

Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης

Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). (2012).
Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
ISBN 978-960-9529-01-3

Theatre & Education *bonds of solidarity*

Govas, N., Katsaridou, M., Mavreas, D. (eds.). (2012).
Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network
ISBN 978-960-9529-01-3

Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος

Αθηνά Καραβόλτσου



Το άρθρο αυτό είναι ελεύθερα προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

This article is freely accesible via the website www.TheatroEdu.gr.
Published by the **Hellenic Theatre/Drama & Education Network**.
To order hard copies write to info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ
Read the article below

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν για έρευνα, διδασκαλία
και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος

Αθηνά Καραβόλτσου

Περίληψη

Οι διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο είναι το σχολικό περιβάλλον και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό δράμα ως μία καινοτόμος μεθοδολογία βιωματικής και ενεργητικής μάθησης μπορεί να έχει μία σημαντική συμβολή στη μείωση του φαινομένου. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό δράμα θα μπορούσε να αυξήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και να θέσει επί τάπητος σημαντικά θέματα αξιών όπως ο αυτοσεβασμός και ο αλληλοσεβασμός.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, σύστημα αξιών, αυτοσεβασμός, εκπαιδευτικό δράμα

1. Σχολικός εκφοβισμός: ο ρόλος των εκπαιδευτικών

1.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού και επιδημιολογικά δεδομένα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μελετηθεί εκτεταμένα (Smith et al. 2000, Soutter & McKenzie 2000, Limber 2003, Farrington et al. 2009) και έχει απασχολήσει τους μεγαλύτερους οργανισμούς που αφορούν στην εκπαίδευση και στην υγεία παιδιών και εφήβων (βλ. Council of Europe 2006, WHO 2010). Ένας ορισμός που χρησιμοποιείται συχνά από τους ερευνητές είναι αυτός που ορίζει την εκφοβιστική συμπεριφορά ως εξής:

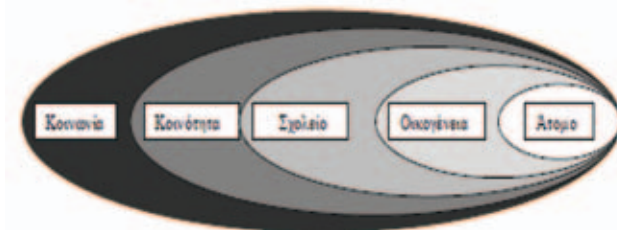
Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική εκείνη συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη, αντικειμενική (π.χ. σωματική) ή αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας). Εν ολίγοις, κατευθύνεται προς εκείνα τα θύματα που εκλαμβάνονται από τους θύτες (έναν ή πολλούς μαζί) ως αδύναμα, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά. Όταν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ίσης δύναμης και όχι άνισης λόγω αριθμού, μεγέθους σωματικού, κοινωνικής θέσης, κουλτούρας, τότε πρόκειται για σύγκρουση, βίαιη ίσως, αλλά όχι εκφοβιστική συμπεριφορά.

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα επιδημιολογικά δεδομένα των ερευνών και οι περισσότερες μεγάλης κλίμακας μελέτες καταγράφουν ποσοστά μεταξύ 9%-32% στα «θύματα» και 3%-27% στους «θύτες» του σχολικού εκφοβισμού (Stassen -Berger 2007) με τα υψηλότερα ποσοστά να παρατηρούνται σε χώρες με μεγάλες κοινωνικές ανισότητες (Elgar et al. 2009). Παρόμοια ποσοστά επιβεβαιώνονται και από πιο πρόσφατη πανευρωπαϊκή έρευνα, που τοποθετεί άνω του μέσου όρου, περίπου 20%, ως πιθανότητα θυματοποίησης των μαθητών, πέντε χώρες: Αυστρία, Ολλανδία, Ελβετία, Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο και κάτω του μέσου όρου τη Γαλλία, την Ουγγαρία και την Ελλάδα (Analitis et al. 2009). Στη χώρα μας τα πλέον πρόσφατα επιδημιολογικά δεδομένα στην Αττική (ΕΨΥΠΕ 2010) έχουν δείξει ότι το 10% - 15% των μαθητών παιδιών και εφήβων πέφτει θύμα βίας στο σχολείο, ενώ ποσοστό μεγαλύτερο από το 5% των μαθητών ασκεί βία στους συνομηλίκους του. Οι μισοί από τους μαθητές - θύματα της βίας δεν αναφέρουν πουθενά το γεγονός. Οι υπόλοιποι μισοί συνήθως το αναφέρουν σε φίλους τους και σπανιότερα στους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς τους (ΕΨΥΠΕ 2010).

