



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«Στάσεις Δασκάλων και Καθηγητών Μουσικής απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό  
και στρατηγικές αντιμετώπισής του»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΚΑΒΑ ΕΛΕΝΗ (Α.Μ. 8019014)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΗ

ΛΑΡΙΣΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

*Στην οικογένειά μου, το σύζυγο μου Ζήση και στα παιδιά μου τον Ίωνα και τη Βάλια.*

## Υπεύθυνη Δήλωση

*«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».*

Η Δηλούσα

Κακάβα Ελένη

## Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή μελέτη έρχεται να ολοκληρώσει τη φοίτησή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 με τίτλο **«Στάσεις Δασκάλων και Καθηγητών Μουσικής απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και στρατηγικές αντιμετώπισής του»**. Στο τέλος αυτής της πορείας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην περάτωση αυτής της εργασίας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέποντα της μελέτης μου, κυρία Χατζοπούλου Εύη, εξωτερική συνεργάτης του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άρτια επιστημονική καθοδήγησή της και τη συνεχή της υποστήριξη και πολύτιμη συμβολή της σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της μελέτης. Είναι ο άνθρωπος που μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα τέτοιο επίκαιρο θέμα και την ευχαριστώ πολύ.

Ευχαριστώ θερμά επίσης τα δυο μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κυρία Γιώτσα Μαρία, εξωτερική συνεργάτης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον κύριο Μπελιά Δημήτριο, επίκουρο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την υποστήριξή τους και για το χρόνο που διέθεσαν και τον κόπο που κατέβαλαν για τη μελέτη και αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστίες απευθύνω ακόμη σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνά μου, η οποία υλοποιήθηκε χάρη σε αυτούς/ές.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου και τους γονείς μου για την πλήρη στήριξή τους, την αγάπη τους, τη συνδρομή τους και κυρίως την υπομονή τους.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα σοβαρό και υπαρκτό φαινόμενο της ελληνικής πραγματικότητας αλλά και σε διεθνές επίπεδο είναι αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Οι διαστάσεις διευρύνονται σε πολλά επίπεδα και εμφανίζεται σε όλες τις ηλικίες των μαθητών Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια αλλά και σε Ανώτερα και Ανώτατα εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Οι αρνητικές συνέπειες και επιπτώσεις αυτής είναι τόσο σε ψυχολογικό αλλά σε σωματικό επίπεδο, έχοντας πολλές φορές ολέθριες συνέπειες από ακραίες συμπεριφορές. Σκοπός της διατριβής αυτής είναι η περιγραφή και η ανάλυση των στάσεων των Δασκάλων και των καθηγητών μουσικής ως προς τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με διάφορους παράγοντες που την επηρεάζουν καθώς επίσης και στρατηγικές που εφαρμόζονται ή προτίθενται να εφαρμόσουν για την αντιμετώπισή του. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Π.Ε. (δάσκαλοι και καθηγητές Μουσικής) οι οποίοι θα συμπληρώσουν ερωτηματολόγια.

Μέρος του ερωτηματολογίου βασίζεται στις έρευνες των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, Bullying Attitude Questionnaire (Craig, Henderson & Murphy, 2000) τροποποιημένο από τους (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011) και το τρίτο είναι το Handling Bullying Questionnaire (Bauman, Rigby & Horra, 2008) διερευνά τις στρατηγικές αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, το τελευταίο περιελάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS . Η παραγοντική συσχέτιση έγινε χρησιμοποιώντας πίνακες συχνοτήτων και το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$ .

Με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκαν τα οφέλη που προκύπτουν μετά από τη χρήση των ομάδων εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και τα οφέλη που παρουσιάζονται σε σχέση με την μείωση των περιστατικών εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολικός εκφοβισμός, στάσεις, στρατηγικές αντιμετώπισης, θύμα.**

## **ABSTRACT**

A serious and real phenomenon of the Greek reality but also at the international level is that of school bullying. The dimensions are expanded on many levels and appears at all ages of students in Primary, Secondary and High Schools but also in Higher and Higher Education Institutions. The negative consequences and consequences of this are both psychological and physical, often having disastrous consequences from extreme behaviors. The purpose of this dissertation is to investigate the attitudes of teachers and music teachers towards school bullying in relation to various factors that affect it as well as strategies that are applied or intend to apply to deal with it. In the research participated teachers P.E. (50 teachers, 50 Music teachers) who will complete questionnaires.

Part of the questionnaire is based on teachers' research on school bullying, Bullying Attitude Questionnaire (Craig, Henderson & Murphy, 2000) modified by them (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011) and the third is the Handling Bullying Questionnaire (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008) explores the coping strategies implemented by teachers, the latter of which included demographic questions. The data were processed using the SPSS statistical package. Factor correlation was performed using frequency tables and the  $\chi^2$  independence test.

The results of the research confirmed the benefits that arise after the use of working groups by teachers and students, but also the benefits that are presented in relation to the reduction of incidents of school bullying.

**KEY WORDS: School bullying, attitudes, response strategies, victim**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Βεβαίωση αυτοδύναμης συγγραφής της εργασίας .....3

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... 5

ABSTRACT..... 6

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ερευνητικό κενό ..... 10

1.2 Δομή της εργασίας ..... 10

1.3 Σκοπός του προβλήματος.....11

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> :ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού..... 11

2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού..... 13

2.3 Τόπος και χρόνος εμφάνισης του φαινομένου ..... 14

2.4 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων και των θυτών..... 14

2.5 Αίτια του φαινομένου..... 16

2.6 Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού..... 18

2.7 Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ..... 19

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> :ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

3.1 Ομαδική διδασκαλία και εργασία μαθητών σε ομάδες..... 23

3.2 Ο τρόπος μετάβασης στη μάθηση σε ομάδες από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας ..... 24

3.3 Βασικοί στόχοι της μάθησης και της διδασκαλίας σε ομάδες..... 25

3.4 Μορφές και μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας σε ομάδες..... 26

3.5 Προϋποθέσεις επιτυχίας της εφαρμογής της διδασκαλίας σε ομάδες.....	28
3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μάθηση και διδασκαλία σε ομάδες .....	32
3.7 Βασικά σημεία της μάθησης και της διδασκαλίας σε ομάδες.....	34
3.8 Τα οφέλη που προκύπτουν από την εργασία των μαθητών σε ομάδες.....	34

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικός σκοπός.....	35
4.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	37
4.3 Στατιστική μέθοδος.....	38
4.4 Πληθυσμός – Δείγμα.....	38
4.5 Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	39
4.6 Στοιχεία του δείγματος.....	39

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

5.1 Σχολικός εκφοβισμός: ορισμός και μορφές.....	41
5.2 Σχολικός εκφοβισμός (Θύτης και Θύμα).....	42
5.3 Διαχωρισμός ομάδων.....	52

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

6.1 Σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις ερωτήσεις που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό.....	54
6.2 Σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις μεταβλητές του σχολικού εκφοβισμού.....	55
6.3 Σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις μεταβλητές του διαχωρισμού ομάδων.....	56
6.4 Συσχέτιση της επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται.....	64

6.5 Συσχέτιση της επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας με την επίδραση που έχει στο σχολικό εκφοβισμό.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	66
7.1 Περιορισμοί.....	68
7.2 Μελλοντικές προτάσεις .....	68
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	76
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	79

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>Ο</sup> : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Ερευνητικό κενό

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι δεν υπάρχουν έρευνες σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό για μικρές ηλικίες. Οι περισσότερες έρευνες αφορούν ηλικίες μαθητών Ε΄ και Στ΄ δημοτικού. Επίσης έχουμε απουσία ερευνών από τη σκοπιά των ειδικοτήτων των δασκάλων και των καθηγητών μουσικής. Επιπλέον, έχουν διεξαχθεί έρευνες για τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού κυρίως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απ΄ ότι στην Πρωτοβάθμια.

## 1.2 Σκοπός του προβλήματος

Σκοπός της εργασίας είναι να περιγραφεί η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού σε σχολεία της Λάρισας. Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικοί στόχοι της έρευνας είναι τρεις και είναι οι εξής:

1. Τι σημαίνει «σχολικός εκφοβισμός» και με ποιες μορφές εκδηλώνεται; Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται αρχικά τι σημαίνει για τον εκπαιδευτικό σχολικός εκφοβισμός και ποιες είναι οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται αυτός στα σχολεία της πόλης της Λάρισας.
2. Πόσο συχνά παρατηρείται ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολείο; Στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι θύτες και ποια τα χαρακτηριστικά των θυμάτων.
3. Τι σημαίνει κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών η διδασκαλία με ομάδες εργασίας των μαθητών; Σε αυτό το ερώτημα βλέπουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών και για τον τρόπο χωρισμού των ομάδων.

Συμπερασματικά, αναλύεται ο βαθμός και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ομάδες εργασίας, τι σημαίνει κατά την γνώμη τους «η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας» και ποιοι κατά τη γνώμη τους οι θετικοί και οι αρνητικοί παράγοντες που επιδρούν; Πως μέσα από αυτές μπορεί να εξαλειφθεί το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού»; Επιπλέον, αναλύεται κατά πόσο η υποδομή είναι κατάλληλη για να υπάρχουν ομάδες εργασίας μαθητών. Τέλος, εξίσου σημαντικό



είναι να εντοπισθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις μορφές εκδηλώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.3 Δομή της εργασίας**

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο είναι το θεωρητικό μέρος που ασχολείται με το μεγάλο πρόβλημα του «σχολικού εκφοβισμού» και πως μέσα από τη ομαδική εργασία των μαθητών μπορούμε να εξαλείψουμε αυτό το μείζων φαινόμενο της εποχής μας. Το μέρος αυτό αποτελείται από δύο κεφάλαια. Περιλαμβάνει τα κεφάλαια δύο και τρία. Στο πρώτο κεφάλαιο ειδικότερα υπάρχει το εισαγωγικό κομμάτι και στο δεύτερο κεφάλαιο διευθετείτε ο ορισμός του προβλήματος που μελετά η παρούσα εργασία. Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου θίγονται μείζονα προβλήματα όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Το δεύτερο μέρος το απαρτίζει το ερευνητικό κομμάτι, το οποίο αφορά στα κεφάλαια τέσσερα έως έξι. Ειδικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων της. Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο έπεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τη συνακόλουθη παρουσίαση των συνολικών αποτελεσμάτων. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο σχολιάζονται τα αποτελέσματα-συμπεράσματα και παρουσιάζονται προτάσεις σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τις ομάδες των μαθητών. Έπειτα, παρατίθεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για τη συλλογική συγγραφή της παρούσας εργασίας. Στο τέλος βρίσκεται το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

### **2.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού**

Η παιδική βία δεν είναι φαινόμενο μόνο της εποχής μας. Με μία ανασκόπηση από την παγκόσμια λογοτεχνία όπως είναι «οι περιπέτειες του Τόμας Μπράουν» και ο «Ολβερ Τουίστ» θα συναντήσουμε ίχνη παιδικής βίας. Η βία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο γιατί έχει σχέση με στάσεις παρμένες από την κοινωνία αλλά και από το σχολείο που αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας μας.

Η κοινωνία ως μεταβαλλόμενο και δυναμικό σύστημα, που δέχεται επιρροές από τα μέλη της, τα οποία αναζητούν διάφορους τρόπους σκέψης και έκφρασης, όπου είναι και η παρουσία βίας. Έτσι, είναι γεγονός η βία να κάνει την εμφάνισή της στο σχολικό περιβάλλον το οποίο θεωρείται ο φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Τα φαινόμενα της θυματοποίησης ή του εκφοβισμού αποτελούν μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που κάνουν την εμφάνισή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και έχουν επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης αλλά και σοβαρές συνέπειες στην ψυχοσυναισθηματική ολοκλήρωση του παιδιού (Olweus, 1991).

Επομένως, λέμε ότι ένας μαθητής εκφοβίζεται όταν επανειλημμένα και σε μεγάλο χρονικό διάστημα εκτίθεται σε δυσάρεστες πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες πράξεις αυτές εμφανίζονται ως επιθετική συμπεριφορά ή μορφή βίας (Olweus, 1991).

Για τον όρο της θυματοποίησης υπάρχει μικρή απόσταση με την επιθετική συμπεριφορά και δεν μπορεί να γίνει ο ορισμός αυτής με πιστότητα.

Μετά από μελέτες και καταγραφές από τον Lee (2006) υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για το bullying-εκφοβισμό:

1. Μια επαναλαμβανόμενη και συστηματική πράξη με ολέθριες πράξεις, όπως κοινωνικό αποκλεισμό, σπρώξιμο, χτυπήματα, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, παρατσούκλια (Bowers, Smith & Binney, 1994).
2. Επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που περιέχει την προσπάθεια να επιβάλλει την δύναμή του σε κάποιον άλλον (Askew, 1989).
3. Εσκεμμένη και συνειδητή επιθυμία βραχύχρονη ή περιστασιακή με συνεχιζόμενη διάρκεια ώστε να τον καταπιέζει και να πληγώνει τον άλλον (Tattum, 1989).
4. Συμπεριφορά ταπεινωτική και ντροπιαστική κάποιου που θεωρείτε σκληρός σε ένα παιδί το οποίο μπορεί να τρομοκρατηθεί από αυτή την συμπεριφορά (Herbert, 1996).

Η ορολογία «bullying», περιέχει πράξεις χαρακτήρα παραβατικού από συνομηλίκους και έχουν χαρακτήρα επαναλαμβανόμενο. Τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της επιθετικότητας σημειώνεται εντονότερα σε πολλές χώρες του κόσμου και στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο όρος αυτός εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία του Olweus το 1978 και 1984 για να κάνει λεπτομερή απόδοση



των διαδικασιών της παρενόχλησης, του εκφοβισμού και της συστηματικής θυματοποίησης των παιδιών από συνομηλίκους τους.

## 2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Υπάρχουν δύο μορφές εκφοβισμού το έμμεσο που περιέχει συκοφαντία και ίσως τον αποκλεισμό από μία ομάδα και τον άμεσο που εκδηλώνεται με λεκτικές και σωματικές επιθέσεις (Rigby, 2008 & Olweus, 2009).

Ανάμεσα σε αυτές τις μορφές γίνεται και διαχωρισμός και στις επόμενες που θα δούμε

**α) κοινωνικό εκφοβισμό**, είναι ο αποκλεισμός του θύματος από τη συνέργεια στις δραστηριότητες αλλά και ο εκφοβισμός μέσα στην ομάδα. είναι μία μορφή εκφοβισμού που πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτός (Lee, 2006).

**β) λεκτικό εκφοβισμό**, βρίσιμο, σαρκασμός, απειλές, πειράγματα που έχουν ως στόχο την παραγωγή ευθραύστων-ευάλωτων ανθρώπων

**γ) βία ή σωματικό εκφοβισμό**, όπως σπρώξιμο, χτυπήματα και καταστροφή ή αρπαγή αντικειμένων (Rigby, 1998).

Ο κυβερνοεκφοβισμός ή αλλιώς «cyber-bullying» (Τσορμπατζούδης, Λαζούρας & Μπαρκούκης, 2012), πρόκειται για εκφοβισμό που γίνεται μέσω των κινητών τηλεφώνων, του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό και καινούργιο φαινόμενο. Μέσα από την ανωνυμία των ηλεκτρονικών μέσων, οι θύτες ντροπιάζουν, χλευάζουν, εκφοβίζουν και απειλούν τα θύματα στέλνοντας απειλητικά ή προσβλητικά μηνύματα δημοσιοποιώντας φωτογραφίες, πληροφορίες και προσωπικά στοιχεία των παιδιών που εκφοβίζουν (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds, 2013).

Κατά τη διάρκεια της θυματοποίησης και της επιθετικής συμπεριφοράς ο θύτης, που υπερέχει σε σωματική ή γνωστική δύναμη από το θύμα, επιδιώκει να βλάψει ή να δυσαρεστήσει το θύμα. Επομένως, δημιουργείται μία ανισοροπία δύναμης, όπου το θύμα είναι αδύναμος να αντιδράσει ή να αμυνθεί, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η ανισότητα μεταξύ τους.

### 2.3 Τόπος και χρόνος εμφάνισης του φαινομένου

Οι περισσότερες περιπτώσεις εκφοβισμού κάνουν την εμφάνισή τους στο διάλειμμα (Olweus, 2009) κυρίως στο προαύλιο του σχολείου εκεί που βρίσκονται τα πιο ευάλωτα παιδιά απ' ό,τι μέσα στην τάξη κατά την παρουσία και την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Επιπλέον ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται πιο εντατικός προς το τελευταίο δεκαπεντάλεπτο του διαλείμματος, διότι, όταν η ώρα περνά, η μη παρουσία του ενδιαφέροντος δημιουργεί στα παιδιά διάθεση αδιέξοδου και για να ξεπεράσουν την μονοτονία τους καταφεύγουν στον εκφοβισμό (Rigby, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρεμβαίνουν στα περιστατικά αυτά που προκύπτουν κυρίως μέσα στην τάξη και όχι στο προαύλιο και αυτό γιατί μπορούν να τα διακρίνουν πιο εύκολα στο χώρο της τάξης από το σχολικό προαύλιο (Craig et al. 2000).

Επίσης, περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού μπορεί να λαμβάνουν χώρα κατά την μετάβαση στο σχολείο αλλά και κατά την επιστροφή από αυτό. Όλα τα παραπάνω μας δίνουν πληροφορίες ότι ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται όταν δεν υπάρχει κυρίως επιτήρηση από ενήλικα (Rigby, 2008).

### 2.4 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων και των θυτών

Οι θύτες παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά όπως (Olweus, 2009):

**α)** Έχουν την ανάγκη της κυριαρχίας προς τους συμμαθητές τους και θέλουν να επιβάλλονται με την απειλή ή την δύναμή τους. Χαρακτηριστικό τους επίσης είναι ότι νιώθουν περήφανοι ότι είναι ανώτεροι από τους συμμαθητές τους.

**β)** Υπάρχει περίπτωση να είναι δυνατοί σωματικά ή να είναι καλοί σε δραστηριότητες αθλητικές και συνήθως είναι μεγαλύτεροι από τα θύματα.

**γ)** είναι αντιδραστικοί, επιθετικοί και ανυπάκουοι προς τους μεγαλύτερούς τους.

**δ)** είναι παρορμητικοί και οξύθυμοι και συνήθως δυσκολεύονται να ακολουθούν τους κανόνες.

**ε)** συνήθως, δεν έχουν ανασφάλεια και άγχος και διαθέτουν θετικές απόψεις για ό,τι αφορά τον εαυτό τους αλλά και περισσότερο από μέτρια αυτοεκτίμηση.

**στ)** δεν διαθέτουν ενσυναίσθηση προς τα θύματά τους.

ζ) με τους συμμαθητές τους μπορεί να έχουν μέτρια δημοτικότητα ή κάτω του μετρίου αλλά συνήθως υποστηρίζονται από αυτούς. Στο γυμνάσιο όμως είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με το δημοτικό σχολείο.

