

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ



Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*«Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική πράξη και Διδακτική»*

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

***Η επινόηση μιας ερευνητικής παράστασης  
θεάτρου Φόρουμ για την αντιμετώπιση του  
σχολικού εκφοβισμού***



Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Ζώνιου Χριστίνα, μέλος ΕΕΠ.

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Τσίγλη Άννα, μέλος ΕΕΠ

Τζαρτζάνη Ιωάννα, επίκουρη καθηγήτρια

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ- ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ</b>	
1.1 Το θέατρο του Καταπιεσμένου .....	12
1.2 Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου	
1.2.1. Θέατρο Φόρουμ.....	14
1.2.2. Θέατρο Εικόνων.....	15
1.3 Το θέατρο του Καταπιεσμένου για την επινόηση θεατροπαιδαγωγικών παραστάσεων .....	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ     ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	19
2.2 Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού δράματος- διασαφήνιση όρου.....	23
2.3 Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση.....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ</b>	
3.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού.....	26
3.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	27
3.3 Προφίλ θύματος .....	29
3.4 Προφίλ θύτη.....	31
3.5 Παρατηρητές.....	32
3.6 Αιτίες και συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.....	33
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Η ερευνητική διαδικασία με     στόχο την επινόηση παράστασης</b>	
4.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	37
4.1.1 Έρευνα δράσης.....	37
4.1.2 Έρευνα βασισμένη στην τέχνη.....	39
4.2 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	42
4.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις.....	42
4.2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	43
4.2.3 Βήματα, ερευνητικά εργαλεία και ζητήματα τριγωνισμού.....	43
4.2.4 Διαδικασία οργάνωσης ευρημάτων.....	47

4.3 Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας δράσης	
4.3.1 Διερεύνηση των δεδομένων της ομάδας.....	48
4.3.2 Συναντήσεις.....	49
4.3.3 Περιορισμοί έρευνας.....	50
4.4 Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας: Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων.....	50
4.5 Πρώτος κύκλος της έρευνας .....	51
4.5.1 Στόχοι πρώτου κύκλου έρευνας και διερεύνησή τους.....	53
4.5.2 Προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις.....	53
4.5.3 Εικόνα θέματος- θύτη.....	50
4.5.4 Προτάσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο α΄ μέρος της έρευνας .....	49
4.6 Δεύτερος κύκλος της έρευνας	
4.6.1 Οριοθέτηση όρου σχολικού εκφοβισμού Θύτη.....	50
4.6.2 Μεταβολές στην εικόνα του θύματος- θύτη .....	52
4.6.3 Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών στον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....	54
4.7 Τρίτος κύκλος της έρευνας	
4.7.1 Τελική εικόνα θύτη- θύματος .....	54
4.7.2 Προφίλ αμέτοχου παρατηρητή.....	55
4.7.3 Δημιουργία παράστασης Φόρουμ από τους μαθητές.....	56

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

5.1 Η διαδικασία επινόησης μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης με βάση τα ευρήματα της έρευνας δράσης.....	65
5.2 Η θεατροπαιδαγωγική παράσταση: επινόηση της δραματουργίας με θέατρο βάση το Φόρουμ και την παραστατική εθνογραφία.....	62

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

6.1 Συζήτηση.....	66
6.2 Συμπεράσματα.....	68
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	71

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	73
-------------------	----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Η Θεατροπαιδαγωγική Παράσταση Φόρουμ.....	85
2. Σχεδιασμός συναντήσεων.....	89
<i>Συνάντηση 1<sup>η</sup></i> .....	89
<i>Συνάντηση 2<sup>η</sup></i> .....	92
<i>Συνάντηση 3<sup>η</sup></i> .....	94

Συνάντηση 4 <sup>η</sup> .....	96
Συνάντηση 5 <sup>η</sup> .....	100
Συνάντηση 6 <sup>η</sup> .....	102
Συνάντηση 7 <sup>η</sup> .....	104
Συνάντηση 8 <sup>η</sup> .....	106
3. Ημερολόγιο κριτικής φίλης.....	109
4. Συνέντευξη Γ. Μπεκιάρη.....	114

*Αφιερωμένη στην οικογένειά μου,  
που είναι πάντα δίπλα μου!*

*Ακόμα ένα ταξίδι έφτασε στο τέλος...*

*Ολοκληρώνοντας μία διαδρομή γεμάτη εμπειρίες, γνώσεις, δράσεις, προβληματισμούς..... θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συμπορεύτηκαν μαζί μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή του!*

*Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην κ. Χριστίνα Ζώνιου, για τις συμβουλές, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνσή της σε κάθε δύσκολη στιγμή!*

*Ευχαριστώ πολύ την κ. Τσίχλη Άννα και την κ. Τζαρτζάνη Ιωάννα για τις καίριες και στοχευμένες διορθώσεις τους!*

## *Περίληψη*

Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε μία απόπειρα επινόησης μιας ερευνητικής παράστασης Θεάτρου Φόρουμ για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η επινόηση της δραματουργίας της παράστασης Θεάτρου Φόρουμ βασίστηκε στην παραστατική εθνογραφία και στην εκπαιδευτική εθνογραφία και είχε τη δομή μιας έρευνα δράσης, η οποία διεξήχθη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Τρίτη και Τετάρτη τάξη του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Άργους. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε μία διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισής του μέσα από τεχνικές του θεάτρου του Καταπιεσμένου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε αποκωδικοποίηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, αποσαφήνιση και οριοθέτηση των εννοιών που σχετίζονται με αυτή (θύμα – θύτης-αμέτοχος παρατηρητής) και διαμόρφωση στάσεων και αξιών απέναντι στην καταπολέμηση του φαινομένου. Τελικός στόχος αποτέλεσε η επινόηση μιας θεατρικής παράστασης Φόρουμ βασισμένης στην έρευνα και τους αυτοσχεδιασμούς των ίδιων των μαθητών. Προκειμένου να οδηγηθούμε στην αποτύπωση της έρευνάς μας σε μία θεατρική παράσταση ακολουθήθηκε η μεθοδολογία τόσο της παραστατικής όσο και της εκπαιδευτικής εθνογραφίας. Επιδίωξη αποτέλεσε η ανάδειξη των διαστάσεων του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και σε άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως αθλητικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων κ.ά., μετατρέποντάς τες σε συμπορευτές της επίλυσης του προβλήματος.

## **ABSTRACT**

In this paper, an attempt was made to devise a research performance based on Forum Theatre to address the phenomenon of bullying. The devising of the dramaturgy of a Forum Theatre performance was based on performance-based and educational ethnography, which had the structure of an action research and was conducted in Primary education and specifically in the Third and Fourth grades of the 6th Primary School of Argos. In the first stage, an investigation of the students' views on the phenomenon of bullying and the ways to deal with it through techniques of the Theatre of the Oppressed was carried out. Then, a decoding of the students' pre-existing perceptions of the concept of bullying and violence was carried out, along with a clarification and a delineation of the concepts related to it (victim - perpetrator - uninvolved observer) and finally a transformation of attitudes and values towards the fight against the phenomenon. The ultimate goal was to formulate a theatrical performance of Forum Theatre based on students' improvisations. In order to transform our research into a theatrical performance, the methodology of both performance-based and educational ethnography was followed. The aim was to highlight the dimensions of the problem of bullying, not only in the school environment, but also in other social groups, such as sports clubs, parents' associations, etc., and to turn them into co-partners in solving the problem.





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διανύοντας μια περίοδο κρίσεων αξιών τα φαινόμενα βίας αυξάνονται ραγδαία και η ανάγκη, όχι μόνο αντιμετώπισης τους, αλλά και πρόληψης τους γίνεται όλο και περισσότερο επιτακτική. Το σχολείο, ως μια μικρή απεικόνιση της κοινωνίας μας, βάλλεται από επεισόδια βίας σε διάφορες μορφές: είτε σωματική, είτε ψυχολογική, είτε σεξουαλική.

Το πρόβλημα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να γίνεται διαχρονικό όσο οι αρμόδιοι φορείς και υπηρεσίες δεν προχωρούν να θέσουν τις κατάλληλες βάσεις για την πρόληψή του. Το σχολείο αντί να πρωτοστατεί στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων φαίνεται να τις αμβλύνει, μέσω της άγνοιας και της έλλειψης γνώσης χειρισμού τους. Θύματα και θύτες συμβιώνουν σε ένα περιβάλλον, που όσο λειτουργεί παθητικά, βοηθάει τουλάχιστον στην αναπαραγωγή αυτών των ρόλων και στη διαίωνισή τους.

Οι ρόλοι πρέπει να αποσαφηνιστούν. Τα πειράγματα και τα σχόλια των μαθητών μπορεί να είναι αθώα, και φιλικά, αλλά μπορούν να γίνουν επικίνδυνα και να οδηγήσουν σε άσχημες μορφές βίας, ικανές να απειλήσουν ακόμα και τη σωματική ακεραιότητα ενός μαθητή. Η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου) μέσα από τη διοργάνωση και το συντονισμό δύο ευρωπαϊκών προγραμμάτων ειδικής παρέμβασης σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, αποφάνθηκε υπέρ της παρέμβασης στο περιβάλλον του σχολείου, προκειμένου να περιοριστεί και να οριοθετηθεί το φαινόμενο.<sup>1</sup>

Το θέατρο έχει διεισδύσει στην εκπαίδευση κυρίως με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος. Τα τελευταία, όμως, χρόνια έχει υιοθετηθεί το κοινωνικό θέατρο από αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο ευαισθητοποίησης

---

<sup>1</sup> Διαδικτυακός Ιστότοπος Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου), Προγράμματα παρέμβασης: [https://epsype.blogspot.com/p/blogage\\_6.html?m=1&fbclid=IwAR3jiVSsTYJZE211-7qBba7erJDzEFAL-GDMbXHIC2NPr0EkqiJ0gPhdugA](https://epsype.blogspot.com/p/blogage_6.html?m=1&fbclid=IwAR3jiVSsTYJZE211-7qBba7erJDzEFAL-GDMbXHIC2NPr0EkqiJ0gPhdugA), χ.χ. (τελευταία επίσκεψη: 20/01/22).

και προσέγγισης κοινωνικών θεμάτων. Το κοινωνικό θέατρο και το θέατρο του καταπιεσμένου (ΘτΚ) αποτέλεσαν ενδεδειγμένα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε σε αυτή την έρευνα, θεωρώντας ότι συμβάλλουν στη διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συντελούν στη βελτίωση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό.

Στη συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιήθηκε, σε ένα πρώτο επίπεδο, μία απόπειρα εφαρμογής του ΘτΚ και των τεχνικών του σε μία σχολική τάξη, που συμπεκνώνει αρκετές ιδιόμορφες περιπτώσεις μαθητών. Αρχικός σκοπός αποτέλεσε, όχι μόνο η έκφραση της καταπίεσης, που κάθε μαθητής βιώνει από τη δική του πλευρά, αλλά και η παρέμβαση στις συνθήκες που ανατροφοδοτούν αυτή την καταπίεση, ώστε να περιοριστεί και ίσως να εξαλειφθεί. Πραγματοποιήθηκε αποκωδικοποίηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, αποσαφήνιση και οριοθέτηση των εννοιών που σχετίζονται με αυτή (θύμα – θύτης) και διαμόρφωση στάσεων και αξιών απέναντι στην καταπολέμηση του φαινομένου. Τελικός στόχος αποτέλεσε η διαμόρφωση μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης, με βάση τις θεατρικές δημιουργίες των μαθητών, η οποία θα αποτελέσει εφελτήριο προβληματισμού σε άλλες κοινωνικές ομάδες.

Δημιουργώντας μια παράσταση θεάτρου φόρουμ, σχετική με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οδηγούμε τους θεατές μέσα από την τεχνική της ενεργητικής συμμετοχής, να προβληματιστούν πάνω σε αυτό το φαινόμενο, που συνεχίζει να απειλεί την κοινωνία μας και να προτείνουν εναλλακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπισή του. Επιδίωξη αποτελεί η ανάδειξη των διαστάσεων του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και σε άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως αθλητικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων κ.ά., μετατρέποντας τες σε συμπορευτές της επίλυσης του προβλήματος. Οι συμμετέχοντες λειτουργούν με συναισθηματική κατανόηση απέναντι στο θύμα, αναπτύσσουν στρατηγικές χειρισμού και επίλυσης της σύγκρουσης, εγκαταλείποντας την παθητική στάση τους και αναλαμβάνοντας ενεργητικό και διαμεσολαβητικό ρόλο. Απώτερος σκοπός είναι να τροποποιηθεί σταδιακά η στάση των μαθητών και των κοινωνικών συνόλων που τους περιβάλλουν, απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

και να αναπτυχθούν συμπεριφορές οι οποίες θα συμβάλλουν στη σταδιακή επίλυση αυτής της συγκρουσιακής κατάστασης.

Με βάση τα παραπάνω, το ερευνητικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής: Πώς θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε/επινοήσουμε μια ερευνητική θεατρική παράσταση Φόρουμ, με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του κοινωνικού θεάτρου και του ΘτΚ;

Προκειμένου να προχωρήσουμε σε εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και του βαθμού επίδρασης του ΘτΚ και των τεχνικών του στη σταδιακή διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι σε τέτοια φαινόμενα, γίνεται διερεύνηση των ακόλουθων επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων:

- Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό το ΘτΚ μπορεί να συμβάλλει στην αποσαφήνιση των όρων σχολικός εκφοβισμός, θύτης και θύμα στην αντίληψη των μαθητών;
- Η εφαρμογή του ΘτΚ και των τεχνικών του (θέατρο εικόνα, θέατρο Φόρουμ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδράμει στο μετασχηματισμό της στάσης των μαθητών απέναντι στο θύτη και στο θύμα; Συμβάλλει στην αντιμετώπισή του;

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε να εφαρμοστεί, αποτελεί τομέα της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας και πρόκειται για έρευνα δράσης που αποτελεί μία ευέλικτη, ανοιχτή αλλά και δημοκρατική διαδικασία<sup>2</sup> και χαρακτηρίζεται από τα εξής στάδια: α. σχεδιασμός, β. πραγματοποίηση δράσης, γ. παρατήρηση δράσης και των αποτελεσμάτων της, δ. αναστοχασμός.<sup>3</sup>

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο 6<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Άργους το Μάιο και Ιούνιο του 2022 σε δύο κύκλους. Υλοποιήθηκαν οκτώ δίωρα στα τμήματα: Γ2 (15 μαθητές) και Δ1 (24 μαθητές). Ο σχεδιασμός τους βασίστηκε στη σχέση

---

2 Κώστας Μάγος και Παναγιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών». Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM), 2008.

3Κώστας Μάγος, και Παναγιώτα Παναγοπούλου, *ό. π.*, 2008, σ. 4.

αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στη δραματική τέχνη (ΘτΚ) και στην εκπαίδευση.

Χρησιμοποιώντας τεχνικές του ΘτΚ, οι μαθητές οδηγήθηκαν στη δημιουργία θεάτρου Φόρουμ, όπου δραματοποίησαν στιγμές σχολικού εκφοβισμού, εξέφρασαν τα βιώματά τους, έμαθαν να σέβονται, να συνεργάζονται, να αλληλοεπιδρούν, να χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους, να αναδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους, να επαναπροσδιορίζουν τις αρχές τους και τη συμπεριφορά τους, τόσο απέναντι στην μικροκοινωνία<sup>4</sup> της ομάδας, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι μαθητές, μέσα από την διαδικασία της δημιουργίας/επιμόρφωσης της θεατρικής παράστασης προσέγγισαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προβληματίστηκαν για τις επιπτώσεις του και αναζήτησαν τρόπους αντιμετώπισής του. Στη συνέχεια με βάση τις θεατρικές δημιουργίες των παιδιών επινοήθηκε και σχεδιάστηκε μία θεατρική παράσταση Φόρουμ, με στόχο τον προβληματισμό και άλλων κοινωνικών ομάδων, όπως αθλητικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων κ.ά., και τη συμπίευσή τους στο χειρισμό και στην αντιμετώπιση του σχολικού φαινομένου βίας.

Μέσα από την παιγνιώδη φύση του θεάτρου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις του μετασχηματισμού της συνείδησης. Ο Boal αναφέρει: «Το θέατρο είναι τηλεσκοπικό, γιατί φέρνει κοντά αυτό που είναι μακριά και μεγαλώνει αυτό που είναι μικρό... ο αισθητικός χώρος μάς επιτρέπει να προβαίνουμε σε δημοκρατικές αλλαγές και μας επιτρέπει να λέμε: Τα πράγματα δεν είναι όπως θα έπρεπε. Τώρα θα φτιάξω μια εικόνα του κόσμου όπως θέλω εγώ να είναι. Και έτσι φτιάχνουμε μια νέα εικόνα. Αυτό είναι η ενδυνάμωση. Αλλάξαμε την εικόνα στον υποθετικό χώρο του θεάτρου, αλλά εμείς δεν είμαστε υπόθεση. Εμείς κάναμε μια πρόβα για τον πραγματικό – ρεαλιστικό κόσμο»<sup>5</sup>

---

4 Άλκιστης Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο, 2012, σ. 28.

5 Augusto, Boal, «Politics, education and change», στο J. O'Toole & K. Donelan (επιμ), *Drama, culture and empowerment, The IDEA dialogues*, Brisbane: IDEA, (1996): 47- 52.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ- ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ

### 1.1. Το θέατρο του Καταπιεσμένου

Ο Augusto Boal ήταν ο Βραζιλιάνος εμπνευστής και δάσκαλος του Θεάτρου των Καταπιεσμένων. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου αναπτύχθηκε το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αι στη Βραζιλία στοχεύοντας στην ενεργή συμμετοχή του κάθε πολίτη στα κοινά, ανεξάρτητα από την καταγωγή του, την ακαδημαϊκή του εκπαίδευση ή την κοινωνική του θέση.<sup>6</sup> Ζώντας σε μία χώρα όπου υπερίσχυαν τα δικτατορικά καθεστώτα, η φτώχεια, η εξαθλίωση και οι έντονες κοινωνικές αντιθέσεις, ο Boal δημιούργησε μια μορφή θεάτρου, αρχικά διδακτική. Διαπιστώνοντας την αδυναμία των θεατών να συνδεθούν με αυτό που παρακολουθούσαν, αντιλήφθηκε πως κάτι πρέπει να διαφοροποιηθεί. Συνειδητοποιώντας πως όποιος δε σχετίζεται άμεσα με ένα πρόβλημα, δεν μπορεί να συνεισφέρει στη λύση, αποφάσισε να δημιουργήσει ένα θέατρο με πρωταγωνιστές τους ίδιους του καταπιεσμένους.<sup>7</sup>

Η μέθοδος που εμπνεύστηκε ο Boal, ενεργοποιεί το ακροατήριο (spectators) και το μεταμορφώνει σε ενεργό συμμετέχων (spect-actors)<sup>8</sup>. Θεωρώντας το παραδοσιακό θέατρο καταπιεστικό, καθώς στερεί την ελεύθερη έκφραση, επικροτεί τη συνεργασία σκηνης-θεατών μέσα από την οποία παράγεται πράξη κοινωνικά απελευθερωτική.<sup>9</sup> Το θέατρό του έχει ευρεία αποδοχή και εφαρμογή σε κοινωνικοπολιτικές, θεραπευτικές και κοινωνικές δράσεις. Πρεσβεύει την άποψη πως το θέατρο είναι προσβάσιμο σε κάθε άνθρωπο, όπως η γλώσσα που μιλάμε, αρκεί να μάθει τη μέθοδο. Τη διδαχή του αναλαμβάνει το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) χρησιμοποιώντας τεχνικές, παιχνίδια και ασκήσεις. Στόχος αποτελεί αρχικά, η συνειδητοποίηση του κοινωνικού γίνεσθαι και στη συνέχεια η δυνατότητα επέμβασης.

---

6 Νάγια Μποέμη, «Ανιχνεύοντας τη θεατρικότητα: περιγραφικές διαστάσεις του θεάτρου του καταπιεσμένου – το παράδειγμα της Βαρκελώνης», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ. 16 (2010):78-86.

7 Συνέντευξη του Augusto, Boal, στο [https://www.youtube.com/watch?v=3rkVD\\_Oln7g](https://www.youtube.com/watch?v=3rkVD_Oln7g) από το 5:10 έως και το 7:00.

8 Augusto, Boal, *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, μτφρ. Μπραουδάκη Ε., Αθήνα: Θεωρία, 1981, σ.9-10.

9 Augusto, Boal, *ό.π.*, 1981, σ.9-10.

«Το κοινό πρέπει να εισβάλλει στη σκηνή και να μεταμορφώσει την εικόνα...τα μέλη του κοινού να γίνουν πρωταγωνιστές, να καθοδηγήσουν τη δράση, να δείξουν το σωστό δρόμο...».<sup>10</sup>

Με τις τεχνικές του ΘτΚ, οδηγείται ο άνθρωπος στην ανακάλυψη του «εγώ» του και στον τρόπο που φαίνεται στους άλλους, στον εντοπισμό των ενσωματωμένων καταπιέσεων και στη σύνδεσή τους με τα ατομικά του προβλήματα, όπως και στη δυνατότητα, που του δίνεται, μετασχηματισμού του μέσα από τη συλλογική διαδικασία.<sup>11</sup> Στόχος του είναι η ανακάλυψη της καταπίεσης που κρύβει ο καθένας βαθιά μέσα του<sup>12</sup>. Οι συμμετέχοντες δεν είναι επαγγελματίες ηθοποιοί, εκπαιδευμένοι να αποδώσουν κάποιο ρόλο. Γίνονται οι ίδιοι συγγραφείς αυτοσχεδιάζοντας και δημιουργώντας τη δική τους ιστορία. Πρωταγωνιστούν στο δικό τους έργο, που αφορά τη ζωή τους. Συνεργάζονται με όσους συμμετέχουν στην ομάδα, δημιουργώντας μαζί τις ιστορίες τους με δικό τους τρόπο έκφρασης. Ο Paulo Freire στην Εκπαίδευση των Καταπιεσμένων (*Education of the Oppressed*) δε δέχεται παθητικό θεατή, το ίδιο και το ΘτΚ. Διατίθεται χρόνος για παρατήρηση και δράση!<sup>13</sup>

Το ΘτΚ προβληματίζει θέτοντας προκλητικά ερωτηματικά, αλλά δεν απαιτεί απαντήσεις. Οι απαντήσεις που δίνονται είναι αποτέλεσμα μιας από κοινού διαδικασίας όλων των συμμετεχόντων. Επεξεργάζεται ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ζωής, τις ανθρώπινες σχέσεις<sup>14</sup>. « Μπορεί να τις παρουσιάζει ή να τις διαθλά, όμως η θεατρικότητα είναι φτιαγμένη από την ίδια ύλη με αυτές».<sup>15</sup> Δε βασίζεται σε κάποιο θεατρικό έργο. Παραμένει ανοιχτό σε οποιαδήποτε παρέμβαση.

Το ΘτΚ δε δημιουργείται από συμπόνοια ή διάθεση φιλανθρωπική προς τους πάσχοντες συμπολίτες μας. Είναι «το θέατρο για τους καταπιεσμένους και από τους

---

10 Augusto Boal, *Legislative Theatre Using Performance to Make Politics*, London, and New York: Routledge, 1999, σ. 22.

11 Augusto Boal, *The theatre of the oppressed*, London: Pluto Press, 2008, σ. 95-96.

12 Χριστίνα Ζώνιου, «Προσεγγίσεις της υποκριτικής του κοινωνικού θεάτρου: Η περίπτωση του ηθοποιού-εμπνευστή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal» στα *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου Θεάτρο και Δημοκρατία*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, (2014): 511-526, σ. 518.

13 Susie MacDonald, και Daniel, Rachel, «Το Θέατρο Φόρουμ για εκπαιδευτικούς». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ.1 (2001): 42-49.

14 Νάγια Μποέμη, *ό.π.*, 2010, σ. 50.

15 Σταύρος Σταυρίδης, *Από την Πόλη Οθόνη στην Πόλη Σκηνή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σ. 202.

καταπιεσμένους, που νιώθουν την ανάγκη και επιθυμία για αλλαγή»<sup>16</sup>. Κύριος στόχος του αποτελεί να αναδειχθεί και να αναλυθεί σε όλο της το μέγεθος η καταπίεση που βιώνει ένα άτομο και στη συνέχεια να προετοιμαστεί ώστε να επιτελέσει την ανατροπή αυτής της καταπιεστικής σχέσης, σε όποιο επίπεδο και αν τη βιώνει.

## 1.2 Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου

### 1.2.1 Θέατρο Φόρουμ

Το ΘτΚ διαδίδεται και εξελίσσεται μέσα από τη θεατρική παράδοση των τόπων που λαμβάνει μέρος και την αισθητική των καταπιεσμένων. Οι αισθητικές του επιλογές ανανεώνονται μέσα από νέες υφολογικές μείξεις έχοντας πάντα ως πυρήνα τις θεατρικές μεθόδους του Konstantin Stanislavski και του Berthold Brecht.<sup>17</sup> Ο Boal υποστηρίζει πως «αποτελεί μία αντανάκλαση της πραγματικότητας και μία πρόβα για το μέλλον. Με βάση το παρόν ξαναβιώνουμε το παρελθόν με στόχο να δημιουργήσουμε το μέλλον». <sup>18</sup> Το “Forum Theatre” σχηματίζεται από δύο λέξεις: το θέατρο που αποτελεί μια μορφή τέχνης ή μια μορφή επικοινωνίας και το Forum, που έχει ελληνική προέλευση και σημαίνει ένα ανοιχτό πεδίο δράσης.<sup>19</sup>

Το Θέατρο Φόρουμ καταστρέφει το φράγμα ανάμεσα στους θεατές και στους ηθοποιούς και δημιουργείται άμεσος διάλογος. Στο θέατρο Φόρουμ δομείται η αναπαράσταση πραγματικών προβλημάτων, από τα ίδια τα άτομα που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα. Έτσι καταπιεσμένοι και καταπιεστές έρχονται αντιμέτωποι και καλούνται να υπερασπιστούν τις προσωπικές τους επιθυμίες και συμφέροντα.<sup>20</sup> Το κοινό, μετά την παρακολούθηση μιας παράστασης, έχει πρόσβαση

---

16 Χριστίνα Ζώνιου, ό.π., (2014): 516.

17 Χριστίνα Ζώνιου, ό.π., (2014): 518.

18 Augousto Boal, 1999, ό.π.σ.9.

19 Vishalache Balakrishnan και Nadarajan Thambu, «Forum Theatre as a Moral Education Pedagogy», *Atikan*, τχ.4 (2014):4, [www.atikan-jurnal.com](http://www.atikan-jurnal.com).

20 Barbara Santos, «Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε: Θέατρο του Καταπιεσμένου - ιστορική αναδρομή». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ. 16, (2015): 1-5.



στη σκηνή και δυνατότητα να παρέμβει ενεργά στη δράση, μετασχηματίζοντας αυτό που έχει παρουσιαστεί.<sup>21</sup>

Στο Θέατρο Φόρουμ δραματοποιείται μία πραγματική σύγκρουση, μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η έκφραση μιας καταπίεσης. Η δραματοποίηση γίνεται μέσα από ερωτήματα – προβληματισμούς, τους οποίους το κοινό καλείται να λύσει. Ουσιαστικά «ένα έργο Θεάτρου Φόρουμ είναι μια μετάφραση ενός ερωτήματος, που η ομάδα των καταπιεσμένων θέλει και έχει ανάγκη να ρωτήσει την κοινωνία, προκειμένου να ξεπεραστεί η καταπίεση που αντιμετωπίζει στην καθημερινή της ζωή.»<sup>22</sup> Επειδή μέσα σε μία τέτοια συγκρουσιακή κατάσταση συνονθυλεύονται ποικίλα αίτια και συμφέροντα, προκειμένου να δημιουργηθεί μία παράσταση Φόρουμ, χρειάζεται να καθοριστεί ένα βασικό ερώτημα γύρω από το οποίο θα ξεδιπλωθούν τα υπόλοιπα. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι κατανοητά για όλους, χωρίς να συγκαλύπτουν τις προκλήσεις. Στόχος πάντα αποτελεί η δημιουργία ενός προβληματισμού μέσω του οποίου θα διαφαίνεται το φως και η ελπίδα του μετασχηματισμού μιας άδικης κοινωνίας. Το θέατρο Φόρουμ μέσα από τις ασκήσεις, τις τεχνικές, που χρησιμοποιεί και τις υποκριτικές δραστηριότητες, θεωρείται ως μία μορφή τέχνης, ικανή να ανταποκριθεί στις ηθικές και κοινωνικές απαιτήσεις της κοινωνίας.<sup>23</sup>

### 1.2.2 Θέατρο Εικόνων

Το θέατρο εικόνα αποτυπώνει μία κατάσταση σε ένα αποτέλεσμα στατικό, όπου ο λόγος παραμερίζεται απέναντι στην εικόνα<sup>24</sup>. Σύμφωνα με τον Boal στο θέατρο εικόνα το σώμα συνιστά το σπουδαιότερο εργαλείο που διαθέτει κάποιος προκειμένου να μεταβάλλει τη φυσική αίσθηση σε κατανοητή γλώσσα και να

---

21 Barbara Santos, ό.π, (2015): 1-5.

22 Barbara Santos, «Σύγκρουση: το ερώτημα του Θεάτρου Φόρουμ». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ. 16 (2015): 5-10.

23 Jordy De Miguel Capell, “Looking for Amina: An Experience on Forum Theatre”, 2009.[file:///C:/Users/Eleni/Downloads/Looking\\_for\\_Amina\\_An\\_experience\\_on\\_Forum.pdf](file:///C:/Users/Eleni/Downloads/Looking_for_Amina_An_experience_on_Forum.pdf) (τελευταία επίσκεψη: 2/4/22).

24 Θόδωρος Γραμματάς, « Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη», χ.χ. <https://theodorigrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83> (τελευταία επίσκεψη: 5/7/2022).

μετατρέψει τον καθημερινό χώρο σε αισθητικό, δημιουργώντας θεατρική арένα.<sup>25</sup> Συνδυάζει τη δυναμική διάσταση της εικόνας με το απομηχανοποιημένο σώμα και την έκφρασή του.<sup>26</sup> Το τελευταίο αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα στο ΘτΚ. Η έκφραση των νοημάτων γίνεται μέσω σωματικών σχημάτων και όχι λέξεων. Επιδιώκεται η έκφραση να προηγηθεί των λεκτικών σχημάτων.<sup>27</sup>

Λόγω του γεγονότος ότι αυτή η μορφή του θεάτρου δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες υπάρχει μεγάλη συμμετοχή και προσδίδει ιδιαίτερη ευχαρίστηση στους συμμετέχοντες. «Προσφέρει τη δυνατότητα να απεικονιστεί η σκέψη μέσω μιας συγκεκριμένης, απτής παράστασης, δίχως να απαιτείται η χρήση κάποιου γλωσσικού ιδιώματος»<sup>28</sup>.

### **1.3 Το θέατρο του Καταπιεσμένου για την επινόηση θεατρο-παιδαγωγικών παραστάσεων**

Το ΘτΚ αντλώντας θεματολογία από τα κοινωνικο-πολιτικά φαινόμενα επηρεάζει το σύγχρονο θέατρο και υιοθετείται ως μία από τις πρακτικές του Εκπαιδευτικού δράματος. Παρέχει μέσα από τις τεχνικές του τη δυνατότητα για «βιωματική και κοινωνική μάθηση που διέπεται από κριτική στάση και δημιουργικότητα»<sup>29</sup> και λειτουργεί ως μέσο παρότρυνσης και ενθάρρυνσης για αλλαγή αρχικά της σχολικής κοινωνίας και κατ' επέκταση της ευρύτερης κοινωνίας.

Η εφαρμογή θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων βασισμένων στις τεχνικές του ΘτΚ (θέατρο Εικόνων, θέατρο Φόρουμ) στοχεύουν στην επίλυση συγκρούσεων<sup>30</sup>. Το θέατρο Φόρουμ έχει χρησιμοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης για να διερευνήσει θέματα όπως η αυτοεκτίμηση, θέματα προσφύγων και αστέγων,

---

25 Mady Schutzman, και Cohen-Cruz Jan (επιμ.), *Playing Boal*, Λονδίνο – Νέα Υόρκη: Routledge, 1994, σ. 3.

26 Augousto Boal, *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, μτφρ Παπαδήμα Μ., Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013, σσ. 109-118.

27 Augousto Boal, ό.π., 2013, σσ. 59-60.

28 Νίκος Γκόβας, (Επιμ.), «Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης». *Πρακτικά από τη 2<sup>η</sup> Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, 2001, σ. 20.

29 Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008, σ. 77.

30 Περσεφόνη Σέξτου, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.2005, σσ.41-45.

κοινωνικά προβλήματα και ηθικούς προβληματισμούς<sup>31</sup>. Ο ίδιος ο Boal, θεωρεί ότι αποτελεί ένα είδος τέχνης κατάλληλο για τη διδασκαλία της ηθικής. Το θέατρο Φόρουμ προωθεί το είδος της μάθησης που απαιτεί κριτική, συναισθηματική και ανακλαστική εμπλοκή.<sup>32</sup> Οι μαθητές μέσα από τις δράσεις του ΘτΚ δεν είναι παθητικοί θεατές, αλλά ενεργοί ηθοποιοί, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με υπαρκτές συγκρούσεις και καλούνται να προτείνουν λύσεις.

Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές μπορούν να γίνουν μέρος μιας δημιουργικής παράστασης. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενσωματωθούν σε μια ομάδα, μέσα στην οποία με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, μπορούν να εκφράσουν τα δικά τους βιώματα, να εξασκήσουν την παρατήρηση, να μάθουν να σέβονται και να συνεργάζονται, να αλληλοεπιδρούν, να χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους, να αναδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους, να επαναπροσδιορίζουν τις αρχές τους και τη συμπεριφορά τους, τόσο απέναντι στην μικροκοινωνία<sup>33</sup> της ομάδας, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Εφαρμόζοντας τις τεχνικές του θεάτρου του Καταπιεσμένου (θέατρο Φόρουμ) στο σχολικό περιβάλλον ακολουθούνται τέσσερα στάδια:<sup>34</sup>

α. Η ανάπτυξη ενός σεναρίου. Οι μαθητές με αφορμή ένα θέμα που τους αφορά καλούνται να δημιουργήσουν ένα σενάριο με βάση τη δική τους εμπειρία. Σύμφωνα με τον Boal τα μέλη του κοινού αποφασίζουν μόνα τους τι θέλουν να παίξουν, λαμβάνοντας υπόψη τους ότι πρέπει να περιλάβουν τη σύγκρουση, η οποία δε θα λύνεται.

β. Η αντι-μοντελική υποκριτική (Anti-Model Acting). Αφού διαμορφώσουν το σενάριο, θα το δραματοποιήσουν μπροστά στην τάξη, εκθέτοντας την κατάσταση της καταπίεσης χωρίς να την επιλύσουν.

---

31 Day-Ashley, Laura. «'Putting Yourself in Other People's Shoes': the use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools». *Journal of Moral Education*, τ.χ. 31(1), (2002): 21-34, <https://doi.org/10.1080/03057240120111418>.

32 Augusto Boal, *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, 2008, σ. 10.

33 Άλκιστης Κοντογιάννη., ό. π., 2008, σ. 28

34 Vishalache Balakrishnan and Nadarajan, Thambu, «Forum Theatre as a Moral Education Pedagogy», *Atikan*, τχ. 4, (2014): 4-5, [www.atikan-jurnal.com](http://www.atikan-jurnal.com), (τελευταία επίσκεψη: 2/04/22).

γ. Συνεδρία Φόρουμ. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές παρακινούνται από έναν εμψυχωτή να σκεφτούν μία λύση ή ιδέα, η οποία αν εφαρμοστεί θα βοηθήσει τον πρωταγωνιστή να επιλύσει τη σύγκρουση. Η διαδικασία της συζήτησης, του αυτοσχεδιασμού και της συμμετοχής του κοινού αποτελούν το γνωστό «φόρουμ».

