



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

**Τίτλος:**

**«Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ενδοσχολικής βίας»**

**Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:**

Θεοδώρα Αικατερίνη

1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: κ. Κατσαρίδου Μάρθα, Επίκουρη καθηγήτρια

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: κ. Πανταζής Βασίλης, Καθηγητής

3<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: κ. Σηφάκη Ευγενία Μυρτώ, Επίκουρη καθηγήτρια

**Βόλος, 2022**

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου θα ήθελα να ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου, επίκουρη καθηγήτρια κ. Μάρθα Κατσαρίδου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την ανεκτίμητη βοήθεια και την υποστήριξή της όλο αυτό το διάστημα. Χωρίς να με γνωρίζει ως φοιτήτρια της, με εμπιστεύτηκε στην πρώτη γνωριμία μας και μου χάρισε απλόχερα όση γνώση μπορούσε με κάθε δυνατό τρόπο στις δύσκολες συνθήκες υπό τις οποίες υλοποιήθηκε η διπλωματική μου. Η βοήθεια και ο σεβασμός που επέδειξε στην προσπάθειά μου, αλλά και η ηθική και συμβουλευτική της υποστήριξη συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Ακόμη ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κ. Βασίλη Πανταζή και την επίκουρη καθηγήτρια κυρία Ευγενία Μυρτώ Σηφάκη, συνεπιβλέποντες της διπλωματικής μου, για τις παρατηρήσεις και συμβουλές τους.

Ευχαριστώ από καρδιάς τον σύντροφό μου Αχιλλέα για την υπομονή που έκανε στο πλευρό μου αυτά τα τρία χρόνια, για την υποστήριξή και κατανόηση.

Θερμά ευχαριστώ τον αδερφό μου Χρήστο Θεοδώρου για την ανεκτίμητη βοήθεια, την ψυχολογική υποστήριξη και συμπαράσταση του, τις σημαντικές επιστημονικές συμβουλές και τις ουσιαστικές του υποδείξεις στην συγγραφή και τελική μορφοποίηση του κειμένου και της παρουσίασης. Όπως και την οικογένειά μου για την στήριξη της στο έργο μου και την συνεχή εμπύχωση.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τις αγαπημένες μου φίλες, Ιωάννα- Μαρία, Μαριτζώρτζια, Ελένη, Χριστιαλένα, Χριστίνα που ακόμη και με έκκληση της τελευταίας στιγμής αφιέρωσαν τον χρόνο τους για να με βοηθήσουν να ολοκληρώσω τον άθλο μου και βέβαια που βρισκόταν δίπλα που και με στήριζαν ψυχολογικά όλο αυτό το διάστημα.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την Μαρλένα φίλη και κριτικό φίλη στην έρευνα δράσης, η οποία αποτέλεσε ακρογωνιαίο λίθο στην υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας όπως και τις φίλες και συναδέλφισσες Νάνσυ και Μαρία για όλη την βοήθεια.

Ευχαριστώ ακόμη την αγαπημένη μου Τζίτσι τον σκύλο μου, που περίμενε υπομονετικά στο μαξιλάρι της να τελειώσω το διάβασμα για να βγούμε βόλτα.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ!

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή .....	8
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b> .....	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b> .....	11
<b>1. Θέατρο στην εκπαίδευση: Η θεατροπαιδαγωγική</b> .....	11
<b>1.1 Θέατρο στην εκπαίδευση: Ορισμοί και μορφές</b> .....	11
<b>1.2 Ιστορική αναδρομή του δράματος στην εκπαίδευση και σημαντικοί εκπρόσωποι</b> .....	15
<b>1.3 Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που εφαρμόστηκε στην έρευνα</b> .....	19
<b>1.4 Τα δομικά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής</b> .....	20
<b>1.5 Βασικές τεχνικές δραματοποίησης</b> .....	22
<b>1.6 Ο σχεδιασμός μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης</b> .....	26
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	29
<b>2.Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και η παιδαγωγική της ειρήνης</b> .....	29
<b>2.1. Ορισμός της βίας</b> .....	29
<b>2.2 Ορισμός της ενδοσχολικής βίας και ερευνητικά δεδομένα</b> .....	31
<b>2.3 Μορφές ενδοσχολικής βίας</b> .....	34
<b>2.4 Χαρακτηριστικά θυτών, θυμάτων και θεατών/παρατηρητών</b> .....	36
<b>2.4.1 Ο θύτης</b> .....	36
<b>2.4.2 Το θύμα</b> .....	37
<b>2.4.3 Θύτης-θύμα</b> .....	38
<b>2.4.4 Ο θεατής</b> .....	38
<b>2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου</b> .....	39
<b>2.6 Συνέπειες του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας</b> .....	41
<b>2.7 Η παιδαγωγική της ειρήνης</b> .....	42

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b> .....	46
<b>3. Ενδοσχολική βία και θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές</b> .....	46
<b>3.1 Δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στην Ελλάδα</b> .....	46
<b>3.3 Θεατροπαιδαγωγικές δράσεις και ενδοσχολική βία στην Ελλάδα και στην Κύπρο</b> .....	49
<b>3.3.2 Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών-θεατροπαιδαγωγών σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</b> .....	50
<b>3.3.4 Παρεμβάσεις στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικών και πτυχιακών εργασιών</b> .....	52
<b>3.3.5 Παρεμβάσεις στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών</b> .....	53
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	55
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b> .....	55
<b>4. Μεθοδολογία της έρευνας</b> .....	55
<b>4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας</b> .....	55
<b>4.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας</b> .....	56
<b>4.3 Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων και ενδοσχολική βία</b> .....	57
<b>4.4 Συμμετέχοντες και πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας</b> .....	59
<b>4.5 Η ερευνητική στρατηγική- Έρευνα δράσης</b> .....	60
<b>4.5.1 Ο κριτικός φίλος</b> .....	61
<b>4.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων</b> .....	62
<b>4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας</b> .....	63
<b>4.9 Ανάλυση δεδομένων</b> .....	64
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b> .....	66
<b>5. Διεξαγωγή της έρευνας</b> .....	66
<b>5.1 Περιγραφή και κριτική ανάλυση της έρευνας</b> .....	66
<b>5.1.1 Συνάντηση πρώτη</b> .....	66
<b>5.1.2 Συνάντηση δεύτερη</b> .....	67
<b>5.1.3 Συνάντηση τρίτη</b> .....	70
<b>5.1.4 Συνάντηση τέταρτη</b> .....	71

5.1.5.Συνάντηση πέμπτη .....	72
5.1.6 Συνάντηση έκτη.....	73
5.1.7 Συνάντηση έβδομη .....	75
5.1.8 Συνάντηση όγδοη .....	76
5.1.9 Συνάντηση ένατη.....	77
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....</b>	<b>80</b>
<b>6. Συζήτηση .....</b>	<b>80</b>
<b>6.1 Συζήτηση και συμπεράσματα .....</b>	<b>80</b>
<b>6.2 Δυσκολίες και περιορισμοί στην υλοποίησης της έρευνας.....</b>	<b>86</b>
<b>Επίλογος.....</b>	<b>87</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>88</b>
<b>Ελληνική και μεταφρασμένη .....</b>	<b>88</b>
<b>Ξενόγλωσση .....</b>	<b>97</b>
<b>Διαδικτυακή .....</b>	<b>99</b>
<b>Παιδική λογοτεχνία.....</b>	<b>100</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>101</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ .....</b>	<b>111</b>

## Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται μια πειραματική εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε μια τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου με στόχο, στο πλαίσιο του πολιτισμού της ειρήνης, την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα ενδοσχολικής βίας. Για την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών αξιοποιήθηκαν λογοτεχνικά κείμενα που πραγματεύονται φαινόμενα ενδοσχολικής βίας.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο του θεάτρου στην εκπαίδευση και ειδικότερα της θεατροπαιδαγωγικής. Ακολουθώς προσεγγίζονται οι βασικές έννοιες της βίας και πιο συγκεκριμένα της ενδοσχολικής βίας καθώς και οι αρχές της παιδαγωγικής της ειρήνης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε θεωρητικά δεδομένα που αφορούν τον συνδυασμό των δύο πεδίων, της ενδοσχολικής βίας και του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αναλύεται η βασική ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε, δηλαδή η έρευνα δράσης και διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Ακολουθεί κεφάλαιο με την περιγραφή και κριτική ανάλυση της παρέμβασης και τέλος αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου αναδεικνύεται ο πολύτιμος ρόλος της θεατροπαιδαγωγικής ως μέσου ευαισθητοποίησης των νηπίων σε ζητήματα ενδοσχολικής βίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Θεατροπαιδαγωγική, ενδοσχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, παιδαγωγική της Ειρήνης, προσχολική ηλικία

## **Abstract**

The thesis presents research conducted in a classroom of a public kindergarten and its results, namely, an experimental application of drama practices, employed in order to raise children's awareness of issues of school violence in the context of the culture of peace. The drama practices involved were based on literary texts dealing with phenomena of school violence. The first part presents the theoretical background of drama in education. Subsequently, the basic concepts of violence and more specifically of school violence, as well as the principles of peace pedagogy, are presented. Following, theoretical data concerning the combination of the fields of domestic violence and theatre education are discussed. The second part analyses the educational intervention. First, a reference is made to the basic research method used, which is action research, and then the purpose and research questions of the research are described.

Finally, a detailed critical description of the interventions and the conclusions of the research are presented, demonstrating the valuable role of drama in education as a tool for raising awareness in children about issues of domestic violence.

**Keywords:** Drama in education, school violence, school bullying, peace pedagogy, kindergarten, pre-school

## Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε μια τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου με στόχο, στο πλαίσιο του πολιτισμού της ειρήνης, την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα ενδοσχολικής βίας. Η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών αφορμάται από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονται φαινόμενα ενδοσχολικής βίας. Κινητήριος δύναμη για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η συχνή ύπαρξη περιστατικών ενδοσχολική βίας σε σχολεία που δούλευα και η εσωτερική ανάγκη να τα αντιμετωπίσω.

Το ερευνητικό σκέλος της διπλωματικής στηρίχθηκε στο κυκλικό μοντέλο της έρευνας δράσης, καθώς αφορά σε μια ολιστική προσέγγιση επίλυσης ενός προβλήματος με κριτικό χαρακτήρα ενώ ο κεντρικός σκοπός της είναι ο εντοπισμός μιας ήδη υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης και η προσπάθεια αλλαγής της (Creswell, 2011: 549).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν αφορούσαν τη διερεύνηση της συμβολής της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση των μαθητών προσχολικής ηλικίας σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας όπως και την ανάδειξη των καταλληλότερων θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Ταυτόχρονα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για τις μορφές βίας όπως και τους ρόλους του θύτη του θύματος και του θεατή.

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας στην προσχολική εκπαίδευση αποφασίστηκε έπειτα από προσεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών. Στην ανασκόπηση παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνητικών δεδομένων που να αφορούν την αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής για την ευαισθητοποίηση των μαθητών νηπιαγωγείου σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και το δεύτερο την περιγραφή και κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στο θεωρητικό μέρος αναλύεται το πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση με τους ορισμούς και τις μορφές του και παρουσιάζονται τα δομικά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής, τα οποία αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Σε επόμενο κεφάλαιο προσεγγίζεται το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και συγκεκριμένα οι μορφές, τα χαρακτηριστικά, οι συνέπειές του καθώς και η εκπαίδευση για την ειρήνη, που συμβάλλει στην προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης,

στην αποδόμηση των προκαταλήψεων και στην καλλιέργεια αισθήματος κοινωνικής ευθύνης. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με ένα κεφάλαιο που συνδέει τα πεδία της θεατροπαιδαγωγικής και της ενδοσχολικής βίας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, η περιγραφή και κριτική ανάλυση της διεξαγωγής της έρευνας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Ειδικότερα η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο του Βόλου τη σχολική χρονιά 2020-2021. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 παιδιά εκ των οποίων τα 7 κορίτσια και 10 αγόρια, ηλικίας 4,5 - 6 χρόνων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με άμεση παρατήρηση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο στο πεδίο της τάξης, μέσω των σημειώσεων πεδίου, την καταγραφή ημερολογίου και τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην κατανόηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, στην ανάπτυξη τρόπων αντιμετώπισης και στη γενικότερη ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως προς το φαινόμενο. Παράλληλα προσδιορίζονται οι καταλληλότερες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα ενώ επισημαίνεται και η καλλιέργεια του πολιτισμού της ειρήνης μέσα από τη δημοκρατική εκπαίδευση που πρεσβεύει η θεατροπαιδαγωγική.

Κλείνοντας δεν θα ήθελα να παραλείψω τις ιδιαιτερότητες που παρουσίασε η σχολική χρονιά 2020-2021, χρονιά που υλοποιήθηκε η έρευνα. Στις αρχές του 2020 παρουσιάστηκε παγκοσμίως ένα νέο στέλεχος ιού, ο κορονοϊός (covid-19), ο οποίος ήταν πολύ μεταδοτικός και είχε σοβαρές επιπτώσεις για την υγεία, με αποτέλεσμα να κριθεί η κατάσταση ως πανδημία. Για την αντιμετώπιση της πανδημίας κρίθηκε απαραίτητη η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η απαγόρευση αχρειαστών μετακινήσεων. Από τα τέλη Μαρτίου 2020 μέχρι και τον Ιούνιο του 2021, οι σχολικές μονάδες της χώρας λειτουργούσαν άλλοτε δια ζώσης και άλλοτε εξ αποστάσεως με διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Αρχικά η παρούσα έρευνα θα πραγματοποιούνταν στο νηπιαγωγείο όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εργαζόταν τη σχολική χρονιά 2019-2020. Αντ' αυτού, εξαιτίας της μη δυνατότητας πραγματοποίησης της παρέμβασης εκείνη τη χρονιά λόγω της πανδημίας, υλοποιήθηκε την επόμενη σχολική χρονιά, 2020-2021, σε περίοδο που οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν δια ζώσης. Παρόλο που η έρευνα ξεκίνησε να υλοποιείται δια ζώσης, στο μέσο περίπου των συναντήσεων, δηλαδή μετά τις τέσσερις πρώτες συναντήσεις, η σχολική μονάδα τέθηκε σε αναστολή λειτουργίας. Έτσι κρίθηκε αναγκαίος ο επανασχεδιασμός της έρευνας και η προσαρμογή της στα δεδομένα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία έγινε μέσω της

πλατφόρμας Webex, όπου τα παιδιά έπρεπε να συνδέονται στην ψηφιακή τάξη από τον υπολογιστή με τη βοήθεια των γονέων.

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

#### 1. Θέατρο στην εκπαίδευση: Η θεατροπαιδαγωγική

##### 1.1 Θέατρο στην εκπαίδευση: Ορισμοί και μορφές

Είναι γεγονός πως την τελευταία εικοσαετία στη χώρα μας παρουσιάζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον και μια στροφή των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στο πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση, αξιοποιώντας το τόσο ως διδακτικό μέσο όσο και ως μορφή τέχνης. Τα τελευταία χρόνια το θέατρο έχει ενταχθεί και στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κατσαρίδου, 2011: 45). Στην ενίσχυση του πεδίου, ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται το 1998 η ίδρυση του «Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση»<sup>1</sup>. «Πρόκειται για μια επιστημονική ένωση που προωθεί την έρευνα και την πράξη του εκπαιδευτικού δράματος, του θεάτρου και άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση και εκπροσωπεί την Ελλάδα στον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA)» (Κατσαρίδου, 2011: 46-47). Ο ευρύς όρος θέατρο στην εκπαίδευση εμπερικλείει πληθώρα μορφών θεάτρου, γεγονός που φαίνεται και από τους πολλούς και διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το περιεχόμενό του, ανάλογα με το ποιος και το πώς τον προσεγγίζει. Ενδεικτικά κάποιοι όροι που χρησιμοποιούνται στην ελληνική βιβλιογραφία είναι: δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό θέατρο, δράμα, εκπαιδευτικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατροπαιδαγωγική, κοινωνικό θέατρο, θεατρική αγωγή, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και άλλα.

Ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η διαπίστωση ότι έχει πλέον ξεπεραστεί η προηγούμενη άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών και των ειδικών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, που θεωρούσε ότι το θέατρο στην εκπαίδευση επιτελεί μόνο τον σκοπό μιας θεατρικής παράστασης ή του θεατρικού παιχνιδιού (Χάσκα, 2016: 3). Αναμφισβήτητα δε πλέον, οι περισσότεροι

---

1

Για περισσότερες πληροφορίες βλ. [www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr)

εκπαιδευτικοί, ερευνητές και αναλυτές αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα και την ευρύτητα του όρου και τον διαχωρίζουν από μια θεατρική παράσταση με παιδιά ή για παιδιά καθώς και από το θεατρικό παιχνίδι, που συνήθιζαν να αποκαλούν τις δραστηριότητες με θεατρικά στοιχεία.

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα δημοφιλής μορφή του πεδίου αναδεικνύεται το Drama in Education, όπως αυτό πρωτοεμφανίζεται στην Αγγλία του 1950 στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η συγκεκριμένη μέθοδος, που εφαρμόζεται ολόένα και περισσότερο στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, έχει μεταφραστεί ποικιλοτρόπως.

Ο όρος εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια κατά το δυνατόν πιστή μετάφραση που υιοθετήθηκε από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση όπως και από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Εκπαιδευτικού Δράματος. Για τις Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο αναγκαίο για μια δημιουργική εκπαίδευση. Οι ίδιες καταθέτουν τον προβληματισμό τους για τη χρήση του παραπάνω όρου, καθώς παραπέμπει σε άλλα συμφραζόμενα στην Ελλάδα, και επιλέγουν να χρησιμοποιούν απλώς τον όρο «Δράμα» που εμπεριέχει και την έννοια της δράσης ως επίκεντρο του Drama in Education (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 13-19). Συχνά το εκπαιδευτικό δράμα επιδιώκει να βοηθήσει τα άτομα να αναπτύξουν κριτική συνείδηση, ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες και να «εξανθρωπιστούν» δημιουργώντας κουλτούρα και ιστορία όπως σημειώνει και ο Paulo Freire<sup>2</sup>. Ο «εξανθρωπισμός» εκδηλώνεται με την ανάγκη του ατόμου για ελευθερία και δικαιοσύνη. Μέσα από κριτική συνειδητοποίηση του εαυτού και των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων, τα άτομα «ως ενσυνείδητα υποκείμενα» μάχονται να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα και να μεταβάλλουν τους θεσμούς, ώστε να συντελεστεί η πλήρης εξανθρώπιση του ατόμου. Η κριτική συνειδητοποίηση αφορά τη διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο και είναι η διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο καταφέρνει να αποκτήσει τη χαμένη του ανθρωπιά και να ελευθερωθεί (Freire, 2005: 43-45. Κατσαρίδου, 2014: 81).

Η Μάρθα Κατσαρίδου χρησιμοποιεί τον όρο «θεατροπαιδαγωγική» για να αποδώσει το μοντέλο της δραματικής τέχνης που πρωτίστως βασίζεται στο Drama in Education, εμπλουτισμένο με πρακτικές και τεχνικές από θεατρικές σχολές και διάφορα επιστημονικά πεδία. Πρόκειται για μια αυτοσχέδια, συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης θεμάτων, σχετικών με την κοινωνική

---

2 Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Paulo Freire (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, σ. 43-61.

πραγματικότητα. Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα, η οποία στοχεύει στην ολόπλευρη κατανόηση του κόσμου και του εαυτού που πετυχαίνουν οι συμμετέχοντες, υποδυόμενοι ρόλους μέσα από την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και αναστοχασμό των πράξεών τους (Κατσαρίδου, 2014: 23-24).

Ο Αντώνης Λενακάκης, από τους εισηγητές του όρου της θεατροπαιδαγωγικής, την ορίζει ως την «καλλιτεχνική επιστήμη» που αποτελεί τη σύνθεση των δύο κεντρικών όρων, του θεάτρου και της παιδαγωγικής, δύο όροι οι οποίοι, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους, εμπλουτίζονται από νέα επιστημονικά πεδία. Η θεατροπαιδαγωγική εφαρμόζεται στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και σε όλους τους τύπους και είναι σημαντικό να διατηρεί τον παιγνιώδη, βιωματικό, πειραματικό και διαδικαστικό της χαρακτήρα (Λενακάκης, 2013: 58-61).

Η Άλκηστις Κοντογιάννη, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, χρησιμοποιεί τον όρο «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» την οποία χαρακτηρίζει ως μια δυναμική σχέση μεταξύ θεάτρου και παιδαγωγικής. Η σχέση αυτή εμπνέεται από το θέατρο, χρησιμοποιεί τις ασκήσεις, τις τεχνικές και τις συμβάσεις του, και διαπλάθεται μέσα στο περιβάλλον της παιδαγωγικής, οδηγώντας το άτομο στη γνωριμία με τον εαυτό του, την αλλαγή του ίδιου αλλά και όλου του κόσμου (Κοντογιάννη, 2008: 16).

Ο Σίμος Παπαδόπουλος χρησιμοποιεί τον όρο «διερευνητική δραματοποίηση» για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες μπορούν μέσα από θεατρικές συμβάσεις και τεχνικές, να διερευνήσουν μια κατάσταση σχετική με την εμπειρία τους και την κοινωνική πραγματικότητα, να τη βιώσουν, να αλληλεπιδράσουν, να δράσουν με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή, τη λήψη αποφάσεων, την αντιμετώπιση διλημάτων (Παπαδόπουλος, 2014: 498).

Ο Αστέριος Τσιάρας αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό δράμα, το χαρακτηρίζει πρωτίστως ως μια κοινωνική διαδικασία, η οποία οδηγεί το άτομο, μέσα από συνδιαλλαγές, συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, στην αυτογνωσία και στην κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου. Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα οι μαθητές αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, το μοίρασμα, η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα μέσο βιωματικής μάθησης, που χρησιμοποιεί το θέατρο για να καλλιεργήσει τη φαντασία και να ενισχύει την καλλιτεχνική ευαισθησία των παιδιών, την αντίληψή τους για τον κόσμο και τους άλλους. Σημαντικό ρόλο στο

εκπαιδευτικό δράμα κατέχει ο εμπυρωτής, ο οποίος καθοδηγεί και ενεργοποιεί την ομάδα (Τσιάρας, 2016: 30, 67).

Πέρα από την παραπάνω μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση, που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους εκπροσώπους του πεδίου, σκόπιμο σε αυτό το σημείο κρίνεται να γίνει μια σύντομη παρουσίαση κάποιων άλλων μορφών, όπως η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.

Η Περσεφόνη Σέξτου αναφέρεται στη δραματοποίηση ως τη μετατροπή, την ανάπλαση και την επεξεργασία ενός γραπτού κειμένου, με τη χρήση δραματικού κώδικα, με σκοπό να αποδοθεί από τα παιδιά, μέσα από τη θεατρική έκφραση, χωρίς όμως το αποτέλεσμα να αποτελεί απαραίτητως θεατρική δράση (Σέξτου, 1998: 31).

Κατά τον Θεόδωρο Γραμματά, ο όρος δραματοποίηση αναφέρεται στη μετατροπή ενός οποιουδήποτε κειμένου με δραματικούς κώδικες, έτσι ώστε να επιτευχθεί εικονοποίηση του κειμένου και η απόδοσή του ως θεατρικό δρώμενο (Γραμματάς, 1999: 46-47).

Το θεατρικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Λάκη Κουρετζή «είναι μια προπαρασκευή του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο», κατά την οποία το παιδί, απελευθερώνοντας τη φαντασία του, επικοινωνεί με τους άλλους εκφράζοντας τα συναισθήματά του. Είναι «ένα δημιουργικό συμβάν» που προφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν, να επικοινωνούν, να ανακαλύπτουν, να συνθέτουν και να διευρύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους, προσφέροντας παράλληλα άμεση ευχαρίστηση. Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα φανταστικά ή πραγματικά, χωρίς να απαιτείται η καλλιέργεια υποκριτικών δεξιοτήτων και χωρίς διδακτισμό (Κουρετζής, 1991: 29-33). Αποτελεί σημείο συνάντησης του θεάτρου και του παιχνιδιού και συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης, δηλαδή το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995: 83-87).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Theatre in Education/TiE) όπως υποδηλώνει ο όρος, βασίζονται στον συνδυασμό θεάτρου και παιδαγωγικής. Πρόκειται για πολύ καλά οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία χρησιμοποιούν το θέατρο ως εργαλείο παρεμβάσεων σε σχολεία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι δημιουργοί τους είναι κυρίως παιδαγωγοί του δράματος ή ηθοποιοί, οι οποίοι επισκέπτονται τα σχολεία και παρουσιάζουν το πρόγραμμα στους μαθητές (Γκόβας & Ζώνιου, 2015: 94. Σέξτου,

2005: 22. Χάσκα, 2016: 6). Η θεματολογία τους είναι κυρίως κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτικού περιεχομένου, πολλές φορές σχετική με θέματα της τοπικής κοινωνίας. Έχουν βιωματικό χαρακτήρα, προωθώντας τη δημιουργική και κριτική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά κατά την εφαρμογή τους. Συνήθως περιλαμβάνουν κάποιο εργαστήριο βασισμένο στις αρχές του θεάτρου ή μια σύντομη θεατρική παράσταση. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος δύναται να παρέχεται στον εκπαιδευτικό της τάξης σχετικό με το πρόγραμμα υλικό, το οποίο ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί με τα παιδιά για περαιτέρω δημιουργικές δράσεις (Κατσαρίδου, 2014: 54-56).

Σε αυτό το σημείο, και μετά τη συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων μορφών θεάτρου στην εκπαίδευση, ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στην έμφαση που δίνεται στον ρόλο του θεάτρου σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι άλλωστε και η διερεύνηση των οφελών που αποκτά το παιδί προσχολική ηλικίας μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, η δραματική τέχνη στο νηπιαγωγείο ορίζεται ως: « η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία αναδεικνύονται ικανότητες και κλίσεις των παιδιών. Το παιδί με τη δραματική τέχνη εκφράζεται, δημιουργεί, επικοινωνεί, μαθαίνει για τον εαυτό του και τον κόσμο, εκτονώνεται, απελευθερώνεται. Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και ασφάλειας προσπαθεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, να κατανοήσει τον κόσμο, να σχηματίσει τη δική του αντίληψη για τα όσα συμβαίνουν γύρω του, να μεταμορφώσει την καθημερινότητα.[...] μαθαίνει να δημιουργεί μέσα από τον διάλογο, να ανακαλύπτει τις δυνατότητές του, να μοιράζεται φόβους και ανησυχίες και να συνεργάζεται. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη διαδικασία, παίζει ρόλους, εμπνυχώνει τα παιδιά, προκαλεί τη φαντασία τους με ερωτήσεις και ενισχύει την πρωτοβουλία τους. Εξασφαλίζει το κατάλληλο περιβάλλον και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα» (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, 2011: 589).

## **1.2 Ιστορική αναδρομή του δράματος στην εκπαίδευση και σημαντικοί εκπρόσωποι**

Το δράμα στην εκπαίδευση προέκυψε σαν ιδέα στη Μ. Βρετανία στις αρχές της δεκαετίας του 1950, με πρωτοπόρο τον παιδαγωγό και θεατράνθρωπο Peter Slade. Ο Slade, εμπνευσμένος από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, επινόησε το «παιδικό δράμα», το οποίο αφορμάται από το παιχνίδι και το διαχώρισε από το θέατρο, όπως αυτό νοείται για τους ενήλικες.

Ακολούθησε ο Brian Way σύμφωνα με τον οποίο, το δράμα έχει στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την αυτογνωσία και την αυτοπραγμάτωσή του, κάτι που επιτυγχάνεται με τον διαχωρισμό του θεάτρου από το δράμα. Ο Way διατηρεί τον αυτοσχεδιασμό ως βασική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα εισάγει ασκήσεις από το σύστημα του Stanislavsky για ενεργοποίηση των αισθήσεων. Οι απόψεις του άσκησαν μεγάλη επίδραση στη διδασκαλία του δράματος κατά τη δεκαετία 1960-1970.

Μετά το 1970 το δράμα άρχισε να θεωρείται μια διδακτική μέθοδος, η οποία στοχεύει στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου μέσα από τη βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση και τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικής υπευθυνότητας. Η διδακτική του δράματος χαρακτηρίστηκε ως ένα μέσο μάθησης, που θα μπορούσε να βοηθήσει στη διερεύνηση ενός θέματος. Παράλληλα έγινε αποδεκτός ο ρόλος του δασκάλου ως διαμεσολαβητή και υποστηρικτή. Εισηγητές της προσέγγισης αυτής ήταν η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, οι οποίοι επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από το έργο των Lev Vygotsky και Jerome Bruner, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης και στον σημαντικό ρόλο του δασκάλου κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στη μορφή του δράματος της Heathcote «Living through drama», στο κέντρο της δραματικής διαδικασίας βρίσκεται ο άνθρωπος, που καλείται να βιώσει, να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, μια ακολουθία γεγονότων που τον φέρνει σε δυσχερή θέση (man in a mess). Κύριος στόχος της Heathcote ήταν η μάθηση με την έννοια της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής του νοήματος, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη δραματική πράξη. Η ίδια θεωρεί το δράμα ως διδακτικό εργαλείο που βοηθά τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων. Η πιο σημαντική πρακτική της μεθόδου της είναι ο «δάσκαλος σε ρόλο», με την οποία ο δάσκαλος ενισχύει την ομαδική συνεργασία, μπορεί να δίνει χρήσιμες πληροφορίες στους μαθητές και ουσιαστικά συμμετέχει ενεργά στη δραματική διαδικασία χωρίς να κατέχει ηγετικό ρόλο. Ακόμη μια σημαντική τεχνική που ανέπτυξε η Heathcote ήταν «ο μανδύας του ειδικού» (mantle of expert), με την οποία τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλο κάποιου ειδικού και με τη βοήθεια του δασκάλου προσεγγίζουν τη μάθηση σταδιακά (Heathcote, 1983: 695-701).

Ο Gavin Bolton υποστήριξε το έργο της Heathcote, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική εμπλοκή κάθε παιδιού και στη συνειδητοποίηση του κόσμου και του εαυτού. Ο ίδιος εστιάζει περισσότερο στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, στη δυνατότητα του ατόμου για αυτοέκφραση και για λήψη αποφάσεων, στη νοηματοδότηση της μάθησης και στο παιχνίδι. Ο Bolton θεωρεί το

δράμα ως μια κοινωνική δραστηριότητα και ως διδακτικό εργαλείο, όπου ο δάσκαλος έχει ρόλο υποστηρικτικό και συντονιστικό (Bolton, 1985: 151-157).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, η Cecily O'Neill, ανέπτυξε μια μορφή δράματος, γνωστή ως «process drama», δηλαδή διαδικαστικό δράμα ή δράμα διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτό, δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι σε κάποιο γραπτό θεατρικό κείμενο. Βασίζεται στη σύνθεση μιας σειράς βασικών επεισοδίων που παρουσιάζονται. Σημαντικός όρος που εισάγει η O'Neill είναι το προκείμενο. Το προκείμενο προσφέρει το ερέθισμα (μια ιδέα, ένα αντικείμενο, μία ιστορία, μια εικόνα, ένα κείμενο, μια τοποθεσία κλπ) που μπορεί να ενεργοποιήσει τον δραματικό κόσμο και να εισάγει το άτομο στη δραματική πράξη. Παράλληλα μέσα από το προκείμενο ορίζονται η ατμόσφαιρα, τα όρια, η διάρκεια, οι ρόλοι, ο τόπος, οι καταστάσεις, η πλοκή του δράματος (Κατσαρίδου, 2014: 35-36).

Οι David Booth και Bob Barton εισήγαγαν τον όρο του “story drama”, ένα μοντέλο που βοηθά στην κατανόηση μιας ιστορίας μετά την ανάγνωσή της. Στο story drama η ιστορία ή το εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιείται ως πηγή νοήματος και μέσα από τεχνικές δραματοποίησης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συγκρίνουν τον προσωπικό πραγματικό τους κόσμο με τη φανταστική ιστορία και να αντιμετωπίσουν τα διλήμματα που προκύπτουν (Γιαννούλη, 2014: 102-103).

Οι Jonathan Neelands και Tony Goode επηρέασαν τη διαμόρφωση του θεάτρου στην εκπαίδευση παρουσιάζοντας τις βασικές τεχνικές δραματοποίησης, που μπορούν να αξιοποιηθούν στο δράμα. Αντλώντας συμβάσεις και τεχνικές από διάφορα θεατρικά είδη, μελέτησαν πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στο δράμα καταλήγοντας σε τέσσερις κατηγορίες τεχνικών, οι οποίες είναι: α) τεχνικές που οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (χρόνος, χώρος, χαρακτήρες), β) τεχνικές που δίνουν έμφαση στο αφηγηματικό μέρος της δραματικής ιστορίας, το οποίο λειτουργεί ως κίνητρο για τη μετέπειτα συμμετοχή των παιδιών, γ) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών, οδηγώντας στην αναζήτηση του νοήματος, δ) τεχνικές αναστοχασμού που οδηγούν τους συμμετέχοντες στην αυτογνωσία και τη συνειδητοποίηση του εαυτού και του κόσμου γύρω τους.

Ο Neelands υποστηρίζει πως το δράμα αποτελεί μέθοδο διδασκαλίας, όπου καθοριστικό ρόλο έχει ο δάσκαλος, ο οποίος επιχειρεί να συνδέσει την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του παιδιού από το παιχνίδι με τις λιγότερο οικείες μορφές της θεατρικής τέχνης, προκειμένου να δώσει στο παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει μια βαθιά μαθησιακή εμπειρία. Ταυτόχρονα θεωρεί το δράμα μια

άμεση εμπειρία κατά τη διάρκεια της οποίας, οι συμμετέχοντες, ως ενεργοί παραγωγοί νοημάτων, ανακαλύπτουν νέα νοήματα μέσα από την κατάθεση προσωπικών τους εμπειριών και βιωμάτων. (Κατσαρίδου, 2014: 38-39).

