μεγάλη χρονική διάρκεια αφού καθόρισαν στη συνέχεια προσωπικές και επαγγελματικές τους επιλογές.

(Ζαφειρίδης, Φ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Ρ., Χαρίτου-Φατούρου, Μ., 1995)

Σύμφωνα με τα κείμενα του Μίλτου Κουντουρά και με τις περιγραφές που έχουν δώσει οι μαθήτριες του Διδασκαλείου, το σχολείο λειτουργούσε ως σχολείο Ομαδικής Εργασίας.

«Με τιποτένια μέσα, δίχως κτίριο, δίχως βιβλία, δίχως υποστήριξη, με πόλεμο, έπλασα το Σχολείο της ομάδας, που είχε εντελώς πρωτότυπο χαρακτήρα», γράφει ο Μ. Κουντουράς.

Στο Διδασκαλείο ο Μίλτος Κουντουράς, χωρίς αλλαγή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο εφαρμόζονταν κατά την πρωινή λειτουργία του σχολείου, άλλαξε το γνωστό σύστημα παθητικής εργασίας των τάξεων με την εισαγωγή των Ομάδων Εργασίας. Οι Ομάδες Εργασίας των τάξεων επεξεργάζονταν τα θέματα, που τους είχαν ανατεθεί, κατά τη λειτουργία των ελεύθερων απογευμάτων του σχολείου.

Ομάδες Εργασίας τάξεων

- Κάθε τάξη χωριζόταν σε ομάδες. Κάθε ομάδα είχε 5-6 μέλη. Τα μέλη της ομάδας εξέλεγαν μεταξύ τους την αρχηγό που είχε αρμοδιότητες: να ορίζει την ώρα και την ημερομηνία για τη συνεργασία των μελών και να αναθέτει σε κάθε μαθήτριά να προετοιμάσει τμήμα της εργασίας που όριζε ο καθηγητής. Κατά τις συνεδριάσεις της ομάδας, ύστερα από συζήτηση, έπαιρναν αποφάσεις για τον τρόπο εργασίας, τα βοηθήματα (πέραν του εγχειριδίου) που θα χρησιμοποιούσαν και όριζαν την εισηγήτρια του θέματος.

- Η ομάδα στην τάξη. Η αρχηγός της ομάδας συντόνιζε τη συζήτηση. Μετά την παρουσίαση του θέματος από την εισηγήτρια επακολουθούσε συζήτηση της τάξης. Στις απορίες απαντούσαν και οι άλλες μαθήτρίες της ομάδας που είχε εργαστεί. Σε περίπτωση αδιεξόδου ο καθηγητής που παρακολουθούσε παρενέβαινε, συμπλήρωνε, διευκρίνιζε, έκανε κι εκείνος ερωτήσεις στα παιδιά της ομάδας. Στο τέλος έβγαιναν τα συμπεράσματα με τη συμμετοχή όλων των μαθητριών της τάξης.

Με την αλλαγή του τρόπου εργασίας των τάξεων άλλαξαν και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας. Αυτόματα δημιουργήθηκαν κανονισμοί τάξης και πειθαρχίας και όπως καταθέτουν οι ίδιες οι μαθήτριες: «Η αυτενέργεια που αναπτύξαμε δημιούργησε την αίσθηση της αυτοπεποίθησης και της υπευθυνότητας. Αισθανόμαστε χαρά για την εργασία και αγάπη για τη μάθηση και για το σχολείο που μας πρόσφερε χαρά πνευματική και ψυχική. Έπαψε να υπάρχει μεταξύ μας βαθμοθηρικός ανταγωνισμός, να υπάρχουν εγωισμοί και μικροφιλοδοξίες. Βασίλεψε πνεύμα συνεργασίας». (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ, 1991)

Πέρα από τις συνέπειες που η οργάνωση σε ομάδες είχε στη προσωπικότητα των μαθητριών και τη λειτουργία του σχολείου, έντονη φάνηκε η επίδρασή τους και σε άλλους τομείς όπως για παράδειγμα στη διαρρύθμιση και στην αισθητική των σχολικών αιθουσών. Όπως περιγράφουν οι ίδιες οι μαθήτριες: «Η έδρα πια ήταν περιττή, την αντικατέστησε ένα απλό τραπέζι και, για να ευκολύνεται η συζήτηση, αλλάξαμε θέση και στα θρανία : σχημάτιζαν ένα Π. Θέλαμε η τάξη μας να είναι πρώτα καθαρή, να έχει στα παράθυρα γλάστρες και στους τοίχους κρεμάσαμε αντίγραφα πινάκων ζωγραφικής...».