η) επιπλέον, οι βαθμοί τους στο γυμνάσιο είναι χαμηλοί και έχουν αρνητική στάση για το σχολείο.

θ) τέλος, εμπλέκονται από μικρή ηλικία σε μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως βανδαλισμούς και ίσως και κλοπές.

Επίσης, δεν θέλουν να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και θεωρούν ότι η συνεργατική δουλειά είναι χάσιμο χρόνου (Rigby, 2008a).

Οι θύτες διαθέτουν σωματική δύναμη και όσοι από αυτούς επέδειξαν την εκφοβιστική συμπεριφορά τους στα χρόνια του σχολείου συνήθως κατηγορήθηκαν για πράξεις αξιόποινες ως τα εικοσιτέσσερα τους.

Στην αντίπερα όχθη τώρα, τα θύματα εκφοβισμού σπάνια έρχονται σε αντεπίθεση και ακόμα πιο σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους, αλλά εκδηλώνονται με κλάμα, αναστάτωση και θυμό (Olweus, 1996). Έχουν τα εξής χαρακτηριστικά :

α) ψάχνουν την βοήθεια των ενηλίκων στις αναμετρήσεις, δεν έχουν πολλούς φίλους, δεν είναι δημοφιλείς και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να επιβληθούν στους συνομηλίκους τους, είτε λεκτικά είτε σωματικά. Διαθέτουν καλύτερες σχέσεις με τους μεγαλύτερους τους από ότι με τους συνομήλικους τους (Olweus, 2009).

β) έχουν λιγιστές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι παθητικοί αποδέκτες με χαμηλή αυτοεκτίμηση και ισχυρές αντιδράσεις συναισθημάτων όπως φόβο, κλάμα, θυμό, άγχος, ανησυχία και μεγάλο πρόβλημα να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Trinder, 2000).

γ) διαθέτουν αρκετή ανασφάλεια και άγχος από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και συνήθως είναι ήσυχτοι, ευαίσθητοι και με εσωστρεφή προσωπικότητα, έχουν λίγους φίλους ή και καθόλου (Trinder, 2000).

δ) δεν εμφανίζουν προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά. Όταν είναι αγόρια είναι κυρίως αδύναμα σωματικά από τους υπόλοιπους ή μπορεί να έχουν κάποια σωματική ιδιαιτερότητα (Hazler, 1996).

## 2.5 Αίτια του φαινομένου

Σύμφωνα με το Τσιάντη (2008), έχει αναφέρει ότι παράγοντες που οδήγησαν στην εμφάνιση του φαινομένου της βίας, του εκφοβισμού, της επιθετικότητας και της θυματοποίησης είναι :

**α)** οικογενειακοί παράμετροι όπως ανεπάρκεια ενθάρρυνσης, φροντίδας, υποστήριξης από την οικογένεια, ανεπάρκεια των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των γονέων, προβλήματα και οικογενειακές συγκρούσεις, ζητήματα κακοποίησης ή παραμέλησης των παιδιών από τους γονείς.

**β)** απουσία ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης καθώς και έλλειψη γνώσης σε ότι αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων από τους ενήλικους στο περιβάλλον του παιδιού (γονείς, εκπαιδευτικοί).

**γ)** έμφαση δίνεται από την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς στην επιτυχία η οποία είναι κλειδί ζωτικής σημασίας για την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Έτσι, αποτέλεσμα αυτού είναι η αποτυχία στην επίδοση του σχολείου νιώθοντας ανεπάρκεια, να οδηγείται σε συμμορίες και συμπεριφορές επιθετικές, αλλά και σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στους συμμαθητές του με καλή επίδοση στο σχολείο.

**δ)** έλλειψη σε εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και σε δραστηριότητες του σχολείου.

**ε)** την εθνικότητα

**στ)** το φύλο, σε ότι αφορά το φύλο όταν ο θύτης είναι αγόρι και σε ότι έχει σχέση με την καταγωγή του θύματος παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού. Τα παιδιά που εκφοβίζονται προέρχονται από άλλη χώρα. (Τσιάντης, 2011).

**ζ)** η εφηβεία ως το στάδιο ολοκλήρωσης και ανάπτυξης της ταυτότητας του ατόμου καθώς συμβολίζουν αντιδραστικότητα, εναντίωση σε οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, αίσθημα παντοδυναμίας ή έλλειψη αυτοεκτίμησης, εχθρική στάση.

Όμως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και αυτοί είναι:

**α)** καταρχήν η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπικότητα του παιδιού. Σε έρευνες του Schneider (2000) εξέταξε την σχέση των συμπεριφορών των γονέων με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους απέναντι στους συνομηλίκους τους και ανακάλυψε ότι συσχετίζεται. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα

παιδιά που θεωρούνται επιθετικά ή προκλητικά θύματα τα αρχικά χρόνια της ζωής τους έχουν βιώσει εχθρική και ίσως κακοποιητική συμπεριφορά από τους γονείς τους (Rigby, 2008a).

**β)** η τηλεόραση και κατ' επέκταση τα ΜΜΕ, αλλά και τα παιχνίδια και τα κινούμενα σχέδια βασισμένα στην επιθετικότητα και τη βία, συμβάλουν τους ανήλικους, τους προκαλούν αμηχανία μεταξύ του εικονικού και του πραγματικού κόσμου. Τα παιδιά υιοθετούν επιθετικές συμπεριφορές των παιχνιδιών και των ηρώων, με αποτέλεσμα να αποκτούν επιθετικές σκέψεις και να τις εφαρμόζουν στη ζωή τους (Νομικού, 2004).

**γ)** η προσωπικότητα του θύματος και του θύτη είναι παράγοντες η εμφάνιση του φαινομένου. Ο θύτης συνήθως έχει την αναγκαιότητα να αποκτήσει κυριαρχία και δύναμη και έχει μεγαλώσει με τέτοιο τρόπο που αυξάνεται η επιθετικότητα και η εχθρότητα, ενώ τα θύματα είναι συνεσταλμένα και εσωστρεφή (Olweus, 2009). Από αυτή την έννοια ο εκφοβισμός αποτελεί μέρος αντικοινωνικού υποδείγματος συμπεριφοράς.

**δ)** άλλη μία αιτία στην εμφάνιση του εκφοβισμού είναι η πίεση που δέχονται από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς αποδείχθηκε ότι η ομάδα υποβάλλει επιρροή στα μέλη της. Αρκεί να θυμηθούμε το πείραμα του Sherif (1961), όπου οι μαθητές μιας κατασκήνωσης ενώ χωρίστηκαν σε ομάδες ζητήθηκε να αναπτύξουν ως ομάδα μία ταυτότητα. Με αποτέλεσμα να θεωρούν την ομάδα τους ανώτερη και να είναι πιστοί στην δική τους ομάδα και να δυσφημίζουν την αντίπαλη ομάδα. Με βάση τον Olweus (2009) τα παιδιά υπάρχει πιθανότητα να φερθούν επιθετικά αν δουν το «πρότυπό τους» να φέρεται επιθετικά. Η επίδραση είναι αρκετά μεγαλύτερη όταν η εκτίμηση που τρέφουν για το πρότυπο είναι ανώτερη. Το «πρότυπο» αποζημιώνεται με βάση την εξουσία που ασκεί στο θύμα, ενώ πολλές φορές δεν υπάρχουν συνέπειες από το τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την συμπεριφορά του.

**ε)** οι στάσεις των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα σε ότι αφορά το σχολικό εκφοβισμό επηρεάζουν την εκδήλωσή του σύμφωνα πάντα με τον Lee (2010). Δεν υπάρχει έρευνα που να στηρίζεται στην εμπειρία που να σχετίζεται με την επίδραση των στάσεων που κρατούν οι εκπαιδευτικοί για τον εκφοβισμό αλλά και στις επιδράσεις των σχέσεων με μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο ποσοστό εκφοβισμού που εφαρμόζονται στο σχολείο (Lee, 2010). Το μέγεθος του σχολείου ή της τάξης δεν διαμορφώνει το φαινόμενο του εκφοβισμού αλλά ο τρόπος που οργανώνεται η τάξη. Όσο πιο καλά δομημένη και οργανωμένη είναι η τάξη τόσο πιο



μικρό είναι το ποσοστό εκφοβισμού. Επιπλέον, όσο σε πιο μικρότερο βαθμό επιβλέπονται από τους ενήλικες οι μαθητές, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό εκφοβισμού (Newman-Carlson et al., 2000). Όταν η διδασκαλία εφαρμόζεται με ενδιαφέροντα και οργανωμένο τρόπο και οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των μαθητών τους, είναι σε μικρότερο βαθμό πιθανό οι μαθητές να αισθανθούν αγανάκτηση και πλήξη και οι μαθητές που είναι πιο αδύναμοι να ξεσπάσουν. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους έτσι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν κίνητρα και δεξιότητες «θετικές προσδοκίες» και αίσθημα αυτό αποτελεσματικότητας επηρεάζουν θετικά τους μαθητές τους και έτσι μειώνονται τα φαινόμενα εκφοβισμού (Newman-Carlson et al., 2000).

**στ)** η διαφορετικότητα των μαθητών είναι μία επιπλέον αιτία εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Ο Olweus (2009) διατυπώνει την άποψη ότι οι μαθητές που διαφέρουν από τους υπόλοιπους π.χ. στην εμφάνιση θυματοποιούνται συχνότερα. Όμως μπορεί να διατυπωθεί ότι οι ψυχολογικές διαφορές μπορεί να οδηγήσουν σε εκφοβισμό. Τα περισσότερα παιδιά που πέφτουν θύματα είναι με χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, εσωστρεφή και αγχωμένα (Rigby, 2008a). Περιστατικά εκφοβισμού σχετίζονται με την εθνικότητα, το φύλο και παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Τέλος, ο φυλετικός εκφοβισμός είναι μία αρνητική αλλά σκόπιμη πράξη που ασκείται πίεση και βλάβη στα μέλη μιας εθνικής ή φυλετικής ομάδας. Η έκταση αυτού του φαινομένου είναι σχετικά δύσκολο να αξιολογηθεί αφού οι επιθέσεις μπορεί να γίνονται όχι για τη διαφορετική καταγωγή αλλά για άλλους λόγους (Ahmad & Smith, 1994; Junger, 1990). Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι διαδεδομένος ο όρος «παρενόχληση αναπηρίας» από τους Holzbauer και Berven (1996), καθώς και η φράση «εκφοβισμός λόγω ειδικής δυσκολίας» από τον Rigby (2008a), για να φανεί ο βασανισμός, η ταπείνωση, η αναίτια ενόχληση ή ο εξαναγκασμός του ατόμου λόγω των ειδικών δυσκολιών του με σωματική, λεκτική ή μη-λεκτική και έμμεση παρενόχληση. Πολλές έρευνες έχουν εκθέσει στοιχεία ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκφοβίζονται συχνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά όταν συνεκπαιδεύονται και φοιτούν σε σχολεία παράλληλα με τα «κανονικά» παιδιά.

## **2.6 Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού**

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας είναι αναμφισβήτητα ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα στην

υγεία αλλά και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, εμποδίζεται η σωστή λειτουργία του σχολείου (Ανδρέου, 2014). Σύμφωνα με μελέτες τα θύματα παρουσιάζουν σημαντικά και σοβαρά προβλήματα που συμβαδίζουν από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση όπως συμπτώματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και άγχους (Trinder, 2000), συμπτώματα αυτοκτονίας και κατάθλιψης (Hazler, 1996; Trinder, 2000), ψυχοσωματικές εκδηλώσεις όπως δυσκολίες ύπνου, κεφαλαλγίες (Williams et al., 1996), παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής, μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή αυτοπεποίθηση και μειωμένη αυτοεικόνα.

Στο ακαδημαϊκό επίπεδο τώρα η συνεχής θυματοποίηση προκαλεί σύγχυση στην επεξεργασία των πληροφοριών από τον εγκέφαλο (Lereya, 2015). Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά που βίωναν θυματοποίηση στο δημοτικό σχολείο και στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου είχαν μεγαλύτερο κίνδυνο για δυσκολίες μαθησιακές σε σχέση με τα παιδιά που δέχθηκαν εκφοβισμό μόνο στο δημοτικό σχολείο ή παιδιά που δεν εκφοβήθηκαν ποτέ (Bowes et al, 2013). Έτσι, ο κύριος λόγος για τον οποίο τα θύματα είχαν κακές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου είναι η θυματοποίηση και αυτό είναι αντιληπτό όταν τα θύματα προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον τιμωρητικό και βίαιο (Schwartz et al., 2013).

Από ψυχολογικής άποψης τώρα, οι μαθητές που έχουν δεχθεί εκφοβισμό βρίσκονται αντιμέτωποι και με προβλήματα ψυχολογικής υγείας (Lohe et al., 2011), και αυτό γιατί η θυματοποίηση αναμοχλεύει πολλά ψυχολογικά προβλήματα κυρίως προς το τέλος της εφηβείας (Lereya, 2015). Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να επιφέρει επαναλαμβανόμενα συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα (Mishna et al., 2005) και τα θύματα που βίωναν θυματοποίηση συχνά στα σχολικά τους χρόνια βρέθηκαν σε μεγαλύτερο κίνδυνο για προβλήματα ψυχικής υγείας σε σύγκριση με παιδιά που δεν δέχθηκαν ποτέ εκφοβισμό ή σε σύγκριση με παιδιά που είχαν εκφοβισμό μόνο για λίγα χρόνια στο δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. (Bowes et al, 2013).

Σε κοινωνικό επίπεδο οι μαθητές που συμμετέχουν σε συμβάντα εκφοβισμού φανερώνουν προβλήματα προσαρμογής, έχουν επιφανειακές επαφές με τους συμμαθητές τους και είναι μοναχικοί (Nansel et al, 2008). Σε κοινωνικό επίπεδο οι επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού σηματοδοτούν το άτομο ως την ενηλικίωσή του και αυτό φαίνεται από τις έρευνες των Tritt & Duncun, 1997.

Αντίθετα, οι θύτες δεν μένουν ανεπηρέαστοι από τον σχολικό εκφοβισμό που ασκούν οι ίδιοι. Οι μαθητές που συστηματικά εκφοβίζουν τους άλλους είναι πολύ

πιθανό να συνηθίσουν σε ένα τέτοιο τρόπο ζωής και αυτό τους απομακρύνει από την κοινωνική ζωή. Με βάση το υπόβαθρό τους οι θύτες γίνονται απείθαρχοι, ανυπάκουοι και προκαλούν αναστάτωση και εντάσεις στη σχολική ζωή (Benitez, & Justicia, 2006). Σύμφωνα με έρευνες στη Σουηδία και στη Νορβηγία του Olweus φάνηκε ότι ο εκφοβισμός οδηγεί στο μέλλον σε εγκληματική συμπεριφορά. Αυτή η διαπίστωση δείχνει ότι το 60% των αγοριών που στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής ήταν bullies, ως ενήλικες καταδικάστηκαν για κάποιο έγκλημα (Σπυρόπουλος, 2008).

## **2.7 Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού**

Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να παίρνουν μέτρα προστασίας για ένα ασφαλές περιβάλλον για να διεξάγετε η διδασκαλία αλλά και την ικανοποίηση των μαθητών για φυσική και ψυχολογική ασφάλεια (Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου, 2015) και παρόλο που συνειδητοποιούν τον εκφοβισμό ως άξια προσοχής και επικίνδυνης συμπεριφοράς δεν δίνουν σημασία όμως σε μία αποδοτική και τελεσφόρα στρατηγική για τον θύτη ή το θύμα του εκφοβισμού (Marshall et al., 2009).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές για την διαχείριση των διάφορων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αν και πολλές φορές υποστηρίζουν ότι έχουν έλλειψη και άγνοια πρόληψης και διαχείρισης του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία (Γιαννακοπούλου κ.α., 2010). Παρόλο ότι φοιτητές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως ένα πρόβλημα ιδιαίτερα σοβαρό από τους εκπαιδευτικούς, δεν ήταν όμως σε θέση να δώσουν λύση για την ελάττωσή του (Bauman & Del Rio, 2006). Μία προληπτική στρατηγική από εκπαιδευτικούς (όπως η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, κανόνες στην τάξη, προσδοκώμενη συμπεριφορά) ήταν μία επιτυχής τακτική για την προσπάθεια επίλυσης των πειραγμάτων στο σχολείο (Harwood & Copfer, 2011), από την άλλη μεριά άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν αντιδραστική προσέγγιση όπως τη λεκτική επίπληξη, διάχυτη κατάσταση, τη συνομιλία (Smith et al. 2010). Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η συζήτηση είναι η πιο επιτυχής μέθοδος για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Harwood & Copfer, 2011).

Με βάση την μελέτη των Harwood και Copfer (2010) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα αρκετά σοβαρό και συστήνουν πως θα πρέπει να κληθούν να συμμετέχουν στην λύση του προβλήματος του



εκφοβισμού και οι γονείς. Το 2012 ο James παρουσίασε το σχολείο ως ένα ασφαλές περιβάλλον, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται προς όφελος των παιδιών. Τα αποτελέσματα της μελέτης του Zablotzky το 2012 ο οποίος υποστήριξε ότι σε ένα σχολείο όταν υπάρχει εκφοβισμός και δεν γίνεται παρέμβαση η εκφοβιστική συμπεριφορά υπάρχει.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι πρόβλημα που αντιμετωπίζεται με διάφορους τρόπους από τη σχολική μονάδα αλλά δεν φαίνεται να υπάρχει μία συστηματική στρατηγική αντιμετώπισης για το υπαρκτό πρόβλημα της θυματοποίησης με επακόλουθο να προκαλεί ανησυχία στους εκπαιδευτικούς που με σύμμαχο τα εφόδιά τους καλούνται να το διαχειριστούν (Γιαννακοπούλου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν γιατί συνέβη το περιστατικό και χρησιμοποιούν στρατηγικές στρεφόμενες σε συναισθηματικούς στόχους και στη διορατικότητα (Shea et al., 2016).

Είναι αλήθεια ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς δηλώνουν άγνοια για το πρόβλημα του εκφοβισμού και δεν το συζητούν με τα παιδιά τους. Οι μαθητές πολλές φορές νιώθουν ότι η παρέμβαση του ενήλικα είναι αναποτελεσματική, ενώ ταυτόχρονα φοβούνται πως αν μιλήσουν για το πρόβλημα σε κάποιον ενήλικα θα είναι αφορμή να δεχθούν μεγαλύτερη βία από τους συμμαθητές τους (Clarke & Kiselica, 1997). Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα των ερευνών (Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Olweus, 1996), η απόσυρση και η αποφυγή είναι οι συχνοί τρόποι αντίδρασης των παιδιών στον εκφοβισμό. Μερικά από αυτά ζητούν βοήθεια από φίλους, ενώ ελάχιστες φορές ζητούν την βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Burke & Herbert, 1996; Clarke & Kiselica, 1997; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005).

