



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» (ΠΜΣ- ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Ο ρόλος της θεατροπαιδαγωγικής στην πρόληψη κι αντιμετώπιση
φαινομένων σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους»*

Σαράφη Σοφία

Επιβλέπων Καθηγητής: Λενακάκης Αντώνιος

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Ζώνιου Χριστίνα, Κωστή Αικατερίνη

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2023

Ευχαριστήριο Σημείωμα

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, πρώτα από όλους τον επιβλέποντα της διπλωματικής αυτής εργασίας, κ. Λενακάκη Αντώνιο για την πολύτιμη γνωστική αλλά και ψυχολογική υποστήριξή του κατά τη διάρκεια εκπόνησής της και για την προθυμία του να με βοηθήσει σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντούσα. Έπειτα, τα μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής, κα Ζώνιου Χριστίνα και κα Κωστή Αικατερίνη, γιατί μέσω των εισηγήσεών τους αποτέλεσαν για εμένα πηγή έμπνευσης και δημιουργίας αυτού του προγράμματος.

Σημαντικότερη όλων ήταν η συμβολή της οικογένειάς μου σε όλη αυτή τη διαδρομή αλλά και την πορεία της ζωής μου, γι' αυτό τους ευχαριστώ για τα εφόδια και την στήριξή τους σε κάθε βήμα μου κι επιλογή μου. Φυσικά την ευρύτερη «οικογένεια» των φίλων μου που με υποστήριζε, με ενθάρρυνε και με παρότρυνε να συνεχίζω πάντα για το καλύτερο. Ευχαριστώ, επίσης, τους συμφοιτητές μου για την κοινή διαδρομή που διανύσαμε αυτόν τον ενάμιση χρόνο και για τις όμορφες στιγμές που θα έχω να θυμάμαι στο μέλλον.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω το Γυμνάσιο Φιλύρου και το εκπαιδευτικό του προσωπικό, που με μεγάλη προθυμία με βοήθησε παρέχοντάς μου ώρες διδασκαλίας και φυσικά τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Ιδιαίτερη αγάπη κι ευγνωμοσύνη στους είκοσι ένας υπέροχους μικρούς μου φίλους, της πειραματικής ομάδας, που με έκαναν να βγω από αυτήν την εμπειρία πιο γεμάτη από ποτέ.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστήριο Σημείωμα.....	ii
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	3
1.1 Σχολικός Εκφοβισμός.....	3
1.1.1 Είδη Εκφοβισμού	4
1.1.2 Ομάδες Εμπλεκόμενων στον Σχολικό Εκφοβισμό.....	5
1.1.3 Εκφοβισμός και Φύλο	7
1.1.4 Παράγοντες που Οδηγούν στον Σχολικό Εκφοβισμό	9
1.1.5 Εκφοβισμός και Οικογένεια	10
1.1.6 Εκφοβισμός και Σχολείο	12
1.1.7 Επιπτώσεις Σχολικού Εκφοβισμού.....	14
1.2 Δραματική Τέχνη και Θεατροπαιδαγωγική.....	15
1.2.1 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή.....	15
1.2.2 Ορολογία και Θεατροπαιδαγωγική	17
1.2.3 Θεατροπαιδαγωγική, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική κι Εκπαίδευση.....	18
1.2.4 Ο Ρόλος του Θεατροπαιδαγωγού- Εμπυχωτή.....	21
1.2.4 Θέατρο Επινόησης	22

1.2.5 Θέατρο του Καταπιεσμένου	23
1.2.6 Θέατρο Play-back.....	26
1.3.1 Θεατροπαιδαγωγική & Σχολικός Εκφοβισμός.....	28
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	30
2.1 Σχεδιασμός της έρευνας	30
2.2 Το πλαίσιο της έρευνας	32
2.3 Το Πρόγραμμα Παρέμβασης.....	33
2.4 Ερευνητικός Πληθυσμός- Παρεμβαλλόμενες μεταβλητές.....	44
2.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	45
2.5.1 Ποσοτικά Μέσα Συλλογής Δεδομένων	45
2.5.2 Ποιοτικά Μέσα Συλλογής Δεδομένων	46
Κεφάλαιο 3: Ανάλυση Δεδομένων	48
3.1 Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων.....	48
3.2 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων.....	59
Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα- Συζήτηση	70
4.1 Περιορισμοί της Έρευνας	70
4.2 Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	71
4.3 Προτάσεις για το Μέλλον	76
Βιβλιογραφία.....	77
Παράρτημα	97

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία έρευνα δράσης, που στοχεύει στην ανάδειξη της θεατροπαιδαγωγικής ως μέσο μείωσης και καταπολέμησης εμφάνισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους. Για την υλοποίησή της δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές διαφόρων ειδών θεάτρου και στη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση. Υποκείμενα της έρευνας ήταν δύο ομάδες μαθητών της Γ' Γυμνασίου, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα.

Πρόκειται για μία μεικτή έρευνα, κατά την οποία συγκεντρώθηκαν τόσο ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, όσο και ποιοτικά μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολογίου ερευνητή και σχόλια κριτικού φίλου. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν κι αξιολογήθηκαν, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα βασισμένο σε θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους μπορεί να επηρεάσει θετικά την στάση των παιδιών, να μεταβάλλει τις αρχικές τους ιδέες και να μειώσει την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων στο σχολικό πλαίσιο. Σημειώνεται επίσης, ότι διαπιστώθηκαν διαφορές και μεταξύ των φύλων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση ως προς την κατηγοριοποίησή τους στις ομάδες εκφοβισμού, με τα κορίτσια να εμφανίζονται συχνότερα ως θύματα, εν αντιθέσει με τα αγόρια που παρουσιάζονται περισσότερο συχνά ως θύτες.

Λέξεις- κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, Θέατρο Επινόησης, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θέατρο Playback, σχολικός εκφοβισμός, θύτης, θύμα, παρατηρητής.

Abstract

The present thesis is an action research, which aims to highlight Drama/Theatre Pedagogy as a means of reducing and combating school bullying among teen students. In order to implement this research we created an intervention program based on the techniques of various types of theater and the Drama Pedagogy approach. Subjects of the research were two groups of 3rd High School students, the control group and the experimental group. We refer to a mixed research, in which both quantitative data were collected through questionnaire, and qualitative data through participant observation, researcher's diary and critical friend's comments. These data were analyzed and evaluated, leading to the conclusion that a program based on Drama Pedagogy methods can positively influence children's attitudes, change their initial ideas and reduce the appearance of such phenomena in the school context. We also noted that there were differences between the genders of the students before and after the intervention, in terms of their categorization in the bullying groups, with girls appearing more often as victims, in contrast to boys who are presented more often as bullies.

Key-words: Drama/ Theatre Pedagogy, Devised Theatre, Theatre of the Oppressed, Playback Theatre, school bullying, bully, victim, observator.

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός μεταξύ των εφήβων αποτελεί εδώ και δεκαετίες αντικείμενο μελέτης των ερευνητών. Μέσα από τις έρευνες αυτές συγκεντρώνονται δεδομένα που δείχνουν την αύξηση των σχολικών απουσιών των θυμάτων (Grinshteyn & Yang, 2017), την πτώση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Wigderson & Lynch, 2013), καθώς κι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική τους υγεία (Fisher, Gardella, & Teurbe-Tolon, 2016). Αυτοί είναι και κάποιοι από τους λόγους, που οι οικογένειες, οι εκπαιδευτικές κοινότητες, οι ψυχολόγοι, οι ερευνητές εν γένει προβληματίζονται όλο και πιο έντονα με το πέρασ των χρόνων και οδήγησαν και στον προβληματισμό της ερευνήτριας. Για την προσέγγιση του φαινομένου επιλέχθηκε η χρήση της θεατροπαιδαγωγικής, ο ρόλος της οποίας αναμένεται να λειτουργήσει ανασταλτικά στην εμφάνισή του σε ομάδες εφήβων.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική και οι τεχνικές που προσφέρει μπορούν να περιορίσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές και να μεταβάλλουν τις απόψεις και στάσεις των υποκειμένων της. Ο τρόπος για να υλοποιηθεί η έρευνα ήταν η δημιουργία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος δεκατεσσάρων παρεμβάσεων και η εφαρμογή του σε μία ομάδα μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης, τα αποτελέσματα της οποίας συγκρίθηκαν μεταξύ μίας πειραματικής ομάδας και μίας ομάδας ελέγχου, στην οποία δεν έγινε κανένα είδος παρέμβασης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι, ερωτηματολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγιο ερευνητή και κριτικός φίλος αντίστοιχα. Πρόκειται, επομένως, για μεικτή έρευνα, η οποία με το συνδυασμό μεθόδων στοχεύει σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και η αρχή της θεμελιωμένης θεωρίας για την ποιοτική ανάλυση.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα και ειδικότερα η έννοια του σχολικού εκφοβισμού, οι τρόποι εκδήλωσής του, οι ομάδες εμπλεκόμενων, οι διαφορές μεταξύ των φύλων, η εμπλοκή της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και παράγοντες που επηρεάζουν στην εμφάνισή του, η έννοια της θεατροπαιδαγωγικής και των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, η ιστορία τους

και η σχέση τους με την εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τα είδη θεάτρου με βάση τα οποία δομήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σχεδιασμός και το πλαίσιο υλοποίησής της, οι παρεμβάσεις, ο ερευνητικός πληθυσμός και οι παρεμβαλλόμενες μεταβλητές καθώς και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο με την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και το τέταρτο, όπου γίνεται η συμπερασματική συζήτηση και σύγκριση με άλλες έρευνες κοινής θεματολογίας, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις της ερευνήτριας για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Σχολικός Εκφοβισμός

Ως σχολικός εκφοβισμός ή διεθνώς bullying ορίζεται η απειλή λεκτική ή σωματική, προς ένα άτομο ή μια ομάδα, που στοχεύει στην υπερίσχυση δύναμης και επικράτηση του δυνατότερου μέσω παραβατικών πράξεων (Αρνιτοπούλου, 2001). Τρία βασικά χαρακτηριστικά παρατηρούνται στην εμφάνισή του: η πρόθεση πρόκλησης βλάβης, η ανισορροπία δύναμης και η επανάληψη συμπεριφορών (Olweus, 1993). Αφορά σε περιστατικά που διαδραματίζονται σε όλους τους χώρους του σχολείου, εσωτερικούς κι εξωτερικούς, ακόμη και με την παρουσία του εκπαιδευτικού (Elliott & Lemert, 2009). Προϋπόθεση για να υπάρχει σχολικός εκβιασμός είναι η αδυναμία του θύματος να αμυνθεί σε επαναλαμβανόμενες αρνητικές ενέργειες εναντίον του (Κυριόπουλος & Παππά, 2008). Σύμφωνα με τους Τρίγκα & Μερτίκα (2011) ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος. Στην πρώτη περίπτωση ο θύτης επιτίθεται απευθείας στο θύμα, ενώ στη δεύτερη κατευθύνει το σύνολο στην απομόνωση ενός ατόμου και την περιθωριοποίησή του από συλλογικές δραστηριότητες. Ο όρος του «εκφοβισμού» διαφέρει τόσο από αυτό της «βίας», που στοχεύει στην παρενόχληση και κακομεταχείριση κάποιου (Σπυρόπουλος, 2011), όσο κι από της «επιθετικότητας», κατά την οποία ο τραυματισμός του άλλου είναι «εκούσιος» (Rigby, 2002). Στον εκφοβισμό δεν υπάρχει κάποιο ξεκάθαρο κίνητρο που να εξηγεί τη συμπεριφορά του θύτη (Rigby, 2002).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν αμφιβολίες για το κατά πόσο ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά αυτά καλύπτουν επαρκώς την εννοιολόγηση του φαινομένου, αφού δε φαίνεται να συμπίπτει με την αντίληψη των εφήβων στο ερώτημα «Τι είναι εκφοβισμός;» (Volk, Veenstra, & Espelage, 2017). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Vaillancourt et al. (2008) η επανάληψη αναφέρεται από τους εφήβους μόνο στο 6% των απαντήσεων, ενώ ευρήματα άλλων ερευνών έχουν αναδείξει ότι οι μαθητές στους οποίους δόθηκε από πριν ο ορισμός, αναφέρουν ως εκφοβισμό λιγότερα περιστατικά, καθώς όσα ήδη θεωρούσαν ως εκφοβιστικές εμπειρίες, δεν περιείχαν τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, γι' αυτό και τα απέκλειαν (Kert, Coddling, Tryon & Shiyko, 2010; Vaillancourt et al., 2008). Για παράδειγμα, η επανάληψη και η

υπερίσχυση δυνατότερου, αποκλείουν από την κατηγορία του εκφοβισμού συμπεριφορές, όπως η απειλή και ο τραυματισμός με όπλο ή μία μεμονωμένη ανάρτηση στο διαδίκτυο, που μπορεί να επιφέρει συνεχόμενη ψυχική βλάβη στο θύμα (Patchin & Hinduja, 2015; Volk et al., 2014). Γι' αυτούς τους λόγους, στην παρούσα έρευνα δε δόθηκε ορισμός στους συμμετέχοντες, αντιθέτως κλήθηκαν οι ίδιοι να ορίσουν την έννοια και να αναφερθούν σε χαρακτηριστικά, συμπεριφορές κι ομάδες.

1.1.1 Είδη Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Ένας από τους πιο συχνούς είναι ο σωματικός και χρησιμοποιείται κυρίως από αγόρια, ως επιθυμία επίδειξης δύναμης. Αποτελεί την πιο επικίνδυνη μορφή εκφοβισμού, εντοπίζεται ευκολότερα λόγω του τρόπου εκδήλωσής του και συνδέεται με χτυπήματα, φθορά ή κλοπή προσωπικών αντικειμένων (Ασημακόπουλος et al., 2000).

Ο ευρύτερα διαδεδομένος είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ο οποίος στηρίζεται στη χρήση υβριστικών και προσβλητικών λέξεων και σχολιασμών, διάδοση φημολογιών, ρατσιστικών σχολίων και προσβολών κι έχει την αμεσότερη επίδραση στα παιδιά, καθώς κατακερματίζει την αυτοπεποίθησή τους (Smith et al., 2002). Αποτελεί ένα είδος εκφοβισμού που δε γίνεται εύκολα αντιληπτό, όπως ο σωματικός, ούτε από το περιβάλλον ούτε κι από την οικογένεια του θύματος. Αυτός είναι κι ένας από τους λόγους που δεν τον παραδέχονται εύκολα όσοι τον ασκούν, εφόσον δεν υπάρχουν απτά αποδεικτικά στοιχεία (Coloroso, 2003).

Ένα ακόμα είδος εκφοβισμού, που γίνεται δύσκολα αντιληπτός όταν συμβαίνει, είναι ο σιωπηλός εκφοβισμός. Σε αυτή τη μορφή το θύμα αγνοείται επιτηδευμένα από ένα άτομο ή μία ομάδα, περιθωριοποιείται από συλλογικές δραστηριότητες, δημιουργούνται φήμες εναντίον του και καταστρέφονται προσωπικά του αντικείμενα (Coloroso, 2003). Παρόμοιες συμπεριφορές με αυτή τη μορφή εμφανίζονται και στο συναισθηματικό εκφοβισμό, ο οποίος ασκείται συνήθως σε άτομα διαφορετικής καταγωγής ή με κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στην εμφάνισή τους. Μέσω σχολιασμών επιδιώκεται από το θύτη η μείωση της αυτοεκτίμησης και η άσκηση ψυχολογικής πίεσης στο θύμα (Alward, 2005). Τα παιδιά που υπόκεινται σε αυτού του είδους τον εκφοβισμό φαίνεται ότι τραυματίζονται σοβαρά σε ψυχολογικό

επίπεδο κι εμφανίζουν προβλήματα αυτοπεποίθησης και στη μετέπειτα ζωή τους (Αρτινοπούλου, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη χρήση των social media, αυξήθηκε αισθητά ο αριθμός των παιδιών που εκβιάζονται κι εκφοβίζονται μέσω προσωπικών φωτογραφιών και βίντεο, εντάσσοντας στις κατηγορίες εκφοβισμού τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ή cyber bullying. Χρησιμοποιείται, σύμφωνα με έρευνες, κυρίως από εφήβους και όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, στοχεύοντας στην προσβολή του ατόμου σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (Slonje et al., 2013). Υβριστικά ή απειλητικά σχόλια, κατοχή και κατάχρηση προσωπικών πληροφοριών και κυρίως ανωνυμία είναι κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του είδους εκφοβισμού (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014· Tokunaga, 2010). Η διαφορά του cyberbullying με τον εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον έγκειται στην ευρύτητα και την ταχύτητα με την οποία μπορεί να εξελιχθεί η πρώτη κατηγορία, καθώς και τη δυνατότητα να παραμείνει το προσβλητικό προς το μαθητή, υλικό για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εκτεθειμένο (Kowalski et al., 2014). Λόγω της επικινδυνότητάς του, ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί βασικό αντικείμενο μελέτης των τελευταίων ετών, κυρίως για τους εφήβους κι εξελίσσεται σε αναδυόμενο πεδίο έρευνας (Hinduja & Patchin, 2008).

Κλείνοντας την κατηγοριοποίηση, προστίθεται και ο σεξουαλικός εκφοβισμός, κατά τον οποίο κορίτσια αλλά κι αγόρια, παρενοχλούνται μέσω άσεμνων σχολίων και χειρονομιών ή ακόμα και σεξουαλικών επιθέσεων. Στη συγκεκριμένη κατηγορία τα θύματα αισθάνονται έντονα την ντροπή και το φόβο, με αποτέλεσμα να μοιράζονται δύσκολα τα όσα βιώνουν (Slonje et al., 2013). Έρευνα του 2009-2011 ανέδειξε επίσης, ότι μαθητές με ομοφυλοφιλικές σεξουαλικές προτιμήσεις είναι περισσότερο ευάλωτοι σε τέτοιου είδους εκφοβισμό, με το 82% αυτών να είναι θύματα λεκτικών παρενοχλήσεων λόγω αυτού (Olsen, Kann, Vivolo-Kantor, Kinchen & McManus, 2014).

1.1.2 Ομάδες Εμπλεκόμενων στον Σχολικό Εκφοβισμό

Στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού εντοπίζονται τρεις ομάδες παιδιών: οι θύτες, τα θύματα και οι θύτες- θύματα (Georgiou & Stavrinides, 2008), τρεις

κατηγορίες που εμφανίζουν πολλές διαφορές στις συμπεριφορές τους. Όσον αφορά στο ψυχολογικό και κοινωνικό προφίλ του θύτη, αυτός εμφανίζεται ως βίαιος, με αρχηγικές- ηγετικές τάσεις, αισθάνεται σίγουρος κι επιδεικνύει τη σωματική του δύναμη και την υψηλή του αυτοπεποίθηση (Kaltiala-Heino et al., 2000). Υπάρχουν, βέβαια, και οι παθητικοί θύτες, οι οποίοι αποτελούν μέλη της ομάδας αλλά δεν προβαίνουν αυτοβούλως σε πράξεις εκφοβισμού. Ο δυναμικός τους χαρακτήρας συχνά τους καθιστά ηγέτες στην σχολική κοινότητα (Stephenson & Smith, 1989), όμως Cairns, Cairns, Neckerman, Gest και Gariepy (1988) διαπίστωσαν ότι αυτό δε συμβαίνει και στον κοινωνικό τους περίγυρο εκτός σχολείου.

Η ομάδα των θυμάτων εμφανίζει, αντίθετα με την προηγούμενη, έντονα στοιχεία εσωτερικής, άγχους, χαμηλής αυτοεκτίμησης και υποχωρητικότητας (Carney & Merrell, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι πρόκειται για παιδιά που δεν προκαλούν αλλά ούτε και δίνουν την εντύπωση ότι θα αντεπιτεθούν σε κάποια προσβλητική προς αυτά συμπεριφορά (Natvig et al., 2001). Επιπλέον, συχνά διαφοροποιούνται ως προς κάποια «τυπικά» εμφανισιακά χαρακτηριστικά, κάτι που φαίνεται να «ελκύει» τους επίδοξους θύτες (Tanaka, 2001). Η κατηγορία αυτή μπορεί να διαιρεθεί σε δύο υποκατηγορίες: τα παθητικά θύματα και τα επιθετικά θύματα (Crick & Bigbee, 1998). Χαρακτηριστικό της πρώτης είναι η δυσκολία να αμυνθούν στον εκφοβισμό των θυτών και το αίσθημα υποταγής και θυματοποίησης που και οι ίδιοι καλλιεργούν στον εαυτό τους (Perry et al., 1988· Schwartz, 2000). Παρόλα αυτά, τα θύματα δεν επιδεικνύουν πάντα υποχωρητικές συμπεριφορές και πιθανόν να αντεπιτεθούν ως αντίδραση στον εκφοβισμό, emπίπτοντας στην κατηγορία των επιθετικών θυμάτων (Schwartz, 2000). Ακόμα, δεν είναι πάντα ευδιάκριτο αν τα θύματα επιλέγουν την απομάκρυνσή τους από τους συμμαθητές τους, αφού έχει εντοπιστεί να είναι σε ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικά ενεργά (Pepler, Craig, & O'Connell, 1999).

Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που βρίσκονται ταυτόχρονα στη θέση του θύματος αλλά και του θύτη (Besag, 1989). Πρόκειται συνήθως για άτομα που έχουν βρεθεί θύματα ενδοοικογενειακής βίας, είτε εκφοβίζονται από μεγαλύτερους τους, γι' αυτό και καταλήγουν στο να εκφοβίζουν μικρότερες ηλικιακές ομάδες (Πολυχρονιάδης, 2016). Τα συγκεκριμένα παιδιά εμφανίζουν διαταρακτικές συμπεριφορές κι άγχος, ενώ δε γίνονται συχνά αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Εμφανίζουν χαρακτηριστικά και των δύο άλλων ομάδων που

αναφέρθηκαν κι όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τις οικογένειες τους, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, έχοντας ταυτόχρονα πολύ χαμηλό αυτοσεβασμό (Haynie et al., 2001).

Μία ακόμη ομάδα που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι αυτή των παρατηρητών, συμμετοχικών ή μη. Μη συμμετοχικοί παρατηρητές ή «οι απ' έξω» (Polanin, Espelage & Pigott, 2012) αποκαλούνται οι έφηβοι που παρακολουθούν τα εκφοβιστικά γεγονότα να εκτυλίσσονται στο σχολικό τους περιβάλλον, χωρίς ωστόσο να συμμετέχουν ενεργά. Η θέαση και μόνο μπορεί να τους προκαλέσει άγχος, αγωνία, φόβο είτε ακόμα και να τους εντάξει ευκολότερα στην κατηγορία των θυτών, αν δεν υπάρχει άμεση αντίδραση κατά του εκφοβισμού (Polanin et al., 2012). Επιπλέον, έρευνα αναφέρει ότι το 14% των μαθητών- θεατών Γυμνασίου, εμφανίζει μείωση σχολικών επιδόσεων κι αύξηση απουσιών (McDonald & Gray, 2019). Οι συμμετοχικοί παρατηρητές χωρίζονται επίσης σε τρεις κατηγορίες (Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni, 2008): α) των «βοηθών», κατηγορία που αποτελείται από παιδιά που ίσως έχουν υποστεί και τα ίδια εκφοβισμό από το θύτη, ωστόσο τάσσονται υπέρ του και τον υποστηρίζουν, β) των «ενισχυτών», οι οποίοι γελούν κι απαθανατίζουν τα τεκταινόμενα και γ) των «υπερασπιστών», που υπερασπίζονται την πλευρά του θύματος κι αντιτίθενται σε οποιασδήποτε μορφής βία, παρεμβαίνουν στην συγκρούσεις βοηθώντας στην επίλυσή τους κι έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση.

Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί ότι ολοένα και περισσότεροι έφηβοι-θύματα επιδιώκουν την «εκδίκηση», τείνοντας να εκτονώνουν το θυμό τους σε επιθετικές συμπεριφορές, τις οποίες θεωρούν αποδεκτές λόγω αντίποινων (McDonald & Asher, 2018). Τα δεδομένα αυτά διχάζουν, αφού ρευστοποιούν την παραπάνω ομαδοποίηση και προσθέτουν το ότι οι επιθετικοί μαθητές, γίνονται επίσης στόχοι για επιθετικότητα (McDonald & Gray, 2019), συγχέοντας την αρχική επιθετικότητα των εκφοβιστών με την επιθετική επιθετικότητα των θυμάτων.

1.1.3 Εκφοβισμός και Φύλο

Τα ευρήματα για το ποιο φύλο είναι πιθανότερο να πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού διαφέρουν και συχνά αντιτίθενται. Για παράδειγμα οι Carlyle & Steinman (2007) αναφέρουν ότι τα αγόρια είναι συχνότερα θύματα εκφοβισμού λόγω

φυσικών γενετικών τους χαρακτηριστικών, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Merrill & Hanson (2016) που υποστηρίζουν κάτι τελείως διαφορετικό, υποστηρίζοντας ότι τα κορίτσια εμπλέκονται εξίσου στο σωματικό εκφοβισμό αλλά με έμμεση επιθετικότητα. Επίσης, διαπιστώνεται ότι εμφανείς είναι οι διαφορές μεταξύ των φύλων μόνο σε ομάδες που εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά εκδήλωσης σωματικών επιθέσεων, σε αντίθεση με όχι τόσο επιθετικές ομάδες (Salmivalli & Kaukainen 2004). Συμφωνία των ερευνητικών ευρημάτων υπάρχει ως προς το ότι τα αγόρια είναι πιθανότερο να βιώσουν περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια ψυχολογικού- λεκτικού (Boel & Renner, 2013, Wang et al., 2009). Περισσότερο φαίνεται να συγκλίνουν και οι απόψεις αναφορικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, όπου τα αγόρια κατηγοριοποιούνται συχνότερα ως εκφοβιστές- θύτες (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010), ενώ τα κορίτσια εκτίθενται συχνότερα στη θυματοποίηση μέσω του διαδικτύου (Slonje & Smith, 2008). Ευρήματα υπάρχουν και για την κατηγορία των παρατηρητών, όπου φαίνεται πως τα κορίτσια αναπτύσσουν κατά τη θέαση εκφοβιστικών συμπεριφορών περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, όπως π.χ. θλίψη, τα οποία κι εσωτερικεύουν, έναντι των αγοριών.

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με το φύλο και τα γενετικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων μελετήθηκε συγκριτικά για το φαινόμενο του εκφοβισμού, παρόλα αυτά, λόγω του ότι τα αγόρια βρίσκονταν στο επίκεντρο των τότε επιθετικών στάσεων (Olweus, 1978) αφήνοντας εκτός τη γυναικεία επιθετικότητα, η βιολογική- ορμονική διαφοροποίηση δε μελετάται πλέον (Junger-Tas, Ribeaud, & Cruyff, 2004). Αντιθέτως, όμως, στο προσκήνιο των ερευνών βρίσκονται συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά όπως η Δ.Ε.Π.Υ. αφού η έρευνα των οι άνδρες με ΔΕΠΥ ήταν πιο πιθανό να εμπλακούν σε εκφοβισμό Bacchini, Affuso, & Trotta (2008) ανέδειξε ότι τα αγόρια με ΔΕΠΥ έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εκφάνισουν εκφοβιστικές συμπεριφορές και τα κορίτσια να εκτεθούν ως θύματα σε αυτές.

Ωστόσο, υπάρχουν κι αρκετές μελέτες που δεν αναφέρουν διαφορές μεταξύ των φύλων στα αποτελέσματά τους (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk, & Solomon, 2010, Patchin & Hinduja, 2006). Λόγω αυτών των αντιθέσεων, το φύλο αποτελεί έναν από τους παράγοντες που θα διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα.

1.1.4 Παράγοντες που Οδηγούν στον Σχολικό Εκφοβισμό

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που οδηγούν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού κι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών που την ασκούν. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να είναι τόσο κοινωνικοί όσο και ψυχολογικοί κι αναλόγως με τα αίτια, ερμηνεύονται διαφορετικά από τις εξής θεωρίες (Τρίγκα & Μετρίκα, 2011): α) γνωστική, όπου τα εξωτερικά ερεθίσματα επιδρούν στη γνωστική ικανότητα κι αντίληψη του παιδιού, β) συμπεριφοριστική, η οποία υποστηρίζει τις διαταραχές συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα «λανθασμένης μάθησης», γ) κοινωνική, κατά την οποία δημιουργούνται μοντέλα- πρότυπα με αποτέλεσμα να οδηγούνται τα παιδιά στην ετικετοποίηση, δ) θεωρία της ελλειμματικότητας, η οποία βασίζεται στις δυσκολίες των παιδιών να εκφραστούν αποτελεσματικά και με τον τρόπο που θεωρούν ότι θα ακουστούν και ε) θεωρία της ικανοποίησης αναγκών, όπου ο μαθητής- θύτης χρησιμοποιεί επιθετικές προσεγγίσεις ως δήλωση μη ικανοποίησης των επιθυμιών και των αναγκών του (Ματσαγγούρας, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η ιδιοσυγκρασία του παιδιού αλλά και τα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά του μπορούν να ερμηνεύσουν κάποιες συμπεριφορές του. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά όπως το άγχος και η κατάθλιψη που εντοπίζονται εξίσου, τόσο στην κατηγορία των θυτών όσο και των θυμάτων (Brockenbrough et al., 2002). Όσον αφορά στον τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο, σύμφωνα με τους Wolke et al. (2001) οι θύτες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά διαταρακτικής αγωγής αλλά και συμπτώματα διαταραχής ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.), όπως και οι θύτες- θύματα συγκριτικά με το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των δύο ομάδων αποτελεί επίσης η αιτιακή απόδοση, καθώς συχνά αποδίδουν τις ευθύνες μιας επιθετικής του πράξης σε εξωγενείς παράγοντες ή επειδή ερμηνεύουν αμφίσημες περιπτώσεις, ή και όχι, ως επιτηδευμένες κι επιθετικές εναντίον τους (Coie & Dodge, 1998).

