



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Τίτλος Εργασίας: Προσεγγίζοντας το σχολικό εκφοβισμό μέσω
θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης
διδασκαλίας. Μια έρευνα δράση στο δημοτικό.**

Διπλωματική Εργασία

Όνομα φοιτήτριας: Γιαννάκη Βασιλική

A.M. 2219117

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED
ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMY AND SUSTAINABLE
DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME: EDUCATION AND CULTURE

COURSE: PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL PRACTICE

**Title: Approaching school bullying through theatrical pedagogical techniques
with the method of differentiated teaching. An action research in elementary
school**

Master Thesis

Student's name and surname: Giannaki Vasiliki

Athens, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Κουτρούμπα Κωνσταντίνα (επιβλέπουσα)
Καθηγήτρια**

**Καγιαβή Μαρία
Καθηγήτρια**

**Γεώργιος Τσίτσας
Καθηγητής**

Η Γιαννάκη Βασιλική

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, κυρία Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσε σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος και τη συνεχή υποστήριξή της. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου, κυρία Καγιαβή Μαρία, για την άριστη συνεργασία που είχαμε, την αμέριστη συμπαράστασή της στις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα και την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της παρούσας εργασίας. Χωρίς την εμπύχωσή της και την συνεχή επικοινωνία μας δεν θα μπορούσε αυτή η διπλωματική να ολοκληρωθεί. Επιπλέον ευχαριστώ τον καθηγητή κύριο Τσίτσα Γεώργιο που ήταν υποστηρικτικός και πάντα κοντά στους φοιτητές με χαρακτηριστική αμεσότητα και διάθεση για βοήθεια.

Οφείλω να ευχαριστήσω επίσης τη διευθύντρια του σχολείου μου, κυρία Βασιλική Μαλιάτση, τον κριτικό φίλο και συνάδελφο, κύριο Δημήτρη Μπασιά και φυσικά όλους τους μαθητές μου που έλαβαν μέρος σε αυτήν τη έρευνα και χωρίς αυτούς δεν θα ολοκληρωνόταν η παρούσα εργασία.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην οικογένεια και τους φίλους μου που σε όλο αυτό το ταξίδι της γνώσης ήταν δίπλα μου για να ακούσουν τις σκέψεις μου, τις ανάγκες μου και να με βοηθήσουν ο καθένας από την πλευρά του με τον καλύτερο τρόπο.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	7
Περίληψη στα Αγγλικά.....	8
Εισαγωγή.....	9
Α ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό πλαίσιο.....	10
1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	10
1.1. Ορισμός εκφοβισμού.....	10
1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	11
1.3. Παράγοντες εμφάνισης φαινομένου.....	12
1.4. Χαρακτηριστικά εκφοβιστή, θύματος και παρατηρητή.....	13
1.5. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.6. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	16
1.7. Ο ρόλος του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	18
2. Η σημασία του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	19
2.1. Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου στην εκπαίδευση και βασικές δραματικές τεχνικές.....	21
2.2. Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού.....	23
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτής.....	26
2.4. Παρεμβάσεις σε διεθνές επίπεδο με βάση το θέατρο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού.....	26
3. Η Μέθοδος της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	29
3.1. Ορισμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	30
3.2. Πότε εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	31
3.3. Παράμετροι που λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός.....	32
3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	33
3.5. Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	34
3.5.1. Μαθησιακά προφίλ των μαθητών.....	34
3.5.2. Στρατηγικές διαφοροποίησης περιεχομένου.....	36
3.5.3. Στρατηγικές διαφοροποίησης της διαδικασίας μάθησης.....	37
3.5.4. Στρατηγικές διαφοροποίησης προϊόντος μάθησης.....	37
3.5.5. Στρατηγικές διαφοροποίησης του περιβάλλοντος μάθησης.....	38

B ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική έρευνα.....	40
4. Επιλογή θέματος και σημασία της έρευνας.....	40
4.1. Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	41
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	42
4.4. Ο πληθυσμός της έρευνας.....	44
4.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	45
4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	47
4.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	48
5. Ανάλυση δεδομένων.....	49
5.1. Σχεδιασμός παρέμβασης.....	49
5.2. Προετοιμασία.....	50
6. Αποτελέσματα.....	50
6.1. Πρώτη συνάντηση.....	50
6.2. Δεύτερη συνάντηση.....	52
6.3. Τρίτη συνάντηση.....	54
6.4. Τέταρτη συνάντηση.....	56
6.5. Πέμπτη συνάντηση.....	58
6.6. Έκτη συνάντηση.....	61
6.7. Έβδομη συνάντηση.....	63
6.8. Όγδοη συνάντηση.....	65
7. Συμπεράσματα.....	67
8. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	71
Βιβλιογραφία.....	72
Παράρτημα.....	85
Παρέμβαση.....	85
Εικόνες.....	93

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έχει ως θέμα το φαινόμενο του εκφοβισμού στην ελληνική σχολική κοινότητα. Παρατηρώντας τις διαστάσεις που παίρνει παγκοσμίως αλλά και τη γρήγορη διάδοσή του και στα ελληνικά σχολεία, κάθε έρευνα και παρέμβαση θεωρείται σημαντική και βοηθητική για την αντιμετώπιση και τη μείωση εξάπλωσής του. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο σχολείο των Αχαρνών σε μαθητές Δ' δημοτικού στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής με τη μορφή θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης οκτώ συναντήσεων. Βασίστηκε στη μέθοδο της έρευνας-δράσης και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από την παρατήρηση, τα ημερολόγια, τα δελτία αξιολόγησης των μαθητών και τον κριτικό φίλο. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της τριγωνποίησης. Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο του σχολικού εκφοβισμού, του ρόλου του θεάτρου στην εκπαίδευση και η λειτουργία που έχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν μέθοδος συμπερίληψης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας με τη συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές δραστηριότητες που έχουν ως θέμα το σχολικό εκφοβισμό και χρησιμοποιούν στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα μέσα από τα δεδομένα της ερευνήτριας, το υλικό των παιδιών αλλά και τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου δηλώνουν ότι οι μαθητές αφού πρώτα ενημερώθηκαν και κατανόησαν τους λόγους, τις αιτίες και τα κίνητρα των εμπλεκομένων σε υποθέσεις εκφοβισμού, ανέπτυξαν και καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες, αναγνώρισαν και βίωσαν συναισθήματα και τέλος μοιράστηκαν αλλά και απέκτησαν νέες εμπειρίες ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ένα πιθανό μελλοντικό περιστατικό βίας και επιθετικότητας στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θεατρικές τεχνικές, διαφοροποιημένη διδασκαλία, έρευνα δράση, κοινωνικές δεξιότητες

Abstract

The subject of this research study is the phenomenon of bullying in the Greek school community. Observing the dimensions that it is gaining worldwide but also its rapid spread in Greek schools, every research and intervention is considered important and helpful in dealing with and reducing its spread. This is a qualitative research that was carried out in a public school of Acharnes to fourth grade students in the course of theatrical education in the form of a theatrical intervention of eight meetings. It was based on the research-action method and the data were collected from the observation, the calendars, the student evaluation sheets and the critical friend. The validity and reliability of the research was done by the method of triangulation. The first part of the paper analyzes the theoretical background of school bullying, the role of theatre in education and the function of differentiated instruction as a method of involving all students in the educational process. The second part analyzes the research part of the work with the participation of students in theatrical activities that have as their subject school bullying and use strategies of differentiated instruction. The results through the data of the researcher, the material of the children but also the remarks of the critical friend indicate that the students, after first being informed and understanding the reasons, causes and motives of those involved in bullying cases, developed and cultivated social skills, recognized and experienced emotions and finally shared but also gained new experiences to be able to deal with a possible future incident of violence and aggression at school.

Keywords: bullying, theatrical techniques, differentiated instruction, action research, social skills

Εισαγωγή

Παρατηρώντας με το πέρασμα των χρόνων το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού να παίρνει τρομακτικές διαστάσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα και να έχει εισχωρήσει για τα καλά στην ελληνική πραγματικότητα, θεωρείται επιτακτική ανάγκη για πρόληψη και αντιμετώπιση του ζητήματος μέσα από προγράμματα και παρεμβάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να γίνεται παρατήρηση, μελέτη και επίλυση του προβλήματος στο πλαίσιο που δημιουργείται και να οριοθετείται μέσα σε αυτό. Στον ελληνικό χώρο ολοένα και περισσότεροι ερευνητές παραθέτουν αριθμούς και στοιχεία που μαρτυρούν τη σημασία της πληροφόρησης αλλά και της ευαισθητοποίησης σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό είναι ζωτικής σημασίας η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού κλάδου στην ενασχόληση με ένα τέτοιο κοινωνικό ζήτημα μέσα από έρευνες που δεν θα συλλέγουν μόνο στοιχεία αλλά θα προσφέρουν και ουσιαστική γνώση στους μαθητές.

Μέσα από θεατρικές τεχνικές, οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν με βιωματικό τρόπο και να παράγουν προϊόντα που θα τους οδηγήσουν στη μάθηση. Αναλαμβάνουν ρόλους και μπαίνουν στη θέση του άλλου δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες που θα τους βοηθήσουν να βρουν λύσεις, να προτείνουν ιδέες και να ακούσουν διαφορετικές απόψεις. Εκθέτουν τις εμπειρίες τους και εξασκούνται στην ομαδικότητα καλλιεργώντας την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους. Όλα τα συναισθήματα που δημιουργούνται αλλά και βιώνουν είναι αυτά που μέσα από το θέατρο θα κρατήσουν και θα διαχειριστούν σε κάθε πρόκληση που θα παρουσιαστεί μπροστά τους. Ο φανταστικός αλλά και ταυτόχρονα ασφαλής κόσμος του δράματος είναι καταλυτικός για την ανάπτυξη της φαντασίας αλλά και της ολόπλευρης εξέτασης ενός θέματος όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα μαθησιακά στυλ αλλά και τα προσωπικά ενδιαφέροντα και κλίσεις κάθε μαθητή, είναι πολύ σημαντική η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων ώστε να καλύψει το σύνολο των συμμετεχόντων και την εξασφάλισή τους στη νέα γνώση και την κατάκτηση των στόχων. Με την κατάλληλη επιλογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες επιτυγχάνεται η μελέτη κάθε πτυχής του κοινωνικού προβλήματος της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία.

A ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό πλαίσιο

1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Στις μέρες μας ο εκφοβισμός θεωρείται ένα σοβαρό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό φαινόμενο το οποίο επηρεάζει μεγάλο αριθμό μαθητών (Laeheem et al., 2009) και προκαλεί μεγάλη ανησυχία για τη γρήγορη διάδοσή του για την οποία χρειάζεται άμεση παρέμβαση και αντιμετώπιση. Στις περισσότερες έρευνες διεθνώς, που μελετούν την επιθετικότητα στο σχολικό πλαίσιο, καταγράφονται περιστατικά σε έφηβους μαθητές, ίσως γιατί σε αυτήν την ηλικία είναι πιο εύκολο να καταγραφούν οι επιθετικές τάσεις και μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται. Κατά την παιδική ηλικία, αντίθετα, δεν είναι πάντα σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα σε έναν τσακωμό στο παιχνίδι και τον πραγματικό τσακωμό, στην αθώα απειλή και στο συστηματικό εκφοβισμό, στα χτυπήματα και τις τυχαίες καταστροφές αντικειμένων και στην επιθυμία για πρόκληση πόνου και βλάβης (Ανδρέου, 2005).

Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών που βρίσκονται στην πρώτη σχολική ηλικία τείνουν να ανέχονται και να δικαιολογούν τις διαταρακτικές και επιθετικές συμπεριφορές, που εμφανίζονται στο σχολείο, πιο συχνά απ' όσο οι γονείς των εφήβων, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προβούν εύκολα σε αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ηλικία αυτή (Valois et al., 1995). Αντίθετα, οι σχετικές ελληνικές έρευνες αναφέρουν μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού στο δημοτικό (63%), μετά στο γυμνάσιο (51%) και λιγότερα στο Λύκειο (36%) (Γιοβαζολιάς, 2009).

1.1. Ορισμός εκφοβισμού

Με τον όρο «εκφοβισμό» ο Olweus (1993, 2007) περιγράφει την επιθετική συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων που στοχεύει στην πρόκληση βίας ενός άλλου ατόμου ή ομάδας ατόμων, η οποία επαναλαμβάνεται κατ' εξακολούθηση. Αναφέρει ότι ένας μαθητής δέχεται βία ή εκφοβισμό όταν θυματοποιείται, με συχνό και συστηματικό τρόπο, από έναν ή περισσότερους άλλους συνομηλίκους του (Olweus, 2009). Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που καθορίζει μια επιθετική πράξη ως εκφοβισμό είναι οι ανισότητες στη δύναμη και στη φυσική ή αριθμητική υπεροχή ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα (Bauman, 2008).

Σύμφωνα με την Κατσιγιάννη (2006), ο εκφοβισμός διακρίνεται από τα άλλα είδη βίας όταν υπάρχουν οι παράμετροι της επανάληψης, της πρόθεσης, της ανισότητας δυνάμεων και της απουσίας πρόκλησης εκ μέρους του θύματος. Στην έννοια αυτή επομένως δεν εμπίπτουν περιπτώσεις καυγάδων μεταξύ παιδιών της ίδιας περίπου δύναμης (Κοκκέβη και συν.,2012). Γι' αυτούς τους λόγους, δεν θεωρείται εκφοβισμός τα μεμονωμένα περιστατικά βίας, τα πειράγματα και τα αστεία που δεν στοχεύουν σε πρόκληση σωματικής ή ψυχικής βλάβης (Farrington & Ttofi, 2010).

Η Besag (2006) εστιάζοντας στην πλευρά του θύτη, ορίζει το σχολικό εκφοβισμό σαν μια σκόπιμη και συνειδητή επίθεση που κάνει ένας μαθητής για να βλάψει κάποιον άλλον, να τον πιάσει, να τον αγχώσει ή και να τον φοβίσει. Η τάση του αυτή μπορεί να εμφανίζεται για μικρό χρονικό διάστημα και περιστασιακά ή συχνά και με μεγάλη διάρκεια.

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), υπάρχει σαφής διαφορά ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τις προστριβές στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αυτές οι εντάσεις εκδηλώνονται μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στην ίδια παρέα, περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά «πειράγματος» και αστεϊσμού και δεν εμπεριέχουν πρόθεση σωματικής βλάβης. Ωστόσο, υπάρχουν λεπτές ισορροπίες ανάμεσα σε αυτά τα δύο που πολύ συχνά μπορεί να διαταραχθούν και το αθώο «πείραγμα» να μετατραπεί σε εκφοβισμό και στοχοποίηση ενός παιδιού από την ομάδα ειδικά όταν συμβαίνει για μεγάλο διάστημα.

1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση επιθετική συμπεριφορά. Άμεσος υπολογίζεται όταν αποσκοπεί σε σωματική βία όπως πρόκληση ή απειλή τραυματισμών, φτύσιμο, σπρώξιμο και χτυπήματα (Rigby, 2008) καθώς και μη σωματική βία όπως λεκτική επίθεση (Furlong et al., 2004) συμπεριλαμβανομένων των προσφωνήσεων, χαρακτηρισμών, βρισίματος, χλευασμών και κοροϊδίας (Gionazolias et al., 2010). Έμμεσος θεωρείται ο εκφοβισμός που σχετίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση του θύματος όπως η πρόκληση στρες με στόχο τις φίλεις και τον κοινωνικό του περίγυρο. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται και η διάδοση φημών, ο κακεντρεχής σχολιασμός και ο αποκλεισμός από μια παρέα ή μια ομάδα (Bauman, 2008; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Ο Rigby (2008) κατηγοριοποιεί τον εκφοβισμό ως προς τον τρόπο έκφρασης του σε: α) *Σωματικό*, ασκώντας βία με σκοπό να προκαλέσει πόνο και σωματικές βλάβες, β) *Λεκτικό*, αποδίδοντας χαρακτηρισμούς, φωνάζοντας ή γελοιοποιώντας το θύμα και γ) *Ψυχολογικό* με τη μη λεκτική επικοινωνία κάνοντας μορφασμούς, κοιτάζοντας επίμονα ή κάνοντας χειρονομίες.

Όλες αυτές οι μορφές βίας εκδηλώνονται εξαιτίας διαφορετικών εθνικών ταυτοτήτων, θρησκευτικών πεποιθήσεων, εξωτερικής εμφάνισης, συνηθειών και λοιπών αντιλήψεων (O'leary, 1993). Σκοπός τους είναι να νιώσει το θύμα μειονεκτικά, να χάσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του και να αποκλειστεί κοινωνικά (Rigby, 2008).

Άλλες μορφές εκφοβισμού στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως ο σεξουαλικός, ο οποίος περιλαμβάνει υπαινιγμούς και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου με σκοπό να φέρει σε δύσκολη θέση το θύμα και να του προκαλέσει το αίσθημα της ντροπής αλλά περιορίζεται μόνο σε λεκτική μορφή, ο φυλετικός (Rigby, 2008), κυρίως όταν υπάρχει διαφορά στο χρώμα του δέρματος ανάμεσα σε θύτη και θύμα, ο ρατσιστικός απέναντι στην αναπηρία όταν το θύμα δεν μπορεί να ανταποκριθεί μαθησιακά, κινητικά ή νοητικά στις απαιτήσεις των μαθημάτων ή των δραστηριοτήτων και πλέον ο διαδικτυακός (Smith et al., 2008) εξαιτίας της ραγδαίας αύξησης της τεχνολογίας και εξάπλωσής του μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή κινητών τηλεφώνων, συνομιλιών σε εικονικά περιβάλλοντα και εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης (Bhat, 2008). Ο σεξουαλικός και ο διαδικτυακός εκφοβισμός συναντάται κυρίως σε εφήβους με σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη διάδοση φημών και το χλευασμό παρά τις σωματικές επιθέσεις (Rigby, 2008).

1.3. Παράγοντες εμφάνισης φαινομένου

Πολλές έρευνες αποδίδουν το φαινόμενο του εκφοβισμού σε προβλήματα συμπεριφοράς, άσχημες συνθήκες διαβίωσης, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κακή επιρροή των ταινιών και των δικτύων επικοινωνίας, απουσία γονικής επίβλεψης και γενικά σε ζητήματα μειωμένης ηθικής στην κοινωνία (Timm & Eskell-Blokland, 2011). Επιπλέον, μπορεί να είναι τρόπος επιζήτησης της προσοχής ή δικαιολογία για παραβατικότητα (Besag, 2006). Ο Rigby (2004) υποστήριξε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι μέρος της φυσικής εξέλιξης του ατόμου που προσπαθεί να επιβληθεί

στους άλλους για να διασφαλίσει την επιβίωσή του. Σε αυτή την άποψη συμπληρώνει ο Merrel (2004) πως στην κοινωνία παρατηρείται η τάση κυριαρχίας των ατόμων πάνω σε άλλους, η οποία επικυρώνεται με βία και επιθετικότητα, επηρεάζοντας τον εκφοβιστή, ο οποίος με τη σειρά του συνειδητά ή ασυνείδητα, χρησιμοποιεί τον εκφοβισμό για να εξελιχθεί κοινωνικά ή να διατηρηθεί στα ίδια επίπεδα (Kolbert & Crothers, 2003). Ως εκ τούτου, στο σχολικό πλαίσιο μπορεί πολύ συχνά να παρατηρηθεί μια κατάσταση ανομίας μετατρέποντας τα σχολεία σε μη λειτουργικές κοινότητες που αδυνατούν να διαχειριστούν τον εκφοβισμό ενώ την ίδια στιγμή οι μαθητές προσπαθούν να εξισορροπήσουν το αίσθημα απομόνωσης και αδιαφορίας από το σχολείο αυτό (Yoneyama, 2015).

Καθώς στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη σωματική βία και τον φυσικό εκφοβισμό, χρησιμοποιούν αυταρχικά την ιεραρχία που υπάρχει μέσα στην τοξική σχολική κοινότητα, η οποία δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να γίνουν εκφοβιστές και να υποστηρίζουν ότι τα θύματά τους προκάλεσαν με τη θέλησή τους αυτήν την ενέργεια (Thornberg, 2011). Ωστόσο, ο Farrington (1993) υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που ενισχύει την εμφάνιση του εκφοβισμού είναι η ενδοοικογενειακή βία στο περιβάλλον των μαθητών. Τα παιδιά λειτουργούν σαν καθρέφτες των γονιών τους και χρησιμοποιούν παρεμφερείς συμπεριφορές εκφοβισμού για να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες προς τους αδύναμους και να βρουν λύση στα προβλήματά τους (Bauman, 2008).

1.4. Χαρακτηριστικά εκφοβιστή, θύματος και παρατηρητή

Στις διαστάσεις του εκφοβισμού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν τρεις ομάδες μαθητών: οι θύτες (εκφοβιστές), τα θύματα και τα παιδιά που άλλοτε γίνονται θύτες κι άλλοτε θύματα (Andreou, 2004). Επιπλέον, υπάρχουν και οι μαθητές που είναι θεατές στα γεγονότα, είτε γιατί φοβούνται να παρέμβουν είτε γιατί πιστεύουν πως τους ευνοεί να είναι με το μέρος του εκφοβιστή, χωρίς ουσιαστικά να αντιδρούν σε τίποτα και να κρατούν μια στάση αδιαφορίας (Bakema, 2010). Ελάχιστες αλλά υπαρκτές είναι οι περιπτώσεις παρατηρητών που υπερασπίζονται ενεργά τα θύματα (Bakema, 2010).

Σύμφωνα με τον Sullivan (2000), οι εκφοβιστές διαχωρίζονται σε αυτούς που έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, διασκεδάζοντας με τη

δημοφιλία τους και σε εκείνους που έχουν ανασφάλειες, καταβάλλονται από το άγχος κι έχουν χαμηλότερη δημοτικότητα. Επίσης, υπάρχουν θύτες που έχουν υπάρξει στο παρελθόν θύματα και πλέον τους αρέσει να ασκούν και να επιβάλλουν τη δύναμή τους στους άλλους (Furlong et al., 2004). Ο Olweus (2009) αναφέρει ότι τα άτομα που τείνουν να εκφοβίζουν άλλους γίνονται επιθετικά εξίσου σε συνομηλίκους αλλά και ενήλικες, όπως γονείς και εκπαιδευτικούς. Είναι δηλαδή πιο επιρρεπείς στη βία από ότι οι υπόλοιποι μαθητές γενικότερα. Διακατέχονται από κυριαρχικές τάσεις, παρορμητικότητα ενώ παρουσιάζουν έλλειψη ενσυναίσθησης σε σχέση με τα παιδιά που δέχονται επίθεση. Τα κίνητρά τους είναι η επιβολή απέναντι στους άλλους, η απόκτηση φήμης, η απόσπαση χρημάτων κι άλλων υλικών αγαθών από τα θύματά τους και η ικανοποίηση από το να πληγώνουν και να μειώνουν τους αδύναμους (Olweus, 2009). Από την οπτική του Rigby (2008), οι εκφοβιστές ανάλογα με την προσωπικότητά τους παρουσιάζουν συγκεκριμένα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά. Τους περιγράφει ως άτομα με κατώτερο τρόπο σκέψης, με έλλειψη κατανόησης, περιορισμένη κρίση, προκαταλήψεις, φαινομενικά έξυπνα αλλά χαμηλών επιδόσεων και ελάχιστα δημιουργικά. Έτσι, ο εκφοβιστής περιγράφεται ως ένα άτομο ανυπάκουο, επίμονο, με επιθετικές προθέσεις (Rigby, 2008).

Από την άλλη πλευρά, τα θύματα κατηγοριοποιούνται σε παθητικά ή επιθετικά, ανάλογα με την αντίδρασή τους (Smith & Ananiadou, 2003). Τα παθητικά ή αλλιώς τυπικά θύματα, έχουν ανασφάλειες και περισσότερο άγχος από τα υπόλοιπα παιδιά. Συχνά, επιδεικνύουν προσοχή και ησυχία στην τάξη ενώ είναι και πολύ ευαίσθητα. Νιώθουν μοναξιά και επιλέγουν την περιθωριοποίηση ενώ αποφεύγουν τη βία και τις επιθέσεις (Olweus, 1997). Αυτά τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακή εικόνα για τον εαυτό τους, υστερούν σε σωματική, ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση από τους εκφοβιστές τους κι έτσι γίνονται εύκολοι στόχοι (Furlong et al., 2004). Αντίθετα, τα επιθετικά ή προκλητικά θύματα, χαρακτηρίζονται από επιθετικές αντιδράσεις και ανησυχία. Έχουν προβλήματα συγκέντρωσης και πολύ συχνά είναι υπερκινητικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη γενικότερη αναστάτωση της τάξης, τις αρνητικές αντιδράσεις των υπολοίπων και τη διατάραξη του σχολικού κλίματος (Olweus, 1997).

Στα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, εκτός από τους θύτες και τα θύματα, παρευρίσκονται και κάποιοι παρατηρητές και γνώστες της κατάστασης (Craig et al., 2000). Σύμφωνα με τη Salmivalli (1999), μπορεί να έχουν άλλοτε ενεργητικό ρόλο,

συμμετέχοντας στον εκφοβισμό ή δίνοντας ενίσχυση στους εκφοβιστές με γέλια και επευφημίες για να συνεχίσουν ενώ εκείνοι παρακολουθούν από απόσταση και υποστηρικτικά και άλλοτε να κρατούν μια παθητική στάση νιώθοντας φόβο να εμπλακούν μη τυχόν και τους συμβεί το ίδιο ή αδιαφορία πιστεύοντας ότι δεν είναι στο χέρι τους να βοηθήσουν. Τέλος, υπάρχει και μια μικρή μερίδα μαθητών που προσπαθούν να παρέμβουν και να υπερασπιστούν το θύμα (Craig et al., 2000). Αυτοί οι παρατηρητές, που λειτουργούν ως «προστάτες», παρουσιάζουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης και ευθύνης, ανώτερη κοινωνική θέση, φιλία με το θύμα, αναγνώριση ενδείξεων πίεσης από τους εκφοβιστές και έκκλησης για βοήθεια από τα θύματα και αυτό-αποτελεσματικότητα υπεράσπισης (Thornberg et al., 2012; Pozzoli & Gini, 2010).

Τα περιστατικά εμπλοκής σε περιπτώσεις εκφοβισμού είναι ισάριθμα για αγόρια και κορίτσια παρόλο που τα αγόρια έχουν περισσότερη τάση προς τις άμεσες μορφές εκφοβισμού κι έχουν τις ίδιες πιθανότητες να είναι θύτες ή θύματα (Espelage & Swearer, 2003). Τα κορίτσια, από την άλλη, συμμετέχουν σε έμμεσες μορφές του φαινομένου (Gini, 2008) και παρουσιάζονται πιο έτοιμα να δείξουν ενσυναίσθηση και συμπόνια στα θύματα από ό,τι τα αγόρια (Espelage & Swearer, 2003; Gini, 2008). Είναι αξιοσημείωτο ότι εξίσου το σχολικό πλαίσιο και η ηλικία μπορούν να ελαχιστοποιήσουν τις άμεσες μορφές του φαινομένου, ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι αυτοί παράγοντες να μπορούν να αυξήσουν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Crick et al., 2002).

