



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στο Δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης στο Δημοτικό σχολείο».

**Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Βασιλική- Ιωσηφίνα Τριανταφύλλου**  
**A.M. 5052201501030**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας**  
**ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: Κοντογιάννη Άλκηστis και**  
**Σπυριδοπούλου Μαρία**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2018**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	iv
Abstract .....	v
Κατάλογος Πινάκων .....	vi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1. Η ενδοσχολική βία- εννοιολογική προσέγγιση.....	2
1.1. Ορισμός ενδοσχολικής βίας.....	2
1.2. Μορφές ενδοσχολικής βίας.....	4
1.3. Η διάκριση της επιθετικότητας ως προς το φύλο.....	6
1.4. Θύτες – θύματα.....	8
1.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου.....	12
1.6. Επιπτώσεις.....	19
Κεφάλαιο 2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	21
2.1. Η προέλευση του δράματος.....	21
2.2. Ο σκοπός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	23
2.3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, το παιχνίδι και οι δραματικές τεχνικές.....	25
Κεφάλαιο 3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στο δημοτικό.....	30
Κεφάλαιο 4. Η ερευνητική διαδικασία.....	39
4.1.Σκοπός της έρευνας .....	39
4.2.Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
4.3. Δείγμα- υποκείμενα.....	41
4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	41
4.5. Διαδικασία έρευνας και σχεδιασμός προγράμματος.....	46
Κεφάλαιο 5. Ευρήματα.....	48
5.1. Ποιοτική ανάλυση.....	48
5.2. Ποσοτική ανάλυση.....	49
5.3 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	53
Συμπεράσματα.....	54
Επίλογος.....	56
Βιβλιογραφία.....	58
Παράρτημα Α( έντυπο συναίνεσης).....	61
Παράρτημα Β πρόγραμμα(παρεμβάσεων).....	62
Παράρτημα Γ (ερωτηματολόγιο).....	74



## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση της σύνδεσης των δυνατοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μέσω των τεχνικών της για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας στο δημοτικό σχολείο.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ένα θεωρητικό πλαίσιο και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στον ορισμό της ενδοσχολικής βίας, στις μορφές που παίρνει, στην διάκριση της επιθετικότητας ως προς το φύλο, στους θύτες και στα θύματα και τέλος στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται ο σκοπός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς και τα οφέλη που προσφέρουν οι τεχνικές της. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο τρόπος αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στο δημοτικό, μέσα από τις τεχνικές που προσφέρει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς αναφέρεται στη λειτουργία και τα οφέλη του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η διαδικασία της υλοποίησης της ερευνητικής μελέτης. Στην εργασία δηλαδή, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ευρήματα, το δείγμα και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

### **Λέξεις κλειδιά**

Ενδοσχολική βία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, θυματοποίηση, σχολικό κλίμα, αντιμετώπιση εκφοβισμού

## **Abstract**

The main aim of the present work is to review the link between the possibilities of Drama in Education through its techniques for effectively addressing school violence at elementary school.

The work consists of two parts. The first part contains a theoretical framework and is divided into three chapters. The first chapter refers to the definition of endoscopic violence, the forms it takes, the discrimination of gender aggression, the perpetrators and the victims, and finally the factors that contribute to the manifestation of the phenomenon. The second chapter describes the purpose of Drama in Education, as well as the benefits of its techniques. Finally, the third chapter discusses how to deal with intra-school violence in primary school, through the techniques of Drama in Education, as it refers to the function and benefits of drama in the educational process.

The second part of the paper describes the process of implementing the research study. In the job, the research questions, the findings, the sample and the data collection means are mentioned.

## **Keywords**

School bullying, Drama in Education, victimization, school climate, response to bullying

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1: έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας.....	49
Πίνακας 2: έλεγχος κατανομής για την μεταβλητή της θυματοποίησης.....	50
Πίνακας 3: έλεγχος κατανομής για την μεταβλητή επιθετικής συμπεριφοράς.....	50
Πίνακας 4: έλεγχος κατανομής για την μεταβλητή της παρατήρησης επιθετικής συμπεριφοράς.....	50
Πίνακας 5: έλεγχος κατανομής για την μεταβλητή της επίλυσης επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού.....	51
Πίνακας 6: Wilcoxon Signed Ranks Test.....	52
Πίνακας 7: Wilcoxon Signed Ranks Test statistics.....	53

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διανύουμε μια εποχή καταίγισμου πληροφοριών, υιοθέτησης νέων τρόπων διασκέδασης, νέων προτύπων με πρώτους αποδέκτες τα παιδιά. Η διατάραξη των ισορροπιών τόσο στο χώρο της κοινωνικής δράσης όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον είναι απόρροια των μεγάλων αλλαγών του προηγούμενου αιώνα. Επακόλουθο αυτών ήταν η επιβολή νέων αρχών, θέσεων και αξιών. Το παιδί τέθηκε στο επίκεντρο του κοινωνικού γίνεσθαι (Κοντογιάννη, 2012:43).

Ωστόσο, στην εποχή των γρήγορων αλλαγών, στην εποχή της τυποποίησης και του αυτοματισμού, το παιδί γίνεται παθητικός δέκτης. Το σχολείο παραμερίζοντας τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, εφαρμόζει προγράμματα κοινής μάθησης που στοχεύει στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και στην αναγκαστική εκμάθηση των γνωστικών πληροφοριών. Η παιδαγωγική σχέση είναι μονόπλευρη, αφού χαρακτηριστικό της είναι η πίεση από τη μια πλευρά και από την άλλη η αποδοχή της (Φράγκου,1986: 352). Το σχολείο τυποποιεί τις σχέσεις, χάνοντας την επαφή με τα πραγματικά σχολικά προβλήματα, όπως είναι το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Όλο και συχνότερα γίνεται λόγος για τη βία που εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο (Μπεζέ κ.α.,1998:11,56). Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας έχει αρχίσει από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 και αναγνωρίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα (Οίweis, 2009:15). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με επιτυχία εάν αντικατασταθεί το παλαιό σύστημα με νέο και πιο λειτουργικό. Το πρώτο βήμα είναι όταν το σχολείο αποδεχτεί το πρόβλημα (Rigby, 2002:350).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, χρειάζεται αναμόρφωση και νέους τρόπους παρέμβασης. Μια εκπαίδευση που θα λαμβάνει υπόψη της το άτομο (Φράγκου,1986: 352) έχει ανάγκη από εσωτερική μεταρρύθμιση, η οποία δεν θα στοχεύει μόνο στον εκσυγχρονισμό των γνωστικών αντικειμένων και των μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης, στην ενίσχυση των ομαδοσυνεργατικών συμπεριφορών και στην ολιστική προσέγγιση των ζητημάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά, στα οποία καλούνται να ανταποκρίνονται με επάρκεια στην καθημερινότητα τους. Ο μαθητής από παθητικός δέκτης γνωστικών πληροφοριών απαιτείται ν' αποκτήσει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Κοντογιάννη, 2012: 76).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ**

### **ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

#### **1.1. Ορισμός ενδοσχολικής βίας**

Ζούμε σε μια εποχή που είμαστε περικυκλωμένοι από μηνύματα βίας. Οι εφημερίδες μας, η οθόνη της τηλεόρασης, οι διεθνείς ειδήσεις, υπενθυμίζουν πως παντού εκδηλώνονται συσχετισμοί δυνάμεων. Αυτή η συχνή προβολή της βίας μεταδίδει στο σύνολο του πληθυσμού και ιδιαίτερα στα παιδιά και στους εφήβους, διάφορα πρότυπα χρησιμοποίησης των σχέσεων εξουσίας. Η βία είναι το πρωτόγονο στάδιο της επιθετικότητας που πολώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπεζέ κ.α., 1998 :19,20).

Η επιθετικότητα είναι συχνή στο χώρο του σχολείου. Επιθετικότητα ορίζεται ως ο τρόπος συμπεριφοράς που έχει στόχο την άμεση ή έμμεση βλάβη ενός ατόμου (Καλλιώτης κ.α., 2002:10). Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο που επικρατεί στα σχολεία είναι η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός. Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας ή του σχολικού εκφοβισμού, αν και δεν γίνεται πάντα αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, αποτελεί τη μάστιγα του σύγχρονου σχολείου που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του αλλά και προκαλεί τραύματα στην προσωπικότητα των μικρών μαθητών. Το φαινόμενο αυτό είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011: 15-20).

Η συμπεριφορά, δηλαδή το σύνολο των ενεργειών ενός ατόμου που περιλαμβάνει από καθημερινές συνήθειες μέχρι την γενικότερη έκφραση της προσωπικότητας του (συναισθήματα-επικοινωνία με άλλα άτομα), κρίνεται ως προβληματική, όταν το άτομο παρουσιάζει δυσλειτουργική επικοινωνία με τους γύρω του, προκαλώντας ενδεχομένως αρνητικά συναισθήματα σε αυτούς, ή όταν και το ίδιο άτομο έχει δυσκολίες στην αυτοέκφρασή του. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι τα προβλήματα εξωτερίκευσης, τα παιδιά δηλαδή, εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως είναι η επιθετικότητα και ο θυμός. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα εσωτερίκευσης, τα παιδιά, για παράδειγμα εκδηλώνουν άγχος, δειλία και φόβο (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:15,16& 23). Επιθετικότητα,



επομένως, είναι η συμπεριφορά του ατόμου που έχει την πρόθεση να προκαλέσει σωματική ή ψυχολογική βία σε κάποιον άλλον (Παπαδοπούλου, & Μαρκουλή, 1986: 45).

Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές η ενδοσχολική βία αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Το φαινόμενο έχει δύο όψεις. Αρχικά το παιδί που ασκεί τη βία είναι πιο δυνατό από το παιδί που είναι αποδέκτης της βίας και δεύτερον η βία επαναλαμβάνεται πάντα εναντίον συγκεκριμένων παιδιών που αδυνατούν να προστατέψουν τον εαυτό τους και συνεπώς είναι ευάλωτα (Rigby, 2002: 35).

Ο Dan Olweus που υπήρξε ο πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού στις Σκανδιναβικές χώρες ορίζει τον εκφοβισμό ως εξής: *« Ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, που εκτελούνται από έναν ή περισσότερους μαθητές»* ως αρνητική ενέργεια ορίζεται *«η σκόπιμη πρόκληση ή η προσπάθεια πρόκλησης, βλάβης ή δυσφορίας σε ένα άλλο άτομο»*. Ο ορισμός αυτός είναι ο πιο ευρέως διαδεδομένος ορισμός της σχολικής βίας (Olweus, 1997:29) .

Με τον ορισμό αυτό του Olweus συμφωνούν και οι Tattum και Tattum (1992), που αναφέρουν ότι *«σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλον και να τον υποβάλλουμε σε κατάσταση πίεσης»*. Σε αυτό συμφωνεί και ο Randall (1997) που αναφέρει ότι *«ο εκφοβισμός είναι η επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από την εκούσια πρόθεση να προκαλέσει κάποιος σωματικό ή ψυχικό πλήγμα σε άλλους»*. Τέλος, ο Smith αναφέρει ότι ο εκφοβισμός *«είναι συχνά επίμονος και μερικές φορές συνεχίζεται για εβδομάδες, μήνες ή ακόμα και χρόνια»* (Rigby, 2008:35,38,41).

Ο Farrington (1993) συνδύασε τις ερμηνείες των ερευνητών υποστηρίζοντας ότι *«η σχολική επιθετικότητα έχει ως πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα. Επίσης, η ενέργεια αυτή περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο και να επαναλαμβάνεται η συμπεριφορά αυτή για μεγάλη χρονική διάρκεια»* (Καλλιώτης κ.α., 2002:11).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι γνωστός με τον όρο bullying που σημαίνει *«εσκεμμένη απρόκλητη, συστηματική, βίαιη συμπεριφορά δυνατών προς αδυνάτους»*. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος αυτός είναι δύσκολο να μεταφραστεί με ακρίβεια στην ελληνική γλώσσα, καθώς πρόκειται για ένα πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο. Ωστόσο, σύμφωνα με τον ορισμό αυτό το φαινόμενο του εκφοβισμού περιλαμβάνει την εσκεμμένη άσκηση βίας, την κατ' επανάληψη άσκηση βίας στη

διάρκεια του χρόνου κι την άσκησή της μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας. Ο όρος bullying ή αλλιώς στα ελληνικά ενδοσχολική βία και εκφοβισμός, περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόσκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και εν γένει επιθετική συμπεριφορά (σωματική ή ψυχολογική- λεκτική) με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου. (Σουσαμίδου- Καραμπέρι, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:27).

Ο όρος bullying εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και χρησιμοποιείται και στην αμερικάνικη βιβλιογραφία. Το φαινόμενο άρχισε να καταγράφεται συστηματικά τη δεκαετία του '70. Η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Ελλάδα και άλλες χώρες της κεντρικής και νότιας Ευρώπης χρησιμοποιούν τον όρο βία. Η βία στο χώρο του σχολείου αφορά τις αρνητικές ενέργειες που ασκούνται από τους μαθητές σε βάρος των συμμαθητών τους, μέχρι την ηλικία των 12 ετών. Η επιθετικότητα γίνεται οργανωμένα, από εκείνους που είναι «σε θέση ισχύος» σε εκείνους που είναι αδύναμοι να αντισταθούν, έχοντας ως στόχο τους να προκαλέσουν πόνο, είτε σωματικό ή ψυχολογικό για την δικιά τους ευχαρίστηση (Αρτινοπούλου, 2001:12,14).

Η ενδοσχολική βία γίνεται και σε άλλους χώρους, εκτός από την τάξη, σε χώρους όπου δεν βρίσκονται τόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι το προαύλιο, την ώρα του διαλείμματος (Μόττη- Στεφανίδη, & Τσέργας, 2000: 11-13).

### **1.2.Μορφές ενδοσχολικής βίας**

Η ενδοσχολική βία αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία έχει την ικανότητα να προξενήσει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Η σχολική επιθετικότητα είναι ένα σύνθετο πρόβλημα (Καλλιώτης, κ.α., 2002:12).

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου προκύπτει και από τις μορφές που παίρνει, όπως τις περιγράφουν κυρίως τα θύματα. Η επιθετικότητα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και έτσι χωρίζεται σε άμεση και έμμεση. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι σχετικά ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα, δηλαδή η λεκτική επίθεση, όπως για παράδειγμα οι απειλές, ο χλευασμός, το πείραγμα και οι βρισιές. Επίσης ανήκει η σωματική επίθεση, δηλαδή μπορεί κάποιος να χτυπάει, να σπρώχνει, να κλοτσάει, να

τσιμπάει ή να στριμώχνει κάποιον με σωματική επαφή ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να προκαλέσει σωματικό πόνο (Olweus, 2009:29).

Η δεύτερη κατηγορία έχει τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης και του σκόπιμου αποκλεισμού από την ομάδα που τη συνοδεύουν οι γκριμάτσες, ή οι άσεμνες χειρονομίες, το κακοπροαίρετο κουτσομπολιό, καθώς και η διαρροή άσχημων φημών, και η τοποθέτηση της ταμπέλας, τα παρατσούκλια, δηλαδή ο κοινωνικός εκφοβισμός (Olweus, 2009: 30). Την έμμεση επιθετικότητα μπορεί το παιδί-θύμα να μην την παρατηρήσει τη στιγμή που συμβαίνει, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι οι αρνητικές ενέργειες που έλαβαν χώρα δεν ήταν προμελετημένες (Rigby, 2002: 49).

Επίσης, άλλη μορφή επιθετικότητας είναι η σεξουαλική επιθετικότητα, όπου τα χαρακτηριστικά είναι τα επίμονα πειράγματα, τα κακόβουλα πειράγματα και οι χειρονομίες. Η σεξουαλική επιθετικότητα εκδηλώνεται με παρενόχληση και εξαναγκασμό σε πράξεις που δεν επιθυμεί το θύμα. Ο Freud παρατήρησε πως υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα της αποσεξουαλικοποίησης των ορμών και της εμφάνισης των επιθετικών τάσεων (Καλλιώτης, κ.α., 2002:18). Σύμφωνα, με την Αρτινοπούλου, η σεξουαλική παρενόχληση παίρνει *«τη μορφή του πειθαναγκασμού, του εκφοβισμού, που επικεντρώνεται στα σεξουαλικά χαρακτηριστικά του θύματος»* (Αρτινοπούλου, 2001:15).

Επιπροσθέτως, μορφή αποτελεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, που πρόκειται για τη νεότερη μορφή εκφοβισμού, που γίνεται μέσω διαδικτύου και μηνυμάτων από το κινητό τηλέφωνο. Το θύμα είναι δυνατό να δεχτεί απειλητικά μηνύματα, ακόμα και να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο προσωπικά δεδομένα ή ακόμα και φωτογραφίες του (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011 :99 ).

Τέλος, μια κατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς είναι ο βανδαλισμός, η εσκεμμένη δηλαδή καταστροφή αντικειμένων ή η φθορά της περιουσίας κάποιου χωρίς τη θέλησή του. Ο κύριος λόγος που οδηγεί ένα παιδί σε μια ακραία συμπεριφορά είναι η ματαίωση από το σχολείο. Στην Ελλάδα το φαινόμενο αυτό δεν έχει πάρει τόσες μεγάλες διαστάσεις, όπως σε άλλες χώρες (Σουσαμίδου-Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:44).

Γενικότερα, η επιθετικότητα μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες. Αρχικά στην παρορμητική επιθετικότητα, η οποία δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο και έχει σύντομη διάρκεια. Δεύτερον, στην εχθρική επιθετικότητα, που τη χαρακτηρίζει το στοιχείο της σκοπιμότητας. Η κατηγορία αυτή έχει ως στόχο να προκαλέσει βλάβη

στο θύμα. Τέλος, η επιθετικότητα διακρίνεται στη συντελεστική επιθετικότητα. Χαρακτηριστικό της είναι ότι δεν έχει επιθετικούς στόχους, μολονότι το θύμα βλάπτεται. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στις δυο τελευταίες κατηγορίες αποτελούν μια μορφή σύγχυσης διότι και οι δύο μορφές συμπεριφοράς αποτελούν ένα μέσο για την επιτυχία κάποιου σκοπού (Ζάχαρης, 2003:20).

Κλείνοντας, είναι καλό να διευκρινιστεί ότι δεν αποτελούν εκφοβισμό τα καλοπροαίρετα πειράγματα μεταξύ των φίλων, αλλά και η αντιπαράθεση ή οι καυγάδες μεταξύ μαθητών που έχουν περίπου ισάξια δύναμη. Ωστόσο, ο Rigby τονίζει ότι ακόμα και «ένα μεμονωμένο τρομακτικό γεγονός μπορεί να προκαλέσει ψυχικό τραυματισμό». Πάντως, δεν είναι σαφές ποια από τις παραπάνω μορφές πληγώνει περισσότερο τα παιδιά (Rigby, 2008 :42, 55).

### **1.3.Η διάκριση της επιθετικότητας ως προς την ηλικία και το φύλο**

Οι διακρίσεις στις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού ποικίλουν ανάλογα την ηλικία και το φύλο. Ο σωματικός και λεκτικός εκφοβισμός συνήθως συναντάται σε μικρότερες ηλικίες, ενώ όταν το παιδί μεγαλώνει ο σωματικός εκφοβισμός μειώνεται και αυξάνεται ο λεκτικός. Ο Olweus μετά από έρευνα που διεξήχθη στη Νορβηγία, ανακάλυψε ότι το ποσοστό των θυμάτων ελαττώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά θυματοποιούνται από μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Αντίθετα, το ποσοστό των θυτών δεν έχει τα ίδια αποτελέσματα με τα θύματα, αφού αυξάνεται στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι με την αύξηση της ηλικίας αλλάζουν και οι μορφές της βίας στο σχολείο. Στις μικρότερες ηλικίες συναντιούνται οι λεκτικές και οι σωματικές μορφές βίας (Olweus, 2009:34-37).

Τα πορίσματα των ερευνών δείχνουν ότι η μορφή επιθετικότητας που επιλέγει ο θύτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο. Οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι στα αγόρια η επιθετική συμπεριφορά είναι συχνότερη από ότι στα κορίτσια. Πάντως και τα κορίτσια θυματοποιούνται, αλλά με διαφορετικούς τρόπους. Τα αγόρια εκφοβίζονται, στη συντριπτική πλειοψηφία, από άλλα αγόρια και σπάνια από κορίτσια. Τα κορίτσια εκφοβίζονται κυρίως από αγόρια. Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπέργκεν, έδειξαν ότι ένα μεγάλο μέρος του εκφοβισμού ο οποίος ασκείτο στα κορίτσια γινόταν από αγόρια. Συγκεκριμένα, το

60% των κοριτσιών δέχτηκαν επιθετικές συμπεριφορές από αγόρια, ενώ παραπάνω από το 80% των αγοριών έπεφταν θύματα εκφοβισμού από συμμαθητές του ίδιου φύλου (O'Leary, 2009:38). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αγόρια γενικά είναι πιο άμεσα και σωματικά επιθετικά, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα. Η επιθετική συμπεριφορά των αγοριών, μπορεί να οδηγήσει σε πιο βίαιη συμπεριφορά. Πράγματι, μεταξύ αγοριών πιο συχνός είναι ο εκφοβισμός με σωματική επαφή. Αντίθετα, στα νεαρά κορίτσια, συνήθως παρατηρείται μια πιο έμμεση έκφραση κυρίως λεκτικής ή ψυχολογικής βίας (συκοφαντία, χαρακτηρισμοί, χειραγώγηση φιλικών σχέσεων). Η επιθετικότητα που ασκούν τα κορίτσια είναι συνήθως *«αντιδραστική και όχι ενεργητική, δηλαδή αντιδρούν σε μια κατάσταση την οποία αντιλαμβάνονται ως μη ανεκτή»* (Rigby, 2008 :220).

Ο Rigby εξηγεί τους λόγους που τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε σύγκριση με τα κορίτσια σε περιστατικά θυματοποίησης, αλλά και εκφοβισμού. Αρχικά τα αγόρια είναι συνήθως από τη φύση τους πιο μεγάλωσυμα και δυνατά από ότι τα κορίτσια. Τα παιδιά με μεγαλύτερη σωματική δύναμη εμπλέκονται σε επεισόδια σωματικής βίας με επιτυχία. Άλλος λόγος είναι ότι τα αγόρια, σύμφωνα με ψυχολογικά τεστ που έχουν διεξαχθεί, που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης από τα άλλα παιδιά. Αντίθετα, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τα αγόρια. Επομένως, ένα αγόρι είναι πιθανότερο να ασκήσει βίαιες συμπεριφορές από ότι ένα κορίτσι (Rigby, 2008: 221).

Τα αγόρια όταν είναι μικρά σε ηλικία επιλέγουν τη σωματική επιθετικότητα. Η αιτία είναι ότι τα αγόρια λόγω της μικρής τους ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τη λεκτική ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ούτε διαθέτουν την «κοινωνική νοημοσύνη» στο βαθμό που τη διαθέτουν τα κορίτσια. Αυτός είναι και ο λόγος, αντίστοιχα, που τα κορίτσια επιλέγουν την έμμεση επιθετικότητα. Αντίθετα, τα αγόρια επειδή δεν μπορούν να διαχειριστούν το στρες που νιώθουν το εξωτερικεύουν μέσω των βίαιων συμπεριφορών τους προς τους συμμαθητές τους. Τα κορίτσια, από την άλλη πλευρά, εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και εκδηλώνουν το θυμό που αισθάνονται μέσω των λεκτικών επιθέσεων. Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν, οι διαφορές φύλου μειώνονται. Τα αγόρια επιλέγουν, όπως και τα κορίτσια τη λεκτική και έμμεση επιθετικότητα (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011: 46-47).

Εν κατακλείδι, τα αγόρια πέφτουν συχνότερα θύματα ή είναι αυτουργοί άμεσου εκφοβισμού. Οι σχέσεις μεταξύ αγοριών είναι πιο δύσκολες, πιο σκληρές και

πιο επιθετικές από ότι οι σχέσεις των κοριτσιών μεταξύ τους. Πάντως, οι ερευνητές εντός και εκτός της Ευρώπης καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είναι οι δράστες των περισσότερων επιθετικών συμπεριφορών και υπερέχουν στην κατηγορία των θυμάτων και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν επιλέγουν μορφές επίθεσης που ταιριάζουν στο φύλο τους. Αντίθετα, στις μικρές ηλικίες δεν είναι τόσο ξεκάθαρες οι διαφορές με βάση το φύλο (Olweus, 2009:38,39).

Επομένως, τα αγόρια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πληγωθούν όταν τους ασκηθεί σωματική βία, ενώ τα κορίτσια εάν αποκλειστούν από τη σχέση με τους συνομηλίκους. Ο εκφοβισμός συμβαίνει κατά κύριο λόγο ανάμεσα σε ομάδες του ίδιου φύλου. Το φαινόμενο της επιθετικότητας ερευνάται συχνά σε συνάρτηση με το φύλο. Τέλος, μέσα από έρευνες γίνεται φανερό ότι η επιθετικότητα είναι τελικά «γένους αρσενικού» (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011: 44, 48).

