



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Διά Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning» (ΠΜΣ-ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

**Το εκπαιδευτικό δράμα
ως μέσο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού
σε παιδιά Ε΄τάξης δημοτικού**

Γκίκα Παναγιώτα
Α. Μ. 5052201601004

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κλαδάκη Μαρία
Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:
Τσιάρας Αστέριος -
Λενακάκης Αντώνης

Ναύπλιο 2019

Πρόλογος

Το σχολείο είναι ο χώρος που από τη μια προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες και από την άλλη αντανακλά τον αντίκτυπο των προβλημάτων που μαστίζουν την κοινωνία. Κάτω από έναν τέτοιο προβληματισμό έγινε και η σύλληψη της παρούσας έρευνας. Τα τελευταία χρόνια ο όρος bullying κατακλύζει τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και αποτελεί πεδίο σχεδόν καθημερινής συζήτησης. Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού πολλές φορές συγχέεται φτάνοντας σε σημείο να χαρακτηρίζει πλέον κάθε μορφή απλού πειράγματος δίνοντάς του τεράστιες διαστάσεις.

Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος του να προστατέψει τους μαθητές και να τους καλλιεργήσει δεξιότητες προωθώντας την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Η Δραματική Τέχνη αποτελεί ένα μέσο για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Σε ένα περιβάλλον ασφαλές με παιγνιώδη χροιά, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός αναζητούν τους εαυτούς τους, επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητά τους, δρουν ομαδοσυνεργατικά, υποδύονται ρόλους, δοκιμάζουν λύσεις, παίρνουν αποφάσεις και δημιουργούν μια μικρογραφία της ίδιας της ζωής.

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δε θα είχε ολοκληρωθεί αν δεν είχαν συντελέσει τόσο πολλοί άνθρωποι σε γνωστικό, συναισθηματικό, συμβουλευτικό και πρακτικό επίπεδο. Άλλωστε, καθετί που γίνεται είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δάσκαλό μου κύριο Αστέριο Τσιάρα για την πολύτιμη βοήθειά του και την υποστήριξή του σε όλη την ακαδημαϊκή μου πορεία στο μεταπτυχιακό αυτό. Θερμές ευχαριστίες αναλογούν στην κυρία Κλαδάκη και στον κύριο Λενακάκη χωρίς τους οποίους δε θα μπορούσε η εργασία αυτή να εκπονηθεί. Ξεχωριστά ευχαριστώ θα ήθελα να απευθύνω σε όλους μου τους καθηγητές που μου μεταλαμπάδεψαν τις γνώσεις τους και μου έδειξαν το πώς η Δραματική Τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο εφόδιο για να προσφέρουμε στους μαθητές μας καθώς και το πώς μπορεί η σχολική τάξη να γίνει πεδίο έκφρασης και κριτικής σκέψης. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα και την καθηγήτριά μου, κυρία Άλκηστιν Κοντογιάννη, που αποτέλεσε βασική πηγή έμπνευσής μου.

Οφείλω να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του σχολείου μου, κύριο Σαλαμούρα Κωνσταντίνο, για την αμέριστη βοήθειά του και την ενίσχυσή του σε κάθε μου βήμα. Ακόμη, την κριτική μου φίλη και συνάδερφο εκπαιδευτικό Νικολέτα Πανταζή για τις ατελείωτες συζητήσεις και τις καίριες παρατηρήσεις της. Ευχαριστώ τη συνάδερφό μου και καθηγήτρια Αγγλικών Μαρία Αγγελοπούλου για τη βοήθειά της στη σύνταξη της περίληψης.

Ξεχωριστές ευχαριστίες θέλω να δώσω στις συμφοιτήτριές μου και φίλες μου Αγαθή Παππά, Αντιγόνη Λασκαρίδη και Κυρίμη Κωνσταντίνα που χωρίς αυτές όλο το ταξίδι στη Δραματική Τέχνη δε θα ήταν το ίδιο. Ακόμη, ένα ευχαριστώ οφείλω στη φίλη μου και συνάδελφό μου Αμαλία Καραλή χωρίς την παρότρυνση της οποίας δε θα είχα μνηθεί στη Δραματική Τέχνη. Ευχαριστίες ανήκουν στους φίλους μου Σταυρούλα Θεοδοσίου και Γιώργο Πιτσιλαδή για τη βοήθειά τους στο SPSS και για την πολύτιμη στήριξη που μου προσέφεραν όταν όλα φάνταζαν αδύνατα. Πολλά ευχαριστώ και στον σύντροφό μου Θωδωρή Γαλάνη που ήταν πάντα και με κάθε τρόπο στο πλευρό μου.

Ευχαριστώ τους μαθητές μου που με εμπνέουν, γιατί χωρίς εκείνους δε θα μπορούσαν οι σκέψεις μου να γίνουν πραγματικότητα. Ήταν πάντα πρόθυμοι, συνεργάσιμοι, ανατροφοδοτώντας με συνεχώς σε αυτό το νέο εγχείρημά μου.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στους γονείς μου και τον αδερφό μου που χωρίς την υποστήριξη και την καθοδήγησή τους δε θα ήμουν ο άνθρωπος που είμαι σήμερα.

Στους γονείς μου,
Γιάννη και Αγγελική

Περιεχόμενα

Περίληψη	viii
Abstract	ix
Εισαγωγή	1
1. Κεφάλαιο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	3
1.1. Το εκπαιδευτικό δράμα.....	3
1.1.1. Ορισμός.....	3
1.1.2. Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος.....	3
1.1.3. Τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος.....	5
1.1.4. Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος.....	6
1.2. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	9
1.2.1. Ορισμός.....	9
1.2.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	10
1.2.3. Παράγοντες εμφάνισης θυματοποίησης.....	11
1.2.4. Χαρακτηριστικά θυτών – θυμάτων – παρατηρητών.....	12
1.2.5. Συνέπειες του φαινομένου.....	13
1.2.6. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης.....	13
1.3. Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος.....	15
1.3.1. Η διασύνδεση του εκπαιδευτικού δράματος και του σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.3.2. Έρευνες και ανάγκη πρόληψης του φαινομένου.....	16
2. Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	18
2.1. Σκοπός.....	18
2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	18
2.3. Μεθοδολογία.....	18
2.4. Ερευνητικός Πληθυσμός.....	19
2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	20
2.5.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής.....	20
2.5.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής.....	23
2.6. Περιγραφή Παρεμβάσεων.....	24
3. Κεφάλαιο: Ανάλυση δεδομένων.....	25
3.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων	26

3.1.1. Περιγραφική ανάλυση.....	26
3.1.2. Έλεγχος αξιοπιστίας	27
3.1.3. Έλεγχος κανονικότητας	28
3.1.4. Έλεγχος μέσων	29
3.2. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	34
4. Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	46
4.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	46
4.2. Περιορισμοί έρευνας.....	48
4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	48
Βιβλιογραφία	50
Παράρτημα.....	55
A) Ερωτηματολόγιο	55
B) Δραστηριότητες	61
Γ) Ημερολόγιο προσωπικής παρατήρησης	77
Δ) Ημερολόγιο κριτικής φίλης	97
Ε) Συνεντεύξεις μαθητών.....	104

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1-2 : Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, μέγιστος και ελάχιστος για τους πέντε παράγοντες - Πειραματική Ομάδα	26
Πίνακας 3-4 : Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, μέγιστος και ελάχιστος για τους πέντε παράγοντες - Ομάδα Ελέγχου	27
Πίνακας 5-6: Cronbach's alpha – Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου.....	28
Πίνακας 7-8: Έλεγχος Κανονικότητας – Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου.....	29
Πίνακας 9: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Κοινωνικοποίηση - Πειραματική Ομάδα.....	30
Πίνακας 10: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Θυματοποίηση - Πειραματική Ομάδα.....	30
Πίνακας 11: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Αυτορρύθμιση - Πειραματική Ομάδα.....	31
Πίνακας 12: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Θύτης - Πειραματική Ομάδα.....	31
Πίνακας 13: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Ανάλυση Πρωτοβουλίας - Πειραματική Ομάδα.....	32
Πίνακας 14: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Κοινωνικοποίηση – Ομάδα Ελέγχου.....	32
Πίνακας 15: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Θυματοποίηση – Ομάδα Ελέγχου.....	33
Πίνακας 16: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Αυτορρύθμιση – Ομάδα Ελέγχου.....	33
Πίνακας 17: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Θύτης – Ομάδα Ελέγχου.....	33
Πίνακας 18: Εφαρμογή t-test για τον παράγοντα Ανάλυση Πρωτοβουλίας – Ομάδα Ελέγχου.....	34

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει κατά πόσο η Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά Ε΄ τάξης. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβρη έως τον Δεκέμβρη του 2018 στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Μάνδρας. Εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης 12 εργαστηρίων με τη χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Για την υλοποίησή του χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου (14 παιδιά) και πειραματική ομάδα (15 παιδιά) ενώ ως ερευνητικό εργαλείο δόθηκε το ερωτηματολόγιο του Olweus (έκδοση του 1991 και η νεότερη έκδοση του 1996). Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκαν δεδομένα συνεντεύξεων, καταγραφών του κριτικού φίλου καθώς και ημερολογίου του ερευνητή. Η έρευνα είχε ως στόχο την καλύτερη διαχείριση των εκφοβιστικών ενεργειών από τους μαθητές. Τα αποτελέσματά της κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στους παράγοντες μελέτης «θυματοποίηση» και «αυτορρύθμιση» με ταύτιση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, ενώ η θετική επίδραση στην «κοινωνικοποίηση», στη «στάση του θύτη» και στην «ανάληψη πρωτοβουλίας» επιβεβαιώνεται μόνο από τα ποιοτικά δεδομένα. Σίγουρα είναι αναγκαία η περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητικού πληθυσμού σε όλο το φάσμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά:

Εκπαιδευτικό Δράμα, σχολικός εκφοβισμός, τρόποι διαχείρισης, Δημοτικό σχολείο

Abstract

The purpose of the present research is to investigate whether Dramatic Art and specifically Educational Drama can function as a means of school bullying prevention on children of the 5th grade of primary school. It is an action research that was carried out from September to December 2018 at the 4th Primary School of Mandras. An intervention program of 12 workshops, with the use of Educational Drama techniques, was applied. For the implementation of the program a control group (14 children) and an experimental group (15 children) were used, while, Olweus questionnaire was given as an investigative tool (1991 edition and the latter 1996 edition). Additionally, data from interviews, records of the critical friend as well as the researcher's diary were deployed. The aim of the research was the best management of bullying actions by the pupils. Its results demonstrated that there is a positive influence of Educational Drama on the study factors, victimization reduction and self-regulation with identification of quantitative and qualitative elements while the positive impact on socialization, on the stance of the offender and on taking initiative are confirmed only by qualitative data. Surely, further research is necessary in larger sample size of pupil population on the entire spectrum of Primary Education.

Keywords:

Education Drama, school bullying, the management of the school bullying phenomenon, Primary School

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα την πρόληψή του μέσα από τη Δραματική Τέχνη. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα μείζον κοινωνικό φαινόμενο. Πρόκειται για μια μορφή βίας ανάμεσα σε παιδιά ή εφήβους εντός του σχολικού πλαισίου και συνιστά μια κατάσταση που βιώνουν αρκετά παιδιά διεθνώς και ιδιαίτερος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα τα στοιχεία δεν είναι τόσο έντονα, ενώ ακόμη πιο περιορισμένα περιστατικά εμφανίζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ίσως αυτό, όμως, να μην οφείλεται στην ανυπαρξία τους αλλά στη μη γνωστοποίησή τους (Αρτινοπούλου, 2001).

Τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση και τη γενικότερη κρίση των αξιών τα φαινόμενα των εκφοβιστικών συμπεριφορών αποτελούν αντικείμενο καθημερινών συζητήσεων. Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, οφείλει να προστατέψει τους μαθητές και να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για να αναπτυχθούν ως αυτόνομες προσωπικότητες. Είναι αναγκαία, λοιπόν, η εύρεση τρόπων για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013).

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση. Μέσα από την υιοθέτηση ενός ρόλου, το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί και να αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους για τη διαχείριση είτε των εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχεται είτε των συναισθημάτων που το οδηγούν στην εκδήλωσή τους. Καλλιεργεί τις ψυχοσυναισθηματικές του δεξιότητες, κοινωνικοποιείται ευκολότερα, σκέφτεται κριτικά, αποκτά αυτορρύθμιση και ενεργοποιείται η ανάληψη πρωτοβουλίας, αποφεύγοντας έτσι τη θυματοποίηση· άλλωστε *«παίζοντας μαζί με άλλους τους πλησιάζει, συνεργάζεται μαζί τους και στην πράξη αποδέχεται όρια και περιορισμούς. Υποχωρεί, διεκδικεί, και αν χρειαστεί οδηγείται σε μια τρίτη λύση για την πραγμάτωση του κοινού σκοπού»* (Αλκηστis, 2012). Άρα, το εκπαιδευτικό δράμα είναι πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Με αφετηρία τους προηγούμενους προβληματισμούς καθώς και την ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών που διακρίνω ως εκπαιδευτικός τα τελευταία 10 χρόνια της θητείας μου, θεώρησα αναγκαίο να προβώ σε αυτήν την έρευνα. Για τη διεξαγωγή της αξιοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά μέσα συλλογής

δεδομένων. Εφαρμόστηκε ένα τριμηνιαίο πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος με 12 εργαστήρια στους μαθητές της Ε΄τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μάνδρας. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν μετά το πέρας των παρεμβάσεων τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κοινωνικοποιούνται ευκολότερα σε σχέση με αυτά της ομάδας ελέγχου καθώς και το κατά πόσο μειώνεται η θυματοποίηση. Γενικότερα αναζητάται το εάν μπορεί η Δραματική Τέχνη να συνιστά ένα μέσον για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού καλλιεργώντας στους μαθητές δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση και η ανάληψη πρωτοβουλιών που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στην εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος αποκλειστικά σε σχέση με τα προγράμματα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί. Η επιλογή της ηλικιακής βαθμίδας ήταν καθοριστική μιας και χρήζει διερεύνησης, καθώς είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη, γιατί τα παιδιά βρίσκονται στη φάση της προεφηβείας.

Η μελέτη αυτή διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των δύο μεταβλητών, του εκπαιδευτικού δράματος και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η αποσαφήνιση των δύο όρων. Σχετικά με το εκπαιδευτικό δράμα δίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή ενώ κατόπιν αναφέρονται τα δομικά στοιχεία και οι τεχνικές του. Σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό αναλύονται οι μορφές του, οι παράγοντες εμφάνισής του, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, οι συνέπειες και οι στρατηγικές αντιμετώπισής του. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη διασύνδεσης των δύο εννοιών και παρατίθεται οι έρευνες που έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση. Στο δεύτερο κεφάλαιο εμπεριέχεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Αναλύεται ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι παρεμβάσεις που έγιναν. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ερμηνεία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας τόσο των ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) όσο και των ποιοτικών (ημερολόγιο παρατήρησης, καταγραφές κριτικού φίλου, συνεντεύξεις). Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς που προέκυψαν και τις προτάσεις.

Όλη αυτή η διαδικασία με έκανε να κατανοήσω έμπρακτα το πώς η Δραματική Τέχνη αγγίζει την παιδική ψυχή, μιας και μετά το πέρας των παρεμβάσεών μου οι μαθητές μου ζήτησαν να συνεχίσουμε και σε νέο πρόγραμμα. Αυτή είναι και η ουσιαστική επιτυχία αυτής της έρευνας: Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

1. Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Το εκπαιδευτικό δράμα

1.1.1 Ορισμός

Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά μια μορφή θεατρικής τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, είναι η χρησιμοποίηση της Δραματικής Τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Οδηγεί το άτομο σε μια ολιστική ανάπτυξη, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχική, τόσο μέσα από την κατανόηση του εαυτού του όσο και των άλλων, έχοντας παιδαγωγικό χαρακτήρα (Τσιάρας, 2014). Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει συμβολικά ένα θέμα και να βιώσει μια κατάσταση στην ασφάλεια που του παρέχει ο φανταστικός κόσμος της Δραματικής Τέχνης (Άλκηστις, 2012). Μέσα από τους ρόλους που υποδύεται έρχεται αντιμέτωπος με διλήμματα, αναζητά και βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, αποδέχεται τη διαφορετική οπτική, παίρνει αποφάσεις και αναστοχάζεται.

Επιπλέον, μουσόμενος στην τέχνη του θεάτρου ο μαθητής απελευθερώνει τον συναισθηματικό του κόσμο και αναπτύσσει τις ψυχοπνευματικές του δυνάμεις. Ενισχύει την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση, την αυτορρύθμιση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την πειθαρχία. Μαθαίνει να συνεργάζεται και αποκτά αίσθημα κοινωνικής ευθύνης. Όλα τα παραπάνω συνιστούν το εκπαιδευτικό δράμα ως ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

1.1.2 Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα ξεκινά τη δεκαετία του 1920 με τους Harriet Finlay – Jonson και Henry Cook στη Βρετανία και τους Winifred Ward, Geraldin Siks και Viola Spolin στην Αμερική. Έχοντας ως αφετηρία το παιχνίδι, τονίζουν τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού δράματος ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα που σε συνδυασμό με τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργική φαντασία οδηγεί σε μάθηση της κοινωνικής ζωής. Οι εργασίες τους επιδρούν καθοριστικά στις κατευθύνσεις των μεταγενέστερων ερευνητών (Τσιάρας, 2014).

Το 1950 στην Αγγλία, στα πλαίσια της Νέας Αγωγής, μιας πιο μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης που ενισχύει την καλλιέργεια της τέχνης, το δράμα εμφανίζεται ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης, με κύριους εκπροσώπους τον Peter Slade και τον Brian Way. Το βασικό εργαλείο είναι ο αυτοσχεδιασμός. Το δράμα αποκτά

κοινωνική και ψυχολογική διάσταση. Προτείνεται ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα και ως μέσο μάθησης άλλων γνωστικών περιοχών.

Στη δεκαετία του 1970, τονίζεται η κοινωνική φύση του δράματος και με αφετηρία το έργο των παιδαγωγών Lev Vygotsky και Jerome Bruner, το δράμα γίνεται μέσο μάθησης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο δάσκαλος έχει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο. Η μάθηση γίνεται βιωματική μέσα από τη διερεύνηση θεμάτων και τη διαπραγμάτευση των νοημάτων τους. Απώτερος σκοπός είναι πλέον να αποκτήσουν οι μαθητές κριτική αντίληψη καθώς και αίσθημα κοινωνικής ευθύνης.

Τότε είναι που η Dorothy Heathcote εισάγει ένα νέο είδος δράματος "man in a mes" δηλαδή ο ρόλος σε πρόβλημα, σε μια δυσχερή κατάσταση σα να συμβαίνει αυτή τη στιγμή (Τσιάρας, 2014). Υπό αυτές τις συνθήκες, ο μαθητής μπορεί - αναλύοντας και βρίσκοντας το βαθύτερο νόημα των πράξεων - να οδηγηθεί στην αλλαγή της στάσης του. Το παιδί αποκτά διττό ρόλο, ως ηθοποιός αλλά και ως θεατής, κι έτσι οδηγείται ταυτόχρονα στη βίωση και τον αναστοχασμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Η Heathcote επινοεί τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως «τον Δάσκαλο σε ρόλο», όπου ο δάσκαλος γίνεται συντονιστής της κατάστασης που πραγματεύεται το δράμα και «τον μανδύα του ειδικού», όπου ο μαθητής καλείται να αναλάβει τον ρόλο ενός εμπειρογνώμονα. Είναι η πρώτη που δημιουργεί μια γνήσια μεθοδολογία του εκπαιδευτικού δράματος.

Την Heathcote ακολουθεί ο Gavin Bolton ο οποίος αναλύει τη μεθοδολογική προσέγγιση της πρώτης και δημιουργεί το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος. Εισάγει τις αρχές της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δράματος, τονίζοντας πως υπάρχει μια προβληματική κατάσταση που οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν σαν να είχαν οι ίδιοι αυτήν την εμπειρία. Γενικά, προσπαθεί να κωδικοποιήσει τη θεωρία της Heathcote με σκοπό να την καταστήσει εφαρμόσιμη μέσα σε μια σχολική τάξη, προσφέροντας ένα πολύτιμο εργαλείο στους εκπαιδευτικούς (Τσιάρας, 2014).

Ακολουθούν το 1990 οι δομιστές που οργανώνουν τη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού δράματος. Προχωρούν στην αποσαφήνιση εννοιών, την εισαγωγή του προκείμενου (σχέδιο δράσης) και των τεσσάρων τύπων δραματικών δράσεων (οικοδόμηση δραματικού πλαισίου, αφηγηματική - ανάπτυξη πλοκής, ποιητική - δημιουργία αναπαραστάσεων και αναστοχαστική). Καταλήγουν στην πρόταση ενός οργανωμένου προγράμματος σπουδών στο εκπαιδευτικό δράμα (Τσιάρας, 2014).

Ενδεικτικοί εκπρόσωποι είναι οι Cecily O' Neil, Jonathan Neelands και John O' Toole.

1.1.3 Τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος

Η δόμηση ενός εκπαιδευτικού δράματος γίνεται σε ενότητες που ονομάζονται «επεισόδια» τα οποία διακρίνονται σε τρία μέρη (Fransen, 2003). Η αρχή περιλαμβάνει τα πρώτα επεισόδια, στα οποία γίνεται το χτίσιμο του φανταστικού κόσμου και τίθεται το δραματικό πλαίσιο. Ακολουθεί το κεντρικό δραματικό γεγονός που περιλαμβάνει το πρόβλημα και την κορύφωσή του. Η ολοκλήρωση επέρχεται με τα τελευταία επεισόδια, στα οποία δίνεται η λύση της πλοκής και ακολουθεί ο αναστοχασμός (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού δράματος, την αφετηρία συνιστά ένα ερέθισμα για τους μαθητές, το οποίο προκαλώντας το ενδιαφέρον τους θα αποτελέσει τον πυρήνα για να προκύψει το «κείμενο του δράματος», δηλαδή το προκείμενο. Με βάση την ιστορία ερέθισμα, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τα επεισόδια, δηλαδή τις ενότητες του δράματος. Έτσι, θέτει τους στόχους, προσθέτει νέα προβλήματα στην ιστορία, επεκτείνει χρονικά, δημιουργεί νέους ρόλους και σκηνές με στόχο να αναδειχθούν διάφορες οπτικές. Άλλωστε, η προσέγγιση των επεισοδίων δεν είναι οριζόντια αλλά κάθετη, γιατί αναζητούνται οι αιτίες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το εκπαιδευτικό δράμα έχει συγκεκριμένα στοιχεία πάνω στα οποία δομείται. Αρχικά, βασικό δομικό στοιχείο είναι ο ρόλος, ο οποίος προκύπτει μέσα από το δραματικό πλαίσιο (O' Toole, 1992). Ο μαθητής αναλαμβάνει να υποδυθεί έναν ρόλο, να κατανοήσει την οπτική του γωνία, τα κίνητρά του, τη στάση του και να αυτοσχεδιάσει. Στην επόμενη δράση μπορεί ο ίδιος να έχει έναν άλλον ρόλο γεγονός που βοηθά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής του (Αλκηστις, 2008). Στη συνέχεια, ορίζεται η δραματική ένταση δηλαδή το κίνητρο για δράση. Ενώ υπάρχει μια κατάσταση ηρεμίας, ο δάσκαλος εισάγει ένα γεγονός που τη μεταβάλλει εμποδίζοντας ταυτόχρονα τις «μαγικές» λύσεις (Τσιάρας, 2005).

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού δράματος είναι η εστίαση. Ο όρος αυτός δεν αναφέρεται μόνο στην επιλογή του θέματος αλλά και στο πρίσμα υπό το οποίο θα προσεγγιστεί αυτό. Σημαντικές έννοιες είναι ο χώρος και ο χρόνος που δημιουργούν μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα. Ακόμη, η κίνηση και ο λόγος είναι καθοριστικής σημασίας για τη δόμηση του εκπαιδευτικού δράματος (Αλκηστις, 2012). Τέλος, όλα τα προηγούμενα οδηγούν -σε συνδυασμό με τα σύμβολα- στο

νόημα του δράματος και συνεπακόλουθα στην ανάλογη δράση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού δράματος πρέπει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές. Ο ρόλος του δασκάλου - εμπυχωτή είναι καθοριστικός και πρέπει να χαρακτηρίζεται από επαγρύπνηση και ευελιξία (Άλκηστις, 2012). Οι ερωτήσεις του πρέπει να είναι ανοικτές και όλες οι απαντήσεις να γίνονται αποδεκτές. Απαιτείται σεβασμός στην ατομική και συλλογική δουλειά, καθώς και υπολογισμός του χρόνου. Υπάρχουν κανόνες που διέπουν την όλη διαδικασία όπως συμβαίνει και σε ένα παιχνίδι. Πρόκειται για το «δραματικό συμβόλαιο» το οποίο καθίσταται απαραίτητο εφόδιο για τον δάσκαλο (Neelands, 1984). Τέλος, όσα προκύπτουν σε κάθε μάθημα αποτελούν την αφετηρία για τη δόμηση του νέου μαθήματος. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση, να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί κάθε τυχαίο και απρόοπτο που προκύπτει και να αναπροσαρμόζει τον αρχικό του σχεδιασμό (Τσιάρας, 2004)

1.1.4 Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό δράμα. Κάποιες αφορούν είτε το πλαίσιο του δράματος, είτε την πλοκή και το πώς αυτή θα εξελιχθεί. Κάποιες άλλες έχουν στόχο τη δημιουργία αναπαραστάσεων και υπάρχουν και οι τεχνικές που αναφέρονται στο τελικό στάδιο του αναστοχασμού. Ο εκπαιδευτικός, υιοθετώντας τη μέθοδο της «σκαλωσιάς», σύμφωνα με τον Bruner ανιχνεύει το ζήτημα που απασχολεί τους μαθητές του και βρίσκει τις κατάλληλες τεχνικές, για να τους κάνει να έχουν μια βιωματική εμπειρία πάνω σε αυτό (Γκόβας, 2003). Σε κάθε παρέμβαση επιλέγει και παραλλάσσει διάφορες τεχνικές λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη του τη στοχοθεσία καθώς και το μαθητικό του δυναμικό. Με ευαισθησία και ευλυγισία σκέψης, ο εμπυχωτής προσπαθεί να κρατά τους μαθητές του σε εγρήγορση και να δημιουργεί τον κατάλληλο συμβολικό κόσμο για να αυτενεργήσουν (Λενακάκης, 2013).

Μια τεχνική που συνήθως χρησιμοποιείται κατά την έναρξη του εκπαιδευτικού δράματος και συμβάλλει στη διαμόρφωση του δραματικού πλαισίου είναι «το ανολοκλήρωτο υλικό» (Neelands, & Goode, 2015). Πρόκειται για ένα απόσπασμα από ένα γράμμα, μια μισοκομμένη σελίδα, ένα σημείωμα, μέσω του οποίου τα παιδιά συγκεντρώνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για το θέμα και διατυπώνουν τις υποθέσεις τους. Παρεμφερής τεχνική είναι και «τα προσωπικά αντικείμενα του

ρόλου» μέσα από τα οποία οι μαθητές προσπαθούν να συγκεντρώσουν στοιχεία για τον ήρωα.

Έναν άλλον τρόπο προσέγγισης του ρόλου συνιστά «η ακίνητη εικόνα», η οποία συνήθως συνδυάζεται με την τεχνική «της παρακολούθησης της σκέψης του ήρωα». Τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα και τις εκφράσεις τους μια σκηνή του δράματος και «παγώνουν» σε αυτή τη θέση. Όταν ο εμπυχωτής τους αγγίζει «ζωντανεύουν» και εκφράζουν τις σκέψεις τους. Επίσης, άλλες τεχνικές είναι «το χτίσιμο της στάσης του ρόλου», κατά το οποίο οι μαθητές δίνουν οδηγίες στον ήρωα για το πώς θα αποκτήσει μια αντιπροσωπευτική στάση της κατάστασής του, καθώς και «ο ρόλος στον τοίχο» κατά τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν το περίγραμμα του ήρωα εντός του οποίου γράφουν το πώς νιώθει ο ίδιος ο ήρωας· έξω δε από αυτό το πώς νιώθουν οι υπόλοιποι γι' αυτόν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στο δραματικό πλαίσιο τοποθετούνται και τεχνικές για τη διαμόρφωση του χώρου όπως η «ομαδική δημιουργία χώρου» ή η κατασκευή μακέτας. Ακόμη, όλη η ομάδα μπορεί να υποδυθεί έναν ρόλο κι έτσι να προκύψει η τεχνική του «συλλογικού ρόλου». Η μισή ομάδα θα υποστηρίξει μια συγκεκριμένη άποψη και η άλλη μισή μιαν άλλη προσπαθώντας να δείξουν στον ήρωα τις εναλλακτικές επιλογές. Τέλος, προς την ίδια κατεύθυνση στοχεύει και η τεχνική του «κυκλικού δράματος» κατά το οποίο δημιουργούνται διάφορες υποομάδες που έχουν διαφορετικές θέσεις από τον ήρωα.

Σχετικά με τις τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής συναντάμε την «ανακριτική καρέκλα». Ο ήρωας προσεγγίζεται από την ομάδα με ερωτήσεις και με αυτόν τον τρόπο ανιχνεύονται τα κίνητρά του. Στο σημείο της κορύφωσης του δράματος επιλέγεται συνήθως η τεχνική «του διαδρόμου της συνείδησης», κατά την οποία οι μαθητές φτιάχνουν με τα σώματά τους δύο παράλληλες σειρές τις οποίες διασχίζει ο ήρωας και ακούει τις φωνές της συνείδησής του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Παρόμοια τεχνική είναι και αυτή του «κύκλου της συνείδησης» με τη διαφορά ότι οι δυο παράλληλες σειρές γίνονται δυο ομόκεντροι κύκλοι.

Η δραματική ένταση κορυφώνεται με την τεχνική του «Δασκάλου σε ρόλο», με την οποία διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών· ο δε δάσκαλος θέτει διλήμματα και αμφισβητεί τον τρόπο σκέψης (O' Neill, 2015). Για τον εντοπισμό προκαταλήψεων ενδεδειγμένη τεχνική είναι αυτή του «κύκλου του κουτσομπολιού» κατά την οποία συνήθως ο «Δάσκαλος σε ρόλο» διαδίδει μια φήμη για τον ήρωα που παίρνει μεγάλες διαστάσεις από την υπόλοιπη ομάδα (Neelands, & Goode, 2015).

Τέλος, στην κορύφωση του δράματος επιλέγεται και η τεχνική «του συμβουλίου» για να παρθεί κάποια απόφαση, όταν ο ήρωας βρίσκεται σε απόγνωση.

Για τη δημιουργία αναπαραστάσεων χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως «οι σκηνές – στιγμιότυπα» καθώς και «οι τελετουργίες» (γιορτή συμφιλίωσης, έθιμο αποχαιρετισμού) που βοηθούν στο δέσιμο της ομάδας και μπορούν να ενταχθούν σε όλη τη διάρκεια του δράματος, από την αρχή έως το τέλος. Παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το «Θέατρο της Αγοράς» όταν υπάρχουν ζητήματα άρσης καταπίεσης ενός ρόλου που έχει όμως ξεχωριστή δομή την οποία ανέπτυξε ο Augusto Boal.

Όλες οι δράσεις του εκπαιδευτικού δράματος ολοκληρώνονται με αναστοχασμό δηλαδή μια συζήτηση σχετικά με τον απόηχο όσων προηγήθηκαν. Υπάρχουν και ομαδικές δραστηριότητες όπως «το ομαδικό γλυπτό» που συναντάμε κυρίως στον αναστοχασμό. Μέσω των σωμάτων τους οι μαθητές αποδίδουν με μια μορφή το νόημα μιας έννοιας ή μιας σκηνής. Σε όλη τη διάρκεια της δράσης χρησιμοποιείται και η τεχνική «παίρνοντας απόσταση από τον ήρωα», όπου οι μαθητές με τη απόστασή τους δείχνουν τη σχέση που έχουν με αυτόν. Επίσης, μπορεί να ζητηθεί η σύνταξη ενός κειμένου (σύνθημα, σελίδα ημερολογίου) (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Σύμφωνα με την Heathcote, ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος έχει από τον δάσκαλο η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών, ώστε να μη χαθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να υπάρξει εσωτερική συνοχή του κειμένου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Αξίζει φυσικά να αναφερθεί ότι κάθε παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος εμπεριέχει κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια που στοχεύουν στο δέσιμο της ομάδας, την ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων και την έκφραση συναισθημάτων που τοποθετούνται από τον εκπαιδευτικό όπου κρίνει ο ίδιος απαραίτητο.

Το εκπαιδευτικό δράμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κοινωνική τέχνη. Ο χαρακτηρισμός αυτός του αποδίδεται μιας και μέσα από τις τεχνικές του αναζητάται το πώς το άτομο αλληλεπιδρά με τον εαυτό του αλλά και με το κοινωνικό του περιβάλλον (Woolland, 1996). Μέσα από μια βιωματική διαδικασία το παιδί βιώνει ρόλους και του δίνεται η δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του, τις απορίες του και να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του (Γραμματάς, 2012).

1.2 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

1.2.1 Ορισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός αφορά κάθε μορφή βίας που ασκείται από και προς κάποιον (μεμονωμένα) ή κάποιους μαθητές (ομαδικά) στα πλαίσια του σχολείου και εμπεριέχει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις (Αρτινοπούλου, 2001). Διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να έχουν οι πράξεις αυτές για να εξεταστούν υπό το πρίσμα του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, η άσκηση βίας μπορεί να έχει επιπτώσεις είτε στο σώμα του παιδιού (σωματική επίθεση), είτε στην ψυχή του (ψυχολογική), είτε να έχει λεκτική μορφή. Επιπλέον, η συμπεριφορά αυτή πρέπει να χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη, χωρίς να είναι αποτέλεσμα πρόκλησης από μέρους του θύματος. Ένα τελευταίο κριτήριο είναι η ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013). Πρόκειται συνεπώς για άσκηση επιθετικότητας με επαναληπτικό χαρακτήρα από τον «δυνατό» στον «αδύναμο» (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας, & Ταουλάς, 2002)

Παρατηρείται μια σύγχυση στη χρήση των όρων «βία» και «εκφοβισμός» όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν κάποια ενέργεια που διαδραματίζεται και σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον. Αξίζει να τονιστεί πως ο εκφοβισμός εμπεριέχεται στην έννοια της βίας και αποτελεί μια έκφασή της (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς, μια σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία πρόκλησης πίεσης, μια επανειλημμένη θυματοποίηση με αρνητικές δηλώσεις. Διακρίνεται από την κοροϊδία, την άσκηση απειλής, την παρενόχληση, τις χειρονομίες ως και τη χειροδικία (Σουσαμίδου – Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να μελετάται συστηματικότερα τη δεκαετία του 1970 στη Σκανδιναβία. Ο Νορβηγός καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus ασχολήθηκε κυρίως με τους λόγους της εκδήλωσης του συγκεκριμένου φαινομένου και τις επιπτώσεις που έχει η επιθετική συμπεριφορά στους αποδέκτες. Μελέτησε ακόμη τους τρόπους πρόληψης, μείωσης ή ακόμη και αντιμετώπισής του (Rigby, 2008). Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς η ενδοσχολική βία αναγνωρίστηκε ως κοινωνικό πρόβλημα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης και πρόληψης, διότι πολλές φορές δεν είναι άμεσα αντιληπτό (Olweus, 2009). Αρχικά, το φαινόμενο αυτό απασχόλησε τους κλάδους της νομικής και της εγκληματολογίας. Τα τελευταία όμως 20 χρόνια το ενδιαφέρον έχει

μετατοπιστεί στους ερευνητές των επιστημών της Αγωγής (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013).

1.2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται αρχικά σε άμεσο, κατά τον οποίο η ενέργεια γίνεται απευθείας από τον δράστη – θύτη στο θύμα και σε έμμεσο, κατά τον οποίο χρησιμοποιείται η μεσολάβηση κάποιου τρίτου προσώπου (βοηθός θύτη) και η ενέργεια φτάνει με πλάγιο τρόπο στο θύμα (Αρτινοπούλου, 2001).

Στη συνέχεια, οι δύο προαναφερθείσες μορφές του σχολικού εκφοβισμού χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες αντίστοιχα. Στην πρώτη ανήκει ο άμεσος σωματικός, δηλαδή τα χτυπήματα, οι χειρονομίες, οι επιθέσεις και ο ξυλοδαρμός. Ακολουθεί ο άμεσος λεκτικός, που περιλαμβάνει την εξαπόλυση προσβολών, τον εξευτελισμό, τον χλευασμό και την εξύβριση (Τρίγκα – Μερτίκα, 2015). Τέλος, ο άμεσος ψυχολογικός που είναι ο εκβιασμός και οι απειλές (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013).

Την αντίστοιχη διάκριση ακολουθεί και ο έμμεσος εκφοβισμός. Ο έμμεσος σωματικός εκφράζεται με την επίθεση μέσω κάποιου τρίτου προσώπου. Ο έμμεσος λεκτικός με τη διάδοση φημών και τέλος, ο ψυχολογικός επιτελείται με τον σκόπιμο αποκλεισμό από τις παρέες μέσω της χειραγώγησης της ομάδας των συνομηλίκων από τον θύτη (Σαπουνά, 2006).

Υπάρχουν και κάποιες ακόμη κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζουν περαιτέρω διαστάσεις, όπως ο ηλεκτρονικός - διαδικτυακός που γίνεται μέσω των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας (Σουσαμίδου – Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011), ο ρατσιστικός που περιλαμβάνει τη φυλετική παρενόχληση, ο εκφοβισμός που στρέφεται προς τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ο σεξουαλικός εκφοβισμός (Αρτινοπούλου, 2001).

Μια επιπλέον κατηγοριοποίηση του φαινομένου σχετίζεται με τη φύση της αρνητικής πράξης, τη συχνότητα και τη διάρκειά της. Έτσι, ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται αρχικά σε χαμηλής έντασης, που περιλαμβάνει απεισκευσίες, πειράγματα, βρισιές και περιστασιακό αποκλεισμό. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο ενδιάμεσος που παρουσιάζει απειλές και συνεχή αποκλεισμό ενώ διέπεται από μια επανάληψη για κάποιο χρονικό διάστημα. Τέλος, κορυφώνεται με τον δριμύ εκφοβισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από παρενόχληση μακράς διάρκειας και σωματικές επιθέσεις (Rigby, 2008).