Από κοινωνιολογικής και ψυχολογικής άποψης, έχει διαπιστωθεί ότι στην εφηβική ηλικία η κοινωνική κατάταξη είναι σημαντικός παράγοντας της καθημερινότητας (Gilbert, 2000) γι' αυτό το λόγο στο σχολείο διαμορφώνονται μέσα από τις συμπεριφορές των παιδιών «στρώματα» που δομούν την ιεραρχία. Οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν τακτικές εκφοβιστικών συμπεριφορών για να

κυριαρχήσουν σε αυτήν την στρωματοποίηση, αφού ο θύτης συχνά θεωρείται ανώτερος σε επίπεδο εξουσίας παρεκκλίνοντας από τους κανόνες (Pellegrini et al., 2010). Αντιθέτως, οι μαθητές- θύματα βρίσκονται συνήθως σε κατώτερα στρώματα και χαρακτηρίζονται ως «απορριφθέντα παιδιά» (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Παρόλα αυτά, η βιβλιογραφία αναφέρει πως σε κάποιες περιπτώσεις παιδιά που εκφοβίζουν, απορρίπτονται λόγω ενδεχόμενης απειλής από την ομάδα των συμμαθητών τους (Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2010). Επίσης, ομάδες συνομηλίκων συχνά απορρίπτονται και τις δύο κατηγορίες, θύτη και θύματος, ή τις κατηγοριοποιούν υψηλότερα αν ταιριάζουν και είναι αποδεκτές ή μη οι συμπεριφορές αυτές από τα χαρακτηριστικά πρότυπα της ευρύτερης ομάδας του σχολείου (Ojala & Nesdale 2004).

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με ψυχολογικά αίτια αφορά στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών (Seixas et al., 2015). Τόσοι οι μαθητές- θύτες όσο και οι μαθητές- θύματα δείχνουν να έχουν παγκοσμίως χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συνομηλίκους τους που δε συμμετέχουν ενεργά ή παθητικά σε καταστάσεις εκφοβισμού, ενώ φαίνεται πως και στη συνέχεια της ζωής τους εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης κι άλλων ψυχολογικών προβλημάτων (Undheim & Sund 2010).

1.1.5 Εκφοβισμός και Οικογένεια

Θεωρώντας ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών ξεκινά από την στιγμή της γέννησής τους, τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της βασίζονται στις σχέσεις τους με τις οικογένειές τους (Hubert & Χαραλαμπίκη, 1984). Η ένταξη των ατόμων στον κοινωνικό περίγυρο, η διαμόρφωση χαρακτήρα και προσωπικότητας και η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο από το ενδιαφέρον του οικογενειακού περιβάλλοντος (Hubert & Χαραλαμπίκη, 1984). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να διαταραχθούν και να οδηγήσουν σε επιθετικές κι εκφοβιστικές συμπεριφορές σε περίπτωση που εντοπίζονται διαφορές- διαφωνίες ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (γονείς- παιδί, παιδιά μεταξύ τους, γονείς μεταξύ τους) (Νέστορος, 1992).

Οι συγκρούσεις που βιώνουν στον οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε συμμετέχοντας ενεργά σε αυτές είτε λειτουργώντας ως εξιλαστήρια θύματα σε διαφωνίες των υπολοίπων μελών, συχνά οδηγούν τα παιδιά στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών έναντι συνομηλίκων τους (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας, & Τάουλας, 2002). Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στην καθημερινότητα του παιδιού (Baldry & Farrington, 2000), οι άσχημες σχέσεις και οι τιμωρίες που επιβάλλονται στα παιδιά είναι επίσης κάποια από τα δεδομένα που συνδέονται με περιπτώσεις παιδιών που εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Perry et al., 1992). Όσον αφορά στην εμπλοκή των γονέων, υπάρχουν διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το βάθος: α) οι υπερπροστατευτικοί γονείς, οι οποίοι χτίζουν μία σφαίρα προστασίας γύρω από το παιδί και στέκονται εμπόδιο στην ελεύθερη και δημιουργική έκφραση συμπεριφορών και συναισθημάτων, τους μεταφέρουν ένα περαιτέρω άγχος και τα καθιστούν περισσότερο ευάλωτα σε εξωτερικές επιρροές, β) οι γονείς που δεν οριοθετούν τα παιδιά τους, δίνοντάς τους την εντύπωση ότι μπορούν να λειτουργούν χωρίς κανέναν έλεγχο οδηγούμενα σε συμπεριφορές κι ενέργειες χωρίς συνείδηση των επιπτώσεών τους και γ) οι γονείς που αδιαφορούν για τα παιδιά τους, δε δημιουργούν δεσμούς μαζί τους, απορρίπτουν τις ιδέες και την προσωπικότητά τους και τους επιρρίπτουν ευθύνες για προσωπικά τους προβλήματα (Ντινκμέγιερ & Μακ-Κει, 2004) Τα τρία αυτά μοντέλα, καθένα με διαφορετικό τρόπο, δημιουργούν συναισθηματικές επιρροές στους εφήβους και μπορούν να τα ωθήσουν σε εκφοβιστικές- παραβατικές συμπεριφορές.

Η σύσταση της οικογένειας, ο τρόπος και η ύπαρξη ή μη της επικοινωνίας των μελών της αλλά και ο χρόνος που διατίθεται από τους γονείς προς τα παιδιά μπορούν επίσης να συντελέσουν στην εμπλοκή τους- ενεργά ή παθητικά- σε επεισόδια εκφοβισμού (Ντινκμέγιερ & Μακ-Κει, 2004). Τα θύματα του εκφοβισμού φαίνεται ότι πιθανότατα ανήκουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζονται φαινόμενα κακοποίησης ή ανάρμοστης διαχείρισης συγκρούσεων (Perry et al., 1992), ενώ τα παιδιά θύματα- θύτες, δηλώνουν ότι βιώνουν μεγαλύτερες συγκρούσεις και περισσότερες τιμωρητικές πρακτικές από τα θύματα (Schwartz et al., 1997).

Δεδομένου του ότι μέσω της κοινωνικής μάθησης οι ανήλικοι, παρατηρούν κι επαναλαμβάνουν συμπεριφορές που εντοπίζουν στην καθημερινότητά τους, έρευνες υποστηρίζουν (Espelage et al., 2000, Demaray & Malecki, 2003) ότι υπάρχουν

οικογένειες που ωθούν τα παιδιά τους σε επιθετικές κι ανάρμοστες συμπεριφορές, ενισχύοντάς τα ταυτόχρονα να «εκδικούνται», σε περίπτωση που συμβεί κάποια επίθεση εναντίον τους. Τέτοιου είδους προτροπές συχνά οδηγούν σε παραβατικές συμπεριφορές. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί ότι το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς μπορούν να εμφανίσουν και μαθητές που προέρχονται από αρκετά αυστηρά και τιμωρητικά οικογενειακά περιβάλλοντα (Baldry & Farrington, 2000). Από την άλλη μεριά που αφορά στη θυματοποίηση, συνήθως τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες και γονείς που έρχονται σε σύγκρουση μαζί τους ή δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά διαφωνίες που προκύπτουν (Perry et al., 1992). Η υπερπροστατευτικότητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ή αντιθέτως οι έντονες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις με τους γονείς, δημιουργούν αισθήματα ανασφάλειας και καθιστούν τα παιδιά πιο ευάλωτα και λιγότερο αντιδραστικά σε επιθετικές συμπεριφορές εναντίον τους (Georgiou & Stavrinides, 2010).

1.1.6 Εκφοβισμός και Σχολείο

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Batsche & Knoff, 1994). Έχει διαπιστωθεί ότι η αδρανής αντιμετώπιση ή η αποφυγή αναφοράς από πλευράς του εκπαιδευτικού για το θέμα αυξάνει τα επίπεδα εμφάνισής του (Marachi, Astor, & Benbenishty, 2007), ενώ αντιθέτως οι μαθητές αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί τους παρενέβησαν με επιδέξιο τρόπο κι αντιμετώπισαν το πρόβλημα ένωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια και θετική επιρροή (Crothers, Kolbert, & Barker, 2006). Επιπλέον, φαίνεται πως οι παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο που γίνονται με πρωτοβουλία κι αυτενέργεια του ίδιου του δασκάλου, είναι περισσότερο αποτελεσματικές για τα παιδιά παρά οποιαδήποτε άλλη ενημέρωση (Kallestad & Olweus, 2003). Παρόλη τη σημασία αυτή όμως, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διενέργεια τέτοιων προγραμμάτων και ζητά επιπλέον εκπαίδευση επί του θέματος (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2011).

Συγκεκριμένα, οι Horne, Orpinas, Newman-Carlson και Bartolomucci (2004) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να έχουν λανθασμένη άποψη σχετικά με τον όρο του εκφοβισμού και τον τρόπο δράσης τους, καθώς θεωρούσαν ότι το να βοηθήσουν τα θύματα, θα μπορούσε να ενισχύσει την αδυναμία τους ή ότι ο λόγος που εκφοβίζονταν είναι γιατί οι ίδιοι προκαλούσαν τους θύτες. Όσον αφορά στις διακρίσεις μεταξύ των φύλων των εμπλεκόμενων, οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ως περισσότερο φυσιολογική, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά δεδομένα, την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών από αγόρια (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), ενώ οι γυναίκες δασκάλες αξιολογούσαν ως πιο σοβαρές κάποιες περιπτώσεις εκφοβισμού σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Green, Shriberg, & Farber, 2008). Επίσης, επόμενη έρευνα ανέδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και συμβούλων θα ζητούσε τη βοήθεια ενός τρίτου ενήλικου ατόμου, ενώ ελάχιστοι θα προσέγγιζαν το θύτη για να αναπτύξουν συνεργατικά τις κοινωνικές του δεξιότητες (Bauman, Rigby & Horpa, 2008). Η μορφή του σωματικού εκφοβισμού δείχνει να είναι αυτή που τους προβληματίζει περισσότερο και θεωρούν ότι χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, όμως εκφράζονται και ενδοιασμοί στο κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει μία προσέγγιση που θα περιλαμβάνει το σύνολο της τάξης και όχι μεμονωμένη ενασχόληση με το θύτη ή τα θύματα (Yoon, Sulkowski & Bauman, 2016).

Φαίνεται, βέβαια, πως εκτός από την εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στον εκφοβισμό σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα πρότερα βιώματα και προσωπικές τους εμπειρίες, το άγχος που τους προκαλούν οι σκηνές εκφοβισμού και το πως διαχειρίζονται γενικότερα τα προβλήματά τους, καταλήγοντας στη συναλλακτική θεωρία της αντιμετώπισης, όπου όλα αυτά συνδέονται (Lazarus & Folkman, 1987). Συμπληρωματικά σε αυτή τη θεωρία, λειτουργεί και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι οι πράξεις τους μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Roeser & Midgely, 1997).

Το παιδί περνά πολλές ώρες της ημέρας στο σχολικό του περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς γι' αυτό. Η διαχείριση, λοιπόν, των επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών από το δάσκαλο, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα επιχειρήσει να τις αντιμετωπίσει και ο μαθητής. Εκπαιδευτικοί με αυταρχικές και τιμωρητικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, που δίνουν πρωτεύοντα ρόλο στους ίδιους και όχι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των

μαθητών τους, καταπατούν βασικές αξίες του κοινωνικού συνόλου του σχολείου, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο παρόμοιες συμπεριφορές των παιδιών (Ρασιδάκη, 2015). Σύμφωνα, μάλιστα, με έρευνα του 2009 (Ρασιδάκη, 2015) σε εφήβους μαθητές φάνηκε πως οι σχέσεις τους με τους δασκάλους τους επηρεάζουν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών (Mann et al., 2015). Εξίσου αρνητική επιρροή ασκεί και η επιμονή γονέων κι εκπαιδευτικών για την σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοεκτίμηση των λιγότερο «καλών» μαθητών. Αυτό τους οδηγεί είτε σε ανάρμοστες συμπεριφορές είτε τους καθιστά περισσότερο ευάλωτους, αφού δημιουργείται η γενικότερη εντύπωση ότι οι «αδύναμοι» μαθητές αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και κατ' επέκταση στη διαχείριση καταστάσεων (Ρασιδάκη, 2015). Επιπροσθέτως, τιμωρίες ή ειρωνικά σχόλια και προσβολές εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές, ενισχύουν εξίσου εκφοβιστικές συμπεριφορές και δημιουργούν την αίσθηση ενός περιβάλλοντος ελευθερίας για την ανάπτυξή τους (Καλλιώτης κ.α., 2002). Αντιθέτως, ένα ευχάριστο και εμπνευστικό κλίμα εντός της σχολικής κοινότητας, σχετίζονται με την εμφάνιση μικρότερων ποσοστών εκφοβισμού (Cornell, 2013) και συσχετίζεται επίσης με την επιτυχία και την μεγαλύτερη ευκολία και προθυμία των εκπαιδευτικών να επέμβουν και να επιλύσουν προβληματικές συμπεριφορές (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

1.1.7 Επιπτώσεις Σχολικού Εκφοβισμού

Τα ευρήματα των ερευνών καταλήγουν στο ότι ο εκφοβισμός σε οποιαδήποτε μορφή του, μπορεί να επιδράσει μόνο αρνητικά στην ανάπτυξη των εμπλεκόμενων, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα. Όσον αφορά στην ομάδα των θυμάτων, πολλές είναι οι πιθανότητες να εμφανίσουν συμπτώματα όπως δυσκολία τον ύπνο, κεφαλαλγία, ενούρηση κατά τη διάρκεια του ύπνου, άγχος, άρνηση σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες, ενώ οι θύτες χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αυτοκαταστροφική ή αντικοινωνική συμπεριφορά, παραβίαση κανόνων, βανδαλισμό, όπως και παράνομες δράσεις εντός κι εκτός σχολικής κοινότητας (Brown et al., 2005).

Οι αυτοκτονικές τάσεις αποτελούν μία ακόμη απόρροια του σχολικού εκφοβισμού. Καθώς ο σχολικός εκφοβισμός στην εφηβική ηλικία έχει συνδεθεί με ψυχικές διαταραχές (Salmon, James & Smith, 1998) που μπορούν να συνοδεύουν το άτομο και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του (Roth, Coles, & Heimberg, 2002), έρευνες αποδεικνύουν ότι οδηγούν σε μεγάλο ποσοστό αυτοκτονιών (Anderson & Smith, 2003). Διαφωνία, ωστόσο, υπάρχει ως προς την ομάδα που επηρεάζεται περισσότερο και τείνει προς αυτοκτονικά επεισόδια, καθώς ενώ τα θύματα φαίνεται να αποτελούν την πιο ευάλωτη κατηγορία (Beautrais, 1996), άλλες έρευνες καταλήγουν στο ότι τα παιδιά που εντάσσονται και στις δύο κατηγορίες παράλληλα (θύτης- θύμα) εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προβούν σε τέτοιες πράξεις (Kaltiala-Heino et al. 1999, Kim et al. 2005, Kim et al. 2009). Στην Ελλάδα, να αναφερθεί, ότι συναντάται ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά αυτοκτονιών παγκοσμίως (Birt et al., 2003).

1.2 Δραματική Τέχνη και Θεατροπαιδαγωγική

1.2.1 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Ο όρος του δράματος στην εκπαίδευση εισάγεται τη δεκαετία του 1970 από τη Dorothy Heathcote στη Μεγάλη Βρετανία και τοποθετεί τη δράση των μαθητών σε μία ομαδική προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων τους (Heathcote, & Bolton, 1995). Η ίδια δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή, που δεν παρέχει έτοιμες λύσεις κι αυτούσιες γνώσεις στους μαθητές αλλά τους παρακινεί να οδηγηθούν μόνοι τους σε αυτές (Heathcote, & Herbert, 1985).

Συνέχεια στο έργο της Heathcote δίνεται από τη Cecily O' Neil, η οποία εστιάζει την προσοχή της στη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, διαχωρίζοντάς την από το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο δε θεωρεί απαραίτητο να είναι η θεατρική παράσταση (Τσιάρας, 2014). Ως νέο στοιχείο, στα όσα ήδη έχει αναφέρει η προγενέστερή της, εισάγει το προ- κείμενο, κατά τη χρήση του οποίου οποιοδήποτε ερέθισμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την έναρξη της δραματικής

πράξης (Dunn, & Stinson, 2011), εστιάζοντας με αυτόν τον τρόπο στα ενδιαφέροντα και τα ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινότητα των παιδιών. Την ίδια περίοδο, ο David Booth εισάγει τον όρο του «story drama», αναφερόμενος στη συμπερίληψη του αυτοσχεδιασμού και του παιχνιδιού ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια αυτών των τεχνικών η ταυτότητα των συμμετεχόντων παραμένει, επηρεάζεται όμως η προσωπική τους οπτική για τις ενέργειες και τις πράξεις του ρόλου που υποδύονται (Ball, 2012), ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν να επικοινωνήσουν τα νέα τους χαρακτηριστικά ως «άλλος». Με αυτόν τον τρόπο το παιδί ή ο ενήλικας που συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα βασισμένο στην Δραματική Τέχνη, αμβλύνει τις διαπροσωπικές του επικοινωνίες με τα υπόλοιπα πρόσωπα κι απαγκιστρώνεται από προκαταλήψεις που τυχόν έχει σχηματίσει στο μυαλό του για συγκεκριμένους ανθρώπους και καταστάσεις, φτάνοντας ακόμα και στο σημείο να αισθανθεί συμπόνια και κατανόηση (Leiberg & Anders, 2006). Επιπλέον, μέσω της προσέγγισης του Booth, τα παιδιά, πέρα από τη συμμετοχή τους στη δράση, συμμετέχουν και στη δημιουργία της αφήγησης, βιώνουν διάφορες πλευρές της και διαμορφώνουν πτυχές της ταυτότητάς τους (Booth, 2005).

Μεταγενέστεροι δομιστές του δράματος στην εκπαίδευση υπήρξαν ο Jonathan Neelands και η Kathleen Gallagher. Ο πρώτος προωθεί με το έργο του το μάθημα του θεάτρου ως τρόπο καλύτερης πρόσβασης στον αληθινό κόσμο μέσω της βιωματικής γνώσης, αλλά και ως τρόπο έκφρασης κι επικοινωνίας (Fabian, 1999). Η δραματική τέχνη βασίζεται στη βιωματική μάθηση και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, βοηθώντας τους εμπλεκόμενους σε αυτόν τον τρόπο μάθησης να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους (Best, 1996). Εισάγει, επίσης, τη μέθοδο των συμβάσεων, βάσει των οποίων ο μαθητής προσαρμόζεται στο χώρο και το χρόνο που του δίνεται, αποκωδικοποιεί κι αναλύει τα διάφορα νοήματα και δημιουργεί την κατάλληλη, για κάθε συνθήκη, ατμόσφαιρα (Neelands, & Goode, 2015). Όσον αφορά τη συμβολή της Gallagher στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος, η ίδια τονίζει μέσα από το έργο της τη σημαντική διάσταση που προσδίδει η χρήση του στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου (Gallagher, 2000).

Στο χώρο του θεάτρου, τον 20^ο αιώνα ξεκινά η μεταπήδηση από το κειμενοκεντρικό θέατρο, σε αυτό όπου ο θεατής αποτελεί μέρος της παράστασης. Του δίνεται με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα να ερμηνεύσει την πληροφορία, που

του περνά ο ηθοποιός ως πομπός, με διάφορους τρόπους, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, αφού πλέον το θέατρο δε μιμείται αλλά κατασκευάζει μία πραγματικότητα. Μεταφέρονται επί σκηνής στιγμές της καθημερινής ζωής μέσα από διάφορες μορφές έκφρασης, πέραν της λεκτικής, που στοχεύουν στην επικοινωνία και το διάλογο (Λενακάκης, 2015). Ο Βσέβολοντ Μέγιερχολντ, με την εισαγωγή του «*θεάτρου της σύμβασης*», επιδιώκει να εκμηδενίσει την απόσταση μεταξύ θεατή και ηθοποιού και στοχεύει στην ανάδειξη της δυναμικότητας που προσφέρει το δράμα (Λενακάκης, 2015). Ο θεατής αποκτά με αυτόν τον τρόπο ρόλο στην παράσταση, δεν υπάρχουν πλέον συμβάσεις και όρια μεταξύ σκηνής και κοινού, η δράση γίνεται συλλογική και ο θεατής δε μένει αδρανής δέκτης μηνυμάτων (Braun, 1991).

Οι διαδραστικές αυτές μορφές θεάτρου μπορούν να φωτίσουν κοινωνικές πλευρές και να οδηγήσουν στην κοινωνική αλλαγή (Λενακάκης, & Κολτσίδα, 2019) που αποζητά και η ένταξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

1.2.2 Ορολογία και Θεατροπαιδαγωγική

Όπως προκύπτει κι από το παραπάνω κείμενο αλλά κι από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας, υπάρχουν διάφορες διατυπώσεις και διαφωνίες για την ορολογία με την οποία μπορεί να διατυπωθεί η δραματική τέχνη ή το εκπαιδευτικό δράμα. Συγκεκριμένα συναντώνται όροι όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα, η Δραματική Τέχνη, το Θέατρο στην Εκπαίδευση, η Θεατρική Αγωγή κ.α. Ετυμολογικά η λέξη «δράμα» προέρχεται από το ρήμα «δράω- δρώ», γι' αυτό και η χρήση του όρου αναφέρεται στη δράση και τη συμμετοχή των παιδιών μέσα στις διάφορες μορφές της τέχνης γενικότερα και του θεάτρου ειδικότερα (Πίγκου- Ρεπούση, 2019), το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στο βίωμα, την ενεργό συμμετοχή και την πολύπλευρη μάθηση. Η Κοντογιάννη (2012) αναφέρεται στη «*Δραματική Τέχνη*» ως μία διαδικασία η εξέλιξη της οποίας κρίνεται σημαντικότερη του αποτελέσματός της και τονίζει το γεγονός ότι η μάθηση μέσω αυτής της μεθόδου προκύπτει χωρίς να χάνεται η καλλιτεχνική της διάθεση και ο κεντρικός της πυρήνας, ο μαθητής. Συχνά συναντάται επίσης ο όρος του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, στο πλαίσιο εφαρμογής του οποίου αναπτύσσεται η

παιδική φαντασία και σκέψη και η ομαδική δράση, όπως αυτή προέρχεται από τη δημιουργία ενός παράλληλου κόσμου (Τσιάρας, 2014).

Στην παρούσα εργασία επιλέγεται η χρήση του όρου της «*Θεατροπαιδαγωγικής*», η οποία ορίζεται ως η επιστήμη που προκύπτει από το συνδυασμό του πρακτικού τμήματος του παιχνιδιού και του θεάτρου με το παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει την εμπειρία που αποκτά ο συμμετέχων ερχόμενος σε επαφή με τις τεχνικές του θεάτρου, την παιγνιώδη, συμμετοχική και πολυδιάστατη δυνατότητα που προσφέρει αλλά και την ανάληψη από πλευράς εκπαιδευτικού του ρόλου του εμπυχωτή (Λενακάκης, 2008). Η συγκεκριμένη επιστήμη μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα και ηλικιακή ομάδα και παρότι εμπλέκει χαρακτηριστικά του θεάτρου και της παιδαγωγικής, αντιμετωπίζει τον κάθε όρο ξεχωριστά κι αυτοτελώς (Λενακάκης, 2008).

1.2.3 Θεατροπαιδαγωγική, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση

Στόχος της θεατροπαιδαγωγικής και της δραματικής τέχνης είναι μία εκπαίδευση που εστιάζει στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία ενός κλίματος μάθησης που του επιτρέπει να αναπτύξει ελεύθερα τις ικανότητές του, να εξελίσσεται διαρκώς, να γνωρίσει τον εαυτό του αλλά και τους άλλους, με τελικό προορισμό το μετασχηματισμό της κοινωνίας που τον περιβάλλει (Κοντογιάννη, 2008). Γίνεται προσπάθεια αποφυγής της συμβατικής εκπαίδευσης με την εισαγωγή της φαντασίας και της δημιουργίας προς μία παιδαγωγική που αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των παιδιών αλλά και της αναδόμησης του κοινωνικού συστήματος, όπως αναφέρεται και στη μετασχηματιστική παιδαγωγική του Paulo Freire.

Ο Freire εισήγαγε τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, βάσει της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας με τον άλλον πως να μετασχηματίσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, προσέγγιση επαναστατική απέναντι στην τότε δασκαλοκεντρική μάθηση (Gadotti, 1996). Μέσα από αυτή ο μαθητής ανακαλύπτει και διερευνά αίτια

συμπεριφορών, διαμορφώνει το χαρακτήρα του, επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του, λειτουργεί αναπτύσσοντας την κοινωνική του συνείδηση κι αντιμετωπίζει κριτικά τον κόσμο (Κοντογιάννη, 2008). Υπήρξε επίσης εισηγητής της «*Παιδαγωγικής του Καταπιεσμένου*» και της «*Παιδαγωγικής της Ελευθερίας*» για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Freire, 1970).

Η παιδαγωγική του οδήγησε στην κοινωνικο- συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, 1992). Τμήμα αυτών των προσεγγίσεων αποτελεί η «*θεωρία της κοινωνικο- πολιτισμικής εμπύχωσης*», κατά την οποία οι μαθητές από δημιουργήματα γίνονται δημιουργοί του κόσμου τους (Kurki, 2000). Κοινό χαρακτηριστικό των προαναφερόμενων προσεγγίσεων είναι η θέσπιση του υποκειμένου ως το κέντρο της δράσης, κάτι που όπως αναφέρει η Κοντογιάννη (2008), προσφέρει η τέχνη αλλά κυρίως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, όπως και η θεατροπαιδαγωγική. Αμφότερες συνδέονται επίσης με τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, αφού προσφέρουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα ανάπτυξης της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, της ενσυναίσθησης, της αλληλο- αποδοχής, αλλά και της ενεργητικής ακρόασης (Κοντογιάννη, 2012). Ο εμπλεκόμενος, ως μέλος της ομάδας συνυπάρχει, αλληλεπιδρά και αναπτύσσει τις δεξιότητες του «*ανήκειν*» καλύπτοντας βασικές του κοινωνικές κι επικοινωνιακές ανάγκες (Ball, 2012). Η ανταλλαγή βιωμάτων και οι ευκαιρίες για συζήτηση που προσφέρει το δράμα, βοηθούν επίσης στην ανίχνευση αντιλήψεων κι απόψεων σχετικά με το θέμα που απασχολεί κάθε φορά την ομάδα (Merrell, 2004). Λειτουργεί ως κάτι ελκυστικό κι ενδιαφέρον, καθώς μέσω αυτού προσεγγίζονται διαστάσεις θεμάτων και γνώσεις με πιο δυναμικό τρόπο, απομακρύνοντας τους συμμετέχοντες από τη θέση του παθητικού δέκτη μάθησης (Boal, 2002).

Με τους ίδιους τρόπους και η θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιεί την τέχνη για να πετύχει τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς της σκοπούς. Δε διδάσκει θέατρο και δε χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ψυχαγωγικούς σκοπούς, παρότι μέσα από τα προγράμματά της οι συμμετέχοντες βιώνουν κάποιου είδους ψυχαγωγία, αλλά συνδυάζει τις τεχνικές που εφαρμόζονται στα διάφορα είδη θεάτρου με τις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές (Wolff, 1999). Χρησιμοποιείται (Jackson, 1993) ως ερέθισμα για να διεγερθεί το ενδιαφέρον, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και η αναζήτηση απαντήσεων των μαθητών εντός κι εκτός σχολικής κοινότητας. Η θεματολογία της ποικίλει και προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας.

Με το μαθητή στο επίκεντρο, η θεατροπαιδαγωγική στοχεύει, επίσης, στη συνειδητοποίηση της άλλης πλευράς αλλά κυρίως του «εγώ» και του «εγώ ως άλλος» μέσα από τον ίδιο τον εαυτό. Για να το πετύχει αυτό, χρησιμοποιεί το παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δημιουργείται ένα νέος κόσμος, ο οποίος ενώ περιέχει συνθήκες και υλικά από έναν φανταστικό κόσμο, ουσιαστικά συντίθεται από τα υλικά και τα ερεθίσματα των πραγματικών βιωμάτων του υποκειμένου (Λενακάκης, 2015). Μέσα από τους συμβολισμούς του θεατρικού παιχνιδιού, ερευνώνται, επιπροσθέτως, οι αντιλήψεις της ομάδας ενώ ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτή κι από την ίδια την ομάδα η ύπαρξη διαφορετικών οπτικών όσον αφορά στην αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων. Με αυτόν το τρόπο, βιώνουν την εμπειρία και διευρύνουν τους ορίζοντες μάθησης και δράσης τους (Λενακάκης, 2015).