Σύμφωνα με τον John O'Toole, το δράμα συνιστά μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του θεάτρου, βρίσκονται ταυτόχρονα στον πραγματικό και τον φανταστικό κόσμο. Ο ίδιος ορίζει τα δομικά στοιχεία του θεάτρου, τα οποία ταυτίζονται με τα δομικά στοιχεία του δράματος, ως εξής: το δραματικό περιβάλλον, ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 42-52. Κατσαρίδου, 2011: 42).

Ένας ακόμη σημαντικός παιδαγωγός του θεάτρου που χρειάζεται να αναφερθεί είναι ο John Somers, ο οποίος έχει ασχοληθεί κυρίως με το εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama), με στόχο την προσέγγιση κοινωνικών φαινομένων. Ο ίδιος θεωρεί το θεατρικό εργαστήριο ως ένα είδος «κοινωνικού εργαστηρίου» μέσα στο οποίο «ζυμώνονται» συμπεριφορές, αξίες, σχέσεις και οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην κοινωνία, νοηματοδοτώντας τις πράξεις τους. Δίνει μεγάλη βαρύτητα στον ρόλο των ιστοριών, της αφήγησης, της ανάγνωσης, της εξιστόρησης ή και της δημιουργίας των ιστοριών στη διεξαγωγή του δράματος και γενικότερα στην ανθρώπινη υπόσταση. Ο Somers εισήγαγε μια ιδιαίτερα σημαντική τεχνική, το πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus), που δύναται να χρησιμοποιείται συνδυαστικά με την παρουσίαση λογοτεχνικών κειμένων στα παιδιά. Τέσσερα είναι τα βασικά στάδια τα οποία αποτελούν το πακέτο εξερεύνησης: 1) φαντασία και δημιουργία υποθέσεων, εικασιών, 2) διερεύνηση μέσω πειραματισμών των στοιχείων που αποκαλύπτονται, 3) επιλογή και μορφοποίηση των στοιχείων βάσει νοήματος και 4) επικοινωνία και μοίρασμα συμπερασμάτων (Somers, 2008: 117-122).

Κλείνοντας, ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στον σημαντικό Βραζιλιάνο θεατράνθρωπο Augusto Boal, ο οποίος επινόησε το Θέατρο του Καταπιεσμένου και τις επιμέρους μορφές του μεταξύ των οποίων είναι το Θέατρο Φόρουμ, το Θέατρο Εικόνας, το Θέατρο Εφημερίδα, το Αόρατο Θέατρο, το Νομοθετικό Θέατρο. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι μια θεατρική μέθοδος που στοχεύει στον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Το θέατρο του Boal έχει ως κύριο μέλημα την ενεργοποίηση και συμμετοχή του θεατή στο θεατρικό δρώμενο ως άτομο που σκέφτεται και δρα για τον εαυτό του. Ο θεατής από παθητικός δέκτης καλείται να γίνει ενεργός ηθοποιός και με το ίδιο του το σώμα και τη φωνή να προτείνει εναλλακτικές στο πρόβλημα που προσεγγίζεται στο θέατρο. Το θέατρο του Boal λειτουργεί σαν καθρέφτης των προβλημάτων μιας κοινωνίας ή μιας κοινότητας, στον οποίο ο συμμετέχων μπορεί να δει την αντανάκλαση των

προβλημάτων αυτών. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία, ο Boal καλεί τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης (Boal & Epstein, 1990: 35-42. Boal, 2013: 23-31. Σάντος, 2015: 30-33).

### **1.3 Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που εφαρμόστηκε στην έρευνα**

Στην παρούσα μελέτη επιλέγεται ο όρος θεατροπαιδαγωγική και θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, καθώς θεωρώ πως έτσι αποδίδεται με περισσότερη σαφήνεια η θεατρική μορφή που έχει εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη έρευνα τόσο εννοιολογικά όσο και μεθοδολογικά. Στη συνέχεια σημειώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 13-21. Κατσαρίδου, 2018: 623-624. Λενακάκης & Παναγή, 2018: 92).

Η θεατροπαιδαγωγική με τον καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό της χαρακτήρα, μέσα από τη χρήση θεατρικών στοιχείων, βοηθά τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν πληθώρα θεμάτων, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους, να αναπτύξουν αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και αυτογνωσίας. Ο ρόλος της είναι εκπαιδευτικός, κοινωνικός και διερευνητικός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση με τρεις τρόπους. Ως διδακτικό μέσο, ως μορφή τέχνης και ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης. Θεωρείται ένα αποτελεσματικό, καινοτόμο εργαλείο μάθησης και διερεύνησης, που προάγει την παιγνιώδη, ενεργητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση. Δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να ανακαλύψει τις αθέατες πλευρές των μαθητών καθώς και να συνεργαστεί, να συνδημιουργήσει μαζί τους. Αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή ως ατόμου και ως μέλους μια κοινωνικής ομάδας. Επιτρέπει στο άτομο να βιώσει μια ατομική και συλλογική εμπειρία, να απελευθερώσει και να ενισχύσει τον συναισθηματικό του κόσμο, αποκτώντας αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Ο μαθητής καλείται να διερευνήσει ένα θέμα, να θέσει ερωτήματα, να βιώσει μια κατάσταση υποδύμενος ρόλους και να αντιμετωπίσει διλήμματα ή προβλήματα, να πάρει αποφάσεις, να δράσει και τελικά να αναστοχαστεί με κριτική ματιά σε καθημερινά βιώματα. Ουσιαστικά καλείται να κατανοήσει σε βάθος τον εαυτό του και τους άλλους, αναπτύσσοντας παράλληλα τα εκφραστικά του μέσα όπως φωνή, λόγο, σώμα και τις ψυχοπνευματικές του δυνάμεις όπως φαντασία, παρατηρητικότητα, αυτοσυγκέντρωση, αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, αίσθημα κοινωνικής ευθύνης.

Κύριο ρόλο στη θεατροπαιδαγωγική κατέχει το παιχνίδι με όλες τις εκφάνσεις του. Το παιχνίδι ως ρόλος, το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι με την κίνηση, το παιχνίδι με τον λόγο, το οποίο βοηθά στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών βελτιώνοντας τη διάθεσή τους. Το παιχνίδι

εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο, στον οποίο ο χώρος, ο χρόνος, και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία. Για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τον κόσμο αυτό, χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, τα οποία συγχρόνως αποτελούν δομικά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής. Επίσης χρησιμοποιούν κάποιες θεατρικές φόρμες, δηλαδή τεχνικές δραματοποίησης, που βοηθούν στη βιωματική προσέγγιση μιας κατάστασης και στη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, έτσι ώστε οι τελευταίοι να οδηγηθούν στην κατανόηση αυτής της κατάστασης και στον κριτικό αναστοχασμό.

## **1.4 Τα δομικά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής**

Τα δομικά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής δεν είναι άλλα από τα στοιχεία του θεάτρου. Κατά τον John O'Toole αυτά είναι: το δραματικό περιβάλλον, ο ρόλος-οι ρόλοι, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα, το νόημα, τα σύμβολα. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά σε κάθε ένα από αυτά (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 43. Κατσαρίδου, 2014: 58-64).

Το δραματικό περιβάλλον αποτελεί τον φανταστικό κόσμο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται το δράμα. Είναι η μεταμόρφωση του πραγματικού κόσμου σε μυθοπλαστικό κόσμο μέσα από θεατρικές συμβάσεις. Είναι οριοθετημένο έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε εν δυνάμει πραγματικές καταστάσεις.

Ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στη δραματική πράξη, καλούνται να υιοθετήσουν την οπτική γωνία του ρόλου, να αντιληφθούν και να εκφράσουν τη στάση και τα κίνητρά του, να αποφασίζουν, να πράττουν. Είναι εξίσου σημαντικό να αντιλαμβάνονται το κύρος του ρόλου σε συνάρτηση με τους υπόλοιπους ρόλους. Μέσα από τον ρόλο και τον αυτοσχεδιαστικό του χαρακτήρα, το άτομο εκφράζεται ελεύθερα, αποκτά εμπειρία, ανακαλύπτει τον εαυτό του και τον κόσμο.

Η δραματική ένταση είναι η κινητήριος δύναμη της δραματικής πράξης. Όταν οι συμμετέχοντες βιώνουν στιγμές έντασης, μεταφέρονται στον φανταστικό δραματικό κόσμο. Συνήθως ο δάσκαλος καλείται να δημιουργήσει τη δραματική ένταση μέσα από κάποιο γεγονός που αλλάζει ή διαταράσσει την κατάσταση. Βάσει του πώς προκαλείται η δραματική ένταση, υπάρχουν τέσσερις σχετικές κατηγορίες. Η ένταση που προκαλείται από την πράξη, η ένταση από τις σχέσεις, η ένταση λόγω έκπληξης, αναμονής, μυστηρίου ή μυστικότητας και η ένταση λόγω μέθεξης. Η μέθεξη είναι η ταυτόχρονη συμμετοχή στον πραγματικό και φανταστικό κόσμο κατά τη

διάρκεια της δραματικής πράξης και προκαλείται όταν ο συμμετέχων μέσα στο δραματικό πλαίσιο πράττει με τρόπο που στην πραγματική ζωή δεν θα μπορούσε να πράξει.

Η εστίαση είναι η πλευρά από την οποία επιλέγεται να ερευνηθεί ένα θέμα και αφορά τα σημεία στα οποία επικεντρώνονται οι συμμετέχοντες στη δραματική πράξη. Η εστίαση μπορεί να γίνει σε μια χρονική στιγμή, σε ένα γεγονός, σε μια κατάσταση ή σε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα.

Ο χώρος και ο χρόνος επίσης αποτελούν στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής. Ο φανταστικός χώρος στον οποίο τοποθετείται η δράση έχει πολύ σημαντική επίδραση στη ροή της. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος, μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τη δράση και σίγουρα ορισμένοι χώροι δημιουργούν συνειρμούς ή προσδοκίες. Σημασία ακόμη έχει και η απόσταση των ατόμων μέσα στον χώρο και η σχέση με ό,τι βρίσκεται μέσα σε αυτόν. Από την άλλη ο χρόνος αφορά τη χρονική περίοδο στην οποία τοποθετείται το δράμα και τη χρονική του διάρκεια.

Στη δραματική πράξη είναι πολύ σημαντικός ο λόγος, δηλαδή πώς θα ειπωθεί κάτι. Έχει σημασία ο τρόπος απόδοσης της φωνής, ο επιτονισμός της γλώσσας, ο ρυθμός, οι παύσεις, η χροιά, η ένταση αλλά και τα εκφραστικά μέσα που συνοδεύουν τον λόγο, όπως χειρονομίες, έκφραση προσώπου, κινήσεις, βλέμμα. Το επίπεδο της γλώσσας και το ύφος πρέπει να σχετίζονται με τον ρόλο που επιλέγει κάποιος. Η κίνηση είτε συνδυαστικά με τον λόγο είτε μόνη της, βοηθά τους συμμετέχοντες να εκφραστούν και να βιώσουν σε βάθος τη δραματική εμπειρία. Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορες κινητικές δραστηριότητες, με τελετουργικές κινήσεις που χρησιμοποιούνται συχνά αλλά και με τη φύση της κίνησης και την εκφραστικότητά της.

Η ατμόσφαιρα μπορεί να είναι φιλική, εχθρική, μυστηρίου, αποπνικτική και άλλα πολλά. Συνδέεται με τη δραματική ένταση και δημιουργείται από τον συνδυασμό των στοιχείων του δράματος, όπως τη χρήση μουσικής, διαφόρων ήχων, του φωτισμού.

Το νόημα είναι το κεντρικό στοιχείο του δράματος. Οι συμμετέχοντες στο δράμα καλούνται να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και τέλος να αποδώσουν το νόημα αυτό στον κόσμο. Διάφορα σύμβολα χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν νοήματα που προκύπτουν και εκφράζονται με όλα τα εκφραστικά μέσα. Κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής δράσης μπορούν να υπάρξουν είτε καθιερωμένα γλωσσικά σύμβολα, είτε ένα αντικείμενο να έχει ή να αποκτήσει συμβολικό χαρακτήρα.

## 1.5 Βασικές τεχνικές δραματοποίησης

Οι Jonathan Neelands και Tony Goode (2000) προσφέρουν μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη χρήση τεχνικών δραματοποίησης σε μια θεατρική δράση και με βάση τη λειτουργία τους σε αυτή, προβαίνουν στην εξής κατηγοριοποίηση: 1) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου (context building), 2) τεχνικές που αφορούν την ανάπτυξη της πλοκής (narrative), 3) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από τη χρήση της γλώσσας και των εκφραστικών μέσων (poetic) και 4) τεχνικές που βοηθούν τους συμμετέχοντες στον αναστοχασμό πάνω στη δραματική εμπειρία (reflective). Οι ίδιοι τονίζουν όμως πως οι κατηγορίες αυτές έχουν ρευστά όρια, και υπάρχουν προς διευκόλυνση όσων θέλουν να τις χρησιμοποιήσουν. Στη συνέχεια γίνεται μια μικρή αναφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Αυδή Χατζηγεωργίου, 2007: 86-99. Κατσαρίδου, 2011: 65-79. Κοντογιάννη, 2008: 259-269. Neelands & Goode, 2000: 5-6).

### 1) Τεχνικές για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου

- Ακίνητη ή παγωμένη εικόνα (still-image/frozen picture/tableau). Στην τεχνική αυτή, που βασίζεται στο «θέατρο εικόνας» του Augusto Boal, οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια εικόνα που αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης, μια ιδέα ή ένα θέμα, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους. Αν και η εικόνα είναι “παγωμένη”, δηλαδή οι συμμετέχοντες σε αυτή δεν κινούνται, παρόλα αυτά έχει μια δυναμική που περιγράφει το νόημα όλης της δράσης.
- Τίτλοι. Στη συγκεκριμένη τεχνική τα παιδιά δίνουν τίτλο σε μια εικόνα ή σε μια σκηνή όπως την αντιλαμβάνονται τα ίδια, φανερώνοντας έτσι την προσωπική τους άποψη για αυτή.
- Περίγραμμα χαρακτήρα ή ρόλος στο τοίχο (role-on-the-wall). Σε ένα χαρτί οι μαθητές σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Μέσα στο περίγραμμα προσθέτουν σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν τον συγκεκριμένο ρόλο. Γύρω από τον ήρωα γράφονται ποιήματα, τραγούδια, ευχές, συμβουλές που σκέφτονται οι συμμετέχοντες για αυτόν. Στο εξωτερικό πλαίσιο του περιγράμματος του ήρωα γράφονται οι απόψεις των άλλων ηρώων ή των μαθητών της τάξης για τον ήρωα.
- Συλλογικός ρόλος/χαρακτήρας (collective character). Μια ομάδα παιδιών παίζει συλλογικά ένα ρόλο κάνοντας έναν αυτοσχέδιο διάλογο, επιδιώκοντας μέσα από αυτόν τη διαμόρφωση

του χαρακτήρα του ήρωα που υποδύεται. Κάθε μαθητής μπορεί ελεύθερα να μιλήσει στον ρόλο, έχοντας όμως κατά νου, να μην αναιρέσει αυτά που είπαν οι προηγούμενοι, αλλά να προσθέτει στοιχεία και πληροφορίες που βοηθούν στην οικοδόμηση του ρόλου.

- Κινητικές δραστηριότητες (οι οποίες χρησιμοποιούνται και ως αναστοχαστικές τεχνικές). Βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από την κίνηση και να χαλαρώσουν αλλά και να εκφράσουν καλύτερα έναν χαρακτήρα, μια ιδέα, ένα συναίσθημα, μια συμπεριφορά.
- Παιχνίδια (games). Χρησιμοποιούνται συνήθως στην αρχή κάθε συνάντησης, για να προετοιμάσουν την τάξη για τη δραματική πράξη που θα ακολουθήσει. Τα παιχνίδια που επιλέγονται δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας και βοηθούν τα παιδιά να χαλαρώσουν και να συγκεντρωθούν.
- Πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus). Το πακέτο εξερεύνησης παρέχει ένα αρχικά δυνατό σύνθετο ερέθισμα, το οποίο δημιουργεί το ενδιαφέρον έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων στη δημιουργία μιας ιστορίας και στη δραματική πράξη που θα ακολουθήσει. Ακόμη είναι δυνατό να εξυπηρετεί σαν σημείο αναφοράς καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος. Συνήθως αποτελείται από αντικείμενα (προσωπικά αντικείμενα, εργαλεία, ρούχα, φωτογραφίες, έγγραφα, ήχους) τοποθετημένα σε ένα κατάλληλο κουτί, τα οποία σχετίζονται με τους ιδιοκτήτες τους ή φέρουν ίχνη τους, και δίνουν νύξεις ή πληροφορίες για κάτι σχετικό, έτσι ώστε συνδυάζοντάς τα να προκύψει μια ιστορία. Το πακέτο εξερεύνησης συνήθως παρουσιάζεται στην ομάδα, συνοδευόμενο με μια κατάλληλη ιστορία για το πώς βρέθηκε (Somers, 2008: 117-122).
- Καταιγισμός ιδεών (brain-storming). Όπου οι μαθητές αναφέρουν ό,τι τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με κάποιο θέμα ή μια λέξη.

## 2) Τεχνικές για ανάπτυξη της πλοκής

- Συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες σε ομάδες είτε σε ζευγάρια, μπαίνουν σε ρόλο συνεντευκτή και οι υπόλοιποι σε ρόλο συνεντευξιζόμενου και κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να εκμαιεύσουν πληροφορίες για τον ρόλο.
- Τηλεφωνική επικοινωνία. Εδώ γίνεται μια τηλεφωνική συνδιάλεξη από ένα ζευγάρι ή από δύο ομάδες σε ρόλο. Επίσης μπορεί να ακούγεται μόνο ο ένας από τους δύο συνομιλητές,

που υποδύεται πως μιλάει στο τηλέφωνο. Μέσω της τηλεφωνικής συνδιάλεξης, δίνονται συμβουλές ή πληροφορίες και παράλληλα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας.

- Ανακριτική καρέκλα ή καρέκλα των αποκαλύψεων (hot-seating). Όπου μια ομάδα, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σε ένα χαρακτήρα, ο οποίος υποτίθεται πως 'κάθεται' στην ανακριτική καρέκλα απέναντι από την ομάδα που τον ρωτά. Μέσω της τεχνικής τα παιδιά εμβαθύνουν στον συγκεκριμένο χαρακτήρα, στις σκέψεις, στα συναισθήματα, στη συμπεριφορά, στις αντιλήψεις, στις αξίες, καθώς και στη στάση του στην πλοκή της ιστορίας.
- Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας (με δάσκαλο σε ρόλο) (whole-group drama). Αυτοσχεδιασμός όπου μπορεί να συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός σε ρόλο μαζί με τα παιδιά. Οι συμμετέχοντες εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα στο πλαίσιο της δραματικής πράξης, λαμβάνουν αποφάσεις, πράττουν, συναντούν και επιλύουν προβλήματα και δυσκολίες. Ένας αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι εν μέρει δομημένος και να έχουν αποφασιστεί από τα μέλη της ομάδας από πριν κάποια μέρη του.
- Δάσκαλος σε ρόλο (teacher-in-role). Ο δάσκαλος ή ο εμπνευστής συμμετέχει στη διαδικασία αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο με απώτερο σκοπό να ενισχύσει τη συμμετοχή, να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, να βοηθήσει την εξέλιξη της ιστορίας, να δημιουργήσει δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και πάντα έχει κατά νου την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Η Heathcote είχε εισαγάγει και αξιοποιήσει πολύ στο έργο της τη συγκεκριμένη τεχνική.
- Διακοπή της αφήγησης, σύμφωνα με την οποία η ιστορία διακόπτεται σε ένα κρίσιμο σημείο και τα παιδιά καλούνται να φανταστούν την εξέλιξή της.
- Μια μέρα στη ζωή (a day in life). Με τη συγκεκριμένη τεχνική αναπαρίσταται ένας ρόλος και δίνονται πληροφορίες για τη ζωή και τον χαρακτήρα του, ώστε τα παιδιά να μπορούν να εμβαθύνουν καλύτερα στον ρόλο αυτό. Επίσης πολλές φορές με τη συγκεκριμένη τεχνική δίνονται απαντήσεις σε προβλήματα ή δυσκολίες, οπότε διευκολύνεται η εξέλιξη της πλοκής.

### 3) Τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων

- Μεταμόρφωση. Οι συμμετέχοντες σε ομάδες ή ατομικά αναπαριστούν με το σώμα τους πλάσματα, αντικείμενα, περιβάλλοντα σχετικά με το θέμα του δράματος προσεγγίζοντάς τα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- Δραματοποιημένη αφήγηση. Αφορά την παράλληλη αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός γεγονότος σχετικού με το θέμα του δράματος, ενώ ταυτόχρονα μια ομάδα αναπαριστά όσα αφηγούνται. Ο αφηγητής μπορεί να είναι μαθητής είτε εκπαιδευτικός. Μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης η ομάδα μπορεί να παρέμβει στην πλοκή της ιστορίας και να εστιάσει ή να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα γεγονότα.
- Σκηνές ή στιγμιότυπα (small-group play-making). Οι συμμετέχοντες σε μικρές ομάδες παρουσιάζουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό σκηνές από την ιστορία του δράματος, παρουσιάζοντας ένα ρόλο, ένα συμβάν, περιστατικά του παρελθόντος ή εναλλακτικές προτάσεις πλοκής.

### 4) Τεχνικές για αναστοχασμό

- Ανίχνευση/παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου (thought-tracking). Ένας ρόλος παγώνει σε κάποια στιγμή της δράσης ενώ παράλληλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τις ανησυχίες, τα συναισθήματά του και να εμβαθύνουν σε μια κατάσταση. Ο ρόλος που παγώνει καλό είναι να απαντά σε πρώτο ενικό πρόσωπο, όταν καλείται να ανταποκριθεί στην τεχνική.
- Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές (voices in the head). Στην τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες βοηθούν ένα ρόλο να πάρει μια απόφαση, δίνοντάς του συμβουλές, λύσεις ή εκφράζοντας τις σκέψεις του. Οι συμμετέχοντες παίρνουν τον ρόλο της συνείδησης του ήρωα που συμβουλεύουν. Κάποιες φορές οι σκέψεις ή συμβουλές μπορεί να είναι αντικρουόμενες.
- Λίστα δώρων. Στην τεχνική αυτή, ανάλογα με τη θεατρική εμπειρία που έχει προηγηθεί, ένας ή περισσότεροι χαρακτήρες του δράματος δέχονται δώρα από την υπόλοιπη ομάδα ή από έναν άλλο χαρακτήρα. Συνήθως η λίστα δώρων γίνεται προς το τέλος του δράματος και αποτελεί μια αναστοχαστική διαδικασία.

- Υποστήριξη θέσης-σύγκρουση (taking sides). Τα παιδιά τοποθετούνται σωματικά σε συγκεκριμένο σημείο στον χώρο ανάλογα με την απόφασή τους σε μια ερώτηση, που τους έχει τεθεί αναφορικά με μια κατάσταση ή την υποστήριξη ενός ρόλου.
- Ερωτήσεις. Είναι πολύ σημαντική τεχνική που δύναται να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες φάσεις της θεατρικής δράσης. Ερωτήσεις μπορεί να γίνονται κατά τη διάρκεια της δραματικής πράξης, αλλά και πριν ή μετά από αυτήν. Βοηθούν στην εξέλιξη της ιστορίας αλλά και στη διερεύνηση των αιτιών και των συνεπειών ενός γεγονότος και συνεπώς στη συνειδητοποίηση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων. Προάγουν την ενεργητική βιωματική μάθηση και ενεργοποιούν τους μαθητές έτσι ώστε να εμβαθύνουν στο θέμα.
- Διάλογος και συζήτηση, μέσω των οποίων τα παιδιά δύνανται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να προσεγγίσουν κριτικά προβληματισμούς ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η συνειδητοποίηση και ο αναστοχασμός τους.

## 1.6 Ο σχεδιασμός μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία ο θεατροπαιδαγωγός ή ευρύτερα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει πληροφορίες από οποιοδήποτε τομέα και να σχεδιάσει την παρέμβαση σύμφωνα με τους στόχους και τις ανάγκες της ομάδας.

Η αφετηρία για τον σχεδιασμό μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης είναι η επιλογή του θέματος που προκύπτει από κάποιο ερέθισμα σε συνδυασμό πάντα με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης. Το επόμενο βήμα είναι, με αφορμή το ερέθισμα, να οριστεί ή να δημιουργηθεί, αν δεν υπάρχει, το προκείμενο (pretext), δηλαδή ο βασικός άξονας της ιστορίας, ο πυρήνας της, όπου βασίζεται η δραματική δράση. Ακολουθεί η στοχοθεσία, η εστίαση σε μια συγκεκριμένη οπτική του θέματος, το μοίρασμα των ρόλων και ο χωρισμός της ιστορίας σε επεισόδια δηλαδή σε ενότητες. Τα επεισόδια είναι αυτόνομα νοηματικά και βοηθούν τόσο στη δόμηση της ιστορίας όσο και στη δημιουργία των κατάλληλων παύσεων, ώστε να διευκολύνεται η ροή της πλοκής, προκειμένου να επιτευχθεί η εμβάθυνση και ο αναστοχασμός των συμμετεχόντων σε ό,τι έχει προηγηθεί. Η δράση μπορεί να μην ακολουθεί τη χρονολογική σειρά των γεγονότων, αλλά να κινείται μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 55-63). Κατά τον σχεδιασμό του δράματος, χρειάζεται να επιλεγθούν οι κατάλληλες τεχνικές, δηλαδή οι θεατρικές φόρμες, που υποστηρίζουν την ανάπτυξη του δράματος, την έκφραση του νοήματος,

τη συναισθηματική ανάπτυξη και έκφραση των συμμετεχόντων αλλά και παρέχουν μια εσωτερική συνοχή και ισορροπία στη δραματική δράση. Η επιτυχία βέβαια του κατάλληλου σχεδιασμού, προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό:

- διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος στο περιβάλλον της ομάδας και καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού ώστε να επιτευχθεί η ανεμπόδιστη συμμετοχή όλων,
- ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσα από τεχνικές και ασκήσεις,
- σεβασμό και λεπτό χειρισμό σε θέματα που προσεγγίζονται κατά τη δράση και αφορούν προσωπικά βιώματα και ευαίσθητα θέματα,
- παροχή κατάλληλου υλικού σχετικού με το δράμα,
- εκτίμηση του χρόνου που απαιτούν οι διαφορετικές φάσεις της δραματικής δράσης,
- εμπλοκή και απεμπλοκή των συμμετεχόντων στη δράση
- και τέλος τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας

Το μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής που ακολουθείται στο πρακτικό μέρος της παρούσας έρευνας περιγράφεται ακολούθως. Σύμφωνα με αυτό, σε κάθε συνάντηση σχεδιάζονται και υλοποιούνται οι τρεις ακόλουθες φάσεις (Κατσαρίδου, 2011: 56-60).

Στην **πρώτη φάση** γίνεται η εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον, πριν έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το βασικό ερέθισμα. Η φάση αυτή περιλαμβάνει ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, ασκήσεις αναπνοής, χαλάρωσης, ενεργοποίησης της ομάδας. Ουσιαστικά γίνεται προετοιμασία και εισαγωγή της ομάδας στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας που θα ακολουθήσει, δηλαδή τους ρόλους, τον χώρο, τον χρόνο του δράματος. Στη φάση αυτή, που σύμφωνα με τη Cecily O'Neill αποτελεί το προκείμενο, το οποίο προσφέρει στο δράμα τη σταθερή βάση για να εξελιχθεί, αξιοποιούνται αντίστοιχες τεχνικές δραματοποίησης για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου σύμφωνα με τις κατηγορίες των Neelands και Goode.

Στη **δεύτερη φάση** τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το βασικό ερέθισμα, το κείμενο ή γενικότερα το γνωστικό αντικείμενο και ταυτόχρονα γίνεται η μετάβαση από το κείμενο στις δραματικές ή θεατρικές συμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, το αρχικό κείμενο-ερέθισμα χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες ή επεισόδια. Τα επεισόδια προσεγγίζονται θεατροπαιδαγωγικά μέσα από προτεινόμενες τεχνικές δραματοποίησης με στόχο την ανάπτυξη της πλοκής και τη δημιουργία

αναπαραστάσεων. Συντονιστής της διαδικασίας είναι ο εμπνευστής ή εκπαιδευτικός. Στη φάση αυτή αξιοποιούνται τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας, την ανάπτυξη της πλοκής, την εμπάθυση και νοηματοδότησή της καθώς και τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων.

Στην **τρίτη** και τελευταία φάση γίνεται η ανταπόκριση της ομάδας στην όλη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους αναφορικά με το θέμα, παρουσιάζουν ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες και συζητούνται οι διάφορες δυσκολίες. Ακόμη γίνεται αξιολόγηση των πεπραγμένων και αναστοχασμός ως προς όλη τη διαδικασία. Οι τεχνικές που αξιοποιούνται στη φάση αυτή είναι τεχνικές αναστοχασμού και ανταπόκρισης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2. Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και η παιδαγωγική της ειρήνης

#### 2.1. Ορισμός της βίας

Η βία είναι ένα πολυσύνθετο και ευμετάβλητο φαινόμενο, άρρηκτα συνδεδεμένο με το εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο υφίσταται. Εντούτοις είναι πολύ δύσκολο να περιγραφεί με έναν ορισμό. Εκδηλώνεται απέναντι σε πρόσωπα, θεσμούς, αγαθά. Αφορά οποιαδήποτε σωματική, λεκτική, συναισθηματική, θεσμική, πνευματική συμπεριφορά, κατάσταση ή πολιτική, που πληγώνει, μειώνει, καταστρέφει τον αποδέκτη της και το περιβάλλον του. Στη σύγχρονη εποχή εμφανίζεται ή υποβόσκει και ενυπάρχει παντού γύρω μας στην καθημερινότητα όπως για παράδειγμα στα ΜΜΕ, στη μουσική, στο ραδιόφωνο, στο διαδίκτυο (Galtung, 1969: 167. Καπετανίδου, 2013: 20-23. Πανταζής, 2018: 112-114). Οι ορισμοί της βίας είναι ποικίλοι και διαφοροποιημένοι και προσδιορίζονται από το εκάστοτε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, από πολιτισμικές, ιδεολογικές, κοινωνικές και αξιακές παραμέτρους (Αρτινοπούλου, 2010: 1).

Ο Johan Galtung, σε έναν ευρύ και γενικό ορισμό της βίας, υποστηρίζει πως «η βία είναι παρούσα όταν η ανθρώπινη ύπαρξη επηρεάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι πραγματικές σωματικές και διανοητικές της πραγματώσεις είναι κατώτερες από τις δυνητικές της πραγματώσεις». Η βία δηλαδή, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, «είναι η αιτία της διαφοράς μεταξύ του πραγματικού και δυνητικού, δηλαδή αυτού που κάποιος είναι και αυτού που θα μπορούσε να είναι. Η βία αυξάνει την απόσταση μεταξύ δυνητικού και πραγματικού και εμποδίζει τη μείωση της απόστασης μεταξύ τους». Ακόμη υποστηρίζει πως ο όρος «βία» συνδέεται άμεσα με τον όρο «ειρήνη», καθώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι «ειρήνη» μπορεί να θεωρηθεί η «απουσία της βίας» (Galtung, 1969: 168).

Σύμφωνα με τον Galtung η διάκριση της βίας γίνεται είτε χαρακτηρίζοντας την ίδια τη βίαιη πράξη είτε χαρακτηρίζοντας τον τρόπο επιρροής της πράξης αυτής. Έτσι η βία διακρίνεται σε:

- **Φυσική**, δηλαδή βλάβη του ανθρώπου σωματικά μέχρι το σημείο θανάτωσης και σε **ψυχολογική**, δηλαδή βία που λειτουργεί στην ψυχή και αποσκοπεί στη μείωση των διανοητικών δυνατοτήτων (ψέματα, απειλές, πλήση εγκεφάλου).

- **Αρνητική** και **θετική** βία, μια προσέγγιση που αφορά στον τρόπο που επηρεάζεται το άτομο από αυτό που το επηρεάζει. Ουσιαστικά αυτή η διάκριση αφορά τη θετική και αρνητική επιβράβευση/ανταμοιβή, ένα σύστημα το οποίο έχει υιοθετήσει και η σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία και μέσω αυτού χειραγωγεί και αποτρέπει το άτομο από την πραγματοποίηση των δυνατοτήτων του.
- **Εκούσια/σκόπιμη** και **ακούσια** βία, διαχωρισμός που διευκολύνει να αποφασιστεί η ενοχή κάποιου.
- **Φανερή**, δηλαδή βία που είναι παρατηρήσιμη και **λανθάνουσα** βία, δηλαδή η βία που δεν υπάρχει αλλά θα μπορούσε εύκολα να προκύψει.

Επίσης η βία διακρίνεται σχετικά με το αν υπάρχει ή όχι ένα αντικείμενο που βλάπτεται. Στην περίπτωση αυτή, δεν υπάρχει άμεση φυσική βία αλλά υπάρχει η απειλή της φυσικής βίας και η έμμεση απειλή της διανοητικής βίας.