1.2.3 Παράγοντες εμφάνισης θυματοποίησης

Αναζητώντας τα αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, από τη μια εμφανίζεται η άποψη των συμπεριφοριστών – γενετιστών που θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι κληρονομικό χαρακτηριστικό (Rigby, 2008) και από την άλλη εκείνοι που υποστηρίζουν ότι ευθύνονται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Σουσαμίδου – Καραμπέρη, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σίγουρα καθοριστικό ρόλο στη θυματοποίηση ενός παιδιού. Τόσο το κοινωνικό, το γνωστικό, το πολιτισμικό, όσο και το γλωσσικό υπόβαθρο κάποιου ατόμου μπορούν να σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού. Ένας άλλος παράγοντας είναι ο θεσμός της οικογένειας (Καλλιώτης, κ.α., 2002). Ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί έχει μεγαλώσει μέσα στην οικογένειά του, οι αρχές που έχει λάβει και η διαπαιδαγώγηση που του έχει γίνει, θέτουν τα θεμέλια από τη μια να έχει αναπτύξει τις κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες που θα το κάνουν να μπορεί να προστατέψει τον ίδιο του τον εαυτό από τέτοιες εκφοβιστικές συμπεριφορές σε βάρος του και από την άλλη να μην τις εκδηλώνει προς τρίτους. Ακόμη, η κάθε μορφής βία που το παιδί έχει δει να ασκείται από τους γονείς του είτε προς το ίδιο είτε μεταξύ τους αποτελεί παράδειγμα μίμησης γι' αυτό.

Αξιοσημείωτη είναι η επίδραση που ασκεί η παρέα των συνομηλίκων σε ένα παιδί καθώς και οι σχέσεις που έχει αναπτύξει το ίδιο μέσα σε αυτήν. Στην προσπάθειά του να γίνει αρεστό φτάνει σε σημείο να υιοθετεί συμπεριφορές ακόμη κι αν δεν τις αποδέχεται, επειδή απλά έτσι λειτουργεί όλη η ομάδα στην οποία αποζητά να είναι ενταγμένο. Επίσης, ο εκφοβισμός πυροδοτείται τόσο από τις προκαταλήψεις όσο και από τις ξενοφοβικές τάσεις (Rigby, 2008).

Επιπλέον, σπουδαίο ρόλο φέρει το ίδιο το σχολείο και ο τρόπος λειτουργίας του καθώς και οι αξίες που πρεσβεύει (Αρτινοπούλου, 2001). Ένα σχολείο που προάγει τη βαθμοθηρία, τη στείρα αποστήθιση, έχοντας μόνο γνωστικούς στόχους και καλλιεργώντας ανταγωνιστικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί σοβαρό παράγοντα εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών (Courtecuisse, 1998). Καθοριστικής σημασίας φυσικά είναι και η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Τα παιδιά όντας σε καθημερινή επαφή με τον δάσκαλο υιοθετούν την στάση του και τις αξίες του μιας και στο πρόσωπό του βρίσκουν ένα μοντέλο συμπεριφοράς το οποίο συχνά μιμούνται.

Τέλος, στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού συντελούν και τα Μ.Μ.Ε. και πιο συγκεκριμένα η τηλεόραση και το διαδίκτυο, καθώς και τα βιντεοπαιχνίδια με τα οποία καταπιάνονται τα παιδιά αρκετές ώρες ημερησίως, δίχως την ύπαρξη οριοθέτησης τις περισσότερες φορές. Η θέαση σκηνών βίας καθώς και η ενασχόληση με παιχνίδια που έχουν ως στόχο την εξολόθρευση του άλλου οδηγούν στην αναπαραγωγή τέτοιων συμπεριφορών από τα παιδιά (Σουσαμίδου – Καραμπέρι, & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011).

1.2.4 Χαρακτηριστικά θύτων – θυμάτων – παρατηρητών

Κατά την εκδήλωση ενός φαινομένου σχολικού εκφοβισμού συμμετέχουν κυρίως ο θύτης - στοχοθέτης, το θύμα - στόχος και οι παρατηρητές – παριστάμενοι. Καθένας από αυτούς τους ρόλους διακρίνεται συνήθως από κάποια χαρακτηριστικά.

Ο θύτης που χαρακτηρίζεται ως «νταής» και «παλικαράς» (Κρόκου, 2015) έχει συνήθως πιο ανεπτυγμένα σωματικά χαρακτηριστικά από το θύμα. Διακρίνεται από επιθετικότητα, σαρκασμό και θυμό. Πρόκειται για ένα άτομο που δεν υπόκειται εύκολα σε κανόνες. Στερείται ενσυναίσθησης, δε μετανιώνει τις περισσότερες φορές για τις πράξεις του και δε νιώθει τύψεις (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013). Συνοψίζοντας, παρουσιάζει έλλειψη σε πέντε σημεία: την ανάπτυξη της κοινωνικής του αντίληψης, την ικανότητα ερμηνείας των κοινωνικών μηνυμάτων, την επιλογή στόχων, τη δημιουργία στρατηγικών αντίδρασης και την επιλογή των αποφάσεων αντίδρασης. Μετά την εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς υιοθετεί αντιδράσεις εκδίκησης, πρόκλησης ενοχών και αποποίησης των ευθυνών του (Rigby, 2008).

Το θύμα, δηλαδή ο αποδέκτης των αρνητικών ενεργειών, είναι ένα άτομο με μικρότερη σωματική δύναμη από τον θύτη. Πρόκειται κατά κανόνα για ευάλωτα, απομονωμένα και παθητικά πρόσωπα, με στοιχεία άγχους αλλά και μειωμένης αυτοπεποίθησης. Δεν είναι δημοφιλής και δεν έχουν εφόδια για να σταθούν στα πόδια τους (Αρτινοπούλου, 2001). Διακρίνονται από ανικανότητα να εκτιμήσουν την αξία τους και έχουν ανάγκη τους άλλους για να τους την επιβεβαιώνουν. Μπορεί τέλος, να έχουν κάποιο διαφορετικό ιδιαίτερο γνώρισμα στην εμφάνισή τους (μειωμένο ύψος, χρώμα δέρματος, πλεόνασμα κιλών) (Rigby, 2008). Συνήθως, το θύμα προσπαθεί να αγνοήσει το συμβάν, το αποκρύπτει και δεν αντιδρά. Σπάνια μπορεί να ζητήσει βοήθεια από κάποιον συνομήλικό του ή από κάποιον εκπαιδευτικό.

Ο επόμενος ρόλος είναι αυτός του παρατηρητή, ο οποίος μπορεί να υιοθετήσει τρεις στάσεις κατά την εκδήλωση του φαινομένου. Αρχικά, μπορεί να υποστηρίξει το θύμα. Από την άλλη, μπορεί να ακολουθήσει έναν παθητικό τρόπο αντίδρασης, ενθαρρύνοντας έτσι τον εκφοβισμό. Τέλος, ενδέχεται να προβεί με ενεργητικό τρόπο στο γεγονός ενισχύοντας την ενέργεια του θύτη (Rigby, 2008).

1.2.5 Συνέπειες του φαινομένου

Η εκδήλωση ενός τέτοιου φαινομένου έχει αρνητικές επιπτώσεις κυρίως στα θύματα αλλά και στους θύτες. Επηρεάζεται η σωματική τους και η ψυχική τους υγεία, ενώ προκύπτουν πολλά προβλήματα στη συναισθηματική και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Αρχικά, τα παιδιά - στόχοι βιώνουν συναισθήματα άγχους και φόβου ενώ μπορεί να προκύψει και σχολική διαρροή. Εκδηλώνουν σωματικές ενοχλήσεις και η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται. Νιώθουν απομονωμένα και αδυνατούν να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις. Σε πιο ακραίες περιπτώσεις είναι πιθανή η πρόκληση προβλημάτων ψυχικής υγείας, κατάθλιψης ακόμη και αυτοκτονικών τάσεων (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013).

Οι θύτες από την άλλη νιώθουν έντονο στρες, μπορεί να οδηγηθούν στον αλκοολισμό, σε καταχρήσεις ακόμη και σε παραβατικές συμπεριφορές. Η σύνδεση της επιθετικότητας με την εγκληματικότητα έχει επισημανθεί άλλωστε (Olweus, 2009).

Γενικά, τόσο ο θύτης, όσο και το θύμα μπορούν να εμφανίσουν πτωτική πορεία ως μαθητές. Ενδέχεται να αποξενωθούν από την ευρύτερη ομάδα καθώς θα δυσκολεύονται να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις. Όλες αυτές οι συνέπειες πιθανολογείται πως θα μπορούσαν να τους ακολουθήσουν και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικα άτομα (Rigby, 2008).

1.2.6 Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης

Οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού εστιάζουν στην υιοθέτηση στρατηγικών και παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αποκατάσταση των σχέσεων των μαθητών και στην ανάπτυξη της συνδιαλλαγής και της διαπραγμάτευσης. Στόχος είναι από τη μια η καλλιέργεια της επικοινωνιακής συζήτησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα στους μαθητές ενώ από την άλλη, η αναστολή της επιθυμίας για εκφοβισμό. Η Εκπαίδευση δύναται

να καταστεί ο φορέας υλοποίησης όλων των παραπάνω. Άλλωστε, ο πρώτος κοινωνικός διαμεσολαβητής είναι ο δάσκαλος που οφείλει να προωθεί και να διδάσκει τη συμμετοχική και ομαδική επικοινωνία (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013).

Είναι σημαντικό μέσα από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων να βοηθήσουμε αρχικά τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν πιο εύκολα. Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας ενός ατόμου και της ομαλής κοινωνικής του ένταξης. Πρόκειται για μια αέναη διαδικασία (Διαμαντοπούλου, & Κόλλια, 2007). Ένας από τους πιο σημαντικούς μελετητές της έννοιας αυτής ήταν ο Sigmund Freud. Η κοινωνικοποίηση παρουσιάζεται ως μια διαδικασία πάλης ανάμεσα στη φύση του ανθρώπου, τις εμπειρίες του και τη συνείδησή του (Νόβα – Καλτσούνη, 2007). Ο σπουδαιότερος φορέας της κοινωνικοποίησης θεωρείται η οικογένεια (Ραμπίδης, 2007). Ο Charles Cooley δίνει μεγαλύτερη σημασία στις ομάδες παιχνιδιού μιας και θεωρεί πως παίζοντας ο άνθρωπος μπαίνει σε διάφορους ρόλους και βλέπει τον αντικατοπτρισμό των πράξεών του (Cooley, 1902). Την ίδια άποψη εκφράζει και ο George Herbert Mead που επισημαίνει ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει τους ρόλους που θα χρειαστεί να διαδραματίσει παρατηρώντας την επίδραση που έχει το ίδιο πάνω στους «γενικευμένους άλλους» (Mead, 1972). Τέλος, ο Emile Durkheim τονίζει τη σπουδαιότητα της κοινωνικοποίησης εστιάζοντας στη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία που τη διαμορφώνει και ταυτόχρονα το διαμορφώνει κι εκείνη (Τσαούση, 2006).

Ένας άλλος βασικός στόχος των παρεμβατικών προγραμμάτων οφείλει να είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στο παιδί. Ουσιαστικά, πρόκειται για την κινητοποίηση του ατόμου προς τον αυτοέλεγχο με στόχο τη διατήρηση μιας θετικής αυτοεικόνας μέσω μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι μια διαδραστική και δυναμική διαδικασία σύγκρισης του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού μας. Σύμφωνα με τους Carver & Scheier υπάρχουν έξι στάδια αυτορρύθμισης που περιλαμβάνουν την επιλογή των στόχων, την αυτοπαρατήρηση, την ενεργοποίηση των κριτηρίων για τους συγκεκριμένους στόχους, την αναγνώριση της διαφοράς, την εφαρμογή δεξιοτήτων για τη μείωση της διαφοράς και την αυτοαποτελεσματικότητα (Carver, & Scheier, 1998). Το παιδί περνώντας από αυτά τα στάδια καταφέρνει να αξιολογεί τις πράξεις του, να προβλέπει το μέλλον, να βρίσκει την ταυτότητά του και τέλος να αυτοελέγχεται (Διαμαντοπούλου, & Κόλλια, 2007).

Τέλος, είναι σπουδαία η ενεργοποίηση της ανάληψης πρωτοβουλιών από το παιδί. Μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης είναι αυτοσκοπός ο

μαθητής -εφόσον νιώθει κοινωνικοποιημένος και έχει ενεργοποιηθεί η αυτορρύθμισή του- να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αντίδρασης κι επίλυσης των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν και όχι να μένει απλός παρατηρητής του σχολικού εκφοβισμού.

1.3 Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος

1.3.1 Η διασύνδεση του εκπαιδευτικού δράματος και του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει καθοριστικές συνέπειες στην ψυχοσύνθεση ενός παιδιού. Τα τελευταία μάλιστα χρόνια που όλο και πιο συχνά γίνεται αναφορά στη βία που εκδηλώνεται στον χώρο του σχολείου (Courtecuisse, 1998) καθίσταται αντιληπτό ότι κρίνεται αναγκαία η εκμάθηση τρόπων διαχείρισης του φαινομένου σε όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτό, από τον στοχοθέτη- θύτη ως τον στόχο – θύμα, αλλά και τους παριστάμενους (Rigby, 2008).

Αρχικά, το θύμα πρέπει να ενισχύσει την αυτοεικόνα του και να αποκτήσει δεξιότητες αντιμετώπισης αυτών των αρνητικών ενεργειών. Είναι σπουδαίο να νιώσει ότι έχει φωνή, ότι μπορεί να την εκφράζει και να ζητά βοήθεια, μαθαίνοντας να διαχειρίζεται τον φόβο του. Στην περίπτωση του θύτη, εκείνος θα πρέπει να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση. Να μπορεί να μπαίνει στη θέση του θύματός του και να βιώνει και ο ίδιος τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει με τη συμπεριφορά του. Ακόμη, να μαθαίνει εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης του θυμού του. Τέλος, οι παρατηρητές θα πρέπει να αποβάλλουν την αδράνεια και να είναι σε θέση να αντιδρούν κατά την εκδήλωση τέτοιων περιστατικών (Rigby, 2008).

Στην καλλιέργεια όλων αυτών των δεξιοτήτων θα ήταν σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος. Αρχικά, μέσα από τους ρόλους το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να μπει στη θέση του άλλου. Ο θύτης γίνεται θύμα και το αντίστροφο. Έτσι, καταφέρνει να δει τον εαυτό του ως αντικείμενο παρατήρησης. Θα έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει εναλλακτικές λύσεις και να ωριμάσει συναισθηματικά. Άλλωστε οι συνθήκες είναι οι ίδιες με αυτές της αληθινής ζωής αλλά εδώ τα παιδιά νιώθουν την ασφάλεια που τους προσφέρει ο φανταστικός κόσμος της Δραματικής Τέχνης (Heathcote, Johnson, & O'Neill, 1991).

Μέσα από τεχνικές όπως «η ανακριτική καρέκλα», θα δοθεί η δυνατότητα να ανιχνευτούν, για παράδειγμα, οι σκέψεις ενός θύτη που εκφοβίζει τους άλλους. Με τη

χρήση «της παγωμένης εικόνας» και την τεχνική «της παρακολούθησης της σκέψης» μπορούν να εκφραστούν τα συναισθήματα ενός θύματος. «Ο διάδρομος συνείδησης» θα δώσει τη δυνατότητα να έρθει στην επιφάνεια ο ρόλος των παρατηρητών. Τέλος, μέσα από τα σενάρια το παιδί θα αναζητήσει τα βαθύτερα αίτια που οδηγούν είτε στην επιθυμία του για εκφοβισμό είτε στην πρόκληση εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε βάρος του (Κατσιγιάννη, 2006).

Ακόμη, μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών· γεγονός που βοηθά να καμφθούν οι συγκρούσεις (Woolland, 1996). Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς και τις δραματοποιήσεις οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και τείνουν να τον σταματούν (Οίweis, 2009).

1.3.2 Έρευνες και ανάγκη πρόληψης του φαινομένου

«Στην Ελλάδα ο σχολικός εκφοβισμός δε θεωρείται κοινωνικό πρόβλημα αλλά ένα υπό κατασκευή αντικείμενο έρευνας και παρέμβασης», όπως αναφέρει η Αρτινοπούλου (Αρτινοπούλου, 2001:85). Μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι αναγκαίο να επικρατεί κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν προστατευμένοι μέσα σε αυτόν τον χώρο στον οποίο περνούν ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής τους. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες να προληφθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσω προγραμμάτων παρέμβασης στα οποία χρησιμοποιούνται οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

Αρχικά, η Κατσιγιάννη Βικτωρία στην έρευνά της με θέμα «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο» χρησιμοποίησε ένα πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων (Τριλίβα, & Chimienti, 1998) στους μαθητές της Ε΄ δημοτικού. Το πρόγραμμα βασίστηκε σε σενάρια που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική ζωή και οι μαθητές έρχονταν αντιμέτωποι με την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Στις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων με αυτοϋποστηρικτικές τεχνικές της μορφής του «σπασμένου κασετόφωνου», κατά την οποία επαναλαμβάνεται μονότονα η ίδια φράση «της κλιμακούμενης υποστήριξης», όπου υπάρχει μια ακολουθία αντιδράσεων με αυξανόμενη αυτοϋποστήριξη. Φάνηκε ότι υπήρξε σημαντική μείωση στα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού στην πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Τέλος, στην πειραματική

ομάδα μειώθηκαν τα ποσοστά των αδιάφορων μαθητών και αυξήθηκε η διάθεσή τους για παροχή βοήθειας.

Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχουν υλοποιηθεί πολλά διεθνή ερευνητικά προγράμματα την τελευταία δεκαετία με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η χρήση του Δράματος επέδρασε θετικά στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού στην πειραματική ομάδα, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης καθώς και στην κινητοποίηση και αντίδραση των μαθητών. Ο George Belliveau (2005) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα με τίτλο *«Μια προσέγγιση μέσω της τέχνης να διδαχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Το θέατρο ως τρόπος να περιοριστεί ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στο σχολείο»* σε μαθητές Στ' τάξης με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και ιστορίες εκφοβισμού (Σκρεπετός, 2015).

Ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με αντίστοιχα αποτελέσματα που εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ, είναι το «Win Win Resolutions» (Σκρεπετός, 2015) Πρόκειται για θεατρικές δραστηριότητες εμπιστοσύνης, παρουσίαση θεατρικού έργου και παίξιμο ορισμένων σκηνών με στόχο την αναζήτηση των πιθανών λύσεων των συγκρούσεων που εμφανίζονται.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ένα διακρατικό ερευνητικό πρόγραμμα το DRAMA for CONflict ή αλλιώς DRACON που ξεκίνησε το 1996 (Σκρεπετός, 2015) Συμμετέχουν η Αυστραλία, η Μαλαισία και η Σουηδία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δραματικές ασκήσεις, θεατρικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων σε καταστάσεις σύγκρουσης. Στόχος του είναι να επιτύχουν οι μαθητές με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος την κατανόηση της φύσης, τα αίτια και τη δυναμική των συγκρουσιακών καταστάσεων. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθεί μια τεχνική όπως «τα γλυπτά» στη δραστηριότητα «Δημιουργώντας γλυπτά- τροποποιώντας συγκρούσεις» κατά την οποία τα παιδιά σε ομάδες των τριών ατόμων αναπαριστούν τη σύγκρουση -τα δύο μέλη- ενώ το τρίτο παρεμβαίνει κάνοντας αλλαγές στους άλλους δύο και αποκλιμακώνοντας τη σύγκρουση.

Η εκπαιδευτική ατμόσφαιρα θα πρέπει να διαπνέεται από συνεργατικότητα, ομαδικότητα και σεβασμό στην ετερότητα. Τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΣ δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι αναγκαιότητα η ύπαρξη προγραμμάτων στο σχολείο γιατί το μαθητικό δυναμικό ποικίλλει και η τάξη είναι πολυπολυτισμική. Ας ελπίσουμε να συνεχιστούν οι απόπειρες αυτές και το

εκπαιδευτικό δράμα να είναι ένας τρόπος για να βοηθηθεί το παιδί και να φτάσει στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτορρύθμισης.

2. Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της αποτελεσματικότητας των τεχνικών που προσφέρει το εκπαιδευτικό δράμα με στόχο την πρόληψη και τον περιορισμό της εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι παράγοντες στους οποίους θα εστιάσει είναι η κοινωνικοποίηση, η θυματοποίηση, η αυτορρύθμιση του αποδέκτη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ο θύτης καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλίας από τους παρατηρητές.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τον σκοπό της έρευνας απορρέει το κύριο ερευνητικό ερώτημα: το κατά πόσο ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να προλάβει και να επηρεάσει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών σε παιδιά Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Επιπροσθέτως, προκύπτουν τα ακόλουθα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.

- Θα τροποποιηθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών από την υλοποίηση του προγράμματος του εκπαιδευτικού δράματος;
- Θα επηρεαστεί η θυματοποίηση μετά το πέρας της παρέμβασης;
- Είναι ικανό το εκπαιδευτικό δράμα να επιδράσει στην αυτορρύθμιση των ατόμων που δέχονται εκφοβιστική συμπεριφορά και να διαμορφώσει μια διαφορετική στάση αντίδρασης;
- Θα τροποποιηθεί η στάση των θυτών απέναντι στις εκφοβιστικές συμπεριφορές με τη χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος;
- Θα επηρεάσει η εφαρμογή του προγράμματος την ανάληψη πρωτοβουλίας των παιδιών ως παρατηρητών και θα αλλάξει τη στάση τους;

2.3 Μεθοδολογία

Πρόκειται για μια έρευνα δράσης που έθεσε ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, που αποτελεί την ανεξάρτητη

μεταβλητή σε διάφορες παραμέτρους του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες συνιστούν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Η έρευνα δράσης έχει ως αντικείμενο μελέτης ένα πρόβλημα της καθημερινότητας και αναζητά λύσεις για την αντιμετώπισή του (Αθανασίου, 2007).

Η έρευνα έγινε σε μαθητές Ε΄τάξης ηλικίας 10-11 ετών. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 12 βιωματικές παρεμβάσεις χρονικής διάρκειας 1 διδακτικής ώρας, δηλαδή 45 λεπτών ανά βδομάδα. Επιλέχθηκε μια ομάδα ελέγχου (που δε συμμετείχε στις δράσεις) και μία πειραματική ομάδα. Και στις δύο έγινε προέλεγχος δίνοντας το ερωτηματολόγιο του Olweus. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος στο οποίο συμμετείχε μόνο η πειραματική ομάδα. Μετά την ολοκλήρωση του τρίμηνου προγράμματος έγινε μεταέλεγχος με τη χορήγηση του ίδιου ερωτηματολογίου και στις δύο ομάδες με διαφορετική διάταξη των ερωτήσεων.

Για την αξιοπιστία της έρευνας ακολουθήθηκε η μεικτή μεθοδολογία με τη χρήση τόσο ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) όσο και ποιοτικών εργαλείων (συνεντεύξεις, κριτικός φίλος, ημερολόγιο). Έγινε μια προσπάθεια τριγωνοποίησης δηλαδή συνδυασμού των δύο προσεγγίσεων (Λυδάκη, 2012). Ειδικά στον χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι απαραίτητη η μεικτή μέθοδος καθώς από τη μια, η ποσοτική προσέγγιση έχει ως αφετηρία την οπτική του ερευνητή ενώ από την άλλη, η ποιοτική την οπτική των υποκειμένων. Ο συγκερασμός και των δύο οδηγεί σε μια σφαιρικότερη εικόνα (Σαραφίδου, 2011).

2.4 Ερευνητικός Πληθυσμός

Η έρευνα διενεργήθηκε σε μαθητές Ε΄ τάξης (N=29) του 4ου δημοτικού σχολείου Μάνδρας στο οποίο υπηρετεί η ερευνήτρια. Έτσι, ο καθορισμός του δείγματος έγινε με δειγματοληψία σκοπιμότητας και συγκεκριμένα ευκολίας που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων (Αθανασίου, 2007). Από αυτούς τους μαθητές οι 15 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι 14 την ομάδα ελέγχου.

Η ηλικία των παιδιών της Ε΄ τάξης έχει επισημανθεί για τη σημασία της στην επιτυχημένη εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της επιθετικότητας σε αντίθεση με την εφηβεία. Σε αυτή την ηλικιακή ομάδα τα παιδιά έχουν κατανοήσει τη διάκριση μεταξύ κακοπροαίρετου και καλοπροαίρετου πειράγματος οπότε είναι σε θέση να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να τροποποιήσουν στάσεις και συμπεριφορές μέσα από παρεμβάσεις (Κατσιγιάννη, 2006).

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Προτιμήθηκε για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς η χρησιμοποίηση διαφόρων μορφών συλλογής δεδομένων (μεικτή μέθοδος). Αξιοποιήθηκαν έτσι από τη μια ποσοτικά μέσα και από την άλλη ποιοτικά και έγινε ένας συγκερασμός αυτών για την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

2.5.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής

Το ερωτηματολόγιο έχει χαρακτηριστεί ως το «περίεργο παιδί της επιστήμης» καθώς συγκεντρώνει υποστηρικτές και επικριτές (Αθανασίου, 2007). Παρά ταύτα αποτελεί ένα βασικό εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Είναι ένα εύχρηστο μέσο που προσφέρει ευκολία στην επεξεργασία των δεδομένων του.

Για την παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε είναι αυτό που χρησιμοποίησε στη διδακτορική της διατριβή η Κατσιγιάννη Βικτωρία με θέμα «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο» (Κατσιγιάννη, 2006). Πρόκειται για την τροποποιημένη -και μετεφρασμένη από την ίδια- μορφή του αγγλικού ερωτηματολογίου του εκφοβισμού για παιδιά δημοτικού του Reid (1999) και του Olweus (1996).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε αρχικά τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου στις 25/9/2018. Η συμπλήρωσή του έγινε μέσα στην τάξη με άμεση συμμετοχή της ερευνήτριας για τη δυνατότητα παροχής διευκρινίσεων. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη σημασία της προσεκτικής και ειλικρινούς απάντησής τους σε όλες τις ερωτήσεις, δεδομένου ότι τονίστηκε η εμπιστευτικότητα και η διατήρηση της ανωνυμίας τους (Κυριαζή, 2011). Στη συνέχεια, μετά από τροποποίηση της διάταξης των ερωτήσεων το ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά και στις δύο ομάδες στις 13/12/2018, δηλαδή μετά το πέρας των παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος στην πειραματική ομάδα.

Από τις 35 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι 6 επιδέχονται πολλαπλής απάντησης (4, 6, 8, 9, 11, 17) ενώ οι υπόλοιπες απαντώνται μέσω 2 ή άνω επιλογών. Τέλος, για τη χρονικά συντομότερη και ομαλή ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου οι απαντήσεις σημειώνονται με το σύμβολο του \surd . Από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στην παρούσα μελέτη για ποσοτική επεξεργασία αξιοποιήθηκαν οι 21 από τις 35 ερωτήσεις του οι οποίες ποσοτικοποιούνταν ακολουθώντας κλίμακα Likert διαφοροποιημένη ανά ερώτηση. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν ποιοτικά.

Αρχικά, κατηγοριοποιήθηκαν οι ερωτήσεις στους 5 παράγοντες προς διερεύνηση. Στον παράγοντα «Κοινωνικοποίηση» αντιστοιχούν 3 ερωτήσεις (1, 2, 3 στο αρχικό ερωτηματολόγιο που γίνονται 4, 1, 5 στο τελικό). Στον παράγοντα «Θυματοποίηση» 5 ερωτήσεις (5, 8, 11, 19, 20 που γίνονται 8, 9, 12, 19, 15). Στον παράγοντα «Αυτορρύθμιση» 4 ερωτήσεις (9, 12, 24, 26 που αντιστοιχούν στις 16, 13, 23, 28). Στον παράγοντα «Θύτη» 6 ερωτήσεις (29, 30, 31, 32, 33, 34 που γίνονται 30, 31, 33, 34, 32, 29). Τέλος, στον παράγοντα «Ανάληψη Πρωτοβουλίας» 3 ερωτήσεις (22, 23, 35 που αντιστοιχούν στις 27, 25, 35). Η ανάλυση των ερωτήσεων ακολουθεί την αλληλουχία που είχαν οι ερωτήσεις στο αρχικό ερωτηματολόγιο και όχι την τροποποιημένη του μορφή που είχε το τελικό που δόθηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, έγινε βαθμονόμηση των απαντήσεων κατά αύξουσα σειρά (δηλαδή από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη βαθμολογία). Στον παράγοντα «Κοινωνικοποίηση» ο βαθμός 1 αντιστοιχεί σε αυτόν που είναι λιγότερα κοινωνικοποιημένος ενώ η υψηλότερη βαθμολογία (στις ερωτήσεις 1 και 3 είναι ο βαθμός 5 και στην ερώτηση 2 ο βαθμός 4) δηλώνει παιδί αρκετά κοινωνικοποιημένο.

Στον δεύτερο παράγοντα της «Θυματοποίησης» στην 5 ερώτηση ο βαθμός 1 αντιστοιχεί σε αυτόν που φαίνεται να έχει υποστεί άσχημη συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο και ο βαθμός 5 σε αυτόν που δεν έχει υποστεί. Η ερώτηση 20 που εστιάζει στο διάστημα των τελευταίων πέντε ημερών ακολουθεί την ίδια βαθμολογία (βαθμός 1 μεγάλη συχνότητα, βαθμός 5 καμία φορά). Στην ερώτηση 8 που αφορά στα συναισθήματα που ένιωσε ο αποδέκτης της άσχημης συμπεριφοράς οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με την ποιότητα της αντίδρασης. Βαθμό 1 πήραν οι απαντήσεις που εξέφραζαν τα εσωτερικευμένα συναισθήματα (φόβος, μοναξιά, άγχος, ντροπή, λύπη) και δε δήλωναν κανενός είδους αντίδραση. Βαθμός 2 αποδόθηκε στις απαντήσεις που τα συναισθήματα εξωτερικεύονταν (θυμός, επιθυμία για εκδίκηση). Βαθμό 3 είχαν οι απαντήσεις (αδιαφορία, περιφρόνηση) που έδειχναν ότι το παιδί κατάφερνε να θωρακίσει τον εαυτό του και δεν επηρεαζόταν τόσο. Να σημειωθεί ότι όταν κάποιο παιδί δήλωνε ότι δεν έχει δεχτεί άσχημη συμπεριφορά στην προηγούμενη ερώτηση, οπότε δεν ένιωσε τέτοια συναισθήματα σημείωνε στην απάντηση «κάποιο άλλο» επεξηγώντας «κανένα» και βαθμολογούνταν με την υψηλότερη βαθμολογία 4. Η ερώτηση 11 αφορά στις συνέπειες του περιστατικού. Και πάλι οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με την ποιότητα των συνεπειών στον ψυχισμό του παιδιού. Βαθμό 1 πήραν οι ακραίες συνέπειες (απομόνωση, δε

θέλω να ξαναπάω σχολείο, βαρύς τραυματισμός). Βαθμό 2 πήραν αυτές που σωματοποιήθηκαν (πόνος, μικροτραυματισμοί, μελανιές) και βαθμό 3 (άγχος, στενοχώρια). Αν κάποιο παιδί δήλωνε ότι δεν έχει δεχτεί τέτοια συμπεριφορά άρα δεν υπάρχουν συνέπειες σημείωνε στην απάντηση «κάποια άλλη» επεξηγώντας «καμία» και έπαιρνε τον υψηλότερο βαθμό 4. Η ερώτηση 19 αφορά στο πόσοι από τους συμμαθητές συμπεριφέρονται άσχημα στο παιδί. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με την ποσότητα των παιδιών. Βαθμό 1 πήραν όσα άτομα δέχτηκαν άσχημη συμπεριφορά από περισσότερα από 1 παιδιά, είτε αγόρια είτε κορίτσια. Βαθμό 2 όσα δέχτηκαν τέτοια συμπεριφορά από ένα αγόρι ή ένα κορίτσι και βαθμό 3 όσα δε δέχτηκαν άσχημη συμπεριφορά.

Στον παράγοντα «Αυτορρύθμιση» η ερώτηση 9 αφορά στον τρόπο αντίδρασης απέναντι στην άσχημη συμπεριφορά. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι αντίδρασης. Βαθμό 1 είχαν αυτές που έδειχαν απραξία (έφυγα και δεν έκανα τίποτα), βαθμό 2 αυτές που δήλωναν αντίδραση αλλά χωρίς την αναζήτηση κάποια βοήθειας (ανταπέδωσα, έβρισα, ειρωνεύτηκα, τους χτύπησα) και βαθμό 3 όσες έδειχαν ανάγκη για λήξη του περιστατικού (ζήτησα τη βοήθεια φίλων μου, της οικογένειάς μου, των δασκάλων μου). Αν κάποιο παιδί δεν είχε υποστεί τέτοια συμπεριφορά -οπότε και δεν αντιδρούσε- δήλωνε την απάντηση «κάποιον άλλον» επεξηγώντας «κανέναν γιατί δε συνέβη» και βαθμολογούνταν με 4. Στην ερώτηση 12 που αφορά στη διάρκεια των συνεπειών βαθμολογείται με 1 η μεγάλη διάρκεια και με 4 η ελάχιστη. Τέλος, οι ερωτήσεις 24 και 25 που αφορούν στην ενημέρωση είτε του διδακτικού προσωπικού του σχολείου είτε της οικογένειας από το παιδί ακολουθούν την ίδια βαθμολογία (1 όχι, 2 ναι, 3 δεν έχει συμβεί).

Στον παράγοντα «Θύτη» όπου το παιδί αξιολογείται ως εκδηλωτής επιθετικής συμπεριφοράς όλες οι ερωτήσεις ακολουθούν την κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις 29, 30, 33 βαθμολογούν με 1 τη μεγάλη συχνότητα εκδήλωσης και με 5 την απουσία εκδήλωσης. Στις ερωτήσεις 31 και 32 το 1 δηλώνει όχι, το 2 ναι και το 3 δεν έχει συμβεί. Τέλος, στην ερώτηση 34 η οποία ανιχνεύει το εάν θα μπορούσε να συμμετάσχει σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον λόγω μη συμπάθειας, το 1 δηλώνει ναι ενώ το 6 φυσικά και όχι.

Στον τελευταίο παράγοντα της «Ανάληψης Πρωτοβουλίας» που αφορά στο πόσο αντιδρά είτε το ίδιο το παιδί είτε οι συμμαθητές του ως παρατηρητές στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών καθώς και στη γενικότερη στάση που έχουν απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, οι ερωτήσεις 23 και 35 εμφανίζουν ως

χαμηλότερη βαθμολογία το 1 και υψηλότερη το 3 ενώ η ερώτηση 22 έχει το 1 χαμηλότερη και το 4 υψηλότερη.

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις και των δύο ερωτηματολογίων και των δύο συμμετεχουσών ομάδων περάστηκαν σε πίνακες στο πρόγραμμα υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel. Στις ερωτήσεις που κρίθηκε αναγκαίο από τις απαντήσεις των παιδιών να συνδυαστούν περισσότερες από μία απαντήσεις (8, 9, 11) δημιουργήθηκε ο σταθμισμένος μέσος όρος. Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, επίσης, οι ερωτήσεις είχαν διαφορετική βαθμολογία. Δεδομένου ότι ορισμένες είχαν μέγιστο 3 (8, 9, 11, 19, 23, 24, 26, 31, 32, 35), άλλες 4 (2, 12, 22), άλλες 5 (1, 3, 5, 20, 29, 30, 33) και κάποιες 6 (34), έγινε ποσόστωση σε 1 για να υπάρξει κοινός τρόπος μέτρησης και να μη δίνεται μεγαλύτερο βάρος σε αυτές τις ερωτήσεις που είχαν υψηλότερη βαθμολογία.

Με το στατιστικό λογισμικό πρόγραμμα SPSS ελέγχθηκε αρχικά η αξιοπιστία των ερωτήσεων ανάλογα με τους παράγοντες μελέτης. Εφαρμόστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha που έπρεπε να δίνει τιμή μεγαλύτερη του 0,7 για κάθε παράγοντα. Έπειτα, ελέγχθηκε η κανονικότητα και για τις δύο ομάδες. Για δείγματα $n < 50$ επιλέχθηκε το κριτήριο Wilcoxon που πρέπει να είναι μεγαλύτερο του 0,05 για να κριθεί η μηδενική υπόθεση της έρευνάς μας. Τέλος, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για να ελεγχθεί η μεταβολή ή όχι στους παράγοντες προς εξέταση.

2.5.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής

Συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκαν και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Αρχικά, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων διατηρείτο ένα ημερολόγιο παρατήρησης από την ερευνήτρια. Πρόκειται για τις προσωπικές καταγραφές της που συμπληρώνονταν κατευθείαν μετά τη διεξαγωγή κάθε παρέμβασης. Οι σημειώσεις αυτές στόχευαν στην καταγραφή του κλίματος, των αντιδράσεων, των εκφράσεων, των δυσκολιών, των συναισθημάτων και γενικά ό,τι κρίθηκε άξιο παρατήρησης και επισήμανσης. Οι καταγραφές αυτές προσπαθούσαν να αποτυπώσουν μια εικόνα των όσων διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των δράσεων είτε για να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά για τον σχεδιασμό της επόμενης δράσης είτε ως μέσο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας παρίστατο και ένας κριτικός φίλος, που ακολουθούσε μια μη συμμετοχική παρατήρηση (Αθανασίου, 2007). Πρόκειται για τη συνάδερφο

εκπαιδευτικό Νικολέτα Πανταζή, δασκάλα του τμήματος υποδοχής για το τρέχον σχολικό έτος στο σχολείο μας. Ο ρόλος της ήταν καθοριστικός καθώς μέσα από τις καταγραφές της προσέφερε μια νέα θεώρηση των όσων διεξάγονταν, τα οποία στη συνέχεια αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και σύγκρισης με τις προσωπικές καταγραφές της ερευνήτριας. Παρακολούθησε όλα τα εργαστήρια και κατέγραφε τα δεδομένα που κρίνονταν χρήσιμα για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Αξίζει να τονιστεί ότι ως ένα πρόσωπο οικείο στα παιδιά δεν αλλοίωνε τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μεσολάβησε η παραχώρηση συνεντεύξεων από τα μέλη της πειραματικής ομάδας. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα εξατομικευμένα στην αίθουσα διδασκαλίας της Ε΄τάξης από 14/12/2018 έως 21/12/2018. Ακολουθήθηκε η δομημένη συνέντευξη (Αθανασίου, 2007) με τη χρήση προκαθορισμένων ερωτήσεων που τίθεντο με την ίδια σειρά στους μαθητές, ενώ καταγράφονταν άμεσα από την ερευνήτρια. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις βοήθησαν στην ποιοτική ανάλυση.