#### **1.4. Θύτες – θύματα**

Στην ενδοσχολική βία υπάρχουν πάντα δυο πρόσωπα. Αυτός που δρα, επιτίθεται, ο θύτης δηλαδή. Μπορεί να γίνεται από ένα άτομο ή από μια ομάδα. Στόχος του θύτη είναι ένα μεμονωμένο άτομο ή μια ομάδα. Αντίθετα, αυτός που υφίσταται την επιθετική συμπεριφορά είναι το θύμα. Υπάρχει βέβαια και μια κατηγορία μαθητών που αποτελούν ταυτόχρονα τους δράστες, αλλά και τα θύματα, που είναι ο θύτης-θύμα (Olweus, 2009 :29).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στο παιδί που ασκεί βία και το παιδί που τη δέχεται. Η σχέση τους χαρακτηρίζεται από μια αμοιβαία αδυναμία να διαχειριστούν την επιθετικότητά τους. Συγκεκριμένα, ο θύτης ασκεί επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά, επιβάλλοντας τη δύναμή του, ενώ το θύμα τη δέχεται χωρίς να αντιδράει. Άρα κατά κάποιο τρόπο ο ένας συντηρεί τον άλλον. Επίσης, αυτό που χαρακτηρίζει τη σχέση θύτη-θύματος είναι η ασύμμετρη σχέση δύναμης και εξουσίας μεταξύ τους. Η δύναμη ορίζεται από τον Bertrand Russel ως «η παραγωγή ενός επιδιωκόμενου αποτελέσματος» (Rigby, 2008:42).

Τα θύματα είναι συνήθως μικρότεροι και πιο αδύναμοι μαθητές, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να μένουν αβοήθητοι και να υπομένουν την ενόχληση που υφίστανται. Πράγματι, στην έρευνα του Μπέργκεν αναφέρεται ότι ο εκφοβισμός γινόταν από μεγαλύτερους μαθητές που στόχο είχαν τους μικρότερους σε ηλικία και τους ασθενέστερους μαθητές. Αξίζει να

αναφερθεί ότι το μέσο ποσοστό των μαθητών που υφίστανται εκφοβισμό από τη Β΄ έως την ΣΤ΄ δημοτικού βρέθηκε να είναι σχεδόν το διπλάσιο από ότι στις τρεις τάξεις του γυμνασίου (Olweus, 2009: 34). Ο Tim Field (1999) υποστηρίζει ότι το παιδί-θύμα μπορεί να μην καταλάβει ότι θυματοποιείται για αρκετό χρονικό διάστημα (Rigby, 2008:47).

Τα θύματα είναι περισσότερο αγχώδη και ανασφαλή από το μέσο όρο των μαθητών. Είναι επίσης επιφυλακτικά, ευαίσθητα και ήσυχα. Τα παιδιά αυτά είναι συχνά ανίσχυρα όταν δέχονται επίθεση από άλλους μαθητές και αντιδρούν συχνά σε κλάμα και με απόσυρση. Σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δράστες να εκμεταλλεύονται αυτές τις ιδιότητες. Χαρακτηριστικό των θυμάτων είναι ότι δεν εκτιμούν την αξία τους οι ίδιοι. Τα θύματα έχουν την τάση να εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αποτυχημένο και είναι ντροπαλοί. Συνήθως τα θύματα δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή μεταξύ των συμμαθητών τους. Αντίθετα είναι απομονωμένα και είναι άγνωστα μεταξύ των συνομηλίκων του, δεν έχουν έναν φίλο μέσα στην τάξη. Το παιδί-θύμα συχνά απορρίπτεται από τους συνομηλίκους του. Πράγματι, σύμφωνα με την έρευνα του Furlong, τα παιδιά που υπήρξαν θύματα κατ' επανάληψη δέχτηκαν ελάχιστη υποστήριξη από τους συμμαθητές τους. Το θύμα βιώνει μια ανισορροπία στη σχέση του με το σχολείο, ενώ επιθυμεί να βρίσκεται σε αυτό, αισθάνεται ανασφαλής και μόνος (Olweus, 2009 :51· Αρτινοπούλου, 2001:28).

Ο Olweus στη μεγάλη εθνική του έρευνα που διεξήγαγε, ανακάλυψε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των θυμάτων και διέκρινε τα θύματα σε δυο κατηγορίες, τα παθητικά θύματα και τα προκλητικά. Αναλυτικότερα, στην πρώτη κατηγορία εντόπισε ότι μερικά αγόρια που θυματοποιούνται στο σχολείο αισθάνονται άγχος και ανασφάλεια και υποχωρούν όταν βιώνουν επιθετικές συμπεριφορές. Αυτό εξηγείται γιατί έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και είναι μοναχικά παιδιά. Όταν τους επιτίθενται απομονώνονται ακόμα περισσότερο και αποφεύγουν να εκδικηθούν τους θύτες. Επίσης, τα παθητικά θύματα δεν εμφανίζουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά που να δικαιολογεί τη θυματοποίησή τους. Αντίθετα, υπάρχουν και κάποια άλλα παιδιά που είναι υπερδραστήρια και επιθετικά, με αποτέλεσμα εξαιτίας αυτής της συμπεριφοράς τους να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους και στη συνέχεια να θυματοποιούνται. Αυτά τα θύματα ο Olweus τα ονομάζει προκλητικά (Olweus, 2009:52).

Τα θύματα αυτά έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα παθητικά, είναι δηλαδή καταθλιπτικά, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά έχουν και χαρακτηριστικά που μοιάζουν σε έναν θύτη, έχουν δηλαδή «*υψηλά επίπεδα κυριαρχικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς και προβλήματα συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα*» (Rigby, 2008:34). Συχνά δείχνουν να περιβάλλονται από άγχος και επιθετικότητα, αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργείται μια ένταση και ένας εκνευρισμός απέναντί τους. Σύμφωνα με τον Olweus «*κάποιοι δάσκαλοι και μαθητές πιστεύουν ότι αυτά τα θύματα πραγματικά αξίζουν σκληρή μεταχείριση από τους άλλους*». Τα θύματα αυτά αντιμετωπίζουν τα περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Τέλος, τα συγκεκριμένα θύματα ανήκουν στην κατηγορία θύτες-θύματα, καθώς δέχονται ενδοσχολική βία, αλλά και την ασκούν (Olweus,2009:12, 51-53).

Γενικά τα θύματα είναι συχνά παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει προκοινωνικές δεξιότητες, είναι ελάχιστα συνεργατικά με τους συμμαθητές τους και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση (Rigby, 2008:341).

Από την άλλη πλευρά, χαρακτηριστικό των θυτών είναι η επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους τους. Πολλές φορές βέβαια μπορεί να είναι και επιθετικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Όταν ένας μαθητής δεν βρίσκει νόημα στη μάθηση λόγω των συχνών σχολικών αποτυχιών του, είναι δυνατό να αντλεί ικανοποίηση από την επιθετική συμπεριφορά που ασκεί σε έναν ανίσχυρο συμμαθητή του, ειδικά όταν διαπιστώνει ότι με αυτό τον τρόπο ανεβαίνει το κύρος του και η δημοτικότητά του. Ο φόβος που αισθάνονται τα θύματα τρέφει το θύτη και έτσι ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, καθώς νιώθει δυνατός και σημαντικός (Rigby, 2008:67). Αυτό που χαρακτηρίζει τους θύτες είναι η παρορμητικότητά τους και η ανάγκη κυριαρχίας τους επί των άλλων. Επιπλέον, οι θύτες δεν έχουν μεγάλη ενσυναίσθηση προς τα θύματα του εκφοβισμού, καθώς έχουν μια σχετικά θετική άποψη για τον εαυτό τους. Η σχολική βία, επομένως, ξεκινάει όταν το παιδί-θύτης ανακαλύψει τον αδύναμο συμμαθητή του και συνειδητοποιήσει ότι το θύμα ενοχλείται αμέσως ή αναστατώνεται (Rigby, 2008:85).

Τα παιδιά-θύτες, σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση, παρουσιάζουν ελάχιστα ποσοστά ικανότητας για μάθηση, ενώ εμφανίζουν πενιχρές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Χαρακτηριστικό των θυτών που ασκούν έμμεση θυματοποίηση είναι ότι θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματά τους, διακρίνονται



και από τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, που είναι χρήσιμες για να μπορέσουν να ασκήσουν έμμεση θυματοποίηση (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:35).

Τα σωματικά χαρακτηριστικά των παιδιών αποτελούν ένα παράγοντα που ωθούν τα παιδιά- θύτες να ασκήσουν έναν έμμεσο εκφοβισμό. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι θύτες είναι παιδιά με μεγαλύτερη σωματική δύναμη από τα θύματα. Η σωματική δύναμη παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημοτικότητα του αγοριού- θύτη. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι θύτες μπορεί να είναι δημοφιλείς στο χώρο του σχολείου και έτσι συχνά να περιβάλλονται από μια μικρή ομάδα δυο ή τριών φίλων που τους υποστηρίζουν, τους συμπαθούν και τους ακολουθούν. Η ενδοσχολική βία είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που δεν αφορά μόνο το θύτη και το θύμα, αλλά και τους παρατηρητές. Τα παιδιά δηλαδή που είναι παρόντες σε τέτοιες καταστάσεις ή γνωρίζουν την ύπαρξη του φαινομένου. Τα παιδιά- παρατηρητές δεν προκαλούν εκφοβισμό, ωστόσο ενθαρρύνουν το θύτη να συνεχίζει την επιθετική του συμπεριφορά, καθώς δείχνουν ανοχή με την παθητική τους στάση (Olweus, 2009:53-55).

Τα παιδιά αυτά που δεν ξεκινούν τα ίδια μια επιθετική πράξη εναντίων των συμμαθητών τους, αλλά συμμετέχουν σε αυτά τα περιστατικά είναι γνωστά ως παθητικοί θύτες. Συνήθως, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια. Ο θύτης όταν βλέπει ότι συμμετέχουν και οι συμμαθητές τους παίρνει ευχαρίστηση. Εξάλλου είναι γνωστό από την ατομική ψυχολογία ότι το αίσθημα της ευθύνης ενός ατόμου περιορίζεται έως και εξαλείφεται όταν συμμετέχουν πολλά άτομα σε μια αρνητική ενέργεια- πράξη, όπως είναι η σχολική βία προς τους συμμαθητές (Olweus, 2009:58).

Το μοίρασμα της ευθύνης έχει ως συνέπεια στα παιδιά- θύτες να νιώσουν λιγότερες ενοχές για την συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και οι Latane και Darley (1970) που τόνισαν ότι όσοι περισσότεροι είναι οι παρατηρητές, τόσο η ευθύνη επιμερίζεται, ώστε τελικώς κανένας δεν αισθάνεται την υποχρέωση να κάνει κάτι (Olweus,2009:64· Rigby, 2008:266). Τέλος, όπως υπογραμμίζει και ο Rigby, η πράξη του θύτη μπορεί να φαίνεται ασήμαντη στους άλλους, αλλά για το θύμα μπορεί να είναι αρκετά οδυνηρή (Rigby, 2008:56).

Η τρίτη κατηγορία που συναντάται στο χώρο του σχολείου είναι η ομάδα των παιδιών που είναι ταυτόχρονα και θύτες και θύματα, δηλαδή είναι και επιθετικά, αλλά είναι και θύματα της επιθετικότητας των άλλων. Όταν ένας μαθητής έχει βιώσει επανειλημμένα επιθετική συμπεριφορά στο παρελθόν, είναι δυνατό να ασκεί και ο

ίδιος βία σε πιο αδύναμους από αυτόν μαθητές και αυτό τον κάνει να αισθάνεται ικανοποίηση. Τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα αποτελούν ένα συνδυασμό των γνωρισμάτων τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία έχουν σημαντικά εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Τέλος, η κατηγορία των παιδιών αυτών εμφανίζει μειωμένη κοινωνική συμπεριφορά και δηλώνει λιγότερο ικανοποιημένη στο σχολείο (Σουσαμίδου-Καραμπέρι, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011: 37,38).

Συνοψίζοντας, το παιδί θύτης είναι «ο συνδυασμός ενός προτύπου επιθετικής αντίδρασης και σωματικής δύναμης». Αντίθετα, το παιδί-θύμα χαρακτηρίζεται από «το συνδυασμό ενός προτύπου αγχώδους αντίδρασης και σωματικής αδυναμίας» (Olweus, 2009: 56).

### **1.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας**

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός είναι σύνθετο φαινόμενο που μαστίζει στους χώρους των σχολείων. Η εκδήλωση αυτού του φαινομένου οφείλεται στην αλληλεπίδραση των ψυχολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων. Οι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να ανιχνευτούν τα αίτια της επιθετικότητας των παιδιών. Υπάρχουν κάποιες απόψεις που υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από υπερφυσικές δυνάμεις, δυνάμεις του κακού, τις οποίες ο άνθρωπος δεν μπορεί πάντα να αντισταθεί. Η Γαλλίδα φιλόσοφος Simone Weil υποστηρίζει ότι «όταν απουσιάζουν οι σπάνιες στιγμές της θείας χάριτος οι άνθρωποι είναι καταδικασμένοι να συμπεριφέρονται όπως οι κότες στο κοτέτσι που ραμφίζουν τις πιο αδύναμες από αυτές» (Rigby, 2008:188).

Οι συμπεριφοριστές – γενετιστές ισχυρίζονται ότι ένα μεγάλο ποσοστό που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά μας είναι κληρονομικό. Πράγματι τα αποτελέσματα της έρευνας O'Connor καταδεικνύει ότι η επιθετικότητα οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην κληρονομικότητα (Rigby, 2002:193). Ο Eibl-Eibesfeld θεωρεί ότι η επιθετικότητα προκαλείται από ορμονικούς ή από νευρολογικά δεδομένα (Καλλιώτης κ.α., 2002 :20). Κάποιες ερμηνείες των εθολόγων υποστηρίζουν τον εκφοβισμό ως εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης (Rigby, 2002:211-214). Η εκδήλωση της επιθετικότητας γίνεται τόσο στο ζωικό βασίλειο, όσο και στις ανθρώπινες κοινωνίες.

Ο Lorenz, εκπρόσωπος του κλάδου της εθολογίας υποστήριξε και αυτός «την έμφυτη φύση της επιθετικότητας». Σύμφωνα με τον Lorenz, η επιθετικότητα είναι φυσική, αλλά και απαραίτητη γιατί έτσι επικρατεί ο ισχυρότερος, καθώς και γιατί στην περίπτωση που δεν εκδηλωθεί η επιθετικότητα, στρέφεται εναντίον του ίδιου του ατόμου (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:18,51).

Σύμφωνα με την ψυχοβιολογία, η βία και η επιθετικότητα είναι μέσα στην ανθρώπινη φύση, «είναι έμφυτες και ενστικτώδεις» (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011 :50). Υποστηρικτές αυτή της άποψης είναι και οι περισσότεροι ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί που υποστηρίζουν ότι «η επιθετικότητα καλό είναι να εκφράζεται, για να μπορούμε έτσι να τη διαχειριζόμαστε» (Ευαγγελοπούλου, κ.ά., 2000: 92-96).

Η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς οφείλεται σε βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με μια έρευνα στη Νέα Ζηλανδία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν κακοποιηθεί κατά την παιδική ηλικία είχαν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν μια επιθετική συμπεριφορά στη μετέπειτα ζωή τους. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες θεωρούνται οι πιο σημαντικοί στην εμφάνιση του φαινομένου (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:63).

Ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης του φαινομένου αποτελεί το περιβάλλον του σπιτιού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Η βασική συναισθηματική στάση των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στο παιδί. Σύμφωνα με τους Bandura και Walters (1959) οι λόγοι που εμφανίζεται μια επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μεγαλώνουν και συμπεριφέρονται στα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας (Καλλιώτης, κ.α., 2002:24). Πολλοί μελετητές μέσα από έρευνες, οδηγήθηκαν στην άποψη ότι η ανεπαρκής γονική φροντίδα και η δυσλειτουργική οικογενειακή ζωή προκαλούν την εκφοβιστική συμπεριφορά ή τουλάχιστον συνιστούν στην επίδρασή της (Rigby, 2002:215). Όταν οι γονείς δεν δείχνουν αρκετή στοργή στο παιδί τους και δεν δίνουν βάση στα συναισθήματά του, είναι δυνατό το παιδί να παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης απέναντι στους άλλους. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Olweus, η υπερπροστασία που εκδηλώνουν οι γονείς στα παιδιά τους αυξάνει τις πιθανότητες της θυματοποίησης των παιδιών (Rigby, 2008:202).

Αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι έρευνες των Bandura και Walters (1959) αποκαλύπτουν πως οι πατέρες των παιδιών ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, να

χρησιμοποιούν επιθετικές συμπεριφορές και εκτός σπιτιού (Καλλιώτης, κ.α., 2002:31). Παράλληλα, τα παιδιά που βιώνουν επιθετικές συμπεριφορές στο σπίτι, συνήθως τις υιοθετούν. Μετά από καυγάδες των γονέων τα παιδιά γίνονται μάρτυρες, αλλά και θύματα του μίσους και της επιθετικότητας των γονέων. Τα παιδιά αυτά συνήθως προέρχονται από μια κατώτερη κοινωνική τάξη. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1992), οι γονείς αυτής της κοινωνικής τάξης ασκούν σωματική επίθεση και στα ίδια τα παιδιά. Η σωματική ή η λεκτική τιμωρία που χρησιμοποιούν οι γονείς προς τα παιδιά γίνεται «αντικείμενο μάθησης» από το παιδί (Καλλιώτης, κ.α., 2002:31,32). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Olweus, «η βία γεννά βία» (Olweus, 2009:60).

Αντίθετα, τα παιδιά που ζουν και μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που είναι αισθητή η απουσία των γονέων, παρουσιάζουν διαταραχές, αλλά και αποκλίσεις στην συμπεριφορά τους. Πράγματι, έρευνα των Finzi και των συνεργατών τους έδειξαν ότι τα παιδιά του Δημοτικού με ανασφαλή προσκόλληση στους γονείς τους χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και επιθετικότητας (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011 :59).

Καταλήγοντας, «λίγη αγάπη και φροντίδα και υπερβολική ελευθερία κατά την παιδική ηλικία συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός προτύπου επιθετικής αντίδρασης» (Olweus, 2009:60). Γι' αυτό το λόγο, η συμπεριφορά των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο για την ψυχική υγεία και τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αποτελεί το μοντέλο για τις σχέσεις που θα αναπτύξει στην παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς έχουν άγνοια του φαινομένου και το συζητούν ελάχιστα στο σπίτι ή νιώθουν ντροπιασμένοι, όταν αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά νιώθουν ότι η παρέμβαση κάποιου ενήλικα είναι σπάνια και δεν φέρει τα σωστά αποτελέσματα (Καλλιώτης, 2002:12) .

Τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο τα προβλήματα και τις επιρροές τους από την οικογένεια. Το σχολείο με τις παιδαγωγικές μεθόδους, τα αναλυτικά προγράμματα και την πολιτική που ακολουθεί ενισχύει πολλές φορές τα προβλήματα αυτά, δημιουργώντας άλλα. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι το κλίμα του σχολείου που επικρατεί αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα. Σύμφωνα με την Μπεζέ και άλλους, η μη προσαρμογή των μαθητών ή ακόμη και η παραβατικότητα οφείλονται στις λειτουργίες του σχολείου. Οι αναχρονιστικές μέθοδοι διδασκαλίας, η μετάδοση δηλαδή στερεότυπων γνώσεων που επιφέρουν τη στείρα απομνημόνευση και την

τυποποιημένη γνώση προκαλούν ανία κατά την ώρα του μαθήματος, ενώ δημιουργείται ένα έντονο ανταγωνιστικό κλίμα (Μπεζέ κ.α.,1998:28,29). Η ίδια η κοινωνικοποίηση, εάν είναι αποτυχημένη, μπορεί να αποτελέσει το αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης, η καταπίεση και οι διακρίσεις που βιώνουν οι μαθητές, οι οποίες πηγάζουν από την αρνητική τους επίδοση, έχουν ως συνέπεια να αισθάνονται παραμελημένοι και να αντιδρούν με επιθετικότητα. Πολλές φορές το παιδί νιώθει έντονα την πίεση του στρες και στην προσπάθεια του να το αποβάλλει ενεργεί επιθετικά (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:76-78).

Ακόμη ένας παράγοντας που συμβάλει για την εκδήλωση της επιθετικότητας είναι η ελλιπής σχέση ανάμεσα στο παιδί και στο δάσκαλο. Η έλλειψη, δηλαδή ενδιαφέροντος για την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Μπεζέ κ.α.,1998:30,31,73). Όταν ο ίδιος ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τα παιδιά με αποστροφή και ψυχρότητα, ή πολλές φορές τα υποτιμάει και ασκεί μια επιθετική συμπεριφορά σε έναν μαθητή, τότε αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς ο δάσκαλος είναι ένας ώριμος άνθρωπος με διαμορφωμένη προσωπικότητα που αποτελεί παράδειγμα μίμησης για τα παιδιά (Καλλιώτης, 2002:34-36).

Επιπρόσθετα, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η ενδοσχολική βία είναι ένα καλά κρυμμένο πρόβλημα, όπου οι υπεύθυνοι των σχολείων δεν το δημοσιοποιούν, διότι φοβούνται το διασυρμό του σχολείου και την έκθεση των δασκάλων (Αρτινοπούλου, 2006:85). Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις, που κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την ύπαρξη και την έκταση του φαινομένου στο σχολείο τους. Πράγματι οι Foster και Ritchley (1979) λένε ότι *«τα επεισόδια της σχολικής επιθετικότητας υποτιμούνται γιατί τις περισσότερες φορές είναι κρυφά και σπανίως αναφέρονται στους ενήλικες»* (Καλλιώτης,2002 :12).

Ένας άλλος παράγοντας είναι η ομάδα συνομηλίκων, η οποία έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού. Η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες συνομηλίκων συνιστούν τους πιο σημαντικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Οι ομάδες συνομηλίκων θεωρούνται ότι συμβάλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς αποτελούν *«την πρώτη απόπειρά τους να συγκροτήσουν έναν κόσμο χωρίς τον αυστηρό έλεγχο των ενηλίκων»* (Σουσαμίδου-Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:70). Η απόρριψη ενός παιδιού από τον συμμαθητή του είναι ένας λόγος για να εκδηλωθεί μια επιθετική συμπεριφορά. Η απόρριψη δημιουργεί τη μοναχικότητα στο παιδί και το αίσθημα της απελπισίας και της ανικανότητας για τις κοινωνικές τους σχέσεις στο σχολείο. Αποτελέσματα της

έρευνας του Ollendick κατέδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη παρουσίαζαν επιθετικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς (Σουσαμίδου-Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:72).

Ακόμη διακρίνεται συσχέτιση ανάμεσα στην επιθετικότητα και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όταν τα παιδιά βιώνουν συχνά ματαιώσεις στο σχολείο η αυτοεκτίμησή τους ελαττώνεται και την αναπτρώνουν μέσα από βίαιες πράξεις. Όταν οι πράξεις αυτές καταξιώνονται από τους συνομηλίκους του παιδιού που συμπεριφέρεται με επιθετικότητα, τότε το ηθικό αναπτρώνεται και συνεχίζει να αναπτύσσει επιθετικές συμπεριφορές (Σουσαμίδου-Καραμπέρη, & Βαβέτση - Τσιβίκη, 2011:79). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικοι μπορούν να φερθούν πιο επιθετικά αν δουν κάποιον άλλον που να αποτελεί και πρότυπο, να έχει επιθετική στάση. Τα παιδιά μαθαίνουν να είναι επιθετικά, όταν έχουν ως υπόδειγμα ένα επιθετικό πρότυπο. Ειδικά όταν παρατηρούν οι μαθητές-παρατηρητές ότι δεν τιμωρούνται οι επιθετικές συμπεριφορές, αντίθετα επιβραβεύονται και εντυπωσιάζουν για την επιτυχία τους, τότε μειώνονται και οι αναστολές (Καλλιώτης,2002:37). Επίσης, το αίσθημα ατομικής ευθύνης του ατόμου για μια αρνητική πράξη, όπως ο εκφοβισμός, μπορεί να μειωθεί σημαντικά όταν συμμετέχουν σε αυτήν αρκετά άτομα, καθώς εάν υπάρχει η συναίνεση των συνομηλίκων, ο οποιοσδήποτε ενδοιασμός ή η ενσυναίσθηση του δράστη για τη δοκιμασία του θύματος γρήγορα εξανεμίζεται (Olweus, 2009:64,65).

Οι ξενοφοβικές στάσεις που καλλιεργούνται στην τοπική κοινωνία αναπαράγονται και στο σχολικό περιβάλλον, όπου αποτελούν το κατάλληλο έδαφος για την εμφάνιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς κατά των μαθητών που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους, λόγω της εθνικής τους καταγωγής (Αρτινοπούλου, 2001:90). Τα παιδιά των μεταναστευτικών ή των μειονοτικών ομάδων στιγματίζονται από τις κυρίαρχες ομάδες των μαθητών που προβάλλουν συχνά τη διαφορετικότητά τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να οδηγούνται σε «εσωτερικές συγκρουσιακές καταστάσεις» (Σουσαμίδου-Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011 :83). Παραδόξως, στην έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, με πανελλαδικό δείγμα μαθητών κατέδειξε ότι τρεις στους δέκα μαθητές έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές (Σουσαμίδου-Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011 :84).