1.5. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Είναι γεγονός ότι οι εκφοβιστές όσο και τα θύματα διακρίνονται από μια σειρά κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον (Bauman, 2008). Οι μαθητές που θυματοποιούνται μπορεί να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης (Gini, 2008) και τάσεις αυτοχειρίας (Gini & Pozzoli, 2009; Rigby, 2005). Είναι, επίσης, προφανή το άγχος τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ο φόβος τους για αρνητική κριτική, η μοναξιά που νιώθουν, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και η απουσία συγκέντρωσης, ενώ συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο από φόβο επιπλέον θυματοποίησης (Rigby, 2005; Sbarbabo & Smith, 2011). Τα τραύματα του εκφοβισμού μπορεί να διαρκέσουν για πολύ καιρό, επηρεάζοντας το μέλλον του θύματος. Από την πλευρά των εκφοβιστών, καταγράφεται επίσης αντικοινωνική συμπεριφορά η οποία περιλαμβάνει παραβατικότητα, απουσίες,

χρήση απαγορευμένων ουσιών και κατανάλωση αλκοόλ, ενώ στην πρώιμη εφηβεία, σημειώνεται παράνομη δραστηριότητα (Bowllan, 2011). Εξαιτίας όλων αυτών, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα στο μέλλον να εμπλακούν σε ενδοοικογενειακή βία ως θύτες των ίδιων τους των παιδιών. Οι παρατηρητές ουσιαστικά υποφέρουν στον ίδιο βαθμό καθώς εμφανίζουν παρόμοια συμπτώματα μετα-τραυματικού άγχους (Janson & Hazler, 2004).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, το φαινόμενο του εκφοβισμού προκαλεί αρνητικό πρόσημο στο κλίμα της τάξης ως προς την αλληλεπίδραση, δημιουργώντας το αίσθημα του φόβου και κατ' επέκταση επηρεάζοντας τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών και τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού (Tabone, 2003).

1.6. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο εκφοβισμός υπάρχει στα σχολεία από τότε που υπάρχει και η εκπαίδευση (Γαλανάκη, 2010). Για αυτό το λόγο, δημιουργήθηκε η ανάγκη τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, για μελέτη του φαινομένου οι οποίες ανέδειξαν τη σοβαρότητα της κατάστασης σε πολλές χώρες. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη του φαινομένου, περιλαμβάνουν συζητήσεις, παρουσιάσεις ή/και βιωματικές δραστηριότητες και έχουν συνήθως ως συντονιστές/εμπυχωτές ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες ή εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, μια έρευνα στην Ταϊλάνδη αναφέρει ότι το 32,9% των μαθητών από τα 1440 δημοτικά σχολεία που συμμετείχαν, έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού (Laeheem et al., 2009), στη Βόρεια Ιρλανδία, το 17,1% των παιδιών δηλώνουν θύματα εκφοβιστών 2-3 φορές το μήνα (Livesey et al., 2007) ενώ στην Ιταλία, το ποσοστό θυματοποίησης αγγίζει το 42% σε μαθητές Δημοτικού (Gini, 2004).

Όσο περνούν οι δεκαετίες και οι έρευνες πληθαίνουν για το συγκεκριμένο φαινόμενο, τόσο παρατηρείται και η αύξηση καταγραφής περιστατικών εκφοβισμού. Πιθανότατα, αυτό συμβαίνει εξαιτίας της καλύτερης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και των ερευνητών για την υπάρχουσα κατάσταση σε σχέση με το παρελθόν. Έτσι, οι μαθητές με τη σειρά τους, ενημερώνονται και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν διάφορα περιστατικά εκφοβισμού (Burton, 2010). Επιπροσθέτως, λόγω της αυξημένης χρήσης του διαδικτύου, τα τελευταία χρόνια, έχει παρουσιασθεί αύξηση του διαδικτυακού

εκφοβισμού. Ωστόσο, μια άλλη πιθανή εκδοχή αυτής της αύξησης που παρατηρείται, θα μπορούσε να είναι η αναγνώριση μιας κρυφής, έμμεσης επιθετικότητας ανάμεσα στα κορίτσια εφηβικής ηλικίας ως μορφή εκφοβισμού (Burton, 2010).

Η γρήγορη διάδοση του φαινομένου του εκφοβισμού σε διεθνές επίπεδο έχει ως συνέπεια τη δημιουργία και διάδοση σχεδίων και προγραμμάτων καταπολέμησής του. Στην Ελλάδα, παρόλα αυτά, δεν υπήρξε κάποια σημαντική προσπάθεια σε εθνικό επίπεδο ώστε να προληφθεί η εξάπλωσή του εκφοβισμού στα σχολεία παρόλο που μια σειρά πρόσφατων ερευνών μαρτυρούν ανησυχητικά αποτελέσματα (Γαλανάκη, 2010; Karkanaki & Kaffetzi, 2009).

Πρώτη μεγάλη έρευνα για την ύπαρξη και τη διάδοση του σχολικού εκφοβισμού σε μεγάλο πληθυσμό μαθητών δημοτικών σχολείων στην Αθήνα, υπήρξε των Pateraki & Houndoumadi (2001) και ανέδειξε ότι το 25% των μαθητών είχαν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού (το 14,7% ως θύματα, το 6,2% ως θύτες και το 4,8% ως εκφοβιστές και θύματα). Μια άλλη έρευνα των Boulton et al. (2001) με 664 μαθητές σε διάφορες περιοχές της Αθήνας, διαπιστώνει ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής σε περιπτώσεις εκφοβισμού της τάξεως του 58,9% στα αγόρια και του 47,4% στα κορίτσια. Εντυπωσιακό είναι και το ποσοστό των αυτό-προσδιοριζόμενων θυμάτων (22,8%) όπως προκύπτει από την έρευνα των Gionazolias et al., (2010), ενώ παρόμοια είναι τα αποτελέσματα του εθνικού προγράμματος «Δάφνη» το οποίο αφορά τον σχολικό εκφοβισμό (2006 – 2008) καταγράφοντας ότι το 22,5% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν βιώσει κάποια μορφή του φαινομένου ή μορφή βίας 2 – 3 φορές το μήνα. Πολλές ακόμα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια έχουν επιφέρει πολλές χρήσιμες πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στα ελληνικά δημοτικά σχολεία η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και η διάδοση φημών (Karkanaki & Kaffetzi, 2009; Sarouna, 2008). Φαίνεται πως τα δύο φύλα συμμετέχουν στα περιστατικά εκφοβισμού με διαφορετικό τρόπο, πιθανόν εξαιτίας της διαφορετικής προσέγγισης που δέχονται από την οικογένειά τους και το ελληνικό σχολικό πλαίσιο, τα οποία ενθαρρύνουν πιο επιθετικές συμπεριφορές για τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια προτρέπονται να συμπεριφέρονται πιο «θηλυκά» (Athanasiaides & Deliyanni - Kouimtzis, 2010). Τις περισσότερες φορές, οι εκφοβιστές είναι αγόρια ελληνικής

καταγωγής (Karkanaki & Kaffetzi, 2009) που φοιτούν στην ίδια τάξη με τα θύματά τους (Sarouna, 2008) και παρουσιάζουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Andreou & Metallidou, 2004). Και ως θύματα όμως περισσότερα καταγράφονται πάλι τα αγόρια, κυρίως άλλων εθνικοτήτων ή θρησκειών τα όποια έχουν καλή σχολική επίδοση αλλά χαμηλή αυτοεκτίμηση (Kalati et al., 2010). Οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι, θύματα και θύτες συχνά δεν αναγνωρίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού (Psalti & Konstantinou, 2007), ενώ τα θύματα θεωρούν ότι δέχονται βία εξαιτίας του φύλου τους, της εθνικότητάς τους ή των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων. Μόλις το 28% των θυμάτων μεταφέρουν τα γεγονότα αυτά σε κάποιον ενήλικα, δάσκαλο ή γονέα (Kalati et al., 2010) ενώ οι αλλοδαποί μαθητές αναφέρουν ότι δέχονται βία από Έλληνες συμμαθητές τους (Sarouna, 2008) και το 30% των μαθητών δηλώνουν τη δυσaréσκειά τους για την μη αποτελεσματική αντιμετώπισης αυτών των γεγονότων από τους γονείς και τους δασκάλους τους (Psalti & Konstantinou, 2007).

Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία καταγράφονται στο προαύλιο (Psalti & Konstantinou, 2007), στους διαδρόμους (Kalati et al., 2010) αλλά επίσης και στη διαδρομή από και προς το σχολείο (Psalti & Konstantinou, 2007). Κι ενώ διεθνώς υπάρχει μια συνεχής αναζήτηση και καταγραφή ερευνών σχετικά με τις καλύτερες και πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στο σχολικό πλαίσιο για τον περιορισμό του φαινομένου, στην ελληνική πραγματικότητα συνεχίζει να προκαλεί απλώς ανησυχία η αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού.

1.7. Ο ρόλος του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Με το πέρασμα των χρόνων έχει γίνει ξεκάθαρο πως ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός για την ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών. Παρόλο που γίνονται έρευνες και παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε όλα τα πλαίσια που ζει ένα παιδί, όπως το σχολείο, το σπίτι και την ευρύτερη κοινωνία (Espelage & Swearer, 2003), η μεγαλύτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αρχικά, γιατί εκεί συναντιούνται και αλληλεπιδρούν όλοι οι εμπλεκόμενοι των περιστατικών που θεωρούνται εκφοβιστικά αλλά και γιατί όλες οι γνώσεις που αποκτούν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής θα παραμείνουν όσο μεγαλώνουν και εξελίσσονται (Bakema, 2010). Επιπλέον, ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι το

φαινόμενο πρέπει να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά από τους ίδιους και τους δασκάλους τους στο χώρο του σχολείου (Crothers et al., 2006). Σύμφωνα με τους Salmivalli και Voeten (2004), από τη στιγμή που οι μαθητές στην εφηβεία τείνουν να προσπερνούν μια εκφοβιστική συμπεριφορά καθώς μεγαλώνουν ενώ σαν παιδιά δημοτικού έδειχναν περισσότερη ενσυναίσθηση στα θύματα απ' όση μεγαλώνοντας, τότε η σχολική ηλικία είναι η ιδανική για να εφαρμόζονται προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Belliveau, 2005).

Αυτά τα προγράμματα πρέπει να στηρίζονται στη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση που προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από συνεργασία, επικοινωνία, αποδοχή, εμπιστοσύνη και δημιουργικότητα ανάμεσα σε μαθητές και ενήλικες δείχνοντας ενδιαφέρον η κάθε πλευρά για την άλλη (Parker – Roerden et al., 2007). Δηλαδή, όλα αυτά τα βασικά στοιχεία συμπεριφοράς που δεν έχουν καλλιεργήσει οι εκφοβιστές (Tabone, 2003).

Στην παρούσα έρευνα θα γίνει συζήτηση για τη χρησιμότητα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση και τον περιορισμό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς θα γίνει και αναφορά σε κάποιες δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικά για αυτόν τον σκοπό.

2. Η σημασία του θεάτρου στην εκπαίδευση

Η δραματική εκπαίδευση στο σχολείο μέσα από τις εμπειρίες και την πρακτική εφαρμογή τους, συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και καταλήγει σε αποτελεσματική μάθηση (Pecaski McLennan, 2008).

Διάφοροι ερευνητές (Bouchard, 2002; Edmiston, 2000; Henry, 2000; Basourakos, 1998) έχουν μελετήσει το δράμα σαν μέσο αντιμετώπισης ηθικών και κοινωνικών θεμάτων στα σχολεία (όπως αυτό του εκφοβισμού), κι ενώ εξετάζουν διαφορετικούς πληθυσμούς, προεκτάσεις και προσεγγίσεις, καταλήγουν όλοι ότι το θέατρο είναι εξαιρετικά ωφέλιμο στην εκπαίδευση για την καλλιέργεια της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών.

Από την πλευρά της η Heathcote (1991) εισήγαγε τη θεωρία του Δράματος στην εκπαίδευση (Drama in Education), όπου οι μαθητές ενσαρκώνουν ρόλους που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις και τους ζητούνται οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Για εκείνη είχε σημασία η ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και η ανάπτυξη μιας ατομικής εξουσίας των μαθητών όταν βρίσκονται σε συνθήκες πίεσης.

Αργότερα, η O'Neill (1995) χρησιμοποιεί το θέατρο της διαδικασίας (process drama) αναφέροντας ότι στηρίζεται στην ψευδαίσθηση ενός φανταστικού κόσμου που υπάρχει ανάμεσα σε ηθοποιό και θεατή και βασίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό. Δεν πρόκειται όμως για μικρές και αυτοτελείς σκηνές αλλά μια σειρά γεγονότων που προκύπτουν αυτοσχέδια μέσα από τη διαδικασία και βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως ένα ολόκληρο γεγονός βιώνοντάς το βήμα βήμα. Σύμφωνα με την O'Neill (1995), ένας βασικός στόχος που επιτυγχάνεται με τη χρήση του θεάτρου στα σχολεία, είναι οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Όταν το δράμα γίνεται το μέσο διερεύνησης ηθικών διλημμάτων μπορεί να ενεργοποιηθεί η ευαισθησία των μαθητών απέναντι στα προβλήματα και να τους βοηθήσει να σκεφτούν κριτικά αυτό που βιώνουν ή παρατηρούν μέσα από τα παιχνίδια ρόλων (Basourakos, 1998).

Ένα συμπέρασμα του Henry (2000) είναι ότι ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων για τους μικρότερους μαθητές αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και δεξιότητες διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλήματος σε μια νέα κατάσταση που μπορεί να προκύψει. Το θέατρο είναι το μόνο πλαίσιο που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη φαντασία τους χωρίς να υπάρχουν συνέπειες για τις πράξεις που φαντάζονται ότι έκαναν (Edmiston, 2000). Για αυτό το λόγο, εξασφαλίζει μια ασφαλή προσέγγιση στη γνώση και « δημιουργεί μια απόσταση μεταξύ του ατόμου και των πραγματικών καταστάσεων της ζωής του μέσω των χαρακτήρων που ενσαρκώνει και των γεγονότων που διαδραματίζονται » (Bouchard, 2000, σελ. 410).

Η βιωματική εκπαίδευση μέσω του θεάτρου προκαλεί συναισθήματα και προάγει την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των παιδιών στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα αλλά και στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Best, 1996), βοηθώντας τα έτσι να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Κάθε παιδί μέσα από το θέατρο γίνεται αναπόσπαστο μέλος μιας ομάδας και μέσα σε αυτήν παίζει, δουλεύει και μαθαίνει με φυσικό τρόπο μαζί με τα υπόλοιπα μέλη (Ball, 2012). Εξίσου, μέσα από μια ομαδική

προσπάθεια για δραματοποίηση και παραγωγή μιας ιστορίας ή για μια επιτυχημένη αναπαράσταση ενός αυτοσχεδιασμού, κάθε μαθητής παρουσιάζει γνώση, εμπειρία και προσωπικό υπόβαθρο τα οποία πρέπει να συμβαδίσουν και να συνεργαστούν με τα αντίστοιχα των υπολοίπων μαθητών ώστε μια ολοκληρωθεί μια συνολική, ομαδική πράξη (Catterall, 2007). Το να επικοινωνείς, να ακούς τι έχει να πει ο άλλος, να δέχεσαι τις προτάσεις και τις ιδέες του, δίνοντας ουσιαστική υποστήριξη, είναι δεξιότητες που καλλιεργούνται όταν οι μαθητές συνεργάζονται ομαδικά όπως ακριβώς συνεργάζονται και στις θεατρικές δραστηριότητες (Stinson & Wall, 2003).

Ο Wolland (1999) στο βιβλίο του εστιάζει στη σημασία της αξιοποίησης του θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όλα τα σχέδια μαθημάτων, οι δραστηριότητες και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί στοχεύουν στην επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη με τη χρήση θεατρικών μεθόδων. Θεωρεί τη Θεατρική Αγωγή μάθημα ζωτικής σημασίας ως μέρος της εκπαίδευσης και σημαντικό εργαλείο μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι το θέατρο μέσα στο σχολείο δεν είναι απλά ένα μάθημα αλλά και ένα μέσο επαφής με την τέχνη και τη δημιουργική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση και η δημιουργία ιστοριών είναι ένα σημαντικό «κλειδί» για την εκπαίδευση του παιδιού ειδικά όταν προκύπτουν αυθόρμητα μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες (Wolland, 1999).

2.1. Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου στην εκπαίδευση και βασικές δραματικές τεχνικές

Το θέατρο στην εκπαίδευση έχει συγκεκριμένους στόχους και σκοπό: την ενεργή εμπλοκή των μαθητών, τη διερεύνηση των οριζόντων τους, να δρουν ομαδικά και συλλογικά, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες και να βρίσκουν λύσεις στα θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους. Για να πραγματοποιούνται όλα αυτά με επιτυχία, δίνεται έμφαση στο περιβάλλον μάθησης, στις δραστηριότητες, στο χώρο, το χρόνο και το κλίμα της τάξης, όπως επίσης και στις μεθόδους που επιλέγονται κάθε φορά για την επίτευξη των στόχων που θέτονται (Παπαδόπουλος, 2010).

Με το παιχνίδι ρόλων, το οποίο είναι βασική θεατρική τεχνική στην εκπαίδευση, οι μαθητές προσπαθούν να βάλουν τον εαυτό τους ή τους άλλους σε μια υποθετική συνθήκη.

Για να παίξουν το ρόλο τους, πρέπει να υιοθετήσουν την άποψη του χαρακτήρα που ενσαρκώνουν, να προσπαθήσουν να ορίσουν τον εαυτό τους μέσα από αυτόν το ρόλο και να «δουν» τον άλλον από μόνοι τους. Σε αυτήν την προσπάθεια μεταμόρφωσης στο νέο πρόσωπο, πειθούς και συνομιλίας με τους άλλους, υποχρεώνονται να ενεργοποιήσουν τόσο την κριτική τους σκέψη όσο και την ευαισθησία τους (Κουρετζής, 2008). Το παιδί γίνεται «ο άλλος» (Ball, 2012) ενώ παράλληλα διατηρεί το χαρακτήρα του με δράση, επικοινωνία, παρατήρηση και εξερεύνηση του κόσμου μέσα από την οπτική των άλλων. Αυτή η ικανότητα μπορεί να συμβάλει στη μείωση των αντιπαραθέσεων και των διαπροσωπικών διαφωνιών ωθώντας τους ανθρώπους προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Leiberg & Anders, 2006).

Με την ιδεοθύελλα ή αλλιώς τον «καταιγισμό» ιδεών, οι συμμετέχοντες εκφράζονται ελεύθερα γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Καταγράφουν τις ιδέες τους, τις επεξεργάζονται και τις συνδέουν με την προϋπάρχουσα γνώση. Τις περισσότερες φορές συνδυάζεται με την τεχνική της «παγωμένης εικόνας» όπου σε μια εικόνα χωρίς κίνηση και λόγο αποτυπώνεται ένα στιγμιότυπο από ένα γεγονός, μια σκέψη, μια ιδέα, μια καθοριστική στιγμή για έναν χαρακτήρα πριν λάβει μια σημαντική απόφαση. Τη δεδομένη στιγμή οι μαθητές μπαίνοντας σε ρόλο, ανακαλύπτουν τις κρυφές επιθυμίες και σκέψεις τους όπως και τα συναισθήματα ή τις ανησυχίες τους (Παπαδόπουλος, 2010; Κατσιγιάννη, 2006).

Ο «διάδρομος της συνείδησης» είναι μια τεχνική που βοηθάει έναν ρόλο να μπει σε ηθικά διλήμματα και να βρει λύση. Τον βοηθάει να σκέφτεται, να κρίνει, να εκφράζεται ελεύθερα και να μαθαίνει από τους άλλους. Είναι μια ομαδική δραστηριότητα κατά την οποία ένας μαθητής ενσαρκώνει έναν ρόλο σε δύσκολη θέση και οι συμμαθητές του καλούνται να θέσουν τα αντικρουόμενα ερωτήματα και σκέψεις που μπορεί να έχει αυτός ο ρόλος στο μυαλό του ώστε να καταλήξει στη σωστή επιλογή και τη λήψη μιας απόφασης όσο διανύει έναν φανταστικό διάδρομο διαμέσου αυτών των σκέψεων (Κατσιγιάννη, 2006). Αντίστοιχα, με την «ανακριτική καρέκλα», οι μαθητές κάνοντας ερωτήσεις στον πρωταγωνιστή της ιστορίας, μπαίνουν στη θέση του και ανακαλύπτουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχει. Πολλές φορές αυτή η τεχνική ενισχύεται με την «κούκλα σε ρόλο», κυρίως για τις μικρότερες ηλικίες, ώστε να είναι πιο διαδραστική η δραστηριότητα και να διατηρεί την επαφή με το φανταστικό κόσμο στον οποίο εκτυλίσσεται η κάθε συνθήκη (Παπαδόπουλος, 2010).

Τέλος, μέσα από τον «ρόλο στον τοίχο» όπου οι μαθητές αναρτούν ένα χάρτινο ομοίωμα ανθρώπου σε φυσικό μέγεθος, εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις που έχουν για το ρόλο που αντιπροσωπεύει προσθέτοντας φράσεις, κείμενα κι άλλο υλικό εντός του περιγράμματος με σκοπό να εξωτερικεύσουν όσα έμαθαν και τους επηρέασαν κατά τη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι σημαντική καθώς τα παιδιά χαρακτηρίζουν ελεύθερα το ρόλο σαν να είναι παρών αλλά να μην μπορεί να αντιδράσει (Παπαδόπουλος, 2010).

Όλες οι παραπάνω δραματικές τεχνικές μαζί με τους αυτοσχεδιασμούς, τις μιμήσεις και τις δραματοποιήσεις προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και βοηθούν στη μείωση των συγκρούσεων και της επιθετικότητας (Wolland, 1999) ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται και έννοιες όπως αυτή του σχολικού εκφοβισμού και τείνουν να τον περιορίζουν (Olweus, 2009).

2.2. Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού

Λαμβάνοντας υπόψη τις μεγάλες διεθνείς έρευνες που αφορούν σε παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν στη μείωση του εκφοβισμού κι είναι βασισμένες στις τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, είναι επιβεβλημένη η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων και στα ελληνικά σχολεία επειδή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το θέατρο βοηθάει στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και στην καλλιέργεια των κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Από την άλλη, μια τέτοια παρέμβαση πρέπει να είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη ώστε να απευθύνεται σε όλο το μαθητικό δυναμικό της χώρας και να έχει την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση του κράτους και των τοπικών αρχών (Mavroudis & Bournelli, 2016). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων είναι η μακροχρόνια διάρκειά τους (τουλάχιστον ενός έτους), η εμπλοκή των γονέων, η συμμετοχή από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα συνεργαστούν για να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων όλες τις φάσεις του προγράμματος και τη συμμετοχή των μαθητών στις θεατρικές δραστηριότητες. Τέλος, θεωρείται ζωτικής σημασίας, η επιστημονική κατάρτιση και

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και τις τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, ώστε να συμμετέχει αποτελεσματικά και επιτυχώς στην παρέμβαση ολόκληρη η σχολική κοινότητα (Mavroudis & Bournelli, 2016).

Μια τέτοια παρέμβαση θα μπορούσε να βασιστεί σε ομαδικές δραστηριότητες ή σε ζευγάρια, σε ασκήσεις συνεργασίας και επικοινωνίας που συσφίγγουν το κλίμα της τάξης, δραματοποίηση έργων, παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς και μιμήσεις που ενισχύουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών και τα προτρέπει να ερευνήσουν το φαινόμενο, τις αιτίες που το προκαλούν και τις συνέπειες που υφίστανται οι εμπλεκόμενοι όπως επίσης και τα θετικά που προκύπτουν από την πρόληψη και μείωσή του (Malm & Lofgren, 2007).

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), κάθε εμπλεκόμενος σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, είτε ως θύτης, είτε ως θύμα είτε ως παρατηρητής, χρειάζεται να αναπτύξει και να καλλιεργήσει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες που τον έφεραν σε αυτή τη θέση. Ο εκφοβιστής παρουσιάζει έλλειψη ενσυναίσθησης και γι' αυτό μέσα από το θέατρο μπορεί να ενσαρκώσει άλλους ρόλους και να κατανοήσει τα συναισθήματά τους όπως αυτά που προκαλεί στα θύματά του. Επιπλέον, μαθαίνει πώς να διαχειρίζεται το θυμό του και να αυτορυθμίζεται (Heathcote, 1991). Το θύμα, από την πλευρά του, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης που νιώθει, εξασκείται με διάφορες θεατρικές τεχνικές δυναμώνοντας τη φωνή του, ζητώντας βοήθεια όποτε τη χρειάζεται και αντιμετωπίζοντας τους φόβους του. Τέλος, οι παρατηρητές αποκτούν περισσότερο θάρρος, διακρίνουν το σωστό και το λάθος και αντιδρούν όταν υπάρχει κίνδυνος (Rigby, 2008).

Το θέατρο στο σχολείο προσφέρεται για ανταλλαγή εμπειριών και βιωμάτων, για ανοιχτή συζήτηση με διαφορετικές απόψεις και κατάρριψη λανθασμένων πεποιθήσεων ή αντιλήψεων, για ανάπτυξη νέων θέσεων, προοπτικών και πεποιθήσεων σχετικά με κάποιο φαινόμενο που εμφανίζεται (Merrell, 2004). Μέσω αυτού, οι εκφοβιστές είναι σε θέση να διερευνήσουν μέσα από το ρόλο τους πως αισθάνονται τα θύματα και να αντιληφθούν την ψυχική βλάβη που τους προκαλούν, τα θύματα βρίσκουν τρόπους αντίστασης και αντίδρασης στις προκλήσεις που δέχονται ενώ οι παρατηρητές που δίσταζαν να παρέμβουν, υιοθετούν πλέον έναν αλτρουιστικό τρόπο σκέψης (Salas, 2005). Με τον ίδιο τρόπο, όλοι οι εμπλεκόμενοι καταλαβαίνουν ότι στην πραγματικότητα οι θύτες είναι παράλληλα και θύματα και αυτό οφείλεται σε κακή συμπεριφορά, όχι σε κακό παιδί (Merrell, 2004). Αυτού του είδους η γνώση, που αποκτάται εμπειρικά, είναι η πιο

αποτελεσματική για την επίλυση των συγκρούσεων (Malm & Lofgren, 2007). Έτσι κι αλλιώς, εφόσον οι δραστηριότητες μπορούν να σταματήσουν ή να τροποποιηθούν ανά πάσα στιγμή, υπάρχει απόλυτη ασφάλεια και συνεχής θετικός αντίκτυπος στους εμπλεκόμενους (Ο' Toole, 2002). Οι μαθητές εμπλέκονται στο μάθημα σωματικά και το μετατρέπουν σε ενδιαφέρον και ελκυστικό με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει τη δύναμη να αλλάξει τη σχολική ρουτίνα και να φτάσει τα παιδιά στη γνώση χωρίς να αφιερώνουν ατελείωτες ώρες καθιστά στα θρανία (Boal, 2002).

Σύμφωνα με τους Jolliffe & Farrington (2006), υπάρχει αρνητική σύνδεση ανάμεσα στην ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και την αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως και με τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα. Ο Neelands (2002) με τη σειρά του υποστηρίζει ότι είναι αυτή η ικανότητα ταύτισης με τους άλλους που απελευθερώνει το άτομο από στερεότυπα και προκαταλήψεις, δίνοντας τη δυνατότητα να δει ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και διαφορετικό κι αυτή είναι η πηγή της δύναμής μας. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τα όρια των άλλων και τα δικά μας συναντώνται και συγχέονται δημιουργώντας έτσι αντιλήψεις κατανόησης, συμπόνιας και ενσυναίσθησης (Neelands, 2002). Μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια, μοιράζουν ρόλους και αναπαριστούν την ιστορία τους προσπαθώντας να βρουν λύση στο πρόβλημα που έχει προκύψει (Somers, 2003). Ο Ο' Toole συμπληρώνει ότι αυτή η διαδικασία βοηθάει τους μαθητές να μαθαίνουν από πρότυπα συμπεριφοράς και πράξεων που ενσαρκώνουν μέσα στο ασφαλές θεατρικό πλαίσιο του σχολείου. Έτσι, η κατανομή των ρόλων που σχετίζονται με κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίσουν τις προκαταλήψεις τους, να καταλάβουν τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης που έχουν, να μάθουν με βιωματικό τρόπο, να κατανοήσουν τη σοβαρότητα του φαινομένου και να είναι σε θέση να το αντιμετωπίσουν (Malm & Lofgren, 2007).