1.2 Καθοριστικοί παράγοντες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με το Κοινωνικό-Οικολογικό Μοντέλο (Bronfenbrenner 1979, Burstyn et al. 2001) ο κίνδυνος που διατρέχει ένα άτομο να υπάρξει θύμα ή θύτης του σχολικού εκφοβισμού συνιστά μια σύνθετη αλληλεπίδραση

μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών, κοινοτικών και κοινωνικών παραγόντων (Olweus 1993, Newman, Horne, & Bartolomucci 2000, Swearer & Doll 2001, Garbarino & deLara 2002). Όπως διαφαίνεται και στο σχήμα 1 το άτομο βρίσκεται στο κέντρο αυτής της αλληλεπίδρασης, είτε σαν θύμα, είτε σαν θύτης, είτε σαν θύτης-θύμα, είτε σαν μάρτυρας του σχολικού εκφοβισμού. Τα υπόλοιπα συστήματα-περιβάλλοντα που το επηρεάζουν αλληλεπιδρούν επίσης μεταξύ τους.



Σχήμα 1. Οικολογικό μοντέλο κατανόησης του σχολικού εκφοβισμού (Swearer & Espelage 2004: 3).

1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού

Οι αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται ότι διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το φαινόμενο. Έρευνες έχουν διαπιστώσει (Hoover & Hazler 1994) πως όταν οι εκπαιδευτικοί ανέχονται ή αδιαφορούν για το πρόβλημα, περνούν μηνύματα σχετικά με αξίες απέναντι στη βία που επηρεάζουν τους μαθητές-θύματα της βίας. Αντιθέτως όταν οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν ανοιχτά για να σταματήσουν τα επεισόδια, ολόκληρο το σχολικό κλίμα γίνεται λιγότερο ανεκτικό απέναντι στο φαινόμενο (Olweus 1993). Ένα σημαντικό και πολύ συχνό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μικρότερα ποσοστά στον επιπολασμό του φαινομένου από τους μαθητές (Stockdale et al. 2002). Επίσης, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι συστηματικά επεμβαίνει για να σταματήσει τη βία, οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια επεμβαίνουν (Perler, Craig, Ziegler, & Charach 1994, Craig & Perler 1997). Αυτή η αναντιστοιχία στις αναφορές εκπαιδευτικών και μαθητών αποδίδεται από τους ερευνητές στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν το σχολικό εκφοβισμό, στην έλλειψη γνώσης για την έκταση του φαινομένου, στην αποτυχία τους να αναγνωρίσουν τη σημασία που έχει η αντιμετώπιση του προβλήματος από τη μεριά τους και στο ότι οι μαθητές θεωρούν αναποτελεσματικές τις όποιες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αναγνωρίζει μόνο τη σωματική βία ως πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης από τη μεριά τους και όχι άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού, όπως η λεκτική ή ψυχολογική βία (Boulton 1997, Hazler, 1996). Κατά άλλους πάλι, η επιλογή να μην επέμβουν οφείλεται στην πεποίθηση ότι είναι για το καλό του θύματος να αντιμετωπίσει μόνο του το πρόβλημα (Olweus 1993). Αρκετές έρευνες επισημαίνουν ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις αναφορές των μαθητών (Boulton 1992, Hoover, Oliver & Hazler 1992). Μεγάλο ποσοστό θυμάτων παραδέχεται μάλιστα ότι δεν αναφέρει στους εκπαιδευτικούς τα περιστατικά εκφοβισμού, γιατί φοβάται την εκδίκηση από τους θύτες και θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να τα προστατεύσει από αυτούς, ενώ αν τα αναφέρει τελικά σε κάποιον ενήλικα προτιμά τους γονείς από τους εκπαιδευτικούς (Perler et al. 1994). Οι ερευνητές έχουν καταγράψει την παραδοχή της αδυναμίας των εκπαιδευτικών στην κατανόηση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου λόγω ελλείμματος γνώσεων, κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών (Hawker & Boulton 2000) όπως επίσης και τη συναισθανόμενη ευθύνη και επιθυμία τους για επιμόρφωση στον τομέα αυτό (Boulton 1997).

2. Το εκπαιδευτικό δράμα στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

2.1. Η παιδαγωγική διάσταση του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μία κοινωνική μορφή τέχνης και ως τέτοια στηρίζεται στην ομάδα, στη συλλογικότητα και στη συνεργασία. Το παιδί μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους και δοκιμάζει στον κόσμο του φανταστικού, ρόλους και κοινωνικές συμπεριφορές που θα υιοθετήσει αργότερα στη ζωή του. Το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί τη γλώσσα της φαντασίας για την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού. Η διαδικασία είναι η ίδια με τη διαδικασία της μάθησης: η μάθηση ξεκινά από μια αισθητή σύγχυση, διατάραξη της ισορροπίας στη σκέψη του μαθητή, η οποία οφείλεται σε κάποια αντίφαση, ασυνέπεια ή ατέλεια σε σχέση με το φαινόμενο που μελετά. Αυτό δημιουργεί περιέργεια, ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για ικανοποίηση της περιέργειας και κατανόηση του φαινομένου με την ενεργοποίηση της φαντασίας και της κρίσης. Έτσι και στο εκπαιδευτικό δράμα, το φανταστικό σενάριο ξεκινάει πάντα από μια αισθητή διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων, ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση αυτής της έντασης, μέσα από δράση. Τα παιδιά μέσα από τους ρόλους τους,

καλούνται να ενεργοποιήσουν τη φαντασία αλλά και την κρίση τους, για να πάρουν σωστές αποφάσεις και να οδηγηθούν σε λύσεις.

Όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το εκπαιδευτικό δράμα καθώς αναπτύσσει ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση, μπορεί να συντελέσει στον αναστοχασμό των μαθητών γύρω από τη θέση θυτών και θυμάτων και στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (βλ. Joronen et al. 2011). Στο εργαστήριο που προτείνεται παρακάτω ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διάσταση των προσωπικών αξιών και του αυτοσεβασμού ενός παιδιού που προσπαθώντας να αποφύγει να βρεθεί στη θέση του θύματος, καταλήγει θύτης, όχι χωρίς συνέπειες...

2.2 Περιεχόμενο εργαστηρίου: Στόχοι - Δραστηριότητες

Πρωτεύοντες στόχοι εργαστηρίου:

- ανάπτυξη της κατανόησης, γνωστικά και συναισθηματικά, της έννοιας «αυτοσεβασμός», μέσα από διαδικασίες που αναδεικνύουν τη σημασία του να ανήκουμε σε μια ομάδα-παρέα αληθινών φίλων παράλληλα με τη διατήρηση των προσωπικών μας αξιών.
- εξερεύνηση των συνεπειών μιας συμπεριφοράς που συνιστά προδοσία των προσωπικών μας αξιών καθώς και των προβλημάτων που δημιουργούνται όταν οι επιλογές των πράξεών μας εκπορεύονται από φόβο.
- διερεύνηση της δυναμικής των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε ομάδες νέων ανθρώπων, έτσι ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να χειρίζονται καλύτερα παρόμοιες καταστάσεις, βίαιες ή μη.

Δευτερεύοντες στόχοι εργαστηρίου:

- ενθάρρυνση του στοχασμού πάνω σε σχέσεις μεταξύ ατόμων αλλά και μεταξύ γεγονότων και στάσεων, τρόπων συμπεριφοράς: πως τα γεγονότα επηρεάζουν τη στάση μας και αντίστροφα.
- έμφαση στις εσωτερικές εντάσεις και συγκρούσεις και στον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν τα γεγονότα.
- αντιπαραβολή των απόψεων των δρώντων μέσα στα γεγονότα με αυτές των εξωτερικών παρατηρητών ως προς αυτά.
- τοποθέτηση σε σειρά (χρονολογική, αιτίου-αποτελέσματος) και σύνθεση των κομματιών-αποσπασμάτων πληροφορίες.

Δραματικοί στόχοι εργαστηρίου:

- έκφραση προσωπικών απόψεων, προφορικά και γραπτά.
- ενεργητική εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- ανάπτυξη εμπιστοσύνης σε εκφραστικές, αναπαραστατικές δράσεις.
- δόμηση αυτοσχέδιων διαλόγων.
- συμβολική, σωματική έκφραση.

Δραματικό πλαίσιο:

Χρόνος: σήμερα.

Τόπος: το γραφείο της σχολικής εφημερίδας.

Ρόλος για τους μαθητές: Δημοσιογράφοι-αρθρογράφοι στη σχολική εφημερίδα.

Πρίσμα-οπτική γωνία: μέσα μαζικής ενημέρωσης-εξερευνώ το γεγονός και αποφασίζω ποιο μέρος του θα αποκαλύψω στον κόσμο.

Ρόλος για το δάσκαλο: ο καθηγητής-υπεύθυνος για τη σχολική εφημερίδα.

Σηματοδότηση ρόλου καθηγητή και μαθητών: ένα καρτελάκι στο πέτο.

Ηλικιακή ομάδα: παιδιά 11-15 ετών, ΣΤ' Δημοτικού – Α' Λυκείου

Δραστηριότητες:

Σημείο εκκίνησης:

Ο εμπυχωτής εκκινεί το δράμα αναφέροντας στην ομάδα την παρακάτω ιστορία την οποία και καλεί τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν.