δ. Η συνεδρία παρέμβασης. Η ομάδα ξαναπαρουσιάζει το θεατρικό της και το κοινό (spectator) θα αναλάβει ενεργητικό ρόλο παρεμβαίνοντας και αλλάζοντας τους ρόλους των πρωταγωνιστών με στόχο να λυθεί η σύγκρουση.<sup>35</sup>

Τα παραπάνω στάδια εφαρμόστηκαν και στο πρόγραμμα παρέμβασης της συγκεκριμένης έρευνας διερευνώντας το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ο Boal θέλει το ακροατήριο να συμμετέχει ενεργητικά και παρεμβατικά, προτείνοντας ενέργειες που οδηγούν σε αλλαγή της καταπίεσης. Πιστεύει πως καθένας μας μπορεί να συμμετέχει σε τέτοιες παραστάσεις και να ορίζει το δικό του τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης με βάση το ερώτημα «τι πρέπει να κάνω», για να διευθετήσω το πρόβλημα.<sup>36</sup> Αυτή η εμπειρία αποτελεί μία προπόνηση για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Με τη συμβολή του εμψυχωτή “joker”, μετά από κάποιες δοκιμαστικές σκηνές επίλυσης του προβλήματος, ακολουθεί συζήτηση, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας εφαρμόσιμης και ορθολογικής λύσης σε σχέση με την πραγματικότητα.<sup>37</sup>

Το ΘτΚ με τις τεχνικές του αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο, που μπορεί να συμβάλει ακόμα και στη διδασκαλία της ηθικής αγωγής στο σχολείο. Διαμορφώνει μια αρένα για εκπαίδευση και ανάπτυξη ηθικών συναισθημάτων σκέψεων και δράσεων, διαδραματίζοντας ουσιαστικό ρόλο για τη διαμόρφωση ολιστικών μαθητών με χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης στα σχολεία μας.<sup>38</sup>

---

35 Augusto Boal, *Theatre of the Oppressed*, London: Pluto Press, 2008, σ. 10-11.

36 Augusto Boal, *ό.π.*, 2008, σ. 10-11.

37 Vishalache Balakrishnan and Nadarajan, Thambu, *ό.π.*, (2014):5.

38 Vishalache Balakrishnan and Nadarajan, Thambu, *ό.π.*, (2014):10.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το Εκπαιδευτικό δράμα και ο ρόλος του στην εκπαίδευση

### 2.1. Ιστορική αναδρομή

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι εμφανίστηκε η ανάγκη αλλαγής των παιδαγωγικών αντιλήψεων και της διδακτικής πρακτικής και προβλήθηκε η διάθεση δημιουργίας ενός πιο δημοκρατικού σχολείου, πιο ανθρώπινου, προσαρμοσμένου στις πραγματικές ανάγκες της ζωής.<sup>39</sup> Τα νέα πρότυπα ζητούν μαθητές με πολύπλευρη πλατύτερη μόρφωση, πνευματική, ηθική, ανθρωπιστική και κοινωνική, που να ανταποκρίνεται στο παρόν και στο μέλλον.<sup>40</sup> Έμπειροι παιδαγωγοί κινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση, τοποθετώντας στο επίκεντρο της εκπαίδευσης τη δύναμη της εμπειρίας, την αξία της αυτενέργειας και παρακίνησης του ενδιαφέροντος του μαθητή, όχι μόνο για την κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου, αλλά και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από βιωματικούς τρόπους και διαδραστικά-παιγνιώδη περιβάλλοντα, που δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή και καθιέρωση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και περιβαλλόντων.<sup>41</sup>

Με βάση αυτή την προοπτική δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις της εισαγωγής του δράματος στη εκπαίδευση. Παρότι ο προβληματισμός σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου συναντάται στα κείμενα των φιλοσόφων της αρχαίας Ελλάδας, η εμφάνιση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση υπολογίζεται στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι.<sup>42</sup> Το 1917 ο Cook, επηρεασμένος από το πνεύμα του Rousseau και του John Dewey, πρότεινε την εισαγωγή του δράματος και δραματικών δραστηριοτήτων, λόγω της εγγενούς τους ιδιότητας να επιτρέπουν

---

39 Σπυρίδων Κρίβας, *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*, 3<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Gutenberg, 2002, σ. 193-198.

40 Ελένη Α. Νημά - Αχιλλέας Γ. Καψάλης, *Σύγχρονη διδακτική*, 3<sup>η</sup> εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφ. Κυριακίδη, σ. 28.

41 Κωνσταντίνος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Κέρδος, 2010, σ. 29.

42 Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας, 2005, σ. 9.

στους μαθητές την προσέγγιση κειμένων, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση ως προς τους χαρακτήρες και το περιεχόμενο, « μιμούμενοι το και ζώντας το εμπειρικά».<sup>43</sup>

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η Winifred Ward, η οποία το 1925 εισάγει το μάθημα δημιουργικής δραματουργίας στα σχολεία του Evanston και Illinois της Αμερικής, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τεχνικές αυτοσχεδιασμού και συμμετοχικής διαδικασίας. Από το 1945 και μετά αναπτύσσεται και στην Αγγλία το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο αρχικά αφορούσε θεατρικές αναπαραστάσεις διάσημων θεατρικών έργων. Στην πορεία, ο Henry Caldwell Cook και η Harriet Finlay Jonson χρησιμοποιούν το δράμα ως μέσο μάθησης.<sup>44</sup>

Βασισμένος σε αυτό, ο Peter Slade πρωτοστατεί θεωρώντας το δράμα στην εκπαίδευση ως ένα δημιουργικό μάθημα, στηριζόμενος στο επιχείρημα ότι το παιδικό δράμα αποτελεί μορφή τέχνης που ξεκινά με «αυθόρμητες, εγωκεντρικές παιδικές δημιουργίες του παιδιού με ήχο και κίνηση και καταλήγει σε αυθόρμητες δημιουργίες παιχνιδιού, που δημιουργούνται και ερμηνεύονται από τα παιδιά».<sup>45</sup> Συντελεί στη θεσμοθέτηση στα σχολεία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, όπου οργανώνονται θεατρικές δράσεις από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς ή καλλιτέχνες, με στόχο την επαφή μέσω της συμμετοχής θεμάτων που απασχολούν τους νέους. Ταυτόχρονα, το «theatre in education» που ξεκινά το 1960 στην Αγγλία, θεσμοθετείται από τη Γερμανία, τη Γαλλία, την Ιταλία και το Βέλγιο με τη μορφή δραματικών κέντρων και απευθύνεται στη θεατρική αγωγή των νέων και των παιδιών<sup>46</sup>

Στη συνέχεια ο Brian Way αντιμετωπίζει το δράμα ως «πρόβα ζωής», που αποτελεί δίοδο γνωριμίας και εμπλουτισμού της ταυτότητας ενός ατόμου και του εγώ του.<sup>47</sup> Έρχεται να τονίσει τη σημασία συμμετοχής στη δραματική διαδικασία και στα δραματικά παιχνίδια, χωρίς τη στοχευμένη παρουσίαση κάποιου αισθητικού

---

43 Michael O'Hara, "Drama in Education: A Curriculum Dilemma." *Theory Into Practice* 23, no. 4 (1984): 314–20. <http://www.jstor.org/stable/1476387>, (τελευταία επίσκεψη: 9/5/2022), σ.314.

44 Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας, 2005, σ. 26.

45 Michael O'Hara, "Drama in Education: A Curriculum Dilemma." *Theory Into Practice* 23, no. 4 (1984): 314–20. <http://www.jstor.org/stable/1476387>, (το. 9/5/2022), σ. 315.

46 Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 2010.

47 H.Ömer Adigüzel, «Το παρελθόν και το παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις», άρθρο στο Γκόβας, Ν. (επιμ.). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Πρακτικά από τη 6η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (2009):86. ISBN 978-960-98466-3-9.

αποτελέσματος από τα παιδιά που συμμετέχουν. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος θεωρεί την ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτή με σωστή καθοδήγηση και θετική διάθεση.<sup>48</sup> Το έργο του αποτελεί θεμέλιο για τις θεωρίες του θεάτρου και της εκπαίδευσης.<sup>49</sup>

Στις αρχές του 1970, με βάση τις παιδαγωγικές αρχές που διατυπώνονται από τους Bruner J. και Vygotsky L., επισημαίνεται η κοινωνική διάσταση του δράματος. Το δράμα αποτελεί μέσο μάθησης, με βάση το οποίο η μάθηση πραγματώνεται διερευνητικά και ο δάσκαλος αποκτά διαμεσολαβητικό ρόλο χρησιμοποιώντας τη «σκαλωσιά»<sup>50</sup> ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας.<sup>51</sup> Την ίδια περίοδο, η Dorothy Heathcote εισάγει ένα νέο είδος δράματος «Man in a mess» (άνθρωπος σε δύσκολη θέση), σύμφωνα με τη φιλοσοφία του οποίου, όποιος βρίσκεται σε δύσκολη θέση χρειάζεται να την κατανοήσει και να την αντιμετωπίσει. Οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να αναπαραστήσουν μια ιστορία, αλλά να κατανοήσουν και το νόημα αυτών που κάνουν διερευνώντας τα «πέντε επίπεδα του νοήματος μιας πράξης»<sup>52</sup>. Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση μέσα από τη συμμετοχή και την κατανόηση του ρόλου του άλλου και με την καθοδήγηση ενός θεατρολογικά καταρτισμένου εμπνευστή, το δράμα οδηγεί στη μάθηση με τρόπο ουσιαστικό και συναρπαστικό.<sup>53</sup>

Από τη Heathcoat επηρεάζεται ο Gavin Bolton, ο οποίος χρησιμοποιεί το δράμα ως μέσο επίτευξης της μάθησης.<sup>54</sup> Χρησιμοποιεί τη δραματική μέθοδο για την τροποποίηση, προσαρμογή, αναμόρφωση και επανευθυγράμμιση των εννοιών που ενυπάρχουν σε έναν μαθητή. Η γνώση που επιτυγχάνεται με το δράμα δεν είναι η έτοιμη γνώση των σχολικών μαθημάτων. Αναλαμβάνοντας έναν ρόλο ο μαθητής,

---

48 Dillon, David A., and Brian Way. "Perspectives: Drama as a Sense of Wonder—Brian Way," *Language Arts*, τχ. 58 (3), (1981): 356–62. <http://www.jstor.org/stable/41961309>.

49 H. Ömer Adigüzel, στο ίδιο, σ. 86.

50 Η «σκαλωσιά» σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner αποτελεί ένα «βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα», που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές νοητικές λειτουργίες και να χτίσουν την προσωπικότητά τους. (Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου «Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση», *48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007, σελ. 25).

51 Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, «Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση», *48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007, σελ. 25.

52 Joe Norris, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative* 27, no. 1 (1993): 103–8. <http://www.jstor.org/stable/23767666>.

53 Joe Norris, ό.π., σ. 104.

54 Αστέριος Τσιάρας, ό.π., 2005, σ. 31.

αποκόβεται από κάτι σιωπηλά δεδομένο. Η γνώση, που ήδη έχει, τοποθετείται σε μία νέα διάσταση.<sup>55</sup>

Στον ελληνικό χώρο, το 1930, ο Μίλτος Κουντουράς πρωτοστατεί στη σύνδεση του θεάτρου με το σχολείο και στην αναγνώριση του παιδαγωγικού του ρόλου. Προωθεί την ομαδική εργασία στο σχολείο, την έννοια του σχολικού θεάτρου, που βασίζεται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αυτοεξέλιξης και της καλλιτεχνικής συνείδησης. Δραματοποιεί μαθήματα Ιστορίας και Γλώσσας, λογοτεχνικά έργα και παραδόσεις. Ως τη δεκαετία του '70 το αντικείμενο της θεατρικής αγωγής συσχετίζεται με οργάνωση επετειακών παραστάσεων -σκετς και θεατρικά- με αφορμή θρησκευτικές και εθνικές γιορτές.<sup>56</sup>

Μετά τη μεταπολίτευση, με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών αναδιαμορφώνεται η αντίληψη για τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου. Παύει να χρησιμοποιείται μόνο στο πλαίσιο των σχολικών εκδηλώσεων και εφαρμόζεται στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Παράλληλα αρχίζουν να δημιουργούνται παιδικές σκηνές και να σχηματίζονται θεατροπαιδαγωγικές ομάδες με εμπνευστές και θεατροπαιδαγωγούς όπως ο Λάκης Κουρετζής, η Ξένια Καλογεροπούλου και ο Δημήτρης Ποταμίτης με τη δημιουργία της «Παιδικής Σκηνής» κ.ά.<sup>57</sup>

---

55 Gavin Bolton, "Changes in Thinking about Drama in Education." *Theory Into Practice* 24, no. 3 (1985): 151–57. <http://www.jstor.org/stable/1477034>.

56 Σίμος Παπαδόπουλος, *ό.π.*, σ.30-41.

57 Σίμος Παπαδόπουλος, *ό.π.*, σ. 40.



## 2.2 Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού δράματος- διασαφήνιση όρου

Το θέατρο μπορούμε να το συναντήσουμε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με διάφορες μορφές. Αυτό εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνει το παιδί μαζί του.<sup>58</sup> «Το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης, είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών».<sup>59</sup> Αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας Προοδευτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που τελεσφόρησε στο αγγλικό σύστημα του 20<sup>ου</sup> αι και χαρακτηρίζεται από καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα.<sup>60</sup>

Σύμφωνα με την Patrice Baldwin, το δράμα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τα εξής:

- Δυνατότητα για ελεύθερο και υποστηριζόμενο παιχνίδι
- Μαθήματα δράματος με δυνατότητα διδασκαλίας δραματικής έκφρασης
- Χρήση δραματικής μεθοδολογίας
- Μαθήματα δράματος στην τάξη με στόχο την εξερεύνηση ζητημάτων και ιδεών
- Δυνατότητες για δημιουργική έκφραση
- Δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας με επαγγελματίες του χώρου του θεάτρου και αλληλεπίδρασης με επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις.<sup>61</sup>

Τα άτομα που συμμετέχουν αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν μία φανταστική ιστορία υποδύομενοι ρόλους, όπου οι συνιστώσες του χώρου, του χρόνου

---

58 Αστέριος, Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, 2014, σ. 29.

59 Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007, σ. 398.

60 Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *ό.π.*, σ. 398.

61 Patrice Baldwin, «Το δράμα στην εκπαίδευση- απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα, στο Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής», *Πρακτικά της 6ης Διεθνούς συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, επ.: Γκόβας Ν, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, 2008, σ. 94.

καθώς και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται αποκτούν καθαρά συμβολική σημασία.<sup>62</sup> Ο μαθητής με την υποστήριξη και καθοδήγηση του δασκάλου του έχει τη δυνατότητα να διδαχθεί πολλά και να βιώσει εμπειρίες, στο υπαρξιακό, αισθητικό και ηθικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζονται οι αισθητικές προτιμήσεις τους.

63

## 2.3 Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση

Η σχέση της δραματικής τέχνης με την εκπαίδευση διαμορφώνεται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, όπου κάθε συμμετέχων λειτουργεί, κινείται, δρα, επηρεάζει και επηρεάζεται από τον τρόπο που ενεργούν και οι άλλοι προς αυτόν.<sup>64</sup> Ο μαθητής με τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό δράμα συνεργάζεται, ενσαρκώνει ρόλους, επικοινωνεί, επαναπροσδιορίζει θέσεις και αξίες, βελτιώνει τη σκέψη του και τη λογική. Το εκπαιδευτικό δράμα, έχοντας ως σημείο εκκίνησης το δράμα, ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε γεγονότα που απεικονίζουν τη ζωή τους και μέσα από δράσεις ωθούνται να βρίσκουν λύσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται με την καθοδήγηση του εμπυχωτή να εμπλακούν δημιουργικά στο δρώμενο, να ενσαρκώσουν ρόλους και να εξερευνήσουν την πραγματικότητα αλληλοεπιδρώντας με τους άλλους.<sup>65</sup>

Το εκπαιδευτικό δράμα διαφοροποιείται από το εκπαιδευτικό παιχνίδι μιας και αποτελεί πιο σύνθετη και δομημένη δράση.<sup>66</sup> Το εκπαιδευτικό παιχνίδι δεν έχει οριοθετήσεις τόπου και χρόνου. Συμβαίνει ανάλογα με τη διάθεση των παιδιών σε έναν διαθέσιμο χώρο. Το εκπαιδευτικό δράμα για να διεξαχθεί προϋποθέτει την

---

62 Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, ό.π., σ. 398.

63 Χαρά Μπακονικόλα, *Θέατρο και σχολείο: II. Θεατρική σχολική δημιουργία*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 2002, σ.53.

64 Αλκηστis Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο, 2012, σ. 71.

65 H.Ömer Adigüzel, *Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο Τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις*, Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, επ.: Γκόβας Ν, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, σ. 83.

66 Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σ.37.

παρουσία του εμπνευστή, που οργανώνει και κατευθύνει τις συναντήσεις με βάση τους στόχους που θέτει.<sup>67</sup> Με την καθοδήγησή του τα παιδιά δε συμμετέχουν απλά σε ένα παιχνίδι, αλλά ουσιαστικά. Μέσα από δραματικές στρατηγικές ενθαρρύνονται να εμβαθύνουν ενεργοποιώντας τη μάθηση με την άσκηση της φαντασίας.<sup>68</sup> Το εκπαιδευτικό δράμα προσεγγίζει τη γνώση πολυαισθητηριακά και «στοχεύει στην από κοινού δημιουργία φανταστικών καταστάσεων για την ανάπτυξη της μάθησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της κριτικής σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς υποδύονται κάποιο ρόλο.»<sup>69</sup>

---

67 Αστέριος Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 38.

68 Patrice Baldwin, *ό.π.*, σ.96.

69 Patrice Baldwin, *ό.π.*, σ.98.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

### 3.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Βιώνοντας μία ιδιαίτερη περίοδο ανατροπής κοινωνικών ισορροπιών, λόγω της αλλαγής του τρόπου ζωής που μας επέβαλε τα τελευταία χρόνια ο ιός Covid, διαπιστώνουμε μία έντονη αύξηση των επεισοδίων βίας στην κοινωνία και στη μαθητική κοινότητα. Ο επιβεβλημένος εγκλεισμός των μαθητών στα σπίτια τους, σε συνδυασμό με την αλόγιστη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών είχε ως αποτέλεσμα την άμβλυνση του φαινομένου σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η επιθετικότητα αποτελεί πλέον ένα φαινόμενο που απαντάται συχνά στους σχολικούς χώρους.

Ως επιθετικότητα ορίζουμε τη συμπεριφορά εκείνη που στοχεύει να προκαλέσει άμεση ή έμμεση βλάβη σε ένα άτομο.<sup>70</sup> Στις εκπαιδευτικές κοινότητες επικρατούν οι όροι ενδοσχολική βία και εκφοβισμός, που αποτελούν μία υποκατηγορία της επιθετικότητας.<sup>71</sup> Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως η έννοια του σχολικού εκφοβισμού έχει δυναμικό χαρακτήρα και επηρεάζεται από τις κοινωνικές επιταγές του περιβάλλοντος που λαμβάνει χώρα. Η πλειοψηφία των ορισμών που έχουν δοθεί συγκλίνουν σε κάποια κοινά σημεία.<sup>72</sup> Εννοιολογικά οριοθετείται ανάμεσα στο πείραγμα -ηπιότερη μορφή- ως την παρενόχληση, που αποτελεί την πιο έντονη μορφή.<sup>73</sup>

---

70 Παναγιώτης Καλλιώτης, Νίκος Καϊσέρογλου, Γιώργος Κολοβός, Δημήτρης Μπαμπανίκας, Κώστας Ταουλιάς, *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*, 2002, Αθήνα: Γρηγόρης, σ 10.

71 Αικατερίνη Σουσαμίδου- Καραμπέρη, και Σοφία Βαβέτση - Τσιβίκη, *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2011, σ 15-20.

72 Dorothy Espelage and Susan Swearer, Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?, *School Psychology Review*, τχ. 32, (2003): 365-383, 10.1080/02796015.2003.12086206.

73 Peter Macklem, «A Century of the Mechanics of Breathing». *American journal of respiratory and critical care medicine*, τχ. 170, (2004): 10-5, 10.1164/rccm.200401-098OE.

Ο Olweus D., ως ο πρώτος ερευνητής του σχολικού εκφοβισμού, δίνει τον παρακάτω ορισμό: «ένας μαθητής θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών. Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ταλαιπωρήσει κάποιον άλλον»<sup>74</sup>. Αποτελεί μία μορφή κακοποίησης, ανάμεσα σε συνομήλικους, η οποία διαφοροποιείται σε μορφή ανάλογα την ηλικία.<sup>75</sup> Γενικότερα, ορίζεται ως επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα, στην οποία εντοπίζεται διαφοροποίηση δύναμης/ ισχύος.<sup>76</sup> Διαφοροποιείται, όμως, από τις συνήθεις διαμάχες των μαθητών, ως προς την επανάληψη και την ανισορροπία ισχύος.<sup>77</sup>

### 3.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Γενικότερα οι αιτίες της ύπαρξης του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία έχουν τις ρίζες τους στη δυναμική αλληλεπίδρασης που διαμορφώνεται ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, που εμπλέκεται στα επεισόδια, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος στο σχολείο, της στάσης που υιοθετεί η ομάδα συνομήλικων στην οποία ανήκουν, όπως και όλων εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στην όξυνση των αντικοινωνικών συμπεριφορών.<sup>78</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη τον πολυδιάστατο χαρακτήρα, αλλά και την ποικιλία των συμπεριφορών που περικλείει ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, διακρίνονται δύο

---

74 Dan Olweus, *Aggression in the schools: Bullies and whipping BOYS*, Washington: Hemisphere Publ. Corp., 1980, σ.9.

75 Wendy Craig, Debra Pepler, and Julie Blais. "Responding to Bullying: What Works?" *School Psychology International* 28, τχ. 4, (October 2007):465-77. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>.

76 Dan Olweus, 'Bully/Victim Problems Among School Children: Some Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program', in D. Pepler and K. Rubin (επιμ.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, σ. 411-18.

77 Cullingford, Cedric and Jenny Knowles Morrison. "Bullying as a Formative Influence: the relationship between the experience of school and criminality." *British Educational Research Journal*, τχ. 21 (1995): 547-560.

78 Θεολόγος Χατζηπέμος, *Κατανοώντας τα προβλήματα των παιδιών*, 2007, Αθήνα: Παιδικά Χωριά SOS, σ. 45-47.

είδη, ο άμεσος και ο έμμεσος. Ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει διαπροσωπική επαφή του θύτη προς το θύμα και σχετίζεται με άμεση σωματική και λεκτική επίθεση. Ο έμμεσος εκφοβισμός λαμβάνει χώρα με έμμεσο τρόπο – μέσα κοινωνικής δικτύωσης- στοχεύοντας στη συκοφαντία του θύματος με τη διάδοση ψευδών φημών και τον κοινωνικό αποκλεισμό του.<sup>79</sup>

Οι μορφές που μπορούμε να συναντήσουμε τον εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον ποικίλλουν<sup>80</sup>. Μπορεί να είναι:

- Σωματικός, όπου ο θύτης χρησιμοποιεί φυσική βία: χτυπήματα, σπρώξιμο, κλωτσιές, πρόκληση φθοράς σε ατομική ιδιοκτησία.
- Λεκτικός. Ο δράστης προσβάλλει και ενοχλεί κατ'επανάληψη το θύμα με προσβολές, βωμολοχίες, παρατσούκλια και κοροϊδίες.
- Κοινωνικός. Σε αυτή τη μορφή σχολικού εκφοβισμού, επιδιώκεται ο κοινωνικός αποκλεισμός του θύματος. Συνήθως ο δράστης δημιουργεί μία ομάδα συνεργατών, που λειτουργούν συσπειρωμένα (κλίκα), αγνοώντας το θύμα και αποκλείοντάς το από τη συμμετοχή του σε παιχνίδια ή ομαδικές δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη μορφή λειτουργεί έμμεσα και ύπουλα, με τη διάδοση φημών και κακοπροαίρετων σχολίων. Το θύμα δεν μπορεί να νιώσει αποδεκτό στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύεται να το αναφέρει, καθώς δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό.
- Ηλεκτρονικός (cyberbullying), ο οποίος περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορεί να προβληθεί μέσω διαδικτύου και κινητού τηλεφώνου. Η σύγχρονη αυτή μορφή εκφοβισμού παρατηρείται κυρίως σε χώρες όπως η Αμερική, η Αγγλία, ο Καναδάς, αλλά επεκτείνεται ραγδαία και στις υπόλοιπες.<sup>81</sup>
- Εκβιασμός (extortion), όπου το θύμα εκβιάζεται να δώσει τα χρήματά του ή το φαγητό του.

---

79 Αναστασία Ψάλτη και Κατερίνα Κωνσταντίνου, «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης», *Ψυχολογία* 14, τχ. 4, 2007: 329-345.

80 Dan Olweus, «Bullying Prevention Program What is Bullying?», Hazelden Foundation, (2007α), Ανακτήθηκε από [https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus\\_bullying\\_prevention\\_program.page](https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page) (τελευταία επίσκεψη 12/08/22).

81 Τρύφων Σπυρόπουλος, «Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση»», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τ. 2014, (2016):703-713, 10.12681/edusc.416.

- Οπτικός (visual). Σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού ο θύτης χρησιμοποιεί γραπτά σημειώματα ή ζωγραφιές, που τις κυκλοφορεί στην τάξη ή τις κολλάει στην τσάντα ή στην πλάτη του θύματος. Σε πιο προχωρημένη μορφή μπορεί να δημιουργηθούν σχετικά γκράφιτι ή συνθήματα στους τοίχους του σχολείου.
- Σεξουαλικός (sexual), κατά τον οποίο ο θύτης παρενοχλεί το θύμα είτε αγγίζοντάς το σε σημεία μη επιτρεπόμενα, είτε προξενώντας αισθήματα αμηχανίας και ντροπής με ανήθικες χειρονομίες, σχόλια και αστεία σεξουαλικού περιεχομένου.
- Ρατσιστικός (racial), ο οποίος αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή εκφοβισμού, που βασίζεται στη διαφορετικότητα ενός ατόμου λόγω φυλής, καταγωγής, θρησκείας, κοινωνικής τάξης, οικονομικής κατάστασης και μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους. Αυτή η μορφή ρατσισμού έχει ως αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση και ενίσχυση αισθημάτων αποστέρησης και ματαίωσης, που συνδέονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες του θύματος<sup>82</sup>.

### 3.3 Προφίλ θύματος

Κανένα εξ ορισμού χαρακτηριστικό δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή του προφίλ του θύματος ή του θύτη σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού.<sup>83</sup> Όμως παρατηρούνται και στοιχειοθετούνται από ερευνητές κάποια γνωρίσματα της προσωπικότητας ή του χαρακτήρα μερικών μαθητών που συντελούν και ευνοούν τη θυματοποίησή τους με την προσέλκυση της προσοχής των θυτών<sup>84</sup>. Ο Cedric et al διεπίστωσαν σε έρευνά τους πως το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων διαφοροποιούνταν από το σύνολο σε χαρακτηριστικά όπως: η εμφάνιση, η συμπεριφορά, η αντίληψη, η θρησκεία, το επίπεδο νόησης ή παρουσίαζαν σωματικές ή νοητικές αναπηρίες και «ιδιαίτερες ικανότητες».

---

82 Peter Smith, K. (Ed.). *Violence in Schools: The response in Europe (1st ed.)*, Routledge, 2002, σσ. 1-14 <https://doi.org/10.4324/9780203006429>.

83 Cedric Cullingford and Gary Brown, "Children's perceptions of victims and bullies", *Education 3-13* 23, τχ. 2, (1995): 11-16. DOI: 10.1080/03004279585200121.

84 Cedric Cullingford and Jenny Morrison. "Bullying as a Formative Influence: The Relationship between the Experience of School and Criminality." *British Educational Research Journal* 21, no. 5 (1995): 547-60. <http://www.jstor.org/stable/1501738>.

Τα θύματα μπορούμε να τα χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα «παθητικά» (passive) και τα «προκλητικά» (provocative)<sup>85</sup>. Ως παθητικά εννοούμε τα άτομα που ενοχλούνται χωρίς να προκαλούν το θύτη.<sup>86</sup> Συνήθως είναι άτομα ντροπαλά, με ανασφάλειες, άγχος και πολλές ευαισθησίες.<sup>87</sup> Η αυτοεκτίμησή τους είναι τόσο χαμηλή που θεωρούν τον εαυτό τους «αποτυχημένο» και «ανίκανο». Υιοθετούν μια υποχωρητική συμπεριφορά αποδεικνύοντας μία ανικανότητα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Αυτή η αρνητική αυτοεικόνα τους ακολουθεί και στη μετέπειτα ζωή τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονται στη συνεργασία και στη δημιουργία προσωπικών σχέσεων<sup>88</sup>.

Ως «προκλητικά» χαρακτηρίζονται τα θύματα, που υιοθετούν μία ενοχλητική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους προκαλώντας την αντίδρασή τους.<sup>89</sup> Διακρίνονται από υπερκινητικότητα και έλλειψη διάθεσης συνεργασίας με τους υπόλοιπους. Συνήθως επιζητούν το ρόλο του θύματος, όταν έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα.<sup>90</sup> Πολλές φορές αυτή η κατηγορία θυμάτων αποκτούν ανταγωνιστική και επιθετική συμπεριφορά και μετατρέπονται σε θύτες.<sup>91</sup> Αυτά τα παιδιά, που μπορεί να είναι θύματα-θύτες, είναι πιο διαταραγμένες προσωπικότητες και υποφέρουν ψυχοκοινωνικά για μεγάλο διάστημα της ζωής τους.<sup>92</sup>

---

85 Dan Olweus, *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1993:25.

86 Peter K. Smith and Brain F. Paul, "Bullying in schools: lessons from two decades of research", *Aggressive Behaviour* 26, no. 1, (2000):3, doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO

87 Dan Olweus, *ό.π.*, 1993:25.

88 McManus, Brendan. "Bullying: A Whole-School Approach. By A. Suckling and C. Temple (2001) Melbourne: ACER Press. ISBN 0864313632 \$77." *Australian Journal of Guidance and Counselling* 13, no. 1 (2003): 107–117. doi:10.1017/S1037291100004799.

89 Peter K. Smith and Brain F. Paul, *ό.π.*, (2000):4.

90 Dan Olweus, *ό.π.*, 1993:25-26.

91 Χριστίνα Καούρη, *Σχολική βία: διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*, διδακτορική διατριβή, ΝΗΜΕΡΤΗΣ: Πάτρα, 2017, σ. 60, <http://hdl.handle.net/10889/11199>.

92 Zegarra, Silvia, González, Remedios, Mateu, Carmen, Montoya-Castilla, Inmaculada, "Predicting bullying: Maladjustment, social skills and popularity", *Educational Psychology* 32, no. 5 (2012):3. 10.1080/01443410.2012.680881.



### 3.4 Προφίλ θύτη

Ο θύτης μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι. Τα αγόρια σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό χαρακτηριστικά Μακιαβελλισμού<sup>93</sup>. Θεωρώντας ότι οι συμμαθητές τους είναι εκμεταλλεύσιμοι, χρησιμοποιούν σωματική βία, δεν διέπονται από ηθικές αρχές και διακρίνονται από υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης. Πολλές φορές, η επιθετικότητα σε ένα αγόρι συνοδεύεται από αντιδράσεις εντυπωσιασμού από τους συμμαθητές του και αποτελεί ένδειξη κυριαρχίας και γενναιότητας. Τέτοιες συμπεριφορές οδηγούν σε ενθάρρυνση της βίαιης συμπεριφοράς.<sup>94</sup>

Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο έμμεση προσέγγιση παραπλανώντας και εκμεταλλευόμενες με πλάγιο τρόπο το θύμα τους. Συχνά, δυνατές φιλίες ανάμεσα σε δύο κορίτσια μετατρέπονται σε εύθραυστες σχέσεις και δημιουργείται σχέση θύματος- θύτη. Ο εκφοβισμός στα κορίτσια γίνεται είτε αποκλείοντας τη φίλη από ομαδικές δραστηριότητες, είτε διαρρέοντας ψευδείς φήμες, με διασπορά κακόβουλων μηνυμάτων μέσω κοινωνικών δικτύων. Οι συγκρούσεις αυτές παρατηρούνται συχνά και έχουν μεγάλη διάρκεια, προκαλώντας στο θύμα συναισθηματικές βλάβες και μετατρέποντας την καθημερινότητά τους σε εφιάλτη. Αφορμή των συγκρούσεων αποτελεί η ζήλια, η καχυποψία και ο θυμός.<sup>95</sup>

Πολλές φορές οι θύτες υιοθετούν ένα προφίλ σκληρότητας και δυναμισμού, που πιο βαθιά μπορεί να κρύβει ένα άτομο με ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και ανασφάλειες. Κάποιες φορές είναι πιθανό να έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού ή να έχουν υποστεί κάποια μορφή βίας στο οικογενειακό τους

---

93 Eleni Andreou, "Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children". *British Journal of Educational Psychology* 74, no.2 (2004): 297. DOI: 10.1348/000709904773839897.

94 Ken Rigby, "Addressing Bullying in Schools Theoretical Perspectives and their Implications", *School Psychology International* 25, no.3 (2004):288-9. 10.1177/0143034304046902.

95 Χριστίνα Καούρη, *Σχολική βία : διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*, διδακτορική διατριβή, ΝΗΜΕΡΤΗΣ: Πάτρα, 2017, σ. 40-50. <http://hdl.handle.net/10889/11199>.

περιβάλλον.<sup>96</sup> Συχνά οι θύτες σχετίζονται με συνήθειες αλκοολισμού, καπνίσματος, χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και απουσία από το σχολείο. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης και μεταμέλειας. Η εκφοβιστική συμπεριφορά και η εκμετάλλευση των συμμαθητών τους δε συνδέεται με συναισθήματα ενοχής και συμπάραστασης.

### 3.5 Παρατηρητές

Μέχρι την τελευταία δεκαετία στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανίχνευαν δύο βασικούς πρωταγωνιστές, το θύμα και τον θύτη. Έκτοτε γίνεται μία συστηματική διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο παρατηρητής σε ένα τέτοιο περιστατικό. Προσεγγίζοντας κοινωνικο-συστημικά το φαινόμενο, τα ατομικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν μαθητή - παρατηρητή, σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα κοινωνικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται, όπως η οικογένεια, οι παρέες, το σχολείο, επηρεάζουν τον τρόπο εμπλοκής του σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού.<sup>97</sup>

Σε μία από τις αρχικές έρευνες που διεξήχθησαν για την ομάδα παρατηρητών διαπιστώθηκαν διαφορετικοί ρόλοι. Οι τελευταίοι σχετίζονται με τον τρόπο που χειρίζεται ο καθένας τον εκφοβισμό, με το βαθμό κοινωνικής του αποδοχής και την κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Οι βασικοί ρόλοι παρατηρητών που διακρίνονται είναι: *ο ενισχυτής του θύτη*, ο οποίος ενώ δε συμμετέχει ενεργά, ενισχύει τη συμπεριφορά του θύτη γελώντας με ένα περιστατικό ή ενθαρρύνοντάς τον, *ο βοηθός του θύτη*, που μπορεί να είναι είτε ο διοργανωτής (αρχηγός) της ομάδας θυτών, είτε ακόλουθος στον εκφοβισμό, *ο υπερασπιστής του θύματος*, ο οποίος παρέχει βοήθεια,

---

96Peter K. Smith, Talamelli Lorenzo, Helen Cowie, Paul Naylor, Preeti Chauhan. "Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying." *British Journal of Educational Psychology* 74, no. 4 (2004): 565–6. doi:10.1348/0007099042376427.

97 Enrica Ciucci and Andrea Baroncelli, "The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous-unemotional traits and empathy". *Personality and Individual Differences* 67, (2004): 69–70. DOI: 10.1016/j.paid.2013.09.033.

συμπαράσταση ή επεμβαίνει στο περιστατικό ζητώντας από το θύτη να σταματήσει και οι αμέτοχοι, που δεν ανακατεύονται καθόλου.<sup>98</sup>

Οι παρατηρητές, στην πλειοψηφία τους, λειτουργούν ενισχυτικά, καθώς επιτρέπουν την διενέργεια τέτοιων περιστατικών. Πολλές φορές δεν επεμβαίνουν λόγω αδιαφορίας ή γιατί φοβούνται ή επειδή αποδέχονται την εκδήλωση βίας και δεν την αξιολογούν ως ανήθικη.<sup>99</sup> Ο ρόλος που διαδραματίζουν στην επανάληψη περιστατικών εκφοβισμού είναι πολύ σημαντικός, καθώς με την απαθή τους στάση επανατροφοδοτούν το δράστη και πολλές φορές συσπειρώνονται και τον υπερασπίζονται, υπονομεύοντας την αποκάλυψή του. Ένα μέρος των παρατηρητών λειτουργεί με ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα. Υπερασπίζονται το θύμα με όποιον τρόπο μπορούν, το στηρίζουν ηθικά και παρεμβαίνουν απονέμοντας δικαιοσύνη.<sup>100</sup>

### 3.6 Αιτίες και συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός και η βία, που λαμβάνουν μέρος στο σχολικό περιβάλλον, αποτελούν ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει μελετητές και ερευνητές αρκετές δεκαετίες πριν.<sup>101</sup> Ο εκφοβισμός “bullying” αποτελεί μία πτυχή που επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους συνομήλικους και έχει απασχολήσει τη διεθνή έρευνα σε διάφορες χώρες όπως στη Νορβηγία (Olweus, 1993), στην Αγγλία (Smith & Sharp, 1994) και στον Καναδά (Pepler, 1993). Οι χώρες της Σκανδιναβίας αποτελούν τις πρώτες χώρες στις οποίες διεξήχθησαν έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, με τον D. Olweus να πρωτοστατεί στη συστηματική μελέτη αυτό του φαινομένου.

---

98 Christina Salmivalli, Kirsti M. J. Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman and Ari Kaukiainen. “Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group.” *Aggressive Behavior* 22, no.1 (1998): 2-3. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

99 Ελένη Ανδρέου και Peter K. Smith, «Το φαινόμενο «bullying» και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.34, (2002):11.

100 Nicola Abbott and Lindsey Cameron “What Makes a Young Assertive Bystander? The Effect of Intergroup Contact, Empathy, Cultural Openness, and In-Group Bias on Assertive Bystander Intervention Intentions”. *Journal of Social Issues* 70, n.1, (2014): 177. doi: 10.1111/josi.12053

101 Leonard Eron, Rowell Huesmann, Eric Dubow, Richard Romanoff & Patty Warnick Yarmel, *Aggression and its correlates over 22 years. In Childhood aggression and violence*, Boston: Springer, (1987): 250-1.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν πως ο εκφοβισμός συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα, που συναντάται έντονα στο σχολικό περιβάλλον.<sup>102</sup> Οι συνέπειές τους επιδρούν αρνητικά τόσο στην ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση των μαθητών, όσο και στις χαμηλές επιδόσεις τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η συχνότητα που απαντάται η βία σε ένα σχολικό περιβάλλον σχετίζεται, μακροσκοπικά, με τη γεωγραφική τοποθεσία της χώρας, που βρίσκεται και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ενώ μικροσκοπικά επηρεάζεται από το είδος του σχολείου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, που σχετίζονται με το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη, το υπόβαθρο της οικογένειας, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις προϋπάρχουσες στάσεις απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό<sup>103</sup>.