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της προσπάθειας ο ίδιος ο Κουντουράς γράφει: «Μαθήματα τάξεων χωρίς Δάσκαλο. Η ομάδα οδήγησε στις αυτοδιδασκόμενες τάξεις. Αυτό έγινε μονάχο και χωρίς να το καταλάβει κανείς. Ήταν φυσική συνέπεια. Η σοβαρότητα εργασίας της ομάδας να οδηγήσει στη σοβαρότητα εργασίας της τάξης (έπειτα της Συγκέντρωσης και γενικά της Κοινότητας)». (Τιμητική Εκδοση Μαθητριών Μ. Κουντουρά, Αθήνα, 1976)

Και ο Παιδαγωγός Κουντουράς συμπληρώνει: «Η δράση των Ομάδων Εργασίας τάξεων ήταν διπλή: α) εργασία γύρω στα μαθήματα, β) μόρφωση των μελών ιδίως ηθική. Σιγά – σιγά ξετυλίχτηκαν σε μικρές φανατικές συντροφίες που πρόσεχαν όχι μόνο τα μέλη να μην παρεκτρέπονται αλλά επαγρυπνούσαν με πάθος σ' όλη την τάξη και σ' όλο το Σχολείο».

Ομάδες ειδικοτήτων

Όπως γράφει ο Μ.Κουντουράς, και οι ομάδες ειδικοτήτων ήταν σχεδίασμα και σκέψη της πρώτης του χρονιάς στο Διδασκαλείο. Επιδίωξή του ήταν παράλληλα με την τυπική και σθηθισμένη σχολική εργασία να οργανώσει και μερικές ομάδες στις οποίες θα έπαιρναν μέρος μαθήτριες όμοιων κλίσεων, προερχόμενες από όλο το σχολείο ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Οι λόγοι που τον οδήγησαν στην οργάνωση των ομάδων αυτών ήταν οι εξής :

α) Επιστημονικοί, ψυχολογικοί και κοινωνιολογικοί.

β) Η αρχή της κατάτμησης και ειδικεύσης των εργασιών σύμφωνα κάθε φορά με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών.

« Η κατάτμηση αυτή και η ελευθερία με την οποία θα γινόταν, θα έδιναν κίνηση και ζώη στη ζωή του Σχολείου και θα έκαναν το Σχολείο κέντρο μιας σοβαρής εργασίας θεληματικής και αβίαστης».

γ) Η παλιά του επιθυμία να μάθουν οι μελλοντικές δασκάλες παράλληλα με το επάγγελμά τους και κάποιο άλλο βιοποριστικό επάγγελμα, αν ήταν δυνατό χειροτεχνικό, που θα τους ήταν χρήσιμο και στη δουλειά και στη ζωή τους «... θα τις έβγαζε από το δασκάλικο περιθώριό και το δασκάλικο σχολαστικισμό...» και θα ήταν γι' αυτές «ένας δεσμός με την κοινωνική ζωή που τόσο περιφρονεί κι αποξενώνει το δάσκαλο. Θα τους ήταν

ένα στοιχείο μορφωτικό, σύμφωνα με το βαθύτερο νόημα της εργασίας – της κοινωνικής και ανθρωπιστικής εργασίας – που δίνουμε εμείς στο Διδασκαλείο». (Μίλτος Κουντουράς, 1985), (Καράμηνas I., 2005)

Οργανώθηκαν ομάδες ειδικοτήτων γύρω στα εξής μαθήματα: Ορχήστρα, Χορωδία, Απαγγελία, Αθλητισμός, Δακτυλογραφία, Στενογραφία, Πολύγραφος, Φωτογραφία, Υφαντική, Καλαθοπλεκτική, Πηλοπλαστική, Ξυλουργική, Διακοσμητική, Κοπτική – Ραπτική, Ραπτομηχανή, Μαγειρική.

Με τις ομάδες ειδικοτήτων, που λειτουργούσαν κατά τις απογευματινές ώρες, ο Μ.Κουντουράς επεχείρησε να εξατομικεύσει τη διδασκαλία. Με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού προσπάθησε να απελευθερώσει τις μαθήτρές του και να τις ενθαρρύνει να εκδηλώσουν και να καλλιεργήσουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, με στόχο να αναπτύξει η κάθε μαθήτρια την ιδιαίτερη προσωπικότητά της.

Επιτροπές

Για τις επιτροπές του σχολείου ο Μ.Κουντουράς γράφει: «Και οι επιτροπές έγιναν σιγά – σιγά, αναλόγως των αναγκών που παρουσιάζονταν (π.χ. επιτροπή βιβλιοθήκης, καθαριότητας, χημικού εργαστηρίου, υποτροφιών, εορτών κτλ.). Ήταν κάτι διαφορετικό από τις ομάδες τάξεων και κάτι διαφορετικό από τις ομάδες ειδικοτήτων. Οι επιτροπές διοικούσαν».