Ένα τηλεοπτικό ρεπορτάζ ανέφερε χθες το βράδυ τα εξής: Ένας έφηβος κατηγορείται επειδή έσκασε τα λάστιχα μιας καθηγήτριας. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχαν αρκετές αναφορές-καταγγελίες για δολιοφθορές σε αυτοκίνητα καθηγητών αλλά ποτέ μέχρι τώρα δεν υπήρχαν αποδείξεις για συγκεκριμένα άτομα. Τώρα υπάρχει ένα μάρτυρας-γείτονας. Η καταδίκη του νεαρού θεωρείται βέβαιη. Η ποινή από το δικαστήριο ανηλίκων δεν έχει αποδοθεί ακόμη. Ο ρεπόρτερ πήρε συνέντευξη από συμμαθητές του νεαρού, οι οποίοι δήλωσαν ότι ποτέ δεν θα σκεφτόντουσαν ότι το συγκεκριμένο άτομο θα μπορούσε να είχε κάνει κάτι τέτοιο. Οι γονείς του παιδιού έκαναν λόγο για πιέσεις που δεχόταν ο γιος τους από συμμαθητές του και ότι η πράξη του δεν

ήταν δική του επιλογή. Ο ίδιος ο μαθητής δε δέχθηκε να μιλήσει στο ρεπόρτερ ούτε με κρυμμένο το πρόσωπό του, ούτε εκτός κάμερας.

Χτίσιμο ρόλου μαθητών - Διαμόρφωση χώρου - Εισαγωγή.

-Τα θρανία τοποθετούνται έτσι ώστε ενωμένα οχτώ ή δέκα μαζί να σχηματίζουν ένα μεγάλο τραπέζι γύρω από το οποίο οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου διεξάγουν τις συνεδριάσεις τους.

-Ο εμπυχωτής καλεί την ομάδα των μαθητών να φανταστούν ότι η αίθουσα είναι τα γραφεία της εφημερίδας τους, να γράψουν σε αυτοκόλλητα χαρτάκια τα ονόματα των αντικειμένων που θα υπάρχουν σε αυτή την αίθουσα, να τα τοποθετήσουν σε διάφορα σημεία του χώρου, καθώς επίσης και να δώσουν ένα όνομα στη σχολική εφημερίδα. Επίσης καλούνται να συζητήσουν μεταξύ τους για δύο λεπτά στο ρόλο των δημοσιογράφων της σχολικής εφημερίδας καθώς περιμένουν τον υπεύθυνο για να αρχίσει η συνεδρίαση.

Δάσκαλος σε ρόλο - Πρώτο βήμα στην ιστορία

Όλοι καθισμένοι γύρω από το τραπέζι της συνεδρίασης: «Μάθαμε όλοι φαντάζομαι ότι το περιστατικό, που πήρε έκταση σε κεντρικό δελτίο ειδήσεων χθες βράδυ στην τηλεόραση, έγινε στο σχολείο μας και σίγουρα ακούσαμε τις φήμες που κυκλοφορούν για το ποιος είναι ο κατηγορούμενος μαθητής. Όλες μάλιστα συμφωνούν μεταξύ τους υποδεικνύοντας το ίδιο άτομο. Η σχολική μας κοινότητα έχει αναστατωθεί και ενδιαφέρεται να μάθει πως προέκυψε ένα τέτοιο γεγονός στο σχολείο μας, όπως επίσης και ποια ήταν τα κίνητρα του μαθητή, αφού σε όλους μοιάζει απίστευτο ότι το συγκεκριμένο άτομο έκανε μια τέτοια πράξη δολιοφθοράς. Στο διάλειμμα κάποιιοι από σας με πλησίασαν και μου ζήτησαν να έρθω σε επαφή με το ρεπόρτερ που κάλυψε το θέμα τηλεοπτικά και να του ζητήσω να έρθει εδώ έτσι ώστε να μπορέσετε να θέσετε τις ερωτήσεις σας και να μάθετε κι εσείς περισσότερα για την υπόθεση που βέβαια φαντάζομαι ότι θέλετε να παρουσιάσετε από όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Θα έχουμε πράγματι αυτή την ευκαιρία....Συγνώμη....»

Τηλεφωνική συνομιλία, μικρή διακοπή. Ο δάσκαλος πάντα σε ρόλο, απαντάει στο κινητό: «Παρακαλώ; Ναι, ναι κύριε Βακούση. Φτάσατε μόλις; Ωραία. Έρχομαι να σας συναντήσω στην είσοδο».

Συνεχίζει προς τους μαθητές: «Όπως ακούσατε, ο ρεπόρτερ, κύριος Μάριος Βακούσης, είναι ήδη εδώ. Εγώ θα τον υποδεχτώ στο προαύλιο και θα σας αφήσω να τα πείτε. Λυπάμαι που δεν είχατε παραπάνω χρόνο να προετοιμαστείτε για τη συνάντηση αλλά δεν μπορέσαμε να βρούμε άλλο ραντεβού μαζί του».

Δάσκαλος εκτός ρόλου: «Έχετε πέντε λεπτά να συνομιλήσετε με όποιον κάθεται στα δεξιά σας, να σκεφθείτε και να καταγράψετε μερικές ερωτήσεις που θα θέλατε να θέσετε στο ρεπόρτερ. Όταν με δείτε να κρατάω αυτή τη μαύρη τσάντα τότε θα είμαι ο κύριος Βακούσης».

Συνέντευξη - Έμφαση στην πλοκή της ιστορίας.