Η θεατροπαιδαγωγική έχει ως βάση της το διάλογο, μέσω του οποίου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτή τη νέα πραγματικότητα που σχηματίζουν και οδηγούνται στη γνώση και τη μάθηση (Λενακάκης, & Κολτσίδα, 2019). Η ελευθερία έκφρασης που παρέχεται στους συμμετέχοντες των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, τους δίνει «φωνή» και τους μετατρέπει από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς δράστες. Μέσα από τις συμβάσεις και το περιβάλλον του θεάτρου δημιουργείται ένα ασφαλές κλίμα έκφρασης και δημιουργίας, που επιτρέπει στο υποκείμενο να καταθέσει τα προσωπικά του βιώματα, να εμπλέκεται ολιστικά στη διαδικασία, να πειραματίζεται, να δημιουργεί, να συνειδητοποιεί και να αντιλαμβάνεται πως λειτουργεί ο ίδιος αλλά και ο κόσμος γύρω του (Λενακάκης, & Κολτσίδα, 2019). Μέσω ερευνών που έχουν γίνει και συνδυάζουν τη θεατροπαιδαγωγική με τη μάθηση άλλων επιστημών κι εννοιών (Τσελφές, & Παρούση, 2015) έχει αποδειχθεί ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και βασίζονται σε θεατρικές μεθόδους οδήγησαν στην επιρροή των αρχικών τους ιδεών σχετικά με τις έννοιες που προσεγγίστηκαν αλλά κυρίως αναπτύχθηκαν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών, όπως η συνεργασία, η αποδοχή του άλλου, η ανταλλαγή ιδεών και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.

Ωστόσο, σε οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν χρησιμοποιείται η θεατροπαιδαγωγική δεν πρέπει να χάνεται ο βιοματικός και παιγνιώδης χαρακτήρας της, όπως ούτε και η επικοινωνιακή ιδιότητα που προσφέρει. Όπως αναφέρει και ο Houizinga (1989) στο σύγγραμά του «Homo Ludens» (Ο άνθρωπος και το παιχνίδι) ο πολιτισμός γεννήθηκε από το έμφυτο ένστικτο του ανθρώπου να παίζει. Πρόκειται, λοιπόν, για μία

πειραματική διαδικασία μάθησης, που επιδρά εποικοδομητικά όπου βρει πρόσφορο και κατάλληλο έδαφος (Λενακάκης, 2015).

Διατηρώντας αυτά της τα χαρακτηριστικά και συνδυάζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις τεχνικές και τα είδη του θεάτρου, που αναφέρονται σε επόμενη ενότητα, δημιουργήθηκε και το πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας έρευνας.

1.2.4 Ο Ρόλος του Θεατροπαιδαγωγού- Εμπυχωτή

Η Κοντογιάννη (2008) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής οφείλει να είναι ένας συνειδητοποιημένος παιδαγωγός που ερευνά την πραγματικότητα γι' αυτόν, τους μαθητές του και τον κόσμο, εξερευνώντας νέους τρόπους για να βελτιωθεί ενώ τονίζει πως: *«Οι στάσεις του εκπαιδευτικού, η συμπεριφορά του και οι σχέσεις που δημιουργεί στην τάξη, καθορίζουν το έργο του περισσότερο από την τεχνογνωσία»*. Ο θεατροπαιδαγωγός δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές του και έχει το «χρέος» να τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων, να αναγνωρίζει τις ικανότητές τους και να προωθεί την ανάπτυξη σχέσεων κάθε ατόμου ξεχωριστά με την ομάδα (Λενακάκης, & Κολτσίδα 2019). Όσον αφορά στον ίδιο, στόχος του είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η επίλυση συγκρούσεων και η διατήρηση του ψυχαγωγικού χαρακτήρα των εργαστηρίων, ενώ ταυτόχρονο ο σεβασμός και η κοινή πλεύση με τις ταχύτητες ανταπόκρισης κάθε μαθητή (Λενακάκης, 2013). Σημαντική είναι επίσης, και η δική του επιμόρφωση. Μέσα από την προσωπική του συμμετοχή σε εμπυχωτικές διαδικασίες, μπορεί να αντιληφθεί δικές του υποκειμενικές τοποθετήσεις, να εμπλουτίσει τις τεχνικές του και να διευρύνει τους ορίζοντές του (Λενακάκης, 2018).

Η Πίγκου- Ρεπούση (2019) αναφέρει, μεταξύ άλλων, τον εκπαιδευτικό *«ενεργοποιητή»*, ο οποίος εμπλέκεται ενεργά στη δράση των μαθητών κι εξελίσσει διακριτικά τη διαδικασία, κάτι που συμπίπτει και με τον τρόπο εμπλοκής της εμπυχωτριάς στην παρούσα έρευνα.

1.2.4 Θέατρο Επινόησης

Το Θέατρο της Επινόησης ή όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία «Devised Theatre» βασίζει τη γέννηση του θεατρικού του κειμένου σε αυτοσχεδιαστικές δράσεις των συμμετεχόντων του και δεν αποτελεί απλώς ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα αλλά εμπεριέχει πλήθος εκπαιδευτικών και κοινωνικών οφελών (Deirdre & Milling, 2006). Οι συμμετέχοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σώματα, το λόγο τους, την ψυχή τους ώστε να δημιουργήσουν, με αφορμή το οποιοδήποτε ερέθισμα βρίσκεται γύρω τους (π.χ. ήχοι, φωτογραφίες, τραγούδι, αντικείμενα) μία πρωτότυπη και μοναδική ιστορία, βασισμένη στις δικές τους εμπειρίες και βιώματα (Oddey, 1994). Παρότι, βέβαια, βασίζεται σε αυτοσχεδιασμό δεν οδηγείται σε μία αυτοσχεδιαστική παράσταση, καθώς υπάρχει κείμενο, το οποίο οι δρώντες διαμορφώνουν συλλογικά κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία τους και η εμπλοκή τους γίνεται καθόλα τα στάδια και ρόλους για την παραγωγή του έργου, δηλαδή πέρα από ηθοποιοί αναλαμβάνουν και τον ρόλο του σκηνοθέτη, του σεναριογράφου κ.λ.π., προσθέτοντας μία ακόμη διαφορά μεταξύ του κειμενοκεντρικού θεάτρου κι αυτού της επινόησης (Swale, 2012). Παρόλα αυτά, σε επαγγελματικό επίπεδο, από το 1990 κι έπειτα, οι ρόλοι γίνονται πιο συγκεκριμένοι (Πεφάνης, 2007).

Υπάρχουν πέντε στάδια που οδηγούν σε μία παράσταση Θεάτρου Επινόησης (Swale, 2012). Στο πρώτο στάδιο, γίνεται η προετοιμασία της ομάδας. Σε αυτό οι εμπλεκόμενοι γνωρίζονται μεταξύ τους, δημιουργούν κανόνες και κώδικες επικοινωνίας, δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κλίματος συνεργασίας, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση στα επόμενα στάδια. Στο δεύτερο στάδιο, δίνονται τα ερεθίσματα, ώστε να αρχίσει η δημιουργία κι αφήγηση ιστοριών και κατ' επέκταση η ενεργοποίηση του σώματος (πειραματισμός) και του μυαλού (φαντασία). Συγκεντρώνεται ένα πρώτο μέρος του υλικού που στη συνέχεια πλάθεται για να φτάσει ολοκληρωμένο στην παράσταση. Με βάση το υλικό αυτό, η ομάδα προχωρά στο επόμενο στάδιο, όπου γίνεται η σταδιακή επεξεργασία του, δημιουργείται ένας βασικός άξονας της ιστορίας, δοκιμάζονται οι ρόλοι και ανατίθενται καθήκοντα. Στην τέταρτη φάση της δημιουργίας, πλέον υπάρχει μία δομή, επεξεργάζονται πιο προσεκτικά οι λεπτομέρειες που θα συνθέσουν την παράσταση, επενδύεται μουσικά,

ενδυματολογικά, φωτιστικά και υποκριτικά, ώστε να φτάσει στο πέμπτο και τελικό στάδιο, την παράσταση όσων έχουν προετοιμαστεί.

Μέσα από την παρουσίαση του έργου της, η ομάδα του Θεάτρου Επινόησης, επιδιώκει έναν διάλογο μεταξύ θεατή και ηθοποιού (Τσίχλη, 2008) κι έτσι το θέαμα από αφήγηση μύθων, γίνεται ένας χώρος παρουσίασης αυθεντικών ανθρώπινων βιωμάτων που έχουν «*θεατροποιηθεί*» (Πούχγερ, 2004).

1.2.5 Θέατρο του Καταπιεσμένου

Εμπνευστής του Θεάτρου του Καταπιεσμένου υπήρξε ο Augusto Boal, Βραζιλιάνος σκηνοθέτης, τη δεκαετία του 1960. Αφορμή για τη δημιουργία του αποτέλεσε η δυσaréσκεία του απέναντι στα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα της Βραζιλίας την περίοδο εκείνη και την επιθυμία του να αντισταθεί στα δικτατορικά καθεστώτα (Ζώνιου, 2003). Επιρροές στη δημιουργία του θεατρικού αυτού είδους άσκησε αρχικά ο Μπρεχτ, δραματουργός και σκηνοθέτης, ο οποίος υποστήριζε πως το θέατρο δεν αποτελεί μόνο μέσο αναπαραγωγής της ζωής αλλά και τρόπο αλλαγής σκέψης και δράσης, στοχεύοντας στη μη άκριτη αποδοχή της «κοινής λογικής» (Μπρεχτ, 1979). Έπειτα σημαντική επιρροή υπήρξε και ο Βραζιλιάνος Παιδαγωγός Freire, ο οποίος στήριζε τη μεταβολή των κοινωνικών μηχανισμών, την άσκηση μίας κριτικής παιδαγωγικής (Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου) που να εντοπίζει και να ανατρέπει τις ανισότητες, να εξισορροπεί τον τρόπο άσκησης εξουσίας και ιεραρχίας και να καλλιεργεί στους ανθρώπους, είτε μέσω του σχολείου, είτε μέσω οποιασδήποτε κοινωνικής δομής, την ανεξαρτησία και την χειραφέτησή τους (Freire, & Shor, 1987).

Στόχος του Boal ήταν να δημιουργήσει ένας είδος θεάτρου που να μην έχει την παραδοσιακή μορφή αλλά να στοχεύει στην αφύπνιση και την κριτική σκέψη των θεατών, σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα, την εύρεση λύσεων σε μείζονα ζητήματα και την αλλαγή αντιμετώπισης καταστάσεων (Sadler, 2010). Χρησιμοποίησε, λοιπόν, το θέατρο ως μέθοδο δράσης, σκέψης και βελτιωτικών αλλαγών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ζώνιου, Μποέμη, & Παπαδοπούλου, 2012).

Στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, ηθοποιοί μπορούν να είναι όλοι, ανεξαρτήτως μόρφωσης και κοινωνικο- οικονομικής προέλευσης, έχουν τις ίδιες ανησυχίες, προβληματισμούς κι ευκαιρίες και κοινούς στόχους, όπως η εναντίωσή τους σε οποιασδήποτε μορφής καταπίεση τους ασκείται (Cardenas, 2013). Όπου «καταπίεση», δύο είναι οι άξονες γύρω από τους οποίους αυτή ορίζεται, του διαλόγου και της εξουσίας. Στην πρώτη περίπτωση αφορά ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες που για διάφορους λόγους και διαφοροποιήσεις (πολιτισμικές, φυλετικές, σεξουαλικές κ.α.) στερούνται το δικαίωμα του διαλόγου, ενώ στη δεύτερη δημιουργούνται συνθήκες αδικίας, λόγω άνιση κατανομής της εξουσίας (Ζώνιου 2010). Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τον Boal (1979) ο καταπιεσμένος έχει επίγνωση της συνθήκης που βιώνει, παρόλα αυτά δε δύναται να αντισταθεί και να προβάλλει τις ανάγκες του, υπομένοντας με αυτόν τον τρόπο την υπακοή στον καταπιεστή. Παρόλα αυτά σημειώνεται πως, σύμφωνα με τη Ζώνιου (2015), ο καταπιεζόμενος επιθυμεί κι έχει ανάγκη την αλλαγή της κατάστασης, ειδάλλως δημιουργείται στο κοινό η αίσθηση της αναπόφευκτης αλλαγής και «*το θέατρο του καταπιεσμένου (oppressed) κινδυνεύει να γίνει θέατρο του καταθλιμμένου (depressed)*». Μέσα από την αντίσταση, ο καταπιεζόμενος προβάλλει μία προϋπάρχουσα πλευρά του εαυτού του και στοχεύει στην αλλαγή της ταυτότητας, όχι του ίδιου, αλλά αυτής που του προσδίδουν οι άλλοι, μέσα από την αλλαγή των σχέσεών του με αυτούς (Μποέμη, 2012). Βάσει αυτού και ο Boal υποστήριζε ότι οι καταπιεστικές καταστάσεις που βιώνει ένα πρόσωπο οφείλονται στην παθητική πλευρά του εαυτού του και μόνο μέσω της προσωπικής του αντίστασης και δράσης, μπορεί να επέλθει αλλαγή της κατάστασης. Αυτό συνεπάγεται ότι ο πρωταγωνιστής δεν παίζει κάποιο διαφορετικό ρόλο αλλά μία εκδοχή του εαυτού του σε όσα καλείται να αντιμετωπίσει στην σκηνή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αλλαγή και η μάθηση προέρχεται από το βίωμα και το διάλογο που προκύπτει μεταξύ θεατή και ηθοποιού (Ζώνιου, Μποέμη, & Παπαδοπούλου, 2012). Μέσα από αυτόν τον διάλογο ο θεατής παρατηρεί τον εαυτό του, τον γνωρίζει καλύτερα και μελετά τις εναλλακτικές του επιλογές (Boal, 1990) μέσα στην ασφάλεια που του προσφέρει ο θεατρικός χώρος.

Ο Boal για την εφαρμογή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου χρησιμοποίησε μία σειρά ασκήσεων και παιχνιδιών, αυξανόμενης δυσκολίας και πολυπλοκότητας ώστε να αφυπνίσει το σώμα και το πνεύμα των συμμετεχόντων κι εν συνεχεία να τους οδηγήσει στην εξερεύνηση της δικής τους ταυτότητας και τους εναλλακτικούς

τρόπου αντιμετώπισης καταστάσεων. Υπάρχουν τέσσερα στάδια ασκήσεων-παιχνιδιών για να οδηγηθεί κάποιος εκεί (Sadler, 2010): η «γνώση του σώματος», όπου περιλαμβάνεται η ανάπτυξη της κινητικής και δυναμικής ικανότητας του σώματος και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, έπειτα η «έκφραση μέσω του σώματος», στη συνέχεια το στάδιο όπου το θέατρο γίνεται τρόπος επικοινωνίας και ο συμμετέχων παίρνει τη θέση του σε όλο αυτό και κλείνοντας, στην τελευταία φάση, το θέατρο γίνεται «λόγος» και ο ηθοποιός το χρησιμοποιεί για να μεταφέρει το δικό του μήνυμα στο κοινό.

Στην εφαρμογή του το Θέατρο του Καταπιεσμένου στηρίζεται σε επιμέρους τεχνικές. Πρώτη είναι η τεχνική του «Θεάτρου της Εικόνας» (Boal, 2013) κατά το οποίο οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να επικοινωνήσουν το μήνυμά τους με το ακροατήριο (Κοντογιάννη, 2008). Στην πορεία οι εικόνες αυτές μπορούν να ζωντανέψουν, να αναλυθούν, να εμπλουτιστούν με διάφορους τρόπους (Γκόβας & Ζώνιου, 2011) κι από ατομικές να γίνουν ομαδικές, αναπαριστώντας την κοινωνική αντιμετώπιση του θέματος που παρουσιάζεται (Gigli, Tolomelli & Zanchettin, 2008). Επόμενη τεχνική είναι αυτή του «Θεάτρου Forum», στην οποία αναπαριστώνται κυρίως συγκρούσεις που προκύπτουν από άνιση κατανομή εξουσίας (Schroeter, 2013). Στόχος του είναι να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αντιμετωπίσουν μία κατάσταση (Gigli et al, 2008). Πρόσωπο κλειδί στη συγκεκριμένη τεχνική διαδραματίζει ο εμπυχωτής, ο οποίος προάγει το διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, χωρίς όμως να δίνει λύσεις ο ίδιος (Gigli et al, 2008). Αφού ολοκληρωθεί η αναπαράσταση της ιστορίας, χωρίς να έχει δοθεί η λύση, αυτή επαναλαμβάνεται και οι θεατές αυτή τη φορά έχουν τη δυνατότητα να σταματήσουν και να επέμβουν στη δράση, αντικαθιστώντας κάποιον από τους πρωταγωνιστές και δίνοντας λύση (Γκόβας & Ζώνιου, 2011). Προϋπόθεση για την αντικατάσταση είναι η αποφυγή «μαγικών λύσεων» και η διαφοροποίηση του χαρακτήρα των ηρώων, κάτι που ρυθμίζεται από τον εμπυχωτή (Ζώνιου, 2010). Το σημαντικό στο θέατρο Forum είναι ότι λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας, συζήτησης και διαλόγου που παρακινεί τους θεατές να επέμβουν (Boal, 1990) και να «γνωρίσουν» τη δική τους οπτική κι όχι εκείνη που θέλουν οι άλλοι να τους παρουσιάσουν (Magill, 1995).

Στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, συναντώνται και διάφορες μορφές όπως το «Θέατρο Εφημερίδα», όπου ένα απόσπασμα εφημερίδας μπορεί να αποτελέσει

ερέθισμα για την ανάδειξη πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων ή το «Ουράνιο Τόξο Επιθυμιών», που παραπέμπει σε δραματοθεραπεία, καθώς αφορά κυρίως σε ατομική και ψυχολογική καταπίεση. Παρομοίως, το «Νομοθετικό Θέατρο», παρουσιάζει τις επιθυμίες των πολιτών κι επιδιώκεται μέσω αυτού η μεταβολή τους σε νόμους, αλλά και το «Αόρατο Θέατρο», όπου η φαντασία εμπλέκεται με την πραγματικότητα και συζητούνται θέματα προκατάληψης και «μη φυσιολογικών συμπεριφορών» (Ζώνιου, 2003).

Ένα από τα πολλά εφόδια που προσφέρει το Θέατρο του Καταπιεσμένου στη θεατροπαιδαγωγική και που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι η δυνατότητα πειραματισμού των πρωταγωνιστών μέσω των δικών τους εμπειριών και βιωμάτων και η δυνατότητα να αντιμετωπίσουν δύσκολες υποθέσεις με μία νέα δυναμική (Cardenas, 2013).

1.2.6 Θέατρο Play-back

Το θέατρο Playback εμφανίστηκε πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 στην Αμερική ως αυτοσχεδιαστικό θέατρο από τον Jonathan Fox και την ομάδα του (Chesner, 2002). Αυτή η μορφή θεάτρου είναι επηρεασμένη από το Ψυχόδραμα του Moreno, το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal και την παιδαγωγική πρακτική του Freire. Κοινό του χαρακτηριστικό με το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι πως, παρότι έχουν επηρεαστεί από τη δραματοθεραπεία, δε λειτουργούν ως θεραπείες αλλά ως καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Η αντίθεσή τους έγκειται στο ότι οι θεατές του Playback μπορούν να μοιραστούν οποιαδήποτε ιστορία επιθυμούν, ανεξαρτήτως περιεχομένου, έχοντας ως βασική μέθοδο την αποστασιοποίηση (Fox, 2004). Η ομάδα που δομεί μία παράσταση Playback θεάτρου απαρτίζεται από έναν συντονιστή, ένα σύνολο ηθοποιών κι έναν μουσικό (Hosking & Penny, 1998). Κατά τη διάρκεια μίας παράστασης αυτής της μορφής. Ένας θεατής εξιστορεί κάποιο προσωπικό του βίωμα και στη συνέχεια ο συντονιστής, αναλαμβάνοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ πλατείας και σκηνής, ζητά από το θίασο να ξεκινήσει την αναπαράσταση χρησιμοποιώντας τη φράση «Ας το δούμε με...», οπότε κι επιλέγεται μία από τις φόρμες του Playback για να ξεκινήσουν (Dennis, 2004).

Οι παραστάσεις αυτών των ομάδων βασίζονται εξ' ολοκλήρου στον αυτοσχεδιασμό και στην προγενέστερη εκπαίδευσή τους στις τεχνικές του θεάτρου Playback, με τις οποίες απαιτείται μακρόχρονη ενασχόληση σε σωματικό και πνευματικό επίπεδο (Day, 2007), αφού το περιεχόμενο της δράσης παραμένει άγνωστο μέχρι την ολοκλήρωση της αφήγησης του θεατή (Hosking & Penny, 1998). Μέσα από την εξάσκηση της ομάδας, οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν τα όριά τους, αλλά και των συνανθρώπων τους, μοιράζονται εμπειρίες, ανακαλύπτουν διαφορετικές προσεγγίσεις θεμάτων, ώστε η αναπαράσταση να μην αντικατοπτρίζει, όσο αυτό είναι δυνατόν, τη δική τους οπτική αλλά και του αφηγητή της ιστορίας, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο και την ενσυναίσθησή τους (Rowe, 2007).

Οι πιο συνηθισμένες μορφές που εφαρμόζονται σε μία Playback παράσταση είναι αυτές του ομαδικού γλυπτού, των διλημμάτων, του χορικού και της αφήγησης ιστορίας σε τρία μέρη. Σε πρώτη φάση, η ομάδα συστήνεται στο κοινό και τους αφηγείται μία σύντομη προσωπική ιστορία, ώστε να καλλιεργηθεί μία πρώτη επικοινωνία κι εμπιστοσύνη, ενώ στη συνέχεια ο συντονιστής εκμαιεύει μικρές ιστορίες από τους θεατές. Στη συνέχεια, στο βασικό μέρος της παράστασης επιλέγονται μέχρι τρεις ιστορίες ως κεντρικές. Ο θεατής γίνεται αφηγητής και παίρνοντας τη θέση του στην σκηνή, δίπλα στο συντονιστή κι αφού ολοκληρώσει το βιώμά του, καταναίμει ρόλους στους ηθοποιούς. Εκείνοι με τη σειρά τους ξεκινούν την σκηνική δράση χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα που νοσηματοδοτούν περισσότερο τις πράξεις τους, μουσικός «ντύνει» ηχητικά τη δράση (Γιώτης, 2007) και διαδοχικά παρουσιάζονται όλες οι ιστορίες (Salas, 1983). Αν ο θεατής- αφηγητής δεν αισθανθεί ικανοποιημένος από την αναπαράσταση, ο συντονιστής ζητά από την ομάδα, υπό τις επισημάνσεις του αφηγητή, να επαναλάβει τη δραματοποίηση (Salas, 2009). Στοιχείο των αλλαγών που μπορεί να κάνει ο αφηγητής είναι και η κατάληξη της ιστορίας, που μπορεί να διαφέρει από την πραγματικότητα, αλλά να προσφέρει ψυχική ευχαρίστηση στον ίδιο και το κοινό (Salas, 2009). Στο τέλος της παράστασης, γίνεται μία συζήτηση μεταξύ κοινού και ηθοποιών για τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η συμμετοχή τους με τελικό αποτέλεσμα την αποτύπωση στην σκηνή μιας φόρμας του Playback που περιλαμβάνει όσα ειπώθηκαν στη συζήτηση (Γιώτης, 2007).

Ο λόγος που το θέατρο Playback αναφέρεται και χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι γιατί δε λειτουργεί μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας και δεν εφαρμόζεται αποκλειστικά από επαγγελματίες ηθοποιούς, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με τη μορφή εργαστηρίου ή ενισχυτικά, όπου οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με τις τεχνικές και δοκιμάζουν τις θέσεις όλων των συντελεστών (Chesner, 2002). Για το δημιουργό του, το θέατρο Playback μπορεί να λειτουργήσει ποικιλοτρόπως σε διάφορα πλαίσια και χώρους, εξυπηρετώντας τις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται (Fox, 1999). Η ενεργητική ακρόαση και οι κοινωνικές δεξιότητες που προσφέρει η μορφή αυτή θεάτρου βοηθούν επίσης στην εκπαιδευτική προσέγγιση φαινομένων που απασχολούν τις κοινότητες, όπως η σχολική, αφού συμβάλλει στην αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας, μέσω της αφήγησης και της ενσυναίσθησης κι αλληλοκατανόησης μέσω της αναπαράστασης (Salas, 2009).

1.3.1 Θεατροπαιδαγωγική & Σχολικός Εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως αναδείχθηκε κι από το προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί ένα σύννηθες φαινόμενο σε πολλές μορφές τα τελευταία χρόνια στην σχολική καθημερινότητα. Οι αρχές της Δραματικής Τέχνης και της Θεατροπαιδαγωγικής έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς σε διάφορες έρευνες για την καταπολέμηση αυτού του φαινομένου, καθώς μέσω αυτών δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο διαμοιρασμού εμπειριών και προβληματισμών των συμμετεχόντων, χωρίς την προσωπική τους έκθεση (Malm & Löfgren, 2007).

Σε προγράμματα παρέμβασης που προσεγγίζουν το συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, πέρα από παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις γνωριμίας κι εμπιστοσύνης, που αφορούν στα πρώτα στάδια δημιουργίας των ομάδων και τεχνικές του «Θεάτρου Εικόνας» και του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου». Σε αυτές οι συμμετέχοντες εξερευνούν, κυρίως σωματικά, καταστάσεις καταπίεσης και κατ' επέκταση εκφοβισμού. Στη συνέχεια τις αναπαριστούν, τις μετασηματίζουν και δίνουν λύσεις (Boal, 2002). Εξίσου χρήσιμες είναι και οι τεχνικές του θεάτρου «Forum», «Playback» κι «Επινόησης», όπου οι εμπλεκόμενοι φέρουν δικές τους

εμπειρίες, απόψεις, μαρτυρίες, φοβίες, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν, να δράσουν ενάντιας τους και να επιλύσουν ώστε να μεταφέρουν έπειτα αυτόν τον τρόπο λειτουργίας και στην καθημερινότητά τους (Gourd & Gourd, 2011).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η αναπτυγμένη ενσυναίσθηση που προκύπτει από τη χρήση του δράματος σε οποιαδήποτε μορφή τυπικής ή μη εκπαίδευσης λειτουργεί κατασταλτικά απέναντι σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως ο σχολικός εκφοβισμός και η επιθετικότητα (Jolliffe & Farrington, 2006). Μέσω των διαδικασιών που προσφέρονται, οι θύτες μπορούν να συναισθανθούν τη θέση των θυμάτων και τα θύματα αντίστοιχα να ανακαλύψουν τρόπους αντίστασης κι αντίδρασης. Παράλληλα, οι παρατηρητές ενημερώνονται κι επιδιώκουν τρόπους παρέμβασης όντες λιγότερο διστακτικοί (Salas, 2005). Σημαντική διαπίστωση για τους εμπλεκόμενους είναι επίσης ότι εστιάζουν στην κατάσταση και όχι στον άνθρωπο που την προκαλεί, ενοχοποιώντας τη συμπεριφορά και όχι το πρόσωπο (Merrell, 2004). Η αναπαραγωγή τέτοιων καταστάσεων, βέβαια, διενεργείται σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα, με απόλυτη ασφάλεια και μπορούν να διακοπούν οποιαδήποτε στιγμή κάποιο μέλος αισθανθεί ενόχληση (O'Toole, 2002).

Παρότι σε θεωρητικό πλαίσιο προτείνεται συχνά το Δράμα ως αποτελεσματικό εργαλείο καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού, τα ερευνητικά ευρήματα είναι περιορισμένα (Joronen et al., 2011). Αιτία αυτού είναι η δυσκολία τήρησης κάποιων βασικών αρχών που οδηγούν σε έγκυρα και χωρίς ελλείψεις αποτελέσματα, όπως η συνεχής και μακροπρόθεσμη εφαρμογή τους και η εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Laakso, 2010). Παρόλα αυτά, προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς σχετικά με την εξάλειψη του φαινομένου, στηρίζονται σε δραματικές τεχνικές (Burton & O'Toole, 2005, Joronen et al., 2011, Malm & Löfgren, 2007). Ενδεικτικά αναφέρεται το πρόγραμμα «Win- Win Resolution», που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές σχολείων των Η.Π.Α. και περιελάμβανε παιχνίδια ρόλων, αποδοχής, αυτοελέγχου και διαχείρισης συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα αυτής ανέδειξαν τη μείωση της επιθετικότητας των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και την ανάπτυξη γνώσεων και στρατηγικών διαχείρισης καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού. (Graves et al. 2007). Αδύνατα σημεία της έρευνας θεωρήθηκαν η έλλειψη ομάδας ελέγχου ώστε να υπάρξει σύγκριση των αποτελεσμάτων, καθώς και η μη εμπλοκή ενηλίκων στις

διαδικασίες (γονέων κι εκπαιδευτικών), κάτι που θεωρείται πολύ σημαντικό για την αποτελεσματικότητά της από τους Farrington & Ttofi (2010).