Οι Συγκεντρώσεις της Πέμπτης

Μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες στο Διδασκαλείο Θηλέων ήταν οι συγκεντρώσεις της Πέμπτης, οι οποίες γίνονταν στη μεγάλη αίθουσα του σχολείου. Εκεί συγκεντρώνονταν όλες οι τάξεις, και οι αρχηγοί των ομάδων εργασίας τάξεων και ομάδων ειδικοτήτων ανακοινώνοντα αποτελέσματα των προσπαθειών τους κατά την εβδομάδα που πέρασε. Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας μαθήτριας για το κλίμα και τα αποτελέσματα των συναντήσεων αυτών: «Καθηγητές και μαθήτριες σε δημοκρατική ατμόσφαιρα συζητούσαμε θέματα τρόπου λειτουργίας του σχολείου. Παίρναμε αποφάσεις για την καθημερινή πράξη, βγάzaμε τα συμπεράσματά μας για τη βελτίωση των προβλημάτων που παρουσιάζονταν και για την ορθότητα των αποφάσεών μας. Έτσι νοιώθαμε συνυπεύθυνες για την καλή λειτουργία του σχολείου μας. Οι καθηγητές και ο Διευθυντής είχαν όλο το σεβασμό μας». (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ, 1991)

Για τις Συγκεντρώσεις της Πέμπτης ο Μίλτος Κουντουράς γράφει:

«Έβαλα τη Συγκέντρωση την Πέμπτη, στο μέσο της εβδομάδας, γιατί την ήθελα ως κέντρο και κορύφωμα της όλης εργασίας του Σχολείου. Καθετί μαθήμα ή ζωή του Σχολείου, ήθελα σ' αυτή να τείνει και να εκδηλώνει τους καρπούς του, και απ' αυτή να προέρχεται η παρόρμηση για νέες έρευνες και λύσεις, κατιδιάν, προβλημάτων. Ήθελα οι Συγκεντρώσεις αυτές να γίνουν η δόξα και η αποθέωση της όλης μας εργασίας. Σ' αυτή θα πρωσοποποιόταν το πνεύμα του Σχολείου και η θέληση μιας ενιαίας κατεύθυνσης.

[Οι Συγκεντρώσεις της Πέμπτης] είναι από τα παιδαγωγικότερα, λυσιτελέστερα και ωραιότερα πράγματα που εισήγαγε το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης. (...) Γίνονται μια φορά την εβδομάδα, το απόγευμα της Πέμπτης, και διαρκούν 1.30-2 ώρες. Οφείλουν να παρευρίσκονται όλοι (μαθήτριες και καθηγητές) ανεξαιρέτως. (...) Είναι το κέντρο της ζωής του Διδασκαλείου και η ιερότερη στιγμή του. Το Διδασκαλείο γίνεται ένα ομοούσιο σώμα με μια βούληση και με ενιαία ιδανικά. (...) [Η Συγκέντρωση] έχει δικό της σύστημα και δικό της χαρακτήρα και δε θυμίζει καμιά άλλη ξένη σχολική οργάνωση. (...) Η διεύθυνση δίνει σ' αυτές (τις Συγκεντρώσεις) την ψυχή και την ενότητα. Γι' αυτό προεδρεύονται πάντα από το Διευθυντή. (...)

Στη Συγκέντρωση συνοψίζεται η όλη ζωή μιας εβδομάδας. Για την ώρα κάθε Συγκέντρωση ακολουθεί τον εξής τρόπο εργασίας:

α) Ανακοινώσεις: Γίνονται ανακοινώσεις από τη διεύθυνση, τους καθηγητές και τα παιδιά. Ανακοινώνεται από τις Επιτροπές η κίνησή τους: βιβλιοθήκη, καθαριότητα, αλληλογραφία με σχολεία, εορτές κτλ.

Ανακοινώσεις για την καλλιτεχνική και πνευματική κίνηση της Θεσσαλονίκης, βιβλιογραφική κίνηση, και διαβάζονται κομμάτια επίκαιρα από εφημερίδες.

β) Κανονισμοί και Διατάξεις: Κάθε νέος κανονισμός του Σχολείου διατυπώνεται σε άρθρα από την αρμόδια επιτροπή και διαβάζεται και συζητιέται, συμπληρώνεται ή απορρίπτεται.