Βασικοί παράγοντες που οδηγούν ένα μαθητή στην άσκηση βίας ή εκφοβισμού, μπορεί να πηγάζουν αρχικά από την οικογένεια και το περιβάλλον στο οποίο μπορεί να μεγαλώνει ως θύμα άσκησης βίας και πίεσης. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης ενός παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον και η ποιότητα που χαρακτηρίζει τις ενδοοικογενειακές του σχέσεις, επηρεάζει τη στάση του παιδιού απέναντι στον ενδοσχολικό εκφοβισμό και τη στάση του ως θύτης.<sup>104</sup> Η επιθετικότητα που χαρακτηρίζει έναν μαθητή σχετίζεται με την ενδοοικογενειακή βία, τις συγκρούσεις και την έλλειψη συνοχής ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, την άσκηση πειθαρχίας με βίαιους τρόπους, την έλλειψη προτύπων επίλυσης προβλημάτων από τους γονείς και τη χρήση απαγορευτικών ουσιών στο οικογενειακό περιβάλλον.<sup>105</sup>

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και τα εγγενή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία φέρει από τη γέννηση και τη βρεφική του ηλικία.<sup>106</sup> Γενικότερα οι αιτίες της ύπαρξης του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία έχουν τις ρίζες

---

102 Phillip T. Slee, "Bullying in the Playground: The Impact of Inter-Personal Violence on Australian Children's Perceptions of Their Play Environment." *Children's Environments* 12, no. 3, (1995): 320–2. <http://www.jstor.org/stable/41514978>.

103 Reter K.Smith, *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer, 2003, p 12.

104 Dorothy Espelage and Susan Swearer, «Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?», *School Psychology Review* 32, no.3 (2003):365-7, <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>.

105 Dorothy Espelage and Susan Swearer, ό.π., (2003):365-7.

106 Rigby Ken, *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Μτφρ. Δόμπολα Βασιλική, (επιμ.) Αποστολοπούλου Μαρία, Αθήνα: Τόπος, 2008, σ. 194-195.

τους στη δυναμική αλληλεπίδρασης που διαμορφώνεται ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εμπλεκόμενου μαθητή, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος στο σχολείο, της στάσης που υιοθετεί η ομάδα συνομήλικων που ανήκουν, όπως και όλων εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στην όξυνση των αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην επιστημονική κοινότητα, η ενημέρωση καθώς και η επιμόρφωση των δασκάλων στον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην μείωση των κρουσμάτων, αλλά και στη σωστή αντιμετώπισή τους.<sup>107</sup> Η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου) υποστηρίζει πως μία σωστή παρέμβαση στο πλαίσιο του σχολείου οδηγεί σε περιορισμό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, στην αίσθηση αυξημένης ασφάλειας, στη δημιουργία καλύτερου συναισθηματικού κλίματος στο σχολείο, αλλά και στην ορθότερη κατανόηση του προβλήματος από τους δασκάλους και στην αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ τους.<sup>108</sup>

Τα αποτελέσματα και οι συνέπειες του εκφοβισμού στα θύματα είναι οδυνηρές και μπορούν να οδηγήσουν σε κατάθλιψη, άγχος και μοναξιά.<sup>109</sup> Τα θύματα, ανάλογα με το είδος του εκφοβισμού που βιώνουν και το ψυχικό σθένος, με το οποίο τον αντιμετωπίζουν, μπορεί να υφίστανται από σωματικό πόνο και τραυματισμούς μέχρι αίσθηση δυσφορίας και θλίψης κατά την ετοιμασία τους για το σχολείο<sup>110</sup>. Κάποια παιδιά παρουσιάζουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, πονοκέφαλο, ενούρηση, στομαχόπονο, κρίση πανικού, ανήσυχο ύπνο<sup>111</sup>.

Οι θύτες εμφανίζουν συμπτώματα έντονου στρες, τα οποία θεωρούνται υπαίτια για καταχρήσεις, παραβατικές συμπεριφορές και αλκοολισμό. Η επιθετικότητα με την εγκληματικότητα έχει αποδειχθεί ότι συνδέονται άμεσα. Παράλληλα, έχει

---

107 Αρτινοπούλου, Β. «Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο», *Εγκέφαλος* 54, (2009): 44.

108 Διαδικτυακός Ιστότοπος Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου), Προγράμματα Παρέμβασης: [https://epsype.blogspot.com/p/blog-page\\_6.html?m=1&fbclid=IwAR3jiVSsTYJZE211-7qBba7erJDzEFAL-GDMbXHiC2NPt0EkqiJ0gPhdugA](https://epsype.blogspot.com/p/blog-page_6.html?m=1&fbclid=IwAR3jiVSsTYJZE211-7qBba7erJDzEFAL-GDMbXHiC2NPt0EkqiJ0gPhdugA)

109 Dorothy Espelage and Susan Swearer, «Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? », *School Psychology Review* 32, (2003):365-383.

110 Sonia Sharp, Peter Smith, *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, London and New York: Routledge, 1994, p.363.

111 Sonia Sharp, Peter Smith, *ό.π.*, 1994, p. 364.

παρατηρηθεί ότι και οι αμέτοχοι παρατηρητές τέτοιων περιστατικών παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες.<sup>112</sup> Η συχνότητα, το μέγεθος και η ένταση της βίας με την οποία έρχονται αντιμέτωπα καθορίζει το μέγεθος των συνεπειών, που τους παρουσιάζονται.<sup>113</sup>

Γενικότερα, ο θύτης και το θύμα ως μαθητές ενδέχεται να σημειώσουν πτωτική πορεία στις μαθησιακές τους επιδόσεις. Παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και αποξενώνονται από το πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής ομάδας. Σε μεγάλο ποσοστό οι συνέπειες αυτές τους ακολουθούν και στο υπόλοιπο της ζωής τους ως ενήλικες.<sup>114</sup>

---

112 Daniel J Flannery, Kelly Wester and Mark I Singer. "Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behavior." *Journal of Community Psychology* 32, (2004): 569.

113 Daniel J Flannery, Kelly Wester and Mark I Singer, ό.π., (2004): 570.

114 Ken Rigby, *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*, Αθήνα: Τόπος, 2008, σ. 100-102.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Η ερευνητική διαδικασία με στόχο την επινόηση παράστασης

### 4.1 Μεθοδολογία έρευνας

#### 4.1.1 Έρευνα δράσης

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε να εφαρμοστεί, αποτελεί τομέα της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας, και είναι η έρευνα δράσης, μία ευέλικτη, ανοιχτή αλλά και δημοκρατική διαδικασία<sup>115</sup>. Επικεντρώνεται στη «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης».<sup>116</sup> Η έρευνα δράσης πηγάζει από την ανάγκη ενός εκπαιδευτή, αλλά και εκπαιδευόμενου να παρέμβει, δημιουργώντας μια αλλαγή με στόχο της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της οποίας αποτελεί μέρος. Συνοψίζοντας η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από τους εξής στόχους:

- Ανάπτυξη και βελτίωση της πρακτικής μέσα από την έρευνα, για όφελος όσων εμπλέκονται
- Βελτίωση της γνώσης και κατανόηση της πρακτικής των εμπλεκόμενων στην έρευνα
- Συμβολή στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών δεδομένων και γνώσεων
- Ανάπτυξη και βελτίωση της επιστήμης της εκπαίδευσης<sup>117</sup>

---

115 Κώστας Μάγος και Παναγιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών», στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων (CD – ROM), 2008:4.

116 John Elliott, *Action Research for educational Change*, Philadelphia: Open University Press, 1991, σ. 69.

117 Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001, σ. 126.

Η έρευνα δράσης διακρίνεται από τα εξής στάδια: α. σχεδιασμός, β. πραγματοποίηση δράσης, γ. παρατήρηση δράσης και των αποτελεσμάτων, δ. αναστοχασμός.<sup>118</sup> Εκτυλίσσεται σε κύκλους, όπου δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη αρχή ή τέλος. «Αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα αυτό-στοχασμού: έναν έλικα από κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού... και μετά επανασχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού.<sup>119</sup> Αποτελεί ουσιαστικά μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος». Ο πρώτος κύκλος δράσης λειτουργεί ως αφόρμηση στοχασμού. Ο δεύτερος κύκλος ανατροφοδοτείται από τα αποτελέσματα του πρώτου και χρησιμοποιεί να νέα δεδομένα για να ανατροφοδοτήσει το δεύτερο κύκλο.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες.<sup>120</sup>

Χαρακτηρίζεται από το δημοκρατικό και συμμετοχικό της κλίμα.<sup>121</sup> Είναι βασισμένη στο διάλογο και στη συνεργασία και πραγματοποιείται σε ένα αυθεντικό πλαίσιο (η αίθουσα του σχολείου). Παρέχει τη δυνατότητα ολιστικής μελέτης, όπου μελετιούνται όλοι οι παράγοντες ως σύνολο σχέσεων με διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους.<sup>122</sup> Αποτελεί μια μέθοδο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα. Οι πληροφορίες που συλλέγονται αποσκοπούν

---

118 John Elliott, *Action Research for educational Change*, Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press, 1991, σ.4.

119 Ελένη Κατσαρού και Βασίλης Τσάφος, *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2004, σ. 54.

120 Grundy, S. & Kemmis, S." Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)". In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader*, Victoria: Deakin University Press, 1988, σ.334-5.

121 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι-Εφαρμογές*, Αθήνα: Προπομπός, σ. 540.

122 Δόμνα Μίκα Κακανά και Καφενία Μπότσογλου, «Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης.» Στο Γερμανός Δ., Καντασούλη Μ. (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2010, σ. 55-7.



στην εμπάθυνση των γνώσεων, στην ανάπτυξη αναστοχασμού, στην υιοθέτηση βελτιωμένων πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να ενισχυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιωθεί η ζωή των εμπλεκόμενων.<sup>123</sup>

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία εξαιρετικής σημασίας προσπάθεια των ερευνητών-εκπαιδευτικών να αναδιαμορφώσουν και να βελτιώσουν το σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, γεγονός που δεν πρέπει να κρίνεται ασήμαντο σε σχέση με τη δυσπραγία αλλαγής της ευρύτερης εκπαιδευτικής και κοινωνικής δομής.<sup>124</sup> Μπορεί η αλλαγή να ξεκινά με επίκεντρο την τάξη και να μη δημιουργείται άμεση μεταρρύθμιση του σχολείου και της κοινωνίας, διαμορφώνονται, όμως, πυρήνες μικρών αλλαγών, που μπορούν να συνεισφέρουν και να συντελέσουν σε ευρύτερες αλλαγές μελλοντικά. Εξάλλου η έρευνα δράσης συνιστά μία διαδικασία κοινωνική. Αποτελεί μία κοινωνική παρέμβαση, μια χειραφετική διαδικασία μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες εντοπίζουν τους κοινωνικούς περιορισμούς, οι οποίοι τους επηρεάζουν και αναζητούν τρόπους εξουδετέρωσής τους.<sup>125</sup>

#### 4.1.2 Έρευνα βασισμένη στην τέχνη

«Η έρευνα που βασίζεται στην τέχνη ήταν -και είναι- μια προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι μορφές σκέψης και οι φόρμες αναπαράστασης που μας παρέχουν οι τέχνες, ως μια μέθοδος, μέσω της οποίας, ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητός και διαμέσου αυτής της κατανόησης να επέλθει διερεύνηση του νου»<sup>126</sup>. Η έρευνα με βάση την τέχνη μάς εκπλήσσει. Το καλλιτεχνικό της αποτέλεσμα είτε είναι θέατρο, είτε αφήγηση, είτε ποίηση ή έργο ζωγραφικής, αποδίδει ένα νόημα βασισμένο σε προσεκτική έρευνα, όπου οι ερευνητικές ανακαλύψεις μετασχηματίζονται σε αισθητική ουσία καθώς ενσωματώνονται σε μια αισθητική

---

123 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι-Εφαρμογές*, ό.π., σ. 538.

124 Ελένη Κατσαρού, “ Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα”, στο Πούρκος Μ.& Δαφέρμος Μ, *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, κεφ. 15, Αθήνα: Τόπος, 2010, σ. 560.

125 Ελένη Κατσαρού, 2010, ό.π. σ. 561.

126 Tom Barone, Eliot Eisner, *Arts based research*. 10.4135/9781452230627. 2012, σελ. xi.

φόρμα.<sup>127</sup> Σκοπός της καλλιτεχνικής αναπαράστασης αποτελεί η ενσυναισθητική και συναισθηματική εμπλοκή του ακροατηρίου.<sup>128</sup>

Οι ερευνητικές μέθοδοι καινοτομούν και εξελίσσονται συμβαδίζοντας τόσο με τις αλλαγές των ιδεολογιών, όσο και με τις τεχνολογικές καινοτομίες. Η έρευνα που βασίζεται στην τέχνη αξιοποιεί τεχνολογίες όπως ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, αρχεία ήχου, το διαδίκτυο, το photoshop.<sup>129</sup> Οι ερευνητές, για τη διάχυση της, δεν περιορίζονται μόνο στα επιστημονικά περιοδικά και στα βιβλία, αλλά χρησιμοποιούν χώρους τέχνης όπως είναι το θέατρο και η gallery.<sup>130</sup>

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η βασιζόμενη στην τέχνη έρευνα είναι εξαιρετικά χρήσιμη. Επικεντρώνεται στην κατανόηση και ενσυναίσθηση κάποιας πτυχής της ζωής της ομάδας που μελετάται, και όχι απλά στην αναλυτική κατανόηση της κοινωνικής τους κατάστασης. Έτσι, σύμφωνα με τον Leavy μια τέτοια έρευνα μπορεί να αφορά τη μελέτη της ταυτότητας-διαφορετικότητας μιας ομάδας, δίνοντάς της «φωνή» να εκφράσει την περιθωριοποίησή της λόγω εθνικότητας, αναπηρίας, θρησκείας κ.ά. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί για μια έρευνα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, «ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής ενσυναίσθησης ή της αύξησης της συνειδητοποίησης».<sup>131</sup>

Η έρευνα που βασίζεται στην τέχνη απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες για να επιτευχθεί μία ολιστική προσέγγιση, καθώς ανοίγεται στους ερευνητές μια πραγματικότητα που δεν γνωρίζουν. Η οπτική πραγματικότητα, που είναι βασισμένη στην εικόνα, λειτουργεί ως μέσο για τη συλλογή δεδομένων και ως εργαλείο ανάλυσης και επεξήγησής τους, διευρύνοντας τις ερευνητικές προοπτικές, τις αντιλήψεις και τις γνώσεις. Οι έρευνες με βάση την τέχνη επικεντρώνονται στην παραγωγή γνώσης και όχι απλά στην αποκάλυψή της.<sup>132</sup>

---

127 Corrine Glesne, *Η ποιοτική έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες*, μτφρ. Κουλαουζίδης Γ, Αθήνα : Μεταίχμιο, 2017, σελ. 365.

128 Corrine Glesne, *Η ποιοτική έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες*, ό.π., 2017, σελ.365.

129 Patricia Leavy, *Method meets art: Arts-based research practice*, New York: Guilford Press, 2009, σ.11.

130 Corrine Glesne, *Η ποιοτική έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες*, ό.π., 2017, σελ.365.

131 Patricia Leavy, *Method meets art: Arts-based research practice*, New York: Guilford Press, 2009, σ. 13-14.

132 Suzan Bedir, “Art-Based Educational Research to Generate a Practice Based Approach”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 5, (2015): 384-385.

Η χρήση της έρευνας που βασίζεται στην τέχνη έχει επεκταθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1970.<sup>133</sup> Σκοπός μιας τέτοιας προσέγγισης αποτελεί η ενσωμάτωση αισθητικού ενδιαφέροντος στην ερευνητική διαδικασία, πραγματοποιώντας μία διαφορετική προσέγγιση, που είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί σε μία τυπική έρευνα, καθώς οι αντιλήψεις των ερευνητών και των συμμετεχόντων για ένα θέμα αποκαλύπτονται μέσα από τις δημιουργίες τους.<sup>134</sup>

Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται προσπάθεια επινόησης της δραματουργίας μιας παράστασης που βασίζεται στις απόψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό. Ακολουθεί και εμπνέεται από τη διαδικασία παραγωγής ενός εθνοδράματος. Το εθνόδραμα, ως γραπτό κείμενο, δημιουργείται και περιλαμβάνει δραματοποιημένες συλλογές αφηγήσεων, που έχουν διαμορφωθεί μέσα από συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση.<sup>135</sup>

Το εθνόδραμα αποτελεί ένα σενάριο, που συντάσσεται με βάση αυτά που έχουν ειπωθεί στις δράσεις και στις συνεντεύξεις και με αυτά που έχουν καταγραφεί στα ημερολόγια του ερευνητή, του φίλου κριτή, αλλά και των μαθητών. Μπορεί να συμβάλλει στην ενεργοποίηση της αντίστασης και να παρέχει τη δυνατότητα σε κάποιον που σιωπούσε να μιλήσει, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες σε θεατές και πρωταγωνιστές, να εμπλακούν σε ουσιαστικές συζητήσεις και διαπραγματεύσεις.<sup>136</sup>

Η διαφοροποίησή μας εντοπίζεται στο σημείο επίλυσης του προβλήματος. Η θεατροπαιδαγωγική παράσταση που διαμορφώνεται σε αυτή την εργασία δεν έχει μόνο ως στόχο την προβολή του προβλήματος, αλλά και της αναζήτησης λύσεων επίλυσής του.

---

Susan Finley, "Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy". In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research içinde* (ss. 681-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, (2005): 684

133 Suzan Bedir, ό.π., (2015): 384-385.

134 Susan Finley, ό.π., (2005): 290-91.

135 Johnny Saldana, *Ethnodrama, an anthology of reality theatre*, Oxford: Rowman& Littlefield publishers, 2005, s.x.

136 Saldana, J., ό.π., 2005, σ. x.

## 4.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

### 4.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα πρώτα κεφάλαια διαμορφώθηκε η ερευνητική υπόθεση:

Πώς θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε/επινοήσουμε μια ερευνητική θεατρική παράσταση Φόρουμ, με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του κοινωνικού θεάτρου και του ΘτΚ;

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η δημιουργία μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό. Αρχικά γίνεται μία διερεύνηση των αντιλήψεων και στη συνέχεια επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου και των συντελεστών του (θύμα-θύτης-παρατηρητής) μέσα από τεχνικές του ΘτΚ. Τέλος οι μαθητές οδηγούνται στη δημιουργία μιας παράστασης Φόρουμ, η οποία θα αποτελέσει τη βάση και το έναυσμα για τη διαμόρφωση μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης, που μπορεί να εφαρμοστεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαμορφώνονται τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό το ΘτΚ μπορεί να συμβάλλει στην αποσαφήνιση των όρων σχολικός εκφοβισμός, θύτης και θύμα στην αντίληψη των μαθητών;
- Η εφαρμογή του θεάτρου του Καταπιεσμένου και των τεχνικών του (θέατρο εικόνα, θέατρο Φόρουμ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδράμει στο μετασχηματισμό της στάσης των μαθητών απέναντι στο θύτη και στο θύμα; Συμβάλλει στην αντιμετώπισή του;

#### 4.2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε αρχικά στο Γ1 τμήμα του 6<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Άργους και έπειτα στο Δ2 τμήμα του ιδίου σχολείου. Χρειάστηκε ένα δίωρο την εβδομάδα, χρόνος απαραίτητος ώστε να ολοκληρωθεί η δράση, αλλά και παράλληλα να μην υπάρχει μεγάλη απόσταση από τη μία δράση στην άλλη, προκειμένου να διατηρηθεί η επαφή με το αντικείμενο. Έγιναν 8 συναντήσεις, που διεξήχθησαν στο χώρο της τάξης ή στο προαύλιο, ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες. Γενικότερα, το πρόγραμμα αυτό δομήθηκε, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στις Γ' και Δ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου και ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 9-11 χρόνων.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ορθή λειτουργία του προγράμματος ενημερώθηκε η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση, ο σύλλογος Διδασκόντων, η Διευθύντρια του σχολείου, η κοινωνική λειτουργός και η ψυχολόγος του σχολείου, που συνέδραμαν στη σωστή λειτουργία και ολοκλήρωση του προγράμματος.

#### 4.2.3 Βήματα, ερευνητικά εργαλεία και ζητήματα τριγωνισμού

Στην ποιοτική έρευνα είναι χρήσιμο να συνδυάζονται διαφορετικές μέθοδοι για τη συλλογή δεδομένων.<sup>137</sup> Η κατανόηση και η αξιοπιστία αποτελούν δύο βασικούς όρους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την εγκυρότητα της. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας (trustworthiness) χρειάζεται να διασφαλιστεί η πιστότητα, η μεταδοτικότητα, η φερεγγυότητα και η επιβεβαιωσιμότητα ανάμεσα στην έρευνα και στα αποτελέσματά της.<sup>138</sup>

Ο ερευνητής πρέπει να περιγράψει την έρευνά του λεπτομερώς, ώστε ο αναγνώστης να δύναται να αντιληφθεί με πληρότητα το πλαίσιο διεξαγωγής της. Επιπλέον, χρειάζεται να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η περιγραφική

---

137Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridge Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001, σ. 173.

138Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, Airasian P., *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι- Εφαρμογές*, Αθήνα: Προπομπός, σ.414.

εγκυρότητα της αναφοράς του. Θα πρέπει να είναι προσεκτικός στον τρόπο ερμηνείας της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των συμμετεχόντων, αποδίδοντας τα όσο γίνεται με απόλυτη αντικειμενικότητα, χωρίς την επίδραση προκαταλήψεων ή προσωπικών κρίσεων.<sup>139</sup>

Ο ερευνητής της ποιοτικής έρευνας έχοντας επιλέξει το πεδίο του και τους πληροφορητές του ξεκινά τη συλλογή δεδομένων, γνωστή ως επιτόπια έρευνα. Η τελευταία προϋποθέτει την παραμονή αξιόλογου χρονικού διαστήματος στο υπό έρευνα πεδίο, ώστε να διεισδύσει όσο πιο βαθιά μπορεί συλλέγοντας διακριτικά περισσότερες πληροφορίες. Όσο περισσότερα αφηγηματικά και οπτικά δεδομένα συλλέξει, τόσο καλύτερη εικόνα θα διαμορφώσει για το θέμα που ερευνάει. Κανείς δεν μπορεί να οριοθετήσει πόσες προσπάθειες θα χρειαστούν.<sup>140</sup>

Η έρευνα δράσης θα επιτευχθεί μέσα από τεχνικές της ποιοτικής έρευνας. Για τη συλλογή δεδομένων ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του ποικίλα υλικά και εργαλεία, που μπορεί να χρησιμοποιήσει για δεδομένα της έρευνας

. Από αυτό το υλικό μπορεί να αντλήσει στοιχεία που αφορούν την έρευνα, ακόμα και από το παρελθόν. Ένα σημαντικό εργαλείο καταγραφής δεδομένων αποτελεί η παρατήρηση, με την οποία ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα παρατηρώντας τους συμμετέχοντες.<sup>141</sup> Η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική, με τον ερευνητή να συμμετέχει στις δράσεις και να μπορεί να διεισδύσει στην ομάδα αναπτύσσοντας σχέσεις (complete participant).

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημάνουμε ένα πρόβλημα που εστιάζεται στην υποκειμενικότητα του ερευνητή. Η δυνατότητα να παρατηρεί εκ των έσω την ομάδα, ενέχει τον κίνδυνο να εμπλακεί συναισθηματικά και να χάσει την αντικειμενικότητά του, γεγονός που με την κατάλληλη γνώση και εμπειρία, μπορεί να οριοθετηθεί. Απ' την άλλη πλευρά, η μη συμμετοχική παρατήρηση αφήνει το περιθώριο στον ερευνητή να παρατηρήσει και να καταγράψει συμπεριφορές χωρίς επιρροές, αλλά δεν

---

139 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, ό.π., 2001, σ. 414-15.

140 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, ό.π., 2001, σ. 403.

141 Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridge Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001, σ. 131-132.

αλληλοεπιδρά με την ομάδα που μελετά.<sup>142</sup> Ο παρατηρητής δάσκαλος, χωρίς να παρεμβαίνει στις δραστηριότητες, παρατηρεί τις δράσεις, τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τις αλληλεπιδράσεις μέσα από την ομάδα, εμπνυχώνει και οργανώνει τις συναντήσεις. Ο ερευνητής μπορεί να διαμορφώσει «διαδρομές ελέγχου» επιτρέποντας σε ένα φιλικό πρόσωπο, «φίλο κριτή», να λειτουργήσει σαν εξωτερικός αξιολογητής, αξιολογώντας τη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Η διαδρομή ελέγχου μπορεί να αποτελεί γραπτή περιγραφή της έρευνας.<sup>143</sup>

Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε ένας συνδυασμός του τρόπου παρατήρησης, ανάλογα με τη δραστηριότητα. Προκειμένου να εξασφαλιστεί μία αντικειμενικότερη και πληρέστερη καταγραφή των παρατηρήσεων συνδυάστηκαν με τα δεδομένα οπτικοακουστικού υλικού των συναντήσεων (βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση, ημερολόγιο μαθητή, ημερολόγιο παρατηρητή). Ο δάσκαλος ερευνητής κατέγραφε κάθε φορά, αμέσως μετά την παρέμβαση, τα δεδομένα που είχαν προκύψει. Οι καταγραφές έγιναν με περιγραφικό τρόπο, όσο το δυνατόν αναλλοίωτες. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε και η ύπαρξη του κριτικού φίλου, αλλά και η βιντεοσκόπηση των δράσεων.<sup>144</sup>

Στη συγκεκριμένη έρευνα κριτικός φίλος ήταν η κ. Αργυροπούλου Βασιλική, παράλληλη στήριξη του μαθητή με δυσκολίες όρασης, εκπαιδευτικός και ψυχολόγος, η οποία παρατηρούσε, κατέγραφε, αλλά και βοηθούσε στην διεκπεραίωση των δράσεων. Η παρατηρήτρια ενημερωνόταν για τους στόχους της κάθε συνεδρίας και στο τέλος της γινόταν συζήτηση.<sup>145</sup> Με την ύπαρξη του κριτικού φίλου παρατηρητή, που ουσιαστικά δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες αλλά παρακολουθούσε και σημείωνε ως εξωτερικός παρατηρητής, διασφαλίστηκε μία άλλη οπτική ματιά και οριοθετήθηκε η υποκειμενικότητα του ερευνητή δασκάλου. Οι παρατηρήσεις της και οι συμβουλές της συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στη σωστή διεξαγωγή της έρευνας.

---

142 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι-Εφαρμογές*, Αθήνα: Προπομπός, σ. 404.

143 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, ό.π., 2001, σ. 416-17.

144 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, ό.π., 2001, σ. 405.

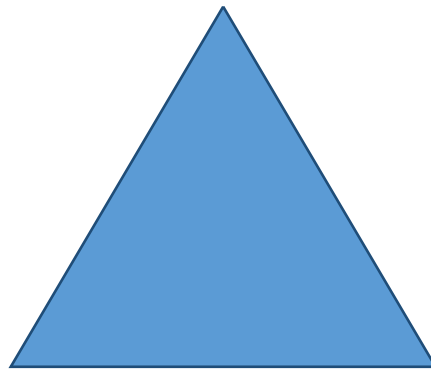
145 Χριστίνα Ζώνιου, *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2016, σ.151.

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας συνδυάστηκε με τη χρήση ομαδικής εστιασμένης συνέντευξης (focus groups), με ερωτήσεις- ζητήματα ανοιχτά, χωρίς αυστηρή διατύπωση ή δομή. Η συνέντευξη αυτή συνιστά μια ζωντανή και ευέλικτη διαδικασία, τη ροή της οποίας μπορεί να διαχειριστεί κατάλληλα ο ερευνητής, ώστε να δια φωτίσει ολιστικά και <sup>146</sup> σε βάθος όσα περισσότερα ζητήματα μπορεί.

Ένας χαρακτηριστικός τρόπος για να συνδυαστούν οι παραπάνω μέθοδοι αποτελεί η τεχνική της τριγωνοποίησης.<sup>147</sup> Η τελευταία αποτελεί έναν συνδυασμό παρατήρησης και συνέντευξης, όπου τα δεδομένα που αφορούν μια συγκεκριμένη κατάσταση συγκεντρώνονται από τρεις οπτικές γωνίες.

- Την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού
- Την οπτική γωνία μεμονωμένων μαθητών (μέσω συνεντεύξεων ή ημερολογίου)
- Την οπτική γωνία ενός ουδέτερου τρίτου προσώπου, φίλου κριτή (μέσω της παρατήρησης)». <sup>148</sup>

#### 1. Οπτική τρίτου προσώπου



#### 3. Οπτική εκπαιδευτικού

#### 2. Οπτική μαθητών

---

<sup>146</sup> Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; : επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα: Κριτική, 2005, σ. 284.

<sup>147</sup> John Elliott et Charles Adelman, *Classroom Action Research*, Ford Teaching Project, Cambridge: Cambridge Institute of Education, σ. xx.

<sup>148</sup> Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *ό.π.σπ.* 141,173.



Σχ. 1, Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001, σελ. 174.

Η τεχνική της τριγωνοποίησης συντελεί στην αποφυγή μειονεκτημάτων και αποτελεί το δυναμικό σημείο της ποιοτικής έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων με διαφορετικές μεθόδους και τρόπους συμβάλλει ώστε το πλεονέκτημα του ενός να καλύπτει το μειονέκτημα του άλλου.<sup>149</sup> Επιτρέπει την περιγραφή μιας κατάστασης μέσα από αντιπαραθέσεις και συγκρίσεις, αφήνοντας το περιθώριο να αναδυθούν ασυμφωνίες ή αντιφάσεις, που οδηγούν στη σωστότερη ερμηνεία της.<sup>150</sup> Επιπλέον καταργείται η «ιεράρχηση της αξιοπιστίας» παραχωρώντας ισοδύναμο κύρος σε όλα τα άτομα που συμμετέχουν. Με την τριγωνοποίηση αποδεικνύεται πως οι μαθητές μπορούν να συμβάλλουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης παρέχοντας σημαντικές και πολλές φορές άγνωστες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό- ερευνητή.

#### 4.2.4 Διαδικασία οργάνωσης ευρημάτων

Η διαδικασία επεξεργασίας, κατανόησης και αξιοποίησης των δεδομένων είναι καθοριστική για το σωστό σχεδιασμό και την έκβαση μιας έρευνας. Η ανάλυση των άμεσων εμπειριών και των δεδομένων χρειάζεται να πραγματώνεται μέσα από μία ουσιαστικότερη κατανόηση της κατάστασης. Κατά τη διαδικασία αυτή ο ερευνητής ανασυνθέτει δεδομένα και εμπειρίες, επεξεργαζόμενος τις πρακτικές θεωρίες.<sup>151</sup>

Αρχικά ο ερευνητής εστιάζει στην προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων ανακαλώντας τα συμβάντα.<sup>152</sup> Στη συνέχεια, προχωράει στη διάκριση και επιλογή των δεδομένων που είναι πιο σημαντικά εντάσσοντάς τα σε ομάδες. Η παρουσίαση των δεδομένων μπορεί να γίνει σε γραπτό προσχέδιο. Στο τελικό στάδιο γίνεται η

---

149 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, ό.π., 2001, σ. 417.

150 Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001, σ. 175.

151 Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, ό.π., 2001, σ. 180-1.

152 Geoffrey Mills, Lain Gay, Peter Airasian, ό.π., 2001, σ. 417.

ερμηνεία των δεδομένων και εξάγονται τα συμπεράσματα, εξηγώντας τις σχέσεις και δημιουργώντας μια πρακτική θεωρία η οποία ταιριάζει στην κατάσταση που ερευνείται. Αυτός ο τρόπος ανάλυσης λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Χρειάζεται να υπάρχει μια συνέχεια σε κάθε φάση της έρευνας και αυτό καθορίζει τις αποφάσεις του ερευνητή για το ποιες πλευρές των δεδομένων θα αποκωδικοποιήσει, θα διερευνήσει και θα καταγράψει.<sup>153</sup>

### 4.3 Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας δράσης

#### 4.3.1 Διερεύνηση των δεδομένων της ομάδας

Σε αυτή την εργασία γίνεται μία απόπειρα εφαρμογής του Θεάτρου του Καταπιεσμένου σε ένα τμήμα μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Απώτερος στόχος αποτελεί η ευαισθητοποίηση τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και η παρότρυνσή τους να συμμετάσχουν ενεργά, με τεχνικές του ΘτΚ, στη δημιουργία μιας παράστασης Φόρουμ για το σχολικό εκφοβισμό.

Η αφορμή ενασχόλησης με αυτό το θέμα δόθηκε όταν σε μία συνάντησή μας η πλειονότητα των μαθητών εξέφρασαν την καταπίεσή τους, καθώς θεωρούν ότι αποτελούν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους. Η κατάσταση κορυφώθηκε όταν η μητέρα ενός κοριτσιού κατήγγειλε πως η κόρη της αποτελεί θύμα λεκτικής παρενόχλησης από τους συμμαθητές της, λόγω της εμφάνισής της, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται και κανείς να μην επιθυμεί να παίξει ή να συναναστραφεί μαζί της. Παράλληλα, οι γονείς ενός άλλου αγοριού, σε συνάντηση με τη διευθύντρια, αποκάλυψαν ότι δέχεται λεκτικό εκβιασμό, με συνέπεια να ξεσπά σε έντονες κρίσεις, στις οποίες εκφράζεται με άσχημο τρόπο απέναντι στους συμμαθητές του και ασκεί έντονη σωματική βία, ικανή να θέσει σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των συμμαθητών του.

Γενικότερα σε αυτό το τμήμα εντοπίζονται μαθητές που συνεχώς απευθύνουν «πειράγματα» σε συγκεκριμένα άτομα, πυροδοτώντας καταστάσεις βίας. Οι σχέσεις

---

153 Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, ό.π., σ. 180-2.

ανάμεσά τους είναι τεταμένες. Κάποιοι μαθητές αισθάνονται καταπιεσμένοι, είτε επειδή θεωρούν ότι αποτελούν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού, είτε διότι αναγκάζονται να βιώνουν και να συμβιβάζονται με καταστάσεις έντασης και σύγκρουσης καθημερινά. Αυτό το γεγονός τούς οδήγησε αρχικά σε μία παραίτηση και αποδοχή της κατάστασης, αλλά με το χρόνο έδειξαν σημάδια διάθεσης αλλαγής.

#### 4.3.2 Συναντήσεις

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το σχολείο ως δομή και μέρος της κοινωνίας, οφείλει να εκπαιδεύει ανθρώπους, όχι μόνο στο στενό πλαίσιο της μάθησης, αλλά να διαμορφώνει προσωπικότητες ολοκληρωμένες και στιβαρές. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί αναμφίβολα ένα φαινόμενο που το στηλιτεύει. Γι' αυτό το σχολείο οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις μέσα από τις οποίες ο μαθητής θα «οπλιστεί» κατάλληλα, ώστε να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει καθετί που απειλεί τη σωματική και ψυχική ακεραιότητά του.

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιώντας τεχνικές του ΘτΚ, ο μαθητής προβληματίζεται ολιστικά γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, ανακαλύπτοντας το προφίλ του θύτη, του θύματος, αλλά και του παθητικού παρατηρητή. Επιπλέον, πειραματίζεται με τρόπους αντίδρασης σε κάθε τέτοια περίπτωση. Αλληλοεπιδρώντας με την ομάδα καλείται να βρει τρόπους και λύσεις παρέμβασης, ώστε ο θύτης να αποκαλύπτεται και να αποτρέπεται κάθε προσπάθειά του προς αναζήτηση νέου θύματος.

Στο τέλος, οι μαθητές οδηγούνται στη δημιουργία μίας παράστασης Φόρουμ με θέμα το σχολικό εκφοβισμό. Την παράσταση αυτή, θα την παίξουν στους συμμαθητές τους, οι οποίοι θα μπορούν να παρεμβαίνουν τροποποιώντας τη ροή, ώστε να σταματήσει ο εκφοβισμός του θύματος. Στο τέλος με βάση τις παραστάσεις που δημιουργούν οι μαθητές διαμορφώνεται μία θεατροπαιδαγωγική παράσταση Φόρουμ για εφαρμογή σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες.

### 4.3.3 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου και αυτό από μόνο του δημιούργησε αρκετούς περιορισμούς και δυσλειτουργίες. Η εφαρμογή των δράσεων με το Γ1 λειτούργησε καλύτερα, γιατί τα παιδιά του τμήματος ήταν λιγότερα, πιο πειθαρχημένα και υπάκουα.

Στην εφαρμογή των δράσεων με το Δ2, η πρώτη δυσκολία που προέκυψε αφορούσε την εύρεση ενός συνεχόμενου 2ωρου, προκειμένου να αποφευχθεί η διακοπή της ροής των δράσεων. Τελικά, παρά τις τροποποιήσεις του προγράμματος, δεν έγινε εφικτό και ανάμεσα στο δίωρο παρεμβαλλόταν και ένα διάλειμμα. Μία άλλη δυσκολία αφορούσε το χώρο διεξαγωγής των δράσεων. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε μέρος του αύλειου χώρου, αλλά λόγω της υπερβολικής ζέστης (5<sup>η</sup> – 6<sup>η</sup> ώρα) πολλές φορές χρειάστηκε να μεταφερθούμε στην τάξη και να διαμορφώσουμε το χώρο μετακινώντας θρανία και ενοχλώντας τα διπλανά τμήματα.

Παράλληλα, κάποιες συναντήσεις στο Δ2 ολοκληρώθηκαν, χωρίς να εφαρμοστούν όλες οι προγραμματισμένες δράσεις, λόγω του μεγαλύτερου αριθμού παιδιών (22). Κρίθηκε απαραίτητο από την εμπυχώτρια να διαφοροποιήσει, να απλουστεύσει ή και να αφαιρέσει κάποιες από αυτές προκειμένου να εξασφαλίσει τον απαιτούμενο χρόνο, που χρειαζόταν κάθε μαθητής ή η ομάδα, για να ολοκληρώσει τη δράση της ή το συλλογισμό της.

## 4.4 Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας: Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί σε μία ουσιαστικότερη κατανόηση της κατάστασης καθώς μέσα από αυτή ο ερευνητής προσπαθεί να δώσει νόημα στα δεδομένα. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει να αναζητηθεί το νόημα των δεδομένων μέσα από κριτική εξέταση της ανάλυσης.<sup>154</sup>

Τα ποιοτικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκαν με συστηματική μελέτη και αντιπαράθεση όλων των εργαλείων της ποιοτικής έρευνας

---

154 Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001, σελ. 180-81.