Στην Ελλάδα υπάρχουν έρευνες που συνδέουν το φαινόμενο με την εθνοπολιτισμική προέλευση, πιστεύοντας ότι η παρουσία μαθητών από άλλες χώρες στα ελληνικά σχολεία έχει αυξήσει τα κρούσματα βίας. Ο λόγος που θυματοποιούνται είναι για τη διαφορετική γλώσσα που μιλούν ή για τη χώρα καταγωγής τους. Η δυσκολία αποδοχής και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών, μπορεί να εντείνει τις διαφορές μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να υιοθετηθεί αντανακλαστικά βίαιη συμπεριφορά (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011 : 81-83). Πολλές φορές, λοιπόν παρατηρείται μια αρνητική συμπεριφορά του δράστη να κατευθύνεται προς ένα άτομο που ανήκει σε διαφορετική φυλή με απώτερο στόχο να τον κάνει να νιώσει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος λόγω της φυλετικής του ταυτότητας. Τα παιδιά αυτά είναι πιο ευάλωτα στις επιθέσεις από ότι άλλα και έτσι εκφοβίζονται συχνά (Rigby, 2002: 50,246). Από την άλλη πλευρά, όταν ένα κοινωνικό περιβάλλον είναι μεγάλο και πολλοί χάνονται μέσα σε αυτό και νιώθουν αόρατοι, τότε τα άτομα που αισθάνονται ανώνυμα ψάχνουν τρόπους για να ξεφύγουν από το ανώνυμο πλήθος. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που αποκλείονται από τις παρέες και ζουν στην απομόνωση του σχολείου, αντιδρούν επιθετικά για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των άλλων (Καλλιώτης, 2002: 28, 37).

Τα Μ.Μ.Ε. μπορούν, τουλάχιστον σε ένα βαθμό, να αυξήσουν τα επίπεδα βίας (O'leweus, 2009:64). Τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν ένα σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης στη σύγχρονη κοινωνία και η επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς είναι αδιαμφισβήτητη με πρωταγωνιστή την τηλεόραση. Η τηλεόραση συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιθετικότητας, καθώς αποτελεί έναν τρόπο μάθησης, μίμησης, πληροφόρησης και ψυχαγωγίας τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους νέους (Καλλιώτης, 2002:38). Σύμφωνα με τους Bandura και Walters (1959), όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης, μέσω της παρατήρησης, αλλά και της μίμησης των προτύπων που έχουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι η έκθεση των παιδιών σε σκηνές βίας που προβάλλουν τα Μ.Μ.Ε., τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και το διαδίκτυο ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011: 87-101). Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολουθούν τα παιδιά μπορεί να δημιουργήσει σε συνάφεια με το χρόνο παρακολούθησης, κινδύνους στην ψυχική και σωματική τους υγεία. Στην χώρα μας έρευνες έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό μικρών παιδιών παρακολουθούν τηλεόραση 2- 5 ώρες την ημέρα και τα προγράμματα που επιλέγουν είναι εγκληματικές πράξεις, όπως δολοφονίες,

διαρρήξεις και καταστροφές. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να βιώνουν βίαιες πράξεις και υποσυνείδητα να τις υιοθετούν.

Η επιρροή της βίας των ΜΜΕ φαίνεται μετά από καιρό, καθώς δρα έμμεσα. Τα παιδιά είναι ευάλωτα στην επιρροή των ΜΜΕ, διότι δεν μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ φανταστικού και πραγματικού. Επίσης ο αυτοέλεγχος των μικρών παιδιών αργεί να αναπτυχθεί, με συνέπεια να μιμηθούν τις επιθετικές συμπεριφορές (Καλλιώτης, 2002:38). Η θέαση επομένως της βίας μέσω τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι πιθανό να οδηγήσει τα παιδιά σε βίαιες συμπεριφορές, ιδίως σε εκείνα που έχουν ήδη εμφανίσει μια επιθετική συμπεριφορά εναντίων των συμμαθητών τους (Rigby, 2008:322).

Η επιθετικότητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ενισχύεται και από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζουν στο διαδίκτυο. Στην Ελλάδα έχει σημειωθεί μια μορφή εξάρτησης των παιδιών στο διαδίκτυο. Τα παιδιά που είναι μοναχικά και πιο ευάλωτα είναι αυτά που εθίζονται. Στο διαδίκτυο συναντάται ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying) όπου τα παιδιά θύτες μέσω της ανωνυμίας που τους παρέχει το διαδίκτυο, είναι δυνατόν να κοροϊδέσουν ακόμα και να δημοσιεύσουν παραποιημένες φωτογραφίες. Συνήθως οι θύτες είναι από το ίδιο σχολείο με τα θύματα (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011:95-99).

Τέλος, μια σημαντική αιτία του φαινομένου αποτελεί το στάδιο της ηθικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί και δεν του επιτρέπει ακόμη να αντιληφθεί τα όρια ανάμεσα στην ηθική και ανήθικη συμπεριφορά. Εξάλλου η ηθική ανάπτυξη του ατόμου σχετίζεται άμεσα με τη γνωστική εξέλιξη. Πράγματι, στην ηλικία του δημοτικού σχολείου το παιδί συμπεριφέρεται αρκετά συχνά επιθετικά. Σύμφωνα με την έρευνα του Smith η συχνότητα του φαινομένου είναι μεγαλύτερη στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011 :31,106).

Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να οφείλεται όχι μόνο από έναν παράγοντα, αλλά σε συνδυασμό πολλών παραγόντων (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011:95).



## 1.6 Επιπτώσεις

Η ενδοσχολική βία έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην υγεία και ψυχική υγεία του παιδιού, όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι επιπτώσεις μπορεί να είναι σωματικές. Τα θύματα μπορεί να τραυματίζονται σοβαρά. Ωστόσο, οι συνέπειες μπορεί να είναι και ψυχολογικές. Σε αυτή την περίπτωση τραυματίζονται ψυχικά όχι μόνο τα θύματα, αλλά και οι οικογένειές τους και οι φίλοι τους (Αρτινοπούλου, 2001:15).

Αποτελέσματα των ερευνών, δείχνουν ότι τόσο τα θύματα, όσο και οι θύτες που έχουν βιώσει ή ασκήσει επιθετική συμπεριφορά για μεγάλο διάστημα, παρουσιάζουν συμπεριφορές που μπορεί να διαρκέσουν ίσως αρκετά χρόνια. Τα θύματα διατρέχουν κίνδυνο να αναπτύξουν διάφορες ψυχοκοινωνικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη και μοναξιά. Κάποιες έρευνες διαπιστώνουν ακόμη και ακραίες καταστάσεις, όπως ότι τα παιδιά που κακοποιούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα, λόγω της ανύπαρκτης αυτοεκτίμησης καταφεύγουν σε αυτοκτονίες, καθώς θεωρούν ότι είναι η σωτήρια λύση τους (Olweus, 2009:67).

Αρνητικές συνέπειες διακρίνονται και στην ψυχική υγεία των θυτών. Τα παιδιά που επιλέγουν έμμεσες μορφές εκφοβισμού νιώθουν άγχος και κατάθλιψη. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι θύτες στην ενήλικη ζωή τους συνέχισαν να έχουν επιθετικές συμπεριφορές με τη συμμετοχή τους σε βίαιες ενέργειες. Τα επιθετικά παιδιά είναι πιθανόν να εμπλακούν ως νεαροί και σε άλλα περιστατικά, όπως είναι ο αλκοολισμός και η παραβατικότητα. Σύμφωνα με την έρευνα του Olweus, υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη σχολική επιθετικότητα και τη μετέπειτα εγκληματικότητα, καθώς *«περίπου το 60% των αγοριών που χαρακτηρίστηκαν άτακτοι (bullies), στις σχολικές βαθμίδες δημοτικού και γυμνασίου είχαν τουλάχιστον μια καταδίκη στην ηλικία των 24 ετών»* (Olweus, 2009 :36, 48 &55 ).

Κάποιες μελέτες έδειξαν ότι θύτες έχουν κατάθλιψη σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα θύματα, ενώ έχουν και μεγαλύτερη τάση από τους υπόλοιπους να σκέφτονται την αυτοκτονία (Rigby, 2008:172).

Η σχολική επιθετικότητα κινδυνεύει να γίνει ένα διαχρονικό πρόβλημα που να πάρει μεγάλες διαστάσεις στη μετέπειτα ζωή του μαθητή. Κάθε παιδί μπορεί να είναι υποψήφιος θύτης. Ο σχολικός εκφοβισμός χρήζει ολιστικής αντιμετώπισης. Δυστυχώς τα περιστατικά της ενδοσχολικής βίας δεν αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Η διάγνωση του φαινομένου συμβάλει στην άμβλυνσή του και αποτελεί το πρώτο

στάδιο για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Στη συνέχεια, χρειάζεται το σχολείο να καλλιεργήσει την εποικοδομητική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών και να εξαλειφθεί η εχθρική, επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών. Τα θύματα να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, αποδοχή και αυτοπεποίθηση στο σχολείο και οι δράστες να αντιδρούν λιγότερο επιθετικά και να επιβάλλονται με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Rigby, 2002:298,300). Η αντιμετώπιση αυτού του τόσο σοβαρού προβλήματος πρέπει να γίνεται οργανωμένα με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών (Olweus, 2009:66)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1. Προέλευση του δράματος

Πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες χρησιμοποιούν τον όρο δράμα που δηλώνει «θεατρικό ή δραματικό έργο». Στη γαλλική γλώσσα για παράδειγμα δηλώνει το αστικό δράμα, το ρομαντικό και το λυρικό δράμα. *«Στη γενική του όμως σημασία, το δράμα είναι το δραματικό ποίημα, το γραπτό κείμενο δηλαδή, που ακολουθεί μια συγκρουσιακή δράση»* (Pavis, 2006:94). Στην αρχαία Ελλάδα το δράμα έχει τις ρίζες του, στις τελετές του Διονύσου. Ο όρος δράμα χρησιμοποιείται για το σύνολο των έργων που έχουν γραφτεί για το θέατρο, συγκεκριμένα για οποιαδήποτε κατάσταση περιλαμβάνει σύγκρουση και εμπεριέχει και τη λύση της σύγκρουσης (Χατζόπουλος, 2000:143). Το θέατρο στην αρχαία Ελλάδα διετέλεσε *«έναν πυρήνα ζωής, στον οποίο συγκεντρώθηκαν οι πολίτες για να γίνουν κοινωνοί τόσο του θεάματος, όσο και της ίδιας τους της ζωής»*. Η επικοινωνία με το κράτος, την εξουσία, τα επιφανή πρόσωπα, τους συμπολίτες τους και τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα επιτυγχανόταν μέσω του θεάτρου, *«όπου ο θεατής ήταν ταυτόχρονα και πομπός και δέκτης»*. Μέσα από αυτές τις εκδηλώσεις οι πολίτες επικοινωνούσαν, συνεργάζονταν και συνυπήρχαν. Το θέατρο στην διαχρονική του πορεία λειτούργησε ως προς την επικοινωνία των μελών, ως προς τη μετάδοση ιδεών, ως προς τη δημιουργία στάσεων και ως προς την έκφραση προσωπικών προβλημάτων. Το θέατρο, σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, ήταν και είναι μία επιθυμία για παιχνίδι, τόσο για το παιδί, όσο και για τον ενήλικα. Το θέατρο αποτελεί μια ανάγκη αφήγησης ιστοριών, που μπορεί να εγκατασταθεί παντού με βασική προϋπόθεση να δημιουργηθεί στενός δεσμός με μια κοινωνική ομάδα (Pavis, 2006:194,202). Το θέατρο μέσα από την πορεία του χρόνου έχει αποδείξει τη σπουδαιότητά του ως μέσο αγωγής και παιδείας των νέων. Πράγματι, στην Αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία, οι πολίτες μέσα από τις θεατρικές παραστάσεις που παρακολουθούσαν, αποκτούσαν γνώση, καλλιέργεια και παιδεία. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την περίοδο της θρησκευτικής αντιμεταρρύθμισης, η καθολική Εκκλησία αναγνωρίζει τόσο το ρόλο που μπορεί να παίξει το θέατρο στη διάδοση του δόγματος όσο και ότι δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση (Γραμματάς, 2011:73).

Το θέατρο στην εποχής μας μπορεί να αναζωογονήσει το θεσμό του σχολείου (Κοντογιάννη, 2012:15). Ένας σημαντικός στόχος που επιδιώκει το θέατρο στο σχολείο είναι «η ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης αγωγής και παιδείας των νέων», καθώς συνδυάζει διαφορετικές μορφές τέχνης και τρόπους έκφρασης. Το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια πολύ- πολιτισμική και δια- πολιτισμική εκπαίδευση που είναι ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Το θέατρο συμβάλλει στην εξωτερικευση των συναισθημάτων του παιδιού και προσφέρει την αμοιβαία κατανόηση των ατόμων και τη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ ξεπερνά τα γλωσσικά, εθνοφυλετικά και πολιτισμικά εμπόδια και φέρνει τους μαθητές μέσα από το δημιουργικό και γόνιμο διάλογο πιο κοντά «ανοίγοντας νέες προοπτικές κοινωνικής συνύπαρξης για το μέλλον». Το θέατρο, επομένως συμβάλλει στην κοινωνικότητα και στην ψυχοπνευματική καλλιέργεια του ατόμου και αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και το διάλογο μεταξύ των ατόμων. Επιπλέον, το θέατρο αποτελεί στοιχείο της γνώσης, της μάθησης και της διανοητικής επεξεργασίας, αλλά και της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής συνείδησης, καθώς *«το άτομο αποκτά μια αίσθηση του δυνατού και του πιθανού της ανθρώπινης ύπαρξης»* (Γραμματάς, 2011:56).

Το θέατρο με τις τεχνικές του τόσο ως δράμα όσο και ως παράσταση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς στοχεύει στην ολόπλευρη μάθηση και διαπαιδαγώγηση των νέων και την αισθητική καλλιέργεια με απώτερο στόχο τη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ευχάριστες διαδικασίες που προσφέρει η μετάβαση από τον πραγματικό κόσμο σε ένα φανταστικό (Γραμματάς, 2011 :58, 77-79).

Η δραματική μυθοπλασία είναι η μορφή της φαντασίας με την οποία τα παιδιά είναι πιο εξοικειωμένα. Το δράμα, με τη μία μορφή ή την άλλη, είναι ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους. Θα πρέπει να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να κατανοήσουν και να κάνουν τα δικά τους δράματα και να τα απολαύσουν. Το δράμα μέσα στην τάξη έχει πολλά ευεργετικά. Αρχικά ενθαρρύνει την αυτοέκφραση και κάνει τους ανθρώπους πιο ευαίσθητους με τους άλλους. Το Δράμα στα σχολεία είναι ένα πρακτικό καλλιτεχνικό αντικείμενο το οποίο μπορεί να αποδοθεί μέσα από δομημένα παιχνίδια των παιδιών, μέσω δηλαδή των αυτοσχεδιασμών και άλλων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης (Woolland,1996: 7).

Η σημασία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, με πολλούς καθηγητές να λαμβάνουν ως υψηλή προτεραιότητα τη διδασκαλία του

δράματος. Αναγνωρίζουν ότι μπορεί να εμπλουτίσει την κατανόηση των παιδιών του κόσμου, να τους παρακινήσει και να τους ενθαρρύνει σε άλλες εργασίες του προγράμματος σπουδών. Το δράμα είναι ουσιαστικά μια μορφή κοινωνικής τέχνης. Το δράμα ασχολείται με το πώς τα άτομα σχετίζονται με τον κόσμο στον οποίο ζουν, πώς τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με την κοινωνία (Woolland,1996: 9).

## **2.2. Ο σκοπός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία και ιδιαίτερα με την τέχνη συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ολόπλευρης προσωπικότητας του παιδιού. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια νέα προσέγγιση στην παιδαγωγική πράξη. Χρησιμοποιεί ασκήσεις και τεχνικές από το χώρο του θεάτρου, καθώς και θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόδραμα, τις οποίες προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες της και τους σκοπούς της (Κοντογιάννη, 2012: 15). Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα ξεκίνησε η εφαρμογή του δράματος στην εκπαίδευση, όπου επικράτησε διεθνώς με την ονομασία «Drama in Education», η οποία τοποθετεί το παιδί πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην αναγνώριση της αξίας του συνέβαλαν και οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky (Τσιάρας, 2003: 9,12).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει το σχολείο σε ένα ζωντανό κοινωνικό κέντρο, στο οποίο οι γνώσεις του θα κατακτηθούν βιωματικά. Μέσα από ευχάριστες διαδικασίες ο μαθητής οδηγείται στη βιωματική μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος έρχεται πιο κοντά στο παιδί, συμμετέχει μαζί του και έτσι το γνωρίζει καλύτερα και βαθύτερα. Αποτελεί ένα νέο τρόπο μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας (Κοντογιάννη, 2012: 14,15). Επομένως, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την πράξη, σε μια διαδικασία εξέτασης και διερεύνησης.

Η τέχνη του θεάτρου με την ολιστικότητά της, μπορεί να δώσει εργαλεία στον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα μετατραπεί σε εμπνευστή, καθώς θα διαχειριστεί με νέα μέσα και πιο πολύπλευρα το γνωστικό του αντικείμενο και θα στοχεύσει σε νέους τρόπους μάθησης, π.χ. βιωματικούς, διαθεματικούς ή μέσα από το παιχνίδι (Μουδατσάκης, 1994: 31).

Σύμφωνα με τον Bernstein «το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο το παιδί εξωτερικεύει τον εαυτόν του στο δάσκαλο». Πράγματι, σε ένα περιβάλλον αλληλεπιδραστικό, όταν οι προσδοκίες του δασκάλου αυξάνονται, το παιδί

επιηρεάζεται θετικά και καταβάλλει προσπάθεια να τις εκπληρώσει. Ο μαθητής, λοιπόν, εγκαταλείπει μηχανισμούς άρνησης και αμφισβήτησης προς το περιβάλλον, που συνήθως το καθιστούν διασπαστικό προς την τάξη ή επιθετικό προς τους άλλους (Κοντογιάννη, 2012:103).

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι σημαντική. Αρχικά, η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Επίσης είναι μια διαδικασία συλλογική, συνεργατική και άκρως δημιουργική, καθώς πυρήνας της είναι η σχέση του παιδιού - ατόμου και της ομάδας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί έρχεται σε συνεργασία με ένα άλλο παιδί ή άλλα παιδιά και όλοι μαζί καλούνται να υποδυθούν ένα ρόλο και έτσι να συν-οικοδομήσουν μια εμπειρία. Η Δραματική Τέχνη με τον παιγνιώδη, ευχάριστο, βιωματικό τρόπο προκαλεί την αμέριστη προσοχή των παιδιών, τα ενεργοποιεί και μειώνει την παθητικότητά τους (Κοντογιάννη, 2012: 100).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενθαρρύνει το παιδί να αναπαραστήσει ρόλους μέσα από την πραγματική του ζωή, με σκοπό οι εμπειρίες του να αποκτούν νόημα. Το παιδί, μέσα από την ένταξή του στην ομάδα πληροφορείται με νέα στοιχεία από τους συμμαθητές του που αφορούν τους ρόλους και το περιβάλλον και έτσι διευρύνει τις γνώσεις του. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια «μορφή ζωής», αφού προσφέρει μια «άμεση αναπαράσταση, αλλά και αναπροσαρμογή της ίδιας της ζωής», καθώς δοκιμάζει τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων στην πράξη. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο το παιδί να αναπαραστήσει μόνο θέματα από την ίδια του τη ζωή που βιώνει, αλλά επεκτείνεται και σε άγνωστους κόσμους. Έτσι, οι φανταστικές ιστορίες που υποδύεται, δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να ενστερνιστεί τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής (Κοντογιάννη, 2012:45,47,61).

Η Δραματική Τέχνη παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να υποδυθεί ρόλους που έχει ζήσει και να τους ζήσει μέσα από την εναλλακτική προσέγγιση της ομάδας, με αποτέλεσμα να αναδιαμορφώνεται συνέχεια η ταυτότητά του. Απελευθερώνεται από το παρελθόν του, διότι δοκιμάζει και παίζει σε μια ποικιλία ρόλων, με συνέπεια να κατανοεί τους ρόλους και τους χαρακτήρες που υποδύεται. Το παιδί με την πάροδο του χρόνου αποκτά μια εμπειρία για να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, τις ενέργειές του και τις σχέσεις με τους άλλους και το περιβάλλον του (Κοντογιάννη, 2012:47,48).

Επίσης, μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί παίζοντας, δημιουργείται στο μαθητή το συναίσθημα της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του, αλλά και προς τους άλλους. Το παιδί μαθαίνει διάφορα είδη συμπεριφοράς και τη σημασία τους, ενώ μαθαίνει να ξεπερνάει τα όρια του «Εγώ» του, αφού δεν νιώθει περιορισμούς. Συνεπώς, το παιδί καταφέρνει να εμβαθύνει τη σχέση του με τους άλλους, να εκθέτει τις απόψεις του χωρίς να ντρέπεται ή να φοβάται ότι θα τον κρίνουν αρνητικά και να αποκτάει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Επομένως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, όπου τα παιδιά μεταξύ τους ανταλλάσσουν απόψεις και συνεισφέρουν στο ομαδικό παιχνίδι (Κοντογιάννη, 2012:71,73).

Αξιοσημείωτο είναι πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μεταφέρονται από την πραγματικότητα σε ένα φανταστικό χώρο, που το παιδί εκεί έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει άμεσα κάθε ανεκπλήρωτη επιθυμία του που ίσως να μην μπορούσε να εκπληρώσει στην πραγματική του ζωή. Πράγματι, σύμφωνα με τον Winnicott μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση το παιδί ξεφεύγει από την πραγματικότητα και ανακαλύπτει άγνωστους κόσμους. Το παιδί στο φανταστικό κόσμο που παίζει γίνεται ό,τι θέλει και επικοινωνεί με όποιο τρόπο φαντάζεται (Κοντογιάννη, 2012:57).

Καταλήγοντας, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένας άμεσος βιωματικός τρόπος, όπου το παιδί μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, να επικοινωνήσει και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες «επικοινωνίας», αλλά και να αποκτήσει την αίσθηση της προσωπικής και ομαδικής συνείδησης (Κοντογιάννη, 2012:124).

### **2.3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, το παιχνίδι και οι δραματικές τεχνικές.**

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και του προσωπικού νοήματος, η οποία ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που καταπιάνονται (Κοντογιάννη, 2012:44-61). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της βιωματικής μάθησης, αλλά και από την ταύτιση του παιχνιδιού με το θέατρο και το δράμα (Τσιάρας, 2007:26).

Ο Freud θεωρεί ότι «αλλάζουμε τον κόσμο, παίζοντας με αυτόν» και υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι το παιδί ικανοποιεί υποσυνείδητες επιθυμίες. Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να επεξεργαστεί τις συγκρούσεις και λειτουργεί σαν κάθαρση, καθώς εκτονώνεται από την υπερέντασή του και απαλλάσσεται από τις

φοβίες του. Με το παιχνίδι παρέχεται η δυνατότητα της επανάληψης αυτής της έντασης μέχρι το παιδί να μπορέσει να ελέγξει την εμπειρία και να κυριαρχήσει σ' αυτήν. Επίσης το παιχνίδι λειτουργεί και ως διαφυγή από την πραγματικότητα, διότι ανακουφίζει το παιδί έστω και λίγο από την ένταση των απαγορεύσεων της αγωγής. Επιπλέον, με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να εξουσιάζει τον εαυτό του. Αυτό το καταφέρνει όταν υποδύεται αυτό που του προκαλεί το φόβο του, υποδύεται δηλαδή τα δυσάρεστα βιώματά του, έτσι ώστε να μη γίνει το ίδιο θύμα του φόβου, αλλά αντίθετα επιτυγχάνει να εξαλείψει τους φόβους τους (Κοντογιάννη, 2012:31, 38-39).

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι νιώθει ελεύθερο και έτσι μπορεί να ανακαλύψει τον εαυτό του και τα συναισθήματά του που είναι εμποδισμένα και τα ανασχηματίζει. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα εκτόνωσης και τη βίωση υψηλών τόνων συναισθημάτων. Το παιδί σε συνεργασία με την ομάδα μπορεί να αποφορτιστεί από συσσωρευμένα συναισθήματα βίας, τα οποία μετατρέπονται σε θετικά συναισθήματα. Επομένως, ο μαθητής απελευθερώνεται από εσωτερικές ψυχικές εντάσεις, αφού στόχος της Δραματικής Τέχνης είναι να ενισχύσει και να προβάλλει αυτό που μπορούν τα παιδιά να κάνουν, αντί να διορθώσει αυτό που δεν μπορούν να κάνουν. Ο Chateau τονίζει ότι το παιδί μέσα από το παιχνίδι επιβεβαιώνει την ύπαρξή του ως άτομο και ενθαρρύνεται να δείξει τις δυνατότητές του και έτσι επιβεβαιώνεται το εγώ του παιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης (Κοντογιάννη, 2012:24,34,35,54).

Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky θεωρεί ότι το παιχνίδι παίζει ένα σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του παιδιού. Παραδόξως, ο Piaget υπογραμμίζει πως το παιδί μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσει τη γνωστική του ανάπτυξη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αναδιαμορφώνεται η νοητική του λειτουργία και ο τρόπος αντίδρασής του. Αυτό έχει ως απόρροια να βρίσκει συνετούς τρόπους για να αντιμετωπίζει τις ανάγκες της πραγματικότητας. Στο παιχνίδι τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους, καταστάσεις και ιδέες που φαντάζονται ή τα έχουν βιώσει στην πραγματική τους ζωή και ψάχνουν όλοι μαζί να βρουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. Αυτό έχει ως συνέπεια να αναπτύσσεται τόσο η ατομική, όσο και η ομαδική συνείδηση (Κοντογιάννη, 2012:45,51) .