Υποστηρίζεται συχνά ότι κυρίως στην Ελλάδα οι ενήλικες παρουσιάζουν έναν μεγάλο βαθμό ευαισθητοποίησης να γνωρίσουν τις μορφές εκφοβισμού, ζητούν όμως τη συνεργασία των γονέων, πολλές φορές διστάζουν να παρέμβουν, αλλά δεν διαθέτουν την ανάλογη και απαιτούμενη ενημέρωση και εκπαίδευση για αυτά τα θέματα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2000). Γι' αυτό λοιπόν, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές στα σχολεία αγνοούνται, αποσιωπούνται και πολλές φορές παρερμηνεύονται, λόγω έλλειψης ενημέρωσης αλλά και κατά την προσπάθεια αποφυγής τους στιγματισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε επιπτώσεις στην εξέλιξη των μαθητών αλλά και στην ψυχολογική και την κοινωνική τους υγεία. Με βάση τα δεδομένα αυτά υπάρχει επιτακτική ανάγκη να αναπτυχθούν δράσεις, στρατηγικές και

προγράμματα αντιμετώπισης και εξάλειψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Tsiantis, 2008a, 2008b).

Με δεδομένα τα παραπάνω ο Νορβηγός καθηγητής Dam Olweus (Olweus Bullying Prevention Program) πρότεινε ένα πρόγραμμα καταπολέμησης αλλά και πρόληψης του φαινομένου. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε, εφαρμόστηκε και τελειοποιήθηκε στην Νορβηγία και συγκεκριμένα στο Bergen κατά την δεκαετία του 1980. Αυτό το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε σχολεία της Νορβηγίας αλλά της Σουηδίας και στις Η.Π.Α. (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 1999).

Το βασικότερο χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερόμενων για το θέμα, η κινητοποίηση των μαθητών αλλά και των γονέων και των εκπαιδευτικών με στόχους : τη βελτίωση των σχέσεων, την ενημέρωση για το ζήτημα αυτό, την παρέμβαση για εξάλειψη του φαινομένου, την προστασία και στήριξη των θυμάτων και τη θέσπιση κανόνων κατά του bullying. Κλειδί του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η δημιουργία ενός σχολείου όπου ο εκφοβισμός δεν θα είναι ανεκτός από κανέναν.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παραχωρεί χρήσιμους ρόλους στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την μεσολάβηση και την οργάνωση σε ότι αφορά τα θύματα, τους θύτες και τους γονείς τους.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα του Lee (2010), σε ότι αφορά την σημασία των πολλών επιπέδων παραγόντων που έχουν επίδραση στην συμπεριφορά εκφοβισμού στο σχολείο, υπάρχει το ενδιαφέρον αποτέλεσμα: η προσωπική τάση έχει αποτελεσματική και δραστική δράση στην συμπεριφορά εκφοβισμού, αλλά ασκούν εξουσία στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομήλικων και αυτοί στην συνέχεια επηρεάζουν στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την ίδια έρευνα υπήρχε και η διαπίστωση ότι η συλλογικότητα, ως λειτουργία του σχολείου και της ομάδας των μαθητών, ασκεί θετική επίδραση στο κλίμα του σχολείου και ανάμεσα στις σχέσεις των μαθητών αλλά επίσης ασκεί αρνητική επίδραση για εκφοβισμό στην ατομική τάση. Έτσι, η συλλογικότητα του σχολείου και της ομάδας προβάλλει το θετικό κλίμα του σχολείου, προλαμβάνει μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς και ελαττώνει την ατομική τάση για επιθετικότητα (Lee, 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> :ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

### 3.1 ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

#### Εννοιολογικός προσδιορισμός

Υπάρχουν πολλοί όροι για την ομαδική διδασκαλία και στην ξένη και στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως: «συνεργατική», «ομαδοκεντρική», «ομαδοσυνεργατική», «εργασία σε ομάδες», «ομαδική διδασκαλία και μάθηση» (Χατζηδήμου, 1987, Meyer, 1987, Κανάκης, 1987, Τριλιανός, 1988, Ματσαγούρας, 1987, 1988, 2000, Δερβίσης, 1998, Σταυρίδου, 2000, Αναγνωστοπούλου, 2001, Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011), οι συγκεκριμένοι όροι θεωρούνται συνώνυμοι και χρησιμεύουν για να περιγράψουν τη μορφή μάθησης και διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σε ομάδες εργασίας του σχολείου για να κάνουν πράξη διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους και σκοπούς. Ο όρος «μάθηση και διδασκαλία σε ομάδες» είναι ο προτιμότερος όρος και ο πιο δυναμικός όρος στον οποίο δηλώνονται οι συμμετέχοντες, η μορφή διδασκαλίας και το αποτέλεσμα.

Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα της Cohen (1994:3), η εργασία των μαθητών σε ομάδες διατυπώνεται ως *«η εργασία κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται μαζί σε μία μικρή ομάδα, όπου ο καθένας μπορεί να συμμετέχει σε μια συλλογική εργασία, η οποία θα έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Ακόμα, αναμένεται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν την εργασία τους χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου»*.

Κατ' επέκταση αυτού του ορισμού, το 1987 ο Χατζηδήμου σημειώνει σε ότι αφορά την εργασία των μαθητών σε ομάδες ότι είναι μια μορφή διδασκαλίας που μπορεί να λάβει χώρα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και δίνει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και οργανώνει τις σχέσεις και μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια του σχολείου αυτές οι σχέσεις παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο και στην ζωή τους έξω από το σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ομάδες των 4-5 ατόμων και επιτρέπει τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες για την εκπλήρωση κάποιου κοινού στόχου. Αυτό το είδος της διδασκαλίας αποσκοπεί στην απόκτηση δημοκρατικότητας και κριτικής σκέψης με αυτή την κοινή μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών δηλαδή «κοινωνική μάθηση» (Χατζηδήμου, 1987). Όταν οι μαθητές εργάζονται σε

ομάδες γίνεται όταν εφαρμόζονται κάποιες συνθήκες και αυτές πρέπει να είναι αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση για εκπλήρωση του στόχου, συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων με κοινό στόχο, η εργασία να είναι αποδεκτή και κατανοητή από όλα τα μέλη, αλληλοαποδοχή και συνειδητοποίηση για ισοτιμία των μελών της ομάδας, ικανοποίηση από την συμμετοχή τους στην ομάδα, επίτευξη του στόχου, και τέλος συμμετοχή σε ένα σύστημα αλληλοσυνδεόμενων ρόλων (Θεοφιλίδης, 2009).

Τα κυριότερα συστατικά στην ομαδική διδασκαλία είναι η ατομική και συλλογική ευθύνη των μελών που συνθέτουν την ομάδα, η θετική αλληλεξάρτηση, η αμοιβαία διευκόλυνση και ενθάρρυνση της προσπάθειας του κάθε μέλους με σκοπό την κατάκτηση και ενεργοποίηση της γνώσης, την μάθηση και των υπολοίπων μελών αλλά και την ώθηση της προσωπικής τους μάθησης (Cohen, 1994, Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

### **3.2 Ο τρόπος μετάβασης στη μάθηση σε ομάδες από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας**

Οι δύο τρόποι δράσης των μαθητών συναντώνται στη σχολική τάξη στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι έχουμε τον τρόπο που οι μαθητές αλληλεπιδρούν και ενθαρρύνονται δηλαδή **εξατομικευμένα** και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν και ενθαρρύνονται **ανταγωνιστικά** (Johnson & Johnson, 1991).

Στην περίπτωση της εξατομικευμένης οι μαθητές ενεργούν ανεξάρτητα και ατομικά ο ένας από τον άλλο, διανύοντας ο καθένας τις επιδιώξεις τις δικιές του, οι οποίες δεν συνδέονται με τις επιδιώξεις των άλλων μαθητών και μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικές. Η αποτυχία ή η επιτυχία αυτού του τρόπου είναι αποτέλεσμα των προσωπικών προσπαθειών και επιλογών του κάθε μαθητή και δεν επηρεάζει τους υπόλοιπους.

Ενώ στην περίπτωση του ανταγωνισμού οι μαθητές ενεργούν ανταγωνιστικά, ο ένας κατά του άλλου, με στόχο να επιτύχει ολοκληρωτικά μόνο μια μικρή μειοψηφία. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών δεν είναι υπαρκτή, αφού μόνο κάποιοι κερδίζουν ενώ οι υπόλοιποι χάνουν. Κάθε μαθητής παλεύει για να αποδείξει την ατομική του υπεροχή σε σχέση με του υπόλοιπους συμμαθητές του (Slavin, 1985). Σε αυτό το ανταγωνιστικό πλαίσιο μάθησης, έχουμε ως αποτέλεσμα διαπροσωπικές διαταραγμένες σχέσεις μαθητών μέσα και έξω από την τάξη του σχολείου. Βέβαια, αν η διδασκαλία στην τάξη ευνοεί τον ανταγωνισμό, για τους



μαθητές θα είναι μία συνεχιζόμενη προσπάθεια για διάκριση και αναγνώριση. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη και τους συναισθηματικούς παράγοντες που συμβάλουν στην απόκτηση της γνώσης και κατά συνέπεια στην σχολική επιτυχία τότε η διαδικασία της μάθησης έχει αρνητικά αποτελέσματα και γίνεται ανταγωνιστική. Είναι γεγονός ότι ο ανταγωνισμός ήταν και θα είναι αιτία άγχους για τους υπόλοιπους και πόσο μάλλον για τους μαθητές και μάλιστα για τους αδύναμους. Με αυτή τη μέθοδο δημιουργείται κουλτούρα στηριγμένη σε ανταγωνιστικές σχέσεις με σκοπό να υπάρξουν νικητές και ηττημένοι (Doyon, 1991). Στην περίπτωση αυτής της εκπαίδευσης υπάρχουν αποτελέσματα καταστροφικά στο κλίμα της τάξης (Johnson & Johnson, 1991).

Στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα και ιδιαίτερα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και αρχές του 20<sup>ου</sup> η συνεργασία στην εκπαίδευση απόκτησε χώρο και ξεκίνησαν να παίρνουν πρωτοβουλίες πολλοί παιδαγωγοί στο χώρο της Η.Π.Α. και της Ευρώπης. Εμφανίζονται έτσι κινήματα συνεργασίας στην εκπαίδευση και δημιουργήθηκαν μοντέλα συνεργασίας στο χώρο αυτό.

### **3.3 Βασικοί στόχοι της μάθησης και της διδασκαλίας σε ομάδες**

Αναφορικά μέσα από τις διάφορες προσεγγίσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διδασκαλία σε ομάδες αποτελεί μορφή οργάνωσης της τάξης, μέσα στην οποία οι μαθητές προσαρμόζουν μικρότερες ομάδες στις οποίες τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται για την ολοκλήρωση και εφαρμογή της διδακτικής δραστηριότητας (Αναγνωστοπούλου, 2001, Κανάκης, 1987).

Το 1995 ο Slavin ενισχύει την άποψη ότι ο κύριος στόχος της συνεργασίας είναι η αλληλοβοήθεια των μαθητών έτσι ώστε να έχουν επιτυχία, μια και η συνεργασία συμβάλει στην ανάληψη ευθυνών προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και συγχρόνως στην ενδυνάμωση και στον εμπλουτισμό των γνώσεων. Αντίστοιχα, αποβάλλουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και μαθαίνουν τον αλληλοσεβασμό. Παράλληλα, σύμφωνα με τις απόψεις των Johnson και Johnson (1991), μια άλλη επίτευξη της διδασκαλίας με ομάδες έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση αρμοδιοτήτων στους μαθητές.

Πάνω σε αυτό το θέμα υπάρχουν πολλές απόψεις και οι βασικοί στόχοι συνοψίζονται στις ακόλουθες

**α) απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων :** οι μαθητές μέσα από την ομαδική διδασκαλία μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να σέβονται τους άλλους, να συνεργάζονται αποδοτικά, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους, να παίρνουν αποφάσεις (Holf, 1993, Meyer, 1987).

**β) ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων:** με την ομαδική διδασκαλία οι μαθητές κινούνται ελεύθερα μέσα στο χώρο, αναπτύσσουν χειροκινητικές ικανότητές τους, ξεφεύγουν από τα θρανία, γίνονται πιο ικανοί (Κανάκης, 1987, Kutnick & Rogers, 1994).

**γ) κατάκτηση ακαδημαϊκής μάθησης:** πρωταρχικά στόχος είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από το πείραμα, την επικοινωνία, τη συζήτηση, την ελεύθερη έκφραση, την αυτενέργεια, τη συνεργασία για να αναπτύξουν τις πνευματικές ικανότητές τους (Ευαγγελόπουλος, 2001, Χαραλάμπους & Γεώργας, 1995, Αναγνωστοπούλου, 2001).

**δ) ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων:** οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν υπεύθυνα και ευσυνείδητα, να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, να κάνουν αυτοκριτική, να δέχονται κριτική, να συνεργάζονται συντονισμένα, να αλληλοβοηθούνται, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Ματσαγγούρας, 2000, Shlomo, 1990). Ταυτόχρονα, αποβάλλεται το άγχος για τα μαθήματα ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και αποκτούν θετική στάση για το σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2001).

### **3.4 Μορφές και μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας σε ομάδες**

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην κοινωνική ψυχολογία πραγματοποιήθηκαν έρευνες για την ομαδική διδασκαλία. Οι έρευνες αυτές αφορούν μορφές όπως την συνεργατική μάθηση και πραγματοποιούνται από το 1970 (Αναγνωστοπούλου, 2001). Τα τελευταία χρόνια καταγράφονται έρευνες με εφαρμογή στην πράξη την ομαδική διδασκαλία. Έτσι, δημιουργήθηκαν πολλά μοντέλα ομαδικής διδασκαλίας. Μερικά από αυτά είναι:

**α) TGT: Teams-Games-Tournaments** ομάδες-παιχνίδια-τουρνουά , δημιουργία των Devries και Edwards στις αρχές του 1970, παρόμοιο με το STAD, υποκαθιστούν τα ατομικά τεστ με εβδομαδιαία τεστ που οι μαθητές συναγωνίζονται με μαθητές ίδιας επίδοσης από άλλες ομάδες (Αναγνωστοπούλου, 2001).

**β) STAD: Student Teams Achievement Divisions** αξιολόγηση της επίδοσης ομάδας μαθητών του Slavin στα τέλη του 1970, ο στόχος της δραστηριότητας των μελών της ομάδας είναι να διδάξει την επιτυχία στα ατομικά τεστ που θα ακολουθήσουν μετά τις ομαδικές εργασίες (Slavin, 1995).

**γ) Learning Together ή Circles of learning**, μαθαίνουμε μαζί των Johnson. Αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται σε μια οπτική της εκπαίδευσης. Η συνεργατική μάθηση έχει ως σκοπό να εκπαιδεύσει του μαθητές για την ζωή τους στη συνέχεια. Βασικά στοιχεία του μοντέλου αυτού είναι : προσωπική ευθύνη, εξάσκηση συνεργατικών δεξιοτήτων, θετική αλληλεπίδραση, εργασία σε ομάδες, διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1993).

**δ) Jigsaw** παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών εικόνας του Aronson και των συνεργατών του στα τέλη του 1970. Είναι κατάλληλη για προφορικές αλλά και γραπτές εργασίες (Αναγνωστοπούλου, 2001). Δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες ως προς την επίδοση, ορίζεται σε κάθε ομάδα κάποιος «ειδικός», επεξεργάζονται όλοι το ίδιο θέμα, οι ειδικοί κάθε ομάδας έρχονται σε επαφή και συζητούν και στη συνέχεια διδάσκουν στην ομάδα τους αυτά που έμαθαν. Στο τέλος σε σχέση πάντα με το θέμα, έπεται κουίζ (Murphy & Grey, 2005).

**ε) Group Investigation Approach**, ομαδική έρευνα των Sharan και Sharan. Σε αυτό το μοντέλο το σχολείο πρέπει να έχει σχέση με τους ενήλικες και τον κόσμο τους. Το μοντέλο αυτό λειτουργεί ως εξής: γύρω από κάποιο θέμα που έχουν επιλέξει οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, λένε ότι σκέφτονται, ότι γνωρίζουν για το θέμα αυτό, ότι τους ενδιαφέρει. Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και αποφασίζουν πως θα γίνει ο καταμερισμός εργασίας, αποφασίζουν επίσης πως θα εργαστούν, μοιράζονται τις πρακτικές εφαρμογές τους, μαζεύουν τις πληροφορίες που διαθέτουν και τέλος, προετοιμάζουν κάποια τελική έκθεση που θα την παρουσιάσουν. Παράλληλα, συμμετέχουν στην αξιολόγηση. Ιδέα όλου αυτού είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση (Sharan, 1990b).

**στ) TAI: Team Accelerated Instruction** εξατομίκευση στηριγμένη από την ομάδα του Slavin και των συνεργατών του δεκαετία 1980 (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε αυτό το μοντέλο συνδυάζεται η ατομική διδασκαλία με την ομαδική μάθηση σε μια τάξη ανομοιογενή σε ότι αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι μαθητές εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς και όλοι βοηθάνε τους άλλους για να συμβάλλουν στην επιτυχία. Αν κάποιος από τους μαθητές

δεν πετύχει το 80% τότε ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει προσφέροντας συγχρόνως και εξατομικευμένη διδασκαλία (Slavin, 1985, Αναγνωστοπούλου, 2001).

Όλα τα μοντέλα που μόλις αναφέραμε το καθένα με διαφορετικό τρόπο προωθούν την αλληλοβοήθεια, την εργασία σε ομάδες, και τη συμμετοχή όλων στη μάθηση. Το κοινό σημείο όλων αυτών είναι ότι το είδος της μάθησης μέσα από την εργασία σε ομάδες προσφέρει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Clarke, 1990).

### **3.5 Προϋποθέσεις επιτυχίας της εφαρμογής της διδασκαλίας σε ομάδες**

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εργασία των μαθητών σε ομάδες, χωρίς όμως με κάποια προεργασία υπάρχει επιτυχία και ενθουσιασμός. Παρ' όλα αυτά δεν συμβαίνει έτσι, αντίστροφα εμφανίζονται προβλήματα που τοποθετούν αυτή τη μορφή διδασκαλίας ακατόρθωτη, καθώς πολλοί μαθητές θέλουν να συνεργαστούν μόνο με τους φίλους τους ή είναι ανέφικτο να μεταβούν από το «εγώ» στο «εμείς» (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Για να εφαρμόσουμε και να επιτύχουμε την ομαδική διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας να υπάρξει πρώτιστα εξάσκηση των μαθητών στην ομαδική εργασία, μέσα από ασκήσεις εμπύχωσης, συζήτηση και συγκεντρώσεις, παιχνίδια μέσα από την ομάδα, ομαδικές εργασίες έτσι ώστε να επιτευχθεί χαλάρωση, ολοκληρωμένη καλλιέργεια των μαθητών, δραστηριοποίηση των αισθήσεων. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται ευέλικτοι, επεξεργάζονται την πραγματικότητα, αποκτούν θετικά συναισθήματα, γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και υπακούουν στους κανόνες. Σύμφωνα με τον Heimlich (1993) τα βασικά στοιχεία του παιχνιδιού είναι το κοινωνικό, αναφέρεται στη σχέση του παιχνιδιού με τον κόσμο, το προσωπικό, τις σχέσεις επικοινωνίας και σχέσεις διαντίδρασης μεταξύ των παιχτών που έχει σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης του παιχνιδιού και τις συνθήκες του χώρου διεξαγωγής (Λενακάκης, 2011).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι το ομαδικό παιχνίδι απαρτίζει ένα σημαντικό πεδίο αγωγής, με πρωτεύοντα ρόλο στη σχέση του παιδιού με το πολιτισμικό και τον κοινωνικό περίγυρο, αποτελεί επίσης ένα ιδιαίτερο αποτελεσματικό μέσο για να ανακαλύψουν τα παιδιά τις πολιτιστικές αξίες της κοινωνίας και να μπορέσουν να ενταχθούν και να προσαρμοστούν με αυτές (Γερμανός, 2003α). Ταυτόχρονα, το παιχνίδι λειτουργεί ως εργαλείο έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού μέσα στην ομάδα, απαραίτητο εργαλείο για την κοινωνική και ψυχική ωρίμανση των



παιδιών. Επίσης αποτελεί παιδαγωγικό μέσο και σημαντικό μέσο μάθησης στα χέρια των εκπαιδευτικών. Γίνεται βοηθητικό εργαλείο να γνωρίσει και να κατανοήσει πιο καλά τα προβλήματα της κοινωνικοπολιτιστικής προσαρμογής και της ψυχολογικής λειτουργίας των παιδιών.