που χρησιμοποιήθηκαν.<sup>155</sup> Συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν τα δεδομένα από το ημερολόγιο του ερευνητή, της κριτικής φίλης, τη βιντεοσκόπηση και απομαγνητοφώνηση των παρεμβάσεων και του έντυπου υλικού, που δημιουργήθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των δράσεων.<sup>156</sup> Τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί από την ανάλυση των συναντήσεων του (Γ1) και του (Δ2)<sup>157</sup>.

Αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν οι συναντήσεις. Σε πρώτο στάδιο, έγινε μια προσεκτική μελέτη των δεδομένων και στη συνέχεια επιλέχθηκαν εκείνα που εμπίπτουν στα ερωτήματα της έρευνας και αναλύονται παρακάτω. Στις πρώτες συναντήσεις οι δράσεις σχεδιάστηκαν με στόχο τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος, που θα παροτρύνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να συμμετέχουν χωρίς ενδοιασμούς στις δράσεις. Τα παιχνίδια γνωριμίας βοήθησαν τους μαθητές να μιλήσουν περισσότερο για τον εαυτό τους. Μία μαθήτρια επισήμανε πως «όταν θα γίνω 18, θα αλλάξω το όνομά μου...» και ξεσπώντας σε λυγμούς μάς εκμυστηρεύτηκε ότι θα ήθελε να τη φωνάζουν με το όνομα του παππού της που είχε πεθάνει. Αρκετοί μαθητές μετά εξομολογήθηκαν τον πόνο που νιώθουν με το όνομά τους, καθώς τους θυμίζει τον πεθαμένο παππού τους. Κάποιοι αναφέρθηκαν σε παρατσούκλια με τα οποία τούς φωνάζουν και τους ενοχλούν. Οι μαθητές παρασύρθηκαν από τα παιχνίδια και συμμετείχαν με πολύ κέφι και διάθεση. Όταν αισθάνθηκαν ότι μπορούσαν να εμπιστευτούν τον εμπνευστή θέλησαν να εκμυστηρευτούν ακόμα και μυστικά τους, αρκεί να μη γνωστοποιηθούν στους γονείς τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμα και ένας μαθητής με επιλεκτική αλαλία πήρε μόνος του το λόγο και συμμετείχε για πρώτη φορά στις ομαδικές δράσεις.

#### 4.5 Πρώτος κύκλος έρευνας

Στον πρώτο κύκλο της έρευνας οριοθετήθηκε το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας, με κανόνες από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να διασφαλιστούν οι

---

155 Κώστας Μάγος και Παναγιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών». Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων* (CD – ROM), (2008):4.

156 Βλέπω: 4.2.3 Βήματα, ερευνητικά εργαλεία και ζητήματα τριγωνισμού.

157 Βλέπω Παράρτημα σ.90

συνθήκες που θα τους κάνουν να νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν.<sup>158</sup> Η αίσθηση της ομάδας ενεργοποιήθηκε πολύ γρήγορα και οι μαθητές δεν έδειξαν καθόλου αμηχανία σε σχέση με τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Σε ασκήσεις που απαιτήθηκε η εμπιστοσύνη των σωμάτων τους στην καθοδήγηση του άλλου (κολομβιανή ύπνωση),<sup>159</sup> δε δυσκολεύτηκαν καθόλου, αντιθέτως το βρήκαν διασκεδαστικό. Μόνο οι καθοδηγητές φάνηκε να έχουνε δυσκολία, καθώς ένιωσαν την ευθύνη της καθοδήγησης.

Η καλλιέργεια ενός κλίματος ασφάλειας και συνεργασίας της ομάδα έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία και την ελευθερία να διατυπώσουν προσωπικές φοβίες και βιώματα μέσα από δράσεις όπως «βόμβες και ασπίδες».<sup>160</sup> Κάθε μαθητής κλήθηκε να εκφράσει τι τον φοβίζει αλλά και τι τον κάνει να νιώθει ασφάλεια απέναντι σε αυτό το φόβο. Στην ερώτηση «αν υπάρχει στη ζωή μας κάποια μπόμπα» οι μαθητές απάντησαν ότι είναι εκείνος που «μας χτυπάει», «μας στενοχωρεί», «μας λέει με ποιον να κάνουμε παρέα», «δεν μας αφήνει να μιλάμε», «μας εκφοβίζει», «μας απειλεί». Όταν η εμπυχώτρια τους ζήτησε να αναφέρουν κάποιο παράδειγμα από τη ζωή τους μια μαθήτρια ανέφερε ότι την ίδια μέρα το πρωί ένας άλλος μαθητής από το τμήμα την έχει απειλήσει ότι «αν περάσεις μπροστά από το θρανίο μου, θα σε χτυπήσω». Σε επόμενο βήμα η εμπυχώτρια τη ρώτησε αν βρήκε κάποια ασπίδα και εκείνη είπε ότι « το είπα στην κυρία». «Η ασπίδα μου ήταν τα αγόρια, που με βοήθησαν να με πιστέψει η κυρία και η κυρία γιατί το έλυσε.»

Αυτή η δράση αποτέλεσε έναυσμα για να αποκαλύψει ένας μαθητής από την πειραματική ομάδα ένα γεγονός σχολικού εκφοβισμού, που τον απασχολούσε. Μας εμπιστεύτηκε ότι «υπάρχει ένας μαθητής της Ε΄ τάξης, που όποτε βρίσκει ευκαιρία με χτυπά και με ρίχνει κάτω.» Ένας άλλος μαθητής σχολίασε «παρότι είναι μια σταλιά» -αντικειμενικά ο μαθητής θύμα είναι διπλάσιος σε διαστάσεις από το μαθητή θύτη, ο οποίος σε σωματική διάπλαση είναι ιδιαίτερα μικροκαμωμένος-. Το λόγο πήραν και άλλα αγόρια φίλοι του θύματος και ισχυρίστηκαν ότι και εκείνα τα χτυπάει. Στην ερώτηση της εμπυχώτριας «πώς αντιδράτε ή τι κάνετε για αυτό;», ο μαθητής θύμα

---

158 Νίκος Γκόβας, Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.17.

159 Augusto Boal, Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς, μτφ. Παπαδήμα Μ. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013, σ. 138.

160 Augusto Boal, ό.π., 2013, σ. 340.

απάντησε πως «τον αγνοώ και δεν του μιλάω, αλλά αυτός συνεχίζει». Συμπληρώνοντας είπε πως «το έχω πει και στη μητέρα μου, αλλά δεν το έχει πάρει σοβαρά». Οι υπόλοιποι συμμαθητές συμπλήρωσαν ότι τους χτυπάει και αυτούς, τους σπρώχνει κάτω και τους κλωτσάει στην κοιλιά.

Ρωτήθηκαν, στη συνέχεια, και οι υπόλοιποι αν είχαν δει κάποιο περιστατικό και τι είχαν κάνει. Τα κορίτσια είπαν ότι είχαν δει μία φορά κάτι, αλλά δεν ανακατεύτηκαν, γιατί θεώρησαν πως «είναι αγορίστικες υποθέσεις» και δεν ανακατεύονται. Η εμπυχώτρια τους προκάλεσε να αναρωτηθούν αν ήταν σωστή η στάση τους και εκείνες παρατήρησαν πως μόνο μια φορά είχε συμβεί μπροστά τους και μία μαθήτριά επισήμανε ότι «συνήθως το κάνει όταν δεν τον βλέπει άλλος». Αυτό το περιστατικό αποτέλεσε βάση για να αναπτυχθεί συζήτηση γύρω από την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, που οι μαθητές της πειραματικής ομάδας -λόγω μικρότερης ηλικίας- δεν είχαν συνειδητοποιήσει τι σημαίνει, αλλά και για τη συμβολή των ρόλων του θύτη- θύματος που συμμετέχουν, όπως και για το ρόλο του παρατηρητή.

#### *4.5.1 Στόχοι Α΄ κύκλου της έρευνας και διερεύνησή τους*

Ο πρώτος κύκλος των τριών συναντήσεων έχει ως σκοπό να διερευνήσει:

- i. Τις προϋπάρχουσες γνώσεις για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού.
- ii. Την εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον θύτη- θύμα
- iii. Αν μπορούν να προτείνουν κάποιον τρόπο αντιμετώπισης

#### *4.5.2. Προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις*

Προκειμένου να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε η διδακτική τεχνική του «καταιγισμού ιδεών». Οι ομάδες παρουσίασαν και μίλησαν για τις σκέψεις τους. Συνοπτικά παρουσιάστηκαν οι εξής απαντήσεις:

*Α΄ ομάδα: Κοροϊδία – Ηλεκτρονική βία – Μπουλινγκ -Θάνατος- εκφοβισμός- haker*

*Β΄ ομάδα: Μπούλινγκ- Τέλος ο εκφοβισμός- τέλος το ζύλο – φόβος- νταής*





αφορούσαν κάποιες αρκετές πλευρές του σχολικού εκφοβισμού. Χαρακτηριστικό είναι ότι η έννοια σχολικός εκφοβισμός αντικαταστάθηκε από τη λέξη «μπούλινγκ», που έχει επικρατήσει ως όρος.

Στη συνέχεια των συναντήσεων έγιναν αναφορές για σχέσεις εξουσίας μέσα από παιχνίδια του Boal<sup>162</sup> (αγαλαμάκια ακούνητα, παγωμένες εικόνες, παιχνίδι ρόλων κτλ) Οι μαθητές στις συζητήσεις αποκάλυψαν ότι νιώθουν τέτοιες σχέσεις στην καθημερινότητά τους από τα αδέρφια τους, τους γονείς τους, τους δασκάλους και τη διευθύντρια, τις οποίες θεωρούσαν ως μπούλινγκ. Αυτή ήταν μία λανθασμένη αντίληψη στην οριοθέτηση του όρου, την οποία φάνηκε ότι την είχε το σύνολο των μαθητών. Σε συζήτηση που έγινε μετά από άλλες δραστηριότητες για την έννοια του όρου μπούλινγκ οι μαθητές αναφέρθηκαν μόνο σε επεισόδια που σχετίζονται με βία και ξυλοδαρμό παραλείποντας τις υπόλοιπες μορφές μπούλινγκ<sup>163</sup> και σχολικού εκφοβισμού τις οποίες δεν γνώριζαν. Η φίλη κριτής παρατήρησε: Τα παιδιά ενώ δεν ήξεραν τους όρους έδειξαν να τους καταλαβαίνουν μέσα από τις παγωμένες εικόνες. *Η άσκηση εξελίχθηκε πολύ καλά. Τα παιδιά μπήκαν στους ρόλους και μετά στη συζήτηση παραδέχτηκαν από μόνα τους πόσο άσχημα ένιωθαν όταν ήταν στη θέση του θύτη. Στο τέλος φάνηκε τα παιδιά να είναι πολύ ικανοποιημένα από την δράση και αυτά που είχαν συζητηθεί.*

#### 4.5.3 Εικόνα θύματος- θύτη

Όσο αφορά την εικόνα του θύτη, οι μαθητές στις δράσεις που έγιναν, τους αναπαράστησαν, ως πιο δυνατούς και μοχθηρούς, με εκφράσεις επιθετικές. Ένας μαθητής μάς εκμυστηρεύτηκε πως: *ο ξάδερφός μου, που είναι 18 χρονών και είναι πιο δυνατός από εμένα, όταν δεν κάνω ότι μου λέει, με πιάνει και με ρίχνει με την πλάτη στο κρεβάτι για να με πονέσει.* Ισχυρίστηκε ότι είναι κάτι το οποίο το κάνει επανειλημμένως, παρόλο που γνωρίζει ότι τον ενοχλεί και μετά κλαίει.

---

162 Augusto Boal, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ. Παπαδήμα Μ. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013, σ. 138.

163 Christina Salmivalli, Kirst Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, Ari Kaukiainen, «Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior* 22, no.1 (1996): 12. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-T).

#### 4.5.4 Προτάσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού στον α' κύκλο της έρευνας

Στις συζητήσεις που έγιναν για τον τρόπο αντιμετώπισης μιας τέτοιας συμπεριφοράς, οι μαθητές μιλώντας για περιστατικά που συμβαίνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον απάντησαν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα, γιατί τους αγαπούν επειδή είναι συγγενείς τους (αδέρφια, ξαδέρφια, γονείς) και πιστεύουν ότι τίποτα δεν θα αλλάξει, «δεν κάνω κάτι..., απλώς θα τον αγαπώ γιατί είναι ο αδελφός μου». Ένα κορίτσι αντέδρασε λέγοντας ότι: «ο αδερφός μου, ενώ μπορεί να με διατάζει γιατί είναι μεγαλύτερος, δεν το κάνει γιατί με αγαπάει».

Γενικότερα από τις πρώτες συναντήσεις φάνηκε ότι γνωρίζουν τον όρο «σχολικός εκφοβισμός ή μπούλινγκ», αλλά μερικώς. Τον εστιάζουν σε οτιδήποτε αφορά βία ή πίεση ή άσκηση εξουσίας. Όσο αφορά τους συντελεστές ενός επεισοδίου σχολικού εκφοβισμού αναγνωρίζουν μόνο τον επιθετικό μαθητή που τους χτυπάει. Τους όρους θύτη- θύμα δεν τους γνωρίζουν ακόμα, όπως δεν αναγνωρίζουν και το ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή.<sup>164</sup> Παράλληλα, διαπιστώθηκε μία παθητικότητα ως προς τον τρόπο αντίδρασης. Οι περισσότεροι μαθητές φάνηκαν ιδιαίτερα ανεκτικοί και υποχωρητικοί σε όσα επεισόδια εξιστόρησαν. Επιπλέον στις αντίστοιχες δράσεις, δεν εκφράστηκε καμία πρωτοβουλία για αντίδραση στον εκφοβισμό.

#### 4.6 Δεύτερος κύκλος της έρευνας

Αφού διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στον πρώτο κύκλο και εντοπίστηκαν οι παρανοήσεις, αλλά και η έλλειψη γνώσης, οργανώθηκε ο Β' κύκλος της έρευνας. Ο τελευταίος στοχεύει μέσα από την επαφή των μαθητών με ένα περιστατικό σχολικής βίας, να οριοθετηθεί και να διαλευκανθεί ο όρος «σχολικός εκφοβισμός», όπως και των παραγόντων που

---

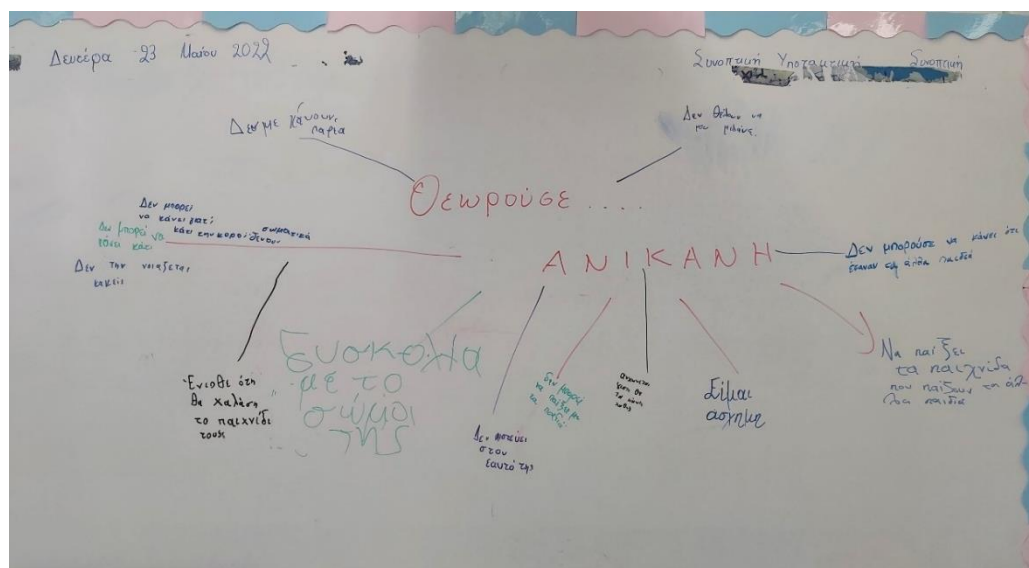
164 Christina Salmivalli, Kirst Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, Ari Kaukiainen, ό.π., 1996:1-5.

συμμετέχουν σε αυτόν. Ειδικότερα, μέσα από τις κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις και την καθοδήγηση της εμπυχωτριάς θα επιχειρηθεί να:

- i. Οριοθετηθεί ο όρος σχολικός εκφοβισμός
- ii. Οριοθέτηση προφίλ θύματος – θύτη
- iii. Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών στον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

#### 4.6.1 Οριοθέτηση όρου σχολικός εκφοβισμός

Στην τέταρτη συνάντηση δόθηκε στους μαθητές ένα απόσπασμα από ένα κείμενο, ως αρχικό ερέθισμα, με βάση το οποίο έγινε η εισαγωγή και διερεύνηση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και βίας. Μετά την ανάγνωση, ακολούθησε συζήτηση και με την κατάλληλη καθοδήγηση του εμπυχωτή, σκιαγραφήθηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συζητήθηκαν θέματα όπως: οι μορφές και οι αιτίες που τον προκαλούν, το προφίλ θύματος – θύτη, ο ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή. Διαλευκάνθηκαν θέματα όπως: η διαφορά ισχύος-δύναμης που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές και πώς αυτή χρησιμοποιείται σε ένα απλό επεισόδιο βίας και σε ένα γεγονός σχολικού εκφοβισμού και οι επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει στη ζωή και στην ψυχολογία ενός μαθητή<sup>165</sup>.



165 Χριστίνα Καούρη, *Σχολική βία : διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*, διδακτορική διατριβή, ΝΗΜΕΡΤΗΣ: Πάτρα, 2017, σ. 43,54. <http://hdl.handle.net/10889/11199>.

*Οι απόψεις των μαθητών του Δ2 για τα αισθήματα της Βαγγελίτσας*

Στη συνέχεια οι μαθητές συμμετείχαν σε δράσεις και παιχνίδια, δημιουργώντας δυναμικές εικόνες καταπίεσης που τους έφεραν πιο κοντά στην αληθινή φύση του καταπιεσμένου.<sup>166</sup> Ζώντας μέσα στις δράσεις την κατάσταση της καταπίεσης που διαμορφώνει ένας εκφοβισμός στην καθημερινότητά μας, βοηθήθηκαν να συναισθανθούν την καταπίεση και να οδηγηθούν σε τρόπους αντιμετώπισής της. *Νόμιζα λάθος...νόμιζα ότι έπρεπε να κάνω ότι θέλω...γιατί ελέγχω, αισθάνομαι χάλια που αναγκάζω κάποιον να κάνει κάτι, αυτό ήταν το δυσκολότερο πράγμα που έχω κάνει ποτέ. Ένοιωσα πολύ...πολύ...πολύ άσχημα.* Οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό που μπορούσαν να συμμετέχουν σε τέτοιες καταστάσεις και να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε κάποιον που την έχει ανάγκη. *Ήταν η πιο ωραία συνάντηση μέχρι τώρα..... είμαι περήφανη με τον εαυτό μου που έσωσα τη Λ.* Η προσωποποίηση του θύματος, τους βοήθησε να αισθανθούν την προβληματική κατάσταση που προκαλείται για το συμμαθητή τους. Δήλωσαν ότι...*Δεν ένιωσα ωραία,... φοβόμουν,.... ένιωσα τρόμο,.... ήταν σαν να το ζούσα,.....δεν ένιωσα ασφάλεια.* Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι ένας μαθητής που προκαλεί προβλήματα στην τάξη και έχει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα άλλα παιδιά σημείωσε στο ημερολόγιό του ότι: *δεν μου αρέσει να είμαι στη θέση του θύτη και να στεναχωρώ ένα άλλο παιδάκι.*

#### 4.6.2 Μεταβολές στην εικόνα του θύματος- θύτη

Μέσα από αυτές τις δράσεις<sup>167</sup> του Β' κύκλου, άλλαξε η εικόνα του θύτη, αν και πολλοί μαθητές συνέχιζαν να χρησιμοποιούν ως θύτη τον πιο γεροδεμένο. Η φίλη κριτής περιγράφει: *Φτιάζανε πολύ ωραίες εικόνες με στάσεις ξεκάθαρες θύματος και θύτη. Ο θύτης ήταν πάντα επιθετικός και μερικές φορές έγινε και πολύ βίαιος, ενώ το θύμα ήταν πάντα σε στάση αμυντική και φοβισμένη.* Υπήρξαν ομάδες που χρησιμοποίησαν και μικροκαμωμένα άτομα, αλλά τους έδωσαν δυναμική και απειλητική έκφραση.

---

166 Augousto Boal, ό.π., 2013, σ. 311.

167 οπ. Boal, 2013, σ. 312- 315.

Έντονη διαφοροποίηση σημειώθηκε και για το ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή. Αρκετές ομάδες έδωσαν τέτοιους ρόλους σε συμμαθητές τους. Οι παρατηρητές άλλες φορές λειτούργησαν ενισχυτικά στον θύτη και άλλες υπερασπίζοντας το θύμα και προσπαθώντας να αποτρέψουν τον εκφοβισμό.<sup>168</sup>

Σε συζητήσεις που ακολουθούσαν τις δράσεις, σε κύκλο, οι μαθητές που αναπαρίσταναν τους θύτες υποστήριζαν ότι ένιωθαν χάλια, γιατί κοροϊδεύαν τους άλλους. Μια μαθήτρια συμπλήρωσε: *νιώθω ντροπή που κοροϊδεύουν ένα παιδί ενώ δεν είχε κάνει τίποτα*. Χαρακτηρίζοντας τη δράση, ένας μαθητής έγραψε στο ημερολόγιό του ότι *ήταν περίεργο, ήταν διαφορετικό... υπήρχαν πιο πολλά άτομα, πιο πολλοί ρόλοι... ήταν πιο ρεαλιστικό*.

Τα παιδιά που ενσάρκωσαν το ρόλο του θύματος ένιωσαν άσχημα από τη συμπεριφορά του θύτη και πληγωμένα από τη συμπεριφορά των παρατηρητών που δεν τους υποστήριζαν. Ένα παιδάκι ισχυρίστηκε ότι τον βοήθησε να εκφράζει τις σκέψεις του στο ημερολόγιο. Οι μαθητές που δραματοποίησαν τους αμέτοχους παρατηρητές, που υποστήριζαν τελικά το θύμα ένιωσαν περήφανοι για τον εαυτό τους. Χαρακτηριστικά μια μαθήτρια είπε: *«ένιωσα καλά που τα μάλωσα. Θα πήγαιναν στη διευθύντρια και θα έμπαιναν τιμωρία για να καταλάβουν. Λυπήθηκα το παιδάκι. Ήταν ένα και τα άλλα πολλά.»*

#### 4.6.3 Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών στον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Μία μεγάλη αλλαγή που παρατηρήθηκε στις τελευταίες δράσεις του Β' κύκλου ήταν η προσπάθεια επίλυσης της κατάστασης και η παροχή βοήθειας στο θύμα. Οι μαθητές αναζήτησαν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό του τμήματος και από τους συμμαθητές του. Ένα κορίτσι, φίλη του θύματος, θεώρησε ότι έκανε το σωστό που της συμπαραστάθηκε. *«Ήμουν η ασπίδα της, ενώ οι άλλοι η βόμβα»*. Σε μία άλλη σκηνή, έβαλαν τη δασκάλα να επέμβει και να ζητήσει από τα παιδιά το λόγο για αυτό

---

168 Christina Salmivalli, , Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist , Karin Österman, Ari Kaukiainen, «Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior* 22, no.1 (1996): 12. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T).

που κάνουν. Στο τέλος, απαίτησε να ζητήσουν συγγνώμη, αλλιώς θα τους πήγαινε στη διευθύντρια.

## 4.7 Τρίτος κύκλος της έρευνας

### 4.7.1 Τελική εικόνα θύτη- θύματος

Στις τελευταίες δύο συναντήσεις του Γ' κύκλου, η εμπυχώτρια λαμβάνοντας υπόψη τις τις μεταβολές στην εικόνα θύματος-θύτη και στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της, σχεδίασε δράσεις επιμένοντας στη διαμόρφωση του σωστού προφίλ. Στην 7<sup>η</sup> συνάντηση η εικόνα του θύτη διαφοροποιείται. Η εμπυχώτρια ξεκίνησε μια συζήτηση αναφερόμενη τους πρωταγωνιστές ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές μίλησαν για το θύτη, ο οποίος είναι *«περίεργος, προσβάλει, εκφοβίζει, πειράζει, χτυπάει, μιλάει άσχημα. Είναι άγριος, χοντρός, θυμωμένος, διψά για αίμα, ανεξέλεγκτος, κοντός.»* *«Το πρόσωπό του είναι θυμωμένο, νευριασμένο. Έχει έκφραση σαν να γελάει, σαν να κοροϊδεύει.»* *«Τα κάνει κρυφά και δεν ξέρει τι θέλει να κάνει.»* Ύστερα αναφέρθηκαν στο θύμα το οποίο το περιέγραψαν *«φοβισμένο και λυπημένο».* *«Θέλει να φύγει, να εξαφανιστεί.»* *«Φεύγει και κοιτάζει πίσω!»* *«Έχει την έκφραση μη με χτυπήσεις, δεν σου έκανα τίποτα....».*

Οι μαθητές, στις δράσεις που ακολούθησαν, επέλεξαν το θύτη και το θύμα τυχαία. Στις τελευταίες συναντήσεις το προφίλ του θύματος θύτη φαίνεται ότι επαναπροσδιορίζεται. Οι μαθητές σταματούν να επιλέγουν το θύμα και τον θύτη με βάση τα προϋπάρχοντα κριτήριά τους. Μάλιστα ένας μαθητής είπε πως *«κοντέψαμε να τσακωθούμε, γιατί δεν είχαμε κάποιο κριτήριο για το ποιος θα είναι ο θύτης και ποιο το θύμα».* Οι μαθητές φαίνεται ότι αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι εν δυνάμει θύτης και θύμα μπορεί να είναι ο καθένας μας. Η φίλη κριτής σχολιάζει: *Στα παιδιά τους άρεσαν πολύ αυτές οι δραστηριότητες και νομίζω ότι ήταν κάτι πολύ παιδαγωγικό, γιατί ενισχύθηκε η ενσυναίσθησή τους. Όταν μπήκαν στο ρόλο του θύτη ένιωσαν πολύ άσχημα με τον τρόπο που εκφόβιζαν ένα άλλο παιδί, αλλά και όταν μπήκαν στο ρόλο του θύματος ένιωσαν πολύ άσχημα για τον τρόπο που συμπεριφερόταν ο άλλος σε αυτά.*

#### 4.7.2 Προφίλ αμέτοχων παρατηρητών

Η εμπυχώτρια στην 7<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> συνάντηση προσπάθησε με τις κατάλληλες δράσεις, να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών για το ρόλο των αμέτοχων παρατηρητών, όπως έχουν διαμορφωθεί ως τώρα. Έτσι, έγινε συζήτηση όπου αναφέρθηκε στα άτομα που παρατηρούν από μακριά ένα περιστατικό και δεν ανακατεύονται.<sup>169</sup> Έπειτα έθεσε τον προβληματισμό στους μαθητές αν οι παρατηρητές αποτελούν μέρος του σχολικού εκφοβισμού. Αρκετοί μαθητές απάντησαν θετικά, αλλά υπήρχε ένα μεγάλο ποσοστό που απάντησαν αρνητικά (σχεδόν 40%). Αυτοί που απάντησαν θετικά, ισχυρίστηκαν ότι κάτι πρέπει να κάνουν, αν βρεθούν μπροστά σε τέτοιο περιστατικό, *«γιατί είναι άδικο να πληγώνεις ένα παιδί»*. Αναφέρθηκαν στα δικαιώματα που έχει ένα άτομο. Ένα κοριτσάκι είπε ότι *«και ξένο παιδί να ήταν θα το βοηθούσα, γιατί έχει δικαίωμα να μην το χτυπάει κάποιος»*. Ένα άλλο ισχυρίστηκε ότι αν *«ήμουν στη θέση του θα ήθελα να το κάνουν αυτό για μένα»*.

Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση, όπου η εμπυχώτρια ανέλυσε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των παρατηρητών. Διευκρινίστηκε και επισημάνθηκε ότι ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι αμέτοχος, αντιθέτως ενισχύει το θύτη ή συμπράττει μαζί του με την αδιαφορία και την ουδέτερη στάση του, όπως αντίστοιχα μπορεί να προστατέψει το θύμα και να αποτρέψει το δράστη.

#### 4.7.3 Δημιουργία παράστασης Φόρουμι από τους μαθητές

Στην τελευταία συνάντηση η εμπυχώτρια αφού χώρισε τυχαία (μέθοδος φρουτοσαλάτας) τους μαθητές σε τρεις ομάδες, τους ζήτησε να φτιάξουν ένα σενάριο φανταστικό έχοντας στο νου τους την ιστορία του κοριτσιού, με βάση την οποία έχουν εξελιχτεί όλες οι δράσεις. Οι ομάδες μοιράστηκαν στο χώρο και ξεκίνησαν να συζητούν το σενάριο και να κάνουν πρόβες. Η εμπυχώτρια παρακολουθούσε την εξέλιξη των συζητήσεων και βοηθούσε την οργάνωση των ομάδων. Τα παιδιά διαθέτουν πολλή φαντασία και φτιάξανε ιδιαίτερα σενάρια. Η εμπυχώτρια τους

---

169Ελένη Ανδρέου και Peter K. Smith. «Το φαινόμενο «bullying» και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 34, (2002):10.

ζήτησε να καθίσουν σε ημικόκλιο, όπως είναι στο θέατρο και να παρακολουθήσουν την πρώτη παράσταση. Στη συνέχεια τους εξήγησε ότι μπορούν να επέμβουν στο σενάριο και να αλλάξουν ότι δεν τους αρέσει.

Η πρώτη ομάδα παρουσίασε μία σκηνή από το λεωφορείο, που τα παιδιά της τάξης πήγαιναν εκδρομή. Στην πρώτη θέση καθόταν ο οδηγός και δίπλα ο δάσκαλος πίσω κάθονταν 2 κορίτσια από τη μία πλευρά και η Βαγγελίτσα από την άλλη πλευρά και από πίσω 2 αγόρια που έφτιαχναν σαΐτες και τις πέταγαν στη Βαγγελίτσα.

Η δεύτερη και η τρίτη ομάδα έφτιαξαν ένα θεατρικό που περιλάμβανε 2 σκηνές. Η πρώτη σκηνή διαδραματίστηκε στο χώρο του σχολείου και η δεύτερη σκηνή ήταν στο δρόμο και κατέληγε στο σπίτι της Βαγγελίτσας και στο δωμάτιό της. Σε όλα τα σενάρια η πρωταγωνίστρια «Βαγγελίτσα» δεχόταν μορφές σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές της, σε μορφή κοροϊδίας και απόρριψης. Η πρωταγωνίστρια δεν είχε τη δύναμη ή δε γνώριζε τον τρόπο να αντισταθεί, με αποτέλεσμα να δέχεται την κοροϊδία παθητικά και να αισθάνεται ότι αξίζει την απόρριψη των συμμαθητών της. Οι αμέτοχοι παρατηρητές (δασκάλα, συμμαθητές, μητέρα) δεν τη βοήθησαν. Η δασκάλα, επειδή έβλεπε τη χαμηλή της επίδοση, με την κριτική της στάση, επιδείωνε την κατάσταση. Επιπλέον η στάση της μητέρας της, η οποία στεκόταν μόνο στην επίδοσή της στα μαθήματα, λειτούργησε επιβαρυντικά.

Στους ρόλους που έδωσαν τα παιδιά στα θεατρικά τους διαπιστώνουμε μία *διαφοροποίηση στο προφίλ του θύτη*.<sup>170</sup> Τα παιδιά που ασκούν «μπούλινγκ» στην πρωταγωνίστρια, δε διαφοροποιούνταν στο εξωτερικό προφίλ (σταμάτησαν να τους προσδίδουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είχαν αναφέρει στην αρχή της δράσης, όπως ψηλός, δυνατός, μεγαλύτερος). Κάποια λειτουργούσαν ύπουλα, όταν οι άλλοι δεν τους έβλεπαν (κάθονταν στο πίσω κάθισμα του λεωφορείου ή την πείραζαν στο δρόμο για το σπίτι).

Παράλληλα, ενσάρκωσαν στο ρόλο της πρωταγωνίστριας, τις επιπτώσεις του εκφοβισμού<sup>171</sup>. Το κορίτσι ήταν δειλό, θλιμμένο, απογοητευμένο, χωρίς διάθεση για

---

170 Andreou, E. "Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children". *British Journal of Educational Psychology*, τχ. 74, 2004: 297 – 309.

171 Dorothy Espelage and Susan Swearer, «Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? », *School Psychology Review*, τχ. 32, (2003):367, 10.1080/02796015.2003.12086206.



διάβασμα. Καθώς έβλεπε και τη δασκάλα της και τη μητέρα της να την επικρίνουν, σταμάτησε να έχει διάθεση να πάει και σχολείο.<sup>172</sup> Μάλιστα, η πρωταγωνίστρια της ομάδας του Γ2, συγκινήθηκε και βούρκωσε κατά τη διάρκεια της παράστασης, καθώς συναισθάνθηκε την ψυχολογία του θύματος.

Ολοκληρώνοντας τον τρίτο κύκλο της έρευνας με τις παραστάσεις Φόρουμ διαπιστώνουμε για άλλη μια φορά τη θετική επίδραση που είχε η εφαρμογή των δράσεων του ΘτΚ στην αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Οι μαθητές σχεδίασαν και παρουσίασαν τις παραστάσεις Φόρουμ, ενσωματώνοντας πολλές μορφές σχολικού εκφοβισμού. Το κοινό (οι υπόλοιποι συμμαθητές τους) συμμετείχε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και πρότειναν πάρα πολλές εναλλακτικές λύσεις και διαφοροποιήσεις του σεναρίου, που είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τέτοιες προτάσεις ήταν:

- να επέμβει εκπαιδευτικός και να οριοθετήσει τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό πιο ομαλά θα ήταν να βοηθήσει ο δάσκαλος να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά το θύμα και να το ενσωματώσουν στην παρέα τους.
- να προσπαθήσουν τα υπόλοιπα παιδιά να μουν στη θέση του θύματος.
- να καλέσει ο διευθυντής τους γονείς των άλλων παιδιών και να ζητήσει τη συνεργασία τους ως προς την επίλυση αυτού του θέματος
- να βοηθήσουν οι υπόλοιπες συμμαθήτριες και να την στηρίξουν.
- Να συζητήσει η μητέρα με τη δασκάλα και να στηρίξουν τη μαθήτριά.
- Να ζητήσει η μαθήτριά βοήθεια από τη δασκάλα

---

172 Οι επιπτώσεις αυτές έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες που έχουν γίνει και αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας : «3.6 Αιτίες και συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού», σ.25

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

### 5.1 Η διαδικασία επινόησης μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης με βάση τα ευρήματα της έρευνας δράσης

*«Μέσω της αναπαράστασης μιας έκφρασης που αναβιώνουμε, ξαναζούμε, ανα-δημιουργούμε, ανα-διηγούμαστε, ανακατασκευάζουμε και ανα-διαμορφώνουμε τον πολιτισμό μας»<sup>173</sup>*

Η ποιοτική έρευνα διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οικοδομείται μία έννοια σε ατομικό επίπεδο, σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, μέσα σε κοινωνικές ομάδες και κουλτούρες.<sup>174</sup> Ένας αυξανόμενος αριθμός ποιοτικών ερευνητών, σε κλάδους όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη, προκειμένου να κάνουν την έρευνά τους ευκολότερα προσεγγίσιμη στο ευρύτερο κοινό, χρησιμοποιούν ως τρόπο έκφρασης την τέχνη – τραγούδι, ζωγραφιές, θέατρο, ταινίες κ.α.<sup>175</sup> Η Richardson υποστηρίζει πως : «στην καλύτερη περίπτωση φαίνεται ανόητο και ναρκισσιστικό και στη χειρότερη απολύτως εγωιστικό, να κάνω έρευνα για μήνες ή χρόνια, η οποία να συντελεί μόνο στη βελτίωση της καριέρας μου και να μην διαβάζεται από κανέναν».<sup>176</sup>

Αυτός ο τρόπος διάχυσης δε σημαίνει ότι υποβιβάζονται οι καθιερωμένοι ακαδημαϊκοί τρόποι παρουσίασης μιας ποιοτικής έρευνας. Πολλοί ερευνητές προσπαθώντας να μεταδώσουν με ουσιαστικό τρόπο τα ποιοτικά ερευνητικά

---

173 Jerome Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986, σ. 11.

174 John McLeod, *Qualitative research: Methods and contribution*, in: M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*, Wiley, 2013, σ. 49-50.

175 Steven Keen and Les Todres, «Strategies for disseminating qualitative research findings: Three exemplars». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, no.3 (2007): 7. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.285>.

176 Laurel Richardson, «Writing: a method of inquiry», in: Denzin K. & Lincoln Y. (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks, CA, Sage), 1994: 517.

ευρήματα στα άτομα που ενδιαφέρονται, επιλέγουν ό,τι ταιριάζει καλύτερα στους ερευνητικούς τους σκοπούς.<sup>177</sup> Η επιλογή του κατάλληλου τρόπου παρουσίασης μιας ποιοτικής έρευνας σε σχέση με τα ενδιαφέροντα του κοινού αποτελεί και το βασικό της σημείο.

