



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**"Η εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού  
στο Νηπιαγωγείο: Η μελέτη περίπτωσης του 1/θεσίου 6ου Νηπ/γείου  
Ναυπλίου"**

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ξυλά Βασιλική**

AM:5052201401002

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κοντογιάννη Άλκηστις**

**Συμβουλευτική επιτροπή**

Κοντογιάννη Άλκηστις

Θωμάκος Δημήτριος

Μάγος Κωνσταντίνος

**ΝΑΥΠΛΙΟ 17/1/2016**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω τις σπουδές μου και να πραγματοποιήσω ένα ανεκπλήρωτο για πολλά χρόνια όνειρό μου. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη χρωστάω στην Κοσμήτορα και Πρόεδρο του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, της Σχολής Καλών Τεχνών του Παν/μίου Πελ/σου και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κα Άλκηστη Κοντογιάννη, η οποία από την πρώτη στιγμή με εμπιστεύτηκε και με στήριξε. Ευχαριστώ ιδιαίτερω τον Επίκουρο Καθηγητή του ΤΘΣ, κο Τσιάρα και τους υπόλοιπους Καθηγητές, που μου έδωσαν την ευκαιρία να εμπλουτίσω δημιουργικά τις γνώσεις μου. Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Καθηγητή και Πρόεδρο του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών, του Παν/μίου Πελ/σου, κο Δημήτρη Θωμάκο για τις παρατηρήσεις του στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου για την πολύτιμη βοήθειά της στη σύνταξη κι επιμέλεια του “Abstract” στην καλή μου φίλη, Βασιλική Στριμμένου, κάτοχο πτυχίου μετάφρασης και διερμηνείας Ιονίου Πανεπιστημίου και μεταπτυχιακού λογοτεχνικής μετάφρασης Πανεπιστημίου East Anglia Βρετανίας. Ευχαριστώ «την κριτική φίλη», Μαρία Μπακοπούλου, δασκάλα και μεταπτυχιακή θεατροπαιδαγωγό, για την παρουσία και τη στήριξή της στη διενέργεια της έρευνας μου. Άπειρη ευγνωμοσύνη χρωστάω στους γονείς μου για την αδιαπραγμάτευτη αγάπη και πολύπλευρη στήριξη που μου παρείχαν όλα τα χρόνια αλλά και για τη δίψα που μου ενστάλαξαν για τη γνώση, την προκοπή, την προσφορά και την πρόοδο. Εγκάρδια ευχαριστώ τον σύζυγό μου για την αμέριστη αφοσίωση, συγκατάθεση και ηθική του συμπαράσταση στις δύσκολες αποφάσεις που επέλεξα να υλοποιήσω. Τέλος ευχαριστώ τους μαθητές μου και τους γονείς τους, γιατί χωρίς αυτούς η μελέτη μου δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Στα παιδιά μου,  
Φάνη, Ηλία, Ερμή και Πάρι

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Σελίδες

Ευχαριστίες.....	ii
Αφιέρωση .....	iii
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....</b>	<b>vi</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>vii</b>
Λέξεις κλειδιά.....	viii
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
Keywords .....	x
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b>	
ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ	
1.1.Σχολικός εκφοβισμός.....	13
1.2. Οι εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.3. Οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού.....	17
1.4. Οι αιτίες που προκαλούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	18
1.5. Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο .....	19
1.6. Επιδημιολογικά δεδομένα .....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	25
2.2. Η αναγκαιότητα ενός Θ.Π. για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία .....	27

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

### **Η ΕΡΕΥΝΑ**

3.1. Το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υπό μελέτη μεταβλητές .....	29
3.2. Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία .....	29
3.3. Η θεωρητική προσέγγιση της έρευνας .....	31
3.4. Διευκρινήσεις και περιορισμοί .....	32
3.5. Τι περιλάμβανε το Θ.Π. ....	33
3.6. Η πρωτοτυπία της έρευνας σε σχέση με τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ανά τον κόσμο .....	34
3.7. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων .....	40
3.8. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.....	49
3.9. Επίλογος-Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	60
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>66</b>
<b>ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>80</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 .....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 .....	108

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

### Σελίδες

<b>Πίνακας 1.</b> Συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων συνεντεύξεων παιδιών-ΠΡΙΝ/Ερωτήσεις με ποσοτική απάντηση.....	53
<b>Πίνακας 2.</b> Συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων συνεντεύξεων παιδιών-META/ Ερωτήσεις με ποσοτική απάντηση.....	54
<b>Πίνακας 3.</b> Συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων συνεντεύξεων παιδιών-ΠΡΙΝ/Ερωτήσεις με ποιοτική απάντηση.....	55
<b>Πίνακας 4.</b> Συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων συνεντεύξεων παιδιών-META/ Ερωτήσεις με ποιοτική απάντηση.....	56
<b>Πίνακας 5.</b> Συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων ερωτηματολογίου γονέων-Ερωτήσεις με ποσοτική απάντηση.....	57
<b>Πίνακας 6.</b> Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ΠΡΙΝ/META σε επιλεγμένες ερωτήσεις συνεντεύξεων παιδιών.....	58
<b>Πίνακας 7.</b> Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ερωτήσεων γονέων.....	59

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται ένα ευαίσθητο κι επίκαιρο θέμα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο. Παρουσιάζονται οι εκφάνσεις του φαινομένου, τα αίτιά του και σαν μέσο πρόληψης προτείνεται ένα αμιγώς Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα (ΘΠ) με την χρησιμοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ). Η ΔΤΕ στοχεύει στην πιο επικοινωνιακή, βιωματική, ενεργητική, δημιουργική, πρωτότυπη και ταυτόχρονα πιο αποτελεσματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, είναι κατάλληλη, ως εργαλείο, για την διερεύνηση δύσκολων κοινωνικών θεμάτων, ένα από τα οποία είναι και ο σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία. Ο στόχος και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στην εφαρμογή ενός κατάλληλου αναπτυξιακά ΘΠ στα νήπια και στους γονείς τους, προκειμένου να εδραιωθούν οι σωστές βάσεις, στάσεις και νοοτροπίες στην συμπεριφορά των μαθητών και να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, να ενσυναισθανθούν κοινωνικά αλλά και να εμπλακούν συνεργατικά στην προσπάθεια που καταβάλλει το σχολείο κατά του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη περίπτωσης μιας τάξης νηπιαγωγείου κι αυτό γιατί το νηπιαγωγείο αποτελεί για το παιδί έναν ζωτικό χώρο διαμεσολάβησης μεταξύ της οικογένειάς του και της ευρύτερης κοινωνίας, έναν χώρο συνεχούς διαπαιδαγώγησης κι ενεργού κοινωνικής δράσης. Εφαρμόστηκε έρευνα δράσης, δηλαδή μια παρέμβαση μικρής κλίμακας με σκοπό να εξεταστούν οι επιδράσεις της εφαρμογής ενός ΘΠ για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, στη μεταγενέστερη συμπεριφορά των νηπίων. Τα αποτελέσματα όπως αποδείχτηκε από την ποιοτική και ποσοτική τους ανάλυση έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις συμπεριφορές των παιδιών μετά από την εφαρμογή της ΔΤΕ. Παρατηρήθηκε θεαματική βελτίωση τους ως προς τη λεκτική επιθετικότητα και ως προς την αποδοχή στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Λιγοστά περιστατικά διάδοσης φημών που είχαν παρατηρηθεί πριν την έναρξη του προγράμματος, εκμηδενίστηκαν από την πρώτη κιόλας παρέμβαση. Αξιοσημείωτη βελτίωση παρατηρήθηκε και ως προς τη σωματική επιθετικότητα των παιδιών, τα οποία εναρμονίστηκαν πλήρως με τους κανόνες της ομάδας, μέχρι τη λήξη του προγράμματος. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν απόλυτα και από τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν

στο πρόγραμμα. Η εφαρμογή της ΔΤΕ κατάφερε να αποσοβήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο και να έχει βελτιώσει γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών σε επίπεδο λεκτικό, σωματικό και κοινωνικό. Κατάφερε να αλλάξει τη νοοτροπία όλου του σχολικού συστήματος και όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό. Παρόλα αυτά, ο ευαίσθητος τομέας της προσχολικής ηλικίας είναι ερευνητικά παραμελημένος και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και περαιτέρω μελέτης. Επιπλέον η εφαρμογή της ΔΤΕ πρέπει να επεκταθεί ερευνητικά σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητικού πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και σε γονείς προκειμένου να αναδείξει ακόμα περισσότερο τα ευεργετικά της οφέλη.

**Λέξεις Κλειδιά:** Σχολικός εκφοβισμός, μελέτη περίπτωσης, προσχολική ηλικία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, Νηπιαγωγείο.



## ABSTRACT

This paper delves into an issue as delicate as it is topical, namely bullying in kindergarten. Laying out the various forms bullying in kindergarten takes, as well as its causes, the paper proceeds to propose, as a means of preventing relevant occurrences altogether, an innovative programme for the classroom featuring purely Drama-in-Education techniques. Such techniques were deemed ideal, as Drama in Education fosters a more communicative, process-focused, action-based, creative, original, and also more effective approach to the curriculum; as a tool, as well, it lends itself to the exploration of challenging social issues, bullying included. The originality of this research lies in the implementation of a developmentally-adapted Drama-in-Education programme involving both preschoolers and their parents, the objective being, in the former, to shape behaviour by laying the foundation for the right attitudes, and, among the latter, to raise awareness regarding bullying and to forge, in a social context, both an understanding of the efforts made by the school system to combat bullying, and a willingness to become involved themselves. The research is, specifically, a case study of a kindergarten class—as kindergarten is, for preschoolers, a vital space that mediates between their families and society, a space of ongoing education and of rigorous social activity. Action research was used, i.e. a small-scale intervention in order to examine the effects of implementing a Drama-in-Education programme to prevent bullying in the subsequent behaviour of preschoolers. The results, analysed both qualitatively and quantitatively, showed a statistically significant difference in post-programme behaviour: preschoolers showed spectacular improvement in terms of both verbal aggressiveness and acceptance in peer relations; the few instances of rumour-spreading observed before programme implementation ceased to exist from the very first intervention; there was also noteworthy improvement in terms of physical abusiveness, as, by the end of the programme, preschoolers had come to fully comply with team rules. These results have also been fully confirmed by the parents of participating preschoolers. The implementation of Drama in Education actually staved off bullying in this particular kindergarten, and improved the wider conduct of preschoolers – verbal, physical and social. Indeed, it managed to change the

attitudes of all those involved in the school system. This is only indicative of how neglected the sensitive area of preschool research is, and how it requires particular attention and further study. As for the anti-bullying benefits of Drama in Education, these would become even more evident if such programmes were implemented to a larger sample of the pre-school population—ideally also in primary and secondary school, parents included.

**Keywords:** Bullying, case study, preschooler, drama in education, kindergarten

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010·Ψάλτη, Κασάπη, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012) καθώς αυτό προκαλεί έντονα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν καταρτιστεί ανάλογα για την αντιμετώπισή του (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015), όσο και για τους μαθητές, εφόσον εμποδίζει τη μαθησιακή τους εξέλιξη και την ψυχολογική τους ισορροπία (Κωστελίδου, 2014). Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης οφείλει να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία ασφαλών συνθηκών για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προλαβαίνοντας και διευθετώντας τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης όλων των μαθητών (Π.Ι, 2004-2011). Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αποτελεί η οικοσυστημική προσέγγιση (Durrant,1995·Reynolds,1997·Τσιάρας,2007·Ψαρρά,2008·Ματσόπουλος,2009). Η έρευνα επικεντρώθηκε στην εφαρμογή ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος (ΘΠ), ως μέσου πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε ως έρευνα δράσης στους μαθητές και στους γονείς του 6<sup>ου</sup> 1/θεσίου Νηπιαγωγείου Ναυπλίου. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά παρουσίασαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους ως προς τη λεκτική και σωματική τους επιθετικότητα και ως προς τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους και αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) μπορεί συνολικά να δράσει προληπτικά απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλάζοντας τη νοοτροπία όλων των εμπλεκόμενων κι επανακαθορίζοντας το σχολικό σύστημα. Η πρωτοτυπία και το ενδιαφέρον της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι εφαρμόστηκε ένα αμιγώς θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα σε σχέση με τα προγράμματα πρόληψης που έχουν εφαρμοσθεί ανά τον κόσμο, τόσο στα παιδιά, όσο και στους γονείς, από μία ήδη καταρτισμένη εκπαιδευτικό-εμπυχώτρια. Επιπλέον, στην ευαίσθητη προσχολική ηλικία, οι ερευνητές δεν έχουν δώσει μέχρι στιγμής τη δέουσα σημασία. Είναι ένας τομέας που πρέπει να διερευνηθεί ακόμη περισσότερο, διότι αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της διάπλασης του παιδιού. Η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους. Απευθύνεται και στην εκπαιδευτική ηγεσία προτείνοντας καινοτόμες ιδέες για την αναθεώρηση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων και του πλαισίου σπουδών του Νηπιαγωγείου. Επιπλέον, η μελέτη είναι επωφελής και για τους γονείς, προκειμένου να ενημερωθούν και να δραστηριοποιηθούν απέναντι στο φαινόμενο. Στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και παρουσιάζονται οι εκφάνσεις του φαινομένου στην κοινωνική του διάσταση, οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού, η αιτιολογία του φαινομένου και οι επιπτώσεις του στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα επιχειρήθηκε η βιβλιογραφική αναδίφηση των επιδημιολογικών δεδομένων. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** προβάλλεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως αρωγού στην αντιμετώπιση σοβαρών κι ευαίσθητων κοινωνικών φαινομένων καθώς και οι λόγοι που επιβάλλουν την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός Θ.Π. για τον σχολικό εκφοβισμό στο Νηπιαγωγείο. Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα βήματα της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε σε 1/θέσιο Νηπιαγωγείο του Ναυπλίου, ως μελέτη περίπτωσης μιας τάξης (Ιωσηφίδης, 2003). Τίθενται το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υπό διερεύνηση μεταβλητές, η μεθοδολογία της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η μεθοδολογία ανάλυσης τους. Παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση της έρευνας και δίνονται διευκρινήσεις για τους περιορισμούς της. Αναφέρεται το περιεχόμενο του ΘΠ και διακρίνεται η πρωτοτυπία της έρευνας σε σχέση με τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ανά τον κόσμο. Τέλος, γίνεται ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Στον **επίλογο**, προβάλλονται τα τελικά **συμπεράσματα**, εντάσσονται στο γενικότερο θεωρητικό κι εμπειρικό πλαίσιο και παρατίθενται τα ζητήματα που προκύπτουν για μελλοντική έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

#### 1.1. Σχολικός εκφοβισμός

Η ενδοσχολική βία είναι ένα φαινόμενο τόσο παλιό όσο και ο θεσμός του σχολείου. Αυτό που μεταβάλλεται κάθε φορά είναι η μορφή που λαμβάνει, η επίγνωση του μεγέθους του προβλήματος και ο τρόπος διαχείρισης του από την εκάστοτε κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν διαφοροποιούνται και οι απόψεις για τη βία, καθώς και οι μέθοδοι αντιμετώπισής της (Κουμουνδούρος, 2014).

Η βία και η επιθετικότητα στο σχολείο έχει διεθνώς κυριαρχήσει με τον όρο “bullying” που σημαίνει την κυριαρχία του δυνατότερου έναντι του ασθενέστερου μέσα από τον εκφοβισμό και την απειλή. Δηλώνει και τη συστηματική κατάχρηση της εξουσίας, εφαρμόζοντας επαναλαμβανόμενες πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ ανηλίκων (Αρτινοπούλου, 2001:14). Η διαφορά τους είναι ότι η επιθετικότητα καθοδηγείται από έμφυτη εσωτερική ορμή, ενώ η βία προϋποθέτει συνειδητή επίγνωση και είναι αποτέλεσμα της διάδρασης ανάμεσα οργανισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Berkowitz, 1994).

Το “bullying” είναι όρος που χρησιμοποιείται ευρέως για όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης στην Σκανδιναβία, την Ολλανδία και την Βρετανία για να περιγράψει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Olweus, 2009:28). Στη Σκανδιναβία θα συναντήσουμε τον όρο “mobbing” ή “mobbning” προερχόμενο από την αγγλική λέξη “mob”, που σημαίνει όχλος, συμμορία. Μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων δηλαδή παρενοχλεί άλλους, σύμφωνα με τον Heinemann. Η λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για ένα μεμονωμένο άτομο που παρενοχλεί κάποιον άλλο (Schott & Sondergaard, 2014:22-23).

Ο όρος “bullying” χρησιμοποιείται από τους υπόλοιπους Ευρωπαίους για να περιγράψει τη σχολική βία. Στην Ελλάδα η συγκεκριμένη λέξη μεταφράζεται ως νταηλίκι, παληκαρισμός και εκφοβισμός και είναι συνυφασμένη με την κοροϊδία, το πείραγμα και τη βία (Κρόκου, 2015:25).

Σύμφωνα με τον Κουράκη, (1999:29) βία είναι η επιβολή της φυσικής δύναμης ή η χρήση της απειλής κατά ενός μεμονωμένου ατόμου ή ομάδας

ανθρώπων και ενδέχεται να αποτελέσει τη γενεσιουργό αιτία των ψυχολογικών διαταραχών, να προκαλέσει τραυματισμό ή ακόμα και θάνατο.

Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης η οποία συγκλήθηκε το 1977 για το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία, όρισε τη σχολική βία ως την επιβολή της βούλησης ενός μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας σε κάποιο άλλο με σκοπό την πρόκληση βλάβης (Αρτινοπούλου, 2001:18).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1985 αναγνώρισε την ύπαρξη της βίας σε κάθε πράξη ή παράλειψη που βλάπτει τη ζωή, τη φυσική ακεραιότητα, την ψυχική ισορροπία και την ελευθερία του ατόμου και κατά συνέπεια βλάπτει την προσωπικότητά του (Αρτινοπούλου & Μαγγανάς, 1996:127).

Αν και το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελούσε πρόβλημα για αιώνες, δεν έτυχε ποτέ επιστημονικού ενδιαφέροντος. Τη δεκαετία του '70 ο Olweus ήταν ο πρώτος ερευνητής που εστίασε την προσοχή του στο φαινόμενο και προσέφερε σημαντικά επιστημονικά ευρήματα στην βιβλιογραφία. Θεωρείται πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν και η εργασία του για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων παγκοσμίως (Sanders & Pbye, 2004:18).

Ο Olweus χρησιμοποίησε τον όρο "bullying" για να δηλώσει ότι ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό ή θυματοποιείται, όταν εκτίθεται επανειλημμένως και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες από τη μεριά ενός ή περισσότερων μαθητών. Ο όρος «αρνητικές ενέργειες» εσωκλείει μεγάλης ευρύτητας συμπεριφορές, που ποικίλουν από την μη λεκτική βία, όπως τις επίμονες ματιές και τα πειράγματα μέχρι και τις σωματικές επιθέσεις. Εκφοβισμός δεν υφίσταται μεταξύ δύο ατόμων ίσης δύναμης που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση. Ο Olweus έδωσε έμφαση στην επανάληψη των παραπάνω αρνητικών ενεργειών, για να αποκλείσει τα τυχαία και ασήμαντα περιστατικά παρενόχλησης (Sanders & Pbye, 2004:2-3).

Οι Lagerspetz, Bjorkqvist και Peltonen (1988) υποστηρίζουν ότι ένα μεμονωμένο κρούσμα θα μπορούσε να θεωρηθεί εκφοβισμός, εάν το θύμα ταλαιπωρείται για ευρύ χρονικό διάστημα από τρόπο και αίσθημα μειονεξίας.

Οι Sharp & Smith (1991) διατυπώνουν την άποψη ότι ο όρος "bullying" σημαίνει τη «συστηματική κατάχρηση της δύναμης». Αυτός ο ορισμός ενσωματώνει την επαναληπτική φύση του φαινομένου όπως την απέδωσε η εξήγηση του Olweus, επιπλέον υπονοεί και μια ανισορροπία δύναμης μέσα

στην αλληλεπίδραση θύτη-θύματος. Το θύμα δηλαδή, δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του για ποικίλους λόγους, όπως αυτούς της μειοψηφίας ή της σωματικής κατωτερότητας απέναντι στον θύτη.

Ο Farrington (1993) υποστηρίζει ότι bullying είναι η κακομεταχείριση ενός ανυπεράσπιστου ατόμου από ένα πιο δυνατό. Περιστατικά στα οποία εμπλέκονται παιδιά ίσης δύναμης, που επιτίθενται το ένα στο άλλο, δεν συνιστούν ενδεχόμενο bullying.

Ο Rigby (1996:15) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως μια καταπίεση, σωματική ή ψυχολογική, που υφίσταται ένα λιγότερο δυνατό άτομο από κάποιον ή κάποιους πιο ισχυρούς και που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το ονομάζει συστηματική εκμετάλλευση της ανισότητας της δύναμης (Φουσιάνης, 2014).

Σύμφωνα με την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων (2013), ο σχολικός εκφοβισμός είναι «η εσκεμμένη επιθετική συμπεριφορά από μαθητές σε συμμαθητές τους, με στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία, σωματική και ψυχική οδύνη ή ακόμα να οδηγήσει σε ένα όφελος, όπως ευχαρίστηση, κοινωνικό κύρος ή ένα υλικό απόκτημα».

Ο Boulton (1999) υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια σωματικής πάλης που παίζουν τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να αποτελέσουν εκφοβιστικά περιστατικά, καθώς εμπλέκεται ο συναισθηματικός παράγοντας και τα άτομα που αλληλεπιδρούν διατηρούν φιλικές σχέσεις. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει σκόπιμη πρόκληση σωματικού ή συναισθηματικού πόνου.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια ομάδα ενεργειών που συμβαίνουν με επαναληπτικό τρόπο, με σκοπό την πρόκληση βλάβης και υπάρχει ασυμμετρία δύναμης ανάμεσα σε αυτόν που εκφοβίζει και σε αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό (Κολοκυθά, 2014).

## **1.2. Οι εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού**

Η βία και η επιθετικότητα δεν αποτελούν στοιχεία της ανάπτυξης που οπωσδήποτε κάποια στιγμή θα αναδυθούν ως χαρακτηριστικά του ατόμου. Υπάρχει πίσω τους ένα ολόκληρο υπόβαθρο επιβολής ή απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων χειρισμού και αντιμετώπισης προβλημάτων. Το παιδί που λύνει τις

διαφωνίες του με την επίθεση, είναι πολύ πιθανό ότι δεν έχει μάθει ποτέ έναν διαφορετικό τρόπο διαχείρισης (Κωστελίδου, 2014). Από την άλλη μεριά ο κανονισμός του σχολείου σε συνδυασμό με τις ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη διαχείριση των σχολικών προβλημάτων οδηγεί πολλά παιδιά στην άρνηση και την απαξίωση του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών, με κύρια έκφραση την κάθε μορφής βία (Καρκούτας, 2007).

Μορφές βίας είναι η άμεση και η έμμεση, η παράνομη και η νόμιμη, σωματική, η λεκτική, η ψυχολογική, η συμβολική και ιδεολογική, η ηθική, η σεξουαλική, ο εξαναγκασμός, η παραμέληση, ο βανδαλισμός και η ανωτέρα βία (Τσίγκανου, 2008).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται άμεσα με **λεκτική επιθετικότητα** (ύβρεις, κοροϊδέματα, παρατσούκλια, αρνητικά σχόλια για το άτομο και την οικογένειά του, χλευασμός και ταπείνωση της θρησκείας, της ένδυσης, της κοινωνικής και εθνικής καταγωγής του ατόμου) (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015:31-32).

Η νεανική παραβατικότητα επίσης εξωτερικεύεται άμεσα με **σωματική βία** (γροθιές, κλωτσιές, χαστούκια, σπρώξιμο, απόχρεμψη, τρικλοποδιά, τράβηγμα μαλλιών) (Κρόκου, 2015:25-26).

Έμμεση εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού είναι η **διαταραχή στις σχέσεις** μεταξύ των ομηλικών (κοινωνικός αποκλεισμός ενός παιδιού από ένα ομαδικό παιχνίδι, μια αθλητική δραστηριότητα, ένα πάρτι, η συναισθηματική κακοποίηση, διάδοση ψευδών φημών, κλοπή και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, εξαναγκασμό του ανηλικού να πράξει ενάντια στη θέλησή του) (Crick, 1995).

Επίσης στον χώρο του σχολείου υφίσταται και η **σεξουαλική παρενόχληση** με ανάρμοστες κινήσεις, καθώς κι ένας νέος τύπος εκφοβισμού, το **cyberbullying**<sup>1</sup>, έκφανση του οποίου είναι και το **photobullying** (Γιοβάνογλου, 2014). Ο διαδικτυακός χώρος προσφέρει άπειρες δυνατότητες στους επίδοξους «εκφοβιστές», διατηρώντας την ανωνυμία τους, να παρενοχλούν ακόμη και σεξουαλικά, μέσω μηνυμάτων στα κινητά τηλέφωνα, στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, να παραβιάζουν και να δημοσιοποιούν προσωπικά δεδομένα και

---

<sup>1</sup> Ηλεκτρονική παρενόχληση. (ΧΧ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page2&objId=Category18&childobjId=Category27#Category27> (τελευταία πρόσβαση 10/12/2015).



φωτογραφίες μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα και τους ιστοχώρους (Κρόκου, 2015:25-26).

Ο **ψυχολογικός εκφοβισμός** σύμφωνα με την τελική έκθεση της ευρωπαϊκής έρευνας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (ABC Europe's antibullying campaign, 2012) εμπεριέχει πολλές μορφές εκφοβισμού όπως απειλητικά μηνύματα για τη σωματική ακεραιότητα του ατόμου, προσβλητικές αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εκμετάλλευση, συναισθηματικό εξαναγκασμό με σκοπό την ταπείνωση, τον εξευτελισμό και την πρόκληση ψυχολογικής ζημιάς στο θύμα.

### **1.3. Οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού**

Οι θύτες σύμφωνα με τον Olweus (1993:14-18) αισθάνονται ισχυροί, αυτάρεσκοι, είναι άτομα αυταρχικά, αντικοινωνικά και συχνά αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα μέσα στην οικογένειά τους. Κατά τον Haber οι περισσότεροι θύτες δεν διαθέτουν ενσυναίσθηση και αυτοέλεγχο, εκτίθενται σε πράξεις παραβατικότητας και μισαλλοδοξίας, αισθάνονται δημοφιλείς, αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς κι έχουν υποστεί οι ίδιοι βία στην οικογένεια ή στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο (Hirsch & Lowen, 2012:7). Οι δράστες δεν αισθάνονται ντροπή, ούτε νιώθουν ότι φέρουν προσωπική ευθύνη. Δεν έχουν την παραμικρή ευαισθησία για τον διπλανό τους και διακατέχονται από ένα συναισθηματικό κενό. Οι επιθετικές τους μεθοδεύσεις είναι αδικαιολόγητες και υποκινούνται από το αίσθημα της ευχαρίστησης από την «επιβολή» πάνω στον άλλον (Rigby,2010b).