Τέλος η πιο ουσιώδης διάκριση, αφορά στο αν υπάρχει υποκείμενο που ενεργεί (δράστης) και τότε γίνεται λόγος για **προσωπική ή άμεση** βία και βία στην οποία δεν υπάρχει δράστης, τη λεγόμενη και **δομική ή έμμεση** βία. Στη δομική βία, η βία χτίζεται μέσα στη δομή και εμφανίζεται ως ανισότητα δύναμης ή άνισες ευκαιρίες ζωής, άνιση κατανομή πόρων, πλούτου, παιδείας, υγείας και γενικά γίνεται λόγος για μια άνισα κατανομημένη εξουσία και λήψη αποφάσεων. Η **άμεση** και η **δομική** βία μαζί με την **πολιτισμική**, θεωρούνται οι τρεις βασικές μορφές στις οποίες διακρίνεται η βία, που αναφέρονται και ως «τρίγωνο της βίας». Αναλυτικότερα η **άμεση** βία ή αλλιώς προσωπική είναι η πιο προφανής και απροκάλυπτη μορφή βίας. Αναφέρεται στη βία που προκαλεί απευθείας και άμεσα βλάβη στο άτομο είτε καταστροφή σε αντικείμενα είτε στο περιβάλλον. Μορφές της άμεσης βίας είναι η λεκτική, η φυσική/σωματική, η ψυχολογική, η ηλεκτρονική. Η **δομική** βία είναι η έκφραση των δομών, των συνθηκών, των θεσμών και των μηχανισμών εξουσίας της κοινωνίας, που αναπαράγουν και διατηρούν μαζικές βίαιες συμπεριφορές και παραβάσεις της προσωπικότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πρόκειται για έναν τύπο βίας, ο οποίος επιβάλλεται σε πολύ ευρύτερη κλίμακα. Συγκεκριμένα δεν είναι συνειδητή αλλά συγκαλυμμένη μορφή βίας και συναντάται στη δομή των πολιτικο-κοινωνικών θεσμών. Η **πολιτισμική** βία είναι το μέσο νομιμοποίησης της άμεσης και της δομικής βίας. Έχει συμβολικό χαρακτήρα, ουσιαστικά «τρέφει» τις άλλες δύο μορφές βίας και καθορίζεται από τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιδεολογία, την επιστήμη, τις παραδόσεις, τις αξίες, τις τέχνες, τα ΜΜΕ, δηλαδή

γενικότερα από τον πολιτισμό μιας χώρας (Galtung, 1969: 169-172. Galtung, 1990: 291-294. Καπετανίδου, 2013: 22-30. Πανταζής, 2018: 112-114).

Σύμφωνα με τη Betty Readon, βία είναι «η σκόπιμη βλάβη που προκαλείται για ένα σκοπό ή το αντιληπτό πλεονέκτημα του δράστη ή εκείνων που, αν και δεν είναι άμεσοι δράστες, ωφελούνται από τη βλάβη» (Πανταζής 2018: 196).

## **2.2 Ορισμός της ενδοσχολικής βίας και ερευνητικά δεδομένα**

Η αναγνώριση του φαινομένου της βίας στον σχολικό χώρο υφίσταται τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια με αφετηρία την Ευρωπαϊκή Διάσκεψη της Ουτρέχτης το 1997, όπου για πρώτη φορά το ζήτημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού εντάχθηκε στην ημερήσια διάταξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η βία στο σχολείο, όπως ορίστηκε στη διάσκεψη της Ουτρέχτης, είναι «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης». Η ενδοσχολική βία ανήκει στο ευρύ φάσμα της έννοιας της βίας και καθρεφτίζει τη βία που επικρατεί στην ευρύτερη κοινωνία. Ασκείται σε μαθητές από συμμαθητές τους ή άλλους μαθητές του σχολείου και στοχεύει στον εκφοβισμό, στην επιβολή της βούλησης, στην ανάδειξη της θέσης ισχύος, στην πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, στην κακομεταχείριση ή κακοποίηση, στην καταδυνάστευση σε ενδοσχολικά και μη πλαίσια (Αρτινοπούλου, 2001: 3-17. Τσικρικά, 2009: 9).

Οι σκανδιναβικές χώρες Νορβηγία και Σουηδία ευαισθητοποιήθηκαν πρώτες σε θέματα σχολικής επιθετικότητας την περίοδο 1970-1993, εξαιτίας των αρνητικών επιπτώσεων του φαινομένου στην ψυχική υγεία και στη συμπεριφορά των παιδιών. Με πρωτοπόρο στην έρευνα του φαινομένου τον Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus, προκύπτουν οι όροι «εκφοβισμός και βία στο σχολείο (bullying)» όπως και ο όρος «θυματοποίηση (victimisation)». Ο όρος θυματοποίηση αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό, που γίνεται δηλαδή θύμα (Τσικρικά, 2009: 20).

Σύμφωνα με τον Olweus, ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται η άσκηση εσκεμμένης, συστηματικής και επαναλαμβανόμενης αρνητικής (δυσάρεστης, επιβλαβούς πρόκλησης πόνου, ψυχικού ή σωματικού) συμπεριφοράς, από ένα ή περισσότερα άτομα, σε κάποιον που δυσκολεύεται και αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού είναι (Olweus, 2014: 63):

- 1.** Η ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα, συνεπώς το θύμα αδυνατεί να υπερασπισθεί τον εαυτό του.

2. Η επανάληψη και η διάρκεια του φαινομένου.
3. Η σκόπιμη, με πρόθεση, βίαιη ή επιθετική συμπεριφορά.

Ο εκφοβισμός προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκφοβιστή ή θύτη δηλαδή του ατόμου ή της ομάδας ατόμων που διαπράττουν τον εκφοβισμό και ενός θύματος, δηλαδή του ατόμου που υφίσταται την επίθεση και πολλές φορές και κάποιον ή κάποιους θεατές. Είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που αφορά τόσο τον θύτη και το θύμα όσο και εκείνους που είτε είναι παρόντες είτε γνωρίζουν την ύπαρξή του, δηλαδή τους θεατές. Το θύμα είναι ανίκανο να υπερασπιστεί τον εαυτό του και να αυτο-αμυνθεί με αποτέλεσμα τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά βίας να παγιώνουν μια σχέση δυνατού-αδυνάτου, τροφοδοτώντας έτσι το φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001: 42, 121. Κουρκουτάς & Κοκκιιάδη, 2015: 59-61. Olweus, 2009. Τζώρτζη, 2016: 7).

Σύμφωνα με τον Ken Rigby, ο οποίος στήριξε τον ορισμό του σε ένα ορισμό του Farrington, ενδοσχολική βία ή εκφοβισμός είναι μια επαναλαμβανόμενη πράξη καταπίεσης, σωματικής ή ψυχολογικής, την οποία υφίσταται ένα λιγότερο ισχυρό άτομο από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που είναι πιο ισχυροί (Rigby, 2007:15).

Στη χώρα μας, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να αναγνωρίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα και να έρχεται στο επίκεντρο της προσοχής και της μελέτης στις αρχές του 2000. Πλέον αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πιο σύνθετα προβλήματα της σχολικής κοινότητας καθώς απασχολεί όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε διεθνές επίπεδο. Έχει δυναμικό χαρακτήρα και μεταβάλλεται με το χρόνο. Επίσης επηρεάζεται από τις ευρύτερες μεταβολές του κοινωνικού χώρου όπου αναφέρεται. Στις μέρες μας, το συγκεκριμένο φαινόμενο γίνεται περισσότερο αισθητό, καθώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις από το παρελθόν σε ό,τι αφορά τη συχνότητα, την ένταση με την οποία εμφανίζεται, τις μορφές που λαμβάνει και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωσή του (Αρτινοπούλου, 2001: 24). Στον σύγχρονο τρόπο ζωής το άτομο και ιδιαίτερα το παιδί, βομβαρδίζεται διαρκώς από μηνύματα βίας κάθε μορφής. στα πλαίσια των μέσων μαζικής επικοινωνίας, όσο και μέσα από την ψυχαγωγία (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Η Βάσω Αρτινοπούλου σημειώνει ότι ο ορισμός της σχολικής βίας εξαρτάται από το ισχύον κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο σχολικός εκφοβισμός ή εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου (απόδοση του όρου *bullying* στα ελληνικά), ορίζεται ως «οι επανειλημμένες πράξεις βίας από και σε βάρος μαθητών, ηλικίας έως 12 ετών, στον χώρο του σχολείου και περιλαμβάνει πράξεις όπως

χτυπήματα, κλωτσιές, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα και άλλα» (Αρτινοπούλου, 2001: 13-17). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010: 24) ο σχολικός εκφοβισμός ανήκει στο φάσμα των μορφών σχολικής βίας αλλά συχνά οι δύο όροι θεωρούνται συνώνυμοι και εμπερικλείονται στον όρο bullying.

Αντίστοιχα, η Ελένη Τρίγκα-Μερτίκα, κάνοντας λόγο για την έννοια της επιθετικότητας, σημειώνει ότι «διεθνώς στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι όπως σύγκρουση, βία, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παραπτωματική ή παραβατική συμπεριφορά, εκφοβισμός ή θυματοποίηση», όροι που χρησιμοποιούνται άλλοτε ως ταυτόσημοι κι άλλοτε ως συνώνυμοι. Αυτό σε σχέση και με την ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων που αναφέρονται στην επιθετικότητα προκαλεί σύγχυση. Για πρακτικούς λόγους όμως οι όροι βία, εκφοβισμός, σύγκρουση και επιθετικότητα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 17).

Στην παρούσα εργασία για λόγους πρακτικούς, οι όροι ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός χρησιμοποιούνται ως όροι συνώνυμοι. Με τους όρους αυτούς, θα εννοείται, φυσικά, η επανειλημμένη ανεπιθύμητη και σκόπιμη βίαιη ή επιθετική συμπεριφορά.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

Σύμφωνα με έρευνα της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (εφεξής Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων ανέρχεται στο 7,87% του συνόλου των μαθητών και το ποσοστό των θυτών στο 5,61%. Στην Ελλάδα ένας στους τρεις μαθητές έχει υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού ενώ ένα στα δέκα παιδιά σχετίζεται με περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Τσιαντής, 2010: 10, 23).

Στην έρευνα των Αρτινοπούλου, Μπάμπαλη και Νικολοπούλου το 2015 σε 3.667 μαθητές πρωτοβάθμιας, ως συχνότερη μορφή ενδοσχολικής βίας εμφανίζεται ο λεκτικός εκφοβισμός (56,5%), στη συνέχεια ο σωματικός εκφοβισμός (30,5%) και τέλος ο κοινωνικός εκφοβισμός (27,8%) (Αρτινοπούλου κ.α. 2016: 11, 33).

Η έρευνα της Μαρίας Βλάχου (2011: 191-194) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποκαλύπτει πως τα αγόρια φέρεται να εμπλέκονται περισσότερο από τα κορίτσια σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, ενώ αγόρια και κορίτσια εμπλέκονται ισάξια σε περιστατικά λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού με τα αγόρια πάλι να είναι πιο εχθρικά. Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

συμβαίνουν τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους του σχολείου. Συνήθως τα δημοφιλή παιδιά δρουν ως θύτες και αρκετά παιδιά δρουν σαν αμέτοχοι θεατές.

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το 54% των μαθητών έχουν υπάρξει θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού και πάνω από το ένα τέταρτο έχει δεχθεί έντονη παρενόχληση και εκβιασμό (Νικολαΐδου, 2012: 20).

Τέλος, σύμφωνα με τους Ηλία Κουρκούτα και Μαρία Κοκκιιάδη (2015: 63) τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο φυλετικός-ρατσιστικός εκφοβισμός και η βία μεταξύ μαθητών διαφορετικού εθνοτικού και κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου στην Ελλάδα.

## **2.3 Μορφές ενδοσχολικής βίας**

Η ενδοσχολική βία μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές. Κατά τον Olweus, οι βασικές είναι η άμεση σωματική, η άμεση λεκτική, η έμμεση και η ηλεκτρονική/ψηφιακή βία (Olweus, 2014:63-64). Μια πιο λεπτομερής κατηγοριοποίηση των μορφών αναφέρεται σε: σωματική βία, λεκτική βία, ψυχολογική βία, βανδαλισμό, κοινωνικό αποκλεισμό, ρατσιστική βία, οπτικό εκφοβισμό, σεξουαλική βία, παραμέληση, ηλεκτρονική ή διαδικτυακή βία. Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή της κάθε μιας. (Αρτινοπούλου, 2001: 13, 42. Αρτινοπούλου, 2007. Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012: 16 . Τζώτρζη, 2016: 13. Τσικρικά 2009: 11-12).

Ειδικότερα, ως λεκτική βία χαρακτηρίζεται η συστηματική φραστική επίθεση με υβριστικές εκφράσεις, απειλές, προσβολές, αρνητικούς χαρακτηρισμούς, κακόβουλα πειράγματα, κοροϊδευτικά σχόλια, παρατσούκλια και εκβιασμό του θύματος.

Η σωματική ή άμεση βία περιλαμβάνει φυσικούς τραυματισμούς που προκαλούν σωματική βλάβη, όπως τα χτυπήματα κάθε είδους, τα τσιμπήματα, οι δαγκωνιές καθώς και η καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά στη δημιουργία αρνητικής εικόνας για το άτομο προς τον κοινωνικό του περίγυρο και την απομόνωσή του από την ομάδα, μέσα από δυσφήμιση, συκοφαντία, αρνητικά κουτσομπολιά και αγνόηση

Η ψυχολογική βία αποτελεί συνδυασμό στοιχείων λεκτικού, σωματικού, κοινωνικού και γενικά κάθε μορφής εκφοβισμού και έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα.

Η ρατσιστική ή φυλετική βία ασκείται στο άτομο λόγω της διαφορετικότητάς του. Η διαφορετικότητα μπορεί να αφορά την εθνικότητά του, το κοινωνικό-οικονομικό του επίπεδο, τη θρησκεία του, την εμφάνισή του, κάποια δυσκολία ή έλλειμα που παρουσιάζει, τον σωματότυπό του, τη σεξουαλική του προτίμηση.

Ο οπτικός εκφοβισμός αναφέρεται σε περιστατικά, όπου ο θύτης κοινοποιεί ένα προσβλητικό μήνυμα για το θύμα σε μέρος όπου όλοι μπορούν να το δουν. Παράδειγμα μπορεί να αποτελεί ένα σημείωμα που κυκλοφορεί σε όλη την τάξη ή ένα μήνυμα γραμμένο σε τοίχο, ή ακόμη και πάνω στο ίδιο το θύμα (σημείωμα στην πλάτη).

Η σεξουαλική παρενόχληση χαρακτηρίζεται από σεξουαλικά υποτιμητικά σχόλια, σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις, ανεπιθύμητα αγγίγματα, ανήθικες χειρονομίες, εξαναγκασμό του θύματος να παρακολουθεί ή να συμμετέχει ενεργά σε σεξουαλικές πράξεις ή και βιασμό, πειράγματα για τον σεξουαλικό προσανατολισμό, εικόνες με σεξουαλικό περιεχόμενο.

Η παραμέληση αναφέρεται στη στέρηση βασικών και θεμελιωδών δικαιωμάτων του θύματος, όπως τη σίτιση, την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, την οικονομική στέρηση, τη στέρηση ελευθερίας, την έλλειψη φροντίδας για τις συναισθηματικές ανάγκες του θύματος, τη στέρηση της εκπαίδευσης και άλλα.

Τέλος, στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, όπου τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν στην κατοχή τους κάποιο κινητό, τάμπλετ ή υπολογιστή, συναντάται πια πολύ συχνά και ο ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber-bullying), όπου ουσιαστικά μέσω της τεχνολογίας και κυρίως του διαδικτύου ασκείται στο θύμα ψυχολογική βία με σκοπό τη βλάβη του θύματος ή των θυμάτων. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αφορά την αποστολή ψηφιακού υλικού (βίντεο, απειλητικών μηνυμάτων, φωτογραφιών, μηνυμάτων σε κινητό τηλέφωνο, e-mail) με προσβλητικό ή απειλητικό περιεχόμενο, απειλητικές κλήσεις καθώς και παραποίηση προσωπικών δεδομένων τους θύματος. Σε αυτό το νέο είδος ηλεκτρονικού εκφοβισμού γίνεται πλέον λόγος και για το «happy slapping», όπου βιντεοσκοπείται ή φωτογραφίζεται η επίθεση και κυκλοφορεί στο διαδίκτυο (Νικολαΐδου, 2012: 19-20. Rigby, 2008).

Από τις παραπάνω μορφές που μπορεί να λάβει το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, δύναται να γίνει ένας διαχωρισμός του φαινομένου σε άμεσο εκφοβισμό, ο οποίος περιλαμβάνει σωματική ή λεκτική βία και σε έμμεσο εκφοβισμό που περιλαμβάνει την κοινωνική μορφή του εκφοβισμού, δηλαδή για παράδειγμα τον συναισθηματικό εκφοβισμό. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός

θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως έμμεση μορφή, γιατί δεν υπάρχει το στοιχείο της σωματικής βίας (Καραβόλτσου, 2013).

Μία ακόμη διάκριση που αξίζει να σημειωθεί είναι οι πέντε κατηγορίες σύμφωνα με το κριτήριο των εμπλεκόμενων στη βία: βία μεταξύ μαθητών, βία από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, βία από τους μαθητές στους εκπαιδευτικούς, βία μεταξύ δασκάλων και βία μεταξύ διοικητικών στελεχών του σχολείου και εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2001: 13). Στην παρούσα έρευνα θα αναφερθούμε στη βία που ασκείται μεταξύ μαθητών.

## **2.4 Χαρακτηριστικά θυτών, θυμάτων και θεατών/παρατηρητών**

Σε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας συνήθως εμπλέκονται το θύμα και ο θύτης. Επίσης συχνά παρευρίσκονται σε ένα περιστατικό βίας ένας ή και περισσότεροι θεατές. Υπάρχουν και οι περιπτώσεις, όπου οι ίδιοι μαθητές μπορούν άλλοτε να είναι θύματα ενδοσχολικής βίας και άλλοτε δράστες (Αρτινοπούλου, 2001: 15). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στα προφίλ του θύτη, του θύματος, του θύτη-θύματος και των θεατών, που εμπλέκονται σε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας.

### **2.4.1 Ο θύτης**

Είναι ιδιαίτερα σύννηθες ο θύτης να μην είναι μόνο ένα άτομο αλλά μια ομάδα ατόμων, όπου είτε όλοι ασκούν βία στο θύμα είτε κάποιοι απλά επιδοκιμάζουν και υποστηρίζουν τις βίαιες πράξεις του θύτη (Rigby, 2008: 27). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι θύτες διακρίνονται συνήθως από επιθετικότητα και μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου. Συνήθως είναι ευερέθιστα άτομα που δυσκολεύονται να τηρήσουν όρια και κανόνες και έχουν έλλειψη του μέτρου. Αρέσκονται στην παραβατική συμπεριφορά, καθώς αντλούν ευχαρίστηση μέσα από αυτές τις πράξεις. Ικανοποιούνται να πληγώνουν τους άλλους και έχουν ανάγκη κυριαρχίας, την οποία αποκτούν μέσα από την άσκηση βίας. Οι θύτες έχουν επιθετική στάση τόσο απέναντι σε συνομηλίκους όσο και σε ενήλικες, γονείς, εκπαιδευτικούς. Συνήθως πρόκειται για άτομα με συσσωρευμένο θυμό και επιθετικότητα, που χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα, ισχυρογνωμοσύνη, διογκωμένη αυτοεικόνα, ασυνήθιστα χαμηλό άγχος, ανασφάλεια, έλλειψη αυτοεκτίμησης, έλλειψη ενσυναίσθησης και μη ανοχή στη διαφορετικότητα. Αν ο θύτης είναι αγόρια, συνήθως τείνουν να είναι δυνατότερα από τα υπόλοιπα συνομήλικα αγόρια και κυρίως δυνατότερα από το θύμα. Δεν θα πρέπει εδώ να παραληφθεί η αναφορά στο οικείο και οικογενειακό περιβάλλον των θυμάτων, το οποίο χρησιμοποιεί τη βία και ενθαρρύνει έμμεσα ή άμεσα την επιθετική συμπεριφορά (Georgiou

& Stavrinides, 2008: 575. Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015: 65-68. Olweus, 1993: 34-37. Olweus, 2015: 67-68).

Κατά τον Rigby, οι θύτες αδιαφορούν συναισθηματικά για τους άλλους, ιδιαίτερα για τους ανθρώπους χαμηλών τόνων με δυσκολίες ή ελλείμματα. Μάλιστα αισθάνονται ότι η επιθετική συμπεριφορά τους είναι δικαιολογημένη. Ενδιαφέρον είναι ακόμη να αναφερθεί πως, όταν ο θύτης αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση, είναι περισσότερο συναισθηματικά φορτισμένος συγκριτικά με τους άλλους (Rigby, 2010: 3-7, 13-14).

## 2.4.2 Το θύμα

Τα θύματα, συνήθως, είναι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικά, αγχώδη, καταθλιπτικά και χαμηλών τόνων. Είναι περισσότερο ανασφαλή, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, εσωστρεφή, με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και ελάχιστη ή ανύπαρκτη δημοτικότητα και φιλίες. Συχνά εμφανίζουν κάποια αδυναμία ή ιδιαιτερότητα και διαφοροποιούνται από τον μέσο όρο λόγω εθνικότητας, εμφάνισης, κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης, σεξουαλικού προσανατολισμού ή άλλων χαρακτηριστικών (Olweus, 2015: 66).

Το παιδί που βιώνει εκφοβισμό γεννά πολλές φορές αντικρουόμενα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, νιώθει συναισθήματα θυμού ή και ντροπής προς τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, καθώς, είτε δεν μπορεί να αντιδράσει σε αυτό που του συμβαίνει, είτε επειδή εκείνοι θεωρούν ότι το ίδιο ευθύνεται για τον εκφοβισμό που βιώνει. Συχνά τα θύματα πιστεύουν ότι οι υπόλοιποι τους θεωρούν δειλούς και δεν θα τους θέλουν στην παρέα τους με αποτέλεσμα να απομονώνονται και δυσκολεύονται να κάνουν φίλους. Ο συνδυασμός θυμού, φόβου, ντροπής και ενοχής οδηγεί τα θύματα στο να μη ζητάνε βοήθεια και να μην αποκαλύπτουν στους γονείς τους τον εκφοβισμό που βιώνουν για να μην τους απογοητεύσουν. Πολλές φορές θεωρούν ότι εκείνοι φταίνε για τον εκφοβισμό που βιώνουν. Και φυσικά ζουν συνεχώς με ένα διαρκή φόβο ότι θα τους κοροϊδέψουν, θα γελάσουν μαζί τους, δεν θα τους καταλάβουν, δεν θα τους βοηθήσει κανείς (Georgiou, & Stavrinides, 2008:575-57. Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015: 68-71. Olweus, 1993:33-34).

Βάσει των παραπάνω χαρακτηριστικών, ο Olweus χωρίζει τα θύματα σε παθητικά ή υποτακτικά και σε προκλητικά. Τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα δεν έχουν επιθετική στάση και δεν θα αντεπιτεθούν σε ένα περιστατικό βίας. Συνήθως πρόκειται για άτομα άβουλα, ανασφαλή και αγχώδη που θεωρούν τον εαυτό τους κατώτερο και αποτυχημένο και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Τα προκλητικά θύματα χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό αγχώδους και επιθετικής

συμπεριφοράς και στοιχεία που προκαλούν ένταση και εκνευρισμό προς τους συμμαθητές τους. Συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και η συμπεριφορά τους ενδέχεται να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις στους γύρω τους. Η δημοτικότητα των θυμάτων είναι περίπου στον μέσο όρο και κάτω από αυτόν, καθώς αυξάνεται η ηλικία (Αρτινοπούλου, 2001:15. Olweus, 1993:32-34).

### **2.4.3 Θύτης-θύμα**

Στην περίπτωση του θύτη-θύματος το ίδιο το παιδί άλλοτε δρα ως θύτης και άλλοτε ως θύμα. Το άτομο παρουσιάζει χαρακτηριστικά που συναντώνται και σε παιδιά θύματα και σε παιδιά θύτες. Αυτό που γίνεται φανερό τους θύτες-θύματα είναι πως παρουσιάζουν εντονότερα σημάδια κατάθλιψης και του άγχους. Επίσης οι θύτες-θύματα έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. (Georgiou, & Stavrinides, 2008: 575. Olweus, 2015: 68-69. Rigby, 2010:9).

### **2.4.4 Ο θεατής**

Τέλος οι θεατές, δηλαδή τα άτομα που παρατηρούν τη δράση του εκφοβισμού, μπορεί να είναι περαστικοί και αμέτοχοι ή μπορεί να εμπλακούν με δύο τρόπους: είτε βοηθώντας το θύμα, είτε ενισχύοντας τον θύτη. Ανεξάρτητα από το αν συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην πράξη του εκφοβισμού, επηρεάζονται εξίσου συναισθηματικά. Η στάση των θεατών έχει μεγάλο αντίκτυπο στο παιδί που δέχεται εκφοβισμό. Το γέλιο, το χαμόγελο, η αδιαφορία και η απραξία ενισχύουν τη μοναξιά, την ντροπή και την ενοχή του παιδιού. Ταυτόχρονα, οι αντιδράσεις των θεατών ενισχύουν τη συμπεριφορά του θύτη, καθώς παίρνει το μήνυμα της αποδοχής και της επιβεβαίωσης και έχει επιτύχει να γίνει το επίκεντρο της προσοχής. Η αδιαφορία ή η απραξία συνήθως εντείνουν την επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να καταφέρει ο θύτης να τραβήξει την προσοχή.

Επιπλέον, δύναται να γίνει διάκριση των θεατών σε τρεις κατηγορίες. Την πρώτη κατηγορία αποτελούν αυτοί που ενθαρρύνουν άμεσα ή έμμεσα τη συνέχιση της βίας, οι οποίοι συνήθως παραμένουν αμέτοχοι παρακολουθώντας τις πράξεις του εκφοβισμού. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν θεατές που είναι σε ουδέτερη θέση, οι οποίοι συχνά βιώνουν τον φόβο μήπως πληγωθούν και οι ίδιοι, μήπως είναι τα επόμενα θύματα ή μήπως κάνουν κάτι που θα χειροτερέψει την κατάσταση. Τέλος υπάρχουν και οι θεατές-επικριτές, που εναντιώνονται στο περιστατικό βίας και παρεμβαίνουν ενεργά, βοηθώντας τα θύματα (Hong & Espelage, 2012: 312. Olweus, 2009: 43). Ο ρόλος των θεατών είναι πολύ σημαντικός. Ακόμα κι αν δεν συμμετέχουν ενεργά σε περιστατικά εκφοβισμού, οι θεατές με παθητική στάση μπορεί να ενθαρρύνουν τον θύτη και να του δίνουν το

μήνυμα ότι αυτό που συμβαίνει είναι αποδεκτό (Αρτινοπούλου, 2001: 122. Κωνσταντίνου, Νάστου, Τσαγκάρης, Αναστασιάδου, & Μανούσου, 2013: 29).

## **2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία ενός ατόμου στην εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς και στη θυματοποίησή του είναι πολλοί και έχουν μελετηθεί από διάφορους ερευνητές. Συνοπτικά αναφέρονται οι επικρατέστεροι (Αρτινοπούλου, 2001: 147. Olweus, 1993: 39-43. Καραβόλοτσου, 2013: 9. Πανταζής 2018: 197. Rigby, 2010: 9. Τσιάντης, 2010: 21-22).

### *Ενδοατομικοί παράγοντες*

Οι ενδοατομικοί παράγοντες αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση ή μη της βίαιης συμπεριφοράς ή τη θυματοποίηση. Με τον όρο ατομικά χαρακτηριστικά εννοούνται οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου, η καλλιέργειά του, το κοινωνικό του υπόβαθρο, το κοινωνικό του φύλο, το γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο, ο χαρακτήρας του, η εθνικότητά του.

### *Οικογενειακοί παράγοντες*

Το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας και του χαρακτήρα του ατόμου. Η σχέση που έχει η μητέρα με το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι καθοριστική για τη μετέπειτα πορεία του. Για παράδειγμα η έλλειψη φροντίδας και στοργής, η έλλειψη κατανόησης, αγάπης και επικοινωνίας, η αδιαφορία ή ακόμη χειρότερα η εγκατάλειψη αυξάνουν το ρίσκο ένα παιδί να γίνει επιθετικό στο μέλλον. Επίσης το φυσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί για παράδειγμα ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, ανεπαρκής επίβλεψη των παιδιών, χρήση βίαιων συμπεριφορών, αυστηρή σωματική τιμωρία είναι παράμετροι που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του. Άλλωστε η επιθετικότητα αποτελεί μια μαθησιακή συμπεριφορά, η οποία μαθαίνεται μέσα από τη μίμηση των γονεϊκών προτύπων. Μπορεί να εκφράζεται με πολλές μορφές όπως σωματική, ψυχική, πνευματική και κοινωνική.

### *Ομάδα των συνομηλίκων*

Εξίσου καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την εμφάνιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας είναι η ομάδα των συνομηλίκων και η επίδρασή της στο άτομο. Η ομάδα

συνομηλικών επιδρά στην άσκηση βίας με τα «παιχνίδια εξουσίας» μεταξύ συνομηλικών, την ιεράρχηση των φίλων, καθώς και με το ευρύτερο πλαίσιο αξιών και στάσεων που πρεσβεύει.

### *Σχολικό πλαίσιο*

Σημαντικός παράγοντας στην εμφάνιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου. Ο τρόπος λειτουργίας του και το κλίμα που επικρατεί επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τη διαχείριση ενός κρούσματος εκφοβισμού και οι στάσεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν την επανεμφάνιση ή την εξάλειψή του. Επίσης οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση ή πρόληψη του φαινομένου. Είναι πολύ σημαντικό η πολιτική του σχολείου να ευνοεί ειρηνικό και ισότιμο κλίμα μεταξύ των μαθητών και τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή και να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς.

### *Κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες*

Ιδιαίτερα καθοριστικοί παράγοντες θεωρούνται τα κοινωνικά πολιτισμικά και οικονομικά στερεότυπα που εμφανίζονται σε μια περιοχή την εκάστοτε χρονική περίοδο, όπως για παράδειγμα η στάση της κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ή το στερεότυπο πως τα αγόρια έχουν μεγάλη μυϊκή δύναμη και δεν πρέπει να δείχνουν αδύναμα. Επίσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κοινωνική οικολογία της περιοχής και της τοπικής κοινωνίας όπου βρίσκεται το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνες υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος της γειτονιάς και των περιστατικών βίας στα σχολεία των περιοχών αυτών.

### *Πολιτικοί παράγοντες*

Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η πολιτική που εφαρμόζει το κάθε κράτος, η ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με το φαινόμενο της βίας και η ύπαρξη υποστηρικτικών ή συμβουλευτικών δομών που μπορεί να παρέχει ένα κράτος στους πολίτες του.

### *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ)*

Ένας ακόμη παράγοντας που ασκεί μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την ενδοσχολική βία θεωρούνται τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Τα ΜΜΕ κατευθύνουν την κοινή γνώμη και συνεπώς τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά. Μάλιστα με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα προβάλλουν εικόνες βίας, καθιστώντας το φαινόμενο ως κάτι συνηθισμένο και

καθημερινό. Επομένως η υπερβολική έκθεση σε βίαιες σκηνές οδηγεί τα παιδιά στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών.

## 2.6 Συνέπειες του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας

Πλήθος ερευνών σημειώνουν τις ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας στη συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη και βέβαια στη μάθηση όλων των εμπλεκόμενων, δηλαδή, του θύματος, του θύτη αλλά και των θεατών. Ακολούθως επιλέγεται να γίνει αναφορά σε κάποιες από αυτές τις συνέπειες (Αρτινοπούλου, 2001: 15. Αρτινοπούλου κ.α., 2016: 9-30. Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015: 58-60. Νικολαΐδου, 2012:46-52. Rigby, 2007: 49-66. Τσιαντής, 2010: 23-24).

### *Συνέπειες στο θύμα*

Η βία μπορεί να επιφέρει βλάβες ή σοβαρούς τραυματισμούς στα θύματα και στον οικείο κύκλο τους. Συνήθως διακατέχονται από συναισθήματα μοναξιάς και θλίψης, έντονο άγχος, αισθήματα ανασφάλειας και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πολύ συχνά περνάνε τα διαλείμματα κοντά στους εκπαιδευτικούς και αρνούνται να συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις. Επίσης, είναι σύνηθες τα άτομα αυτά να αρνούνται να πάνε σχολείο ή να απουσιάζουν, για να μην αντιμετωπίσουν τους εκφοβιστές τους. Γενικότερα παρουσιάζουν μια αρνητική στάση για το σχολείο και συνήθως έχουν χαμηλή σχολική επίδοση ή η επίδοσή τους αρχίζει σταδιακά να φθίνει. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία και να έχουν μία απροσδόκητη πτωτική μαθησιακή επίδοση ή ακόμη και να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, είναι πολύ πιθανό τα συγκεκριμένα άτομα μελλοντικά να εμφανίσουν κατάθλιψη ή και ψυχιατρικά συμπτώματα, να κάνουν απόπειρες αυτοκτονίας ή τετελεσμένες αυτοκτονίες, χρήση τοξικών ουσιών και αλκοόλ. Δυσκολεύονται στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους και συχνά έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ακόμη μπορεί να εμφανίσουν σοβαρές ψυχοσωματικές διαταραχές όπως πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου και όρεξης, νυχτερινή ενούρηση, πόνους στην κοιλιά, αυτοάνοσα νοσήματα και δυσκολεύονται στη μετέπειτα ζωή τους ακόμη και να συνάψουν ομαλές σεξουαλικές σχέσεις.

### *Συνέπειες στους θύτες*

Αντίστοιχα και τα παιδιά-θύτες στιγματίζονται αρνητικά από τον κοινωνικό περίγυρο. Συνήθως είναι άτομα που χαρακτηρίζονται από απειθαρχία και προκαλούν αναστάτωση στη σχολική ζωή. Συχνά αποβάλλονται από το σχολείο και ίσως διακόψουν τη φοίτησή τους

ολοκληρωτικά. Έχουν τάσεις φυγής από το σπίτι, μπορεί να κάνουν χρήση διαφόρων ουσιών και είναι πολύ πιθανό να εξελιχθούν σε παραβατικά άτομα στην ενήλικη ζωή τους. Επίσης καθώς διατηρούν την εκφοβιστική συμπεριφορά και κατά την ενηλικιότητα, δυσκολεύονται ή αδυνατούν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν εποικοδομητικές σχέσεις και ομαλή κοινωνική ζωή.