2. 6 Περιγραφή Παρεμβάσεων

Προκείμενο

Σε μια σχολική τάξη, ένα παιδί, ο Φάνης, αποφασίζει να αγοράσει για πρώτη φορά ένα μηχανικό μολύβι. Ως τότε χρησιμοποιούσε τα κλασικά μολύβια που όλοι ξέρουμε. Μια μέρα όμως, το είδε σε έναν φίλο του και το λάτρεψε. Έτσι, το ίδιο απόγευμα πήγε στο βιβλιοπωλείο της γειτονιάς του και αγόρασε ένα. Το πρόβλημα ξεκινά από την στιγμή που το τοποθετεί στην κασετίνα του. Τα άλλα αντικείμενα (μολύβια, γόμες, ξύστρες, χάρακες, ξυλομπογιές...) δεν το αποδέχονται, γιατί είναι διαφορετικό, είναι μηχανικό. Πρέπει το ίδιο να τους αποδείξει πως κι εκείνο είναι μολύβι. Ωσπου μια μέρα σε μια εκδρομή η ξύστρα χάνεται και τα μολύβια μένουν χωρίς μύτη. Τη λύση δίνει το μηχανικό που τους δανείζει γραφίτη και τότε όλα αλλάζουν. Κάποιες μέρες μετά στην κασετίνα έρχεται μια καινούρια ξύστρα (βαρελάκι) και όλοι την αποδέχονται με μια μεγάλη γιορτή, καθώς κατάλαβαν πλέον τη μοναδικότητα και τη σημαντικότητα του καθενός πλάσματος.

Το πειραματικό αυτό σχέδιο διεξήχθη σε μαθητές Ε΄δημοτικού του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μάνδρας της Περιφέρειας της Δυτικής Αττικής το σχολικό έτος 2017-2018. Η έναρξη του προγράμματος σηματοδοτήθηκε την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου (26/9) και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο (12/12). Υλοποιήθηκαν 12

σχέδια μαθήματος εκπαιδευτικού δράματος στην πειραματική ομάδα με στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Οι 12 δράσεις σχεδιάστηκαν με βάση το προαναφερθέν σενάριο. Η επιλογή του κεντρικού ήρωα (ένα μηχανικό μολύβι) έγινε με γνώμονα την καθημερινότητα των παιδιών. Είχε παρατηρηθεί ήδη η προτίμηση των μαθητών σε μηχανικά μολύβια μιας και αποτελούσαν κομμάτια της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Η χρονική διάρκεια των δράσεων ήταν 1 διδακτική ώρα την εβδομάδα (40 λεπτά) ενταγμένη στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η ομάδα ελέγχου ακολουθούσε πιστά το ωρολόγιο πρόγραμμα για το συγκεκριμένο μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια του τριμήνου.

Χώρος διεξαγωγής όλων των δράσεων είχε οριστεί η αίθουσα της θεατρικής αγωγής που βρίσκεται στον 2ο όροφο. Έτσι, καθώς τα παιδιά ανεβαίνουν τις σκάλες μετά από ένα 5ωρο διαφόρων διδακτικών αντικειμένων -επιφορτισμένα με ιδιαίτερη κούραση- φτιάχνουν μια ευθεία γραμμή τρένου και πριν διαβούν τις «πύλες της φαντασίας», όπως ονόμασαν τα ίδια τις τελευταίες σκάλες που οδηγούν στην αίθουσα, τους ζητείται να αφήσουν στα σκαλιά ό,τι τους βαραίνει και κουράζει την ψυχή, το μυαλό και το σώμα τους. Αυτό το τυπικό τελετουργικό το οποίο θα ακολουθείται στην έναρξη κάθε παρέμβασης κρίθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμο καθώς τα παιδιά ένιωθαν πιο απελευθερωμένα και ήταν έτοιμα να ενταχθούν στη νέα συνθήκη της Δραματικής Τέχνης. Για να νιώθουν ελεύθερα και ως σώματα βγάζουν και τα παπούτσια τους κατά την είσοδο στην αίθουσα. Τέλος, οι περισσότερες ενάρξεις και λήξεις των παρεμβάσεων γίνονται με τον σχηματισμό του κύκλου, ενός σχήματος ενότητας που δίνει τη δυνατότητα να υπάρχει οπτική επαφή όλης της ομάδας· κάτι απαραίτητο ιδιαιτέρως κατά τον αναστοχασμό.

3. Κεφάλαιο: Ανάλυση δεδομένων

Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, ακολούθησε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Στα ποσοτικά δεδομένα (απαντήσεις 21 ερωτήσεων ερωτηματολογίου) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences). Τα ποιοτικά δεδομένα (απαντήσεις συνεντεύξεων, απαντήσεις υπόλοιπων ερωτήσεων ερωτηματολογίου, ημερολόγιο παρατήρησης ερευνήτριας και ημερολόγιο κριτικού φίλου) κατηγοριοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε άξονες μελέτης.

3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

3.1.1 Περιγραφική ανάλυση

Πίνακας 1

Πειραματική Ομάδα πριν

	Κοινωνικοποίηση	Θυματοποίηση	Αυτορρύθμιση	Θύτης	Ανάληψη Πρωτοβουλίας
ΜΟ	2,68	3,11	2,10	4,89	2,03
Τυπική απόκλιση	0,47	0,50	0,61	0,80	0,63
Μέγιστος	3,00	3,72	3,08	6,00	3,00
Ελάχιστος	1,30	2,37	1,17	3,50	0,92

Πίνακας 2

Πειραματική Ομάδα μετά

	Κοινωνικοποίηση	Θυματοποίηση	Αυτορρύθμιση	Θύτης	Ανάληψη Πρωτοβουλίας
ΜΟ	2,87	3,80	2,82	5,06	2,33
Τυπική απόκλιση	0,23	0,73	0,46	0,82	0,59
Μέγιστος	3,00	5,00	3,75	6,00	3,00
Ελάχιστος	2,35	2,77	1,75	4,10	1,17

Από τους παραπάνω πίνακες, η σύγκριση των τιμών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος αποδεικνύει ότι υπήρξε μια μικρή βελτίωση σε όλους τους παράγοντες μελέτης μετά το πέρας του. Αξίζει να αναφερθεί ότι στον παράγοντα «Κοινωνικοποίηση» πριν την εφαρμογή ήταν στη μέγιστη τιμή 8 παιδιά ενώ μετά την εφαρμογή 10, όπως και στον παράγοντα «Θύτης» που πριν ήταν 2 και μετά 5 παιδιά. Επίπλέον, τα 2 από τα 3 παιδιά που ήταν περισσότερο θυματοποιημένα πριν την εφαρμογή του προγράμματος, ανήκαν μετά τη διεξαγωγή του σε αυτά με τη χαμηλότερη τιμή θυματοποίησης.

Πίνακας 3

Ομάδα Ελέγχου πριν

	Κοινωνικοποίηση	Θυματοποίηση	Αυτορρύθμιση	Θύτης	Ανάληψη Πρωτοβουλίας
ΜΟ	2,47	3,10	2,30	4,65	1,99
Τυπική απόκλιση	0,46	0,73	0,73	0,99	0,72
Μέγιστος	3,00	3,97	3,08	6,00	3,00
Ελάχιστος	1,50	1,83	1,17	3,40	0,92

Πίνακας 4

Ομάδα Ελέγχου μετά

	Κοινωνικοποίηση	Θυματοποίηση	Αυτορρύθμιση	Θύτης	Ανάληψη Πρωτοβουλίας
ΜΟ	2,48	2,80	2,11	4,30	1,93
Τυπική απόκλιση	0,47	0,74	0,54	0,93	0,77
Μέγιστος	3,00	3,80	3,08	6,00	3,00
Ελάχιστος	1,50	1,43	1,42	2,43	0,92

Από την άλλη, παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες που αφορούν στην ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα των 12 παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος, δεν παρατηρείται βελτίωση στους παράγοντες μελέτης. Μόνο ο παράγοντας «Κοινωνικοποίηση» παρουσιάζει αμελητέα βελτίωση ενώ οι υπόλοιποι όχι μόνο δε βελτιώνονται αλλά μειώνονται κιόλας. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν παιδιά που εμφανίζουν μια σταθερή εικόνα τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο (παιδί 14 – ελάχιστο βαθμό κοινωνικοποίησης, παιδί 12 - περισσότερο θυματοποιημένο, παιδί 13 - μέγιστο βαθμό στον παράγοντα «θύτη», παιδί 3 - ελάχιστη ανάληψη πρωτοβουλίας, παιδί 7 - μέγιστη κοινωνικοποίηση, παιδί 5 - μέγιστη αυτορρύθμιση, παιδί 14 - μέγιστος βαθμός στον παράγοντα «θύτη»).

3.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Όπως παρατηρούμε από τους παρακάτω πίνακες εφαρμόζοντας τον δείκτη Cronbach's Alpha υπήρξε αξιοπιστία σε όλους τους παράγοντες μελέτης του ερωτηματολογίου. Αυτό προέκυψε και για τις δύο συμμετέχουσες ομάδες μαθητών (πειραματική και ελέγχου) και πριν αλλά και μετά το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Πίνακας 5

Πειραματική Ομάδα	Cronbach's Alpha	
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
Κοινωνικοποίηση	0,759	0,856
Θυματοποίηση	0,730	0,855
Αυτορρύθμιση	0,713	0,705
Θύτης	0,743	0,785
Ανάληψη Πρωτοβουλίας	0,740	0,787

Πίνακας 6

Ομάδα Ελέγχου	Cronbach's Alpha	
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
Κοινωνικοποίηση	0,850	0,766
Θυματοποίηση	0,754	0,730
Αυτορρύθμιση	0,851	0,743
Θύτης	0,824	0,808
Ανάληψη Πρωτοβουλίας	0,800	0,794

3.1.3 Έλεγχος κανονικότητας

Εφόσον το μέγεθος του δείγματος στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν μικρό, εφαρμόστηκε το κριτήριο Wilcoxon το οποίο όπως παρατηρούμε στους παρακάτω πίνακες βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο του 0,05 που έχει οριστεί ως επίπεδο σημαντικότητας (όπως και στο t- test) (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006) . Αυτό σημαίνει ότι η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Κατά συνέπεια πληρείται η προϋπόθεση για να εφαρμοστεί t- test.

Πίνακας 7

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00027	,173	15	,200*	,951	15	,536
VAR00043	,122	15	,200*	,945	15	,452

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 8

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00027	,141	14	,200*	,956	14	,661
VAR00043	,163	14	,200*	,918	14	,209

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

3.1.4 Έλεγχος μέσων

Το επόμενο βήμα ήταν ο καθορισμός των υποθέσεων. Η αρχική μηδενική υπόθεση H_0 : *Οι μέσοι όροι ταυτίζονται. Όπου ισχύει η H_0 δεν έχουμε στατιστική βελτίωση και η εναλλακτική ή ερευνητική υπόθεση H_1 : *Οι μέσοι όροι διαφοροποιούνται. Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική.* Το επίπεδο σημαντικότητας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έχει οριστεί με τιμή 0,05.*

Αρχικά, θα ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα ανά παράγοντα της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος.

Πίνακας 9

Κοινωνικοποίηση

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	df	Sig. (2- taile d)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence In- terval of the Differ- ence					
				Lower	Upper				
Pair 1	VAR00027 - VAR00043	-,1900 0	,43392	,11204	-,43030	,05030	-1,696	14	,112

Στο 1^ο t- test κατά το οποίο συγκρίναμε τον παράγοντα «Κοινωνικοποίηση» στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση αφού το p value βγήκε 0,112. Συνεπώς δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση η οποία είναι ότι δεν υπήρξε βελτίωση στον συγκεκριμένο παράγοντα μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Πίνακας 10

Θυματοποίηση

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	Df	Sig. (2- taile d)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence In- terval of the Differ- ence					
				Lower	Upper				
Pair 1	VAR00027 - VAR00043	-,6913 3	1,03866	,26818	-1,26652	-,11614	-2,578	14	,022

Στο 2^ο t- test στο οποίο συγκρίναμε τον παράγοντα «Θυματοποίηση» στην πειραματική ομάδα πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση διότι το p value βρέθηκε 0,022 που είναι κάτω από το επίπεδο σημαντικότητας. Άρα αποδεχόμαστε την ερευνητική εναλλακτική υπόθεση. Υπάρχει διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα «Θυματοποίηση» μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 11

Αυτορρύθμιση

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	-,71800	,59784	,15436	-1,04907	-,38693	-4,651	14	,000	

Στο 3ο t- test έγινε η σύγκριση του παράγοντα «Αυτορρύθμιση» από την οποία προέκυψε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση με κάθε επιφύλαξη λόγω του μικρού αριθμού ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν στον συγκεκριμένο παράγοντα. Κατά συνέπεια, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδοχή της εναλλακτικής. Η αυτορρύθμιση των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διαφοροποιείται.

Πίνακας 12

Θύτης

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	-,17333	,65738	,16974	-,53738	,19071	-1,021	14	,324	

Στο 4^ο t- test που συγκρίναμε τον παράγοντα «Θύτης» το p value προέκυψε 0,324 γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση. Οι μέσοι όροι ταυτίζονται και δεν υπήρξε διαφοροποίηση.

Πίνακας 13

Ανάληψη Πρωτοβουλίας

Paired Samples Test

	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	-,30000	,79884	,20626	-,74238	,14238	-1,454	14	,168

Στο 5^ο t- test κατά το οποίο έγινε σύγκριση αναφορικά με τον παράγοντα «Ανάληψη Πρωτοβουλίας» ομοίως δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική βελτίωση. Το p value είχε τιμή 0,168 και η μηδενική υπόθεση επαληθεύεται ξανά.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ

Πίνακας 14

Κοινωνικοποίηση

Paired Samples Test

	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	-,01429	,32370	,08651	-,20118	,17261	-,165	13	,871

Πίνακας 15

Θυματοποίηση

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	,29571	,70814	,18926	-,11315	,70458	1,562	13	,142	

Πίνακας 16

Αυτορρύθμιση

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	,19571	,63964	,17095	-,17360	,56503	1,145	13	,273	

Πίνακας 17

Θύτης

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1 VAR00027 - VAR00043	,35071	,73503	,19644	-,07368	,77511	1,785	13	,098	

Πίνακας 18

Ανάλυση Πρωτοβουλίας

Paired Samples Test

	Paired Differences						T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	VAR00027 - VAR00043	,05357	,63902	,17079	-,31539	,42253	,314	13	,759

Από την άλλη βλέποντας τους παραπάνω πίνακες παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου οι μέσοι όροι είναι πολύ κοντά τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Το p value και στους πέντε προς διερεύνηση παράγοντες είναι μεγαλύτερο από 0,05 (Κοινωνικοποίηση 0,871 – Θυματοποίηση 0,142 – Αυτορρύθμιση 0,273 – Θύτης 0,098 – Ανάλυση Πρωτοβουλίας 0,759) οπότε συμπεραίνουμε ότι δεν υπήρξε καμία μεταβολή.

Συμπερασματικά θα καταλήγαμε στο ότι από τους πέντε παράγοντες μελέτης μόνο στους δύο «Θυματοποίηση» και «Αυτορρύθμιση» παρατηρήθηκε βελτίωση μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις συνεντεύξεις που τους έγιναν, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δεν μπορούσαν να αναλυθούν ποσοτικά, οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου καθώς και οι καταγραφές της ίδιας της ερευνήτριας από το ημερολόγιο παρατήρησης. Για να είναι ευκολότερη και πιο κατανοητή η παρουσίασή τους κατά τη συσχέτισή τους θα ακολουθήσουν κάποιες συντομεύσεις.

Οι συνεντεύξεις θα συμβολίζονται ως Σ. Για να διατηρηθεί η ανωνυμία των παιδιών τους έχει δοθεί ένα γράμμα της αλφαβήτου (α, β...ο) και οι ερωτήσεις ακολουθούν αύξουσα σειρά (1 – 9). Οπότε η συντόμευση Σα1 δηλώνει την ερώτηση 1 στη συνέντευξη του παιδιού α. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ορίζονται ως Ε και ο αριθμός της αντίστοιχης ερώτησης (Ε4). Οι καταγραφές των παρεμβάσεων από

το ημερολόγιο της ερευνήτριας δηλώνονται ως Π και με αύξοντα τον αριθμό των εργαστηρίων (1 – 12) και οι σημειώσεις της κριτικής φίλου ως ΚΦΠ1 αντίστοιχα.

Μετά από τη μελέτη των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν προέκυψαν 31 συμπεριφορές: 1) Συνεργασία – Ομαδικότητα 2) Συμμετοχή 3) Βελτίωση σχέσεων – Αποδοχή από συνομηλίκους 4) Σωματική βία 5) Λεκτική βία 6) Ψυχολογική βία 7) Συχνότητα εμφάνισης 8) Χώροι εκδήλωσης 9) Συναισθήματα εκφοβούμενου 10) Αναζήτηση βοήθειας από μεγαλύτερο 11) Ανταπόδοση 12) Προσπάθεια θύματος να αλλάξει τη γνώμη των θυτών για τον ίδιο 13) Καταφυγή θύματος στην ομάδα που νιώθει αποδεκτός 14) ο θύτης πειράζει – ενοχλεί 15) ο θύτης ζηλεύει 16) ο θύτης ενεργεί χωρίς να γνωρίσει πρώτα τον άλλον 17) ο θύτης «επιτίθεται» αναίτια 18) ο θύτης νιώθει υπεροχή 19) Προέλευση θύτη 20) Αναζήτηση βοήθειας παρατηρητή από μεγαλύτερο ή συμμαθητή/φίλο 21) Συναισθηματική ενίσχυση θύματος από παρατηρητή 22) Άμεση θέση – επιχειρηματολογία παρατηρητή στον θύτη 23) Αποφυγή εμπλοκής παρατηρητή 24) Τήρηση κανόνων 25) Έκφραση συναισθημάτων 26) Αποβολή αρνητισμού 27) Ταύτιση με ρόλο 28) Αίσθημα ντροπής κατά τη δραματοποίηση 29) Διασκέδαση 30) Ενσυναίσθηση 31) Ευρηματικότητα – Δημιουργικότητα.

Στη συνέχεια, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αυτές οι συμπεριφορές κατηγοριοποιήθηκαν σε 5 υπερπαράγοντες: 1) Κοινωνικοποίηση 2) Θυματοποίηση 3) Αυτορρύθμιση θύματος 4) Θύτης 5) Ανάλυση Πρωτοβουλίας παρατηρητή 6) Αντιδράσεις των παιδιών στο περιεχόμενο των εργαστηρίων. Καθένας από τους παραπάνω υπερπαράγοντες συγκέντρωσε τις παραπάνω υποκλίμακες όπως θα αναφερθούν αναλυτικά παρακάτω.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες δε χρησιμοποιήθηκαν κατά την ποσοτική ανάλυση αξιοποιήθηκαν ποιοτικά και κατηγοριοποιήθηκαν στους παράγοντες: «Θυματοποίηση», «Θύτης» και «Αυτορρύθμιση Θύματος».

Πιο συγκεκριμένα στον παράγοντα «Θυματοποίηση» αναφέρονται οι εξής ερωτήσεις: Η Ε4 *«Με ποιον τρόπο συμμαθητές/συμμαθήτριες σου σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στον χώρο του σχολείου αυτό το τρίμηνο;»* στις 4 πρώτες υποκλίμακές του: «Σωματική βία»: άσκηση βίας μέσω χτυπημάτων, «Λεκτική βία»: άσκηση βίας μέσω προσβολών, «Ψυχολογική βία»: άσκηση βίας μέσω απειλών, φημών, απομόνωσης, κλοπής αντικειμένων, «Συχνότητα εμφάνισης»: απουσία εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Η Ε6 *«Αν συνέβη κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω περιστατικά (της ερώτησης 4) αυτό το τρίμηνο, πού συνέβη αυτό;»*

εντάσσεται στην υποκλίμακα «Χώρος εκδήλωσης». Οι απαντήσεις στην E17 «*Ποια γεγονότα που σου συνέβησαν θεωρείς ότι σε πείραζαν πιο πολύ;*» εντάσσονται στις 4 πρώτες υποκλίμακες: «Σωματική βία»: άσκηση βίας μέσω χτυπημάτων, «Λεκτική βία»: άσκηση βίας μέσω βρισιών, προσβολών, «Ψυχολογική βία»: άσκηση βίας μέσω απομόνωσης, απειλών, «Συχνότητα εμφάνισης»: συχνή άσκηση βίας ή απουσία εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Στον παράγοντα «Θύτης» και συγκεκριμένα στην υποκλίμακα «Προέλευση θύτη» ανήκει η απάντηση *Φοβάσαι κάποιους συμμαθητές σου* στην E16 «*Για ποιον λόγο απουσιάζεις συνήθως;*», η E18 «*Σε ποια τάξη πηγαίνει ο μαθητής/μαθήτρια ή οι μαθητές/μαθήτριες που σου συμπεριφέρθηκαν άσχημα;*» καθώς και η E27 «*Εκτός από κάποιον ή κάποιους μαθητές στο σχολείο σου έχει συμπεριφερθεί άσχημα και κάποιος άλλος μέσα ή έξω από το σχολείο αυτή τη χρονιά;*»

Οι απαντήσεις της E7 «*Για ποιον λόγο νομίζεις ότι έγινε;*» καλύπτουν και τους τρεις παραπάνω παράγοντες. Ειδικότερα στον παράγοντα «Αυτορρύθμιση θύματος» και στην υποκλίμακά του «Ανταπόδοση» εμπεριέχονται οι απαντήσεις που σχετίζονται με ανταπόδοση μιας προηγηθείσας άσχημης συμπεριφοράς: *ειρωνεία, απειλή, βρισιά, χτύπημα, υποστήριξη κάποιου άλλου*. Στον παράγοντα «Θυματοποίηση» και στην υποκλίμακα «Ψυχολογική βία» συναντάμε την απάντηση *Γιατί δε με συμπαθούν, δε με αποδέχονται, θέλουν να με μειώσουν*. Τέλος, στον παράγοντα «Θύτης» απαντώνται δύο υποκλίμακες «Επιτίθεται αναίτια» *Δεν υπήρχε κανένας σοβαρός λόγος* και η «Υπεροχή» *Γιατί κάνουν επίδειξη δύναμης*.

Κοινωνικοποίηση

Ο πρώτος υπερπαράγοντας αφορά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών που είναι και ένας από τους παράγοντες μελέτης της ποσοτικής μας ανάλυσης. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία με πρωταρχικό φορέα την οικογένεια και στη συνέχεια το σχολείο. Τα παιδιά μέσα στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνουν σχέσεις, αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα κι έτσι διαπλάθουν και διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους και τον χαρακτήρα τους. Μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες καλλιεργείται η συνεργασία και δημιουργούνται φιλίες.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα των ποιοτικών εργαλείων προέκυψαν 3 υποκλίμακες για τον συγκεκριμένο υπερπαράγοντα: α) συνεργασία – ομαδικότητα β) συμμετοχή γ) βελτίωση σχέσεων – αποδοχή από συνομήλικους.

Στην υποκλίμακα «συνεργασία – ομαδικότητα» ερευνάμε το κατά πόσο οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων κατάφεραν να λειτουργήσουν ομαδικά και να συνεργαστούν. Αυτό επιβεβαιώνεται σε όλες τις παρεμβάσεις που ενείχαν ομαδική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα το ομαδικό γλυπτό και το τρένο. Ενδεικτικά αναφέρουμε *«Ήταν πολύ ωραία η στιγμή όπου το παιδί που υποδύοταν ένα βιβλίο σηκώθηκε και μπήκε κάτω από το παιδί που υποδύοταν τον ρόλο του ραφιού»* (ΚΦΠ2) καθώς και τα λόγια ενός παιδιού ότι *«ως οδηγός ήμουν προσεκτική γιατί ένα λάθος μου θα στοίχιζε στους επιβάτες»* (Π9). Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού τα παιδιά τόνισαν την αξία της ομαδικότητας και της συνεργασίας *«Μου άρεσε που δουλέψαμε ομαδικά»* (Π4). Μάλιστα, όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις και τα παιδιά εξοικειώνονταν περισσότερο άρχισαν να λειτουργούν ομαδικά ακόμη και όταν δεν τους δινόταν αυτή η οδηγία *«Φάνηκε επίσης, ότι ενώ στις προηγούμενες παρεμβάσεις όταν η εμψυχώτρια τους ζητούσε να μπουν σε ρόλο δρούσαν ατομικά, τώρα κινήθηκαν συλλογικά»* (ΚΦΠ10).

Στη δεύτερη υποκλίμακα «συμμετοχή» διερευνούμε το κατά πόσο τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες με το πέρας των παρεμβάσεων. Κάθε φορά που ζητήθηκε κάποιος εθελοντής η θέση καλυπτόταν κατευθείαν. Η κριτική φίλος το επιβεβαιώνει *«Η έντονη διάθεση φάνηκε και από την γρήγορη κάλυψη της θέσης του ήρωα όταν ζητήθηκε από τα παιδιά ένας εθελοντής για να υποδυθεί το μηχανικό μας μολύβι και να πει την ιστορία του»* (ΚΦΠ4). Η συμμετοχική διάθεση των παιδιών ενισχύεται καθώς οι παρεμβάσεις περνούν *«Άλλωστε με το πέρας των δράσεων μοιάζουν να ανοίγονται περισσότερο, να συμμετέχουν πιο άνετα και να εκφράζονται πιο δημιουργικά»* (ΚΦΠ9).

Η «βελτίωση των σχέσεων - αποδοχή από συνομηλίκους» είναι ένας από τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού. Το ομαλό κλίμα μέσα στην τάξη αποτελεί προϋπόθεση για τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις ότι οι παρεμβάσεις συνέβαλαν καθοριστικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Εκτός από 2 παιδιά που διευκρίνισαν ότι οι σχέσεις τους ήταν από πριν πολύ καλές με όλους μέσα στην τάξη, η συντριπτική πλειοψηφία (12/15) των παιδιών τόνισαν την αλλαγή και τη βελτίωση των σχέσεών τους με τα υπόλοιπα παιδιά που είτε πριν δεν έκαναν παρέα *«Εγώ δεν έπαιζα κρυφτό με όλους τους άλλους της τάξης και τώρα παίζω.»* (Σθ8) *«Πέντε χρόνια τώρα έκανα παρέα μόνο με τον ζ και τώρα κάνω με πολλά άτομα.»* (Σκ8), είτε βρίσκονταν σε σύγκρουση *«Ήρθα πιο κοντά με τον ε, την ζ ακόμη και με*

τον μ που τόσα μου είχε κάνει στο παρελθόν.» (Σθ8) «Ναι τώρα δε μου κάνουν άσχημα πράγματα όπως παλιά.» (Σκ9) «Και σχεδόν έχουν σταματήσει να με ενοχλούν αυτοί που με ενοχλούσαν.» (Σμ8) Αξίζει να αναφερθεί η αλλαγή στις σχέσεις που είδαν και ως παρατηρητές ανάμεσα σε άλλα παιδιά της τάξης τους μετά τις παρεμβάσεις «...είδα ότι άλλαξε και η σχέση του ζ με τη δ που όλο βρίζονταν πριν. Πλέον ο ζ κάνει παρέα και με τον λ που δεν του μίλαγε καθόλου πριν.» (Σκ8) Επιπλέον, οδηγήθηκαν και στην ανακάλυψη στοιχείων του χαρακτήρα του άλλου που ως τότε δε γνώριζαν κι ας ήταν συμμαθητές τόσα χρόνια «Ναι τον α. Αν και καθόμασταν στο ίδιο θρανίο δεν τον είχα γνωρίσει τόσο καλά. Δεν ήξερα για παράδειγμα ότι είχε τόσο χιούμορ.» (Ση8) Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την κριτική φίλο «Ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους, κάμφθηκαν οι διαφορές και νέες σχέσεις δημιουργήθηκαν.» (ΚΦΠ12) «Τα παιδιά κοινωνικοποιήθηκαν και ήρθαν κοντά το ένα στο άλλο με αποτέλεσμα να καμφθούν οι όποιες κοινωνικές ή οικονομικές ανισότητες.» (ΚΦΠ1) Να αναφερθεί ότι το μόνο παιδί που απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν και αυτό που τύγχανε να απουσιάζει σε κάποια από τα εργαστήρια και για το οποίο αναγνώρισαν οι άλλοι την αλλαγή στις σχέσεις του κι ας μην ήταν αυτό ορατό στο ίδιο.

Θυματοποίηση

Ο παράγοντας αυτός μελετά τις μορφές που μπορεί να πάρει η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, τη συχνότητά της, τους χώρους στους οποίους λαμβάνει χώρα καθώς και τα συναισθήματα που δημιουργεί στον αποδέκτη της. Έτσι, τα στοιχεία που συλλέχθηκαν οδήγησαν στη διάκριση αυτού του παράγοντα σε 6 υποκλίμακες σχετικά με τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού που είναι τα εξής: α) άσκηση σωματικής βίας β) άσκηση λεκτικής βίας γ) άσκηση ψυχολογικής βίας δ) συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού ε) χώροι εκδήλωσης εκφοβισμού στ) συναισθήματα εκφοβούμενου.

Αρχικά, τα παιδιά μπόρεσαν μετά το πέρας των παρεμβάσεων να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τις μορφές που μπορεί να έχει μια εκφοβιστική συμπεριφορά διαπιστώνοντας ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας είχε θυματοποιηθεί (15/15 παιδιά απάντησαν θετικά στη Σ1). Οι τρεις πρώτες υποκλίμακες αναφέρονται στις εκφάνσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Με τον όρο «άσκηση σωματικής βίας» εννοούνται οι κλωτσιές, τα σπρωξίματα και τα χτυπήματα «Ναι όλοι... το χτύπαγαν...» (Ση1), με τον όρο «άσκηση λεκτικής βίας» οι βρισιές, οι ειρωνίες και η κοροϊδία «Τα μολύβια...του μιλούσαν άσχημα» (Σγ1) και ως «άσκηση

ψυχολογικής βίας» οι απειλές, η δυσφήμιση, η περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομιλήκων «...οι νταήδες τα μολύβια διέδιδαν φήμες που δεν ίσχυαν και του φέρονταν άσχημα συνέχεια.» (Σζ1) Χαρακτηριστικές είναι οι φήμες που διέδωσαν τα παιδιά για το μηχανικό μολύβι όταν τους ζητήθηκε στη δραστηριότητα "Οι φήμες ταξιδεύουν και γιγαντώνονται" «*άρρωστο με μεταδοτική αρρώστια*», «*έκλεψε τη μαγκούρα του Γερο - Χάρακα*», «*κλέβει τους μολυβίτες των μολυβιών*», «*τραυμάτισε κάποιον*». (Π8) Μέσα από το ερωτηματολόγιο (Ε17) φάνηκε ότι η ψυχολογική βία είναι αυτή που χρησιμοποιείται περισσότερο (16/28) η οποία μειώθηκε σε ποσότητα εμφάνισης μετά το πέρας των παρεμβάσεων (8/16). Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού συγκεντρωτικά φαίνονται και από την επιθετική δυναμική εικόνα που δημιούργησαν τα παιδιά στο εργαστήρι ως θύτες ενάντια στο μηχανικό μολύβι «*Άλλος σηκώνει τα χέρια να το χτυπήσει, άλλος εκφράζει με ανοιχτό το στόμα τις φωνές.*» (Π5)

Στην υποκλίμακα «συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού» τα παιδιά μπόρεσαν να αντιληφθούν πως η επιθετική συμπεριφορά διακρίνεται από το απλό πείραγμα όταν αποκτά μια συνεχή συχνότητα εμφάνισης (9/15 παιδιά το επιβεβαίωσαν στη Σ1) «*...αυτό δε συνέβαινε μόνο μια φορά αλλά συνέχεια.*» (Σα1). Μέσα από το ερωτηματολόγιο φάνηκε να μειώνεται η συχνότητα εμφάνισης καθώς μετά το πέρας των εργαστηρίων 3 παιδιά ανέφεραν ότι δε δέχτηκαν επιθετική συμπεριφορά, κάτι που δεν ίσχυε στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι 5 από τους μαθητές που είναι Ρομά ενώ πριν τις παρεμβάσεις δέχονταν προσβολές για την καταγωγή τους, μετά αυτό τροποποιήθηκε και σε ένα παιδί μάλιστα εξαλείφθηκε εντελώς η άσχημη συμπεριφορά που δεχόταν (Ε4).

Σχετικά με τους «χώρους εκδήλωσης» του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η αυλή του σχολείου μοιάζει να είναι ο τόπος που υπερτερεί (Ε6 8/22 εμφανίσεις στο αρχικό ερωτηματολόγιο, 4/14 στο τελικό). Είναι θετικό ότι και πάλι διακρίνουμε μια μείωση της εμφάνισής του.

Τέλος, τα παιδιά μπόρεσαν μέσα από τους ρόλους να βιώσουν τα «συναισθήματα του εκφοβούμενου» όπως φόβος, άγχος, ενοχή, μοναξιά, θυμό (11/15 παιδιά Σ2). Το ίδιο επιβεβαιώνει και η κριτική φίλος «*Όταν τους ζητήθηκε να γίνουν μηχανικά μολύβια όλα τα παιδιά ενώ εξέφρασαν συναισθήματα ντροπής, αμηχανίας, φόβου, άγχους όταν τους ζητήθηκε να δείξουν πώς κοιτούσαν τα άλλα αντικείμενα πρόδιδαν θυμό και νεύρα.*» (ΚΦΠ3) καθώς και οι απαντήσεις των παιδιών στη δραστηριότητα "ρόλος στον τοίχο" «*Το μολύβι νιώθει στεναχώρια (5 χαρτάκια) και*

αμηχανία (1 χαρτάκι). Τη στενοχώρια διαδέχεται η λύπη (3 χαρτάκια) που «είναι πιο βαθύ συναίσθημα». Ένας μαθητής έχει γράψει ότι νιώθει άγχος... Τώρα στην επιφάνεια έρχεται η ντροπή και ο φόβος (2 χαρτάκια) που οδηγούν τον ήρωα στο να νιώθει αβοήθητος και να διακατέχεται από μοναξιά.» (Π5) Τέλος, χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός παιδιού ότι απουσιάζει από το σχολείο επειδή φοβάται κάποιους συμμαθητές (E16) η οποία ευτυχώς άλλαξε στο τελικό ερωτηματολόγιο μετά το πέρας των τριμηνιαίων παρεμβάσεων.

Αυτορρύθμιση θύματος

Κάτω από το πρίσμα αυτής της έννοιας εμπεριέχεται η ικανότητα του αποδέκτη της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς να αντιδράσει με κάποιον τρόπο και να καταφέρει να προστατέψει τον ίδιο του τον εαυτό. Αυτό σχετίζεται τόσο με την ετοιμότητά του κατά το περιστατικό όσο και κατόπιν στη διαχείρισή του. Από τα δεδομένα διακρίνονται 4 υποάξονες: α) αναζήτηση βοήθειας από μεγαλύτερο β) ανταπόδοση γ) προσπάθεια να αλλάξει τη γνώμη των θυτών για τον ίδιο δ) καταφυγή στην ομάδα που νιώθει αποδεκτός.

Σχετικά με τους τρόπους που θα αντιδρούσαν τα παιδιά αν βρίσκονταν τα ίδια στη θέση του αποδέκτη της επιθετικής συμπεριφοράς όταν ρωτήθηκαν κατά τη συνέντευξη (Σ6) στην «αναζήτηση βοήθειας από μεγαλύτερο» θα κατέφευγαν 2/15 παιδιά «*Τώρα πλέον θα αντιδράσω ενώ πριν δεν το έκανα...Θα προσπαθούσα πρώτα να το λύσω μόνη μου κι αν δεν μπορούσα θα ζητούσα βοήθεια από εσάς και από τον Διευθυντή.*» (Σθ6) Αξίζει να τονιστεί ότι μετά το πέρας των παρεμβάσεων μόνο 2/15 παιδιά θα κατέφευγαν στην «ανταπόδοση» και μάλιστα το ένα από αυτά ήταν εκείνο που αναφέρθηκε νωρίτερα ότι απείχε από κάποια εργαστήρια. Τα 5/15 παιδιά θα κατέφευγαν στην «προσπάθεια να αλλάξουν τη γνώμη των θυτών» για τα ίδια με επιχειρήματα «*...θα προσπαθούσα να τους πείσω να αλλάξουν στάση απέναντί μου. Θα τους το έλεγα.*» (Σγ6). Τέλος, την «καταφυγή στην ομάδα που νιώθουν αποδεκτά» θα ακολουθούσαν τα 6/15 παιδιά «*Δε θα έδινα σημασία και θα ήμουν μόνο με αυτούς που με ήθελαν.*» (Σκ6) Η επιλογή αυτή επιβεβαιώνεται και μέσα από έναν αυτοσχεδιασμό ενός παιδιού σε ρόλο μηχανικού μολυβιού όταν κάποια αντικείμενα δεν το θέλουν ενώ ένα το στηρίζει «*Δεν πειράζει που δε με θέλετε, εγώ βρήκα έναν φίλο! Σε ευχαριστώ!*» (Π4)

Η σημασία της αποδοχής από τους άλλους για το ίδιο το θύμα φάνηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις (Σ4) όπου σχεδόν όλα τα παιδιά διέκριναν τη σπουδαιότητα των

τεχνικών της Δραματικής Τέχνης· αυτές αποκαλύπτουν στο μηχανικό μολύβι – θύμα την ύπαρξη έτερων υποστηρικτών του. Έτσι, του δόθηκε ώθηση να νιώσει δυνατό, να αυτορρυθμιστεί και να αντιδράσει. Στην τεχνική του «Συμβουλίου» (Π7) αναφέρθηκαν 8/15 παιδιά κατά την οποία ακούστηκαν υποστηρικτικές απόψεις προς το μηχανικό *«Την στιγμή του συμβουλίου. Εκεί είδε ότι υπήρχαν άτομα που τον υποστήριζαν, ενώ μέχρι τότε πίστευε πως ήταν μόνος του.»* (Σα4) και στην τεχνική του «κύκλου συνείδησης» τα 3/15 παιδιά. Τις συγκεκριμένες δραστηριότητες υπονόησαν περιγραφικά και 3/15 παιδιά *«Όταν κάποια αντικείμενα το στήριζαν και προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι ήταν αθώο.»* Τέλος, και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου (Ε7) καταδεικνύουν ότι η υποστήριξη στους φίλους βελτιώθηκε μετά τις παρεμβάσεις (υποστήριξα τον φίλο μου σε καβγά: αρχικό ερωτηματολόγιο 3/16, τελικό 7/12)

Θύτης

Πέρα από το θύμα – στόχο, ο δεύτερος σημαντικός πόλος του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι ο θύτης – στοχοθέτης. Χαρακτηρίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «νταής», «παλικαράς», «δυνατός» και διακρίνεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Με βάση αυτά και σε συνδυασμό με τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνάς μας ορίζονται 6 υποκατηγορίες χαρακτηριστικών σε αυτόν τον παράγοντα: α) πειράζει – ενοχλεί β) νιώθει υπεροχή γ) «επιτίθεται» αναίτια δ) ζηλεύει ε) ενεργεί χωρίς να γνωρίσει πρώτα τον άλλον στ) προέλευση

Αρχικά, τα παιδιά επιβεβαίωσαν ότι το χαρακτηριστικό στοιχείο του θύτη, δηλαδή στη δική μας ιστορία των ξύλινων μολυβιών της κασετίνας του Φάνη, είναι το να «πειράζει και να ενοχλεί» τους άλλους *«Τα μολύβια ήταν οι νταήδες που θέλουν να πειράζουν τους άλλους και να τους στεναχωρούν.»* (Σβ1)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του θύτη είναι ότι «νιώθει υπεροχή» και την εκπέμπει στους άλλους είτε κάνοντάς τους να τον ακολουθούν και να τον υπακούουν είτε προκαλώντας τον φόβο στους πιο “αδύναμους”. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών τονίστηκε η υπεροχή του τόσο αριθμητικά *«Αυτά όλα προκαλούνταν συνέχεια από τα μολύβια που ήταν πολλά ενωμένα μαζί ενώ το μηχανικό ήταν μόνο...»* (Σμ1), όσο και σωματικά. Σχετικά με αυτό, χαρακτηριστική είναι η συζήτηση που προέκυψε στην 5^η παρέμβαση *«...για το τι σημαίνει «νταής», ποια τα χαρακτηριστικά του «Είναι ο πιο δυνατός» «Ο πιο ψηλός» «Αυτός που το παίζει μάγκας» «Οι άλλοι τον ακούνε.»* (Π5)

Τα παιδιά διέκριναν επίσης ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν έχει συνήθως κάποια αληθινή αιτία και ο θύτης βρίσκει αφορμές και προφάσεις για να την εκδηλώσει και 6/15 παιδιά τονίζουν τον ανύπαρκτο λόγο εκφοβισμού προς το μηχανικό μολύβι (Σ3). Επιβεβαιώνεται και από το ερωτηματολόγιο ότι ο θύτης «ενεργεί αναίτια» (9/16 E7).

Σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των αιτιών που προκαλούν τον θύτη να δράσει με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνεται ότι «ζηλεύει». Η ζήλεια αναφέρεται πολλές φορές από τα παιδιά «Εμφανίζονται και 4 μολύβια θυμωμένα που αντιπροσωπεύουν το προηγούμενο αγαπημένο μολύβι του Φάνη τα οποία όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ζηλεύουν που έχασαν την εύνοιά του.» (Π5) και «...όλα αυτά τα έκανε η ζήλεια τους.» (Σγ3). Το ίδιο παρατηρεί και η κριτική φίλος «Τα κίνητρα του αρχηγού των μολυβιών για τις φήμες φάνηκε να είναι η ζήλεια, ο θυμός, ο εγωισμός.» (ΚΦΠ8)

Ο θύτης επιπλέον «ενεργεί χωρίς να γνωρίσει πρώτα τον άλλον», δε δίνει το χρονικό περιθώριο ούτε ενδιαφέρεται να τον πλησιάσει και να δει τον χαρακτήρα του θύματος. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από τις συνεντεύξεις «...το μηχανικό ήταν πολύ καινούριο, δεν το είχαν καν γνωρίσει. Έπρεπε να του δώσουν χρόνο πριν βγάλουν το συμπέρασμά τους.» (Σθ3)

Τέλος, σχετικά με την «προέλευση» του θύτη διερευνάται η ηλικία του και η τάξη του όταν πρόκειται για άτομο εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ πριν τις παρεμβάσεις 14/16 εμφανίσεις σχολικού εκφοβισμού προέρχονταν από παιδιά του ίδιου τμήματος στο τελικό ερωτηματολόγιο περιορίστηκαν σε 7/12 (E18). Άρα η πρόκληση βίας από συνομήλικους μειώθηκε στο μισό.

Ανάλυση πρωτοβουλίας από τον παρατηρητή

Καθοριστικός όμως είναι ο ρόλος του παριστάμενου, δηλαδή του παρατηρητή κατά το εκφοβιστικό συμβάν. Αυτός μπορεί να επέμβει με τρεις τρόπους: είτε διά της απουσίας του και της απλής παρατήρησης των όσων συμβαίνουν είτε όντας στο πλευρό του θύτη και ενισχύοντας την επιθετική συμπεριφορά είτε παίρνοντας θέση δίπλα στο θύμα τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να ανήκουν στην τρίτη κατηγορία παρατηρητών και να δρουν στο πλευρό του θύματος. Η εκπαίδευση της στάσης αυτού του ρόλου είναι καθοριστική για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Ο συγκεκριμένος παράγοντας μελέτης συνδυασμένος με τα δεδομένα παρατήρησης της έρευνας αναλύεται σε 4 υποκατηγορίες - στάσεις: α) αναζήτηση βοήθειας από μεγαλύτερο (Δάσκαλο, Διευθυντή, γονέα) ή συμμαθητή – φίλο β) συναισθηματική ενίσχυση θύματος γ) άμεση θέση – επιχειρηματολογία στον θύτη δ) αποφυγή εμπλοκής.

Αρχικά, να αναφερθεί γενικά ότι τα 13/15 παιδιά θεώρησαν ότι ο θύτης – μολύβια δεν είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό μολύβι στην κασετίνα τους (Σ3) γεγονός που καταδεικνύει ότι ως παρατηρητές θα υπήρχε προδιάθεση, θεωρητικά τουλάχιστον, να τεθούν ενάντια στον θύτη. Μόνο ένα παιδί, αυτό που απουσίαζε σε κάποιες παρεμβάσεις τάσσεται με το πλευρό των μολυβιών και ένα ακόμη τα δικαιολογεί *«Από τη μια είναι λογικό να μην το θέλουν γιατί είναι διαφορετικό και το νιώθουν σαν κάτι κατώτερο. Από την άλλη πρέπει πρώτα να γνωρίζουμε τον άλλον και μετά να τον κρίνουμε.»* (Σμ3) Προς την ίδια κατεύθυνση της θετικής στάσης ως παρατηρητές μας οδηγούν και οι 11/15 απαντήσεις των παιδιών που αναφέρουν ότι ένιωσαν θετικά συναισθήματα που ο “αδύναμος” έδωσε τελικά τη λύση (Ε5).

Όταν τα παιδιά τέθηκαν στη θέση των παρατηρητών την «αναζήτηση βοήθειας από μεγαλύτερο (Δάσκαλο, Διευθυντή, γονέα) ή φίλο» επέλεξαν 7/15 (Σ7). Μάλιστα αξίζει να τονιστεί ότι και 2 παιδιά που απάντησαν ότι θα φοβούνταν την εμπλοκή στο περιστατικό ανέφεραν ότι θα το έλεγαν σε κάποιον *«Δε θα πάω να μπλεχτώ, θα φύγω. Θα μπορούσα μόνο να ζητήσω βοήθεια από άλλους φίλους μου και να πάμε όλοι μαζί.»* (Σγ7) και *«Θα ήθελα να κάνω κάτι αλλά θα φοβόμουν. Θα ειδοποιούσα σίγουρα έναν δάσκαλο.»* (Ση7)

Καθοριστικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος της «συναισθηματικής ενίσχυσης του θύματος» για τα παιδιά καθώς 5/15 θα το στήριζαν ψυχολογικά προσπαθώντας να του δώσουν θάρρος και να το κάνουν να νιώσει δυνατό *«Θα προσπαθούσα να βοηθήσω εμμυχώνοντάς τον. Όταν θα ήμασταν μόνοι μας θα του έλεγα: Αυτοί δεν αξίζουν για σένα οπότε μην τους δίνεις σημασία.»* (Σι7)

Δε λείπουν βέβαια και αυτοί που θα έπαιρναν «άμεση θέση και επιχειρηματολογία» εναντιούμενοι στον θύτη *«Θα πάω σε αυτόν που το κάνει και θα του πω να το σταματήσει...»* (Σε7) Επιβεβαιώνεται και από τις παρεμβάσεις η σπουδαιότητα της κατά μέτωπον επίθεσης με επιχειρήματα στον θύτη που οδηγεί στην αναίρεση της υποτιθέμενης δύναμής του όταν μια ομάδα συνασπίζεται εναντίον του *«...το υπερασπίστηκαν πολλά άτομα και κάποια στιγμή αποστόμωσαν και τους δυνατούς.»* (Ση4). Σχετικά με τη συγκεκριμένη δράση η κριτική φίλος επισημαίνει

«Ανέπτυξαν αρκετά επιχειρήματα και υπερασπίστηκαν με ζήλο τις απόψεις τους. Με τη δράση αυτή είχαν τη δυνατότητα να δουν την ύπαρξη εναλλακτικών απόψεων και να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση και την αιτιολόγηση της στάσης τους με επιχειρήματα.» (ΚΦΠ7)

Αντιδράσεις παιδιών στο περιεχόμενο των εργαστηρίων

Σε αυτόν τον παράγοντα εξετάζεται η επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης καθώς και ο τρόπος προσέγγισης των συμμετεχόντων από την ερευνήτρια. Αξιολογείται η όλη διαδικασία των εργαστηρίων, το κατά πόσο η ιστορία και οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, καθώς και η εξοικείωσή τους με τη νέα βιωματική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τα στοιχεία από τις παρατηρήσεις, το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις τους καταλήγουμε στο διαχωρισμό 8 υποκατηγοριών: α) τήρηση κανόνων β) έκφραση συναισθημάτων γ) αποβολή αρνητισμού δ) ταύτιση με ρόλο ε) αίσθημα ντροπής κατά τη δραματοποίηση στ) διασκέδαση ζ) ενσυναίσθηση η) ευρηματικότητα – δημιουργικότητα.

Η «τήρηση των κανόνων» είναι απαραίτητη για τη διατήρηση ενός κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας. Κρίθηκε σκόπιμο επομένως να τεθούν στην αρχή κάποιοι γενικοί κανόνες που θα διέτρεχαν όλες τις δράσεις *«Έτσι, δόθηκαν κάποιες γενικές οδηγίες και συνθηματικά από την εμπυχώτρια (πάγωμα στη θέση μου με την παύση της μουσικής, ενεργοποίηση των εσωτερικών αυτιών που βοηθούν στην πλήρη συγκέντρωση, έκφραση μέσω του σώματος, βρίσκω τον χώρο μου στην αίθουσα σεβόμενος τον άλλον, χοπ χοπ ακινητοποίησης).» (Π1)* Αξίζει να τονιστεί ότι κατά τις πρώτες παρεμβάσεις δεν ήταν εύκολη η προσαρμογή στους κανόνες και χρειαζόταν πολλές φορές το σταμάτημα ενός παιχνιδιού για την επισήμανση των κανόνων του *«Χρειάστηκε μια δοκιμαστική πρόβα για να κατανοήσουν τις οδηγίες.» (ΚΦΠ6)* Με το πέρας των παρεμβάσεων, όμως, η πιστή τήρηση των κανόνων και η συγκέντρωση προς έναν κοινό σκοπό έδινε όλο και πιο όμορφες δράσεις, όπως επισημαίνει και η κριτική φίλη *«Τα παιδιά στην πρώτη δράση ήταν πολύ συγκεντρωμένα και ακολούθησαν κατευθείαν τους κανόνες.» (ΚΦΠ9)*

Η Δραματική Τέχνη δίνει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να οδηγηθεί στην «έκφραση των συναισθημάτων του» μέσα από τους διάφορους ρόλους που υιοθετεί. Έτσι, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν και να απελευθερωθούν· κάτι που δε σταματούσαν να το επισημαίνουν κατά τη στιγμή του αναστοχασμού από την

πρώτη μέχρι την τελευταία παρέμβαση «Έφυγε κάθε άγχος που ένιωθα» (Π1). Και η κριτική φίλη το επισημαίνει «*Η ώρα του αναστοχασμού διήρκησε πολύ γιατί τα παιδιά μοιράστηκαν πολλές προσωπικές τους στιγμές.*» (ΚΦΠ3)

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να φτάσουν στην «αποβολή αρνητικών σκέψεων» που κρατούσαν μέσα τους τόσο στο αρχικό τελετουργικό κάθε παρέμβασης «*Μου θύμισε κάτι αλλά δεν το είπα, το κράτησα μέσα μου και το πέταξα και στη λίμνη των αναμνήσεων αλλά και στις σκάλες κάθε φορά που ανεβαίναμε για δράση...*» (Σζ9) όσο και στη λίμνη των αναμνήσεων στην τελευταία παρέμβαση. Τον σημαντικό ρόλο των δράσεων στην αποβολή του αρνητισμού τονίζει και η κριτική φίλη «*Η λίμνη των αναμνήσεων, τέλος, βοήθησε πολύ τα παιδιά, τα απελευθέρωσε και τα έκανε να εξωτερικεύσουν άσχημες αναμνήσεις και συναισθήματα καταδεικνύοντας ότι όλοι έχουν περάσει τόσο από τον ρόλο του αδύναμου όσο και του ισχυρού.*» (ΚΦΠ11)

Για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού έπρεπε να βιώσουν τον ρόλο τόσο του θύματος όσο και του θύτη. Η «ταύτιση με τον ρόλο» ήταν μια έντονη και συνεχής διαδικασία που επηρέασε τα παιδιά καθώς 14/15 -η συντριπτική δηλαδή πλειοψηφία- διεκρίνισε ότι ταυτίστηκε και με τον ρόλο του θύτη αλλά και με τον ρόλο του θύματος (Σ9). Είδαν μέσα από τον ρόλο τον ίδιο τους τον εαυτό «*Όταν τα παιδιά με έλεγαν κοντό και κοκαλιάρη*», «*Όταν με κοροΐδευαν για ένα τικ που έκανα*», (Π11) «*Έμπαινα κατευθείαν στον ρόλο γιατί το έχω ζήσει όλο αυτό. Έλεγα ναι είμαι εγώ αυτή. Μου ζαναέδειχνε τη ζωή μου απλώς στην ιστορία εγώ είχα το όνομα μηχανικό μολύβι.*» (Σθ2) Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός παιδιού ότι «*όσα έχει ζήσει το μηχανικό τα έχουμε περάσει όλοι*» δείχνοντας την ταύτιση με τον ρόλο. (ΚΦΠ11)

Κάποια παιδιά όμως βίωσαν και το «αίσθημα της ντροπής κατά τη δραματοποίηση» «*Ένιωθα ντροπή. Πολλές φορές δεν ήθελα να μπαίνω στον ρόλο και να βιώνω αυτά τα άσχημα συναισθήματα που λάμβανε εκείνο. Γι' αυτό δεν έγραφα και στη σελίδα του ημερολογίου εκείνη τη μέρα σε μια δράση.*» (Σγ2)

Το κυρίαρχο, όμως, συναίσθημα κατά τη διάρκεια όλων των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων φάνηκε να είναι η «διασκέδαση». Το εκπαιδευτικό δράμα με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του δε θα μπορούσε να μην καλύψει αυτόν τον σκοπό. Τα παιδιά έδειξαν να ευχαριστούνται περισσότερο κάποια παιχνίδια, όπως τον κόμπο, το ληγμένο γιαούρτι και την βόμβα ασπίδα. Όλα αυτά επιβεβαιώνονται και από την κριτική φίλη «*Την επόμενη άσκηση τη διασκέδασαν πολύ ειδικά όταν ένωσαν τις μύτες*

τους.» (ΚΦΠ1) «Το παιχνίδι κίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών και ζήτησαν να παιχτεί πολλές φορές.» (ΚΦΠ8)

Η καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» είναι μια δεξιότητα καθοριστική για την αποσόβηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τα παιδιά είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να νιώσουν τον άλλον και να κατανοήσουν τη θέση του κάτι που τους δόθηκε η ευκαιρία να κάνουν πολύ συχνά μέσα από τις παρεμβάσεις «Γενικά, όλες οι παρεμβάσεις βοήθησαν τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να βάλουν λίγο στο περιθώριο το εγώ τους.» (ΚΦΠ12) Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις κάποιων παιδιών «...Μετάνιωσα πάρα πολύ για όσα έκανα στο παρελθόν γιατί ένιωσα τώρα κι εγώ τη θέση του αδύναμου. Μετά τις δράσεις όμως άρχισαν να μη με ενοχλούν τόσο τα παιδιά που εγώ στο παρελθόν ενοχλούσα.» (Σμ9) Τα λόγια της κριτικής φίλου τονίζουν την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας στην προτελευταία παρέμβαση «Εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι όταν το μηχανικό μολύβι έδωσε τη λύση, ένα αγόρι προτού η εμψυχώτρια δώσει την οδηγία να δείξουν πώς ένιωσαν, πήγε αυθόρμητα μόνο του και αγκάλιασε το παιδί που είχε τον ρόλο του μηχανικού μολυβιού και του είπε ένα τεράστιο "Σ' αγαπώ"». (ΚΦΠ11)

Τέλος, η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην «καλλιέργεια της ευρηματικότητας και της δημιουργικότητας» κάτι που επιβεβαιώνεται σε πάρα πολλές δράσεις. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι οι ρόλοι που επιλέχθηκαν «Ήταν αρκετά ευρηματικά στους ρόλους και επέλεξαν πέρα από εργαζόμενους (υπάλληλος, καθαρίστρια, ταμίας) ακόμη και έναν φίλο του Φάνη». (ΚΦΠ2) «Με το άγγιγμα στον ώμο εμφανίζεται "μία μπαλίτσα, ένα σκουπιδάκι που κατρακυλά με τον αέρα", "ένα φουγάρο", "ένας σωλήνας που ρίχνει τα απόβλητα", "ένα τσιγάρο" και "ένα σκουπίδι που το κλωτσάνε"». (Π9) «Ένας μαθητής χρησιμοποίησε ένα ράφι και χώθηκε από κάτω διευκρινίζοντας ότι είναι βιβλίο της νέας παραλαβής και βρίσκεται ακόμη στην αποθήκη λέγοντας "Κάποια στιγμή θα βγω κι εγώ"». (Π2)

4. Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας η ερευνητική εναλλακτική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε πλήρως. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος σε παιδιά της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου είχε θετικό αντίκτυπο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

σε σχέση με την ομάδα ελέγχου σε δύο μόνο από τους πέντε παράγοντες της έρευνας σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση. Η ποιοτική, όμως, ανάλυση παρουσίασε σε όλους τους υπό μελέτη παράγοντες θετικά στοιχεία, ικανά να δώσουν έναυσμα για πιο γενικευμένη έρευνα.

Αρχικά, η θυματοποίηση στην πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση. Μειώθηκαν τα εκφοβιστικά περιστατικά μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Το ίδιο επιβεβαιώνουν και τα ποιοτικά ευρήματα. Τα παιδιά μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού καθώς και τα χαρακτηριστικά του και να νιώσουν τα συναισθήματα του εκφοβούμενου. Μπαίνοντας στη θέση του άλλου και υποδυόμενα τους ρόλους τόσο του θύτη όσο και του θύματος, κατάφεραν να οδηγηθούν στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης τέτοιων εκφοβιστικών συμπεριφορών μετά την πραγματοποίηση των εργαστηρίων. Ιδιαίτερα έντονη ήταν αυτή η αλλαγή στα παιδιά Ρομά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα (5/15).

Το εκπαιδευτικό δράμα φάνηκε να επιδρά βελτιωτικά και στην αυτορρύθμιση των παιδιών που δέχονταν επιθετικές συμπεριφορές και να τα ωθεί να διαμορφώσουν κάποια θετική στάση αντίδρασης. Σε αυτό συνάδουν τόσο τα ποσοτικά αποτελέσματα όσο και τα ποιοτικά. Μετά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έμαθαν σε μεγάλο ποσοστό να αντιδρούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ανέπτυξαν τον επιχειρηματολογικό λόγο κι έτσι ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην υπεράσπιση του εαυτού τους. Ακόμη, κατανόησαν τη σημασία της αναζήτησης βοήθειας είτε από κάποιον μεγαλύτερο είτε και από την ομάδα στην οποία είναι αποδεκτά. Κατάλαβαν ότι αντίδραση δεν είναι η φυγή – εγκατάλειψη – απομόνωση αλλά η παρουσία.

Σχετικά με την κοινωνικοποίηση, τα ποσοτικά δεδομένα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση όμως (ειδικά των συνεντεύξεων) φάνηκε ότι τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν, να αποκτήσουν πιο ομαδικό πνεύμα και να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Αξίζει να τονιστεί ξεχωριστά ότι η επίδραση σε αυτόν τον παράγοντα ήταν ιδιαίτερα εμφανής στους μαθητές Ρομά οι οποίοι ένιωσαν αποδεκτοί από μεγάλο μέρος των συμμαθητών τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση και στον παράγοντα θύτη. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν και να ανιχνεύσουν τα συναισθήματα των στοχοθετών. Κατάλαβαν ότι δρουν αναίτια, νιώθουν ζήλια και

αναζητούν προσοχή την οποία απλά δεν ξέρουν πώς να εκφράσουν. Αξίζει να τονιστεί ότι μέσα από τις δράσεις αναγνώρισαν ότι η υπεροχή του θύτη είναι φαινομενική και ότι και η ομάδα μπορεί να περιορίσει τη συμπεριφορά του αν συσπειρωθεί.

Τέλος, η εφαρμογή του προγράμματος δε φάνηκε στατιστικά να επηρεάζει την ανάληψη πρωτοβουλίας των παιδιών ως παρατηρητές του φαινομένου. Παρόλ' αυτά, μέσα από τα ποιοτικά ευρήματα φάνηκε πως το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών θα βοηθούσε το θύμα είτε ενισχύοντάς το ψυχολογικά, είτε ζητώντας βοήθεια από κάποιον μεγαλύτερο είτε τασσόμενο ενάντια στον θύτη. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της απόδοσης βοήθειας στο άλλο άτομο.

4.2 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε μια σειρά προβλημάτων. Αρχικά, η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας καθώς και η περιορισμένη χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων (τρίμηνο) δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, η σποραδική απουσία κάποιων μαθητών αποτέλεσε έναν περαιτέρω περιορισμό της έρευνας ο οποίος υποχρέωσε κάποιες παρεμβάσεις να επαναλαμβάνονται ή και να αλλάζουν μέρα διεξαγωγής.

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ο σχετικά μεγάλος αριθμός των Ρομά μαθητών (5/15) που απουσίαζαν αρκετά συχνά σε εβδομαδιαία βάση, καθώς και η δυσκολία τους να κατανοήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε. Τέλος, ο πιο ανασταλτικός παράγοντας ήταν η απουσία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αυτό είχε ως επακόλουθο την ανάγκη επαναπροσαρμογής των μαθητών στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος.

4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινωνικό ζήτημα ζωτικής σημασίας καθιστώντας αναγκαία την περαιτέρω έρευνα τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα παιδιά είναι άλλωστε οι εν δυνάμει αυριανοί πολίτες που θα επηρεάσουν τις επόμενες γενιές. Προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι επιτακτική η ανάγκη νέων τρόπων προσέγγισης διαφόρων κοινωνικών φαινομένων. Απαιτείται η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλο το φάσμα της

Παιδείας και η προσπάθεια διεξαγωγής των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος με τη χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος.

Θα ήταν σκόπιμη η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού με τυχαία δειγματοληψία καθώς και σε γονείς ή και σε δασκάλους μιας και αυτοί κληροδοτούν πολλές από τις ιδέες τους στα παιδιά. Μέσα από τις παρεμβάσεις τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να τελέσουν μια πρόβα ζωής σε έναν φανταστικό κόσμο, να μπουν σε διάφορους ρόλους και να νιώσουν το εύρος αυτού του φαινομένου. Οι απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις καθώς και στους αναστοχασμούς κατέδειξαν την ανάγκη ύπαρξης τέτοιων προγραμμάτων για διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Η παρουσία βελτιωτικών στοιχείων στις συμπεριφορές τους δείχνει ότι τέτοιες προσομοιωτικές παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Beliveau, G. (2005). An arts – based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3, 136 – 165
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self – Regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Courtecuisse, V. (1998). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Heathcote, D., Johnson L. & O'Neill, C. (1991). *Collected writings on education and drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Fransen, W.J. (2003). *Proceess drama and creative problem solving: An integrated approach*. Doctoral Dissertation, Texas Tech University.
- Mead, G., (1972). *Mind, Self and Society*. New York: Chicago University Press.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann.
- Neelands, J., & Coode, T. (2015). *Structyring drama work* (3d Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Neil, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings*. New York: Routledge.

- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/ victim questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HE-MIL), University of Bergen, N – 5020 Bergen Norway.
- O' Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. London: Routledge.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Woolland, B. (1996). *Teaching primary drama*. London: Longman.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλκηστις, (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εξάντας.
- Διαμαντοπούλου, Α., & Κόλλια, Δ. (2007) *Κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση: Το παράδειγμα μιας εναλλακτικής προσέγγισης του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στο ολοήμερο*

- δημοτικό σχολείο. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα» (σσ. 165-171). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Α' έκδοση. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., & Ταουλάς, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσιγιάννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Κρόκου, Ζ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός, 9+1 σχέδια εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.
- 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* (σσ. 58-77). Εγχειρίδιο για Πρόγραμμα «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ραμπίδης, Κ. (2007). Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 15-27
- Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο δημοτικό και το γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκρεπετός, Κ. (2015). Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο: Αξιοποιώντας θεατρικές μεθόδους για να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε το σχολικό εκφοβισμό. Στο Σ. Παπαδόπουλος, (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση* (σσ. 264-270). Εγχειρίδιο για Πρόγραμμα «Θαλής» 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Σουσαμίδου - Καραμπέρη, Α., & Βαβέτση - Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετώπι με την επιθετικότητα των παιδιών και των εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαούση, Α. (2006). *Η οικογένεια: Βασικές μορφές, κοινωνιολογία των έμφυλων σχέσεων*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μ.Ι.Θ.Ε.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο.
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 62-76.

Παράρτημα

Α) Ερωτηματολόγιο

1. Σου αρέσει το διάλειμμα;

- Μου αρέσει αρκετά
- Μου αρέσει λίγο
- Ούτε μου αρέσει ούτε δε μου αρέσει
- Δε μου αρέσει και τόσο
- Δε μου αρέσει καθόλου

2. Πόσους καλούς φίλους/ες έχεις στην τάξη σου;

- Έχω πολλούς καλούς φίλους
- Έχω δύο ή τρεις καλούς φίλους
- Έχω έναν καλό φίλο
- Δεν έχω κανέναν φίλο

3. Πόσο συχνά έχεις μείνει μόνος, αυτό το τρίμηνο, στο διάλειμμα;

- Δεν έχει συμβεί αυτό το τρίμηνο
- Έχει συμβεί μία ή δύο φορές
- Μερικές φορές
- Περίπου μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα

4. Πόσο συχνά σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτό το τρίμηνο;

- Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα, φέτος, καθόλου στο σχολείο
- Έχει συμβεί μία ή δύο φορές
- Μερικές φορές
- Περίπου μία φορά την εβδομάδα
- Πολλές φορές την εβδομάδα

5. Για ποιον λόγο νομίζεις ότι έγινε;

- «Ανταπόδοση», γιατί ειρωνεύτηκα ή έβρισα τον ίδιο
- Γιατί τον είχα απειλήσει
- Γιατί τον είχα χτυπήσει
-

- Γιατί υποστήριξα σε καβγά τον φίλο μου ή την παρέα μου
- Γιατί δε με συμπαθούν, δε με αποδέχονται, θέλουν να με μειώσουν
- Γιατί κάνουν επίδειξη δύναμης
- Δεν υπήρχε κανένας σοβαρός λόγος
- Για κάποιον άλλον λόγο Ποιον;

6. Εσύ τι συναισθήματα ένιωσε εκείνη τη στιγμή;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

- Θυμό
- Επιθυμία για εκδίκηση
- Φόβο
- Μοναξιά
- Άγχος
- Ντροπή
- Λύπη
- Περιφρόνηση
- Αδιαφορία
- Κάποιο άλλο Ποιο;

7. Με ποιον τρόπο αντέδρασες;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

- Ανταπέδωσα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο
- Ζήτησα τη βοήθεια φίλων μου από το σχολείο
- Τον/τους έβρισα ή τον/τους ειρωνεύτηκα
- Τον/τους χτύπησα
- Το ανέφερα στον δάσκαλο
- Έφυγα και δεν έκανα τίποτα
- Ζήτησα τη βοήθεια από κάποιον από την οικογένειά μου
- Κάποιον άλλον Ποιον;

8. Σου προκάλεσε κάποιες συνέπειες αυτό το περιστατικό; Ναι Όχι

9. Αν ναι, ποιες ήταν αυτές οι συνέπειες;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

Σωματικό πόνο

Κάποιες μελανιές

Ελαφρύ τραυματισμό

Βαρύ τραυματισμό

Άγχος και φόβο

Στενοχώρια

Μοναξιά/ Αποξένωση

Δεν ήθελα να ξαναπάω στο σχολείο

Κάποια άλλη Ποια;

10. Για πόσο καιρό ένιωθες έτσι;

Για μια, δυο μέρες

Για μια εβδομάδα

Για πολύ καιρό

Ακόμα και τώρα

11. Απουσιάζεις από το σχολείο;

Μια ή δυο μέρες την εβδομάδα

Μια ή δυο ώρες την εβδομάδα

Μια ή δυο μέρες τον μήνα

Μια ή δυο ώρες τον μήνα

Πιο σπάνια

Ποτέ

12. Για ποιον λόγο απουσιάζεις συνήθως;

Είσαι άρρωστος

Είσαι αδιάβαστος

Δεν προλαβαίνεις να ετοιμαστείς

Φοβάσαι κάποιους συμμαθητές σου

Κάποιον άλλο λόγο Ποιον;

13. Ποια γεγονότα που σου συνέβησαν θεωρείς ότι σε πείραζαν πιο πολύ;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

- Το γεγονός ότι με έβρισαν, με ειρωνεύτηκαν ή με προσέβαλαν
- Το ότι έβρισαν κάποιο μέλος της οικογένειάς μου
- Το ότι δε με θέλουν στην παρέα τους
- Το ότι είπαν άσχημα λόγια εις βάρος μου
- Το ότι μου φέρονται σαν να είμαι κατώτερος
- Το ότι με απείλησαν
- Το ότι με χτύπησαν
- Το γεγονός ότι μια άσχημη συμπεριφορά επαναλαμβάνεται συχνά
- Τίποτα δε με ενόχλησε (Δε συνέβη τίποτα)

14. Σου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ένας/μία ή περισσότεροι μαθητές/τριες;

- Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτήν τη χρονιά
- Μου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ένα αγόρι
- Μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα μερικά αγόρια
- Μου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ένα κορίτσι
- Μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα μερικά κορίτσια
- Μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα κάποια κορίτσια και αγόρια

15. Πόσες φορές δέχτηκες αυτή τη συμπεριφορά τις τελευταίες πέντε μέρες

που είσαι στο σχολείο;

- Καμία φορά
- Μία φορά
- Δύο φορές
- Τρεις ή τέσσερις φορές
- Πέντε ή περισσότερες

16. Πόσο συχνά οι άλλοι συμμαθητές σου προσπαθούν να σταματήσουν μια κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής ή μία μαθήτρια δέχεται αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο;

- Σχεδόν πάντα
- Μερικές φορές
- Σχεδόν ποτέ

Δε γνωρίζω

17. Τι κάνεις συνήθως όταν βλέπεις μια μαθήτρια ή έναν μαθητή της ηλικίας σου να δέχεται αυτήν τη συμπεριφορά στον χώρο του σχολείου;

Προσπαθώ να τον βοηθήσω

Τίποτα, αλλά σκέφτομαι ότι πρέπει να βοηθήσω

Τίποτα, είναι κάτι που δε με αφορά

18. Έχεις πει σε κάποιον δάσκαλο ή στον διευθυντή του σχολείου ότι έχεις δεχτεί αρνητική συμπεριφορά από συμμαθητή/ές ή συμμαθήτρια/ες αυτό το τρίμηνο;

Ναι, τους το έχω πει

Όχι, δεν τους το έχω πει

Δεν έχω δεχτεί αρνητική συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο

19. Έχεις πει σε κάποιον στο σπίτι αυτό το αρνητικό περιστατικό που σου συνέβη αυτό το τρίμηνο;

Ναι, τους το έχω πει

Όχι, δεν τους το έχω πει

Δεν έχω δεχτεί τέτοια συμπεριφορά αυτήν τη χρονιά

20. Πόσο συχνά έχεις πάρει μέρος σε τέτοιου είδους συμπεριφορές προς άλλους συμμαθητές σου/ συμμαθήτριές σου ή συμμαθητή σου/ συμμαθήτριά σου αυτό το τρίμηνο;

Δεν έχω εκδηλώσει τέτοιου είδους συμπεριφορά σε άλλο μαθητή αυτήν τη χρονιά

Συνέβη μία ή δύο φορές

Μερικές φορές

Μία φορά την εβδομάδα

Μερικές φορές την εβδομάδα

21. Πόσες φορές έχεις συμμετάσχει σε τέτοιου είδους συμπεριφορά τις τελευταίες πέντε μέρες (εκτός του Σαββατοκύριακου);

Καμία φορά

- Μία φορά
- Δύο φορές
- Τρεις ή τέσσερις φορές
- Πάνω από πέντε φορές

22. Έχετε συζητήσει με κάποιον δάσκαλο ή τον διευθυντή του σχολείου για άσχημη συμπεριφορά που δείξατε σε κάποια ή κάποιον/ κάποιες ή κάποιους από τους μαθητές του σχολείου αυτό το τρίμηνο;

- Ναι, έχουμε συζητήσει γι' αυτό το περιστατικό
- Όχι, δεν έχουμε συζητήσει γι' αυτό το περιστατικό
- Δεν έχω εκδηλώσει τέτοια συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο

23. Έχετε συζητήσει με κάποιον στο σπίτι για την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς σας που δείξατε σε άλλο μαθητή/τρια ή μαθητές/τριες του σχολείου σας αυτό το τρίμηνο;

- Ναι, έχουμε συζητήσει γι' αυτό
- Όχι, δεν έχουμε συζητήσει γι' αυτό
- Δεν έχω δείξει τέτοια συμπεριφορά αυτό το τρίμηνο στο σχολείο

24. Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις σε επιθετική συμπεριφορά εναντίον κάποιου μαθητή ή μαθήτριας, τον οποίο δε συμπαθείς;

- Ναι
- Ναι, ίσως
- Δεν ξέρω
- Όχι, δε νομίζω
- Όχι
- Φυσικά και όχι

25. Ποια η γνώμη σου για τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι/ες συμπεριφέρονται άσχημα σε άλλους μαθητές/τριες;

- Με αναστατώνει αρκετά που αυτοί οι μαθητές κάνουν κάτι τέτοιο
- Είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί το κάνουν αυτό.
- Δεν καταλαβαίνω γιατί το κάνουν αυτό

B) Δραστηριότητες

1^η Παρέμβαση

Στόχοι: ένταξη στο νέο μη μετωπικό μαθησιακό περιβάλλον, χαλάρωση, αλληλεπίδραση, ελευθερία σώματος, επικοινωνία, συνεργασία, ομαδικότητα, έκφραση απόψεων και συναισθημάτων, καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας

Διάρκεια: 40 λεπτά

Κύκλος (3 λεπτά)

Είναι το σημείο ένωσης και αφετηρίας κάθε δράσης. Εκεί δίνονται οι πρώτες σημαντικές συμβουλές και οδηγίες που θα διατρέχουν όλες τις δραστηριότητες. Η εμπυχωτρία ενισχύει τα παιδιά να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη και η έκφρασή τους να γίνεται κυρίως μέσω του προσώπου και των κινήσεων του σώματός τους, καθώς και όταν τους ζητείται μέσω ήχων ή λόγου. Σημαντικό στοιχείο είναι η συγκέντρωση στις οδηγίες οι οποίες θα εναλλάσσονται. Τέλος, διευκρινίζεται ότι η μουσική θα συντροφεύει τη δράση άλλοτε δυνατή και άλλοτε υπόκωφη.

1^η δραστηριότητα: Περπάτημα στον χώρο (2 λεπτά)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι προθέρμανσης. Τα παιδιά σηκώνονται από τη θέση τους και καθώς ακούν τη μουσική βρίσκει το καθένα τον χώρο του μέσα στην αίθουσα σεβόμενο παράλληλα τον χώρο του άλλου.

2^η δραστηριότητα: Εμπρός ας γίνουμε όλοι... (7 λεπτά)

Η πρώτη οδηγία δίνεται από την εμπυχωτρία «Εμπρός ας γίνουμε όλοι πουλιά». Στη συνέχεια ένα άγγιγμα στον ώμο κάποιου θα δώσει τη σκυτάλη για το νέο ρόλο. Με το σταμάτημα της μουσικής τα παιδιά παγώνουν στη θέση τους και ακολουθεί ανίχνευση της σκέψης τους (Τι είσαι ακριβώς; Τι λες ως...; Τι σκέφτεσαι ως,,,)»

Αφήγηση

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο Φάνης, ένα αγόρι Ε' τάξης που για πρώτη φορά βλέπει σε έναν φίλο του ένα μηχανικό μολύβι και αποφασίζει ότι κι αυτός θέλει να αγοράσει ένα παρόμοιο. Το απογευματάκι αφού έχει τελειώσει τα μαθήματά του ετοιμάζεται για να πάει στο βιβλιοπωλείο της γειτονιάς του.»

3^η δραστηριότητα: Μπαίνω στον ρόλο (10 λεπτά)

Ζητείται από τα παιδιά να μπουν στον ρόλο του Φάνη και να δείξουν με τις κινήσεις και τις εκφράσεις τους -χωρίς λόγο ή ήχο- την προετοιμασία του ήρωα για να βγει έξω. Και πάλι στο σταμάτημα της μουσικής τα σώματα παγώνουν και ανιχνεύονται οι σκέψεις. (Τι κάνεις; Πώς νιώθεις; Τι αισθάνεσαι; Τι σκέφτεσαι;) Ζητείται επιπλέον η αναγνώριση του ενός αγάλματος από το άλλο.