Μέσα από το δράμα στην εκπαίδευση, η μάθηση βασίζεται σε διαλογικές σχέσεις ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία (Heikkinen, 2002). Μπαίνοντας στον κόσμο της φαντασίας που δημιουργείται κάθε φορά από τους συμμετέχοντες, έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν με ασφάλεια σε αυτόν και να δημιουργήσουν μαθαίνοντας. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά νοηματοδοτούν νέες σχέσεις, καταστάσεις και συνθήκες ύστερα από μετασχηματίζουσα επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους, τους άλλους αλλά και της πραγματικότητας (Ostern, 2003).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτής

Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί δραματικές τεχνικές για να οδηγήσει τους μαθητές του στη μάθηση έχει και ο ίδιος έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του, αυτόν του εμψυχωτή μιας ομάδας. Από εκείνον εξαρτάται η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά θα νιώσουν εμπιστοσύνη και θα εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους (Landreth, 2002).

Παρατηρώντας τις ενέργειες, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των μαθητών είναι ικανός να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και να συμμετέχει καθοδηγητικά χωρίς να τα κρίνει και να τα νουθετεί (O'Connor et al., 1994). Είναι ζωτικής σημασίας να ακούει και να καταλαβαίνει τις ανάγκες των παιδιών όπως επίσης και τις επιθυμίες τους δημιουργώντας δραστηριότητες που δεν αποσκοπούν μόνο στη μάθηση αλλά και στην ψυχαγωγία (Barnes, 2013). Οφείλει να διατηρεί τις ισορροπίες ανάμεσα στην επιβράβευση και την κριτική καθώς μπορεί η υπερβολή και των δύο να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα (Wilson et al., 2005). Με τον τόνο της φωνής και τη γλώσσα του σώματος, ο εμψυχωτής δάσκαλος ενισχύει τη συναισθηματική έκφραση και την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών του μέσα από δημιουργικές ασκήσεις χωρίς να τους διακρίνει και να τους διαχωρίζει (O'Connor et al., 1994).

Μέσα στο ρόλο του εμψυχωτή είναι να κατευθύνει και να ενισχύει τους μαθητές προς τη γνώση χωρίς όμως να τους δίνει τη λύση και την απάντηση (Wilson et al., 2005). Αντίθετα, πρέπει να τους βοηθάει να βρουν μόνοι τους την πληροφορία που χρειάζονται, παρεμβαίνοντας μόνο όταν είναι απαραίτητο. Να προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία στην ομάδα και να εντάσσει όλους τους μαθητές στις δραστηριότητες ανάλογα με τις δυνατότητες τους (Landreth, 2002).

2.4. Παρεμβάσεις σε διεθνές επίπεδο με βάση το θέατρο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού

Σε διεθνές επίπεδο, έχουν πραγματοποιηθεί ερευνητικά προγράμματα βασισμένα στο θέατρο στην εκπαίδευση που έχουν στόχο τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού. Το δράμα μπορεί να προσφέρει χώρο και βήμα για να εκφράζονται συναισθήματα και σκέψεις που αφορούν στον εκφοβισμό, να αναπαρίστανται και να σχολιάζονται περιστατικά βίας

και επιθετικότητας, να αναλύονται οι συνέπειες των πράξεων των εμπλεκομένων στο φαινόμενο και να ενισχύονται οι μαθητές ώστε να αντιστέκονται στον εκφοβισμό και να διοχετεύουν την ενέργειά τους στην θεατρική πράξη (Johnson, 2001). Ο φανταστικός κόσμος προσφέρει την ευκαιρία για ανεπηρέαστη σκέψη, ομαδικό πνεύμα, ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και οικοδόμηση της κοινωνικής συνείδησης (McCaslin, 2000). Τα αποτελεσματικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού δεν είναι τυχαίο ότι χρησιμοποιούν πάντα σε κάποιο μέρος τους μεθόδους του θεάτρου (Salmivalli et al., 2005).

Σε αυτά τα προγράμματα έχουν αναφερθεί θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Wright, 2006), στην ευημερία των συμμετεχόντων (Perry et al., 2002) καθώς και στην ψυχική υγεία εστιάζοντας στην ανεπτυγμένη αυτογνωσία, ομαδικότητα, δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ενσυναίσθηση και ενδυνάμωση (Toivanen, 2002). Οι Moneta και Rousseau (2008), υποστηρίζουν ότι το θέατρο στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από τη διαδικασία των δραματικών τεχνικών, ενισχύει την έκφραση συναισθημάτων και τη ρύθμιση των μαθητών.

Ένα από αυτά είναι το *Win Win Resolution*, που αφορά σε μια έρευνα η οποία διεξήχθη στη Βόρεια Καρολίνα των ΗΠΑ και είχε διάρκεια 12 εβδομάδων και 2440 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων (Graves et al., 2007). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που δόθηκε στους μαθητές εντός του σχολείου και περιελάμβανε παιχνίδια ρόλων και ομαδικές δραστηριότητες εμπιστοσύνης και αποδοχής οι οποίες είχαν στόχο τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση θυμού και συναισθημάτων, την επίλυση προβλημάτων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά καθώς υπέδειξαν μείωση ποσοστών επιθετικότητας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές σε σχέση με την αρχική καταγραφή, ενώ συγκεκριμένα για τους μαθητές γυμνασίου μειώθηκαν τα ποσοστά σωματικών επιθέσεων (Graves et al., 2007). Επιπλέον, οι έφηβοι ανέπτυξαν αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για το φαινόμενο και τις διαστάσεις του και ήρθαν σε επαφή με στρατηγικές αντιμετώπισής του. Η διάρκεια και η δομή του προγράμματος σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση των γονέων για το σχολικό εκφοβισμό μέσω των εκπαιδευτικών παρουσιάσεων αλλά και των συναντήσεων καθηγητών και γονέων ήταν βασικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Farrington & Tfofi, 2010).

Μια ακόμη σημαντική παρέμβαση εφαρμόστηκε στην Αυστραλία σε τρεις φάσεις, διάρκειας ενός έτους η καθεμία, περιλαμβάνοντας 20 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ονομάστηκε «Δράση ενάντια στον εκφοβισμό» και ήταν μέρος του ευρύτερου διεθνούς προγράμματος «Dracon» (DRAMA for CONflict) το οποίο ήταν εστιασμένο στη χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση (Burton & O' Toole, 2009). Από το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα προέκυψαν πρωτότυπα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σύνδεση μιας θεατρικής παράστασης και την ενσωμάτωση της διδασκαλίας από τους ίδιους τους μαθητές έχοντας το θέατρο ως πυρήνα μάθησης. Η όλη διαδικασία βοήθησε στη θετική αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών όλων των εμπλεκόμενων εξίσου, είτε είναι θύματα, είτε εκφοβιστές είτε παρατηρητές (Burton & O' Toole, 2009).

Συνεπώς, το θέατρο στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι ικανό να αλλάξει τη συμπεριφορά των παιδιών και να μειώσει την επιθετικότητα. Γι' αυτό το λόγο έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς παρεμβάσεις και προγράμματα με στόχο τον περιορισμό και την καταπολέμηση του εκφοβισμού, βασισμένα στη χρήση του δράματος στη σχολική τάξη (Belliveau, 2005; Burton & O' Toole, 2005; Joronen et al., 2011; Malm & Lofgren, 2007). Παρόλο που η θεωρία παρουσιάζει αυτό το παιδαγωγικό εργαλείο ως αποτελεσματικό, τα αποτελέσματα των ερευνών που σχετίζονται με την επίδραση του θεάτρου στην καταπολέμηση του εκφοβισμού, είναι περιορισμένα (Joronen et al., 2011). Αυτό συμβαίνει λόγω της έλλειψης καλοσχεδιασμένων μετρήσεων (αξιόπιστων και έγκυρων) και την έλλειψη ερευνών βασισμένων στη θεωρία, η οποία αφορά τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος για το συγκεκριμένο φαινόμενο (Joronen et al., 2008).

Για να είναι αποτελεσματική μια παρέμβαση πρέπει να τηρεί κάποιες βασικές αρχές όπως: να είναι συνεχής και μακράς διάρκειας (Laakso, 2010) και να περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλου του πληθυσμού ενός σχολείου μέσα στην ίδια τη σχολική κοινότητα (Joronen et al., 2011) διατηρώντας το ενδιαφέρον των ενηλίκων (Olweus, 1993), εστιάζοντας στο ενδιαφέρον των καλά προετοιμασμένων εκπαιδευτικών στις δραματικές τεχνικές (Burton & O' Toole, 2009).

3. Η Μέθοδος της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση προωθούν το συνδυασμό του περιεχομένου της διδασκαλίας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών όπως αυτοί ανταποκρίνονται ανάλογα με τα μαθησιακά τους στυλ. Επιπλέον, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η τέχνη βοηθάει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από αυτήν εκφράζονται ελεύθερα και χωρίς φόβο, καλλιεργώντας την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους (Dickinson & Neelands, 2012). Τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση, είναι καθοριστικός ο ρόλος των τεχνών, επιτρέποντας στους μαθητές να αναμετρηθούν με νέες προκλήσεις, να βρουν απαντήσεις και να αναλάβουν ευθύνες (Goldberg, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, μία από αυτές τις μορφές τέχνης, το δράμα, έχει θετική επίδραση στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες όπου ποικίλουν τα πεδία μάθησης και τα παιδιά γίνονται αποδεκτές πολλών μηνυμάτων (Winston & Tandy, 2009). Το θέατρο βοηθάει τους μαθητές να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να αναπτύξουν δεξιότητες όπως κριτική σκέψη και να τους οδηγήσει μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία στην εμπειρία και τη γνώση (Dickinson & Neelands, 2012). Παράλληλα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και προωθεί την ομαδικότητα, την κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία προκαλώντας συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης στους συμμετέχοντες (Dickinson & Neelands, 2012).

Στο παρελθόν, το εκπαιδευτικό σύστημα παρείχε στους μαθητές μια γενική εκπαίδευση που ήταν βασισμένη σε συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές, περιλαμβάνοντας παρουσίαση πληροφοριών, παθητική αποστήθιση και επιβράβευση ή τιμωρία εστιασμένα σε μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα των μαθητών, το πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία θα μπορούσαν να περιγραφούν ως ένα μοντέλο «κομμένο και ραμμένο» για όλους, με την τακτική: κάποιοι μαθητές θα μάθουν, κάποιοι όχι (Hilyard, 2004).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από διάφορες στρατηγικές ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις μοναδικές προσωπικότητες των μαθητών, στα υπόβαθρα και τις ικανότητές τους, προωθεί τη δέσμευση, διευκολύνει τα κίνητρα και βοηθά τους μαθητές να συνδέουν αυτά που διδάσκονται στην τάξη με όσα τους ενδιαφέρουν έξω από αυτήν και να ανακαλύπτουν νέα ενδιαφέροντα. Απαιτεί από τους

εκπαιδευτικούς να έχουν μια πιο ενεργή και ουσιαστική προσέγγιση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και να επικεντρώνονται στους στόχους που έχουν θέσει παρέχοντας βέλτιστες πρακτικές (Hilyard, 2004).

3.1.Ορισμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σύμφωνα με την Tomlinson (2003), η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν λεπτομερώς το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και τους τρόπους μάθησής του μέσα από ένα εύρος στρατηγικών εκπαίδευσης και διαχείρισης. Η διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη της τις διακυμάνσεις των μαθητών προτρέπει τους δασκάλους να οργανώσουν διάφορες προσεγγίσεις στοχευμένες στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, πώς θα το μάθουν και πως μπορούν να εκφράσουν αυτά που έμαθαν.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν είναι συνταγή αλλά μάλλον μια φιλοσοφία ή ένας τρόπος σκέψης της διδασκαλίας και της μάθησης. Η πρακτική της διαφοροποίησης εκτιμά τους μαθητές, την προληπτική παρέμβαση και ικανοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την ετοιμότητα όλων των μαθητών (Tomlinson, 2000). Ο εκπαιδευτικός σε μια διαφοροποιημένη τάξη, σέβεται το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή. Η ετοιμότητα των μαθητών στη μάθηση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων της προηγούμενης έκθεσής τους σε εμπειρίες πάνω σ' ένα θέμα, της σωματικής και συναισθηματικής υγείας τους, του τρέχοντος σταδίου ανάπτυξης και της γενικής και ειδικής ακαδημαϊκής τους έφεσης (Tomlinson, 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε ένα συνδυασμό εκπαιδευτικών θεωριών και καλών πρακτικών. Μερικές από αυτές τις θεωρίες είναι η κονστρουκτιβιστική θεωρία του Piaget, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky και η Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Adlam, 2007). Ένα χαρακτηριστικό της είναι ότι προσφέρει μια εξήγηση στην προσαρμοστική φύση της γνώσης και των τρόπων μάθησης των ατόμων. Στη θεωρία του Piaget (1929/2007) δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα του μαθητή περισσότερο από αυτή του εκπαιδευτικού, στον πρωταρχικό ρόλο μάθησης. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, ο μαθητής είναι αυτός που αλληλεπιδρά με αντικείμενα και γεγονότα και με αυτόν τον τρόπο κατανοεί τη φύση και τα χαρακτηριστικά τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι

μαθητές δημιουργούν δικές τους αντιλήψεις και δίνουν λύσεις στα προβλήματα. Η αυτονομία και οι πρωτοβουλίες τους γίνονται αποδεκτές και ενθαρρύνονται. Ο Piaget (2007) προτείνει ότι το άτομο δημιουργεί και παράγει γνώση όσο προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του. Σκοπός μιας διαφοροποιημένης τάξης είναι ο δάσκαλος να λειτουργεί ως διευκολυντής προς τους μαθητές ώστε να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση μέσα από τις εμπειρίες τους (Piaget, 2007).

3.2. Πότε εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στα σχολεία ανέκαθεν υπήρχαν μαθητές με ποικίλες δυνατότητες και διαφορετικές ανάγκες. Η διαφορά όμως τους παρελθόντος με το παρόν είναι ότι μόνο τα τελευταία χρόνια γίνονται οργανωμένες προσπάθειες για παροχή προσαρμοσμένης διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες που έχει κάθε μαθητής ή ένα τμήμα (Yatvin, 2004). Για να θεωρείται επιτυχημένη η προσπάθεια του σχολείου να προσφέρει δίκαιη, ίση και σημαντική ευκαιρία στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να εφαρμόζουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Όσοι σχεδιάζουν να την χρησιμοποιήσουν σαν μέθοδο, επιδιώκουν να κατανοήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους.

Η πολιτιστική ποικιλομορφία των δημόσιων σχολείων και οι προφανείς προκλήσεις για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών δημιουργεί την ανάγκη για νέους και καινοτόμους τρόπους προσέγγισης των μαθητών. Οι χαρισματικοί μαθητές όπως και οι μαθητές με αναπηρίες υποστηρίζονται από προγράμματα σπουδών που εστιάζουν στα δυνατά σημεία και τις ικανότητες τους περισσότερο από τις αδυναμίες τους και επιτρέπουν την εξατομίκευση περιεχομένου, διαδικασίας και προϊόντων για όλους τους μαθητές (Noble, 2004).

Οι Gregory και Chapman (2012) τόνισαν μερικές σημαντικές πεποιθήσεις που κρύβονται πίσω από το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κάποιες από αυτές από αυτές βασίζονται στην ατομικότητα του μαθητή στη μάθηση όπως: α) όλοι οι μαθητές έχουν δυνατούς τομείς αλλά και τομείς που χρειάζονται ενδυνάμωση, β) το μυαλό κάθε μαθητή είναι μοναδικό, γ) ποτέ δεν είναι αργά να μάθει κανείς και δ) όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν αλλά με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Επίσης, αναγνώρισαν ότι η προσωπική ιστορία και εμπειρία των μαθητών μπορεί να

χρησιμοποιηθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία φέρνοντας την παλιά τους γνώση σε κάθε νέο ξεκίνημα στη μάθηση. Επιπλέον, τα συναισθήματα, τα αισθήματα και όλες οι στάσεις επηρεάζουν όσα θα μάθουν οι μαθητές. Αναλύοντας, λοιπόν, όλα τα δεδομένα και λαμβάνοντας τις σωστές αποφάσεις σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το κλειδί στη μάθηση (Gregory & Chapman, 2012).

Οι ειδικές οδηγίες με στόχο την οργάνωση της διδασκαλίας στην οποία γίνονται σεβαστές οι ατομικές ικανότητες των μαθητών, είναι μια από τις τρέχουσες τάσεις στη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας. Η βασική ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο που διδάσκουν, αλλά και το τι χρειάζονται οι μαθητές (Woolfolk, 2012). Η εφαρμογή της στην τάξη προέρχεται από τη διαφορετικότητα των μαθητών, καθώς όλοι οι μαθητές δεν σημειώνουν πρόοδο με τον ίδιο ρυθμό ή με τις ίδιες τεχνικές μάθησης, με την ίδια συμπεριφορά ή ενδιαφέροντα και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί κάνουν διαμορφώσεις και αλλαγές για να καλλιεργήσουν την ατομική ανάπτυξη κάθε μαθητή και τη μάθηση όσο το δυνατόν εκτενέστερα (Tomlinson & McTighe, 2006).

3.3. Παράμετροι που λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί από τον δάσκαλο να εξοικειωθεί με το πρόγραμμα σπουδών και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Με βάση τη νέα προσέγγιση του προγράμματος σπουδών, τονίζεται το γεγονός ότι «τα στυλ διδασκαλίας πρέπει να ταιριάζουν με τα στυλ μάθησης των μαθητών», για να μπορούμε να οργανώσουμε την τάξη ώστε να ταιριάζει στις ατομικές τους ανάγκες (Ismajli & Imami-Morina, 2018).

Προκειμένου να οργανωθεί και να εφαρμοστεί επιτυχώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία και να οδηγήσει στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τα κίνητρα, τις ικανότητες, τα επίπεδα ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα στυλ μάθησης των μαθητών (Robison, 2004). Σε σύγκριση με τις ικανότητες των μαθητών, τα εγχειρίδια στις περισσότερες περιπτώσεις είναι δύσκολα και φορτωμένα με μεγάλο αριθμό θεωρητικών εννοιών. Ως εκ τούτου, υπερβαίνουν τις ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών που σχετίζονται με την ηλικία των μαθητών και, κατά συνέπεια, εμποδίζουν την εφαρμογή διαφοροποιημένων οδηγιών. Ωστόσο, η βαθιά κατανόηση των μαθητών εξυπηρετεί τους

δασκάλους ως μια καλή βάση πάνω στην οποία οργανώνουν κάθε διαφοροποιημένη εργασία (Ismajli & Imami-Morina, 2018).

Δίνοντας βαρύτητα στα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες και έννοιες μέσα από θέματα που τους αρέσει να μελετούν. Οι δάσκαλοι προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ανάλογα τα διάφορα μαθησιακά στυλ, λαμβάνοντας υπόψη τους οπτικούς, ακουστικούς και κιναισθητικούς τύπους μάθησης. Επιπλέον, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας κάθε μαθητή παρέχοντας ασκήσεις και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές ανάγκες του (Robison, 2004).

Έχοντας αναλύσει το προφίλ του κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ως προς τέσσερα βασικά στοιχεία σύμφωνα με τον Robison (2004): ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον μάθησης. Το περιεχόμενο αναφέρεται ως το υλικό και οι στρατηγικές που μέσω αυτών επιτυγχάνεται η γνώση, η διαδικασία περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμένες για να χρησιμοποιούν οι μαθητές βασικές δεξιότητες ώστε να κατανοήσουν έννοιες και πληροφορίες, το προϊόν αποτελείται από τους εναλλακτικούς τρόπους που επιδεικνύουν οι μαθητές όσα κατέκτησαν και τέλος, το περιβάλλον μάθησης που αφορά την τάξη και πως αυτή είναι οργανωμένη για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών (Robison, 2004).

3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Υπάρχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις οποίες έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την εφαρμογή των διαδικασιών της. Συνήθως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους τροποποιώντας ένα από τα ακόλουθα: το περιεχόμενο που μαθαίνουν οι μαθητές, τη διαδικασία με την οποία θα το μάθουν και το τελικό προϊόν, με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να δείξουν τι έχουν μάθει (Tomlinson & Strickland, 2005). Για να το επιτύχουν αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τις γνώσεις, τις προτιμήσεις και τις ικανότητες των μαθητών, πώς θα οργανωθούν για να μάθουν καθώς και σημαντικά χαρακτηριστικά των διαδικασιών αξιολόγησης (Tomlinson & Eidson, 2003).

Οι συγγραφείς έχουν εντοπίσει έναν αριθμό παραγόντων που εμποδίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Σύμφωνα με αυτούς, το εμπόδιο συμβαίνει λόγω της έλλειψης απαιτούμενων εννοιολογικών γνώσεων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν και να διαφοροποιήσουν ορισμένα πεδία τυπικού περιεχομένου για να προσεγγίσουν όλους τους μαθητές.

Οι μαθητές δεν έχουν το ίδιο επίπεδο ανάπτυξης, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι μαθητές να επιδείξουν την επιτυχία τους με διαφορετικούς τρόπους (Jackson & Davis, 2000). Η ανάπτυξη και η μάθηση συμβαίνουν σε διαφορετικά επίπεδα που ποικίλλουν από παιδί σε παιδί. Για να είναι πιο αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν τους μαθητές μέσα σε ομάδες. Για να το επιτύχουν χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους, όπως: παρατήρηση, κλινική συνέντευξη, διόρθωση των εργασιών των παιδιών, διαδραστικές στρατηγικές στην τάξη, διαίρεση του συνόλου, ατομική αξιολόγηση του παιδιού καθώς και συχνή επικοινωνία με τις οικογένειές τους.

3.5. Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Αντί για μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις, το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει συχνά τη διατήρηση παραδοσιακών ιδεών και την προσέγγιση της διδασκαλίας «one-size-fits-all». Εκτός από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η καταγραφή υψηλού ποσοστού φοιτητών που επαναλαμβάνουν κάποιο ακαδημαϊκό μάθημα αποτελεί ένδειξη ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι προκαλούν αναντιστοιχία μεταξύ διδασκαλίας και ακαδημαϊκών αναγκών των φοιτητών (Dosch, 2011). Ακόμη και αν κάποια σχολή στην ανώτερη εκπαίδευση έχει αγκαλιάσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παραμένει η παραδοχή ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τριτοβάθμιας θα επικεντρωθούν στην παραδοσιακή μορφή διαλέξεων (Chamberlin & Powers, 2010). Ωστόσο, οι σύγχρονοι φοιτητές δεν ανταποκρίνονται όπως οι παραδοσιακοί φοιτητές.

3.5.1. Μαθησιακά προφίλ των μαθητών

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, πρέπει να καταλάβουμε πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Οι τρόποι με τους οποίους ένας μαθητής

μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μπορεί να περιγραφούν μέσω ενός μαθησιακού προφίλ. Ένα μαθησιακό προφίλ περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις μαθησιακές προτιμήσεις ενός μαθητή, την οικογενειακή δομή, τα αγαπημένα χόμπι, ενδιαφέροντα και τις βαθμολογίες αξιολόγησης (Algozzine & Anderson, 2007). Τα καθοδηγητικά στοιχεία περιλαμβάνουν επίσης προσανατολισμό της ομάδας, γνωστικά στυλ, προτιμήσεις νοημοσύνης και προτιμήσεις μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διαφοροποίηση που καθοδηγείται από τα προφίλ μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν με φυσικά και αποτελεσματικά μέσα (Santangelo & Tomlinson, 2009). Για παράδειγμα, οι οπτικοί μαθητές έχουν καλές δεξιότητες οπτικοποίησης, οι ακουστικοί μαθητές έρχονται σε επαφή μέσω λεκτικών επικοινωνιών και οι κιναισθητικοί μαθητές ωφελούνται περισσότερο από τις πρακτικές δραστηριότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα μικτά ευρήματα σχετικά με τα μαθησιακά στυλ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με πιο ολιστικό τρόπο σχετικά με το υπόβαθρο των μαθητών, τις προηγούμενες γνώσεις και τις ικανότητες και όχι με τα στυλ μάθησης. Η ανταπόκριση στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών μπορεί να επιτυγχάνει αποτελεσματικά το περιεχόμενο της διαφοροποίησης όταν γίνεται χρήση των ακόλουθων προτεινόμενων στρατηγικών: (α) χρησιμοποιώντας οπτικούς, ακουστικούς και κιναισθητικούς τρόπους παρουσίασης της διδακτικής ύλης, (β) χρησιμοποιώντας παραδείγματα και αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες μιας ποικιλίας τρόπων σκέψης και (γ) χρησιμοποιώντας εξίσου συμπερασματικές και επαγωγικές μορφές παρουσίασης των πληροφοριών (Santangelo & Tomlinson, 2009).

Επιπλέον, το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιηθεί με επιτυχία απαντώντας στα ενδιαφέροντα των μαθητών με τους ακόλουθους τρόπους: (α) δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να επικεντρωθούν στα προτιμώμενα ενδιαφέροντά τους, (β) χρησιμοποιώντας παραδείγματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών και (γ) εστιάζοντας το περιεχόμενο σε θέματα και έρευνες με γνώμονα τους μαθητές.

Για να διασφαλιστούν επιτυχή αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πλήρως τα επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης και ετοιμότητας των μαθητών, καθώς και τα μαθησιακά τους στυλ, με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές που εστιάζουν στις αρχές και τις εφαρμογές της μάθησης. Αυτές οι στρατηγικές

βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές στην τάξη με εφαρμογές στον πραγματικό κόσμο (Pham, 2012).

3.5.2. Στρατηγικές διαφοροποίησης περιεχομένου

Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή κατανόηση του επιπέδου ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού προφίλ των μαθητών, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αποτελεσματικά και κατάλληλα περιεχόμενα, διαδικασίες και προϊόντα διαφοροποίησης (Santangelo & Tomlinson, 2009). Η Tomlinson (2005) εξηγεί ότι το περιεχόμενο περιλαμβάνει όχι μόνο τι διδάσκεται, αλλά πώς οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο υλικό που διδάσκεται. Προτείνει ότι σε μεγάλο βαθμό, αυτό που διδάσκονται πρέπει να παραμένει σχετικά σταθερό στους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στο συγκεκριμένο περιεχόμενο που καλύπτει τις ανάγκες τους. Ορισμένες στρατηγικές για διαφοροποίηση του περιεχομένου περιλαμβάνουν: την παροχή τμημάτων κειμένου σε ποικίλα επίπεδα πολυπλοκότητας για ανάγνωση, συμπίεση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, χρήση μικρών ομάδων διδασκαλίας για επαναδιατύπωση ή ενίσχυση του περιεχομένου, παροχή μαγνητοφωνημένου κειμένου, συμπληρωματική χρήση προφορικών παρουσιάσεων με βιντεοσκόπηση και φυσική παρουσία, χορήγηση οργανωμένων σημειώσεων και επισήμανση ή σύνοψη βασικών τμημάτων κειμένου (Tomlinson, 2005).