Παρόμοιο πρόγραμμα διενεργήθηκε και στη Φινλανδία το 2007-2008, το οποίο στόχευε, μέσω του θεάτρου, στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών δημοτικού και τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Σε αντίθεση με το προηγούμενο, σε αυτό συμπεριλήφθηκε τόσο ομάδα ελέγχου όσο και η κοινότητα των γονέων, αποκλείοντας όμως τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος ανέδειξαν επίσης τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη μείωση της θυματοποίησης και τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών. Ένα χρόνο αργότερα, το 2009, πραγματοποιήθηκε και στην Αυστραλία έρευνα με τίτλο «Δράση Ενάντια στον Εκφοβισμό», μέρος του συνολικού προγράμματος «Dracon» (DRAMA for CONflict), το οποίο περιελάμβανε επίσης τη χρήση δραματικών τεχνικών για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα ήρθαν να συμπληρώσουν τις προηγούμενες, καθώς αποδείχθηκε η άμεση συνειδητοποίηση και κατανόηση του όρου καθώς επίσης και των συνεπειών του φαινομένου. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται η εμπλοκή κι ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και τη μάθηση σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική. Παρόλα αυτά, σημειώθηκε ως αδυναμία η έλλειψη εμπιστοσύνης που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο απέναντι στις δυνατότητές τους να διαχειριστούν το θέμα του εκφοβισμού, λόγω του ότι φοβήθηκαν μην εντείνουν το πρόβλημα αντί να το αποτρέψουν, όσο και στις γνώσεις τους να εφαρμόσουν τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, με τις οποίες δεν ήταν ήδη εξοικειωμένοι κι εκπαιδευμένοι (Burton & O'Toole, 2009).

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Αφορμή της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η προσωπική παρατήρηση κι ενδιαφέρον της ερευνήτριας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό συνδυαστικά με το γεγονός ότι στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ελληνικών σχολείων δεν υπάρχει ενημέρωση στοχευμένη στην πρόληψη κι αντιμετώπιση αυτού, πέρα από ενδεχόμενες μεμονωμένες δράσεις που εμπίπτουν στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι να παρακολουθήσουν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου ένα

πρόγραμμα σχεδιασμένο στις δικές τους ανάγκες και βιώματα, όπου μέσω αυτού θα διερευνηθεί η εννοιολόγηση του όρου «σχολικός εκφοβισμός», οι συμπεριφορές, τα αίτια και οι ερμηνείες αυτού, οι θέσεις και η αντιμετώπιση των παιδιών ως προς το φαινόμενο και το κατά πόσο ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει με θετικό πρόσημο τα παραπάνω. Πρόκειται, λοιπόν, για μία έρευνα δράσης, καθώς στοχεύει στην έμπρακτη και ουσιαστική αλλαγή μίας κατάστασης και όχι μόνο σε γνωστική εμπειρία (Marton, 1981). Συγκεκριμένα η παρέμβαση στην έρευνα δράσης χωρίζεται σε κύκλους, όπου διαδοχικά κάθε τμήμα της περνά από τα στάδια: α) της διάγνωσης, όπου συλλέγονται οι πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα, β) του σχεδιασμού, στον οποίο σχεδιάζεται το πρόγραμμα δράσης, γ) της παρέμβασης οπότε και υλοποιείται το πρόγραμμα και δ) της ανατροφοδότησης με την τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Lewin, 1948). Αυτού του είδους η έρευνα προσφέρει επίσης χαρακτηριστικά, όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η συμμετοχή και συνεργασία των υποκειμένων της αλλά και η αλληλεπίδραση κι αυτοκριτική των μελών της ομάδας (Kemmis & Wilkinson, 1998).

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος, προηγήθηκε μία προέρευνα σε ομάδα μαθητών της Β' Γυμνασίου του Φιλύρου Θεσσαλονίκης, διαφορετική από την ομάδα της παρούσας έρευνας, στην οποία εφαρμόστηκαν τρεις παρεμβάσεις βασισμένες σε τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής. Από την προέρευνα αυτή έγινε έλεγχος της αποτελεσματικότητας των εργαλείων και των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις, καθώς επίσης συνέβαλε στην ακριβέστερη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία διαμορφώθηκαν για την κυρίως έρευνα ως εξής:

1. Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική να περιορίσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να μεταβάλλει τις στάσεις και τις απόψεις των εφήβων απέναντι σε αυτό;
2. Αν το πρώτο ερώτημα επιβεβαιωθεί, με ποιόν τρόπο συμβαίνει αυτό;

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η θεατροπαιδαγωγική και συγκεκριμένα η χρήση των τεχνικών διδασκαλίας και προσέγγισης κοινωνικών φαινομένων που αυτή προσφέρει. Ως εξαρτημένη χρησιμοποιήθηκε ο σχολικός εκφοβισμός και συγκεκριμένα το κατά πόσο και με ποιο τρόπο μπορεί να μειωθεί η εμφάνιση του φαινομένου, αλλά κι αν μπορούν να μεταβληθούν οι απόψεις των παιδιών της Γ' Γυμνασίου σχετικά με τις μορφές

εκδήλωσης, τα αίτια και τις στάσεις των συμμετεχόντων σε αυτό. Από την ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος, αλλά κι από αναφορές της βιβλιογραφίας σε διαφορές μεταξύ φύλων στην εκδήλωση του φαινομένου, προκύπτουν τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά υπο-ερωτήματα:

1. Επηρεάστηκε ο βαθμός εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;
2. Τροποποιήθηκε η στάση των παιδιών μετά την εφαρμογή των τεχνικών του θεάτρου;
3. Υπήρχαν επιρροές στην ομάδα των παρατηρητών μετά τις παρεμβάσεις;
4. Εμφανίζονται διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς την κατηγορία στην οποία ανήκουν (θύτες ή θύματα);

2.2 Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε βασισμένη σε δεκατέσσερις παρεμβάσεις, σχεδιασμένες με κεντρική θεματική τον σχολικό εκφοβισμό αλλά και παράγοντες που επηρεάζουν, οδηγούν ή προκαλούν το φαινόμενο αυτό. Η πλειοψηφία των εργαστηρίων είχε ως μέση διάρκεια τα σαράντα λεπτά, δηλαδή περίπου μία διδακτική ώρα, συγκεκριμένα οι έντεκα εξ' αυτών, ενώ οι υπόλοιπες τρεις είχαν διάρκεια 70-80 λεπτά, αναλόγως του διδακτικού χρόνου που διέθεταν οι καθηγητές του τμήματος στην ερευνήτρια. Διενεργούνταν δύο φορές την εβδομάδα σε διάρκεια περίπου δύο μηνών. Ως χώρος διεξαγωγής χρησιμοποιήθηκε αρχικά ο χώρος του γυμναστηρίου λόγω τεχνικών προβλημάτων, όμως στη συνέχεια διατέθηκε προς χρήση ο χώρος του σχολικού θεάτρου.

Υπήρχε ένα συγκεκριμένο μοτίβο στη δόμηση των εργαστηρίων, καθώς στην έναρξή τους γινόταν μία σωματική προθέρμανση των παιδιών, στη συνέχεια οι ασκήσεις του κυρίως θέματος και κάθε παρέμβαση έκλεινε με μία ολιγόλεπτη συζήτηση των όσων έλαβαν χώρα. Ήδη από την πρώτη συνάντηση είχαν τεθεί οι «όροι» της ελεύθερης έκφρασης, επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού ώστε να κυλήσει ομαλά η διαδικασία της έρευνας. Κάθε συμμετέχων είχε πλήρη ελευθερία λόγου, συμμετοχής ή μη σε κάποια δραστηριότητα και μπορούσε να φέρει τις ιδέες ή τις προτάσεις του για επόμενο εργαστήριο.

Οι παρεμβάσεις χωρίστηκαν σε τρεις κύκλους δράσεις: ο πρώτος αφορούσε εργαστήρια γνωριμίας, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, δημιουργίας ευχάριστου κλίματος στην ομάδα αλλά κι ανίχνευσης ιδεών, βιωμάτων, θέσεων σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, στις οποίες και προσαρμόστηκαν οι επόμενες παρεμβάσεις. Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, τα παιδιά άρχισαν να δημιουργούν μέσω των ασκήσεων που προσφέρει η δραματική τέχνη και συγκεκριμένα το θέατρο της επινόησης, να καλλιεργείται η αυτοεκτίμησή τους αλλά και η αναγνώριση των θετικών γνωρισμάτων των συμμαθητών τους και τέλος στον τρίτο κύκλο του προγράμματος, τα παιδιά ήταν σε θέση να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες, να κρίνουν καταστάσεις και συμπεριφορές, να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν το βαθμό επικινδυνότητας και φθοράς που μπορούν να προκαλέσουν, να συναισθάνονται κάθε ομάδα εμπλεκόμενων και να δίνουν λύσεις. Για τη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τεχνικές κι ασκήσεις του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και του Θεάτρου Playback. Ακολουθεί ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων. Σημειώνεται ότι μετά από κάθε φάση ή ακόμα και μετά από κάθε παρέμβαση γινόταν προσαρμογή της επόμενης στις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων.

2.3 Το Πρόγραμμα Παρέμβασης

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 18/10/2022 (45 λεπτά)

Χώρος: Γυμναστήριο

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: γνωριμία, δυναμική ομάδας, ανίχνευση ενδιαφερόντων- κοινών σημείων

A) Γνωριμία σε κύκλο: Κάθε συμμετέχοντας αναφέρει το όνομά του και κάτι που του αρέσει να κάνει στον ελεύθερό του χρόνο.

B) Τέντωμα και Τίναγμα: Τα παιδιά σε όρθια θέση τεντώνουν το σώμα και τους μυς του προσώπου τους, παίρνοντας διάφορες εκφράσεις. Αποβάλλουν κι εκτονώνουν την ένταση τινάζοντας κάθε σημείο του σώματος.

Γ) Κύκλος αλλαγής θέσεων: Ένας συμμετέχοντας βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και βρίσκοντας κάτι που αφορά και τον ίδιο, προτρέπει τους υπόλοιπους να αλλάξουν θέση μεταξύ τους. Η φράση ξεκινά με το «Να αλλάξει θέση όποιος...». Η

εμπυχωτρία συμμετέχει στη δράση και δίνοντας κατεύθυνση στην άσκηση επιλέγει προτάσεις όπως: «... έχει πληγώσει κάποιον με τα λόγια του». Η δραστηριότητα κλείνει με το «... εμπιστεύεται τους συμμαθητές του».

Δ) Διάδρομος εμπιστοσύνης: Τα παιδιά παρατεταγμένα σε δύο ισάριθμες γραμμές δημιουργούν δύο τείχη προστασίας, ενώ ένας συμμαθητής τους προσπαθεί με κλειστά μάτια να φτάσει από τη μία άκρη τους τείχους στην άλλη τρέχοντας. Στο τέλος του διαδρόμου, τον περιμένει η εμπυχωτρία.

Ε) Συζήτηση- Αναστοχασμός: Πριν το τέλος της συνάντησης, γίνεται μία ανασκόπηση των όσων συνέβησαν και τα παιδιά παροτρύνονται να εκφράσουν όσα ένιωσαν.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 19/10/2022 (45 λεπτά)

Χώρος: Γυμναστήριο

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: ανίχνευση ιδεών, ανάδυση θεμάτων, κινητοποίηση συναισθήματος, ενεργοποίηση ενεργητικής ακρόασης

Α) Δύο πίνακες: «εκφοβισμός», «ποιος, που, πότε, γιατί».

Καθοδηγούμε τα παιδιά σε μία συζήτηση για τον εκφοβισμό γενικότερα, ξεκινώντας από τις πρώτες τους σκέψεις σχετικά με την έννοια και περνώντας στα ερωτήματα που απαντούν στο ποιες ομάδες συμμετέχουν στον εκφοβισμό, που συμβαίνει αυτός, σε ποια χρονική περίοδο της ζωής μας και ποια είναι τα πιθανά αίτια.

Β) Καθρέφτης: Τα παιδιά, αφού κινηθούν για λίγο ελεύθερα στο χώρο, με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης, καταλήγουν σε ζευγάρια και μιμούνται τον απέναντί τους.

Γ) Αφήγηση ιστοριών: Μετά το παιχνίδι του καθρέφτη, ενώνονται με ακόμα μία δυάδα και σχηματίζοντας τετράδες, αφηγούνται μία ιστορία εκφοβισμού που έχουν δει, ακούσει ή συμμετείχαν σε αυτή από οποιαδήποτε θέση (θύτης, θύμα, παρατηρητής).

Δ) Συζήτηση στην ομάδα για την εξέλιξη της προηγούμενης άσκησης.

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 24/10/2022 (40 λεπτά)

Χώρος: Γυμναστήριο

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: επικοινωνία, ενεργοποίηση ενεργητικής ακρόασης, αυτοσχεδιασμός, σωματική έκφραση

A) Ζέσταμα σώματος και προσώπου.

B) Θυμάμαι κι αναπαριστώ: (συνέχεια προηγούμενης παρέμβασης που δεν ολοκληρώθηκε) Τα παιδιά συζητούν με τις ομάδες τους τις ιστορίες που έφεραν, σχετικά με το θέμα των παρεμβάσεων. Έπειτα, αποφασίζουν πως μπορούν να παρουσιάσουν μία από αυτές ως παγωμένη εικόνα στο σύνολο της τάξης.

Γ) Παγωμένες εικόνες: Κάθε ομάδα, αφού επιλέξει την ιστορία της, βρίσκει έναν τρόπο να την αναπαραστήσει ως παγωμένη εικόνα στις υπόλοιπες. Κάθε φορά, το κοινό προσπαθεί να ανακαλύψει τι παρουσιάζεται σε αυτή την εικόνα.

Δ) Συζήτηση για το πως ένιωσαν κατά την αφήγηση αλλά και κατά τη δημιουργική αναπαράσταση των ιστοριών τους.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 25/10/2022 (45 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: εξοικείωση με τη δημιουργία ρόλων, απελευθέρωση λόγου και σώματος, έκφραση βαθύτερων συναισθημάτων, ενδυνάμωση ομάδας

A) Κινητικό ζέσταμα στο χώρο με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης. Με την εναλλαγή της μουσικής, εναλλάσσονταν και τα παραγγέλματα.

B) Παιχνίδι δημιουργίας χαρακτήρων. Τα παιδιά χωρίζονται από την εμπυχωτή σε δύο μεγάλες ομάδες και ανά ομάδα δημιουργούν μέσω σωματικής και λεκτικής έκφρασης τον χαρακτήρα που τους ζητείται από την παιδαγωγό. Χαρακτήρες α' ομάδας: ξυλοκόπος, καθηγητής, ηλικιωμένος σε ουρά στην τράπεζα, παιδί σε παιδική χαρά, ηθοποιός σε παράσταση, παιδί που εκφοβίζεται, περαστικός- παρατηρητής σε σκηνή εκφοβισμού. Χαρακτήρες β' ομάδας: οδηγός ταξί, ασθενής σε νοσοκομείο, άνθρωπος που προσπαθεί να προλάβει το λεωφορείο, οικοδόμος, θύτης που ασκεί βία με τον οποιοδήποτε τρόπο, γονιός που το παιδί του τού ομολογεί πως εκφοβίζεται.

Στους δύο τελευταίους χαρακτήρες κάθε ομάδας, ζητείται από τα παιδιά διαδοχικά να ζωντανέψουν το ρόλο και να ακουστούν οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Γ) Γίνομαι αυτό που φοβάμαι. Σε αυτήν την άσκηση όποιος μαθητής επιθυμεί, εκμυστηρεύεται στην ομάδα τον μεγαλύτερό του φόβο, προσπαθεί να τον αναπαραστήσει και στη συνέχεια να τον αντιμετωπίσει λεκτικά. Με αυτήν την άσκηση, στόχος είναι να έρθει η ομάδα πιο κοντά, να γνωρίσουν σημεία των συμμαθητών τους που δεν έχουν ξανακούσει και να συνειδητοποιήσουν ότι ο φόβος υπάρχει για όλους, ανεξαρτήτως φύλου ή δυναμικής που εκπέμπει.

Δ) Συζήτηση για το πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια των ασκήσεων.

5^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 01/11/2022 (45 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 20 μαθητές

Στόχοι: καλλιέργεια αλληλοεκτίμησης, αναγνώριση κι ενίσχυση εαυτού, ευαισθητοποίηση ομάδας

A) Καυτή πατάτα: Η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο και οι μαθητές πετούν το μπαλάκι στο συμμαθητή τους λέγοντας κάτι θετικό για εκείνον που την πιάνει. Το μπαλάκι δεν μπορεί να παραμείνει πάνω από πέντε δευτερόλεπτα στα χέρια κάθε παιδιού και σαν οδηγία δίνεται το να περάσει από τα χέρια όλης της ομάδας.

B) Έχοντας ως στόχο την αναγνώριση χαρακτηριστικών του εαυτού, κάθε άτομο της ομάδας γράφει σε δύο χαρτάκια ένα θετικό κι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό που θεωρεί ότι έχει, είτε αφορά στην εμφάνιση είτε στον χαρακτήρα του. Δημιουργούνται δύο στήλες με θετικά κι αρνητικά οι οποίες χρησιμοποιούνται στη συνέχεια στην επόμενη άσκηση.

Γ) Δημιουργία χαρακτήρων και υπόθεσης: Η εμπυχωτρία ζητάει αρχικά δύο εθελοντές, οι οποίοι επιλέγουν τυχαία ένα χαρτάκι από κάθε στήλη. Στη συνέχεια ζητείται από τους εθελοντές να αναλάβουν ρόλο θύτη και θύματος και με βάση τα χαρακτηριστικά που επέλεξαν, χωρίς να τα αποκαλύψουν στην ομάδα, να δημιουργήσουν μία σκηνή εκφοβισμού σε όποιο χώρο και χρόνο επιθυμούν, που να περιλαμβάνει αυτά τα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, εμπλέκονται κι άλλοι μαθητές που επίσης αποκτούν κάποια τυχαία χαρακτηριστικά από τις στήλες κι επιλέγουν το ρόλο που θα συμπληρώσει τη θεατρική πράξη.

Δ) Συζήτηση: Γίνεται μία συζήτηση σε κύκλο για το πως ένιωσαν οι συμμετέχοντες σε κάθε άσκηση, πόσο εύκολο τους ήταν να βρουν θετικά χαρακτηριστικά για τους συμμαθητές τους αλλά και πως τους φάνηκε η στιγμή της «αυτοκριτικής» τους. Επίσης, αναλόγως του τι προκύπτει στην σκηνή αναλύονται και ρόλοι, συμπεριφορές και πώς επιδρούν τα στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα σε μία κατάσταση εκφοβισμού.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 04/11/2022 (45 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 20 μαθητές

Στόχοι: ενδυνάμωση ομάδας, καλλιέργεια φαντασίας, ανάληψη πρωτοβουλίας

Α) Γάτα και ποντίκι: Τα παιδιά, για το ζέσταμα της παρέμβασης, χωρίζονται σε τριάδες. Εκτός μένουν δύο μαθητές που αναλαμβάνουν τους ρόλους της γάτας και του ποντικιού. Το ποντίκι για να σωθεί από τη γάτα, πιάνεται από μία τριάδα, αναθέτοντας με αυτόν τον τρόπο στο άτομο που βρίσκεται στην άλλη άκρη της τριάδας, το ρόλο του ποντικιού κ.ο.κ.

Β) Δημιουργία ιστορίας σε κύκλο: Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν έναν κύκλο και με τη σειρά λένε μία φράση που έχει ως στόχο να οδηγήσει στη δημιουργία μίας ιστορίας. Σε πρώτη φάση δε δίνεται θέμα στα παιδιά ή κάποια πιο συγκεκριμένη οδηγία. Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη, τους ζητείται αυτή τη φορά να σχηματίσουν μία ιστορία με αρχή, μέση και τέλος που έχει ως θέμα της ένα περιστατικό εκφοβισμού.

Γ) Αφού ολοκληρωθεί η ιστορία κι αφού χωριστεί σε «σκηνές» ανάλογα με τις δράσεις που περιγράφηκαν, δημιουργούνται πέντε ισοδύναμες ομάδες, επιλέγει η κάθε ομάδα μία σκηνή και την αναπαριστά στην σκηνή, με όποιο τρόπο επιθυμεί και την εξελίσει σε κάτι διαφορετικό από αυτό που υπήρχε ως συνέχεια στην παραπάνω ιστορία.

Δ) Γίνεται συζήτηση για τις ασκήσεις και κυρίως δίνεται έμφαση στο πως εξελίχθηκε η ιστορία που δημιούργησαν.

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 07/11/2022 (40 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 20 μαθητές

Στόχοι: εισαγωγή στην έννοια του cyber- bullying

Η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν σχεδιάστηκε από την αρχή του προγράμματος, αλλά προέκυψε από την ανάγκη των παιδιών για συζήτηση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, δύο ημέρες πριν την προγραμματισμένη συνάντηση, υπήρξε μία διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ της εμψυχώτριας κι ενός εκπροσώπου των μαθητών, ο οποίος ανέφερε ένα περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού που έλαβε χώρα την ημέρα εκείνη και ζητήθηκε από την ομάδα, να γίνει συζήτηση και γι' αυτή τη μορφή εκφοβισμού. Γι' αυτό το λόγο, η παρέμβαση είχε περισσότερο τη μορφή συζήτησης σχετικά με την έννοια και το είδος αυτό, τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί ένα θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού και τους τρόπους πρόληψης τέτοιων περιστατικών. Να σημειωθεί ότι το περιστατικό δε συνέβη σε άτομο της πειραματικής ομάδας, όμως επηρέασε την σχολική κοινότητα εν γένει. Για να μη χαθεί ο χαρακτήρας των συναντήσεων, αφού έγινε η επιθυμητή συζήτηση, ζητήθηκε από την ομάδα να δημιουργήσει με έναν από τους τρόπους που είχαν δει έως τότε στην παρεμβάσεις, μία εικόνα ή σκηνή και να δώσουν έναν τίτλο. Τα παιδιά χωρίστηκαν, λοιπόν, σε τρεις ομάδες και δημιούργησαν δύο εικόνες και μία ιστορία αντίστοιχα με τους τίτλους των οποίων «κατήγγειλαν» τέτοιου είδους περιστατικά.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 09/11/2022 (80 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: ενίσχυση δημιουργικότητας, καλλιέργεια ενσυναίσθησης κι ενεργητικής ακρόασης, δημιουργία χαρακτήρων

A) Κινητική ενεργοποίηση: Οι μαθητές στην πρώτη φάση της παρέμβασης κινούνται ελεύθερα στο χώρο υπό τον ήχο διάφορων ειδών μουσικής. Παρακινούνται από την εμψυχώτρια ως προς την ταχύτητα, την ένταση και τη συνθήκη. Στη συνέχεια σχηματίζουν ζευγάρια, αναλαμβάνουν ρόλους γλύπτη και γλυπτού, οι οποίοι κι αντιστρέφονται αργότερα.

B) Αντικείμενα και ιστορίες: Ήδη από την προηγούμενη παρέμβαση είχε ζητηθεί από τα παιδιά να φέρουν μαζί τους ένα αντικείμενο που είτε έχουν συνδέσει με κάποια στιγμή της ζωής τους είτε τους προκαλεί ένα συναίσθημα- ερέθισμα. Κάθε μαθητής έχει το χρόνο του για να δημιουργήσει και να καταγράψει μία προσωπική ιστορία, περιλαμβάνοντας σε όποιο σημείο της ιστορίας επιθυμεί το αντικείμενο.

Κοινή συνθήκη για όλους τους συμμετέχοντες, είναι ότι βρίσκονται σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον. Επιλέγουν όνομα και ένα χαρακτηριστικό που τους κάνει να διαφέρουν από τους υπόλοιπους.

Γ) Αφήγηση ιστοριών: Κάθε μαθητής, ανεβαίνει στην σκηνή κι αφηγείται την ιστορία του, ως ρόλος, τη συνδέει με το αντικείμενο κι έπειτα του γίνονται από τους συμμαθητές του ερωτήσεις σχετικά με την καθημερινότητα και την ψυχολογία του ήρωα σε αυτό το νέο περιβάλλον. Στόχος είναι η ενσυναίσθηση του θύματος, για όσους επιλέξουν να δημιουργήσουν έναν χαρακτήρα που δε γίνεται αποδεκτός ή η παρουσίαση μίας υγιούς συνθήκης αποδοχής.

Δ) Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια ενσάρκωσης ενός άλλου χαρακτήρα, τα πιθανά κοινά χαρακτηριστικά τους με αυτόν και ο σχολιασμός των ιστοριών εν γένει. Η συζήτηση κλείνει με ένα ομαδικό γλυπτό κι έναν τίτλο στο έργο αυτό.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 14/11/2022 (80 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: συναισθηματική ενεργοποίηση, επαφή με τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, συνειδητοποίηση καταστάσεων

Α) Κινητικό ζέσταμα: Μοιράζονται στους μαθητές υφάσματα, τα οποία τοποθετούν πίσω τους σαν ουρές. Στόχος είναι να μαζέψουν όσες περισσότερες ουρές μπορούν, χωρίς να κλέψουν τη δικής τους. Στη συνέχεια έχουν επιλεγθεί τέσσερα μουσικά κομμάτια, με πολύ διαφορετικό ρυθμό κι εντάσεις και τα παιδιά κινούνται ανάλογα με το συναίσθημα που τους δημιουργεί η μουσική. Μπορούν να κινηθούν ατομικά, σε δυάδες, ομάδες και κάθε φορά που σταματάει η μουσική να μένουν ακίνητοι. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να δώσουν ένα τίτλο στην εικόνα που σχηματίζει π.χ. ένα ζευγάρι ανάλογα με την αίσθηση που τους έχει δημιουργήσει το μουσικό κομμάτι.

Β) Ανάγνωση αληθινών ιστοριών: Λόγω κάποιων συμπεριφορών και σχολιασμών στην προηγούμενη παρέμβαση, θεωρήθηκε χρήσιμο να αναφερθούν τρεις πραγματικές ιστορίες παιδιών, από την Ελλάδα και το εξωτερικό, που ο εκφοβισμός τους οδήγησε σε θάνατο ή αυτοχειρία. Την ιστορία συνοδεύει και η

εικόνα του παιδιού και πριν την αφήγηση, ζητείται από τα παιδιά να υποθέσουν τι μπορεί να έχει συμβεί.

Γ) Οι μαθητές σχολιάζουν τα όσα άκουσαν, βρίσκουν κοινά σημεία και διαφορές με τις δικές τους ιστορίες που είχαν δημιουργήσει στην προηγούμενη συνάντηση, επιλέγουν μία ή έναν συνδυασμό ιστοριών και σε τρεις ομάδες αναπαριστούν το πριν, το τώρα και το μετά της ιστορίας επιλέγοντας ό, τι τέλος και πλοκή επιθυμούν οι ίδιοι.

Δ) Γίνεται συζήτηση των όσων δημιούργησαν κι ακολουθεί η άσκηση «Ταινία», κατά την οποία κλείνουν όλοι τα μάτια, φέρνουν στο μυαλό τους το περιεχόμενο της παρέμβασης σαν μικρή ταινία, ανοίγουν τα μάτια και όποιος το επιθυμεί εκφράζει σκέψεις, συμπεράσματα, συναισθήματα.

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 18/11/2022 (80 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: επαφή με το θέατρο Forum, αποστασιοποίηση κι εξωτερική παρατήρηση κατάστασης, επαφή με την πλευρά του θύτη, αναζήτηση αιτιών εκφοβιστικών συμπεριφορών

A) Όπως σε κάθε εργαστήριο, στην έναρξη γίνεται μία κινητική ενεργοποίηση των παιδιών. Αρχικά με αναπνοές και σωματικό ζέσταμα κι έπειτα με τον χωρισμό τους σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα έχει ένα μπαλάκι, οι μαθητές στοιχίζονται ο ένας πίσω από τον άλλον και μεταφέρουν το μπαλάκι στο άτομο που βρίσκεται στο τέλος. Νικήτρια είναι η ομάδα, από την οποία περνάει πρώτα το μπαλάκι από όλα τα μέλη.