Από την άλλη μεριά, τα θύματα χαρακτηρίζονται από άγχος και ανασφάλεια στις κοινωνικές τους συναλλαγές, αισθάνονται απόρριψη πιθανόν και μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά πάσχουν από το καταθλιπτικό σύνδρομο (Olweus,1993:14-18). Θύματα μπορεί να υπάρξουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής όλοι οι εν δυνάμει μαθητές. Εντούτοις, υπάρχουν κάποιες ομάδες μαθητών πιο ευάλωτες να υποστούν σχολικό εκφοβισμό από άλλες. Για παράδειγμα, τα παιδιά με διαφορετική εθνικότητα, με πολιτιστικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, τα παιδιά που υφίστανται ρατσισμό για τη σεξουαλική τους ταυτότητα ή που έχουν λάβει ειδική αγωγή. Επιπλέον, εκείνα που υπολείπονται των κοινωνικών δεξιοτήτων της πλειοψηφίας των άλλων παιδιών ή οι μαθητές που θεωρούνται πιο ευαίσθητοι και ανυπεράσπιστοι συγκριτικά με την πλειοψηφία (Κολοκυθά,

2014). Τέλος, υπάρχουν και οι μοναχικοί τύποι, που δεν έχουν την υποστήριξη των συνομηλίκων τους, όπως και τα χαρισματικά παιδιά (Hirsch & Lowen, 2012:6).

Εκτός από την αλληλεπίδραση θύτη-θύματος, υπάρχει και ο ρόλος του παρατηρητή σε ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού. Το παιδί-μάρτυρας μπορεί να παραμείνει απαθές, χωρίς να πάρει θέση, παρατηρώντας από απόσταση ασφαλείας το γεγονός. Η απάθεια του τρίτου προσώπου αποτελεί επιβεβαίωση του θύτη που ενδυναμώνει τη θέση του ως δράστη. Έχουν επίσης καταγραφεί άλλοι δύο τύποι παρατηρητών. Ο ένας τύπος-μάρτυρα βοηθάει το θύμα φανερά και παρουσιάζει μια ενεργητική αντίδραση. Ο άλλος τύπος-μάρτυρα, στηρίζει τον θύτη, παίρνοντας το μέρος του και ενισχύοντας τον ηθικά ή βοηθάει τον θύτη και εμπλέκεται ενεργητικά ως συνεργός στο εκφοβιστικό περιστατικό (Salmivalli, κ.ά.,1996). Τα παιδιά θύτες επιτίθενται συνήθως σε μοναχικούς ομηλίκους τους, με τη συνέργεια ενός ή περισσοτέρων ατόμων (Rodkin, κ.ά., 2006).

#### **1.4. Οι αιτίες που οδηγούν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού**

Διάφορες θεωρίες προσπαθούν να αιτιολογήσουν την επιθετική συμπεριφορά του ατόμου.

Η **συμπεριφοριστική θεωρία** ερμηνεύει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών ως μη επιτρεπτή και εσφαλμένη μάθηση. Η **γνωστική προσέγγιση** υποστηρίζει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών πηγάζουν από την έλλειψη ή τις διαταραχές των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, οι οποίες επηρεάζουν και καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2010:51–59). Η **κοινωνική προσέγγιση** θεωρεί την κοινωνία υπεύθυνη ότι δημιουργεί «ταμπέλες» σε όσα άτομα αποκλίνουν από την αρμόζουσα κοινωνική τους συμπεριφορά. Κατά συνέπεια τα άτομα αυτά αντιδρούν αρνητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχονται (Λάμνιαν, 2002:227). Οι Cooper & Upton (1990) υποστηρίζοντας την **οικοσυστημική προσέγγιση** αναφέρουν ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εσωτερικών κινήτρων του ατόμου και της εξωτερικής επίδρασης του περιβάλλοντος (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015:59-60).

Οι παράγοντες εκείνοι που ευθύνονται για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας ποικίλλουν, καθώς οι ψυχολογικές δομές, το οικογενειακό περιβάλλον, το γνωστικό και βιολογικό επίπεδο του ατόμου και οι

συναισθηματικές μεταβλητές αλληλεπιδρούν ανατροφοδοτικά μεταξύ τους (Νικολαΐδης & Παπαστυλιανού, 2007-2013).

Ως πιθανά αίτια του σχολικού εκφοβισμού ορίζονται η ανισότητα της δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα (Olweus, 2009:30). Επίσης τα οικογενειακά προβλήματα όπως η βία, η αδιαφορία, η εγκατάλειψη, η ανασφάλεια, η έλλειψη ορίων, αγωγής και κουλτούρας, η έλλειψη αγάπης, αυτοεκτίμησης, κατανόησης κι επικοινωνίας αλλά και ο θυμός και ο φόβος οδηγούν σε αρνητικές πράξεις παρενόχλησης (Τσιάντης, 2010). Επιπλέον τα οικονομικά προβλήματα όπως η φτώχεια, η ανεργία και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου είναι αίτια πρόκλησης επεισοδίων (Τσιάντης, 1993:29-40). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, η ελλιπής καλλιέργεια, η σχολική αποτυχία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι βίαιες συμπεριφορές που ενισχύονται από το περιβάλλον, η δυσκολία στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου, ο ανεπαρκής γονικός ρόλος, οι άδικες τιμωρίες και η κακοποίηση των παιδιών οδηγούν επίσης σε πράξεις βίας. Αλλά και η αυταρχική ή εσφαλμένη τακτική του εκπαιδευτικού, οι αξιοπρόσεχτες μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή και το απεριποίητο ή αφιλόξενο περιβάλλον ενός σχολείου μπορεί να προκαλέσουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού (Μπελογιάννη, 2009). Τέλος σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ψυχικές διαταραχές ή οι καταπιεσμένες επιθυμίες του θύτη, η κατάλυση του συστήματος των αξιών, η ανοχή του περίγυρου, η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι κοινωνικές νόρμες, η αλόγιστη και απερίσκεπτη χρήση του διαδικτύου, ο υπερπληθυσμός και ο συνωστισμός (Αρτινοπούλου, 2007).

### **1.5. Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο**

Στον χώρο του σχολείου επεισόδια εκφοβισμού μπορεί να διαδραματιστούν στο προαύλιο, στην αίθουσα, στους διαδρόμους, στις τουαλέτες. Επίσης, επίφοβη για περιστατικά βίας που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους ενήλικες, είναι και η διαδρομή από και προς το σχολείο (Κολοκυθά, 2014).

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου καθώς οι επιδράσεις τους στα εμπλεκόμενα άτομα είναι αξιοσημείωτες (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

Παιδιά-θύματα βιώνουν έντονη ανασφάλεια κι άγχος (Craig,1998) και απουσιάζουν συχνά από τη σχολική τάξη για να μην έρθουν αντιμέτωπα με τους εκφοβιστές τους ή ακόμη μπορεί να γίνουν τα ίδια θύτες σε άλλα παιδιά (Klomek, κ.ά., 2007). Παρουσιάζουν αρνητισμό για το σχολείο στο σύνολό του, εκμηδενίζουν την αυτό-εικόνα τους, εμφανίζουν χαμηλή απόδοση, μαθησιακές δυσκολίες και είναι επιρρεπή στην σχολική αποτυχία. Νιώθουν μοναξιά, έχουν συγκεχυμένη γνώμη για τον εαυτό τους, θυμώνουν και αποσύρονται εύκολα, απογοητεύονται και παραιτούνται με το παραμικρό (Κουράκης, 2010). Με την πάροδο του χρόνου, σε αυτά τα παιδιά αναδύονται επίσης σοβαρές ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως πονοκέφαλοι, φοβίες, δυσκολίες στον ύπνο, πόνοι στην κοιλιά, διάρροια ή ενούρηση, αυτοάνοσα νοσήματα, καταθλιπτικά επεισόδια (Kaltiala-Heino κ.ά.,1999) και τάσεις αυτοκτονίας (Russell, κ.ά., 2012). Τα παιδιά που έχουν γίνει στόχος επιθετικής συμπεριφοράς από άλλα, απομονώνονται κοινωνικά, έχουν ελάχιστους φίλους και το γεγονός αυτό τα καθιστά πιο ευάλωτα στις διαθέσεις των επιθετικών παιδιών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015:103-105).

Από την άλλη μεριά, τα παιδιά-θύτες αποκτούν το κοινωνικό στίγμα των ατόμων που έχουν την τάση για παραβατικότητα και παραπτώματα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015:105). Έχουν μεγάλη πιθανότητα να αποβληθούν από το σχολείο, να διακόψουν τη φοίτησή τους, να παρουσιάσουν τάσεις φυγής από το σπίτι και την οικογένεια και να εξελιχθούν σε αντικοινωνικούς και παραβατικούς ενήλικες σε ποσοστό 50% (Κρόκου, 2015:36). Ο Olweus (2009:55) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι το 60% των παιδιών-θυτών στα 12-15 έτη, είχαν στο ενεργητικό τους τουλάχιστον μία καταδίκη ως τα 24 έτη τους, ενώ ο Farrington (1993) υποστηρίζει ότι, ενήλικες που διέπραξαν παραπτώματα, είχαν υπάρξει στο παρελθόν παιδιά-θύτες στο σχολείο.

Τα παιδιά-παρατηρητές του εκφοβισμού πολύ συχνά παρουσιάζουν έντονο στρες στην ιδέα ότι μπορεί και τα ίδια να υποστούν την κακομεταχείριση, την οποία παρακολούθησαν να συμβαίνει σε άλλους. Αυτή είναι και η αιτία που σε μεγάλο ποσοστό, δεν τους επιτρέπει να παρεμβαίνουν στα συμβάντα (Janson, κ.ά., 2009).

#### **1.6. Επιδημιολογικά δεδομένα**

Πρόσφατη διεθνής έρευνα, ανάμεσα σε 40 χώρες, κατατάσσει την Ελλάδα στην τρίτη θέση στον αριθμό των μαθητών που εμπλέκονται σε

επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, βίας και θυματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο σχετίζεται άμεσα με ένα στα τρία παιδιά κι εφήβους στη χώρα μας (Craig, κ.ά., 2009).

Ευρωπαϊκή έρευνα που διοργανώθηκε στα πλαίσια της εκστρατείας «EAN-Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» και δημοσιεύθηκε το 2012, κατατάσσει την Ελλάδα στην τρίτη θέση στα ποσοστά θυματοποίησης με έναν στους τρεις μαθητές να έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, σε ποσοστό 32%<sup>2</sup>.

Πρόσφατες μελέτες που διεξήχθησαν σε Ελλάδα και Κύπρο απέδειξαν ότι οι μαθητές που βίωσαν κάποιο εκφοβιστικό επεισόδιο κυμαίνονται σε ποσοστά 8,2% - 21,5% (Kokkinos & Panagiotou, 2004). Έρευνα της Ψάλτη (Psalti, 2012) σε δείγμα παιδιών N=3869 απέδειξε ότι περίπου τα μισά παιδιά βίωσαν εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα ή ως θύματα-θύτες. Μελέτη του Σταυρινίδη και των συνεργατών του (Stavriniadis, κ.ά., 2010) σε σχολεία της Κύπρου αποδεικνύουν ότι το 17% των παιδιών έχουν εμπλακεί ή έχουν βιώσει σχολικό εκφοβισμό. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό για να διαταράξει το σχολικό περιβάλλον.

Ο σχολικός εκφοβισμός φτάνει στο υψηλότερο σημείο έξαρσης του στις ηλικίες μεταξύ 13-14 ετών, ενώ μειώνεται με την πάροδο της εφηβείας (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2009). Τα αγόρια εμπλέκονται σε εκφοβιστικά περιστατικά πιο συχνά από τα κορίτσια (Borg, 1999). Τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερο σε σωματικό εκφοβισμό, του οποίου οι αποδέκτες είναι συνήθως τα κορίτσια (Myrand & Joseph, 2000).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ευρύ δείγμα πληθυσμού ηλικίας παιδικής μέχρι εφηβικής, απέδειξαν ότι στην ηλικία των τριών ετών ο δείκτης της επιθετικότητας φτάνει στον υψηλότερο βαθμό (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Στα κορίτσια υπάρχει η τάση χρησιμοποίησης της ψυχολογικής βίας ως μέσου πρόκλησης ψυχικού τραύματος σε κάποιον, περισσότερο από ότι στα αγόρια (Galen & Underwood, 1997). Έρευνες στην Αμερική αναδεικνύουν ως τα πιο επίφοβα μέρη για να εκδηλωθεί εκφοβιστικό επεισόδιο, την αυλή και την

---

<sup>2</sup>Δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. (ΧΧ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/course/view.php?id=4> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

τάξη του σχολείου, αλλά και τον δρόμο της επιστροφής των παιδιών στο σπίτι τους (Borg, 1999).

Οι πρώτες μελέτες στον χώρο της προσχολικής αγωγής διαπίστωσαν την ύπαρξη σωματικής βίας και κοινωνικού αποκλεισμού (Russell, 2003). Έρευνες που διεξήχθησαν στον Καναδά απέδειξαν ότι πράγματι υπάρχει ο σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία (Alsaker & Nägele, 2008). Αλλά και στις Η.Π.Α. επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη της επιθετικής συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο (Ostrom, κ.ά., 2004). Η Alsaker (2004:289-306) υποστηρίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός με όλες του τις εκφάνσεις εμφανίζεται τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό.

Στην Ελλάδα και στα πλαίσια του προγράμματος «Ταυτότητες φύλου, Εθνικές ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο» που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ II-ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ, 2004-2007, διεξήχθησαν έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών στην προσχολική αγωγή είχε παρατηρήσει διάφορες εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους και ήταν σε θέση να κατονομάσει ακόμη και ονόματα συμμετεχόντων σε αυτά τα περιστατικά. Το 21,5% του δείγματος είχε συμπεριφερθεί ως δράστης, το 42,2% υπήρξε θύμα εκφοβιστικού επεισοδίου και το 35,6% δεν είχε καμία εμπλοκή στα συμβάντα. Ως προς τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία, όπως αυτές αποτυπώθηκαν από τις αναφορές των συνομηλίκων, τα θύματα έχουν υποστεί λεκτικό εκφοβισμό σε ποσοστό 39,3%, σωματική επίθεση σε ποσοστό 38,5%, κοινωνικό αποκλεισμό σε ποσοστό 28,9% και διάδοση φημών σε ποσοστό 9,6% (Ψάλτη, Κασάπη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012:72, 110-112). Ως προς το φύλο των παιδιών, περισσότερα αγόρια δήλωσαν την εμπλοκή τους σε σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό. Ως προς τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάδοση φημών τα δύο φύλα δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η ενεργός συμμετοχή των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Konchenderfer & Ladd, 1996).

Έρευνα που διεξήγαγε η Τρίγκα-Μερτίκα (2015:203-207) διερευνώντας τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό, κατέληξε στις αιτίες εκδήλωσης του φαινομένου στο Νηπιαγωγείο.

Πιο συγκεκριμένα, η ένδεια στη σύναψη σταθερών συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στους γονείς και το παιδί, οι συζυγικές συγκρούσεις, η αυταρχική ή ανεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ένα αδιάφορο σχολικό περιβάλλον, η αδυναμία του σχολείου να εξυπηρετήσει παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά, είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της επιθετικής συμπεριφοράς και του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική τάξη.

Σύμφωνα με την έρευνα της Βλάχου (2011:191-194) τα ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία είναι ανάλογα με αυτά των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. Τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στον σωματικό εκφοβισμό, ενώ και τα δύο φύλα αναμιγνύονται το ίδιο σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού. Τα αγόρια επιλέγουν περισσότερες εχθρικές στρατηγικές σωματικής και κοινωνικής επιθετικότητας από τα κορίτσια, ενώ δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στις ηλικιακές ομάδες νηπίων-προνηπίων. Συμβάντα σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού παρατηρούνται στον εσωτερικό οργανωμένο χώρο του νηπιαγωγείου, ενώ περιστατικά σωματικού εκφοβισμού παρατηρούνται κυρίως στους ελεύθερους αδόμητους εσωτερικούς χώρους των σχολείων της προσχολικής αγωγής, απουσία των ομηλίκων. Τα δημοφιλή παιδιά οργανώνουν τις περισσότερες επιθέσεις ενώ μεγάλο ποσοστό των παιδιών παρατηρούσε αμέτοχο τα συμβάντα.

Με βάση την έρευνα της Κατσιγιαννη (2006:269-270) γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο, η λεκτική και μετά η σωματική θυματοποίηση είναι οι πιο συχνές μορφές εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου. Οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες εκφοβίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά. Μετά την εκδήλωση εκφοβιστικών επεισοδίων τα πιο συνηθισμένα συναισθήματα που νιώθουν τα θύματα είναι θυμός, μοναξιά, φόβος, επιθυμία για εκδίκηση. Ο μαθητής εμπιστεύεται περισσότερο την οικογένειά του, για να αναφέρει ένα εκφοβιστικό συμβάν παρά τον δάσκαλό του.

Σύμφωνα με την έρευνα της Βεγιάνη (2011:94,95,101) σχετικά με την αντίληψη και την συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει καταρτιστεί ή επιμορφωθεί πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε έχει

συμμετάσχει σε σεμινάριο συμβουλευτικής. Το οικογενειακό περιβάλλον, τα γονεϊκά πρότυπα και τα ΜΜΕ είναι οι παράγοντες εκείνοι που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο.

Οι Monks, Smith & Swettenham (2005) με έρευνα που διεξήγαγαν στην Μ. Βρετανία, χρησιμοποιώντας αναφορές ομηλικών απέδειξαν ότι το 25% των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν θύτες, το 22% ήταν θύματα, το 2% δράστες-θύματα, το 29,8% μη εμπλεκόμενοι, το 16,3% υπερασπιστές των θυμάτων και το 4,8% ήταν υπερασπιστές-θύματα.

Οι Perren & Alsaker (2006) μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν στην Ελβετία, συλλέγοντας αναφορές από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, κατέληξαν ότι το 12% των παιδιών ήταν θύτες, το 7% ήταν δράστες και θύματα, το 7% θύματα και το 54% μη εμπλεκόμενοι.

Οι Atlas & Pepler (1998) απέδειξαν ότι τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συμβαίνουν σε ποσοστό 85% μπροστά σε ομηλικούς.

Οι Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger (2010) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν τόσο λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό, όσο και κοινωνικό αποκλεισμό και διάδοση φημών.

Κρίνεται επομένως επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής ενός προγράμματος πρόληψης με σκοπό την πρόληψη και την πρόωρη αντιμετώπιση των άμεσων μορφών εκφοβιστικών μεθοδεύσεων ακόμη και σε πολύ πρώιμη ηλικία, όπως είναι η νηπιακή. Είναι αποδεδειγμένο ότι η επιθετικότητα κατά τη διάρκεια των πρώτων μαθητικών χρόνων αποτελεί προάγγελο μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην περίοδο της εφηβείας (Κωστελίδου, 2014). Στο σημείο αυτό προτείνεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σαν εργαλείο αγωγής, επικοινωνίας, ενεργού αντιμετώπισης κι επίλυσης συγκρούσεων στην εκπαιδευτική πράξη.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 2.1. Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)

Όταν στις αρχές του εικοστού αιώνα εμφανίστηκε το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» στη Βρετανία, οι Jonson & Cook υποστήριξαν ότι το δράμα, όπως και το παιχνίδι των μικρών παιδιών, είναι ένας φυσικός και αβίαστος τρόπος μάθησης (Τσιάρας, 2004:22). Το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι θεωρείται η απαρχή του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς έχει τις ρίζες του στο συμβολικό παιχνίδι προσποίησης των παιδιών, που αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Ο Neelands πιστεύει (1984:6-7) ότι το δράμα στην εκπαίδευση προέρχεται από το παιχνίδι των παιδιών που ο δάσκαλος συνδυάζει με τις τεχνικές του θεάτρου, προκειμένου να εμβαθύνει και να εμπεδώσει τη μάθηση.

Οι Slade (1995), Way (Wooster, 2007), Heathcote (1984) και Bolton (1998) τόνισαν την παιδευτική αξία της προετοιμασίας, της προσπάθειας και της διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα που θα παράγει. Με το δράμα το παιδί ελέγχει τα συναισθήματά του, αποδέχεται, ενσυναισθάνεται και συνεργάζεται με τον άλλον (Slade, 1954: 105). Σύμφωνα με την Heathcote το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από την συστηματική διερεύνηση που του παρέχει το δράμα, εξελίσσει τις ικανότητες και αναπτύσσει τις δυνατότητές του (Bolton, 1998:174). Η Ward υπογράμμισε την ανάγκη της συμμετοχής των παιδιών σε αυτοσχεδιαστικά δρώμενα προκειμένου καλλιεργηθεί η δημιουργικότητά τους. Η νέα αυτή οπτική συνδέθηκε με τις θεωρίες μεγάλων παιδαγωγών όπως των Froebel, Rousseau και Pestalozzi, οι οποίοι επανακαθόρισαν το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα που πλέον γεννά εμπειρία και μάθηση (McCaslin, 1981:7). Η ΔΤΕ μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, γι' αυτό και πολλές χώρες όπως η Γερμανία, ο Καναδάς, η Αμερική και η Αυστραλία την έχουν ήδη ενσωματώσει στα αναλυτικά τους προγράμματα με τον όρο Drama in Education (Τσιάρας, 2003:7-9).

Η ΔΤΕ στην προσχολική αγωγή στοχεύει στην πιο επικοινωνιακή, βιωματική, ενεργητική, δημιουργική, ευχάριστη, πρωτότυπη και ταυτόχρονα πιο

αποτελεσματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης. Ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που του κινεί την περιέργεια για εξερεύνηση και αυτοέκφραση, με τη χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του (Περδικάρη, 2007:8-13). Επιπλέον παρέχει στον εκπαιδευτικό εναλλακτικές και ευφάνταστες μεθόδους διδασκαλίας που θα καταστήσουν τη διδασκαλία του πιο ενδιαφέρουσα και άρα πιο παραγωγική. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα επιλέξει τις κατάλληλες δραματικές τεχνικές και μεθόδους εργασίας, ώστε να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους μέσα από την κίνηση και τον λόγο (Παπλωματά, 2004).

Η ΔΤΕ δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα και αντίληψη της θεατρικής δημιουργίας στη σχολική τάξη που απαξιώνει τη «σχολειοποίηση» του θεάτρου, εναρμονίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα και ανταποκρίνεται πλήρως στους αισθητικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και ψυχαγωγικούς στόχους τόσο της εκπαίδευσης όσο και του θεάτρου (Somers, 2001). Μέσω της ΔΤΕ οι μαθητές αποκτούν διαπολιτισμική παιδεία, καλλιεργούν την ελεύθερη έκφρασή τους, αυτενεργούν και συνδημιουργούν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τη διδακτική μεθοδολογία τους και τη σχέση τους με τους μαθητές, αφού όλη παιδευτική διαδικασία γίνεται με αμεσότητα και παραστατικότητα, μέσα σε πλαίσια εναρμονισμένα με τις επιστήμες της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της θεατρολογίας (Τζαμαργιάς, 2001).

Τον σημαντικό ρόλο του δράματος στην ανάπτυξη των παιδιών είχαν τονίσει ο Piaget (Courtney, 1989), ο Vygotsky (McGuinn, 2014) και ο Bruner (Marsico, 2015). Η Heathcote (1984) υπογραμμίζει ότι ο σκοπός του εκπαιδευτικού δράματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τη διορατικότητα να βλέπουν την ουσία των πραγμάτων και τις προσωπικές και πολιτιστικές αξίες που τη στηρίζουν. Ο Bolton (1998:271) θεωρεί το εκπαιδευτικό δράμα ως έναν ιδιαίτερο τρόπο άσκησης της συμπεριφοράς, καθώς αποτελεί μια συνεργατική μορφή τέχνης που στηρίζεται απαραίτητως στην εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Grotowski το θέατρο είναι ένα σύνολο φυσικών και διανοητικών αντιδράσεων που οδηγεί τους μαθητές στην προσωπική ολοκλήρωση, ενώ ο Boal επισημαίνει ότι το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για κοινωνική απελευθέρωση και δικαιοσύνη (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2009).

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία ζωντανή διαδικασία, ένα εργαλείο αγωγής που θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους μαθητές και όχι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ειδικά αν αυτό προβλέπει ένα «τελικό» προϊόν. Μέσω αυτού παρέχεται η δυνατότητα της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και η διαθεματική εξακτίνωσή της σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, προσεγγίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο δύσκολα κοινωνικά θέματα, ένα από τα οποία είναι και η βία στα σχολεία (Γκόβας, 2001).

Στόχος επομένως της ΔΤΕ δεν είναι μόνο οι γνώσεις που θα αποκομίσουν οι μαθητές για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και τα συναισθήματα της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και της αλληλοπροστασίας που θα αναπτύξουν μεταξύ τους και τα οποία θα σχηματίσουν ασπίδα πρόληψης και προστασίας ενάντια στο φαινόμενο (Κολοκυθά, 2014).

## **2.2. Η αναγκαιότητα ενός Προγράμματος ΔΤΕ για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία**

Η εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό στα ελληνικά σχολεία, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίνεται επιτακτική, καθώς στη χώρα μας το φαινόμενο βρίσκεται σε έξαρση, κατατάσσοντάς την στις υψηλότερες θέσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο και αποδίδεται από πολλούς ερευνητές στην οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα (Τσίγκανου, 2004:107-108). Για τον λόγο αυτόν συστάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας «Το Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού» (Αρ.Πρωτ.159704/Γ7/17-12-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ).

Στα ελληνικά σχολεία θα συναντήσουμε το φαινόμενο της βίας στη συμπεριφορά μεταξύ των συνομηλίκων, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, στη συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, στη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς και τέλος στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Μπελογιάννη, 2009).

Η προσχολική ηλικία αποτελεί περίοδο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού (Bredenkamp & Corple, 1998). Η εκπαίδευση στην ηλικία αυτή έχει

σκοπό την ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού, μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, που να ανταποκρίνεται αναπτυξιακά στις ανάγκες του και να του παρέχει εμπειρίες για την κατάκτηση της γνώσης (Prescott & Jones, 1971).

Σκοπός του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Π.Ι. 2004-2011) του Νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοσυναισθηματική, νοητική, γλωσσική, κινητική και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, στην ανακάλυψη και στην οικοδόμηση της γνώσης και στο παιχνίδι, που αποτελεί τη βάση της προσχολικής αγωγής.