### *Συνέπειες στους θεατές*

Τα παιδιά-θεατές αυτόματα θεωρούνται θύματα αυτού. Βιώνουν φόβο και άγχος πως και τα ίδια μπορεί να βρεθούν στη θέση του θύματος και να δεχτούν και τα ίδια ενδοσχολική βία σαν αυτή που παρατηρούσαν. Άλλωστε αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο τις περισσότερες φορές δεν επεμβαίνουν σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Παράλληλα, όσοι επιλέγουν να μη λάβουν μέρος και να μην αντιδράσουν στις εκφοβιστικές πράξεις, νιώθουν άβολα και αναποφάσιστα, αλλά και ενοχές που δεν αντέδρασαν. Όπως τα παιδιά-θύματα, έτσι και τα παιδιά-θεατές νιώθουν ανασφάλεια προς το σχολικό περιβάλλον και επιζητούν την υποστήριξη του για να καταφέρουν να αντιδράσουν. Επίσης το περιστατικό βίας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα του μαθητή καθώς και τη συναισθηματική του κατάσταση.

## **2.7 Η παιδαγωγική της ειρήνης**

Το κοινωνικό φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και της βίας γενικότερα δεν μπορεί να αντικρουστεί παρά μέσα από δημοκρατικές, αντιρατσιστικές, και ειρηνικές παιδαγωγικές πρακτικές. Έτσι γίνεται λόγος για την παιδαγωγική της ειρήνης, η οποία πραγματώνεται μέσα από την εκπαίδευση για την ειρήνη και στοχεύει σε έναν παγκόσμιο πολιτισμό της ειρήνης. Η εκπαίδευση για την ειρήνη, η εκπαίδευση κατά του ρατσισμού και άλλοι συγγενείς τομείς της δημοκρατικής παιδαγωγικής συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνεργασίας, της κατανόησης και της αλληλεγγύης, στην αποδόμηση των προκαταλήψεων και στον σεβασμό των ανθρωπιστικών αξιών του ανθρώπου και των θεμελιωδών δικαιωμάτων του. Με κύρια επιδίωξη την ενημέρωση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, προτείνεται μια εκπαίδευση στηριγμένη στην παιδαγωγική της ειρήνης και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Πανταζής, 2014: 14. Σακελλαρίου, 2015:24-25).

Η παιδαγωγική της ειρήνης αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο που προέρχεται από το πεδίο των Επιστημών της Αγωγής και εντάσσεται στο ευρύτερο διεπιστημονικό πλαίσιο της έρευνας για την ειρήνη. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η εκπαίδευση για την ειρήνη βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας και έχει αναδειχθεί ως ένα ξεχωριστό πεδίο μελέτης. Ως απώτερο σκοπό της

έχει την πρόληψη των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη δημιουργία ενός πολιτισμού της ειρήνης. Η παιδαγωγική της ειρήνης αντιτίθεται σε κάθε μορφή βίας και αδικίας που εμφανίζεται στην κοινωνία, όπως ο ρατσισμός, οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεξισμός. Στόχος της είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας εκπαίδευσης που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για έναν παγκόσμιο πολιτισμό ειρήνης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιδιώκει να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου, να προωθήσει τις αξίες, τις γνώσεις και τις ικανότητές του, ώστε να οδηγήσει το άτομο στην ελευθερία, στον εξανθρωπισμό και εκδημοκρατισμό και σε μια ειρηνική συνύπαρξη με τους γύρω του (Πανταζής 2018:13-21. Σβερκούλη, 2017: 16-17).

Ακολούθως γίνεται αναφορά σε κάποιους σημαντικούς εκπροσώπους του χώρου που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πεδίου αναφορικά με την εκπαίδευση για την ειρήνη.

Ο Friedrich Wilhelm Foerster το 1918 χρησιμοποίησε πρώτη φορά τον όρο «εκπαίδευση για την ειρήνη» στην τρίτη έκδοση του βιβλίου του *Αγωγή του Πολίτη* (Σβερκούλη, 2017: 16). Πρωτοπόροι παιδαγωγοί που έθεσαν το παιδί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης και προσέγγισαν την εκπαίδευση ως μέσο για την πρόληψη του πολέμου και συνεπώς για την επίτευξη της ειρήνης ήταν η Maria Montessori και ο John Dewey. Πολλές διακηρύξεις κυβερνήσεων, οργανισμών και Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων τονίζουν τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής της ειρήνης. Τα Ηνωμένα Έθνη τη χρονική περίοδο 2001-2010 έδωσαν στην παιδαγωγική της ειρήνης ένα διεθνές σημείο αναφοράς με τη «Διεθνή Δεκαετία για τον Πολιτισμό Ειρήνης και Μη Βίας για τα Παιδιά του Κόσμου». Η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί κεντρική έννοια στη διακήρυξη της UNESCO, όπου τίθεται ως προτεραιότητα η ανάπτυξη ενός πολιτισμού της ειρήνης μέσα από την εκπαίδευση. Τα τρία βασικά στοιχεία που εμπεριέχει η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι η μετάδοση της ειρηνικής ικανότητας, η ανάπτυξη της ειρηνικής ικανότητας και η ικανότητα του ατόμου να ενεργεί ειρηνικά (Πανταζής, 2018: 13-14, 80).

Σύμφωνα με τον Βασίλη Πανταζή (2018) η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι μια διαλεκτική διαδικασία μάθησης, η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερες αντιλήψεις και να δίνει έμφαση στις ανάγκες όλων, με επίκεντρο την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, το δίκαιο, τον σεβασμό και την ισότητα όλων των ανθρώπων.

Ο Johan Galtung, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ο πρώτος από τους θεωρητικούς που ασχολήθηκε με την ιδέα της ειρήνης και της βίας. Εισήγαγε τη διάκριση της ειρήνης σε «θετική» και «αρνητική», χαρακτηρίζοντας έτσι την εκπαίδευση για την ειρήνη ως την εκπαίδευση που

εμπεριέχει τη «θετική ειρήνη», δηλαδή την ειρήνη που αντιτίθεται και πολεμά τη δομική βία και απορρέει από τη μείωση της δομικής βίας, του ρατσισμού, του σεξισμού και κάθε μορφής πολιτισμική βία. Η «θετική ειρήνη» συνεπώς επιτυγχάνεται από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των ανθρώπων σύμφωνα με το δυναμικό τους. Η «αρνητική ειρήνη» επιτυγχάνεται με τη μείωση ή και την εξάλειψη της σωματικής βίας και του πολέμου (Πανταζής 2018: 32, 113-116). Σύμφωνα με τις απόψεις της Betty Reardon η παιδαγωγική της ειρήνης στοχεύει στον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών προς την αυθεντική ειρήνη (Κατσαρίδου & Vio, 2021: χ.χ. Πανταζής, 2018: 37). Η Betty Reardon επικεντρώθηκε στη μελέτη της εξέλιξης, της οργάνωσης και της δημιουργίας πλαισίου για την εκπαίδευση για την ειρήνη και την εδραίωση ενός πολιτισμού της ειρήνης. Σύμφωνα με τη Reardon, η ειρήνη είναι μια οργανική και διαλεκτική διαδικασία μάθησης από και γύρω από τον «άλλο» προς ένα δίκαιο κόσμο. Η εκπαίδευση για την ειρήνη αποσκοπεί στην επίλυση συγκρούσεων χωρίς βία, στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας, στην άρνηση της βίας και στην εξάλειψη του πολέμου μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη συμπερίληψη, στον διάλογο, στον σεβασμό στις ανάγκες του άλλου καθώς και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων με σκοπό όλα τα παραπάνω να οδηγήσουν στην υπέρβαση των δυσκολιών και στην ειρήνη. Η Reardon αποδεχόμενη με κριτική ματιά τις έννοιες του Galtung, «θετική και αρνητική ειρήνη», υποστηρίζει πως η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένη μεθοδολογία και να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια. Προτρέπει τους εκπαιδευτές και στοχαστές για την ειρήνη να εμβαθύνουν στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης για την ειρήνη και στον κριτικό αναστοχασμό της. Το ζητούμενο μέσα από την εκπαίδευση για την ειρήνη είναι ο πολιτισμός της ειρήνης, ο οποίος συμπεριλαμβάνει όλους τους πολιτισμούς, επιτρέπει σε όλες τις φωνές να ακουστούν σε ένα ειρηνικό, δημοκρατικό και δίκαιο πλαίσιο και αντιτίθεται σε κάθε μορφή βίας και αδικίας. Επίσης, η ίδια ασχολήθηκε με τα βιώματα και τις εμπειρίες ανθρώπων που επηρεάζονται από την εκπαίδευση για την ειρήνη, καθώς επίσης πρωτοπόρησε στην ανάπτυξη της έννοιας της συμφιλίωσης (Πανταζής, 2018: 119-123, 131-133. Reardon & Cabezudo 2002:17-20).

Ο Ian Harris θεωρεί την εκπαίδευση για την ειρήνη ως μια σειρά διδακτικών πρακτικών. Οι πρακτικές αυτές οδηγούν τους ανθρώπους στη μη-βία και σε εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων. Ο ίδιος υποστηρίζει πως μέσα από την εκπαίδευση για την ειρήνη το άτομο καλλιεργείται πνευματικά και νοητικά, οξύνοντας την κριτική του αντίληψη. Έτσι το άτομο είναι σε θέση να αντιληφθεί τη θετική ειρήνη και να την επιδιώκει. Επιπρόσθετα, διακρίνει πέντε είδη εκπαίδευσης για την ειρήνη: την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διεθνή εκπαίδευση, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την επίλυση συγκρούσεων (Harris, 2004: 6).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός που έδωσε ο Uli Jäger είναι πως η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι μια πολιτική εκπαίδευση, η οποία βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στοχεύει στη μάθηση που προσανατολίζεται στην ειρήνη (Σβερκούλη, 2017: 18).

Τέλος, μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης για την ειρήνη παγκοσμίως είχε ο Paulo Freire, ο οποίος πρεσβεύει πως η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική στάση διαμέσου της οποίας το άτομο οδηγείται στην ελευθερία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από κριτική συνειδητοποίηση του εαυτού και της κοινωνίας και καθολικό σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο Freire, κάνοντας λόγο για την «προβληματίζουσα» εκπαίδευση, αναφέρεται στη διαλογική σχέση ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές, οδηγώντας έτσι τους μαθητές στην κριτική ανάλυση, στην αφύπνιση της συνείδησής τους και την ανακάλυψη της πραγματικότητας μέσα από τον εξανθρωπισμό (Freire, 2005: 105-117).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. Ενδοσχολική βία και θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές

#### 3.1 Δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, βάσει του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, δραστηριοποιούνται πλέον διάφοροι φορείς αρμόδιοι σε θέματα σχολικής βίας, όπως ο Βοηθός Συνήγορος του παιδιού, οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, τα γραφεία Αγωγής Υγείας και ΜΚΟ όπως το «Το Χαμόγελο του παιδιού», το Κέντρο Μέρμινας για την οικογένεια και το παιδί, η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. και άλλα (Αρτινοπούλου κ.α., 2016: 4-5).

Αναγκαία σε αυτό το σημείο κρίνεται μια σύντομη αναφορά στις σημαντικότερες δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. είναι ένας επιστημονικός μη κερδοσκοπικός οργανισμός, ο οποίος ιδρύθηκε το 1991 με σκοπό να αναπτύξει δραστηριότητες που αφορούν την ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. Σημαντικό μέρος των δράσεών της είναι η δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης κατά του εκφοβισμού και της βίας στα σχολεία, η έκδοση βιβλίων σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, η διοργάνωση ημερίδων, ομιλιών και εκδηλώσεων που αφορούν την ενημέρωση και την πρόληψη, καθώς και η Τηλεφωνική Συμβουλευτική Υπηρεσία για παιδιά, εφήβους, γονείς και εκπαιδευτικούς, η οποία λειτουργεί από το 2005. Το 2010 σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού σε συνέχεια των επιτυχών προγραμμάτων DAPHNE I και DAPHNE II, υλοποίησε το πρόγραμμα DAPHNE III, το οποίο αναφέρεται στην πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός «προληπτικού εργαλείου που αυξάνει την ενημερότητα» των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού συγγράφηκε και το εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει την παρουσίαση βιωματικών εργαστηρίων που μπορούν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη (ΕΨΥΠΕ, 2014). Επίσης το 2010 ιδρύεται από την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. το Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο.

Μια ακόμη σημαντική δράση για την αντιμετώπιση της βίας είναι η σύσταση της Ειδικής Επιτροπής Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), το 2006 από την Ολομέλεια της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ) σε συνεργασία με τον Συνήγορο του Παιδιού, την Ελληνική Εταιρία Εγκληματολογίας, την ΟΛΜΕ και τη ΔΟΕ. Στόχος της επιτροπής αυτής ήταν η μελέτη της οργανωμένης ομαδικής βίας στο σχολείο, η οποία δυστυχώς μπορεί να

φθάσει μέχρι και τη διάπραξη βαρύτερων εγκλημάτων για τη φυσική ή ψυχική εξόντωση παιδιών (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010:17-18).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στις δράσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναφορικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Το 2012 συστάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού ενώ το 2015 το Υπουργείο Παιδείας με σχετική εγκύκλιο καθιέρωσε την 6η Μαρτίου ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού και υλοποίησε σχετικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με σκοπό την πρόληψη, την αντιμετώπιση και την εξάλειψη του φαινομένου. Επίσης το ΥΠΠΕΘ σε συνεργασία με την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή έχει διαμορφώσει εθνική κεντρική πολιτική για τη διαχείριση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψη και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» (Αρτινοπούλου κ.α 2016: 4).

Ένας ακόμη κοινωνικός φορέας που υλοποίησε αξιοσημείωτες δράσεις είναι «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής δράσης κατά του σχολικού εκφοβισμού υλοποίησε με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωση το έργο *Ευρωπαϊκή Καμπάνια ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό* σε συνεργασία με οργανισμούς από τη Βουλγαρία, τη Λετονία, την Εσθονία, τη Λιθουανία και την Ιταλία. Οι δράσεις αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε όλες τις πιθανές του μορφές και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, γονέων και παιδιών (Γιαννόπουλος, 2014: 47). Επίσης, με πρωτοβουλία του οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» ιδρύθηκε το 2014 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (European Anti-Bullying Network - EAN), στο οποίο συμμετέχουν 21 φορείς από 14 κράτη μέλη της ΕΕ. Την ίδια χρονιά «Το Χαμόγελο του Παιδιού» σε συνεργασία με 16 οργανισμούς από 12 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διοργάνωσε το 1ο Επιστημονικό Συνέδριο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού με τίτλο *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη* (Γιαννόπουλος, 2014: 44).

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στα δύο πανελλήνια συνέδρια που πραγματοποίησε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Το 2016 διοργανώθηκε το πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον σχολικό εκφοβισμό, με τίτλο «Σχολική Βία και Εκφοβισμός» με σκοπό την ενημέρωση και την επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων φορών. Αντίστοιχα το 2019 διοργανώθηκε το δεύτερο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Σχολικό Εκφοβισμό στη Θεσσαλονίκη. Ο τίτλος του δεύτερου συνεδρίου ήταν *Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο Πρόληψη και Αντιμετώπιση*.

### **3.2 Θεατροπαιδαγωγικές έρευνες και προγράμματα για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας σε παγκόσμιο επίπεδο**

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά σε έρευνες και προγράμματα που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής στην προσέγγιση και την αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας.

Σύμφωνα με έρευνα των John O'Toole και Bruce Barton αναδεικνύεται πως το εφαρμοσμένο θέατρο και το δράμα λειτουργεί αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια έρευνα δράσης εφαρμοσμένου θεάτρου σε συνδυασμό με το θέατρο φόρουμ, η οποία εμπεριείχε τρεις φάσεις, διάρκειας ενός χρόνου η κάθε μια. Τα αποτελέσματα της αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του εφαρμοσμένου θεάτρου στη διεύρυνση της αντίληψης των παιδιών και των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και τις συνέπειές του. Ακόμη στο χρονικό διάστημα που διήρκησε η έρευνα, μειώθηκαν αισθητά οι εκφοβιστικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου και παρατηρήθηκε βελτίωση στην αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των θυμάτων (Burton & O'Toole, 2009: 3-7).

Επίσης ο George Belliveau υλοποίησε έρευνα σε σχολεία για να διερευνήσει τον αντίκτυπο του δράματος στη μάθηση και τη διδασκαλία ζητημάτων κοινωνικής φύσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως πράγματι το δράμα ενισχύει τη μάθηση και την καλύτερη κατανόηση ζητημάτων κοινωνικής φύσης και συγκεκριμένα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά διερευνήθηκε ότι ενισχύει την έκφραση συναισθημάτων στην προσωπική εξέλιξη, δίνει ευχάριστο κίνητρο για μάθηση ενώ παράλληλα προωθεί την ισότητα και τη συνεργασία (Belliveau, 2007: 54-59).

Σύμφωνα με έρευνα που υλοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σε 258 μαθητές Γυμνάσιου αναφορικά με τις προτιμήσεις τους σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού, προκύπτει ότι προτιμάται το εκπαιδευτικό δράμα από άλλες προσεγγίσεις προγραμμάτων ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό. Οι κύριες στρατηγικές που προτιμήθηκαν μάλιστα περιλάμβαναν το παιχνίδι ρόλων και τον δάσκαλο ως διαμεσολαβητή (Crothers, Kolbert & Barker, 2006: 475-478).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντική η αναφορά σε δύο προγράμματα που εφαρμόστηκαν πρωτοποριακά σε παγκόσμιο επίπεδο, με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής

βίας αξιοποιώντας θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, καθώς έχουν ασκήσει ιδιαίτερη επιρροή στη διαμόρφωση των επόμενων προγραμμάτων.

Αναλυτικότερα, το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ειρηνικής Συμβίωσης στον χώρο του σχολείου (The Project Ploughshares Puppets for Peace), που έχει εφαρμοστεί στον Καναδά, χρησιμοποιεί μαριονέτες και ένα σενάριο με σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα εκφοβισμού και επίλυσης συγκρούσεων. Μέσα από το πρόγραμμα προκύπτουν τέσσερις βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας οι επονομαζόμενες «4 Footsteps» (Barton & O'Toole, 2012: 9).

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στο διακρατικό πρόγραμμα DRACON από τον συνδυασμό των λέξεων Drama και Conflict, στο οποίο συνεργάστηκαν ερευνητές από την Αυστραλία, τη Σουηδία, τη Μαλαισία. Στόχος του προγράμματος αρχικά ήταν η επίλυση ενδοπολιτισμικών συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, αλλά τελικά το πρόγραμμα αξιοποιήθηκε για την επίλυση κάθε μορφής συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δέκα χρόνια και ολοκληρώθηκε το 2006 έχοντας πολύ θετικά αποτελέσματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα στο πλαίσιο του προγράμματος αναπτύχθηκε ένα είδος θεάτρου που ενσωμάτωσε το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο φόρουμ, το οποίο ονομάστηκε εμπλουτισμένο θέατρο φόρουμ (Enhanced Forum Theater). Το εμπλουτισμένο θέατρο φόρουμ σε συνδυασμό με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών επέφερε πολύ θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η μεγάλη επιτυχία του προγράμματος αυτού ανέδειξε τη χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση ως ένα χρήσιμο μέσο αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας (Barton & O'Toole, 2012:7-19).

### **3.3 Θεατροπαιδαγωγικές δράσεις και ενδοσχολική βία στην Ελλάδα και στην Κύπρο**

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά σε παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις σχολικές βαθμίδες στην Ελλάδα και την Κύπρο από ερευνητές και θεατροπαιδαγωγούς, οι οποίοι προσέγγισαν τα θέματα ενδοσχολικής βίας μέσα από την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών.

### 3.3.1 Παρεμβάσεις από κοινωνικούς φορείς

Τα τελευταία χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία σημειώνονται αρκετά προγράμματα που προσεγγίζουν το θέμα της ενδοσχολικής βίας μέσα από θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και απευθύνονται τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια από αυτά.

«Το Χαμόγελο του Παιδιού» αξιοποιώντας την τέχνη του κουκλοθεάτρου στη διαδικασία ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και πρόληψης σε θέματα εξαφανίσεων, κακοποίησης και εκφοβισμού, υλοποίησε μια παράσταση κουκλοθεάτρου με πρωταγωνιστή ένα παπάκι, τον Πάκο, που απευθύνεται σε παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Αλεβίζος, 2015: 428-429). Το κέντρο πρόληψης *Ήλιος*, υλοποίησε πρόγραμμα αγωγής υγείας βιωματικού χαρακτήρα, με στόχο την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (Κωνσταντίνου, Νάστου, Τσαγκάρης, Αναστασιάδου, & Μανούσου, 2013: 28-32). Επιπλέον, η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα ΠΑΙΘΕΑ έχει υλοποιήσει πιλοτικά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα: *Δεν φοβάμαι...έχω φίλους, εσύ*; για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας σε τμήματα μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού, σε ομάδα εφήβων, σε φοιτητές του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών και σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα με τη μορφή παράστασης υιοθετεί τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου φόρουμ και αξιοποιεί τις γνώσεις από την επιστήμη της ψυχολογίας και τη συμβουλευτική (Βούλγαρη, Μπεκιάρης, Παναγιωτοπούλου & Στειακάκη, 2012: 158-166).

Στην Κύπρο το 2011 εφαρμόζεται από τον Μη-Κυβερνητικό Οργανισμό (ΜΚΟ) *TheatrEtc* σε μαθητές ηλικίας 8-12 το πρόγραμμα *Remove the Power*. Πρόκειται για ένα καινοτόμο πρόγραμμα θεατρικής παρέμβασης για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Χαρίτου, Κουχαρτσιουκ & Αργυρού, 2016: 34-41).

### 3.3.2 Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών-θεατροπαιδαγωγών σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Το 2014 σε ένα νηπιαγωγείο της Σύρου σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα: «Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα». Σκοπός του προγράμματος ήταν η κατανόηση, η ευαισθητοποίηση και η αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο

νηπιαγωγείο. Για τον λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 16 παρεμβάσεις υπό τη μορφή εργαστηρίων για μαθητές προσχολικής ηλικίας διάρκειας 45' σε προκαθορισμένες και σταθερές ημέρες της εβδομάδας (Μεσσάρη, Παραμυθιώτου, Θάνου, Σακελλαρίου, Φοράδη, Φρέρη, Παπατσιμπα & Πάντζιου, 2014: 309-317).

Η Γιάννα Πιτούλη σε συνεργασία με τη Μαντώ Μαυρόγιαννη υλοποίησαν το Μάιο του 2012 στην ΣΤ' τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Θήβας ένα πρόγραμμα με τίτλο: *Μπορείς να καταλάβεις τι φοβάμαι*. Το πρόγραμμα, βασισμένο σε τεχνικές θεάτρου φόρουμ στόχευε στην παρέμβαση για τον σχολικό εκφοβισμό (Πιτούλη, 2013: 33-37).

Η Δήμητρα Σωκράτους εφάρμοσε το πρόγραμμα *Συνδημιουργούμε τον Πολιτισμό της Ειρήνης: ανταμώνουμε και δρούμε!* στα πλαίσια εργαστηρίων θεατρικού παιχνιδιού για παιδιά, νέους και ενήλικες στο Πολυκέντρο Νεολαίας Πάφου του Οργανισμού Νεολαίας Κύπρου (2010-2012) και στα πλαίσια βιωματικών εργαστηρίων για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ετήσιο Παγκύπριο Συνέδριο του Δικτύου Εταιρικών Σχολείων UNESCO στην Κύπρο (Μάρτιος 2013). Το πρόγραμμα, που απευθύνεται σε παιδιά (άνω των 8 ετών) και νέους, περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες άτυπης μάθησης, που υποστηρίζονται από θεατρικές δραστηριότητες υπόδυσης ρόλων και θεατρικές στρατηγικές (Σωκράτους, 2013: 60-64).

Η Μαρία Περάκη-Μακρή κατά το σχολικό έτος 2017-2018 εφάρμοσε πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο του Ηρακλείου με στόχο την ευαισθητοποίηση των νηπίων και την πρόληψη της σχολικής βίας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, όπου μεταξύ των δραστηριοτήτων που αξιοποιήθηκαν ήταν η αφήγηση, η δραματοποίηση ιστοριών, η ανάγνωση παραμυθιών και το κουκλοθέατρο (Περάκη-Μακρή, 2018: 369-376).

Το 2014 η Αθηνά Καραβόλτσου υλοποίησε το σχέδιο εκπαιδευτικού δράματος *Η δολιοφθορά* για τον σχολικό εκφοβισμό στο Γενικό Λύκειο Νέας Μάκρης με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ενδοσχολικής βίας και τη διερεύνηση του φαινομένου της ένταξης του θύματος στην ομάδα του θύτη (Καραβόλτσου, 2014: 49-52).

Αξίζει να γίνει αναφορά στις έρευνες που σημειώνουν η Αναστασία Μπότου, ο Νίκος Τσέργας και η Ουρανία Καλούρη (2015: 967) αναφορικά με την αξιοποίηση δραματικών και θεραπευτικών μεθόδων όπως η δραματοθεραπεία, το ψυχόδραμα και οι αφηγηματικές τεχνικές για την προσέγγιση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

### 3.3.3 Παρεμβάσεις από Πανεπιστήμια

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «ΘΑΛΗΣ» του Πανεπιστημίου Αθηνών, εκπονήθηκε έρευνα με τίτλο *Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Στη συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθησαν και βιωματικά σεμινάρια θεατρικής παιδείας που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Στα πλαίσια των σεμιναρίων, ο Σίμος Παπαδόπουλος υλοποίησε μελέτη με τίτλο *Στάσου πλάι μου: συναντώντας το πρόσωπο του άλλου*, η οποία διερευνά την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) και των τεχνικών της στην προσέγγιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας. Στην έρευνα αναδεικνύεται η αξία της διερευνητικής δραματοποίησης στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων του διαλόγου, του αναστοχασμού και της ενσυναίσθησης για την αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας καθώς και ο σημαντικός ρόλος που κατέχει ο εμπυχωτής στο πλαίσιο αυτό. Επίσης η μελέτη εμπεριέχει εργαστήριο βιωματικού χαρακτήρα, με σκοπό την αντιμετώπιση του εκφοβισμού αξιοποιώντας τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος, 2014: 495-509).

Στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών υλοποιήθηκε μια θεατρο-εκπαιδευτική παρέμβαση σε 80 φοιτήτριες που παρακολουθούσαν το μάθημα «Σύγχρονες και παραδοσιακές όψεις του θεάτρου» με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους στο πολύπλοκο κοινωνικό ζήτημα της βίας. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αναδεικνύουν πως η εμπλοκή με τη θεατρική δημιουργία μπορεί να ευαισθητοποιήσει τα άτομα στο φαινόμενο και να απελευθερώσει από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Παρούση, 2014:18).

### 3.3.4 Παρεμβάσεις στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικών και πτυχιακών εργασιών

Ειδική αναφορά χρειάζεται να γίνει και σε παρεμβάσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια μεταπτυχιακών ή πτυχιακών εργασιών.

Ενδεικτικά, ο Παναγιώτης Παπάζογλου το 2018, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής του εργασίας, εφάρμοσε μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση βασισμένη στην έρευνα δράσης σε μαθητές δημοτικού σχολείου με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας. Τα αποτελέσματα αυτής αναδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή των θεατρικών μεθόδων στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη σφαιρική κατανόηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας (Παπάζογλου, 2018: 6, 96-97).

Η Βαλεντίνα Μιχαήλ στη μεταπτυχιακή της εργασία ασχολείται με την εφαρμογή του θεάτρου του καταπιεσμένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από μια παρέμβαση με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του σχολικού εκφοβισμού (Μιχαήλ, 2016).

Η Βασιλική Ξυλά το 2016 στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας, εφάρμοσε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα σε ένα νηπιαγωγείο στο Ναύπλιο, όπου αξιοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών και των γονιών τους στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και την πρόληψη αυτού (Ξυλά, 2016: vii).

### **3.3.5 Παρεμβάσεις στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Παράλληλα με τις παρεμβάσεις που απευθύνονται στον μαθητικό πληθυσμό, καταγράφονται ολοένα και περισσότερες παρεμβάσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα. Σημαντικό σε αυτό το σημείο κρίνεται να παρατεθούν κάποιες από αυτές. Το 2014 στο πλαίσιο του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, η Κλειώ Φανουράκη και ο Γιώργος Λυμπέρης υλοποίησαν το βιωματικό εργαστήριο: *Φτου! Ξελευθερία για όλους: Αντικεκφοβιστικές αγκαλιές μέσα από την τέχνη στην εκπαίδευση*. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο αξιοποιήθηκε η ταινία μικρού μήκους για παιδιά «Φτου! Ξελευθερία για όλους», όπου συνδυάζονται οι νέες τεχνολογίες και η θεατρική αγωγή (Φανουράκη & Λυμπέρης, 2014: 491).

Στο ίδιο συνέδριο η Ευαγγελία Κακαρόντζα υλοποίησε το βιωματικό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς με τίτλο *Η ραγισμένη κούκλα*. Στο εργαστήριο οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνταν να συγγράψουν και να εικονογραφήσουν σενάριο σχετικό με τον σχολικό εκφοβισμό. Επιδίωξη ήταν σε επόμενο χρόνο το σενάριο αυτό να αναπαρασταθεί από μαθητές μέσα από παιχνίδι ρόλων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή (Κακαρόντζα, 2014: 494).

Επίσης στο ίδιο συνέδριο, η Αθηνά Καραβόλτσου υλοποίησε το βιωματικό εργαστήριο ενηλίκων *Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο-καινοτόμες μη τιμωρητικές μέθοδοι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού*. Στόχος του εργαστηρίου ήταν, μέσα από δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, η διερεύνηση των ρόλων του θύματος, του θύτη και των θεατών, η παροχή στρατηγικών αντιμετώπισης και η παρουσίαση καινοτόμων μη τιμωρητικών μεθόδων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα η αναφορά γίνεται για τη μέθοδο της Ομάδας Υποστήριξης, τη μέθοδο Πίκας (Method of Shared Concern) και τη μέθοδο της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης (Καραβόλτσου, 2014: 651).

Στο πλαίσιο του 2ου Forum Νέων Επιστημών *Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση* ο Κωσταντίνος Σκρεπετός υλοποίησε εργαστήριο με τίτλο: « Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο: Αξιοποιώντας θεατρικές μεθόδους για να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε τον σχολικό εκφοβισμό», το οποίο περιλάμβανε ασκήσεις από το βασικό εγχειρίδιο του προγράμματος DRACON INTERNATIONAL και συνόδευε την εισήγηση για τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού (Σκρεπετός, 2015: 469-473).

Το 2017 η Μάρθα Κατσαρίδου και ο Koldo Vio στο πλαίσιο του Στ' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου υλοποίησαν ένα βιωματικό εργαστήριο με τίτλο «Για έναν πολιτισμό της Ειρήνης». Το εργαστήριο απευθυνόταν σε θεατρολόγους και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και προσέγγιζε τον πολιτισμό της ειρήνης μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική (Κατσαρίδου & Vio , 2021: χχ).

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω αναφορές σχετικά με τα προγράμματα που έχουν κατά καιρούς υλοποιηθεί, ένας περιορισμένος μόνο αριθμός αυτών απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Οι περισσότερες παρεμβάσεις που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση είναι πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών είτε σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς είτε στο πλαίσιο των σπουδών τους. Διαπιστώνοντας αυτό το κενό στη βιβλιογραφία, αποφασίστηκε να υλοποιηθεί η παρούσα έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που αφορά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης με στόχο την ευαισθητοποίηση των νηπίων σε θέματα ενδοσχολικής βίας.

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

#### 4. Μεθοδολογία της έρευνας

##### 4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας έχει λάβει ανησυχητική κοινωνική διάσταση με τεράστιες αρνητικές συνέπειες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλο που υπάρχει πλήθος ερευνών που μελετούν την ενδοσχολική βία σε παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω, εντούτοις απουσιάζει ικανοποιητικός αριθμός δεδομένων που αφορούν έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Μεσσάρης κ.α, 2014: 309).

Η παραπάνω διαπίστωση σε συνάρτηση με το γεγονός πως η Ελλάδα βρίσκεται στις υψηλότερες θέσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο στις χώρες που παρατηρείται το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, (Ασημόπουλος, 2014: 38), εξηγεί την ανάγκη υλοποίησης δράσεων που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα ενδοσχολικής βίας. Επίσης η χρήση της θεατροπαιδαγωγικής ως εργαλείου έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης την καθιστά ως μια ιδιαίτερα κατάλληλη πρακτική για την πρόληψη και ευαισθητοποίηση των μαθητών προσχολικής ηλικίας σε θέματα ενδοσχολικής βίας.

Η θεατροπαιδαγωγική επιλέγεται καθώς οι τεχνικές της τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο της μάθησης και της γνώσης. Μέσα από τη βιωματική της μεθοδολογία προάγει την ενεργητική και δημιουργική μάθηση, ενώ παράλληλα βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια του ατόμου. Λόγω του διερευνητικού της χαρακτήρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, βοηθώντας να προσεγγιστεί ολόπλευρα το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας (Κατσαρίδου, 2013: 217).