Επιπλέον, είναι ωφέλιμο για την επιτυχία της εργασίας σε ομάδες, να λαμβάνονται τα εποπτικά μέσα, το ανθρώπινο δυναμικό, ο χώρος διδασκαλίας να διαμορφωθεί ανάλογα. Η αίθουσα διδασκαλίας να είναι ευρύχωρη, με καλό αερισμό και θέρμανση και φυσικά με καλό φωτισμό. Κρίνεται επίσης απαραίτητη και η βιβλιοθήκη της τάξης (Κανάκης, 1987, Τριλιανός, 1988). Επίσης πρέπει να υπάρχουν υλικά και εργαλεία για κατασκευές, ενώ απαραίτητο είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ακουστικών μέσων και μηχανών προβολής. Όλα αυτά προσφέρουν αξιοσημείωτη βοήθεια στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς (Αναγνωστοπούλου, 2001, Χατζημανώλη, 2005).

Όμως, το μεγάλο πρόβλημα του ελληνικού σχολείου που χαρακτηρίζει τον εσωτερικό αλλά και τον υπαίθριο χώρο είναι ο σχεδιασμός του, ο οποίος έχει χαρακτηριστικά του προγράμματος των σχολικών κτιρίων του 1894 από τις υπηρεσίες του τότε Υπουργείου Παιδείας. Ένας σχεδιασμός που έγινε για να ικανοποιήσει διδασκαλίες τυποποιημένες που παραβλέπουν την ευελιξία της ανθρώπινης παρουσίας και την πολυπλοκότητα, υποτάσσεται σε μια διαδικασία εκπαιδευτική που χαρακτηρίζεται «δασκαλοκεντρική» (Γερμανός, 2003β).

Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύεται στην εμβάθυνση συνεργατικών μορφών μάθησης και διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999). Στην οπτική της διαμόρφωσης του χώρου οι μετατροπές στηρίζονται σε δύο παράγοντες. Στη διαμόρφωση του χώρου με τρόπο που να διευκολύνει τη ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας και στη χρήση του χώρου με μορφές που καταλήγουν σε αλληλεπιδράσεις συνεργατικές και ενισχυμένες από τη σχέση χώρου-παιδιού. Έτσι, επακολουθεί μια καινούργια πρόταση σχεδιασμού του σχολικού χώρου σε τέσσερα επίπεδα (Γερμανός, 2003α).

**α) Διαμόρφωση του χώρου.** Ο μονολειτουργικός χαρακτήρας του χώρου πρέπει να ξεχαστεί, έτσι ώστε η καινούργια οργάνωση να περικλείει περιοχές για δραστηριότητες ατομικά ή σε μικρές ομάδες και δραστηριότητες για μεγαλύτερη ομάδα, έτσι ώστε ο χώρος να ενισχύει τη συνύπαρξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην τάξη σε σχέση ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας.

**β) Ευελιξία του χώρου.** Ιδιαίτερα σημαντικό επίπεδο, ώστε να υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής πολλών και διαφόρων διατάξεων στα έπιπλα και στα θρανία, που να διευκολύνουν εναλλακτικές μορφές από πρακτικές συνεργασίας. Όταν ο χώρος διαθέτει ευελιξία έχει ως στόχο να εξυπηρετεί και να κάνει εύκολη την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, την βελτίωση και ανάπτυξη της συνεργασίας και του διαλόγου ανάμεσα στην ομάδα ή στα άτομα αυτής. Οι κανόνες του χώρου της τάξης που γίνεται χρήση πρέπει να προσδοκούν να δώσουν στα παιδιά το δικαίωμα να χρησιμοποιεί το χώρο χωρίς περιορισμούς και την ελευθερία μετακινήσεών τους στο χώρο, έτσι ακριβώς όπως κάνει και στην καθημερινή του ζωή.

**γ) Δημιουργία «οικείας ατμόσφαιρας».** Τα παιδιά θα δώσουν ελκυστικές προτάσεις σε ότι αφορά το χώρο της τάξης τους και θα συνδέονται αισθητικά με το χώρο της οικίας τους. Όπως υποστηρίχθηκε από τον Αλέξανδρο Δελμούζο ο οποίος ήταν ένας από τους διαφωτιστές της ελληνικής εκπαίδευσης «*το σχολείο ως συνέπεια του σπιτιού*» θα πρέπει να είναι αποδεκτό από τους μαθητές, άνετο και να νιώθουν τη ζεστασιά και την ασφάλεια του σπιτιού τους. Ωστόσο, η δημιουργία του θετικού ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο έχει σαν αποτέλεσμα τη χαλάρωση των μαθητών, την ευχαρίστηση τους και κατ' επέκταση την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργική τους παρέμβαση στο χώρο.

**δ) Δυνατότητα δημιουργίας χώρων για την ομάδα και το άτομο.** Η ύπαρξη προσωπικού χώρου επιτρέπουν την σύγκριση της παιδαγωγικής αισθητικής και λειτουργίας του δηλαδή των εκπαιδευτικών δεδομένων του σχολικού χώρου, με κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες μεγάλης σημασίας για τους μαθητές. Ο ατομικός χώρος ως περιβάλλον που φέρνει την σφραγίδα του μαθητή, είναι φορτισμένος συμβολικά και είναι μηχανισμός μέσου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με το περίγυρό του. Έτσι, η καινούργια οπτική της αναδιοργάνωσης του χώρου διαμορφώνει νέες πολιτισμικές και παιδαγωγικές ανάγκες στην σχολική του ζωή. Η καινούργια αυτή σχέση του μαθητή με το χώρο προβάλλει μορφές πρωτοβουλίας δημιουργικής, τι οποίες τις αποδέχεται είτε σε συνεργασία με άλλα πρόσωπα που το περιβάλλουν είτε ατομικά.

Κατά συνέπεια, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αίσια έκβαση αυτής της οργάνωσης της τάξης είναι το ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους. Ο κάθε μαθητής κουβαλάει πάνω του τις τάσεις επικοινωνίας και της κοινωνίας, τις ανάγκες για στοργή και αγάπη καθώς και την ανάγκη του για αναγνώριση και αποδοχή (Δερβίσης, 1998). Κατά το στάδιο της εξοικείωσης και

γνωριμίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του μια αξιοσημείωτη ψυχική λειτουργία, που ενεργεί ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των προσώπων, την αρχή της ανίχνευσης και του δισταγμού. Το παιδί με δυσκολία αποδέχεται το καθετί νέο. Δεν δημιουργεί γνωριμία και δεν επικοινωνεί με πρόσωπα που δεν γνωρίζει ή με πρόσωπα που δεν παρουσιάζουν συμπεριφορές όμοιες με τα οικεία πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Περνά όμως σε μία περίοδο δοκιμασίας, ανίχνευσης, γνωριμίας και εμπιστοσύνης πριν θεμελιώσει τρόπους επικοινωνίας (Φράγκος, 1985). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα ήταν πιο αποτελεσματικό να μην ξεκινήσει να εφαρμόζει την εργασία σε ομάδες από την αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά να αφήσει να περάσει ένα χρονικό διάστημα ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και να μπορέσουν να ξεπεράσουν το στάδιο της ανιχνευτικής και της διστακτικής τους διάθεσης. Η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με αυτή την συγκεκριμένη οργάνωση είναι βασικό κομμάτι, ώστε να υπάρξει αποδοτική συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Επιπλέον, αν ο εκπαιδευτικός έχει έλεγχο της κατάστασης για τη μορφή διδασκαλίας που θα παρουσιάσει πριν την εφαρμογή της, μπορεί να εκτιμήσει τις απερχόμενες δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, να προγραμματίσει σωστότερα την εργασία στην τάξη και να βρει λύσεις (Ματσαγγούρας, 2000, Johnson, 1994, Holf, 1993).

Παράλληλα, για να είναι αποτελεσματική η ομαδική εργασία, πρέπει αρχικά οι ίδιοι μαθητές να καλλιεργήσουν στοιχεία όπως η ατομική και η συλλογική ευθύνη, η θετική αλληλεξάρτηση, η διευκόλυνση των προσπαθειών και η αμοιβαία ενθάρρυνση, με αυτό το τρόπο συνεπώς προωθούνται οι κοινωνικές δεξιότητες και προωθείται ο στόχος της ομάδας (Johnson et al., 1993, κατά Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

**α) Ατομική και συλλογική ευθύνη (individual and group accountability):** είναι η απόκτηση ατομικής και συλλογικής ευθύνης αλλά και υπευθυνότητας σε όλα μέλη, ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός για την αποπεράτωση της εργασίας (Jacobs et al., 1997, 2002, κατά Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

**β) Θετική αλληλεξάρτηση (positive interdependence):** αποτελεί το σύνολο των αντιλήψεων των μελών της ομάδας ότι η ατομική επιτυχία και προσπάθεια κάθε μέλους συνεισφέρουν στην επιτυχία και των υπολοίπων μελών. Η εργασία ολοκληρώνεται όταν το κάθε μέλος επιτύχει τους ατομικούς και τους ομαδικούς τους στόχους (Jacobs et al., 1997, κατά Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

**γ) Κοινωνικές δεξιότητες:** είναι οι δραστηριότητες των μελών της ομάδας που συνεισφέρουν στην ταυτόχρονη ικανοποίηση των μελών της ομάδας από την μεταξύ τους συνεργασία αλλά και στην επίτευξη του στόχου της εργασίας αυτής (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

**δ) Αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών,** ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της ομάδας (face to face promotive interaction): όταν τα μέλη της ομάδας όχι μόνο διευκολύνουν αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνουν, επικροτούν, επιβραβεύουν και επαινούν όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα και ατομικά και συλλογικά αλλά και να αυξηθεί η ατομική προσπάθεια. Με αυτό το τρόπο εμπλουτίζονται συναισθηματικά οι σχέσεις των μελών, εμπλουτίζεται συναισθηματικά οι διαπροσωπικές σχέσεις αλλά γίνεται και ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας (Jacobs et al., 1997, 2002, κατά Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

### **3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μάθηση και διδασκαλία σε ομάδες**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με ομάδες εργασίας θέτονται όρια στο σχεδιασμό και στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λιγότερο στην ανάληψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών στην πορεία της διεξαγωγής της διδασκαλίας. Πρώτιστα, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει μόνο στο σημείο του σχεδιασμού και της οργάνωσης που έχει αναλάβει (Doyon, 1991). Φυσικά, πρωταγωνιστές είναι τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός δέχεται να μην είναι αυτός η μοναδική πηγή μάθησης (Begin, 1993: 145). Προωθεί τη συζήτηση, ενθαρρύνει τους μαθητές, εμπνυχώνει, παρεμβαίνει, επαινεί, συντονίζει μόνο όταν είναι απαραίτητο ή όπου του έχει ζητηθεί και επιπλέον ενισχύει την έρευνα και έξω από την τάξη. Έχει δηλαδή το ρόλο να ανακαλύπτει τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ομαδική εργασία, επειδή γίνονται σε δεξιότητες συνεργατικές και να επιλύει τις δυσκολίες αυτές (Slavin, 1990α).

Επιπρόσθετα ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο με την συμπεριφορά του για την κατανόηση από τους μαθητές σωστών δεξιοτήτων για την εργασία τους. Ο ρόλος αυτός του εκπαιδευτικού αλλάζει ανάλογα με τη φάση αλλά και το είδος της ομαδικής εργασίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οργανώνει και προγραμματίζει είτε με την βοήθεια των μαθητών είτε μόνος του, τις δραστηριότητες των ομάδων και βοηθά στην επιλογή των ζητημάτων.

Οργανώνει τις προσπάθειες και τις δραστηριότητες και υποστηρίζει και βοηθά την ομάδα στο θέμα της επιλογής των ρόλων. Σε γενικές γραμμές εποπτεύει διακριτικά, αξιολογεί τις εργασίες, τις επιδόσεις, τα αποτελέσματα, τις συνεργασίες της ομαδικής εργασίας και συντονίζει τη συζήτηση (Κανάκης, 1987, Cohen, 1994).

Επίσης, δουλειά του είναι αν οργανώνει τις ομάδες. Πρέπει να φροντίζει, η ομάδα να αποτελείται από μαθητές με διαφορετικό φύλο, καταγωγή αλλά και επιδόσεις αφού αυτή αποτελεί έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας (Slavin, 1990α). Οι δεξιότητες συνεργασίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων της διδασκαλίας, για την αποφυγή συγκρούσεων, ορθή λειτουργία της ομάδας και την αποτελεσματική επικοινωνία, για να μπορέσουν οι ομάδες να φτάσουν στις μέγιστες επιδόσεις τους (Johnson & Johnson, 1990, κατά Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Όπως αναφέρεται, *«ο ρόλος του μεταβάλλεται από μεταφορέα γνώσεων σε συντονιστή δράσης, καθώς επιβλέπει και παρακινεί την ομάδα για δράση, δίνει συμβουλές ή λύνει απορίες, αλλά και μαθαίνει από τα παιδιά στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης. Ο εκπαιδευτικός όχι μόνο συμμετέχει ως σύμβουλος και συντονιστής, αλλά ύστερα από κάθε συνάντηση βγαίνει πιο ωφελημένος, περισσότερο μορφωμένος»* (Χρυσυφίδης, 1996: 80).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάζεται καλά, να συγκεντρώνει εποπτικό υλικό, να εκτιμά το χρόνο, να σχεδιάζει ομαδικές δραστηριότητες, να βάζει στόχους που μπορούν να πετύχουν, να ενημερώνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την τυχόν αύξηση τους θορύβου στην τάξη που μπορεί να προκληθεί και φυσικά να ενημερώνει τους γονείς των μαθητών για τη μορφή της διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, αλλά και για τους στόχους κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς που θα θέσει, ώστε να προλάβει πιθανά αρνητικά σχόλια και ανησυχίες (Χατζηδήμου, 1996, Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου 2011). Επιπλέον, να περιμένει ότι όσα σχεδιάζει, υπάρχει περίπτωση να αλλάξουν στην πορεία, αλλά δεν πρέπει να θεωρήσει ότι δεν είναι καλός εκπαιδευτικός, αλλά να το απολαύσει και να το διασκεδάσει (Johnson & Johnson, 1998α, κατά Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Εύκολα, λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία με ομάδες εργασίας απαιτούνται πολλά από τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος του είναι αρκετά σημαντικός, αφού *«το κλειδί της υιοθέτησης συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, εναπόκειται στις επαγγελματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού»* (Sharan, 1990: 298)

### 3.7 Βασικά σημεία της μάθησης και της διδασκαλίας σε ομάδες

Για να μπορέσει να πετύχει η εργασία σε ομάδες χρειάζεται κατάλληλος προγραμματισμός, χωρίς όμως αυτό να υποδηλώνει απουσία ευελιξίας και άκαμπτη και τυποποιημένη πορεία. Αυτό που επιζητάτε είναι κάποιος βαθμός προγραμματισμού, μια ενδεικτική διαδοχή φάσεων, μία ευέλικτη οργάνωση, με στόχο να επιτυγχάνεται η μάθηση και η διδασκαλία, χωρίς όμως να αποθαρρύνεται ο αυθορμητισμός και οι πρωτοποριακές επινοήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000, Meyer, 1987, Αναγνωστοπούλου 2001).

Όλα όμως αυτά τα θέματα, δεν είναι ιδανικά για να τα τροποποιήσουν οι ομάδες, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του αν το θέμα που θα διαλέξει είναι κατάλληλο, αν είναι ελκυστικό και βατό για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Σε γενικές γραμμές ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει όλα τα στοιχεία ώστε οι ομάδες να μην οδηγηθούν σε αποτυχία (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου 2011).

Έτσι η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες διαδραματίζεται σε τρία βασικά σημεία:

**1<sup>ο</sup> σημείο:** καθορισμός στόχων, προβληματισμός, καθορισμός ακαδημαϊκών στόχων, τρόπος εργασίας, καθορισμός θέματος και καθορισμός τρόπου επεξεργασίας αυτού, χωρισμός σε ομάδες, χρονική διάρκεια εργασίας των ομάδων.

**2<sup>ο</sup> σημείο :** επεξεργασία του θέματος από την ομάδα, εκτέλεση και ολοκλήρωση του θέματος, διατύπωση συμπερασμάτων, οργάνωση της παρουσίασης του θέματος από την ομάδα μέσα στην τάξη.

**3<sup>ο</sup> σημείο :** συζήτηση, ανακεφαλαίωση, παρουσίαση αποτελεσμάτων, συσχετισμός, καταχώρηση λύσης (Χατζηδήμου, 1987, 2007, Αναγνωστοπούλου, 2001, Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

### 3.8 Τα οφέλη που προκύπτουν από την εργασία των μαθητών σε ομάδες

Υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές η καταλληλότητα της μάθησης και της διδασκαλίας σε ομάδες και τα θετικά αποτελέσματα που αυτή έχει, καθώς πολλές έρευνες που έλαβαν χώρα σε πολλές χώρες, σε ποικίλα πλαίσια, σε διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές και ηλικιακές ομάδες, αυτό απέδειξαν (Johnson & Johnson, 2000). Επομένως, φάνηκε ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική μάθηση και στην ακαδημαϊκή επίδοση.



**α) Αποτελεσματικότητα στην κοινωνική μάθηση:** πολλές έρευνες αναγνωρίζουν θετικά αποτελέσματα στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, καταλήγουν σε αποδοχή του διαφορετικού (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983, Stevens & Slavin, 1995). Οι μαθητές που δουλεύουν σε ανομοιογενείς ομάδες μαθαίνουν να γνωρίζουν τους άλλους και τους αποδέχονται όπως είναι, έτσι μέσα από την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού αποδέχονται την ετερότητα των άλλων, την τήρηση των κανόνων και την ισότιμη εργασία (Slavin, 1985, 1990). Καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές και οι κοινωνικές δεξιότητες (Johnson & Johnson, 1991), ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα μέσα από τις συνεργατικές δραστηριότητες (Slavin, 1990, Johnson & Johnson, 1991).