Η ενασχόληση των παιδιών με ένα ΘΠ κατά του σχολικού εκφοβισμού θα συμβάλλει στην οικοδόμηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών τέτοιων, που θα τα καταστήσει ενεργητικά υπεύθυνους και κοινωνικά ευαίσθητους πολίτες, με δημοκρατική συνείδηση και κρίση απέναντι σε δυσάρεστα φαινόμενα για την κοινωνία (Marchuk, 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η νηπιαγωγός είναι το άτομο εκείνο που παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ασφάλειας, εξερεύνησης, παροχής εμπειριών και μάθησης στα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2003:32-33).

Η ΔΤΕ θεωρείται το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγιση θεμάτων όπως ο σχολικός εκφοβισμός, διότι ο πρωταρχικός στόχος είναι η δημιουργική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή **στην** διαδικασία της μάθησης μέσω του δράματος, η οποία είναι απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Άλκηστις, 2000:62).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Η ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1. Το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υπό μελέτη μεταβλητές

Πρόθεση της ερευνήτριας αποτέλεσε η εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν ήταν τα εξής:

Βελτιώνει η χρήση της ΔΤΕ τη συμπεριφορά των παιδιών ως προς τη λεκτική επιθετικότητα;

Βελτιώνει η χρήση της ΔΤΕ τη συμπεριφορά των παιδιών ως προς την άσκηση σωματικής βίας;

Βελτιώνει η εφαρμογή του ΘΠ ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό τις σχέσεις μεταξύ των ομηλίκων;

Τελικά η εφαρμογή της ΔΤΕ προλαμβάνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο;

Στην συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν δύο μεταβλητές, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) (ανεξάρτητη) και η συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (εξαρτημένη).

Η υπόθεση προς έλεγχο της έρευνας ήταν, κατά πόσο η χρήση της ΔΤΕ στο Νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

#### 3.2. Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Για την εφαρμογή της ΔΤΕ ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης του 1/θεσίου 6<sup>ου</sup> Νηπ/γείου Ναυπλίου.

Η μελέτη περίπτωσης είναι η επεξεργασμένη διερεύνηση μιας μονάδας, μιας τάξης στην παρούσα περίπτωση, με σκοπό την ανάλυση σε βάθος των φαινομένων, της συμπεριφοράς, των στάσεων, των εμπειριών των ατόμων που απαρτίζουν μια τάξη προσχολικής ηλικίας, η οποία θα οδηγήσει σε συμπεράσματα για την κυρίαρχη τάση που επικρατεί στην ομάδα (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός εφάρμοσε την έρευνα δράσης, δηλαδή μια παρέμβαση μικρής κλίμακας με σκοπό να εξετάσει τις επιδράσεις της εφαρμογής ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος (ΘΠ) για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, στη συμπεριφορά των νηπίων.

Για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ποικιλία ερευνητικών εργαλείων και πηγών αναζήτησης δεδομένων, προκειμένου να διερευνηθούν οι υπό μελέτη μεταβλητές και να διαπιστωθούν, μέσω της τριγωνοποίησης, τα αποτελέσματα (Cohen, Manion & Morrison, 2000:321).

Στην αρχή της χρονιάς και πριν από την εφαρμογή του ΘΠ, η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τα παιδιά, ακολουθώντας το «Πρωτόκολλο της δομημένης ατομικής συνέντευξης»<sup>3</sup> με τη βοήθεια οπτικοποιημένου υλικού (Ψάλτη, Κασάπη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012:251-259). Η ίδια συνέντευξη επαναλήφθηκε και μετά την περάτωση του προγράμματος προκειμένου να διαπιστωθούν θετικές ή αρνητικές διαφορές ως προς τα αποτελέσματα.

Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως εργαλείο τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία συνταιριάζει τη διερεύνηση των ντοκουμέντων, τις συνεντεύξεις, την άμεση συμμετοχή, την παρατήρηση και την σε βάθος εξέταση (Patton, 1990:4). Η καταγραφή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημερολογίου, με την κλείδα παρατήρησης για κάθε συνεδρία και συμπληρώθηκε το «φύλλο παρατήρησης συμβάντων θυματοποίησης»<sup>4</sup> (Βλάχου, 2011:269). Όλες οι παρεμβάσεις καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο, απομαγνητοφωνήθηκαν, βιντεοσκοπήθηκαν και αποτυπώθηκαν στον φωτογραφικό φακό (Cohen, κ.ά., 2000) με την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Τέσσερις τυχαίες συνεδρίες παρακολουθήθηκαν από μία «κριτική φίλη» (Τσάφος, 2010:4-5) μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΤΘΣ, της Σχολής Καλών Τεχνών, του Παν/μίου Πελονήσου και συνταξιούχο εκπαιδευτικό.

---

<sup>3</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

<sup>4</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Στο τέλος των παρεμβάσεων δόθηκε ερωτηματολόγιο<sup>5</sup> στους γονείς των μαθητών για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα της επίδρασης του ΘΠ στην συμπεριφορά των παιδιών.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με δύο συνεδρίες για ενήλικες-γονείς. Στην πρώτη συνεδρία που ήταν ενημερωτική, με αφορμή το πρόγραμμα παρέμβασης, αναπτύχθηκε ένας γόνιμος κι εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των γονέων, όπου εξέθεσαν τις γνώσεις και τις απόψεις τους για τον σχολικό εκφοβισμό. Επεξηγήθηκαν από την ερευνήτρια οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που συναντώνται στο Νηπιαγωγείο, καθώς και ο ρόλος των εμπλεκομένων. Η δεύτερη συνεδρία αφορούσε ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα (ΘΠ) για τους γονείς διάρκειας δύο ωρών, με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, την ενστάλαξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης αλλά και την εμπλοκή τους στην οργανωμένη εργασία που συντελείται μέσα στην τάξη.

Οι συνεδρίες μαγνητοφωνήθηκαν και τα συμπεράσματα αλλά και ο αναστοχασμός παρουσιάζονται στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

### **3.3. Η θεωρητική προσέγγιση της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι το σχολείο αποτελεί ένα ολιστικό ενεργό σύστημα του οποίου τα μέλη δρουν, αντιδρούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Κανένα στοιχείο του συστήματος δεν είναι ανεξάρτητο από τα άλλα (Ψαρρά, 2008).

Μια προβληματική συμπεριφορά σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται, συντηρείται και διαιωνίζεται από την αντίδραση του συνόλου (Durant, 1995). Για παράδειγμα η επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή εξακολουθεί να υπάρχει, όσο οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής του σχολείου αλλά και οι γονείς, τιμωρούν, προσβάλλουν ή απειλούν το συγκεκριμένο παιδί. Επιπλέον οι συμμαθητές του το απορρίπτουν και το περιθωριοποιούν. Για να αλλάξει λοιπόν μια μεταβλητή του συστήματος, πρέπει να αλλάξει όλο το σύστημα από τα θεμέλιά του (Durrant, 1995:144-156). Ο δάσκαλος για να μετασχηματίσει την προβληματική συμπεριφορά πρέπει να καταφύγει σε μεθόδους που θα τροποποιήσουν τις πρωταρχικές συνθήκες της αλληλεπίδρασης. Αυτό θα συμβεί όταν αναλύσει το πρόβλημα, αξιολογήσει τις δυνατές λύσεις που του παρέχονται και εφαρμόσει

---

<sup>5</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

μία από αυτές, επανακαθορίζοντας ολόκληρο το σύστημα (Τσιάρας, 2007:48-50).

Στο ελληνικό σχολείο συνήθως οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων μιας προβληματικής συμπεριφοράς, σε ατομικό επίπεδο και όχι στην αναζήτηση των βαθύτερων αιτίων που την προκαλούν, αγνοώντας ολοκληρωτικά το συστημικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, οι προσπάθειες αυτές οδηγούν σε σύγχυση και το αποτέλεσμα είναι αμφίβολο και βραχυπρόθεσμο (Ματσόπουλος, 2009).

Ιδιαίτερα αποτελεσματική υπήρξε η εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης στα «αποτελεσματικά σχολεία» (effective schools movement) της Β. Αμερικής. Τα πρωταρχικά χαρακτηριστικά (Reynolds,1997) που επικυρώνουν την αποτελεσματικότητά τους ως προς την ελαχιστοποίηση της επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά και την υψηλή επίδοση και πρόοδο των μαθητών και που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στο ελληνικό σχολείο είναι τα εξής: Η συνεχής και υψηλού επιπέδου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενεργής και τελέσφορη διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή, η αναβαθμισμένη ποιοτικά διδασκαλία, η οργανωμένη και γόνιμη εμπλοκή των γονέων και γενικότερα η αλλαγή νοοτροπίας για το σχολείο και το κλίμα που επικρατεί μέσα σε αυτό. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο ανοίγεται κυριολεκτικά προς την κοινωνία. Οι γονείς εμπλέκονται και αναβαθμίζεται ο ρόλος τους. Ταυτόχρονα προάγεται κι ενδυναμώνεται η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνοντας κοινές ευθύνες, με στόχο την στήριξη της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των παιδιών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Στις συνέπειες της γονικής εμπλοκής αναφέρθηκαν και οι Eccles & Harold (1996) υποστηρίζοντας την οικολογική θεωρία (Πετρογιάννης, 2012) και τη θεωρία του κοινωνικού συστήματος (Getzels,1978).

#### **3.4. Διευκρινήσεις και περιορισμοί**

Η έρευνα και κατά συνέπεια το ΘΠ για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε από την αρχή του σχολικού έτους. Το δυναμικό του σχολείου ήταν ανομοιογενές και απαρτιζόταν από 23 παιδιά, 18 νήπια (78%) και 5 προνήπια (22%), 15 κορίτσια (65%) και 8 αγόρια (35%).



Εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας και σκοπιμότητας<sup>6</sup> καθώς η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα κι εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και ο αριθμός του δείγματος, λόγω του περιορισμένου αριθμού των παιδιών,  $N < 30$ , δεν ήταν αντιπροσωπευτικός.

Εμψυχώτρια και ερευνήτρια ήταν η ίδια η νηπιαγωγός της τάξης, η οποία ταυτοχρόνως εκτελούσε και καθήκοντα Προϊσταμένης του 1/θεσίου Νηπιαγωγείου κι επομένως χρειαζόταν να εξακτινωθεί σε πολλαπλούς ρόλους. Ως εμψυχώτρια θεάτρου, είχε ταυτόχρονα και γνώσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και μπορούσε κατά συνέπεια να δημιουργήσει και να προσαρμόσει το ΘΠ στις ανάγκες της τάξης της. Από την άλλη πλευρά, οι ποικίλες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις της συχνά διέκοπταν το πρόγραμμα ή την πλήρη εμποπτεία των παιδιών στην καταγραφή των συμβάντων επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης, ως εκπαιδευτικός προνοούσε και προλάβαινε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς μέσα κι έξω από την τάξη. Το γεγονός αυτό από την αρχή ελαχιστοποιούσε το ποσοστό εμφάνισης κρουσμάτων επιθετικής συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, ως ερευνήτρια δεν διαπίστωσε από την αρχή περιστατικά σχολικής βίας και θυματοποίησης στην συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, παρά μόνο μεμονωμένα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς.

### **3.5. Τι περιλάμβανε το ΘΠ**

Το ΘΠ για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο περιλάμβανε δώδεκα εργαστήρια-παρεμβάσεις,<sup>7</sup> που έγιναν σε τρεις κύκλους, ενταγμένα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου (Π.Ι. 2004-2011). Οι παρεμβάσεις αυτές διήρκησαν σχεδόν δύο μήνες.

Η κάθε συνεδρία ήταν ολόημερη, με διακοπή για το πρόγευμα και το διάλειμμα των παιδιών. Εμπειρείχε ποικιλία δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της ΔΤΕ, που εναλλάσσονταν κάθε 15'-20' προκειμένου να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον και ανταποκρίνονταν στα ηλικιακά κριτήρια των παιδιών της προσχολικής εκπαίδευσης. Κάθε παρέμβαση είχε μια συγκεκριμένη θεματική ανάλογα με τον σκοπό της εμψυχώτριας. Ανά τέσσερις παρεμβάσεις

<sup>6</sup> Η δειγματοληψία στις έρευνες και αλλού. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf> (τελευταία πρόσβαση 13/12/2015).

<sup>7</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

πραγματοποιούνταν αναστοχασμός, τροποποίηση κι επανακαθορισμός των ασκήσεων του ΘΠ, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη των στόχων του.

Πρωταρχική υπόθεση και στόχος του προγράμματος ήταν να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με δημιουργικό τρόπο και να μειωθεί η συχνότητα της επιθετικής συμπεριφοράς (Lepp, 2001). Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος τα νήπια διερεύνησαν τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές και τους πρωταγωνιστές του, επινόησαν αλλά και μεθόδευσαν τακτικές πρόληψης, καταπολέμησης, ελαχιστοποίησης και διευθέτησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων (Ο'Toole, 2001).

Η έρευνα και η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με δύο συνεδρίες κατά του σχολικού εκφοβισμού, που αφορούσαν στους γονείς των μαθητών και συμμετείχε η πλειοψηφία τους, καθώς πολύ συχνά, η προσπάθεια αλλαγής νοοτροπίας των μαθητών στο σχολείο, αναχαιτίζεται από την αρνητική ανατροφοδότηση που δέχονται, όταν επιστρέφουν στο σπίτι. Στην πρώτη συνεδρία παρουσιάστηκε το ΘΠ των παιδιών και αποτέλεσε το έναυσμα για μια γόνιμη και δημιουργική συζήτηση γύρω από τις απορίες, τις γνώσεις και τα προβλήματα που οι γονείς αντιμετωπίζουν σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Η δεύτερη συνεδρία ήταν μια δυναμική εμπύχωση με στόχο τη γνωριμία και την κατανόηση της προσπάθειας που έγινε στο σχολείο για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και την μετάλλαξη της νοοτροπίας κάποιων γονέων που δίνουν προτεραιότητα στο ατομικό και όχι στο κοινό καλό.

### **3.6. Η πρωτοτυπία της έρευνας σε σχέση με τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ανά τον κόσμο**

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επιδείξει προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και του σχολικού εκφοβισμού που υιοθέτησαν στρατηγικές συμβουλευτικής, θεραπείας κι εκπαίδευσης της συμπεριφοράς και παιχνίδια ρόλων (Breakstone, Dreiblat, & Dreiblat 2009:104). Επιπλέον πάρθηκαν μέτρα (Rigby, 2007:272-273) τιμωρίας, επανάληψης φοίτησης, περιορισμού της συμπεριφοράς κι επανορθωτικής δικαιοσύνης με διαφορετικά αποτελέσματα ανά τον κόσμο (Lund, κ.ά., 2012).

Μέσω των παραπάνω στρατηγικών, επιχειρείται η επιμόρφωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου και η λήψη κοινωνικής μέριμνας με τη συμμετοχή ειδικών ψυχικής υγείας και μαθητών για την πρόληψη (Συνήγορος του παιδιού, 2010). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εποπτεία και διαχείριση των κρουσμάτων σχολικής βίας με σκοπό την αποφυγή της ανατροφοδότησης παρόμοιων περιστατικών στο μέλλον<sup>8</sup>.

Στις ΗΠΑ το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων, **Effective Schools Movement**, υιοθέτησε βασικά χαρακτηριστικά για την έκλειψη της παραβατικότητας των μαθητών στα σχολεία (Reynolds & Teddie, 2000:238-239). Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά ήταν οι ικανοποιητικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι, η αποδοτική ηγεσία, η ποιοτική διδασκαλία και η σαφής και διεξοδική συμμετοχή των γονέων (Ματσόπουλος, 2009).

Ο Olweus εφάρμοσε το πρόγραμμά του, **Olweus Bullying Prevention Program-OBPP**, σε σχολεία της Νορβηγίας στις αρχές της δεκαετίας του '90. Τα αποτελέσματα υπήρξαν θεαματικά καθώς οδήγησαν σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού κατά 50%. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλάμβανε δράσεις σε επίπεδο σχολείου, όπως δημιουργία επιτροπής για τη διασφάλιση των δράσεων, συμβουλευτικές υπηρεσίες, διανομή ερωτηματολογίου, σχολικοί κανόνες, εποπτικό σύστημα, εναρκτήρια εκδήλωση, γονική εμπλοκή. Σε επίπεδο τάξης σημαντικό ρόλο έπαιζαν τα μαθητικά συμβούλια, η επιβολή κανόνων, οι συναντήσεις με τους γονείς. Τέλος οι δράσεις επικεντρώθηκαν τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο κοινότητας. Το πρόγραμμα του Olweus έτυχε διεθνούς αναγνώρισης, προσαρμόστηκε και εφαρμόστηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά τον κόσμο (Olweus, 1993) και απευθύνθηκε σε παιδιά ηλικίας 5-15 ετών.<sup>9</sup>

Το καινοτόμο πρόγραμμα **KiVa** που εφαρμόζεται στη Φιλανδία και δημιουργήθηκε από την Christina Salmivalli και τους συνεργάτες της, περιλαμβάνει καθολικές όσο και εξατομικευμένες δράσεις. Οι καθολικές δράσεις έχουν στόχο την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι εξατομικευμένες

---

<sup>8</sup>Effective schools. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.effectiveschools.com/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>9</sup>Πρόγραμμα «Olweus» της Νορβηγίας. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=255> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

αποσκοπούν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές ηλικίας 6+ ετών και δεν προορίζεται για μονοετή αλλά για μόνιμη εφαρμογή. Τα θετικά αποτελέσματά του είναι αξιοσημείωτα, παρόλα αυτά, μέρος μόνο του προγράμματος διατίθεται προς χρήση εκτός της Φιλανδίας<sup>10</sup>.

Αξιοσημείωτα είναι επίσης τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού του Σέφιλντ (**Sheffield anti-bullying program**), το πρόγραμμα προαγωγής της ειρηνικής συμβίωσης στο χώρο του σχολείου (**The project ploughshares puppets for peace**) που εφαρμόστηκε στον Καναδά, τα «Φιλικά σχολεία» (**Friendly schools**) στην Αυστραλία και στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης το πρόγραμμα **Be-Prox**, που εφαρμόστηκε στην Ελβετία. Έχει αποδειχτεί ότι, όπου έχουν εφαρμοστεί προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, το φαινόμενο έχει μειωθεί σε ποσοστό 20-23% και η θυματοποίηση κατά 17-20% (Βλάχου, 2011:86-92).

Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένωσαν τις δυνάμεις τους σε μια ενιαία εκστρατεία για την αντιμετώπιση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Στα πλαίσια του προγράμματος «**Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού-EAN**», το «Χαμόγελο του παιδιού» και άλλοι 16 φορείς από 12 κράτη-μέλη της ΕΕ, πραγματοποίησαν εκστρατεία ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης του κοινού για τον σχολικό εκφοβισμό με τίτλο «Μια ημέρα για την Ευρώπη, κάθε ημέρα για τα παιδιά». Στόχος της εκστρατείας ήταν η πανευρωπαϊκή συντονισμένη κινητοποίηση κατά του δυσμενούς φαινομένου της σχολικής βίας, η ανταλλαγή καλών πρακτικών ανάμεσα σε σχολεία της Ευρώπης, επιδιώκοντας ταυτόχρονα και την θεσμοθέτηση της «Πανευρωπαϊκής Ημέρας ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό» προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξίωση του κάθε παιδιού να μην πέσει θύμα καταδυνάστευσης στο σχολείο (Παρδάλης Δρέσιος, 2014).

Το διακρατικό πρόγραμμα **DAAPHNE III (2007-2013)** του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, με την συναπόφαση του Συμβουλίου Υπουργών, στα πλαίσια

---

<sup>10</sup>Πρόγραμμα «KiVa» της Φιλανδίας. (χχ) Διαθέσιμο στους δικτυακούς τόπους, <http://www.kivaprogram.net/> & <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=256> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

του ευρύτερου προγράμματος «Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη», μάχεται ενάντια σε κάθε μορφής βία και στοχεύει στην πρόληψη με προγράμματα παρέμβασης κι ευαισθητοποίησης του κοινού απέναντι σε θέματα βίας. Στηρίζεται στα αποτελέσματα των προγενέστερων προγραμμάτων, DAPHNE( 2000-2003) και DAPHNE II (2004-2008)<sup>11</sup>.

Στα πλαίσια του προγράμματος DAPHNE στοιχειοθετήθηκε η «Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού» την οποία στην Ελλάδα συντονίζει το Χαμόγελο του παιδιού<sup>12</sup>. Στα ίδια πλαίσια και η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., προτείνει στα σχολεία «καλές πρακτικές» για την πρόληψη της βίας και του σχολικού εκφοβισμού<sup>13</sup>.

Το πρόγραμμα «**I am not scared**»<sup>14</sup> (2010-2012) που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης και συμμετείχαν οχτώ χώρες της Ευρώπης συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, αποτελούνταν από τέσσερα βασικά πακέτα εργασίας. Τα πακέτα αυτά στόχευαν στην διαπίστωση και αναγνώριση των βέλτιστων στρατηγικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα σχολεία και περιείχαν συλλογή πληροφοριών, μελέτες περιπτώσεων, διακρατική συζήτηση και ευρωπαϊκή στρατηγική για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος **Comenius Regio** 2013, αναπτύχθηκαν οι δράσεις «**Εκφοβισμός των εφήβων: Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον της Ελλάδας και της Κύπρου**». Οι δράσεις στόχευαν στην κοινωνική ανάλυση του φαινομένου και στη μελέτη αποτελεσματικών τρόπων προσέγγισης και επικοινωνίας των εφήβων, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε χρονική διάρκεια από τον Οκτώβριο 2013 έως και τον Ιούνιο 2015 και εμπεριείχε

---

<sup>11</sup>Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού: Πρόγραμμα DAPHNE III. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>12</sup>Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού: Σχολικός εκφοβισμός. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>13</sup>Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.epsype.gr/index.php/el/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>14</sup>Πρόγραμμα «I am not scared». (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://iamnotscared.pixel-online.org/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

ερευνητικές μελέτες, εκπαιδευτικές δράσεις και συναντήσεις, σεμινάρια και διαλέξεις<sup>15</sup>.

Στην Ελλάδα στα πλαίσια της πράξης «Ανάπτυξη δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» (για τα σχολικά έτη 2013-2014, 2014-2015), εφαρμόστηκαν δύο προγράμματα παρέμβασης. Το «**STOP! Στην Ενδοσχολική Βία**»<sup>16</sup> στόχευε στην ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση και κατάρτιση μαθητών, γονέων κι εκπαιδευτικών, προέβαλε και δημοσίευσε τις παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της βίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απευθύνθηκε σε παιδιά Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Το πρόγραμμα «**ΚΑΤΑ-νοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό**»<sup>17</sup> απευθύνθηκε σε μαθητές Γυμνασίου, στηρίχτηκε στη θεωρία της εν-νόησης και στόχευσε στην καταστολή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Τσιάντης, 2014).

Ο **Συνήγορος του Παιδιού** προτείνει «καλές πρακτικές», δηλαδή δοκιμασμένες δράσεις για να εφαρμοστούν στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές προέκυψαν κατόπιν μελέτης των απόψεων μαθητών κι εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της πρόληψης και της αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Οι «καλές πρακτικές» συνοψίζονται στα εξής:

Στο σχολείο πρέπει να διαμορφώνεται ένα κλίμα εμπιστοσύνης κι επικοινωνίας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να υπάρχουν και να εφαρμόζονται κανόνες ξεκάθαροι στον σχολικό κανονισμό. Τα μαθητικά συμβούλια μπορούν να παίξουν τον ρόλο του επιτηρητή των κανόνων. Να υπάρχει διαρκής ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους. Η διεξαγωγή βιωματικών εργαστηρίων και δραστηριοτήτων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών ενισχύει τη συνεργασία, την εγγύτητα και την κοινωνική αποδοχή. Η καθιέρωση της διαδικασίας ακρόασης, συμφιλίωσης και εναλλακτικών κυρώσεων ενισχύεται με τον ρόλο των μαθητών

---

<sup>15</sup> Πρωτοβουλίες στα πλαίσια των δράσεων COMENIUS. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=262> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>16</sup> Πρόγραμμα «Stop-bullying». (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>17</sup> Πρόγραμμα «ΚΑΤΑ-νοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό». (χχ) (Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=268> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

ως διαμεσολαβητών στην επίλυση συγκρούσεων. Επιπλέον, είναι απαραίτητοι οι εξειδικευμένοι επιστήμονες, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κλπ., ως υποστηρικτικοί μηχανισμοί σε καταστάσεις διαμάχης. Οι γονείς, τέλος δεν θα πρέπει να μένουν αμέτοχοι, αλλά να επικοινωνούν τακτικά με το σχολείο και να ενημερώνονται διαρκώς κι επαρκώς (Συνήγορος του Παιδιού, 2010).

Συμπερασματικά και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν υπάρχει μια καθολική μέθοδος αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Κι αυτό γιατί η ίδια η φύση της βίας παίρνει διαφορετικές μορφές στα σχολεία του κόσμου. Άλλου τύπου παρεμβάσεις θα υλοποιηθούν στις ΗΠΑ για παράδειγμα, όπου υπάρχει οπλοκατοχή και οπλοχρησία στα σχολεία και άλλου τύπου στην Ευρώπη ή στην Ελλάδα. Επίσης, άλλα προγράμματα εμφανίζουν μηδενική ανοχή (Morrison, 2007:48-58) απέναντι στο παραμικρό φαινόμενο βίας (βλ. ΗΠΑ), ενώ άλλα αποδέχονται αρκετές συμπεριφορές ως κοινωνικά αποδεκτές ή ως παιχνίδια μεταξύ φίλων<sup>18</sup>. Τα παραπάνω προγράμματα δεν δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική αγωγή και κανένα δεν είναι αμιγώς θεατροπαιδαγωγικό, όπως το παρόν που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Είναι αποκαρδιωτικό επίσης το γεγονός ότι υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που μελετούν την ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (Hasan, Drolet & Paquin), μια περίοδο πολύ κρίσιμη για την ανάπτυξη του ατόμου, καθώς διαμορφώνονται σε καθοριστικό βαθμό η συμπεριφορά, τα πρότυπα, οι συνήθειες, οι στάσεις και οι αξίες του. Επιπλέον η πρωτοτυπία της έρευνας διαφαίνεται και στην εμπλοκή των γονέων σε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα<sup>19</sup> με στόχο την αλλαγή της νοοτροπίας τους σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που μελετούν τη χρήση της τέχνης γενικότερα ως μέσου πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Τσέργας, Μπότου & Αντωνοπούλου, 2014).

---

<sup>18</sup> Δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας κι εκφοβισμού. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=240> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

<sup>19</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.