Οι μαθητές θέτουν τις ερωτήσεις τους στο δάσκαλο-ρεπόρτερ που ανάμεσα σε άλλα αναφέρει και τα εξής: «Κάποιοι συμμαθητές σας μου έδωσαν κάποιες πληροφορίες εκτός κάμερας και off the record, μου ζήτησαν να μην αναφέρω στο ρεπορτάζ αυτά που θα σας πω γιατί όπως μου είπαν φοβόντουσαν. Εγώ θεωρώ ότι εσείς θα ήταν χρήσιμο να τα ξέρετε. Μου είπαν δηλαδή ότι στο σχολείο σας υπάρχουν ομάδες που βάζουν δοκιμασίες-προκλήσεις σε συμμαθητές τους που ενδιαφέρονται να ενταχθούν σε αυτές, τους δένουν με όρκους μυστικότητας, προσφέροντας φιλία και προστασία από άλλες ομάδες που μπορεί να κινηθούν εχθρικά εναντίον τους, όπως με πράξεις βίας, ληστείες, κλπ. Επίσης οι γονείς μου ανέφεραν ότι το παιδί τους είναι σε κακή ψυχολογική κατάσταση, δε θέλει να έρθει στο σχολείο, πως ήταν ένα άτομο ιδιαίτερα συνεσταλμένο και πως δεν θα έκανε από μόνο του ποτέ κάτι τέτοιο. Οι ίδιοι είναι πεπεισμένοι πως κάποιος ανάγκασε το γιο τους να προβεί σε μία τέτοια ενέργεια».

Παγωμένη εικόνα - Εισαγωγή στο ρόλο.

Υποομάδες των πέντε ατόμων καλούνται να δημιουργήσουν με τα σώματά τους «παγωμένες εικόνες» («φωτογραφίες» ή tableau vivant) που να αναπαριστούν το θέμα-ερώτημα: «Ποιο γεγονός στο κοντινό παρελθόν μπορεί να οδήγησε τον ήρωα της ιστορίας μας να θελήσει να ενταχθεί στην ομάδα-συμμορία και να διαπράξει τη δολιοφθορά;» Οι ομάδες συνεννοούνται μεταξύ τους για το ποιος θα αναπαραστήσει τι και αποφασίζουν για τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου του κάθε ατόμου που συμμετέχει στη σκηνή. Με τη δραστηριότητα αυτή η ομάδα καλείται να προσεγγίσει το ρόλο του ήρωα της ιστορίας, με τρόπο αρκετά προστατευτικό γι' αυτήν, χωρίς τη χρήση του λόγου ή της κίνησης.

Ανίχνευση σκέψεων - Δέσμευση στο ρόλο - Ανάπτυξη της πλοκής.

Κάθε υποομάδα παρατηρεί τις υπόλοιπες εικόνες, δίνει μία λεζάντα-σχόλιο σε αυτές και ύστερα ο εμπυχωτής καλεί εθελοντές να αγγίξουν στον ώμο κάποιον από την εικόνα και να πουν φωναχτά κάποιες φράσεις που θα μπο-

ρούσαν να απηχούν τις σκέψεις του. Σ' ένα δεύτερο στάδιο, ένα ένα, τα πρόσωπα στις εικόνες ζωντανεύουν και απευθύνουν μία φράση σε έναν από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην ίδια εικόνα με αυτούς. Με την τεχνική αυτή, η χρήση του λόγου μας μεταφέρει τόσο στον εσωτερικό κόσμο των ηρώων, με τις υποθέσεις όλης της ομάδας που παίζει το ρόλο του παρατηρητή-θεατή, όσο και στην εξωτερική γλωσσική τους έκφραση, με τις φράσεις που απευθύνουν πια σε κάποιον ακροατή, τα μέλη κάθε ομάδας, μέσα από το ρόλο του ηθοποιού. Ταυτόχρονα, με όσα λέγονται και ακούγονται διαμορφώνεται ένα πρώτο «κείμενο» για την ιστορία με τη συμμετοχή όλων, ενώ προχωράει σταδιακά και η πλοκή του δράματος. Θα μπορούσε, τέλος, να σχολιάσει κάποιος τη συμφωνία ή τη διαφωνία των σκέψεων και των λεγομένων των ηρώων που συμμετέχουν στις εικόνες (γονείς, συμμαθητές, κλπ).

Συλλογικός χαρακτήρας – Δράση εντός περιεχομένου – προσθήκη νέας οπτικής γωνίας.