**β) Αποτελεσματικότητα στην ακαδημαϊκή επίδοση:** υποστηρίζεται από έρευνες των Johnson & Johnson, 1897-1990, Sharan, 1985, Slavin, 1990 ότι οι μαθητές που εργάστηκαν σε ομάδες παρουσίασαν υψηλά ποσοστά συμμετοχής, θετικές μορφές συμπεριφοράς προς το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία και υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Επιπλέον, εξακριβώθηκε εντυπωσιακή βελτίωση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στο διδακτικό αντικείμενο, στη διαδικασία της μάθησης αλλά και απέναντι στον εαυτό τους (Johnson & Johnson, 1991, 2000, Sharan, 1990, Slavin, 1990).

Εν κατακλείδι, η εργασία σε ομάδες μειώνει το άγχος, δημιουργεί ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Kagan, 1992) και συνεισφέρει στην ψυχική υγεία των μαθητών (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Ωστόσο, σε ότι αφορά τους μαθητές με διαφορετική κοινωνικοπολιτιστική καταγωγή ή σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, εκτιμάται ότι η αποδοχή από τους μαθητές αυξάνεται (McManus & Gettinger, 1996), αλλά υπάρχουν και άλλες έρευνες (Veenman, 2000) που δείχνουν ότι συμβαίνει το αντίθετο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικός σκοπός**

Ο κυριότερος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό και την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Επίσης,

σκοπός της εργασίας εστιάζει στη διερεύνηση της συνεισφοράς που έχει η εργασία των μαθητών σε ομάδες στην ελάττωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Έτσι τίθενται οι άξονες-στόχοι οι οποίοι είναι:

1. Η σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αλλά και τη χρήση της εργασίας σε ομάδες.
2. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και για τις ομάδες εργασίας.
3. Η συχνότητα της χρήσης από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων εργασίας στην διαδικασία της εκπαίδευσης.
4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες στη διαδικασία της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ως προς τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού.

#### **4.2 ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Υπάρχουν τρία είδη έρευνας. Αυτά είναι το αιτιολογικό, το εξερευνητικό, και το περιγραφικό (Saunders, 2011). Το αιτιολογικό έχει σαν στόχο να οριοθετήσει το είδος της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών συγκεκριμένων. Πρόκειται για την απόδειξη και τον καθορισμό ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του αιτίου και αιτιατού. Το εξερευνητικό μοντέλο έρευνας χρησιμοποιείται με στόχο οι πληροφορίες να συγκεντρωθούν εκ των προτέρων για να έρθουν στο φως την πραγματική διάσταση του προβλήματος και κατά πάσα πιθανότητα θα παράγουν υποθέσεις ή ιδέες πάνω σε αυτό. Πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι στη συλλογή δεδομένων υπάρχει ευελιξία (Χατζοπούλου & Τσιώτας, 2018, 39-49). Η περιγραφική έρευνα επιχειρεί την περιγραφή και καταγραφή των στάσεων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων μίας ομάδας ατόμων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο. Το είδος αυτό της έρευνας έχει πολλά πλεονεκτήματα. Κάποια από αυτά είναι οι φυσικές συνθήκες κάτω από τις οποίες συγκεντρώνονται τα δεδομένα από τον ερευνητή και η ελάχιστη παρέμβαση του ίδιου. Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι η



συγκέντρωση των δεδομένων μπορεί να διαπλάσει υποθέσεις, οι οποίες περιγράφουν τις σημαντικότερες πτυχές και τον ορισμό του προβλήματος. Η περιγραφική έρευνα, ενισχύεται σε πρωτογενή δεδομένα. Ο ερευνητής που θα επιλέξει αυτή τη μέθοδο θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το πρόβλημα πριν την συλλογή των πληροφοριών (Χατζοπούλου & Τσιώτας, 2018,44). Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το περιγραφικό είδος επειδή αυτό που μας απασχολεί είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στο θέμα αυτό. Η έρευνα είναι ποσοτική με πρωτογενή δεδομένα.

### **4.3 Ερευνητικό εργαλείο**

Για την έρευνα της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με στόχο να μελετήσει τους τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας. Το παρόν ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 4 ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 2 ερωτήσεις με στόχο την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον σχολικό εκφοβισμό. Οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής.

Στη δεύτερη ενότητα συναντάμε 28 ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώνονται στην ύπαρξη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Αναλυτικότερα οι 11 πρώτες ερωτήσεις εξετάζουν τη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων περιστατικών στο χώρο του σχολείου χρησιμοποιείται πενταβάθμια κλίμακα Likert με τις εξής διαβαθμίσεις: 1- Ποτέ, 2 -Σπάνια, 3 - Μερικές φορές, 4 - Συχνά και 5 - Πολύ συχνά. Οι επόμενες 17 ερωτήσεις ζητάνε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο θύτη και στο θύμα. Οι ερωτήσεις είναι πενταβάθμιας κλίμακας Likert και δομείται ως εξής: 1 - Διαφωνώ απόλυτα, 2 - Διαφωνώ, 3 - Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 - Συμφωνώ και 5 - Συμφωνώ απόλυτα.

Η τρίτη ενότητα αποτελείται από 43 ερωτήσεις σχετικά με τις ομάδες εργασίας. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι γίνεται μια επιμέρους διάσπαση σε δύο υποομάδες, όπου στην πρώτη εξετάζεται η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και στη δεύτερη τα πιθανά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή της. Η μια ερώτηση

είναι πολλαπλής επιλογής, έχουμε πέντε ερωτήσεις διχοτομικής επιλογής και οι υπόλοιπες είναι πενταβάθμιας κλίμακας Likert όπως στην προηγούμενη ενότητα.

Η τέταρτη, και τελευταία, ενότητα ασχολείται με τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, αποτελείται από 5 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την εκπαίδευση. Εδώ οι ερωτήσεις είναι διχοτομικές και πολλαπλής επιλογής.

#### **4.4 Στατιστική μέθοδος**

Το σύνολο των μεταβλητών που δομούν το ερωτηματολόγιο είναι 78 και όλες τους είναι ποιοτικές μεταβλητές, οπότε για την μελέτη τους θα χρησιμοποιηθούν οι πίνακες συχνοτήτων και το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (Chi-square) μαζί με τους αντίστοιχους πίνακες, ενώ το πρόγραμμα στο οποίο θα διενεργηθούν οι έλεγχοι είναι το SPSS (25<sup>th</sup> Edition).

Στους πίνακες συχνοτήτων παρουσιάζονται οι απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές συχνότητες και οι κατανομές παρίστανται στα αντίστοιχα γραφήματα. Όσον αφορά το στατιστικό τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (Chi-square) το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) ορίστηκε σε 5%.

#### **4.5 Πληθυσμός – Δείγμα**

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης εργασίας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί των νομών της Θεσσαλίας. Η ερευνήτρια όντας εκπαιδευτικός και έχοντας γνωριμίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επέλεξε την στρατηγική δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με αυτήν η ερευνήτρια έχει γνώση ενός πυρήνα γνωστών συμμετεχόντων προωθεί το ερωτηματολόγιο και αυτοί στη συνέχεια αυξάνουν το δείγμα προσθέτοντας νέα στοιχεία που προκύπτουν από τον αρχικό πυρήνα (Mack N., Woodson G., MacQueen K.M., Guest G. & Namey E., 2011). Η μέθοδος αυτή είναι σχετικά εύκολη στην εφαρμογή της και παρέχει την δυνατότητα να προστίθενται στοιχεία στο δείγμα ωσότου ικανοποιηθεί ο απαιτούμενος αριθμός που έχει οριστεί από την ερευνήτρια (Miles M., Huberman A. & Saldana J., 2014).

Η ερευνήτρια επικοινωνήσε με εκπαιδευτικούς των σχολείων που αναφέρθηκαν είτε δια ζώσης είτε με την αποστολή προσωπικού ηλεκτρονικού μηνύματος, και τους ανέλυσε τον λόγο και το σκοπό της έρευνας. Σε μεγαλύτερο βαθμό προτιμήθηκε η μέθοδος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για να αποφευχθούν χρονοβόρες διαδικασίες για τη συλλογή αποτελεσμάτων (Wright, K., 2006) ήταν πιο εύκολο λόγω των περιορισμών της πανδημίας να έρθει σε σύντομο χρονικό διάστημα σε επαφή με αρκετούς συμμετέχοντες (και γενικά επειδή τα δεδομένα συλλέγονται αυτόματα είναι πιθανό να αποφευχθούν ανθρώπινα λάθη (π.χ. εισαγωγή λανθασμένων δεδομένων) (Yun, G. & Trumbo, W., 2000). Συνολικά 105 συμμετέχοντες επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο εντός του χρονικού πλαισίου που είχε οριστεί και στη συνέχεια της εξέτασης των ερωτηματολογίων ένα διαπιστώθηκε άκυρο γιατί είχε ελλείψεις στον τρόπο συμπλήρωσης. Άρα το τελικό δείγμα αποτελείται από 104 ερωτηματολόγια.

#### **4.6 Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου**

Στο ερωτηματολόγιο έγινε έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων και εκτιμήθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Alpha του Cronbach κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1. Ωστόσο δεν υπάρχει πραγματικά κατώτατο όριο στην τιμή της μεταβλητής. Όσο πιο κοντά είναι ο συντελεστή Cronbach's Alpha στο 1.0 τόσο μεγαλύτερη είναι η εσωτερική συνοχή των αντικειμένων που βρίσκονται σε κλίμακα. Ουσιαστικά μετρά την αξιοπιστία της ενδοσυνέπειας των ερωτήσεων, δηλαδή πόσο ικανοποιητικά αυτές συσχετίζονται μεταξύ τους. Υψηλή γενικώς αξιοπιστία αντανακλά ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο υποκείμενο ή επεξηγηματικά δεδομένη νοητική σύνθεση. Αποδεκτές τιμές αξιοπιστίας θεωρούνται εκείνες με τιμή Cronbach  $\alpha > 0,60$  (Edelen O. & Reeve B., 2007).

Στην περίπτωση μας στην ενότητα Β το Cronbach's Alpha=0,915 και στην ενότητα Γ το Cronbach's Alpha=0,937 και άρα η ενδοσυνέπεια των ερωτήσεων μιας κλίμακας υποδηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία.

#### **4.7 Στοιχεία του δείγματος**

***Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος (Πλήθος = 104)***

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
<b>Φύλο</b>	Άντρας	28	26,9	26,9	36,5
	Γυναίκα	76	73,1	73,1	100,0
<b>Ηλικία</b>	έως 30	8	7,7	7,7	7,7
	31-40	19	18,3	18,3	26,0
	41-50	34	32,7	32,7	58,7
	51-60	40	38,5	38,5	97,1
	60 και πάνω	3	2,9	2,9	100,0
<b>Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας</b>	έως 5	8	7,7	7,7	7,7
	6-10	9	8,7	8,7	16,3
	11-15	15	14,4	14,4	30,8
	16-20	26	25,0	25,0	55,8
	21-25	20	19,2	19,2	75,0
	25 και πάνω	26	25,0	25,0	100,0
<b>Κάτοχος μεταπτυχιακού</b>	Ναι	38	36,5	36,5	36,5
	Όχι	66	63,5	63,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	
<b>Κάτοχος διδακτορικού</b>	Ναι	3	2,9	2,9	2,9
	Όχι	101	97,1	97,1	100,0
	<b>Total</b>	104	100,0	100,0	

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το δείγμα μας αποτελείται από 28 (26,9%) Άντρες και 76 (73,1%) Γυναίκες. Οι ηλικίες κυμαίνονται σε 8 (7,7%) άτομα κάτω των 30 ετών, 19 (18,3%) μεταξύ 31 και 40, 34 (32,7%) από 41 μέχρι 50, 40 (38,5%) άτομα μεταξύ 51 και 60, ενώ 3 (2,9%) από 60 και πάνω. Άρα συνολικά προκύπτει ότι το 41,4% των συμμετεχόντων είναι μεγαλύτεροι από 50 ετών, το οποίο είναι λιγότερο συγκριτικά με τα δεδομένα της Κ.Α.Ε.Π. (2018) όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 47,3%. Όσον αφορά τα χρόνια επαγγελματικής



εμπειρίας 8 (7,7%) συμμετέχοντες έχουν 5 και λιγότερα, 9 (8,7%) είναι μεταξύ 6 και 10, οι 15 (14,4%) έχουν από 11 έως 15 έτη, οι 26 (25,0%) μεταξύ 16 και 20, οι 20 (19,2%) μεταξύ 21 και 25, ενώ οι 26 (25%) έχουν παραπάνω από 25 χρόνια επαγγελματική εμπειρία. Στην αντίστοιχη έρευνα της EUROSTAT (2017) τα ποσοστά είναι αρκετά σύμφωνα με του δείγματος αφού συνολικά οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας έχουν 21-25 έτη προϋπηρεσίας σε ποσοστό 21,3% και πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας το 23,4%. Οι 38 (36,5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε αντίθεση με τους υπόλοιπους 66 (63,5%). Τέλος μόλις 3 (2,9%) είναι κάτοχοι διδακτορικού, ενώ οι υπόλοιποι 101 (97,1%) δεν είναι.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

### 5.1 Σχολικός εκφοβισμός: ορισμός και μορφές

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ερώτηση «Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σου, «σχολικός εκφοβισμός» (bullying) διαπιστώνουμε ότι 98 (94,2%) γνώριζε τον ακριβή ορισμό και αποτελεί την πλειοψηφία του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

*Πίνακας 2: Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σου, «σχολικός εκφοβισμός» (bullying);*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη, με στόχο την υποταγή κάποιων μαθητών	98	94,2	94,2	94,2
Αποκλεισμός ενός μαθητή/τριας από ομάδα συνομηλίκων, διαφορετικού κάθε φορά, ανάλογα με την περίπτωση	5	4,8	4,8	99,0
Ένα περιστατικό	1	1,0	1,0	100,0

διαμάχης μεταξύ δύο μαθητών/τριών			
Total	104	100,0	100,0

Συνεχίζοντας στις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι εκδηλώνεται συνήθως με τις εξής μορφές:

- α. Με λεκτική βία θεωρούν οι 91 (88,3%)
- β. Με σωματική βία θεωρούν οι 86 (83,5%)
- γ. Με κοινωνική βία θεωρούν οι 80 (77,7%)
- δ. Με ψυχολογική βία θεωρούν οι 89 (86,4%)
- ε. Με ηλεκτρονική βία θεωρούν οι 77 (74,8%)

Άρα συνολικά σε όλες τις μορφές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 70% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι παρουσιάζεται σχολικός εκφοβισμός, ενώ συγκεκριμένα στην λεκτική και ψυχολογική βία τα ποσοστά ξεπερνούν το 85%. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3: Μορφές εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.**

	Responses		
	N	Percent	Percent of Cases
Λεκτική βία	91	21,5%	88,3%
Σωματική βία	86	20,3%	83,5%
Κοινωνική βία	80	18,9%	77,7%
Ψυχολογική βία	89	21,0%	86,4%
Ηλεκτρονική βία	77	18,2%	74,8%
Total	423	100,0%	410,7%

## 5.2 Σχολικός εκφοβισμός (Θύτης και Θύμα)

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συχνότητες εμφάνισης πράξεων σχολικού εκφοβισμού όπως τις παρατηρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Οι πράξεις οι οποίες εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό συχνά ή πολύ συχνά σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι το βρίσιμο 44,3% και το σπρώξιμο 49,1%. Οι υπόλοιπες κατηγορίες κυμαίνονται σε μέτρια ποσοστά, και ειδικά το τράβηγμα μαλλιών, η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και η αρπαγή προσωπικών ειδών να εμφανίζονται σε μεγάλο ποσοστό σπάνια έως ποτέ.

*Πίνακας 4: Συχνότητα εμφάνισης πράξεων σχολικού εκφοβισμού*

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
<b>Βρίσιμο</b>	Ποτέ	1	1,0	1,0	1,0
	Σπάνια	14	13,5	13,5	14,4
	Μερικές φορές	43	41,3	41,3	55,8
	Συχνά	35	33,7	33,7	89,4
	Πολύ συχνά	11	10,6	10,6	100,0
<b>Προσβολές</b>	Ποτέ	2	1,9	1,9	1,9
	Σπάνια	18	17,3	17,3	19,2
	Μερικές φορές	48	46,2	46,2	65,4
	Συχνά	28	26,9	26,9	92,3
	Πολύ συχνά	8	7,7	7,7	100,0
<b>Άσεμνες χειρονομίες</b>	Ποτέ	4	3,8	3,8	3,8
	Σπάνια	34	32,7	32,7	36,5



	Μερικές φορές	42	40,4	40,4	76,9
	Συχνά	20	19,2	19,2	96,2
	Πολύ συχνά	4	3,8	3,8	100,0
<b>Σπρώξιμο</b>	Ποτέ	0	0,0	0,0	0,0
	Σπάνια	11	10,6	10,6	10,6
	Μερικές φορές	42	40,4	40,4	51,0
	Συχνά	35	33,7	33,7	84,6
	Πολύ συχνά	16	15,4	15,4	100,0
<b>Χτύπημα με χέρια ή πόδια</b>	Ποτέ	5	4,8	4,8	4,8
	Σπάνια	31	29,8	29,8	34,6
	Μερικές φορές	43	41,3	41,3	76,0
	Συχνά	22	21,2	21,2	97,1
	Πολύ συχνά	3	2,9	2,9	100,0
<b>Τράβηγμα μαλλιών</b>	Ποτέ	33	31,7	31,7	31,7
	Σπάνια	44	42,3	42,3	74,0
	Μερικές φορές	22	21,2	21,2	95,2
	Συχνά	3	2,9	2,9	98,1
	Πολύ συχνά	2	1,9	1,9	100,0
<b>Καταστροφή</b>	Ποτέ	19	18,3	18,3	18,3

<b>προσωπικών αντικειμένων</b>	Σπάνια	49	47,1	47,1	65,4
	Μερικές φορές	30	28,8	28,8	94,2
	Συχνά	4	3,8	3,8	98,1
	Πολύ συχνά	2	1,9	1,9	100,0
<b>Αποκλεισμό από παρέες</b>	Ποτέ	2	1,9	1,9	1,9
	Σπάνια	26	25,0	25,0	26,9
	Μερικές φορές	47	45,2	45,2	72,1
	Συχνά	26	25,0	25,0	97,1
	Πολύ συχνά	3	2,9	2,9	100,0
<b>Απειλές</b>	Ποτέ	13	12,5	12,5	12,5
	Σπάνια	35	33,7	33,7	46,2
	Μερικές φορές	42	40,4	40,4	86,5
	Συχνά	12	11,5	11,5	98,1
	Πολύ συχνά	2	1,9	1,9	100,0
<b>Αρπαγή προσωπικών ειδών</b>	Ποτέ	20	19,2	19,2	19,2
	Σπάνια	46	44,2	44,2	63,5
	Μερικές φορές	30	28,8	28,8	92,3
	Συχνά	6	5,8	5,8	98,1
	Πολύ συχνά	2	1,9	1,9	100,0

<b>Διάδοση συκοφαντιών</b>	Ποτέ	13	12,5	12,5	12,5
	Σπάνια	36	34,6	34,6	47,1
	Μερικές φορές	41	39,4	39,4	86,5
	Συχνά	12	11,5	11,5	98,1
	Πολύ συχνά	2	1,9	1,9	100,0
<b>Total</b>		104	100,0	100,0	

Στον επόμενο Πίνακα 5 παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή που ασκεί σχολικό εκφοβισμό. Το πιο κυρίαρχο χαρακτηριστικό των θυτών φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί πως είναι η απουσία ενσυναίσθησης σε ποσοστό 78,9%. Στη συνέχεια ακολουθούν η πρόκληση συχνών καβγάδων και η προκλητικότητα σε ποσοστό 77,9%. Από την άλλη φαίνεται ότι δεν θεωρούν ιδιαίτερα απαραίτητα χαρακτηριστικά του θύτη την σωματική δύναμη με ποσοστό 50% και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση με ποσοστό 49%.