γ) Ομιλίες: Επακολουθεί μια ομιλία από ένα παιδί. Αυτό είναι το κύριο θέμα της Συγκέντρωσης. Επακολουθεί συζήτηση. Συχνά γίνονται κριτικές για τις εορτές μας ή ό,τι ανάλογο. Συζητούνται επίκαιρα ζητήματα: σεισμοί, πλημμύρες κτλ. Γίνονται εκθέσεις έργων χειροτεχνίας και η μια τάξη κρίνει την άλλη κ' επακολουθεί έπειτα τελική συζήτηση και κρίση. Επίσης δίνονται σε δελτία ερωτήματα από παιδιά, που συζητιούνται και λύνονται από τη Συγκέντρωση. Συχνά επίσης ακούγονται στο αρμόνιο μουσικά κομμάτια, ή ακούγεται το γραμμόφωνο. Γίνονται απαγγελίες και εξετάζονται, συστηματικά, λογοτεχνικά, παιδαγωγικά κτλ. θέματα. Εννοείται [ότι] λαμβάνεται πρόνοια να εισάγονται θέματα ανάλογα για το μέσο όρο της μορφώσεως και αναπτύξεως των παιδιών, επειδή στις Συγκεντρώσεις παρευρίσκονται παιδιά από 13-20 ετών.

Οι Συγκεντρώσεις είναι οι πιο αγαπημένες ώρες των παιδιών!»(Κουντουράς Μ., 1985)

Τιμωρίες και αμοιβές

Στο Σχολείο της Ομάδας, όπως ήταν το Διδασκαλείο, η αμοιβή ή η τιμωρία έπαιρναν ένα ξεχωριστό νόημα γιατί το παιδί κινούνταν μέσα στο πλαίσιο μιας ομαδικής ζωής. Κάθε μαθήτρια ήταν υπεύθυνη αλλά και υπόλογη για κάθε εργασία της μέσα στο σχολείο, αφού αποτελούσε μέλος ενός οργανικού συνόλου (της ομάδας, της τάξης, της Συγκέντρωσης). Αυτό το οργανικό σύνολο ενέκρινε ή απέρριπτε με τη γνώμη του, που βάραινε, κάθε αποτέλεσμα εργασίας. Σ' ένα αυτοδιοικούμενο σχολείο, όπως έτεινε να γίνει το Διδασκαλείο, οι αμοιβές ή οι τιμωρίες ήταν στενά δεμένες με τη ζωή του σχολείου. Οι μαθήτριες του Κουντουρά καταθέτουν: «Τα παιδιά είχαν αναπτύξει πολύ την κρίση τους, έκριναν δίκαια, όταν ήθελαν μεταξύ τους ν' αναδείξουν παιδιά της τάξης τους, που συγκέντρωναν αντίληψη, κρίση, θέληση για την πραγματοποίηση μιας εργασίας. Η ωραία εργασία αντικαθιστούσε μian αμοιβή ή ένα βαθμό. Η τάξη ικανοποιούσε τη μαθήτρια με την εκτίμηση, το θαυμασμό, το σεβασμό της. Η αμεροληψία των παιδιών έφτανε στα όρια της πιο αυστηρής δικαιοσύνης. Άλλες φορές στιγματίζαν παιδιά που έφταιγαν, με την παρατήρηση ή την απομάκρυνση από κάθε εκδήλωση της τάξης, σα φυσική συνέπεια των πράξεών τους. Αυτό αποτελούσε για τα παιδιά τη μεγαλύτερη τιμωρία που μπορούσε να γίνει ».

Για τις τιμωρίες και τις αμοιβές ο Μ.Κουντουράς γράφει:

«Στο Διδασκαλείο είχε καταργηθεί κάθε είδος τιμωρίας. Δε φταίει ποτέ το παιδί... Φταίνει τις πιο πολλές φορές οι δάσκαλοι που, παρασυρμένοι από τα νεύρα τους, τιμωρούν... Φταίνει οι δάσκαλοι που δεν αλλάζουν τον τρόπο της δουλειάς τους, τον τρόπο της ζωής μέσα στην τάξη, μέσα στο Σχολείο. Η αλλαγή του περιβάλλοντος του παιδιού και η αλλαγή μεθόδου εργασίας και τρόπου ζωής, αυτά μειώνουν την ανάγκη της τιμωρίας. Τιμωρεί η παιδική κοινωνία. Ευθύνες στη Συγκέντρωση».

Συχνά αναπτύσσαμε την ψυχαναλυτική άποψη της τιμωρίας. Αγαχαχτούσα με τους δασκάλους που τιμωρούσαν».