### 3.7. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ποικίλες μεθόδους και από πολλαπλές πηγές (Burns, 2000·Yin, 2003) προκειμένου με την τριγωνοποίηση όπως υποστηρίζει ο Denzin (1994β) να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία τους (credibility) και η εγκυρότητά τους (validity). Αξιοποιήθηκαν τόσο οι ποιοτικές, όσο και οι ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων. Οι ερμηνείες προέκυψαν συνειρμικά από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, από τη συμμετοχική παρατήρηση της βιωματικής δράσης στο πεδίο και τις αντιλήψεις της ερευνήτριας, από τις απόψεις της κριτικής φίλης, από το ερωτηματολόγιο και τη συζήτηση με τους γονείς.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδελεχώς οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, των γονέων και της κριτικής φίλης. Οι απόψεις τους παρατίθενται με σκοπό την επιβεβαίωση των ποσοτικών ευρημάτων από τις συνεντεύξεις των παιδιών και προκειμένου ο ίδιος ο αναγνώστης να έρθει άμεσα σε επαφή με τις μαρτυρίες και να κρίνει ο ίδιος κατά πόσο τα συμπεράσματα στηρίζονται σε ρεαλιστικά δεδομένα (Mulholland & Wallace, 2003), αλλά και να τα αντιπαραθέσει με τα δεδομένα από την εμπειρία του, προκειμένου να πεισθεί και να νομιμοποιήσει τα συμπεράσματα της ερευνήτριας. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η βασιμότητα (dependability), η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) και η μεταβιβασιμότητα (transferability) ή γενικευσιμότητα της έρευνας σύμφωνα με τους Guba & Lincoln (1994). Η εγκυρότητα της έρευνας αναφέρεται στην πραγματική αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων με τα αποτελέσματα της έρευνας (Πηγιάκη, 1988:118-122).

Διερευνήθηκε η υπόθεση ότι η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να προλάβει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο, το οποίο παρουσιάζεται με τη μορφή της σωματικής επιθετικότητας, της λεκτικής επιθετικότητας και της διαταραχής στις σχέσεις με τους συνομηλίκους που περιλαμβάνει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάδοση των φημών.

Το ΘΠ, σύμφωνα με **τα αποτελέσματα της κλείδας παρατήρησης** που τηρήθηκε σε κάθε συνεδρία, ήταν πλήρως αποτελεσματικό στα συγκεκριμένα



παιδιά. Οι μαθητές παρέμειναν συγκεντρωμένοι στην ολοήμερη παρέμβαση, η οποία περιείχε ποικιλία δραστηριοτήτων με τεχνικές της ΔΤΕ, με διακοπή για πρόγευμα και διάλειμμα. Ο τρόπος και η διάρκεια απόκρισης των παιδιών στο ΘΠ, με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δεν διέφερε ανάμεσα στα νήπια-προνήπια, αγόρια-κορίτσια, ημεδαπούς-αλλοδαπούς, με εξαίρεση ένα ημεδαπό αγόρι προνήπιο, το οποίο στην αρχή του προγράμματος μιλούσε και κατά διαστήματα είχε αδυναμία συγκέντρωσης. Όλα τα παιδιά αντέδρασαν χρονικά άμεσα στις παρεμβάσεις κι αυτό αποτυπώθηκε στο οπτικοακουστικό υλικό. Και οι δώδεκα θεματολογίες, όπως και οι τρόποι παρουσιάσής τους κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς προσαρμόστηκαν στις ηλικιακές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Οι συγκεκριμένες συνεδρίες είχαν ανταπόκριση στα επιθετικά παιδιά, όπως αυτό διαπιστώθηκε και αποτυπώθηκε στο ημερολόγιο της συμμετοχικής παρατήρησης.

Η συμπεριφορά των παιδιών ως προς τη λεκτική και σωματική επιθετικότητα καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων βελτιώθηκαν και γενικότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φάνηκε ότι προλήφθηκε.

Από την έναρξη της έρευνας σημειώθηκαν:

**38 περιστατικά σωματικής επιθετικότητας** (κατά κύριο λόγο σπρωξίματα για την διεκδίκηση παιχνιδιών, χτυπήματα, πετάγματα παιχνιδιών, δάγκωμα και τράβηγμα μαλλιών).

**18 περιστατικά λεκτικής επιθετικότητας** (λεκτική επίθεση για διεκδίκηση παιχνιδιών, βρίσιμο, κορόιδεμα, λέξεις που πληγώνουν όπως «δεν σ' έχω φίλη», «φύγε, δεν σε θέλουμε», λόγια επιβολής για να κάνει κάποιος κάτι, ανάρμοστη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του φαγητού πάνω σε άλλο παιδί).

**25 επεισόδια κοινωνικού αποκλεισμού** (άρνηση αποδοχής της κούκλας-μετανάστριας, απόρριψη των κοριτσιών από το παιχνίδι δύο αγοριών, επανειλημμένη περιφρόνηση κοριτσιού με σοβαρό πρόβλημα λόγου από τους συμμαθητές της, διότι δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν και να επικοινωνήσουν μαζί της. Προσέγγιση του παραπάνω παιδιού από άλλα κι επιλεκτικός αποκλεισμός τους από μέρους της. Επίσης, αυτοαποκλεισμός μοναχικών και συνεσταλμένων παιδιών, παραγκωνισμός φίλης από την εισβολή τρίτου προσώπου και άρνηση επιστροφής προσωπικού αντικειμένου με ταυτόχρονη απόρριψη συμμαθητή).

**8 περιστατικά διάδοσης φημών** ανάμεσα σε κορίτσια-νήπια προκειμένου να διεκδικηθεί φίλη.

Ήδη από τις πρώτες παρεμβάσεις και με την περαιτέρω πρόοδο του ΘΠ, τα αρνητικά περιστατικά άρχισαν να υποχωρούν δίνοντας τη θέση τους σε περισσότερα θετικά:

**21 περιστατικά σωματικής προσέγγισης** (θώπευμα μαλλιών, αγκαλιά, φροντίδα, παροχή βοήθειας για την εκτέλεση εργασίας και την εξεύρεση λύσης σε πρόβλημα, συμπαράσταση και περιποίηση περιστατικού ρινορραγίας, αποδοχή και περπάτημα χέρι με χέρι κοριτσιού με συναισθηματική ανασφάλεια με συμμαθητή της, αναφορά λιγότερων σωματικών επιθέσεων ανάμεσα σε αδέρφια, παρηγοριά και συμπαράσταση σε παιδί που έκλαιγε).

**133 περιστατικά θετικών λεκτικών σχολίων** (λέξεις ευγένειας, αγάπης και αποδοχής, συγνώμης, ενσυναίσθησης, υπενθύμιση θετικών κανόνων συμπεριφοράς, αποδοχή της κούκλας-μετανάστριας από τα παιδιά που την είχαν αρχικά απορρίψει, επεξηγήσεις γιατί πρέπει τα παιδιά να αποδέχονται το κορίτσι με τα ποικίλα προβλήματα, θετικοί έπαινοι ανάμεσα στους συμμαθητές, αποτροπή αρνητικής συμπεριφοράς, ευγενική αξίωση για παιχνίδι, ευγενική απόρριψη παροχής βοήθειας με επιχειρήματα, ένδειξη κατανόησης ιδιαίτερης κατάστασης, καθοδήγηση της οικογένειας να αποδεχτεί κανόνες που εφαρμόζονται στο σχολείο από τα παιδιά. Επίσης σημειώθηκε βελτίωση της λεκτικής συμπεριφοράς στα περισσότερα παιδιά, εκδηλώθηκαν θετικά σχόλια για το σχολείο από την πλειοψηφία των παιδιών κι εμπλουτίστηκε η ομιλία τους με επιχειρήματα).

**90 περιστατικά αποδοχής** (μοναχικά παιδιά παίζουν με άλλα, αγόρια αποδέχονται τα κορίτσια και παίζουν μαζί τους ομαδικά παιχνίδια, προσέγγιση, αποδοχή, βοήθεια και συνεργασία με το κορίτσι που αντιμετωπίζει σοβαρά αναπτυξιακά προβλήματα για τη διεκπεραίωση εργασίας της κι επεξήγηση με επιχειρήματα από δύο παιδιά προς τα υπόλοιπα, για ποιον λόγο πρέπει να έχουν φίλη το κορίτσι με τις νοητικές δυσκολίες. Αξιοσημείωτα ήταν το μοίρασμα των παιχνιδιών από τα ίδια τα παιδιά, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικότητας των προνηπίων μέσα από την αποδοχή των άλλων, η ανοχή επιθετικού προνηπίου αγοριού και η παροχή βοήθειας προς αυτό και η ενσωμάτωση νέας συμμαθήτριας. Επίσης, μια ομάδα παιδιών προσπαθεί να

κάνει ένα λυπημένο παιδί στην αυλή να χαμογελάσει και όλα τα παιδιά έχουν ενσωματώσει πλήρως το αλλοδαπό κορίτσι μέσα στην ομάδα τους).

Συμπερασματικά διαπιστώθηκε θεαματική βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, ως προς την λεκτική τους επιθετικότητα και ως προς την αποδοχή τους στις μεταξύ τους σχέσεις. Τα λιγοστά περιστατικά της διάδοσης φημών που είχαν παρατηρηθεί μέχρι την έναρξη του προγράμματος εκμηδενίστηκαν σχεδόν αμέσως μετά την υπογραφή της σύμβασης της ομάδας από την πρώτη κιόλας παρέμβαση. Ως προς τη σωματική επιθετικότητα παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση στα περισσότερα παιδιά από τις πρώτες παρεμβάσεις, εκτός από δύο, ένα προνήπιο αγόρι κι ένα νήπιο κορίτσι που άρχισαν να δείχνουν βελτίωση στη συμπεριφορά τους από τη μέση περίπου του προγράμματος και μέχρι το τέλος του είχαν εναρμονιστεί απόλυτα με τους κανόνες που επέβαλε η ίδια η ομάδα.

Το κλίμα μέσα στην τάξη και η επίτευξη των στόχων των ΘΠ αποτυπώθηκε και στις θετικές **απόψεις της κριτικής φίλης**,<sup>20</sup> η οποία στην τελική αξιολόγηση και αποτίμηση της έρευνας επεσήμανε τα εξής:

**«Ως προς τη σωματική επιθετικότητα**, δεν παρατηρήθηκαν χειρονομίες, σπρωξιές, ξυλοδαρμοί, κακοποιήσεις. **Ως προς την λεκτική βία**, διαπιστώθηκαν κάποιες μεμονωμένες φραστικές επιθέσεις (βρισιές) στις πρώτες παρεμβάσεις, ενώ εξαλείφθηκαν στην πορεία των επόμενων. **Οι σχέσεις των συνομηλίκων** δεν υφίσταντο καμιά διαταραχή, δεν εντοπίστηκε καμιά σχέση ανάμεσα σε παιδί που ασκεί βία και σε παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό. Η σχολική ενσωμάτωση και προσαρμογή, παρά τη μικρή ηλικία των νηπίων και προνηπίων, επιτεύχθηκε ανώδυνα και ομαλά. **Κοινωνικός αποκλεισμός** με επαναλαμβανόμενο τρόπο δεν παρατηρήθηκε, παρά μόνον στην περίπτωση μιας μικρής, η οποία, επειδή παρουσίαζε προβλήματα φωνολογικά, κοινωνικοποίησης και ψυχολογικά (ανασφάλεια, συναισθηματική εξάρτηση), οι συμμαθητές της την απέφευγαν στις ομαδικές δραστηριότητές τους. Παρά την προβληματική επικοινωνία της μικρής, δεν την περιθωριοποιούσαν οι συμμαθητές της, αντίθετα κατανοούσαν και προσπαθούσαν για συμβιβαστικές λύσεις».

---

<sup>20</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.

«Γενικότερα, οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ευνόησαν και υποστήριξαν τις ενέργειες της εκπαιδευτικού για να προλάβει την εμφάνιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο που είναι: να ενισχύει τη φιλία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, να ευαισθητοποιεί τους γονείς για το θέμα αυτό, να δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ένταξη στη σχολική ομάδα της μικρής μαθήτριας με ειδικά προβλήματα και ανάγκες.»

Από τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι η κριτική φίλη έδωσε και μια άλλη διάσταση στην έρευνα, παρατηρώντας και εξατομικεύοντας την προσωπική της άποψη στο ιδιαίτερο παιδί που υπήρχε στο Νηπιαγωγείο. Τόσο η ερευνήτρια όσο και η κριτική φίλη διαπίστωσαν ότι η μεγαλύτερη επίδραση του προγράμματος παρουσιάστηκε στο διαφορετικό αυτό παιδί, που είχε μεγάλη δυσκολία στο λόγο, ένιωθε συναισθηματική ανασφάλεια, ήταν επιθετική απέναντι στα άλλα παιδιά και βρισκόταν διαρκώς κοντά στη νηπιαγωγό. Όλη τη μέρα, κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ώρας, του φαγητού και του διαλείμματος, ήταν προσκολλημένη σε ένα μόνο παιχνίδι και σε μία συγκεκριμένη θέση. Το πρόγραμμα της ΔΤΕ επέδρασε θετικά πάνω στο σύνολο των μαθητών που **αποδέχτηκε** το συγκεκριμένο παιδί, καθώς κατά τη διάρκειά του, το κορίτσι εντάχθηκε κανονικά στην υπόλοιπη ομάδα, δεν αναζητούσε τη νηπιαγωγό και ακολουθούσε πιστά τους κανόνες των παιχνιδιών. Όλα τα παιδιά επέδειξαν **ενσυναίσθηση και ανοχή** στο κορίτσι αυτό και στο πρόβλημά του. Το αγκάλιαζαν, **το υποστήριζαν λεκτικά** και το δικαιολογούσαν διαρκώς. Στο οπτικό υλικό της ερευνήτριας δεν ξεχωρίζει καθόλου από τον μέσο όρο των παιδιών. Επιπλέον το πρόγραμμα **επέδρασε κατευναστικά στην επιθετικότητα του κοριτσιού**, το οποίο αντί να σπρώχνει, προσέγγιζε σωματικά τα άλλα παιδιά αγκαλιάζοντάς τα, επιβεβαιώνοντας τα θετικά αποτελέσματα της ΔΤΕ στον περιορισμό της βίας.

**Η πλειοψηφία των γονέων** εξέφρασαν **τις προσωπικές τους εκτιμήσεις** για την επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης σε ενημερωτική συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με τη νηπιαγωγό-ερευνήτρια.

**Ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με την σωματική επιθετικότητα** διαπίστωσαν τα εξής:

Σχόλιο 1: Η Χ. έχει αλλάξει πάρα πολύ στη συμπεριφορά της με τις αδερφές της, γιατί ήταν πολύ επιθετική. Έχει ηρεμήσει και στη συμπεριφορά της σε

σχέση με την μεγαλύτερη αδερφή της. Της υποδεικνύει πολλές φορές κανόνες σωστής συμπεριφοράς.

Σχόλιο 2: Η Ε. δεν είναι παιδί που θα σηκώσει χέρι. Ο αδερφός της είναι πιο επιθετικός. Του κάνει παρατήρηση εκείνη την ώρα.

Σχόλιο 3: Μου είπε κάποια στιγμή που τη μάλωσα, «δε μαλώνουμε, δεν χτυπάμε, τέλος!» και ήταν κάθετη. Της λέω, έχεις δίκιο.

Σχόλιο 4: Η δική μου πέρυσι είχε κακή σχέση με τον αδερφό της, τσακώνονταν. Φέτος είναι μια χαρά.

Σχόλιο 5: Ο μικρός της αδερφός που είναι δύο χρονών μας χτυπάει και του λέει δεν χτυπάμε τους άλλους.

Σχόλιο 6: Τη μάλωνα και μου λέει, μαμά δε μαλώνουμε τα παιδιά. Το είπε ξεκάθαρα, όχι να το διαπραγματευτούμε.

Σχόλιο 7: Η συμπεριφορά του έχει βελτιωθεί αισθητά απέναντι σε μικρότερα του κορίτσια, στα οποία δεν είναι πλέον αρνητικός και συγκρατεί την επιθετικότητά του. Δεν τους επιτίθεται όπως έκανε στο παρελθόν.

Σχόλιο 8: Διαπίστωσα λιγότερους καυγάδες ανάμεσα στα (δίδυμα) αδέρφια.

Σχόλιο 9: Μου ανέφερε ότι δεν πρέπει να χτυπάμε, να σπρώχνουμε και να γρατζουνάμε τα παιδιά.

Σχόλιο 10: Μου ανέφερε ένα σχόλιο ότι στον κόσμο υπάρχουν παιδιά που δεν τα φροντίζουν και τα χτυπάνε οι μεγάλοι και γι' αυτό πρέπει να κάνουμε κάτι.

**Ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με τη λεκτική επιθετικότητα** διαπίστωσαν τα εξής:

Σχόλιο 1: Η δικιά μου έχει γίνει πολύ ευαίσθητη. Αν ανεβάσω λίγο τον τόνο της φωνής μου και τη μαλώσω, βάζει τα κλάματα και μου λέει 'μη με μαλώνεις', πράγμα που δεν το είχε πριν. Απαιτεί και κάθε φορά που τη μαλώνω να της ζητάω και συγνώμη.

Σχόλιο 2: Στο σπίτι μάλωνε τον πατέρα της επειδή έλεγε άσχημες λέξεις. Του έλεγε δεν λέμε κακές λέξεις.

Σχόλιο 3: Εμένα ο δεύτερος είναι πιο επιθετικός από τα τρία. Έχει αρχίσει να σπρώχνει. Η Φ. όμως δεν αντιδρούσε. Τώρα έρχεται και μου λέει ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό και με καλεί να μιλήσω εγώ και να διορθώσω την κατάσταση.

Σχόλιο 4: Χρησιμοποιεί συνέχεια το «ευχαριστώ» και το «παρακαλώ». Μου μιλάει για ό,τι γίνεται στο σχολείο με λεπτομέρειες, που δεν το έκανε ποτέ πριν,

διότι ήταν συνεσταλμένος και εσωστρεφής. Επίσης, απευθυνόμενος στον μεγαλύτερο αδερφό του είπε «να μην κάνεις στους άλλους ό,τι δεν θέλεις οι άλλοι να κάνουν σε σένα». Εγώ τα έχασα από την έκπληξη κι αμέσως συμπέρανα ότι αυτό ειπώθηκε στο Νηπιαγωγείο.

Σχόλιο 5: Ο πατέρας της φώναξε στο σπίτι και η Α. του είπε, «δεν φωνάζουμε, δε μαλώνουμε, δεν τσακωνόμαστε, υπογράψαμε σύμβαση, τέλος!»

Σχόλιο 6: Ο Π. χρησιμοποιεί πολύ περισσότερο τη λέξη «ευχαριστώ».

**Ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με την κοινωνική αποδοχή** οι γονείς διαπίστωσαν τα εξής:

Σχόλιο 1: Η Χ. έχει γίνει πολύ ευαίσθητη σε θέματα που αφορούν τα φτωχά παιδιά.

Σχόλιο 2: Εμένα μου λέει, γιατί δεν μιλάς με όλες τις μαμάδες; Γιατί δεν τις κάνεις παρέα; Όλο με τις ίδιες θα μιλάς;

Σχόλιο 3: Ο δικός μου έχει κοινωνικοποιηθεί απότομα.

Σχόλιο 4: Μου ανέφερε ότι πρέπει να είμαστε όλοι φίλοι.

Σχόλιο 5: Μα τι τους έχετε κάνει και παίζουν τόσο ωραία μαζί στην πλατεία;

Σχόλιο 6: Εγώ σας ευχαριστώ, γιατί ποτέ κανένα παιδί δεν έχει πει την κόρη μου «αλβανέζα», ενώ το καλοκαίρι στην πλατεία μας είχαν μιλήσει πολύ άσχημα και δεν έπαιζαν το κορίτσι μου.

**Ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με τη διάδοση των φημών** οι γονείς διαπίστωσαν τα εξής:

Σχόλιο 1: Όταν χαρακτήρισα κάποια γυναίκα για τα κιλά της, η κόρη μου είπε «μαμά, αυτό είναι bullying, δεν είναι καθόλου σωστό αυτό που κάνεις» κι ότι η κυρία είναι πολύ όμορφη.

Σχόλιο 2: Πηγαίναμε μια μέρα βόλτα με την κόρη μου και περνάει μια κυρία με μπλε μαλλιά πανκ. Μου λέει «κοίτα κάτι μαλλιά, μου αρέσουν πολύ!»

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων καταγράφηκαν στο **ημερολόγιο της ερευνήτριας** και **γενικότερα σχόλια των γονέων** σχετικά με τις αλλαγές που είχαν διαπιστώσει στη συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και για την άποψη που σχημάτισαν οι ίδιοι για το κλίμα στο σχολείο.

Σχόλιο 1: Μου αρέσει, γιατί έχει γίνει πιο ομιλητική και ό,τι γίνεται, έρχεται και μου το λέει.

Σχόλιο 2: Τα μηνύματα που παίρνουν τα παιδιά από το Νηπιαγωγείο είναι πολύ καλά.

Σχόλιο 3: Εμείς αποκτήσαμε 'ελεγκτικό μηχανισμό' στο σπίτι. Για τη βία μας λέει συνέχεια και είναι πολύ αυστηρή. Και είμαι πολύ τυχερή που το παιδί μου συνέπεσε να είναι φέτος στο Νηπιαγωγείο, γιατί γίνονται φοβερά πράγματα και συγχαρητήρια.

Σχόλιο 4: Εγώ θεωρώ ότι είναι πολύ τυχερός ο δάσκαλος που θα τα έχει του χρόνου, γιατί αυτά τα παιδάκια, θα έχουν άποψη και κριτήρια πια. Εμείς στο Δημοτικό παρατηρούμε ότι στα παιδιά, επειδή δεν έχουν πια χρόνο οι γονείς με τις δουλειές και τα προβλήματά τους, δεν τους έχουν μιλήσει για αξίες. Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο ασχολούνται πολύ με αυτό το θέμα. Είναι κάτι που στα σπίτια μας δεν το κάνουμε πολλοί και γίνεται εδώ. Είναι πολύ σημαντικό. Αυτά τα παιδιά νομίζω ότι δεν θα παρασύρονται εύκολα από άλλα. Γιατί έχουν σκεφτεί, έχουν μπει στη διαδικασία να μπουκ στην θέση του άλλου, έχουν δουλέψει την ενσυναίσθηση και είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό. Για τη ζωή τους ολόκληρη.

Σχόλιο 5: Εμένα μου διηγείται ό,τι κάνετε στο σχολείο και καθοδηγεί όλη την οικογένεια σύμφωνα με τους κανόνες που έχετε μάθει.

Σχόλιο 6: Μήπως έχετε κάνει πολύ ευαίσθητους τους μαθητές σας και του χρόνου έχουν πρόβλημα, όταν θα πάνε στο Δημοτικό;

Σχόλιο 7: Της δικιάς μου της αρέσει πολύ να έρχεται στο σχολείο.

Σχόλιο 8: Η θεία του που είχε καιρό να τον δει, διαπίστωσε θετική αλλαγή πάνω του και σχολίασε «μπράβο, έγινες πολύ καλός».

Σχόλιο 9: Το παιδί μου φαίνεται να έχει κατανοήσει απόλυτα το τι σημαίνει σχολική βία, υπακούει σε κανόνες που δεν υπάκουε, κατανοεί και αφήνει χρόνο στην αδερφή του για διάβασμα.

Συμπερασματικά και από τις αναφορές των γονέων παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη πρόοδος στη συμπεριφορά των παιδιών. Το πρόγραμμα της ΔΤΕ αύξησε την αυτοεκτίμηση των νηπίων με αποτέλεσμα να ζητήσουν από τους γονείς τους αλλαγή στάσης απέναντί τους, ορίζοντας κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στο ίδιο τους το σπίτι. Κοινωνικοποιήθηκαν και έγιναν πιο εξωστρεφή κι ομιλητικά. Ανέπτυξαν ενσυναίσθηση κι ευαισθησία απέναντι στον άλλον και δεν εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά. Έμαθαν να βρίσκουν προτερήματα στους άλλους ανθρώπους και να τους αποδέχονται όπως είναι. Έθεταν όρια στον εαυτό τους που δεν τους τα επέβαλε το σχολείο ή η νηπιαγωγός και προσπαθούσαν τα ίδια τα παιδιά να αλλάξουν τη νοοτροπία

της οικογένειάς τους. Επιπλέον οι γονείς εξήραν το έργο του Νηπιαγωγείου για τα αποτελέσματα που διαπίστωσαν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας και κανείς δεν ανέφερε το παραμικρό αρνητικό σχόλιο για το ιδιαίτερο παιδί που υπήρχε στο νηπιαγωγείο.

Στις 20/11/2015 πραγματοποιήθηκε ΘΠ από την εμπυχώτρια-ερευνήτρια που απευθυνόταν στους γονείς, προκειμένου να υπάρξει ολόπλευρη και καθολική επιμόρφωση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα. Στη δραστηριότητα του αναστοχασμού στο τέλος του προγράμματος ακούστηκαν οι εξής απόψεις:

Άποψη 1: Μου άρεσε πολύ. Θεωρώ ότι μπήκα και στους δύο ρόλους έτσι ώστε να καταλάβω και τον θύτη και το θύμα.

Άποψη 2: Θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ ωραίο. Πέρασαμε ωραία, χαλαρώσαμε, ακούσαμε και μάθαμε. Μακάρι να είναι η αρχή για να αλλάξει το μυαλό όλων των οικογενειών και να σταματήσει να υπάρχει αυτό το φαινόμενο.

Άποψη 3: Όλοι μαζί μπορούμε!

Άποψη 4: Πολύ ενδιαφέρον, πολύ σημαντικό το θέμα. Το πρόγραμμα ήταν απολαυστικό. Μου άρεσε πάρα πολύ, συνειδητοποίησα κάποια πράγματα μεν, ξεδιπλώθηκα κιόλας.

Άποψη 5: Κι εμένα μου άρεσε. Μακάρι να το ξανακάνουμε. Μακάρι να μπορεί αυτό να μεταφερθεί σε όλους, σε κάθε οικογένεια. Όλοι μαζί μπορούμε να κάνουμε πολύ καλύτερα πράγματα.

Άποψη 6: Πολύ χρήσιμο [...] Θα πρέπει αντί να αρχίσουμε να πυροβολούμε κι εμείς, να δούμε τι γίνεται με το συγκεκριμένο άτομο που προκαλεί κάποια φασαρία, από εκεί να ξεκινήσουμε, βοηθώντας το, χωρίς να το περιθωριοποιήσουμε κι αυτό θα έχει αντίκτυπο μετά. Όταν γίνει κάποια αλλαγή, ξεκινώντας από το πρόβλημα, όλα αλλάζουν μετά.