**Πίνακας 5: Άποψη εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύτη**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
<b>Σωματική δύναμη</b>	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	8	7,7	7,7	12,5
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	39	37,5	37,5	50,0
	Συμφωνώ	47	45,2	45,2	95,2

	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,8	4,8	100,0
<b>Απρεπή συμπεριφορά</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	5	4,8	4,8	7,7
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	17	16,3	16,3	24,0
	Συμφωνώ	63	60,6	60,6	84,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	15,4	15,4	100,0
<b>Αυτοπεποίθη- ση επιθετικότητα</b>	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	3	2,9	2,9	4,8
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	22	21,2	21,2	26,0
	Συμφωνώ	62	59,6	59,6	85,6
	Συμφωνώ απόλυτα	15	14,4	14,4	100,0
<b>Απουσία ενσυναίσθη- σης</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	4	3,8	3,8	6,7
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	15	14,4	14,4	21,2
	Συμφωνώ	47	45,2	45,2	66,3

		Συμφωνώ απόλυτα	35	33,7	33,7	100,0
<b>Πρόκληση συχνών καβγάδων</b>		Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
		Διαφωνώ	4	3,8	3,8	5,8
		Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	17	16,3	16,3	22,1
		Συμφωνώ	68	65,4	65,4	87,5
		Συμφωνώ απόλυτα	13	12,5	12,5	100,0
<b>Ανάγκη εξουσία</b>	για	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
		Διαφωνώ	6	5,8	5,8	8,7
		Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	16	15,4	15,4	24,0
		Συμφωνώ	55	52,9	52,9	76,9
		Συμφωνώ απόλυτα	24	23,1	23,1	100,0
<b>Ανυπακοή</b>		Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
		Διαφωνώ	4	3,8	3,8	5,8
		Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	20	19,2	19,2	25,0
		Συμφωνώ	62	59,6	59,6	84,6



	Συμφωνώ απόλυτα	16	15,4	15,4	100,0
<b>Προκλητικό- τητα</b>	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	2	1,9	1,9	6,7
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	16	15,4	15,4	22,1
	Συμφωνώ	61	58,7	58,7	80,8
	Συμφωνώ απόλυτα	20	19,2	19,2	100,0
<b>Χαμηλή αυτοεκτίμηση</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	11	10,6	10,6	13,5
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	39	37,5	37,5	51,0
	Συμφωνώ	34	32,7	32,7	83,7
	Συμφωνώ απόλυτα	17	16,3	16,3	100,0

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει κατά πόσο σύμφωνοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν το θύμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι χαρακτηριστικό γνώρισμα των θυμάτων είναι η ανασφάλεια σε ποσοστό 83,7 %, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε ποσοστό 81,7% και η δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους σε ποσοστό 80,8%.

**Πίνακας 6: Αποψη εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύματος**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
<b>Άγχος</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	7	6,7	6,7	9,6
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	25	24,0	24,0	33,7
	Συμφωνώ	50	48,1	48,1	81,7
	Συμφωνώ απόλυτα	19	18,3	18,3	100,0
<b>Χαμηλή αυτοεκτίμηση</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	2	1,9	1,9	4,8
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	14	13,5	13,5	18,3
	Συμφωνώ	46	44,2	44,2	62,5
	Συμφωνώ απόλυτα	39	37,5	37,5	100,0
<b>Μικροκαμωμένοι ως προς τον σωματότυπο</b>	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	13	12,5	12,5	14,4
	Ούτε διαφωνώ /	38	36,5	36,5	51,0

	ούτε συμφωνώ				
	Συμφωνώ	35	33,7	33,7	84,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	15,4	15,4	100,0
<b>Κοινωνική απομόνωση</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	6	5,8	5,8	8,7
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	20	19,2	19,2	27,9
	Συμφωνώ	53	51,0	51,0	78,8
	Συμφωνώ απόλυτα	22	21,2	21,2	100,0
<b>Ανασφάλεια</b>	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,8	3,8	3,8
	Διαφωνώ	1	1,0	1,0	4,8
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	12	11,5	11,5	16,3
	Συμφωνώ	58	55,8	55,8	72,1
	Συμφωνώ απόλυτα	29	27,9	27,9	100,0
<b>Ευαισθησία</b>	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	4	3,8	3,8	4,8
	Ούτε διαφωνώ /	19	18,3	18,3	23,1

	ούτε συμφωνώ				
	Συμφωνώ	52	50,0	50,0	73,1
	Συμφωνώ απόλυτα	28	26,9	26,9	100,0
<b>Παθητικότητα</b>	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9	2,9	2,9
	Διαφωνώ	5	4,8	4,8	7,7
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	25	24,0	24,0	31,7
	Συμφωνώ	54	51,9	51,9	83,7
	Συμφωνώ απόλυτα	17	16,3	16,3	100,0
<b>Δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους</b>	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,8	3,8	3,8
	Διαφωνώ	1	1,0	1,0	4,8
	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	15	14,4	14,4	19,2
	Συμφωνώ	48	46,2	46,2	65,4
	Συμφωνώ απόλυτα	36	34,6	34,6	100,0
<b>Total</b>		104	100,0	100,0	

### 5.3 Διαχωρισμός ομάδων

Σχετικά με τον ορισμό της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας φαίνεται ότι ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6,7% πιστεύει ότι είναι ο χωρισμός των μαθητών/τριών μίας

τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη διαφορετικού στόχου, προωθείται η ατομική μάθηση κι έχει εφαρμογή μόνο στα πρακτικά μαθήματα και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθεί η άποψη ότι είναι ο χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθείται η κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες με ποσοστό 29,8%. Ενώ οι περισσότεροι πιστεύουν ότι είναι ο χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθούνται η ατομική και κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες με ποσοστό 63,5%.

**Πίνακας 7: Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σου, «διδασκαλία με ομάδες εργασίας των μαθητών/τριών»;**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη διαφορετικού στόχου, προωθείται η ατομική μάθηση κι έχει εφαρμογή μόνο στα πρακτικά μαθήματα και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	7	6,7	6,7	6,7
Χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθείται η κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες.	31	29,8	29,8	36,5
Χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθούνται η ατομική και κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες.	66	63,5	63,5	100,0
<b>Total</b>	104	100,0	100,0	



Στην επόμενη ερώτηση εξετάζεται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με διάφορες μεθόδους που εφαρμόζονται στη διδασκαλία σε ομάδες. Το 87,5% συμφωνεί ότι οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας εργάζονται από κοινού για την επίτευξη κοινού στόχου, όπως επίσης σε ίσο ποσοστό ότι η εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες προωθεί την κοινωνική μάθηση. Η επόμενη άποψη που φαίνεται να συμφωνεί μεγάλο ποσοστό με 86,5% είναι ότι η σύνθεση των ομάδων αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Στη συνέχεια που εξετάζεται κατά πόσο χρησιμοποιείται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε 6 μαθήματα ξεχωρίζει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι πιο συχνά εμφανιζόμενο με ποσοστό πάνω από 80% στα μαθήματα της Μουσικής, της Γυμναστικής και των Καλλιτεχνικών. Αντίθετα λιγότερο από το 30% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται συχνά στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Ιστορίας.

Οι επόμενες 4 ερωτήσεις στοχεύουν στην εξέταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Το 60,6% παρακολούθησε μαθήματα σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής του σε διδασκαλείο ή άλλο, μόλις το 28,8% έχει παρακολουθήσει μαθήματα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό), το 52,9% έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό ειδικό επιμορφωτικό σεμινάριο και το 53,8% έχει παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο ή ημερίδα σχετικά με την εργασία των μαθητών / τριών σε ομάδες.

Στη συνέχεια εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που ωφελεί η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού. Μεγαλύτερη συμφωνία σχετικά με τους τομείς που μπορεί να ωφελήσουν τα παιδιά είναι η αλληλοβοήθεια (91,4%), η ανάληψη ευθυνών απέναντι στα μέλη της ομάδας (91,3%) και ακολουθούν η εξάσκηση στην αποδοχή και τήρηση κανόνων (89,4%) όπως και η αλληλοαποδοχή (87,5%). Γενικά σε όλες τις επιλογές η συμφωνία ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ωφελεί θετικά είναι πάνω από 75%, άρα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας επιδρά θετικά στην εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ερευνάται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η εργασία σε ομάδες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε φθίνουσα σειρά βάσει του βαθμού συμφωνίας είναι η Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (90,3%), η Καλλιέργεια δημοκρατικότητας (87,5%), η Απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων (86,5%), η Απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων (86,5%), η Απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (77,9%), η Καλλιέργεια κριτικής σκέψης (75,9%) και η Απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης (61,5%).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> :ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ**

### **6.1 Σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις ερωτήσεις που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό**

Εξετάζοντας την επίδραση που έχουν η δημογραφικοί παράγοντες στην ορθή γνώση σχετικά με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, αναλυτικότερα μπορούμε να πούμε ότι οι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς γνωρίζουν τον σωστό ορισμό ασχέτως των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους.

Μελετώντας την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η ηλικία επιδρά στην άποψη για τους τρόπους που εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στις μορφές κοινωνική βία ( $\chi^2=11,109$ ,  $p\text{-value} = 0,025 < 0,05$ ), ψυχολογική βία ( $\chi^2=21,375$ ,  $p\text{-value} = ,000 < 0,05$ ) και ηλεκτρονική βία ( $\chi^2=10,825$ ,  $p\text{-value} = 0,029 < 0,05$ ). Ειδικότερα όσο νεότεροι ήταν οι καθηγητές τόσο πιθανές θεωρούν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού με τις συγκεκριμένες μορφές.

### **6.2 Σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις μεταβλητές του σχολικού εκφοβισμού**

Οι δημογραφικές μεταβλητές είναι το Φύλο, η Ηλικία, τα Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, οι Μεταπτυχιακές σπουδές και οι Διδακτορικές σπουδές. Εξετάζοντας τη συσχέτιση αυτών των μεταβλητών με τις υπόλοιπες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, παρατηρούμε ότι η πρώτη στατιστικά σημαντική επίδραση στην αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζεται μεταξύ των κατόχων μεταπτυχιακού και τις άσεμνες χειρονομίες ( $\chi^2=10,412$ ,  $p\text{-value} = 0,034 < 0,05$ ) όπου

συμπεραίνετε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τις παρατηρούνε πιο συχνά. Επίσης παρόμοια επίδραση παρουσιάζεται και σε σχέση με το χτύπημα με χέρια ή πόδια ( $\chi^2=14,265$ ,  $p\text{-value} = 0,003 < 0,05$ ), όπου οι μη κάτοχοι μεταπτυχιακού το παρατηρούν πιο συχνά. Επιπλέον οι κάτοχοι μεταπτυχιακού φαίνεται να παρατηρούν συχνότερα το τράβηγμα μαλλιών ( $\chi^2=11,347$ ,  $p\text{-value} = 0,023 < 0,05$ ).

Συνεχίζουμε εξετάζοντας την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην άποψη τους για τα χαρακτηριστικά του θύτη. Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και την απρεπή συμπεριφορά ( $\chi^2=11,760$ ,  $p\text{-value} = 0,019 < 0,05$ ), την αυτοπεποίθηση επιθετικότητα ( $\chi^2=12,650$ ,  $p\text{-value} = 0,013 < 0,05$ ) και την ανάγκη για εξουσία ( $\chi^2=12,117$ ,  $p\text{-value} = 0,017 < 0,05$ ). Αναλυτικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτά τα χαρακτηριστικά στους θύτες του σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με τους άντρες.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στο βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν οι θύτες σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από Απρεπή συμπεριφορά ( $\chi^2=30,573$ ,  $p\text{-value} = 0,015 < 0,05$ ) και Αρπαγή προσωπικών ειδών ( $\chi^2=28,794$ ,  $p\text{-value} = 0,025 < 0,05$ ). Ειδικά οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των 41 και 60 ετών εμφανίζονται πιο σύμφωνοι ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύτη.

Τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας φαίνεται να επηρεάζουν το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύτη, δηλαδή στις απειλές ( $\chi^2=32,986$ ,  $p\text{-value} = 0,034 < 0,05$ ) και στην αρπαγή προσωπικών ειδών ( $\chi^2=39,976$ ,  $p\text{-value} = 0,005 < 0,05$ ). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 16 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας τείνουν να συμφωνούν περισσότερο ότι αυτά είναι κοινά χαρακτηριστικά των θυτών σχολικού εκφοβισμού.

Μεταβαίνοντας στις στατιστικά σημαντικές επιδράσεις του φύλου, εμφανίζεται ότι αυτό έχει επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση ( $\chi^2=9,935$ ,  $p\text{-value} = 0,042 < 0,05$ ), ευαισθησία ( $\chi^2=14,817$ ,  $p\text{-value} = 0,005 < 0,05$ ) και παθητικότητα ( $\chi^2=10,398$ ,  $p\text{-value} = 0,034 < 0,05$ ). Ειδικότερα, οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο σύμφωνες ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά αφορούν άτομα – θύματα του σχολικού εκφοβισμού.

Στη συνέχεια εξετάζοντας τις στατιστικά σημαντικές επιδράσεις τις ηλικίας και των χρόνων επαγγελματικής εμπειρίας, δεν παρατηρήθηκε καμία επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά γνώρισμα των θυμάτων, οπότε ανεξαρτήτως ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνες.

### 6.3 Σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις μεταβλητές του διαχωρισμού ομάδων

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την απάντηση που δόθηκε σχετικά με τον ορισμό τη «διδασκαλία σε ομάδες εργασίας». Σε αυτά τα αποτελέσματα δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, χρόνων επαγγελματικής εμπειρίας και μετεκπαίδευσης γνώριζαν τη σωστή απάντηση, σε ποσοστό 94,2%.

**Πίνακας 8: Έλεγχος ανεξαρτησίας δημογραφικών χαρακτηριστικών με την ορθή απάντηση στον ορισμό για την «διδασκαλία σε ομάδες εργασίας»**

Γνώση του ορισμού της «διδασκαλία σε ομάδες εργασίας»	Chi-square ( $\chi^2$ )	df	p-value
Φύλο	0,969	2	0,616
Ηλικία	6,255	8	0,619
Χρόνια εργασιακή εμπειρίας	10,601	10	0,389
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	0,136	2	0,934
Κάτοχος Διδακτορικού	3,703	2	0,157

\*p-value<5% : Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

Στη συνέχεια εξετάζοντας την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο βαθμό συμφωνίας σε προτάσεις που σχετίζονται με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες εργασίας εντοπίστηκαν τα εξής αποτελέσματα. Το φύλο φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην άποψη για το ότι «Οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας εργάζονται από κοινού για την επίτευξη κοινού στόχου» ( $\chi^2=9,771$ ,  $p\text{-value} = 0,021 < 0,05$ ), καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επιδρά στον βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με «Οι ομάδες αποτελούνται από μαθητές/τριες μεικτών ικανοτήτων» ( $\chi^2=27,166$ ,  $p\text{-value} = 0,04 < 0,05$ ) και «Οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας εργάζονται από κοινού για την επίτευξη κοινού στόχου» ( $\chi^2=22,731$ ,  $p\text{-value} = 0,03 < 0,05$ ), όπου οι νεότεροι, δηλαδή οι κάτω των 41 ετών τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με αυτές τις προτάσεις.

Τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με «Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές» ( $\chi^2=31,901$ ,  $p\text{-value} = 0,044 < 0,05$ ) και «Οι ομάδες αποτελούνται από μαθητές/τριες μεικτών ικανοτήτων» ( $\chi^2=45,937$ ,  $p\text{-value} = 0,001 < 0,05$ ). Στην πρώτη συσχέτιση οι εκπαιδευτικοί με 16 και περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με το «χωρισμό των μαθητών/τριών σε ομάδες να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές», ενώ η ίδια ομάδα εμφανίζεται περισσότερο αντίθετη στην άποψη ότι «οι ομάδες αποτελούνται από μαθητές/τριες μεικτών ικανοτήτων».

Όσον αφορά τους κατόχους μεταπτυχιακού και διδακτορικού σε σχέση με τους μη κατόχους, δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στις δηλώσεις σχετικά με το βαθμό συμφωνίας που σχετίζονταν με τις ομάδες εργασίας.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των δημογραφικών στοιχείων στη συχνότητα χρήσης της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Παρατηρούμε ότι σε όλα τα μαθήματα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πιο συχνά τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε αντίθεση με τους άνδρες. Σχετικά με την ηλικία παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι από 41 έως 60 ετών εφαρμόζουν πιο συχνά τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στο μάθημα



της Ιστορίας σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Επίσης στο μάθημα τις μουσικής όσο νεότερος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο συχνά παρουσιάζεται ότι εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Όσον αφορά τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας παρατηρούμε ότι αυτοί που έχουν από 21 και πάνω έτη εμπειρίας εφαρμόζουν πιο συχνά την διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στο μάθημα της ιστορίας σε σχέση με αυτούς που έχουν λιγότερα έτη. Η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν βρέθηκε να επηρεάζει σε κανένα μάθημα τη συχνότητα εφαρμογής της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας.