«Οι αμοιβές πρέπει να έχουν τη μορφή επαίνου, να φιλοτιμούν, αλλά με άλλον τρόπο: Μνημόνευση, με την παρουσίαση στη συγκέντρωση όλου του σχολείου, αλλά και τότε όχι πολυτονισμένα σαν κάτι πολύ σπουδαίο. Υποχρέωση και καθήκον είναι μόνο η εργασία.

Οι αμοιβές που επιτρέπονται είναι όσες δε λέγονται από πρωτότερα. Ένα γέλιο συμπαθητικό, μια χειρονομία, ένα νεύμα του δασκάλου, γεμίζουν το παιδί ευτυχία και χαρά»

Και καταλήγει: « Βαθμοί ως τιμωρίες και αμοιβές. Θα μείνουν, κατανάγκη εφόσον δεν αλλάξει η μέθοδος εργασίας, ώστε από ενδιαφέρον το παιδί να ορμά σε βουλητικές ενέργειες. Όμως εφόσον το πρόγραμμα είναι ερβαρτιανό, και οι συνέπειές του -τιμωρίες, αμοιβές, βαθμοί- θα παραμένουν! ».

(Τμητική Έκδοση Μαθητριών Μ.Κουντουρά, 1976), (Κουντουράς Μ., 1985)

Το Σχολείο Εργασίας που οργάνωσε ο Μ.Κουντουράς σύμφωνα με τις αρχές της «Νέας Αγωγής» αποδείχθηκε στα τρία χρόνια που λειτούργησε ιδιαίτερα αποτελεσματικό για την προσωπική εξέλιξη, την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική αποτελεσματικότητα των μαθητριών, όπως μαρτυρούσαν οι ίδιες.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το πρόγραμμα πιλοτικά θα εφαρμοστεί -σταδιακά- σε μαθητές Γ' - Στ' τάξης Δημοτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε μαθητές Α-Β Γυμνασίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι εθελοντές και θα προέρχονται από Δημόσια Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάθε χρόνο μπορούν να προστίθενται νέες τάξεις και νέα σχολεία εφόσον δηλώσουν συμμετοχή οι εθελοντές εκπαιδευτικοί τους. Στα λεγόμενα «Πιλοτικά» ή «Πειραματικά σχολεία» θα εφαρμοστεί το Πιλοτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Πρόληψης ενώ στα λεγόμενα «Σχολεία Ελέγχου» της ίδιας περιοχής και αντίστοιχα του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, δεν θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα αλλά θα γίνουν οι ίδιες μετρήσεις που θα γίνουν και στα Πιλοτικά, με ειδικά ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις στα παιδιά, τους δασκάλους και τους γονείς. Βασικός στόχος είναι η σύγκριση των δύο σχολείων ως προς την εφαρμογή ή όχι του προγράμματος.

Το πιλοτικό πρόγραμμα θα γίνει στις παρακάτω τέσσερις φάσεις και θα διαρκέσει 2 χρόνια.

- ☐ Προ-μέτρηση στα επιλεγμένα σχολεία (Πιλοτικά σχολεία και σχολεία Ελέγχου)
- ☐ Πράξη (εφαρμογή του προγράμματος στα Πιλοτικά σχολεία με τη συνεργασία ειδικών). Εκπαίδευση, εποπτεία εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.
- ☐ Μετά-μέτρηση στα ίδια σχολεία (Πιλοτικά Σχολεία, Σχολεία Ελέγχου)

Προ-μέτρηση

Η προμέτρηση θα γίνει στα επιλεγμένα Πιλοτικά και Ελέγχου σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ίδια μέτρηση θα γίνει στους μαθητές που δεν συμμετέχει η σχολική τάξη τους στο πρόγραμμα αλλά ανήκουν στην ίδια σχολική κοινότητα. Θα δοθούν ερωτηματολόγια και θα γίνουν συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Πράξη