Ο Heacox (2012) συμφωνεί ότι ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο ή το πρόγραμμα σπουδών που διδάσκουν είναι να παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να επιλέξουν μια υπό-θέμα από ένα κύριο θέμα ή από μια ενότητα (Heacox, 2012). Καθώς κάθε μαθητής παρουσιάζει τις πληροφορίες για το υπό-θέμα του, ολόκληρη η τάξη μαθαίνει περισσότερα για το θέμα γενικά. Οι Algozzine και Anderson (2007) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο χρησιμοποιώντας ευέλικτη ομαδοποίηση όπου οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ζευγάρια, μικρές ομάδες ή μόνοι τους, χρησιμοποιώντας βιβλία, ταινίες ή το διαδίκτυο ως μέσα ανάπτυξης της κατανόησης και της γνώσης του θέματος ή της έννοιας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ενώ όλοι οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, κάθε μαθητής έχει την

ευθύνη να πληροί συγκεκριμένες προθεσμίες για τις όλες τις δραστηριότητες στην τάξη (Algozzine & Anderson, 2007).

3.5.3. Στρατηγικές διαφοροποίησης της διαδικασίας μάθησης

Όπως η διαφοροποίηση του περιεχομένου, έτσι και η διαδικασία μάθησης μπορεί να διαφοροποιηθεί απαντώντας στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005). Σύμφωνα με τους Algozzine και Anderson (2007), η διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης μέσα σε ένα μάθημα αναφέρεται στο «πώς οι μαθητές καταλαβαίνουν και εξομοιώνουν γεγονότα, έννοιες ή δεξιότητες». Οι στρατηγικές για αποτελεσματική διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης περιλαμβάνουν: κλιμακωτές δραστηριότητες σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας για τη βελτιστοποίηση της εμπειρίας κάθε μαθητή στην τάξη, παροχή οδηγιών σε ποικίλα επίπεδα εξειδίκευσης, μεταβολή του ρυθμού εργασίας, προσφορά πολλαπλών επιλογών έκφρασης, παροχή στους μαθητές εναλλακτικών θεμάτων στα οποία πρέπει να επικεντρωθούν και δημιουργία δραστηριοτήτων που είναι αρμονικές με τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης των μαθητών (Sylwester, 2003; Tomlinson, 2005). Αυτές οι δραστηριότητες αναφέρονται ως δραστηριότητες «νοηματοδοσίας» που επιτρέπουν στους μαθητές να αυξήσουν την κατανόησή τους για το θέμα που έχουν διδαχθεί (Tomlinson, 2005). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαδικασία δεν διαφοροποιείται μόνο από το πώς ο δάσκαλος αποφασίζει να διδάξει (διάλεξη για ακουστικούς μαθητές, μικρή ομάδα ή ολομέλεια), αλλά από τις στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν για να διευκολύνουν τη διεξοδική εξερεύνηση του περιεχομένου που διδάσκεται. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω καλά οργανωμένης και ατελείωτης σκέψης, ανακάλυψης, συλλογισμού και έρευνας (Bailey & Williams-Black, 2008).

3.5.4. Στρατηγικές διαφοροποίησης προϊόντος μάθησης

Οι Tomlinson και Eidson (2003) ορίζουν το προϊόν σαν αυτό που αποδεικνύει όλα όσα έχουν καταφέρει να κατανοήσουν, να κατακτήσουν και να υλοποιήσουν οι μαθητές. Το ορίζουν σαν κάτι λεκτικό, απτό ή μια δράση που προσφέρει την ευκαιρία να αποδείξουν αυτά που έχουν μάθει. Σύμφωνα με τον Heacox (2012), τα προϊόντα είναι σαν

αποτελέσματα πράξεων και ενεργειών με σκοπό τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το προϊόν προγραμματίζοντας θέματα που περιλαμβάνουν πολλαπλούς τρόπους μάθησης και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες δραστηριότητες. Μέσα από τους εναλλακτικούς αυτούς τρόπους ορίζουν τις έννοιες με τον τρόπο που τις κατανοούν. Οι μαθητές συμμετέχουν σε ασκήσεις και προγράμματα που ταιριάζουν στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντά τους αλλά και σε όσα θα εξασκήσουν τις αδυναμίες τους, όπως επίσης ενθαρρύνονται να παράγουν δικές τους ιδέες.

Όπως αναφέραμε για το περιεχόμενο και τη διαδικασία, το προϊόν επικεντρώνεται εξίσου στους μαθησιακούς στόχους. Μια στρατηγική είναι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ρούμπρικες αξιολόγησης και να λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τις προσδοκίες όσο και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Σε κάθε περίπτωση, η διαφοροποίηση των προϊόντων πρέπει να ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών επιλέγοντας μέσα από επιλογές για όλα τα στυλ μάθησης (Tomlinson & Eidson, 2003).

3.5.5. Στρατηγικές διαφοροποίησης του περιβάλλοντος μάθησης

Το περιβάλλον μάθησης πρέπει να είναι έτσι δομημένο ώστε να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συνεργάζονται και να καλύπτει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες τους (Robison, 2004). Στη διαφοροποιημένη τάξη το περιβάλλον οφείλει να είναι ευέλικτο με κανόνες και διαδικασίες που θα το επηρεάζουν. Αυτό είναι ευθύνη του δασκάλου ωστόσο προτείνεται να ενημερώνεται και να συζητάει με τους μαθητές του για να λάβει τις αποφάσεις που θα οδηγήσουν πρακτικά στη μάθηση (Tomlinson & Strickland, 2005).

Σχεδιάζοντας μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν την ευκολία πρόσβασης στο χώρο του μαθήματος, το χρόνο που κρίνουν αναγκαίο και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν. Η ευελιξία του χώρου βοηθά στην ίση συμμετοχή των μαθητών και την αποτελεσματική τους εμπλοκή. Επομένως, τροποποιούν χωροταξικά ό,τι χρειαστεί για να εργαστούν τα μέλη των ομάδων, να παρουσιάσουν τα προϊόντα τους και να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν. Επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο χρόνος όπως οργανώνεται στη διαδικασία μάθησης. Δεδομένης της ακαδημαϊκής

ποικιλομορφίας των μαθητών συστήνεται η σύσταση μικρών ομάδων ανάλογα τις ατομικές ανάγκες τους αλλά και η ανεξάρτητη εργασία των υπολοίπων παράλληλα. Για την καλύτερη οργάνωση του χρόνου, εκπαιδευτικός και μαθητές καλό είναι να καθορίζουν εξ αρχής το χρόνο εργασίας σε ομάδες, ατομικά ή στην ολομέλεια. Τέλος, απαραίτητη είναι η συλλογή και η εξασφάλιση όλων των υλικών που ορίζονται στους μαθησιακούς στόχους είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε ομαδικό ή συλλογικό (Tomlinson & Strickland, 2005).

Συμπερασματικά, πρέπει να τονιστεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω διαδραστικών στρατηγικών παρέχει ευκαιρίες για μετάβαση από την παραδοσιακή απόκτηση γνώσεων σε ενεργή μαθησιακή διαδικασία. Κάθε νέα διδακτική λύση που βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας που ικανοποιεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή αυξάνει τις πιθανότητες προώθησης των ατομικών ικανοτήτων στη μάθηση, παρακινώντας ταυτόχρονα μια ποιοτική παιδαγωγική λύση (Ismajli & Imami-Morina, 2018).

Η καθοδήγηση της διαφοροποιημένης τάξης χτίζει μια πολύτιμη αυτογνωσία για το πώς οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα (μεταγνωστική σκέψη) με ασκήσεις και δραστηριότητες. Στην πραγματικότητα, ο Noble (2004) ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών παρατηρούν αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών, αίσθημα ικανότητας και κίνητρα για μάθηση (Noble, 2004).

Όπως σε όλα τα μαθήματα, έτσι και στη Θεατρική Αγωγή, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους δουλεύοντας με τη θεατρική τεχνική που τους εκφράζει περισσότερο και στο χρόνο που αποδίδουν καλύτερα. Ο διαχωρισμός των ομάδων και ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος είναι τα βασικά στοιχεία που θα οδηγήσουν στη νέα γνώση, συγκεκριμένα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όπως θα δούμε στην παρούσα έρευνα.

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο των θεματικών που εξετάζει η παρούσα εργασία και αναλύοντας όλους τους δεσμούς που έχουν μεταξύ τους, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος που επιχειρεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και να παρουσιάσει σημαντικές πληροφορίες που απορρέουν από μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση εντός μιας τυπικής σχολικής τάξης ενός δημοτικού σχολείου των Αθηνών.

Β ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική έρευνα

4. Επιλογή θέματος και σημασία της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αναλύθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο του εκφοβισμού, της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παρατέθηκαν έρευνες, θεατρικές τεχνικές και παρεμβάσεις που συνδέουν αυτά τα θέματα με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού το οποίο παίρνει όλο και πιο μεγάλες διαστάσεις στην ελληνική σχολική κοινότητα. Μέσα από τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία, παρουσιάστηκε η ζωτική σημασία του θεάτρου στην εκπαίδευση για την πρόληψη και διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων. Με τη βοήθεια δραματικών τεχνικών αλλά και συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στόχος είναι οι μαθητές να οδηγηθούν στη γνώση και να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις.

Οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η παρούσα έρευνα είναι η μεγάλη έκταση που έχει λάβει το φαινόμενο του εκφοβισμού, ειδικά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, οι συνέπειες που προκαλεί αυτό το φαινόμενο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και η παραδοχή των ελλείψεων που υπάρχουν σε προγράμματα πρόληψης σε εθνικό επίπεδο με κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Είναι χρέος των εκπαιδευτικών να βρίσκονται κοντά στις ανάγκες των μαθητών τους και να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που προκύπτουν στην καθημερινότητα, ειδικά εντός της σχολικής κοινότητας. Περνώντας τόσες ώρες της ημέρας στο σχολικό περιβάλλον κι έχοντας αλληλεπίδραση με συνομηλίκους αλλά και ενήλικες, τα παιδιά πρέπει να έχουν το αίσθημα της ασφάλειας και της ευημερίας ώστε να αποδίδουν και περισσότερο στο μαθησιακό κομμάτι. Μέσα από την παρατήρηση των κοινωνικών ζητημάτων που δημιουργούνται, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρεμβαίνουν άμεσα και αποτελεσματικά ώστε να προλαμβάνουν φαινόμενα όπως αυτό του εκφοβισμού πριν λάβουν ανεξέλεγκτες διαστάσεις.

Για τους παραπάνω λόγους θα μπορούσε να θεωρηθεί αναγκαία η παρούσα εμπειρική έρευνα επειδή εξετάζει το σχολικό εκφοβισμό μέσα από το θέατρο και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύοντας στην ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση, την καλλιέργεια ψυχικής ανθεκτικότητας και ενσυναίσθησης στους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντά τους και αποδίδουν στο βαθμό και στο χρόνο που μπορούν. Μέσα από τη βιωματική

μάθηση που προσφέρει το θέατρο στην εκπαίδευση, κατανοούν όσα συμβαίνουν γύρω τους και προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν βελτιώνοντας τις κοινωνικές τους σχέσεις και τη μεταξύ τους συνύπαρξη και επικοινωνία.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει λεπτομερής αναφορά της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε και θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Θα περιγραφεί ο σχεδιασμός της έρευνας, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, ο πληθυσμός, οι περιορισμοί που προέκυψαν και μελλοντικές προτάσεις που θα ήταν χρήσιμες. Η σημασία της έρευνας είναι να καταφέρει να αποδείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός μέσα από μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου, μπορεί να περιοριστεί σαν φαινόμενο και να αντιμετωπιστεί σε οποιαδήποτε μορφή του.

4.1. Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα ερευνών που τονίζουν τα πολλαπλά οφέλη του θεάτρου μέσα στο σχολείο, είναι φανερό ότι το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής που διδάσκεται πλέον στο Δημοτικό σχολείο δίνει την ευκαιρία και τη δυνατότητα για να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν έρευνες με εργαλείο το θέατρο και στοχευμένες τεχνικές για κάθε θέμα που επιλέγει να εξετάσει. Μέσα από τη βιωματική μάθηση κατακτάται η γνώση και οι μαθητές συλλέγουν εμπειρίες που θα τους φανούν χρήσιμες στη διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων που πιθανότατα θα αντιμετωπίσουν είτε κατά τη σχολική τους ζωή είτε μετέπειτα.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών στην πρόληψη και τη μείωση της εξάπλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές της Δ' δημοτικού μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και την καθοδήγηση της θεατρολόγου τους. Μέσα από μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση που χρησιμοποιεί και στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξετάζει παράγοντες όπως η κοινωνικοποίηση, η επιθετικότητα, η αυτορρύθμιση, η ανάληψη πρωτοβουλίας και η αποφυγή παθητικής στάσης. Το θέατρο είναι σημαντικό ώστε να ενώσει τον πραγματικό κόσμο με τον φανταστικό και να περάσει τα μηνύματα που πρέπει στις καθημερινές προκλήσεις της κοινωνίας.

Μεταξύ άλλων αναμένεται από τους μαθητές μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και ασφάλειας που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να κατανοήσουν τον εκφοβισμό και τις προεκτάσεις του, να ενδυναμωθούν οι πιο ευάλωτοι στη βία μαθητές, να αυξήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα οι παρατηρητές και τα θύματα, να βρίσκουν λύσεις στα ενδεχόμενα προβλήματα και να αναζητούν βοήθεια. Επιδιώκεται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων με λειτουργικό και πρακτικό τρόπο ώστε να ενισχύσουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους ενώ παράλληλα δημιουργούν προϊόντα και εκφράζονται στον φανταστικό κόσμο του θεάτρου.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τον σκοπό της έρευνας προκύπτει η ερευνητική υπόθεση, αν το θέατρο μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει τη στάση μαθητών 9 – 10 ετών που φοιτούν στη Δ' δημοτικού όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα η έρευνα επικεντρώνεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Μπορεί το θέατρο στην εκπαίδευση να συμβάλλει στη μείωση του εκφοβισμού;
- 2) Η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βοηθά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων προς τους συμμαθητές τους;
- 3) Οι θεατρικές τεχνικές σε συνδυασμό με τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση του ζητήματος του εκφοβισμού;

4.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητική μέθοδος: Έρευνα – δράση

Όπως αναφέρθηκε αναλυτικά παραπάνω, είναι επιτακτική η ανάγκη για διεξαγωγή ερευνών εντός του σχολικού πλαισίου με κατάλληλες παρεμβάσεις και παρατήρηση των αποτελεσμάτων στην πράξη. Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η μέθοδος της έρευνας-δράσης ώστε να αναδειχθούν τα δεδομένα με βιωματικό τρόπο.

Η έρευνα-δράση είναι μια δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί στη διερεύνηση αυθεντικών ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική τάξη και παροτρύνει τη δημιουργία νέας γνώσης. Οι συμμετέχοντες δεν αποδέχονται απλώς το πρόβλημα αλλά προσπαθούν να το επιλύσουν αφού πρώτα έχουν κατανοήσει όλες τις πτυχές του, καθορίζοντας έτσι το μαθησιακό κλίμα και τον τρόπο σκέψης των εμπλεκομένων (Elliot, 2009).

Πρόκειται επομένως για μια αμφίδρομη επιμόρφωση με στόχο τη συνεργατική δουλειά που θα αποδώσει ένα κοινώς αποδεκτό αποτέλεσμα μέσα από τον αναστοχασμό και τη συνεχή δράση. Σε όλη αυτή τη διαδικασία καταγράφονται οι ανάγκες και τα προβλήματα που παρατηρούνται και μαζί με τον ερευνητή διαμορφώνουν όλοι οι μαθητές τους τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης (Freire, 1972).

Ερευνητής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και εφαρμόζει την έρευνά του παράλληλα με την εργασία του, συνδυάζοντας έτσι δουλειά και μελέτη και αξιοποιώντας ευκαιρίες μέσα από την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση των μαθητών του. Όσα συμπεράσματα προκύπτουν, μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα, τροποποιώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνοντας έτσι και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Carver & Klein, 2013).

Σύμφωνα με ερευνητές που προτιμούν αυτό το είδος ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση και δεν εφαρμόζουν στατιστικές αναλύσεις, επιδιώκεται η κατανόηση και η επίλυση ενός ζητήματος που προκύπτει στη σχολική καθημερινότητα καθώς και η κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές αλλά και από τους ερευνητές-εκπαιδευτικούς που προορίζουν να τη μοιραστούν με τους συναδέλφους τους για βελτίωση των πρακτικών τους στην τάξη (Cohen et al., 2008).

Κάθε έρευνα-δράση ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία: παρατήρηση, ορισμός του προβλήματος, διερεύνηση της αιτίας, δοκιμή λύσεων, έλεγχος για επίλυση, επανεκτίμηση της κατάστασης και συνέχεια σε νέο κύκλο έρευνας-δράσης (Αυγητίδου, 2011).

Η παρούσα έρευνα-δράση που σχεδιάστηκε με σκοπό τη μελέτη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσα από θεατρικές τεχνικές και τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- A) Σχεδιασμός της παρέμβασης
- B) Ανάλυση και επεξήγηση του φαινομένου
- Γ) Παρατήρηση και καταγραφή δράσεων

Δ) Ανάλυση και αναστοχασμός αποτελεσμάτων

Όλα αυτά τα στάδια συνδέονται μεταξύ τους, εξαρτάται το ένα από το άλλο και επαναλαμβάνονται κυκλικά μέσα από διαμορφωτική αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας της παρέμβασης, επανακαθορισμό στόχων και συνεχή ανατροφοδότηση ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

4.4. Ο πληθυσμός της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής σε δημοτικό σχολείο δημόσιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής. Επέλεξε για το σκοπό της εργασίας το 8^ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών στο οποίο εργάζεται ως αναπληρώτρια και συγκεκριμένα το ένα από τα δύο τμήματα της Δ' δημοτικού. Η ηλικία των μαθητών της Δ' τάξης είναι σημαντική για μια αποτελεσματική εφαρμογή παρέμβασης πρόληψης και αντιμετώπισης βίας και επιθετικότητας σε αντίθεση με αυτή της εφηβείας. Είναι σε θέση πλέον να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα σε αθώα πειράγματα και ηθελημένη πρόθεση για πρόκληση βλάβης αλλά και έτοιμοι να τροποποιήσουν στάσεις και συμπεριφορές ενώ παράλληλα να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την κάθε δραστηριότητα (Κατσιγιάννη, 2006).

Το τμήμα αυτό αποτελείται από 23 μαθητές κατά το σχολικό έτος 2021-2022, 12 κορίτσια και 11 αγόρια, ηλικίας 9-10 ετών. Οι συμμετέχοντες δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εθνικότητα, θρησκεία και μαθησιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 2 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 14 μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, 2 μαθητές διαφορετικής θρησκείας και 1 μαθητής από μονογονεϊκή οικογένεια. Οι παραπάνω αυτοί παράγοντες ήταν και η βασική αιτία επιλογής του εν λόγω τμήματος για την εφαρμογή της παρέμβασης καθώς παρουσιάζει ενδιαφέρον η αρμονική συνύπαρξη των παιδιών εντός και εκτός τάξης με τόσες διαφοροποιήσεις.

Η παρέμβαση αποτελείται από 8 συναντήσεις μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή 45 λεπτά την εβδομάδα, στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια-θεατρολόγο περιλαμβάνουν τεχνικές του θεάτρου σε συνδυασμό με στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε να επιτευχθεί η καθολική συμμετοχή του δείγματος καλύπτοντας και τις μαθησιακές

ανάγκες των μαθητών και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Στο τέλος κάθε συνάντησης ή ενδιάμεσα στις δραστηριότητες ακολουθούσε αναστοχασμός και αξιολόγηση των δράσεων με στόχο την διαμόρφωση των επόμενων συναντήσεων. Συνολικά, η παρέμβαση διήρκησε 8 εβδομάδες και όλες οι συναντήσεις έγιναν δια ζώσης με ελάχιστες απουσίες.

4.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας και τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια τα εξής ερευνητικά εργαλεία: δραστηριότητες με τεχνικές θεάτρου έχοντας θέμα τον εκφοβισμό, στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, παρατήρηση, ημερολόγιο αναστοχασμού και ένας «κριτικός φίλος». Πιο αναλυτικά:

Μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής έγινε επιλογή στοχευμένων δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη συνεργασία, την ομαδικότητα και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Οι διαφορετικές συνθήκες που δίνονταν κάθε φορά και το ανάλογο πλαίσιο που δημιουργούσε η ερευνήτρια, οδήγησαν στη συμμετοχή των παιδιών σε όσα τους ζητήθηκαν και έφτασαν στη γνώση με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο.

Σημαντικό ρόλο, βέβαια, στη συμμετοχή και την επίδοση του κάθε μαθητή έπαιξε και η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφάρμοσε η θεατρολόγος-ερευνήτρια ώστε να προσεγγίσει περισσότερο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να αποδώσει καρπούς η έρευνα. Εξετάζοντας τα μαθησιακά προφίλ, τα κίνητρα και την ετοιμότητα των μαθητών, τροποποιούσε και διαμόρφωνε κατάλληλα τις δραστηριότητες ώστε να φτάσει γρήγορα και αποτελεσματικά στους προσδοκώμενους στόχους.

Ένα πολύ σημαντικό εργαλείο που προσέφερε η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην έρευνα είναι τα δελτία αξιολόγησης των δραστηριοτήτων. Πρόκειται για μικρές φόρμες συμπλήρωσης με τη μορφή ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου που διανέμονται στους μαθητές από την ερευνήτρια με στόχο την ανατροφοδότηση από την πορεία των συναντήσεων. Στην παρούσα έρευνα δόθηκαν τρία δελτία σε τρεις διαφορετικές φάσεις της παρέμβασης. Στο πρώτο δελτίο, το δελτίο εισόδου, οι μαθητές απάντησαν για τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και τις προσδοκίες τους από τις συναντήσεις. Στο επόμενο

δελτίο, το δελτίο πορείας, δόθηκαν πληροφορίες για τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν, τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν και τους προβληματισμούς που προέκυψαν. Τέλος, στο δελτίο εξόδου, έγινε συνολική αποτίμηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ενώ οι μαθητές παρουσίασαν όσα κατέκτησαν από την εμπειρία τους σε όλες τις συναντήσεις. Όλες αυτές οι πληροφορίες ήταν ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση και την εξέλιξη της παρέμβασης για ποιοτικότερα ερευνητικά αποτελέσματα.

Εφόσον ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης και ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην πράξη, η ερευνήτρια με τη μέθοδο της παρατήρησης λάμβανε πληροφορίες για όσα συνέβαιναν μέσα στην αίθουσα. Σε κάθε συνάντηση κατέγραφε ό,τι σκέφτονται, λένε και κάνουν οι συμμετέχοντες. Πρόκειται για μια άμεση μέθοδο καθώς προϋποθέτει τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας και την καταγραφή των ευρημάτων σε πραγματικό χρόνο. Αυτό το πλεονέκτημα δίνει τη δυνατότητα να γίνεται καταγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς όπως διαμορφώνεται στο φυσικό περιβάλλον της έρευνας μέσα από την ίδια την ομάδα, την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες και στις σχέσεις που δημιουργούνται καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Στην παρούσα έρευνα το ρόλο της παρατήρησης τον είχε εκτός από την ερευνήτρια και ο κριτικός φίλος. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό της τάξης που είχε το ίδιο τμήμα από την περσινή χρονιά και ως εκ τούτου, ήταν πρόσωπο οικείο και πλήρως αποδεκτό από τους μαθητές. Όντας αποστασιοποιημένος από τη δράση, κατέγραφε τις δικές του παρατηρήσεις, σχόλια και συναισθήματα για όσα ήταν παρών στις 4 από τις 8 συναντήσεις. Δεν επηρέασε τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και η συμβολή του ήταν καταλυτική στην έρευνα κάνοντας συγκρίσεις των τωρινών ευρημάτων με τις αρχικές απόψεις που είχε σχηματίσει ο ίδιος για τους μαθητές του στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού από το περασμένο έτος σε ένα τόσο ανομοιογενές τμήμα.

Όλες αυτές οι πληροφορίες από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο καταγράφονταν σε ημερολόγια σε μια προσπάθεια τεκμηρίωσης των δραστηριοτήτων μέσα από εμπειρίες, προϊόντα, αναφορές και άλλες αξιολογήσεις που είχαν στόχο την αλληλεπίδραση, την κατανόηση, τη διαμόρφωση της διαδικασίας και τη συνεχή ανατροφοδότηση (Αυγητίδου, 2011). Έτσι, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από κάθε συνάντηση, η ερευνήτρια και ο εκπαιδευτικός παρατηρητής κρατούσαν σύντομες και περιεκτικές σημειώσεις σε ένα

σημειωματάριο καταγράφοντας τις ουσιαστικές πληροφορίες που θεωρούνται σημαντικές για την έρευνα. Αυτές οι σημειώσεις περιελάμβαναν ημερομηνία, χώρο διεξαγωγής, δράσεις, γεγονότα, εκφράσεις, απόψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς, ιδέες και προτάσεις διαμόρφωσης της επόμενης συνάντησης.

Τα ημερολόγια αυτά συνέβαλαν σημαντικά στον αναστοχασμό της ερευνήτριας και του παρατηρητή και λειτουργούσε ενισχυτικά είτε μέσα από τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πρακτικών είτε μέσα από την κριτική επανατοποθέτηση τους στο πρόβλημα. Όλες οι καταγραφές βοήθησαν την ερευνήτρια να παραμείνει στους αρχικούς στόχους, στον σκοπό της έρευνας και να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Σε μια ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα σε μια έρευνα-δράση που πραγματοποιείται στην εκπαίδευση, η αξιοπιστία αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού της μεθοδολογίας, στην ποιότητα των ευρημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της και το πώς αυτά τα δύο οδηγούν σε αληθινά και αξιόπιστα δεδομένα, με την έννοια ότι αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα (Συμεού, 2006).

Για την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μέσω της μεθόδου της «τριγωνποίησης» των δεδομένων. Τριγωνποίηση θεωρείται η διασταύρωση των δεδομένων που προκύπτουν από τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και κατά πόσο αυτά τα δεδομένα συμπίπτουν μεταξύ τους στη διερεύνηση του ίδιου προβλήματος (Denzin, 1994β). Κάθε πηγή δεδομένων απέδωσε ευρήματα για συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα καταλήγοντας σε επιβεβαιωτικά συμπεράσματα σε σχέση με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, με τα οποία έγινε τριγωνποίηση με πληροφορίες που προέκυψαν από άλλες πηγές δεδομένων.

Με αυτόν τον τρόπο, τα ερευνητικά εργαλεία συνδέονται με το σκοπό της έρευνας και το πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων (Συμεού, 2006). Μελετήθηκε, λοιπόν, η ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς και η σύγκριση και αντιπαράθεση διαφορετικών απόψεων και οπτικών για το ίδιο θέμα, έτσι ώστε η ερευνήτρια να είναι σε θέση να κατανοήσει και να αναλύσει το υπό μελέτη ζήτημα με μεγαλύτερη σαφήνεια, να είναι όσο το δυνατό πιο

αντικειμενική αποφεύγοντας προσωπικές προκαταλήψεις και να εξασφαλίσει την πολυφωνία των απόψεων που εκτέθηκαν κατά την παρέμβαση.

Τα δεδομένα από την παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας τριγωνοποιήθηκαν με τα ευρήματα από τα δελτία αξιολόγησης των μαθητών και με τα δεδομένα της παρατήρησης και του ημερολογίου του κριτικού φίλου. Έτσι, κάθε εργαλείο της έρευνας επιβεβαιώνει την τελική ανάλυση των δεδομένων με τέτοιο τρόπο ώστε το αποτέλεσμα να συμπίπτει με μια ακόμη πηγή δεδομένων τουλάχιστον. Η τριγωνοποίηση από τις τρεις αυτές πηγές, της ερευνήτριας, των μαθητών και του κριτικού φίλου, απέδειξε την εγκυρότητα των δεδομένων και χαρακτήρισε αξιόπιστα τα ευρήματα της έρευνας, εξασφαλίζοντας την σημαντικότητα των ερμηνειών που προέκυψαν από τα αποτελέσματα.