Ως ερέθισμα για την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών επιλέγεται η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονται ζητήματα ενδοσχολικής βίας. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας επιλέχθηκε καθώς συμβάλλει στη γενικότερη αγωγή του ανθρώπου και ιδιαίτερα του μικρού παιδιού, διότι είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Η λογοτεχνία καλλιεργεί τη δημιουργική φαντασία, την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευαισθητοποίηση των ατόμων. Τα λογοτεχνικά κείμενα απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα και στη φαντασία του αναγνώστη και πηγάζουν από την κοινωνική πραγματικότητα. Προσεγγίζοντάς τα πολυπρισματικά επιτυγχάνεται η

ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 89-90. Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 14).

## 4.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην πρόληψη, ευαισθητοποίηση και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, μέσα από τη διερεύνηση της δυνατότητας αντιμετώπισης διλημάτων, επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και αναστοχασμού. Ο φανταστικός κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα επιλεγμένα κείμενα που αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Επίσης, χρειάζεται να σημειωθεί ότι με την εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας επιχειρείται περαιτέρω ενίσχυση των ερευνητικών δεδομένων, που αφορούν την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής ως εργαλείου πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας.

Αναλυτικότερα, σκοπός της παρέμβασης είναι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ενδοσχολικής βίας με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν τις διάφορες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο της βίας στο σχολικό πλαίσιο.
- Να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις έννοιες του θύτη, του θύματος και των θεατών όπως και τα χαρακτηριστικά και τα συναισθήματα των συγκεκριμένων ρόλων.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές αντιμετώπισης και διαχείρισης των περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών προσχολικής ηλικίας σχετικά με ζητήματα ενδοσχολικής βίας και βίας γενικότερα.

- Αν και σε ποιο βαθμό οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών του νηπιαγωγείου στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας προέκυψαν και νέα επιμέρους ερωτήματα, τα οποία είναι:

- Ήταν ικανοί οι μαθητές να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές βίας;
- Μπόρεσαν οι μαθητές να κατανοήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος και του θεατή;
- Ποιες τεχνικές αποδείχθηκαν ως πιο κατάλληλες/δημοφιλείς στους συμμετέχοντες μαθητές;
- Η διαδικασία που ακολουθήθηκε βοήθησε στην κατάθεση προσωπικών εμπειριών των μαθητών;
- Παρατηρήθηκε αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας;
- Ευαισθητοποιήθηκαν τα παιδιά στο θέμα της πρόληψης της ενδοσχολικής βίας;
- Ανέπτυξαν τα παιδιά δεξιότητες αντιμετώπισης του φαινομένου;

#### **4.3 Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων και ενδοσχολική βία**

Η χρήση του βιβλίου ως μέσο που επιδρά σημαντικά στη συνείδηση του ατόμου είναι γνωστή από την αρχαιότητα. «Για παράδειγμα, ο Αριστοτέλης φαίνεται να πιστεύει ότι η ανάγνωση επηρεάζει τα συναισθήματα των παιδιών και ότι αποτελεί μια διαδικασία λύτρωσης» (Παπαδοπούλου & Μπαρμπαρούσης, 2008: 94). Η λογοτεχνία μέσω της μυθοπλασίας προβάλλει και σχολιάζει φαινόμενα, καταστάσεις και ζητήματα που αφορούν εξίσου τα κοινωνικά σύνολα αλλά και τον κάθε αναγνώστη χωριστά, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στον αναγνώστη και στον χώρο που τον περιβάλλει ιστορικά και κοινωνικά (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 214).

Η θεματολογία της λογοτεχνίας είναι πλούσια και ανεξάντλητη εξίσου για ενήλικο όσο και για παιδικό κοινό. Μέσα από την παιδική λογοτεχνία δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα προσέγγισης οποιουδήποτε κοινωνικού θέματος όπως ναρκωτικά, ρατσισμός, διαζύγιο, βία, έρωτας. Άλλωστε οι απαιτήσεις των καιρών επιβάλλουν τα παιδιά να προϋδεάζονται για όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής εύκολες ή δύσκολες με τέτοιο τρόπο όμως ώστε το παιδί να προβληματίζεται θετικά (Αναγνωστόπουλος, 1987: 23-25). Μέσα από παιδικά λογοτεχνικά κείμενα λοιπόν τα παιδιά

μπορούν κάλλιστα να προσεγγίσουν κριτικά το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας αντιπαραθέτοντάς το με προσωπικά τους βιώματα και συγκρίνοντάς το με καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Άλλωστε αυτό είναι και το ζητούμενο της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό πάντοτε με την αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη δημιουργική σύνθεση της λογοτεχνίας και του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας προκύπτει πως η χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ενδοσχολικής βίας έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματικό μέσο. Αξίζει να γίνει αναφορά σε μια έρευνα όπου «Το Χαμόγελο του παιδιού» αξιοποίησε λογοτεχνικά κείμενα σχετικά με την ενδοσχολική βία με σκοπό την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου. Ειδικότερα διερεύνησε τα οφέλη της βιβλιοθεραπείας στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Με τον όρο βιβλιοθεραπεία γίνεται αναφορά στην ψυχολογική χρήση λογοτεχνικών κειμένων, ιστοριών και αφηγήσεων κυρίως κοινωνικού περιεχομένου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώνεται ότι η παρουσίαση ιστοριών μέσα από ένα θεραπευτικό, προληπτικό και αναπτυξιακό πρίσμα συμβάλει στη γνωστική κατανόηση και στη συναισθηματική βίωση του σύγχρονου κόσμου και αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητα του ατόμου. Οι ήρωες που παρουσιάζονται βιώνουν δυσκολίες αντίστοιχες με αυτές που πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν (δευτερογενές στάδιο πρόληψης) ή ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον (πρωτογενές στάδιο πρόληψης). Μέσω των λογοτεχνικών κειμένων τα παιδιά που δεν έχουν βιώσει τα ίδια εκφοβισμό και δεν γνωρίζουν το φαινόμενο, μπορούν να εισέλθουν νοητικά σε ένα ασφαλές περιβάλλον πειραματισμού, σε ένα είδος «πρόβας» πριν από ένα πιθανώς αληθινό περιστατικό. Σε αυτό το πειραματικό περιβάλλον οι αρνητικές συμπεριφορές επεξεργάζονται με ασφάλεια χωρίς να διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή και την ψυχική ισορροπία. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα καταφέρνουν να αποδώσουν δική τους ερμηνεία στο γεγονός, να το αξιολογήσουν, καθώς και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία της ύπαρξης (Ανδρουτσοπούλου, 1994: 188-194. Ανδρουτσοπούλου, 1998:12-17. Κατσαρίδου, 2018: 620-633. Φουσιάνος, 2015:415-432).

Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έγινε σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής κειμένων και βιβλίων για σχολική χρήση που προτείνει η Βενετία Αποστολίδου (Αποστολίδου, 1997: 11-31). Βασικός σκοπός της ήταν η επικοινωνία με τα παιδιά και η έμμεση προσέγγιση του θέματος της ενδοσχολικής βίας μέσα από τα βιβλία. Κατά την

επιλογή των βιβλίων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια<sup>3</sup> έλαβε υπόψη της τα παιδιά αναγνώστες στα οποία απευθυνόταν καθώς και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Ως νηπιαγωγός της τάξης είχε το πλεονέκτημα να γνωρίζει ήδη τα παιδιά προσωπικά και να ξέρει τι περίπου θα ταίριαζε στο προφίλ των μαθητών. Παράλληλα επιλέχθηκαν βιβλία που θα βοηθούσαν στην προσέγγιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας από διάφορες οπτικές. Πριν την ανάγνωση των βιβλίων γινόταν ξεκάθαρο στα παιδιά ποια θα είναι η χρήση του κάθε βιβλίου και πώς θα διαβαστεί με σκοπό να αξιοποιηθεί θεατροπαιδαγωγικά για την προσέγγιση του εκάστοτε θέματος.

#### 4.4 Συμμετέχοντες και πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2020-2021 σε δημόσιο νηπιαγωγείο στο κέντρο του Βόλου, στο οποίο εργαζόμουν ως νηπιαγωγός ειδικής αγωγής. Το νηπιαγωγείο λειτουργούσε ως κλασσικό και ολοήμερο και η έρευνα έλαβε χώρα στο κλασσικό τμήμα, το οποίο φιλοξενούσε 17 παιδιά εκ των οποίων τα 7 κορίτσια και 10 αγόρια, ηλικίας 4,5 - 6 χρόνων.

Τα συγκεκριμένα παιδιά προέρχονταν από μεσαία κοινωνικό-οικονομική τάξη. Τα περισσότερα ήταν ελληνικής καταγωγής εκτός από δύο κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά μιλούσαν την ελληνική γλώσσα καθώς επίσης ότι τρεις μαθητές παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες στον λόγο. Τέλος, ένας μαθητής εκ των τριών παρουσίαζε παράλληλα και αυτιστικές διαταραχές και σημαντικές διαταραχές λόγου με αποτέλεσμα να μη συμμετέχει στις δράσεις παρά τις προσπάθειες που έγιναν.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν εννιά συναντήσεις που ολοκληρώθηκαν σε διάστημα τριών μηνών από τον Μάρτιο μέχρι τον Μάιο κατά το σχολικό έτος 2020- 2021. Οι συναντήσεις είχαν εβδομαδιαίο χαρακτήρα και πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα με διάρκεια περίπου 40 με 50 λεπτά.

Στην έρευνα, μαζί με εμένα που συμμετείχα ως εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (ειδική νηπιαγωγός) συνεργάστηκαν η μόνιμη νηπιαγωγός της τάξης καθώς επίσης και η ψυχολόγος του σχολείου

---

<sup>3</sup> Στην παρούσα εργασία επέλεξα να αναφέρομαι στον εαυτό μου ως «εκπαιδευτικός-ερευνήτρια» του προγράμματος, τονίζοντας τον ρόλο που ανέλαβα στην έρευνα δράσης.

## 4.5 Η ερευνητική στρατηγική- Έρευνα δράσης

Η ερευνητική μέθοδος, που επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη, είναι η έρευνα δράσης, όπου ο εκπαιδευτικός δρα παράλληλα και ως ερευνητής. Πρόκειται για μια μορφή ποιοτικής έρευνας με συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην έρευνα. Η έρευνα δράσης διερευνά με σεβασμό και ακεραιότητα κοινωνικά και παιδαγωγικά ζητήματα, που χρήζουν βελτίωσης ή αλλαγής μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που συμβαίνουν. Επιλέχθηκε, καθώς αφορά σε μια ολιστική προσέγγιση επίλυσης ενός προβλήματος με κριτικό χαρακτήρα και ο κεντρικός σκοπός της είναι ο εντοπισμός μιας ήδη υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης και η προσπάθεια αλλαγής της. Επιπλέον η έρευνα δράσης καλλιεργεί δημοκρατικό κλίμα στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προάγει την αυτοσυνειδησία και την αυτοκριτική μέσα από τον κριτικό και χειραφετητικό χαρακτήρα της. Επιπλέον ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες και καλλιεργεί ομαδικό κλίμα μέσα από τη συνεργασία σε κοινά έργα, ενθαρρύνοντας αλλαγές προς το κοινό καλό (Creswell, 2011: 549-553).

Η διδασκαλία σε μια έρευνα δράσης είναι υπό συνεχή εξέλιξη καθώς είναι σε αλληλεξάρτηση με την εξέλιξη των συμμετεχόντων και υπό συνεχή διερεύνηση και αλλαγή, αντίστοιχη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες που προκύπτουν. Με την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και τη συνδιαμόρφωση της έρευνας μέσω των αναστοχασμών και τη διαρκή μελέτη του πλαισίου, δημιουργείται ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό κλίμα. Βασικός στόχος της είναι η διερεύνηση και η διαχείριση κάποιου ζητήματος, η αλλαγή προς το καλύτερο καθώς επίσης και η συμμετοχή όλων (Κατσαρού, 2016: 33-37). Η έρευνα δράσης ασχολείται εξίσου με την αλλαγή, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της κουλτούρας των ατόμων όσο και με την αλλαγή στους θεσμούς των κοινωνιών (Kemmis & Mc Taggart, 1988: 55). Την τελευταία δεκαετία η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται πολύ συχνά από εκπαιδευτικούς σε πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο (Κατσαρού, 2016: 102).

Ένα από τα βασικά μοντέλα που ακολουθεί η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε από τους Stephen Kemmis & Robin Mc Taggart βασισμένο στην ιδέα του Kurt Lewin και ουσιαστικά αποτελεί μια κυκλική διαδικασία έρευνας κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται συνεχώς και ανά πάσα στιγμή μπορούν να επιστρέψουν στην αρχή της έρευνας. Τα βασικά βήματα της κυκλικής αυτής διαδικασίας είναι: ο σχεδιασμός της δράσης, η υλοποίηση της δράσης στο πεδίο, η παρατήρηση κατά την υλοποίηση της δράσης και ο αναστοχασμός, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε επανασχεδιασμό της δράσης και επανάληψη του κύκλου δράσης (Κατσαρού, 2016: 246-251). Εναλλακτικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στην έρευνα δράσης ακολουθείται μια

βασική δομή σπειροειδών ή ελικοειδών κύκλων με συνεχή αναστοχασμό του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης της δράσης που συνήθως οδηγεί στην επαναδιατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων (McNiff & Whitehead, 2002: 46). Η κυκλική διάσταση προσφέρει στην έρευνα ευελιξία, καθώς κατά τη διάρκεια της έρευνας ο ερευνητής μπορεί να επαναπροσδιορίσει τα ερωτήματά του, να αναλογιστεί τις πρακτικές του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του και να οδηγηθεί στην αυτοβελτίωση του έργου του. Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, εκτός από τον εκπαιδευτικό ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, συμμετέχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι όπως οι γονείς, οι σχολικοί σύμβουλοι και ο κριτικός φίλος-συνεργάτης (Κατσαρού, 2016: 272-276. McNiff & Whitehead, 2002: 50, 173-174).

#### 4.5.1 Ο κριτικός φίλος<sup>4</sup>

Ο κριτικός φίλος είναι κατά προτίμηση άτομο εμπιστοσύνης του ερευνητή, που παρατηρεί τη διαδικασία και εκφράζει την άποψή του. Ο ρόλος του είναι βοηθητικός. Παρεμβαίνει κατά κύριο λόγο κατά τη φάση της συλλογής των δεδομένων και του αναστοχασμού για να προβάλει μια ιδέα ή μια διαφορετική οπτική. Η ύπαρξη του κριτικού φίλου ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς είναι ένας δεύτερος εσωτερικός παρατηρητής. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο κριτικός φίλος, εκτός από τη συμμετοχή στη φάση της συλλογής των δεδομένων μέσω σημειώσεων και προφορικών καταθέσεων και του αναστοχασμού, συμμετείχε και στο πρακτικό κομμάτι της έρευνας, ενισχύοντας με ερωτήσεις και σχόλια την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Η παρουσία του κριτικού φίλου υπήρξε καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση της έρευνας. Υποστήριξε με διακριτικότητα την προσπάθεια της ερευνήτριας διευκολύνοντάς τη με κάθε τρόπο. Μέσα από εστιασμένες ρωτήσεις, εποικοδομητικές συζητήσεις και σχόλια ανατροφοδότησης διευκόλυνε στην ανάδειξη ποικίλων οπτικών των θεμάτων και των αντιλήψεων των παιδιών. Μετά από κάθε συνάντηση ο κριτικός φίλος μοιραζόταν με την ερευνήτρια παρατηρήσεις και σχόλια που είχε καταγράψει κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η συνεργασία μεταξύ ερευνήτριας και κριτικού φίλου ήταν πολύ εποικοδομητική σε πλαίσιο εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας, καθώς υπήρχε συνεχής διάλογος και ανταλλαγή προβληματισμών για τις διάφορες συμπεριφορές ή αντιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Επίσης ο ρόλος του κριτικού φίλου ήταν πολύ βοηθητικός στη διαχείριση του παιδιού με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της έρευνας.

---

<sup>4</sup> Ο κριτικός φίλος στην παρούσα έρευνα ήταν η ψυχολόγος του σχολείου, η βοήθεια της οποία υπήρξε ανεκτίμητη για την υλοποίηση της έρευνας.

## 4.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να σημειωθούν οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Οι μέθοδοι συλλογής ήταν οι ακόλουθοι:

- Η άμεση παρατήρηση από την ερευνήτρια στο πεδίο της τάξης πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς επίσης και η συμμετοχική παρατήρηση με τήρηση περιγραφικών και στοχαστικών σημειώσεων πεδίου κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης.
- Η άμεση παρατήρηση, οι γραπτές σημειώσεις, τα προφορικά (μέσω συζητήσεων) και γραπτά σχόλια του κριτικού φίλου.
- Το ημερολόγιο της ερευνήτριας
- Οι προφορικές και γραπτές καταθέσεις (ζωγραφιές) των μαθητών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

### Άμεση παρατήρηση

Η μέθοδος της άμεσης παρατήρησης επιλέχθηκε λόγω της αμεσότητας που παρέχει. Με την άμεση παρατήρηση ο ερευνητής παρακολουθεί κάτι τη στιγμή που γίνεται στον πραγματικό κόσμο. Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και από τον κριτικό φίλο της έρευνας. Η ερευνήτρια προέβη σε απευθείας παρατήρηση και καταγραφή σε προσωπικό αρχείο σημειώσεων όλων των σημείων που θεώρησε ενδιαφέροντα και σημαντικά (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 513-515).

Η παρατήρηση στην έρευνα δράσης ήταν συμμετοχική καθώς η παρατηρήτρια συμμετείχε και η ίδια στην έρευνα και επίσης οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι ήταν αντικείμενα παρατήρησης εκείνη την στιγμή (Κατσαρού, 2016: 288-289).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος παρατήρησης έχει το θετικό πως ο παρατηρητής έχει φυσική παρουσία στην ομάδα και μοιράζεται τις εμπειρίες της. Επίσης μπαίνει στον κοινωνικό και συμβολικό κόσμο της ομάδας μέσα από τη χρήση κοινών κοινωνικών συμβάσεων, κανόνων, λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων και πολλών ακόμη παραγόντων που προσδίδουν συνοχή στην ομάδα (Cohen, et al., 2007: 522-528).

### Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο είναι ένα δυναμικό εργαλείο με άκρως δημιουργικό και καθόλου

περιοριστικό χαρακτήρα που βοηθά τον ερευνητή να εκφραστεί φυσικά και αβίαστα και να παρατηρήσει τις σκέψεις του. Είναι προσωπικό και γράφεται από τον ερευνητή για τον ερευνητή. Επίσης μπορεί να είναι ανοιχτό ή δομημένο βάσει κάποιων τύπων (Αυγητίδου, 2011: 29-47. Κατσαρού, 2016: 291-293). Το προσωπικό ημερολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί για την τεκμηρίωση των απόψεων και των αποφάσεων που λαμβάνονται από τον ερευνητή κατά την ανάλυση των δεδομένων και την καταγραφή των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2014:341).

Το ημερολόγιο, που κατέγραφε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έπειτα από κάθε συνάντηση, συνέβαλε καθοριστικά στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας, στην καλύτερη κατανόηση των δράσεων και των εμπειριών των μαθητών και στον αναστοχασμό κάθε φάσης. Σε αυτό καταγράφονταν σχόλια σχετικά με τη δράση και την οργάνωση της δραστηριότητας. Τα σχόλια αφορούσαν στη συνολική εικόνα της τάξης, στις δράσεις, στην ανταπόκριση και στην αλληλεπίδραση των παιδιών κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα συναισθήματα που βίωναν καθώς και τις προφορικές τους καταθέσεις. Επίσης το ημερολόγιο εμπεριείχε σχόλια αναστοχασμού, διορθώσεων ή διευκρινήσεων των δραστηριοτήτων αλλά και σχόλια για γεγονότα που εντυπωσίασαν ή προβλημάτισαν την ερευνήτρια.

#### **4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η εγκυρότητα της έρευνας στηρίχθηκε στην αξιοποίηση της μεθόδου της τριγωνοποίησης. Η τριγωνοποίηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα δεδομένα συλλέγονται από τρεις τουλάχιστον διαφορετικές πηγές και προσεγγίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο από διαφορετικές οπτικές. Σε κάθε περίπτωση τα δεδομένα που συλλέγονται στη φάση της τριγωνοποίησης από διαφορετικές πηγές πρέπει να διασταυρώνονται και να συμφωνούν, εξασφαλίζοντας έτσι την αξιοπιστία των πηγών (Creswell, 2011: 229. McNiff & Whitehead, 2002: 179).

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με την τριγωνοποίηση, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης και τήρησης σημειώσεων πεδίου και προσωπικού ημερολογίου από την ερευνήτρια, μέσω παρατήρησης και σημειώσεων πεδίου του κριτικού φίλου, μέσω παρατήρησης της μόνιμης εκπαιδευτικού της τάξης και μέσα από τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των συμμετεχόντων. Παράλληλα, καταλυτικός για την αξιοπιστία της έρευνας αναδείχθηκε ο συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης, καθώς συνεργάστηκαν σε αυτή, η ερευνήτρια, ο κριτικός φίλος καθώς επίσης και η μόνιμη εκπαιδευτικός της τάξης, που ήταν παρούσα στις συναντήσεις και παρείχε προφορικές καταθέσεις. Με τον τρόπο αυτό, σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αποφεύχθηκαν παρερμηνείες των αποτελεσμάτων και επιρροές από προσωπικές

απόψεις της ερευνήτριας (Cohen et all, 2007: 231).

#### **4.8 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας**

Η διεξαγωγή της έρευνας διενεργήθηκε στο πλαίσιο τήρησης βασικών κανόνων δεοντολογίας. Τηρήθηκε η προστασία της ανωνυμίας των μαθητών και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η προστασία τους από πιθανές «βλάβες» και η απουσία εξαναγκασμού τους σε συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα τα ονόματα των μαθητών που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα είναι όλα ψευδώνυμα. Επίσης στους δύο συμμετέχοντες, την ψυχολόγο και τη νηπιαγωγό της τάξης, η αναφορά γίνεται ως «κριτικός φίλος» και ως «μόνιμη νηπιαγωγός της τάξης» αντίστοιχα.

Για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου καθώς επίσης από τον σύλλογο διδασκόντων και εγκρίθηκε η υλοποίησή της. Οι γονείς των μαθητών ενημερώθηκαν μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων για τη διεξαγωγή της έρευνας και διασφαλίστηκε και από αυτούς η έγκριση για συμμετοχή των παιδιών. Αναφορικά με το ζήτημα της μαγνητοφώνησης ή/και της βιντεοσκόπησης των συναντήσεων, δεν κατέστη εφικτή, καθώς κάποιοι γονείς δεν ήταν σύμφωνοι. Τέλος τα παιδιά ως συμμετέχοντες της έρευνας ενημερώθηκαν προφορικά για την ερευνητική διαδικασία. Η ερευνήτρια περιέγραψε στους μαθητές τη διαδικασία που αφορούσε την παρέμβαση, δηλαδή την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σχετικών με την ενδοσχολική βία και την περαιτέρω αξιοποίηση των κειμένων αυτών ως ερεθισμάτων για θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, που στόχευαν στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ενδοσχολικής βίας. Παράλληλα, ενημερώθηκαν και για την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα.

#### **4.9 Ανάλυση δεδομένων**

Στην έρευνα δράσης η ανάλυση των δεδομένων αξιοποιεί μεθόδους ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στα βασικά ερωτήματα και προϋποθέτει την ταξινόμηση και την κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν σε κατηγορίες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα παρουσίασαν ποικιλία και διαφορές μεταξύ τους και έτσι δεν ήταν εφικτό να αναλυθούν όλα με την ίδια μέθοδο. Στην ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια δομημένη διαδικασία, κατά την οποία τα δεδομένα αναλύονται και κωδικοποιούνται. Έπειτα γίνεται ανασκόπηση των κωδικοποιημένων δεδομένων, ομαδοποιούνται σε κατηγορίες και γίνονται πιθανές συνδέσεις στις

κατηγορίες αυτές. Σε επόμενο στάδιο δίνονται επεξηγήσεις που βοηθούν στην κατανόηση και την περιγραφή των δεδομένων (Κατσαρού, 2016: 310-314).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά στους κωδικούς που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν αναλόγως τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, για το ερώτημα *Ποιες οι απόψεις των μαθητών σχετικά με ζητήματα ενδοσχολικής βίας και βίας γενικότερα*, που ουσιαστικά αφορά τη διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων των παιδιών, βάσει των οποίων θα σχεδιάζονταν οι δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η κατηγορία *Τι είναι βία*;

Για το ερώτημα *Αν και σε ποιο βαθμό οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας*, αξιοποιήθηκε η κατηγορία *ευαισθητοποίηση*. Με τον τρόπο αυτό κατηγοριοποιήθηκαν οι δραστηριότητες και οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που βοήθησαν τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στις φάσεις κάθε συνάντησης όπως για παράδειγμα οι τεχνικές «ρόλος στον τοίχο/συλλογικός χαρακτήρας/πακέτο εξερεύνησης/δάσκαλος σε ρόλο».

Ακολούθως, αναφορικά με το ερώτημα *αν μπόρεσαν τα παιδιά να κατανοήσουν τις μορφές βίας και τον ρόλο του θύτη/θύματος/ θεατή*, χρησιμοποιήθηκαν οι κατηγορίες *μορφές βίας και χαρακτηριστικά θύτη/θύματος/θεατή* αντίστοιχα. Επίσης, για τη διερεύνηση των καταλληλότερων/δημοφιλέστερων τεχνικών δημιουργήθηκε η κατηγορία *τεχνικές*. Ενώ για τη διερεύνηση των ενδεχόμενων καταθέσεων των προσωπικών εμπειριών των μαθητών προστέθηκε η κατηγορία *προσωπικά βιώματα*. Τέλος για το ερώτημα: *Αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας κατά τη διάρκεια της έρευνας* σημειώθηκε η κατηγορία *αντιμετώπιση βίας*.

Σημειώνεται ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια μπορούσε να ανατρέξει σε αυτήν την κωδικοποίηση, όποτε θεωρούσε ότι χρειάζεται, και να την επανεξετάσει σημειώνοντας προσθήκες και αλλαγές. Με τον τρόπο αυτό, δινόταν η δυνατότητα στην ερευνήτρια να προσεγγίζει πολυδιάστατα τους κωδικούς, να εξετάζει από διαφορετικές σκοπιές τα θέματα ή ακόμη και να δημιουργήσει ένα νέο κωδικό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### 5. Διεξαγωγή της έρευνας

#### 5.1 Περιγραφή και κριτική ανάλυση της έρευνας

Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφονται και αναλύονται κριτικά οι εννιά συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Κάθε συνάντηση ακολούθησε τις τρεις φάσεις της θεατροπαιδαγωγικής (Κατσαρίδου, 2011: 56-60) και το κυκλικό μοντέλο της έρευνας δράσης με τα βασικά στάδιά της (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-αναστοχασμός). Στην αρχή κάθε κριτικής ανάλυσης δίνεται μια μικρή περίληψη της ιστορίας που αξιοποιήθηκε σε κάθε συνάντηση ενώ παράλληλα σημειώνονται οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές και αναφέρεται μέρος των καταθέσεών τους, με σκοπό να αναδειχθούν τα ευρήματα της έρευνας.

##### 5.1.1 Συνάντηση πρώτη

Η πρώτη συνάντηση ήταν συνάντηση γνωριμίας της ομάδας με τη θεατροπαιδαγωγική και εισαγωγής της στην έννοια της ενδοσχολικής βίας. Οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού. Συνεπώς το πρώτο μέρος της συνάντησης περιελάμβανε ασκήσεις ενεργοποίησης και εμπιστοσύνης σε ολομέλεια έτσι ώστε να ενισχυθεί η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη, ο αυτοσεβασμός και η συνοχή της ομάδας. Ενδεικτικά αναφέρονται ασκήσεις όπως «ο κύκλος ονομάτων με κίνηση/συστήνω τον διπλανό μου/χαιρετισμοί ενώ περπατούν/καθρέφτης».

Στη συνέχεια ακολούθησε ένα θεατρικό παιχνίδι όπου τα παιδιά κλήθηκαν μέσα από κινητικές ασκήσεις να περπατήσουν στον χώρο και να εναλλάσσουν συναισθήματα σύμφωνα με την οδηγία που τους δινόταν κάθε φορά από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να βιώσουν εκείνα τα συναισθήματα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συνδέονται με ένα περιστατικό βίας. Θεωρείται σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως μια μαθήτρια, που παρουσίαζε γενικότερη συστολή, όταν ζητήθηκε στην τάξη να επιλέξει το «αγαπημένο συναίσθημα» επέλεξε το «περπατήστε ντροπαλά». Η ίδια αιτιολόγησε την επιλογή της φανερά ευχαριστημένη που μπορούσε να εκφραστεί ελεύθερα: «Μου αρέσει αυτό το περπάτημα επειδή ντρέπομαι πολύ κυρία!». Μέσα από αυτό το περιστατικό διαπιστώνονται συνδέσεις με τα οφέλη της θεατροπαιδαγωγικής ως μέσο αυτοέκφρασης και γνωριμίας με τον εαυτό. Στο δεύτερο

μέρος της πρώτης συνάντησης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την ενδοσχολική βία. Μέσω της τεχνικής «υποστήριξη θέσης στον χώρο» τα παιδιά τοποθετήθηκαν στην αίθουσα ανάλογα με την απάντησή τους σε ερωτήσεις σχετικές με το *Τι είναι βία*. Έπειτα σημειώθηκε η λέξη βία με μεγάλα κόκκινα γράμματα σε χαρτί του μέτρου. Η επιλογή του κόκκινου χρώματος έγινε ομόφωνα από την ολομέλεια της τάξης. Μέσω της τεχνικής «καταιγισμός ιδεών» τα παιδιά έλεγαν λέξεις σχετικές με τη βία. Στο σημείο αυτό έγιναν φανερές οι πρώτες αντιλήψεις τους για τη βία. Από τις προφορικές καταθέσεις τους: «βία είναι να χτυπάς τον άλλον/να σπρώχνω/να τραβάς μαλλιά/να φτύνεις/να κλέβεις/να χαλάς το παιχνίδι του άλλου», προκύπτει πως για τα παιδιά η βία συνδέεται κυρίως με τη σωματική βία και την καταστροφή αντικειμένων. Επίσης έγινε αναφορά στους ρόλους των ατόμων που εμπλέκονται σε ένα περιστατικό βίας. Οι όροι αναφέρθηκαν περιγραφικά δηλαδή «αυτός που δέχεται ή ασκεί ή παρακολουθεί τη βία (θύτηςθύμα/θεατής)». Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν τους τρεις ρόλους, οπότε στο αναστοχαστικό μέρος της έρευνας δράσης τέθηκε ως επιπλέον στόχος της έρευνας η διεξοδική ανάλυση των συγκεκριμένων ρόλων μέσα από τις ιστορίες που θα ακολουθούσαν.

Στο τέλος της πρώτης συνάντησης ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με τη βία. Από τις ζωγραφιές τους (εικόνα 3) προκύπτει και πάλι ότι ως βία αντιλαμβάνονται κυρίως τη σωματική βία. Πολλά παιδιά ζωγράρισαν τα θύματα να κλαίνε ή να είναι λυπημένα, γεγονός που φανερώνει πως κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση του θύματος. Κλείνοντας έγινε στην ομάδα σύντομη περιγραφή των συναντήσεων που θα ακολουθούσαν και οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για την επόμενη συνάντησή μας.

Μετά τη λήξη της συνάντησης, στην αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε με τον κριτικό φίλο, παρατηρήθηκε έντονα πως κανένα από τα παιδιά δεν ανέφερε τη λεκτική βία ως μορφή βίας. Επίσης προέκυψε η κοινή διαπίστωση για ανάγκη χρονικού περιορισμού του εισαγωγικού παιχνιδιού, γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στην επόμενη δραστηριότητα και ο χρόνος που δίνεται για υλοποίηση της δράσης είναι περιορισμένος.

Οι επόμενες επτά συναντήσεις ακολούθησαν τις τρεις φάσεις της θεατροπαιδαγωγικής με ερέθισμα κάθε φορά ένα διαφορετικό λογοτεχνικό βιβλίο, που έθιγε διαφορετική πτυχή του θέματος της ενδοσχολικής βίας.

### **5.1.2 Συνάντηση δεύτερη**

Στη δεύτερη συνάντηση αξιοποιήθηκε το βιβλίο *ο Νταής του σχολικού* της Μαρίας

Ρουσάκη. Το βιβλίο αναφέρεται σε ένα περιστατικό εκφοβισμού μέσα στο σχολικό λεωφορείο. Ο Άρης (θύτης) κοροϊδεύει τον Αριστοτέλη, τον καινούργιο μαθητή με τα γυαλάκια, για το όνομά του, ενώ στην πραγματικότητα έχουν το ίδιο όνομα. Στην προκειμένη ιστορία ο εκφοβισμός ασκείται επειδή ο θύτης φοβάται μήπως γίνει θύμα. Το βιβλίο επιλέχθηκε καθώς εστιάζει παράλληλα στο θύμα, στον θύτη και στους θεατές και προωθεί τη συζήτηση για αυτές τις τρεις βασικές έννοιες.

Στην πρώτη φάση μετά από ένα σύντομο παιχνίδι ενεργοποίησης, έγινε η εισαγωγή των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας με την τεχνική «κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός» η οποία περιλάμβανε το πρωινό ξύπνημα, την προετοιμασία και τη διαδρομή ενός παιδιού από το σπίτι στο σχολείο με σχολικό λεωφορείο.