Ο Vygotsky υπογραμμίζει ότι η ανάλυση του παιχνιδιού, θα πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ανάγκες του παιδιού, τα ερεθίσματα και τα κίνητρά του ( Κοντογιάννη, 2012:55). Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθούν οι στόχοι του παιχνιδιού προς το παιδί. Αρχικά θα απαγκιστρωθούν τα παιδιά από συναισθηματικές αναστολές και



προβληματικές συμπεριφορές και θα ενθαρρυνθούν να εκφράσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο με το παιχνίδι. Σημαντικό είναι ότι θα αναπτυχθεί η θετική τους διάθεση και θα καλλιεργήσουν αίσθημα εμπιστοσύνης και διάθεση γνωριμίας, καθώς και συνεργασίας (Παπαδόπουλος, 2010:95).

Το παιχνίδι προσφέρει τη συνεργασία των ατόμων και αυξάνει την μεταξύ τους επικοινωνία. Το άτομο όταν παίζει έχει την επιθυμία να έρθει σε άμεση επικοινωνία με τους άλλους. Ο Schiller (1975) υπογραμμίζει ότι ο *«άνθρωπος παίζει όταν είναι άνθρωπος και είναι τελείως ανθρώπινος μόνο όταν παίζει»*, καθώς η συμπεριφορά του ατόμου όταν μπαίνει στην διαδικασία να παίζει είναι αυθόρμητη, γιατί νιώθει χαλαρός και ελεύθερος. Σε αυτό συμφωνεί και ο Winnicott που τονίζει ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη χαλάρωση και στην ανακούφιση του παιδιού (Κοντογιάννη, 2012:44).

Το Δράμα λειτουργεί μέσα σε ένα φανταστικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά είναι προστατευμένα κατά τη διάρκεια της εξερεύνησής τους και μπορούν να δοκιμάσουν την πραγματική ζωή μέσα από την ασφάλεια που προσφέρει η φαντασία. Στο δράμα οι μαθητές διερευνούν ένα θέμα και διαπραγματεύονται τα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται με αυτό. Αρχικά, δημιουργούν μία ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο και οι μαθητές υποδύονται ρόλους, βιώνουν εμπειρίες ατομικές και συλλογικές, δημιουργούν ιστορίες, διαπραγματεύονται τα νοήματα που πηγάζουν από τις ιστορίες, αλληλο-αντιδρούν, λαμβάνουν αποφάσεις και τις αξιολογούν. Μέσα από αυτή την διαδικασία τα παιδιά βιώνουν μία ατομική και συλλογική εμπειρία, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, αποφασίζουν, δρουν και αναστοχάζονται τις σκέψεις τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19). Με αυτόν τον τρόπο η Δραματική Τέχνη δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν διάφορες συμπεριφορές, τάσεις και στάσεις ως προς την επίλυση προβλημάτων. Η λύση προβλημάτων καλλιεργεί με τη σειρά της, τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα. Εν κατακλείδι, η Δραματική Τέχνη αποτελεί *«μια άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ίδιας της ζωής, μια προσωπική παρέμβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στους ρόλους»* (Κοντογιάννη, 2012: 61,122).

Το δράμα έχει την ιδιότητα να μεταβάλλει τον παθητικό και στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σε μία βιωματική εμπειρία του μαθήματος που οδηγεί σε μία ζωντανή και ευχάριστη παιδαγωγική διαδικασία. Μέσα από ευχάριστες διαδικασίες το παιδί οδηγείται στη βιωματική μάθηση, όπου πραγματοποιείται, με τη βοήθεια συγκεκριμένων τεχνικών, όπως είναι του αυτοσχεδιασμού, της αναπαράστασης και

του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια σωματικής έκφρασης, δρώμενα και δραματοποιήσεις. Ο εμπυχωτής- δάσκαλος κινητοποιεί τα παιδιά και τα βοηθάει να βρουν τη δημιουργική τους φαντασία και μεθοδικά να ολοκληρώσουν κάθε δρώμενο. Δημιουργεί συνθήκες απελευθέρωσης, χαράς και επικοινωνίας (Σέξτου, 1998: 28). Ο Boal θεωρεί τις θεατρικές τεχνικές σαν ένα τρόπο να μεταμορφώνεται η πραγματικότητα, όπου σκοπό έχει να απελευθερώσει το άτομο από την καταπίεση που αισθάνεται λόγω των φόβων του, από τις δυσκολίες επικοινωνίας που έχει με τους συμμαθητές του, ακόμα και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Κοντογιάννη, 2012:28).

Επιπλέον, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να βελτιώσει μέσω δρωμένων, παιχνιδιών ρόλων και δραματοποιήσεων την αντίληψη της ικανότητας που έχει για τον εαυτό του και αυτόματα βελτιώνει το αυτοσυναισθήμα του μέσα από την κοινή δημιουργία. Μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης τα άτομα υπερβαίνουν το εγώ τους και ξεφεύγουν από το εδώ και το τώρα, ενώ μέσα από τους ρόλους βιώνουν νοητικές αρχές, συναισθηματικές καταστάσεις και σχέσεις και συνειδητοποιούν αξίες. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, το άτομο αποκτά ψυχική, συναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια (Γραμματάς, 2011:77).

Σημαντικό στοιχείο της δραματοποίησης είναι και η δημιουργική γραφή. Τα παιδιά φτιάχνουν ένα δραματικό κείμενο της επιλογής τους και στη συνέχεια το δραματοποιούν. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός θεατρικού κειμένου είναι ο διάλογος και η δράση, οι συγκρούσεις και οι χαρακτήρες. Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους για να δημιουργήσουν το δικό τους κείμενο. Έτσι, το ενδιαφέρον τους αυξάνεται και ενεργοποιείται η επιθυμία για γνώση και μεταβίβαση πληροφοριών και εμπειριών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η κρίση του παιδιού και οι πνευματικές του ικανότητες και αυτό το βοηθά να αντιμετωπίζει διαφορετικά τα γεγονότα. Το παιδί αποκτά κοινωνική γνώση και αισθητική αντίληψη, αφού μέσα από τη θεατρική αναπαράσταση γεγονότων και συμπεριφορών αντιλαμβάνεται τις δυνάμεις του, τον ψυχισμό και τον εσωτερικό του κόσμο (Γραμματάς, 2011:56).

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης είναι ένα είδος απαραίτητων δραστηριοτήτων στη δημιουργία και διαδικασία του Δράματος. Μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση, ο μαθητής μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος για αυτοέκφραση και αναδημιουργία. Με την στήριξη του εκπαιδευτικού- εμπυχωτή, και την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, όπως για παράδειγμα η δημιουργία σύμβασης (σε παιχνίδια

ρόλων και φαντασίας) ο μαθητής μπορεί μεταξύ άλλων να απελευθερώσει τα εκφραστικά του μέσα, να εξοικειωθεί με την έκθεσή του μπροστά σε κοινό, να συνεργαστεί σε ορισμένο πλαίσιο με συμμαθητές του και να μάθει ευκολότερα μέσω βιωματικών τρόπων (Neelands, & Goode, 2000: 35-50).

Τόσο το παιχνίδι, όσο και οι εκφράσεις της Δραματικής Τέχνης είναι μέρος των συμβάσεων της επικοινωνίας, καθώς η συνεργατικότητα έχει πρωτεύοντα ρόλο. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα μέσα από το παιχνίδι, αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας. Μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες, για να μπορούν να αναζητούν και να συλλέγουν πληροφορίες, ενώ μαθαίνουν να παρατηρούν, να διατυπώνουν προβλήματα και να προτείνουν λύσεις. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι, λοιπόν, *«ένα ομαδικό παιχνίδι που εκτός των άλλων υποβοηθά την κοινωνικοποίηση των μελών»* (Κοντογιάννη, 2012:52,73-75). Το Δράμα, λοιπόν συνεπάγεται ομαδική δραστηριότητα που περιλαμβάνει τις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού, της αναπαράστασης και του θεατρικού παιχνιδιού (Σέξτου, 1998: 28). Επομένως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διακρίνεται από ένα καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

Το σχολείο είναι ο κοινωνικός χώρος αναγνώρισης των προσπαθειών. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια περίοδο της ζωής τους όπου η εικόνα του εαυτού τους χρειάζεται ενίσχυση, ιδιαίτερα για τα άτομα με τις μεγαλύτερες μειονεξίες (Μπεζέ κ.α., 1998:32). Οι διδακτικές δραστηριότητες, όμως, που απαρτίζουν το ελληνικό σχολείο, επιμένουν μονομερώς στη γνωστική ανάπτυξη, ενώ αδιαφορούν για τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τη συναισθηματική οργάνωση και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010:22). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να συμβάλλουν στο γεγονός ότι παρατηρείται στο σχολείο η σταθερότητα της ενδοσχολικής βίας. Επιτακτική, λοιπόν, κρίνεται η ανάγκη για την λήψη δραστικών μέτρων κατά του φαινομένου. Χρειάζεται ένα πρόγραμμα που να είναι σχεδιασμένο να εξουδετερώσει τα προβλήματα, χρειάζεται μια παιδαγωγική ενθάρρυνσης (Οίweis, 2009:46,83).

Η Δραματική Τέχνη είναι ένα κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητές βελτιώνουν το αυτοσυναίσθημά τους, την αυτοπεποίθησή τους και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα να εξαφανίζει την επίκτητη αδυναμία που έχει το παιδί μέσα από θετικά αποτελέσματα που γίνονται με χαρά και δημιουργικότητα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώνεται το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεκτίμησή του (Κοντογιάννη, 2012:101). Παράλληλα με τη χρήση του δράματος, αποκαλύπτεται το διαφορετικό και αναδεικνύονται οι ιδιαιτερότητες των μαθητών (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010:32,34). Το να είναι κάποιο παιδί διαφορετικό από τα υπόλοιπα, δεν σημαίνει ότι αντιτίθεται στους συμμαθητές του (Μπεζέ κ.α.,1998 :33). Το παιδί μπορεί να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του καθώς και την ικανότητα να επικοινωνεί με τους συνομηλίκους του (Κοντογιάννη, 2012:73,77).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, οι μαθητές είναι αποκομμένοι από την καθημερινή πραγματικότητα, ενώ με τη χρήση του δράματος παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν καθώς και να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010:11,27). Σύμφωνα με την Berne, τα παιδιά χρειάζονται τη συνεχή επαφή με άλλα παιδιά, καθώς μαθαίνουν να είναι κοινωνικώς αποτελεσματικά, όταν συναναστρέφονται με

συμμαθητές τους. Η υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται από πολλούς όπλο αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς (Rigby, 2002:306-309).

Επιπλέον, το δράμα παρέχει ευκαιρίες για μια εναρμονισμένη σχέση δασκάλου - μαθητή. Δημιουργείται μια νέα σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον δάσκαλο, όπου ο τελευταίος δεν επεμβαίνει, αλλά αφήνει τον μαθητή να χειρίζεται ο ίδιος καταστάσεις και αντικείμενα χωρίς να εξαρτάται από τη γνώμη του δασκάλου. Επομένως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τον παιγνιώδη, ευχάριστο και βιωματικό τρόπο κινεί έντονα το ενδιαφέρον των παιδιών, τα ενεργοποιεί μειώνοντας την παθητικότητά τους, τα ενθαρρύνει και ενισχύει αυτό που μπορεί να κάνουν, αντί να αντιμετωπίσει αυτά που δεν μπορούν να κάνουν (Κοντογιάννη, 2012:24,65,100).

Πράγματι, ο έπαινος και η φιλική προσοχή των δασκάλων είναι το σημαντικότερο μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού. Εάν ο μαθητής λοιπόν, ξέρει ότι τον αποδέχονται και τον συμπαθούν, θα δεχτεί ευκολότερα την αρνητική κριτική για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του και θα προσπαθήσει να αλλάξει (Olweus, 2009:102). Μέσα από τις διαδικασίες του δράματος, ο εκπαιδευτικός θα υποστηρίξει και θα ενδυναμώσει την αναγνώριση των θετικών στοιχείων του μαθητή και τότε τονίζεται η θετική εικόνα του παιδιού και έτσι το παιδί προβάλλει τα προτερήματά του, αφήνοντας στην άκρη τα ελαττώματά του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι κοινωνικές του δεξιότητες να αυξάνονται σε γρήγορο ρυθμό και να ενισχύονται (Μπεζέ κ.α.,1998:33,111). Ο έπαινος δηλαδή ενθαρρύνει τις προσπάθειες των παιδιών για αξιόπαινα επιτεύγματα, ενώ τα αποτρέπει να στραφούν σε άσχημες συμπεριφορές (Rigby, 2008:308). Αποτέλεσμα αυτών είναι ότι μεταλλάσσεται η σχέση του παιδιού με το δάσκαλο. Αυτή η νέα σχέση συντελεί στη δημιουργία ενός νέου πιο χαρούμενου και δημιουργικού σχολείου (Μουδατσάκις, 1994: 31).

Σύμφωνα με τον Dodge (1980), μερικά παιδιά δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την κοινωνικό-συναισθηματική τους ικανότητα. Το παιδί, όπως και το νεογέννητο στην αρχή της ζωής τους αντιδρά με βάση το ένστικτό του και στην πορεία της ζωής του εκδηλώνει μια αντιδραστική συμπεριφορά που εντάσσεται στα φυσιολογικά πλαίσια της ανάπτυξής τους. Έτσι, τα παιδιά μπορεί να αντιδρούν υπερβολικά και να επιλέγουν πιο εύκολα επιθετικές συμπεριφορές σε μια κατάσταση που τους προκαλούν συμμαθητές τους και αυτό να οδηγήσει στη διατάραξη της σχέσης του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα εσωστρεφή παιδιά μπορεί να μην έχουν τις κοινωνικές ικανότητες για ένταξη στην ομάδα. Σύμφωνα με την Maccoby η επιθετικότητα των παιδιών αρχίζει όταν τα παιδιά νιώσουν ότι μπορεί να

είναι η αιτία της στεναχώριας κάποιου άλλου και αισθάνονται ότι μπορεί να προκαλέσουν τα ίδια στεναχώρια σε άλλα παιδιά (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011:61,104). Η αποδοχή, επομένως, του παιδιού στη ομάδα δείχνει το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων του (Κοντογιάννη,2012:92).

Η Δραματική Τέχνη στηρίζεται στην κοινωνικό-συναισθηματική εκπαίδευση, αφού ενώνει ταυτόχρονα το συναίσθημα με τη γνώση και την κοινωνικότητα. Το ενδιαφέρον, η αμεσότητα, η δημιουργικότητα, η χαρά που προκύπτουν από τις διαδικασίες της Δραματικής Τέχνης κινητοποιούν κάθε μαθητή στη μάθηση και ενθαρρύνουν την ευελιξία της σκέψης του (Κοντογιάννη, 2012: 23,48,64-66). Επίσης η συναναστροφή των παιδιών με τους συμμαθητές τους, η ένταξη δηλαδή του παιδιού σε ομάδα που επικοινωνούν, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικο- συναισθηματικής τους ικανότητας, καθώς δημιουργούνται στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Επομένως, η μείωση της επιθετικότητας οφείλεται στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Όσο το παιδί μεγαλώνει, αναπτύσσεται και επικοινωνεί με το περιβάλλον στο οποίο περιβάλλεται, μαθαίνει να ελέγχει καλύτερα τα συναισθήματά του και αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. Μαθαίνει, δηλαδή, το παιδί να εκφράζεται λεκτικά, να διαχειρίζεται το θυμό του και να εξωτερικεύει τις επιθυμίες του και να τις διαπραγματεύεται (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011:73,105).

Ωστόσο, τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές, τόσο από τους ενήλικες, όσο και από τους συμμαθητές τους. Επομένως, η απόκτηση της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει «μέσω της συντελεστικής μάθησης, όπου συντελείται η μάθηση των νέων τρόπων συμπεριφοράς που μπορούν να ενισχυθούν». Μέσα, δηλαδή, από το παράδειγμα, επιτυγχάνεται η μάθηση και συγκεκριμένα η εκμάθηση της μη αποδεκτής επιθετικότητας που οδηγεί στη δημιουργία μιας νέας συμπεριφοράς, αποδεκτής στην ομάδα (Καλλιώτης,2002 :25). Ο μαθητής αναγνωρίζει την επιθετική του συμπεριφορά και στη συνέχεια γίνεται η αποδοχή της ευθύνης για να αντιμετωπιστεί η «βλάβη» που προξενήθηκε. Αυτό οφείλεται στην πραγματική σχέση μεταξύ του δράστη και του θύματος. Πράγματι, σύμφωνα με τους Maines και Robinson (1992), τα παιδιά είναι πρόθυμα να επηρεάσουν τους συνομηλίκους τους να σταματήσουν τον εκφοβισμό και να διορθώσουν την κατάσταση. Τα παιδιά-μεσολαβητές μπορούν να αναπτύξουν χρήσιμες δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων ανάμεσα στα θύματα και τους θύτες. Αυτή η διαμεσολάβηση θα βοηθήσει στη δημιουργία ηθικών αξιών στο σχολείο. Καθώς προάγονται οι

εποικοδομητικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και δημιουργείται έτσι ένα ηθικό πλαίσιο που είναι δύσκολο να ευδοκιμήσει η ενδοσχολική βία (Rigby,2008:327,356).

Σύμφωνα με τον Stephens, το ζωντανό πρότυπο στην τάξη είναι ο καλύτερος τρόπος εκμάθησης της κοινωνικής συμπεριφοράς. Το παιδί για να καταφέρει να διαμορφώσει τον χαρακτήρα και το ρόλο του, ανασύρει δικές του παλιές, αλλά και πρόσφατες εμπειρίες. Με τον τρόπο αυτό υιοθετεί τις αντιδράσεις των άλλων, τις ενσωματώνει και τις αναπτύσσει. Το παιδί «μπαίνει» στη θέση του άλλου. Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση το παιδί καταλαβαίνει πως σκέφτεται ο συμμαθητής, πως νιώθει και πως αντιδράει. Επακόλουθο είναι ο μαθητής να αλλάζει την εικόνα που είχε για τον εαυτό του, να αρχίζει να αποκτά εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση. Επομένως, δημιουργείται η ενσυναίσθηση, αφού το παιδί μπορεί να κατανοήσει τον συμμαθητή του και έτσι να επαναπροσδιορίσει γεγονότα που του προκαλούσαν συγκινησιακές αντιδράσεις και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειωθεί αισθητά η όποια επιθετική του συμπεριφορά (Κοντογιάννη, 2012:74,96,98). Σε συνδυασμό με ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και τον περιορισμό των αρνητικών σχολίων και τη χρήση περισσότερων θετικών ενισχυτών, ενθαρρύνονται τα επιθετικά παιδιά και περιορίζουν την παραβατική τους συμπεριφορά (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη κ.α., 2011:158).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το δράμα δεν είναι απλά «άξιο», αλλά ουσιαστικό, καθώς προωθεί τη συνειδητοποίηση του εαυτού του παιδιού και ενθαρρύνει την συνεργασία (Woolland,1996:8). Σύμφωνα με τον Olweus, η συνεργασία είναι μια μέθοδος που συντελεί στη μείωση των εκφοβιστικών επεισοδίων, καθώς αποτελεί έναν τρόπο βελτίωσης των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους. Η συνεργασία προάγει την κοινωνικοποίηση, η οποία είναι ασύμβατη με τον εκφοβισμό, καθώς βελτιώνει τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Με τη συνεργατικότητα το παιδί κατανοεί τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του και έτσι δημιουργούνται συναισθήματα αλληλεγγύης. Η συνεργατικότητα των μαθητών συμβάλλει, λοιπόν, στη μείωση των εντάσεων και των συγκρούσεων μέσα στην τάξη και στην αύξηση της συνοχής και ικανοποίησης των μαθητών (Olweus, 2009:106-110).

Σημαντικός παράγοντας για τη μείωση της επιθετικότητας και των εντάσεων στο σχολικό χώρο είναι το καλό ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί μέσα σε μια τάξη. Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών αποτελεί το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Το κλίμα αυτό είναι

σημαντικό, καθώς επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά των παιδιών. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει ένα παιδί σχετίζονται περισσότερο με το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη, παρά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Επομένως, το αυτοσυναίσθημα και η αυτοαντίληψη που αναπτύσσονται στα παιδιά επηρεάζονται από το κλίμα της τάξης. Σύμφωνα με τον Coleman (2004), για να υπάρξει μια σωστή πρόληψη και αντιμετώπιση σε θέματα συγκρούσεων στα σχολεία, απαιτείται μια αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη κ.α., 2011:140,144).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα που περιορίζει την πιθανότητα δημιουργίας έριδων και προσωπικών διενέξεων μεταξύ των μαθητών, καθώς στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η συνεργατικότητα έχει πρωτεύοντα ρόλο. Το παιδί σε συνεργασία με ένα άλλο ή με άλλα παιδιά θα υποδυθεί ένα ρόλο και θα *«συν-οικοδομήσει μια εμπειρία»*. Μέσω της Δραματικής Τέχνης το παιδί καταλαβαίνει τον εαυτό του και τον κόσμο που *«κατοικεί ως κοινωνικό ον»* (Κοντογιάννη, 2012:52).

Σημαντικό είναι ότι με τη συνεργασία, τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους και γνωρίζονται καλύτερα και βαθύτερα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται και οι όποιες ξενοφοβικές αντιλήψεις υπάρχουν και να ελαττώνονται οι επιθετικές συμπεριφορές εναντίων των αλλοδαπών παιδιών. Το παιδί μέσα από τη Δραματική Τέχνη αποκτά την ικανότητα να σκέφτεται, να αισθάνεται, να αναγνωρίζει τα καλά στοιχεία του συμμαθητή του και να σέβεται όλη την ομάδα. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών με διαφορετική καταγωγή εξανεμίζονται με τη βοήθεια της συνεργασίας που προσφέρει η Δραματική Τέχνη και με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζεται η ενδοσχολική βία που αρχίζει από εθνοπολιτισμικές διαφορές (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη κ.α.,2011:85,87) .

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλλουν στη μείωση του φαινομένου. Μια σημαντική τεχνική είναι τα παιχνίδια ρόλων. Ο μαθητής μπαίνει σε ρόλο και καθώς υποδύεται ένα ρόλο εμπλέκεται σε μια κατάσταση, όχι μόνο συναισθηματικά, αλλά και διανοητικά (Κοντογιάννη, 2012:47). Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων που σχετίζονται με την ενδοσχολική βία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν το φαινόμενο, να εξαλείψουν τις τάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Olweus, 2009:101).



Ο μαθητής μέσα από τους ρόλους κινείται στον κόσμο της φαντασίας. Υποδύεται ρόλους σε συνεργασία με άλλους, που τους ανακαλύπτουν όλοι μαζί. Το παιδί μαθαίνει μαζί με τα άλλα παιδιά να λύνει ένα πρόβλημα, να παίρνει αντίθετες θέσεις και στο τέλος να βρίσκει μια συναινετική λύση στο ζήτημα και να παίρνει μια απόφαση. Η «διαμάχη» αυτή που θα δημιουργηθεί λειτουργεί εποικοδομητικά, καθώς οι ομάδες συζητούν πρώτα το θέμα, στη συνέχεια το δραματοποιούν, παίζουν δηλαδή όλοι μαζί και στο τέλος επιλύουν τη σύγκρουση μέσω της συνεργασίας. Έτσι, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων διδάσκονται, καλλιεργούνται και ενισχύονται οι δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων (Rigby, 2008:311). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά διερευνούν την ταυτότητά τους, μαθαίνουν να συνεισφέρουν στην ομάδα, να συνεργάζονται και να συναποφασίζουν (Κοντογιάννη, 2012: 47,75).

Τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια ρόλων μπορεί να βιώνουν κοινωνικές, οικογενειακές, ακόμα και προβληματικές καταστάσεις. Τα παιδιά δημιουργώντας όλα μαζί σε ομάδα, νιώθουν μέλη μιας σχολικής κοινότητας και αυτό τους προκαλεί ψυχολογική ασφάλεια. Σημαντικό είναι ότι καλλιεργούν νέες στάσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν την επικοινωνία, ενώ εξαλείφεται η πιθανότητα εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη κ.α., 2011:135,138). Συνεπώς, με τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά ενισχύονται, όταν δείχνουν σεβασμό και ενδιαφέρον για τους άλλους και όταν συμμετέχουν με πνεύμα συνεργασίας στις ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, τα θύματα βοηθούνται και γίνονται πιο ευπροσάρμοστα, ενώ τα πειράζουν λιγότερο συχνά (Rigby, 2002:314). Αυτή η διαδικασία που περνάει το παιδί, έχει ως αποτέλεσμα να αποκτά ο μαθητής μια στάση απέναντι στα ζητήματα που στην πραγματικότητα μπορεί να έχει και να διαμορφώνει έτσι την κοινωνική του συνείδηση. Τα παιδιά αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους, στον εαυτό τους και στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο μειώνονται προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς όλα τα παιδιά επικεντρώνονται στα θετικά τους στοιχεία (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη κ.α.,2011:144,146).