4^η δραστηριότητα: Τυχαία ένωση (3 λεπτά)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι τυχαίας δημιουργίας ζευγαριών. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο και στην 1^η παύση της μουσικής πρέπει να ενωθούν 3 γόνατα όσο πιο γρήγορα μπορούν. Μετά ακολουθούν 3 μύτες, 2 ώμοι και τέλος 2 πλάτες από τις οποίες προκύπτουν και τα ζευγάρια για την επόμενη δραστηριότητα.

5^η δραστηριότητα: Καθρέφτης (8 λεπτά)

«Γιατί σίγουρα πριν βγω από το σπίτι μου θα κοιταχτώ εκεί!» Τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν πριν στέκονται αντικριστά και όλοι μαζί δημιουργούν έτσι 2 παράλληλες ευθείες. Στην αρχή, τα παιδιά στη μία πλευρά είναι ο καθρέφτης και τα παιδιά στην άλλη ο Φάνης· με το παλαμάκι οι ρόλοι αντιστρέφονται. Στόχος είναι ο καθρέφτης να αποτυπώσει όσο πιο πιστά γίνεται τις εκφράσεις και τις κινήσεις του εκάστοτε Φάνη στον ίδιο χρόνο.

Αφήγηση

«Αφού ο Φάνης κοιτάχτηκε στον καθρέφτη του είναι έτοιμος να πάει στο βιβλιοπωλείο. Το αν θα τα καταφέρει θα το μάθουμε στην επόμενη δράση»

Αναστοχασμός σε κύκλο (7 λεπτά)

Επιστροφή στην αρχική θέση και απολογισμός της 1^{ης} δράσης (Τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε, τι με εντυπωσίασε, τι θα άλλαζα αν το ξαναέκανα, τι αισθάνθηκα).

2^η Παρέμβαση

Στόχοι: χαλάρωση, ελευθερία σώματος, επικοινωνία, ανάγνωση μιας εικόνας, αλληλεπίδραση, έκφραση απόψεων και συναισθημάτων, καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: Περπάτημα στον χώρο (10 λεπτά)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι που βοηθά στο ζέσταμα του σώματος. Σε συνέχεια της προηγούμενης παρέμβασης, ο Φάνης βρίσκεται στον δρόμο προς το βιβλιοπωλείο. Σε ρόλο Φάνη και ακούγοντας τη μουσική, τα παιδιά περπατούν με διαφορετικούς ρυθμούς και εντάσεις (κανονικά, αργά, ως κουρασμένοι, ως μυρμήγκια, ως γίγαντες, πολύ γρήγορα).

Αφήγηση

«Ξαφνικά ο Φάνης βλέπει το ρολόι του και συνειδητοποιεί ότι το βιβλιοπωλείο θα κλείσει και ίσα που το προλαβαίνει. Λαχανιασμένος φτάνει έξω από την πόρτα. Μπαίνει μέσα και αρχίζει να εξερευνά τον χώρο»

2^η δραστηριότητα: Εναλλαγή ρόλων (10 λεπτά)

Ζητείται από τα παιδιά να μπου αρχικά στον ρόλο του Φάνη και να δείξουν με τις κινήσεις και τις εκφράσεις τους -χωρίς λόγο ή ήχο- τι κάνει μέσα στο βιβλιοπωλείο και πώς νιώθει. Με το σταμάτημα της μουσικής ανιχνεύονται οι σκέψεις και οι δράσεις του ήρωα. Στη συνέχεια, ζητείται η απέκδυση του ρόλου και η υιοθέτηση ενός άλλου ρόλου μέσα από το βιβλιοπωλείο (βιβλιοπώλης, ταμίας, καθαρίστρια, αναγνώστης ή ό,τι άλλο). Ακολουθεί ξανά ανίχνευση σκέψης, παρατήρηση και αναγνώριση των ρόλων των αγαλμάτων και σχολιασμός των παγωμένων εικόνων.

3^η δραστηριότητα: Τα αντικείμενα αποκτούν ψυχή (15 λεπτά)

Σε αυτό το παιχνίδι τα παιδιά οφείλουν να μπου στον ρόλο ενός άψυχου πράγματος και να μπορέσουν να αποδώσουν την εικόνα του, ίσως την κίνησή του, ακόμη και τις σκέψεις ή τη φωνή του.

Αφήγηση

«Ο Φάνης μετά από ώρα βρίσκει τελικά το μηχανικό που έψαχνε, το πληρώνει και γυρίζει ευχαριστημένος στο σπίτι του. Ας γυρίσουμε κι εμείς στον κύκλο μας!»

Αναστοχασμός σε κύκλο (5 λεπτά)

Δημιουργία κύκλου και συζήτηση σχετικά με ό,τι συνέβη (Τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε, τι μου έκανε εντύπωση σε κάποιον άλλον, πώς ένιωσα, τι θα άλλαζα αν το ξαναέκανα).

3^η Παρέμβαση

Στόχοι: συμβολική χρήση του χώρου, ελευθερία σώματος, αυτοσχεδιασμός, ανάπτυξη εκφραστικών μέσων, ανάδειξη σχέσεων, συγκεκριμενοποίηση συναισθηματικής κατάστασης και απόστασης από τον ήρωα, καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας, ανάληψη ρόλου αδύναμου

Διάρκεια: 40 λεπτά

Αφήγηση

«Ο Φάνης γυρίζει σπίτι του από το βιβλιοπωλείο και ετοιμάζει την τσάντα του για το επόμενο πρωί. Ανοίγει το φερμουάρ της κασετίνας και γεμάτος χαρά βάζει το μηχανικό μέσα. Τότε τα υπόλοιπα αντικείμενα το αντικρίζουν για πρώτη φορά...»

1^η δραστηριότητα: Η «θερμή» υποδοχή (10 λεπτά)

Πρόκειται για ένα στιγμιότυπο - σκηνή. Ένα παιδί εθελοντής μπαίνει στον ρόλο του ήρωα και γίνεται «μηχανικό μολύβι». Όλη η αίθουσα μετατρέπεται σε κασετίνα και τα υπόλοιπα παιδιά -σε ρόλο αντικειμένων της κασετίνας- αποδίδουν χρησιμοποιώντας μόνο το ύφος τους και το σώμα τους πώς υποδέχονται το νέο μέλος. Με το άγγιγμα στον ώμο ανιχνεύεται η σκέψη τους και αποκτούν λόγο.

2^η δραστηριότητα: Απόσταση από τον ήρωα (3 λεπτά)

Σε αυτή την τεχνική τα λόγια σιωπούν και μιλούν μόνο τα σώματα. Ζητείται από τα παιδιά όντας μέσα στον προηγούμενο ρόλο τους (αντικείμενα κασετίνας) να πάρουν μια θέση στον χώρο και να δείξουν την απόστασή τους από τον ήρωα και τη συναισθηματική τους θέση απέναντί του.

3^η δραστηριότητα: Βόμβα - Ασπίδα (10 λεπτά)

Ζητείται από τα παιδιά να διαλέξουν έναν συμμαθητή που θα συνιστά τη «βόμβα» τους και έναν που θα αποτελεί την «ασπίδα» τους χωρίς αυτό να γίνει αντιληπτό από κανέναν. Στόχος είναι να έχουν πάντα το παιδί - ασπίδα τους ως προστασία ανάμεσα

στους ίδιους και στο παιδί - βόμβα τους. Στο σταμάτημα της μουσικής τα σώματα παγώνουν και φαίνεται ποιος καίγεται και ποιος μένει προστατευμένος.

Αφήγηση

«Και κάπως έτσι ήταν η πρώτη επαφή των αντικειμένων της κασετίνας με το μηχανικό μολύβι. Άλλοι το πλησίασαν και κάποιοι άλλοι όχι...»

4^η δραστηριότητα: Όλοι σε ρόλο μηχανικού μολυβιού (10 λεπτά)

Πρόκειται για την εμφάνιση ενός συλλογικού ρόλου. Τα παιδιά μπαίνουν όλα στη θέση του νεοφερμένου μηχανικού μολυβιού μέσα στην ομάδα της κασετίνας αναπαριστώντας με το σώμα, τις κινήσεις και -τέλος- τον λόγο τους πώς νιώθει ο ήρωας.

Αναστοχασμός σε κύκλο (7 λεπτά)

Επιστροφή στην πάγια θέση του κύκλου για τον απολογισμό. (Έχεις βρεθεί στη θέση του μολυβιού; Πώς ένιωσες; Σου έχει συμβεί να υποδεχτείς κάποιον νέο εσύ στην ομάδα; Πώς του συμπεριφέρθηκες; Τι σου άρεσε και τι όχι; Τι θα άλλαζες αν το ξανάκανες;)

4^η Παρέμβαση

Στόχοι: ελευθερία σώματος, ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας, ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, αλληλεπίδραση και συνεργασία, μη λεκτική επικοινωνία, αυτοσχεδιασμός, έκφραση στάσεων και απόψεων ως προς το "καινούριο"

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: «Νύχτα στην κασετίνα» (2 λεπτά)

«Είναι νύχτα και μέσα στην κασετίνα όλοι κοιμούνται». Τα παιδιά στη σκηνή σε ρόλο αντικειμένων της κασετίνας μόνο με ήχο και έκφραση σώματος.

Αφήγηση

«Μόνο το μηχανικό μας μολύβι δεν μπορεί να κλείσει μάτι. Όλο στριφογυρίζει, σκέφτεται την 1^η του μέρα στην κασετίνα και θυμάται τη ζωή του πριν μπει σε αυτήν. Όταν ήταν ακόμη μικρό...»

2^η δραστηριότητα: «Το χτίσιμο της ιστορίας του μηχανικού μολυβιού» (10 λεπτά)

Τοποθετείται μια καρτέκλα στο κέντρο του κύκλου και ζητείται από κάποιον εθελοντή να κάτσει σε αυτήν και να αναλάβει τον ρόλο του μηχανικού μολυβιού εξιστορώντας τη δική του προσωπική ιστορία κάνοντας μια αναδρομή στη ζωή του. Οι υπόλοιποι μπορούν να του κάνουν ερωτήσεις για να μάθουν περισσότερα σχετικά με τον ήρωα.

3^η δραστηριότητα: Ομαδικό Γλυπτό (3 λεπτά)

Ζητείται από τα παιδιά να διαλέξουν κάτι που τους έκανε εντύπωση από την ιστορία του μολυβιού που μόλις συλλογικά έπλασαν και να το αποτυπώσουν σε μια εικόνα. Όποιος νιώθει ότι μπορεί να συμπληρώσει την παγωμένη εικόνα που βλέπει μπροστά του σιωπηλά προστίθεται σε αυτήν.

Αφήγηση

«Και ξαφνικά ακούγεται μια φωνή:

- Καλημέρα σας, βγάλτε τα τετράδιά σας για να γράψουμε ορθογραφία.

Η 1^η διδακτική ώρα έφτασε και ο Φάνης ανοίγει την κασετίνα του και βγάζει το νέο του μηχανικό μολύβι.»

4^η δραστηριότητα: «Οι πρώτες αντιδράσεις» (20 λεπτά)

Πρόκειται για μια σκηνή αυτοσχεδιασμού. Μοιράζονται καρτέλες που γράφουν πάνω τους 4 ρόλους με την αντίστοιχη στάση που πρέπει να υιοθετηθεί (μολύβια-αρνητική, χάρακες-θετική, ξύστρες-ουδέτερη, γόμες-μεικτή). Κάθε ομάδα ορίζει το μηχανικό της μολύβι και αναπαριστούν τη σκηνή των πρώτων αντιδράσεων.

Αναστοχασμός σε κύκλο (5 λεπτά)

Ο κύκλος της συζήτησης των όσων έγιναν. (Πώς ένιωσες; Ποια στάση υιοθετείς όταν υποδέχεσαι κάποιον νέο σε μια ομάδα;)

5^η Παρέμβαση

Στόχοι: έκφραση συναισθημάτων, διερεύνηση ρόλων αδύναμου (θύματος) - δυνατού (θύτη) - παρατηρητή, εμβάθυνση στην ανθρώπινη ψυχολογία, ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αιτιολόγηση στάσεων, επιχειρηματολογία

Διάρκεια: 40 λεπτά

Αφήγηση

«Θέλετε πραγματικά να μάθετε τι έγινε εκείνο το μεσημέρι που ο Φάνης έβαλε το μηχανικό μολύβι στην κασετίνα και επέστρεψε τρισευτυχισμένος στο σπίτι του; Ήταν η πρώτη φορά που είχε πάρει άριστα για τα υπέροχα γράμματα που είχε κάνει! Μόλις όμως το μηχανικό μπήκε στην κασετίνα...τα μολύβια το στρίμωξαν σε μια γωνιά, κόλλησαν τις μύτες τους πάνω του και άρχισαν να το απειλούν και να του φωνάζουν.»

1^η δραστηριότητα: Η επίθεση (5 λεπτά)

Πρόκειται για μια στατική δυναμική εικόνα. Τα παιδιά σε ρόλο μολυβιών αναπαριστούν με τα σώματα και την έκφρασή τους την επιθετική τους στάση απέναντι στο μηχανικό μολύβι που είναι σχεδιασμένο ως περίγραμμα στον πίνακα της αίθουσας.

2^η δραστηριότητα: Κόλλησαν τον ήρωα στον τοίχο (30 λεπτά)

Πρόκειται για την τεχνική «ρόλος στον τοίχο». Μοιράζονται χαρτάκια 2 χρωμάτων (πορτοκαλί και πράσινο). Στον πίνακα υπάρχει σχεδιασμένο από την προηγούμενη δραστηριότητα το περίγραμμα του μηχανικού μολυβιού. Στο ένα χαρτάκι τα παιδιά γράφουν σε ρόλο μηχανικού μολυβιού το πώς νιώθει ή το τι σκέφτεται ο ίδιος ο ήρωας και τα τοποθετούν στο εσωτερικό του περιγράμματος. Στο άλλο χαρτάκι υιοθετούν τον ρόλο είτε κάποιου άλλου αντικειμένου της κασετίνας και γράφουν πώς νιώθει ή τι σκέφτεται αυτό είτε γράφουν τη δική τους άποψη ως παρατηρητές μιας τέτοιας επιθετικής σκηνής. Στη συνέχεια, τα τοποθετούν έξω από το περίγραμμα. Ακολουθεί ανάγνωση και συζήτηση σχετικά με αυτά.

Αναστοχασμός σε κύκλο (5 λεπτά)

Δημιουργία κύκλου και συζήτηση. (Τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε, ποιος είναι αυτός που εκφοβίζει και γιατί το κάνει; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του; Πώς νιώθει αυτός που είναι στη θέση του αδύναμου; Ποιος θα μπορούσε να τον βοηθήσει;)

6^η Παρέμβαση

Στόχοι: συνεργασία, ομαδικότητα, συγκέντρωση, συντονισμός ομάδας, ανάπτυξη γραπτού λόγου, καλλιέργεια φαντασίας, υιοθέτηση ρόλου αδυνάμου και ευθύνη

κατασκευής του, ενσυναίσθηση, διερεύνηση αντικειμένου, παρατηρητικότητα, βαθύτερη συνειδητοποίηση διλήμματος, δραματική ένταση

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: Οι χτύποι της καρδιάς (10 λεπτά)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι συγκέντρωσης, ομαδικότητας και συνεργασίας. Τα παιδιά σε κύκλο μαζί με την εμψυχώτρια πιασμένα χέρι- χέρι δίνουν τον χτύπο της καρδιάς τους σφίγγοντας το χέρι του διπλανού τους. Ο χτύπος ξεκινά από την εμψυχώτρια και ο στόχος είναι να φτάσει ξανά σε αυτήν χωρίς να χαθεί. Τα πράγματα περιπλέκονται όταν οι χτύποι γίνονται δύο ή και τρεις προς τα αριστερά αλλά και προς τα δεξιά του κύκλου.

Αφήγηση (2 λεπτά)

«Τόσο δυνατά και έντονα χτυπούσε η καρδιά του μηχανικού μας μολυβιού, όταν άκουσε την ομάδα των μολυβιών που το απειλούσαν και του έλεγαν "Θα σου βγάλουμε τα σιδεροεντόστια!" "Θέλουμε εκδίκηση!". Ο αρχηγός τους γελούσε χαιρέκακα μαζί με τον υπαρχηγό, ενώ είχαν ήδη πει στον εκτελεστή να πάει να χτυπήσει το μηχανικό μολύβι. Έτσι, το μηχανικό μας πολύ φοβισμένο αρχίζει να γράφει στο ημερολόγιό του. Όμως μια σελίδα του κάπου χάθηκε...»

2^η δραστηριότητα: Μια κομμένη σελίδα (18 λεπτά)

Πρόκειται για την τεχνική ανολοκλήρωτο υλικό. Μέσα στον χώρο είναι κρυμμένο ένα απόκομμα από το ημερολόγιο του μηχανικού μολυβιού που γράφει:

«Δεν αντέχω άλλο! Είμαι χάλια! Νιώθω απάισια εδώ μέσα! Τον Φάνη τον αγαπώ κι αυτός εμένα! Μέσα στα χέρια του νιώθω υπέροχα όμως κανένας δε με θέλει... Δεν ξέρω τι να κάνω;...»

Τα παιδιά μόλις το βρουν, το διαβάζουν και παίζοντας στον ρόλο του ήρωα φαντάζονται και συμπληρώνουν ατομικά τι θα έγραφε η υπόλοιπη σελίδα. Στη συνέχεια, διαβάζονται τυχαία και σχολιάζονται.

3^η δραστηριότητα: Διάδρομος συνείδησης (5 λεπτά)

Τα παιδιά δημιουργούν δύο ευθείες γραμμές με τα σώματά τους. Η μια λέει «Να φύγεις» και η άλλη «Να μείνεις». Κάθε παιδί περνά μέσα από τον διάδρομο που δημιουργούν τα σώματα ενώ οι υπόλοιποι λένε τις προηγούμενες φράσεις.

Αναστοχασμός σε κύκλο (5 λεπτά)

Συζήτηση στον κύκλο σχετικά με το πώς ένιωσα στον ρόλο του αδύναμου (Τι αποφάσισες να γράψεις στη συνέχεια του ημερολογίου; Γιατί πήρες την απόφαση αυτήν στο δίλημμα του μηχανικού μολυβιού; Πώς ένιωσες όταν περνούσες από τον διάδρομο και άκουγες τις δύο απόψεις; Τι σου άρεσε και τι όχι; Τι θα άλλαζες αν το ξανάκανες;)

7^η Παρέμβαση

Στόχοι: χαλάρωση σώματος, συγκέντρωση, ομαδικότητα, αλληλεπίδραση και συνεργασία, παρατηρητικότητα, εγρήγορση, κορύφωση διλήμματος και δραματικής έντασης, εγκλωβισμός στον ρόλο του αδύναμου, εύρεση τρόπων αντίδρασης, αναγνώριση ύπαρξης εναλλακτικών συμπεριφορών, αιτιολόγηση, επιχειρηματολογία

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: «Η αλφαβήτα στον αέρα» (10 λεπτά)

Μια κινητική δραστηριότητα έναρξης. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες. Ο πρώτος της κάθε ομάδας κρατά ένα μπαλάκι στα χέρια του. Περπατούν όλοι στον χώρο και όταν κλείνει η μουσική πρέπει τα σώματα να ακινητοποιηθούν και το μπαλάκι κάθε ομάδας να περάσει από τα χέρια όλων των μελών της ομάδας. Καθώς το μπαλάκι αλλάζει χέρια κάθε παιδί λέει και ένα γράμμα της αλφαβήτου πριν παραδώσει στον επόμενο το μπαλάκι. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στο Ω.

Αφήγηση

«Το μηχανικό μολύβι είναι προβληματισμένο και δεν ξέρει τι να κάνει. Το μυαλό του γυρίζει»

2^η δραστηριότητα: «Η συνείδηση μιλά» (5 λεπτά)

Οι δύο προηγούμενες ομάδες σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Στο κέντρο τους τοποθετείται ένας εθελοντής σε ρόλο μηχανικού μολυβιού ο οποίος ακούει τις φωνές της συνείδησής του «Φύγε» από τον μέσα κύκλο και «Μείνε» από τον έξω. Οι κύκλοι αλλάζουν θέση και οπτική και μετά κάποιος άλλος μπαίνει σε ρόλο μηχανικού μολυβιού στο κέντρο.

Αφήγηση

«Ενώ το μηχανικό μας μολύβι νιώθει έτσι και είναι απομονωμένο, στην κασετίνα υπάρχει αναβρασμός. Ο Γερο- Χάρακας καλεί σε συμβούλιο όλα τα αντικείμενα για να συζητήσουν τι θα γίνει με το μηχανικό μολύβι.»

3^η δραστηριότητα: «Το συμβούλιο» (15 λεπτά)

Η δασκάλα (εμπυχωτρία) σε ρόλο Γερο- Χάρακα (Δσρ) συγκαλεί συμβούλιο. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες. Η μια υποστηρίζει με επιχειρήματα ότι το μηχανικό πρέπει να φύγει από την κασετίνα και η άλλη ότι το μηχανικό πρέπει να παραμείνει.

Αναστοχασμός σε κύκλο (10 λεπτά)

Συζήτηση (Πώς πέρασα; Τι μου άρεσε και τι όχι; Πώς ένιωσα προσπαθώντας να υποστηρίξω τον αδύναμο; Πώς ένιωσα όταν προσπαθούσα να εναντιωθώ σε αυτό και να προβάλω τα επιχειρήματα εναντίον του μολυβιού; Χρειάστηκε να οδηγηθώ σε ψέματα;)

8^η Παρέμβαση

Στόχοι: ελευθερία σώματος, κίνηση, παρατηρητικότητα, συντονισμός ομάδας, ευθύνη στην κατασκευή ψευδών στοιχείων, εύρεση τρόπων αντίδρασης και αντιμετώπισης του διλήμματος, κατασκευή ρόλου θύτη, αιτιολόγηση, επιχειρηματολογία, ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: Ληγμένο γιαούρτι (15 λεπτά)

Πρόκειται για ένα κινητικό παιχνίδι. Περιπατώντας στο χώρο, τα παιδιά μεταφέρουν το ένα στο άλλο το μήνυμα «γιαούρτι». Ένα όμως από τα παιδιά έχει οριστεί μυστικά από την εμπυχωτρία (με άγγιγμα στον ώμο όταν όλοι είχαν κλειστά τα μάτια) ως «ληγμένο γιαούρτι» και ένα άλλο ως υπεύθυνος ελέγχου ασφαλείας. Κάθε φορά που λαμβάνει κάποιος το μήνυμα «ληγμένο γιαούρτι» αφήνει 5 δευτερόλεπτα και μετά πέφτει κάτω. Στόχος του υπεύθυνου είναι να ανακαλύψει ποιος είναι το «ληγμένο γιαούρτι» και του ληγμένου γιαουρτιού να ρίξει όσα περισσότερα παιδιά γίνεται κάτω.

Αφήγηση (2 λεπτά)

«Μετά το συμβούλιο που προηγήθηκε η ομάδα των μολυβιών νιώθει να χάνει έδαφος καθώς πολλά αντικείμενα τάχθηκαν στο πλευρό του μηχανικού μολυβιού. Δεν ξέρουν τι να κάνουν. Υπάρχει μεγάλη αναστάτωση. Κάποια μολύβια μάλιστα αρχίζουν να αναθεωρούν την στάση τους και να σκέφτονται ότι το μηχανικό μολύβι δεν τους έχει κάνει κάτι, αποχωρώντας έτσι από την ομάδα εναντίωσης. Όσα μένουν προσπαθούν να κάνουν κι άλλους να μισήσουν το μηχανικό μολύβι. Αποφασίζουν λοιπόν να διαδώσουν μια φήμη. Το μηχανικό έχει ψείρες!»

2^η δραστηριότητα: Οι φήμες ταξιδεύουν και γιγαντώνονται (10 λεπτά)

Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία τα παιδιά σε ρόλο μολυβιών διαδίδουν το ένα στο άλλο φήμες περπατώντας στον χώρο. Μετά, αναφέρουν σε κύκλο όσες φήμες τους μεταδόθηκαν.

3^η δραστηριότητα: Ο αρχηγός των μολυβιών στο εδώλιο (5 λεπτά)

Ένας εθελοντής σε ρόλο αρχηγού των μολυβιών κάθεται στην ανακριτική καρέκλα που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τους λόγους που τον έκαναν να διαδώσει τις φήμες για το μηχανικό μολύβι.

4^η δραστηριότητα: Ψηφοφορία (3 λεπτά)

Τα παιδιά σε ρόλο μηχανικού μολυβιού που έχει ακούσει όλα όσα έχουν προηγηθεί αποφασίζουν αν θα μείνει ή αν θα φύγει διαμορφώνοντας τη συνέχεια της ιστορίας.

Αναστοχασμός σε κύκλο (5 λεπτά)

Συζήτηση στον κύκλο. (Τι μου άρεσε; Τι δε μου άρεσε; Πόσο εύκολο είναι να διαδοθεί μια φήμη; Ποια είναι τα αίτια και τα βαθύτερα κίνητρα ενός θύτη;)

9^η Παρέμβαση

Στόχοι: προθέρμανση σώματος, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ενίσχυση σχέσεων, ανάδειξη της σπουδαιότητας του ρόλου του αρχηγού, ανάληψη ρόλων, έκθεση εαυτού, καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας, επικοινωνία, βίωση αισθημάτων φόβου και μοναξιάς μπροστά σε κάτι "καινούριο", αφήγηση πραγματικών περιστατικών

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: «Η ευθύνη του οδηγού» (10 λεπτά)

Πρόκειται για ένα κινητικό παιχνίδι εμπιστοσύνης. Όλα τα παιδιά μπαίνουν σε ευθεία γραμμή φτιάχνοντας ένα τρένο. Ο πρώτος έχει μόνο τα μάτια του ανοιχτά και οδηγεί την ομάδα. Οι υπόλοιποι διατηρούν κλειστά τα μάτια τους και είναι στοιχισμένοι πίσω του έχοντας τα χέρια στους ώμους του μπροστινού τους. Στο παλαμάκι του εμπυχωτή σταματούν να κινούνται, ο οδηγός αλλάζει θέση και τοποθετείται τελευταίος και ο επόμενος αναλαμβάνει τον ρόλο.

Αφήγηση

«Το μηχανικό μας μολύβι δεν αισθανόταν ασφάλεια μέσα στην κασετίνα. Κι έτσι, πήρε την απόφαση να φύγει από εκεί. Βγήκε έξω και για πρώτη φορά ένιωσε ελεύθερο...όχι όμως πραγματικά...»

2^η δραστηριότητα: «Περπατώντας στο δάσος» (10 λεπτά)

«Περπατώντας βρέθηκε σε ένα δάσος». Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες με τυχαίο τρόπο (ανάλογα με τη σειρά που είχαν πρωτύτερα στο τρένο). Τα μισά βρίσκονται στον ρόλο του μηχανικού μολυβιού και τα άλλα μισά σε ρόλο στοιχείων του δάσους. Διαδοχικά, η δεύτερη ομάδα μεταμορφώνεται σε δέντρα, σε ζώα του δάσους και σε καιρικά φαινόμενα. Με τα σώματά τους δημιουργούν παράλληλα τον δασικό χώρο. Τα στοιχεία του δάσους προσπαθούν να δυσκολέψουν και να εμποδίσουν το μηχανικό μολύβι. Στο σταμάτημα της μουσικής τα σώματα αποκτούν λόγο και κίνηση.

Αφήγηση (3 λεπτά)

«Πολύ σύντομα αρχίζει να σκοτεινιάζει και το μηχανικό μας μολύβι κρυώνει, πεινάει και νιώθει μόνο του. Βρίσκει μια γωνιά κάτω από ένα δέντρο και κοιμάται. Την επόμενη μέρα αποφασίζει πως το δάσος είναι αφιλόξενο για εκείνο, πως δε νιώθει ασφάλεια και γυρίζει στην πόλη».

3^η δραστηριότητα: Περπατώντας στην πόλη (10 λεπτά)

Τα παιδιά παραμένοντας στις 2 ομάδες εναλλάσσουν απλά ρόλους. Αυτά που πριν έφεραν ρόλο στοιχείων του δάσους γίνονται μηχανικά μολύβια και αυτά που ήταν

μολύβια γίνονται τα στοιχεία της πόλης. Διαδοχικά μεταμορφώνονται σε οχήματα, σε θορύβους της πόλης και σε ρύπανση. Στο σταμάτημα της μουσικής τα σώματα παγώνουν και ανιχνεύονται ρόλοι, σκέψεις και κινήσεις.

Αφήγηση

«Και στην πόλη το μηχανικό μας μολύβι ένωσε φόβο και μοναξιά».

Αναστοχασμός σε κύκλο (7 λεπτά)

Ο κύκλος της συζήτησης των όσων έγιναν. (Πώς ένωσες ως οδηγός του τρένου, ως αρχηγός; Πώς ήσουν ως επιβάτης; Πώς ένωσες ως μηχανικό μολύβι που επισκέφτηκε αυτά τα δύο νέα μέρη; Γιατί φοβόμαστε το καινούριο; Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τον φόβο μας; Βγαίνουμε κερδισμένοι από τέτοιες περιπέτειες;)

10^η Παρέμβαση

Στόχοι: ελευθερία σώματος, ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας, αλληλεπίδραση, συνεργασία, άσκηση στην ανάγνωση μιας εικόνας και αντίληψη της πολυσημίας της, αποφόρτιση και χαλάρωση σώματος

Διάρκεια: 40 λεπτά

Αφήγηση

«Το επόμενο πρωί το μολύβι κοιμόταν ήδη σε μια γωνιά της κασετίνας. Είχε γυρίσει πίσω αθόρυβα το προηγούμενο βράδυ. Ξαφνικά ξυπνά από τις φωνές των υπόλοιπων αντικειμένων που ετοιμάζονταν να πάνε εκδρομή».

1^η δραστηριότητα: Σε ρόλο εκδρομέων (3 λεπτά)

Ζητείται από τα παιδιά να μουν στον ρόλο των αντικειμένων της κασετίνας που προετοιμάζονται για την εκδρομή. Καθώς ακούγεται η μουσική δείχνουν με το σώμα και τις εκφράσεις τους το τι γίνεται εκείνη την ώρα στην κασετίνα. Με το πάγωμα της μουσικής ανιχνεύονται οι σκέψεις τους.

Αφήγηση

«Ο προορισμός τους δεν μπορεί να είναι άλλος από το εργαστήριο ζωγραφικής των παιδιών. Όλα είναι έτοιμα και επιβιβάζονται στο λεωφορείο».

2^η δραστηριότητα: Ταξιδεύοντας με τον ρόλο μου (2 λεπτά)

Αποδίδεται η σκηνή της επιβίβασης και της αποβίβασης.

3^η δραστηριότητα: Το μπλοκ ζωγραφικής (15 λεπτά)

Σχηματίζονται 3 τυχαίες ομάδες παιδιών (με βάση τα χρώματα που έχουν στα ρούχα τους) και τους ζητείται να συζητήσουν και να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους μια εικόνα (ομαδικό γλυπτό) μιας ζωγραφιάς ενός από τα παιδιά του εργαστηρίου χωρίς να αποκαλύψουν τον τίτλο της.

4^η δραστηριότητα: Χίλιες λέξεις μια εικόνα (5 λεπτά)

Πρόκειται για μια δραστηριότητα ανάγνωσης εικόνας κατά την οποία ζητείται σε καθεμιά από τις εικόνες που προέκυψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα να αποδοθεί από τους υπόλοιπους ένας ταιριαστός τίτλος.

Αφήγηση (5 λεπτά)

«Και μετά από ώρες ζωγραφικής τα αντικείμενα της κασετίνας μας βλέπουν ένα παιδάκι να ξεχνιέται και -καθώς ξύνει τα μολύβια και τις ξυλομπογιές του με την ξύστρα του Φάνη που έχει δανειστεί- να τη βάζει μέσα στη δική του κασετίνα και να φεύγει. Έντρομα μαζεύονται όλα χωρίς να ξέρουν τι να κάνουν. Το παιδάκι έχει ήδη μπει στο αμάξι και φεύγει».

Αναστοχασμός σε κύκλο (5 λεπτά)

Δημιουργία κύκλου και συζήτηση. (Τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε, τελικά όλοι βλέπουμε το ίδιο ή υπάρχουν πολλές αναγνώσεις ακόμη και γι' αυτό που είναι αντικειμενικά ξεκάθαρο;)

5^η δραστηριότητα: Χαλαρωτικό μασάζ (5λεπτά)

Πρόκειται για μια δραστηριότητα απόφορτισης στον κύκλο. Τα παιδιά κάνουν μασάζ στους ώμους του άλλου πρώτα δεξιόστροφα και μετά αριστερόστροφα.

11^η Παρέμβαση

Στόχοι: συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλεπίδραση, επιδεξιότητα, συντονισμός, εντοπισμός προβλήματος, κορύφωση πλοκής, εύρεση λύσης, έκφραση

συναισθημάτων και μύχιων σκέψεων, αποβολή αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, συνολικός απολογισμός παρεμβάσεων

Διάρκεια: 40 λεπτά

1^η δραστηριότητα: «Γίναμε κόμπος» (10 λεπτά)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι συνεργασίας. Τα παιδιά είναι σε κύκλο και θυμούνται ποιος είναι στα δεξιά τους και ποιος στα αριστερά τους. Με το παλαμάκι ο κύκλος σπάει και περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Στο δεύτερο παλαμάκι σταματούν και πρέπει να πιαστούν ξανά με τα ίδια άτομα που ήταν πριν πιασμένα. Στόχος είναι να ξεμπερδευτούν και να ξαναφτιάξουν τον αρχικό κύκλο χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους.

Αφήγηση (2 λεπτά)

«Τόσο μπερδεμένα, κουρασμένα και απογοητευμένα ήταν όλα τα αντικείμενα της κασετίνας και ιδιαίτερα οι ξυλομπογιές και τα μολύβια. Άλλα είχαν σπασμένες μύτες, άλλα ήταν λερωμένα και από άλλα έλειπαν εντελώς οι μύτες τους. Δεν ήξεραν τι να κάνουν, ήταν σε απόγνωση. Άλλη ξύστρα δεν υπήρχε και η παλιά τους ήταν σε ξένα χέρια».

2^η δραστηριότητα: «Χωρίς μύτες σε απόγνωση» (3 λεπτά)

Τα παιδιά δείχνουν με το σώμα και τις εκφράσεις τους το πώς νιώθουν τα μολύβια και οι ξυλομπογιές.

Αφήγηση

Και ξαφνικά ακούγεται μια φωνή. "Ορίστε, έχω εγώ να σας δώσω γραφίτη! Να, πάρε!" Η λύση βρέθηκε. Το μηχανικό ανοίγει το κουτάκι με τις μύτες του και μοιράζει γραφίτη».

3^η δραστηριότητα: «Όλοι μια αγκαλιά» (3 λεπτά)

Όλα τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο των αντικειμένων και ένας εθελοντής γίνεται το μηχανικό μολύβι· εκφράζουν το πώς νιώθουν μετά τη λύση.

Αφήγηση

«Και κάπου εδώ τελειώνει η ιστορία του μηχανικού μας μολυβιού».

Αναστοχασμός σε κύκλο (12 λεπτά)

Συζήτηση και απολογισμός όλων των παρεμβάσεων (Πώς πέρασα; Τι μου άρεσε και τι όχι; Πώς ήταν όλη η εμπειρία αυτών των τριών μηνών;)

4^η δραστηριότητα: «Η λίμνη των αναμνήσεων» (10 λεπτά)

Η ομάδα σε κύκλο πετά κάθε αρνητικό συναίσθημα ή στιγμή ή σκέψη ή περιστατικό στη λίμνη (είτε από την πλευρά του αδύναμου είτε του ισχυρού). Αν θέλει το μοιράζεται με τους υπόλοιπους.

12^η Παρέμβαση

Στόχοι: έξαψη περιέργειας, διαμόρφωση και συμβολική χρήση του χώρου, ψυχαγωγία, παιχνίδι, συνεργασία, εγρήγορση, δημιουργία σλόγκαν για τον εκφοβισμό, ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας

Διάρκεια: 40 λεπτά

Αφήγηση

«Ο Φάνης αγοράζει μια καινούρια ξύστρα, μια ξύστρα βαρελάκι, χοντρούλα, γλυκούλα, γεματούλα και νοστιμούλα που κάνει την εμφάνισή της μέσα στην κασετίνα. Όταν τη βλέπουν όλοι οι υπόλοιποι...αποφασίζουν να την υποδεχτούν κάνοντάς της ένα πάρτυ- έκπληξη».

1^η δραστηριότητα: Η προετοιμασία του πάρτυ (15 λεπτά)

Στο κέντρο της αίθουσας υπάρχει μια κούτα που περιέχει τα υλικά για τη διαμόρφωση του χώρου (πιατάκια, ποτηράκια, καπελάκια, τρόφιμα και αναψυκτικά, कारαμούζες, μπαλόνια). Τα παιδιά πρέπει να μετατρέψουν την αίθουσα σε χώρο πάρτυ υποδοχής της νέας ξύστρας.

2^η δραστηριότητα: Μπαλοδρομίες (15 λεπτά)

Πρόκειται για ένα κινητικό παιχνίδι συντονισμού και εγρήγορσης. Τα παιδιά προσπαθούν σε ζευγάρια να μεταφέρουν ένα μπαλόني από τη μια μεριά της αίθουσας στην άλλη μόνο με τις μύτες τους.

3^η δραστηριότητα: Σλόγκαν αλά... (10 λεπτά)

Ζητείται από τα παιδιά να δημιουργήσουν σλόγκαν κατά του σχολικού εκφοβισμού για όλη την ιστορία και να το αποδώσουν ως ράπερ, ως ιταλοί, ως μωρά, αντικαθιστώντας όλα τα φωνήεντα μόνο με α...και με πολλούς άλλους χιουμοριστικούς τρόπους.

4^η δραστηριότητα: Ομαδική φωτογραφία

Μια αποτύπωση στον χρόνο όλης αυτής της τρίμηνης ευχάριστης πορείας.

Γ) Ημερολόγιο προσωπικής παρατήρησης

1η Παρέμβαση 26/09/2018 (Π1)

Επειδή τα παιδιά απείχαν από δραστηριότητες δραματικής τέχνης, ήταν απαραίτητο η πρώτη αυτή παρέμβαση να τα βοηθήσει να εγκλιματιστούν. Έτσι, δόθηκαν κάποιες γενικές οδηγίες και συνθηματικά από την εμπυχωτρία (πάγωμα στη θέση μου με την παύση της μουσικής, ενεργοποίηση των εσωτερικών αυτιών που βοηθούν στην πλήρη συγκέντρωση, έκφραση μέσω του σώματος, βρίσκω τον χώρο μου στην αίθουσα σεβόμενος τον άλλον, χοπ χοπ ακινητοποίησης).