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το κείμενο του βιβλίου χωρισμένο σε επεισόδια. Έπειτα από την ανάγνωσή του, το κάθε επεισόδιο προσεγγιζόταν θεατροπαιδαγωγικά, μέσα από τεχνικές δραματοποίησης, με στόχο την ανάπτυξη της πλοκής και τη δημιουργία αναπαραστάσεων. Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκαν τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας, την ανάπτυξη της πλοκής, την εμβάθυνση και τη νοηματοδότησή της. Ειδικότερα τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 4-5 ατόμων και μέσα από τεχνικές όπως «παγωμένες εικόνες/ανίχνευση σκέψεων/λεζάντα στην εικόνα/συμβουλές στον ήρωα», προσέγγισαν αρχικά τους ήρωες και έπειτα εμβάθυναν στις σκέψεις, στις δράσεις και στα συναισθήματά τους. Επίσης αξιοποιήθηκε η τεχνική «ρόλος στον τοίχο» όπου σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου σχεδιάστηκαν τα περιγράμματα των ηρώων του βιβλίου σε φυσικό μέγεθος και μέσα στα περιγράμματα γράφτηκαν σκέψεις συναισθήματα και χαρακτηριστικά τους (εικόνες 4 & 5). Η τεχνική βοήθησε στην κατανόηση των χαρακτηριστικών των ρόλων μέσα από την προσπάθεια περιγραφής τους. Ειδικότερα από τις προφορικές καταθέσεις των παιδιών στο περίγραμμα του χαρακτήρα του θύματος (Αριστοτέλης) δόθηκαν χαρακτηρισμοί που συνδέονται με το προφίλ του θύματος που περιεγράφηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, όπως: «είναι λυπημένος/νιώθει φόβο/στεναχωριέται/φορούσε γυαλιά και ίσως για αυτό τον κοροϊδεύαν».

Στη συνέχεια έγινε η ανάγνωση του επόμενου επεισοδίου της ιστορίας. Έπειτα με τη χρήση της τεχνικής «Δάσκαλος σε Ρόλο» (εφεξής ΔσΡ) η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ρόλο θύτη (Άρη) και με τη χρήση φροντιστηριακών αντικειμένων (πορτοκαλί περούκα) προσπάθησε να διευκολύνει τα παιδιά στην ανάλυση του χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά έθεταν ερωτήσεις στον Άρη, ώστε να πάρουν πληροφορίες για την προσωπικότητά του: «πού μένεις/πώς λένε τη μαμά σου/γιατί κοροϊδεύεις τον Αριστοτέλη/θα σου άρεσε να σου έκαναν το ίδιο;». Παράλληλα με τις ερωτήσεις

και με δική τους πρωτοβουλία τα παιδιά έδιναν συμβουλές στον Άρη: «να μην κοροϊδεύεις/να είσαι καλό παιδί/αυτό που κάνεις δεν είναι σωστό». Τα παιδιά αντέδρασαν με μεγάλο ενθουσιασμό στην τεχνική αυτή. Στην αρχή τους έκανε εντύπωση πως κάποιος ενήλικας συμμετέχει στη δράση με ρόλο, αλλά γρήγορα ενεπλάκησαν και τα ίδια στη δράση.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν το «περίγραμμα χαρακτήρα» του θύτη (Αριστοτέλη). Τα παιδιά διερευνώντας το προφίλ του θύτη τον σκιαγράφησαν με περιγραφές που συναντώνται και στη βιβλιογραφία όπως: «φοβάται μη τον κοροϊδέσουν για το όνομά του/είναι λυπημένος/είναι θυμωμένος».

Στην τρίτη και τελευταία φάση της θεατροπαιδαγωγικής έγινε ο αναστοχασμός της δράσης με όλη την ομάδα. Αναγνωρίστηκε σε μεγάλο βαθμό πως η βία είναι αρνητικό φαινόμενο και τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να διερευνήσουν τα προφίλ των εμπλεκόμενων αλλά και τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα ειπώθηκε ότι τα θύματα αλλά και οι θύτες «νιώθουν πολύ άσχημα» και πως οι θύτες ίσως πολλές φορές αντιδρούν επιθετικά από φόβο. Ακόμη κατατέθηκαν προσωπικές εμπειρίες των παιδιών για περιστατικά βίας που έχουν συναντήσει εκτός σχολείου όπως παιδιά που τσακώνονται στην παιδική χαρά, τσακωμοί και λογομαχίες που γίνονται μεταξύ γονέων ή αδελφών μιας οικογένειας. Στο σημείο αυτό κρίθηκε αναγκαία μια συζήτηση για να διαχωριστεί η βία από μια απλή διαφωνία, καθώς υπήρχε σύγχυση με τις έννοιες. Στο τέλος της συζήτησης έγινε μια πρώτη αναφορά στις έννοιες θύτης/θύμα/θεατής, οι οποίες μέχρι εκείνη τη στιγμή αναφέρονταν περιγραφικά δηλαδή «αυτός που ασκεί/δέχεται/παρακολουθεί βία».

Στον αναστοχασμό της δράσης από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο παρατηρήθηκε μια γενικότερη δυσκολία των παιδιών να εκφραστούν και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Επίσης δυσκόλεψε η τεχνική της «παγωμένης εικόνας», η οποία εφαρμόστηκε πρώτη φορά όπως και η συνεργασία σε ομάδες, στις οποίες έπρεπε τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη δημιουργία των εικόνων.

Έπειτα αξιολογώντας την πορεία της έρευνας κατά τις δύο πρώτες συναντήσεις, σχεδιάστηκε η επόμενη συνάντηση. Επιλέχθηκαν τεχνικές στις οποίες τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον όπως: «δάσκαλος σε ρόλο/περίγραμμα χαρακτήρα/ανίχνευση σκέψης/συμβουλές στον ήρωα». Τέλος αποφασίστηκε η θεματολογία του επόμενου βιβλίου, η οποία προέκυψε από την ανάγκη των παιδιών (μέσα από τις απαντήσεις τους) για ενδυνάμωση του θύματος. Έτσι το επόμενο βιβλίο εμπεριείχε μια ηρωίδα που σταδιακά ενδυναμώνεται και υπερασπίζεται τον εαυτό της.

### 5.1.3 Συνάντηση τρίτη

Στην τρίτη συνάντηση αξιοποιήθηκε το βιβλίο *Η φωνή της Ρόζι*, της Άλισον Φαλκονάκη. Το βιβλίο αναφέρεται σε ένα κορίτσι που δέχεται εκφοβισμό, κοινωνικό αποκλεισμό, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και λεκτική βία από συμμαθήτριές της μέσα στην τάξη. Η Ρόζι δεν αμύνεται ούτε ζητά βοήθεια ώσπου συναντά ένα πληγωμένο πουλάκι που το υπερασπίζεται και το βοηθάει να αναρρώσει. Έπειτα, παίρνοντας και η ίδια θάρρος από το πουλάκι, καταφέρνει να υπερασπιστεί τον εαυτό της στην επόμενη επίθεση εκφοβισμού στην τάξη. Η αφήγηση επικεντρώνεται κυρίως γύρω από το προφίλ του θύματος και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Το βιβλίο επιλέχθηκε προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με άλλες μορφές βίας όπως τον λεκτικό εκφοβισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό και για να διερευνήσουν σε βάθος το προφίλ του θύματος και τους τρόπους ενδυνάμωσής του. Επίσης επιλέγεται η ηρωίδα να είναι κορίτσι για να δοθεί ευκαιρία και στα κορίτσια να καταθέσουν προσωπικές εμπειρίες.

Στην πρώτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής για την εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο αξιοποιήθηκε η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης». Το πακέτο εξερεύνησης περιείχε ένα σπασμένο μολύβι με πουλάκια, λίγες σελίδες από το ημερολόγιο της Ρόζι, και ένα ψεύτικο πουλάκι. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα αντικείμενα, άρχισαν να τα περιεργάζονται με ενθουσιασμό και να κάνουν υποθέσεις για την πλοκή της ιστορίας, προσεγγίζοντας κατά πολύ την ιστορία της Ρόζι.

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά σε «συλλογικό χαρακτήρα» Ρόζι και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ΔσΡ μαμάς της Ρόζι, μέσα από την τεχνική «μια μέρα στη ζωή» δραματοποίησαν την ημέρα που έσπασαν το μολύβι τη πρωταγωνίστριας σκιαγραφώντας έτσι το προφίλ του θύματος. Έγινε αποδεκτό πως το θύμα βιώνει αρνητικά συναισθήματα. Συγκεκριμένα ειπώθηκαν εκφράσεις όπως: «νιώθει χάλια/νιώθει άσχημα/είναι πολύ λυπημένη». Εδώ αξιοποιήθηκαν και οι τεχνικές «παγωμένη εικόνα/ανίχνευση σκέψης/λίστα δώρων στον ήρωα». Έπειτα πάλι με την ολομέλεια της τάξης σε «συλλογικό χαρακτήρα» Ρόζι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ΔσΡ φίλης της Ρόζι, βοηθά τα παιδιά με ερωτο-απαντήσεις να διερευνήσουν πώς η ηρωίδα ενδυναμώνεται και καταφέρνει να αντιμετωπίσει την ενδοσχολική βία. Συγκεκριμένα τα παιδιά κατέθεσαν: «ήταν γενναία/μίλησε/υπερασπίστηκε τον εαυτό της/τόρα που μίλησε νιώθει θαρραλέα/νιώθει δυνατή/νιώθει περήφανη για τον εαυτό της που τα κατάφερε/πρέπει να είμαι θαρραλέος και να ζητάω βοήθεια από την κυρία».

Στην τρίτη φάση του αναστοχασμού, έγινε συζήτηση αναφορικά με τις αντιδράσεις των ηρώων των δύο βιβλίων, όπου τα παιδιά προέβησαν σε συγκρίσεις των ηρώων. Μπόρεσαν έτσι να

προσεγγίσουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των εννοιών του θύτη και του θύματος. Παράλληλα, με αφορμή τη συμπεριφορά των συμμαθητριών της Ρόζι, έγινε αναφορά στην ύπαρξη της λεκτικής βίας και του κοινωνικού αποκλεισμού ως μορφές βίας που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου.

Στον αναστοχασμό που ακολούθησε, παρατηρήθηκε από τον κριτικό φίλο πως κάποια παιδιά δεν συμμετείχαν καθόλου προφορικά και αναζητήθηκαν τρόποι καλύτερης εμπλοκής και ενεργοποίησής τους. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε περισσότερο η τεχνική του «συλλογικού ρόλου», η οποία βοήθησε τα παιδιά να εκφραστούν πιο ελεύθερα, καθώς αποφεύγεται η ατομική έκθεση. Επίσης η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης» ενθουσίασε όλα τα παιδιά και διέγειρε το ενδιαφέρον τους ως προς την ιστορία που θα ακολουθούσε. Ειδικότερα η μόνιμη εκπαιδευτικός της τάξης κατέθεσε ότι «τους άρεσε πολύ το πακέτο εξερεύνησης! Ενεργοποιήθηκαν και παιδιά που σπάνια παίρνουν πρωτοβουλία να εκφραστούν». Τέλος στην αναστοχαστική αυτή φάση της έρευνα δράσης έγινε και ο σχεδιασμός της επόμενης συνάντησης.

#### **5.1.4 Συνάντηση τέταρτη**

Η τέταρτη συνάντηση ήταν η πρώτη συνάντηση που υλοποιήθηκε με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς τα σχολεία τέθηκαν σε αναστολή λειτουργίας λόγω του covid-19. Συνεπώς χρειάστηκε να προηγηθούν οι κατάλληλες τροποποιήσεις και αρκετοί επανασχεδιασμοί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ώστε η έρευνα να διατηρήσει όσο το δυνατόν τον βιωματικό της χαρακτήρα.

Η πρώτη φάση ξεκίνησε με ένα παιχνίδι ενεργοποίησης, όπου τα παιδιά ταύτιζαν ένα συναίσθημα με ένα χρώμα και επέλεγαν ένα αντικείμενο του σπιτιού με αυτό το χρώμα και το έδειχναν στην υπόλοιπη τάξη μέσω της οθόνης. Έπειτα αξιοποιήθηκε το βιβλίο *Λίνα ποιος φοβάται τα πειράγματα* της Silvia Serrelli. Το βιβλίο αναφέρεται σε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας, όπου θύμα είναι το καινούργιο ντροπαλό παιδί της τάξης, ο Πέτρος, ο οποίος κοκκινίζει συνεχώς. Ο Ντιέγκο και δύο φίλοι του κοροϊδεύουν τον Πέτρο συνεχώς για τα κόκκινα μάγουλά του. Στην τάξη του Πέτρου είναι και η Λίνα με την παρέα της που είναι θεατές του περιστατικού, το αναφέρουν στην εκπαιδευτικό και τελικά υπερασπίζονται τον Πέτρο. Στην ιστορία αυτή, λύση στο πρόβλημα δίνουν οι θεατές. Έτσι, καθώς το βιβλίο εστιάζει στον ρόλο των θεατών-παρατηρητών σε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας, επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη παρέμβαση, προκειμένου να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την προσέγγιση του παραπάνω ρόλου. Το βιβλίο χωρίστηκε επίσης σε επεισόδια, η ανάγνωση των οποίων εναλλασσόταν με τη θεατροπαιδαγωγική δράση. Η παρουσίαση των εικόνων του βιβλίου έγινε μέσω διαμοιρασμού οθόνης. Για τη σκιαγράφιση των

χαρακτήρων αξιοποιήθηκε η τεχνική «ρόλος στον τοίχο», όπου διαμοιράστηκε μέσω της οθόνης μια φιγούρα ήρωα και η ερευνήτρια συμπλήρωνε επάνω της τα χαρακτηριστικά που της προσέδιδαν προφορικά τα παιδιά (εικόνες 6&7). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ΔσΡ Λίνας (θεατής) βοήθησε τα παιδιά να προσεγγίσουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης του περιστατικού βίας. Τα παιδιά πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης μέσα από τις συμβουλές που έδωσαν στο θύμα, στο θύτη και στους θεατές. Ενδεικτικά πρότειναν «ο Πέτρος (το θύμα) να ζητά βοήθεια από τους ενήλικους», οι θεατές «να κάνουν κάτι όταν συμβαίνει κάτι κακό», «ο Πέτρος να μη φοβάται», «ο Ντιέγκο να μην το ξανακάνει». Από τις προφορικές καταθέσεις των παιδιών φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο των θεατών σε ένα περιστατικό βίας και την ανάγκη να παρεμβαίνουν με σκοπό να το αποτρέψουν.

Στην αναστοχαστική συζήτηση με τον κριτικό φίλο και τη μόνιμη εκπαιδευτικό της τάξης υπήρξε η κοινή διαπίστωση πως τα παιδιά αντιμετώπισαν μεγάλη δυσκολία να συμμετέχουν στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Λόγω της έλλειψης αμεσότητας και την υποχρεωτική χρήση μικροφώνου, τα παιδιά κουράζονταν γρήγορα, συμμετείχαν λιγότερο ή απαντούσαν μονολεκτικά ενώ κάποια δεν συμμετείχαν καθόλου. Η σύνδεση στο διαδίκτυο παρουσίαζε συνεχώς προβλήματα και δυσκόλευε τη ροή στην ανάγνωση της ιστορίας και την άμεση αλληλεπίδραση. Επίσης λόγω της ηλικίας των παιδιών δεν ήταν εφικτό να δουλέψουν σε ομάδες σε "χωριστά δωμάτια" στο Webex. Τέλος διαπιστώθηκε πως κάθε φάση πρέπει να διαρκεί λιγότερο από ό,τι στη δια ζώσης διδασκαλία, για να παραμένει ενεργή η συμμετοχή των παιδιών. Τεχνικές που φάνηκε να διευκολύνουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία και αξιοποιήθηκαν κατά κόρον στις διαδικτυακές συναντήσεις ήταν η τεχνική «συλλογικός χαρακτήρας» και «περίγραμμα χαρακτήρα».

### **5.1.5. Συνάντηση πέμπτη**

Στην πέμπτη εξ αποστάσεως συνάντηση αξιοποιήθηκε η ιστορία *Τρέχει, τρέχει ο Ορφέας...Σκέψεις ενός γέρικου δέντρου* από το εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Η ιστορία αναφέρεται σε ένα βαρήκοο μαθητή, ο οποίος εξαιτίας της αναπηρίας, του πέφτει θύμα ενδοσχολικής βίας και βρίσκει καταφύγιο σε ένα γέρικο δέντρο στην αυλή του σχολείου. Η ιστορία χρειάστηκε να τροποποιηθεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ώστε να είναι κατάλληλη για παιδιά νηπιαγωγείου. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε προκειμένου να προσεγγιστούν τα αίτια που μπορεί να βρίσκονται πίσω από τη θυματοποίηση ενός παιδιού όπως και να διερευνηθεί το θέμα της διαφορετικότητας.

Στην πρώτη φάση της εισαγωγής στο δραματικό πλαίσιο αξιοποιήθηκε η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης», το οποίο σε ψηφιακή μορφή εμπεριείχε εικόνες σχετικές με την ιστορία.

Στην επόμενη φάση με την τεχνική «περίγραμμα χαρακτήρα» σκιαγραφήθηκε ο ρόλος των θεατών. Ακόμη με τα παιδιά σε «συλλογικό ρόλο» θεατών, την ερευνήτρια σε ρόλο Ορφέα και σε συνδυασμό με την τεχνική «ανίχνευση σκέψης» σκιαγραφήθηκε το προφίλ του θύματος και έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών θυματοποίησης. Από τις καταθέσεις των παιδιών «τον κορόιδευαν επειδή δεν ακούει/είναι κουφός/δεν μιλάει καλά», φαίνεται πως έγινε σύνδεση του εκφοβισμού με τη διαφορετικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τα θύματα.

Στην τρίτη φάση του αναστοχασμού συζητήθηκαν τα αίτια θυματοποίησης. Σε σύγκριση με τις προηγούμενες ιστορίες τα παιδιά εστίασαν στη διαφορετικότητα σαν κύριο παράγοντα θυματοποίησης. Προσέγγισαν τη διαφορετικότητα μέσα από ατομικά χαρακτηριστικά των θυμάτων «επειδή είναι χοντρός/φοράει γυαλιά/δεν ακούει/δε βλέπει/δε μιλάει καλά/είναι βρώμικος», αλλά και μέσα από κοινωνικά χαρακτηριστικά «είναι από άλλη χώρα/είναι φτωχός», εστιάζοντας έτσι σε εκφοβισμό που προκύπτει από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας. Στο τέλος της δράσης ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν μια ζωγραφιά για τον Ορφέα και να τη στείλουν μέσω email, στο σχολείο. Όμως δεν υπήρξε η κατάλληλη ανταπόκριση των γονέων και δεν αποκτήθηκαν γραπτές καταθέσεις των παιδιών.

Στη φάση του αναστοχασμού αποφασίστηκε με τον κριτικό φίλο και τη μόνιμη εκπαιδευτικό της τάξης πως θα ήταν καλύτερα να μην αναθέτονται εργασίες που απαιτούν τη βοήθεια των γονιών, διότι οι μαθητές και οι οικογένειές τους δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν σε αυτή τη συνθήκη. Επίσης πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της έκτης συνάντησης, η οποία διέφερε από τις προηγούμενες, καθώς είχε παρατηρηθεί ότι η συνθήκη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω της έλλειψης αμεσότητας, είχε δυσκολέψει τα παιδιά προκαλώντας μείωση ενδιαφέροντος. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκαν όσο το δυνατόν πιο σύντομες και στοχευμένες δραστηριότητες και αξιοποιήθηκαν μικρότερα κείμενα με σκοπό να διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη δράση.

### **5.1.6 Συνάντηση έκτη**

Στην πρώτη φάση της συνάντησης αυτής αξιοποιήθηκαν τρία σύντομα σενάρια ενδοσχολικής βίας, με στόχο τα παιδιά να αναλάβουν ενεργό ρόλο θεατών και να διερευνήσουν τρόπους αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Ενδεικτικά παρατίθεται ένα από τα σενάρια (τα

υπόλοιπα δύο βρίσκονται στο παράρτημα ii):

### ***Σενάριο Α΄***

*Είναι διάλειμμα και ο Φώτης στέκεται στη γραμμή στο κυλικείο για να αγοράσει το πρωινό του. Ο Στάθης ένα παιδί μεγαλύτερης τάξης τον πλησιάζει και του λέει: «Δώσε μου τα λεφτά σου!!». Είστε και εσείς παιδιά στην ουρά που περιμένετε να αγοράσετε κάτι και το βλέπετε. Τι θα κάνετε ως υπεύθυνοι θεατές;*

Στη φάση αυτή τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων για να δραματοποιήσουν με «αυτοσχεδιασμό» και με την τεχνική «συλλογικός χαρακτήρας» σε ρόλο θεατών τα τρία σενάρια. Αξιοσημείωτο είναι πως όλα τα παιδιά ενήργησαν με σκοπό να αποτρέψουν το περιστατικό βίας και να συμπαρασταθούν στο θύμα.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε ένα γράμμα που εμπεριέχεται στο τέλος του βιβλίου της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε *Μίλα μη φοβάσαι*, συγκεκριμένα το *Γράμμα του Αλέξανδρου στον Γιάννη*. Το γράμμα αποστέλλεται από τον Αλέξανδρο, ο οποίος μετακόμισε σε νέα περιοχή και άλλαξε σχολείο, στον παλιό του φίλο Γιάννη. Στο νέο σχολείο ο Αλέξανδρος δέχεται εκφοβισμό από τα παιδιά λόγω της διαφορετικής προφοράς του. Μέσω του γράμματος ζητάει τη βοήθεια του φίλου για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Το γράμμα δεν χωρίστηκε σε επεισόδια επειδή ήταν σύντομο. Έπειτα τα παιδιά σε «συλλογικό ρόλο» του Γιάννη και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ΔσΡ Αλέξανδρου έγραψαν το γράμμα του Γιάννη που απαντούσε στον Αλέξανδρο. Τους δόθηκε έτσι η δυνατότητα να διερευνήσουν πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης ενός περιστατικού ενδοσχολικής βίας και να αναστοχαστούν τις δυσκολίες ενός θύματος να εξωτερικευτεί και να ζητήσει βοήθεια. Χαρακτηριστικές ήταν οι φράσεις των μαθητών «Αλέξανδρε μη φοβάσαι/Να είσαι γενναίος/να μη τους κάνεις παρέα/να το πεις στην κυρία/στους γονείς σου/στον διευθυντή». Ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά για το πώς θα αντιδρούσαν αν στην τάξη τους υπήρχε ένα παιδί που δεν μιλούσε καλά ή ένα παιδί με περίεργα μαλλιά ή κάποιο άλλο διαφορετικό χαρακτηριστικό. Τα παιδιά μέσα από τις ζωγραφιές (εικόνα 12) και τις καταθέσεις τους «θα τον έπαιζα/δεν πειράζει/δεν θα του μιλούσα άσχημα/θα την είχα φίλη» έδειξαν τη θετική στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και σημείωσαν πως αυτός δεν λόγος για να συμπεριφερόμαστε άσχημα στους άλλους. Με αυτήν την αφορμή προσεγγίστηκαν θέματα αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών και συγκεκριμένα το δικαίωμα να είναι κάποιος διαφορετικός όπως και θέματα που αφορούν την ισότητα.

Στον αναστοχασμό που ακολούθησε την υλοποίηση της δράσης κατατέθηκε από τη μόνιμη νηπιαγωγό της τάξης πως τα παιδιά φάνηκε να έχουν ευαισθητοποιηθεί ως θεατές σε περιστατικά

βίας. Επίσης από τις σημειώσεις της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου παρατηρήθηκε πως τα μικρά σενάρια λειτούργησαν αποτελεσματικά στα παιδιά, διευκολύνοντας ιδιαίτερα τη συμμετοχή τους σε μια εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγική δράση. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του κριτικού φίλου «συμμετείχαν σχεδόν όλοι στον συλλογικό ρόλο και ο καθένας είπε μια πρόταση».

### 5.1.7 Συνάντηση έβδομη

Στην έβδομη συνάντηση αξιοποιήθηκε το βιβλίο *Η φωνή σου η δύναμή σου* της Γεωργίας Λάττα. Στο βιβλίο ένα ξωτικό, ο Ρουκ, πηγαίνει στο σχολείο των νεράιδων. Καθώς έχει παράξενα κόκκινα μαλλιά και είναι ξωτικό παραγκωνίζεται από τους συμμαθητές του και έτσι πέφτει θύμα εκφοβισμού από τα βελανιδόπαιδα, τους "νταήδες" του χωριού. Κάποιοι συμμαθητές του αν και βλέπουν το περιστατικό βίας δεν αντιδρούν, μέχρι που ο Ρουκ αρρωσταίνει από φόβο και άγχος και λείπει πολλές μέρες από το σχολείο. Μετά από αυτό εκμυστηρεύεται τα πάντα στη μητέρα του και εκείνη εξηγεί στον δάσκαλο της τάξης τι έχει συμβεί. Στη συνέχεια ο δάσκαλος συζητά με τα παιδιά το γεγονός και τα συμβουλεύει πώς να λειτουργούν σε τέτοια περιστατικά. Ο Ρουκ επιστρέφει στο σχολείο και γίνεται αποδεκτός από την ομάδα.

Η ιστορία επιλέχθηκε κυρίως για να αντιληφθούν τα παιδιά τις συνέπειες που έπονται της παθητικότητας των θεατών αλλά και για να γίνει μια ευρύτερη αναφορά στις έννοιες θύτης-θύμα-θεατής, στα αίτια της θυματοποίησης καθώς και στις συνέπειες του εκφοβισμού και συγκεκριμένα στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στη δεύτερη φάση της θεατροπαιδαγωγικής αξιοποιήθηκαν τεχνικές όπως «περίγραμμα χαρακτήρα» (εικόνες 8&9) και «ανίχνευση της σκέψης» του θύματος και των θυτών, ενώ καταλυτική ήταν η χρήση της τεχνικής «συνέντευξη» όπου η εκπαιδευτικός ως ΔσΡ δημοσιογράφου απηύθυνε ερωτήσεις στα παιδιά σε «συλλογικό ρόλο» θεατών. Αναλύοντας τον χαρακτήρα του Ρουκ, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να συνδέσουν για άλλη μια φορά τον εκφοβισμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά κάποιου και αβίαστα ακολούθησε συζήτηση για το δικαίωμα στη διαφορετικότητα. Αξιοσημείωτες καταθέσεις είναι: «τον κοροϊδεύουν επειδή έχει κόκκινα μαλλιά/μπορεί άμα είναι χοντρός να τον πειράζουν/τον κοροϊδεύουν αν είναι κοντός/επειδή δεν μιλάει καλά, αφού είναι ξωτικό/αν φορούσε γυαλιά μπορεί να τον πείραζαν».

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τρίτη φάση της συζήτησης τα παιδιά ένιωσαν την ανάγκη να ανακαλέσουν τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των θυμάτων, που είχαν συναντήσει σε προηγούμενες ιστορίες, όπως για παράδειγμα εσωστρεφής χαρακτήρας, κόκκινα μαλλιά, βαρήκοος

μαθητής, σχολιάζοντας ότι τα θύματα συνήθως είναι άτομα που διαφέρουν από το σύνολο. Επίσης το ενδιαφέρον τους στράφηκε στις συνέπειες που έχει ο εκφοβισμός στο θύμα, «φοβάται/λέει ψέματα στη μαμά/αρρωσταίνει/δεν πάει στο σχολείο». Ακόμη φάνηκε πως τα παιδιά κατανόησαν τη σημαντικότερη θέση των θεατών. Χαρακτηριστικά σημείωσαν «αν είχαν μιλήσει νωρίτερα, δεν θα είχε συμβεί αυτό στον Ρουκ».

Κατά την αναστοχαστική διαδικασία της έρευνας δράσης, ο κριτικός φίλος και ερευνήτρια παρατήρησαν χαμηλή συμμετοχή των παιδιών, γεγονός που πιθανότατα συνδέεται με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Παρόλα αυτά από τη συνολική εικόνα της ομάδας προκύπτει η διαπίστωση ότι τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα ενδοσχολικής βίας, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις αιτίες της και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Έπειτα σχεδιάστηκε η τελευταία συνάντηση, η οποία θα πραγματοποιούνταν με την πιθανή επαναλειτουργία των σχολείων, οπότε αναγκαίως θεωρήθηκε ο επανασχεδιασμός των δραστηριοτήτων.

### 5.1.8 Συνάντηση όγδοη

Η όγδοη συνάντηση έγινε δια ζώσης, όταν τα παιδιά επέστρεψαν στο σχολείο μετά το Πάσχα. Στη συγκεκριμένη συνάντηση αξιοποιήθηκε η ιστορία *Η σημαία της Φροξυλάνθης* από το βιβλίο της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. *Μίλα μη φοβάσαι*. Η ιστορία αναφέρεται στην καινούργια μαθήτριά, την Ισιδώρα, η οποία με πρόφαση το όνομά της δέχεται εκφοβισμό από την Ελίνα και την παρέα της. Η Ελίνα έχει μια διάσημη μαμά, την οποία βλέπει σπάνια και ουσιαστικά μεγαλώνει με την νταντά της. Η Ισιδώρα υπομένει όλα τα βασανιστήρια από την Ελίνα και την παρέα της. Της σκίζουν τα βιβλία, τη ρίχνουν κάτω και φαίνεται το εσώρουχό της μπροστά σε όλα τα παιδιά του σχολείου. Μια μέρα μέσα στο σχολικό λεωφορείο προκαλείται ένα σοβαρό ατύχημα από την Ελίνα και την παρέα της για το οποίο κατηγορούν την Ισιδώρα. Όμως αυτή τη φορά, η αφηγήτρια και θεατής της ιστορίας υπερασπίζεται την Ισιδώρα. Έτσι το *bullying* σταματά αλλά το θύμα αντί να διαχειριστεί το πρόβλημα "φεύγει" από αυτό, αλλάζοντας σχολείο.

Η επιλογή της ιστορίας στηρίχθηκε στην ανάγκη εστίασης στον ρόλο των θεατών και στην ανάγκη διερεύνησης των αιτιών που δύνανται να επηρεάζουν την ψυχρόσυνθεση του θύτη. Η ιστορία χρησιμοποιήθηκε στην τελευταία συνάντηση, αφενός επειδή μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα δια ζώσης και αφετέρου, καθώς ήταν σύνθετη ως προς την κατανόησή της από παιδιά νηπιαγωγείου, ήταν απαραίτητη προϋπόθεση η προηγούμενη εξοικείωσή τους με το θέμα της ενδοσχολικής βίας, ώστε να μπορούν να εμβαθύνουν περισσότερο σε αυτή.

Στην πρώτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής η ιστορία χωρίστηκε σε επεισόδια και η εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο έγινε με την τεχνική «πακέτο εξερεύνησης».

Στην επόμενη φάση μέσα από την αξιοποίηση των τεχνικών «περιγράμματα χαρακτήρα» θύτη και θύματος (εικόνες 10&11) και «ανίχνευση σκέψεων χαρακτήρα», τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να σκιαγραφήσουν πιο στοχευμένα το προφίλ του θύτη και του θύματος. Ειδικότερα ο θύτης περιγράφεται ως εξής: «κοροϊδεύει τα παιδιά/δεν σέβεται τους άλλους/έχει νεύρα/φωνάζει/δεν θα την έκανε κανείς παρέα/δεν είναι καλή φίλη/κάνει άσχημα πράγματα/χτυπάει/δεν έχει καλούς βαθμούς». Οι παραπάνω καταθέσεις φανερώνουν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη γενικότερη παραβατική συμπεριφορά του θύτη. Αντίθετα το θύμα περιγράφεται ως «πολύ λυπημένη/φοβάται πολύ», χαρακτηριστικά που προσδίδονται από τα παιδιά σε κάθε θύμα που προσεγγίστηκε στις ιστορίες. Κατά την αναφορά στον θύτη έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης της οικογενειακής του κατάστασης και της σχέσης του με τους γονείς. Τα παιδιά αναγνώρισαν πως επρόκειτο για ένα παραμελημένο παιδί, γεγονός που προκάλεσε την επιθετική συμπεριφορά του και έτσι συμπέραναν τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην εμφάνιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας.

Τέλος, μέσω των τεχνικών «ανίχνευση σκέψεων χαρακτήρα» και «δασκάλα σε ρόλο» θεατή έγινε η σκιαγράφηση των σκέψεων του θεατή, όπου αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος που κατέχουν οι θεατές σε ένα περιστατικό βίας. Ενδεικτικά σημειώνονται κάποιες καταθέσεις των μαθητών: «ευτυχώς που μίλησε η θεατής/όταν γίνεται κάτι άσχημο πρέπει να το λέμε/πρέπει να βοηθάμε αυτόν που κινδυνεύει/είναι ανάγκη αν κάποιος βρεθεί σε δύσκολη θέση να ζητά βοήθεια».

Κατά την αναστοχαστική διαδικασία με τον κριτικό φίλο αναγνωρίστηκε πως τα παιδιά δυσκολευτήκαν να κατανοήσουν την πλοκή της συγκεκριμένης ιστορίας. Παρόλα αυτά ενδιαφέρθηκαν να εστιάσουν στη στάση του θεατή αλλά και στους παράγοντες που μπορεί να κρύβονται πίσω από μια επιθετική συμπεριφορά, όπως οι ενδοοικογενειακές σχέσεις που υπήρχαν στη συγκεκριμένη ιστορία. Τέλος σχεδιάστηκε η τελευταία συνάντηση.