4.7. Περιορισμοί της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν κάποια προβλήματα που χρειάστηκε να ρυθμιστούν ώστε να καταφέρει να ολοκληρωθεί. Η ερευνήτρια εργαζόταν για πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο που επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να χρειάζεται κάποιες συναντήσεις προετοιμασίας για την έρευνα, οργάνωση επιπλέον υλικού για τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών προφίλ των μαθητών και δραστηριότητες που θα ευνοούσαν την οικειότητα και την ελεύθερη έκφραση μέσα στην ομάδα.

Επιπλέον, οι συγκυρίες που είχαν προκύψει κατά το τρέχον σχολικό έτος σε σχέση με την πανδημία του ιού Covid-19, δεν επέτρεπαν την άνεση χρόνου για περαιτέρω ενδυνάμωση της ομάδας και αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών από την ερευνήτρια καθώς υπήρχε το ενδεχόμενο κλεισίματος των σχολείων και η λειτουργία με τηλεκαπαίδευση. Στην ίδια αιτία επίσης οφείλεται και η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων ώστε τα παιδιά να μην έρχονται σε άμεση επαφή και να μην ανταλλάσσουν αντικείμενα και υλικά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Το συνολικό χρονικό διάστημα των δύο μηνών που χρειάστηκαν για τις οκτώ συναντήσεις δεν μας επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αν και επιχειρήθηκαν πολλές διαφορετικές τεχνικές για την πολύπλευρη προσέγγιση του φαινομένου και την απόκτηση εμπειριών. Πρόσθετη δυσκολία σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν η ανταπόκριση

των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν αυτόνομοι στα δελτία αξιολόγησης που τους δόθηκαν από την ερευνήτρια.

Τέλος, χρειάστηκε κάποιες φορές η τροποποίηση και η επανάληψη κάποιων δραστηριοτήτων εξαιτίας ενός σημαντικού αριθμού απουσιών αλλά και του κριτικού φίλου ο οποίος κατάφερε να παρευρεθεί σε τρεις συναντήσεις λόγω προσωπικών του υποχρεώσεων.

5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων μιας ποιοτικής έρευνας όπως η παρούσα έρευνα-δράση, γίνεται μέσα από τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέχθηκαν και συγκεκριμένα από το υλικό που παράχθηκε, τα ημερολόγια της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου καθώς και τα δελτία αναστοχασμού και αξιολόγησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Μέσα από γεγονότα, λέξεις, φράσεις και συναισθήματα που καταγράφηκαν σε όλες τις συναντήσεις, επιχειρήθηκε να αποδοθεί νόημα στις αντιδράσεις αυτές και να εννοιολογηθεί αντιπροσωπευτικά το περιεχόμενό τους απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από αξιόπιστα συμπεράσματα και χωρίς γενικεύσεις.

5.1. Σχεδιασμός παρέμβασης

Η συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μέσω στοχευμένων θεατρικών τεχνικών βασισμένες στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μέσα από δραστηριότητες δραματικής τέχνης, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να διαμορφώσουν αρνητική στάση έναντι του σχολικού εκφοβισμού, να έχουν την ψυχική ανθεκτικότητα για να διαχειρίζονται τις προκλήσεις, είτε από τη θέση του θύματος είτε από αυτή του παρατηρητή, να μπουκ στην θέση του άλλου, να κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο θύτης και να ενισχύσουν τη σχέση με τους συμμαθητές τους. Το σχέδιο αυτό προορίζεται για παιδιά Δ' Δημοτικού, πραγματοποιήθηκε σε οκτώ διδακτικές ώρες στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής το οποίο διδάσκει Θεατρολόγος μία διδακτική ώρα την εβδομάδα. Συνδυάζει την ομαδοσυνεργατική με τη βιωματική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων,

την αξιοποίηση των ΤΠΕ, την αφήγηση ιστορίας, τη χρήση διαφοροποιημένων ερωτήσεων και τη συνεργατική λύση προβλήματος.

5.2. Προετοιμασία

Η ερευνήτρια επέλεξε το 8ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών για να πραγματοποιήσει την παρέμβαση για το σχολικό εκφοβισμό. Ύστερα από συζήτηση με τη διευθύντρια και τον υπεύθυνο του τμήματος, έγινε ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και οι συναντήσεις ξεκίνησαν στα μέσα του Οκτωβρίου του 2021 και ολοκληρώθηκαν στα μέσα του Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Πριν από την έναρξη των οκτώ συναντήσεων, έγινε από την ερευνήτρια καταγραφή των γνώσεων των μαθητών, προαπαιτούμενων/προϋπαρχουσών, βασικών/πυρηνικών και μετασχηματιστικών καθώς και των στόχων που τέθηκαν προς επίτευξη. Στη συνέχεια επιλέχθηκε ο χώρος, το υλικό και τα οπτικοακουστικά μέσα που θα χρησιμοποιούνταν στις συναντήσεις, τα οποία διαμορφώθηκαν κατάλληλα για την πλήρη λειτουργικότητα των δραστηριοτήτων. Για την καλύτερη συνεργασία μαθητών και θεατρολόγου, συντάχθηκε από την εκπαιδευτικό ένα συμβόλαιο με κανόνες που θα ακολουθήσουν και οι δύο πλευρές καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

6. Αποτελέσματα

6.1. Πρώτη συνάντηση

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές για το θέμα, τους στόχους και τη διαδικασία του μαθήματος. Όλοι μαζί διάβασαν και υπέγραψαν το συμβόλαιο της τάξης το οποίο ανάρτησαν σε εμφανές σημείο ώστε να το επικαλούνται όποτε χρειάζεται (Παράρτημα, εικ.,1). Οι κανόνες του συμβολαίου στοχεύουν στη συνεργασία, την ομαδικότητα, τον αλληλοσεβασμό και την υποστήριξη όποιου χρειάζεται.

Στη συνέχεια, διανεμήθηκε στους μαθητές το δελτίο εισόδου, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που θα βοηθούσε την ερευνήτρια να πάρει πληροφορίες για τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες που πιθανόν έχουν οι μαθητές από την ενασχόληση τους με το ζήτημα του εκφοβισμού (Παράρτημα, εικ.,2). Εφόσον το ολοκλήρωσαν σε σύντομο χρονικό διάστημα, το παρέδωσαν στη θεατρολόγο. Το δελτίο εισόδου περιελάμβανε τέσσερις (4) ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά:

Στην πρώτη ερώτηση: «Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου;» για να εξετάσει τις γνώσεις και την αναγνώριση των συναισθημάτων των μαθητών, οι περισσότεροι μαθητές, δεκατρείς από τους είκοσι-τρείς, απάντησαν πως καταλαβαίνουν τους συμμαθητές τους και αναγνωρίζουν άλλοτε από το ύφος ή τη συμπεριφορά τους πως νιώθουν. Άλλοι επτά μαθητές απάντησαν πως κάποιες φορές καταλαβαίνουν και κάποιες όχι τα συναισθήματα των άλλων ενώ μόνο τρεις σημείωσαν ότι θα ήθελαν από τους άλλους να τους εκφράζουν πως αισθάνονται. Στη δεύτερη ερώτηση: «Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; Αν ναι, τι είχε συμβεί;» για να εκθέσουν τυχόν περιστατικά εκφοβισμού που έχουν βιώσει στο παρελθόν, από το σύνολο των μαθητών, οι τρεις ανέφεραν ανοιχτά αποκλεισμό από την παρέα είτε σε τσακωμό είτε με την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, οι τέσσερις απάντησαν πως έχει συμβεί ελάχιστες φορές και για μικρό χρονικό διάστημα ενώ οι υπόλοιποι δεκαέξι δήλωσαν ασφαλείς στο σχολικό χώρο. Στην τρίτη ερώτηση: «Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει;» ώστε να περιγράψουν γεγονότα στα οποία ήταν εμπλεκόμενοι κι αν κράτησαν στάση παρατηρητή ή ανέλαβαν πρωτοβουλία για υποστήριξη στο θύμα, οι είκοσι-ένας μαθητές απάντησαν καταφατικά είτε σε περιπτώσεις επιθετικότητας είτε σε σχολικές υποχρεώσεις ενώ μόνο δύο μαθητές ανέφεραν ότι δεν έχει χρειαστεί να προσφέρουν ποτέ βοήθεια σε συμμαθητή τους. Τέλος, η τέταρτη ερώτηση: «Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;» για να γνωρίζει η ερευνήτρια τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για το συγκεκριμένο φαινόμενο, πάνω από τους μισούς μαθητές, οι δεκατρείς, απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν τι είναι ενώ οι υπόλοιποι δέκα σημείωσαν ότι γνωρίζουν αναφέροντας κάποια είδη του (Παράρτημα, εικ.,3).

Μέσα από τις δραστηριότητες που ακολούθησαν στόχος ήταν η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ώστε να συμμετέχουν όλοι ενεργά και να εκφράζονται χωρίς δισταγμό μπροστά στους συμμαθητές τους. Σε αυτήν την πρώτη φάση, οι μαθητές δούλεψαν κυρίως ατομικά για να δοθεί χώρος και χρόνος στον καθένα ξεχωριστά να παρουσιάσει αυτό που τον εκφράζει. Στη δραστηριότητα που αφορούσε τις προτιμήσεις του καθενός για τη ζωγραφική, τη γραπτή αφήγηση και τη μίμηση, έγινε φανερό ότι πολλοί μαθητές επέλεξαν πιο θεατρικές πρακτικές γιατί τις θεώρησαν πιο διασκεδαστικές και θα κέρδιζαν την προσοχή των συμμαθητών τους. Παρόλα αυτά, από τις εργασίες τους αλλά και τις απαντήσεις στο δελτίο εισόδου, παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια σημαντική έλλειψη πληροφόρησης για τους

παράγοντες που αφορούν στον εκφοβισμό όπως τους λόγους, τις αιτίες αλλά και τις ενδείξεις που μαρτυρούν την ύπαρξή του. Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές στους λόγους γιατί ένα παιδί θα φοβόταν να έρθει στο σχολείο ανέφεραν:

«Γιατί δεν ξέρει τους δασκάλους», «Γιατί φοβάται τον κορωνοϊό», «Γιατί φοβάται να βγει από το σπίτι». Ωστόσο, η πλειοψηφία από τους «λογοτέχνες» και τους «ζωγράφους» απεικόνισαν και περιέγραψαν χαρακτηριστικά επιθετικότητας κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά, λεκτική βία, ρατσιστικές συμπεριφορές για την καταγωγή ή την εμφάνιση κάποιου μαθητή (Παράρτημα, εικ.,4).

Η εκπαιδευτικός ήταν ενθαρρυντική με τους διστακτικούς μαθητές και τους βοηθούσε να πάρουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες που ταιριάζουν με τις κλίσεις τους. Ανατροφοδοτούσε με συναισθήματα όποτε έκρινε απαραίτητο ώστε να προχωρήσει η ροή του κύκλου και να μην δημιουργείται διάσπαση προσοχής στην ομάδα. Τους εξήγησε τη δυναμική του κύκλου της ομάδας και πόσο συχνά θα ξεκινούν και θα καταλήγουν σε αυτόν για συζήτηση και αναστοχασμό των προβληματισμών και των συμπερασμάτων που απορρέουν από την κάθε δραστηριότητα. Σημαντική παρατήρηση της ερευνήτριας ήταν ότι κατά την πρώτη δημιουργία του κύκλου, οι μαθητές διάλεξαν στοχευμένα να καθίσουν δίπλα σε φίλους τους και συμμαθητές που κάνουν περισσότερη παρέα. Ωστόσο, για τον ίδιο λόγο, πολλές φορές αποσυντονίζονταν από το στόχο και χρειαζόταν η επαναφορά τους από την εκπαιδευτικό.

Κατά τον αναστοχασμό εκφράστηκαν σχόλια για τις απαντήσεις των μαθητών, απορίες για το διαχωρισμό εκφοβισμού και πειράγματος, συναισθήματα που ήταν δύσκολο να αναγνωρίσουν και προτιμήσεις για τις επόμενες δραστηριότητες. Έτσι, κάνοντας άμεση διαμόρφωση των στόχων και αλλαγές στη ροή των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, η ερευνήτρια εστίασε στις παρατηρήσεις της ανατροφοδότησης και την αξιοποίηση επιπλέον υλικού.

6.2. Δεύτερη συνάντηση

Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την μελέτη των δελτίων εισόδου αλλά και τον αναστοχασμό του κύκλου, η ερευνήτρια εξήγησε ότι θα εστιάσουν στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στις διακρίσεις των

συμπεριφορών που φανερώνουν χαρακτηριστικά εκφοβισμού ή όχι, ώστε να είναι ξεκάθαρο πότε χρειάζεται άμεση παρέμβαση ενήλικα και αναζήτηση βοήθειας από κάποιον τρίτο. Σε αυτήν τη συνάντηση παρευρέθηκε και ο κριτικός φίλος με σκοπό να παρατηρήσει με τη δική του ματιά πως σκέφτονται και ενεργούν οι μαθητές στις διάφορες προκλήσεις. Στα παιδιά έγινε σαφές ότι ο δάσκαλός τους θα παρακολουθούσε κάποια από τα μαθήματα ώστε να βοηθήσει την ερευνήτρια στη μελέτη της και πως η παρουσία του δεν θα επηρεάσει καμία από τις συνθήκες που θα δημιουργήσει η θεατρολόγος με τους μαθητές.

Στην πρώτη δραστηριότητα όπου έγινε η αναπαραγωγή του τραγουδιού, στόχος ήταν οι μαθητές να παρακολουθήσουν τις σκηνές εκφοβισμού και βίας που αποτυπώνονται στο βίντεο κλιπ για να εκφράσουν στην πορεία τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους για όσα παρατήρησαν. Χρειάστηκε να γίνει επανάληψη πάνω από δύο φορές του βίντεο καθώς θέλησαν να δοθεί προσοχή σε κάθε σκηνή ξεχωριστά. Μέσα από τις ατομικές τους σημειώσεις (Παράρτημα, εικ.,5) έγινε καταγραφή των συναισθημάτων στον πίνακα και στη συνέχεια έγινε διαχωρισμός πότε μια συμπεριφορά είναι εκφοβιστική ή αποτελεί κίνηση αστεϊσμού ανάμεσα σε φίλους (Παράρτημα, εικ.,6).

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα, μετά την ιδεοθύελλα κι αφού συγκεντρώθηκαν όλες οι πληροφορίες στον πίνακα, οι μαθητές έφτιαξαν μια μεγάλη καρτέλα (Παράρτημα, εικ.,7) που περιλαμβάνει όσα καταγράφηκαν και την τοποθέτησαν στο ταμπλό με τις εργασίες τους στο κέντρο της αίθουσας ώστε να το συμβουλεύονται όποτε το χρειάζονται. Τελιώνοντας αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές έδειξαν πιο σίγουροι για το αν θα αναγνώριζαν μια εκφοβιστική συμπεριφορά και κάποιοι που αρχικά είχαν δηλώσει ότι δεν γνωρίζουν τι είναι ο εκφοβισμός, πλέον ένιωθαν πιο ενημερωμένοι.

Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές κλήθηκαν να παρακολουθήσουν και πάλι ένα βίντεο, αυτή τη φορά ενός άλλου σχολείου που δημιουργήθηκε στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Το περιεχόμενό του καθώς και οι πρωταγωνιστές του «άγγιξαν» περισσότερο τους μαθητές επειδή βρίσκονταν στην ίδια ηλικία με εκείνους και αναπαριστούσαν γεγονότα που θα μπορούσαν να συμβούν και στους ίδιους. Έτσι, ο διαχωρισμός των ομάδων που ακολούθησε έγινε με πολλή όρεξη και καλή διάθεση για συνεργασία και αποτύπωση της σκηνής όσο πιο πιστά γινόταν. Για τη δραστηριότητα της «παγωμένης εικόνας» έπαιξε σημαντικό ρόλο το συναίσθημα που κράτησε κάθε ομάδα τη δεδομένη στιγμή του παγώματος. Με αυτόν τον τρόπο απέδειξαν πως έχουν κατανοήσει

πως αισθάνεται ένας μαθητής όταν θυματοποιείται, ένας μαθητής που παρατηρεί αλλά είναι αδύναμος να αντιδράσει και τι σκέφτεται ένας θύτης όταν συμπεριφέρεται παραβατικά ή επιθετικά. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία καθώς όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν ποια σκηνή είχε επιλέξει κάθε ομάδα για να αναπαραστήσει την «παγωμένη εικόνα» της.

Στον κύκλο αναστοχασμού που ακολούθησε, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι ο συνδυασμός προβολών βίντεο και θεατρικών τεχνικών, της ιδεοθύελλας και της «παγωμένης εικόνας», λειτούργησαν καταλυτικά στην απόκτηση νέας γνώσης αλλά και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές αφού έλαβαν αρκετά οπτικά ερεθίσματα, ήταν πιο παραγωγικοί στο πρακτικό σκέλος του μαθήματος αποδεικνύοντας ότι όλες οι μέθοδοι σε συνδυασμό έχουν τα οφέλη τους. Χαρακτηριστική ήταν η βοήθεια που χρειάστηκαν στη δημιουργία της καρτέλας για το πώς θα αναφέρουν τις αντιδράσεις που υποδηλώνουν εκφοβισμό. Εκεί, η ερευνήτρια παρενέβη ώστε να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό τους και να τους ενισχύσει στα σχόλιά τους.

Ο κριτικός φίλος με τη σειρά του σημείωσε πως κάποιοι μαθητές που είναι πιο δυναμικοί σαν χαρακτήρες και πολλές φορές έχουν την τάση να επιβάλλονται στους συμμαθητές τους, με αυτές τις δραστηριότητες έδειξαν περισσότερη υποχωρητικότητα και άκουγαν ιδέες και προτάσεις από την ομάδα τους. Επιπλέον, για τον πιο «ζωηρό» μαθητή της τάξης-όπως τον αποκαλούν οι συμμαθητές του-, προκάλεσε εντύπωση ότι διάλεξε το ρόλο του θύματος αντί του εκφοβιστή, όπως αναμενόταν, για να προκαλέσει το γέλιο στους συμμαθητές του. Αντιθέτως, κράτησε μια στάση σοβαρότητας και επέδειξε την απαραίτητη ευαισθησία.

6.3. Τρίτη συνάντηση

Η ερευνήτρια έχοντας παρατηρήσει από την προηγούμενη συνάντηση ότι οι μαθητές προτιμούν να δουλεύουν σε ομάδες και με βιωματικό τρόπο, τροποποίησε τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδυάσουν συνεργασία παράλληλα με παραγωγή προϊόντων στο επίπεδο που μπορούν. Έτσι, αυτή τη φορά ο χωρισμός των ομάδων έγινε από τη θεατρολόγο, ανάλογα με τις επιδόσεις του καθενός, σε τρεις κατηγορίες: σε χαμηλών επιδόσεων για τους μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα, σε μεσαίων επιδόσεων για εκείνους

που με μερικές επαναλήψεις και περισσότερη προσοχή μπορούν να προχωρήσουν σε επόμενο στάδιο και σε υψηλών επιδόσεων για τους μαθητές που έχουν μεγαλύτερη άνεση στην οργάνωση της ομάδας, ανεπτυγμένη φαντασία και περισσότερη εξάσκηση στο θεατρικό παιχνίδι.

Στη συνέχεια, έδωσε σε όλους ένα σενάριο ώστε να αυτοσχεδιάσουν είτε με μίμηση είτε με διάλογο έχοντας κοινή αφετηρία την έλευση ενός καινούριου μαθητή στην τάξη και στη συνέχεια τον τρόπο υποδοχής του από τους άλλους συμμαθητές του. Κάθε ομάδα είχε δική της αρμοδιότητα και στόχο. Ωστόσο όλες παρουσίασαν στην ολομέλεια όταν ολοκλήρωσαν, στο χρόνο που επιθυμούσαν. Επειδή η συγκεκριμένη δραστηριότητα εστίασε στην ασύγχρονη εργασία, κάθε ομάδα, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της ερευνήτριας, δούλεψε ανεξάρτητα από τις άλλες αποβλέποντας στο δικό της πλαίσιο ολοκλήρωσης. Η ομάδα χαμηλών επιδόσεων δούλεψε περισσότερο με παντομίμα ώστε να μην ματαιώνεται στη δυσκολία των διαλόγων, η ομάδα μεσαίων επιδόσεων δημιούργησε σύντομους αυτοσχεδιασμούς πάνω στο σενάριο που δόθηκε ενώ η ομάδα υψηλών επιδόσεων πήρε την πρωτοβουλία να αλλάξει την έκβαση της ιστορίας και αποφάσισαν να υποδεχτούν το νέο μαθητή όλοι με χαρά και πλήρη αποδοχή.

Η δυσκολία που αντιμετώπισαν αφορούσε στο διαχωρισμό των ρόλων του «αδιάφορου μαθητή» με του «μαθητή που αντιπαθεί τον καινούριο μαθητή». Η πλειοψηφία των μαθητών στην πρώτη δοκιμή παρουσίασης αναπαράστησαν τους ουδέτερους μαθητές σαν εκφοβιστές που συμπεριφέρονται με χειρονομίες και άσεμνες εκφράσεις. Ύστερα από την παρέμβαση και την επεξήγηση της θεατρολόγου, έγινε ξεκάθαρος διαχωρισμός των δύο ρόλων και η επανάληψη με τα νέα δεδομένα ήταν εμφανώς πιο επιτυχημένη. Αίσθηση προκάλεσε η επιλογή κάποιων συμμετεχόντων να αλλάξουν ρόλο μετά από την διευκρίνιση των διαφορών ανάμεσα στους χαρακτήρες. Δύο μαθητές που είχαν το ρόλο του «παρατηρητή» κι ενώ αρχικά τον παρουσίασαν σαν θύτη, μετά την μεσολάβηση της εκπαιδευτικού, επέλεξαν το ρόλο του «εκφοβιστή» που δεν υποδέχεται το νέο μαθητή καλωσορίζοντάς τον. Όταν στον κύκλο του αναστοχασμού ερωτήθηκαν γιατί άλλαξαν γνώμη και ρόλο, αιτιολόγησαν την επιλογή τους σαν πιο ενδιαφέροντα ρόλο με περισσότερη εκφραστικότητα από αυτόν του αδιάφορου παρατηρητή.

Για την επόμενη δραστηριότητα, αυτή του «ρόλου στον τοίχο», είχε σημασία να κρατήσουν οι μαθητές στο μυαλό τους όσα ειπώθηκαν κατά την παρουσίαση των ομάδων και τα συναισθήματα που ένιωσαν για τις αντιδράσεις των εμπλεκομένων. Όλα τα σχόλια και οι χαρακτηρισμοί σημειώνονταν από την ερευνήτρια σε πραγματικό χρόνο στον πίνακα ώστε να μεταφερθούν αργότερα στο χάρτινο ομοίωμα. Το συγκεκριμένο ομοίωμα αντιπροσωπεύει κάθε καινούριο μαθητή που αλλάζει σχολικό περιβάλλον και όλα αυτά που σκέφτεται και νιώθει από τη συμπεριφορά των γύρω του. Έχει ουδέτερο φύλο ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές εξίσου και να «μπαίνουν» όλοι στη θέση του (Παράρτημα, εικ.,8). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενθουσίασε ιδιαίτερα τους μαθητές καθώς δεν είχαν ξανακάνει μια ομαδική εργασία που να την νιώθουν όλοι το ίδιο δική τους και να την παρατηρούν όποτε θέλουν.

Στον αναστοχασμό πριν και μετά από αυτήν τη δραστηριότητα εξέφρασαν ότι δεν είχαν αναρωτηθεί ποτέ πως μπορεί να νιώθει ένας καινούριος μαθητής στην τάξη μπροστά σε μια ομάδα παιδιών που ήδη γνωρίζονται καλά μεταξύ τους. Μια μαθήτρια, συγκεκριμένα, ανέφερε ότι όταν εκείνη είχε αλλάξει σχολικό περιβάλλον την περασμένη χρονιά, κανένας συμμαθητής της δεν την έκανε να νιώσει άβολα και σε αυτό συνέβαλε καταλυτικά και ο δάσκαλός τους. Ωστόσο, περιέγραψε την αγωνία και το άγχος της μέχρι εκείνη τη μέρα της εμφάνισής της στην τάξη. Οι συμμαθητές της την άκουσαν προσεχτικά και έδειξαν ικανοποίηση και ανακούφιση για τη συμπεριφορά τους απέναντί της.

6.4. Τέταρτη συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια η ατομική ενδυνάμωση του κάθε μαθητή έχοντας κατακτήσει πλέον την έννοια των συναισθημάτων. Μέσα από την αφήγηση ενός παραμυθιού για τη διαφορετικότητα και τον εκφοβισμό, δόθηκε βαρύτητα στην αντιμετώπιση των προκλήσεων από τον καθένα ξεχωριστά και όχι μόνο στο βαθμό της ενσυναίσθησης αλλά και στην λήψη πρωτοβουλίας. Η επιλογή του παραμυθιού «Η φωνή σου, η δύναμή σου» έγινε για την καλύτερη κατανόηση από όλους μαθητές, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους, για τη ζωηρή και γλαφυρή του γλώσσα ώστε να γίνει πιο ευχάριστη η ανάγνωσή του και γιατί αναλύει στάσεις και συμπεριφορές από όλους τους εμπλεκόμενους σε ένα περιστατικό εκφοβισμού: αυτές του εκφοβιστή, του θύματος και των παρατηρητών.

Στο «ζέσταμα» που έγινε στην αρχή του μαθήματος, οι μαθητές σε κύκλο κλήθηκαν να παρατηρήσουν τους συμμαθητές τους και να επιλέξουν κάποιον με σκοπό να επισημάνουν τα θετικά χαρακτηριστικά του. Η πλειοψηφία των μαθητών διάλεξε τους καλύτερους του φίλους για τις φιλοφρονήσεις τους ενώ αίσθηση προκάλεσε η επιλογή του πιο «δημοφιλούς» μαθητή, όπως θεωρείται από το σύνολο, να ενισχύσει με τους χαρακτηρισμούς του έναν μαθητή χαμηλών τόνων με «κλειστό» χαρακτήρα. Κάποιοι μαθητές, ωστόσο, ένωσαν μάλλον αμήχανα προσπαθώντας να πουν κάτι θετικό και αρκέστηκαν σε χαρακτηρισμούς που άκουσαν από προηγούμενους συμμαθητές τους. Μεταξύ άλλων καταγράφηκαν οι φράσεις: «Έχει ωραία ρούχα», «είναι καλός στο ποδόσφαιρο», «είναι καλό παιδί και ήσυχο», «είναι καλή μαθήτρια», «με κάνει να γελάω όταν μιλάμε». Αυτό που ήθελε να πετύχει η ερευνήτρια με αυτήν τη δραστηριότητα ήταν η σημασία του να εστιάζουμε στα θετικά του άλλου κι όχι στο διαφορετικό ή το ιδιαίτερο.