Το πιλοτικό πρόγραμμα θα ξεκινήσει αμέσως μετά τις προμετρήσεις. Η Εφαρμογή του προγράμματος στα πειραματικά σχολεία θα γίνεται υπό την εποπτεία και την συνεργασία ειδικού επιστημονικού προσωπικού, καταρτισμένου στην Παιδαγωγική μέθοδο του Celestin Freinet, του Μίλτου Κουντουρα (Σχολείο Εργασίας). Οι εποπτείες των εκπαιδευτικών θα γίνονται κάθε μήνα ομαδικά για το κάθε Πιλοτικό Σχολείο, ωστόσο μπορούν να επικοινωνούν με τον συντονιστή της ομάδας ή τον ψυχολόγο αν εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα. Στα «Πιλοτικά» Σχολεία οι πρωτοβουλίες και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα είναι ευπρόσδεκτες εφόσον συνάδουν με τη φιλοσοφία του προγράμματος. Βασικοί αρχικοί στόχοι είναι: η οργάνωση της τάξης, η βελτίωση του σχολικού κλίματος και η δημιουργία πρακτικών πρόληψης της επιθετικότητας. Ο χρόνος της διδασκαλίας δεν θα αυξηθεί, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα εφαρμόζεται μέσα στο κλασικό ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών. Οι μαθητές θα διδάσκονται την ύλη που ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα μέσω της συνεργατικής μάθησης, μέσα από ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, δηλαδή διδασκαλίες που θα ενεργοποιούνται μέσα από την οργανωμένη μικρο-ομάδα. Όσον αφορά στην λειτουργία του σχολείου, το σχολείο θα αποτελεί και αυτό μία κοινότητα με ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των παραγόντων που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς -μαθητές-εκπαιδευτικούς).

Μετά-μέτρηση

Η μετα-μέτρηση θα γίνει στα ίδια σχολεία και στις ίδιες ομάδες των στελεχών του Προγράμματος (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς), με το τέλος του σχολικού έτους.

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ποσοτική Έρευνα

Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Η επικοινωνία θα ξεκινήσει με τα σχολεία, σε ότι αφορά την ενημέρωση των διευθυντών/τριών για τους σκοπούς της έρευνας, τη μεθοδολογία της, τη διάρκεια και τη τήρηση του δεοντολογικού πλαισίου διεξαγωγής έρευνας, απόκτηση γονικής συγκατάθεσης για τη συμμετοχή του μαθητή/ήτριας στην έρευνα. Μετά τη συγκατάθεση των σχολείων για τη συμμετοχή στην έρευνα θα ακολουθήσει η επίσκεψη μιας μικρής ομάδας ερευνητών για το μοίρασμα και τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Οι ερευνητές θα είναι παρόντες κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ενώ θα απαντούν με γενικό τρόπο στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών. Η διαδικασία θα διαρκέσει περίπου μία σχολική ώρα.

Ποιοτική έρευνα

Μέθοδος ποιοτικής έρευνας και ερωτήσεις

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων θα γίνει σε ομαδικές συνεντεύξεις που θα γίνουν με σκοπό να συγκεντρωθούν εις βάθος ποιοτικά δεδομένα, τα οποία θα συμπληρώσουν τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και θα αυξήσουν την εγκυρότητα των ευρημάτων. Επιπλέον, οι ομαδικές συνεντεύξεις συμπεριλαμβάνουν ερωτήματα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο.

Για τη συλλογή των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ημι-δομημένης ατομικής συνέντευξης (Smith J., Eatough V., 2005).

Η ανάλυση των δεδομένων θα βασιστεί στην ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (interpretative phenomenological analysis) όπως αυτή περιγράφεται από τον Smith (1995).

Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων θα αξιοποιηθεί η ομάδα των ερευνητών που έχουν εκπαιδευτεί στη συλλογή αυτών. Μετά την ενημέρωση που θα γίνει στα συγκεκριμένα σχολεία, θα γίνει μια επίσκεψη μιας μικρής ομάδας ερευνητών για τη διεξαγωγή των ομαδικών συνεντεύξεων, μετά από τη συγκατάθεση των ερωτώμενων.

Η συμμετοχή των μαθητών ή των μαθητριών στις ομαδικές συνεντεύξεις και των εκπαιδευτικών και των γονιών είναι εθελοντική. Μαθητές και εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν σε βάθος για τους στόχους της έρευνας και οι ερευνητές θα δεσμευτούν για την τήρηση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Σε κάθε σχολείο θα γίνουν δύο ομαδικές συνεντεύξεις— μία ομάδα με αγόρια και μία με κορίτσια και αυτό γιατί οι ομάδες είναι αμιγείς ως προς το φύλο. Η ομοιογένεια των συμμετεχόντων ως προς το φύλο σε κάθε ομάδα διευκολύνει την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, ενώ οι διαφορετικές ομάδες (ανά φύλο και περιοχή) ενισχύουν την συλλογή διαφορετικών απόψεων και εμπειριών σε σχέση με το θέμα της έρευνας.