B) Θεατές της ιστορίας: Σε αυτή την παρέμβαση τα παιδιά, σε πρώτη φάση έχουν το ρόλο του θεατή- παρατηρητή. Η εμπυχώτρια με τη βοήθεια μίας συνάδελφου αναπαριστούν τρεις σκηνές από την καθημερινότητα μίας μαθήτριας. Στην πρώτη σκηνή, η μαθήτρια βρίσκεται μόνη της στο δωμάτιο, όταν δέχεται λεκτική επίθεση από τη μητέρα της για τις σχολικές της επιδόσεις και την συμπεριφορά της. Στη δεύτερη σκηνή η μαθήτρια, καθώς φεύγει από το σχολείο, επιδιώκει μία συζήτηση με τη μητέρα της, η οποία όμως αδιαφορεί κι ασχολείται με το κινητό της, λέγοντάς της μόνο ότι δε θέλει να μάθει πως ενεπλάκει πάλι σε κάποιο

καυγά. Στην τρίτη σκηνή η μαθήτριά επιτίθεται λεκτικά, αναίτια σε μία συμμαθήτριά της στην στάση του λεωφορείου με πρόφαση ότι «την κοίταζε περίεργα». Η σκηνή κλείνει με τη μαθήτριά να φαίνεται πως ετοιμάζεται να ασκήσει σωματική βία στη συμμαθήτριά της.

Γ) Ανακριτική καρτέλα: Κάθε ρόλος απ' όσους συμμετείχαν στην παραπάνω σκηνική δράση ανακρίνεται από τους μαθητές. Η εμπυχώτρια και η βοηθός λειτουργούν βοηθητικά, όπου κρίνεται απαραίτητο αλλά δεν παίρνουν θέση.

Δ) Αλλαγή ιστορίας, αντικατάσταση χαρακτήρα: Όπως και στο θέατρο forum, σε αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν έναν χαρακτήρα και να τον αντικαταστήσουν, ώστε να αλλάξουν την τροπή της ιστορίας. Η ιστορία επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειάζεται για να ακουστούν οι προτάσεις των παιδιών.

Ε) Συζήτηση για το τι αποκόμισαν από την αναπαράσταση, αλλά κι από τις απαντήσεις των ηρώων της ιστορίας, αν άλλαξε κάτι στον τρόπο σκέψης τους ή την οπτική τους για την πλευρά των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό κι αν εντόπισαν κάτι νέο που πιθανόν να μην είχαν σκεφτεί έως τότε.

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 24/11/2022 (40 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: εισαγωγή στο θέατρο Playback, δραματοποίηση αφήγησης

A) Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, σε αντίθεση με τις προηγούμενες δε γίνεται κάποια κινητική ενεργοποίηση. Αντί αυτού υπάρχει μία εισαγωγή για το θέατρο Playback και τους τρόπους αναπαράστασης που αυτό προσφέρει.

B) Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν μία προσωπική τους ιστορία που θα ήθελαν να αναπαρασταθεί με ένα από τους τρόπους που συζητήθηκαν προηγουμένως. Προτείνεται το «Μεγάλο Playback» από την εμπυχώτρια, που περιλαμβάνει τον αφηγητή, το συντονιστή, τους ηθοποιούς κι έναν ή περισσότερους μουσικούς. Στην περίπτωση που δεν προθυμοποιηθεί κάποιο παιδί δεν αφηγηθεί ένα προσωπικό του βίωμα, η εμπυχώτρια έχει ετοιμάσει μία πραγματική ιστορία ενός αλλοεθνή μαθητή και την προτείνει για αναπαράσταση.

Γ) Ακολουθώντας τη γραμμή του είδους αυτού του θεάτρου, ο αφηγητής ή το σύνολο των μαθητών επιλέγουν το τέλος της ιστορίας και γίνεται συζήτηση για τα όσα αποκόμισαν από τη διαδικασία.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 25/11/2022 (40 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 20 μαθητές

Στόχοι: (συνέχεια προηγούμενου προγράμματος)

A) Σωματική ενεργοποίηση μέσω κινητικών αυτοσχεδιασμών και της δραστηριότητας «καθρέφτης» σε ζευγάρια. Στη συνέχεια τα παιδιά σχηματίζουν τετράδες και κάθε φορά αλλάζει ο «αρχηγός» του οποίου την κίνηση μιμείται η υπόλοιπη ομάδα.

B) Στη συγκεκριμένη φάση συνεχίζεται η δράση της προηγούμενης μέρας καθώς δεν ολοκληρώθηκε λόγω χρόνου. Δίνεται μία νέα τροπή στην ιστορία που αφηγήθηκε η μαθήτρια, προστίθενται τυχόν νέες κι επιλέγεται το τέλος τους.

Γ) Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση και την άσκηση των παλμών που είχε πραγματοποιηθεί σε προγενέστερη δράση αλλά άρεσε στα παιδιά και στοχεύει στη σύνδεση και την καλύτερη επικοινωνία τους ως ομάδα.

13^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 28/11/2022 (40 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αναγνώριση εννοιών, συνεργασία, ομαδική δημιουργία

A) Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα σωματικής ενεργοποίησης πέρα από αναπνοές και ολιγόλεπτο περπάτημα που στοχεύει στη δημιουργία ομάδα.

B) Αφού έχουν δημιουργηθεί οι ομάδες, τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν κάρτες ρόλων βάση του τρόπου που είχαν δημιουργήσει και χαρακτήρες σε προηγούμενη παρέμβαση. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν χαρακτήρα μία ιστορίας των οποίων τους πρωταγωνιστές έχουν αποφασίσει και οι 21 από κοινού νωρίτερα. Η κάθε ομάδα δεν αποκαλύπτει τα χαρακτηριστικά του ατόμου, το οποίο έχει αναλάβει αλλά επιλέγει έναν εκπρόσωπο που θα ενσαρκώσει το ρόλο απευθείας στην σκηνή.

Γ) Οι ρόλοι παίρνουν τη θέση τους στην σκηνή και δημιουργείται ένας διάλογος μεταξύ τους, με σκοπό την ανάδυση του θέματος που θα προκύψει, τη

διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ήρωα που οδηγούν και στις πράξεις και την συμπεριφορά του.

Δ) Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση για το πως κι αν λειτούργησε η ομαδική δημιουργία ρόλων, το πως τα χαρακτηριστικά κάθε ανθρώπου μπορούν να λειτουργήσουν στις σχέσεις με τους γύρω και οτιδήποτε άλλο προκύψει από την ιστορία.

14^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 2/12/2022 (40 λεπτά)

Χώρος: Θέατρο σχολείου

Συμμετέχοντες: 21 μαθητές

Στόχοι: συνολική αποτίμηση προγράμματος

Α) Για την έναρξη του τελευταίου εργαστηρίου πραγματοποιήθηκαν «παιχνίδια» που είχαν επιλέξει τα παιδιά μετά την προηγούμενη συνάντηση. Συγκεκριμένα, επέλεξαν το διάδρομο εμπιστοσύνης και τις ουρές ως τα πιο «διασκεδαστικά».

Β) Σε δεύτερη φάση γίνεται μία σύντομη συζήτηση για το τι αποκόμισαν από το πρόγραμμα, αν άλλαξε κάτι στις αρχικές τους ιδέες και σκέψεις, προβληματισμοί που αναδύθηκαν ή υπάρχουν ακόμα.

Γ) Για το κλείσιμο των συναντήσεων και του προγράμματος χρησιμοποιείται μία άσκηση βασισμένη στη «μνήμη των αισθήσεων» του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Κάθε μαθητής επιλέγει την πιο δυνατή του ανάμνηση από το πρόγραμμα και τη μοιράζεται αρχικά με έναν συμμαθητή του. Ο συμμαθητής του κάνοντάς του ερωτήσεις, προσπαθεί να εμβαθύνει στους λόγους που εκείνη η στιγμή υπήρξε συναισθηματικά πιο έντονη από τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια, το ίδιο επαναλαμβάνεται από την πλευρά του άλλου μαθητή. Η δράση κλείνει με όλη την ομάδα σε κύκλο, όπου όποιο ζευγάρι επιθυμεί μοιράζεται τα όσα συζήτησε και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

2.4 Ερευνητικός Πληθυσμός- Παρεμβαλλόμενες μεταβλητές

Τα δεδομένα για την παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν με τη συμμετοχή σαράντα τεσσάρων (44) μαθητών δύο τμημάτων της τρίτης τάξης του γυμνασίου Φιλύρου Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων οι είκοσι ένας (21) παρακολούθησαν τις δεκατέσσερις (14) παρεμβάσεις σχετικές με τον σχολικό εκφοβισμό, βασισμένες σε τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης κι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Οι υπόλοιποι είκοσι τρεις (23) συμμετέχοντες, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης, ούτε σε κάποιου άλλου είδους μορφή χειρισμού. Το δείγμα, επομένως, ανήκει στην κατηγορία της μη τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς αποτελεί δείγμα σκοπιμότητας, κάτι που περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας (Φαρμάκης, 2015). Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως όλοι οι εμπλεκόμενοι γνώριζαν τους σκοπούς της έρευνας, στοχεύοντας στην αξιοπιστία της.

Όσον αφορά στις παρεμβαλλόμενες μεταβλητές, δύο κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστούν και να γίνουν ενέργειες προς αποφυγή επιρροής των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η πρώτη αφορούσε στη μη σταθερή παρουσία των μελών της πειραματικής ομάδας στις συναντήσεις- παρεμβάσεις. Για να αποφευχθούν τυχόν κενά, οι κύκλοι που αναφέρθηκαν παραπάνω, περιείχαν επαναλήψεις δράσεων ή θεματικών, ώστε οι απουσίες να μην επηρεάσουν την σκέψη κι έπειτα τις απαντήσεις της ομάδας. Η δεύτερη παράμετρος, αφορούσε την ενδεχόμενη διδακτική παρόμοιας θεματολογίας στα πλαίσια άλλων μαθημάτων, όπως η έκθεση ή η λογοτεχνία από τους διδάσκοντες του σχολείου. Για την πρόληψη αυτής, σε συνεννόηση με τους υπόλοιπους καθηγητές συμφωνήθηκε η μη διεξαγωγή παρεμβάσεων ή αναφορών με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό.

2.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Καταλληλότερη μέθοδος γι' αυτήν την έρευνα κρίθηκε η μικτή προσέγγιση. Μέσω της τριγωνοποίησης, η οποία επιτυγχάνεται με την ταυτόχρονη χρήση τουλάχιστον δύο ερευνητικών μεθόδων και συνήθως συνδυάζει ποιοτική και ποσοτική (Morse, 1991), επιδιώκεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Με την ανάλυση των ποιοτικών εργαλείων μπορούν να διερευνηθούν κοινωνικές διαστάσεις των φαινομένων, σκέψεις, συναισθήματα αλλά και δεσμοί σχέσεων που δημιουργούνται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως και έμμεσα μηνύματα που προκύπτουν (Cohen & Manion, 1980). Από την άλλη πλευρά, τα ποσοτικά εργαλεία μπορούν να οδηγήσουν σε δεδομένα και συμπεράσματα, που αφορούν στο μετρήσιμο κομμάτι εννοιών και συμπεριφορών (Loxley, 2013). Ο συνδυασμός των εργαλείων οδήγησε έπειτα στη συνολική εξαγωγή των συμπερασμάτων.

2.5.1 Ποσοτικά Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο σύνθετο εργαλείο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες και πρόκειται για ένα σύνολο ερωτήσεων, ανοιχτού ή κλειστού τύπου, το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν τα υποκείμενα της έρευνας (Γιασεμή- Σαραφίδου, 2011). Στην παρούσα έρευνα οι ερωτήσεις είναι στο σύνολό τους κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένο το ερωτηματολόγιο «The Questionnaire on School Bullying» των Figula, Margitics & Rauwlik (2019) η μετάφραση του οποίου έγινε από δύο δίγλωσσα άτομα και η κατανόηση κι εγκυρότητά του ελέγχθηκε κατά τη διαδικασία της προ- έρευνας. Το μοναδικό δημογραφικό χαρακτηριστικό που διερευνήθηκε ήταν αυτό του φύλου. Έπειτα, το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει εβδομήντα (70) ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες δέχονται τιμές 0- Σχεδόν Ποτέ, 1- Μερικές Φορές, 2- Συχνά, 3- Σχεδόν Πάντα και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες βρίσκονται αντιμέτωποι με την εκάστοτε κατάσταση σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύματα είτε ως θύτες. Οι ερωτήσεις αυτές

διερευνούν συνολικά τρεις διαστάσεις, με την πρώτη να επικεντρώνεται στο επίπεδο στο οποίο οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και τα αρνητικά ψυχοσωματικά συμπτώματα που αντιμετωπίζουν λόγω αυτών, την αντίληψη κι αφομοίωση της προσβολής και την αντίδρασή τους σε αυτή. Η δεύτερη διάσταση αναλύει την εξωτερική εμπλοκή των εφήβων σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο επίπεδο του παρατηρητή με την άρνηση βοήθειας, την τήρηση αποστάσεων, το αίσθημα φόβου που δημιουργείται αλλά και την πλευρά της συμμετοχικής παρέμβασης και η τρίτη διάσταση διερευνά την ενεργό εμπλοκή των εφήβων σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, μέσω λεκτική και σωματικής βίας κι αποκλεισμού, αλλά και το αίσθημα υπεροχής και τα οφέλη που τους δημιουργεί η στάση αυτή. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.25, ενώ βοηθητικό ρόλο έχει και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Για την περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου υπολογίσθηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Παράλληλα, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν ο έλεγχος paired-sample t-test και ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από κατάλληλους πίνακες και αντίστοιχα γραφήματα στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

2.5.2 Ποιοτικά Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου της ερευνήτριας και ο κριτικός φίλος. Η αμεσότητα που προσφέρει η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα ακριβέστερης συλλογής πληροφοριών (Loftus, 1993), γι' αυτό κι αποτελεί ένα από τα καταλληλότερα μέσα σε μελέτες στάσεων και συμπεριφοράς, όπως η αναγραφόμενη (Ρούσσος, χ.χ.). Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες παρατήρησης, όμως στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση. Σε αυτήν ο ερευνητής συμμετέχει ολοκληρωτικά στις δράσεις των συμμετεχόντων και μελετά την κοινωνική τους πραγματικότητα (Ισαρη, & Πούρκος, 2015), χωρίς να επικεντρώνεται σε μεμονωμένες

συμπεριφορές αλλά παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων με το περιβάλλον τους (Μάγος, 2005). Με την ενεργό συμμετοχή του και τη μείωση της απόστασης μεταξύ αυτού και των συμμετεχόντων, ο ερευνητής επιτυγχάνει ακριβέστερη κι εγκυρότερη καταγραφή σημειώσεων (Κυριαζή, 2001).

Οι σημειώσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως «ημερολόγιο ερευνητή» κι αποτελούν το ενισχυτικό εργαλείο της παρατήρησης. Βοηθούν τον ερευνητή να ερμηνεύσει τα δεδομένα μέσω του αναστοχασμού κι της αυτοπαρατήρησης (Λυδάκη, 2016). Στην παρούσα έρευνα οι σημειώσεις δεν τηρούνταν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε πλήρως ως εμπυχώτρια. Η καταγραφή γινόταν αμέσως μετά τη λήξη των εργαστηρίων.

Ο «κριτικός φίλος» αποτελεί ένα ακόμα μέσο στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Λειτουργεί ως εξωτερικός παρατηρητής και μπορεί να κρίνει με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα από τον συμμετέχοντα ερευνητή (Αυγητίδου, 2005). Ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός, κυρίως στο στάδιο αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων (McNiff, 2002). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η κριτικός φίλος, δεν ήταν παρούσα κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, ωστόσο βρισκόταν σε καθημερινή επαφή με τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας, καθώς είναι μέλος των εκπαιδευτικών του σχολείου, γεγονός που βοηθά στην παρατήρηση αλλαγής στάσεων. Σε διάφορες φάσεις του προγράμματος, παρείχε στην ερευνήτρια πληροφορίες ή σχόλια που προέκυπταν μεταξύ συζητήσεων την ίδια με τα υποκείμενα ή αλλαγές στην καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, με έμφαση στην τελική αξιολόγηση.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιείται η αρχή της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), η οποία εφαρμόζεται σε έρευνες κοινωνικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές που αναφέρονται σε ομάδες, τη δράση αυτών και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται μεταξύ των μελών τους (Creswell, 1998). Μέσα από αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής οδηγείται στη διαμόρφωση μίας θεωρίας που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, χωρίς να γίνεται περιγραφική (Glaser, 2010). Για την εφαρμογή της δεν υπάρχει κάποιος σχεδιασμός από πριν, καθώς είναι δυναμική και προχωρά με την κατηγοριοποίηση, την κωδικοποίηση και την ανάλυση βάσει των δεδομένων που

συλλέχθηκαν (Πουρκός, 2010). Αφού γίνει η κατηγοριοποίηση και τα δεδομένα συγκεντρωθούν και ομαδοποιηθούν, γίνεται μία κωδικοποίηση σε γενικές κατηγορίες, που εξελίσσονται όσο προχωρά η ανάλυση (Charmaz, 2006). Στο τέλος προκύπτουν κάποιες πιο συγκεκριμένες και «κλειστές» κατηγορίες-κωδικοί, μεταξύ των οποίων γίνονται οι συγκρίσεις για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση Δεδομένων

3.1 Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων

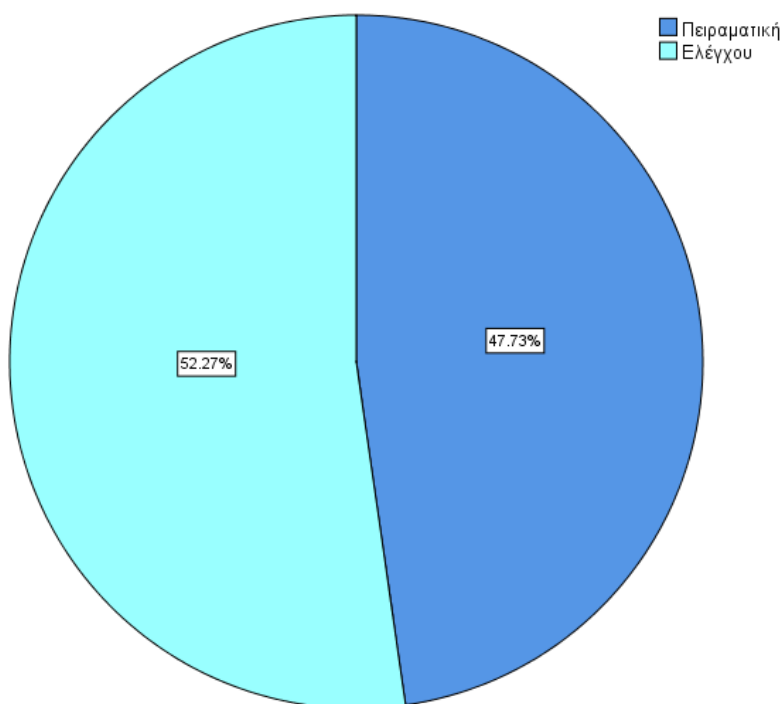
Στην ενότητα που ακολουθεί, διερευνώνται τρεις παράμετροι που προκύπτουν από την ανάλυση των ποσοτικών εργαλείων, δηλαδή του ερωτηματολογίου: α) η διαφορά στο επίπεδο εμφάνισης εκφοβισμού και ενεργούς ή εξωτερικής εμπλοκής και των δύο ομάδων, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, β) η διαφορά μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας, μετά την παρέμβαση και γ) οι διαφοροποιήσεις στον παράγοντα «φύλο».

Αρχικά στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, είναι εμφανές πως 23 από τους 44 εφήβους (52.3%) ανήκουν στην ομάδα ελέγχου και 21 (47.7%) ανήκουν στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 1. Ομάδα

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματική	21	47.7	47.7
	Ελέγχου	23	52.3	100.0
	Total	44	100.0	

Γράφημα 1. Ομάδα

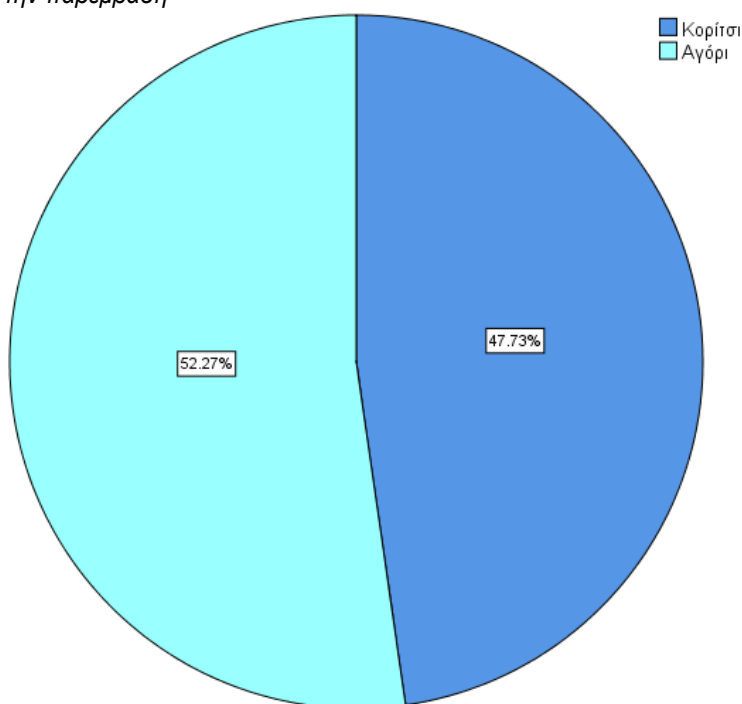


Στη συνέχεια παρουσιάζεται το φύλο των εφήβων που έλαβαν συμμετοχή στην έρευνα πριν την διδακτική παρέμβαση. Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2 παρατηρείται πως το 52.3% των εφήβων είναι αγόρια, με τα κορίτσια να καταλαμβάνουν το υπόλοιπο 47.7% του δείγματος.

Πίνακας 2. Φύλο πριν την παρέμβαση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	21	47.7	47.7
	Αγόρι	23	52.3	100.0
	Total	44	100.0	

Γράφημα 2. Φύλο πριν την παρέμβαση



Για να αντιπροσωπευθούν οι υπόλοιπες μεταβλητές του δείγματος δημιουργήθηκαν 3 καινούργιες μεταβλητές-Scores, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Όπως παρατηρείται οι μεταβλητές-Scores αποτελούνται από τον μέσο όρο 33, 20 και 17 ερωτήσεων αντίστοιχα, ενώ δέχονται τιμές από το 0 έως το 3, με αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται με αύξηση του σχολικού εκφοβισμού που δέχονται οι έφηβοι και αύξηση της εξωτερικής και ενεργούς εμπλοκής τους σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, ο δείκτης Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι αξιοπιστίες των κλιμάκων, οι οποίες είναι οριακά αποδεκτές με τιμές από το 0.666 έως το 0.948. Επομένως οι καινούργιες

μεταβλητές-Scores αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των μεταβλητών που τις αποτελούν.

Πίνακας 3. Cronbach's Alpha μεταβλητών-Scores πριν την παρέμβαση

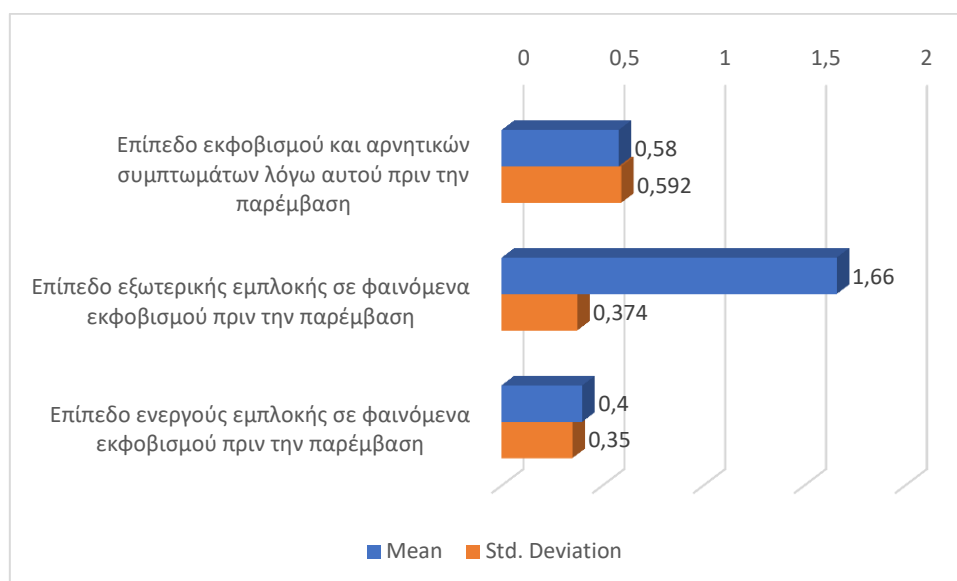
	Cronbach's Alpha	N of Items
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση	0.948	33
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση	0.666	20
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση	0.798	17

Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 3, παρουσιάζονται οι παραπάνω μεταβλητές-Score με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Όπως φαίνεται άνω του μετρίου τοποθετείται το επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την διδακτική παρέμβαση (1.66), ενώ κάτω του μετρίου βρίσκεται το επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση (0.58). Τέλος, κάτω του μετρίου τοποθετείται και το επίπεδο ενεργού εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού από μεριάς των εφήβων (0.40).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών-Scores πριν την παρέμβαση

	Mean	Std. Deviation
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση	0.58	0.592
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση	1.66	0.374
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση	0.40	0.350

Γράφημα 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών-Scores πριν την παρέμβαση

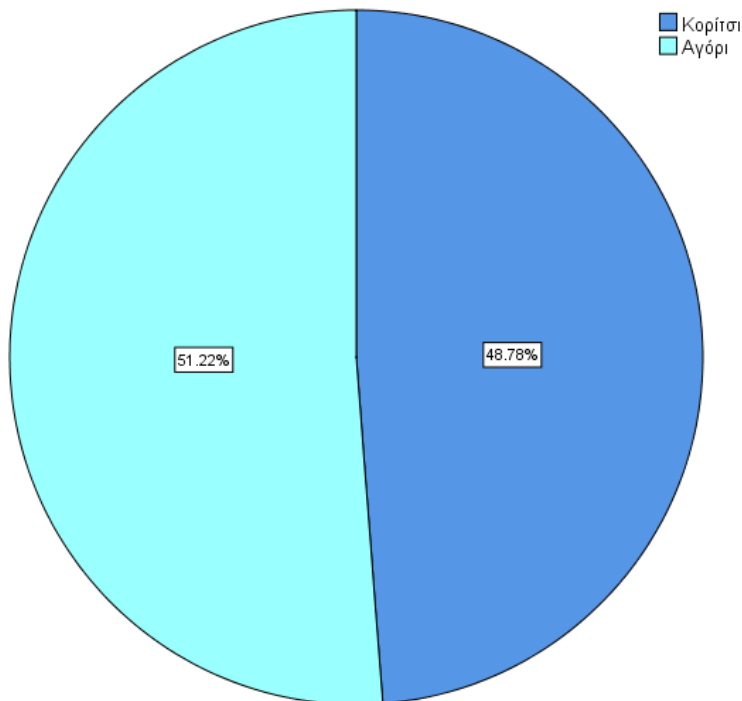


Στη συνέχεια, στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 4, παρατίθεται το φύλο των μαθητών που έλαβαν συμμετοχή στην έρευνα μετά την διδακτική παρέμβαση. Όπως φαίνεται οι 21 από τους 41 μαθητές (51.2%) είναι αγόρια και οι υπόλοιποι 20 (48.8%) είναι κορίτσια.