Στη συνέχεια έγινε η αφήγηση του μεγαλύτερου μέρους του παραμυθιού χωρίζοντάς το σε αποσπάσματα από την θεατρολόγο με σκοπό να εστιάσουν στα σημαντικά γεγονότα της ιστορίας. Η οδηγία ήταν η αφήγηση από τον καθένα να γίνεται με διαφορετικό συναίσθημα στον τόνο της φωνής προσπαθώντας να αποδώσουν και τα συναισθήματα των ηρώων. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ευχάριστα καθώς η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν είχε κάποιο βαθμό δυσκολίας και έδωσε κίνητρα σε όλους να συμμετέχουν εξίσου. Το περιεχόμενο της ιστορίας τους κράτησε το ενδιαφέρον και παρόλο που στην αρχή τους φάνηκε πιο «παιδική» ιστορία, στο τέλος εξέφρασαν έντονα συναισθήματα. Μπήκαν στη θέση κάθε ρόλου και έδειξαν να κατανοούν το πώς ένιωθε. Ωστόσο, δεν έλειψαν και σημεία που υπήρξε δυσκολία στην ανάγνωση και χρειάστηκε να βοηθήσει η εκπαιδευτικός.

Μετά το τέλος της αφήγησης, στον κύκλο της ομάδας ακούστηκαν απόψεις και προβληματισμοί για τη συμπεριφορά των ηρώων: «ήταν πολύ γενναίο το ξωτικό, εγώ ίσως φοβόμουν να αντιδράσω», «ήταν πολύ σημαντικό ότι του είχε μιλήσει η μητέρα του για τα παιδιά που κάνουν bullying», «αν ήμουν στη θέση της συμμαθήτριάς του, θα πήγαινα να τον παρηγορήσω και να του πω μπράβο», «είναι πολύ άδικο να σε ενοχλούν όταν δεν πειράζεις κανέναν». Δόθηκαν ιδέες και λύσεις σε μια πιθανή δική τους εμπλοκή και διάλεξαν ποιο ρόλο θα ενσάρκωναν. Ακούστηκαν πολλές διαφορετικές οπτικές με πιο ενδιαφέρουσες εκείνες που αφορούσαν τη στήριξη από τους παρατηρητές αλλά και τις αντιδράσεις από το θύμα: «αφού γνώριζαν όλοι γι αυτά τα κακά παιδιά, έπρεπε να μιλήσει

κάποιος μεγάλος στους γονείς τους», «το σωστό είναι να είμαστε όλοι σε μια παρέα κι όχι να κάθεται κάποιος μόνος του και να κοιτάει τους άλλους να παίζουν».

Φάνηκε ότι το σύνολο των μαθητών είχε ευαισθητοποιηθεί αρκετά στο θέμα των «αδύναμων» και στοχοποιημένων μαθητών κι έχει όλη την καλή διάθεση αλλά και πρόθεση να τους υπερασπιστεί όταν κριθεί απαραίτητο. Επίσης, συνειδητοποίησαν πως όταν λαμβάνει χώρα κάποιο περιστατικό εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, οι δάσκαλοι βρίσκονται κοντά τους για να τους ακούσουν και να τους βοηθήσουν. Για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο να λένε όσα σκέφτονται και νιώθουν όπως επίσης και να αναφέρουν κάποια «ύποπτη» κίνηση ή συμπεριφορά κάποιων μαθητών που τους κινεί την περιέργεια ή δεν τους αρέσει. Από την πλευρά τους και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκρίνονται άμεσα και με επάρκεια σε τέτοια περιστατικά παρέχοντας το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης στη μεταξύ τους σχέση.

6.5. Πέμπτη συνάντηση

Μετά από τέσσερις συναντήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν δουλέψει είτε ατομικά είτε σε μικρές και μεγάλες ομάδες, η ερευνήτρια επιχείρησε μια τεχνική αυτοσχεδιαστικού θεάτρου που αναπτύσσει και καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για το ζήτημα του εκφοβισμού και απαιτεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία χωρίς ομαδοποίηση αλλά μόνο με διανομή ρόλων σε όλα τα μέλη. Στην τεχνική του Playback Theater (Fox, 2007) συμμετέχει ακόμη και η θεατρολόγος με ρόλο συντονίστριας για να διαχωρίζονται οι αρμοδιότητες των μαθητών και να μην σταματάει η ροή της άσκησης.

Πάνω στη σκηνή, αριστερά, βρίσκεται η συντονίστρια την οποία ενσαρκώνει σταθερά η θεατρολόγος και ένας αφηγητής ή αφηγήτρια που αλλάζει κάθε φορά ανάλογα με την ιστορία. Δεξιά της σκηνής βρίσκονται τρεις τουλάχιστον «ηθοποιοί» που αναπαριστούν όσα εξιστορεί ο αφηγητής σε παράλληλο χρόνο. Αν στο περιστατικό εμπλέκονται πολλοί χαρακτήρες, τότε υπάρχουν και πολλοί «ηθοποιοί». Οι υπόλοιποι μαθητές είναι οι θεατές που παρακολουθούν την αφήγηση και την αναπαράσταση που εξελίσσεται μπροστά στα μάτια τους. Η συντονίστρια κάνει ερωτήσεις στο παιδί που αφηγείται ώστε να βοηθήσει στη ροή της προσωπικής του ιστορίας και στη διάχυση πληροφοριών και συναισθημάτων όπως τα βίωσε ο ίδιος σαν πρωταγωνιστής της ιστορίας του. Οι «ηθοποιοί» με τη σειρά

τους, χρησιμοποιούν περισσότερο τη μίμηση αλλά και μικρές φράσεις για να αποδώσουν το νόημα και το περιεχόμενο του περιστατικού που ακούν. Στο τέλος κάθε ιστορίας, όλοι οι μαθητές μαζί με την ερευνήτρια συζητούν πως βίωσαν το περιστατικό, ο καθένας από το ρόλο του. Στη συνέχεια, αναλαμβάνει άλλος αφηγητής για τη δική του εμπειρία.

Σε αυτή τη δραστηριότητα έγινε διαμοιρασμός τριών περιστατικών εκφοβισμού στην ολομέλεια, με πρωταγωνιστές τους μαθητές που τα αφηγήθηκαν. Το πρώτο γεγονός είχε πρωταγωνιστή έναν μαθητή που έχει καταγωγή από τη Συρία και ήρθε πριν τρία χρόνια στην Ελλάδα. Ενώ οι συμμαθητές του τον αποδέχτηκαν πλήρως, αντιμετώπισε λεκτική βία από παιδιά άλλων τμημάτων. Το θέμα δεν πήρε μεγάλες διαστάσεις καθώς ενημερώθηκαν άμεσα οι εκπαιδευτικοί και έκαναν συζήτηση με τους μαθητές τους. Ωστόσο, ο μαθητής θυμόταν ακόμα αυτές τις πρώτες μέρες και πως τις βίωσε σε συνδυασμό με την προσαρμογή του στο νέο πλαίσιο διαβίωσης. Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης του, ανέφερε πως δεν είχε πει σε κανέναν συμμαθητή του τότε πως ένιωσε γιατί δεν ήθελε να τον κάνουν παρέα από λύπηση. Πλέον όμως μετά από όλες αυτές τις δραστηριότητες ένιωσε δυνατός να το μοιραστεί με όλους και ανακουφισμένος επειδή εκείνο το συναίσθημα δεν επανήλθε από τότε. Στη δεύτερη ιστορία, μια μαθήτρια αφηγήθηκε τον αποκλεισμό της από την παρέα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα εξαιτίας μιας παρεξήγησης και διάδοσης ψεύτικων πληροφοριών. Εξέφρασε τη μοναξιά αλλά και την απογοήτευση που ένιωσε καθώς πίστεψε ότι οι φίλες της την είχαν αδικήσει. Αφού επικοινωνήσει το πρόβλημα στους γονείς της, εκείνοι με τη σειρά τους απευθύνθηκαν στο δάσκαλο της τάξης και δόθηκε λύση στο θέμα. Τέλος, η τρίτη ιστορία είχε πρωταγωνιστή έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που αφηγήθηκε την ανασφάλεια που νιώθει κάθε φορά που κάνει ανάγνωση δυνατά στην τάξη ή σηκώνεται στον πίνακα για να λύσει μια άσκηση. Κάποιοι συμμαθητές του κάνουν προσβλητικά σχόλια ή δείχνουν τη δυσανασχέτησή τους, κάτι που τον εμποδίζει ακόμα περισσότερο να σκεφτεί και να συνεχίσει. Τη διαφορά σε αυτήν την ιστορία την έκανε μια συμμαθήτριά του η οποία πήρε ανοιχτά το μέρος του, κατηγορώντας τους συμμαθητές που του φέρθηκαν άσχημα. Ύστερα από συζήτηση με τον εκπαιδευτικό αλλά και με ενισχυτική διδασκαλία στο μαθητή, το γεγονός δεν επαναλήφθηκε.

Όλες αυτές οι εμπειρίες έβαλαν τους μαθητές να σκεφτούν πως νιώθουν ορισμένοι συμμαθητές τους χωρίς εκείνοι να το γνωρίζουν και πολλές φορές να φαίνονται κάποια περιστατικά αστεία σε μερικούς ενώ άλλοι να πληγώνονται και να προσβάλλονται.

Επιπλέον, ήταν φανερό σε όλες τις περιπτώσεις η καταλυτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων για την καταπολέμηση τέτοιων θεμάτων, πράγμα που δηλώνει πόσο βοηθητικό είναι τα παιδιά να μιλάνε και να ζητάνε βοήθεια από τους ενήλικες. Η ερευνήτρια με τη σειρά της παρατήρησε ότι οι μαθητές από όλες τις θέσεις ένιωσαν να βιώνουν την ιστορία σαν δική τους και ο συνδυασμός αφήγησης και αναπαράστασης κάλυψε εξίσου τους οπτικούς και ακουστικούς μαθητές ώστε να κατανοήσουν πλήρως την κάθε ιστορία.

Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες και τη συζήτηση για όσα έλαβαν χώρα στο μάθημα, δόθηκε στους μαθητές ένα δελτίο πορείας καθώς η ερευνήτρια χρειαζόταν ανατροφοδότηση και αξιολόγηση για όσα έχουν κατακτηθεί μέχρι εκείνη τη συνάντηση αλλά και για τις επόμενες που απέμειναν μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το δελτίο περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις (Παράρτημα, εικ.,9). Πιο συγκεκριμένα:

Στην πρώτη ερώτηση: «Τι μου άρεσε στο σημερινό μάθημα;» ώστε να διαπιστωθεί αν οι μαθητές προτιμούν να δουλεύουν ατομικά, ομαδικά ή συλλογικά, οι έξι μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε που το μάθημα είχε μόνο μια δραστηριότητα και συμμετείχαν πολλά παιδιά ταυτόχρονα, οι δώδεκα μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσαν οι ιστορίες που ακούστηκαν και η επαφή τους με τη σκηνή ενώ οι υπόλοιποι πέντε μαθητές απάντησαν γενικά ότι τους άρεσαν όλα. Στη δεύτερη ερώτηση: «Τι με δυσκόλεψε στις δραστηριότητες;» ώστε να αναφέρουν μέχρι τώρα ποιες τεχνικές είναι εκείνες που δεν τις έχουν κατακτήσει πλήρως ή δεν τους αρέσουν, δεκατρείς μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους έχει δυσκολέψει τίποτα από όσα έχουν συμμετάσχει, πέντε μαθητές απάντησαν ότι κάποιες φορές δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν με την ομάδα τους ενώ οι υπόλοιποι πέντε ότι δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν τα λόγια τους στους αυτοσχεδιασμούς. Τέλος, στην τρίτη ερώτηση: «Τι καινούριο έμαθα για τον εκφοβισμό;» για να ελέγξει η ερευνήτρια αν έχουν κατακτηθεί οι βασικές γνώσεις των μαθητών και μπορεί να συνεχίσει με τις μετασχηματιστικές, οι απαντήσεις των μαθητών συνολικά δείχνουν ότι έχουν κατανοήσει τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου, τη σωστή συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύουν από κάθε θέση και τη λάθος που πρέπει να αποφεύγουν σε οποιοδήποτε ρόλο τους ανήκει (Παράρτημα, εικ.,10).

Από τα στοιχεία που συνέλεξε η ερευνήτρια από τα δελτία πορείας αλλά τον κύκλο συζήτησης, παρατήρησε ότι οι μαθητές έχουν εστιάσει στα θύματα και στους παρατηρητές

των περιστατικών εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό, προχώρησε στη διαμόρφωση των επόμενων δραστηριοτήτων καθώς και στην προσθήκη νέων που να εξετάζουν την πλευρά των εκφοβιστών και όσα πρέπει να γνωρίζουμε και να κατανοούμε για τη στάση και τη συμπεριφορά τους.

6.6. Έκτη συνάντηση

Έχοντας εστιάσει στις προηγούμενες συναντήσεις στην εξέταση της συμπεριφοράς του θύματος και των παρατηρητών, η ερευνήτρια έστρεψε το ενδιαφέρον των μαθητών στη συμπεριφορά του θύτη και στις αιτίες που μπορεί να την προκαλούν. Σκοπός της ήταν να οδηγήσει τους εμπλεκόμενους σε διαχείριση θυμού, αποφυγή βίας και επιθετικότητας και αυτορρύθμιση των αντιδράσεών τους. Κάνοντας μια εισαγωγή στα χαρακτηριστικά που περιγράφουν έναν εκφοβιστή, η εκπαιδευτικός δεν τον παρουσίασε μονόπλευρα σαν «κακό παιδί» αλλά ανέλυσε και τις εκδοχές παρελθοντικής θυματοποίησης του ίδιου από άλλους και την πιθανή κακοποίησή του από το στενό του περιβάλλον που τον καθιστούν ευάλωτο σε τέτοιες συμπεριφορές.

Στην πρώτη δραστηριότητα δόθηκε στους μαθητές η οδηγία να κινηθούν ελεύθεροι στο χώρο και να προσποιηθούν ότι κατευθύνονται επιθετικά προς τους συμμαθητές τους για να τους βλάψουν. Στην πορεία αντιλαμβάνονταν ότι πρόκειται για λανθασμένη αντίδραση και όφειλαν να την τροποποιήσουν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αρχικά δεν στέφθηκε με επιτυχία καθώς δεν υπήρχε προηγούμενη συνθήκη που θα δημιουργήσει θυμό οπότε κατέληξε σε κινήσεις αστεϊσμού και παιχνιδίσματος. Άμεσα ζητήθηκε από τη θεατρολόγο να σκεφτούν και να εκθέσουν στην ολομέλεια, περιστατικά που τους προκαλούν ένταση στο χώρο του σχολείου. Εφόσον αναφέρθηκαν σχόλια όπως: «δεν παίζει δίκαια στην μπάλα», «δεν μας αφήνει να παρακολουθήσουμε στο μάθημα», «μου παίρνει τα πράγματα χωρίς να με ρωτήσει», η δραστηριότητα ξεκίνησε από την αρχή ώστε να κρατήσουν το συναίσθημα και να ανταποκριθούν σε ό,τι τους ζητήθηκε. Στη συζήτηση που ακολούθησε έγινε σαφές ότι κανένας από τους παραπάνω λόγους δεν είναι αιτία άσκησης βίας και επιθετικότητας.

Φροντίζοντας την επαφή με διαφορετικές θεατρικές τεχνικές κάθε φορά και την ενίσχυση των κινήτρων όλων των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τα μαθησιακά τους στυλ, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε μια λούτρινη κούκλα μεγάλου

μεγέθους, «persona doll», βάζοντάς τη σε ρόλο θύματος να αφηγηθεί την ιστορία της. Μέσα από αυτή τη διαδικασία πήραν απαντήσεις σε πραγματικό χρόνο και ένωσαν το χαρακτήρα σαν συμμαθήτριά τους. Η ερευνήτρια «έδωσε ζωή» στην κούκλα, εξιστορώντας μια σύντομη ιστορία εκφοβισμού που βίωσε στο σχολείο της εξαιτίας της κινητικής αναπηρίας της. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε βαρύτητα σε μια ακόμη αιτία εκφοβισμού και περιθωριοποίησης ενός μαθητή που οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε. Οι μαθητές έχοντας λιγότερη γνώση και εμπειρία από αντίστοιχα περιστατικά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ευαισθησία στο θέμα. Η εκπαιδευτικός μέσα από την κούκλα, περιέγραψε τον εκφοβιστή της μέσα από τα δικά της μάτια στην προσπάθειά της να τον καταλάβει και να τον δικαιολογήσει για να μπορέσει να τον βοηθήσει. Με την τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας», οι μαθητές έκαναν στην κούκλα ερωτήσεις όπως: «τι θα ήθελες να πεις στους συμμαθητές σου για να νιώσεις καλύτερα;», «θα μπορούσες να γίνεις φίλη με το κακό παιδί αν ερχόταν να συζητήσετε;», «σε ενοχλεί που σε θεωρούν διαφορετική;», «αν μπορούσες να αλλάξεις κάτι, τι θα ήταν αυτό;», «σου αρέσει να έχεις πολλούς φίλους ή προτιμάς να είσαι μόνο με μία;». Η θεατρολόγος έχοντας δουλέψει και σε ειδικό σχολείο, δημιούργησε ένα κλίμα οικειότητας με σκοπό τη συμπερίληψη και αυτών των μαθητών και την αποφυγή στοχοποίησης σε μελλοντικό ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης.

Σε αυτήν τη συνάντηση παρευρέθηκε και ο κριτικός φίλος ο οποίος με τη σειρά του ανέφερε πως δεν περίμενε τέτοια ανταπόκριση στο ζήτημα της αναπηρίας καθώς δεν έχουν διαθέσει επαρκή χρόνο για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση στο συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, επισήμανε πως οι ερωτήσεις στην κούκλα έγιναν από μαθητές που συνήθως είναι πιο «αδιάφοροι και αμέτοχοι». Η διαδικασία της συνέντευξης ήταν σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν κριτικά το ζήτημα καθώς συνήθως είναι εκείνοι που ερωτώνται και καλούνται να δώσουν απαντήσεις. Αυτή η αντιστροφή των ρόλων τους βάζει σε επιπρόσθετη σκέψη και προβληματισμό όσο αφορά την ολόπλευρη εξέταση του φαινομένου του εκφοβισμού. Επίσης, είναι ένας ακόμη ενεργητικός τρόπος συμμετοχής και λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων. Τέλος, παρατήρησε πως κάποιοι μαθητές συνέδεσαν την κινητική αναπηρία της κούκλας με άλλες αναπηρίες και αντιλήφθηκαν ότι η ίση μεταχείριση όλων αυτών είναι επιβεβλημένη. Σε σχέση με την πρώτη συνάντηση που παρακολούθησε ανέφερε βελτίωση συμπεριφορών από μερικούς μαθητές που βαριούνται εύκολα, ενεργή συμμετοχή από «αδύναμους» γνωστικά μαθητές

και εμπλουτισμένο λεξιλόγιο όσον αφορά στο ζήτημα του εκφοβισμού και των συναισθημάτων.

6.7. Έβδομη συνάντηση

Εκμεταλλευόμενη του ερεθίσματος της προηγούμενης συνάντησης, η ερευνήτρια επέλεξε για την προτελευταία συνάντηση της παρέμβασης, την προβολή μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων που έχει θέμα τον εκφοβισμό και τον αποκλεισμό από το σύνολο. Οι μαθητές γνώριζαν ήδη τη συγκεκριμένη ταινία «Happy feet» με τον χορευτή πιγκουίνο και εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον να την παρακολουθήσουν ξανά. Αυτή η συγκυρία βοήθησε στην περικοπή κάποιων σκηνών και στην εστίαση των γεγονότων που αφορούν τις συμπεριφορές του εκφοβισμού για περισσότερη εξοικονόμηση χρόνου. Πριν την προβολή έγινε μια συζήτηση για το τι θα τους ζητηθεί να γνωρίζουν μετά την ολοκλήρωση της ταινίας και τους δόθηκαν κάποιες ερωτήσεις σαν νοητικό στήριγμα για να τους βοηθήσουν στις απαντήσεις τους.

Οι ερωτήσεις αυτές εστιάζουν στην αναγνώριση συναισθημάτων των ηρώων, στα κίνητρα και τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό και στη λήψη αποφάσεων για παρόμοια περιστατικά που θα μπορούσαν να συμβούν στον κάθε μαθητή. Εκτός από αυτές τις ερωτήσεις, η ερευνήτρια προέτρεψε τους μαθητές να κάνουν οποιοδήποτε σχόλιο και παρατήρηση επιθυμούν για τα αποσπάσματα που παρακολούθησαν.

Μετά την προβολή της ταινίας, οι μαθητές και η θεατρολόγος κάθισαν στον κύκλο αναστοχασμού για να ανταλλάξουν σκέψεις και συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν. Αρχικά έγινε συζήτηση για το ποια σκηνή τους άρεσε περισσότερο ή τους έμεινε στο μυαλό και για ποιο λόγο. Έτσι, στην ερώτηση: «Γιατί διάλεξα αυτήν τη σκηνή;» ακούστηκαν απαντήσεις όπως: «γιατί μου άρεσε που δεν έκρυψε την ιδιαιτερότητά του», «Γιατί δεν φοβήθηκε να πει πως νιώθει», «γιατί μ έκανε να αισθανθώ δικαίωση», «γιατί οι πραγματικοί φίλοι είναι πάντα δίπλα μας», «γιατί πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας και να είμαστε δυνατοί».

Αίσθηση προκάλεσε η σκηνή στην οποία η δασκάλα της τάξης διαχωρίζει τον πρωταγωνιστή από τους συμμαθητές του αντί να τον υποστηρίξει και δεν τους κάνει παρατήρηση που γελούν μαζί του κοροϊδευτικά. Οι μαθητές ανέμεναν από τη δασκάλα να

αντιμετωπίσει με ισότητα το χορευτή πιγκουίνο κι όχι να τον εκθέσει μπροστά σε όλη την τάξη ενισχύοντας συμπεριφορές εκφοβισμού από τους υπόλοιπους. Επιπλέον, σχολιάστηκε ιδιαίτερα η σκηνή του εκφοβισμού από τα μεγάλα πουλιά τα οποία με τη σειρά τους είχαν δεχθεί κι αυτά επιθετική συμπεριφορά από τους ανθρώπους. Αυτό το γεγονός έκανε τους μαθητές να συνδέσουν τα κίνητρα που πιθανόν έχει κάποιος θύτης για να ασκεί βία σε κάποιον αδύναμο. Όσο αδύναμο ήταν τα πουλιά μπροστά στους ανθρώπους, τόσο αδύναμος ήταν και ο μικρός πιγκουίνος μπροστά σε τέσσερα μεγάλα πουλιά. Με αυτήν την αφορμή έγινε ξεκάθαρο ότι ο εκφοβισμός ασκείται πάντα από τον πιο δυνατό προς τον πιο αδύναμο και πως πολλές φορές ένας εκφοβιστής έχει ήδη δεχτεί επιθετική συμπεριφορά από κάποιον δυνατότερό του κατά το παρελθόν και την έχει δικαιολογήσει ώστε να την επαναλάβει κι αυτός με τη σειρά του σε κάποιον που μπορεί να επιβληθεί. Εντύπωση ακόμα έκανε σε μερικά παιδιά ότι η πλειοψηφία των ηρώων ήταν παρατηρητές και άργησαν να πάρουν το μέρος του πρωταγωνιστή και να τον βοηθήσουν παρόλο που εκείνος ήταν καλός με όλους.

Στην επόμενη ερώτηση: «Πώς ένιωθε ο πρωταγωνιστής στην αρχή της ιστορίας και πώς στο τέλος;», οι μαθητές ανέφεραν τα συναισθήματα της λύπης, της απομόνωσης, της απογοήτευσης και του αποκλεισμού για το πρώτο μέρος της ιστορίας ενώ στη συνέχεια όλα αυτά μετατράπηκαν σε χαρά, ικανοποίηση, δύναμη, γενναιότητα, δικαίωση, ανακούφιση, θάρρος και περηφάνια. Τα ίδια, θετικά συναισθήματα, υποστήριξαν, θα ήθελαν να νιώθει κάθε παιδί όταν δέχεται εκφοβισμό ή επιθετικότητα και ζητάει ή βρίσκει υποστήριξη από κάποιον άλλον, συμμαθητή ή μεγαλύτερο.

Στην τελευταία ερώτηση: «Αν ήμουν στη θέση του, τι θα έκανα διαφορετικά;» οι μαθητές απάντησαν ότι θα εξηγούσαν στους μεγάλους πόσο πληγώθηκαν από την απόρριψή τους και πόσο είχαν την ανάγκη από τους συμμαθητές και τους φίλους τους να τους στηρίξουν. Επίσης, δεν θα απομονώνονταν από την υπόλοιπη τάξη και θα επέμεναν να έχουν ίδια αντιμετώπιση με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να φοβούνται ή να ντρέπονται. Μέσα σε αυτές τις απόψεις, ξεχώρισε η απάντηση ενός παιδιού το οποίο ανέφερε ότι στη θέση του πρωταγωνιστή δεν θα δεχόταν να βοηθήσει την κοινότητα των πιγκουίνων και να επιστρέψει πίσω μιας κι εκείνοι τον απέκλεισαν από το σύνολο και τον έδιωξαν από το σπίτι του. Δικαιολόγησε αυτήν την πικρία του γιατί υποστήριξε ότι κανείς δεν πρέπει να μας απομονώνει αν δεν έχουμε κάνει κάτι κακό ή δεν έχουμε πειράξει κάποιον.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση στον κύκλο, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές είδαν με άλλο μάτι την ταινία αυτή τη φορά, εστιάζοντας σε συμπεριφορές και γεγονότα τα οποία δεν τους είχαν «αγγίξει» το ίδιο όταν είχαν πρωτοδεί την ταινία μόνοι τους. Γι αυτό το λόγο αποφάσισε να δώσει περισσότερο χρόνο για την αξιοποίησή της και στην επόμενη συνάντηση με πιο ενεργητικό ρόλο σε δραστηριότητες συμμετοχής και εμπλοκής όπως έχουν εκφράσει οι μαθητές ότι προτιμούν να δουλεύουν για να μαθαίνουν.

6.8. Όγδοη συνάντηση

Φτάνοντας στην τελευταία συνάντηση της παρέμβασης, στόχος της ερευνήτριας ήταν να μην δώσει καινούρια ερεθίσματα προς αξιοποίηση αλλά να επικεντρωθεί συνολικά σε όσα έχουν προηγηθεί κάνοντας μια εκτίμηση και αξιολόγηση των δεδομένων. Έτσι, ομαδοποιεί τους μαθητές με τον τρόπο που θέλουν και με ευελιξία ως προς τον αριθμό των μελών. Τους αναθέτει να επιλέξουν μια σκηνή από την ταινία που παρακολούθησαν την προηγούμενη φορά και να την αναπαραστήσουν με όποια μέθοδο επιθυμούν. Το διαχωρισμό των ρόλων, την οργάνωση της ομάδας και τους αυτοσχεδιασμούς τους αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι μαθητές σε συνεργασία με τις ομάδες τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στα παιδιά η ελευθερία επιλογής και έκφρασης, η πρωτοβουλία για ιδέες και συντονισμό και προωθείται η επικοινωνία. Σκοπός είναι να χρησιμοποιήσουν όσες δεξιότητες καλλιέργησαν, να ξεχωρίσουν ό,τι ταιριάζει στις προτιμήσεις τους και να παρουσιάσουν τη γνώση που απέκτησαν μέσα από τα δικά τους μάτια.

Εφόσον τους δόθηκε αρκετός χρόνος για να εργαστούν στις ομάδες, κλήθηκαν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα προϊόντα τους. Κάποιες ομάδες δούλεψαν μιμητικά συνδυάζοντας παντομίμα και «παγωμένα εικόνες», άλλες ομάδες διάλεξαν μια σκηνή για αναπαράσταση κάνοντας μικρούς αυτοσχεδιασμούς στους διαλόγους ενώ μια ομάδα χρησιμοποιώντας τους χαρακτήρες από την ταινία και τη διαφορετικότητα του πρωταγωνιστή, άλλαξε τελείως την ιστορία ώστε να μην περιέχει καμιά μορφή εκφοβισμού και επιθετικότητας δίνοντας χιουμοριστική έκβαση στην υπόθεση.