Τα παιδιά λόγω έλλειψης αυτοελέγχου παρουσιάζουν συχνά επιθετική συμπεριφορά και δεν μπορούν να υπολογίσουν τις συνέπειες των αντιδράσεων τους. Επίσης, λόγω αυτή της έλλειψης νιώθουν πως δεν αξίζουν καμία υπεράσπιση και ότι τους αξίζει ο εκφοβισμός (Rigby, 2002:179). Η έλλειψη αυτή μπορεί να διορθωθεί με ασκήσεις αυτοενίσχυσης που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός. Τα παιδιά απελευθερώνονται μέσω αυτής της τεχνικής από αναστολές και δισταγμούς και

επικοινωνούν μεταξύ τους (Γκόβας,2003:91-99). Συνεπώς, μέσω του αυτοσχεδιασμού αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, τονώνεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και δημιουργείται ευχάριστη διάθεση μέσα στην τάξη (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης,2010 :50).

Η δραματοποίηση, μια σημαντική επίσης τεχνική, επιτρέπει στον μαθητή μέσα από τον ρόλο που υποδύεται να ενστερνιστεί πεποιθήσεις αλλά και να αντιληφθεί συμπεριφορές ατόμων (Κοντογιάννη, 2012:98). Η Morrison (2001) πιστεύει ότι τα άτομα- δράστες νιώθουν μεγάλο σεβασμό για τον εαυτό τους, αλλά ελάχιστο για τους άλλους. Τα παιδιά που ασκούν βία παρουσιάζουν σχετικά χαμηλή ενσυναίσθηση για τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, χαρακτηριστικό των παιδιών-θυμάτων είναι η χαμηλή αυτοεικόνα που διαθέτουν. Τα παιδιά αυτά νιώθουν πως δεν αξίζουν την όποια υπεράσπιση. Τα παιδιά λόγω των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτουν, έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rigby, 2008:172).

Μέσα από το δράμα αυτό μπορεί να αλλάξει και να αυξηθεί το ποσοστό της ενσυναίσθησης του παιδιού προς τους συμμαθητές του, καθώς συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες προάγεται η γνωριμία και μέσα από τη δραματοποίηση αυξάνεται το ενδιαφέρον του δράστη προς το θύμα. Τα παιδιά ενισχύονται όταν δείχνουν ενδιαφέρον και σεβασμό για τους άλλους. Οι δράστες και τα θύματα θα μπορέσουν να αναπτύξουν το αίσθημα του αυτοσεβασμού στις σχέσεις τους με τους άλλους και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η προσωπική και κοινωνική ένταξή τους (Rigby, 2008:178). Μέσα από τη δραματοποίηση, το παιδί κατανοεί και αποδέχεται θετικά την αλληλεπίδραση με τους άλλους, ενώ του παρέχεται η δυνατότητα να χειριστεί, να επαναβιώσει και τέλος να επαναπροσδιορίσει γεγονότα που του προκαλούν συγκινησιακές αντιδράσεις και με αυτό τον τρόπο θα μειώσει την επιθετική του συμπεριφορά (Κοντογιάννη, 2012:98).

Τέλος, με την αναστοχαστική συζήτηση - αξιολόγηση οι μαθητές βγαίνουν από το ρόλο, και συζητούν – αξιολογούν τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν και τους κέντρισαν το ενδιαφέρον, αλλά και με άλλα προκειμένου τα παιδιά να εμπλακούν σε διαδικασία προβληματισμού και μετά τη λήξη του μαθήματος. Η τεχνική αυτή αξιολογεί, δηλαδή τη διαδικασία, τις επιλογές, τις λύσεις που δόθηκαν στα εκάστοτε προβλήματα και τα συναισθήματα των παιδιών. *«Αποτελεί τεχνικές ελέγχου που μπορεί να διορθώσουν ή να θεραπεύσουν ή να υπηρετήσουν τη λειτουργική μάθηση»* (Κοντογιάννη, 2012: 104). Σύμφωνα με τον Rigby, μέσω της αξιολόγησης,

οι θύτες σταδιακά αλλάζουν τις συμπεριφορές του προς το θύμα και προς άλλα υποψήφια θύματα (Rigby, 2002:329).

Μια τεχνική πολύ σημαντική που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τα νοήματα της δραματοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο τα δημιουργήσαν μέσα από τις συγκεκριμένες δραματικές τεχνικές (Τσιάρας, 2007: 49). Με τη διαδικασία του αναστοχασμού, ο μαθητής επαναφέρει στη μνήμη του όλο το περιεχόμενο της δράσης, το κεφαλαιοποιεί, κάνοντάς το κτήμα του ενσυνείδητα και με αυτό τον τρόπο αναδύεται η ευαισθητοποίηση του παιδιού για το πρόβλημα που διαπραγματεύεται, αφού γνωρίζει τις αιτίες και τις συνέπειες που προκύπτουν (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010: 28)

Κλείνοντας, τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης αποκτούν τον αυτοέλεγχο και άλλα χρήσιμα εργαλεία που είναι απαραίτητα για να μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του. Παρομοίως, το παιδί μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχής του στην ομάδα, μαθαίνει και αναπτύσσει πιο αποδεκτούς τρόπους έκφρασης. Συνεπώς, όποια επιθετική συμπεριφορά υπήρξε εξανεμίζεται, καθώς το παιδί συνειδητοποιεί ότι η βία δεν αποτελεί αποδεκτό τρόπο έκφρασης (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, κ.α.,2011:142).

Επιβάλλεται, λοιπόν, η αναμόρφωση του σχολείου, στο οποίο να μην εκδηλώνονται βίαιες συμπεριφορές και επιθετικές. Αντίθετα, Θα πρέπει να επικρατεί ο σεβασμός, η επικοινωνία, η φροντίδα, η ενσυναίσθηση και η εμπιστοσύνη. Η διδακτική μέθοδος, επίσης, πρέπει να αλλάξει. Πρέπει να επικεντρωθεί στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, όπου να παρέχονται ευκαιρίες για να μιλάνε όλα τα παιδιά και να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται. Το παιδί πρέπει να αισθάνεται το χώρο του σχολείου οικείο και φιλικό, να μη νιώθει φόβο ή ντροπή. Αντίθετα να νιώθει ότι οι συγκρούσεις λύνονται και όλοι είναι μία ομάδα. Οι μαθητές είναι σημαντικό να νιώθουν ότι το σχολείο είναι ο χώρος έκφρασης και δημιουργίας (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη κ.α.,2011:81,141).

Το θέατρο είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος που βοηθάει το παιδί να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του και συγκεκριμένα τη βία που αιχμαλωτίζει μέσα του. Τα μαθήματα καλλιτεχνικής έκφρασης μπορούν να προσφέρουν μια προληπτική πολιτική στα σχολεία, με θέμα τη βία (Μπεζέ κ.α.,1998 :108,109). Εν κατακλείδι, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει όλα τα παραπάνω, ενώ συμβάλλει δραστικά στη μείωση του φαινομένου, καθώς προσφέρει κοινωνικό-συναισθηματική

εκπαίδευση. Η Δραματική Τέχνη συνδέει ταυτόχρονα το συναίσθημα, τη γνώση και την κοινωνικότητα, καθώς στηρίζεται στη βιωματική μάθηση. Λειτουργεί, λοιπόν, το δράμα ως μέσο κοινωνικοποίησης και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010:25).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### **4.1 Σκοπός της έρευνας**

Ολοένα και περισσότερα περιστατικά σχολικής βίας απασχολούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης παγκοσμίως. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο. Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας αξίζει να μελετηθεί λόγω των αρνητικών συνεπειών που επιφέρει στην ψυχική υγεία των θυμάτων καθώς και των θυτών. Παράλληλα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα νέο μέσο.

Οι παραπάνω λόγοι συνέβαλαν για την αναγκαιότητα ενός προγράμματος που στηρίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας στο σχολείο. Στόχος της παρέμβασης είναι η μείωση της ενδοσχολικής βίας, αλλά και η πρόληψη ανάπτυξης νέων προβλημάτων μέσα στο χώρο του σχολείου. Επίσης, στόχο αποτελεί η ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων των συνομηλίκων στο σχολείο και η δημιουργία μιας αρμονικής συνύπαρξης ανάμεσα στους θύτες και τα θύματα. Τέλος, στόχος είναι να προβληθούν τα θετικά στοιχεία των παιδιών και να ενισχυθεί η θετική τους συμπεριφορά και μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Σύμφωνα με την ανωτέρω σκοποθετική, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις με ωριαίες συναντήσεις την εβδομάδα, στην Δ' τάξη του 12<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρόδου. Οι συναντήσεις παρέμβασης με τους μαθητές περιλάμβαναν δραστηριότητες βασισμένες στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Οι μεθοδολογικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η παρέμβαση με τους μαθητές ήταν οι εξής: α) η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, β) η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και 3) η ανάπτυξη και η τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς, ιδίως της επιθετικής.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας ενημερώθηκαν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, δηλαδή το σχολείο, τα παιδιά και οι γονείς. Η ενημέρωση περιελάμβανε τους στόχους της έρευνας, αλλά και τη διαδικασία του προγράμματος που είχαμε σκοπό να εφαρμόσουμε. Τον σχεδιασμό

δηλαδή, του προγράμματος και την περιγραφή των εργαστηρίων και των εφαρμογών που ακολουθεί σε παράρτημα.

Τέλος μοιράστηκαν έντυπα στους γονείς των μαθητών για την συγκατάθεσή τους. Όλοι τους ανταποκρίθηκαν έγκαιρα. Το έντυπο παρατίθεται στο παράρτημα.

#### 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για το ερευνητικό πρόγραμμα ήταν τα παρακάτω:

1. Το πρόγραμμα μειώνει το επίπεδο των προβλημάτων της ενδοσχολικής βίας στο σχολείο;
2. Τι γίνεται με άλλα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να συνδέονται με το φαινόμενο, όπως η αντικοινωνική συμπεριφορά; επηρεάζονται και αυτά από το πρόγραμμα;
3. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση από τη ζωή στο σχολείο;
4. Κάθε πρόγραμμα μπορεί να ασκεί μικρότερη ή μεγαλύτερη επίδραση σε μέρος της ομάδας στην οποία εφαρμόζεται. Ποιοι, λοιπόν, μαθητές είναι αυτοί που επηρεάζονται περισσότερο;
5. Είναι γνωστό ότι η συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται με την κοινωνική. Το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα συνέτεινε στο να παρακινηθούν τα παιδιά να αισθανθούν καλύτερα; Άρα θα βελτιωνόταν το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθησή τους;
6. Τελικά, μπορεί η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να επηρεάσει θετικά την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας στο Δημοτικό σχολείο;

#### **4.3. Δείγμα-υποκείμενα**

Χαρακτηριστικό του δείγματος της έρευνας είναι ότι συγκροτήθηκε από μαθητές της Δ' δημοτικού του 12<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρόδου. Ως ομάδα εργασίας της έρευνας ορίστηκαν δεκαέξι παιδιά (9 αγόρια και 7 κορίτσια) του πρώτου τμήματος, δηλαδή το Δ<sub>1</sub>, ενώ ως ομάδα ελέγχου ορίστηκαν τα δεκαεπτά παιδιά του άλλου τμήματος, δηλαδή το Δ<sub>2</sub>. Το δείγμα, δηλαδή δεν είναι τυχαίο, προέρχεται από μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Τέλος, στο δείγμα περιλαμβάνονται γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές, αγόρια και κορίτσια, από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές επιδόσεις, γεγονός που θα μπορούσε να μετατρέψει το δείγμα από συμπτωματικό σε αντιπροσωπευτικό, καθώς έχει πολλά γνωρίσματα του υπόλοιπου πληθυσμού του σχολείου.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ενεργή τάξη με ρεαλιστικές συνθήκες (Τσιάρας, 2003:185), γεγονός που εξηγεί τον αριθμό των μαθητών που ποίκιλε από συνάντηση σε συνάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια είναι ταυτόχρονα και διδάσκουσα στο μάθημα της θεατρικής αγωγής στη συγκεκριμένη τάξη. Στοιχείο αρκετά σημαντικό για την έρευνα δράσης που αφορά στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς ο ερευνητής ταυτίζεται με τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα η έρευνα να γίνεται «από μέσα».

#### **4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Στην παρούσα έρευνα πάρθηκαν δεδομένα με συνδυασμό των δυο παραπάνω κατηγοριών. Εφαρμόστηκε, λοιπόν, το σχέδιο της τριγωνοποίησης, όπου στόχος είναι η ταυτόχρονη διασταύρωση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008:189). Η σπουδαιότητα και η αξία μιας έρευνας σχετίζεται στενά με τα μέσα που επιλέγει ο ερευνητής για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Τα μέσα στην παρούσα έρευνα είναι ποικίλα, όπως το ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση, οι σημειώσεις και τα ημερολόγια.

Αναλυτικότερα, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτή της έρευνας δράσης, μιας συστηματικής ευέλικτης ερευνητικής στρατηγικής που συνδυάζει δράση και έρευνα, η οποία επιχειρεί να αξιοποιήσει δεδομένα για τη λύση πρακτικών προβλημάτων με σκοπό τη βελτίωση σχολικών προγραμμάτων.

Στόχος της δηλαδή είναι, να μελετηθεί το πρόβλημα στο χώρο, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ενδοσχολική βία και στη συνέχεια να επιδιωχθεί η εξεύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων. Η έρευνα δράσης είναι σημαντική για τη λύση της ενδοσχολικής βίας, καθώς σύμφωνα με τον Burns, μελέτες πάνω στη δυναμική των ομάδων έδειξαν ότι είναι ευκολότερο τα άτομα να αλλάξουν συμπεριφορά ως μέλη μιας ομάδας παρά ως μεμονωμένα άτομα. Εξάλλου, η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο και τη διαχείριση της αλλαγής της συμπεριφοράς (Cohen, Manion & Morrison, 2008:386).

Η έρευνα δράσης είναι μια συλλογική προσπάθεια που σκοπό έχει να ανακαλύψει το πρόβλημα που υπάρχει σε έναν χώρο και ταυτόχρονα να το λύσει. Η αντιμετώπιση του προβλήματος δεν γίνεται μόνο με πρακτικούς τρόπους, αλλά και με θεωρητικούς προβληματισμούς. Επομένως, η έρευνα δράσης στοχεύει να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη. Σύμφωνα με τον θεμελιωτή της έρευνας δράσης, Lewin (1951) «δεν μπορεί να υπάρχει έρευνα χωρίς πρακτικές εφαρμογές και δεν μπορούν να γίνουν πρακτικές εφαρμογές χωρίς έρευνα» (Αθανασίου, 2007:319-321, 331).

Τη δεκαετία του 1970 έκανε την εμφάνισή της η έρευνα δράσης, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Σήμερα η έρευνα δράσης είναι γνωστή σε διεθνές επίπεδο. Σημαντικό στοιχείο της είναι ότι η συνεργασία έχει πρωτεύοντα ρόλο. Στην εκπαίδευση επίσης το συνεργατικό πνεύμα αρχίζει και αναπτύσσεται, καθώς τα εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα είναι υπόθεση όλων και όχι μόνο του ενός ανθρώπου. Επομένως η αντιμετώπιση ενός προβλήματος γίνεται μέσω της συνεργασίας που προσφέρει η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης μπορεί να γίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όμως εκεί όπου προσφέρεται καλύτερα είναι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο (Αθανασίου, 2007:322).

Μια βασική τεχνική που χρησιμοποιείται στην έρευνα δράσης για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα δράσης είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Ο ερευνητής, δηλαδή, συμμετέχει στην έρευνα, ενώ παράλληλα παρατηρεί, καταγράφει και ταξινομεί τα δεδομένα. Ο ερευνητής, λοιπόν, ενεργεί με διπλή ιδιότητα. Αρχικά του ανθρώπου που ενεργεί και έπειτα αυτού που παρατηρεί. Ο ερευνητής λοιπόν έχει τον ρόλο του συμμετέχοντα- παρατηρητή, όπου ταυτόχρονα διατηρεί το ρόλο του δασκάλου, ενώ παρατηρεί μορφές συμπεριφοράς, εκτιμά και αξιολογεί. Αυτή η ενεργός συμμετοχή του ερευνητή προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δει από μέσα το πρόβλημα που υπάρχει και να



διαμορφώνει αντίστοιχα το πρόγραμμά του. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διακρίνει την πορεία μιας συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και μια δυσκολία στην παρατήρηση. Οι ανθρώπινες συμπεριφορές είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν πρώτα και μετά να ερμηνευτούν, χωρίς τον κίνδυνο να παραλειφθούν σημαντικές πληροφορίες. Γι' αυτό το λόγο είναι καλό να γίνεται παρατήρηση σε μικρό δείγμα υποκειμένων (Αθανασίου, 2007:328,239). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα στοιχεία που προέκυπταν από την παρατήρηση καταγράφηκαν αμέσως σε ειδικό τετράδιο παρατήρησης.

Σημαντικό για την έρευνα δράση είναι ότι συνδυάζει τη διάγνωση με το στοχασμό. Ο αναστοχασμός υφίσταται στο τέλος κάθε προγράμματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008:406). Αναστοχασμός θεωρείται η κριτική διερεύνηση που γίνεται για να καταλάβουμε γιατί πάρθηκε μια απόφαση που πήραμε και ποια είναι τα αποτελέσματα της απόφασης αυτής. Αυτή η συλλογή πληροφοριών που προσφέρει ο αναστοχασμός μαζί με τη διαδικασία της βελτίωσης του εκάστοτε προβλήματος, είναι η βάση της έρευνας δράσης (Mertler,2012:14).

Ανακεφαλιώνοντας, η κυκλική διαδικασία, στοχασμός και ο αναστοχασμός, η ισότιμη συμμετοχή και η συνεργασία, η διδακτική πράξη ως ανάδειξη της προσωπικότητας του μαθητή με επίκεντρο στην συμπεριφορά του, αυτά τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης οδήγησαν στην επιλογή αυτή της ερευνητικής στρατηγικής για την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, και η ιδιαίτερη σχέση που έχει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με την έρευνα δράσης, συνέβαλε στη συγκεκριμένη επιλογή.

Ένα άλλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων είναι οι σημειώσεις και το ημερολόγιο, όπου ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις συμπεριφορές των παιδιών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Μετά από κάθε εργαστήρι υπήρξε λεπτομερής αναφορά για τη συμπεριφορά των παιδιών, τη στάση, τις αντιδράσεις, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με βάση τις αρχές της σταθερής συγκριτικής ανάλυσης. Τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επανασυνδέθηκαν με νέους τρόπους, με σκοπό την ανάδειξη μιας θεωρίας σχετικής με τον τρόπο που η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιδρά ως μέσο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στο δημοτικό. Για τη συλλογή ποιοτικού χαρακτήρα δεδομένων εφαρμόστηκαν 16 παρεμβάσεις στη Δ' τάξη.

Ωστόσο υπάρχουν και ποσοτικές τεχνικές, όπως είναι το ερωτηματολόγιο. Η χρήση του είναι ένα σημαντικό βήμα για την ενημέρωση της ύπαρξης της ενδοσχολικής βίας στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο και για τη συχνότητα του φαινομένου.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπληρώθηκε από τους μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις, μετά από συνεννόηση με τον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε από την ερευνήτρια, η οποία τους εξήγησε ότι η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική, ότι δε χρειαζόταν να αναφέρουν το όνομα τους και ότι το περιεχόμενο των απαντήσεων τους θα παρέμενε απόρρητο. Όλοι οι μαθητές του τμήματος που συμμετείχαν στην έρευνα δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης δεν υπήρχε άλλος ενήλικας μέσα στην τάξη, παρά μόνο ερευνήτρια, ώστε οι μαθητές να μην επηρεαστούν από την παρουσία των εκπαιδευτικών. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45').

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο θεωρείται το πιο κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων τόσο για την αξιολόγηση της έκτασης της σχολικής βίας, όσο για την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολικού κλίματος. Το ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο στην αναθεωρημένη έκδοση του Ερωτηματολογίου Θύτη/Θύματος του Olweus το οποίο έχει εφαρμοστεί διεθνώς σε μεγάλο αριθμό ερευνών (Olweus, 1997:170-190) και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του έχει αποδειχθεί αντίστοιχα πολλές φορές (Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006:781-801). Η δομή του ερωτηματολογίου βασίζεται στην αναθεωρημένη έκδοση του Ερωτηματολογίου Θύτη/ Θύματος του Olweus, (revised Olweus Bully Victim Questionnaire - OBVQ) το οποίο μεταφράστηκε. Ο αριθμός των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται (27 ερωτήσεις) βασίζεται στην αρχή ότι το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να απαντηθεί στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας.

Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη συλλογή στοιχείων με τις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών για τη ζωή τους στο σχολείο και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό, για την έκταση και τις μορφές της βίας, καθώς και για τον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών βίας από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε και στα δύο τμήματα. Συγκεκριμένα, δόθηκε στην ομάδα δράσης πριν και μετά την παρέμβαση και στην ομάδα ελέγχου δόθηκε επίσης δυο φορές.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δυο ενότητες, εκτός από δυο ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Στην πρώτη ενότητα αναφέρεται στη θυματοποίηση, ενώ στη δεύτερη ενότητα αναφέρεται στον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη ζωή του μαθητή στο σχολείο. Το πρώτο μέρος ερωτήσεων αναφέρεται στις μορφές θυματοποίησης των μαθητών, το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην συχνότητα του φαινομένου, ενώ στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις αναφέρονται στον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι ερωτήσεις έχουν την μορφή προτάσεων- δηλώσεων και οι απαντήσεις είναι διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ως ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας είναι ο διδακτικός χειρισμός, δηλαδή η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ενδοσχολική βία.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής στατιστικής. Η ποσοτική ανάλυση έγινε με λογισμικό SPSS.

#### **4.5. Διαδικασία έρευνας και σχεδιασμός προγράμματος**

Οι συναντήσεις στόχευαν στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας μέσα από τις τεχνικές που προσφέρει η Δραματική Τέχνη. Μέσα δηλαδή, από τις αναλήψεις ρόλων από τους μαθητές που καλούνταν να συζητήσουν, να ερμηνεύσουν και να κρίνουν γεγονότα. Με αυτή την μέθοδο, οι μαθητές «βίωναν» καταστάσεις, σα να τις ζούσαν οι ίδιοι και λάμβαναν ποικίλες αποφάσεις, επιλέγοντας συγκεκριμένους τρόπους ζωής και δράσης.

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω (βλ. παραπάνω, Β' μέρος, παράγραφος 1.1), για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 12 συνολικά παρεμβάσεις- συναντήσεις με σκοπό να αντιμετωπιστεί η όποια επιθετική συμπεριφορά σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Οι διδακτικές αυτές συναντήσεις είχαν διάρκεια συνήθως μίας διδακτικής ώρας (45'). Οι συναντήσεις γίνονταν εντός του κανονικού ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, ενταγμένα στο ευρύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής και όχι σε ειδικά προγραμματισμένες ημέρες και ώρες.

Για κάθε εργαστήρι κρατήθηκαν λεπτομερή πρακτικά για τη συμπεριφορά των παιδιών, τη στάση, τις αντιδράσεις, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που

προέκυπταν κάθε φορά. Μετά από κάθε συνάντηση ακολουθούσε συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον, αλλά και με ορισμένους γονείς υπήρξε συζήτηση που επεδίωκαν να μαθαίνουν για τη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους στο διάλειμμα.

Για τον σχεδιασμό του προγράμματος λήφθηκε υπόψη η μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και οι παρατηρήσεις του δασκάλου του τμήματος που επισήμανε τις αδυναμίες, τις δυνατότητες, τις συνήθειες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Έγινε προσπάθεια λοιπόν να ενισχυθούν ορισμένες αδυναμίες των παιδιών και να τις βελτιώσουν μέσα από ευχάριστα παιχνίδια.

Ο χώρος όπου πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις ήταν η τάξη, όπου αποτελεί έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι. Η τάξη είναι ο δικός τους χώρος και νιώθουν εκεί ασφαλείς. Σε κάθε συνάντηση όλα τα θρανία τραβήχτηκαν στην άκρη και τοποθετήθηκαν διάφορα υφάσματα και αντικείμενα στην μέση της αίθουσας ή τα έμπαιναν σε μια βαλίτσα και εμφανίζονταν στην πορεία του παιχνιδιού, έτσι ώστε να προκαλέσουν έκπληξη και ενδιαφέρον στα παιδιά. Αυτή η διαδικασία γινόταν συνήθως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, με σκοπό να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ωραία με δυνατότητα για κίνηση στο χώρο.

Στην πρώτη συνάντηση ορίσαμε και συμφωνήσαμε με τα παιδιά σε κάποιους κανόνες που είναι απαραίτητοι για την καλή λειτουργία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς και στο τελετουργικό ξεκίνημα που θα γίνεται συνήθως στην αρχή και στο τέλος κάθε συνάντησης. Κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελείτο από τρία μέρη, την εισαγωγή, την ανάπτυξη και το κλείσιμο.

Στην αρχή λοιπόν κάθε συνάντησης ξεκινούσαμε, σχεδόν πάντα, σε κύκλο είτε καθισμένοι, είτε όρθιοι. Αυτό δήλωνε την ένταξή μας σε μια δραστηριότητα όπου κινείται ανάμεσα στην πραγματικότητα και σε ένα φανταστικό κόσμο και χώρο (Κοντογιάννη,2012:164). Η σημασία του κύκλου είναι ότι όλα τα παιδιά μπορούν να δουν το ένα το άλλο και να επικοινωνήσουν, ενώ ενισχύεται η δυναμική της ομάδας. Τα παιδιά λόγω του κύκλου έχουν καλύτερο προσανατολισμό του χώρου και αυτό τους βοηθάει να ορίζουν το πεδίο της δράσης τους.