**Πίνακας 9: Έλεγχος ανεξαρτησίας δημογραφικών χαρακτηριστικών με την συχνότητα εφαρμογής της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας**

		Chi-square ( $\chi^2$ )	df	p-value
<b>Φύλο</b>	Γλώσσα	12,170	4	,016*
	Μαθηματικά	9,359	4	,053*
	Ιστορία	12,491	4	,014*
	Μουσική	9,809	4	,044*
	Γυμναστική	12,445	4	,014*
	Καλλιτεχνικά	17,539	4	,002*
<b>Ηλικία</b>	Γλώσσα	22,580	16	,125
	Μαθηματικά	20,238	16	,210
	Ιστορία	27,449	16	,037*
	Μουσική	21,232	16	,170
	Γυμναστική	26,856	16	,043*

	Καλλιτεχνικά	19,151	16	,261
<b>Χρόνια εργασιακής εμπειρίας</b>	Γλώσσα	25,415	20	,186
	Μαθηματικά	21,577	20	,364
	Ιστορία	41,080	20	,004*
	Μουσική	26,595	20	,147
	Γυμναστική	29,114	20	,086
	Καλλιτεχνικά	24,975	20	,202

\*p-value<5% : Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

Μεταβαίνουμε στην διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Εδώ παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προβεί σε μεταπτυχιακές σπουδές ( $\chi^2=16,505, p\text{-value} = 0,000 < 0,05$ ), έχουν παρακολουθήσει περισσότερα μαθήματα σχετιζόμενα με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Επιπλέον η ηλικία ( $\chi^2=9,519, p\text{-value} = 0,049 < 0,05$ ), φαίνεται να επιδρά στο κατά πόσο έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί κάποιο ειδικό επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες, όπου οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει περισσότερο επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με τους νεότερους. Επίσης η ηλικία ( $\chi^2=10,396, p\text{-value} = 0,034 < 0,05$ ) επιδρά και στο αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο ή ημερίδα σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες, όπου και εδώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41 έως 60 έχουν μεγαλύτερη συχνότητα.

Επόμενη θα εξεταστεί η ανεξαρτησία των μεταβλητών που αφορούν τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στο συγκεκριμένο έλεγχο βρέθηκαν δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πρώτον φαίνεται ότι η θετική αλληλεξάρτηση δέχεται επίδραση από το φύλο ( $\chi^2=9,789, p\text{-}$

value = 0,020 < 0,05) αφού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι ομάδες εργασίας ενισχύουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Δεύτερον παρουσιάζεται ότι η κατοχή μεταπτυχιακού ( $\chi^2=8,101, p\text{-value} = 0,044 < 0,05$ ) επηρεάζει την άποψη σχετικά με το συναισθηματικό δέσιμο που μπορεί να επιφέρει η εργασία σε ομάδες, όπου οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τείνουν να συμφωνούν απόλυτα.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα δεδομένα του ελέγχου ανεξαρτησίας των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τον βαθμό συμφωνία των οφελών που μπορεί να επιφέρει η εργασία σε ομάδες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως παρατηρούμαι το φύλο ( $\chi^2=12,151, p\text{-value} = 0,007 < 0,05$ ) έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τη συμφωνία στην απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων μέσω της εργασίας σε ομάδες. Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' ότι οι άντρες.

Σχετικά με την ηλικία διαπιστώνουμε ότι έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια δημοκρατικότητας ( $\chi^2=29,047, p\text{-value} = 0,046 < 0,05$ ) όπου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, κάτω των 40 ετών, είναι περισσότερο σύμφωνοι για το συγκεκριμένο όφελος.

Συνεχίζοντας στα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας εντοπίζουμε στατιστικά σημαντική επίδραση στην απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης ( $\chi^2=43,192, p\text{-value} = 0,002 < 0,05$ ), στη καλλιέργεια κριτικής σκέψης ( $\chi^2=26,699, p\text{-value} = 0,046 < 0,05$ ), στην καλλιέργεια δημοκρατικότητας ( $\chi^2=31,971, p\text{-value} = 0,006 < 0,05$ ), Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ( $\chi^2=26,886, p\text{-value} = 0,030 < 0,05$ ), στην απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων ( $\chi^2=35,479, p\text{-value} = 0,018 < 0,05$ ) και στην απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων ( $\chi^2=32,030, p\text{-value} = 0,043 < 0,05$ ). Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερο από 16 χρόνια επαγγελματική εμπειρία συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην παρουσία οφελών.

Σχετικά με την απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας ( $\chi^2=43,192, p\text{-value} = 0,002 < 0,05$ ) και στην κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( $\chi^2=12,767, p\text{-value} = 0,012 < 0,05$ ). Αναλυτικά αυτοί που έχουν λιγότερο από 16 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και αυτοί που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό παρουσιάζονται πιο σύμφωνοι σχετικά με το συγκεκριμένο όφελος από την εργασία σε ομάδες.

Έπειτα με την κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ( $\chi^2=9,236, p\text{-value} = 0,006 < 0,05$ ). Εδώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο με την ύπαρξη οφελών σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό.

Τέλος η κατοχή διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν εντοπίστηκε να έχει κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση στη συμφωνία σχετικά με τα οφέλη που μελετήθηκαν.

**Πίνακας 10: Έλεγχος ανεξαρτησίας δημογραφικών χαρακτηριστικών με τον βαθμό συμφωνία των οφελών που μπορεί να επιφέρει η εργασία σε ομάδες στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

		Chi-square		
		( $\chi^2$ )	df	p-value
Απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων	Φύλο	12,151	3	,007*
	Ηλικία	14,766	12	,254
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	22,376	15	,098
	Μεταπτυχιακός τίτλος	5,381	3	,146
	Διδακτορικός τίτλος	3,260	3	,353
Απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης	Φύλο	9,446	4	,051
	Ηλικία	23,987	16	,090
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	43,192	20	,002*
	Μεταπτυχιακός τίτλος	12,767	4	,012*

	Διδακτορικός τίτλος	2,594	4	,628
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης	Φύλο	3,405	3	,333
	Ηλικία	11,061	12	,524
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	25,299	15	,046*
	Μεταπτυχιακός τίτλος	,812	3	,847
	Διδακτορικός τίτλος	,317	3	,957
Καλλιέργεια δημοκρατικότητας	Φύλο	1,988	3	,575
	Ηλικία	29,047	12	,004*
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	31,971	15	,006*
	Μεταπτυχιακός τίτλος	1,316	3	,725
	Διδακτορικός τίτλος	4,635	3	,201
Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων	Φύλο	2,728	3	,435
	Ηλικία	20,529	12	,058
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	26,886	15	,030*
	Μεταπτυχιακός τίτλος	9,236	3	,026*
	Διδακτορικός τίτλος	5,130	3	,162
Απόκτηση	Φύλο	4,057	4	,398

συναισθηματικών δεξιοτήτων	Ηλικία	19,968	16	,222
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	35,479	20	,018*
	Μεταπτυχιακός τίτλος	3,866	4	,424
	Διδακτορικός τίτλος	4,122	4	,390
Απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων	Φύλο	7,298	4	,121
	Ηλικία	24,198	16	,085
	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας	32,030	20	,043*
	Μεταπτυχιακός τίτλος	1,458	4	,834
	Διδακτορικός τίτλος	3,023	4	,554
*p-value<5% : Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 5%				

#### 6.4 Συσχέτιση της επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται

Σε αυτή την ενότητα έγινε έλεγχος μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την επίδραση που έχει στις πρακτικές που χρησιμοποιούν σχετικά με την εργασία σε ομάδες. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ήταν μεταξύ αυτών που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σου σπουδών (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) και τη συμφωνία απόψεων που αφορά τη σύνθεση των ομάδων να αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα ( $\chi^2=13,691, p\text{-value} = 0,008 < 0,05$ ). Συγκεκριμένα αυτοί που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σου σπουδών



(μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η σύνθεση των ομάδων εργασίας πρέπει να αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις βρέθηκαν μη στατιστικά σημαντικές, δηλαδή ο παράγοντας της μετεκπαίδευσης δεν επηρέαζε τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων στην άποψή τους για της πρακτικές σε ομάδες εργασίας.

### **6.5 Συσχέτιση της επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας με την επίδραση που έχει στο σχολικό εκφοβισμό**

Σε αυτή την ενότητα θα εξετάσουμε την επίδραση που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, σε σχέση με τις μεταβλητές που αφορούν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα εξετάζοντας τες βρέθηκε ότι η παρακολούθηση μαθημάτων σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) είχε επίδραση στην αναγνώριση της σωματικής δύναμης ( $\chi^2=10,538, p\text{-value} = 0,032 < 0,05$ ) και της αυτοπεποίθησης επιθετικότητας ( $\chi^2=9,958, p\text{-value} = 0,041 < 0,05$ ) ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θύτη. Ειδικότερα αυτοί που έχουν παρακολουθήσει τα συγκεκριμένα μαθήματα τείνουν να διαφωνούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά περιγράφουν το θύτη. Επίσης επιδρά και στην αναγνώριση του άγχους ( $\chi^2=12,059, p\text{-value} = 0,017 < 0,05$ ) ως χαρακτηριστικό του θύματος, όπου επίσης τείνουν να συμφωνούν λιγότερο από ότι αυτοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Στη συνέχεια η παρακολούθηση κάποιου ειδικού επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες φαίνεται ότι επιδρά στην άποψη που έχουν για τον τρόπο εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα τις προσβολές και τις άσεμνες χειρονομίες ( $\chi^2=9,746, p\text{-value} = 0,045 < 0,05$ ). Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο τείνουν να συμφωνούν ότι αυτά τα περιστατικά συμβαίνουν πιο σπάνια. Επίσης επίδραση παρουσιάζεται μεταξύ της παρακολούθησης κάποιου συνέδριου ή ημερίδας σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες και την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού με άσεμνες χειρονομίες ( $\chi^2=9,572, p\text{-value} = 0,048 < 0,05$ ).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε με πρωταρχικό σκοπό την λεπτομερή εξέταση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας όσο αφορά το σχολικό εκφοβισμό – θυματοποίηση αλλά και τη διδασκαλία με μορφή την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Επιπλέον, αποβλέπει στην επίτευξη του στόχου της επίδρασης των ομάδων εργασίας των μαθητών και πως αυτές οι ομάδες στοχεύουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απαντήθηκαν από τον ερευνητή και η επεξεργασία έγινε με την στατιστική ανάλυση. Η στατιστική ανάλυση, απέδειξε ότι τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή το μεγαλύτερο μέρος αυτών επιβεβαιώθηκαν και εμφανίστηκαν καινούργιοι προβληματισμοί και δεδομένα στο πεδίο που ερευνήσαμε.

Αρχίζοντας με πόσο εκτεταμένο είναι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καταλήγουμε με την παρούσα έρευνα σε ποικίλες μορφές. Οι πιο συνηθισμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού είναι το βρίσιμο κατά 44,3% και το σπρώξιμο με 49,1%. Οι υπόλοιπες κατηγορίες κυμαίνονται σε μέτρια ποσοστά, και ειδικά το τράβηγμα μαλλιών, η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και η αρπαγή προσωπικών ειδών εμφανίζονται σπάνια έως ποτέ. Οι δηλώσεις αυτές δεν επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με λιγότερες εξαιρέσεις. Με τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι η ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού είναι συχνή και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να συνεχίσουν να έχουν επίγνωση των πράξεων και των αποφάσεων τους ως προς τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού.

Σε ότι αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ομάδες εργασίας το 63,5% πιστεύουν ότι είναι ο χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθούνται η ατομική και κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες. Ενώ σε ότι αφορά το σχολικό εκφοβισμό (bullying) διαπιστώνουμε ότι 98 (94,2%) γνώριζε τον ακριβή ορισμό και αποτελεί την πλειοψηφία του δείγματος. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά των θυτών του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται ότι είναι η απουσία ενσυναίσθησης σε ποσοστό 78,9%, στη συνέχεια ακολουθούν η πρόκληση

συχνών καβγάδων και η προκλητικότητα σε ποσοστό 77,9%. Ενώ τα χαρακτηριστικά των θυμάτων είναι η ανασφάλεια σε ποσοστό 83.7 %, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε ποσοστό 81,7% και η δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους σε ποσοστό 80,8%. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν επηρεάζονται από τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και μικρότερες ηλικίες εμφανίζονται περισσότερο ενημερωμένοι με αυτά τα δύο αντικείμενα.

Σε ότι αφορά τις ομάδες εργασίας χρησιμοποιούνται πιο συχνά σε μαθήματα όπως μουσική, γυμναστική και καλλιτεχνικά σε ποσοστό 80% και αντίθετα σε ποσοστό μόλις 30% χρησιμοποιείται στα μαθήματα της γλώσσας, ιστορίας και μαθηματικών.

Εν κατακλείδι, τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες αναγνωρίζονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών ως αξιοσημείωτα, ενώ το ίδιο αξιοσημείωτα είναι και τα οφέλη που επιφέρει η διδασκαλία σε ομάδες όσο αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και μάλιστα περισσότερο οι γυναίκες και κυρίως οι γυναίκες μικρότερης ηλικίας αξιολογούν τα οφέλη ως περισσότερο αξιοσημείωτα και σημαντικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Γι' αυτό λοιπόν θεωρείται επιτακτική η χρήση των ομάδων εργασίας σε όλα τα μαθήματα από όλο και μεγαλύτερο αριθμό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πιο συγκεκριμένα φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί περισσότερο η επίδραση της χρήσης των ομάδων εργασίας ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και μέσα από τις απόψεις των μαθητών των δημοτικών σχολείων, έτσι ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη άποψη πάνω στο θέμα αυτό.

Ως προς τον σχολικό εκφοβισμό οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει ημερίδες ή συνέδρια ενώ για τις ομάδες εργασίας το μεγαλύτερο ποσοστό έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις ή συνέδρια ή ημερίδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι έχουν υψηλά επίπεδα μόρφωσης. Ειδικότερα προκύπτει η ανάγκη διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων ή ημερίδων για όλους υποχρεωτικά, ώστε να υπάρχει συνεχόμενη ενημέρωση σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας και για τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού.

## 7.1 Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία υπόκειται σε περιορισμούς καθώς το δείγμα που προέκυψε δεν είναι τυχαίο, οπότε θα πρέπει να αποφευχθούν τυχόν γενικεύσεις στο σύνολο του πληθυσμού, διότι τα αποτελέσματα μπορεί να υπόκεινται σε διάφορα στατιστικά σφάλματα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε αν ήταν δυνατό να γίνει μια πιο δομημένη έρευνα στο σύνολο των εκπαιδευτικών όλης της Ελλάδας, η οποία βασιζόμενη στην απλή τυχαία δειγματοληψία θα μπορούσε να αποφέρει μια πιο πλήρη εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο.

## 7.2 Μελλοντικές Προτάσεις

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία σε ότι αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία, οι «πιο παλιοί» εκπαιδευτικοί οι οποίοι όμως δεν έχουν επιμορφωθεί στο συγκεκριμένο θέμα, παρόλα αυτά έχουν την απαραίτητη εμπειρία, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ανάλογες καταστάσεις, ενώ υπάρχουν και άλλοι που τις αγνοούν (Στέφου, 2015). Όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αγνοήσουν το πρόβλημα, αυτό οξύνεται. Στην περίπτωση όπου το σχολείο είναι εκπεφρασμένη και συγκεκριμένη για την στάση που θα επιλέξει για το συγκεκριμένο ζήτημα, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αγνοήσουν το πρόβλημα. Έτσι φαίνεται ότι η παρέμβαση αγγίζει την πολιτική που έχει χαράξει η ηγεσία του σχολείου (Bauman, Rigby & Horpa, 2008; Sairanen & Pfeffer, 2011).

Κρίνεται απαραίτητο η διοργάνωση επιμορφώσεων και σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό και να γίνει υποχρεωτική η παρακολούθηση τους από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ίσως μόνο έτσι θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς μέθοδοι όπως ο διάλογος, η συζήτηση, η εφαρμογή του καλού κλίματος και λιγότερο εφαρμόζονται μέθοδοι όπως η παραπομπή στον διευθυντή ή η τιμωρία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την μέθοδο της τιμωρίας ή αλλιώς μέθοδο της μηδενικής ανοχής (Rigby, 2010), χωρίς όμως να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Πιο διαδεδομένη και με επιτυχία στρατηγική είναι η αναζήτηση βοήθεια από άλλους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, ηγεσία του σχολείου, σχολικό σύμβουλο, γονείς των παιδιών που εμπλέκονται. Αυτή η στρατηγική προτιμάται από τους πιο πολλούς εκπαιδευτικούς (Στέφου, 2015). Επίσης είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της ενσυναίσθησης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο καλά αποτελέσματα έχουμε στο θέμα της στρατηγικής αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό προτείνεται η υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Craig, Bell & Leschied, 2011).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να χρησιμεύσουν στην κοινότητα των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική και θετική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γερμανός, Δ. (2003α). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg- Γ. & Κ. Δάρδανος.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2001). Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Ομάδα και Δυναμική της. Ομάδες Εργασίας. Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 1204 κ.ε.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Εκδοτική εστία.
- Λενακάκης, Α. (2011). Θεατροπαιδαγωγική θεωρία και πράξη, Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1987). Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια εφαρμογή στο Δημοτικό σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.



Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα.

Τσιάντης, Ι. (2008). 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών Δεξιοτήτων Πρόγραμμα «Επίκτητος», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:  
[www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprkl1ds0npkl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsth15knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis\\_2008\\_03\\_05.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprkl1ds0npkl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsth15knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldedctnlmtrl/tsiantis_2008_03_05.pdf), πρόσβαση την 12η Ιουνίου 2014.

Φράγκος, Χ. (1985). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους, Ν. & Γεώργας, Δ. (1995). Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση. *Ψυχολογία*, 2, 146-164.

Χατζηδήμου, Δ. (1987). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη-Γιαπούλη.

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

Χατζημανώλη, Δ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του “Εμείς κι ο κόσμος” της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 4, 143-164.

Χρυσαφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξένη βιβλιογραφία

Askew, S. (1989). Aggressive behavior in boys: To what extent is it institutionalized? In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 59–71). Hanley, Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

Bauman, S., Rigby K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling bullying incidents. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 28, 7.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 219-231.

Boulton M.J., Hardcastle K., Down J., Fowles J., Simmonds J.A. A (2013). *Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. Journal of Teacher Education XX(X) 1-11*

Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.

Benitez, L.J. & Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of the phenomenon. Dept. of Developmental and Educational Psychology, University of Granada. Spain.

Burke, E. & Herbert, D. (1996). Zero tolerance policy: combating violence in schools. *Preventive Violence in Schools*, Bulletin/April, 49-54.

Clarke, J. et al. (1990). *Together We Learn*. Scarborough, ON: Prendice-Hall Canada Inc.

Cohen, E. (1994). *Designing groupwork, Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

Craig K., Bell D., Leschied A. (2011) *Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying*. *Canadian Journal of Education* 34, 2: 21-33

Craig M.W., Henderson K., Murphy J.G. (2000). *Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization*. *School Psychology International*, 21, pp.5.

Craig, W. M., Pepler, D. J. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22-36.

Crandall, J.A., (1999). Cooperative language learning and affective factors. Στο Arnold, J., *Affective factors in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clarke, E.A. & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counselling*, 31, 310-325.