Η διάρκεια της συνέντευξης θα είναι περίπου δυο ώρες. Την ομάδα μπορούν να συντονίσουν και οι εκπαιδευτικοί πέρα από τους ερευνητές. Ο/η συντονιστής-τρια της ομάδας θα θέσει τα προκαθορισμένα ερωτήματα του προς συζήτηση, ενώ ο/η δεύτερος-η θα κρατά σημειώσεις για τη μη-λεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων και θα φροντίσει για τη σωστή καταχώρηση της συζήτησης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Θα χρησιμοποιηθούν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια και δομές των ομαδικών και οι ημι-δομημένων συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν ήδη σε 2 έρευνες:

1. «Ο σχολικός εκφοβισμός στην Εκπαίδευση» από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος «Πυθαγόρας» και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση- ΕΚΤ και από Εθνικούς Πόρους. (Επιστημονικοί Επιτροπή: Αθανασιάδου Χριστίνα, Δεληγιάννη Βασιλική, Κασάπη Στυλιανή, Κωνσταντίνου Κατερίνα, Παπαθανασίου Μαρία, Ψάλτη Νατάσα).
2. «Η ζωή στο σχολείο, αξιολόγηση της εφαρμογής της Παιδαγωγικής μεθόδου Freinet», η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ερευνητικής δραστηριότητας της ομάδας “THEODILE” του Πανεπιστημίου της Lille III στη Γαλλία. (Υπεύθυνη: Παγώνη Μαρία)

Ερωτηματολόγια

- «Η ζωή στο σχολείο» (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση): Δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- «Η ζωή στο σχολείο» (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση): Δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- «Η ζωή στο σχολείο» (Για εκπαιδευτικούς): Δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- «Η ζωή στο σχολείο» (Για γονείς): Προσαρμοσμένο δομημένο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τους γονείς των μαθητών
- «Συζητώντας για τον Σχολικό Εκφοβισμό» (Για Μαθητές & Μαθήτριες): Φύλλο Ανοιχτών Ερωτήσεων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων για τους μαθητές και τις μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Λειτουργικό εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς.
- «Συζητώντας για τον Σχολικό Εκφοβισμό» (Για Εκπαιδευτικούς): Φύλλο Ανοιχτών Ερωτήσεων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από τους Εκπαιδευτικούς.
- «Ερωτηματολόγιο για τη ζωή μου στο σχολείο» (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση): Δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- «Η ζωή μου στο σχολείο» (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) Φύλλο Ανοιχτών Ερωτήσεων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- «Ερωτηματολόγιο για τη ζωή του παιδιού μου στο σχολείο» Δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για τους γονείς των μαθητών.
- «Το παιδί μου στο σχολείο» Φύλλο Ανοιχτών Ερωτήσεων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από τους γονείς

Βιβλιογραφία

- Albee, G. W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist* 41, 891-898.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ (1991). Μίλτος Κουντουράς: Εκατό χρόνια από τη γέννησή του. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*, 161-191 Cambridge: Cambridge University Press
- Βακαλιός, Α. (2008). *Τεχνολογία, Κοινωνία, Πολιτισμός*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Bhat, S.C., (2008) Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. Vol18(10), 55 -66.
- Borg M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137-153
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (2003). Ετήσια Έκθεση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά και την Τοξικομανία για την κατάσταση των Ναρκωτικών στην Ελλάδα 2002, 44, Αθήνα
- Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης Ναρκωτικών και Τοξικομανίας, (2010)
- Ετήσια έκθεση 2010: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών στην Ευρώπη, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Ζαφειρίδης, Φ. (1998). Πρόληψη των ναρκωτικών: Οι αθέατες όψεις του προβλήματος. *Ιατρικά Θέματα*, 13, 27-30, Αθήνα
- Ζαφειρίδης, Φ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Ρ., Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (1995) Ένα σχολείο πρόληψης των Ναρκωτικών αλλά και άλλων Ψυχοκοινωνικών Προβλημάτων, 2ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο: «Η Ευρώπη κατά της χρήσης ουσιών», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ζαφειρίδης, Φ. (2001). Η πρόληψη της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών ως κοινωνική και πολιτική ευθύνη. Πρακτικά ημερίδας της ΚΕΔΚΕ και του κέντρου Πρόληψης «Πυξίδα» με θέμα: «Η μείωση της ζήτησης ναρκωτικών και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης: Το παράδειγμα των Κέντρων Πρόληψης», Θεσσαλονίκη.
- Ζαφειρίδης, Φ. (1987) Βασικές Αρχές Λειτουργίας της Θεραπευτικής Κοινότητας. Αθήνα: Επιτομή 11ου Πανελλήνιου Ψυχιατρικού Συνεδρίου.
- Κοκκέβη, Α. (1988). Η πρόληψη της τοξικομανίας: Μύθος ή πραγματικότητα; *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(4), 275-282.
- Κουντουράς Μ. (1985). *Κλείστε τα σχολεία: (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*. (Επιμ.-Σχόλια: Αλέξης Δημαράς). Αθήνα: Εκδ. Γνώση.
- Michaud, Yves. (2009), *Η φιλοσοφία : Σκέφτομαι άρα υπάρχω* Αθήνα : Πατάκης
- Mustacchi, J. (2009, March). R u safe? *Educational Leadership*, 78-82.
- Παγώνη Μ. (2007) Παιδαγωγική Freinet: έρευνα γύρω από ένα νεωτεριστικό σχολείο στη Γαλλία Celestin Freinet, Σύγχρονα Θέματα 99, 5-8, Αθήνα
- Oleweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction pattern in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-872.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behaviours in Schools* (pp.57-76). New York: Wiley.
- Olweus, D. (1987). School-yard bullying- Grounds for intervention. *School Safety*, 6, 4-11.
- Olweus, D. (1999) Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-natural perspective*, London & New York: Routledge
- Palin, M. (1987). The effectiveness of drug education programs: a review of the literature. *Drug and Alcohol Education Program in Publication Series, No 1*, Sydney: NSW Department of Technical and Further Education
- Perry, D. G., & Bussey, K. (1977). Self-reinforcement in high-aggressive and low-aggressive-boys following acts of aggression. *Child Development*, 45, 55-62
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Στυλιανού, Σ., Παπαδόπουλος, Μ., & Καραγιάννη, Μ. (2009). Έκθεση επίσκεψης εργασίας στη Γαλλία για την παρακολούθηση της εφαρμογής της Παιδαγωγικής Φρενέ (FREINET) ως μέτρο πρόληψης της βίας στο σχολείο και της σχολικής αποτυχίας. Έκθεση προς το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου, Κύπρος
- Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Μ. Κουντουρα (1976). Μίλτος Κουντουράς : Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930. Αθήνα: Gutenberg