Οι μεθοδολογίες που βασίζονται στις τέχνες είναι συνήθως πιο οπτικές, παρά κειμενικές. Η γνώση που προέρχεται από την τέχνη συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή της μέσω της διαδικασίας της ενσυναίσθησης. Η εμπλοκή σε μία τέτοια κατάσταση μπορεί να συντελέσει στην αναθεώρηση προϋπάρχουσων ιδεών και αντιλήψεων, καθώς παρέχει νέους τρόπους ερμηνείας του κόσμου, μέσα από τη δημιουργία μιας ζωντανής – φανταστικής πραγματικότητας και της εστίασης σε πτυχές που διαφορετικά θα ήταν άγνωστες.<sup>178</sup>

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας μέσω της τέχνης του θεάτρου παρέχει μία διαφοροποιημένη και πολυδιάστατη προσέγγιση της γνώσης.<sup>179</sup> Η Τέχνη προωθεί τις ποιοτικές διαστάσεις μιας κατάστασης και δημιουργεί τις προδιαγραφές για βαθύτερη αντίληψη των ορίων διαχωρισμού ανάμεσα στη δράση και στην ερμηνεία.<sup>180</sup> Σε αυτό θα πρέπει να υπάρχει μία διάκριση ανάμεσα στην τέχνη και στην έρευνα. Θα πρέπει να υπάρχει κάποια οριοθέτηση ανάμεσα στις φανταστικές ιστορίες και στη μυθοπλασία για την παρουσίαση ποιοτικών ερευνητικών ευρημάτων.<sup>181</sup>

Συνδεδετικά στοιχεία ανάμεσα στην ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση και στο εκπαιδευτικό δράμα αποτελούν η εθνογραφία και το Θέατρο του Πραγματικού.<sup>182</sup> Η συνεχής μετάβαση από την πραγματικότητα στη φαντασία, οδηγεί στην παραγωγή μιας μορφής γνώσης, που αναδεικνύει τη μεγάλη παιδαγωγική αξία του θεάτρου.<sup>183</sup> Η

---

177 Steven Keen and Les Todres, ό.π., 2007:9.

178 Eliot Eisner, Art and knowledge. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues*, 2008, pp. 9.

179 Marit Råbu, John McLeod, Tyra Bondevik Tønnessen, Christian Moltu, «Creating art from research: a theatre play based on research interviews with senior therapists», *British Journal of Guidance & Counselling* 50, no.1, (2002): 82-3, DOI: 10.1080/03069885.2020.1755419.

180 Marit Råbu, John McLeod, Tyra Bondevik Tønnessen, Christian Moltu ό.π., (2002): 82-3.

181 Steven Keen and Les Todres, ό.π. 2007: 10.

182 Μυρτώ Πίγκου- Ρεπούση, *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2019, 109- 110.

183 Kathleen Gallagher, Barry Freeman and Anne Wessells. 'It could have been so much better': The aesthetic and social work of theatre. RiDE: *The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, 2010: 5-7.

δραματοποίηση των δεδομένων είναι γνωστή ως «εθνόδραμα, ως παραστατική εθνογραφία, παραστατική κοινωνική επιστήμη, ως εθνοπαραστατική και ως θέατρο των αναγνωστών».<sup>184</sup> Το «εθνόδραμα» αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για να αναδειχθούν οι εντάσεις, οι συγκρούσεις και οι διαφορετικές απόψεις. Για να δημιουργηθεί ένα εθνόδραμα απαιτείται ένας ιδιαίτερος στοχασμός σχετικά με αυτά που έχουν καταγραφεί ή ειπωθεί από τις συνεντεύξεις, τα ημερολόγια και το οπτικοακουστικό υλικό.<sup>185</sup> Στην αναπαράσταση των δεδομένων της έρευνας μέσα από τη δραματουργία, χρειάζεται ο ερευνητής να μετατρέψει τις σημειώσεις του από το καταγεγραμμένο υλικό ( παρατηρήσεις, σκηνές, εικόνες) σε διαλόγους. Οι αφηγήσεις που περιγράφονται είναι σε μεγάλο μέρος πραγματικές. Για τη δημιουργία σκηνών και την επινόηση συνομιλιών επιτρέπεται μικρή παρεμβατική επιμέλεια.

## **5.2 Η θεατροπαιδαγωγική παράσταση: επινόηση της δραματουργίας με βάση το θέατρο Φόρουμ και την παραστατική εθνογραφία**

Προκειμένου να οδηγηθούμε στην αποτύπωση της ερευνάς μας σε μία θεατρική παράσταση ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής εθνογραφίας – educational ethnography-. Οι εκπαιδευτικοί εθνογράφοι περιγράφουν, ερμηνεύουν, αναλύουν και παρουσιάζουν τις εμπειρίες τους από το σχολείο και τις τάξεις.<sup>186</sup> Όταν μελετούν ένα εκπαιδευτικό θέμα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν ένα οικείο θέμα από μία άλλη ματιά. Προκειμένου να εξασφαλίσουν μία ολιστική θεώρηση και κατανόηση του θέματος συγκεντρώνουν υλικό από διαφορετικές πηγές - παρατηρήσεις, αλληλεπίδραση, ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις, καταγραφή συναντήσεων με βίντεο και φωτογραφίες, ντοκουμέντα, σημειώσεις ερευνητή /

---

184 Corrine Glesne, *Η ποιοτική έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες, μτφρ.* Κουλαουζίδης Γ, Αθήνα : Μεταίχμιο, 2017, σ. 372-373.

185 Corrine Glesne, *ό.π.*, σ. 372.

186 John O'Toole, *Doing drama research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*, Australia: A Drama Australia publication, 2006, σ. 40-41.

μαθητών.<sup>187</sup> Η μεταφορά μίας έρευνας σε δραματουργία σε παροτρύνει να λειτουργήσεις ως παρατηρητής αλλά και ως κριτικός στοχαστής.<sup>188</sup>

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό, αφού διενεργήθηκε και ολοκληρώθηκαν οι τρεις κύκλοι της, έγινε η συγκέντρωση και η καταγραφή του οπτικοακουστικού υλικού. Καταγράφηκαν οι σκηνές που διαμορφώθηκαν από τους μαθητές και με βάση αυτές, αλλά και διαλόγους των μαθητών, δομήθηκε η θεματολογία, η πλοκή και το σκηνικό στο οποίο βασίστηκε η δραματουργία της θεατροπαιδαγωγικής παράστασης.<sup>189</sup> Οι εκφράσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί αποτελούν λεκτικά αποσπάσματα μέσα από τα δεδομένα.

Ειδικότερα για τη διαμόρφωση του θεατρικού δρώμενου λήφθηκαν υπόψη οι σημειώσεις από τα λόγια των μαθητών στις διάφορες δράσεις, αλλά και από τα θεατρικά δρώμενα που δημιούργησαν. Δημιουργήθηκαν επτά σκηνές που εξέταζαν τις εντάσεις και τις ψυχολογικές μεταπτώσεις μιας μαθήτριας, η οποία αποτελεί θύμα σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή της πρωταγωνίστριας έγινε με βάση το λογοτεχνικό κείμενο «Η Βαγγελίτσα»<sup>190</sup> που δόθηκε στους μαθητές κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και με βάση το οποίο οι ίδιοι οι μαθητές διαμόρφωσαν τις δραματουργίες τους.

Η παράσταση που σχεδιάστηκε με βάση την έρευνα στο σχολείο, είναι μικρής διάρκειας και εστιάζει στους φόβους και στην ψυχολογία μιας μαθήτριας του Δημοτικού, που αποτελεί θύμα σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο, οι συμμαθητές της, η δασκάλα και η μητέρα της λειτουργούν. Η πίεση τόσο από τους συμμαθητές της, όσο και από τους ενήλικες που την περιβάλλουν, χωρίς να την κατανοούν, την κάνουν να μη θέλει να πάει σχολείο και να κλείνεται όλο και περισσότερο στον εαυτό της.

Τα πρόσωπα, που πρωταγωνιστούν στη δραματουργία είναι:

---

187 John O'Toole, ό.π., 2006, σ.41.

188 Rose Gray, "Graduate school never prepared me for this: Reflections on the challenges of research-based theatre", *Reflective Practice* 1, no. 3, 2000: 383.

189 Rose Gray, "Graduate school never prepared me for this: Reflections on the challenges of research-based theatre", *Reflective Practice* 1, no. 3, 2000: 384.

190 Ελένη Αλεξίου., *Η Βαγγελίτσα*, στο *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή :διηγήματα*, τομ. 1, Αθήνα: Καστανιώτη, 2006.

- **Βαγγελίτσα** : μαθήτρια της Δ τάξης του Δημοτικού. Ο μπαμπάς της έχει πεθάνει και **η μητέρα** της δουλεύει πολλές ώρες και είναι πνιγμένη από τα προβλήματά της.
- **Οι συμμαθητές της**: Κάποιοι από αυτούς την κοροϊδεύουν και κάποιοι άλλοι αδιαφορούν ή τη διώχνουν από τα παιχνίδια τους.
- **Η δασκάλα** προσπαθεί να τη βοηθήσει με λάθος τρόπο. Νομίζει ότι τα λάθη που κάνει στην τάξη οφείλονται σε έλλειψη μελέτης και σε κενά, ενώ κατά βάση η όλο και χειρότερη επίδοσή της οφείλεται στο φόβο της κοροϊδίας και της απόρριψης από τους συμμαθητές της.

Η 1<sup>η</sup> σκηνή διαδραματίζεται στην τάξη. Το κουδούνι έχει χτυπήσει και τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη. Η δασκάλα δεν έχει μπει ακόμα. Η Βαγγελίτσα κάθεται πίσω σε ένα θρανίο μόνη της. Δύο αγόρια πάνε από πάνω της και της παίρνουν το βιβλίο. Αρχίζουν να το πετούν ο ένας στον άλλο και γελούν. Στο τέλος το πετάνε στο πάτωμα και το πατούν. Η Βαγγελίτσα κλαίει. Οι μαθητές την κοροϊδεύουν και την περιγελούν. Η δασκάλα, που μπαίνει ανυποψίαστη στην τάξη, επιδεινώνει την κατάσταση, καθώς ζητά από τη Βαγγελίτσα να πει μάθημα και εκείνη λόγω της άσχημης ψυχολογίας της κάνει λάθη, δίνοντας αφορμή στους συμμαθητές της να συνεχίζουν το πείραγμα.

Η 2<sup>η</sup> σκηνή διαδραματίζεται την ώρα του διαλείμματος, όπου η Βαγγελίτσα αναζητά παρέα στα κορίτσια, αλλά κανένας δε την θέλει και απομονώνεται σε ένα παγκάκι. Ένα αγόρι τη βλέπει και αφού κάνει νόημα στους άλλους, κατευθύνεται κατά πάνω.

Η 3<sup>η</sup> σκηνή παρουσιάζει την κατάσταση στο σπίτι. Η μητέρα της την περιμένει νευριασμένη στην πόρτα. Έχει δεχτεί τηλεφώνημα από τη δασκάλα της, η οποία της εξέφρασε την ανησυχία της για την όλο και χαμηλότερη επίδοσή της. Η μητέρα της την απειλεί και την τιμωρεί χωρίς να την ακούσει.

Στην 4<sup>η</sup> σκηνή η Βαγγελίτσα φανερά απογοητευμένη πέφτει στο κρεβάτι της και κλαίει. Ύστερα παίρνει το ημερολόγιό της και γράφει τις σκέψεις της και τα

συναίσθημάτά της. Εξομολογείται τη στεναχώρια της, την απογοήτευσή της και εκμυστηρεύεται ότι δε θέλει να ξαναπάει σχολείο.<sup>191</sup>

Η 5<sup>η</sup> σκηνή διαδραματίζεται στο σχολικό λεωφορείο, καθώς πηγαίνουν εκδρομή. Η Βαγγελίτσα δεν ήθελε να πάει, αλλά η μητέρα της επέμενε, γιατί δεν είχε πού να την αφήσει. Η δασκάλα τούς ζήτησε να καθίσουν όπως και στην τάξη με αποτέλεσμα η Βαγγελίτσα να κάθεται μόνη της κοντά στη γαλαρία, όπου είχαν καθίσει πέντε αγόρια. Ένα από τα αγόρια προτρέπει τους άλλους να κάνουν πλάκα στη Βαγγελίτσα για να γελάσουν. Φτιάχνουν σαΐτες και γράφουν πάνω τους διάφορα επίθετα όπως «χαζή», «κοιμισμένη», «κλαψιάρα» και αρχίζουν να τις πετούν στο κεφάλι της. Η Βαγγελίτσα διαμαρτύρεται, αλλά τα κορίτσια που είναι κοντά και βλέπουν, κρυφογελούν και κοιτούν με νόημα τα αγόρια.

Στην 6<sup>η</sup> σκηνή περιγράφεται η απόρριψη που βιώνει για άλλη μια φορά η Βαγγελίτσα από τους συμμαθητές της. Η Βαγγελίτσα κάθεται μαζεμένη σε μία γωνιά. Η δασκάλα παρεμβαίνει και αναγκάζει τα υπόλοιπα κορίτσια να δεχτούν στην παρέα τους τη Βαγγελίτσα. Τα κορίτσια γνέφουν θετικά στη δασκάλα, αλλά κανένα δε φαίνεται να έχει πειστεί. Συνεχίζουν τα παιχνίδια τους και τη συζήτησή τους χωρίς να της απευθύνουν το λόγο. Κάποια κρυφοσυζητούν κοιτώντας τη. Η Βαγγελίτσα δείχνει φοβισμένη.

Η 7<sup>η</sup> σκηνή διαδραματίζεται στο δρόμο για το σπίτι. Η Βαγγελίτσα φανερά στεναχωρημένη επιστρέφει από το σχολείο της σπίτι. Δύο μαθητές την ακολουθούν. Σε ένα στενό την πιάνουν και τη ρίχνουν κάτω. Αρχίζουν και γελούν. Ανοίγουν την τσάντα της και πετούν κάτω τα βιβλία. Τα πατούν με μανία. Η Βαγγελίτσα τους φωνάζει να φύγουν, αλλά κανείς δεν την ακούει. Τα αγόρια φεύγουν γελώντας και κοροϊδεύοντάς τη. Η Βαγγελίτσα δεν έχει κουράγιο να μαζέψει ούτε τα βιβλία της. Τι θα πει τώρα στη μητέρα της και τι στη δασκάλα της που θα έχει όλα της τα βιβλία λερωμένα;

---

191 Αναλυτικά βλέπε στο Παράρτημα, 1. Η θεατροπαιδαγωγική παράσταση, σ. 83.

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

### 6.1 Συζήτηση

Αναμφισβήτητα το εκπαιδευτικό δρά αναπτύσσει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς τα παιδιά κινούνται, λειτουργούν, και αλληλοεπηρεάζονται μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται.<sup>192</sup> Έστω και ως απλοί θεατές μιας θεατρικής παράστασης, ζουν τις ιστορίες που περιγράφονται, ακόμα και αν δεν τους αφορούν, αποκτούν ενσυναίσθηση και ευαισθησία εκτιμώντας τις δυνατότητες του ανθρώπου, αλλά και κατανοώντας τις αδυναμίες του. Ο μαθητής βιώνει πολύτιμες εμπειρίες, οι οποίες με την κατάλληλη ανατροφοδότηση, συντελούν στην αναβάθμιση των αισθητικών προτιμήσεων του, στον επαναπροσδιορισμό των απόψεων και των αντιλήψεών του και στη γενικότερη καλλιέργεια της προσωπικότητάς του.<sup>193</sup>

Η συγκεκριμένη εργασία πειραματίστηκε στη δημιουργία μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης βασισμένης και εμπνευσμένης από μία έρευνα που διεξήχθη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με θέμα το σχολικό εκφοβισμό.<sup>194</sup> Η έρευνα αποπειράθηκε, μέσα από μία σύζευξη του κοινωνικού θεάτρου με το εκπαιδευτικό δράμα, να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικής ενσυναίσθησης και συνείδησης. Εντάσσοντας το κοινωνικό θέατρο με τις τεχνικές του ΘτΚ στην σχολική κοινωνία προσεγγίστηκε ένα ευαίσθητο κοινωνικό ζήτημα, που αγγίζει και επηρεάζει τη συμπεριφορά, την ψυχολογία, αλλά και την κοινωνική ταυτότητα ενός μη ευκαταφρόνητου ποσοστού μαθητών.

Κατά την εκπόνηση της έρευνας έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και βίας. Οι δράσεις του Α΄ κύκλου

---

192 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο, 2012, σ. 71.

193 Χαρά Μπακονικόλα, *Η θεατρική σχολική δημιουργία* (β τεύχος). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 2002.

194 Βλέπω σχετική αναφορά στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ της εργασίας, σ. 58-65.



εμπνευσμένες από τον καθιερωτή και εμπνευστή του ΘτΚ, Boal<sup>195</sup>, συντέλεσαν αρχικά να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην ομάδα και να χτιστούν οι απαραίτητες συνθήκες, ώστε να νιώσει ο μαθητής ασφαλής να εκφραστεί. Με τα παιχνίδια-δράσεις αναπτύχθηκε κλίμα κεφιοῦ και συνεργασίας.<sup>196</sup> Διαμορφώθηκε ατμόσφαιρα κατάλληλη για την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, ιδανική να αποτελέσει έναυσμα αυτοσχεδιασμού και φαντασίας και να προκαλέσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμα και των πιο περιθωριοποιημένων.

Στον Β΄ κύκλο, οι μαθητές μπόηκαν κλιμακωτά σε παιχνίδια ρόλων, ανακαλύπτοντας κρυμμένα κομμάτια του εαυτού τους. Παράλληλα, τους δόθηκε η δυνατότητα να επεξεργαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις τους και τις απόψεις τους, τόσο για τον εαυτόν τους, όσο και για τους άλλους. Η ομάδα κατευθύνθηκε σιγά – σιγά στην κατανόηση, εμβάθυνση και οριοθέτηση του κοινωνικού φαινομένου της σχολικής βίας.

Στο τέλος, στον Γ΄ κύκλο, κλήθηκαν να συνεργαστούν και να δραματοποιήσουν μία προβληματική κατάσταση ενεργοποιώντας τη φαντασία τους και προσομοιώνοντας μία φανταστική ιστορία, που αποτελεί όμως μέρος μιας υπαρκτής πραγματικότητας. Μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου του Καταπιεσμένου (θέατρο εικόνων και τεχνικές Forum), έγινε η προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές πώς συμπεριφορές εκφοβισμού βιώνονται από το θύτη και οδηγούν σε μη ελεγχόμενες καταστάσεις, αλλά και πώς μπορούν να επέμβουν και να δώσουν λύση και διέξοδο σε αυτή τη μορφή καταπίεσης. Η δυνατότητα να σταματήσουν τη δράση και να επέμβουν ενίσχυσε την κοινωνική τους ταυτότητα, αποδεικνύοντας πόσο δυναμική μπορεί να καταστεί η καιρία επέμβασή τους, ως μέλη της σχολικής κοινωνίας, στην επίλυση μιας σύγκρουσης ή κοινωνικής αδικίας.<sup>197</sup>

---

195 Augusto Boal, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ. Παπαδήμα Μ. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013.

196 Νικόλαος, Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003, σ.17.

197 Χριστίνα, Ζώνιου, «Προσεγγίσεις της υποκριτικής του κοινωνικού θεάτρου: Η περίπτωση του ηθοποιού-εμπνευστή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal», *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου Θέατρο και Δημοκρατία*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, (2014): 518.

Όλη η παραπάνω έρευνα οδήγησε στη δημιουργία μιας θεατροπαιδαγωγικής παράστασης Φόρουμ.<sup>198</sup> Η δραματουργία της σχετίστηκε με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως προσεγγίστηκε από τους ίδιους τους μαθητές και στοχεύει να ενεργοποιήσει και να ευαισθητοποιήσει τους θεατές μέσα από τη δυνατότητα ενεργητικής παρέμβασης και συμμετοχής.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα κοινωνικό θέμα, που δεν αφορά μόνο τους συντελεστές ενός σχολείου, αλλά και την περιβάλλουσα κοινωνία.<sup>199</sup> Μέσα από τη συγκεκριμένη παρουσίαση αισιοδοξούμε να αναδειχθούν όλες οι διαστάσεις του προβλήματος και να προταθούν εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισής του. Συμμετέχοντας σε μια τέτοια παράσταση και λειτουργώντας με «ενσυναίσθητη κατανόηση», ο θεατής οικειοποιείται την ψυχολογική κατάσταση που βρίσκεται το θύμα και δύναται να προτείνει εναλλακτικές λύσεις και στρατηγικές, που θα συντελέσουν σε έναν αποτελεσματικό χειρισμό της.<sup>200</sup> Με αυτό τον τρόπο θεωρούμε πως θα ευαισθητοποιήσουμε, θα προβληματίσουμε, αλλά και θα ενημερώσουμε τα μέλη των κοινωνικών ομάδων, που πλαισιώνουν τη μικρή κοινωνία του σχολείου, ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να γίνουν αρωγοί και κοινωνοί κάθε προσπάθειας αντιμετώπισής του.

## 6.2 Συμπεράσματα

Το ΘτΚ απαιτεί από τον κάθε θεατή να διαμορφώσει θέση απέναντι σε μία κοινωνική κατάσταση, ασκώντας κριτική και σχεδιάζοντας συνεργατική και συλλογική επέμβαση με όσους βιώνουν το πρόβλημα.<sup>201</sup> Στην έρευνά μας, κατά την ολοκλήρωση του Γ' κύκλου, φάνηκε ότι οι μαθητές ανακάλεσαν δικές τους καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, που υπήρξαν είτε ως θύμα, είτε ως θύτες, είτε ως αμέτοχοι παρατηρητές, συνειδητοποίησαν το πρόβλημα και διεκδίκησαν την ανάκτηση των δικαιωμάτων του θύτη μέσα από δράσεις, προκαλώντας αλλαγές στις σχέσεις που διαμορφώνονται στη μικρή κοινωνία του σχολείου. Χρησιμοποιώντας

---

198 Kathleen Gallagher, Barry Freeman and Anne Wessells. 'It could have been so much better': The aesthetic and social work of theatre. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, (2010): 8.

199 Leonard Eron, Romanoff Huesmann, Eric Dubow, Richard Romanoff, Patty Yarmel, *Aggression and its correlates over 22 years. In Childhood aggression and violence*, Springer US, (1987): 250.

200 Balakrishnan et al, *ό.π.*, 2014:10.

201 Susie MacDonald, Daniel Rachel: «Το Θέατρο Φόρουμ για εκπαιδευτικούς». *Εκπαίδευση & Θέατρο* 1, (2001): 42-49.

καθημερινές τους στιγμές καταπίεσης, που είτε βίωσαν είτε παρακολούθησαν, ευαισθητοποιήθηκαν, παρακινήθηκαν και ενεργοποιήθηκαν, αποδεικνύοντας ότι το ΘτΚ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κινητοποίησης και κοινωνικής αλλαγής ακόμα και στο χώρο του σχολείου.<sup>202</sup>

Από την έρευνα που διεξήχθη διαπιστώνουμε την επαλήθευση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το πρώτο γενικευμένο ερώτημα που μας απασχόλησε: *Πώς θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε/επινοήσουμε μια ερευνητική θεατρική παράσταση Φόρουμ, με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του κοινωνικού θεάτρου και του ΘτΚ;* ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Οι μαθητές που συμμετείχαν στους τρεις κύκλους της έρευνας μετά την εφαρμογή των σχεδιασμένων και προσαρμοσμένων δράσεων του ΘτΚ οδηγήθηκαν στο σχεδιασμό και στη δραματοποίηση μιας παράστασης Φόρουμ. Από τις παραστάσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών, που αποτελούσαν το κοινό, φάνηκε βελτίωση συγκεκριμένων κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, που συνδέονται με την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η ερευνήτρια με τη σειρά της, διαπιστώνοντας τη θετική επίδραση στη στάση και στις προτάσεις των μαθητών, χρησιμοποίησε την παράσταση αυτή ως βάση για τη δημιουργία μίας παράστασης Φόρουμ απευθυνόμενη σε ευρύτερο κοινό.

Παράλληλα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας απαντήθηκαν και τα άλλα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Συγκριμένα, όσο αφορά το 1<sup>ο</sup> ερώτημα: *Σε ποιο βαθμό το ΘτΚ μπορεί να συμβάλλει στην αποσαφήνιση των όρων σχολικός εκφοβισμός, θύτης και θύμα στην αντίληψη των μαθητών;*

Τα ευρήματα έδειξαν πως μέσα από τις δράσεις αποσαφηνίστηκαν οι όροι σχολικός εκφοβισμός, θύτης και θύμα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατανόησαν τον όρο σχολικός εκφοβισμός, συνειδητοποίησαν πόσες μορφές σχολικού εκφοβισμού υπάρχουν και τις ενσωμάτωσαν στις θεατρικές δημιουργίες τους. Παράλληλα, ανακάλυψαν και κατανόησαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, γεγονός που φάνηκε από τον τρόπο που δραματοποίησαν τον θύτη και το θύμα κατά

---

202 Vishalache Balakrishnan and Nadarajan, Thambu, «Forum Theatre as a Moral Education Pedagogy». *Atikan* 4, (2014): 4-5, [www.atikan-jurnal.com](http://www.atikan-jurnal.com), (τελευταία επίσκεψη: 2/04/22).

τη διάρκεια των δράσεων του Γ΄ κύκλου<sup>203</sup>. Χαρακτηριστικό είναι πως ενώ στις πρώτες συναντήσεις χρησιμοποιούσαν τον πιο γεροδεμένο ως θύτη, στην παράσταση Φόρουμ έγιναν τυχαίοι μαθητές, που υιοθέτησαν απλά τη συμπεριφορά του. Τέλος, αντιλήφθηκαν το ρόλο των αμέτοχων παρατηρητών και τους εντάξανε στις θεατρικές δημιουργίες τους.

Όσο αφορά το 2<sup>ο</sup> ερώτημα: *Η εφαρμογή του θεάτρου του Καταπιεσμένου και των τεχνικών του (θέατρο εικόνα, θέατρο Φόρουμ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδράμει στο μετασχηματισμό της στάσης των μαθητών απέναντι στο θύτη και στο θύμα; Συμβάλλει στην αντιμετώπισή του; Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι επιβεβαιώθηκε θετικά. Ο μετασχηματισμός της στάσης των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και στους συντελεστές του παρατηρήθηκε έντονα στις τελευταίες δράσεις.<sup>204</sup> Υιοθέτησαν μία δυναμική και επεμβατική στάση, ανατρέποντας την παθητική συμπεριφορά που είχαν στην αρχή των δράσεων του Α΄ κύκλου. Βιώνοντας τους ρόλους του θύματος και του θύτη λειτούργησαν με ενσυναίσθηση, προβληματίστηκαν και οδηγήθηκαν σε λύσεις και προτάσεις για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.*

Παράλληλα, ως θεατές τόσο των δράσεων του ΘτΚ, όσο και του θεάτρου Φόρουμ, ενεργοποιήθηκαν να σκεφτούν συναισθήματα και σκέψεις του κάθε ρόλου, αναζήτησαν τα αίτια και τα κίνητρα της κάθε συμπεριφοράς, πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης και μέσα από τις δυνατότητες που τους παρέχει το θέατρο Φόρουμ, βίωσαν θετικά συναισθήματα από την αίσια έκβαση και την επίλυση των διάφορων μορφών σχολικής βίας. Δημιουργήθηκε μία κοινωνική και μαθησιακή εμπειρία με θετικό αντίκτυπο για όσους τη βιώνουν, ειδικά σε αυτή την ηλικία, που λειτουργεί καθοριστικά για το σχηματισμό της προσωπικότητάς τους και της ταυτότητάς τους.<sup>205</sup>

Μέσα από τη σύμπραξη και την αλληλεπίδραση του κοινωνικού θεάτρου και της κοινωνίας αναδύεται μια άλλη διάσταση της Δραματικής τέχνης, που συντελεί καθοριστικά στη διαμόρφωση και διάπλαση ενός ενεργού κοινωνικά πολίτη. Ο ρόλος, που καλείται να ερμηνεύσει ένας μαθητής στο πλαίσιο μιας δράσης, ή μιας παράστασης, συντελεί στην ανακάλυψη της πολυπλοκότητας, που χαρακτηρίζει, τόσο

---

203 οπ. Boal, 2013, σ. 312- 315

204 Βλ. σελ. 55-57

205 Bandura, Albert, *Social learning theory*. New York: General Learning Press, (1977):22.

τον εαυτό του, όσο και τους άλλους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας δραστηριότητας, ο μαθητής δύναται να ερμηνεύσει ρόλους, να μπει στη θέση του άλλου, να γίνει μέρος μιας άλλης εικόνας, να γίνει η φωνή της σκέψης του άλλου και μέσα από όλα αυτά να γνωρίσει τον άλλο, να επαναπροσδιορίσει το εγώ του σε σχέση με αυτόν<sup>206</sup>, αλλά και σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο, επιδιώκοντας δημοκρατικότερες συνθήκες.<sup>207</sup>

Η παιγνιώδης φύση του θεάτρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις του μετασχηματισμού της συνείδησης. Ο Boal θα πει: *Το θέατρο είναι τηλεσκοπικό, γιατί φέρνει κοντά αυτό που είναι μακριά και μεγαλώνει αυτό που είναι μικρό...ο αισθητικός χώρος μάς επιτρέπει να προβαίνουμε σε δημοκρατικές αλλαγές και μας επιτρέπει να λέμε: Τα πράγματα δεν είναι όπως θα έπρεπε. Τώρα θα φτιάξω μια εικόνα του κόσμου όπως θέλω εγώ να είναι. Και έτσι φτιάχνουμε μια νέα εικόνα. Αυτό είναι η ενδυνάμωση. Αλλάζουμε την εικόνα στον υποθετικό χώρο του θεάτρου, αλλά εμείς δεν είμαστε υπόθεση. Εμείς κάναμε μια πρόβα για τον πραγματικό – ρεαλιστικό κόσμο.*<sup>208</sup>

### 8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι η κοινωνία, θα ήταν χρήσιμο να επενδύσει σε τέτοια προγράμματα, η εφαρμογή των οποίων, θα πρέπει να διακρίνεται από μία συνέχεια και να μην περιορίζεται σε χρονικά οριοθετημένες εφαρμογές. Προκειμένου να πετύχουμε διαφοροποίηση του τρόπου αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να επιδιώκουμε συχνή επανάληψη αυτών των δράσεων, ώστε να επιτυγχάνεται η εσωτερίκευση και η εμπέδωση των αλλαγών.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημάνουμε το ερευνητικό κενό που υπάρχει στη χώρα μας στην εφαρμογή τέτοιων δράσεων και παρεμβάσεων, που να αφορούν όχι μόνο το χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και τα κοινωνικά σύνολα που τον πλαισιώνουν (οικογένεια, τοπική κοινωνία). Σε ένα επόμενο βήμα, θα μπορούσε να

---

206 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο, 2012, σ.28.

207 Νάγια Μποέμη, «Ανιχνεύοντας τη θεατρικότητα: περιγραφικές διαστάσεις του θεάτρου του καταπιεσμένου – το παράδειγμα της Βαρκελώνης», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ. 11 και 16, (2010):49.

208 Augusto Boal, *Politics, education and change* in J. O'Toole & K. Donelan(Eds), *Drama, culture and empowerment*, The IDEA dialogues, Brisbane: IDEA, 1996.

διερευνηθεί η επίδραση της συγκεκριμένης ερευνητικής παράστασης Φόρουμ σε άλλες κοινωνικές ομάδες και να μελετηθεί η απήχηση και η επίδρασή της μακροπρόθεσμα. Επίσης, θα μπορούσε να συνεχιστεί η επέμβαση στις τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να μπορέσουμε να έχουμε συμπεράσματα από μία μακροπρόθεσμη εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, γεγονός που επισήμανε και ο κ. Γιώργος Μπεκιάρης.<sup>209</sup> Τέλος, μία άλλη πρόταση είναι η διερεύνηση του ρόλου της ψηφιακής τεχνολογίας στην αναπαραγωγή της ενδοσχολικής βίας και στην καλλιέργεια λανθασμένων προτύπων, που υιοθετούνται δίχως κρίση από τους μαθητές.

Η έλλειψη πρωτοδότησης και εφαρμογής τέτοιων κοινωνικών προγραμμάτων είναι εμφανής, όχι μόνο στο πλαίσιο των σχολείων της Ελλάδας, αλλά και της κοινωνίας μας ευρύτερα. «Οι τέχνες μπορούν να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον των ανθρώπων, αφήνοντας εντυπώσεις που χαράσσονται βαθιά.... Ένα κομμάτι οπτικοποιημένης τέχνης μπορεί να σταματήσει την πορεία των ανθρώπων και να τους ωθήσει να δουν κάτι διαφορετικά. Ένα θεατρικό έργο μπορεί να προκαλέσει συγκινήσεις, κάνοντας το κοινό να κλάψει και να γελάσει..... μπορεί να επικοινωνήσει μια σημαντική ιστορία ή ένα εύρος από νοήματα, και να το κάνει αυτό με έναν αισθητικά ενδιαφέροντα τρόπο»<sup>210</sup>.

---

209 Βλ. συνέντευξη στο Παράθεμα της εργασίας, σ. 116.

210 Patricia Leavy. *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press. 2009, p. 255.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abigador Susana Noemi , *Όταν το σώμα μιλάει: μεθοδολογία για ασκήσεις για τη σωματική έκφραση*, Αθήνα, Γιαλός, 2011
- Abbott, Nicola, and Cameron, Lindsey, «What Makes a Young Assertive Bystander? The Effect of Intergroup Contact, Empathy, Cultural Openness, and In-Group Bias on Assertive Bystander Intervention Intentions». *Journal of Social Issues* 70, no.1, 2014:167–182. doi: 10.1111/josi.12053.
- Adigüzel, H. Ömer, , «Το παρελθόν και το παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις», άρθρο στο Γκόβας, Ν. (επιμ.). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης*. Πρακτικά από τη 6η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2009, ISBN 978-960-98466-3-9.
- Αλεξίου Ελένη, «Η Βαγγελίτσα», στο *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή :διηγήματα*, τομ. 1, Αθήνα: Καστανιώτη, 2006
- Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Andreou, Eleni, «Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children», *British Journal of Educational Psychology* 74, no.2 (2004): 297 – 309.
- Ανδρέου, Ελένη και Smith, P.K., «Το φαινόμενο «bullying» και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, (2002):9-25.
- Αρτινοπούλου, Βάσω, *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2001.
- Αρτινοπούλου, Βάσω, «Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο», *Εγκέφαλος* 54, (2009): 41-46.
- Αρτινοπούλου, Βάσω, *Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2010.
- Αρτινοπούλου, Βάσω, Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι., *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*, 2016, Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08\\_03\\_16\\_ereyna\\_bulling.doc](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc) (τελευταία επίσκεψη: 12/02/22).
- Altrichter Herbert, Posch Peter, Somekh Bridget, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001

- Ασημακόπουλος Χάρης, Βασιλάκη Εύη, κ.α., «Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών», εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, (επιμ.) Γιάννης Τσιάντης, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υπηρεσίας Παιδιού και Εφήβου), 2010.
- Ασημακόπουλος Χάρης, Χατζηπέμος Θεολόγος, Σουμάκη Ευγενία, Διαρεμέ Σταυρούλα, Γιαννακοπούλου Δήμητρα, Τσιαντής Γιάννης, *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*, [http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra\\_asimopoulos/fainomeno\\_ekfovismou.pdf](http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra_asimopoulos/fainomeno_ekfovismou.pdf).
- Αυδή Άβρα, Χατζηγεωργίου Μελίνα, «Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση», 48 *προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Ανωνύμως, «*Guide to the Winifred Ward (1884-1975), Papers 1917/1978*», Northwestern University Archives, <https://uncap.lib.uchicago.edu/view.php?eadid=inu-ead-nua-archon-1144> (τελευταία επίσκεψη: 10/05/2022)
- Balakrishnan, Vishalache & Thambu, Nadarajan. «Forum Theatre as a Moral Education Pedagogy», *ATIKAN* 4, (2014):4-10, [www.atikan-jurnal.com](http://www.atikan-jurnal.com). (τελευταία επίσκεψη: 2/04/22).
- Baldwin Patrice, «Το δράμα στην εκπαίδευση- απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα, στο Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης» *Πρακτικά της 6ης Διεθνούς συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, επ.: Γκόβας Ν, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, 2008.
- Bansel, Peter, Davies Bronwyn, Laws, Cath, & Linnell, Sheridan, «Bullies, bullying and power in the contexts of schooling». *British Journal of Sociology of Education*, τχ.30(1), (2009):59-69.
- Barone, Tom and Eisner, Eliot, *Arts based research*, 2012, 10.4135/9781452230627.
- Bedir, Suzan. *Art-Based Educational Research to Generate a Practice Based Approach*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5. 10.18039/ajesi.85467. 2015
- Besag, Valerie, *Understanding Girls' Friendships: Friendships, Fights and Feuds*, Maidenhead: Open University Press, 2006.
- Boal, Augusto, Συνέντευξη στον ραδιοφωνικό σταθμό «Democracy Now!», 2005, [https://www.democracynow.org/2005/6/3/famed\\_brazilian\\_artist\\_augusto\\_boal\\_on](https://www.democracynow.org/2005/6/3/famed_brazilian_artist_augusto_boal_on) (τελευταία επίσκεψη: 5/7/2022).
- Boal Augusto, συνέντευξη του στο [https://www.youtube.com/watch?v=3rkVD\\_Oln7g](https://www.youtube.com/watch?v=3rkVD_Oln7g) από το 5:10 έως και το 7:00, (τελευταία επίσκεψη: 1/8/2022).
- Boal, Augusto, *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, μτφρ. Μπραουδάκη Ε., Αθήνα: Θεωρία, 1981.