Πίνακας 5. Φύλο μετά την παρέμβαση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	20	48.8	48.8
	Αγόρι	21	51.2	100.0
	Total	41	100.0	
Missing	System	3		
Total		44		

Γράφημα 4. Φύλο μετά την παρέμβαση



Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις 3 καινούργιες μεταβλητές-Scores που δημιουργήθηκαν για τις κλίμακες μετά την διδακτική παρέμβαση, οι οποίες αποτελούνται από τον μέσο όρο 33, 20 και 17 ερωτήσεων αντίστοιχα. Οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους με την χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha και αναδείχθηκαν οριακά αποδεκτές με τιμές από το 0.676 έως το 0.938. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως οι καινούργιες μεταβλητές-Scores αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των μεταβλητών που τις αποτελούν. Ακόμη, οι μεταβλητές-Scores δέχονται τιμές από το 0 έως το 3, ενώ υψηλότερη μέση τιμή συνεπάγεται με υψηλότερο επίπεδο εκφοβισμού προς τους συμμετέχοντες και υψηλότερου επιπέδου εξωτερική και ενεργή εμπλοκή μετά την διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 6. Cronbach's Alpha μεταβλητών-Scores μετά την παρέμβαση

	Cronbach's Alpha	N of Items
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	0.938	33

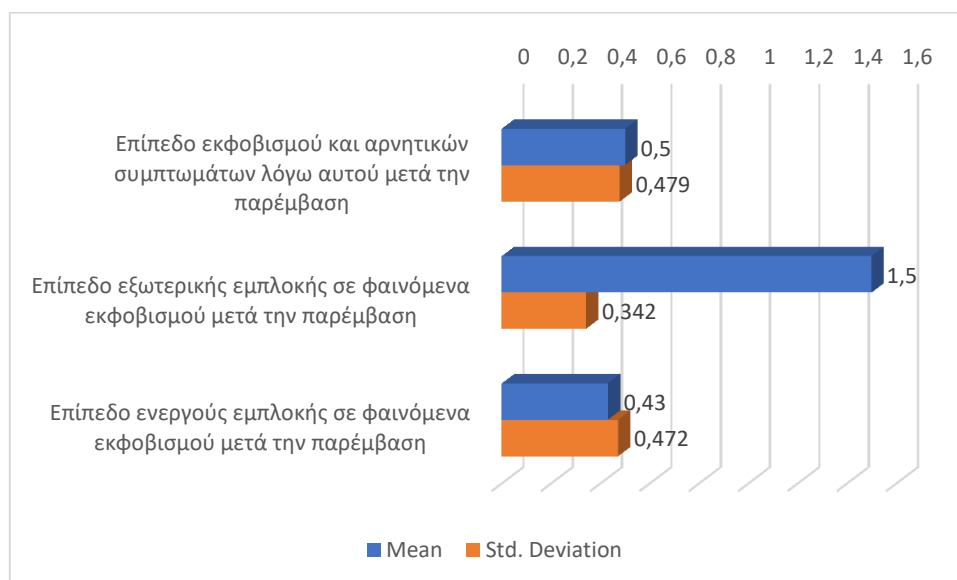
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	0.676	20
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	0.895	17

Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 5 που ακολουθούν, διερευνώνται οι παραπάνω μεταβλητές-Scores με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Μετρίου επιπέδου φαίνεται να είναι η εξωτερική εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση (1.50), ενώ χαμηλού επιπέδου είναι ο εκφοβισμό που δέχονται οι έφηβοι και τα αρνητικά συμπτώματα που αντιμετωπίζουν λόγω αυτού (0.50). Ακόμη, χαμηλού επιπέδου κρίνεται και η ενεργή εμπλοκή των εφήβων σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση (0.43).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών-Scores μετά την παρέμβαση

	Mean	Std. Deviation
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	0.50	0.479
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	1.50	0.342
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	0.43	0.472

Γράφημα 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών-Scores μετά την παρέμβαση



Για την απάντηση του πρώτου άξονα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Paired-sample t-test. Στον Πίνακα 8 και τον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την πειραματική ομάδα, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 8. Paired Samples Correlations πειραματικής ομάδας

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση & Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	19	.050	.838
Pair 2	Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση & Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	19	-.137	.576
Pair 3	Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση & Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	19	-.107	.664

Πίνακας 9. Paired Samples Test πειραματικής ομάδας

		Paired Differences					Sig. (2-tailed)		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower	Upper	T	df	
Pair 1	Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση - Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	.08931	.85265	.19561	-.32165	.50028	.457	18	.653

Pair 2	Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση - Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	.22632	.52846	.12124	-	.48102	1.867	18	.078
									.02839
Pair 3	Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση - Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	.06502	.56452	.12951	-	.33711	.502	18	.622
									.20707

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Paired-sample t-test για το δείγμα ελέγχου. Όπως φαίνεται, από τους Πίνακες 10 και 11, δεν υφίσταται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με το επίπεδο εκφοβισμού και το επίπεδο εξωτερικής και ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 10. Paired Samples Correlations ομάδας ελέγχου

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση & Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	22	-.009	.969
Pair 2 Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση & Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	22	-.221	.323
Pair 3 Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση & Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	22	-.035	.877

Πίνακας 11. Paired Samples Test ομάδας ελέγχου

Paired Differences							Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		T	df	
			Lower	Upper			

Pair 1	Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση - Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	.10468	.68878	.14685	-	.41007	.713	21	.4
					.20070				8
									4
Pair 2	Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση - Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	.08561	.58455	.12463	-	.34478	.687	21	.5
					.17357				0
									0
Pair 3	Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση - Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	-	.64384	.13727	-	.16247	-	21	.3
		.12299			.40846		.896		8
									0

Για την αξιολόγηση των δεδομένων αναφορικά με δεύτερη παράμετρο χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Πιο αναλυτικά, στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου, χωρίς ωστόσο να αναδεικνύεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου εκφοβισμού και την εξωτερική και ενεργή εμπλοκή των εφήβων σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 12. Mann-Whitney μεταξύ των αποδόσεων των 2 ομάδων μετά την παρέμβαση

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	176.50	366.50	-0.851	0.395
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	193.50	446.50	-0.406	0.685
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	149.00	339.00	-1.578	0.115

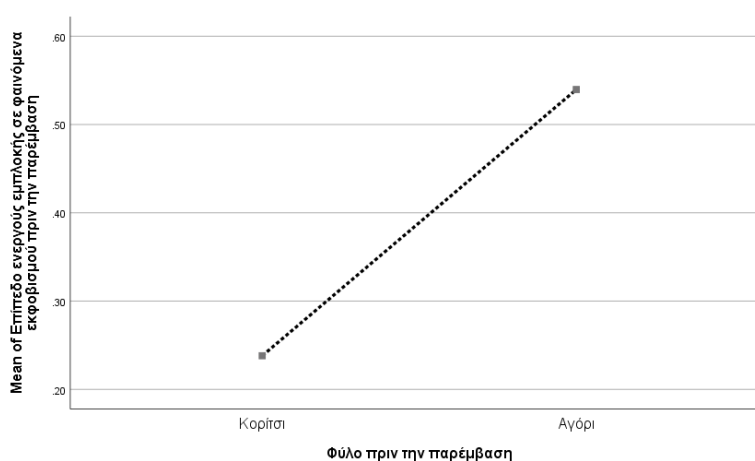
Ο έλεγχος Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκε και για την ανάλυση του τελευταίου άξονα, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Όπως φαίνεται αναδεικνύονται 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των μαθητών. Όπως φαίνεται μέσα από τα Γραφήματα 6-8 τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την διδακτική παρέμβαση, συγκριτικά με τα αγόρια. Επιπλέον τα αγόρια

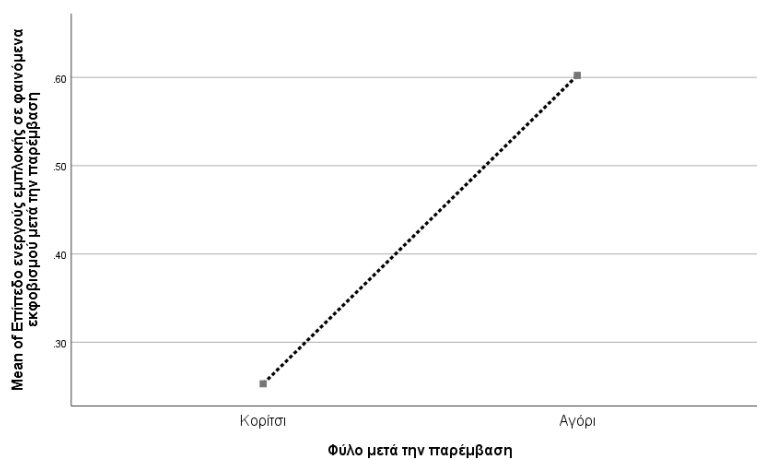
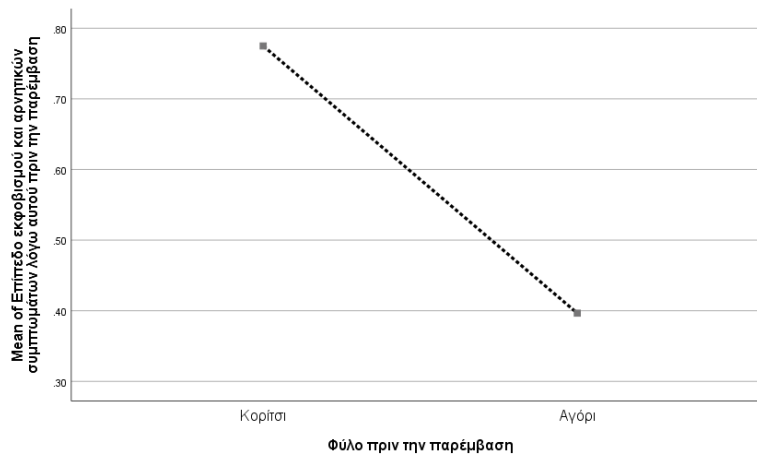
παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμό τόσο πριν όσο και μετά την διδακτική παρέμβαση, σε σχέση με τα κορίτσια της έρευνας.

Πίνακας 13. Mann-Whitney ως προς το φύλο

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού πριν την παρέμβαση	130.00	406.00	-2.622	0.009
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση	221.00	497.00	-0.484	0.629
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση	121.00	352.00	-2.841	0.004
Επίπεδο εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων λόγω αυτού μετά την παρέμβαση	151.00	382.00	-1.542	0.123
Επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	172.00	403.00	-0.993	0.321
Επίπεδο ενεργούς εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού μετά την παρέμβαση	131.00	341.00	-2.073	0.038

Γραφήματα 6-8. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο





3.2 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Στο παρόν τμήμα της εργασίας επιχειρείται η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ποιοτικές μεθόδους της έρευνας, δηλαδή των σημειώσεων της παρατήρησης και του ημερολογίου της ερευνήτριας καθώς επίσης και των πληροφοριών που ανταλλάχθηκαν μεταξύ της ίδιας και του κριτικού φίλου. Για την ανάλυση αυτή χρησιμοποιείται η θεμελιωμένη θεωρία, όπως αναφέρθηκε και στην αναφορά των ποιοτικών εργαλείων σε προηγούμενο υποκεφάλαιο. Αυτό σημαίνει ότι, αφού καταγράφηκαν και συλλέχθηκαν τα δεδομένα έγινε μία γενική κατηγοριοποίηση, ώστε να προκύψουν πιο συγκεκριμένοι και κωδικοποιημένοι

άξονες για την αξιολόγησή τους. Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε αυτούς τους άξονες και θα παρατεθούν τα δεδομένα που αντιστοιχούν στον καθένα από αυτούς. Για να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος καταγραφής τους, θα χρησιμοποιηθεί η συντόμευση Π για τα δεδομένα που αφορούν σε όσα προκύπτουν από τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο κάθε παρέμβασης (π.χ. Π2 → προέρχονται από τη δεύτερη παρέμβαση) και ΚΦ για τα σχόλια του κριτικού φίλου.

Μετά τη συλλογή και μελέτη των δεδομένων προέκυψαν οι εξής άξονες: α) «η ομάδα», β) «αυτοεκτίμηση κι επιρροή», γ) «το θύμα», δ) «ο θύτης», ε) «ο παρατηρητής», στ) «ενσυναίσθηση κι ενεργητική ακρόαση», ζ) «η οικογένεια» και η) «το πρόγραμμα». Ακολουθεί η καταγραφή και η ανάλυσή τους.

A) «Η Ομάδα»

Σε αυτόν τον άξονα μελετάται η πορεία των παιδιών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων όσον αφορά στη λειτουργία της ομάδας, δηλαδή το επίπεδο επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ομαδικότητας, αλληλοεκτίμησης κι αποδοχής του άλλου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που είναι καθόλα βασισμένο στην ομαδικότητα και τη συνεργασία, οπότε υπήρχαν πολλές ασκήσεις σε διάφορες από τις παρεμβάσεις που επιτρέπουν την παρατήρηση της παραμέτρου αυτής. Ήδη από την πρώτη παρέμβαση (Π1) παρατηρήθηκε από το στάδιο της γνωριμίας συστολή σε συγκεκριμένους μαθητές, όπως και σχολιασμός των απαντήσεών τους από συμμαθητές τους σχετικά με την ερώτηση που αφορούσε στο πως περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους «Έλα Α..., πες μας τι κάνεις σπίτι σου γιατί έχουμε περιέργεια», «Κάνω ό,τι και οι περισσότεροι... Δε θέλω να πω κάτι παραπάνω γιατί τους βλέπω ότι είναι έτοιμοι να σχολιάσουν». Η ίδια συστολή συνεχίστηκε και στην άσκηση του διαδρόμου εμπιστοσύνης όπου ακούστηκαν τα εξής: «Θα μπορούσα να μην κάνω την άσκηση; Δεν τους εμπιστεύομαι γιατί δεν καταλαβαίνουν...», «Θέλετε να βάλουμε εμπόδια στην Χ...;», ενώ στην άσκηση του κύκλου φάνηκε η ενόχληση κάποιων παιδιών με την προτροπή «να αλλάζουν θέση όσοι δεν εμπιστεύονται κάποιον συμμαθητή τους» και «να αλλάζουν θέση όσοι δε νιώθουν άνετα με όλους εδώ μέσα», κατά τις οποίες 6/21 και 10/21 αντίστοιχα μετακινήθηκαν. Οι μετακινήσεις αυτές σχολιάστηκαν στη συζήτηση στο τέλος της παρέμβασης (Π1), όπου ένα μαθητής σχολίασε «Δεν περίμενα η Δ... να έχει πρόβλημα με κάποιον από εμάς, αφού κάνουμε παρέα» με τη συμμαθήτριά να απαντά πως «Παρότι είμαστε τρία χρόνια στην ίδια τάξη, δε με ξέρετε τόσο». Ίδια πρόθεση σχολιασμού υπήρχε και κατά την έναρξη της

Π2 όπου έγινε μία συζήτηση για τα είδη, τους τρόπους και τα μέρη εκφοβισμού: «Εσένα λογικό να σε εκφοβίσουμε (σχολιασμός και γέλια)», «Μιλάς για εκφοβισμό εσύ που κάνεις τα ίδια; Που ξέρεις τι σημαίνει;», «Κάποιοι δεν καταλαβαίνουν ότι το κάνουμε για πλάκα και παρεξηγούνται», ενώ πιο έντονη ήταν η αντίδραση μεταξύ μίας ομάδας μαθητών όταν αναφέρθηκε ως αφορμή εκφοβισμού η σεξουαλικότητα, με παρέμβαση μαθήτριας η οποία ανέφερε «Είστε πολύ ανώριμοι για να μην καταλαβαίνετε ότι δε χρειάζεται να μας νοιάζουν όλα για τη ζωή των άλλων». Παρόλα αυτά δύο άτομα που σε αυτή τη συζήτηση διαφώνησαν, στη συνέχεια συνεργάστηκαν για να δώσουν στον πίνακα καταγραφής τον τίτλο «Η διαφορετικότητα είναι μέσα στη ζωή». Στην ίδια παρέμβαση παρατηρήθηκε και η άρνηση μαθήτριας να συμμετέχει στην άσκηση του καθρέφτη καθώς ανέφερε ότι «Δεν μπορώ να κάνω άσκηση μαζί του γιατί κάνει τα δικά του και δε νιώθω άνετα». Αναφέρεται σε αυτό το σημείο ότι οι δύο πρώτες παρεμβάσεις είχαν ως κύριο στόχο τη δημιουργία κλίματος και την ανίχνευση του υπάρχοντος, γι' αυτό και συγκεντρώθηκαν περισσότερες πληροφορίες σχετικά. Στην Π3 κλήθηκαν για πρώτη φορά να δημιουργήσουν κάτι σε μικρές ομάδες, ωστόσο υπήρχε καθυστέρηση στη μεταξύ τους συνεννόηση, δεν είχε γίνει η προετοιμασία που ζητήθηκε από την εμπυχωτρία και το αποτέλεσμα δεν ικανοποίησε ούτε τους ίδιους, μερικοί εκ των οποίων ανέφεραν: «Δεν μπορούσαμε να συμφωνήσουμε γιατί ο καθένας είχε άλλα στο μυαλό του», «Δεν ήθελα να δείξω αυτό αλλά δε με άκουγαν». Η επόμενη συνάντηση βρήκε πάλι κάποιους πιο «κουμπωμένους» και φοβισμένους πάνω στον σκηνικό χώρο, στον οποίο ανέβαιναν ομαδικά για πρώτη φορά (Π4), γι αυτό επέλεξαν να κρύβονται πίσω από τους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό το παρατήρησαν όμως πλέον της εμπυχωτρίας και τα παιδιά, αφού στη συζήτηση ανέφεραν «Η Σ... δεν ήθελε να την βλέπουμε αλλά ήταν πολύ σωστές οι εκφράσεις της και δεν καταλαβαίνω γιατί το κάνει αυτό» με την Σ... να μην απαντάει.

Το κλίμα φάνηκε να αλλάζει στην άσκηση αναγνώρισης των φόβων τους (Π4), οπότε κάποιοι από τους πιο «δυναμικούς» μαθητές, αναφέρθηκαν σε αυτούς δείχνοντας μία πλευρά διαφορετική όπως επισήμαναν κάποιοι: «Δεν περίμενα ο Κ... να μιλήσει για κάτι τέτοιο γιατί δε μας έχει δείξει ποτέ να φοβάται». Επιπλέον ένα κορίτσι πριν μιλήσει για τη φοβία της ανέφερε «Ξέρω ότι κάποιοι μπορεί να με κοροϊδέσουν γι' αυτό που θα πω...», ενώ στη συζήτηση έπειτα έμεινε στο ότι «Τελικά ήταν πολύ ανακουφιστικό να πω αυτό που φοβάμαι και να ακούσω και τους άλλους

γιατί έτσι τους γνώρισα καλύτερα και δεν ένιωσα μόνη». Σημαντική σημείωση είναι η προσέγγιση της ερευνήτριας μετά την τρίτη και τέταρτη παρέμβαση από δύο μαθήτριες και η προσωπική τους εξομολόγηση πως νιώθουν αόρατες στην τάξη τους και φοβούνται πολλές φορές πως ότι πουν θα σχολιαστεί, γι' αυτό κι επιλέγουν να μείνουν αμέτοχες.

Τα δεδομένα αρχίζουν να διαφοροποιούνται στο επίπεδο επικοινωνίας στην Π6 οπότε τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν μία ιστορία όλοι μαζί. Η πρώτη τους προσπάθεια δεν είναι τόσο στοχευμένη, ωστόσο στη δεύτερη προσπαθούν και αφηγούνται μία ολοκληρωμένη ιστορία. Στις μεταξύ τους ομάδες η συνεννόηση γίνεται ταχύτερα κι ακούγονται οι ιδέες των περισσότερων. Παρόμοιες συνθήκες βελτίωσης εμφανίζονται και στην Π7 αλλά κυρίως στην Π13, όπου η ομάδα λειτουργεί σχεδόν αυτόνομα, με καθοδήγηση της εμπυχώτριας όποτε, το ζητούν οι ίδιοι, έχουν ίσα μοιρασμένους ρόλους, δεν υπάρχει κάποιος εκτός ομάδας και δε γίνεται σχολιασμός των όσων αναφέρονται και παρουσιάζονται. Δείχνουν δεκτικότητα στις δημιουργίες και τις απόψεις κάθε μέλους της ομάδας και πλέον στην Π14 μιλούν οι ίδιοι για τις μεταξύ τους σχέσεις λέγοντας χαρακτηριστικά: «*Μάθαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον*», «*Άκουσα τη φωνή συμμαθητών μου που δεν είχα ακούσει ποτέ μέσα στην τάξη*», «*Νιώθω ότι δεν είναι το ίδιο με την αρχή. Δε φοβάμαι να πω αυτό που σκέφτομαι γιατί όλοι κάνουμε λάθη*», «*Ο κάθε άνθρωπος θέλει τον τρόπο του για να τον γνωρίσεις και ήταν ωραίο που συνεργαστήκαμε με άτομα που δεν κάνουμε παρέα*». Αντίστοιχες ήταν και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου (ΚΦ8), οι οποίες επισήμαναν διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών εντός της τάξης όσον αφορά στη συμμετοχή των «ήσυχων» μαθητών αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις στα διαλείμματα (ΚΦ13) «*Τους βλέπω πιο δεμένους μεταξύ τους και μάλιστα σε μία περίπτωση που μαθητής άλλου τμήματος μίλησε προσβλητικά για τον Σ..., ο Α... μπήκε μπροστά να τον υπερασπιστεί*». Σημειώνεται ότι οι Σ... και Α... δεν είχαν σχέσεις πέραν των τυπικών προ των παρεμβάσεων και μάλιστα στα αρχικά στάδια (Π3) υπήρξε κι έντονη διαφωνία μεταξύ τους.

B) «Αυτοεκτίμηση κι Επιρροή»

Δεδομένου το ότι πολλά από τα θύματα εκφοβισμού βάσει βιβλιογραφίας, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, σε αυτόν τον άξονα μελετώνται τα επίπεδα ανάπτυξης αυτού του χαρακτηριστικού και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν γι' αυτό κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Κρίθηκε, επίσης, ότι

στην κατηγορία αυτή εμπίπτει και ο βαθμός επιρροής των παιδιών από τις δράσεις των συνομηλίκων τους. Η αυτοεκτίμηση συγκεκριμένων μαθητών φάνηκε να είναι χαμηλότερη από την αρχή του προγράμματος (Π1,Π2,Π3) με φράσεις όπως: *«Δε θέλω να μιλήσω για να μην σχολιαστεί αν κάνω λάθος»*, *«Νιώθω ότι κάνω κάποια πράγματα λάθος και γι' αυτό προτιμώ να μη φαίνομαι τόσο»* κι από την προσωπική συζήτηση της ερευνήτριας με μαθήτριες που εξέφρασαν την ανησυχία τους για το κατά πόσο είναι ικανές να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονιών τους. Επιπλέον σε ένα αυτοσχεδιασμό αναφέρθηκε η φράση *«Δε θα αντιδράσω γιατί μου αξίζει»*, η οποία αργότερα συζητήθηκε και η μαθήτρια που την ανέφερε στον αυτοσχεδιασμό είπε πως *ένιωσε ταύτιση με το ρόλο, καθώς εκείνη το έχει σκεφτεί κάποιες φορές για τον εαυτό της όταν κάποιος δεν της μιλάει ή δεν της φέρεται σωστά* (Π8). Υπήρχαν, από την άλλη πλευρά και μαθητές που πίστευαν ότι *«ο εκφοβισμός είναι για τους αδύναμους κι αν είσαι δυνατός δε φοβάσαι τίποτα»* (Π7), *«εγώ είμαι έξυπνος και μπορώ να απαντήσω σε όποιον μου πει κάτι και με πειράζει»* (Π7), *«ξέρω ποιος είμαι και τι αξίζω και δε θα αφήσω κανέναν να μου μιλάει έτσι»* (Π3). Με την ίδια λογική στην αρχή των παρεμβάσεων, όσοι έδειξαν υψηλή αυτοεκτίμηση προσπάθησαν να αποδείξουν ότι δε θα επηρεάζονταν από τη συμπεριφορά της παρέας τους, ωστόσο υπήρξαν δράσεις στις οποίες ως λύση πρότειναν *«Το ζύλο, γιατί έτσι θα μπορέσουμε να δείξουμε ότι είμαστε δυνατοί»* (Π3), *«Το να είσαι έξυπνος, δε σημαίνει ότι θα τα κάνεις όλα με το μυαλό»* (Π5).

Παρόλα αυτά με το πέρας των παρεμβάσεων φάνηκε να αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση κάποιων από τους μαθητές που αναφέρθηκαν στην αρχή, βάσει των λεγόμενων στις Π13 και Π14, όπου πάλι σε προσωπική συζήτηση μεταξύ αυτών και της ερευνήτριας ανέφεραν: *«Πλέον νιώθω πολύ πιο σίγουρη για μένα και δε με απασχολεί η άποψη όσων δεν είναι φίλοι μου»*, *«Κατάλαβα ότι είμαι σημαντική και ότι οι άνθρωποι που με αγαπάνε δε θα με κοροϊδέψουν ποτέ»*, *«Είμαι πιο κοινωνική κι αστεία γιατί γνώρισα κάποια καινούρια παιδιά και όταν μιλούσα γελούσαν με το χιούμορ μου»*. Σ αυτή την κατηγορία θα μπορούσαν να ενταχθούν και τα σχόλια του ΚΦ που αναγράφηκαν παραπάνω σχετικά με τη συμμετοχή τους στην τάξη, καθώς αφορά σε παιδιά που ανέφεραν ότι λόγω φόβου δε συμμετείχαν. Παρατηρείται ότι τέτοιου είδους ευρήματα υπήρξαν μόνο σε κορίτσια της ομάδας.

Γ) «Το Θύμα»

Επόμενος άξονας παρατήρησης και καταγραφής είναι το θύμα. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται πληροφορίες που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν τα θύματα κατά την άποψη των παιδιών, τους λόγους που θυματοποιούνται, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τόσο τα ίδια τα θύματα όσο και η ομάδα τις συμπεριφορές τους και τα συναισθήματα σχετικά με αυτά. Παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια των αρχικών παρεμβάσεων Π2, Π3 η ομάδα ήταν διαχωρισμένη μεταξύ αυτών που υποστήριζαν πως «το θύμα δεν μπορεί να κάνει πολλά όταν ο άλλος κοντεύει να τον δείρει» (Π2) και της άποψης «αν κι αυτός δε μιλάει και κάθεται δε θα σταματάνε να του φέρονται άσχημα» (Π3). Χαρακτηριστικά στην Π3, κατά τη δημιουργία των ομαδικών παγωμένων εικόνων καμία ομάδα δεν έδωσε πιο δυναμικό χαρακτήρα στο θύμα, αντιθέτως τόνιζαν το πόσο αδύναμο και αδρανές είναι. Στην Π4 έγινε εξιστόρηση ενός περιστατικού ενδοοικογενειακής βίας από μαθήτρια και συγκεκριμένα ακούστηκε ότι «φοβόταν να μιλήσει τους φίλους της γιατί δε θα την πίστευαν κι αν το μάθαινε ο μπαμπάς της θα την ξαναχτυπούσε. Εμείς τη βλέπαμε μόνη της στα διαλείμματα και δεν ξέραμε τι συμβαίνει». Ως απάντηση σε αυτό το περιστατικό τα παιδιά κατέκριναν τέτοιες συμπεριφορές κι ανέφεραν πως «όταν γίνονται αυτά πρέπει κι εμείς οι ίδιοι να έχουμε τη δύναμη σαν παιδιά και να παίρνουμε την αστυνομία να μας βοηθήσει». Μέσα από τις συζητήσεις προέκυπτε ως κύριος λόγος αδράνειας των θυμάτων ο φόβος, γι αυτό και σε μία δραστηριότητα ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν και να αναπαραστήσουν τους φόβους τους, με στόχο να τους μοιραστούν και να τους νικήσουν. Σε αυτήν αναδείχθηκαν φόβοι και πλευρές παιδιών που δεν αυτοχαρακτηρίζονται ως θύματα όμως ειπώθηκε πως «αν κάποιος βρει το τι φοβόμαστε και μας “χτυπήσει” στο ευαίσθητο σημείο μας, όλοι θα νιώσουμε αδύναμοι» (Π4). Επίσης μέσα από τον αυτοσχεδιασμό που βασίστηκε στα θετικά κι αρνητικά τους χαρακτηριστικά (Π5) τα παιδιά συμπέραναν πως «όταν σου επιτίθενται, ξεχνάς τα θετικά σου στοιχεία και νιώθεις ότι υπάρχουν μόνο τα αρνητικά, γι' αυτό δεν μπορείς να αντιδράσεις», «εγώ απ' έξω ως θεατής είδα ότι ενώ η Α... είχα ως θετικό το ότι είναι καλή μαθήτρια, άφησε τον θύτη να το κάνει αυτό αρνητικό και το δέχτηκε». Μέχρι αυτή, τη φάση πρότειναν ακόμη στα θύματα να αντεπιτεθούν με την άσκηση βίας (Π5, Π6,Π7), ενώ αλλαγή άρχισε να φαίνεται σταδιακά από την Π8 κι έπειτα. Συγκεκριμένα η Π8 ήταν διαμορφωμένη στο να περάσουν όλα τα παιδιά από το ρόλο του θύματος και να αναγνωρίσουν συναισθήματα και καταστάσεις που

βιώνει. Στα πλαίσια δημιουργίας χαρακτήρων- θυμάτων ακούστηκαν τα εξής: «Δε μου αρέσει να είμαι μόνος», «Νιώθω ότι δεν υπάρχω», «Η φωνή μου είναι άχρηστη αφού κανείς δεν την ακούει», «Μα δεν καταλαβαίνω τι τους έχω κάνει», «Δεν ήθελα να έχω γεννηθεί μαύρη», «Θέλω να πω στην οικογένειά μου ότι είμαι gay αλλά ξέρω πως δε θα το δεχτούν» και στην ανατροφοδοτική συζήτηση που ακολούθησε η ομάδα σχολίασε σχετικά με τα συναισθήματα που της δημιουργήθηκε τα παρακάτω: «Γελούσα με τα αγόρια που έλεγαν ότι είναι gay γιατί ξέρω ότι δεν είναι, όμως όταν ανέβηκα στην σκηνή δε μου άρεσε που ένιωθα ότι κάποιοι γελούσαν με το δικό μου χαρακτήρα κι ας ξέρω ότι ήταν για πλάκα», «Τα γράψαμε λίγο υπερβολικά, αλλά κάποια στιγμή σκέφτηκα ότι όντως υπάρχουν τέτοιοι άνθρωποι στον κόσμο κι ας μην τους βλέπουμε κάθε μέρα», «Εγώ δεν έγραψα μόνο φανταστικά πράγματα για τον χαρακτήρα μου. Αυτό που ένιωθα την ώρα που τα έλεγα τα ένιωθα μέσα μου αλλά χάρηκα που τα έλεγα γιατί δεν έχω ξαναμιλήσει ανοιχτά σε όλους τους συμμαθητές μου έτσι». Σημειώνεται ότι αυτό το σχόλιο ακολούθηθηκε από χειροκρότημα των παιδιών καθώς ο συγκεκριμένος μαθητής είχε δηλώσει ήδη από την πρώτη παρέμβαση θύμα εκφοβισμού («Εμένα με κοροϊδεύουν έτσι κι αλλιώς γιατί δε με πάνε αλλά δε με πολυνοιάζει» (Π1). Έντονες ήταν οι αντιδράσεις και η υπεράσπιση του θύματος στις Π9 και Π10, όπου τα παιδιά προσπάθησαν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη δυναμικότητα του θύματος, βρίσκοντας λύσεις που στηρίζονταν είτε στη βοήθεια τρίτου είτε στην προσωπική υπεράσπιση του θύματος π.χ. «Ξέρεις ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος για να σου επιτεθεί, οπότε μην τον αφήσεις να νομίζει ότι είσαι αδύναμος. Είσαι πολύ κοινωνικός και οι άλλοι σ' αγαπάνε, ζήτα βοήθεια από εκείνους», «Εγώ στη θέση σου θα συζητούσα μαζί του (θύτης) για να καταλάβει ότι έχω άποψη και ξέρω να μιλάω, γιατί όταν δε μιλάς νομίζει ότι σ' έχει». Όταν το θύμα της παράστασης forum στην Π10 απάντησε ότι «Μου λένε ότι κοιτάω περίεργα και είμαι αδιάκριτη...», οι μαθητές αποκρίθηκαν σε εκείνη επισημαίνοντάς της πως «δεν είσαι ό, τι σου λένε οι άλλοι. Μην τους αφήνεις να σε υποτιμάνε». Στις Π11, Π12 και Π13 τα παιδιά παρουσιάζουν πλέον ιστορίες και χαρακτήρες θυμάτων που τείνουν να υπερασπιστούν με θεμιτά μέσα τους εαυτούς τους, έναντι επιθέσεων που προτεινόταν αρχικά (Π2, Π4) και εκτιμούν τα θετικά τους χαρακτηριστικά περισσότερο από τα αρνητικά, δίνοντας φωνή στους ήρωές τους.