Ο εμπυχωτής καλεί δύο εθελοντές να καθίσουν σε δύο καρέκλες, ο ένας απέναντι στον άλλο και να αναπαρστήσουν το ρόλο του αρχηγού της συμμορίας και του ήρωά μας, στην πρώτη συνάντησή τους, την προσπάθεια «προσηλυτισμού» και την ανάθεση της δοκιμασίας-μύθης, του δεύτερου από τον πρώτο. Η υπόλοιπη ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Τα μέλη τους τοποθετούνται όρθια πίσω από τους ρόλους αυτούς και καλούνται να δώσουν φωνή στο μεταξύ τους διάλογο, καθώς οι εθελοντές στις καρέκλες δεν έχουν, σε πρώτη φάση, δυνατότητα να μιλήσουν. Πρόκειται τελικά για ένα διάλογο που θα διαμορφωθεί συλλογικά με τη συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας. Ο εμπυχωτής δίνει ως επιπλέον πληροφορία στα μέλη της υποομάδας πίσω από τον αρχηγό της συμμορίας ότι έχει και αυτός δεχθεί επιθέσεις από συνομηλίκους του στο παρελθόν και ότι η σύσταση της ομάδας έχει καθαρά αμυντικούς και όχι επιθετικούς ή εκδικητικούς σκοπούς. Ξεχωριστά από την πρώτη, δίνεται στη δεύτερη υποομάδα, που αναπαριστά συλλογικά τον ήρωά μας, η πληροφορία ότι αντιπαθεί όλα τα μέλη της ομάδας, ότι δεν θα τους επέλεγε για φίλους του, καθώς επίσης και ότι δέχθηκε επίθεση (απειλή με σουγιά, αρπαγή χρημάτων και κινητού, βιαιοπραγίες) μόλις χθες από ομάδα μαθητών άλλου σχολείου. Σε μία δεύτερη φάση και αν το επιθυμούν οι δύο εθελοντές-ρόλοι, μπορούν να συμμετέχουν και αυτοί στο διάλογο, μαζί με όλη την ομάδα. Μετά το τέλος της δραστηριότητας ο εμπυχωτής δίνει ερεθίσματα για συζήτηση θέτοντας στην ομάδα τις παρακάτω ερωτήσεις, οι οποίες στο δράμα κινούνται στα παρακάτω τρία επίπεδα.

Ερωτήσεις - Συζήτηση.

- Πώς μπορεί ο μαθητής να προστατεύσει τον εαυτό του από βίαιες συμπεριφορές άλλων;
- Είναι δυνατή η αυτοπροστασία χωρίς την άσκηση βίας;
- Δικαιολογείται η χρήση βίας ως μορφής άμυνας;

Κύκλος συνείδησης – Εμβάθυνση του διλήμματος – Δημιουργία ατμόσφαιρας.

Όλη η ομάδα καλείται να δημιουργήσει δύο ομόκεντρους κύκλους. Ο εσωτερικός αναπαριστά τον ήρωα της ιστορίας και ο εξωτερικός τις φωνές της συνείδησής του, που συνιστούν το δίλημμα που αντιμετωπίζει λίγο πριν πάρει την απόφαση να διαπράξει τη δολιοφθορά. Τα μέλη του εξωτερικού κύκλου λένε μία φράση ο καθένας, αρχικά ξεχωριστά και ακίνητοι και ύστερα όλοι μαζί και κινούμενοι κυκλικά, γύρω από τον εσωτερικό κύκλο, τα μέλη του οποίου έχουν τα μάτια τους κλειστά. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με τα μέλη του μέσα κύκλου να παίρνουν τη θέση του έξω και αντίστροφα.

Κρίσιμες στιγμές – Αντικείμενα – Συμβολική διάσταση – Δημιουργία ατμόσφαιρας.

Ο εμπυχωτής καλεί την ομάδα να χωριστεί σε ζευγάρια, τα οποία θα πάρουν τους ρόλους του ήρωα και του αρχηγού της συμμορίας και θα αναπαρστήσουν τη στιγμή που οι δυο τους συναντιούνται και ο δεύτερος δίνει το μαχαίρι-σουγιά στον πρώτο, ακριβώς πριν ο ήρωας σκάσει τα λάστιχα του αυτοκινήτου της καθηγήτριας. Ο αυτοσχεδιασμός διεξάγεται σε αργή κίνηση και χωρίς λόγια. Ο εμπυχωτής διευκρινίζει ότι η δραστηριότητα αποσκοπεί στο να φανεί η σχέση μεταξύ των δύο προσώπων τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αφού όλα τα ζευγάρια δουλέψουν ταυτόχρονα, μοιρασμένα σε διάφορα σημεία του χώρου, ο εμπυχωτής καλεί κάποιους εθελοντές να παρουσιάσουν τη δουλειά τους.

Ερωτήσεις - Συζήτηση.

- Πόσο δικαιολογείται ο μαθητής που προδίδει τις αξίες του;
- Είναι πιο σημαντική η σωματική ακεραιότητα από την τήρηση των προσωπικών μας αξιών;
- Πώς σχετίζονται οι αξίες με τον αυτοσεβασμό μας;

Ρόλος στον τοίχο – Αναστοχασμός – Εμβάθυνση στο χαρακτήρα.