- Doyon, M. ,(1991). L' apprentissage cooperative en classe: un mode d' apprentissage, *Science et comportement*, 21, vol. 2, 126-145.
- Edelen M.O & Reeve B.B. (2007). Applying item response theory (IRT) modeling to questionnaire development, evaluation, and refinement. *Quality of Life Research*, 16 Suppl 1, 5-18.
- Harwood, D., & Copfer, S. (2011). Teasing in schools: What teachers have to say. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 75-91.
- Hazler, R.J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Holf, Daniel D. (1993) (ed.). *Cooperative learning: a response to linguistic and cultural diversity*. Washington DC, Center for Applied Linguistics: Mc Henry, IL, Delta Systems.
- Jacobs, G. et al. (1997). The dynamics of digital groups: cooperative learning in ITbased language instruction. *Teaching of English Language and Literature*, 13(2), 5-8.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning Together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Hobulec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. , Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A meta-analysis*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html>, πρόσβαση τη 13η Ιουνίου 2014.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*, Resources for Teachers inc., San Juan Capistrano.
- Kutnick, P. & Rogers, C. (1994). *Groups in Schools*. London: Cassell.
- Lereya, S.T., Copeland, W.E., Zammit, S., Wolke, D., (2015). ‘*Bully/victims: a longitudinal, population-based cohort study of their mental health*’. *European Child & Adolescent Psychiatry*, DOI 10.1007/s00787-015-0705-5
- Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lee, C. (2010). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, XX(X), 1- 30.
- Mack N., Woodsong C., MacQueen K.M., Guest G. & Namey E. (2011). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. FamilyHealth International, Durham.

Marshall, M. L., Graybill, E. G., Meyers, J., Skoczylas, R. B. & Varjas, K. (2009). Teacher response to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8, 136-158. doi: 10.1080/15388220802074124.

McManus, S. & Gettinger, M. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 13-22.

Miles M., Huberman A. & Saldana J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3rd ed. Sage Publications, London.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). *Teachers' Understanding of Bullying*. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l' education, 28, 4, 718-738.

Newman-Carlson, D., Horne, A., M., Bartolomucci, C., L. (2000). *Bully Busters. A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders. Grades 6-8*. U.S.A.: McNaughton & Gunn, Inc.

Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler & Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 411-448.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Oxford, UK: Cambridge, MA, Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: basic facts and a school based intervention program. *Prospects*, 25(1), 331-359.

Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, XXVI (2), 331-359.

Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Vol. 9. The Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions in Schools: Six basic Approaches*. Australia: Acer Press.

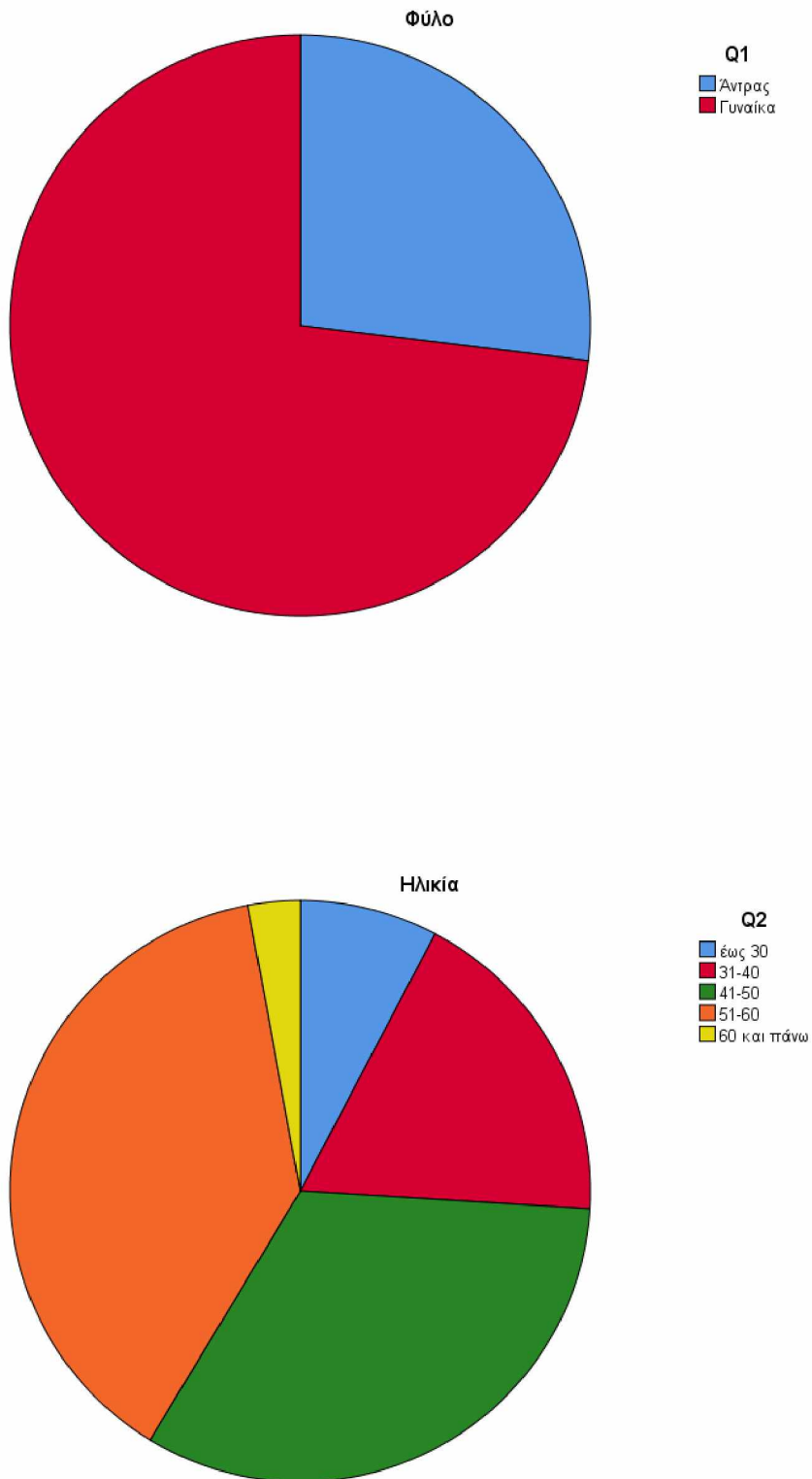
Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32 (3), pp. 330-344.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Son

Schneider, B. H. (2000). *Friends and Enemies: Peer Relations in Childhood*. New York: Oxford University Press.

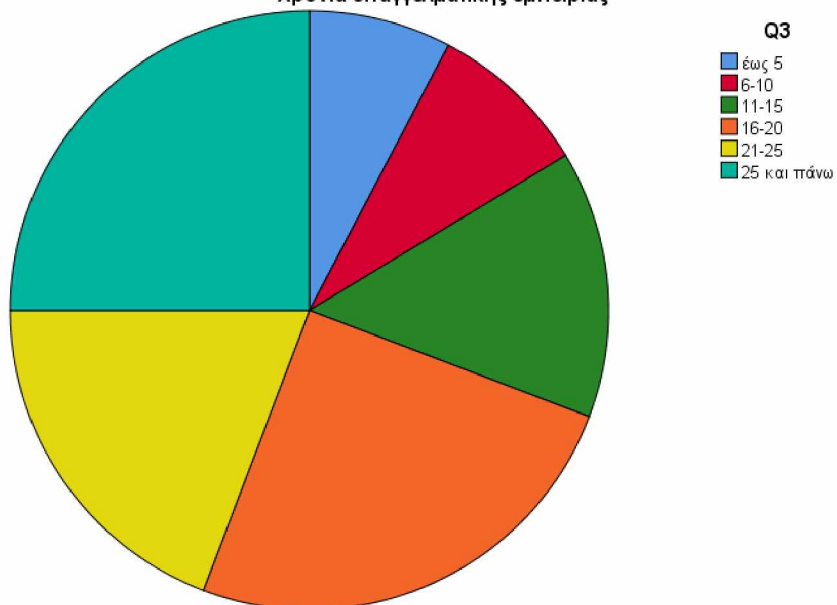
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1990). *Cooperative learning, Theory and research*. New York: Praeger Publishers.
- Slavin, R.E. (1990a). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Center for research on elementary and middle schools, John Hopkins University, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Slavin, R.E. (1990b). *Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the school*. In S. Sharan. *Cooperative Learning: Theory and Research*, Praeger, New York, Westport, Connecticut, London, 261-284.
- Slavin, R.E. (1985). *School and classroom organization*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Slavin, R.E. (1995). *Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know*. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Shlomo, S. (1990). *Cooperating learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Tattum, D. P. (1989). *Violence and aggression in schools*. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 7–19). Hanley, Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Trinder, M. (2000). *Bullying: A Challenge for Our Society*. Victorian Parenting Centre News, 3, 3-6.
- Veenman, S. et al. (2000). *Cooperative learning in Dutch Primary Classrooms*, *Educational Studies*, 26(3), 281-303.
- Wright, B. Kevin (2006). *Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services*.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x/full>
- Yun, G. W., & Trumbo, C. W. (2000). *Comparative response to a survey executed by post, email, and web form*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6 (1).
- Zablotsky, B., Anderson, C., Bradshaw, C. P., & Law, P. (2012). *Involvement in bullying among children with autism spectrum disorders: Parents' perspective on the influence of school factors*. *Behavioral disorders*, 37(3), 179-191.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

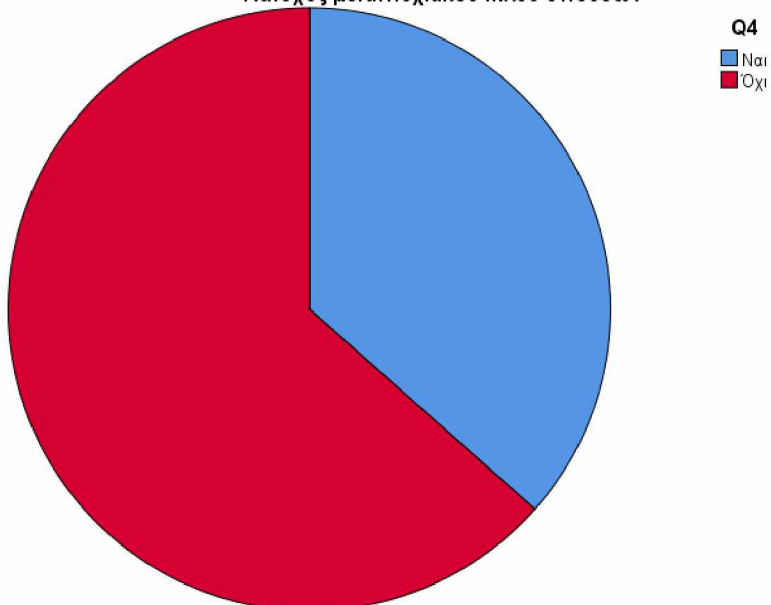




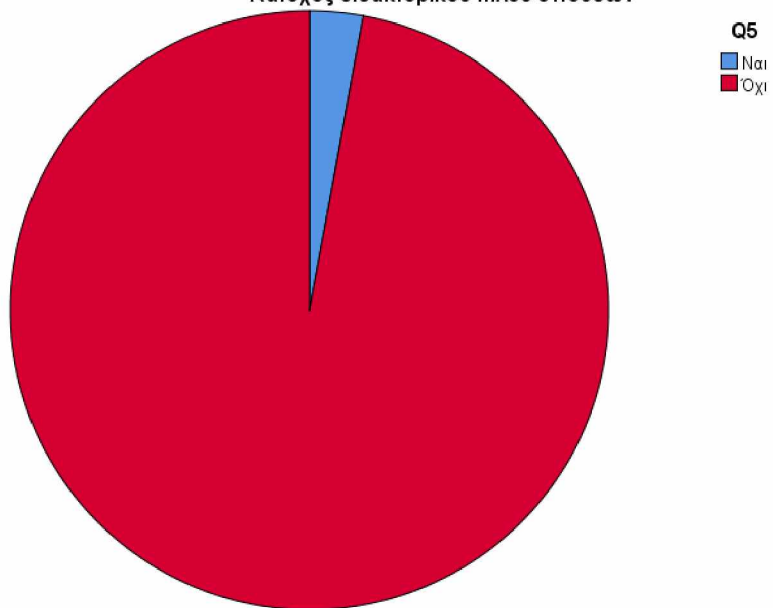
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας



Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών



Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών



## «Στάσεις Δασκάλων και Καθηγητών Μουσικής απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και στρατηγικές αντιμετώπισής του»

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, δίνεται το παρόν ερωτηματολόγιο με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των Δασκάλων και των καθηγητών μουσικής ως προς τον σχολικό εκφοβισμό. Επειδή η εμπειρία σας στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύτιμη, παρακαλώ να συμπληρώσετε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται λιγότερο από 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι αναμφίβολα εθελοντική, ανώνυμη και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς σωρευτικά.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή και τον χρόνο που διαθέτετε.

Με εκτίμηση,  
Κακάβα Ελένη  
Εκπαιδευτικός Μουσικός

### ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

**Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σου, «σχολικός εκφοβισμός» (bullying);**

(Παρακαλώ, επίλεξε μία μόνο απάντηση)

α. Ένα περιστατικό διαμάχης μεταξύ δύο μαθητών/τριών.

β. Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη, με στόχο την υποταγή κάποιων μαθητών, αδύναμων να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

γ. Αποκλεισμός ενός μαθητή/τριας από ομάδα συνομηλίκων, διαφορετικού κάθε φορά, ανάλογα με την περίπτωση.

**Με ποιες μορφές εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός;**

(Παρακάτω, μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

α. Με λεκτική βία (κοροϊδία, προσβολές)

β. Με σωματική βία (χτυπήματα, σπρώξιμο)

γ. Με κοινωνική βία (αποκλεισμό/απόρριψη από ομαδικές δραστηριότητες)

δ. Με ψυχολογική βία (εξαναγκασμό, εκβιασμό, εκφοβισμό)

ε. Με ηλεκτρονική βία (διασυρμό, συκοφαντία μέσω διαδικτύου)

## ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ (ΘΥΤΗΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑ)

Πόσο συχνά παρατηρείς στο σχολείο σου τις παρακάτω πράξεις ανάμεσα σε μαθητές;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
<b>Βρίσιμο</b>					
<b>Προσβολές</b>					
<b>Άσεμνες χειρονομίες</b>					
<b>Σπρώξιμο</b>					
<b>Χτύπημα με χέρια ή με πόδια</b>					
<b>Τράβηγμα μαλλιών</b>					
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
<b>Καταστροφή προσωπικών ειδών</b>					
<b>Αποκλεισμό από παρέες</b>					
<b>Απειλές</b>					
<b>Αρπαγή προσωπικών ειδών</b>					
<b>Διάδοση συκοφαντιών</b>					

Στις παρακάτω ερωτήσεις δηλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τα βασικά γνωρίσματα που διαθέτουν οι μαθητές/τριες που επιτίθενται στους συμμαθητές τους (θύτες). Στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέξτε 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 – Συμφωνώ, 5 - Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Σωματική δύναμη					
Απρεπή συμπεριφορά					
Αυτοπεποίθηση επιθετικότητα					
Απουσία ενσυναίσθησης					
Πρόκληση συχνών καβγάδων					
Ανάγκη για εξουσία					
Ανυπακοή					
Προκλητικότητα					
Χαμηλή αυτοεκτίμηση					

Στις παρακάτω ερωτήσεις δηλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τα βασικά γνωρίσματα των μαθητών που πέφτουν θύματα επίθεσης στον σχολικό χώρο. Στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέξτε 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 – Συμφωνώ, 5 - Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Άγχος					
Χαμηλή αυτοεκτίμηση					
Μικροκαμωμένοι ως προς τον Σωματότυπο					
Κοινωνική απομόνωση					
Ανασφάλεια					
Ευαισθησία					
Παθητικότητα					
Δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους					

## ΕΝΟΤΗΤΑ. Γ Διαχωρισμός Ομάδων

**Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σου, «διδασκαλία με ομάδες εργασίας των μαθητών/τριών»;**

- α. Χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη διαφορετικού στόχου, προωθείται η ατομική μάθηση κι έχει εφαρμογή μόνο στα πρακτικά μαθήματα και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- β. Χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθείται η κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες.
- γ. Χωρισμός των μαθητών/τριών μίας τάξης σε ομάδες και συνεργασία για επίτευξη κοινού στόχου, προωθούνται η ατομική και κοινωνική μάθηση κι έχει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές βαθμίδες.

**Στις παρακάτω ερωτήσεις δηλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, οι οποίες αφορούν την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες;**

Στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέξτε 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 – Συμφωνώ, 5 - Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες γίνεται από τον εκπαιδευτικό.					
Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές.					
Η σύνθεση των ομάδων αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα.					
Οι ομάδες αποτελούνται από μαθητές/τριες μεικτών ικανοτήτων.					
Οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας εργάζονται από κοινού για την επίτευξη κοινού στόχου.					
Η εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες εφαρμόζεται σε όλα τα μαθήματα.					
Η εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες προωθεί την κοινωνική μάθηση.					
Η εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό.					
Μέσω της εργασίας των μαθητών/τριών σε ομάδες επιτυγχάνεται καλύτερη κατάκτηση γνώσης.					

**Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας στα παρακάτω μαθήματα;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Γλώσσα					
Μαθηματικά					
Ιστορία					
Μουσική					
Γυμναστική					
Καλλιτεχνικά					

**Παρακαλώ απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:**

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εργασία των μαθητών σε ομάδες κατά τη διάρκεια των βασικών(προπτυχιακών) σου σπουδών;		
Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σου σπουδών;		

ομάδες κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής σου (διδασκαλείο ή άλλο);		
Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών ομάδες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σου σπουδών (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό);		
Έχετε παρακολουθήσει κάποιο ειδικό επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες;		
Έχετε παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο ή ημερίδα σχετικά με την εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες;		

**Στις παρακάτω ερωτήσεις δήλωσε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τα οφέλη της εργασίας με ομάδες.**

Στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέξτε 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 – Συμφωνώ, 5 - Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Αλληλοαποδοχή					
Αλληλοβοήθεια					
Συνεργασία					
Εξάσκηση στην αποδοχή και τήρηση κανόνων					
Ατομική ευθύνη					
Συλλογική ευθύνη					
Αμοιβαία ενθάρρυνση					
Ανάληψη ευθυνών απέναντι στα μέλη της ομάδας					
Θετική αλληλεξάρτηση					
Πειθαρχία					
Περιορισμό καβγάδων					
Μείωση ανταγωνισμού					
Μείωση συγκρούσεων					
Συναισθηματικό δέσιμο					
Μείωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού					

**Παρακαλώ δήλωσε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τα παρακάτω οφέλη που μπορεί να επιφέρει η εργασία σε ομάδες στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

Στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέξτε 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ 3- Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 – Συμφωνώ 5 - Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων					
Απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης					
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης					
Καλλιέργεια δημοκρατικότητας					
Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων					
Απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων					
Απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων					



#### ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο: Άντρας  Γυναίκα
- Ηλικία: Έως 30  31-40  41-50  51-60  60+
- Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: Έως 5  6-10  11-15  16-20  21-25  25+
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών                    ΝΑΙ                      ΟΧΙ
- Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών                    ΝΑΙ                      ΟΧΙ

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!