- Boal, Augusto *The theatre of the oppressed*, μτφ. Charles A. & Maria – Odilia Lead McBride- Emily Fryer, Pluto Press, London, 2008.
- Boal, Augusto, *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics*, tr. Jackson A., London and New York: ROUTLEDGE, 1999.
- Boal, Augusto, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ. Παπαδήμα Μ. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013.
- Boal, Augusto, *Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα του Θεάτρου*, 27 Μαρτίου 2009. Μτφ. Ν. Παναγιώτου, Εκπαίδευση & Θέατρο 16, 2015.
- Boal, Augusto, *Politics, education and change* in J. O'Toole & K. Donelan(Eds), *Drama, culture and empowerment*, The IDEA dialogues, Brisbane: IDEA, 1996.
- Bolton, Gavin. "Changes in Thinking about Drama in Education." *Theory Into Practice* 24, no. 3, (1985): 151–57, <http://www.jstor.org/stable/1477034>.
- Bruner, Jerome, (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- Carney, Army, Merrell, Kenneth, *Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem*. *School Psychology International*, τχ. 21, (2001):364–382.
- Cedric, Cullingford and Gary Brown, "Children's perceptions of victims and bullies", *Education 3-13* 23, no.2, (1995): 11-16, DOI: 10.1080/03004279585200121.
- Ciucci, Enrica, & Baroncelli, Andrea, "The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous-unemotional traits and empathy". *Personality and Individual Differences*, 67, 2004: 69–74. DOI: 10.1016/j.paid.2013.09.033.
- Γκλούμπου Αλεξάνδρα και Κακανά Μίκα, «Τα παιδιά ανασχεδιάζουν το χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράσης στο νηπιαγωγείο με την «Προσέγγιση του Μωσαϊκού», *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού* 1, (2018): 120-134.
- Γκόβας, Νίκος (Επιμ.), «Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης». *Πρακτικά από τη 2<sup>η</sup> Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2001.
- Γκόβας Νίκος, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.
- Γκόβας Νίκος, Ζώνιου Χριστίνα, «Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τεχνικές θεάτρου Φόρουμ, ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ», *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, (2010): 9-17.
- Charney, Maurice. 'The Drama of Social Reality', *Modern Philology*, τχ.(76)3, The university of Chicago, (1979): 288-291, <http://www.jstor.org/stable/437321>.

- Craig, Wendy, Debra Pepler, and Julie Blais. “Responding to Bullying: What Works?” *School Psychology International* 28, vo.4, (October 2007):465–77. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>.
- Craig, Wendy, Harel-Fisch, Yossi, Fogel-Grinvald, Haya, Dostaler, Suzanne, Hetland, Jorn, Simons-Morton, Bruce, Molcho Michal, Gaspar de Mato Margarita, Overpeck Mary, Due Pernille, Pickett, William, A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. The HBSC Bullying Writing Group, Violence & Injuries Prevention. *International Journal of Public Health* 54, no.2, (2009):216-224.
- Γραμματάς Θόδωρος, « *Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη*», χ.χ. <https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83> (τελευταία επίσκεψη: 5/7/2022).
- Creswell, John, *Η έρευνα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίων, 2016.
- Cullingford, Cedric and Brown Gary, “Children’s perceptions of victims and bullies”, *Education 3-13* 23, no.2, (1995): 11-16, doi: 10.1080/03004279585200121.
- Cullingford, Cedric and Jenny Morrison. “Bullying as a Formative Influence: The Relationship between the Experience of School and Criminality.” *British Educational Research Journal* 21, no.5, (1995): 547–60. <http://www.jstor.org/stable/1501738>.
- Day-Ashley, Laura. «'Putting Yourself in Other People's Shoes': the use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools». *Journal of Moral Education* 31, no.1, (2002): 21-34, <https://doi.org/10.1080/03057240120111418>.
- De Miguel Capell, Jordy, “Looking for Amina: An Experience on Forum Theatre”, 2009.[file:///C:/Users/Eleni/Downloads/Looking\\_for\\_Amina\\_An\\_experience\\_on\\_Forum.pdf](file:///C:/Users/Eleni/Downloads/Looking_for_Amina_An_experience_on_Forum.pdf) (τ.π. 2/4/22).
- Dillon, David A., and Brian Way. “Perspectives: Drama as a Sense of Wonder—Brian Way,” *Language Arts* 58, no. 3, (1981): 356–62. <http://www.jstor.org/stable/41961309>.
- Downer, Alan S. “The rise of the social theater in America”, *The Carleton Drama Bulletin* 4, (1952): 5–25. <http://www.jstor.org/stable/44762802>
- Eisner, Eliot, ‘Art and knowledge’. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues*, 2008: 3–12.
- Elliott, John, *Action Research for educational Change*, Philadelphia: Open University Press, 1991.

- Elliott, John, and Adelman Charles, Classroom Action Research, Ford Teaching Project, Cambridge Institute of Education, xx.
- Eron, Leonard, Huesmann, Romanoff, Dubow, Eric, Romanoff, Richard, & Yarmel, Patty Warnick, "Aggression and its correlates over 22 years", In *Childhood aggression and violence* , (1987):249-262, Springer US.
- Espelage, Dorothy & Swearer, Susan. «Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? », *School Psychology Review* 32, (2003):365-383, 10.1080/02796015.2003.12086206.
- Finley, Susan, «Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy». N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research içinde Thousand Oaks*, CA: Sage Publications, 2005, pp. 681-694.
- Flannery, Daniel J, Kelly Wester and Mark I Singer. "Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behavior." *Journal of Community Psychology* 32, (2004): 559-573.
- Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος, *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; : επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* - Αθήνα: Κριτική, 2005.
- Zegarra, Silvia, González, Remedios, Mateu, Carmen, Montoya-Castilla, Inmaculada, "Predicting bullying: Maladjustment, social skills and popularity", *Educational Psychology* 32, no. 5 (2012):1-13. 10.1080/01443410.2012.680881.
- Zuber-Skerritt Ortrun, Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In: Sankaran S, Dick B, Passfield R, Swepson P (eds) *Effective change management using action research and action learning: concepts, frameworks, processes and applications*. Southern Cross University Press, Lismore, Australia, 2001, pp 1–20.
- Ζώνιου Χριστίνα, *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών , Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Βόλος, 2016.
- Ζώνιου Χριστίνα . «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου», στο *Εκπαίδευση & Θέατρο* 4, Δεκέμβρης, (2003):9-16.
- Ζώνιου, Χριστίνα, «Το θέατρο φόρουμ στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση». Στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν., & Μερκούρη, Α. (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*, πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (2006):82-87. ISBN 960-88760-2-8 .
- Ζώνιου, Χριστίνα , «Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: το κοινωνικό θέατρο», στο *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, Πρακτικά των ημερίδων 2005-2006 του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση. 2007, σ71-81.

- Ζώνιου, Χριστίνα, «Augusto Boal (1931-2009)», στο *Εκπαίδευση & Θέατρο* 16, (Φεβρουάριος 2010): 16-23.
- Ζώνιου, Χριστίνα, «Προσεγγίσεις της υποκριτικής του κοινωνικού θεάτρου: Η περίπτωση του ηθοποιού-εμφυχωτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal». Στο Αλτουβά & Κ Διαμαντάκου (Επιμ.) *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου Θέατρο και Δημοκρατία*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, α΄ τόμος, 2014, σ 511-526.
- Gallagher, Kathleen, Freeman, Barry and Wessells, Anne. 'It could have been so much better': The aesthetic and social work of theatre. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, (2010): 5-27.
- Glesne Corrine, *Η ποιοτική έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες, μτφρ.* Κουλαουζίδης Γ, Αθήνα : Μεταίχμιο, 2017.
- Grundy, S. & Kemmis, S.” Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)”. In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader*, Victoria: Deakin University Press, 1988, pp. 321-335.
- Gray, Rose, “Graduate school never prepared me for this: Reflections on the challenges of research-based theatre”, *Reflective Practice* 1, no. 3, (2000): 377-390.
- Guglielmo Schininà, “Here We Are: Social Theatre and Some Open Questions about Its Developments”, *TDR* (1988-) 48, no. 3, (2004): 17–31.  
<http://www.jstor.org/stable/4488568>
- Hay, Iain, *Qualitative research methods in human geography*, Oxford University Press, 2000.
- Houndoumadi, Anastasia and Pateraki, Lena, “Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness”. *Educational Review* 53, no.1 (2001): 19-26. doi: 10.1080/00131910120033619
- Hoover, John, and Richard J. Hazler. “Bullies and Victims”, *Elementary School Guidance & Counseling* 25, no. 3 (1991): 212–19. <http://www.jstor.org/stable/42874015>.
- Κακανά, Δόμνα- Μίκα και Μπότσογλου, Καφενία, *Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης*, στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, σ. 55- 77. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2010.
- Καλλιώτης, Παναγιώτης, Καϊσέρογλου Νίκος, Κολοβός Γιώργος, Μπαμπανίκας Δημήτρης, Ταουλάς Κώστας, *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*, 2002, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καούρη, Χριστίνα, *Σχολική βία : διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*, διδακτορική διατριβή, ΝΗΜΕΡΤΗΣ: Πάτρα, 2017, σ.60, <http://hdl.handle.net/10889/11199>

- Κατσαρού Ελένη, Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα, στο Πούρκος Μ.& Δαφέρμος Μ, *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, κεφ.15, Αθήνα: Τόπος, 2010
- Κατσαρού, Ελένη και Τσάφος, Βασίλης, Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, Θεσσαλονίκη:Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 2004
- Keen, Steven and Todres Les, “Strategies for disseminating qualitative research findings: Three exemplars”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, no 3 (2007):11-15. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.285>.
- Κρίβας Σπύρος, *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*, 3<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Κοντογιάννη Άλκηστης., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα:Πεδίο, 2012.
- Κοντογιάννης Μιχάλης, «Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (2014):650-662. <https://doi.org/10.12681/educ.411>
- Lee, Chris, *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing, 2006.
- Leavy, Patricia, *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press, 2009.
- MacDonald, Susie, Rachel, Daniel, «Το Θέατρο Φόρουμ για εκπαιδευτικούς». *Εκπαίδευση & Θέατρο* 1, (2001): 42-49.
- McLeod, John, “Qualitative research: Methods and contribution”. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield’s handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 49–84). Wiley, 2013.
- Magos, Kosta, “The contribution of action-research to training teachers in intercultural education; A research in the field of Greek minority education”, *Teaching and teacher education* 23, no 7 (2007):1102- 1112.
- Μάγος Κώστας, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*10, (2005): 5-19.
- Μάγος, Κώστας και Παναγοπούλου, Παναγιώτα, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών». Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM), 2008.
- Magos Kostas, Tsillimeni Tasoula, Spanopoulou Katerina, “Good morning Alex – Kalimera Maria: digital community and intercultural dimension in early childhood education”, *Intercultural Education* 24, no 4 (2013):62-70.

- Macklem, Peter. A, “Century of the Mechanics of Breathing”, *American journal of respiratory and critical care medicine* 170, no 1 (2004):10-15.  
<https://doi.org/10.1164/rccm.200401-098OE>
- McManus, Brendan. “Bullying: A Whole-School Approach”. By A. Suckling and C. Temple (2001) Melbourne: ACER Press, *Australian Journal of Guidance and Counselling* 13, no. 1 (2003): 107–117. doi:10.1017/S1037291100004799.
- Meyer-Adams Nancy, Bradley T. Conner, “School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools”, *Children & Schools* 30, no 4 (October 2008): 211–221. <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211>.
- Mills, Geoffrey, Gay Lain, Airasian Peter, *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι- Εφαρμογές*, Αθήνα: Προπομπός, 2017.
- Μπαμπάλης, Θωμάς, *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση, 2011.
- Μπακονικόλα, Χαρά, *Θέατρο και σχολείο: II. Θεατρική σχολική δημιουργία*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 2002.
- Μποέμη, Νάγια, «Ανιχνεύοντας τη θεατρικότητα: περιγραφικές διαστάσεις του θεάτρου του καταπιεσμένου – το παράδειγμα της Βαρκελώνης», *Εκπαίδευση & Θέατρο* 16, (2010):78-86.
- Nazmul Ahsan. “Social Theatre in Bangladesh.”, *TDR* (1988) 48, no.3 (2004): 50–58.  
<http://www.jstor.org/stable/4488570>.
- Νημά Ελένη και Καυιάλης Αχιλλέας, *Σύγχρονη διδακτική*, 3<sup>η</sup> εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφ. Κυριακίδη, 2002.
- Norris, Joe. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative* 27, no. 1 (1993): 103–8. <http://www.jstor.org/stable/23767666>.
- O’Hara, Michael. “Drama in Education: A Curriculum Dilemma.” *Theory Into Practice* 23, no. 4, (1984): 314–20. <http://www.jstor.org/stable/1476387>, (τπ. 9/5/2022).
- Olweus, Dan, ‘Bully/Victim Problems Among School Children: Some Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program’, in D. Pepler and K. Rubin (eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Olweus, Dan, *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1993.
- Olweus, Dan, “Bullying at school: Long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention programme”. Στο L.R. Huesmann (ed.), *Aggressive Behaviour Current Perspectives*. New York: Wiley, 1994.

- Olweus Dan, *Aggression in the schools: Bullies and whipping BOYS*, Washington: Hemisphere Publ. Corp., 1980.
- Olweus, Dan, “Bully/victim problems in school”, *European Journal of Psychology of Education* 12, no.4 (December 1997):495-510. doi: 10.1007/BF03172807.
- Olweus Dan, «Bullying Prevention Program What is Bullying?», *Hazelden Foundation*, (2007α), Ανακτήθηκε από [https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus\\_bullying\\_prevention\\_program.page](https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page) (τελευταία επίσκεψη 12/08/22).
- Olweus, Dan, *The Olweus Bully and Victim Questionnaire*, London: Hazeldum Publishing, 2007.
- O'Toole, John, *Doing drama research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*, Australia: A Drama Australia publication, 2006
- Παπαδόπουλος Σίμος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Κέρδος, 2010.
- Παρασκευοπούλου Κόλλια και Ευφροσύνη Άλκηστη, «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Open Education* 4, no.1 (2008):72-81. <https://doi.org/10.12681/jode.9726>.
- Πίγκου- Ρεπούση Μυρτώ, *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2019.
- Råbu Marit, McLeod John, Tønnessen Tyra Bondevik, Moltu Christian, “Creating art from research: a theatre play based on research interviews with senior therapists”, *British Journal of Guidance & Counselling* 50, no.1 (2002):82-94. doi: 10.1080/03069885.2020.1755419.
- Richardson, Laurel, «Writing: a method of inquiry», in: K. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks, CA, Sage), 1994: 516-529.
- Rigby, Ken, “Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications”, *School Psychology International* 25, no.3 (2004):287-300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>.
- Rigby, Ken, *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*, Australia: ACER, 2007.
- Rigby, Ken, *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*, Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Ρούση - Βέργου, Ανδρέου και Διδασκάλου, «Coping with School Bullying”: A prevention supportive program for secondary school students». *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society* 24, no.1, (2019):73-92. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.22387](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22387).
- Saldana, Johnny, *Ethnodrama, an anthology of reality theatre*, Oxford: Rowman& Littlefield publishers, 2005.

- Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη», *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*, Αθήνα, (2014):11-12. Ανακτήθηκε από [www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN\\_30\\_07\\_2015.pdf](http://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf).
- Salmivalli, Christina, Lagerspetz, Kirsti, Björkqvist, Kaj, Österman, Karin, Kaukiainen, Ari, «Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior* 22, no.1 (1996):1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Santos, Barbara, «Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε: Θέατρο του Καταπιεσμένου - ιστορική αναδρομή». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ. 16, (2015): 1-5.
- Santos, Barbara, «Σύγκρουση: το ερώτημα του Θεάτρου Φόρουμ». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.χ. 16, (2015): 5-10.
- Schechner, Richard. *Ture of Ritual: Writings on Culture and Performance*. London: Routledge, 1993.
- Schutzman, Mady και Jan Cohen-Cruz (επιμ.), *Playing Boal*, Λονδίνο – Νέα Υόρκη: Routledge, 1994.
- Σέξτου, Περσεφόνη, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005.
- Sharp, Sonia, Smith K Peter, Smith Peter, *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, London and New York: Routledge, 1994.
- Slee, Phillip T. “Bullying in the Playground: The Impact of Inter-Personal Violence on Australian Children’s Perceptions of Their Play Environment.” *Children’s Environments* 12, no. 3 (1995): 320–27. <http://www.jstor.org/stable/41514978>.
- Smith, K. Peter, (Ed.). *Violence in Schools: The response in Europe (1st ed.)*, London:Routledge, 2002, <https://doi.org/10.4324/9780203006429>
- Smith, K. Peter and Brain, F Paul, “Bullying in schools: lessons from two decades of research”, *Aggressive Behavior* 26, no.1, (2000):1-9, doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO.
- Smith, Peter K., Lorenzo Talamelli, Helen Cowie, Paul Naylor, and Preeti Chauhan. “Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying.” *British Journal of Educational Psychology* 74, no. 4 (2004): 565–81. doi:10.1348/0007099042376427.
- Somers, John William, *Interactive theatre: drama as social intervention*, Music and Arts in Action, 01 June 2008, <http://hdl.handle.net/10036/3128>, (το. 13/02/22)



- Σουσαμίδου- Καραμπέρι, Αικατερίνη, και Βαβέτση - Τσιβίκη, Σοφία, *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετώπι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2011.
- Σοφού, Ευστρατία, *Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της «προσέγγισης του Μωσαϊκού»*, 2011. Διαθέσιμο στο: [www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_vol2/Issue02\\_02\\_p06-17.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_vol2/Issue02_02_p06-17.pdf). (Ανακτήθηκε: 08/12/ 2016)
- Σπυρόπουλος, Τρύφων, «Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική κάθαρση», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* 2014, (2016):703-713. <https://doi.org/10.12681/edusc.416>.
- Σταυρίδης, Σταύρος, *Από την Πόλη Οθόνη στην Πόλη Σκηνή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Thompson, James, and Richard Schechner. “Why ‘Social Theatre’?” *TDR* (1988-) 48, no. 3 (2004): 11–16. <http://www.jstor.org/stable/4488567>.
- Τσιάρας, Αστέριος, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, 2014.
- Τσιάρας, Αστέριος, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας, 2005.
- Χατζηπέμος Θεολόγος. *Κατανοώντας τα προβλήματα των παιδιών*, Αθήνα: Παιδικά Χωριά SOS, 2007
- Χριστακοπούλου Αικατερίνη και Αλεξανδρόπουλος, Γεώργιος, «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του», *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 8, no.1 (2019):41-62, doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.19440>..
- Ψάλτη, Αναστασία, Κασάπη, Στέλλα, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Βασιλική (Επιμέλεια), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα Ελληνικά Σχολεία, Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*, Αθήνα: Δαρδανός, 2012.
- Ψάλτη, Αναστασία και Κωνσταντίνου, Κατερίνα, «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης», *Ψυχολογία* 14, no. 4, (2007): 329-345.

## ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Διαδικτυακός Ιστότοπος Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου), Προγράμματα Παρέμβασης, *χχ*. [https://epsype.blogspot.com/p/blog-page\\_6.html?m=1&fbclid=IwAR3jiVSsTYJZE211-7qBba7erJDzEFAL-GDMbXHiC2NPt0EkqiJ0gPhdugA](https://epsype.blogspot.com/p/blog-page_6.html?m=1&fbclid=IwAR3jiVSsTYJZE211-7qBba7erJDzEFAL-GDMbXHiC2NPt0EkqiJ0gPhdugA)

Θεατροπαιδαγωγική ομάδα ΠΑιΘέα, «349' ακόμα...», *XX*.  
<https://paithea.weebly.com/lquo349rsquo-alphakappa972mualphahellipraqo.html>  
(τελευταία επίσκεψη 21/06/22).

Συνέντευξη του Boal A., στο [https://www.youtube.com/watch?v=3rkVD\\_Oln7g](https://www.youtube.com/watch?v=3rkVD_Oln7g) από το 5:10 έως και το 7:00, (τελευταία επίσκεψη 11/09/22)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Η θεατροπαιδαγωγική παράσταση

#### Τα πρόσωπα:

Η **Βαγγελίτσα** είναι μαθήτρια της Δ τάξης του Δημοτικού. Ο μπαμπάς της έχει πεθάνει και η **μητέρα** της δουλεύει πολλές ώρες και είναι πνιγμένη από τα προβλήματά της.

**Οι συμμαθητές της.** Κάποιοι από αυτούς την κοροϊδεύουν και κάποιοι άλλοι αδιαφορούν ή τη διώχνουν από τα παιχνίδια τους.

Η **δασκάλα** προσπαθεί να τη βοηθήσει με λάθος τρόπο. Νομίζει ότι τα λάθη που κάνει στην τάξη οφείλονται σε έλλειψη μελέτης και σε κενά, ενώ κατά βάση η όλο και χειρότερη επίδοσή της οφείλεται στο φόβο της κοροϊδίας και της απόρριψης από τους συμμαθητές της.

#### Οι σκηνές:

**Σκηνή 1:** Στην τάξη πριν μπει η δασκάλα. Χτυπάει το κουδούνι και μπαίνουν τα παιδιά. Η Βαγγελίτσα κάθεται πίσω σε ένα θρανίο μόνη της. Δύο αγόρια πάνε από πάνω της και της παίρνουν το βιβλίο. Αρχίζουν να το πετούν ο ένας στον άλλο και γελούν. Στο τέλος το πετάνε στο πάτωμα και το πατούν. Η Βαγγελίτσα κλαίει. Ο Μ1 λέει γελώντας Μ1 :*σα μυζιάρικο κάνεις...χα..χα..χα..κλαψιέρα...*

Μπαίνει η Δασκάλα και βλέπει τη Βαγγελίτσα να κλαίει.

**Δ:** *Γιατί κλαις Βαγγελιώ; Τι έπαθες;*

Η Βαγγελιώ δεν την κοιτά, ούτε μιλά. Η δασκάλα βλέπει το τσαλακωμένο βιβλίο και της κάνει παρατήρηση.

**Δ:** *Πάλι λέρωσες το βιβλίο σου; Δεν είπαμε να προσέχετε τα βιβλία σας, σαν τα μάτια σας;*

Απευθύνεται πάλι στη Βαγγελίτσα.

**Δ:** *Θέλεις να ξεκινήσεις την ανάγνωση;*

Η Βαγγελίτσα ξεκινά, αλλά κομπιάζει και οι λέξεις βγαίνουν λάθος από το στόμα της... Τα παιδιά γελούν με τα λάθη της. Η δασκάλα δείχνει δυσαρεστημένη

**Δ:** *Πάλι αδιάβαστη ήρθες;*

Η Βαγγελίτσα σκύβει στο βιβλίο της και αρχίζει να κλαίει.

**2<sup>η</sup> σκηνή:** στο διάλειμμα.

Η Βαγγελίτσα κατευθύνεται προς μία παρέα κοριτσιών της τάξης. Τα κορίτσια κάνουν κύκλο και την αφήνουν από έξω. Ένα κορίτσι τα παροτρύνει « *κορίτσια κλείστε τον κύκλο... μην την αφήνετε να μπει μέσα...δεν τη θέλουμε*». Η Βαγγελίτσα τα ακούει και πάει να κάτσει μόνη της σε ένα παγκάκι. Ένα αγόρι τη βλέπει και αφού κάνει νόημα στους άλλους, κατευθύνεται κατά πάνω της. Περνώντας από δίπλα της, της ρίχνει το φαγητό και την κοροϊδεύει «*την κλαψιάρα...χαχα*»

**3<sup>η</sup> σκηνή:** Στο σπίτι.

Η μητέρα της την περιμένει νευριασμένη στην πόρτα. Έχει δεχτεί τηλεφώνημα από τη δασκάλα της, η οποία της εξέφρασε την ανησυχία της για την όλο και χαμηλότερη επίδοσή της.

**M:** *Τι έγινε ρε Βαγγελιώ; Εγώ δουλεύω όλη μέρα και καθαρίζω τα σπίτια του καθενός για να τα έχεις όλα και εσύ δε διαβάζεις;*

Την τραβάει από το τσουλούφι.

**M:** *Αλίμονό σου κακομοίρα μου. Άμα με ξαναπάρει η δασκάλα σου, δεν ξέρω και εγώ τι θα γίνει... Γρήγορα στο δωμάτιό σου και δε θα βγεις αν δε τα μάθεις όλα νερό... ακούς;;;*

**4<sup>η</sup> σκηνή:** Στο δωμάτιό της.

Η Βαγγελίτσα φανερά απογοητευμένη πέφτει στο κρεβάτι της και κλαίει. Ύστερα παίρνει το ημερολόγιό της και γράφει:

*Αγαπημένο μου ημερολόγιο,*

*Νιώθω απαίσια... κανένας δε με αγαπάει, ούτε η μητέρα μου. Δε θέλω να ξαναβγώ από εδώ μέσα... δε θέλω να ξαναδώ κανέναν.... Ούτε τη δασκάλα μου... ούτε αυτή δεν μπορεί να με καταλάβει... τι θα κάνω;;; Πες μου σε παρακαλώ... μόνο εσένα έχω.... Αύριο θα πάμε εκδρομή. Τι θα κάνω; Πάλι θα με κοροϊδεύουν. Δεν μπορώ άλλο.....*

**5<sup>η</sup> σκηνή:** Στο λεωφορείο.

Η τάξη της Βαγγελίτσας πάει εκδρομή. Η Βαγγελίτσα δεν ήθελε να πάει, αλλά η μητέρα της επέμενε γιατί δεν είχε πού να την αφήσει. Η δασκάλα τούς ζήτησε να καθίσουν όπως και στην τάξη με αποτέλεσμα η Βαγγελίτσα να κάθεται μόνη της κοντά στη γαλαρία, όπου είχαν καθίσει πέντε αγόρια. Ένα από τα αγόρια τα προτρέπει να κάνουν πλάκα στη Βαγγελίτσα για να γελάσουν. Φτιάχνουν σαΐτες και γράφουν πάνω τους διάφορα επίθετα όπως «χαζή», «κοιμισμένη», «κλαυιάρα» και αρχίζουν να τις πετούν στο κεφάλι της. Η Βαγγελίτσα διαμαρτύρεται, αλλά τα κορίτσια που είναι κοντά και βλέπουν, κρυφογελούν και κοιτούν με νόημα τα αγόρια.

**6<sup>η</sup> σκηνή:** Στην εκδρομή.

Τα παιδιά ξεχνούνται στον παιδότοπο και αρχίζουν να παίζουν. Η Βαγγελίτσα κάθεται μαζεμένη σε μία γωνιά. Η δασκάλα την παρατηρεί και την πλησιάζει.

**Δ:** *Γιατί κάθεται μόνη σου Βαγγελίτσα; Έλα να πάμε στα άλλα κορίτσια. Δεν είναι σωστό να μην κάνεις παρέα μαζί τους.*

**Β:** *Κυρία δε θέλω. Προτιμώ να κάτσω μόνη μου.*

**Δ:** *Βαγγελίτσα δεν είναι σωστό. Έλα σε παρακαλώ!*

Η Βαγγελίτσα αναγκάζεται και ακολουθεί την κυρία της. Την τοποθετεί στο τραπέζι με τα κορίτσια.

**Δ:** *Θα κάνετε και τη Βαγγελίτσα παρέα. Δεν είναι ωραίο να κάθεται μόνη της στην εκδρομή!*

Τα κορίτσια γνέφουν θετικά στη δασκάλα, αλλά κανένα δε φαίνεται να έχει πειστεί. Συνεχίζουν τα παιχνίδια τους και τη συζήτησή τους χωρίς να της απευθύνουν το λόγο. Κάποια κρυφοσυζητούν κοιτώντας τη. Η Βαγγελίτσα δείχνει φοβισμένη.

**7<sup>η</sup> σκηνή:** Στο δρόμο για το σπίτι.

Η Βαγγελίτσα φανερά στεναχωρημένη επιστρέφει από το σχολείο της σπίτι. Δύο μαθητές την ακολουθούν. Σε ένα στενό την πιάνουν και τη ρίχνουν κάτω. Αρχίζουν και γελούν. Ανοίγουν την τσάντα της και πετούν κάτω τα βιβλία. Τα πατούν με μανία. Η Βαγγελίτσα τους φωνάζει να φύγουν, αλλά κανείς δεν την ακούει. Τα αγόρια φεύγουν γελώντας και κοροϊδεύοντάς τη. Η Βαγγελίτσα δεν έχει κουράγιο να μαζέψει ούτε τα βιβλία της. Τι θα πει τώρα στη μητέρα της και τι στη δασκάλα της που θα έχει όλα της τα βιβλία λερωμένα;

## 2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

### 1<sup>η</sup> συνάντηση – Γνωριμία

Στόχος: Η πρώτη συνάντηση είναι καθοριστική για την πορεία του σχεδίου. Χρειάζεται να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος, που θα παροτρύνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να συμμετέχουν χωρίς ενδοιασμούς στις δράσεις. Καθοριστικός είναι και ο ρόλος του εμπνευστή- εκπαιδευτικού, ο οποίος αποσαφηνίζει στους μαθητές το χαρακτήρα της δράσης. Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει πως η συγκεκριμένη δράση δεν αποτελεί ένα κλασικό μάθημα, που χρήζει αξιολόγησης, αλλά μία δράση διαφορετική, που θα τους βοηθήσει να εκφράσουν καταστάσεις και αισθήματα που τους πιέζουν και που θέλουν να αλλάξουν.

Στην πρώτη συνάντηση, οι μαθητές του τμήματος θα κληθούν να παίξουν παιχνίδια γνωριμίας που θα τους βοηθήσουν να μιλήσουν περισσότερο για τον εαυτό τους και θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα το συμμαθητή τους, δίνοντάς τους και μία ιδέα για τον χαρακτήρα των συναντήσεων.

- *Χαιρετισμός*

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο ελεύθερα ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής, που έχει διαλέξει ο εμπνευστής. Όταν η μουσική σταματά χαιρετούν αυτόν που βρίσκεται μπροστά τους με όποιο τρόπο αυτά επιλέξουν: υπόκλιση, χειραψία, κλείσιμο ματιού κτλ., καθώς και με διαβαθμίσεις ενέργειας ( χαμογελώντας, σκεφτικά, νωχελικά, νευριασμένα κτλ.)

- *Φτιάχνω με το όνομά μου μία ιστορία.*

Οι μαθητές κάθονται κυκλικά είτε σε καρέκλες, είτε σε μαξιλάρια. Πετάει ο εμπνευστής μια μπάλα στον αέρα και όποιος τη φτάσει χωρίς να σηκωθεί, ξεκινάει! Η πρόκληση είναι να ετοιμάσει ο κάθε μαθητής μια ιστορία ή και ποιηματάκι, εξιστορώντας στους υπόλοιπους την ιστορία του ονόματός του : από ποιον το πήρε, αν συνδέεται με κάποια ιστορία στο παρελθόν, αν έχει παρατσούκλι, πώς τον φώναζαν μικρό και τέλος πώς αισθάνεται για το όνομά του ή το παρατσούκλι του. Προκειμένου να προλάβουμε σχόλια ή πειράγματα κάνουμε σαφές πως όποιος

πεταχτεί ή διακόψει θα μιλήσει τελευταίος. Μόλις ολοκληρωθεί η παρουσίαση του κάθε παιδιού, σηκώνονται όλοι από τις καρέκλες και πάνε μία θέση δίπλα, σε απόλυτη σιωπή, ώστε να μεταβληθεί η οπτική γωνία. Ο αφηγητής μόλις ολοκληρώσει πετάει το μπαλάκι με κλειστά μάτια τυχαία και όποιος το πιάσει, χωρίς να σηκωθεί... συνεχίζει.

Με την άσκηση αυτή ο εμπυχωτής έχει την ευκαιρία να γνωρίσει τους μαθητές, αλλά και οι τελευταίοι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τυχόν πειράγματα ή άσχημα συναισθήματα, που συνδέονται με τον τρόπο που τους αποκαλούν οι άλλοι.

### *Παιχνίδια βόλει<sup>211</sup>*

A) Αρχικά ο τελευταίος από το προηγούμενο παιχνίδι, πετάει την μπάλα σε κάποιον λέγοντας το όνομά του.

B) στη συνέχεια επαναλαμβάνουμε την άσκηση, αλλά με διαφορετική έκφραση και τρόπο ( δυνατά, φοβισμένα, κομπιαστά, ντροπαλά, ουρλιάζοντας κτλ.)

Γ) σε αυτή την παραλλαγή της άσκησης κοιτάμε άλλον, αλλά πετάμε αλλού την μπάλα λέγοντας ταυτόχρονα το όνομα του παιδιού που θέλουμε να πάει.

Δ) τα παιδιά συνεχίζουν να πετούν την μπάλα με τον ίδιο τρόπο, αλλά αυτός που την πιάνει αποκαλύπτει και μια κακή του συνήθεια πχ. βλέπει πολλές ώρες τηλεόραση, τρώει πολλά γλυκά, λέει ψέματα. Με αυτή τη δράση οι μαθητές αρχίζουν να χαλαρώνουν και να αποκαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους για τις οποίες ντρέπονται. Παράλληλα συνειδητοποιούν πως και οι άλλοι έχουν κακές συνήθειες, άρα δεν πρέπει να ντρέπονται για αυτό!

*Ένα ποιηματάκι για το διπλανό μου*

---

211 Abigador Susana Noemi , 'Όταν το σώμα μιλάει: μεθοδολογία για ασκήσεις για τη σωματική έκφραση, Αθήνα, Γιαλός, 2011 σ.σ.46 - 48



Στη συνέχεια, οι μαθητές παροτρύνθηκαν να φτιάξουν, ο καθένας για το διπλανό του (και ο εμπυχωτής μαζί), ένα ποιηματάκι (λίμερικ). Στη συνέχεια, όσοι θέλουν θα το απήγγειλαν με το δικό τους στυλ, στη μέση του κύκλου. Με τα ποιηματάκια θα δημιουργήσαμε ένα κολάζ με τίτλο «ο άγνωστος διπλανός μου».<sup>212</sup>

### ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ<sup>213</sup>

Προκειμένου να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιείται η διδακτική τεχνική του «καταιγισμού ιδεών». Ζητάμε από τους μαθητές να καθίσουν στον κύκλο και απλώνουμε πολύχρωμα χαρτόνια και μαρκαδόρους. Ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη φράση «σχολικός εκφοβισμός» ή να ζωγραφίσουν κάτι. Τους διευκρινίζουμε ότι δεν υπάρχει λάθος ή σωστό και απαγορεύονται τα σχόλια. Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.

Η'

#### *Καταιγισμός ιδεών*

Συνεχίζουμε με μία άσκηση που θα εισάγει τους μαθητές στην ιδέα του εργαστηρίου. Ο εμπυχωτής χωρίζει με τυχαίο τρόπο τους μαθητές σε ομάδες των τριών-τεσσάρων παιδιών.<sup>214</sup> Τους μοιράζει κουτάκια με χαρτάκια που έχουν πάνω τους τα γράμματα της αλφαβήτα. Γράφει σε ένα χρωματιστό χαρτόνι τη λέξη σχολικός εκφοβισμός και τους παροτρύνει με τα χαρτάκια να σχηματίσουν λέξεις που συνδέονται στο μυαλό τους με την παραπάνω έννοια. Θα κερδίσει η ομάδα που θα σχηματίσει τις περισσότερες λέξεις.

---

212 Οι ιδέες για τις δραστηριότητες αντλήθηκαν από το εγχειρίδιο: Ασημακόπουλος Χάρης, Βασιλάκη Εύη, κ.α., «Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών», εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, (επιμ.) Γιάννης Τσιάντης, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υπηρεσίας Παιδιού και Εφήβου), 2010.

213 Brainstorming ή καταιγισμός ιδεών: τεχνική διδασκαλίας του Osborn Al. Με την οποία οι μαθητές ανακαλώντας τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα

214 Ασημακόπουλος Χάρης, Βασιλάκη Εύη, κ.α., «Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών», εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, (επιμ.) Γιάννης Τσιάντης, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υπηρεσίας Παιδιού και Εφήβου), 2010, σ. 27

Κλείνουμε τη συνάντηση στον κύκλο που είμαστε ξεκινώντας με τη φράση « μου έκανε εντύπωση ότι.....» ή τραγουδώντας το αγαπημένο τους τραγούδι...

## **2<sup>η</sup> συνάντηση**

Σε αυτή τη συνάντηση ξεκινάμε με παιχνίδια που θα ενισχύσουν τη σχέση της ομάδας, θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και θα ενεργοποιήσουν την ενεργητική ακρόαση. Παράλληλα κρίνεται απαραίτητο, να οριοθετηθεί το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας με κανόνες, ώστε οι μαθητές να νιώσουν ασφαλείς να εκφραστούν ελεύθερα. Προκειμένου να διασφαλιστεί η συναίνεσή τους, θα προτείνουν τα ίδια τους κανόνες του Συμβολαίου και θα το υπογράψουν.

### *Αγαλματάκια ακούνητα*

Αυτή η άσκηση προθέρμανσης στηρίζεται στο γνωστό παιχνίδι. Υπάρχει ένας βασιλιάς που τα φυλάει κοιτώντας τον τοίχο, ενώ οι υπόλοιποι κινούνται προς το μέρος του, με στόχο να τον ακουμπήσουν. Ξαφνικά μπορεί να γυρίσει και τότε πρέπει να μείνουν όλοι ακίνητοι, όση ώρα τους κοιτάει. Αν κάποιος κινηθεί, βγαίνει έξω. Νικητής είναι όποιος φτάσει πρώτος στο βασιλιά και τον ακουμπήσει στην πλάτη. Την επόμενη φορά μπορεί ο βασιλιάς να βάλει ένα έπαθλο πχ. μία μολυβοθήκη, ένα μπρελόκ και νικητής να είναι αυτός που θα φτάσει πρώτος το μπρελόκ.

### *Παραλλαγή*

Αφού διασκεδάσουν και χαλαρώσουν οι μαθητές, ο εμπυχωτής ζητάει από τα μισά παιδιά να βγουν έξω και να γίνουν παρατηρητές. Τους καθοδηγεί να παρατηρήσουν τις κινήσεις του καθενός, πώς κινείται στο χώρο (αν προτιμά να κρύβεται ή ρισκάρει να είναι πρώτος), τις εκφράσεις του βασιλιά όταν γυρνά και ψάχνει ποιος κουνιέται ή όταν διατάζει κάποιον να βγει έξω από το παιχνίδι, τον τρόπο που ο παίχτης αποδέχεται το λάθος του κ.α. Κατόπιν με τους άλλους μισούς να παρατηρούν σκορπίζουμε στην αίθουσα αντικείμενα, όπως καρτέκλες, καπέλα, τσάντες, μπουφάν, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν βρίσκονται δίπλα τους, έστω για μια φορά.