Άποψη 7: Ξέρω τι θα πω στα παιδιά μου, όταν με ρωτάνε, γιατί κάποια παιδάκια φέρονται άσχημα. Γιατί αυτό οφείλεται στην ανασφάλεια που έχουν και θέλουν να τραβήξουν την προσοχή.

Άποψη 8: Κι εμένα μου άρεσε. Διαπίστωσα κι εγώ όχι μόνο τη θέση του θύματος, αλλά και του θύτη. Δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι τελικά ο γονιός είναι αυτός που δημιουργεί πρόβλημα στο παιδί του. Θα προσέξω, πώς να φερθώ κι εγώ στα δικά μου παιδιά, για να μη γίνουν ούτε το θύμα, ούτε ο θύτης.



Άποψη 9: Αυτό το πρόγραμμα που εφαρμόζετε εσείς εδώ και που είναι πάρα πολύ καλό και πρωτοποριακό, δεν το έχω ξανακούσει σε κανένα σχολείο, αυτό δεν μπορεί να γίνει και σε άλλα σχολεία και σε Δημοτικά;

Άποψη 10: Τώρα που εμβαθύνουμε περισσότερο, δεν μας περνά σαν σκέψη επιδερμικά. Τώρα εμβαθύνουμε και σκεφτόμαστε ότι το ένα φέρνει το άλλο και είναι πολύ σημαντικό.

Άποψη 11: Εγώ θεωρώ ότι με ψυχραιμία ο γονιός πρέπει να παραδειγματίσει το παιδί του, να το βοηθήσει και να του πει ότι πίσω από μια συμπεριφορά υπάρχει κι ένας λόγος που πρέπει να συζητήσουμε. Μαθαίνεις στο παιδί σου πώς να αντιμετωπίσει διάφορα διάσπαρτα προβλήματα, πέρα από το bullying, για να προστατεύσει τον εαυτό του. Να θωρακίζουμε τον εαυτό μας, για να ανταπεξέλθουμε στο κάθε τι.

Άποψη 12: Πρέπει το παιδί μας να μιλήσει. Πρέπει να μιλάνε και σε σας και στους δασκάλους τους. Σ' έναν ιδανικό κόσμο ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που πρέπει να σκεφτεί και να δράσει. Όλοι κάνουμε λάθη και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Μπες στη θέση του. Όταν αποκλείσεις ένα παιδί, δεν μπορείς να το διαπαιδαγωγήσεις. Πρέπει να δίνεις αξία στο κάθε παιδί.

Συμπερασματικά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι ενθουσίασε τους γονείς. Το θεώρησαν ελκυστικό, ενδιαφέρον και χαλαρωτικό. Τους ευαισθητοποίησε και τους επαγρύπνησε πάνω στο σοβαρό κοινωνικό θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Το θεώρησαν χρήσιμο και νεωτεριστικό. Τους πρόσφερε αυτογνωσία και τους κέντρισε την αυτοεπίγνωσή τους κάνοντάς τους να συνειδητοποιήσουν ποιος είναι ο ρόλος τους μέσα στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Τέλος, ενδυνάμωσε τον χαρακτήρα τους μέσα από την εμβάθυνση του προβλήματος που ανέδειξε.

### **3.8. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων**

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε όπως αναφέρθηκε παραπάνω το «Πρωτόκολλο της δομημένης ατομικής συνέντευξης»<sup>21</sup> πριν από την εφαρμογή του ΘΠ, αλλά και μετά το τέλος του, προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές ή όχι στη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό περιλάμβανε 14 ερωτήσεις, πολλές από τις οποίες περιείχαν αρκετά υποερωτήματα. Οι

---

<sup>21</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

ερωτήσεις 1-5 αφορούσαν «τη ζωή στο Νηπιαγωγείο». Οι ερωτήσεις 6.1-9.18 αφορούσαν δυσάρεστα περιστατικά που ίσως συνέβησαν στο Νηπιαγωγείο κι είχαν σχέση με λεκτικό εκφοβισμό, κοινωνικό αποκλεισμό, σωματικό εκφοβισμό και διάδοση φημών. Οι ερωτήσεις 10-14 αναφέρονταν στις «κοινωνικές σχέσεις στα πλαίσια του Νηπιαγωγείου». Αρκετές ερωτήσεις ήταν ανοιχτές, κάποιες ήταν πολλαπλής επιλογής, ενώ σε κάποιες άλλες το παιδί μπορούσε να απαντήσει με ναι/όχι. Οι απαντήσεις του κάθε παιδιού πριν και μετά το ΘΠ κωδικοποιήθηκαν και συστηματοποιήθηκαν όσες από αυτές μπορούσαν να δώσουν αριθμητικά δεδομένα.

Στη συνέχεια δόθηκε έμφαση σε αυτές τις απαντήσεις που η ερευνήτρια θεώρησε πιο σημαντικές προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που ήταν τα εξής:

Βελτιώνει η χρήση της ΔΤΕ τη συμπεριφορά των παιδιών ως προς τη λεκτική επιθετικότητα;

Βελτιώνει η χρήση της ΔΤΕ τη συμπεριφορά των παιδιών ως προς την άσκηση σωματικής βίας;

Βελτιώνει η εφαρμογή του ΘΠ ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό τις σχέσεις μεταξύ των ομηλίκων;

Τελικά η εφαρμογή της ΔΤΕ προλαμβάνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο;

Ποσοτικά δεδομένα επίσης συλλέχθηκαν και με το ερωτηματολόγιο<sup>22</sup> το οποίο δόθηκε στους γονείς των παιδιών, στο τέλος των παρεμβάσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί ή όχι αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των γονέων ήταν πολλαπλής επιλογής. Χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα, τύπου Likert (διαφωνώ πλήρως, διαφωνώ λίγο, δεν ξέρω/δεν απαντώ, συμφωνώ λίγο, συμφωνώ πλήρως).

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις, μαζί με τις βασικές περιγραφικές στατιστικές τους, όπου οι απαντήσεις είναι ποσοτικού χαρακτήρα, δίνονται στους Πίνακες 1-

---

<sup>22</sup> Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

7. Σημειώνεται ότι όλες οι ερωτήσεις με απαντήσεις ποσοτικού χαρακτήρα είτε έχουν δυαδική μορφή (Ναι/Όχι), είτε μορφή με ιεραρχική αξιολόγηση (μεγαλύτερος αριθμός σημαίνει καλύτερο αποτέλεσμα, με ερμηνεία κατά περίπτωση της ερώτησης).

Βασικό πρόβλημα στην ποσοτική ανάλυση είναι η εγγενής αυξημένη αβεβαιότητα των απαντήσεων λόγω του πρωτογενούς υλικού, δηλ. των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το γεγονός αυτής της αβεβαιότητας περιορίζει τις δυνατότητες ανάλυσης που έχουμε, καθώς δεν υπάρχει αυστηρή επιβολή των απαντήσεων στο πριν και μετά της έρευνας. Αν όλα τα παιδιά είχαν απαντήσει σε όλες τις πριν και μετά ερωτήσεις (όπως θα γινόταν σε περιβάλλον εφήβων ή ενηλίκων) τότε θα είχαμε μικρότερη αβεβαιότητα. Επιπλέον, υπήρχε και το πρόβλημα του μικρού δείγματος που επιτείνει το μέγεθος του τυπικού σφάλματος της έρευνας.

Παρόλα αυτά, και με τους ανωτέρω περιορισμούς που αναφέρθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο απλούστερος δυνατός τρόπος στατιστικού ελέγχου, με στατιστική ελέγχου για την διαφορά πριν και μετά το πρόγραμμα στον μέσο όρο του πληθυσμού, για όλες τις ερωτήσεις, με αρκετά δεδομένα για να απαντηθούν σωστά. Η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση είναι ότι το πρόγραμμα δεν είχε καμία επίδραση. Με βάση τις απαντήσεις που παρουσιάζονται στους Πίνακες 1, 2, 5 και 6 μπορούν να διατυπωθούν τα εξής:

Σχετικά με τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά, ο Πίνακας 6 μας δίνει τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, σε επίπεδο σημαντικότητας τουλάχιστον 15% λόγω του περιορισμένου δείγματος.

Στα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται οι τιμές της στατιστικής ελέγχου και, για τις ερωτήσεις που υπάρχουν στον πίνακα, τα αποτελέσματα είναι ξεκάθαρα. Μπορούμε να δούμε ότι προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συμπεριφορές των παιδιών μετά την εφαρμογή της μεθόδου. Όχι μόνο φαίνεται ότι τα παιδιά τώρα συναναστρέφονται και παίζουν με περισσότερους συμμαθητές τους, αλλά και όλες οι ερωτήσεις με αρνητική προδιάθεση απέναντι στον εκφοβισμό (κοινωνικό αποκλεισμό, διάδοση ψεμάτων και φημών, σωματική και λεκτική επιθετικότητα), δείχνουν να έχουν μειωθεί σημαντικά. (Οι

τιμές των στατιστικών αυτών είναι σημαντικές σε επίπεδο άνω του 5% πλην μιας που είναι σημαντική σε επίπεδο 15%). Παρατηρείται ότι το πρόσημο των στατιστικών ελέγχου έχει νόημα εδώ, καθώς στην πρώτη ερώτηση που έχει ο Πίνακας 6, θέλουμε να είναι θετικό αλλά αρνητικό στις υπόλοιπες. Είναι επίσης σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι βρήκαμε στατιστικά σημαντικές απαντήσεις στις πιο κρίσιμες ερωτήσεις που αφορούν τα παιδιά. Η μηδενική υπόθεση φαίνεται να απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής, ότι δηλαδή το πρόγραμμα είχε ευνοϊκή επίδραση στα παιδιά.

Στον Πίνακα 5 έχουμε τους ελέγχους που αφορούν την πιθανή ανταπόκριση των γονέων στα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος. Οι έλεγχοι εδώ έχουν απλούστερη μορφή, καθώς η κλίμακα των απαντήσεων μας δίνει την αντίστοιχη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν ξέρουν ή δεν αντιλαμβάνονται οι γονείς την διαφορά στα παιδιά τους, μέσα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Κοιτώντας στις στατιστικές, στο δεξί περιθώριο του πίνακα, παρατηρούμε ότι οι γονείς απορρίπτουν ισχυρά την μηδενική υπόθεση υπέρ της εναλλακτικής, ότι συμφωνούν πλήρως με τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος, σε επίπεδο σημαντικότητας τουλάχιστον 5%.

Συμπερασματικά και πάντοτε λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός της αυξημένης αβεβαιότητας και του μικρού δείγματος που είχαμε στην διάθεσή μας, μπορούμε να πούμε ότι τα ποσοτικά αποτελέσματα στηρίζουν την θετική επίδραση του προγράμματος που εκτενώς τεκμηριώθηκε ποιοτικά στο προηγούμενο μέρος της εργασίας.





**Πίνακας 3. Συνοπτική Παρουσίαση Απαντήσεων Συνεντεύξεων Παιδιών - ΠΡΙΝ/Ερωτήσεις με Ποιοτική Απάντηση**

Q6,2	Q6,10	Q7,2	Q7,10	Q9,2	Q8,2	Q9,10	Q8,10	Q12	Q13	Q14
Π2,Π4,Π11,Π22	Π21	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π2	Π10,Π11,Π20	Π4,Π22,ΠNA
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π12,Π5,6	Π10,Π16,Π19
Π21	Π21	Π8,Π12,Π4,Π22	Π3,Π5	NA	NA	NA	NA	Π5,Π8,Π9,Π15	Π8,Π5,Π15	Π22,Π4,Π21
Π22	Π6	Π(1..22)-Π20	Π4	NA	Π22	Π22	Π4	Π22,Π20	Π22,Π20,Π2	Π21,ΠNA,Π1
Π14	Π15	NA	Π15	NA	NA	NA	NA	Π15,Π17,ΠNA,Π11	Π15,Π11,ΠNA	Π4,Π1,Π18
ΠNA	Π6,Π8,Π2	Π9,Π21	Π8,Π11,Π18	Π17,Π22	Π(1..22)	Π4,Π1,Π4,Π21,Π22	ΠNA,Π8,Π3	Π5,Π3,Π18	Π5,Π9,Π18	Π22,Π4,Π11
ΠNA	NA	Π8	Π3	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π13,Π9,Π3	ΠNA,Π1,Π4
Π18	Π5,Π8	Π15,Π18	Π8	Π10,Π1	Π4,Π19	Π19	Π5,Π9,ΠNA	Π3,Π5	Π9,Π19,Π16	Π11,Π15,ΠNA
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π16,Π21,Π12,Π7	Π4,Π7,Π16	Π22,ΠNA,Π4
ΠNA	NA	NA	NA	Π14	NA	Π10	NA	Π17,Π18	Π17,Π18,Π11	Π14,Π15,Π20
Π21	Π11	Π19,Π22	ΠNA,Π1,Π20	Π4,Π19	Π1,ΠNA	Π10	Π19,ΠNA	Π5,Π19,Π10,Π8	Π5,Π19,Π10	Π12,Π1,ΠNA
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π19,Π9,Π16,Π21,Π7	Π7,Π19,Π16	Π5,ΠNA,Π1
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π3,Π20,Π6	Π20,Π6,Π3	Π(ΑΓΟΡΙΑ)-Π20
ΠNA	NA	NA	NA	NA	Π8	NA	Π14	Π20	Π20,Π4,Π22	ΠNNNA,Π8,Π5
Π18,Π19	Π5,Π8	Π8	Π15	NA	NA	NA	NA	Π8	Π8,Π14,Π10	Π17,ΠNA,Π12
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π9,Π12,Π21	Π12,Π15,ΠΠ9	Π3,Π8,Π21
ΠNA	NA	NA	Π15	NA	Π20	NA	ΠNA	Π16,Π8,Π9,Π21	Π10,Π15,Π21	Π19,Π1,Π5
Π18	Π15,Π19	Π20,Π1,Π21,Π12,Π16	Π4,Π22	NA	ΠNA,Π1	NA	Π18	Π22,Π11,Π17	Π1,Π4,Π22	Π8,Π15,Π20
ΠNA	NA	NA	NA	Π1,Π22,Π8	NA	NA	NA	Π22,Π4,Π20,Π11	Π4,Π22,Π1	Π5,Π8,ΠNA
Π5,Π11,Π13	Π3,Π1	Π3,Π1,Π8	ΠNA	Π8,ΠNA,Π1,Π4,Π19	ΠNA,Π1,Π13	Π1,Π13	Π8,ΠNA	Π1	Π1,Π8,Π13	Π10,Π22,Π4
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π16,Π18,Π1,Π19	Π5,Π9,Π15	Π19,Π22,Π20
ΠNA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π11,Π4,Π19,Π14	Π4,Π19,Π11	Π1,Π15,Π10

Σημειώσεις:

9. Ο πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος.
10. Δίνονται μόνο οι ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είχαν ποιοτική κωδικοποίηση.
11. NA σημαίνει μη-διαθέσιμη τιμή.

Πίνακας 4. Συνοπτική Παρουσίαση Απαντήσεων Συνεντεύξεων Παιδιών - ΜΕΤΑ/Ερωτήσεις με Ποιοτική Απάντηση

Q1	Q6,2	Q6,10	Q7,2	Q8,2	Q8,10	Q9,2	Q9,9	Q12	Q13	Q14
Π1	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π10,ΠΝΑ,Π22,Π14,Π2	Π11,Π20,Π22	Π4
Π2	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π15,Π5,Π3	NA
Π3	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π15,Π5,Π10	NA
Π4	Π2	Π20	Π5	Π5	Π4	NA	NA	Π20,Π5,Π10,Π2,Π18,Π22	Π7,Π9,Π11	Π1
Π5	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π9,ΠΝΑ,Π21	NA
Π6	Π2,Π5	Π21	NA	NA	NA	NA	NA	Π6,Π7,Π13,Π18,Π8,Π11,Π9	Π18,Π8,Π7	Π1,Π4,Π22
Π7	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π13,Π6,Π16	NA
Π8	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π3,Π13,Π5,ΠΝΑ	Π9,Π5,Π21	NA
Π9	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π16,Π21,Π19,Π15,Π5	Π16,Π21,Π19	NA
Π10	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π9,Π11,Π22,Π4,Π14,Π7,Π18	Π11,Π4,Π22	NA
Π11	Π4,Π22	ΠΝΑ	Π4,Π22	Π4,Π22	Π6	Π4,Π22	ΠΝΑ	Π(1..22)	Π20,Π19,Π10	NA
Π12	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π7,Π16,Π19	NA
Π13	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π6,Π7,Π8	NA
Π14	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π11,Π20,Π19,Π22,Π4,Π21,Π17,Π18	Π19,Π20,Π11	NA
Π15	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π5,Π8,Π10,Π12,Π11,Π14,Π20	Π5,Π11,Π3	NA
Π16	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π21,Π9,Π12	Π13,Π18,Π7	NA
Π17	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π10,Π8,Π2	Π10,Π8,Π9	NA
Π18	NA	NA	NA	Π4	NA	NA	NA	Π(1..22)	Π16,Π6,Π19	NA
Π19	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π11,Π20,Π10,Π11,Π13,Π3,Π21,Π16	Π1,Π2,Π21	NA
Π20	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π11,Π5,Π14,Π19	Π14,Π5,11	NA
Π21	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π16,Π9,Π18	Π16,Π9,Π18	Π14,Π4,Π22
Π22	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Π11,Π20,Π4,Π14,Π10	Π1,Π20,Π11	NA

Σημειώσεις:

12. Ο πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος.
13. Δίνονται μόνο οι ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είχαν ποιοτική κωδικοποίηση.
14. NA σημαίνει μη-διαθέσιμη τιμή.



Πίνακας 5. Συνοπτική Παρουσίαση Απαντήσεων Ερωτηματολογίου Γονέων - Ερωτήσεις με Ποσοτική Απάντηση

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	Π9	Π10	Π11	Π12	Π13	Π14	Π15	Π16	Π17	Π18	Π19	Π20	Π21	Π22	Π23
D1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
D3	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
D4	2	2	2	2	2	4	6	2	6	NA	3	NA	2	2	6	4	3	3	6	NA	1	0	2
D5	NA	NA	NA	NA	NA	1	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
D6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
D7	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
Q1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Q2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Q3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	0	2	2	2	2	0	2	1	1	2	2	2	2	1
Q4	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Q5	0	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	0	1	2	1	2	2	2	2	1
Q6	0	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	-2	2
Q7	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
Q8	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Q9	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Q10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Μέσος	Τυπ. Απόκλιση
0,61	0,10
1,91	0,06
1,96	0,04
1,61	0,14
1,74	0,11
1,52	0,14
1,48	0,21
1,78	0,09
1,83	0,08
1,78	0,09

Μέσος	1,30	1,90	2,00	2,00	2,00	1,90	1,80	1,80	1,70	1,50	1,60	1,90	1,50	1,80	1,40	1,70	1,70	1,80	1,80	2,00	2,00	1,60	1,80
Τυπ. Απόκλιση	0,30	0,10	0,00	0,00	0,00	0,10	0,13	0,13	0,15	0,27	0,16	0,10	0,17	0,13	0,27	0,15	0,15	0,13	0,13	0,00	0,00	0,40	0,13

Σημειώσεις:

15. Ο πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκαν στους γονείς.
16. Όλες οι ερωτήσεις έχουν ποσοτική κωδικοποίηση.
17. NA σημαίνει μη-διαθέσιμη τιμή.
18. Στα όρια του πίνακα δίνεται ο αριθμητικός μέσος, ανά ερώτηση και ανά γονέα, μαζί με το αντίστοιχο τυπικό σφάλμα.

**Πίνακας 6. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας ΠΡΙΝ/ΜΕΤΑ σε Επιλεγμένες Ερωτήσεις Συνεντεύξεων Παιδιών**

Q4. Στο σχολείο παίζεις με.... (δείχνεις εικόνες) 1. πολλά παιδιά      2. λίγα παιδιά      3. μόνος /η μου	1,95
Q6,1 Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να κοροϊδεύουν ή να λένε άσχημα λόγια για άλλα παιδάκια, σαν αυτό το παιδάκι στην εικόνα; (δείχνεις την φιγούρα στο 1ο σκίτσο εκφοβισμού) 1. Ναι 2. Όχι	-2,41
Q6,11 Εσένα σε κοροϊδεύουν ή σου μιλάνε με άσχημο τρόπο στην τάξη σου; (1ο σκίτσο εκφοβισμού) 1. Ναι 2. Όχι	-1,44
Q7,1 Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να μην αφήνουν κάποιο παιδάκι να παίξει μαζί τους και να το δώχνουν συνέχεια, σαν αυτό το αρκουδάκι στην εικόνα; (δείχνεις τη φιγούρα στο 2ο σκίτσο εκφοβισμού) 1. Ναι 2. Όχι	-2,56
Q8,1 Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να χτυπάνε, να κλωτσάνε ή να τσιμπάνε άλλα παιδιά σαν αυτό το αρκουδάκι στην εικόνα; (δείχνεις τη φιγούρα στο 3ο σκίτσο εκφοβισμού) 1. Ναι 2. Όχι	-2,08
Q9,1 Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να λένε ψέματα για άλλα παιδιά στην τάξη, σαν αυτό το αρκουδάκι στην εικόνα; (δείχνεις τη φιγούρα στο 4ο σκίτσο εκφοβισμού) 1. Ναι 2. Όχι	-2,17

Σημειώσεις:

19. Ο πίνακας **παρουσιάζεις** την στατιστική ελέγχου για την ισότητα των αντίστοιχων μέσων τιμών για επιλεγμένες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων των παιδιών με βάση τους Πίνακες 1 και 2.
20. Παρουσιάζονται τιμές για τις οποίες η προσεγγιστική τιμή του p-value του ελέγχου είναι περίπου στο 15% ή μικρότερη.

Πίνακας 7. Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας Ερωτήσεων Γονέων

	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση
Q1 1. Το παιδί μου έχει καταλάβει περισσότερο τι είναι η σχολική βία, από τότε που συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό.	0,61	0,10
Q2 2. Από τότε που συμμετείχε το παιδί μου στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με το πώς μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σχολική βία.	1,91	0,06
Q3 3. Το παιδί μου έχει αντιληφθεί το πόσο επιβλαβής είναι η σχολική βία για τους άλλους από τότε που συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό	1,96	0,04
Q4 4. Από τότε που το παιδί μου συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, έχει αναφέρει λιγότερα κρούσματα σωματικής βίας (γροθιές, κλωτσιές, σπρώξιμο, φτύσιμο) στο σχολείο.	1,61	0,14
Q5 5. Από τότε που το παιδί μου συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει αναφέρει λιγότερα κρούσματα λεκτικής βίας (βρίσιμο, κορόιδεμα, παρατσούκλια, αρνητικά σχόλια) στο σχολείο.	1,74	0,11
Q6 6. Από τότε που το παιδί μου συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει αναφέρει λιγότερα προβλήματα στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του στο σχολείο (αποκλεισμός παιδιού από το παιχνίδι, διάδοση ψευδών φημών, κλοπή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων).	1,52	0,14
Q7 7. Τώρα που το παιδί μου έχει συμμετάσχει στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, είναι πολύ πιο εύκολο να μιλήσει για περιστατικά σχολικής βίας σε έναν ενήλικα.	1,48	0,21
Q8 8. Πιστεύω ότι η διαγωγή του παιδιού μου, ως προς τη λεκτική του επιθετικότητα, (βρίσιμο, κορόιδεμα, παρατσούκλια, αρνητικά σχόλια) έχει βελτιωθεί μετά από την συμμετοχή του στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό.	1,78	0,09
Q9 9. Πιστεύω ότι η στάση και η σκέψη του παιδιού μου, ως προς την άσκηση σωματικής βίας, έχει αλλάξει μετά από την συμμετοχή του στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό.	1,83	0,08
Q10 10. Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει βελτιώσει τις σχέσεις του με τους συνομηλικούς του.	1,78	0,09

#### Σημειώσεις:

21. Ο πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκαν στους γονείς.
22. Όλες οι ερωτήσεις έχουν ποσοτική κωδικοποίηση.
23. ΝΑ σημαίνει μη-διαθέσιμη τιμή.
24. Στα όρια του πίνακα δίνεται ο αριθμητικός μέσος, ανά ερώτηση και ανά γονέα, μαζί με το αντίστοιχο τυπικό σφάλμα.

### 3.9. Επίλογος-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε σχέση με τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που παρουσιάζονται στο Νηπιαγωγείο. Οι μορφές αυτές είναι η σωματική επιθετικότητα, η λεκτική επιθετικότητα και η διαταραχή στις σχέσεις των συνομηλίκων, που περιλαμβάνει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάδοση φημών (Ψάλτη, Κασάπη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012· Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της έρευνας και η πρωτοτυπία της έγκειται στην εφαρμογή ενός αμιγώς θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στους μαθητές και στους γονείς τους, προκειμένου να προληφθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο. Η δεξαμενή δεδομένων των ασκήσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένη για την προσχολική ηλικία. Η ερευνήτρια έπρεπε να προσαρμόσει ασκήσεις που αφορούσαν μεγαλύτερες ηλικίες, στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών του νηπιαγωγείου και στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Μελετήθηκε η περίπτωση του 1/θεσίου 6<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Ναυπλίου του Ν. Αργολίδας. Εφαρμόστηκε η έρευνα δράσης, δηλαδή δώδεκα ολόημερα εργαστήρια-παρεμβάσεις στους μαθητές, που διενεργήθηκαν σε τρεις κύκλους. Ανά τέσσερις παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν αναστοχασμός, τροποποίηση κι επανακαθορισμός των ασκήσεων του ΘΠ, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη των στόχων του. Επιπλέον, ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε και για τους γονείς.

Υιοθετήθηκε η οικοσυστημική προσέγγιση, με στόχο την αναπροσαρμογή και τον επανακαθορισμό του συγκεκριμένου σχολικού συστήματος σε σχέση με το παραπάνω κοινωνικό φαινόμενο. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Αποτελεσματικές, σύμφωνα με τον Charach (2004) και τον Ματσόπουλο (2009), είναι οι παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού που είναι ολιστικές και στοχεύουν στο σύστημα και στην αλλαγή του, ενέργειες που έγιναν κι επιβεβαιώθηκαν στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο.

Τόσο τα ποιοτικά δεδομένα όσο και τα ποσοτικά, αλληλοεπιβεβαιώνονται, επικυρώνοντας την επιτυχία του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και της έρευνας πάνω στη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

Παρατηρήθηκε θεαματική βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, ως προς την **λεκτική τους επιθετικότητα** και ως προς την **αποδοχή τους στις μεταξύ τους σχέσεις**. Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι η δραματική τέχνη βοηθάει τα παιδιά στην έκφραση και στην βελτίωση της ποσότητας και της ποιότητας του λεξιλογίου τους (Heathcote,1984:56·Lindon,2001:102), προκειμένου να αλληλεπιδράσουν επιτυχώς με τους άλλους (Pellegrini, 1986:115). Επιπλέον με τη συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές δράσεις, καλλιεργείται το αίσθημα της συμπάθειας, της συμπόνιας και της ευαισθησίας απέναντι στους άλλους (Wessels, 1987:110).