Ολοκληρώνοντας όλες τις δραστηριότητες, η ερευνήτρια μοίρασε στους μαθητές ένα δελτίο εξόδου. Αποτελεί την αξιολόγηση της παρέμβασης από την πλευρά των μαθητών, μια συνολική αποτίμηση από την εμπειρία τους και μια αυτοξιολόγηση της προσπάθειάς τους (Παράρτημα, εικ.,11). Πιο αναλυτικά:

Στην πρώτη ερώτηση: «Τι συναισθήματα ένιωσα σε αυτά τα μαθήματα;» για να εκφράσουν τα θετικά αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα, ανέφεραν μεταξύ άλλων, «λύπη, φόβο, άγχος, μοναξιά, θυμό, ενδιαφέρον, περιέργεια, χαρά, ελπίδα, ντροπή, ανακούφιση, θάρρος, δύναμη, απόρριψη και αισιοδοξία». Στη δεύτερη ερώτηση: «Νιώθω πιο δυνατός μετά από αυτές τις δραστηριότητες;» για την ανάδειξη της ανθεκτικότητας και της ενδυνάμωσης, απάντησαν οι δεκαπέντε μαθητές πως αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν μια πιθανή πρόκληση. Οι υπόλοιποι οκτώ μαθητές δήλωσαν ότι νιώθουν το ίδιο δυνατοί με πριν. Στην Τρίτη ερώτηση: «Πώς ήταν η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου;» για να μοιραστούν την εμπειρία της ομαδικότητας και της επικοινωνίας, οι μισοί μαθητές απάντησαν ότι είχαν άψογη συνεργασία με τους συμμαθητές τους ακόμα και με διαφορετικές ομάδες από αυτές που ήθελαν ενώ οι υπόλοιποι μισοί απάντησαν ότι δυσκολεύτηκαν στην συνεννόηση αλλά τα κατάφεραν. Στην επόμενη ερώτηση: «Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα;» για να αυτοαξιολογήσουν την προσπάθειά τους, οι περισσότεροι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι από τις επιδόσεις τους ενώ μόλις πέντε μαθητές δήλωσαν ότι αν και δυσκολεύτηκαν στην αρχή, μετά προσπάθησαν πολύ. Τέλος, στην ερώτηση: «Τι θα ήθελα να αλλάξει στον τρόπο του μαθήματος;» οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι ήταν ευχαριστημένοι από τη δομή του μαθήματος και που δοκίμασαν τόσες δραστηριότητες, διαφορετικές μεταξύ τους ενώ πέντε από αυτούς σημείωσαν ότι θα τους άρεσαν κυρίως ομαδικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και παντομίμας (Παράρτημα, εικ.,12).

Διαβάζοντας προσεκτικά τις απαντήσεις των μαθητών σε συνδυασμό με τις επιδόσεις τους στην παρέμβαση, η ερευνήτρια παρατήρησε πως μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά με τη θεατρολόγο και το μάθημα της θεατρικής αγωγής αλλά και μεταξύ τους υπήρξε σύσφιξη σχέσεων καθώς δεν είχαν συνεργαστεί ξανά όλοι με όλους. Πέρα από το ζήτημα του εκφοβισμού που εξετάστηκε, τα παιδιά είχαν την ανάγκη για έκφραση λόγου και συναισθημάτων και τους δόθηκε αυτή η ευκαιρία μέσα από το θέατρο. Συνδυαστικά με το δημιουργικό κομμάτι, προστέθηκε και η γνώση μέσα από τις εμπειρίες που βίωσαν σε αυτές τις συναντήσεις. Επιπλέον, ο ρόλος των προβολών βίντεο, ταινίας και τραγουδιού ήταν εξαιρετικά βοηθητικός ώστε να ενισχύσει τη σημασία και τη σοβαρότητα του ζητήματος του εκφοβισμού και να παρακινήσει περισσότερο τους μαθητές να συμμετέχουν, να σκεφτούν και να παράξουν υλικό που θα τους οδηγήσει σε νέα γνώση.

Ο κριτικός φίλος από την πλευρά του, σε αυτό το τελευταίο μάθημα, παρατήρησε όλη την πρόοδο των μαθητών του και ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και ως προς τη στάση και την αντιμετώπιση απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό. Επισήμανε την αυτονομία τους ως προς την παραγωγή των αυτοσχεδιασμών, τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας στις ομάδες αλλά και τους παράγοντες που έλαβαν υπόψη τους για την ενσάρκωση του κάθε ρόλου. Ανέφερε χαρακτηριστικά ότι όσες δραστηριότητες παρακολούθησε ήταν καθοριστικές ώστε να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους οι μαθητές κι αυτοί που άλλοτε ήθελαν τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στην ομάδα, να δίνουν πλέον χώρο και χρόνο στην ίση αντιμετώπιση των μελών της ενώ για τους μαθητές που χρειάζονταν παρακίνηση και ενίσχυση κινήτρων, λειτούργησαν σαν μοχλός ενεργοποίησης και ελεύθερης έκφρασης στην ολομέλεια.

7. Συμπεράσματα

Μέσα από την παρέμβαση των οκτώ συναντήσεων στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, η ερευνήτρια-θεατρολόγος επιχείρησε να εμπλέξει τους μαθητές σε μια σειρά δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν θεατρικές τεχνικές σε συνδυασμό με στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στοχεύοντας στην ενημέρωση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Η παρούσα έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε με σκοπό να απαντήσει στην ερευνητική υπόθεση, αν το θέατρο μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές μπορεί να επηρεάσει τη στάση μαθητών που φοιτούν στη Δ' δημοτικού όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, εστίασε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα για να αναδείξει τη συμβολή του θεάτρου ως μάθημα που προσφέρει βιωματική μάθηση για τέτοια κοινωνικά ζητήματα.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν **μπορεί το θέατρο στην εκπαίδευση να συμβάλλει στη μείωση του εκφοβισμού**, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές μέσα από θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους όπως τη δραματοποίηση, την αναπαράσταση, το παιχνίδι ρόλων, τη δημιουργία σεναρίων, τους αυτοσχεδιασμούς και άλλες πρακτικές, καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, αλληλοβοήθεια, συνεργασία, επικοινωνία, σεβασμό στην άποψη του άλλου και αποδοχή του διαφορετικού (Tsiaras, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών σε συνδυασμό με τα

ενδιαφέροντά τους, ανέπτυξαν φαντασία, δημιουργικότητα και κοινωνική ευαισθησία. Έφτασαν στη νέα γνώση μέσα από το παιχνίδι, έμαθαν, αναγνώρισαν, βίωσαν και διαχειρίστηκαν συναισθήματα (Lopes et al., 2006) ενώ είδαν το ρόλο τους και τη θέση τους στο σχολείο από διαφορετική οπτική.

Εξετάζοντας το φαινόμενο του εκφοβισμού από όλες τις πλευρές του και μαθαίνοντας για τις αιτίες, τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά του, οι μαθητές έφτασαν στον πυρήνα του θέματος διατηρώντας μια ασφαλή και αποστασιοποιημένη στάση μέσα από τον φανταστικό κόσμο του θεάτρου (Ball, 2012). Η ομαδικότητα που προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι και η εμπύχωση της θεατρολόγου συνέβαλαν στη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών προωθώντας την ελεύθερη έκφραση και παραγωγή ιδεών και σκέψεων. Όλες οι βιωματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, δημιουργούν νέες εμπειρίες στα παιδιά και τα προετοιμάζουν ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας. Σαν αυριανοί έφηβοι θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη σοβαρότητα του περιστατικού στο οποίο θα παρευρεθούν και θα αντιδράσουν ανάλογα το ρόλο που θα έχουν μέσα σε αυτό (Pozzoli & Gini, 2010).

Γνωρίζοντας από μικρή ηλικία να ακούν, να βλέπουν και να παρατηρούν τον εαυτό τους και τους άλλους, αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να διαχειρίζονται τις καταστάσεις μέσα από την ενδυνάμωση και την ανθεκτικότητα που καλλιέργησαν με τις θεατρικές τεχνικές σταδιακά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (Κοντογιάννη, 2008). Με όλους αυτούς τους τρόπους θα αποφύγουν να υιοθετήσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές καθώς έχουν μάθει να αυτορρυθμίζονται και να αποφεύγουν τη βία και την επιθετικότητα διατηρώντας τον αυτοέλεγχό τους. Αντίστοιχα, ως παρατηρητές θα έχουν πιο ενεργητικό ρόλο και θα μεσολαβούν στην επίλυση του ζητήματος καθώς θα γνωρίζουν πως νιώθει το θύμα και ότι χρειάζεται βοήθεια και υποστήριξη. Από την πλευρά τους, οι αποδέκτες του εκφοβισμού θα γνωρίζουν ότι το σχολείο δεν έχει αναλάβει μόνο το γνωστικό κομμάτι αλλά και την ασφάλεια και την ευημερία τους όσο βρίσκονται σε αυτό. Θα ξέρουν πως εκτός από τους συνομηλίκους τους, οι εκπαιδευτικοί τους θα τους προστατέψουν και θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (Belliveau, 2005).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν ***η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθάει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών***, αποδεικνύεται ότι μέσα από την καθολική συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση, κάθε μαθητής ανάλογα το μαθησιακό του

προφίλ, τις ανάγκες και το επίπεδο, ανταποκρίθηκε με επιτυχία και κατέκτησε τουλάχιστον τις βασικές γνώσεις που ορίστηκαν από την ερευνήτρια (Adlam, 2007). Οι στρατηγικές που επιλέχθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν στο χρόνο που θέλουν και να αποδώσουν στο βαθμό που μπορούν. Είναι πολύ σημαντικό να δίνονται οι επιλογές ανάλογα με την κλίση του κάθε μαθητή ώστε να συμμετέχει ευχάριστα και αποτελεσματικά στο μάθημα (Algozzine & Anderson, 2007).

Με την ευέλικτη ομαδοποίηση συνεργάστηκαν όλοι με όλους και έμαθαν να λειτουργούν ομαδικά και δημοκρατικά ενώ πολλοί μαθητές ενισχύθηκαν ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο και να κατακτήσουν το ίδιο επίπεδο με τους συμμαθητές τους. Τα κίνητρα για κάθε ομάδα μαθητών ήταν διαφορετικά αλλά ο κοινός στόχος οδήγησε σε επιτυχή αποτελέσματα και ομαλή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Bailey & Williams-Black, 2008).

Επιπλέον, εξετάζοντας ένα κοινωνικό ζήτημα όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού, είναι αναγκαία η σωστή προετοιμασία από την εκπαιδευτικό και η ολόπλευρη εξέταση του φαινομένου μέσα σε λίγες συναντήσεις. Για αυτό δόθηκαν στους μαθητές αρκετά νοητικά στηρίγματα τα οποία εκτός από βοηθητικά ήταν και καταλυτικά στην παραγωγή προϊόντων και κατάκτηση των εκάστοτε στόχων κάθε μαθήματος (Tomlinson, 2003). Καθοριστικής σημασίας ήταν η συμπλήρωση των δελτίων αξιολόγησης από τους μαθητές, τα οποία απέδωσαν όλες τις πληροφορίες που αποδεικνύουν τις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών πάνω στο θέμα της παρέμβασης και αυτές που διαμόρφωσαν στο τέλος της, μετά την κατάκτηση της νέας γνώσης (Tomlinson & McTighe, 2006). Στην ουσία, τα ίδια τα παιδιά απαντούν στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα για το τι γνώριζαν στην αρχή, τι έμαθαν στην πορεία και τι στάση θα κρατήσουν στο μέλλον. Από τις απαντήσεις τους, αποδεικνύεται και η τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αν **το θέατρο και η διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν αποτελεσματικός συνδυασμός για τη διαχείριση του φαινομένου του εκφοβισμού**, αποδείχθηκε ότι η βιωματική μάθηση που προσφέρει το θέατρο συμπληρωματικά με την προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών διδασκαλία ενός ζητήματος, είναι δύο βασικοί παράγοντες που οδήγησαν με επιτυχία στο σκοπό της έρευνας. Οι θεατρικές τεχνικές που από μόνες τους προσφέρουν διασκέδαση και εμπειρίες στους συμμετέχοντες, γίνονται και πηγές γνώσης όταν προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα

και τις κλίσεις των παιδιών (Gregory & Chapman, 2012). Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να δουλέψουν ομαδικά, συνολικά αλλά και ατομικά τις δραστηριότητες που τους δίνονταν και απέδειξαν πως αλλιώς αποδίδουν σε κάθε συνθήκη και δεν ταιριάζουν όλοι οι τρόποι για κάθε ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε μαθητή (Tomlinson, 2005). Διαφοροποιώντας, λοιπόν, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και τη διαδικασία μάθησης κατά περίπτωση, επιτεύχθηκε πιο άμεσα η νέα γνώση. Η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος που έγινε εξ αρχής για την πραγματοποίηση της παρέμβασης συνέβαλε καθοριστικά στην ακολουθία των κανόνων του συμβολαίου της τάξης και στην πιστή τήρηση των πλαισίων που δημιούργησε η ερευνήτρια, δουλεύοντας όπως όριζε κάθε γωνία μάθησης (Robison, 2004). Συνολικά λοιπόν, οι πολλές και διαφορετικές επιλογές που δίνουν οι θεατρικές μέθοδοι και τα εργαλεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδήγησαν τους μαθητές στο επιθυμητό αποτέλεσμα, την ενεργό συμμετοχή τους και την κατάκτηση των στόχων της παρέμβασης.

Πολύ σημαντική ήταν και η παρουσία του κριτικού φίλου κατά τη διάρκεια ορισμένων συναντήσεων της παρέμβασης. Η ιδιότητά του ως δάσκαλος της τάξης για δύο συνεχή έτη έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη συλλογή πληροφοριών πριν και μετά τις συναντήσεις και ενίσχυσε την ερευνήτρια στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες που είχαν για κοινωνικές δεξιότητες πριν ακόμα εμπλακούν στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από την πολυετή πείρα του καθοδήγησε την ερευνήτρια για τα κίνητρα πίσω από τις συμπεριφορές που παρατήρησαν και αντάλλαξαν απόψεις για την τακτική της διαφοροποίησης ώστε να ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά των παιδιών. Γνωρίζοντας περισσότερες πληροφορίες για το οικογενειακό πλαίσιο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τις μαθησιακές ανάγκες του τμήματός του, βοήθησε στην προσαρμογή του περιεχομένου των ασκήσεων ώστε να περιλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού με γνώμονα τις παραπάνω πληροφορίες.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι συνθήκες δραματικού περιβάλλοντος που δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια σε συνδυασμό με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, αποτέλεσαν ένα ασφαλές πλαίσιο έκφρασης και πειραματισμού μέσα στο οποίο οι μαθητές ανακάλυψαν τον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους και παρήγαν προϊόντα που τους οδήγησαν ευχάριστα στη νέα γνώση μέσα από εμπειρίες που βίωσαν. Η χρήση της τεχνολογίας μαζί με την πρακτική εφαρμογή των θεατρικών ασκήσεων ήταν καθοριστικές μέθοδοι δημιουργίας συναισθημάτων και διαμόρφωσης ομαδικών και ατομικών εργασιών.

8. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει κάνει την εμφάνιση του και έχει δείξει πόσο επιτακτική αντιμετώπιση χρειάζεται. Είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να επιμορφώνονται και να δραστηριοποιούνται πρακτικά με κοινωνικά ζητήματα όπως αυτού του εκφοβισμού. Μέσα από έρευνες-δράσεις επιτυγχάνεται και η αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και η βιωματική μάθηση των παιδιών ώστε η γνώση να λαμβάνεται σαν εμπειρία. Το θέατρο είναι καταλυτικός παράγοντας για να βοηθήσει στην εμπλοκή των μαθητών και παράλληλα ένας διασκεδαστικός τρόπος για να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Κάθε παρέμβαση που απευθύνεται σε μαθητικό πληθυσμό θα έφερνε σημαντικά δεδομένα προς εξέταση και προβληματισμό, ειδικά αν αυτά αφορούσαν και τις γνώμες και στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα προγράμματα παρέμβασης του εξωτερικού, θεωρείται ζωτικής σημασίας μια παρέμβαση οργανωμένη σε εθνικό επίπεδο, από καταξιωμένους ερευνητές-εκπαιδευτικούς που θα συμπεριλάβουν μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού με διαφορετικά κριτήρια ώστε να υπάρξει και συνολική εικόνα του φαινομένου στη χώρα μας (Mavroudis & Bournelli, 2016).

Μέσα από τη συμμετοχή στο δράμα στην εκπαίδευση, οι μαθητές μαθαίνουν για την ανθρώπινη φύση σε όλες τις εκφάνσεις της. Στην πραγματικότητα γίνεται δραματοποίηση του κόσμου γύρω μας για να συνειδητοποιήσουμε πως λειτουργεί και γιατί συμπεριφερόμαστε αναλόγως την κάθε συνθήκη (O'Toole, 2002). Επομένως, το θέατρο στο σχολείο ως βασικό μέσο μιας εκστρατείας κατά της βίας και της επιθετικότητας δίνει τη δυνατότητα για να αντιμετωπίσουμε ηθικά και κοινωνικά ζητήματα όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adlam, E. (2007). *Differentiated Instruction in the Elementary School: Investigating the Knowledge Elementary Teachers Posses when Implementing Differentiated Instruction in Their Classrooms* (Doctoral dissertation, University of Windsor).

Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904773839897>

Andreou, E., & Metallidou, P.(2004).The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27–41. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341032000146421>

Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010).The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47, 328–339.

Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *College reading association yearbook*, 29, 133-151.

Bakema, C. (2010). How to stop bullying in schools. A Dutch way. *Bulletin of the Transylvania University of Brasov*, 52, 77–82.

Ball, D. (2012). Dramatherapy with children who have been bullied: Anne Bannister award 2010. *Dramatherapy*, 34, 35–46. <http://dx.doi.org/10.1080/02630672.2012.674813>

Barnes, M., A. (2013). *The Healing Path With Children: An Exploration for Parents and Professionals* (3rd ed). Uckfield: Play Therapy Press Ltd.

Basourakos, J. (1998). “Exploring the moral sphere through dramatic art: The role of contemporary Canadian plays in moral pedagogy.” *Canadian Journal of Education*, 23(3). 265-280.

- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counsellors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108, 362–375. <http://dx.doi.org/10.1086/589467>
- Belliveau, 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.
- Besag, V. E. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Best, D. (1996). Research in drama theatre in education: The objective necessity. In J. Somers (Ed.), *Drama and theatre in education: Contemporary research* (pp. 3–25). North York, ON: Captus Press
- Bhat, C. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18, 53–66. <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.18.1.53>
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non actors*. London: Routledge
- Bouchard, N. (2002). "A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing." *Journal of Moral Education*, 31(4). 407-422.
- Boulton, M. J., Karellou, I., Lanitis, I., Manoussou, V., & Lemoni, O. (2001). Bullying and victimisation in Greek primary school pupils. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*.
- Bowllan, N. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School Health*, 81, 167–173. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.2011.81.issue-4>
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15, 255–270. <http://dx.doi.org/10.1080/13569781003700151>
- Burton, B., & O'Toole, J. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane Dracon project, 1996–2004— Emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10, 269–283

Burton, B., & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 10, 1–15.

Carver, C. L., & Klein, C. S. (2013). Action research: A tool for promoting faculty development and continuous improvement in leadership preparation.

Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, 163–178. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780701321013>

Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 29(3), 113-139.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36

Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134–1142. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.2002.73.issue-4>

Crothers, L., Kolbert, J., & Barker, W. (2006). Middle school students' preferences for anti bullying interventions. *School Psychology International*, 27, 475–487. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306070435>

Dickinson, R., & Neelands, J. (2012). *Improve your primary school through drama*. David Fulton Publishers.

Dosch, M. V. (2011). *"The course fit us": Differentiated instruction in the college classroom*. The University of North Dakota.

Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education* 5(1). 22-40.

Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. *The Sage handbook of educational action research*, 28-38.

Espelage, D., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Torny (Ed.), *Crime and justice* (pp. 381–458). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). *School-based program to reduce bullying and victimization*. Oslo: The Campbell collaboration.

Fox, H. (2007). Playback theatre: Inciting dialogue and building community through personal story. *The Drama Review*, 51(4), 89-105. <http://dx.doi.org/10.1162/dram.2007.51.4.89>

Freire, P. (1972). Penguin. *Cultural action for freedom*.

Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M., & Greif, J. L. (2004). Bullying and abuse on school campuses. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 295–301). Oxford, GB: Elsevier.

Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25, 106–116. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304028042>

Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44, 492–497. <http://dx.doi.org/10.1111/jpc.2008.44.issue-9>

Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059–1065. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-1215>

Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208–2215. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>

Goldberg, M. R. (1997). *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. Addison Wesley Publishing Company.

Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6, 57–79. http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04_04

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin press.

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing.

Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.

Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus* (No. 201). Jyväskylän yliopisto. (English summary)

Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in drama education* 5, 45-63

Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom*. Saint Louis University.

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218.

Jackson, A., & Davis, G. (2000). Educating adolescents in the 21st century. *Turning Points*. New York, NY: Carnegie Corporation.

Janson, G. R., & Hazler, R. J.(2004).Trauma reactions of bystanders and victims to repetitive abuse experiences. *Violence & Victims*, 19, 239–255.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P.(2006).Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550. [http://dx.doi.org/10.1002/\(ISSN\)1098-2337](http://dx.doi.org/10.1002/(ISSN)1098-2337)

Johnson, C. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: An approach through drama in school. *Early Child Development and Care*, 166(1), 109-118.

Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Estedt-Kurki, P. (2011).An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5–14

Joronen, K., Rankin, S. H., & Estedt-Kurki, P.(2008). Schoolbased drama interventions in health promotion for children and adolescents: Systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 63, 116–131. <http://dx.doi.org/10.1111/jan.2008.63.issue-2>

Kalati V., Psalti, A., & Deliyianni-Kouimtzi, V.(2010). Greek students' perception of school bullying: The profiles of victims and perpetrators. In K. K. P. Vanhoutte & M. Lang (Eds.), *Bullying and the abuse of power* (pp. 91–98). Oxford: Inter-Disciplinary Press.

Karkanaki, M., & Kaffetzi, P.(2009). *The phenomenon of school bullying in primary schools in the municipality of Heraklion*. Heraklion: School of Health and Social Welfare—Social Work Department at Heraklion.

Kokkinos, C., & Kipritsi, E.(2012).The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, selfefficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41–58. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>

Kolbert, J. B., & Crothers, L. M.(2003).Bullying and evolutionary psychology. *Journal of School Violence*, 2, 73–91. http://dx.doi.org/10.1300/J202v02n03_05

Laakso, E. (2010).Three viewpoints on educational drama. In A. Ostern, M. Bjørkgren, & B. Snickars-von Wright (Eds.), *Drama in three movements. A Ulyssean encounter*, (pp. 43–53). Bbo Akademi University & Novia University of Applied Sciences

Laeheem, K., Kuning, M., McNeil, N., & Besag, V. E. (2009).Bullying in pattani primary schools in southern Thailand. *Child: Care, Health and Development*, 35, 178–183

Landreth, G. (2002). Play therapy: the art of the relationship second edition. *New York: Brunner*.

Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. *Progress in brain research*, 156, 419–440. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-6123\(06\)56023-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56023-6)

Livesey, G., McAleavy, G., Donegan, T., Duffy, J., O'Hagan, C., Adamson, G., & White, R. (2007).*The nature and extent of bullying in schools in the North of Ireland* (Research report). Jordanstown: Northern Ireland Statistics and Research Agency and Lifelong Learning Research Centre, University of Ulster.

Lopes, P. N., Côté, S., & Salovey, P. (2006). An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training.

- Malm, B., & Lofgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1–20.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent education*, 3(1), 1233843.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Merrell, R.H. (2004). *The impact of a drama intervention program on the response of the bystander to bullying situations*. New York, NY: University of Rochester.
- Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 329-340.
- Neelands, J. (2002). 11/09-the space in our hearts. In *speech presented at the 2nd International Theatre and Drama Education Conference, Athens*.
- Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom. *Teachers college record*, 106(1), 193-211.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2007). *Bullying prevention program, Olweus bullying questionnaire—Standard school Report*. Center City, MN: Hazelden-PDA.
- O'Connor, K. J., & Schaefer, C. E. (Eds.). (1994). *Handbook of Play Therapy, Advances and Innovations* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Østern, A. (2003). Art form into meaning in process drama-the pretext as metaphor. *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education: The IDEA Dialogues*, 32-53.
- O'Toole, J. (2002). Drama: The productive pedagogy. *Melbourne Studies in Education*, 43, 39–52. <http://dx.doi.org/10.1080/17508480209556401>
- Parker-Roerden, L., Rudewick, D., & Gorton, D. (2007). *Direct from the field. A guide to bullying prevention*. Boston, MA: Commonwealth of Massachusetts.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A.(2001).Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, 167–175.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410020043869>

Pecaski McLennan, D. (2008). The benefits of using sociodrama in the elementary classroom: Promoting caring relationships among educators and students. *Early Childhood Education Journal*, 35, 451–456. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0195-2>

Perry, C. L., Zauner, M., Oakes, J. M., Taylor, G., & Bishop, D. B. (2002). Evaluation of a theater production about eating behavior of children. *Journal of School Health*, 72(6), 256-261.

Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(1), 13-20.

Piaget, J. (2007). *The child's conception of the world*. (J. Tomlinson & A. Tomlinson, Trans.). London: Rowman & Littlefield. (original work published 1929).

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827

Psalti, A., & Constantinou, K.(2007).Bullying in secondary schools. The influence of gender and ethnicity. *Psychology*, 14, 329–345

Rigby, K. (2004).Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287–300.
<http://dx.doi.org/10.1177/0143034304046902>

Rigby, K. (2005). Bullying in schools and the mental health of children. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 195–208. <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.15.2.195>

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Boston, MA: Blackwell–Wiley.

Robison, E. M. (2004). *Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction* (Doctoral dissertation, Marywood University).

- Salas, J. (2005). Using theatre to address bullying. *Educational leadership*, 63, 78–82.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459
- Salmivalli, C., & Voeten, M.(2004).Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology*, 75(3), 465-487.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Sapouna, M.(2008).Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199–213. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034308090060>
- Sbarbabo, V., & Smith, T. E.(2011).An exploratory study of bullying and cyber bullying behaviors among economically/educationally disadvantaged middle school students. *American Journal of Health Studies*, 26, 139–151.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K.(2003).The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189–209. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022991804210>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Somers, J. (2003). *Theatre and therapy*. Paper presented at the 3rd International Conference on Theatre in Education, Athens.
- Stinson, M., & Wall, D.(2003). *Dramactive: Book 1*. Sydney: McGraw Hill
- Sullivan, K.(2000).*The anti-bullying handbook*. New York, NY: Oxford University Press.

Sylwester, R. (2003). *A biological brain in a cultural classroom: Enhancing cognitive and social development through collaborative classroom management*. Corwin Press.

Tabone, C.(2003).Addressing social issues in the early childhood classroom with drama. *Stage Art*, 15, 18–21.

Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'-The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258–267.
<http://dx.doi.org/10.1111/chso.2011.25.issue-4>

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247– 252.

Timm, V. M., & Eskell-Blokland, L. M. (2011).A construction of bullying in a primary school in an underprivileged community: An ecological case study. *South African Journal of Psychology*, 41, 339–350. <http://dx.doi.org/10.1177/008124631104100308>

Toivanen, T. (2002). "*Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta*": peruskoulun viides-ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. (English summary)

Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences? Standardsbased teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6–11.

Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2005). Differentiating Instruction: Why Bother?. *National Middle School Association (NJ1)*, 9(1), 12-14.

Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades 5–9*. Alexandria.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.

Tsiaras, A. (2016). Enhancing School-aged Children's Social Competence through Educational Drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1).