Κατά τη δραστηριότητα «*Εμπρός ας γίνουμε όλοι πουλιά*», όλοι ανοίγουν τα χέρια τους και αρχίζουν να πετούν. Αμηχανία και γέλια σκορπίζονται στον χώρο. Η δεύτερη οδηγία ακολουθεί «*Εμπρός ας γίνουμε όλοι δέντρα*» και εμφανίζονται δέντρα ψηλά σαν κυπαρίσσια, δέντρα που στροβιλίζονται στην ανεμοθύελλα, δέντρα γερασμένα με πεσμένα κλαδιά. Ένα νέο άγγιγμα στον ώμο και όλοι γίνονται μολύβια. Σαν να μάντεψε η μαθήτρια τον ήρωα της κεντρικής ιστορίας, του προκειμένου. Γεγονός που δείχνει το πόσο συνδεδεμένα είναι τα παιδιά με το μολύβι αφού καθημερινά το κρατούν στα χέρια τους. Και εμφανίζονται μολύβια μυτερά ή και με σπασμένη μύτη. «*Εμπρός ας γίνουμε όλοι όπλα*». Τα σώματα απελευθερώνονται περισσότερο καθώς η δραστηριότητα εξελίσσεται. Τώρα η κίνηση γίνεται και στα τρία επίπεδα: κάτω, μεσαίο, πάνω. Η ανίχνευση της σκέψης προχωρά στο «*πώς νιώθεις*» και στο «*τι λες ως όπλο*». «*Θέλω να τους σκοτώσω όλους*» «*Σκοτώνω τον β*» και γέλια αντηχούν σε όλη την αίθουσα. Ένα άγαλμα σε μεσαίο επίπεδο πολύ προσηλωμένο μας αποκαλύπτεται «*Θέλω να φτάσω τον στόχο μου*». Κι έτσι ο στόχος της ιστορίας μας ξεκινά. Με απέκδυση των προηγούμενων ρόλων, με ελεύθερη κίνηση στον χώρο και με τη συνοδεία μουσικής γίνεται η εισαγωγή στην ιστορία μας.

Κατά την επόμενη δραστηριότητα όπου τα παιδιά μπαίνουν στον ρόλο του Φάνη και δείχνουν την προετοιμασία τους, επικρατούν αρχικά γρήγορες κινήσεις δείχνοντας έτσι την έλλειψη ελεύθερου χρόνου και του άγχους που επικρατεί στις ζωές όλων μας. Η οδηγία χρειάστηκε να επαναπροσδιοριστεί. Τότε, εμφανίζεται ο Φάνης που πλένει δόντια, χτενίζεται, φορά τα παπούτσια του, παίρνει την τσάντα του και κοιτάζεται στον καθρέφτη. Ένα νέο σταμάτημα της μουσικής και η ατμόσφαιρα γεμίζει με τις σκέψεις του Φάνη *«Τρέχω να προλάβω το βιβλιοπωλείο», «Τώρα μαμά ετοιμάζομαι»*.

Στη δραστηριότητα *«τυχαία ένωση»* για τη δημιουργία ομάδων, κατά την πρώτη παύση που ενώθηκαν 3 γόνατα ώστε για να αποφευχθεί η ένωση μόνο φίλων, διευκρινίζεται ότι στόχος είναι η όσο το δυνατόν πιο γρήγορη ένωση. Έτσι, η κίνηση γίνεται πλέον πιο ελεύθερα και ενώνονται 3 μύτες με μεγάλη αμνηχανία και γέλια. Αφού φτιάχνονται τα ζευγάρια ακολουθεί το παιχνίδι *«καθρέφτης»*. Ο Φάνης και ο καθρέφτης του τώρα χτενίζονται, βάζουν κραγιόν, εκφράζονται με το πρόσωπο και το σώμα. Τα παιδιά απελευθερώνονται και απολαμβάνουν τη δραστηριότητα αυτή.

Μετά από αυτό, η δράση φτάνει στο τέλος της, η στιγμή του αναστοχασμού πλησιάζει και όλοι επιστρέφουμε στο αρχικό μας σχήμα του κύκλου. Η ώρα του απολογισμού ξεκινά. Τα παιδιά μοιάζουν ενθουσιασμένα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις *«Έφυγε κάθε άγχος που ένιωθα» «Ξεκουράστηκα» «Μου άρεσε πολύ» «Κάποια στιγμή όταν ήμουν εγώ ο Φάνης ένιωσα ότι είδα το πρόσωπό του μπροστά μου»*. Η επίδραση του ρόλου ήδη από την πρώτη αυτή παρέμβαση ήταν αισθητή. Τα παιχνίδια που διέγειραν το ενδιαφέρον ήταν ο καθρέφτης και η τυχαία ένωση. Οι αρνητικοί σχολιασμοί σχετίζονταν με το πόσο γρήγορα κύλησε ο χρόνος και με το ότι κάποιοι μαθητές (ευτυχώς λίγοι) εκφράζονταν πιο αστεία· γεγονός που ενοχλούσε κάποιους άλλους γιατί *«κατέστρεψε την ηρεμία και τη συγκέντρωσή μου»*. Τα συναισθήματα ήταν έντονα. Φεύγουμε χαρούμενοι ανανεώνοντας το ραντεβού μας για την επόμενη εβδομάδα.

2^η Παρέμβαση 03/10/2018 (Π2)

Σε αυτήν την παρέμβαση προέκυψαν αρκετές δυσκολίες. Αρχικά, υπήρξε καθυστέρηση κατά την είσοδό μας στην αίθουσα. Το σχολείο ως ζωντανός κοινωνικός οργανισμός έχει ανατροπές και απρόοπτα: ένα δυσάρεστο γεγονός κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα αποτέλεσε την αιτία απώλειας 5 περίπου λεπτών. Ακόμη, ταυτόχρονα με εμάς την ίδια σκάλα ανέβαινε και ένα αρκετά θορυβώδες

τιμήμα γεγονός που δυσκόλεψε τη στιγμή της συγκέντρωσης αλλά και της απέκδυσης των αρνητικών σκέψεων της ομάδας μας. Οι δυσκολίες συνεχίζονται και η τεχνολογία μας προδίδει και μας στερεί στιγμιαία τη συνοδεία μουσικής. Ευτυχώς αποκαθίσταται εύκολα και γρήγορα με τη χρήση ενός cd. Μετά από όλα αυτά η δράση επιτέλους ξεκινά.

Ο Φάνης αφού ετοιμάστηκε, κατά την προηγούμενη δράση μας, βρίσκεται στον δρόμο για το βιβλιοπωλείο. Τα παιδιά σηκώνονται και διεκδικούν μια θέση στον χώρο περπατώντας ελεύθερα. Αρχικά, το περπάτημα είναι κανονικό, μετά η οδηγία αλλάζει και γίνεται κουρασμένο και αργό, μετά σαν γίγαντες και σαν μυρμηγκία. Χαρακτηριστικός είναι ο συνωστισμός που δημιουργείται σε ένα σημείο του χώρου όπου τα παιδιά θεώρησαν ως φωλιά των μυρμηγκιών.

Τότε χτυπά το ρολόι, ο Φάνης συνειδητοποιεί ότι η ώρα πέρασε και βιάζεται να προλάβει το βιβλιοπωλείο. Τα παιδιά σε ρόλο Φάνη αγχώνονται, λαχανιάζουν, τραβούν ακόμη και τα μαλλιά τους. Με το άγγιγμα στον ώμο ακούγονται και κάποιες σκέψεις του ήρωα «*Θα προλάβω άραγε;*» «*Είναι ακόμα ανοικτό;*». Στην επόμενη δραστηριότητα ο Φάνης βρίσκεται μέσα στο βιβλιοπωλείο και εξερευνά τον χώρο. «*Ψάχνω να βρω αυτό που θέλω να αγοράσω*» «*Βρήκα ένα βιβλίο και διαβάζω*» «*Κοιτάζω τα μηχανικά μολύβια*». Αξίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά τα παιδιά χρησιμοποιούν αντικείμενα του χώρου και τα εντάσσουν στον ρόλο (κιμωλίες, πίνακας, καρέκλες, θρανία, ράφια). Και τώρα γίνεται εναλλαγή των ρόλων τους: από Φάνης γίνονται ένα πρόσωπο του βιβλιοπωλείου. Εμφανίζεται έτσι μια καθαρίστρια, ένας ταμίας που δίνει ρέστα, ένα φίλος του Φάνη που όταν αποκτήσει λόγο λέει «*Πόσο πολύ καιρό έχω να σε δω φίλε μου*» και ένας κουρασμένος υπάλληλος που μονολογεί «*Μετά έχω να πάω να μαζέψω και τα μολύβια*».

Στην επόμενη δραστηριότητα «*Τα αντικείμενα αποκτούν ψυχή*» τα παιδιά δεν είναι πλέον άνθρωποι αλλά αντικείμενα του βιβλιοπωλείου. Ο χώρος γεμίζει με σώματα διπλωμένα στο κάτω επίπεδο. Οι σκέψεις τους αποκαλύπτουν το τι είναι το καθένα «*Τελικά η ιστορία μου έχει τραβήξει πολλούς*» από ένα ανοικτό βιβλίο. Ένας μαθητής χρησιμοποίησε ένα ράφι και χώθηκε από κάτω διευκρινίζοντας ότι είναι βιβλίο της νέας παραλαβής και βρίσκεται ακόμη στην αποθήκη λέγοντας «*Κάποια στιγμή θα βγω κι εγώ*». Ένα μηχανικό μιλά στον Φάνη και του λέει «*Αχ σε περίμενα...*». Την προσοχή μας τραβά ένα περίεργο σώμα που δεν μπορούμε να μαντέψουμε τι ακριβώς είναι. Έτσι, του ζητείται από την εμψυχώτρια να αποκτήσει

κίνηση και μετά λόγο «Έχω πολλά μολύβια μέσα μου» και μια κασετίνα εμφανίζεται που ανοιγοκλείνει το φερμουάρ της.

Τέλος, δίνεται η οδηγία ότι εάν κάποιος νιώθει ότι με τον ρόλο που έχει είναι ικανός, να μετακινηθεί και να ενωθεί με κάποιον άλλο δημιουργώντας ένα νέο άγαλμα. Αυτή η οδηγία δεν ήταν σχεδιασμένη αλλά προέκυψε κατά τη δράση καταδεικνύοντας για άλλη μια φορά την ευελιξία που διατρέχει τη Δραματική Τέχνη και οφείλει να διακρίνει κάθε εμπυχωτή. Τότε, ένα «βιβλίο» σηκώνεται και χώνεται κάτω από ένα «ράφι». Ένα ομαδικό «δυναδικό» γλυπτό εμφανίζεται στον χώρο δράσης μας.

Ο Φάνης βρίσκει μετά από ώρα το μηχανικό που έψαχνε και ευτυχισμένος γυρίζει σπίτι του κι εμείς στον αρχικό μας κύκλο. Η στιγμή του αναστοχασμού έφτασε. Η ατμόσφαιρα πλημμυρίστηκε από πολλά θετικά σχόλια, ενώ ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε το ομαδικό γλυπτό. Σχολιάστηκαν οι δυσκολίες και η έλλειψη ώρας «*Ας ευχηθούμε η επόμενη δράση να μην έχει τόσα προβλήματα*». Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω της απουσίας τριών παιδιών από την 1^η δράση χρειάστηκε να δοθούν οδηγίες αρκετές φορές σχετικά με την έκφραση μόνο μέσω του σώματος και όχι του λόγου, εκτός από τις περιπτώσεις που ζητείται από την εμπυχωτήρια.

3^η Παρέμβαση 10/10/2018 (Π3)

Ο Φάνης πολύ χαρούμενος γυρίζει στο σπίτι του από το βιβλιοπωλείο, ετοιμάζει τη σχολική του τσάντα για αύριο, ανοίγει την κασετίνα του και βάζει μέσα το νέο του μηχανικό μολύβι. Όλη η αίθουσα της θεατρικής αγωγής που φιλοξενεί τις δράσεις μας μετατρέπεται στην κασετίνα του Φάνη και τα σώματα γίνονται αντικείμενα αυτής που κοιμούνται. Ο ύπνος τους ταράσσεται από τη νέα αυτή είσοδο. Όλα σταματούν γιατί ένα μηχανικό μολύβι κάνει την εμφάνισή του και ένα παιδί εθελοντής μπαίνει στον ρόλο. Στα υπόλοιπα παιδιά δίνεται η οδηγία για μια «θερμή υποδοχή» στο νέο μέλος. Άλλοι εκφράζονται θετικά «*Είναι πολύ διαφορετικός από εμάς, τόσο όμορφος!*» (μολύβι) «*Ουάου έχω έναν καινούριο φίλο. Χαίρομαι να τον σβήνω*» (γόμα) και άλλοι δεν το καλωσορίζουν και τόσο θερμά «*Ηρθες να μας πάρεις τη θέση*» (μολύβι) «*Θα το κόψω στη μέση. Είναι θεόχοντρο. Δεν το θέλω στην κασετίνα μας*» (ψαλίδι).

Στην επόμενη δραστηριότητα «Απόσταση από τον ήρωα» έρχεται η στιγμή τα λόγια να εκφραστούν με τα σώματα. Ζητείται από τα αντικείμενα να πάρουν την απόσταση που θέλουν από τον ήρωα με βάση τα όσα ένιωσαν μόλις τον αντίκρυσαν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ στην 1^η δράση 5 – 6 παιδιά εκφράστηκαν με θετικά ή έστω ουδέτερα συναισθήματα, τώρα κοντά στον ήρωα μένουν μόνο 2 και οι υπόλοιποι απομακρύνονται. Κάποιοι μάλιστα μπαίνουν και πίσω από έπιπλα. Εκφράζονται έντονα συναισθήματα ζήλειας, φθόνου και θυμού.

Σειρά τώρα έχει το κινητικό παιχνίδι «Βόμβα – Ασπίδα». Από την εμπυχώτρια δίνονται οι οδηγίες και ο χρόνος για να γίνει η επιλογή της βόμβας και της ασπίδας για κάθε παιδί. Το κάθε παιδί οφείλει να μην πλησιάζει τη βόμβα του ενώ η ασπίδα του πρέπει να βρίσκεται πάντα ανάμεσα στο ίδιο και τη βόμβα, ώστε να είναι προστατευμένο. Στο σταμάτημα της μουσικής κάποιοι θα καούν και κάποιοι θα προστατευτούν. Και ξαφνικά εμφανίζονται σώματα να κυνηγιούνται, να πλησιάζουν και να απομακρύνονται. Στο σταμάτημα της μουσικής οι μάσκες πέφτουν. Αξίζει να αναφερθεί ότι ανάμεσα σε δυο παιδιά ο πρώτος ήταν η βόμβα για τον δεύτερο και ο δεύτερος είχε ασπίδα τον πρώτο. Σχέσεις αμοιβαίες έρχονται στην επιφάνεια είτε θετικές (αμοιβαίες ασπίδες) είτε αρνητικές (αμοιβαίες βόμβες). Δύο παιδιά συγκεντρώνουν από 3 βόμβες χωρίς ταυτόχρονα να αποτελούν ασπίδα για κάποιον ενώ ένα άλλο είναι ασπίδα για 4 συμμαθητές του και ένα άλλο για 3. Υπάρχουν και ουδέτεροι παρατηρητές (2 παιδιά) που δεν ήταν ούτε ασπίδα ούτε βόμβα για κανένα.

Κατόπιν, δίνεται η οδηγία σχηματισμού ενός συλλογικού ρόλου. Όλα τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του μηχανικού μολυβιού για να δείξουν πώς νιώθει αυτό την στιγμή της εισόδου του. Τα σώματα γίνονται μολύβια και αποκτούν φωνή «*Νιώθω παράξενα*». Συναισθήματα αρνητικά γεμίζουν την ατμόσφαιρα (άγχος, ντροπή, αμηχανία, θυμό, λύπη, αμηχανία). Δύο παιδιά εκφράζουν θετικά συναισθήματα (ευχαρίστηση, χαρά). Εντύπωση προκαλεί η έκφραση «*Νιώθω ανώτερος από τους άλλους*». Και τώρα δείχνουν με τις εκφράσεις τους πώς το μηχανικό κοιτά τα υπόλοιπα αντικείμενα. Μάτια αγχωμένα, αμήχανα, διστακτικά, αλλά και περιφρονητικά και θυμωμένα. Ας σημειωθεί ότι τα παιδιά διατήρησαν μια συνοχή ανάμεσα στις εκφράσεις τους και στα λόγια τους. Αυτός που ένιωθε αμήχανα, κοιτά διστακτικά, ενώ αυτός που θύμωσε με την υποδοχή και είπε πως νιώθει ανώτερος, τους κοιτά με περιφρόνηση και γελά μαζί τους.

Και μιας και ο χρόνος κυλά πολύ γρήγορα για άλλη μια φορά έρχεται η στιγμή να βρεθούμε στον κύκλο του αναστοχασμού. «*Έχεις βρεθεί στη θέση του μολυβιού να είσαι νέος σε μια παρέα; Πώς σε υποδέχτηκαν; Πώς ένιωσες*» «*Σου έχει συμβεί να υποδεχτείς εσύ κάποιον σε μια ομάδα; Πώς το έκανες;*» Οι ερωτήσεις πυροδοτούν αναμνήσεις και οι εμπειρίες παίρνουν φωτιά. Θύμησες κυρίως από το

νηπιαγωγείο γεμίζουν τον χώρο. *«Με υποδέχτηκαν θερμά» «Εκλαιγα γιατί δεν ήξερα ποιοι ήταν οι γύρω μου» «Ένιωθα ντροπή γιατί δε με πλησίαζαν» «Ένιωθα άβολα γιατί ήμουν η πιο κοντούλα».* Αξίζει να αναφερθεί και μια εμπειρία τωρινή που έρχεται στο προσκήνιο με πολύ παράπονο αναδεικνύοντας υπάρχουσες σχέσεις *«Νιώθω άσχημα όταν στο ποδόσφαιρο είμαι η τελευταία επιλογή».* Έτσι, άλλη μια δράση φτάνει στο τέλος της.

4^η Παρέμβαση 18/10/2018 (Π4)

Αυτή τη φορά η δράση μας αλλάζει ώρα. Πρωινή δράση και τα παιδιά είναι πιο ξεκούραστα και με πιο έντονη διάθεση και όρεξη. Η είσοδος στον χώρο γίνεται διαφορετικά με μια νέα σύμβαση αυτή τη φορά. *«Είναι νύχτα και στην κασετίνα όλοι κοιμούνται βαθιά. Μπαίνω μέσα ακροπατώντας, μην ξυπνήσω κανέναν και ξαπλώνω κι εγώ όντας ένα από τα αντικείμενα της κασετίνας.»* Εμφανίζονται τότε σώματα ξαπλωμένα, άλλα να ροχαλίζουν και άλλα να κοιμούνται ήσυχα.

«Μόνο το μηχανικό μας μολύβι δεν μπορεί να κλείσει μάτι και στριφογυρίζει όλη την ώρα. Σκέφτεται τη ζωή του πριν μπει στην κασετίνα.» Μια καρέκλα τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου των παιδιών και δίνεται η οδηγία όποιος νιώθει έτοιμος και θέλει να έρθει να κάτσει στη θέση και να αφηγηθεί την ιστορία του μηχανικού μολυβιού. Ένας εθελοντής παίρνει άμεσα τη θέση και ξεκινά. *«Κάποτε εγώ ζούσα με τους γονείς μου μέσα στο βιβλιοπωλείο. Παίζαμε με τις μύτες μας, τις ανταλλάσσαμε και περνούσαμε υπέροχα μέχρι που ήρθε ο Φάνης και με πήρε. Έτσι, έχασα τους γονείς μου για πάντα. Ο Φάνης βέβαια με αγαπά πολύ κι εγώ εκείνον αλλά δε νιώθω καλά μέσα στην κασετίνα και θέλω να φύγω.»* Οι υπόλοιποι έχουν τη δυνατότητα τώρα να θέσουν ερωτήσεις στον ήρωα για τη ζωή του. Καταιγισμός ερωτήσεων. *«Πού φτιάχτηκες; Τι μύτες παίρνεις; Ποιος είναι ο αγαπημένος σου φίλος;»* Κι έτσι η ιστορία του μολυβιού πλάθεται με περισσότερες λεπτομέρειες. Η μάνα του ήταν ένα εργοστάσιο και οι γονείς του το υιοθέτησαν και το πήγαν στο βιβλιοπωλείο. Παίρνει μύτες 0,7 και έχει έναν καλό φίλο, τον Τάκη τον Μολυβάκη.

Τώρα ζητείται να αποτυπωθεί σε εικόνα κάτι που έκανε εντύπωση στα παιδιά από την ιστορία του μηχανικού που χτίστηκε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Ένας μαθητής σηκώνεται και αναπαριστά το μηχανικό μολύβι που ανταλλάσσει τις μύτες του. Μια μαθήτρια στέκεται δίπλα του κάνοντας τη θήκη για τις μύτες. Κι εμφανίζεται ένα άλλο παιδί που γίνεται ο Τάκης ο Μολυβάκης, ο φίλος του μηχανικού μας και συμπληρώνει τη σκηνή της ανταλλαγής των μυτών. Άλλος γίνεται

η γόμα του, άλλος το καπάκι του και ένας αναπαριστά τον Μάκη τον Γομάκη, έναν άλλον φίλο του. Ένα ομαδικό γλυπτό ζωντανεύει και κινείται. Συγχρονισμένα σώματα αποτυπώνουν μια ευχάριστη στιγμή του μηχανικού όταν ζούσε ανέμελο στο βιβλιοπωλείο.

«Τα αντικείμενα της κασετίνας αρχίζουν να ταρακουνιούνται». Σώματα δονούνται στον χώρο. Ξαφνικά ακούγεται η φωνή της δασκάλας *«Καλημέρα σας. Βγάλτε τα τετράδιά σας για να γράψουμε ορθογραφία»* και ο Φάνης ανοίγει την κασετίνα του και βγάζει το μηχανικό. Οι φίλοι του σκύβουν στο θρανίο και το θαυμάζουν. Στα παιδιά μοιράζονται καρτέλες πάνω στις οποίες είναι γραμμένος ο ρόλος και η στάση που οφείλουν να υιοθετήσουν (μολύβια-αρνητική, χάρακες-θετική, ξύστρες-ουδέτερη, γόμες-μεικτή). Κινούνται στον χώρο και προσπαθούν να εντοπίσουν την ομάδα τους. Δημιουργούνται 3 ομάδες των τριών ατόμων και 1 των τεσσάρων. Κάθε ομάδα παίρνει τον χρόνο της για να ετοιμάσει έναν διάλογο ανάμεσα στα αντικείμενα και το μηχανικό μολύβι. Ένας από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να είναι το μηχανικό και οι υπόλοιποι έχουν τον ρόλο της καρτέλας υιοθετώντας την αντίστοιχη στάση. Όποια ομάδα ετοιμάζεται, κάνει πρόβα τη σκηνή της και χτυπά παλαμάκι.

Εμφανίζονται 4 μικροί διάλογοι.

Μολύβια (αρνητική)

- Κοίτα τον!
- Πώς είναι έτσι! Χαχαχα
- Γιατί δε με θέλετε; (κλαίγοντας)

Χάρακες (θετική)

- Ω! Τι ωραίο που είσαι!
- Είσαι πολύ τυχερό! Ο Φάνης σε χρησιμοποιεί τόσο πολύ!
- Και είσαι και ψηλό και λεπτό. Παίρνεις υπέροχες μύτες!
- Κι εσείς είστε πολύ όμορφοι!

Ξύστρες (ουδέτερη)

- Σας παρακαλώ κάντε με παρέα είμαι καινούριο μολύβι.
- Τι λες να τον κάνουμε;
- Ας τον κάνουμε...αλλά δε θα παίζουμε και όλη την ώρα μαζί του.

Γόμες (μεικτή στάση)

- Χαχαχαχα!
- Πώς είσαι έτσι;
- Είσαι πολύ διαφορετικό!
- Δε μας αρέσεις καθόλου!
- Γιατί τι σας έκανε το μολύβι;
- Θα μας τρυπάει και θα μας μένουν οι μύτες του μέσα στο σώμα μας!
- Δεν πειράζει που δε με θέλετε, εγώ βρήκα έναν φίλο! Σε ευχαριστώ!
- Παρακαλώ!

Και μετά τα στιγμιότυπα αυτά ο χρόνος τελειώνει. Ο κύκλος του αναστοχασμού είναι πιο έντονος και ομιλητικός από τις άλλες φορές. Τα συναισθήματα πολύ θετικά. *«Άλλαξε η ώρα και ήμουν πιο ξεκούραστος» «Μου άρεσε η ιδέα με τις καρτέλες» «Μου άρεσε που δουλέψαμε ομαδικά» «Ένιωσα πιο συνεργατική και συγκεντρωμένη».* Διατυπώνονται και ερωτήματα σχετικά με τα ίδια τα παιδιά και την στάση που κρατούν όταν υποδέχονται κάποιον σε μια ομάδα και το κατά πόσο του ασκούμε κριτική και τι είδους. Καταλήγουμε στο ότι όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε κάποιον υιοθετούμε και τις τρεις στάσεις· άλλοτε τη θετική, άλλοτε την αρνητική *«...αλλά ίσως πρέπει να επιλέγουμε την ουδέτερη και να αφήνουμε τον χρόνο να δείχνει».*

5^η Παρέμβαση 25/10/2018 (Π5)

Αφού ακολουθείται ξανά το ίδιο τελετουργικό βρισκόμαστε πάλι στην αίθουσα των δράσεων. Έχει μεσολαβήσει μια εβδομάδα και τα παιδιά αδημονούν. Καθόμαστε σε κύκλο με μια μουσική δυνατή και απειλητική να πλανάται στο χώρο. Τα παιδιά γελούν γιατί πρόκειται για τη γνωστή τους μουσική αγωνίας από ένα τηλεοπτικό παιχνίδι. Ακούγεται η φωνή της εμψυχώτριας. *«Θέλετε να μάθετε τι πραγματικά έγινε στην κασετίνα μετά από την πρώτη μέρα στο σχολείο;»* Ένα μεγάλο «Ναι» κυριαρχεί στην αίθουσα. *«Εκείνη τη μέρα ο Φάνης ήταν τρισευτυχισμένος, είχε κάνει τα πιο όμορφα γράμματα και είχε πάρει άριστα. Μόλις βάζει το μηχανικό μολύβι στην κασετίνα, τα υπόλοιπα μολύβια -πολύ καλά ξυσμένα- το στριμώχνουν σε μια γωνία και αρχίζουν να το απειλούν, να φωνάζουν και να το βρίζουν.»*

Όση ώρα τα παιδιά ακούν την ιστορία με κλειστά μάτια, στον πίνακα σχεδιάζεται το περίγραμμα ενός μηχανικού μολυβιού και τους ζητείται να

αναπαραστήσουν με τα σώματα και τις εκφράσεις του προσώπου τους αυτήν την σκηνή που άκουσαν. Μπροστά, λοιπόν, από τον πίνακα δημιουργείται μια επιθετική δυναμική εικόνα η οποία έχει κίνηση μέσα στην ακινησία της ενάντια στο μηχανικό μολύβι. Άλλος σηκώνει τα χέρια να το χτυπήσει, άλλος εκφράζει με ανοιχτό το στόμα τις φωνές.

Τώρα μοιράζονται δύο ειδών χαρτάκια, πράσινα και πορτοκαλί. Στα πράσινα ζητείται από τα παιδιά να γράψουν το πώς πιστεύουν ότι νιώθει το μηχανικό μολύβι-ο ήρωας- ενώ κατόπιν τα τοποθετούν μέσα στο περίγραμμα. Στα πορτοκαλί γράφουν το πώς νιώθουν είτε ως άνθρωποι που βλέπουν αυτήν την σκηνή είτε ως ένα από τα υπόλοιπα πρόσωπα του δράματος (αντικείμενα της κασετίνας) και τα κολλούν έξω από το περίγραμμα.

Αφού το μηχανικό μολύβι του πίνακα γεμίζει με πολύχρωμα χαρτάκια αρχίζει ο σχολιασμός τους. Το μολύβι νιώθει στεναχώρια (5 χαρτάκια) και αμηχανία (1 χαρτάκι). Τη στεναχώρια διαδέχεται η λύπη (3 χαρτάκια) που *«είναι πιο βαθύ συναίσθημα»*. Ένας μαθητής έχει γράψει ότι νιώθει άγχος και όταν ερωτάται το πώς αυτό μπορεί να εκδηλωθεί ακούγονται απόψεις όπως *«να πονά στην κοιλιά»*, *«ή στο κεφάλι»*, *«να τρέμει»* και *«να κλαίει»*. Τώρα στην επιφάνεια έρχεται η ντροπή και ο φόβος (2 χαρτάκια) που οδηγούν τον ήρωα στο να νιώθει αβοήθητος και να διακατέχεται από μοναξιά. Κάποιοι επιλέγουν να γράψουν και τις σκέψεις του μηχανικού μολυβιού *«Θέλουν να με δείρουν»* *«Αχ πονάω! Με έχουν σπάσει»* και με το σώμα του το παιδί δείχνει, χωρίς να του ζητηθεί, την στάση του *«Γιατί με κοιτάνε έτσι επιθετικά; Γιατί να συμβαίνουν όλα αυτά»*.

Τα πορτοκαλί χαρτάκια έχουν τώρα σειρά. Δύο μόνο από αυτά έχουν την άποψη των παιδιών ως παρατηρητών αυτής της σκηνής *«Φαίνεται πως δεν τους φτάνουν όλα όσα έχουν ήδη κάνει στο μηχανικό!»* και *«Φέρονται σαν νταήδες»*. Η τελευταία φράση πυροδοτεί τη συζήτηση για το τι σημαίνει «νταής», ποια τα χαρακτηριστικά του *«Είναι ο πιο δυνατός»*, *«Ο πιο ψηλός»* *«Αυτός που το παίζει μάγκας»* *«Οι άλλοι τον ακούνε»*.

Τα υπόλοιπα χαρτάκια είναι φράσεις των απλών μολυβιών που συνασπίζονται ενάντια στο μηχανικό μολύβι *«Θα σε σπάσω»*, *«Θα σου βγάλω τα σιδεροεντόστια»*, *«Μόλις ήρθες μας κατέστρεψες»* εκφράζοντας απειλές, θυμό, εκνευρισμό και αγανάκτηση- λόγια που τα παιδιά διατυπώνουν ως ο αρχηγός των μολυβιών, ο υπαρχηγός και ένα μολύβι «εκτελεστής» που λαμβάνει εντολές από τον αρχηγό για να χτυπήσει το μηχανικό. Εμφανίζονται και 4 μολύβια θυμωμένα που

αντιπροσωπεύουν το προηγούμενο αγαπημένο μολύβι του Φάνη τα οποία όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ζηλεύουν που έχασαν την εύνοιά του. Οι προσφωνήσεις ως προς το μηχανικό μολύβι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς εκφράζουν και πάλι τα έντονα συναισθήματα «παλιομόλυβο» και «τερατόμορφο». Τέλος, μια ξύστρα μιλά και τάσσεται υπέρ των μολυβιών μια και αχρηστεύεται και η ίδια ενώ μια γόμα δηλώνει πως δε θέλει να το σβήνει.

Η ώρα φτάνει στο τέλος της απρόσμενα γρήγορα. Ο αναστοχασμός ενσωματώθηκε στην ίδια τη δραστηριότητα που προκάλεσε μια εκτεταμένη συζήτηση. Οι ερωτήσεις εντάχθηκαν σε αυτήν και άλλη μια δράση ολοκληρώνεται.

6^η Παρέμβαση 01/11/2018 (Π6)

Η δράση ξεκινά σήμερα με ένα παιχνίδι συγκέντρωσης «Οι χτύποι της καρδιάς». Τα παιδιά μπαίνουν στο αρχικό γνώριμο σχήμα του κύκλου, όχι όμως καθιστά, αυτή τη φορά όρθια. Ανάμεσά τους είναι και η εμπυχωτήρια η οποία ξεκινά σφίγγοντας το χέρι του διπλανού της προς τα δεξιά. Το σφίξιμο μετουσιώνεται σε σφυγμό και αυτός μεταφέρεται διαμέσου όλων των χεριών και επιστρέφει ξανά στην ίδια. Αρχικά, τα παιδιά αποτυγχάνουν να οδηγήσουν το σφίξιμο-σφυγμό ως το αρχικό μέλος της ομάδας αλλά μετά συγκεντρώνονται περισσότερο και στη δεύτερη απόπειρα τα καταφέρνουν. Ενθουσιασμός επικρατεί. Έπειτα, στέλνονται περισσότεροι χτύποι καρδιάς και στον τελευταίο γύρο του παιχνιδιού στέλνονται και προς τις δύο φορές του κύκλου. Αυτό κάνει πιο περίπλοκο το παιχνίδι. Τα παιδιά γελούν και ξαφνιάζονται όταν τους έρχονται χτυπήματα και στο δεξί αλλά και στο αριστερό τους χέρι.

Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθονται κάτω και με τα σώματά τους μπαίνουν στο ρόλο του ήρωα. *«Τόσο δυνατά και έντονα χτυπούσε η καρδιά του μηχανικού μας μολυβιού, όταν άκουσε την ομάδα των μολυβιών που το απειλούσαν και του έλεγαν "Θα σου βγάλουμε τα σιδεροεντόσθια!" "Θέλουμε εκδίκηση!". Ο αρχηγός τους γελούσε χαιρέκακα μαζί με τον υπαρχηγό, ενώ είχαν ήδη πει στον εκτελεστή να πάει να χτυπήσει το μηχανικό μολύβι. Έτσι εκείνο, πολύ φοβισμένο αρχίζει να γράφει στο ημερολόγιό του. Όμως μια σελίδα του κάπου χάθηκε...»* Ακούγοντας τα τελευταία λόγια της αφήγησης τα παιδιά σηκώνονται και αρχίζουν να ψάχνουν στην αίθουσα. Η κομμένη σελίδα βρίσκεται και η μαθήτριά στέκεται στον κέντρο και τη διαβάζει. Τότε, δίνεται ο χρόνος στα παιδιά να πάρουν ένα χαρτί και να συνεχίσουν ατομικά το απόκομμα του ημερολογίου. Αφού γράψουν τη συνέχεια το αφήνουν διπλωμένο σε ένα σημείο.

Μπροστά μας ανοίγονται 12 διαφορετικές ανώνυμες σελίδες του ημερολογίου. Οι περισσότερες εκφράζουν τα θετικά και τα αρνητικά του να φύγει ή του να μείνει. Αν μείνω «θα με σκοτώσουν», «κανείς δε θα με αγαπάει», «θα νιώθω μοναξιά», «όλοι θα συνεχίσουν να με απειλούν», όμως «θα έχω τον Φάνη κοντά μου» και «θα είμαι το καλύτερο μολύβι για εκείνον». Αν φύγω «θα είμαι μόνος», «δε θα έχω παρέα», «θα μου λείπει ο Φάνης» αλλά «θα είμαι ασφαλής». Δύο από τις σελίδες αναφέρουν ξεκάθαρα ότι ο ήρωας βρίσκεται σε δίλημμα. Μία εκφράζει την απορία «Δεν καταλαβαίνω τι σημασία έχει που είμαι διαφορετικός; Τους έχω κάνει κάτι;». Δύο παιδιά ανακοινώνουν μέσα από τη σελίδα του ημερολογίου τους την απόφασή τους να φύγουν «Θα επιστρέψω στο βιβλιοπωλείο», «Μαζεύω τις μύτες μου και φεύγω» δίνοντας λύση στο δίλημμα του ήρωα. Τέλος, ακούγεται και μια ευχή «Μακάρι ο Φάνης να είχε μια άλλη κασετίνα για να πήγαινα εκεί» συγκεράσσοντας όλα τα προηγούμενα αντικρουόμενα συναισθήματα.

Τώρα τα παιδιά χωρίζονται τυχαία από την εμπυκχώτρια σε δύο ισομερείς ομάδες και φτιάχνουν με τα σώματά τους δύο παράλληλες ευθείες. Η μια ευθεία έχει τον ρόλο να φωνάζει «Να φύγεις» και η άλλη «Να μείνεις». Ένα ένα τα παιδιά διασχίζουν διαδοχικά αυτόν τον ανθρώπινο διάδρομο ακούγοντας τις φωνές των υπολοίπων άλλοτε δυνατά και άλλοτε ψιθυριστά, ανάλογα με την οδηγία που τους δίνεται.

Για άλλη μια φορά, επέρχεται γρήγορα η στιγμή της συζήτησης. Ο κύκλος μάς περιμένει. Τα σχόλια των παιδιών έχουν επικεντρωθεί στην τελευταία δραστηριότητα, ίσως γιατί στην «κομμένη σελίδα» διατέθηκε ο χρόνος σχολιασμού της. Κάποια παιδιά αναφέρουν ότι επηρεάστηκαν από τις φωνές. «Περίμενα να ακούσω πιο πολλά φύγε αλλά άκουσα πιο πολλά μείνε» μας λέει μια μαθήτρια έκπληκτη ενώ μια άλλη εκφράζει τη λύπη της γιατί ένιωσε να υπερτερούν τα «Φύγε». Μια άλλη ανεπηρέαστη μας εξηγεί ότι δεν της προκλήθηκε ούτε χαρά ούτε λύπη απλά ένιωθε εκτεθειμένη στην κριτική. Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις δύο αγοριών που κατά τη διέλευσή τους από τον διάδρομο ένιωσαν «σαν να είναι δικαστήριο» και «σαν ο εαυτός μου να ήταν χωρισμένος στα δύο». Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με αισθήματα προβληματισμού.

7^η Παρέμβαση 08/11/2018 (Π7)

Η σημερινή δράση ξεκινά με ένα δύσκολο και απαιτητικό κινητικό παιχνίδι που χρειάζεται ιδιαίτερη συγκέντρωση, συντονισμό και ομαδικότητα. Τα παιδιά

μπαίνουν σε κύκλο με μεγάλο ενθουσιασμό λαμβάνοντας εναλλάξ από την εμπυχωτρία ένα όνομα φρούτου (μήλο, πορτοκάλι). Με αυτόν τον τρόπο χωρίζονται τυχαία και γρήγορα σε δυο ομάδες. Στον πρώτο κάθε ομάδας δίνεται και ένα μπαλάκι του τέννις. Κινούνται όλοι στον χώρο. Με το σταμάτημα της μουσικής παγώνουν τα σώματα στη θέση που βρίσκονται. Τα παιδιά έχουν λίγα δευτερόλεπτα να δουν πού είναι οι υπόλοιποι της ομάδας τους. Και τότε το παιχνίδι αρχίζει. Κάθε φορά που ο ένας δίνει στον άλλον το μπαλάκι οφείλει να λέει και ένα γράμμα της αλφαβήτας. Στόχος είναι να περάσει το μπαλάκι από όλα τα χέρια δίχως να πέσει στο έδαφος, καθώς και το να φτάσουν στο ωμέγα. Αν πέσει, το αλφάβητο αρχίζει ξανά. Πολλές αποτυχημένες απόπειρες, πολλά ημιτελή αλφάβητα, αρκετά γέλια αλλά και θυμός και νεύρα λόγω έλλειψης συντονισμού. Η δυσκολία είναι μεγάλη καθώς τα δύο αλφάβητα ακούγονται ταυτόχρονα: γεγονός που δημιουργεί μεγάλη σύγχυση. Μετά από αρκετή ώρα η μια ομάδα φτάνει στον στόχο. Στην αίθουσα ξεσπούν χειροκροτήματα.