Τα λιγοστά περιστατικά της **διάδοσης φημών**, που είχαν παρατηρηθεί μέχρι την έναρξη του προγράμματος, εκμηδενίστηκαν από την πρώτη κιόλας παρέμβαση. Ως προς τη **σωματική επιθετικότητα**, υπήρξε αξιοσημείωτη βελτίωση στα περισσότερα παιδιά από τις πρώτες παρεμβάσεις, εκτός από δύο, ένα προνήπιο αγόρι κι ένα νήπιο κορίτσι που άρχισαν να δείχνουν βελτίωση στη συμπεριφορά τους από τη μέση περίπου του προγράμματος και μέχρι το τέλος του, είχαν εναρμονιστεί απόλυτα με τους κανόνες που επέβαλε η ίδια η ομάδα. Παρόμοια ο Bolton (1986:93) διαβεβαιώνει ότι χρειάζονται μερικές συνεδρίες δραματικής τέχνης, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν εμπιστοσύνη μεταξύ τους και με τον δάσκαλο, για να ξεδιπλωθούν συναισθηματικά και να ανταποκριθούν στις ασκήσεις της ΔΤΕ. Οι Cowie, Smith, & Boulton, (1994) συμφώνησαν ότι με τη βοήθεια ειδικών, στην προκειμένη περίπτωση θεατροπαιδαγωγού, τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ αποτελεσματικά από την έναρξή τους στο θέμα των βίαιων προστριβών και του κοινωνικού αποκλεισμού. Τη σημασία της κατάρτισης του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της δραματικής τέχνης στη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων, ένα από τα οποία είναι και ο σχολικός εκφοβισμός, εξήρε και ο Leyser (1979).

Τα παιδιά με την πρόοδο του προγράμματος εξοικειώθηκαν μεταξύ τους, ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις φιλίας κι επέτρεπαν ο ένας στον άλλον μεγαλύτερη σωματική προσέγγιση κι επαφή. Πολλοί μελετητές πιστεύουν ότι οι σχέσεις φιλίας που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών είναι ωφέλιμες για την ψυχική υγεία όλων όσων συμμετέχουν στο σχολικό σύστημα. (Elksnin & Elksnin, 2003· Bloomquist & Schnell, 2002· Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Οι Τσιάρας (2004), Cohen (1996), McKinney & Golden (1973) υποστήριξαν τον ευεργετικό ρόλο της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία κι επικοινωνία των παιδιών.

Τόσο η ερευνήτρια όσο και η κριτική φίλη διαπίστωσαν ότι η μεγαλύτερη επίδραση του προγράμματος παρουσιάστηκε στο κορίτσι-νήπιο με αναπτυξιακές, νοητικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Το πρόγραμμα της ΔΤΕ επέδρασε θεραπευτικά πάνω στο συγκεκριμένο παιδί, καθώς κατά τη διάρκειά του, έπαψε να είναι επιθετικό, εντασσόταν κανονικά στην υπόλοιπη ομάδα και ακολουθούσε πιστά τους κανόνες των παιχνιδιών. Η μεγάλη επιτυχία της έρευνας φάνηκε επίσης και στην ενσυναίσθηση και ανοχή που επέδειξαν όλα τα παιδιά στο κορίτσι αυτό και στο πρόβλημά του. Το αγκάλιαζαν, το υποστήριζαν και το δικαιολογούσαν διαρκώς, επιβεβαιώνοντας την ευαισθητοποίηση που ασκεί η δραματική τέχνη στους μαθητές ως προς τα ιδιαίτερα παιδιά. Οι Marsh, Parada, Craven, & Finger, (2004) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και δημιουργούν προστατευτικούς μηχανισμούς. Η αυτοέκφραση των παιδιών μέσα από τη Δραματική Τέχνη, τους παρέχει δεξιότητες προκειμένου να διευθετούν τις σχέσεις τους και να υποστηρίζουν συνομηλίκους τους με δυσκολίες προσαρμογής και ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού από τους συμμαθητές τους (Cowie, 1994). Σύμφωνα με την Καρκου (2009) η αξιοποίηση των τεχνών στην τάξη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενθαρρύνει τους ευάλωτους μαθητές. Ο Greenberg (1974) υποστηρίζει ότι το δράμα μεταλλάσσει τη συμπεριφορά. Είναι το μέσο για την επίλυση συγκρούσεων και βοηθά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στην τάξη.

Από τις αναφορές των γονέων παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη πρόοδος στη συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα τα παιδιά ανέπτυξαν ενσυναίσθηση κι ευαισθησία απέναντι στον άλλον. Όμοια και οι Joronen,

Häkämies & Astedt-Kurki (2011α) πιστεύουν ότι η βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο μπορεί να αμβλυωθεί μέσω της ενσυναίσθησης που αναπτύσσεται με την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με την Κολοκυθά (2014), στόχος της ΔΤΕ δεν είναι μόνο οι γνώσεις που θα αποκομίσουν οι μαθητές για τις συνέπειες του εκφοβισμού. Θα αναπτύξουν και συναισθήματα αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης και αλληλοπροστασίας μεταξύ τους, με τα οποία θα σχηματίσουν ασπίδα πρόληψης και προστασίας ενάντια στο φαινόμενο, στο σχολείο, στην οικογένεια και στον ευρύτερο διαπολιτισμικό, κοινωνικό περίγυρο.

Το πρόγραμμα της ΔΤΕ αύξησε την αυτοεκτίμηση των νηπίων με αποτέλεσμα να ζητήσουν από τους γονείς τους αλλαγή στάσης απέναντί τους, ορίζοντας κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στο ίδιο τους το σπίτι. Κοινωνικοποιήθηκαν και έγιναν πιο εξωστρεφή κι ομιλητικά. Δεν εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά, έμαθαν να βρίσκουν προτερήματα στους άλλους ανθρώπους και να τους αποδέχονται όπως είναι. Έθεταν όρια στον εαυτό τους που δεν τους τα επέβαλε το σχολείο ή η νηπιαγωγός και προσπαθούσαν τα ίδια τα παιδιά να αλλάξουν τη νοοτροπία της οικογένειάς τους. Παρόμοια και ο Beale (2001) υποστηρίζει ότι η τέχνη του θεάτρου αποτελεί σπουδαίο μέσο για την αλλαγή της νοοτροπίας του ατόμου, προκειμένου να περιορίσει την επιθετικότητα. Συμφωνώντας για την αξία του εκπαιδευτικού δράματος, ο O'Toole (2001) διαπιστώνει ότι μέσω αυτού, τα παιδιά διερευνούν τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές και τους πρωταγωνιστές του, επινοούν και μεθοδεύουν τακτικές πρόληψης, καταπολέμησης, ελαχιστοποίησης και διευθέτησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Επιπλέον, οι γονείς διαπίστωσαν βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, την οποία απέδωσαν τόσο στο πρόγραμμα του σχολικού εκφοβισμού, όσο και στον ρόλο του Νηπιαγωγείου. Την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και τη μείωση των εντάσεων οι οποίες οφείλονται στη ΔΤΕ, έχουν διαπιστώσει και οι ερευνητές Cole & Cole (1996:369).

Τέλος, κανένας από τους γονείς δεν ανέφερε το παραμικρό αρνητικό σχόλιο για το ιδιαίτερο παιδί που υπήρχε στο νηπιαγωγείο. Όμοια και ο Τσιάρας

(2004) υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων και των κοινωνικών στερεοτύπων.

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα σύμφωνα με τα σχόλια των γονέων τους προκάλεσε ενθουσιασμό. Το θεώρησαν ελκυστικό, ενδιαφέρον και χαλαρωτικό. Τους ευαισθητοποίησε και τους επαγρύπνησε πάνω στο σοβαρό κοινωνικό θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Το θεώρησαν χρήσιμο και νεωτεριστικό. Τους πρόσφερε αυτογνωσία και τους κέντρισε την αυτοεπίγνωση τους κάνοντάς τους να συνειδητοποιήσουν ποιος είναι ο ρόλος τους μέσα στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Τέλος, ενδυνάμωσε τον χαρακτήρα τους μέσα από την εμβάθυνση του προβλήματος που ανέδειξε. Όμοια και οι Bouchard (2002), Joronen, Häkämies, & Astedt-Kurki (2011a) πιστεύουν ότι το δράμα με την αναπαράσταση των επιθετικών σκηνών και των συνεπειών τους, οδηγεί το άτομο να κάνει αυτοκριτική, να αναστοχαστεί για τους ρόλους του θύτη και του θύματος και να αναζητήσει διεξόδους για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση οδήγησε στην αναβάθμιση της διδασκαλίας, συνετέλεσε ώστε το μάθημα να γίνει περισσότερο ελκυστικό, τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες και να καταστούν περισσότερο υπεύθυνα, με αποτέλεσμα να αποφύγουν προβλήματα συμπεριφοράς. Οι γονείς ενσωματώθηκαν στη σχολική μονάδα ως συνεργάτες. Το πρόγραμμα λειτούργησε προληπτικά δημιουργώντας μια «ανθεκτική τάξη» (Doll, Zucker, & Brehm, 2004) απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Προτείνεται επομένως η εφαρμογή της ΔΤΕ και η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητικού πληθυσμού της προσχολικής εκπαίδευσης, διότι το Νηπιαγωγείο αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην οικοδόμηση γνώσεων και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.

Έχοντας τεθεί η βάση για την αποτροπή της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία, προτείνεται η εφαρμογή της ΔΤΕ και της έρευνας και σε μαθητές Δημοτικών σχολείων και Γυμνασίων προκειμένου η πρόληψη να έχει μακροπρόθεσμη ισχύ. Σύμφωνα με τους Arseneault, Bowes & Shakoor,



(2009) ο σχολικός εκφοβισμός φτάνει στο υψηλότερο σημείο έξαρσης του στις ηλικίες μεταξύ 13-14 ετών, ενώ μειώνεται με την πάροδο της εφηβείας.

Περαιτέρω, ένα πρόγραμμα πρόληψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με τη χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα μπορούσε άρτια να συνδυαστεί με προγράμματα για την ειρήνη, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την πολιτειότητα και τα δικαιώματα παιδιού, για μελλοντικά θετικά αποτελέσματα.

Τέλος, προτείνεται η εφαρμογή της ΔΤΕ και η καταγραφή των αποτελεσμάτων της σε γονείς, καθώς οι ανενημέρωτοι και αμέτοχοι γονείς στα σχολικά δρώμενα, συχνά αναχαιτίζουν τη σοβαρή εργασία που επιτελείται σε κάθε βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μέσα στην τάξη. Επίσης μπορεί να ληφθεί σοβαρά υπόψη από την εκπαιδευτική ηγεσία, για την αναθεώρηση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων και του πλαισίου σπουδών του Νηπιαγωγείου, στα οποία θα δίνεται πλέον η αρμόζουσα σημασία στη Δραματική Τέχνη, ως εργαλείο βιωματικής μάθησης. Και ειδικότερα να ληφθούν υπόψη προγράμματα για τον σχολικό εκφοβισμό. Επιπλέον η μελέτη είναι επωφελής και για τους γονείς προκειμένου να ενημερωθούν και να δραστηριοποιηθούν απέναντι στο φαινόμενο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ABC Europe's antibullying campaign. (2012). *Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τελική έκθεση.*
- Agassi, M. (2011). *Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Άλκηστις. (2000). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Τόπος.
- Alsaker, F.D. (2004). *The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Alsaker, F.D. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationship of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective.* (pp.87-89).New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker, F.D. & Nägele, C. (2008). Bullying in Kindergarten and prevention. In W.Craig and D.Peppler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, Volume I.* (pp.175–195). Canada, Kingston: PREVNET.
- Ανδρέου, Ε.& Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στον χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 10-11.
- Αντωνίου, Α.Σ.& Καμπόλη, Γ. (2014). Πώς σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. *Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40, (05). Doi: 10.1017/S0033291709991383.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. & Μαγγανάς, Α. (1996). *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

- Atlas, R.S. & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, **92**, 86-99.
- Beale, A.V. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, **4** (4), 300–306.
- Βεγιάννη, Ειρ. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό*. (Διπλωματική εργασία στα πλαίσια ΜΠΣ). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Berkowitz, L. (1994). Aggression. Its causes, consequences and control. *Aggressive behavior*, **20**, (6), 464-466.
- Βέρντικ, Ε. (2007). *Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Bolton, G. (1986). *Selected writings on drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Borg, M.G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, **41**, 137-153.
- Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, **31** (4), 407-421.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. *Child Development*, **70**, 944-954.
- Breakstone, S., Dreiblatt, M. & Dreiblatt, K. (2009). *How to stop bullying and social aggression*. California: Corwin Press.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Στο Ε. Ντολιοπούλου (εισαγ.-επιμ.), *Σχολικά προγράμματα*. (σ.83) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Brewer J. (2013). *Perceptions of Middle School Students and Parents on the Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program*. The College at Brockport, State University of New York: Counselor Education Master's Theses.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.
- Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. (1989). *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών*.
- Γεωργιάδης, Φ. & Ζήσιμος, Α. (2009). Φωνές και όψεις του «άλλου»: το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μια εποχή μεταβολών και ετεροτήτων. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση*, Μέρος Ε'. (σσ.360-363). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γεωργιάδου, Ν. (2013). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Γιοβάνογλου, Σ.(2014). "Bullying" στο ελληνικό σχολείο: επιδημία στην εξάπλωση ενός φαινομένου ή επιδημία στην εξάπλωση μιας θεωρητικής συζήτησης; Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του ευρωπαϊκού δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου 2014*. (σ.159). Αθήνα.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης*. (σσ.21-27). Αθήνα: Μεταίχμιο / Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Cohen, D. (1996). *The development of play*. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education, 5<sup>th</sup> Edition*. London & NY: Routledge /Farmer.
- Cole, M. & Cole, S. (1996). *The development of children*. NY: Freeman.

- Cooper, P. & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. In *Educational Psychology*, **10** (4), 301-322.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto, Ontario, Canada: Simon & Pierre.
- Cowie, H., Smith, P. K., & Boulton, M. (1994). *Cooperation in the multi-ethnic classroom*. London: David Fulton.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. In *Personality and individual differences, International Journal of Public Health*, **24**, 123-130.
- Craig, W., Harel-Fish, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. In *International Journal of Public Health*, **54**, 216-224.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress and provocation type. *Development and Psychopathology*, **7**, 313–322.
- De Melendez, W. & Beck, V. (2013). *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*. Belmont, Canada: Wadsworth, Cengage Learning.
- Denzin, N. (1994ß). Triangulation. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford.
- Durant, M. (1995). *Creative strategies for school problems: Solutions for psychologists and teachers*. New York: W.W. Norton & Co.
- Durrant, M. (1995). *Consulting to teachers. Creative strategies for school problems*. New York: Norton.
- Eccles, J. & Harold, R.(1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. (pp.3–34). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Edgar, K. & Newell, T. (2006). *Restorative justice in prisons: A guide to making it happen*. **UK**: Waterside Press.

- Εθνική Νομοθεσία. (1992). *Νόμος 2101/1992, ΦΕΚ:192/2-12-92.*
- Ελληνική Δημοκρατία. (2012). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υ.Α. 159704/Γ7/17-12-2012.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2002). Υπουργική απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002 στο ΦΕΚ 1340/2002.
- Elliott, E. & Gordon, R.M. (2013). *New directions in restorative justice.* London: Routledge.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, **124**, (1), 43-38.
- Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων. (2013). *Υλικό στήριξης για τα θέματα της ΙΗ΄ Συνόδου της Βουλής των εφήβων στις 30-06-2013.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2008). *Ευρυδίκη. Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.* Κύπρος: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. (1950). *Ευρωπαϊκή σύμβαση δικαιωμάτων του ανθρώπου.* Ρώμη.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008-2010). *Τα μπαλόνια της φιλίας & Η Μόνα σε καινούργιο σχολείο.* Διακρατικό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «DAPHNE III».
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry and N.Morris (Eds), *Crime and justice: A review of research*, **17**, 381-459. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ζώνιου, Χ. (2006). Το θέατρο φόρουμ στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη, (επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα. Πρακτικά της 5ης Διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο/δράμα και τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση.*(σσ.82-87). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Galen, B.R. & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, **33**, 589-600.
- Getzels, J.W. (1978). The communities of education. In *Teachers College Record*, **79**, 659-682.
- Greenberg, I. A. (Ed.). (1974). *Psychodrama: Theory and therapy.* New York: Behavioral Publications.

- Guba, E. S. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). London: Sage.
- Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 a 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets*, 9, (1), 150-170.
- Heathcote, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University press.
- Hirsch, L., & Lowen, C. (2012). *Bully: An action plan for teachers, parents and communities to combat the bullying crisis*. NY: Weinstein Books.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη.
- Janson, G.R., Carney, J.V., Hazler, R.J. & Oh, I. (2009). Bystanders' reaction to witnessing repetitive abuse experiences. *Journal of counseling & development*, **87**(3), 319-326.
- Joronen, K., Häkämies, A. & Astedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, **25**(4), 671- 678.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M, Marttunen, M., Rimpela, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, **319**, 348-351.
- Καμπέρη – Τζουριάδου, Ε. & Πανταζή, Σ. (2004). *Παιδαγωγικά παιχνίδια, τεύχος Β΄*, Ιωάννινα.
- Karkou, V.(Ed.). (2009). *Arts therapies in schools: Research and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Καρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.) *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, τόμος Α΄*.(σσ.177-178). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσίγιαννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

- Klomek, A.B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S. & Gould, M.S. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents. *American Academy of child and adolescent psychiatry*, **46**, (1), 40-49.
- Kokkinos, C. & Panagiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive behavior*, **30**, 520-533.
- Κολοκυθά, Α. (2014). Εμπειρικά δεδομένα για τον εκφοβισμό, Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα παιδιά SOS 1056. Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου 2014*. (σσ.411-412, 414). Αθήνα.
- Konchenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, **34**, 267-283.
- Κουμουνδούρος, Γ. (2014). Ενδοσχολική βία, παραβατικότητα και παρεμβατικά προγράμματα φυσικής αγωγής και αθλητισμού. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου 2014*. (σ.313). Αθήνα.
- Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*. Αθήνα/Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κρόκου, Ζ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός, 9+1 σχέδια εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωστελίδου, Α.Μ. (2014). Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού: Καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου. Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου 2014*. (σσ.367,374). Αθήνα.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, **14**, 403–414.
- Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση, Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάττα, Γ. (2013). *Η φωνή σου, η δύναμή σου!* Αθήνα: Παρρησία.



- Lepp, M. (2001). Θέατρο/δράμα για την ειρήνη και τη διαχείριση των συγκρούσεων παίζοντας ενάντια στη βία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης*. (σσ.205-209). Αθήνα: Μεταίχμιο / Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Leyser, Y. (1979). The effectiveness of an inservice training program in role playing on elementary classroom teachers. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, **32**, 100-111.
- Lund, E.M., Blake, J.J., Ewing, H.K. & Banks, C.S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, **11** (3) 246-265.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marchuk, S., (2007). Drivers and barriers in pre-school education for sustainable development. In I. Bjorneloo & E. Nyberg (Eds.) *Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education*. (pp.118-120). Paris: UNESCO.
- Marsh, H. W., Parada, R.H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants and the central role of self. In C. S. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying, implications for the classroom: What does the research say?* (pp. 63-110). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Marsico, G. (2015). *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating Possibilities*. Salerno, Italy: Springer.
- Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο *Εργαστήριο Ποινικών & Εγκληματολογικών Ερευνών, Art of crime*, 11. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Νομικής, Τομέας Ποινικών Επιστημών, Αθήνα.
- McCaslin, N. (1981). *Children and drama*. New York: Longman.
- McGuinn, N. (2014). *The English Teacher's Drama Handbook: From Theory to Practice*. NY: Routledge.

- McKinney, J.D. & Golden, L. (1973). Social studies dramatic play with elementary school children. *Journal of Educational Research*, **67**,(4), 172-176.
- Μπελογιάννη, Μ. (2009). Παρουσίαση έρευνας, Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 128 Α', 175-200.
- Monks, C.P., Smith P.K. & Swettenham J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self- and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, **49**, 453-469.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in pre-school children: social cognitive skills, executive functions and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, **31**, 571-588.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney: Federation Press.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: restorying and the legitimation of research texts. *British Educational Research Journal*, **29**(1), 5-23.
- Myrand, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, **26**, 169-178.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, **285**, 2094-2100.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama*. London: Heinemann.
- Νικολαΐδης, Γ. & Παπαστυλιανού, Α. (2013). *Αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΣΠΑ, 2007-2013.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1993). Bully-victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Lodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*.(pp.317-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ostrov, J.M., Woods, K.E., Jansen, E.A., Casas, J.F. & Crick, N.R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender and social- psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work"... *Early Childhood Research Quarterly*, **19** (2), 355-371.
- Ο'Toole, J. (2001). Δράση ενάντια στη σχολική βία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης*. (σσ.425-426). Αθήνα: Μεταίχμιο / Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004-2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Παπλωματά, Κ. (2004). Δημιουργική διδασκαλία και δράμα στην προσχολική ηλικία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις, Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση*. (σσ.159-161). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.1, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρδάλης Δρέσιος, Π. (2014). Καμπάνια καθιέρωσης της Πανευρωπαϊκής Ημέρας κατά του σχολικού εκφοβισμού. Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του ευρωπαϊκού δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου 2014*. (σσ.476-480). Αθήνα.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens: Greece. *Educational Psychology* **21**, (2), 167-175.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pellegrini, A.D. (1986). Play centers and the production of imaginative language. *Discourse-Processes*, **9** (1), 115-125.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Στο *Έρευνα στην εκπαίδευση, Hellenic journal of research in education*, **1**, 4-24, Αλεξανδρούπολη.

- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004). Making a Difference in Bullying: Evaluation of a Systemic School-Based Programme in Canada. In Peter Smith, Debra Pepler and Ken Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 125-139). United Kingdom: University Press.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **47**, 165-176.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying, social behavior, peer relationships and social status*. (Unpublished doctoral dissertation submitted at the University of Bern). Basel, Selbstverlag.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία*, **5**, 9-29.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Prescott, E., & Jones, E. (1971). Day care of children – assets and liabilities. *Children*, **18**, 54-58.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, **9**, 132-157.
- Reynolds, D. (1997). The Study and Remediation of Ineffective Schools: Some Further Reflections. In L.Stoll and K.Myers (Eds.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties*. (pp.163-174). Lewes: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddie, C. (2000). *The International handbook of School effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Rigby K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Australia: ACER Press.
- Rigby K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.

- Rigby K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*, Australia: ACER Press.
- Rigby, K. (2010b). School bullying and the case for the method of shared concern. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. (pp. 547–558). New York: Routledge.
- Rivers, I., & Smith, P.K. (1993). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, **20**, 359-368.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, **15**(2), 175-204.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal*, **100**, (5), 443-470.
- Russell, A., Hart, C.H., Robinson, C.C. & Olsen, S.F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers. A comparison of the U.S. and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, **27**, 74-86.
- Russell, S.T., Sinclair, K.O., Poteat, V.P., & Koenig, B.W. (2012). Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. *American Journal of Public Health*, **102** (3), 493-495.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjoerkqvist, K., Oesterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, **22**, 1-15.
- Sanders, C. & Phye, G. (2004). *Bullying Implications for the classroom*, London: Elsevier Academic Press.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, **29** (2), 199-213.
- Schott, R.M. & Sondergaard, D.M. (2014). *School bullying: New theories in context*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, **38**, 736-747.

- Sharp, S. & Smith, P.K., (1991). Bullying in UK schools: The Des Sheffield bullying project. *Journal of Early Childhood Development and Care*, **77**, 47-55.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University Press.
- Slade, P. (1995). *Child Play: Its Importance for Human Development*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Somers, J. (2001). Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Stavrinidis, P., Paradeisiotou A., Tziogouros C., Lazarou C. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, **11**, 114-128.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (1961). *Ευρωπαϊκός κοινωνικός χάρτης*. Τορίνο.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2007). *Σύσταση CM / Rec 13 της Επιτροπής των Υπουργών στα κράτη μέλη για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση*.
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. (σσ.1055-1064). Κύπρος.
- Συνήγορος του παιδιού, (2010). *Σημαντικοί παράγοντες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας μεταξύ των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.
- Τζαμαργιάς, Τ. (2001). Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης*. (σσ.66-68) Αθήνα: Μεταίχμιο / Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός, Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσάφος, Β. (2010). Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Στο *Η παιδαγωγική υποστήριξη των σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση*,

- Των μαθητών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου (Β΄ μέρος). Επιμορφωτικό σεμινάριο. (σσ.4-6). ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: ΕΣΠΑ 2007-2013.*
- Τσέργας, Ν., Μπότου, Α.& Αντωνοπούλου, Α. (2014). Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του ευρωπαϊκού δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου 2014.* (σ.606). Αθήνα.
- Τσιάντης, Α.Κ. (2014). 8 χρόνια δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-παρουσίαση των προγραμμάτων πρόληψης. Στο *23ο Σεμινάριο ελλήνων εκπαιδευτικών Δυτικής Ευρώπης, Ανοικτός διάλογος για το μέλλον της παιδείας στην Ευρώπη, 10 Μαρτίου 2014.* Βρυξέλλες.
- Τσιάντης, Γ. (1993). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, τ.Β΄. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μια Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Τσίγκανου, Ι. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο,* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσίγκανου, Ι. (2008). Η εμπειρική διερεύνηση της βίας στο σχολικό χώρο: Ουσιαστικά ζητήματα και μεθοδολογικοί προβληματισμοί. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 10, 11-22.
- Υπουργείο Δικαιοσύνης, (1946). *Αστικός κώδικας*, ΦΕΚ:Α16419841024/23-02-1946.
- ΥΠΑΙΘΠΑ, (2012). *Ίδρυση Παρατηρητηρίου πρόληψης σχολικής βίας και εκφοβισμού.* Αρ.Πρωτ.159704/Γ7/17-12-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ.
- Wessels, C. (1987). *Drama.* Oxford: Oxford University Press.

- Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. UK: Intellect books.
- Φουσιάνης, Χ. (2014). Διαδραστικές παρεμβάσεις πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Στα *Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, 11 & 12 Ιουνίου*. (σ.421). Αθήνα.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψαρρά, Γ. (2008). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ε.Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σ.315-335). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research; design and methods, 3<sup>rd</sup> Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρτινοπούλου, Β. (2007) Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Encephalos Journal*, 44, (4), <http://www.encephalos.gr/full/44-4-03g.htm> (τελευταία πρόσβαση 11/12/2015).
- Ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Ενημερωτικό υλικό. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [www.saferinternet.gr/index.php](http://www.saferinternet.gr/index.php), & <http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page15> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).
- Δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/course/view.php?id=4> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).
- Δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=240> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).
- Effective schools. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.effectiveschools.com/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).