Ο εμπυχωτής, εκτός ρόλου, καλεί τους μαθητές να γράψουν, πάνω σε ένα χαρτί όπου έχει σχεδιάσει, με τη βοήθεια ενός μαθητή, το περίγραμμα ενός σώματος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα, τόσο αυτές

που κάνει ο ίδιος για τον εαυτό του όσο και αυτές που κάνουν οι άλλοι γι' αυτόν, μέσα και έξω από το περιγράμμα αντίστοιχα, τώρα που έχει διαπράξει το αδίκημα και όλοι το έμαθαν.

Ερωτήσεις - Συζήτηση.

- Συγκεκριμένο: Πού οδήγησε το μαθητή η επιλογή που έκανε με βάση το φόβο;
- Γενικό: Πώς επηρεάζουν τα συναισθήματα τη στάση μας απέναντι στη ζωή;
- Οικουμενικό: Πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν τα συναισθήματά μας στην επιλογή των πράξεών μας;

Ομαδική γλυπτική - Σωματική και συμβολική ερμηνεία των γεγονότων.

Σε ομάδες των τεσσάρων, οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν μόνο με τα σώματά τους «γλυπτά συμπλέγματα». Δεν πρέπει να γίνει σύγχυση με τις λεγόμενες «παγωμένες εικόνες» καθώς το ζητούμενο εδώ δεν είναι ο ρεαλισμός. Η οδηγία που δίνεται στους τρεις από αυτούς-μέλη της ομάδας-συμμορίας είναι η εξής: «σκεφθείτε τις σχέσεις μεταξύ σας και τι σημαίνει η ομάδα που φτιάξατε για σας», ενώ στον ήρωα της ιστορίας μας: «σκέψου τη σχέση σου με αυτή την ομάδα και τι σημαίνει αυτή για σένα». Ο μαθητής μπορεί να αποφασίσει αν θα ενσωματωθεί ή όχι στο σύμπλεγμα (κυριολεκτικά και μεταφορικά). Τα γλυπτά παρουσιάζονται στην ομάδα και ακολουθεί συζήτηση περί των ερμηνειών που δίνει ο καθένας πάνω σε αυτές τις «σωματικές εικόνες».

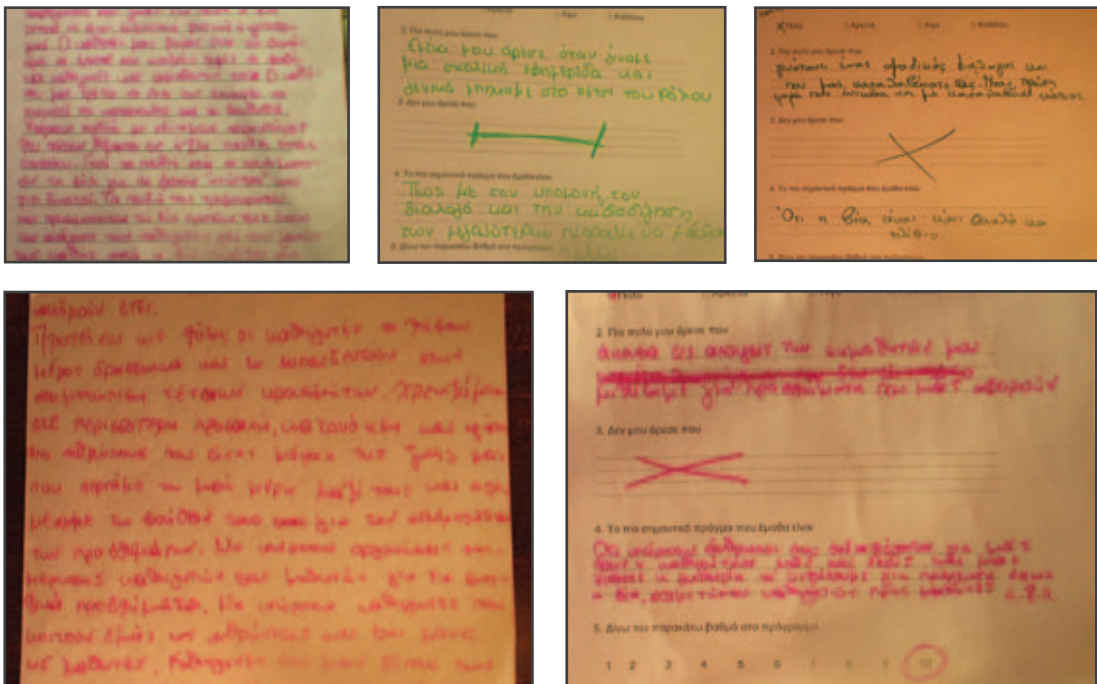
Ημερολόγιο - Γραπτή ερμηνεία των γεγονότων.