### **5.1.9 Συνάντηση ένατη**

Η ένατη και τελευταία συνάντηση είχε μικρότερη διάρκεια από τις υπόλοιπες. Διήρκησε περίπου μισή ώρα και αφορούσε την κατάθεση συνολικών σκέψεων και απόψεων των παιδιών για τις συναντήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για τις συναντήσεις που προηγήθηκαν και λυπήθηκαν που θα τελείωναν. Επιπλέον, επέλεξαν το βιβλίο που

τους άρεσε περισσότερο και αιτιολόγησαν τις προτιμήσεις τους. Καθώς, όμως, οι επιλογές βιβλίου ήταν διαφορετικές μεταξύ τους, δεν προέκυψε κάποια ιδιαίτερη προτίμηση. Επίσης, όπως και στην πρώτη συνάντηση, γράφτηκε σε ένα χαρτί η λέξη βία, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αναφέρουν σχετικές λέξεις. Στο σημείο αυτό έγινε φανερή μια μετατόπιση στην αρχική τους αντίληψη για τη βία, καθώς πλέον αναγνώριζαν και άλλες μορφές, όπως τη λεκτική βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό πέραν της σωματικής βίας και της καταστροφής αντικειμένων, που αρχικά είχαν αναφέρει (παράρτημα εικόνα 2<sup>ου</sup> σχεδιαγράμματος). Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη συζήτηση αναφορικά με το *“Τι είναι βία;”* ένα παιδί είπε χαρακτηριστικά: «Κυρία, βία είναι ο πόλεμος». Με την πρόταση αυτή δόθηκε η ευκαιρία να αναπτυχθεί συζήτηση σχετικά με το πώς εμφανίζεται η βία στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Σημειώθηκαν παραδείγματα από την καθημερινότητα και τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτά, κατανοώντας ότι τη βία μπορούμε να τη συναντήσουμε παντού γύρω μας. Λόγω της πίεσης του χρόνου στήθηκε ένα σύντομο παιχνίδι ρόλων όπου η ερευνήτρια σε ρόλο δημοσιογράφου ρωτούσε τα παιδιά σε «συλλογικό ρόλο» υπεύθυνων πολιτών για τις μορφές εμφάνισης της βίας στην πόλη. Στο σημείο αυτό, έγινε προσπάθεια προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν τη φτώχεια, τους άστεγους, τους επαίτες, τους πρόσφυγες και γενικότερα ζητήματα που αφορούν τη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό που συνδέονται με διάφορους παράγοντες όπως οικονομικούς, θρησκευτικούς, εθνοτικούς. Τα νήπια συμμετείχαν με ενδιαφέρον στη συζήτηση, συνειδητοποιώντας τη σύνδεση της βίας με τη διαφορετικότητα των ατόμων και συγκεκριμένα αναγνωρίζοντας ότι συχνά τα θύματα παρουσιάζουν διαφορετικότητα ως προς την καταγωγή τους, τη γλώσσα τους και την εμφάνισή τους. Δυσκολεύτηκαν, όμως να κατανοήσουν περαιτέρω συνδέσεις της βίας με την ίδια την κοινωνία και τις δομές της, που δύνανται να οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό και πράξεις βίας. Συμπεραίνεται έτσι πως η δομική ή και η πολιτισμική βία μπορούν να αποτελέσουν θέμα προς διερεύνηση σε μελλοντικό χρόνο.

Τέλος, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες κλήθηκαν να σχηματίσουν τις τελευταίες παγωμένες εικόνες με θέμα την ενδοσχολική βία. Αξιοσημείωτο ήταν πως και οι τέσσερις ομάδες επέλεξαν να εικονοποιήσουν περιστατικά όπου οι θεατές παρεμβαίνουν και σταματούν τη βίαιη πράξη είτε λεκτικά είτε ζητώντας βοήθεια. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά επέλεξαν να αναπαραστήσουν ενεργούς θεατές που παρεμβαίνουν και διακόπτουν τη βίαιη πράξη υπερασπίζοντας το θύμα.

Στη συζήτηση που ακολούθησε έγινε μια ανακεφαλαιωτική αναφορά στις έννοιες θύμα-θύτης-θεατής και σκιαγραφήθηκε το προφίλ τους με στοιχεία από διάφορους ήρωες των κειμένων που είχαν διαβαστεί. Τα προφίλ που προέκυψαν συνδύαζαν τα χαρακτηριστικά των ρόλων όπως

σημειώθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας

Κατά την αναστοχαστική διαδικασία, κρίνοντας από τη συνολική πορεία της έρευνας, προέκυψε η διαπίστωση πως η δυσκολία έκφρασης που παρουσίαζαν τα παιδιά στις πρώτες συναντήσεις σταδιακά μειώθηκε ενώ αντίστοιχα η προφορική συμμετοχή τους βελτιώθηκε σημαντικά. Επίσης, συζητήθηκε το ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίηση της τάξης σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, γεγονός που συνδέεται με την τάση των παιδιών να ταυτίζονται στις ιστορίες κυρίως με τον ρόλο των θεατών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### 6. Συζήτηση

#### 6.1 Συζήτηση και συμπεράσματα

Σύμφωνα με την περιγραφή και την κριτική ανάλυση της παρέμβασης που προηγήθηκε και σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, προκύπτουν θέματα προς συζήτηση που οδηγούν σε συμπεράσματα.

Αρχικά αξίζει να γίνει λόγος για τις μεταβολές που μπορούν να διακριθούν αναφορικά με τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς την έννοια της ενδοσχολικής βίας, όπως αυτές αποτυπώθηκαν από τους ίδιους, μέσα από παιχνίδια ρόλων και τη συζήτηση (καταιγισμό ιδεών). Αναλυτικότερα, στην αρχή της παρέμβασης στο σχεδιάγραμμα που διαμορφώθηκε για τη λέξη βία (εικόνα 1) προέκυψε πως η αντίληψη της τάξης για τη βία περιοριζόταν στη σωματική βία (σπρωξιές, χτυπήματα) και στην καταστροφή ξένης περιουσίας (κλέψιμο, «να παίρνω τα πράγματα του άλλου»). Κατά τη διάρκεια, όμως, των συναντήσεων, μέσα από συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και σε συνάρτηση πάντα με την επιλογή κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων, τα παιδιά διερεύνησαν σε βάθος το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και άρχισαν σταδιακά να αντιλαμβάνονται και άλλες μορφές βίας, γεγονός που προκύπτει και από τη σύγκριση των σχεδιαγραμμάτων (εικόνα 1 & 2). Πιο συγκεκριμένα, στην τελευταία συνάντηση, στην ερώτηση *Τι είναι βία;* τα παιδιά αναφέρθηκαν σε μορφές βίας που στην αρχή των συναντήσεων δεν αναγνώριζαν, όπως τη λεκτική βία (κοροϊδία- αναφορές στην ιστορία της Ρόζι, και στην ιστορία της Λίνας) και τον κοινωνικό αποκλεισμό (ιστορία του Ρουκ). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η έρευνα των Δεληγιάννη, Κουίμτζη και Κασάπη σύμφωνα με την οποία η πλειονότητα των μαθητών στην προσχολική ηλικία κατανοεί και αναγνωρίζει τον σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό καθώς και τον κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά δυσκολεύεται να αντιληφθεί τη διάδοση φημών (Κασάπη 2013: 12-15). Επίσης οι μεταβολές στη στάση των μαθητών σημειώθηκαν και από τη μόνιμη εκπαιδευτικό στον τελικό αναστοχασμό όπου κατέθεσε: «τα παιδιά έμαθαν αρκετά σημαντικά πράγματα από αυτές τις συναντήσεις».

Αναφορικά με τις έννοιες θύμα/θύτης/θεατής σε ένα περιστατικό βίας, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως τα παιδιά ήταν σε θέση να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τους τρεις ρόλους. Συγκεκριμένα, πριν από την παρέμβαση, καθώς τα παιδιά δεν είχαν προσεγγίσει το θέμα της ενδοσχολικής βίας, δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν τις έννοιες. Σταδιακά

όμως και ήδη από την ανάγνωση της δεύτερης ιστορίας, οι μαθητές άρχισαν να ταυτίζουν τους ήρωες κάθε ιστορίας με τον αντίστοιχο ρόλο, δηλαδή αυτόν που ασκεί/δέχεται/παρακολουθεί τη βία, αντίστοιχα θύτη/θύμα/θεατή. Οι πρώτες συναντήσεις εστίασαν στους ρόλους θύμα και θύτης, ενώ από την τρίτη ιστορία και έπειτα, προσεγγίστηκε ο ρόλος του θεατή. Με τις κατάλληλες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, οι μαθητές διερεύνησαν σε βάθος τη συναισθηματική κατάσταση, τις σκέψεις, τα βασικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας και οδηγήθηκαν στην αναζήτηση λύσεων και εναλλακτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Επίσης τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των προφίλ του θύτη και του θεατή και κυρίως για την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών που μπορεί να οδηγούν ένα παιδί στο να γίνει θύτης ή θύμα. Όπως προέκυψε και από σχόλιο του κριτικού φίλου, μετά την τέταρτη συνάντηση οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν και οι ίδιοι τις έννοιες θύμα, θύτης, θεατής.

Στην τελευταία συνάντηση ανακεφαλαιωτικά σκιαγραφήθηκαν τα χαρακτηριστικά του προφίλ του θύματος του θύτη και του θεατή που προέκυψαν από τις ιστορίες. Ειδικότερα για τους θύτες κατέθεσαν πως διακρίνονται από επιθετικότητα, αρέσκονται στην παραβατική συμπεριφορά και χαρακτηρίζονται από θυμό, ανασφάλεια, έλλειψη ενσυναίσθησης και μη ανοχή στη διαφορετικότητα. Ακόμη τους δόθηκε η δυνατότητα να διερευνήσουν την περίπτωση όπου οι θύτες λειτουργούν επιθετικά για να μη γίνουν οι ίδιοι θύματα (ιστορία με τον Αριστοτέλη). Επίσης αντιλήφθηκαν από την ιστορία με την Ισιδώρα και την Ελίνα πως παρόλο που οι θύτες μπορεί να φαίνονται δημοφιλή παιδιά που έχουν την αποδοχή της παρέας, εντούτοις αυτό μπορεί να συμβαίνει καθώς οι άλλοι φοβούνται τον θύτη «Κάνουν παρέα την Ελίνα επειδή είναι δυνατή/επειδή τη φοβούνται» (Georgiou & Stavrinides, 2008:574-576. Olweus, 2015: 67-68).

Αναφορικά με την προσέγγιση των θυμάτων των ιστοριών που διερευνήθηκαν στην παρέμβαση, αναδεικνύεται μέσα από τις καταθέσεις της τάξης ότι πρόκειται για άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που δυσκολεύονται να εξωτερικευτούν, που είναι χαμηλών τόνων και συχνά εμφανίζουν κάποια αδυναμία ή ιδιαιτερότητα, η οποία τα διαφοροποιεί από τον μέσο όρο. Ακόμη μπορεί να νιώθουν φόβο, ντροπή και πιο σπάνια θυμό καθώς, είτε δεν μπορούν να αντιδράσουν σε αυτό που συμβαίνει, είτε θεωρούν ότι οι ίδιοι ευθύνονται για αυτό. Μέσα από τη διερεύνηση των αιτιών της βίας τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι τα θύματα συχνά δέχονται βίαιη συμπεριφορά λόγω της διαφορετικότητάς τους. Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση ακολούθησε συζήτηση όπου με τη συμβολή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας συνδέθηκε το φαινόμενο της βίας με τις ανισότητες που αναπαράγονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015: 65-68. Olweus, 2015: 66).

Αναφορικά με τον ρόλο των θεατών, τα παιδιά αντιλήφθηκαν την τεράστια σημασία του θεατή και τη σημαντικότητα της στάσης του στην έκβαση του περιστατικού βίας και ευρύτερα στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Μέσα από την κατάθεση προσωπικών βιωμάτων αναφορικά με «παιδιά που τσακώνονται στο πάρκο/γονείς που μαλώνουν» τα παιδιά συνειδητοποίησαν πως πολλές φορές είχαν βρεθεί τα ίδια στη θέση του θεατή αλλά δεν αντέδρασαν. Μέσα από θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, αναστοχάστηκαν σχετικά με τον ρόλο του θεατή και αποφάσισαν πως από εδώ και πέρα ως θεατές και ως ενεργοί πολίτες θα ενεργοποιούνται και θα υπερασπίζονται το θύμα, δράσεις που συνάδουν με τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής της ειρήνης (Αρτινοπούλου, 2001:122. Κωνσταντίνου, κ.α, 2013: 29).

Τα παιδιά, συνδυάζοντας τους ρόλους και τις προσωπικές τους εμπειρίες, αξιοποίησαν τις ιστορίες από τα λογοτεχνικά κείμενα και κατάφεραν να συνδεθούν με αυτά. Μέσα από αυτά, ήταν σε θέση να προσεγγίσουν το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας, αντιπαραθέτοντάς το με προσωπικά τους βιώματα και συγκρίνοντάς το με καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Οι μαθητές, μέσα από τον μυθοπλαστικό κόσμο της λογοτεχνίας, είχαν τη δυνατότητα να πειραματιστούν και να διερευνήσουν περιστατικά βίας, νιώθοντας οι ίδιοι ασφαλείς, χωρίς να προκαλέσουν αναταραχή στον κοινωνικό περίγυρο. Αναδεικνύεται έτσι η λογοτεχνία ως μέσο σύνδεσης του αναγνώστη και του χώρου που τον περιβάλλει ιστορικά και κοινωνικά. Ακόμη επισημαίνεται η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ως αποτελεσματικού εργαλείου για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ενδοσχολικής βίας και καλλιέργειας τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου (Ανδρουτσοπούλου, 1994:188-194. Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 214. Φουσιάνος, 2015: 415-432).

Συμπερασματικά από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως η θεατροπαιδαγωγική συνέβαλε στην αλλαγή της στάσης των παιδιών και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ενδοσχολικής βίας και πρόληψής της. Μέσα από το βιοματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα της δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική πραγματικότητα και να τη διερευνήσουν, αναζητώντας τρόπους για να παρέμβουν θετικά και να αντιμετωπίσουν ποικίλα περιστατικά βίας. Σε κάθε συνάντηση επιχειρήθηκε μια κριτική διερεύνηση του θέματος της ενδοσχολικής βίας, προωθώντας με τον τρόπο αυτό τις αξίες της ισότητας, της κατανόησης, της δικαιοσύνης και της ειρήνης. Ιδιαίτερα αξίζει να γίνει αναφορά στις προφορικές καταθέσεις των παιδιών που έδιναν συμβουλές στον θύτη: «Να μην το ξανακάνεις ποτέ αυτό!/Πώς θα ένιωθες αν σου το κάνανε αυτό; Εγώ χάλια!/Εσένα θα σου άρεσε αν σε χτυπούσαν;/αν σου μιλούσαν άσχημα;». Επίσης σημειώνονται παραδείγματα από συμβουλές στο θύμα: «Ζήτα βοήθεια!/Μην τον αφήνεις να σε φοβίζει!/Να είσαι θαρραλέος!/Πες του να μην το ξανακάνει!». Ακόμη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό

πως τα παιδιά παροτρύνουν τους θεατές να αναλάβουν δράση και να βοηθήσουν το θύμα είτε ζητώντας βοήθεια από κάποιον ενήλικο είτε παρεμβαίνοντας και σταματώντας τον θύτη. Από τη συζήτηση που ακολούθησε έγινε φανερή η ανάγκη για σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και η ανάγκη καταπολέμησης της βίας, της αδικίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, θέματα που συνδέονται άρρηκτα με τις αρχές της παιδαγωγικής της ειρήνης και οδηγούν στον πολιτισμό της ειρήνης.

Αναφορικά με την πρόληψη περιστατικών ενδοσχολικής βίας, τα παιδιά σημείωσαν πως το σημαντικότερο που μπορούν να κάνουν είναι να δείχνουν σεβασμό προς όλους και να μην αποκλείουν κανένα από την παρέα τους και από την ομάδα της τάξης. Η αντίληψη τους αυτή αποτυπώνεται στις απαντήσεις που έδιναν στα «περιγράμματα χαρακτήρων» των θυμάτων που προσεγγίζονταν στις διάφορες ιστορίες, στις ζωγραφιές (εικόνα 12) για έναν διαφορετικό φίλο αλλά και στις απαντήσεις στην ερώτηση *Πώς θα ένιωθες εσύ αν ήσουν το θύμα; Τι θα ήθελες να αλλάξεις;* Ενδεικτικά παρατίθενται απαντήσεις παιδιών: «Θα ένιωθα μόνος/Θα ήθελα να μου μιλάνε/να με παίζουν/να με συμπαθούν/ Πρέπει να τους κάνουμε όλους παρέα/ εμένα η φίλη μου δεν μιλάει καλά αλλά την αγαπώ και παίζουμε τέλεια/ δεν πειράζει αν είναι κοντούλης».

Οι μαθητές μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική και τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής της ειρήνης ανέπτυξαν σεβασμό προς τις ανάγκες του άλλου και αίσθημα αλληλεγγύης, καλλιέργησαν αξίες που μάχονται των κοινωνικών ζητημάτων και εστίασαν στην επιδίωξη μιας κοινωνικής αλλαγής προς μια πιο δίκαιη για όλους κοινωνία. Διερευνώντας πιθανούς τρόπους πρόληψης ή αντιμετώπισης της βίας, προσέγγισαν τη διαφορετικότητα μέσα από τα ατομικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των θυμάτων και εστίασαν σε αίτια του εκφοβισμού που προκύπτουν από ενδο-οικογενειακούς παράγοντες αλλά και από στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας. Επίσης ενδιαφέρθηκαν να εστιάσουν στους παράγοντες που μπορεί να κρύβονται πίσω από μια επιθετική συμπεριφορά. Ιδιαίτερα σημαντική για την τάξη ήταν η αναγνώριση της ανάγκης να υπάρχει σεβασμός στο δικαίωμα του καθενός να είναι διαφορετικός. Συνοψίζοντας, μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση, δόθηκε η δυνατότητα στην τάξη να βιώσει μια ατομική και συλλογική εμπειρία βασισμένη στις αρχές της εκπαίδευσης για την ειρήνη, ενώ παράλληλα λειτούργησε απελευθερωτικά και ενισχυτικά για τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση.

Η αξία του βιωματικού χαρακτήρα των συναντήσεων αναδεικνύεται από το γεγονός ότι η χρήση των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών όχι μόνο επηρέασε θετικά τη συμμετοχή των μαθητών, αλλά συνέβαλε ουσιαστικά στη διερεύνηση του φαινομένου. Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει

αναφορά στις πιο κατάλληλες και δημοφιλείς τεχνικές, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσα από την αξιοποίησή τους στην παρέμβαση.

Αρχικά, η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης» αξιοποιήθηκε πολύ κατά την εισαγωγή των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο, καθώς παρείχε ένα αρχικά σύνθετο ερέθισμα, το οποίο παρακινούσε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών, έτσι ώστε να θέλουν να προσεγγίσουν την ιστορία. Τα παιδιά προέβαιναν σε εικασίες για την ιστορία που θα ακολουθούσε και έτσι ανυπομονούσαν για τη δράση (Somers, 2008: 117-122).

Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» αξιοποιήθηκε εξίσου, καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα μέσω αυτής να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και να βοηθάει στην εξέλιξη της ιστορίας, όπου τα παιδιά φαινόταν να δυσκολεύονται. Επίσης είχε τη δυνατότητα εμμέσως να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων και να δημιουργεί δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

Η τεχνική «συλλογικός χαρακτήρας» αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα, καθώς υποστήριξε πολύ την έκφραση των ντροπαλών ή συνεσταλμένων παιδιών και παράλληλα ενίσχυσε τη συμμετοχή τους στη δραματική φάση. Γενικότερα η συγκεκριμένη τεχνική ενίσχυε το ομαδικό πνεύμα και προσέφερε στα παιδιά περισσότερη ασφάλεια, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα στο περιβάλλον της ομάδας. Επιπλέον, οι μαθητές εξέλιξαν τις δυνατότητες συνεργασίας και είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν μεταξύ τους ιδέες, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν σε ένα πνεύμα αλληλοσεβασμού. Σημειώνεται ότι αξιοποιήθηκε κατά κόρον στις εξ αποστάσεως συναντήσεις, όπου και λειτούργησε πολύ αποτελεσματικά.

Η τεχνική «περίγραμμα χαρακτήρα» ή «ρόλος στον τοίχο» αποδείχτηκε μια από τις χρησιμότερες τεχνικές κατά τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων. Σε συνδυασμό με την τεχνική «ανίχνευση σκέψεων» παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα να διερευνήσουν βαθύτερα το προφίλ των ηρώων, βοηθώντας τους να μουν στη θέση του ρόλου και να βιώσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση.

Η τεχνική «παγωμένη εικόνα» αξιοποιήθηκε κατά κόρον στη φάση της ανάπτυξης της πλοκής της ιστορίας και ουσιαστικά ήταν η πρώτη θεατροπαιδαγωγική τεχνική που αξιοποιήθηκε με τα παιδιά. Στην αρχή τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά καθώς ήταν και η πρώτη τους επαφή με θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, αλλά σταδιακά αντιλήφθηκαν τη λειτουργία της και έδειχναν να απολαμβάνουν τη δημιουργία παγωμένων εικόνων στα διάφορα επεισόδια των ιστοριών.

Οι τεχνικές «συμβουλές» και «λίστα δώρων» είχαν μεγάλη απήχηση στα παιδιά και αξιοποιήθηκαν κυρίως κατά την αναστοχαστική φάση της θεατροπαιδαγωγικής. Μέσα από τις τεχνικές αυτές έγινε φανερό η ανάγκη των παιδιών να αναπτύξουν μια πιο προσωπική σχέση με τους χαρακτήρες όπως και να διερευνήσουν τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ρόλων αλλά και τα πιθανά αίτια των συμπεριφορών τους.

Τέλος βασικές τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων αλλά και στην έναρξη και λήξη των συναντήσεων ήταν οι «ερωτήσεις», «ο διάλογος», η «συζήτηση» και ο «καταιγισμός ιδεών». Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις βοήθησαν στην εξέλιξη των ιστοριών, στη διερεύνηση των αιτίων και των συνεπειών των γεγονότων και ενεργοποιούσαν τους μαθητές, ώστε να εμβαθύνουν στο θέμα. Μέσω του διαλόγου και της συζήτησης, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να προσεγγίσουν κριτικά προβληματισμούς, να διευκρινίσουν και να ξεκαθαρίσουν πληροφορίες ενώ ταυτόχρονα διευκολύνθηκε η συνειδητοποίηση και ο αναστοχασμός των δράσεων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017: 57).

Η συμμετοχή των μαθητών στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από προθυμία, ενθουσιασμό και θετική διάθεση. Έτσι, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να απελευθερώσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Παράλληλα, η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία που ακολουθήθηκε βοήθησε στην κατάθεση προσωπικών εμπειριών των μαθητών. Παρόλο που στη συγκεκριμένη ομάδα δεν αναφέρθηκαν περιστατικά όπου τα ίδια τα παιδιά είχαν ενεργή συμμετοχή σε περιστατικά βίας, ήταν αρκετά συχνές οι περιπτώσεις που οι μαθητές ένιωσαν την ανάγκη να αναφερθούν σε προσωπικά βιώματα που θεωρούσαν πως συνδέονται με τη βία και κυρίως σε περιστατικά που οι ίδιοι ήταν θεατές.

Σε μεμονωμένες περιπτώσεις η συμμετοχή των μαθητών δυσχεραινόταν είτε από συστολή ως προς την έκθεση, είτε από μείωση ενδιαφέροντος, γεγονός που ενδεχομένως θα μπορούσε να συνδεθεί με την ηλικία των μαθητών και τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας αλλά επίσης με την ιδιαίτερη συνθήκη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Γενικότερα, η συνολική συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική και όπως σημειώνουν στις αναστοχαστικές συζητήσεις ο κριτικός φίλος και η μόνιμη εκπαιδευτικός η παρέμβαση «εξασφάλισε πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές», τόσο σε επίπεδο λόγου, έκφρασης και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης όσο και σε επίπεδο ευαισθητοποίησης στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και ανάπτυξης τεχνικών και τρόπων αντιμετώπισής του.

## 6.2 Δυσκολίες και περιορισμοί στην υλοποίησης της έρευνας

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν οι δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες που συνδέονται με τη σχολική χρονιά 2020-2021 λόγω της πανδημίας, αλλά και συνθήκες που αφορούν την ίδια την έρευνα.

Αρχικά εξαιτίας των έκτακτων μέτρων για τον περιορισμό της πανδημίας (covid-19), η εκπαιδευτική παρέμβαση που ξεκίνησε να υλοποιείται δια ζώσης, χρειάστηκε κάπου στο μέσο περίπου των συναντήσεων, δηλαδή μετά τις τέσσερις πρώτες συναντήσεις, να συνεχιστεί με εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς η σχολική μονάδα τέθηκε σε αναστολή λειτουργίας ενώ τελικά ολοκληρώθηκε με δύο συναντήσεις δια ζώσης. Έτσι, απαραίτητος ήταν ο συνεχής επανασχεδιασμός και η αναπροσαρμογή της έρευνας στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η απαγόρευση της σωματικής επαφής των παιδιών και της κοινής χρήσης αντικειμένων προς αποφυγή της διασποράς του κορωνοϊού, αλλά και η αναστολή λειτουργίας των βιβλιοπωλείων και των βιβλιοθηκών για αναζήτηση και δανεισμό βιβλίων, δυσκόλεψε ακόμη περισσότερο την υλοποίηση της έρευνας. Ακόμη ο χρόνος διεξαγωγής της κάθε συνάντησης ήταν περιορισμένος για να χωρέσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τη μη προηγούμενη εξοικείωση των παιδιών με θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, περιόρισε ακόμη περισσότερο την ποικιλία των θεατρικών τεχνικών και παιχνιδιών που θα μπορούσαν να είχαν αξιοποιηθεί.

Σύμφωνα με τις αρχές της μεθοδολογίας έρευνας, τα συμπεράσματα της έρευνάς μας δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς διεξήχθη σε μικρό αριθμό μαθητών και αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα. Ωστόσο, ως έρευνα δράσης, μπορούμε να πούμε ότι ήταν επιτυχής, καθώς βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν και να ευαισθητοποιηθούν στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας ενώ ταυτόχρονα ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα στις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές που προτάθηκαν.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα νηπιαγωγός στο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα, είναι πολύ πιθανό να επηρέασε την αντικειμενικότητά της και τη δυνατότητά της να διεξάγει την έρευνα χωρίς συναισθηματική εμπλοκή. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε με τη χρήση της τριγωνοποίησης και τη συμφωνία των παρατηρήσεων της ερευνήτριας με τις δηλώσεις των μαθητών, του κριτικού φίλου και της μόνιμης εκπαιδευτικού. Τέλος, σημαντικό κρίνεται να σημειωθεί πως στην έρευνα δεν προσεγγίστηκε ο όρος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς στην αναζήτηση που έγινε από την ερευνήτρια, δεν υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης σε αντίστοιχα λογοτεχνικά κείμενα κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### **6.3 Μελλοντικές προτάσεις**

Σε παρόμοιες μελλοντικές εφαρμογές προτείνεται η υλοποίηση αντίστοιχων ερευνών με τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών όπως και με επέκταση του συνόλου των συναντήσεων. Ακόμη προτείνεται η υλοποίηση έρευνας που εξετάζει τα μακροπρόθεσμα οφέλη της θεατροπαιδαγωγικής στη μαθητική κοινότητα.

Επιπλέον δεδομένου ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας έρχονται πλέον σε άμεση επαφή με την τεχνολογία από μικρή ηλικία, είναι σημαντικό να επεκταθεί και στην προσχολική ηλικία η έρευνα σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyberbullying).

### **Επίλογος**

Κλείνοντας θα ήθελα να καλέσω όλους μας να επαγρυπνούμε και να βλέπουμε με κριτική ματιά τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω μας, μαχόμενοι πάντοτε για την ισότητα και την ελευθερία όλων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική και μεταφρασμένη

Αλεβίζος, Σ. (2014). «Το Παπάκι Πάει...» Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου για την πρόληψη του εκφοβισμού. Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενου του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σς. 428-430). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Α' ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη

Ανδρουτσοπούλου, Α. (1994). Παιδί, οικογένεια και βιβλιοθεραπεία. *Διαδρομές*, 35, 188-194.

Ανδρουτσοπούλου, Α. (1998). Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά, ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων. *Διαδρομές*, 49, 12-17.

Αποστολίδου, Β. (1997). Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, & Θ., Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016) *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. (2007). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Εγκέφαλος*, 44, (4) Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος. Εισήγηση με τη μορφή διαφανειών (powerpoint). Ανακτήθηκε από <http://www.encephalos.gr/full/44-4-03g.htm>

Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Παπαδοπούλου, Κ. Φύσσας, Κ.& Χατζηπέμου, Θ. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Στο Γ. Τσιαντής. (Επιμ.) *Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: Επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 36-44.  
Doi:<https://doi.org/10.12681/icw.17914>

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Actionresearch*, Vol.2, 29-48. Ανακτήθηκε από: [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf)

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barton, B. & O/Toole, J. (2012). Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος» Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό». *Εκπαίδευση και θέατρο*, 13, 8-19. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Βλάχου, Μ (2011). *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: σοφία Α.Ε

Bolton, G. (μτφ) Απέργη, Α. (2008). Διδάσκοντας εκ των έσω. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 9, 82-85. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Βούλγαρη, Κ., Μπεκιάρης, Γ., Παναγιωτοπούλου, Α. & Στειακάκη, Μ. (2012). «Δεν φοβάμαι...έχω φίλους, εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Στο Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Μ. (επιμ.) *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. (158-166). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γιαννόπουλος, Κ. (2014). Εναρκτήρια ομιλία. Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σς 42-50). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία.* (Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2015). Τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 16, 93-97. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Γραμματάς, Θ. (1999). *Η διδακτική του θεάτρου.* Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός

Cohen L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ιων.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ III (2010). *Διδάσκοντας μέσα από ιστορίες. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ III» για την πρόληψη και την καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Υπουργείο Υγείας. Ανακτήθηκε από: <https://pappanna.files.wordpress.com/2016/08/didaskontas.pdf>.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. *Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας*, Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005. «Συνολική θεώρηση». Στο ελπε *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. 307 Ιωάννινα: ελπε.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.* Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/drasthriothtes.pdf>

Ζώνιου, Χ. (2013). *Μικρές σκηνές καθημερινής βίας-Θέατρο φόρουμ από την Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ).* *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 14, 102-106. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Κουκουνάρας, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα, Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113728/files/KOYKOYNARAS.pdf>

Καπετανίδου, Μ. (2013). «Δομική» και «Πολιτισμική» Βία στο έργο του J.Galtung: Διερεύνηση της ερμηνείας των όρων από την Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/283236>

Καραβόλτσου, Α. (2013). «Η δολιοφθορά» ένα σχέδιο εκπαιδευτικού δράματος για τον σχολικό εκφοβισμό. *Εκπαίδευση και Θέατρο, 14*, 49-52. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Καραβόλτσου, Α. (2013). Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/sxolikos-ekfovismos-synoptiko-egxeiridio-ekpaideytikwn/>

Κασάπη, Σ. (2013). Ο εκφοβισμός σε χώρους προσχολικής αγωγής. (Παρουσίαση διαφανειών). Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/37727201-O-ekfovismos-se-horoys-prosholikh-agogis.html>

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η Μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κ.&Μ.Αντ. Σταμούλη.

Κατσαρίδου, Μ. (2018). Μορφές βίας στα λογοτεχνικά κείμενα: Μια θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μιχ., Γ., Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σς. 622-633). Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρίδου, Μ. & Vio, Κ. (2021). Για έναν πολιτισμό της Ειρήνης. Στα *Πρακτικά του ΣΤ' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου. Θέατρο+Ετερότητα. Θεωρία, Δημιουργία & Θεατρική πρακτική. 17-20 Μαΐου 2017*(σς.15). Ναύπλιο (υπό έκδοση).

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής. Στο Καλογήρου (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ.13-40). Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ'. Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκη.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα : Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α.(2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89. doi:<https://doi.org/10.12681/jret>

Κωνσταντίνου, Ε. Νάστου, Β., Τσαγκάρης, Π., Αναστασιάδου, Α. & Μανούσου, Ε. (2013). Ενδοσχολική βία: Πρόληψη και αντιμετώπιση του Φαινομένου. Η εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας στο 3ο Δημ. Σχολείο Αγίου Δημητρίου. Στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, 28- 34. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.631>

Κωσταντίνου, Κ. Παπαθανασίου, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Διερευνώντας την Βία και τη Θυματοποίηση στο Σχολικό Πλαίσιο: Κάποια Δεδομένα από την Ποσοτική Έρευνα. Στο *ελψε 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας: Η ψυχολογία απέναντι στις προ(σ)κλήσεις του σήμερα* (309). Γιάννενα: ελψε

Λενακάκης, Α. & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 19, 90-103. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/329210828>

Μεσσάρης Δ., Παραμυθιώτου, Μ., Θάνου, Α., Σακελλαρίου, Μ., Φοράδη, Ε., Φρέρη, Ρ., Παπασιμίπα, Β., & Πάντζιου, Ν. (2014). Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 309-317. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.17974>

Μιχαήλ, Β. (2016). *Θέατρο του καταπιεσμένου-εφαρμογές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρέμβαση με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά του σχολικού εκφοβισμού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λεμεσός. Ανακτήθηκε από: <http://kypseli-testing.ouc.ac.cy/handle/11128/2413>

Μπότου, Α., Τσέργας, Ν., & Καλούρη, Ου. (2015). Οι Δραματικές Θεραπευτικές Μέθοδοι και η Αφήγηση στην Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015,2, 966-974. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.220>

Νικολαΐδου, Ν. (2012). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Αίτια, παράγοντες, Μορφές, εξέλιξη και αντιμετώπισή του*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: [https://apothesis.eap.gr/simple-search?query=&filter\\_field\\_1=dateIssued&filter\\_type\\_1>equals&filter\\_value\\_1=%5B2010+TO+2014%5D&sort\\_by=score&order=asc&rpp=50&etal=40&start=3200](https://apothesis.eap.gr/simple-search?query=&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2010+TO+2014%5D&sort_by=score&order=asc&rpp=50&etal=40&start=3200)

Ξυλά, Β. (2016). *Η εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο: Η μελέτη περίπτωσης του Ι/θέσιου 6<sup>ου</sup> Νηπ/γείου Ναυπλίου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2668>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004-2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633>

Πανταζής, Β. (2018). *Η Παιδαγωγική της Ειρήνης. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδοπούλου, Σ., & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2008). Καινοτόμες διαθεματικές προσεγγίσεις γλώσσας και κοινωνιολογίας. ένα παράδειγμα εφαρμογής της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου στη θεματική

ενότητα «Πρόσφυγες-Μετανάστες». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 21, 91-110. Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/26234/1/%ce%9a%ce%b1%ce%b9%ce%bd%ce%bf%cf%84%cf%8c%ce%bc%ce%b5%cf%82%20%ce%b4%ce%b9%ce%b1%ce%b8%ce%b5%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82%20%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%ce%b5%ce%b3%ce%b3%ce%af%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82%20%ce%b3%ce%bb%cf%8e%cf%83%cf%83%ce%b1%cf%82%20%ce%ba%ce%b1%ce%b9%20%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd%ce%b9%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%af%ce%b1%cf%82%20%ce%ad%ce%bd%ce%b1.pdf>

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Στάσου πλάι μου: συναντώντας το πρόσωπο του άλλου. Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σσ 495-509). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Παπάζογλου, Π. (2018). *Οι θεατρικές τεχνικές ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

Παπαθανασίου, Μ. & Ψάλτη, Α. (2005). Διερευνώντας τη Βία και τη Θυματοποίηση στο Σχολικό Πλαίσιο: Μια Πρώτη Προσπάθεια Προσδιορισμού και Ορισμού του Φαινομένου. Στο ελψε *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας: Η ψυχολογία απέναντι στις προ(σ)κλήσεις του σήμερα* (307). Γιάννενα: ελψε.