Στο τέλος κάθε συνάντησης σχεδόν πάντα, τα παιδιά ήταν καθισμένα πάλι σε κύκλο και ακολουθούσε η αναστοχαστική συζήτηση όπου όλα τα παιδιά έβγαιναν από το ρόλο που υποδύονταν πρωτύτερα και συζητάνε αυτό που έζησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Οι τεχνικές όπου χρησιμοποιήθηκαν ήταν ασκήσεις συνεργασίας, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και παιχνίδια σχέσεων, παιχνίδια ρόλων, καθώς δημιουργικοί αυτοσχεδιασμοί, δραματοποίηση και η συγγραφή παραμυθιού και δραματικών κειμένων. Σκοπός αυτών των τεχνικών είναι τα παιδιά να νιώσουν ότι είναι ισότιμα μέλη, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να γνωριστούν βαθύτερα, να ηρεμήσουν, αλλά και να αναπτυχθεί ο αλληλοσεβασμός. Αρκετά θέματα των ασκήσεων ήταν σχετικά με την καθημερινή ζωή.

Τα θέματα αυτά είχαν ως στόχο τα παιδιά να είναι ικανά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να αποδώσουν τις ιδέες τους μέσα από τη συνεργασία σε όλη την ομάδα. Μέρος του προγράμματος ήταν κατευθυνόμενο. Ωστόσο υπήρχαν κάποιες στιγμές όπου αξιοποιήθηκαν οι προτάσεις που προέρχονταν από τα παιδιά, ακόμα και αν αυτό ανέτρεπε τον σχεδιασμό.

Η επιλογή της ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο. Γι' αυτό το λόγο υπήρξε ένας προβληματισμός στην αρχή, σχετικά με τον χωρισμό των ομάδων. Τελικά, πάρθηκε η απόφαση ότι στις πρώτες συναντήσεις δεν βρέθηκαν στην ίδια ομάδα ο θύτης και το θύμα. Αντίθετα, παισιώθηκε η ομάδα που ανήκε ο θύτης με παιδιά δυνατά, τα οποία δεν θα υπέκυπταν σε ιδέες και προτάσεις του θύτη. Στο τέλος των συναντήσεων φτιάχτηκαν ομάδες, όπου ο θύτης και το θύμα ανήκαν στην ίδια ομάδα μαζί με τους ουδέτερους μαθητές. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί κοινωνικός έλεγχος από τους ουδέτερους μαθητές προς τον θύτη, καθώς αυτό αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για την αλλαγή της συμπεριφοράς των επιθετικών παιδιών (O'weus, 2009:107).

Το πρόγραμμα αυτό μεθοδεύτηκε σε 12 συναντήσεις. Σε κάθε συνάντηση κυριαρχούσε η συνεργασία. Στις πρώτες συναντήσεις υπήρχαν παιδιά που δεν ακολουθούσαν τους κανόνες που είχαν οριστεί και έδειχναν μια επιθετική συμπεριφορά προς όλους. Έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια αυτά τα παιδιά να πειθαρηθούν, χωρίς όμως να υποτιμηθούν ή να χάσουν τον ενθουσιασμό τους προκειμένου να εκφράζονται ελεύθερα. Το καθετί που λεγόταν ή γινόταν από το κάθε παιδί, το παρακολουθούσαν όλοι με προσοχή και ενδιαφέρον. Επίσης, στις πρώτες συναντήσεις χρειάστηκε η παρεμβολή της ερευνήτριας για να ρυθμιστεί η τάση κάποιων παιδιών που ήθελαν να γίνονται αρχηγοί. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επαναλαμβάνονται ασκήσεις ελεγχόμενης επιθετικότητας που σκοπό είχαν να διορθώσουν κάτι αρνητικό που προέκυπτε από την εξέλιξη μιας ιστορίας στα παιχνίδια ρόλων, με απώτερο στόχο να αποδυναμωθεί η αρνητική συμπεριφορά που έφεραν κάποια παιδιά.

## **Κεφάλαιο 5. Ευρήματα**

### **5.1. Ποιοτική ανάλυση**

Τα αποτελέσματα του προγράμματος που πραγματοποιήθηκαν με τις ασκήσεις και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έδειξαν πολύ θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις ως προς την αρχική τους συμπεριφορά. Η ομάδα δράσης σημείωσε σημαντική πρόοδο ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, γεγονός που καταδεικνύει τη θετική επίδραση των παρεμβάσεων στους μαθητές. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε σημαντική βελτίωση.

Αρχικά, το σημαντικό εύρημα που προκύπτει από την παρούσα παρέμβαση είναι ότι πρέπει να εμπλέκονται όλοι οι μαθητές στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και ιδιαίτερα τα παιδιά που δείχνουν ευαισθησία, διότι μπορούν έτσι να αποτελούν την ομάδα-στόχο για παρεμβάσεις που διδάσκουν στα παιδιά πώς να βοηθούν τους συμμαθητές τους. Με άλλα λόγια, αναπτύσσεται ο σεβασμός και το ενδιαφέρον για τους άλλους

Επίσης, παρατηρήθηκε μείωση στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ υπήρχε και μείωση στη γενική αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως διαμάχες ή άλλες επιθετικές συμπεριφορές. Αυτό οφείλεται στην αύξηση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών, καθώς και στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Επιπλέον, σημαντική είναι η βελτίωση στην τάξη και στην πειθαρχία. Παρατηρήθηκαν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις και θετικότερη στάση έναντι του σχολείου. Πράγματι, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, σημειώθηκε βελτίωση του κοινωνικού κλίματος μέσα στην τάξη. Σημειώθηκε αύξηση στην ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική ζωή τους, ενώ βελτιώθηκε το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθησή τους, μέσω της ομαδοσυνεργατικότητας. Μέσα από την συνεργατικότητα το παιδί κατανόησε και αποδέχτηκε θετικά την αλληλεπίδραση με τους άλλους και έτσι βελτιώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Σημαντική βελτίωση υπήρξε ανάμεσα στις σχέσεις των παιδιών, ενώ αυξήθηκε το συναίσθημα της αλληλοβοήθειας. Παράλληλα, εύρημα είναι ότι τα παιδιά έμαθαν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να τηρούν κανόνες.

Τέλος, το πρόγραμμα δεν είχε επίδραση μόνο στα υπάρχοντα προβλήματα θυματοποίησης, αλλά μείωσε σημαντικά και τον αριθμό των νέων θυμάτων. Το πρόγραμμα δηλαδή, όχι μόνο αντιμετώπισε το υπάρχον πρόβλημα, αλλά εμπόδισε την εμφάνιση του φαινομένου.

## **5.2. Ποσοτική ανάλυση**

Δεδομένου ότι κάθε μεταβλητή μετρήθηκε με πολλές ερωτήσεις, κρίθηκε απαραίτητο να εξετασθεί η εσωτερική αξιοπιστία. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης cronbach's alpha. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, ο δείκτης  $\alpha$  ήταν μεγαλύτερος από 0,70 γεγονός που δείχνει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία.

**Πίνακας 1 cronbach's alpha**

Μεταβλητή	Cronbach's Alpha	NUMBER OF ITEMS
PREVIC	0,96	9
PREACT	0,84	10
PRERES	0,73	5
POSTVIC	0,90	9
POSTACT	0,95	10
POSTRES	0,89	5

Προκειμένου να επιλεγούν τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια για την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κατανομής των τιμών όλων των μεταβλητών, αφού πρώτα δόθηκε εντολή να διαχωριστεί το αρχείο ανάλογα με την ομάδα που ανήκε ο κάθε μαθητής (split file).

Οι μεταβλητές της θυματοποίησης πριν την παρέμβαση δεν έχουν κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0,049=4,9% για την ομάδα δράσης και Sign.=0,028=2,8% για την ομάδα ελέγχου). Αντίστοιχα, η μεταβλητή της θυματοποίησης μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου δεν έχει κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0,014=1,5).

**Πίνακας 2. Tests of Normality**

GROUP	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
1 PREVIC	,211	17	,042	,891	17	,049
POSTVIC	,190	17	,104	,897	17	,060
2 PREVIC	,193	17	,091	,876	17	,028
POSTVIC	,227	17	,020	,858	17	,014

Οι μεταβλητές της επιθετικής συμπεριφοράς πριν την παρέμβαση δεν έχουν κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0,025=2,5% για την ομάδα δράσης και Sign.=0 την ομάδα ελέγχου). Αντίστοιχα, οι μεταβλητές της επιθετικής συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση δεν έχουν κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0 για την ομάδα δράσης και Sign.=0,06=6% για την ομάδα ελέγχου).

**Πίνακας 3. Tests of Normality**

GROUP	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
1 PRACT	,251	17	,006	,873	17	,025
POSTACT	,258	17	,004	,818	17	,004
2 PRACT	,370	17	,000	,702	17	,000
POSTACT	,236	17	,013	,832	17	,006

a. Lilliefors Significance Correction

Οι μεταβλητές της παρατήρησης επιθετικής συμπεριφοράς πριν την παρέμβαση δεν έχουν κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0 για την ομάδα δράσης και Sign.=0 την ομάδα ελέγχου). Αντίστοιχα, η μεταβλητή της παρατήρησης επιθετικής συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση για την ομάδα ελέγχου δεν έχει κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0).

**Πίνακας 4. Tests of Normality**

GROUP	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
1 PREOBS	,497	17	,000	,470	17	,000
POSTOBS	,394	17	,000	,678	17	,000
2 PREOBS	,339	17	,000	,750	17	,000
POSTOBS	,240	17	,010	,916	17	,125



Τέλος, η μεταβλητή της επίλυσης επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού πριν την παρέμβαση για την ομάδα δράσης δεν έχει κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0). Αντίστοιχα, η μεταβλητή της επίλυσης επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού μετά την παρέμβαση για την ομάδα ελέγχου δεν έχει κανονική κατανομή σύμφωνα με το Shapiro – Wilk κριτήριο (Sign.=0,003 = 3%).

**Πίνακας 5. Tests of Normality**

GROUP	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
1 PRERES	,150	17	,200*	,920	17	,146
POSTRES	,444	17	,000	,639	17	,000
2 PRERES	,272	17	,002	,813	17	,003
POSTRES	,104	17	,200*	,943	17	,357

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, εφαρμόστηκε μη παραμετρικό κριτήριο και συγκεκριμένα το Wilcoxon Signed-Rank test.

Από το test που διεξήχθη για την ομάδα δράσης, εξήχθησαν τα εξής αποτελέσματα: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη θυματοποίηση πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -2,70$ ,  $p = 0,007$ ). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιθετική συμπεριφορά πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -3,249$ ),  $p = 0,001$ ) με mean rank 9,67 και 4 αντίστοιχα. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην παρατήρηση επιθετικής συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -2,46$ ,  $p = 0,014$ ). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίλυση ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού ( $Z = -3,63$ ,  $p = 0$ ) με median rank 0 και 9 αντίστοιχα.

Από το test που διεξήχθη για την ομάδα ελέγχου εξήχθησαν τα εξής αποτελέσματα: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη θυματοποίηση πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -2,88$ ,  $p = 0,004$ ). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιθετική συμπεριφορά πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -2,93$ ,  $p = 0,003$ ). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην παρατήρηση επιθετικής συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -1,1$ ,  $p = 0,270$ ). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίλυση ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού πριν και μετά την παρέμβαση ( $Z = -2,36$ ,  $p = 0,018$ ).

Πίνακας 6. Ranks

GROUP			N	Mean Rank	Sum of Ranks
1	POSTVIC – PREVIC	Negative Ranks	11 <sup>a</sup>	8,68	95,50
		Positive Ranks	3 <sup>b</sup>	3,17	9,50
		Ties	3 <sup>c</sup>		
		Total	17		
	POSTACT – PRACT	Negative Ranks	15 <sup>d</sup>	9,67	145,00
		Positive Ranks	2 <sup>e</sup>	4,00	8,00
		Ties	0 <sup>f</sup>		
		Total	17		
	POSTOBS – PREOBS	Negative Ranks	0 <sup>g</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	7 <sup>h</sup>	4,00	28,00
		Ties	10 <sup>i</sup>		
		Total	17		
	POSTRES – PRERES	Negative Ranks	0 <sup>j</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	17 <sup>k</sup>	9,00	153,00
		Ties	0 <sup>l</sup>		
		Total	17		
2	POSTVIC – PREVIC	Negative Ranks	14 <sup>a</sup>	7,89	110,50
		Positive Ranks	1 <sup>b</sup>	9,50	9,50
		Ties	2 <sup>c</sup>		
		Total	17		
	POSTACT – PRACT	Negative Ranks	2 <sup>d</sup>	4,25	8,50
		Positive Ranks	13 <sup>e</sup>	8,58	111,50
		Ties	2 <sup>f</sup>		
		Total	17		
	POSTOBS – PREOBS	Negative Ranks	2 <sup>g</sup>	8,50	17,00
		Positive Ranks	8 <sup>h</sup>	4,75	38,00
		Ties	7 <sup>i</sup>		
		Total	17		
	POSTRES – PRERES	Negative Ranks	4 <sup>j</sup>	3,75	15,00
		Positive Ranks	10 <sup>k</sup>	9,00	90,00
		Ties	3 <sup>l</sup>		
		Total	17		

a. POSTVIC < PREVIC

b. POSTVIC > PREVIC

- c. POSTVIC = PREVIC
- d. POSTACT < PREACT
- e. POSTACT > PREACT
- f. POSTACT = PREACT
- g. POSTOBS < PREOBS
- h. POSTOBS > PREOBS
- i. POSTOBS = PREOBS
- j. POSTRES < PRERES
- k. POSTRES > PRERES
- l. POSTRES = PRERES

**Πίνακας 7. Test Statistics<sup>a</sup>**

GROUP		POSTVIC – PREVIC	POSTACT - PREACT	POSTOBS – PREOBS	POSTRES - PRERES
1	Z	-2,704 <sup>b</sup>	-3,249 <sup>b</sup>	-2,456 <sup>c</sup>	-3,633 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,001	,014	,000
2	Z	-2,877 <sup>b</sup>	-2,932 <sup>c</sup>	-1,103 <sup>c</sup>	-2,362 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,003	,270	,018

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

#### **4.6. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα βασίζεται μόνο στις αντιλήψεις των μαθητών, χωρίς να έχουν ληφθεί υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Παρόλα αυτά δείχνουν προηγούμενες έρευνες ότι οι ενήλικες αυτοί παραμένουν στην άγνοια του φαινομένου (Rigby, 2002:91,92).

Επίσης, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα δράσης ενδιαφέρουν άμεσα μόνο τους φορείς της συγκεκριμένης τάξης ή σχολείου. Δεν μπορούν, δηλαδή, να γενικευτούν.

Τέλος, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές μόνο της Δ' τάξης του 12<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου. Το δείγμα, δηλαδή δεν είναι τυχαίο, προέρχεται από μια σχολική μονάδα. Συνεπώς η ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν είναι δυνατό να γενικευθεί σε όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτως τάξης.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκε η κύρια υπόθεση, αφού με την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στο 12<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας μειώθηκε σημαντικά.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια ευχάριστη διαδικασία που μέσα από την ψυχαγωγία των παιδιών, έχει ως στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς και τη βαθύτερη γνωριμία μεταξύ των παιδιών, αλλά και τη γνωριμία με τον ίδιο τον εαυτό τους. Πράγματι, μέσα από τις παρεμβάσεις, φανερώθηκε η θετική επίδραση της εφαρμογής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Οι μαθητές δηλαδή μετά από τις παρεμβάσεις άρχισαν να μιλάνε περισσότερο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολείο.

Ακόμη τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έμαθαν να αναγνωρίζουν πιο εύκολα τότε κάποιος συμμαθητής τους, τους εκφόβιζε, ενώ έβρισκαν γρήγορα λύσεις για να αντιμετωπίσουν μια επιθετική συμπεριφορά. Η ανάπτυξη αυτή της ικανότητας οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές μέσα από τους ρόλους που έπαιζαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, μοιράστηκαν όλοι μαζί κοινές πληροφορίες και μέσα από τη συνεργασία έμαθαν να βρίσκουν μια ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων που εμφανιζόταν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να διαμορφώνουν μια κοινωνική συνείδηση και να αποκτούν μια ικανότητα να επιλύουν ομαλά τις όποιες συγκρούσεις τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με επιμέρους συμπεράσματα άλλων ερευνών, οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει ασκήσεις και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση όχι μόνο σε παιδιά, αλλά και σε εφήβους.

Στην Ευρώπη και διεθνώς έχουν εφαρμοστεί πολλά προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στη χώρα μας εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα για τον εντοπισμό της ενδοσχολικής βίας και την αντιμετώπιση της. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε από την «εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και Εφήβου και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στα πλαίσια δράσης του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Δάφνη II για την καταπολέμηση της βίας στα παιδιά και τις γυναίκες». Τα αποτελέσματα από την παρέμβαση έδειξαν ότι φάνηκε να μειώνεται

το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, κ.α.,2011 :166).

Επίσης, άλλη έρευνα είναι της J. Widdows όπου σημείωσε θετικά αποτελέσματα για την αλλαγή της συμπεριφοράς σε προβληματικές συμπεριφορές (Κοντογιάννη, 2012: 278). Η έρευνα της στηρίχθηκε στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στην εκμάθηση της ικανότητας να διαχειρίζονται τα παιδιά δύσκολες καταστάσεις. Στοιχεία σημαντικά που παρουσιάστηκαν και στη δικιά μου έρευνα.

Σημαντική έρευνα για τη μείωση του εκφοβισμού στη Νορβηγία είναι του πρωτοπόρου Dan Olweus, όπου χρησιμοποίησε στις παρεμβάσεις του τα παιχνίδια ρόλων, τη χρήση της φαντασίας, την συνεργατική μάθηση και τέλος τον αναστοχασμό. Στόχος αυτών των μεθόδων ήταν οι ουδέτεροι μαθητές να μπορούν να μεσολαβήσουν για να σταματήσει ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου.

Επίσης στόχος ήταν οι ουδέτεροι μαθητές να μπορούν να ενθαρρύνουν τα απομονωμένα παιδιά να συμμετέχουν και αυτά σε κοινές δραστηριότητες και να αλληλοβοηθούνται, καθώς και να αλληλοϋποστηρίζονται. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Olweus είναι ότι σημειώθηκε σημαντική μείωση στα προβλήματα του εκφοβισμού και βελτιώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών (Olweus, 2003: 101-105). Παρόμοια αποτελέσματα συναντιούνται και στη δικιά μου έρευνα όπου μετά τη χρήση του προγράμματος παρέμβασης, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών ήταν καλύτερες. Πράγματι δημιουργήθηκε ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα μέσα στην τάξη. Τέλος, οι ουδέτεροι μαθητές βοήθησαν στην επίλυση επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού παρέχοντας υποστήριξη στα θύματα.

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας του Olweus επιβεβαιώνουν τα δικά μας αποτελέσματα. Ιδιαίτερα στο σημαντικότερο εύρημα που είναι ότι οι μαθητές που είναι ουδέτεροι εμπλέκονται στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού με ομαλούς και συνετούς τρόπους.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία συνεχώς αυξάνεται. Χρειάζεται μια εκπαίδευση που να επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του. Το σχολείο, λοιπόν, μπορεί να εκπαιδεύσει τους μαθητές να μην ασκούν βία και να τους παρέχει μια εκπαίδευση που να επικεντρώνεται τόσο στη γνωστική, όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο εκφοβισμός, επομένως μπορεί να αντιμετωπιστεί εάν αλλάξει το παλαιό σύστημα εκπαίδευσης με ένα νέο και πιο λειτουργικό, αλλά και αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης. Τα παιδιά, δηλαδή, θα εκπαιδευτούν να μην εκφοβίζουν. Εάν το σχολείο παρέχει μια τέτοια είδους εκπαίδευση, τότε θα έχει θετικά αποτελέσματα για τη ζωή του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρώτο βήμα όμως, για να αντιμετωπιστεί η ενδοσχολική βία είναι να γίνει η αναγνώριση ότι το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα, το οποίο χρειάζεται άμεσα να λυθεί. Σημαντικός παράγοντας για την αποφυγή της παραβατικής συμπεριφοράς είναι να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου το κλίμα της τάξης θα είναι θετικό και δεν θα είναι αποδεκτή καμία επιθετική συμπεριφορά. Αντίθετα, ο έπαινος θα έχει πρωτεύοντα ρόλο, ώστε να δημιουργούνται κίνητρα που θα βελτιώνουν τη συμπεριφορά των παιδιών.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ο μαθητής μέσα από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία μαθαίνει να επιλύει προβλήματα, να διαμορφώνει την άποψή του, ενώ αποκτά γνώσεις και εμπειρίες που διαφορετικά δύσκολα θα αποκτούσε. Το παιδί μαθαίνει να εκφράζει τις πραγματικές του συμπεριφορές και τα συναισθήματά του. Το παιδί μέσα από τα παιχνίδια που βασίζονται στις τεχνικές του θεάτρου μαθαίνει να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του χωρίς φόβο ή ντροπή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο μαθητής να επικοινωνεί καλύτερα με τα υπόλοιπα παιδιά, να ερμηνεύει διάφορα περιστατικά και να κατανοεί καλύτερα και βαθύτερα το συμμαθητή του.

Επομένως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στοχεύει στη συνειδησιακή ενεργοποίηση του μαθητή, μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία. Ο μαθητής μέσα από

τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης καθώς και με την ενεργό συμμετοχή του σε αυτές κατανοεί το φαινόμενο, ενώ αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή του.

Πράγματι, τα αποτελέσματα του προγράμματος έφεραν θετικά στοιχεία. Η αποτελεσματική χρήση του προγράμματος βελτίωσε το κοινωνικό κλίμα στην τάξη και αύξησε την ικανοποίηση των μαθητών. Πράγματι, διαπιστώθηκε, ότι μέσα από τα παιχνίδια, τα παιδιά που εμφάνιζαν επιθετική συμπεριφορά, άλλαξαν γνώμες και στάσεις. Επιπλέον, τα κανονικά παιδιά, οι ουδέτεροι δηλαδή μαθητές, βοήθησαν στην επίλυση προβληματικών συμπεριφορών κρατώντας μια ισορροπία ανάμεσα στα θύματα και του θύτες. Η βοήθεια τους ήταν απαραίτητη και εξελίχθηκε αρκετά μετά τις παρεμβάσεις.

Τέλος, κάθε σχολείο θα ήταν καλό να διαθέτει ένα παρόμοιο πρόγραμμα, όχι μόνο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, αλλά και για να εμποδίσει την εμφάνιση του φαινομένου. Έτσι το σχολείο θα έχει τη δυνατότητα να επιλύει τα προβλήματα πριν αυτά προσλάβουν ανησυχητικές διαστάσεις.

Συνεπώς είναι όχι απλά σημαντική, αλλά αναγκαία η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς είναι ικανή να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν δυσκολίες στην επικοινωνία και να προωθήσει την ένταξη των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης: Η δραματοποίηση ως παιδαγωγική και θεραπευτική διαδικασία*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice- Hall
- Bandura, A., & Walters, R. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Six theories of child development: Revised formulations and current issues (pp. 187–249). London: Jessica Kingsely Pub., Ltd.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις-παιχνίδια-τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εξάντας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, L. (2004). *The copycat effect*. New York: Paraview.
- Dodge, K.A. (1980). *Social cognition and children's aggressive behavior*. *Child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ευαγγελοπούλου, Ε., Κάβουρα-Σελλή, Μ., Κυριαζή, Ουρ., Μπενέκου, Ε., Παπαστυλιανού, Α., & Σκαύδη, Δ. (2000). *Δημοτικό σχολείο και γονείς. Οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying*. In M. Tonny & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: A review of research* (Volume 17). Chicago: University of Chicago Press.
- Field, T. (1999). Definition of workplace bullying by Tim Field. <http://www.bullyonline.org/workbully/defns.htm> accessed 25 February 2018.



- Foster, S., & Ritchley, W. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of applied behavior analysis*, 12, 625–638.
- Φράγκου, Χ. (1986). *Η σύγχρονη διδασκαλία : μελέτες παιδαγωγών ανατολής και δύσης- συνθετική θεώρηση διδασκαλία- σχόλια- βασικά κείμενα για τη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάχαρης, Δ.(2003). *Επιθετικότητα και αγωγή: έννοια, θεωρίες, παράγοντες, εξέλιξη, θεραπεία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο - ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Ταουλάς, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006) An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781-701.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Latane, B. & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. New York: Appleton-Crofts.
- Maines, B. & Robinson, G. (1992). *Stamp out bullying: Never mind the awareness. What can we do*; Portishead: Lame Duck Publishing.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φρ., & Τσέργας, Ν. (2000). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο... αγριεύουν!* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη-το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks. CA: SAGE Publications, Inc.
- Μπεζέ, Λ., & Courtecuisse, V., Fortin, J., Pain, J., & Selosso, J. (1998). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morrison, B. (2001). *From bullying to responsible citizenship: A restorative approach to building safe school communities*. Unpublished manuscript. Research School of Social Sciences, Australian Institute of Criminology.

- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου* (Επιμ. Κ. Γεωργουσόπουλος - μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός εκφοβισμός- σύγχρονες απόψεις* (Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Boston: Blackwell/Wiley.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουσαμίδου- Καραμπέρη, Α., & Βαβέτση - Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Schiller, F. (1975). Briefe uber die astatische erziehung des Menschen. In. J. Perfahl, (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (pp.311-408). Philosophische schriften. Band 5. Nach der Ausgabe erster Hand unter hinzuziehung der erstdrucke und handschriften. München: Winkler.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, επιστημονικές ημερίδες* (Επιμέλεια). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.
- Χατζόπουλος, Ν. (2000). *Λεξικό του θεάτρου, πανεπιστήμιο της Οξφόρδης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Woolland, B. (1996). *Teaching primary drama*. London: Longman.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Έντυπο συναίνεσης για την έρευνα

#### *Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,*

Με το έντυπο αυτό ζητείται η συναίνεσή σας για τη συμμετοχή του υιού ή της κόρης σας σε έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου με θέμα: «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας» .

Συγκεκριμένα οι μαθητές του Δ1 θα παίζουν παιχνίδια που βασίζονται σε τεχνικές του θεάτρου. Οι μαθητές θα υποδυθούν ρόλους σε συνεργασία με άλλους μαθητές όπου θα μάθουν να λύνουν ένα πρόβλημα και να παίρνουν μια απόφαση. Απώτερος σκοπός αυτού του παιχνιδιού είναι να ενισχυθούν οι δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων των παιδιών, καθώς και να απελευθερωθούν από αναστολές και δισταγμούς. Επομένως, *στόχος είναι μέσα από τα παιχνίδια να αναπτυχθεί η θετική τους διάθεση, να βελτιωθεί το αυτοσυναίσθημά τους μέσα από την κοινή δημιουργία και να καλλιεργηθεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης, αλλά και της συνεργασίας.* Τέλος είναι παιχνίδια που έχουν ένα καθαρό παιδαγωγικό χαρακτήρα. Εκτός από τα παραπάνω τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα αποτελέσουν τη βάση της μεταπτυχιακής μου διατριβής και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό αυτό. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και κανένας δεν θα είναι σε θέση να γνωρίζει τις απαντήσεις που έδωσε ο υιός ή η κόρη σας.

**Εάν επιθυμείτε τη συμμετοχή του παιδιού σας στην δράση αυτή παρακαλώ υπογράψτε στο τέλος αυτού του εντύπου και ζητήστε από το παιδί σας να το επιστρέψει στο σχολείο. Εάν έχετε ερωτήσεις σχετικά με αυτή την δράση, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου.**

Ελπίζω για τη συμμετοχή των παιδιών σας στην έρευνα αυτή και σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας στην καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας.

Ιωσηφίνα Τριανταφύλλου- θεατρολόγος, παιδαγωγός, εμπνευστήρια, μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

#### Δήλωση συμμετοχής

Δηλώνω ότι επιθυμώ τη συμμετοχή του υιού/κόρης μου..... (ονοματεπώνυμο μαθητή/-τριας) στην έρευνα δράσης που θα διεξαχθεί στο σχολείο του/της με θέμα «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας».

Υπογραφή και ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα.....

Ημερομηνία...../10/2016

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

### **Πρόγραμμα παρεμβάσεων**

#### **1<sup>η</sup> Παρέμβαση**

1. Καθισμένα τα παιδιά σε κύκλο λένε ονόματα μαζί με ένα συναίσθημα που νιώθουν.

2. Στη συνέχεια περπατάνε τα παιδιά ανταλλάσσοντας αγκαλιές και αργότερα αποφεύγοντας τις αγκαλιές των άλλων και μετά του εμψυχωτή. Λίγο μετά όποιο παιδί ακουμπήσει ο εμψυχωτής (διακριτικά) γίνεται διαφορετικός από τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή δεν ακολουθεί τις εντολές που δίνονται. Στο «Στοπ» που ακούγεται θα φανεί ποιος είναι ο διαφορετικός. Ύστερα, δίνεται η εντολή να καθίσουν όλοι στο πάτωμα, εκτός από αυτόν που δέχτηκε το άγγιγμα του εμψυχωτή. Στη συνέχεια καλούνται να φτιάξουν έναν κύκλο, εκτός από αυτόν που ένωσε το άγγιγμα του δασκάλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε φορά το παιδί που δεχόταν το άγγιγμα άλλαζε, έτσι με αυτό τον τρόπο όλοι έγιναν «διαφορετικοί».

3. Αργότερα, τα παιδιά κάθισαν κυκλικά σε καρέκλες και άρχισαν να συζητάνε με τη βοήθεια του εμψυχωτή. Ο εμψυχωτής ρώτησε «τι μου αρέσει και τι όχι» και τα παιδιά απαντούσαν.

4. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες ανά τέσσερα άτομα. Ο καθένας με την ομάδα του περπατάει με το συναίσθημα του θυμού, του φόβου, της εγκατάλειψης, της μοναξιάς και της χαράς. Τα παιδιά καθώς περπατάνε ακούγονται λέξεις που έχουν σχέση με την ενδοσχολική βία. Μιλάνε όλοι μαζί και ξαφνικά ακούγεται η φωνή του εμψυχωτή που λέει «στοπ» και όλοι μένουν αγάλματα.

5. Οι ομάδες στέκονται αντικριστά και ο καθένας γίνεται ζευγάρι με το παιδί που βρίσκεται απέναντί του. Τα ζευγάρια περπατούν παρέα και φτιάχνουν μια σκηνή από τα παιχνίδια που προηγήθηκαν και την αποδίδουν είτε με λόγο, είτε χωρίς.

6. Τα παιδιά φτιάχνουν κύκλο και στέκονται σε παγωμένη εικόνα με τη διάθεση που είχαν όταν ήρθαν στην πρώτη παρέμβαση και με τη διάθεση που είχαν αφού τελείωσε.

#### **Ημερολόγιο**

Ο Δημήτρης και ο Γιώργος μιλούσαν συνεχώς άσχημα και ενοχλούσαν την Γεωργία, την Δανάη και τον Άγγελο. Γενικά υπήρχαν δύο ή τρεις μαθητές που παρουσίαζαν αδυναμία στην επικοινωνία και στη συνεργασία. Τέλος, οι παραπάνω μαθητές δεν συμμετείχαν ενεργά στα παιχνίδια.

## 2<sup>η</sup> Παρέμβαση

1. Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και παριστάνουν ότι έχουν σηκωθεί από το κρεβάτι και χασμουριούνται δυνατά, τεντώνονται για να ξεμουδιάσουν. Αρχίζουν να κουνούν τα χέρια τους, το σώμα τους και στη συνέχεια λένε τα ονόματά τους με διάφορους τρόπους, δηλαδή με μια κίνηση, στη συνέχεια ψιθυριστά, τραγουδιστά, γελαστά, συλλαβιστά και τρομαγμένα.

2. Στη συνέχεια τα παιδιά περπατούν στο χώρο παρατηρώντας ποιος βρίσκεται πίσω τους. Ο εμπυχωτής χτυπάει παλαμάκι και τα παιδιά μένουν αγάλματα και μαντεύουν ποιο παιδί βρίσκεται πίσω τους, χωρίς να κοιτάζουν. Τα παιδιά συνεχίζουν να περπατάνε και στο δεύτερο παλαμάκι που ακούγεται από τον εμπυχωτή τα παιδιά ξανά μένουν αγάλματα, αλλά αυτή τη φορά τα παιδιά καλούνται να βρουν ένα παιδί για να γίνουν ζευγάρι.

3. Τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β. Το παιδί που είναι το Α πρέπει να οδηγήσει το Β παιδί που έχει κλειστά τα μάτια του σε όλο το χώρο της τάξης. Ο Β βρίσκεται πίσω από τον Α. Όλα αυτά γίνονται κάτω από τους ήχους μιας μουσικής. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους. Τα ζευγάρια πρέπει να συντονιστούν και να δημιουργηθεί μια αμοιβαία εμπιστοσύνη.

4. Στη συνέχεια μέσα σε χρόνο ενός λεπτού, τα ζευγάρια πρέπει να ανταλλάξουν τα τρεις πληροφορίες για τον εαυτό τους. Αργότερα, το παιδί που είναι ο Α θα παρουσιάσει στην ομάδα ότι έμαθε για τον Β και το αντίστροφο.

5. Η ομάδα σε ζεύγη κάθεται σε καρέκλες και με γυρισμένες τις πλάτες, ώστε να μην βλέπουν το πρόσωπο του άλλου παίζουν έναν μικρό αυτοσχεδιασμό. Ο Α ξεκινάει ένα τηλεφώνημα προς τον Β, ο οποίος πρέπει να απαντήσει είτε με αποδοχή, είτε με μπλοκάρισμα. (π.χ. με αποδοχή –Α: Γεια σου γιατρέ, πήρα τις εξετάσεις. –Β: πέρασε να τις δούμε.) (π.χ. με μπλοκάρισμα –Α: Γεια σου γιατρέ πήρα τις εξετάσεις. –Β: Δεν είμαι ο γιατρός.).

6. Η παρέμβαση αυτή κλείνει με τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο, έχοντας κολλημένους τους ώμους. Κάνουν στροφή προς τα δεξιά και αρχίζουν ένα ελαφρύ μασάζ στους ώμους αυτού που βρίσκεται μπροστά.

## Ημερολόγιο

Στην παρέμβαση αυτή παρατηρείται όπως και στην προηγούμενη μια αδυναμία επικοινωνίας και συνεργασίας, με αποτέλεσμα να έχει αντίκτυπο στη συνεργασία της ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση η παρέμβαση της διδάσκουσας ήταν αναγκαία, ώστε να δημιουργηθεί ένα ήρεμο κλίμα μεταξύ των παιδιών.

### 3<sup>η</sup> Παρέμβαση

1. Η παρέμβαση ξεκινάει με ένα παιχνίδι για ζέσταμα. Το παιχνίδι λέγεται «ζιπ-ζαπ-μπόινγκ». Η ομάδα στέκεται σε κύκλο, κάθε άτομο επικοινωνεί με τα άλλα άτομα χτυπώντας τις παλάμες της και χρησιμοποιώντας τους ήχους ζιπ-ζαπ και μπόινγκ. Με το ζιπ πρέπει να στείλει ένα χτύπημα χεριών δεξιόστροφα. Με το ζαπ πρέπει να περάσει το μήνυμα απέναντι και τέλος με το μπόινγκ πρέπει να αλλάξει τη φορά του παιχνιδιού.

2. Στη συνέχεια η ομάδα καλείται να κινηθεί στο χώρο σε διάφορους ρυθμούς. Αρχικά πολύ αργά, μετά πιο γρήγορα, ακόμα πιο γρήγορα, πολύ πιο γρήγορα. Αργότερα περπατάνε τα παιδιά στο χώρο της τάξης και πρέπει να φανταστούν ότι βρίσκονται σε έναν άλλο χώρο (π.χ. μια πλατεία) και βάζουν έναν χαρακτήρα στο μυαλό τους που ταιριάζει με τον χώρο που βρίσκονται και τον υποδύονται (π.χ. κάποιον που κάνει τζόκινγκ, έναν παππού που διαβάζει εφημερίδα, έναν κύριο με κουστούμι που μιλάει ακατάπαυστα στο κινητό και μια ομάδα παιδιών που παίζουν και ένα παιδί τους παρακολουθεί καθισμένος σε ένα παγάκι μόνος του). Μετά από κάθε συνθήκη, τα παιδιά με το σύνθημα του εμψυχωτή (ένα παλαμάκι) καλούνται να μείνουν αγάλματα και με το άγγιγμα του εμψυχωτή στο παιδί, τον ζωντανεύει και το παιδί πρέπει να πει δυνατά την σκέψη του για την συνθήκη που επέλεξε να κάνει.

3. Αργότερα, το κάθε παιδί γίνεται ζευγάρι με αυτόν που καθόταν δίπλα του στον κύκλο. Τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β. Αρχικά και τα δύο παιδιά αρχίζουν να μιλάνε ταυτόχρονα και αναφέρονται σε μια δικιά τους ιστορία. Ο στόχος του παιχνιδιού είναι κανείς να μην ακούσει τίποτα. Στη συνέχεια μιλάει μόνο ο Α και ο Β ακούει και παρατηρεί τις κινήσεις του Α. Όταν τελειώσει ο Α, αρχίζει ο Β να μιλάει.

4. Ύστερα, χωρίζονται όλοι οι Α μαζί και όλοι οι Β μαζί, έτσι δημιουργούνται δύο ομάδες. Το κάθε παιδί στην ομάδα που είναι πρέπει να αφηγηθεί την ιστορία που άκουσε από το ζευγάρι του. Η κάθε ομάδα πρέπει να κρατήσει τις λέξεις- κλειδιά από τις ιστορίες που αφηγείται το κάθε παιδί και με βάση αυτές να δημιουργηθεί μια νέα ιστορία.

5. Η παρέμβαση κλείνει με την παρουσίαση των νέων ιστοριών και από τις δύο ομάδες.

### Ημερολόγιο

Το πρώτο παιχνίδι επιλέχθηκε από την εμψυχώτρια εκείνη τη στιγμή, καθώς προσπάθησε να ηρεμήσει και να χαλαρώσει τα παιδιά, τα οποία εισέβαλαν στην τάξη μετά το διάλειμμα με μεγάλη ένταση. Σε αυτή τη συνάντηση υπήρχαν δυο μαθητές που δεν συμμετείχαν ενεργά και ενοχλούσαν τους συμμαθητές του, ενώ προσπαθούσαν να χαλάσουν τη ροή του παιχνιδιού.

## **4<sup>η</sup> παρέμβαση**

1. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και περνάει από το ένα παιδί στο άλλο ένα φανταστικό αντικείμενο, το οποίο για τον καθένα αλλάζει βάρος και σχήμα.

2. Στη συνέχεια τα παιδιά αρχίζουν να περπατάνε σε όλο το χώρο της τάξης. Και ακούγεται από τον εμπυχωτή το ακόλουθο απόσπασμα: «Περπατάμε! Πάρτε μια βαθιά ανάσα! Πιο αργά! Ελευθερώστε τις κινήσεις σας, γύρω είναι νύχτα. Σκοτάδι. Τεντώστε τα χέρια σας μπροστά για να μην σκοντάψετε σε κανένα εμπόδιο. Αρχίζετε να φοβάστε! Περπατάτε λοιπόν πιο γρήγορα και πιο γρήγορα. Ξαφνικά βλέπουμε μπροστά μας μια τεράστια λίμνη. Πετάμε μέσα οτιδήποτε μας θυμώνει ή μας φοβίζει και το λέμε δυνατά». Ανάλογα με τη σειρά που μιλάνε τα παιδιά, χωρίζονται σε ζευγάρια.

3. Αργότερα, τα ζευγάρια καλούνται να αυτοσχεδιάσουν. Δίνεται από τον εμπυχωτή η εντολή πως μπροστά από τα ζευγάρια υπάρχει ένα φανταστικό μεγάλο κουτί. Τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β. Ο Α αρχίζει να βγάζει πράγματα μέσα από το κουτί και ο Β να μαντεύει τι είναι (π.χ. ένα μαντήλι, ένα σταφύλι, μια τηλεόραση, ένα παγωτό, ένα καράβι). Στη συνέχεια, δίνεται η οδηγία από τον εμπυχωτή να βγάλει από το κουτί το παιδί ένα αντικείμενο που προκαλεί θλίψη, θυμό και χαρά.

4. Ύστερα τα παιδιά αρχίζουν να περπατάνε όλοι μαζί στο χώρο και φαντάζονται ότι είναι εγκλωβισμένοι σε ένα σφαιρικό χώρο. Τα παιδιά δείχνουν με τις κινήσεις των χεριών, του βλέμματος και του σώματος την κατάσταση που βιώνουν. Στη συνέχεια δείχνουν τα παιδιά ότι προσπαθούν να το σκάσουν και τελικά ανακαλύπτουν μια ποντικότρυπα, απ' όπου γλιστράνε έξω. Τα παιδιά χωρίζονται γρήγορα σε 4 ομάδες της επιλογής τους και σε κάθε ομάδα δίνεται μια συνθήκη που καλούνται να τη δείξουν. Η πρώτη ομάδα θα ερμηνεύσει τον εγκλωβισμό τους, η δεύτερη ομάδα θα εκφράσει το φόβο, η Τρίτη ομάδα θα εκφράσει την ανησυχία της αναζήτησης και τέταρτη ομάδα θα εκφράσει την χαρά τη διαφυγής.

5. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα αυτοσχεδιάσει μια νέα ιστορία με θέμα τον εγκλωβισμό ή τον φόβο και θα την παρουσιάσει στις άλλες ομάδες.

6. Στο τέλος, αφού παίξουν όλες οι ομάδες κάθονται κυκλικά και συζητάνε όλα τα παιχνίδια που προηγήθηκαν. Αναφέρονται σε αυτά που τους άρεσαν, σε αυτά που δεν τους άρεσαν, εάν τους δυσκόλεψε κάτι και πως ένιωσαν.

## **Ημερολόγιο**

Στη συνάντηση αυτή τα παιδιά ήταν πιο ήρεμα από την προηγούμενη φορά που βρέθηκαν όλοι μαζί, ωστόσο τα παιδιά δεν κατάφεραν να συνεργαστούν απόλυτα, καθώς παρατηρήθηκε αδυναμία επικοινωνίας. Τέλος, υπήρχε ένας μαθητής, ο Δημήτρης που δεν συμμετείχε ενεργά και κορόιδευε.

## 5<sup>η</sup> Παρέμβαση

1. Η παρέμβαση αρχίζει με περπατήματα σε όλο το χώρο της τάξης υπό το άκουσμα της μουσικής. Όταν η μουσική σταματά τα παιδιά μένουν αγάλματα. Όπως είναι παγωμένοι χωρίζονται ανά τέσσερα άτομα σε ομάδες.

2. Τα παιδιά, αφού χωρίστηκαν σε ομάδες, θα πρέπει να ορίσουν κάποιον από την ομάδα ως αρχηγό, ο οποίος θα προσπαθήσει μαζί με την ομάδα του να φτιάξουν ένα γεωμετρικό σχήμα με το σώμα τους. Ο εμψυχωτής ζητά από τους μαθητές να μετακινηθούν προς μία κατεύθυνση που υποδεικνύει, χωρίς να ανατραπεί το αρχικό σχήμα.

3. Στη συνέχεια, όποιο παιδί είναι μπροστά λειτουργεί σαν καθρέφτης. Οι υπόλοιποι τον ακολουθούν - μιμούνται τις κινήσεις του πρώτου και ύστερα αλλάζουν θέσεις, με αποτέλεσμα όλοι να γίνονται αρχηγοί.

4. Τα παιδιά, όπως είναι χωρισμένα στις ομάδες τους παίρνουν μια καρτέλα, στην οποία αναγράφεται μια κατάσταση, που απαιτεί να την δείξουν (χωρίς λόγο) και ένα άτομο της ομάδας θα αναλάβει τον ρόλο να τον παρηγορεί. Οι καρτέλες είναι οι παρακάτω: - κάποιος δεν έχει φίλους.

- κάποιος νιώθει άσχημα, γιατί τον κοροϊδεύουν.

- κάποιος απέτυχε σε ένα διαγώνισμα.

- κάποιου θα χωρίσουν οι γονείς του.

5. Ύστερα, τα παιδιά θα δημιουργήσουν ρόλους. Ο εμψυχωτής δίνει το θέμα, το οποίο είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί τα παιδιά και τα παιδιά καλούνται να γράψουν διαλόγους και να δώσουν ένα αποτέλεσμα- λύση που θα φαίνεται σαν παρηγοριά.

6. Τέλος, η παρέμβαση κλείνει με συζήτηση. Τα παιδιά καθισμένα κυκλικά απαντούν στο τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, ώστε το έργο της παρηγοριάς να ήταν πιο αποτελεσματικό.

## Ημερολόγιο

Στην ομάδα ένα είναι ο Γιώργος που είναι ένα παιδί που ενοχλεί συχνά τους συμμαθητές τους. Στην δραματοποίηση που έκαναν είχε αναλάβει το ρόλο του νταή. Στη συζήτηση όμως που ακολούθησε στο τέλος της παρέμβασης, δήλωσε ότι ίσως δεν έπρεπε να ήταν τόσο επιθετικός στο ρόλο του.

Στην ομάδα τρία συμμετείχε ο Δημήτρης, όπου ο ρόλος του ήταν να ενοχλεί τα παιδιά, όπως ακριβώς και στην πραγματικότητα. Λύση στην ιστορία τους δεν δόθηκε. Ο Δημήτρης δεν άφηνε την ομάδα να συνεργαστεί, όσο και αν προσπαθούσε η συμμαθήτριά του. Η Κατερίνα που ήταν στην ίδια ομάδα έκανε παράπονα για την ομάδα της, υποστηρίζοντας ότι άλλα συζητήσαν και άλλα τελικά έδειξαν και ότι ο Δημήτρης ακολούθησε δικιά του πορεία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τον ακολουθήσουν.



## **6<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

1. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και η εμπυχωτρία δίνει ένα ποντικάκι φανταστικό στο παιδί που είναι δίπλα της. Το παιδί συνεχίζει να το δίνει στον επόμενο.

2. Ύστερα τα παιδιά αρχίζουν να περπατάνε στο χώρο και πρέπει να δώσουν την εντύπωση ότι τους τραβούν προς μια κατεύθυνση, από ένα μέρος του σώματος τους : μαλλιά, μύτη, λαιμό, ώμο, δάχτυλο, κοιλιά και πόδι. Στη συνέχεια ακουμπούν μαζί με το κοντινό παιδί την πλάτη τους και χωρίζονται σε ζευγάρια.

3. Τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β. Ο Α αντιδρά στις κινήσεις ενός φανταστικού σπάγκου, δεμένου σ' ένα σημείο του σώματος του, που τραβά ή χαλαρώνει κατά βούληση, το παιδί Β.

4. Στη συνέχεια δύο παιδιά κάθονται στο έδαφος, και ακουμπάνε την πλάτη τους. Στόχος είναι να καταφέρουν να σηκωθούν μαζί ενωμένοι όρθιοι. Όταν τα καταφέρουν, προστίθεται ακόμα ένα παιδί. Το παιχνίδι συνεχίζεται με την προσθήκη ατόμων και την προσπάθεια να σηκωθούν όλα μαζί όρθια. Έτσι σχηματίζονται ομάδες.

5. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα σχοινί που στο τελειώμά του έχει ένα λουκέτο. Το σχοινί με την αρχή του και το λουκέτο στο τέλος πρέπει να το περάσει η ομάδα μέσα από τα ρούχα τους και να γίνουν όλοι σαν ένα κουβάρι.

6. Σε ομάδες πάλι τα παιδιά επιλέγουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους ή στο σχολείο. Το παρουσιάζουν παίζοντας το, αλλά και με τη λύση του προβλήματος

7. Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά καθισμένα στο πάτωμα.

## **Ημερολόγιο**

Ο Δημήτρης συνεχίζει να φέρεται επιθετικά και τα υπόλοιπα παιδιά παραπονιούνται συνεχώς για τη συμπεριφορά του και ότι τους ενοχλεί. Στην αναστοχαστική συζήτηση αφού διαφοροποιήθηκε η συμπεριφορά από το άτομο, τονίστηκε ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, η ενόχληση προς τους συμμαθητές και γενικά η βία και η επιθετική συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή.

## 7<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Η ομάδα ξεκινάει σε κύκλο και όλοι κρατάνε ένα λευκό χαρτί. Κάνουν διάφορα παιχνιδίσματα πίσω από το χαρτί. Κάθε παιδί ξεκινάει να παίρνει διάφορες γκριμάτσες και όλοι πρέπει να τον μιμηθούν.

2. Στη συνέχεια τα παιδιά περπατάνε με το χαρτί παίρνοντας διάφορες μετατροπές. Το χαρτί δηλαδή γίνεται τυρόπιτα, μαξιλάρι, πέτρα και διάφορα άλλα.

3. Τελικά το χαρτί γίνεται ομπρέλα και τα παιδιά κάνουν μια βόλτα (περπατάνε) μια βροχερή ημέρα κρατώντας την ομπρέλα τους. Ξαφνικά πιάνει φοβερή καταιγίδα και η ομπρέλα, σε κάποια παιδιά τα οποία τα έχει αγγίξει η εμψυχώτρια διακριτικά στην πλάτη τους, χαλάει. Η ομπρέλα κάποιου άλλου χωράει όσους πιο πολλούς φίλους γίνεται. Μέχρι πέντε άτομα μπορεί να χωρέσει. Έτσι δημιουργούνται τρεις ομάδες.

4. Όπως περπατάνε στο δρόμο, μπλέκονται οι ομπρέλες. Η μία ομάδα αδικεί την άλλη. Μαλώνουν και αναπτύσσουν ένα μικρό διάλογο, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα που προκαλούνται.

5. Η μια ομάδα που είναι το θύμα, προσπαθεί να μπει στην ψυχολογία της ομάδας που το προκάλεσε και να κατανοήσει τα συναισθήματα της ομάδας κατά την διάρκεια της αδικίας. Το ίδιο και η άλλη ομάδα, ενώ η τρίτη ομάδα προσπαθεί να ηρεμήσει τις άλλες δύο ομάδες και να βοηθήσει να βρουν όλοι μια λύση.

6. Τα παιδιά συζητάνε με την ομάδα τους και αφού συνεργάζονται δραματοποιούν την ιστορία που έφτιαξαν και απαντούν στο ερώτημα που τέθηκε από την εμψυχώτρια εάν θα συγχωρέσουν τον φταίχτη.

7. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά και σχολιάζουν τις καταστάσεις που βίωσαν.

## Ημερολόγιο

Οι μαθητές κατέβαλαν σημαντική προσπάθεια να συνεργαστούν. Από την παρατήρηση της ερευνήτριας φάνηκε ότι τα παιδιά μετά την συνάντηση άρχισαν να επικοινωνούν καλύτερα και να κατανοούν τον συμμαθητή τους.

## **8<sup>η</sup> Παρέμβαση**

1. Το πρόγραμμα ξεκινάει με περπατήματα στο ρυθμό που δίνει το ντέφι. Κάποια στιγμή ακούγεται ένας συνεχόμενος ήχος από το ντέφι που χτυπάει η εμψυχώτρια και όποιο παιδί βρίσκεται το ένα κοντά στο άλλο γίνεται ζευγάρι.

2. Η εμψυχώτρια αναφέρει τα μέλη του σώματος που τα παιδιά πρέπει να ενώσουν (π.χ. κεφάλι με κεφάλι, πατούσα με πατούσα, μάγουλο με ώμο, γόνατο με κοιλιά). Το παιχνίδι συνεχίζεται με αλλαγή συμπαίκτη, όταν η εκπαιδευτικός πει «αλλαγή».

3. Στη συνέχεια τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β. Ο Α πρέπει να εκφράσει ένα συναίσθημα και ο Β προσπαθεί να το αναπαραγάγει.

4. Ύστερα, τα ζευγάρια βρίσκουν άλλο ένα ζευγάρι και φτιάχνουν μια ομάδα από τέσσερα άτομα. Στο πάτωμα υπάρχουν φωτογραφίες που δείχνουν παιδιά θλιμμένα, παιδιά που κάθονται μόνα τους και παιδιά που γελάνε με άλλα παιδιά. Τα παιδιά αφού κοιτάξουν τις φωτογραφίες καλούνται να επιλέξουν μια φωτογραφία με την ομάδα τους και να την παρουσιάσουν σε ακίνητη εικόνα, εικονογραφώντας το θέμα με το σώμα τους.

5. Στη συνέχεια τα παιδιά πρέπει να «διορθώσουν» τις εικόνες αυτές. Όλες οι ομάδες μπορούν να βοηθήσουν η μία την άλλη.

6. Αργότερα, η εμψυχώτρια ζητάει να σκεφτούν τα παιδιά εάν αυτές οι εικόνες που είδαν, τις έχουν βιώσει τα ίδια τα παιδιά ή κάποιος φίλος τους. Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν μια δικιά τους ιστορία με ερέθισμα τις φωτογραφίες που προηγήθηκαν και να την παρουσιάσουν.

7. Τέλος, ακολουθεί η αναστοχαστική συζήτηση, όπου συζητάνε όλοι μαζί για το πώς ένιωσαν. Πως ένωσε το θύμα, ο θύτης και ο παρατηρητής.

## **Ημερολόγιο**

Υπήρξαν αναφορές από τα παιδιά όπου στηρίζονταν σε προσωπικές εμπειρίες των ίδιων. Διαπιστώθηκε μετά από αυτή τη συνάντηση, αλλαγή στα συναισθήματα των παιδιών και θέληση για συνεργασία, ενώ αυξάνεται η ενσυναίσθηση των μαθητών για τα θύματα του εκφοβισμού.

## 9<sup>η</sup> Παρέμβαση

1. Η ομάδα ξεκινάει σε κύκλο, τα παιδιά είναι καθισμένα οκλαδόν, ώμο με ώμο και κάνουν μια ήπια και διαρκή κίνηση. Ύστερα καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο δυνατό χώρο, χωρίς να χάσουν την επαφή με το χέρι του άλλου. Πρέπει να ενώσουν, αφού βρουν άλλο ένα παιδί τα αυτιά τους και ύστερα να βρουν άλλα δύο παιδιά και να ενώσουν την πλάτη τους, μετά πρέπει να βρουν άλλα έξι παιδιά και να ενώσουν τους αγκώνες τους. Έτσι σχηματίζονται 2 ομάδες.

2. Η εμψυχώτρια, με τη βοήθεια διάφορων αντικειμένων (σκίτσο χαρτιών, μπουκάλι νερού), αλλά και με γέλια και φωνές περιέργες, δημιουργεί θόρυβο και η ομάδα πρέπει με κλειστά μάτια να τον ακολουθεί.

3. Τα παιδιά παραμένουν με κλειστά μάτια και η εμψυχώτρια διαβάζει μια ιστορία. Η ιστορία είναι η εξής: *«Ο Μάξιμος και ο Γιώργος είναι συμμαθητές. Αρέσει και στους δύο το ποδόσφαιρο. Αλλά κάθε φορά που οργανώνουν παιχνίδι ποδοσφαίρου στην αυλή του σχολείου προκύπτει ένα πρόβλημα. Ο Μάξιμος μιλά με άσχημα λόγια στον Γιώργο και του δείχνει να υποτιμά τις ικανότητές του στο ποδόσφαιρο παρόλο που ξέρει ότι είναι πολύ καλός, ίσως και καλύτερος από τον ίδιο τον Μάξιμο».*

4. Τα παιδιά με τις ομάδες τους πρέπει να διαλέξουν μια από τα δυο ιστορίες που ακολουθούν (Α ή Β) για το τέλος της ιστορίας που προηγήθηκε και θα πρέπει να εξηγήσουν τον λόγο της επιλογής τους. Επίσης θα μπορούν να διαλέξουν ένα διαφορετικό τέλος της επιλογής τους και να το παρουσιάσουν.

*Α) Ο Μάξιμος αποφασίζει ότι δεν πρέπει να συνεχίσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο στο Γιώργο, γιατί άλλωστε πρέπει να τα παν καλά οι δυο τους, όταν παίζουν μαζί. Μόνο έτσι θα καταφέρουν να νικήσουν την ομάδα του γειτονικού τους σχολείου. Την επόμενη εβδομάδα πάει και ζητάει «συγγνώμη». Ο Γιώργος χάρηκε.*

*Β) Ο Μάξιμος πρόσεξε ότι ο Γιώργος καθόταν λυπημένος μετά το παιχνίδι τους, παρόλο που η ομάδα τους νίκησε. Τον πλησίασε και συζήτησαν λίγο για το λόγο που ένιωθε τόσο λυπημένος. Ο λόγος ήταν για την συμπεριφορά του Μάξιμου. Ο Μάξιμος συνειδητοποίησε το λάθος του και έμεινε για αρκετή ώρα σκεπτικός. Την επόμενη μέρα δεν είπε κουβέντα στον φίλο του αλλά τον αγκάλιασε με ενθουσιασμό και τον επαίνεσε για τις εκπληκτικές του ικανότητες στο ποδόσφαιρο.*

5. Οι δυο ομάδες παρουσίασαν από τη δική τους σκοπιά τι θα έκαναν και πως θα ένιωθαν γι αυτό. Έγιναν δυο μικρές δραματοποιήσεις.

6. Τέλος, τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο έκαναν την αναστοχαστική συζήτηση και σχολίασαν ποιο αποτέλεσμα νομίζουν ότι θα είχε στις σχέσεις των προσώπων της ιστορίας καθεμία από τις δυο εκβάσεις της ιστορίας.

## Ημερολόγιο

Τα παιδιά επικεντρώθηκαν στην εκφορά και μόνο της λέξης «συγγνώμη» και αρκετά παιδιά υποστήριξαν ότι δεν αρκεί μόνο η λέξη αυτή για πραγματική διάθεση αλλαγής της συμπεριφοράς.

## **10<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

1. Τα παιδιά περπατάνε στο χώρο και η εμψυχώτρια τους μοιράζει εφημερίδες. Κινούνται με την εφημερίδα στο χώρο, προσπαθώντας τα παιδιά να δουν τις εφημερίδες των άλλων παιδιών, αλλά κρύβοντας τη δικιά τους εφημερίδα με όλο το σώμα. Η εμψυχώτρια αναφέρει ότι ένας αέρας παίρνει την εφημερίδα τους και την ακολουθούν μέχρι που πέφτει κάτω και στέκονται πάνω της. Πραγματοποιούν διαδρομές ανάμεσα στα χαρτιά χωρίς να αλλάξουν τη θέση τους και με το χτύπημα – παλαμάκι, επιστρέφουν στην εφημερίδα τους.

2. Αφήνουν για λίγο την εφημερίδα στην άκρη και κινούνται στο χώρο, αποφεύγοντας κάποιον διακριτικά, στη συνέχεια περισσότερο έντονα και προσεγγίζοντας κάποιον άλλον.

3. Επιστρέφουν τα παιδιά στην εφημερίδα τους και την κουβαλάνε στην μασχάλη τους σαν σπουργίτη, φλογέρα, τυρόπιτα, κιάλια και εφημερίδες.

4. Στο παλαμάκι που ακούγεται, σταματάνε και διαβάζουνε τίτλους με διαφορετικούς τρόπους, με αστείο, τρομαχτικό, θλιβερό τρόπο. Όλες οι εφημερίδες είχαν τίτλους και άρθρα για την ενδοσχολική βία. Η μουσική τελειώνει και τα παιδιά μένουν ακίνητα.

5. Πάνω στις εφημερίδες αναγράφεται ένας αριθμός. Όσα παιδιά έχουν τον ίδιο αριθμό γίνονται ομάδα. Έτσι δημιουργούνται τέσσερις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται από μία καρτέλα: λεκτική βία, σωματική βία, ψυχολογική βία και τέλος διαδικτυακή βία. Η κάθε ομάδα καλείται να αναπαραστήσει τις σκηνές σε ακίνητες εικόνες και με το άγγιγμα της εμψυχώτριας θα ζωντανέψουν οι εικόνες και θα υπάρξει μια μικρή δραματοποίηση.

6. Μετά την παρουσίαση ακούγεται μουσική και πάνω σε ένα μεγάλο χαρτί τα παιδιά ζωγραφίζουν κάτι σχετικό με την ενδοσχολική βία.

7. Τέλος, ακολούθησε η αναστοχαστική συζήτηση.

## **Ημερολόγιο**

Στη συνάντηση αυτή παρατηρήθηκε ότι η συμπεριφορά των παιδιών εξελίσσεται και η αλληλεπίδραση αναπτύσσεται, ενώ οι δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων ενισχύονται. Επίσης, οι ουδέτεροι μαθητές αυτοί που δεν εμπλέκονται σε καμία μορφή εκφοβισμού, μέσα από τα παιχνίδια προστάτησαν το θύμα. Τα ίδια παιδιά στην αναστοχαστική συζήτηση αποδοκίμασαν τη συμπεριφορά του Δημήτρη, επειδή ενοχλούσε δύο παιδιά. Αυτή η συμπεριφορά προκάλεσε στον Δημήτρη ταραχή.

## 11<sup>η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Τα παιδιά σκορπίζουν στον εντελώς άδειο χώρο. Στη συνέχεια καταλαμβάνουν το λιγότερο δυνατό χώρο και περπατούν με διάφορα επίπεδα. Κάθε παιδί με τη σειρά του, παίρνει μια θέση μέσα στο χώρο. Στο τέλος, η ομάδα αναλύει τι σημαίνει η θέση (κεντρική, περιθωριακή) και η στάση (στητή, ζαρωμένη). Με αφορμή τη στάση τους (ακινησία αυτού που κρύβεται, περπάτημα στις μύτες αυτού που μπαίνει κρυφά, οπισθοχώρηση μπροστά σ' ένα τρομαχτικό αντικείμενο ή ζώο), οι μαθητές αναζητούν όλους τους τρόπους κίνησης( περπατώ, πηδώ, χοροπηδώ, τρέχω, καλπάζω, κάνω ελιγμούς, οπισθοχωρώ και όλους τους τρόπους ακινησίας (κάθομαι, ξαπλώνω με την πλάτη, κοιλιά, στο πλάι, οκλαδόν, στα γόνατα). Αλλά και σε ποιές καταστάσεις ή γεγονότα αναφέρεται η στάση (ζαρώνω γιατί κρυώνω ή φοβάμαι, σκύβω = περνά κάτω από συρματοπλέγματα...)

2. Στη συνέχεια, όλες αυτές τις κινήσεις θα τις δείξουν παίζοντας τον γλύπτη και το άγαλμα. Τα παιδιά με τα ζευγάρια τους θα χωριστούν σε Α και Β και θα πρέπει τα παιδιά να δείξουν εικόνες από συμπεριφορές αλτρουιστικές, όπου στη συνέχεια ζωντανεύουν και μιλάνε.

3. Τα ζευγάρια βρίσκουν δυο ακόμα ζευγάρια και φτιάχνουν μια ομάδα. Το θέμα για όλες τις ομάδες είναι κοινό. Αναλαμβάνουν να υποδυθούν ένα παιδί που κορόιδεψε τον συμμαθητή του, το παιδί που προσβλήθηκε και τέλος τους δικαστές που θα δώσουν τη δικιά τους λύση.

4. Ακολουθεί η παρουσίαση και των τριών ομάδων όπου όλο αυτό θα το στήσουν σα να βρίσκονται σε δικαστήριο.

5. Τέλος κλείνει η συνάντηση με την αναστοχαστική συζήτηση.

## Ημερολόγιο

Σε αυτή την παρέμβαση τα μισά μέλη μιας ομάδας υποστήριζαν τις απόψεις του ενός (θύμα) και τα άλλα μισά τις απόψεις του άλλου (θύτη) . Ωστόσο, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων που προηγήθηκαν οι «ουδέτεροι» μαθητές βρήκαν τρόπους για να εξουδετερώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και να σταματήσουν τις εντάσεις που υπήρχαν μέσα στην τάξη.

## 12η Παρέμβαση

1. Τα παιδιά κάθονται κυκλικά σε καρέκλες και ένα παιδί βρίσκεται στη μέση. Το παιδί που είναι στη μέση φωνάζει « Μου αρέσει να ...» Κάποιος κάνει μια δήλωση για τον εαυτό του /της «εύχομαι...», «Με θυμώνει όταν...», «θυμάμαι ...» , «Χαίρομαι όταν...». Όποιο παιδί που κάθεται σε καρέκλα συμφωνεί με αυτά που λέει το παιδί που βρίσκεται στη μέση θα πρέπει να αλλάξει θέση.

2. Ύστερα, υπάρχει στο χώρο μια άδεια καρέκλα. Πάνω στην καρέκλα υπάρχουν φωτογραφίες. Πριν οι μαθητές δουν τις φωτογραφίες, η εμπυχωτρία κάνει μια δήλωση που σχετίζεται με το θέμα που θίγει η φωτογραφία, που είναι η επιθετικότητα των παιδιών. Τα παιδιά πάνε κοντά ή μακριά στην καρέκλα ανάλογα με το πώς αισθάνονται ή τι άποψη έχουν σχετικά με αυτή τη δήλωση. Όλοι λένε αυτό που τους έρχεται στο μυαλό χωρίς σχόλια.

3. Στη συνέχεια πάνω στην καρέκλα υπάρχει και ένα γράμμα, που το διαβάζει ένα παιδί. Το γράμμα αναφέρει: *«Ο Σίλβι που πηγαίνει τρίτη δημοτικού τον κοροϊδεύουν οι συμμαθητές του επειδή φοράει γυαλιά και τον λένε γυαλάκια και συγκεκριμένα δυο παιδιά από την τάξη του, τον φωνάζουν χοντρό. Μια μέρα τον περίμεναν στο προαύλιο του σχολείου και του έριξαν δυο καρπαζιές στο κεφάλι. Ο ίδιος αναφέρει στο γράμμα του ότι έχει μια συμμαθήτρια από την Αλβανία που την πειράζουν και αυτή. Φοβάται όμως να μιλήσει στους γονείς του και στους δασκάλους του για να μην τον θεωρήσουν υπεύθυνο και τιμωρηθεί και αυτή».*

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, όπου η κάθε ομάδα αποτελείται από τέσσερα άτομα. Ο χωρισμός τους έγινε με βάση το πώς κάθονταν. Οι ομάδες θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα πάνελ εκπομπής κοινωνικού χαρακτήρα όπου κάθε ομάδα θα πάρει ένα ρόλο όπως: Δημοτικές αρχές, δάσκαλοι, δημοσιογράφοι και τέλος γονείς. Κάθε ένας από την ομάδα θα βρει ένα φανταστικό όνομα και ιδιότητα και μετά η εμπυχωτρία θα αναλάβει το ρόλο της παρουσιάστριας, όπου θα παρουσιάσει το πρόβλημα. Όλοι μαζί θα προσπαθήσουν να αναλύσουν το γεγονός και να βρουν μια λύση.

4. Η συνάντησή τελειώνει με την αναστοχαστική συζήτηση.

## Ημερολόγιο

Ο Δημήτρης και ο Γιώργος συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους και δεν αντέδρασαν επιθετικά, όπως συνήθιζαν. Στην αναστοχαστική συζήτηση η συμπεριφορά των παιδιών συζητήθηκε και κέρδισαν τον έπαινο των συμμαθητών τους, αλλά και της εκπαιδευτικού.

# ΠΑΡΤΗΜΑ Γ

## Ερωτηματολόγιο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ.....
ΤΑΞΗ.....ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ.....

1. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;	<input type="checkbox"/> Κορίτσι
	<input type="checkbox"/> Αγόρι

2. Πόσους καλούς / ές φίλους/ες έχεις στην τάξη σου;;	<input type="checkbox"/> Κανένα
	<input type="checkbox"/> Έχω ένα καλό/ή φίλο/η στην τάξη μου
	<input type="checkbox"/> Έχω 2 ή 3 καλούς/ές φίλους/ες.
	<input type="checkbox"/> Έχω 4 ή 5 καλούς/ές φίλους/ες.
	<input type="checkbox"/> Έχω 6 ή περισσότερους/ες φίλους/ες στην τάξη μου

3. Πόσο συχνά σε έχουν ενοχλήσει στο σχολείο τους προηγούμενους δύο μήνες;	<input type="checkbox"/> Καθόλου
	<input type="checkbox"/> Μόνο μία ή δύο φορές
	<input type="checkbox"/> Δύο ή τρεις φορές το μήνα
	<input type="checkbox"/> Περίπου μια φορά την εβδομάδα
	<input type="checkbox"/> Αρκετές φορές την εβδομάδα

4. Με έβριζαν , με κορόιδευαν, ή με πείραζαν με τρόπο που με πλήγωνε.	<input type="checkbox"/> Δεν μου έχει συμβεί
	<input type="checkbox"/> Μόνο μία ή δύο φορές
	<input type="checkbox"/> Περίπου μια φορά τη βδομάδα
	<input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα



Αρκετές φορές την εβδομάδα

5. Οι άλλοι μαθητές με άφηναν έξω από τις δραστηριότητές τους επίτηδες, με απέκλειαν από τις παρέες τους ή με αγνοούσαν τελείως.

Δεν μου έχει συμβεί  
 Μόνο μία ή δύο φορές  
 2 ή 3 φορές το μήνα  
 Περίπου μια φορά την εβδομάδα  
 Αρκετές φορές την εβδομάδα

6. Με χτυπούσαν, με κλοτσούσαν με , έσπρωχναν με τραβολογούσαν ή με κλείδωναν κάπου

Δεν μου έχει συμβεί  
 Μόνο μία ή δύο φορές  
 2 ή 3 φορές το μήνα  
 Περίπου μια φορά την εβδομάδα  
 Αρκετές φορές την εβδομάδα

7. Οι άλλοι μαθητές έλεγαν ψέματα ή διέδιδαν ψεύτικες φήμες για εμένα και προσπαθούσαν να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν.

Δεν μου έχει συμβεί  
 Μόνο μία ή δύο φορές  
 2 ή 3 φορές το μήνα  
 Περίπου μια φορά την εβδομάδα  
 Αρκετές φορές την εβδομάδα

8. Μου έπαιρναν χρήματα ή άλλα πράγματα, ή μου τα κατέστρεφαν.

Δεν μου έχει συμβεί  
 Μόνο μία ή δύο φορές  
 2 ή 3 φορές το μήνα  
 Περίπου μια φορά την εβδομάδα  
 Αρκετές φορές την εβδομάδα

9. Με ενοχλούσαν με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή μου ή το χρώμα του δέρματος μου

Δεν μου έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες  
 Μόνο μία ή δύο φορές  
 2 ή 3 φορές το μήνα  
 Περίπου μια φορά την εβδομάδα  
 Αρκετές φορές την εβδομάδα

10. Με ενοχλούσαν με άσχημα  
Μηνύματα, τηλεφωνήματα,  
ή εικόνες, ή με άλλους τρόπους  
που με πλήγωναν, στο κινητό  
μου τηλέφωνο ή μέσω  
Διαδικτύου (υπολογιστή).  
Θεωρείται ενόχληση όταν  
Γίνεται με φιλικό τρόπο, σαν παιχνίδι)

- Δεν μου έχει συμβεί τους  
προηγούμενους δύο μήνες
- Μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

11. Έχεις πει σε κάποιον ότι  
σε ενοχλούσαν τους  
προηγούμενους δύο μήνες;

- Δεν με έχουν ενοχλήσει στο σχολείο  
Τους προηγούμενους δύο μήνες
- Με έχουν ενοχλήσει, αλλά δεν  
το έχω πει σε κανέναν
- Με έχουν ενοχλήσει και το έχω  
πει σε κάποιον
- Σχεδόν πάντα
- Μερικές φορές

12. Πόσο συχνά οι δάσκαλοι  
ή άλλοι ενήλικοι στο σχολείο  
προσπαθούν να σταματήσουν  
την ενόχληση ενός μαθητή τη  
στιγμή που συμβαίνει;

- Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

13. Πόσο συχνά άλλοι μαθητές  
προσπαθούν να σταματήσουν  
την ενόχληση ενός μαθητή τη  
στιγμή που συμβαίνει;

- Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Σχεδόν πάντα

14. Πόσες φορές έχεις πάρει μέρος σε ενόχληση Άλλου/ων μαθητή/ών στο σχολείο τους προηγούμενους δύο μήνες

- Δεν έχω ενοχλήσει άλλον/ους μαθητή/ές στο σχολείο
- τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μία φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

15. Έβρισα κάποιον/α μαθητή/ τρια, Τον/την κορόιδεψα, ή τον/την πείραξα με τρόπο που τον/την πλήγωσε

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μία φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

17. Τον / την χτύπησα, κλότσησα, Έσπρωξα, τον/την τραβολόγησα, Ή τον/ την κλείδωσα κάπου

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

16. Τον/ την κράτησα επίτηδες έξω από τις δραστηριότητες μας, τον/την απέκλεισα από την παρέα μου , ή τον/την αγνόησα τελείως

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

18. Διέδωσα ψεύτικες φήμες γι' αυτόν/ αυτήν και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να τον/την αντιπαθήσουν

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
  
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

19. Πήρα χρήματα ή άλλα πράγματα από αυτόν/αυτήν, ή κατέστρεψα τα υπάρχοντά του / της

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

20. Τον/την απείλησα, ή τον/την ανάγκασα να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
  
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

21. Τον/την ενόχλησα με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή του ή το χρώμα του δέρματός του

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

22. Τον/την ενόχλησα με άσχημα τηλεφωνήματα, ή εικόνες, ή με άλλους τρόπους που τον/την πλήγωσαν, με το κινητό τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου ( υπολογιστή)

- Δεν έχει συμβεί τους προηγούμενους δύο μήνες
- Συνέβη μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

23. Ο δάσκαλός σου, ή κάποιος άλλος δάσκαλος σου έχει μιλήσει για την ενοχλητική σου συμπεριφορά προς άλλους μαθητές τους προηγούμενους δύο μήνες;

- Δεν έχω ενοχλήσει άλλους μαθητές στο σχολείο τους προηγούμενους δύο μήνες
- Όχι, δεν μου έχουν μιλήσει για το θέμα αυτό
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για το θέμα αυτό μία φορά
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για το θέμα αυτό αρκετές φορές
- Σχεδόν ποτέ

24. Σου έχει μιλήσει κάποιος ενήλικος στο σπίτι για την ενοχλητική σου συμπεριφορά προς άλλους μαθητές στο σχολείο τους προηγούμενους δύο μήνες;

- Δεν έχω ενοχλήσει άλλους μαθητές στο σχολείο τους προηγούμενους δύο μήνες
- Όχι, δεν μου έχουν μιλήσει για το θέμα αυτό
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για το θέμα αυτό μία φορά
- Ναι, μου έχουν μιλήσει για το θέμα αυτό αρκετές φορές
- Σχεδόν ποτέ

25. Νομίζεις ότι θα λάμβανες μέρος στην ενόχληση ενός μαθητή, τον οποίο δεν συμπαθούσες;

- ΝΑΙ
- Ναι, μπορεί
- Δεν ξέρω
  
- Όχι, δεν νομίζω
- Όχι

26. Πώς **αντιδράς συνήθως** αν δεις ή καταλάβεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου ενοχλείται από άλλους μαθητές;

- Ποτέ δεν έχω προσέξει μαθητές της ηλικίας μου να ενοχλούνται
- Παίρνω μέρος στην ενόχληση
  
- Απλά παρακολουθώ αυτό που γίνεται
- Δεν κάνω τίποτα, αλλά νομίζω ότι θα έπρεπε να βοηθήσω το μαθητή που ενοχλείται
- Προσπαθώ να βοηθήσω με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τον μαθητή που ενοχλείται

27. Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα ενοχληθείς από άλλους μαθητές στο σχολείο σου;

- Ποτέ
- Σπάνια
  
- Σχετικά συχνά
- Συχνά
- Πολύ συχνά