Οι δύο ομάδες διατηρούνται ενώ τώρα τους ζητείται να φτιάξουν δυο ομόκεντρους κύκλους. Η ιστορία συνεχίζεται και *«το μηχανικό μας μολύβι είναι πολύ προβληματισμένο και δεν ξέρει τι να κάνει. Το δίλημά του γίνεται εντονότερο.»* Στο κέντρο του κύκλου η εμπυχωτρία ζητά να μπει ένας εθελοντής που θα έχει τον ρόλο του μηχανικού μολυβιού. Ο ένας κύκλος τότε κινείται δεξιόστροφα λέγοντας «Φύγε» και ο άλλος αριστερόστροφα λέγοντας «Μείνε». Με το παλαμάκι οι κύκλοι αλλάζουν θέση και οπτική γωνία (λόγο) την ώρα που αντικαθίσταται και ο εθελοντής. Είναι οι φωνές της συνείδησης του μηχανικού και δηλώνουν το χάος που επικρατεί μέσα στο μυαλό του.

Και ξαφνικά, φορώντας μια τραγιάσκα και έχοντας μια μαγκούρα, η εμπυχωτρία εμφανίζεται μπροστά στα παιδιά σε ρόλο Γερο - Χάρακα. Γέλια ακούγονται. Με παραλλαγμένη φωνή λέει ότι πρέπει να γίνει συμβούλιο και να δοθεί λύση στο ζήτημα του μηχανικού μολυβιού. Οι δυο ομάδες τώρα γίνονται αντίδικοι σε μια αίθουσα δικαστηρίου. Η μια ομάδα θα δείξει με επιχειρήματα την εναντίωσή της στην παραμονή του μηχανικού μολυβιού και η άλλη θα το υπερασπιστεί. Αφού τα παιδιά παίρνουν λίγο χρόνο ώστε να προετοιμάσουν τα επιχειρήματά τους, ένας έντονος διάλογος αρχίζει:

- Να φύγει. Δεν έχει θέση ανάμεσά μας. (Α ομάδα)
- Γιατί, τι μας έχει κάνει; (Β ομάδα)

- Αφού το κοροϊδεύουμε δεν έχει λόγο να μείνει εδώ. (Α ομάδα)
- Να μείνει γιατί είναι το αγαπημένο μολύβι του Φάνη. (Β ομάδα)
- Είναι μόνο του εδώ οπότε καλύτερα να φύγει. (Α ομάδα)
- Δεν είναι μόνο του, μπορεί να έρθει στη δική μας παρέα που το θέλουμε. (Β ομάδα)
- Ναι, άλλωστε είναι το μόνο σιδερένιο στην κασετίνα και το πιο δυνατό. (Β ομάδα)
- Του λείπει η οικογένειά του· ας πάει σε εκείνη. (Α ομάδα)
- Αυτό είναι ψέμα, δεν ισχύει κάτι τέτοιο. (Β ομάδα)

Μόλις τα επιχειρήματα της Α ομάδας (εναντίωσης) εξαντλούνται, ωθούνται σε ένα ψέμα το οποίο αντικρούεται από τη Β ομάδα (υπεράσπισης). Στο τέλος, μη βρίσκοντας άλλον τρόπο να απαντήσει, η Α ομάδα προκαλεί σε σύγκρουση τη Β ομάδα αναφέροντας «Επίθεση». Ο Γερο - Χάρακας προσπαθεί να επαναφέρει την ηρεμία και την τάξη και τους παροτρύνει όλους να αναλογιστούν πώς θα ένιωθε το μηχανικό μολύβι αν τα άκουγε όλα αυτά.

Ο χρόνος περνά αστραπιαία καθώς τόσο το αρχικό παιχνίδι όσο και το συμβούλιο διαρκούν αρκετά. Η ώρα του αναστοχασμού εξαντλείται κι έτσι την επόμενη διδακτική ώρα παραχωρούνται 10 λεπτά για να ολοκληρωθεί η δράση. Σχετικά με το παιχνίδι με το μπαλάκι, τα παιδιά αναφέρουν ότι *«ήταν δύσκολο και μπερδευτικό» «χρειαζόταν ησυχία, συγκέντρωση» «χάναμε χρόνο και ξεχνάγαμε γράμματα» «αν το ξαναπαίζαμε θα έπρεπε να δίνουμε αργά, σταθερά και συντονισμένα το μπαλάκι»*. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα παιδί τόνισε πως του προκάλεσε πολλά νεύρα το παιχνίδι αυτό. Αναφορικά με τους κύκλους της συνείδησης ένα αγόρι αναφέρει ότι *«ήταν σαν να βλέπω τον ίδιο μου τον εαυτό όταν είναι σε μια κατάσταση που δεν ξέρω τι να κάνω. Το έχω ζήσει αυτό.»*

Τέλος, κατά τη διάρκεια του συμβουλίου ένα κορίτσι από την ομάδα εναντίωσης λέει χαρακτηριστικά ότι ενώ στην αρχή ένιωθε ότι ήταν ισχυρή και δυνατή, η ανταλλαγή των επιχειρημάτων την έκανε να αισθανθεί ότι χάνει την κυριαρχία της, καθώς και ότι τελικά νιώθει πολύ άβολα αλλά και πολύ *μικρή*, δίχως να ξέρει τι να απαντήσει. Είναι αξιοσημείωτο μάλιστα ότι ένα παιδί από την ομάδα εναντίωσης ισχυρίζεται ότι χρειάστηκε να οδηγηθεί σε ένα ψέμα όταν πλέον δεν έβρισκε άλλο επιχειρήμα. Από την άλλη, ένα παιδί από την ομάδα υπεράσπισης

αναφέρει το πόσο ικανοποίηση ένιωσε όταν τους αποστόμωσε και δεν είχαν τι άλλο να απαντήσουν. Κι έτσι, με αυτή τη συζήτηση ολοκληρώνεται και αυτή η δράση.

8^η Παρέμβαση 15/11/2018 (Π8)

Τα παιδιά σήμερα ανυπομονούν για τη δράση και έχουν αγωνία να δουν τι θα γίνει με το μηχανικό μολύβι. Και η παρέμβαση ξεκινά με ένα παιχνίδι για να χαλαρώσει το κορμί και να εισαχθούμε στο σημερινό θέμα που είναι η διάδοση φημών. Ζητείται από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να κινηθούν αργά στον χώρο. Καθώς κινούνται, η εμψυχώτρια περιφέρεται ανάμεσά τους και αγγίζει κάποιον στον ώμο. Αυτός είναι το «ληγμένο γιαούρτι». Στη συνέχεια, ένα δεύτερο άγγιγμα αλλά αυτή τη φορά στο κεφάλι προσδιορίζει τον «υπεύθυνο ασφαλείας». Και το παιχνίδι ξεκινά. Όλοι ανοίγουν τα μάτια, κανείς δεν ξέρει ποιος είναι ποιος. Περπατούν στον χώρο και όποιον συναντούν του λένε ψιθυριστά στο αυτί «γιαούρτι». Μόνο το «ληγμένο γιαούρτι» μεταφέρει αυτό το διαφορετικό μήνυμα. Κάθε φορά που κάποιος ακούει «ληγμένο γιαούρτι» μετρά 5 δευτερόλεπτα και σωριάζεται κάτω. Σώματα πέφτουν το ένα μετά το άλλο και ο «υπεύθυνος» δεν έχει αντιληφθεί ποιος είναι ο «ληγμένος». Στο πρώτο παιχνίδι πέφτουν κάτω 6 σώματα, στο δεύτερο 3 και σιγά σιγά ο υπεύθυνος γίνεται όλο και πιο γρήγορος βρίσκοντας ευκολότερα το ληγμένο γιαούρτι. Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα και ζητούν αρκετές φορές να το ξαναπαίξουμε.

Στη συνέχεια, κλείνουν τα μάτια και ακούν τη φωνή της εμψυχώτριας που τους εντάσσει στην ιστορία. *«Τα μολύβια μετά το συμβούλιο δεν ξέρουν τι να κάνουν. Υπάρχει αναστάτωση μεταξύ τους. Κάποια μάλιστα άρχισαν να νιώθουν ότι το μηχανικό δεν τους έχει κάνει κάτι και αποχωρούν από την ομάδα εναντίωσης. Τα άλλα προσπαθούν να βρουν τρόπο να κερδίσουν κι άλλους με το μέρος τους. Έτσι, μια μέρα αποφασίζουν να διαδώσουν μια φήμη. Το μηχανικό μολύβι έχει ψείρες!»* Τα παιδιά διαδίδουν φήμες το ένα στο άλλο σχετικά με το μηχανικό. Φήμες πολλές γεμίζουν την ατμόσφαιρα και μεταφέρονται από στόμα σε στόμα. Το μηχανικό παρουσιάζεται να είναι *«άρρωστο με μεταδοτική αρρώστια»*, να *«έκλεψε τη μαγκούρα του Γερο - Χάρακα»*, να *«είναι κουτσό»*, να *«κλέβει τους μολυβίτες των μολυβιών»*, να *«τραυμάτισε κάποιον»*.

Τότε, μια καρέκλα τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου για να ανακριθεί ο υπαίτιος όλων αυτών των ψεύτικων διαδόσεων που δεν είναι άλλος από τον αρχηγό

των μολυβιών. Ένας εθελοντής παίρνει γρήγορα τη θέση του στην καρέκλα και οι υπόλοιποι αρχίζουν τις ερωτήσεις:

- Γιατί διέδωσες αυτά τα ψέματα; Γιατί το έκανες αυτό;
- Δεν είναι ψέματα, είναι αλήθεια!
- Πού ξέρεις ότι είναι αλήθεια;
- Τα έχω ψάξει!
- Κι εμείς γιατί να σε πιστέψουμε;
- Γιατί είμαι ο αρχηγός όλων!
- Πού είναι οι αποδείξεις;
- Μα σας λέω ότι είναι αλήθεια!
- Αν δεν το δούμε με τα μάτια μας δεν το πιστεύουμε!

Όλα αυτά τα ακούει το μηχανικό μολύβι και παίρνει την απόφασή του. Τώρα ζητείται από τα παιδιά σε ρόλο μηχανικού μολυβιού να πάρουν θέση και να δείξουν την απόφασή του στο δίλημμα που είχε. Στο πορτοκαλί χαλί πάνε όλοι όσοι πιστεύουν ότι θα μείνει και στο πράσινο όσοι πιστεύουν ότι θα φύγει. 6 παιδιά αποφασίζουν ο ήρωας να μείνει και να διεκδικήσει τη θέση του στην κασετίνα ενώ 7 τον κάνουν να δραπετεύσει από την σκληρή καθημερινότητά του. Η πλειοψηφία δίνει και την εξέλιξη της επόμενης παρέμβασης.

Ακολουθεί ο αναστοχασμός με έμφαση στο πόσο εύκολο είναι να διαδώσουμε ψευδή στοιχεία για κάποιον άλλον. Ένα αγόρι μάς μεταφέρει την προσωπική του εμπειρία όταν κάποιος άλλος διέδωσαν μια φήμη για κείνον ότι δεν ήρθε στο μάθημα επειδή ήταν άρρωστος και την επόμενη μέρα τα υπόλοιπα παιδιά δεν τον πλησίαζαν νομίζοντας ότι θα κολλήσουν. Πέντε από τα παιδιά παραδέχονται ότι τα ίδια έχουν διαδώσει κάποια φήμη για κάποιον *«Τα έλεγα υπερβολικά για να πάρω εκδίκηση, αν και τελικά τίποτα δεν πέτυχα» «Είπα ότι το είχε κάνει εκείνος, ενώ δεν ίσχυε»*. Πολλές μύχιες σκέψεις βγαίνουν στην επιφάνεια και κάποιες δεν γίνονται λόγος· αρκεί που ήρθαν στη σκέψη κι ας μην αρθρώθηκαν σε λέξεις. Άλλη μια δράση φτάνει στη δύση της.

9^η Παρέμβαση 22/11/2018 (Π9)

Σήμερα η αίθουσα μετατρέπεται αρχικά σε μια διαδρομή με τρένο. Έτσι, το αρχικό τρενάκι που κάνουν τα παιδιά για την είσοδό μας στον δεύτερο όροφο

παραμένει και μπαίνουν στην τάξη σε μια ευθεία γραμμή. Είναι οι ίδιοι βαγόνια ενός τρένου και το πρώτο παιδί αποτελεί τον οδηγό που έχει τα μάτια ανοιχτά. Οι υπόλοιποι κλείνουν τα μάτια και ακολουθούν τη διαδρομή με τον ρυθμό που ορίζει ο οδηγός. Όλοι περνούν από τη θέση του οδηγού· κάτι που ρυθμίζεται από το παλαμάκι της εμπυχωτήριας. Έτσι, παρακολουθούμε τρένα ασφαλή που κάνουν αργά και σταθερά βήματα και οι οδηγοί τους νιώθουν υπεύθυνοι για το σύνολο των βαγονιών τους, αλλά και τρένα πιο τολμηρά που δοκιμάζουν να κάνουν στροφές και με αργό βηματισμό. Τέλος, εμφανίζονται και δύο οδηγοί που κινούν τα τρένα τους σε γρήγορους ρυθμούς και με πολλές στροφές κι έτσι αυτά διαλύνονται.

Σαν τα δύο τελευταία τρένα μοιάζει και η ζωή του μηχανικού μας μολυβιού μέσα στην κασετίνα μιας και δε νιώθει καθόλου ασφαλές μέσα σε αυτήν. Έτσι, το μηχανικό αποφασίζει να φύγει από την κασετίνα. Στη δεύτερη δραστηριότητα η αίθουσα μετατρέπεται σε δάσος. Τα μισά παιδιά μπαίνουν σε ρόλο μηχανικού μολυβιού ενώ στα υπόλοιπα δίνεται η οδηγία να γίνουν δέντρα του δάσους. Με την έναρξη της μουσικής, μπροστά μας βρίσκονται σώματα όρθια με ανοιχτά τα χέρια που εμποδίζουν τα μολύβια να περάσουν ανάμεσά τους. Με το παλαμάκι τα δέντρα μεταφορφώνονται σε ζώα του δάσους. Με το άγγιγμα στον ώμο αποκαλύπτονται (λύκος, φίδι, αρκούδα). Στο επόμενο παλαμάκι τα ζώα γίνονται καιρικά φαινόμενα. Βροχή, αέρας, κεραυνοί σκίζουν την ατμόσφαιρα του δάσους και τα μολύβια προσπαθούν να ξεφύγουν. Η αφήγηση συνεχίζεται και το μηχανικό μολύβι νιώθει κρύο, πείνα, μοναξιά. Ξαπλώνει σε ένα δέντρο και την επόμενη μέρα αποφασίζει να γυρίσει προς την πόλη μήπως και νιώσει πιο ασφαλές.

Στην επόμενη δραστηριότητα ο χώρος γίνεται μια πολύβουη πόλη. Τα παιδιά που πριν είχαν τον ρόλο των στοιχείων του δάσους γίνονται τώρα μηχανικά μολύβια ενώ αντίστοιχα αυτά που ήταν τα μηχανικά αποτελούν πλέον τα στοιχεία της πόλης. Έτσι, εμφανίζονται οχήματα (αμάξια, ποδήλατα, φορτηγά) με την πόλη να γεμίζει θορύβους. Άλλοι μιλάνε, φωνάζουν, κάνουν τον θόρυβο των αυτοκινήτων. Τέλος, γίνονται ρύποι. Με το άγγιγμα στον ώμο εμφανίζεται *«μια μπαλίτσα, ένα σκουπιδάκι που κατρακυλά με τον αέρα», «ένα φουγάρο», «ένας σωλήνας που ρίχνει τα απόβλητα», «ένα τσιγάρο» και «ένα σκουπίδι που το κλωτσάνε».*

Μετά από όλα αυτά φτάνει η στιγμή του αναστοχασμού. Σχετικά με τη δραστηριότητα με τον οδηγό και το τρένο, τα παιδιά καταλήγουν στην σπουδαιότητα του ρόλου του αρχηγού και στο πόσο αφημένα ένιωθαν στα χέρια του οδηγού όταν βρίσκονταν στον ρόλο των βαγονιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένα παιδί *«ως*

επιβάτης ένιωθα ότι με πήγαιναν όπου ήθελαν» «ένιωθα φόβο γιατί κάποιος άλλος ήταν υπεύθυνος για την ομαλή πορεία του τρένου», «με έκανε ό,τι ήθελε ο οδηγός», «ως οδηγός ήμουν προσεκτική γιατί ένα λάθος μου θα στοίχιζε στους επιβάτες». Ένας πολύ υπεύθυνος οδηγός διευκρινίζει ότι όταν ήταν πρώτος «χτυπούσε το στρώμα για να προειδοποιήσει τους άλλους για την ανωμαλία στο έδαφος».

Στη συνέχεια συζητούνται οι δράσεις «Περπατώντας στο δάσος» και «Περπατώντας στην πόλη». Τα παιδιά τονίζουν ότι και στις δύο περιπτώσεις που είχαν τον ρόλο του μηχανικού μολυβιού ένιωθαν φόβο και μοναξιά «φοβήθηκα μήπως τα ζώα ορμήξουν πάνω μου», «η φύση με έκανε να νιώθω εγκλωβισμένος», «ένιωθα χάλια γιατί δεν είχα κανέναν εκεί». Η συζήτηση μας οδηγεί στον φόβο για καθετί καινούριο «Το φοβόμαστε γιατί δεν ξέρουμε τι κρύβει», «Αν έχεις βιώσει κάτι άσχημο στο παρελθόν θα φοβάσαι όταν έρχεσαι αντιμέτωπος με κάτι καινούριο». Το ζητούμενο, όμως, είναι το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε το καινούριο. Οι απαντήσεις πέφτουν βροχή «με καλή διάθεση και θετική σκέψη», «είναι καλό το καινούριο γιατί είναι μια νέα εμπειρία». Ένας μαθητής από προσωπική του πείρα αναφέρει ότι «δεν είναι πάντα εύκολη και γρήγορη η αποδοχή από τους άλλους. Χρειάζεται χρόνος. Μόνο όταν γνωρίσουν τον χαρακτήρα σου κι αυτός είναι καλός θα σε αποδεχτούν». Με αυτό το απόφθεγμα ολοκληρώνεται και αυτή η παρέμβαση.

10^η Παρέμβαση 29/11/2018 (Π10)

Τα παιδιά ρωτούν ήδη από τα σκαλιά τι έγινε με το μηχανικό μολύβι. Μόλις μπαίνουν στην αίθουσα μαθαίνουν ότι το μηχανικό είναι ήδη μέσα στην κασετίνα και κοιμάται. Ξυπνά, όμως, γιατί γύρω του επικρατούν φωνές και αναβρασμός. Όλοι ετοιμάζονται για μια εκδρομή. Τα παιδιά σε ρόλο αντικειμένων της κασετίνας δείχνουν με τα σώματά τους και τις εκφράσεις τους την προετοιμασία. Με το σταμάτημα της μουσικής παγώνουν και ανιχνεύεται η σκέψη τους. Οι περισσότεροι χορεύουν σε παρέα, ένα κορίτσι ετοιμάζεται μπροστά στον καθρέφτη της που τον αναπαριστά ένα άλλο κορίτσι. Με το άγγιγμα στον ώμο ακούγονται «Άντε ανυπομονούμε να φύγουμε!» «Θα περάσουμε τέλεια!»

Όλοι μαζί επιβιβάζονται στο λεωφορείο. Τα έπιπλα της αίθουσας γίνονται θέσεις και ο οδηγός ξεκινά. Όλα τα παιδιά-αντικείμενα κινούνται κατά τη διαδρομή και φτάνουν στο εργαστήριο ζωγραφικής. Γίνεται τότε ένας τυχαίος και γρήγορος χωρισμός σε ομάδες: ενώνονται μεταξύ τους όσοι έχουν μαύρο χρώμα στα ρούχα τους, όσοι έχουν μπλε και όσοι έχουν γκρι. Έτσι, σχηματίζονται 2 ομάδες των 4

ατόμων και μια των πέντε. Αφού πάρουν τον απαιτούμενο χρόνο, συζητήσουν μεταξύ τους ποια εικόνα θα παρουσιάσουν με τα σώματά τους και κάνουν και πρόβα αν θέλουν, χτυπούν ένα παλαμάκι δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι είναι έτοιμοι.

Αφού ακούγονται τα τρία παλαμάκια των ομάδων ξεκινά το άνοιγμα του μπλοκ ζωγραφικής. Η πρώτη ομάδα παίρνει θέση στον χώρο. Κάποιοι σηκώνονται και όρθιοι για να περιεργαστούν την εικόνα. Το κοινό αρχίζει να δίνει τίτλους: «Ένα πρόσωπο που χαμογελά», «Το πρόσωπο», «Ένα σπίτι με παράθυρα», «Γεμάτος χαρά». «Ένα χαμογελαστό παιδί». Σειρά έχει η δεύτερη ομάδα· αφού στήνεται ακούγονται οι τίτλοι: «Το μικρό σπίτι στο λιβάδι», «Το ζαχαρένιο σπίτι του Χάνσελ και της Γκρέτελ», «Το σπίτι της ζωής». Τη θέση της παίρνει τώρα και η τρίτη ομάδα με μια πιο δύσκολη αναπαράσταση που απαιτεί αρκετή ισορροπία. Καταιγισμός από τίτλους: «Το οικογενειακό τραπέζι», «Το βασιλικό τραπέζι», «Το μαγικό τραπέζι», «Το πασχαλινό τραπέζι».

Τα μάτια βλέπουν όλα ένα τραπέζι αλλά οι ιδιότητες που του δίνει ο καθένας είναι πολλές. Έτσι, ξεκινά και ο αναστοχασμός με αυτές τις σκέψεις και την πολυσημία μιας εικόνας. Τα παιδιά τονίζουν ότι τους αρέσει πολύ όταν συνεργάζονται στις δραστηριότητες. Εντύπωση προκαλεί η χρήση του «καθρέφτη», μιας τεχνικής εφάρμοσαν δύο κορίτσια στη σημερινή δράση ανασύροντάς τη από τις αποσκευές τους από προηγούμενη παρέμβαση. Επειδή ο χρόνος πάντα κυλά γρήγορα, ένα χαλαρωτικό μασάζ στους ώμους του διπλανού είναι ό,τι καλύτερο για την αποφόρτιση της ομάδας.

11^η Παρέμβαση 06/12/2018 (Π11)

Σήμερα, για προτελευταία φορά, βρισκόμαστε στην ίδια αίθουσα που μας φιλοξενεί εδώ και τρεις μήνες. Τα παιδιά έχουν ήδη μια εβδομάδα που αναρωτιούνται πώς θα τελειώσει η ιστορία με το μηχανικό μας μολύβι ενώ παράλληλα ζητούν και να συνεχιστούν οι δράσεις μας. «*Ήταν μόνο 12 και πέρασαν τόσο γρήγορα*». Σε αυτό το επιχείρημα συγκεντρώνεται όλη η φιλοσοφία της Δραματικής Τέχνης.

Με την είσοδό μας στην αίθουσα ξεκινά το παιχνίδι. Τα παιδιά είναι σε κύκλο και πρέπει να θυμούνται πολύ καλά τους διπλανούς τους, αυτόν που βρίσκεται στα δεξιά τους κι αυτόν στα αριστερά τους. Στο παλαμάκι αφήνουν τα χέρια και κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Στο δεύτερο παλαμάκι προσπαθούν από τη θέση που βρίσκονται να πιάσουν με το δεξί τους χέρι το παιδί που βρισκόταν στα δεξιά τους

πριν στον κύκλο και με το αριστερό τους αντίστοιχα το παιδί που ήταν στα αριστερά τους. Κάποιοι είναι αρκετά μακριά κι έτσι μετακινούνται λίγο προς το κέντρο.

Τώρα τα παιδιά είναι δεμένα σαν κόμπος. Πρέπει να καταφέρουν να ξαναφτιάξουν τον αρχικό κύκλο χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους. Κάποιος δεν ακούει την τελευταία και πολύ σημαντική οδηγία οπότε η πρώτη απόπειρα αποτυγχάνει και περνάμε στη δεύτερη. Ο κόμπος πιο περίπλοκος αυτή τη φορά, ο συντονισμός όμως πολύ καλύτερος και οι κινήσεις όλων αργές και σταθερές. Έτσι, τα παιδιά καταφέρνουν πολύ γρήγορα να επαναφέρουν τον αρχικό κύκλο. Αυθόρμητα χειροκροτήματα γεμίζουν τον χώρο και τα παιδιά είναι πολύ χαρούμενα.

Τα αντικείμενα της κασετίνας, όμως, και ειδικά οι ξυλομπογιές και τα μολύβια είναι τόσο πολύ μπερδεμένα όσο και ο αρχικός κύκλος των παιδιών. Νιώθουν απογοητευμένα και κουρασμένα και δεν ξέρουν τι να κάνουν. Εμφανίζονται στον χώρο σώματα ως μολύβια και ξυλομπογιές με σπασμένες ή και χωρίς καθόλου μύτες. Μόλις ζωντανεύουν με το άγγιγμα στον ώμο αναρωτιούνται τι θα κάνουν χωρίς την ξύστρα. Κάποιοι προτείνουν λύσεις *«Να πάμε να την ψάξουμε»*, *«Να πούμε στον Φάνη να αγοράσει μια άλλη ξύστρα»*.

Ξαφνικά ακούγεται η φωνή του μηχανικού μολυβιού που ανοίγει το κουτί με τις μύτες του και δίνει τη λύση. Τους δανείζει τον γραφίτη του. Μάλιστα φωνάζει τους μαρκαδόρους και δίνουν το χρώμα τους στον μαύρο του γραφίτη και μετά τον χαρίζει στις ξυλομπογιές. Ένας εθελοντής σε ρόλο μηχανικού μολυβιού στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και οι υπόλοιποι σε ρόλο μολυβιών και ξυλομπογιών τρέχουν και τον αγκαλιάζουν *«Σε αγαπάω»*, *«Είσαι ο καλύτερος»*, *«Ευχαριστούμε που μας έδωσες τις μύτες σου»*, *«Μας έσωσες»*.

Και η ιστορία ολοκληρώνεται εδώ. Τα παιδιά μετά από τη σφιχτή αγκαλιά όλων έρχονται στον κύκλο και τους ζητείται ένας απολογισμός όλης της εμπειρίας. *«Η ιστορία ήταν ωραία και πρωτότυπη, όπως και τα παιχνίδια»*. Ξεχωρίζουν τα παιχνίδια της ένωσης, ο καθρέφτης και το ληγμένο γιαούρτι που αναφέρονται από τους περισσότερους. *«Μου άρεσε που μπαίναμε σε διάφορους ρόλους»*. Η συζήτηση μεγάλη και καταλήγει στα λόγια ενός παιδιού που αναφέρει ότι *«Σε ό,τι βρέθηκε το μηχανικό μολύβι, έχουμε βρεθεί κι εμείς στη ζωή μας»*. Γίνεται συζήτηση σχετικά με αυτό και αναδεικνύεται ότι το μηχανικό μολύβι ήταν στον ρόλο του αδύναμου (θύμα) και τα μολύβια ήταν οι νταήδες που το εκβίαζαν και διέδιδαν γι' αυτό φήμες.

Φτάνει η στιγμή για τη λίμνη των αναμνήσεων. Μπροστά στον κύκλο είναι μια λίμνη (τυχαίνει σε αυτό το σημείο η μοκέτα να έχει χρώμα μπλε) που ό,τι ρίχνεις

μέσα το παίρνει μακριά και το σκορπά. Ο καθένας σηκώνεται και πετά μέσα όποια άσχημη στιγμή του, σκέψη ή ανάμνηση. Αν θέλει τη μοιράζεται με τους άλλους κι επίσης μπορεί να σηκωθεί όσες φορές θέλει. Και οι φράσεις πέφτουν στο νερό «Όταν τα παιδιά με έλεγαν κοντό και κοκαλιάρη», «Όταν με κορόιδευαν για ένα τικ που έκανα», «Όταν κορόιδευα τον β και τον α» «Όταν κορόιδευα τον γ». Πολλές σκέψεις και στιγμές βγαίνουν στην επιφάνεια. Κάποιοι πετούν αόρατα πράγματα στη λίμνη πάνω από μια φορά, κάποιοι εκφράζονται με λέξεις, κάποιοι δεν τα λένε όλα, κάποιοι δε λένε τίποτα. Το σημαντικό είναι ότι όλοι τα ρίχνουν και το νερό τα παίρνει μαζί του και χάνονται όπως και ο χρόνος μας που κυλά ανελέητος.

12^η Παρέμβαση 12/12/2018 (Π12)

Η σημερινή δράση είναι η τελευταία. Τα παιδιά ανεβαίνουν με ανυπομονησία τη σκάλα και απορούν για το τι θα περιλαμβάνει, μια και η ιστορία έληξε την προηγούμενη εβδομάδα. Μπαίνουν μέσα στην αίθουσα και βλέπουν μια κλειστή κούτα στο κέντρο της. Την πλησιάζουν και την κρυφοκοιτούν. Η ιστορία δεν τελειώνει εδώ γιατί ο Φάνης αποφασίζει αφού έχασε την ζύστρα του να αγοράσει μια καινούρια. Προτιμά μια ζύστρα βαρελάκι, χοντρούλα και ζουμερούλα. Μόλις οι υπόλοιποι τη βλέπουν μέσα στην κασετίνα σήμερα το πρωί αποφασίζουν να της κάνουν ένα πάρτυ έκπληξη για να την υποδεχτούν.

Τα παιδιά ανοίγουν την κούτα και βρίσκουν μπαλόνια, σφυρίχτρες, τραπεζομάνηλα, πατατάκια, χυμούς και πολλά άλλα σύνεργα για ένα πάρτυ και διαμορφώνουν τον χώρο. Μετακινούν την έδρα, σερβίρουν, φουσκώνουν μπαλόνια και γράφουν στον πίνακα ευχές για να υποδεχτούν τη νέα ζύστρα «Καλωσήρθες!» «Σε έχουμε ανάγκη».

Τώρα σειρά έχει ένα παιχνίδι «Μπαλονοδρομίες». Τα παιδιά σε ζευγάρια (με ένωση αγκώνων) παίρνουν ένα μπαλόνι και πρέπει να το μεταφέρουν όσο πιο γρήγορα μπορούν από τη μια μεριά της αίθουσας στην άλλη. Τα ζευγάρια προσπαθούν, άλλα δυσκολεύονται, άλλα τρέχουν πολύ γρήγορα. Όλα στο τέλος τα καταφέρνουν. Γέλια πολλά σκορπίζονται στον αέρα.

Έρχεται η στιγμή να φτιάξουν συνθήματα «Όχι στον εκφοβισμό, ναι στον σεβασμό!» «Είσαι μοναδικός, είσαι διαφορετικός, είσαι σημαντικός». Τα λένε ως ράπερ, ως ροκ σταρ, ως μωρά, ως ψάλτες, ως Ιταλοί και ως Κινέζοι, χρησιμοποιώντας σε όλα τα φωνήεντα μόνο άλφα ή μόνο έψιλον.

Η διάθεση είναι πολύ ανεβασμένη και μόνο το κουδούνι μας υπενθυμίζει ότι ολοκληρώθηκε όχι μόνο η μια ώρα αλλά ολόκληρο το δίωρο· όπως και οι 12 παρεμβάσεις.

Δ) Ημερολόγιο κριτικής φίλης

1^η Παρέμβαση (ΚΦΠ1)

Τα παιδιά στον κύκλο χαλάρωσαν και έδειξαν ενδιαφέρον ακούγοντας τις οδηγίες. Ξεκίνησε η μουσική και όλα άρχισαν να περπατούν στον χώρο. Με το σταμάτημα αναπαριστούσαν και κάτι διαφορετικό. Κατά την κίνησή τους υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση κοιτώντας ο ένας τον άλλον. Προσπαθούσαν να συνδυάσουν την κίνησή τους με την έκφραση του προσώπου τους. Με την εξιστόρηση της ιστορίας στην αρχή μπερδεύτηκαν και άρχισαν να κινούνται πολύ γρήγορα χωρίς να δείχνουν την προετοιμασία του ήρωα για να βγει από το σπίτι. Τους δόθηκε ξανά η οδηγία και τότε άρχισαν να εστιάζουν σε μια εικόνα προετοιμασίας. Την επόμενη άσκηση τη διασκέδασαν πολύ ειδικά όταν ένωσαν τις μύτες τους. Στο παιχνίδι καθρέφτης ήταν πολύ σημαντικό ότι τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να βρεθούν και στους δύο ρόλους, τόσο αυτόν του καθρέφτη όσο και αυτόν του Φάνη. Στο τέλος τα παιδιά έδειξαν πραγματικά ενθουσιασμένα. Τους άρεσε η μουσική και η ελευθερία της έκφρασης που είχαν, διασκέδασαν και απέβαλαν το άγχος τους. Ένα παιδί θυμήθηκε το καλοκαίρι και πόσο ξέγνοιαστο ήταν τότε· δείγμα του πόσο πολύ απελευθερώθηκε. Κουράζονταν όμως, όταν χρειαζόταν να μείνουν ακίνητα. Τα παιδιά κοινωνικοποιήθηκαν και ήρθαν κοντά το ένα στο άλλο με αποτέλεσμα να καμφθούν οι όποιες κοινωνικές ή οικονομικές ανισότητες. Ένιωθαν όλοι ίσοι μεταξύ τους. Η μουσική επέδρασε θετικά και τα ηρέμησε.

2^η Παρέμβαση (ΚΦΠ2)

Το περπάτημα στον χώρο ξεκίνησε με έντονη διάθεση αναπαράστασης. Τα παιδιά ήταν πιο εκφραστικά από την προηγούμενη φορά. Έγιναν γρήγορα μυρμίγκια ενώ εντύπωση μου προκάλεσε ο αυθόρμητος συνωστισμός τους σε ένα σημείο που χωρίς καμιά συνεννόηση όρισαν ως μυρμηγκοφωλιά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη μεταμόρφωσή τους ως Φάνης -καθώς και στους ρόλους άλλων προσώπων του βιβλιοπωλείου- χρησιμοποίησαν πολλά από τα υπάρχοντα αντικείμενα της αίθουσας όπως καρέκλες, ράφια, τον πίνακα, κιμωλίες και τα ενέταξαν στον ρόλο τους. Ήταν

αρκετά ευρηματικά στους ρόλους και επέλεξαν πέρα από εργαζόμενους (υπάλληλος, καθαρίστρια, ταμίας) ακόμη και έναν φίλο του Φάνη. Όταν έγιναν αντικείμενα ήταν όλα τα παιδιά κάτω στο πάτωμα και πέρα από μολύβια, γόμες, βιβλία ή άλλα είδη που πουλά ένα βιβλιοπωλείο εμφανίστηκαν και πιο πρωτότυπα όπως ένα ντουλάπι, ένα τραπέζι και ένα μηχάνημα υποδοχής που αναφωνούσε «Καλωσορίσατε στο μαγαζί μου» που προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση στα παιδιά. Ήταν πολύ ωραία η στιγμή στην οποία το παιδί που υποδυόταν ένα βιβλίο σηκώθηκε και μπήκε κάτω από το παιδί που υποδυόταν τον ρόλο του ραφιού. Έμοιαζαν πολύ απελευθερωμένα τα παιδιά και ανταποκρίνονταν γρήγορα στους ρόλους. Χρειάστηκε όμως να δίνονται επανειλημμένα κάποιες οδηγίες σε 2 παιδιά που δεν είχαν συμμετάσχει στην 1^η δράση κι έτσι δε γνώριζαν τις συμβάσεις της Δραματικής Τέχνης. Η σημερινή δράση παρά τις αρχικές δυσκολίες (καθυστέρηση, τεχνικά προβλήματα) ήταν πολύ όμορφη και τα παιδιά την ευχαριστήθηκαν.

3^η Παρέμβαση (ΚΦΠ3)

Η σημερινή δράση ξεκίνησε κατευθείαν με ρόλο. Τα παιδιά κάνουν τα αντικείμενα της κασετίνας που κοιμούνται. Έχουν εξοικειωθεί πλέον με τους ρόλους και τις συμβάσεις της Δραματικής Τέχνης. Ζητήθηκε και βρέθηκε γρήγορα ένας εθελοντής για να κάνει το μηχανικό μολύβι. Οι υπόλοιποι έπρεπε να δείξουν πώς το υποδέχτηκαν. Το παιδί που υποδυόταν το μηχανικό άρχισε να κάνει εκφράσεις καθώς και να αντιδρά στη στάση που έπαιρναν απέναντί του τα άλλα αντικείμενα. Χρειάστηκε διευκρίνηση για να μην επηρρεάζεται. Οι 6 απόψεις που εκφράστηκαν ήταν θετικές και οι 4 μόνο αρνητικές· κάτι που καταρρίφθηκε στην επόμενη δράση όπου τα αντικείμενα πήραν απόσταση από τον ήρωα. Όλοι -εκτός από δύο άτομα- έμειναν μακριά από το μηχανικό, δείχνοντας ότι δεν το θέλουν. Το παιχνίδι βόμβα -ασπίδα προκάλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά τα οποία άκουγαν με μεγάλη προσοχή την αποκάλυψη των ρόλων. Όταν τους ζητήθηκε να γίνουν μηχανικά μολύβια όλα τα παιδιά εξέφρασαν συναισθήματα ντροπής, αμηχανίας, φόβου, άγχους ενώ όταν τους ζητήθηκε να δείξουν πώς κοιτούσαν τα άλλα αντικείμενα πρόδιδαν θυμό και νεύρα. Η ώρα του αναστοχασμού διήρκεσε πολύ γιατί τα παιδιά μοιράστηκαν πολλές προσωπικές τους στιγμές.