Παρδάλης, Δ., Π. (2014). Καμπανιά καθιέρωσης της Πανευρωπαϊκής Ημέρας κατά του σχολικού εκφοβισμού. . Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σσ 476-480). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Παρούση, Α. (2014). Θεατρική διαχείριση του ζητήματος της βίας σε νηπιαγωγούς. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 15, 18-26. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Περάκη-Μακρή, Μ. (2018). Σχολικός εκφοβισμός: Πρόληψη και πρώιμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο-ενδεικτικές δράσεις. Στο Σ. Γρόσδος, & Α. Τσιβάς (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης Κ. Μακεδονίας «Σχολείο ανοικτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές*

προκλήσεις», (369-376). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κ. Μακεδονίας. Ανάκτηση από: <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf>

Πιτούλη Γ. (2013). «Μπορείς να καταλάβεις τι φοβάμαι;»- Ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό,. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 14, 60-64. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Πρόγραμμα Olweus Νορβηγίας. Ανακτήθηκε από <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=255>

Σακελλαρίου, Ε. (2015). *Η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Παιδαγωγική της Ειρήνης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Σάντος, Μ. (2015). *Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε. Θέατρο του Καταπιεσμένου-ιστορική αναδρομή*. (Γ. Θεοδωροπούλου, μετ.). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 16, 30-35. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του Παιδαγωγού-Εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμψυχωτές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σκρεπετός, Κ. (2015). Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.) *2<sup>ο</sup> Forum Νέων Επιστημών, «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»*. Αθήνα:ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: <http://simospapadopoulos.com/wp-content/uploads/SYLLOGIKOS-TOMOS-FORUM-EPIMELEIA-SIMOS-PAPADOPOULOS.pdf>

Somers, J. (2008). Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και πακέτο εξερεύνησης, (Ν. Χολέβα, μετ.) *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, 2008, 117-128. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Σωκράτους, Δ. (2013). Συνδημιουργούμε τον Πολιτισμό της Ειρήνης: ανταμώνουμε και δρούμε!. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 14, 33-37. Ανακτήθηκε 20/12/2020 από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Τζώρτζη, Μ. (2016). *Σχολικός εκφοβισμός. Τρόποι και εργαλεία ευαισθητοποίηση στο σχολικό περιβάλλον*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3091>

Τσιάντης, Ι. (επιμ.) (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, ΕΨΥΠΕ. Ανακτήθηκε από: <http://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/drasthriothtes.pdf>

Τσιάρας, Α.(2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσέργας, Ν., Μπότου, Α. & Αντωνοπούλου, Α. (2014). Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σσ 606). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Τσίγκανου, Ι. (2008). Η εμπειρική διερεύνηση της βίας στο σχολικό χώρο: Ουσιαστικά ζητήματα και μεθοδολογικοί προβληματισμοί. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 10, 11-22. Ανακτήθηκε από: <http://cier.edu.gr/%CE%B7-%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B2%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87/>

Τσικριά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. (διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία. Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φουσιάνης, Χ. (2015). Διαδραστικές παρεμβάσεις πρόληψης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σσ 415-426). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Χαμόγελο του Παιδιού (2013). *Διαδραστικό εργαλείο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: <https://www.hamogelo.gr/gr/el/diadrastiko-ekpaideitiko-ergaleio/>

Χαρίτου, Χ., Κουχαρτσιούκ, Ν. & Αργυρού, Κ. (2016). Remove the Power: Πρόγραμμα Θεατρικής Παρέμβασης για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στη Δημοτική εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Θέατρο, 17, 34-41*. Ανακτήθηκε από: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)

Χάσκα, Α. (2016). *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*, Πολυπολιτισμικός θίασος Ανάσα: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: [https://docplayer.gr/30166182-Egheiridio-gia-ekpaideytikoys.html#show\\_text](https://docplayer.gr/30166182-Egheiridio-gia-ekpaideytikoys.html#show_text)

## Ξενόγλωσση

Belliveau G. (2007). An alternative practicum model for teaching and learning. *Canadian Journal of Education, 30*, 47-67. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ771846.pdf>

Boal, A. & Epstein, S. (1990). The Cop in the Head: Three Hypotheses. *TDR, Vol. 34, No. 3*, pp. 35-42. Doi: <https://doi.org/10.2307/1146067>

Bolton, G. (1989). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory Into Practice*, Vol. 24, No. 3, Educating through Drama, pp. 151-157. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/1477034>

Burton, B & O'Toole, (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/44449829\\_Power\\_in\\_Their\\_Hands\\_The\\_Outcomes\\_of\\_the\\_Acting\\_Against\\_Bullying\\_Research\\_Project](https://www.researchgate.net/publication/44449829_Power_in_Their_Hands_The_Outcomes_of_the_Acting_Against_Bullying_Research_Project)

Crothers, L.M., Kolbert, J.B. & Barker W.F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying intervention. *Psychology International, 27(4)*, pp. 475-78. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ744296>

Galtung, J. (1969). Violence peace and Research. *Journal of Peace Research*. Vol. 6, 3, pp.167-191. Sage publication. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/422690?seq=1>

Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F0143034308099202>

Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, vol.1,1, Pp 5-20. USA: University of Wisconsin–Milwaukee, Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1740020032000178276?needAccess=true>

DOI: 10.1080/1740020032000178276

Heathcote, D. (1983). Learning, Knowing, and Languaging in Drama: An Interview with Dorothy Heathcote. *Language Arts*, Vol. 60, No. 6, Language Across the Curriculum, pp. 695-701. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/41961521>

Hong, J.S & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17,4, 311–322, Elsevier. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178912000250?via%3Dihub>

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Mc Niff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.

Mellou, E. (1996). ‘Dramatic Play’ is the Appropriate Name. *Early Child Development and Care*, 118:1, 103-112. doi: 10.1080/0300443961180109

Neelands, J. & Goode, T., (2000). *Structuring drama world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus (1993). *Bullying At School : What We Know and What We Can Do Understanding Children's Worlds*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Olweus, D. (1996). Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol 74, 265-276. doi: 10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x

Olweus, D. (2014). Bullying in school: Some facts, some myths and systematic intervention. Στο Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη.»* (σς 63-75). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Psalti, A. (2012). Bullies, victims and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157. Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/record/2012-32717-002>

Readon, B. Cabezudo, A. (2002). Learning to abolish war teaching toward culture of peace: Rationale for and approaches to peace education. Ανακτήθηκε από: <https://www.peace-ed-campaign.org/learning-to-abolish-war-teaching-toward-a-culture-of-peace/>

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Camberwel: ACER Press

Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions: Six basic methods*. Camberwell, ACER Press. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EH2iaWWJF00C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rigby,+K.+ \(2010\).+Bullying+Interventions:+Six+basic+methods.+Camberwell,+ACER&ots=VpJqkC1j-y&sig=pkdDtRVhmWsPttCJo-KAKmq0S-w&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Rigby%2C%20K.%20\(2010\).%20Bullying%20Interventions%3A%20Six%20basic%20methods.%20Camberwell%2C%20ACER&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EH2iaWWJF00C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rigby,+K.+ (2010).+Bullying+Interventions:+Six+basic+methods.+Camberwell,+ACER&ots=VpJqkC1j-y&sig=pkdDtRVhmWsPttCJo-KAKmq0S-w&redir_esc=y#v=onepage&q=Rigby%2C%20K.%20(2010).%20Bullying%20Interventions%3A%20Six%20basic%20methods.%20Camberwell%2C%20ACER&f=false)

## Διαδικτυακή

<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/ta-paidia-theates/>

<http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii/>

[www.antibullyingnetwork.gr/](http://www.antibullyingnetwork.gr/)

<https://theatroedu.gr/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CE%B9-%CE%95%CE%AF%CE%BC%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B5>

<https://epsype.org/>

<http://www.e-abc.eu>

## **Παιδική λογοτεχνία**

ΕΨΥΠΕ. (2010). Μίλα μη φοβάσαι 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Λάττα, Γ. (2013). Η φωνή σου η δύναμή σου. Αθήνα: Παρρησία.

Ρουσάκη, Μ. (2010). Ο νταής του σχολικού. Αθήνα: Ψυχογιός.

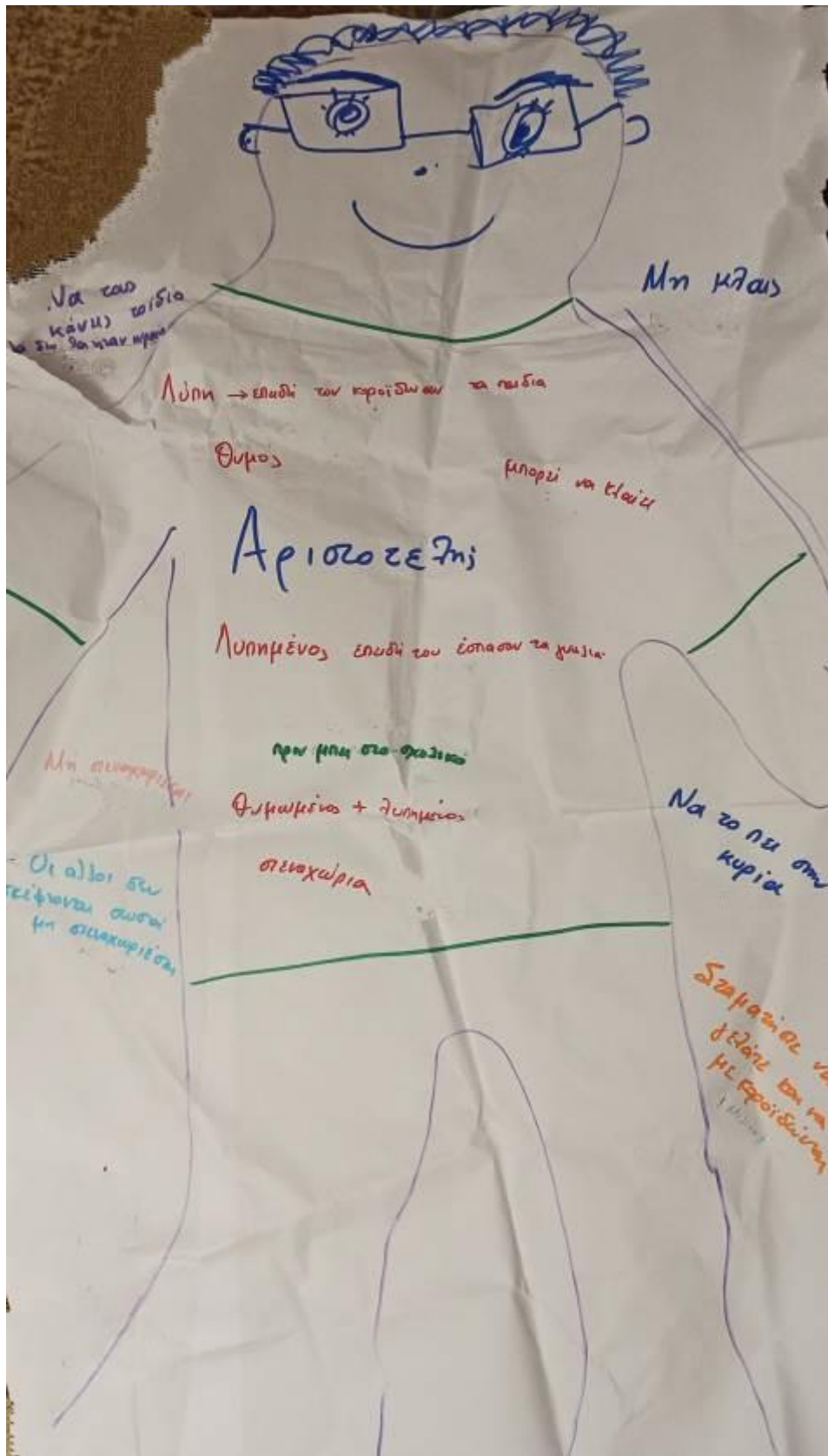
Φαλκονάκη, Α. (2015). Η φωνή της Ρόζι. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Silvia, S. (2016). Λίνα-Ποιος φοβάται τα πειράγματα. Αθήνα: Χάρτινη πόλη.

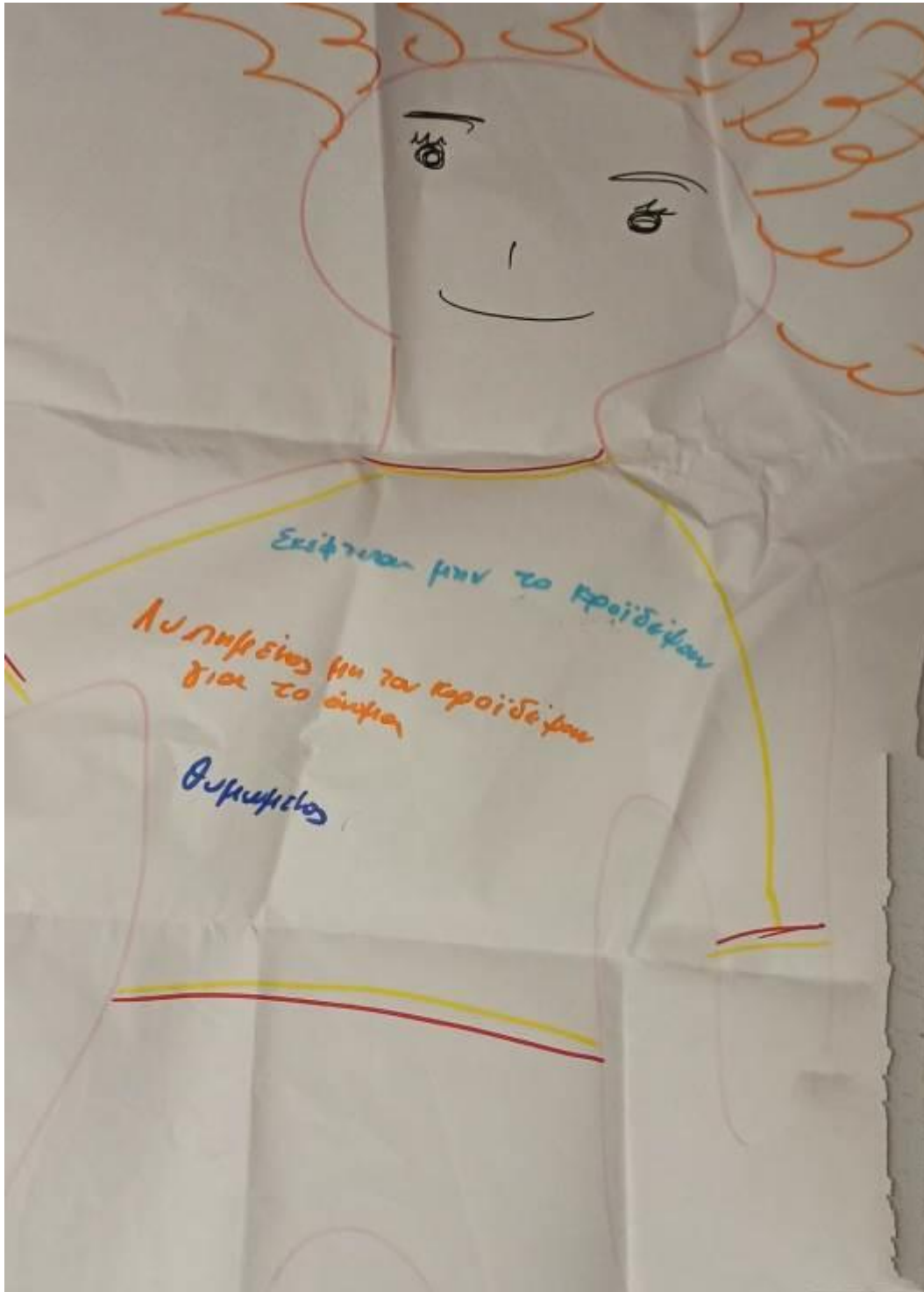




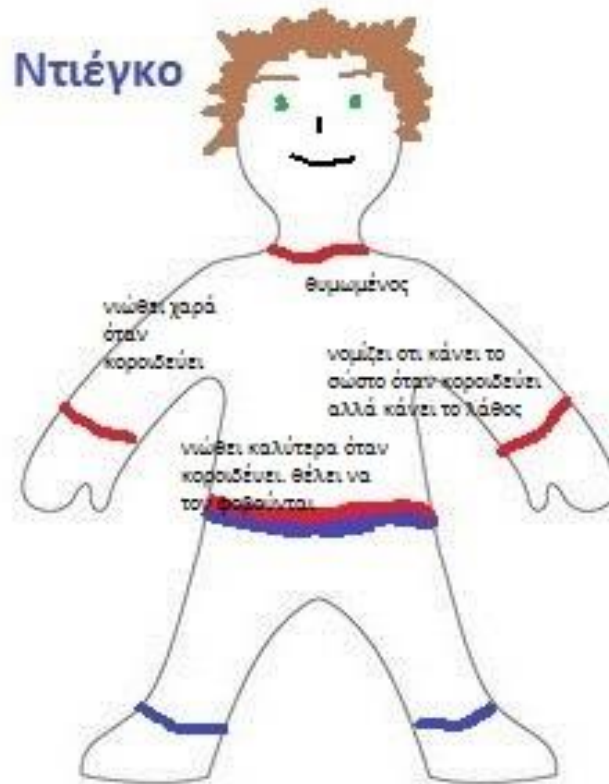
**Εικόνα 3:** Ζωγραφιές των παιδιών από την πρώτη συνάντηση σχετικά με τη βία



Εικόνα 4: Περίγραμμα χαρακτήρα Αριστοτέλη



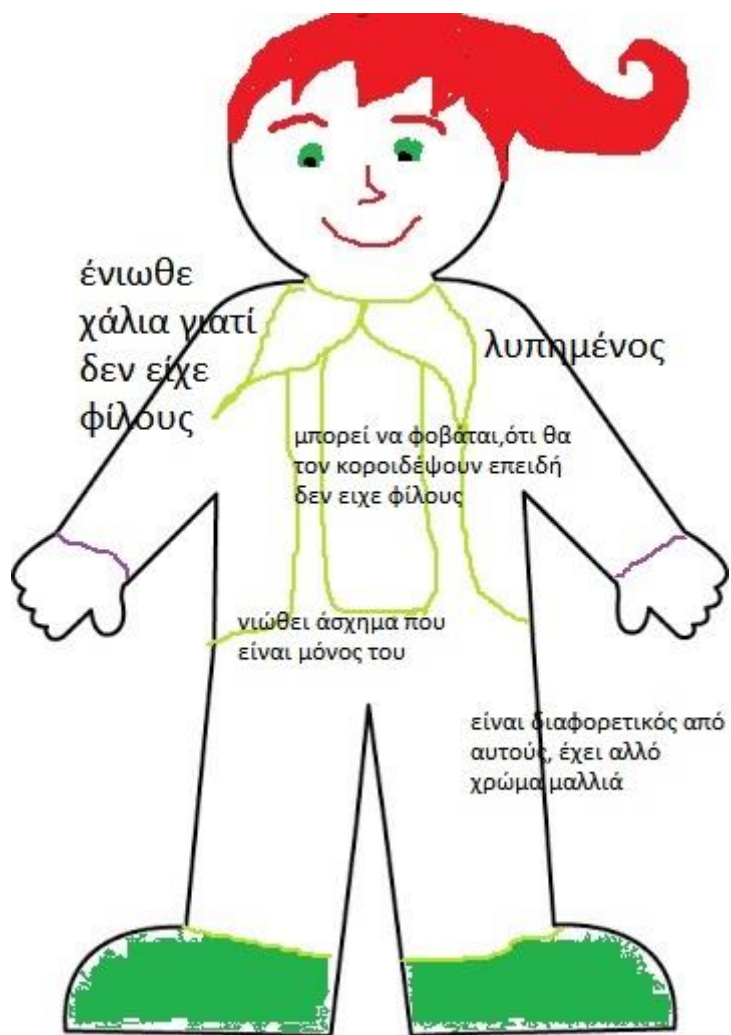
**Εικόνα 5:** Περίγραμμα χαρακτήρα Άρη.



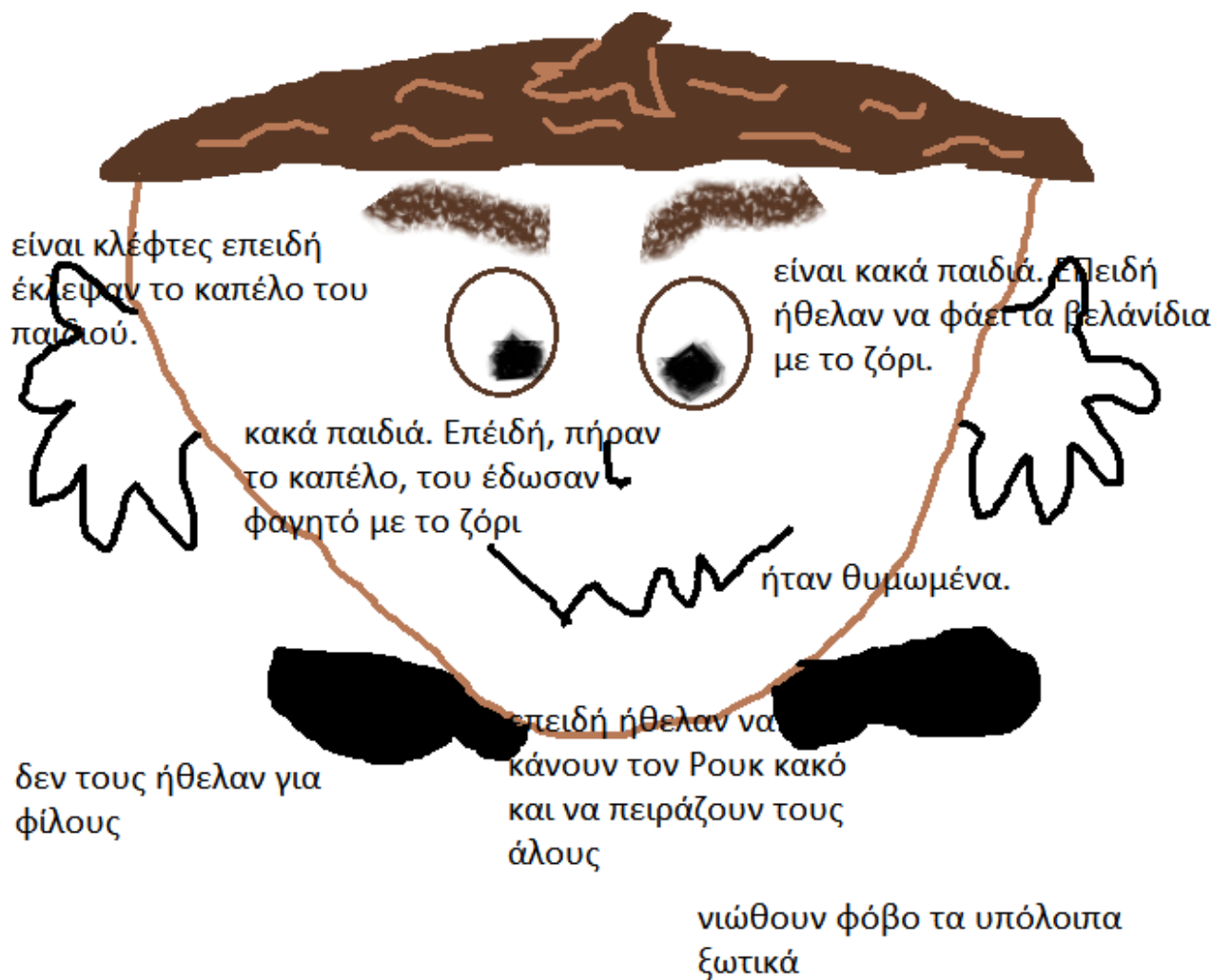
Εικόνα 6: Περίγραμμα χαρακτήρα Ντιέγκο



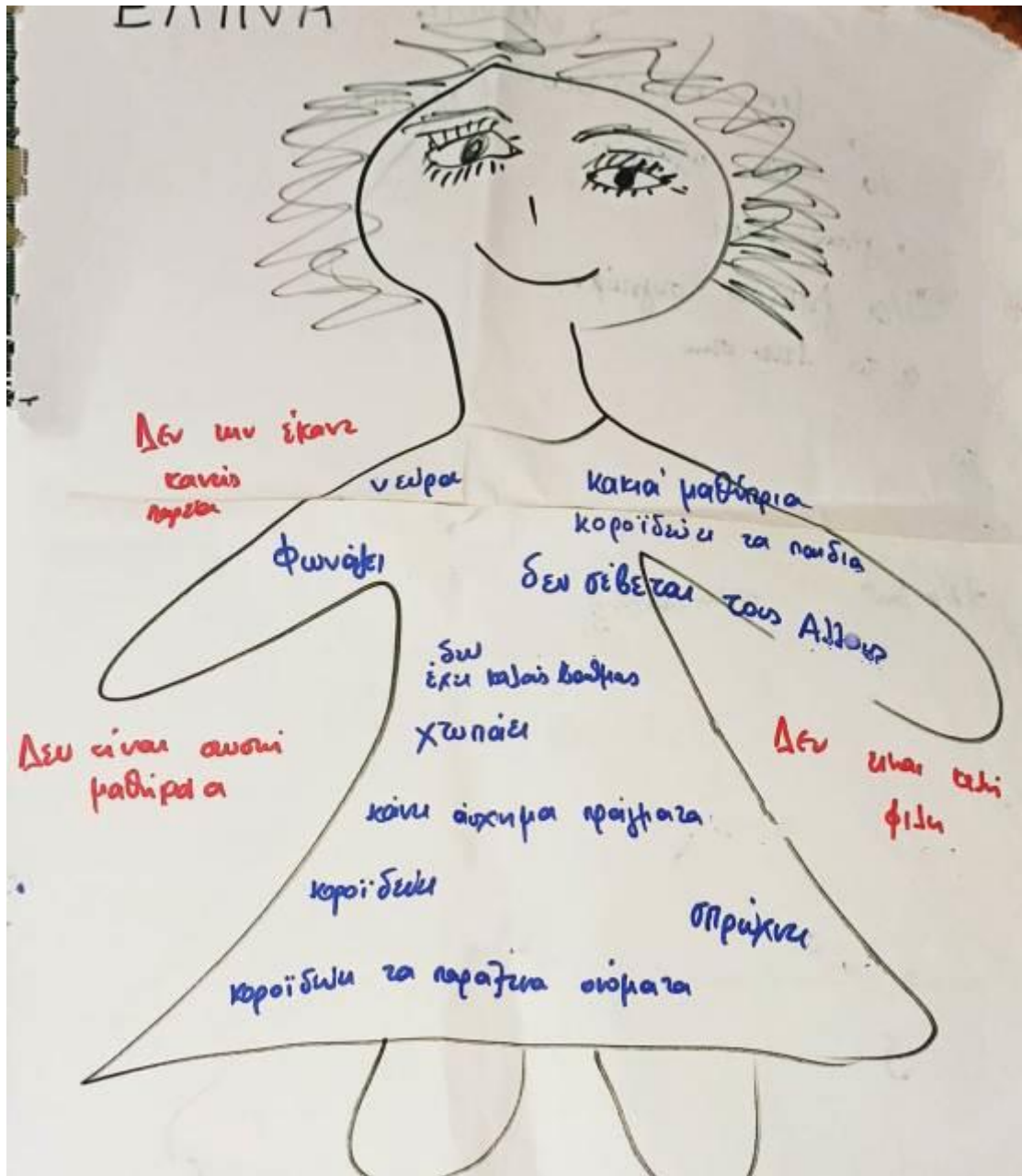
Εικόνα 7: Περίγραμμα χαρακτήρα Πέτρο



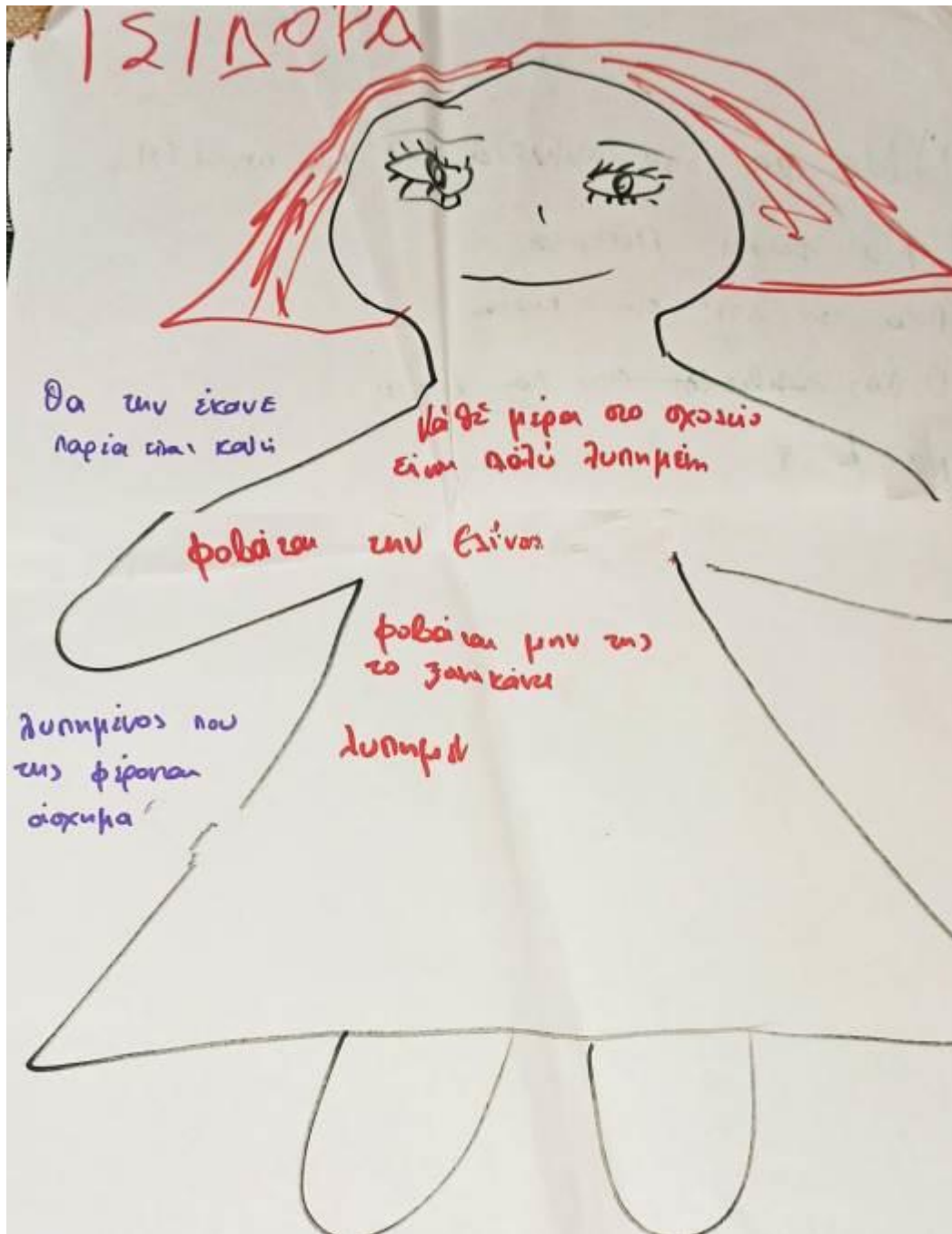
**Εικόνα 8:** Περίγραμμα χαρακτήρα Ρουκ



**Εικόνα 9:** Περίγραμμα χαρακτήρα βελανιδόπαιδων.



Εικόνα 10: Περίγραμμα χαρακτήρα Ελίνας.



Εικόνα 11: Περίγραμμα χαρακτήρα Ισιδώρας.



**Εικόνα 12:** Ζωγραφιές παιδιών για το πώς θα συμπεριφερόταν σε ένα διαφορετικό παιδί.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Σύντομα σενάρια ενδοσχολικής βίας που αξιοποιήθηκαν στην έκτη συνάντηση.

### **Σενάριο Β΄**

Η Λόλα διαδίδει στην τάξη ένα κουτσομπολιό για τη Βούλα. Τη λέει “χοντρομπαλού”. Η Βούλα άκουσε τα ψιθυρίσματα και κατάλαβε ότι την κοροϊδεύουν, όμως φοβάται να μιλήσει.

Εσείς είστε οι συμμαθητές της. Τι θα κάνατε;

### **Σενάριο Γ΄**

Λίγο πριν μπει η δασκάλα στην τάξη μια ομάδα μαθητών παίρνει το βιβλίο της Κασσάνδρας και το κρύβει λέγοντας: «Μη τολμήσεις να το πεις στην κυρία!»/ Η Κασσάνδρα άφωνη κοκκινίζει αλλά δεν λέει τίποτα.

Είστε οι υπόλοιποι συμμαθητές της τάξης. Τι θα κάνατε;