Δ) «Ο Θύτης»

Σε αυτόν τον άξονα αναφέρονται τα όσα συγκεντρώθηκαν σχετικά την οπτική του θύτη, τα συναισθήματά του, τα αίτια και τον τρόπο που λειτουργεί και τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Ήδη από την Π2 είχαμε δύο μαθητές που αυτό-προσδιορίστηκαν ως «θύτες», κατά τη διάρκεια καταγραφής του πίνακα για το ποιες είναι οι αφορμές για εκφοβισμό. Στην Π3 παρατήρησαν ως ομάδα ότι κάποιες φορές το θύμα μπορεί να γίνει θύτης, όταν παροτρύνεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του με βίβαιο τρόπο, καταλήγοντας στο ότι *«Η βία φέρνει βία»*, κάποιοι ωστόσο επέμεναν πως *«με τα λόγια δεν μπορείς να τον σταματήσεις (θύτη), πρέπει να του δείξεις πως είναι»*. Στην Π4 γίνεται συσχέτιση του θύτη με τις προβολές του οικογενειακού του περιβάλλοντος, ειδικότερα επισημαίνεται ότι *«υπάρχουν γονείς που λένε στα παιδιά τους να χτυπάνε πίσω όταν τους χτυπάνε»*, είτε *«τα παιδιά κάνουν ό, τι βλέπουν στο σπίτι. Αμα ο μπαμπάς χτυπάει τη μαμά, θα πάει να χτυπήσει και το παιδί»*. Σαν χαρακτηριστικά του θύτη διακρίνουν *«αλαζονεία κι έπαρση»* (Π3), *«νομίζει ότι αυτός είναι τέλειος και ότι οι άλλοι είναι κατώτεροί του»* (Π4) και παρατηρούν ότι στις σκηνές που εξελίσσονται στην σκηνή *«ο θύτης επιλέγει να εστιάζει διαρκώς στα αρνητικά του θύματος και να φαίνεται αυτός αήττητος»* (Π5). Αναπαριστώντας οι ίδιοι τους θύτες υποστήριξαν πως *«τίποτα δε λύνεται μόνο με τα λόγια»*, *«αν φέρει αυτός παρέα, πρέπει να φέρω κι εγώ»* (Π6), ενώ στις ιστορίες που περιείχαν σκηνές βίας (Π6, Π8) επέλεξαν να απομονώνουν και να δραματοποιούν εκείνες ως πιο «αστείες». Από την Π9 κι έπειτα η επιθυμία αυτή μειώθηκε, όταν άκουσαν την τραγική κατάληξη θυμάτων εκφοβισμού, ενώ από τη θέση των «ανακριτών» στην άσκηση της «καυτής καρέκλας», κατέληξαν να επιτίθενται λεκτικά στο θύτη μη κατανοώντας την αδικαιολόγητη συμπεριφορά του, προσπαθώντας μάταια να του εξηγήσουν τη «λάθος» συμπεριφορά του καθώς ο ηθοποιός- θύτης ήταν ανένδοτος. Η παρέμβαση αυτή βέβαια (Π10) ανέδειξε και μία ευαίσθητη πλευρά του χαρακτήρα αυτού, αφού όπως ανέφεραν οι μαθητές *«Περνάει πολύ άσχημα στο σπίτι γι' αυτό της φαίνε όλοι»*, *«Όταν της μιλήσαμε για αρκετή ώρα άρχισε να δείχνει πως δεν ήθελε να της κάνει κακό (θύμα) απλώς μιμούνταν τις συμπεριφορές που έβλεπε στο σπίτι»*, *«Το πρόβλημα δεν το έχει εκείνη αλλά δεν μπορεί να το καταλάβει μόνη της. Χρειάζεται βοήθεια»*. Μέσα από αυτή τη συζήτηση άρχισαν να συνειδητοποιούν και να αναζητούν αίτια στις συμπεριφορές των θυτών, κάτι που αποδεικνύεται και στην Π13, όπου ο χαρακτήρας θύτη που δημιούργησαν παρουσιάστηκε επί σκηνής, ξεκινώντας με έναν μονόλογο

ενός «*παραμελημένου και καταπιεσμένου από την οικογένεια*» παιδιού, στοχεύοντας στην αιτιολόγηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών που ακολούθησαν. Τέλος, στην ανατροφοδότηση της τελευταίας συνάντησης (Π14) μαθητής είπε πως «*Όταν ξεκινήσαμε, μου φαίνονταν όλα λίγο υπερβολικά γιατί είμαστε παιδιά, όμως τελικά όλα αυτά έχουν λόγο που γίνονται και δεν φταίει πάντα αυτός που φαίνεται*».

Ε) «Ο Παρατηρητής»

Μία παράμετρος που αναδείχθηκε περισσότερο από το αναμενόμενο γι' αυτό κι αποτέλεσε ξεχωριστό άξονα διερεύνησης δεδομένων είναι αυτή του παρατηρητή. Στις πρώτες παρεμβάσεις (Π2, Π3) τα παιδιά μίλησαν για περιστατικά στα οποία είδαν τον εαυτό του να απέχει από την εμπλοκή «*λόγω φόβου*» ή «*επειδή δεν τους ενδιέφερε*». Στις ιστορίες που δημιουργούσαν (Π3, Π4) υπήρχαν μόνο ρόλοι παθητικών παρατηρητών που είτε αποθανάτιζαν με τα τηλέφωνα τους της σκηνές εκφοβισμού είτε απομακρύνονταν για να μην εμπλακούν σε συγκρούσεις κι έχουν και οι ίδιοι προβλήματα αργότερα. Στην Π3 μόνο μία από τις πέντε ομάδες, δημιούργησε ρόλο που παρενέβη για να βοηθήσει και να υπερασπιστεί το θύμα. Αργότερα, στην Π5 οι παρατηρητές παίρνουν κατά πλειοψηφία το ρόλο υποστηρικτών του θύτη και όχι του θύματος ώστε «*να μη φανούν αδύναμοι*» ή «*φάνε ζύλο από την παρέα του*». Αλλαγή στην οπτική αυτή ξεκινά από την Π7 και το περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού σε μαθήτρια του σχολείου τους όπου πλέον αναφέρουν: «*όταν βλέπουμε πως κάποιο παιδί δεν είναι καλά, πρέπει να ψάχνουμε τι συμβαίνει*», «*Τη βλέπαμε ότι δεν είναι καλά και κανένας δε μιλούσε γιατί θα μας έλεγαν καρφιά αλλά έπρεπε να πάμε στους καθηγητές*», όπως και στην Π9 με την ενημέρωσή τους από πλευράς της εμπυχώτριας για περιστατικά εκφοβισμού με τραγική κατάληξη όπου οι παρατηρήσεις τους συγκεντρώθηκαν τόσο στη μη συμμετοχή των γονιών αλλά και του περίγυρου λέγοντας «*Δεν μπορεί να μην είχε καταλάβει κανένας τίποτα*». Κατά τη δέκατη παρέμβαση οι μαθητές ήταν παρατηρητές στο πρώτο κομμάτι, χωρίς όμως να τους δίνεται η δυνατότητα, στο πρώτο στάδιο, να παρέμβουν. Όταν τους δόθηκε ο λόγος προσπάθησαν να μοιραστούν τις απόψεις τους με τους εμπλεκόμενους στη δράση χωρίς όμως να μεταβάλλουν την στάση τους με αποτέλεσμα να δηλώνουν: «*Ήθελα να ανέβω στην σκηνή και να βοηθήσω το θύμα γιατί πραγματικά δεν έκανε τίποτα και η άλλη (θύτης) δεν άκουγε τι της λέγαμε, έλεγε τα δικά της*». Στις Π11 και Π12 η παρέμβαση των παρατηρητών στις δράσεις τους ήταν περισσότερο ενεργή, με τους ίδιους να υπερασπίζονται κυρίως το θύμα αλλά και να μην επιτίθενται με έντονο

τρόπο στο θύτη, καθώς αναγνώριζαν και γίνονταν πιο δεκτικά σε συμπεριφορές, χωρίς ωστόσο να συμφωνούν με αυτές. Στην Π14 μαθητής αναφέρει: *«Μετά τα εργαστήρια κατάλαβα ότι όταν δεν παίρνουμε θέση, είναι σαν να συμφωνούμε κι αν δε θέλουμε να μας επιτεθούν κι εμάς, μπορούμε να φωνάξουμε κάποιον μεγαλύτερο ή την αστυνομία».*

Στ) «Ενσυναίσθηση κι Ενεργητική Ακρόαση»

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους και την ικανότητάς τους να ακούν το συνομιλητή τους χωρίς να τον επικρίνουν. Οι άξονες αυτοί εντοπίζονται σε καθεμία από τις δεκατέσσερις παρεμβάσεις. Στις τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης δεν ήταν τόσο υψηλός, καθώς ακόμα και σε περιγραφές περιστατικών των ίδιων των συμμαθητών τους υπήρχε ένα κλίμα σχολιασμού κι επίκρισης. Ωστόσο, σταδιακά και μέσα από τη δυνατότητα που δόθηκε στην ομάδα να δοκιμαστεί σε όλους τους ρόλους, φαίνεται η ενσυναίσθηση της ομάδας να κινητοποιήθηκε σχεδόν στο σύνολό της. Πιο συγκεκριμένα, στην Π5 όπου τέσσερις μαθητές αναπαριστούν μία σκηνή εκφοβισμού στο προαύλιο του σχολείου, τα παιδιά εκφράζονται με τον εξής τρόπο: *«Είναι πολύ άβολο να σου μιλάνε άσχημα και να μην ξέρεις τι να πεις»*, *«Το μόνο που ήθελα είναι να πάω στην σκηνή και να μιλήσω εγώ γιατί μου έσπασε τα νεύρα (ο θύτης)»*, *«Όταν είδα την καθηγήτρια έτοιμη να χτυπήσει το μαθητή, κατάλαβα πόσο εύκολο είναι να περάσει κανείς τα όρια και να κάνει πράγματα που κατακρίνει»*, *«Θέλει πολλή δύναμη να μη σε νοιάζει όταν σου μιλάνε άσχημα. Εμένα δε μου το κάνουν αλλά δε θα ήθελα γιατί δεν ξέρω κι εγώ αν θα μιλούσα αν φοβόμουν»*. Το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε και σε επόμενες διατυπώσεις: *«Επειδή έπαιξα το θύμα μετά ένιωσα ένα βάρος, ενώ ήταν και ψέματα»* (Π6), *«Το μάθημα αυτό ήταν πολύ στενάχωρο κυρία γιατί δε θα ήθελα ποτέ να είμαι στη θέση των παιδιών που έφτασαν μέχρι και να σκοτωθούν ή να αυτοκτονήσουν από όλο αυτό»* (Π9), *«Ακούγοντας την ιστορία του Σ.. κατάλαβα γιατί κάποιες φορές είναι τόσο κλειστός κι ένιωσα πολύ όμορφα όταν δώσαμε άλλο τέλος στην ιστορία του. Μακάρι να είχε γίνει όντως έτσι»* (Π12). Αξιοσημείωτη κρίνεται η παρατήρηση ενός μαθητή, ο οποίος στην έβδομη παρέμβαση ρώτησε την ερευνήτρια για ποιο λόγο τις φορές που διανέμει εκείνη τους ρόλους τους βάζει να παίζουν *«τα αντίθετα απ' ό, τι είναι»*, ο οποίος στην Π14 είπε χαρακτηριστικά: *«Κυρία σας είχα ρωτήσει και δε μου*

απαντήσατε κι εγώ άργησα να καταλάβω αλλά τελικά μας βάζατε να παίζουμε όλοι όλους για να δούμε πως είναι να φέρεσαι άσχημα ή να μη σου μιλάνε ωραία και με βοήθησε».

Z) «Η Οικογένεια»

Η οικογένεια αποτέλεσε έναν άξονα συζήτησης γύρω από την πλειοψηφία των παρεμβάσεων. Για τα παιδιά ο ρόλος της είναι καθοριστικός για τη συμπεριφορά του θύτη, του θύματος αλλά και του παρατηρητή, όπως αυτό φαίνεται από τις εξής διατυπώσεις: «*Αν δε φοβόταν τους γονείς της, θα είχε μιλήσει*» (Π4), «*Οι γονείς δεν είχαν καταλάβει τι συμβαίνει στο παιδί τους;*» (Π6), «*Αν βλέπουν να συμβαίνουν αυτά στις οικογένειές τους είναι λογικό να αντιδρούν έτσι*» (Π6), «*Φοβάμαι ότι οι γονείς μου δε θα με ακούσουν ή θα πουν ότι λέω ψέματα για να μου δώσουν σημασία*» (Π8), «*Κάποιες φορές οι γονείς δε δίνουν σημασία ή δεν έχουν χρόνο*» (Π9). Στη δέκατη παρέμβαση, παρουσιάστηκε επί σκηνής η σχέση μητέρας και κόρης με τα παιδιά κατά τη διαδικασία της ανακριτικής καρέκλας να ασκούν αυστηρή κριτική έναντι της μητέρας που φαινόταν να παραμελεί το παιδί της και να μην επικοινωνεί μαζί του: «*Πιστεύεις ότι εσύ φέρεσαι σωστά στο παιδί σου*», «*Οι γονείς δεν είναι μόνο για να δίνουν λεφτά. Πρέπει να της δίνετε και σημασία*», «*Έχετε σκεφτεί ποτέ ότι μπορεί να φταίτε εσείς που γίνεται επιθετική απέναντι σε άλλους ή ότι το κάνει για να κερδίσει το ενδιαφέρον σας;*», «*Την είδατε στενοχωρημένη και δεν τη ρωτήσατε τι έχει. Μόνο της κάνατε παρατήρηση για το δωμάτιό της*», «*Κάποιες φορές βοηθάει περισσότερο η συζήτηση απ' τις φωνές*», ενώ στη συζήτηση και τον σχολιασμό των όσων ήταν θεατές (Π10) σχολίασαν: «*Το πρόβλημα δεν το έχει το παιδί αλλά η μαμά*», «*Κάποιος πρέπει να της πει να πάει σε ψυχολόγο ή να ζητήσει βοήθεια για το τι θα λέει στο παιδί γιατί τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα*». Αναφορά στον άξονα της οικογένειας γίνεται και στις Π12 και Π13 οπότε λειτουργούν ως πηγή φόβων και συμπεριφορών. Δεν αναφέρεται σε κάποια από τις παρεμβάσεις ως βοηθητικός μοχλός στην επίλυση των φαινομένων.

H) «Το Πρόγραμμα»

Τελευταίος άξονας καταγραφής είναι αυτός της εξέλιξης κι αξιολόγησης του προγράμματος από την πλευρά της πειραματικής ομάδας. Στην αρχή τα παιδιά αντιμετώπιζαν τις συναντήσεις ως «*παιχνίδι, που χάνουν μάθημα*» (Π1), ενώ για κάποιους ήταν «*μάθημα θεάτρου για να παίζουν παράσταση*» (Π1). Στις πρώτες δύο συναντήσεις συμμετείχαν κυρίως στα παιχνίδια ενεργοποίησης, ενώ σταδιακά

εμπλέκονταν περισσότερο στη διαδικασία, έφταναν στο χώρο αμέσως μετά το διάλειμμα χωρίς καθυστερήσεις και επικοινωνούσαν διαδικτυακά μέσω e-mail με απορίες ή προσωπικές ερωτήσεις σχετικά με το θέμα των συναντήσεων. Στην Π8 υπήρξε η παρατήρηση: *«Έχουμε αρχίσει να είμαστε πιο συγκεντρωμένοι κι ενωμένοι σαν ομάδα και περνάει γρήγορα η ώρα»*, ενώ ορισμένες φορές υπήρξαν μαθητές που ζήτησαν να συνομιλήσουν με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η Π10 έκλεισε με μία αγκαλιά που τη ζήτησαν οι μαθητές, ενώ όλο και πιο συλλογική γινόταν η δράση τους στις συναντήσεις, με λιγότερες διαφωνίες και παρατηρήσεις από πλευράς της εμπυχωτριάς για θέματα σεβασμού κι επικοινωνίας μεταξύ τους. Ως ανατροφοδότηση του προγράμματος στην Π14 οι μαθητές ανέφεραν τα παρακάτω: *«Μας έφερε πιο κοντά»*, *«Γνωριστήκαμε καλύτερα»*, *«Κατάλαβα ότι πράγματα που δε με πειράζουν, μπορεί να ενοχλούν τους άλλους»*, *«Περνούσα όμορφα, θα ήθελα να κρατήσει λίγο ακόμα γιατί έμαθα να ακούω τους ανθρώπους πριν τους κρίνω»*. Ως πιο ενδιαφέροντα σημεία των παρεμβάσεων επισήμαναν την άσκηση με τις φοβίες (Π4), το θέατρο forum (Π10), τη συλλογική δημιουργία ιστορίας και καρτών ρόλων (Π13), το διάδρομο εμπιστοσύνης (Π1 & Π14) και τις μεταξύ τους διαφορές, την επαφή με τα πραγματικά γεγονότα που έκριναν ότι τους *άλλαξε άποψη για τη σοβαρότητα του φαινομένου* (Π9) αλλά και την καταγραφή των ειδών, τρόπων και τόπων που μπορεί να λάβει χώρα μία εκφοβιστική συμπεριφορά αφού *«μπορεί να γίνει τελικά παντού και σε όλους»*. Ο κριτικός φίλος αναφέρει πως λίγες μέρες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές ρώτησαν για το αν θα επαναληφθεί το πρόγραμμα, καθώς επίσης έδειξαν ενδιαφέρον για την ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια τους (ΚΦ14).

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα- Συζήτηση

4.1 Περιορισμοί της Έρευνας

Δεδομένου του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό και πολύ συγκεκριμένο δείγμα, διαπιστώνονται οι αδυναμίες που το γεγονός αυτό προκαλεί για τη γενίκευση των συμπερασμάτων της. Πρόκειται για ένα δείγμα σκοπιμότητας, που εξυπηρετούσε τις ανάγκες υλοποίησης του προγράμματος.

Ένα ακόμη μειονέκτημα που διαπιστώθηκε με το πέρας της υλοποίησης των παρεμβάσεων ήταν ο χρόνος υπό δύο έννοιες. Αρχικά το ότι οι παρεμβάσεις διήρκησαν περίπου δύο μήνες, περιόρισε την ολοσχερώς κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Για παράδειγμα, στην δωδέκατη παρέμβαση ζητήθηκε από μία ομάδα παιδιών να δημιουργηθεί μία «παράσταση», την οποία θα παρουσίαζαν παρουσία όλου του σχολείου με κεντρικό θέμα τον εκφοβισμό και το πως θα μπορούσαν να αντιμετωπίζονται διαφορετικά κάποιες καταστάσεις που και τα ίδια τα παιδιά εντόπιζαν γύρω τους. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ήταν εύκολο να υλοποιηθεί, πρώτον γιατί δεν ήταν σύμφωνη όλη η ομάδα, οπότε δεν υπήρχε από μέρους της ερευνήτριας η επιθυμία αποκλεισμού έστω κι ενός μέλους και δεύτερον γιατί ο χρόνος που δινόταν στο πρόγραμμα ήταν ήδη αρκετά περιορισμένος για να φτάσει στο επίπεδο επίσημης παρουσίασης. Παρόλα αυτά, σε μία δεύτερη φάση, θα είχε πολύ ενδιαφέρον να δημιουργηθεί μία υπο- ομάδα της ήδη εξοικειωμένης αυτής ομάδας, που να υλοποιήσει αυτήν την σκέψη. Επιπλέον, ο χρονικός περιορισμός εμπόδιζε και την περαιτέρω ανάπτυξη συζητήσεων κι ασκήσεων, καθώς οι έντεκα από τις δεκατέσσερις παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν σε σαράντα λεπτά, διάρκεια που δεν επέτρεπε πολλές φορές, ούτε την ολοκλήρωση των βασικών ασκήσεων.

Συμπερασματικά, αν δινόταν η ευκαιρία επανάληψης του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, σίγουρα θα επενδύονταν περισσότερος χρόνος κι ελευθερία δημιουργίας δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές, παρότι έγινε από μέρους της εμψυχώτριας η προσπάθεια να διαμορφώνεται η πορεία ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.

4.2 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τα οφέλη της θεατροπαιδαγωγικής σε κοινωνικά φαινόμενα που απασχολούν την εκπαιδευτική- και όχι μόνο- κοινότητα και πιο συγκεκριμένα στον περιορισμό εμφάνισης εκφοβισμού σε εφήβους. Τα αποτελέσματα απάντησαν σε ένα βαθμό στο ερευνητικό ερώτημα, χωρίς ωστόσο να είναι απολύτως ξεκάθαρα. Τα δεδομένα που δεν προσέφεραν την αναμενόμενη απόδοση του προγράμματος ήταν τα

ποσοτικά, που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο από τις τρεις παραμέτρους που μελετώνται μέσω της ανάλυσής του.

Οι παράμετροι αυτές είναι: α) η διαφορά στο επίπεδο εμφάνισης εκφοβισμού και ενεργούς ή εξωτερικής εμπλοκής και των δύο ομάδων, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, β) η διαφορά μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας, μετά την παρέμβαση και γ) οι διαφοροποιήσεις στον παράγοντα «φύλο». Συγκεντρωτικά, πριν τη διδακτική παρέμβαση αναδείχθηκε πως το επίπεδο εξωτερικής εμπλοκής των εφήβων σε φαινόμενα εκφοβισμού τοποθετήθηκε άνω του μετρίου, ενώ κάτω του μετρίου τοποθετήθηκε το επίπεδο εκφοβισμού που δέχονται ή η ενεργή εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού. Τα ίδια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και μετά την διδακτική παρέμβαση σε μικρότερο ωστόσο βαθμό, με εξαίρεση το επίπεδο ενεργούς εμπλοκής στην ομάδα ελέγχου το οποίο φαίνεται να είναι υψηλότερου επιπέδου με μικρή διαφορά. Όσον αφορά στην πρώτη παράμετρο, αναδείχθηκε πως δεν υφίσταται διαφορά μεταξύ του επιπέδου εκφοβισμού που δέχονται οι μαθητές και της εξωτερικής και ενεργούς εμπλοκής τους στα φαινόμενα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, ούτε για την ομάδα ελέγχου ούτε για την ομάδα παρέμβασης. Η ίδια στασιμότητα παρατηρείται και στη δεύτερη παράμετρο καθώς παρατηρείται πως οι παραπάνω μεταβλητές μετά την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε δεν διαφοροποιούνται ως προς τις ομάδες των μαθητών. Αναφορικά με την τρίτη παράμετρο, έγινε σαφές πως τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό εκφοβισμού και αρνητικών συμπτωμάτων πριν την παρέμβαση. Αντίστοιχα τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο ενεργούς εμπλοκής πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, συγκριτικά με τα κορίτσια της έρευνας, κάτι που είχε αναφερθεί και στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

Πιο ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων. Μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή των όσων συνέβησαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων προκύπτει το συμπέρασμα σημαντικών μεταβολών σε κάθε άξονα που μελετήθηκε. Ειδικότερα, σχετικά με τον άξονα της κοινωνικοποίησης κι επικοινωνίας της ομάδας, όπως και της ενσυναίσθησης, παρατηρήθηκε σταδιακή βελτίωση με πολύ θετικά αποτελέσματα, που στηρίχθηκε στον τρόπο δόμησης των εργαστηρίων και το πλήθος ομαδικών

δράσεων στις οποίες στηρίχτηκε. Για την παράμετρο της αυτοεκτίμησης τα δεδομένα δεν ήταν τόσα πολλά, ήταν όμως σημαντικά καθώς φάνηκε οι πιο «αδύναμοι» φαινομενικά χαρακτήρες του τμήματος, να παραδέχονται την προσωπική του βελτίωση, κάτι που παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια αλλά και από τους συμμαθητές τους, ευνοώντας και στην ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων. Όσον αφορά στους άξονες των ομάδων που εμφανίζονται στα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, θύμα, θύτης και παρατηρητής παρουσιάζονται επίσης θετικές επιδράσεις της θεατροπαιδαγωγικής. Στην ομάδα του θύματος, έχει επηρεαστεί κατά μεγάλο βαθμό το επίπεδο ενσυναίσθησης και υπεράσπισης τους, καθώς και προσπάθεια ενίσχυσης κι εμπύχωσης λόγω συνειδητοποίησης, από πλευράς των παιδιών, της δυσκολίας των θυμάτων να αναγνωρίσουν τα θετικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, η θεατροπαιδαγωγική λειτούργησε καταλυτικά στην προσέγγιση της πλευράς του θύτη. Για τα παιδιά, ο θύτης ήταν ο «κακός» της υπόθεσης, του οποίου οι αυθαίρετες επιθετικές δράσεις δε βασίζονταν σε αντίδραση συμπεριφοράς του θύματος. Ωστόσο, μέσα από τις μεθόδους ανάληψης ρόλου θύτη, οι μαθητές «μπήκαν στη θέση του» και προσπάθησαν να συνδέσουν άλλες παραμέτρους με τη συμπεριφορά τους, φτάνοντας στο σημείο να μπορούν να εξηγήσουν, ως ένα βαθμό, κάποιες συμπεριφορές.

Οι άξονες του παρατηρητή και της οικογένειας ήταν δύο παράμετροι που δεν είχαν εκτιμηθεί από την αρχή όσο τα παιδιά ανέδειξαν ότι θα έπρεπε. Η πρόοδος στην πλευρά του παρατηρητή υπήρξε στο σημείο όπου τα υποκείμενα της έρευνας από παθητικοί παρατηρητές των γεγονότων, φάνηκε να τείνουν προς την ενεργοποίηση των αντιδράσεών τους, όπως αυτό αναδείχθηκε στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς τους και τα σενάρια τους. Η οικογένεια, από την άλλη, εμφανίστηκε από την πλευρά που επηρεάζει βάσει του αρνητικού προτύπου της τη δράση θύματος και θύτη, κάτι που ενώ βιβλιογραφικά αναφέρεται, στην αρχική ομαδοποίηση κατηγοριών δεν είχε συμπεριληφθεί. Στοιχεία από τα ποιοτικά δεδομένα αντλούνται και για τις διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς το βαθμό εμπλοκής σε εκφοβιστικά φαινόμενα. Συγκεκριμένα, τα αγόρια στις παρεμβάσεις δήλωναν συχνότερα «θύτες» και παρότρυναν σε επιθετικές συμπεριφορές, κάτι που προκύπτει κι από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Αντιθέτως, ως «θύματα» εμφανίζονται συχνότερα τα

κορίτσια, η αυτοπεποίθηση των οποίων όμως είχε σταδιακή ανάπτυξη, αποδεικνύοντας ότι η ελευθερία και το κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργεί μία θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη μείωση αποδοχής συμπεριφορών εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, προκύπτει πως η θεατροπαιδαγωγική και οι τεχνικές που αυτή προσφέρει μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος προσέγγισης ευαίσθητων κοινωνικών δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας θετικό πρόσημο στις υποθέσεις της έρευνας. Μέσα από το πρόγραμμα, τα παιδιά αισθάνθηκαν να έρχονται πιο κοντά τόσο μεταξύ τους, όσο και με την ερευνήτρια, καθώς οι ασκήσεις δημιούργησαν ένα πρόσφορο έδαφος για καλλιέργεια εμπιστοσύνης κι επικοινωνίας, κάτι που δεν προσφέρει στον ίδιο βαθμό η τυπική και δασκαλοκεντρική μάθηση. Έρχεται, λοιπόν, η παρούσα έρευνα να συμπληρώσει τα όσα ήδη έχουν μελετηθεί σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, σχετικά με το θέατρο εν γένει και τη σπουδαιότητά τους στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά παραδείγματα πρόσφατων ερευνών είναι των Duse & Duse (2021) που ανέδειξαν το θέατρο του Καταπιεσμένου ως ένα μέσο για να εκφράσουν οι μαθητές τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και το πως αυτό μπορεί να σταματήσει την εξάπλωσή του, των Maierna & Camodeca (2021) που αφορούσε στην επιρροή του Social Theater και ανέδειξε μία μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των αγοριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και του Godoy Rodríguez (2021) που ανέδειξε την αξία του θεάτρου ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την οικοδόμηση καλύτερων σχέσεων μεταξύ μαθητών.