Valois, R.F., McKeown, R.E., Garrison, C.Z. & Vincent, M.L. (1995). Correlates of aggressive and violent behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 16, 26-34.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211-217.

Wilson, K., & Ryan, V. (2006). *Play therapy: A non-directive approach for children and adolescents*. Elsevier Health Sciences.

Winston, J., & Tandy, M. (2009). *Beginning Drama 4-11 Third Edition*. Routledge.

Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.

Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality?. *Social psychology of education*, 9(1), 43-65. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-005-4791-y>

Yatvin, J. (2004). *A room with a differentiated view: How to serve all children as individual learners*. Heinemann.

Yoneyama, S.(2015). Theorizing school bullying: Insights from Japan. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3, 120–160. <http://dx.doi.org/10.3384/confero.2001-4562>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ανδρέου, Ε. (2005). Σύνδεση οικογενειακών παραγόντων με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται κατά την πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 9-22

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, 7-9.

Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η. & Μητσοπούλου, Ε.(2009). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες*, (Επιμέλεια έκδοσης: Μ. Μαλικιώση, Μ. & Α. Παπαστυλιανού). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσιγιάννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Κοκκέβη, Α, Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2010). Έφηβοι και βία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Κοντογιάννη, Α. (2008). Μαύρη αγγελάδα, άσπρη αγγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα.

Κουρετζής, Λ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. *Εκδόσεις Ταξιδευτής*, Αθήνα.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Οίλweis, D (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Μετάφραση Έφη Μαρκοζάνε. Επιμέλεια Γιάννης Τσιάντης. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση [ISBN: 978 – 960 – 93 – 2014 – 6]

Rigby, K (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Μετάφραση Βασιλική Δόμπολα. Επιμέλεια Μαρία Αποστολοπούλου. Αθήνα: Τόπος.

Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.

Woolland, B. (1999). Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.

Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: *Τυπωθήτω*.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Βίντεο με τίτλο «Ήρωες»: <https://video.link/w/j4KUb>

Τραγούδι με τίτλο «Εσένα που λατρεύω»: <https://video.link/w/T9KUb>

Ταινία με τίτλο “Happy Feet”: https://tainio-mania.online/load/metaglwism_na_paidik_online/happy_feet_2006/33-1-0-3021

Παράρτημα

Παρέμβαση έρευνας

Καθορισμός προαπαιτούμενων/προϋπαρχουσών, βασικών/πυρηνικών και μετασχηματιστικών γνώσεων

Προαπαιτούμενες/προϋπάρχουσες γνώσεις:

- Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ατομικά ή ομαδικά
- Να σέβονται τη δουλειά και την παρουσίαση των συμμαθητών τους
- Να έχουν αναπτύξει φαντασία σύμφωνα με την ηλικία τους
- Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν όλα τα συναισθήματα

Βασικές/πυρηνικές γνώσεις:

- Να ακούν και να συναισθάνονται τους άλλους
- Να αναγνωρίζουν γεγονότα αρνητικών πράξεων
- Να βοηθούν τους συμμαθητές τους να συμμετέχουν και να εκφράζονται
- Να εξοικειωθούν με θεατρικές πρακτικές που τους ζητούνται

Μετασχηματιστικές γνώσεις:

- Να έχουν το ρόλο συντονιστή της ομάδας τους
- Να δημιουργήσουν ένα δικό τους παραμύθι ή μια σύντομη ιστορία
- Να δραματοποιήσουν μια σκηνή από μια ταινία

Στόχοι διδακτικού σεναρίου:

- Οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, κατανοώντας τις συνέπειες του εκφοβισμού.
- Να μπορούν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές.
- Να κατανοήσουν πώς μπορούν να μειώσουν πιθανότητες θυματοποίησής τους.

Περιβάλλον διδασκαλίας

Αίθουσα Εκδηλώσεων σχολείου

Υπερυψωμένος σκηνικός χώρος 18τ.μ., Χώρος κοινού περίπου 50 τ.μ., χωρισμένος σε: 1)γωνία φιλιαναγνωσίας στρωμένος με μοκέτα, 2)κύκλος συζητήσεων με μαξιλάρες σε κυκλική διάταξη και 3)ελάχιστα θρανία και καρέκλες σε σχηματισμό Π

Υλικό και τεχνικά μέσα

- Φορητός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας με απεικόνιση σε πανί 3τ.μ. μπροστά από το σκηνικό χώρο
- Ηχεία και μικρόφωνα για πλήρη κάλυψη της αίθουσας
- Διάφορα σκηνικά αντικείμενα και αξεσουάρ
- Κόλλες A4, μολύβια, χρώματα

❖ Δημιουργία συμβολαίου της τάξης

Ο θεατρολόγος μαζί με τους μαθητές συζητούν και αποφασίζουν ποιους κανόνες πρέπει να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας. Ενδεικτικά καταγράφουν τους παρακάτω και συμπληρώνουν όταν κρίνεται απαραίτητο.

Συμβόλαιο της Δ' τάξης στη Θεατρική Αγωγή

- Συμμετέχω σε όλες τις δραστηριότητες κάνοντας το καλύτερο που μπορώ
- Ακούω τους συμμαθητές μου και τους αφήνω να πουν τη γνώμη τους
- Ζητάω βοήθεια από το δάσκαλό μου όταν δυσκολεύομαι να συνεχίσω
- Λειτουργώ ομαδικά και λέω πάντα τις ιδέες μου
- Αν τελειώσω πρώτος, βοηθάω τους υπόλοιπους αν το χρειάζονται

*Ο θεατρολόγος και οι μαθητές της Δ' τάξης
(Υπογραφές όλων)*

Ολοκληρώνοντάς το, το αναρτούν σε εμφανές σημείο και το επικαλούνται όποτε χρειαστεί.

Σχεδιασμός Μαθημάτων

Μάθημα 1^ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: Έκφραση και αναγνώριση συναισθημάτων, κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το θέμα, τους στόχους και τη διαδικασία του μαθήματος και τους δίνει να συμπληρώσουν το δελτίο εισόδου το οποίο συμπληρώνεται από όλους τους μαθητές ατομικά. Τα παιδιά έχουν στη διάθεση τους πέντε λεπτά να το συμπληρώσουν και να το δώσουν στον εκπαιδευτικό.

Δελτίο Εισόδου

- | |
|---|
| 1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; |
| 2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; |
| 3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; |
| 4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; |

Δραστηριότητα 1η (κύκλος ρουτίνας – Διάρκεια 5 λεπτά)

Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο και ξεκινώντας από τον εκπαιδευτικό λένε δυνατά το όνομά τους με το ηχόχρωμα ενός συναισθήματος, διαφορετικό κάθε φορά μέχρι να πουν όλοι.

Ο θεατρολόγος κατά τη διάρκεια ανατροφοδοτεί όπου χρειάζεται με συναισθήματα ως νοητικό στήριγμα.

Δραστηριότητα 2η (Διάρκεια 35 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός ομαδοποιεί τους μαθητές με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, σε ζωγράφους, λογοτέχνες και ηθοποιούς και τους μοιράζει στις γωνίες της αίθουσας.

- Έχοντας ως στόχο να διαγνώσει τις αρχικές ιδέες τους για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, ζητά από τις τρεις ομάδες να προετοιμάσουν την απάντησή τους στο ερώτημα **«Ποια περιστατικά που συμβαίνουν με συμμαθητές μπορούν να κάνουν ένα παιδί να φοβάται να έρθει στο σχολείο»**.
- Οι ομάδες, ανάλογα με τον ρόλο που έχουν αναλάβει, ζωγραφίζουν, γράφουν ή αναπαριστούν με παντομίμα όσα περισσότερα παραδείγματα εκφοβισμού μπορούν να σκεφτούν. (Προετοιμασία 10 λεπτά)
- Κατά την παρουσίαση των προϊόντων της εργασίας κάθε ομάδας, οι άλλες ομάδες σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους. (Εκτέλεση 15 λεπτά)
- Ακολουθεί συζήτηση, κατά την οποία τα παιδιά διατυπώνουν τις απόψεις τους για την ένταξη ή μη των περιστατικών που παρουσιάστηκαν στην έννοια του εκφοβισμού. (Διάρκεια 10 λεπτά)

Ο δάσκαλος έχει ρόλο συντονιστή, χωρίς να εκφέρει τη δική του άποψη.

- Ο θεατρολόγος έχοντας μελετήσει τα δελτία εισόδου των μαθητών και τις επιδόσεις τους στο πρώτο μάθημα προετοιμάζει τις δραστηριότητες του επόμενου μαθήματος

ανάλογα τις κλίσεις, τα ενδιαφέρονται και τις εμπειρίες τους λαμβάνοντας υπόψη του τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

Μάθημα 2ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για το σχολικό εκφοβισμό, δραστηριότητες οριζόντιας διαφοροποίησης

Δραστηριότητα 1η (κύκλος ρουτίνας – διάρκεια 10 λεπτά)

«Ο καταιγισμός ιδεών»

Οι μαθητές σε κύκλο παρακολουθούν στο διαδίκτυο το video clip του τραγουδιού: «Για σένα που λατρεύω» <https://video.link/w/T9KUu> και σημειώνουν σε ένα post-it τις σκέψεις τους. Ακολουθεί συζήτηση και προβληματισμοί.

Δραστηριότητα 2η (Διάρκεια 10 λεπτά)

Οι συμμετέχοντες, μετά την ιδεοθύελλα, έχοντας συγκεντρώσει στοιχεία και πληροφορίες μέσα από την εξερεύνηση του θέματος, προσθέτουν λέξεις, γεγονότα-κλειδιά, συναισθήματα και κίνητρα συνδυάζοντας παλιά και νέα γνώση.

Όλοι μαζί φτιάχνουν μια μεγάλη καρτέλα με δύο στήλες: Στη μια αναγράφουν όλα τα συναισθήματα και στην άλλη όλες τα χαρακτηριστικά εκφοβισμού που γνωρίζουν. Όταν την τελειώσουν, την τοποθετούν σε εμφανές σημείο στην αίθουσα σαν νοητικό στήριγμα.

Δραστηριότητα 3η (Διάρκεια 25 λεπτά)

Τα παιδιά αφού παρακολουθήσουν στο βιντεοπροβολέα το σύντομο βίντεο με τίτλο: «**Ηρωες**» χωρίζονται σε ευέλικτες ομάδες της επιλογής τους ανά 4 ή 5 άτομα και επιλέγουν μια σκηνή από την ιστορία που είδαν για να προετοιμάσουν μια παγωμένη εικόνα (Προβολή και προετοιμασία 8 λεπτά).

«Παγωμένη εικόνα»

Όσα παιδιά χρειάζονται ενίσχυση για τη συμμετοχή και εκτέλεση της εικόνας, ανατροφοδοτούνται από το νοητικό στήριγμα που έχει αναρτηθεί νωρίτερα. Κάθε φορά που παρουσιάζει μια ομάδα την εικόνα της, οι υπόλοιπες προσπαθούν να μαντέψουν από ποια σκηνή είναι. (Εκτέλεση όλων των ομάδων 7 λεπτά).

Οι μαθητές και ο θεατρολόγος επιστρέφουν σε κύκλο και συζητούν για τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν (Διάρκεια 10 λεπτά).

Μάθημα 3ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: Δημιουργία και παρουσίαση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, δραστηριότητες κάθετης διαφοροποίησης και αγκυροβολίας

Δραστηριότητα 1η (Διάρκεια 35 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός ομαδοποιεί τους μαθητές ανάλογα τις επιδόσεις τους σε τρεις ομάδες, χαμηλών, μεσαίων και υψηλών επιδόσεων, με σκοπό να προχωρήσει σε ασύγχρονη εργασία και τους διαμοιράζει στην αίθουσα.

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω σενάριο: « Μια μέρα ο δάσκαλος σας ανακοινώνει ότι ήρθε ένας νέος μαθητής στην τάξη. Σας τον συστήνει και συνεχίζετε κανονικά το μάθημα. Κάποιοι από εσάς τον αντιπαθείτε, μερικοί τον καλωσορίζετε και οι υπόλοιποι δεν του δίνετε καμία σημασία.» Στη συνέχεια ο θεατρολόγος ζητάει από τους μαθητές να αναπαραστήσουν την ιστορία με παντομίμα, κάθε ομάδα ξεχωριστά. Στη συνέχεια:

1. Από την ομάδα χαμηλών επιδόσεων ζητείται να αγκυροβολήσει στην παντομίμα δουλεύοντας κι άλλες εκδοχές της ιστορίας.
2. Από την ομάδα μεσαίων επιδόσεων ζητείται να αναπαραστήσουν το σενάριο με αυτοσχεδιασμό.
3. Από την ομάδα υψηλών επιδόσεων ζητείται να δημιουργήσουν μια άλλη δική τους ιστορία που συνδέεται με το αρχικό σενάριο και να την παρουσιάσουν.

Ο εκπαιδευτικός περνάει από κάθε ομάδα, δίνει ανατροφοδότηση και παρακολουθεί τα προϊόντα τους.

Δραστηριότητα 2η (Διάρκεια 10 λεπτά)

«Ο ρόλος στον τοίχο»

Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σχεδιάζουν ένα ανθρώπινο ομοίωμα σε πραγματικό μέγεθος με χαρτί του μέτρου και γράφουν μέσα με μαρκαδόρους σκέψεις και συναισθήματα που μπορεί να ένιωθε ο νέος μαθητής. Στη συνέχεια το αναρτούν στον τοίχο και συζητούν όλοι μαζί πως ένιωσαν.

Μάθημα 4ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: τεχνικές αφήγησης, ενίσχυση κινήτρων, συμπίεση αναλυτικού προγράμματος

Δραστηριότητα 1η (κύκλος ρουτίνας – διάρκεια 10 λεπτά)

Οι μαθητές σε κύκλο παρατηρούν έναν συμμαθητή της επιλογής τους και λένε δυνατά ένα θετικό του χαρακτηριστικό για την εμφάνισή του κι ένα θετικό για το χαρακτήρα του (π.χ. ο Χ είναι όμορφος και λέει ωραία αστεία).

Δραστηριότητα 2η (αφηγούμαι με διαφορετικό τρόπο – διάρκεια 25 λεπτά)

Δίνεται σε κάθε μαθητή ένα απόσπασμα από το βιβλίο « Η φωνή σου, η δύναμή σου». Για κάθε σειρά χρησιμοποιούν διαφορετικό συναίσθημα στη φωνή τους μέχρι να ολοκληρώσουν (μπορούν να επαναλάβουν και τα ίδια).

Δραστηριότητα 3η (αναστοχασμός και ανατροφοδότηση – διάρκεια 10 λεπτά)

Στην ολομέλεια εκφράζονται σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμοί για το περιεχόμενο της ιστορίας.

Μάθημα 5ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: Ανάπτυξη δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και επικοινωνίας

«The Playback Theatre»

Σε αυτήν την τεχνική ο θεατρολόγος έχει το ρόλο του συντονιστή και βρίσκεται πάνω στη σκηνή, στην άκρη. Μέλη από τις ομάδες υψηλών και μεσαίων επιδόσεων αναλαμβάνουν να κάνουν τους «ηθοποιούς». Όλοι οι υπόλοιποι είναι θεατές και παρακολουθούν. Ο συντονιστής επιλέγει από το κοινό κάποιον που επιθυμεί να διηγηθεί ένα περιστατικό εκφοβισμού που γνωρίζει ή που έχει βιώσει. Ο αφηγητής ανεβαίνει στη σκηνή και κάθεται σε μια καρέκλα, την «καρέκλα των αποκαλύψεων», στην αντίθετη άκρη από τον συντονιστή. Καθώς διηγείται την ιστορία του, οι «ηθοποιοί» αναπαριστούν όσα ακούν με παντομίμα όσο πιο πιστά μπορούν. Ο συντονιστής διορθώνει τους παίκτες αν χρειαστεί και ενισχύει την περιγραφή του αφηγητή με ερωτήσεις που ανατροφοδοτούν την ολομέλεια. Όσο η ιστορία εξελίσσεται μπροστά στα μάτια τους, τα παιδιά μπαίνουν στην θέση του άλλου, συναισθάνονται μαζί του και προσπαθούν να βρουν λύσεις. Ο αφηγητής από την πλευρά του νιώθει ότι δεν είναι μόνος και όσο μιλάει και «ανοίγεται» τόσο καλύτερα αισθάνεται.

Ολοκληρώνοντας το θεατρικό συμπληρώνουν το **δελτίο πορείας** πριν βγουν διάλειμμα.

Δελτίο Πορείας

- | |
|--|
| • Τι μου άρεσε στο σημερινό μάθημα; |
| • Τι με δυσκόλεψε στις δραστηριότητες; |
| • Τι καινούριο έμαθα για το σχολικό εκφοβισμό; |

Μάθημα 6ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: αντίληψη διαφορετικών οπτικών, ευαισθητοποίηση, δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης

Δραστηριότητα 1η - ενεργοποίηση της ομάδας (Διάρκεια 10 λεπτά)

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο και πλησιάζουν επιθετικά κάποιο συμμαθητή τους με σκοπό την πρόκληση βίας. Την τελευταία στιγμή όμως και χωρίς να αγγίξουν τους συμμαθητές τους, τροποποιούν τις κινήσεις τους σε χειρονομίες και ενδείξεις συμπάθειας και αποδοχής. Σκοπός της δραστηριότητας είναι ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση του μαθητή σε κατάσταση έκρηξης και θυμού.

Δραστηριότητα 2η – Μια κούκλα σε ρόλο – persona doll (Διάρκεια 30 λεπτά)

Ο θεατρολόγος μέσω μιας κούκλας αφηγείται ένα δυσάρεστο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο της στο οποίο υπήρξε η ίδια θύμα. Με την τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας» οι μαθητές εκφράζουν τις απορίες και τα συναισθήματά τους για το περιστατικό που άκουσαν κάνοντας ερωτήσεις στην κούκλα.

Δραστηριότητα 3η - Αναστοχασμός σε κύκλο (Διάρκεια 5 λεπτά)

Σχολιασμός, σκέψεις και συναισθήματα που προέκυψαν από το μάθημα.

Μάθημα 7ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: Παρατηρητικότητα, επίλυση προβλήματος, ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ασύγχρονη εργασία

Δραστηριότητα 1η (προβολή και προβληματισμοί - διάρκεια 35 λεπτά)

Παρακολουθούμε αποσπάσματα από την ταινία κινουμένων σχεδίων: “Happy Feet” και κάθε μαθητής συγκρατεί στο μυαλό του την αγαπημένη του σκηνή. Μόλις τελειώσει η ταινία καλείται να απαντήσει σε μερικές ερωτήσεις:

Νοητικό στήριγμα δραστηριότητας

- 1. Γιατί διάλεξα αυτήν τη σκηνή;**
- 2. Πώς ένιωθε ο πρωταγωνιστής στην αρχή της ιστορίας και πώς στο τέλος;**
- 3. Αν ήμουν στη θέση του, τι θα έκανα διαφορετικά;**

Δραστηριότητα 2η (Διάρκεια 10 λεπτά)

Στον κύκλο του αναστοχασμού ακούγονται σχόλια και παρατηρήσεις για την ταινία. Κάθε μαθητής παίρνει το λόγο και αιτιολογεί την επιλογή σκηνής που έκανε από την ταινία. Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην ατομική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Η εκπαιδευτικός προωθεί την ανταλλαγή ιδεών και επιχειρημάτων για τα κίνητρα των ηρώων.

Μάθημα 8ο (Διάρκεια 45 λεπτά)

Στόχοι μαθήματος: Συντονισμός ομάδας, λήψη πρωτοβουλίας, παραγωγή προϊόντων

«Σκηνοθέτης σε δράση»

Όποιοι μαθητές επιθυμούν δημιουργούν τις ομάδες που θέλουν και τις συντονίζουν με σκοπό να αναπαραστήσουν την αγαπημένη τους σκηνή από την ταινία “Happy Feet”. Οι υπόλοιποι παρακολουθούν την προετοιμασία τους και δίνουν ιδέες. (Διάρκεια 35 λεπτά)

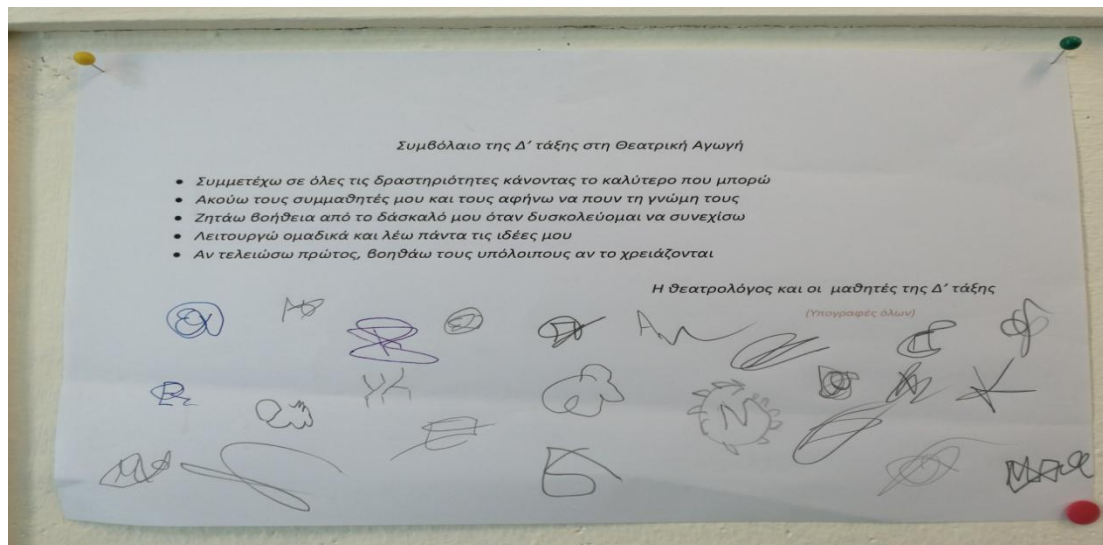
Μετά τις παρουσιάσεις των ομάδων όλοι οι μαθητές συμπληρώνουν ατομικά το **δελτίο εξόδου**. (Διάρκεια 10 λεπτά)

Δελτίο Εξόδου

✓ Τι συναισθήματα ένιωσα σ’ αυτά τα μαθήματα;
✓ Νιώθω πιο δυνατός μετά από αυτές τις δραστηριότητες;
✓ Πώς ήταν η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου;
✓ Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα;
✓ Τι θα ήθελα να αλλάξει στον τρόπο του μαθήματος;

Εικόνες από υλικό μαθητών

Εικόνα 1: Συμβόλαιο τάξης



Εικόνα 2: Δελτίο εισόδου ερευνήτριας

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου;
2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; Αν ναι, τι είχε συμβεί;
3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει;
4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; *Ποτέ μου δεν τους καταλάβαινα αλλά ξέρω την ψυχή για να μην αφήνουν*

2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; *Αν ναι, τι είχε συμβεί;*

3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; *Σε ποια περίπτωση έχω βοηθήσει; Πώς, ή με βοήθησε κάποιος*

4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; *Όχι δεν το γνωρίζω ακόμα.*

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; *Τα περισσότερα φορές καταλάβαινα*

2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; *Αν ναι, τι είχε συμβεί;*

3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; *Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει; Πώς, ή με βοήθησε κάποιος*

4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; *Ναι όταν κάποιος πελάει τα κορίτσια ή τα τραγουδάει*

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; *Συνήθως καταλάβαινα*

2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; *Αν ναι, τι είχε συμβεί;*

3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; *Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει; Μπορώ πάντα να είμαι εκεί*

4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; *Η απειθαρχία είναι ότι δεν γνωρίζω τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός*

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; *Ναι καταλάβαινα πάντα*

2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; *Αν ναι, τι είχε συμβεί;*

3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; *Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει;*

4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; *Δεν γνωρίζω τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός*

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; *Μερικές φορές όχι άλλες όχι*

2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; *Αν ναι, τι είχε συμβεί;*

3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; *Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει; Δεν έτυχε ποτέ κάτι τέτοιο*

4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; *Ο σχολικός εκφοβισμός είναι όταν μερικοί παιδιά παρενοχλούν, βρίζουν και γυρνάνε τα μικρά κεφάλια*

1. Καταλαβαίνω πάντα πως αισθάνονται οι συμμαθητές μου; *Ναι καταλάβαινα πάντα*

2. Έχω νιώσει ποτέ μόνος και αβοήθητος στο σχολείο; *Αν ναι, τι είχε συμβεί;*

3. Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν καταλάβω ότι το χρειάζονται; *Σε ποιες περιπτώσεις έχω βοηθήσει; Όταν τα παιδιά είναι*

4. Γνωρίζετε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; *Είναι όταν ένα παιδί πιάνει το άλλο παιδί*

[illegible]

Εκφοβισμός	Άλλοι λόγοι
κοροΐδια από άλλους	κακή συμπεριφορά δασκάλου
τρομάζουν κάποιον οι μεγαλύτεροι	φοβάται μεγαλύτερους
αποκλεισμός από την παρέα	διαφορές φοβίες
φυλετικές διακρίσεις	νοσταλγία
ρατσιστική συμπεριφορά	
πρόκληση βίας	

Συναισθήματα	Χαρακτηριστικά εκφοβισμού
χαρά	σπρώξιμο
αγάπη	χειρονομίες
λύπη	κοροϊδία
θυμός	φτύσιμο
φόβος	απειλές
έκπληξη	τραυματισμοί
ενθουσιασμός	χλευαστικές προσφωνήσεις
ντροπή	άσεμνοι χαρακτηρισμοί
ζήλια	διάδοση φημών
μίσος	κακεντρεχή σχόλια
αηδία	κοινωνικός αποκλεισμός
μετάνοια	γελοιοποίηση
άγχος	

Εικόνα 9: Δελτίο πορείας ερευνήτριας

- Τι μου άρεσε στο σημερινό μάθημα;
- Τι με δυσκόλεψε στις δραστηριότητες;
- Τι καινούριο έμαθα για το σχολικό εκφοβισμό;

Εικόνα 10: Δελτία πορείας μαθητών

[illegible]

Εικόνα 11: Δελτίο εξόδου ερευνήτριας

✓ Τι συναισθήματα ένιωσα σ' αυτά τα μαθήματα;
✓ Νιώθω πιο δυνατός μετά από αυτές τις δραστηριότητες;
✓ Πώς ήταν η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου;
✓ Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα;
✓ Τι θα ήθελα να αλλάξει στον τρόπο του μαθήματος;

Εικόνα 12: Δελτία εξόδου μαθητών

Δελτία εξόδου μαθητών (αποσπάσματα):

- ✓ Τι συναισθήματα ένιωσα σ' αυτά τα μαθήματα; Χαρά γιατί είχα την ευκαιρία να είμαι εδώ.
- ✓ Νιώθω πιο δυνατός μετά από αυτές τις δραστηριότητες; Ναι, γιατί έμαθα πολλά και ήξερα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.
- ✓ Πώς ήταν η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου; Ήταν πολύ καλή και ήξερα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.
- ✓ Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα; Ναι, έκανα το καλύτερο.
- ✓ Τι θα ήθελα να αλλάξει στον τρόπο του μαθήματος; Δεν θα ήθελα να αλλάξω κάτι.

Δελτία εξόδου μαθητών (αποσπάσματα):

- ✓ Τι συναισθήματα ένιωσα σ' αυτά τα μαθήματα; Χαρά, γιατί είχα την ευκαιρία να είμαι εδώ.
- ✓ Νιώθω πιο δυνατός μετά από αυτές τις δραστηριότητες; Ναι, γιατί έμαθα πολλά και ήξερα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.
- ✓ Πώς ήταν η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου; Ήταν πολύ καλή και ήξερα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.
- ✓ Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα; Ναι, έκανα το καλύτερο.
- ✓ Τι θα ήθελα να αλλάξει στον τρόπο του μαθήματος; Δεν θα ήθελα να αλλάξω κάτι.