Ενημερωτικός κόμβος Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://internet-safety.sch.gr/>, (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.epsype.gr/index.php/el/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού: Πρόγραμμα DAPHNE III. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.e-abc.eu/gr/tergo/programma-daphne-iii> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού: Σχολικός εκφοβισμός. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Ηλεκτρονική παρενόχληση. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page2&objId=Category18&childobjId=Category27#Category27> (τελευταία πρόσβαση 10/12/2015).

Η δειγματοληψία στις έρευνες και αλλού. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf> (τελευταία πρόσβαση 13/12/2015).

Κουράκης Σ. (2010). *Μελέτη περίπτωσης για την εφηβική παραβατικότητα*, <https://www.youtube.com/watch?v=Ydxc4r8-L2g> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Ματσόπουλος Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*, τ.11., <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Οικοσυστημική προσέγγιση. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=240> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Πρόγραμμα «I am not scared». (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://iamnotscared.pixel-online.org/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Πρόγραμμα «ΚΑΤΑ-νοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό». (χχ) (Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=268> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Πρόγραμμα «KiVa» της Φιλανδίας. (χχ) Διαθέσιμο στους δικτυακούς τόπους, <http://www.kivaprogram.net/> &

<http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=256>

(τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Πρόγραμμα «Οίweis» της Νορβηγίας. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

<http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=255>

(τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Πρόγραμμα «Stop-bullying». (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

<http://stop-bullying.sch.gr/> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Πρωτοβουλίες στα πλαίσια των δράσεων COMENIUS. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

<http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=96&chapterid=262>

(τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

Σαραφίδου, Γ., *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

[Μέθοδοι συλλογής δεδομένων - UTH e-Class](#) (τελευταία πρόσβαση

19/12/2015).

Τσιάντης, Γ. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.,

<http://dideanatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20vomatiko.pdf> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2015).

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### I. Η ζωή στο Νηπιαγωγείο

1. Πώς σε λένε; .....

2. Σου αρέσει το σχολείο;

1.  Ναι

2.  Όχι

3. Τι σου αρέσει πιο πολύ στο σχολείο;.....

4. Στο σχολείο παίζεις με.... (δείχνεις εικόνες)

1.  πολλά παιδιά

2.  λίγα παιδιά

3.  μόνος /η μου

5. Παίζεις με...

1.  Αγόρια

2.  Κορίτσια

3.  Αγόρια & κορίτσια

### II. Δυσάρεστα περιστατικά που έχουν συμβεί στο Νηπιαγωγείο

**Οδηγίες προς το παιδί:** «Θα σου δείξω κάποιες εικόνες που δείχνουν κάποια αρκουδάκια να κάνουν κάτι. Δες τις προσεκτικά και μετά θα παίξουμε το παιχνίδι των ερωτήσεων. Να, αυτή είναι η πρώτη.»

---

Σενάριο 1ης εικόνας:

**Αυτά τα αρκουδάκια λένε συνέχεια άσχημα λόγια και κοροϊδεύουν το αρκουδάκι που κάθεται κάτω. Το αρκουδάκι που κάθεται κάτω στεναχωριέται (1ο σκίτσο εκφοβισμού).**

---

**6.1** Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να κοροϊδεύουν ή να λένε άσχημα λόγια για άλλα παιδάκια, σαν αυτό το παιδάκι στην εικόνα;

(δείχνεις την φιγούρα στο 1ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι

2.  Όχι

**6.2** Ποια είναι αυτά; Κάποιος άλλος; .....

**6.3** Το κάνουν σε... ή κοροϊδεύουν (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά                      2.  Λίγα παιδιά                      3.  Ένα παιδί

6.4 Το κάνουν ... ή κοροϊδεύουν

1.  Στα ίδια παιδιά                      2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

6.5 Κοροϊδεύουν ή λένε άσχημα λόγια σε άλλα παιδιά

1.  Κάθε μέρα                      2.  Μερικές φορές                      3.  Μόνο μία φορά

6.6 Εσύ το κάνεις; Εσύ κοροϊδεύεις ή λες άσχημα λόγια σε άλλα παιδιά;

(1ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι                      2.  Όχι

6.7 Το κάνεις σε... Κοροϊδεύεις... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά                      2.  Λίγα παιδιά                      3.  Ένα παιδί

6.8 Το κάνεις ... Κοροϊδεύεις

1.  Στα ίδια παιδιά                      2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

6.9 Το κάνεις...

1.  Κάθε μέρα                      2.  Μερικές φορές                      3.  Μόνο μία φορά

6.10 Ποιο παιδί είναι σαν αυτό το αρκουδάκι; Ποια παιδιά της τάξης σου τους μιλάνε με άσχημο τρόπο ή τα κοροϊδεύουν; Κάποιος άλλος;

(δείχνεις την φιγούρα στο 1ο σκίτσο εκφοβισμού)

.....

6.11 Εσένα σε κοροϊδεύουν ή σου μιλάνε με άσχημο τρόπο στην τάξη σου;

(1ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι                      2.  Όχι

6.12 Σου μιλάνε άσχημα ... Σε κοροϊδεύουν (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά                      2.  Λίγα παιδιά                      3.  Ένα παιδί

**6.13 Είναι...**

1.  τα ίδια παιδιά                      2.  διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**6.14 Το κάνουν...**

1.  Κάθε μέρα            2.  Μερικές φορές            3.  Μόνο μία φορά

**6.15 Το είπες στη δασκάλα σου;**

1.  Ναι                      2.  Όχι

**6.16 Το είπες σε κάποιον στο σπίτι; Στη μαμά; Στο μπαμπά;**

1.  Ναι                      2.  Όχι

**6.17 Όταν σε κοροϊδεύουν ή σου λένε αυτά τα άσχημα λόγια εσύ τι έκανες;**

(δείχνεις εικόνες στρατηγικών αντιμετώπισης)

1.  Κάνεις και εσύ το ίδιο, κοροϊδεύεις & εσύ  
2.  Φεύγεις  
3.  Φωνάζεις κάποιο φίλο σου να σε βοηθήσει  
4.  Κλαις  
5.  Το λες σε κάποιο μεγάλο, π.χ. δασκάλα

**6.18 Όταν βλέπεις κάποιο παιδί να μιλάει άσχημα ή να κοροϊδεύει ένα άλλο παιδί τι κάνεις;**

.....

---

Σενάριο για τη **2η** εικόνα:

**Αυτό το αρκουδάκι είναι μόνο του και πηγαίνει σε αυτά τα αρκουδάκια για να παίξει μαζί τους. Αυτά όμως τα αρκουδάκια του απαντούν «Δεν μπορείς να παίξεις μαζί μας, δεν μας αρέσεις, δε σε θέλουμε στην παρέα μας. Να μην ξαναέρθεις». Το αρκουδάκι μένει μόνο του. (2ο σκίτσο εκφοβισμού)**

---

**7.1** Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να μην αφήνουν κάποιο παιδάκι να παίξει μαζί τους και να το διώχνουν συνέχεια, σαν αυτό το αρκουδάκι στην εικόνα;

(δείχνεις τη φιγούρα στο 2ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι                      2.  Όχι

**7.2** Ποια είναι αυτά; Κάποιος άλλος;.....

**7.3** Το κάνουν σε... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά    2.  Λίγα παιδιά    3.  Ένα παιδί

**7.4** Το κάνουν ...

1.  Στα ίδια παιδιά                      2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**7.5** Το κάνουν ...

1.  Κάθε μέρα                      2.  Μερικές φορές                      3.  Μόνο μία φορά

**7.6** Εσύ το κάνεις; (δείχνεις τη φιγούρα στο 2ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι                      2.  Όχι

**7.7** Το κάνεις σε... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά    2.  Λίγα παιδιά    3.  Ένα παιδί

**7.8** Το κάνεις ...

1.  Στα ίδια παιδιά    2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**7.9** Το κάνεις...

1.  Κάθε μέρα                      2.  Μερικές φορές                      3.  Μόνο μία φορά

**7.10** Ποιο παιδί είναι σαν αυτό το αρκουδάκι; Ποιο παιδί της τάξης σου τα υπόλοιπα παιδιά δε θέλουν να παίζουν μαζί τους; Κάποιος άλλος;

(δείχνεις τη φιγούρα στο 2<sup>ο</sup> σκίτσο εκφοβισμού)

.....

**7.11** Εσένα σου το έχουν κάνει; Δηλαδή σε διώχνουν, όταν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης κάνουν κάτι; (δείχνεις 2ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι      2.  Όχι

**7.12** Σου το κάνουν.... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά      2.  Λίγα παιδιά      3.  Ένα παιδί

**7.13** Είναι...

1.  τα ίδια παιδιά      2.  διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**7.14** Το κάνουν...

1.  Κάθε μέρα      2.  Μερικές φορές      3.  Μόνο μία φορά

**7.15** Το είπες στη δασκάλα σου;

1.  Ναι      2.  Όχι

**7.16** Το είπες σε κάποιον στο σπίτι; Στη μαμά; Στο μπαμπά;

1.  Ναι      2.  Όχι

**7.17** Όταν σε διώχνουν τα άλλα παιδιά, εσύ τι έκανες;

(δείχνεις εικόνες στρατηγικών αντιμετώπισης)

1.  Κάνεις & εσύ το ίδιο. Δε τους παίζεις & εσύ
2.  Φεύγεις
3.  Φωνάζεις κάποιο φίλο σου να σε βοηθήσει
4.  Κλαις
5.  Το λες σε κάποιο μεγάλο, π.χ. δασκάλα

**7.18** Όταν βλέπεις κάποια παιδιά να διώχνουν κάποιο παιδί από τα παιχνίδια τους τι κάνεις;

.....

---



Σενάριο για την 3η εικόνα:

**Αυτά τα αρκουδάκια σπρώχνουν, χτυπάνε, κλωτσάνε αυτό το αρκουδάκι. Το αρκουδάκι που είναι πεσμένο κάτω παραπονιέται ότι το χτυπάνε συνέχεια και ότι δε μπορεί να κάνει κάτι για να τους σταματήσει, γιατί είναι πιο δυνατά από εκείνο. (3<sup>ο</sup> σκίτσο εκφοβισμού)**

---

**8.1** Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να χτυπάνε, να κλωτσάνε ή να τσιμπάνε άλλα παιδιά σαν αυτό το αρκουδάκι στην εικόνα;

(δείχνεις τη φιγούρα στο 3ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι                      2.  Όχι

**8.2** Ποια είναι αυτά; Ποιος το κάνει; Κάποιος άλλος;.....

**8.3** Το κάνουν σε... ή χτυπάνε (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά              2.  Λίγα παιδιά              3.  Ένα παιδί

**8.4** Το κάνουν .... Ή χτυπάνε

1.  Στα ίδια παιδιά              2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**8.5** Το κάνουν .....

1.  Κάθε μέρα              2.  Μερικές φορές              3.  Μόνο μία φορά

**8.6** Εσύ το κάνεις; Εσύ χτυπάς, κλωτσάς ή τσιμπάς άλλα παιδιά;

(δείχνεις 3ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι                      2.  Όχι

**8.7** Το κάνεις σε... ή χτυπάς (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά              2.  Λίγα παιδιά              3.  Ένα παιδί

**8.8** Το κάνεις .... Ή χτυπάς

1.  Στα ίδια παιδιά                      2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**8.9** Το κάνεις.... ή τα χτυπάς...

1.  Κάθε μέρα      2.  Μερικές φορές      3.  Μόνο μία φορά

**8.10** Ποιο παιδί είναι σαν αυτό το αρκουδάκι; Ποια παιδιά της τάξης σου τα χτυπάνε ή τα κλωτσάνε; Κάποιος άλλος;

(δείχνεις τη φιγούρα στο 3ο σκίτσο εκφοβισμού)

.....

**8.11** Εσένα σε χτυπάνε στην τάξη σου; Ή σου κάνουν κάτι τέτοιο;

(δείχνεις τη φιγούρα στο 3ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι      2.  Όχι

**8.12** Σου το κάνουν... ή σε χτυπάνε... (δείχνεις σκίτσα)

1.  Πολλά παιδιά      2.  Λίγα παιδιά      3.  Ένα παιδί

**8.13** Είναι...

1.  τα ίδια παιδιά      2.  διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**8.14** Το κάνουν... ή σε χτυπάνε...

1.  Κάθε μέρα      2.  Μερικές φορές      3.  Μόνο μία φορά

**8.15** Το είπες στη δασκάλα σου;

1.  Ναι      2.  Όχι

**8.16** Το είπες σε κάποιον στο σπίτι; Στη μαμά; Στο μπαμπά;

1.  Ναι      2.  Όχι

**8.17** Όταν χτυπάνε εσύ τι κάνεις; (δείχνεις εικόνες στρατηγικών αντιμετώπισης)  
ή όταν σε χτύπησαν εσύ τι έκανες;

1.  Κάνεις και εσύ το ίδιο, χτυπάς και εσύ.
2.  Φεύγεις
3.  Φωνάζεις κάποιο φίλο σου να σε βοηθήσει
4.  Κλαις

5.  Το λες σε κάποιο μεγάλο, π.χ. δασκάλα

8.18 Όταν βλέπεις κάποιο παιδί να χτυπάει ένα άλλο παιδί τι κάνεις;

.....

Σενάριο 4ης εικόνας:

**Αυτό το αρκουδάκι (Α) πιάνει τα υπόλοιπα αρκουδάκια της τάξης και τους λέει μυστικά. Τους λέει ψέματα για αυτό το αρκουδάκι (Β). Στο τέλος τα περισσότερα αρκουδάκια της τάξης πιστεύουν το Α και δεν μιλάνε στο αρκουδάκι Β. (4ο σκίτσο εκφοβισμού)**

9.1 Ξέρεις ή έχεις δει κάποια παιδιά στην τάξη σου να λένε ψέματα για άλλα παιδιά στην τάξη, σαν αυτό το αρκουδάκι στην εικόνα;

(δείχνεις τη φιγούρα στο 4<sup>ο</sup> σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι

2.  Όχι

9.2 Ποια είναι αυτά; Κάποιος άλλος;

.....

9.3 Το κάνουν σε... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά

2.  Λίγα παιδιά

3.  Ένα παιδί

9.4 Το κάνουν ...

1.  Στα ίδια παιδιά

2.  Σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

9.5 Το κάνουν ...

1.  Κάθε μέρα

2.  Μερικές φορές

3.  Μόνο μία φορά

9.6 Εσύ το κάνεις; (δείχνεις 4ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι

2.  Όχι

9.7 Το κάνεις σε... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά

2.  Λίγα παιδιά

3.  Ένα παιδί

**9.8 Το κάνεις ...**

1.  Στα ίδια παιδιά      2.  Σε διαφορετικά παιδιά

**9.9 Το κάνεις...**

1.  Κάθε μέρα      2.  Μερικές φορές      3.  Μόνο μία φορά

**9.10** Ποιο παιδί είναι σαν αυτό το αρκουδάκι; Για ποια παιδιά λένε ψέματα στην τάξη; Κάποιος άλλος; (δείχνεις τη φιγούρα στο 4ο σκίτσο εκφοβισμού)

.....

**9.11** Λένε ψέματα ή άσχημα πράγματα για σένα στη τάξη; (δείχνεις 4ο σκίτσο εκφοβισμού)

1.  Ναι      2.  Όχι

**9.12** Αυτά τα ψέματα τα λένε... (δείχνεις εικόνες)

1.  Πολλά παιδιά      2.  Λίγα παιδιά      3.  Ένα παιδί

**9.13** Είναι...

1.  τα ίδια παιδιά      2.  διαφορετικά παιδιά κάθε φορά

**9.14** Το κάνουν...

1.  Κάθε μέρα      2.  Μερικές φορές      3.  Μόνο μία φορά

**9.15** Το είπες στη δασκάλα σου;

1.  Ναι      2.  Όχι

**9.16** Το είπες σε κάποιον στο σπίτι; Στη μαμά; Στο μπαμπά;

1.  Ναι      2.  Όχι

**9.17** Όταν λένε αυτά τα ψέματα για σένα, εσύ τι έκανες;

(δείχνεις εικόνες στρατηγικών αντιμετώπισης)

1.  Κάνω και εγώ το ίδιο, δηλαδή λέω & εγώ ψέματα για τα άλλα παιδιά.

- 2.  Φεύγεις
- 3.  Φωνάζεις κάποιο φίλο σου να σε βοηθήσει
- 4.  Κλαις
- 5.  Το λες σε κάποιο μεγάλο, π.χ. δασκάλα

**9.18** Όταν ακούσεις κάποιο συμμαθητή σου να λέει μυστικά στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης για κάποιο παιδί τι κάνεις;  
 .....

III. Κοινωνικές σχέσεις στα πλαίσια του Νηπιαγωγείου

**10.** Τι παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις;  
 .....

**11.** Έχεις φίλους στη τάξη σου;

- 1.  Ναι
- 2.  Όχι

**12.** Ποιοι είναι οι φίλοι σου;  
 .....

**13.** Πες μου τρία παιδιά από την τάξη σου που σου αρέσουν περισσότερο από όλα τα άλλα παιδιά της τάξης.

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....

**14.** Πες μου τρία παιδιά από την τάξη σου που δεν σου αρέσουν ή σου αρέσουν πιο λίγο από τα άλλα παιδιά της τάξης.

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΗΜ/ΝΙΑ:

ΩΡΑ:

Συμβάν 1

Συμβάν 2

Συμβάν 3

Συμβάν 4

#### ΜΕΡΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

#### ΓΩΝΙΑ ΑΙΘΟΥΣΑΣ

ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΝΑΙ / ΟΧΙ

#### ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΑΤΟΜΙΚΟ

ΔΥΑΔΙΚΟ

ΟΜΑΔΙΚΟ

ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ

#### ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

ΣΩΜΑΤΙΚΗ

ΛΕΚΤΙΚΗ

ΣΧΕΣΕΩΝ

ΔΙΑΔΟΣΗ ΦΗΜΩΝ

ΟΜΑΔΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: ΝΑΙ / ΟΧΙ

#### ΡΟΛΟΣ ΘΥΤΗΣ

1.ΦΥΛΟ

2.ΗΛΙΚΙΑ

3.ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

#### ΡΟΛΟΣ ΘΥΜΑ

1.ΦΥΛΟ

2.ΗΛΙΚΙΑ

3.ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΠΑΡΟΝΤΑ ΝΗΠΙΑ (αριθμός)

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΘΥΜΑΤΟΣ .....

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΘΥΤΗ .....

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ .....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Είναι συνδυασμός δημογραφικών στοιχείων (Ψάλτη, Κασάπη, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012:339) και ερωτήσεων (Brewer, 2013:59-64), μεταφρασμένων από επίσημο μεταφραστή και προσαρμοσμένων για την παρούσα έρευνα.

#### Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο:

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Μέχρι 30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51 ετών και άνω

3. Τόπος κατοικίας .....

4. Σπουδές

- Απολυτήριο Δημοτικού
- Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο Λυκείου
- Πτυχίο Ι.Ε.Κ.
- Πτυχίο Τ.Ε.Ι.
- Πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Δύο πτυχία Α.Ε.Ι.
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα
- Άλλο:.....

5. Επάγγελμα .....

6. Σε ποια χώρα γεννηθήκατε;.....

7. Φύλο παιδιού:

- Αγόρι
- Κορίτσι

Παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με το Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, στο οποίο το παιδί σας πήρε μέρος, στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων του σχολείου. Συμπληρώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα τις σκέψεις σας σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος. Όλες οι απαντήσεις θα παραμείνουν ανώνυμες.

**1. Το παιδί μου έχει καταλάβει περισσότερο τι είναι η σχολική βία, από τότε που συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό.**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο
- Συμφωνώ πλήρως

**2. Από τότε που συμμετείχε το παιδί μου στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με το πώς μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σχολική βία.**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο
- Συμφωνώ πλήρως

**3. Το παιδί μου έχει αντιληφθεί το πόσο επιβλαβής είναι η σχολική βία για τους άλλους από τότε που συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο
- Συμφωνώ πλήρως

**4. Από τότε που το παιδί μου συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, έχει αναφέρει λιγότερα**



**κρούσματα σωματικής βίας (γροθιές, κλωτσιές, σπρώξιμο, φτύσιμο) στο σχολείο.**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο
- Συμφωνώ πλήρως

**5. Από τότε που το παιδί μου συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει αναφέρει λιγότερα κρούσματα λεκτικής βίας (βρίσιμο, κορόιδεμα, παρατσούκλια, αρνητικά σχόλια) στο σχολείο.**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο
- Συμφωνώ πλήρως

**6. Από τότε που το παιδί μου συμμετείχε στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό έχει αναφέρει λιγότερα προβλήματα στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του στο σχολείο (αποκλεισμός παιδιού από το παιχνίδι, διάδοση ψευδών φημών, κλοπή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων).**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο
- Συμφωνώ πλήρως

**7. Τώρα που το παιδί μου έχει συμμετάσχει στο Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, είναι πολύ πιο εύκολο να μιλήσει για περιστατικά σχολικής βίας σε έναν ενήλικα.**

- Διαφωνώ πλήρως
- Διαφωνώ λίγο
- Δεν ξέρω/δεν απαντώ
- Συμφωνώ λίγο

Συμφωνώ πλήρως

**8. Πιστεύω ότι η διαγωγή του παιδιού μου, ως προς τη λεκτική του επιθετικότητα, (βρίσιμο, κορόιδεμα, παρατσούκλια, αρνητικά σχόλια) έχει βελτιωθεί μετά από την συμμετοχή του στο *Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό*.**

Διαφωνώ πλήρως

Διαφωνώ λίγο

Δεν ξέρω/δεν απαντώ

Συμφωνώ λίγο

Συμφωνώ πλήρως

**9. Πιστεύω ότι η στάση και η σκέψη του παιδιού μου, ως προς την άσκηση σωματική βίας, έχει αλλάξει μετά από την συμμετοχή του στο *Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό*.**

Διαφωνώ πλήρως

Διαφωνώ λίγο

Δεν ξέρω/δεν απαντώ

Συμφωνώ λίγο

Συμφωνώ πλήρως

**10. Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου στο *Πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό* έχει βελτιώσει τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του.**

Διαφωνώ πλήρως

Διαφωνώ λίγο

Δεν ξέρω/δεν απαντώ

Συμφωνώ λίγο

Συμφωνώ πλήρως

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### Τι περιλάμβανε το ΘΠ για τα παιδιά

Η 1<sup>η</sup> παρέμβαση με τίτλο «Ένας νέος φίλος στο σχολείο μας» περιλάμβανε πέντε δραστηριότητες. Με την εμφάνιση στο Νηπιαγωγείο μιας νέας συμμαθήτριας, μετανάστριας και κακοποιημένης κούκλας (persona doll) τα παιδιά επεξεργάστηκαν και κατανόησαν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Με την τεχνική της ιδεοθύελλας και των παγωμένων εικόνων αντιλήφθηκαν και συνειδητοποίησαν τον ρόλο του θύτη, του θύματος και του θεατή, σε ένα εκφοβιστικό επεισόδιο σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, κοινωνικού αποκλεισμού και διάδοσης φημών, από τα πολλά που υπέστη η κούκλα στο παλιό της σχολείο. Με τη δημιουργία προσωπικής ταυτότητας και την υπογραφή ομαδικού συμβολαίου προωθήθηκε η συνεργατικότητα των μελών της ομάδας και η αυτοεκτίμηση των παιδιών. Με το εικαστικό και βιωματικό εργαστήριο που ακολούθησε ως αναστοχασμός της παρέμβασης, προήχθη η ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων καθώς και η ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα τους μέσα από την θεατρική τέχνη.

Η 2<sup>η</sup> παρέμβαση με τίτλο «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουν» περιλάμβανε οχτώ δραστηριότητες. Οι δύο πρώτες αφορούσαν παιχνίδι γνωριμίας και άσκηση ενδυνάμωσης των μυών. Στόχευαν στο ζέσταμα και την προετοιμασία των συμμετεχόντων για κινητοποίηση της προσοχής κι ενεργοποίηση του σώματος. Ο «χαιρετισμός με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά» επικεντρώθηκε στη συνειδητοποίηση της δυνατότητας επιλογής που έχει ο καθένας μας να χρησιμοποιεί με καλό ή κακό τρόπο τα χέρια του και στη σύνδεση των δράσεων των χεριών με τα συναισθήματα, σε συνδυασμό και με την εξοικείωση με τον χώρο. Η έκφραση των συναισθημάτων με παντομίμα και η απεικόνιση καθημερινών εργασιών με τα χέρια, βοήθησε τα παιδιά να συνδέσουν τις δράσεις των χεριών με τη βίωση των συναισθημάτων αλλά και την παρουσίαση πολλών κι εναλλακτικών τρόπων χειρισμού των χεριών τους, χωρίς να καταφύγουν σε επιθετική συμπεριφορά. Στη συνέχεια τα χέρια έγιναν «μοντέλα» για να ψυχαγωγήσουν τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Η διαδραστική βιωματική αφήγηση του ομώνυμου παραμυθιού της Μαρτίν Αγκάσι (2011), επεδίωξε να αντιληφθούν τα παιδιά ότι η άσκηση βίας δεν είναι ποτέ ο

σωστός τρόπος επίλυσης των διαφωνιών. Με τη φιλοτέχνηση της «αφίσας της φιλίας των χεριών», τα παιδιά εκφράστηκαν εικαστικά με τη χρήση ποικίλων εργαλείων και υλικών για να αποτυπώσουν τα συναισθήματα και να αξιολογήσουν το βίωμα, νιώθοντας παράλληλα και τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας. Στο τέλος όλοι αποχαιρέτησαν την ομάδα με μια αγκαλιά κι έναν ξενόγλωσσο χαιρετισμό.

Η 3η παρέμβαση με τίτλο **«Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν»** περιλάμβανε οχτώ δραστηριότητες. Ξεκίνησε με ασκήσεις χαλάρωσης και απελευθέρωσης, με σκοπό την ενεργοποίηση και τη σύσφιξη των δεσμών της ομάδας. Επιστρατεύοντας ο καθένας τον «καλό του λόγο για τον άλλον», παρουσίαζε ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μέλους, γνώμες και προτιμήσεις μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο και θετικό. Με αφορμή μια 10λεπτη σκηνή από ταινία του βουβού κινηματογράφου με πρωταγωνιστή τον Τσάρλι Τσάπλιν στο διαδίκτυο, τα παιδιά αντιλήφθηκαν τα συμβάντα της σκηνής παρόλο που δεν ακούγονταν οι φωνές των πρωταγωνιστών. Με τον τρόπο αυτόν εξοικειώθηκαν τόσο με τις νέες τεχνολογίες, ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, όσο και με τη δραματική τέχνη και τα οπτικοκινητικά ερεθίσματα της, με τα οποία ανακάλυψαν τον κόσμο που τα περιβάλλει και διαμόρφωσαν τη δική τους αντίληψη γι' αυτόν. Στη συνέχεια τα νήπια αυτοσχεδίασαν με την τεχνική της παντομίμας, για να στείλουν ένα μήνυμα στον άλλον, εκφράζοντας απλές λέξεις ή φράσεις. Με τη βιωματική αφήγηση του ομώνυμου παραμυθιού της Ελίζαμπεθ Βέρντικ (2007), τα παιδιά συνειδητοποίησαν τη δύναμη των λέξεων και ότι πριν μιλήσουν πρέπει να σκεφθούν σοβαρά, ποια λέξη να χρησιμοποιήσουν, για να μην πληγώσουν τον άλλον. Κι αν ακόμη συμβεί αυτό, υπάρχει η λέξη και η δύναμη της συγνώμης. Με τα «τρενάκια των συλλαβών», τα νήπια ενεργοποίησαν τη λογικομαθηματική τους σκέψη πάνω σε λέξεις, που χώρισαν σε συλλαβές και στη συνέχεια σχημάτισαν με τα σώματά τους τρένα με βαγόνια, ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών των λέξεων. Στον αναστοχασμό της παρέμβασης, τα παιδιά αποτύπωσαν στο χαρτί μια γλυκιά λέξη γι' αυτόν που κάθονταν απέναντί του, με σκοπό να επικοινωνήσουν καλοπροαίρετα με τον άλλον, δημιουργώντας ισχυρές σχέσεις φιλίας κι εμπιστοσύνης.

Η 4η παρέμβαση με τίτλο **«Είμαστε όλοι διαφορετικοί, είμαστε όλοι ίδιοι»** περιλάμβανε επτά δραστηριότητες. Η παρέμβαση ξεκίνησε με τα νήπια

να «χαρίζουν» το ένα στο άλλο ένα διαφορετικό συμβολικό αντικείμενο. Στόχος ήταν ο αυτοσχεδιασμός στην κίνηση, τον ρυθμό και την ομιλία μέσα από ένα παιχνίδι αλληλεπίδρασης, όπου παράλληλα παρουσιάστηκε κι ένας εναλλακτικά θετικός τρόπος χρησιμοποίησης των χεριών μας, σε αντίθεση με την ανεπίτρεπτη χρήση της βίας. Έπειτα το κάθε παιδί εξέφραζε τη γνώμη του για τους άλλους, για να συνειδητοποιήσει ότι, ενώ όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν μεταξύ τους, ως προς τα βασικά εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, ο καθένας είναι διαφορετικός, μοναδικός και ανεπανάληπτος. Παρουσιάστηκε η κουκλοθεατρική παράσταση «Βατραχάκι, το διαφορετικό φιλαράκι», που έγραψε η δασκάλα Μ. Μπακοπούλου, με στόχο να εξοικειώσει τα παιδιά με την έννοια της διαφορετικότητας στην κοινωνία, να προβληματιστούν, να εντυπωθούν στα δικά τους συναισθήματα, να διαχειριστούν προσωπικές τους παρόμοιες καταστάσεις και τέλος να ψυχαγωγηθούν. Με την ιδεοθύελλα που ακολούθησε το κουκλοθέατρο, τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους, τα συναισθήματα που ένιωσαν και τις εντυπώσεις που αποκόμισαν. Με αφορμή την παράσταση, τα παιδιά παρακινήθηκαν να γράψουν το δικό τους «τρελό ποίημα», με στόχο τη δημιουργική έκφραση κι εμπλουτισμό του προφορικού τους λόγου. Στον αναστοχασμό της παρέμβασης ζωγράρισαν ό,τι τους έκανε εντύπωση από το κουκλοθέατρο και αποχαιρέτισαν την ομάδα με το τραγούδι του βατραχού.

Η 5η παρέμβαση με τίτλο **«Νιώθω, νιώθεις, νιώθει!»** περιλάμβανε επτά δραστηριότητες. Η παρέμβαση ξεκίνησε με την έκφραση των συναισθημάτων των νηπίων με λόγο, κίνηση ή μορφασμό, με σκοπό να δοθεί η αφορμή για να δώσουν τα παιδιά πληροφορίες για θέματα που τα απασχολούν. Έπειτα χωρίστηκαν σε ζευγάρια για να «οδηγήσουν τον αόμματο», με στόχο την απόκτηση εμπιστοσύνης και τη συνεργασία σε μια δραστηριότητα χαλάρωσης κι απελευθέρωσης. Με τα «παγωμένα αγάλματα» εξέφρασαν συναισθήματα για ποικίλες καταστάσεις της καθημερινότητας. Με το παιχνίδι του «καθρέπτη» αναπαρήγαγαν συναισθήματα, προκειμένου να ενδυναμωθεί η επικοινωνία, η παρατηρητικότητα και η εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας. Με το κουκλοθέατρο των συναισθημάτων, τα παιδιά δημιούργησαν το καθένα τον δικό του ήρωα «φατσολούλουδο», τον οποίο και παρουσίασε μέσα από μια αυτοσχέδια ιστορία, με σκοπό τη δημιουργική εξωτερίκευση των

συναισθημάτων και έκφραση των παιδιών μέσα από την παραστατική τέχνη του κουκλοθεάτρου. Στον αναστοχασμό τα νήπια αποτύπωσαν με χρώματα έναν «συναισθηματικό ατομικό τροχό» και η παρέμβαση έκλεισε με ένα παιχνιδιοτρόγουδο.

Η 6η παρέμβαση με τίτλο **«Είμαστε ομάδα»** περιλάμβανε έξι δραστηριότητες. Η παρέμβαση ξεκίνησε με περπάτημα και την ένωση των σωμάτων των νηπίων με ποικίλους τρόπους, για να κινητοποιηθεί και να συντονιστεί η ομάδα. Στη συνέχεια οι «ναυαγοί έψαχναν τις απόλες τους» προκειμένου να κατακτηθεί η εμπιστοσύνη, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η υποστήριξη και η αλληλεγγύη μεταξύ των παιδιών. Έπειτα οι γαντόκουκλες αφηγήθηκαν το παραμύθι για τον κοινωνικό αποκλεισμό, *Η Μόνα σε καινούριο σχολείο*, του Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2008-2010), για να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά απέναντι στο φαινόμενο. Ακολούθησε η δραματοποίηση του παραμυθιού από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό συνέλαβε στο να κατανοήσουν τα νήπια υποτυπώδη στοιχεία του δράματος, όπως είναι η ένταση και η σύγκρουση, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Στον αναστοχασμό δόθηκε η ευκαιρία έκφρασης, επικοινωνίας και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων των νηπίων, αποτυπώνοντας στο χαρτί ό,τι τους έκανε εντύπωση από το παραμύθι. Η χαλάρωση και η αποφόρτιση της ομάδας έγινε με ένα τραγούδι, το «τραγούδι της ομάδας» όπως ονομάστηκε.

Η 7η παρέμβαση με τίτλο **«Μίλα, μη φοβάσαι»** περιλάμβανε επτά δραστηριότητες. Η παρέμβαση ξεκίνησε με ρυθμικό παιχνίδι και «βόλτα» μέσα στην τάξη με ποικίλους τρόπους περπατήματος, για ζέσταμα κι ενεργοποίηση της ομάδας. Στη συνέχεια γαντόκουκλα αφηγήθηκε το παραμύθι της Γεωργίας Λάττα (2013), *Η φωνή σου η δύναμή σου*, με σκοπό να ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Τα παιδιά απέδωσαν τις σκηνές από το παραπάνω παραμύθι με παγωμένες εικόνες. Αφού επέλεξαν μία σκηνή από την ιστορία, δημιούργησαν τον «διάδρομο της συνείδησης» με σκοπό την εμβάθυνση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του θύματος, μέσα από την πάλη των θετικών κι αρνητικών σκέψεων. Στη συνέχεια αποτυπώθηκαν σε χαρτί του μέτρου τα περιγράμματα ενός θύτη κι ενός θύματος, προκειμένου να διερευνηθούν τα βαθύτερα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι συνέπειες των πράξεων των δύο ρόλων, ως «ρόλοι στον τοίχο». Στον

αναστοχασμό τα νήπια κλήθηκαν να αποτυπώσουν σε φύλλο εργασίας τι τα ενοχλεί στο σχολείο, στο σπίτι, στη γειτονιά, αποβλέποντας στην ενθάρρυνσή τους να εξωτερικεύουν συσσωρευμένες καταστάσεις άγχους, που τυχόν τα ταλανίζουν.

Η 8η παρέμβαση με τίτλο **«Όταν θυμώνεις, δες το αλλιώς»** περιλάμβανε τρεις δραστηριότητες. Τα νήπια παρίσταναν ότι πάλευαν χωρίς να αγγίζονται, διότι δεν είχαν πρόθεση πρόκλησης βλάβης στον άλλον, αλλά για την κινητοποίηση των αισθήσεων και την σταδιακή ενεργοποίηση της ομάδας. Η εμπυχωτήρια «σε ρόλο», αφηγήθηκε το παραμύθι της Νένας Γεωργιάδου (2013:68-73), *Ο πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί*. Έπειτα κάλεσε τα παιδιά να δημιουργήσουν το μαγικό κουτί της τάξης τους, μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να ρίχνουν μηνύματα, όπου θα αποτύπωναν κάτι που τους είχε προκαλέσει θυμό. Στόχος της δραστηριότητας ήταν ο έλεγχος του θυμού και του τρόπου αντίδρασης των παιδιών. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την «άσκηση χαλάρωσης της χελώνας» που αποσκοπούσε στη διαχείριση καταστάσεων που προκαλούν άγχος και στον κατευνασμό του θυμού.

Η 9η παρέμβαση με τίτλο **«Διαχείριση συγκρούσεων»** περιλάμβανε έξι δραστηριότητες. Η παρέμβαση ξεκίνησε με άσκηση ενεργοποίησης της ομάδας και ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεκτικότητας. Στη συνέχεια γαντόκουκλα αφηγήθηκε το ιαπωνικό παραμύθι, *Οι δύο ανόητοι γάτοι*, (Καμπέρη – Τζουριάδου & Πανταζή, 2004:29-30) και κάλεσε τα παιδιά να παίξουν παιχνίδια ρόλων με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά, ότι η δίκαιη επίλυση είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Η κατοικημένη κούκλα-συμμαθήτρια (persona doll) θέλησε να εξιστορήσει στα παιδιά μια περιπέτεια που είχε στο παλιό της σχολείο, παρουσιάζοντας ένα φανταστικό σενάριο σωματικού σχολικού εκφοβισμού, στο οποίο η ίδια υπήρξε το θύμα. Με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, σε συνδυασμό με την ιδεοθύελλα, ξεκίνησε μια συζήτηση με στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η αναζήτηση βοήθειας, όταν υπάρχει ανάγκη, είναι πολύτιμη προκειμένου να διευθετηθεί μια σύγκρουση. Επιπλέον η συζήτηση είναι ένδειξη θάρρους, δυναμισμού και αυτοπεποίθησης. Σε συνέχεια της παραπάνω άσκησης, τα νήπια σε ομάδες, αποφάσισαν να κατασκευάσουν μηχανές που θα επίλυαν καυγάδες και

συγκρούσεις. Οι μηχανές παρουσιάστηκαν από τους ίδιους τους δημιουργούς τους στο «μουσείο των μηχανών». Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με μια χαλαρωτική άσκηση μασάζ, για να αποφορτιστεί η ομάδα από την ένταση.

Η 10η παρέμβαση με τίτλο «**Έχω δικαίωμα...**» περιλάμβανε επτά δραστηριότητες. Οι δύο πρώτες δραστηριότητες αφορούσαν ασκήσεις ενεργοποίησης, συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Ακολούθησε αφήγηση ιστοριών από γαντόκουκλα, που αφορούσαν την καθημερινότητα των παιδιών σε όλον τον κόσμο, δημιουργώντας προβληματισμό στα νήπια για τη ζωή των παιδιών στις υπανάπτυκτες κι εμπόλεμες ζώνες, ενημερώνοντας τα ταυτόχρονα και για τα δικαιώματά τους. Στη συνέχεια οι «γλύπτες» προσπάθησαν να αποδώσουν, σωματικά και με εκφράσεις του προσώπου, στοιχειώδη δικαιώματα των παιδιών πάνω στα «γλυπτά τους». Έπειτα η εμπυχωτήρια έδωσε στα παιδιά ένα μαγικό ραβδάκι και τα κάλεσε να φανταστούν ότι θα ήταν παντοδύναμα και αόρατα για μια μέρα. Τι θα άλλαζαν στον κόσμο; Τι θα έκαναν με τους μεγάλους για να μην καθιστούν τα παιδιά δυστυχισμένα; Σκοπός της δραστηριότητας ήταν η ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν τις απόψεις τους, τα συναισθήματα που ένιωσαν και τις εντυπώσεις που αποκόμισαν μέσα από την κατάσταση προβληματισμού, που τους εισήγαγε η κούκλα. Τέλος δημιούργησαν αφίσα με το δέντρο των δικαιωμάτων, που έφτιαξαν από τα περιγράμματα της παλάμης τους, πάνω στα οποία υπήρχε ένα μήνυμα. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με άσκηση χαλάρωσης και συναισθηματικής αποφόρτισης της ομάδας, ως μέσο αντιμετώπισης του θυμού.

Η 11η παρέμβαση με τίτλο «**Γράμμα απόγνωσης**» περιλάμβανε τρεις δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε άσκηση για το «ξύπνημα» και την ενδυνάμωση της ομάδας. Η δεύτερη αφορούσε ένα γράμμα, που έστειλε στους μαθητές του Νηπιαγωγείου ένας απελπισμένος δάσκαλος και ζητούσε τη βοήθεια των παιδιών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο του. Συγκεκριμένα, ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν ένα βιβλίο κατά του σχολικού εκφοβισμού, με δικές τους ιστορίες και εικόνες για να το στείλουν στα παιδιά του σχολείου του. Με την τεχνική του «μανδύα του ειδικού» τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε συγγραφείς και εικονογράφους προκειμένου να φέρουν σε πέρας το έργο τους. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργήθηκε στα παιδιά



η ενσυναίσθηση και η συνεργασία και κινητοποιήθηκε η φαντασία τους. Τα παιδιά ενεπλάκησαν σε βιωματική, ενεργητική δράση, προβληματίστηκαν κι επικέντρωσαν την προσοχή σε έναν κοινό στόχο. Έμαθαν να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικότητας, συναισθηματικής επαφής κι εμπιστοσύνης. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με ένα τραγούδι αφιερωμένο στα παιδιά του σχολείου της «Απελπισμένης χώρας», ώστε η ομάδα να αποφορτιστεί μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα.

Η 12η παρέμβαση με τίτλο **«Αποχαιρετισμός»** περιλάμβανε τέσσερις δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα, γαντόκουκλα που παρίστανε τον δημοσιογράφο, έστειλε στο σχολείο ένα βαλιτσάκι γεμάτο φωτογραφίες και σκίτσα που απεικόνιζαν σκηνές σχολικού εκφοβισμού. Κάθε παιδί επέλεξε μια φωτογραφία, την παρουσίασε στην ομάδα και διηγήθηκε την «ιστορία» της. Έπειτα τα νήπια σε μικρές ομάδες, παρίσταναν με παγωμένες εικόνες την απεικόνιση. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν η ενδυνάμωση της σκέψης των νηπίων, η συνεργασία, η αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας των παιδιών από το πρόγραμμα, η ελεύθερη έκφραση του προφορικού λόγου. Στη συνέχεια, τα παιδιά παρουσίασαν το βιβλίο που δημιούργησαν στην προηγούμενη συνεδρία, σε κανάλι τηλεοπτικού σταθμού. Με την τεχνική του «μανδύα του ειδικού» επέλεξαν το όνομα του καναλιού και τους ρόλους που ανέλαβαν (του δημοσιογράφου, του παρουσιαστή, του καμεραμάν, των υπευθύνων ήχου και φωτισμού). Στο πλατό καλεσμένοι ήταν όλοι όσοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα (γαντόκουκλες, persona doll, κλπ.). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπούσε στην αναστοχαστική επεξεργασία του θέματος του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργική φαντασία των μελών της ομάδας. Η τέταρτη δραστηριότητα αφορούσε στον αναστοχασμό της παρέμβασης. Τα νήπια αποτύπωσαν σε χαρτόνι, με μια μοναδική γραμμή, τα συναισθήματα τους, σχηματίζοντας τη «μονοκοντυλιά της φιλίας». Εκεί που σταμάτησε η γραμμή του ενός, συνέχιζε η γραμμή του άλλου. Στο τέλος οι καμπύλες γέμισαν με χρώματα. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν η εικαστική ενδυνάμωση της ομάδας, η εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων και το χαρούμενο κλείσιμο του προγράμματος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

### Απόψεις κριτικής φίλης

«...είναι ένα πολύ οργανωμένο Νηπιαγωγείο, σε κάθε λεπτομέρειά του ...το πρόγραμμά σου έχει μια εξέλιξη πάρα πολύ ωραία, πολύ αποτελεσματική μετά από την συζήτηση που κάνατε [...] είσαστε μόνο στην 4<sup>η</sup> συνεδρία και τα παιδιά έχουν ήδη μπει στο κλίμα και στο πνεύμα του θέματος που θες να περάσεις. Αν και είναι μικρά τα παιδιά έχουν καταλάβει την έννοια του διαφορετικού κι ας είναι αρχή της σχολικής χρονιάς. Έχει πολύ μεγάλη σημασία αυτό. Βλέπω ότι ένας γνωστικός τουλάχιστον στόχος έχει κατακτηθεί. Στην πορεία των συνεδριών σίγουρα θα κατακτηθούν και οι επόμενοι στόχοι, οι ψυχοσυναισθηματικοί, οι κοινωνικοί πάνω σε αυτό το θέμα...<sup>23</sup>

«... μετά από 15 ημέρες βλέπω μια περισσότερη σύμπνοια και μια μεγαλύτερη συμμετοχή εκ μέρους των μικρών μαθητών, ακόμη και από το δύσκολο παιδί, την Δ. Ήταν ακόμη πιο συμμετοχική και πιο ανεξάρτητη και δεν κόλλαγε πίσω από τα σώματα των άλλων και βασικά το δικό σου. Η συζήτηση μετά από το παραμύθι για τον θυμό ήταν αποτελεσματική ως προς την εμπέδωση της διαχείρισης του θυμού. Οι μικροί μαθητές εξέφρασαν εμπειρίες και βιώματα σχετικά με τα αισθήματά τους που έζησαν από διάφορες προσωπικές καταστάσεις θυμού και από πού προήλθαν [...] Έτσι, μέσα από την έκφραση αυτή αναβίωσαν τα άσχημα συναισθήματα που ένιωθαν κι έμμεσα έκαναν μια ενδοσκόπηση, έναν αυτοέλεγχο της προσωπικής τους ταυτότητας. Πέρα από αυτό, μοιράστηκαν και μεταξύ τους προσωπικές εμπειρίες και αυτό είναι πολύ σημαντικό για την ομαδοποίηση, την κοινωνικοποίηση, ειδικά σε αυτήν την ηλικία και μοιράστηκαν, μου έκανε εντύπωση, και τους τρόπους που αντιμετώπισαν τον θυμό τους κάθε φορά. Οι περισσότεροι μαθητές ζήτησαν τη βοήθεια της μαμάς τους ή της δασκάλας τους ή συζήτησαν με το ίδιο άτομο που τα ενοχλούσε ή τα θύμωνε. Το μαγικό κουτί που ήρθε στο κλείσιμο του παραμυθιού είναι γι' αυτά ένα εργαλείο κι ένα μέσο για να διοχετεύσουν το θυμό τους και να τους περάσει. Έμμεσα είναι ένα μήνυμα για να δείξουμε στους μαθητές, ότι μπορούμε με διάφορους τρόπους, όπως με αυτό το μαγικό κουτί, να βρίσκουμε διάφορους ανώδυνους τρόπους, ώστε να διοχετεύουμε και να διαχειριζόμαστε το θυμό μας, ανώδυνα ως προς τον εαυτό μας και ως προς

<sup>23</sup> Απόψεις κριτικής φίλης στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση ( 12-10-2015).

τους άλλους. Οπότε έτσι αποφεύγονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα. Λειτουργήσε το κουτί πολύ θεραπευτικά και πολύ παιδαγωγικά, ως προς τον στόχο της υπολανθάνουσας ή της εμφανούς επιθετικότητας και του εκφοβισμού.»<sup>24</sup>

«... συμπερασματικά θα μπορούσα να πω πάνω στη συνεδρία και πάνω στη διαδικασία που εφάρμοσες, ότι το ιαπωνικό παραμύθι που είπε η γαντόκουκλα Ζι-Ζο και που διαδραστικά ολοκληρώθηκε με παιχνίδια ρόλων από τα παιδιά, οδήγησε αυτά τα παιδιά έμμεσα στο να μάθουν να προτείνουν λύσεις, όταν υπάρχουν συγκρούσεις και διαφορές. Χρησιμοποίησες το παιδαγωγικό μέσο του παραμυθιού, όπου τα ζώα της ιστορίας δώσανε μαθήματα ζωής με έμμεσο, ανώδυνο και μη βερμπαλιστικό τρόπο. Η persona doll που χρησιμοποίησες, είπε τα πάθη της στην ομάδα και βοήθησε τα παιδιά της ομάδας να κατανοήσουν ότι η αναζήτηση βοήθειας, ειδικά από έμπιστους ανθρώπους είναι απαραίτητη και αναγκαία προκειμένου να βγει εις πέρας μία σύγκρουση.»<sup>25</sup>

«... με πολύ χαρά παρακολουθώ τις συνεδρίες σου, ως κριτική φίλη στην έρευνά σου για τον σχολικό εκφοβισμό. Οι μικροί μαθητές και σήμερα συμμετείχαν ως ειδικοί, προκειμένου να διαχειριστούν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς παιδιών ενός άλλου σχολείου. Πρόβλημα που το έμαθαν μέσω ενός γράμματος. Η προβολή αυτής της προβληματικής κατάστασης και η έμμεση διαχείρισή της μαθαίνει έμμεσα στα παιδιά να αντιμετωπίζουν δικά τους θέματα δυσκολιών μέσα από τη συνεργασία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ενσυναίσθηση. Η συγγραφή ιδεών και η σχετική εικονογράφηση από τα προνήπια και τα νήπια καθώς και η δεξιότητα που αναδύθηκε μέσα από την αναδυόμενη γραφή που καλλιεργήθηκε, είναι η πιο ενδεδειγμένη θεατρική δράση για τον σημερινό στόχο της συνεδρίας σου. Συνέχισε και θα έχεις άριστα αποτελέσματα σ' αυτό που ψάχνεις.»<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Απόψεις κριτικής φίλης στην 8η παρέμβαση ( 02-11-2015).

<sup>25</sup> Απόψεις κριτικής φίλης στην 9η παρέμβαση ( 04-11-2015).

<sup>26</sup> Απόψεις κριτικής φίλης στην 11η παρέμβαση ( 09-11-2015).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

### Τι περιλάμβανε το ΘΠ για τους γονείς

Η παρέμβαση ξεκίνησε με άσκηση γνωριμίας και ενδυνάμωσης των δεσμών της ομάδας. Κάθε παριστάμενος είπε το όνομά του και πρόσφερε στον διπλανό του ένα συμβολικό αντικείμενο ως δώρο. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν ο αυτοσχεδιασμός στην κίνηση, στον ρυθμό και στην ομιλία. Παράλληλα παρουσιάστηκε κι ένας εναλλακτικά θετικός τρόπος χρησιμοποίησης των χεριών σε αντίθεση με την ανεπίτρεπτη χρήση της βίας.

Στη συνέχεια, ο ένας χαιρέτησε τον άλλον με πέντε διαφορετικούς τρόπους. Υποχρέωσή του ήταν να βρει και να πει τον “καλό του λόγο” σε αυτόν που κάθε φορά χαιρετούσε. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να αντιληφθούν οι παριστάμενοι ότι έχουν τη δυνατότητα επιλογής της χρήσης των χεριών τους, να συνδέσουν τις δράσεις των χεριών με τη βίωση των συναισθημάτων και να εξοικειωθούν με τον χώρο. Επιπλέον, κάθε μέλος της ομάδας επιστράτευσε την προσοχή του, προκειμένου να αναγνωρίσει χαρακτηριστικά ομοιότητας και διαφοράς με τον άλλον.

Παρουσιάστηκε στους γονείς η καινούρια συμμαθήτρια των παιδιών, η κούκλα-θύμα σχολικού εκφοβισμού (persona doll) και αφηγήθηκε την ιστορία της. Με την τεχνική της “ιδεοθύελλας” οι γονείς προσπαθούσαν να μαντέψουν με ποιον τρόπο κακοποιήθηκε η κούκλα, σωματικά, λεκτικά και ψυχολογικά στο παλιό της σχολείο.

Με βάση τα φανταστικά σενάρια σωματικής και λεκτικής βίας και κοινωνικού αποκλεισμού, που ακούστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα, μικρές ομάδες γονέων κλήθηκαν να δημιουργήσουν “παγωμένες εικόνες” αποτυπώνοντας τα σενάρια αυτά.

Επιλέγοντας το σενάριο της αρεσκείας τους σχημάτισαν τον “διάδρομο της συνείδησης” με σκοπό την εμβάθυνση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μέσα από την πάλη των θετικών κι αρνητικών σκέψεων.

Τοποθετήθηκε ο πρωταγωνιστής της επιλογής τους (θύτης, θύμα, παρατηρητής) στην “ανακριτική καρτέκλα” προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος ο χαρακτήρας του.

Με αφορμή ένα γράμμα που έστειλε γονέας παιδιού-θύματος σχολικού εκφοβισμού στην Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου, οι γονείς χωρίστηκαν σε ομάδες αναλαμβάνοντας ρόλους (του συλλόγου των διδασκόντων, του συλλόγου γονέων & κηδεμόνων, του Δημάρχου & του Δημοτικού Συμβουλίου και της κοινότητας). Κάθε ομάδα από τη μεριά της παρουσίασε τις απόψεις της και πρότεινε τις λύσεις της.

Στη συνέχεια αποτυπώθηκαν σε χαρτί τα περιγράμματα ενός θύτη κι ενός θύματος, ως “ρόλοι στον τοίχο”, προκειμένου οι παριστάμενοι να εμβαθύνουν και να αντιληφθούν τη λειτουργία των εσωτερικών τους συναισθημάτων, σε σχέση με αυτά που νιώθει η κοινή γνώμη γι’ αυτούς.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό της ομάδας.