Ανεξαρτήτως, όμως, της μεταβλητής του εκφοβισμού, παρόμοια ερευνητικά ευρήματα έχουν προκύψει κι από άλλες έρευνες, όπως των Τσελφέ και Παρούση (2015), κατά την οποία στη συσχέτιση της θεατροπαιδαγωγικής και των Φυσικών Επιστημών, εντόπισαν μεταβολές στις κοινωνικές σχέσεις και την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν αυξημένες επιδόσεις συνεργασίας των παιδιών με διάφορα μέλη της ομάδας, την αποδοχή του άλλου, την αύξηση αυτοπεποίθησης πιο συνεσταλμένων φοιτητών να συμμετέχουν στις δράσεις, την απόκτηση κριτικής άποψης και τη μεταβολή των αρχικών των ιδεών αναφορικά με τα φαινόμενα που μελετήθηκαν. Αντίστοιχα, στις σχέσεις μεταξύ της ομάδας αναφέρεται και η Πίγκου- Ρεπούση

(2019), κατά την οποία οι συμμετέχοντες σε μία θεατροπαιδαγωγική διαδικασία αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επιπλέον, η μελέτη των Λενακάκη και Κολτσίδα (2019), τονίζει την ανάπτυξη διαλόγου και τη δημιουργία μίας νέας πραγματικότητας που προσφέρει η θεατροπαιδαγωγική. Όπως και στην παρούσα έρευνα, έτσι και στη μελέτη αυτή αποδεικνύεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και κατάθεσης προσωπικών βιωμάτων των συμμετεχόντων. Εν μέσω αυτού του κλίματος καλλιεργείται, όπως εντοπίζεται στα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, η αποδοχή του εαυτού των παιδιών και η αυτοπεποίθησή τους, ως προκύπτει από την επαφή με το «εγώ» τους και τον τρόπο που ανακαλύπτουν μέσα από τους ίδιους τους τούς χαρακτήρες, διαφορετικές οπτικές κι ερμηνείες του κόσμου τους (Λενακάκης, 2015).

Βέβαια, όπως αναφέρεται και στους περιορισμούς της έρευνας πρωτύτερα, υπάρχουν και παράμετροι που μπορούν να δυσκολέψουν την καθ' όλα εύρυθμη λειτουργία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Είναι ένα εγχείρημα που απαιτεί χρόνο, ενέργεια και γνώσεις χειρισμού, ώστε να οδηγήσει σε γενικεύσιμα κι αξιόπιστα αποτελέσματα. Απαιτεί επίσης την ενεργό εμπλοκή και στοιχειώδη γνώση του εκπαιδευτικού- εμψυχωτή αλλά και τη διάθεσή του για εξέλιξη του ίδιου και της ομάδας του (Κοντογιάννη, 2008). Παρόμοιες δυσκολίες λόγω του χρόνου αλλά και της ρευστότητας της Δραματικής Τέχνης αναφέρονται και στην έρευνα της Καπέτη (2022), όπου επιχειρήθηκε η προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσω του θεάτρου Forum. Επιπροσθέτως, δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το θέατρο στην προσέγγισή του εκφοβισμού, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθεί και σε άλλους τομείς (Alencastro, Oliveira, & Silva, 2019). Χαρακτηριστικός είναι ο συνδυασμός της θεατροπαιδαγωγικής με τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από τον οποίο έχουν προκύψει σημαντικά αποτελέσματα, οδηγώντας στην ανάδειξη της ατομικότητας των συμμετεχόντων και μετασχηματίζοντας την σκληρή πραγματικότητα του κοινωνικού αποκλεισμού στη βίωση ενός θετικού συναισθήματος διαφοροποίησης από το σύνολο (Λενακάκης, 2018).

Η διαφορετικότητα μπορεί κι αποτελεί ένα από τα αίτια εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού, επομένως ο συνδυασμός βελτιωτικών ευρημάτων τόσο σε

έρευνες που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα όσο και τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, προσθέτουν έναν ακόμα λίθο στην υποστήριξη του θεωρητικού υπόβαθρου, βάσει του οποίου η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να προσφέρει, μέσω της βιωματικής και ολιστικής εμπλοκής του ατόμου, τα εφόδια για την κοινωνική αλλαγή.

4.3 Προτάσεις για το Μέλλον

Η θεατροπαιδαγωγική όσο χρήσιμη κι αν είναι σαν εργαλείο μάθησης, παραμένει μία μορφή παιχνιδιού και ελεύθερης δημιουργίας πειραματισμού (Λενακάκης, 2015). Γι' αυτό το λόγο μπορεί να προσφέρει στα παιδιά, οποιασδήποτε ηλικίας, την ευκαιρία να νιώσουν και να βιώσουν καταστάσεις και προσεγγίσεις κοινωνικών φαινομένων δύσκολα προσεγγίσιμων, με μεγαλύτερη επιθυμία αλλά και βαθύτερη κατανόηση. Στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, φαίνεται πως γίνεται προσπάθεια χρήσης των τεχνικών του θεάτρου στο χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο υπάρχουν κομμάτια της έρευνας που παραμένουν περιορισμένα. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για προσέγγιση του φαινομένου από την οπτική του γονέα ή/ και του εκπαιδευτικού. Μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο φάνηκε να επηρεάζει και να αναδύει πληροφορίες η θεατροπαιδαγωγική από την ομάδα παρέμβασης, θα μπορούσε να γίνει προσέγγιση και των ανωτέρω υποκειμένων για την πολύπλευρη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια κάτι τέτοιο απαιτεί μεγαλύτερο δείγμα, χρόνο και πεδίο έρευνας ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να έχουν μεγαλύτερα περιθώρια γενίκευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alencastro, L. C. D. S., Oliveira, W. A. D., & Silva, M. A. I. (2019). The Theater of the Oppressed in coping with bullying: An experience with school adolescents. *Aletheia*, 52(1), 177-188.
- Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior*, 34(5), 447-459.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of community & applied social psychology*, 10(1), 17-31.
- Ball, D. (2012). Dramatherapy with children who have been bullied: Anne Bannister award 2010. *Dramatherapy*, 34, 35–46.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165–175.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837–856.
- Beautrais, A. L. (1996). *Serious suicide attempts in young people: a case control study* (Doctoral dissertation, University of Otago).
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Best, D. (1996). Research in drama theatre in education: The objective necessity. In J. Somers (Ed.), *Drama and theatre in education: Contemporary research*, 3-25.

- Birt, C., Bille-Brahe, U., Cabecadas, M., Chishti, P., Corcoran, P., Elgie, R., ... & Williamson, E. (2003). Suicide mortality in the European Union. *The European Journal of Public Health*, 13(2), 108-114.
- Boal, A. (1979). *The Theatre of the Oppressed*. New York: Urizen Books.
- Boal, A. (1990). *TDR: The Drama Review*. 43(3), 35-42.
- Boal, A. (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non actors*. London: Routledge.
- Boel- Studdt, S., & Renner, L. M. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1163–1174.
- Bond, E. (2000). *Notes on Theatre in education. The Hidden Plot*.
- Booth, D. (2005). *Story drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Pembroke Publishers Limited.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2011). *Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying: Teachers' and education support professionals' perspectives*. Washington, DC: National Education Association.
- Braun, E. (1991). *Meyerhold on theatre*. London, UK: Methuen.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Lober, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education & Treatment of Children*, 25, 273-287.
- Burton, B., & O'Toole, J. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane Dracon project, 1996–2004: Emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10, 269–283.

- Burton, B., & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 10, 1–15.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Cardenas, J. (2013). *Application of Theatre of the Oppressed in Unity Dinner Setting*, 3, (1).
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77(9), 623-629.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, 163–178.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Chesner, A. (2002). Playback theatre and group communication. In A. Chesner and H. Hahn (eds.), *Creative advances in groupwork* (pp. 40 – 66). London: Jessica Kingsley publishers Ltd.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and Antisocial Behaviour. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional and Personality Development*, 3.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cornell, D. (2013). *Bullying and school climate*. Presentation and the BRNET annual meeting, Santa Barbara, AC.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27, 475–487.
- Day, F. (2007). *“Patterns in a world in slippage”: playback theatre as professional development in three primary healthcare centres in Aotearoa New Zealand*. Doctoral Dissertation, School of Public Health and Psychosocial Studies, Auckland University of Technology.
- Deirdre, H., & Milling, J. (2006). *Devising performance. A critical history*. New York: Palgrave Macmillan.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Dennis, R. (2004). *Public performance, personal story: a study of playback theatre*. Doctoral Dissertation, Griffith University.

- Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: the journal of applied theatre and performance*, 16(4), 617-633.
- Dușe, C. S., & Duse, D. M. (2021). Brief consideration on the use of the theatre of oppressed in anti-bullying activities in schools. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 343). EDP Sciences.
- Elliott, A., & Lemert, C. (2009). *The new individualism: the emotional costs of globalization revised edition*. London: Routledge.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 326-333.
- Fabian, J. (1999). Theater and anthropology, theatricality and culture. *Research in African Literatures*, 30(4), 24-31.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). *School-based program to reduce bullying and victimization*. Oslo: The Campbell collaboration.
- Fisher, B. W., Gardella, J. H., & Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1727–1743.
- Fox, J. (1999). Introduction. In J. Fox & Dauber, H. (eds.), *Gathering voices: essays on playback theatre* (pp. 9 – 17). New Paltz: Tusitala Publishing.
- Fox, J. (2004). *Playback theatre compared to psychodrama and theatre of the oppressed*. New Paltz: Center of Playback theatre.
- Freire, P. & Shor I., (1987). «A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education», in *Critical Studies in Education and Culture Series*. United States: Bergin & Garvey Publishers.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. Albany:Suny Press.
- Gallagher, K. (2000). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. University of Toronto Press.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29, 574-589.
- Gigli, A., & Tolomelli, A.,& Zanchettin A. (2008), *Il teatro dell'oppresso in educazione*, Roma: Carocci.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 7(3), 174-189.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of school psychology*, 46(6), 617-638.
- Godoy Rodríguez, E. (2021). Theatre in the English Class: An Ethical Tool to Prevent Bullying and Encourage L2 Learning.
- Gourd, K., & Gourd, T. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to confront bullying. *Equity & Excellence in Education*, 44, 403–419.
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6, 57–79.
- Green, S., Shriberg, D., & Farber, S. (2008). What's gender got to do with it? Teachers' perceptions of situation severity and requests for assistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 346–373.

- Grinshteyn, E., & Tony Yang, Y. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of School Health*, 87(2), 142-149.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Morton, B.C. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of atrisk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into practice*, 24(3), 173-180.
- Horne, A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary school Bully Busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 297–326. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hosking, B., & Penny, C. (1998). *Report on playback theatre teaching project, stage 1: Kiribati women and development project funded by NZODA programme*. New Zealand: Wellington
- Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*. Αθήνα: Γνώση.
- Jackson, T. (1993). *Learning through Theatre*. London: Routledge.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5–14.
- Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. J. L. F. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European Journal of Criminology*, 1(3), 333.

- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment, 6*, 3–21.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj, 319*(7206), 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at School - An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661-74.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks, (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*(pp.21-36).London: Rutledge.
- Kert, A. S., Coddling, R. S., Tryon, G. S., & Shiyko, M. (2010). Impact of the word “bully” on the reported rate of bullying behavior. *Psychology in the Schools, 47*(2), 193–204.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics, 115*(2), 357-363.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., & Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of suicide research, 13*(1), 15-30.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431–453.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137.

- Kurki, L. (2000). Sociocultural Animation in Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 5(3), 162-67.
- Laakso, E. (2010). Three viewpoints on educational drama. In A. Østern, M. Björkgren, & B. Snickars-von Wright (Eds.), *Drama in three movements. A Ulyssean encounter*, 43-53.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 14–169
- Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. *Progress in brain research*, 156, 419–440.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (eds). New York: Harper & Row.
- Loftus, G. R. (1993). A picture is worth a thousand p-values: on the irrelevance of hypothesis testing in the microcomputer age. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 25 (2), 250-256.
- Loxley, A. (2013). *MSt. Research Methods Session 1.3. Styles and traditions in educational research*. Lecture Notes. Dublin: School of Education, Trinity College.
- Magill, T. (1995). Applying Boal in Belfast: Two Contrasting Case Studies, *Contemporary Theatre Review*, 3(1), 51- 66.
- Maierna, M. S., & Camodeca, M. (2021). Theatrical activities in primary school: Effects on children’s emotion regulation and bullying. *International journal of bullying prevention*, 3(1), 13-23.
- Malm, B., & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts trough the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1–20.
- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: implications for school-based intervention. *Journal of school health*, 85(7), 477-486

- Marachi, R., Astor, R., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28, 501–518.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conception of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- McDonald, K. L., & Asher, S. R. (2018). Peer acceptance, peer rejection, and popularity: Social-cognitive and behavioral perspectives.
- McDonald, K., & Gray, P. (2019). *Unschooling: Raising curious, well-educated children outside the conventional classroom*. Chicago Review Press.
- McNiff, J. (2002) *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Dorset, England: Author.
- Merrell, R. H. (2004). *The impact of a drama intervention program on the response of the bystander to bullying situations*. New York, NY: University of Rochester.
- Merrill, R.M., Hanson, C.L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16, 145.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362- 374.
- Morse, J. M. (1991), Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological Triangulation, *Nursing Research*, 40 (1), 120-123.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-75.
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.

- O'Toole, J. (2002). Drama: The productive pedagogy. *Melbourne Studies in Education*, 43, 39–52.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19-35.
- Olsen, E. O. M., Kann, L., Vivolo-Kantor, A., Kinchen, S., & McManus, T. (2014). School violence and bullying among sexual minority high school students, 2009–2011. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), 432-438.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: Hemisphere Washington, Pub. Corp.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior* (pp. 97-130). Springer, Boston, MA.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69–74.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roeth, C., Dupuis, D., Bohn, C., et al. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, 199-210.
- Pepler, D., Craig, W.M., & O'Connell, P. (1999). Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In A. Slater & D. Muir (Eds.), *Developmental psychology: An advanced reader* (440–451). Malden, MA: Blackwell Publishers.

- Perry, D. G., Perry, L., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*, 301-329. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, D.G., Kusel, S.J., & Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807– 814.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Redington, C. (1983). *Can Theatre teach?* Oxford: Pergamon Press.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Roeser, R. W., & Midgley, C. (1997). Teachers' views of issues involving students' mental health. *The Elementary School Journal*, 98, 115–133.
- Roth, D. A., Coles, M. E., & Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 149-164.
- Rowe, N. (2007). *Playing the other: Dramatizing personal narratives in playback theatre*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Sadler, K. (2010). Creating Venues for Student Involvement and Social Justice Education Utilizing Augusto Boal's Theatre of the Oppressed. The Vermont Connection. *Art as Activism and Education*, 31(4), 2-93.
- Salas, J. (1983). Playback theatre. *The Drama Review*, 27 (2), 15 – 25.
- Salas, J. (2009). Playback theatre: a frame for healing. In D.R. Johnson & R. Emunah (eds.), *Current Approaches in Drama Therapy* (pp. 445 – 460). Springfield: Charles C. Thomas.
- Salas, J. (2005). Using theatre to address bullying. *Educational leadership*, 63, 78– 82.

- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158-163.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMj*, 317(7163), 924-925.
- Schroeter, S. (2013). "The way it works" doesn't: Theatre of the oppressed as a critical pedagogy and counternarrative, *Canadian Journal of Education*, 36(4), 394-415.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665- 675.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646–662.
- Seixas, R., Coelho, J. & Gustave, N. (2013). Bullies, victims and bully-victims impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London:Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Swale, J. (2012). *Drama games for devising*. London: Nickhernbooks.

- Tanaka, T. (2001). The Identity Formation of the Victim of Shunning. *School Psychology International*, 22, 463-476.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.
- Undheim, A. & Sund, A. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behaviour and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(11), 803-811.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. Aggression and Violence, Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., et al. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.
- Wolff, J. (1999). Cultural studies and the sociology of culture. *Contemporary Sociology*, 28(5), 499-507.

- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-696.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113.
- derson, R. N., & Smith, B. L. (2003). *Deaths: leading causes for 2001*.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, 10(1). Αθήνα: Καστανιώτη
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Γιασεμή - Σαραφίδου, Α. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών Προσεγγίσεων - η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιώτης, Λ. (2007). Θέατρο playback: ένα θέατρο αναβίωσης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 8, 23 – 29.

- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ., (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Όσμωση & Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου Χ. (2003). «Το Θέατρο του καταπιεσμένου», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 66-74.
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 11,71- 80.
- Ζώνιου, Χ., (2015). Η εφαρμογή τεχνικών Θεάτρου του Καταπιεσμένου στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα: σημεία προσοχής. *Εκπαίδευση & Θέατρο/ Αφιέρωμα στο Θέατρο του Καταπιεσμένου*,16, 7-61.
- Ζώνιου, Χ., Μπόεμη, Ν. & Παπαδοπούλου Γ. (2012). *Το Θέατρο του εαυτού. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 26, 9-15.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καπέτη, Ζ. Δ. (2022). *Using Forum Theatre in the ESL Classroom to Address the Issue of School Bullying* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα–άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (3^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριόπουλος, Ι. & Παππά, Β. (2008). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Τετράδια Ψυχιατρικής.

- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* (σσ.455–470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής" (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάγος, Κ. (2005). *Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Μποέμη, Ν., (2012). Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του θεάτρου εικόνων. Στο Ν., Γκόβας, Μ., Κατσαρίδου & Δ., Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.273- 280). 7η διεθνής συνδιάσκεψη για

το θέατρο στην εκπαίδευση - Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα.

Μπρεχτ, Μπ. (1979). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο, Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*, (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Κάλβος.

Νέστορος, Ι.Ν. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντινκμέγιερ, Ν. & Μακ-Κει, Γ. (2004). *Σχολείο για γονείς*. Αθήνα: Θυμάρι.

Πεφάνης, Γ. (2007). *Σκηνές της θεωρίας, ανοιχτά πεδία στη θεωρία και την κριτική του θεάτρου*. Αθήνα : Παπαζήσης.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολυχρονιάδης, Γ. (2016). *Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις και απόψεις των διευθυντών για τις αιτίες δημιουργίας, συνέπειες και προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου* (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου).

Πουρκός, Μ. (2010). Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: Οι “κρίσεις” και τα βασικά “Παραδείγματα”. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Πούχγερ, Β.(2004). *Από τη θεωρία του θεάτρου στις θεωρίες του θεατρικού, εξελίξεις στην επιστήμη του θεάτρου στο τέλος του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Πατάκης

Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός Bulling. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκη.

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός τραμπουκισμός*. Αθήνα: Σάκκουλα.

- Τρίγκα, Ε. & Μερτίκα, Δ. (2011). *Σχολική βία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίγλη, Α. (2008). *Πολιτικές και κοινωνικές συνιστώσες στο ευρωπαϊκό θέατρο του τέλους του 20ου αιώνα: μια μελέτη των performances και του θεάτρου της επινόησης*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Φαρμάκης, Ν. (2015). *Δειγματοληψία και εφαρμογές*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (μετ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Διαδικτυακή Βιβλιογραφία

- Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*. Ανακτήθηκε από: <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/attached-document-1279269634-544117-20435/Karkanaki2009.pdf> στις 5 Δεκεμβρίου 2022.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander: Breaking the cycle of violence*. Srsd119. Ανακτήθηκε από:

<https://srsd119.ca/parentinformationfiles/SafeSchoolsfiles/kidsareworthitBarbaraColoroso.pdf> στις 10 Δεκεμβρίου 2022.

Glaser, B. (2010). *Grounded Theory is the study of a concept*. Opening talk by Dr. Barney Glaser at the June 2010 troubleshooting seminar. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022 από <http://www.youtube.com/watch?v=OcpxaLQDnLk>.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/5826> (τελευταία πρόσβαση στις 28 Δεκεμβρίου 2022).

Ρούσσο, Σ. (χ.χ.). *Μεθοδολογία έρευνας & στατιστική- σημειώσεις*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/Notes1.pdf> (τελευταία πρόσβαση στις 28 Δεκεμβρίου 2022).

Παράρτημα

Παρακάτω παρατίθεται το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο ««The Questionnaire on School Bullying» των Figula, Margitics & Pauwlik (2019), όπως διανεμήθηκε στους μαθητές.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο, θα βρείτε δηλώσεις που αναφέρονται σε συμπεριφορές που μπορεί να συναντήσετε κατά τη διάρκεια σχολικών συγκρούσεων, είτε ανάμεσα σε εσάς και τους συνομηλίκους σας είτε μεταξύ των συνομηλίκων σας. Κάθε δήλωση έχει τέσσερις επιλογές απάντησης:

0- ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ, 1- ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, 2- ΣΥΧΝΑ, 3- ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά κάθε δήλωση και κυκλώστε την απάντηση που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά σας σε τέτοιες καταστάσεις.

Ηλικία: _____

Τμήμα: _____

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1	Φοβάμαι μερικούς/ες από τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	0	1	2	3
2	Κάποιος/α από τους/τις συμμαθητές/τριές μου με εκφοβίζει.	0	1	2	3
3	Οι συμμαθητές/τριές μου μού μιλούν στα διαλείμματα.	0	1	2	3
4	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, ντρέπομαι μπροστά στους άλλους.	0	1	2	3
5	Οι συμμαθητές/τριές μου με φωνάζουν με προσωνύμια (παρατσούκλια).	0	1	2	3
6	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, κλωτσάω κάποιον ή κάτι.	0	1	2	3
7	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, θέλω να κλάψω.	0	1	2	3
8	Οι συμμαθητές/τριές μου είναι φιλικοί/ές μαζί μου.	0	1	2	3

9	Πιστεύω ότι εκφοβίζομαι γιατί είμαι διαφορετικός/ή από τους άλλους.	0	1	2	3
10	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, έχω πονοκέφαλο.	0	1	2	3
11	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, νιώθω εξαντλημένος/η και αδύναμος/η.	0	1	2	3
12	Οι συμμαθητές/τριές μου με ενοχλούν και με χλευάζουν.	0	1	2	3
13	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, δίνω μπουνιά στον τοίχο.	0	1	2	3
14	Οι συμμαθητές/τριες μου μού λένε άσχημα λόγια.	0	1	2	3
15	Πιστεύω ότι εκφοβίζομαι χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος.	0	1	2	3
16	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, τρέμουν τα χέρια και το στομάχι μου.	0	1	2	3
17	Νομίζω ότι εκφοβίζομαι επειδή αυτό αρέσει στους άλλους.	0	1	2	3
18	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, κοιμάμαι δύσκολα το βράδυ.	0	1	2	3
19	Αυτοί/ες που με εκφοβίζουν είναι μεγαλύτεροι/ες.	0	1	2	3
20	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, πετάω κάτι στο πάτωμα.	0	1	2	3
21	Αυτοί/ες που με εκφοβίζουν είναι πιο δυνατοί από εμένα.	0	1	2	3
22	Πιστεύω ότι εκφοβίζομαι γιατί είμαι περιθωριοποιημένος.	0	1	2	3
23	Οι συμμαθητές/τριές μου με συμπαθούν.	0	1	2	3
24	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει αισθάνομαι πεσμένος/η.	0	1	2	3
25	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει αισθάνομαι πληγωμένος/η.	0	1	2	3
26	Αυτοί που με εκφοβίζουν υπερέχουν αριθμητικά από εμένα.	0	1	2	3
27	Νομίζω ότι εκφοβίζομαι, επειδή δε με συμπαθούν οι άλλοι.	0	1	2	3
28	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, λυπάμαι τον εαυτό μου.	0	1	2	3
29	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, νιώθω αβοήθητος/η.	0	1	2	3
30	Πιστεύω ότι εκφοβίζομαι, επειδή δε θα χτυπήσω πίσω.	0	1	2	3
31	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, νιώθω συναισθηματικό πόνο.	0	1	2	3
32	Αν κάποιος/α με εκφοβίσει, δύσκολα μπορώ να συγκεντρωθώ στο μάθημα.	0	1	2	3

33	Νομίζω ότι εκφοβίζομαι, επειδή νιώθουν ανώτεροί μου.	0	1	2	3
34	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, συμμετέχω κι εγώ.	0	1	2	3
35	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, συμμετέχω κι εγώ γιατί είναι ζήτημα τιμής.	0	1	2	3
36	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, συμμετέχω κι εγώ για να δουν ότι ανήκω σε αυτούς.	0	1	2	3
37	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, προσπαθώ να τους συμφιλιώσω.	0	1	2	3
38	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, ζητάω βοήθεια από κάποιον καθηγητή.	0	1	2	3
39	Αν δω κάποιον/α να εκφοβίζεται λυπάμαι γι' αυτόν/ήν.	0	1	2	3
40	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, προσπαθώ να τους συμφιλιώσω γιατί νιώθω άσχημα σε ένα εχθρικό περιβάλλον.	0	1	2	3
41	Αν δω κάποιον/α να εκφοβίζεται, γίνομαι νευρικός.	0	1	2	3
42	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, προσπαθώ να τους συμφιλιώσω γιατί θνιώθω άσχημα για τους αδύναμους.	0	1	2	3
43	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, ζητάω τη βοήθεια ενός ενήλικα.	0	1	2	3
44	Αν δω κάποιον/α να εκφοβίζεται, αισθάνομαι ένταση.	0	1	2	3
45	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί δε με απασχολεί αν οι άλλοι τσακώνονται.	0	1	2	3
46	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί ίσως ενημερωθεί κάποιος καθηγητής και ίσως με τιμωρήσει.	0	1	2	3
47	Αν δω κάποιον/α να εκφοβίζεται, φοβάμαι να μιλήσω.	0	1	2	3
48	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί μπορεί να θυμώσουν οι γονείς μου.	0	1	2	3
49	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί δεν πιστεύω ότι το να επεμβαίνεις στις υποθέσεις των άλλων είναι σωστό.	0	1	2	3

50	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί φοβάμαι μήπως με χτυπήσουν.	0	1	2	3
51	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί δεν είναι δουλειά μου.	0	1	2	3
52	Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν, δεν θα παρέμβω γιατί δε θα μου δώσουν έτσι κι αλλιώς σημασία.	0	1	2	3
53	Αν δω κάποιο/α να εκφοβίζεται, φοβάμαι ότι μπορεί να χτυπηθώ κι εγώ.	0	1	2	3
54	Χτύπησα έναν/μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές μου.	0	1	2	3
55	Χλεύαζω έναν/ μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές μου.	0	1	2	3
56	Δεν είμαι φιλικός/η απέναντι σε έναν/μία συμμαθητή/τρια μου.	0	1	2	3
57	Αν εκφοβίσω κάποιον/α, νιώθω γενναίος/α.	0	1	2	3
58	Σπρώχνω έναν/μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου βίαια.	0	1	2	3
59	Μιλώ με αγένεια σε έναν/μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου.	0	1	2	3
60	Απορρίπτω έναν/μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου.	0	1	2	3
61	Αν εκφοβίσω κάποιον/α, οι άλλοι με θαυμάζουν.	0	1	2	3
62	Τραβάω τα μαλλιά ενός/μίας συμμαθητή/τριας μου.	0	1	2	3
63	Πειράζω έναν/ μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου.	0	1	2	3
64	Αποκλείω έναν/ μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου από τα παιχνίδια.	0	1	2	3
65	Αν εκφοβίσω κάποιον/α, νιώθω πιο δυνατός/η.	0	1	2	3
66	Χτυπάω έναν/ μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου.	0	1	2	3
67	Μπλέκω σε καυγάδες με έναν/ μία ή περισσότερους/ες συμμαθητές/τριές μου.	0	1	2	3
68	Εκφοβίζω τους άλλους γιατί με	0	1	2	3

	ενοχλούν.				
69	Δε θα μιλήσω σε κάποιον/α από τους/τις συμμαθητές/τριες μου.	0	1	2	3
70	Δε θα δείξω την εργασία μου σε κάποιον/α από τους/τις συμμαθητές/τριες μου.	0	1	2	3

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Σοφία Σαράφη