### *Κολομβιανός υπνωτισμός<sup>215</sup>*

Χωρίζουμε τα παιδιά σε τυχαία ζευγάρια ( με φωτογραφίες που είναι κομμένες στη μέση). Τους ζητάμε αρχικά ο ένας να έχει το ρόλο του μάγου – υπνωτιστή, που μπορεί με το χέρι να κατευθύνει τον άλλο. Ο υπνωτιστής κρατάει το χέρι του σε μία μικρή απόσταση από το πρόσωπο του άλλου και τον κατευθύνει στο χώρο, προσέχοντας να μη χτυπήσει με τα άλλα παιδιά. Μπορεί να κινεί το χέρι σε διάφορες κατευθύνσεις, αναγκάζοντας τον υπνωτισμένο να κάνει αστείες και περίεργες κινήσεις. Στη συνέχεια, με την παρότρυνση του εμψυχωτή, αλλάζουν ρόλους.

### *Παραλλαγή*

Ο ίδιος υπνωτισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας και τα δύο χέρια, υπνωτίζοντας δύο άτομα. Τα χέρια του υπνωτιστή μπορούν να κινούνται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά και σταυρωτά, προσέχοντας πάντα να μη βάζει σε κίνδυνο τους υπνωτισμένους. Συνεχίζουμε αλλάζοντας ρόλους, ώστε όλοι οι μαθητές να περάσουν από τη θέση του υπνωτιστή.

Στη συνέχεια καθόμαστε σε κύκλο συζητώντας τα συναισθήματα που νιώσαμε, με αφορμή τις τελευταίες ασκήσεις. Όσο αφορά την άσκηση της κόμπρας και της καθοδήγησης του άλλου ατόμου μπορεί ο εμψυχωτής να τους ζητήσει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να διερευνήσει: Τίνος τη θέση θα ήθελαν να έχουν και γιατί; Αν έχουν νιώσει ποτέ ότι κάποιος θέλει να τους καθοδηγεί; Αν νιώθουν πως η συμπεριφορά κάποιου τους πιέζει; Τι θέλουν να αλλάξουν; Η συζήτηση καθοδηγείται από τον εμψυχωτή, ώστε να αποκαλυφθούν συναισθήματα των μαθητών που σχετίζονται με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού.

### *Ένα συμβόλαιο για μας*

Προκειμένου να οριοθετηθούν οι συμπεριφορές των μικρών μας μαθητών και να εξασφαλιστεί ένα ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας, με σεβασμό στη γνώμη του άλλου και ενσυναίσθηση και εμπιστοσύνη, χρειάζεται η δημιουργία ενός συμβολαίου κανόνων. Οι μαθητές θα εισηγηθούν τους κανόνες που χρειάζονται, ώστε να ρυθμιστεί η σωστή

---

215Boal A. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΗΘΟΠΟΙΟΥΣ ΚΑΙ ΜΗ ΗΘΟΠΟΙΟΥΣ, μτφ. Παπαδήμα Μ. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013, σ. 138

λειτουργία της ομάδας. Προκειμένου, όμως, να διασφαλιστούν οι σωστοί κανόνες, καλό είναι να ξεκινήσει η ομάδα με τη διατύπωση των δικαιωμάτων που έχουν, μέσα από τα οποία θα προκύψουν και οι υποχρεώσεις.

Τοποθετείται ένα μεγάλο χαρτί στο κέντρο. Με την παρότρυνση του εμπυχωτή οι μαθητές διατυπώνουν τα δικαιώματα που αισθάνονται ότι έχουν. Πχ.

- Έχω δικαίωμα να λέω τη γνώμη μου, χωρίς να με σχολιάζουν.
- Όλοι είμαστε ίσοι, με ίδιες ευκαιρίες.
- Έχω δικαίωμα να κάνω λάθος.
- Σέβομαι το χώρο που βρίσκομαι κτλ.

Μπορούμε επίσης, να ορίσουμε ένα όνομα για την ομάδα μας και ένα σύνθημα για τη δράση που κάνουμε «Ενεργώντας... διεκδικώ και... αλλάζω ό,τι μπορώ» ή « Μέσα από το θέατρο, νικάω τη ΦΟ-ΒΙΑ»<sup>216</sup>

#### *Κλείσιμο συνάντησης*

Κλείνουμε τη συνάντηση συζητώντας στον κύκλο « τι μας δυσκόλεψε...»

### **3<sup>η</sup> συνάντηση**

Στόχος: αυτή η συνάντηση αποτελεί την πρώτη επαφή με το θέμα του «σχολικού εκφοβισμού». Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής προσπαθεί να ανακαλύψει τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν, πάνω στις οποίες θα στηρίξει τη συνέχεια της δράσης. Ακολουθείται μία διαλεκτική προσέγγιση προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη προσέγγιση των σκέψεων των μαθητών. Οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ενισχύοντας και ενδυναμώνοντας τις σχέσεις τους.

#### *Μπόμπες και ασπίδες*<sup>217</sup>

##### Α΄ φάση

Η συγκεκριμένη άσκηση χρησιμεύει για την ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας των μαθητών.<sup>218</sup> Ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να βάλουν στο μυαλό τους ότι

---

216 Βλ. οπ. σ.26

217 Boal, βλ.π., 2013, σ. 340

ένας από τους μαθητές αποτελεί τη μπόμπα. Στη συνέχεια, τους ζητά να κινηθούν στο χώρο επιδιώκοντας να μένουν απομακρυσμένοι από αυτόν που έχουν ως μπόμπα. Όταν ο εμπυχωτής τους πει «στοπ», πρέπει να παγώσουν στη θέση τους. Αν ο μαθητής βρίσκεται κοντά στη βόμπα, πέφτει κάτω και χάνει.

### *Β' φάση*

Στη δεύτερη φάση, ο κάθε μαθητής εκτός από τη μπόμπα, ορίζει και έναν συμμαθητή του για ασπίδα, στοχεύοντας να βρίσκεται πάντα η ασπίδα- μαθητής ανάμεσα σε αυτόν και το μαθητή – μπόμπα. Όταν σφυρίζει ο εμπυχωτής, ο μαθητής που δεν έχει την ασπίδα ανάμεσα σε αυτόν και την μπόμπα πέφτει κάτω και χάνει.

### *Παγωμένες εικόνες*

Με έναυσμα τις μαρτυρίες των παιδιών έτσι όπως βρισκόμαστε σε κύκλο ζητάμε από ένα ζευγάρι μαθητών να αναπαραστήσουν το θύτη και το θύμα. Στη συνέχεια καλούμε τα υπόλοιπα παιδιά να δώσουν φωνή στη σκέψη του θύτη και στη σκέψη του θύματος. Επαναλαμβάνουμε τη δραστηριότητα και με άλλους πρωταγωνιστές.

### *Συζήτηση*

Στη συνέχεια καθόμαστε σε κύκλο συζητώντας τα συναισθήματα που νιώσαμε, με αφορμή Το παιχνίδι. Ο εμπυχωτής μέσα από ερωτήσεις του τύπου : «έχετε νιώσει ποτέ κάποιος δίπλα σας να λειτουργεί ως βόμπα και να σας απειλεί;» «Ποιον θα χρησιμοποιούσατε ως ασπίδα;» Η συζήτηση καθοδηγείται από τον εμπυχωτή, ώστε να αποκαλυφθούν συναισθήματα των μαθητών που σχετίζονται με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια μπορεί να γίνει αναφορά και διευκρίνιση των όρων που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό.

### *Παιχνίδια ρόλων<sup>219</sup>*

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής έχει υψηλό status και παριστάνει το διευθυντή ενός σχολείου και ο άλλος έχει χαμηλό status και

---

218 Γκόβας Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο,

219 Γιώργος Μπεκιάρης, Συνέντευξη στο παράθεμα της εργασίας, 12/5/2022

αντιπροσωπεύει έναν μαθητή, που δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο και στην τάξη του. Ο διευθυντής του ζητά να πάει στο γραφείο του, για να του μιλήσει και να καλέσει τους γονείς του. Οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν αυτό το διάλογο, αλλά ο διευθυντής μπορεί να πει μόνο τη λέξη «αποκλείεται» και ο μαθητής τη λέξη «σε παρακαλώ». Όποιος θέλει να τελειώσει το διάλογο λέει τη λέξη «εντάξει». Στόχος είναι να βάλουμε τους μαθητές σε ρόλους διαφορετικής κοινωνικής θέσης και επιρροής και να δούμε πώς λειτουργούν και συμπεριφέρονται.

### *Συζήτηση*

Κλείνουμε τη συνάντηση συζητώντας σε κύκλο, αρχικά πώς βίωσαν αυτή την εμπειρία, πώς ένιωσαν είτε στη μία θέση είτε στην άλλη, πώς επέβαλλαν τη γνώμη τους και την άποψή τους. Μέσα από αυτή την άσκηση συνειδητοποιούν οι μαθητές πόσο διαφοροποιημένη είναι η συμπεριφορά μας με βάση τους ρόλους μας και την κοινωνική μας δύναμη και απήχηση.

### *Κλείσιμο συνάντησης*

Κλείνουμε τη συνάντηση συνεχίζοντας τη φράση « Νιώθω να/ ότι.....»

## **4<sup>η</sup> συνάντηση**

### **Στόχος :** *Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση*<sup>220</sup>

Σε αυτή τη συνάντηση δίνεται στους μαθητές το απόσπασμα από ένα κείμενο, ως αρχικό ερέθισμα, προκειμένου να γίνει εισαγωγή και διερεύνηση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και βίας. Το κείμενο αυτό συνάδει και με το θέμα της παράστασης που θα δραματοποιηθεί. Στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ως θέμα για τη δημιουργία εικόνας μετάβασης ( θέατρο – εικόνα)<sup>221</sup>. Ταυτόχρονα, στην εικόνα μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνική αντικατάστασης, η οποία θα αξιοποιηθεί στο θέατρο Φόρουμ<sup>222</sup>.

---

220 Γκόβας Ν., Ζωνίου Χρ., *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τεχνικές θεάτρου Φόρουμ*, Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ωσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα : , 2010, σ. 9-17

221 Boal A. *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ. Παπαδήμα Μ. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013, σ 59

222 Γκόβας, Ζώνιου, οπ. σ 12

Επίσης, στη διαμόρφωση και στη διερεύνηση της ιστορίας μπορεί να συμβάλλει και το «πακέτο εξερεύνησης»<sup>223</sup>. Το πακέτο εξερεύνησης αποτελείται από αντικείμενα, φωτογραφίες, επιστολές, που βρίσκονται σε ένα κατάλληλο κουτί ή ακόμα και σε ένα σακίδιο πλάτης της μικρής πρωταγωνίστριας. Ανάλογο ερέθισμα μπορεί να αποτελέσει ένα πακέτο παπουτσιών ή ένα σκισμένο σημείωμα. Οι μαθητές θα κληθούν να παρουσιάσουν τη συνέχεια της ιστορίας χρησιμοποιώντας και ενσωματώνοντας τα στοιχεία αυτά. Ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά να φανταστούν πώς εντάσσονται αυτά τα στοιχεία στην ιστορία του κοριτσιού. Οι μαθητές συμμετέχοντας συνθέτουν τη συνέχεια της ιστορίας δίνοντας τη δική τους λύση. Λειτουργούν διαδραστικά και βιώνουν καλύτερα τους ρόλους<sup>224</sup>.

*Χι...χα...χο...*

Η σημερινή συνάντηση μπορεί να γίνει και στον αύλειο χώρο, για να μπορούν να κινηθούν άνετα στο χώρο. Οι μαθητές μπαίνουν σε κύκλο. Ξεκινάει ο εμπυχωτής σημαδεύοντας ένα μαθητή με τα δυο του χέρια ενωμένα και φωνάζοντας *Χι*. Στη συνέχεια αυτός ο μαθητής σηκώνει τα δυο του χέρια με τον ίδιο τρόπο πιασμένα, φωνάζοντας *Χα*. Αμέσως οι δύο διπλανοί του, με τα χέρια ενωμένα, κάνουν μία κίνηση σαν να τον κόβουν στην κοιλιά, φωνάζοντας *Χο*. Το παιχνίδι συνεχίζεται με το μαθητή, να σημαδεύει όποιον θέλει.

*Παραλλαγή Χι....Χα.....Χο.....*

Μία ενδιαφέρουσα παραλλαγή που κάνει τα παιδιά να χαλαρώσουν είναι να αντικαταστήσουν το *Χι....Χα.....Χο.....* με αυτοσχέδιο παρατεταμένο ήχο.....

*Ανάγνωση κειμένου : Η Βαγγελίτσα*<sup>225</sup>

*[...] Η Βαγγελίτσα, ένα ορφανό κοριτσάκι, δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων, είναι παραμερισμένη από τους συμμαθητές της, που άλλοτε την κοροϊδεύουν και άλλοτε τη λυπούνται. Η μόνη που επιμένει να βλέπει τη Βαγγελίτσα ίδια με τα άλλα παιδιά είναι η δασκάλα της, που καταβάλλει συνεχώς προσπάθειες για τη βελτίωση της, χωρίς όμως κανένα αποτέλεσμα. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι*

---

223 Somers, John William, *Interactive theatre: drama as social intervention*, Music and Arts in Action, 08 June 2011, σ 9

224 Βλ.π., σ 11

225 Αλεξίου Ελ., *Η Βαγγελίτσα*, στο *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή :διηγήματα*, τομ. 1, Αθήνα: Καστανιώτη, 2006

ένα ενδιαφέρον τμήμα του διηγήματος «Η Βαγγελίτσα», από το βιβλίο της Έλλης Αλεξίου *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*.

...πρώτος περίπατος που γίνηκε ήτανε σε μιαν αμμουδερή ακρογιαλιά. Άμα φτιάζανε τα παιδιά φούρνους και ψωμιά στην άμμο, και παίζανε κυνηγητό με τα κύματα, καθίσανε αποσταμένα να φάνε. Μόνο η Βαγγελίτσα καθισμένη μακριά από τις άλλες, κατόντικρυ στον ήλιο, που βασίλευε και της χρύσιζε τα ολόξανθα μαλλιά (είχανε φουντώσει με τον αέρα και της σκέπαζαν το πρόσωπο), έτρωγε το ψωμί και τις σταφίδες που είχε χυμένες στην ποδιά της.

— Γιατί είσαι μόνη σου, Βαγγελίτσα, τη ρώτησε η δασκάλα της, και δεν πας με καμιά παρέα;

— Δε με θέλουνε, γιατί δεν ξέρω να παίζω και τους τα χαλνώ.

Αυτό το έλεγε φυσικά, δίχως παράπονο. Το 'ξερε κι εκείνη πως υστερούσε από τις άλλες και το 'χε πάρει απόφαση. Μόνο η δασκάλα δεν εννοούσε να το πάρει απόφαση και να πάψει να τη βασανίζει. Κι έπρεπε αλήθεια να την αφήσει τη Βαγγελίτσα πια ήσυχη, γιατί για το χατίρι της αδικούσε τ' άλλα παιδιά, τα πολλά, γι' αυτήν που ήτανε μια. Πόσες φορές δεν ξόδευε και τη μισή ώρα του μαθήματος για λόγου της!

— Βγάλε, Βαγγελίτσα, πάνω στο θρανίο σου τέσσερα φασόλια!

— Τέσσερα, απαντούσε η Βαγγελίτσα από μέσα της και δίχως να σηκώνει το κεφάλι.

— Πες το δυνατά! Φωναχτά!

Μα η Βαγγελίτσα ακούγοντας τη φωνή της δασκάλας τα 'χανε και ξεχνούσε τι την ρωτούσε.

— Τέσσερα, είπαμε. Μέτρα και βγάλε τα! Ένα, δύο...

Αρχινούσε κι έβγαζε, έβγαζε, ξεπερνώντας τα τέσσερα και μετρώντας μηχανικά.

— Μόνο τέσσερα! Πολλά έβγαλες. Άφησέ τα τώρα αυτά τα τέσσερα κατά μέρος και μέτρησε χώρια άλλα πέντε!

Η Βαγγελίτσα κοίταζε αφηρημένη.

— Όπως μέτρησες τα τέσσερα, τώρα να μετρήσεις πέντε και να τα βάλεις δίπλα στα τέσσερα.

Τα μετρούσε, πέντε σωστά.

— Πόσα ήταν τούτα που πρωτοβγάλαμε; Κι έδειχνε η δασκάλα τα τέσσερα.

Μιλιά.

— Δεν πειράζει. Ξαναμέτρησέ τα και πες μου! Πόσα είναι τούτα; Κι έδειχνε τα πέντε.



*Η Βαγγελίτσα κοίταζε πάλι σα χαμένη.*

*Και δώσ' του η ιστορία αυτή να ξαναρχινά τρεις και τέσσερις φορές, να θυμώνουνε τα παιδιά, και το περισσότερο ο Πυθαγόρας, που συχνά δεν κρατιότανε ως το τέλος, μόνο σηκωνότανε ορθός και λάβαινε μέρος βοηθώντας τη δασκάλα στη διδασκαλία της:*

*— Μα, βρε Βαγγελίτσα, δεν ξέρεις αν είναι τα τέσσερα πιο πολλά από τα πέντε; Για να σου χαρίζανε καραμέλες; Τέσσερις θέλεις να σου χαρίσουνε ή πέντε; [...]*»

Μετά την ανάγνωση του κειμένου ακολουθεί συζήτηση, με την καθοδήγηση του δασκάλου, προκειμένου να εντοπιστούν οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στο κορίτσι, να αναζητηθούν τα αίτια, αλλά και να προβληματιστούν για τις επιπτώσεις που ο εκφοβισμός και κάθε μορφή βίας μπορεί να έχει στη ζωή μας. Ο εμπυχωτής εκμαιεύει πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη σκιαγράφηση του φαινομένου της βίας. Με ερωτήσεις τονίζεται η διαφορά ισχύος / δύναμης που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές, η ύπαρξη πρόθεσης, η διάρκεια και η επανάληψη του γεγονότος, αλλά και η σιωπηλή στάση της μικρής μαθήτριας. Η νοηματική επεξεργασία συντελεί στην επισήμανση των επιπτώσεων που ο εκφοβισμός μπορεί να έχει στη ζωή ενός μαθητή και ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο. Στη συνέχεια ακολουθεί μία δραστηριότητα που θα οδηγήσει τα παιδιά στην πρώτη απόπειρα ενσάρκωσης ρόλων.

*Αντιγράφοντας ένα πρότυπο*<sup>226</sup>

Οι μαθητές χωρίζονται σε τυχαία ζευγάρια. Αποφασίζουν ποιο ρόλο από το κείμενο θα ενσαρκώσουν μόνο με κινήσεις, χωρίς καθόλου ομιλία. Κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει διαφορετικό ρόλο. Στη συνέχεια ξεκινάει ένας από το κάθε ζευγάρι και ο άλλος προσπαθεί να τον αντιγράψει, δίνοντας έμφαση στον τρόπο που εκφράζεται, στο ύφος, στην ένταση που εκπέμπει, στη θέση του κεφαλιού, των ώμων, των άκρων. Σκοπός της άσκησης αποτελεί αρχικά η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, αλλά ουσιαστικά οδηγεί στην προετοιμασία της δημιουργίας ενός ρόλου από το κείμενο που θα δραματοποιηθεί. Παράλληλα βοηθάει και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μιας και οι μαθητές καλούνται να ενσαρκώσουν ρόλους και να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών της ιστορίας.

*Κλείσιμο συνάντησης*

Κλείνουμε το συνάντηση με ένα κουβάρι από κλωστή. Ο πρώτος που θα πάρει το κουβάρι λέει τη λέξη που θα του έρθει στο μυαλό, Στη συνέχεια την πετάει σε όποιον θέλει αλλά κρατάει την άκρη του νήματος. Αυτός που θα πιάσει το κουβάρι θα πει

---

226 Η άσκηση προτείνεται από τη Lorna Marsal, Το σώμα μιλάει, μτφρ. Αργυρώ Πιπινή, Νίκη Προδρόμου, Κοάγ, Αθηνά, 2003, σ.σ. 203, 204

μία λέξη που του έρχεται στο μυαλό, αλλά θα πρέπει να συγκρατήσει τη λέξη του προηγούμενου. Η διαδικασία συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο. Στο τέλος ο κάθε μαθητής θα κρατάει από ένα σημείο του νήματος και θα έχει σχηματιστεί ένα σχήμα, το οποίο μπορεί να είναι και το επόμενο έμβλημα της ομάδας. Η πρόκληση είναι να ξανατυλιχτεί το κουβάρι με τον αντίστροφο τρόπο. Απλά ο κάθε μαθητής θα πρέπει να θυμάται τον προηγούμενό του, όπως και τη λέξη που είχε πει!

## 5<sup>η</sup> συνάντηση

Η συνάντηση ξεκινάει με μία άσκηση του Boal, η οποία στοχεύει στην γνωριμία του μαθητή με το σώμα του. Στη συνέχεια συνδέουμε τη συνάντηση αυτή με την προηγούμενη μέσω της τεχνικής των «δυναμικών εικόνων». Αυτή η συνάντηση αποτελεί ένα μεταβατικό βήμα πριν τη δραματοποίηση της ιστορίας. Στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να εισέλθουν πιο βαθιά στην ιστορία και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση.

### *Ο σταυρός και ο κύκλος*

Ξεκινάμε τη σύνδεσή μας με μία άσκηση που διασπά το σώμα σε διάφορα μέρη και παράλληλα «εξασκεί τον εγκεφαλικό έλεγχο σε κάθε μυ και σε κάθε κομμάτι του σώματος: δάχτυλο, κεφάλι, θώρακας, κτλ.»<sup>227</sup>. Αποτελεί μέρος μιας σειράς ασκήσεων, που αποδεικνύουν πόσο συνδεδεμένος είναι ο σωματικός και ο ψυχικός μηχανισμός.<sup>228</sup>

Ζητάμε από τα παιδιά να απλωθούν στο χώρο. Μετά τους ζητάμε με το δεξί χέρι να σχεδιάσουν ένα κύκλο. Έπειτα καλούνται να σχεδιάσουν έναν σταυρό στον αέρα με το αριστερό. Μετά τους ζητάμε να κάνουν ταυτόχρονα και τις δύο κινήσεις.

### Παραλλαγή

Καλούμε τους μαθητές να σχεδιάσουν στο αέρα με το δεξί πόδι έναν κύκλο. Αν διευκολύνονται μπορούν να ξαπλώσουν ή να καθίσουν. Έπειτα τους ζητάμε να γράψουν το όνομά τους στον αέρα με το δεξί χέρι. Στο επόμενο βήμα πρέπει να τα

---

227 Boal A. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΗΘΟΠΟΙΟΥΣ ΚΑΙ ΜΗ ΗΘΟΠΟΙΟΥΣ, μτφ. Παπαδήμα Μ.

Θεσσαλονίκη : Σοφία, 2013, σ 137

228 Boal A, οπ., σ 136

κάνουν και τα δύο ταυτόχρονα. Οι δύο αυτές ασκήσεις, ενώ είναι εξαιρετικά διασκεδαστικές, λόγω των ψυχολογικών και σωματικών μηχανοποιήσεων αποδεικνύονται ιδιαίτερα δύσκολες στην πράξη. Καλό είναι να ενημερώσουμε τους μαθητές για το βαθμό δυσκολίας, ώστε να μην αισθανθούν άσχημα αν δεν τα καταφέρουν.

### *Μια ζωντανή εικόνα<sup>229</sup>*

Στη συνέχεια προτείνουμε στα παιδιά να καθίσουν σε ημικόκλιο. Ζητάμε από έναν εθελοντή να παραστήσει μία φιγούρα, που αισθάνεται πίεση, όπως το κορίτσι της ιστορίας. Μόλις ο μαθητής στήνεται, ζητάμε έναν άλλο εθελοντή να συμπληρώσει την εικόνα. Στη συνέχεια προτείνουμε και σε άλλους. Μόλις συμπληρωθεί μία σαφής εικόνα ζητάμε από τους υπόλοιπους μαθητές να μας φτιάξουν μια ιστορία με αυτό που βλέπουν.

Προκειμένου να προκαλέσουμε τη φαντασία τους, προτείνουμε να σηκωθεί όποιος θέλει και να δώσει φωνή σε μία από τις φιγούρες, αποκαλύπτοντας τη σκέψη της. Στην πορεία ζητάμε και από τους άλλους να σηκωθούν και να αποκαλύψουν τις σκέψεις ή τα λόγια που θα μπορούσε να πει κάθε ηθοποιός. Εξελίσσοντας την άσκηση, μπορούμε να προσθέσουμε και κινήσεις μαζί με τις σκέψεις. Στο τέλος μπορεί η εικόνα να ζωντανέψει και να αποκαλύψει καθένας από τους ηθοποιούς τις σκέψεις του ή τις κινήσεις που θα ήθελε να κάνει. Αν ο εμπυχωτής αντιληφθεί ότι υπάρχει γόνιμο έδαφος μπορεί να προχωρήσει και σε δραματοποίηση της σκηνής.

### *Ανατροφοδότηση*

Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν αν κάτι τους έκανε να νιώσουν άβολα ή τους δυσκόλεψε.

### *Κλείσιμο συνάντησης*

Ζητάμε από τα άτομα που είχαν συνθέσει την εικόνα να κάτσουν χαλαρά μπροστά στο κοινό τους, χωρίς να κάνουν τίποτα. Σίγουρα στην αρχή θα υπάρξουν γέλια, αλλά

---

229 Βλ.π., σ. 312-315

στη συνέχεια θα χαλαρώσουν. Έπειτα καλούμε το κοινό να γίνει σκηνή και να σταθούν όρθιοι και χαλαροί απέναντι στους υπόλοιπους.<sup>230</sup>

## 6<sup>η</sup> συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση επιδιώκουμε οι μαθητές να επεξεργαστούν αρχικά τα δεδομένα που θα έχουν και στη συνέχεια μέσα σε πνεύμα συνεργασίας να δημιουργήσουν δυναμικές εικόνες καταπίεσης, που θα τους φέρουν πιο κοντά στην αληθινή φύση του καταπιεσμένου. Κατανοώντας καλύτερα την κατάσταση της καταπίεσης, θα μπορέσουν να δοκιμάσουν δράσεις, που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της καταπίεσης.<sup>231</sup>

### *Δίνοντας ρυθμό στα χέρια μας*

Οι μαθητές κάθονται σε έναν κύκλο τυχαία και ενώνουν τα χέρια. Στην αρχή σηκώνει τα χέρια ένας – ένας, μετά δύο – δύο, μόλις συμπληρώνει ο κύκλος συνεχίζουν τρεις-τρεις, τέσσερις – τέσσερις. Η άσκηση επαναλαμβάνεται μέχρι να εκτελεστεί σωστά. Η ομάδα πρέπει να πειθαρχήσει και να λειτουργήσει σωστά για να εκτελεστεί η άσκηση.

Η εικόνα γίνεται συνθετότερη. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση μέσα από την οποία ο εμπνευστής θα τονίσει τη θεατρικότητα του παιχνιδιού, τους χαρακτήρες που αναπτύσσονται μέσα σε μία σύμβαση, το ρόλο τον οποίο αναλαμβάνει ο κάθε παίκτης και υπό ποιες προϋποθέσεις. Παράλληλα μπορεί να εστιάσει τη συζήτηση γύρω από τη στιγμή «κορύφωσης» της δράσης (η στιγμή που γυρνά ο βασιλιάς) και να τους ζητήσει ν' αναζητήσουν παρόμοιες στιγμές σε ταινίες που έχουν δει.<sup>232</sup>

### *Δημιουργία εικόνων*

Κάνοντας σύνδεση με το κείμενο της προηγούμενης συνάντησης ο εμπνευστής, αφού χωρίσει τους μαθητές σε τρεις ομάδες ( με τη μέθοδο της φρουτοσαλάτας), δίνει σε κάθε ομάδα από ένα πακέτο εξερεύνησης. Το πακέτο αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες, σελίδες από το ημερολόγιο της μικρής, μια

---

230 Γκόβας Ν., οπ. σ 41

231 οπ. Βοαί, 2013, σ. 311.

232 Γκόβας Ν., οπ. 2013, σ 87-88

ζωγραφιά της, μια επιστολή στη δασκάλα της ή προς τους άλλους συμμαθητές της. Ο εμπυχωτής τα μοιράζει κατάλληλα και ζητά από την κάθε ομάδα αρχικά με βάση τα στοιχεία που έχουν να σκεφτούν μία σκηνή που μπορεί να έχει προηγηθεί από αυτή που μας περιγράφει το κείμενο ή να είναι η συνέχειά του. Ύστερα να σκεφτεί πώς μπορεί να την αναπαραστήσει ως μία εικόνα χωρίς λόγια στους υπόλοιπους.

## ΕΞΕΛΙΞΗ 1

Η πρώτη ομάδα δημιουργεί μια εικόνα. Οι υπόλοιποι συζητούν για αυτή την εικόνα. Φτιάχνουν υποθέσεις. Τι μπορεί να έγινε; Πού; Πότε; Πώς αισθάνεται η πρωταγωνίστρια ή οι υπόλοιποι ρόλοι; Τι μπορεί να έχει οδηγήσει σε αυτή την εξέλιξη; Τι μπορεί να φταίει; Ποια είναι η αιτία;

## ΕΞΕΛΙΞΗ 2

Ο εμπυχωτής καλεί όποιον θέλει να βρεθεί δίπλα από έναν ρόλο και να πει τι σκέφτεται ή τι λέει. Σε επόμενο βήμα καλεί περισσότερα παιδιά. Αρχικά το καθένα επαναλαμβάνει συνεχώς τα λόγια που θέλει να πει χαμηλόφωνα, καθώς στέκεται πίσω από την φιγούρα. Σε ένα επόμενο βήμα, ο εμπυχωτής ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσά τους. Στο τέλος ζητά από τους ίδιους μαθητές, που συνθέτουν την εικόνα, να παρουσιάσουν την ιστορία που έχουν συνθέσει, προσθέτοντας αρχικά μόνο λόγια, αλλά στη συνέχεια και κινήσεις. Στο τέλος η ομάδα εξηγεί πώς σκέφτηκε και ποια ακριβώς είναι η ιστορία- υπόθεση που δημιούργησαν. Τι τους βοήθησε να σκεφτούν έτσι;

Στη συνέχεια ακολουθούν και οι άλλες ομάδες. Στο τέλος ένα μεγάλο μέρος της δραματοποίησης της ιστορίας μας είναι έτοιμο.

### *Ανατροφοδότηση*

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ξεκινάει η συζήτηση με τον εμπυχωτή. Συζητούν για τη διαμόρφωση της ιστορίας και για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

### *Κλείσιμο συνάντησης*

Ένα τραγούδι ακόμα....

Ο εμπυχωτής προτείνει να τραγουδήσουν ομαδικά ένα αγαπημένο τους τραγούδι. Μπορεί να προβάλλονται τα λόγια στον υπολογιστή!

## 7<sup>η</sup> συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση χρησιμοποιούμε την τεχνική των δυναμικών εικόνων με στόχο να προσωποποιήσουμε τις έννοιες του θύτη – θύματος. Επιδιώκουμε να εξωτερικευτούν οι σκέψεις των μαθητών για τις προσωπικότητες αυτές και το γεγονός αυτό να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό.

*Να σηκωθεί όποιος και όποια*

Αρχικά κάθε μαθητής παίρνει την καρέκλα του και όλοι μαζί φτιάχνουν έναν κύκλο. Ο εμπυχωτής δίνει σε κάθε παιδί το όνομα ενός φρούτου αχλάδι, μήλο, μπανάνα. Ύστερα φωνάζει ένα από τα φρούτα. Τα παιδιά που ακούν το φρούτο τους σηκώνονται και αλλάζουν θέσεις. Όποιος μένει στη μέση, χωρίς καρέκλα, διαλέγει άλλο φρούτο. Αν φωνάξει *φρουτοσαλάτα* τότε σηκώνονται όλα τα παιδιά και αλλάζουν καρέκλες.

Παραλλαγή 1<sup>233</sup>

Συνεχίζοντας το παιχνίδι διαφοροποιούμε την ερώτηση. Αυτός που είναι στο κέντρο ζητάει να αλλάξουν θέσεις όσοι έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα « όσοι έχουν κόκκινο στις κάλτσες» ή « όσοι είδαν τηλεόραση χθες» ή «όσοι είπαν ένα ψεματάκι χθες». Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν μικρά μυστικά για τους άλλους, διασκεδάζοντας. Προϋπόθεση αποτελεί αυτός που θα είναι στη μέση του κύκλου να προτείνει κάτι που περιλαμβάνει και τον ίδιο.

Παραλλαγή 2

Αλλάζουμε λίγο το παιχνίδι κάνοντας σύνδεση και επαναφορά στο θέμα μας. Στη μέση του κύκλου μπαίνει ο εμπυχωτής και ξεκινά κάνοντας προτάσεις να προσεγγίζει το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Μέσα από το παιχνίδι

---

233 Γκόβας Ν., οπ., σ. 29

μπορούν να αποκαλυφθούν αλήθειες, που οι μαθητές δε θα ένοιωθαν ανασφάλεια να εκφράσουν σε άλλο πλαίσιο. Ο εμψυχωτής μπορεί να ξεκινήσει γενικά λέγοντας να αλλάξουν θέση «όλοι όσοι έχουν φίλους», «τους έχουν κοροϊδέψει», «έχουν χτυπήσει παιδί μία φορά», «έχουν βάλει στο μάτι κάποιον», «τους εκνευρίζει κάτι», «αισθάνονται αδικημένοι», «τους κοροϊδεύει κάποιος συνέχεια», « τους αρέσει να πειράζουν κάποιον» ...αν κάποιος μαθητής θέλει να μπει στον κύκλο μπορεί να αντικαταστήσει τον εμψυχωτή εκφράζοντας όμως κάτι που τον αφορά.

Μετά το τέλος αυτής της άσκησης ο εμψυχωτής με βάση τις παρατηρήσεις του προχωρά σε συζήτηση για την οριοθέτηση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού. Διευκρινίζεται τότε μία συμπεριφορά εντάσσεται στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού.

#### *Στο εργαστήριο του γλύπτη*

- Καλείται όποιος θέλει να κάνει ένα άγαλμα. Στη συνέχεια ένα άλλο παιδί παριστάνει τον γλύπτη. Φέρεται στο άγαλμα με ιδιαίτερη ευαισθησία και με απαλές και τρυφερές κινήσεις τού διορθώνει τη στάση και την έκφραση. Εδώ ο εμψυχωτής χτίζει μια συνθήκη. Πώς λειτουργεί το άγαλμα; Ακούει; Μιλάει; Κοιτάει; Τι σχέση αναπτύσσει ο γλύπτης μαζί του; Είναι κάτι σπουδαίο για αυτόν; Πώς του φέρεται; Η συνθήκη αυτή κρίνεται απαραίτητη σε παιδιά μικρή ηλικίας, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν χωρίς να μιλούν, αλλά και με σεβασμό ο ένας προς τον άλλο.
- Μετά οι μαθητές δίνουν στο άγαλμα έναν τίτλο και στο τέλος ο γλύπτης αποκαλύπτει τον τίτλο του.
- Στη συνέχεια μέσα από δράσεις που εντάσσονται στο εργαστήριο του γλύπτη παροτρύνουμε τους μαθητές να απεικονίσουν τις έννοιες του θύτη και του θύματος. Χωρίζουμε τους μαθητές, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ενώνοντας τρεις αγώνες μαζί. Τους ζητάμε, σε κάθε ομάδα, οι δύο να γίνουν γλύπτες και οι άλλοι δύο να γίνουν τα αγάλματα. Οι γλύπτες θα πρέπει να δώσουν στα αγάλματα τη μορφή, τη στάση, αλλά και την έκφραση, το συναίσθημα, που έχει ο θύτης και το θύμα.

Μόλις τα γλυπτά είναι έτοιμα, μένουν ακίνητα ως εκθέματα έκθεσης γλυπτών. Οι γλύπτες περιφέρονται κοιτάζοντας τα άλλα γλυπτά και μαντεύοντας

ποιος είναι ο θύτης και ποιος το θύμα. Στη συνέχεια αλλάζουν οι ρόλοι. Μπορούν, αν θέλουν να χρησιμοποιήσουν και αντικείμενα ( ένα γραπτό μήνυμα, μία φωτογραφία..).

Η άσκηση στοχεύει στην ενδυνάμωση της παρατηρητικότητας, ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύεται η σχέση της ψυχολογικής κατάστασης ενός ατόμου, με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου. Στη συνέχεια τους δίνεται χαρτί του μέτρου και τους καλούμε να φτιάξουμε το προφίλ του θύματος και του θύτη. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους, ενώ ταυτόχρονα αποσαφηνίζονται οι όροι του θύτη και του θύματος.

Ο εμπυχωτής μπορεί να επιδιώξει και τη δημιουργία μιας μικρής δραματουργίας ανάμεσα σε κάποια γλυπτά, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας.

## **8<sup>η</sup> συνάντηση**

Στη συνάντηση αυτή στόχος είναι με τη βοήθεια των τεχνικών Φόρουμ, να οδηγήσουμε τους μαθητές μέσα από τη δραματοποίηση της καταπίεσης, στην αντίδραση και στη λύση της. Οι μαθητές θα κληθούν να αλλάξουν την πορεία της ιστορίας, να επέμβουν δυναμικά και να νιώσουν την ικανοποίηση της νίκης μέσω της επίλυσης του αδιεξόδου.

*Αγαπάς τους γείτονές σου;*

Αποτελεί μία ευχάριστη άσκηση για το ξεκίνημα – ζέσταμα της τελευταίας συνάντησης. Οι μαθητές κάθονται κυκλικά στον κύκλο σε καρέκλες ή μαξιλάρια. Κάποιος παραμένει στο κέντρο του κύκλου και ρωτά όποιον θέλει, αν αγαπά το γείτονά του. Αν αυτός απαντήσει αρνητικά, τότε οι δύο που κάθονται δεξιά και αριστερά του πρέπει να αλλάξουν θέσεις, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να κάτσει και αυτός που βρίσκεται στο κέντρο. Όποιος δεν προλάβει να κάτσει μπαίνει στη μέση και ξαναρωτά. Αν όμως η απάντηση είναι θετική, τότε απαντάει «Αγαπάω τους γείτονές μου, αλλά δεν αγαπάω όσους...φορούν άσπρα παπούτσια...».