Οι μαθητές αποφασίζουν οι ίδιοι το τέλος της ιστορίας, αν τελικά θα γίνει η δίκη ή όχι, και ύστερα καλούνται να γράψουν, σαν να είναι ο ήρωας της ιστορίας, μία σελίδα στο ημερολόγιό του τώρα που έχουν τελειώσει όλα αυτά, που θα περιλαμβάνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για ό,τι έγινε και τις αποφάσεις του για το μέλλον. Κατόπιν οι σελίδες ανακατεύονται και όλοι επιλέγουν μία, εκτός από τη δική τους, να διαβάσουν σιωπηλά, να ξεχωρίσουν μία φράση που τους έκανε εντύπωση και να τη μοιραστούν με την ομάδα.

Συνάντηση στρογγυλής τραπέζης - Επιχειρήματα - Συμπεράσματα - Γραπτή έκφραση υπό το πρίσμα της οπτικής γωνίας του δράματος.

Ο εμπυρωχτής σε ρόλο υπεύθυνου της σχολικής εφημερίδας-καθηγητή, συζητά με τους μαθητές-δημοσιογράφους για τα συμπεράσματα της έρευνάς τους τα οποία ζητά να παρουσιάσουν γραπτώς στα άρθρα της εφημερίδας τους. Τώρα είναι επίσης η κατάλληλη στιγμή να διερευνηθεί η πιθανότητα να συνεχιστεί η έρευνα των μαθητών, άρα και το ίδιο το δράμα, και προς άλλες κατευθύνσεις (απόψεις γονέων, καθηγητών, μαθητών για το πρόβλημα της βίας, κλπ).

Συνολική διάρκεια του δράματος: 6-8 διδακτικές ώρες.



Οι φωτογραφίες αφορούν στην αξιολόγηση του παραπάνω εργαστηρίου από μαθητές της Α' Λυκείου και απόσπασμα από το «άρθρο» για την υποτιθέμενη εφημερίδα του σεναρίου του δράματος.

Βιβλιογραφία

- Analtis, F., Klein Velderman, M., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L., & the European Kidscreen Group (2009). Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, 123, 569-577.
- Boulton, M. J. (1992). Rough physical play in adolescents: Does it serve a dominance function? *Early Education and Development*, 3, 312-333.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burstyn, J. N., Bender, G., Casella, R., Gordon, H. W., Guerra, D. P., Luschen, K. V., Stevens, R., & Williams, K. M. (2001). *Preventing violence in schools: A challenge to American democracy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe, Gittins, C. (Ed.). (2006). *Violence reduction in schools – how to make a difference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 45, 351-359.
- ΕΨΥΠΕ. (2010). *Πρόγραμμα DAPHNE για τη σχολική βία*. Ανασύρθηκε 18 Φεβρουαρίου 2011, από: http://www.epsype.gr/images/daphne_enpdf.pdf
- Farrington, D. P., & Tofi, M. M. (2009). *Effectiveness of programs to reduce school bullying*. Systematic Review for: The Campbell Collaboration Crime and Justice Group.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Stedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 1-10. doi:10.1093/heapro/dar012.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Limber, S. P. (2003). Efforts to address bullying in U.S. schools. *American Journal of Health Education*, 34(5), 23-29.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). The Use and Effects of Anti-Bullying and Anti-Harassment Policies in Australian Schools. *School Psychology International*, 21, 96-105.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26, 266-277.
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological Perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WHO, (2010). *Guidelines on School Health*. Ανασύρθηκε 18 Φεβρουαρίου 2011 από: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_childfriendly_03_v2.pdf

Η **Αθηνά Καραβόλτσου** σπούδασε Μαθηματικά στο Πανεπιστήμιο Πατρών και Θεατρολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου και στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ολοκλήρωσε διετή κύκλο σπουδών εμψυχική στο Εργαστήριο Ελευθέρων Σπουδών ANIMA και παρακολούθησε δύο ετήσιους κύκλους σεμιναρίων εκπαιδευτικού δράματος του Πανελληνίου Συλλόγου Εκπαιδευτικού Δράματος του οποίου υπήρξε και Αντιπρόεδρος την περίοδο 2006-2007. Έχει επίσης παρακολουθήσει σεμινάρια δραματοποίησης παραμυθιού, κινηματογράφου, υποκριτικής και σωματικής έκφρασης. Εμφανίστηκε σε παραγωγές θεατρικών παραστάσεων των Πολιτιστικών Ομάδων του Πανεπιστημίου Πατρών, σε παραστάσεις παιδικού θεάτρου σε νηπιαγωγεία και δημοτικά και οργάνωσε παραστάσεις με παιδιά σε συνεργασία με Συλλόγους Γονέων. Σήμερα σχεδιάζει και εμψυχώνει Εκπαιδευτικά προγράμματα στον τομέα της Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συνεργάζεται με φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (ΚΕΣΥΠ Χαλκίδας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Έβρου, Εθνολογικό Μουσείο Θράκης, Πανελλήνιος Σύλλογος Θεατρολόγων, ΚΕΘΕΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών – ΚΕΔΑ, κλπ).