4^η Παρέμβαση (ΚΦΠ4)

Στα πρόσωπα των παιδιών σήμερα ήταν ευδιάκριτη από την αρχή η ανυπομονησία να παίξουν. Μάλλον έπαιξε κάποιον ρόλο η αλλαγή της ώρας αλλά και η εξέλιξη της ιστορίας. Για όλους μας έχει αρχίσει και γίνεται μια «γλυκιά συνήθεια». Η έντονη διάθεση φάνηκε και από την γρήγορη κάλυψη της θέσης του ήρωα όταν ζητήθηκε από τα παιδιά ένας εθελοντής για να υποδυθεί το μηχανικό μας μολύβι και να πει την ιστορία του. Τα ίδια έφτιαξαν μια ολόκληρη πλοκή πολύ γρήγορα. Το πιο εντυπωσιακό, όμως, ήταν το ομαδικό γλυπτό που δημιούργησαν. Πολύ ευρηματικά τοποθετήθηκαν πάνω σε ένα πρώτο παιδί άλλα 6 παιδιά. Όταν το γλυπτό απέκτησε κίνηση ήταν συγκλονιστικό, σα να το είχαν κάνει πρόβα. Μετά που τους δόθηκαν οι καρτέλες, τα παιδιά φάνηκαν ευχάριστα ξαφνιασμένα και τα πιο πολλά προσπαθούσαν να βρουν την ομάδα τους περισσότερο με παντομίμα παρά με λόγο. Οι τρεις ομάδες λειτούργησαν πιο άμεσα και μόνο η μια με την ουδέτερη στάση δεν ήταν τόσο παραγωγική. Οι διάλογοι ήταν σύντομοι και υπήρξε κάποια αμηχανία κατά την παρουσίασή τους, άλλωστε ήταν η πρώτη απόπειρά τους για κάτι τέτοιο. Στον αναστοχασμό αναφέρθηκε ότι αυτό που άρεσε περισσότερο στα παιδιά ήταν η συνεργασία και η ομαδική δράση.

5^η Παρέμβαση (ΚΦΠ5)

Υπάρχει μεγάλη αδημονία για τη συνέχεια της ιστορίας η οποία εντίνεται με τη γνώριμη μουσική του συμβουλίου του *survivor*. Αρχικά, στο άκουσμά της ξέσπασαν σε γέλια αλλά στη συνέχεια φάνηκε ότι τους προκάλεσε αγωνία για την εξέλιξη της πλοκής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το ηχηρό «Ναι!» που ακούστηκε όταν ρωτήθηκαν αν θέλουν να μάθουν το τι συνέβη. Εντυπωσιάστηκαν όταν άνοιξαν τα μάτια τους και είδαν στον πίνακα το περίγραμμα ενός μηχανικού μολυβιού. Υιοθέτησαν εύκολα τον επιθετικό ρόλο των μολυβιών ενάντια στο μηχανικό μολύβι και δημιούργησαν μια έντονα εκφραστική εικόνα. Όταν τους δόθηκαν τα δίχρωμα χαρτάκια έγραψαν πολύ πρόθυμα τις μύχιες σκέψεις τους και μπήκαν τόσο στον ρόλο του μηχανικού μολυβιού - αδύναμου όσο και στον ρόλο των μολυβιών - δυνατών. Η συζήτηση ήταν πολύ έντονη και εκτεταμένη. Αξίζει να σημειωθεί ένα παιδί που -σε ρόλο μηχανικού- δήλωσε ότι πονά και ότι το έχουν σπάσει αναπαριστώντας κατευθείαν την παγωμένη εικόνα του, δίχως αυτό να ζητηθεί. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν εύστοχες προσφωνήσεις απέναντι στο μηχανικό «παλιομόλυβο» ενώ έξυπνη και χιουμοριστική ήταν η ατάκα «Θα σου βγάλω τα σιδεροεντόσθια» που

προκάλεσε γέλια. Στο τέλος της δράσης ο πίνακας έδειχνε πολύ όμορφος με το περίγραμμα και τα δίχρωμα χαρτάκια. Η ώρα πέρασε πραγματικά πολύ γρήγορα.

6η Παρέμβαση (ΚΦΠ6)

Στην πρώτη δραστηριότητα με το σφίξιμο χεριών και τους χτύπους της καρδιάς τα παιδιά φάνηκε να είναι αρκετά συγκεντρωμένα ίσως γιατί είχε ήδη τονιστεί η δυσκολία του παιχνιδιού από την εμψυχώτρια. Χρειάστηκε μια δοκιμαστική πρόβα για να κατανοήσουν τις οδηγίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν τα παιδιά άκουγαν τα λόγια που τα ίδια είχαν πει στην προηγούμενη παρέμβαση (αρχηγός μολυβιών, υπαρχηγός, εκτελεστής, σιδεροεντόσθια) να βρίσκονται ενσωματωμένα στο αφηγηματικό μέρος αυτής της παρέμβασης, στα πρόσωπά τους σχηματιζόταν ένα μεγαλύτερο χαμόγελο ίσως νιώθοντας ότι αυτά προωθούν την πλοκή της ιστορίας. Όταν τους ζητήθηκε να βρουν τη σελίδα του ημερολογίου δυσκολεύτηκαν λίγο παρότι ήταν σε εμφανές σημείο και άρχισαν να ψάχνουν σε πιο κρυφά μέρη. Στη συνέχεια, κατά τη συγγραφή της σελίδας του ημερολογίου ένα αγόρι δε θέλησε να γράψει και η εμψυχώτρια του το επέτρεψε. Στη δραστηριότητα με τον διάδρομο συνείδησης είναι αξιοσημείωτο πως ενώ ακούγονταν ίσος αριθμός από «Φύγε» και «Μείνε» τα παιδιά άκουγαν κάποια από τις δύο φράσεις να υπερτερεί ίσως γιατί αυτό αισθάνονταν ή γιατί αυτό νόμιζαν ότι ίσχυε. Ένα κορίτσι μάλιστα στον αναστοχασμό φάνηκε να είναι έκπληκτο καθώς περίμενε να ακούσει περισσότερα «Φύγε». Εντύπωση μου προκάλεσε η απάντηση ενός αγοριού ότι ο διάδρομος συνείδησης έμοιαζε σαν να είναι ο εαυτός του όταν είναι διχασμένος. Με αυτήν την παρέμβαση τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μουν στη θέση του αδύναμου και να βιώσουν τις μύχιες σκέψεις αυτού του ρόλου.

7^η Παρέμβαση (ΚΦΠ7)

Το πρώτο παιχνίδι σήμερα προκάλεσε μεγάλη ανυπομονησία και ενθουσιασμό στα παιδιά. Είχαν ιδιαίτερη χαρά να παίζουν, κάτι που τα οδήγησε στο να μην είναι τόσο συγκεντρωμένα όσο απαιτούσε αυτή η δραστηριότητα. Όταν μάλιστα άρχισαν να αποτυγχάνουν απανωτά και να καταλαβαίνουν ότι χρειαζόταν μεγαλύτερη προσπάθεια και συντονισμό από όλα τα μέλη οι τόνοι ανέβηκαν. Και στο τέλος, κάποιοι νευρίασαν και θύμωσαν επειδή κάποιοι άλλοι δεν ακολουθούσαν τους κανόνες κι έτσι οδηγούσαν την ομάδα σε ήττα. Φάνηκε πόσο εύκολο είναι να καταργηθεί το φιλικό κλίμα και να υπάρξει τσακωμός. Αναδείχθηκε η σπουδαιότητα

της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επίτευξη ενός στόχου. Στον κύκλο της συνείδησης σχεδόν όλα τα παιδιά ήθελαν να βιώσουν την εμπειρία αυτή του να ακούσ τις δύο φωνές. Κάποιοι ανέφεραν ότι άκουγαν πιο πολύ «Να μείνεις» ίσως γιατί αυτό είχαν ανάγκη να ακούσουν. Τέλος, στο συμβούλιο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον επιχειρηματικό λόγο είτε ως ομάδα εναντίωσης είτε ως ομάδα υπεράσπισης. Ανέπτυξαν αρκετά επιχειρήματα και υπερασπίστηκαν με ζήλο τις απόψεις τους. Με τη δράση αυτή είχαν τη δυνατότητα να δουν την ύπαρξη εναλλακτικών απόψεων και να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση και την αιτιολόγηση της στάσης τους με επιχειρήματα.

8^η Παρέμβαση (ΚΦΠ8)

Το παιχνίδι κίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών και ζήτησαν να παιχτεί πολλές φορές. Κάθε φορά που το επιχειρούσαν γίνονταν όλο και καλύτεροι και έφταναν πιο γρήγορα στο επιθυμητό αποτέλεσμα, την αποκάλυψη του δράστη. Όταν τους ζητήθηκε να διαδώσουν φήμες για το μηχανικό μολύβι, είπαν ψέματα με μεγάλη άνεση και πολύ γρήγορα, όπως δυστυχώς συμβαίνει και στην καθημερινότητά μας. Οι φήμες κυμαίνονταν από απλά διαστρεβλωμένα χαρακτηριστικά (έχει ψείρες, είναι κουτσό) μέχρι βαριές κατηγορίες (έκλεψε τη μαγκούρα του Γερο- Χάρακα). Στη συνέχεια, στην ανακριτική καρέκλα επέλεξε να κάτσει ένα αγόρι που στην προηγούμενη παρέμβαση ήταν στην ομάδα υπεράσπισης του μολυβιού και μάλιστα είχε πει πολλά επιχειρήματα υπέρ του. Τώρα επέλεξε έναν κόντρα ρόλο για να δει την αντίθεση, όπως σχολίασε κατά τον αναστοχασμό. Τα κίνητρα του αρχηγού των μολυβιών για τις φήμες φάνηκαν να είναι η ζήλεια, ο θυμός, ο εγωισμός. Στην αρχή, ο αρχηγός κατάφερνε να αντικρούει τα ερωτήματα των υπολοίπων γιατί δεν ήταν ενωμένοι εναντίον του, όταν όμως το έκαναν εκείνος δεν μπόρεσε να αντιδράσει. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε στα παιδιά ο τρόπος πρόληψης, η σημασία της συσπείρωσης, η αξία της αλληλεγγύης και της στήριξης. Στον αναστοχασμό αφηγήθηκαν πολλά πραγματικά περιστατικά τα οποία θέλησαν να μοιραστούν με την ομάδα.

9^η Παρέμβαση (ΚΦΠ9)

Τα παιδιά στην πρώτη δράση ήταν πολύ συγκεντρωμένα και ακολούθησαν κατευθείαν τους κανόνες. Οι περισσότερες διαδρομές των τρένων ήταν αργές και

σταθερές, υποχωρούσε το εγώ για το συμφέρον της ομάδας. Οι οδηγοί- αρχηγοί ένιωθαν υπεύθυνοι για τα υπόλοιπα μέλη, κάτι που φάνηκε και στον αναστοχασμό. Τονίστηκαν οι καλοί οδηγοί ενώ ξεχώρισαν οι πιο γρήγοροι στους οποίους τα βαγόνια- παιδιά δεν ένιωσαν ασφάλεια. Ήταν μια δραστηριότητα που αν και χαρακτηρίστηκε από τα παιδιά ως βαρετή, τα βοήθησε να αντιληφθούν τόσο τη δύναμη που έχει ένας αρχηγός όσο και το πόσο εύκολο είναι να παρασύρει άλλους μιας και ένα λάθος του μπορεί να στοιχίσει στους υπόλοιπους. Εδώ το κίνητρο ήταν η διασκέδαση, όμως σε υπαρκτές συνθήκες που τα κίνητρα είναι διαφορετικά οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν είναι τεράστιοι. Στις επόμενες δραστηριότητες τα παιδιά δημιούργησαν τους χώρους του δάσους και της πόλης. Οι αναπαραστάσεις τους ήταν πολύ ευρηματικές και πραγματικά μέσα από τις εκφράσεις, τους ήχους και τις κινήσεις τους σε συνδυασμό με τη μουσική η ατμόσφαιρα γινόταν σχεδόν φοβιστική. Ευφάνταστες ήταν και οι αναπαραστάσεις τους ως ρύποι (σκουπιδάκι που καταρακυλά, φουγάρο, σωλήνας που τραβά τα απόβλητα). Σχολιάστηκε ο φόβος προς το καινούριο αλλά και ο τρόπος προσέγγισής του. Τα παιδιά εξέφρασαν τις μύχιες σκέψεις τους. Άλλωστε, με το πέρας των δράσεων μοιάζουν να ανοίγονται περισσότερο, να συμμετέχουν πιο άνετα και να εκφράζονται πιο δημιουργικά.

10^η Παρέμβαση (ΚΦΠ10)

Τα παιδιά είχαν αγωνία από την αρχή να μάθουν τι έγινε με το μηχανικό μολύβι και τα περισσότερα ανακουφίστηκαν μόλις έμαθαν ότι γύρισε πίσω στην κασετίνα. Δύο μόνο παιδιά παραξενεύτηκαν. Κατά την σκηνή της προετοιμασίας εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι δύο κορίτσια επέλεξαν ένα προηγούμενο παιχνίδι «Τον καθρέφτη» και το υιοθέτησαν. Η μια έκανε το έπιπλο και η άλλη το αντικείμενο που ετοιμαζόταν, για να δείξουν την προετοιμασία τους. Φάνηκε επίσης, ότι ενώ στις προηγούμενες παρεμβάσεις όπου η εμψυχώτρια τους ζητούσε να μουν σε ρόλο εκείνα δρούσαν ατομικά, τώρα κινήθηκαν συλλογικά. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε ομάδες με έναν εύκολο, γρήγορο και έξυπνο τρόπο ανάλογα με τους χρωματισμούς των ρούχων τους. Οι ομάδες συνεργάστηκαν άψογα. Τα παιδιά αντάλλαξαν απόψεις και έκαναν πρόβες για να είναι έτοιμα για την παρουσίασή τους. Οι εικόνες που σχημάτισαν ήταν πολύ όμορφες: ένα πρόσωπο, ένα σπίτι και ένα τραπέζι. Πόσοι όμως διαφορετικοί τίτλοι δόθηκαν! Τα παιδιά ένιωσαν πως το ίδιο πράγμα μπορεί να ερμηνευτεί πολύ διαφορετικά ανάλογα την οπτική γωνία και τις

προϋπάρχουσες εμπειρίες του καθενός. Η δράση έκλεισε πολύ όμορφα για όλους αφού συμμετείχαμε σε ένα χαλαρωτικό μασάζ στους ώμους.

11^η Παρέμβαση (ΚΦΠ11)

Τα παιδιά σήμερα ήταν ιδιαίτερα αναστωμένα καθώς φτάσαμε στην προτελευταία δράση. Ρωτούσαν συνεχώς αν θα ξανακάνουν δραστηριότητες, γεγονός που δηλώνει ότι τους άρεσε τελικά η όλη διαδικασία καθώς και η ενασχόληση με τη Δραματική Τέχνη. Στο πρώτο παιχνίδι του κόμπου συνεργάστηκαν και ακολουθώντας τους κανόνες με συντονισμένες κινήσεις πέτυχαν το αποτέλεσμα πολύ γρήγορα. Εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι όταν το μηχανικό μολύβι έδωσε τη λύση και προτού η εμψυχώτρια δώσει την οδηγία να δείξουν πώς ένιωσαν, ένα αγόρι πήγε αυθόρμητα μόνο του και αγκάλιασε το παιδί που είχε τον ρόλο του μηχανικού μολυβιού και του είπε ένα τεράστιο «Σ' αγαπώ». Στον αναστοχασμό σχετικά με το σύνολο των παρεμβάσεων, φάνηκε ότι τα παιδιά απόλαυσαν πολύ την ιστορία θεωρώντας τη μάλιστα ιδιαίτερα πρωτότυπη. Διασκέδασαν πολύ με τα παιχνίδια και το μόνο που φάνηκε σε κάποιους βαρετό ήταν το τρενάκι. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός παιδιού ότι «όσα έχει ζήσει το μηχανικό τα έχουμε περάσει όλοι» δείχνοντας την ταύτιση με τον ρόλο. Η λίμνη των αναμνήσεων, τέλος, βοήθησε πολύ τα παιδιά, τα απελευθέρωσε και τα έκανε να εξωτερικεύσουν άσχημες αναμνήσεις και συναισθήματα καταδεικνύοντας ότι όλοι έχουν περάσει τόσο από τον ρόλο του αδύναμου όσο και του ισχυρού.

12^η Παρέμβαση (ΚΦΠ12)

Η παρέμβαση αυτή ήταν μια μέρα γιορτής, μια μέρα προς τιμήν της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του καθενός. Αξίζει να αναφερθεί πως τυχαία σε αυτή τη δράση συμμετείχαν και τρία παιδιά της δομής των προσφύγων της Ελευσίνας που εδώ και μια βδομάδα φοιτούν στο σχολείο μας, τα οποία δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Ένα πάρτυ στήθηκε, λοιπόν, για να υποδεχτούν από τη μια τα αντικείμενα της κασετίνας το νέο μέλος, την ξύστρα και από την άλλη τα παιδιά, τους νέους τους συμμαθητές από τη Συρία. Τα παιδιά το απόλαυσαν, το διασκέδασαν, έπαιξαν, έφαγαν, δημιούργησαν σλόγκαν και τα παρουσίασαν με μοναδικό τρόπο. Γενικά, όλες οι παρεμβάσεις βοήθησαν τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να βάλουν λίγο στο περιθώριο το εγώ τους. Τους δόθηκε η δυνατότητα μέσα από τη Δραματική Τέχνη σε ένα φανταστικό περιβάλλον

να βιώσουν με παιγνιώδη τρόπο αισθήματα φόβου, μοναξιάς, θυμού, εκδίκησης μέσα στην ασφάλεια που τους προσφέρει ο ρόλος. Ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους, κάμφθηκαν οι διαφορές και δημιουργήθηκαν νέες σχέσεις. Ειπώθηκαν πολλές μύχιες σκέψεις και αναδύθηκαν αλήθειες. Μακάρι να προσεγγίζονταν διάφορα θέματα, ακόμη και μαθήματα με αυτόν τον τρόπο.

E) Συνεντεύξεις μαθητών

Ερωτήσεις

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) ήταν τελικά αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";

Ερωτήσεις – Απαντήσεις:

(Σα)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Στην αρχή ήταν γιατί όλοι τον απειλούσαν, τον χτυπούσαν και αυτό δε συνέβαινε μόνο μια φορά αλλά συνέχεια.

2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Ένιωθα φόβο ότι θα με χτυπήσουν και ότι κάτι πρέπει να κάνω.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, γιατί δεν έχει σημασία το αν είναι κάποιος διαφορετικός για να τον κάνω ή όχι παρέα. Δηλαδή επειδή εγώ είμαι άσπρος στο δέρμα και ο λ είναι μαύρος εγώ δε θα τον κάνω παρέα;
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Την στιγμή του συμβουλίου. Εκεί είδε ότι υπήρχαν άτομα που τον υποστήριζαν, ενώ μέχρι τότε πίστευε πως ήταν μόνος του.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) ήταν τελικά αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Το περίμενα ο καλός να δώσει τη λύση γιατί έτσι γίνεται σε όλες τις ιστορίες, στα παιδικά το έχω δει πολλές φορές. Κάποιες φορές γίνεται και στη ζωή όμως όταν ο αδύναμος έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και παίρνει κουράγιο και το κάνει.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα προσπαθήσω να τους πείσω να αλλάξουν γνώμη για μένα. Δε θα φύγω όπως έκανε το μηχανικό μολύβι.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα πάω να του πω να είναι δυνατός. Να ζητήσει βοήθεια από τους δασκάλους του. Θα τον υποστηρίξω να νιώσει ότι δεν είναι μόνος του.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι γιατί άρχισα να κάνω παρέα με τον λ που πριν δεν έκανα.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Μου θύμισε πολλές δικές μου εμπειρίες όταν οι άλλοι με κοροΐδευαν και ο μ με έλεγε κοκαλιάρη.

(Σβ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Είχε πέσει γιατί τον πείραζαν συνέχεια, ήθελαν να τον χτυπήσουν και διέδιδαν φήμες γι' αυτόν. Τα μολύβια ήταν οι νταήδες που θέλουν να πειράζουν τους άλλους και να τους στεναχωρούν.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Όταν όλοι μου έλεγαν να φύγω και ότι δε με θέλουν ένιωθα στεναχώρια. Όταν νόμιζα ότι θα με χτυπήσουν με κυρίευε άγχος. Όταν κάποιοι με υποστήριζαν ένιωσα χαρά γιατί με ήθελαν για φίλο.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, γιατί ο Φάνης μπορούσε να γράφει με όποιο μολύβι ήθελε και δεν έφταιγε το μηχανικό που το επέλεγε ο Φάνης.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Όταν φάνηκε ότι κάποιοι το ήθελαν για φίλο. Ήταν προς το τέλος των δράσεων που είχαμε χωριστεί σε δυο ομάδες.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) ήταν τελικά αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Ένιωσα χαρά γιατί σταμάτησαν να τον κοροιδεύουν και τον έκαναν φίλο τους.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα προσπαθήσω να τους κάνω να με δεχτούν στην παρέα τους.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα προσπαθήσω να τον βοηθήσω να νιώσει δυνατός δείχνοντάς του ότι εγώ είμαι εδώ για εκείνον.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Όχι γιατί με όλους ήμουν φίλος από πριν.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, με βοήθησαν γιατί εκφράστηκα και μπήκα στη θέση του άλλου.

(Σγ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, δεχόταν εκφοβισμό γιατί ήταν πιο καινούριο και πιο αγαπημένο του Φάνη. Τα μολύβια το απειλούσαν και του μιλούσαν άσχημα συνέχεια χωρίς το μηχανικό να τα προκαλεί.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Ένιωθα ντροπή. Πολλές φορές δεν ήθελα να μπαίνω στον ρόλο και να βιώνω αυτά τα άσχημα συναισθήματα που λάμβανε εκείνο. Γι' αυτό δεν έγραφα και στη σελίδα του ημερολογίου εκείνη τη μέρα σε μια δράση.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, γιατί όλα αυτά τα έκανε η ζήλεια τους. Ζήλευαν που ο Φάνης έπαιρνε το μηχανικό και όχι εκείνα.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Στον κύκλο της συνείδησης και στον διάδρομο. Εκεί άκουσε πολλές φωνές να του λένε να μείνει.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Χαρά ένιωσα γιατί έμεινε τελικά στην κασετίνα και θα είχε όλους εμάς για φίλους του.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα νευριάζα και θα προσπαθούσα να τους πείσω να αλλάξουν στάση απέναντί μου. Θα τους το έλεγα. Αν δε με άκουγαν θα έφευγα και θα πήγαινα σε αυτούς που με συμπαθούν.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Δε θα πάω να μπλεχτώ, θα φύγω. Θα μπορούσα μόνο να ζητήσω βοήθεια από άλλους φίλους μου και να πάμε όλοι μαζί.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι, με τον μ· παλιά τον βρίζαμε αλλά τώρα ήρθαμε πιο κοντά.

9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, γιατί θυμήθηκα ένα περιστατικό που μου είχε συμβεί παλιά στο ποδόσφαιρο και το απέβαλα εντελώς.

(Σδ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ήταν θύμα, δεν ήταν ένα απλό πείραγμα γιατί τον εκφόβιζαν συνέχεια.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Ένιωθα άγχος και ντροπή σαν να φταίω για κάτι.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι γιατί απλά ζήλευαν, το μηχανικό δεν τους είχε κάνει κάτι.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Την στιγμή που χωριστήκαμε σε δυο ομάδες και είπαμε τα επιχειρήματά μας. Τότε ένιωσα ότι όσοι ήμασταν στο πράσινο χαλί του δείξαμε ότι θέλουμε να τον κάνουμε παρέα.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Ένωσα ευτυχία.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα πάω και θα τους μιλήσω, θα υποστηρίξω τον εαυτό μου.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Δε θα πάω να μπλεχτώ εκεί.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι, ειδικά με τα κορίτσια. Το συζητούσαμε στο διάλειμμα και στο σχόλασμα ακόμη και στο tik tok (μέσω επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης) με την ζ, που παλιά δε μιλούσαμε καν.

9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, όπως όταν κορόιδευα εγώ τον γ και εκείνος εμένα.

(Σε)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Δεχόταν bullying. Κάποιοι μόνιμα το κορόιδευαν, διέδιδαν φήμες και προσπαθούσαν να το κάνουν να φύγει από την κασετίνα.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Λύπη αλλά και θυμό γιατί το μηχανικό δεν τους είχε κάνει κάτι.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, ίσα ίσα θα έπρεπε να το υποδεχτούν με χαρά, να το γνωρίσουν. Άλλωστε αυτό τους έφερνε νέα πράγματα από τον έξω κόσμο της κασετίνας, καινούριες ιδέες.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Αντέδρασε όταν έφυγε.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Χαρά γιατί πλέον δεν υπήρχε άτομο που να μην το συμπαθεί.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα φύγω και θα πάω να βρω άλλους φίλους που να με απόδέχονται.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα πάω σε αυτόν που το κάνει και θα του πω να το σταματήσει. Αν συνεχίσει θα πάω στους δασκάλους μου.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι, με τον μ.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";

Ναι, από την πλευρά του ισχυρού.

(Σζ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, γιατί αυτοί οι νταήδες τα μολύβια διέδιδαν φήμες που δεν ίσχυαν και του φέρονταν άσχημα συνέχεια.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Έπρεπε να κάνω έναν ρόλο που δεν τον έχω βιώσει. Να δείξω αμηχανία και φόβο.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, γιατί δεν το είχαν γνωρίσει καλά για να ξέρουν τι χαρακτήρα έχει. Δεν μπορείς να βγάζεις συμπεράσματα για κάποιον που δεν τον ξέρεις.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Από τότε που είδε στο συμβούλιο ότι υπήρχαν άτομα που τον ήθελαν και τα οποία με τα επιχειρήματά τους κόλλησαν στον τοίχο τους δυνατούς.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Δεν το περίμενα. Είχα θετικά συναισθήματα. Ένιωσα ενθουσιασμό και χαρά.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα προσπαθούσα να τους αλλάξω γνώμη και να τους φέρω κοντά μου. Αν δε γινόταν κάτι θα το έλεγα στους γονείς μου.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα του έλεγα να πάει να ενημερώσει τον Διευθυντή, τους δασκάλους και τους γονείς του. Αν δεν το έκανε θα το έκανα εγώ για εκείνον.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι, γιατί στις ομάδες συνεργαζόμασταν με άτομα που πριν δε μίλαγα και τόσο πολύ ενώ τώρα μιλάω.

9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Μου θύμιζε κάτι αλλά δεν το είπα, το κράτησα μέσα μου και το πέταξα και στη λίμνη των αναμνήσεων αλλά και στις σκάλες κάθε φορά που ανεβαίναμε για δράση. Ήταν και όταν ήμουν στη θέση του ισχυρού και του αδύναμου.

(Ση)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, όλοι το έβριζαν, το χτύπαγαν, διέδιδαν φήμες και το απειλούσαν συνέχεια.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Φόβο, στεναχώρια, ντροπή αλλά κυρίως μοναξιά.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, γιατί απλώς το ζήλευαν και δεν το ήθελαν στην παρέα τους γιατί οι άλλοι θα πρόσεχαν εκείνο και όχι αυτούς.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Στο συμβούλιο γιατί το υπερασπίστηκαν πολλά άτομα και κάποια στιγμή αποστόμωσαν και τους δυνατούς.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Χάρηκα γιατί όλοι μετά το έκαναν παρέα. Τους έσωσε.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα πήγαινα να το έλεγα σε κάποιον φίλο μου για να είχα κάποιον να με υπερασπιστεί.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα ήθελα να κάνω κάτι αλλά θα φοβόμουν. Θα ειδοποιούσα σίγουρα έναν δάσκαλο.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;

Ναι, τον α. Αν και καθόμασταν στο ίδιο θρανίο δεν τον είχα γνωρίσει τόσο καλά. Δεν ήξερα για παράδειγμα ότι είχε τόσο χιούμορ.

9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";

Ναι, είχα την ευκαιρία να εκφράσω κάτι σαν αδύναμος αλλά δεν το εξέφρασα, το έριξα μόνο στη λίμνη των αναμνήσεων.

(Σθ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;

Ναι, όλοι το κορόιδευαν, ήθελαν να το διώξουν από την κασετίνα και αυτό γινόταν συνέχεια.

2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;

Έμπαινα κατευθείαν στον ρόλο γιατί το έχω ζήσει όλο αυτό. Έλεγα ναι, είμαι εγώ αυτή. Μου ξαναέδειχνε τη ζωή μου· απλώς στην ιστορία εγώ είχα το όνομα μηχανικό μολύβι.

3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;

Όχι γιατί το μηχανικό ήταν πολύ καινούριο, δεν το είχαν καν γνωρίσει. Έπρεπε να του δώσουν χρόνο πριν βγάλουν το συμπέρασμά τους.

4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;

Όταν είδε ότι υπήρχαν κι άλλα αντικείμενα που το ήθελαν. Ένιωσε ότι δεν υπάρχουν παντού κακοί.

5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;

Χάρηκα πολύ γιατί τους έδειξε ότι δεν είναι τόσο κακό και άχρηστο όσο νόμιζαν εκείνα αλλά ότι μπορεί να τους βοηθήσει σε κάτι. Έχει κι αυτό χαρίσματα.

6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";

Τώρα πλέον θα αντιδράσω ενώ πριν δεν το έκανα. Αν μου έλεγαν κάτι θα σκεφτόμουν πως μόνο εκείνοι το πιστεύουν αυτό και ότι υπάρχουν άλλοι

άνθρωποι που με αγαπούν. Θα προσπαθούσα πρώτα να το λύσω μόνη μου κι αν δεν μπορούσα θα ζητούσα βοήθεια από εσάς και από τον Διευθυντή.

7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα πήγαινα να το σταματήσω και θα το έλεγα σε έναν δάσκαλο. Θα βοηθούσα γιατί κι εμένα θέλω να με βοηθήνε.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Φυσικά. Εγώ δεν έπαιζα κρυφτό με όλους τους άλλους της τάξης και τώρα παίζω. Είδα ότι υπάρχουν άτομα που με συμπαθούν. Ήρθα πιο κοντά με τον ε, την ζ ακόμη και με τον μ που τόσα μου είχε κάνει στο παρελθόν. Στον διάδρομο που κάναμε περίμενα να ακούσω μόνο «Φύγε» και άκουσα «Μείνε». Άρχισα να καταλαβαίνω και να δέχομαι πιο πολύ την πλάκα. Είδα ότι η ι και ο β έχουν χιούμορ κάτι που μου αρέσει πολύ και τώρα θέλω την παρέα τους.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, όταν ρωτάγατε αν το έχουμε βιώσει εμείς αυτό σε όλες τις δράσεις με βοήθησε γιατί μου δόθηκε η ευκαιρία να τα πω και να μου φύγουν από μέσα μου. Σας ευχαριστώ!

(Σι)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, γιατί τον ενοχλούσαν συνεχώς με πολύ άσχημους τρόπους.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Μου ήταν πολύ δύσκολο γιατί εγώ προσωπικά δεν το έχω ζήσει και ούτε θα ήθελα φυσικά.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Φυσικά και δεν είχαν δίκιο. Γινόταν ο εκφοβισμός για ανύπαρκτο λόγο.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;

Όταν έγινε το συμβούλιο γιατί εκεί πίστεψε ότι υπήρχαν αρκετοί φίλοι που το αποδέχονταν.

5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Το περίμενα γιατί πάντα ο αδύναμος κερδίζει αλλά μου έκανε εντύπωση πώς τα μολύβια τον αποδέχτηκαν τόσο γρήγορα.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Εγώ δε στεναχωριέμαι εύκολα. Είμαι σίγουρη για τον εαυτό μου πως θα έβρισκα τρόπο να σταθώ.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα προσπαθούσα να βοηθήσω εμπυχώνοντάς τον. Όταν θα ήμασταν μόνοι μας θα του έλεγα: «Αυτοί δεν αξίζουν για σένα οπότε μην τους δίνεις σημασία».
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Η αλήθεια είναι ότι με τον γ ήμασταν πιο συγκρατημένοι και μαζεμένοι μεταξύ μας. Τώρα μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια γνωρίσαμε ο ένας τον άλλον και κάνουμε πλάκα. Κάποιους πλέον τους εμπιστεύομαι περισσότερο, κάποιους άλλους βέβαια όχι ακόμη.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, είπα ότι είχα διαδώσει φήμες για κάποιον κι εκφράζοντάς το ένιωσα ότι ελευθερώθηκα και με βοήθησε να βγάλω από μέσα μου τις αρνητικές σκέψεις.

(Σκ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, επειδή τον κορόιδευαν.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Αισθανόμουν σαν να ήμουν εγώ στη θέση του. Ένιωθα άσχημα.

3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, δεν τους είχε κάνει τίποτα.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Όταν του δείξαμε ότι θέλουμε να μείνει στο συμβούλιο.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Αισθάνθηκα ότι σώθηκε και δε θα του ξανακάνουν κάτι.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Δε θα έδινα σημασία και θα ήμουν μόνο με αυτούς που με ήθελαν.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα πήγαινα να τον ρώταγα τι έχει και θα του έδινα θάρρος.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι με τον λ, την ι, τον α, τη ζ, τη δ. Πέντε χρόνια τώρα έκανα παρέα μόνο με τον ξ και τώρα κάνω με πολλά άτομα. Μάλιστα είδα ότι άλλαξε και η σχέση του ξ με τη δ που όλο βρίζονταν πριν. Πλέον ο ξ κάνει παρέα και με τον λ που δεν του μίλαγε καθόλου πριν.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, τώρα δε μου κάνουν άσχημα πράγματα όπως παλιά.

(Σλ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, το απειλούσαν.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Ένιωθα σαν να με διώχνουν εμένα.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Δεν είχαν δίκιο.

4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Όταν του λέγαμε εμείς «Μείνε».
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Χαρούμενος.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα έφευγα και θα ζητούσα βοήθεια από τους φίλους μου.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα τους έλεγα να τον αφήσουν ήσυχο.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι με τον ν, τον γ και τον α. Παλιά δε μου μιλούσαν, τώρα όχι μόνο μου μιλάνε αλλά παίζουμε μαζί.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι.

(Σμ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι το απειλούσαν, του συμπεριφέρονταν άσχημα και το έκαναν να θέλει να φύγει. Αυτά όλα προκαλούνταν συνέχεια από τα μολύβια που ήταν πολλά ενωμένα μαζί ενώ το μηχανικό ήταν μόνο και δεν τους είχε κάνει και κάτι εκείνο.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Θυμόμουν όταν τα παιδιά με κορόιδευαν αλλά ευτυχώς μπόρεσα να τα εκφράσω όλα αυτά τα άσχημα.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;

Από τη μια είναι λογικό να μην το θέλουν γιατί είναι διαφορετικό και το νιώθουν σαν κάτι κατώτερο. Από την άλλη πρέπει πρώτα να γνωρίζουμε τον άλλον και μετά να τον κρίνουμε.

4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;

Όταν κάποια αντικείμενα το στήριζαν και προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι ήταν αθώο.

5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;

Ένιωσα ότι σταματά ο εκφοβισμός και ότι έτσι βρήκε τρόπο να κάνει τους άλλους να το συμπαθήσουν.

6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";

Θα προσπαθήσω να ανταποδώσω ό,τι μου κάνουν.

7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";

Θα προσπαθούσα μόνο αν ήταν φίλος μου να τον βοηθήσω.

8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;

Βοήθησε λίγο. Τον α δεν τον ήξερα καλά, τώρα έμαθα περισσότερα για εκείνον και κάνουμε πολλή παρέα. Και σχεδόν έχουν σταματήσει να με ενοχλούν αυτοί που με ενοχλούσαν.

9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";

Ναι, και από τις δύο θέσεις. Μετάνιωσα πάρα πολύ για όσα έκανα στο παρελθόν γιατί ένιωσα τώρα κι εγώ τη θέση του αδύναμου. Μετά τις δράσεις όμως άρχισαν να μη με ενοχλούν τόσο τα παιδιά που εγώ στο παρελθόν ενοχλούσα.

(Σν)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;

Ναι, το απειλούσαν συνέχεια και χωρίς λόγο.

2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπεις στη θέση του μηχανικού μολυβιού;

Ένιωθα φόβο και ότι δε μου φέρονται καλά.

3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;

Όχι, γιατί δεν τους είχε κάνει κάτι.

4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;

Την στιγμή που έδωσε τις μύτες του εφόσον ένιωσε ότι το υποστήριξαν.

5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;

Χαρά επειδή τους βοήθησε.

6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";

Θα αδιαφορήσω.

7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";

Θα το δω και θα ειδοποιήσω κάποιον δάσκαλο.

8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;

Όχι, πάντα ήμασταν φίλοι.

9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";

Ναι, όπως όταν με κορόιδευαν παλιά.

(Σξ)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;

Ναι, δεν το ήθελαν.

2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;

Ένιωθα ντροπή γιατί δεν ήξερα πώς να το κάνω.

3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;

Ναι, γιατί ο Φάνης επέλεγε μόνο αυτό.

4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;

Όταν κάναμε τους δυο κύκλους.

5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Ωραία ένιωσα.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα κάνω ό,τι μου κάνουν.
7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Δεν ασχολούμαι.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Όχι.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Όχι.

(Σο)

1. Θεωρείς ότι το μηχανικό μολύβι της ιστορίας μας ήταν θύμα εκφοβισμού και γιατί;
Ναι, λίγο.
2. Πώς ένιωθες εσύ κάθε φορά που σου ζητούσα να μπει στη θέση του μηχανικού μολυβιού;
Άγχος και ντροπή γιατί όλοι με απειλούσαν.
3. Θεωρείς ότι τα υπόλοιπα μολύβια είχαν δίκιο που δεν ήθελαν το μηχανικό στην κασετίνα και γιατί;
Όχι, γιατί δεν τους είχε κάνει κάτι.
4. Πότε πιστεύεις ότι πήρε δύναμη το μηχανικό μολύβι και αποφάσισε να αντιδράσει;
Στο συμβούλιο.
5. Πώς αισθάνθηκες που ο "αδύναμος" της ιστορίας (το μηχανικό μολύβι) τελικά ήταν αυτός που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα;
Τέλεια γιατί δεν το περίμενα.
6. Τι θα κάνεις όταν θα είσαι εσύ στη θέση του "αδύναμου";
Θα διαφορήσω και θα πάω σε αυτούς που με θέλουν.

7. Πώς θα αντιδράς αν βλέπεις κάποιον να είναι στη θέση του "αδύναμου";
Θα πάω να τον βοηθήσω δίνοντάς του θάρρος.
8. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε στο να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές σου και να βελτιώσεις τις σχέσεις σου μαζί του ή μαζί τους;
Ναι, με τον γ δε μιλούσα πριν ενώ τώρα μιλάμε και αυτό μου αρέσει πολύ.
9. Θεωρείς ότι όλη η δράση σε βοήθησε να εκφράσεις άσχημες εμπειρίες σου ή σκέψεις σου είτε από την πλευρά του "δυνατού" είτε του "αδύναμου";
Ναι, είχα θυμό πολύ για τον ξάδερφό μου και ένιωσα πολύ καλά που τα είπα και βγήκαν από μέσα μου.