*Παραλλαγή*



Επιδιώκοντας την καλλιέργεια θεατρικών στοιχείων, αλλά και την εξάσκηση της φωνής, της έκφρασης του σώματος, της συγκέντρωσης, μπορούμε να κάνουμε μικρές παραλλαγές, προσθέτοντας τον όρο αυτοί που αλλάζουν καρέκλες να τραγουδήσουν ή να περπατήσουν με κάποιο τρόπο περίεργο.

### *Πρωταγωνιστής – Ανταγωνιστής*

Ο Μποάλ σε καταστάσεις πίεσης θεωρεί ότι υπάρχει ο καταπιεζόμενος, που τον ονομάζει «πρωταγωνιστή» και ο καταπιεστής, ο «ανταγωνιστής»<sup>234</sup>. Οι όροι αυτοί στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού αντιστοιχούν στο θύμα και στον θύτη. Σε κάθε περίπτωση ο πρωταγωνιστής χρειάζεται να βοηθηθεί να αντιδράσει και να ξεπεράσει την πίεση που δέχεται. Προς αυτή την κατεύθυνση χρειάζεται να στραφεί και το κοινό που παρακολουθεί.

#### *1. Οι στρατιώτες και η χορεύτρια*<sup>235</sup>

Ο εμπνευστής ζητά από μία ομάδα παιδιών να δημιουργήσουν ένα τμήμα στρατού το οποίο κινείται στο χώρο αυστηρά με βάση το στυλ και το ρυθμό του αρχηγού, πάντα όμως δυναμικά και αποφασιστικά. Ο αρχηγός αλλάζει με βάση την πλευρά που κατευθύνεται η ομάδα και αναλόγως τροποποιεί και τον τρόπο βαδίσματος, όπως και τον ήχο που πρέπει να κάνει η ομάδα. Στόχος της ομάδας αποτελεί η καταπίεση του χορευτή. Κάποιο παιδί κάνει το χορευτή τον οποίο εμποδίζει η ομάδα να εκφραστεί. Τα παιδιά που είναι θεατές θα πρέπει να πάρουν το ρόλο του χορευτή και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να λυθεί η καταπίεση.

#### *2. Playback*

Ο εμπνευστής χωρίζει τους μαθητές σε τέσσερις ομάδες και τους ζητά να φτιάξουν ένα σενάριο φανταστικό με αφορμή την ιστορία του κοριτσιού, που δόθηκε σε προηγούμενη συνάντηση. Ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν την εξέλιξη της ιστορίας και να προτείνουν τρόπους που μπορεί να αντιδράσει η μικρή ώστε να βάλει ένα τέλος στη συμπεριφορά των άλλων. Η ομάδα αφού συζητήσει και επεξεργαστεί

---

234 Γκόβας Ν., οπ., σ. 155

235 Γκόβας Ν, βλ.π.

πραγματικές ή φανταστικές πληροφορίες, αποφασίζει για τους πρωταγωνιστές, το χώρο και το χρόνο και δημιουργεί ένα μικρό σενάριο, στο οποίο θα υπάρχει ο πρωταγωνιστής θύμα (καταπιεζόμενος) και ένας ή περισσότεροι ανταγωνιστές – θύτες (καταπιεστές). Ταυτόχρονα γύρω τους μπορεί να υπάρχουν και άλλοι ρόλοι, απαραίτητοι για την εξέλιξη της ιστορίας.

Αρχικά ο καταπιεστής καταφέρνει να ασκεί πίεση στο θύμα, δημιουργώντας του προβλήματα, τα οποία τον οδηγούν σε αδιέξοδο. Σε αυτή την εκδοχή μπορεί να υπάρχει μία άσχημη εξέλιξη για τον καταπιεσμένο – θύτη (πχ. να μη θέλει να ξαναπάει σχολείο, να φύγει από το σπίτι του κτλ.). Ο εμπυχωτής μπορεί να καθοδηγήσει τον αυτοσχεδιασμό:

ΣΚΗΝΗ 1: Η Βαγγελίτσα στο προαύλιο ή στην τάξη μαζί με τα άλλα παιδιά

ΣΚΗΝΗ 2: Η δασκάλα στην τάξη εξετάζει τη Βαγγελίτσα

ΣΚΗΝΗ 3: Η Βαγγελίτσα στο σπίτι μόνη της κλειδωμένη (αντιδράσεις, συναισθήματα...)

Οι ομάδες καλούνται να παίξουν το σενάριο και να επέμβουν σε αυτό. Πώς μπορεί να αντιδράσει η Βαγγελίτσα; Τι μπορεί να κάνει ένα άλλο παιδάκι που απλά παρατηρεί αλλά δε συμφωνεί;

*Αναστοχασμός*

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και συζητούν τι τους προβληματίσε ή τους δυσκόλεψε είτε στη συνεργασία είτε στη δημιουργία σεναρίου.

*Χαλάρωση*

Όπως κάθονται σε κύκλο, ο εμπυχωτής τούς ζητά να στρίψουν δεξιά και ο ένας να κάνει μασάζ στον άλλο. Ενδεικτικά ο ένας μπορεί να κάνει στον άλλο ότι του κάνει ο προηγούμενος.<sup>236</sup>

### **3. Ημερολόγιο φίλου κριτή**

#### **1η συνάντηση**

Οι μαθητές έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για την πρώτη δραστηριότητα , κατά την οποία κινήθηκαν στον χώρο με αρκετή άνεση . Χαιρετήθηκαν με διάφορους τρόπους και φάνηκε να το διασκεδάζουν. Στη συνέχεια, με παρότρυνση της εμπυχωτριάς , οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στο κέντρο της τάξης σε κυκλική διάταξη. Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και αποκάλυψαν τις προσωπικές τους ιστορίες χωρίς στοιχεία φόβου ή άγχους. Ανάμεικτα συναισθήματα ήρθαν στην επιφάνεια και αποκάλυψαν αβίαστα προσωπικές σκέψεις. Εντυπωσιάστηκα από την αμεσότητα με την οποία η εμπυχωτρία κέρδισε την εμπιστοσύνη των μαθητών. Το κάθε παιδί διεκδικούσε το χρόνο του να μιλήσει. Ακόμα και τα πιο επιφυλακτικά πήραν το λόγο στο τέλος. Πολύ ωραία εμπειρία!

#### **2η συνάντηση**

Κατά τη δεύτερη συνάντηση με την ομάδα των μαθητών, υλοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα με τίτλο «βασιλιάς και υπήκοοι», επιλέχθηκε ένας μαθητής που παρίστανε τον βασιλιά, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές μπήκαν στη θέση των υπηκόων του. Η εμπυχωτρία έδωσε οδηγίες στον εκάστοτε βασιλιά, λέγοντάς του ότι μπορεί να παίρνει όποιες αποφάσεις θέλει σε σχέση με τους υπηκόους του, χωρίς κάποια συγκεκριμένη οδηγία για το πώς θα φερθεί. Οι περισσότεροι μαθητές θέλησαν να μουν στον ρόλο του βασιλιά, ενώ οι αποφάσεις τους ήταν κατά βάση άδικες, όπως αποδείχθηκε κατά τη συζήτηση με την ολομέλεια στο τέλος της δραστηριότητας. Η εμπυχωτρία προσπάθησε με ερωτήσεις να

---

236 Γκόβας Ν. οπ, σ. 41

εκμαιεύσει τον λόγο για τον οποίο προέβησαν σε τέτοιες αποφάσεις, όμως οι μαθητές έδειχναν προβληματισμένοι και δεν μπόρεσαν να δώσουν απαντήσεις. Οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα στενοχώριας και θυμού από την άδικη αντιμετώπιση του βασιλιά προς το πρόσωπό τους, ενώ οι μαθητές που μπήκαν στη θέση του βασιλιά δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν τον λόγο για τις συγκεκριμένες αποφάσεις τους. Είχε ενδιαφέρον πώς οι συμπεριφορές μαθητών επηρεάστηκαν από το ρόλο τους και τη θέση εξουσίας.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές δημιούργησαν ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι ο ένας μαθητής με τα χέρια του «υπνώτιζε» τον άλλον, ο οποίος έπρεπε να ακολουθεί τις κινήσεις των χεριών του με το σώμα του. Αν και φάνηκε πως ήταν μια ευχάριστη για τα παιδιά δραστηριότητα, υπήρξαν αντιδράσεις από μερικούς μαθητές για τον τρόπο που τους χειριζόταν το παιδί-υπνωτιστής. Φάνηκε πως πολλοί μαθητές χαιρόνταν να καθοδηγούν τους άλλους.

### **3<sup>η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ**

Η εμψυχώτρια έδωσε στα παιδιά τις οδηγίες για να παίξουν το παιχνίδι βόμβες και ασπίδες, να επιλέξουν κρυφά μία βόμβα και μια σπίθα. Τα παιδιά την πρώτη φορά δεν κατάλαβαν πολύ καλά τους κανόνες. Ξαναδιευκρινίστηκαν και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό και αγωνία για το αν καταφέρουν να επιβιώσουν. Στη συνέχεια υιοθέτησαν την ασπίδα πολύ εύκολα και αρκετά έπιασαν το νόημα, όμως δυσκολεύτηκαν να καταφέρουν να σωθούν από τη βόμβα. Η εμψυχώτρια μετά τα κάλεσε να συζητήσουν για το αν έχουν συναντήσει στη ζωή τους βόμβα και αν κάποιος ήταν η ασπίδα τους. Τα παιδιά ανοίχτηκαν πολύ εύκολα και μίλησαν για γεγονότα που είχαν συμβεί σήμερα το πρωί και μας είχαν απασχολήσει την πρώτη ώρα στο μάθημα. Μίλησαν για το τι είναι η βόμβα και είχαν πετυχημένες απαντήσεις. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στην πρωινή διαμάχη και οι 2 μαθήτριες θέλησαν να συζητήσουν το γεγονός. Η μία μαθήτρια ισχυρίστηκε ότι είχε ασπίδα τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια της τάξης, ενώ η άλλη μαθήτρια δεν χρησιμοποίησε κάποιον για ασπίδα και δεν είναι σίγουρη αν τα κατάφερε καλά. Τελικά παραδέχτηκε πως η συμπεριφορά της δεν ήταν σωστή και πως την επόμενη φορά μάλλον θα χρησιμοποιήσει κάποια ασπίδα που θα τη βοηθήσει να ξεπεράσει το γεγονός.

Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά μιμήθηκαν ρόλους παγωμένες εικόνες που έχουν συναντήσει στο σχολείο. Φάνηκαν να γνωρίζουν τι τελικά είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Είχε ενδιαφέρον όταν η εμψυχώτρια τους καλούσε να αναπαράγουν τις σκέψεις του θύτη ή του θύματος. Τους συγκεκριμένους όρους τους είχε αναφέρει προηγουμένως με σχεδιάγραμμα στον πίνακα και είχαν διευκρινιστεί. Τα παιδιά ενώ δεν ήξεραν τους όρους έδειξαν να τους καταλαβαίνουν μέσα από τις παγωμένες εικόνες. Η άσκηση εξελίχθηκε πολύ καλά. Τα παιδιά μπήκαν στους ρόλους και μετά στη συζήτηση παραδέχτηκαν από μόνα τους πόσο άσχημα ένιωθαν όταν ήταν στη θέση του θύτη. Στο τέλος φάνηκε τα παιδιά να είναι πολύ ικανοποιημένα από την δράση και αυτά που είχαν συζητηθεί. Αυτή τη φορά η εμψυχώτρια φάνηκε λίγο

αγχωμένη. Συζητώντας το μαζί της, μου εξήγησε ότι ανησυχεί για την ασφάλεια των μαθητών καθώς κινούνται ιδιαίτερα έντονα μέσα στην τάξη την ώρα αυτής της δράσης. Προσωπικά μου έκανε εντύπωση πόσο εύκολα τα παιδιά έχουν ανοιχτεί σε μια ξένη εκπαιδευτικό και πόσο ανάγκη έχουν από τέτοια προγράμματα. Θεωρώ καλύτερο αυτό το πρόγραμμα, από το να κάνουνε μόνο γλώσσα και μαθηματικά. Μέσα από τέτοια προγράμματα μπορούν τα παιδιά να μάθουν να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, να εξωτερικεύονται και να μοιράζονται τους προβληματισμούς τους. Πιστεύω ότι με κάποιο τρόπο πρέπει να ενσωματωθούν τέτοιες δράσεις στο σχολείο.

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση**

Στη συνάντηση αυτή η εμψυχώτρια πρότεινε στα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι που λεγόταν Χι...χα...χο. Τα παιδιά άργησαν πάρα πολύ να καταλάβουν το παιχνίδι, παρότι έδειχναν να τους αρέσει και να συμμετέχουν ενθουσιασμένα. Θεωρώ ότι είναι ένα παιχνίδι που χρειάζεται συντονισμό κινήσεων και συγκεντρωμένα άτομα, κάτι το οποίο έδειχνε να λείπει από τα περισσότερα παιδιά, που χάζευαν τριγύρω τους τα άλλα παιδιά που κάνουν γυμναστική ή φώναζαν. Μετά το πέρας του παιχνιδιού ανεβήκαμε στην τάξη και η εμψυχώτρια τους ζήτησε να παραστήσουν, σε παγωμένες εικόνες, στιγμές καθημερινής βίας που μπορεί να έχουν συναντήσει στο σχολείο ή να έχουν ζήσει κάποια στιγμή ή να έχουν δει κάπου. Στην αρχή σηκώθηκαν 4 ζευγάρια στις 4 γωνίες της τάξης και κάναν τις παγωμένες εικόνες. Μετά εστίασαμε σε ένα ζευγάρι ξεχωριστά. Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να έρχονται και να δίνουν φωνή στην παγωμένη εικόνα διαβάζοντας τη σκέψη της κάθε φιγούρας. Τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σε αυτή την άσκηση και φάνηκε να τους αρέσει αρκετά, γιατί σηκώνονταν συνέχεια και θέλανε συνέχεια να πουν κάτι. Δυστυχώς δεν πρόλαβαν να κάνουν όλα τα παιδιά παγωμένες εικόνες και αυτό φαίνεται να πείραξε μερικά. Είναι αρκετά σε αυτό το τμήμα. Ίσως την επόμενη φορά να προτείνω στην εμψυχώτρια να ξεκινήσει από τα παιδιά που δεν είχαν προλάβει να συμμετέχουν.

Η εμψυχώτρια στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να καθίσουν αναπαυτικά και να ακούσουν ένα απόσπασμα μιας ιστορίας. Μοίρασα σε κάθε παιδί την ιστορία ώστε να μπορούν να συμμετέχουν διαβάζοντας τους διαλόγους που περιλάμβανε. Οι μαθητές ενώ δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, φαίνονταν δηλαδή να βαριούνται, μόλις τελείωσε η ανάγνωση και η εμψυχώτρια άρχισε να τους ρωτάει ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα της Βαγγελίτσας συμμετείχαν αρκετά. Μια μαθήτρια είπε ότι ένιωθε ανίκανη να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά. Η εμψυχώτρια κράτησε αυτή τη φράση, την έγραψε στον πίνακα και λειτούργησε ως αφόρμηση ώστε τα παιδιά να γράψουν τις σκέψεις τους πάνω σε αυτό... τι κάνει δηλαδή τη Βαγγελίτσα να νιώθει ανίκανη. Οι μαθητές έδειξαν πάρα πολύ μεγάλο ενθουσιασμό και προθυμία να γράψουν τις σκέψεις τους. Εντύπωση μου έκανε το παιδάκι το οποίο προσέχω και έχει σε μεγάλο βαθμό προβλήματα όρασης, ότι θεώρησε πως κάποια σωματική αναπηρία την κάνει να νιώθει ανίκανη απέναντι στα άλλα παιδιά. Ενδιαφέρον είχαν και οι απόψεις των άλλων παιδιών ότι είναι άσχημη, ότι ένιωθε ότι θα χαλάσει το παιχνίδι τους, «ότι δεν με θέλουν». Θεωρώ πως κάποια από αυτά εξέφρασαν προσωπικές τους απόψεις από κάποια εμπειρία. Ήταν αρκετά έξυπνη αυτή

η δράση που έκανε η εμψυχώτρια. Τα βοήθησε να ανοιχτούν καλύτερα απ'ότι στη συζήτηση.

## 5<sup>η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Η εμψυχώτρια έκανε το χατίρι στα παιδιά και άλλαξε το παιχνίδι που θα έπαιζαν στην αρχή και παίζανε βόμβες και ασπίδες. Φαίνεται να τους διασκεδάζει ιδιαίτερα και να περνάνε καλά. Για να τους δυσκολέψει λίγο τους έβαλε να έχουν 2 ασπίδες και μετά τους πρότεινε να βάλουν και 2 βόμβες, αλλά τα παιδιά αντέδρασαν γιατί τους φάνηκε πολύ περίπλοκο και δύσκολο. Αφού έπαιζαν το παιχνίδι η εμψυχώτρια, για να συνδέσει με την προηγούμενη συνάντησή της, χώρισε τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζήτησε να αναπαραστήσουν κάποια στιγμή σχολικού εκφοβισμού γενικά ή αν θέλανε κάτι από την προηγούμενη ιστορία. Τα υπόλοιπα παιδιά κάθισαν σε ένα κύκλο και σηκώνονταν δυο παιδιά όποια θέλανε. Φτιάζανε πολύ ωραίες εικόνες με στάσεις ξεκάθαρες θύματος και θύτη. Ο θύτης ήταν πάντα επιθετικός και μερικές φορές έγινε και πολύ βίαιος, ενώ το θύμα ήταν πάντα σε στάση αμυντική και φοβισμένη. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζήτησε από τους υπόλοιπους μαθητές, όποιος ήθελε να πηγαίνει και να δίνει φωνή στον πρωταγωνιστή της εικόνας. Στους μαθητές φαίνεται να αρέσει πάρα πολύ αυτό. Κάποια παιδιά παρίσταναν πολύ πετυχημένα το θύτη και το θύμα. Όσα παιδιά κάνουνε το θύμα είπαν κλασικές εκφράσεις όπως «φοβάμαι... τι θες από μένα... άφησέ με...». Μερικά παιδιά που κάναν το θύτη φάνηκε να είναι πολύ επιθετικά. Ας πούμε ο Α. που είναι ένα παιδί επιθετικό, ήθελε να σκοτώσει... κάποιος άλλος ήθελε να κλέψει... νομίζω ότι ήταν και λίγο εκτός... Χρησιμοποίησαν άλλες εκφράσεις πιο διαφορετικές ίσως γιατί το είδανε ως παιχνίδι. Πιστεύω ότι η πλειοψηφία των παιδιών μπήκε πολύ καλά στη θέση του θύτη, αλλά ένιωσαν πολύ άσχημα μετά, για αυτά που είπαν και αυτά που έκαναν.

Στα παιδιά τους άρεσε πολύ αυτή η δραστηριότητα και νομίζω ότι ήταν κάτι πολύ παιδαγωγικό, γιατί ενισχύθηκε η ενσυναίσθησή τους. Όταν μπήκαν στο ρόλο του θύτη ένιωσαν πολύ άσχημα με τον τρόπο που εκφόβιζαν ένα άλλο παιδί, αλλά και όταν μπήκαν στο ρόλο του θύματος ένιωσαν πολύ άσχημα για τον τρόπο που συμπεριφερόταν ο άλλος σε αυτά. Συζητήσαμε με την εμψυχώτρια για αυτό το παιδί που ήταν το πιο επιθετικό ως θύτης ότι έγραψε στο ημερολόγιό του πόσο άσχημα ένιωσε που συμπεριφέρθηκε με αυτό τον τρόπο σε ένα κοριτσάκι και μου έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση, γιατί γενικότερα είναι ένα υπερκινητικό και επιθετικό παιδί μέσα στην τάξη. Δεν πίστευα ποτέ ότι μπορεί να έχει τόσο μεγάλες ευαισθησίες.

Αυτή η συνάντηση έκλεισε με όλα αυτά τα ανάμεικτα συναισθήματα και με έκανε να καταλάβω πως μέσα από ένα παιχνίδι μπορείς να μάθεις τόσα πολλά.....

## 6<sup>η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στο παιχνίδι με το χι...χα...χο, που ήταν ένα παιχνίδι συντονισμού, τα παιδιά διασκεδάσαν, αλλά έδειξαν μια μικρή δυσκολία στο να συντονίσουν το σώμα τους και τις αντιδράσεις τους. Μετά από αυτό το παιχνίδι, οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες, με το παιχνίδι της φρουτοσαλάτας και δόθηκε σε κάθε μια από αυτές ένα

στοιχείο από τα προσωπικά αντικείμενα της Βαγγελίτσας. Στη συνέχεια οι ομάδες με βάση το στοιχείο που είχαν έπρεπε να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα. Τα στοιχεία ήταν μια σελίδα από το ημερολόγιο της Βαγγελίτσας, μια φωτογραφία με μουτζουρωμένο το πρόσωπο της Βαγγελίτσας, ένα τσαλακωμένο χαρτί που έγραφε πάνω «είσαι χαζή». Στη συνέχεια οι μαθητές δημιούργησαν αυτές τις παγωμένες εικόνες, ενώ παράλληλα έδωσαν φωνή στα παγωμένα πρόσωπα. Είχε πολύ ενδιαφέρον. Οι μαθητές λειτούργησαν αυθόρμητα και είπαν απίστευτα πράγματα.

Η γενική εικόνα που σχημάτισα ήταν ότι τα παιδιά δείχνουν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα και πιστεύω ότι έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τους ρόλους του θύτη και του θύματος, όπως ακριβώς είναι στα πραγματικά πλαίσια.

## 7<sup>η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Η συνάντηση ξεκίνησε με ένα διαφορετικό παιχνίδι. Τα παιδιά κάθισαν στις καρέκλες και η εμψυχώτρια ξεκίνησε λέγοντας κάτι που εκείνη είχε και ζητώντας να σηκωθούν όσο το έχει το είχαν. Τα παιδιά κατάλαβαν εύκολα το παιχνίδι και τους άρεσε. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις διαφοροποιήθηκαν πολύ έξυπνα. Η εμψυχώτρια όταν βρέθηκε στο κέντρο του κύκλου άρχισε να θέτει άλλα ερωτήματα, όπως να αλλάξουν θέσεις όσοι έχουν πολλούς φίλους, όσοι έχουν τσακωθεί στο παιχνίδι.... Στην πορεία ακολούθησαν και τα παιδιά να θέτουν ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο. Ένα παιδί ρώτησε αν είναι κάποιος θύτης να σηκωθεί και ενώ υπήρχε ένα κενό αμηνανίας, σηκώθηκε ένα παιδί και άλλαξε θέση. Ένα άλλο κορίτσι ζήτησε να αλλάξουν θέσεις όσοι δεν έχουν κανέναν φίλο και ανταποκρίθηκαν αρκετά παιδιά. Αυτό το παιχνίδι είχε αρκετό ενδιαφέρον, γιατί τα παιδιά εμπιστεύτηκαν στην ομάδα δικά τους μυστικά, που θεωρώ ότι δεν θα το έκαναν υπό άλλες συνθήκες.

Μετά, αφού τελείωσε το παιχνίδι, η εμψυχώτρια έκανε μια συζήτηση με τους μαθητές διευκρινίζοντας τους ρόλους του θύτη και του θύματος και ζήτησε από τα παιδιά να τον περιγράψουν. Τελικά κατέληξαν ότι δεν συγκεντρώνουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μπορεί οποιοσδήποτε από μας να είναι θύτης ή θύμα. Στη συνέχεια οι μαθητές ρωτήθηκαν εάν τα τρίτα πρόσωπα που βρίσκονται μπροστά σε ένα σκηνικό σχολικού εκφοβισμού θεωρούνται συνυπεύθυνα για την πράξη αυτή. Ένας μαθητής απάντησε ότι αυτά τα άτομα δεν είναι υπεύθυνα για τον εκφοβισμό καθώς απλά βρίσκονται στον ίδιο χώρο και αλλά δεν συμμετέχουν σε αυτόν. Στη συνέχεια η συντονίστρια εξήγησε στα παιδιά πώς τα άτομα που είναι στον ίδιο χώρο αλλά δεν συμμετέχουν έχουν και αυτά ευθύνη και θεωρούνται συνυπεύθυνα και προχώρησε στην επόμενη δραστηριότητα.

Σε αυτή τη δραστηριότητα η συντονίστρια μοίρασε στα παιδιά χαρτάκια με αριθμούς τυχαία και έτσι διαμορφώθηκαν οι ομάδες. Σε κάθε ομάδα 2 παιδιά παρίσταναν τους γλύπτες, ο ένας μαθητής έκανε τον θύτη, ο άλλος το θύμα και ένας τρίτος τον παρατηρητή σε ένα σκηνικό σχολικού εκφοβισμού. Σε κάθε ομάδα, οι 2 γλύπτες διαμόρφωναν το σκηνικό εκφοβισμού, όπως αυτή νόμιζαν και στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα γλυπτά στην ολομέλεια. Έπειτα έγινε συζήτηση σχετικά με τις

εικόνες των γλυπτών που παρουσιάστηκαν, όπου αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι η στάση του σώματος των θυμάτων ήταν τέτοια που έδειχναν ότι οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αμυνθούν, καθώς ήταν σκυμμένοι στο έδαφος και καλύπτονταν με τα χέρια τους. Ένας άλλος μαθητής, ο οποίος παρίστανε τον παρατηρητή σε μια ομάδα, εξήγησε πως χαμογελούσε γιατί ήταν φίλος του θύτη και τον υποστήριζε. Σε αυτό το σχόλιο, οι υπόλοιποι μαθητές, εξέφρασαν τη γνώμη τους, ότι ο παρατηρητής θα έπρεπε να προσπαθεί να σταματήσει τον θύτη και όχι να τον υποστηρίζει.

Όταν η συντονίστρια ρώτησε τους μαθητές για τον τρόπο που σκέφτηκαν να δώσουν τους ρόλους τις ομάδες τους, η πλειοψηφία απάντησε πως η επιλογή ήταν τυχαία. Η συνάντηση έκλεισε με ένα αγαπημένο τους τραγούδι. Παρακολούθησα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τον τρόπο που λειτουργούσαν οι μαθητές και διεπίστωσα μία αλλαγή στις στάσεις τους και στον χαρακτηρισμό κάποιου ως θύτη ή θύματος.

#### 4. Συνέντευξη με τον Γιώργο Μπεκιάρη

Ο Γιώργος Μπεκιάρης αποτελεί μέλος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας ΠΑΙΘΕΑ που ενδιαφέρεται για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση δημιουργώντας διδακτικές πρακτικές και δράσεις. Ο Γιώργος Μπεκιάρης με έναυσμα την Παράσταση Φόρουμ – Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «349'ακόμα...», την οποία παρουσίασε στην πόλη του Ναυπλίου τον Απρίλιο 2022, μας έδωσε μία συνέντευξη. Η συζήτηση κινήθηκε γύρω από το θέμα της παράστασης που σχετίζεται με την ενδοσχολική βία στοχεύοντας την ανακάλυψη εναλλακτικών στρατηγικών αντιμετώπισης του φαινομένου<sup>237</sup>. Η συνέντευξη έγινε τηλεφωνικώς στις 12/5/2022

**Ερ:** Χρησιμοποιείτε το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο Φόρουμ για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Σε ποια συμπεράσματα έχετε οδηγηθεί από αυτή τη σύμπραξη;

**Μπ.:** Η αλήθεια είναι ότι ξεκινήσαμε μια παρέα εκπαιδευτικών με έναν προβληματισμό για παιδιά που είχαμε στις τάξεις μας και στις τάξεις συναδέλφων, που υπήρχε σχολική βία σε κάποιο βαθμό, αλλού πιο έντονη, αλλού λιγότερη. Προσπαθήσαμε να το αντιμετωπίσουμε παιδαγωγικά, ενημερωτικά. Δεν καταφέραμε πάρα πολλά πράγματα και σκεφτήκαμε μια εναλλακτική προσέγγιση, αυτή τη θεάτρου Φόρουμ, με στόχο την ενσυναίσθηση, κυρίως να μπει ο θύτης στη θέση του θύματος και να καταλάβει το μέγεθος της βλάβης που προκαλεί. Διαβάσαμε πολύ πάνω σε αυτό το θέμα και διαπιστώσαμε ότι οι θύτες δε συνειδητοποιούν ότι κάνουν κάτι σπουδαίο, κάτι τόσο σοβαρό, που μπορεί να καθορίσει τη ζωή των άλλων και θέσαμε αυτό ως πρώτο στόχο. Ο άλλος στόχος είναι αυτοί που θεωρούμε αμέτοχοι παρατηρητές, που μόνο αμέτοχοι δεν είναι, γιατί ουσιαστικά βλέπουν κάτι χωρίς να παίρνουν θέση, να ενεργοποιηθούν και αυτοί. Στήσαμε λοιπόν αυτή την παράσταση και κάναμε αρκετές παρεμβάσεις, . Πρώτα δουλέψαμε σε επίπεδο εκπαιδευτικών, γιατί θεωρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι συμμετοχοί σε αυτό και να

---

237 Θεατροπαιδαγωγική ομάδα ΠΑΙΘΕΑ, Παιδαγωγική και θέατρο, <http://www.paithea.gr/>



κατανοήσουν και μετά όλα τα επίπεδα των μαθητών, από τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού ως μαθητές Λυκείου και φοιτητές. Η παράσταση θα μπορούσε να παίζει παντού σε αυτές τις συνθήκες.

**ΕΡ:** *Με βάση την εμπειρία σας, διακρίνεται κάποια αλλαγή στάσεων μετά τις εφαρμογές;*

**ΜΠ:** Χειροπιαστά αποτελέσματα σε αυτό δεν μπορεί να έχει κανείς άμεσα. Όπου πήγαμε σε κάποιες τάξεις και ξέραμε ότι υπήρχε μια συνέχεια από έναν εκπαιδευτικό ξέραμε ότι κάτι καλό έγινε. Όπου πήγαμε και ξέραμε ότι ήταν ένα βεγγαλικό και μετά συνέχιζαν το μάθημα οι συνάδελφοι, φανταζόμαστε ότι θα ευαισθητοποιήθηκαν κάποια παιδιά και θα έχει μικρότερα αποτελέσματα. Για να έχουμε ορατά και χειροπιαστά αποτελέσματα θα πρέπει να γίνει κάποια έρευνα. Μία παρέμβαση πιλοτική, όπως ένα ζήτημα να το χειριστούμε με έναν τρόπο. Η αίσθησή μας πάντως είναι ότι κάπως μετακινείται η θέση των παιδιών. Δε μιλάω για αλλαγή στάσης, Είναι μια μακρόχρονη παρέμβαση. Η πιο οργανωμένη παρέμβαση έγινε στην Αχαΐα σε ένα σύνολο επτά σχολείων όπου δουλέψαμε για ένα εξάμηνο. Η παράσταση ήταν για αφόρμηση. Είχαμε δώσει υλικό, τεχνικές θεάτρου που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι συνάδελφοι πάνω σε αυτό το θέμα και στο τέλος κάναμε και ένα μικρό φεστιβάλ σε μία συνάντηση σχολείων που είχαν ετοιμάσει και κάποια δρώμενα. Αυτή ήταν μια μακροχρόνια παρέμβαση, που απ' ότι μας είπαν και οι εκπαιδευτικοί είδαν κάποια πράγματα λίγο πιο χειροπιαστά. Ένα πρόγραμμα πιο ολοκληρωμένο το έχει κάνει ο Odour στην Αυστραλία, που έχει εφαρμόσει θέατρο Φόρουμ για δέκα χρόνια, πολλαπλασιαστικά, εκπαιδύοντας δασκάλους και καθηγητές. Αυτό το έκανα εγώ για μια χρονιά στην τάξη μου έκτη δημοτικού παρουσίαση και παράσταση στα παιδιά, τα οποία δεν είχαν κάποιο δικό τους θέμα και μετά αυτά παρουσίασαν μια δική τους παράσταση με τον ίδιο στόχο, αλλά άλλο σενάριο

*Ερ: Πόσο εύκολο είναι για τους μαθητές να ανοιχτούν μέσα σε μια τέτοια προσέγγιση;*

Επειδή υπάρχει το πλαίσιο του ρόλου είναι πιο εύκολο από ότι στο πλαίσιο μιας άλλης παρέμβασης. Συμβαίνει σε τάξεις, παιδιά που είναι θύτες ή εν δυνάμει θύτες μπαίνουν πολύ εύκολα στο ρόλο του θύματος μόνοι τους, γεγονός που μας προκαλεί πολύ μεγάλη εντύπωση. Εκείνο βέβαια που συμβαίνει συνήθως είναι ότι ο ρόλος του θύτη και θύματος εναλλάσσονται. Κάποιος μπορεί να είναι θύμα σε μια περίπτωση που είναι πιο ισχυρό το περιβάλλον από πάνω του και επειδή έχει όλες αυτές τις μνήμες, όταν βρει ένα πιο χαλαρό περιβάλλον, να εκδηλώσει και ο ίδιος τέτοιες συμπεριφορές. Οπότε κάπου εκεί το αποδίδουμε.

*Ερ.: Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εμπνευστή και πόσο σημαντικός είναι μέσα σε μια τέτοια δράση;*

Στην παράσταση Φόρουμ προφανώς είναι δύσκολος ο ρόλος. Πρέπει να είσαι κασκαντέρ να σου το πω έτσι απλά, για να συλλαμβάνεις όλα τα μηνύματα από το κοινό, το σημείο που πρέπει να σταματήσει κανείς αυτή την παρέμβαση. Να εκμεταλλεύεται επίσης καλές στιγμές, με καλές στρατηγικές ή ακόμα και ψήγματα από τις αποτυχημένες παρεμβάσεις και να δίνει νέες κατευθύνσεις. Θέλω να πω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός.

*Ερ.: Ποια είναι εκείνα τα ευαίσθητα σημεία που πρέπει ένας εμπυχωτής να λάβει υπόψη του, για να μην ακουμπήσει πληγωμένες καρδιές;*

Το ίδιο το θέμα είναι ευαίσθητο και θέλει ευαίσθητους χειρισμούς. Πρέπει να δίνεται η αίσθηση ότι είναι μια παράσταση και ότι δεν έχει πάει η συγκεκριμένη ομάδα για να λύσει κάποιο πρόβλημα, ούτε για να φωτογραφίσει κάποιους μαθητές. Πολλές φορές μας καλούν οι εκπαιδευτικοί, γιατί έχουν κάποιο πρόβλημα. Τους εξηγούμε ότι δεν είμαστε πυροσβέστες να το λύσουμε αμέσως και όταν πάμε το γενικεύουμε. Φροντίζουμε να μην στοχοποιούμε. Αυτό είναι και το βασικό σημείο κάθε παρέμβασης. Γι' αυτό ρωτάμε πάντα, αν υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα αποφεύγουμε.

*Ερ.: Τελειώνοντας μια τέτοια παρέμβαση ποιο είναι εκείνο το στοιχείο, που θα σας κάνει να νιώσετε επιτυχία ή τουλάχιστον ικανοποίηση;*

Καταρχήν το ενδιαφέρον των παιδιών το οποίο αποτυπώνεται πολύ εύκολα. Η ενεργητική τους συμμετοχή να θέλουν να αντικαταστήσουν το θύμα, που σημαίνει ότι υπάρχει σε πρώτο επίπεδο μια ταύτιση και σε δεύτερο μια αγανάκτηση, που σημαίνει ότι θέλω να κάνω κάτι για να αλλάξει αυτή η κατάσταση. Και στην συνέχεια αν οι παρεμβάσεις είναι ώριμες προς τη σωστή κατεύθυνση, να ακουστούν κάποια πράγματα, που εμείς μπορεί να μην τα είχαμε σκεφτεί. Ξέρεις το θέατρο Φόρουμ έχει άγνωστη κατεύθυνση. Τα παιδιά μάς εκπλήσσουν με τις παρεμβάσεις. Ξέρεις η ομάδα έχει προπονηθεί αρκετά σε τέτοιες παρεμβάσεις αλλά πάντα μας συμβαίνει κάτι διαφορετικό.

*Ερ.: Υπάρχει κάποιο στοιχείο-σημείο από τις παρεμβάσεις που σας προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση είτε θετικά είτε αρνητικά; κάτι που σας εξέπληξε που σας έβγαλε από τα δεδομένα;*

*Ναι, αυτό που έλεγα πριν. Σχεδόν σε κάθε παράσταση υπάρχουν παρεμβάσεις με βάση τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά, που δεν το είχαμε υπολογίσει και μας οδήγησε κάπου αλλού που έχει ενδιαφέρον, για να το διερευνήσουμε και εμείς. Κάθε φορά μαζευόμαστε και συζητάμε πράγματα, για να αλλάζουμε ό,τι χρειάζεται. Είναι μια διαδικασία δυναμική. Υπάρχει αυτή η διάδραση.*

*Ερ.: Αυτό είναι και ένα από τα στοιχεία, που σας κρατάει και σε ενδιαφέρον να συμμετέχετε σε αυτή τη δράση;*

*Ακριβώς ακριβώς.*

*Ερ.: Θα ήθελα και μια συμβουλή για την παρέμβαση που ετοιμάζομαι να κάνω στο σχολείο.*

Πολύ καλή μελέτη του θέματος. Εμείς συμβουλευτήκαμε ψυχολόγο, όταν ξεκινήσαμε να ετοιμάζουμε αυτή την παρέμβαση. και στις πρώτες παραστάσεις ήταν μαζί μας να μας επισημαίνει τα λάθη μας. Επίσης, πρέπει να προσεγγίσουμε γενικά το θέμα και να μη στοχεύουν σε συγκεκριμένους μαθητές. Να μη φαίνεται ότι πάμε να λύσουμε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Να ξέρουμε πολύ καλά τα χαρακτηριστικά της βίας. Τι είναι μπούλινγκ; Τι είναι σύγκρουση; Πολύ βαθιά μελέτη. Και από την άλλη πλευρά, γιατί είναι δίπολο, πολύ βαθιά γνώση και του θεάτρου Φόρουμ.