Wheller, R. (1990). How to design and develop third generation drug education programs. Drug Education Journal of Australia, 4, 139-147.

Φρανκλ, Β., (1979). Αναζητώντας Νόημα Ζωής και Ελευθερίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ταμασσός.

Yablonsky, L. (1967). Synanon: the Tunnel Back. New York: The Macmillan Company.

Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (2000). Η βία στα σχολεία. Έκθεση προς το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης, Αθήνα.

Χριστοφόρου – Cívili, A. (2001) Ο εκπαιδευτικός και το πρόβλημα εξάρτησης των εφήβων: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΙΣΚΕΨΗ, ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΟ 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: κος Διολέτης

Επιστημονικά Υπεύθυνος Ερευνητικής Ομάδας (Συνάντηση 6/5/2011): Δελασσουδας Λαυρεντίος

«ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ»

ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ: ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑΣ, ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ, ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

(ΠΡΟΛΑΜΒΑΝΕΙ ΤΗ ΒΙΑ, ΤΙΣ ΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ, ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ, ΤΗΝ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ, ΤΗΝ ΑΠΟΞΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ)

Υπεύθυνη Πιλοτικού Προγράμματος: Μίκα Χαρίτου-Φατούρου, Ομότιμη Καθηγήτρια Ψυχολογίας ΑΠΘ

Το σχολείο στις σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζει ένα ολοένα αυξανόμενο αριθμό ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, όπως η θυματοποίηση και ο σχολικός εκφοβισμός.

Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης, «Σχολεία Πρόληψης» εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα αυτό προτείνει αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και όχι στο τι διδάσκονται τα παιδιά. Η μεθοδολογία διδασκαλίας βασίζεται στις εξής αρχές: την ισότητα, την συλλογικότητα, την συντροφικότητα, την αλληλεγγύη και τις ανθρωπιστικές αξίες της κοινότητας στην οποία παίρνουν μέρος τρεις ομάδες: τα παιδιά, οι γονείς και οι δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί που το εφαρμόζουν βασίζονται στις παιδαγωγικές αρχές του Celestin Freinet και του Μίλτο Κουντουρά.

Το Πρόγραμμα αυτό γίνεται υπό την αιγίδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, ωστόσο δεν χρηματοδοτείται από κάποια επιτροπή ή φορέα.

Τα ερωτηματολόγια που θα χρησιμοποιηθούν είναι

Η σημερινή επίσκεψη στόχο έχει το μοίρασμα και τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Οι ερευνητές θα είναι παρόντες κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ενώ θα απαντούν με γενικό τρόπο στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών. Η διαδικασία θα διαρκέσει περίπου δυο σχολικές ώρες.

Θα δοθούν ερωτηματολόγια σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Από την έρευνα: