

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Θεατρική Αγωγή και Ενδοσχολική Βία:  
Μια Εκπαιδευτική Παρέμβαση.**

**Δήμητρα Χριστοδούλου**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μάρθα Κατσαρίδου**

**Μάιος 2016**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Θεατρική Αγωγή και Ενδοσχολική Βία:  
Μια Εκπαιδευτική Παρέμβαση.**

**Δήμητρα Χριστοδούλου**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μάρθα Κατσαρίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2016**



## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο με τη ματιά της θεατρικής τέχνης. Αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της θεατρικής αγωγής, με έμφαση στον κοινωνικό της ρόλο και κατόπιν περιγράφονται οι βασικές θεατρικές μορφές στις οποίες βασίστηκε η εκπαιδευτικός-ερευνητρια για τη δημιουργία του θεατρικού μοντέλου που χρησιμοποιήθηκε στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Πραγματοποιείται σύνδεση των θεωριών: θεατρική αγωγή και ενδοσχολική βία και ακολούθως περιγράφεται η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο έρευνα δράσης. Η μεταπτυχιακή διατριβή ολοκληρώνεται με την ανάλυση των συμπερασμάτων απαντώντας στο βασικό ερώτημα: πώς η θεατρική αγωγή μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

## **Summary**

This thesis addresses the phenomenon of school violence from the theatrical art perspective, both at the theoretical and practical level. It analyses the theoretical framework of theatre education, with emphasis on its social role and then describes the basic forms of theatre on which the teacher-researcher relied upon for the design of the theatrical model used in the educational intervention. Moreover the thesis links the theories of theatrical education with school violence and subsequently describes the educational intervention that took place in a high school, using the method of action research. The thesis concludes with an analysis of the findings and hence answers the main question: how can the theatrical education contribute in increasing the awareness of students towards the phenomenon of school violence.

## **Ευχαριστίες**

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά της ομάδας στόχου, που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και συνεργατικότητα στο πρόγραμμα. Επίσης, ευχαριστίες στην εκπαιδευτικό της τάξης, Σοφία Τσαντήλα-Φυλακτού αλλά και στην κριτικό φίλη και συνάδελφο θεατρολόγο, Θεοδώρα Χριστοδούλου, για την πολύτιμη βοήθεια τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επόπτρια μου, κ. Μάρθα Κατσαρίδου, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, όλο αυτό τον καιρό.

# Περιεχόμενα

## Μέρος Α΄

|  |    |
|--|----|
| <b>1 Εισαγωγή</b> .....  | 1  |
| <b>2 Θεατρική Αγωγή</b> .....                                    | 3  |
| 2.1 Θεατρικό Παιχνίδι .....                                      | 6  |
| 2.2 Θέατρο του Καταπιεσμένου .....                               | 8  |
| 2.3 Διερευνητική Δραματοποίηση .....                             | 11 |
| 2.3.1.Στάδια Διερευνητικής Δραματοποίησης .....                  | 13 |
| 2.4 Κατάλογος Θεατρικών Τεχνικών .....                           | 14 |
| <b>3 Ενδοσχολική Βία</b> .....                                   | 18 |
| 3.1 Θύτες-Θύματα-Θεατές .....                                    | 20 |
| 3.2 Ενδοσχολική Βία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....            | 22 |
| <b>4 Θεατρική Αγωγή και Ενδοσχολική Βία</b> .....                | 25 |
| 4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα .....                                   | 30 |
| <b>5 Έρευνα Δράσης</b> .....                                     | 31 |
| 5.1 Η Έρευνα Δράσης στη Συγκεκριμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή ..... | 33 |

## Μέρος Β΄

|  |    |
|--|----|
| <b>6 Εκπαιδευτική Παρέμβαση</b> .....          | 35 |
| 6.1 Περιγραφή Σχολείου και Ομάδας Στόχου ..... | 36 |
| 6.2 Η Πρώτη Συνάντηση .....                    | 38 |
| 6.3 Η Δεύτερη Συνάντηση .....                  | 39 |
| 6.4 Η Τρίτη Συνάντηση .....                    | 41 |
| 6.5 Η Τέταρτη Συνάντηση .....                  | 44 |
| 6.6 Η Πέμπτη Συνάντηση .....                   | 47 |
| 6.7 Η Έκτη Συνάντηση .....                     | 50 |
| 6.8 Η Έβδομη Συνάντηση .....                   | 52 |
| 6.9 Η Όγδοη Συνάντηση .....                    | 54 |
| <b>7 Επίλογος</b> .....                        | 57 |
| <b>Βιβλιογραφία</b> .....                      | 62 |

# Μέρος Α'

## Κεφάλαιο 1

### Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία, τα τελευταία χρόνια, έχει προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, αφού όλο και πιο πολλοί μαθητές τη βιώνουν, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως θεατές των περιστατικών αυτών (Belliveau 2005: 137-138, Jordan 2011: 5). Οι περισσότεροι μαθητές, καθώς επίσης και οι περισσότεροι γονείς, δεν αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα ενός περιστατικού ενδοσχολικής βίας.

Τον τελευταίο καιρό, έχουν καταγραφεί πολλά περιστατικά ενδοσχολικής βίας, τόσο σε σχολεία πρωτοβάθμιας όσο και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αφόρμηση για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής αποτέλεσαν τα κρούσματα ενδοσχολικής βίας που παρατηρήθηκαν σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, στο οποίο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εργαζόταν ως καθηγήτρια θεάτρου.

Το σχολείο αυτό είναι σχολείο δεύτερης ευκαιρίας για καταπολέμηση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης. Αρκετά κρούσματα ενδοσχολικής βίας προέρχονταν από την εσωτερική ανάγκη των παιδιών να προβάλουν τη δύναμή τους, να αμυνθούν αλλά και να προστατευτούν. Μετά από λίγους μήνες δουλειάς στο συγκεκριμένο σχολείο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, προβληματίστηκε με το γεγονός ότι, τα περισσότερα παιδιά, ασκούσαν ενδοσχολική βία χωρίς να μπορούν να αντιληφθούν τη σοβαρότητα ενός τέτοιου περιστατικού (ενδοσχολικής βίας) και τις συνέπειες που επιφέρει στο παιδί-θύμα, είτε οι συνέπειες αυτές είναι συναισθηματικές-ψυχολογικές, είτε είναι σωματικές.

Σε αυτό το σημείο δημιουργήθηκαν ο προβληματισμός και η πρόκληση στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, κυρίως σε ό,τι αφορά στο πως το μάθημα του θεάτρου θα μπορούσε, να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τι είναι ενδοσχολική βία και ποιες οι συνέπειές της. Επίσης, πώς η θεατρική αγωγή θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενημέρωση, σε συνδυασμό με την πρόληψη αλλά και την ευαισθητοποίηση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο θέμα της ενδοσχολικής βίας; Πώς η



θεατρική αγωγή θα μπορούσε να βοηθήσει στην προώθηση της ενσυναίσθησης των παιδιών, όσον αφορά την ενδοσχολική βία;

Παρά το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-15 πραγματοποιήθηκε ένας κύκλος μαθημάτων σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, εντούτοις, λόγω διαδικαστικών θεμάτων, δεν έγινε δυνατή η ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το ερέθισμα, όμως, και ο προβληματισμός για το θέμα ήταν γεγονός. Η πρώτη έρευνα δράσης λειτούργησε ως εμπειρία για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ώστε να μπορέσει να σχεδιαστεί μια δεύτερη έρευνα δράσης ένα χρόνο αργότερα. Έτσι, ένα χρόνο μετά, σε ένα ιδιωτικό σχολείο, όπου φαινομενικά δεν υπήρχαν προβλήματα ενδοσχολικής βίας, ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα την ενδοσχολική βία και τη θεατρική αγωγή.

# Κεφάλαιο 2

## Θεατρική Αγωγή

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί ειδολογική κατηγορία που μελετά το θέατρο και τις συνιστώσες του στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε όλο το εύρος της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Η αισθητική απόλαυση, η πνευματική διέγερση, ο κοινωνικός προβληματισμός και η ιδεολογική καθοδήγηση που προσφέρει το θέατρο στους θεατές, το καθιστούν, κατεξοχήν δείκτη κοινωνικής πραγματικότητας (Γραμματάς 2014: 61). Η βαρύτητα αυτή, που δίνεται στο θέατρο, στηρίζει τη «λειτουργία του ως φορέα αγωγής και παιδείας των μαζών, ενώ παράλληλα το συσχετίζει με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του» (Γραμματάς 2014: 61).

Κατεξοχήν παιδευτικός και παιδαγωγικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει το Θέατρο στην Εκπαίδευση, καθώς εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα στο σχολείο, με τη ματιά της θεατρικής τέχνης. Περιλαμβάνει μεθόδους με κοινό γνώρισμα τη σκηνική προσέγγιση της πραγματικότητας με θεατροπαιδαγωγικό, διδακτικό και καλλιτεχνικό προσανατολισμό, ενώ ταυτόχρονα με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του, ενισχύει τη μαθησιακή κατανόηση και ετοιμότητα των μαθητών. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, αποτελεί μια «συνισταμένη των Τεχνών», που στο σύνολό τους, αντιπροσωπεύουν και μορφοποιούν τις ποικίλες όψεις της πολιτιστικής δημιουργίας και της Παιδείας (Γραμματάς 2014: 78).

Η συμβολή του θεάτρου «στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής έκφρασης των νέων», καθώς επίσης και ο εκπαιδευτικός και κοινωνικοποιητικός του ρόλος, διαφαίνονται από το γεγονός ότι, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων στρέφονται προς το θέατρο, χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση (Κατσαρίδου 2011: 28, Γραμματάς 2001: 21). Θεωρητικοί του θεάτρου, θεατράνθρωποι και εκπαιδευτικοί δίνουν ένα διαφορετικό περιεχόμενο, μια διαφορετική προσέγγιση στον όρο «Θέατρο στην Εκπαίδευση». Την ευρύτητα του όρου, διαπιστώνει κανείς αν αναλογιστεί τους

πολλούς και διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιούνται κατά καιρούς: δραματοποίηση, διερευνητική δραματοποίηση, κοινωνικό θέατρο, δράμα, εκπαιδευτικό δράμα, διαδραστικό θέατρο, παιχνίδια ρόλων, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, δραματοθεραπεία και άλλα (Κατσαρίδου 2011: 28).

Τα τελευταία χρόνια, η θεατρική αγωγή στην Κύπρο, κατέχει σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής έχει ενταχθεί σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αυτούσιο μάθημα, ενώ σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνονται θεατρικές τεχνικές ως χρήσιμο εργαλείο για ένα πιο δημιουργικό και συμμετοχικό μάθημα ([http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki\\_agogi/analytiko\\_programma.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki_agogi/analytiko_programma.html), <http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/theatro/index.html>). Με τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η δημιουργία κλάδου Καλών Τεχνών, εντάσσει δυναμικά το μάθημα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (<http://nop.moec.gov.cy/index.php/el/domi/a-lykeiou>). Η πρωτοβουλία του Θεατρικού Οργανισμού Κύπρου (ΘΟΚ), για τη δημιουργία Παγκύπριων Σχολικών Αγώνων Θεάτρου, έχει θέσει γερά θεμέλια, τα τελευταία χρόνια, για την εμπλοκή όλο και περισσότερων μαθητών και εκπαιδευτικών στη θεατρική δημιουργία (<http://www.thoc.org.cy/News-27oi-pagkyprioi-scholikai-agonis-theatroy-eis-mnimin-panagioti-sergi,2059,0,EL>). Επιπρόσθετα, σημαντικό γεγονός είναι, η δημιουργία τμήματος Θεατρικών Σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, τόσο σε πτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο (<http://www.ouc.ac.cy/web/guest/s1/programme/theasp/description>).

Η ευρύτητα του όρου «Θεατρική Αγωγή», ώθησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, να επιλέξει τον όρο αυτό για τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή. Μέσα από τις τεχνικές και τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, η θεατρική αγωγή στοχεύει στην πραγμάτωση των στόχων της εκπαίδευσης – ανηλίκων και ενηλίκων – και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ανοίγοντας νέες προοπτικές για το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Γραμματάς 2014: 70). Η θεατρική αγωγή ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας είναι από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους εκπαίδευσης και προβληματισμού του μαθητή, αφού δημιουργεί για αυτόν, το κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο θα μπορεί να επενδύσει συναισθηματικά με ασφάλεια, μετέχοντας σε καταστάσεις που ξεπερνούν τα προσωπικά όρια του ίδιου του παιδιού (Belliveau 2005: 139). Παράλληλα, η θεατρική αγωγή ως ειδική διδακτική, αλλά και ως μέθοδος διδασκαλίας, νοείται, ως πεδίο

καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά και ως πολιτιστική ενασχόληση, τόσο μέσα στον σχολικό χώρο και τη σχολική τάξη, όσο και έξω από αυτήν, στον ελεύθερο δηλαδή χρόνο των παιδιών (Neelands 1998: 6-8, Γραμματάς 2014: 79). Επιπλέον, η θεατρική αγωγή προσφέρεται για να ανακαλύψουν τα παιδιά τον εαυτό τους, τους ανθρώπους γύρω τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν και μέσω αυτής να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή (Neelands 1998: 35-36).

Η θεατρική αγωγή ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των κοινωνικών παραμέτρων, αφού μέσω της βιωματικής διαδικασίας, οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικό προβληματισμό και κριτική σκέψη, αισθητική απόλαυση και πνευματική διέγερση (Γραμματάς 2001: 107). Τα παιχνίδια ρόλων επιλέγονται για να βοηθήσουν τα παιδιά στην καλύτερη κατανόηση αλλά και ευαισθητοποίησή τους γύρω από ένα κοινωνικό θέμα. Στόχος είναι να μπαίνουν οι μαθητές σε μια διαδικασία αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των χαρακτήρων που τους δίνονται, ενώ ταυτόχρονα να αντιλαμβάνονται τη λογική πίσω από τη δράση τους σε κάθε γεγονός (Jordan 2011: 6-7, Γκόβας 2002: 149). Παγκόσμια παραδείγματα μεγάλων θεατρικών ερευνητών, όπως ο Augusto Boal, αλλά και παιδαγωγών, όπως ο Paulo Freire, αποδεικνύουν ότι το θέατρο μπορεί να ανυψώσει κοινωνικά, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, καθιστώντας το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και ιδανικό μέσο προβολής κοινωνικών, ψυχολογικών, οικογενειακών, πολιτικών και άλλων προβλημάτων. Οι απόψεις του Freire για την αγωγή του κάθε καταπιεσμένου στοχεύουν στην προώθηση του κριτικού στοχασμού και της συνειδητοποίησης, στην αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη δημιουργώντας νέα δεδομένα για κοινωνικό μετασχηματισμό (Freire 2000, Παπαδόπουλος 2014: 164). Ο Boal δημιουργεί ένα ριζοσπαστικό θέατρο στο οποίο ενσωματώνει ασκήσεις και παιχνίδια που αφορούν την κοινωνική και πολιτική αγωγή του κάθε καταπιεσμένου (Boal 1994: 228, Boal 2002: 48, Παπαδόπουλος 2014: 165).

Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η θεατρική αγωγή στην προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιχειρεί να συνδυάσει τρεις θεατρικές μορφές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του θεατρικού μοντέλου που ακολουθείται στην παρούσα διατριβή, προκειμένου να προσεγγιστεί το θέμα της ενδοσχολικής βίας. Πιο συγκεκριμένα, το θεατρικό μοντέλο της παρούσας διατριβής συνδυάζει στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού, διερευνητικής δραματοποίησης και θεάτρου του καταπιεσμένου.

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το συγκεκριμένο θεατρικό μοντέλο, χρειάζεται να γίνει αναφορά σε εκείνα τα χαρακτηριστικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού, της διερευνητικής δραματοποίησης και του θεάτρου του καταπιεσμένου που επηρέασαν στη διαμόρφωσή του.

## 2.1 Θεατρικό Παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι «είναι η ελεύθερη, ακαθοδήγητη, ψυχαγωγική ενασχόληση των παιδιών, που μέσα από αυτό εκφράζονται, επικοινωνούν και διασκεδάζουν, ενώ έμμεσα κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες, αρετές και αξίες, απαραίτητες για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους» (Γραμματάς 2007: 41). Το θεατρικό παιχνίδι, εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής και δεν είναι μόνο ψυχαγωγία (Κουρετζής 2010: 17). Η παιδαγωγική πρακτική που ακολουθείται στο θεατρικό παιχνίδι, βασίζεται στις ιδέες του David Perkins, ο οποίος θεωρεί, πως για να καλλιεργήσει κάποιος τη δημιουργικότητά του, πρέπει να πειραματιστεί με άλλους ανθρώπους, χωρίς την απειλή των κοινωνικών και πολιτισμικών ποινών (Κουρετζής 2008: 368).

Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη σωματική έκφραση και την επικοινωνία, μέσα από την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση, την κατανόηση της παρουσίας τους στο περιβάλλον όπου ζουν, την κοινωνικοποίησή τους, τη γνωριμία με το σώμα τους αλλά και τον εαυτό τους, την ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της συνεργασίας, την ψυχο-συναισθηματική τους καλλιέργεια. Ο εμπυχωτής οργανώνει τη δυναμική της ομάδας, προσπαθεί για τη σταδιακή ένταξη όλων των μελών στην ομάδα, ενσωματώνει το ψυχο-πνευματικό δυναμικό του κάθε παιδιού σε αυτήν και προσπαθεί να ενισχύσει τη διάθεση για αυτοέκφραση και επικοινωνία χωρίς, όμως, άμεση προσπάθεια διορθωτικού χαρακτήρα και χωρίς επιδίωξη διδακτισμού (Γραμματάς & Τζαμαργιάς 2011: 76 - 77).

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια ευχάριστη, διασκεδαστική, ελεύθερη και απρογραμματίστη έκφραση των συμμετεχόντων με παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, επικοινωνιακούς και ψυχαγωγικούς στόχους, στηριζόμενο σε βασικές θεατρικές έννοιες, όπως είναι η μίμηση και ο ρόλος (Γραμματάς & Τζαμαργιάς 2011: 77). Ως προς το περιεχόμενό του, το θεατρικό παιχνίδι, δεν είναι πάντα το ίδιο, αφού, «όσοι χρησιμοποιούν τον όρο σπάνια εννοούν το ίδιο πράγμα, το αυτό περιεχόμενο» (Κουρετζής 2010: 17). Όπως όλα τα παιχνίδια, έτσι και το θεατρικό παιχνίδι δεν

στερείται ούτε νοήματος, ούτε παιδαγωγικών αξιών, κι έτσι πετυχαίνει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ταυτόσημες επιδιώξεις με αυτές του εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση τα παραπάνω, φτάνουμε στο συμπέρασμα πως, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ως ένα σημείο, όργανο ευαισθητοποίησης, αγωγής και μάθησης για τους μαθητές (Γραμματάς & Τζαμαργιάς 2011: 77).

Το θεατρικό παιχνίδι διεξάγεται συνήθως σε τέσσερις φάσεις, τις οποίες εν συντομία θα αναλύσουμε στο σημείο αυτό (Κουρετζής 2008: 43). Η πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού ονομάζεται «φάση της απελευθέρωσης», κατά την οποία, με διάφορα παιχνίδια, τα παιδιά προσπαθούν να εξοικειωθούν μεταξύ τους, αλλά και με τον χώρο στον οποίο βρίσκονται, με στόχο την αποδέσμευση των παιδιών από την επιφύλαξη και τη διστακτικότητα που τα διακατέχει (Κουρετζής 2008: 43). Η πρώτη αυτή φάση, ξεκινά με ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες, που στόχο έχουν τη δημιουργία της ομάδας, ακολουθούν οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες που στόχο έχουν να καλλιεργήσουν τις σωματικές, κινητικές και εκφραστικές δεξιότητες και τέλος, ακολουθούν οι δραματικές δραστηριότητες, που στόχο έχουν να εξοικειώσουν τους συμμετέχοντες με την ανάληψη κάποιου θεατρικού ρόλου (Κουρετζής 2008: 43). Από τη φάση αυτή, εξαρτάται τις πιο πολλές φορές, η επιτυχία αλλά και η δυναμική του θεατρικού παιχνιδιού (Κουρετζής 1991: 76).

Η δεύτερη φάση είναι η «φάση της αναπαραγωγής». Σε αυτή τη φάση, θέματα και ιδέες προτείνονται από τον εμπνευστή ή τα παιδιά για ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Κουρετζής 2008: 43). Τα παιδιά, αφού επιλέξουν τον ρόλο τους, αυτοσχεδιάζουν σύντομες σκηνές, διάρκειας λίγων λεπτών, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με διάφορα θέματα – κοινωνικά, πολιτιστικά και λοιπά (Κουρετζής 1991: 76-77, Κουρετζής 2008: 44). Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, οι συμμετέχοντες έχουν την ευελιξία, να αλλάζουν τους θεατρικούς τους ρόλους ή τις μυθοπλαστικές καταστάσεις που δημιουργούν, ή ακόμα και το ίδιο το θέμα του αυτοσχεδιασμού τους (Κουρετζής 1991: 81).

Η τρίτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, είναι η «φάση της εκτέλεσης-θεατρικής δράσης». Οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί της προηγούμενης φάσης σταθεροποιούνται και παρουσιάζονται στην τάξη, με τη μορφή σκηνικού δρώμενου (Κουρετζής 2008: 44). Οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών μπορούν είτε να παρουσιαστούν μέσα στην τάξη, όπου οι

υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν σε ρόλο κοινού, είτε σε ένα ευρύτερο κοινό ως οργανωμένη παράσταση (Κουρετζής 1990: 75-83).

Η τέταρτη και τελευταία φάση του θεατρικού παιχνιδιού, είναι η αποτίμηση του εργαστηρίου – συζήτηση, όπου οι συμμετέχοντες αξιολογούν το εργαστήριο και κρίνουν τα όσα είδαν και έκαναν (Κουρετζής 2008: 44).

Η φιλοσοφία του Θεατρικού Παιχνιδιού έχει ως στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών, τη συγκρότηση και ευαισθητοποίηση της ομάδας και την εξοικείωση των παιδιών με την δραματική τέχνη με έναν πιο διασκεδαστικό και ψυχαγωγικό τρόπο (Κουρετζής 1991: 71). Με βάση τα παραπάνω, η ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στο θεατρικό μοντέλο που δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πρακτικό μέρος της παρούσας διατριβής, θεωρήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια απαραίτητο και χρήσιμο εφόδιο.

## **2.2 Θέατρο του Καταπιεσμένου**

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal, είναι άμεσα επηρεασμένο από τις αρχές της «Παιδαγωγικής των Καταπιεσμένων» του Paulo Freire. Η «Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων» είναι θεωρία και ταυτόχρονα πρακτική, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευόμενους, να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, της ιδεολογίας που διαμορφώνει τις ζωές τους και του κοινωνικού πλαισίου (Freire 1988: 52-60). Στην «Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων», ο καταπιεζόμενος, για να μπορέσει να αναλάβει δράση και να απελευθερωθεί από την καταπίεση την οποία βιώνει, πρέπει πρώτα να σκεφτεί και να συνειδητοποιήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, και έπειτα, αφού αντιληφθεί την κατάστασή του ως μη παγιωμένη, να βρει τρόπο να την αλλάξει (Freire 2000).

Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις του Freire, είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και ενισχύει τον σεβασμό και την αγάπη κάθε δασκάλου, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Freire 1988: 57-60). Παράλληλα, όμως, στο πλαίσιο μιας προβληματικής κατάστασης, οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται στην ελευθερία, κατάσταση στην οποία θα επέλθουν μέσω του διαλόγου (Freire 2000).

Ο Boal, αντλώντας ιδέες από τις πιο πάνω θέσεις και υιοθετώντας το αίτημα του Freire για αποδυνάστευση του ανθρώπου, δημιουργεί ένα «θέατρο συμμετοχής» με στόχο την

«αλλαγή» και την «εξέγερση» (Γραμματάς 2011). Το όραμα του Boal να μετατρέψει τον παθητικό θεατή σε ενεργητικό θεατή, προωθώντας, έτσι, την προσωπική και κοινωνική αλλαγή, τον οδήγησε στην ενσωμάτωση διάφορων θεατρικών τεχνικών και στη δημιουργία του «Θεάτρου των Καταπιεσμένων» (Schutzman & Cozen-Cruz 1994: 1). Στόχος του Boal, όσον αφορά το θέατρο των Καταπιεσμένων, ήταν να αναπτύξει την κριτική σκέψη των θεατών και να τους μετατρέψει από παθητικούς σε ενεργούς θεατές, έτοιμους να πάρουν θέση απέναντι στην όποια μορφής καταπίεση υπάρχει στην πραγματική ζωή (Schutzman & Cohen-Cruz 1994: 1).

Ο Boal, με το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», δημιουργεί ένα διαδραστικό θέατρο, που στόχο έχει να δώσει τον λόγο στον θεατή ώστε να παρέμβει στην εξελισσόμενη σκηνική δράση, ενισχύοντας τον διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινού και ηθοποιών (Schutzman & Cohen-Cruz 1994: 2). Μετονόμασε, λοιπόν, τον θεατή από *spectator* σε *spect - actor* (θεατή - ηθοποιό), θεμελιώνοντας τη δεκαετία του '60 στη Βραζιλία ένα θέατρο της συμμετοχής, με πολλές μορφές, οι οποίες με την πάροδο των χρόνων εξελίσσονται, εμπλουτίζονται, προσαρμόζονται και μεταβάλλονται για να χρησιμοποιηθούν σε πολλά είδη πειραματικού και ερευνητικού θεάτρου στην εκπαίδευση, στην ψυχολογία και σε πολλούς άλλους τομείς, που ως επίκεντρο έχουν την κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική δράση του ατόμου (Γραμματάς 2011). Κάθε θεατής, λοιπόν, γίνεται δυνάμει ηθοποιός, που διαμορφώνει το αποτέλεσμα της σκηνικής διερεύνησης, έχοντας τη δυνατότητα να αναιρέσει με αυτό τον τρόπο την καταπίεση του παθητικού τρόπου της συμβατικής παρακολούθησης (Γραμματάς 2011). Ο θεατής - ηθοποιός, αποδέχεται και αξιοποιεί τη διπλή του ταυτότητα, καταρρίπτοντας, έτσι, τον «τέταρτο τοίχο» (Boal 1985: 119).

Σύμφωνα με τον Boal, η μεταμόρφωση του θεατή, σε θεατή-ηθοποιό, συστηματοποιείται σε τέσσερις βαθμίδες. Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, μας ενδιαφέρει η τρίτη βαθμίδα της μεταμόρφωσης, που είναι το *Θέατρο ως Γλώσσα*, το οποίο περιλαμβάνει τρεις βαθμίδες: την *Ταυτόχρονη Δραματουργία*, το *Θέατρο Εικόνας* και το *Θέατρο Forum* (Boal 1985: 126).

Η *Ταυτόχρονη Δραματουργία* είναι η πρώτη βαθμίδα, κατά την οποία, ο θεατής συμμετέχει στη δράση, χωρίς απαραίτητα να είναι σωματικά παρών στη σκηνή. Οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν επί σκηνής ένα 'θέμα', μια ιστορία, που έχει προτείνει κάποιος από το κοινό. Η δράση σταματάει σε ένα κρίσιμο σημείο για την εξέλιξη της ιστορίας και



οι ηθοποιοί, σε ρόλο, συζητούν διάφορες λύσεις με το κοινό, ενώ ταυτόχρονα, αυτοσχεδιάζουν αυτά που προτείνουν οι θεατές (Boal 1985: 132). Η τεχνική *Ταυτόχρονη Δραματουργία* χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί ένας «τόπος διάδρασης ανάμεσα σε ηθοποιό και κοινό» (Γραμματάς 2011).

Το *Θέατρο Εικόνας* είναι η δεύτερη βαθμίδα, η οποία ξεκινάει από μια κατάσταση κίνησης για να καταλήξει σε ένα στατικό αποτέλεσμα, με τον θεατή να συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία (Boal 1985: 135). Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του Boal, για ένα θέατρο της αποδυνάστευσης, με την τεχνική *Θέατρο Εικόνας*, ο θεατής προσπαθεί να φτιάξει με το σώμα του την 'ιδανική εικόνα', που θα αναπαριστά την ανατροπή της καταπίεσης (Boal 1985: 135). Η τεχνική αυτή αποκτά και μια διαλογική διάσταση, εξαιτίας της δυνατότητας που δίνεται στους θεατές να παρέμβουν, να πάρουν μέρος και να εκφράσουν τη γνώμη τους (Γραμματάς 2011).

Και τέλος, η τρίτη βαθμίδα είναι το *Θέατρο Forum*, το οποίο αποτελεί ένα θεατρικό κοινωνικοπολιτικό δρώμενο, το οποίο, δίνει τη δυνατότητα στο θεατή να συμμετάσχει ως δρών πρόσωπο στην παράσταση, αφού την έχει δει ολόκληρη ή ένα μέρος της (Boal 1985: 139). Έμφαση, δίνεται στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης ή του διαξιφισμού ανάμεσα στον πρωταγωνιστή- καταπιεζόμενο και τον ανταγωνιστή-καταπιεσμένο. Σε ένα κρίσιμο σημείο της εξέλιξης του έργου – κρίσιμο σημείο για την εξέλιξη της επιχειρηματολογίας – οι θεατές καλούνται να προτείνουν τη δική τους οπτική γωνία επί του θέματος, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του πρωταγωνιστή και παίζοντας μια διαφορετική προσέγγιση στην αντιμετώπιση της εκάστοτε κοινωνικής εμπλοκής (Boal 1985: 139). Την όλη διαδικασία συντονίζει ο *joker*, που σε ρόλο διαμεσολαβητή καλεί όποιον θεατή θελήσει επί σκηνής, για να παρέμβει στη διαπραγματευτική, διαλογική πράξη και να διαμορφώσει το τέλος της παράστασης υπέρ του καταπιεζόμενου (Boal 1994: 237).

Στόχος του «Θεάτρου των Καταπιεσμένων» δεν είναι να δώσει την ιδανική λύση ή το ιδανικό τέλος στην κατανόηση της κοινωνικής και προσωπικής καταπίεσης, αλλά στόχο έχει οι θεατές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ανακαλύψουν και να παρουσιάσουν όλες τις πιθανές λύσεις και κατάλληλες πορείες για την επίτευξη του αίσιου τέλους της δεδομένης κατάστασης (Boal 1995: 14-15, Γραμματάς 2011). Η χρήση των θεατρικών τεχνικών του Boal, «Ταυτόχρονη Δραματουργία», «Θέατρο Εικόνας» και «Θέατρο Forum», στην εκπαιδευτική παρέμβαση, θεωρήθηκε χρήσιμο και

απαραίτητο εργαλείο, ως προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και την ενίσχυση και ενδυνάμωση του θύματος και του θεατή.

## 2.3 Διερευνητική Δραματοποίηση

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιλέγει να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της θεατρικής αγωγής «Διερευνητική Δραματοποίηση» (inquiry drama), δανειζόμενη τον μεταφραζόμενο όρο στα ελληνικά από τον Σίμο Παπαδόπουλο, για τη δημιουργία του θεατρικού μοντέλου της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Παπαδόπουλος 2007: 28, Neelands 1992).

Η παραδοσιακή μορφή της δραματοποίησης στο σχολείο συνιστά τη μεταγραφή ενός αφηγηματικού ή ποιητικού κειμένου σε θεατρικό και τη μετέπειτα σκηνική του απεικόνιση (Γραμματάς 1999: 84). Η δραματοποίηση συμβάλλει στην καλλιέργεια της γλώσσας και της λογοτεχνίας, καθώς εμπλέκει τους συμμετέχοντες, αφενός σε συμμετοχικά εργαστήρια γραφής και αφετέρου σε βιωματικά σκηνικά εργαστήρια απόδοσης του μεταγραμμένου θεατρικού κειμένου (Γραμματάς 1999: 86-87). Τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζεται η ανάγκη μιας διερευνητικής θεατρικής μεθόδου με ψυχοπαιδαγωγική στόχευση και εμπυχωτικό, γλωσσικό, διαδραστικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα (Παπαδόπουλος 2007: 13).

Σύμφωνα με τον Σίμο Παπαδόπουλο, «η διερευνητική δραματοποίηση αποτελεί θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, που δίνει έμφαση στη διερεύνηση ως διαδικασία με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων και αποσκοπεί στη δημιουργία νέας κατανόησης» (Παπαδόπουλος 2012). Αποτελεί, δηλαδή, μέθοδο διερεύνησης της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας του ανθρώπου, ο οποίος δρα και δημιουργεί μέσα σε αυτήν (Παπαδόπουλος 2013, Neelands 1992). Η διερευνητική δραματοποίηση «ως μορφή διαδραστικού θεάτρου δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αυτενεργούν, να πληροφορούνται και να κρίνουν» (Μπιρμπίλη 2012).

Η έναρξη της διερευνητικής δραματοποίησης, μπορεί να ξεκινήσει από ένα ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό), από ένα οποιασδήποτε μορφής κείμενο (λογοτεχνικό, αφηγηματικό) ή σκηνική παρουσία του εμπυχωτή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση) (Παπαδόπουλος 2007: 29). Η συνέχεια της διερεύνησης, οργανώνεται με τη διεξοδική σκηνική μελέτη των στιγμιότυπων, με την αξιοποίηση ειδικών θεατρικών τεχνικών. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες εμπλέκονται στην έρευνα των λεπτομερειών της εκάστοτε ιστορίας, που

είτε έχει από την αρχή παρουσιαστεί ή αποκαλύπτεται σταδιακά, δηλώνοντας τις οπτικές τους γωνίες στην προσέγγιση των ρόλων (Παπαδόπουλος 2013). Μέσα από τη διερευνητική δραματοποίηση, οι μαθητές οδηγούνται στη δική τους παραγωγή ενός ολοκληρωμένου καλλιτεχνικού προϊόντος, που επέρχεται ως αποτέλεσμα «της δημιουργικής επαφής τους με το αντικείμενο διδασκαλίας» (Γραμματάς 2014: 31).

Στη διερευνητική δραματοποίηση ενισχύεται η διάσταση της ανάληψης του ρόλου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να οδηγούνται στον έλεγχο και στη συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς του χαρακτήρα (Παπαδόπουλος 2007: 54). Ο βιωματικός χαρακτήρας της διερευνητικής δραματοποίησης με την ενεργοποίηση των αισθήσεων και της κριτικο-στοχαστικής σκέψης, βοηθάει τα παιδιά να μεταλλάξουν τη σχέση τους με τους άλλους και με τον εαυτό τους (Μπιρμπίλη 2012). Οι θεατρικές τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης όπως η παγωμένη εικόνα, η καρέκλα των αποκαλύψεων, η συνέντευξη, θεωρούνται ως κατάλληλοι τρόποι ενεργοποίησης της συνείδησης των μαθητών, ευαισθητοποίησής τους για επίλυση διάφορων εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων, καθώς επίσης και για την ανανέωση του τρόπου διδασκαλίας και των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων (Boal 1985: 135, Neelands &Goode 2000: 33, Neelands 1998: 96, Παπαδόπουλος 2007: 64-71, Παπαδόπουλος 2013).

Ο παιδαγωγικός ρόλος και η μορφωτική δύναμη της διερευνητικής δραματοποίησης φαίνεται «από την έμφαση που δίνει στη δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος, με σκοπό την αλλαγή στον τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας μέσα από τη στοχαστική διερεύνηση, τη συνεργασία και τη βιωματική αλληλόδραση στην ομάδα» (Παπαδόπουλος 2007: 35). Κατά τη διάρκειά της, οι μαθητές βρίσκονται σε ρόλους και καλούνται να αντιμετωπίσουν διλήμματα και προβληματισμούς, να δράσουν και να αναστοχαστούν τις πράξεις τους. Για να μπορέσει να αναπτυχθεί η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης χρειάζονται κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως είναι για παράδειγμα η καλλιέργεια πίστης των συμμετεχόντων στους ρόλους τους ή η επιλογή του εστιακού κέντρου για τη διερεύνηση της ιστορίας (Παπαδόπουλος 2013). Με βάση τις πιο πάνω προϋποθέσεις, η διερευνητική δραματοποίηση αποκτά ερευνητικό χαρακτήρα.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιλέγει τη διερευνητική δραματοποίηση γιατί «η διερευνητική δραματοποίηση μεταφέρει το κέντρο βάρους της εμπειρίας από τη βίωση

της δράσης στην κατανόησή της» (Bolton 1979: 74). Οι μαθητές, μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης, έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα, αναζητούν λύσεις και απελευθερώνονται από τον παθητικό ρόλο του μαθητή-δέκτη σχολικών γνώσεων (Παπαδόπουλος 2013). Επιλέχτηκε, λοιπόν, η διερευνητική δραματοποίηση λόγω της έμφασης που δίνει στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, στην καλλιέργεια της επικοινωνίας, του διαλόγου και της στοχαστικής σκέψης, αλλά και στην ανάπτυξη της κοινωνικής και διαπολιτισμικής συνείδησης (Παπαδόπουλος 2013). Λαμβάνοντας αυτά υπόψιν, επιλέχθηκαν κάποιες από τις θεατρικές τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης και χρησιμοποιήθηκαν τα στάδια της για τη δημιουργία του θεατρικού μοντέλου, που χρησιμοποιήθηκε στο πρακτικό μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

### **2.3.1 Στάδια Διερευνητικής Δραματοποίησης**

Η διερευνητική δραματοποίηση αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια, τα οποία εν συντομία θα αναλυθούν στο σημείο αυτό (Παπαδόπουλος 2013).

Αρχικό στάδιο της διερευνητικής δραματοποίησης είναι η δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας. Στο πρώτο στάδιο, η διερευνητική δραματοποίηση δανείζεται στοιχεία από το θεατρικό παιχνίδι με στόχο την ανάπτυξη της σωματικής και λεκτικής έκφρασης, της επικοινωνίας, της παρατηρητικότητας, χρησιμοποιώντας ψυχοκοινωνικές, ψυχοκινητικές και δραματικές δραστηριότητες, παιχνίδια και ασκήσεις (Παπαδόπουλος 2007: 99).

Στο δεύτερο στάδιο βρίσκεται η γνωριμία των παιδιών με το αρχικό περιβάλλον. Ο εμπυχωτής παρουσιάζει το αρχικό κείμενο ή το ερέθισμα στα παιδιά, με το οποίο θα αναπτύξουν μαζί έναν αυτοσχεδιασμό. Η εξέλιξη της ιστορίας θα γίνει με τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Παπαδόπουλος 2007: 99-100). Σε αυτό το στάδιο μπορεί να ακολουθήσει μια πρώτη συζήτηση όπου οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις για πρόσωπα και καταστάσεις.

Το τρίτο στάδιο της διερευνητικής δραματοποίησης είναι η δημιουργία δραματικού-νέου περιβάλλοντος και η δημιουργία δράσης και στοχασμού. Γίνονται, αρχικά, οι πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας. «Ο δάσκαλος επιλέγει γεγονότα και καταστάσεις που θεωρεί σημαντικά για την κατανόηση του θέματος και καλεί τα παιδιά να εμπλακούν σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες σωματικής έκφρασης,

διαλόγου, γραφής, αλλά και σε δραστηριότητες ανάδειξης των βαθύτερων σημασιών και στοχασμού», εισάγοντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές που απειχούν στις εκπαιδευτικές του αξίες (Παπαδόπουλος 2007: 100-101). Στη συνέχεια, ακολουθεί η δημιουργία δράσης και στοχασμού, όπου οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν νέες φόρμες έκφρασης, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, φωνή, λόγος) και με τη συστηματική λειτουργία των θεατρικών τεχνικών εμπλέκονται σε δραστηριότητες δράσης και στοχασμού, «για να διερευνήσουν στιγμιότυπα που προτείνει ο εμπυχωτής, τα οποία αποκτούν σκηνική δράση» (Παπαδόπουλος 2013). Ο στοχασμός πάνω στη δράση, επιτρέπει στα παιδιά «να βαθαίνουν την κατανόησή τους για το έργο» (Παπαδόπουλος 2013). Οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί, αφού περάσουν διαδοχικά από τη δράση στον στοχασμό και από τον στοχασμό στη γραφή και από εκεί πίσω στη δράση, σταθεροποιούνται (Παπαδόπουλος 2007: 100-103).

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο της διερευνητικής δραματοποίησης είναι η αξιολόγηση, η οποία, θεωρείται ως το «μεταγνωστικό στάδιο της στοχαστικής αυτοαξιολόγησης» (Παπαδόπουλος 2013). Οι συμμετέχοντες, είτε σε θεατρικό ρόλο, είτε εκτός θεατρικού ρόλου, αιτιολογούν, επιχειρηματολογούν, σιωπούν, παρατηρούν. Ξανασκέφτονται τη διαδικασία και τα όσα δημιούργησαν και τα αξιολογούν (Παπαδόπουλος 2007: 103).

Η διερευνητική δραματοποίηση χρησιμοποιήθηκε στην πρακτική παρέμβαση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, θεωρώντας πως, ο κοινωνικός και ερευνητικός χαρακτήρας της, μπορεί να βοηθήσει στη διεκπεραίωση των στόχων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

## **2.4 Κατάλογος Θεατρικών Τεχνικών**

Υπάρχουν ποικίλες θεατρικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, επιλέχτηκαν οι θεατρικές τεχνικές οι οποίες, θεωρήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, καταλληλότερες στην επίτευξη των στόχων της. Στο σημείο αυτό, θεωρήθηκε απαραίτητο να περιγραφούν με λίγα λόγια, οι κυριότερες θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση και οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκαν.

- *Παιχνίδια*: τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται με στόχο να εντάξουν τους μαθητές στη δραματική διαδικασία, προσφέροντας παράλληλα ένα κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ομαδικότητας στα παιδιά (Αυδή& Χατζηγεωργίου 2007: 89). Σε κάποιες συναντήσεις, τα παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν ως δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα, ενώ σε κάποιες άλλες συναντήσεις, ως εισαγωγή στο προς διερεύνηση θέμα.
- *Καταιγισμός Ιδεών*: η τεχνική αυτή συμβάλλει στην εισαγωγή των παιδιών στο εκάστοτε θέμα και την αρχική τους τοποθέτηση σε αυτό (Γκόβας 2003: 151). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική αυτή, σε μια προσπάθεια να εκμαιεύσει τις αρχικές γνώσεις των παιδιών επί του θέματος της ενδοσχολικής βίας.
- *Ταυτόχρονη Δραματοουργία, Παγωμένες Εικόνες και Θέατρο Forum*: τις τεχνικές αυτές δανείζεται η διερευνητική δραματοποίηση από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» του Boal και συγκεκριμένα από το στάδιο *Θέατρο ως Γλώσσα* (Boal 1985: 132 -142). Οι θεατρικές τεχνικές έχουν ήδη αναλυθεί στην ενότητα «Θέατρο του Καταπιεσμένου» του Α. Boal<sup>1</sup>. Οι συγκεκριμένες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», με στόχο την άρση της καταπίεσης των πρωταγωνιστών σε σχέση με θέμα της ενδοσχολικής βίας.
- *Ανίχνευση Σκέψης*: η τεχνική αυτή αποκαλύπτει τις βαθύτερες σκέψεις των ρόλων σε συγκεκριμένες στιγμές του δράματος (Neelands 1998: 98). Η ανίχνευση σκέψης χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές σε συνδυασμό με τις Παγωμένες Εικόνες. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική αυτή, με στόχο να φανερωθούν οι σκέψεις των παιδιών σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα.
- *Διακοπή της Αφήγησης*: χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε κρίσιμα σημεία της ιστορίας, ώστε να εμπλέξει τα παιδιά σε αυτήν και να προβούν σε πιθανά σενάρια για την εξέλιξη ή το τέλος της ιστορίας.
- *Ρόλος στον Τοίχο*: με την τεχνική αυτή, τα παιδιά σχεδιάζουν σε ένα χαρτί το περίγραμμα του ρόλου που τους ενδιαφέρει και στη συνέχεια γράφουν συναισθήματα και σκέψεις του χαρακτήρα (Αυδή& Χατζηγεωργίου 2007: 90). Στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με την τεχνική αυτή ήταν τα παιδιά να οδηγηθούν στην ευαισθητοποίηση, κυρίως σε σχέση με το ρόλο του θύματος.

---

<sup>1</sup> Βλ. Ενότητα «Θέατρο του Καταπιεσμένου» του Augusto Boal (σ.8).

- *Διάδρομος της Συνείδησης*: στοιχισμένοι σε δυο παράλληλες σειρές, οι συμμετέχοντες, σχηματίζουν με το σώμα τους ένα διάδρομο. Καθένας μαθητής με τη σειρά, περνάει μέσα από τον διάδρομο, υποδυόμενος ένα ρόλο. Οι υπόλοιποι μαθητές, γίνονται η 'φωνή της συνείδησης' του παιδιού που περνάει από τον διάδρομο (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 92). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική αυτή, με στόχο τα παιδιά να οδηγηθούν στην ευαισθητοποίηση σε σχέση με το θέμα.
- *Συνέντευξη*: με την τεχνική αυτή, δίνεται στους μαθητές μια κατάσταση, όπου καλούνται, με διάφορες ερωτήσεις, να ανακαλύψουν πληροφορίες, κίνητρα και συμπεριφορές (Neelands 1998: 96). Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιήθηκε για να δώσει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στους πρωταγωνιστές των περιστατικών της ενδοσχολικής βίας.
- *Καρέκλα των αποκαλύψεων ή Ανακριτική καρέκλα*: είναι μια τεχνική, κατά την οποία, μια ομάδα μαθητών σε ρόλο ή όχι, θέτει ερωτήσεις σε ένα παιδί (χαρακτήρας δράματος-παιδί σε ρόλο). Με την τεχνική αυτή, έρχονται στην επιφάνεια κίνητρα, σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και αντιλήψεις του ρόλου (Γκόβας 2003: 141, Neelands & Goode 2000: 32). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχοντας ως στόχο τα παιδιά να εμβαθύνουν στους ρόλους του θύτη και του θύματος, χρησιμοποίησε την τεχνική *Καρέκλα των αποκαλύψεων*.
- *Υποστήριξης θέσης - σύγκρουση*: η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους. Στην παρούσα εργασία, εφαρμόστηκε με τη δημιουργία αντίπαλων ομάδων, όπου η καθεμιά ομάδα, με επιχειρήματα, υποστηρίζει διαφορετική θέση, με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του θεατή και την ενδυνάμωσή του (Γκόβας 2003: 154).
- *Δάσκαλος σε ρόλο*: ο εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει ένα ρόλο στη δραματοποίηση, εξυπηρετώντας κάποιο σκοπό. Ο δάσκαλος σε ρόλο, δεν λειτουργεί αυθόρμητα, αλλά προσπαθεί να κατευθύνει τα παιδιά, εξυπηρετώντας τους δικούς του εκπαιδευτικούς στόχους (Γκόβας 2003: 151, Neelands & Goode 2000: 40 ). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική *Δάσκαλος σε ρόλο*, με στόχο τα παιδιά να μοιραστούν προσωπικές τους εμπειρίες και προσωπικά βιώματα περιστατικών ενδοσχολικής βίας σε ένα ασφαλές περιβάλλον.
- *Παραγωγή Κειμένου*: τα παιδιά καλούνται να γράψουν εντός ή εκτός ρόλου ένα κείμενο (γράμμα, ημερολόγιο) σε σχέση με το εκάστοτε θέμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 96). Τα παιδιά μέσω της τεχνικής αυτής, ενδυνάμωσαν το

ρόλο του θύματος και του θεατή και προσπάθησαν να δώσουν προτάσεις αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας.

- *Αυτοσχεδιασμός*: είναι μια αυτόνομη θεατρική τεχνική, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη, ώστε να προωθήσει τη δημιουργική πρακτική του θεάτρου αλλά παράλληλα και την εκμάθηση. Στη δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται ώστε τα παιδιά να βιώσουν άμεσα ένα μέρος της ιστορίας, εκφράζοντας ελεύθερα τις σκέψεις τους και προτείνοντας τις δικές τους λύσεις επί του θέματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική αυτή σε συνδυασμό με την τεχνική θέατρο forum, ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν με μεγαλύτερη ευκολία στην εξεύρεση λύσεων αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας.



# Κεφάλαιο 3

## Ενδοσχολική Βία

Τα αυξημένα ποσοστά ενδοσχολικής βίας παγκοσμίως οδήγησαν στην διερεύνηση και στη δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου (<http://www.antibullyingnetwork.gr/Page.aspx?id=116>). Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θέτει τους προβληματισμούς της γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Το παρόν κεφάλαιο, αφορά το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την ενδοσχολική βία, σε μια προσπάθεια ανάλυσης των πιο σημαντικών παραμέτρων που πλαισιώνουν το φαινόμενο αυτό.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ενδοσχολική βία και η θυματοποίηση, έχουν προβληματίσει τους ανθρώπους που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την παιδεία γενικότερα. Το φαινόμενο του εκφοβισμού εμφανίζεται στη σχολική πραγματικότητα, με σοβαρές επιπτώσεις, κυρίως, στο ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του παιδιού και του εφήβου και στη διαδικασία της μάθησης. Ο σχολικός εκφοβισμός, καταγράφηκε ως όρος, αρκετά πρόσφατα στην επιστημονική ορολογία, αφού οι πρώτες προσπάθειες για συστηματική μελέτη του φαινομένου, ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970, από τον καθηγητή της ψυχολογίας, Dan Olweus (Νικολάου 2013: 52).

Ο αγγλικός όρος *bullying* μεταφράζεται στην ελληνική γλώσσα, είτε ως ενδοσχολική βία, είτε ως σχολικός εκφοβισμός. Η ενδοσχολική βία είναι η επιθετική συμπεριφορά από ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών προς ένα άλλο, σε συστηματική και σκόπιμη βάση, με στόχο να προκαλέσει πόνο και φόβο, κάνοντας κατάχρηση εξουσίας και δύναμης (Olweus 2009: 29-30). Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός, όμως, για τον σχολικό εκφοβισμό, είναι κατά τον Herbert ο εξής: «Το bullying αφορά σε κακές, σκληρές συμπεριφορές από ένα άλλο παιδί ή από μια ομάδα παιδιών. Μπορεί να συμβεί μόνο μια φορά ή να επαναλαμβάνεται. Το θύμα μπορεί να νιώσει αμήχανο, πληγωμένο και εξευτελισμένο, φοβισμένο και απειλημένο. Αυτός που ασκεί βία μπορεί να μην

αντιλαμβάνεται τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς του» (Ρασιδάκη 2015: 44). Σύμφωνα με τον Olweus, η ενδοσχολική βία μπορεί να οριστεί ως εξής: «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές» (Olweus 2009: 29).

Η ενδοσχολική βία μπορεί να εκφραστεί σωματικά, λεκτικά ή μη λεκτικά και να εκδηλώνεται με άμεσες ενέργειες ή έμμεσους τρόπους (Rigby 2008: 25). Πιο αναλυτικά, η ενδοσχολική βία, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε λεκτικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται με βρισιές, κοροϊδίες, πειράγματα, σε σωματικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται με κλωτσιές, μπουνιές, σπρωξίματα, σε κοινωνικό αποκλεισμό που εκδηλώνεται με τη διάδοση φημών ή κουτσομπολιών εις βάρος κάποιου παιδιού με σκοπό τον αποκλεισμό του από το κοινωνικό/σχολικό σύνολο, σε διαδικτυακό ή ηλεκτρονικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται με διάφορα προσβλητικά σχόλια ή διάδοση φημών μέσω κινητών τηλεφώνων ή γραπτών μηνυμάτων μέσω διάφορων ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης και τέλος, σε σεξουαλικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται με σχόλια ή απειλές σεξιστικού χαρακτήρα (Olweus 2009: 29, Ρασιδάκη 2015: 47-48, Χουλιάρα-Σιδερά 2015: 23-24, Τρίγκα-Μερτίκα 2015: 30-33).

Σε πανελλήνια έρευνα που έγινε από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΙΨΥ), ο πιο δημοφιλής τρόπος εκφοβισμού, είναι τα λεκτικά πειράγματα. Ακολουθούν, οι χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου, η διάδοση φημών και οι ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου. Η ίδια έρευνα έδειξε, επίσης ότι, οι θύτες στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αγόρια, ενώ τα θύματα προέρχονται και από τα δυο φύλα. Τα αγόρια χρησιμοποιούν πιο συχνά τη σωματική βία ενώ τα κορίτσια τη λεκτική βία ([http://www.epipsi.gr/pdf/2011/09\\_HBSC\\_2010\\_EPIPSI\\_2012.pdf](http://www.epipsi.gr/pdf/2011/09_HBSC_2010_EPIPSI_2012.pdf)).

Ο εκφοβισμός, ως προς το περιεχόμενό του και ως προς τη διάρκειά του, παρουσιάζει διαβαθμίσεις σοβαρότητας (Ρασιδάκη 2015: 45). Από τη μια υπάρχουν τα γνωστά και συνηθισμένα ενοχλητικά πειράγματα και αστεία που κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους – γεγονός που θεωρείται χαρακτηριστικό παιχνίδι της ανάπτυξης τους - και από την άλλη βρίσκονται ο τρόμος, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι σοβαρές επιθέσεις (Ρασιδάκη 2015: 45). Ο δείκτης έντασης αυτών των περιστατικών συνήθως βρίσκεται κάπου στη

μέση, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς έναν ήπιο ή ένα μεσαίο ή ένα σοβαρό εκφοβισμό. Και αυτό γιατί, ο καθένας βιώνει τον εκφοβισμό διαφορετικά.

Ο Rigby, ως κριτήρια σοβαρότητας ενός περιστατικού ενδοσχολικής βίας, προτείνει τη φύση της συμπεριφοράς, τη διάρκεια σε βάθος χρόνου και τη συχνότητα (Ρασιδάκη 2015: 45). Με βάση τα δεδομένα αυτά έχουμε το χαμηλό σε ένταση εκφοβισμό, όπου περιλαμβάνονται τα άκακα πειράγματα και ο περιστασιακός αποκλεισμός – σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν τα πιο πολλά περιστατικά ενδοσχολικής βίας τα οποία έχουν μια ενδεχόμενη επιδείνωση σε βάθος χρόνου –, το ενδιάμεσο επίπεδο εκφοβισμού που αφορά ενοχλήσεις και πειράγματα που συνεχίζονται σε βάθος χρόνου, γίνονται σε συστηματική βάση και προκαλούν πόνο και τέλος, τον δριμύ εκφοβισμό που αφορά τις ενοχλήσεις που γίνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, έχουν σκληρό χαρακτήρα και κατά τις ενοχλήσεις αυτές το θύμα βιώνει έντονα αρνητικά συναισθήματα (Rigby 2002: 57-68, Ρασιδάκη 2015: 45).

### **3.1 Θύτες-Θύματα-Θεατές**

Πρωταγωνιστές της ενδοσχολικής βίας είναι οι θύτες, τα θύματα και οι θεατές. Η κάθε κατηγορία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Οι μαθητές-θύτες, συνήθως δεν αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα και τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους, οι μαθητές-θύματα, τις περισσότερες φορές δεν αντιδρούν στην εκφοβιστική συμπεριφορά, ενώ οι μαθητές-θεατές, είτε είναι απλοί παρατηρητές, είτε κρυφοί υποστηρικτές του θύτη (Κουτρολού 2013: 40-42). Στο σημείο αυτό, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, θεώρησε απαραίτητο να παρουσιάσει και να αναλύσει ξεχωριστά την κάθε κατηγορία.

Τα παιδιά που ασκούν βία, είναι συνήθως δυναμικοί χαρακτήρες που επιδιώκουν με την επιθετική τους συμπεριφορά να ανέβουν στην κοινωνική ιεραρχία, να αποκτήσουν υψηλό status (Τρίγκα-Μερτίκα 2011: 56-57). Οι μαθητές-θύτες είναι συνήθως παιδιά με έντονη και παρορμητική προσωπικότητα, που δεν ανέχονται το 'διαφορετικό', είναι πολύ χειριστικοί με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν έχουν ενσυναίσθηση και έτσι, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν το κακό που προκαλούν στους μαθητές-θύματα (Olweus 2009: 53). Είναι πολύ ευέλικτα άτομα, για αυτό και μπορούν πολύ εύκολα να εναλλάσσονται σε ρόλους θύτη ή θύματος. Δικαιολογούν τις πράξεις τους, αφού νιώθουν πως ο μαθητής-θύμα τους προκαλεί με διάφορους τρόπους. Γενικά, είναι άτομα με ναρκισσιστικά

σχήματα προσωπικότητας, με χαμηλή αυτοπεποίθηση ενώ φαίνονται σίγουρα για τον εαυτό τους, με υπερβολική θετική αυτοεικόνα που όμως δεν στηρίζεται στην πραγματικότητα και αντιδρούν με επιθετικό τρόπο όταν νιώθουν πως απειλείται η θετική τους αυτοεικόνα (Καραβόλτσου 2013: 11). Οι πιο πολλοί από αυτούς έχουν πέσει θύματα ενδοοικογενειακής ή άλλης μορφής βίας, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν άλλο τρόπο επίδειξης της δύναμής τους (Olweus 2009: 55, Τρίγκα-Μερτίκα 2011: 55-56). Τα παιδιά που ασκούν ενδοσχολική βία βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο να απομακρυνθούν από το σχολείο και να μην ολοκληρώσουν τη σχολική τους φοίτηση, να αποκτήσουν τάσεις φυγής από το σπίτι και να εξελιχθούν, σύμφωνα με έρευνες, σε ενήλικες με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά (Olweus 2009: 55-56). Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά-θύτες, «χαρακτηρίζονται από ένα πρότυπο επιθετικής αντίδρασης σε συνδυασμό – στην περίπτωση των αγοριών – με σωματική δύναμη» (Olweus 2009: 55).

Οι μαθητές-θύματα είναι κάποιες φορές παθητικά άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανασφαλή, αγχώδη, μοναχικά (Τρίγκα-Μερτίκα 2015: 48). Κάποιες φορές, όμως, μπορεί να είναι «προκλητικά» θύματα με υπερβολικές δόσεις αδεξιότητας, αυθορμητισμού, υπερκινητικά άτομα με δυσκολίες συγκέντρωσης ή αντιδραστικά παιδιά (Τρίγκα-Μερτίκα 2015: 49, Olweus 2009: 52-53). Επίσης, οι μαθητές-θύματα είναι άτομα που ανήκουν σε μειοψηφική ομάδα. Για παράδειγμα, είναι μαθητές με διαφορετικό θρήσκευμα ή εθνότητα, με κάποια συγκεκριμένη αναπηρία, με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, με προβλήματα παχυσαρκίας και άλλα (Καραβόλτσου 2013: 11). Τα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι δυνατόν να εμφανίσουν έντονο άγχος και ανασφάλεια, να παρουσιάσουν σχολική άρνηση με αποτέλεσμα να κάνουν πολλές απουσίες από το σχολείο και να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία, να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοσωματικά προβλήματα, να παρουσιάσουν φοβίες, κατάθλιψη, τάσεις για απόπειρες αυτοκτονίας – ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία (Τρίγκα-Μερτίκα 2015: 50-51). Τα παιδιά-θύματα, τις πιο πολλές φορές, δεν μιλούν για τη βία την οποία βιώνουν γιατί είναι πολύ αγχωμένα, φοβισμένα και τρομοκρατημένα με αυτό που τους συμβαίνει (Ρασιδάκη 2015: 68).

Τα παιδιά-θεατές έχουν πολύ σημαντικό ρόλο και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα σε ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας (Ρασιδάκη 2015: 68). Τα παιδιά-θεατές κατηγοριοποιούνται σε αυτούς που υποστηρίζουν τον θύτη με χειροκροτήματα, γέλια και διάφορους επευφημισμούς, σε αυτούς που φεύγουν από τη σκηνή και

προσποιούνται πως δεν είδαν τίποτα, σε αυτούς που είτε θυματοποιούνται, είτε τρομοκρατούνται, είτε «παγώνουν» και έτσι δεν παίρνουν θέση, είτε σε αυτούς που αποδοκιμάζουν τον θύτη, προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα και τρέχουν να φέρουν βοήθεια (Ρασιδάκη 2015: 63-64). Στην πλειοψηφία τους, τα παιδιά-θεατές, υποστηρίζουν άθελά τους τον θύτη, είτε από φόβο να αντιδράσουν μήπως και γίνουν τα ίδια θύματα είτε γιατί δεν θέλουν να αποκοπούν από την ομάδα (Τρίγκα-Μερτίκα 2015: 55). Οι θεατές έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στα περιστατικά ενδοσχολικής βίας, γιατί είναι αυτοί που μπορούν να προστατεύσουν το θύμα και να το υποστηρίξουν, με το να αναφέρουν το περιστατικό σε κάποιον ενήλικα. Τα παιδιά-θεατές, συνήθως, δεν μιλούν και δεν παρεμβαίνουν σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας, κυρίως, γιατί φοβούνται μη γίνουν τα ίδια στόχος και επίσης, γιατί πιστεύουν, πως οι εκπαιδευτικοί αλλά και γενικότερα το σχολείο, δεν πρόκειται να παρέμβουν για να διορθώσουν τα πράγματα (Ρασιδάκη 2015: 65).

Μετά την ανάλυση των γενικότερων χαρακτηριστικών της ενδοσχολικής βίας, στο σημείο αυτό θα είχε νόημα να γίνει μια εκτενέστερη αναφορά στην ενδοσχολική βία όπως αυτή εμφανίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία ανήκει η ομάδα-στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

## **3.2 Ενδοσχολική Βία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η ομάδα-στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ανήκει σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ενδοσχολική βία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω.

Το πέρασμα των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, είναι μια μεταβατική φάση. Τα παιδιά μεταβαίνουν σε μεγαλύτερο σχολείο όπου βιώνουν μια νέα κατάσταση, στην οποία, κυριαρχεί η ανωνυμία των μαθητών (Ρασιδάκη 2015: 36). Στο γυμνάσιο τα παιδιά δεν έχουν σταθερό ενήλικα στην τάξη τους. Το αίσθημα εμπιστοσύνης των παιδιών προς τον εκπαιδευτικό χάνεται εντελώς. Οι φιλίες μεταξύ των παιδιών είναι δύσκολες. Τα παιδιά ψάχνουν να βρουν προστασία μέσα σε μια παρέα, όπου θα βρουν ομοίους τους ή έστω άτομα που θα τους αποδεχτούν για αυτό που είναι. Στο γυμνάσιο κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο (Ρασιδάκη 2015: 36-37).

Ο Sullivan και οι συνεργάτες του έχουν εκπονήσει έρευνα, κατά την οποία, μελετούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών-εφήβων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Το 2004, ο Sullivan και οι συνεργάτες του, στο βιβλίο τους για την ενδοσχολική βία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατανέμουν τους έφηβους που ασκούν εκφοβισμό, στις εξής κατηγορίες: έξυπνοι θύτες, όχι και τόσο έξυπνοι θύτες, θύτες-θύματα (Ρασιδάκη 2015: 53-54). Οι κατηγορίες αυτές, αναλύονται παρακάτω εν συντομία, γιατί αποδείχτηκαν χρήσιμο υλικό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Οι «έξυπνοι θύτες» είναι αυτοί που εντοπίζονται δύσκολα. Είναι δημοφιλή παιδιά και οι καθηγητές τα συμπαθούν. Είναι πολύ καλοί μαθητές και μπορούν πολύ εύκολα να πείσουν τους συμμαθητές τους, να τους κάνουν διάφορα θελήματα. Οι «όχι και τόσο έξυπνοι θύτες» είναι αυτοί που έχουν πάντα γύρω τους άτομα που, τις περισσότερες φορές, δεν τους συμπαθούν καν και όμως έλκονται από την επικίνδυνη συμπεριφορά τους. Δεν είναι καλοί μαθητές και έχουν αρνητική στάση ζωής. Ο εκφοβισμός είναι κάτι που ξέρουν να κάνουν καλά και μέσω αυτού εκτονώνονται. Οι «θύτες-θύματα», είναι μια κατηγορία παιδιών που υφίστανται τα ίδια ενδοοικογενειακή βία. Συνήθως, σε αυτά τα παιδιά, ασκείται βία από μεγαλύτερα παιδιά στο σχολείο και έτσι και αυτά με τη σειρά τους ασκούν βία σε άλλα μικρότερα παιδιά. Συνήθως, τα παιδιά «θύτες-θύματα», λόγω της συμπεριφοράς τους, γίνονται αντιπαθή, τόσο στους συμμαθητές τους όσο και στους καθηγητές τους (Ρασιδάκη 2015: 53-54).

Η ενδοσχολική βία δεν είναι αποδεκτή σε καμία περίπτωση και για αυτό γίνονται προσπάθειες πρόληψης, ενημέρωσης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Προτάσεις για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας υπάρχουν πολλές. Κάποιες από αυτές τις προτεινόμενες προτάσεις, ίσως, είναι πιο ουσιαστικές από κάποιες άλλες για την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων (Olweus 1993: 121). Ως σημαντικότερες προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, προτείνονται οι ενημερωτικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η εφαρμογή πολιτικής του σχολείου ενάντια στην ενδοσχολική βία, η προσπάθεια δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών την ώρα των διαλειμμάτων ώστε να επιτευχθεί και να διατηρηθεί ένα αρμονικό σχολικό κλίμα (Olweus 1993: 121-128, Ρασιδάκη 2015: 49).

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού κεφαλαίου για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, απαραίτητη θεωρήθηκε η σύνδεση της θεατρικής αγωγής με την ενδοσχολική βία, όπως εφαρμόστηκε στο πρακτικό μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

# Κεφάλαιο 4

## Θεατρική Αγωγή και Ενδοσχολική Βία

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της θεατρικής αγωγής με την ενδοσχολική βία. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, με το παρόν κεφάλαιο, προσπαθεί να συνδέσει τις δυο θεωρίες, ώστε να είναι ξεκάθαρο το θεωρητικό πλαίσιο που περιβάλλει την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι μαθητές είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Προκύπτει, όμως, το ερώτημα αν η θεωρία που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο είναι αρκετή ώστε να προωθήσει την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθησή τους γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

Η ενδοσχολική βία αφορά την καταπίεση ενός ατόμου από ένα άλλο άτομο ή από μια ομάδα ατόμων (Oliveus 1993: 29). Αφορά, τις μακροχρόνιες συνέπειες που έχουν να κάνουν -κυρίως- με τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Οι μαθητές-θύτες ασκούν ενδοσχολική βία, χωρίς να μπορούν να αντιληφθούν τις συνέπειες και τον αντίκτυπο των πράξεων τους απέναντι στους μαθητές-θύματα. Η ευαισθητοποίηση και η ενσυναίσθηση των μαθητών, γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, είναι σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισής της. Οι μαθητές-θεατές, μάρτυρες πολλών επεισοδίων ενδοσχολικής βίας, παραμένουν αδρανείς, άπραγοι, απλοί παρατηρητές. Η ενδοσχολική βία, ως μορφή καταπίεσης, θεωρείται ένα φλέγον κοινωνικό ζήτημα της εποχής, το οποίο πρέπει να καταπολεμηθεί με δράσεις σε διάφορα επίπεδα, όπως στην πρόληψη, στη γνωστοποίηση και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, προωθώντας μια ολιστική προσέγγιση αντιμετώπισής της (Κρόκου 2015: 26). Σε αυτό ακριβώς το σημείο καλείται η θεατρική αγωγή, ως Ειδική Διδακτική και μέθοδος Διδασκαλίας, ως πολιτιστική ενασχόληση και πεδίο καλλιτεχνικής έκφρασης και με εφόδιο το βιωματικό της χαρακτήρα, να βοηθήσει στην ενημέρωση, στην πρόληψη και στην προώθηση της



ενσυναίσθησης των μαθητών γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας (Γραμματάς 2014: 79).

Το θέατρο θεωρείται ως καθρέφτης της κοινωνίας που ζούμε (Σέξτου 2007: 21). Η θεατρική αγωγή μπορεί να διαμορφώσει και να παρέμβει σε ποικίλα κοινωνικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα, προωθεί την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, βοηθώντας τον να αναπτύξει τα εκφραστικά του μέσα, να καλλιεργήσει τις ψυχοπνευματικές του δυνάμεις και να ενισχύσει τον συναισθηματικό του κόσμο, προσφέροντάς του αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Σέξτου 2007: 21-22, Αυδή& Χατζηγεωργίου 2007: 20-21). Οι μαθητές, μέσω της θεατρικής αγωγής, λαμβάνουν μέρος σε καταστάσεις που ξεπερνούν τα δικά τους, προσωπικά όρια, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται ασφάλεια και οδηγούνται σε κοινωνικό προβληματισμό και ιδεολογική καθοδήγηση (Γραμματάς 2001: 105-107). Η θεατρική αγωγή αποτελεί μέσο προσέγγισης κοινωνικών προβλημάτων όπως είναι και το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας που μελετάει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Παρά τις προσπάθειες που γίνονται για αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, εντούτοις, έρευνες που έχουν γίνει στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE, φανέρωσαν ότι ένας στους δυο μαθητές πιστεύει ότι ένας τουλάχιστον συμμαθητής τους υπήρξε θύμα σωματικού εκφοβισμού, ενώ περίπου δυο στους δέκα μαθητές εξέφρασαν φόβο μην αποτελέσουν οι ίδιοι θύματα σχολικού εκφοβισμού ([http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)). Επίσης, παγκύπρια έρευνα που διεξήχθη το 2008 από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου με αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών ηλικίας 11-14 χρονών, έδειξε πως το 35% των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού βίωσαν λεκτικό εκφοβισμό, ενώ το 19% δήλωσαν ότι είχαν αποκλειστεί ή απομονωθεί κοινωνικά ([http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf)).

Στο εξωτερικό έχουν δημιουργηθεί πολλά αξιόλογα προγράμματα για την πρόληψη, ενημέρωση και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, μέσω της θεατρικής αγωγής. Ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα κατά της ενδοσχολικής βίας είναι το πρόγραμμα παρέμβασης του Dan Olweus, το οποίο εφαρμόζεται σε σχολεία πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη μείωση των υφιστάμενων περιστατικών βίας μεταξύ των μαθητών, την πρόληψη των νέων περιστατικών ενδοσχολικής βίας και την επίτευξη καλύτερης σχέσης μεταξύ των συνομήλικων στα σχολεία ([http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus\\_bullying\\_prevention\\_progra](http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_progra)

m.page). Επίσης, ένα πολύ διαδεδομένο πρόγραμμα κατά της βίας στα σχολεία είναι το πρόγραμμα KiVa της Φιλανδίας το οποίο στοχεύει στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας και προορίζεται ως ένα μόνιμο κομμάτι της προσπάθειας των σχολείων για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας (<http://www.kivaprogram.net/>).

Στην Ελλάδα έχουν γίνει πρόσφατα κάποιες αξιόλογες προσπάθειες για την προσέγγιση της ενδοσχολικής βίας με τη χρήση της θεατρικής αγωγής, με πιο πρόσφατη την καθιέρωση της 6ης Μαρτίου ως ημέρας κατά της ενδοσχολικής βίας (Παπαγιαννοπούλου 2015). Την ανάγκη για ενημέρωση και υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης αναφορικά με τη σχολική βία πιστοποιεί η δημιουργία του Δικτύου κατά της Βίας στο Σχολείο με οργανωμένες δράσεις για την πρόληψη και ενημέρωση της ενδοσχολικής βίας, όπως το πανελλήνιο συνέδριο στη Θεσσαλονίκη (8-10/4/2016) με θέμα «Σχολική βία και εκφοβισμός» με βιωματικά θεατρικά εργαστήρια (<http://www.antibullyingnetwork.gr/Page.aspx?id=116>, <https://www.alfavita.gr/arthron/sholiki-kai-ekfovismos-panellinio-synedrio-sti-thessaloniki-8-104>).

Πολλές από τις δράσεις κατά της ενδοσχολικής βίας εμπλέκουν με έναν ή άλλο τρόπο τη θεατρική αγωγή και στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια αναφορά σε ορισμένα από τα προγράμματα αυτά. Χαρακτηριστικό πρόγραμμα είναι αυτό με τον τίτλο «Stop στην Ενδοσχολική Βία» που πραγματοποιήθηκε από την Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου και που αναφέρεται, τόσο σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, όσο και σε παιδιά-εφήβους, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την πρόληψη, αντιμετώπιση και ευαισθητοποίησή τους γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας (<http://www.antibullying.gr/faq.html>). Σημαντικό βήμα για την πρόληψη και ενημέρωση της ενδοσχολικής βίας μέσα από βιωματικές μεθόδους θεάτρου έχει γίνει από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, με δράσεις που αφορούν την ευαισθητοποίηση των ατόμων γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, όπως είναι το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα *Διαφυγές...από κάθε εξάρτηση* που οργανώθηκε από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε σχολεία από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα ΑΤΡΥΤΟΝ, με στόχο την ευαισθητοποίηση των νέων στα κοινωνικά προβλήματα όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός (Γκόβας & Ζώνιου 2010, <http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3865&language=el-GR>). Επίσης,

σημαντικό γεγονός είναι η κυκλοφορία του περιοδικού Εκπαίδευση & Θέατρο από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και πιο συγκεκριμένα η έκδοση ειδικού τεύχους για την αντιρατσιστική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα το οποίο περιέχει πολλά άρθρα για την ενδοσχολική βία (<http://www.theatroedu.gr/elgr/περιοδικόεκπαίδευσηθέατρο.aspx>, <http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3756&language=el-GR>). Άξιο αναφοράς είναι, επίσης και το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Σχολικής Επιθετικότητας», που σχεδίασε και εμπύχωσε η εμπυχώτρια/θεατρολόγος Αθηνά Καραβόλτσου ([http://karavoltsou.blogspot.com.cy/2013/06/blog-post\\_2.html](http://karavoltsou.blogspot.com.cy/2013/06/blog-post_2.html)).

Στην Κύπρο έχουν γίνει, επίσης, κάποια αξιόλογα προγράμματα εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όσον αφορά την πρόληψη και ενημέρωση για την ενδοσχολική βία, τα οποία χρησιμοποιούν ως μέσο τη θεατρική αγωγή, όπως είναι το DAPHNE και το Remove the Power (<http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>, <http://www.theatretc.com/remove-the-power1.html>). Στόχος και των δυο αυτών προγραμμάτων είναι η πρόληψη και ενημέρωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη δημοτική εκπαίδευση. Έτσι, εστιάζοντας στο ρόλο του θεατή και παροτρύνοντας την ενεργό δράση του καταρρίπτουν τον μύθο του «καρφώνω» και ενισχύουν την έννοια του «ενημερώνω». Επιπλέον, γίνονται σε τακτά διαστήματα σεμινάρια-δράσεις από το Θεατρικό Οργανισμό Κύπρου, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για γονείς και μαθητές, για ενημέρωση και πρόληψη της ενδοσχολικής βίας ([http://www.thoc.org.cy/About-Ergastiria\\_tis\\_Tetartis\\_sto\\_Theatriko\\_Katafygio\\_THOK,EL-ABOUT-03-03-04,EL](http://www.thoc.org.cy/About-Ergastiria_tis_Tetartis_sto_Theatriko_Katafygio_THOK,EL-ABOUT-03-03-04,EL)). Επίσης, μέσω του μαθήματος Αγωγή Υγείας, που γίνεται στη δημοτική εκπαίδευση, οι μαθητές ενημερώνονται για διάφορα κοινωνικά θέματα όπως είναι η ενδοσχολική βία, ενώ προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα η χρήση τεχνικών της Θεατρικής Αγωγής με στόχο την ευασθητοποίηση των μαθητών (Πολυκάρπου 2012).

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τη σύνδεση των δύο θεωρητικών πεδίων που αποτελούν το αντικείμενο της συγκεκριμένης διατριβής, θα υποστηρίζαμε ότι η χρήση της θεατρικής αγωγής αποτελεί παιδαγωγικό εργαλείο «για τη μάθηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής φύσης» (Σωτηρόπουλος 2013). Ένα επεισόδιο ενδοσχολικής βίας, είτε προέρχεται από πραγματικό βίωμα κάποιου μαθητή, είτε από μια ιστορία – άρθρο, παραμύθι – ενδοσχολικής βίας, τα παιδιά μπορούν να το βιώσουν συμβολικά και να το διαχειριστούν με ασφάλεια μέσω της χρήσης των τεχνικών της

θεατρικής αγωγής (Σωτηρόπουλος 2013). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, συντελείται μέσω της παρατήρησης των συνεπειών των πράξεων, όπου οι αρνητικές συνέπειες προσφέρονται ως υλικό για αλλαγές (Σέξτου 2007: 30). Δραματοποιημένες οι συνέπειες της ενδοσχολικής βίας αφυπνίζουν τους μαθητές, προκαλούν συζήτηση και προβληματισμό και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευθύνη (Σέξτου 2007: 30, Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 31). Η διερεύνηση από τους μαθητές του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας μέσω της θεατρικής αγωγής, προσφέρει προβληματισμό και βελτίωση της αντικειμενικής διάκρισης για το τι είναι «σωστό» και τι «λάθος» (Σέξτου 2007: 31). Επιπλέον, η θεατρική αγωγή επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές στην κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας ώστε να γίνουν στο μέλλον υπεύθυνοι πολίτες (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 31).

Με βάση τα πιο πάνω, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θεωρεί πως η χρήση της θεατρικής αγωγής αλλά και των ποικίλων μορφών που εμπεριέχονται σε αυτήν, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η διερευνητική δραματοποίηση και το θέατρο του καταπιεσμένου, προσφέρεται για την επίτευξη των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Πιο συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο μάθησης και διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων όπως είναι και η ενδοσχολική βία, προωθεί την κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, συμβάλλει στην αποσαφήνιση μιας κατάστασης, στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, καθώς και στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Κουρετζής 1997: 39-40, Γκόβας 2001: 26). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχει αναφερθεί προηγουμένως στους τρόπους με τους οποίους η διερευνητική δραματοποίηση συνδέεται με την ενδοσχολική βία. Επιπλέον, το θέατρο του καταπιεσμένου στοχεύει στην άρση οποιασδήποτε μορφής καταπίεσης υπάρχει στην πραγματική ζωή, όπως είναι και το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, στην ενδυνάμωση τόσο του θύματος όσο και του θεατή, αλλά και στην ευαισθητοποίηση και στην προώθηση της ενσυναίσθησης του ατόμου.

Καθώς παραπάνω έχει επιχειρηθεί η θεωρητική σύνδεση των πεδίων της θεατρικής αγωγής και ενδοσχολικής βίας, στη συνέχεια της μεταπτυχιακής διατριβής θα παρουσιαστεί η πρακτική παρέμβαση σε τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Της παρέμβασης, όμως, προηγούνται τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα ακόλουθα.

## 4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Πώς η θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και ενημέρωση των μαθητών για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας;
- Πώς η θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης των μαθητών γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας;
- Πώς η θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν στους ρόλους του θύτη, του θύματος και του θεατή;
- Πώς η θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών;
- Πώς η θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων – προτάσεις αντιμετώπισης – της ενδοσχολικής βίας και στην ενδυνάμωση τόσο θύματος όσο και του θεατή;
- Ποιες από τις τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διατριβή, θεωρούνται πιο δημοφιλείς στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο;

# Κεφάλαιο 5

## Έρευνα Δράσης

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε ως βασική μέθοδο για την προσέγγιση των ερευνητικών στόχων την έρευνα δράσης. «Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους» (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 14). Ο John Elliott, το έργο του οποίου έχει επηρεάσει πολύ την έρευνα δράσης, δίνει ένα πιο απλό και σαφή ορισμό, όπου εξηγεί πως η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 22). Η έρευνα δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκει διδάσκοντες και μαθητές, καθώς επίσης και κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο όπως για παράδειγμα τους γονείς ή τους σχολικούς συμβούλους ή τις τοπικές αρχές (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 14).

Η έρευνα δράσης είναι σχεδιασμένη «ώστε να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της έρευνας και της πράξης», αφού σύμφωνα με τον Stenhouse, η έρευνα δράσης πρέπει να «συνεισφέρει όχι μόνο στην πράξη, αλλά και στη διατύπωση μιας θεωρίας για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία που θα είναι προσβάσιμη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας την εκπαιδευτική πράξη πιο αναστοχαστική» (Cohen & Manion & Morrison 2007: 387). Η διάγνωση συνδυάζεται με τον στοχασμό στην έρευνα δράσης, διότι επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα, τα οποία είναι μεν προβληματικά αλλά συνάμα είναι και δυνάμει επιλύσιμα (Cohen & Manion & Morrison 2007: 387).

Τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έρευνα δράσης, φανερώνουν ότι η έρευνα δράσης διέπεται από κάποιες βασικές αρχές. Επιλέγονται στο σημείο αυτό, κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης όπως παρουσιάζονται/περιγράφονται από τον Stephen Kemmis και τον Robbin McTaggart. Η έρευνα δράσης θεωρείται ως μια προσέγγιση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αλλαγή της (εκπαιδευτικής διαδικασίας) αλλά και μάθησης μέσα από τα αποτελέσματα των αλλαγών. Επιπλέον, η έρευνα δράσης

θεωρείται ως μια συστηματική διαδικασία μάθησης αλλά και συμμετοχική εξαιτίας του γεγονότος ότι οι ερευνητές εργάζονται για τη βελτίωση των δικών τους πρακτικών. Θεωρείται, επίσης, συνεργατική διότι εμπλέκει στη διαδικασία της έρευνας διάφορους φορείς. Η έρευνα δράσης θεωρείται και πολιτική διεργασία διότι «εμπλέκει τα άτομα σε δράση για την επίτευξη αλλαγών που θα επηρεάσουν και άλλους ανθρώπους» (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 22-24, Cohen & Manion & Morrison 2007: 390-391).

Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης έχει τον δικό του χαρακτήρα. Η διαπίστωση αυτή είναι και ο λόγος που δυσκολεύει τους μελετητές να δώσουν ένα «πολύπλοκο και λεπτομερές μοντέλο που θα περιόριζε την ποικιλία των διαφορετικών δρόμων που μπορεί να ακολουθήσει ο καθένας» (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 25). Παρόλα αυτά, όλα τα προγράμματα έρευνας δράσης έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στάδια. Το πρώτο στάδιο ενός προγράμματος έρευνας δράσης είναι ο εντοπισμός της αφετηρίας του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πρακτικής του, ώστε μέσω αυτής να προχωρήσει στη διερεύνηση της κατάστασης. Στο δεύτερο στάδιο περιγράφεται η κατάσταση με μεγαλύτερη σαφήνεια, «μέσα από συζητήσεις, συνεντεύξεις και άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων, αλλά και μέσα από την ανάλυση των πληροφοριών που αποκτά» ο εκπαιδευτικός-ερευνητής (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 26). Το τρίτο στάδιο πραγματοποιείται μέσα από την αποσαφήνιση της κατάστασης, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη στρατηγικών δράσης και στην εφαρμογή τους. Οι νέες στρατηγικές δράσεις δεν λύνουν αμέσως ένα πρόβλημα, για αυτό και οι συνέπειές τους πρέπει να παρακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ώστε να μαθαίνει μέσα από την πείρα του και να βελτιώνει περαιτέρω τις αρχικές στρατηγικές δράσεις. Με αυτό τον τρόπο, η ερευνητική διαδικασία εισέρχεται σε ένα νέο στάδιο αποσαφήνισης της κατάστασης. Το δεύτερο και τρίτο στάδιο, χαρακτηρίζονται από μια κυκλική διαδικασία μεταξύ τους. Τέλος, αφού ολοκληρωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα των εκπαιδευτικών-ερευνητών, δημοσιοποιούν τις γνώσεις τους και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε οι ιδέες τους να γίνουν αντικείμενο συζήτησης και κριτικής (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 25-26).

Ως είδος εμπειρικής έρευνας, η έρευνα δράσης βασίζεται στις εμπειρίες (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 111). Η συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης είναι πολύ χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στην καταγραφή της έρευνάς του. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν τα δεδομένα τους είτε με ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές όπως το ημερολόγιο του

εκπαιδευτικού και των μαθητών, τις φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις των διαδικασιών της εκπαιδευτικής παρέμβασης, είτε με πιο αυστηρές και ποσοτικές τεχνικές όπως τα ερωτηματολόγια κλειστών ερωτήσεων, τη δομημένη συνέντευξη, τις κλείδες παρατήρησης (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 62). Η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται ενισχύεται με τη μέθοδο του «τριγωνισμού», όπου διασταυρώνονται τα στοιχεία «είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων» όπως για παράδειγμα μέσω της παρατήρησης, της συνέντευξης και της μαγνητοφώνησης της διδασκαλίας, «είτε με την άντληση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές» όπως για παράδειγμα από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τους γονείς (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 63).

Τον συντονισμό της έρευνας δράσης αναλαμβάνει κάποιος από τους συμμετέχοντες, ο «διευκολυντής», ο οποίος έχει συμβουλευτικό ρόλο και είναι πλήρως ενημερωμένος για το επιστημολογικό πλαίσιο της εργασίας και της θεωρίας (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 65-66). Ευθύνη του «διευκολυντή» είναι η συλλογή δεδομένων, η εμπλοκή τρίτων προσώπων στη διαδικασία, ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων, αλλά και «η αναφορά στην ομάδα ως τρόπος καταγραφής και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της στρατηγικής δράσης» (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 65). Πολλές φορές, στην έρευνα δράσης μπορεί να συμμετέχει κάποιος ως «κριτικός φίλος», ο οποίος έχει υποβοηθητικό ρόλο κυρίως στις φάσεις ανατροφοδότησης αλλά και βοηθώντας τα μέλη της ομάδας όταν τον χρειάζονται (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 66).

## **5.1 Η Έρευνα Δράσης στη Συγκεκριμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή**

Ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος με την έρευνα δράσης είναι η θέληση για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, καθώς επίσης και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές στα σχολεία (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 22). Ουσιαστικά, αυτός ήταν και ο κυριότερος λόγος που ώθησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στην επιλογή της έρευνας δράσης ως μέθοδο για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση, με στόχο την πρόληψη, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.



Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, επέλεξε να χρησιμοποιήσει στην εκπαιδευτική της παρέμβαση το μοντέλο του Stephen Kemmis, σε συνδυασμό με το μοντέλο έρευνας δράσης της Jean McNiff. Το μοντέλο της έρευνας δράσης του Kemmis βασίζεται στο μοντέλο του Kurt Lewin. Η ιδέα της έρευνας δράσης του Lewin αναπτύχθηκε στην προσπάθεια να βρεθεί μια μέθοδος παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα. Η έρευνα δράσης του, λοιπόν, αφορά μια «σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία» με τέσσερις φάσεις: σχεδιασμός \_ δράση \_ παρατήρηση \_ στοχασμός (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 55-57). Η συνεισφορά του Kemmis στο μοντέλο δράσης του Lewin ήταν η προσθήκη της επαλληλίας των κύκλων σπείρας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδιάζει, παρατηρεί, στοχάζεται, αναθεωρεί και σχεδιάζει ξανά, παρατηρεί, στοχάζεται (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 57). Στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς παράλληλα προέκυψαν κι άλλα ζητήματα, χρειάστηκε να συνδυαστεί και το μοντέλο της McNiff καθώς, αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα προβλήματα (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 58).

Μέσα από την έρευνα δράσης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιδίωξε να αναπτύξει στρατηγικές δράσης που θα επέφεραν όσον το δυνατό καλύτερα αποτελέσματα βελτίωσης όσον αφορά το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 22). Για την ενίσχυση και εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχτηκαν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μέθοδο του «τριγωνισμού» με τη χρήση προσωπικού ημερολογίου από την ίδια, από την εκπαιδευτικό της τάξης, την κριτικό φίλη αλλά και από τους μαθητές, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις των διδακτικών δραστηριοτήτων και φωτογραφίες. Παράλληλα, όμως, η άντληση των δεδομένων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια που είχε το ρόλο του «διευκολυντή», από την εκπαιδευτικό της τάξης που είχε το ρόλο της συμμετέχουσας παρατηρήτριας και από την «κριτικό φίλη», φάνηκαν πολύ χρήσιμα εργαλεία τόσο στην επανατροφοδότηση και στον κριτικό στοχασμό, όσο και στην καταγραφή της έρευνας δράσης. Επιπλέον, οι ανοιχτού τύπου παρατηρήσεις από την εκπαιδευτικό της τάξης βοήθησαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και ενίσχυσαν την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Απαραίτητο να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα δράσης ακολούθησε όλα τα δεοντολογικά κριτήρια ποιότητας (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 122). Έτσι, για την εκπαιδευτική παρέμβαση αλλά και για την άντληση των πιο πάνω δεδομένων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πήρε τη γραπτή συναίνεση όλων των ενδιαφερόμενων και

πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης από τη Διευθύντρια του σχολείου, την εκπαιδευτικό της τάξης, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, καθώς επίσης και από τους ίδιους τους μαθητές. Όπως προβλέπει η δεοντολογία της έρευνας, η διαδικασία ενημέρωσης και η εξασφάλιση συνεργασίας «επαναλαμβάνεται σε κάθε στάδιο της έρευνας» (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 122). Επίσης, ο έλεγχος μιας έρευνας δράσης διατηρείται από τα άτομα που συμμετέχουν σε μια κατάσταση. «Αυτή η δεοντολογική αρχή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό-ερευνητή και ένα διευκολυντή, ή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές» (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 123-124). Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι «τα δεδομένα ανήκουν σε εκείνους από τους οποίους προέρχονται», όπως προβλέπει η δεοντολογία της έρευνας, η εκπαιδευτικός-ερευνητρια χειρίστηκε τα δεδομένα με εμπιστευτικότητα, χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα και όχι τα πραγματικά ονόματα των παιδιών στην καταγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Altrichter & Posch & Somekh 2001: 123).

# Μέρος Β'

## Κεφάλαιο 6

### Εκπαιδευτική Παρέμβαση

#### Παρουσίαση Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος πραγματεύεται την περιγραφή του σχολείου όπου ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, καθώς επίσης και την περιγραφή της ομάδας στόχου. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά οι οκτώ συναντήσεις που είχε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την ομάδα στόχου, σύμφωνα με την έρευνα δράσης που περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος.

#### 6.1 Περιγραφή Σχολείου και Ομάδας Στόχου

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2015-16 στο ιδιωτικό σχολείο Xenion High School. Καθώς στο συγκεκριμένο σχολείο, τα περισσότερα μαθήματα διδάσκονται στην αγγλική γλώσσα, εκτός από τα παιδιά κυπριακής καταγωγής που φοιτούν στο σχολείο, φοιτούν, επίσης, παιδιά από Αγγλία, Ρωσία, Σερβία, Λιβύη, Ιορδανία, Βουλγαρία, Σουηδία και άλλες χώρες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να θεωρηθεί πολυπολιτισμικό σχολείο.

Το μάθημα της Κοινωνικής Αγωγής (Social Studies) είναι αναπόσπαστο μέρος της φιλοσοφίας του σχολείου. Μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής Αγωγής<sup>2</sup> τα παιδιά μαθαίνουν δεξιότητες που τα βοηθά στην προσωπική τους ζωή, αναπτύσσουν καλή συμπεριφορά, νιώθουν ασφάλεια και εξελίσσονται πνευματικά, ηθικά, πολιτισμικά και

---

<sup>2</sup> Στο μάθημα της Κοινωνικής Αγωγής δεν υπάρχει βιβλίο που δίνεται στους μαθητές. Έτσι, οι πληροφορίες που δίνονται στο σημείο αυτό για το μάθημα της Κοινωνικής Αγωγής, είναι με βάση προφορικές υποδείξεις της εκπαιδευτικού της τάξης στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, κατά την πρώτη τους συνάντηση.

κοινωνικά. Ένα από τα θέματα που πραγματεύονται στο συγκεκριμένο μάθημα είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από το κεφάλαιο του σχολικού εκφοβισμού, στο μάθημα της Κοινωνικής Αγωγής, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πραγματοποίησε την εκπαιδευτική της παρέμβαση.

Η ομάδα-στόχου ήταν παιδιά της Β' Γυμνασίου. Στην πρώτη συνάντηση που είχε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την εκπαιδευτικό της τάξης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενημερώθηκε πλήρως για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης όπου θα γινόταν η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν στο σύνολό τους είκοσι-ένα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποιεί ψευδώνυμα για τα παιδιά της ομάδας-στόχου προκειμένου να διασφαλίσει τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Τα πέντε από τα είκοσι-ένα παιδιά ήταν αλλόγλωσσα και δεν μιλούσαν καθόλου την ελληνική γλώσσα (Άννα, Ράμι, Έντουαρντ, Άντονι, Λεϊάν). Υπήρχαν δυο παιδιά στην τάξη που η εκπαιδευτικός της τάξης παρουσίασε ως «θύματα» (Παναγιώτης, Κυριάκος) και τέσσερα παιδιά που παρουσίασε ως «θύτες» (Σίμος, Αντρέας, Χρίστος, Θέα), εξαιτίας της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Ένα από τα παιδιά της τάξης έχασε τον πατέρα του ξαφνικά και πολύ πρόσφατα και – όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός της τάξης – «ασκεί βία σε άλλα παιδιά» (Αλέξανδρος). Επίσης, ένα από τα παιδιά ακολουθεί ειδικό πρόγραμμα στο σχολείο και δεν βρίσκεται στην τάξη όλες τις ώρες (Χριστίνα). Τα υπόλοιπα παιδιά είτε είχαν ηγετική προσωπικότητα και ήταν πολύ κοινωνικά (Κορνηλία, Κατερίνα, Διονύσιος, Φάνη), είτε ήταν πολύ κλειστοί χαρακτήρες με αρκετά μαθησιακά προβλήματα (Μαρία, Ελένη, Πολύβιος, Κωνσταντίνος). Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε πως κάποια από τα παιδιά της τάξης ήταν εξοικειωμένα με τη δραματική τέχνη, εξαιτίας της συμμετοχής τους στο θεατρικό όμιλο του σχολείου.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, με απόφαση της Διευθύντριας του σχολείου, θα είχε στη διάθεση της επτά δίωρες (2x40') συναντήσεις με την ομάδα-στόχου, δηλαδή 80λεπτά μια φορά την εβδομάδα, συμπεριλαμβανομένης και μιας όγδοης συνάντησης των 40 λεπτών για κλείσιμο. Σχετικά με τα μέσα συλλογής δεδομένων δόθηκε, επίσης, άδεια από τη Διευθύντρια του σχολείου για χρήση φωτογραφικής μηχανής, βιντεοσκόπησης και μαγνητοσκόπησης σε όλες τις συναντήσεις που θα είχε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τα παιδιά.

## 6.2 Η Πρώτη Συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση της παρέμβασης ήταν στις 8 Οκτωβρίου του 2015. Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέλαβε να συστήσει την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την κριτικό φίλη στους μαθητές, καθώς επίσης και να ενημερώσει την τάξη για τις βασικές πληροφορίες του προγράμματος. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη θέρμη και ενθουσιασμό, ενώ ταυτόχρονα φαίνονταν ανυπόμονοι και περίεργοι για αυτό που θα ακολουθούσε.

Η πρώτη συνάντηση σχεδιάστηκε και βασίστηκε στις αρχές του θεατρικού παιχνιδιού με στόχο την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας όλων των μελών της ομάδας στη διαδικασία της μάθησης (Κουρετζής 2010). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενσωμάτωσε στην πρώτη συνάντηση με τα παιδιά ασκήσεις γνωριμίας, συνεργασίας, κοινωνικοποίησης και ενεργοποίησης.<sup>3</sup> Τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες με μεγάλο ενθουσιασμό και κέφι. Οι δραστηριότητες κύλησαν πολύ ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Τα παιδιά που ήταν εξοικειωμένα με κάποιες από τις θεατρικές τεχνικές, ξεχώρισαν από τα υπόλοιπα παιδιά που δεν είχαν ποτέ ξανά συμμετέχει σε κάποιο βιωματικό θεατρικό εργαστήριο. «Τα παιδιά είχαν ανάγκη για παιχνίδι, χαλάρωση και διασκέδαση», όπως επισήμανε η εκπαιδευτικός της τάξης αργότερα. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός της τάξης εξέφρασε τον ενθουσιασμό της για το γεγονός ότι τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν ως ομάδα, γιατί όπως ανέφερε τα αγόρια και τα κορίτσια δυσκολεύονται να συνεργαστούν γενικότερα και βρίσκονται σε μια «συνεχή διαμάχη».

Κάποια παιδιά στο σημείο αυτό εκφράστηκαν με ενθουσιασμό λέγοντας πως «η άσκηση με την μπάλα ήταν πολύ διασκεδαστική», «καταφέραμε να συνεργαστούμε όλη η τάξη μαζί και αυτό ήταν εκπληκτικό», «υπέροχο και δημιουργικό το μάθημα σήμερα». Ο Πολύβιος ανέφερε έκπληκτος, πως ενθουσιάστηκε πολύ με την πρώτη του επαφή με το θέατρο γιατί ένοιωσε πως μπορούσε να παίξει ελεύθερα.

Προκειμένου, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να εκμαιεύσει τις αρχικές σκέψεις-γνώσεις της τάξης για το θέμα της ενδοσχολικής βίας, πραγματοποίησε τη δραστηριότητα «Καταιγισμός Ιδεών». Βασικές λέξεις-κλειδιά αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Από τη συζήτηση που ακολούθησε ήταν φανερό ότι τα παιδιά ήταν ενημερωμένα επί του θέματος, όμως δεν είχαν μια ολοκληρωμένη σκέψη. Η

---

<sup>3</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι ασκήσεις: Όνομα με επίθετο (Γκόβας 2002:46), Όνομα-μπόμπα (Γκόβας 2002:46), Η ελευθερία είναι κάτω από τα πόδια σου (Γκόβας 2002:30), Όλοι όσοι... (Γκόβας 2002:29).

εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπάθησε να καθοδηγήσει τα παιδιά, ώστε με βάση αυτά που ανέφεραν στην άσκηση, να αποδώσουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό για την ενδοσχολική βία, τους πρωταγωνιστές, τα χαρακτηριστικά και τα είδη της ενδοσχολικής βίας. Αξιοσημείωτο αναφοράς ήταν το γεγονός, πως δεν συμμετείχαν καθόλου στην άσκηση αυτή ο Σίμος και η Θέα – παιδιά τα οποία παρουσιάστηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης ως «θύτες». Επίσης, τα αλλόγλωσσα παιδιά έδειξαν μεγάλη ενεργητικότητα και ενδιαφέρον στην παρούσα άσκηση. Ο Έντουαρντ, συγκεκριμένα, έδειξε πολύ ψηλό γνωστικό επίπεδο στην παρούσα δραστηριότητα και έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο σκέψης σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Κλείνοντας την πρώτη αυτή συνάντηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να κρατάνε ημερολόγιο στο οποίο θα έπρεπε να σημειώνουν τις σκέψεις, τις απόψεις, τα συναισθήματά τους για την κάθε συνάντηση και στο τέλος της παρέμβασης θα έπρεπε να το επιστρέψουν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Τα παιδιά, δήλωσαν, πως δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένα με τη συγγραφή ημερολογίου. Επίσης, κάποια παιδιά δυσανασχέτησαν με το αίτημα αυτό, γιατί «δεν θα ήθελαν να διαβάσουν άλλοι αυτά που θα σημείωναν». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υποσχέθηκε στα παιδιά πως τα ημερολόγια θα ήταν για προσωπική της χρήση και μόνο. Τα παιδιά συμφώνησαν και έτσι έκλεισε η πρώτη συνάντηση.

## 6.3 Η Δεύτερη Συνάντηση

Όλες οι συναντήσεις, πλην της πρώτης συνάντησης που αποτελούσε εισαγωγική ενότητα, βασίστηκαν στο θεωρητικό μοντέλο της Διερευνητικής Δραματοποίησης που αποτελείται από τέσσερις φάσεις: δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, δημιουργία δραματικού (νέου) περιβάλλοντος και αξιολόγηση/παρουσίαση (Παπαδόπουλος 2007: 105).

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν σύντομες εισαγωγικές ασκήσεις με στόχο τη δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας (Παπαδόπουλος 2007: 99)<sup>4</sup>. Το κλίμα μεταξύ των παιδιών ήταν επικοινωνιακό και ευχάριστο.

Η δεύτερη φάση ξεκίνησε με μια σύντομη αναφορά από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε ό,τι είχε συζητηθεί για το θέμα της βίας με αφορμή τον «τελευταίο καταγισμό

---

<sup>4</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι ασκήσεις: Οδήγησε τον τυφλό (Γκόβας 2002:54), Πιάσ' τον, πέφτει! (Γκόβας 2002:54)

ιδεών» στην πρώτη συνάντηση. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές, σε μικρές ομάδες, να γράψουν αυθόρμητα τις πρώτες δέκα λέξεις που τους έρχονταν στο νου σκεπτόμενοι τη λέξη «βία». Νικήτρια θα ήταν η ομάδα που θα συμπλήρωνε πρώτη τις δέκα λέξεις. Σαφώς, στόχος της δραστηριότητας δεν ήταν η ταχύτητα αλλά οι αυθόρμητες απαντήσεις, προκειμένου να διερευνηθούν οι πρώτες απόψεις των παιδιών. Από τις απαντήσεις των παιδιών, έγινε καθαρό ότι οι λέξεις που επανέρχονταν αναφορικά με τη βία ήταν: σωματική βία, ψυχολογική βία, λεκτική βία, θύμα, θύτης, πόνος, λύπη, κοροϊδία, απειλές, εκβιασμός. Μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε έγινε προσπάθεια να δοθεί ένας πρώτος ορισμός του φαινομένου από την τάξη. Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε το ερέθισμα – που θα αποτελούσε αφορμή για ανάλυση μέσω τεχνικών στην τρίτη φάση – , μέσω ειδικών καρτελών όπου δίνονταν ο ακριβής ορισμός της ενδοσχολικής βίας και τα χαρακτηριστικά της, καθώς επίσης και εικόνες/φωτογραφίες όπου φαινόταν καθαρά τα είδη/μορφές της ενδοσχολικής βίας και οι πρωταγωνιστές της.

Στην τρίτη φάση, προκειμένου να μελετηθούν τα είδη/μορφές της ενδοσχολικής βίας – σωματική βία, λεκτική βία, κοινωνικός αποκλεισμός, ηλεκτρονική βία – που βγήκαν στην επιφάνεια με το ερέθισμα στο πρώτο στάδιο, ζητήθηκε από τα παιδιά σε ομάδες να αναπαραστήσουν – χωρίς σχεδιασμό αλλά αυθόρμητα – τις σκηνές βίας που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες. Τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου στην δραστηριότητα αυτή και συνεργάστηκαν σε πολύ αρμονικό κλίμα. Ένα παιδί από κάθε ομάδα ανέλαβε ρόλο συντονιστή και κάθε φορά που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδειχνε την εκάστοτε εικόνα, το παιδί-συντονιστής έδινε ρόλους στα υπόλοιπα παιδιά.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να παραμείνουν στις ομάδες τους και να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες συνδυάζοντας μία ή περισσότερες μορφές βίας. Δόθηκε ακόμη η οδηγία να παρουσιάσουν στις εικόνες τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του θεατή και να συνδυάσουν την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης. Δόθηκε στα παιδιά χρόνος να ετοιμάσουν τις εικόνες τους ώστε να γίνει η παρουσίαση στη συνέχεια. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην παρούσα δραστηριότητα και χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο από όσο υπολόγιζε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Χρειάστηκε, επίσης, αρκετές φορές η παρέμβαση και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της κριτικού φίλης.

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης, η κριτικός φίλη βιντεοσκοπούσε τη δραστηριότητα και φωτογράφιζε τα παιδιά στις παγωμένες εικόνες τους. Η

παρουσίαση από τα παιδιά είχε αρκετό ενδιαφέρον. Οι ομάδες παρουσίασαν συνδυασμούς των ειδών της ενδοσχολικής βίας. Επικρατέστεροι συνδυασμοί ήταν η σωματική με τη λεκτική βία, η σωματική με την ηλεκτρονική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός με την ηλεκτρονική βία. Ο ρόλος του θύτη και του θύματος ήταν ξεκάθαρος με πολύ ωραίες και έξυπνες σκέψεις. Χαρακτηριστικές φράσεις του θύτη ήταν «δώσε μου τα λεφτά σου αλλιώς θα σε χτυπήσω», «δεν ανήκεις εδώ, πήγαινε πίσω στη χώρα σου», «δεν σε θέλουμε στην παρέα μας». Επίσης, χαρακτηριστικές φράσεις του θύματος ήταν «μπορώ να παίξω και εγώ μαζί σας;», «δεν έχω άλλα χρήματα, μη με χτυπήσεις πάλι», «βοήθεια, σας παρακαλώ». Ο ρόλος του θεατή, όμως, φάνηκε πως δεν ήταν καθαρός στα παιδιά – ειδικά όσον αφορά την ανίχνευση των σκεψεών του. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησε με τα παιδιά τα είδη της ενδοσχολικής βίας που απασχόλησαν τις εικόνες τους και τα παιδιά έκφρασαν την άποψη, πως «η σωματική και η ηλεκτρονική βία είναι οι πιο εύκολες για να παρουσιαστούν». Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως μέσα από τη δραστηριότητα αυτή, βγήκε στην επιφάνεια το ζήτημα διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αγόρια θεωρούσαν πως έπρεπε τα κορίτσια να είναι τα θύματα «γιατί είναι πιο αδύναμα». Ο Αλέξανδρος ανέφερε πως τα αγόρια είναι πιο δυνατά από τα κορίτσια και έτσι «τα αγόρια είναι πάντα οι θύτες κάτι το οποίο δεν ισχύει στην περίπτωση των κοριτσιών». Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε αργότερα, πως δεν γνώριζε ότι υπήρχαν στην τάξη της διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων, οι οποίες προωθούνταν και υποστηρίζονταν με τόσο σθένος από τα αγόρια του τμήματος.

Το παραπάνω γεγονός οδήγησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την κριτικό φίλη σε αναστοχασμό, προκειμένου να ενταχθεί σε επόμενο σχεδιασμό το θέμα των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα, που προέκυψε ως ανάγκη της τάξης. Έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ακολούθησε τη «σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία» της έρευνας δράσης, όπου ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδιάζει, παρατηρεί, στοχάζεται, αναθεωρεί και σχεδιάζει ξανά, παρατηρεί, στοχάζεται (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 55-57).

## 6.4 Η Τρίτη Συνάντηση

Η τρίτη συνάντηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης σχεδιάστηκε εκ νέου, με βάση τα καινούργια δεδομένα που παρατηρήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση που είχε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την ομάδα στόχου.

Στην πρώτη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά μια εισαγωγική δραστηριότητα με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα. Η εισαγωγική



δραστηριότητα «Φώναξέ με!» εξελίχτηκε πολύ καλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και τα παιδιά φάνηκε να διασκεδάζουν και να χαλαρώνουν (Γκόβας 2002:47).

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να χωριστούν σε μικρότερες ομάδες. Τα παιδιά δυσανασχέτησαν όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε να δημιουργηθούν μεικτές ομάδες. Υπήρξε, λοιπόν, δυσκολία στη δημιουργία των ομάδων και έτσι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μαζί με την εκπαιδευτικό της τάξης ανέλαβαν να δημιουργήσουν οι ίδιες τις ομάδες.

Στη δεύτερη φάση που βρίσκεται η γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε – για αρχικό κείμενο που θα λειτουργούσε ως προ-κείμενο—και διάβασε την πρώτη ιστορία από το βιβλίο *Μίλα μη φοβάσαι, Η σημαία της Φροξυλάνθης*<sup>5</sup>, –το βιβλίο περιέχει τρεις ιστορίες για την ενδοσχολική βία –, χωρίς όμως να προχωρήσει στην ανάγνωση του τέλους της ιστορίας – τεχνική διακοπή αφήγησης. Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη ιστορία εξαιτίας του γεγονότος ότι ο θύτης ήταν κορίτσι. Κυριότερος στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στη συνάντηση αυτή, ήταν να εστιάσει στον θύτη και στα κίνητρά του. Έτσι, σε συζήτηση που ακολούθησε τη διακοπή της αφήγησης τα αγόρια έδειξαν ξαφνιασμένα που ο θύτης στην ιστορία ήταν κορίτσι. Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τους πιθανούς λόγους που συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο το κορίτσι της ιστορίας, η Κορνηλία ανέφερε πως «ίσως να μην της δίνουν την απαραίτητη προσοχή στο σπίτι». Η Λειάν είχε αντίθετη άποψη, αφού ανέφερε χαρακτηριστικά πως ίσως «απλά να είναι κακομαθημένη».

Στην τρίτη φάση, ζητήθηκε από τις ομάδες να φτιάξουν το Περίγραμμα του Χαρακτήρα του παιδιού-θύτη της ιστορίας, γράφοντας μέσα στο περίγραμμα τις σκέψεις και τα συναισθήματα του χαρακτήρα και έξω από το περίγραμμα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του. Στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τη χρήση της τεχνικής αυτής ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν σε βάθος την κατάσταση του χαρακτήρα. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν σε αυτή τη δραστηριότητα, κυρίως, γιατί δεν ήταν καθαρή στο μυαλό τους η χρήση των επιθέτων. Για παράδειγμα μια ομάδα έδωσε για εσωτερικό χαρακτηριστικό τη λέξη θύτης. Τα παιδιά έδωσαν στο κορίτσι-θύτης, κυρίως, άσχημα

---

<sup>5</sup> Ενδεικτικά, αναφέρονται στο σημείο αυτό λίγα λόγια για την ιστορία *Η σημαία της Φροξυλάνθης*: η ιστορία μιλάει για την Ελίνα, η οποία σε γενικές γραμμές τρομοκρατεί όλα τα παιδιά στο σχολείο με την συμπεριφορά της. Συγκεκριμένα, όμως, ο καινούργιος στόχος της Ελίνας είναι η καινούργια μαθήτριά – η Φροξυλάνθη, όπως την ονόμασε κοροϊδευτικά η Ελίνα -, που πήγε στην τάξη της στα μέσα της χρονιάς. Μέσα από την ιστορία, παρακολουθούμε διάφορα περιστατικά ενδοσχολικής βίας από την Ελίνα προς την καινούργια μαθήτριά, με τα υπόλοιπα παιδιά να βρίσκονται είτε σε ρόλο υποστηρικτή της Ελίνας, είτε ως απλοί παρατηρητές.

εξωτερικά χαρακτηριστικά. Όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να δικαιολογήσουν την απόφασή τους αυτή, τα παιδιά εξήγησαν πως για να είναι τόσο «άσχημη εσωτερικά, τότε πρέπει να είναι και άσχημη εξωτερικά». Η Κατερίνα είχε αντίθετη άποψη, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «Όλοι οι άνθρωποι έχουμε θετικά στοιχεία, άρα ίσως να είναι καλή καταβάθος».

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε τη δραστηριότητα «Καρέκλα των Αποκαλύψεων» με στόχο τα παιδιά να διερευνήσουν την κατάσταση και τα κίνητρα του θύτη μέσα από τη δική τους ματιά. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα να συμμετέχουν στη δραστηριότητα αυτή και, μάλιστα, όλοι ήθελαν να μπουν στο ρόλο του κοριτσιού-θύτη. Τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στο παιδί-θύτη προσπαθώντας πραγματικά να κατανοήσουν τόσο τα κίνητρά του όσο και τα συναισθήματά του. Οι πιο κοινές ερωτήσεις που έκαναν τα παιδιά στην άσκηση αυτή ήταν: «Γιατί ασκείς ενδοσχολική βία στα άλλα παιδιά;», «Πώς αισθάνεσαι όταν ασκείς βία στους άλλους; Αισθάνεσαι ωραία;», «Θα σου άρεσε αν ήσουν εσύ στη θέση των παιδιών-θυμάτων;», «Μήπως ήσουν και εσύ στο παρελθόν θύμα;», «Βιώνεις κάτι ανάλογο στο σπίτι σου;». Τα παιδιά που μπήκαν στο ρόλο του παιδιού-θύτη, προσπάθησαν με τις απαντήσεις τους να δικαιολογηθούν για την συμπεριφορά τους. Ο Πολύβιος, στην προσπάθειά του να δικαιολογήσει τις πράξεις του, ανέφερε χαρακτηριστικά πως «ασκεί ενδοσχολική βία στους συμμαθητές του γιατί δέχεται ενδοοικογενειακή βία». Η Θέα – που είχε παρουσιαστεί από την εκπαιδευτικό της τάξης ως «θύτης» – δυσκολεύτηκε να απαντήσει στις πιο πολλές ερωτήσεις που τις έκαναν οι συμμαθητές της και όπως ανέφερε στο ημερολόγιο της «ένοιωθα πως μου ασκούσαν κριτική και με έστησαν στο τοίχο». Σε γενικές γραμμές, κρίνοντας από τα ημερολόγια των μαθητών, η δραστηριότητα αυτή άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά. Ο Έντουαρντ σημείωσε στο ημερολόγιό του πως πιστεύει πως «τα παιδιά που ασκούν ενδοσχολική βία, μεγαλώνουν και γίνονται εγκληματίες». Η Μαρία σημείωσε στο ημερολόγιό της, πως με το τέλος της δραστηριότητας αυτής ένοιωσε πως μπορούσε να καταλάβει τα κίνητρα των πράξεων του κοριτσιού-θύτη αλλά το μόνο που ένοιωσε τη δεδομένη στιγμή για το πρόσωπό της ήταν «λύπηση».

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν και να παρουσιάσουν με Παγωμένες Εικόνες σε συνδυασμό με Ανίχνευση Σκέψης, το πιθανό τέλος της ιστορίας, έχοντας στο μυαλό τους το κορίτσι-θύτη. Οι τρεις ομάδες έδωσαν το ίδιο τέλος, παρουσιάζοντας το κορίτσι-θύτη να ζητάει συγγνώμη και να γίνονται όλοι

φίλοι. Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας γιατί επέλεξαν να δώσουν ένα τέτοιο τέλος, η Φάνη απάντησε πως «έτσι γίνεται στις ταινίες με στόχο να συγκινήσουν τους θεατές». Μόνο η τέταρτη ομάδα ξεχώρισε δίνοντας ένα διαφορετικό τέλος, το οποίο προήλθε ως λύση από τους δασκάλους του σχολείου. Ο Ράμι διαφώνησε με το τέλος που πρότεινε η τέταρτη ομάδα λέγοντας χαρακτηριστικά πως «οι δάσκαλοι και το σχολείο δεν κάνουν ποτέ τίποτα σε τέτοιες περιπτώσεις και ειδικά αν είσαι ξένος και όχι Κύπριος».

Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβασε το τέλος της ιστορίας. Τα παιδιά δικαιολόγησαν το κορίτσι-θύτη της ιστορίας αναφέροντας πως δεν ευθυνόταν εκείνη για τις πράξεις της αλλά η αδιαφορία από τη μαμά της, συμπληρώνοντας πως είναι κρίμα που βιώνει κάτι τέτοιο στο σπίτι της αλλά οι ίδιοι δεν θα ασκούσαν ενδοσχολική βία σε άλλους, μόνο και μόνο για να τραβήξουν την προσοχή.

Η εκπαιδευτικός της τάξης σημείωσε στο ημερολόγιό της πως «η τρίτη συνάντηση είχε πολύ ενδιαφέρον και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες». «Ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος βοηθάει στη συμμετοχή όλων των παιδιών, ενώ τα ενθαρρύνει να εκφραστούν ελεύθερα τόσο λεκτικά όσο και σωματικά», ανέφερε επίσης χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός της τάξης. Φάνηκε, βέβαια, φανερά ενοχλημένη με το γεγονός ότι κάποια παιδιά πιστεύουν ότι στο σχολείο γίνονται διακρίσεις με βάση την καταγωγή.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την κριτικό φίλη οδηγήθηκαν και πάλι σε αναστοχασμό, προκειμένου να ενταχθεί σε επόμενο σχεδιασμό το θέμα της διαφορετικότητας και του Άλλου, που προέκυψε ως ανάγκη της ομάδας.

## **6.5 Η Τέταρτη Συνάντηση**

Η τέταρτη συνάντηση είχε ως στόχο τα παιδιά να οδηγηθούν στην ευαισθητοποίηση μέσω της διερεύνησης των συναισθημάτων του θύματος και τις άμεσες και μακροχρόνιες συνέπειες της ενδοσχολικής βίας στο θύμα. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη της τάξης για αποδοχή της διαφορετικότητας – δεδομένο που παρατηρήθηκε στην προηγούμενη συνάντηση – η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια οδηγήθηκε σε κανούργιο σχεδιασμό.

Η πρώτη φάση της συνάντησης ξεκίνησε με μια εισαγωγική δραστηριότητα, η οποία αξίζει στο σημείο αυτό να περιγραφεί εν συντομία. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε τη δραστηριότητα «Γάτα-Ποντίκι»: ένα παιδί είναι η γάτα που κυνηγάει να πιάσει το άλλο παιδί που είναι το ποντίκι, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πιάνονται χέρι χέρι σε τριάδες. Εάν η γάτα πιάσει το ποντίκι, τότε αλλάζουν οι ρόλοι. Το ποντίκι για να γλυτώσει από τη γάτα, έχει τη δυνατότητα να κολλήσει σε μια από τις τριάδες και το παιδί της τριάδας (εξωτερική μεριά) παίρνει τη θέση του και γίνεται το ποντίκι (Γκόβας 2002: 31). Η δραστηριότητα άρεσε πολύ στα παιδιά. Είχε, όμως και τρομερό ενδιαφέρον η συσχέτιση της δραστηριότητας αυτής με την ενδοσχολική βία. Τα παιδιά αναγνώρισαν τη γάτα ως θύτη, το ποντίκι ως θύμα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως θεατές. Ο Αλέξανδρος ανέφερε στο ημερολόγιό του πως «όταν κάναμε αυτή τη δραστηριότητα ήθελα να είμαι μόνο η γάτα. Δεν ήθελα να γίνω ποντίκι. Όταν κάναμε τη σύνδεση αργότερα, κατάλαβα το λόγο που δεν ήθελα να είμαι ποντίκι – δεν μου αρέσει να είμαι θύμα». Η Φάνη φάνηκε λίγο ενοχλημένη με τη συσχέτιση γιατί όπως ανέφερε ήθελε να είναι μόνο το ποντίκι. Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε στο ημερολόγιο της πως «τα παιδιά που ήθελαν να ήταν πάντα η γάτα, είναι τα παιδιά που έχουν πιο ηγετική προσωπικότητα. Η δραστηριότητα αυτή με εντυπωσίασε γιατί αντανακλούσε το χαρακτήρα των μαθητών μου».

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχώρησε στη δεύτερη φάση. Επέλεξε να διαβάσει στα παιδιά την ιστορία *Μου έκλειψαν το όνομά μου*<sup>6</sup> – είναι μια σχετικά σύντομη ιστορία ενδοσχολικής βίας εστιασμένη στο ρόλο του θύματος, με μια εικονογράφηση γεμάτη νόημα και συναισθήματα –, συνδυάζοντας την τεχνική διακοπή αφήγησης. Ως αρχικό κείμενο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την ίδια την ιστορία αλλά ταυτόχρονα ενίσχυσε τη διαδικασία χρησιμοποιώντας και την εικονογράφηση του βιβλίου ως ερέθισμα. Τα παιδιά σχολίασαν με πολύ θερμά λόγια την εικονογράφηση του βιβλίου: «υπέροχες εικόνες», «εικόνες γεμάτες συναισθήματα», «οι εικόνες ήταν πιο ζωντανές και ενδιαφέρουσες από το ίδιο το κείμενο».

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησε λίγο με τα παιδιά και τους ζήτησε να σχολιάσουν λίγο τα συναισθήματα του ήρωα. Ο Άντονι είπε χαρακτηριστικά «πως ασκούσαν ενδοσχολική βία στον ήρωα για να τον πληγώσουν». Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν. Ο Ράμι πρόσθεσε πως «τα έκαναν όλα αυτά γιατί ήταν διαφορετικός από τους άλλους».

---

<sup>6</sup> Ενδεικτικά, αναφέρονται στο σημείο αυτό λίγα λόγια για την ιστορία *Μου έκλειψαν το όνομά μου*: η ιστορία ξεδιπλώνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις ενός μαθητή-θύματος σε μια ιστορία ενδοσχολικής βίας, μεταφέροντας στους αναγνώστες την ένταση του προβλήματος.

Δεν ήταν μήλο. Ήταν αχλάδι». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα υπόλοιπα παιδιά αν συμφωνούσαν με την άποψη του Ράμι. Η Κορνηλία διαφώνησε με την άποψη αυτή λέγοντας πως «επειδή κάποιος είναι από άλλη χώρα δεν σημαίνει πως είναι διαφορετικός. Και στο κάτω κάτω το να είναι κάποιος διαφορετικός, δεν είναι απαραίτητα κακό». Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν με την άποψη της Κορνηλίας, εκτός από τον Ράμι ο οποίος ενίσχυσε την άποψή του λέγοντας πως «στα λόγια όλοι μια χαρά είστε, στις πράξεις είναι το πρόβλημα».

Στην τρίτη φάση της παρέμβασης, προκειμένου να αναλυθούν τα συναισθήματα του ήρωα-θύματος, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε τη δραστηριότητα «Τούνελ Συνείδησης». Τα παιδιά αντιμετώπισαν τη δραστηριότητα με ιδιαίτερη σοβαρότητα. Πέρασαν όλοι μέσα από το τούνελ εκτός από την Άννα, παιδί μη κυπριακής καταγωγής – από την Ιορδανία. Η Άννα σχολίασε πως δεν ήθελε να περάσει μέσα από το τούνελ γιατί όταν πλησίασε η σειρά της ένοιωσε φόβο και προτίμησε να απέχει. Η Ελένη σχολίασε πως η εμπειρία μέσα από το τούνελ, την έκανε να νιώσει πολύ άσχημα. Τα συναισθήματα των παιδιών ήταν σε γενικές γραμμές τα ίδια: πόνος, φόβος, απελπισία, αίσθημα εγκλωβισμού, τρόμος.

Προκειμένου οι μαθητές να εμβαθύνουν στα συναισθήματα του θύματος, ακολούθησε η τεχνική Συνέντευξη και η τάξη χωρίστηκε σε ζευγάρια στον ρόλο του συνεντευξιαστή και του θύματος. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμμετείχε στη δραστηριότητα σε ρόλο δημοσιογράφου-συντονιστή της εκπομπής. Ο Διονύσιος έκανε πολύ προσεγμένες ερωτήσεις στον Κωνσταντίνο, ο οποίος με τη σειρά του φανέρωσε τα συναισθήματά του με άνεση και ευκολία. Σε ερώτηση του Διονύσιου «Πώς νιώθεις που οι συμμαθητές σου, σου συμπεριφέρονται με τόσο άσχημο τρόπο;», ο Κωνσταντίνος απάντησε «με πληγώνει η συμπεριφορά τους, νιώθω φόβο κάθε φορά που ξυπνάω για να πάω σχολείο. Αυτό, όμως, που με ενοχλεί περισσότερο είναι το γεγονός πως δεν προσπάθησαν να με γνωρίσουν. Ίσως αν με γνώριζαν να με συμπαθούσαν». Το ζευγάρι Έντουαρντ-Λειάν, αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, εξαιτίας της επιθετικότητας του Έντουαρντ στον τρόπο που απεύθυνε τις ερωτήσεις του. Η Λειάν αντέδρασε λέγοντας πως δεν μπορεί να συνεχίσει άλλο τη δραστηριότητα. Ο Έντουαρντ δικαιολογήθηκε για τη στάση του λέγοντας πως στόχος του ήταν να ενδυναμώσει το θύμα ώστε να πάψει να λυπάται τον εαυτό του. Η εκπαιδευτικός της τάξης έδειξε φανερά ενοχλημένη με τη συμπεριφορά του Έντουαρντ. Διέκοψε τη δραστηριότητα κάνοντας του επίπληξη.

Κατόπιν, προτάθηκε η δραστηριότητα «Ρόλος στον Τοίχο» σε παραλλαγή, όπου τα παιδιά σε ομάδες σχεδίασαν σε ένα χαρτί το περίγραμμα ενός χαρακτήρα – του παιδιού-θύματος της ιστορίας – και μέσα στη φιγούρα σημείωσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τις ομάδες να διαβάσουν δυνατά αυτά που έγραψαν σχίζοντας τη φιγούρα. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να ξανακολλήσουν τη φιγούρα τους. Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας – αφού ξανακόλλησαν τα παιδιά την φιγούρα – αν η φιγούρα ήταν η ίδια όπως πριν, ο Χρίστος είπε πως «αν και τον ξανακολλήσαμε, δεν έγινε όπως πριν. Έχει σημάδια στο σώμα του». Η Κορνηλία έγραψε στο προσωπικό της ημερολόγιο «ήξερα πως όταν ασκεί κάποιος βία σε κάποιον άλλο τον πληγώνει. Πίστευα, όμως, πως μεγαλώνοντας κλείνουν όλες οι πληγές. Με τη δραστηριότητα αυτή, όμως, αντιλήφθηκα πως έκανα λάθος. Ο ήρωας της ιστορίας δεν θα είναι ποτέ ξανά ο ίδιος». Ο Έντουαρντ σχολίασε στο προσωπικό του ημερολόγιο πως «η συζήτηση γύρω από τη δραστηριότητα αυτή ήταν υπερβολική».

Ακολούθως η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ολοκλήρωσε την αφήγηση της ιστορίας, αλλά τα παιδιά δεν αντιλήφθηκαν το τέλος και υπήρξε μια σύγχυση. Κάποια από τα παιδιά θεώρησαν πως ο ήρωας στο τέλος αυτοκτόνησε (Σίμος, Χρίστος, Ράμι, Ελένη, Μαρία). Έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ξαναδιάβασε το τέλος της ιστορίας και η Φάνη, με σκοπό να βοηθήσει τους συμμαθητές της να κατανοήσουν το τέλος, σχολίασε πως «κάποιο άλλο παιδί τον έσωσε την τελευταία στιγμή και αυτό μας φανερώνει τον σημαντικό ρόλο του θεατή».

Μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης συνάντησης και την ανάδειξη της σημασίας του θεατή η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την κριτικό φίλη οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό προκειμένου να τονιστεί σε επόμενο σχεδιασμό ο ρόλος του θεατή.

## **6.6 Η Πέμπτη Συνάντηση**

Στην πέμπτη συνάντηση όπου ως στόχος τέθηκε η ανάδειξη του ρόλου του θεατή, η πρώτη φάση ξεκίνησε με μια εισαγωγική δραστηριότητα με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος της ομάδας και την ανάδειξη της σημασίας του φίλου στη ζωή μας. Η δραστηριότητα που επιλέχτηκε ήταν οι «Ασπίδες και Βόμβες» κατά την οποία τα παιδιά κινούνται στο χώρο φροντίζοντας να μένουν μακριά από το παιδί-βόμβα που έχουν

επιλέξει κρυφά και να κινούνται κοντά στο παιδί-ασπίδα που έχουν επιλέξει για να τους προστατεύει (Γκόβας 2002:24-25). Στην αρχή, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, όμως στη συνέχεια φάνηκε να το διασκεδάζουν. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επισήμανε τη σημασία της «ασπίδας» και τα παιδιά ζήτησαν να επαναληφθεί ακόμα μια φορά η δραστηριότητα. Με το τέλος της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν θεωρούν σημαντική την ύπαρξη των φίλων στη ζωή τους. Τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την ίδια άποψη αναφέροντας πως οι φίλοι τους είναι πολύ σημαντικοί για αυτούς. Ο Έντουαρντ όμως ανέφερε πως «οι φίλοι είναι κάτι υπερεκτιμημένο». Η υπόλοιπη τάξη δυσανασχέτησε με την άποψη του Έντουαρντ. Η Φάνη συγκεκριμένα σχολίασε λέγοντας πως «ίσως δεν έχεις βρει πραγματικούς φίλους ακόμα και για αυτό έχεις αυτή την άποψη».

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχώρησε στη δεύτερη φάση της συνάντησης, παρουσιάζοντας στους μαθητές το ερέθισμα για προβληματισμό. Μοιράστηκαν στην τάξη φωτογραφίες από περιστατικά ενδοσχολικής βίας όπου παρουσιάζονταν καθαρά οι ρόλοι θύτης, θύμα, θεατής. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησε με την κάθε ομάδα το είδος της ενδοσχολικής βίας που παρουσιαζόταν στη φωτογραφία που είχαν στα χέρια τους. Κατόπιν, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους ρόλους θύτης, θύμα, θεατής. Ακολούθησε συζήτηση για το «πού μπορεί να απευθυνθεί το θύμα για βοήθεια». Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις ήταν με σειρά κατάταξης οι εξής: φίλοι, οικογένεια και τέλος σχολείο – δασκάλι, διευθύντρια. Άξιο αναφοράς ήταν η απογοήτευση των παιδιών προς το σχολείο. Η Κορνηλία ανέφερε πως «δεν κάνουν ποτέ τίποτα» και συμφώνησαν μαζί της και τα υπόλοιπα παιδιά. Η έλλειψη εμπιστοσύνης των παιδιών προς το πρόσωπο των δασκάλων του σχολείου, προβλημάτισε και στεναχώρησε πολύ την εκπαιδευτικό της τάξης, όπως ανέφερε αργότερα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Περνώντας στην τρίτη φάση, προτάθηκε η τεχνική «Σύγκρουση Απόψεων» με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε ρόλο συντονιστή. Η μια ομάδα υποστήριζε την άποψη ότι το παιδί-θύμα για να μπορέσει να βοηθηθεί θα πρέπει να απευθυνθεί σε κάποιο συνομήλικο φίλο του και η άλλη ομάδα υποστήριζε πως το παιδί-θεατής για να βοηθήσει το θύμα θα πρέπει να απευθυνθεί σε κάποιο μεγαλύτερο, εξιστορώντας το περιστατικό. Και οι δυο ομάδες υποστήριξαν την άποψη που τους δόθηκε με πολύ καλά επιχειρήματα. Η ομάδα που υποστήριζε την πρώτη άποψη έδωσε κάποια επιχειρήματα

όπως «ο καλύτερός σου φίλος πάντα ξέρει πως να σε βοηθήσει», «οι μεγάλοι θα κάνουν τα πράγματα χειρότερα», «αν το αναφέρεις σε κάποιο δάσκαλο θα είσαι για πάντα το 'καρφί'». Η ομάδα που υποστήριζε την δεύτερη άποψη απαντούσε με εξίσου δυνατά επιχειρήματα όπως «οι μεγάλοι είναι πιο ώριμοι και θα δώσουν μια σωστή λύση», «η λέξη 'αναφέρω' απέχει πολύ από τη λέξη 'καρφώνω'», «αν δεν αναφέρεις το περιστατικό σε κάποιο μέλος της οικογένειας σου ή σε κάποιο μέλος του σχολείου, δεν θα σταματήσει ποτέ πραγματικά η βία απέναντι σου». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έληξε τη δραστηριότητα όταν ο Έντουαρντ στην προσπάθειά του να επιβάλλει την άποψη της ομάδας του – ομάδα που υποστήριζε ότι το παιδί-θύμα θα πρέπει να απευθυνθεί σε κάποιο συνομήλικό φίλο του για να βοηθηθεί –, έχασε τον έλεγχο.

Ακολούθησε η δραστηριότητα «Γράμματα Βοήθειας». Με βάση τις φωτογραφίες που είχαν μπροστά τους, τα παιδιά σε ρόλο θεατή καλούνταν να γράψουν ένα γράμμα στο οποίο θα προσπαθούσαν να βοηθήσουν και να ενδυναμώσουν το παιδί-θύμα. Δόθηκε χρόνος ώστε τα παιδιά – σε ρόλο φίλου – να μπορέσουν να γράψουν τα γράμματά τους και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβασε κάποια από αυτά στην τάξη. Από τις απαντήσεις των παιδιών, έγινε καθαρό ότι οι προτάσεις που επανέρχονταν αναφορικά με το θύμα ήταν: «μη δίνεις σημασία», «θα βαρεθούν και θα σταματήσουν», «πρέπει να το αναφέρεις σε κάποιο φίλο σου ή στην οικογένεια σου για να σε βοηθήσουν».

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά σε παγωμένες εικόνες να αναπαραστήσουν τις σκηνές από τις φωτογραφίες παρουσιάζοντας, όμως, το τέλος του περιστατικού το οποίο θα δινόταν από το παιδί-θεατή. Τα παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να προσθέσει στην οδηγία και την τεχνική ανίχνευση σκέψης. Οι ομάδες παρουσίασαν. Ως επί το πλείστον, οι ομάδες παρουσίασαν μια μετατόπιση του παιδιού-θεατή και από απλός παρατηρητής, έδινε αίσιο τέλος στις ιστορίες είτε με το αναφέρει το περιστατικό σε κάποιο δάσκαλο, είτε με το να γίνει φίλος με το παιδί-θύμα και να τον υπερασπίσει απέναντι στο παιδί-θύμη, είτε με το να αναφέρει το περιστατικό στη μητέρα του παιδιού-θύματος. Μετά την παρουσίαση των παιδιών, ακολούθησε συζήτηση. Ο Αλέξανδρος παρατήρησε πως όλες οι ομάδες παρουσίασαν ως λύση στις εικόνες τους, «το παιδί-θεατή να αλλάζει από παθητικό θεατή και να γίνεται πιο ενεργητικός». Η Ελένη πρόσθεσε πως αγνοούσε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του θεατή μέχρι σήμερα. Ο Ράμι στο προσωπικό του ημερολόγιο σχολίασε πως αγνοούσε την ύπαρξη του θεατή και τον σημαντικό ρόλο που έχει σε ένα περιστατικό



ενδοσχολικής βίας και για αυτό «ευχαριστώ που μου το μάθατε». Η συνάντηση έκλεισε με τα παιδιά να φεύγουν από την αίθουσα πολύ ικανοποιημένα.

Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε στο ημερολόγιο της, πως η συνάντηση αυτή είχε πολύ καλά αποτελέσματα για τα παιδιά, «αφού με το τέλος της πέμπτης συνάντησης τα παιδιά έρχονταν πολύ συχνά, πλέον στο γραφείο μου, για να μου αναφέρουν διάφορα περιστατικά ενδοσχολικής βίας, την ύπαρξη των οποίων αγνοούσα».

## 6.7 Η Έκτη Συνάντηση

Στόχος της έκτης συνάντησης ήταν η εξεύρεση λύσεων/προτάσεων αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Κατά τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της κριτικού φίλης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έπρεπε να ενδυναμωθούν ως προς δεξιότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα. Έτσι, για την προώθηση της κριτικής συνειδητοποίησης, κρίθηκε αναγκαία η ένταξη στον σχεδιασμό του προγράμματος τεχνικές του Θεάτρου των Καταπιεσμένων.

Η πρώτη φάση της συνάντησης ξεκίνησε, όπως πάντα, με εισαγωγικές δραστηριότητες που στόχο έχουν τη δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας.<sup>7</sup> Τα παιδιά απολαμβάνουν το εισαγωγικό μέρος, διασκεδάζοντας και χαλαρώνοντας. Επίσης, οι εισαγωγικές δραστηριότητες σημείωσαν μεγάλη πρόοδο αφού πλέον τα παιδιά κινούνται πιο ελεύθερα στο χώρο, η δυναμική της ομάδας έχει ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό και τα αγόρια άρχισαν πλέον να συνεργάζονται πολύ καλύτερα με τα κορίτσια.

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, προκειμένου να δοθεί το έναυσμα στα παιδιά να καταθέσουν προσωπικές ιστορίες-εμπειρίες τις οποίες στη συνέχεια θα ανέλυαν μέσω θεάτρου, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τη χρήση της τεχνικής δάσκαλος σε ρόλο, περιέγραψε σε ρόλο δημοσιογράφου, ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας με πρωταγωνίστρια την Κάτια. Η Κάτια είναι από Βουλγαρία, δεν έχει κάνει ακόμα φίλους, έχει πολλά μαθησιακά προβλήματα εξαιτίας του ότι δεν μιλάει καλά την ελληνική γλώσσα και οι συμμαθητές της την κοροϊδεύουν και την ενοχλούν καθημερινά – η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανέφερε διάφορα τέτοια περιστατικά που συμβαίνουν στην Κάτια καθημερινά στο σχολείο. Η Κατερίνα σχολίασε, πως το περιστατικό που περιέγραφε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν παρόμοιο με αυτό που βίωσε μια

---

<sup>7</sup> Αναφέρονται ενδεικτικά οι ασκήσεις: «Μετρώντας φωναχτά και από μέσα» (Γκόβας 2002: 69), Ο δολοφόνος (Γκόβας 2002:70).

συμμαθήτρια της στο δημοτικό, χωρίς όμως να αναφερθεί σε λεπτομέρειες. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε και τα υπόλοιπα παιδιά αν γνώριζαν κάποιο περιστατικό ενδοσχολικής βίας που θα ήθελαν να το μοιραστούν με την ομάδα. Ο Παναγιώτης, ο Κωνσταντίνος, η Λεϊάν και η Μαρία περιέγραψαν, ως θεατές, περιστατικά ενδοσχολικής βίας που βίωσαν φίλοι τους τον προηγούμενο χρόνο. Με μεγάλη διστακτικότητα ζήτησε το λόγο η Άννα, παιδί μη Κυπριακής καταγωγής (από την Ιορδανία), για να περιγράψει ένα προσωπικό της βίωμα. Η Άννα αναφέρθηκε σε διάφορα περιστατικά που της είχαν συμβεί, τα οποία περιελάμβαναν συστηματική λεκτική βία με έντονα υβριστικά σχόλια, επαναλαμβανόμενα περιστατικά σωματικής βίας και διαρκή κοινωνικό αποκλεισμό, με σαφείς αναφορές στη μουσουλμανική καταγωγή της μαθήτριας και των διαφορετικών συνηθειών της οικογένειάς της. Τα υπόλοιπα παιδιά άκουγαν με υπέρμετρη προσοχή την κατάθεση της συμμαθήτριας τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης έκπληκτη και συνάμα απογοητευμένη και θυμωμένη σχολίασε αργότερα, πως αγνοούσε την ύπαρξη των υβριστικών σχολίων για την καταγωγή της Άννας (Μουσουλμάνα), για τον κοινωνικό αποκλεισμό που υπέστη, καθώς επίσης και για τη σωματική και λεκτική βία που αντιμετώπισε από τους συμμαθητές της.

Αξιοποιώντας το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσίασε η ιστορία της Άννας, στην τρίτη φάση του προγράμματος, ζητήθηκε από τα παιδιά, τα οποία συμφώνησαν, να παρουσιάσουν σε παγωμένες εικόνες, τα πιο σημαντικά σημεία/δράσεις από την ιστορία, που κατά την άποψή τους θα μπορούσαν να γίνουν διαφορετικά. Τα παιδιά πραγματικά δούλεψαν με ιδιαίτερο ζήλο και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους ήταν πάρα πολύ θετικό.

Άμεσο ήταν το πέρασμα στην τεχνική της «Ταυτόχρονης Δραματοουργίας», καθώς μια ομάδα παιδιών-ηθοποιών προσφέρθηκε να δραματοποιήσει την ιστορία της Άννας ενώ οι υπόλοιποι ως κοινό πρότειναν εναλλακτικές λύσεις για την άρση της καταπίεσης που βίωνε η Άννα. Τις προτάσεις του κοινού δοκίμαζε επί σκηνής η ίδια η ομάδα των ηθοποιών (Boal 1985:132). Η δυσκολία των μαθητών-ηθοποιών ήταν ως προς τους διαλόγους, με αποτέλεσμα τόσο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την κριτικό-φίλη όσο και η εκπαιδευτικός της τάξης να πρέπει να επεμβαίνουν και να καθοδηγούν τα παιδιά. Η κριτικός φίλη βιντεοσκοπούσε τα παιδιά στην παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών τους. Έγινε εμφανές ότι τα παιδιά επεδίωξαν να βρουν τις λύσεις στην ιστορία, όπως μαρτυρούν κάποιες από τις δηλώσεις τους: «όταν σου έκλεψαν την τσάντα δεν έπρεπε

να ψάχνεις να τη βρεις μονάχη σου αλλά έπρεπε να το αναφέρεις σε κάποιο φίλο σου για να σε βοηθήσει», «όταν σου έσκισαν το βιβλίο της χημείας, ήταν προτιμότερο να το αναφέρεις στην καθηγήτρια σου», «από το να κάθεται να κλαίει και να αναρωτιέσαι για ποιο λόγο σου συμπεριφέρονται έτσι, είναι προτιμότερο να το αναφέρεις στη μητέρα σου».

Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν με την τελευταία δραστηριότητα του προγράμματος, με αποτέλεσμα, λόγω χρόνου, να κλείσει κάπως βεβιασμένα την έκτη συνάντηση. Με το τέλος της συνάντησης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την κριτικό φίλη οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό. Κατά τον αναστοχασμό διαπιστώθηκε πως η ενδυνάμωση της κριτικής συνειδητοποίησης των παιδιών δεν είχε επιτευχθεί στον απαιτούμενο βαθμό. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε νέος σχεδιασμός στην επόμενη παρέμβαση, ο οποίος όμως θα διατηρούσε τους ίδιους στόχους.

## 6.8 Η Έβδομη Συνάντηση

Η έβδομη συνάντηση είχε ως στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών ως προς την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων και προτάσεων αντιμετώπισης αναφορικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, αλλά και ταυτόχρονα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και της συνειδητοποίησης της πραγματικότητας.

Η πρώτη φάση σχεδιάστηκε με σύντομες εισαγωγικές ασκήσεις που στόχο είχαν τη χαλάρωση των παιδιών και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα.<sup>8</sup> Η σύνδεση των παιδιών μεταξύ τους ήταν πλέον εμφανής στις εισαγωγικές δραστηριότητες. Το αίσθημα της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας ήταν εξαιρετικό και ενισχύθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό η δημιουργικότητα και η φαντασία τους.

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχώρησε στη δεύτερη φάση όπου θα έδινε το ερέθισμα για διερεύνηση που θα ακολουθούσε στην τρίτη φάση. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ρόλο περιγράφει στα παιδιά ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας. Η ιστορία περιγράφει ένα παιδί, τον Γιώργο, που έχει πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας από τους συμμαθητές του εξαιτίας του τραυλισμού και της δυσλεξίας του. Παρουσιάζονται διάφορες δράσεις/επεισόδια γύρω από το ίδιο πρόβλημα, που οδηγούν τον ήρωα της

---

<sup>8</sup> Αναφέρονται ενδεικτικά οι ασκήσεις: «Μια ιστορία με κολλημένους!» (Γκόβας 2002:110), «Στο εργαστήριο του Γλύπτη» (Γκόβας 2002:83).

ιστορίας σε δίλημμα και αδιέξοδο. Κατόπιν, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έκανε διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά προς συζήτηση σε μια προσπάθεια εμπάθυνας στον χαρακτήρα και στην ιστορία, όπως για παράδειγμα «Ποιος είναι ο Γιώργος;», «Γιατί δεν του μιλούν και γελούν μαζί του;», «Τι περιστατικά μπορεί να του συμβαίνουν σε μια μέρα;», «Μέχρι πού τον φτάνουν;».

Προχωρώντας στη τρίτη φάση, όπου τα παιδιά διερευνούν το θέμα μέσα από τεχνικές δραματοποίησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν το «περίγραμμα του χαρακτήρα». Οι περιγραφές που έδωσαν οι ομάδες στον Γιώργο δε διέφεραν πολύ ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του – «κοντούλης, πολύ λεπτός, μελαχρινός με μεγάλα καστανά μάτια, φοράει γυαλιά μυωπίας και τραυλίζει». Αντιστοίχως, και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά που απέδωσαν τα παιδιά στον Γιώργο, δεν έφεραν μεταξύ τους μεγάλες διαφοροποιήσεις, όπως «κλειστός και αδύναμος χαρακτήρας, μοναχικός, φοβιτσιάρης, ευαίσθητος».

Κατόπιν, ζητήθηκε από τα παιδιά η δραστηριότητα «Αυτοσχεδιασμός», η αναπαράσταση δηλαδή της ιστορίας. Η πρώτη ομάδα δυσκολεύτηκε κατά την προετοιμασία του αυτοσχεδιασμού, λόγω κάποιων διαφωνιών μεταξύ της ομάδας όσον αφορά τη λύση και αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο αυτοσχεδιασμός τους να ολοκληρωθεί μεν αλλά να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Δυστυχώς, κάποια παιδιά δυσανεστήθηκαν και άρχισαν να ρίχνουν ευθύνες. Χρειάστηκε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού της τάξης, ώστε να γίνει επαναφορά της τάξης. Η επόμενη ομάδα συνεργάστηκε άψογα και παρουσίασε έναν πιο ολοκληρωμένο αυτοσχεδιασμό, δίνοντας έμφαση στα σημεία ενδυνάμωσης του παιδιού-θύματος όπως για παράδειγμα όταν ο Γιώργος σήκωσε το χέρι για να πάρει το λόγο και να μιλήσει στην τάξη, οι συμμαθητές του άρχισαν να γελάνε κοροϊδευτικά, αλλά ο Γιώργος δεν κατέβασε το χέρι του από ντροπή – όπως έκανε συνήθως σύμφωνα με το σενάριο –, αλλά πήρε το λόγο και έδωσε την απάντησή του στη δασκάλα. Επίσης, στο τέλος της ιστορίας ένας από τους συμμαθητές του Γιώργου, του μίλησε και έγινε φίλος μαζί του ανεβάζοντας την αυτοπεποίθησή του και συμβολεύοντάς τον να πάνε μαζί να μιλήσουν στη δασκάλα και να της αναφέρουν τα περιστατικά τα οποία βιώνει καθημερινά στο σχολείο. Κατά τις παρουσιάσεις των αυτοσχεδιασμών, η κριτικός φίλη βιντεοσκοπούσε τα παιδιά.

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά την τεχνική «θέατρο forum». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εξήγησε στα παιδιά εν συντομία την τεχνική. Η

δεύτερη ομάδα – που είχε και τον πιο ολοκληρωμένο αυτοσχεδιασμό – επανέλαβε τον αυτοσχεδιασμό της, με τα υπόλοιπα παιδιά-θεατές να παρεμβαίνουν, διακόπτοντας την ιστορία σε όποιο σημείο μπορούν, αναζητώντας λύσεις αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνοντας αλλαγές στη δράση του ήρωα, με στόχο την ενδυνάμωσή του. Μέσα από την ανάπτυξη του διαλόγου και της συζήτησης τα παιδιά πρότειναν λύσεις, που όλες φανέρωναν την επιθυμία τους για αίσιο και ιδανικό τέλος για το παιδί-θύμα. Οι λύσεις που πρότειναν τα παιδιά προέρχονταν ως επί το πλείστον από τους θεατές των περιστατικών βίας. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες εισηγήσεις των παιδιών, οι οποίες δοκιμάστηκαν επί σκηνής από τα παιδιά-ηθοποιούς: «θα μπορούσε στο σημείο που τον κοροϊδεύουν να τον υπερασπιστεί κάποιος από τους θεατές», «θα μπορούσε στο σημείο που του κλέβουνε το φαγητό του, κάποιος από τους θεατές να το αναφέρει στη δασκάλα». Εξαιρεση αποτελεί η λύση που πρότεινε ο Κωνσταντίνος, η οποία προερχόταν από κριτική συνειδητοποίηση του θύτη: «Πιστεύω πως στο σημείο που ο Γιώργος κάθεται απομονωμένος στο παγκάκι του σχολείου και κλαίει, θα μπορούσε ένα από τα παιδιά-θύτες να νοιώσει άσχημα με το θέαμα αυτό, να πάει κοντά του και να του μιλήσει. Έτσι, θα γίνουν φίλοι με το Γιώργο και θα αλλάξει και την γνώμη των υπολοίπων παιδιών-θυτών». Άξιο αναφοράς, είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και με μεγάλο ενθουσιασμό στη δραστηριότητα.

Περνώντας στην τέταρτη φάση της συνάντησης που είναι η αξιολόγηση-αποτίμηση του εργαστηρίου, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μαζί με τα παιδιά συζήτησαν για το συγκεκριμένο εργαστήριο. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα με όλα όσα πραγματοποίησαν στην έβδομη συνάντηση και ζήτησαν από την εκπαιδευτικό της τάξης, να παρουσιάσουν το «θέατρο forum» σε ολόκληρο το σχολείο ώστε να ενημερωθούν καλύτερα και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Η εκπαιδευτικός της τάξης υποσχέθηκε στα παιδιά να ενημερώσει τη διευθύντρια του σχολείου για το αίτημά τους.

## **6.9 Η Όγδοη Συνάντηση**

Η όγδοη και τελευταία συνάντηση που θα είχε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τα παιδιά ήταν αρχικά προγραμματισμένη για σαράντα λεπτά, ως κλείσιμο της παρέμβασης. Στην πορεία όμως η εκπαιδευτικός της τάξης με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μετέφεραν στη διευθύντρια του σχολείου, την πρόταση των παιδιών για παρουσίαση θεατρικού δρώμενου με θέμα την ενδοσχολική βία. Η διευθύντρια συμφώνησε για την

πραγματοποίηση της δράσης, αλλά και για την προσθήκη ενός ακόμη σαραντάλεπτου στην τελευταία αυτή παρέμβαση. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης και την κριτικό φίλη βοήθησαν τα παιδιά στις πρόβες τους.

Τα παιδιά παρουσίασαν τον αυτοσχεδιασμό τους στο αμφιθέατρο του σχολείου, προτείνοντας την τεχνική forum στο υπόλοιπο σχολείο. Στο σχολείο δεν είχε ποτέ προηγουμένως ξαναπαιχτεί παράσταση forum, όμως τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη συμμετοχική διαδικασία. Αρχικά, τα παιδιά έδειξαν συστολή ως προς τη συμμετοχή τους στη θεατρική πράξη, όμως, σύντομα αυτό άλλαξε, κυρίως μετά τη συμμετοχή της ίδιας της διευθύντριας στη συμμετοχική διαδικασία. Οι προτάσεις που ακούστηκαν από τα παιδιά αφορούσαν, κυρίως, στην ενδυνάμωση του θύματος και του θεατή. Η παράσταση σημείωσε μεγάλη επιτυχία με χειροκροτήματα και κραυγές ενθουσιασμού από το σχολείο. Στο τέλος της παρουσίασης, η διευθύντρια έδωσε τα συγχαρητήριά της στα παιδιά-ηθοποιούς για την υπέροχη δουλειά που έκαναν, χωρίς να παραλείψει, βέβαια, την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την κριτικό φίλη.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρέμεινε στο αμφιθέατρο με τα παιδιά για το κλείσιμο της παρέμβασης. Η όγδοη συνάντηση σχεδιάστηκε και αυτή με βάση τα τέσσερα στάδια της Διερευνητικής Δραματοποίησης, τα οποία, όμως, κύλησαν με πιο γοργό ρυθμό, καθώς θεωρήθηκε σκόπιμο να δοθεί χώρος και χρόνος στα παιδιά να εκφράσουν τις τελευταίες τους καταθέσεις έτσι ώστε να «αποχαιρετίσουν» το πρόγραμμα.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε την εισαγωγική δραστηριότητα «Πάρ'του τα κλειδιά» για να αποφορτιστούν τα παιδιά και να χαλαρώσουν (Γκόβας 2002:88). «Στα παιδιά άρεσαν πολύ οι εισαγωγικές δραστηριότητες και συμμετείχαν πάντα με ιδιαίτερη χαρά», σχολίασε στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός της τάξης. Η ενίσχυση της παρατηρητικότητας, της συνεργασίας, του ομαδικού πνεύματος ήταν αξίες που τα παιδιά κατάκτησαν με μεγάλη επιτυχία.

Κατόπιν, περνώντας στη δεύτερη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδειξε στα παιδιά ένα απόσπασμα από ένα βίντεο με θέμα την ενδοσχολική βία – το βίντεο ήταν από την εκπομπή “Πρωταγωνιστές” (<https://www.youtube.com/watch?v=BbXvT2aKkjo>). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε το συγκεκριμένο απόσπασμα ως τελευταίο ερέθισμα, διότι εμπεριέχει πολλά θετικά μηνύματα. Τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο με ιδιαίτερη προσοχή. Εντύπωση προκάλεσε στους μαθητές ότι στο βίντεο ο

παγκόσμιος πρωταθλητής της γυμναστικής Βλάσης Μάρας, μοιραζόταν τις εμπειρίες ενδοσχολικής βίας που είχε βιώσει όταν ήταν μικρό παιδί.

Έπειτα, περνώντας στην τρίτη φάση, ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν παγωμένες εικόνες παρουσιάζοντας ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας, διαλέγοντας συνδυασμό ειδών της ενδοσχολικής βίας. Τα παιδιά έκφρασαν την τελευταία τους κατάθεση διαλέγοντας τις μορφές βίας που τους απασχολούν περισσότερο και δίνοντας το τέλος που θέλουν. Παρουσιάστηκαν σε τρεις εικόνες η σωματική, η λεκτική και η ηλεκτρονική βία, καθώς επίσης και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα παιδιά στις εικόνες τους ενδυναμώνουν το θεατή, ο οποίος δίνει τη λύση αναφέροντας το περιστατικό στην εκπαιδευτικό της τάξης. Εξαίρεση αποτέλεσε μια ομάδα, η οποία έδωσε τη λύση ενδυναμώνοντας το παιδί-θύμα ώστε να ζητήσει βοήθεια.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχώρησε στην τελευταία αξιολόγηση του προγράμματος, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να αναφερθούν στα πιο σημαντικά σημεία που τα απασχόλησαν σε όλες τις προηγούμενες συναντήσεις γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Η Λειάν, παιδί από Λιβύη, σχολίασε ότι αν και ήταν δύσκολο κάποιες φορές να παρακολουθήσει τις συζητήσεις της τάξης – δεν μιλούσε καθόλου την ελληνική γλώσσα – εντούτοις, ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος δεν την εμπόδισε από το να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες και μάλιστα, να αποκομίσει πολλά θετικά στοιχεία. Συμφώνησαν με την άποψη όλα τα αλλόγλωσσα παιδιά της τάξης. Και οι υπόλοιποι μαθητές εκφράστηκαν, επίσης, με πολύ θερμά σχόλια. Η Κορνηλία ανέφερε χαρακτηριστικά πως από το δημοτικό, οι δάσκαλοι, τους ενημερώνουν για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, αλλά το συγκεκριμένο πρόγραμμα της πρόσφερε γνώσεις και συναισθήματα άγνωστα μέχρι εκείνη τη στιγμή. «Μακάρι όλα τα θέματα της Κοινωνικής Αγωγής να είχαν βιωματικό χαρακτήρα», πρόσθεσε η Άννα – παιδί από Ιορδανία.

# Κεφάλαιο 7

## Επίλογος

Στο καταληκτικό αυτό σημείο, θα επιχειρηθεί να συνοψιστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία επιλέχθηκε να παρουσιαστούν ανά ερευνητικό στόχο, όπως αυτός διατυπώθηκε στην αρχή της μεταπτυχιακής διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρόληψη και ενημέρωση των μαθητών για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, τα αποτελέσματα ήταν σαφώς θετικά, καθώς οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με καινούργιες έννοιες, άγνωστες για εκείνους μέχρι εκείνη τη στιγμή. Με τη χρήση της δραστηριότητας «Καταιγισμός Ιδεών», η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αντιλήφθηκε ότι σε γνωσιακό επίπεδο, οι μαθητές ήταν αρκετά ενημερωμένοι επί του θέματος. Μέσω του βιωματικού χαρακτήρα της θεατρικής αγωγής, όμως, οι μαθητές εμβάθυναν στις ήδη γνωστές, σε αυτούς, έννοιες της ενδοσχολικής βίας, ενώ παράλληλα ήρθαν σε επαφή με καινούργιες έννοιες. Καινούργιες έννοιες όπως το παιδί-θύτης που είναι ταυτόχρονα και θύμα – όπως στην περίπτωση της Ελίνας, στην ιστορία *Η σημαία της Φροξυλάνθης* –, ο ρόλος του θεατή και η σημασία του ρόλου σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας – που όπως αναφέρθηκε από τα ίδια τα παιδιά αγνοούσαν την ύπαρξή του – και επίσης, την ύπαρξη του κοινωνικού αποκλεισμού, ως μορφή ενδοσχολικής βίας.

Όσον αφορά την ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση των μαθητών γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, η τάξη σημείωσε σαφή επιτυχία, καθώς οι μαθητές μέσα από τη θεατρική αγωγή βίωσαν σε συναισθηματικό επίπεδο διάφορες πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος. Εξερευνώντας τις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας και τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του θεατή, οι μαθητές βίωσαν καταστάσεις, οι οποίες τους οδήγησαν στην ευαισθητοποίηση και στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης. Όσον



αφορά τη διερεύνηση του ρόλου του θύτη, υπήρξε μια σημαντική μετατόπιση από πλευράς των απόψεων των παιδιών. Οι μαθητές είχαν ήδη δημιουργήσει μια εικόνα για το προφίλ του θύτη το οποίο αποτελείτο από στερεότυπες εκφράσεις και χαρακτηριστικά όπως «ταραξίας», «κακός μαθητής», «αλήτης». Στις δραστηριότητες, όμως, αναφορικά με τη διερεύνηση του ρόλου του θύτη και των κινήτρων των πράξεών του, προέκυψαν καινούργια στοιχεία όπως «αδιαφορία από το σπίτι», «ανάγκη για θαυμασμό», «επίδειξη δύναμης» τα οποία έφεραν τα παιδιά σε αναστοχασμό. Έτσι, διαφοροποιήθηκε η αρχική εικόνα της τάξης για το προφίλ του θύτη. Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν γύρω από το πρόσωπο του θύτη, δίνοντάς του ελαφρυντικά για τις πράξεις του και τη συμπεριφορά του. Επιπλέον, όσον αφορά τον ρόλο του θύματος και του θεατή, τα παιδιά παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ενδυνάμωσή τους και ιδιαίτερη προσπάθεια να βοηθήσουν ως θεατές. Τα παιδιά συνειδητά ανακάλυψαν τη δύναμη του θεατή και πόσο βοηθητικός αλλά και χρήσιμος είναι ο ρόλος του στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Επιπλέον, δραστηριότητες που στόχο είχαν την αποδοχή του διαφορετικού και του Άλλου, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για το Άλλο και προσπάθησαν με μεγάλη προθυμία να το κατανοήσουν και να το νιώσουν. Η ασφάλεια που παρείχαν στα παιδιά οι θεατρικοί ρόλοι, βοήθησε στην ενεργή και ενθουσιώδη εμπλοκή τους στη δράση, σε τη διάρκεια του προγράμματος.

Μέσα από συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές τα παιδιά εμβάθυναν στον ρόλο του θύτη και στα κίνητρά του και οδηγήθηκαν στην ενσυναίσθηση. Οι μαθητές προσπάθησαν να κατανοήσουν και να δικαιολογήσουν σε μεγάλο βαθμό, τη βίαιη συμπεριφορά του παιδιού-θύτη διερευνώντας τα κίνητρά των πράξεών του. Πράγματι, κατάφεραν με μεγάλη επιτυχία να εμβαθύνουν στην κατανόηση των κινήτρων του θύτη. Οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το παιδί-θύτης χρειάζεται βοήθεια και ενίσχυση, ώστε να απαλλαγεί από την ανάγκη να πράττει βίαιες συμπεριφορές. Στο ίδιο πλαίσιο, ενισχύθηκε από μέρους της τάξης το αίσθημα υποχρέωσης για θετική και ευχάριστη ατμόσφαιρα στον σχολικό χώρο.

Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν, επίσης, αναφορικά με τον ρόλο του θύματος. Οι άμεσες και μακροχρόνιες συνέπειες της ενδοσχολικής βίας στο παιδί-θύμα, συνέπειες τις οποίες τα παιδιά διερεύνησαν μέσα από το πρόγραμμα, προκάλεσαν στα παιδιά ανάμεικτα συναισθήματα. Συναισθήματα που οδήγησαν τα παιδιά στην επιθυμία ενδυνάμωσης του παιδιού-θύματος και στην απαλλαγή του από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Οι μαθητές ανέπτυξαν ένα αίσθημα ευθύνης απέναντι στο θύμα, το

οποίο ενίσχυσε την επιθυμία τους να βοηθήσουν στην αποτίναξη της καταπίεσης που επιφέρει η ενδοσχολική βία σε αυτόν που τη βιώνει. Η αναγκαιότητα για δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας στην ομάδα, ενισχύθηκε.

Επιπλέον, τα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος αντιλήφθηκαν, ότι αγνοούσαν τη σημασία του ρόλου του θεατή. Μάλιστα ορισμένοι μαθητές, αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξη του ρόλου των μαθητών ως θεατών ενεργειών βίας. Μέσα από το πρόγραμμα αναδείχτηκε ο σημαντικός ρόλος του θεατή και τα παιδιά, με μεγάλη επιτυχία, οδηγήθηκαν στην ενδυνάμωση του θεατή και στην εξεύρεση λύσεων αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Η κατάρριψη μύθων γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, όπως για παράδειγμα ότι τον ρόλο του θύτη μπορούν να έχουν μόνο τα αγόρια, καθώς και η ενίσχυση της «αναφοράς» ενός τέτοιου περιστατικού ήταν επίσης σημαντικά αποτελέσματα του συγκεκριμένου μαθήματος. Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε ικανοποιημένη πως, με τη λήξη του συγκεκριμένου μαθήματος, τα παιδιά πήγαιναν στο γραφείο της ζητώντας να αναφέρουν περιστατικά ενδοσχολικής βίας, τα οποία η ίδια αγνοούσε την ύπαρξη τους.

Ο αρχικός στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αναφορικά με την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών, επιτεύχθηκε καθώς, με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου των Καταπιεσμένων, οι μαθητές μετατράπηκαν από παθητικοί θεατές σε ενεργοί θεατές αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο την κριτική συνειδητοποίηση. Οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη σε ικανοποιητικό βαθμό, μέσα από την κατάθεση και ανάπτυξη των απόψεών τους, διαφωνώντας και συμφωνώντας μεταξύ τους, αντιμετωπίζοντας διλήμματα και μέσα από βιωματική δράση οδηγήθηκαν σε αποφάσεις και κριτική σκέψη. Επιπλέον, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, καθώς άσκησαν κριτική στον θύτη ενώ παράλληλα, αιτολόγησαν τη συμπεριφορά του. Έδειξαν συμπόνια απέναντι στο θύμα, ενώ συνάμα προσπάθησαν να το ενδυναμώσουν. Δικαιολόγησαν τον θεατή αλλά επίσης του έριξαν ευθύνη για τη μη εμπλοκή του. Επιπρόσθετα, με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου των Καταπιεσμένων, επιτεύχθηκε και ο στόχος για εξεύρεση λύσεων-προτάσεων αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, όπως για παράδειγμα την προώθηση της αναφοράς ενός περιστατικού ενδοσχολικής βίας στον δάσκαλο ή στον γονέα.

Η χρήση της θεατρικής αγωγής στην εκπαιδευτική παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά και σε άλλους παράπλευρους τομείς που δεν εντάσσονταν στους πρωταρχικούς στόχους του προγράμματος. Έτσι αναπτύχθηκε η δημιουργικότητα και η φαντασία των

μαθητών, ενισχύθηκε η συμμετοχικότητα και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, αναπτύχθηκε το αίσθημα αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της ομάδας, τονώθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών και προωθήθηκε ο διάλογος και η συζήτηση. Επιπλέον, το πρόγραμμα βοήθησε στην ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της τάξης, στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του Άλλου, καθώς επίσης και στην αμφισβήτηση στερεότυπων απόψεων όπως οι διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Επίσης, με την ανάγνωση ιστοριών από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια αναπτύχθηκε ως ένα βαθμό η φιλιαναγνωσία, αφού οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά είδη βιβλίων από αυτά που έχουν συνηθίσει. Τέλος, ενισχύθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τη συγγραφή ημερολογίου και μέσα από το εργαστήρι γραφής με τη χρήση τεχνικών όπως είναι η τεχνική «Γράμμα».

Οι πιο δημοφιλείς στα παιδιά τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση ήταν οι Παγωμένες Εικόνες σε συνδυασμό με την τεχνική Ανίχνευσης Σκέψης και το Περίγραμμα Χαρακτήρα. Παρόλο, που η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν είχε μεγάλη διάρκεια, οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στην τεχνική Παγωμένες Εικόνες και από ένα σημείο και μετά συνδύαζαν από μόνοι τους και την τεχνική Ανίχνευση Σκέψης. Η τεχνική Περίγραμμα Χαρακτήρα ήταν, επίσης, πολύ δημοφιλής στα παιδιά, αφού πολλές φορές χρησιμοποιούσαν την τεχνική αυτή και σε προφορικό λόγο ώστε να βοηθηθούν στην εμβάθυνση των εκάστοτε ηρώων. Η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο, επίσης, ήταν από τις αγαπημένες της τάξης. Συμπερασματικά, η χρήση της τεχνικής αυτής έκανε τους μαθητές να νιώθουν πιο άνετα και ενίσχυε τη διαδικασία αλλά και το αίσθημα της μάθησης. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη αδυναμία και στην τεχνική Θέατρο Forum. Εντυπωσιάστηκαν από την ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης τεχνικής για προσωπική και κοινωνική αλλαγή και γι' αυτό και επέλεξαν να παρουσιάσουν ένα δρώμενο με θέμα την ενδοσχολική βία χρησιμοποιώντας την τεχνική αυτή, σε ολόκληρο το σχολείο. Οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να εφαρμοστεί το πρόγραμμα σε ολόκληρο το σχολείο – ακόμα και να επαναληφθεί και στη δική τους τάξη – , θεωρώντας ότι οι ίδιοι κέρδισαν πολλά τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η βιωματική προσέγγιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας ενίσχυσε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επί του θέματος, επιφέροντας πολλές σημαντικές και θετικές αλλαγές στη στάση και στην κριτική σκέψη των παιδιών.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με πολύ θετικά αποτελέσματα. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση που είχε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν ήταν καθόλου δεμένα μεταξύ τους –δεν ήταν ομάδα- και παρουσίαζαν δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ τους –κυρίως τα αγόρια με τα κορίτσια. Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν πλέον φανερή η σύσφιξη των σχέσεων των παιδιών, αλλά και το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας που αναπτύχθηκε μεταξύ τους. Τα παιδιά μοιράστηκαν προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, σε ένα περιβάλλον στο οποίο ένοιωθαν ασφάλεια. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναγνώρισε τη θετική αλλαγή των παιδιών τόσο αναφορικά με το θέμα της ενδοσχολικής βίας –όλο και πιο πολλά παιδιά πήγαιναν πλέον στο γραφείο της και της αποκάλυπταν περιστατικά οχλήσεων, ζητώντας τη βοήθειά της για τη σωστή αντιμετώπισή τους- , όσο και σε γενικότερο επίπεδο –ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και κριτικής σκέψης των μαθητών. Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η εκπαιδευτικός της τάξης, δήλωσε ότι ενημερώθηκε για την ύπαρξη πολλών θεατρικών τεχνικών και τη χρήση τους, που θα μπορούσε να εφαρμόσει για ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής Αγωγής και κατά συνέπεια να οδηγηθεί σε βελτίωση του εκπαιδευτικού της έργου, ζητούμενο που θέτει και η έρευνα δράσης. Επιπλέον, η κριτικός φίλη δήλωσε πως τα παιδιά ενισχύθηκαν στην έκφραση και υποστήριξη των απόψεών τους και στην ανάπτυξη συζήτησης και διαλόγου, όπου αρχικά υστερούσαν σε μεγάλο βαθμό.

Η συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε πρόκληση για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Οι αλλόγλωσοι μαθητές μολοντί δεν μπορούσαν να εκφραστούν καλά στην ελληνική γλώσσα μέσα από τις συζητήσεις της παρέμβασης, ήταν σε θέση να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της βιωματικής διαδικασίας. Η έντονη επιθυμία τους, για ενεργή συμμετοχή και δράση σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποτέλεσε ζωντανή απόδειξη, ότι το θέατρο είναι βιωματική μάθηση και ότι η γλώσσα του θεάτρου είναι εντέλει διεθνής. Όπως εύστοχα αναφέρει ο Boal, η ανθρώπινη οντότητα δεν δημιουργεί απλώς θέατρο αλλά είναι η ίδια θέατρο (Boal 1995: 13). Όταν δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε λόγια, τότε τα σώματά μας γίνονται το πιο εκφραστικό μας μέσο (Boal 1995: 67).

# Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. 2001. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μετφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Belliveau, G. 2005. «An Arts-Based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools». Canada: University of British Columbia.

Boal, A. 1985. *Theatre of the Oppressed*. Charles A.& M. L. McBride (trans.). New York: Theatre Communications Group.

Boal, A. 1995. *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. A. Jackson (trans.). London and New York: Routledge.

Boal, A. 2002. *Games for Actors and Non-Actors*. A. Jackson (trans.) London: Routledge.

Bolton, G. 1979. *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.

Γκόβας, Ν. 2001. «Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!» στο *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. 2002. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 2007. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 2001. *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 2007. *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ., Τζαμαργιάς, Τ. 2011. *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. 2014. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. 2010. *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Διαφυγές...από κάθε εξάρτηση – Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση – Κέντρο Τεχνών και Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β., Τασάκου, Τ. 2010. *Μίλα μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο. Η Σημαία της Φροξυλάνθης. Στη Φωλιά του Νίκου. Το ημερολόγιο ενός 'κακού'*. 3<sup>η</sup> έκδοση. Χολαργός: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Elliot, J. 1991. *Action research for educational change*. Milton-Keynes-Philadelphia: Open University Press.

Freire, P. 2000. *Pedagogy of the Oppressed to The Critical Pedagogy Reader*. 2<sup>nd</sup> edition. New York and London: Routledge.

Freire, P. 1988. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. P. Clarke (trans.). England, Oxford: Rowman and Littlefield.

Jordan, M. K. 2011. *Theatre-in-Action: Participatory Drama of Bullying Prevention*. Master of Arts. Skidmore College.

Καραβόλτσου, Α. 2013. «Συνοπτικό Εγχειρίδιο Αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρίδου, Μ. 2011. *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.

Κουρετζής, Λ. *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. 1991. *Το Θεατρικό Παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. 1997. « Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία » στο *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.

Κουρετζής, Λ. 2008. *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουτρολού, Γ. Ι. 2013. *Θυματοποίηση και Σχολική Βία: Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε; Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Το Ανώνυμο Βιβλίο.

Κρόκου, Ζ. 2015. *Σχολικός Εκφοβισμός: 9+1 Σχέδια Εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπιρμπίλη, Σ. 2012. «Η Διερευνητική Δραματοποίηση στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη».

Neelands, J. 1992. *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.

Neelands, J. 1998. *Beginning Drama: 11-14*. London: The Cromwell Press.

Neelands, J., Goode, T. 2000. *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. 2<sup>nd</sup> edition. United Kingdom: Cambridge University Press.

Νικολάου, Γ. 2013. «Σχολικός Εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα» στο *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Επιμ. Η. Ε. Κουρκούτας, Θ. Β. Θάνος. Αθήνα: Τόπος.

Οίweis, D. 2009. *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Μτφρ. Ε. Μαρκοζάνε. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Οίweis, D. 1993. *Bullying at School*. Oxford: Blackwell.

Παπαγιαννοπούλου, Π. 2015. «6<sup>η</sup> Μαρτίου: Πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Σχολικός Εκφοβισμός – Το φαινόμενο bullying”.

Παπακώστα, Α. 2011. «Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: Τόπος Αλλαγών κι Ανταλλαγών στη Ζωή και στην Τέχνη». Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Σ. 2007. *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

- Παπαδόπουλος, Σ. 2012. «Τα δάκρυα του *Ευτυχισμένου Πρίγκιπα*. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής». Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2013. «Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Εφαρμογές».
- Παπαδόπουλος, Σ. 2014. «Για την Ιστορία του θεάτρου στην Εκπαίδευση» στο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πολυκάρπου, Χ. 2012. «Θεατρική Αγωγή: Εκτενές πρόγραμμα σπουδών για την Προδημοτική και Δημοτική Εκπαίδευση». Λευκωσία.
- Ρασιδάκη, Χ. 2015. *Σχολικός Εκφοβισμός: Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Rigby, K. 2002. «Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being». *Journal of Adolescence*. Vol. 23, pp. 57-68.
- Σωτηρόπουλος, Τ. 2013. «Σχολικός Εκφοβισμός: Αναζητώντας μια εναλλακτική 'κάθαρση'».
- Schutzman, M., Cohen-Cruz, J. 1994. *Playing Boal. Theatre, Therapy, Activism*. London: Routledge.
- Σέξτου, Π. 2007. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μουσειακή Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τρίγκα -Μέρτικα, Δ. Ε. 2011. *Σχολική Βία – Σχολικός Εκφοβισμός – Θυματοποίηση – Ο Ρόλος οικογένεια-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tassies. 2011. *Μου έκλεψαν το όνομά μου*. Χολαργός: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Τρίγκα -Μέρτικα, Δ. Ε. 2015. *Ενδοσχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Θεωρητικό Πλαίσιο και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Αναγνώριση και αντιμετώπιση και στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χουλιάρα-Σιδερά, Π. 2015. «Σχολικός Εκφοβισμός» στο *Σχολικός Εκφοβισμός: 9+1 Σχέδια Εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρη.



## **ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki\\_agogi/analytiko\\_programma.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki_agogi/analytiko_programma.html)

<http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/theatro/index.html>

<http://nop.moec.gov.cy/index.php/el/domi/a-lykeiou>

<http://www.thoc.org.cy/News-27oi-pagkyprioι-scholikoi-agones-theatroy-eis-mnimin-panagioti-sergi,2059,0,EL>

<http://www.ouc.ac.cy/web/guest/s1/programme/theasp/description>

<http://www.theatroedu.gr/elgr/περιοδικόεκπαίδευσηθέατρο.aspx>

<http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3756&language=el-GR>

<http://www.theatreconferencecy2015.com>

[http://www.epipsi.gr/pdf/2011/09\\_HBSC\\_2010\\_EIPSI\\_2012.pdf](http://www.epipsi.gr/pdf/2011/09_HBSC_2010_EIPSI_2012.pdf)

[http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)

[http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf)

<http://www.antibullying.gr/faq.html>

<http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3865&language=el-GR>

<http://www.theatretc.com/remove-the-power1.html>

<http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>

[http://www.thoc.org.cy/About-Ergastiria\\_tis\\_Tetartis\\_sto\\_Theatriko\\_Katafygio\\_THOK,EL-ABOUT-03-03-04,EL](http://www.thoc.org.cy/About-Ergastiria_tis_Tetartis_sto_Theatriko_Katafygio_THOK,EL-ABOUT-03-03-04,EL)

[http://karavoltsou.blogspot.com.cy/2013/06/blog-post\\_2.html](http://karavoltsou.blogspot.com.cy/2013/06/blog-post_2.html)

<https://www.alfavita.gr/arthron/sholiki-kai-ekfovismos-panellinio-synedrio-sti-thessaloniki-8-104>

<http://www.antibullyingnetwork.gr/Page.aspx?id=116>

<http://antibull-ipeir.blogspot.com.cy/>

<http://www.sch.gr/96-announces/2250-6-2012>

<https://www.youtube.com/watch?v=BbXvT2aKkjo>

<http://www.kivaprogram.net/>

[http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus\\_bullying\\_prevention\\_program.page](http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page)